

Kommunikation zwischen Schülern

**Schulpädagogische und linguistische
Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen**

**Theodor Diegritz
Heinz S. Rosenbusch**

Urban & Schwarzenberg

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand aus gemeinsamen langfristig angelegten Untersuchungen, die wir etwa vor vier Jahren begannen und kontinuierlich weiterführten. Wenn wir Ergebnisse vorlegen können, so im Bewußtsein, daß wir ohne die engagierte Mithilfe vieler Persönlichkeiten nicht zum Ziel gekommen wären.

Zu danken haben wir den Studenten unserer Hauptseminare für die über das übliche Maß hinausreichende Mitarbeit, sowie den Lehrkräften *Gerhard Fuchs, Dr. Hans Geer, Henny Geer, Norbert Hauf, Jutta Kokott, Gerd Lohwasser, Ortwin Maueröder, Stefan Meyer, Werner Neidig, Renate Täuber* und ihren Klassen.

Ohne die technische Hilfe von Elektronikmeister *Hans Wiegner* wären wir nicht ausgekommen.

Inhalt

	V
Vorwort	
Einleitung	1
1. Theoretische Grundlegung	7
1.1. Unterrichtsanalyse und Unterrichtsforschung	10
1.1.1. Die doppelte Funktion der Unterrichtsanalyse	10
1.1.2. Die Bedeutung von Unterrichtsanalyse für die Aus- bildung	11
1.1.3. Die Bedeutung der Unterrichtsanalyse für die For- schung	11
1.1.4. Die wissenschaftlichen Hauptrichtungen der Un- terrichtsanalyse	14
1.2. Pragmatik als Grundkategorie unserer Untersu- chungen	15
1.3. Der Beitrag verhaltenstheoretischer Pragmatikmo- delle zu unserer Analysemethode	19
1.3.1. Menschliche Kommunikation nach <i>Watzlawick u. a.</i>	19
1.3.2. Forschungen zur nonverbalen Kommunikation	27
1.4. Der Beitrag sprachhandlungstheoretischer Kon- zepte zu unserer Analysemethode	33
1.4.0. Zur wissenschaftstheoretischen Einordnung der Sprechakttheorie	33
1.4.1. Historische Aspekte der Sprechakttheorie	34
1.4.2. Grundbegriffe der Sprechakttheorie	36
1.4.3. Kritische Würdigung der sprechakttheoretischen Ansätze	43

1.5. Darstellung unserer „pragmatisch-dynamischen Methodenkombination“	44
1.5.1. Ansprüche an eine Methode zur Erfassung kommunikativer Prozesse im Unterricht	44
1.5.2. Darstellung der drei Teilaspekte unserer Methodenkombination	46
1.5.3. Abgrenzung unserer Methodenkombination gegenüber konventionellen (geläufigen) Unterrichtsanalysemethoden	53
1.5.4. Grenzen der vorgestellten pragmatisch-dynamischen Methodenkombination	54
1.5.5. Stellenwert unserer Methodenkombination innerhalb der Unterrichtsforschung	55
1.6. Hinweise zu Beobachtung, Aufnahme und Transkription der analysierten Unterrichtssequenzen	56
1.6.1. Zur Technik von Aufnahme- und Transkriptionsverfahren	56
1.6.2. Zusätzliche personale Beobachtungen	57
1.6.3. Erläuterungen zu unserer Transkriptionsweise	59
1.6.4. Verzeichnis der in den Transkripten und im laufenden Text verwendeten Zeichen und Abkürzungen	60
2. Kommunikation zwischen Grundschulern	63
2.1. Schulische Intragruppenkommunikation. Untersuchung der Beziehungsstruktur einer Schülerarbeitsgruppe	66
2.1.1. Einleitung	66
2.1.2. Zur Versuchsdurchführung	68
2.1.3. Transkript der Gruppenunterrichtssequenz	69
2.1.4. Quantitative Analyse: Interaktionsrichtungen und -frequenzen	78
2.1.5. Analyse des Kommunikationsverlaufs	79

2.1.6.	Sprechhandlungsklassifikation	87
2.1.7.	Bewertung	91
2.1.8.	Anhang: Schülerdaten	92
2.2.	Schülerkommunikation im Gruppen- und Frontalunterricht (eine vergleichende Untersuchung)	93
2.2.1.	Ausgangshypothese	93
2.2.2.	Bemerkungen zu aktuellen methodischen Konzepten	95
2.2.3.	Untersuchung des kommunikativen Verhaltens von Schülern einer dritten Grundschulklasse im Gruppen- und Frontalunterricht	96
2.2.4.	Schlußüberlegungen	133
2.2.5.	Einstellungen der Schüler zu Gruppenunterricht und Frontalunterricht	135
2.2.6.	Anhang: Schülerdaten	139
3.	Einleitung von Metakommunikation (MK) bei Hauptschülern. Versuche in einem 7. Hauptschuljahrgang	141
3.1.	Ziele der Untersuchung und theoretische Klärung des im folgenden verwendeten Metakommunikationsbegriffs	145
3.1.1.	Ziele und Planung unserer Untersuchung	145
3.1.2.	Der Begriff ‚Metakommunikation‘ in der wissenschaftlichen Diskussion	147
3.1.3.	Darstellung des im folgenden verwendeten Metakommunikationsbegriffs	154
3.1.4.	Didaktische Initiations- oder Einleitungsformen zur Thematisierung von Kommunikation	158
3.2.	Darstellung unserer Versuchseinheit	169
3.2.0.	Versuchsplan	169
3.2.1.	Versuchsdurchführung	169

3.2.2.	Analysen und Transkripte der einzelnen Teilschritte unseres Versuchs zur Einleitung von Metakommunikation bei Hauptschülern	172
3.2.3.	Kritische Aspekte zur Versuchsanlage	240
3.3.	Zusammenfassung	242
3.3.1.	Zusammenschau der von den Gruppenmitgliedern im Verlauf von Gruppenunterricht 1–3 gewonnenen metakommunikativen Einsichten	242
3.3.2.	Entwicklung und Veränderung von metakommunikativen Einsichten und kommunikativem Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder im Verlauf der Untersuchung	244
3.3.3.	Abschließender Vergleich der extrakommunikativen Einschätzung der Gruppe durch wissenschaftliche Beobachter mit der metakommunikativen Selbsteinschätzung durch die Gruppenmitglieder	246
3.4.	Anhang	248
3.4.1.	Beantwortung der Fragebogen durch die Mitglieder der Beobachtungsgruppe	248
3.4.2.	Daten der Mitglieder der Beobachtungsgruppe	250
4.	Hinweise für die Unterrichtspraxis	251
4.0.	Vorbemerkung	253
4.1.	Hinweise für die Einleitung von Gruppenunterricht	253
4.2.	Möglichkeiten des Lehrers, Einblicke in die Intragruppenkommunikation zu gewinnen	255
4.2.1.	Mittelbare Möglichkeiten zur Erkundung von Intragruppenkommunikation	255

4.2.2. Unmittelbare Möglichkeiten zur Erkundung von Intragruppenkommunikation	256
4.3. Anmerkungen zur Gruppenkonstellation	260
4.4. Möglichkeiten für den Sprachunterricht	263
Literatur	266

Einleitung

„Our ignorance of what actually happens inside classrooms is spectacular.“ (*Michael Stubbs* 1976)

Diesem – zunächst provozierend erscheinenden Satz von *M. Stubbs* müssen nicht nur Unterrichtswissenschaft und -forschung auch heute noch zustimmen, sondern ebenso Lehrer, die täglich vor der Klasse stehen. Trotz einer immensen Anzahl empirisch-analytischer Untersuchungen wissen wir heute z. B. nicht wesentlich mehr über kommunikative Vorgänge im Unterricht als vor zehn oder zwanzig Jahren (vgl. *L. Roth*, 1974, S. 12). Durch das rigorose Selbstverständnis der empirisch-analytischen Forschung mußten viele Phänomene, die nicht meß- und quantifizierbar sind, unberücksichtigt bleiben.¹⁾ So liegen uns heute zusammenhanglos hauptsächlich Ergebnisse aus der Effektforschung bzw. Input-Output-Messungen vor. Wichtige strukturelle, prozessuale, soziale Vorgänge wurden hingegen kaum erfaßt. Außerdem neigt die aktuelle Unterrichtsforschung bis heute dazu, die Klassen nur als Kollektiv aufzufassen und Wechselwirkungen wie Lehrer-Klasse, Klasse-Stoff, Stoff-Sozialform der Klasse zu überprüfen, Einzelschüler jedoch kaum zu berücksichtigen.

Weitgehend unbekannt ist, was während des Unterrichts in der Klasse passiert. Wir wissen wenig, wie Schüler bestimmte Unterrichtsstoffe, -methoden, -medien aufnehmen, bewerten und beurteilen. Wir wissen nichts darüber, was während des Unterrichts zwischen Schülern geschieht – wie Schüler untereinander kommunizieren. Dabei wird andererseits schülerorientierter Unterricht reflektiert (*Glöckel* 1977). Der Lehrer, der z. B. Gruppenunterricht anordnet, hat keinen Einblick in das Gruppengeschehen. Er weiß nicht, wie die Schüler miteinander umgehen, Rollen verteilen, diskutieren. Er kennt sie zwar aus der

¹⁾ Zu Selbstverständnis und Kritik der dahinter stehenden Wissenschaftstheorie siehe *E. König*, Kap. 4, S. 128ff., 1975.

artifiziellen Situation des Frontalunterrichts, die Intragruppenkommunikation ist für ihn aber eine terra incognita. Im allgemeinen verläßt er sich auf die landläufigen pädagogischen Vorstellungen und Empfehlungen vom hohen erzieherischen Wert des Gruppenunterrichts und praktiziert ihn unbesehen mehr oder weniger häufig.

Für die Didaktik der deutschen Sprache erscheinen uns derartige Analysen von geradezu existentieller Bedeutung. Denn wie sollen z. B. Lernziele wie „kritische Kommunikationsfähigkeit“ (Boettcher 1972) in die Praxis umgesetzt werden, wenn überhaupt nicht erkannt ist, wie Schüler in unterschiedlichen Situationen kommunizieren bzw. ihre kommunikativen Handlungen selbst einschätzen und bewerten. Mit Recht beklagt Hubert Ivo die Vernachlässigung der Empirie (1977, S. 147ff.). Bisher habe man durch „didaktische Reflexion“ alle Fragen lösen wollen, was zu einer „Beliebigkeit der Aussagen, die durch das Fehlen empirischer Grunddaten bedingt ist“, geführt habe. Wenn zur Zeit das „sprachliche Handeln“ als zentraler Begriff der Deutschdidaktik reklamiert wird (siehe z. B. Nündel 1976b) und in neuen curricularen Lehrplänen bereits für die Hauptschule metakommunikative Einsichten und Handlungen als obligatorische Lernziele ausgewiesen sind, so ist es an der Zeit, sich intensiv und umfassend mit den kommunikativen Vorgängen in der Schulklasse zu befassen.²⁾

²⁾ Siehe den curricularen Lehrplan Deutsch für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule des Landes Bayern. Dort sind Lernziele: „Fähigkeit zum situationsgerechten Sprachgebrauch“, „Fähigkeit, sich an einem Gespräch bzw. einer Diskussion zu beteiligen“, „Fähigkeit, sprachliche Äußerungen darauf hin zu überprüfen, ob Gesagtes und Gemeintes übereinstimmen“.

Lerninhalte dazu: „Argumentieren“, „Unterscheiden zwischen sachlicher und persönlicher Argumentation, ...“ (mit Anhören und Auswerten von Tonbandaufzeichnungen fehlerhafter und gelungener Diskussion). „Äußerungen als kleinste kommunikative Einheit“ (Erklären von Sprachsituationen), „Auslegung sprachlicher Äußerungen“.

Gesichtspunkte für die Auslegungen: „Situation, Kontext, Tonfall, Gestik und Mimik“ (Arbeiten anhand von Gesprächsprotokollen).

Durch den Einsatz von Video- und Tonbandsystemen sind wir heute in der Lage, zuverlässig zu beobachten und aufzuzeichnen, wie sich Gruppen konstituieren, und wie Schüler miteinander interagieren. So können wir Grundlagen schaffen für realistische Analysen mit dem Ziel, schulische Gruppenprozesse und Gruppenunterricht genauer zu erfassen und einzuschätzen. Damit haben wir nicht nur die Möglichkeit, z. B. die Sozialform Gruppenunterricht endlich besser zu verstehen, sondern sind auch in der Lage, konkrete Vorschläge zur Verbesserung vorzutragen.

Doch ist der Einsatz audiovisueller Hilfsmittel dabei nur eine Voraussetzung, um neue Erkenntnisse gewinnen zu können. Die zweite ist die Anwendung von geeigneten Methoden, um Intragruppenprozesse möglichst vollständig und sinnvoll analysieren zu können.

Unzufrieden mit den geläufigen Verfahren der Unterrichtsanalyse, die im allgemeinen nur rubrizieren, nonverbale Kommunikationsaspekte ignorieren, die Prozeßhaftigkeit von Unterricht außer acht lassen und damit dem Unterricht nur unzulänglich gerecht werden, suchten wir nach neuen Wegen, um unterrichtliche Kommunikation möglichst genau erfassen zu können. Durch unsere wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte – Erziehungswissenschaft und Linguistik – waren wir in der Lage, unsere Fachaspekte zusammenzubringen und, wie wir meinen, in optimaler Form fruchtbar zu machen. Die Methodenkombination zur Erfassung und Analyse kommunikativer Prozesse im Unterricht, die wir in mehr als dreijähriger gemeinsamer Arbeit entwickelt und erprobt haben, setzt sich aus drei Teilen zusammen:

1. einer quantitativen Analyse (z. B. von Interaktionsrichtungen und -frequenzen),
2. einer qualitativen Verlaufsanalyse,
3. einer Sprechhandlungsklassifikation, die quantitative und qualitative Merkmale erfaßt.

Dieses Verfahren haben wir pragmatisch-dynamische Methodenkombination genannt; (der Name soll einerseits den Rekurs auf die Pragmatik sichtbar machen und andererseits die Be-

Einleitung

rücksichtigung der Prozeßhaftigkeit von Kommunikation herausstellen.)

Mit der pragmatisch-dynamischen **Methodenkombination** haben wir begonnen, kommunikative Prozesse zwischen Schülern hauptsächlich im Gruppenunterricht zu untersuchen. Die im folgenden dargestellten Untersuchungen zeigen wichtige Ausschnitte aus unserer laufenden Forschungstätigkeit.

In der ersten Untersuchung geht es um Darstellung und Analyse kommunikativer Prozesse in einer Schülerarbeitsgruppe – um Intragruppenkommunikation.³⁾ Dabei wird aufgezeigt, was sich in einer Schülerarbeitsgruppe – unbemerkt vom Lehrer – zwischen den Schülern vollzieht.

Die zweite Untersuchung befaßt sich mit der Gegenüberstellung des kommunikativen Verhaltens einer Schülergruppe im Gruppen- und Frontalunterricht.⁴⁾ Anhand der pragmatisch-dynamischen **Methodenkombination** werden Sequenzen aus den genannten Sozialformen des Unterrichts analysiert und die Ergebnisse verglichen. Dabei zeigen sich wichtige durch die verschiedenen Sozialformen bedingte Unterschiede der Schülerkommunikation. Außerdem wird das Phänomen der nachlaufenden Intragruppenkommunikation identifiziert.

Die dritte Untersuchung ist der Einleitung von Metakommunikation bei Hauptschülern gewidmet.⁵⁾ Zunächst wird eine Systematik der didaktischen Initiationsformen zur Einleitung von Metakommunikation entwickelt und dargestellt. In einem Versuch sollen Schüler einer Hauptschulklasse ihr kommunikatives Verhalten im Gruppenunterricht thematisieren. Die Beobachtungsgruppe wird nacheinander in drei verschiedenen Initiationsformen mit ihrem kommunikativen Verhalten konfrontiert.

³⁾ Eine Kurzfassung dieser Untersuchung ist vorveröffentlicht in: Unterrichtswissenschaft 1976/2 (*Diegritz/Rosenbusch* 1976).

⁴⁾ Eine Kurzfassung dieser Untersuchung ist vorveröffentlicht in: Linguistik und Didaktik 1977/29 (*Diegritz/Rosenbusch* 1977).

⁵⁾ Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung hat *Rosenbusch* in: Unterrichtswissenschaft 1977/3 zusammengefaßt (*Rosenbusch* 1977).

Je nach Interessenlage empfehlen wir dem Leser bei der Lektüre verschieden vorzugehen. Wer wie z. B. praktizierende Lehrer vor allem an der Analyse von Schülerkommunikation in verschiedenen Sozialformen des Unterrichts interessiert ist, möge zunächst die Kapitel 2 und 3 lesen. Hier werden exemplarisch Einsichten in Unterrichtsvorgänge vermittelt, die normalerweise der Beobachtung durch den Lehrer entgehen. Mehr theoretisch orientierten Lesern dagegen wie Unterrichtsforschern, Sprachdidaktikern und Linguisten sei vorab Kapitel 1 mit Schwerpunkt auf 1.5. empfohlen, wo wir unsere Methodenkombination darstellen.

Teil 1:
Theoretische Grundlegung

Inhalt von Teil 1: Theoretische Grundlegung

1.1. **Unterrichtsanalyse und Unterrichtsforschung**

- 1.1.1. Die doppelte Funktion der Unterrichtsanalyse
- 1.1.2. Die Bedeutung von Unterrichtsanalyse für die Ausbildung
- 1.1.3. Die Bedeutung der Unterrichtsanalyse für die Forschung
- 1.1.4. Die wissenschaftlichen Hauptrichtungen der Unterrichtsanalyse

1.2. **Pragmatik als Grundkategorie unserer Untersuchungen**

1.3. **Der Beitrag verhaltenstheoretischer Pragmatikmodelle zu unserer Analysemethode**

- 1.3.1. Menschliche Kommunikation nach *Watzlawick u. a.*
 - 1.3.1.1. Theoretische Grundannahmen
 - 1.3.1.2. Die „pragmatischen metakommunikativen Axiome“
 - 1.3.1.3. Kritische Würdigung
- 1.3.2. Forschungen zur nonverbalen Kommunikation
 - 1.3.2.1. Nonverbale Kommunikation und Pädagogik
 - 1.3.2.2. Probleme bei der Erforschung nonverbaler Kommunikation
 - 1.3.2.3. Eigene Untersuchungen zur nonverbalen Kommunikation

1.4. **Der Beitrag sprachhandlungstheoretischer Konzepte zu unserer Analysemethode**

- 1.4.0. Zur wissenschaftstheoretischen Einordnung der Sprechakttheorie

- 1.4.1. Historische Aspekte der Sprechakttheorie
- 1.4.2. Grundbegriffe der Sprechakttheorie
- 1.4.3. Kritische Würdigung der sprechakttheoretischen Ansätze

- 1.5. Darstellung unserer „pragmatisch-dynamischen Methodenkombination“**
 - 1.5.1. Ansprüche an eine Methode zur Erfassung kommunikativer Prozesse im Unterricht
 - 1.5.2. Darstellung der drei Teilaspekte unserer Methodenkombination
 - 1.5.2.1. Quantitative Analyse
 - 1.5.2.2. Qualitative Verlaufsanalyse
 - 1.5.2.3. Sprechhandlungsklassifikation
 - 1.5.2.3.0. Zum Zweck dieses Methodenteils
 - 1.5.2.3.1. Darlegung unseres Klassifikationsvorschlages
 - 1.5.3. Abgrenzung unserer Methodenkombination gegenüber konventionellen (geläufigen) Unterrichtsanalysemethoden
 - 1.5.4. Grenzen der vorgestellten pragmatisch-dynamischen Methodenkombination
 - 1.5.5. Stellenwert unserer Methodenkombination innerhalb der Unterrichtsforschung

- 1.6. Hinweise zu Beobachtung, Aufnahme und Transkription der analysierten Unterrichtssequenzen**
 - 1.6.1. Zur Technik von Aufnahme- und Transkriptionsverfahren
 - 1.6.2. Zusätzliche personale Beobachtungen
 - 1.6.3. Erläuterungen zu unserer Transkriptionsweise
 - 1.6.4. Verzeichnis der in den Transkripten und im laufenden Text verwendeten Zeichen und Abkürzungen

1.1. Unterrichtsanalyse und Unterrichtsforschung

1.1.1. Die doppelte Funktion der Unterrichtsanalyse

Unterrichtsanalyse kann auf zwei Ebenen betrieben werden. Sie kann eingesetzt werden, um z. B. in der Lehrerausbildung Unterricht für Lehrende und Studierende durchsichtiger und übersichtlicher zu machen. So können bestimmte, vergleichbare Schwerpunkte herausgearbeitet werden, die für die Beurteilung und Bewertung von Unterricht wichtig sind. Dabei sind keine Intentionen über situative Erkenntnisse zu gewinnen, mit der Analyse verbunden. Unterrichtsanalyse hat dabei lediglich eine Hilfsfunktion zur Akzentuierung und Ökonomisierung von Unterrichtsbeobachtungen.

Unterrichtsanalyse kann aber auch im Zusammenhang mit bisher neuen Fragestellungen betrieben werden. Das Ziel sind dann übersituative, bisher unbekannte Erkenntnisse. Wenn die dabei angewendeten Verfahren wissenschaftlich legitimierbar sind, ist Unterrichtsanalyse der Unterrichtsforschung zuzurechnen. Unterrichtsanalyse ist dann der Teil von Unterrichtsforschung, der das aktuelle Geschehen des Unterrichts zum Gegenstand hat.¹⁾ Voraussetzung für Unterrichtsanalyse ist unabdingbar Unterrichtsbeobachtung, gleichgültig, ob diese personell (Beobachter), technisch (Tonband – Video – Film) oder kombiniert durchgeführt wird. Dabei entscheidet die Qualität der Beobachtung bereits über die Zuverlässigkeit und den Wert der Analyse.

¹⁾ *Brigitte Louis* (1972, S. 22) bezeichnet Unterrichtsanalyse als Methode der Unterrichtsforschung. Wir halten diese Sichtweise nicht für sinnvoll, da ja Unterrichtsanalyse selbst ebenso wie Unterrichtsforschung auf spezielle Methoden angewiesen ist.

1.1.2. Die Bedeutung von Unterrichtsanalyse für die Ausbildung

Die Anwendungsbereiche von Unterrichtsanalyse nach der oben vorgenommenen Unterscheidung betreffen 1. Lehrer, Studenten und Ausbilder, 2. Unterrichtsforscher.

Für Lehrer und Studenten dienen Beobachtung und Analyse eigenen (nach Aufzeichnung) oder fremden Unterrichts dazu, z. B. Typisches, Symptomatisches zu erkennen und zu bewerten. Handelt es sich um selbst veranstalteten Unterricht, so verhilft die Analyse vor allem zur Selbstüberprüfung (Selbstevaluation) und zum Kennenlernen und Beurteilen persönlich zu rechtfertigender Handlungen – mit dem Ziel der erhöhten Einsicht und Verbesserung des Unterrichts (s. *Hacker/Po-schardt 1977*).

Geht es um fremden Unterricht, so können Lehrer und Studenten bei der Analyse vor allem Kriterien erarbeiten und anwenden, die zu einer sachkundigen Beurteilung von Unterricht verhelfen und fundierte Einblicke in den Komplexbereich Unterricht ermöglichen.

1.1.3. Die Bedeutung der Unterrichtsanalyse für die Forschung

Trotz eines Booms von Publikationen und Auseinandersetzungen über Unterrichtsanalyse erfahren wir relativ wenig, wozu diese eigentlich betrieben werden soll oder muß. (Dieser Satz ist nicht nur hier gültig, sondern auch im obengenannten Zusammenhang der Lehrerausbildung.)²⁾ Handelt es sich im Zuge der realistischen Wende der Pädagogik lediglich um hektischen

²⁾ Ein Beleg hierfür ist der Sammelband „Unterrichtsanalysen in der Diskussion“, hrsg. von *Leo Roth* und *Gerhardt Petrat*. Siehe dort besonders den Einführungsteil – immerhin von *Leo Roth* – „Zum Erkenntniswert von Unterrichtsanalysen für Forschung und Lehre“, S. 11–21, der unsere Feststellung belegt.

Theoretische Grundlegung

Aktionismus, der mit einiger Verspätung eingesetzt hat, oder ist der Sinn der vielen Bemühungen derart selbstverständlich, daß er überhaupt nicht mehr thematisiert zu werden braucht? Es ist eine Tatsache: Eine einleuchtende, umfassende theoretische Begründung von Unterrichtsanalyse gibt es bis heute nicht. Wir finden im Zusammenhang mit der Vorstellung oder Diskussion einzelner Methoden lediglich partikularistische kurze Berechtigungsnachweise, doch keine übergreifende allgemeine theoretische Legitimierung.

An dieser Stelle können nur einige Argumente für Unterrichtsanalyse in beliebiger Reihenfolge vorgebracht werden.

a) Theorie-Praxis-Verhältnis in der Unterrichtswissenschaft

Dadurch, daß bestimmte theoretische Vorüberlegungen in der aktuellen Praxis methodisch sauber überprüft werden können, ist die Theorie des Unterrichts stärker der Praxis verpflichtet und kann sich nicht mit den Siebenmeilenstiefeln der Spekulation von der Realität entfernen. Unterrichtstheorie kann so durch Unterrichtsanalyse bestätigt, korrigiert oder widerlegt werden.³⁾

b) Neuorientierung empirischer Konzeptionen

Die herkömmliche Unterrichtsforschung zielte darauf ab, in Schulklassen Hypothesen empirisch zu verifizieren oder zu falsifizieren. Dies bedeutete im allgemeinen statische und punktuelle Messungen, die vor und nach der Veränderung bestimmter Variablen durchgeführt wurden.

In der Unterrichtsanalyse werden dagegen Lehrer und Schüler in Aktion erfaßt, ihr Verhalten im prozessualen Ablauf regi-

³⁾ Beispiele hierfür sind Forderungen z. B. nach der „Erweiterung kommunikativer Kompetenz“ durch Schüler. Dazu ist jedoch das Wissen Voraussetzung, wie Schüler überhaupt – auch in informellen Situationen – kommunizieren; dazu könnte Unterrichtsanalyse z. B. aus dem Gruppenunterricht Aufschluß geben.

striert und interpretiert. Das bedeutet für den einzelnen Schüler oder Lehrer eine Rollenverschiebung vom Objekt zum Subjekt und wird der Persönlichkeit von Lehrer und Schüler in höherem Maße gerecht.

c) *Anderes Verständnis von Unterricht*

In der herkömmlichen Unterrichtsforschung wurde Unterricht lediglich unter dem Aspekt des Lerneffektes gesehen. Dabei war Eingabe–Ausgabe- oder Input–Output-Denken üblich. Wie und warum bestimmte Effekte auftraten, oder warum nicht, war unwichtig. Bei Unterrichtsanalyse ist es leichter möglich, bereits *im Ablauf* des Unterrichts Ursachen, Motive und andere Wirkungsaspekte genauer kennenzulernen. Dadurch gewinnt Unterricht auch in seinem prozessualen Ablauf eigene Dignität.

d) *Andere Aspekte für den Forscher*

In der herkömmlichen Unterrichtsforschung hatte der Forscher mit dem Unterricht selbst unmittelbar wenig zu tun. Im allgemeinen sah er zwischen der base-line-Untersuchung und den abschließenden Untersuchungen die Schüler kaum. Bei der Unterrichtsanalyse ist er gezwungen, den Unterricht selbst von der ersten bis zur letzten Minute intensiv zu verfolgen. Dadurch gewinnt er intimere Einblicke in den Unterricht, dieser ist nicht mehr nur ein Mittel zum Zweck, sondern ein eigenständiges Phänomen.

Sicherlich ließen sich hier noch mehrere Punkte anführen, doch wollen wir es dabei bewenden lassen. Festgehalten werden soll abschließend nur folgendes:

- Unterrichtsanalyse ist ein integraler Bestandteil der Unterrichtsforschung mit eigenen Intentionen und Möglichkeiten.
- Ihre Aufgabe ist die unmittelbare Auseinandersetzung

Theoretische Grundlegung

mit Unterricht, dessen Durchleuchtung und Bewertung.

1.1.4. Die wissenschaftlichen Hauptrichtungen der Unterrichtsanalyse

Die vorliegenden Methoden der Unterrichtsanalyse lassen sich grob einteilen in empirisch-analytische Kategorien und Schemata und mehr phänomenologisch-verstehend orientierte, oder nach *Wilson* (1973) besser: in das normative und das interpretative Paradigma.⁴⁾ Der ersten Richtung zugerechnet werden vor allem *Flanders'* Interaktionsanalyse (*Flanders* 1967, 1971, 1972), (siehe dazu *Frech* 1974, S. 141–161) und das differenzierte System von *Bellack* (1974). *Bellack* rekurriert auf das „Sprachspiel“ von *Wittgenstein* (siehe dazu *Schümer/Steinforth* 1974, S. 114–136). Beide Systeme nehmen nur das verbale Verhalten als Analysebasis.

Die Vertreter der zweiten Richtung stehen in einer längeren deutschen Tradition.

Sie haben als Vorläufer aus den zwanziger Jahren *Peter Petersens* pädagogische Tatsachenforschung sowie in dessen und *Elsa Köhlers* Nachfolge *Friedrich Winnefelds* System. Offensichtlich werden deren wegweisende Beiträge, die zum Teil auch empirische Aspekte berücksichtigen, erst wieder neu rezipiert. Ebenfalls dem interpretativen Paradigma verpflichtet sind die Versuche von *Witte* (1974, S. 257–283), und der Entwurf von *Petrat* zur Entdeckung von Unterrichtssignaturen (1974, S. 206–252).

⁴⁾ Die Unterscheidung *Wilson's* ist hier angebracht, weil umfassender.

So sind unter dem normativen Paradigma empirisch-analytisch orientierte Verfahren subsummiert, die ihre Wurzeln in der Naturwissenschaft haben. Unter das interpretative Paradigma fallen Methoden, die soziales Handeln als Ergebnis eines Interpretationsprozesses ansehen, wie Phänomenologie, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. (Siehe ABS = Arbeitsgruppe *Bielefelder Soziologen* 1976, S. 35 ff.).

Für beachtlich halten wir die Beiträge von *Heinze/Schulte* (1974, S. 345–381). *Heinze/Schulte* fußen auf *Watzlawick*, auf symbolisch-interaktionistischen Konzepten und streben durch Unterrichtsanalyse schulische Metakommunikation („Selbst-Evaluation“ von Unterricht) durch Lehrer und Schüler an.⁵⁾ Wir orientieren uns nicht einseitig an dem einen oder anderen Paradigma, wenn wir auch das interpretative in unserem Zusammenhang für wichtiger halten. Unser Versuch läuft darauf hinaus, eine Kombination empirisch-analytischer und verstehender Methoden zu entwerfen, die durch gegenseitige Kontrolle und Fehlerausgleiche eine möglichst übersichtliche, subtile und trotzdem exakte Lösung darstellen soll.

Dazu werden verhaltenstheoretische Pragmatikmodelle, verstehende Analyse und Erkenntnisse der Sprechakttheorie herangezogen.

1.2. Pragmatik als Grundkategorie unserer Untersuchungen

Ziel der folgenden Ausführungen kann es nicht sein, eine Einführung in Kommunikationstheorie oder einen Überblick über Pragmatik oder einzelne pragmatische Richtungen (z. B. Erforschung nonverbaler Kommunikation, Sprechakttheorie, Texttheorie) zu geben.⁶⁾ Ebensovienig wie die in letzter Zeit in

⁵⁾ Den Stand der unterrichtsanalytischen Bemühungen in der BRD repräsentieren am besten *Roth/Petrat* (Hrsg.) 1974 sowie die Beiträge von *Lenzen; D. Ulich; Kokemohr/Uhle; Busmann/Malwitz-Schütte/Wenzelburger* in *ZfPäd* 6/76 sowie *Klafki* und *Mollenhauer* im 13. Beiheft der *ZfPäd* 1977; siehe auch *G. Bachmaier* 1974.

⁶⁾ Hier sei auf die Handbücher und Reader zur linguistischen Pragmatik verwiesen: *Schlieben-Lange* (1975), *Henne* (1975), *Auwarter* u. a. (1976), *Braunroth* u. a. (1975), *Maas/Wunderlich* (1972), *Wunderlich* (Hrsg.) 1972, *Wunderlich* (1976), *Schmidt, S. J.* (Hrsg.), 2 Bde. (1974), *Apel* (Hrsg.) (1976).

Theoretische Grundlegung

Linguistik und Sprachdidaktik sehr intensiv geführte Pragmatikdiskussion hier referiert werden kann, soll diese hier auf theoretischer Ebene fortgesetzt werden.⁷⁾ Soweit sich unsere Arbeit als Beitrag zur Weiterentwicklung von Pragmatiktheorie versteht, geschieht dies dadurch, daß verschiedene wissenschaftliche Ansätze für ein methodisches Instrumentarium zur Feinanalyse von Unterrichtsprozessen kombiniert und auf ihre Praktikabilität hin überprüft werden. Wie weit (linguistische) Pragmatik ihren Ansprüchen gerecht wird, erweist sich eben unseres Erachtens erst daran, ob mit ihrer Hilfe reale und komplexe sprachliche Interaktionszusammenhänge besser analysiert werden können als mit herkömmlichen (unterrichtsanalytischen und linguistischen) Ansätzen.⁸⁾ Auch auf die heftig geführte und fundamentale (vor allem ideologiekritisch und wissenschaftstheoretisch geprägte) Kontroverse um die Kom-

⁷⁾ Seit der ‚Initialzündung‘ durch *Wunderlichs* Aufsatz „Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik“ (1970) ist eine Fülle von pragmatisch orientierten Arbeiten im Rahmen von Linguistik und Sprachdidaktik in der BRD erschienen. Hier sei nur auf einige wenige, uns besonders wichtig erscheinende sprachdidaktische Arbeiten verwiesen: *Boettcher* (1973, 1975), *Nündel* (1976 a, b), *Behr* u. a. (1975 a, b); Themenhefte „Sprache als soziales Handeln“ von Praxis Deutsch (1974/3) und Diskussion Deutsch, (1975/23), *Diegritz/Fuchshuber/Nündel/Sültermeyer* (Hrsg.) (1975).

⁸⁾ Erst in jüngster Zeit mehren sich bei den pragmatisch orientierten Linguisten die Versuche zur Analyse realer Kommunikationszusammenhänge, auch in der Schule (s. Studium Linguistik 1/1976 passim, *Dietrich* u. a. (1975), *Ramge* (1976). Als eine der ersten deutschsprachigen pragmatischen Analysen von sprachlicher Kommunikation im Alltag ist zu nennen *Martens* (1974). Vorherrschend bei den Sprechakt-Theoretikern sind aber zur Zeit immer noch Analysen von ad hoc konstruierten sprachlichen Kommunikationszusammenhängen, cf. z. B. *Wunderlich* (Hrsg.) (1972, Teil II), *Fritz* (1975), *Fritz/Hundsnurscher* (1975). Als neuester Trend zeichnet sich eine Verbindung pragmatischer Ansätze mit bestimmten Richtungen der amerikanischen Soziologie (Konversationsanalyse und Ethnomethodologie) zum Zweck der Analyse von Alltagskommunikation ab, dazu siehe *Betten* (1975), *Streeck* (1975), *Kallmeyer/Schütze* (1976 [in SL 1]).

munikationstheorie von *Watzlawick u. a.*⁹⁾ soll hier nicht näher eingegangen werden.

Worum es im folgenden geht, ist, die für das Verständnis unserer Methodenkombination und der darauf aufbauenden Unterrichtsanalysen notwendigen Begriffe und methodischen Ansätze hinreichend zu klären. Dabei bedienen wir uns – im Rahmen des Möglichen – der Einführung von Fachtermini per Beispiel (und gegebenenfalls der Abgrenzung per Gegenbeispiel).

Wir wollen die theoretischen Ausführungen so weit reduzieren, daß einerseits unsere Methodenkombination und die Unterrichtsanalysen auch für den linguistisch nicht versierten Praktiker verständlich sind, andererseits aber für den Spezialisten der Zusammenhang mit der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion erkennbar bleibt.¹⁰⁾

„Pragmatik“ ist ähnlich wie „Kommunikation“ in den vergangenen Jahren in Didaktik (speziell Sprach- und Literaturdidaktik) und Sprachwissenschaft zu einem gängigen Schlagwort geworden. Daß mit diesem Ausdruck, im Rahmen sehr verschiedener Theoriezusammenhänge und wissenschaftstheoretischer Konzeptionen, jeweils recht unterschiedliche Begriffe verbunden werden, ist in der didaktischen Rezeption oft nicht hinreichend klar.

Die Vielzahl von Begriffsvarianten lassen sich grob zwei verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätzen zuordnen:

⁹⁾ In die seit Beginn der siebziger Jahre auf breitester Basis sich entwickelnde positive *Watzlawick*-Rezeption durch Sprachdidaktiker (vgl. z. B. *Wunderlich* [1970]), *Diegrütz* (1972), *Tymister* (1973), *Boettcher* (1973), *Müller* (1975) und Pädagogen (z. B. *Priesemann* [1971]) haben sich in jüngster Zeit mehr oder weniger radikalkritische Stimmen gemischt: *zur Lippe* (1974, 1975, zit. bei *Ziegler* [1977]), *Küchler/Jäger* (1975), *Schüle*in (1976), *Ziegler* (1977). Unsere *Watzlawick*-Rezeption wird durch die zum Teil pauschale Kritik der genannten Autoren nicht weiter berührt, da unseres Erachtens die von uns aus *Watzlawick u. a.* kritisch übernommenen zentralen Einsichten auch Bestandteile des Alltagswissens sind. Das Ausmaß unserer kritischen Distanz zu *Watzlawick u. a.* geht aus 1.2.1. dieser Arbeit hervor.

¹⁰⁾ Der sprachwissenschaftlich interessierte Leser sei auf die weiterführende Literatur in den Anmerkungen verwiesen.

Theoretische Grundlegung

1. dem normativen Paradigma,

wo es um die Erforschung des beobachtbaren (zwischenmenschlichen) *Verhaltens* geht,

2. dem interpretativen Paradigma,

wo zwischenmenschliches Verhalten als sinnhaftes *Handeln* zu verstehen versucht wird.

Unsere pragmatisch-dynamische Methodenkombination bezieht Pragmatikmodelle aus beiden Richtungen ein: *Watzlawick u. a.* (1967, 1974⁴) und weite Bereiche der Forschungen zur nonverbalen Kommunikation sowie der Unterrichtsforschung sind, wenn auch verschieden rigoros, der normativen Richtung verpflichtet, während die hier verarbeiteten sprechakttheoretischen Konzepte vorwiegend der zweiten Richtung zuzurechnen sind.¹¹⁾

Unser Versuch, methodische Ansätze sehr unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Provenienz zu einem Analyseinstrumentarium von Kommunikation in der Schule zu kombinieren, erscheint wohl zunächst als recht problematisch. Wir intendieren hier keine oberflächliche Harmonisierung, sind aber zu der Überzeugung gekommen, daß in den von uns herangezogenen pragmatischen Konzepten – bei aller Unterschiedlichkeit – gleiche oder ähnliche Sachverhalte, nur aus verschiedener Sicht, reflektiert werden. Daher können durch unsere – bewußt eklektische und kompilatorische – Methodenkombination reale Kommunikationssituationen in ihrer Komplexität im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit besser analysierend rekonstruiert werden als bei der Festlegung auf *einen* methodischen Ansatz.¹²⁾

¹¹⁾ Eine Reihe von pragmatischen Ansätzen bleibt hier unberücksichtigt; viele Autoren lassen sich in unsere dichotomische Einteilung nicht eindeutig einordnen. Verschiedene Kategorisierungsvorschläge von ‚Pragmatik‘ finden sich in der in Anmerkung 1 aufgeführten Literatur. Vgl. vor allem *Schlieben-Lange* (1975), Kapitel 0 und 1!

¹²⁾ Den ersten uns bekannten Versuch einer Zusammenschau verschiedener Pragmatik-Konzepte (*Watzlawick u. a.*, Soziolingu-

1.3. Der Beitrag verhaltenstheoretischer Pragmatikmodelle zu unserer Analyse­methode

1.3.1. Menschliche Kommunikation nach Watzlawick u. a.

1.3.1.1. Theoretische Grundannahmen

„Wir sind wie eingesponnen in Kommunikation und sind doch – oder gerade deshalb – fast unfähig, über Kommunikation zu kommunizieren.“ (Watzlawick u. a., S. 38)

Der hier verwendete Pragmatikbegriff „lehnt sich... an die von Morris und Carnap entwickelte Semiotik an.“¹³⁾

Wissenschaftstheoretisch sind also Watzlawick u. a. nicht als rigorose Behaviouristen im Sinne von Watson oder Skinner einzuschätzen, sondern stehen dem logischen Positivismus des Wiener Kreises nahe. Sie vertreten einen vergleichsweise gemäßigten verhaltenstheoretischen Ansatz.

Pragmatik gründet sich hier „auf die beobachtbaren Wechselwirkungen menschlicher Beziehungen im weitesten Sinn...“ (a.a.O., S. 23), sie hat „die verhaltensmäßigen Wirkungen von Kommunikation“ (ebd.) zum Gegenstand. Wesentlich für das Verständnis des Watzlawickschen Ansatzes erscheint uns dabei:

stik; Bühler [1934], Sprechakttheorie) „zur linguistischen Beschreibung kommunikativer Einheiten in gesprochener Sprache“ hat Rath (1973) unternommen.

¹³⁾ In der Morrisschen Semiotik ist „die Zeichen-Pragmatik... als derjenige Teilaspekt der Semiotik definiert, der sich mit der Interpretation der Zeichen durch die Zeichen-Benutzer (Sender und Empfänger) befaßt, während die Semantik im Sinne des Empirismus die Beziehung der Zeichen zu den „Tatsachen“ und die Syntaktik im Sinne der „Logischen Syntax“ die Beziehung der Zeichen untereinander in einem Zeichen-System thematisieren soll“ (Apel, Einleitung zu Morris (1973 [engl. 1946] S. 10). Wesentliche Bausteine des Watzlawickschen Konzepts stammen aus Kybernetik, Informationstheorie, Systemtheorie und Mathematik.

Theoretische Grundlegung

- Mit der Beschränkung der Forschungsstrategie auf das *Beobachtbare* wird die Realität des nicht-beobachtbaren Intrapyschischen und die Berechtigung entsprechender Verhaltenstheorien nicht abgestritten. Das empiristische Wissenschaftsverständnis – am besten wohl gekennzeichnet durch das ‚black-box-modell‘ – läßt aber als wissenschaftlich zugängliche und exakt feststellbare Daten nur *beobachtbare* menschliche Verhaltensweisen zu. Folglich geht es *Watzlawick u. a.* „um eine Suche nach Strukturen im Jetzt und Hier statt nach symbolischen Bedeutungen, Ursachen in der Vergangenheit oder intrapsychischen Motivationen“ (a.a.O., S. 47).¹⁴⁾
- Die Akzentuierung der „Wechselwirkungen menschlicher Beziehungen“ macht deutlich, daß es sich hier um einen sozial-psychologischen Ansatz handelt. Es wird nicht das Verhalten ‚monadischer‘ Individuen untersucht, sondern nach *Watzlawick u. a.* „ist die Einsicht unvermeidbar, daß jede Verhaltensform nur in ihrem zwischenmenschlichen Kontext verstanden werden kann...“ (a.a.O., S. 48) und „Die Bedeutung der Einbeziehung des Zwischenmenschlichen kann kaum überschätzt werden“ (a.a.O., S. 49).
- Einsichten in die Regularitäten zwischenmenschlichen Verhaltens lassen sich nach *Watzlawick u. a.* nicht durch Introspektion oder Befragung der betroffenen Personen gewinnen (a.a.O., S. 38), denn „uns fehlt eine auch nur annähernde Bewußtheit der Regeln, die in normaler Kommunikation befolgt, in gestörter Kommunikation dagegen durchbrochen werden (a.a.O., S. 37). Die von *Watzlawick u. a.* in fünf metakommunikativen Axiomen proklamierten Regeln menschlicher Kommunikation liegen fast ausnahmslos „so weit außerhalb unseres Bewußtseins..., daß wir sie selbst dann nicht zu erkennen vermögen, wenn andere uns auf sie verweisen“ (a.a.O., S. 38). *Watzlawick u. a.* behaupten

¹⁴⁾ Die Stoßrichtung der Kritik zielt vor allem auf psychoanalytische Konzepte. Dies zeigt sich auch in den *psychotherapeutischen* Teilen des Buches, besonders auch in *Watzlawick/Weakland/Fisch* (1974).

ten, die von ihnen formulierten Kommunikationsregeln nur als „außenstehende Beobachter“, die „menschliches Verhalten auf seine Redundanz hin“ (a.a.O., S. 39f.), das heißt auf immer wiederkehrende und daher erwartbare Eigenschaften hin, beobachten, gefunden zu haben. Und bei diesen Regeln sei „es letztlich belanglos . . ., ob sie den aufeinander bezogenen Individuen bewußt oder unbewußt sind“ (a.a.O., S. 43).

Hier dürfte wohl der entscheidende Gegensatz zwischen der metatheoretischen Selbsteinschätzung *Watzlawicks* auf der einen Seite und handlungstheoretischen Konzepten sowie Theorien des Alltagswissens auf der anderen Seite formuliert sein. Die hiermit postulierte Differenz zwischen dem Erkenntnisstand des beobachtenden Wissenschaftlers auf der einen und des ‚in die Kommunikation eingesponnenen‘ Alltagsmenschen auf der anderen Seite kann aber unseres Erachtens nur eine graduelle, keinesfalls aber eine prinzipielle sein.

Wenn wir uns in den „Axiomen“ von *Watzlawicks* „menschlicher Kommunikation“ nicht in unseren alltäglichen zwischenmenschlichen Handlungsweisen und Konflikten wiedererkennen würden, wenn wir darin nicht explizit, auf den Begriff gebracht, wiederfänden, wie wir uns mehr oder weniger implizit und intuitiv „schon immer“ selbst als soziale Wesen verstehen, hätte die *Watzlawicksche* Kommunikationstheorie für uns keinerlei Relevanz.¹⁵⁾

Die im folgenden – in den für unsere Zwecke wichtigen Aspekten – referierten Axiome der menschlichen Kommunikation sind unseres Erachtens weitgehend im Alltagswissen verankert und können aus der Sicht eines außenstehenden, neutralen Beobachters allein nicht gewonnen worden sein.

¹⁵⁾ Zu sprachhandlungstheoretischen Konzepten siehe Kap. 1.4.; zu Theorien des Alltagswissens siehe *ABS* (1973). Wir sind also der Ansicht, daß sich der angesprochene Gegensatz zwischen *Watzlawick* u. a. und handlungstheoretischen Ansätzen zumindest teilweise reduziert auf eine Diskrepanz zwischen *Watzlawicks* metatheoretischer Selbsteinschätzung (vor allem Kap. 1) und seinen metakommunikativen Erkenntnissen (Kap. 2ff.).

Theoretische Grundlegung

1.3.1.2. Die „pragmatischen metakommunikativen Axiome“¹⁶

1. „Man kann nicht nicht kommunizieren.“
2. „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“
3. „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bestimmt.“
4. „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax.“
5. „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.“

Ad1. Hier liegt eine Grundannahme vor, die *Watzlawick u. a.* als *Verhaltenstheoretiker* ausweist und zugleich den weitest-möglichen Kommunikationsbegriff beinhaltet: Kommunikation = (zwischenmenschliches) Verhalten = Interaktion.¹⁷⁾

¹⁶⁾ Die fünf Axiome sind inzwischen so zum didaktischen Gemeingut geworden (vgl. z. B. *Heinemann*, [1976] *Behr u. a.*, Grundkurs [1975, S. 268 ff.]); *Tymister* (1973) stellt exemplarisch auch Störungen und Paradoxien von Kommunikation im Unterricht im Anschluß an *Watzlawick u. a.* (Kap. 3 ff.) dar, daß wir uns hier auf die für unsere Zwecke notwendigsten Erläuterungen beschränken.

¹⁷⁾ Auch bei Verhaltenstheoretikern finden sich enger gefaßte Kommunikationsbegriffe. Interessant erscheint uns das Konzept von *Cranach* (1971), der unter dem Oberbegriff ‚Interaktion‘ kommunikatives von bloß informativem Verhalten scheidet: „Eine

Verhaltenstheoretische Pragmatikmodelle

„Man kann sich nicht *nicht* verhalten. Wenn man also akzeptiert, daß alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, das heißt, Kommunikation ist, so folgt daraus, daß man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht *nicht* kommunizieren kann“ (a.a.O., S. 51).

Somit wären in die Kommunikationsanalyse in gleicher Weise wie wörtliche Äußerungen auch nonverbale und paralinguistische Komponenten sowie die kommunikativen Aspekte des Kontextes einzubeziehen. Die Formulierung „Man kann auch nicht sagen, daß Kommunikation nur dann stattfindet, wenn sie *absichtlich, bewußt* und erfolgreich ist...“ (a.a.O., S. 52, Hervorhebung die Verf.) zeigt mit aller Deutlichkeit, daß in diesem Konzept kein Platz für die Unterscheidung zwischen Verhalten und Handeln ist. Auch weitere mögliche und wichtige Differenzierungen wie zwischen Handeln – sozialem Handeln – kommunikativem (Verständigungs-)Handeln sind in diesem Rahmen nicht vorgesehen.¹⁸⁾

Wir wollen mit *Boettcher* (1975 a, S. 384) das 1. Axiom umformulieren in: „Jedes menschliche Verhalten *kann* kommunikative Bedeutung erhalten.“ Bezogen auf die Analyse von Schülerkommunikation folgt daraus, daß wir zwar alle uns zugänglichen Verhaltensaspekte der Schüler einschließlich der situativen Komponenten registrieren und insoweit protokollieren, als sie uns für den jeweiligen Kontext bezeichnend erscheinen, daß wir aber nicht krampfhaft versuchen, *jedes* Verhalten als Kommunikation zu deuten. Bei allen kritischen Vorbehalten liefert aber dennoch das 1. Axiom die Basis für die explizite

Verhaltensweise ist interaktiv, wenn sie in Reaktion auf ein anderes Individuum erfolgt; sie ist kommunikativ, wenn sie zu einem Kode gehört; sie ist informativ, wenn sie, ohne zu einem Kode zu gehören, einem Beobachter über die bloße Existenz des Trägers hinausgehende Informationen liefert“ (*Cranach*, S. 128). Problematisch ist dabei aber im konkreten Einzelfall die Entscheidung über die Kodehaftigkeit!

¹⁸⁾ Vgl. z. B. die Unterscheidung „Handlungsschema“ – „Zeigehandlungsschema“ in *Kamleh/Lorenzen* (1967, S. 62f.). Zum Handlungsbegriff siehe 1.4., Anmerkung 26.

Theoretische Grundlegung

Einbeziehung z. B. körpersprachlicher Komponenten in die Kommunikationsanalyse. Häufig läßt sich die kommunikative Funktion sprachlicher Äußerungen erst unter Berücksichtigung von nonverbalen und paralinguistischem Verhalten erschließen.

Denn – und damit kommen wir zur Erläuterung des 2. und des 4. Axioms – der Beziehungsaspekt menschlicher Kommunikation wird oft, wenn nicht gar in erster Linie, durch analoge (= körpersprachliche und paralinguistische) Modalitäten übermittelt, während die Funktion der digitalen (= verbalsprachlichen) Modalität vor allem in der Weitergabe inhaltlicher Informationen liegt.¹⁹⁾ Der spezifischen Leistung menschlicher (Wort-)Sprache: zeitlich und/oder räumlich nicht präsent oder abstrakte *Inhalte* (Gegenstände, Sachverhalte, Handlungen) von komplexer Struktur zu artikulieren, steht, nach *Watzlawick u. a.*, ihre Insuffizienz in der Formulierung von Aspekten zwischenmenschlicher *Beziehungen* gegenüber. Die Konstituierung der zwischenmenschlichen Beziehungsebene vollzieht sich vorzüglich auf analoge Weisen, während inhaltliche Informationen im analogen Modus nur unzureichend gegeben werden können.

Ein Beispiel:

- a) Lehrer-Schüler: „Könntest du jetzt bitte aufstehen?“, Lehrer: mit freundlicher Miene, ruhigem Tonfall, lässiger Handbewegung.
- b) Lehrer-Schüler: „Könntest du jetzt bitte aufstehen?“, Lehrer: zornig-erregte Gesichtszüge; hastig, laut, scharf artikulierend; heftige Gestik, läuft auf den Schüler zu.

Die digital gleiche Äußerung wird durch die analogen Modalitäten im Fall a) als Bitte, in b) als Aufforderung, Befehl oder

¹⁹⁾ Zu den aus der Kybernetik stammenden Begriffen ‚analog‘ und ‚digital‘ siehe im einzelnen *Watzlawick u. a.*, S. 61 ff. Kurzerklärung: Bei digitalen Zeichen ist die Beziehung zwischen Bezeichnendem (Ausdruck) und Bezeichnetem (Vorstellung) willkürlich (arbiträr, siehe Zeichenbegriff bei *De Saussure* [1967]); bei analogen Zeichen besteht zwischen diesen beiden Teilaspekten eine Ähnlichkeitsbeziehung.

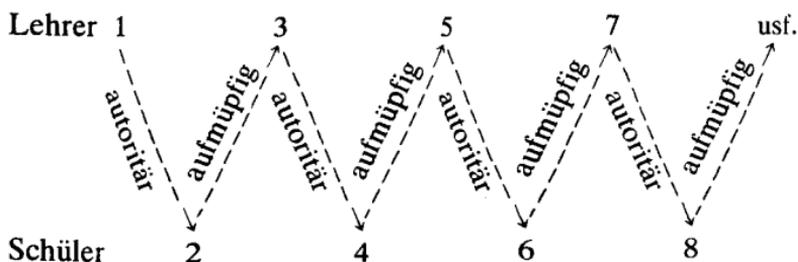
Verhaltenstheoretische Pragmatikmodelle

Drohung zu interpretieren sein.²⁰) Die Analyse der mit der verbalen Äußerung gekoppelten analogen Verhaltenskomponenten führt also hier zur Erschließung sehr unterschiedlicher kommunikativer und emotionaler Funktionen (welche zusammen den Beziehungsaspekt ausmachen) der gleichen sprachlichen Äußerung.²¹)

Daß Beziehungsprobleme häufig unausgesprochen bleiben und dabei die Verständigung über Inhalte empfindlich beeinträchtigen können, ist eine alltägliche Erfahrung (cf. „Der Ton macht die Musik“). Eine besondere Variante der Störung der Beziehungsebene, der Interpunktionskonflikt, kann mit Hilfe des 3. Axioms erklärt werden. Ein Beispiel:

Ein Lehrer kommt mit seinem 7. Hauptschuljahrgang nicht zurecht. Der Lehrer zu einem Kollegen: „Bei dieser Klasse hilft nur autoritäres Durchgreifen. Und selbst dann habe ich noch arge Disziplinschwierigkeiten!“ Ein Schüler dieser Klasse zu einem Freund aus einer anderen Klasse: „Unser neuer Lehrer ist ein fürchterlicher Angeber! Das lassen wir uns aber nicht gefallen!“

Die gestörte Lehrer-Schüler-Beziehung wird von den beiden Parteien also entgegengesetzt interpunktiert. Grafisch vereinfacht dargestellt:



Der Lehrer interpunktiert: 2-3-4, 4-5-6, 6-7-8 usw.

Der Schüler interpunktiert: 1-2-3, 3-4-5, 5-6-7 usw.

²⁰) Wir sehen hier freilich davon ab, daß die endgültige Interpretation nur im Rahmen des gesamten Kontextes möglich ist.

²¹) Die in K. Bühlers „Organon-Modell“ (Bühler 1934, S. 24 ff.) voneinander geschiedenen Appell- und Ausdrucksfunktionen der Sprache sind beide zugleich in Watzlawicks Beziehungsaspekt enthalten. Die Darstellungsfunktion bei Bühler entspricht weitgehend dem Inhaltsaspekt.

Theoretische Grundlegung

Aus derartigen Konflikten kann nur, häufig von Außenstehenden induzierte, Metakommunikation herausführen.²²⁾

Mit dem 5. Axiom wird ein wichtiges Kriterium zur Einschätzung von Lehrer/Schüler- und Schüler/Schüler-Beziehungen in verschiedenen Sozial- und Organisationsformen von Unterricht gegeben; es spielt eine hervorragende Rolle bei der Einschätzung von Gruppenstrukturen.²³⁾

1.3.1.3. Kritische Würdigung

Die Vorbehalte gegen *Watzlawick u. a.* sind z. B.:

- die wissenschaftstheoretische Position des logischen Positivismus ist geprägt durch Kybernetik und Informationstheorie,
- die methodologisch daraus folgende Reduktion menschlichen Handelns auf beobachtbares Verhalten sowie
- die Nicht-Unterscheidung zwischen symbolischem Handeln und bloß reaktivem Verhalten
- das – unseres Erachtens von den Autoren nicht eingehaltene – Postulat der Erkenntnisgewinnung durch den neutralen, außenstehenden Beobachter,
- die Beschränkung der Forschungsstrategie auf das beobachtbare *Hic et Nunc*,
- der allumfassende und damit der Sinnentleerung gefährlich nahekommende Kommunikationsbegriff
- die zum Teil unpräzise und damit mehrdeutige Terminologie (z. B. „Metakommunikation“, dazu siehe 3.1.2. dieses Buches).

²²⁾ Der Metakommunikationsbegriff wird ausführlich in Kap. 3 dieser Arbeit erörtert.

²³⁾ Die in sprachdidaktischer Literatur weithin geläufige einseitig-positive Bewertung symmetrischer Kommunikation kann sich nicht auf *Watzlawick u. a.* (siehe ebda., S. 69 f., 103 ff.), wohl aber auf *Habermas* (1971, S. 136 ff.) berufen. Eine weitere Differenzierung von „symmetrisch-komplementär“ für didaktische Zwecke schlägt *U. Weber* im *Nündel-Lexikon* (1974) vor.

Verhaltenstheoretische Pragmatikmodelle

Trotz all dieser Vorbehalte gehen von *Watzlawick u. a.* auf unsere Kommunikationsanalysemethode ganz *entscheidende Impulse* aus:

- die *Beziehungsebene*, in der interpersonale und emotionale Komponenten menschlicher Kommunikation vereint sind, ist für zwischenmenschliche Verständigung noch wichtiger als die Inhaltsebene (Axiome 2,3,5).
- Kommunikationsabläufe lassen sich nicht per additiver Analyse *einzelner* Äußerungen, sondern nur aufgrund der Analyse des *Insgesamt* der zwischenmenschlichen *Wechselbeziehungen* erschließen.
- Analyse realer menschlicher Kommunikationszusammenhänge kann sich nicht auf digitale (= verbale) Äußerungen beschränken, sondern muß ebenso die *analogen* (= körpersprachlichen und paralinguistischen) Komponenten und die kommunikativen Aspekte des Kontexts einbeziehen, wenn sie zwischenmenschliche *Beziehungen* adäquat erfassen will.

1.3.2. Forschungen zur nonverbalen Kommunikation

1.3.2.1. Nonverbale Kommunikation und Pädagogik

Nonverbale und paralinguistische Kommunikationsaspekte²⁴⁾ wurden lange Zeit entweder stiefmütterlich oder gar nicht erforscht. Dabei war man mindestens seit *Charles Darwin* (1872) auf menschliche körpersprachliche Ausdrucksformen hinge-

²⁴⁾ Wir trennen nonverbale (= körpersprachliche) und paralinguistische Kommunikationsaspekte. Zur ersten Kategorie gehören Mimik, Gestik, Proxemik (= Verhältnis im Raum). Zur zweiten Stimmhöhe, Lautstärke, Modulation, Pausen und ähnliches. Einen guten Forschungsüberblick bietet *K. R. Scherer*, 1974, S. 63–109.

Theoretische Grundlegung

wiesen worden. Die sträfliche Vernachlässigung dieser Aspekte hing entweder damit zusammen, daß man sie in ihrer Wichtigkeit einfach nicht richtig erkannte oder um sie einen Bogen schlug, da sie wissenschaftlich exakt schwierig zu fassen und zu erklären sind. Erst in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts begannen sich Kommunikationswissenschaftler intensiver mit Möglichkeiten, Formen, Erklärungen und Interpretationen nonverbaler und paralinguistischer Phänomene auseinanderzusetzen.²⁵⁾ Für die pädagogische Theorie und Praxis ist die Situation noch deprimierender. Zwar spielten implizit nonverbale und paralinguistische Verhaltensweisen bereits seit langem eine Rolle. Unbewußt wurde z. B. im Organ des preußischen Rektorenverbands 1908 dieser Tatbestand sichtbar: „Mit Adlerblick überschaue er (der Lehrer, die Verf.) alles, mit dem königlichen Sinn des Adlers übersehe er aber auch das Unwesentliche; er soll auf äußere Würde halten und dieses in Gebärden, Reden und sogar im Gange zeigen“ (zit. bei *Th. Wilhelm* 1960, S. 7). So wurden bereits damals körpersprachliche (Mimik, Gestik, Bewegung) und paralinguistische Verhaltenselemente als wesentlich erkannt. Im modernen Microteachingverfahren werden heute skills trainiert, die nonverbale und paralinguistische Verhaltensweisen verkörpern. In der

²⁵⁾ Was offensichtlich für Kommunikationswissenschaft und Psychologie als relativ neu gilt, ist im Bewußtsein menschlichen Umgangs und menschlicher Kultur seit undenkbarer Zeit aktuell. So können wir davon ausgehen, daß z. B. Körpersprache und analoge Kommunikationsmodi bereits *vor der Entwicklung von Verbalsprache* bei unseren ersten Stammvätern die einzige Möglichkeit für Verständigung darstellten. Die Kunst basiert seit Menschengedenken auf nonverbalen, universalen Kommunikationssignalen. Sei es Tanz, in kultischer Form, als Ballett oder Pantomime als reinsten Form der Körpersprache, Malerei und Skulptur, Theater, das neben verbal-sprachlichen Texten gerade durch Gestik, Mimik, Paralinguistik lebt. So markieren auch Musik und Gesang den Einfluß von Paralinguistik. Politiker und Priester sind sich der Wichtigkeit ihres nonverbalen und paralinguistischen Verhaltens bewußt und machen ausgiebig Gebrauch davon (siehe *Weitz* 1974, S. 1). Andere Beispiele wären kultische Rituale wie Taufen, Segnen, Zaubern, Beschwören, die ohne nonverbale und paralinguistische Merkmale undenkbar sind.

Verhaltenstheoretische Pragmatikmodelle

Pädagogik ist dieser Aspekt der Kommunikation also keinesfalls neu, jedoch kaum jemals zusammenhängend beschrieben, geschweige denn erforscht. Abgesehen von wenigen Einzeluntersuchungen aus den USA sind in Deutschland kaum wichtige einschlägige Untersuchungen bekannt (siehe die Literaturübersicht bei *Peter Heinemann* 1976, S. 111 ff.).

Dabei wären gerade auf dem Gebiete des Unterrichts Forschungen angebracht, denn es dürfte kaum professionelle Kommunikationsprozesse zwischen normalsinnigen Menschen geben, in denen nonverbales und paralinguistisches Verhalten eine derartige Rolle spielt wie im Unterricht.

Peter Heinemann nennt vier Funktionen, die im Unterricht bedeutsam sind:

1. Die nonverbalen Elemente „begleiten und illustrieren die sprachliche Kommunikation“ (Verdeutlichung D/R).
2. Der Ablauf der Kommunikation im Unterricht wird weitgehend auf nonverbalem Wege geregelt“ (Steuerung D/R).
3. „Das nonverbale Verhalten von Lehrer und Schüler ist ein wesentlicher Ausdruck ihrer Persönlichkeit“ (Selbstdarstellung D/R).
4. Die nonverbalen Aspekte „sind ein wesentlicher Ausdruck der bestehenden interpersonalen Beziehungen“ (Beziehungsaspekt D/R) (S. 75).

Diese Zusammenstellung von Funktionen nonverbaler und paralinguistischer Kommunikationsaspekte umfaßt analytische und rein didaktische Gesichtspunkte. Nicht genannt sind z. B. nonverbale Kommunikationssignale im Unterricht, die eine ersetzende (substituierende) Funktion haben. So, wenn der Lehrer z. B. mit einer Handbewegung etwas andeutet, was die Schüler erraten oder erinnern sollen. Zu kurz gekommen ist die diagnostische Chance des Lehrers, durch Beachtung der nonverbalen Reaktionen der Schüler unmittelbare Aufschlüsse darüber zu erhalten, ob die Schüler verstanden haben, ob sie sich langweilen oder engagiert sind, wie die Beziehungen zu ihm und zu anderen Schülern im Augenblick sind und wie die soziale Atmosphäre sich gerade darstellt. Gerade gute Lehrer

Theoretische Grundlegung

versuchen dadurch die Schüler zu aktivieren, daß sie z. B. beim Unterrichtsgespräch sich verbalsprachlich zurückhalten und zeitweise lediglich durch nonverbale Signale wie Deuten, Nicken, Mimik, Gesten den Unterricht steuern. Auch das paralinguistische Verhalten kann einen ausgesprochen didaktischen Stellenwert haben. So, wenn der Lehrer plötzlich eine Pause setzt, um die Spannung zu steigern, deutlich artikuliert, die Stimme hebt oder unterbricht, um bestimmte Schüler aufmerksam zu machen, ganz abgesehen vom Einsatz von Lautstärke und Modulierung. Auch bei den Schülern nehmen nonverbale und paralinguistische Aspekte einen wichtigen Rang ein. So bei Melden mit Handzeichen, Aufstehen zum Sprechen, Winken, Deuten und Blickaustausch.

1.3.2.2. Probleme bei der Erforschung nonverbaler Kommunikation

Die Beobachtung und Analyse von nonverbalen und paralinguistischen Verhaltensweisen ist gegenüber der gesprochenen oder geschriebenen Verbalsprache unendlich schwieriger. Einmal, weil Verbalsprache als ein normiertes Medium leichter beobachtet oder aufgezeichnet werden kann, zum anderen, weil sie nur über einen einzigen Wahrnehmungskanal empfangen wird. Den festen Codes der Verbalsprache stehen die übrigen Kommunikationsaspekte nonverbaler und paralinguistischer Art gegenüber, die keinem bekannt festen Code folgen, meist unbewußt verlaufen und individuell verschieden sein können. Für die Analyse kommunikativen Verhaltens ist die Berücksichtigung nonverbaler und paralinguistischer Verhaltensaspekte wichtig. Zumal wenn es vorrangig um die Aufdeckung interpersonaler Beziehungen geht, kann in keiner Weise darauf verzichtet werden (vgl. *Watzlawick*, 2. Axiom [!]). Die Erforschung nonverbaler und paralinguistischer Verhaltens begann systematisch und in breiter Front in den USA unter dem Begriff „Nonverbal Communication“ erst in den letzten

Verhaltenstheoretische Pragmatikmodelle

Jahren. In Deutschland ist auf diesem Gebiet noch quantitativ wenig geschehen. Zu nennen sind hier vor allem die Arbeiten von *K. R. Scherer*, *M. von Cranach* und *J. Eibl-Eibesfeld*.

Die vorliegenden Ergebnisse stammen aus systematischer Beobachtung, Psychiatrie und Verhaltenstherapie. Durch die Verwendung von technischen Aufzeichnungsmöglichkeiten (Tonband, Video-Gerät) waren weitere Fortschritte möglich. Heute ist es allerdings so, daß zwar verstreut viele Einzelergebnisse vorliegen, die jedoch nur Einzelaspekte repräsentieren, bedingt durch exakte empirische Methoden. Die getrennte Erforschung von isolierten nonverbalen Verhaltenssegmenten (Blickkontakte, Mimik, Körperbewegung) durch Mikro- und Makroanalysen wird zur Zeit eingeholt durch sogenannte Multikanalanalysen, die nahezu alle Kommunikationsmodalitäten einschließen und diese in Mikroverfahren überprüfen. Ein neuer Forschungsansatz ist die „natural history method“ des Psychotherapeuten *Schefflen*. Allen neueren Methoden ist gemeinsam, daß sie mit einem riesigen Aufwand relativ kurze Sequenzen untersuchen und partikuläre Ergebnisse hervorbringen. Die Hoffnung, durch intensive systematische Mikrobeobachtung – durch eine Atomisierung nonverbalen Verhaltens – zu anwendbaren Einsichten und allgemeinen, eventuell sogar interkulturellen Regeln zu kommen – dürfte wohl sehr schwer einzulösen sein. Zum aktuellen Forschungsstand ist zu sagen, daß ein Anfang gemacht worden ist, daß jedoch konkrete Ergebnisse, die zu exakten Handlungsanweisungen bei Analysen kommunikativer Prozesse werden können, kaum vorliegen (zusammenfassend siehe *R. Scherer* 1974, (Ed.) 1972, *Weitz* (Ed.) 1974, *Laver/Hutcheson* 1972, v. *Cranach* 1971).

Die Forschungslage führt dazu, daß wir uns bei den folgenden Analysen nur zum Teil auf Ergebnisse nonverbaler Verhaltensforschung stützen können; häufig müssen wir uns auf unser Training beim Identifizieren kommunikativer Handlungen verlassen.

Theoretische Grundlegung

1.3.2.3. *Eigene Untersuchungen zur nonverbalen Kommunikation*

In von uns angeregten und betreuten wissenschaftlichen Arbeiten und eigenen Versuchen bemühten wir uns, der Bedeutung nonverbaler Kommunikation nachzuspüren. Wir gingen dabei von der Hypothese aus, daß bei Ausfall eines für die Kommunikation wichtigen Sinnesorganes kommunikative Handlungen verstärkt über andere Sinnesorgane (Sende- bzw. Wahrnehmungskanäle) abgewickelt werden müßten. Dazu wurden vergleichende Untersuchungen mit blinden bzw. stark sehbehinderten, taubstummen bzw. gehörlosen und normalsinnigen Schülern durchgeführt. Dabei stellte sich heraus, daß in informellen Situationen bei Gehörlosen die analogen Kommunikationsanteile überwiegen. Davon waren sowohl Beziehungsaspekte wie auch Inhaltsaspekte betroffen (*H. Schmidt* 1976). „Sehr große“ Differenzen im Gebrauch der verschiedenen Arten der Gestik bei sehenden und blinden Schülern fand *Petra Müller* (1976). Außerdem wurde in dieser Untersuchung beobachtet, daß als direkte Folge des Ausfalls des visuellen Wahrnehmungskanals Wiederholungen und Füllwörter (als „Platzhalter“?) auffällig häufig festzustellen sind. Auch ein unterschiedlicher Gebrauch der Adjektive wurde registriert (S. 32 ff.).

Während bei diesen Versuchen hauptsächlich sozusagen die *Sendefunktion* im Vordergrund stand, beschäftigen wir uns in mehreren vergleichenden Versuchen mit der *Rezeptionsfähigkeit* blinder, taubstummer und normalsinniger Schüler. Unserer Hypothese nach hätten blinde Schüler besser als normalsinnige in der Lage sein müssen, rein akustische Informationen adäquat zu erfassen. Taubstumme müßten rein optischen Darbietungen mehr Informationen entnehmen können als normalsinnige Schüler. Die Versuche mit einem Hörspiel (Blinde/Sehende) und einem Film ohne Ton (Taubstumme/Hörende) erbrachten jedoch keine auffälligen Ergebnisse. Ob es die Schwierigkeit ist, normalsinnige und wahrnehmungseingeschränkte Schüler auf vergleichbare Weise zu testen, oder ob

Sprachhandlungstheoretische Konzepte

wegen der Sozialisationsdefizite bei wahrnehmungseingeschränkten Kindern keine Unterschiede auffindbar sind, wäre im einzelnen zu überprüfen.

1.4. Der Beitrag sprachhandlungstheoretischer Konzepte zu unserer Analysemethode²⁶⁾

1.4.0. Zur wissenschafts-theoretischen Einordnung der Sprechakttheorie

Der „außenstehende Beobachter ... zwischenmenschlicher Beziehungen befindet sich in derselben Lage wie jemand, der einer Schachpar-

²⁶⁾ Es nimmt wunder, daß in grundlegenden Sprechakttheoretischen Werken der Handlungsbegriff nicht expliziert, sondern gewissermaßen als bekannt vorausgesetzt wird (so z. B. bei *Austin* und *Searle*). In der neueren Diskussion versucht man, ‚Handlung‘ als Zentralterminus einer Theorie sprachlichen Handelns begrifflich zu fassen. Die wichtigsten Anstöße kommen unseres Erachtens aus Marxismus (dazu siehe vor allem *Maas* [1972 a, b]; *Kummer* [1975]), symbolischem Interaktionismus (siehe vor allem *Mead* [1968], *Blumer* [1973 in *ABS*]) und insbesondere aus verschiedenen Richtungen der „verstehenden Soziologie“ (*M. Weber* [1921/1972]; *A. Schütz* [1932/1974; 1971] und seine Schule dazu siehe vor allem *ABS* [1973] und *Weingarten* u. a. [1976]). Einen Überblick über die Diskussion und Literatur zum Stand der Handlungstheorie geben *Nündel* (1976 b, Kap. 1) sowie die Artikel von *Opalka* im ‚Kleinen Lexikon der Linguistik‘ (‚Linguistik und Didaktik‘ 1975/24 und 1976/26). Wir halten uns in unserem Sprachgebrauch an den Handlungsbegriff *M. Webers*: „‚Handeln‘ soll... ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden“.

„Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (a.a.O., S. 1). Zur Erschließung dieser Sinndimension kann unseres Erachtens die Sprechaktanalyse beitragen. Zur Problematik des Verstehens kommunikativer Handlungen vgl. *Switalla* (1973 a, b; wir nehmen darauf unten in 1.5. Bezug).

Theoretische Grundlegung

tie zusieht, aber weder die Regeln noch das Ziel des Spiels kennt... Es darf also angenommen werden, daß er nach Beobachtung einer Reihe von Schachpartien die Spielregeln mit weitgehender Genauigkeit formulieren kann, und es muß nochmals betont werden, daß er dieses Ergebnis ohne die Möglichkeit direkter Befragung zu erreichen vermochte.“ (Watzlawick u. a., 1974, S. 39).

„Wir sind in der Lage dessen, der Schachspielen gelernt hat, ohne sich je die Regeln bewußt gemacht zu haben, und der diese jetzt formulieren möchte.“ (Searle, 1971, S. 85).

Die Verschiedenheit der wissenschaftlichen Positionen von Watzlawick u. a. und dem Sprechakttheoretiker Searle könnte kaum pointierter dargestellt werden. Während für den Verhaltenswissenschaftler bei der Auffindungsprozedur von Regeln zwischenmenschlichen Verhaltens (= Kommunikation) Befragung der Betroffenen oder gar Introspektion tabuisiert sind, setzt Searle bei der Formulierung von dem sprachlichen Handeln zugrundeliegenden Regeln „großes Vertrauen in die intuitiven Erkenntnisse des Sprechers, soweit er seine Muttersprache spricht...“ (a.a.O., S. 29). Da es für Searle lediglich um die explizite Formulierung von vorbewußt internalisierten Regeln seiner Sprache geht, ist für ihn Introspektion ein legitimes und notwendiges methodisches Mittel zur Erkenntnisgewinnung.²⁷ Es ist allerdings hervorzuheben, daß diese extreme Position in der Rezeption der Sprechakttheorie in der BRD in vielfältiger Weise modifiziert und variiert worden ist.

1.4.1. Historische Aspekte der Sprechakttheorie²⁸

Die für die Konstruktion unseres Analyseinstruments wichtigen sprachhandlungstheoretischen Begriffe und Methoden stammen alle aus dem Bereich der Sprechakttheorie. Diese steht in der Tradition der „ordinary language philosophy“, ei-

²⁷) Searle umreißt seinen sprachphilosophischen Standort in 1971, Teil I, S. 1.

²⁸) Zur historischen Perspektive vgl. Wunderlich (1972b, S. 42 ff.).

Sprachhandlungstheoretische Konzepte

nem Teilbereich der angelsächsischen analytischen Philosophie.²⁹ Die entscheidenden Impulse für die Sprechakttheorie sind von *Wittgensteins* Spätwerk, den „Philosophischen Untersuchungen“ (PU, 1953, zit. nach 1971), ausgegangen. Den Grundstein für die Sprechakttheorie im eigentlichen Sinne hat *Austin* mit seinen Vorlesungen in Oxford und Harvard in den 50er Jahren gelegt (posthum 1962 engl. veröffentlicht; 1972 dt. Übersetzung). Von *Austin* und vor allem seinem Schüler *Searle* (*Speech Acts* 1969, dt. 1971) nahm die Rezeption der Sprechakttheorie in der BRD Ende der 60er Jahre ihren Ausgang.³⁰ Bislang ist uns kein anderes *linguistisches* Konzept bekannt, das in ähnlicher Weise wie kritisch weiterentwickelte Sprechakttheoretische Ansätze für die Analyse von *Alltagssprache* geeignet wäre.³¹

Die Bedeutung von *Wittgensteins* PU für die Entwicklung der linguistischen Pragmatik liegt vor allem

- in der Hinwendung des Erkenntnisinteresses auf die Alltagssprache und ihre Regeln,
- in der Erkenntnis, daß Sprechen Handeln ist und nur im Zusammenhang mit den übrigen Tätigkeiten des Menschen zu verstehen ist (z. B. PU, I, §§ 7, 23, 546),

²⁹) Eine kritische Einführung in die ‚Philosophie der normalen Sprache‘ bietet *E. v. Savigny* (1974).

³⁰) *Wunderlich* (1969 a, b; 1970, 1971); *Habermas* (1971). Erstaunlich ist, daß, abgesehen von *Wunderlich* (1969 a), die Sprachtheorie *K. Bühlers* (1934) in die Entwicklung sprachhandlungstheoretischer Ansätze in der BRD kaum einbezogen worden ist, obwohl *Bühler* in seinem „Organon-Modell der Sprache“ (1934, § 2) und seinen Überlegungen zu „Sprechhandlung und Sprachwerk; Sprechakt und Sprachgebilde“ (ebd., § 4), ausgehend vom Handlungsbegriff *Husserls* – der wiederum für die „verstehende Soziologie“ *A. Schütz* von ausschlaggebender Bedeutung ist –, entscheidende pragmatische Einsichten formuliert hat.

³¹) Ähnlich urteilen z. B. *Ehlich/Rehbein* (1976 a, S. 66). Unsere Methodenkombination und die damit durchgeführten Untersuchungen sollen unter anderem auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung sprachhandlungstheoretischer Ansätze dienen. Dazu ist unseres Erachtens aber auch die Zusammenschau mit anderen pragmatischen Ansätzen notwendig (siehe 1.2. und 1.3. dieser Arbeit).

Theoretische Grundlegung

- in der „Gebrauchstheorie der Bedeutung“, die – vereinfacht – besagt, daß die Bedeutung einer Äußerung erst durch ihren Gebrauch, durch ihren spezifischen Verwendungszusammenhang, zustande kommt (s. z. B. PU, I, §§ 43, 21, 27).

Mit dem Begriff des „Sprachspiels“ (siehe vor allem PU, I, §§ 7, 23, 65–71, 130), einem „Begriff mit verschwommenen Rändern“ (PU, I, § 71), hat *Wittgenstein* der Sprachhandlungstheorie heuristische Impulse gegeben, denen sie bis heute in ihren möglichen Konsequenzen für die Erforschung alltäglicher Kommunikationszusammenhänge nur teilweise und bedingt nachgekommen ist.³²⁾

1.4.2. Grundbegriffe der Sprechakttheorie³³⁾

Wittgenstein hatte mit dem „Sprachspiel“ auch das Ganze der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist“ (PU, I, § 7) im Blick; auch hat er auf die Rolle von Tonfall und Mimik (also paralinguistischen und nonverbalen Komponenten) für die Bedeutung einer Äußerung hingewiesen (PU, I, § 21). Um so mehr verwundert es, daß sich die Sprechakttheoretiker weithin mit der Analyse aus dem Kontext des übrigen Verhaltens gerissener verbaler Äußerungen oder kurzer Äußerungssequenzen befassen.

³²⁾ Zu *Wittgensteins* PU aus pragmalinguistischer Sicht siehe *Henne* (1975, S. 32 ff.); *Braunroth u. a.* (1975, S. 111 ff.). Das Sprachspielkonzept ist vor allem von *S. J. Schmidt* (1973) wieder aufgegriffen worden (vgl. in diesem Buch S. 41).

³³⁾ Im Rahmen dieser Arbeit ist nur eine äußerst knappe Darstellung und eine Beschränkung auf diejenigen Begriffe möglich, die für unsere Kommunikationsanalysen eine besondere Rolle spielen. Um der Verständlichkeit für einen linguistisch nicht geschulten Leserkreis willen verzichten wir in den Analyseteilen dieses Buches so weit wie möglich auf fachterminologische Ausdrucksweise. Wir halten uns in der folgenden Darstellung vor allem an *Searle*, *Wunderlich* und *S. J. Schmidt*.

Sprachhandlungstheoretische Konzepte

Die methodologische Rechtfertigung dafür soll das von Searle formulierte „Prinzip der Ausdrückbarkeit“ (Searle 1971, S. 34, 109ff.) liefern: „Das Prinzip, daß man alles, was man meinen, auch sagen kann“ (a.a.O., S. 34). Wenn es dem einzelnen im konkreten Fall auch aufgrund individueller, psychischer, sozialer, situativer oder sonstiger kontingenter Bedingungen nicht immer möglich sei, könne doch der Mensch *grundsätzlich* genau das verbal artikulieren, was er meine. Daher könne sich die Analyse zunächst auf eindeutige, modellhafte sprachliche Äußerungen beschränken.³⁴⁾

Im folgenden sollen einige für unseren Zusammenhang wichtige Begriffe der Sprechakttheorie anhand von Beispielen (und Gegenbeispielen) eingeführt werden. Nicht Wörter oder Sätze, sondern „*Sprechakte*... (Hervorhebung, die Verf.) sind die grundlegenden oder kleinsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation“ (Searle 1971, S. 30). Ein Sprechakt läßt sich analytisch aufgliedern in *propositionalen Gehalt*, *illokutiven Akt* und *perlokutiven Akt* (oder *Effekt*). Am Beispiel:

- a) Jürgen lernt fleißig.
- b) Lernt Jürgen fleißig?
- c) Jürgen, lern fleißig!
- d) Würde Jürgen doch fleißig lernen!

Der *propositionale Gehalt* (= der Inhaltsaspekt) von a) bis d) ist derselbe:

„Jürgen“ (= Referenz) und „fleißig lernen“ (= Prädikation). Es ändert sich von a) bis d) lediglich der *illokutive Akt* (oder die *kommunikative Funktion*). Solche, die zwischenmenschliche (interpersonale) Beziehung stiftenden (artikulierenden) Akte sind in den Äußerungen a) bis d) implizit enthalten; a) bis d) stellen also *implizite Sprechakte* dar. Sie werden zu *expliziten*, indem wir die implizit enthaltenen illokutiven Akte durch *per-*

³⁴⁾ Hier liegt wieder ein entscheidender Gegensatz zu Watzlawick u. a. vor, nach deren Auffassung der Beziehungsaspekt nur unzureichend rein verbal (digital) vermittelt werden kann (siehe a.a.O., S. 61 ff. [4. Axiom]).

Theoretische Grundlegung

formative Ausdrücke (= explizit performative Formeln) deutlich machen.

Unsere Beispiele sehen dann so aus:

- aa) Ich *behaupte* hiermit, daß Jürgen fleißig lernt.
- bb) Es wird hiermit *gefragt*, ob Jürgen fleißig lernt.
- cc) Ich *fordere* dich (hiermit) *auf*, Jürgen, fleißig zu lernen.
- dd) Ich *wünsche* hiermit, daß Jürgen fleißig lernt.

Somit werden – ohne Berücksichtigung möglicher Kontexte (!) – hier als mögliche illokutive Akte in aa) bis dd), ‚Behauptung‘, ‚Frage‘, ‚Aufforderung‘ und ‚Wunsch‘ erschlossen. Den Kern der performativen Ausdrücke machen die (in den Beispielen hervorgehobenen) *performativen Verben* aus. Sie zeichnen sich vor allen anderen Ausdrücken dadurch aus, daß in ihnen – wenn sie in syntaktischen Kontexten wie in aa) bis dd) stehen: 1. Person Sg. Präs. Akt. + (2., angesprochene Person) + (hiermit) + abhängiger Satz, oder entspr. passivische Wendung (siehe bb)) – Sprechen und symbolisches Handeln identisch sind. In cc) (wie in c)) z. B. wird also eine Aufforderung nicht beschrieben, sondern vollzogen. Somit läßt sich – wenn auch in Grenzen – mit Hilfe der performativen Verben die kommunikative Funktion von Äußerungen als wichtiger Teilaspekt der Beziehungsebene von Kommunikation explizit erschließen. An Gegenbeispielen soll die Spezifik der performativen Verben weiter verdeutlicht werden:

- ee) Ich sehne mich danach, daß du kommst.
- ff) Ich gebe dir hiermit 5 DM, daß du einkaufen kannst.
- gg) Ich überzeuge dich hiermit, daß ich recht habe.

In ee) finden wir ein intentionales Verb (‚sich sehnen‘), mit dem keine Handlung im Sinn der Sprechakttheorie vollzogen wird. In diese Gruppe gehören z. B. ‚hassen‘, ‚sich fürchten‘, ‚lieben‘, die alle der expressiven (Ausdrucks-)Funktion von Sprache zuzuordnen sind.³⁵⁾ In ff) wird lediglich eine gleichzeitig statt-

³⁵⁾ *Habermas* (1976) stellt fest, daß eine Theorie des intentionalen Ausdrucks noch kaum entwickelt sei (ebd. S. 214) und daß die Ausdrucksfunktion von sprachlichen Äußerungen mit Hilfe

Sprachhandlungstheoretische Konzepte

findende Tätigkeit sprachlich kommentiert, gg) ist eine abweichende, unzulässige Äußerung. Mit dem Verb ‚überzeugen‘ können wohl *perlokutive* Effekte beschrieben, nicht aber illokutive Akte vollzogen werden. Die Äußerung gg) könnte z. B. umformuliert werden in:

hh) Du hast mich davon überzeugt, daß du recht hast.

Perlokutive Akte betreffen also die *Wirkungen* oder die *Folgen* einer Äußerung beim Adressaten (nach *Austin* 1972, S. 116ff.); nach *Schlieben-Lange* (1974) beinhalten sie Intention und Wirkung in *einem* und sind von illokutiven Akten vor allem durch ihre „Nicht-Zugebbarkeit“, ihre ‚essential non-avowability‘ (*Strawson*, nach *Schlieben-Lange* a.a.O., S. 321), ihre Nicht-Hinterfragbarkeit gekennzeichnet. Weitere Beispiele für perlokutionäre Akte: ‚jd. erschrecken‘, ‚jd. ablenken‘, ‚jd. trösten‘.

Die Explikation der kommunikativen Funktion (des illokutiven Aktes) einer Äußerung in Form expliziter performativer Formeln (wie in aa) bis dd)) ist im alltäglichen Sprachgebrauch die Ausnahme; meist haben wir es mit impliziten oder indirekten (siehe unten) Sprechakten zu tun, deren kommunikative Funktion aufgrund *illokutiver Indikatoren* im *Rahmen des Gesamtkontextes* zu erschließen ist. Zu solchen Indikatoren gehören neben den performativen Verben „Wortfolge, Betonung, Intonation, Interpunktion, der Modus des Verbs“ (*Searle* 1971, S. 50), ferner Partikelwörter wie „bitte, mal, ja, doch, klar, bestimmt, nur, denn, he-, nanu-, -nicht wahr? ...“ (*Wunderlich* 1972 b, S. 18), in süddeutscher Umgangssprache ‚-ne?‘, ‚gelt‘, ‚fei‘, ‚praktisch‘ und anderes mehr,³⁶⁾ schließlich auch

sprechakttheoretischer Ansätze nicht hinreichend erfaßt werden könne (ebda. S. 244 ff.). Daß mit Hilfe performativer Verben oder expliziter performativer Formeln sicher nicht alle Sprechhandlungen erfaßt werden können, weist *Wunderlich* (1972 b, S. 16, Anmerkung 2; 1974, S. 341 ff.) überzeugend nach. „Man kann sicher mehr Sprechhandlungen tun als darüber reden, was man tut“ (1974, S. 341).

³⁶⁾ Entscheidende Impulse zur Erhellung des noch weithin unerforschten Gebietes der Illokutionsindikatoren liefern die Unter-

Theoretische Grundlegung

außerverbale Komponenten (vgl. 1.2.2.). Als Spezialfall impliziter Sprechhandlungen (s. o.) sind *indirekte (nicht-direkte)* Sprechakte anzusehen, worunter nach *Wunderlich* (1972b, S. 32) „Sprechhandlungen, die wörtlich genommen werden können, jedoch eigentlich nicht wörtlich genommen werden sollten (nicht wörtlich intendiert waren)“, zu verstehen sind.³⁷⁾ Vielzitiertes Musterbeispiel:

Vater zu Tochter:

a) Monika, mach das Fenster zu!

b) Monika, es zieht! (aus *Wunderlich* 1972a)

a.: direkte, b.: indirekte Aufforderung.

Für das Verständnis von Sprechhandlungen wie b) spielt die Kenntnis der wechselseitigen Erwartungserwartungen (Normen) der Partner sowie des institutionellen Kontextes (z. B. Schule, Familie) eine besonders wichtige Rolle.

Für die Analyse (sprachlicher) Kommunikationszusammenhänge wichtig sind, soweit dies im konkreten Fall überhaupt möglich ist, Einsichten in die „*komplexe Voraussetzungssituation*“, die durch sozio-ökonomische, sozio-kulturelle, kognitiv-intellektuelle und biographisch-psychische Bedingungen und Beschränkungen der Kommunikationspartner gebildet wird (S. J. Schmidt 1973, S. 104). Für die Sprachhandlungsanalyse sind dabei von besonderer Bedeutung die *Präsupposi-*

sitionen *Raths* (1973, 1975). Auf die mögliche Multifunktionalität einzelner Äußerungen (wie sich auch immer wieder in dem von uns untersuchten Material zeigt) weist schon *Searle* (1969) hin: „Es ist möglich, daß es mehrere verschiedene nichtsynonyme illokutionäre Verben gibt, durch die sich eine gegebene Äußerung korrekt charakterisieren läßt“ (S. 112). Umgekehrt hebt S. J. Schmidt (1973) hervor, „daß nicht jede einzelne Äußerung oder jeder Satz per se einen Kommunikationsakt performiert...“ (S. 149).

³⁷⁾ Implizit schon in *Wittgenstein*, (PU I, 21), enthalten. Den Terminus hat, nach unserem Wissen, *Wunderlich* (1972a) eingeführt. Inzwischen hat sich um Begriffsbestimmung und Funktionen indirekter Sprechakte eine rege Diskussion entfaltet: siehe *Ehrlich/Saile* (1972), *Searle* (1975), *Franck* (1975), *Meyer-Hermann* (1976a). Bei letzterem wird das Gesamtkonzept ‚indirekter Sprechakt‘ radikal in Frage gestellt.

Sprachhandlungstheoretische Konzepte

tionen, die – nach *Schmidt* – „alle Arten von impliziten (mitbehaupeten) Voraussetzungen, die von Sprechern gemacht werden, wenn sie einen Kommunikationsakt illokutiv erfolgreich durchführen (wollen)“ (a.a.O., S. 102), umfassen.³⁸⁾

Von den theoretischen Rahmenkonstruktionen aus dem Bereich der Sprechakttheorie ist unseres Erachtens für die Analyse realer komplexer Kommunikationssituationen das Konzept des „*kommunikativen Handlungsspieles*“ *S. J. Schmidt's* (1973, 1975) am bedeutendsten. Hier wird, in Wiederaufnahme und Weiterentwicklung des *Wittgensteinschen* Sprachspielkonzepts (s. o. 1.4.1., vor allem Anm. 32), eine theoretische Konzeption im Ansatz entworfen, die wegführt von der bei Sprechakttheoretikern weitverbreiteten Analyse isolierter sprachlicher Äußerungen und konstruierter Äußerungssequenzen. Ohne im einzelnen auf den Begriff des „*kommunikativen Handlungsspiels*“ – der unseres Erachtens ähnlich wie *Wittgensteins* „Sprachspiel“ ein „Begriff mit verschwommenen Rändern“ ist – eingehen zu können (dazu siehe *Schmidt* 1973, 4, S. 43 ff.)³⁹⁾, sei als für unseren Zusammenhang wichtig hervorgehoben:

„Jede Analyse von Sprechakten muß sich darüber klar werden, daß Sprechakte aus komplexeren Tätigkeitsfeldern/-systemen „ausgebet-

³⁸⁾ Der Terminus ‚Präsupposition‘ wird zwar in unseren Analysen nicht verwendet, wir haben aber dem damit gemeinten Sachverhalt, soweit möglich, Rechnung getragen. Die Begriffsbestimmung ist kontrovers. Überblick über die Diskussion siehe *Petőfi/Franck* (1973), *Schmidt* (1973, S. 95 ff.), *Grzyb* in: *Linguistik und Didaktik* 1975/22.

³⁹⁾ *Schmidts* Basisdefinition (1973, S. 46): „Ein ‚kommunikatives Handlungsspiel‘ ist eine abgrenzbare Kommunikationsgeschichte... bzw. eine zeitlich und räumlich begrenzbar Menge von Kommunikationsakten (z. B. ein Dialog, eine Vorlesung, eine Wahlversammlung etc.)... Ein kommunikatives Handlungsspiel wird konstituiert durch: die globale soziokulturelle Einbettung in die Kommunikationsgesellschaft; Kommunikationspartner mit allen sie beeinflussenden Kommunikationsbedingungen und Voraussetzungen; eine einbettende Kommunikationssituation; die geäußerten Texte und faktische oder anschließbare sprachliche (Kon-)Texte.“

Theoretische Grundlegung

tete“ Forschungsobjekte sind, deren Deskription die Integriertheit in solche Komplexe ausreichend berücksichtigen muß“ (a.a.O., S. 18).

Mit anderen Worten: Kommunikative Handlungszusammenhänge lassen sich nicht interpretativ erschließen, indem man additiv die kommunikativen Funktionen isolierter verbaler Äußerungen zu erfassen versucht, sondern indem man jede einzelne Äußerung in den Zusammenhang des verbalen, non-verbalen, situativen Kontextes sowie in den Zusammenhang mit den übrigen Tätigkeiten und, soweit möglich, der komplexen Voraussetzungssituation stellt. So wird die Bedeutung einzelner Interaktionszüge erst aus dem Insgesamt der kommunikativen Situation, in welche sie eingebettet ist, ersichtlich.

Auch Unterricht läßt sich aus sprachhandlungstheoretischer Sicht als ein Netzwerk strukturell voneinander verschiedener, aber dennoch miteinander verknüpfter kommunikativer Handlungsspiele wie z. B. Gruppenunterricht, Frontalunterricht, Partnerarbeit (Sozialformen des Unterrichts) verstehen. Es mangelt nicht an verschiedenen Versuchen, die analytischen Ansätze der Sprechakttheorie, insbesondere die illokutiven Akte, in eine systematische Ordnung zu bringen. So existieren eine ganze Reihe unterschiedlicher *Sprechakt-* (genauer: Illokutionsakt-) *Klassifikationsschemata*, die jeweils unterschiedlichen Erkenntnisinteressen entsprechen.⁴⁰⁾ Unseren spezifischen unterrichtsanalytischen Zwecken entsprechend haben wir einen eigenen Klassifikationsvorschlag entwickelt (siehe Abschnitt 1.5.2.3. dieses Buches).

Die klarste und umfassendste systematische Einordnung der Sprechakttheorie in den Kontext von Pragmatik, Sprachphilosophie und Linguistik findet sich unseres Erachtens derzeit in *Habermas' Arbeit „Was heißt Universalpragmatik?“* (*Haber-*

⁴⁰⁾ Als wichtigste Klassifikationsvorschläge seien genannt: *Austin* (1962; 1972, S. 163 ff.); *Habermas* (1971, S. 109 ff. [der am häufigsten zitierte Vorschlag]); *Searle* (1973, S. 116 ff.); *Wunderlich* (1975) und (1976) in *Apel* (1976, S. 453 ff.).

Sprachhandlungstheoretische Konzepte

mas [Hrsg.] 1976). Die aus Sprechakttheorie und Watzlawicks Kommunikationstheorie ersichtliche „Doppelstruktur der Rede“ (bzw. Kommunikation): Proposition (Inhaltsaspekt) – Illokution (Beziehungsaspekt) wird hier kritisch mit Bühlers (1934) drei Sprachfunktionen: Darstellung – Appell – Ausdruck zusammen gesehen.⁴¹⁾

1.4.3. Kritische Würdigung der sprechakttheoretischen Ansätze

Die im Zusammenhang der Sprechakttheorie entwickelten Grundbegriffe erlauben eine differenzierte Analyse von Sprechen als Handeln wie bisher durch keine andere uns bekannte linguistische Theorie. Der Handlungsbegriff bleibt dabei allerdings weithin unreflektiert; einzelne sprachliche Äußerungen oder ad hoc konstruierte Äußerungsfolgen werden meist, losgelöst aus ihren möglichen oder realen nicht-sprachlichen und situativen Zusammenhängen, der Analyse unterzogen. Das Interesse ist meist einseitig auf die Tätigkeit des Sprechers (und nicht des Hörers)⁴²⁾ gerichtet; die expressive (Ausdrucks-) Funktion von Sprache kann in sprechakttheoretischer Analyse nicht hinreichend erfaßt werden. Das theoretische Rahmenkonzept des „kommunikativen Handlungsspiels“ zeigt aber wichtige Ansätze, wie in aktueller Forschungsarbeit die genannten Mängel aufgehoben werden könnten. Für unsere Zwecke: Bei der Erforschung von Kommunikation zwischen Schülern weist sich – über die Verwirklichung dieses Rahmens hinaus – die Verschmelzung sprachhandlungstheoretischer, kommunikationstheoretischer und unterrichtsanalytischer Ansätze als notwendig.

⁴¹⁾ Wenn auch – merkwürdigerweise – hier *Watzlawick u. a.* und *Bühler* nicht genannt werden.

⁴²⁾ Darauf weisen z. B. hin: *Henne* (1975, S. 70ff.); *Meyer-Hermann* (1967a, S. 11, 14).

1.5. Darstellung unserer „pragmatisch-dynamischen Methodenkombination“

1.5.1. Ansprüche an eine Methode zur Erfassung kommunikativer Prozesse im Unterricht

Jegliche Unterrichtsanalyse kann ihre Rechtfertigung nur darin haben, daß sie einen Beitrag zur möglichen *Verbesserung* von Unterrichts*praxis* liefert. Wenn nun Unterricht generell als Kommunikationszusammenhang begriffen wird, muß unseres Erachtens *zuerst* und vordringlich die alltägliche Praxis kommunikativen Handelns von Lehrern und Schülern im Unterricht einer detaillierten Analyse unterzogen werden, und *erst dann* können generelle – z. Zt. landläufige – Ziele wie „humane Schule“, „Schülerorientierung“, „Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler“, „Erweiterung der Sprachhandlungsfähigkeit“, „Aktivierung der kommunikativen Kompetenz“ oder ähnliches in alltägliche Unterrichtspraxis übersetzt (und somit aus dem Ghetto theoretischer Leerformeln befreit werden).⁴³ Wir wollen im folgenden einen Weg zeigen, der Kommunikation zwischen Schülern in *der* Weise untersuchbar macht, daß ihre (jeweils von Fall zu Fall variierende) „Verbesserungswürdigkeit“ im jeweils besonderen Einzelfall präzise erkannt und somit eine konkrete und solide Basis für gezielte kommunikationsdidaktische Maßnahmen „vor Ort“ geschaffen werden kann.

⁴³) In der sprachdidaktischen Literatur wird unserer Ansicht nach leider weithin der umgekehrte Weg gewählt, so daß sich eine nahezu unüberbrückbare Kluft zwischen „hohen“ theoretischen Zielkonzepten für Unterricht und der „niederen“ und „banalen“ tagtäglichen schulischen Wirklichkeit aufzutun droht. Pauschale Hinweise auf Verbesserungswürdigkeit von Schülerkommunikation sowie schmale statistische Untersuchungen auf der Basis zwielfichtiger soziolinguistischer Hypothesen können detaillierte Kenntnisse realer Kommunikationszusammenhänge in der Schule nicht ersetzen.

Unsere Methodenkombination

Eine Methode zur Erfassung kommunikativer Prozesse im Unterricht sollte folgenden Ansprüchen gerecht werden:

- a) Die statistisch meßbaren und quantifizierbaren Aspekte von Unterricht müssen erschöpfend erfaßt werden.
- b) Der Analysator muß sich so weit wie möglich in die Lage der an der unterrichtlichen Interaktion Beteiligten hineinversetzen, um ihr kommunikatives Handeln verstehen zu können.
- c) Unterricht muß Zug um Zug als gruppendynamischer Prozeß erklärt werden.
- d) Jede Äußerung ist in ihrem Inhalts- und ihrem Beziehungsaspekt zu begreifen.
- e) Keine Äußerung ist isoliert für sich zu analysieren. Es gilt, aufgrund des Äußerungszusammenhanges die Beziehungsstruktur von Schülergruppen (Klassen) zu erkennen.
- f) Das kommunikative Geschehen im Unterricht muß als komplexer Zusammenhang verbaler, nonverbaler, paralinguistischer und situativer Momente verstanden werden.
- g) Die Polyfunktionalität einzelner Äußerungen, die mögliche und praktisch häufig auftretende Bündelung mehrerer kommunikativer Funktionen in *einer* Äußerung muß gezeigt werden.
- h) Unterrichtseinheiten müssen als Abfolge oder Verzahnung verschiedener „kommunikativer Handlungsspiele“ (*S. J. Schmidt*), die durch je situationsspezifisches kommunikatives Handeln (Strategien, Interaktionsmuster) gekennzeichnet sind, darstellbar sein.

Mit unserer pragmatisch-dynamischen Methodenkombination versuchen wir, diesen Ansprüchen so weit wie möglich gerecht zu werden.

Theoretische Grundlegung

1.5.2. Darstellung der drei Teilaspekte unserer Methodenkombination

1.5.2.1. *Quantitative Analyse*

Hier entsprechen wir dem Anspruch a). Im ersten Schritt werden wir Interaktionsrichtungen und -frequenzen (sowie die Anzahl der gesprochenen Wörter in Abschnitt 2.2. dieses Buches) aus, um eine Groborientierung über die zu untersuchende Unterrichtssequenz zu gewinnen.

1.5.2.2. *Qualitative Verlaufsanalyse*

Damit sollen die Ansprüche b) bis g) eingelöst werden. Hier haben nun die in 1.2. bis 1.4. dargestellten Kategorien, Begriffe und methodischen Ansätze der Pragmatik ihren spezifischen Stellenwert im Rahmen unserer Untersuchungen. Durch Zusammenschau dieser zwar verschiedenen, aber dennoch den gleichen fundamentalen Sachverhalt, nämlich die Struktur menschlicher Kommunikation erhellenden theoretischen Konzepte, können unseres Erachtens differenzierte Einsichten in die Spezifik von Kommunikation im Unterricht (unter Schülern oder auch zwischen Schülern und Lehrer) gewonnen werden. Zwar wird mit unserem Vorgehen auch der inhaltliche Fortschritt innerhalb einer Interaktionssequenz aufgedeckt, wir zielen aber vor allem ab auf die Erforschung der Beziehungsseite der Kommunikation: Welche kommunikativen Funktionen (Illokutionsakte) und welche expressiven Intentionen vermitteln Äußerungen an die jeweiligen Interaktionspartner? Der Stellenwert und damit die Bedeutung einzelner Äußerungen wird dabei erst in der Rezeption durch die Adressaten (= perlokutiver Effekt) deutlich⁴⁴⁾, ablesbar sowohl an

⁴⁴⁾ Hier sehen wir uns in voller Übereinstimmung mit den von Meyer-Hermann (1976, ds. 1, S. 16ff.) entwickelten „Perspektiven“.

Unsere Methodenkombination

verbalen als auch nonverbalen Kommunikationssignalen. Die Polyfunktionalität von sprachlichen Äußerungen und damit die komplexe Gesamtbedeutung von „Texten-in-Funktion“ (S. J. Schmidt 1973) sowie die Komplexität der Beziehungen zwischen den an der Interaktion Beteiligten werden dadurch greifbar, daß wir die betreffende Situation in der Gesamtheit der uns zugänglichen kommunikativ relevanten Momente als „kommunikatives Handlungsspiel“ zu rekonstruieren versuchen. • Mit der Identifizierung der mit einzelnen Äußerungen verbundenen illokutiven und perlokutiven Akte⁴⁵) glauben wir – abgesehen von den expressiv/affektiven Aspekten (vgl. oben 1.3.3.) – die Beziehungsebene der Schülerkommunikation in ihrer Feinstruktur und ihrer prozessualen Artikulation erfassen zu können. Den Kommunikationsbegriff fassen wir allerdings etwas enger als Watzlawick u. a. (vgl. oben 1.2.1.2./3.), das heißt, wir interpretieren nicht alles beobachtbare Verhalten als kommunikatives, sondern entscheiden von Fall zu Fall, ob einem Verhaltensmoment kommunikative Bedeutung beizumessen ist. Wir teilen die Auffassung Switallas (1973 a):

Die Entscheidung, was eine kommunikative Handlung ist, besser: was denn die Bedeutung einer kommunikativen Handlung hat, kann... nicht beobachtungsneutral von außen getroffen werden, sondern hängt davon ab, inwieweit man als der Beobachtende selber in ähnlichen Situationen ‚ähnlich‘ oder ‚anders‘ zu handeln gelernt hat“ (S. 268f.).

Auswahl und Interpretation nonverbaler Verhaltensweisen erfolgen unter der theoretischen Vorannahme, daß „nonverbale Kommunikation nur im sprachlichen Kontext rekonstruierbar“ (a.a.O., S. 269) ist, und daß „kommunikative Analysen... nur vom Standpunkt des beteiligten Dritten aus möglich“ sind (a.a.O., S. 272). Unsere Entscheidungen sind mitbestimmt von Erfahrungen aus langjähriger pädagogischer Praxis. Von einer perfektionistischen, behaviouristischen Mikroanalyse nonver-

⁴⁵) Um die Gefahr subjektiver Beliebigkeit zu verringern, haben wir die einzelnen Interaktionszüge unabhängig voneinander (also mindestens durch zwei, oft mehr Rater) eingeschätzt.

Theoretische Grundlegung

balen Verhaltens (vgl. z. B. *Leventhal/Sharp*, ref. von *Scherer* 1974, S. 72 f.) haben wir bewußt Abstand genommen.⁴⁶

1.5.2.3. Sprechhandlungsklassifikation

1.5.2.3.0. Zum Zweck dieses Methodenteils

Hiermit soll kommunikatives Handeln der Schüler in seiner Situationsspezifität, entsprechend dem in g) formulierten methodologischen Anspruch, erfaßt werden. Verschiedene Sozialformen des Unterrichts wie z. B. Gruppenunterricht versus Frontalunterricht können somit in der Verschiedenheit ihrer Kommunikationsstrukturen erhellt werden.

Dieser Teil unserer Methodenkombination vereint quantitative und qualitative Aspekte in sich. Die Intentionen der einzelnen Äußerungen werden hier – unter Berücksichtigung der Polyfunktionalität einzelner Äußerungen innerhalb des gegebenen Zusammenhanges – sortiert und nach Sprechhandlungsklassen geordnet.

1.5.2.3.1. Darlegung unseres Klassifikationsvorschlages

1. KONSTATIVA

Feststellung, Vermutung, Begründung, Antwort, Vorlesen, Wiederholen, Berichten ...

2. POSITIONALE

Optativa

Frage, Bitte, Wunsch, Rückversicherung ...

⁴⁶⁾ Damit ist unser wissenschaftstheoretischer Standort, bei aller kritischen Rezeption behaviouristisch geprägter Konzepte, als ein vorwiegend hermeneutischer und handlungstheoretischer gekennzeichnet.

Unsere Methodenkombination

Imperativa

Aufforderung, Anweisung, Befehl, Warnung ...

Konstruktiva

Vorschlag, Angebot ...

Positionale im engeren Sinne

Stellungnahme, Behauptung, Abwägen, Unentschiedenheit, Beharren, Bekräftigen ...

3. EVALUATIVA

pos. Evaluativa

Bestätigung, Zustimmung, Zugeständnis ...

neg. Evaluativa

Ablehnung, Vorwurf, Kritik, Widerspruch, Einwand ...

Abb. 1. Sprechhandlungsklassifikationsschema. (Erläuterung: Fettdruck = Klassen; Kursivdruck = Unterklassen; Normaldruck = Sorten)

Das Schema ist mit dem Ziel entworfen, sprachliches Handeln in verschiedenen Unterrichtssituationen oder Sozialformen des Unterrichts (wie Frontalunterricht, Gruppenunterricht) übersichtlicher zusammenfassend darstellen und damit vergleichbar machen zu können. Diese Klassifikation ist lediglich auf unser Untersuchungsmaterial (vor allem in Teil 2 dieser Arbeit) bezogen und kann auf der Basis weiterer Forschungen, besonders hinsichtlich weiterer Sorten und Unterklassen, modifiziert und erweitert werden.⁴⁷⁾

⁴⁷⁾ Von den bekannten Klassifikationsvorschlägen (siehe 1.4.2., Anmerkung 40) übernahmen wir Anregungen, ohne aber, im Hinblick auf unsere Zwecke, einen voll übernehmen zu können. Die für die Analyse von Kindersprache entworfenen Klassifikationsraster von *Spanhel* (1971) und *Haidl* (1974) werden durch die Vermengung von illokutiven und propositionalen Aspekten beeinträchtigt. Der Problematik unseres Versuches sind wir uns bewußt. Abb. 1 zeigt den derzeitigen Entwicklungsstand unserer diesbezüglichen Überlegungen.

Theoretische Grundlegung

Zu den Klassen:

- **Konstativa:** Eine sachorientierte Darstellung geben. Der Inhaltsaspekt steht gegenüber dem Beziehungsaspekt stark im Vordergrund.
- **Positionale:** In der Sprechhandlung wird die Position des Sprechers sichtbar, das Bemühen des Sprechers, die Position anderer zu beeinflussen oder sich deren zu versichern. Der Beziehungsaspekt ist gegenüber dem Inhaltsaspekt stark ausgeprägt.
- **Evaluativa:** Der Sprecher nimmt eine sach- oder personbezogene Wertung vor. Der Beziehungsaspekt spielt gegenüber dem Inhaltsaspekt eine entscheidende Rolle.

Während die Grenzziehung zwischen *Positionalen* und *Konstativa* sowie zwischen *Konstativa* und *Evaluativa* ohne größere Schwierigkeiten erfolgen kann, sind zwischen *Positionalen* und *Evaluativa* Überschneidungen möglich. So könnte z. B. ‚Widerspruch‘ nicht nur als eine Wertung aufgefaßt werden (*Evaluativa*), sondern auch als Verdeutlichung der Position des Sprechers wie auch als Versuch, auf die Position eines Interaktionspartners Einfluß zu nehmen.

Um diesen Überlappungen zu begegnen, legen wir fest: Sprechhandlungen werden der Klasse der *Positionalen* zugeordnet, wenn dabei

- a) die Person und Haltung des Sprechers im Vordergrund stehen,
- b) die Sprechhandlung sich mehr auf eigene Vorstellungen des Sprechers bezieht.

Die Klasse der *Evaluativa* kommt dann in Betracht, wenn

- a) die Sprechhandlung des Wertens im Vordergrund steht,
- b) es sich um eine von (Sprech-)Handlungen anderer abhängige Reaktion handelt. (Ein Widerspruch kann z. B. nur erfolgen, wenn ihm eine Handlung vorausgeht, die ihn provoziert.)

Das Dilemma der möglichen Überschneidungen wird in unse-

rer Klassifikation auch insofern erträglicher, als wir durch die polyfunktionale Wertung einzelner Äußerungen in der Lage sind, diese nach ihren oft verschiedenartigen Intentionen und Wirkungen mehrfach zu verrechnen.

Zu den Unterklassen:

Nach unserem derzeitigen Erkenntnisstand dürften alle im pädagogischen Kontext auftretenden Sprechhandlungen unter eine der drei Klassen subsumierbar sein. Besonders bei ausgedehnteren Untersuchungen empfiehlt es sich aber, den Forschungszwecken entsprechende Unterklassen zu bilden, um das Material übersichtlicher und damit einsichtiger analysieren zu können. Die von uns vorgeschlagenen Unterklassen sind im Rahmen der in Teil 2 der vorliegenden Arbeit vorgestellten Untersuchungen zu Gruppen- und Frontalunterricht konzipiert worden. Für andere Zwecke sind durchaus andere und zusätzliche Unterklassen denkbar.

Zu den Sorten:

Bei der Formulierung der Bezeichnungen für Sprechhandlungssorten haben wir versucht, die von uns verwendeten Ausdrücke auf der Basis ihres umgangssprachlichen Gebrauchs für unsere Zwecke zu präzisieren und voneinander abzugrenzen. Z. B. ist ein Vorschlag in dem hier verwendeten Sinn eine sprachliche Handlung, mit der jemand dem Partner eine bestimmte Möglichkeit empfiehlt, ein Angebot (zu gemeinsamem Handeln) macht, auf das hin Einwände erhoben werden können, wobei die Entscheidung des Partners für ein bestimmtes Handeln prinzipiell offengelassen wird. Eine Vermutung dagegen ist eine konstatierende Handlung, bei der sich der Sprecher nicht ganz sicher ist, sich aber einer von ihm als richtig eingeschätzten Auffassung anzunähern versucht.⁴⁸⁾

⁴⁸⁾ ‚Frage‘ könnte je nach kontextspezifischer Funktion der betreffenden Äußerung entweder unter *Konstative* (so in *Diegritz/Rosenbusch* [1977]) oder unter *Positionale* (so in *Diegritz/Rosenbusch* [1976]) eingeordnet werden. Wenn es eher um das Einholen einer

Theoretische Grundlegung

An ein paar Beispielen aus dem von uns in 2.2. dieser Arbeit protokollierten GU (Abkürzungsverzeichnis siehe unter 1.6.4. auf S. 60f. dieses Buches) sei demonstriert, wie wir konkrete Äußerungen als sprachliche Handlungen interpretieren und daraufhin bestimmten Sprachhandlungssorten zuweisen.

- GU 24–30: Uwe 24 ist zunächst als Vorschlag, den der Sprecher mit „Es ist glaub ich vernünftig“ aufwertet, zu verstehen. Diese Aufwertung erweist sich als bekräftigende, insistierende Bezugnahme auf Uwe 9 und Uwe 15, wo dieser Vorschlag bereits zweimal erfolglos gemacht worden ist. 24 ist also ein Vorschlag, verbunden mit einer Bekräftigung. Udo wertet diesen energisch mit einer nonverbalen Geste („Vogel-Zeigen“, bei 24 und 25) ab, formuliert einen Einwand, verbunden mit einer Rückversicherung („ne“), mit der er das Einverständnis des Partners zu erreichen versucht (25). In 26 wertet Uwe Udos Einwand ab („Na und“) und modifiziert seinen Vorschlag von 24, was wir als Vorschlag plus Zugeständnis (an Udo) gewertet haben. 27 verbindet Udo wieder seinen Einwand mit – auch aus dem paralinguistischen Verhalten hervorgehender – Abwertung. Udo variiert in 28 seinen Vorschlag ein weiteres Mal (= Vorschlag + Zugeständnis). 29 Udo ist nicht mehr als Einwand zu bewerten, da kein sachliches Gegenargument erkennbar ist, sondern als bloße Abwertung, verbunden mit einer Rückversicherung.
- Udo 45 ist zunächst als Frage zu interpretieren. Unter Einfluß des körpersprachlichen Verhaltens von Udo müssen wir aber diese Äußerung auch als Aufforderung (zur Stellungnahme) verstehen.
- 60 Markus „Nehm mer meine“ sieht zunächst wie eine Aufforderung aus, wird jedoch durch den nonverbalen Kontext

sachlichen Auskunft geht, wäre eine Zuordnung zu Konstativa gegeben; wenn es eher um die Infragestellung einer Position geht, wäre eine Zuordnung zur letzteren Klasse vorzuziehen. Wir haben uns hier – die Gefahr einer möglichen Fehlinterpretation einzelner Äußerungen einkalkulierend – für die zweite Möglichkeit entschieden.

(Markus zuckt mit den Achseln, gelangweilt) zu einem Vorschlag abgeschwächt.

1.5.3. Abgrenzung unserer Methodenkombination gegenüber konventionellen (geläufigen) Unterrichtsanalysemethoden

Analysemethoden, die sich in statistisch meßbaren und quantifizierbaren Aspekten erschöpfen, genügen nur dem Anspruch a) (siehe 1.5.1., S. 45) aus der Vielfalt von Ansprüchen, denen Analysen von Unterricht als Kommunikationsprozeß gerecht werden sollten.

Bei allen Verdiensten, die sich Pioniere und Exekutoren quantitativer Unterrichtsanalysen erworben haben, muß hier auf einige einschneidende Mängel hingewiesen werden. Dabei geht es nicht um ideologische Vorhaltungen wie Anwendung naturwissenschaftlich geprägter Methoden auf sensible menschliche Kommunikation oder technologisches Erkenntnisinteresse, sondern um pragmatische Fragen, die die möglichst realitätsnahe Erfassung von unterrichtlicher Kommunikation betreffen:

a) *Rein quantitative Analysen spiegeln eine Scheinobjektivität vor.* Am Ende quantitativer Analysen stehen Zahlen. Durch mathematische Berechnungen von Koeffizienten, Verhältniszahlen, Prozentangaben wird dem unbefangenen Leser eine mathematische Exaktheit vorgetäuscht, die nicht der Wirklichkeit entspricht. Denn die Identifizierung und Zuordnung einzelner kommunikativer Äußerungen, die die Grundlagen für die mathematischen Berechnungen bilden, muß innerhalb eines nicht unerheblichen subjektiven Interpretationsspielraums erfolgen.

b) *Valenzverkürzung durch Schablonisierung:* Mit einem fertigen Kategoriensystem wird nur das erfaßt, was die Kategorien vorgeben. Je übersichtlicher (kleiner) das System, desto größer die Valenzverkürzung. Je umfangreicher das System, desto hö-

Theoretische Grundlegung

her die Genauigkeit – aber auch desto übersichtlicher und weniger vergleichbar.

c) *Einebnung von Intensitäten*: Wenn Äußerungen einer Kategorie zugeschlagen worden sind, sind sie alle gleich. Unterschiede in Qualität, Intensität und Folgewirkung fallen dabei unter den Tisch. Dies kann zu erheblichen Verzerrungen führen. So würde ein Interaktionsteilnehmer, der dreimal entscheidend in ein Gespräch eingreift, gegenüber einem Schwätzer, der sich mit vielen unsinnigen Vorschlägen zu Wort meldet, klar benachteiligt (z. B. nach *Flanders'* Initiations-Reaktionsschema).

d) Wohl das einschneidendste Manko der vorliegenden Kategorienschemata (*Hanke/Mandl/Prell* geben einen Überblick über die 43 wichtigsten, 1974, S. 86 ff.) ist die *Beschränkung auf rein verbale Vollzüge*. Man setzt (wie z. B. *Flanders*) unzulässig voraus, daß das verbale Verhalten eines Individuums eine adäquate Stichprobe seines Gesamtverhaltens ist. Der eigentliche Grund liegt jedoch woanders. Berücksichtigt wird nur das verbale Verhalten, „weil es mit größerer Zuverlässigkeit als nicht verbales Verhalten beobachtet werden kann“ (*Hanke/Mandl/Prell* 1974, S. 24). Sozusagen um der Reinheit der Methode willen verzichtet man von vorneherein auf die Erfassung nonverbaler, situativer und paralinguistischer Momente und nimmt einen (freilich wichtigen) Teilaspekt für das Ganze.

1.5.4. Grenzen der vorgestellten pragmatisch-dynamischen Methodenkombination:

Unser methodisches Vorgehen kann wohl – zumindest vorerst – nicht zu repräsentativen statistischen Ergebnissen führen. Dazu ist das Verfahren zum einen zu zeitaufwendig. Zum anderen bewegt sich verstehender Nachvollzug kommunikativen Handelns zwangsläufig immer in einem gewissen subjektiven Interpretationsspielraum. Auch kann die Polyfunktionalität der einzelnen Interaktionszüge auf der Basis von Fernseh-,

Unsere Methodenkombination

Tonbandaufzeichnungen und Beobachterprotokollen sicherlich nicht in ihrer vollen Komplexität erfaßt werden, da auch damit nonverbales Verhalten (Körpersprache) und paralinguistische Phänomene nicht in dem Ausmaß erkannt werden können, um sie in ihrer beziehungsstiftenden Funktion voll zu erfassen.⁴⁹⁾ Zudem wirft die Deutung eben dieser Phänomene noch viele Probleme auf. Gerade die Sprechakttheorie, der es um die Erschließung der Intentionen sprachlichen Handelns geht, hat bisher sprachliche Äußerungen weitgehend in idealisierender Abstraktion aus ihrem kommunikativen Kontext herausgelöst betrachtet. So ist ein sprechakttheoretisches Instrumentarium zur Analyse konkreter Interaktionszusammenhänge erst in Anfängen sichtbar. Das methodische Instrumentarium, das aus der Sprechakttheorie abgeleitet werden kann, liegt also nicht fertig bereit, sondern muß größtenteils erst im Verlauf der Analysearbeit entwickelt werden. So liegt z. B. keine für die Zwecke von Unterrichtsanalyse voll geeignete Sprechaktklassifikation vor.

1.5.5. Stellenwert unserer Methodenkombination innerhalb der Unterrichtsforschung

Kein Analyseinstrumentarium kann je mit dem Anspruch proklamiert werden, daß damit Unterricht in seiner Komplexität, in der Mannigfaltigkeit seiner möglichen Erscheinungsformen sowie in allen für den Unterrichtsforscher und den Schulpraktiker interessanten Aspekten erfaßt werden kann. Die *Mittel*, deren sich eine Theorie bedient, werden wohl immer entschei-

⁴⁹⁾ Aus eigenen Erfahrungen können wir andererseits auch *Cicourel* (1975, S. 193) voll bestätigen: „... wenn ich das Videoband prüfe, setze ich viel mehr voraus, als auf dem Band selbst zu finden ist, weil ich ja auch unabhängig von dem Band Kenntnis von dem Klassenzimmer habe. Mein eigenes Gedächtnis liefert mir Hintergrundinformationen, die ich dem Film unterlege und mit meiner Betrachtung des Bandes so integriere, daß ich Beobachtungsaussagen machen kann, die somit klar und einleuchtend erscheinen.“

Theoretische Grundlegung

dend von den *Zwecken*, denen diese Theorie dienen soll, geprägt. Vorgefertigte ‚All-round-Instrumente‘ zur Unterrichtsanalyse zeitigen keine praxisrelevanten Ergebnisse, sie bilden sich bestenfalls, im Unterrichtsmaterial gespiegelt, selbst ab. Wir haben unsere Methodenkombination – auf der Basis unterschiedlicher, der Pragmatik verpflichteter Konzepte – zu dem Zweck entworfen, Unterricht als Kommunikationszusammenhang zu begreifen, um von da aus gangbare Wege zur Verbesserung der Kommunikation von Schülern im Unterricht zu eröffnen. Wir hoffen, mit den in Teilen 2 und 3 dargestellten exemplarischen Analysen den Leser zu überzeugen, daß mit der vorgestellten Methodenkombination unterrichtliche Kommunikation in ihrem Prozeßcharakter, ihrem Beziehungsaspekt, ihrer Polyfunktionalität und Mehrdimensionalität besser als durch andere bisher angewandte Methoden beschrieben und erklärt werden kann.

1.6. Hinweise zu Beobachtung, Aufnahme und Transkription der analysierten Unterrichtssequenzen

1.6.1. Zur Technik von Aufnahme- und Transkriptionsverfahren

Die Tonaufnahmen wurden mit zwei Richtmikrofonen eines *UHER*-Stereo-Report 4004 und einem über dem betreffenden Gruppentisch angebrachten Richtmikrofon der Videoanlage erstellt. Die Videoaufzeichnungen wurden mit einer von der Beobachtungsgruppe möglichst entfernt plazierten, starr auf diese fixierten TV-Kamera – ohne Präsenz eines Kameramannes während der Aufnahme – hergestellt. Dadurch wurde die nach unseren Erfahrungen wichtigste Stör- und Ablenkungs-

Beobachtung, Aufnahme und Transkription

quelle weitgehend ausgeschaltet. Vor allem in Grundschulklassen konnten wir somit ein nahezu normales Verhalten der Schüler aufzeichnen.

Die akustischen Komponenten (verbale und paralinguistische) der Transkripte wurden durch vergleichendes Abhören der Tonbänder (per *UHER* Royal de Luxe, Stereokopfhörer und Stereoboxen) und der Videobänder erarbeitet. Die Rohfassung der Transkripte wurde von Studententeams (die in den Unterrichtssequenzen als Beobachter anwesend waren), die Endfassung von uns selbst in Kooperation mit speziell eingearbeiteten Studenten hergestellt.⁵⁰⁾ Die Erstellung der Gruppenunterrichtstranskripte wurde – im Vergleich zu Frontalunterrichtsprotokollen – erheblich erschwert

- durch den hohen Geräuschpegel in der Gesamtklasse während der Gruppenarbeit, der auch durch die Ausrichtung der Richtmikrofone auf die Beobachtungsgruppe nur teilweise ausgeblendet werden konnte,
- durch die äußerst rasche Aufeinanderfolge und die zeitweilige Überlagerung der Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder,
- durch die im Vergleich zum Frontalunterricht viel stärker hervortretende sozio-, dia- und ideolektale Prägung der Schülersprache.

1.6.2. Zusätzliche personale Beobachtungen

Die Unterrichtssequenzen wurden zusätzlich von eigens geschulten studentischen Beobachtergruppen systematisch und unsystematisch protokolliert; auf diese Weise konnten noch gelegentlich Details in die Transkripte eingebracht werden, die

⁵⁰⁾ Ohne das erhebliche Engagement zahlreicher Studenten aus unseren Praxis-Seminaren 1974–77 wären die Transkripte nicht zustande gekommen. Ihnen gilt unser besonderer Dank.

Theoretische Grundlegung

aus den technisch vermittelten Aufzeichnungen nicht eindeutig hervorgehen.

Die Beobachter waren in vier Gruppen eingeteilt, die jeweils unterschiedliche Aufträge zu erfüllen hatten:

1. allgemeine Beobachtungen zum Verlauf des Unterrichts (Stundenablauf, Zwischenfälle, Atmosphäre und ähnliches),
2. Einzelbeobachtung von Schülern; je ein Schüler der Versuchsgruppe wurde durch einen Studenten fortlaufend beobachtet,
3. systematische Beobachtung des kommunikativen Verhaltens der Schüler mit Hilfe eines eigenen Zeichensystems⁵¹),
4. Beobachtung der Interaktionsrichtungen und -frequenzen durch ein Interaktogramm.

⁵¹) Das Zeichensystem sollte helfen, verschiedene Typen von Gestik, wie auch – allerdings sehr grob – das Sprechquantum zu erfassen. Dabei haben wir auf die Einteilung von *Freedman* und *Hoffman* (1967) (zit. bei *Scherer*, a.a.O., S. 81) zurückgegriffen. Hier wird die Gestik unterschieden nach „body-focussed“ und „object-focussed“. Der erste Typ steht mit intendierten Kommunikationsvorgängen in keinem Zusammenhang („nicht sprachrelevant“) und erfolgt aus individuellen, rein körperlichen Anlässen (Kopf kratzen, mit Fingern spielen, Nasebohren, Jucken). Der zweite Typ steht mit kommunikativ intendierten Aktivitäten im Zusammenhang („mit dem Sprachablauf koordiniert“) und verdeutlicht, ergänzt oder untermalt verbale Äußerungen (Deuten, skandierend auf den Tisch schlagen, taktile Aktivitäten und ähnliches). Einen dritten Typ bezeichnen wir als emblematische Gestik. Hierunter werden gestische Symbole verstanden, die auch ohne verbale Ergänzung verständlich wären (z. B. Handbewegung für rund, Treppe etc.). Die Zeichen für die drei Typen bestanden in waagrechten Strichen, die auf die senkrechten für die Redemenge gesetzt wurden.

|	<	drei Worte rein verbale Kommunikation
}	=>	drei Worte rein verbale Kommunikation
+	<	drei Worte plus body-focussed Gestik
≠	<	drei Worte plus object-focussed Gestik
≠	<	drei Worte plus emblematische Gestik

Ebenso bei S. Auf diese Weise standen acht Zeichen zur Verfügung, mit deren Hilfe rasch vergleichende Beobachtungen während des Unterrichts bzw. der verschiedenen Sozialformen vorgenommen werden konnten.

Beobachtung, Aufnahme und Transkription

Die Gruppen 1, 3 und 4 wurden jeweils mindestens doppelt besetzt, um eine gesicherte Materialbasis zu schaffen. Um eine gewisse Kontinuität zu erreichen, wurden die Beobachter soweit möglich, immer wieder mit den gleichen Beobachtungsaufgaben betraut.

1.6.3. Erläuterungen zu unserer Transkriptionsweise

Die bei unseren Sprechern meist in mehr oder weniger starkem Maß ausgebildeten Dialektmerkmale wurden nur soweit erfaßt, daß damit zum einen dem Leser ein Eindruck von der spezifischen Artikulationsweise unserer Probanden vermittelt wird, zum anderen aber, besonders für die mit ostfränkischen Dialekten und/oder phonetischen Transkriptionssystemen nicht vertrauten Leser die Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes gewahrt bleibt. Daher haben wir von einer phonetischen Umschrift abgesehen und uns den orthographischen Normen teilweise angepaßt. Die Zeichensetzung wurde, in Anlehnung an die Schriftsprache, sehr großzügig gehandhabt, um den Charakter der Texte als *Sprechtexte* nicht zu verfälschen. Fragezeichen und Ausrufezeichen entsprechen den Intonationskurven und den dadurch signalisierten kommunikativen Funktionen.

Bei der Protokollierung der paralinguistischen und nonverbalen Komponenten konnte Vollständigkeit nicht unser Ziel sein. Bei der Auswahl aus der Fülle der Daten war für uns entscheidend,

- ob ihnen evtl. eine – wie auch immer deutbare – kommunikative Funktion zukommen könnte,
- daß damit die Spezifik der jeweiligen Kommunikationssituation (z. B. Frontalunterricht versus Gruppenunterricht) verdeutlicht wurde,
- daß die für den Beobachter auffälligsten Aspekte des visuell wahrnehmbaren Schülerverhaltens erfaßt wurden.

Theoretische Grundlegung

In Anbetracht unserer Adressaten und generellen Ziele, Lehrerstudenten und Pädagogen einen Einblick in die komplexe Struktur von Kommunikation zwischen Schülern zu verschaffen, haben wir weitgehend auf spezielle Zeichen verzichtet, mit denen die Interaktionszusammenhänge noch präziser hätten dargestellt werden können (vgl. dazu z. B. *Ehlich/Rehbein 1976, Kallmeyer/Schütze 1976*). Unsere relativ weite Transkriptionsweise stellt einen Kompromiß dar, zu dem wir im Rahmen von Zweck-Mittel-Überlegungen gekommen sind. Der technische (und damit auch zeitliche) Aufwand für die Erstellung eines Transkripts muß den mit der Transkriptanalyse verfolgten Zwecken entsprechen. Je differenzierter ein Transkriptionssystem ausgearbeitet ist, desto schwerer werden die so dargestellten Interaktionsprozesse für den linguistisch nicht versierten Leser erschließbar und nachvollziehbar.

1.6.4. Verzeichnis der in den Transkripten und im laufenden Text verwendeten Zeichen und Abkürzungen

Die Abkürzungen der Namen von Schülern finden sich zu Beginn der betreffenden Transkripte.

Sp	Sprecher
Ad	Adressat
L	Lehrer(in)
Sch	Schüler(in)
G	Gruppe
GM	Gruppenmitglied(er)
GU	Gruppenunterricht
FU	Frontalunterricht
MK	Metakommunikation
(u)	unverständlich
NET	besondere Betonung
/	Zeittakt (im Transkripttext)
→	Interaktionsrichtung

Beobachtung, Aufnahme und Transkription

[	(I→C)	die verklammerten Äußerungen verlaufen gleich-
]	(M→U)	zeitig
...		am Ende einer Äußerung: Der Sp wird unter-
		brochen oder ein anderer fällt ihm ins Wort
...		zu Beginn einer Äußerung: Der Sp setzt eine unter-
		brochene Äußerung fort, oder ein anderer fällt ihm
[= sind		ins Wort
wir]		Übertragung ins Hochdeutsche

Die verbalen Interaktionszüge werden – in den einzelnen Transkripten gesondert – fortlaufend numeriert (z. B. 1, 2, ...), um sie leichter auffinden und einfacher in der Analyse auf sie verweisen zu können (z. B. [56]). Längere Äußerungen *eines* Sp's, während derer sich gleichzeitig andere Sp äußern, werden gelegentlich um der Lesbarkeit willen aufgeteilt (z. B. '59 a, 59 b... 59 n'), unter Verwendung von ',...‘ und ',[‘ am Anfang und Ende der betr. Äußerungsteile.

Paralinguistische Phänomene und wichtige Beobachtungen zum Sprecherwechsel sind in Klammern in die verbalen Äußerungen eingearbeitet, z. B. '(laut, fällt ins Wort)‘; die Beobachtungen zum nonverbalen Verhalten erscheinen rechts neben den entsprechenden verbalen Äußerungen (ohne Namensangabe für den jeweiligen Sp; darauf mit Namensnennung zu den übrigen GM).

Teil 2:

Kommunikation zwischen Grundschulern

Inhalt von Teil 2: Kommunikation zwischen Grundschülern

2.1. Schulische Intragruppenkommunikation. Untersuchung der Beziehungsstruktur einer Schülerarbeitsgruppe

- 2.1.1. Einleitung
- 2.1.2. Zur Versuchsdurchführung
- 2.1.3. Transkript der GU-Sequenz
- 2.1.4. Quantitative Analyse: Interaktionsrichtungen und -frequenzen
- 2.1.5. Analyse des Kommunikationsverlaufs
- 2.1.5.0. Einleitung des Gruppenunterrichts (Transkript Nr. 1–13 siehe S. 70)
- 2.1.5.1. Gruppenunterrichtsabschnitt I: Abklärung der Fragestellung durch Spielvorschläge (siehe Transkript 14–43 a S. 71–74)
- 2.1.5.2. Gruppenunterrichtsabschnitt II: Rollenverteilung (siehe Transkript 43 b–62 auf S. 74–76)
- 2.1.5.3. Gruppenunterrichtsabschnitt III: Verhaltensanweisungen für die Rollenträger (siehe Transkript 63–79, S. 76–77)
- 2.1.6. Sprechhandlungsklassifikation
- 2.1.7. Bewertung

2.2. Schülerkommunikation im Gruppen- und Frontalunterricht (eine vergleichende Untersuchung)

- 2.2.1. Ausgangshypothese
- 2.2.2. Bemerkungen zu aktuellen methodischen Konzepten
- 2.2.3. Untersuchung des kommunikativen Verhaltens von Schülern einer dritten Grundschulklasse im Gruppen- und Frontalunterricht
- 2.2.3.1. Versuchsdurchführung
- 2.2.3.2. Auswertung des Gruppenunterrichts

- 2.2.3.2.0. Herstellung des unterrichtlichen Zusammenhanges
- 2.2.3.2.1. Transkript des Gruppenunterrichts
- 2.2.3.2.2. Quantitative Analyse des GU
- 2.2.3.2.3. Verlaufsanalyse des Gruppenunterrichts
- 2.2.3.3. Exkurs: „Nachlaufende Intragruppenkommunikation“
- 2.2.3.3.1. Transkript „Nachlaufende Intragruppenkommunikation“
- 2.2.3.3.2. Interpretation
- 2.2.3.4. Auswertung der Frontalunterrichtssequenz
- 2.2.3.4.0. Vorbemerkung
- 2.2.3.4.1. Transkript der Frontalunterrichtssequenz
- 2.2.3.4.2. Quantitative Analyse der Frontalunterrichtssequenz
- 2.2.3.4.3. Verlaufsanalyse der Frontalunterrichtssequenz
- 2.2.3.5. Sprechhandlungsklassifikation GU–FU
- 2.2.4. Schlußüberlegungen
- 2.2.5. Einstellungen der Schüler zu GU und FU
- 2.2.6. Anhang: Schülerdaten

2.1. Schulische Intragruppenkommunikation. Untersuchung der Beziehungsstruktur einer Schülerarbeitsgruppe

2.1.1. Einleitung

Empirische Unterrichtsforschung erstreckt sich heute bereits über ein weites Feld. Bereiche wie Lehrmethoden, Lehrerpersönlichkeit, soziale Interaktion, soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses sind Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (Überblicke über die einzelnen Bereiche geben *Weinert, Pause, Peters, Hübner/Rank* in *Ingenkamp* 1970 sowie zusammenfassend *Keck* 1973).

Relativ wenige Untersuchungen existieren über den GU. Die einschlägigen Arbeiten befassen sich sowohl experimentell wie in schulischer Feldforschung besonders mit Lernleistungen, Hypothesenbildung, Behaltens- und Reproduktionsleistungen. Auch Erziehungs- und sozialpsychologische Forschungen, z. B. im Hinblick auf die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, liegen vor. Meist werden GU und FU vergleichend untersucht (einen zusammenfassenden Überblick gibt *G. Dietrich* 1974, S. 11–34). Die über Sprache und Kommunikation von Schülern vorliegenden Arbeiten beschäftigen sich hauptsächlich mit dem gängigen FU (*Bellack* u. a. 1974, *Hannig* 1974, *Spanhel* 1973). In jüngster Zeit sind Beiträge erschienen, die die Kommunikation von Kindergruppen in Spiel- (*Biere/Heringer* 1973, *Haidl* 1974) und Laborsituationen (*W. Dietrich* u. a. 1975) analysieren. *Dinter-Schöttler* (1975) vergleicht das Sprachverhalten in GU und FU, liefert aber keine zusammenhängende Interaktionsanalyse. Auch *Ritz-Fröhlich* (1977) liefert nur Protokolle von Unterrichtsgesprächen im Rahmen der Gesamtklasse.

Die schulische Intragruppenkommunikation, das heißt kommunikative Prozesse, die innerhalb von Arbeitsgruppen im Rahmen

Intragruppenkommunikation

des GU ablaufen, ist jedoch weithin unerschlossen (siehe *Spanhel* 1973, S. 18). Das Zusammenspiel sprachlicher, nichtsprachlicher und situativer Komponenten in diesem Rahmen ist noch völlig unerforscht.

Die Vernachlässigung der Erforschung der schulischen Intragruppenkommunikation ist besonders erstaunlich in Anbetracht des didaktischen Stellenwertes des GU. Die Arbeitsgruppe im GU (siehe *Rosenbusch* 1974, S. 82–93) nimmt eine besondere Stellung ein. Sie agiert im institutionellen Rahmen des Schulunterrichts, kann in ihrer Zusammensetzung durch den Lehrer verändert werden, empfängt Arbeitsaufträge zumeist durch den Lehrer und hat am Ende diesem und der Klasse Rechenschaft abzulegen. Auf der anderen Seite ist im Vergleich zum FU der direkte Einfluß durch den Lehrer weitgehend zurückgestellt, die Gruppe kann sich relativ selbständig strukturieren, Rollen verteilen, eigene Wege suchen, Lösungen erarbeiten und festhalten – also mit einem höheren Autonomiegrad agieren. Mit anderen Worten: Der Rahmen für Kommunikationsabläufe ist im GU normalerweise ungezwungener, offener, weniger formell als im vom Lehrer direkt gesteuerten und überwachten FU, so daß sich die Gruppen innerhalb der Klasse als soziale Subsysteme etablieren können. Nach unserer Auffassung genügt es für Lehrer, Studenten und Didaktiker nicht, zu wissen, daß GU im Hinblick auf Lernleistungen und kooperatives Verhalten möglicherweise effektiver als FU sei. Wichtig ist es auch zu wissen,

- was innerhalb einer Arbeitsgruppe tatsächlich geschieht,
- wie Schüler miteinander interagieren und kommunizieren,
- was für Beziehungen sich zwischen den einzelnen GM anbahnen,
- wie Beziehungen evident werden.

Einblicke in die Entfaltung des inneren Systems einer G (*Homans* 1965, S. 123 ff.) sind nicht nur bedeutsam für Definition und Beurteilung sozialer Prozesse allgemein, sondern auch Voraussetzung für gezieltes pädagogisch-didaktisches Handeln. Ohne die genaue Beobachtung gruppeninterner Vor-

Kommunikation zwischen Grundschulern

gänge wird die pädagogische Wirkung des GU auf einzelne Schüler nicht erkannt.

Der vorliegende Versuch der Darstellung und Analyse von Intragruppenkommunikation im Rahmen einer Deutschstunde beschreitet einen nach unserer Kenntnis neuartigen Weg, der, wie wir meinen, einen subtilen Einblick nicht nur in Sprachverhalten, sondern auch in sozialpsychologische und gruppendynamische Dimensionen einer Schülergruppe gestattet. Er unterscheidet sich von vorliegenden, lediglich rubrizierenden Methoden dadurch, daß die Intragruppenkommunikation als Gesamtheit aufgefaßt, dargestellt und untersucht wird. Zwar werden auch systematische und quantifizierbare Aspekte herangezogen, die Akzente liegen jedoch auf dem Nachvollzug des Interaktionsgeschehens und auf der Rekonstruktion des sich darin konstituierenden Beziehungsgeflechts. Das bedeutet, daß jede einzelne verbale bzw. nonverbale Aktivität für sich und im Kontext untersucht werden muß. Andere Autoren wie z. B. *Bales* (1956), *Borgotta* (1963) und *Borgotta/Crowther* (1965) mit ähnlicher Zielsetzung beziehen in ihre Analyse lediglich die verbalen Äußerungen von Sprechern ein und betrachten diese als in sich abgeschlossene Einheiten. Wir halten es für realistischer, den kommunikativen Wechselwirkungen zwischen den Interaktionspartnern nachzuspüren. Der Stellenwert einzelner Äußerungen wird unseres Erachtens erst in der Rezeption durch die Adressaten deutlich – ablesbar sowohl an sprachlichen als auch nichtsprachlichen Kommunikationssignalen.

2.1.2. Zur Versuchsdurchführung

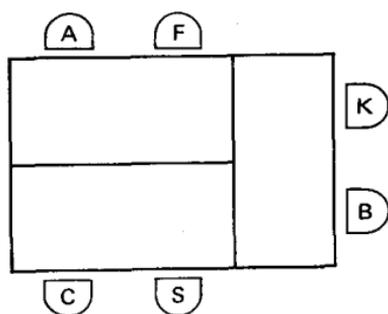
Die Aufnahmen wurden in einer dritten Grundschulklasse gegen Ende des Schuljahres 1974/75 gemacht. Es handelte sich um eine Ausbildungsklasse der Universität; deshalb waren die Schüler an Besucher bereits gewöhnt.

Intragruppenkommunikation

Um eine Verzerrung des Kommunikationsverhaltens der Schüler durch eine ungewohnte Umgebung zu vermeiden, wurde nicht in der universitätseigenen Mitschauanlage aufgenommen, sondern im Klassenzimmer der Schüler, während des normalen, vom Stundenplan vorgesehenen Unterrichts (zur Versuchsanordnung siehe 1.6.1.)

Die Schüler hatten sich rasch an die etwas veränderte Umgebung gewöhnt und zeigten keine auffälligen Reaktionen. Daß zumindest die technische Anlage nicht völlig ignoriert wurde, zeigte sich mitten im GU, als plötzlich eine Schülerin auf ein Mikrofon deutete und sagte: „Das hört man doch“ (siehe Transkript Nr. 70). Wie wir herausfanden, war dies jedoch mehr ein Vorwand. Die Kamera blieb weitgehend unbeachtet (keine Schülerin blickte oder deutete während der Aufnahme auf sie). Insgesamt meinen wir, daß wir eine weitgehend natürliche, von der Beobachtung wenig beeinflusste Unterrichtssituation aufgezeichnet haben.

2.1.3. Transkript der GU-Sequenz



Sitzordnung der G:

A = Arja, B = Birgit, C = Christine

F = Felizitas, K = Kerstin,

S = Stefanie

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
------	-----	-------	--------------------------	-----------

Einleitung

0.00	1	L→G	Wißt ihr, was ihr machen sollt?	beugt sich über den Gruppentisch. G beteiligt sich sofort; alle melden sich außer F
	2	B→L	Ja	
	3	A→L	(unaufgefordert) Ich weiß, wir sollen ...	
	4	L→G, K	Wer kann mir denn das noch mal sagen? Ja, Kerstin?	blickt zu K
0.10	5	K→L	Wir sollen dazu den Schluß finden, wenn/er heimgeht und so ...	alle nehmen Finger wieder herunter
	6	L→G, K	Nein, nein ...	S, C, A melden sich, C unsicher, abwechselnd mit r. und l. Hand
	7	K→L	... was daheim passiert ist	
	8	A→L	Ich weiß ...	
	9	L→K, G	... das machen die anderen schon	blickt nun zu A. C schlägt sich auf den Arm, C blickt kurz in die Klasse
	10	A→L	... nein, was, was passiert wäre, wenn er heimgekommen wäre	
	11	L→A, G	Nee, nee, was pass- ...	blickt auffordernd zu S
0.20	12	S→L, G	Was passiert ist, / daß er solche Angst hat und nicht nach Hause geht	alle hören aufmerksam zu; B blickt abwechselnd zu L und S
	13	L→G	Ja, was passiert ist, daß er so Angst gekriegt hat, daß er sich nicht mehr heimtraut. Das sollt ihr überlegen, was vorher passiert ist daheim bei dem Jungen, ne	A blickt weg, blättert auffällig in ihrem Block

I. Abschnitt:

0.30				L entfernt sich; Unruhe, divergierende Blickrichtungen
	14	S→A	Ich weiß!	
	15	C→A	(flüsternd; eindringlich) Ich kann schreiben	mit vorgehaltener Hand
	16	A→C, G	Nur überlegen!	S macht organisierende Geste
	17	S→G, A	Nur in der Gruppe, in der Gruppe, und wir sollen's dann spielen!	streckt die Arme breit über den Tisch, berührt sich fast mit A
0.40	18	A→G	Also gut, also (u)/	C schlägt leicht erregt mit flacher Hand auf den Tisch
0.50	19	S→G	(u)/	lenkt mit Handbewegung die Aufmerksamkeit auf sich. Alle blicken → S. A beugt sich weit über den Tisch, kniet auf dem Stuhl, Hände in Tischmitte →S, bleibt so bis 29, wiegt Oberkörper leicht hin und her
	20	K→S	Sprich doch a weng lauter!	begleitet ihre Rede mit lebhaften Gesten der l. Hand
	21	S→G	... daß die Eltern gesagt haben: Ja, er hat seine Hausaufgaben schon wieder schlecht gemacht, und da sagt er: /ach nein, ich muß eben noch etwas spielen, ja, oder irgend so was, ja? Ja und dann (u) dann kriegt er ne Fünf	K beugt sich weiter → S über den Tisch, kniet auf Stuhl, beißt Nägel. C legt Kopf auf weit vorgeschobene Arme
1.00			(u)	
	22	B→S	Und dann korrigiert die Mutter das und sagt:	beugt sich über den Tisch
	23	A→S	Du hast ja alles / falsch (singend-gedehnt), Mensch. Jetzt kriegste bestimmt wieder ne Fünf (singend-gedehnt) und...	F blickt desinteressiert zum Fenster; C, B, K verfolgen interessiert den Dialog A→S
1.10				

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
	24	S→A	... und wenn du noch eine Fünf kriegst, du, dann verklopp ich dich!	spielt mit erhobenem Zeigefinger drohende Geste; sitzt ruhig, lässig; unterstützt mit ausdrucksvollen Handbewegungen
1.20	25	A→S	Du bist ja sowieso so schlecht. Also wenn du jetzt/nicht ne Vier kriegst, dann, dann kannst du hockenbleiben und dann brauchst du gar nicht erst mal nach Hause kommen	weit über dem Tisch C blickt kurz in die Klasse; F wendet sich wieder der G zu alle voll auf die jeweiligen Sp konzentriert (bis 31)
	26	S→A	Kloppen auch noch!	wieder mit Drohgeste K stützt Kinn auf Unterarme, die auf dem Tisch liegen
1.30	27	A→S	/Also merk dir das, versprichst du, daß du jetzt ne Vier bekommst oder ich sag's Vater!	
	28	S→A	Der Vater sagt: Es stimmt	
1.40	29	A→S	Ja, nein,/der Vater hat's ja noch nicht korrigiert!	S fährt sich mit beiden Händen über die Stirn
1.50	30	S→A	Hm, wir müssen's spannender machen. Die Mutter sagt: Ach ja,/du versprichst mir, eh, du versprichst mir, daß alles wieder gut wird, ja?/Dann müßte sie doch irgendwann mal droh'n	skandiert den Rederhythmus mit synchronen, wellenförmigen Handbewegungen und Kopfwippen A folgt aufmerksam S; C blickt kurz in die Klasse.
2.00	30			

	31	A → S	Ja droh'n. Also, wenn du mir jetzt nicht versprichst, daß du ne Fünf kriegst, dann brauchst du erst gar nicht/mehr heimkommen	B nickt zustimmend rückt wieder vor C flüstert zu A, beugt sich weiter vor, versucht sich vergeblich in den Dialog S → A einzuschalten
2.10				
	32	S → A	Ja	streckt plötzlich l. Arm mit Faust und aufgestelltem Daumen nach vorne C (bis 42) ständig voll S zugewandt
	33	A → S	(gespielter scharfer Ton) Dann kannst du, dann kannst du selber schauen, wo du unterkommst	
	34	S → A	(beschwichtigend) Nein, so streng auch nicht! → C: / Ach nein, sei doch still! → A: Wenn er dann raufkommt, macht er seine Rechenaufgaben und nach dem Spielen sagt die Mutter: Bist du schon mit den Hausaufgaben fertig? Aber du hast doch/schon den ganzen Tag gespielt, Nachmittag. Und da hat die Mutter korrigiert, ja? ...	beschwichtigende Handbewegung C flüstert zu S alle aufmerksam S zugewandt, S Mittelpunkt des Interesses; die Schülerinnen wenden sich ihr auch körperlich zu; C versucht immer wieder, S für sich zu interessieren, flüstert auf sie ein, wird aber nicht beachtet (bis 41)
2.20				
2.30				
	35	B → S	Hat er auch ganz viele Fehler?/	
2.40	36	S → ?	(u)	
	37	B → S	Und wenn du in der Schule ne Fünf kriegst, dann brauchst du äh, gar nicht mehr nach Hause kommen	unter rhythmischen Aufschlägen der flachen Hand auf den Tisch
2.50	38	S → B	Ja, / und dann schreibt er das nimmer ab, äh, schreibt er das nimmer ab und dann verkloppt sie den	A setzt sich wieder, liest leise im Text
3.00	39	A → S	Mit ner Fünf brauchst du gar nicht erst mehr/nach Hause zu kommen	liest vor, deutet auf den Text S deutet auf A

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
	40	S→A	(betont, gedehnt) Jaa	
	41	C→S	Ja und dann und dann?	rückt noch näher an S
3.10	42	S→A, G	Wir sollten doch machen, <i>warum</i> er so ne Angst hat. Wir sollten doch Wert/ <i>darauf</i> legen...	schlägt bei ‚darauf‘ mit flacher Hand auf den Tisch, → A
	43a	A→S	(erregt, lauter werdend) Ja, aber das hat die Mutter doch gesagt: Mit ner Fünf brauchst du gar nicht erst nach Hause zu kommen	S deutet mit vorgestrecktem Arm auf A, legt Hand auf den Tisch, → A liest vor, Hand über Tischmitte, → S, pocht mit Finger auf den Text K fährt sich mit Hand übers Gesicht
II. Abschnitt:				
3.20	43b	A→S	(schnell) Das geht aber <i>schwer</i> / zu spielen. (einschmeichelnd) Ich bin vielleicht die Mutter, (apodiktisch) die Mutter bin ich	mit Blick auf S gestikuliert, stützt sich mit der Hand mitten auf S's Tisch auf, sieht S fragend an S meldet sich mit erhobenem Zeigefinger. B spielt erregt mit Fingern am Mund
3.30	44	B→A	Und ich darf nen Jungen spielen, der mit dem / Kind spielt	Hand am Mund; lächelt; wartet Gesprächspause ab unterstützende Bewegung mit dem Finger

	45	A→S	Du bist der Junge	
	46	B→A	Ja und ich bin ein Junge, der mit der Stefani spielt	legt Hand auf S's Hand, weit vornübergebeugt
	47	A→B	Ja	
	48	K→A	Und ich bin der Vater	wartet Blickkontakt mit A ab
3.40	49	A→K, F, C	Du bist/der Vater. Und ihr zwei seid auch Kinder, die mit denen spielen, okay?	deutet auf K deutet auf F und C S lehnt sich kurz zurück, beißt in die Faust, C und F während der Rollenverteilung völlig passiv, keine Reaktion, als ihr A Rolle zuweist, fuchtelte mit den Händen herum
3.50	50	S→B, C, F, K	(u)/	
	51	S→A	(stöhnt) Ooch!	
	52	A→S	(gedehnt, gequält) Wieso denn nicht?	S steckt Daumen in Mund, meldet sich wieder
	53	S→B, F, C	Ich spiel mit euch	
	54	C→A	(eindringlich, konspirativ) Ich bin die Lehrerin	
4.00	55	A→G, K	Ich bin die Mutter. Wer ist der Vater? Du bist der (überdeutlich artikuliert) Vater! /	ignoriert C; K meldet sich mit erhobenem Finger deutet auf K; K nickt stumm, weicht Blickkontakt mit A aus; A hebt Zeigefinger
	56	S→A	Ich bin der Junge	
	57	A→F, B	Du und du, ihr seid die Kinder	deutet auf F und B; K reibt sich mit beiden Händen die Augen
	58	C→A	(eindringlich) Ich bin die Lehrerin	beugt sich weit zu A vor
	59	S→C	Quatsch!	zeigt C den Vogel
4.10	60	A→C	(zurechtweisend) Das kann doch gar nicht sein, das is doch nicht in der Schule /	zeigt C den Vogel C fährt mit dem Oberkörper zurück

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
4.20	62	S→B, C, F B→A	Also ich spiel mit euch. Also ihr drei seid seid meine Freunde Aber alles gute, / ja?	zeigt mit gespreizten Fingern auf die Ange- sprochenen. B lächelt → S; K Finger in Mund blickt fragend auf A
III. Abschnitt:				
4.20	63	S→B, C, F	Ja und dann müßt ihr / weggehen, und müßt, und dann müßt, und dann muß ich sagen: ich geh wieder nach Hause	C kniet auf dem Stuhl
	64	A→A	Ich muß ein bißchen streng sein und so	setzt sich zurück, schlägt während des Re- dens mehrmals mit der flachen Hand auf den Tisch. Die anderen werden auf A aufmerk- sam, wenden Blicke von S weg → A
4.30	65	S→A	Ja, keifig	bewegt den Oberkörper ruckartig nach vorne
	66	A→S	Keifig? /	
	67	F→A	Ja, keifen müßt du	
	68	A→S	(dialektgefärbt) Wie gehtn dat schon wieder?	lächelt, bewegt Oberkörper auf S zu
4.40	69	C→S	(u) /	flüstert für die anderen G-Mitglieder nicht hörbar S ins Ohr, faßt mit der Hand auf S's Kopf
	70	A→S, C	Das hört man doch!	tippt C auf den Arm; deutet und schaut nach

4.50	71	A → C	Weißt du ... (u) / (kichert hoctönig)
5.00	72	K → A	Ja und was / solln ich sagen?
	73	A → K	Du mußt halt, du mußt halt grad die Zeitung lesen
	74	K → A	Schimpfen. Soll ich denn auch schimpfen?
	75	S → K	Ach bloß die Zeitung lesen und so
	76	B → A	Pschcht
5.10	77	A → K	Da, / dann mußt du mich mal rufen: Mutter
	78	F → K	Nimm das Blatt mit als Zeitung
5.18	79	A → K	Ja, nimm dein Block mit als Zeitung /

oben zum Mikrofon. C hält Hand vor den Mund, blickt nach oben zum Mikrofon, legt Kopf auf die Bank

beugt sich vor, flüstert hinter vorgehaltener Hand zu C, tippt C zum zweitenmal auf den Arm; setzt sich wieder zurück; schlägt mit der Hand auf den Tisch

F beugt sich mit A vor, möchte mithören, setzt sich mit A zurück; C gibt A leichten Klaps auf den Kopf, hält r. Zeigefinger am Mund (Schweigezeichen); S fährt mit Fingern durch die Haare

stützt Kinn auf

ausholende Geste zu K, deutet das Halten einer Zeitung an; B und C tuscheln, C macht mit Zeigefinger Drohbewegung zu B

winkt rhythmisch mit dem Finger

macht K vor, wie sie rufen soll

K lacht, nimmt Hand vom Gesicht

C flüstert zu K, klopf S auf die Schulter

Kommunikation zwischen Grundschulern

2.1.4. Quantitative Analyse: Interaktionsrichtungen und -frequenzen

Adr	Spr	A	B	C	F	K	S	Summe
A			4	3	1	3	13	24
B		2		—	—	—	5	7
C		5	—		—	—	5	10
F		2	—	—		—	4	6
K		5	—	—	1		2	8
S		15	3	2	—	1		21
G		3	—	—	—	—	4	7
Summe		32	7	5	2	4	33	83

Tabelle 1. *Interaktionsrichtungen.*

Tabelle 1 „Interaktionsrichtungen“ zeigt zum einen, wie oft die einzelnen Schülerinnen (Sch) im Verlauf der eigentlichen Gruppenarbeit (14–79) von den anderen angesprochen worden sind (Zeile) und wie oft eine Sch jeweils eine andere angesprochen hat (Spalte). Ausgezählt wurden die zusammenhängenden Äußerungen entsprechend den laufenden Nummern. Dabei liegen mehr Daten vor, als zusammenhängende Äußerungen abgegeben wurden, da eine Äußerung, die an zwei Partner gerichtet wurde, für jeden dieser Partner aufgeführt und auch für den Sender doppelt gerechnet wurde. Insgesamt fallen diese Doppelzählungen nicht so sehr ins Gewicht, da – wie das Protokoll zeigt – hauptsächlich dyadische Interaktionszüge vorliegen.

Schon auf den ersten Blick wird die völlige Disproportionalität des Interaktionsgeschehens deutlich. A hat demnach fast gleich

Intragruppenkommunikation

oft (32 mal) wie S (33 mal) andere GM angesprochen, mit großem Abstand vor allen anderen (B 7, C 5, K 4, F 2). A und S sind die einzigen die einige Male (A 3 mal, S 4 mal) zur gesamten G gesprochen haben.

Ein ähnliches, wenn auch nicht so krasses Bild ergibt sich, wenn man errechnet, wie oft einzelne Sch von anderen angesprochen worden sind (siehe Zeilensumme). Hier ist der Abstand zwischen A und S einerseits und den übrigen GM andererseits zwar nicht so groß wie unter dem Gesichtspunkt des Ansprechens (siehe oben), aber sie sind immerhin doppelt bis dreimal so oft Adressaten von Äußerungen anderer GM als B, C, F und K. Bezeichnend für die G-Struktur ist auch, daß – jedenfalls im offiziellen G-gespräch (Hauptengagement) der G fast nie (Ausnahme F–K 78) die Gesprächsfäden zwischen den zweitrangigen GM B, C, F, K verlaufen. Nahezu die gesamte G-kommunikation läuft also über die als Sprecher oder Adressaten fungierenden „Schaltstellen“ A und S.

2.1.5. Analyse des Kommunikationsverlaufs

2.1.5.0. Einleitung des Gruppenunterrichts (Transkript Nr. 1–13 siehe S. 70)

Zu Beginn der Stunde hatte der L (ein Student) einen hektographierten Text ausgeteilt. Darin wird die Situation eines Schülers skizziert, der sich mit einer Fünf im Zeugnis nicht nach Hause zu gehen traut, weil die Mutter für den Fall, daß er so schlecht abschneidet, Sanktionen angedroht hat. Nach dem Vorlesen des Textes durch L und Schüler sollten die Arbeitsgruppen jeweils einen Aspekt diskutieren und daraus ein Rollenspiel vorbereiten.

Die Beobachtungsgruppe wird nun vom L besucht, der sich vergewissern will, ob der Arbeitsauftrag richtig verstanden worden ist. Die G macht zu Beginn einen nahezu homogenen

Kommunikation zwischen Grundschulern

Eindruck: Alle Schülerinnen melden sich sofort (Ausnahme: F), wohl teils durch die Aufgabenstellung, teils durch die unmittelbare körperliche Präsenz von L angeregt. Die spontanen und lebhaften, sich überschneidenden Äußerungen lassen auf hohe Motiviertheit schließen. Es ergibt sich ein in seiner Gleichzeitigkeit und Verschränktheit schwer darstellbares Interaktionsgeflecht. Nur drei Mädchen sprechen ausführlicher. L und Schülerinnen fallen sich mehrfach wechselseitig ins Wort. Die G erscheint sozial unstrukturiert, gemeinsam ist ihr nur die Fixiertheit auf L.

Als inhaltliches Resultat steht am Ende die präzise Nennung des Arbeitszieles. Für die Schülerinnen ergibt sich aus dieser einleitenden Passage: B, C und F sind nicht zu Wort gekommen. Die Antworten von K und A sind als unzutreffend vom L abgelehnt worden (6, 11). Nur S brachte die richtige Antwort, die vom L akzeptiert und als Verstärkung fast wörtlich wiederholt wurde (13). C erscheint etwas unsicher und leicht ablenkbar. A's auffälliges Verhalten (13) könnte als Reaktion auf ihren Mißerfolg interpretiert werden.

Strukturell unterscheidet sich dieser Eingangsteil in keiner Weise vom geläufigen Frontalunterricht. Die Beiträge der Schülerinnen wenden sich nämlich in keinem Fall direkt an eine Partnerin, alle Schüleräußerungen sind vielmehr an den L gerichtet. Der L dominiert eindeutig; er nimmt eine superior-komplementäre Kommunikationsposition (siehe *Watzlawick u. a.* 1969, S. 68ff. [5. Axiom]) ein. Es handelt sich um eine Lehrerfrage-Schülerantwort-Kette; die Initiative liegt beim L, die Kinder können lediglich auf den L reagieren, indem sie die Arbeitsanweisung zu wiederholen versuchen, wobei diese Reaktionen wiederum der Bewertung durch den L unterliegen.

Intragruppenkommunikation

2.1.5.1. *Gruppenunterrichtsabschnitt I: Abklärung der Fragestellung durch Spielvorschläge (siehe Transkript 14-43 a, S. 71-74)*

Nun erst beginnt die eigentliche Gruppenarbeit. Der Lehrer hat sich entfernt, und die Schülergruppe muß nun ihr Ziel in eigener Regie angehen. In diesem Teil finden sich, vor allem zu Beginn, einige nicht identifizierbare Textstellen (u). Zumindest teilweise scheint es sich dabei um Nebenengagement zu handeln.

Nachdem sich der L entfernt hat, findet sich zunächst eine kurze Phase sozialer Diffusität. Die GM konzentrieren sich nicht mehr auf einen bestimmten Punkt (wie in der vorhergehenden Phase auf den L), sondern schauen sich im Klassenzimmer um, flüstern – die Gruppe besteht aus divergierenden Einzelementen. S ergreift die Initiative. Verbal und mit auffordernden, organisierenden Gesten (besonders zu A) lenkt sie die Aufmerksamkeit auf sich und beginnt die Diskussion des Themas. C wird mit ihrem Vorschlag (15) von A zurückgewiesen. Auch die räumliche Veränderung der G – die GM rücken enger zusammen, mit Blickrichtung auf die Sprecherin S – signalisiert, daß nun der G-prozeß in Gang kommt. In dieser Phase des Gesprächs handelt es sich inhaltlich um die Abklärung der Fragestellung durch Spielvorschläge.

Mitten durch die G konstituiert sich die Achse A-S. Diese beiden GM haben die häufigsten Blickkontakte, sprechen sich am häufigsten an, haben das weitaus größte Redequantum. Die anderen Mädchen sind insgesamt an dem Dialog interessiert und verfolgen ihn genau. Lediglich F zeigt einmal Desinteresse (23) und C wendet sich zweimal kurz ab (25, 30). Besonders wenn S spricht, zieht sie die gesammelte Aufmerksamkeit der übrigen GM auf sich. S spricht deutlich und begleitet ihre Worte stets mit ausdrucksvollen Gesten. Sie ist ortsfest und erscheint als ruhender Pol. Auch ihre Mimik wandelt sich wenig, doch fixiert sie aufmerksam ihre Gesprächspartner. Ohne Zweifel ist hier S die dominierende Figur in der G. Auch A

Kommunikation zwischen Grundschulern

lenkt die Aufmerksamkeit auf sich; ihre Sprechweise zeigt ein breites Spektrum paralinguistischer Varianten, ihre Gestik ist ärmer als die von S. A schiebt sich in den Vordergrund, indem sie sich oft so weit vorbeugt, bis sie mit der Hand auf dem gegenüberliegenden Tisch ist. Sie berührt ihre Gesprächspartner, kniet sich auf den Stuhl, zeigt eine variable Mimik. A und S bestreiten allein über $\frac{3}{4}$ der gesamten kommunikativen Handlungen. Die GM sind zumeist aufmerksam und interessiert. Versuche wie von C (31–42), die Achse aufzulösen, werden von A und S ignoriert. C gelingt nur eine kurze Frage (41). Lediglich B vermag zweimal mit abgeschlossenen Äußerungen zum Zuge zu kommen (35, 37), wobei aber 35 ohne Reaktion bleibt und 37 lediglich eine Wiederholung von A ist. Die übrigen GM werden zu reinen Statisten degradiert.

Um die wechselseitige Beziehung A–S in diesem Interaktionsabschnitt genauer charakterisieren zu können, soll im folgenden der kommunikative Handlungsablauf zwischen A und S analysierend nachvollzogen werden.

Auf der Inhaltsebene lassen sich nur geringe Fortschritte feststellen. Die Themenstellung, ein Rollenspiel zu konzipieren, das vorführt, warum der Junge solche Angst hat, wird nur in bescheidenen Grenzen erfüllt. S macht einen Spielvorschlag (21), der durch A (23) und S (24) ergänzt wird. Diesen Vorschlag bringt S gegen Ende des Abschnitts (34, 38) leicht variiert noch einmal: Der Junge spielt zuerst, macht danach seine Hausaufgaben schlecht; diese werden von der Mutter korrigiert, darauf droht die Mutter Sanktionen an. 23–27 schlagen A und S verschiedene Sanktionsmöglichkeiten vor. Daß es sich dabei durchwegs um Drohungen handelt, wird von den Beteiligten offensichtlich nicht erkannt, da B (30, nonverbal) und A (31) S beistimmen, daß die Mutter dann auch mal drohen müßte (vgl. 30). A's Beitrag zur inhaltlichen Seite ist geringer; er besteht hauptsächlich in der (zum Teil etwas variierten) mehrfachen Wiederholung eines Zitats aus dem schriftlichen Text (25, 31, 39, 43). Die von A ins Spiel gebrachte Vaterfigur (27) wird nach einem kurzen Disput mit S (28, 29) nicht mehr erwähnt.

Daß auf der Inhaltsebene so wenig erarbeitet wird, hat seinen Grund sicherlich besonders in einem Konflikt auf der Beziehungsebene. A geht auf den dreimaligen Vorschlag S's, die Mutter müsse auch mit „Kloppen“ drohen (24, 26), bzw. „ver-kloppen“ (38), nicht erkennbar ein. Vielmehr besteht sie völlig unbeirrt auf ihrem, dem Lehrertext entnommenen Verhaltensvorschlag für die Mutter („Mit 'ner Fünf brauchst du gar nicht erst nach Hause zu kommen.“) und Varianten dazu (25, 31, 39, 43). Daran ändert auch nichts, daß S nur kurz (32, 40) bestätigend darauf eingeht und daß S an zwei Stellen metakommunikativ Kritik übt: War die Kritik beim ersten Mal (30) noch eine graduelle, wird sie am Ende des Abschnitts prinzipiell. Mit dem eindringlich vorgebrachten Einwand (42) wertet sie A's Standard-Vorschlag oder evtl. gar den gesamten bisherigen Gesprächsverlauf ab. A widerspricht erregt und beharrt monologisch auf ihrem Vorschlag, wobei sie sich nochmals explizit auf die Autorität des Textes beruft (43).

Zum Phänomen des „Aneinandervorbeiredens“ der beiden Partnerinnen A und S dürfte es wohl vor allem dadurch kommen, daß A S ihre Führungsrolle hinsichtlich der Sachkompetenzstreitig macht. Die thematischen Initiativen kommen meist von S; ihre Spielvorschläge sind selbständiger, varianten- und detailreicher als die A's; sie ist es auch, die an zwei Stellen metakommunikativ dem Gespräch eine andere Wendung in Richtung auf die gestellte Aufgabe zu geben versucht. Wie auch der situative und nonverbale/paralinguistische Kontext eindeutig erweist (siehe oben), ist S die Zentralfigur in dieser Interaktionssequenz.

2.1.5.2. *Gruppenunterrichtsabschnitt II: Rollenverteilung (siehe Transkript 43 b–62, S. 74–76)*

Während, wie die Einzelanalyse gezeigt hat, im I. Abschnitt eindeutig S die führende Position innehatte, zeigt der II. Abschnitt nun eine anders geartete Struktur:

Kommunikation zwischen Grundschulern

Offensichtlich hatte sich A (43 a) in ihre Position „Berufung auf die Autorität des Textes“ verrannt. Als sie merkt, daß auch der Einsatz von Lautstärke und Körperzuwendung nicht dazu führt, S von ihrer Ansicht zu überzeugen, wechselt sie unvermutet, ohne Unterbrechung, das Thema (43 b). Sie überrumpelt die G, indem sie unvermittelt zur Rollenverteilung übergeht. Zunächst versuchsweise, dann apodiktisch nimmt sie die Mutterrolle für sich in Anspruch. Wie sehr hier A dominiert, zeigt sich z. B. daran, daß sich nun S mit dem Finger meldet, um eigene Wünsche vorbringen zu können. In allen Einzelheiten des Verlaufs der folgenden Interaktionssequenz wird deutlich, daß A nun die Führerrolle innerhalb der G innehat:

Die Rollenverteilung wird zentral von A gesteuert, B hat A's Verteilerfunktion unausgesprochen akzeptiert (44). Ihr Rollenwunsch wird zunächst von A überhört, da sie erst ihrer wichtigsten Partnerin S die zweite Hauptrolle zuweisen will (45). Auch dabei setzt A wieder zur Unterstützung ihrer Sprechhandlung Körpersprache ein. Von S erfolgt zunächst keine erkennbare Reaktion, B wiederholt ihren Wunsch an A (46), der nun von A akzeptiert wird (47). Bezeichnend dabei ist, daß B von vornherein eine Nebenrolle anstrebt. Offensichtlich ist die Dominanz von A und S in der G so internalisiert, daß diese auch auf die Spielrollen voll durchschlägt. Darauf deutet auch hin, daß B und K mit ihren Wünschen A nicht ins Wort fallen, sondern die entsprechenden Gelegenheiten abwarten. Dieser Interpretation der G-Struktur widerspricht auch nicht, daß nun K (48) für sich die Vaterrolle in Anspruch nimmt. Im Text, der der Spielidee zugrundeliegt, kommt der Vater überhaupt nicht vor. Auch im vorhergehenden Abschnitt spielt in der G-Diskussion der Vater eine zweitrangige Rolle im Vergleich zur Mutter (vgl. 27–29). So kann K mit ihrem Wunsch durchdringen, zumal die beiden Hauptrollen schon von A und S besetzt sind.

Auffallend ist die Passivität von F und C, mit der sie sich von A die Kinderrollen zuteilen lassen (49). Es ist dagegen aufgrund des nonverbalen und paralinguistischen Verhaltens von S sehr wahrscheinlich (49–51, wenn auch aufgrund von Störung

Intragruppenkommunikation

der Textverständlichkeit nicht nachweisbar), daß sie sich gegen die Verteilung von A auflehnt. Auf den Vorwurf von A hin (52) gibt sie jedoch klein bei und akzeptiert ihre Spielrolle (53, 56) und damit auch ihre in diesem Interaktionsabschnitt A untergeordnete G-position. Ebenso bekräftigt S ihre Überlegenheit über die anderen GM, indem sie B, F und C in die von A schon vorbestimmten Rollen nochmals explizit einweist (53, 61). Auch hier ist von F keinerlei Reaktion zu verzeichnen. Lediglich C unternimmt einen Ausbruchsversuch: Zweimal bringt sie eindringlich ihren von der offiziellen Verteilung abweichenden Rollenwunsch A gegenüber vor (54, 58). Während sie beim erstenmal einfach ignoriert wird, wird ihr Versuch bei der Wiederholung von S und A drastisch entwertet („Vogel zeigen“). Dabei wird auch offenkundig, wie sich nur S A ebenbürtig fühlt (59, 61), während die übrigen GM sich diesen beiden unterordnen. In puncto Rollenverteilung jedoch akzeptieren alle (wenn auch zum Teil notgedrungen: S, C), wie sich auch deutlich aus den nonverbalen Verhaltensweisen ergibt (z. B. Blickkontakt, Körperzuwendung, „sich melden“), die Führungsposition A's.

Abschnitt I war thematisch orientiert: Es ging dabei vor allem um Vorschläge für die Gestaltung des Spielverlaufs. Der II. Abschnitt dagegen hat seinen Schwerpunkt im Aushandeln der Beziehungen zwischen den GM qua Spiel-Rollenträgern. Dabei konstituiert sich besonders deutlich die Herrschaftsstruktur innerhalb der G. Der Beziehungsaspekt dominiert. Von da aus ist zu konstatieren, daß im thematisch/inhaltlichen Bereich S die Führungsrolle einnimmt, während A das Beziehungsgefüge der G beherrscht. Ein Unterschied ist dabei, daß S die Führerrolle quasi zufällt, während A sich mit erheblichem nonverbalen und paralinguistischen Aufwand in Szene setzt. Bezogen auf die G zeichnet sich A durch Beziehungskompetenz aus, S dagegen durch Inhaltskompetenz.

Kommunikation zwischen Grundschulern

2.1.5.3. *Gruppenunterrichtsabschnitt III: Verhaltensanweisungen für die Rollenträger (siehe Transkript 63–79, S. 76–77)*

In Abschnitt II war das beherrschende Thema die Rollenverteilung im Spiel. Im folgenden Abschnitt geht es um Verhaltensvorschläge und -anweisungen für die Rollenträger. Dabei dominiert A nicht so stark wie in Abschnitt II. S gibt Spielhandlungsanweisungen für B, C, F und sich selbst (63). A geht darauf gar nicht ein, lenkt mit einem akustischen Signal die Aufmerksamkeit aller wieder auf sich und macht einen Vorschlag zur Ausführung ihrer eigenen Rolle (64). S nimmt das Thema variiert auf (65), von F sekundiert (67). Anscheinend traut sich F nur, auf S's Autorität gestützt, A Verhaltensvorschläge zu machen. A zieht sich aus der Affäre, indem sie, statt den Vorschlag S's und F's anzunehmen, lächelnd diesen nicht zu verstehen vorgibt (68). C's Funktion in der G wird im folgenden besonders deutlich: Am „offiziellen“, aufgabenorientierten G-gespräch nimmt sie nur wenig teil, ihre Aktivität erstreckt sich vor allem auf das Suchen privater, „intimer“ Partnerkontakte. Dabei spielt für sie offensichtlich körperliche Berührung mit der Partnerin eine wichtige Rolle. Der enge Kontakt zwischen C und S wird von A unter Verweis auf das Mikro unterbrochen (70). Darauf stellt A selbst eine enge Beziehung zu C her, auch hier ist der taktile Kontakt wichtig. Aus dem paralinguistischen Verhalten A's (Kichern) und C's (Schweigezeichen, Klaps auf Kopf [71]) ist zu vermuten, daß sich auch dieser Interaktionszug nicht auf den offiziellen G-auftrag bezieht. Auch während die Verhaltensanweisungen für das Spiel fortgesetzt werden (72–79), fährt C in ihrer konspirativen Tätigkeit fort (tuscht mit B, flüstert zu K).

Aus 72–79 geht besonders deutlich die Unselbständigkeit K's und ihre Abhängigkeit von A und S hervor. Bis in die Details hinein, bis in die mimische Darstellung von einzelnen Handlungstypen (73, 77) holt K von A, welcher S assistiert (75), Vorschriften ein. K fragt A entweder ohne eigene Vorstellung

Intragruppenkommunikation

gen (72) oder läßt sich widerstandslos von eigenen Überlegungen abbringen (74–75). Die Vorschläge bzw. Vorschriften A's (Zeitung lesen [73] und „Mutter“-Rufen [77]) weisen nochmals auf die Bedeutungslosigkeit und Passivität der K zugeprochenen Vaterrolle hin.

Die Hypothese, daß sich in den Spiel-Rollen und ihrer Ausgestaltung durch Verhaltens-Anweisungen die tatsächlichen Rollen der G in etwa spiegeln, liegt nahe. Die beiden das Spielgeschehen beherrschenden Rollen sind von vornherein an die beiden das G-geschehen beherrschenden Schülerinnen A und S vergeben. Die übrigen Spiel-Rollen sind Statisterie, was wiederum weiten Teilen des G-geschehens entspricht.¹⁾

2.1.6. Sprechhandlungsklassifikation

Das Bild einer komplementären Gruppenkommunikationsstruktur, in der A und S die superior-komplementären Rollen zufallen, wie es sich aus der quantitativen und der Verlaufsanalyse ergeben hat, läßt sich unter Einbeziehung sprechakttheoretischer Überlegungen noch weiter differenzieren. So wird eine qualitative Gewichtung der einzelnen Interaktionszüge ermöglicht.

¹⁾ Die Vorstrukturierung des Rollenspiels durch das G-gespräch schlug dann auch in der Ausführung des Rollenspiels voll durch: Die einzigen von sich aus aktiven Figuren waren A und S. Die übrigen GM waren entweder unbeteiligt oder gaben von A ad hoc eingeflüsterte Beiträge wieder.

Kommunikation zwischen Grundschulern

Tabelle 2. Sprechhandlungsklassen.

	A	B	C	F	K	S	Su	%
1. KONSTATIVA	6	—	—	—	—	4	10	12,20
Feststellung	6	—	—	—	—	4	10	
2. POSITIONALE	20	6	4	1	4	19	54	65,84
<i>Optativa</i>	3	4	3	—	3	2	15	18,29
Frage	3	1	1	—	2	—	7	
Bitte	—	2	—	—	—	—	2	
Wunsch	—	1	2	—	1	—	4	
Rückversich.	—	—	—	—	—	2	2	
<i>Imperativa</i>	6	1	—	1	1	4	13	15,85
Aufforderung	2	—	—	—	1	—	3	
Anweisung	3	—	—	1	—	3	7	
Warnung	1	1	—	—	—	—	2	
Befehl	—	—	—	—	—	1	1	
<i>Konstruktiva</i>	11	1	1	—	—	13	26	31,70
Vorschlag	11	1	—	—	—	13	25	
Angebot	—	—	1	—	—	—	1	
3. EVALUATIVA	9	1	—	1	—	7	18	21,96
<i>pos. Evaluativa</i>	4	1	—	1	—	3	9	10,98
Bestätigung	1	—	—	—	—	1	2	
Zustimmung	3	1	—	1	—	2	7	
<i>neg. Evaluativa</i>	5	—	—	—	—	4	9	10,98
Ablehnung	4	—	—	—	—	3	7	
Vorwurf	1	—	—	—	—	—	1	
Kritik	—	—	—	—	—	1	1	
Summe	35	7	4	2	4	30	82	
%	42,68	8,54	4,88	2,44	4,88	36,58	—	100

Tabelle 2 zeigt, daß A und S mehr als doppelt so viele Sprechhandlungen vollzogen haben wie alle anderen GM zusammen. In allen drei Sprechhandlungsklassen sind A und S untereinander etwa gleichrangig, den übrigen GM gegenüber aber unverhältnismäßig stark überproportional vertreten; *Konstativa* werden sogar ausschließlich von A und S geäußert. Ähnlich liegen die Verhältnisse bei den Unterklassen. Nur im Bereich der *Optativa* zeigt sich eine gewisse Ausgewogenheit (nur F hat keine solche Sprechhandlungen geäußert). Auch bei den *Imperativa* sind A und S eindeutig dominant; F, B und K kommen hier nur mit je einer Äußerung zum Zug. Besonders eklatant ist das Übergewicht von A und S bei den *Konstruktiva*. B und C liefern nur je *ein* Konstruktivum, F und K schlagen gar nichts vor, während A (11 Konstruktiva) und S (13 Konstruktiva) nahezu eine Monopolstellung einnehmen.

Imperative, konstatierende und konstruktive sprachliche Handlungen werden also fast ausschließlich von A und S ausgeführt; die Rolle der übrigen GM ist nahezu auf Sprechhandlungen wie Bitten, Fragen, Wünschen beschränkt. Somit wird durch die sprechakttheoretische Analyse der Gesamteindruck der G-Struktur, wie er sich aufgrund der Verlaufsanalyse und der Auszählung der Interaktionszüge ergeben hat, bekräftigt; eindeutig sind A und S in superior-komplementärer, alle anderen GM in inferior-komplementärer Position.

Kommunikation zwischen Grundschulern

Tabelle 3. Sprechhandlungsklassen, aufgeschlüsselt nach Gruppen-
unterrichtsabschnitten.

Sprechaktklasse	Abschnitt I		Abschnitt II		Abschnitt III	
	Häufig- keit	%	Häufig- keit	%	Häufig- keit	%
1. KONSTATIVA	1	2,56	9	36	—	—
Feststellung	1		9			
2. POSITIONALE	29	74,37	10	40	15	83,33
<i>Optativa</i>	4	10,26	7	28	4	22,22
Frage	2		1		4	
Bitte	—		2		—	
Wunsch	—		4		—	
Rückversicherung	2		—		—	
<i>Imperativa</i>	4	10,26	1	4	8	44,44
Aufforderung	2		1		—	
Anweisung	1		—		6	
Warnung	—		—		2	
Befehl	1		—		—	
<i>Konstruktiva</i>	21	53,85	2	8	3	16,67
Vorschlag	20		2		3	
Angebot	1		—		—	
3. EVALUATIVA	9	23,07	6	24	3	16,67
<i>pos. Evaluativa</i>	3	7,69	3	12	3	16,67
Bestätigung	1		—		1	
Zustimmung	2		3		2	
<i>neg. Evaluativa</i>	6	15,38	3	12	—	—
Ablehnung	5		2		—	
Vorwurf	—		1		—	
Kritik	1		—		—	
Summe	39	100	25	100	18	100

Intragruppenkommunikation

Wie Tabelle 3 zeigt, nehmen die *Positionalen* in den Abschnitten I und III der GU-sequenz $\frac{3}{4}$ bzw. $\frac{4}{5}$ aller Sprechhandlungen ein. *Konstativa* sind in Abschnitt I und III fast gar nicht vorhanden, dafür stehen sie in Abschnitt II etwa gleichrangig neben den *Positionalen*. *Evaluativa* machen in Abschnitt I und II jeweils ca. $\frac{1}{4}$, in Abschnitt III ca. $\frac{1}{6}$ der Sprechhandlungen aus.

Zu den Unterklassen: Über die Hälfte aller im I. Abschnitt des G-gesprächs vorkommenden Sprechhandlungen sind Konstruktiva, während diese in den beiden folgenden Abschnitten keine große Rolle mehr spielen. Der II. Abschnitt zeigt ein etwa gleichrangiges Übergewicht von Optativa und *Konstativa*, im III. Abschnitt hingegen sind fast die Hälfte aller Sprechhandlungen Imperativa. Durch diese Daten wird also die von uns durch die Verlaufsanalyse gewonnene Gliederung bestätigt. Ging es in Abschnitt I um die Abklärung der Fragestellung durch Spielvorschläge (Konstruktiva!), werden in Abschnitt II „Rollenverteilung“ vor allem Rollenwünsche (Optativa) geäußert und Spielrollen festgestellt (*Konstativa*). Der III. Abschnitt schließlich beinhaltet in erster Linie Handlungsanweisungen (Imperativa) an die Rollenträger.

2.1.7. Bewertung

Insgesamt zeigt sich ein bedenklich stimmendes Bild. Eine Sechsergruppe, völlig beherrscht von zwei rivalisierenden Führerfiguren, die sich je nach Situation ablösen und das Geschehen beherrschen. S als sofort anerkannter task-leader (*Bales/Slater* 1955), die aufgrund der Fähigkeit, eine der G gestellte Aufgabe zu lösen, das Interaktionsgeschehen bestimmt. A als social-emotional leader (*Bales/Slater* 1955), die Führerschaft okkupiert und den übrigen aufzwingt.

Die übrigen vier GM haben keine Chance, selbständig aktiv zu werden, sondern müssen sich in ein Satellitenverhältnis fügen,

Kommunikation zwischen Grundschulern

das ihnen nur Zustimmung und die Entgegennahme von Anweisungen erlaubt.

2.1.8. Anhang: Schülerdaten

	A	B	C	F	K	S
Alter z. Z. der Unter- suchung	9;6	8;10	9;1	9;3	8;10	8;8
Vater	selbst. Kaufm.	lt. Angest. (Akad.)	Gastwirt	Facharzt	Hand- werks- meister	lt. Angest. (Akad.)
Mutter	Haus- frau	Kranken- schwester	Haus- frau	Haus- frau	Kaufm. Angest.	Haus- frau
Durch- schnitts- note*)	1,8	2,2	2,3	2,2	2,8	1,9
Deutsch- note*)	2	3	3	3	3	2

Tabelle 4. Schülerdaten (*) Jahreszeugnis, 2 Monate nach der Aufzeichnung).

Die Schülerdaten stehen im Gegensatz zu den üblichen Gepflogenheiten erst an dieser Stelle. Diese Maßnahme entspricht unserem Arbeitsvorgehen; denn wir ließen uns erst nach Abschluß der Analyse und Interpretation Angaben über die Schüler vom Klassenlehrer mitteilen. Der Grund: Analyse und Interpretation sollten möglichst unbefangen erfolgen. So sollte es unseres Erachtens auch beim Leser sein.

Vom Klassenlehrer werden A's und S's überdurchschnittliche Leistungen im mündlichen sowie A's Wille zu führen hervorgehoben. Übereinstimmend mit unseren Beobachtungen werden C vom Lehrer als leicht ablenkbar und F als sehr zurückhaltend, gehemmt und schüchtern ihren Mitschülern gegenüber eingeschätzt. Für B und K waren keine Lehrerangaben zu erhalten, die für unsere Untersuchung aufschlußreich wären.

Interessant ist, daß dem (hochqualifizierten) Klassenlehrer die führende Position S's bisher nicht aufgefallen war. Unser Untersuchungsergebnis (führende Position von S neben A) wurde durch ein nachträglich durchgeführtes Soziogramm bestätigt.

2.2. Schülerkommunikation im Gruppen- und Frontalunterricht (eine vergleichende Untersuchung)

2.2.1. Ausgangshypothese

Menschliche Kommunikation wird von speziellen Rahmenbedingungen beeinflusst. Die Erkenntnis, daß die Situation einen entscheidenden Einfluß auf das Sprachverhalten ausübt, wird durch zahlreiche Untersuchungen belegt (siehe den Forschungsüberblick bei *Cazden 1973; Labov 1973*). Auf die Schule übertragen würde dies bedeuten, daß auch Schüler in verschiedenen unterrichtlichen Situationen ein unterschiedliches kommunikatives Verhalten zeigen müßten. So ließe sich die Hypothese formulieren, daß sich kommunikatives Handeln von Schülern im GU von dem im FU unterscheidet (zu diesen Sozialformen des Unterrichts siehe *Meyer 1970, Geissler 1973, Rosenbusch 1974*). GU und FU stellen nämlich verschiedene Kommunikationssituationen dar:²⁾

²⁾ Der Situationsbegriff wird in der linguistischen und soziologischen Literatur durchaus uneinheitlich definiert. Vgl. dazu den Überblick im „Kleinen Lexikon der Linguistik“ in: *LuD 18/1974*, S. 161 ff. „Situation“ (ohne Autorennennung). Im folgenden orientieren wir uns an den von *H. Steger* und seinen Mitarbeitern formulierten Merkmalen von Redekonstellationen: Sprecherzahl – Zeitfrequenz – Verschränkung, Text/soziale Situation – Rang – Grad der Vorbereitetheit – Zahl der Sprecherwechsel – Themafixierung – Modalität der Themenbehandlung – Öffentlichkeitsgrad; siehe *Deutrich/Schank 1973*.

Kommunikation zwischen Grundschulern

- Zahl der Interaktionsteilnehmer: Im GU je nach Gruppengröße zwischen drei und sechs, im FU sind potentiell die ganze Klasse und der Lehrer an der Interaktion beteiligt (wobei natürlich das Ausmaß der aktiven Beteiligung sehr unterschiedlich sein kann).
- Rangordnung unter den Interagierenden: Im FU befindet sich der Lehrer allen anderen gegenüber prinzipiell in der superior komplementären Kommunikationsrolle; der GU dagegen stellt eine potentiell symmetrische Kommunikationssituation dar.³⁾ Damit verbunden sind verschiedene Sanktionsgrade: Während die Schüler im FU einem hohen Sanktionsdruck durch den Lehrer ausgesetzt sein können, agieren sie in der G vergleichsweise autonom. Der Gruppensprecher mit der geliehenen Autorität des Lehrers kann im allgemeinen nicht den gleichen Druck auf die Mitschüler ausüben wie der Lehrer selbst.
- Öffentlichkeitsgrad: Im FU spielt sich kommunikatives Handeln coram publico, vor der ganzen Klasse und dem Lehrer ab; der GU hat vergleichsweise privaten, intimen Charakter, da er nur in seinen Ergebnissen, aber kaum in seiner Gruppendynamik öffentlich wird.
- Grad der Vorbereitetheit: Im FU zeichnet sich der Lehrer dadurch vor allen anderen Beteiligten aus, daß er nach einer wohl vorbereiteten Strategie handeln kann, während im GU alle GM prinzipiell den gleichen Grad an Vorbereitetsein aufweisen, das heißt im allgemeinen ad hoc zu operieren haben.

Die Hypothese, daß der unterschiedliche Situationscharakter von FU und GU unterschiedliches kommunikatives Handeln

³⁾ Siehe *Watzlawick u. a.*, 5. Axiom. Daß GU nicht zwangsläufig symmetrische Kommunikation hervorruft, wie ein in didaktischer Literatur verbreitetes Vorurteil meint – vgl. z. B. *Dinter-Schüttler* 1975, S. 141: Der GU „kommt nicht nur den Bedürfnissen der benachteiligten Schüler entgegen, sondern er schafft darüber hinaus für alle günstige Voraussetzungen für eine – wenn nicht *die* – Hauptaufgabe des Deutschunterrichts: die Entfaltung der Kommunikationsfähigkeit“ – wird durch unsere in 2.1. referierte Untersuchung belegt.

der Schüler zur Folge hat, kann durch die folgende explorative Studie nur differenziert, nicht aber empirisch stichhaltig belegt werden. Dazu wären breitangelegte Längs- und Querschnittuntersuchungen notwendig. Die wichtigste Intention der folgenden Untersuchung ist die Anwendung unserer Methodenkombination (siehe 1.5.) auf Materialien aus der alltäglichen Unterrichtspraxis. Wir hoffen, durch unsere Analyse einsichtig zu machen, daß damit Unterricht in *der* Weise hinreichend erfaßt werden kann, um unterschiedliches kommunikatives Handeln von Schülern in verschiedenen Sozialformen des Unterrichts sichtbar zu machen. Wenn durch die folgenden Untersuchungen eine Differenzierung der Ausgangshypothese ermöglicht wird, könnte dies die Praktikabilität unserer Methodenkombination weiter belegen.

2.2.2. Bemerkungen zu aktuellen methodischen Konzepten:

Die vorliegenden empirischen Untersuchungen zum GU und FU (siehe *Pause/Peters* 1973, S. 99 ff. und *G. Dietrich* 1974, S. 11–31) befassen sich vor allem damit, Effekte dieser Sozialformen vergleichend zu messen – z. B. im Hinblick auf Lernleistungen, Hypothesenbildung, Behaltens- und Reproduktionsleistungen. Dabei verfährt man konsequent nach dem behavioristischen black-box-Prinzip: Bestimmung und Variation des Inputs, Messung des Outputs. Dadurch ergeben sich – bei Einhaltung der Regeln – unanfechtbare Resultate. Fragen nach den prozessualen oder dynamischen Aspekten der Sozialformen können auf dieser Grundlage jedoch nicht erfaßt werden. Da der Unterricht nicht nur aus Eingabe und Ergebnis besteht, ist es wichtig, auch die kommunikativen Vollzüge zu erforschen; denn auch der Ablauf des Unterrichts ist ein pädagogisches Ereignis eigener Dignität. Das Vorbild derartiger Untersuchungen wäre nicht das black-box-, sondern ein „transparent-box-Prinzip“.

Kommunikation zwischen Grundschulern

Empirische Untersuchungen im Anschluß an die linguistische Pragmatik kommen unseres Erachtens dem Ziel, kommunikative Abläufe zu erklären, bisher am nächsten, da sie Sprechen als kommunikatives Handeln auffassen. Sprachliche Interaktionsabläufe im Unterricht sind allerdings von dieser Seite bisher kaum erforscht worden. Zudem leiden die meisten dieser Arbeiten – bei allen wichtigen Einsichten, die sie liefern – unter dem Mangel, daß sie nur verbalsprachliches Material protokollieren und analysieren (z. B. *Biere-Heringer* 1973, *Haidl* 1974, *Martens* 1974, *Ritz-Fröhlich* 1977), den analogen Kommunikationsmodus (nonverbale und paralinguistische Komponenten) jedoch außer acht lassen. Die Pragmatik gründet sich aber „auf die beobachtbaren Wechselwirkungen menschlicher Beziehungen im weitesten Sinn“ (*Watzlawick u. a.*, S. 23), und solche Beziehungen bilden sich vor allem auf analogen Vermittlungswegen heraus (siehe *Watzlawick u. a.*, 2. und 4. Axiom). In den bisher vorliegenden deutschsprachigen Veröffentlichungen werden lediglich in den Arbeiten von *Dietrich u. a.* (1975) und *Ramge* (1976) Versuche in dieser Richtung unternommen. Den Untersuchungen des amerikanischen Soziologen *A. V. Cicourel* zur „multisensuellen Kommunikation“ (*Cicourel* 1975, S. 190ff.) steht vorerst in der deutschen Forschung kaum Gleichwertiges gegenüber.⁴⁾

2.2.3. Untersuchung des kommunikativen Verhaltens von Schülern einer dritten Grundschulklasse im Gruppen- und Frontalunterricht

2.2.3.1. Versuchsdurchführung

Die vorliegenden Daten sind aus einer Unterrichtsaufzeichnung in einer dritten Grundschulklasse am 11. 2. 1976 genom-

⁴⁾ Einen Überblick über amerikanische Forschungen zur Interaktion (im Unterricht) geben: *Cicourel u. a.* (1974), *Cazden u. a.* (Hrsg.) (1972), *Sudnow* (Hrsg.) (1972). Daß in jüngster Zeit in der BRD

Gruppen- und Frontalunterricht

men. Es handelt sich um die zweite Aufzeichnung innerhalb von vier Wochen in dieser Klasse, die als Ausbildungsklasse der Universität an regelmäßig erscheinende Besucher bereits gewöhnt ist. Die L betreute die Klasse schon seit Beginn des Schuljahres 1975/76, also etwa fünf Monate. Seit dieser Zeit ist GU praktiziert worden – etwa einmal täglich. Die L hat einen wöchentlichen Reihumwechsel der G-sprecher eingeführt. Deren Aufgabe besteht in der Hauptsache in organisatorischer Tätigkeit (Hefte austeiln, Geld einsammeln), außerdem haben sie bei bestimmten Gelegenheiten die G der L und der Klasse gegenüber zu vertreten.

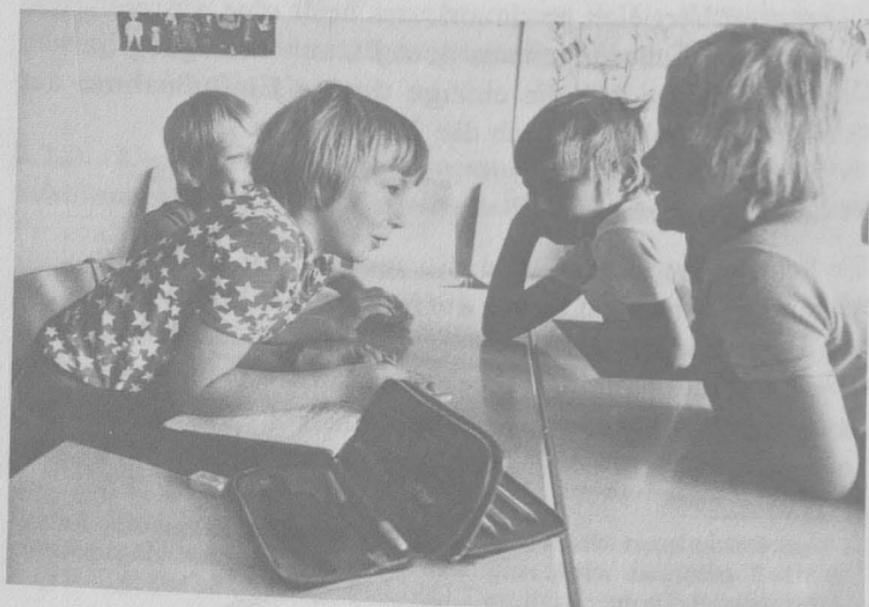
Die ausgewählte G wird von der L als durchschnittlich bewertet, einmal was die G als Ganzes, zum anderen was die schulischen Einzelleistungen der Schüler betrifft.

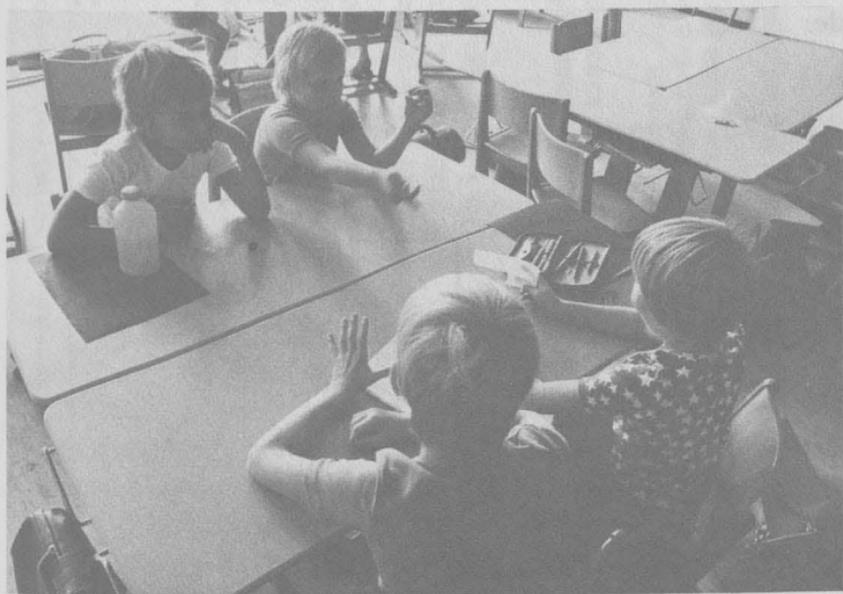
Mit der L wurde vereinbart, daß sie Unterricht durchführen sollte wie er sich alltäglich abspielt. Für die Gruppenarbeit sollte eine Aufgabe gestellt werden, die aktive Kommunikation ermöglicht – keine, bei der die GM z. B. überwiegend schreiben müssen. Ferner wurde die L ermuntert, die beobachteten Schüler im FU in einem bestimmten Rahmen etwas häufiger dranzunehmen. Wir wollten dadurch eine etwas breitere Basis für unseren Vergleich gewinnen, das heißt eine ausreichende Auswahl von Äußerungen aus dem FU zur Verfügung haben. Diese Maßnahme war die einzige direkte Einflußnahme auf den Unterrichtsablauf durch die Beobachter.

Verlauf der Aufzeichnung:

Die Schüler ignorierten bald die technischen Einrichtungen; wir fanden zumindest keine auffälligen Reaktionen, die auf eine Beeinträchtigung hinweisen konnten (Berühren des Mikros, bewußtes Hineinsprechen oder Sich-davon-Abwenden, In-die-Kamera-blicken).

an verschiedenen Stellen über „Kommunikation in der Schulklasse“ geforscht wird, zeigt der Bericht über einschlägige Forschungsprojekte in: Studium Linguistik 1/1976, S. 103 ff.





Insgesamt handelt es sich nach unserer und auch nach Meinung der L um eine weitgehend natürliche, von der Beobachtung kaum beeinflusste Unterrichtssituation.

2.2.3.2. Auswertung des Gruppenunterrichts

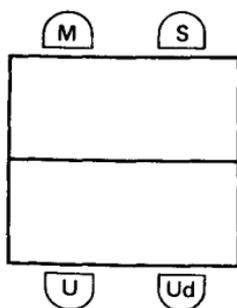
2.2.3.2.0. Herstellung des unterrichtlichen Zusammenhanges

In der Unterrichtseinheit wird ein Lesestück „Häuptling Silberpfeil“ (U. Wölfel) erarbeitet, in dem sich ein Junge beim Indianerspiel im Rahmen einer ihm von seinen Kameraden aufgezwungenen Mutprobe Brandwunden an den Füßen zuzieht. Die L hat den Text abschnittsweise vorgetragen. Der letzte Abschnitt ist damit zu Ende gegangen, daß der verletzte Junge allein nach Hause geht. Nun gibt die L an die Gruppen die Arbeitsanweisung: „Es gibt viele Möglichkeiten, was der Dieter jetzt machen kann, und ihr sollt jetzt in der Gruppe diskutieren, euch auf eine Möglichkeit aber einigen. Was würdet ihr jetzt machen, wenn ihr der Dieter wärt?“ Nach der Wiederholung der Aufgabenstellung durch S und M beginnt die Gruppe mit der Arbeit.

2.2.3.2.1. Transkript des Gruppenunterrichts

Sitzordnung:

M = Markus
S = Stefan
U = Uwe
Ud = Udo



Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
------	-----	-------	--------------------------	-----------

L hat Arbeitsauftrag erteilt. Udo, der am Finger lutschte, nimmt den Finger aus dem Mund, S richtet sich auf, S, Ud und M rücken zusammen, beugen sich über den Tisch, lediglich U bleibt ruhig sitzen, legt die Arme flach auf den Tisch, blickt in die Gruppe. M nimmt Lineal in die Hand

0.00	1	Ud→G	Soo, also er sagts oder er sagts net	
	2	S→G	Er sagts net, is er doch tapfer	
0.10	3	M→S	Hm, genau/	
	4	U→G	Er will ja tapfer sein	
	5	M→G	Ich täts, ich täts, ich täts net sagen	
	6	Ud→G	Des kummt aber suwiesu raus	schüttelt den Kopf, Kinn auf 1. Hand gestützt, Ellbogen auf dem Tisch, zeigt mit Hand kurz in die Gruppe
	7	S→Ud	Hm, des kummt raus, aber sogn tut ers net...	
	8	Ud→S, M	(laut) Des kann ja eitern	S klopft mit Handrücken mehrmals auf den Tisch
0.20	9	U→G	Vielleicht sagt er, er wär/irgendwie anders ins Feuer gefallen oder so...	legt Kinn und Arm auf die Tischplatte
	10	Ud→G	(laut) Des kann ja eitern...	unterstützt mit bekräftigender Gebärde der 1. Hand
	11	M→G	Schau mal auf die Constanze	stupst S, deutet auf C, packt Arm von U, um Aufmerksamkeit zu erlangen, lacht
	12	S→Ud	Doch	

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
0.30	13	Ud→S	Hey, schau dir mal die Constanze an/	schaut zu C, deutet mit Finger auf S U schaut kurz zu C
	14	M→U	Schau mal die Constanze	lacht dabei, tippt U auf den Arm
	15	U→G	(hastig, erregt) Hey, ich hab ne Idee, er sagt, er wär aus Versehen ins Feuer gefallen oder so	greift auf die Tischplatte von S, spielt danach mit beiden Händen in Tischmitte
0.40	16	Ud→U	(laut) Des kann ja eiern, des kann ja eiern/	Kinn fest in 1. Hand gestützt, Unterarm auf der Tischplatte, an den Körper gezogen
	17	U→Ud	Na und, dann wissens die Eltern aber, und die wissen nicht, daß es (u) ...	aber S beginnt Arbeitsblatt hin und her zu schieben
	18	Ud→G	Oder dann wenss schlimmer wird, dann täts <i>ich</i> sagn	
0.50	19	M→G	Tja, wenss schlimmer wird, aber vorher,/ vorher aa net	spielt mit Lineal, stützt sich auf
	20	Ud→G	Wenss eiert	sieht auf den Tisch
	21	M→G	Wenss eiert, dann tät ichs auch sagn, wenn mä...	
1.00	22	S→G	Also, ich täts net sagn./ Außerdem ist des blöd, wenn ma Wunden hat	rutscht hin und her. M mit ärgerlicher Miene stößt mit Ellbogen heftig gegen S's Blatt, stützt sich wieder auf Ellbogen
	23	Ud→G	Brandwunden sieht ma ja, da gibts ka Ausred	S hört auf zu spielen
1.10	24	U→G	Es ist, glaub ich vernünftig, wenn er ihnen sagt, daß er / aus Versehen, daß se ein Lager-	hat rechte Hand in der Mitte des Tisches lie- gen

	24		feuer gemacht haben und er hat sich daneben hingesetzt oder so und da wars zu heiß	M lehnt sich auf die Seite von U und hört interessiert zu, r. Ellbogen und 1. Hand auf U's Tisch. Ud tippt mit Hand an die Stirn greift sich wieder an die Stirn
1.20	25	Ud→U	Wenns zu haaß wird, tät er ja weggehn, ne,/ wenns zu haaß wird	
	26	U→G	Na und vielleicht, vielleicht ist er da aus Versehen reingefallen...	M mit gelangweiltem Gesichtsausdruck, blickt abwechselnd in die Klasse und zu S
	27	Ud→U	(abwertender Tonfall) Naa, wie denn no des, da wär er ja überall verbrennt ho, ho	
1.30	28	U→Ud	Der ist ja bloß mitn Beinen/reingefalln	S gleichzeitig leise (u) zu U
	29	Ud→U	Na, wie denn des, ne?	
	30	S→G	Hat er dacht, da is a scheener Märtel, ne? – Naa (Pause)/	klopft mit Handrücken leicht auf die Bank und lächelt; M blickt kurz abschätzig zu S; M murmelt vor sich hin, unwillig, gelangweilt, legt Kopf mit Gesicht nach unten auf den Tisch zwischen die Arme
1.40				
	31	U→G	Er wirts vielleicht alles agn und zwar...	
	32	S→G	Na ja, wenn ers sagt, dann dann...	
1.50	33	M→G	Ach ja, ich waaß scho was läuft,/wenns schlimmer wird, sagt ers	hebt ruckartig den Kopf, wendet sich kurz zu S, dann zu U und Ud. S bläst auf den Tisch
	34	S→M	O ja, stimmt	
	35	Ud→G	Ja	M wiegt kurz den Kopf
	36	S→G	Ja, oder?	
	37	M→G	Ja, hopp, nehmer des	Alle außer U lehnen sich kurz zurück, Ud schaut kurz in die Klasse (Tafel)
	38	Ud→G	Und dann werdn mer sehn	
	39	M→G	Weil –	

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
2.00	40	S→G	Da sin mer uns ja selber net einig ganz, oder?/	streckt Arm aus in Richtung Tischmitte, nimmt Lineal von Ud und klopft damit auf den Tisch
2.10	41	Ud→U	Also was, also was, für was bist du?	dreht sich zu U um
	42	U→Ud	Ich weiß nicht, ich würde sagen, daß er ins Feuer gefallen ist/...	Kopf abwägend wiegend, zuckt mit den Achseln
	43	M→G	Ich bin für meins	Ud kniet auf Stuhl und beugt sich mit Oberkörper über den Tisch
	44	U→Ud	... weil er ja nicht nur an den Beinen, sondern überall verbrannt ist	
	45	Ud→G	(lauter werdend) Also wer is fürs sagn?	nimmt Hand vom Kinn und läßt sie mit ausgestrecktem Zeigefinger auf die Tischmitte fallen
2.20	46	S→Ud	Niemand	
	47	M→Ud	Naa, ich net	Ud spielt mit Federmäppchen bis 57
	48	Ud→G	Fürs net sagn?/	
	49	S→Ud	(undeutlich leise) Ich	
	50	M→Ud	Ich	
2.30	51	Ud→G	Sagt er ja suwiesu danch	
	52	S→G	Naja, wenn ers net sagt, wär er ja eigentlich aber tapfer, weil ers net sagt/	spielt mit Lineal und schaut zur Kamera
	53	Ud→G	Na es kummt aber immer raus, kummt scho su raus	kniet auf dem Stuhl

	54	S→Ud	Des is klar, aber sagn braucht ers doch net <i>glei</i>	
2.40	55	L→G	Habt ihr schon eine Lösung/ gefunden?	G blickt zu L
	56	S→L	No net ganz	schüttelt dazu den Kopf
	57	L→S	No net ganz?	
	58	M→L	Frau Kokott, ich hab gsagt, er brauchts ja net glei sagn die, die, no sagt wieder einer, / er, er solls sagn, na sagt wieder einer, er solls überhaupt net sagn...	spielt dabei mit dem Lineal, 1. Hand am Ge- sicht, unterstützt mit Handbewegungen den Rederhythmus (Lineal in der Hand)
2.50				
	59	L→G	Ihr müßt euch irgendwie einigen, versucht, daß ihr jetzt <i>eine</i> Lösung findet, die muß nachher der Gruppensprecher sagen	macht kreisende Handbewegung
3.00	60	M→Ud	Nehm mer meine, /weil des kummt ja dann doch auch wieder raus, no kann er ja auch wenns eiert, kann ers ja sagn	zuckt mit den Achseln, Blick zu Ud; macht Vorschlag gelangweilt, hebt die Augen- brauen, gleichgültig, lehnt sich danach zu- rück, (bleibt so bis Schluß); spielt mit Lineal spielt wieder mit Federmäppchen bis Ende des GU
	61	Ud→M	Na ja	
	62	M→G	Ne?	
	63	S→M	(gleichgültig) Oder es eiert, was machstn dann? /	wendet sich zu M
3.10				
	64	Ud→G	Oder von Anfang an sagn, oder von Anfang an sagn, no kö-nners glei zum Doktor. / (Pause)	kniet auf dem Stuhl, spielt mit dem Feder- mäppchen
3.20			Der is zum Medizinnmann, zu die Apachen, zum Medizinnmann /	M schüttelt Haar aus dem Gesicht Ud und S lachen
3.30				
	65	M→G	Au ja, hopp!	lacht, sitzt zurückgelehnt auf dem Stuhl
	66	Ud→G	Er is zum Medizinnmann (lacht)	rutscht auf dem Stuhl hin und her; S lacht zu Ud

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
	67	U→G	Der geht doch <i>heim</i> , hat er gesagt	
3.40	68	M→U	Naja, dann is ihm sein Vater der Medizin-	lacht U an
		Ud→G	mann/ Naja	
3.50	69		Naja	
	70	U→G	Der geht heim und sagt alles	
	71	S→U	Ä, ää, naa (=nein)/	schüttelt mißmutig den Kopf, blickt einverständnissuchend zu Ud
	72	Ud→U	Des is, bist du für 'er geht und sagt alles'?	gleichgültige Handbewegung
	73	U→Ud	Hm, hm (= ja)	
4.00	74	Ud→G	Zwei gegen zwei, ho!	lacht dazu, abwägende Geste mit r. Hand deutet mit Lineal auf Ud und klopft auf dessen Federmäppchen
	75	S→Ud	Du bist auch noch fürn Uwe?/	
	76	Ud→S	Ich weiß noch net genau	
	77	M→G	Ich weiß was, er sagt wir machen einen Zweikampf	
4.10	78	L	Schau mer dann alle raus/	U, Ud, M setzen sich zurück, S verharrt, den Oberkörper vorgebeugt, Arme gestreckt zur Tischmitte, U schaut als einziger sofort zu L

Gruppen- und Frontalunterricht

2.2.3.2.2. Quantitative Analyse des GU

Bevor – in der Verlaufs-Analyse und der Sprechhandlungs-klassifikation – die nach unserem Verständnis zentralen Aspekte des Unterrichtsgeschehens abgehandelt werden, sollen hier die einer bloß quantitativen Betrachtung zugänglichen Daten dargestellt werden. Durch die Messung von Interaktionsrichtungen und -frequenzen sollen

- erste Anhaltspunkte für die weitere Interpretation,
- ein Grobüberblick über das Interaktionsgeschehen und
- die Verlaufsanalyse flankierende Daten gewonnen werden.

	Sp	%	Ad	%
U	13	16,89	9	11,69
Ud	26	33,79	14	18,18
M	18	23,39	3	3,90
S	17	22,02	5	6,49
G	—	—	44	57,14
L	3	3,91	2	2,60

Abb. 1. Interaktionsfrequenzen GU.

Abb. 1, 'Interaktionsfrequenzen GU' zeigt, daß Ud mit Abstand am häufigsten zu Wort gekommen ist; er bestreitet ca. ein Drittel aller verbalen Äußerungen, doppelt soviel wie U, der am wenigsten zum Zug kommt. Ud wird auch mit Abstand am häufigsten angesprochen, fast fünfmal so häufig wie M, an den die wenigsten Äußerungen adressiert sind. Über die Hälfte aller Äußerungen allerdings richten sich an die Gruppe als Ganzes.

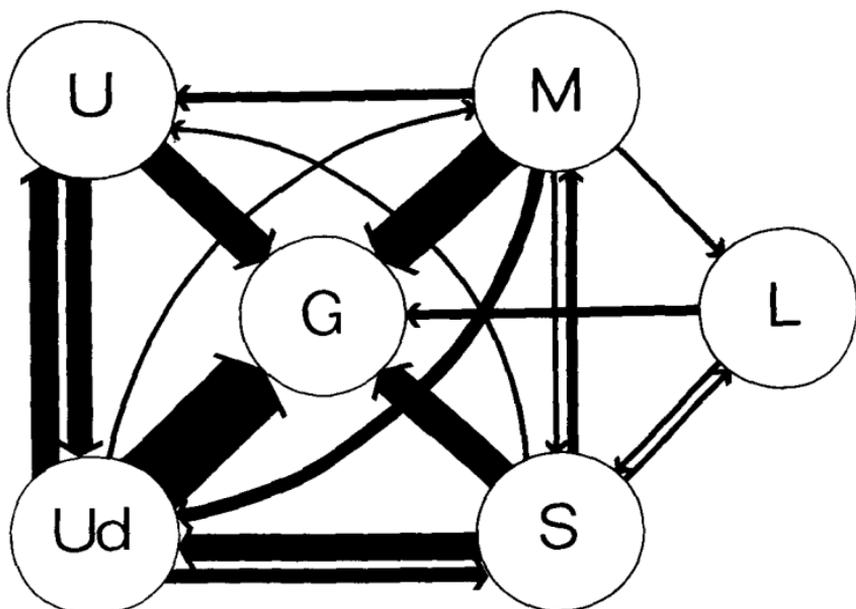


Abb. 2. GU-Interaktogramm (Grafik Heide Birkelbach).

Das GU-Interaktogramm (Abb. 2) zeigt, daß alle GM häufig zur G sprechen. Zwischen M, U und S gibt es viel weniger dialogische Verknüpfungen als zwischen Ud und U sowie Ud und S. Insgesamt kann man schließen auf

- eine ausgeprägte G-führerrolle von Ud,
- einen gewissen Zusammenhalt der G,
- das Fehlen eines ausgesprochenen Außenseiters.

2.2.3.2.3. Verlaufsanalyse des Gruppenunterrichts

Die Schüler, bisher mit Blickrichtung auf die L, rücken zusammen; U, M, S stehen auf, beugen sich über den Tisch zueinander, U ändert lediglich seine Blickrichtung auf die G zu. U, der G-sprecher, übernimmt sofort die Initiative und stellt die übrigen GM vor die Frage, „er sagt’s oder er sagt’s net“ (1). Damit engt er den Spielraum auf zwei Alternativantworten ein, und prompt einigen sich nach diesem Vorstoß die übrigen drei GM nach Vorschlag von S auf die zweite Möglichkeit. Damit scheint

Gruppen- und Frontalunterricht

in kürzester Zeit ein Konsens hergestellt. Auch der körpersprachlich unterstützte Einwurf von Ud „des kummt ja suwiesu raus“ (6), kann das Bild zunächst nicht ändern. Die geschickte Kompromißformel von S „des kummt raus, aber sagn tut er's net“ (7) nicht tolerierend, interveniert er nun ständig mit einem lautstark vorgebrachten Einwand, „des kann ja eitern“ (8). Die Versuche von U, eine Lösung zu finden, bei der durch Ausreden die Eltern von der richtigen Spur abgelenkt werden sollen, scheitern durch die massive Intervention von Ud. Systematisch treibt dieser U in die Enge, bis der dem Spott zum Opfer fällt. Dabei ist die Taktik erwähnenswert. U, der das Intermezzo mit Constanze ignoriert und bei der Sache bleibt, versucht mit seinem Vorschlag auf der Basis des ersten Scheinkonsens unbeirrt weiter zu argumentieren. Während er seine Gedanken ausführlich darzulegen versucht, fährt ihm Ud mit knappen Äußerungen, die keinen unmittelbaren Bezug auf die Vorschläge von U nehmen, sondern monologisch auf dem S gegenüber gemachten Einwand beharren, stets dazwischen. Dabei unterstreicht er seine verbalen Äußerungen durch Lautstärke, emblematische Gestik und eindringliche körperliche Zuwendung. In 18 bringt Ud seinen ersten Vorschlag: „Oder dann, wenn's schlimmer wird, dann tät's ich sagn“, ohne auf U einzugehen, der seinen ersten Vorschlag von 9 bis 15 zum zweitenmal vorbringt und in 17 versucht hat, den wiederholten Einwand von Ud zu kontern. M schließt sich, entgegen seiner früheren Meinung, mit einer kleinen Einschränkung Ud an (19) und übernimmt bei 21 die Interpretation von Ud, daß „schlimmerwerden“ mit „eitern“ identisch sei: dabei übernimmt er den Vorschlag Ud's bis in syntaktische Einzelheiten.

Lediglich S beharrt auf seinem Standpunkt (22). Ud hat nun ein Zwischenziel erreicht, daß ihm nämlich ein GM explizit unter Einbeziehung seiner Argumentation zustimmt.

Unbeeindruckt von dieser Meinungsbildung (Ud, M) versucht nun U, seinen Gedankengang (9, 15) zum drittenmal weiterzuentwickeln. Doch nun blockt ihn Ud massiv ab. Dabei verzichtet er immer mehr auf Gegenargumente, bis zum Schluß nur noch blanke Abwertung übrig bleibt (25, 27, 29). U versucht

Kommunikation zwischen Grundschulern

sich mit immer neuen Vorschlagsvariationen zu retten, hat aber keinen Erfolg. M hat demonstrativ seine Langeweile zur Schau gestellt und den Ausgang des Duells abgewartet. Nun meldet er sich, S unterbrechend, wieder mit seinem alten Vorschlag zu Wort (33). Diesmal erhält er Zustimmung von S und Ud (34, 35). S, der nach voller Zustimmung (34) bereits bei (36) etwas zweifelnd scheint, stellt Divergenz fest, dabei unterstützt er gestisch seine Äußerung (40). Offensichtlich hat er bemerkt, daß das Votum von U noch aussteht. Auch Ud hat nun offensichtlich die neue Lage erkannt und fragt U direkt nach seiner Meinung (41). U, der bereits (31) auf eine Konträrposition umgeschwenkt ist („Er wird's vielleicht alles sag'n...“) versucht wieder ausführlich seinen revidierten Standpunkt vorzutragen. Bereits bei 42 wird er von M massiv unterbrochen, der auf seinem (übernommenen) Vorschlag insistiert. Anschließend übernimmt er, abweichend von seiner früheren Version (28) das alte Gegenargument von Ud („überall verbrannt“). Ud's laut vorgebrachte Entscheidungsfrage (45), körpersprachlich bekräftigt durch eine gebieterische Geste, ist wiederum verkürzt und nicht dem Diskussionsstand angemessen („Also wer ist fürs sag'n?“). Wieder übernimmt S die Rolle des G-interpretieren („Niemand“, 46). Auf die Rückfrage („Fürs net sag'n?“), 48) zeigt sich wieder ein Konsens zwischen M und S. Damit fällt S wieder auf seine Ausgangsposition (2) zurück, M revidiert dadurch seinen mehrfach vorgetragenen Vorschlag. Abgesehen von U, der keine Reaktion zeigt, die gleiche Situation wie ganz am Anfang. Dieser dritte Anlauf brachte wieder einen Beinahe-Konsens. Die Kreisförmigkeit des Diskussionsverlaufs wird noch weiter dokumentiert durch die Äußerungen von Ud (51, 53), wodurch er nahezu wörtlich (53) den Einwand, mit dem er den ersten Beinahe-Konsens unterlaufen hatte, wieder vorbringt. Auch S reagiert mit 52 und 54 wieder ähnlich wie in diesem ersten Abschnitt. Die Ausgangsposition ist wieder hergestellt; ausgenommen ist U, dessen augenblickliche Position nicht ersichtlich ist. Das Auftreten der Lehrerin (55–59) macht noch einmal das Dilemma deutlich. Auf die Frage der L stellt M die Position aus seiner Sicht dar: a) er

Gruppen- und Frontalunterricht

braucht's nicht gleich sag'n (er selbst), b) er soll es sagen (U?), c) er soll's überhaupt nicht sagen (S?).

Auch nach der Aufforderung der L, eine Lösung zu finden, die der G-sprecher vortragen soll, wirkt die G ermüdet und resigniert. Der lustlos vorgetragene Vorschlag von M, der die frühere Argumentation Ud's einbezieht, wird nur noch von Ud zur Kenntnis genommen. S reagiert offensichtlich desorientiert (63). Mit seinem überraschenden Vorschlag „oder von Anfang an sagn, no könners glei zum Doktor“ (64) wechselt Ud zum erstenmal seine bisher konsequent durchgehaltene Position und übernimmt den Vorschlag U's (31) in modifizierter Form. Möglicherweise fühlt er sich als G-sprecher verpflichtet, den geforderten Konsens herbeizuführen und benützt den Vorschlag lediglich als eine taktische Variante. Als auch nach längerer Pause niemand darauf anspricht, flüchtet er in Witzeleien, worauf M und S lachen und er besonders M's Beifall findet (65). Auch Ud lacht und wiederholt in verkürzter Form seinen abweichenden Beitrag. Lediglich U bleibt ernst und versucht streng themenorientiert, unter Berufung auf den Lesetext (67), weiterzukommen. Sein Vorschlag „Der geht heim und sagt alles“ (70) wird von S strikt abgelehnt, durch Kopfschütteln unterstrichen. Dabei sucht dieser das Einverständnis von Ud zu erreichen. Ud wendet sich U zu und vergewissert sich noch einmal über dessen Standpunkt (72). Mit seiner Bemerkung „Zwei gegen zwei“ (74) versucht Ud Bilanz zu ziehen, wodurch er S zu der erstaunten Frage veranlaßt: „Du bist auch noch für'n Uwe?“ (75). Ud will sich jedoch nicht festlegen lassen, obwohl er ja bei seiner Bestandsaufnahme (74) sich selbst mit eingeordnet haben muß. Insgesamt endet der GU in Konfusion, die letzte Bemerkung (M 77) ist nur noch als Blödeln zu verstehen. Deutlich wurde der zunehmende Zerfall der G-aktivität bereits ab 60. Erkennbar an verwirrenden Äußerungen, langen Pausen, einem gelangweilten, schleppenden und lustlosen Interaktionsverlauf. Die Zielstellung der L, sich auf einen Vorschlag zu einigen, wurde nicht erfüllt. Im Gegenteil, nach den insgesamt vier vergeblichen Anläufen, zu einer Einigung zu kommen, ist man davon weiter entfernt als am Anfang.

Kommunikation zwischen Grundschulern

Schülerprofile: Ud verfißt seine einmal gewählte Position ebenso beharrlich wie er abweichende Meinungen (U) unter Einsatz von Lautstärke, Wiederholung einmal gewählter sprachlicher Wendungen und unterstützender Gestik nider-ringt. S bleibt ebenfalls ausdauernd bei seiner anfänglichen Stellungnahme. Er bringt zwar die wenigsten und kürzesten Beiträge, doch zeigen sie fast durchwegs Aufmerksamkeit und haben zum Teil wichtige Funktionen für den G-prozeß. So wäre z. B. 40 als metakommunikative Äußerung zu interpretieren, die die Uneinigkeit in der G aufdeckt. Er dürfte wohl in der G größeres Gewicht haben als die Menge seiner Äußerungen zunächst vermuten läßt.

U macht den phantasievollsten und differenziertesten Vorschlag, kommt aber damit, obwohl er ihn, auf Ud's Einwände eingehend, immer wieder modifiziert, bei der G nicht an, so daß er schließlich eine 180-Grad-Wendung vollzieht, ohne daß dies durch die G honoriert wird. Er fällt in der G dadurch auf, daß er am wenigsten Körpersprache einsetzt und sich am meisten auf die gestellte Aufgabe konzentriert. M's Konzentration und Ausdauer lassen am schnellsten nach. Er läßt sich am leichtesten durch Ud von seiner ursprünglichen Position abbringen. Er übernimmt dann Ud's Auffassung so uneingeschränkt, daß er sie als seinen eigenen Lösungsvorschlag apostrophiert. Unwille (bei 22 nonverbal), Langeweile bis Desinteresse (z. B. bei 30 nonverbal) und Abschweifen (z. B. 14 ff.) sind bei ihm am deutlichsten ausgeprägt. Bereits hier zeigt sich die Unzulänglichkeit rein quantitativer Analysen. So wäre U nach der Auszählung der Interaktionszüge an letzter Stelle in der G und als vergleichsweise bedeutungslos einzustufen. In Wirklichkeit trifft dies nur auf der Beziehungsebene zu, während er auf der Inhaltsebene entscheidende Impulse zur Lösung der gestellten Aufgabe liefert.

Gruppen- und Frontalunterricht

2.2.3.3. *Exkurs: „Nachlaufende Intragruppenkommunikation“*

2.2.3.3.1. *Transkript ‚Nachlaufende Intragruppenkommunikation‘ (79–96)*

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
0.00	79	Ud→G	Er sagts	
0.10	80	M→G	Hams an Zweikampf gemacht/	steht halb, nach vorn über gebeugt, auf, rutscht den Stuhl zurück und wieder vor, setzt sich
	81	L	Jetzt bin ich gespannt, wie ihr euch geeinigt habt	
	82	S→Ud	(halb flüsternd, ärgerlicher Tonfall) Wir <i>haben</i> uns noch nicht geeinigt	macht mit Lineal in r. Hand sägende Bewegung Ud kratzt sich mit r. Hand am Kopf, dann Finger in den Mund
0.20	83	L	/ Also fangen mer mal mit euch da hinten an. Susanne	M spielt mit Lineal, schaut an den Nebentisch, dann abwechselnd zur Lehrerin und an den Nebentisch, Kopf auf Arm gestützt
	84	Su→L	Wir sind uns, also alle sind dafür geeinigt, daß sies der Mutter sagen...	
	85	Ud→M	(flüsternd) Daß ers sagt	unterstützende Geste mit der l. Hand, wird von M nicht bemerkt
0.30	86	St→L	... <i>ich</i> nicht, <i>ich</i> täts nicht der Mutter sagen und außerdem/ tätse ja das selber merken an den Füßen, wie man laufen tut, die sind ja dann bestimmt geeitert. Also ich täts nicht der Mutter sagen	

0.40	87	L	Aber irgendwie täts ja/dann rauskommen. Stefan	
	88	Ud→M	(flüsternd) Sagn mer: ‚sagn‘?	blickt kurz zur Lehrerin, wendet sich dann mit fragendem Gesichtsausdruck zu M, S; unterstützende Geste mit l. Hand; U flüstert Unverständliches zu Ud. S unwillige Geste, unverständliches Flüstern; Ud wendet sich kurz zu U
	89a	St→L	Wir ham uns geeinigt, daß er, wenn er heimkommt vom Spieln...	
	90	Ud→S	(flüsternd, bestimmt) Sagn! Ne?	unterstützende Geste mit l. Hand, danach Achselzucken
0.50	89b	St→L	...daß ers/der Mutter net sagt...	
	91	S→Ud	(flüsternd) Is doch wurscht!	schüttelt den Kopf, ärgerlicher Gesichtsausdruck
	89c	St→L	...und abends, wenn er ins Bett geht, da merkts die Mutter doch	
	92	Ud→S	Täts sagn! Oder net sagn?	hebt r. Arm, legt r. Hand auf den Kopf (unentschlossenes Melden)
1.00	93	L	Frank/	Ud nimmt r. Arm runter, reibt sich mit r. Hand an der Nase; U. beißt sich auf die Faust
1.10	94	F→L	Und dann, dann lügt ers richtig an: ich bin amol so ganz arg nag nebern Feuer/vorbeiganga und da bin ich dann stehn blieben und dann, dann hab ich solche Wunden kriegt Udo	Ud meldet sich mit gestrecktem l. Arm
	95	L	Udo	
1.20	96	Ud→L	Wenn ers net sagt, aber des kummt/ja dann sowieso raus	S's Kopf auf l. Arm gestützt, schaut zu Ud, wendet sich kurz und ruckartig zu M; lächelt danach

Kommunikation zwischen Grundschulern

2.2.3.3.2. Interpretation

Ca. 5 Minuten lang (79–124) sind nach dem GU von der Lehrerin die G-berichte abgerufen und anschließend der Abschnitt des Lesestücks vorgetragen worden, in dem die Lösung des im GU verhandelten Problems aus der Sicht der Lesebuchautorin U. Wölfel gebracht wird. Interessant daran ist vor allem der oben abgedruckte Abschnitt 79–96, der eine eigene, bisher in der Literatur kaum beachtete Kommunikationsform des Unterrichts, die wir als „*nachlaufende Intragruppenkommunikation*“ bezeichnen, mit beinhaltet. Es handelt sich dabei um folgendes: Der L beendet offiziell die Phase des GU, indem er die Schüler zum Berichten oder einfach nur zum „Herausschauen“ auffordert. Damit ist die Sozialform des Klassen- oder Frontalunterrichts hergestellt und die offizielle GA beendet. In Wirklichkeit läuft aber nun die Kommunikation in einigen Gruppen auf zwei Ebenen. Einerseits sind sie in den alle Schüler einbeziehenden lehrerzentrierten Frontalunterricht als Subgruppe kommunikativ einbezogen. Auf der anderen Seite läuft die Intragruppenkommunikation inoffiziell (als „*bedrohte Kommunikation*“)⁵⁾ weiter, in der das Thema des GU weiterverfolgt wird. Dem Lehrer bleibt dieser Vorgang meist verborgen. Wenn er manchmal offenbar wird, so wird diese kommunikative Tätigkeit der „*nachlaufenden Intragruppenkommunikation*“, also des inoffiziellen Teiles der unterrichtlichen Kommunikation im allgemeinen als störend („Schwätzen“) qualifiziert und verfolgt. Dieses Nachwirken des GU kann jedoch ein gutes Zeichen für die interessante Aufgabenstellung des Lehrers oder das Engagement der Schüler sein. Es tritt vor allem auf, wenn ein erregendes Thema diskutiert wurde oder z. B. eine geforderte Einigung noch nicht erreicht werden

⁵⁾ Als „bedrohte Kommunikation“ bezeichnen wir kommunikative Handlungen, die, wenn sie durch Kontrollinstanzen wahrgenommen werden, für die Kommunikanten negative Sanktionen (Tadel, Rüge, Strafe usw.) nach sich ziehen können. Sie muß sich daher mehr oder weniger konspirativer Interaktionsformen (z. B. Tuscheln, Flüstern, Zeichensprache, taktile Kontakte) bedienen.

Gruppen- und Frontalunterricht

konnte. Aufgrund ihres inoffiziellen und bedrohten Status zeigt die nachlaufende Intragruppenkommunikation folgende Charakteristika:

1. Die einzelnen Äußerungen müssen heimlich, das heißt unauffällig und vom L unbemerkt vollzogen werden.
2. Die Reaktionen der anderen GM sind nicht so leicht zu erkennen und einzuschätzen, da die GM sich nach außen hin in ihrer Aufmerksamkeit auf den L hin fixiert zeigen müssen und daher in ihrer Ausdrucksmöglichkeit eingeschränkt sind.
3. Die paralinguistischen Mitteilungsmöglichkeiten sind, da geflüstert werden muß, weitgehend reduziert. Zugleich müssen die verbalen Mitteilungen äußerst verknappt und auf die wichtigsten Informationen beschränkt werden. Diese Reduktion der Mitteilungsmöglichkeiten im akustischen Medium können evtl. durch geeignete körpersprachliche Signale wie taktile Kontakte zum unmittelbaren Nachbarn, gesteigerte Mimik, unterstützende oder emblematische Gestik, Blickkontakte etc. teilweise kompensiert werden.
4. Äußerungen finden nur statt, wenn es die bedrohte Situation zuläßt (wenn und solange also z. B. der L in eine andere Richtung blickt) und wenn der G wichtig erscheinende Punkte noch weiter zu verhandeln sind.
5. Die Beschränkung auf das Wichtigste ist für die GM auch deshalb zwingend, weil sie jederzeit mit Unterbindung ihrer in dieser Situation (offizieller FU) unerlaubten Intragruppenkommunikation durch den L rechnen müssen.
6. Es handelt sich immer um *angepaßte* Kommunikation: Der Grad der Restriktionen und der gleichzeitig offen bleibenden Intragruppen-Kommunikationsmöglichkeiten ist in hohem Maße von den Normen des jeweiligen Lehrers und den spezifischen Gegebenheiten der Situation abhängig.

Im vorliegenden, von uns transkribierten Fall versucht der G-führer „unter der Hand“ zu guter Letzt doch noch den im G-arbeitsauftrag geforderten G-konsens zu erreichen. Dabei wendet er sich mit seinen knappen Angeboten, Vorschlägen und Fragen, flüsternd, zum Teil mimisch und gestisch unter-

Kommunikation zwischen Grundschulern

stützt (85, 88, 90), besonders an S und M, bleibt jedoch ohne die von ihm gewünschte Resonanz. M versucht, ebenfalls vergeblich, noch einen völlig neuen Vorschlag einzubringen (80), U's an ihn gerichteten Appell (85) nimmt er gar nicht wahr. S hat offensichtlich resigniert (82); in (91) reagiert er auf U's Versuch (90), ihn für einen Einigungsvorschlag zu gewinnen, mit verbaler Abwertung, nonverbaler (emblematischer) Ablehnung und sichtlicher Verärgerung. Das daraufhin von Ud (92) lancierte Alternativangebot wird von S gar nicht wahrgenommen (oder beachtet?). Ud's Äußerung (96) zeigt vollends das Dilemma, in welches er sich als G-sprecher gestellt sieht. Da er sich auf die L-aufforderung (81), über den jeweiligen G-konsens Bericht zu erstatten, als G-sprecher nicht reagieren kann, und da er ja eine Einigungsformel seiner G nicht vortragen kann, ergibt sich zwangsläufig der paradoxe und unverständliche Charakter seiner Äußerung (Konditionalsatz mit anschließender Einschränkung als Antwort auf die L-aufforderung [81]).

2.2.3.4. Auswertung der Frontalunterrichtssequenz

2.2.3.4.0. Vorbemerkung:

Zu den im GU-transkript verwendeten Abkürzungen kommen noch (für die übrigen aktiv am Unterricht beteiligten Schüler): Sl = Silvia, St = Stefan W., N = Norbert, F = Frank, Ch = Christine, I = Iris, Ho = Holger, A = Astrid, J = Jacqueline, Si = Simon, An = Andreas, H = Heike.

Der hier zur Analyse herangezogene FU-abschnitt wurde unter den Gesichtspunkten ausgewählt,

Gruppen- und Frontalunterricht

- daß er in erkennbarem Zustand mit dem GU steht und
- daß darin keine rein rezeptiven Passagen (Stillarbeit, L-vortrag oder dergleichen) vorkommen.

2.2.3.4.1. *Transkript der Frontalunterrichtssequenz:*

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
0.00	125	L	Silvia <i>Wdo</i>	Ud kurzer Blick auf die Uhr, hat Lineal im Pullover, fingert daran, blickt abwesend, kaut;
0.10	126	<i>Wcy</i> St→L	Die Wahrheit, die kommt sowieso raus, weil, äh, der/der Thomas der, der könnte ja des seiner Mutter auch sagen	S. leicht vornübergebeugt, abwechselnd Daumenlutschen, Nägelkauen, Daumen anschauen M meldet sich, stützt Kopf in die Hand, U blickt zu L
0.20	127	L	Vielleicht. (abweisend) Markus	
	128	M→L	Ah, ich, manchmal/heits aa, manchmal heits aa: Wahrheit währt am längsten	Ud schaut auf M S reibt sich mit Handrücken die Nase U schaut auf M
	129	L	Aha (neutral)	S wischt zweimal Handrücken an Nase, schaut vor sich hin
0.30	130	St→L	Oder, oder, daß der Dieter, / daß der Dieter seiner Mutter sagt, die, der Thomas, h, der Thomas und der Florian hab'nen gehaun... (u)...	M verfolgt zunächst Reaktion auf seine Äußerung, blickt dann über Rücken von S U blickt zu Sprecher
0.40	131	L	Ja, des hat er nicht/ gesagt, hast du net zugehört jetzt? Hast net aufgepaßt? Hat er <i>nicht</i> gesagt! Was hat der Dieter seiner Mutter erzählt? / Norbert <i>Wort</i>	Ud stützt sich auf l. Hand, greift mit r. Hand unter Pullover ans Lineal, blickt zu L; S blht kurz Backen auf, wischt sich mit beiden Händen die Augen. M blickt auf L; U blickt zur L, meldet sich
0.50				

	132	N→L	Der hat erzählt, der wär ins Feuer gefallen	Ud holt Lineal aus Pullover, stützt Kopf auf r. Hand, spielt mit Lineal
1.00	133	L	Aha! (verstärkend) Hat also garnix verraten vom Florian und/ vom Thomas. (Pause)	S spielt mit Fingern M stützt Kopf auf, rutscht mit Kopf tiefer bis fast auf den Tisch, läßt Kopf auf Arm liegen, schaut zu U; U nimmt Finger herunter, stützt Kopf auf r. Hand, Ellenbogen auf Stuhllehne, Blick auf L
			Was ist eigentlich der Dieter für ein Junge? Frank U d o	
1.10	134	F→L	Ein/ tapferer, der hat nämlich seine Freunde net/ verraten	
1.20	135	L	Hm (neutral) Wer will was sagen?	Ud steckt Lineal in den Mund, blickt umher S blickt kurz zu M, stützt Kopf auf Arme, blickt abwechselnd vor sich hin und in die Klasse
	136	Ch→L	Der Dieter – ich glaub, des sind den gar keine seine Freunde, die mag/ er gar nimmer, aber, der mag sie nimmer, aber er verräts doch net, weil er, weil er sonst denkt, er, da hat er was Unrechts getan/	S blickt gelangweilt umher M lutscht am Pulloverärmel U weiter aufmerksam, Finger am Mund, der einzige, der aufrecht sitzt
1.30				
1.40	137	L→I	Iris M	Ud nimmt Kaugummi aus dem Mund, rollt ihn zwischen Fingern, blickt gelangweilt umher
	138	I→L	Frau Kokott, ich wollt ma fragen, wann Sie das Blatt, das Bild da wegtun/	S blickt mit unbewegter Miene zu Iris
1.50	139	L→I	Geh ganz schnell untern Tisch und schäm dich (scharf zurechtweisend) ne! (beschwichtigend) Holger M	U Blick zu L, kurz zu Iris

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
2.00	140	^M Ho→L	Als – eigentlich wollt ich was/ anderes sagen. Also, des kommt sowieso mal raus, aa wenn das Bein aweng schlimmer wird, dann muß er zum Doktor	Ud stützt sich kurz auf l. Arm, wieder wie oben S stützt Kopf auf r. Arm, spielt mit l. Hand auf dem Tisch. M richtet sich auf, spielt mit Finger am Mund, abwesend
2.10	141	^M L→Ho	Ja, hat er ja gesagt, er ist ins Feuer gefallen, ne? Also rauskommen/ muß es nimmer unbedingt. Äh, Astrid ^{Udo}	Ud dreht Kaugummi vor Mund S blickt teilnahmslos vor sich hin M bohrt in der Nase
2.20	142	A→L	Doch, wenn er zum Doktor geht, kann was rauskommen, sonst/ hätt er ja auch am Körper – wenn er ganz ins Feuer gefallen wäre, dann hätte er...	
	143	L	Dann ist er halt nur bis zu den Knien ins Feuer gefallen	Ud steckt Kaugummi in den Mund, Finger an den Lippen. M. steckt Finger in den Mund
2.30	144	U→L	Das war auch meine erste/ Meinung, das ham se bloß alle nicht gewollt an unserem Gruppentisch und dann hab ichs sein gelassen	U meldet sich
	145	L→U	Ach, dann hast du seinlassen, als die nicht gewollt haben. <u>Jacqueline</u> ^{Stefan}	Ud stützt sich in l. Hand, spielt mit Lineal, blickt gelangweilt umher
2.40	146	J→L	Ich find,/ daß des, daß jetzt der Thomas, wenn, wenn die Mutter den Thomas zum Beispiel treffen könnte, die tät den Thomas/	S dreht Oberkörper leicht, reckt sich, spielt mit den Händen auf dem Tisch M blickt gelangweilt umher, Hand am Mund

2.50			ausfragen, wieso daß die, der/Dieter ins Feuer gefallen wäre und tät ihn fragen, und da könnt sich ja der Thomas versprechen. Und dann tät ses/rausbekommen, die Mutter	U schaut nach vorne
3.00				
3.10	147	L	Wir ham vorhin gesagt,/der Dieter ist ein tapferer Junge (betont). Ich glaube, der Dieter ist doch ein bißchen dumm. - ^{Simon} Simon /	U blickt zu L, dann auf das Lineal S stützt Kopf auf l. Arm, wendet sich in Richtung L, spielt kurz mit Pulloverkragen
3.20	148	Si→L	(aufgeregt) Ja, es könnt doch auch su sein, ne, die könnten auch wütend wern, da wenn, dann wenn dann was zahlen müssen und gescheite Schläg kriegen würden/von ihre Eltern, dann können se wütend wern und würden des ganze noch amal machen. Bloß würden se n nicht mehr, würden se n nicht mehr losbinden	M lehnt sich lässig auf Stuhl zurück U Finger an Mund, Blick zu L U langt unter den Tisch, kratzt sich kurz am Gesäß. M spielt mit Fingern U beißt an Fingern, spielt mit l. Hand am Mund
3.30				
3.40	149	L→Si	Du meinst also auch, er hats richtig gemacht./Ich glaube, er ist auch ein bißchen dumm	Ud hält Lineal an den Mund, legt es weg, meldet sich plötzlich S kaut Fingernägel
	150	Si→L	Sicher, bissele dumm is er scho	
	151	L→An	Andreas ^{me}	
	152	An→L	Der hätt sich ja wehren können da, wenn er des zweite Mal. Der/hätts ruhig sagen können...	Ud kaut. S hat Finger im Mund, lehnt sich auf r. Arm, wendet sich ab. M spielt, blickt nur selten kurz auf
3.50	153	L→An	Ja (zustimmend, gedehnt)	
	154	An→L	...denn hättenses wahrscheinlich nimmer gmacht, da hättens en (u)	U blickt ein paarmal kurz in die Gruppe
	155	L	Heike ^{Skja}	Ud spielt an Stuhllehne

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
4.00	156	H→L	Der hätte auf die Straße laufen/können	S blickt unverwandt vor sich hin
	157	L→Ud	Udo	M meldet sich räkelnd
	158	Ud→L	Der, der, wenn ers sagt, ja des is dann besser, weil wenn des jetzt schlimmer wird und es eiert und es wird immer schlimmer, dann muß ers ja sowieso sagen/	U blickt zu L
4.10				

Gruppen- und Frontalunterricht

2.2.3.4.2. Quantitative Analyse der Frontalunterrichtssequenz

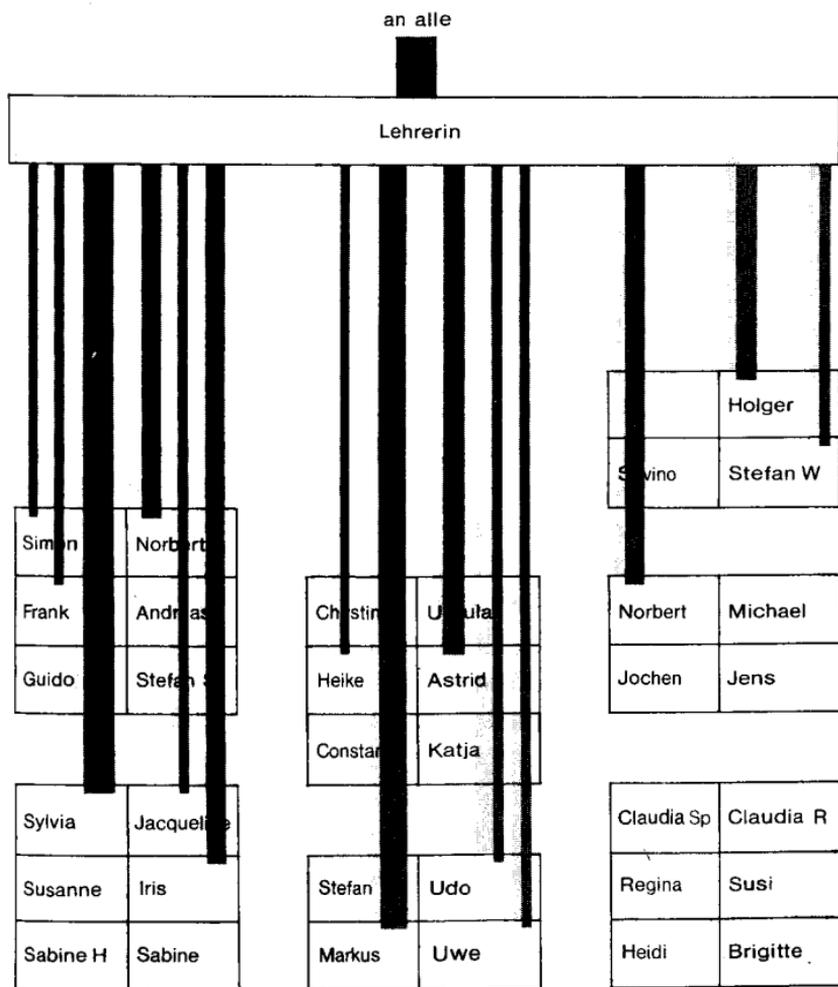


Abb. 3. Interaktogramm der FU-Sequenz (Grafik Heide Birkelbach)

Das Interaktogramm der FU-sequenz (Abb. 3) zeigt, daß die Gesprächsfäden ausschließlich über die L laufen. Nie kann ein Schüler (im Gegensatz zum GU) unmittelbar auf einen anderen eingehen. Hier und noch mehr aufgrund einer Auszählung der Äußerungen aller Schüler im gesamten FU erweist es sich auch, daß die Beobachtungsgruppe aufgrund ihres Sonderstatus gegenüber der übrigen Klasse entscheidend im Vorteil ist. Wäh-

Kommunikation zwischen Grundschulern

rend die GM sich im Schnitt ca. 12 mal im FU offiziell äußern können, kommen die Schüler der übrigen Klasse im Schnitt nur ca. zweimal offiziell zu Wort. Von 35 Schülern werden 14 (= 40%) überhaupt nicht aufgerufen. Das Verhältnis FU:GU hinsichtlich der Äußerungsmenge wird in einer normalen Unterrichtseinheit für den FU noch wesentlich ungünstiger sein.

	Ud	U	M	S
GU	26	13	18	17
FU gesamt	15	8	16	8

Abb. 4. Interaktionsfrequenz GU-FU.

Abb. 4 erlaubt einen Vergleich der *Interaktionsfrequenz GU-FU*. Im gesamten FU können sich die Beobachtungsgruppen-Schüler erheblich weniger häufig äußern als im GU. Die absolute Gesamtzahl der Äußerungen der Sch im FU macht ca. $\frac{2}{3}$ aller Äußerungen im GU aus (Verhältnis FU:GU = 47:74). Macht man die Zeit von FU und GU vergleichbar, dann kommen die Sch der untersuchten Gruppe im GU durchschnittlich ca. 18mal häufiger zu Wort als im FU.

	Ud	U	M	S	Durchschnitt
Wortmenge im gesamten FU (43 min)	158	108	435	70	192,8
Wortmenge im GU (4.10 min)	180	144	147	114	146,3
Wortmenge pro Äußerung FU	10,5	13,5	27,2	8,7	14,9
Wortmenge pro Äußerung GU	6,9	11,1	8,2	6,7	8,1
Wörter/min GU	45	36	36,7	28,5	36,6
Wörter/min FU	3,7	2,5	10,1	1,6	4,5

Abb. 5. Wortmenge und durchschnittliche Äußerungslänge FU-GU.

Gruppen- und Frontalunterricht

In Abb. 5 ist derjenige sprachliche Aspekt aufgelistet, der am ehesten einer exakten quantitativen Analyse zugänglich ist.⁶⁾ Abgesehen von M, der im FU am häufigsten von allen GM aufgerufen ist, äußern die Schüler der Beobachtungsgruppe im GU (ca. 4 Min.) mehr Wörter als im gesamten FU (ca. 43 Min.). Hingegen ist die Wortanzahl pro Äußerung bei allen GM im GU (besonders stark ausgeprägt bei M), durchschnittlich geringer als im FU. Dies ist besonders dadurch bedingt, daß durch die Ritualien des FU dem offiziell zu Wort kommenden Schüler vom L jeweils ein „Freiraum“ gesichert wird, innerhalb dessen er sich äußern kann, ohne – wie es im GU häufig geschieht – von Mitschülern abgeblockt oder unterbrochen zu werden. Es herrscht also im GU ein höheres Interaktionstempo, der Sprecherwechsel erfolgt in viel kürzeren Abständen als im FU. Bezieht man die Anzahl der gesprochenen Wörter auf die Unterrichtszeit, so ergibt sich für den GU ein wesentlich höheres Redequantum als für den FU: die G als Ganzes hat im GU 8,1 mal, die einzelnen GM haben durchschnittlich im GU 12 mal so viele Wörter pro Minute wie im FU geäußert, obwohl die GM im FU häufiger aufgerufen wurden als die übrigen Sch der Klasse (siehe 2.2.3.2.). Das Sprachverhalten der Schüler im GU zeichnet sich also in quantitativer Hinsicht vor demjenigen im FU gewissermaßen durch eine größere Dichte des Sich-Äußerns und durch einen schnelleren Rhythmus aus. Im GU lösen sich die Sch in rascher Folge mit vergleichsweise kurzen Äußerungen ab. Längere Phasen nur rezeptiver Teilnahme am Unterrichtsgeschehen kommen im GU nicht vor.

⁶⁾ Aus Raumgründen und vor allem aus grundsätzlichen Erwägungen wird hier auf die statistische Auswertung syntaktischer und lexikalischer Aspekte verzichtet. Eine vergleichende Untersuchung von Satzkomplexität und Satzlänge in FU und GU wird z. B. schon von der Schwierigkeit her, ‚Satz‘ in gesprochener Sprache zu definieren, recht problematisch. Zudem gilt unser Erkenntnisinteresse dem sprachlichen und kommunikativen Handeln der Schüler und nicht der syntaktischen Struktur von Schülersprache.

Kommunikation zwischen Grundschulern

2.2.3.4.3. *Verlaufsanalyse der Frontalunterrichtssequenz*

Zunächst können zwei Schüler ihre Meinung äußern, ohne daß die L erkennbar wertend oder steuernd eingreift (126–129). Als dann Stefan W. eine Vermutung über den Fortgang der Geschichte bringt, die von der Lesebuch-Fortsetzung abweicht, fällt ihm die L ablehnend und zurechtweisend ins Wort (131). Erst der nächste Schüler wird von der L bestätigt, da er den Lesebuchabschnitt in seinem Kern richtig wiedergeben kann (132–133). In 133b versucht die L erstmalig, dem Gespräch eine neue Wendung zu geben: die Bewertung Dieters durch die Schüler zu problematisieren. In 135 nimmt sie die in der Überschrift und dem damit gegebenen Vorverständnis vorhandene Bewertung („tapfer“) nur zur Kenntnis und fordert durch ihre Frage zu weiterem Nachdenken auf. Doch auch die Vermutung Christines (136) trifft noch nicht die L-erwartung. Die L zeigt darauf keine erkennbare (verbale) Reaktion. Iris, die eine nicht in den Zusammenhang passende Frage stellt, wird, da die L dies – nach ihren eigenen Angaben – als bewußte Provokation auffaßt, dafür zurechtgewiesen (138, 139). Die Vermutung Holgers (140) und der Widerspruch Astrids (142) werden von der L unter Berufung auf das Lesebuch abgelehnt und korrigiert. U sieht sich nun endlich durch 143 von der L in seinem im GU gemachten Vorschlag bestätigt. Das darauf folgende L-echo könnte als Zustimmung gemeint sein. Auch die Vermutungen von Jacqueline (146) bleiben ohne erkennbare L-reaktion, wohl, weil sie nicht in das U-konzept passen. In 147 nimmt nun die L ihren schon in 134 als Frage formulierten Impuls wieder auf und gibt damit die Richtung an, in die sie gerne die Diskussion lenken möchte. Simon (148) geht auf diese Anregung überhaupt nicht mit seinen Vermutungen ein, daher wiederholt die L ihren Impuls (149). Dieser wird aber von Simon immer noch nicht als Aufforderung, sondern offensichtlich als bloße Vermutung aufgefaßt, da er dann in 150 lediglich naiv seine Zustimmung äußert. Andreas (152, 154) geht nun endlich als erster Schüler in die seit 133 von der L gewünschte Gesprächsrichtung, indem er implizit die L-vorstellung akzeptiert und

Gruppen- und Frontalunterricht

Argumente bringt, um diese zu bestätigen. Dafür bekommt er auch die Zustimmung der L – übrigens eine der wenigen verbal explizit und eindeutig gemachten Zustimmungen, die ein Schüler in diesem Interaktionsabschnitt von der L erhält (außerdem noch 133; 141 „ja“ kann, wie aus dem Konzept eindeutig hervorgeht, nicht als Bejahung interpretiert werden). Die Vermutung Heikes (156) bleibt ohne erkennbare Reaktion. Udo schließlich (158) greift in seinem Beitrag die G-diskussion wieder auf. Strukturell wichtig an dieser FU-sequenz ist:

- Keine einzige Interaktion geht direkt von Schüler zu Schüler; alle Interaktionen laufen über die L als zentrale Schaltstelle.
- Die Schüler reagieren also nicht unmittelbar aufeinander, sondern jeweils auf die Reaktion der L auf die vorausgehende Schüler-Äußerung.
- Die Schüler-Strategie heißt: ‚Abtasten der L-meinung, versuchen, die L-ansicht durch Vermutungen zu erraten‘. Die Schüler kommen nur dann erfolgreich zum Zuge, wenn sie den für sie offensichtlich großenteils nicht erkennbaren L-Ziel-Vorstellungen folgen:
 1. die Fortsetzung des Lesebuchttextes durch dessen Autorin nun zu akzeptieren und zu interpretieren,
 2. das Verhalten der Hauptfigur in der Lesebuch-Geschichte zu problematisieren.
- Die L befolgt konsequent ihre eigene Konzeption, indem sie nur die ihrer eigenen Strategie gemäßen Schüleräußerungen positiv verstärkt, die übrigen entweder tadelt (138, 139), ablehnt, korrigiert oder unentschieden, ohne erkennbare Bewertung („aha“, „vielleicht“, keine verbale Reaktion) stehen läßt.
- Damit ist das sprachliche Handeln in dieser Sequenz durch eine superiore L-position gekennzeichnet, eine Überlegenheit der L über die anderen Interaktionsteilnehmer kraft ihrer Position.
- Interessant ist ferner, in welchem starkem Maß die G-arbeit im FU noch nachwirkt. Anscheinend ist das emotionale Enga-

Kommunikation zwischen Grundschulern

gument an das im GU Erarbeitete so kräftig, daß dadurch die FU-arbeit stellenweise überlagert wird. Aufgrund der L-strategie wirken allerdings die durch den GU angeregten Schülerbeiträge geradezu disfunktional.

Zum Protokoll des nonverbalen Kontextes:

Leider konnte aus technischen Gründen das nonverbale Verhalten nur bei der Beobachtungsgruppe erfaßt werden (starre Kamera). Die Interpretation der L-äußerungen (,abweisend', ,neutral', ,beschwichtigend' etc.) wurde aufgrund der paralinguistischen Momente gemeinsam mit der L versucht. Die nonverbalen Verhaltensweisen der Beobachtungs-GM sind unseres Erachtens von wenigen Ausnahmen abgesehen (Blickkontakt, sich melden) nicht als kommunikative deutbar. Dies hängt zum Teil mit der meist nur rezeptiven Teilnahme der Sch am Kommunikationsgeschehen zusammen. Für den FU im Vergleich zum GU könnte typisch sein, daß die Sch jedoch auch bei der verbalen Aktion (128, 144, 158) Körpersprache nicht unmittelbar gerichtet einsetzen.

2.2.3.5. *Sprechhandlungsklassifikation GU-FU:*

Gruppen- und Frontalunterricht

	GU	GU %	FU ges.	%	FU 125 bis 158	%
Konstative	21	15,79	47	67,14	18	64,28
Feststellung	5	3,76	12	17,14	5	17,85
Vermutung	—	—	7	10,00	4	14,29
Begründung	8	6,02	10	14,29	7	25,00
Antwort	7	5,26	8	11,42	2	7,14
Vorlesen	—	—	3	4,29	—	—
Wiederholen	—	—	2	2,86	—	—
Berichten	1	0,75	5	7,14	—	—
Positionale	70	52,62	13	18,58	5	17,86
<i>Optativa:</i>	9	6,76	—	—	2	7,14
Frage	4	3,00	—	—	1	3,57
Rückversicherung	5	3,76	—	—	1	3,57
<i>Imperativa:</i>	12	9,03	2	2,86	—	—
Auffordern	12	9,03	2	2,86	—	—
<i>Konstruktiva:</i>	18	13,53	1	1,43	—	—
Vorschlag	18	13,53	1	1,43	—	—
<i>Positionale i.e.S.:</i>	31	23,30	10	14,29	3	10,72
Stellungnahme	11	8,27	3	4,29	—	—
Behauptung	1	0,75	6	8,57	3	10,72
Abwägen	4	3,00	—	—	—	—
Unentschiedenheit	3	2,26	—	—	—	—
Beharren	7	5,26	—	—	—	—
Bekräftigen	5	3,76	1	1,43	—	—
Evaluativa	40	30,09	10	14,28	4	14,29
<i>pos. Evaluativa:</i>	14	10,54	5	7,14	3	10,72
Zustimmung	9	6,78	5	7,14	3	10,72
Zugeständnis	5	3,76	—	—	—	—
<i>neg. Evaluativa:</i>	26	19,55	5	7,14	1	3,57
Abwertung	6	4,51	—	—	—	—
Widerspruch	3	2,26	—	—	1	3,57
Einwand	15	11,28	5	7,14	—	—
Ablehnung	2	1,50	—	—	—	—
nicht bestimmbar	2	1,50	—	—	1	3,57
Summe	133	100	70	100	28	100

Abb. 6. Sprechhandlungsklassen GU-FU.

Kommunikation zwischen Grundschulern

Abb. 6 umfaßt 24 Sprechhandlungssorten, die in drei Klassen und sechs Unterklassen geordnet sind. Sie beruht auf einer polyfunktionalen Analyse des GU, der Kommunikation der Beobachtungsgruppe im gesamten FU sowie aller aktiv am Unterricht beteiligten Schüler im FU-abschnitt 125–158.

Der Vergleich der Beobachtungsgruppe mit den übrigen Schülern im FU-ausschnitt 125–128 (Spalten 5–6) zeigt eine sehr weitgehende Übereinstimmung im Sprechhandlungsklassen-, -unterklassen und -sortenvergleich. Damit können wir davon ausgehen, daß die Beobachtungsgruppe ein zumindest für diese Schulklasse typisches kommunikatives Verhalten aufweist.

Betrachten wir dagegen die Sprechhandlungen von GU und FU im Vergleich, so ergeben sich weitreichende Unterschiede. Zumindest auf der Ebene der Sprechhandlungsklassen und -unterklassen sind die Differenzen unübersehbar. Während im FU etwa zwei Drittel der Sprechhandlungen *Konstativa* sind, gehört im GU nur etwa jede sechste dieser Klasse an. Die *Positionalen* sind dagegen im GU weit überrepräsentiert (ca. 53:19), ebenso die Klasse der *Evaluativa*, wo ein Verhältnis GU:FU von 2:1 vorliegt. Sehr ähnlich liegen die Verhältnisse bei den *Unterklassen*. Nur im Bereich der *pos. Evaluativa* zeigt sich eine Ausgeglichenheit zwischen den analysierten GU- und FU-sequenzen. Bei den Sprechhandlungssorten ergibt sich, mit Ausnahme von ‚Behauptung‘, wo eine gegenläufige Tendenz erkennbar ist, innerhalb der einzelnen Sprechhandlungsklassen ein nahezu geschlossenes Bild entweder zugunsten des FU oder des GU.

Auffällig ist ferner, daß im GU bis auf drei alle Sprechhandlungsklassen besetzt, im FU dagegen sechs unbesetzt sind; das bedeutet, daß im GU eine größere Vielfalt von Sprechhandlungssorten vorliegt. (Relativiert wird diese Aussage allerdings durch die unterschiedliche Anzahl der Sprechhandlungen in FU und GU: 133:98).

Es ist hier – aufgrund des zu geringen Umfangs des Untersuchungsmaterials – nicht sinnvoll, ins einzelne gehende Analysen anzustellen. Nur zwei Sprechhandlungssorten sollen genauer betrachtet werden. ‚Vermutung‘ (zu *Konstativa*) ist im

Gruppen- und Frontalunterricht

FU mit über 10% vertreten, im GU überhaupt nicht. Bei ‚Vorschlag‘ (zu *Positionale*) ist die Tendenz umgekehrt (ca. 14% im GU, ca. 1% im FU). Dieses Verhältnis gibt einen Hinweis auf den verschiedenen Charakter von Schüleräußerungen in FU und GU. Im FU hat der Lehrer das Ziel der Stunde konkret vor Augen; Schüleräußerungen sind daher hier weitgehend der Versuch, die vom Lehrer gewünschte Gesprächsrichtung zu treffen und folglich häufig nur Vermutungen. Im GU dagegen ist die Situation offen; Äußerungen, die eine Lösung der gestellten Aufgabe anbahnen oder herbeiführen sollen, werden den anderen GM angeboten und empfohlen, sind also Vorschläge.

Zusammenfassend ist festzustellen:

- die Sprechhandlungen im GU weisen eine größere Vielfalt auf,
- im FU dominieren Sprechhandlungen, bei denen der sachliche Gehalt im Vordergrund steht,
- Sprechhandlungen, bei denen es um die Behauptung der eigenen Position geht, überwiegen im GU,
- Sprechhandlungen mit emotionalen, persönlichen Anteilen sind im GU überrepräsentiert.

2.2.4. Schlußüberlegungen

In der vorliegenden Untersuchung ging es darum, eine neuartige Methodenkombination im Bereich der Unterrichtsforschung vorzustellen und mit ihrer Hilfe eine Generalhypothese über unterschiedliche Kommunikationsstrukturen in GU und FU zu überprüfen sowie Unterlagen für ihre weitere Entfaltung zu liefern. Es hat sich unseres Erachtens erwiesen, daß eine Methodenkombination am besten geeignet ist, um kommunikative Aspekte des Unterrichts möglichst vollständig zu erfassen. Wir machten die Erfahrung, daß sich die einzelnen Methodenteile gegenseitig durch Addition der Information ergänzen

Kommunikation zwischen Grundschulern

und durch Fehlerausgleich korrigieren und erst so ein adäquates Bild der Kommunikationsprozesse liefern. Natürlich ist aufgrund der viel zu schmalen Materialbasis eine gültige Verifikation oder Falsifikation nicht möglich. Wir können nur im Hinblick auf die untersuchten Daten feststellen, ob die Ergebnisse der einen oder anderen Möglichkeit entsprechen.

Dieser Vorbehalt ist zu berücksichtigen, wenn wir im folgenden unsere wichtigsten Untersuchungsergebnisse zusammenfassen:

- † die Interaktionsdichte ist im GU wesentlich höher als im FU,
 - im FU erfolgen pro Zeiteinheit weniger Schüleräußerungen, dafür enthalten sie aber im Durchschnitt mehr Wörter,
 - Unterbrechungen von Äußerungen gibt es im GU weitaus häufiger als im FU,
 - der Kommunikationsrhythmus im GU zeigt größere Ausschläge als im FU (z. B. in bezug auf Tempo, Intensität),
- † das nonverbale Verhalten spielt im GU eine größere Rolle als im FU,
- † die sprachliche Handlungsorientierung ist im GU anders als im FU: im GU im allgemeinen Orientierung an der vorausgegangenen Schüleräußerung, im FU in der Hauptsache an der Lehrerreaktion auf die Schüleräußerung,
 - im GU dominieren andere Sprechhandlungsklassen (*Evaluativa, Positionale*) als im FU (*Konstativa*),
 - das Sprechhandlungssortiment der Schüler ist im GU reichhaltiger als im FU,
- † im GU steht der Beziehungsaspekt mehr im Vordergrund als im FU; dort ist der Inhaltsaspekt der Kommunikation stark ausgeprägt,
- † im FU findet sich eine eher geschlossene Kommunikationssituation, im GU eine eher offene,
- † das persönliche Engagement der Schüler an Ergebnissen des GU scheint nachhaltiger als das im FU zu sein (siehe Einstellungsfixierung durch GU-ergebnisse und „nachlaufende Intragruppenkommunikation“).

Daß unsere Erkenntnisse und Ergebnisse nicht rein zufälliger Natur sind, sondern auch in höheren Jahrgängen gewonnen

Gruppen- und Frontalunterricht

werden können, zeigt eine Examensarbeit von *Ströhlein* (1977): In einer 7. Hauptschulklasse wurde unsere Untersuchung (mit der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination) repliziert. Die Untersuchungsergebnisse stimmen mit den hier referierten in der Gesamttendenz überraschend deutlich überein. *Leyh* und *Klein* (Examensarbeit 1977) stellten die Haltbarkeit der Gruppenbeziehungen fest.

Wir sind der Ansicht, daß auf der Basis dieser Methodenkombination Unterricht als kommunikativer Prozeß in vielerlei Hinsicht weiter erforscht werden kann, und zwar so, daß auch – in Längs- und Querschnittsuntersuchungen – empirisch valide Ergebnisse zustandekommen können.⁷⁾

2.2.5. Einstellungen der Schüler zu GU und FU

Über die Einschätzung von Sozialformen des U durch Schüler wissen wir kaum etwas Gesichertes. Dieses Manko zeigt, daß trotz anderslautender Beteuerungen der Sch im U immer noch in einer Objektbeziehung gesehen wird. Man kümmerte sich bisher wenig darum, wie die Schüler U-inhalte, -methoden, -sozialformen einschätzen. Die Forschung hat auf diesem Gebiet noch wenig vorzuweisen.

Interessant ist – um auf die Sozialformen zurückzukommen – nicht nur deren Einschätzung durch die Schüler selbst, sondern auch die Begründung für das Votum.

Die Versuchsklasse (34 Sch), wurde unter anderem schriftlich gefragt: „Was gefällt dir besser – GU oder U mit deiner L? Warum?“

⁷⁾ Unsere Untersuchungen zur Kommunikation zwischen Schülern werden mit verschiedenen Schwerpunkten im Rahmen von Praxis-Seminaren und Betreuung von Examensarbeiten am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg, unter Einbeziehung von Kabelfernsehübertragungen aus alltäglichen Unterrichtsstunden, fortgesetzt.

Kommunikation zwischen Grundschulern

Die große Mehrheit der Sch (21) entschied sich für den FU, lediglich 11 bevorzugten den GU. Ein Kind konnte sich nicht entscheiden und gab „alle beide“ an, eine Antwort war nicht zu identifizieren.

Welche Motive für dieses mehrheitliche Votum zugunsten des FU sind nun aus den Begründungen zu erkennen? Es lassen sich mehrere Motivgruppen finden. An erster Stelle steht das Bedürfnis nach der sicherheitsspendenden und lenkenden Autorität der L – oder negativ gewendet, die Ablehnung der sich selbst überlassenen G, in der es Streit gibt, in der lange diskutiert werden muß, wo man sich hilflos fühlt („Weil wir sonst nicht zurechtkommen.“ insgesamt 9 Begründungen). 7 Schüler bevorzugten FU mit der Begründung „Mir gefällt der U mit der Lehrerin.“ Hier steht also das Erlebnis der direkten Interaktion mit der L im Vordergrund, die wegen ihrer Persönlichkeit und ihres U-stiles geschätzt wird. Die restlichen Begründungen (3) gehen davon aus, daß im FU mehr gelernt wird und es im FU schöner sei, eine Meinung, die die zweite Motivgruppe tangiert. Eine Antwort blieb ohne Begründung, eine andere beruhte auf einer rein persönlichen Einstellung zu einem Mitschüler, der ihn im FU nicht ärgern könne.

GU wird von 11 Schülern bevorzugt, also von etwa $\frac{1}{3}$ der Klasse. Hier blieb eine Antwort ohne Begründung, die restlichen zehn verteilen sich auf eine Gruppe, die dem Leistungsdruck entweichen möchte („Weil man nicht gedrängt wird“, „Weil man da nicht rechnen muß“, „Weil ich mich da nicht so anstrengen muß.“) Eine andere Gruppe (3) möchte GU, weil man da unter sich sei, mit dem Akzent auf Nebenengagement. Ein Schüler hält GU allgemein für interessanter, und nur zwei betonen den eigentlichen Sinn des GU, indem sie angeben „Weil wir zusammen arbeiten können“, bzw. „Weil man da besser nachdenken und reden kann.“ Insgesamt zeigt sich, daß zumindest in dieser Klasse, in der GU eingeübt und lange praktiziert ist, und die von einer fähigen Lehrerin betreut wird, das Ziel des GU zumindest in den Augen der Schüler nicht oder nur kaum erreicht wird. Der GU wird von vielen Schülern als unproduktiver, unharmonischer und ungeordnet eingeschätzt.

Gruppen- und Frontalunterricht

Dies zeigen sowohl die positiven Argumente für den FU als auch die für den GU. Wie wir in der Verlaufsanalyse des FU gesehen haben, realisiert die L einen psychologisch geschickten, stark steuernden U-stil. Offensichtlich schätzen die Schüler diese Form des U nicht als negativ ein, sondern ziehen sie der relativen Unabhängigkeit und Selbständigkeit im GU vor. Die Art der Begründungen, mit der GU von vielen Schülern abgelehnt bzw. der FU bevorzugt wird, sowie die Tatsache, daß die Anhänger des GU in der Minderheit sind, dürfte auch darauf hinweisen, daß im GU Fähigkeiten gefördert und gelernt werden, die im bestehenden Schulsystem vergleichsweise unterbewertet sind. Im FU werden vor allem Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, die abfragbar/abtestbar, also inhaltlich materieller Natur sind. Im GU dagegen kommt es, wie auch die Sprachhandlungsklassifikation (Teil 1 dieses Buches) erwiesen hat, größtenteils auf die Beziehungsseite der Kommunikation an: Beziehungen anbahnen, aufrecht erhalten, verteidigen, abwandeln. Diese Einübung sozialer Grundfertigkeiten im GU wird von den Schülern teils als mühevoll empfunden („streiten“, „nicht ausreden können“), teils als etwas eingestuft, was nicht unter den Begriff des Lernens fällt. Diese Einschätzung trifft sicher auch insofern zu, als sich das Lernen auf der Beziehungsebene in keiner Zeugnisnote eindeutig niederschlägt (außer evtl. in der läppischen Betragensnote).

Bei einer Unterscheidung nach Knaben und Mädchen ist festzustellen, daß sich bei den Befürwortern des GU Knaben und Mädchen in etwa die Waage halten (6 Kn/5 M), die FU-anhänger verteilen sich ebenfalls ziemlich gleichmäßig auf die Geschlechter (11 Kn/10 M). Bei einer Durchleuchtung der Begründung ergeben sich bei der Befürwortung des GU ebenfalls keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Lediglich bei Schülern, die FU wählten, sind Auffälligkeiten zu registrieren. So wurde die L hauptsächlich von Knaben erwähnt (7 mal), die meist kategorisch und pauschal antworteten: „Mir gefällt der U mit der Lehrerin.“ (Nur zwei Mädchen kamen mit der gleichen Antwort).

Die Mädchen dominieren wieder bei der Gruppe, die die ord-

Kommunikation zwischen Grundschulern

nende Hand der L im GU vermissen und deshalb den FU lieber sehen („Weil es da keinen Streit gibt.“) und die die GU-prozeduren ablehnen (FU, „Weil man da nicht so viel diskutieren muß.“). Insgesamt ist in dieser Gruppe das Verhältnis 7 M:2 K. Ob man diese Ergebnisse so interpretieren darf, daß man sagt, in dieser Klasse seien die Knaben stärker auf die Person der L fixiert, während die Mädchen mehr die institutionelle Autorität des L, die im FU stärker in Erscheinung tritt, schätzen oder brauchen, sei dahingestellt. Dazu wären genauere Untersuchungen notwendig. Gegen die Annahme, daß die Mädchen der Klasse einfach besser verbalisieren können und deshalb ausführlichere Begründungen geben, spricht die gleichmäßige Streuung der Leistungsdaten zwischen Knaben und Mädchen. Erwähnt werden soll in diesem Zusammenhang noch das Abstimmungs- und Begründungsverhalten der Beobachtungsgruppe. Lediglich ein Mitglied der Vierergruppe plädierte für den GU, mit dem Argument „Weil es interessanter ist“. Es handelt sich um Udo, den G-sprecher, der, wie wir in den vorhergehenden Untersuchungen erkannt haben, die bestimmende und kaum angefochtene Figur in der G darstellt. Die drei übrigen G-mitglieder favorisieren den FU. Uwe: „Weil wir sonst nicht zurechtkommen“, Stefan: „Weil der Unterricht schöner ist“, Markus „Weil wir mehr lernen“. Erstaunlich ist dabei nur die Reaktion von Markus, der im gesamten Unterricht bei den Beobachtern nicht den Eindruck von gesteigerter Lernfreude machte; das meiste Nebenengagement der G ging auf sein Konto. Die Äußerung von Stefan, daß FU schöner sei, wertet gleichzeitig den GU ab. Stefan ist es ja auch, der in der analysierten GU-sequenz metakommunikativ die Uneinigkeit der G feststellte. Verständlich ist auch die Auffassung, die Uwe vertritt. Gerade er erlebte das Scheitern des G-gesprächs im Hinblick auf das gesteckte Ziel besonders deutlich. Seine Vorschläge wurden von Udo am heftigsten angegriffen und zunichte gemacht. Er erlebte, wie sein in der G-arbeit vorgebrachter Beitrag in der G abgelehnt und hinterher im FU von der L honoriert wurde.

Zum Schluß noch eine Bemerkung zu dieser Schülerbefragung:

Gruppen- und Frontalunterricht

Wie eingangs angedeutet, handelt es sich um eine die übrigen Untersuchungen ergänzende Maßnahme, und die Ergebnisse beziehen sich nur auf die fragliche Klasse zum Zeitpunkt der Befragung. Die Befragung wurde am gleichen Tag im Anschluß an die Aufnahme durchgeführt. Es kann also nicht behauptet werden, daß mit dieser Befragung die Einstellung der Schüler zu diesen beiden Sozialformen des Unterrichts allgemeingültig ermittelt worden sei. Vielleicht gibt es dazu bei den Schülern auch keine Einstellungskonstanz. Wir gingen davon aus, daß sich der eben erlebte FU ebenso wie der GU in den Antworten mit niederschlägt. Wir meinen jedoch, daß die Ergebnisse im Rahmen unserer Untersuchung einen wichtigen Aspekt unterrichtlicher Kommunikation etwas erhellen und halten genauere und umfangreichere wissenschaftliche Bemühungen auf diesem Gebiet für unerlässlich.

2.2.6. Anhang: Schülerdaten

	Markus	Stefan	Udo	Uwe
Alter z. Z. d. Unter- suchung	8; 11	9; 3	8; 10	9; 4
Vater	Kaufmann	Filialleiter	Eltern gesch. lebt bei Großmutter	Techniker
Mutter Durchschn.- note*)	Hausfrau ca. 3	Hausfrau zw. 2 u. 3	zw. 2 u. 3	kfm. Angest. ca. 2
Deutsch- note*)	3	3	2	2

*) Zwischenzeugnis, ca. zum Zeitpunkt der Aufnahme

Teil 3

Einleitung von Metakommunikation bei Hauptschülern

Inhalt von Teil 3: Einleitung von Metakommunikation (MK) bei Hauptschülern. Versuche in einem 7. Hauptschuljahrgang

3.1. Ziele der Untersuchung und theoretische Klärung des im folgenden verwendeten Metakommunikationsbegriffs

- 3.1.1. Ziele und Planung unserer Untersuchung
- 3.1.2. Der Begriff ‚Metakommunikation‘ in der wissenschaftlichen Diskussion
- 3.1.3. Darstellung des im folgenden verwendeten Metakommunikationsbegriffs
 - 3.1.3.1. Auseinandersetzung mit den in 3.1.2. dargestellten Positionen
 - 3.1.3.2. Unser Arbeitsbegriff ‚Metakommunikation‘
- 3.1.4. Didaktische Initiations- oder Einleitungsformen zur Thematisierung von Kommunikation
 - 3.1.4.1. Systematisieren der didaktischen Initiationsformen für Unterrichtszwecke
 - 3.1.4.2. Der rein verbale Lehrerauftrag
 - 3.1.4.3. Selbstkonfrontation durch eine Videoaufnahme
 - 3.1.4.4. Selbstkonfrontation durch ein Transkript
 - 3.1.4.5. Herstellung eines Transkripts durch Schüler

3.2. Darstellung unserer Versuchseinheit

- 3.2.0. Versuchsplan
- 3.2.1. Versuchsdurchführung
 - 3.2.1.1. Aufzeichnung am 2. 6. 1976
 - 3.2.1.2. Aufzeichnung am 7. 7. 1976
 - 3.2.1.3. Allgemeine Beobachtungen zur Durchführung des Versuches
- 3.2.2. Analysen und Transkripte der einzelnen Teilschritte unseres Versuchs zur Einleitung von Metakommunikation bei Hauptschülern
 - 3.2.2.1. Analyse der der Selbstkonfrontation zugrundegelegten GU-Sequenz (GU₀)

- 3.2.2.2. Schüler erinnern sich an ihre Gruppenarbeit – Analyse von GU₁
 - 3.2.2.2.0. Transkript GU₁
 - 3.2.2.2.1. Interpretation
 - 3.2.2.2.1. Zusammenfassung GU₁
 - 3.2.2.3. Schüler sehen sich im Fernsehen – Analyse von GU₂
 - 3.2.2.3.0. Transkript GU₂
 - 3.2.2.3.1. Interpretation
 - 3.2.2.3.2. Zusammenfassung GU₂
 - 3.2.2.4. Schüler lesen ihre eigenen Sprechtexte – Analyse von GU₃
 - 3.2.2.4.0. Transkript GU₃
 - 3.2.2.4.1. Interpretation
 - 3.2.2.4.2. Zusammenfassung GU₃
 - 3.2.2.5. Schriftliche Schülerbefragung
 - 3.2.2.5.1. Auswertung der Fragebogenbeantwortung durch die Beobachtungsgruppe
 - 3.2.2.5.2. Vergleich der Beobachtungsgruppe mit den übrigen Gruppen anhand des Fragebogens
 - 3.2.2.6. Längerfristige Wirkungen des metakommunikativ bestimmten Diskurses und der Selbstkonfrontation
 - 3.2.3. Kritische Aspekte zur Versuchsanlage
- 3.3. Zusammenfassung**
 - 3.3.1. Zusammenschau der von den GM im Verlauf von GU₁ – GU₃ gewonnenen metakommunikativen Einsichten
 - 3.3.2. Entwicklung und Veränderung von metakommunikativen Einsichten und kommunikativem Verhalten der einzelnen GM im Verlauf der Untersuchung
 - 3.3.3. Abschließender Vergleich der extrakommunikativen Einschätzung der G durch wissenschaftliche Beobachter mit der metakommunikativen Selbsteinschätzung durch die GM

- 3.4. Anhang**
- 3.4.1 Anhang 1: Beantwortung der Fragebogen durch die Mitglieder der Beobachtungsgruppe
- 3.4.2. Anhang 2: Daten der Mitglieder der Beobachtungsgruppe

3.1. Ziele der Untersuchung und theoretische Klärung des im folgenden verwendeten Metakommunikationsbegriffs

3.1.1. Ziele und Planung unserer Untersuchung

Unser bisheriges Augenmerk war der Untersuchung von Verständigungsprozessen zwischen Schülern in verschiedenen Sozialformen des Unterrichts (GU und FU) gewidmet. Wir haben versucht, Schüler-Schülerkommunikation in ihrem prozessualen Charakter zu erfassen, die Entwicklung von Beziehungsstrukturen innerhalb von Schülerarbeitsgruppen zu verfolgen und die Verschiedenartigkeit von Schülerverhalten in GU und FU ansatzweise zu erforschen. Dabei sind wir immer wieder an entscheidenden Wendepunkten des Gruppenprozesses auf MK gestoßen. Auf den ersten Blick scheint diese vor allem die Funktion zu haben, den Verlauf von Interaktionsprozessen an wichtigen Stellen zu steuern, zu korrigieren oder überhaupt erst für die Beteiligten durchsichtig zu machen.

An anderer Stelle (*Boettcher* 1973, 1975 a) ist der Stellenwert von MK innerhalb des Rahmenlehrziels „kritische Kommunikationsfähigkeit“ ausführlich diskutiert worden. Ziel der im folgenden dargestellten Untersuchung ist es weniger, MK als Zielvorstellung im Unterricht zu verfolgen oder zu kommunikationstherapeutischen Zwecken einzusetzen, als vielmehr an einer Schülergruppe zu untersuchen, in welchem Ausmaß und mit welcher Funktion hier metakommunikative Prozesse in Gang gesetzt werden können. Da, welchen Begriff von MK man auch immer festlegt, MK jedenfalls „Reflexion über Kommunikation“ beinhaltet, haben wir nicht eine Grundschul- (wie bei den übrigen Versuchen), sondern eine Hauptschulklasse ausgewählt, da für uns in dieser Altersstufe Reflexion über eigenes Verhalten in höherem Maße erwartbar war. Wir wollten mit der Untersuchung an einer beliebigen Hauptschü-

Metakommunikation bei Hauptschülern

lerarbeitsgruppe feststellen, inwieweit sie in der Lage ist, in einen metakommunikativen Diskurs über ihr Gruppenverhalten und das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder einzutreten und welche Konsequenzen die Schüler aus dieser Reflexion für ihr weiteres Verhalten ziehen. Wir wollten die MK nicht anhand eines beliebigen Themas erforschen, sondern gezielt die Schülergruppe zur Konfrontation mit sich selbst führen, um so MK zu provozieren. Geplant war also, eine Hauptschülerarbeitsgruppe anhand einer Videoaufzeichnung und eines Transkriptes eben dieser GU-sequenz zur Konfrontation mit sich selbst, mit ihrem eigenen Kommunikationsverhalten, zu provozieren und somit MK zu initiieren. Dabei haben wir keine spezifisch didaktischen Ziele verfolgt, sondern wollten vielmehr erkunden, in welcher Weise die Gruppe sich dadurch auf sich selbst rückbezieht und in welcher Weise dadurch die Gruppenstruktur verändert wird. Vor allem war für uns interessant zu erfahren, in welchem Ausmaß Übereinstimmung oder Divergenz besteht zwischen unserer „extrakommunikativen“ Einschätzung des Gruppengeschehens und dem „metakommunikativen“ Urteil der Gruppe über sich selbst. Damit könnte man einerseits Einblick gewinnen in das diesen Hauptschülern zugängliche Reflexionsniveau bezüglich kommunikativer Prozesse; andererseits könnte auf solche Weise manches Beobachterfehlurteil korrigiert werden: es käme ein Vergleich von im Alltagsdenken verankerter Selbsteinschätzung von Schülern mit der wissenschaftlich orientierten Fremdeinschätzung von Beobachtern im Hinblick auf dieselbe Interaktionseinheit zustande.

Von Interesse war ferner, welche Funktionen die so initiierte Schülermetakommunikation erfüllt. Wir erstrebten – (bezogen auf die untersuchte Schülerarbeitsgruppe) – Antworten auf folgende Fragen:

- Werden die Gruppenprozesse für die Gruppenmitglieder durch MK transparenter und rational durchschaubar?
- In welchem Ausmaß können Schüler ihre Intragruppenkommunikation erkennen, analysieren, bewerten?

Metakommunikationsbegriff

- Bewirkt Reflexion über eigenes und fremdes Verhalten in der Gruppe eine bewußte Steuerung des Gruppenverhaltens?
- Können Kommunikationskonflikte hinreichend erkannt und daraufhin besser bewältigt werden?
- Wird die Rollenstruktur der Interaktionspartner durch MK einsichtig, so daß z. B. komplementäre Beziehungsstrukturen erkannt und abgebaut werden?
- Schafft MK Ansätze zu spannungsfreier und produktiver Kooperation?

Unsere Untersuchung ist nicht geleitet von einem linguistischen (sprechakttheoretischen) Interesse an einer Systematisierung der bei Schüler vorkommenden MK-Handlungen. Die linguistischen Analysen von MK bei Hauptschülern sollen vielmehr ein tieferes und genaueres Verständnis dieser Schüler als sprachhandelnder bewirken, um so einen Beitrag zur Fundierung der generellen Zielstellung „Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler“ zu leisten.

In der wissenschaftlichen Diskussion wird ‚Metakommunikation‘ recht unterschiedlich verwendet. In Auseinandersetzung mit der wichtigsten einschlägigen Literatur und im Blick auf die Zielstellung dieser Untersuchung wollen wir daher den von uns im folgenden verwendeten Begriff ‚Metakommunikation‘ bestimmen.

3.1.2. Der Begriff ‚Metakommunikation‘ in der wissenschaftlichen Diskussion¹⁾

Bei *Watzlawick u. a.*, wo MK vor allem im Hinblick auf die psychotherapeutische Praxis eine ganz entscheidende Rolle spielt, liegt unseres Erachtens kein eindeutiger, streng ab-

¹⁾ Hier wird kein vollständiger Überblick über die entsprechende Literatur angestrebt, sondern lediglich auf solche Positionen eingegangen, die unseres Erachtens die sprachdidaktische Diskus-

Metakommunikation bei Hauptschülern

grenzbarer Begriff vor. Wenn *Watzlawick u. a.* feststellen, daß der in jeder Kommunikation enthaltene Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt dominiere und daher eine MK sei (S. 55f.), so wird MK zu einem immer schon vorhandenen, gewissermaßen naiv, unreflektiert gegebenen Bestandteil zwischenmenschlichen Verhaltens schlechthin. Dieses enthält so im Beziehungsaspekt immer eine metakommunikative Komponente, an welcher gemessen die inhaltlich/thematische Seite zwischenmenschlicher Verständigung eine untergeordnete Bedeutung bekommt.

Ohne direkten Bezug auf *Watzlawick u. a.*, sondern abgeleitet aus der Sprechakttheorie, entwirft *Habermas* (1971) einen ähnlichen MK-Begriff: Für ihn ist die „Doppelstruktur umgangssprachlicher Kommunikation“ (S. 105) wichtig, insofern als

„die elementare Einheit der Rede ... aus performativem und abhängigem Satz propositionalen Gehalts zusammengesetzt (ist), weil Kommunikation, als eine Verständigung über Gegenstände, nur unter der Bedingung gleichzeitiger Metakommunikation, nämlich einer Verständigung auf der Ebene der Intersubjektivität über den bestimmten pragmatischen Sinn der Kommunikation, zustande kommt. Den Sprachgebrauch, der die Metakommunikation nur als Mittel einsetzt, um eine Verständigung über Gegenstände herbeizuführen, nennen wir analytisch; den Sprachgebrauch, der die Kommunikation über Gegenstände nur als Mittel einsetzt, um eine Verständigung über den Verwendungssinn von Sätzen herbeizuführen, nennen wir reflexiv.“ (a.a.O., S. 106)

Die Entsprechungen *Habermas* – *Watzlawick u. a.* wären:

Verständigung über Gegenstände – Inhaltsebene
Ebene der Intersubjektivität – Beziehungsebene

(vgl. auch zur Kompatibilität Sprechakttheorie – *Watzlawick u. a.*; *Rath* 1973)

Wesentliche Unterschiede zwischen beiden Konzeptionen wären allerdings darin zu sehen, daß sich *Habermas* explizit nur

sion besonders angeregt haben. Überblick siehe *Meyer-Hermann* in: Kleines Lexikon der Linguistik, in: Linguistik und Didaktik 1976/25 und *Boettcher* in: *Nündel-Lexikon* (1977).

Metakommunikationsbegriff

auf verbale Kommunikation bezieht, während *Watzlawick u. a.* digitale und analoge Modi in gleicher Weise in ihren Ansatz einbeziehen. Außerdem ist in der „Beziehungsebene“ die Ausdrucksfunktion neben der Appellfunktion von Sprache (siehe *Bühler 1934*) inbegriffen, während unseres Erachtens das von der Sprechakttheorie abgeleitete *Habermassche* Konzeption wie die Sprechakttheorie selbst nur die Darstellungsfunktion (Verständigung über Gegenstände bzw. propositionaler Gehalt) und die Appellfunktion (Ebene der Inter-subjektivität bzw. illokutiver und perlokutiver Akt) erfaßt.²⁾ *Watzlawick u. a.* und *Habermas* stimmen jedenfalls darin überein, daß menschliche Kommunikation als doppelstrukturierte immer und in jedem Fall MK enthält. Wenn man den darin implizierten MK-Begriff einer Analyse von MK in einer aktuellen Kommunikationssituation zugrundelegt, wäre somit *jeder* Interaktionszug auf seine metakommunikativen Komponenten hin zu untersuchen.³⁾

Bei *Watzlawick u. a.* findet sich aber neben dieser sehr weiten Auffassung: Beziehungsaspekt = Metakommunikation ein anderer, wesentlich speziellerer MK-Begriff. Wenn nämlich MK als einziger Ausweg aus dem *circulus vitiosus* gestörter Kommunikation erscheint:

„Was wir in allen diesen Fällen von gestörter Kommunikation beobachten können, ist, daß ihnen *circuli vitiosi* zugrundeliegen, die nicht gebrochen werden können, solange die Kommunikationen der Partner nicht selbst zum Thema ihrer Kommunikation werden, d. h., solange sie nicht metakommunizieren.“ (ebd., S. 93),

dann kann hier nicht mehr lediglich der Beziehungsaspekt gemeint sein, denn dieser ist ja per definitionem schon in jeder Kommunikation enthalten. Und es sind ja gerade die Bezie-

²⁾ Dies wird von *Habermas (1976)* auch so gesehen. Die Sprechakttheorie erfaßt zwar Darstellungs- und Mitteilungs- bzw. Appellfunktion, nicht aber die Ausdrucksfunktion der Sprache. Eine Theorie der emotional-expressiven Intentionalität von Sprache steht noch aus.

³⁾ Genau dies haben wir, unter anderem Aspekt, in den Abschnitten über „Intragruppenkommunikation“ und GU vs. FU (siehe Kap. 2) getan.

Metakommunikation bei Hauptschülern

hungsprobleme, die nach *Watzlawick u. a.* in erster Linie gestörte Kommunikation ausmachen. Interpunktionskonflikte – in diesem Zusammenhang steht die obige Passage – sind ja immer Beziehungskonflikte: der gleiche Sachverhalt wird von den Kommunikationspartnern auf Grund der abweichenden wechselseitigen Beziehungsdefinitionen gerade entgegengesetzt interpretiert. MK kann in diesem Kontext nur heißen: Kommunikation über den (gestörten) Beziehungsaspekt der gemeinsamen Kommunikation. Wenn der Beziehungsaspekt nun als Metaebene in Bezug zum Inhalt der Kommunikation gesehen wird, kann – im Sinne des obigen Zitats – nur Kommunikation über diese Metaebene aus dem *circulus vitiosus* führen; damit wird aber eine Meta-Meta-Ebene, eine MK der zweiten Stufe eingeführt. Genau diese MK der zweiten Stufe – während der Beziehungsaspekt eine MK der ersten Stufe wäre – wird von *Watzlawick u. a.* – sowohl aus der Sicht der in gestörter oder paradoxer Kommunikation Befangenen, als auch aus der Sicht des Psychotherapeuten – als besonders schwierig, aber als nichtsdestotrotz besonders wichtig herausgestellt. Im Verlauf der Darstellung eines Beispielfalles von paradoxer Kommunikation⁴⁾ berichten *Watzlawick u. a.* von einer Sekretärin, der von ihrem Chef ein paradoxer Befehl erteilt wird, den sie *eo ipso* nicht befolgen kann. In diesem Zusammenhang heißt es nun:

„Eine völlig andere Situation ergibt sich, wenn die Sekretärin... zur Situation selbst Stellung nimmt; d. h., wenn sie nicht auf den *Inhalt* der Kommunikation ihres Chefs reagiert, sondern über die Kommunikation kommuniziert. Damit tritt sie aus dem von ihm gesetzten Kontext heraus und ist nicht mehr im Dilemma gefangen. Im allgemeinen ist aber dieser Schritt nicht einfach. Vor allem ist es – wie schon wiederholt bemerkt – schwierig, über Kommunikation zu kommunizieren. (ebd., S. 181)

⁴⁾ Paradoxe Kommunikation ist dadurch generell gekennzeichnet, daß dem in ihr Befangenen von einem in der superior komplementären Rolle stehenden Kommunikationspartner „ein Befehl gegeben (wird), der befolgt werden muß, aber nicht befolgt werden darf, um befolgt zu werden“ (*Watzlawick u. a.*, S. 179). Vielzitiertes Beispiel: der Befehl: „Sei spontan!“.

Nachdem hier explizit der Inhalt der Kommunikation ausgeschlossen wird, wird auch hier offensichtlich MK als Kommunikation über den Beziehungsaspekt verstanden. Für *Watzlawick u. a.* ist der Beziehungsaspekt von so entscheidender Bedeutung, daß sie ihn an dieser Stelle (und nicht nur hier) geradezu mit Kommunikation gleichsetzen.⁵⁾ So verstandene MK – also MK der zweiten Stufe – ist übrigens auch, da sie von den in gestörter oder paradoxer Kommunikation Verstrickten nur sehr schwer oder gar nicht zu leisten ist, einer der wesentlichen Beiträge des Psychotherapeuten zur Lösung von Kommunikationskonflikten und -dilemmas.

Unter ähnlichen Aspekten ist auch der MK-Begriff von *Boettcher* (1973 u. 1975a) in didaktische Überlegungen aufgenommen worden. Nach *Boettcher* (1973) läßt sich das generelle Lernziel des Deutschunterrichts „Kritische Kommunikationsfähigkeit“ spezifizieren zu:

„Fähigkeit zur Metakommunikation über interpersonelle Beziehungen“; drei Aspekte dieser Fähigkeit lassen sich dabei herausheben und zu Grobzielen definieren, und mit dieser Heraushebung wird zugleich das Rahmenlernziel ‚kritische Kommunikationsfähigkeit‘ weiter spezifiziert: ‚Beziehungsebene der Kommunikation‘, ‚nonverbale Kommunikationsmittel‘, ‚Metakommunikation über Beziehungen‘“ (S. 26).

Boettcher befindet sich hier also in *Watzlawick*-Nachfolge: MK der zweiten Stufe betrifft vor allem den Beziehungsaspekt, ist

⁵⁾ An anderer Stelle definieren *Watzlawick u. a.* MK sehr generell in Analogie zur Metamathematik, als „Kommunizieren über die Kommunikation selbst“ (S. 41 f.). So dürfte wohl *Flader* in *Stokker* (1976, S. 171) zuzustimmen sein:

„Der Begriff *Metakommunikation* wird bei *Watzlawick u. a.* mehrdeutig verwendet, so daß zu unterscheiden ist: Insofern der Beziehungsaspekt als interpretierend in bezug auf die Kommunikationsinhalte definiert ist, enthält jede Kommunikation „metakommunikative“ Züge. Die Kommunikation, die Individuen über die Art ihrer Kommunikation miteinander führen (indem sie z. B. die Art ihrer Beziehung reflektieren), ist die eigentliche, *Metakommunikation*.“

Für unseren Zusammenhang dürfte von besonderer Bedeutung die MK über die Beziehungsebene (oder „Metakommunikation zweiter Stufe“) sein.

Metakommunikation bei Hauptschülern

Reflexion über die Beziehungsebene von Kommunikation. Zwangsläufig ist darin Reflexion über die nonverbalen Kommunikationskomponenten impliziert, da ja – so *Watzlawick u. a.* im 2. und 4. Axiom – der Beziehungsaspekt großenteils analog (nonverbal und paranlinguistisch) vermittelt wird. Also auch Kommunikation z. B. über Mimik und Gestik ist in diesem Sinn, sofern sie als *Körpersprache* begriffen werden (und nicht bloß in ihrem Sosein wahrgenommen werden) MK, da sie die interpersonalen Beziehungen thematisiert.

Auch die therapeutische Seite von MK kommt bei *Boettcher* ganz deutlich zum Tragen, sie geht sogar in die Definition von MK ein. Als „arbeitsbegriff von metakommunikation“ gibt *Boettcher* (1975a) an:

„Metakommunikation ist die thematisierung der vorausgegangenen oder erwarteten kommunikation durch die an dieser kommunikation beteiligten personen mit dem ziel der wiederherstellung oder der prophylaktischen aufrechterhaltung der übereinstimmung zwischen ihnen“ (S. 392).

Und diese Zielbestimmtheit wird sogar zum Unterscheidungsmerkmal von Kommunikation und Metakommunikation erhoben:

„Die unterscheidung von kommunikation und metakommunikation ist nur hinsichtlich der spezifischen kommunikationsziele möglich...“ (ebd. S. 392).

Für *Boettcher* ist die so verstandene MK weniger eine bei Schülern vorhandene Fähigkeit oder ein Aspekt ihres interpersonalen Verhaltens, den es zu analysieren gilt. MK – so verstanden – kommt vielmehr auf Grund erschwerender gesellschaftlicher, individualpsychologischer und institutioneller (z. B. in der Schule) Bedingungen nur selten vor (ebd. S. 393). Hier ist MK ein zentraler didaktischer Zielbegriff, im Rahmen einer pädagogischen Konzeption, die auf Symmetrie zwischenmenschlicher Beziehungen im pädagogischen Kontext und überhaupt abzielt (ebd. S. 391).⁶⁾ *Meyer-Hermann* (1976b) klammert aus seiner Definition von MK die Ziel-(Funktions-)Bestimmung aus:

⁶⁾ Die Ansätze *Boettchers* zur Begriffsbestimmung von „Metakommunikation“ von 1973 und 1975a unterscheiden sich voneinander

Metakommunikationsbegriff

„In einem *metakommunikativen Sprechakt* ist das (sind die) Objekt(e), auf das (die) sich der Sprecher in den *Referenzakten* bezieht, und dem (denen) er in den *Prädikationsakten* Eigenschaften zuschreibt, eine (mehrere) *Sprechhandlung(en)*, bzw. ein Teilaspekt einer *Sprechhandlung* (von *Sprechhandlungen*), welche – zu einem Zeitpunkt vor oder nach der Äußerung des metakommunikativen Sprechakts produziert – derselben *kommunikativen Interaktionseinheit* angehört (angehören) wie der metakommunikative Sprechakt“ (S. 134).

Einige Erläuterungen dazu, soweit in unserem Zusammenhang notwendig. Durch die Zeitpunktbestimmung kommt der im illokutiven Akt einer kommunikativen Einheit aktualisierte Beziehungsaspekt nicht als MK in Betracht, da z. B. bei impliziten Sprechakten die Illokution ja oftmals *gleichzeitig* (und nicht vor- oder nachzeitig im Verhältnis zum metakommunikativen Sprechakt) verläuft. Ferner sind in metakommunikativen *Sprechakten* nur verbale Äußerungen inbegriffen; nonverbale oder paralinguistisch geäußerte MK kommt nicht in Frage. *Sprechhandlung* als Gegenstand von MK meint dagegen, daß hier auch die „nichtverbalen Konstituenten des Handlungs-zuges *Sprechhandlung*“ inbegriffen sind (ebd. S. 134). Damit ist jedoch nicht Reflexion über nonverbale Kommunikation gemeint, – diese wird ausdrücklich ausgeklammert (ebd. S. 134) – sondern über das Insgesamt der *Sprechhandlung* nach der Konzeption der Sprechakttheorie. *Meyer-Hermanns* Explikation dessen, worüber metakommuniziert werden kann (S. 142 ff., Tabelle S. 153, Spalte 3), zeigt, daß hier zwar die Thematisierung von Körpersprache und ähnliches nicht gemeint ist, daß aber alle Teilaspekte der *Sprechhandlung* – nicht nur der illokutive Akt(!) – in ihren Bedingungs-zusammenhängen einschließlich Rollenverhältnis und wechselseitiger Erwartungen der Kommunikationspartner, sowie Textsorte, Thema und anderes (die Liste der möglichen Gegenstände von MK ist offengelassen) Objekte der MK werden

in ihrer Akzentuierung. Wurde im früheren Text vor allem die Beziehungsebene als Gegenstandsbereich von MK hervorgehoben, wird im späteren Ansatz eine Unterscheidung „Kommunikation“ – „Metakommunikation“ von der Zielbestimmung her versucht. Für unsere Belange ist die erste Konzeption wichtiger.

Metakommunikation bei Hauptschülern

können. In dieser Hinsicht ist hier der MK-Begriff gegenüber *Watzlawick u. a.* (MK der zweiten Stufe) und *Boettcher* (1973) ganz erheblich erweitert.

Als „die wesentliche Funktion von Metakommunikation“ – die aber nicht, wie bei *Boettcher*, Bestandteil der Definition ist, erscheint bei *Meyer-Hermann* die Funktion, „zum Gelingen der Kommunikation beizutragen“ (S. 137). Eine Kommunikation ist in diesem Sinn gelungen, wenn der Hörer die illokutionäre Funktion einer Sprecheräußerung verstanden hat. Dies bedeutet eine erhebliche Einschränkung der der MK zugesprochenen Funktion im Vergleich zu *Boettcher* (1975a), wo als „Ziel solcher (im vorangegangenen abgehandelter; D/R) metakommunikativer verfahren... die fähigkeit, miteinander – vorübergehend – ein neues einverständnis auszuhandeln, wenn der sinn der gemeinsamen beziehung abnimmt“ (S. 398), angegeben wird.

Schließlich wird durch die Definition von *Meyer-Hermann* – wie auch bei *Boettcher* und *Watzlawick u. a.* – gesichert, daß nur dann sinnvoll von MK gesprochen werden kann, wenn die Interaktionspartner über Aspekte ihres eigenen Kommunizierens (in der Sprecher- oder Hörerrolle) reflektieren.⁷⁾

3.1.3. Darstellung des im folgenden verwendeten Metakommunikationsbegriffs

3.1.3.1. Auseinandersetzung mit den in 3.1.2. dargestellten Positionen

Unser wesentliches Interesse gilt der Untersuchung der Beziehungsstruktur von Schülerarbeitsgruppen anhand von Interaktionsanalysen. Wir zielen damit auf Ansätze zur besseren Be-

⁷⁾ Vgl. auch *Ungeheuers* (1968) Unterscheidung „Extrakommunikation“ – „Metakommunikation“.

Metakommunikationsbegriff

gründung von Lernzielen und -methoden im Bereich der Schülerkommunikation ab. Die Leitfrage der folgenden Untersuchung lautet: In welchem Ausmaß (quantitativ und qualitativ) kann durch unterrichtliche Initiativen eine Schülerarbeitsgruppe zur Reflexion über ihr eigenes Kommunikationsverhalten (insbesondere die Beziehungsebene der Kommunikation) geführt werden und welche Auswirkungen hat diese Reflexion auf das aktuelle kommunikative Handeln (insbesondere auf die Beziehungsstruktur) der Gruppe?

Wie alle unsere Untersuchungen ist auch die folgende an einer möglichst subtilen Rekonstruktion von Schülerkommunikation interessiert. Daher können wir uns nicht – wie z. B. *Meyer-Hermann* und *Habermas* – auf verbal artikulierte MK beschränken. Wir versuchen also, Äußerungen in ihrer metakommunikativen Funktion unter Berücksichtigung des Ingesamts uns zugänglicher verbaler, nonverbaler/paralinguistischer und situativer Komponenten zu erschließen.

Die „Doppelstruktur menschlicher Rede“ (*Habermas*) wird aus allen Untersuchungen in diesem Buch ersichtlich. In allen Verlaufsanalysen haben wir uns, die thematische Seite außer acht lassend, auf die Beziehungsebene der Kommunikation konzentriert. Insofern sind, wenn man den Beziehungsaspekt als MK versteht, alle hier vorliegenden Untersuchungen mit MK beschäftigt.

Meyer-Hermann (1976b, S. 142 ff., Tabelle 153) hat als Objektbereich von MK alle möglichen Aspekte und Bedingungs-zusammenhänge von Sprechhandlungen (z. B. alle Sprechaktbedingungen nach *Searle*, Konversationspostulate nach *Grice*, Sprechaktaspekte nach *Austin* und *Searle*, Textsorte, Thema u. a.) angegeben. Wenn man den MK-Begriff *weit* faßt, könnte man aber konsequenterweise in seinen Objektbereich *alle* möglichen – nicht nur die sprachlichen! – Komponenten eines entfalteten Kommunikationsmodells (vgl. dazu z. B. *S. J. Schmidt* 1973, S. 107 ff.) einbeziehen. Denn, richtig verstanden, hat *jede* verbale (evtl. nonverbal oder paralinguistisch begleitete) Äußerung in einem aktuellen „kommunikativen Handlungsspiel“ (*S. J. Schmidt*) kommunikative und zugleich

Metakommunikation bei Hauptschülern

metakommunikative Funktion, ist somit doppelstrukturiert und selbstreflexiv. Sie ist metakommunikativ, da der Sprecher mit ihr sein Verhältnis zum Kommunikationspartner definiert, zu dessen Äußerungen Stellung nimmt und im Beziehungsaspekt die kommunikative Funktion seiner inhaltlichen Mitteilung bestimmt.

Anders als *Boettcher*, da in erster Linie von unterrichts-analytischen und erst sekundär von pädagogisch-normativen Interessen geleitet, können wir in die Begriffsbestimmung von MK keine Orientierung auf ein Ziel (wie *Boettcher* 1975a, S. 392) aufnehmen. Im Gegenteil. Wir wollen ja gerade untersuchen, welchen Zielen MK im vorliegenden Fall dient, welche Funktionen sie im Interaktionszusammenhang erfüllt.

Analytisch kann man also zweierlei Metakommunikation unterscheiden:

1. *MK in weiterem Sinn (oder MK der ersten Stufe)*: der in jedem kommunikativen Akt enthaltene Beziehungsaspekt. In diesem Sinn sind alle unsere Verlaufsanalysen (s. Teil 2) in erster Linie Analysen von MK, da sie ja durch Erschließung des Beziehungsaspekts der einzelnen Äußerungen die Beziehungsstruktur der Schülergruppe rekonstruieren.
2. *MK in engerem Sinn (oder MK der zweiten Stufe)*: Kommunikation über Kommunikation oder noch eingengter (präziser): Kommunikation über die Beziehungsebene der Kommunikation (somit in Bezug zu MK im weiteren Sinn [Beziehungsaspekt] eine MK zweiter Stufe).

In der Kommunikationspraxis treten jedoch häufig diese beiden Arten von MK derart verschränkt auf, daß eine sinnvolle Analyse metakommunikativen Handelns beide Arten in einem Zusammenhang erklären muß. Die metakommunikativ bestimmte Diskussion einer Gruppe über Beziehungskonflikte, die in eben dieser Gruppe aufgetreten sind (MK der zweiten Stufe), wird meist die Beziehungsebene des gegenwärtigen Verhaltens der Gruppenmitglieder (MK der ersten Stufe) beeinflussen und eventuell zur Aushandlung von Normen (Regeln) für künftiges Verhalten (MK der zweiten Stufe) der

Metakommunikationsbegriff

Gruppenmitglieder führen. Andererseits beeinflusst die aktuell gegebene Beziehungsstruktur der Gruppe auch die Möglichkeit und die Ergebnisse metakommunikativer Besinnung über (vergangene oder erwartbare) Beziehungsprobleme in der Gruppe.

Um diese Interdependenz von aktuell gegebener Beziehungsstruktur und MK über die Beziehungsebene nicht aus dem Auge zu verlieren, können wir in der folgenden Untersuchung diese beiden Ebenen nicht getrennt verfolgen. Eine Beschränkung der Analyse auf MK im engeren Sinn verursacht also zum einen ständig Probleme mit der Abgrenzung von Beziehungsaspekt und MK (im engeren Sinn), zum anderen kämen somit wesentliche Rückkopplungsprozesse nicht in den Blick. Die Funktion von MK für Schülerkommunikation könnte so nicht erfaßt werden.

3.1.3.2. *Unser Arbeitsbegriff ‚Metakommunikation‘*

Unter pädagogischem Erkenntnisinteresse wollen wir daher ‚Metakommunikation‘ als Arbeitsbegriff für alle durch unterrichtliche Maßnahmen initiierten selbstreflexiven kommunikativen Prozesse bei Schülern und Lehrer verwenden.

Erläuterungen:

- Wir prägen damit einen den Intentionen der folgenden Untersuchung entsprechenden Arbeitsbegriff und erheben keinen weitergehenden Gültigkeitsanspruch.
- Unser Interesse gilt nicht einer (pragma-)linguistischen Systematik der im Bereich von Unterricht möglichen MK-Typen. Wir versuchen vielmehr, die Chancen für metakommunikativ gesteuerte Schülerverhaltensänderung im Rahmen von Unterricht auf Grund der im folgenden dargestellten Versuchsreihe differenzierter abzuschätzen, als dies bisher möglich war.

Metakommunikation bei Hauptschülern

- Unter „selbstreflexive kommunikative Prozesse“ subsumieren wir verbale, nonverbale und paralinguistische Phänomene, die ein Sich-Rückbeziehen von Kommunikanten auf Kommunikationszüge oder -zusammenhänge signalisieren, an denen sie selbst in Vergangenheit, Gegenwart oder in erwarteter Zukunft beteiligt sind. Dabei werden wir die verschiedenen Meta-Ebenen von MK (siehe oben) nur dann unterscheiden, wenn dadurch für uns die Einsicht in den Kommunikationszusammenhang verbessert (vertieft) wird.
- Die folgende Untersuchung beschränkt sich auf Gruppenunterricht. MK kann aber selbstverständlich ebenso im Rahmen des Frontalunterrichts initiiert werden, wobei dann vor allem das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu thematisieren wäre.
- Bei der Begriffsbestimmung sehen wir bewußt von der Bestimmung wünschbarer Ziele von MK ab. Die möglichen Funktionen von unterrichtlich veranstalteter MK wollen wir ja vielmehr erst erkunden.
- „durch unterrichtliche Maßnahmen initiiert“ meint, daß wir uns nicht mit spontan, „schon immer“ bei den am Unterricht Beteiligten auftretenden metakommunikativen Akten beschäftigen wollen. Vielmehr zielen wir ab auf die Erforschung von MK als unterrichtlicher Veranstaltung, das heißt, wir untersuchen die Möglichkeiten und Funktionen von didaktisch geplanter und durchgeführter MK. Die Einleitung solchen selbstreflexiven kommunikativen Verhaltens kann in verschiedener Weise erfolgen.

3.1.4. Didaktische Initiations- oder Einleitungsformen zur Thematisierung von Kommunikation

3.1.4.1. Systematisierung der didaktischen Initiationsformen für Unterrichtszwecke

Didaktische Initiationsformen sind Möglichkeiten des Lehrers, unterrichtliche Prozesse zielgerichtet einzuleiten. Mit der In-

Metakommunikationsbegriff

itation selbst verbunden ist im allgemeinen eine Basis, z. B. ein Transkript einer Unterrichtssequenz, auf der der folgende Unterricht (oder Unterrichtsabschnitt) gründen kann. In unserem Falle dienen die didaktischen Initiationen dazu, bei Schülern sprachliches Handeln einzuleiten, das kommunikative Vorgänge thematisiert. Gleichzeitig bilden sie den Ausgangspunkt des gewünschten Diskurses.

Wir können die didaktischen Initiations- oder Einleitungsformen, auf die wir hier abzielen, dreifach unterteilen:

- a) nach den Orientierungstypen
- b) nach der Zeitdimension
- c) nach der medialen Präsentationsform

Ad a) Wenn Schüler über Kommunikation kommunizieren, so können sie sich mit Kommunikationen befassen, an der sie selbst beteiligt waren, sie können also über ihre eigenen Interaktionen in der G oder in der Klasse diskutieren. Diesen Orientierungstyp nennen wir „*metakommunikativ* bestimmt“. Mit ihm befassen wir uns in dieser Untersuchung. Falls fremde kommunikative Handlungen zum Gegenstand der Kommunikation gemacht werden, sprechen wir von „*extrakommunikativer* Orientierung“. (Die Unterscheidung extra-metakommunikativ stammt von *Ungeheuer* 1968.)

Ad b) Neben der Unterscheidung nach Orientierungstypen können wir die didaktischen Initiationen noch nach ihrer Zeitdimension trennen. Thematisiert werden können *historische*, *aktuelle* und *prospektive* (zukünftige) kommunikative Prozesse.

Historische sind solche kommunikativen Handlungseinheiten, die bereits abgeschlossen sind und zeitlich zurückliegen (z. B. Diskussion am Vortag, eine abgeschlossene Unterrichtsstunde, die G-arbeit des letzten Schuljahres). Zwischen deren Ablauf und Thematisierung liegen als Zäsur neu orientierte und strukturierte weitere Kommunikationsprozesse.

Aktuell nennen wir jene Diskurse, die sich aus der unmittelbaren Konfrontation mit augenblicklich ablaufenden,

Metakommunikation bei Hauptschülern

nicht abgeschlossenen kommunikativen Vorgängen ergeben. (Z. B. ein eben erlebtes Rollenspiel, die aktuelle kommunikative Situation in der Klasse oder G; ein Vorfall aus dem Unterricht wird diskutiert.)

Die dritte Kategorie (*prospektive Zeitdimension*) umfaßt Diskussionen über *zukünftige* kommunikative Handlungen. Je nach dem Grad ihrer Erwartbarkeit können es *reale, potentielle* oder *utopische* sein (z. B. Erarbeitung von Gesprächsführungsregeln für die G, Vorbereitung der Strategie eines Vorstellungsgesprächs, Erarbeitung und Diskussion von Dialogen für ein Theaterstück).

Ad c) Andere Möglichkeiten sind entweder unmittelbare oder medial vermittelte akustische, optische oder audiovisuelle Initiationsformen.

Zu den akustischen, medial vermittelten Initiationsformen sind Tonbandaufnahme, Hörspiele, unmittelbares Vorlesen von Szenen und der rein verbale Lehrervortrag zu rechnen. Optische, medial vermittelte Initiationsformen wären Bilder, Theatertexte, Transkripte oder Grafiken (z. B. von Rederichtungen und -anteilen – unmittelbare Initiationsformen wären z. B. gestellte Szenen. Audiovisuelle, medial vermittelte Möglichkeiten sind Fernsehaufzeichnungen, Filme – unmittelbare wären Rollenspiele, Beobachtungen anderer Gruppen in- und außerhalb der Klasse.

In der grafischen Darstellung wird sichtbar, **welch vielseitiges und umfangreiches Initiationsinstrumentarium dem Lehrer zur Verfügung steht, aus dem er je nach Zielstellung und technischer Zugriffsmöglichkeit auswählen kann.**

Metakommunikationsbegriff

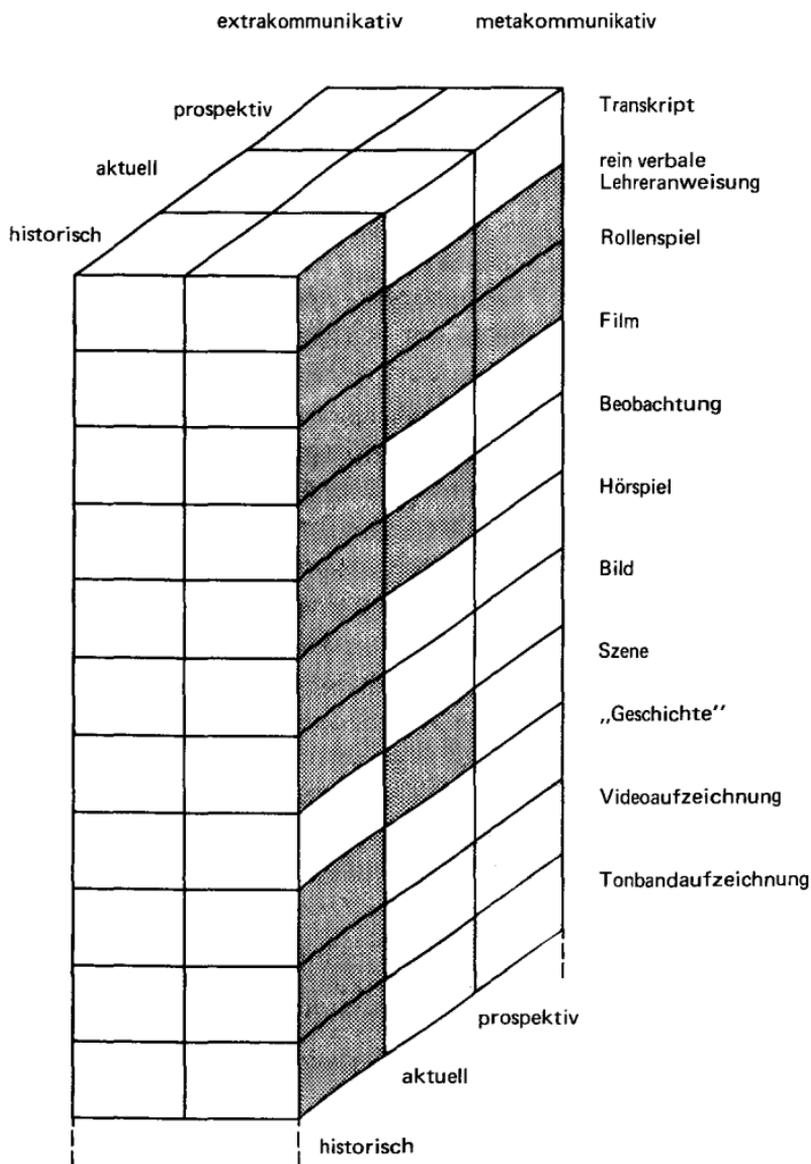


Abb. 1. Vereinfachte dreidimensionale Veranschaulichung didaktischer Initiationsformen zur Thematisierung von Kommunikation.

In dieser Abb. ist die Aufteilung der prospektiven Initiationsformen in reale, potentielle und utopische nicht untergebracht.

Der Abb. ist zu entnehmen, daß bei allen Präsentationsmöglichkeiten grundsätzlich extra- wie metakommunikative Diskurse möglich sind. Dagegen sind normalerweise nicht immer alle Zeitdimensionen zu

Metakommunikation bei Hauptschülern

realisieren. Die schraffierten Felder geben die nach unserer Meinung sinnvollen Zeitdimensionen der einzelnen Präsentationsformen an.

Als einfaches Beispiel wollen wir einmal die schlichteste Initiationsform, den rein verbalen Lehrerauftrag, herausgreifen, um die Möglichkeiten zu demonstrieren, die sich nach unserer Aufstellung ergeben.

1. *metakommunikativ-historische Orientierung:*

„Im vergangenen Schuljahr wurde in eurer Klasse häufig GU durchgeführt. Diskutiert darüber, ob diese Sozialform sich bewährt hat.“ (oder: „Gestern gab es Streit zwischen den Jungen und Mädchen. Wo liegen die Ursachen?“)

2. *metakommunikativ-aktuelle Orientierung:*

„Warum ist jetzt bei eurer G-arbeit nichts herausgekommen?“ „Erörtert die Gründe, warum wir gerade nicht gut miteinander zurechtgekommen sind.“

3. *metakommunikativ-prospektive Orientierung:*

a) *real:* „Überlegt Regeln, damit eure G-arbeit besser funktionieren kann.“

b) *potentiell:* „Überlegt, was ihr bei einem Vorstellungsgespräch in einem Betrieb sagen würdet.“

c) *utopisch:* „Denkt darüber nach, wie ihr die Szene gestalten würdet, wenn ihr sie spielen müßtet.“

4. *extrakommunikativ-historische Orientierung:*

„Ihr habt die Auseinandersetzung zwischen dem Hausmeister und dem Vertreter in der Pause gesehen. Wie ist es dazu gekommen?“

5. *extrakommunikativ-aktuelle Orientierung:*

„Beschreibt die Beziehung zwischen den Lehrern und dem Rektor.“

6. *extrakommunikativ-prospektive Orientierung:*

a) *real:* „Wie sollte eine Verkäuferin mit einem querulantisches Kunden verhandeln?“

b) *potentiell:* „Wie könnte die Gleichberechtigung der Frauen bei Tanzabenden hergestellt werden?“

c) *utopisch:* „Entwerft einen Dialog zwischen dem Papst und Apostel Petrus.“

Metakommunikationsbegriff

Zu diesen Beispielen muß gesagt werden, daß sie nicht didaktisch gebrauchsfertig oder musterhaft sind. Sie dienen lediglich dazu, die einzelnen Initiationsmöglichkeiten zu verdeutlichen und zu illustrieren. Für den Unterrichtsgebrauch müßten je nach den Intentionen des Lehrers, der Situation in der Klasse und dem möglichen Anlaß die Initiationen gezielter entwickelt werden. Dazu kommt noch, daß es natürlich nicht ausreicht, eine derartige Initiation durchzuführen. Voraussetzung für einen sinnvollen, meta- oder extrakommunikativ orientierten Unterricht sind nicht nur detailliertere Planungen und Initiationen, sondern auch das Vorhandensein eines Vorwissens, das erst Ansätze zu einem fruchtbaren Diskurs liefert. Dabei kann durchaus auf Erkenntnisse der Pragmatik, Sozialpsychologie und ähnliches (siehe Theorieteil Kap. 1) – in verständlicher Form natürlich – zurückgegriffen werden. So wären die Diskussion und Erklärung eines Interpunktionskonflikts, einer Gruppenhierarchie, die Bedeutung nonverbaler Kommunikation oder Interaktogramme in Klassen der Sekundarstufe I und II ohne weiteres angemessene Unterrichtsgegenstände bzw. -inhalte.

Wir befassen uns im folgenden nur mit drei Typen von metakommunikativen Initiationen:

1. dem rein verbalen Lehrerauftrag,
2. mit der Diskussion über eine Videoaufnahme,
3. mit der Selbstkonfrontation durch ein Transkript.

Alle drei Initiationsformen sind in unserem Zusammenhang metakommunikativ-historisch orientiert. Im Vergleich mit der vorausgestellten Systematik wird deutlich, was für einen geringen Ausschnitt wir im Versuch nur untersuchen können.

3.1.4.2. Der rein verbale Lehrerauftrag

Hier werden die Schüler durch den Lehrer aufgefordert, über kommunikative Vorgänge in ihrer Gruppe oder Klasse zu dis-

Metakommunikation bei Hauptschülern

kutieren. Zumindest für den GU hat diese Initiation, besonders in allgemeiner Form, die schwächste Provokationswirkung. Eine Aufforderung, wie z. B. „Sprecht über die Art eurer Gruppenarbeit in der letzten Woche!“ läßt einen weiten Spielraum für mögliche MK.

Grundlage für die metakommunikativ bestimmte Diskussion bilden demnach subjektiv erinnerte Vorgänge. Dieser schwankenden inhaltlichen Basis stehen als Maßstab Erwartungen gegenüber, wie sie vom Lehrer bei der Einführung in den GU oder in anderem Zusammenhang geäußert wurden. Das ist im allgemeinen: leise sprechen, damit die Nachbargruppen nicht gestört werden; ausreden lassen; jemanden zu Wort kommen lassen; beim Thema bleiben; zusammenhelfen; ein Ergebnis festhalten und anderes mehr. Diese Voraussetzungen bringen die Schüler theoretisch in die Lage, ihre individuellen Eindrücke und Erlebnisse mit den vom Lehrer gesetzten Normen zu vergleichen und zu diskutieren. Inwieweit die Schüler jedoch bei dieser partikularistisch orientierten Betrachtungsweise das Gesamt ihrer Gruppenkommunikation sich vergegenwärtigen bzw. distanziert reflektieren können, ist problematisch. Anzunehmen ist, daß – abhängig von der subjektiven Einzelerfahrung sowie den sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe – zweierlei Reaktionsweisen eine größere Eintrittswahrscheinlichkeit aufweisen werden:

- a) Die GM haben ein etwas gespanntes, doch nicht stark ausgeprägt komplementäres Verhältnis zueinander: Einzelne Schüler werden versuchen, in anklagender Form erlittene Zurücksetzungen, Ignorierungen und Brüskierungen zur Sprache zu bringen. Dadurch besteht die Aussicht, von subjektiv emotional geprägten Beiträgen zu übergeordneten Aspekten und praktikablen Konsequenzen zu kommen.
- b) Die Gruppe ist stark hierarchisch strukturiert: In diesem Fall werden die GM mit niedrigerem sozialen Rang es kaum wagen, die übermächtige(n) Führerfigur(en) offen zu kritisieren und zu einer Revision ihres Verhaltens aufzufordern. So wird als Ausweichmöglichkeit mit einer allgemeinen, vagen, relativ unengagierten metakommunikativen Be-

handlung des historischen Verhaltens zu rechnen sein, die nicht [im Gegensatz zu a)] bei individuellen Erlebnissen ansetzt, sondern bei Maximen, die durch den Lehrer vermittelt wurden. Als Ergebnis mögen zwar Vorsätze möglich sein, doch wird deren Realisierung ohne die unterstützenden Initiativen des Lehrers nur in bescheidenem Umfang, wenn überhaupt, eintreten.

3.1.4.3. *Selbstkonfrontation durch eine Videoaufnahme*

Der Lehrer fordert die G verbal zur MK auf und ergänzt diese Arbeitsanweisung durch die Vorführung einer Videoaufnahme, die das G-Verhalten während eines GU enthält. Wie wir wissen, bedeutet die Selbstkonfrontation, vor allem via Fernsehen, eine einschneidende und wirksame Maßnahme (siehe z. B. Moore, Chernel, West, Stoller in Kanfer/Philips, 1975, bes. S. 492), besonders beim ersten Male. Schüler, die ihr Selbstbild auf Grund von Reaktionen anderer und durch Selbsterforschung entwickelt und aufgebaut haben, sehen sich sozusagen als außenstehende Beobachter selbst handeln und behandelt werden. So tiefgreifend eine derartige Selbstkonfrontation für das Individuum selbst ist, so schwer dürfte es zunächst sein, sich von der Fixierung auf die eigene Person zu lösen und so, als wäre man selbst gar nicht beteiligt, ‚sine ira et studio‘, die kommunikativen Vorgänge als Ganzes wahrzunehmen, zu bewerten, zu diskutieren.

Es ist also davon auszugehen, daß mit sich selbst konfrontierte GM sich nicht auf Anhiel auf die G konzentrieren, sondern daß die eigene Erscheinung im Vordergrund steht, daß sie sich selbst auf dem Bildschirm erwarten. Weniger dürfte dabei das kommunikative eigene Verhalten, geschweige denn das der gesamten G den Beobachtungsschwerpunkt bilden, als die Neugierde, wie man im Vergleich zu anderen aussieht, wie man lä-

Metakommunikation bei Hauptschülern

chelt und ähnliches mehr.⁸⁾ Der Prozeß der Loslösung vom eigenen Bild und der sachorientierten Hinwendung auf den Ablauf des G-Geschehens ist sicher nicht leicht und besonders zu Beginn nicht sofort erreichbar.

Weniger problematisch ist es für Schülergruppen, die nicht selbst auf dem Bildschirm erscheinen, sondern über das Verhalten einer anderen G ihrer Klasse oder Altersstufe via Videoaufzeichnung informiert werden.

Im Falle der audiovisuell vermittelten Selbstkonfrontation bildet neben der subjektiven Erinnerung die akustische und optische Wahrnehmung des G-Prozesses durch das Fernsehen die Diskussionsgrundlage. Dabei ist neben der oben genannten narzißtischen Selbstfixierung die Flüchtigkeit der Darbietung als (einschränkendes) Faktum zu erwähnen. Die Schüler können sich nur auf das Gesehene berufen, haben aber keine konkret vorzeigbaren Beweismittel zur Hand. Das bedeutet, daß wiederum die feste Basis für Argumentation fehlt und subjektive, durch den sozialen Rang bestimmte Diskussionsbeiträge geliefert werden. Anzunehmen ist nicht, daß die GM, die eine schwache G-Position einnehmen, durch die Selbstkonfrontation plötzlich zu aktiverem, mutigerem Verhalten veranlaßt werden. Dadurch, daß ihnen ihre Inferiorität vordemonstriert wird, können ihre Ängstlichkeit, Scheu und Unterlegenheitsgefühl evtl. nur noch verstärkt werden. Dagegen könnte bei stark dominierenden Schülern eine Gesinnung eingeleitet werden, die unter Umständen zwar das Selbstbewußtsein verstärkt, auf der anderen Seite aber auch zu Selbstkritik und Zurückhaltung führen kann.

3.1.4.4. Selbstkonfrontation durch ein Transkript

Die Grundlage für die metakommunikativ bestimmte Diskussion bildet ein Transkript, auf dem eine GU-Sequenz wörtlich

⁸⁾ Ähnlich ist es übrigens bei Lehrerstudenten und -studentinnen, die bei der audiovisuellen Wiedergabe von Micro-teaching-Se-

festgehalten ist. Das heißt, es ist eine Unterlage, ähnlich einem Drehbuch oder Theatertext, bei dem die handelnden Personen, ihre gesprochenen Texte sowie, wenn möglich, nonverbale und paralinguistische Verhaltensweisen genau festgehalten sind – mit dem Unterschied, daß hier nicht eine Handlungsanleitung gegeben wird, sondern den Akteuren ihr eigenes sprachliches Handeln zur Begutachtung vorgesetzt wird. Dabei ist zu beachten, daß durch die Transformation der gesprochenen in die geschriebene Sprache, die eine andere Gesetzlichkeit aufweist, eine medial verfremdete Grundlage geliefert wird. Der Verfremdung und Wirklichkeitsreduktion im Vergleich zur Videoaufnahme steht jedoch ein gewichtiger Vorteil gegenüber: Jeder Schüler hat ein Text-Exemplar vor sich und kann auf Grund einer Unterlage Schlüsse ableiten und Beweise antreten.

So ist das größte Manko der beiden hier beschriebenen Initiationsformen, die Flüchtigkeit des Erlebens, durch eindeutig fixiertes, vorzeigbares Material behoben. Dadurch ist ein Diskurs, der weniger emotional als sachlich bestimmt ist, zu erwarten. Durch Textverweise sind sachbezogene, objektiv überprüfbare Aussagen möglich, die auch die Gruppenschwächeren in die Lage versetzen, sich wirkungsvoll an der Diskussion zu beteiligen. Außerdem erlaubt das vorliegende Transkript eine systematischere Befassung mit der eigenen Kommunikation. So können quantitative und qualitative Aspekte herausgefunden werden, z. B. durch Auszählen der Interaktionszüge einzelner Schüler, des Dazwischenredens, durch das Heraussuchen von sachlichen und unsachlichen, unterstützenden und abwertenden Äußerungen.

3.1.4.5. *Herstellung eines Transkripts durch Schüler*

Die wohl intensivste Form von Selbstkonfrontation erfolgt bei der Herstellung eines Transkripts vom Videoband, auf dem das

quenzen zunächst einmal darauf achten, ob sie schlank oder dick wirken, oder wie der Rock sitzt (siehe auch *Allan/Ryan* [1972]).

Metakommunikation bei Hauptschülern

kommunikative Verhalten der eigenen G festgehalten ist. Um dieses Verhalten in seinen verbalen, nonverbalen und paralinguistischen Aspekten exakt transkribieren zu können, ist genaueste und wiederholte Beobachtung erforderlich. Dieser Umstand bringt die Schüler zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem individuellen persönlichen Verhalten, wie auch dem Verhalten der GM untereinander. Ohne Zweifel läßt sich die Erlebnisintensität der auf diese Weise hergestellten Selbstkonfrontation kaum noch steigern und die durch Transkription und Transkript gelieferte Diskussionsgrundlage kaum mehr optimieren. Doch ist bei diesem Verfahren Vorsicht geboten. Wie schon in 1.4.2. angedeutet, steht zu befürchten, daß ich-schwache, verunsicherte Schüler, wenn sie sich in einer ständig unterlegenen, deprimierenden Situation erleben und diese durch die Mitschüler bestätigt bekommen (Etikettierung), noch zusätzliche und tiefgreifende Zweifel an sich selbst entwickeln, die ihr Selbstkonzept negativ beeinflussen.

Bei der Transkription eines Tonbandes durch Schüler ist diese oben genannte Gefahr weniger relevant. Durch den Wegfall der analogen Kommunikationsmodi, die ja nach *Watzlawick u. a.* (siehe oben) die Beziehungsaspekte vor allem vermitteln, ist eine weniger emotionsbeladene, sachlichere Konfrontation mit dem eigenen kommunikativen Verhalten möglich. Dadurch dürfte die Gefahr einer Verunsicherung von ich-schwachen Schülern zwar nicht völlig ausgeschlossen, jedoch auf ein verantwortbares Maß reduziert sein. Das heißt, daß letztlich auch bei ich-schwachen Schülern die positiven Effekte – wie Hilfen zum selbstregulierenden Verhalten oder Hinweise auf eine wirkungsvollere Beteiligung in der G – gegenüber den negativen überwiegen.

Darstellung unserer Versuchseinheit

3.2. Darstellung unserer Versuchseinheit

3.2.0. Versuchsplan

GU₀ Aufzeichnung einer GU-Sequenz der Beo-G

vier Wochen später

GU₁ Schüler erinnern sich an ihre GA

GU₂ Schüler sehen sich im Fernsehen (Vorspielen von GU₀)

GU₃ Schüler lesen ihre eigenen Sprechtexte (Transkript von GU₀)

Fragebogen

acht Monate später

Fragebogen

Interview

3.2.1. Versuchsdurchführung

Der Versuch fand in einer 7. gemischten Hauptschulklasse in Nürnberg statt. Neben den beiden Versuchsleitern waren als Beobachter und Helfer 15 Studenten und ein Fernsehtechniker anwesend.

Die Studenten erhielten die üblichen Anweisungen für die Beobachtung der Schülergruppe, die vom Lehrer für geeignet erklärt worden war.

Metakommunikation bei Hauptschülern

3.2.1.1. Aufzeichnung am 2. 6. 76

Der Lehrer befaßte sich mit dem Thema „Schulangst“. Ausgehend von einem Titelbild des „Spiegel“ erörterte er das Problem zunächst mit den Schülern in freier Aussprache. Die Unterrichtsstunde verlief mit wechselnden Sozialformen (FU–GU–FU). Im GU sollten die Schüler anhand eines Arbeitsblattes mehrere Möglichkeiten zur Verminderung von Schulangst diskutieren und sich für eine optimale Lösung gemeinsam entscheiden.

Die Aktivitäten der Beobachtungs-G wurden während des gesamten Unterrichts mit einer starren TV-Kamera und mehreren Mikrofonen beobachtet und aufgezeichnet.

Nach den Aufzeichnungen und personellen Beobachtungen durch die Studenten wurden genaue Transkripte der Gruppenarbeit der Beobachtungs-G (= GU₀) hergestellt.

3.2.1.2. Aufzeichnung am 7. 7. 76

Für diese Unterrichtsstunde war die Konfrontation (für die Beobachtungs-G: Selbstkonfrontation) mit einem Fernsehausschnitt aus der Aufnahme vom 2. 6. 76 (GU₀) vorgesehen.

Der L eröffnete die Unterrichtsstunde mit einem Hinweis auf die Gruppenarbeit im vergangenen Schuljahr. Im FU wurden vorbereitend allgemeine Erfahrungen gesammelt, die im nachfolgenden GU (= GU₁) von den einzelnen Gruppen, bezogen auf ihre spezifische Situation, diskutiert wurden (Dauer: 6.40 Min.). Die Arbeitsergebnisse wurden darauf im FU zusammengetragen.

Nun wurde die audiovisuell aufgezeichnete GU-Sequenz (GU₀) der gesamten Klasse vorgespielt. Die Klasse diskutierte in Gruppen über diese Sequenz; die Beobachtungs-G folglich über ihr eigenes Gruppenverhalten. Den einzelnen Gruppen waren Mentoren (den Schülern vertraute Studenten) zugeteilt,

Darstellung unserer Versuchseinheit

die aber erst steuernd in die Diskussion eingreifen sollten, wenn das Gespräch ins Stocken geriet oder der thematische Bezug völlig verlorengehe (= GU₂; Dauer: 5.30 Min.).

Nun wurde eine aus GU₀ ausgewählte kurze Sequenz (ca. 60 Sek.) zum zweiten Male vorgespielt sowie ein Transkript der verbalen Äußerungen der Beobachtungs-G in dieser Sequenz als weitere Diskussionsgrundlage ausgeteilt. Die Gruppendiskussion darüber dauerte 7.30 Min. (= GU₃). Danach wurden im FU die Diskussionsergebnisse gesammelt und zusammengefaßt. Zum Schluß hatten die Schüler noch einen kurzen Fragebogen zu bearbeiten.

Durch die verschiedenartigen Situationen und Maßnahmen (freie Aussprache im FU; GU ohne Mentor, GU mit Mentor; Selbstkonfrontation auf Grund einer Videoaufzeichnung und eines Transkripts; schriftliche Befragung) hofften wir ein breites Spektrum an Informationen zu gewinnen.

3.2.1.3. Allgemeine Beobachtungen zur Durchführung des Versuches

Die Situation der Unterrichtsbeobachtung durch Studenten war Lehrer und Schülern nicht fremd, da die Klasse als Ausbildungsklasse für Lehrerstudenten fungiert. Neu war lediglich die technische Ausrüstung mit Fernsehkamera und Mikrofonen. Besonders bei der ersten Aufnahme zeigte sich anfangs eine merkliche Beeinträchtigung der Schüler, die jedoch im Laufe der Stunde nachließ. Da lediglich eine starre Kamera ohne Kameramann aus größerer Entfernung auf die Beobachtungs-G gerichtet war und während der Stunde die Beobachter völlig im Hintergrund blieben, ließ der abträgliche Effekt der Aufnahmesituation nach. Bei der zweiten Aufnahme waren auch die Anfangsschwierigkeiten geringer. Insgesamt muß jedoch festgestellt werden, daß die Beeinträchtigung durch die Aufnahmesituation im Vergleich zu Aufzeichnungen in der Grundschule eine größere Rolle spielte. Mögliche Gründe dafür werden im Zusammenhang der Analyse im GU₂ diskutiert.

Metakommunikation bei Hauptschülern

Stärker als wir vermutet hatten, war der Einfluß des Mentors auf das Gruppenverhalten. Trotz der sorgfältigen Auswahl und Vorbereitung des Mentors, der auch behutsam und unaufdringlich agierte, veränderte sich durch seine aktive Teilnahme am Gruppengespräch die Situation schlagartig. Mimik und Gestik der Gruppenmitglieder wurden reduziert, es wurde genauer formuliert und grundlegende Gesprächsregeln besser eingehalten. Häufig liefen die Gesprächsfäden nur über den Mentor. Die Situation hatte plötzlich mehr FU- als GU-Charakter.

3.2.2. Analysen und Transkripte der einzelnen Teilschritte unseres Versuchs zur Einleitung von Metakommunikation bei Hauptschülern

3.2.2.1. Analyse der der Selbstkonfrontation zugrunde gelegten GU-Sequenz (GU₀)

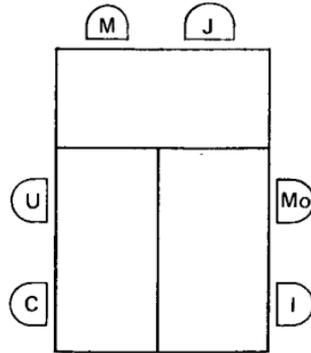
Wie schon in Teil 2 dieses Buches praktiziert, stellen wir auch im folgenden die Intragruppenkommunikation der Beobachtungs-G in GU₀ dar unter Berücksichtigung von:

1. Inhaltsebene der Kommunikation,
2. Prozessuale Aspekte der Kommunikation,
3. Beziehungsebene der Kommunikation.⁹⁾

⁹⁾ Da unser Interesse in diesem Teil der Arbeit (Kap. 3) weniger der Analyse von Intragruppenkommunikation als vielmehr der Untersuchung von MK bei Schülern gilt, verzichten wir auf eine vollständige Wiedergabe des Transkripts von GU₀, sowie auf eine ins Detail gehende Analyse der in Kap. 3 untersuchten GU-Sequenzen mit Hilfe der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination. Das der Selbstkonfrontation in GU₃ zugrundeliegende Teiltranskript von GU₀ findet sich in 3.2.2.4. (S. 222). Selbstverständlich liegt unsere pragmatisch-dynamische Methode auch den GU-Analysen in Kap. 3 zugrunde, auch wenn sie hier nicht Schritt für Schritt expliziert wird.

Darstellung unserer Versuchseinheit

Obwohl diese drei Gesichtspunkte in der Gruppenarbeit untrennbar miteinander verflochten sind, sollen sie im folgenden doch – soweit möglich – gesondert abgehandelt werden, um somit GU_0 systematisch und prägnant charakterisieren zu können.



Sitzordnung der Beobachtungs-G im GU_0 :
(M = Matthias; J = Jürgen;
U = Uwe; Mo = Monika;
C = Cornelia; I = Ivetta)

Ad 1. GU_0 findet innerhalb einer Soziallehrestunde statt, die sich mit der Möglichkeit der Konzeption von Prüfungen, die den Schülern gerechter werden als herkömmliche schulische Leistungsmessungen, beschäftigt. Den Schülerarbeitsgruppen werden drei alternative Modelle zu Diskussion und Entscheidung vorgelegt:

- I. Schulaufgaben (Klassenarbeiten) in Gruppenarbeit mit Gruppen- statt Individualbenotung,
- II. mündliche statt schriftliche Leistungsmessung,
- III. Schulaufgaben (Klassenarbeiten) in Einzelarbeit unter Zuhilfenahme von „Spickzetteln“.

Als Ziel des GU 's wurde vom L bestimmt: Diskussion dieser Modelle und gemeinsame Entscheidung einer Gruppe für *eine* Alternative.

Es ist zu betonen, daß die Änderung der Leistungsmessung nicht simulatorisch durchgespielt werden sollte, sondern daß der L aus der gemeinsamen Entscheidung der Klasse Konsequenzen für die nächsten Prüfungen ziehen wollte. Somit waren die Schüler für die Diskussion hoch motiviert. Dadurch – und wohl auch durch die Aufnahmesituation bedingt

Metakommunikation bei Hauptschülern

– wurde die G-Diskussion von den Mitgliedern der Beobachtungs-G ausnahmslos und ständig themen- und zielorientiert geführt (kein einziges verbales Nebenengagement!).

Quantität und Qualität der inhaltlichen Beiträge der einzelnen G-Mitglieder sind sehr unterschiedlich (siehe unten). Die vom L gesetzte Aufgabe kann insofern als erfüllt gelten, als nach einer intensiven Diskussion der drei Modelle zu guter Letzt doch noch eine – wenn auch sicher instabile und oberflächliche – Einigung auf eine Variante von Modell I erzielt worden ist.

Ad 2. Die Diskussion wird von U zügig eröffnet. Seine Äußerungen werden vom aktiven Teil der übrigen G (hier: C und M) lediglich kommentiert, ergänzt, in Frage gestellt. C und M akzeptieren U's Argumentation nicht. C tritt für Modell I ein, sie leitet mit einer Frage an Ivetta eine neue Gesprächsrichtung ein, die auch die Modelle II und III in die Debatte einbezieht. Als U sich das Modell II zu eigen macht, argumentiert C sofort dagegen und lehnt auch Modell III ab. Wichtig für die Einschätzung des G-Prozesses ist die Beobachtung, daß große Strecken der Diskussion als Dialog U–C zu interpretieren sind, in den die übrigen GM, vor allem Mo und I, wenig eingreifen können. Mo und I können den G-Prozeß fast nicht beeinflussen. Ihre Beiträge sind selten, meist kurz und leise, zaghaft artikuliert. Sie gehen großenteils resonanzlos in der Diskussion unter, werden überhört, abgeblockt, übertönt oder unterbrochen.

Ad 3. Eine *quantitative* Analyse der sprachlichen Kommunikationszüge zeigt für das aktive Sprechen die Reihenfolge U(40) – C(31) – J(23) – M(21) – I(18) – Mo(5) und für das Angesprochenwerden: U(45) – G(40) – C(29) – M(9) – I(9) – J(4) – Mo(1). Auffallend sind also die Spitzenposition von U und C und die extreme Randposition von Mo. Ferner zeigt sich, daß nur zwischen U und C eine Ausgewogenheit hinsichtlich wechselseitigem Ansprechen und Angesprochenwerden besteht: C spricht 14mal zu U und wird umgekehrt 17mal von U angesprochen. M, J und I dagegen sprechen

Darstellung unserer Versuchseinheit

zwar häufig U an, werden aber wesentlich seltener von U selber angesprochen; dafür spricht U am häufigsten von allen G-Mitgliedern zur ganzen G (gefolgt von C). Die quantitative Auswertung weist also auf eine dialogische Beziehung der dominanten Figuren U – C hin, die die G-Struktur entscheidend prägt.

Auf dem Hintergrund *qualitativer* Analysegesichtspunkte sollen im folgenden die Positionen der einzelnen GM innerhalb der G in GU_0 kurz charakterisiert werden. Dabei kommen neben Beziehungsaspekten auch inhaltliche und prozessuale Aspekte zur Sprache, da nur in einer Zusammenschau dieser Gesichtspunkte die einzelnen Schüler als Kommunikationspartner innerhalb der Arbeitsgruppe hinreichend erfaßt und somit die Struktur der G erschlossen werden kann.

Uwe ist der Schüler, der die meisten Argumente in die Debatte wirft, der aber einige Male seinen Standpunkt wechseln muß (Modell II – III – Ablehnung aller Modelle – modifiziertes Modell I), da er die übrigen G-Mitglieder, die von Anfang an festgelegt sind (auf Modell I; nur J zuerst auf III), nicht überzeugen kann. Durch sein Einlenken am Schluß ermöglicht er den in der Zielstellung geforderten G-Konsens. U ist der Schüler, der am wenigsten in die G integriert scheint. Er liefert inhaltlich mit den wichtigsten Anteil, erfährt jedoch von den anderen meist nur ablehnende Kommentare. Er kann sich mit keinem Vorschlag richtig durchsetzen, obwohl er ständig seinen Standpunkt ändert. Erst am Schluß scheint sich ein Konsens anzubahnen.

Für soziale Gruppen wird von manchen Autoren (z. B. Carl Weiss) das „Wir-Gefühl“ als konstitutiv angesehen; das heißt, daß die GM die G als eine Einheit ansehen, mit der sie sich identifizieren, daß sie also nicht als distanziertes Individuum in der Ichform denken und handeln, sondern in der kollektiven Form des „Wir“. In unserem Falle scheinen alle GM dieses „Wir-Gefühl“ internalisiert zu haben – bis auf U. Dieser gibt durch mehrere Äußerungen ein distanzierendes Verhältnis zur übrigen G zu erkennen (z. B. „Des versteht *ihr alle* net...“; „Na, ich sprech ja nur für *mich*... Aber *ihr*

Metakommunikation bei Hauptschülern

könnt aufregt sein ...“; „Des stört mich fei gar net, wenn *ihr* aufregt seid...“).

Aus diesen Äußerungen (und ihrem nonverbalen Kontext) geht nicht nur eine verletzende Abwertung der übrigen GM hervor, sondern auch eine autozentristische Attitüde mit der Tendenz der sozialen Selbstaussgrenzung aus der G. Durch derartige Interventionen zeigt U, daß er sich nicht als ein integrierter Teil der G fühlt, sondern sich als außerhalb des sozialen Systems der G stehend betrachtet. Dies zeigt er auch zum Teil in einem nachsichtig-herablassenden, oberlehrerhaften Verhalten den übrigen GM gegenüber.

Cornelia vertritt von Anfang an konsequent und unbeirrbar das Modell I, sie verteidigt diesen Standpunkt mit Argumenten, vor allem gegen die Befürworter von Modell II. Durch Erhebung eines Meinungsbildes der Gruppe (Befragung und Zusammenfassung der Standpunkte) an zwei Stellen, als die Zielorientiertheit der Diskussion verlorenzugehen droht, trägt sie entscheidend zur Erreichung des geforderten G-Konsenses bei. C kommt somit eine Art Organisatorrolle zu. Außerdem ist ihre Stellung in der G vor allem dadurch gekennzeichnet, daß sie der wichtigste Diskussionspartner von U ist. Ihren Gegenargumenten ist es wohl in erster Linie zu verdanken, daß U von den Modellen II und III abläßt. Die gemeinsame Anstrengung von C und M schließlich bewirkt, daß sich U auf ein modifiziertes Modell I einläßt.

Matthias argumentiert etwa im gleichen Sinne wie C. Von allen GM widerspricht er U am häufigsten, nahezu die meisten seiner Äußerungen laufen auf Ablehnung von U's Vorschlägen oder Gegenargumente gegen U hinaus. M fordert U zur Ruhe auf und zeigt sich von dessen Verhalten nicht beeindruckt. Durch einen Vorschlag zum gemeinsamen Vorgehen versucht er den G-Fokus wiederherzustellen; dies gelingt ihm jedoch nur bedingt. Insgesamt ist sein Beitrag in der G-Diskussion konstruktiv, wenn er auch kaum andere GM hinter sich bringt.

Jürgen vertritt bis kurz gegen Ende der Gruppenarbeit das Modell III, bringt in seinen stets sehr knappen Äußerungen

Darstellung unserer Versuchseinheit

nie Argumente für seinen Standpunkt, auch dann nicht, wenn er ihn gegenüber den anderen GM verteidigen will. Als einziger hat er bis kurz vor Schluß der Gruppenarbeit das Modell III vertreten, um diese Option dann überraschend, U folgend, zugunsten eines modifizierten Modells I aufzugeben. Er kann niemand auf seine Seite bringen; seine Gegenargumente gegen Modell I und II kommen nicht an; seine Beiträge leiten in keinem Fall eine Wende der Diskussion ein. Im großen und ganzen nimmt er wohl unter den Jungen der G die schwächste Position ein.

Ivetta entschließt sich bald, nachdem sie anfangs zwischen einer Entscheidung für Modell I oder II geschwankt hat, definitiv, wenn auch knapp und ohne Argumente, (auf eine Entscheidungsfrage C's hin) für Modell I. Mehrfach wertet sie Modell III ab, greift dieses auch U gegenüber begründet an und läßt sich mit diesem darüber in einen Disput ein, ohne sich von ihrem Standpunkt abbringen zu lassen. Gegen Ende der Gruppenarbeit schließt auch sie sich dem modifizierten Modell I an. Ein paarmal gehen von ihr an die G oder an einzelne GM adressierte Aufforderungen (z. B. „Gruppenarbeit!“) unter, einige Male wird sie unterbrochen, nur einmal gelingt es ihr, den G-Prozeß offensichtlich zu steuern, als sie die G dazu bringt, sich zunächst mit dem Modell I zu beschäftigen. Also ist auch der Einfluß I's auf den G-Prozeß – jedenfalls in der GU_0 – ziemlich schwach, obwohl sie mehrfach versucht hat, ihren Einfluß geltend zu machen.

Monika steht in der gesamten G-Interaktion völlig im Hintergrund. Sie beteiligt sich verbal fast nicht am G-Geschehen, ihre wenigen Beiträge gehen, meist unverständlich, unerwidert unter; lediglich ihre Akklamation für Modell I wird registriert. Auch an ihrer Mimik und Gestik ist kaum eine Beteiligung am G-Geschehen ersichtlich. Sie wird von den übrigen GM offensichtlich ignoriert und vernachlässigt.

Zusammenfassung zu GU_0

Nach einer streng themenbezogenen und intensiv geführten

Metakommunikation bei Hauptschülern

Diskussion wird in der Schlußphase der Gruppenarbeit eine inhaltliche Einigung in etwa erreicht.

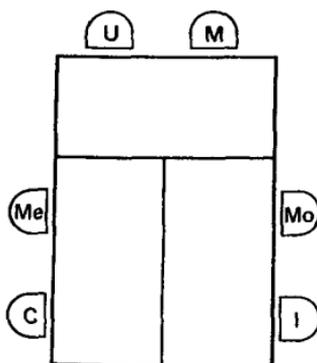
Der Weg zu diesem Gruppenziel wird von den Beiträgen U's, C's und M's (Rangfolge) bestimmt; J und, in noch auffälligerem Maße, I und Mo können den G-Prozeß kaum beeinflussen. Die G ist hierarchisch-asymmetrisch strukturiert. I und Mo sind nahezu einflußlose Randfiguren, auch J kann sich trotz des Versuchs, seinen Standpunkt starr zu behaupten, nicht durchsetzen. M steht dem Führungsduo U und C rangmäßig am nächsten, das zeigen unter anderem seine wiederholten und zum Teil erfolgreichen Attacken auf U. U nimmt für sich eine Sonderposition in Anspruch, die er in der G auch behaupten kann. C ist der wichtigste Diskussionspartner U's; zugleich fällt ihr die Koordinator- und Organisatorrolle zu, kraft deren sie die G auf das gesetzte Ziel hin orientiert.

3.2.2.2. Schüler erinnern sich an ihre Gruppenarbeit – Analyse von GU₁

3.2.2.2.0. Transkript GU₁:

Sitzordnung: GU₁₋₃:

Me = Mentor
(ab GU₂)



Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
------	-----	-------	--------------------------	-----------

Lehrer: Wie lief bei Euch die Gruppenarbeit bis jetzt, in den letzten Wochen?

0.00	1	U→G	Also ich würd sagen, net so besonders gut, he. Wir ham so an Haufn geschwätzt	legt den Kopf auf die verschränkten Arme. Mo und I flüstern noch (u); M stößt U mit dem Ellenbogen an; U wirft kurzen Blick auf M
	2	Mo→U	Hmm [= ja]	
	3	M→U	Hmm [= ja]	
	4	U→M	(leise) Was soll denn das?	richtet den Oberkörper auf
0.10	5	C→M, U	Könn't mer mal das Licht / ausmachen?	
	6	U→Mo	Häh?	verzieht den Mund
	7	C→U	(u)	
	8	M→C	Ja (u)	
	9	I→G	Aber eigentlich hammer ganz gut zusammen-gearbeitet	
	10	U→C	Red halt a bissel lauter. I versteh net	
	11	M→C	(laut) Die Tischecke!	faßt sich an die Nase, deutet auf den Zwischenraum zwischen seinem und C's Tisch
	12	C→U, G	Aber die Ergebnisse waren ganz gut, die mer rausbracht ham, aber wie mer zu die Ergebnisse / kommen sind, des war net so gut	
0.20	13	Mo→I	Hm, da hat meistens bloß immer (u)	
	14	M→C	(leise) Naja, ich sitz ja net neben dir	

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
0.30	15	M→G	(lauter) Ich glaub, wir müßten uns also besser verstehn in der (gerät ins Stottern) unter - in / der Gruppe	kratzt sich am Kopf unterstützende Handbewegung
	16	U→G	Genau! Und net so sich gegenseitig ärgern und so, des bringt doch nichts	beugt sich zurück legt die Arme auf die Bank
	17	C→U	Hm, genau	Mo nickt I zu M beugt sich etwas zurück
0.40	18	M→G	Man müßte sich den andern ihre Tips anhörn/	Mo und I unterhalten sich leise
	19	U→M	Ja, aber wenn dann jeder...	M wendet sich zu U
	20	M→U	Net abschlagen	M setzt sich zurück
	21	U→M	Ja, aber wenn doch da jeder dazwischenredet; da kommst doch gar net dazu, was zu sagen	M schiebt die Arme auf dem Tisch herum U faltet die Hände
0.50	22	M→U	Naja, drum	
	23	C→U, M	Da muß mers der Reihe nach/durchsagen lassen. Da kann man sich ja auf einen Vorschlag einigen	M nickt U zu
	24	M→Mo, I	(provozierender Tonfall) Was sagt <i>ihr</i> ?	
	25	Mo→M	Wir haben ja schon die ganze Zeit was bracht	
	26	C→M	Was denn? Ich habs net gehört	I dreht den Kopf weg und grinst zu C
	27	Mo→I	(u)	

1.00	28	U→I, Mo	Na redet halt a bißchen lauter; ich versteh hier drüben gar/nichts	zuckt mit den Schultern, macht Fäuste
	29	C→U	Ich denke, daß sich alle am Gespräch beteiligen sollen	U lehnt sich vor M faßt sich an die Nase
	30	U→C	(vorwurfsvoller Ton) Naja, die beteiligen sich zum Beispiel wieder gar nicht...	deutet mit dem Kopf nach I und Mo
1.10	31	C→U	Hm, stimmt schon	
	32	U→C	...die sitzen nur stumm da und lassen die/anderen arbeiten (u)	
1.20	33	M→G	Man müßte irgendwie (Pause) also/so reden, daß die anderen mitkommen, die zwei kommen z. B. gar net mit, die wissen gar net was mir da reden; (betont) hab ich das Gefühl	sieht kurz auf bei „also“, Kopfbewegung zu I, Mo einige lachen
1.30	34	U→G	Naja, die sagen nichts,/die <i>trauen</i> sich sich net was zu sagen. Sie denken des is falsch oder sowas	Mo lehnt sich demonstrativ zurück
	35	M→G	Die denken (Pause)	
	36	U→G	Das gehört ja jetzt gar nicht zur Debatte	Mo rückt verlegen den Stuhl I und Mo verlegen
	37	I→C	M m [=nein]	dreht sich von der Gruppe weg (Ablenkung von außerhalb)
1.40	38	M→U	(bestimmt) Doch! /	
	39	U→M	Nee	C lacht
	40	M→U	Doch! (Pause)	rückt näher an den Tisch
	41	M→G	Irgendwie	
	42	C→U, M	Doch, des stimmt schon, des gehört schon dazu	U zieht die Brauen hoch – gelangweilt

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
	43	M→C	Die...	
	44	U→C	Ja?	
1.50	45	M→G, U	Wie des laufen soll oder so, wenn die nix sagen,/dann läuft das Gespräch doch überhaupt net, dann läuft doch nix	wendet sich zu U; U spielt mit seinen Händen; M zeigt auf I und Mo
	46	[U→M M→C	Ja, dann können wir uns ja miteinander unterhalten, das ist genau so	weist auf sich und M
	47		Na eben, da braucht man ja überhaupt kan Gruppentisch	
	48	U→C	(u) als Anhängsel	
2.00	49	C→U, I	Ja, stimmt schon/ (Pause)	
	50	C→U, M	Wenn mer an Gruppentisch ham, soll die ganze Gruppe arbeiten, net bloß ein paar	M nickt zustimmend und grift sich an die Nase
	51	I→C	(u)	als I ansetzt zu sprechen, wendet sich U an M
	52	U→M	Wir solln uns hier unterhalten, warum mer (u)	
2.10	53	C→I	Ja, stimmt scho (u)/	
	54	Mo→G	Manchmal kommt ma gar net dazu	M macht besänftigende Geste mit beiden Händen
	55	I→C	(u)	
	56	C→I	Hm?	

	57	Mo→C	Manchmal kommt ma gar net dazu...	
	58	M→Mo	Bitte? (etwas aggressiv) Was hast Du denn jetzt gesagt?	U verschränkt die Arme, beugt sich vor
2.20	59	Mo→M	Manchmal kommt ma ja gar net dazu, daß man was sagt/	U kratzt sich am Ohr
	60	M→Mo	Warum net?	
	61	Mo→I	Naja	Achselzucken
	62	U→Mo	Ihr müßt euch <i>durchsetzen</i>	I bewegt Arme und Hände
	63	I→C	Aber ich find, unsere Gruppe hat eigentlich bis jetzt ganz gut zusammengearbeitet (u) geschwätzt (u), aber viel zu wenig/	streicht sich mit der einen Hand am Arm, verlegenes Lächeln
2.30	64	M→G	Man darf sich halt net so streiten	
	65	C→I	Doch, zuviel ham mer schon geschwätzt	
	66	I→C	Naja, aber im Gegensatz zu den andern Gruppen ham mer (u) geschwätzt	
	67	Mo→I	Ja freilich	
2.40	68	M→C, G	Ja, schwätzen bedeutet wieder soviel wie net zum Thema gehörn./ Also über was reden, was net zum Thema gehört	fällt I ins Wort, stützt den Kopf auf die Hand, trommelt dabei mit den Fingern auf den Tisch
	69	C→G	Hm	
	70	M→G	ratsche, ratsche, ratsche	ins Mikro kratzt sich hinterm Ohr, macht Faxen; G lacht in die Kamera
	71	C→U, M	Hoffentlich tun die uns dabei net filmen	M hält sich die Ohren zu
2.50	72	U→G	/Ä, ä [= nein]	
	73	M→G	Des is net	
	74	U→G	Die is net an, die Kamera	

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
3.00	75	U→ (Kamera)	(mit verstellter Stimme) Hallo! Is die Kamera an?/	schneidet Grimassen
	76	U→C	Sigst [= siehst du], des was mir jetzt gmacht ham, is schwätzen	lebhaft Handbewegungen
	77	C→I	(u)	nickt zustimmend
3.10	78	M→G	Des war schwätzen	nickt
	79	U→C	Das gehört net zum Thema. Des, des gehört wohl echt net zum Thema,/ was mer jetzt grad besprochen ham	beugt sich weiter vor
	80	C→U, M	Ich find doch ...	
	81	U→C	Quatsch!	faßt sich an die Nase
	82	C→U, M	... Aber des is grad so prima, wenn mer sich ständig über des unterhalten, unterhält, was mer, was mer machen soll	M faßt sich ans Auge,
3.20	83	M→C	In der /Pause; in der Pause können mer uns ja verkloppen (Pause) Aber, aber <i>da</i> jetzt so, jetzt so in der Gruppenarbeit, des tut der Gruppe net gut/ Klar, wenn einer abschaltet	spielt mit den Händen
3.30	84	C→M	Mathias, du mußst net immer Beispiele bringen. Des langt doch, wennst des mir sagst,/ oder?	einige lachen M zeigt erst auf C, dann auf U
3.40	85	U→M		haut dreimal mit dem Ellenbogen auf den von M schaut kurz auf M

	86	M→U	Ja	
	87	C→U, M	Des reicht, wenn mers selber weiß	M schaut nach unten
	88	U→C	Na aber wieso? Ganz komisches Thema. Da weiß ich gar nix dazu	Mo stützt ständig den Ellenbogen auf den Tisch, I legt ihren Arm auf den Tisch
	89	M→G	Naa	
	90	C→G	Es muß doch dann langen, wenn mers dann besser macht	
	91	I→C	Ja, aber ich finde, daß, daß wir nächstes Jahr auch wieder so Gruppentische machen sollen	
3.50	92	C→I	Lauter! / Die da hinten hören's net	zeigt mit geschlossenen Händen auf U und M
	93	U→M	Fei echt net	
	94	I→G	Also ich find, daß mer also nächstes Jahr schon wieder Gruppentische machen sollte, da würd mer mehr lernen als wie alleine, / weil dann die meisten zusammenarbeiten ...	reibt sich am Ellenbogen U beugt sich vor
4.00	95	U→G	Über Probleme kann man sich da unterhalten	unterbricht I, I schaut zu U
	96	M→G	Ja, aber ...	setzt an zu reden, bemerkt, daß U auch spricht und bricht ab
			(Pause)	
	97	U→C	Wenn da eine net versteht, wie des gemacht wird und so, ne	läßt Blick kreisen bis zu M, dann zu I
	98	I→C	Da traut man sich vielleicht eher zu äußern, also ...	
4.10	99	C→U	Ja, aber da / muß sich desjenige auch rühren	
	100	U→C	Was?	
	101	M→C	Man müßte da irgendwie Regeln aufstellen; Spielregeln	rutscht dabei auf dem Stuhl
	102	I→C	Nee, aber ...	kratzt sich verlegen am Arm

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal	
4.20	103	U→C	Zum Beispiel, jetzt nur amol a Beispiel, wenn der Mathias jetzt da sitzt und kommt nicht zur Lösung,/also er versteht des net, das heißt...	unterstützende Handbewegung Schreibbewegung auf der Bank	
	104	C→U	Du sollst doch einen fragen		
	105	U→C	Hä?...		
4.30	106	C→U, M	Dann kannst du doch einen fragen, der <i>da</i> net die Lösung sagt, einfach, sondern der das auch erklärt		
	107		U→C	Ja aber des, der braucht ja gar net fragn	unterstützende Handbewegung
	108	C→M, U	Da sagen manche,/ ach, so a leichte Aufgabe daß der die net fertigbringt, der muß doch <i>hier</i> sein	unterstützende Handbewegung langt sich bei „hier“ an den Kopf I lacht	
	109		Mo→I	Des darf der dann eben net	
	110		C→M, U	Und das des eben <i>net</i> vorkommt, naja, naja, naja, daß des net vorkommen kann	U wendet sich zu M, setzt an zu sprechen
4.40	111	M→C	Naja, des da darf / net vorkommen. Da muß mer Regeln aufstellen	U wischt sich übers Gesicht	
4.50	112	C→G	Daß jede Gruppe selber eigene Regeln aufstellt. Weil jede Gruppe ist ja anders. Wir sind ja anders/wie die, die da drüben sind (verlegene Pause)	deutet zum Nebentisch M reibt sich an der Nase	
	113	U→G	Vor allen Dingen <i>wir</i>	M lacht	

5.00	114	M→C	Man darf auch net kreuz und quer reden/	
	115	C→M	Naja, stimmt schon	
	116	I→C	Wenn der eine anfängt und der andere (u)...	lächelt, wiegt den Kopf
	117		U→M		Naja, wenn fünf Stück auf einmal reden, äi, dann soll der sechste was verstehn, hä
	118	C→I	Sag halt mal laut	
5.10	119	I→C	Ne, ich hab halt gsagt, wenn der eine anfängt zu reden, daß der andere/dann nicht ins Wort fallen soll. Daß er sich...	
	120		U→I	Mensch red halt jetzt lauter, ma versteht doch hier gar nix	I wendet sich zu C, obwohl U zu ihr redet
	121	C→I	Dann schrei halt mal	nimmt ihre Hände vom Mund weg
	122	U→I	Die andern reden doch aa so laut	
5.20	123	I→G	Dann hört's doch die ganze Klasse.	wendet den Kopf zur Klasse, lächelt verlegen
			Aber,/ wenn einer anfängt zu reden, daß der andere net da einfach dem dreinpfuscht, selbst wenn's zum Thema gehört	U wippt dauernd mit vorgebeugtem Oberkörper, pustet ein paar mal
	124	C→G	Soll mer den ausreden lassen	
	125	Mo→C	Soll mer den ausreden lassen	
	126		U→I	Und weiter?	wippt weiter
5.30	127	M→G	Ausreden/lassen und...	
	128	C→G	Daß des net so a Durcheinander gibt; dann an nächsten weitergeben, ob der was zu sagen hat, wenn er nix zu sagen hat, soll er dem nächsten wieder weitergeben	zeigt → M, ein Arm ist aufgestützt
	129	U→C	Och, des is a Quatsch, äi	richtet sich etwas auf
5.40	130	M→C	/Mußt dich schon irgendwie...	
	131	U→C	Da hast, da hast an guten Einfall und da dau-	unterstützende Handbewegung

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
			ert's wieder a halbe Stund, bis drankommst, ne ...	M faßt sich an die Nase
	132	C→U	Da hab i's vergessen	
	133	U→C	Und da, und da hast schon längst wieder vergessen. Eben, des ist doch was ganz was Blödes	zeigt Vogel
5.50	134	M→C	Da schau her,/ wann dürftn ihr scho durcheinanderreden. Also <i>sie</i> spricht und alle hören zu, nä?	unterstützende Handbewegung
	135	U→M	Ä-ä [= nein]	U kratzt sich dicht über dem Tisch an der Nase
	136	M→U	Doch!	
	137	C→U, M	Und dann kann der nächste das Wort ergreifen	U beugt sich dicht über den Tisch
6.00	138	M→G, U	Doch, sie spricht und alle hören zu, nä, und sie ist fertig, und da fällt einem was dazu ein/ und er redet noch weiter. Also aber also net so in dem Sinn durcheinanderreden, nä, alle auf an Haufn (Pause)	deutet auf Mo und klopft auf den Tisch winkt ab C und I lachen
6.10	139	C→M	Jeder der Reihe nach/ reden, wie mer sitzen ...	gestikuliert aus dem Handgelenk

	140	L M→C	Naa, net der Reihe nach, sondern so, wie mers halt grad weiß	unterstützende Handbewegung
	141	U→M	Ja, des mach mer scho die ganze Zeit, wir reden praktisch durcheinander, aber net so durcheinander, daß mers net verstehen/kann	fuchelt mit den Händen
6.20			(kurze Pause)	I und C lachen
	142	U→G	Najaa, des stimmt doch?	beugt sich vor, fragender Blick
	143	Mo→U	Ja, das stimmt scho	
	144	U→L	(flüsternd) Herr Hauf, wir sind fertig	
6.30	145	I→G	/Wir wissen nix mehr	
	146	M→U	Bist jetzt zu einem Entschluß gekommen? Ich fei net	blickt nach unten neben seinen Stuhl
6.40	147	L→Klasse	So, dann unterbrech ich mal in die Stille hinein/euer Gruppengespräch, was waren jetzt z. B. Punkte, die ihr in eurer Gruppe besprochen habt?	

Metakommunikation bei Hauptschülern

3.2.2.2.1. Interpretation

Auf den rein verbalen L-Auftrag, die G-Arbeit in der *vergangenen* Zeit zu überdenken, gehen die GM nur sehr sporadisch ein. U's überwiegend negativer Einschätzung, die er mit dem Schwätzen in der G begründet (1; vgl. auch C 65), stimmen Mo und M (2,3) spontan zu. C urteilt differenzierter: die G-Ergebnisse hält sie für gut, der Weg dorthin aber „war net so gut“ (12). Am positivsten beurteilt I die bisherige Zusammenarbeit in der G (9, 63), sie wünscht auch explizit für die Zukunft Arbeit in Gruppen (94). Wichtig ist nun, daß die GM sehr bald und ausführlich über ihre G-Arbeit, wie sie gegenwärtig oder „immer so“ verläuft, reflektieren und daß sie aus dem Ungenügen an der bisherigen oder derzeitigen G-Arbeit Gruppenkommunikationsnormen für die Zukunft formulieren. Schon daraus ist abzulesen, daß mit der Initiierung von Selbstreflexion der G wesentliche gegenwärtige Interessen der G angesprochen sind.

Unversehens wird die G durch die vom L gegebene Fragestellung in die metakommunikative Diskussion über ihre eigene Kommunikationsstruktur und ihr gegenwärtiges oder für sie typisches kommunikatives Verhalten gelenkt. Interessant dabei ist für uns zunächst, daß solche Reflexionen zum Teil von U (gegen C und M) als nicht aufgabenbezogen eingeschätzt werden, während C eigens deren Wert hervorhebt: „Aber des is grad so prima, wenn mer sich ständig über des unterhalten, unterhält, was mer machen soll“ (82). U dagegen hält dies für ein „ganz komisches Thema. Da weiß ich gar nix dazu“ (88). MK über eigenes Verhalten kann also für Schüler so neu sein, daß sie für diese als Unterrichtsgegenstand kaum in Betracht kommt (vgl. die Passagen 36–42 und 79–82).

Auch die Diskussion über die Bedeutung von „schwätzen“ und das sich daran anschließende Lustigmachen der G über die Aufnahmesituation (siehe auch das nonverbale Verhalten!) – wobei bezeichnenderweise die G zu der Ansicht neigt, sie werde augenblicklich nur per Tonband, nicht aber mit der Kamera aufgenommen (71–75) – wird von U und M als „schwät-

Darstellung unserer Versuchseinheit

zen“ und somit als nicht zum Thema gehörig (U 79) – gegen die Meinung von C – gewertet (68–82).

Der wichtigste, da zugleich konfliktträchtigste MK-Gegenstand der G ist aber die Kommunikationsstruktur der G. Immer wieder (z. B. 30–34, 45–49) wird von U, C und M konstatierend oder (meist) vorwurfsvoll, zum Teil von guten Ratschlägen oder Begründungen begleitet, in die Diskussion eingebracht, daß sich I und Mo viel zu wenig an der G-Arbeit beteiligen. Als weiterer Hauptstörfaktor der Intragruppenkommunikation wird das „Dureinander“ und „Dem-anderen-ins-Wort-Fallen“ erkannt (z. B. 114–127, 21). Mit diesen Einsichten in die Mangelhaftigkeit und Verbesserungswürdigkeit der gemeinsamen G-Arbeit gehen zahlreiche normative Vorschläge zur Korrektur des G-Verhaltens einher. Neben vielen Einzelvorschlägen (z. B. 15, 16, 18, 29, 33, 64) werden vor allem von M und C immer wieder bestimmte Regeln vorgeschlagen, die die Reihenfolge der Beiträge ordnen und damit das Durcheinanderreden und das Nicht-zu-Wort-Kommen einzelner G-Mitglieder beseitigen sollen (z. B. 23, 101, 111, 112, 128, 138ff.). Die Einsicht in Kommunikationsstörungen ruft also den Wunsch nach sinnvollen Konversationsregeln wach.

So weit, so gut. Wie weit jedoch Einsicht und Verhalten auseinanderklaffen, zeigt sich daran, wie die Autoren der begrüßenswerten Vorschläge diesen selbst Rechnung tragen. Dies läßt sich exemplarisch an einigen Sequenzen demonstrieren.

23–34: Dem Vorschlag von C (der Reihe nach durchsagen lassen [23]), der als eine konkrete, realisierbare Konsequenz vorgetragen wird, folgt umgehend eine Brückierung der beiden schüchternsten GM (24–34). M zu Mo und I (in provozierendem Tonfall) „Was sagt *ihr*?“ (24) Mo verteidigt sich, indem sie behauptet, sie hätten bereits etwas gesagt, darauf C fordernd „Was denn?“ Darauf U zu Mo und I die Aufforderung, lauter zu reden (28). U etwas später zu C vorwurfsvoll „na ja, die beteiligen sich z. B wieder gar nicht, die sitzen wieder stumm da und lassen die anderen arbeiten“. (30, 32) Als dann M vorschlägt, so zu reden, daß die anderen mitkommen und

Metakommunikation bei Hauptschülern

feststellt (mit Kopfbewegung zu I): „Die wissen gar nicht, was mir da reden, hab ich das Gefühl“ (33), lacht die G. So zeigt sich bereits hier in großer Klarheit, daß in der G zwar wichtige und wünschenswerte Einsichten zutage gekommen sind, daß jedoch die stärkeren GM den selbst eingebrachten Einsichten und Vorschlägen umgehend in eklatanter Weise entgegenarbeiten. In Wirklichkeit wird den schwachen GM (denen ursprünglich geholfen werden sollte) durch die Bloßstellung ihrer Schwächen ihre zweitklassige Rolle vordemonstriert. Sie werden an den Pranger gestellt und lächerlich gemacht.

54–62: Als Mo ihre von den übrigen GM gerügte geringe Beteiligung an der G-Arbeit aus ihrer Sicht darstellen will, um sich zu rechtfertigen, muß sie dreimal ansetzen, um überhaupt Gehör zu finden und schließlich verstanden zu werden. Eine mögliche Diskussion über den Beitrag Mo's, der vielleicht dazu führen könnte, daß Mo ihre Auffassung des Intragruppenkonflikts artikulieren und verdeutlichen würde, wird jedoch mit dem pauschalen Appell U's: „Ihr (gemeint sind I und Mo) müßt euch durchsetzen“ im Keime erstickt.

116–128: Von allen GM wird die Einsicht formuliert, daß „Durcheinanderreden“ und „Dem-anderen-ins-Wort-Fallen“ die Kommunikation ebendieser G erheblich beeinträchtigt. Paradoxerweise verhalten sich aber U und C auch hier diametral entgegen den eben in diesem Augenblick von ihnen und den übrigen GM geäußerten metakommunikativen Einsichten: sie fallen vor allem I (116–120), aber auch Mo und M (125–128) ins Wort, reden also selbst jetzt „durcheinander“ und behindern so I, Mo und M in der Verbalisierung ihrer metakommunikativen Äußerungen. Exemplarischer könnte der Widerspruch zwischen verbal formulierter Einsicht und gleichzeitigem sprachlichen Handeln kaum auftreten.

Daß U, der Mächtigste in der G überhaupt nicht gewillt ist, von seinen Vorrechten abzurücken, zeigt sich in seiner Reaktion auf den Vorschlag C's, alle GM, die etwas zu sagen wünschen, der Reihe nach zu Wort kommen zu lassen (128). Sofort wertet er diesen Vorschlag als „Quatsch“ (129) ab, unterbricht anschließend M (131), der etwas dazu sagen wollte, stellt fest, da

Darstellung unserer Versuchseinheit

müßte man eine halbe Stunde warten, wenn man einen guten Einfall hätte. Etwas später kommt er noch einmal darauf zurück: („das ist doch was ganz Blödes“, dazu zeigt er allen übrigen GM den Vogel [133]). Am Ende zeigt sich, daß die G weder ein konkretes Ergebnis gefunden hat, noch sich im geringsten an die selbst ausgedachten Vorschläge für eine bessere G-Arbeit gehalten hat. Im Gegenteil. Durch die Diskussion des eigenen G-Verhaltens wurden zwar die Defizite erkannt und vorgetragen, durch die Hervorhebung der Rolle der G-schwachen wurden diese in eine bedauerliche Lage gebracht. Nun wurde ihnen Arroganz und Verachtung durch die Starken offenbar sowie ihre Hilflosigkeit schmerzlich bewußt. Während gute Vorsätze diskutiert wurden, erlebten die Schwachen den Zynismus der Situation.

3.2.2.2.2. Zusammenfassung GU_1

Von der im L-Impuls enthaltenen Fragestellung nach der Qualität der G-Arbeit in der bisherigen Geschichte der G kommt die G rasch zur Erörterung der gegenwärtigen und von den GM für die G als typisch erachteten Kooperationsprobleme in der G. Sie sind nach Meinung von U, C und M vor allem in der zu geringen Beteiligung von I und Mo am G-Geschehen und im „Durcheinanderreden“ begründet. I und Mo gelingt es kaum, sich in der G zu artikulieren. Über Normierungsvorschläge (vor allem von C und M) zur Regelung der Interaktion innerhalb der G kommt keine Einigung zustande. Sie werden vor allem von U verworfen. Die Diskrepanz zwischen metakommunikativer Einsicht (deskriptiver und präskriptiver Art) und aktuellem sozialen Verhalten der dominanten GM ist für den wissenschaftlichen Beobachter evident. Im Unterschied zu den folgenden GU-Sequenzen beruhen die metakommunikativen Überlegungen der G in GU_1 nicht auf medial vermittelter Selbstkonfrontation, sondern auf subjektiven Erfahrungen, Einschätzungen und Erinnerungen der einzelnen GM.

Metakommunikation bei Hauptschülern

3.2.2.3. *Schüler sehen sich im Fernsehen – Analyse von GU₂*

3.2.2.3.0. *Transkript GU₂*

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
------	-----	-------	--------------------------	-----------

		Lehrer:	Ihr unterhaltet euch jetzt in der Gruppe nur über die Gruppe bei der Vorführung, ja? Sprecht darüber, was ihr in <i>der</i> Gruppe festgestellt, eigene Probleme, die ihr in der eigenen Gruppe gehabt, besondere Probleme <i>dieser</i> Gruppe. Ja, is des klar? Gut, dann bitte Gruppenarbeit!	
0.00	1	M→C	Du hast dauernd reingeschmarrt. Du hast die ganze Zeit reingeredet (Pause)	beugt sich nach vorne und schaut zu C, wiegt vorwurfsvoll den Kopf; U beugt sich gleichzeitig vor, rutscht auf dem Stuhl hin und her, grinst; Mo wendet sich zu I
0.10	2	M→C	Der Uwe hat da immer so Themen aufgebracht, da wo'st nix gwußt hast, ne? / Da hast dagesessen, hast nix gsagt, ne?	Me setzt sich neben G-Tisch, zunächst uneteiligt, in größerem Abstand zum Tisch (-12) unterstützende Mimik; C sitzt unbeweglich da; M wendet sich ab von C und schaut auf seine Fingernägel
	3	Mo→I	(u)	
	4	Mo→G	Wir ham ja schon die Lösungen eins, zwei, drei	
	5	I→Mo	Ja, wir ham da verschiedene Meinungen gehabt, weil...	spielt dabei mit den Fingern
	6	M→C	Wie der Jürgen gesprochen hat, die ganze Zeit hast reingeredet	kümmert sich nicht um I und Mo
	7	I→Mo	Weil, weil...	
	8	C→M	Weil, da ham die aber auch reingeredet ...	beugt sich vor, zeigt mit dem Finger auf Mo und I

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
0.20	9	U→C	/Immer, immer, wo die zwei da hinten geredet ham, da, dann...	fällt ins Wort, gestikuliert mit den Händen
	10	[M→C U→C	Dann hast du geschmarrt	deutet auf C
	11		... dann hast du lauter gesprochen und da hat man von denen zwei überhaupt nichts gehört	deutet auf die Plätze von M und Jürgen in GU; schüttelt bei „überhaupt“ den Kopf
0.30	12	M→C	Ja, und weil du da aa immer – das andere Mikrophon war nämlich/alles in die Richtung gestanden	deutet von sich weg
	13	U→C	Des, des war nämlich direkt so über mir gehängt und des auch so schön rein, und da, da, muß man mich ja auch hören	beschreibt die Stellung des Mikrophons mit den Händen; blickt kurz zu M – unterstützende Handbewegung
0.40	14	Me→G	Glaubt ihr, glaubt ihr, da waren nur die Mikrophone/dran schuld?	alle wenden sich → Me; M und U beugen sich vor; Me läßt den Blick von I bis M schweifen
	15	Mo→G	Nee	
	16	M, I, C→Me	(Kurz durcheinander, u)	
	17	U→Me	Doch, doch, ich glaub schon	nickt Me zu
0.50	18	[I→Me	Ja manche, manche ham ne St... a lautere Stimme und manche, die, die sprechen halt leiser, die hört ma net so, des ham mer/ja grad gsehn. Uns hat mer fast gar net gehört, obwohl wir was gesprochen ham	deutet auf Monitor

	19	┌ Mo→Me U→G	Die anderen...	
	20		Ja, ich zum Beispiel, ich kann ja nix dazu. Ich sprech so halt.	faßt sich ans Kinn
	21	C→U	Aber da hätt er halt die aa no anreden müssen...	zeigt auf Sitzplätze von M und Jürgen in GU ₀
1.00	22	U→C	Naja, ich find des, des...	
	23	┌ M→Me I→C	Der Jürgen und ich, wir ham die ganze Zeit mitgeredet/ (u)	
	24		Also net die ganze Zeit, aber...	unterstützende Handbewegung
	25	M→Me	Aber, ihr habt euch vielleicht auch nicht richtig <i>getraut</i> , was zu sagn. Ne, des is manchmal...	spielt mit den Fingernägeln
26	U→M			
	27	I→U	Des ist ja ganz klar, daß...	fällt U ins Wort; keiner nimmt davon Notiz
1.10	28	U→M	Ich mein halt, wenn man so vor ner Kamera sitzt,/des is net grad angenehm, da kommst dir vor wie ein Filmstar oder so was. Ne, kriegst ha kein Geld oder so. Ist ja wurscht./	beugt sich vor
			/Jetzt hab ich schon wieder zuviel geredet	
1.20				I versucht noch mal zu Wort zu kommen, blickt kurz zum Me, atmet durch, blickt zur Kamera, lehnt sich zurück, auffordernde Handbewegung an die G, lächelt verlegen
	29	I→U	Des ist ja ganz klar, daß ma da... (Pause)	
	30	I→U	Des ist ja ganz klar, daß ma da Angst hat, wenn da, wenn da lauter so Geräte rumstehn	schaut abwechselnd auf die anderen
1.30	31	C→I	Lauter!	
	32	I→G	Des ist ja ganz klar, daß ma da Angst hat, wenn lauter Geräte rumstehen und so,/und dann soll man sich noch ganz voll auf seine	blickt abwechselnd zu C, U und Me

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
			Arbeit konzentrieren. Des is, des is ja wirklich a schweres Stück	U spielt mit seinen Händen; C blickt zum Me
	33	C→I	Halt ka Konzentration wegen den Geräten	
	34	I→C	Na eben	
1.40	35	Me→G	Habt ihr, habt ihr euch wirklich stark gestört gefühlt?/	alle blicken zum Me
	36	I→Me	Naja, also ich hab...	
	37	M→Me	Naa	schüttelt den Kopf, blickt zu U
	38	U→Me	Na, net besonders, aber man hätte die Dinger gern etwas genauer untersucht oder sowas. Das, des hätt vielleicht a bissel mehr Spaß gemacht, wie wenn ma sich da unterhalten hätt. /Des find ich scho, des, des...	unterstützende Handbewegung wendet sich kurz vom Me ab M bewegt Ellenbogen, wendet sich an M
1.50	39	Mo→U	Des wäre interessanter gewesen	
	40	I→G	Ich hab halt Angst gehabt, daß mer, daß mer, daß i mi hätt blamieren können...	spielt mit ihren Händen und schaut auf die Hände
	41	M→Me	Ma hat eigentlich gar kei Angst vor den Dingern, also ich hab net viel Angst gehabt, net viel	ignoriert I I spricht währenddessen leise weiter mit Mo (u)
	42	I→Mo	Vor den Mikrofonen, nee, wenn da einer mal irgendwas Falsches sagt	
	43	U→M	Zwei Pfund fünfzig vielleicht	grinst, wendet sich zu M
2.00	44	M→Me	/A bissele	grinst

	45	Me→G	Aber jetzt amol in der Gruppe, wenn die Mikrophone jetzt nicht da wärn, verhaltet ihr euch dann genauso?	erst zu M gerichtet läßt kurz den Blick in der Gruppe schweifen
	46	[M→Me I→Me	Naa, a bißl anders, net so schüchtern	schüttelt etwas den Kopf
	47		Naa, da simmer [= sind wir] scho, da simmer scho ...	
2.10	48	M→Me	Net so schüchtern/	
	49	[U→Me M→Me U→Me	Da simmer auf jeden Fall lauter	setzt sich durch
	50		Net so schüchtern	
	51		Weil wir unsern Lehrer kenna, und die andern da in unserer Klasse, da fragt man's auf jeden Fall lauter. Aber bei den Dingen da .../	
2.20	52	I→U	Und da is, da geht's ab und zu ...	
	53	[U→Me I→U	Ich weiß net, wie ich des sogn soll	kurze Handbewegung, blickt zu den anderen
	54		Und da geht's auch ...	
	55	U→Me	Da fühlt mer sich irgendwie ...	unterstützende Handbewegung, blickt zu M
	56	I→U	Und da geht's, und da geht's auch manchmal sogar vom Thema ab. Was da ...	bewegt die Hand Kopfbewegung; U blickt kurz zu I
	57	C→I	Aber da is mer oft vom Thema abkommen, ne?	
2.30	58	[U→C I→G	Ja,/ da diskutiern mer über des ...	ignoriert I blickt vor sich hin; C rutscht auf ihrem Stuhl; U wirft kurzen Blick auf I, nimmt die Hände vors Gesicht, wendet sich jetzt ganz zu I
	59		Ja, aber da hat man sich gar nichts getraut, da hab ich mir immer gedacht „Allmächt! Da wirst gefilmt, mach ja nichts falsch, du könntst dich ja blamieren“	
2.40	60	C→I	Das hast du gedacht?/	
	61	I→C	Ich hab nur Angst ghabt, ne	hebt die Schultern

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
	62	C→I	Da hatt ich gar net dran dacht	
	63	Mo→I	Weil mer net genau gewußt hat, ob des jetzt richtig is oder was, drum hammers [= haben wir's] halt aa net gsagt ...	stützt den Kopf auf; U schaut zu Mo, rutscht unruhig auf dem Stuhl
	64	U→I, Mo	Des is wahr, du, die Ivetta, des is heut widder (eindringlich), Ihr traut euch nix zu sagn, immer	stützt den Kopf auf den Arm; M blickt zu U
	65	I→G	Naja, eben ...	kurze Handbewegung
	66	Mo→G	Wenn mer net genau wissen, ob, is des richtig ist oder falsch	hält die Hände vor den Mund
2.50	67	M→Me	Naa, ich hab mich, also heut, heute / hab ich mich dran gewöhnt	U schaut noch weiter zu Mo
	68	U→I, Mo	Des is doch wurscht, sagt's doch einfach so. Mir werdn's euch doch scho sagn, ob's richtig is oder net	richtet seinen Oberkörper auf; unterstützende Handbewegung
3.00	69	M→Me	Das letzte Mal warn da hinten hinter uns so viel, also heute / sind's net so viel Studenten, die hier rumsitzen. Heut sind's verteilt; und (Pause)	blickt ab und zu in die Gruppe, deutet nach hinten, unterstützende Handbewegungen
	70	U→M	Und?	wendet sich an M, grinst dabei
3.10	71	M→Me	Vielleicht kommt's auch davon, daß der Jürgen / net da is	auffordernde Gestik von U; einige lachen

	72	U→C	Ja, doch, wenn jemand da fehlt, oder, wenn jemand...	
	73	M→Me	Ja	
3.20	74	U→C	... in der Gruppe net mitspricht, der stört dann praktisch die ganze Gruppe irgendwie, da hält sie net zusammen /	
	75	M→Me	Die Hösch [= Cornelia] redet, redet heute net so viel, weil der Jürgen da, weil der Uwe da net sitzt. Weil, die unterhalten sich die ganze Zeit über das Thema / und da können wir überhaupt nix sogn; wenn ich dann was sogn will, da schmarrt die Hösch die ganze Zeit durch (Pause)	deutet auf C, weist mit dem Kopf auf U's eigentlichen Platz neben C; C und I lachen weist auf sich und U
3.30				unterstützende, lebhafte Handbewegungen blickt auf seine Hände hinab
3.40	76	I→Me, G	/Die tun da immer, immer weiter diskutieren. Des war ja auch letztens, Sie, da hat der Lehrer grad gesagt, wir solln Schluß machen, und da wird immer noch weiterdiskutiert. Das mach mer auch immer / wenn wir nicht gefilmt werden. Da sind mer manchmal so angeregt von dem Thema, daß mer einfach weiterdiskutieren, weil uns des so gefällt	U hustet die Arme liegen verschränkt auf dem Tisch, während I spricht, bewegt sie Arme und Schultern; U kaut auf seiner Unterlippe
3.50				schüttelt den Kopf
	77	M→Me	Und wenn der Lehrer sagt, wir solln aufhörn...	bricht ab
	78	U→I	Weil mer noch zu keiner Lösung gekommen sind.	
4.00	79	I→Me	Dann geht's immer / weiter, immer weiter, (flüstern weiter)	bei „flüstern“ schaut I zu Mo
	80	Mo→I	Da sind die schon wieder wo anders	unterstützende Handbewegung

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
	81	U→M	Des beruhigt sich doch ganz langsam	wendet sich dabei von I ab
	82	I→C	Die sind scho wieder weiter vorne und wir sind immer noch bei dem Thema und diskutieren vielleicht noch	unterstützende Handbewegung, winkt ab
4.10	83	M→Me	Ja, wenn der Lehrer sagt, wir solln aufhörn, dann hammer uns ja erst dran gewöhnt;/ also zu sprechen (Pause)	unterstützende Handbewegung, dreht nervös die Daumen U stiert vor sich hin
	84	I→G	Da fällt uns immer erst das Wichtigste ein dazu...	U dreht sich zu M
4.20	85	U→M	(leise) Da gewöhnst dich doch scho seit deinem dritten Lebensjahr ungefähr dran (u)/	schüttelt den Kopf, trommelt mit den Fingern auf der Tischplatte, zieht die Augenbrauen hoch; M schaut in die Luft, rückt den Stuhl zurecht;
	86	M→G	Also ich mein jetzt, man ist zu keinem Entschluß gekommen (redet stockend) und redet man einfach weiter,/ weil man will irgendwie zu was kommen. Des is ma gewöhnt jetzt schon in der Gruppe...	
4.30				Mo und C lehnen sich zurück; U schaut vor sich hin hilfesuchender Blick
	87	I→M	Daß mer aa a Lösung findet	M blickt kurz zu I
4.40	88	M→Me	Daß mer a Lösung findet,/ also daß es leichter geht	unterstützende Handbewegung
	89	Me→G	Kommt denn was bei der Arbeit heraus?	nickt, stützt den Kopf auf die gefalteten Hände
	90	M→Me	Ja, da kommt sehr viel raus, tät ich sagn	

4.50	91	{ C→G U→Me	Da kommt meistens was Gscheits raus, aber wie mer dazu kommen,/ das ist meistens net so gut	
	92		Bloß wir brauchen mehr Zeit dazu	lehnt sich zurück, beugt sich dann wieder vor, unterstützende Gestik
	93	Me→G	Tragen da alle dazu bei?	
	94	M→Me	Ja	
	95	I→Me	Meistens	
	96	M→Me	Naja, so ziemlich	legt die Hände auf den Tisch
	97	I→Me	Meistens sagn mer ...	lächelt, nickt, schaut zu C
5.00	98	M→Me	Wenn a paar so Stille dabei sind, dann kommer [= kommen wir] net so so/schnell zum em Schluß. Oder wenn zwei dabei sind, die stän- dig schmarrn; (stockt) also zusammen schmarrn, net mit der Gruppe, sondern alle- leine ...	U spielt mit seinen Händen, kaut am Dau- men; M schaut kurz in die Gruppe, U wendet sich zu M, macht eine Bemerkung (u); M deutet auf U und sich
	5.10	99	I→M	Stimmt/
	100	M→Me	.... reden ohne die andern (Pause)	blickt kurz zu den andern
5.20	101	C→G	Manchmal is des bei uns auch des Problem, weil mer a gemischte Gruppe sind. Des andre sind ja / lauter entweder Gruppen- tische oder mit Mädchen ...	spricht in Richtung von Me blickt kurz zu I
	102	I→G	Lauter Mädchen	
	103	C→G	... oder mit Jungen oder was	
	104	I→G	Bei uns is gemischt	

Der Lehrer unterbricht den Gruppenunterricht und teilt kurze Transkripte aus.

Metakommunikation bei Hauptschülern

3.2.2.3.1. *Interpretation*

Die vorliegende GU-Sequenz entstand im Anschluß an die Vorführung der Videoaufnahme, in der das kommunikative Verhalten der G in GU_0 gezeigt wurde. Um das Gespräch unseren Intentionen gemäß notfalls etwas steuern zu können, wurde der G ein ihr gut bekannter Student sozusagen als teilnehmender Beobachter mit Lenkungsanweisungen beigegeben.

Unser Interesse galt der Frage, inwieweit die Schüler ihre eigenen kommunikativen Aktivitäten erkennen, bewerten und in der Diskussion thematisieren würden. Die Punkte, die außenstehenden Beobachtern dabei aufgefallen waren (Rollenverteilung, Extraposition von U, Schülerprofile, Störungen usw.) wurden bereits dargestellt (siehe 3.2.2.1.).

Zum *ersten Abschnitt* (1–11): Es überrascht nicht, daß der Schüler, der bereits in GU_0 mit kritischen Äußerungen und ablehnenden Stellungnahmen nicht gespart hat, als erster die Diskussion mit einem Vorwurf startet. M beginnt sofort, C intensiv zu attackieren, und zwar mit einer Serie von scharfen Vorwürfen (1, 2, 6, 10), denen U zustimmt (9, 11). C wird völlig in die Defensive gedrängt und versucht, sich den Angriffen zu entziehen, indem sie auf Mo und I verweist, die auch „reingeredet“ hätten (8). Die Situation ist zunächst verwirrend. Wir hatten festgestellt, daß in GU_0 C konstruktive und gruppendienliche Beiträge gebracht hatte. Am meisten hatte nicht sie, sondern U geredet und dieser noch dazu in einer provozierend anmaßend erscheinenden Attitüde. M hatte damals eher C als U zugestimmt, den letzteren sogar von allen GM am häufigsten mit abweichenden Meinungen und Zurechtweisungen konfrontiert.

Nun plötzlich konzentriert er seine Angriffe alleine auf C; U bleibt völlig ungeschoren und beteiligt sich sogar zuungunsten von C. Daß M in Wirklichkeit das Faktum der überproportionalen Beteiligung U's nicht entgangen ist, zeigt eine Äußerung im Fragebogen, der im Anschluß an die Stunde ausgefüllt wor-

Darstellung unserer Versuchseinheit

den war. Dort kritisiert er, daß „Hösch“ (= C) und U zuviel miteinander reden würden. Die übrige G habe sich „umsonst“ bemüht mitzureden. Ihm war also völlig bewußt, daß U mindestens genausoviel Redeanteil okkupiert hatte wie C.

Wir nehmen an, daß M hier deswegen C alleine kritisiert, weil er die direkte, wertende Konfrontation mit U zunächst scheut. Erst später bezieht M im G-Gespräch, an den Mentor gewandt, U in die Kritik mit ein (75): „... die (U und C) unterhalten sich die ganze Zeit über das Thema und da können wir überhaupt nix sagen; wenn ich dann was sagen will, da schmarrt die Hösch die ganze Zeit durch.“ Bezeichnend ist daran, daß M U nicht direkt kritisiert, daß er ferner diese Kritik sehr spät bringt, zu einem Zeitpunkt, als der Mentor aktiv eingegriffen hat, und dieser als wichtigster sicherheitsspendender Adressat der GM fungiert, und daß M die Spitze der Kritik wieder gegen C (Hösch) richtet. Offensichtlich nimmt also U in der G eine Extraposition ein, das heißt,

- daß auf ihn von der G nicht die gleichen Maßstäbe wie auf die übrigen GM angewendet werden und
- daß seine Position keine in die G integrierte ist. Er agiert sozusagen in übergeordneter Distanz zur übrigen G.

Die Vorwürfe an C haben zum Inhalt:

- „reinschmarren“, „reinreden“, sprechen, während andere reden (wollen), andere am Sprechen hindern, anderen ins Wort fallen oder andere Sprecher übertönen (1, 6, 9–11);
- nichts gesagt zu haben, wo sie nichts gewußt habe (2).

C wird also vorgeworfen, prinzipielle Konversationsregeln nicht eingehalten zu haben, nämlich am unangebrachten Ort geredet bzw. geschwiegen zu haben. Der Inhalt ihrer Beiträge wird übergangen oder pauschal abgewertet („schmarren“). Interessant ist, daß M heftig C kritisiert, statt U, der die Vorwürfe eher verdient hätte. Das Ausweichen auf den Schwächeren setzt sich übrigens bei C fort, die weder U noch M zu kritisieren wagt, sondern die Randfiguren der G, Mo und I als Zielscheibe der Kritik anbietet.

Im ersten Abschnitt (ohne Eingriffe des Mentors) wird also die

Metakommunikation bei Hauptschülern

Diskussion dem von Beobachtern registrierten und analysierten tatsächlichen Ablauf in keiner Weise gerecht. Es ist festzuhalten, daß die Bewertung einzelner GM zumindest nicht alleine auf Grund nachprüfbarer Ereignisse erfolgt, sondern daß soziale Verknüpfungen und Rangordnungen dabei eine entscheidende Rolle spielen.

Im *zweiten Abschnitt* (12–69) tritt eine Veränderung der G-Situation dadurch ein, daß der Mentor (Me) näher an den Tisch rückt und in das Gespräch eingreift. Obwohl dieser seine Impulse sparsam einsetzt, orientieren sich die GM sofort stark an ihm, sprechen ihn häufig an.

Inhaltlich geht es um die Frage nach der Beeinflussung der G durch die Aufnahmesituation. Aus einigen Äußerungen, die U in diesem Zusammenhang macht, geht hervor, daß er sich seines überproportionalen Redequantums innerhalb der G wohl bewußt ist. Er behauptet, daß er bei der Aufnahme GU₀ deshalb so deutlich und bestimmend herausgekommen sei, weil das Mikrophon auf ihn gerichtet gewesen sei, und seine Beiträge daher bei der Wiedergabe akustisch stark hervorgehoben worden seien (13, 17, 20). Eine Schutzbehauptung, die er bereits im FU vorgebracht hatte, nachdem die Aufnahme der Klasse vorgespielt worden war. Am Ende einer längeren Äußerung (28) stellt er fest: „Jetzt hab’ ich schon wieder zuviel geredet.“ U hat also wahrscheinlich auf Grund der Videoaufnahme – eine klare Vorstellung von den Redeanteilen – und damit auch den Kräfteverhältnissen in der G. Mit der augenscheinlich taktisch gemeinten Überlegung (28) kann er potentiellen Kritikern den Wind aus den Segeln nehmen und Einsicht zeigen. Dies allerdings wiederum mit einer Überlegenheitsgeste den übrigen GM gegenüber: Er lehnt sich im Anschluß an (28) zurück, schweigt und gibt mit einer auffordernden Geste das Wort frei.

Von solchen Einschüben abgesehen beschäftigen sich die Schüler im ganzen 2. Abschnitt mit dem Einfluß des Beobachtetwerdens auf ihr Kommunikationsverhalten im GU₀. Vordergründig geht es dabei sicher auch um die Irritation durch

Darstellung unserer Versuchseinheit

technische Geräte, oder um die Sorge, daß durch die Anordnung der Mikrophone die Äußerungen nicht komplett aufgenommen worden sind (z. B. 12, 13, 18, 20). Doch handelt es sich hier nicht nur um den Einfluß von technischen Geräten als solchen auf das kommunikative Verhalten der G. Wenn I – die neben Mo, ihrer Selbsteinschätzung nach, am meisten irritiert worden ist – von ihrer Angst vor der Kamera und den Mikrophenen (30, 32) berichtet, so ist dies ja keine Angst vor den Geräten selbst, sondern vor ihrer Funktion: Öffentlichkeit herzustellen für Interaktionsvorgänge, die normalerweise gerade nicht öffentlich zugänglich sind (G-Gespräch). Diese Hypothese läßt sich durch einige weitere Äußerungen erhärten. Die Aussage M's dem Mentor gegenüber (46, 48, 50), die G sei ohne Mikrophone nicht so schüchtern, wird von U begründet: „weil wir unsern Lehrer kenna und die andern da in unserer Klasse, da fragt man's auf jeden Fall laut, aber bei den Dingen da...“ (U schaut zum Mikrophon). Mitschüler und Lehrer (wohl im Rahmen des FU) sind also Bestandteile der ‚normalen‘ Kommunikationssituation, während die „Augen“ und „Ohren“ von TV-Kameras und Mikrophenen Außenbeziehungen herstellen. Diese Außenbeziehungen könnten die wissenschaftlichen Beobachter betreffen, wenngleich nirgends von ihnen direkt gesprochen wird. Sicher wird die Außenbeziehung zu den beobachtenden Studenten, die um die G sitzen, als ein die G-Kommunikation beeinflussender Faktor erkannt (69). Aber vielleicht werden als normsetzende Öffentlichkeit, der man durch Kamera und Mikrophone ausgesetzt sein könnte, auch die Massenmedien von U in Betracht gezogen (obwohl die Klasse selbstverständlich vom Lehrer voll über Absicht und Verlauf des Versuchs aufgeklärt war): U (28) „Ich mein halt, wenn man so vor 'ner Kamera sitzt, ist des net grad angenehm, da kommst dir vor wie ein Filmstar oder so.“ Nicht, daß wir den Schülern unterstellten, sie hätten gemeint, wir wären vom ZDF! Aber könnten nicht mit TV-Kamera und Mikrophenen (als Symbolen für Massenmedien) hier normative Vorstellungen, die als „unangenehm“ (U 28) empfunden werden, wie „Hochdeutsch, zusammenhängend, in ganzen Sätzen spre-

Metakommunikation bei Hauptschülern

chen!“ etc. assoziativ von den Schülern verknüpft werden? Vor allem ist es die Angst, gruppenexternen Beobachter-Normen im Verhalten nicht zu entsprechen und sich somit der Lächerlichkeit preiszugeben: I (59) „...da hab' ich mir immer gedacht, Allmächt, da wirst gefilmt, mach ja nichts falsch, sag' nichts falsch, du könntst dich ja blamiern“ (ähnlich 40). Den Schülern wird also im metakommunikativen Diskurs bewußt, daß sich die Außenbeziehung der Beobachtungsgruppe zu den (gedachten oder tatsächlichen) Beobachtern auf das G-Verhalten und damit auch auf die Beziehungsstruktur der G verändernd auswirkt. Es werden Auswirkungen auf die psychische Verfaßtheit (Konzentration [32, 33], Angst [30, 32, 40, 61], Schüchternheit [46, 48, 50]) geltend gemacht, die wiederum das kommunikative Handeln beeinflussen. Die Angst, den Erwartungen (= Normen) der Beobachter nicht zu entsprechen, führt z. B. zum Schweigen (Mo 63).

Nicht alle GM schätzen die Beeinträchtigung ihrer Kommunikationsfähigkeit durch das Beobachtetwerden gleich hoch ein (am höchsten I [40, 42, 59, 61] und Mo [63], am niedrigsten wohl C [33, 62] und M [37, 41, 44]). Auch daß Gewöhnung an die Beobachtungssituation die Beeinträchtigung durch's Beobachtetwerden mindern kann, wird erkannt (von M [67]). So dürfte z. B. die Tatsache, daß I im GU_0 – aus Angst vor Normverletzung nach ihrer Selbsteinschätzung – sich kaum geäußert hat, sich dagegen in GU_1 – GU_3 häufig beteiligt, auf Vertrautsein mit der Aufnahmesituation zurückzuführen sein. Wesentlich scheint uns in diesem Zusammenhang weniger die Tatsache zu sein, daß das kommunikative Verhalten der beobachteten Schüler durch das Beobachtetwerden verändert worden ist, als vielmehr die Tatsache, daß sich die Schüler dieser Veränderung ihres Verhaltens und der Gründe für die Verhaltensänderung in so hohem Maße bewußt sind und dies auch sprachlich artikulieren können. Sie haben damit grundlegende methodologische Probleme empirischer Sozialforschung angesprochen (vgl. Labov, 1971, S. 133ff; Cazden, 1971). Mit den uns zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten war es uns vorerst nicht möglich, eine natürliche Ge-

Darstellung unserer Versuchseinheit

sprachssituation zu schaffen und zu protokollieren, die es ermöglicht hätte, das „Beobachter-Paradoxon“ besser zu lösen.¹⁰⁾

Trotz der wohlüberlegten Versuchsanordnung ist es nicht ganz gelungen, das „natürliche“ Sprach- und Kommunikationsverhalten der 7.-Kläßler festzuhalten. Ganz im Gegensatz zu unseren Untersuchungen in 3. Grundschulklassen (siehe Kapitel 2), wo die Beobachtungssituation, nach übereinstimmendem Urteil von Klassenlehrern und Beobachtern, von den Kindern bald so „vergessen“ worden ist, daß sie sich kaum verändernd auf das Schülerverhalten ausgewirkt hat. Dies weist auf einen (für uns unerwartet) hohen Unterschied im MK- und Reflektionsniveau zwischen den Schülern der 3. und der 7. Klasse hin.

Während in der vorigen Passage die Einstellung zu Beobachtern und Aufnahmegeräten im Mittelpunkt stand, wird im *dritten Abschnitt* (70–104) wieder das G-Verhalten selbst thematisiert. M weist darauf hin, daß die Situation auch dadurch verändert sei, daß J (Jürgen) fehle. Diese Meinung ergänzt er noch mit dem Hinweis, daß auch die Tatsache eine Rolle spielte, daß „die Hösch“ deswegen heute nicht so viel rede, weil U nicht da sitze. (Der Mentor hatte genau den Platz zwischen U und C eingenommen und dadurch die Herstellung einer direkten Zweierbeziehung zwischen U und C erschwert.) In der Tat ist es auffällig, daß C, die in GU₀ den zweitgrößten Redeanteil aufwies, während der gesamten Sequenz kaum einmal aktiv wurde. Sicherlich trugen dazu erstens die neue Sitzordnung bei, und zweitens zeigten die Maßregelungen der übrigen G ihre Wirkung. Interessant die Äußerungen über den GU (76–88). Die Schüler I, U, Mo, M beschreiben das Phänomen der „nachlaufenden Intragruppenkommunikation“, das wir immer wieder feststellen konnten und bereits in Teil 2 ausführ-

¹⁰⁾ Labov (1971, S. 135f.): Beobachter-Paradoxon „Das Ziel der sprachwissenschaftlichen Erforschung der Gemeinschaft muß sein, herauszufinden, wie Menschen sprechen, wenn sie nicht systematisch beobachtet werden; wir können die notwendigen Daten jedoch nur durch systematische Beobachtung erhalten.“

Metakommunikation bei Hauptschülern

lich erörtert haben. Wesentlich erscheint uns im vorliegenden Zusammenhang, daß und wie die Schüler in der Lage sind, metakommunikativ über diese Erscheinung zu sprechen.

Einerseits werden Feststellungen getroffen über die Erscheinungsweise dieser spezifischen unterrichtlichen Kommunikationsform:

- dies geschieht (in dieser G) „immer“ so (76),
- die Schüler verhalten sich bewußt entgegen der L-Aufforderung, den GU zu beenden (76, 83),
- daher wird nur geflüstert (79),
- auf diese Weise laufen Intragruppendiskussion und FU inhaltlich auseinander (80, 82),
- GU wird nicht abrupt, auf L-Anordnung beendet, sondern klingt langsam aus (81).

Andererseits werden auch ganz klar die Ursachen für dieses Verhalten erkannt:

- die GM versuchen weiter, die gestellte Aufgabe zu lösen (78, 85),
- die GM sind emotional am Thema und an der Diskussion darüber engagiert (76),
- die GU-Zeit ist zu kurz bemessen, so daß den Schülern „das Wichtige“ erst danach einfällt (83, 84).

Unsere Probanden erörtern hier also alltägliches kommunikatives Verhalten im Unterricht aus einer Sicht, wie sie vielen Lehrern nicht geläufig ist. Während die „nachlaufende Intragruppenkommunikation“ vom L häufig nur als störendes Nebenengagement eingeschätzt wird, zeigt die Analyse aus der Sicht der sprachhandelnden Schüler, daß hier durchaus dem Unterricht dienliche Prozesse ablaufen können. Konsequenzen, die der L daraus ziehen könnte, wären z. B. evtl. die Zeiten für die G-Arbeit reichlicher zu bemessen, vor allem aber das wechselseitige Ineinandergreifen von GU und FU so zu überdenken, daß die Ergebnisse der G-Diskussionen eine entscheidende Funktion im darauffolgenden FU erhalten. So könnten Problemaspekte, die von einzelnen Gruppen nicht hinreichend ge-

Darstellung unserer Versuchseinheit

löst worden sind, im Rahmen des FU weiter verfolgt werden. Im letzten Teil des dritten Abschnitts (89–104) lenkt der Mentor das Gespräch auf die Frage, ob beim GU „etwas herauskommt“. Typisch die Antwort. M ist völlig überzeugt, C zwar vom Ergebnis, nicht aber von den Modalitäten, U stellt den erhöhten Zeitverbrauch in den Vordergrund. M hält den GU für beeinträchtigt, wenn „Stille“ dabei seien oder „zwei . . . die ewig schmarrn, net mit der Gruppe, sondern alleine“. Die Adressaten dieser Äußerungen sind unschwer zu erkennen, nämlich einerseits I und Mo, andererseits U und C. Damit werden schon die Akzente gesetzt, von denen die metakommunikative Auseinandersetzung des folgenden GU-Abschnitts (GU₃) grobenteils bestimmt ist (vgl. 3.2.2.4.).

3.2.2.3.2. Zusammenfassung GU₂

GU₂ hinterläßt insgesamt beim Analysator einen zwiespältigen Eindruck. Die Aufgabe, mit der Videoaufnahme von GU₀ zu gültigen metakommunikativen Einsichten über ihre eigene Intragruppenkommunikation zu gelangen, ist von der Beobachtungsgruppe unseres Erachtens in keiner Weise gelöst worden. Nur in einem Bruchteil der G-Arbeit (1–11) beschäftigen sich die Schüler unmittelbar mit ihrer Intragruppenkommunikation in GU₀ und dies in einer die wirklichen Sachverhalte stark verzerrenden Weise. Nicht nur den wissenschaftlichen Beobachtern, sondern auch den übrigen fünf Schülerarbeitsgruppen (in der Aussprache im FU) war nämlich aufgefallen, daß U in GU₀ die G so stark dominiert, daß die meisten anderen GM in den Hintergrund gedrängt werden. Im zweiten und dritten Abschnitt von GU₂ zeigen die GM aber beachtliche metakommunikative Einsichten, die einmal den Einfluß der Beobachtungssituation auf das Schülerverhalten und zum anderen das Phänomen der „nachlaufenden Intragruppenkommunikation“ thematisieren.

Interessant ist ferner die in GU₂ gegenüber GU₀ veränderte Rollenverteilung. U bleibt die bestimmende Figur, aber zu-

Metakommunikation bei Hauptschülern

rückhaltender und selbstkritischer. M, der in GU_0 fortwährend U attackierte und meist mit C übereinstimmte, dabei aber nur den dritten Rang in der G einnahm, wird nun zum Ankläger C's und zum zweitwichtigsten Akteur in der G. C fällt in ihrem Engagement und ihrer gruppendienlichen Aktivität stark gegenüber GU_0 ab. Die Frage nach den Ursachen dafür kann hier vorerst nicht geklärt werden. I und Mo, die „Mauerblümchen“ von GU_0 treten zeitweise, zwar zögernd, aber doch unübersehbar, in den Vordergrund; zum Teil, weil sie sich inzwischen an die Aufnahmesituation gewöhnt haben, zum Teil wohl auch, weil sie sich durch die Präsenz des Mentors abgesichert fühlen.

3.2.2.4. Schüler lesen ihre eigenen Sprechtexte – Analyse von GU_3

3.2.2.4.0. Transkript GU_3

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
------	-----	-------	--------------------------	-----------

		Lehrer:	Ihr könnt euer Gespräch fortsetzen in eurer Gruppe ...	
0.00	1	M→U	Was bedeutet denn des ‚u‘ da unten?	wendet sich zu U und zeigt mit dem Finger auf dessen Blatt
	2	U→M	U is Uwe; M is Matthias; C is Cornelia	schaut dabei auf sein Blatt, das er in den Händen hält
0.10	3	M→U	Jaa, waß i scho, aber des ‚u‘ hier in Klammern/	wendet sich mürrisch ab, zeigt wieder auf U's Transkript
	4	U→M	Haßt [= heißt] unverständlich oder sowas, ne?	spricht vor sich hin, wendet sich zum Me
	5	Me→U	Ja ...	nickt; I schaut kurz zu den beiden
	6	M→U	Sigst, des dacht ich	unterstützende Handbewegung
0.20	7	M→Me	Der Jürgen spricht ja net amal so leise./ Und ich a net	Bevor M spricht, kurze Kopfbewegung, wendet sich an den Me; der Me blickt kurz zum Monitor. U deutet auf Mo; Mo blickt hoch
	8	U (für sich)	Ja	
	9	M→Me	Also man müßt's auf jeden Fall immer verstehn irgendwie	unterstützende Handbewegung, blickt zur Tischplatte, streicht sich durchs Haar
	10	U→Mo	Wir müßten des mal auf die andere Seite nehmen	deutet aufs Mikro und gestikuliert
0.30	11	U (zu sich)	Ja, is ja wurscht / (Pause)	blickt wieder auf sein Blatt
0.40	12	M→U	(flüstert) (u) /	deutet auf Textstelle in U's Blatt, lacht, schaut zu C, liest weiter

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
0.50	13	U→G, C	Da hammer was versprochen, ne. Lauter so, ähmm, / verdoppelte Worte, ne. Immer zweimal gesprochen, des is sehr gut.	lacht, blickt auf C; C erwidert den Blick; liest weiter
1.00			/ (Pause)	schaut wieder zu C; C blickt zurück
1.10	14	C→I	/ Äih, des muß amol lesen. 24. Zeile, gute Gruppenarbeit	U lacht auf, I ebenfalls
1.20	15a	U (zu sich)	Ach ja, ja, ja!	zeigt mit dem Finger auf eine Textstelle; I nimmt auch den Finger zu Hilfe
	15b	U→C	Des war die / Hösch widder, wenn dein Verhalten grantig war, gell ja, ja!	C schaut zu U; U schaut kurz zu C, lacht breit
1.30	16	U (zu sich)	Wieso hat die Ivetta immer „Gruppenarbeit“ gesagt? /	liest für sich weiter; schneidet Grimassen
	17	Mo→I	Wo is denn die?	
	18	I→Mo	Da	zeigt Mo die Stelle auf ihrem Blatt
1.40	19	M→C	Schau her, die die Verdoppelungen, also – das ist doch – oder / wo is denn, also, manche Worttexte verdoppelt wern, des is ... man spricht und der andere redt drein, dann muß ma wieder zuhörn / und ma will dann den Satz wieder vervollständigen, und dan fängt ma wieder von vorne an, des kommt, weil die andern dreinreden.	deutet auf C, zeigt dann aufs Blatt
1.50			Hm, na ja, das macht doch nix	I blickt hoch, nimmt das Blatt in die Hand, ist angespannt; M winkt ab, blickt hoch, wendet sich an den Me
				unterstützende Handbewegung
				I blickt zu M, rutscht unruhig auf dem Stuhl
	20	Me→M		

2.00	21	I→G	Oder des kommt auch davon,/des kommt auch davon, daß z. B. wenn man spricht, und dann, naja, wie soll ich sagen, man findet nicht die richtigen Wörter, dann tut man des eine Wort, was ma zuvor gsagt hat, noch einmal wiederholen,/daß ma weitersprechen kann	alle achten auf I; außer U, der weiterliest und ab und zu vor sich hinlächelt (bis 31) C stützt Ellenbogen auf den Tisch unterstützende Handbewegung
2.10	22	Me→G	Hmm, aber schaut euch doch mal an, wer redet denn am meisten und...	alle außer U schauen zum Me
	23	I→Me	Die Cornelia und der Uwe	blickt dabei aufs Blatt
2.20	24	Me→G	Und wer sagt überhaupt nix? /	
	25	C (zu sich)	Die Monika is ja gar net drauf	
	26	Mo→C	Ich hab überhaupt nichts gsagt	C blickt zu Mo
	27	C→Mo	weilsd gar nix gsagt hast	I blickt → Monitor, versucht zu Wort zu kommen
	28	I→C	Was isn da dann „G“?	
2.30	29	C→I	G ist die Gruppe / (Pause)	M starrt vor sich hin → Monitor (bis 31)
	30	C→I	In der Gruppe hammer uns eigentlich nicht oft unterhalten	schaut zu I, schaut wieder aufs Blatt; U lehnt sich zurück, sich verlegen an die Nase fassend, lächelnd
2.40	31	U→C	Da ham wir einen/Mist zusammengeredet, dauernd diese Wiederholungen da, das „äh“, „hm“ (ausdrucksvoll)	M gibt sich einen Ruck, schaut aufs Blatt G lacht. U beugt sich wieder vor, schaut zu C
	32	M→G	So richtig bayrisch. (überakzentuiert)	
2.50			„Eh,/ schaut amol aufs Blatt“	G lacht, M schaut kurz zu C, deutet dann aufs Blatt
	33	[U→G M→U I→G	Das is so richtiger bayrischer Dialekt, ne.	schaut in die Runde
	34		Naja	dreht sich kurz zu U
	35		Ich hab scho gedacht, es sin vertauschte Blätter / (Pause)	lacht verlegen, nimmt die Hand vors Gesicht
3.00				

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
3.10	36	U→Me	Aber, ist es echt Tatsache, daß wir das gesprochen haben? / Is so komisch	etwas unruhig; streicht bei „wir“ übers Blatt, dabei breites Grinsen; M blickt zu U zeigt mit dem Finger auf C richtet Oberkörper auf, schaut zu C
	37		I→C (u) (Pause)	
	38	U→G	Das is unwahrscheinlich!	
3.20	39	I→C	Ich hab gar net gedacht, daß wir so gestottert ham / (Pause)	lacht verlegen
	40	Me→G	Die Ivetta ruft auf einmal „Gruppenarbeit“ (kurze Pause)	
	41	Me→I	Gruppenarbeit, sagst du (19 und 21)	
3.30	42	I→Me	Das kann sein	achselzuckend lächelt
			Das kann / schon sein	
	43	U→I	(vorwurfsvoller Ton) Ja, ich hab mich auch schon gfragt, was soll denn das bedeuten?	
	44	I→G	Das weiß ich selber nicht.	achselzuckend
	45	C→G	Weil wir uns wahrscheinlich immer einzeln unterhalten haben, und da wollt se sagen, wir sollen in der Gruppe mitreden	U spielt mit dem Blatt, schaut zu C
3.40	46	U→C	Das müßt sie eigentlich am besten / wissen	deutet auf I, blickt dabei aber C an, reibt sich an der Nase blickt zu U, der zu Me blickt; spielt weiter mit seinem Blatt U wiegt den Kopf, schüttelt den Kopf
	47	M→Me	Oder sie wollte an Satz sagen und da reden die ändern widder rein, weil sie so leise spricht, daß mer sie überhört	
	48		I→U Das weiß ich net	

	49	Me→G	Vielleicht habt ihr zu wenig aufeinander gehört	
3.50	50	I→Me	Die beiden haben ja fast / nur Privatgespräche ...	deutet auf C und U
	51	C→I	Was heißt Privatgespräche, das war schon zum Thema	U spielt mit dem Blatt, schiebt es hin und her
	52	I→C	... also schon zum Thema	
	53	[U→I I→U C→J	Ihr habt keine Argumente aufgebracht	vorwurfsvoller Blick zu I
	54		Aber wir ham da gar nicht ...	
4.00	55		Weil er meistens immer a andere Meinung hat wie ich /	
	56	I→U/Me	Ja, eben, da ham die feste diskutiert, und wir saßen bloß da und ham bloß dazwischen drin was dazu gsagt	unterstützende Handbewegung. U wedelt weiter mit dem Transkript, schaut gequält zur Seite, trommelt mit den Fingern auf den Tisch, gelangweilter Blick an die Decke;
	57	C→I	Ja, ihr wollt euch halt aa am Gespräch beteiligen, / aber wir ham euch eben net gelassen	
4.10	58	[I→C C→I	Ja, eben. (sehr bemüht) Ihr habt euch bloß, das sieht mer ja da, meistens, meistens die Cornelia und dann der Uwe	unterstützende Handbewegung, U spielt weiter mit dem Blatt, deutet aufs Transkript, blickt zur Kamera, räuspert sich
4.20	59		Der Uwe / (Pause)	
	60	C→I	Der Matthias is eben auch bloß zweimal drauf	
	61	U→Me	Ham die andern das Blatt auch? (u)	blickt zum Me
4.30	62	M→C	Ha! Ich hab aber viel öfters geredet. Ich hab ne ganze Menge geredet	greift sich ans Kinn, deutet in Richtung C; C lacht
	63	U→(zu sich)	Allmächt!	lacht, nimmt die Hand vor den Mund
	64	I→G	Nee, des hat mer net ghört	

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
	65	M→G	Ja, das stimmt scho	
	66	I→C	Nee...	
	67	U→Me	Das hammer bloß net verstanden	
	68	I→C	Cornelia, das hat mer ja net ghört, weil ihr habt euch da lautstark unterhalten, da hat mer ja fast net mal meine eigenen Worte verstanden/	gleichzeitig auch zu U gewandt schaut dabei zum Monitor
4.40	69	C→I	Aber das is des (u)	
	70	M→G	Also, der Uwe is gar net drauf zu übersehen	blickt hoch, zu U gewandt
	71	U→(zu sich)	Na, wie oft steh ich denn drauf? Eins, zwei, drei, vier, fünf, mmmh./sechs, sieben, acht, (betont gedehnt:) neunmal	schaut aufs Blatt, grinst dabei I deutet auf Mo's Blatt; U blickt zu M, reibt sich die Nase
4.50	72	I→Mo C→U	(u)	
	73		Äih, du mußt mal'n Zettel, äh, die Dinge anschauen, wo wir uns unterhalten haben, wir zwaa. 26, 25,/17, nochmal 17, ah ja, da hat jemand dazwischen geredet,/der Matthias. Da wollt er was sagn.	blickt abwechselnd aufs Blatt und zu U deutet aufs Blatt
5.00	74	M→C, U	Ihr habt mi, ja net zu Wort komme lassn, weil <i>ihr</i> zwei da debattiert habt	I richtet sich etwas auf
5.10				weist mit dem Kopf zu U; I beugt sich vor; C lacht I schaut zu C
5.20	75	C→M	Naja, da hast du sicher was sagen wollen,/ da hammer net aufgehört	

	76	I→Me, C	Die, die ham wahrscheinlich gedacht, die sin ganz allein am Gruppentisch (u) hat weniger	spricht darauf hauptsächlich zu C
	77			U→M	hüstelt danach, vergräbt Kopf in der Ellenbeuge, lenkt dadurch M ab
	78	I→Mo	Die ham wahrscheinlich net einmal mitkriegt, daß wir noch dagsessen warn.	lacht
5.30	79	U→M	/ Solln wir jetzt hier diskutieren drüber? (Pause)	U spielt mit dem Blatt, blickt erst zu M, dann → Me
5.40	80	Me→G	Daß man mal sieht, wer mit wem spricht und wer spricht wie oft zu wem?/ Das sollt ihr euch mal anschauen.	Alle schauen aufs Blatt
	81	M→Me	In der Gruppe?	
	82	U→(zu sich)	Ich, <i>ich</i> sprech am meisten, hab ich grad herausgestellt. Und zu wem sprach ich denn?	schaut aufs Blatt, kurzer Seitenblick zum Me
5.50	83	I→Me	(setzt an) Na, meistens (u).../...	wird von U unterbrochen, der sie vollkommen ignoriert; M meldet sich
	84	U→Me	Also ich hab mich meistens nur mit, mit der Cornelia unterhalten, und zwar, weil die was Gutes aufgebracht hat, des war (u)./ Ich habs dann blöd gefunden, ich hab ihr dagegen-geredet; die andern habn sich da vielleicht nicht so beteiligt, die ham bloß zughört und ab und zu mal was reingebracht./	deutet auf C, ganz zum Me gewandt, verdeckt sich noch mit der Hand seine Sicht zu den übrigen.
6.00				M läßt mürrisch den Arm auf den Tisch fallen – flüstert U etwas zu (u)
6.10	85	C→Me, G	Ich hab mich mitm Uwe und einmal mit der Ivetta und (u) unterhalten, aber auch net oft.	unterstützende Handbewegung
	86	I→C	Aber meistens mitm Uwe	
	87	C→I	Hm?	blickt hoch zu I
6.20	88	Me→I, Mo	/ Kommt ihr denn immer zu Wort?	Me beugt sich vor
	89	- I→Me	Naja...	

Zeit	Nr.	Sp→Ad	verbal, paralinguistisch	nonverbal
	90	Mo→Me	Man rührt sich scho, manchmal...	
	91	I→Me	Manchmal wenn mer was wissen, dann tun mer uns schon rührn.	
6.30	92	U→Me	Äh, mer müßte noch was sagen, und zwar	zeigt mit dem Finger zum Me
	93	M→U	(leise) Jetzt red halt net nei/	stößt U mit dem Ellenbogen an
	94	U→M	Mach i ja gar net	
	95	M→U	(leise) Doch, sie redet doch	deutet dabei auf I
	96	U→M	(u)	abschätzige, abwinkende Handbewegung
	97	MoJMe	Wenn mers genau wissen, ja	
	98	Mo→I	Wenn mers net ganz...	
	99a	C→Mo, I	Des is doch egal...	
	100	Mo→C	Ja, freilich	
	99b	C→Mo, I	...am Gruppentisch, wir lachen euch doch net aus. Was meinst, was wir schon manches gsagt ham.	
6.40	101	I→C	/Ja schon, aber...	verlegenes Achselzucken, Lächeln
	102a	U→Me, G	Die traun sich einfach nix zu sagen, weil se jetzt Angst ham, das wird hier drin in dem Ding gehört und so meinen, des is Blödsinn/ und des sehen dann andere Leute und so...	abwechselnd zum Me und zur G/blickend (während 102 a-f)/ schaut aufs Mikrofon, schiebt dabei ständig das Blatt hin und her, stützt den Kopf auf die Hand, unterbricht sich selbst, da sie nicht beachtet wird
6.50	103	C→U	Aber das is ja sonst aa immer, net bloß weil die Mikrofone da sind...	

	102b	L	U→Me, G	...oder sowas. Des, des, die ham Angst vor dem, was die...	
	104	[	Me→U	Jetzt, jetzt hams aber auch ka Angst, überhaupt ka Angst	I lächelt, nickt mit dem Kopf
7.00	102c		U→Me, G	...Folgen sind. Die <i>traun</i> sich ja nix zu/sagen...	
	105	[	I→U, Me	SS, ss, ss...	zeigt auf I, blickt dann vor sich hin
	106		Mo→I	Des sieht mer (u)	
	102d		U→Me, G	...Ich weiß net, wie man da sagen soll...	
	107		I→U	Sprech mal lauter!	
	102e		U→Me, G	...schüchtern vielleicht...	rollt sein Papier
	108		Mo→Me	Naja, mir sagns halt bloß, wenn mers genau wissen	Achselzucken
	102f		U→Me, G	...oder sowas.	
7.10	109		I→U	Sag <i>nicht</i> , daß ich schüchtern/bin, <i>duu</i> . Sag nicht, daß ich schüchtern bin, gell.	ruckartig, deutet auf U
	110		C→U	Die is net schüchtern –	
	111		I→U	Ich bin net schüchtern	
7.20	112		U→C	Naja, warum <i>sagt</i> se'n dann nix? Oder vielleicht,/vielleicht sagts nix.	wendet sein Blatt, bricht ab, abschätzig mit beiden Händen abwinkend; I grinst C an
	113		Me→G	Vielleicht weil ihr lauter redet oder weil sie net...	U zieht die Augenbrauen hoch
7.30	114		Mo→U	Wir schrein halt net so wie ihr./	

Lehrer bricht den Gruppenunterricht ab

Metakommunikation bei Hauptschülern

3.2.2.4.1. Interpretation

Im Anschluß an die eben dargestellte G-Diskussion über die Videoaufzeichnung des GU's wurde ein von uns ausgewählter Ausschnitt aus dem GU nochmals vorgespielt und die darin enthaltene sprachliche Kommunikation, auf einem Arbeitsblatt transkribiert, an die Schüler verteilt:

Schülerarbeitsblatt (Teiltranskript aus GU₀)

- a C-G Schau mir mal drauf, daß mer die Gruppen scho so mischt, daß net, daß net – a – an am Tisch alle Guten sitzen, sondern a – so – g'mischt
- b U-G A.. des – a – des versteht ihr alle net. Schau her, der schreibt seine Not'n selber, und des is sei Zeugnis, und du schreibst deine Noten selber und die – der – der...
- c C-U ja – des waß i doch –
- d U-C ...und des und des hat jeder sei eigenes Zeugnis
- e M-U (u)
- f U-C Und des ändert doch gar nix dran, wenn mer jetzt da von allen die Noten zsammrechnet und dann den Durchschnitt. Dann hat er ja noch amal a Extrazeugnis, dann kriegt er praktisch zwei Zeugnisse.
- g I-G Gruppenarbeit
- h C-I Ach ja – ja – ja
- i I-C Gruppenarbeit
- k J-G (u)
- l M-U Aber das is doch, aber welches Zeugnis soll mer dann anrechnen?
- m U-G Und das Zeugnis das, das is dann, da – das kann er dann sein Eltern zeigen, und da sagt er, er hat dann z. B. en Durchschnitt von – sag' mer mal – von 4,0 und des – und der Gruppentisch selber hat en Durchschnitt von 3 und da müssen ja dann welche dasein, die wo besser sin – a – oder so – wie er – und so. Und des Gruppenzeugnis...
- n C-U Eh – schau erst amol aufs Blatt
- o U-O ...des, des is überhaupt nix für berufliche Sachen oder so, des is halt bloß a Beigabe, wie, wie der Tisch ungefähr im ganzen Jahr lang war
- (NB: Die Abkürzungen und Zeichen wurden den Schülern vom L erläutert.)

Dieses 14 Interaktionszüge enthaltende Transkript wurde von uns unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, daß darin eine für die G (nach unserer Einsicht) typische Sequenz erfaßt wurde. In

Darstellung unserer Versuchseinheit

der ausgewählten Passage zeigt sich unseres Erachtens besonders deutlich die Extraposition, die U für sich beansprucht (b) und die das G-Geschehen bestimmende Zweierkommunikation zwischen U und C, welche die übrigen GM in ihrer Entfaltungsmöglichkeit erheblich einschränkt. Ferner kann man dem Transkript entnehmen, daß Beiträge schwächerer GM ohne Resonanz bleiben (I) oder so leise und undeutlich formuliert werden, daß sie nicht ankommen (M und J).

Zu welchen Einsichten kommen nun die GM durch Reflexion über das Transkript?

Spontan fallen den Schülern zunächst formale linguistische Merkmale ihrer Rede auf, die sie von der Schriftsprache unterscheiden: „verdoppelte Worte“, (also Wiederholungen) und dialektale Eigenschaften. Die Wiederholungen werden einmal als Folge des „Dreiredens“ (durch andere Schüler) erklärt (M 19); zum anderen werden sie als Charakteristikum mündlicher Rede erkannt: I-G (21): „man findet nicht die richtigen Wörter, dann tut man des eine Wort, was man zuvor gesagt hat, noch einmal wiederholen, daß ma weitersprechen kann.“

Wie sich sehr deutlich in nonverbalen und paralinguistischen Elementen zeigt, sind die Schüler verlegen, als sie sich in den transkribierten Äußerungen wiedererkennen. U-C (31): „Da ham wir einen Mist zusammengeredet, dauernd diese Wiederholungen da, das äh, hm.“ Mit der Verlegenheit mischen sich Erstaunen und Überraschung: I-G (35): „Ich hab' scho gedacht, es sind vertauschte Blätter“, U-Mentor: „is es echt Tatsache, daß wir das gesprochen haben? Is so komisch... Das is unwahrscheinlich“ (36, 38). I-G: „Ich hab' gar net gedacht, daß wir so gestottert ham“ (39).

Dieses Moment läßt verschiedene Erklärungsmöglichkeiten zu:

- die dem Transkript zugrundeliegende Unterrichtseinheit liegt bereits über vier Wochen zurück und ist somit schon weitgehend aus dem Kurzzeitgedächtnis getilgt.
- die Transposition vom mündlichen ins sekundäre schriftliche Medium bewirkt eine Verfremdung, die das Wiedererkennen der eignen Kommunikation erschwert.

Metakommunikation bei Hauptschülern

- die schriftliche Fixierung verursacht eine Vergegenständlichung, Objektivierung des Interaktionszusammenhanges, der in seinem originalen Ablauf auf Grund seiner Flüchtigkeit, seines Prozeßcharakters kaum bewußt wahrgenommen wird.

Der mit der Verschriftlichung mündlicher Kommunikation bei den Betroffenen hervorgerufene „Verfremdungseffekt“ könnte sicherlich gezielt pädagogisch genutzt werden.

So werden auch unserer Beobachtungsgruppe durch die Diskussion über das Transkript, vom Mentor behutsam gesteuert, wichtige metakommunikative Einsichten in quantitative und qualitative Merkmale ihrer Intragruppenkommunikation ermöglicht. Das Erkennen des überproportionalen Redequantums von U und C in der transkribierten GU-Sequenz führt die Schüler weiter zu MK über die Beziehungsstruktur ihrer Arbeitsgruppe.

Dabei fällt generell auf, daß Reflexion über die vergangene Kommunikationseinheit meist unmittelbar verknüpft wird mit Reden über die eben ablaufende Kommunikation und somit direkt die augenblickliche Beziehungsstruktur der G beeinflusst. Andererseits scheint das Beziehungsgefüge, die Rollenverteilung in der G so verfestigt, daß eben dadurch weitergehende Einsichten in die Ursachen von Intragruppenkonflikten verhindert werden.

Der Mentor fordert G auf, über die kommunikative Funktion von I's zweimaligem Einwurf „Gruppenarbeit“ zu diskutieren (40). Dabei wird ohne weiteres allen GM die Symptomatik ihrer Kommunikationsstörung einsichtig: U und C reden zuviel, sie führen, wenn auch themenbezogen, „Privatgespräche“, während vor allem I und Mo nur sehr wenig aktiv zum G-Gespräch beitragen. (Die Positionen von M und J werden kaum diskutiert.) Diese ungleiche, komplementäre Verteilung der Sprecherrollen gilt nach Meinung aller Beteiligten nicht nur für den transkribierten Interaktionsausschnitt, sondern kennzeichnet die Kommunikationsstruktur dieser G überhaupt. Dies läßt sich daraus schließen, daß M's Protest, er habe „viel

Darstellung unserer Versuchseinheit

öfters... ne ganze Menge geredet“ (62) unwidersprochen bleibt und lediglich (von U) kommentiert wird: „Des hamer (= haben wir) bloß net verstanden“ (67). Niemand dagegen streitet die Unterrepräsentation von I und Mo im G-Gespräch ab. Und auf die Frage des Mentors an I und Mo, ob sie denn immer zu Wort kämen, (88) antwortet Mo: „Man rührt sich scho, manchmal“ (90) und I: „Manchmal, wenn mer was wissen, dann tun mer uns schon rührn“ (91).

Die Symptome werden also von allen GM in gleicher Weise erkannt; um so krasser ist dagegen die Abweichung der GM voneinander hinsichtlich der Einschätzung der Ursachen für dieses Mißverhältnis. U verteidigt sein überproportionales Redequantum und seine „Privatgespräche“ mit C damit, daß die anderen sich nicht beteiligt hätten (84), keine Argumente gebracht hätten (53). Dazu macht er geltend, daß I und Mo durch die Aufnahmesituation ängstlich und überhaupt schüchtern seien (102 a–f), wogegen aber Mo, C und I Widerspruch erheben (108–111). Auf der anderen Seite monieren M (74) und I (56), daß U und C sie nicht zu Wort kommen ließen, daß sie „Privatgespräche“ (50) miteinander führten, so als wären sie allein am G-Tisch gewesen (76). Außerdem beschweren sich Mo (114) und I (68) über die Lautstärke von U und C, („da hat mer ja fast net mal meine eigenen Worte verstanden“ [68]). M wiederum vertritt die These, daß die anderen I ins Wort fallen, „weil sie so leise spricht, daß mer sie kaum hört“ (47). Die divergierenden Ätiologien von U einerseits und I/Mo andererseits – M ist nicht eindeutig einzuordnen, C vertritt eine eigene Deutung – sind wohl als Interpunktionskonflikt (siehe *Watzlawick u. a.*, 3. Axiom) zu interpretieren. Vereinfacht stellt sich der Konflikt so dar (vgl. 3.2.2.5.1.): U erklärt: ‚Ich rede so viel und hauptsächlich mit C, weil die anderen (vor allem I und Mo) sich nicht am Gespräch beteiligen.‘ I und Mo dagegen: ‚Wir kommen nicht zu Wort (beteiligen uns nicht), weil U und C lautstark miteinander Privatgespräche führen.‘ Jede Partei interpretiert also den Konflikt nur von ihrer Warte aus, unfähig, sich in die Lage des anderen hineinzuversetzen. Zu Empathie ist am ehesten C fähig. Sie hat zwar in

Metakommunikation bei Hauptschülern

der transkribierten Passage (a-o aus GU₀) zusammen mit U die G dominiert, sieht aber, anders als U, in der metakommunikativen Diskussion die Zusammenhänge zwischen Reden der einen und Schweigen der anderen auch aus der Sicht der anderen. C-I (57) „Ja, ihr wollt euch a am Gespräch beteiligen, aber wir ham euch ja net gelassen.“

C-M (75) „Naja, da hast du sicher was sagen wollen, da hamer net aufgehört.“ Bei C wären also Ansätze zu sehen, wie die G den im Transkript für sie erkennbar gewordenen Konflikt metakommunikativ bewältigen könnte: indem die Kontrahenten versuchen, die Konfliktursachen auch aus der Perspektive des jeweils anderen zu sehen. Vielleicht könnten die Schüler so zu Einsichten in ihr eigenes Verhalten gelangen, die zur Veränderung der stark asymmetrischen G-Beziehungsstruktur führen könnte. Daß die Selbstkonfrontation der G im vorliegenden Fall kaum zu solch fruchtbaren Einsichten geführt hat, zeigt sich ganz deutlich daran, daß z. B. U, I und Mo für ihr mangelnde Beteiligung am Gespräch rügt oder für deren Schweigen Ängstlichkeit und Schüchternheit geltend macht, daß er aber andererseits nicht merkt, daß er im Reden über diese Probleme durch sein Verhalten (Unterbrechen, Dreinreden, Überhören, Monologisieren) bei I und Mo eben dieses „Fehl“verhalten mit hervorruft oder zumindest verstärkt. I und Mo (sofern letztere überhaupt zu Wort kommt) werden weit häufiger unterbrochen oder überhört als die übrigen GM. Sogar C, die sich auch in diesem G-Gespräch als eine vermittelnde Person erweist, zeigt einmal eine solche Diskrepanz zwischen Einsicht und Verhalten: Mo-I „Wenn mers [= wir's] net ganz...“ C-Mo/I (unterbricht Mo) „Des is doch egal“ Mo-C „Ja freilich“, C-Mo/I: „...am Gruppentisch, wir lachen euch doch net aus. Was meinst, was wir schon manches gsagt ham“ (99-100). In eben dem Augenblick, als sich – was sehr selten vorkommt – Mo einmal äußert, wird sie von C mit einem gutgemeinten Appell unterbrochen, doch die Scheu, sich zu äußern zu überwinden!¹¹⁾

¹¹⁾ Vgl. dazu auch GU₁, 116-126 und unsere Analyse dazu (in 3.2.2.2.). Anders als in GU₁, jedoch *artikulierte* in GU₃, evtl. ange-regt durch die vorangegangenen Diskussionen und unter dem

Darstellung unserer Versuchseinheit

3.2.2.4.2. Zusammenfassung GU_3

Zur MK im GU_3 wäre zu sagen: Angeregt durch das Transkript ihrer eigenen Kommunikation werden die GM zu Einsichten in die *Symptomatik* ihrer Intragruppenkommunikation geführt: sie erkennen, daß diese in bestimmter Weise gestört ist.

Einsichten in die *Ursachen* der Beziehungsstörungen, nämlich den zugrundeliegenden Interpunktionskonflikt, sind den Schülern jedoch nicht (mit Ausnahme evtl. von C) möglich,

- da beide Parteien kaum in der Lage sind, sich in die Rolle der jeweiligen Gegenseite verstehend hineinzusetzen
- und da die stärkere Partei (hier U) ihre Sonderposition nicht einsehen, geschweige denn aufgeben will.

3.2.2.5. Schriftliche Schülerbefragung

Nach einer kurzen FU-Sequenz im Anschluß an GU_3 erhoben wir per Fragebogen die Meinungen der Schüler über die Arbeit in ihren jeweiligen Gruppen (siehe Anhang: Beantwortung der Fragen durch die Mitglieder der Beobachtungs-G).

Auf diese Weise konnten die Schüler, anders als im GU oder FU, geschützt vor dem kritischen Einblick der Mitschüler, ihre Ansichten frei äußern, zumal sie nicht an den Klassenlehrer, sondern an die wissenschaftlichen Beobachter adressiert waren, von denen sie keinerlei Sanktionen zu befürchten hatten. Wichtig für die Einschätzung der auf diese Weise formulierten metakommunikativen Einsichten ist auch der Umstand, daß die Fragebogenaktion am Schluß der Unterrichtseinheit, also nach den metakommunikativ bestimmten GU-Sequenzen GU_1

„Schutz“ des Mentors, auch die inferior komplementäre Partei (vor allem I, aber auch Mo) ihren Standpunkt. So wird das Hauptproblem der G als Interpunktionskonflikt erst im metakommunikativen Disput von GU_3 voll erkennbar, da in GU_1 nur die stärkere Partei (C, U, M) reflektierend ihren „point of view“ dargelegt hatte.

Metakommunikation bei Hauptschülern

bis GU₃ erfolgte. Dadurch hatte jeder Schüler die Möglichkeit, in seine Antworten seinen im Verlauf der vorangegangenen Diskussion gewonnenen persönlichen Reflexionsstand einzubringen.

Beschreibung des Fragebogens:

Der Fragebogen erhielt folgende Punkte (Originaltext):

- I. Das gefällt mir an unserer Gruppenarbeit nicht:...
- II. Das gefällt mir an unserer Gruppe:...
- III. a) Ich möchte, daß die Klasse in einer anderen Sitzordnung arbeitet.
b) Ich will weiterhin in einer Gruppe arbeiten.
c) Ich möchte in einer anderen Gruppe sitzen.
d) Es ist mir lieber, wenn ich allein arbeite.
e) Ich komme in der Gruppe nicht richtig zur Geltung.

Wir erhalten durch den Fragebogen also Kenntnis davon, wie jedes GM individuell die Arbeit und sein Befinden in seiner G einschätzt, in welchem Maße dem einzelnen Schüler metakommunikative Einsichten über die Kommunikation in seiner G möglich sind und bekommen somit im Fall der Beobachtungs-G eine Kontrollinstanz für unsere wissenschaftliche Analyse: Wie weit stimmt das Urteil der Beobachter mit der Selbsteinschätzung der Schüler überein?

3.2.2.5.1. Auswertung der Fragebogenbeantwortung durch die Beobachtungsgruppe

Bemerkenswert ist zunächst, daß im Teil III des Fragebogens von allen GM dieselbe Wahl getroffen worden ist: „Ich will weiterhin in einer Gruppe arbeiten“ (b). Da von keinem Mitglied der Beobachtungs-G die Alternative c) gewählt worden ist, bedeutet dies, daß keiner aus seiner derzeitigen G ausscheiden möchte. Diese Option verwundert vor allem bei den ‚schwachen‘ GM Mo und I. Sie ist aber auch insofern erstaunlich, als von allen GM wesentlich mehr Minus- (Frage II) als

Darstellung unserer Versuchseinheit

Pluspunkte (Frage I) für ihre Gruppenarbeit angeführt worden sind.

In der Benennung der positiven Aspekte („Das gefällt mir an unserer Gruppe“) herrscht bei den GM weitgehend Übereinstimmung:

- Zusammenarbeit, wechselseitige Hilfe (4 Nennungen)
- Diskussion von Problemen (3 Nennungen)

C vertritt eigene Ansichten: Sie betont zum einen die guten Ergebnisse der Gruppenarbeit, bei gleichzeitiger Kritik der Arbeitsweise der G, zum anderen betont sie positive emotionale Momente in ihrer G.

Geradezu aggressiv reagiert M auf U und C:

„Man kann Probleme einigermaßen ruhig ausdiskutieren. Sonst nichts (bzw. Hösch und Uwe mit ihrer Hineinrederei).“

In dieser abgeschirmten Situation wagt er es also – im Gegensatz zum GU – das kommunikative Verhalten von U *direkt* negativ zu charakterisieren. Daß er C mit ihrem Familiennamen (Hösch) und nicht wie die anderen mit dem Vornamen nennt, könnte darauf hindeuten, daß der Konflikt bereits auf einer persönlich-emotionalen Ebene angelangt ist.

In der Beantwortung der ersten (offenen) Frage „Das gefällt mir an unserer Gruppenarbeit nicht“ spiegeln sich ziemlich genau die G-Struktur und metakommunikative Einsichten der GM wider, wie wir sie aus der Analyse von GU₀₋₃ erschlossen haben:

Allen GM gemeinsam ist die Einsicht, daß die G in der Gruppenarbeit in zwei Lager gespalten ist: Schüler, die stark den G-Prozeß bestimmen (U und C) und solche, die daran wesentlich weniger beteiligt sind (M, Mo, I). Die Position von J (in GU₁₋₃ abwesend) wird von keinem reflektiert.

Hinter diesem Minimalkonsens in der Einschätzung der eigenen Gruppenarbeit steht aber ein totaler Dissens zwischen den beiden Lagern in der Beurteilung der Ursachen für diese asymmetrische G-Struktur. Der Interpunktionskonflikt, der unseres Erachtens besonders in GU₃ klar zu Tage getreten ist, zeigt sich auch hier im Fragebogen. Die Frage nach den Ursachen für die stark unterschiedliche Beteiligung an der Intragruppenkom-

Metakommunikation bei Hauptschülern

munikation wird von der stärkeren Partei (U und C) anders als von den schwächeren GM entschieden.

Auf einen groben Nenner gebracht, wird der Intragruppenkonflikt folgendermaßen verschieden interpunktiert:

U und C: Wir reden nur deshalb soviel und miteinander und beherrschen damit das G-Gespräch, weil die anderen schweigen oder nichts Produktives zum Gespräch beitragen.

M, Mo und I: Wir kommen fast nicht zu Wort oder werden einfach überhört und übergangen, weil U und C mit ihrer Lautstärke uns übertönen und nur an ihrer Zweierbeziehung, aber nicht an der Kommunikation mit der ganzen G interessiert sind.

Im grafischen Schema (analog zu *Watzlawick u. a.*, S. 59):



C/U interpunktieren: 2–3–4, 4–5–6 etc.

I/M/Mo interpunktieren: 1–2–3, 3–4–5 etc.

Ohne die Geschichte der G und die einzelnen GM in ihren biographischen, psychischen und sozialen Bedingungen näher zu kennen, können wir als Beobachter sicher nicht letztgültig entscheiden, wie diese Interpunktionsdiskrepanz „richtig“ zu erklären und von daher evtl. der Konflikt selbst zu beheben wäre. Aber viele Detailbeobachtungen aus GU₀₋₃, vor allem die zwischen metakommunikativer Einsicht und aktuellem Verhalten auftretenden Dissonanzen sprechen dafür, daß im vorliegenden Fall mehr für die Argumentation der schwächeren Seite spricht. (siehe dazu im einzelnen die Analyse von GU₃, wo diese Fragen in größerem Zusammenhang diskutiert werden [3.2.2.4.]).

Nach dem Fragebogen ergibt sich folgende G-Struktur: Zwei Führerfiguren, die das G-Geschehen bewußt und eindeutig be-

Darstellung unserer Versuchseinheit

stimmen, wobei U einen besonders herausgehobenen Rang einnimmt. Daneben eine Interessengemeinschaft aus GM, die sich vergeblich bemüht, zur Geltung zu kommen, jedoch nicht oder kaum zum Zuge kommt und der Resignation nahe ist. Interessant ist, daß offensichtlich die schulische Leistungsfähigkeit dabei nur sekundär ist. Kein GM befindet sich leistungsmäßig unter dem Klassendurchschnitt. C ist die Klassenbeste (Platz 1), Mo (Platz 7), die am wenigsten zur Geltung kommt, ist die zweitbeste in der G, dann folgen J und U (beide Platz 10) gefolgt von M (Platz 12). J, der bei der schriftlichen Befragung nicht mit erfaßt werden konnte, rangiert in der G als „Leistungsschwächster“ auf dem letzten Platz (Platz 14 in der Klasse).

3.2.2.5.2. *Vergleich der Beobachtungsgruppe mit den übrigen Gruppen anhand des Fragebogens*

Im Anschluß an die Analyse der Antworten der Beobachtungsgruppe ist es wichtig, deren Antworten im Vergleich mit der übrigen Klasse zu sehen.

Ähnlich wie in der Beobachtungsgruppe werden bei den übrigen Gruppen bei der Frage II vor allem Zusammenarbeit und Helfen (23 Nennungen) hervorgehoben. Die restlichen Angaben (Sympathie 2; Anregungen 1; Ausredenlassen 1) fallen dagegen weit zurück. Auch bei der Frage III liegt das Gewicht, wie in der Beobachtungsgruppe, auf b). (Ich will weiterhin in einer G arbeiten: 26 Nennungen.) Nur ein Schüler möchte lieber in einer anderen G sitzen – Frage c); einer lieber alleine arbeiten – Frage d); und zwei beklagen sich, daß sie in der G nicht richtig zur Geltung kämen – Frage e). Kein einziger Schüler der Klasse wünscht eine andere Sitzordnung – Frage a). Es zeigt sich, daß die Antworten der Beobachtungsgruppe sich von denen der übrigen Klasse der Tendenz nach nicht unterscheiden. Auch die inhaltlichen Ergebnisse aus den übrigen fünf Arbeitsgruppen zur Frage I zeigen, daß die Beobachtungsgruppe kein Ausnahmefall ist, sondern sich in den Rahmen der gesamten Klasse einfügt.

Metakommunikation bei Hauptschülern

So steht bei der Klassenauswertung aller Gruppen als meistgenannter negativer Punkt der G-Arbeit „Privatunterhaltung“ mit 17 Nennungen mit Abstand an der Spitze. An zweiter und dritter Stelle finden sich „Repression“ (10 Nennungen) und „Streit“ (6 Nennungen). Danach kommt nur noch „Abschreiben“ (4 Nennungen), alle übrigen Punkte werden nur einmal bzw. zweimal genannt.

Die Tatsache, daß die Möglichkeit und Realität der „Privatunterhaltung“ im GU aus allen Gruppen an erster Stelle abgelehnt wird, auch die Nennung von „Abschreiben“ (wurde allerdings nur in drei Gruppen angegeben), beleuchtet die Motivationslage und Arbeitshaltung der Klasse. Wie bei der Beobachtungsgruppe fällt auch in allen anderen Gruppen auf, daß es Schüler gibt, die sich unterdrückt fühlen. So wird über die zu starke Dominanz anderer GM geklagt, die einen nicht zu Wort kommen ließen; darüber, daß man ausgelacht würde, oder aus Angst vor schlechten Antworten schon ins Stottern käme. Dies wohlgermerkt im GU! Als negativ wird auch Streit empfunden. Es scheint so, als würden die Schüler Vorstellungen vom GU kultivieren, die genau den idealen Lehrerzielvorstellungen entsprechen.

Auffallend ist, daß viele Schüler, die sich über Repression beklagen, nicht von der eigenen Person aus, also in der Ichform, argumentieren. Der größte Teil der Betroffenen versteckt sich hinter allgemeinen Formulierungen, wie „man wird ausgelacht“ oder „daß die einen am anderen einen Fehler suchen und die Gruppe gegen ihn aufzuhetzen versuchen“. Hier zeigt sich übrigens ein deutlicher Unterschied der Beobachtungsgruppe zur übrigen Klasse: Erstens sind die Ausführungen der Beobachtungsgruppe im Durchschnitt etwa doppelt so umfangreich wie die der übrigen Schüler. Zweitens sind die Angaben weniger allgemein (man-Form), sondern bringen Namen von G-Mitgliedern und drittens sprechen von den fünf G-Mitgliedern vier in der ersten Person (ich, wir). Wenn man diese Phänomene nicht auf irgendwelche Zufälligkeiten zurückführen will, ist zu überlegen, warum die Beobachtungsgruppe zwar tendenziell gleich, jedoch formal und hinsichtlich der Direktheit, Intensität

Darstellung unserer Versuchseinheit

und Genauigkeit völlig anders reagiert hat. Es bieten sich 3 Erklärungsmöglichkeiten an:

1. Die Beobachtungsgruppe hat anders reagiert, weil sie Beobachtungsgruppe war.
2. Es handelt sich um eine Gruppe, die mit den anderen Gruppen nicht vergleichbar ist.
3. Die unterschiedliche Reaktion ist auf die Selbstkonfrontation zurückzuführen.

Ad 1.: Wir wissen aus vielen Beispielen, daß beobachtete Personen häufig aufgrund des Beobachtetwerdens ein anderes Verhalten annehmen. So können sie der vermuteten Erwartungshaltung des Forschers zu entsprechen suchen, um sozusagen gut abzuschneiden. Oder die Versuchspersonen können unter dem vermeintlichen oder tatsächlichen Erwartungsdruck, der aus der Beobachtungssituation entspringt – oder gegenüber der unbekanntem Öffentlichkeit – versagen. Die Reaktionen der Versuchspersonen können also verschieden, ja entgegengesetzt, ausfallen. In unserem Falle handelte es sich darum, schriftlich etwas niederzulegen, was Interna der Gruppe betraf. Dabei war die Anonymität zwar vor den Klassenkameraden gewahrt, jedoch nicht vor dem Forschungsteam, da die Fragebögen mit Namen versehen werden mußten. Da die Mitglieder der Beobachtungsgruppe häufiger von uns angesprochen wurden und wußten, daß gerade ihre Ergebnisse für uns interessant sind, ist anzunehmen, daß sie sich der größeren Öffentlichkeit ihrer Angaben gewiß waren. Dies führt nach unseren Erfahrungen im allgemeinen dazu, eher vorsichtig und zurückhaltend Angaben zu machen, die die eigene Person betreffen, zumal wenn sie so unverhüllt das eigene Selbstverständnis berühren. Dazu kommt noch, daß es sich um Pubertierende handelt, die meist stark introvertiert sind (siehe *Nickel 1975*).

Demnach wäre von der Beobachtungsgruppe zu erwarten gewesen, daß sie eher unverbindlichere und allgemeinere Angaben machen würde. Damit ist die Hypothese, daß die

Metakommunikation bei Hauptschülern

außergewöhnliche Reaktionsweise der Gruppe mit ihrem Status als Beobachtungsgruppe zu erklären sei, fragwürdig bzw. hinfällig.

Ad 2.: Die zweite Hypothese läßt sich nach Rückfragen beim Lehrer, sowie aufgrund eigener Beobachtungen widerlegen. Nach Angaben des Lehrers handelt es sich bei der Gruppe IV (Beobachtungsgruppe) um Schüler, die im Hinblick auf ihre Schulleistungen insgesamt etwas über dem Klassendurchschnitt liegen. Im Sozialverhalten bzw. Gruppenverhalten waren dem Lehrer im Vergleich mit den übrigen Gruppen keine Auffälligkeiten begegnet. Er bezeichnet die Beobachtungsgruppe als eine „normale Gruppe“. Auch aufgrund unserer Erkenntnisse ergaben sich keine Unterschiede zu anderen Gruppen, weder im FU noch im GU (NB: alle Gruppen waren mit Mentoren versehen). Auch bei der Beantwortung des Fragebogens ergibt sich Übereinstimmung mit den übrigen Gruppen in Hinblick auf die Beantwortungstendenz und die angesprochenen Schwerpunkte. Da weder der Lehrer nach einem Schuljahr noch die Beobachtergruppe bemerkenswerte Unterschiede zu anderen Gruppen finden konnte, ist davon auszugehen, daß sich die Beobachtungsgruppe nicht grundsätzlich von den übrigen Gruppen unterscheidet. Damit entfällt die zweite Hypothese.

Ad 3.: So bliebe nur noch die dritte Hypothese von der Wirkung der Selbstkonfrontation auf die Beobachtungsgruppe. Wir haben festgestellt, daß die Beobachtungsgruppe nach verschiedenen metakommunikativ bestimmten Erörterungen und Diskussionen auffällig anders als alle anderen Gruppen reagierte. Wenn nun zwei von drei alleine als möglich und plausibel erkannten Erklärungsmöglichkeiten nicht in Frage kommen, muß die dritte nicht widerlegte Hypothese zutreffen. Das heißt, die unterschiedliche Reaktionsweise kann nur auf die Selbstkonfrontation zurückzuführen sein. Oder anders herum, durch die Selbstkonfrontation – von der von allen Gruppen nur die Beobachtungsgruppe betroffen war – können offensichtlich erkennbare Wirkungen – zu-

Darstellung unserer Versuchseinheit

sätzlich zu denen aus allgemein eingeleiteten metakommunikativen Diskussionen – ausgehen. Wenn wir diese Feststellung, für die in unserem Versuch alles spricht, akzeptieren, ist zu fragen,

- wieso Selbstkonfrontation eine bestimmte Wirkung auslösen kann,
- wie sich diese Wirkung beschreiben läßt und
- welche Initiationsform (Videoaufnahme, Transkript) diese Wirkung vor allem hervorbringt.

Daß Selbstkonfrontation bei einzelnen reflexionsfähigen Individuen tiefe Spuren hinterlassen kann, weiß jeder, der sich zurückerinnert, wie er zum erstenmal seine Stimme von einem Tonband hörte, in einem Film agierte oder etwas von sich gedruckt sah, und sei es lediglich der eigene Name. Sicherlich ist diese Wirkung beim erstenmal am größten. So werden ein Politiker, der sich fast täglich im Fernsehen findet und ständig in der Presse Redeauszüge oder Statements von sich liest, oder ein Schauspieler weniger empfindlich reagieren. Bei Pubertierenden aber, die tief in einer Persönlichkeitskrise stecken, weil sie eine neue Identität finden müssen und deshalb unsicher über sich selbst sind (siehe dazu *Nickel 1975*), muß die erste derartige Selbstkonfrontation bis in die Tiefen der Persönlichkeit einwirken. Denn zum erstenmal sehen sie sich losgelöst vom aktuellen Willen in einer Subjekt- Objektbeziehung handeln, so, „wie andere sie handeln sehen“.

Auch die Konfrontation mit der eigenen gesprochenen Sprache, die gedruckt als Transkript vorliegt, hat ähnliche Effekte, zum Unterschied etwa von Briefen oder Aufsätzen, die bewußt, überlegt und in schriftlicher, korrigierbarer Form ausgearbeitet wurden. Diese Überlegungen werden gestützt durch Erfahrungen von Verhaltenstherapeuten, die Auswirkungen auf das interpersonale Selbstkonzept, auf das ideale und publike Selbst durch Selbstbeobachtung nach Selbstkonfrontation registrierten (*Boyd, Sisney 1967* ref. bei *Kanfer/Philips 1975* S. 497 f.). Nun wollten wir darzustellen versuchen, wie sich die Wirkung der Selbstkonfrontation beschreiben läßt. Hierzu haben wir nur

Metakommunikation bei Hauptschülern

unzulängliche Anhaltspunkte, die zum Teil auch nur Äußerlichkeiten beschreiben. Das ist erstens die personelle und audiovisuelle Beobachtung der Schüler während der Rezeption ihres audiovisuell oder schriftlich wiedergegebenen Kommunikationsverhaltens und zweitens der Fragebogen.

Die Beobachtung des eigenen kommunikativen Verhaltens löste bei den Schülern der Beobachtungsgruppe im Vergleich zu den anderen Gruppen erhöhte Aktivität aus. Abwechselnd beobachteten sie konzentriert, schlugen die Hände vors Gesicht, kicherten und lachten sich gegenseitig zu. Insgesamt wirkten die Schüler interessiert, erregt und zum Teil unsicher, offensichtlich fühlten sie mit, etwa so, wie z. B. Eltern mitfühlen, wenn ihr Sprößling vor der Öffentlichkeit ein Gedicht vorträgt. Die Reaktion auf das Transkript wurde bereits im einzelnen beschrieben. Noch mehr als bei der Videoaufnahme waren die Schüler überrascht, daß sie so sprechen und daß sie so sein sollen.

Am deutlichsten, das heißt am konkretesten feststellbar ist die Wirkung, die sich im Fragebogen niederschlägt. Art und Inhalt der Antworten legen die Vermutung nahe, daß

- a) durch die Selbstkonfrontation ein größeres Bedürfnis bzw. eine höhere Motivation erzeugt wird, sich mit dem eigenen kommunikativen Verhalten in der Gruppe auseinanderzusetzen (siehe Umfang und Engagement der Antworten),
- b) durch die Selbstkonfrontation vertiefte Einsichten in Gruppen- und Kommunikationsstrukturen herbeigeführt werden (siehe Detailliertheit der Antworten),
- c) ein erhöhtes Maß an Selbstreflexion und Rollenverständnis verursacht wird (siehe die Darstellung der eigenen und fremden Rollen in den Antworten),
- d) die eigene Lage offener und unbekümmerter dargestellt wird, daß sozusagen Hemmungen zumindest teilweise abgebaut werden (siehe die nichtverklausulierte Form der Darstellung in der Ichform).

Als Letztes sollte danach gefragt werden, wie stark sich die einzelnen Formen der Selbstkonfrontation auf die Schüler auswir-

Darstellung unserer Versuchseinheit

ken. Über diesen Punkt läßt sich aus unserer Untersuchung wenig Schlüssiges ableiten. Wir können nur auf die theoretischen Vorüberlegungen bei der Vorstellung der Initiationsformen verweisen und hoffen, daß es in weiteren Untersuchungen gelingt, aufschlußreiche Ergebnisse zu gewinnen.

3.2.2.6. *Längerfristige Wirkungen des metakommunikativ bestimmten Diskurses und der Selbstkonfrontation*

Es ist nicht möglich, über längerfristige Wirkungen des Versuches auf die Schüler eine befriedigende Auskunft zu geben. Zwar wurden am 10. 3. 77, also etwa acht Monate nach dem Versuch, eine kurze schriftliche Befragung der gesamten Klasse sowie Interviews mit den Schülern der Beobachtungsgruppe durchgeführt, doch empfinden wir die Explorationsbasis noch als zu gering und unsicher.

Die Schüler der Klasse wurden vom Klassenlehrer (der sie auch damals betreute) an die Aufnahmen und Unterrichtsstunden erinnert und sollten dann zwei Fragen beantworten:

1. Welche Auswirkungen hatte die damalige Arbeit *auf eure Gruppe?*
2. Welche Auswirkungen hatte die damalige Arbeit *auf dich selbst?*

Auch hier fällt bereits bei der ersten Durchsicht der Fragebögen auf, daß wieder die Beobachtungsgruppe rein quantitativ am meisten liefert. So haben die Mitglieder der Beobachtungsgruppe wieder durchschnittlich etwa doppelt soviel geschrieben wie die übrigen Schüler (eine Ausnahme ist Jürgen, der Mitglied der Beobachtungsgruppe war, bei dem Versuch aber fehlte). Auch schienen uns die Beiträge der Beobachtungsgruppe allgemein zielgerichteter. Auffallend ist, daß die Frage 2 von allen Schülern wesentlich kürzer, pauschaler („keine!“ „gar keine!“ „ich war aufgeregt“) als die Frage 1 beantwortet

Metakommunikation bei Hauptschülern

wurde. Während die Frage 2 von allen Mitgliedern der Beobachtungsgruppe mit Ausnahme von Mo bearbeitet wurde, schrieben sechs Schüler der übrigen Klasse dazu gar nichts. Wir wollen uns nun ausschließlich den Antworten der Beobachtungsgruppe zuwenden.

C beantwortet die Frage 1 am eingehendsten. Sie stellt fest, „daß die Gruppenarbeit nicht von allen, sondern von 2 oder 3 Leuten geleistet wurde. Ansonsten ging es danach genauso weiter wie vorher“. Die Erkenntnis, daß „nur immer 2 oder 3 Schüler sich an der Gruppenarbeit beteiligten“, gewann auch Mo. Dabei ist zunächst allgemein interessant, wie genau sich die Schüler noch an ein Ereignis erinnern, das mehr als acht Monate zurücklag. Bei der vergleichenden Betrachtung wird offenkundig, daß beide das gleiche Phänomen schildern, das in GU₃ diskutiert wurde, jeder allerdings aus seiner Sicht. C stellt dies vom Standpunkt der Leistungsträgerin dar, die für andere mitarbeiten mußte und prangert damit gleichzeitig mangelnde Teilnahme und Aktivität der zurückhaltenderen GM an. Mo war eine von denjenigen, die nach C's Auffassung die anderen für sich arbeiten ließen. Sie stellt den gleichen Sachverhalt heraus, doch unter dem Eindruck der Brückierung, die sie damals mit I besonders von U und M einstecken mußte, eine für sie deprimierende Erkenntnis. I beschränkt sich auf die Feststellung, daß die Gruppe sich bemühte, „ihr Bestes zu geben“, sie habe gut zusammengearbeitet. Sie wiederholt damit sinngemäß einen Gesprächsbeitrag, den sie schon in GU₁ vorgebracht hatte und weicht der eigentlichen Fragestellung aus. Am positivsten wird der Versuch von M eingeschätzt. Er schreibt: „Bis auf einige Grobheiten bei der Diskussion lief alles ausgezeichnet“, und konstatiert „positive Auswirkungen“, „gelernt habe man etwas“. Dies verwundert nicht, da gerade M, der auf der Inhaltsebene eher schwach argumentierte, immer stärker in den Vordergrund rücken konnte, als Beziehungsfragen im Vordergrund standen. Auch wurde bei ihm deutlich prozeßhaft sichtbar, wie er allmählich die Machtverhältnisse und Kommunikationsstrukturen durchschaute und sich neu orientierte. Negativ schätzt U rückblickend die Unterrichtsstunde ein. „Es kam zu

Darstellung unserer Versuchseinheit

einer heftigen Diskussion und Meinungsverschiedenheiten. Jeder wollte etwas sagen und keiner hatte recht oder wurde gar nicht gehört. Jeder hatte sich auf seinem Standpunkt festgefahren.“ Damit geht er zwar nicht auf Folgewirkungen ein, zeigt aber in seiner differenziert vorgetragenen Beurteilung der Situation a) ein genaues Erinnerungsvermögen und b) Schärfe des Urteils; denn er trifft die Situation von vor acht Monaten damit im Prinzip genau (Interpunktionskonflikt). Interessant ist die Äußerung von Jürgen, der am Tage des Versuches abwesend war und erst nach dem Versuch wieder mit seiner G, der Beobachtungsgruppe, zusammenkam. Er kannte die G vorher und konnte einen Vergleich mit dem Zustand nach dem Versuch ziehen. Jürgen stellte fest: „Die Mitglieder der G waren zurückhaltender. Auch meldeten sie sich nicht mehr so oft.“ Dies läßt darauf schließen, daß in der G ein Reflexionsprozeß in Gang gesetzt wurde, der u. U. zu bewußterer Kommunikation führte. Der Klassenlehrer registrierte, daß die Schüler, besonders der Beobachtungsgruppe, sich häufig vor dem Unterricht und in der Pause über ihr Gruppenverhalten ausließen. Wenig aufschlußreich scheinen zunächst die Antworten der Beobachtungsgruppe zur Frage 2. Mit dieser Frage sollte in einfacher Form versucht werden, etwas über die Auswirkungen, besonders der Selbstkonfrontation, auf die Person der einzelnen Schüler herauszufinden.

Drei der sechs Schüler (M, Mo und J) machten überhaupt keine Angaben, bei Jürgen am leichtesten erklärbar, weil er ja nicht dabei war. Mo hatte allerdings bereits etwas niedergeschrieben, es aber wieder wegradiert. C gibt an: „keine“ (Auswirkung), M betont, daß er viel gelernt habe, man lerne in der Gruppe, seine Meinung zu sagen. Offensichtlich bezieht er sich weniger auf die Selbstkonfrontation direkt als auf die Gruppengespräche. U gibt an, er sei ziemlich aufgeregt gewesen, weil „keiner verstanden hatte, was ich zu erklären versucht habe. Nach der Diskussion hatte sich aber doch nichts geändert“. Damit schildert er wieder genau das Problem, das ihm schon beim Versuch aus seiner Sicht begegnet war. Es zeigt sich, daß weder Diskussion noch die Selbstkonfrontation das Selbstverständnis und

Metakommunikation bei Hauptschülern

die Einstellungen U's auch nur im geringsten berührt zu haben scheinen.

Ivetta hatte sich nach ihren Angaben während der Aufnahmen nicht getraut, etwas zu sagen oder zu fragen, sie „habe gehofft, daß die ganze Sache bald vorbei ist“. Hier deutet sich etwas an, was in einem Interview der sechs GM noch erhärtet wurde und eine bereits formulierte Hypothese stützt. Mo und I gaben an, sie hätten sich nach der Selbstkonfrontation weniger wohl gefühlt. I: „Wie ich mich so sitzen hab' sehen – naa.“ Ähnlich Mo. Die selbstbewußteren GM dagegen, C, U und auch M, gaben an, daß ihnen das nichts ausgemacht habe. Sie fanden es nur interessant, sich einmal gesehen und gehört zu haben.

3.2.3. Kritische Aspekte zur Versuchsanlage

Uns ist bewußt, daß die geschilderte Untersuchung methodisch angreifbar ist. Sicherlich hätte die – von uns unterschätzte – Empfindlichkeit von Hauptschülern gegenüber der Aufnahmesituation besser berücksichtigt werden müssen, z. B. durch allmähliche Gewöhnung an die Geräte.

Vielleicht wäre es auch sinnvoller gewesen, den Zeitabstand zwischen den beiden Aufzeichnungen kürzer zu bemessen. Dies hätte den Vorteil, daß die Reaktualisierung des aufgezeichneten kommunikativen Geschehens für die Schüler wegen der zeitlichen Nähe leichter wäre. Bei einem Zeitabstand von über vier Wochen – wie im vorliegenden Falle – droht die Gefahr, daß die aufgezeichnete Kommunikationssituation bereits als fremd empfunden wird und nur unter Mühe und unvollständig wieder rekonstruiert werden kann. Das Plus unseres Verfahrens sehen wir darin, daß gerade durch die etwas überholte Aktualität spontane und sporadische Assoziationen zugunsten von allgemeineren und prinzipielleren Reflexionsbemühungen zurücktreten. Dadurch könnten die Ergebnisse aus ihrer Aktualitätsbeschränkung befreit und genereller interpretiert werden.

Darstellung unserer Versuchseinheit

Ein weiterer diskussionswürdiger Punkt ist der Einsatz von studentischen Mentoren bei der Gruppenarbeit der zweiten Aufnahme (GU_2 und GU_3).

Der Mentoreneinsatz war nur vorgesehen, wie bereits angegeben, wenn die G-Diskussion nicht mehr weiterginge oder vom Thema abkäme. Es handelte sich also um eine vorsorgliche Sicherheitsmaßnahme, da weder Lehrer noch wir genauere Anhaltspunkte dafür hatten, ob und wie sich die metakommunikativ bestimmte Diskussion entwickeln würde.

Die Verwendung eines Mentors kann die natürliche Kommunikationssituation in einer Schülerarbeitsgruppe grob verzerren:

1. durch die veränderte soziale Konfiguration: Die GM geraten in eine inferior-komplementäre Beziehung zum Mentor. Damit können Verhaltensaspekte hervortreten wie Schüchternheit, Scheu, Verlegenheit, das Einnehmen einer Musterschülerrolle, Veränderung der Beziehungsstruktur der G und ähnliches.
2. durch die veränderten Sitzpositionen: Der Mentor kann durch sein „Dazwischensitzen“ eingespielte Interaktionsmuster (wie sie z. B. zwischen Banknachbarn gegeben sein können) beeinträchtigen.

Ad 1. Das soziale Gefüge wurde nicht gravierend verändert, da der studentische Mentor der G vertraut war, und durch sein eher kameradschaftliches Verhältnis zu den Schülern keine sozialen Barrieren errichtet wurden. Für unsere Zwecke hat sich die Präsenz des Mentors eher positiv ausgewirkt, da ‚unter seinem Schutz‘ die schwächeren GM besser zum Zuge kamen.

Ad 2. Die veränderte Sitzordnung beeinflusste mit Sicherheit das Kommunikationsgeschehen, da durch die Plazierung des Mentors die sonst typische dialogische Beziehung zwischen U und C (normalerweise Banknachbarn) abgeblockt wurde (siehe M 75 in GU_2 [3.2.2.3.]).

Ein gültiger Vergleich zwischen der G-Struktur in GU_0 einerseits und GU_{1-3} andererseits läßt sich somit nicht anstellen, auch deswegen nicht, weil J in GU_{1-3} abwesend war. Unser

Metakommunikation bei Hauptschülern

Hauptinteresse bei der vorgestellten Versuchsreihe galt aber nicht vorrangig der Untersuchung der Beziehungsstruktur der Beobachtungs-G (siehe dagegen Teil 2 dieses Buches), sondern den metakommunikativen Einsichten der Schüler.

Der Vorteil des Mentoreneinsatzes, nämlich die Lenkung des G-Gesprächs auf bestimmte Punkte, die für unser Vorhaben wichtig und aufschlußreich sind, wurde zwar nicht voll eingelöst; doch verdanken wir ihm einige wesentliche Aspekte, sowie die themenzentrierte Diskussion in der gesamten Sequenz.

3.3. Zusammenfassung

3.3.1. Zusammenschau der von den GM im Verlauf von GU_1 - GU_3 gewonnenen metakommunikativen Einsichten

Wir sind ausgegangen von der Leitfrage, in welchem Ausmaß eine Schülerarbeitsgruppe durch unterrichtliche Initiativen zu Reflexion über ihr eigenes Kommunikationsverhalten geführt werden kann, und welche Auswirkungen diese Reflexion auf das aktuelle kommunikative Handeln der Gruppe hat (siehe 3.1.3.).

Jede Sequenz hat schwerpunktmäßig, bedingt durch die Verschiedenheit der die Metakommunikation auslösenden unterrichtlichen Initiativen und durch den jeweils besonderen Stellenwert der einzelnen Sequenz innerhalb des Selbstreflexionsprozesses der G, spezifische metakommunikative Einsichten der Schüler gezeitigt.

GU_1 hat gezeigt, daß die Schüler weniger am Überdenken ihres G-Verhaltens in der Vergangenheit als vielmehr an der Reflexion aktueller G-Kommunikationsstörungen und an sinnvollen Normierungen des G-Gesprächs interessiert sind. Sie können sich in dieser Anfangsphase zum Teil noch nicht mit dem Ge-

danken vertraut machen, daß Reflexion ihres eigenen Verhaltens in der G ein möglicher U-Gegenstand ist. Die komplementäre Binnenstruktur der G wird von den superioren GM klar erkannt, wobei sie allerdings die Schuld daran einseitig den inferioren GM anlasten. Diese sind aber nicht in der Lage, ihren Standpunkt zu artikulieren und sich somit zu verteidigen. Der Widerspruch zwischen verbaler Einsicht und tatsächlichem aktuellem Verhalten ist vor allem bei den dominierenden Schülern eklatant.

Nach Vorführung der Videoaufzeichnung von GU_0 wird in GU_2 zunächst, wohl bedingt durch die aktuellen Machtverhältnisse in der G, der G-Konflikt kraß fehlinterpretiert. Im übrigen wird die Intragruppenkommunikation in GU_0 nur global zum Gegenstand metakommunikativer Diskussion erhoben. Das Interesse der G konzentriert sich auf die Reflexion über die Auswirkungen der Beobachtungssituation auf ihr Verhalten und auf die Erörterung der „nachlaufenden Intragruppenkommunikation“.

Im Anschluß an die Video-Wiedergabe eines für GU_0 typischen Ausschnitts, der den Schülern gleichzeitig als Transkript vorliegt, bleibt die Aufmerksamkeit der GM in GU_3 zunächst an sprachlichen Details des Transkripts haften; sie erkennen sich zunächst darin als Akteure kaum wieder. Doch dann werden von *allen* GM, unter der behutsamen Regie des Mentors, metakommunikative Einsichten in die asymmetrische Kommunikationsstruktur der G formuliert, wobei allerdings die Ursachenfrage von den beiden Parteien konträr eingeschätzt wird. Damit wird das Hauptproblem der G für den wissenschaftlichen Beobachter, nicht aber für die GM selbst, als Interpunktionskonflikt erkennbar. Tiefergehende Einsichten werden unseres Erachtens in erster Linie durch das Beharren der Stärkeren (vor allem U's) auf ihrer superior-komplementären G-Position abgeblockt.

Auch die schriftliche Schülerbefragung läßt klar den Interpunktionskonflikt in der G erkennen. Erstaunlich daran ist, daß trotzdem alle GM (auch die schwachen) bei allen für sie erkennbaren Problemen ihrer G, in der generell positiven Ein-

Metakommunikation bei Hauptschülern

schätzung ihrer Zusammenarbeit übereinstimmen und ohne Ausnahme weiter in dieser G zusammenarbeiten wollen.

3.3.2. Entwicklung und Veränderung von metakommunikativen Einsichten und kommunikativem Verhalten der einzelnen GM im Verlauf der Untersuchung:

Die eingangs (3.1.1.) als für unser Erkenntnisinteresse wesentlich bezeichneten Fragen lassen sich nun folgendermaßen beantworten.

Am starrsten hält *Uwe* an seinen einmal gefaßten metakommunikativen Einsichten, an seiner eigenen Perspektive der G-Situation und damit auch an der von ihm für sich selbst in Anspruch genommenen Extraposition, fest. Seine metakommunikativen Einsichten in die Verbesserungswürdigkeit der Intragruppenkommunikation erwecken zum Teil den Eindruck vom L geforderter verbaler Pflichtübungen, aufgrund derer er sein tatsächliches soziales Verhalten in der G nicht zu verändern gedenkt. Bei ihm zeigt sich am krassesten der Widerspruch verbal geäußerte Einsicht – aktuelles Verhalten. Seine Extraposition macht er auch noch im Fragebogen geltend.

Matthias dagegen wird im Verlauf der metakommunikativen Selbstkonfrontation in der Einschätzung seiner Stellung in der G und der G-Struktur geradezu „umgepolt“. Während er sich in GU_1 (von L-Impuls, nicht von Selbstkonfrontation ausgelöst!) noch auf der Seite der dominanten G-Figuren U und C wähnt und in Übereinstimmung mit ihnen vor allem Mo und I für die Störung der Intragruppenkommunikation verantwortlich macht, wendet er sich in GU_2 nach der Videovorführung von GU_0 zunächst entschieden gegen C; in der Folgezeit (ab Ende GU_2) auch indirekt gegen U, um schließlich im Fragebogen – abgeschützt gegen den Einblick U's – sich ganz auf die

Seite der G-Schwachen zu stellen und sich mit ihnen zu identifizieren („wir“) und direkt und einseitig C und U für die Störung der Kommunikation verantwortlich zu machen (vgl. Fragebogenbeantwortung im Anhang).

Zu welchen Teilen der deutlich sichtbare Wandel des kommunikativen Verhaltens von *Cornelia* einerseits auf die im Vergleich zu GU₀ veränderte Situation und andererseits auf Steuerung ihres Verhaltens durch die unterrichtlich initiierte Selbstreflexion zurückzuführen ist, ist nicht entscheidbar. Sicher haben sich die Veränderung der gewohnten Sitzordnung (in GU₀ und sonst immer C neben U, in GU₁₋₃ der Platz neben C zunächst frei [GU₁], dann vom Mentor besetzt, U neben M in relativ größerer räumlicher Distanz zu C), sowie die Anwesenheit des Mentors in GU₂₋₃ auch dahingehend ausgewirkt, daß die qualitative und quantitative Dominanzposition von C, sowie die Dialogbeziehung C-U im Vergleich zu GU₀ erheblich abgebaut worden sind. Aber die Analyse einiger Äußerungen C's, die durch audiovisuell vermittelte Selbstkonfrontation ausgelöst worden sind, (vor allem in GU₃) zeigt bei ihr auch fruchtbare Ansätze zu Empathie, das heißt, daß sie gelegentlich auch versucht, eigenes Verhalten aus der Sicht der Gegenseite als Fehlverhalten einzusehen (z. B. GU₃, 38, 45, 57, 73-75). Auch in der gemeinsam mit M betriebenen Suche nach Regeln (GU₁), die sichern sollen, daß sich *alle* am Gespräch beteiligen können, zeigt sie sozialintegrative Ansätze, die bei U hingegen in keiner Weise sichtbar werden. Freilich treten auch bei C, auch noch in GU₃, gelegentlich Diskrepanzen zwischen gut gemeinten Ratschlägen und eigenem Verhalten auf. Der Wille zum Abbau eigener Dominanz aufgrund metakommunikativer Einsicht wird aber unseres Erachtens bei ihr in Ansätzen am ehesten sichtbar.

Von den „schwachen“ GM zeigt *Monika* im Verlauf aller beobachteten GU-Sequenzen (GU₀₋₃) nahezu das gleiche Bild. Sie bleibt durchwegs die extreme Randfigur. Sicher auch zum Teil durch diese ihre Position bedingt, gelingt es ihr nur ganz selten, metakommunikative Einsichten in das Gruppengespräch einzubringen (in GU₂ und GU₃, meist parallel zu I's Äu-

Metakommunikation bei Hauptschülern

Berungen). Im Fragebogen gelingt es ihr noch relativ am besten, die Situation der G, aus ihrer Sicht, zu reflektieren. Etwas anders stellt sich uns *Ivetta* dar. Während sie in GU_0 und GU_1 relativ wenig aktiv beteiligt war, bzw. selten zu Wort kommen konnte (abgeblockt werden, nicht beachtet werden von seiten anderer GM), kann sie in GU_{2-3} , abgeschirmt durch die Präsenz des Mentors, in beachtlichem Ausmaß verbal ins G-Geschehen eingreifen. Dabei ist sie maßgeblich an der Formulierung wichtiger metakommunikativer Einsichten (Einfluß der Beobachtungssituation, Beschreibung der „nachlaufenden Intragruppenkommunikation“) beteiligt. In GU_3 und im Fragebogen gelingt es ihr, den Intragruppenkonflikt aus der Sicht der schwachen Partei ausführlich zu beschreiben. Zu welchen Anteilen die Verhaltens- und damit auch G-Positionsmodifikation I's durch die Anwesenheit des Mentors einerseits und die durch Selbstkonfrontation ausgelöste Metakommunikation andererseits bedingt ist, läßt sich aufgrund des vorliegenden Materials nicht hinreichend abschätzen.

3.3.3. Abschließender Vergleich der extrakommunikativen Einschätzung der G durch wissenschaftliche Beobachter mit der metakommunikativen Selbsteinschätzung durch die GM

Ziehen wir Bilanz, welche die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Beobachter den metakommunikativen Einsichten der betroffenen Schüler in ihr kommunikatives Handeln vergleichend einander gegenüberstellt, so ist festzuhalten, daß die GM zum Teil nach anfänglichen Fehltritten im Verlauf des durch Selbstkonfrontation initiierten Reflexionsprozesses zu einer Selbsteinschätzung als GM gelangen, die sich weitgehend mit der Fremdbeurteilung durch die außenstehenden Beobachter deckt. Im Laufe der Versuchsreihe kommt es besonders bei den schwächeren GM zu einem Erkenntniszuwachs, durch welchen ihnen ihre inferior-komplementäre Rolle in der G mehr und

mehr bewußt wird (Mo, I). Andere GM werden in der Beurteilung ihrer Position in der G zumindest verunsichert, wenn nicht gar verändert (M, C).

In der metakommunikativ bestimmten Diskussion gelingt es den in einem komplementären Verhältnis zueinander stehenden Parteien innerhalb der G aber nicht, bei aller Einsicht in die Störung der Intragruppenkommunikation, die Grundstruktur ihres Intragruppenkonflikts zu durchschauen, da sie sich – mit Ausnahme vielleicht von C – kaum in die Perspektive der Gegenseite hineinzudenken vermögen. So bleiben sie im *circulus vitiosus* des Interpunktionskonflikts befangen.

Hier dürfte der entscheidende Unterschied zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der G liegen. Aufgrund ihrer extrakommunikativen Position können die wissenschaftlichen Beobachter zu Meta-Einsichten über die metakommunikativen Äußerungen der GM gelangen, welche diesen als im Konflikt Befangenen nicht ohne weiteres zugänglich sind.

Dabei bleiben für uns freilich noch sehr viele die G betreffende Fragen offen. Wir kennen nur unzureichend und fragmentarisch die sozialen und psychischen Bedingungen, unter denen die einzelnen GM leben (siehe Anhang 2, Schülerdaten); wie die Biografie der einzelnen GM ist uns auch die Geschichte der G, die Entwicklung ihrer „Wir-Beziehung“, unbekannt. Im beobachteten und analysierten Verhalten und Handeln der Schüler wird uns also gewissermaßen nur „die Spitze eines Eisberges“ sichtbar.

Dennoch glauben wir, begünstigt durch die Anlage unserer Versuchsreihe, „den wesensmäßigen Unterschied... zwischen der Selbstinterpretation der Erlebnisse durch das eigene Ich und der Interpretation fremder Erlebnisse durch das deutende alter ego“ (Schütz 1974, S. 16), zumindest partiell im verstehenden Nachvollzug überbrückt zu haben. Durch die Zusammenschau unserer Einsichten in das kommunikative Handeln der Schülergruppe mit deren in metakommunikativen Diskursen und Befragungen geäußerten Selbsteinschätzung hoffen wir für unseren speziellen Fall einen kleinen Beitrag zur Lösung des „besondere(n) Problem(s) der Sozialwissenschaften, me-

Metakommunikation bei Hauptschülern

thodologische Verfahren zur Ermittlung objektiven und überprüfbareren Wissens von subjektiven Sinnstrukturen zu entwickeln“ (Schütz 1971, S. 41), geleistet zu haben.¹²⁾

3.4. Anhang

3.4.1. Beantwortung der Fragebogen durch die Mitglieder der Beobachtungsgruppe

Cornelia:

I. Daß sich nicht alle in der Gruppe an Diskussionen beteiligen. Wenn ich dann mit meinem Nachbarn diskutiere, stört es die anderen in der Gruppe. Wir fangen eigentlich die Diskussion so an, die anderen können dann ja mitdiskutieren, aber sie geben nur kleine Argumente, die wir dann abweisen, sie sollten sich *laut* und *deutlich* mit einmischen, das heißt wir wollen nicht einen Streit verursachen, sondern jede Meinung hören und uns dann einigen.

Der Weg, wie wir zu den Ergebnissen kommen, ist bei uns kompliziert und schwierig, weil wir uns gegenseitig nicht zuhören, aber die Ergebnisse sind dann doch gut.

II. Daß wir doch immer gute Ergebnisse haben. Wir sind keine stille Gruppe, die sich nur auf die Gesprächsthemen konzentrieren, wir lachen auch immer wieder, wir sind eben auch lustig.

¹²⁾ Eine grundlegende Einbeziehung des Ansatzes der verstehenden Soziologie von A. Schütz, der darauf basierenden Ethnomethodologie (dazu siehe vor allem ABS 1973, Weingarten u. a. 1976, Streeck 1975), sowie der Konversationsanalyse (dazu siehe Kallmeyer/Schütze 1976) in unsere vor allem auf Pragmatik und Sprechakttheorie basierende Forschungsstrategie war uns im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht mehr möglich.

In einer einfachen (nur Mädchen) Gruppe würde es mir nicht gefallen.

III. b)

Ivetta:

I. Daß, wenn da zwei sich bloß gegenseitig diskutieren, die anderen gar nicht zur Geltung kommen. Wenn ich manchmal was sage, hört man mich gar nicht, weil die andern gar so laut reden und ich recht leise rede, weil ich Angst habe, es stimmt vielleicht nicht und außerdem rede ich auch immer sehr leise. Ich finde, wir sollten jeden mal zu Wort kommen lassen.

II. Wenn einer etwas nicht begriffen, erklärt die Gruppen denen das und machen es nochmal so. Man kann sogar mit der Gruppe über seine Probleme reden.

III. b)

Matthias:

I. Hösch und Uwe reden zuviel miteinander. Sie haben eine lautere Stimme als die anderen. Wir haben uns bemüht mitzureden – „umsonst“. Hösch und Uwe haben sich nicht mit der Gruppe, sondern unter sich ausdiskutiert. Quer durcheinander. Hätten die beiden ihre verschiedenen Meinungen dem Rest der Gruppe mitreden lassen, wären sie sicher zu einem richtigen Endresultat gekommen.

II. Man kann Probleme einigermaßen ruhig ausdiskutieren. Sonst nichts (bzw. Hösch und Uwe mit ihrer Hineinrederei).

III. b)

Monika:

I. Daß jeder durcheinanderspricht, und man dann gar nichts mehr versteht. Wenn zwei aus der Gruppe verschiedener Meinung sind und dann alleine darüber diskutieren. Ich spreche

Metakommunikation bei Hauptschülern

manchmal leise, daß man mich nicht versteht, weil ich nicht weiß, ob es richtig ist, und ich mich nicht richtig traue. Außerdem sollte jeder mal zu Wort kommen.

II. Daß wir (an) zusammenarbeiten in der Gruppe, wenn einer was nicht begriffen hat, daß man nochmal darüber spricht.

III. b)

Uwe:

I. Die andern beteiligen sich zu wenig. Sie müßten mehr sagen und nicht auf mir rumhacken, weil ich geredet habe. Wenn die andern nichts reden, dann rede ich. Der Rest der Gruppe hatte keine Meinung, sondern hörten nur zu und sprachen nicht viel. Ich habe zwar viel geredet, aber sie haben es trotzdem nicht verstanden.

II. Man kann Probleme besprechen. Es wird jedem geholfen. Alle können mitreden und diskutieren.

III. b)

3.4.2. Daten der Mitglieder der Beobachtungsgruppe

	C	I	J	M	Mo	U
Alter/Juli 76 (2. Aufnahme)	13; 4	13; 5	13; 8	13; 3	13; 7	13; 0
Vater	Elektriker	Industrie- meister	Bus- fahrer	Raum- gest.	Betriebs- meister	Instal- lateur meist.
Mutter	Verw.- Angest.	Daten- typistin	Haus- frau	Haus- frau	Haus- frau	Haus- frau
Geschwisterzahl	2	2	3	2	4	3
Noten (J-Zeugnis 76)						
- Deutsch	1	3	3	3	3	3
- Mathe	2	4	4	3	4	3
- Sachfächer	ca. 2	3-4	ca. 4	ca. 3	3-4	ca. 3
- Gesamtschnitt	1,93	3,0	3,36	3,14	2,79	3,00
Zwischen- zeugnis 76						
- Leistungsrank in der Klasse	1.	10.	14.	12.	7.	10.

Teil 4:

Hinweise für die Unterrichtspraxis

Inhalt von Teil 4: Hinweise für die Unterrichtspraxis

- 4.0. Vorbemerkung**
- 4.1. Hinweise für die Einleitung von GU**
- 4.2. Möglichkeiten des Lehrers, Einblicke in die Intra-
gruppenkommunikation zu gewinnen**
 - 4.2.1. Mittelbare Möglichkeiten zur Erkundung von In-
tragruppenkommunikation
 - 4.2.2. Unmittelbare Möglichkeiten zur Erkundung von
Intragruppenkommunikation
- 4.3. Anmerkungen zur Gruppenkonstellation**
- 4.4. Möglichkeiten für den Sprachunterricht**

4.0. Vorbemerkung

Mit Kapitel 3 ist der rein wissenschaftliche Teil dieses Buches abgeschlossen. Die hier angegebenen Folgerungen und praktischen Hinweise beruhen auf Beobachtungen von Regelmäßigkeiten und Einzelphänomenen, die wir im Zusammenhang unserer mehrjährigen Forschung gewonnen und für Praktiker aufbereitet haben. Wir haben uns zu dieser Vorgehensweise entschlossen, da wir wissen, daß Lehrer aus Zeitmangel und wegen des technischen Aufwandes im Normalfall kaum in der Lage sein werden, exakt nach unserer Methodenkombination eigene Erkenntnisse zu gewinnen. Um den Möglichkeiten der praktizierenden Lehrer in etwa gerecht zu werden, zeigen wir Hilfen und Anregungen auf, die ohne erheblichen Kraft- und Zeitaufwand wichtige Einblicke in kommunikative Vorgänge der Klasse verschaffen können. Anzumerken ist, daß die einzelnen Hinweise – um unmittelbar für die Praxis einsetzbar zu sein – notgedrungen etwas vergrößert und allgemeiner sein müssen als dies bei exakten wissenschaftlichen Analysen der Fall ist.

4.1. Hinweise für die Einleitung von GU

Wie wir gesehen haben, ist die Sozialform GU bei den Schülern unterschiedlich beliebt. Ein großer Teil der Schüler lehnt ihn ab und zieht FU vor, weil dort „Streitereien“ durch die Autorität des Lehrers unterbunden sind und Auseinandersetzungen auf der Beziehungsebene, Rang- und Positionskämpfe entfallen. Die Schüler, die *für* GU votierten, schätzten ihn vor allem als eine Möglichkeit der Entspannung und des Untersichseins. Viele Schüler betrachten GU überhaupt nicht als eine vollwertige Form des Unterrichts, in der man etwas lernen

Hinweise für die Unterrichtspraxis

solle. Soziales Lernen, Lernen des Umgangs mit Menschen überhaupt, betrachten sie nicht als ein vollwertiges Thema der Schule. Dies alles und die unmittelbaren Beobachtungen der Intragruppenkommunikation zeigen, daß die meisten Schüler überhaupt nicht wissen, wozu GU gut sein soll. Dies kommt nach unseren Erfahrungen daher, daß GU von Lehrern meist unvorbereitet eingeführt wird. Das heißt, Lehrer geben zwar einige für GU wichtige Verhaltensregeln an („flüstern“, „die Nachbargruppe darf nicht gestört werden“, „einer berichtet anschließend“), gehen aber nur selten darauf ein, warum sie diese Sozialform überhaupt verwenden. Auch während des GU achten sie dann fast ausschließlich auf die Einhaltung der genannten Regeln und sorgen in der Hauptsache dafür, daß sich die einzelnen Arbeitsgruppen untereinander nicht akustisch stören. Der Gradmesser für erfolgreiche Arbeit ist dann neben diesen Kriterien der abfragbare Ertrag: die abschließenden Berichte der Gruppen. *Wie diese Ergebnisse zustandekommen, und welches G-Verhalten dabei realisiert wurde, interessiert die Lehrer nicht, da sie mit der landläufigen pädagogischen Meinung der Auffassung sind, daß GU nicht weiter zu hinterfragt werden brauche.*

Es ist eine Aufgabe für den L, bei der Einführung von GU und auch später wiederholend und ergänzend auf den Sinn und die Vorzüge des GU explizit im Unterricht einzugehen. Allmählich scheint es sich durchzusetzen, daß Lehrer den Schülern erklären, warum sie etwas Bestimmtes tun oder tun werden. Dieses Prinzip ist auch auf GU voll anzuwenden, indem der L in einem prospektiven metakommunikativen Diskurs z. B. den Schülern die Ziele des GU darlegt (Lernen von Selbständigkeit, Zusammenarbeit, Umgang miteinander, Schüchterne zu Wort kommen lassen, öfter Drankommen, Vorteile der Zusammenarbeit usw.). Wenn dann Regeln für die Zusammenarbeit erarbeitet worden sind und angewendet werden, muß der L allerdings auch bestrebt sein, durch Rückfragen oder Beobachtung deren Einhaltung kontinuierlich zu überprüfen und zu fördern. Dabei sollte der L auch auf G-Konflikte eingehen, indem er z. B. Fälle von Unterdrückung (siehe unten) schildert oder medial ver-

Einblicke in Intragruppenkommunikation

mittelt (Tb, Transkript). Es darf aber nicht bei der Beschreibung und Analyse derartiger Störungen bleiben, sondern es müssen auch Gegenstrategien erarbeitet und eingeübt werden. Z. B., wie man sich gegen Unterdrückung wehrt (Beschwerde, Vorschläge für Regelungen, Zusammenschluß mit anderen, gemeinsames Handeln, entschiedenes Auftreten, Zwischenfragen).

4.2. Möglichkeiten des Lehrers, Einblicke in die Intragruppenkommunikation zu gewinnen

4.2.1. Mittelbare Möglichkeiten zur Erkundung von Intragruppenkommunikation

Will der Lehrer sinnvoll GU durchführen, muß er wissen, wie die einzelnen Gruppen arbeiten. Im Gegensatz zum FU, wo er durch Aufruf und Schülerbeiträge ständige Rückmeldungen der Schüler hat, sind ihm im GU derartige Möglichkeiten versperrt. So muß der Lehrer auf andere Weise versuchen, Einblicke in die Intragruppenkommunikation der einzelnen Arbeitsgruppen zu gewinnen. Eine Möglichkeit besteht

- a) in der teilnehmenden Beobachtung, d. h., der Lehrer setzt sich zeitweise an einen Gruppentisch, beteiligt sich möglichst wenig am Gespräch und versucht sich einen Eindruck über den Gruppenprozeß zu verschaffen.

Der Vorteil dieser Maßnahme ist das unmittelbare Erlebnis der Intragruppenkommunikation, der Nachteil die Verfremdung der Situation. Denn in dem Augenblick, in dem der Lehrer Platz nimmt, hat sich die Struktur der Arbeitsgruppen auf ihn hin ausgerichtet und entspricht nicht mehr der natürlichen, unbeobachteten Situation.

Eine weitere Möglichkeit ist

Hinweise für die Unterrichtspraxis

- b) die schriftliche Befragung von Gruppenmitgliedern. Dabei können wegen der geringen Anzahl von Probanden offene Fragen gewählt werden (z. B.: Wie beurteilst du das Lernen in deiner Gruppe? Wie kommst du mit den anderen in deiner Gruppe aus? Was sollte in deiner Gruppe geändert werden? Und ähnliches).

Diese Befragung vermittelt nach unserer Erfahrung bereits wichtige Hinweise auf Arbeitsweise und Struktur der G.

– Ein weiterer Zugang wäre

- c) ein metakommunikativ bestimmter Diskurs, also die Thematisierung der Gruppenkommunikation im Unterricht (nähere Hinweise siehe Teil 3).

Sinnvoll sind auch

- d) Gespräche in informellen Situationen mit Einzelschülern oder -gruppen über ihre Gruppenarbeit. Diese Gespräche können offen oder gebunden (als Interview) geführt werden. Sie bewähren sich nicht nur in diesem Falle der Gruppenarbeit, sondern sind für den Lehrer überhaupt unentbehrlich, wenn er seine Klasse kennen will (siehe *Rosenbusch 1976*).

4.2.2. Unmittelbare Möglichkeiten zur Erkundung von Intragruppenkommunikation

Wie wir gesehen haben, hat der L eine Reihe von Möglichkeiten, mittelbar Erkenntnisse über G-Struktur und -Arbeitsweisen zu gewinnen. Wie kann er aber auch unmittelbar, das heißt während des Unterrichtsprozesses, Aufschlüsse über intragruppenkommunikative Vorgänge gewinnen? Unsere Untersuchungen haben regelhafte Erscheinungen aufgedeckt, die dem Lehrer bei der Definition von G-Situationen helfen könnten.

Verhaltensmerkmale, die Rückschlüsse auf die G-Hierarchie erlauben:

Nach unseren Beobachtungen sind die meisten Schülerarbeitsgruppen hierarchisch strukturiert. Das heißt, daß zumeist eine

Einblicke in Intragruppenkommunikation

Rangordnung festzustellen ist, die sich vom G-Führer (oder den G-Führern) bis zu den einflußlosen Randfiguren erstreckt. Daß dabei Schulleistungen häufig nur eine sekundäre Rolle spielen, sahen wir deutlich in Teil 3. Für das Geschehen in der G am wichtigsten sind die G-Führer, da sie den größten Einfluß ausüben und weitgehend die Aktivitäten der G bestimmen. Die G-Struktur bleibt im allgemeinen konstant, wenn sich auch zeitweise Verschiebungen je nach der Aufgabenstellung ergeben können (siehe Teil 2.1.). Nicht immer wissen Lehrer, welche Schüler in den einzelnen Gruppen eine führende Funktion ausüben, häufig täuschen sich auch hervorragende Lehrer, wie wir festgestellt haben, über die soziale Position einzelner Schüler in der G. Folgende Beobachtungshinweise sind aufgrund unserer Erfahrungen für die Einschätzung der sozialen Position in der G wichtig:

- a) Wie häufig ist ein Schüler aktiv am Interaktionsgeschehen beteiligt?
- b) Inwieweit bildet der Sprecher den G-Fokus?
- c) Inwieweit kann ein Schüler andere ungestraft unterbrechen?
- d) Wie häufig ist ein Schüler der Adressat von Äußerungen?
- e) Inwieweit setzt ein Schüler Akzente bei der Artikulation des kommunikativen Geschehens?

Zu a): *Wie häufig ist ein Schüler aktiv am Interaktionsgeschehen beteiligt?* Häufig ist der Schüler mit den meisten Interaktionszügen der ranghöchste und der Schüler mit den wenigsten Interaktionszügen der rangniedrigste in der G. Wenn diese Regel immer Gültigkeit hätte, so wäre es ein leichtes, G-Strukturen und -Hierarchien aufzudecken und eine Rangfolge zu erstellen. Nach unseren Erfahrungen ist diese Regel jedoch nur bedingt anzuwenden. In einigen Fällen zeigte sich nämlich, daß der soziale Rang von Schülern eben nicht mit dem Redequantum gleich war. So kann diese Regel nur für eine allererste, grobe Orientierung verwendet werden. Notwendig sind ergänzende Beobachtungen, die den ersten Eindruck komplettieren oder korrigieren.

Hinweise für die Unterrichtspraxis

Die wichtigsten Aufschlüsse wären nun durch qualitative Analyse des sprachlichen Handelns möglich. Eine Zug-um-Zug-Untersuchung der einzelnen sprachlichen Interaktionszüge in ihrer wechselseitigen Verflochtenheit könnte z. B. zeigen, daß ein Schüler zwar wenig redet, daß seine Äußerungen aber imperativen oder konstruktiven Charakter haben und von den übrigen GM auch befolgt und akzeptiert werden. Eine solche qualitative Verlaufsanalyse der Interaktion ist aber wegen des damit verbundenen Aufwandes nur wenigen Lehrern möglich und wäre immer erst im Nachhinein, aufgrund von Ton- oder Videobandaufzeichnungen zu erstellen. Die hier angegebenen Beobachtungskriterien hingegen sind nicht so exakt, haben aber den Vorteil, während des aktuellen Unterrichts angewendet werden zu können.

Zu b): *Inwieweit bildet der Sprecher den G-Fokus?* Der erste Eindruck kann dadurch präzisiert werden, daß nun die Reaktion der übrigen GM auf die einzelnen Interaktionszüge registriert wird. GM, die sehr viel reden, aber trotzdem keinen größeren Einfluß auf die übrige G besitzen, hinterlassen mit ihren Äußerungen kaum erkennbare Wirkungen bei den Adressaten und wenn, dann häufig nur ablehnende. Wichtig ist es, zu beobachten, inwieweit ein Sprecher den G-Fokus (= G-Brennpunkt) bildet. Die Beobachtungsaufgabe heißt: Inwieweit richten die übrigen GM ihre Aufmerksamkeit auf den jeweiligen Sprecher? Bildet der Sprecher für alle GM den G-Fokus oder nur für einen Teil? Wird er ignoriert? Setzt die Aufmerksamkeit sofort bei Beginn der jeweiligen Sprechsequenz ein, dauert sie bis zum Ende? Wenn bei einem bestimmten Schüler sofort bei jeder Äußerung alle Schüler aufmerksam und bis zum Ende der Äußerung ihm zugewandt bleiben, so dürfte es sich um einen Schüler mit hohem sozialen Rang handeln. Werden dagegen die Äußerungen eines Schülers ständig von den übrigen GM ignoriert, abgeblockt oder unterbrochen, so dürfte es sich um einen Schüler am unteren Ende der G-Hierarchie handeln.

Zu c): *Inwieweit kann ein Schüler andere ungestraft unterbrechen?* In unseren Analysen zeigte sich, daß sich Schüler im GU

Einblicke in Intragruppenkommunikation

häufig unterbrechen (im Gegensatz zum FU, wo sie ausreden können und stets „ganze Sätze“ sprechen sollen). Diejenigen Schüler werden eine Führerrolle innehaben, die selbst von andern kaum unterbrochen werden, jedoch selber häufig die Sprechhandlungen anderer GM ungestraft unterbrechen. Dies geschieht zum Teil verbal, indem sie einfach selbst zu sprechen beginnen, oder verbal und nonverbal dadurch, daß sie zu sprechen beginnen und gleichzeitig z. B. durch Gesten den anderen Sprecher zum Schweigen bringen. Schüler, die bei fast allen Äußerungen, häufig bereits nach den ersten Worten, unterbrochen werden, die also kaum zum Sprechen kommen, nehmen im allgemeinen eine sehr niedrige soziale Rangposition ein.

Zu d): *Wie häufig ist ein Schüler der Adressat von Äußerungen?* Als ein weiteres Kriterium für die Bestimmung der G-Position einzelner Schüler ist die Häufigkeit, mit der sie Adressaten fremder Interaktionszüge sind, zu beachten. Das heißt, je öfter bestimmte Schüler von anderen angesprochen werden, desto wichtiger sind sie in der G; je seltener sie angesprochen werden, desto niedriger ist ihr sozialer Rang. Diese Vorgänge, die als Blickaustausch und Blickfixierung während des Sprechens erkennbar sind, zeigen, daß bestimmte Schüler nicht übergangen werden, andere hingegen als bedeutungslos angesehen und ignoriert werden. So werden auch Gruppenschwache ihre Interaktionen hauptsächlich an einzelne GM adressieren, G-Führer dagegen öfters an die gesamte G. Bei stark dominanten Führern ist zu beobachten, daß sie bei fast allen Interaktionszügen einbezogen sind. Auch wenn sie nicht direkt angesprochen werden, sucht doch der Sprecher Blickkontakt mit der Führerfigur, um eine positive oder negative Reaktion sofort ablesen zu können.

Zu e): *Inwieweit setzt ein Schüler Akzente bei der Artikulation des kommunikativen Geschehens?* Intragruppenkommunikative Prozesse setzen sich aus Abschnitten (Anfang und Ende, Einschnitten, Wendepunkten usw.) zusammen, sind also in ihrem Verlauf artikuliert. Solche Akzente werden von einzelnen GM gesetzt. Wichtig ist es zu beobachten, welcher Schüler das

Hinweise für die Unterrichtspraxis

Gespräch eröffnet, unterbricht, abschließt, akzentuiert. Derartige kommunikationsstrategische Maßnahmen werden nach unseren Beobachtungen in der Regel von gruppendifferenzierten Schülern realisiert. Gruppenschwachen Schülern gelingt dies selten.

Auf die angeführten Punkte sind wir bei der Analyse von intragruppenkommunikativen Prozessen aufmerksam geworden, sie sind uns dabei ständig begegnet. Mit unserer pragmatisch-dynamischen Methodenkombination konnten wir sie – auch anhand qualitativer und inhaltlicher Merkmale (die der Lehrer bei der unmittelbaren Beobachtung nicht identifizieren kann) – überprüfen. Sicherlich sind nicht alle für erfahrene Praktiker völlig neu. Viele Lehrer haben sie intuitiv und unreflektiert vielleicht schon angewendet. Dennoch schien es uns sinnvoll, sie hier im einzelnen darzustellen. Denn zum einen kann diese Darstellung für Lehrer mit noch geringer schulpraktischer Erfahrung hilfreich sein. Zum anderen hielten wir es für wichtig, derartige Beobachtungskriterien überhaupt einmal explizit zu machen.

4.3. Anmerkungen zur Gruppenkonstellation

Gruppengröße und kommunikative Effizienz: Im Verlauf unserer Untersuchungen stellten wir fest, daß kleinere Gruppen kommunikativ effizienter waren als große. Bereits bei Sechsergruppen zeigte sich, daß sich einzelne GM zeitweise oder ganz aus dem G-Geschehen zurückzogen, sich nicht mehr aktiv beteiligten und zum Teil in Nebenengagement verfielen. In Vierergruppen war derartiges dagegen seltener zu beobachten. Die Interaktionsstruktur von kleineren Gruppen ist offensichtlich für die Aktivierung aller GM günstiger als die von größeren Gruppen. Unsere Beobachtungen beziehen sich wohlgerne nicht auf inhaltliche Leistungsmerkmale, sondern lediglich auf

Anmerkungen zur Gruppenkonstellation

die Frage, ob positive Kommunikationsstrukturen ermöglicht werden, das heißt z. B., inwieweit die einzelnen GM an einem möglichst herrschaftsfreien Diskurs beteiligt sind.

Gruppenführer und Gruppenstruktur: Als negativ stellte es sich in den von uns untersuchten Gruppen heraus, wenn in einer G zwei Führerfiguren waren. Dadurch wurden sämtliche übrigen GM in eine mehr oder weniger ausgeprägte Statistenrolle gedrängt. Sie waren im allgemeinen dann nicht in der Lage, die dialogische Interaktionsachse der beiden G-Führer wirksam zu durchbrechen und selbst zur Geltung zu kommen. Dieses Phänomen könnte dadurch erklärt werden, daß zwei führungsstarke GM, falls sie nicht zu sehr miteinander rivalisieren, das G-Geschehen gemeinsam zu bestimmen suchen. Ist dagegen nur *eine* Führerfigur in der G vorhanden, so werden unweigerlich, falls diese nicht ständig monologisiert, die übrigen GM aktiv in das Interaktionsgeschehen mit einbezogen. Sie können sich auch einem einzelnen G-Führer gegenüber leichter durchsetzen als gegen ein Führerduo.

Schüler unterdrücken Schüler: Die Beobachtung, die uns bei allen Untersuchungen am meisten erregte, war die, daß nahezu in allen Gruppen Schüler durch Schüler regelrecht unterdrückt wurden. Wir stellten dies sowohl in der Grundschule als auch in der Hauptschule regelmäßig fest. Die einzelnen Formen der Unterdrückung waren unterschiedlich. Sie reichten vom Ignorieren über das Grob-ins-Wort-fallen, die Bloßstellung und das Lächerlich-Machen bis zum Schlagen gruppenschwächerer Schüler während des GU. Den idealisierenden Darstellungen von *Tausch/Tausch* (1971) zum GU („Lernen sozialer Kooperation“, „Teilhaben an Entscheidungen“, „Berücksichtigen der Meinung anderer“, „größeres Gefühl von Freiheit“) stehen unsere Beobachtungen zum Teil diametral gegenüber. Wir können aufgrund unserer Untersuchungen – auch der nicht veröffentlichten – feststellen, daß GU zumindest nicht in jedem Falle und für alle Schüler jenen pädagogischen Wunschvorstellungen nahekommt, die allorts kultiviert werden. Die *Tausch/Tausch*schen Ideale dürften sich generell nur bei dem

Hinweise für die Unterrichtspraxis

durchsetzungsstärkeren Teil der G erfüllen, während die gruppenschwachen Schüler sich häufig mit der Einübung von Zurückhaltung und widerspruchsloser Anpassung begnügen müssen.

Eine weitere Beobachtung müßte ebenfalls genauer geprüft werden: Wir hatten beim Vergleich von Grund- und Hauptschul-Gruppen des öfteren den Eindruck, als würden sich die älteren Schüler leichter mit der Unterdrückung in den Arbeitsgruppen abfinden als die jüngeren Schüler. Dieser durch Beobachtung, Befragung und Selbstkonfrontation gestützte Eindruck müßte durch weitere Untersuchungen gesichert werden. Es wäre fatal, wenn dadurch die Hypothese gestärkt würde, daß die Unterdrückung der Schüler durch Schüler in der Schule gelernt wird, und zwar so, daß im Laufe des Schullebens die führungsstarken Schüler sich mit ihrer dominierenden Rolle anfreunden, sie weiter ausbauen und sichern, während die gruppenschwachen Schüler ihre inferioren Rollen mit der Zeit resignierend und widerspruchslos ertragen und sich dabei sogar wohl fühlen. Darüber dürfte Konsens bestehen, daß man als Lehrer mit allen Mitteln versuchen sollte, eine derartige Entwicklung, die Mitläufertum und Unterwerfung vorprogrammieren könnte, zu erkennen und zu verhindern. Bisher waren derartige gruppeninterne Vorgänge weitgehend unbekannt, und Lehrer verließen sich meist unbesehen auf den angepriesenen hohen pädagogischen Stellenwert von GU. So meinten sie, allein durch die Realisierung dieser Sozialform bereits einen wichtigen Schritt auf den demokratischen Staatsbürger und emanzipierten Menschen hin getan zu haben. Aus unseren Ergebnissen läßt sich klar erkennen, daß GU an sich keinen pädagogischen Wert darstellt. In Wirklichkeit können sich im GU fatale Kommunikations- und Sozialstrukturen etablieren, die zu den pädagogischen Zielvorstellungen des Lehrers in krassem Widerspruch stehen und Voraussetzungen für Untertanenhaltung und Opportunismus liefern.

Vor diesem Hintergrund wird die Forderung nach einer Didaktik des GU zu stellen sein.

4.4. Möglichkeiten für den Sprachunterricht

Wenn man Lernziele, wie „Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“ oder „Erweiterung der kommunikativen Kompetenz“ bei bestimmten Schülern in einer bestimmten Klasse realisieren will, braucht man vorab möglichst detaillierte Kenntnisse von den kommunikativen Störungen, Defiziten und Problemen eben dieser Schüler. So viel nun auch die Soziolinguistik in letzter Zeit an Sprach- und Kommunikationsbarrieren evident machen konnte, so ist doch zu betonen, daß derartige Barrieren nur global auf soziale Schicht- oder Klassenunterschiede zurückzuführen sind. Aus der soziolinguistischen Theorie hervorgegangene Hypothesen mögen zwar im statistischen Querschnitt belegbar sein, treffen aber häufig nicht auf den konkreten Einzelfall, mit dem es der Lehrer ja immer zu tun hat, zu. Gerade Kommunikation zwischen Schülern kann, wie z. B. unsere in 2.1. dargestellte Untersuchung gezeigt hat, in einer Weise behindert sein, wie es aufgrund der sozialen Herkunft der betreffenden Schüler nicht ohne weiteres erwartbar ist. Hier könnten mit Hilfe der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination vorgenommene Einzelanalysen von Unterrichtssequenzen dem Lehrer die spezielle Beschaffenheit der kommunikativen Störungen in seiner Klasse erhellen und so den Weg für eine wirksame Therapie ebnen.

In den Erkenntnisprozeß, welcher die Kommunikationsmuster in einer Klasse oder Schülergruppe evident macht, sollten unseres Erachtens die Schüler selbst, je älter desto mehr, aktiv mit einbezogen werden. In Klassen der Sekundarstufe I und II könnten Schüler in Gruppenarbeit und projektartiger Arbeitsweise per Ton- (oder Video)band Unterrichtsprotokolle aus verschiedenen Unterrichtssituationen erstellen und so eine verlässliche Basis für Selbstkonfrontation gewinnen.¹⁾ Durch

¹⁾ Eine Reihe von didaktischen Initiationsformen zur Einleitung von Metakommunikation im Unterricht sind in Teil 3.1.4. dieser Arbeit vorgestellt und auf Leistung und Probleme hin diskutiert worden.

Hinweise für die Unterrichtspraxis

eine derartige metakommunikative Sprachbetrachtung käme Reflexion über Sprache zustande, die Sprache nicht, wie der herkömmliche Grammatikunterricht, um ihrer selbst willen, losgelöst von der Aktualität täglicher Kommunikationspraxis untersucht, sondern sprachliches Handeln in seiner situativen Verflochtenheit und jeweils spezifischen Ausprägung durchschauen läßt. Wenn pragmlinguistische Erkenntnisse und Methoden in dieser Weise in den Alltag des Grammatikunterrichts Eingang finden, kann ihm nicht mehr der Vorwurf der Funktionslosigkeit gemacht werden (vgl. dazu *Diegritz/König* 1973). Eine solche Sprachbetrachtung wird, wenn auch sicher und nicht von heute auf morgen, so doch möglicherweise in immer wieder geübter Praxis, den Schülern in metakommunikativen Diskursen zu vertiefter Kenntnis ihrer selbst und ihrer Mitschüler verhelfen und somit Veränderungen des kommunikativen Handelns anbahnen.

Metakommunikative Fähigkeiten werden sich sicherlich mit der Zeit in verbessertem Kommunizieren bemerkbar machen. Wie z. B. der neue „Curriculare Lehrplan Deutsch für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule“ in Bayern annimmt, werden sich „Anhören und Auswerten von Tonbandaufnahmen fehlerhafter und gelungener Diskussionen“ dazu didaktisch

Die Aufzeichnung von Unterrichtssequenzen per Fernsehkamera ist in den meisten Schulen noch nicht möglich. Doch können auch exakte Tonbandprotokolle aus verschiedenen Sozialformen und Situationen des Unterrichts die Basis für die Untersuchung von Beziehungskonflikten abgeben. Denn, wenn aus Tonbandaufzeichnungen auch nicht die „Körpersprache“ der Schüler ersichtlich wird, so geben neben den sprachlichen auch die paralinguistischen Komponenten (Lautstärke, Sprechtempo, Sprechflüssigkeit, Intonationskurven etc.) und die Abfolge der sprachlichen Interaktionszüge (ins Wort fallen, unterbrechen, übertönen, ausreden lassen etc.) eine Fülle von Informationen über die Beziehungsebene der Kommunikation.

Dem Schulpraktiker wäre wohl zu empfehlen, bei der Analyse von Kommunikationssequenzen aus der eigenen Klasse zum Zweck eines metakommunikativ orientierten Sprachunterrichts (vor allem in Sek. I und II), oder um selbst Einblick in die Probleme der Klasse zu bekommen (vor allem in der Primarstufe), mit der Protokollierung, Transkription und Analyse von FU-Sequenzen zu beginnen, da hier das Material viel leichter zu gewinnen ist als im GÜ.

Möglichkeiten für den Sprachunterricht

verwerten lassen, daß als Lerninhalt „Unterscheiden zwischen sachlicher und persönlicher Argumentation, zwischen fördernden, blockierenden und ausgleichenden Verhaltensweisen“ angegeben und als Lernziel die „Fähigkeit, sich am Gespräch, bzw. einer Diskussion zu beteiligen“ (1.4.) angestrebt werden können.

Kapitel 3 dieser Arbeit gibt auf der Basis der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination dem Lehrer Hinweise, wie man solche Tonbandaufzeichnungen verwerten könnte. Nachdem es nun dem Lehrer durch *amtliche* Richtlinien vorgegeben und ermöglicht wird, Kommunikationssituationen aus dem Bereich des (schulischen) Alltags zum Gegenstand der Sprachbetrachtung zu erheben, entfällt das weithin geläufige Argument, derartige Stoffe könnten aus Zeitmangel oder Lehrplandruck im Sprachunterricht nicht behandelt werden.

Für die Durchführung eines pragmatisch geprägten Sprachunterrichts der Sekundarstufen I und II glauben wir, dem Schulpraktiker mit den in Teil 2 und 3 vorgestellten Unterrichtstranskripten wertvolles Material zur Verfügung zu stellen. Die von uns dazu mitgeteilten Analysen geben dem Lehrer eine Anleitung, wie er in seiner eigenen Klasse erstellte Unterrichtstranskripte auswerten kann. Von der Spezialform ‚GU‘ sind brauchbare Transkripte nur in sehr schwieriger und zeitraubender Detailarbeit, die dem Schulpraktiker nur selten möglich ist, zu erstellen. Anhand der von uns erstellten GU-Transkripte könnten daher die Schüler exemplarisch Kommunikationsprobleme im GU erkunden. Z. B. wird allen Schülern die Diskrepanz zwischen Einsicht und kommunikativem Handeln (vgl. 3.2.2.2.), das starre Festhalten an divergierenden Standpunkten (vgl. 3.2.2.4.) oder die das G-Geschehen bestimmende Dominanz von Führerfiguren (vgl. 2.1. und 3.2. passim) aus eigener GU-Erfahrung geläufig sein. In extrakommunikativer Besinnung könnten die Schüler anhand der hier mitgeteilten Transkripte zu prinzipiellen Einsichten in mögliche Kommunikationsstörungen im GU gelangen, die eventuell auch metakommunikative Überlegungen zu Problemen im eigenen GU-Alltag auslösen könnten.

Literaturverzeichnis

- ABS* = Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 2 Bde., Reinbek 1973
- ABS* = Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: *Kommunikative Sozialforschung*. München 1976
- Allen, Dwight W.; A. Kevin Ryan*: *Microteaching*. Weinheim 1972
- Apel, K.-O.* (Hrsg.): *Sprachpragmatik und Philosophie*. Frankfurt/M. 1976
- Ausubel, D. P.*: *Psychologie des Unterrichts*. Bd. I und II. Weinheim-Basel 1974
- Bachmair, G.*: *Unterrichtsanalyse*. Weinheim-Basel 1974
- Bales, R. F.*: *Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen*. In: *König, R.* (Hrsg.): *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Köln 1973, S. 148-170
- Behr, K. u. a.*: *Folgekurs für Deutschlehrer. Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation*. Weinheim/Basel, 1975 (1975b)
- Behr, K. u. a.*: *Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation*. Weinheim/Basel, 1975, (1975a)
- Bellack, A. A.; H. M. Kleibard; T. Hyman; L. Smith*: *Die Sprache im Klassenzimmer*. (Original: *The Language in the Classroom*. New York 1966); Düsseldorf 1974
- Betten, A.*: *Konversationsanalyse und Pragmalinguistik*. In: *Acten der 1. Salzburger Frühjahrstagung für Linguistik (= Salzburger Beiträge zur Linguistik I)*, Tübingen 1975, S. 387-401
- Betten, A.*: *Inhalte metakommunikativen Bewußtseins und ihre umgangssprachlichen Aussageformen. Bedingungen und Möglichkeiten emanzipatorischer Sprecherziehung*. Manuskripterscheint demnächst in: *Kongreßkarten der GAL-Tagung 1974*
- Biere, B.-U.; H.-J. Heringer*: *Kommunikation unter Kindern. Ein Beispiel*. In: *Linguistik und Didaktik 4* (1974), H. 16, S. 281-289
- Boettcher, W.*: *Kritische Kommunikationsfähigkeit. Implikationen eines Lernziels*. Bebenhausen 1973
- Boettcher, W.*: *Metakommunikation. Didaktische Überlegungen zum Problem gestörter Kommunikation im Deutschunterricht*. In: *Diskussion Deutsch 24* (1975), S. 379-398, (1975a)
- Boettcher, W.*: *Kommunikation und Sprache in der Schule*. In: *Sowinski, B.* (Hrsg.): *Fachdidaktik Deutsch*. Köln-Wien, 1975 (1975b), S. 64-78
- Borgotta, E. F.; B. Crowther*: *A Workbook for the Study of Social Interaction Processes. Direct Observation Procedures in the Study of Individual and Group*. Chicago, 1965
- Borgotta, E. F.*: *A New Systematik Interaction Observation System*:

- Behavior Scores System (BSs System). In: *Journal of Psychological Studies* 14 (1963), S. 24–44
- Braunroth, M. u. a. (Hrsg.): *Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik*. Frankfurt/M. 1975
- Bühler, K.: *Sprachtheorie*. Stuttgart 1934 (1965 unveränderte Neuauflage)
- Cazden, C. B.: „Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch.“ In: *Klein, W.; D. Wunderlich* (Hrsg.): *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt/M. 1973, S. 279–308
- Cazden, C. B.; V. P. John; D. Hymes: *Functions of Language in the Classroom*. New York–London 1972
- Cicourel, A. V. u. a.: *Language Use and School Performance*. New York–San Francisco–London, 1974
- Cicourel, A. V.: *Sprache in der sozialen Interaktion*. München 1975 (Original: *Cognitive Sociology. Language and Meaning in Social Interaction*. Harmondsworth 1973)
- Cranach, M. v.: *Die nichtverbale Kommunikation im Kontext des kommunikativen Verhaltens*. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft*, München 1971, S. 105–148
- Deutrich, K.-H.; G. Schank: „Redekonstellation und Sprachverhalten I.“ In: *Funk-Kolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik*. Bd. II, Frankfurt/M. 1973, S. 242–252
- Diegritz, T.; H. S. Rosenbusch: *Schülerkommunikation in Gruppenunterricht und Frontalunterricht*. In: *Linguistik und Didaktik* 8 (1977), H. 29, S. 1–28
- Diegritz, T.; H. S. Rosenbusch: *Schulische Intragruppenkommunikation. Untersuchung der Beziehungsstruktur einer Schülerarbeitsgruppe*. In: *Unterrichtswissenschaft* 2 (1976), S. 152–167
- Diegritz, T.; E. König: *Deutsch-Didaktik und Wissenschaftstheorie*. In: *Linguistik und Didaktik* 4 (1973), 13, S. 59–76
- Diegritz, T.: *Linguistik in der Schule? Die Bedeutung der Linguistik für den Primärsprachunterricht in Primarstufe und Sekundarstufe I*. In: *Diskussion Deutsch* 1972, 10, S. 351–363
- Diegritz, T.; E. Fuchshuber; E. Nündel; I. Sültemeyer (Hrsg.): *Perspektiven der Deutschdidaktik*. Kronberg/Ts. 1975
- Dinter-Schöttler, M.: *Gruppenunterricht versus Frontalunterricht. Zum Einfluß der Unterrichtsform auf das Sprachverhalten von Schülern*. In: *Diskussion Deutsch* 1975, 10, S. 128–141
- Ehlich, K.; J. Rehbein: *Sprache im Unterricht – Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit*. In: *Studium Linguistik* 1976, 1, S. 47–70, (1976a)
- Ehlich, K.; J. Rehbein: *Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen*. In: *Linguistische Berichte* 1976, 45, S. 21–41 (1976b)
- Ehrich, V.; G. Saile: *Über nichtdirektive Sprechakte*. In: *Wunderlich* (1972b), S. 255–287
- Flanders, N. A.: *Teacher Influence in the Classroom*. In: *Amidon/Hough: Interaktion Analysis*. 1967, S. 103–116
- Flanders, N. A.: *Künftige Entwicklungen bei der Analyse der verbalen*

Literatur

- Kommunikation in der Klasse. In: *Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung*. 8 (1971), S. 133–148
Flanders, N. A.; G. Nuthall (Eds.): *The Classroom Behavior of Teachers*. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, No. 4, Vol XVIII, 1972
- Franck, D.*: Zur Analyse indirekter Sprechakte. In: *Ehrich, V.; P. Finke* (Hrsg.): *Beiträge zur Grammatik und Pragmatik*. Kronberg/Ts. 1975, S. 219–231
- Frech, H. W.*: Interaktionsanalyse in Schulforschung und Lehrerbildung – Die Beobachtung von Unterricht nach dem Verfahren von *Flanders* (s. a. Diskussion!) in *Roth L./G. Petrat* (s. u.) 1974, S. 141–170
- Fritz, G.; F. Hundsnurscher*: Sprechaktsequenzen. Überlegungen zur Vorwurf-/Rechtfertigungsinteraktion. In: *Der Deutschunterricht* 27 (1975) H. 2, S. 81–103
- Fritz, G.*: Sprachliche Interaktion: gemeinsam planen. In: *Ztschr. f. germanistische Linguistik* 3 (1975) H. 3, S. 257–279
- Geißler, E. E.*: *Analyse des Unterrichts*. Bochum 1973
- Glöckel, H.*: Schülerorientierter Unterricht. In: *Pädagogische Welt* (1977), H. 1, S. 20–33
- Habermas, J.*: Was heißt Universalpragmatik? In: *Apel, K.-O.* (1976)
- Habermas, J.*: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: *Habermas, J.; N. Luhmann*: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt/M. 1971, S. 101–141
- Hacker, H.; D. Poschardt* (Hrsg.): *Lernplanung und Unterrichtsgestaltung. Lernpsychologische Grundlagen – pädagogische Perspektiven*. Hannover 1977
- Haidl, M.*: *Die Sprache kindlicher Spielgruppen. Untersuchungen zur sprachlichen Sozialisation*. (Diss. Masch.) Erlangen–Nürnberg 1974
- Hanke, B.; H. Mandl; S. Prell*: *Soziale Interaktion im Unterricht*. München ²1974
- Hannig, C.* (Hrsg.): *Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter*. Kronberg/Ts. 1974
- Heinemann, P.*: *Grundriß einer Pädagogik der nonverbalen Kommunikation*. Saarbrücken 1976
- Heinze, T.; H. Schulte*: Analyse von Unterrichtssituationen im Kontext praxisnaher Curriculumentwicklung. In: *Roth, L./G. Petrat* (Hrsg.) 1974, S. 345–381
- Henne, H.*: *Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung*. Tübingen 1975
- Hinde, R. A.* (Ed.): *Non-Verbal Communication*. London–New York–Melbourne 1972
- Homans, G. C.*: *Theorie der sozialen Gruppe*. Opladen ²1965
- Ingenkamp, K.* (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Bd. II, Weinheim–Basel 1970
- Ivo, H.*: *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Frankfurt/M. 1977

- Kallmeyer, W.; F. Schütze*: Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik* 1 (1976) S. 1–28
- Kamlah, W.; P. Lorenzen*: Logische Propädeutik. Mannheim 1967
- Kanfer, F. H.; J. S. Philips*: Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstheorie. München 1975
- Keck, R. u. a.*: Unterrichtsforschung – Probleme, Begriffe, Methoden. In: *Nicklis, W. S.* (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1973, S. 423–454
- König, E.*: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. I. München 1975
- Küchler, R.; S. Jäger*: Fast menschliche Kommunikation. Versuch einer kritischen Aufhebung *Watzlawick* et al. und zugleich Ansätze zu einer exemplarischen Kritik bürgerlicher Wissenschaft. In: *Diskussion Deutsch* 22 (1975), S. 173–189
- Kummer, W.*: Grundlagen der Texttheorie. Zur handlungstheoretischen Begründung einer materialistischen Sprachwissenschaft. Reinbek 1975
- Labov, W.*: Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: *Klein, W.; D. Wunderlich* (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt/M. 1971, S. 123–206
- Laver, I.; S. Hucheson* (Eds.): *Communication in Face to Face Interaction*. Harmondsworth 1972
- Louis, B.*: Unterrichtsanalyse als Methode der Unterrichtsforschung und ihre Bedeutung für den Lehrer. In: *Schorb, A. O.* (Hrsg.): Unterrichtsanalyse Teil 1. München 1972, S. 22–25
- Maas, U.; D. Wunderlich*: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. Frankfurt/M. 1972
- Maas, U.*: Sprechen und Handeln. Zum Stand der gegenwärtigen Sprachtheorie. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 41 (1972) S. 1–20 (1972a)
- Maas, U.*: Grammatik und Handlungstheorie. In: *Maas, U.; D. Wunderlich*: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. Frankfurt/M. 1972 (1972b), S. 189–276
- Martens, K.*: Sprachliche Kommunikation in der Familie. (Skripten Linguistik und Kommunikationswissenschaft 7) Kronberg/Ts. 1974
- Mead, G. H.*: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/M. 1968
- Meyer, E.* (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. Frankfurt/M. 1970
- Meyer-Hermann, R.*: Direkter und indirekter Sprechakt. In: *Deutsche Sprache* 1 (1976) S. 1–19 (1976a)
- Meyer-Hermann, R.*: Zur Analyse metakommunikativer Sprechakte im Sprachunterricht. In: *Henrici, G.; R. Meyer-Hermann* (Hrsg.): Linguistik und Sprachunterricht (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 9) Paderborn 1976 (1976b) S. 132–158
- Morris, C. W.*: Zeichen, Sprache und Verhalten. Düsseldorf 1973 (engl. Orig.: *Signs, language and behavior*), 1946
- Müller, E. P.*: Kommunikation – sprachliches Handeln – Deutschunterricht. In: *Pädagogische Welt* 29 (1975), S. 360–378, 430–436

Literatur

- Müller, P.*: Das kommunikative Unterrichtsverhalten von normalsinigen und blinden (oder stark sehbehinderten) Grundschulern im Vergleich. Eine Untersuchung über die Bedeutung nonverbaler, situativer und paralinguistischer Kommunikation. Zulassungsarbeit. Nürnberg 1976
- Nickel, H.*: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd. II. Bern 1975
- Nündel, E.* (Hrsg.): Lexikon der Deutschdidaktik. Ratingen 1972 ff.
- Nündel, E.*: Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns. Kronberg/Ts. 1976
- Nündel, E.*: Grundzüge einer Didaktik der sprachlichen Kommunikation. In: *Der Deutschunterricht* 28 (1976) 3, S. 91–103 (1976a)
- Petőfi, J. S.; D. Franck* (Hrsg.): Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Frankfurt/M. 1973
- Petrat, G.*: Unterrichtssignaturen (s. auch Diskussion). In: *Roth, L.; G. Petrat* (Hrsg.): (1974) S. 206–256
- Prisemann, G.*: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf, 1971
- Ramge, H.*: Spracherwerb und sprachliches Handeln. Düsseldorf 1976
- Rath, R.*: Zur linguistischen Beschreibung kommunikativer Einheiten in gesprochener Sprache. In: *Linguistik und Didaktik* 4 (1973) H. 15, S. 169–185
- Ritz-Fröhlich, G.*: Das Gespräch im Unterricht. Anleitung, Phasen, Verlaufsformen. Bad Heilbrunn 1977
- Rosenbusch, H. S.*: Einleitung von Metakommunikation bei Hauptschülern. Versuche in einem 7. Hauptschuljahrgang. In: *Unterrichtswissenschaft* 3 (1977) S. 207–222
- Rosenbusch, H. S.*: Gruppenunterricht – Geschichte, Theorie, Praxis. In: *Dietrich, G. u. a.*: Kooperatives Lernen in der Schule. Donauwörth ²1974
- Rosenbusch, H. S.*: Die Führung einer Hauptschulklasse heute – Bedingungen, Probleme, Konsequenzen. In: *Gröschel, H.* (Hrsg.) Hauptschule heute – Pädagogisch-psychologische Probleme Lehr- und Lernbereiche. München 1976 S. 209–217
- Roth, L.; G. Petrat* (Hrsg.): Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Hannover–Dortmund–Darmstadt–Berlin 1974
- Roth, L.*: Zum Erkenntniswert von Unterrichtsanalysen für Forschung und Lehre. In: *Roth, L.; G. Petrat* (Hrsg.): Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Hannover–Dortmund–Darmstadt–Berlin, 1974 S. 11–21
- De Saussure, F.*: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin 1967
- Savigny, E. v.*: Die Philosophie der normalen Sprache. Frankfurt/M. 1974
- Scherer, K. R.*: Beobachtungsverfahren zur Mikroanalyse nonverbaler Verhaltensweisen. In: *von Koolwijk, J.; M. Wieken-Mayser*: Erhebungsmethoden: Beobachtung und Analyse von Kommunikation (= Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd. III) München 1974, S. 66–109

- Schlieben-Lange, B.*: Linguistische Pragmatik. Stuttgart 1975
- Schmidt, H.*: Untersuchungen zum kommunikativen Verhalten von gehörlosen Schülern. Zulassungsarbeit. Nürnberg 1976
- Schmidt, S. J.* (Hrsg.): Linguistische Pragmatik I und II. München 1974
- Schmidt, S. J.*: Texttheorie. München 1973
- Schülein, J. A.*: Psychotechnik als Politik. Zur Kritik der pragmatischen Kommunikationstheorie. Frankfurt/M. 1976
- Schümer, G.*; *H. Steinforth*: Zur Problematik von Unterrichtsanalysen nach dem Verfahren von *Bellack* (s. auch Diskussion) In: *Roth, L.*; *G. Petrat* (Hrsg.) 1974, S. 114–140
- Schütz, A.*: Gesammelte Aufsätze, Bd. I. Den Haag 1971
- Schütz, Alfred*: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt/M. 1974 (Erstauflage: Wien 1932)
- Searle, J. R.*: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt/M. 1971 (Orig.: *Speech Acts*. Cambridge 1968)
- Searle, J. R.*: Linguistik und Sprachphilosophie. In: *Bartsch, R.*; *T. Vennemann* (Hrsg.): Linguistik und Nachbarwissenschaften, Kronberg/Ts. 1973, S. 113–125
- Searle, J. R.*: Indirect Speech acts. In: *Cole, P.*; *J. L. Morgan* (Hrsg.): *Speech acts*. New York 1975, S. 59–82
- Spanhel, D.*: Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens. Düsseldorf 1971
- Spanhel, D.* (Hrsg.): *Schülersprache und Lernprozesse*. Düsseldorf 1973
- Stocker, K.* (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg/Ts. 1976
- Streeck, J.*: Sprechakttheorie, soziologische Sprachtheorie und Sprachunterricht. In: *Linguistik und Didaktik* 6 (1975) 24, S. 260–269
- Ströhlein, H.*: Ein Vergleich von Schülerkommunikation in Gruppen- und Frontalunterricht. Zulassungsarbeit. Nürnberg 1976
- Stubbs, M.*: Language, Schools and Classrooms. London 1976
- Sudnow, D.* (Hrsg.): *Studies in Social Interaction*. New York–London 1972
- Switalla, B.*: Zu handlungslogischen Implikationen linguistischer Aussagen. In: *Sitta, H.*; *K. Brinker* (Hrsg.): *Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik*. Festgabe für *H. Glinz* (Sprache der Gegenwart, Bd. 30), Düsseldorf 1973 (1973b)
- Switalla, B.*: Aspekte theoretischen Verstehens kommunikativer Handlungen. In: *Linguistik und Didaktik* 4 (1973) 16, S. 265–280 (1973a)
- Tausch, R.*; *A. Tausch*: Erziehungspsychologie. Göttingen 1971
- Tymister, H. J.*: Ansätze zu einer pragmatischen Analyse von Unterrichtsdialogen. In: *Deutsche Sprache* 2 (1973), S. 81 ff.
- Ungeheuer, G.*: Kommunikative und extrakommunikative Betrachtungsweisen in der Phonetik. In: *G. Ungeheuer*: *Sprache und Kommunikation*. Hamburg 1968, S. 37–50
- Watzlawick, P.*; *J. H. Beavin*; *D. D. Jackson*: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern–Stuttgart–Wien, 1969

Literatur

- Watzlawick, P.; J. H. Weakland; R. Fisch:* Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern–Stuttgart–Wien, 1974
- Weber, M.:* Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie. Tübingen 1972 (Erstauflage 1921)
- Weingarten, E. u. a. (Hrsg.):* Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt/M. 1976
- Weitz, S. (Ed.):* Nonverbal Communication. Readings with Commentary. New York–London–Toronto 1974
- Wilhelm, T.:* Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1960
- Wilson, T. P.:* Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: ABS = Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Bd. I. Reinbek 1973, S. 54–79
- Witte, A.:* Analyse der Inhalts- und Lernstruktur und Folgerungen für die Unterrichtsplanung. (s. auch Diskussion!) In: *Roth, L.; G. Petrat* (Hrsg.): 1974, S. 257–288
- Wittgenstein, L.:* Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M. 1971
- Wunderlich, D.:* Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. Frankfurt/M. 1972 (1972a)
- Wunderlich, D.:* Lernziel „Kommunikation“. In: Diskussion Deutsch 23 (1975), S. 263–277
- Wunderlich, D.:* Über die Konsequenzen von Sprechhandlungen. In: *Apel, K.-O.:* (1976), S. 441–462 (1976a)
- Wunderlich, D.:* Grundlagen der Linguistik. Reinbek 1974
- Wunderlich, D.:* Unterrichten als Dialog. In: Sprache im technischen Zeitalter, 32 (1969) S. 263–287 (1969b)
- Wunderlich, D.:* Karl Bühlers Grundprinzipien der Sprachtheorie. In: Muttersprache 79 (1969), S. 52–62 (1969a)
- Wunderlich, D.:* Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik. In: Der Deutschunterricht 22 (1970), H. 4, S. 5–41
- Wunderlich, D.:* Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/M. 1976 (1976b)
- Wunderlich, D.:* Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: *Wunderlich, D.:* (1972b), S. 11–58
- Wunderlich, D. (Hrsg.):* Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M. 1972 (1972b)
- Z. f. Päd. 13. Beiheft:* Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29.–31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg (Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von *Herwig Blankertz*). Weinheim und Basel 1977
- Ziegler, J.:* Kommunikation als paradoxer Mythos. Analyse und Kritik der Kommunikationstheorie *Watzlawicks* und ihrer didaktischen Verwertung. Weinheim–Basel, 1977