

Dorothee Meyer

Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten

Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen
in inklusiven Kleingruppen

Meyer

**Gemeinsamkeit herstellen,
Differenz bearbeiten**

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Dorothee Meyer

Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten

Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen
in inklusiven Kleingruppen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten:
Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen“ von der Philosophischen
Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover als Dissertation genehmigt.
Gutachter*innen: Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Prof. Dr. Oliver Musenberg.
Tag der Disputation: 22.03.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © picoStudio / Fotolia.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2339-5

Kurzzusammenfassung

Befürwortende ebenso wie skeptische Stimmen zum Thema Inklusion klingen häufig so, als sei ein Gelingen oder Scheitern inklusiver Prozesse kaum beeinflussbar. Entsprechend wenig ist untersucht, wie sich Gruppenprozesse in inklusiven Gruppen gestalten.

Die vorliegende Studie schließt diese Lücke, indem sie die Zusammenarbeit in Kleingruppen im Kontext inklusiver Hochschulbildung untersucht. Gegenstand sind vier rekonstruktive Fallstudien aus Seminaren, an denen Studierende und behinderte Menschen – zumeist ohne Hochschulzugangsberechtigung – teilnehmen.

Unter Anwendung der dokumentarischen Methode werden Arbeitsprozesse von Projektgruppen im Rahmen inklusionsorientierter Seminare analysiert. Die leitende Fragestellung besteht darin, wie die Mitglieder einer Gruppe Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten und Verantwortung verteilen. In der Entstehung einer Gruppe erfolgen einerseits – in Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Gruppenziel – die Verteilung von Gruppenrollen, die Entwicklung von Arbeitsfähigkeit und die Konstruktion von Gemeinsamkeit. Andererseits ist es notwendig, Differenz zwischen den Gruppenmitgliedern zu bearbeiten. Dazu gehört auch, einen Umgang mit der Wirkung bestimmter Differenzkategorien zu finden. In inklusiven Gruppen, die im Kontext der Sonderpädagogik, der inklusiven Erwachsenenbildung oder anderen Formen der Teilhabe von behinderten Menschen angesiedelt sind, wirkt sich die häufig im Vorhinein gesetzte Kategorie ‚Behinderung‘ aus und beeinflusst – unter Umständen im Zusammenwirken mit anderen Differenzkategorien – die Interaktion.

Die Ambivalenz von Gemeinsamkeit und Differenz und ihre ‚Herstellung‘ in inklusiven Kleingruppen ist Gegenstand der Dissertation. Sie zeigt, dass die Verantwortungsverteilung in der Gruppe das Ergebnis eines gegenseitigen Zuschreibungsprozesses ist. Verantwortung wird nicht nur von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern meist dauerhaft übernommen, sondern sie wird ihnen auch überlassen. Jedes Gruppenmitglied ist in diesen Prozess aktiv eingebunden, indem es Verantwortung übernimmt, abgibt, entzieht oder zurückweist und sich mit den Zuschreibungen als ‚verantwortlich‘ oder ‚weniger verantwortlich‘ identifiziert. Eine fallübergreifende Analyse der Zuschreibungspraktiken, die ableistische Tendenzen zeigt, rundet die Interpretationen ab.

Durch die theoretische Auseinandersetzung mit Inklusion, Behinderung, Differenz und Ableismus sowie den Bezug zu pädagogischen Konzepten zur Arbeit in Gruppen bietet die Studie sowohl Wissenschaftler*innen als auch Studierenden und interessierten Pädagog*innen einen erweiterten Zugang zur inklusiven Zusammenarbeit in Gruppen.

Die Studie leistet für die Förder-/Sonder-/Rehabilitations- und Inklusionspädagogik einen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit Differenz und den damit verbundenen Zuschreibungen ebenso wie mit der Entstehung von gemeinsamen Erfahrungsräumen in Gruppenprozessen. Obwohl im Hochschulbereich angesiedelt, sind die Ergebnisse auch für außerschulische Jugendbildung und den Sekundarbereich als relevant anzusehen.

Abstract

Comments on the topic of inclusion – both approving and sceptical – seem frequently based on the assumption that success or failure of the inclusive group process can scarcely be influenced. As a consequence, there has been only little research into the inner working of inclusive groups and their group dynamics so far.

This study attempts to close this deficit by analysing cooperation patterns in small inclusive groups in a university environment. The project is based on four reconstructive case studies of seminar groups. Participants were university students and individuals with disabilities, the latter mostly without formal qualification for university attendance.

Applying documentary method, the study analyses the work of project groups in inclusive university seminars. The central question is how group members create a sense of community, deal with differences and attribute responsibilities. The formation of a group involves – with a view to the common objective – the allocation of individual roles, the development of a working routine and a sense of common focus. In this context it is necessary to address the differences between group members. This involves finding a way to deal with the effects of particular categories of differences. Inclusive groups in special needs education, adult education or other forms of participation of individuals with disabilities are frequently marked by the predisposed setting of the category ‚disabled‘. This is likely – together with other categories of differences – to influence interaction in a group.

The ambivalence of common features and differences and their ‚construction‘ in inclusive groups is the subject matter of this thesis. The findings show that the distribution of responsibilities is the result of a process of mutual attribution. Not only is responsibility accepted by individual group members – in most cases permanently – but is also attributed to them. Each group member plays an active part in this process by accepting, yielding, withdrawing or rejecting responsibility and identifying themselves as ‚responsible‘ or ‚less responsible‘. A comprehensive analysis of the workings of the attribution process, which clearly shows ‚ableistic‘ tendencies, rounds off the interpretations.

In addition the study offers comprehensive access to the theories of inclusion, disabilities, differences, ‚ableism‘ and pedagogical concepts for work in groups. It thus helps academics, students and educators to find deepened access to inclusive cooperation in groups.

In the fields of special needs education, rehabilitation and inclusion the study offers a contribution to a critical approach to differences and allocations as well as to shared realms of experience in group development. Although the research project was conducted in a university environment, its results are also relevant for education at secondary level as well as for non-school related education.

Inhalt

1	Einleitung	13
2	Klärung grundlegender Bezüge	17
	2.1 Inklusion und Behinderung	17
	2.2 Differenz	26
	2.3 Inklusion und Differenz: die rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)Forschung	31
	2.4 Intersektionalität	34
	2.5 Ableismus	37
3	Perspektiven auf Gruppen	41
	3.1 Definitionen des Begriffs der Gruppe	41
	3.2 Normen in einer Gruppe	44
	3.3 Rollen in einer Gruppe	45
	3.4 Gruppenprozess	46
	3.5 Forschungszugänge	48
	3.5.1 Feldtheorie nach Kurt Lewin	49
	3.5.2 Perspektive der Sozialpsychologie bzw. der Organisationspsychologie und der Gruppendynamik	52
	3.5.3 Der Ansatz der Gruppendynamik	56
	3.6 Das Konzept der themenzentrierten Interaktion	60
	3.7 Theorie integrativer Prozesse	64
	3.8 Zwischenresümee und Herleitung der Fragestellung	68
4	Methodische Grundlage: Die dokumentarische Methode	71
	4.1 Erkenntnistheoretische Überlegungen Karl Mannheims	72
	4.2 Rekonstruktion mit der dokumentarischen Methode	75
	4.3 Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode	78
	4.4 Gesprächsanalyse mit Hilfe der dokumentarischen Methode	79
	4.5 Typenbildung	82
	4.5.1 Sinngenetische und soziogenetische Typenbildung	83
	4.5.2 Weitere Formen der Typenbildung	84
	4.6 Vorgehen sowie Material und Fallauswahl	85

5	Falldarstellung der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	93
5.1	Zur Situation der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	93
5.2	Sequenzierung des ersten Treffens	94
5.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	95
5.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	118
5.5	Vorherrschende Orientierung der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘	124
5.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘	125
6	Falldarstellung der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘	131
6.1	Zur Situation der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘	131
6.2	Sequenzierung des ersten Treffens	131
6.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘	133
6.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit‘	165
6.5	Vorherrschende Orientierung der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘	168
6.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘	170
7	Falldarstellung der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	179
7.1	Die Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	179
7.2	Sequenzierung des ersten Treffens	179
7.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	181
7.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	207
7.5	Vorherrschende Orientierungen der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘	213
7.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘	214
8	Falldarstellung der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘	219
8.1	Zur Situation der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘	219
8.2	Sequenzierung des ersten Treffens	219
8.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘	222
8.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Finn Ulrike, Linda, Sandra‘	251
8.5	Vorherrschende Orientierungen der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘	256
8.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘	258

9 Zusammenfassende Interpretation	267
9.1 Tabellarische Zusammenfassung der vorherrschenden Orientierungen	268
9.2 Sinngenetische Darstellung der Gruppentypik	273
9.3 Soziogenetische Interpretation der Gruppentypik	282
9.3.1 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf den Inhalt	283
9.3.2 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf die Differenzkategorien Alter und Geschlecht	285
9.3.3 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung	287
9.4 Interpretation der Zuschreibungstypik	291
9.4.1 Sinngenetische Darstellung der Zuschreibungstypik	291
9.4.2 Soziogenetische Interpretation der Zuschreibungstypik	295
9.5 Ergebnis: Verantwortungsverteilung als gegenseitiger Zuschreibungsprozess ...	299
10 Fazit und Folgerungen für die Praxis inklusiver Gruppen	303
Verzeichnisse	309
Literaturverzeichnis	309
Abbildungsverzeichnis	320
Anhang	321
Transkriptionsregeln	321
Begriffsinventar der Diskursanalyse	322
Modi der Diskursorganisation	325
Leicht verständliche Zusammenfassung	327
Tipps für die Zusammenarbeit in (inklusive) Gruppen	330

Vorwort

Die Forderung einer inklusiven Gesellschaft und entsprechend inklusiver Bildungsangebote ist nicht verhandelbar. Wie eine Umsetzung angemessener sozialer und bildungsbezogener Teilhabe allerdings in Klassen, Lern- oder Projektgruppen umzusetzen ist, darüber gibt es noch immer zu wenig gesicherte Erkenntnisse. Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Frage leistet – über die untersuchte Gruppe Erwachsener im Universitäts- und Erwachsenenbildungskontext hinaus – die von Dorothee Meyer vorgelegte Dissertation.

Die Arbeit ist einer Inklusionspädagogik zuzuordnen, die sich als differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik versteht. Damit einher geht das Ziel der Autorin, Inklusion nicht in erster Linie normativ zu vertreten, sondern die sozialen Praxen in inklusiven Projektgruppen zu analysieren. Diese setzen sich zusammen aus Studierenden des Bachelor Sonderpädagogik und erwachsenen Teilnehmenden mit Beeinträchtigungen, die überwiegend in Werkstätten für behinderte Menschen tätig sind. In dem untersuchten Seminar, das seit acht Jahren jährlich stattfindet, arbeiten die Teilnehmenden im Umfang von insgesamt sechs Semesterwochenstunden zusammen.

Es handelt sich um eine explorative Arbeit, die nicht auf vorhergehenden Analysen aufbauen konnte und die nicht im schulischen Kontext angesiedelt ist, der derzeit den Großteil der öffentlichen Aufmerksamkeit auf sich zieht. Hinsichtlich der Auswahl des Materials und der Auswertungsmethodik wurden daher erfolgreich neue Wege beschritten: Die Nutzung der dokumentarischen Methode ermöglicht die Rekonstruktion impliziten Wissens, das handlungsleitend ist, das von den Handelnden aber nicht oder nur in Teilen verbalisiert werden kann. In ihm sind milieu- oder organisationspezifische Wissensbestände eingelagert – beispielsweise der Studienkultur der Leibniz Universität oder die Einrichtungskultur von Einrichtungen der Behindertenhilfe. Ebenso enthalten sind Wissensbestände, die aus anderen Erfahrungsräumen resultieren: Geschlecht, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe, das Absolvieren eines bestimmten Schultyps (Gymnasium, Förderschule) ebenso wie einer bestimmten Einzelschule können zu bestimmten Erfahrungsräumen führen. Gruppenmitglieder merken miteinander, dass sie einen ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ teilen, sich verstehen – und sich auch entsprechend verbunden fühlen. Dieser Ansatz nimmt somit zum Ausgangspunkt der Analyse, was wir auch als Alltagserfahrung kennen: dass wir alle die Zusammenarbeit in inklusiven Schulen oder in einem inklusiven Seminar nicht als ‚unbeschriebenes Blatt‘ beginnen, sondern geprägt sind durch das, was Ralf Bohnsack ‚Standortgebundenheit‘ und Karl Mannheim ‚Seinsverbundenheit‘ nennen.

Obwohl es bereits mehrfach ähnliche Seminaransätze gegeben hat, sind die sozialen Praxen in diesen Seminaren bisher nicht Gegenstand qualitativ-rekonstruktiver, empirischer Untersuchungen gewesen. Die Ergebnisse der Dissertation führen wesentlich weiter als gängige normative Zuschreibungen einer grundsätzlich gelingenden oder mißlingenden Inklusion.

Eine durchgehend hohe, zugleich aber in der Regel implizit bleibende Bedeutung nimmt das Thema Leistung und Leistungsfähigkeit ein: Es scheint für alle Gruppenmitglieder kaum möglich, in der inklusiven Gruppe zusammenzuarbeiten, ohne sich bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit als auch der Leistungserwartungen an die anderen Gruppenmitglieder zu positionieren – trotz gegenüber anderen Universitätsseminaren veränderten, aber nicht gänzlich außer Kraft gesetzten Leistungserwartungen an die Studierenden.

In allen Projektgruppen, die aus Studierenden und behinderten Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung bestehen, lassen sich ableistische Interaktionsmuster und Praxen erkennen. Sie scheinen bei allen Beteiligten habituell verankert zu sein, da sie bei Teilnehmenden mit und ohne Behinderungserfahrung sowie in den gemeinsam entwickelten sozialen Praxen rekonstruierbar waren. Kristallisationspunkte bildeten der Umgang mit (nicht) erwarteten bzw. zugeschriebenen bzw. vorhandenen Fähigkeiten, die Verantwortungsverteilung in der Gruppe, der Umgang mit Differenzen und die Herstellung von Gemeinsamkeit. Hierbei spielen Leitungsstile innerhalb der Gruppe, Erwartungen an die Gruppenarbeit und ganz besonders die Fähigkeiten zur Metakommunikation eine wesentliche Rolle, so dass die Gruppen trotz formal ähnlicher Zusammensetzung und freier Projektwahl sehr unterschiedliche Umgangsweisen mit diesen zentralen Themen sowie unterschiedliche Gruppenorientierungen entwickelten.

Besonders interessant ist, dass die Fähigkeit zur Metakommunikation eine hohe Bedeutung für den Gruppenprozess hat. Trotz einer überwiegend lebenslangen, massiven Bildungsbenachteiligung sowie anderen behindernden Lebensbedingungen der Teilnehmenden mit Beeinträchtigungen wurden metakommunikative Klärungen ebenso häufig durch sie geleistet wie durch die Studierenden. Umgekehrt konnte in den Gruppen, die größere Schwierigkeiten hatten, ein Fehlen von Gruppenmitgliedern mit hohen metakommunikativen Fähigkeiten oder eine mangelnde Durchsetzungsfähigkeit von ihnen festgestellt werden.

Die Relevanz der Differenzkategorie Behinderung – im Sinne der Disability Studies verstanden als sozialer und kultureller Sachverhalt, der mit weitgehender Ausgrenzung einhergeht – ist vor allem im häufigen Fehlen konjunktiver Erfahrungsräume zwischen den Studierenden und den Teilnehmenden ohne Studierendenstatus festzustellen. An anderer Stelle dagegen scheinen im Umgang mit der Zuschreibung bzw. im Absprechen von Fähigkeiten übergreifende gesellschaftliche Deutungsmuster zu greifen, die von der gesamten Gruppe geteilt werden – in dem Sinne, dass die Teilnehmenden mit und ohne Beeinträchtigung die pauschale und nicht der Realität ihrer Projektgruppe entsprechende Auffassung teilen, dass diejenigen mit Beeinträchtigung über bestimmte Fähigkeiten nicht verfügen, die Studierenden dagegen schon.

Die Ausführungen zu dieser ‚Zuschreibungstypik‘ der einzelnen Gruppen sind in ihrer Vielschichtigkeit ausgesprochen interessant und verlangen nach weiterer Forschung in anderen Arbeitskontexten. Sie zeigen, dass ‚guter Wille‘ zwar hilfreich ist, wenn er mit metakommunikativen Fähigkeiten kombiniert dazu führt, sich über Vorannahmen und -erfahrungen zu verständigen, dass er aber bei weitem nicht ausreichend ist für eine gemeinsame Arbeit in inklusiven Gruppen. Dieses Ergebnis setzt die Verfasserin in Beziehung zu Hirschauers Überlegungen zu Praxen der Differenzminimierung und -maximierung, verweist auf die Bedeutung der Herstellung von Gemeinsamkeit in den Gruppen und stellt zugleich empirisch basiert fest, dass dies der Anstrengung und Verantwortung aller Gruppenmitglieder bedarf.

Die Arbeit leistet damit einen wertvollen Beitrag zur Fachdiskussion nicht nur in Bezug auf Inklusion, Differenz sowie die Arbeit in Gruppen, sondern auch in Bezug auf die Wahrnehmung der Handlungsfähigkeit behinderter erwachsener Menschen einschließlich ihrer Fähigkeiten zu Metakommunikation. Es ist der – dem Vermittlungsinteresse der Verfasserin entsprechend – gut lesbaren Arbeit daher sehr zu wünschen, dass sie zahlreiche Leserinnen und Leser findet.

Bettina Lindmeier

1 Einleitung

Diese Studie stellt die Zusammenarbeit und die Gruppenprozesse in inklusiven Kleingruppen im Hinblick auf ‚Gemeinsamkeit‘ und ‚Differenz‘ ins Zentrum. In dieser Zusammenarbeit gilt es – nach dem pädagogischen Konzept der themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn 1993) – individuelle Interessen und Bedürfnisse mit denen der Gruppe und den Erfordernissen des Themas, also den jeweiligen Aufgaben, Anliegen und Zielen der Zusammenarbeit, unter den bestehenden Rahmenbedingungen in ein Gleichgewichtsverhältnis zu bringen (Cohn 2004, S. 113; Langmaack & Braune-Krickau 2012, S. 78f). Anders ausgedrückt, die einzelnen Gruppenmitglieder in ihrer Unterschiedlichkeit und Individualität handeln in der Auseinandersetzung mit dem Thema in einem nicht näher bestimmten interaktiven Prozess ihre Gemeinschaft oder Gemeinsamkeit miteinander aus. Die themenzentrierte Interaktion ist ein demokratisch orientiertes professionelles pädagogisches Konzept (vgl. Reiser 2006, S. 7), welches explizit offen für andere pädagogische Konzepte oder wissenschaftliche Theorien ist. Reiser u. a. entwickelten daraus beispielsweise die ‚Theorie integrativer Prozesse‘ (vgl. Klein et al. 1987, S. 37ff sowie Reiser 1991, S. 15ff), mit der Prozesse in inklusiven Gruppen analysiert und reflektiert werden können. In einer kritischen Betrachtung können dem Konzept der themenzentrierten Interaktion idealisierende Tendenzen oder auch eine Verschleierung von Macht- und Autoritätsverhältnissen vorgeworfen werden (vgl. Dlugosch 2009, S. 240; Hintner et al. 2009, S. 185). Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass im Konzept die Unterschiedlichkeit und Individualität oder auch die ‚Differenz‘ des Einzelnen – normativ gesetzt – positiv willkommen geheißen wird (vgl. Cohn 2004, S. 76ff; Langmaack & Braune-Krickau 2012, S. 78). Wertungen der ‚Differenz‘ des oder der Einzelnen spielen in der themenzentrierten Interaktion keine Rolle.

In den Kultur- und Sozialwissenschaften dagegen ist ‚Differenz‘ ein Begriff, der zum Beispiel Fragen von Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit, Mehrfachzugehörigkeit, Abweichung und Nichtpassung gegenüber dem Allgemeinen in den Blick nimmt (vgl. Ricken & Balzer 2007, S. 57). Dabei geht es – anders als im Konzept der themenzentrierten Interaktion – nicht um eine neutrale Unterscheidung von Unterschiedlichkeiten, sondern um wertende gruppenbezogene Zuschreibungen (vgl. Hirschauer 2014, S. 173).

Die Sonderpädagogik beschäftigt sich mit Behinderung im Sinne einer solchen gruppenbezogenen Zuschreibung und mit den Fragen nach der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit ihrer Zielgruppe. Sie ist in der Auseinandersetzung mit Inklusion und ihrem Selbstverständnis vor die Aufgabe gestellt, die Facetten dieser Zuschreibungen zu reflektieren. Lindmeier (2018, S. 10f) identifiziert zwei Positionen, an denen sich in der Sonderpädagogik zum Teil langjährig geführte Kontroversen – auch entlang der Forderung nach Dekategorisierung – festmachen. Zum einen ist dies die Inklusionspädagogik, die sich beispielsweise für eine Sprache ohne Kategorien wie ‚behindert/nicht behindert‘ starkmacht (vgl. z. B. Boban et al. 2014). Diese Position ist in der Auseinandersetzung mit Inklusion stark normativ geprägt und hat eine positive Bewertung von Vielfalt und damit auch von Inklusion zur Grundlage (vgl. Prengel 2006; Wocken 2012; Hinz 2013). Verbunden mit dieser Position ist eine Differenzanerkennung im Sinne der Maxime ‚Es ist normal, verschieden zu sein!‘ (vgl. Lindmeier 2018, S. 11). Die andere Position begreift die Sonderpädagogik – bzw. Heil- oder Förderpädagogik, je nach individuellen Schwerpunkten der Autor*innen oder Lehrstuhlbezeichnungen – als individuumszentrierte Pädagogik (z. B. Speck 2008). Hier ist die Kategorie Behinderung oder die des speziellen Förderbedarfs unhinterfragt im Diskurs enthalten (vgl. z. B. Ahrbeck 2014, S. 4ff). In beiden Positionen wird,

auch im Rahmen der Kontroversen, vernachlässigt, dass Differenz oder Heterogenität unabhängig von Kategorien etwas ist, „was als fremd erlebt wird, was irritiert und dessen Anerkennung eine mitunter mühsame psychische Integrationsleistung abverlangt“ (Rauh 2016, S. 215f). Ausgehend von diesen Überlegungen bescheinigt Lindmeier beiden sonderpädagogischen Zugängen ein spezifisches „Reflexionsdefizit“ (2018, S. 12), was den Blick auf Differenz angeht. Zum einen sei dies in Bezug auf die Förderpädagogik die „unzureichende Reflexion der hegemonialen Differenzordnung“ einer binären Ordnungslogik beispielsweise von Schüler*innen mit oder ohne „sonderpädagogischen Förderbedarf“. Zum anderen sei dies eine normative Überbetonung der Anerkennung von Verschiedenheit im Sinne einer ‚positiven Wertschätzung‘ gegenüber einer Vernachlässigung der „adressierende[n] Dimension der Anerkennung“ von Differenz, die dennoch nötig erscheint, „um Exklusionsprozesse [...] erkennen und analysieren zu können“ (Lindmeier 2018, S. 38). Er fordert eine „Transformation der Sonderpädagogik in eine Pädagogik bei Behinderung/Nichtbehinderung“ (ebd., S. 90), die eine „differenztheoretisch reflektierte Pädagogik mit einem spezifischen Fokus auf ‚Dis/ability‘“ sei (ebd., S. 12f).

In der rekonstruktiv-praxeologischen Inklusionsforschung gibt es Ansätze, die dieser Aufforderung folgen. Sie nehmen die Differenzpraxis in der Schule in den Blick und untersuchen die Interaktionsebenen von Inklusion (z. B. Sturm & Wagner-Willi 2015a und b; Böing & Köpfer 2017; Lindmeier & Ehrenberg 2017; Sturm 2018a und b sowie Lindmeier & Ehrenberg 2019). Mit etwas anderer methodologischer Herangehensweise untersuchen Dobslaw (2016), Dobslaw & Messmer (2018) und Williams (2011) die interaktionelle Ebene von Gesprächen zwischen nicht behinderten und behinderten Menschen¹ in institutionell geprägten Strukturen von beispielsweise Hilfeplangesprächen, im Zusammenhang von partizipativer inklusiver Forschung (Williams 2011, 2016) und in der Alltagskommunikation (Hitzler 2018).

Diesen Forschungsarbeiten ist gemeinsam, dass sie die Reproduktion und Wirkung von Differenz in der Interaktion nachweisen. Es ist also nicht ausreichend, wenn Menschen ‚in guter Absicht‘ zu einem inklusiven Miteinander zusammenkommen und sich bemühen, macht- und zuschreibungsfrei zu agieren. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit der Forderung an die Sonderpädagogik, sich mit Differenz und den damit verbundenen Zuschreibungen auseinanderzusetzen. Dazu möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten². Eine Auseinandersetzung mit der konkreten Interaktion erscheint dabei ein sinnvoller Zugang, da die Partizipation und Teilhabe behinderter Menschen „die Eröffnung von Möglichkeitsräumen, und zwar auch (oder vor allem?) auf der Ebene der Interaktion“ erfordert (Dobslaw 2018, S. 12). Ausgehend von diesen Gedanken liegt das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, die konkrete In-

1 Die Bezeichnung ‚behinderte Menschen‘ umfasst das ‚Behindertsein‘ ebenso wie das gesellschaftliche ‚behindert werden‘. In aktuellen Ausführungen von Selbstvertreter*innen wird auf die Bedeutung des Wortes ‚Behinderung‘ zur neutralen Beschreibung eines Merkmals hingewiesen, welches jedoch mit dem Wort Mensch ergänzt werden sollte (vgl. <http://leidmedien.de/begriffe/>). Erstmals wies Fredi Saal (1992) mit dem Titel seines biografischen Essays darauf hin, dass seine Identität nicht ohne seine Behinderung zu denken sei, und fragt: ‚Warum sollte ich jemand anders sein wollen?‘ Insofern werden in dieser Arbeit die Begriffe ‚behindert‘ oder ‚mit Behinderung‘ synonym verwendet und jeweils mit einer Konkretisierung in Form eines Nomens verbunden.

2 Ebenfalls notwendig, allerdings nicht der Zielrichtung dieser Arbeit entsprechend, erscheint eine weitergehende Auseinandersetzung mit Inklusion in unterschiedlichen Handlungsfeldern, zum Beispiel die Entwicklung inklusiver Didaktiken und die Entwicklung von Konzepten inklusiver Praxis. Hier gibt es in den genannten Bereichen Ansätze, etwa für die Fachdidaktik (vgl. Ratz 2010; Riegert & Musenberg 2015), für die inklusive Hochschule (Dannenbeck et. al 2016), für die inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (Buchner et al. 2016) sowie im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung (Babilon 2018).

teraktion in heterogenen Gruppen zu beschreiben sowie die Rollen aller Beteiligten zu rekonstruieren und zu analysieren. Von Interesse sind dabei zwei Aspekte:

- Zum einen die Herstellung³ gegenseitiger Verbundenheit und Gruppenzugehörigkeit sowie die gefundenen Wege der Beteiligten, sich in den Gruppendiskurs einzubringen.
- Zum anderen der Umgang mit Differenzen, mit Fremdheitserleben, der Umgang mit Momenten des Verstummens einzelner Beteiligter oder auch Momente des Ausschlusses von Beteiligten.

Analysiert werden die sprachlichen Diskurse des Materials in doppelter Weise: einerseits im Hinblick auf die Herstellung und Bearbeitung von Differenzen im Sinne der Differenzforschung, andererseits im Hinblick auf die Verteilung von Verantwortung sowie das Aushandeln von Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit in Gruppen im Sinne der Gruppendynamik und der themenzentrierten Interaktion.

Das Material der vorliegenden Studie stammt aus dem Forschungsfeld der inklusiven Hochschule (Lindmeier & Meyer 2016; Lindmeier et al. 2017) und der inklusiven Erwachsenenbildung (Lindmeier et al. 2013). In Universitätsseminarsitzungen, einem mehrtägigen Kompaktseminar mit Übernachtung und in Projektgruppen lernen (geistig) behinderte Menschen und Studierende an einem Rahmenthema im Seminar ‚Gemeinsam lernen‘ miteinander. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war das Rahmenthema des Seminars Selbstbestimmung, seit 2014 liegt der thematische Schwerpunkt auf den Themen Politik und Inklusion (vgl. Meyer & Lücke 2018). Ziel dieses Angebots ist es, allen Beteiligten inklusive Erfahrungen zu vermitteln und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion als Bürgerrecht zu entwickeln.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit nimmt die Strukturen der konkreten Interaktion in inklusiven Gruppen in den Blick. Es wird untersucht, wie sich die Gruppe in der Bearbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen konstruiert und wie sich die Verantwortungsverteilung in der Gruppe vollzieht. Um in diesen Interaktionen die Auswirkungen und Verschränkungen unterschiedlicher Differenzkategorien analysieren zu können, ist es notwendig, in einem ersten Schritt die zum Teil auch schon in der Einleitung genutzten zentralen Begriffe wie Inklusion, Behinderung Differenz, Intersektionalität und Ableismus zu bestimmen (Kapitel 2).

Differenzbearbeitungen geschehen in der Interaktion zwischen Menschen, also in Gruppen als dem Ort, an dem Menschen in der Interaktion gegenseitig Bezug aufeinander nehmen. Vor diesem Hintergrund werden sozialpsychologische und gruppendynamische Perspektiven auf Gruppen verbunden mit der Theorie integrativer Prozesse (vgl. Reiser 2009) und professionellen pädagogischen Konzepten wie beispielsweise dem der themenzentrierten Interaktion dargestellt (Kapitel 3). Professionelle pädagogische Konzepte „entstehen in einem Übergangsraum zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis und bieten die Möglichkeit zur Reflexion und zur Entwicklung von Denkfiguren“ (vgl. ebd., S. 209). Insofern bieten die dar-

3 „Im Bereich der qualitativen Forschung auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode bezeichnen wir jenen sozialen, interaktiven oder auch bildhaften Zusammenhang, für den eine Äußerung, eine Handlung oder eine inkorporierte Praktik einerseits Ausdruck ist, dessen Bestandteil sie andererseits darstellt, als Kontext oder genauer: als den von den Akteur*innen im Forschungsfeld selbst hergestellten Kontext (Bohnsack 2017, S. 77; Hervorh. der Verfasserin). Anschlussfähig ist ebenfalls der Begriffsgebrauch des *doing* und *undoing difference* (vgl. Hirschauer 2014).

gestellten Theorien und Konzepte auch Studierenden und interessierten Pädagog*innen einen erweiterten Zugang zu dieser Studie.

Die methodische Grundlage der Arbeit bildet die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2017) als methodologisch-erkenntnistheoretisches Konzept und Auswertungsmethode (Kapitel 4). Bei der dokumentarischen Methode wird zwischen den explizit-formalen bzw. kommunikativen Formen der Differenzbearbeitung und solchen auf der Ebene der habituellen Praxis bzw. auf der Ebene impliziter konjunktiver Erfahrungen unterschieden (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015a, S. 66)⁴. Letztere stehen im Zentrum des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit. Sie sollen mit Bezug auf Mannheim (1980, S. 281) nicht im Sinne eines naturwissenschaftlichen Experiments „bewiesen“ werden. Stattdessen geht es um einen „Aufweis“ im Sinne einer Beschreibung und Interpretation (vgl. ebd.). Um den methodischen Zugang zu erleichtern wird die dokumentarische Methode ausführlich beschrieben. Ergänzend findet sich eine Erklärung des Begriffsinventars zur Diskursanalyse sowie der Modi der Diskursorganisation im Anhang.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen vier rekonstruktive Fallstudien aus dem oben genannten Seminar, in denen der Frage nach der Differenz- und Gemeinsamkeitsherstellung sowie der Verantwortungsverteilung in inklusiven Kleingruppen nachgegangen wird (Kapitel 5 bis 8). Die Studie legt hohen Wert auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, weshalb diese Kapitel umfangreiche Transkriptsequenzen und Interpretationen enthalten. Dies bietet Leser*innen die Möglichkeit in der Lektüre eigene Schwerpunkte nach Interesse zu setzen.

Vor dem Hintergrund der Falldarstellungen werden im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung die Bezüge zu den theoretischen Perspektiven auf Gruppen wieder aufgenommen und mit den Begriffen der dokumentarischen Methode in Verbindung gebracht. Ebenso werden in der soziogenetischen Interpretation Bezüge zu Inklusion, Behinderung, Differenz, Intersektionalität und Ableismus aufgenommen, zusammenfassende Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen, die Ergebnisse in einer Abbildung zusammengefasst sowie wesentliche Bedingungen einer gelingenden inklusiven Zusammenarbeit formuliert (Kapitel 9). Im Fazit werden weitere Forschungsperspektiven sowie Impulse für die Umsetzung inklusiver Zusammenarbeit erörtert (Kapitel 10).

4 Die Unterscheidung der explizit-kommunikativen Ebene und der implizit-konjunktiven Ebene ist ein Kennzeichen der Interpretation mit der dokumentarischen Methode, die in dieser Studie verwendet wird. Die explizit-kommunikative Ebene meint die offen thematisierten Inhalte und Strukturen, die den Akteuren auch reflexiv zugänglich sind. Die implizit-konjunktive Ebene meint die innerhalb der Handlungen und Äußerungen eingelassenen Erfahrungen und Annahmen, die sich in Handlungspraxen zeigen. Gemeint sind hier Annahmen und Erfahrungen aus einer spezifischen Perspektive heraus (Standortgebundenheit), beispielsweise als Studierender, als Beschäftigter einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM), als Lehrkraft einer bestimmten Schule, als Angehöriger eines bestimmten Milieus oder einer bestimmten Zeit, die dazu führen, dass aus dieser Perspektive heraus gehandelt oder gedacht wird, ohne dass es den Akteuren bewusst ist. Ausführlicher und mit Literaturbezügen ist dies in Kapitel 4 erläutert.

2 Klärung grundlegender Bezüge

Die Arbeit beginnt mit einer Klärung der theoretischen Bezüge, welche die Studie in ihrem Verlauf grundlegend rahmen. Dazu ist zunächst als Ausgangspunkt die Herkunft des Materials dieser Arbeit von Bedeutung, das in einem Seminar erhoben wurde, an dem Studierende der Sonderpädagogik⁵ und behinderte Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung teilnehmen. Damit wird von Anfang an auch die Differenzkategorie Behinderung Gegenstand der Betrachtung. Zudem ist diese Arbeit in der „Pädagogik bei Behinderung/Nichtbehinderung“ angesiedelt, in der aufgrund ihres Gegenstands die Kategorie Behinderung ebenso im Zentrum steht wie derzeit der Begriff der Inklusion. Daher werden zunächst diese beiden Begriffe erläutert und näher betrachtet (Kapitel 2.1).

In der Auseinandersetzung mit Behinderung als mehrperspektivischem Phänomen wird deutlich, dass mit diesem Phänomen wertende, differenzherstellende gruppenbezogene Zuschreibungen verbunden sind, die es im weiteren Verlauf differenztheoretisch zu reflektieren gilt (Kapitel 2.2). Die zumeist auf den schulischen Kontext bezogene rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)Forschung liefert Ergebnisse, die die Differenzherstellung und Bearbeitung in Schulklassen erforschen, und nimmt dabei Prozesse von Zugehörigkeit und Ausschluss in den Blick, was auch dieser Studie Anknüpfungspunkte bietet (Kapitel 2.3).

Eine Erweiterung der begonnenen Auseinandersetzung mit Behinderung und Differenz bietet das macht- und ungleichheitskritische Konzept der Intersektionalität, das die Auswirkungen unterschiedlicher Differenzkategorien in ihren Verschränkungen analysiert (Kapitel 2.4). Auswirkungen bestimmter Differenzkategorien zeigen sich häufig darin, dass einem Individuum bestimmte Fähigkeiten zugeschrieben werden oder auch abgesprochen werden. Behinderung zum Beispiel wird häufig mit dem Absprechen bestimmter Fähigkeiten verbunden, was Gegenstand der Ableismus-Kritik ist (Kapitel 2.5).

2.1 Inklusion und Behinderung

Das Thema Inklusion ist in der Sonderpädagogik derzeit von so hoher Bedeutung, dass kaum ein Fachbeitrag ohne einen Hinweis darauf oder auch auf das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2008 auskommt (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 179f). Im „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, der sogenannten UN-Behindertenrechtskonvention wurde es für notwendig erachtet, analog zu den Konventionen über die Kinderrechte und die Frauenrechte die allgemeinen Menschenrechte für behinderte Menschen zu konkretisieren. Wenngleich daraufhin zurzeit noch keine fundamentalen Veränderungen festzustellen sind, hat die Konvention doch an einigen Stellen Diskussionen oder Veränderungen der Perspektive auf Unterstützung von behinderte Menschen ausgelöst (vgl. Hinz 2013, o.S.), die Ermöglichung gleicher Rechte bleibt jedoch eine Aufgabe (vgl. Köbsell & Hirschberg 2017, S. 13). Bielefeldt (2009, S. 16) hebt aus menschenrechtlicher Perspektive als besondere Innovation der UN-Behindertenrechtskonvention „die starke Akzentsetzung auf soziale Inklusion“ hervor, „die ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie her gedacht und

5 Dieser Begriff ist kritisch zu hinterfragen, seitdem Inklusion ein Leitprinzip der „Pädagogik bei Behinderung/Nichtbehinderung“ ist – ein Terminus, den Lindmeier (2018, S. 90) vorschlägt. Er wurde dennoch gewählt, weil er der aktuell genutzten Bezeichnung des Studiengangs an der Leibniz Universität Hannover entspricht.

von dorthin von vornherein als eine freiheitliche Inklusion definiert wird“ (ebd.). Diese verdiene besondere Beachtung und könne weitere Menschenrechtsdiskussionen befruchten⁶.

Der sonderpädagogische Diskurs um Inklusion ist stark auf Schule sowie die praktische Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention bezogen (vgl. Lütje-Klose & Lindmeier 2015, S. 10). Werning beispielsweise definiert Inklusion „als Konzept zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen“ (2010, S. 4) und konstatiert, dass sich bei der Umsetzung von Inklusion die Schule an die Bedürfnisse der Schüler*innen anpassen müsse und nicht umgekehrt (vgl. Werning & Löser 2012, S. 306). Voraussetzung für inklusives Lernen seien „stabile Lerngruppen mit einer hinreichend großen Zahl leistungsstarker Schülerinnen und Schüler“, um Verschiedenheit und Heterogenität in Lerngruppen positiv zu nutzen (Werning 2010, S. 6; ebenso Werning & Lütje-Klose 2012, S. 214f).

Ahrbeck spricht gemeinsamem Unterricht einen „hohen Wert“ zu (vgl. 2016, S. 48). Spezielle Beschulungsformen bedürften nunmehr einer besonderen Legitimation, die Begründungsverhältnisse hätten sich umgekehrt (ebd.). Das Konzept der inklusiven Bildungsziele „damit auf die Überwindung einer engen, allein an Platzierungs- und Förderfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierten Sichtweise“ und stelle „konsequent die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext in den Mittelpunkt der pädagogischen Debatte“ (Werning & Lütje-Klose 2012, S. 208f). Ahrbeck sieht Inklusion als Teil einer Reihe von dauernden schulischen Reformbemühungen und warnt vor überzogenen Erwartungen an das Konzept: „Die Inklusion kann im Spannungsfeld von Gleichheit und Besonderheit, allgemeiner und spezieller Förderung Schwerpunkte anders als bisher setzen. Die Paradoxien und Antinomien, die dem Bildungsgeschehen immanent sind, vermag sie jedoch ebenso wenig zu lösen wie alle vorangegangenen Reformen“ (Ahrbeck 2014, S. 9). Die Diskussion um Inklusion in der Sonderpädagogik ist zum Teil normativ-ideologisch aufgeladen, polarisierend und verbunden mit Spaltungstendenzen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses (vgl. Rauh 2015, S. 215f). Exemplarisch verdeutlicht dies die Auseinandersetzung zwischen Ahrbeck, Hinz und Wocken, ob das deutsche Förderschulsystem vereinbar mit der UN-Konvention sei oder nicht (Wocken 2012; Hinz 2013, o. S. sowie Ahrbeck 2014, S. 28 und 31)⁷.

Bisweilen weisen Autor*innen auf die Gefahr des Ausschlusses bestimmter Gruppen von Schüler*innen im Inklusionsdiskurs hin, der bisher vor allem die Förderschwerpunkte Lernen,

6 Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen schlägt Bielefeldt vor, Inklusion im Sinne einer umfassenden Einbeziehung und Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen als eines der grundlegenden Prinzipien der Menschenrechte zu sehen (Bielefeldt 2011, S. 127). Er sieht die universellen, sich auf der Gleichwertigkeit aller Menschen berufenden Menschenrechte in der Menschenwürde begründet (vgl. ebd. S. 105, sowie Köbsell & Hirschberg 2017, S. 11). Inhaltlich werden die Menschenrechte auf der Grundlage der Prinzipien von Freiheit und Gleichheit ausgestaltet (vgl. ebd. S. 127), die tendenziell die Rechte des einzelnen Menschen betonen. Von gleicher Bedeutung ist aber auch das dritte Prinzip der Brüderlichkeit, das einer gemeinschaftlichen Intention folgt, allerdings ein geschlechtsspezifisch unterbestimmter Begriff ist. Für dieses Prinzip schlägt Bielefeldt daher unter Bezugnahme auf die UN-Konvention den Begriff der Inklusion vor (ebd., S. 119ff, sowie Lindmeier 2018, S. 109).

7 Für Ahrbeck postuliert die UN-Konvention, „dass die Verschiedenheit von Menschen wertvoll und begrüßenswert sei“ und damit einen hohen Wert erhalte (Ahrbeck 2014, S. 33). Er arbeitet als Kritiker an dieser Forderung heraus, dass Verschiedenheit im Sinne einer ethisch-normativen Bedeutung erst dann wertvoll werde, wenn sie für eine Person selbst und ihr Umfeld gewinnbringend sei. Im Sinne dieses Argumentationsstranges weist Ahrbeck darauf hin, dass die Verschiedenheit von Menschen, die aufgrund ihrer eigenen Missbrauchs- und Gewalterfahrungen zu Tätern werden, nicht in diesem Sinne gewinnbringend seien sondern „Opfer einer schädigenden Lebenspraxis“ (Ahrbeck 2014, S. 34f) seien. Dabei lässt er jedoch außer Acht, dass die UN-Konvention eine Präzisierung der allgemeinen Menschenrechte ist, denen auch das Recht auf z. B. körperliche Unversehrtheit inhärent ist, so dass die von Ahrbeck in den Blick genommene Gruppe Opfer massiver Menschenrechtsverletzungen ist und Gewaltopfer in der Konvention nicht als Beispiel von gewinnbringender Verschiedenheit gesehen werden.

Verhalten und Sprache umfasst. Bernasconi und Böing (2015, S. 181) oder Fornefeld (2008, S. 14) sehen die Perspektive und Anliegen von Menschen mit komplexer Behinderung als randständig berücksichtigt oder Ahrbeck (2016, S. 51) die der Kinder und Jugendlichen mit komplexen emotional-sozialen Schwierigkeiten.

Eine Herausforderung für Inklusion im schulischen Bereich betrifft die gesellschaftlichen Funktionen von Schule. Fend beschreibt mit der Funktion der Enkulturation, der Qualifikation, der Allokation und der Integration bzw. Legitimation vier gesellschaftliche Funktionen von Schule (vgl. Fend 2008, S. 49f). Den Begriff der Inklusion verwendet Fend im Zusammenhang mit der Integrationsfunktion der Schule, die der Reproduktion von Normen, Werten und Weltansichten dient (vgl. ebd., S. 52). Die Integrationsfunktion werde „vom Anspruch her gestaltet, das Bildungswesen als Teil der Demokratisierung einer modernen Gesellschaft zu sehen, reflektierte Teilnahme zu fördern und die Zugehörigkeit zu stärken. Politische Systeme internationalisieren sich zunehmend und sie werden immer stärker von Verfassungsnormen geleitet, die die Inklusion aller Individuen in den menschlichen Verantwortungszusammenhang betonen“ (vgl. ebd., S. 55). Diese Funktionen von Schule stehen im Widerspruch zu den pädagogischen Idealen eines emanzipatorischen Selbstverständnisses und der Erziehung zur Mündigkeit (vgl. Sturm 2007, S. 13). Ähnliches gilt auch für die Inklusion als pädagogische Leitidee, die in gemeinsamem Unterricht den individuellen Lernbedürfnissen des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin mit individueller Bezugsnorm gerecht wird. Sie kann dann keiner der vier gesellschaftlichen Funktionen von Schule zugeordnet werden und steht besonders zu der Allokations- oder Selektionsfunktion der Schule, welche über Leistungszertifikate Zuordnungen der einzelnen Schüler*innen zu möglichen beruflichen Laufbahnen schafft (Fend 2008, S. 28), in einem antinomischen Verhältnis (vgl. Wagner-Willi 2018, S. 317). So können auch Homogenisierungsbestrebungen in Lerngruppen, zum Teil auch durch den Einsatz von Schulassistent*innen und (vgl. ebd.; Böing & Köpfer 2017, S. 135) und die Gestaltungsgrenzen gemeinsamen Unterrichts in starren Fachleistungsstrukturen begründet werden (Werning & Lütje-Klose 2012, 231f). Möglicherweise ist diese Antinomie auch eine der Ursachen dafür, dass im Zusammenhang mit Inklusion die Frage nach der Leistungsbewertung bisher weitgehend ungeklärt ist (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 208ff).

Das Verhältnis von Inklusion zu den gesellschaftlichen Funktionen von Schule, besonders zur Selektionsfunktion, verlangt eine sorgfältige Abwägung und wird immer antinomisch bleiben, ähnlich wie die pädagogische Antinomie von Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit (vgl. Helsper 2004, S. 28f). Sturm bezeichnet diese Antinomie, auch unter Bezug auf andere Autoren, als „strukturellen Zielkonflikt der Schule“ (vgl. Sturm 2007, S. 12).

Lindmeier et al. (2000, S. 187f) sehen als eine der Ursachen der Fokussierung der deutschen Diskussion um Inklusion auf Schule und den vorschulischen Bereich die förderorientierte Herangehensweise an das Phänomen Behinderung. Ressourcen für Förderung erscheinen dort sinnvoll angelegt, wo unmittelbar erfahrbare Ergebnisse in Form von neu erworbenen Kompetenzen erwartet werden, was vor allem im Säuglings- und Kindesalter der Fall ist. Von dieser Perspektive unterscheiden die Autor*innen eine in Bezug auf Erwachsenenbildung in England bürgerrechtliche Herangehensweise, die „zu einem erhöhten Interesse am frühen Erwachsenenalter als dem Lebensalter, in dem jeder Menschen seinen Lebensstil entwickelt, Partner- und Berufswahl anstehen und sich in der Regel der Lebensmittelpunkt von der Herkunftsfamilie zu einem selbstgewählten sozialen und räumlichen Ort verlagert“ (ebd., S. 198). Im Bereich der Erwachsenenbildung, in dem auch diese Studie angesiedelt ist und der sich traditionell auch mit benachteiligten Gruppen auseinandersetzt (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 74ff), ist das antinomische Verhältnis zur Inklusion nicht so stark ausgeprägt wie in der Schule. Dies ist auch

durch die drei wichtigsten Prinzipien der Erwachsenenbildung „Freiwilligkeit der Teilnahme, Möglichkeiten der freien Wahl verschiedenster Themen und Kurse sowie die Mitbestimmung der Teilnehmenden“ begründet (Babilon 2018, S. 17; vgl. Fornefeld 2013, S. 156).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden eine allgemeinere Perspektive der historischen Entwicklung des Inklusionsbegriffs sowie seiner Adressat*innen in den Blick genommen. Der Begriff der Inklusion kam zu Beginn des neuen Jahrtausends auf und wurde erstmals in der Salamanca-Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ bekannter gemacht (vgl. Unesco 1994). In der deutschsprachigen Diskussion ist keine einheitliche Definition auszumachen (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 180), was auch die Diskussionslinien zur Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion bei dessen Einführung verdeutlichen. Reiser (vgl. 2003, S. 305f) beispielsweise bezieht sich auf die lateinischen Ursprünge der Begriffe Integration und Inklusion, wobei ‚integratio‘ ‚Wiederherstellung‘ und ‚integrare‘ ‚wiederherstellen‘ oder ‚erneuern‘ meinen. ‚Inclusio‘ bedeutet ‚Einschluss‘, dementsprechend meint ‚include‘ ‚einschließen‘, ‚einengen‘ oder ‚hineinbringen‘. Beide Begriffe zielen auf die Herstellung einer Einheit ab. Der Begriff der Integration impliziert dabei die Bedeutung von interaktiven Prozessen zwischen Individuen, während sich Inklusion eher auf gesellschaftliche und soziale Prozesse bezieht (vgl. ebd.). Gerade aufgrund des recht geringen Bedeutungsunterschieds dient der Begriff der Inklusion für Reiser eher dazu, den quantitativ und qualitativ stagnierenden Integrationsdiskurs zu kritisieren und durch den neuen Begriff möglicherweise neue Impulse zu setzen. Aus dieser Perspektive erscheint es denkbar, dass Ähnliches in absehbarer Zeit auch für den Inklusionsbegriff gilt (vgl. ebd.).

Sander (vgl. 2003, S. 314ff) analysiert drei unterschiedliche Herangehensweisen an die Begriffe Integration und Inklusion. Erstens nennt er einen synonymen Gebrauch beider Begriffe, zweitens – analog zu Reiser – einen notwendigen Begriffswechsel, der Inklusion als optimierte Integration von Menschen mit Behinderungen beschreibt, und drittens ein Verständnis von Inklusion im Sinne einer optimierten und erweiterten Integration, die neben Menschen mit Behinderungen auch andere vulnerable Gruppen einbezieht.

Hinz (vgl. 2003, S. 332ff) unterscheidet zur Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion zunächst zwischen einem sonderpädagogischen und einem integrationspädagogischen Verständnis von Integration. Das sonderpädagogische Verständnis von Integration richtet nach wie vor den Blick auf Menschen mit Behinderung, die durch eine differenzierte Förderung mittels der Sonderpädagogik in die Gesellschaft integriert werden sollen. Das integrationspädagogische Verständnis von Integration sieht Integration dagegen als Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft an, die den Blick auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen lenkt und nicht nur Menschen mit Behinderung in den Blick nimmt. Für Hinz ist dieses integrationspädagogische Verständnis von Integration synonym mit dem Begriff der Inklusion. In einer aktuelleren Veröffentlichung weist er allerdings darauf hin, dass es zuweilen den Anschein habe, dass der „Integrationsbegriff gegen den der Inklusion ausgetauscht“ (Hinz 2013, o.S.) wurde. Aus diesen Überlegungen folgt, dass der Diskurs um den Inklusionsbegriff gegenüber dem Begriff der Integration innerhalb der deutschsprachigen Integrationsbewegung kaum Neuerungen bringt; deshalb kann, wie es beispielsweise in dieser Arbeit in Kapitel 3.7 geschieht, direkt an die Forschungstraditionen der Integrationspädagogik angeknüpft werden (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 187).

Aus pädagogischer Perspektive ist Tony Booth ein hervorstechender Verfechter der Inklusion, der vor allem mit dem Index für Inklusion in Verbindung gebracht wird. Dieser Index für Inklusion, der größtenteils im Erziehungs- und Bildungsbereich Verwendung findet, ist ein Instrument der Organisationsentwicklung. Er analysiert die inklusive Kultur in Institutionen anhand der Dimensionen „Inklusive Kulturen schaffen“, „Inklusive Strukturen etablieren“ und „Inklusive Praktiken

entwickeln“ (vgl. Booth 2008, S. 69). Zu den Dimensionen gehören Bereiche, die mit konkreten Indikatoren oder Zielen verbunden sind⁸. Der Zugang des Index für Inklusion steht auch für Booth' Inklusionsverständnis. Inklusion soll Barrieren des Lernens und der Teilhabe abbauen und ist eine „Strategie, um Bildung und Erziehung für alle zu überdenken und neu zu ordnen“ (Booth 2011, S. 5; vgl. auch Hinz 2008, S. 42). Booth geht es um einen wertebasierten Zugang zu Bildung und Erziehung. Relevante Werte sind beispielsweise Gleichheit, Rechte, Teilhabe oder Respekt für Vielfalt (vgl. Booth 2011, S. 11ff), die sich mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland oder auch mit der UN-Behindertenrechtskonvention verbinden lassen. Diese seien nicht nur mit programmatischen Aussagen, sondern mit konkreten Handlungen verbunden (vgl. Booth 2008, S. 60). Deshalb werden die Indikatoren oder Ziele des Index für Inklusion durch Fragen, die auf überprüfbare Handlungen abzielen, konkretisiert und damit verifizierbar (vgl. Booth & Ainscow 2017, S. 146f). Inklusion wendet sich der Heterogenität von Gruppierungen zu, bezieht mehrere Dimensionen von Heterogenität ein, orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und „vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft, die Diskriminierung und Marginalisierung abbaut“ (vgl. Hinz 2008, S. 33f). Dass Inklusion in der Sonderpädagogik momentan häufig in Zusammenhang mit Behinderung gedacht wird, ist eine Verengung, von der sich Booth ausdrücklich abgrenzt. Er weist darauf hin, dass sich Lernende mit Beeinträchtigung in allen gesellschaftlichen Gruppen finden und deshalb bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsorten auf die Bedürfnisse aller Akteur*innen geachtet werden sollte (vgl. Hinz 2008, S. 54; Booth 2011, S. 7f).

Da der Begriff der Inklusion innerhalb der Pädagogik jedoch regelmäßig im Zusammenhang mit Behinderung diskutiert wird, soll nachfolgend dieser Begriff im Sinne von Reflexion in den Blick genommen werden. Behinderung beschreibt eine Kategorie, die jeden und jede im Verlauf des Lebens treffen kann. Die *Disability Studies*, welche die Kategorie Behinderung im Namen führen und aus der politischen Behindertenrechtsbewegung heraus entstanden sind, prägten das soziale Modell von Behinderung, das sich mit gesellschaftlichen Barrieren für behinderte Menschen beschäftigt, anstatt die Behinderung individuell zu begründen (vgl. Blyth 2017, S. 37). Damit empfehlen die *Disability Studies* die Aufmerksamkeit, anders, als es die Psychologie oder Medizin bevorzugt, auf „gesellschaftliche Prozesse und behindernde Strukturen zu richten“ (ebd). Damit bleibt die Thematisierung von Behinderung notwendig, um Phänomene der Ausgrenzung und Herstellung von Differenz beschreiben und analysieren zu können. Die *Disability Studies* distanzieren sich ausdrücklich von der im Zusammenhang mit Inklusion zuweilen erhobenen Forderung nach Dekategorisierung⁹ (vgl. Köbsell 2015a, S. 116), die „zu heftigen innerdisziplinären Kontroversen“ führt (Lindmeier 2018, S. 10). Stattdessen arbeiten

8 Der Index für Inklusion bietet in der aktuellsten Auflage von 2017 einen Leitfaden zur Schulentwicklung und liegt international in 50 Ländern vor (vgl. Booth & Ainscow 2017, S. 8). Zudem gibt es auch deutschsprachige Adaptionen für Kindertageseinrichtungen (vgl. GEW 2015) oder einen Index für Kommunale Inklusion (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011).

9 Im Band „Dekategorisierung in der Pädagogik“ von Musenberg et al. (2018) kommen verschiedenen Positionen dieser Debatte zu Wort. Ohne die Debatte im Einzelnen nachvollziehen zu wollen zeigt sich dennoch, dass die Ausgangspunkte mitunter vollkommen unterschiedliche sind, was die Verständigung zusätzlich erschwert. So geht es beispielsweise manchmal um die „Verschiebung der Aufmerksamkeit auf pädagogisch bedeutsame Kategorien“ (vgl. Walgenbach 2018, S. 12), statt um den mitunter unterstellten „Verzicht auf Kategorien“ (ebd. S. 14). Auch bezieht sich die Forderung nach Dekategorisierung mitunter auf den Begriff ‚Behinderung‘ als ein komplexes mehrdimensionales Phänomen oder auf den des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘, was ausschließlich eine bildungspolitische Zuschreibung darstellt. In Teilen der Debatte wird eine „Neugestaltung des Modus der Organisation (sonderpädagogischer Interventionen“ (ebd., S. 33) diskutiert, was sich vor allem auf die Differenzkategorie Behinderung bezieht und einen konkreten Anwendungsbezug beinhaltet. In anderen Teilen der Debatte (vgl. Hirschberg & Köbsell 2018) geht es um poststrukturalistische Theoriebildung, in die ausdrücklich verschiedenen Differenzkategorien einbezogen sind.

sie heraus, „dass es keinen zwangsläufigen, quasi-natürlichen Zusammenhang zwischen der individuellen Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und gesellschaftlichem Ausschluss“ (Köbsell 2015a, S. 117) gibt. Aus Sicht der *Disability Studies* wird Behinderung durch gesellschaftliche Prozesse der Nicht-Anerkennung und Ausgrenzung hergestellt. Dieser Aspekt hat inzwischen auch die Sonderpädagogik erreicht und Eingang in die Definition von Behinderung der WHO gefunden (vgl. DIMDI 2005, S. 24f sowie Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 29f). Die ICF bietet einen mehrperspektivischen, prozessorientierten Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung. Sie beschreibt ein Gesundheitsproblem mit den drei Komponenten der Körperfunktionen und -strukturen, der Aktivität und der Teilhabe. Alle drei Komponenten werden jeweils von Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren beeinflusst. Zwischen allen Komponenten herrscht eine spezifische und dynamische Wechselbeziehung (vgl. DIMDI 2005, S. 23)¹⁰.

Für den Bildungsbereich entwickelt sich im Kontext des Inklusionsdiskurses ausgehend von den USA der interdisziplinäre Ansatz der *Disability Studies in Education*, die einen Dialog zwischen kritischer Sonderpädagogik und *Disability Studies* führen (vgl. Köbsell 2015b, o. S.). Das verbindende Fundament der am Ansatz der *Disability Studies in Education* Beteiligten „ist ein Verständnis von Behinderung als gesellschaftliche Konstruktion und die getrennte Betrachtung von individueller und gesellschaftlicher Ebene mit konkretem Bezug auf das soziale Modell von Behinderung“ (ebd., S. 2). In Deutschland gibt es derzeit keinen derartig etablierten Diskurs, dennoch ist an einzelnen Stellen eine auf Inklusion ausgerichtete aktive Auseinandersetzung mit der Thematik Behinderung vorhanden. „Notwendig ist dazu eine Sprache, die Behinderung thematisiert, ohne zu bemitleiden oder zu stigmatisieren“ (Köbsell 2015a, S. 125). Das Benennen von Behinderung ist erforderlich, um auf Nachteile aufmerksam zu machen und beispielsweise Hilfsmittel oder Assistenz einfordern zu können (vgl. Maskos 2010a, S. 4). Auch Aktivisten der Behindertenvertretung, wie Raul Krauthausen (vgl. 2016, o. S.), weisen darauf hin, wie wichtig es ist, den Begriff Behinderung zu nutzen. Grund sei, dass die Behinderung untrennbar zur Person dazugehöre und im Alltag eine Auseinandersetzung mit dieser Tatsache notwendig sei. Köbsell (vgl. 2010, S. 27) unterscheidet dazu (analog zu der Sichtweise auf Geschlecht durch die Kategorien *Sex* als biologisches und *Gender* als soziales Geschlecht) in Bezug auf den Behinderungsbegriff ‚Behinderung‘ und ‚Beeinträchtigung‘. Behinderung weist dabei auf die soziale Konstruktion einer Behinderung hin und Beeinträchtigung auf die Beeinträchtigung eines Körpers, die Einschränkungen wie Schmerzen oder geringere Belastbarkeit im Alltag mit sich bringen kann und nicht gesellschaftlich verursacht ist. Die *Disability Studies* thematisieren besonders das soziale Modell von Behinderung und beleuchten „die Komplexität von Behinderung in ihrem Verhältnis zu Nicht-Behinderung“ (Waldschmidt 2015, S. 334). Sie sehen Behinderung oder ‚Anderssein‘ als verbreitete Lebenserfahrung anstatt als gesellschaftliche Ausnahme (vgl. ebd.). Das Ziel von Inklusion ist diesem Verständnis zufolge „die Wertschätzung und Anerkennung für alle, unabhängig von Alter, Hautfarbe, Herkunft, Religion, Geschlecht und/oder Beeinträchtigung in allen Lebensbereichen und über die gesamte Lebensspanne“ (Köbsell 2015a, S. 119). Sie beziehen den Begriff der Inklusion auf die gesamte Gesellschaft und damit auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen mit den jeweils spezifischen Ausschlusserfahrungen (vgl. ebd.).

10 Geistige Behinderung wird in dieser Arbeit als verkörperte Differenz (Waldschmidt, 2005, o. S.) und als historisch gewachsenes „Verhältnis zwischen den Leistungs- und Anpassungserwartungen einer Gesellschaft einerseits und den Fähigkeiten des Individuums andererseits“ (Musenberger, 2015, S. 213) gesehen. Dies wurde erstmals von Lindmeier (1993) herausgearbeitet.

Hier ist der soziologische Blick auf den Begriff der Inklusion anschlussfähig¹¹, der vom Gegenbegriff der Exklusion ausgeht und das gesellschaftspolitische Problem sozialer Spaltungen thematisiert (vgl. Kronauer 2013, S. 17f). Inklusion und Exklusion werden dabei als historisch relative Begriffe gesehen, die immer im Verhältnis miteinander zu denken sind (vgl. Lindmeier 2013a, S. 171). Im Gegensatz zur westeuropäischen Nachkriegsperiode mit relativer Vollbeschäftigung, zurückgehender Armut und Ausweitung staatlicher Absicherung konstatiert Kronauer (vgl. 2010, S. 24) für die Gegenwart, dass mittlerweile bereits für gesichert gehaltene gesellschaftliche Standards von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe außer Kraft gesetzt zu werden drohen. Gerade in diesem Punkt liegt der Gewinn der soziologischen Perspektive auf Inklusion, denn innerhalb der Sonderpädagogik ist ansonsten, von wenigen Ausnahmen abgesehen, eine auffällige Zurückhaltung gegenüber dem Exklusionsbegriff festzustellen (vgl. Lindmeier 2013a, S. 170f).

Kronauer (2010, S. 17) definiert Inklusion und Exklusion folgendermaßen: Inklusion

„meint gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe, die durch die Einbindung von Menschen in die wechselseitigen Sozialbeziehungen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, durch Reziprozität in Verwandtschaft und Bekanntenkreisen sowie die Zuerkennung und Materialisierung von (persönlichen, politischen und sozialen) Bürgerrechten gewährleistet wird. Umgekehrt bedeutet Exklusion letzten Endes den Abbruch der Wechselseitigkeiten, soziale Isolation und den Verlust von Bürgerrechten, sei es durch deren formale Verweigerung oder durch ihren Substanzverlust, der die Materialität gesellschaftlicher Teilhabe infrage stellt“.

Die Begriffe Inklusion und Exklusion nehmen damit perspektivisch das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft in den Blick. Beide Termini werden prozesshaft gesehen und ermöglichen es, kritische Lebensereignisse, wie den Übergang in die Adoleszenz oder den Beruf, zu betrachten sowie Ausgrenzungsdynamiken zu identifizieren und möglicherweise zu verändern (vgl. Lindmeier 2013a, S. 172). Inklusion und Exklusion sind mehrdimensional zu verstehen und nehmen „die gesellschaftlichen Arbeitsverhältnisse, die sozialen Nahbeziehungen und den Bürgerstatus in seinen unterschiedlichen Ausprägungen“ (ebd.) in den Fokus. Die Begriffe können dabei helfen, eine einseitige Ausrichtung in der Pädagogik beispielsweise auf den Übergang ins Erwerbsleben zu vermeiden und andere Dimensionen menschlichen Zusammenlebens nicht außer Acht zu lassen (vgl. ebd., S. 173).

Aus soziologischer Perspektive auf das Begriffspaar Inklusion/Exklusion geht es nicht nur um eine Öffnung gesellschaftlicher Organisationen und Infrastrukturen, um beispielsweise die Diskriminierung von behinderten Menschen zu vermeiden, sondern auch um die Qualität der gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Kronauer 2010, S. 18). Entscheidend seien dabei die „persönlichen, politischen und sozialen Bürgerrechte, die den Einzelnen zustehen; der Zugang zu und die Bedingungen von gesellschaftlich anerkannter Arbeit und die Wechselseitigkeit in den sozialen Nahbeziehungen“ (ebd.). In diesem Punkt unterscheidet sich Kronauers Inklusions- und Exklusionsverständnis wesentlich von demjenigen Luhmanns aus systemtheoretischer Perspektive. Luhmann (vgl. 1995, S. 241) beschreibt Inklusion und Exklusion mit dem Bild einer Form: „Inklusion‘ bezeichnet dann die innere Seite der Form, deren äußere Seite ‚Exklusion‘ ist. Von

11 Ebenso anschlussfähig wäre aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft der Terminus der reflexiven Inklusion, „der sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibungen und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde & Hummrich 2015, S. 172). Reflexive Inklusion zielt auf eine Reflexivität als professionelle pädagogische Haltung (vgl. ebd.).

Inklusion kann man also nur sinnvoll sprechen, wenn es Exklusion gibt“ (ebd.). Aus systemtheoretischer Sicht hebt Luhmann den hohen Grad an Differenzierung und Spezialisierung einer modernen Gesellschaft hervor, die er mit einer Systembildung innerhalb eines Systems beschreibt. Der hohe Differenzierungsgrad bringt es mit sich, dass es für ein Individuum kein einfaches ‚Innen‘ und ‚Außen‘ gibt. Stattdessen besteht die Gesellschaft aus unterschiedlichen Systemen, die jeweils auf bestimmte Art miteinander verknüpft sind und möglicherweise andere Arten der Verknüpfung ausschließen (vgl. ebd., S. 237ff). Damit ist für ein Individuum kein vollständiger Ausschluss aus der Gesellschaft möglich, sondern Inklusion bzw. Exklusion sind auf bestimmte Systeme bezogen und untrennbar mit der Konstitution einer modernen Gesellschaft verbunden. Inklusion bezieht sich zudem auch auf die Kommunikation zwischen Menschen. Sie steht mit dem systemischen Gedanken in engem Zusammenhang, ist theoretisch aber zusätzlich zu denken (vgl. ebd., S. 242, 264). Luhmann geht von einer ‚Vollinklusion‘ aus und beschreibt Exklusion in modernen Gesellschaften eher individuell (vgl. Kronauer 2010, S. 7). Luhmann beobachtet und beschreibt die Gesellschaft von einer distanzierten Außenperspektive und vernachlässigt die subjektive Perspektive des Individuums, das sich trotz einer Versorgung und Aktivierung in Systemen ausgeschlossen und entkoppelt fühlen kann (vgl. Lindmeier 2013a, S. 176). Demgegenüber geht Kronauer mit seiner ausdrücklichen Betonung von subjektivem Zugehörigkeits- und Teilhabegefühl weiter und fasst Exklusion als Ausgrenzung in der Gesellschaft auf (vgl. Lindmeier 2013a, S. 171). Er führt aus, dass alle Arten sozialer Beziehungen darauf beruhen, bestimmte Personen einzubeziehen und andere nicht. Dabei nimmt er Bezug auf Weber (vgl. 1972, S. 23), der zwischen offenen und geschlossenen Beziehungen differenziert. Nach Weber soll eine soziale Beziehung

„(...) nach außen ‚offen‘ heißen, wenn und insoweit die Teilnahme an dem in ihrem Sinngehalt orientierten gegenseitigen sozialen Handeln, welches sie konstruiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemand verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist. Dagegen nach außen ‚geschlossen‘ dann, insoweit und in dem Grade, als ihr Sinngehalt oder ihre geltenden Ordnungen die Teilnahme ausschließen oder beschränken oder an andere Bedingungen knüpfen“ (ebd.).

So ist beispielsweise Freundschaft eine Form sozialer Beziehung, die in hohem Maße auf Exklusivität beruht. Gesellschaftlich bedarf es nun genauerer Kriterien, „welche Arten sozialer Schließungen als berechtigt, welche als unzulässig und diskriminierend anzusehen sind“ (Kronauer 2013, S. 19). Nicht jede soziale Schließung muss problematisch sein. Kronauer (vgl. 2013, S. 21) führt dies am Beispiel eines Chores aus, bei dem eine gewisse Fähigkeit zu singen durchaus als legitime Zugangsvoraussetzung anzusehen ist. Auch das Verbot von Kinderarbeit bezeichnet nach Kronauer eine gesellschaftlich akzeptierte Form der sozialen Schließung. Kurse der Erwachsenenbildung in leichter Sprache ausschließlich für Menschen mit Behinderung zu öffnen, stelle jedoch eine zu diskutierende Form der Schließung dar (vgl. ebd.). Ebenso sind soziale Schließungen dann problematisch, wenn sie als Mittel der Durchsetzung von Macht genutzt werden und Menschen in ihren sozialen Lebenschancen beeinträchtigen (vgl. Kronauer 2010, S. 25).

Hinz (vgl. 2013, o.S.) weist auf die Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse in Bezug auf Inklusion und Exklusion hin. Zudem macht er darauf aufmerksam, dass das deutsche Förderschulsystem nicht vorschnell als inklusiv bezeichnet werden könne, weil es zwar alle Schüler*innen in ein Schulsystem inkludiert, jedoch aus dem der allgemeinen Schulen exkludiert. Die öffentliche Klärung gesellschaftlicher Öffnungs- und Schließungsprozesse hat das Ziel der Anerkennung von Differenz. Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion ist dabei der Gegenstand demokratischer Entscheidungsverfahren. Inklusion ist „die Überwin-

dung illegitimer Schließungen und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen“ (Kronauer 2013, S. 21). Damit kann das Streben nach Inklusion auch als Idee gegen gesellschaftliche Exklusion verstanden werden. Sowohl das pädagogische Verständnis von Inklusion, das sich für die Rechte von behinderten Menschen einsetzt, als auch das soziologische Verständnis, welches gesellschaftliche Spaltungen überwinden will,

„vereint die Kritik an diskriminierenden, die Lebenschancen von Menschen beeinträchtigenden sozialen Schließungen“ (ebd., S. 24). Dabei nimmt sie auch die gesellschaftlichen Verhältnisse kapitalistischer Gesellschaften in den Blick, denn „die Inklusion in soziale ausgrenzende Verhältnisse kann nicht das Ziel sein, sondern nur die Überwindung solcher Verhältnisse“ (ebd.).

Nach der Darstellung des Inklusionsbegriffs aus pädagogischer und soziologischer Perspektive soll noch der Frage nach den Adressat*innen von Inklusion nachgegangen werden. Dabei werden, angelehnt an Lindmeier und Lütje-Klose (vgl. 2015), drei Linien der historisch-vergleichenden Bildungsforschung zur *inclusive education* nachgezeichnet, die sich jeweils auf unterschiedliche Adressat*innenkreise beziehen.

Die erste Linie schließt an die klassische Ausrichtung der Sonder- und Integrationspädagogik an und hat ein enges behinderungsbezogenes Adressat*innenverständnis: Ihr geht es nicht erst seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006, sondern bereits zu Beginn der 1990er Jahre um die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung. Insbesondere viele US-amerikanische Beiträge folgen einem Verständnis von inklusiver Bildung und Erziehung, das sich in erster Linie auf *people with disabilities* bezieht und den Begriff der Inklusion als verbesserte und weiterentwickelte Form von den vormalig verwendeten Begriffen *mainstreaming* und *integration* versteht. Dieses Adressat*innenverständnis sieht Inklusion aus der bürgerrechtlichen Perspektive: Behinderte Menschen brauchen sich nicht mehr an die vorhandenen Bildungsinstitutionen anzupassen. Stattdessen sollen sich die Bildungsinstitutionen auf die Lernbedürfnisse behinderter Menschen einstellen (vgl. ebd., S. 7f).

Exemplarisch ist hier Sander zu nennen, der Inklusion als eine Weiterentwicklung und Verbesserung von Integration sieht (vgl. 2002, S. 61) und Inklusion in dem Beitrag folgendermaßen definiert:

„Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Regelschulen, die die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (ebd., S. 62).

Auch der *Report on Children with Disabilities* (UNICEF 2013) und die *Guidelines for Inclusion* der UNESCO von 2005 beziehen sich ausdrücklich auf Menschen mit Behinderungen. Es wird auf die hohe Exklusionsquote von Kindern mit Behinderungen aus dem Schulsystem gerade in Entwicklungsländern hingewiesen (vgl. 2005, S. 7) und die Ursprünge der Inklusion in der *Special Education*, also der Sonderpädagogik verortet (vgl. ebd., S. 9).

Die zweite Linie, die ebenfalls seit den 1990er Jahren im britischen Raum vertreten wird, verfolgt ein weites, auf ‚alle‘ Diversitätsmerkmale bezogenes Adressat*innenverständnis und wendet sich gegen eine assoziative Verknüpfung von *inclusive education* und Behinderung. Inklusive Erziehung und Bildung verzichtet in der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes möglichst darauf, Lerngruppen klassifikatorisch in Menschen mit und ohne Behinderungen zu unterteilen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 8). Es gibt keine vorab festgestellten Unterschiede innerhalb der Gruppe der Lernenden; die sogenannte ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ wird abgelehnt (vgl. Hinz 2002, S. 7).

In Deutschland ist beispielsweise Prengel eine Vertreterin dieser Linie. Sie verbindet die Anliegen der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrativen Pädagogik zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (1993, 3. Auflage 2006). Das Ziel der Pädagogik der Vielfalt ist es,

„für alle Schülerinnen und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (Prengel 2006, S. 185).

Auch die Forderung nach Dekategorisierung in der Inklusionspädagogik könnte dieser Linie zugeordnet werden. Wocken bezeichnet beispielsweise Behinderungskategorien als „deindividualisierende Typisierung und Pauschalisierung“ und konstatiert, dass die diese mit „gravierenden Stigmatisierungen“ (Wocken 2012, o. S.) verbunden seien. In dem Begriff des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 1994) vermischen sich beide bisher genannten Linien. Einerseits vermeide er eine Klassifikation, andererseits beziehe sich das Konzept der Förderschwerpunkte in diesen Empfehlungen wieder auf das behinderungsbezogene Adressat*innenverständnis (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 8).

Die dritte Linie des Adressat*innenverständnisses von Inklusion sieht diese als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft: Alle Institutionen und Ansätze, die mit Menschen zu tun haben, sollten demnach Inklusion in den Blick nehmen. Der Ansatz beschreibt Inklusion als Konzept für unterschiedliche vulnerable Gruppen und hebt die Situationen bestimmter marginalisierter Minderheiten als besondere Situationen hervor (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 9). Er kann nach dem Motto: *Education for all, and especially for some* (vgl. UNESCO 2005) zusammengefasst werden und ruft dazu auf, sich nicht mehr ausschließlich mit Menschen mit Behinderungen zu befassen.

„Ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem wird in diesem Verständnis mit den Grundwerten einer Maximierung der Partizipationschancen und einer Minimierung sozialer Ausgrenzungsrisiken insbesondere für marginalisierte Gruppen verbunden“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 9). Wie am Bezug zur UNESCO 2005 und der Publikation von Werning & Lütje-Klose (2012), die einerseits einen Bezug zu marginalisierten Gruppen hat, gleichzeitig aber eine klassische sonderpädagogische Fachrichtung in den Blick nimmt, deutlich wird, vermischt sich dieses Adressatenverständnis in der Literatur mit den vorausgegangenen Ansätzen. Er soll jedoch das Blickfeld auf Inklusion erweitern, indem er nicht nur die Inklusion von behinderten Menschen thematisiert, sondern auch die Inklusion z.B. von/bei Armut, Migrationshintergrund und Hochbegabung (vgl. ebd., S. 8f). Dieser Blickwinkel zeigt: „Die Frage der Inklusion in Bildungsorganisationen ist also mit derjenigen nach der Bedeutung von sozialer bzw. milieubezogener Differenz verbunden“ (Wagner-Willi 2018, S. 315). In den folgenden Unterkapiteln sollen daher, letzterer Diskussionslinie entsprechend, die Begriffe der Differenz und der Intersektionalität näher betrachtet werden.

2.2 Differenz

Seit den 1980er Jahren hat sich der Begriff der Differenz in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen fach- und disziplinübergreifend etabliert (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 11). Der Begriffsgebrauch insgesamt ist jedoch unübersichtlich und changiert „zwischen der expliziten Betonung von Verschiedenheit und einer impliziten Beanspruchung von Gleichheit“ (Ricken & Reh 2014, S. 25). An dieser Stelle soll keine Historie der Begriffsentwicklung dargestellt werden, wie sie beispielsweise bei Ricken und Reh (2014), Ricken und Balzer (2007) sowie Walgenbach (2017, S. 91ff) zu finden ist. Stattdessen werden ausgewählte Aspekte näher beleuchtet.

Eine Auseinandersetzung mit der Differenztheorie erscheint angesichts der in Kapitel 2.1 angedeuteten Kontroversen in der Sonderpädagogik hinsichtlich Inklusion, Behinderung und Vielfalt zur Bestimmung des Gegenstandsverständnisses und der Positionierung notwendig, um Phänomene von Behinderung und Nicht-Behinderung theoretisch fundiert zu fassen (vgl. Lindmeier 2018, S. 13).

Das Wort Differenz stammt von den lateinischen Worten ‚*Differentia*‘ oder auch ‚*differe*‘, was im Deutschen ‚sich unterscheiden, auseinandertragen‘ bedeutet. Differenz bezeichnet ursprünglich „eine Verschiedenheit (und insofern auch eine Unstimmigkeit) (...), die aus einem Vergleich bzw. einer Unterscheidung resultiert und nur darauf sich bezieht“ (Ricken & Balzer 2007, S. 57). Dem Wort Differenz kommt also kein klassifikatorischer Status zu. Zunächst bezieht sich der Begriff, ähnlich dem mathematischen Differenzbegriff, auf die Bezeichnung von Unterschieden innerhalb einer Gruppe von Gleichen. Inzwischen hat sich der Begriff aus der Entgegensetzung von Gleichheit und Verschiedenheit gelöst und bezeichnet nicht mehr nur Abweichungen des Besonderen gegenüber dem Allgemeinen oder Abweichungen von Normen und Normalitäten (vgl. ebd. sowie Tervooren 2001, S. 205). Differenz bezeichnet stattdessen „eine Relation zwischen zwei Begriffen, die voneinander abhängig sind und sich aus diesem Grunde wechselseitig bestimmen“ (Tervooren 2001, S. 207). ‚Nicht-Behinderung‘ wird nach dieser Definition von Differenz also auch daraus erklärt, was ‚Behinderung‘ ist und umgekehrt. Beide Begriffe sind so wechselseitig voneinander abhängig. Der Begriff nimmt Probleme von Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit, Mehrfachzugehörigkeit, Abweichung, Nichtpassung und Brüchigkeit gegenüber dem Allgemeinen in den Blick, wobei das Allgemeine nicht als gegeben, sondern als hergestellt angesehen wird (vgl. Ricken & Balzer 2007, S. 57).

Ethnographische oder rekonstruktive Forschungen zu Differenz untersuchen dementsprechend „die Herstellung und Bearbeitung von Differenz innerhalb sozialer Interaktions- und Kommunikationsprozesse“ (Lindmeier 2018, S. 18). Diese kann als *doing* und *undoing difference* beschrieben werden, zwei Begriffe, welche die „Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung kultureller Differenzierungen von Menschen“ (Hirschauer 2014, S. 170) bezeichnen und durch das Verb *to do* den Prozess des Kategorisierens selbst zum Gegenstand machen (vgl. Hirschauer & Boll 2017, S. 11). *Doing difference* ist „Teil einer Vollzugswirklichkeit (...), wobei Individuen weder als Akteure noch als Träger von Identitäten, sondern als bloße Vermittler sozialer Praxis betrachtet werden“ (Hirschauer 2014, S. 182). Damit ist auch die politische und pädagogische Praxis selbst „als Praxis der Herstellung von Differenz“ zu befragen. Diese kann „als klassifikatorische und etikettierende Adressierung von Unterschiedlichkeit verstanden werden, die es zu re- und zu dekonstruieren gilt“ (Lindmeier 2018, S. 31). Hirschauer definiert *doing difference*

„als sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht. Es reicht nicht, dass eine Kategorisierung stattfindet (und sich der Soziologie zur Übernahme oder Rekonstruktion anbietet), entscheidend ist vielmehr, ob in sozialen Prozessen – in Interaktionen, Biografien, Verfahren, Moden, Diskursen usw. – an diesen Anknüpfungspunkt angeschlossen wird, ob es also zur Wiederaufnahme einer Unterscheidung in deren Verlauf kommt, so dass ihre soziale Relevanz aufgebaut wird“ (Hirschauer 2014, S. 183).

Beispiele für differenzherstellende *doings* im Sinne von Unterscheidung und Zugehörigkeit können ein religiös oder geschlechtsspezifisch motivierter Kleidungsstil sein, die architektonische Gestaltung eines Gebäudes mit Treppe und (evtl. fehlendem) Rollstuhleingang, aber auch die Unterstellung von Hilfsbedürftigkeit oder die Ansprache in einer extrem vereinfachten Art mit hoher Lautstärke gegenüber älteren Menschen oder Menschen mit geistiger Behinderung.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass Zugehörigkeiten und Differenzen nicht nur im Sinne eines *doing difference* hergestellt werden können, sondern sie auch im Sinne eines *undoing difference* ungeschehen gemacht, zurückgenommen oder nicht getan werden können (vgl. Hirschauer 2014, S. 183; 2017, S. 11). *Undoing difference* bedeutet demnach eine Differenzunterscheidung „nicht zu vollziehen“ (Hirschauer 2001, S. 216). Die entsprechende Differenzkategorie wird dabei zu einer in der Interaktion „inaktiven Kategorie“ (ebd., S. 218)¹². Beim Wahlrecht ist beispielsweise das Geschlecht seit der Einführung des Frauenwahlrechts eine inaktive Kategorie, anders als die der Nationalität. Ebenso kann die Geschlechterdifferenz oder die Differenzkategorie Behinderung in der Interaktion ihre Relevanz verlieren.

Da die Zugehörigkeit zu einer Humankategorie keine ‚Eigenschaft‘ ist, sondern je nach Situation immer wieder vollzogen oder auch nicht vollzogen wird, schlagen Hirschauer & Boll den ambivalenten Begriff des *un/doing difference* vor (vgl. 2017, S. 11). Der Begriff verweist ebenfalls darauf, dass das *doing* einer Unterscheidung gleichzeitig das *undoing* anderer Unterscheidungsmöglichkeiten mit sich bringt (vgl. ebd., S. 12).

Um verschiedene Differenzierungen in ihren offenen und ungewissen Auswirkungen oder Kreuzungen zueinander beschreiben zu können, empfiehlt Hirschauer die Begriffe der Differenzverstärkung und -minimierung (vgl. 2014, S. 185; 2017, S. 13).

Tervooren (2001, S. 204) weist darauf hin, dass sich beispielsweise Pädagogiken wie die Sonderpädagogik, die sich auf eine angenommene Differenz beziehen, in einem Dilemma befinden. Einerseits sorgen sie für eine Ausdifferenzierung der Gesamtbevölkerung in bestimmte Untergruppen, zugleich aber können sie auch die Handlungsspielräume dieser Untergruppen erweitern (vgl. ebd.). In den pädagogischen Alltagspraxen kann Differenz ebenfalls, entgegen anderen Absichten, hergestellt oder verfestigt werden. Dies kann passieren, indem beispielsweise in Unterrichtsmaterialien ‚die Türkei‘ mit ‚Deutschland‘ verglichen wird und dabei eine Homogenität der jeweiligen Nationen konstruiert wird. Oder wenn im Unterricht, der eigentlich auf Wertschätzung von Differenz angelegt ist, Schüler*innen mit Migrationshintergrund von ‚ihrer Kultur‘ berichten sollen, die damit gleichzeitig als nicht deutsch und damit anders konstruiert wird. Analoges gilt für die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit durch Jungen- und Mädchengruppen (vgl. Walgenbach 2017, S. 97). In einem ähnlichen Dilemma befinden sich auch Gruppen mit Teilnehmenden mit und ohne Behinderung, die einerseits dazu beitragen können, gegenseitige Differenzen zu überwinden und Gemeinsamkeit herzustellen, aber andererseits auch Behinderung als Differenzkategorie festschreiben und zum Thema machen. Die jeweils betroffenen Personen können sich diesen Normen nicht entziehen, „wenngleich sie sie teilweise unterlaufen und verschieben können“ (Fritzsche 2012, S. 195).

Aktuelle Ausführungen zum Begriff der Differenz unterscheiden aus diesen Gründen auch zwischen relativer und radikaler Differenz (vgl. exemplarisch Musenberg 2016). Ricken und Balzer (2007, S. 57) definieren diesen Unterschied folgendermaßen: Differenz meint

„nicht bloß eine relative, d. h. eine auf ein Gemeinsames bezogene Verschiedenheit, sondern zunehmend auch eine radikal gedachte Unterschiedenheit und Singularität (...), die durch keinen übergreifenden Kontext bzw. kein einheitliches Fundament (mehr) zusammengehalten wird und so die klassische Frage nach dem Verhältnis des Einen und der Vielen, des Allgemeinen und der Besonderen insgesamt aufbricht“ (ebd.).

¹² Die Begriffe wurden ursprünglich in Bezug auf die Differenzkategorie Geschlecht als *doing gender* (West & Fenstermaker 1995) oder *undoing gender* (vgl. Hirschauer 2001) entwickelt und sind inzwischen auch für andere Kategorien der Humandifferenzierung gebräuchlich. *Doing* und *undoing difference* bezieht sich dabei auf die Gesamtheit der möglichen Humandifferenzierungen.

Ältere Fachdiskussionen um die Jahrtausendwende beziehen sich zumeist auf relative Differenz und unterscheiden zwischen vertikaler und horizontaler Differenz (vgl. Lindmeier 2016a, S. 1 sowie exemplarisch Klinger & Knapp 2007). Hier wird auch der Begriff der Differenzlinie oder Differenzachse genutzt, der auch tatsächlich nur dann verwendet werden sollte, wenn es um vertikale, hierarchisch geordnete soziale Differenzen geht (vgl. Lindmeier 2016a, S. 1). Innerhalb der Literatur ist es uneinheitlich, welche Differenzkategorien betrachtet werden. Lutz und Wenning treffen folgende Unterscheidung:

- „Körperorientierte Differenzlinien: Geschlecht, Sexualität, ‚Rasse‘, Hautfarbe, Ethnizität, Gesundheit, Alter;
- (sozial-)räumlich orientierte Differenzlinien: Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Nord-Süd/Ost-West;
- ökonomisch orientierte Differenzlinien: Klasse, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand“ (2001, S. 21).

Sie weisen darauf hin, dass Differenzkategorien mehrdeutig sind und sich die Zuordnungen unterscheiden können (vgl. ebd.). Differenzkategorien tragen zu kultureller Ordnung bei und erlauben „Kategorisierungen (subsumierende perzeptive Zuordnungen von Objekten zu sprachlichen Bezeichnungen), Identifizierungen (schwankende affektive Assoziationen im Selbstverständnis von Akteuren) und selektive Sozialbeziehungen (soziale Assoziationen), die Nähe und Distanz regulieren und soziale Schließungen ermöglichen“ (Hirschauer 2014, S. 173). Es geht dabei nicht um eine neutrale Unterscheidung von Unterschiedlichkeiten, sondern um gruppenbezogene Zuschreibungen im Sinne von *wir/ihr*, mit denen Wertungen verbunden sind, „die von leichten Präferenzen für die ‚ingroup‘ bis hin zu ausgeprägten Auf- und Abwertungen reichen“ (ebd., S. 174). Dadurch, dass manche Differenzierungen sich auf Körper oder Leistungen beziehen, andere sich an Tätigkeiten oder Gütern orientieren und wieder andere sich als lebenslange Konstanten zeigen, haben sich für die ‚Differenziertheit der Differenzierungen‘ je unterschiedliche Forschungsrichtungen entwickelt, die sich mit jeweils einer vorrangigen Differenzkategorie beschäftigen (vgl. Hirschauer 2014, S. 171). Hirschauer weist darauf hin, dass in der sozialwissenschaftlichen Beobachtung die „enorme Heterogenität von Varianten der Humandifferenzierung“ sowie die „ganz unterschiedlichen Intensität der Mitgliedschaften“ Berücksichtigung finden müssten (ebd.).

Die aktuelle Perspektive der radikalen Differenz, die Differenz auf das einzelne Subjekt bezieht, erlaubt dabei eine differenzierte Betrachtung, da mit dieser Perspektive auch individuelle Phänomene einzelner Menschen, unabhängig beispielsweise der Differenzkategorie Geschlecht oder Behinderung, thematisiert werden können. Dadurch wird ein Individuum nicht vorschnell auf die Zugehörigkeit zu einer Differenzkategorie reduziert. Arens et al. (2013, S. 17) weisen jedoch zu Recht darauf hin, dass „entlang von symbolischen Differenzordnungen reale und fühlbare Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen, ungleiche Verfügbarkeiten über Ressourcen, aber auch identitäre Selbstverständnisse produziert werden und insofern existent sind“ (ebd.). Ähnlich argumentieren auch Mecheril und Plößer (vgl. 2009, S. 204), die die Wirkmächtigkeit sozialer Differenzen ebenfalls hervorheben, die es nicht zu unterschätzen gilt (vgl. Lindmeier 2018, S. 28). Also ist das Konzept der radikalen Differenz ambivalent: Einerseits erlaubt das Konzept die Dekonstruktion vorschneller relativer Differenzzuweisung und Rekonstruktionen, andererseits besteht auch die Gefahr der Nivellierung sozialer Ungleichheiten und unterschiedlicher Differenzkategorien (vgl. Mecheril & Plößer 2009, S. 205). Somit lässt sich radikale Differenz nur denken, „wenn auch die Relativität von Verschiedenheit im Fokus bleibt“ (Lindmeier 2018,

S. 37; vgl. Ricken & Reh 2014). Daher erscheint es zielführend, die Perspektiven der relativen und der radikalen Differenz dialektisch zu verbinden, damit Differenzphänomene sowohl gruppenbezogen als auch individuell analysiert werden können.

Die Forschung zu Differenz ist sich zudem der Reifizierungsproblematik¹³ ihres Gegenstands durch ihre explizite Thematisierung bewusst, „scheint doch jede Beobachtung von Differenz im ethnographischen Forschungsprozess das, was sie beobachtet, auch (neu) zu erzeugen und damit zu reifizieren“ (Göhlich et al. 2013, S. 640; vgl. Walgenbach 2012b, S. 245; Lindmeier 2018, S. 18f). Dabei besteht die Gefahr, dass „in der Rede von Differenz deren Herstellung nicht als solche wahrgenommen wird“ (Lindmeier 2018, S. 27 sowie vgl. Ricken & Reh 2014). Aus dieser Perspektive heraus

„erweist sich die Fokussierung von Differenzen auf der einen Seite als notwendige Voraussetzung für die Bearbeitung differenzbedingter Benachteiligungen und zum anderen als problematischer Bezugsrahmen, durch den Andersheiten und Normierungen immer auch erst (re-)produziert werden“ (Plößer 2010, S. 219).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Differenzkategorien in erster Linie „soziale Zugehörigkeiten“ beschreiben und soziale Zugehörigkeiten oder Differenzierungen nicht als Eigenschaften von Personen zu sehen sind (Hirschauer & Boll 2017, S. 9).

Eine ähnliche dialektische Betrachtungsweise wie die auf die Konzepte der relativen und radikalen Differenz ist auch auf den Begriff der Diversität oder *Diversity* notwendig, der in den letzten Jahren zu einer Art ‚Leitbegriff‘ im Umgang mit Differenzen, vor allem in institutionellen Kontexten wie Universitäten, Schulen oder Firmen, geworden ist (vgl. z. B. Sliwka 2012 oder Lindmeier & Meyer 2016). „Zunächst steht ‚Diversity‘ für ein Verständnis von Differenz, im Rahmen dessen die Vielzahl von Differenzen zu berücksichtigen gesucht wird“ (Plößer 2013, S. 60). *Diversity* will also einer Engführung auf eine Differenzkategorie wie Geschlecht oder Behinderung entgehen und stattdessen „Differenz im Plural denken“ (ebd.). Eine Lesart von *Diversity* steht vor allem für eine positive Umschreibung sozialer Unterschiede und vermeidet die Thematisierung von Ungleichheitsverhältnissen sowie damit verbundenen Diskriminierungen. Dieser Ansatz stammt aus den Wirtschafts- und Betriebswissenschaften und dient der Steigerung des Profits und der Leistungssteigerung von Organisationen (vgl. Walgenbach 2017, S. 92). Ein weiterer Ansatz von *Diversity* ist die Möglichkeit der Sensibilisierung für die Verflechtung unterschiedlicher Differenzkategorien und den damit verbundenen Diskriminierungsverhältnissen. Dieser grenzt sich zumeist vehement vom oben genannten Ansatz ab, stammt aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext oder dem Kontext der sozialen Arbeit und ist dort wesentlich stärker vertreten (vgl. ebd.). Exemplarisch plädiert Plößer (2013, S. 61) dafür, *Diversity* immer im Zusammenhang mit macht- und ungleichheitssensiblen Ansätzen der Differenzforschung zu sehen, um drohende Ungleichheitsverhältnisse nicht auszublenden. *Diversity* dient der Perspektiverweiterung und löst nicht die klassische Differenzforschung mit ihrem Blick auf bestimmte Differenzkategorien ab, da beispielsweise ableistische oder rassistische Zuschreibungen weitaus wirkmächtiger sind als die Anerkennung einer allgemeinen Differenz in dem Sinne, dass jedes Individuum ‚irgendwie unterschiedlich‘ sei (vgl. ebd., S. 61f).

13 Dem lateinischen Wortursprung nach bedeutet Reifizierung (lat. res „Sache“ und facere „machen“) „zur Sache machend“ oder auch „Vergegenständlichung“.

2.3 Inklusion und Differenz: die rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)Forschung

Der Forschungsansatz der rekonstruktiv-praxeologischen (Inklusions-)Forschung will mit seinen Forschungen unter anderem ein Angebot machen,

„mit dem unterrichtliche Praktiken der Herstellung und Bearbeitung von Differenzen durch die unterschiedlichen Akteur/-innen in der Organisation Schule analysiert und reflektiert werden können – und die Anknüpfungs- und Reflexionspunkte für die didaktische Theoriebildung darstellen können“ (vgl. Sturm 2016, S. 70).

Der Ansatz bezieht sich methodologisch auf die praxeologische Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 13), was einen anderen Zugang als die oben dargestellte Differenztheorie darstellt. Den unterschiedlichen Zugängen zum Thema Differenz sei allerdings gemeinsam, „dass sie das Soziale als gesellschaftlich hervorgebracht verstehen, also als geteilte Wissensordnungen, die kollektiv hervorgebracht werden“ (Sturm 2018a, S. 52). Dieses Analyseschema ist auch für die Studie der vorliegenden Arbeit von Bedeutung, da es auch hier um die Herstellung und Bearbeitung von Differenzen in Gruppen geht. Daher werden nachfolgend exemplarische Ergebnisse der Arbeiten von Sturm zusammengefasst, da sich bei ihr der umfangreichste Literaturkorpus finden lässt, und durch weitere Autor*innen ergänzt, die sich dieser Forschungsrichtung zuordnen lassen. Die dargestellten Studien lassen sich „entweder dem Diskursstrang der Inklusions- oder der Differenzforschung zuordnen; zwischen denen (...) sich zahlreiche Gemeinsamkeiten und Parallelen finden, wenngleich sie an unterschiedliche theoretische und meta-theoretische Bezüge anknüpfen“ (Sturm 2018b, S. 253).¹⁴

In ihrer Dissertation untersucht Sturm die Möglichkeiten pädagogischer Schulentwicklung und die „Etablierung organisierter Reflexion in der Schule“ in einem über ein Jahr lang begleiteten Schulentwicklungsprozess. Dabei arbeitet sie heraus, dass der in der Schule bestehende Zielkonflikt aus Reproduktion der Gesellschaft und Bildung des Einzelnen sich auch bei Schulentwicklungsprozessen und organisierten Reflexionen zeigt und dort reproduziert wird. Ziel- und Strukturkonflikte werden verschleiert bzw. auf die individuelle Ebene verlagert. Dabei wird im Allgemeinen der Systemebene der Vorrang gegeben; dies gilt sowohl für die Lehrer*innen- als auch die Schüler*innenseite (vgl. Sturm 2007, S. 213ff).

In einem Forschungsprojekt, an dem 20 Lehrkräfte einer berufsbildenden Schule Österreichs beteiligt waren, ging es um die Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit Unterschieden in Schule und Unterricht relevant sind (vgl. Sturm 2010a, S. 146). Bei der Auswertung von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften zeigt sich, dass Heterogenität von ihnen überwiegend als unterschiedliches Leistungsniveau wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 152 sowie Sturm 2016).

Das Projekt „Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken“ hat eine ähnliche Herangehensweise und nimmt die alltäglichen Praktiken des Unterrichts und die dort stattfindenden Differenz(re)produktionen von Lehrkräften in den Blick. Es geht der Frage nach, inwieweit sie Lerngelegenheiten eröffnen oder behindern (vgl. Sturm 2014, S. 276). Zunächst wurden in Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unterschiedliche Arten zum Umgang mit Differenz rekonstruiert. Dabei zeigte sich, dass „Lehrpersonen Differenzen zwischen Schüler*innen in Relation zu ihren Erwartungen an die Schüler*innenrolle und der Vorstellung von gutem Un-

¹⁴ Für Leser*innen, denen die rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)forschung unvertraut ist, findet sich eine Erklärung relevanter Begriffe (z. B. den des ‚Milieus‘ oder den des ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘) in Kapitel 4.

terricht“ (ebd., S. 278) konstruieren und bearbeiten. Die exemplarischen Ausschnitte aus dem Projekt (vgl. Sturm 2011, 2013a, 2013b, 2015) zeigen, dass sich der Umgang mit Heterogenität in (inkluisiven) Schulen trotz unterschiedlicher Orientierungen der Lehrkräfte, zum Beispiel in Bezug auf Leistungserwartungen an die Schüler*innen, immer wieder ähnelt. Es finden sich Bestrebungen nach Homogenisierung, um die Leistungsnorm der Schule erfüllen zu können. Ähnliche Homogenisierungstendenzen weisen auch Böing und Köpfer in Bezug auf den Einsatz von Schulassistent*innen und nach (vgl. 2017, S. 135). Ob es in den Untersuchungsergebnissen auch vereinzelte differente Formen des Umgangs mit der schulischen Leistungsnorm gibt, ist nicht vermerkt. Für Sturm (2013a, S. 143) liegt eine Erklärung der Ergebnisse in der organisatorischen Ebene der Schule vorortet:

„Die Ergebnisse zeigen, dass die impliziten Formen der Herstellung und Bearbeitung von Heterogenität im professionellen Lehrermilieu in Zusammenhang mit dem formal-expliziten und widersprüchlichen Verhältnis von Bildungs- und Selektionsfunktion der Schule stehen, das von den Lehrkräften in Erwartungen an die Schülerrolle übersetzt wird. Unterrichtliche Entwicklung zugunsten einer inklusiveren Praxis bedarf der Anerkennung eines praxisbezogenen Unterrichtswissens, das in seiner Relation zu den expliziten Vorgaben zu Differenz reflektiert wird“ (Sturm 2013a, S. 143).

Im Projekt „Alltagspraxis und Heterogenität an integrativen Primarschulen“ wurden Gruppendiskussionen mit Primarschülern geführt. Eine exemplarische Gruppendiskussion stellen Wagner-Willi und Sturm (2012) dar. Die Ergebnisse zeigen die Relevanz der Differenzkategorie Geschlecht im Grundschulalter sowie mehrere Akte der expliziten kommunikativen Einbeziehung eines bestimmten Schülers. Wagner-Willi und Sturm (2012, o. S.) interpretieren diese Formen der Kommunikation als „exkludierende Differenzmarkierung“ (ebd.), allerdings in einem gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe, was den institutionellen Rahmen der Schule betrifft. Die Interpretation dieser Interaktionen erhält dann besondere Relevanz, wenn es um die Erforschung der Inklusion von behinderten Schüler*innen geht, da bei dem erwähnten und in der Kommunikation herausgehobenen Schüler die Diagnose Down-Syndrom vorliegt. Das Beispiel verweist darauf, „wie vielschichtig sich die Praxis schulischer Inklusion darstellt“ (ebd., o. S.). Wagner-Willi und Sturm unterscheiden hier zwei Dimensionen von Inklusion:

- Die kommunikative Dimension der Inklusion meint eine Differenzbearbeitung durch explizite reflexive Formen der Kommunikation (vgl. ebd., o. S.). Ein Schüler mit Down-Syndrom wird beispielsweise in einer Gruppendiskussion als ‚besonders‘ bezeichnet und anschließend formal-explizit der Klassengruppe zugeordnet (vgl. Wagner-Willi 2018, S. 318f).
- Die konjunktive Dimension der Inklusion meint die Formen der wechselseitigen Annäherung im Sinne geteilter konjunktiver Erfahrungsräume, wenn beispielsweise eine Schülergruppe in einem konjunktiven Erfahrungsraum von einem gemeinsamen Erlebnis spricht (vgl. Wagner-Willi und Sturm 2012, o. S.) oder ‚selbstverständlich‘ an einer Lerngruppe teilhat (vgl. Wagner-Willi 2018, S. 321).

Im Projekt „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe 1 – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inkluisiven und exklusiven Schulformen“ vergleichen Sturm und Wagner-Willi (2016, S. 87) die Differenzkonstruktionen im Fachunterricht Deutsch und Mathematik zweier ‚inkluisiver‘ Klassen mit denen zweier ‚exklusiver‘ Schulformen (Gymnasium) in Schulen der deutschsprachigen Schweiz. Das Projekt hat eine Laufzeit von 2014 bis 2017, in den zugänglichen Veröffentlichungen finden sich bisher ausschließlich Ergebnisse aus ‚inkluisiven‘ Klassen. Hier zeigen erste Ergebnisse, dass Leistung individualisiert

im Sinne von besser/schlechter zugeschrieben wird und diese Zuschreibung mit der Gewährung unterschiedlicher Freiheitsgrade für die einzelnen Schüler*innen verbunden ist. Schulische Heilpädagogik hat eine kompensierende Funktion und erweist sich als zuständig für die schwächeren Schüler, was zu einer ambivalenten Handlungspraxis in Bezug auf Inklusion und Exklusion führt, da festgelegte Zuständigkeit auch Differenzmarkierung mit sich bringt (vgl. Elseberg et al. 2016, S. 176f). Zudem zeigt sich in beiden Auswertungen, dass formal inklusive Lernsituationen durch konjunktive Praktiken peerkulturellen Ursprungs, Praktiken der Geschlechterdifferenzierung oder Praktiken der Zuweisung zu Bildungsgängen überlagert werden (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015a sowie 2015b).

In einer weiteren Veröffentlichung zu diesem Projekt rekonstruieren Sturm und Wagner-Willi in Interviews mit allen Beteiligten der oben genannten Klasse im Mathematikunterricht ein homogenes Unterrichtsmilieu, in dem Heilpädagog*innen, Lehrkräfte und Schüler*innen konjunktiv agieren. Die Schüler*innen sind in diesem Milieu implizit zwei Gruppen nach Leistungsstand zugeordnet und die unterschiedlichen Professionen der Klasse sind jeweils einer der Gruppen zugeordnet. Der Mathematiklehrer ist zum Beispiel für die ‚stärkeren‘ Schüler*innen zuständig, während sich die Heilpädagoginnen als zuständig für die ‚schwächeren‘ Schüler*innen erweisen (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2016, S. 86). Als ein weiteres Beispiel nennt Elseberg die alleinige Zuständigkeit der Fachlehrperson für die Bestätigung einer in der Freiarbeit erbrachten Leistung per Unterschrift (vgl. 2017, S. 282). Diese Orientierung wird von allen beteiligten Personen geteilt und bestätigt die Ergebnisse der Videoanalysen. Heilpädagogische Unterstützung hat hier eine kompensatorische Funktion, das Milieu der Klasse schreibt Differenzen entlang klar gezogener Linien fest und dokumentiert eine separierende Handlungspraxis (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2016, S. 86f). Ähnliche Ergebnisse in Bezug auf ein Bewusstsein der Schüler*innen, welcher Erwachsene für welchen Schüler zuständig ist, weisen auch Lindmeier und Ehrenberg (2017, S. 140) nach. Die Ursache sehen Sturm und Wagner-Willi in dem individuell zugeschriebenen Verständnis von Leistung, mit der auch die professionelle Kooperation direkt verbunden ist: „Erst die Vorstellung eines Unterrichts, in dem (fast) alle am Gleichen arbeiten oder lernen, macht eine kompensatorische Unterstützung Einzelner notwendig“ (ebd., S. 87). Der im Projekt analysierte Unterricht ist dem Anspruch nach an Inklusion und Teilhabe orientiert, unterliegt aber auch anderen schulinstitutionellen Rahmenbedingungen. Unter diesen Bedingungen zeigt sich eine implizite, handlungspraktische Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse aller hier dargestellten Forschungsprojekte der verschiedenen Autor*innen offenbaren „die zentrale und übergreifende Bedeutung von Leistung für die Hervorbringung und Bearbeitung von Differenzen im Unterricht“ (Sturm 2018a, S. 60). Dabei geht es weniger um die tatsächlich erbrachte Leistung als um die zugeschriebene Leistung. Die verbindende Klammer um die rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)Forschung ist weiterhin die Auseinandersetzung mit dem „strukturellen Zielkonflikt der Schule“ (vgl. Sturm 2007, S. 12). Dieser besteht aus der gesellschaftlichen Reproduktion, die Fend in der Enkulturations-, der Qualifikations-, der Allokations- und der Integrations- bzw. Legitimationsfunktion von Schule konkretisiert (vgl. Fend 2008, S. 49f), und der Bildung des Einzelnen (vgl. Sturm 2007, S. 12). Anders ausgedrückt kann man sagen, Schule befindet sich „im Spannungsfeld von Qualifikation und Selektion“ (Sturm & Wagner-Willi 2012, o. S. sowie vgl. Fend 2008).

In Bezug auf die gesellschaftliche Reproduktion arbeiten die Autor*innen immer wieder heraus, dass verschiedene Akteur*innen innerhalb der Schule übereinstimmend in ihren Alltagspraxen auf diese Funktionen von Schule bezogen sind, die zum Beispiel mit einer Qualifikation für den

Arbeitsmarkt und einem Leistungsanspruch verbunden sind. Sie sind damit an die strukturellen Gegebenheiten der (inklusive) Schule gekoppelt (vgl. Lindmeier & Ehrenberg 2017, S. 148) und haben damit als Individuum nur einen begrenzten Handlungsspielraum. Der Aspekt der Bildung des Einzelnen, der auf der expliziten Ebene immer wieder gefordert wird und der im Kontext von Inklusion eine besondere Rolle spielt, lässt sich in den hier dargestellten Ergebnissen selten finden. Er scheint damit – zumindest in den untersuchten Kontexten – kaum eine Rolle zu spielen¹⁵.

Für die hier vorliegende Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen sind besonders die nachgewiesene Reproduktion von Differenz in inklusiven Settings sowie der Nachweis einer impliziten und expliziten Ebene von Inklusion relevant (vgl. auch Wagner-Willi 2018). Die Studie geht jedoch in dem Punkt über die vorliegenden Ergebnisse hinaus, als dass auch die Konstruktion von Gemeinsamkeit oder die Differenzminimierung in inklusiven Gruppen im Forschungsinteresse liegt, was in den dargestellten Ergebnissen erst am Rande vorkommt. Eine Ausnahme bildet hier Hackbarth, die die ko-konstruktive Lösung von Aufgaben in kooperativen Lernsettings untersucht (vgl. 2017b).

2.4 Intersektionalität

Erweiternde Perspektiven und Anschlussmöglichkeiten an die Ausführungen zu Differenz aus Kapitel 2.2 liefert die Intersektionalitätsforschung, die in den 1980er Jahren im Kontext der US-amerikanischen Genderforschung entwickelt wurde, weil sie Differenz unter dem Blickwinkel komplexer Diskriminierungsverhältnisse analysiert sowie macht- und ungleichheitskritisch fundiert (vgl. Lindmeier 2018, S. 29).

Intersektionalität hat das Ziel, die Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen ungleichheitsgenerierenden Differenzkategorien zu beschreiben und zu analysieren. „Es geht dem Ansatz um die Kumulation und Kombinatorik von Ungleichheit stiftenden Kategorien, die Individuen einer strukturellen Mehrfachpositionierung aussetzen“ (vgl. Hirschauer 2014, S. 175). Die sowohl deskriptive als auch präskriptive Debatte um Intersektionalität zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich ausschließlich auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse konzentriert (vgl. Walgenbach 2012a, S. 15). Walgenbach versteht unter dem interdisziplinären Diskursfeld der Intersektionalität,

„dass historisch gewordene Machtverhältnisse, Diskriminierungsformen, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen“ (Walgenbach 2015b, S. 121).

15 Für Dietrich (vgl. 2017, S. 183) verweisen diese Ergebnisse auf das Spannungsverhältnis von Universalisierung und Individualisierung. Dieses Spannungsverhältnis beschreibt aus Sicht des Strukturtheoretischen Professionsansatzes nach Overmann und den von Helsper herausgearbeiteten pädagogischen Antinomien die Antinomie von individuellem Fallverstehen und den universellen Normen der Schule (vgl. Bender 2017, S. 337f). „Pädagogisches Handeln in der Schule kann dementsprechend also weder die diffusen Interaktionsanteile verdrängen, um sich ausschließlich auf routinierte Problemlösungen zu verlassen, noch kann es die Bezugnahme auf die ganze Person vollständig in das Zentrum der Handlungen stellen (ebd., S. 339). Bender führt auf diese Antinomie zurück, dass die in inklusiven Schulsettings nachgewiesene nahezu ausschließliche Zuständigkeit von Sonderpädagog*innen für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in dem „Primat einer universalistischen Sachorientierung in der Schule“ begründet liegt und ein Weg ist, die Unterrichtsordnung aufrechtzuerhalten. Im Blickwinkel dieser Antinomie können auch die Ergebnisse von Herzmann et al. (2017) gesehen werden, die nachweisen, dass freiwillige oder erzwungene ‚Auszeiten‘, die Schüler*innen zeitweise aus dem Unterricht ausschließen, der Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung dienen.

Ähnlich wie die *Disability Studies* ist die Intersektionalitätsforschung ein Ansatz, der zwar auf die Überwindung sozialer Ungleichheiten angelegt ist, aber dennoch aus analytischen und politischen Gründen die Kategorie Behinderung thematisieren und benennen muss (vgl. Derdich 2014, S. 51f). Für Jeltsch-Schudel handelt es sich bei Intersektionalität „um einen Begriff, der sich in ‚work-in-progress‘ befindet. Dies bedeutet, dass sich weder einheitliche Inhalte noch übereinstimmende Definitionen in den Fachliteraturen finden“ (2017, S. 4f). Theoretisch anschlussfähig und zum Teil auch explizit auf das Intersektionalitätskonzept bezogen ist Hirschauer in Kapitel 2.2 vorgestelltes Begriffsinventar des *un/doing difference* sowie der Differenzverstärkung und -minimierung, da auch hier die sich überkreuzenden und sich gegenseitig bedingenden Wirkungsweisen unterschiedlicher Humandifferenzierungen analysiert werden. Der Begriff der Intersektionalität stammt aus der *Critical Race Theory* und dem *Black Feminism*. Hier wurde beispielsweise kritisiert, dass die Perspektive der etablierten Frauenforschung sich nahezu ausschließlich an den Interessen weißer, westlicher und heterosexueller Frauen orientiere, während die Perspektive von schwarzen Frauen und ihre Lebensbedingungen nicht berücksichtigt werde (vgl. Walgenbach 2012a, S. 6f). Schwarze Theoretikerinnen gelten somit als die Wegbereiterinnen der Intersektionalitätsforschung, ebenso Migrantinnen, welche die deutsche Frauenbewegung kritisierten, und jüdische Frauen, die auf eine implizite Verbindung zwischen Mainstream-Feminismus und Christentum verweisen, sowie die Selbstvertretungsbewegung körperbehinderter Frauen. Genau diese Wegbereiterinnen bewerten den gegenwärtigen Boom der Intersektionalität jedoch als kritisch, da die Intersektionalitätsforschung in Deutschland von zumeist weißen Akademikerinnen in abgesicherten Positionen in exklusiven und institutionalisierten Netzwerken betrieben wird (vgl. Walgenbach 2012a, S. 7).¹⁶ Nicht dokumentiert ist beispielsweise die Perspektive der als geistig behindert geltenden Frauen (vgl. Walgenbach 2012a, S. 5).

Der Begriff der Intersektionalität wurde in besonderem Maße von der amerikanischen Juristin Crenshaw geprägt (vgl. Walgenbach 2012a, S. 1f). Sie entwickelte ihr Konzept anhand juristischer Fallanalysen, die zeigen, dass amerikanische Antidiskriminierungsgesetze meist zugunsten weißer Frauen oder schwarzer Männer wirken (vgl. Walgenbach 2011, S. 117). Besonders bekannt ist Crenshaws vereinfachendes, aber sehr anschauliches Beispiel einer Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Ähnlich dem Verkehr kann auch Diskriminierung unterschiedlichen Richtungen entspringen. Ursache können zum Beispiel sowohl Sexismus als auch Rassismus sein (vgl. Walgenbach 2012a, S. 8 sowie Crenshaw 1989, S. 149). Hirschauer kritisiert das Beispiel der Straßenkreuzung, da sich damit nicht alle Mitgliedschaften, die sich in sozialen Situationen überkreuzen, beschreiben ließen (vgl. Hirschauer 2014, S. 176).

Gegenstand der Intersektionalität ist die Verschränkung und gegenseitige Abhängigkeit von „Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnissen, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren“ (Walgenbach 2012, S. 2), sowie das Verständnis von Macht und Herrschaftsverhältnissen bzw. sozialer Kategorien (Degele & Winker 2007, S. 1; vgl. Walgenbach 2012, S. 1 und 12 und Lindmeier 2013b, S. 119). Dabei wird davon ausgegangen, dass nicht alle Differenzen gesellschaftlich gleich bedeutend sind, sondern dass es „Differenzen gibt, die auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen und Diskurse wirkmächtiger sind als andere und als solche die Lebenswelten von Subjekten auch stärker beeinflussen und beschränken können“ (Plößler 2013, S. 61). Differenzkategorien werden nicht additiv zusammengenommen, sondern

¹⁶ Diese Kritik trifft auch auf die vorliegende Arbeit zu.

interdependent behandelt. Es geht darum, das „Spezifische einer Unterdrückungskonstellation“ (Walgenbach 2011, S. 116) herauszuarbeiten. Der Begriff der interdependenten Kategorie ermöglicht im Unterschied zum Begriff der Differenzachse oder -linie ein allgemeineres Verständnis von Machtverhältnissen und einen genaueren Blick auf die gegenseitigen Abhängigkeiten der Kategorien, anstatt ein lineares Begriffsverständnis mit punktuellen Überkreuzungen zu suggerieren (vgl. Walgenbach 2012, S. 7).

Innerhalb der Intersektionalitätsforschung ist noch nicht abschließend geklärt, welche Differenzkategorien Berücksichtigung finden sollen. „Mögliche Einflussgrößen sind hier bspw. historische, geographische, politische und kulturelle Faktoren. Darüber hinaus bestimmen auch Forschungsinteressen, Theorien oder politische Ansätze die Auswahl und Gewichtungen von Kategorien“ (Walgenbach 2011, S. 119). Unumstritten sind die drei Kategorien ‚Rasse‘¹⁷, Klasse und Geschlecht. Winker und Degele (2007, S. 1) sehen aber auch Kategorien wie Sexualität, Alter, Behinderung, Religion oder Nationalität als problemlos integrierbar an. Sie schlagen ein Modell der Mehrebenenanalyse vor, das häufig in der Intersektionalitätsforschung diskutiert wird (vgl. Walgenbach 2015a, S. 297). Winker und Degele (2006, S. 6) nutzen ein Analyseraster mit den vier Strukturkategorien: Geschlecht, Klasse, ‚Rasse‘ und Körper. „Unter Körper verstehen die Autorinnen dabei Alter, körperliche Verfasstheit, Gesundheit und Attraktivität. Für die Inklusionspädagogik bieten sich hier somit Anschlussmöglichkeiten für die Integration der Kategorie Behinderung in intersektionale Analysen“ (Walgenbach 2015a, S. 297). Allerdings können die Kategorien Geschlecht, Klasse und ‚Rasse‘ auch nicht vollkommen unabhängig vom Körper gesehen werden. Jeltsch-Schudel (2017, S. 5f) unterscheidet zwischen Struktur- und Differenzkategorien und bezieht in ihre Überlegungen die sechs Kategorien *class*, *race* und *gender* sowie sexuelle Orientierung, *dis/ability* und *age* ein. „Strukturkategorien dienen der Analyse von Ungleichheit gesellschaftlicher Strukturen“ (ebd., S. 6). Differenzkategorien beziehen dieselben Kategorien ein, hierbei geht es jedoch um die „Ungleichheiten zwischen den jeweiligen Polen, die zu Benachteiligungen, Diskrimination und Unterdrückung führen“ (ebd.). Hirschauer weist darauf hin, dass in der Intersektionalitätsdebatte Differenzierungen unberücksichtigt bleiben, die nichts mit Benachteiligung zu tun haben müssen, wie beispielsweise Nation, Konfession oder Profession (Hirschauer 2014, S. 176). Dies ist beispielsweise in Arbeitsgruppen relevant, also auch in den Gruppen dieser Studie, in denen Differenzen naturgemäß vorkommen, aber nicht zwingend zu Benachteiligungen führen müssen.

Ebenso sind in der Intersektionalitätsforschung die Fragen nach dem Verhältnis von Intersektionalität zu Diversität, Differenz und sozialer Ungleichheit zu bearbeiten. Es handle sich dabei „um sich überlappende, keineswegs jedoch um Gleiches bezeichnende Begriffe“ (Dederich 2014, S. 49). Durch den Anschluss an das Konzept der Intersektionalität erhalten *Diversity*-Ansätze „eine macht- und ungleichheitskritische Fundierung, die sich auch praktisch auswirkt, denn als politischen und pädagogischen Ansätzen geht es ihnen nicht nur darum, die vielfältigen Differenzverhältnisse als Diskriminierungsverhältnisse zu erforschen, sondern vor allem auch darum, sie zu verändern“ (Lindmeier 2018, S. 29). Lindmeier zufolge geht es in der Intersektionalitätsforschung um

„die Schaffung von neuen Formen und Strukturen für einen nicht diskriminierenden Umgang mit der ‚unterschiedlichen Verschiedenheit‘ (strange multiplicity) von Individuen und Gruppen, ohne die immer auch gegebenen Gemeinsamkeiten zu negieren. Mit der Analyse der Überschneidung von Diffe-

17 Der Begriff ‚Rasse‘ wird aufgrund seiner historischen Brisanz in Anführungszeichen gesetzt oder als englisches Wort verwendet, da der Begriff ohne Kennzeichnung die tatsächliche Existenz verschiedener menschlicher Rassen suggeriert.

renzmerkmalen verbindet sich also die Zielsetzung der Anerkennung des in der Vielfalt verborgenen Potenzials, ohne die Bedeutung politisch-gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Ungleichheiten zu negieren“ (2013b, S. 119).

Die Intersektionalitätsforschung bietet auch Möglichkeiten, im Kontext von Behinderung Überschneidungen von Differenzmerkmalen zu beschreiben. So geraten die spezifische Bildungsbiografie, die soziale Herkunft, die finanziellen Ressourcen, das Geschlecht, das Alter, das Beziehungsnetzwerk eines Menschen in den Blick, der unter anderem auch von einer Behinderung betroffen ist (vgl. Dederich 2014, S. 48). Besonders anschlussfähig sind die *Disability Studies* mit dem Blick auf Behinderung als historisch, kulturell und sozial hergestelltes Phänomen und mit ihren Überlegungen zu *Ableism* und *Disability* an vorangegangene Traditionslinien der Sonderpädagogik, welche die gesellschaftlichen Bedingungen, den Umgang mit Behinderung oder Behinderung als soziale Konstruktion in den Blick nehmen (vgl. Walgenbach 2015b, S. 122)¹⁸.

In der Sonderpädagogik hat das Diskursfeld der Intersektionalität bisher noch eher Appellcharakter und es gibt wenige Studien, die Intersektionalität systematisch umsetzen. Im Verhältnis von Sonderpädagogik und Intersektionalität sind die Konzeptualisierung von (*dis*)ability, der Umgang mit deskriptiven und präskriptiven Dimensionen in beiden Diskursen sowie die Anschlussfähigkeit der Intersektionalität an Leitprinzipien wie Inklusion und Selbstbestimmung noch ungeklärt. Wenig ausgearbeitet ist bislang auch der Gewinn einer intersektionellen Betrachtungsweise in der Sonderpädagogik beispielsweise in Bezug auf Migration und Behinderung (vgl. 2017, S. 16). Grenzen des Intersektionalitätskonzepts im pädagogischen Bereich liegen für Walgenbach (2015a, S. 301f) genau im Kern von Intersektionalität, die Diskriminierungen demontiert. In pädagogischen Zusammenhängen dagegen geht es auch darum, einen praktischen Umgang mit Differenzen und Diskriminierungen in den jeweils auftretenden Situationen zu finden, sowie darum, die Entwicklung des Einzelnen zu begleiten.

Intersektionalität ist, ähnlich wie Heterogenität und *Diversity*, theoretisch und methodisch offen angelegt sowie auf mehrere soziale Kategorien fokussiert (vgl. Walgenbach 2011, S. 121ff). Deshalb nennt Walgenbach die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack et al. 2013) als eine anschlussfähige Herangehensweise, da diese mit ihrer mehrdimensionalen Typenbildung ebenfalls die Überlagerung mehrerer sozialer Kategorien herausarbeite. Die dokumentarische Methode sei mit ihrer mehrdimensionalen Typenbildung im Gegensatz zur Intersektionalität allerdings weniger offen, da in ihr „wissenssoziologische Theorietradition, methodologische Reflexionen und methodische Analyseschritte bzw. Begriffsinventare in theoretisch kohärenter Weise aufeinander abgestimmt“ seien (Walgenbach 2011, S. 124).

2.5 Ableismus

Die Konzepte der relativen und radikalen Differenz mit ihrer Reifizierungsproblematik (Kapitel 2.2) sowie die macht- und ungleichheitskritische Intersektionalitätsforschung zeigen die Notwendigkeit eines reflektierten Umgangs mit Differenzkategorien, in dieser Studie also die der Behinderung. Bei Behinderung als Differenzkategorie geht es „um die Unterscheidung von – positiv bewerteter – Normalität und – negativ bewerteter – ‚Anderssein‘ von (Leis-

18 In den *Disability Studies* gibt es inzwischen zahlreiche Veröffentlichungen, die eine intersektionale Sichtweise einnehmen, z. B. den Herausgeberband *Gendering Disability* (vgl. Jacob et al. 2010) oder Köbsell 2010. Siehe zu der Thematik Behinderung und Geschlecht auch Friske 1995; Ewinkel & Hermes 2002 sowie zusammenfassend Hermes 2015.

tungs-)Fähigkeit“ (Lindmeier 2018, S. 79). Die Anerkennung dieser Differenzkategorie Behinderung und anderer Differenzen ist immer zugleich auch mit einer Adressierungsproblematik verbunden (vgl. Ricken & Reh 2014, S. 35; Lindmeier 2018, S. 39), die soziale Praxen des *Othering* zur Folge haben (vgl. Lindmeier 2018, S. 43).

Der Begriff des *Othering* bezeichnet einen konstruktiven Prozess im Zusammenhang gesellschaftlicher Ordnungen, der das Gegenüber ‚different macht‘, ihm also einen Unterschied zuweist (vgl. Riegel 2016, S. 52; Herzmann et al. 2017, S. 261). Der Begriff meint also eine machtförmige Konstruktion einer Unterscheidung des gruppenbezogenen ‚Wirs‘ gegenüber dem der ‚Anderen‘. „Über den Prozess der Konstruktion der Anderen und die damit verbundene Diskriminierung und Abgrenzung erfolgen ebenso eine Selbstvergewisserung und Absicherung einer privilegierten Position sowie der hegemonialen sozialen Ordnung“ (Riegel 2016, S. 53). Riegel entwickelte für das Untersuchen von *Othering* in gesellschaftlichen und pädagogischen Kontexten einen Analyserahmen, der die Ebene der gesellschaftlichen Diskurse, die Ebene der sozialen Bedeutungen und Praktiken sowie die Ebene des Subjekts und die des subjektiven Handelns enthält. Konkretisiert werden diese Ebenen mit den Begriffen Sexismen, Rassismen, Klassismen und *Ableismen* (vgl. ebd., S. 62).

Der Begriff des *Ableismus* soll eine „besondere Art der Diskriminierung von Personengruppen und/oder Einzelpersonen zum Ausdruck bringen“ (Lindmeier 2018, S. 56). Er hat, ausgehend von der englischsprachigen Behindertenbewegung, Einzug in die deutschsprachige Diskussion über Behinderung zum Beispiel im Rahmen der Disability Studies gefunden (vgl. Maskos 2015, o. S.). Dieser Begriff wird nachfolgend genauer analysiert, weil er dem Blickwinkel dieser Studie auf Behinderung entspricht.

Ableism bezeichnet „all jene sozialen, soziotechnischen und technischen Prozesse, die Individuen, Gruppen oder Dingen Fähigkeiten und Begabungen zuschreiben, sei es in auf- oder abwertender Weise“ (Buchner et al. 2015, o. S.). Das Wort *able* bedeutet in der englischen Alltagssprache ‚fähig‘, ‚geeignet‘, ‚befähigt‘ oder ‚begabt‘. Es hat einen lateinischen Wortursprung von ‚habilis‘ (handlich, leicht zu handhaben, beweglich oder auch übertragen: passend, tauglich, geschickt, geeignet, tüchtig) oder ‚habere‘ (haben, halten). Aufgrund der „aktiv-passivischen Doppelbedeutung“ (ebd., S. 2) fehlt es bisher an einer adäquaten deutschen Übersetzung. Der Begriff ist, ähnlich wie Rassismus oder Sexismus, „Ausdruck von und Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (ebd., S. 1). Zudem dient er der Analyse von alltäglich erscheinenden Praktiken und Wissensformen wie zum Beispiel Klassifikationen, Eignungsprüfungen oder Verwaltungsverordnungen. Deshalb wird auch von einer *Ableismus-Analyse* oder *Ableismus-Kritik* gesprochen (vgl. ebd.). Aus *ableismuskritischer* Perspektive wird der Wert eines Menschen anhand seiner Fähigkeiten sowie anhand von bestimmten, an Alter, Geschlecht oder Kultur orientierten Standards beurteilt (vgl. Maskos 2010b, S. 2). „Ist zum Beispiel ein Kind in einem bestimmten Alter und hat noch nicht die von ihm und seinen Altersgenossinnen und -genossen erwarteten Fähigkeiten erreicht, droht das Label ‚Behinderung‘“ (ebd.). Behinderung wird dieser Perspektive zufolge „nicht mehr nur als abweichende Differenz zur Normalität verstanden, sondern als zwischenmenschliches und gesellschaftliches Verhältnis, das in der Bestimmung von Fähigkeiten seinen Ausdruck findet. Behinderung wird dabei auf ihr Verhältnis zur Fähigkeit als grundlegender gesellschaftlicher Anforderung bezogen“ (Buchner et al. 2015, o. S.). Wolbring und Yumakulov (2015, o. S.) merken an, dass *Ableismus* auch dazu dient, die Benachteiligung von Gruppen zu rechtfertigen. Die Begründung dafür, dass Frauen das Wahlrecht lange vorenthalten blieb, war zum Beispiel die Absprache der Fähigkeit, rationale Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd.). Deutlich wird auch hier die Notwendigkeit einer machtkritischen Perspektive auf die Zuschreibungsprozesse.

Maskos beschreibt konkrete *Ableism*-Erfahrungen eindrücklich anhand eines persönlichen Erlebnisses: Als kleinwüchsige Frau, die einen Rollstuhl nutzt, wurde ihr die Fähigkeit abgesprochen, als Vortragsreferentin tätig sein zu können. Offenbar wird von einer Vortragsreferentin verlangt, ihren Vortrag an einem Stehpult normgerechter Höhe im Stehen halten zu können.¹⁹ Ableistische Zuschreibungen in Bezug auf Behinderung beziehen sich „auf ein kulturelles Wissen [...], das über Behinderung und Nichtbehinderung in der Welt existiert“ (Maskos 2015, o.S.). Das Gleiche gilt für positive oder negative Fähigkeitszuschreibungen in Bezug auf andere Differenzkategorien oder Gruppen wie beispielsweise Frauen, Studierende oder auch Ärzt*innen. Gerade Behinderung wird jedoch häufig mit mangelnden oder besonderen Fähigkeiten assoziiert und der behinderte Mensch anhand dieser abgesprochenen oder zugeschriebenen Fähigkeiten bewertet (vgl. Williams 2011, S. 6, S. 218f). Dies dokumentieren im Alltag genutzte Formulierungen wie ‚Jemand macht etwas trotz seiner Behinderung‘ (vgl. Maskos 2010b, S. 1). Ableismus fokussiert einseitig auf körperliche und geistige Fähigkeiten einer Person und ihre Be- bzw. Verurteilung. Dabei kann ableistisches Denken sowohl als Zuschreibung als auch als Absprechen von Fähigkeiten gesehen werden und trifft ebenfalls Menschen, die der gesellschaftlichen Norm genügen oder sie überbieten. Dass jemand beispielsweise aufgrund seines attraktiven Aussehens für besonders klug oder jemand aufgrund seines Geschlechts für besonders handwerklich oder technisch begabt gehalten wird, ist ebenso eine Form des ableistischen Denkens wie die Grundannahme, blinde Menschen seien mit einem ausgesprochen guten Gehör ausgestattet oder jemand mit einer geistigen Behinderung sei mit einer besonderen Form der Geduld oder Zufriedenheit ausgestattet. Desgleichen ist es eine ableistische Zuschreibung, wenn jemand aufgrund ihres oder seines Status als Studierender oder Studierende für fähig gehalten wird, in Kleingruppen arbeiten zu können oder sich mit der Fachsprache zu arrangieren. Zentral ist beim Ableismus die Zuschreibung von Fähigkeiten – im negativen oder positiven Sinne – ‚wegen‘ oder ‚trotz‘ eines bestimmten Merkmals (vgl. ISL 2016, S. 3).

Pfahl (2014, S. 3) und Meißner (2015, o.S.) sprechen in diesem Zusammenhang auch von ableistischer Behinderung oder Befähigung, da Zuschreibungspraktiken von den Handelnden auch als besonders freundlich oder verständnisvoll empfunden werden können. So geschieht Ableismus häufig unabsichtlich (vgl. Maskos 2010b, S. 2). „Auch die Betroffenen nehmen Ableism und seine Auswirkungen oftmals nicht wahr, so verinnerlicht sind die zugeschriebene gesellschaftliche Position und die daraus resultierenden Umgangsweisen“ (Köbsell 2015a, S. 121). Pfahl (2014, S. 5) beschreibt dies unter Bezug auf Goffmans Stigmatheorie als doppelten Prozess, in dem stigmatisierende und bewertende Bezeichnungen nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn sich die betroffenen Menschen die Zuschreibungen zu eigen machen und sich mit den zugewiesenen Kategorien, wie ‚behindert‘ oder ‚schwach‘, identifizieren (vgl. ebd.; Goffman 1975, S. 10ff und Buchner 2018). Ebensolches dürfte für die Zuschreibung von Fähigkeiten gelten.

Ableismus-Kritik zielt nicht auf eine generelle Ablehnung der Zuschreibung von Fähigkeiten. Die Zuschreibung von Fähigkeiten ist in sozialen Situationen von Belang, denn sie dient der Komplexitätsreduktion und schafft Berechenbarkeit. Buchner et al. führen dazu aus:

¹⁹ Exemplarische Studien, die Ableismus als Theorierahmen nutzen, sind Hirschberg (2015) und Buchner (2015). Hirschberg (2015, o.S.) analysiert in ihrer Untersuchung unter anderem Stellenausschreibungsunterlagen für Lehrkräfte und arbeitet heraus, dass Behinderung dort, im Gegensatz zur Differenzkategorie Geschlecht oder Herkunft, als Nachteil konstruiert wird und das Unterrichten „trotz“ Behinderung mit der Zuschreibung besonders großer Fähigkeiten verbunden ist. Buchner (2015) arbeitet aus drei biografischen Interviews über integrative Beschulung in Oberösterreich mit Bezug auf Butler und Foucault eine ableistische Normalität heraus, die in den Augen zweier Protagonisten für den Preis sozialer Einbeziehung möglichst aufrecht erhalten werden muss.

„Anschauungen und Vorstellungen von Fähigkeiten können jedoch schwerlich abgeschafft werden, können sie doch als basaler Modus der Anerkennung von Anderen und der Organisation gesellschaftlicher Arbeitsteilung gelten – und mussten mühsam errungen werden gegen die Gesellschafts- und Gerechtigkeitskonzeptionen der Theologie und Feudalgesellschaft, in der Fähigkeiten als angeboren oder gottgegeben galten. Problematisiert und kritisiert werden sollen dagegen irrationale, verletzende, grausame und unplausible Konzeptionen von Fähigkeit (und damit auch Behinderung), die eng mit Vorstellungen der Leistungsgesellschaft, Leistungsgerechtigkeit und insgesamt einem liberalistischen Gesellschaftsbild verknüpft sind, das in Gestalt des Neoliberalismus alle Widersprüche dieser politischen und anthropologischen Theorie eines Fähigkeits-Individualismus auf die Spitze getrieben hat: ‚The winner takes it all!‘“ (Buchner et al. 2015, o.S.).

Die Fähigkeitskritische Perspektive kann, wie auch in dieser Untersuchung, dabei helfen, Prozesse zu untersuchen und zu reflektieren, die mit der Herstellung und der Zuschreibung von Fähigkeiten in Zusammenhang stehen. Ziel kann dabei sein, „legitime von illegitimen Formen von Fähigkeitszuschreibungen“ (Buchner et al. 2015, o.S.) zu unterscheiden. Nicht zuletzt dadurch können Betroffene in die Lage versetzt werden, konkrete ableistische Alltagserfahrungen besser reflektieren und einschätzen zu können (Pfahl 2014, S. 4f).

3 Perspektiven auf Gruppen

Das vorausgegangene Kapitel belegt die Vielschichtigkeit des Differenzdiskurses, die Notwendigkeit einer Berücksichtigung dieses Diskurses in der Pädagogik bei Behinderung/Nichtbehinderung und die hohe Bedeutung der genauen Analyse differenzherstellender Zuschreibungspraktiken. Die Konzepte der relativen und radikalen Differenz erlauben es, Differenz sowohl individuell als auch gruppenbezogen zu denken. Für beide Konzepte sind die häufig mit Behinderung verbundenen negativen Zuschreibungen relevant. Zentral ist weiterhin die Aussage, dass die Anerkennung von Differenz diese auch hervorbringt oder reifiziert. Insofern wirkt auch die dargestellte Literatur unvermeidlich differenzhervorbringend und diese Studie reifiziert, ebenso wie alle anderen Studien der rekonstruktiv-praxeologischen (Inklusions-)Forschung, die Differenzkategorie Behinderung. Ihre eventuellen differenz- und hierarchieherstellenden Auswirkungen könnten mit der dargestellten Theorie im weiteren Verlauf der Studie hinreichend analysiert und im Sinne der *doing difference* beschrieben werden. Dieser Blickwinkel allein würde die Perspektive auf den Gruppenprozess jedoch unzulässig verengen, da die Gefahr bestünde, das *undoing difference* zu vernachlässigen. Zudem sind die Beteiligten in den Gruppen nicht nur vor die Aufgabe gestellt, die Differenzkategorie Behinderung zu bearbeiten, sondern es ist im Verlaufe der Zusammenarbeit auch notwendig, sich, wie in allen anderen Gruppenzusammenhängen auch, als Gruppe zu konstruieren, Verantwortlichkeiten zu verteilen, Gemeinsamkeit herzustellen und sich über die Gruppenziele zu verständigen. Auch hier finden Prozesse des *un/doing difference* statt.

Im Fokus der Studie stehen beide Aspekte, daher bedarf es auch Konzepten und Theorien, die sich nicht nur auf spezifische Differenzkategorien beziehen, sondern Themen wie das Verhältnis von Individuum zu Gruppe oder die Konstruktion von Gemeinsamkeit aus einem anderen Blickwinkel thematisieren. Dazu setzt das folgende Kapitel einen Schwerpunkt auf Theorien und Konzepte aus der Sozialpsychologie und Gruppendynamik, die einen Gemeinsamkeits- und interaktionsbezogenen Fokus haben.

Die unterschiedlichen Perspektiven aus Kapitel 2 und 3 ergänzen sich im weiteren Forschungsverlauf insofern, als mit ihnen sowohl die Herstellung von Gemeinsamkeit als auch die Bearbeitung von Differenz beschrieben werden können. Dazu gilt es zunächst den Gruppenbegriff näher zu fassen (Kapitel 3.1) und das Verhältnis vom Individuum zu Gruppe in Bezug auf Normen (Kapitel 3.2), Rollen (Kapitel 3.3) und den Gruppenprozess (Kapitel 3.4) auszuloten. Theoretische (Forschungs-)Perspektiven auf Gruppen bilden die wissenschaftliche Grundlage (Kapitel 3.5) und zeigen, dass Gruppenphänomene in ihrer Komplexität nicht abschließend zu fassen sind. Daher bedarf es unterschiedlicher Theorien und aneinander anschlussöffener Konzepte, die je nach Perspektive und Fragestellung Erklärungsansätze bieten. Ein solch offenes Konzept ist die themenzentrierte Interaktion mit der Ergänzung des Modells integrativer Prozesse. Beide können als verbindendes Element von Kapitel 2 und 3 gelten, da sie ausdrücklich Gemeinsamkeiten und Differenzen einbeziehen (Kapitel 3.6 und 3.7). Kapitel 3.8 schließt das Kapitel mit der Herleitung der Fragestellung und einer Überleitung zu den methodischen Grundlagen ab.

3.1 Definitionen des Begriffs der Gruppe

Für den Begriff der Gruppe finden sich in der sozialpsychologischen und gruppendynamischen Literatur unterschiedliche Definitionen, die sich vor allem in ihrem Detaillierungsgrad unterscheiden (vgl. Sader 2008, S. 37).

Nach einer sehr grundlegenden Definition aus einem sozialpsychologischen Lehrbuch besteht eine Gruppe

„aus zwei oder mehr Personen, die miteinander interagieren und insofern interdependent sind, als ihre Bedürfnisse und Ziele eine gegenseitige Beeinflussung bewirken“ (Cartwright & Zander 1968, zit. nach Aronson et al. 2014, S. 311).

Die folgende Definition ist um die Aspekte der Gruppenzugehörigkeit sowie der gruppenspezifischen Rollen und Normen erweitert:

„Eine Gruppe besteht aus zwei oder mehr Personen,

- die miteinander interagieren
- die sich der Gruppe zugehörig fühlen (dies betont den subjektiven Charakter von Zugehörigkeit)
- deren Verhalten in irgendeiner Form wechselseitig voneinander abhängt (Interdependenz)
- deren Interaktionen durch gruppenspezifische Rollen und Normen strukturiert sind,
- die sich gegenseitig beeinflussen,
- die ein gemeinsames Ziel verfolgen und
- deren individuelle Bedürfnisse durch die Gruppe befriedigt werden“ (Johnson & Johnson 1987, zit. nach Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 189).

Die Definition von König und Schattenhofer (2012, S. 15) ergänzt darüber hinaus noch Aspekte zur Mitgliederzahl und anderen äußeren Rahmenbedingungen:

„Demnach haben Gruppen

- bis ca. 20 Mitglieder (Von Großgruppen spricht man ab ca. 20 Mitgliedern)
- eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Ziel
- die Möglichkeit der direkten (*Face-to-Face*) Kommunikation
- eine gewisse zeitliche Dauer, von drei Stunden (der durchschnittlichen Lebensdauer vieler Gruppen aus der experimentellen Psychologie) bis zu vielen Jahren.

Darüber hinaus entwickeln Gruppen mit der Zeit

- ein Wir-Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und des Gruppenzusammenhalts
- ein System gemeinsamer Normen und Werte als Grundlage der Kommunikations- und Interaktionsprozesse
- Ein Geflecht aufeinander bezogener sozialer Rollen, die auf das Gruppenziel gerichtet sind“ (ebd.).

Abzugrenzen ist der Begriff der Gruppe von den Begriffen Institution, Organisation, Netzwerk und Gesellschaft sowie dem Team als einer Sonderform der Gruppe (vgl. ebd., S. 16ff). Da vor allem aber der Gruppenbegriff stärker als die anderen Begriffe die Interaktion zwischen Individuen beinhaltet, erscheint gerade er für diese Untersuchung zielführend (vgl. Rauh 2010, S. 227).

Schattenhofer (2009a, S. 18) unterscheidet zwischen einem systemischen und einem kategorialen Verständnis von Gruppe. Nach dem kategorialen Verständnis entsteht eine Gruppe aufgrund eines gemeinsamen Merkmals (z. B. Schüler*innen derselben Jahrgangsstufe). Nach dem systemischen Verständnis entsteht eine Gruppe im Laufe der Zeit durch ihre Interaktionen. Dieser Unterschied ist entscheidend bei der Ansprache einer Gruppe: Schüler*innen einer Jahrgangsstufe können bei ihrer ersten Zusammenkunft von anderen Jahrgängen abgegrenzt werden (kategoriales Verständnis). Sie können aber keine eigenverantwortlich koordinierte

Aktivität leisten (systemisches Verständnis). Umgekehrt gehört es zum Selbstverständnis einer Selbsthilfegruppe, als ein interaktionelles System mit Interessen und Anliegen wahrgenommen zu werden und nicht nur kategorial als Ansammlung von Einzelindividuen mit bestimmten Merkmalen (vgl. ebd.).

Für die hier untersuchten inklusiven Gruppen steht das systemische Verständnis von Gruppen im Vordergrund, da vor allem dieses die gemeinsame Interaktion umfasst. Eine gleichzeitige Anwesenheit von Menschen mit und ohne Behinderungen konstituiert demnach noch keine inklusive Gruppe, entscheidend ist hier die soziale Bezugnahme aufeinander (vgl. Niediek 2018, S. 132).

Gruppen haben für das Leben von Menschen eine entscheidende Funktion im Sinne eines gegenseitigen Austausches zur Erfüllung eines Grundbedürfnisses nach Bindung (vgl. Aronson et al. 2014, S. 311). Außerdem kontrollieren Menschen ihre Zugehörigkeit und ihren Status innerhalb von Gruppen und grenzen sich damit von anderen ab, die außerhalb ihrer Gruppe stehen. Gruppenzugehörigkeit leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Identität des Individuums (vgl. ebd.). Seit den 80er Jahren wird eine Gruppe zunehmend als sich selbst steuerndes, autonomes System aufgefasst (König & Schattenhofer 2012, S. 19).

„Legt man ein solches Systemverständnis zugrunde, so ist die Steuerung von Gruppen vor allem als Selbststeuerung zu konzipieren und somit als Reflexionsprozess der Gruppe in Bezug auf sich selbst. Indem die Beteiligten, die Beobachter und Beobachtete zugleich sind, sich und der Gruppe Feedback geben und ihre Beobachtungen zum Thema machen, wird für sie die spezifische Ordnung ihrer Gruppe erkennbar und damit auch gestaltbar“ (ebd., S. 22).

Auch Konflikte oder Ausschlussmechanismen in Gruppen sehen die beiden Autoren nicht auf der individuellen, sondern auf der gruppenbezogenen Ebene (vgl. ebd.).

Sader (2008, S. 38f) weist zusammenfassend darauf hin, dass der Begriff der Gruppe ein Ordnung schaffender Konstruktbegriff ist, der je nach Methode, Arbeits- oder Forschungsbereich unterschiedlich definiert ist. Sader stellt für die Sozialpsychologie Merkmale des Gruppenbegriffs zusammen, die sich auch in den hier genannten Definitionen und Überlegungen wiederfinden lassen und die Grundlage für die in dieser Arbeit verwendete Definition von Gruppe bilden sollen (vgl. ebd.).

Die Mitglieder einer Gruppe

- „erleben sich als zusammengehörig
- definieren sich explizit als zusammengehörig
- verfolgen gemeinsame Ziele
- teilen Normen und Verhaltensvorschriften für einen bestimmten Verhaltensbereich
- entwickeln Ansätze von Aufgabenteilung und Rollendifferenzierung
- haben mehr Interaktionen untereinander als nach außen
- identifizieren sich mit einer gemeinsamen Bezugsperson oder einem gemeinsamen Sachverhalt oder einer Aufgabe
- sind räumlich und/oder zeitlich von anderen Individuen der weiteren Umgebung abgehoben“ (ebd., S. 39).

Die erlebte Wirklichkeit einer Gruppe ist komplex. Realgruppen erleben sich in einer Umgebung und haben eine Vorgeschichte, ihre Mitglieder gehören mehreren Gruppen an, zwischen denen es Widersprüche und Unvereinbarkeiten geben kann. Gruppengrenzen und auch die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit sind nicht immer klar, werden unterschiedlich definiert oder sind fließend und rasch wechselnd (vgl. ebd., S. 41). Der Begriff der Gruppe wird nicht

ausschließlich beschreibend, sondern auch bewertend genutzt, in dem Sinne, ob es sich um eine ‚wirkliche‘ oder ‚gute‘ Gruppe handelt. Kritisch werden hier mangelnde Gruppenkohärenz, Führungsprobleme oder Probleme mit der Aufgaben- und Zielsetzung genannt, die in den definitorischen Aspekten von gemeinsamen Zielen und Normen, einer gemeinsamen Bezugsperson, dem Zusammengehörigkeitsgefühl sowie der Beurteilung und Bewertung der Mitglieder untereinander eine Rolle spielen (vgl. ebd., S. 42). Ähnliche Bewertungsmechanismen einer Gruppe könnten auch in dieser Studie eine Rolle spielen.

Stürmer und Siem (2013, S. 19ff) fassen unter den Begriff der Gruppensozialisation die Normen und Rollen innerhalb einer Gruppe sowie die Phasen eines Gruppenprozesses:

„Normen bezeichnen die Verhaltenserwartungen, die für alle Mitglieder einer Gruppe gleichermaßen Geltung beanspruchen und damit auf das Gemeinsame und die Gleichheit der Gruppenmitglieder abzielen. In der Ausbildung unterschiedlicher Rollen zeigt sich die soziale Differenzierung, d. h. die soziale Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder. Mit den beiden Konzepten lässt sich verständlich machen, wie sich im Verlauf des Gruppenprozesses aus wechselseitigen Ansprüchen, Forderungen und Verhaltenserwartungen Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten herstellen“ (König & Schattenhofer 2012, S. 43).

In Bezug auf inklusive Kleingruppen sind die Normen und Rollen in einer Gruppe von besonderer Bedeutung, da von unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen auszugehen ist, die zu divergierenden Normvorstellungen und unterschiedlichen Erfahrungen in Bezug auf die eigene Rolle in Gruppen führen können. Deshalb findet sich nachfolgend eine grundlegende Thematisierung dieser Aspekte, die sich der Übersichtlichkeit halber auf die zusammenfassenden Ausführungen von Stürmer und Siem (2013) sowie König und Schattenhofer (2012) bezieht.

3.2 Normen in einer Gruppe

Das Verhalten von Gruppenmitgliedern wird durch soziale Normen bestimmt. „Soziale Normen sind von den Gruppenmitgliedern konsensual geteilte Erwartungen“ (Stürmer & Siem 2013, S. 19) und beziehen sich darauf, welches Verhalten in einer bestimmten Situation in der Gruppe erwartet wird und welches nicht. König und Schattenhofer (2012, S. 44) definieren drei unterschiedliche Arten von Normen in Gruppen: „Mit einer Norm kann 1. eine beobachtete Gleichförmigkeit des Verhaltens gemeint sein, 2. eine soziale Bewertung von Verhalten; und 3. eine verbindliche Forderung eines bestimmten Verhaltens“ (ebd.). Die dritte Variante nennt sich auch präskriptive Norm.

Das Befolgen der Norm wird vorhersehbar positiv sanktioniert, Abweichungen negativ. Geltende Normen sind abhängig von Gesellschaften und Kulturen und variieren zwischen Gruppen (vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 20). Zur Zusammenarbeit in Gruppen haben Normen folgende Funktionen:

- Sie stellen eine Übereinstimmung in der Gruppe in Bezug auf die Gruppenziele und ihre Erreichung sicher.
- Sie stabilisieren Verhaltenserwartungen und gewährleisten damit befriedigende Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern.
- Normen setzen einen gemeinschaftlich geteilten Bezugs- und Bewertungsrahmen für Ereignisse oder Verhaltensweisen.
- Normen können für die Gruppe identitätsstiftend sein sowie dabei helfen, sich von anderen Gruppen abzugrenzen (vgl. ebd.).

Eine Ursache von Konflikten kann ein Widerspruch zwischen impliziten und expliziten Normerwartungen in der Gruppe sein (vgl. König & Schattenhofer 2012, S. 44). Implizite, den Gruppenmitgliedern zumeist unbewusste Normen sind häufig wirkmächtiger als explizit vereinbarte Normen. Ursache dafür kann eine vermeintliche Vermeidung von Konflikten sein, anstatt sich miteinander auseinanderzusetzen, um so eine bessere Arbeitsfähigkeit der Gruppe zu erreichen. Explizit vereinbarte Normen definieren zunächst einen wünschenswerten Zustand, ihre Gültigkeit zeigt sich jedoch erst im Verlauf des Gruppenprozesses. Ein Faktor ist auch, ob Normen lediglich explizit besprochen werden oder ob deren Umsetzung (beispielsweise die Klärung von Konflikten) von den Gruppenmitgliedern tatsächlich erlebt wird (vgl. ebd., S. 46). Dies spielt besonders bei von außen angeregten Reflexionsgesprächen eine Rolle, wie auch die Kleingruppen dieser Studie sie durchlaufen. Ob also explizit vereinbarte oder von einer Seminarleitung aufgetragene Arbeitsschritte und Formen der Zusammenarbeit umgesetzt werden, steht in engem Zusammenhang mit den impliziten Normen der Gruppen.

3.3 Rollen in einer Gruppe

Im Unterschied zu Normen, die Aussagen darüber machen, wie sich Gruppenmitglieder in allgemeinen Situationen verhalten sollten, definieren Rollen eine Stellung innerhalb einer Gruppe oder im weiteren Sinne in einer Gesellschaft (z. B. Berufsrollen, Geschlechterrollen oder familiäre Rollen). Sie erleichtern, ebenso wie Normen, das koordinierte Handeln innerhalb einer Gruppe (vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 21). Die Rolle in einer Gruppe wird als Erwartung der Mitmenschen definiert, die der entsprechenden Gruppenrolle entgegengebracht wird. Rolle und Person bleiben in diesem Konzept dabei unterschieden.

Zur Analyse von Rollenkonstellationen in Gruppen und Teams sind verschiedene Modelle entwickelt worden. So fasst z. B. Antons (2011, S. 226ff) unter den Kategorien „Aufgabenbezogene Rollen“, „Erhaltungs- und Aufbaurollen“ und „Rollen, die Spannung anzeigen“ jeweils typische Verhaltensweisen zusammen mit je unterschiedlichen Wirkungen auf den Gruppenprozess (vgl. auch König & Schattenhofer 2012, S. 47). Stahl (2012, S. 301) benennt gruppenspezifische Rollen eher umgangssprachlich mit plakativen und daher durchaus diskussionswürdigen Bezeichnungen wie „Führer, Mitläufer, Sündenbock, graue Eminenz usw.“ (ebd.).

Schindler (1971, S. 21ff) beschreibt ein psychoanalytisches Modell zur Strukturierung von verschiedenen Rollen und Positionen innerhalb einer Gruppe²⁰, das unabhängig von individuellen Ausprägungen der Persönlichkeit oder sozialen Rollen ist. Das Modell geht davon aus, dass eine Gruppe ein eigenes Ziel und eine eigene Identität immer in Auseinandersetzung mit einem Gegenüber außerhalb der Gruppe ausbildet. Dies kann eine Person, aber auch der Auftrag sein, der an eine Gruppe herangetragen wurde. In Auseinandersetzung mit diesem Gegenüber bildet sich in der Gruppe eine Rangstruktur heraus, die Schindler mit den vier griechischen Buchstaben α , β , γ und Ω benennt. In dieser Rangstruktur zeigen sich dann Leitung, Verantwortungsübernahme und eine spezifische Aufgabenteilung innerhalb der Gruppe aus helfenden Mitgliedern, vermittelnden, aber auch anfragenden und zweifelnden Rollen (vgl. ebd.). Die gruppenspezifische Betrachtungsweise geht davon aus, dass sich in jeder Gruppe ein bestimmtes, der Aufgabe und der personellen Zusammensetzung entsprechendes Set von Rollenmustern herausbildet, das nur teilweise von den individuellen Eigenschaften der jeweiligen Rollenträger bestimmt

20 Dieses Modell der soziodynamischen Rangstruktur wird von König und Schattenhofer (2012) in ihrem Buch zur Einführung in die Gruppendynamik vorgestellt. Schindler war jedoch Psychoanalytiker. Dies ist ein Beispiel für die Vereinbarkeit der verschiedenen Gruppenansätze in der Literatur.

ist. Jede Gruppe ist demnach nur arbeitsfähig, wenn in ihr „ein bestimmtes Repertoire an unterschiedlichen Rollen ausgebildet werden kann“ (König & Schattenhofer 2012, S. 48). Dazu gehören aufeinander bezogene Rollen von Führenden und Geführten, von Sprechenden und Zuhörenden, die die Gruppe insoweit stabil halten, dass sie arbeitsfähig wird und bleibt (vgl. ebd., S. 53).

Sader (2008, S. 82) weist auf die begrenzte Verwertbarkeit von Rollenkonzepten hin, die zwar in der praktischen Gruppenarbeit zur Situationsanalyse einen gewissen Wert haben, aber dennoch die Gefahr von Globaletikettierungen von Personen mit sich bringen, indem sie nur ausschnittshafte Situationen unkritisch verallgemeinern. Er nennt vier Kriterien, die bei der Thematisierung von Rollenbezeichnungen in Bezug auf Gruppen Berücksichtigung finden sollten:

1. Erforderlich ist eine sorgfältige Unterscheidung zwischen Gruppenrollen in einer aktuellen Situation und Gruppe einerseits und der pauschalisierenden Etikettierung einer Person als unzulässige und unzutreffende Zuschreibung andererseits.
2. Explizite Rollenbeschreibungen sollten nicht durch eine Person, einen Beobachtenden oder die Leitung geschehen, sondern müssen in einem Erfragen der Kognitionen und Einschätzungen aller am Geschehen Beteiligten gemeinsam erarbeitet werden.
3. Ein derartig systematisiertes Zuordnungsverfahren von Gruppenrollen wird gemeinsam entwickelt und validiert dadurch die Zuverlässigkeit und Gültigkeit einer Rollenbeschreibung innerhalb einer bestimmten Gruppe.
4. Zuordnung und Thematisierung von Gruppenrollen sollten am Anfang eines Lernprozesses stehen, da sie dann den Beteiligten frühzeitig eine Grundlage zur individuellen Weiterentwicklung bieten und der Gruppe Ansatzmöglichkeiten im Umgang mit einzelnen Gruppenmitgliedern in ihrer Rolle geben (vgl. ebd.).

Insgesamt empfiehlt Sader in Auswertungsgesprächen möglichst häufig auf beschreibbares Verhalten zurückzugreifen. Dies sei methodisch einfacher und klarer als eine abstrakte Rollenzuweisung: „Die Aussage ‚Du hast mich heute schon mehrfach mitten im Satz unterbrochen, ich wünschte mir, daß Du mich öfter ausreden ließeſt‘ ist für die Beteiligten und den Gruppenprozeß vermutlich übersichtlicher und hilfreicher als die Zuschreibung einer Dominanz-Rolle“ (ebd.).

3.4 Gruppenprozess

Mit dem Begriff Gruppenprozess ist die „zeitliche Abfolge von Tätigkeiten und Verhaltensweisen einer Gruppe“ (Langmaack & Braune-Krickau, 2010 S. 173) gemeint, „mit denen sie ihre Zusammenarbeit gestaltet, ihre Aufgaben bearbeitet und mit denen sie die dafür notwendigen Rollen, Spielregeln, Werte etc. entwickelt, entscheidet und verändert. Die Arbeit des Leiters ist einer der Faktoren, die diesen Prozess beeinflussen“ (ebd.). Sader (2008, S. 112ff) weist auf die hohe Komplexität des Begriffs des Gruppenprozesses hin und empfiehlt, diese Komplexität bei der Bearbeitung zu benennen und davon auszugehen, Gruppenprozesse niemals vollständig erklären zu können.

Zur Erklärung gewisser Gesetzmäßigkeiten im zeitlichen Verlauf der Gruppenaktivitäten gibt es Modelle, von denen die Tuckman-Uhr (1965) sicherlich ein klassisches ist. Dieses Modell beschreibt die vier Gruppenphasen *Forming* (Einstiegs- und Findungsphase, Kontakt), *Storming* (Auseinandersetzung- und Streitphase, Konflikt), *Norming* (Regelungs- und Übereinkommensphase, Kontrakt) und *Performing* (Arbeits- und Leistungsphase, Kooperation) (vgl. Tuckman 1965). Tuckmans Modell wurde vielfach weiterentwickelt. So erweitert beispielsweise

se Stahl (2012, S. 68ff) in seinem praktischen Gruppenarbeitsbuch dieses Phasenmodell um eine fünfte Phase des *Reformings* und verdeutlicht damit den evolutionären Charakter eines Gruppenprozesses: Die genannten Phasen können immer wieder durchlaufen werden, mehrere Zyklen schließen aneinander an und die Gruppe entwickelt sich so ‚spiralförmig‘ weiter. Stahl weist zusätzlich darauf hin, dass sich in Gruppen, die über längere Zeit zusammenarbeiten, solche Phasen sowohl über den gesamten Zeitraum der Zusammenarbeit als auch in einem kurzen Treffen zeigen können (vgl. ebd.). Ein zweites, auch auf Tuckman basierendes und häufig rezipiertes Modell liefern 1982 Levine und Moreland (vgl. Levine & Moreland 1994, S. 309ff; Bierhoff 2000, S. 341ff; Stürmer & Siem 2013, S. 21ff). Dieses Modell beschreibt Gruppen, die über einen längeren Zeitraum miteinander arbeiten, deren Mitglieder miteinander interagieren und wechselseitig voneinander abhängig sind. Es unterscheidet fünf Phasen: Erkundung, Sozialisation, Aufrechterhaltung, Resozialisierung, Erinnerung. Außerdem sieht es ausdrücklich eine Überprüfung und eventuelle Veränderung des Vorgehens während des Bestehens der Gruppe vor. Für die Weiterentwicklungen des Tuckman-Phasen-Modells ist festzustellen, dass „Tuckman das Essentielle aller wesentlichen linear-progressiven Modelle zur Gruppenentwicklung in seinem resultierenden 4-Stufen-Modell erfasst und formuliert hat“ (Tschuschke 1997, S. 184). König und Schattenhofer (vgl. 2012, S. 62f) stellen das Modell des gruppenspezifischen Raums vor, das sich ausdrücklich von Phasenmodellen distanziert, die in einer zeitlichen Abfolge durchlaufen werden, und stattdessen die Dimensionen Zugehörigkeit, Macht und Intimität gleichzeitig betrachtet (vgl. Antons et al. 2004, S. 31). Das Modell soll an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden, zwei Aspekte erscheinen jedoch bedeutsam: Der Aspekt der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist Forschungsprozessen nur schwer zugänglich und deshalb wenig beschrieben, obwohl er im Erleben einer Gruppe eine herausragende Rolle spielt gerade dann, wenn – wie in der hier vorliegenden Studie – ein Teil der Gruppe in anderen Lebenszusammenhängen von Ausschluss bedroht ist (vgl. Amann 2003, S. 218f).

„Die formale Regelung der Frage, wer dazugehört und wer nicht, muss im Entstehungsprozess einer Gruppe auch im informellen Gefüge eingelöst werden. Dabei kommt es immer wieder zu Ein- und Ausschlussprozessen. Unterhalb der sachlichen Oberfläche geht es in Gruppen ‚eigentlich‘ um viel mehr als um das gemeinsame Erreichen eines (Arbeits-)Zieles“ (König & Schattenhofer 2012, S. 36).

Persönliches Prestige, der Platz in einer gefühlten Hierarchie, die Behauptung einer Position oder das Erleben von Zusammengehörigkeit spielen eine mindestens ebenso bedeutende Rolle in Gruppenprozessen. Zudem postuliert das Modell des gruppenspezifischen Raums die Möglichkeit einer ‚zentralen Differenz‘ innerhalb einer Gruppe, die sich bereits am Anfang zeigt und den ‚Vergemeinschaftungsprozess‘ beeinflusst. Dieser kann sich z. B. zwischen Interessierten und Gelangweilten, zwischen Mächtigen und Ohnmächtigen oder zwischen Männern und Frauen zeigen (vgl. Amann 2003, S. 210f). Im Modell nicht explizit erwähnt, aber dennoch denkbar ist es, dass auch Behinderung eine zentrale Differenz in der Gruppe bilden kann.

Gruppenprozessmodelle können vor allem dazu dienen, Leitungen und Begleitungen von Gruppen sowie der Gruppe selbst eine Reflexionsfolie zu bieten und so „neue Phasen oder auch Konflikte, Zieleinigkeiten und Differenzen [...] ins Bewusstsein der Gruppe zu holen“ (Stahl 2012, S. 45f). Die in der Gruppe ablaufenden Prozesse können beispielsweise in Form von Metakommunikation bearbeitet werden. Der Begriff der Metakommunikation meint ein Sprechen über Kommunikation auf einer übergeordneten ‚Metaebene‘ und kann beispielsweise das Thematisieren von Beziehungs-, Inhalts-, Sach- oder Selbstoffenbarungsaspekten beinhalten (vgl. Schulz von Thun 2001, S. 67ff).

Dazu könnte in Gruppen insbesondere gehören:

- Unsicherheiten am Anfang auffangen und besprechen: Für Geißler (2005, S. 79ff), der dieser Phase in Bezug auf die Erwachsenenbildung ein ganzes Buch widmet, ist es hilfreich, der Anfangsunsicherheit und den sozialen Situationen in dieser Phase Zeit zu geben und sie zum Inhalt des Lehr- und Lernprozesses zu machen. Typisch für die Anfangssituation ist weiterhin eine relative Zurückhaltung aller Beteiligten. Fragen und Annahmen über andere Gruppenmitglieder oder soziale Situationen werden nicht direkt geklärt, sondern bieten Raum für Übertragungsphänomene, die auf vorherige Gruppen- oder Sozialerfahrungen zurückgreifen (vgl. Stahl 2012, S. 88f).
- Konflikte, Uneinigkeiten und ihre Normalität für einen Gruppenprozess in der Phase der Planung des gemeinsamen Vorgehens hervorheben: Viele Beteiligte an Gruppenarbeiten erwarten, dass vermeintlich belastende und zeitintensive Einigungsprozesse in einer erfolgreichen Zusammenarbeit nicht vorkommen, und bewerten das Auftreten dieser Einigungsprozesse als Zeichen einer mangelnden Qualität der Gruppe. Selbst organisierte Gruppen sind für ihre Entwicklung auf das Austragen und Klären von Konflikten angewiesen (vgl. Stahl 2012, S. 131f).
- Die Gruppe bei ihrer klaren Zielfindung unterstützen und gewährleisten, dass doch noch notwendige Aushandlungsprozesse stattfinden.
- Gelegenheit für einen eigenverantwortlichen Arbeitsprozess bieten, der anschließend reflektiert werden kann und so eine eventuelle Neuausrichtung der Zusammenarbeit der Gruppe unterstützen kann.

3.5 Forschungszugänge

Verschiedene theoretische Ansätze betrachten die Gruppe aus jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln:

„Die Psychologen interessieren sich vor allem dafür, wie das Individuum von der Gruppe in seinem Verhalten beeinflusst wird, die Soziologen, wie die jeweilige Umwelt die Gruppe beeinflusst, die Betriebswirtschaft dafür, ob und wie sich Gruppenarbeit auf die Leistung und die Ergebnisse auswirkt. Die Gruppendynamik [...] hält Gruppen für einen eigenständigen Typus sozialer Systeme, deren Besonderheiten im Vergleich zu anderen sozialen Systemen wie Organisationen oder auch einzelnen Interaktionen zu erforschen und zu verstehen sich lohnt“ (Schattenhofer 2009a, S. 16).

Der Literaturkorpus zu Gruppen insgesamt ist recht unübersichtlich und zum Teil auch widersprüchlich, dennoch liefert er gewinnbringende Ansatzpunkte, um das Thema inklusive Zusammenarbeit näher zu beschreiben und zu interpretieren, da es auch hier um eine Zusammenarbeit in Gruppen geht. Zum Thema Gruppe gibt es vor allem zwei Perspektiven, die jeweils unterschiedliche Ansätze beinhalten:

- Das ist zum einen die durch Lewins Feldtheorie²¹ begründete Sicht der Sozialpsychologie bzw. der Organisationspsychologie, der Gruppensoziologie sowie der Gruppendynamik.
- Zum anderen ist es die Perspektive der Psychoanalyse mit den Grundlagen von Foulkes und Bion, aus der auch das von Cohn entwickelte pädagogische Konzept der themenzentrierten Interaktion hervorgegangen ist.

21 Der Begriff Feldtheorie wird innerhalb der Psychologie in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet. Gemeinsames Kennzeichen dieser Verwendung ist die Fassung der Begriffe Wahrnehmung, Erleben und Verhalten mit ganzheitlichem Charakter und dynamischen Zusammenhängen (vgl. Lück 1996, S. 1). Eine zusammenfassende Darstellung dazu findet sich bei Lück 1996, S. 7ff.

Auch wenn es in der Psychoanalyse Modelle zur Erklärung von Gruppenprozessen gibt, die stärker als die sozialpsychologische Tradition unbewusste Inhalte analysieren könnten (vgl. Sandner 2013), sollen diese nicht weiter verfolgt werden. Bei den Gruppen dieser Studie handelt es sich nicht um Therapiegruppen mit individuellen Konflikten und Fragen, sondern um Arbeitsgruppen der sozialpsychologischen Tradition, die zudem selbstorganisiert an einem gemeinsamen Thema arbeiten. In diesem Kapitel wird deshalb zunächst aufgrund ihres Pioniercharakters die Feldtheorie Lewins dargestellt (Kapitel 3.5.1). Ausgewählte Ausführungen und Ergebnisse zur Sozialpsychologie und Gruppendynamik folgen (Kapitel 3.5.2 und Kapitel 3.5.3). Den Schluss der Zusammenfassungen bilden aufgrund ihrer ausdrücklichen Offenheit für andere Theorie-Modelle und Bezüge das Konzept der themenzentrierten Interaktion (Kapitel 3.6) sowie die Theorie Integrativer Prozesse von Reiser (Kapitel 3.7) in eigenen Unterkapiteln.

Vor Beginn des Kapitels soll noch darauf hingewiesen werden, dass die verschiedenen Ansätze trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangspunkte aneinander anschlussfähig sind: In der Psychoanalyse finden sich Bezüge zu Lewins Ansatz (vgl. Sandner 2013, S. 41ff). Die Rezeption des psychoanalytischen Modells der soziodynamischen Rangstruktur bei König und Schattenhofer (2012) als Vertreter der Gruppendynamik und die Rekurrerung auf unbewusste Übertragungsprozesse in Gruppen in den gruppendynamischen Praxisbüchern (vgl. z. B. Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 124ff; König & Schattenhofer 2012, S. 27ff oder Stahl 2012, S. 88f) zeigen ebenfalls die Verbindung beider Ansätze²². Ähnliches gilt auch für die Gruppensoziologie (Mills 1971; Schäfers 1994; Langthaler & Schiepek et al. 1997). Aus dieser Perspektive gibt es jedoch kaum aktuelle Veröffentlichungen (z. B. Schmidt 2004).

3.5.1 Feldtheorie nach Kurt Lewin

Das Forschungsinteresse des Sozialpsychologen Lewin (1890-1947) bestand darin, nach seinen Erfahrungen im nationalsozialistischen Deutschland Demokratisierungsprozesse zu fördern. Gruppen stellen für Lewin Orte sozialen Lernens dar, an denen diese Prozesse alltagspraktisch umgesetzt werden sollten (vgl. König 2004, S. 18 sowie König & Schattenhofer 2012, S. 10). Besonders bekannt sind seine gegen Ende der 1930er Jahre durchgeführten Experimente zu autokratischer, demokratischer und Laissez-faire-Führung (vgl. Lück 2009, S. 84).²³ Diese Untersuchungen bescheinigen einem demokratischen Gruppenführungsstil ein besseres Klima,

22 Schon Lewin nahm das Verhältnis von Feldtheorie und Psychoanalyse sowie das der Systemtheorie und Feldtheorie positiv in den Blick (vgl. Lück 1996, S. 68ff). Lewins Beschreibung des Lebensraums beispielsweise lässt sich mit der Beschreibung eines offenen Systems, das Veränderungen unterworfen ist, erklären. Gruppendynamische Prozesse werden von Lewin als Systemveränderungen beschrieben. Die Frage nach dem Gleichgewicht wird ebenfalls in beiden Theorien ähnlich gesehen. Dies erklärt zum Beispiel, warum in der Gruppendynamik die Systemtheorie neben der Feldtheorie eine herausgehobene Rolle spielt (vgl. Lück 1996, S. 82ff). Foulkes (1971, S. 9) als Psychoanalytiker plädiert dafür, in einer Gruppe „die gesamte Situation als Bezugsrahmen“ (ebd.) zu nehmen, um Gruppenphänomene korrekt zu beobachten und zu beschreiben. Dies korrespondiert direkt mit Lewins Formulierung zur Analyse der Gesamtsituation (vgl. Kapitel 3.5.1).

23 Eine weitere Arbeit eines von Lewins Doktoranden (Hoppe) prägt den in pädagogischen Zusammenhängen gebräuchlichen Begriff des ‚Anspruchsniveaus‘. Das Ergebnis dieser Arbeiten zu Misserfolg, Erfolg und Anspruchsniveau zeigen, dass es bei verschiedenen Aufgaben recht unterschiedlich gute oder schlechte Leistungen sind, die von den Versuchspersonen als Erfolg oder Misserfolg gewertet werden. Die Bewertung variiert auch bei der gleichen Person je nach Erfahrung und Übung (vgl. Lück 1996, S. 34f). „Die Vp. geht in den hier untersuchten Fällen immer mit gewissen Ansprüchen und Erwartungen an die Arbeit, die sich im Verlaufe der Handlungen ändern können. Die Gesamtheit dieser mit jeder Leistung sich verschiebenden, bald unbestimmteren, bald präziseren Erwartungen, Zielsetzungen oder Ansprüche an die zukünftige eigene Leistung wollen wir das Anspruchsniveau der Vp. nennen (Hoppe 1930, S. 10 zit. n. Lück 1996, S. 35).

freiere Interaktion, einen besseren Gruppenzusammenhalt und eine höhere Arbeitsmotivation auch bei Abwesenheit der Leitung (vgl. Sader 2008, S. 272ff).

Ausgangspunkt für Lewins Feldtheorie waren seine frühen Arbeiten über das Erleben der „Kriegslandschaft“ (1917). Hier arbeitet Lewin aus, dass „nicht die physikalische Beschaffenheit, sondern auch der erlebnismäßig strukturierte Raum“ (Lück 1996, S. 20) wichtig für die Funktion sind, die ein Raum für einen Menschen hat (vgl. Lück 2009, S. 82). Er hebt beispielsweise hervor, dass eine ‚Friedenslandschaft‘ mit Wiesen und Hügeln vom Individuum eher als unbegrenzt und ungerichtet erlebt wird, während die gleiche Landschaft rund um die Kriegsfrente eine gerichtete Landschaft ist, die auf das Kampfgeschehen hin ausgerichtet ist und durch die Gefahrzone, also die Stelle, an der ein Gefecht stattfindet, begrenzt ist (vgl. Lewin 1917, S. 315ff). Im Kern geht es in der Feldtheorie darum, dass

„wir uns zu manchen Dingen in unserer Umgebung hingezogen und von anderen abgestoßen fühlen, ähnlich wie sich eine Masse im Schwerfeld oder Eisenfeilspäne im Magnetfeld verhalten. Diese ‚Dinge‘ können natürlich auch Personen, Personengruppen oder Gedanken sein“ (Lück 1996, S. 3).

Dieses zentrale Thema Lewins lässt sich als ‚Lebensraum und Topologie‘ fassen. Er geht davon aus, dass es im Umfeld einer Person Gegenstände, Situationen und Ereignisse gibt, deren Eigenschaften ein Individuum bereits in früher Kindheit erfährt. Dabei sind nicht die physikalischen oder sozialen Eigenschaften der Gegenstände, Situationen oder Ereignisse wichtig, sondern deren funktionelle Möglichkeiten, die Lewin Aufforderungscharaktere oder Valenzen nennt. Die Art und Stärke der Aufforderungscharaktere werden durch die momentanen Vorlieben und Bedürfnisse einer Person bestimmt, weshalb der Lebensraum dieser Person steten Veränderungen unterliegt. Manche Dinge gewinnen neuen Reiz, andere verlieren ihn. Manchmal ist es nötig, negative Valenzen zu durchschreiten (beispielsweise eine lange Lernzeit), um eine positive Valenz (einen akademischen Grad) zu erreichen. Der Fachausdruck ‚Aufforderungscharakter‘ wurde von Lewin geprägt, hat aber auch ohne Bezug zur Feldtheorie Eingang in die deutsche Sprache gefunden. Zusammenfassend bezeichnet er den Wert eines Ziels oder Dinges für eine Person (vgl. Lück 1996, S. 3).

In seiner Arbeit zu „Feldtheorie des Lernens“ (Lewin 1982, S. 157ff) stellt Lewin sechs grundsätzliche Charakteristika der Feldtheorie dar (vgl. Lück 2009, S. 83 sowie 1996, S. 4f).

1. **Die konstruktive Methode:** Lewin fordert einen Übergang von einer klassifizierenden zu einer „konstruierenden“²⁴ oder „genetischen“ Methode. Hier bezeichnet er die Psychoanalyse und die Gestaltpsychologie als wegweisende Richtungen, da sie zum Beispiel die starre Trennung der Begriffe ‚krank‘ und ‚gesund‘ aufheben (vgl. Lück 1996, S. 42f).²⁵ Lewin möchte mit der konstruktiven Methode die Darstellung eines individuellen Falls ermöglichen und mit allgemeinen Überlegungen und Gesetzen die individuellen Unterschiede erklären können (vgl. Lewin 1982, S. 157f).

24 Die Begriffe „konstruktiv“ und „konstruierend“ werden sowohl bei Lewin als auch bei Lück synonym verwendet und nicht voneinander abgegrenzt.

25 Für die Sonderpädagogik ist Folgendes bemerkenswert: Lewin wendet sich in seiner „Dynamischen Theorie des Schwachsinnigen“ bereits 1933 gegen eine klassifikatorische Einteilung von ‚anormalen‘ und ‚normalen‘ Personen, da sie unbefriedigend in Bezug auf die zugrunde liegenden intellektuellen Prozesse sei. Er sieht den Intelligenzakt als bei allen Menschen gleich strukturiert an und beschreibt Eigenarten bei der Bewältigung von Aufgaben bei Personen, die aus heutiger Sicht als geistig behindert bezeichnet werden können. Er beschreibt sie stark vereinfacht als weniger flexibel, enthält sich bei diesen Beschreibungen aber aller Wertungen und Kategorisierungen (vgl. Lück 1996, S. 87f).

2. **Der dynamische Ansatz:** Lewin will Konstrukte und Methoden entwickeln, „welche die dem Verhalten zugrunde liegenden Kräfte behandeln“ (Lewin 1982, S. 158). Ihm war methodologische Genauigkeit und die Anschlussfähigkeit zu anderen Theorien wichtig (vgl. ebd.).
3. **Der psychologische Ansatz:** In seiner psychologischen Feldtheorie forderte Lewin, „das Feld, durch welches ein Individuum bestimmt ist, nicht in objektiven, physikalischen Begriffen zu beschreiben, sondern in der Art und Weise, in der es für das Individuum zu der gegebenen Zeit existiert“ (Lück 2009, S. 83). Will ein Lehrer oder eine Lehrerin erfolgreich unterrichten, so ist es zum Beispiel wichtig, die psychologische, individuelle Welt zu verstehen, in der ein Schüler oder eine Schülerin lebt (vgl. Lewin 1982, S. 159).
4. **Der Ausgang von der Analyse der Gesamtsituation:** Lewin hält es für zielführend, zuerst mit einer Analyse der Gesamtsituation zu beginnen, bevor dann eine Annäherung an bestimmte Aspekte der Situation erfolgen kann. Hier werden beispielsweise die Größe des Raumes oder auch die Atmosphäre der Gesamtsituation²⁶ genannt (vgl. Lück 1996, S. 4).
5. **Das Verhalten als eine Funktion des je gegenwärtigen Feldes:** „Nicht Vergangenheit als solche bedingt gegenwärtiges Verhalten, sondern nur indirekt dadurch, dass das vergangene psychologische Feld einer der Ursprünge des gegenwärtigen Feldes ist“ (Lück 2009, S. 83). Wichtig ist für Lewin der Gegenwartsbezug. Frühere Ereignisse seien nur darin bedeutungsvoll, inwiefern sie gegenwärtiges Verhalten bestimmen (vgl. Lück 2009, S. 86).
6. **Mathematische Darstellungen psychologischer Situationen:** Lewin (1982, S. 161) sieht in der mathematischen Sprache, insbesondere der Sprache der Geometrie mit ihren topologischen und Vektorbegriffen, eine Möglichkeit, psychologische Phänomene präzise zu fassen.

Ein weiteres zentrales Thema sind Konflikte und deren Bewältigung. „Lewin sieht im Konflikt entgegengesetzt gerichtete, etwa gleich starke Kräfte, die gleichzeitig auf das Individuum einwirken“ (Lück 2009, S. 84), und unterscheidet dabei drei Fälle: Der Appetenz-Appetenz-Konflikt beinhaltet zwei positive Aufforderungscharaktere etwa gleicher Stärke. Der Aversions-Aversions-Konflikt liegt vor, wenn das Individuum zwischen zwei negativen Aufforderungscharakteren entscheiden muss. Der Appetenz-Aversions-Konflikt meint, dass ein positiver und ein negativer Aufforderungscharakter zugleich auf ein Individuum einwirken (z. B. das Interesse, einen Hund zu streicheln und zugleich Angst vor ihm zu haben). Die vom Individuum wahrgenommene Umwelt bestimmt die Konfliktsituation des Einzelnen (vgl. ebd.).

Ein drittes zentrales Thema der Feldtheorie ist das der Entwicklung. Gemäß der Feldtheorie ist der Lebensraum eines Kindes kleiner und weniger differenziert als der eines Erwachsenen, und das Kind stößt schneller an Grenzen. Im Verlauf des weiteren Lebens vergrößert sich der Lebensraum und differenziert sich weiter aus. Lewin bezieht auch psychoanalytische Konzepte wie beispielsweise die Regression in die Feldtheorie ein. Erwachsene unter hoher Belastung sieht er in einem weniger differenzierten System und unter Einwirkung von starken Kräften stehend (vgl. ebd., S. 86ff).

²⁶ Dieser Grundsatz zeigt sich auch in seiner Methodologie: Lewins Versuchsdarstellungen sind häufig von einer gewissen Breite geprägt und enthalten, ausführliche Versuchsbeschreibungen oder Schilderungen des Verhaltens der Versuchspersonen enthalten (vgl. Lück 1996, S. 29). Sie sind angesiedelt als qualitative Einzelversuche nach systematischer Alltagsbeobachtung und vor einer systematischen quantitativen Untersuchung, die sich auf die als bedeutsam erkannten Variablen stützt. „Nie war bei Lewin die Versuchsperson Gegenstand der Untersuchung, sondern stets die Person in einer bestimmten Situation (Lück 1996, S. 56). Lück (1996, S. 57f) hält mit Sader und Flick jedoch eine Rückbesinnung auf Lewins Forschungsstil für wünschenswert.“

Nach Lück (1996, S. 5) lässt sich in Lewins Grundsätzen und seinen zentralen Themen erkennen, dass es sich bei der von ihm später und allgemeiner beschriebenen Feldtheorie um eine metatheoretische Zugangsweise handelt, die in allgemeiner Form eher den Charakter von Postulaten und Perspektiven hat und als Grundlage für differenziertere Forschungen oder Modellen dienen kann. Lewin prägte mehrere neuere Richtungen in der Psychologie, wie die Gruppendynamik, Aktionsforschung, Handlungstheorie und ökologische Psychologie, für die seine Feldtheorie die Möglichkeit eines theoretischen Rahmens bietet. Die Feldtheorie Lewins wird selten als Primärtheorie genutzt, wirkte jedoch in verschiedene Teilgebiete der Psychologie hinein, gab den Anstoß zu spezifischen Theorien und gewann besonders für die Sozialwissenschaften und die Gruppendynamik erhebliche Bedeutung (vgl. Lück 1996, S. 1f sowie Lück 2009, S. 82). So dient die Feldtheorie als theoretische Grundlage der im Folgenden dargestellten Ansätze.

3.5.2 Perspektive der Sozialpsychologie bzw. der Organisationspsychologie und der Gruppendynamik

Die Sozialpsychologie ist eine heterogene Teildisziplin der Psychologie und beschäftigt sich weit gefasst mit den Reaktionen eines Individuums auf soziale Stimulationen (vgl. Bierhoff 2000, S. 1) oder anders ausgedrückt mit dem „Erleben und Verhalten des Menschen in Abhängigkeit von anderen Menschen“ (Greitemeyer 2012, S. 13). Ein aktuelles Lehrbuch zur Sozialpsychologie definiert diese als

„die wissenschaftliche Untersuchung der Art und Weise, wie Denken, Fühlen und Verhalten durch die reale oder vorgestellte Anwesenheit anderer Personen beeinflusst werden: Durch Eltern, Freunde, Arbeitgeber, Lehrer, Fremde – eigentlich durch die gesamte soziale Situation“ (Aronson et al. 2014, S. 3).

Die Gruppe wird innerhalb der Sozialpsychologie mit ihren Funktionen und Prozessen insbesondere in der empirischen Kleingruppenforschung bzw. Gruppenpsychologie (zusammenfassend z. B. Sader 2008; Gollwitzer & Schmitt 2009; Greitemeyer 2012; Stürmer & Siem 2013 und Aronson et al. 2014) in den Blick genommen.

„Die Erforschung sozialer Gruppen hat in der Sozialpsychologie traditionell eine besondere Bedeutung. Während es in vielen Themenbereichen Überlappungen mit anderen psychologischen Teildisziplinen gibt, ist das Thema Gruppen immer ein genuin sozialpsychologisches geblieben“ (Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 88).

Die empirische Kleingruppenforschung „versucht, Prinzipien naturwissenschaftlicher Forschung in ein anderes Feld zu übertragen. Ihr Ziel ist es, Gesetzmäßigkeiten der Gruppe aufzudecken“ (Edding 2009, S. 49). Hier ist der Bezug zur Feldtheorie Lewins sichtbar. Sie arbeitet unter Laborbedingungen und ist quantitativ orientiert. Kontext und Geschichte einer Gruppe werden weitgehend ausgeblendet (vgl. ebd.). Edding bezeichnet die 40er und 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts als „gute Jahre für die Kleingruppenforschung“ (ebd., S. 51), in denen bedeutende, noch heute rezipierte Experimente gemacht wurden. Zwei berühmte quantitative Experimente aus dieser Forschungstradition, die in fast allen Lehrbüchern der Sozialpsychologie dargestellt werden, sind

- die 1951 veröffentlichte Untersuchung zum Konformitätsdruck in Gruppen von Asch, der nachwies, wie sehr Versuchspersonen sich in der eigenen Einschätzung an wahrgenommenen Gruppeneinschätzungen orientieren. In Aschs Versuchsanordnung ging es darum, Strichlängen einzuschätzen. Jeweils eine ‚naive‘ Versuchsperson saß gemeinsam mit vorgebliehen Versuchspersonen vor der Versuchsanordnung. Nach einigen Runden der Strichlängenein-

schätzung, in denen die vorgeblichen Versuchspersonen ebenfalls korrekte Antworten gaben, folgte eine Runde mit einer falschen, aber gleichen Antwort der vorgeblichen Versuchspersonen. Etwa ein Drittel der ‚naiven‘ Versuchspersonen orientierte sich in diesen Runden an der Antwort der anderen Gruppenmitglieder, anstatt sich auf die eigene Anschauung zu verlassen (vgl. z. B. Sader 2008, S. 160ff).

- die Untersuchungen von Milgram aus dem Jahr 1961 zum Thema Gehorsam, bei denen Versuchspersonen bei vorgeblichen Laborexperimenten auf Anweisung des Versuchsleiters andere Personen bei falschen Antworten mit vorgeblichen Stromschlägen bestrafen und deren Schmerzensäußerungen entsprechend der Anweisung ignorierten (vgl. z. B. Sader 2008, S. 165ff).

In den 1960er Jahren wird das sozialpsychologische Forschungsfeld zunehmend unübersichtlicher und die Gruppenforschung bekommt unter dem Begriff Gruppendynamik einen festen Platz. Es entstehen unterschiedliche Forschungsschulen, die jedoch nicht vernetzt sind und die zahlreiche Veröffentlichungen hervorbringen (vgl. Edding 2009, S. 55). Für die Kleingruppenforschung und Sozialpsychologie in Deutschland konstatiert Crott (1979, S. 215f) für die 1970er Jahre eine sehr große Zahl theoretischer und empirischer Arbeiten, die widersprüchliche empirische Ergebnisse und widerstreitende theoretische Positionen dokumentieren. In den 1980er Jahren wird die Sozialpsychologie individuumszentrierter und die Veröffentlichungen zu Gruppenthemen werden seltener (vgl. Edding 2009, S. 55). Seit den 1990er Jahren ist die Kleingruppenforschung vor allem in der Organisationspsychologie verortet (vgl. ebd., S. 56f). Sie bezieht sich dort vor allem auf die Effizienz von Teamarbeit, Trainingsmaßnahmen für Teams, die Bewältigung von Firmenfusionen oder die allgemeine Berücksichtigung gruppendynamischer Gesichtspunkte in Organisationen und erklärt diese mit eigenen Modellen (vgl. z. B. Edding 2009, S. 67 sowie Nerdinger et al. 2014, S. 103ff). Die Organisationspsychologie rezipiert die sozialpsychologische Literatur und bezieht sich wie zum Beispiel im vorausgenannten Werk u. a. auf Tuckman (1965, vgl. Sader 2008, S. 134ff), sodass die sozial- und die organisationspsychologische Herangehensweise trotz ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen anschlussfähig sind.²⁷

Sader (2008, S. 18ff) konstatiert für die heutige Sozialpsychologie allgemein, insbesondere jedoch für die Kleingruppenforschung, eine einseitige Betrachtungsweise in Bezug auf die Eingebundenheit in soziale Gruppen. Der Mensch werde, genau wie in den meisten anderen Teilgebieten der Psychologie, oft als isoliertes Wesen gesehen, welches sich nur für eine begrenzte Zeit in Gruppenkontexten bewege. Der Einfluss von Gruppen, auch auf die Einzelentscheidungen und Tätigkeiten eines Menschen oder auf Entscheidungen und Verhalten einer Person in einer anderen Gruppe, werde zumeist vernachlässigt. Zudem würden konstante, über einen längeren Zeitraum bestehende Gruppen kaum in den Blick genommen (vgl. ebd., S. 19f). Insofern sei diese Form der experimentellen Kleingruppenforschung für die Praxis wenig nutzbar, da im

²⁷ Edding (2009, S. 49ff) fasst die empirische Gruppenforschung angelsächsischer Prägung zusammen und bezieht deutsche Literatur, die weniger systematisiert ist, mit ein. Sie nennt in ihrem Beitrag in Anlehnung an Poole und Hollinghead (2005) neun Forschungsperspektiven und referiert zentrale Forschungsergebnisse aus drei dieser Perspektiven, die 90% der empirischen Kleingruppenforschung abdecken: Die funktionale Perspektive auf Gruppen, die Perspektive der sozialen Identität und die Konflikt-Macht-Status-Perspektive. Die funktionale Perspektive sieht die Gruppe als eine soziale Größe an, die unabhängig vom Individuum besteht, der Ansatz der sozialen Identität nähert sich dem Thema der Gruppe dagegen über das Individuum: Eine Gruppe besteht dann, wenn ihre Individuen sich als Gruppe erleben und sich einer Gruppe zugehörig fühlen (vgl. Edding 2009, S. 68). Die Konflikt-Macht-Status Perspektive interessiert sich für genau diese drei Variablen der Dynamik von Kleingruppen (vgl. ebd., S. 70).

konkreten Einzelfall jeweils individuelle Bedingungen herrschen, die nicht mit den Laborbedingungen eines Experiments übereinstimmen.

Aus Saders Kritik an dieser Forschungslinie, der sich auch Rauh zum Beispiel für die Erforschung von Familiengruppen anschließt (vgl. 2010, S. 84), wird deutlich, dass diese Erkenntnisse nicht ohne Weiteres verallgemeinerbar sind, dennoch sollen zwei ausgewählte Aspekte der Forschungsergebnisse der Kleingruppenforschung beleuchtet werden, die für die vorliegende Studie von Relevanz sein können. Dies sind zum einen Aussagen zum Thema Leistungen von Gruppen sowie der Vergleich von heterogenen und homogenen Gruppen²⁸.

Zur Leistung einer Gruppe gegenüber der Leistung einer Einzelperson gibt es in der Kleingruppenforschung widersprüchliche, wenig verallgemeinerbare Ergebnisse (vgl. Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 192 sowie Greitemeyer 2012, S. 131). Neben anderen Faktoren wird die Leistungsfähigkeit zum Beispiel von der Art der Aufgabe beeinflusst: Bei additiven Aufgaben (wie dem Tauziehen) entspricht die Gruppenleistung der Summe der Einzelleistung. Bei kompensatorischen Aufgaben, wie etwa Schätzungen, entspricht die Gruppenleistung dem Durchschnitt der Einzelleistungen. Hier sind Gruppenleistungen tendenziell besser als Einzelleistungen, da davon ausgegangen wird, dass sich fehlerhafte Schätzwerte im Durchschnitt auflösen. Bei konjunktiven Aufgaben, beispielsweise einer Gletscherwanderung, entspricht die Gruppenleistung der Leistung des schwächsten Gruppenmitglieds. Bei disjunktiven Aufgaben, wie dem Lösen eines Rätsels, entspricht die Gruppenleistung der Leistung des stärksten Gruppenmitglieds (vgl. Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 194).

Die Gruppenleistung kann durch Motivationsverlust negativ beeinflusst werden, wenn sich beispielsweise einzelne Mitglieder auf die Leistungen der anderen verlassen. Ungünstige Interaktionsstrukturen in Gruppen können resoluten Gruppenmitgliedern mehr Macht und Einfluss zukommen lassen, sodass die Ideen der zurückhaltenden Gruppenmitglieder nicht genannt werden und die Gruppe zu wenig Zeit darauf verwendet herauszufinden, wer das kompetenteste Gruppenmitglied ist oder welches seine Meinung nicht einbringt (vgl. Aronson et al. 2014, S. 325). Leistungsverbessernd können sich eine gemeinsame Identität und eine gute Gruppenkohäsion auswirken²⁹ (vgl. Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 196f sowie Aronson et al. 2014, S. 317). Die genannten Faktoren und Ergebnisse gelten sicherlich auch für die in dieser Arbeit interpretierten inklusiven Kleingruppen, dennoch sind an dieser Stelle keine allgemeinen Aussagen machbar.

Die vereinzelt Aussagen der Literatur zum Vergleich von heterogenen und homogenen Gruppen sind hingegen auf die inklusiven Kleingruppen dieser Arbeit übertragbar. Beim Brainstorming, einer Methode, bei der die Gruppenmitglieder interagieren und gemeinsam alle Ideen zu einem Thema sammeln, sind heterogene Gruppen zum Beispiel besonders leistungsfähig, da hier alle Gruppenmitglieder Ideen aus ihrem eigenen Erfahrungshorizont generieren. Hier tritt ein Synergieeffekt auf und die Gesamtheit der Ideen ist kreativer und stimulierend (vgl. Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 196). In heterogenen Gruppen können aufgrund von Unterschieden Untergruppen entstehen. Bei vorhandenen, aber schwachen Untergruppen werden abweichende Meinungen in Gruppen leichter geäußert, sodass diese Gruppierungen nicht unbedingt von Nachteil sein müssen (vgl. Edding 2009, S. 79). Ansonsten gilt für homogene und heterogene

28 Ein weiteres Thema in der Sozialpsychologie sind Stigmata, Vorurteile und Stereotype. Im Kontext von Intergruppenbeziehungen haben Stürmer und Siem (2013, S. 49-65) diese Erkenntnisse zusammengefasst. Diese Erkenntnisse sind für die Seminar konzeption, in denen das Material dieser Studie erhoben wurde interessant, werden aber aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit hier nicht weiter dargestellt.

29 Dieser Effekt ist allerdings auch von weiteren (moderierenden) Faktoren abhängig. Ein Wir-Gefühl und Produktivität hängen nur schwach zusammen (vgl. Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 197). Zudem deutet vieles darauf hin, dass „die Rolle, die Menschen in Gruppen und in der Gesellschaft als Ganzes einnehmen, einen wichtigen Einfluss auf ihre Gefühle, ihr Verhalten und ihre Persönlichkeit hat“ (Aronson et al. 2014, S. 316).

Gruppen, dass es von der Aufgabe abhängig ist, welcher Gruppentyp bessere Ergebnisse erzielt. In heterogenen Gruppen kann davon ausgegangen werden, dass es länger dauert, bis die Gruppe ein Wir-Gefühl, eine gemeinsame Identität, entwickelt hat als bei einer homogenen Gruppe und die Ziele sowie gegenseitigen Erwartungen später geklärt sind. Eine heterogene Gruppe benötigt also zunächst einmal mehr Zeit als eine homogene Gruppe.

Bei Entscheidungen und Urteilsbildungen in der Gruppe gibt es eher unklare Ergebnisse, jedoch einige Hinweise, die bei der Begleitung von Gruppen bedacht werden können: In Diskussionen ist eine Gruppe selten in der Lage, alle Informationen, die einzelnen Gruppenmitgliedern zugänglich sind, in den Diskurs einzubringen und so zu einer sinnvollen Entscheidung zu kommen. Dies wurde z. B. mit einem *Hidden Profile* untersucht, bei dem die Informationen so verteilt sind, dass die Einzelinformationen eine andere sinnvolle Entscheidung nahelegen, als dies der Fall wäre, wenn alle Informationen allen Mitgliedern einer Gruppe zugänglich sind (vgl. Greitemeyer 2012, S. 135ff). Zudem werden geteilte Argumente in einer Diskussion häufiger genannt und beeinflussen die Entscheidung aus stochastischen Gründen stärker. Außerdem werden diese Argumente früher genannt, daher weicht die Gruppe widerwilliger von ihnen ab (vgl. Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 195). Dementsprechend besteht bei Entscheidungsprozessen auch die Gefahr des ‚Gruppendenkens‘, bei dem eine ungünstige Entscheidung aufgrund der Tatsache getroffen wird, dass eine Gruppe übermäßig nach Einmütigkeit und Gruppenzusammenhalt strebt (vgl. Greitemeyer 2012, S. 137). Gruppendenken oder *Groupthink* bezeichnet eine Form des Denkens, bei der „der Erhalt der Gruppenkohäsion und der Solidarität wichtiger ist als die realistische Berücksichtigung der Tatsachen“ (Aronson et al. 2014, S. 326)³⁰. Hiervon sind besonders (sozial und ideologisch) homogene Gruppen mit einem überstarken Wir-Gefühl betroffen sowie stärker isolierte Gruppen unter autoritärer Führung (vgl. Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 198). Auch hoher Stress oder fehlende Entscheidungsverfahren können das ‚Gruppendenken‘ begünstigen (vgl. Antons 2009, S. 334).

In der Begleitung von Gruppen sollten einer Gruppe sämtliche Informationen zugänglich gemacht und ebenso „eine nicht restriktive Kommunikations- und Diskussionskultur“ (Gollwitzer & Schmitt 2009, S. 198) geschaffen werden, damit die einzelnen Gruppenmitglieder dazu ermutigt werden, die eigene Meinung kritisch zu hinterfragen, möglichst unterschiedliche Ansichten einzubeziehen und nicht nur die eigene Position zu vertreten (vgl. Greitemeyer 2012, S. 136). Subgruppen, die Thematiken getrennt voneinander besprechen, oder ein festgelegter *advocatus diaboli*, der die Aufgabe hat, die Gruppenmeinung kritisch zu hinterfragen, können dabei helfen, die Gefahr des Gruppendenkens zu verringern (vgl. Greitemeyer 2012, S. 137). Ebenso können eine unparteiische Gruppenleitung, die regelmäßige Einladung von externen Expert*innen und ausreichend Zeit für Entscheidungsfindungsprozesse oder anonyme Abstimmungen die Auswirkungen des Gruppendenkens verringern (vgl. Aronson et al. 2014, S. 329). Auch heterogene Gruppen ermöglichen eine Vielzahl von Perspektiven. Ebenfalls können Reflexivität, das Hinterfragen von Entscheidungen und unparteiische Moderation in Gruppen trainiert werden und so dabei helfen, fundierte und überdachte Entscheidungen zu treffen (vgl. Antons 2009, S. 225). Zusammenfassend gilt für Gruppenleistungen:

„Im Allgemeinen arbeiten Gruppen erfolgreicher als Individuen, wenn sie sich auf die Person mit dem meisten Fachwissen verlassen und wenn sie motiviert sind, nach der Antwort zu suchen, die am besten für die gesamte Gruppe ist und nicht nur für sie selbst“ (vgl. Aronson et al. 2014, S. 324).

30 Mok & Morris wiesen 2010 nach, dass Personen mit bikulturellem Hintergrund, die sich mit beiden Kulturen identifizieren, weniger anfällig für „Gruppendenken“ sind und mit höherer Wahrscheinlichkeit die Gruppe infrage stellen (vgl. Aronson et al. 2014, S. 328).

3.5.3 Der Ansatz der Gruppendynamik

Das Thema Gruppe wird auch aus systemtheoretischer Perspektive in den Arbeiten von Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Gruppendynamik und Organisationsdynamik³¹ in den Blick genommen (vgl. Langthaler & Schiepek 1997; Edding & Schattenhofer 2009).

Der Begriff der Gruppendynamik umfasst drei Bedeutungsebenen, die häufig miteinander vermischt werden, jedoch ihren jeweils eigenen Bedeutungszusammenhang aufweisen:

1. „Er bezeichnet das Geschehen in Gruppen, die Dynamik von Veränderung und Kontinuität, mit anderen Worten: das Kräftespiel einer Gruppe.
2. Er bezeichnet die wissenschaftliche Erforschung solcher Prozesse in kleinen Gruppen, also Gruppendynamik als eine Disziplin innerhalb der Sozialwissenschaften.
3. Darüber hinaus wird mit Gruppendynamik ein Verfahren sozialen Lernens bezeichnet, das bei Erwachsenen soziale Lernprozesse und Verhaltensänderungen anstoßen soll“ (König & Schattenhofer 2012, S. 12f).

Ihre ‚Hochzeit‘ hatte die angewandte Gruppendynamik in der Zeit der 1970er Jahre in Form von gruppendynamischen Trainings mit gruppendynamischen Übungen³² (vgl. Langmaack & Braune-Krickau, 2010, S. 2 sowie Antons 2011, S. 260). Inzwischen finden gruppendynamische Methoden in Gruppen mit konkretem Arbeitsauftrag oder innerhalb einer Organisation eine Anwendung (vgl. Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 2). Immer wieder neu erscheinende zusammenfassende Bücher (z. B. Heintel 2008 oder Antons 2011 in 9. Auflage) oder auch die Nutzung von gruppendynamischen Methoden in Coaching-Seminaren für Führungskräfte zeigen die nach wie vor vorhandene Aktualität der Gruppendynamik.

Aus dem Kontext der Deutschen Gesellschaft für Gruppendynamik und Organisationsdynamik (DGGO) kommen auch qualitative Forschungsarbeiten, die Edding als alternativen Forschungsansatz der Kleingruppenforschung bezeichnet (vgl. Edding 2009, S. 49). Kennzeichen dieser Forschungslinie sind ihr qualitativer Zugang und – anders als in der oben dargestellten quantitativ-empirischen Kleingruppenforschung – die Arbeit mit Realgruppen sowie der explizite Bezug zu Gruppenprozessen oder Modellen von Gruppen³³.

Ein Beispiel ist die Zusammenstellung von Einzelstudien über gruppendynamische Fortbildungsgruppen von Antons et al. (2004), die über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren zusammenarbeiteten und ihre Gruppenprozesse reflektierten. Antons et al. arbeiteten mit Methoden der Qualitativen Sozialforschung (teilnehmender Beobachtung, (teil)offenen Interviews und

31 Die DGGO ist 2007 aus der Sektion Gruppendynamik des bereits 1968 gegründeten DAGG (Deutscher Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik) entstanden. Eine Selbstbeschreibung auf der Internetseite der Gesellschaft lautet „Die DGGO ist ein Fachverband von Expertinnen und Experten, die sich empirisch mit den Wirkkräften und Prozessen in Gruppen und Organisationen beschäftigen. Die Gesellschaft hat es sich zum Ziel gesetzt, die Erforschung von Gruppen- und Organisationsdynamik in Theorie und Praxis weiter zu fördern (...)“ (vgl. <http://www.dggo.de/de/dggo/wer-wir-sind>)

32 Antons (2011, S. 266) sieht den Stellenwert gruppendynamischer Übungen kritisch und warnt davor, sie als Allheilmittel zu sehen, wenn ein Gruppenprozess ins Stocken gerät. Stattdessen plädiert er für eine unbedingte Transparenz in Bezug auf gruppendynamische Übungen innerhalb der Gruppe und für eine „reflektierte Subjektivität in der Anwendung von Übungen: Wenn ich das Spektrum einer Übung aus Selbsterfahrung kenne, wenn sie auf die derzeitige Situation einer Gruppe paßt, mit den Zielen der Veranstaltung in Übereinstimmung steht, und wenn sie mir überdies noch Spaß macht, dann ist sie wohl indiziert und wird ihre Wirkung für den weiteren Prozeß haben“ (ebd.).

33 Im Bereich der qualitativen Sozialforschung finden sich auch Arbeiten, die sich eigentlich mit Gruppen, z. B. Schulklassen oder Arbeitsteams beschäftigen, die den Begriff und die Prozesse in Gruppen nur sehr peripher streifen, jedoch mit der dokumentarischen Methode arbeiten (z. B. Köhler 2012, Kubisch 2008).

Gruppendiskussionen als Methoden der Datenerhebung). König (2004, S. 13), einer der Mitautoren dieser Studien, weist unter Bezug auf u. a. Loos und Schäffer (2001) darauf hin, dass diese Forschungsmethoden auf die gleichen sozialpsychologischen Quellen zurückgehen wie die Gruppendynamik. Zur Auswertung dieser Studien, die von den Autoren in der Tradition der Aktionsforschung gesehen werden (vgl. Altrichter & Gstettner 1993, S. 67ff), wurde mit der *Grounded Theory* und der objektiven Hermeneutik gearbeitet (ebd., S. 14f).

Clausen (2004) fasst die Ergebnisse dieser Studien in Thesen zur Arbeitsfähigkeit von Gruppen zusammen. Sie stellt fest, dass eine Gruppe ihre Arbeitsfähigkeit alltagssprachlich und sehr unscharf beschreibt. Gerade diese Unschärfe stellt für sie ein verbindendes Element der Gruppe dar (Clausen 2004, S. 314ff).

„Gängige Phasenmodelle aus der Literatur spielen bei der Beschreibung der Gruppenentwicklung keine Rolle. Die Begriffe der TeilnehmerInnen für die Entwicklungsphasen ihrer Arbeitsfähigkeit sind stark von ihrem Erleben geprägt. Gerade die am eigenen Erleben orientierten Begrifflichkeiten sind für das praktische Handeln im beruflichen Alltag entscheidend. Ihre Alltagstauglichkeit beziehen solche Begriffe aus dem zugrundeliegenden, eng mit der Intuition verbundenen Erfahrungswissen“ (ebd., S. 315f).

Fortbildungsgruppen und Arbeitsgruppen bilden rasch ein Arbeitsbündnis. Grundlage dazu sind die Konventionen zum Umgang miteinander in einer Gruppe aus dem eigenen Berufsalltag (vgl. ebd., S. 325). Fordern Trainer*innen einen dezidierten Blick auf das Gruppengeschehen, so wird dies eher als Tabubruch gesehen. Lässt sich die Gruppe darauf ein, gibt sie „in erheblichem Maße den Schutz gängiger Konventionen des Wegschauens auf“ (ebd.). Die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe entsteht auch durch den Entschluss der Gruppenmitglieder, miteinander zu arbeiten und mühsame Schritte in Kauf zu nehmen. Konkurrenz untereinander wird dabei eher verleugnet und vermieden. Bei der Frage, ob eine Person in einer Gruppe zu einem Außenseiter wird, handelt es sich um ein „Zusammenspiel aus Person und Gruppe“ (ebd., S. 330). Überschreitet eine Person die ungeschriebenen Gesetze der Nichtreflexion des Gruppengeschehens, so kann sie als Türöffner für eine Weiterentwicklung der Gruppe dienen (vgl. ebd., S. 329). Das Gleiche gilt für Auseinandersetzungen mit der Leitung, die in der Regel auch Entwicklungskonflikte sind; jedoch sind sie heikel, benötigen genügend Aufmerksamkeit und sind in mehreren Schritten zu lösen (vgl. ebd., S. 337ff). Ansonsten ist die Leitung für die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe von entscheidender Bedeutung, indem sie Sicherheit vermittelt, vor Grenzüberschreitungen schützt oder „durch den zeitweiligen Verzicht auf steuernde Eingriffe Irritationen schafft“ (ebd., S. 334).

Eine weitere Studie in dieser Forschungstradition ist Schattenhofers Dissertation (1992) zu den Selbststeuerungskompetenzen von Gruppen aus systemtheoretischer Sicht. Methodisch werden in dieser Studie mit Hilfe einer „expertengeleiteten Selbstanalyse“, einer Mischung aus leitfadenerunterstützter Eigenbeobachtung und anschließender Gruppendiskussion, Selbststeuerungskompetenzen von 13 unterschiedlichen Realgruppen untersucht (z. B. eine Selbsthilfegruppe, eine Bürgerinitiative, eine Yogagruppe etc.) (vgl. Schattenhofer 1992, S. 83ff).

Unter selbstgesteuerten Gruppen versteht Schattenhofer (1992, S. 9) eigenständig und freiwillig organisierte Gruppen, die ohne einen expliziten Auftrag von außen oder eine explizite Leitung zusammenkommen und einer gemeinsamen Aktivität nachgehen³⁴. Die Gruppe betrachtet Schattenhofer dabei als „Sonderfall eines autonomiefähigen, sich selbst organisierenden

³⁴ In Schattenhofer & Weigands 1998 erschienenen Sammelband „Die Dynamik der Selbststeuerung Beiträge zur angewandten Gruppendynamik“ finden sich weitergehende Aspekte zu Fragen der Selbststeuerung von Gruppen.

und lernenden Systems“ (ebd.). Aufgrund gewisser Ähnlichkeiten mit den hier interpretierten Gruppen werden Schattenhofers Ergebnisse nachfolgend ausführlicher dargestellt. Auch wenn Gruppen eigenständig organisiert sind und freiwillig zusammenkommen, ist auch hier für die Zusammenarbeit eine gewisse Art von Struktur notwendig: Es

„müssen Entscheidungen getroffen, Mitglieder geworben, Regelungen für die Zusammenarbeit gefunden, zeitliche und sachliche Ressourcen erschlossen, Kontakte zur relevanten Umwelt hergestellt und erhalten werden, und es muß für ein gewisses Maß an Kontinuität gesorgt werden“ (ebd., S. 17).

In dieser Art von Gruppen können aufgrund von deren Selbstbestimmungsmöglichkeiten Situationen entstehen, die bei einer klaren Leitung ‚von oben‘ nicht entstünden, wenn beispielsweise die Interessen der Gruppenmitglieder sich widersprechen (vgl. ebd., S. 21).

Im Folgenden werden vier ausgewählte Aspekte der Ergebnisse von Schattenhofers Studie zusammenfassend dargestellt.

Thematische Inhalte: Für die in der Gruppe verhandelten Inhalte und Themen gibt es implizite, nie formal festgelegte Grenzen. Werden diese Grenzen überschritten, gibt es keine offenen Sanktionen. „In der Regel wird das Gesagte einfach nicht beachtet, oder gezielte Übertretungen bergen die Möglichkeit zu Veränderungen und Entwicklungen in den Gruppen“ (ebd., S. 125). Thematisch stehen Sachinhalte im Vordergrund, nicht die Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern. Divergierende Themen werden möglichst vermieden. „Wichtig ist, was verbindet“ (ebd., S. 128). Schattenhofer (ebd., S. 129) erklärt dies mit der ausschließlich auf Freiwilligkeit angelegten Gruppenkonstellation, da diese durch die Thematisierung von Unterschieden schnell gefährdet würde. Strittige Themen werden eher im informellen Kontext unter Gleichgesinnten besprochen (vgl. ebd.).

In Schattenhofers Studie zeigt sich, dass es eine Grenze in freiwillig organisierten Gruppen in Bezug auf die Thematisierung privater Inhalte gibt. „Mit ‚Privat‘ wird dabei ein persönlicher Bereich bezeichnet, wie die Beziehung, die Familie, berufliche und persönliche Probleme, soweit sie nicht ausdrücklich (in den SHGs [Selbsthilfegruppen]) Thema der Gruppe sind“ (ebd.). Dies wird ebenfalls höchstens in informellen Kontexten mit ausgewählten Gruppenmitgliedern besprochen (vgl. ebd.).

Leitung und Rollen: In den untersuchten Gruppen gibt es einflussreiche Gruppenmitglieder, die Leitungsfunktionen übernehmen. Diese Leitung ist aber implizit und geschieht so, dass sie nicht benannt wird und die Gruppe so eine Illusion von „Gleichheit und persönlicher Entscheidungsfreiheit“ (Schattenhofer 1998, S. 178) verfolgen kann. „Machtunterschiede und die ‚tatsächlichen‘ Einflußverhältnisse sind somit sehr stark tabuisiert“ (ebd.). Organisierte Lösungen, wie Sprecherfunktionen oder Gesprächsleitung, werden nur auf äußeren Anstoß hin oder nach einer Vorgeschichte eingerichtet, die dies notwendig macht. Die Ausdifferenzierung von fachlichen Spezialaufgaben (z. B. für kaufmännische Probleme) fällt dagegen etwas leichter. Funktionen zur Steigerung von Entscheidungen, Auswahl und Einführung von neuen Mitgliedern werden fast nie offen vergeben. Zusammenfassend bedeutet dies, dass „die gemeinsame Problemlösekapazität und die Fähigkeit, gemeinsam Perspektiven über den augenblicklichen Zustand der Gruppe hinaus zu entwickeln, relativ gering ist“ (ebd.). Explizite Rollendifferenzierungen werden in den Gruppen selten benannt und wenig reflektiert. Häufig wird jedoch in der Gruppe ein Zentrum identifiziert, „das als Träger der Tradition und bisherigen Erfahrungen mehr Einfluß auf Entscheidungen nehmen kann als andere, weiter ‚außen‘ in dieser Hierarchie angesiedelte Mitglieder“ (Schattenhofer 1992, S. 136). Die Mitglieder im Zentrum der Gruppe zeichnen sich durch langfristiges und kontinuierliches Engagement aus und verfügen eventuell über besonders gute informelle Kontakte zu Gruppenmitgliedern. „Sie übernehmen Verant-

wortung und trauen sich zu, Entscheidungen zu treffen“ (ebd.). Schattenhofer nutzt für dieses Phänomen den Begriff des „Schale-Kern-Prinzips“. Mit Kern bezeichnet er das Gruppenzentrum, mit Schale die übrigen Gruppenmitglieder (vgl. ebd., S. 135). Er spricht auch von „informellen Leitern und Leiterinnen“ (ebd., S. 154).

Reflexion/Selbstthematization: Innerhalb der meisten Gruppen wird explizit reflektiert und besprochen, was die Sachaufgabe der Gruppe betrifft. Die Stimmung, das Befinden und der Prozess, also der soziale Kontext der Gruppe selbst, kommen dagegen nicht zur Sprache. Ausnahme bildet ein großer Konflikt, der von der extremen Unzufriedenheit einzelner Gruppenmitglieder, häufig auf Anstoß von außen, verursacht wird und dann zur Klärung des sozialen Kontextes führen kann (vgl. Schattenhofer 1998, S. 178). „Wie einzelne mitarbeiten, ob und wie sie ihre Aufgabe erfüllen, wie zufrieden die anderen damit sind, das ist kein Thema“ (ebd., S. 179). Genauso wie Fragen der Bewertung sind auch in den von Schattenhofer untersuchten Gruppen Fragen der Beziehung tabuisiert. Zusammenfassen lassen sich die Ergebnisse der Studie mit folgendem Zitat: „Was man gemacht hat ist besprechbar, wie es gemacht wurde nicht“ (ebd.). Diese Regeln gelten jedoch nur für das Gespräch in der offiziellen Gruppe, in inoffiziellen Zusammenkünften mit frei gewählten Gruppenmitgliedern sieht die Situation anders aus:

„Es hat den Anschein, daß dort der eigentliche Ort für alle ‚unsachlichen‘ Meinungen und Wertungen ist und die Emotionen, die alle mit dem Gruppengeschehen verbindet, dort ihren Platz haben. Wenn man sich außerhalb trifft, dann passiert mit Leichtigkeit das, was innerhalb des offiziellen Rahmens so schwierig ist. Die Gruppe und ihre Mitglieder können von außen gesehen werden mit den Beziehungen zwischen den einzelnen und zur Gruppe insgesamt“ (Schattenhofer 1992, S. 165f).

Drei Perspektiven auf Gruppen:

In Gruppendiskussionen rekonstruierte Schattenhofer die jeweils gruppeneigenen Perspektiven, der Mitglieder auf ihre jeweilige Gruppe, die er mit der Metapher einer ‚Brille‘ beschreibt. Erstens arbeitet er eine ‚individualistische Brille‘ einer Gruppe auf sich selbst als Ansammlung von Einzelpersönlichkeiten mit persönlicher Verantwortungsbereitschaft, aber auch persönlicher Freiheit heraus. Zweitens identifiziert Schattenhofer eine ‚Sach- oder Leistungsbrille‘, bei der eine Gruppe als Werkzeug eine Aufgabe erfüllt. In dieser Sichtweise haben persönliche Betroffenheit oder Vorlieben und das Befinden der einzelnen Gruppenmitglieder keinen Platz. Die dritte Brille nennt Schattenhofer die ‚Gemeinschaftsbrille‘, eine Gruppe, die auf Harmonie, Gemeinsamkeit, Gleichheit und Vertrauen basiert. In dieser Konstellation sind private Kontakte und persönliche Informationen wichtig (vgl. Schattenhofer 1998, S. 180). Diese drei Brillen entsprechen den drei Polen Ich-Wir-Es, die in der themenzentrierten Interaktion in Balance gehalten werden müssen (vgl. Kap 3.6). Ihre Rekonstruktion in der Studie zeigt die Berechtigung des TZI-Modells und demonstriert, dass eine Gruppe jeweils in einem bestimmten Bereich des TZI-Dreiecks ihren Schwerpunkt setzen kann. Der Schwerpunkt in den Gruppen ist nicht dauerhaft vorhanden, sondern wechselt öfter, was den Beteiligten jedoch zumeist unbewusst bleibt (vgl. ebd., S. 173). Dieser Umstand weist auf die Tragfähigkeit des Balancemodells der themenzentrierten Interaktion hin.

Der individuumsbezogenen, der sachlichen und der gemeinschaftlichen ‚Brille‘ stellt Schattenhofer die Brille der Selbstorganisation gegenüber (vgl. ebd., S. 10). Unter diesem Blickwinkel sehen die Gruppenmitglieder „sich und ihren Gruppenprozess – innerhalb der jeweiligen Rahmenbedingungen – als Erzeuger der Normen, die die Gruppe prägen. Die Gruppe muß als etwas Gestaltendes und etwas Gestaltbares gesehen werden“ (ebd., S. 173). Dies geschieht in den Gruppen zum Teil, aber genau wie bei den anderen ‚Brillen‘ nicht dauerhaft oder vollständig bewusst.

Schattenhofer wirft am Schluss seiner Arbeit die Frage auf, ob das Bedürfnis nach mehr Selbststeuerung, Reflexion des Gruppenprozesses und der Beziehungsfragen eher das eines Forschenden außerhalb der Gruppe ist, statt das Bedürfnis einer Gruppe, die mit ihren Leistungen eigentlich zufrieden ist (vgl. Schattenhofer 1992, S. 181). Er nennt Interventionsmöglichkeiten, die zusammenfassend im Wesentlichen darauf abzielen, diese Mechanismen in Gruppen bewusst zu machen und die impliziten Gruppenprozesse explizit zugänglich zu machen (vgl. Schattenhofer 1992, S. 176ff). Er sieht es als Leitungsaufgabe an, eine Gruppe zu befähigen, das Instrumentarium der Selbststeuerung zu erlernen. Ihm geht es bei einer derartigen Auffassung von Leitung nicht darum festzulegen, was getan, geplant oder entschieden wird, sondern wie dies geschieht (vgl. Schattenhofer 2009b, S. 447).³⁵ Daher ist die Begleitung von Gruppen eine anspruchsvolle Aufgabe, da zum Beispiel der richtige Interventionszeitpunkt gefunden werden muss und eine derartige Intervention hohe Anforderungen an die Sozialkompetenz der Gruppenmitglieder stellt (vgl. ebd., S. 464f).

3.6 Das Konzept der themenzentrierten Interaktion

Da Gruppenphänomene nicht abschließend mit einer Definition oder einem Modell zu fassen sind und in ihrer Komplexität nicht hinreichend dargestellt werden können, wird in diesem Unterkapitel die themenzentrierte Interaktion dargestellt, die diese Komplexität berücksichtigt und explizit offen für unterschiedliche Perspektiven und Modelle ist.

Themenzentrierte Interaktion ist ein Ansatz zur pädagogischen Begleitung von Gruppen, der in den 1970er Jahren von der Psychoanalytikerin Ruth Cohn in den USA entwickelt wurde. Cohn wurde 1912 als deutsche Jüdin in Berlin geboren, wurde Psychoanalytikerin und wanderte 1941 in die USA aus, wo sie ihre Berufsbiografie fortsetzte (vgl. Langmaack 2009, S. 20ff). Die lebensgeschichtlichen Daten liefern eine Erklärung für die demokratische, humanistische Konzeption der themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn 1993). Ihre Anfänge nahm die themenzentrierte Interaktion 1955 in einer psychoanalytischen Ausbildungsgruppe in New York (vgl. Cohn 1993, S. 15). In dieser Workshopgruppe wurde Cohn deutlich, dass nicht nur das Thema und die Beziehungen zwischen einzelnen Personen die Arbeit beeinflussten, sondern auch Mechanismen eine Rolle spielten, die nur als Gruppenphänomene erklärt werden können. Die themenzentrierte Interaktion „begreift sich genuin als ein pädagogisches System, das beratende Momente mit einbezieht“ (Reiser 2006, S. 49). Cohns Idee bei der Entwicklung der themenzentrierten Interaktion war es, Methoden und motivierende Erfahrungen aus verschiedenen gruppentherapeutischen Ansätzen, Lehr- und Kommunikationsmethoden und psychoanalytischen Theorien auf das Arbeiten in nicht therapeutischen Gruppen zu übertragen (vgl. Cohn 1993, S. 14; Cohn 2004, S. 76ff und S. 111 sowie Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 77). Cohn postuliert auch die weitere Offenheit ihres Bezugsrahmens für andere Ansätze: „Jede Methode, die dem Rahmen der TZI-Prinzipien und ihrem expliziten Wertesystem nicht entgegensteht, ist prinzipiell integrierbar“ (Cohn 1993, S. 15).³⁶

35 Innerhalb einer Gruppe sieht Schattenhofer das Leitungskonzept ähnlich wie Ruth Cohn (vgl. Schattenhofer 2009b, S. 447 und Kapitel 3.6).

36 Diese Offenheit nutzt in der Sonderpädagogik zum Beispiel Helmut Reiser in seiner „psychoanalytisch-systemischen Pädagogik.“ Hier beschreibt er die themenzentrierte Interaktion als ein pädagogisches Konzept, das sich unter anderem dazu eignet, Überlegungen zur Verbindung von Psychoanalyse und Systemtheorie zu konkretisieren und zu präzisieren (vgl. 2006, S. 7) und welche sich dazu eignet, die Psychoanalyse in der Pädagogik fruchtbar zu machen (vgl. 2006, S. 19).

Die Namensgebung ihres Konzeptes begründet Cohn folgendermaßen:

„Das Wort Interaktion kann man in zwei Worte zerlegen und verstehen: inter und Aktion. Aktion ist ja ein bekanntes Wort, und inter [...] bedeutet so etwas wie ‚dazwischen‘. Wenn zwischen Leuten also etwas vor sich geht, dann sind sie in Interaktion; sie reden miteinander, agieren miteinander, handeln miteinander“ (ebd., S. 68).

Der Name dieses Ansatzes benennt also zwei seiner wesentlichen inhaltlichen Merkmale: Thematisches Arbeiten und ein menschenwürdiger Umgang in der Kommunikation und Interaktion werden aufeinander bezogen (vgl. Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 77). Der ausdrückliche Bezug auf das Thema ist „ein unterscheidendes Moment der TZI im Verhältnis zu anderen Gruppenmethoden“ (ebd.). Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass in der themenzentrierten Interaktion die Umweltbedingungen, der sogenannte *Globe*, einbezogen werden. Ansonsten bezieht sich die themenzentrierte Interaktion, ihrem Namen entsprechend, vor allem auf Gruppeninteraktionen mit drei „Faktoren, die man sich bildlich als Eckpunkte eines Dreiecks vorstellen könnte“ (Cohn 2004, S. 113):

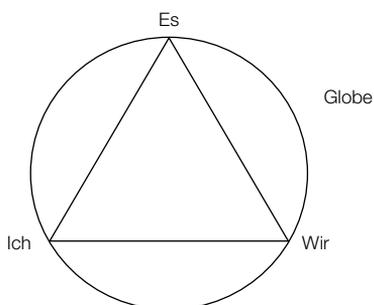


Abb. 1: Das TZI-Dreieck (Langmaack 2009, S. 49)

Die Spitzen des Dreiecks der themenzentrierten Interaktion stehen jeweils für einen unterschiedlichen Pol des gedanklichen Konstrukts. Das ‚Ich‘ steht zum Beispiel für die einzelne Persönlichkeit. Das ‚Wir‘ bezeichnet die beteiligte Gruppe als Ganze mit ihren Beziehungen. Das ‚Thema‘ sind die „jeweiligen Aufgaben, Anliegen und Ziele“ (Langmaack & Braune-Krickau 2012, S. 78f). Das (Sach-)Thema bildet das gemeinsame Anliegen der Gruppe und ist der Sinn der Interaktion und Beziehung in einer Gruppe, die ansonsten inhaltslos wäre. In einem Gruppenprozess bedarf es deshalb einer besonderen Aufmerksamkeit für die Abstimmung und Begrenzung des Themas (vor allem in Bezug auf Interesse, Zeit und Ressourcen), der Einführung in die Themenbearbeitung sowie der persönlichen Bezugs aller zum Thema, der es zu einem relevanten Lerngegenstand macht (vgl. ebd., S. 97). Dies ist eine Aufgabe, die besonders in der Anfangssituation von Bedeutung ist und nicht nur der Gruppe zukommt, sondern auch und in besonderer Weise ihrer Leitung. In Anfangssituationen ist es sinnvoll, an den vorhandenen Erfahrungen anzuknüpfen, Bekanntes und Neues zu bieten und offen für unterschiedliche Zugänge zum Thema³⁷ zu sein (vgl. Cohn 1993, S. 60 sowie Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 90ff).

37 Anschlussfähig sind hier Georg Feuser (1998) mit seiner Forderung des Lernens am gemeinsamen Gegenstand. Auch Jerome Bruner fordert unterschiedliche Zugangsweisen, die es ermöglichen sollen, jedem Menschen die Grundlagen eines Faches näher zu bringen. Er beschrieb dazu die Aneignungsebenen enaktiv, ikonisch und symbolisch im Kontext der Begriffsbildung, die in unterschiedlichen Didaktiken rezipiert wurde (vgl. Bruner 1974).

Die Pole des Dreiecks stehen im Wechselspiel zueinander. Einerseits bieten die Beziehungen zwischen den Polen (z. B. die vertiefte Auseinandersetzung des Individuums mit dem Thema) Chancen zur Erweiterung, andererseits sind die Kompetenzen und Fähigkeiten in der Gruppe in Bezug auf die Interaktion untereinander oder in Bezug auf das Thema begrenzt. Im Verlauf eines Gruppenprozesses sollte immer wieder darauf geachtet werden, dass die Pole des Dreiecks in einer ausgeglichenen Balance stehen. Zeichen für ein fehlendes Gleichgewicht sind beispielsweise ein einseitiges Sachziel, ein dominantes Beziehungsproblem, ein zu starker Bezug auf die Gruppe, ein fehlender Blick auf Einzelinteressen oder eine starke Priorisierung der Umweltgegebenheiten (vgl. Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 79ff). Cohn (2004, S. 115) bezeichnet die Balance als ‚Nicht-Zuviel‘ und ‚Nicht-Zuwenig‘ der Inhalte der drei Beziehungspunkte untereinander. Reiser (2006, S. 58) weist darauf hin, dass die Balance zwischen den Dreieckspolen nicht ein tatsächlich dauerhaft anstrebenswertes Ziel ist.

„Die Konzentration auf eine Verbindungslinie von Perspektiven erfordert das vorübergehende Verlassen der anderen Brennpunkte. So wichtig wie das Herstellen einer Einheit in der Balance ist die Dynamik des Perspektivenwechsels, also das Kippen der Balance, um die Unterschiedlichkeiten, die es zu berücksichtigen gilt, zu ihrem Recht kommen zu lassen“ (ebd.).

In einem fortschreitenden Gruppenprozess wächst einerseits die Autonomie des Einzelnen (zeigt sich durch steigende Ich-Beteiligung), andererseits aber auch die Interdependenz durch die immer häufigere Berücksichtigung mehrerer Perspektiven bei einem Thema (vgl. Reiser 2006, S. 58). Zusätzlich zu dem Dreieckmodell gibt es in der themenzentrierten Interaktion drei Axiome, welche sowohl die Autonomie des Menschen als auch seine zwischenmenschliche und weltliche Verbundenheit als zentrale Grundannahmen formulieren (vgl. Cohn 2004, S. 120) und damit die drei Pole des TZI-Dreiecks widerspiegeln. Postulate und Regeln dienen dazu, das Modell praktisch umzusetzen (vgl. Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 84).

In der themenzentrierten Interaktion wird die Leitung einer Gruppe als partizipierend beschrieben, die sich mit ihren fachlichen Kompetenzen, einer festgelegten Aufgabe und ihrer Persönlichkeit in die Gruppe einbringt. Dies gilt sowohl für eine festgelegte Gruppenleitung (z. B. Lehrkraft, Seminarleitung), als auch für eine informelle Leitung in einer selbst organisierten Gruppe. Die partizipierende Leitung ist sowohl Teil der Gruppe, erfüllt aber auch klassische Leitungsfunktionen wie z. B. auf Struktur zu achten oder den Arbeitsprozess zu moderieren (vgl. Reiser 2006, S. 58). Übernimmt niemand diese koordinierende Aufgabe, erschwert dies den Arbeitsprozess (vgl. Cohn 1993, S. 50). Partizipierend zu sein bedeutet nicht, die Gruppe an allen Gefühlen und Überlegungen positiver und negativer Art ungefiltert teilhaben zu lassen. Cohn prägt dazu den Begriff der ‚selektiven Authentizität‘, mit der eine Leitung situationsentsprechend sowie den eigenen Gefühlen und Überlegungen folgend auswählt, was für den Gruppenprozess relevant ist, um zum Beispiel vor allem am Anfang oder bei besonders verletzlichen Teilnehmern die Angst zu reduzieren oder mit einer gewissen Härte Aussagen zu treffen, die notwendig sind (vgl. Cohn 1993, S. 49ff).

„In der Anfangssituation ist es vor allem Aufgabe der Leitung, Bewusstsein für personelle, interpersonelle und thematische Zusammenhänge zu wecken. Welche Einführung der Gruppenleiter auch wählt: Zweck ist, Ich-Wir-Es-Bewusstsein zu wecken, ein konstruktives Klima zu schaffen und das Bewusstsein des Einzelnen für seine Umwelt und seine Autonomie und Interdependenz zu erweitern“ (ebd., S. 36).

Kritik am Konzept der partizipierenden Leitung besteht vor allem darin, dass sie real bestehende Machtverhältnisse und Hierarchien verschleiert. Diese Gefahr besteht in pädagogischen

Settings, in denen ‚Partnerschaftlichkeit‘ angestrebt wird, wie zum Beispiel in inklusiven (Forschungs-)Gruppen (vgl. Curdt 2011). Das Konzept der themenzentrierten Interaktion lädt allerdings auf der Achse des Dreiecks zwischen ‚Ich‘ und ‚Wir‘ dazu ein, die Beziehungsverhältnisse der Leitung mit der Gruppe zu thematisieren und transparent zu machen. Dazu gehört im Kontext Schule die Thematisierung von Autoritätsverhältnissen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Im Kontext der partizipativen Forschung betrifft dies auch das Verhältnis von forschender Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler, die abhängig von Finanzierung und Stellsituation ist und aufgrund ihrer Profession über forschungsmethodisches Know-how verfügt, gegenüber weitgehend unabhängig und freiwillig agierenden Selbstvertretern, die ohne Hochschulzugangsberechtigung nur bedingte Chancen haben, das Forschungs-*Know-how* zu erwerben.

Hintner et al. (2009, S. 183) legen daran anschließend eine durch Cohns Ausführungen begründete Arbeitsdefinition der partizipierenden Leitung vor:

„Partizipierend leiten fordert Leitende auf, ihr bewusstes und unbewusstes Agieren und Reagieren – in Resonanz auf die Beteiligten und auf das Gesamte des Prozesses wahrzunehmen und durch das Balancieren zwischen diagnostischer Distanz und persönlichem Miterleben selektiv authentisch zu gestalten“ (ebd.).

Insgesamt bietet themenzentrierte Interaktion ein „offenes, entwicklungsorientiertes Konzept zur Vorbereitung und Begleitung von Lern- und Veränderungsprozessen“ (Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 89). Das TZI-Dreieck eignet sich als Reflexionsfolie für die Planung der Gruppen, aber auch für die Reflexion auftretender Schwierigkeiten. Themenzentrierte Interaktion ist ein gedankliches Konzept, welches Lern- und Veränderungsprozesse in Gruppen unterstützt und zu einem Leitungsstil anregt, der persönliche, sachliche und soziale Bedürfnisse gleichwertig betrachtet und berücksichtigt. Sie hat in unterschiedlichen Bereichen ein Anwendungsfeld gefunden und wird dort nach wie vor genutzt. Das „Handbuch themenzentrierte Interaktion“ von Schneider-Landolf et al. (2009, S. 8) beschreibt Wechselwirkungen der themenzentrierten Interaktion in der Psychotherapie, der Beratung, der Supervision, der Organisationsentwicklung, der Sozialen Arbeit, in der TZI für Führungskräfte, der Schule, der Erwachsenenbildung und der Berufsausbildung. Schulz von Thun beschreibt im Vorwort dieses Handbuchs die themenzentrierte Interaktion als eine „Erfindung nicht technischer Art“, die die „Qualität des Menschlichen und Zwischenmenschlichen selbst zum Anliegen“ (Schneider-Landolf et al. 2009, S. 9) hat. Kritisch gegenüber der themenzentrierten Interaktion wird jedoch seit ihrer Entstehung immer wieder „ein Theoriedefizit beklagt, eine schärfere Kontur des Konzepts angemahnt und es werden idealisierende Tendenzen beobachtet“ (Dlugosch 2009, S. 240).

Für den pädagogischen Bereich leisten vor allem Reiser und Lotz (vgl. Reiser 2009, S. 210) eine stärkere theoretische Einordnung der themenzentrierten Interaktion, deren Arbeiten im Folgenden dargestellt werden. Reiser (2006, S. 29) beschreibt in seinem 2006 erschienenen Buch zur psychoanalytisch-systemischen Pädagogik, dass die themenzentrierte Interaktion seit vielen Jahren die „Basis“ seiner Arbeit bilde. Er bezeichnet sie als „professionelles Konzept“ und meint damit „konkret ausgearbeitete Systeme von Begründungszusammenhängen, Bedingungsbeschreibungen, methodischen Grundsätzen und handwerklichen Regeln und Handlungsversatzstücken“ (ebd., S. 45). Solche professionellen Konzepte bildeten den Übergangsraum zwischen der beruflichen Praxis und den Bezugswissenschaften (vgl. ebd., S. 44f) und sind „langfristige, übergreifende, gedankliche Zusammenfassung und Handlungsorientierung“ (Reiser 2009, S. 209). Die themenzentrierte Interaktion hat seiner Einschätzung nach den Vorteil, ein dezidiert pädagogisches (und kein therapeutisches) Rahmensystem zu sein, „mit dem unter ande-

rem auch persönlichkeitsbildende Erfahrungen ermöglicht werden, das aber in erster Linie auf lebendiges Lernen und Kooperation in Arbeitsbeziehungen zielt“ (Reiser 2006, S. 29). Die Verbindung systemischer und psychoanalytischer Sichtweisen ist für Reiser eine pädagogische Notwendigkeit, da erst beide Perspektiven in Kombination einen Blick sowohl auf die psychischen Prozesse des Individuums richten (Innenbeobachterperspektive), als auch die Gegebenheiten des sozialen Systems in den Blick nehmen (Außenbeobachterperspektive). Auch die Austauschprozesse zwischen den Mitgliedern einer pädagogischen Gruppe können aus systemischer Sicht als Kommunikationssystem mit unterschiedlichen Rollen und Interaktionsformen betrachtet werden, wobei die einzelnen konkreten Personen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Sollen dagegen die einzelnen Personen eine größere Rolle in der Betrachtung spielen und die individuellen Austauschprozesse untereinander mit ihren konkreten Inhalten relevant sein, ist die psychoanalytische Sicht zielführender (vgl. Reiser, S. 31ff). In dem Einbezug mehrerer wissenschaftlicher Ansätze liege der Vorteil der themenzentrierten Interaktion gegenüber anderen Konzepten. Die Ansätze, auf die sie sich beruft, sind die Psychoanalyse und die Humanistische Psychologie; anschlussfähig ist sie außerdem für die Systemtheorie und Erziehungswissenschaft (vgl. Reiser 2006, S. 48).

„Das Selbstverständnis und die Selbstdarstellung der TZI ist von einer großen Offenheit für philosophische, sozial- und humanwissenschaftliche Theorien und einer ebensolchen Offenheit für einzelne Techniken der Gruppenleitung, Beratung, Steuerung von Interaktion usw., sofern sie dem Aussagesystem der TZI nicht widersprechen, gekennzeichnet“ (Reiser 2009, S. 210).

Ein weiterer Vorteil der themenzentrierten Interaktion in der Verbindung mit der Pädagogik ist ihr bevorzugtes Denken in Paradoxien oder Gegensatzpaaren, welches auch dem „Geschäft der Pädagogik“ (Reiser 2006, S. 46) entspricht, das mit Paradoxien und Antinomien lebt (vgl. ebd.). Dies ist theoretisch ausgearbeitet im strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz von Oevermann, der besagt, dass pädagogisches Handeln nicht standardisierbar ist, sondern pädagogisches Wissen jeweils in der Erschließung des Einzelfalls zur Anwendung gebracht werden muss (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 234). Helsper hat den strukturtheoretischen Ansatz in Form von pädagogischen Antinomien konkretisiert, welche zum Beispiel das Verhältnis von Nähe und Distanz oder das Verhältnis von Interaktion und Organisation betreffen (vgl. z. B. Helsper 2004).

3.7 Theorie integrativer Prozesse

Auf der Basis der themenzentrierten Interaktion wurde in der Sonderpädagogik von Reiser, Kron, Krie und Klein die ‚Theorie integrativer Prozesse‘ vorgelegt, die auch für die Analyse inklusiver Prozesse zielführend ist (vgl. Klein et al. 1987, S. 37ff sowie Reiser 1991, S. 15ff) und deshalb im Folgenden näher erläutert wird. Das Modell bildete zugleich die theoretische Grundlage für die Seminar-konzeption, in dessen Zusammenhang die in dieser Arbeit erhobenen Daten entstanden. Deshalb wird die Darstellung des Modells durch Bezüge zur Seminar-konzeption konkretisiert (vgl. Lindmeier et al. 2013).

Ein großer Vorteil des Modells integrativer Prozesse liegt im Bezug zur themenzentrierten Interaktion, einem allgemeinen ‚pädagogischen Konzept‘ ohne expliziten Bezug zur Sonderpädagogik. Dies gewährleistet Anschlussfähigkeit an die allgemeine Pädagogik und zeigt pädagogische Überlegungen, die nicht nur für Gruppen aus behinderten und nicht behinderten Menschen Impulse geben können, sondern generell für Gruppen mit unterschiedlichen ‚Erfahrungsräu-

men‘ oder ‚Standorten‘ (vgl. Kapitel 4). Reiser bezieht das Modell zum Beispiel 1991 auf die Zusammenarbeit von Pädagogen aus Ost und West mit ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen nach der Wiedervereinigung (1991, S. 16ff). Der allgemeine Bezug auf Gruppen wird auch in der Definition integrativer Prozesse von Klein et al. (1987, S. 37f) klar:

„Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretation, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen des jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen“ (ebd.).

Das Modell der integrativen Prozesse geht von einem dialektischen Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit als zentralem Kennzeichen integrativer Bildung und Erziehung aus. Integration ist demnach ein dynamischer Prozess, in dem Annäherung und Abgrenzung immer wieder ausbalanciert werden müssen (vgl. zusammenfassend auch Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 170f). Integration ist also kein Ziel, das es zu erreichen gilt. Es ist vielmehr eine dynamische Balance zwischen den Polen Verbundenheit und Abgrenzung, die es immer wieder herzustellen oder zur Weiterentwicklung zu verlassen gilt (vgl. Reiser 1991, S. 14). Beide Tendenzen stehen sich nicht gegenüber, sie sind vielmehr dialektisch aufeinander bezogen, ineinander verschränkt und bilden die Antriebskraft integrativer Prozesse: „Nach Ruth Cohn bin ich umso autonomer, je mehr ich mir meiner Verbundenheit bewusst bin, ich bin umso verbundener, je besser ich mich als einzelne/einzeln abgrenzen kann“ (ebd.).

Für Prozesse der Zusammenarbeit bedeutet dies, dass innerhalb einer inklusiven Gruppe sowohl Wert auf die die Teilnehmer*innen verbindenden Themen gelegt werden muss als auch deren Verschiedenheit in Bezug auf Alter, Lebens- und Lernerfahrung berücksichtigt und zugelassen werden sollte. Es gilt, sowohl die individuellen Lernbedürfnisse als auch die Gruppensituation mit den Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander in den Blick zu nehmen (vgl. Klein et al. 1987, S. 37f)³⁸. Dies ist zunächst ungewohnt, da beide Pole mit Gefühlen verbunden sind: Annäherung löst Gefühle wie Zuneigung und Bewunderung aus, Abgrenzung löst Trauer oder auch Aggression aus. „Solche Gefühle sind oft verpönt oder peinlich, sie können oft nicht wahrgenommen und zumeist nicht in ihrer Bedeutung für die Interaktion erkannt werden“ (Reiser 1991, S. 15). Akzeptanz wird allerdings erst dann möglich, „wenn die Person ihre widersprüchlichen Empfindungen und Impulse zueinander in Beziehung bringt, ohne eigene Anteile verdrängen oder verleugnen zu müssen“ (vgl. Klein et al. 1987, S. 41).

Das Modell integrativer Prozesse nutzt aufgrund seines Alters den Begriff der Inklusion noch nicht. Dennoch ist es immer noch äußerst aktuell. Es hilft dabei, in der aktuellen Diskussion den Blick nicht nur auf die Gemeinsamkeiten und verbindenden Faktoren einer inklusiven Gruppe zu werfen, sondern auch die vorhandenen Differenzen innerhalb einer Gruppe nicht zu vernachlässigen. Es kann dazu dienen, Bedingungen zu beschreiben, unter denen sich integrative oder inklusive Prozesse entwickeln können (vgl. Reiser 1991, S. 16). Die Theorie integrativer Prozesse beschreibt vier Ebenen, deren Gleichgewicht, wie oben beschrieben, immer wieder

38 Für das Lernen bedeutet eine Beachtung von Differenz zum Beispiel, dass das eigenständige oder begleitete Einzellernen manchmal sinnvoll sein kann. Eine Beachtung der Gemeinsamkeit meint zum Beispiel das offene, gleichwertige und wertschätzende Zusammenwirken von mehreren Persönlichkeiten, das zu Synergieeffekten in einer Gruppe führen kann (vgl. Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 9).

hergestellt werden muss. Die Beschreibung von Integration als Prozess aus Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Ebenen zeigt, dass „Entscheidungen auf jeder Ebene Auswirkungen auf die anderen Ebenen haben“ (Werning unter Mitarbeit von Löser 2012, S. 298).

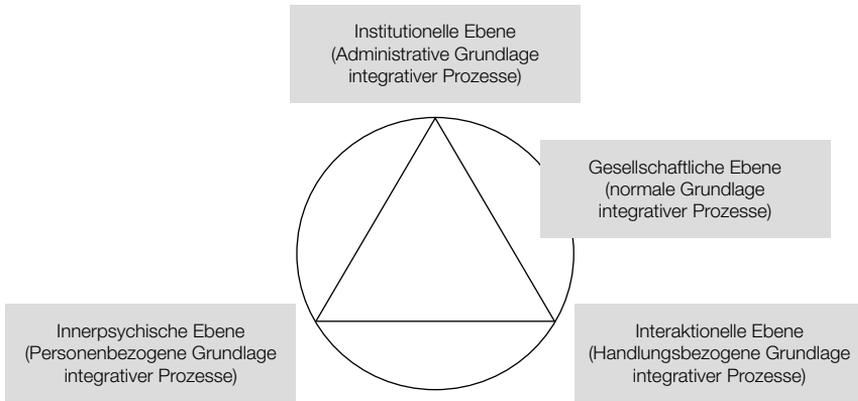


Abb. 2: Ebenen integrativer Prozesse (Klein et al. 1987, S. 41)

- Die innerpsychische Ebene ist die Grundlage des Modells und beinhaltet die Auseinandersetzung mit den eigenen inneren „Impulsen und Empfindungen mit dem Ziel ihrer Akzeptanz“ (Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 172). Im Beispiel des gemeinsamen Seminars beinhaltet diese Ebene etwa die vorhandene Selbst- und Fremdannahme der eigenen Rolle, Erfahrung mit behinderten Menschen bzw. mit nichtbehinderten Menschen, eigene Behinderungserfahrung, Vorerfahrungen mit der Arbeit in Gruppen, aber auch die Vorannahmen über die Gestaltung von Universitätsseminaren. Hier wird die Überschneidung zur nächsten Ebene deutlich.
- Die gesellschaftliche Ebene beschreibt die „normativen Grundlagen integrativer Prozesse“ (Klein et al. 1987, S. 40), etwa die gesellschaftlichen Annahmen über Zugänge zu Bildungseinrichtungen, Rahmenbedingungen an Universitäten, über Behinderung verbunden mit Wertungen individueller Leistungsunterschiede und der Selbstdefinition der Individuen (vgl. ebd.). Nicht nur die gesellschaftliche Ebene, sondern auch die anderen beiden Ebenen beeinflussen die innerpsychische Verarbeitung.
- Die interaktionelle Ebene beschreibt die Zusammenarbeit in einem integrativen Prozess, den Aspekt der Gruppenbeziehungen und das gemeinsame Handeln (vgl. ebd., S. 39f). In dem Beispiel des inklusiven Seminars ist dies das gemeinschaftliche Erleben des Seminars. Auch der Blick auf Behinderung kann ergänzt und verändert werden, wenn behinderte Menschen im Seminar gut vorbereitete Vorträge halten oder über fundiertes Fachwissen im Bereich leichte Sprache verfügen. Menschen mit Behinderung können erkennen, dass auch nicht behinderte Menschen unsicher sind oder ihnen das Fachwissen fehlt oder sie selbst über Wissen verfügen, das nicht allen aus der Gruppe unmittelbar zugänglich ist.
- Die institutionelle Ebene meint die administrative, institutionelle und konzeptionelle Fassung von integrativen Prozessen und beinhaltet zum Beispiel die Organisationsstrukturen der Werkstatt für behinderte Menschen (Problem der Freistellung, Arbeitszeiten) oder der Universität (Semesterwochenstunden und Teilnehmeranzahl, Prüfungsleistungen). Die im-

mer noch übliche institutionelle Trennung, die bereits in Kindertageseinrichtung und Schule beginnt, erschwert den Kontakt von Menschen mit und ohne Behinderung und erhält die gesellschaftliche Norm aufrecht, dass gleiche Lernausgangslagen, also die Herstellung von Gleichheit durch die Bildung von homogenen (Lern-)Gruppen, Voraussetzung für gelingende Lernprozesse sind. Sie auch nur zeitweilig durch ein gemeinsames Seminar aufzuheben, ermöglicht eine bisher nicht erlebte Einbeziehung auf der institutionellen Ebene, die aber noch keinen integrativen Prozess garantiert. Insbesondere die Leugnung von Gefühlen (innerpsychische Ebene), von Ängsten und anderen durch die ungewohnte Situation ausgelösten Emotionen kann ein Erstarren des Prozesses bewirken. Dadurch entstehen nur noch oberflächliche, im besten Fall korrekt-freundliche oder distanzierte Interaktionen. Handeln in der Gruppe an einem gemeinsamen, geteilten Gegenstand kann dagegen einen gemeinsamen Bildungs- und Erfahrungsraum herstellen und integrative Prozesse auf der interaktionellen und innerpsychischen Ebene unterstützen. Dies kann aber nur geschehen, wenn in dem Seminar erlebt wird, dass für alle Beteiligten relevante Lernerfahrungen und gute Ergebnisse (Projektarbeiten, Prüfungsleistungen) sowohl intellektueller als auch reflexiver Art möglich sind. Die institutionelle Ebene ist damit in Form des Lernorts Universität einbezogen, der sich durch ein einzelnes, wenn auch mehrstündiges Seminar zwar nicht zu einem inklusiven Lernort verwandelt, aber es ermöglicht, das Thema Heterogenität zu bearbeiten. Dazu gehört auch, dass den Teilnehmer*innen von der Leitung die benötigte Sicherheit vermittelt wird, um sich darauf einzulassen. Dazu müssen Beratung und Unterstützung im Arbeitsprozess zur Verfügung stehen.³⁹

Da aber, wie Cloerkes (2001, S. 114ff) in der ‚Kontakthypothese‘ formuliert, nicht jede Erfahrung zu einer Revision möglicher Vorurteile und Ängste führt, sondern sie auch vertiefen und bestätigen kann, ist von besonderem Interesse, unter welchen Bedingungen neue (Lern-)Erfahrungen ermöglicht werden. Diese Bedingungen sollen sowohl die positiven Erfahrungen von Verschiedenheit im Sinne von gegenseitiger Ergänzung und Vervollständigung als auch inhaltliches Lernen voneinander ermöglichen.

Um also besonders die interaktionelle Ebene in den Blick zu nehmen, wird die Theorie integrativer Prozesse an dieser Stelle durch das Modell der Entwicklungsspirale in Lern- und Arbeitsgruppen nach der themenzentrierten Interaktion (vgl. Reiser & Lotz 1995, S. 142) erweitert. Zusammenfassend verdeutlicht das Modell Folgendes: In einem Gruppenprozess steigt das Vertrauen erst im Laufe des Prozesses. Vertrauen und Sicherheit sind eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit an einem Sachthema (vgl. Langmaack & Braune Krickau 2010, S. 125).

Auf dieser Grundlage kann sich eine positive Zusammenarbeit aufbauen. Somit ist am Anfang eine durch die Seminarleitung vorgegebene Strukturierung hilfreich, die im Laufe der Zeit offener werden kann und muss. Wenn das Vertrauen in der Gruppe gewachsen ist und sich die Seminarstruktur geöffnet hat, kann ein dynamischer, eigenständiger Arbeitsprozess beginnen.

39 Auch in der Literatur zur themenzentrierten Interaktion finden sich allgemein Aussagen zum Lernen, die der Theorie integrativer Prozesse entsprechen. Langmaack und Braune-Krickau (2010, S. 11ff) beschreiben zum Beispiel den Aufbau einer offenen Kommunikations- und Dialogkultur und die Eigenverantwortung für den Lernprozess als entscheidend (Pol Differenz). Für sie findet Lernen durch Kommunikation und Dialog (interaktionelle Ebene) statt und ist nicht geschichtslos. Es leistet einen Beitrag zur sozialen und natürlichen Umwelt und ist von dieser nicht losgelöst (individuelle Ebene, gesellschaftliche Ebene). Wertvorstellungen und Spielregeln, gemeinsam geteilte Werte sind für jede Gruppe oder Organisation unerlässlich (Pol Gemeinsamkeit). Ein erfolgreicher Lernprozess bedeutet einen Transfer auf andere Bereiche und erhält eine Bedeutung für den Alltag (Veränderung der innerpsychischen Ebene).

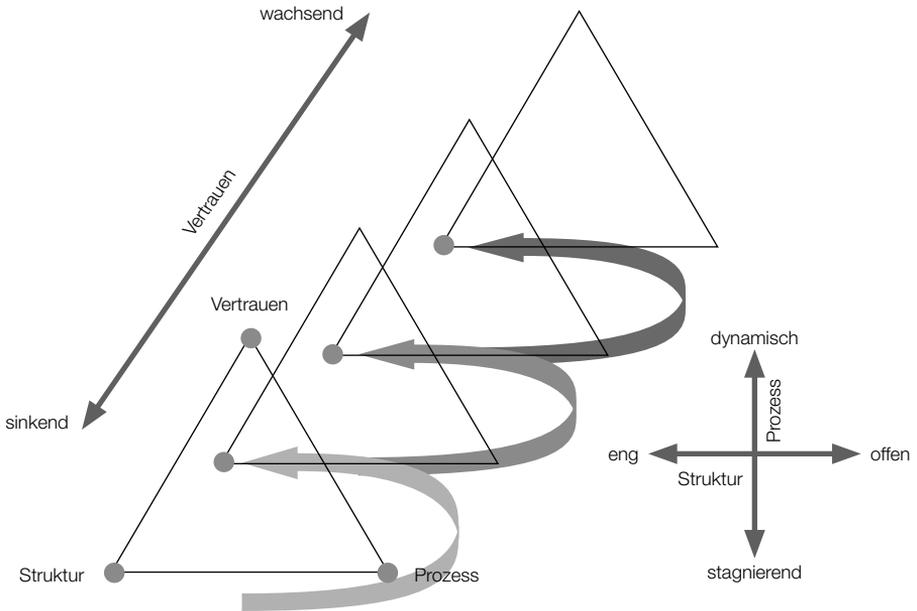


Abb. 3: Entwicklungsspirale in Lern- und Arbeitsgruppen nach TZI (Reiser & Lotz 1995, S. 142)

Struktur, Prozess und Vertrauen wirken wechselseitig aufeinander und stehen in einer ähnlichen Balance zueinander wie die drei Pole des klassischen TZI-Dreiecks. Diese Dreiecksetzung stammt ebenfalls von Ruth Cohn und wird mitunter als zweites TZI-Dreieck bezeichnet. Die Struktur ist von ebenso großer Bedeutung wie Vertrauen in die Gruppenmitglieder oder das Zulassen von nicht immer planbaren Prozessen (vgl. Sperber 2009, S. 176). In der themenzentrierten Interaktion ist das Thema ein strukturierendes Element. Das Wort meint ebenso Arbeitsformen oder Sozialformen. Der Prozess bezeichnet den von den Mitgliedern durch Interaktion und Kommunikation beeinflussten Verlauf einer Gruppe. Sperber gliedert den Gruppenprozess in einen gruppendynamischen, einen psychodynamischen und einen thematischen Prozess auf, was auf die drei Pole ‚Wir, Ich und Thema‘ hinweist. Vertrauen meint eine Qualität des Beziehungsverhältnisses (vgl. ebd., S. 177). Wie oben dargelegt müssen die Struktur, das Vertrauen und der Prozess in einer Gruppe im Gleichgewicht gehalten werden. Die zentrale Frage in der Begleitung von Gruppen liegt nun darin, wie viel Struktur von der Gruppenleitung nötig ist, um das für den Zeitpunkt des Gruppenprozesses passende Gleichgewicht zwischen Halt und freiem Prozess zu begünstigen (vgl. ebd., S. 179).

3.8 Zwischenresümee und Herleitung der Fragestellung

Der theoretische Fokus der Studie liegt in den vorangegangenen Kapiteln zunächst auf dem Leitbegriff der Inklusion. Kapitel 2.1 zeigt die uneinheitliche Begriffsdefinition und das antinomische Verhältnis zwischen dem normativen Anspruch der Inklusion und der Selektionsfunktion von Schule. Die Einbeziehung einer allgemeineren, nicht ausschließlich schulbezogenen Perspektive führt zu einem wertebasierten Zugang zu Inklusion; die Einbeziehung der soziologischen Perspektive führt zu einer Thematisierung des gesellschaftlichen Spannungsverhältnisses.

nisses von Inklusion und Exklusion. Um Phänomene der Ausgrenzung und Herstellung von Differenz analysieren zu können, erscheint die Thematisierung von Behinderung notwendig und führt mit der Erweiterung des Adressatenverständnisses von Inklusion direkt in die Auseinandersetzung mit dem Thema (vgl. Kapitel 2.2). Der Begriff der relativen Differenz thematisiert zum Beispiel die individuumsübergreifenden Differenzkategorien Herkunft, Milieu, Geschlecht, Alter und Behinderung gehören. Das Konzept der radikalen Differenz, welches die subjektive Situation des Einzelnen hervorhebt und sich gegen eine Ontologisierung bestimmter Differenzkategorien richtet, betont die Bedeutung des Individuums.

„Der Begriff der Differenz verweist weniger als ‚Diversität‘, ‚Vielfalt‘ oder ‚Heterogenität‘ auf einen sozialen Tatbestand, als dass er den Modus des Unterscheidens selbst und damit soziale Praktiken der Herstellung von Situationen, von Identitäten und von Institutionen in den Mittelpunkt stellt“ (Tervooren & Pfaff 2018, S. 36).

Vor diesem Hintergrund wird die Verbindung von Differenz und Inklusion im Sinne einer macht- und ungleichheitskritischen Perspektive herausgearbeitet.

Mit der exemplarischen Darstellung der Ergebnisse der rekonstruktiv-praxeologischen (Inklusions-)Forschung nimmt das Kapitel die Interaktionen in konkreten inklusiven Settings in den Blick und schafft so die Verbindung der Begriffe Inklusion und Differenz. Die Ergebnisse belegen die Reproduktion von Differenz in inklusiven Settings und weisen auf die Bedeutung der expliziten und impliziten Dimension von Inklusion hin. Weiterhin zeigen die Ergebnisse auch die Relevanz von weiteren Differenzkategorien wie beispielsweise Geschlecht oder beruflicher Status. Hier bietet das Intersektionalitätskonzept (Kapitel 2.4) eine Erweiterung des Blickwinkels, da es Benachteiligungen aufgrund der Verschränkungen unterschiedlicher Differenzkategorien reflektiert, die häufig zu einer spezifischen Form des Ausschlusses oder zu Diskriminierung führen können. Da das Intersektionalitätskonzept sich ausdrücklich auf die Analyse von Diskriminierungsprozessen bezieht, bringt es jedoch auch eine Einschränkung der Perspektive mit sich. In pädagogischen Zusammenhängen ist auch relevant, einen konkreten Umgang mit Differenz und den eventuell damit verbundenen Diskriminierungen zu finden.

Gerade auch im pädagogischen Bereich ist Behinderung oder Nicht-Behinderung jedoch auch immer wieder ableistischen Zuschreibungen ausgesetzt und wird mit einem Absprechen oder Zuschreiben von Fähigkeiten verbunden (Kapitel 2.5). „Ableism wird dabei als diskriminierende Praxis gefasst, mit der Menschen anhand ihrer individuellen körperlichen und geistigen Fähigkeiten kategorisiert und bewertet bzw. abgewertet werden“ (Tervooren & Pfaff 2018, S. 40). Dieses Konzept kann die Forschungsperspektive reflexiv ergänzen, wenn ihm auch die Perspektive der Befähigung als Zuschreiben von Fähigkeiten zur Seite gestellt wird.

Allen theoretischen Fokussen ist gemeinsam, dass sie sich auf die Interaktion zwischen Menschen beziehen. Inklusion und Exklusion, *un/doing difference*, Fähigkeits- und Leistungszuschreibungen sind ohne unmittelbare Begegnungen und Kommunikation zwischen einzelnen Menschen oder auch zwischen Gruppen von Menschen nicht denkbar. Daher geht es im folgenden Kapitel um verschiedene Perspektiven auf Gruppen als einen Ort, an dem *un/doing difference* stattfindet. In Kapitel 3 werden Definitionen, Modelle, Forschungen und Theorien zu Gruppen dargestellt. Dieser Zugang über den Begriff der Gruppe nimmt verstärkt die Herstellung von Gemeinsamkeit in den Fokus. Damit greift er das konkrete Handlungsdilemma der in der Studie analysierten Gruppen auf. Es bildet einen Theorierahmen, der sich nicht auf unterschiedliche Differenzkategorien bezieht und daher das Problem der Hervorbildung der Differenz zumindest in den ersten Auswertungsschritten minimieren kann. Dieser Rahmen be-

zieht sich vor allem auf eine reflexive Ebene und können daher Prozesse in Gruppen erklären sowie in Modellen beschreiben. Die Modelle können als Planungsgrundlage dienen und dabei helfen, einen Gruppenprozess im Nachhinein zu reflektieren.

Im Fokus der vorliegenden Studie steht jedoch nicht nur die Reflexion von Gruppenprozessen, sondern auch die Analyse der konkreten Handlungspraxen und der Gruppenprozesse in Gruppen. Es ist von Interesse, das *doing difference* und das *undoing difference* der inklusiven Kleingruppen zu rekonstruieren, eine Praxis, die den Beteiligten nicht reflexiv verfügbar ist.

Für die Analyse des erhobenen Materials wurden daher folgende Fragestellungen in Bezug auf die Zusammenarbeit in inklusiven Gruppen und deren Gruppenprozess entwickelt:

- Wie erfolgt die Verantwortungsverteilung in den Gruppen?
- Wie werden Differenzen in den Gruppen hergestellt und bearbeitet?
- Wie werden Gemeinsamkeiten in der Gruppe hergestellt und bearbeitet?

Für diesen Zweck erweist sich die Interpretation der Daten im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie und der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack als zielführend. Bohnsack bezieht sich in der dokumentarischen Methode nicht explizit auf den Gruppenbegriff, sondern auf das Herausarbeiten ‚konjunktiver Erfahrungsräume‘ (vgl. z. B. Bohnsack 2009; Köhler 2012, S. 82), die Hinweise auf die Gruppenkohärenz und damit auch die Gemeinsamkeiten geben können. Ebenso können ‚divergente Erfahrungsräume‘ Hinweise auf Differenzen geben. Die Möglichkeiten der Diskursanalyse innerhalb der dokumentarischen Methode erlauben es zudem, die Orientierungen der Gruppen in Bezug auf Verantwortungsübernahme und Abgabe von Verantwortung und die damit verbundenen Inklusions- und Exklusionsprozesse zu rekonstruieren:

„Unseres Erachtens bietet gerade die praxeologische Wissenssoziologie einen geeigneten Ansatz für die Rekonstruktion lernsituativer Inklusions- und Exklusionsprozesse, da sie methodologisch die Standortgebundenheit (Mannheim 1980, S. 212) sowohl der Forschungssubjekte wie der Forschenden selbst reflektiert, hieraus methodische Konsequenzen zieht und zudem die Auseinandersetzung mit der Intersektionalität im Sinne einer Mehrdimensionalität sozialer Erfahrungsräume zu ihren methodologischen Grundbausteinen zählt“ (Wagner-Willi & Sturm 2012, o.S.).

Aus diesem Grund bildet die dokumentarische Methode den weiteren Fokus der Studie und wird mit ihren methodologischen Grundlagen im folgenden Kapitel dargestellt.

4 Methodische Grundlage: Die dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode ist sowohl eine Auswertungsmethode der rekonstruktiven Sozialforschung, die im Kontext der Interpretation von Gruppendiskussionen von Ralf Bohnsack entwickelt wurde als auch ein methodologisch-erkenntnistheoretisches Konzept (vgl. Bohnsack 2017, S. 62). Sie nimmt methodisch eine vermittelnde Stellung ein „zwischen einer subjektivistischen Herangehensweise, die bisweilen als der Zugang qualitativer Methoden beschrieben wird, und einem objektivistischen Zugang, der wiederum oft allein als Charakteristikum der quantitativen Methoden angesehen wird“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 280). Insgesamt zielt die dokumentarische Methode „auf die Rekonstruktion der alltäglichen Praktiken beziehungsweise die atheoretischen handlungsleitenden Wissensbestände und auf deren ‚Methodik‘“ (Bohnsack 2017, S. 31). Schon „im Alltag verfügen wir über ein implizites Wissen um jene wechselseitige und zirkelhafte oder rekursive Relation zwischen einer Handlung, Äußerung oder inkorporierten Praktik einerseits und einem übergreifenden existenziellen sozialen Zusammenhang andererseits“ (ebd., S. 77). Weitere Intention ist das Herausarbeiten und die Interpretation von kulturell verankertem kollektivem Wissen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 277).

„Sehen wir in einer Handlung, einer Äußerung oder einem Bild das Provinzielle oder Metropolenhafte, das Katholische oder Säkulare, dann kommt in einer Art Alltagssoziologie die dokumentarische Methode im Kern bereits zur Anwendung“ (ebd., S. 284).

Im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich hat sie zur Interpretation verschiedener Textsorten ein breites Anwendungsfeld gefunden. Inzwischen werden mit der dokumentarischen Methode nicht mehr lediglich Gruppendiskussionen, sondern auch andere Textsorten oder Materialien interpretiert. Bohnsack nennt explizit Gruppendiskussionen, natürliche Gespräche, Interviews, Feldforschungsprotokolle, die Kombination unterschiedlicher Erhebungsmethoden und auch Bild- sowie Videointerpretation (vgl. Przyborski 2004, S. 47; Bohnsack 2010, S. 32; Bohnsack et al. 2013, S. 19).

Die von Bohnsack in Verbindung mit seiner empirischen Forschungspraxis erarbeitete umfassende Grundlagen- oder Metatheorie im Sinne einer methodologischen Reflexion und erkenntnistheoretischen Selbstvergewisserung bezeichnet er als praxeologische Wissenssoziologie (vgl. 2017, S. 62).

Er bezieht sich maßgeblich auf die Methodologie der Wissenssoziologie Karl Mannheims und macht damit die von Mannheim schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelten, zum Teil jedoch erst in den 80er Jahren publizierten und spärlich rezipierten Ideen für ein breiteres Anwendungsgebiet fruchtbar (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 277).

Im Folgenden finden sich daher zunächst die erkenntnistheoretischen Überlegungen Karl Mannheims (Kapitel 4.1), welche die methodologische Grundlage der dokumentarischen Methode bilden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 277)⁴⁰ und in denen sich für viele praxeologische Fragen auch heute noch aktuelle Antworten finden lassen (vgl. Bohnsack 2017, S. 12). Anschließend werden zentrale Begriffe der dokumentarischen Methode so erläutert, wie sie in dieser Arbeit Verwendung finden, denn der Begriffsgebrauch variiert und hat sich bei-

⁴⁰ Zuerst hat Harold Garfinkel (Begründer der Ethnomethodologie) die dokumentarische Methode der Interpretation von Mannheim übernommen, bevor sie Ralf Bohnsack weiterentwickelte (vgl. Bohnsack 2010, S. 26).

spielsweise im Laufe der Zeit weiterentwickelt⁴¹ (Kapitel 4.2). Die dokumentarische Methode umfasst die Auswertungsschritte der Sequenzierung, der Transkription, der reflektierenden und der formulierenden Interpretation, auf die die Fallbeschreibung folgt (Kapitel 4.3). Für den Auswertungsschritt der reflektierenden Interpretation bietet die dokumentarische Methode ein Begriffsinventar zur Diskursanalyse, das für diese Studie zur Rekonstruktion der Gruppenprozesse von besonderer Bedeutung ist (Kapitel 4.4). In der mehrdimensionalen sinn- und sozio-genetischen Typenbildung werden die Fälle systematisch miteinander in Verbindung gebracht und damit fallübergreifende Verallgemeinerbarkeiten beschrieben (Kapitel 4.5). Für jede Studie – so auch in der hier vorliegenden – ist es notwendig, das methodische Vorgehen an die Gegebenheiten, das Material und die Forschungsfragen abzustimmen (Kapitel 4.6).

4.1 Erkenntnistheoretische Überlegungen Karl Mannheims

In seinen erkenntnistheoretischen Überlegungen kritisiert Mannheim eine Orientierung an naturwissenschaftlichen Erkenntnisformen, die durch ihre Konzentration auf verallgemeinerbare und reproduzierbare Ergebnisse andere, subjektiv gebundene Wege des Erkennens und Erfahrens, die zum Beispiel aus einer Beziehung zwischen Subjekt und Objekt entstehen können, vernachlässigen (vgl. Mannheim 1980, S. 170f). Er wendet sich dagegen, den naturwissenschaftlichen Ansatz zum „Paradigma eines jeden Erkennens“ (ebd., S. 178) zu erheben, und weist darauf hin, dass jegliche Art der Methodologie bestimmte weltanschauliche Grundvoraussetzungen besitzt, derer sie sich bewusst sein muss und in deren Reichweite sie ausschließlich arbeiten kann (vgl. Mannheim 1980, S. 165). Mannheim plädiert für eine Erweiterung der Erkenntnisformen, die auch die „Situation des erkennenden Subjekts“ (ebd., S. 174) berücksichtigt. Damit sind alltägliche Erfahrungen und existenzielle Beziehungen zu den betrachteten Gegenständen und Personen gemeint (vgl. Sturm 2013b, S. 278). Als Gegenentwurf zu einer hierarchischen Gegenüberstellung verschiedener Erkenntnisformen sieht Mannheim seine methodologischen Überlegungen als Erweiterung und Ergänzung zur naturwissenschaftlichen Erkenntnistheorie (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 278).

Seine Überlegungen (1980, S. 204) sind konzipiert, um Kulturobjektivationen, individuelle Charaktere, Beziehungen zwischen Einzelobjektivationen und dazugehörige Weltanschauungen, Ideologien sowie Ideenkontinuitäten und ihre Funktionsveränderungen zu verstehen. Grundlage des Verstehens ist die Subjekt-Objekt-Beziehung, die Mannheim „Kontagion“ nennt und mit der er eine Art des „spezifischen Einswerdens“ des Subjekts mit dem Objekt meint. Er expliziert dies am Beispiel einer Person, die jemanden zum ersten Mal sieht, da die Begegnung zwischen zwei Menschen eine reziproke Subjekt-Objekt-Beziehung ist. Im Moment der Begegnung wird die ganze Person auf verschiedene Art und Weise erkannt und gesehen, womit eine existenzielle Beziehung oder eine bestimmte Art der Erkenntnis geschaffen wird, die auf vorbegrifflichem Wissen und Erkenntnissen beruht. Es liegt ein Erkennen aufgrund verwandter Ausgangspunkte vor, welches Mannheim „konjunktives Erkennen“ nennt und welches eine Orientierung für den weiteren Umgang miteinander zur Folge hat. Auf der Grundlage dieses konjunktiven Erkennens finden dann die weiteren Begegnungen statt. Bei diesen kann dann die

41 Vgl. dazu exemplarisch Bohnsack 2017, S. 67, der dort erläutert, wie sich sein eigener Begriffsgebrauch von atheoretischem und implizitem Wissen im Laufe der Zeit und über verschiedene Veröffentlichungen hinweg verändert hat. Ebensolches gilt für den Begriff des Milieus, der in unterschiedlichen Veröffentlichungen, die mit der dokumentarischen Methode arbeiten, unterschiedlich verwendet wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 129) oder für die Transkriptionsregeln, die sich im Laufe der Zeit verändert haben (ebd., S. 158).

Beziehungsform oder das Bild des Objektes immer wieder angepasst werden (vgl. Mannheim 1980, S. 209f).

Das Konstrukt des konjunktiven Erkennens wurde von Mannheim zwar zunächst auf der Basis einer unmittelbaren Begegnung zwischen zwei Personen entwickelt (Mannheim 1980, S. 210). Er erweiterte aber nach und nach die Personenanzahl derjenigen, die am konjunktiven Erkennen teilhaben, bis hin zu einem kulturell und gesellschaftlich geteilten **konjunktiven Erfahrungsraum**, sodass innerhalb dessen sogenannte konjunktive Erfahrungen auch dann miteinander geteilt werden können, wenn sie nicht unmittelbar gemeinsam erlebt wurden. „Die Kulturgemeinschaft ist aber die umfassendste Erweiterung einer konkreten, konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft, die wir bisher kennen“ (Mannheim 1980, S. 226). In einem konjunktiven Erfahrungsraum entstehen Begriffe, die jeweils eine spezifische konjunktive Gültigkeit haben. Sie erweitern das naturwissenschaftliche Begriffs- und Definitionsverständnis, welches sich auf ein in sich geschlossenes, objektives, allgemeingültiges System (beispielsweise die Physik) bezieht. Der konjunktive Begriff bezeichnet nicht ein einmaliges Erlebnis, eine einmalige Benennung oder eine einmalige konkrete Erfahrung, sondern ist insofern abstrahiert, als er aus der Perspektive eines jeweiligen Erfahrungsraums ein in diesem Erfahrungsraum allgemeingültiges Phänomen bezeichnet. Mannheim (1980, S. 223) nutzt exemplarisch den Begriff der griechischen ‚polis‘ oder den englischen Ausdruck ‚flirt‘.

Kollektivvorstellungen sind überindividuell und überpsychisch und nicht an ein unmittelbares Erleben gebunden (vgl. Mannheim 1980, S. 231). Deshalb verfügt kein Mitglied eines Erfahrungsraumes über alle dort existierenden, kollektiven Vorstellungen, sondern hat jeweils nur Anteil an einem bestimmten Ausschnitt (vgl. ebd., S. 232). Ein weiterer Unterschied zwischen der naturwissenschaftlichen und der oben beschriebenen Art der Erkenntnis, die Mannheim auch die historische Art des Erkennens nennt (vgl. ebd., S. 244) liegt in der angenommenen Dynamik des erkennenden Subjekts gegenüber einem statischen, erkennenden Ich in der Naturwissenschaft⁴² (vgl. ebd.). Historisch gesehen gibt es in jeder Epoche im selben Raum mehrere Erfahrungsräume, beispielsweise in Bezug auf die Altersstufe und die Geschlechter, aber auch auf verschiedene soziale Milieus. Mannheim (1980, S. 286f) spricht an dieser Stelle von „Herrschenden“ und „Beherrschten“, die innerhalb der Gesellschaft weitgehend institutionell getrennt leben. Die hierarchischen Unterschiede führen dann dazu, dass unterschiedliche Erfahrungsräume innerhalb einer Gesellschaft entstehen. Diese Überlegungen können auch auf die heute noch weitgehend vorhandene institutionelle Trennung von behinderten und nicht-behinderten Menschen übertragen werden, sodass auch hier von unterschiedlichen Erfahrungsräumen ausgegangen werden kann. Bohnsack (2010, S. 128) ergänzt dazu, dass auch ein Individuum an unterschiedlichen Erfahrungsräumen teilhat oder „im Schnittpunkt unterschiedlicher Sinnsysteme, Weltanschauungen oder auch ‚Erfahrungsräume‘“ steht (2017, S. 30).

Bohnsack verwendet synonym zum Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums auch den des Milieus, da dieser „den Bedeutungsgehalt des letzteren eher umgangssprachlich fassen“ könne (Bohnsack 2017, S. 35), und benutzt beispielsweise die Begriffe Organisationsmilieu oder gesellschaftliche Milieus für entsprechende konjunktive Erfahrungsräume (ebd., S. 123).

Konjunktive Erfahrungsräume sind keine gruppenspezifischen Mikrophänomene. Letztere bezeichnet Bohnsack stattdessen als interaktive Erfahrungsräume. Konjunktive Erfahrungsräume gehen immer über das einzelne Gruppenphänomen hinaus und weisen auf organisationale oder gesellschaftliche Erfahrungsräume hin (vgl. 2017, S. 121f). In der Forschung sind sie jedoch

⁴² Eine Dynamik des erkennenden Subjekts wird auch in Reisers Modell integrativer Prozesse auf der Ebene der Interaktion angenommen (vgl. Kapitel 3.7).

nur durch interaktive Erfahrungsräume hindurch rekonstruierbar, die die „empirischen Repräsentanten milieuspezifischer und organisationaler Erfahrungsräume“ darstellen (ebd., S. 122). Der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums umfasst eine

„große Spannbreite von Phänomenen. Diese reichen beispielsweise von den sich bereits in wenigen Unterrichtsstunden konstituierenden elementaren habituellen Praktiken, durch welche – im Sinne eines gruppenhaften Erfahrungsraums – ein ‚Unterrichtsmilieu‘ zu entstehen vermag (oder auch nicht), über den durch Jahrzehnte gewachsenen Erfahrungsraum der Familie oder (innerhalb einer Organisation) der Arbeitskollegen bis hin zu den Generationszusammenhängen, Milieus und zeitgeschichtlichen oder epochalen (weltanschaulich-politischen oder ästhetischen) Strömungen und den über Jahrhunderte in den unterschiedlichen Praxen wissenschaftlicher Traditionen gewachsenen Paradigmata“ (Bohnsack 2017, S. 141).⁴³

Mitglieder eines konjunktiven Erfahrungsraums betrachten Gegenstände, Erfahrungen, Themen und andere Phänomene jeweilig aus einer spezifischen Perspektivität. Mannheim bezeichnet dies als „standortgebundenes Bild“ und erläutert es am Beispiel eines Bildes oder einer Landschaft, das von unterschiedlichen Standorten in einem Raum auch aus unterschiedlicher Perspektive gesehen werden kann. So sind auch konjunktiv geteilte Erfahrungen perspektivisch oder standortgebunden und haben „keine allgemeine, sondern nur eine konjunktive Gültigkeit“ (Mannheim 1980, S. 212f) oder folgen einer bestimmten „Aspektstruktur“⁴⁴ des Denkens innerhalb eines Erfahrungsraums (vgl. ebd., S. 234).

Beide Seiten, das konjunktive Erkennen und die Aspektstruktur des Denkens innerhalb eines Erfahrungsraums, fasst Bohnsack (2010, S. 173ff) unter dem Begriff der **Standortgebundenheit** oder wie Mannheim (1995, S. 227) als **Seinsverbundenheit** zusammen. Für Bohnsack (2009, S. 173f) sind beide Seiten der Standortgebundenheit für eine umfassende Interpretation von Wissen und Denken nötig: einmal die „konstitutive Kraft konjunktiver Erfahrungen“ (ebd.), zum anderen auch die Betrachtung der Aspektstruktur und der daraus resultierenden Begrenzungen der Erfahrungsräume.⁴⁵

Konjunktive Erfahrungen sind innerhalb eines geteilten Erfahrungsraums möglich. Hier gibt es zwischen den Subjekten ein konjunktives Erkennen und Verstehen, sodass keine gegenseitige

43 In dieser Studie wird der Begriff der ‚konjunktiven Erfahrungsräume‘ für interaktive, organisationale und gesellschaftliche Erfahrungsräume genutzt, da sich alle drei vor allem analytisch voneinander unterscheiden und zudem die einen (organisationale und gesellschaftliche Erfahrungsräume) durch die anderen (interaktive Erfahrungsräume) hindurch rekonstruiert werden.

44 In seiner Wissenssoziologie nutzt Mannheim (1995, S. 234ff) den Begriff der „Aspektstruktur“ einer Sache oder eines Begriffs und erläutert diesen Begriff anhand des unterschiedlichen Verständnisses von „Freiheit“ verschiedener sozialer Strömungen im 19. Jahrhundert. Hier wurde der Begriff aus der Sicht unterschiedlicher Denkmodelle gesehen und verstanden: 1.) Im Sinne eines qualitativen Freiheitsbegriffs, der dem Individuum das Recht zugesteht, historische oder individuelle Sonderheit zu wahren oder zu verwirklichen oder 2.) im Sinne eines egalitären Freiheitsbegriffs, der eben die Freiheit von Privilegien oder Sonderheiten meint und auf der Idee des Verfügungens über gleiche Grundrechte beruht. Bohnsack (2017, S. 91) weist daraufhin, dass auch in der Forschung die Wahl der Grundbegrifflichkeiten und der methodologischen Grundlagen nur selektive Bereiche sozialen Handelns in den Blick nimmt und damit ebenfalls aspekthaft ist. Diese Aspekthaftigkeit liege aufgrund der Bedingtheit durch handlungsleitende Paradigmen noch vor jeglicher Empirie und könnte kaum kontrolliert werden.

45 Auch Forscher*innen verfügen jeweils über eine Standortgebundenheit, also eine spezifische Perspektive auf den Gegenstand der Forschung. Bei der Interpretation mit der dokumentarischen Methode wird die Standortgebundenheit der Forscherin oder des Forschers durch die komparative Analyse, also den fallinternen, den fallübergreifenden und den thematischen Vergleich kontrolliert. Durch den Vergleich unterschiedlicher Fälle entstehen aus dem Material heraus unterschiedliche Vergleichsdimensionen, die dann nach und nach die Perspektive der Forscherin oder des Forschers ablösen (vgl. Nohl 2013b, S. 271ff).

Interpretation (zum Beispiel der Begriffe) nötig ist. Sie verfügen über ein implizites, atheoretisches, handlungsleitendes Wissen⁴⁶.

Mannheim (1980, S. 294f) konstatiert eine „Doppelheit der Vorstellungen“. Er beschreibt einerseits die konjunktiv gebundene Vorstellung von Begriffen und andererseits eine Ebene der kommunikativen Begriffsbildung. Die konjunktiv gebundenen Vorstellungen sind älteren Ursprungs und beeinflussen unser alltägliches Handeln. Das kommunikativ teilbare Wissen dagegen ist explizites Wissen, welches reflexiv verfügbar ist. Dieses Wissen kann mit anderen kommunikativ geteilt werden. Damit wird die Ebene der kommunikativen Begriffsbildung angesprochen. Diese ist auch über einen Erfahrungsraum hinaus möglich und meint den intersubjektiven Austausch über Begriffe in Form von Reflexion, Bildung oder auch der gegenseitigen Interpretation. Beide Ebenen überlagern sich zum Teil (vgl. ebd.). In der Terminologie der dokumentarischen Methode wird hier auch – als Gegenüberstellung zum konjunktiven Erfahrungsraum – von einem **kommunikativen Erfahrungsraum** gesprochen (vgl. z. B. Kleemann et al. 2009, S. 156).

Sowohl im kommunikativen, expliziten Wissen als auch im konjunktiven, impliziten Wissen können Differenzen konstruiert werden und haben eine bestimmte Art der Bearbeitung zur Folge.

„So kann z. B. jemand von sich behaupten, eine Frau zu sein. Damit konstatiert sie in einem verallgemeinerbaren expliziten Sinne, *was* für ein Geschlecht sie hat. Die Praktiken und performativen Muster, mit denen dies in konkreten gesellschaftlichen und historischen Kontexten einhergeht, also *wie* das Frausein gelebt wird, werden als konjunktives Erfahrungswissen bezeichnet und sind i. d. R. nicht zugänglich“ (Sturm 2015, S. 225, Hervorh. im Original).

4.2 Rekonstruktion mit der dokumentarischen Methode

Die Rekonstruktion und Interpretation der in konjunktiven Erfahrungsräumen vorhandenen impliziten, nicht reflexiv verfügbaren Kollektivvorstellungen bildet das Forschungsinteresse der dokumentarischen Methode. Für Mannheim (1980, S. 276) bedeutet dieses immanente Verstehen und Interpretieren des handlungsprägenden Erfahrungswissens ein Aneignen eines Erfahrungsraums aus der jeweiligen Perspektive heraus. Das handlungsprägende Erfahrungswissen wird mit dem Begriff des **Orientierungsmusters** bezeichnet (vgl. Bohnsack 1998, S. 105ff). Es setzt sich zusammen aus dem **Orientierungsschema**, welches normative Regelungen aus gesellschaftlichen oder institutionellen Kontexten umfasst, und dem **Orientierungsrahmen**, der die eigenen Sozialisationserfahrungen beinhaltet. Beides ist nur analytisch voneinander zu trennen und überlappt sich im Alltag (vgl. Bohnsack 2017, S. 104 sowie Kleemann et al. 2009, S. 156). Deshalb wird in dieser Arbeit, abgesehen von konkreten Literaturbezügen, ähnlich wie bei Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014, S. 280, S. 289, S. 290, S. 295), zusammenfassend der Begriff der **Orientierung** genutzt. Auch Bohnsack nutzt vereinzelt (z. B. 2013, S. 267) die Begriffe Orientierung oder Orientierungsrahmen synonym.

Bei der Rekonstruktion von kollektiven Orientierungen ist nicht von Belang, ob die miteinander sprechenden Menschen eine Realgruppe bilden oder sich noch nicht näher kennen. Ein besonderes Augenmerk bei einer sich noch fremden Gruppe liegt allerdings auf der Anfangsphase eines Diskurses. „Wenn die Diskussionsteilnehmer/innen keine Realgruppe bilden, d. h.

⁴⁶ Mannheim (1980, S. 295) spricht auch von „mythisch“ gebundenem Wissen und erklärt dies mit der alltäglichen Nutzung der Begriffe Tag und Nacht, Sonne und Mond. Diese wird mit alltäglichen Erfahrungen von Licht und Dunkelheit, Anfang und Ende verknüpft und nicht mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Beispiel der Sonne als Fixstern oder Folgeerscheinungen der Erdrotation gesehen. Mannheims Überlegungen lassen an dieser Stelle Bezüge zum Begriff des „kollektiven Unbewussten“ von C.G. Jung erkennen, die z. B. bei Roth (2011, S. 84ff) beschrieben werden.

im Alltag keinen oder kaum Austausch miteinander haben, dann erfolgt in dieser Phase ein erstes Abtasten hinsichtlich geteilter Erfahrung – dieser Prozess findet sich im Verlauf der Diskussion immer wieder“ (Przyborski 2004, S. 52). Auch an anderer Stelle weist Przyborski auf die Bedeutung der Anfangssituation eines Diskurses hin:

„Die empirische Evidenz zeigt, dass sich ein Gespräch von mehreren Teilnehmer/inne/n – egal ob diese eine Realgruppe bilden oder nicht – rasch auf Zentren des gemeinsamen Erlebens zu bewegt, also jene Erfahrungsdimensionen, in welchen es (strukturelle) Gemeinsamkeiten gibt“ (ebd., S. 36).

Sie verständigen sich schon in den ersten Minuten eines Gesprächs auf die Zugehörigkeit zu Erfahrungsgemeinschaften. Dies erfolgt nicht intentional, sondern auf der Ebene habitualisierter Gesprächspraxen (vgl. ebd.).

Der Fokus liegt in der dokumentarischen Methode vor allem auf der Rekonstruktion der gemeinsamen, kollektiven Orientierungen einer Gruppe. Dies wird auch an Bohnsacks Definition einer Gruppe deutlich. Er unterscheidet interaktive Erfahrungsräume von Gruppen, indem er feststellt:

„Jede Gruppe ist ein interaktiver Erfahrungsraum, aber nicht jeder interaktive Erfahrungsraum ist eine Gruppe. Gruppen zeichnen sich durch einen übergreifenden gemeinsamen Orientierungsrahmen aus, wohingegen in (interaktiven) konjunktiven Erfahrungsräumen im allgemeinen Sinne Rahmeninkongruenzen ohne übergreifende Integration nebeneinander existieren können. In den – im Fall von Gruppen zu beobachtenden – übergreifenden, primordialen Orientierungsrahmen können allerdings durchaus Rahmeninkongruenzen eingelagert sein“ (Bohnsack 2017, S. 122).

Meuser (2013, S. 235) vergleicht die Forschungen Pierre Bourdieus zur Habitusrekonstruktion⁴⁷ mit den Forschungen Bohnsacks zur Rekonstruktion von konjunktiven Erfahrungsräumen. Er führt aus, dass Bourdieu zur Fassung des Habitusbegriffs auch den Begriff der **Distinktion**, also der Abgrenzung nutzt und dass es bei Bohnsacks Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume mehr um **Konjunktion**, also Verbindungen und Gemeinsamkeit gehe. Dennoch stellt er fest: „Konjunktion und Distinktion sind freilich keine gegenläufigen Tendenzen und lassen sich beide mittels dokumentarischer Interpretation erfassen“ (ebd.; vgl. auch Kubisch 2008, S. 79; Köhler 2012, S. 82 sowie Bohnsack 2017, S. 180). Daraus folgt, dass auch Gruppen, die dem dieser Arbeit zugrunde gelegten Gruppenbegriff entsprechen (vgl. Kapitel 3) und die einen interaktiven Erfahrungsraum teilen, aber nicht unbedingt einen übergreifenden gemeinsamen Orientierungsrahmen haben mit der dokumentarischen Methode interpretiert werden können. In ihnen können interaktive konjunktive Erfahrungsräume, organisationale oder gesellschaftli-

⁴⁷ Karl Mannheims Wissenssoziologie und Ralf Bohnsacks dokumentarische Methode korrespondieren mit der Kulturosoziologie Pierre Bourdieus. Besonders der Begriff des Habitus kommt in den Veröffentlichungen zur dokumentarischen Methode immer wieder vor. „Der Habitus ist das generative und vereinheitlichende Prinzip, das die intrinsischen und relationalen Merkmale einer Position in einen einheitlichen Lebensstil rückübersetzt, das heißt in das einheitliche Ensemble der von einem Akteur für sich ausgewählten Personen, Güter und Praktiken“ (Bourdieu 1998, S. 21). Sturm (2010, S. 5) konkretisiert den Habitus unter Bezug auf Bourdieu „als ein System dauerhafter Dispositionen um Schemata zu verstehen. Er zeichnet sich als allgemeine Grundhaltung des Menschen gegenüber der Welt aus. Somit stellt er eine Art Muster dar, mit dem die soziale Welt von Akteuren/Akteurinnen wahrgenommen und bewertet wird, und liegt gleichzeitig ihren Handlungen zugrunde“ (ebd.). Meuser (2013, S. 224) arbeitet heraus, dass dieser Begriff mit der Mannheimschen Standort- und Seinsverbundenheit in engem Zusammenhang steht. Der Begriff wird teilweise synonym mit dem des Orientierungsrahmens verwendet (Bohnsack et al. 2013, S. 16) oder es wird davon gesprochen, dass mit rekonstruktiven Verfahren, zu denen die dokumentarische Methode gehört, ein Habitus ‚aufgespürt‘ werden soll (vgl. Wagner-Willi 2013, S. 133).

che konjunktive Erfahrungsräume, aber auch Rahmeninkongruenzen oder divergierende Erfahrungsräume rekonstruiert werden.

Die Orientierungsmuster werden im Gespräch nicht explizit benannt, sondern zeigen sich implizit, durch Beispiele von Aktivitäten oder andere Aussagen innerhalb des Gesprächs. Es wird von einer „zirkelhaften Beziehung zwischen einer Handlung oder Äußerung einerseits und einem – zum handlungsleitenden) impliziten Wissensbestand der AkteurInnen gehörenden – (Orientierungs-)Muster ausgegangen“ (Bohnsack 2017, S. 33). Die eindeutige Rekonstruktion von Orientierungen setzt voraus, dass sie von anderen Orientierungen im Sinne eines Vergleichshorizonts abgrenzbar und unterscheidbar ist, die das Thema auf andere Weise bearbeiten (vgl. Bohnsack 2017, S. 78). In der dokumentarischen Methode werden drei Strukturierungsmerkmale des Ausdrucks eines Orientierungsmusters unterschieden – der **positive Gegenhorizont**, der **negative Gegenhorizont** und das **Enaktierungspotenzial**. Ein positiver Gegenhorizont meint dabei das Ausdrücken eines konjunktiven Erfahrungsraums einer Gruppe, ein negativer Gegenhorizont bezeichnet Aussagen, mit denen sich die Gruppe von anderen Positionen abgrenzt. Das Enaktierungspotenzial bezeichnet die von der Gruppe eingeschätzten Möglichkeiten, die eigenen Orientierungen zu verwirklichen (vgl. Przyborski 2004, S. 56; Kleemann et al. 2009, S. 161 sowie Sturm 2011, S. 798).

Mit der prozesshaften Rekonstruktion der kollektiven Orientierungen unter Berücksichtigung von Objektsinn, dokumentarischem Sinngehalt, Gegenhorizonten und Enaktierungspotenzialen lässt sich das implizite Alltagswissen einer Gruppe rekonstruieren. Dabei ist von Belang, was auf welche Weise gesprochen wird (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 162).

Bohnsack erklärt den Unterschied zwischen **Objektsinn** und **dokumentarischem Sinngehalt** anhand des Begriffs ‚Familie‘. Auf der Ebene des Objektsinns meint Familie über milieuspezifische und kulturelle Grenzen hinweg eine Institution, die von bestimmten Rollenerwartungen, rechtlichen Regelungen oder auch religiösen Traditionen geprägt ist. Für diejenigen, die eine konkrete familiäre Alltagspraxis teilen, hat der Begriff dagegen eine vollkommen andere Bedeutung, die sich im konjunktiv geteilten Rahmen konstruiert. Diese Begriffsebene umfasst den dokumentarischen Sinngehalt, der je nach Kontext variiert (vgl. Bohnsack 2001a, zit. nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 287f). Der Objektsinn wird auch als wörtlicher oder immanenter Sinngehalt bezeichnet und fragt nach dem ‚Was‘; der dokumentarische Sinngehalt, der nach dem ‚Wie‘ fragt, wird auch als impliziter Sinngehalt bezeichnet. Um den Sinngehalt zu analysieren, ist der Einbezug von Kontexten und Gesprächsstrukturen notwendig (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 28 sowie Bohnsack 2017, S. 59). Rekonstruiert werden die kollektiven Orientierungen nicht lediglich anhand einer Textstelle, sondern über das gesamte Material hinweg. „Kollektive Orientierungen sind dann valide und reliabel rekonstruiert, wenn sie sich über unterschiedliche Phasen und Themen hinweg und im Vergleich mit anderen Gruppen nachweisen lassen“ (Przyborski 2004, S. 36).

Bei der Rekonstruktion ist innerhalb der dokumentarischen Methode deshalb der fallimmanente und falllexmanente Vergleich zentral, die sogenannte **komparative Analyse**. Dabei werden im Sinne einer minimalen oder maximalen Kontrastierung Textstellen eines Falls oder auch Textstellen verschiedener Fälle verglichen. Auch bereits rekonstruierte Orientierungen können verglichen werden. Der Vergleichshorizont, also der Bezugspunkt des Vergleichs, wird dabei **Tertium Comparationis** („das vergleichende Dritte“) genannt. Damit soll ausgedrückt werden, dass ein Vergleich zwischen zwei Fällen oder Textstellen nur möglich ist, wenn sie bei den vorhandenen Unterschiedlichkeiten auch eine Gemeinsamkeit wie beispielsweise ein ähnliches Thema oder eine ähnliche Gruppensituation aufweisen.

Nach der Rekonstruktion der Orientierungen mehrerer vergleichbarer Fälle sind innerhalb der dokumentarischen Methode eine **sinngenetische** sowie eine **soziogenetische Typenbildung** vorgesehen. Diese soll einer fallübergreifenden Verallgemeinerbarkeit dienen und die Variationsbreite der rekonstruierten Orientierungen abbilden (vgl. Kapitel 4.5).

4.3 Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode

Das Material, welches mit der dokumentarischen Methode interpretiert werden soll, liegt zumeist als Audio- oder Videografie vor. Die Auswertungstechnik, mit der sich die Forschenden dem Material nähern, ist gekennzeichnet durch ein mehrstufiges Vorgehen.

Als Erstes erfolgt die Selektion der Daten nach thematischer Relevanz und eine **Sequenzierung des Materials nach den dort verhandelten Themen**. Dies dient der Reduktion des vorhandenen Materials, da das erhobene Material zumeist nicht in seiner Gänze relevant für die Forschungsfrage ist. Dazu wird das Material abgehört oder gesichtet und nach thematischen Sequenzen unterteilt. Es können auch erste Anmerkungen notiert werden. Eine Interpretation ist jedoch an dieser Stelle noch zu vermeiden (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 168ff).

Anschließend erfolgt die **Transkription** der relevanten Textstellen. Diese werden möglichst in Absprache mit anderen Forschenden ausgewählt (vgl. Przyborski 2004, S. 52f). Kriterien sind dabei thematische Relevanz, hohe Interaktionsdichte oder andere auffällige Merkmale, wie lange Pausen (vgl. Bohnsack 2010, S. 33). Bei der Transkription ist es bei der dokumentarischen Methode von Belang, sprachliche Besonderheiten wie Betonung, überlappendes Sprechen, Lachen oder auch besondere Lautstärke deutlich zu machen.

Auf die Transkription folgt als weiterer Analyseschritt die **formulierende Interpretation**. Hier wird das Transkript nach Ober- und Unterthemen eingeteilt und das Gesagte wird detailliert reformuliert. Dieser Interpretationsschritt dient dem Textverständnis, rekonstruiert den Verlauf und beschäftigt sich mit dem Objektsinn der Äußerungen und den thematischen Relevanzsetzungen der Gruppe (vgl. Przyborski 2004, S. 53; Kleemann et al. 2009, S. 173ff).

Es folgt die sogenannte **reflektierende Interpretation**. In diesem entscheidenden Interpretationsschritt der dokumentarischen Methode liegt der Fokus nicht mehr darauf, ‚was‘ gesagt wurde, sondern ‚wie‘ etwas gesagt wurde.⁴⁸ Von besonderer Bedeutung ist dabei der dokumentarische Sinngehalt, der Hinweise auf die kollektiven Orientierungen geben kann, da in diesem Interpretationsschritt Handlungsorientierungen und Habitusformen rekonstruiert werden.

„Mit Orientierungen sind Sinnmuster gemeint, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen hervorbringen. Es handelt sich somit um Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch in Sprechhandlungen und Darstellungen, reproduzieren. Diese Sinnmuster sind in die Handlungen eingelassen und werden nicht explizit in Form von Themen angesprochen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 295).

Zu Beginn der reflektierenden Interpretation steht das Festsetzen der Textsorte als Erzählung, Beschreibung oder Argumentation. Anschließend steht ein umfassendes Begriffsinventar zur Diskursanalyse zur Verfügung, was in Kapitel 4.4 und im Anhang näher erläutert wird.

Auf die reflektierende Interpretation folgt in Verbindung mit der formulierenden Interpretation und unter Einbeziehung des Kontextwissens die **Fallbeschreibung**. Da der Diskursverlauf, die dramaturgische Gestaltung und weitere sprachliche Merkmale in die Fallbeschreibung ein-

⁴⁸ Bohnsack (2017, S. 12) weist darauf hin, dass auch Mannheim schon in den 20er Jahren auf die Wichtigkeit des „Wie“ gegenüber dem „Was“ oder „dass“ hingewiesen hat und diese Analyseinstellungen Parallelen zu Luhmanns Beobachterhaltungen aufweisen, bei denen sich die Was-Fragen in Wie-Fragen verwandeln.

gehen, wird diese auch **Diskursbeschreibung** genannt. Sie kann zur Veranschaulichung durch passende Transkriptstellen bereichert werden. Der Erkenntnisfortschritt der Fallbeschreibung besteht darin, dass sich

„im analytischen Zusammenspiel des Themas und des Diskursverlaufs Einblicke eröffnen, wie und in welchem Rahmen die Gruppe ein Thema bearbeitet, welche Positionen zugelassen oder abgelehnt werden oder umstritten sind und welche sich in der alltäglichen Praxis durchsetzen“ (Kleemann et al. 2009, S. 182).

Anschließend folgt mit dem Ziel der Generalisierung der Analysen die **sinn- oder soziogenetischen Typenbildung** (vgl. ebd., S. 186ff). Dies geschieht in einer der jeweiligen Studie angemessenen Art und Weise. In den folgenden Unterkapiteln wird sowohl die für die reflektierende Interpretation und die Fallbeschreibung relevante Gesprächs- und Diskursanalyse der dokumentarischen Methode als auch die Typenbildung näher erläutert, um sowohl die Begriffsverwendung zu klären als auch einen Überblick über unterschiedliche Formen der Typenbildung zu geben.

4.4 Gesprächsanalyse mit Hilfe der dokumentarischen Methode

Mit der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode gelingt es, ein Gespräch als ein sich selbst steuerndes Ereignis zu fassen. Sie ermöglicht einerseits, ähnlich wie bei der Konversationsanalyse, die Erfassung der äußeren Struktur und des expliziten Inhalts eines Gesprächs (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 43). Andererseits ermöglicht sie auch die Rekonstruktion des impliziten Wissens, d. h. des konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe, und geht damit über die Konversationsanalyse hinaus⁴⁹. Bohnsack (2017, S. 41) merkt zum Vorgehen der Konversationsanalyse an: „Die Rekonstruktion der Formalstruktur des turn-taking vermag uns über tiefer liegende *semantische* Strukturen allerdings keine Aufschlüsse zu geben“ (Hervorh. im Original)⁵⁰.

Die Rekonstruktion des impliziten Sinngehalts geschieht in der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode, indem ihr eine Diskursbewegung mit wenigstens drei Äußerungen, die von mehreren Gruppenmitgliedern vorgenommen wird, als Analyseeinheit zugrunde gelegt wird (vgl. Przyborski 2004, S. 59ff; Bohnsack 2010, S. 125). Der Dreischritt als Analyseeinheit und der zugrundeliegende Fokus auf die Gruppe unterscheiden diese Art der Gesprächsanalyse ebenfalls von der Konversationsanalyse⁵¹. Przyborski (2004, S. 20) stellt fest, dass der

„Überwindung der Reduktion auf das Individuum in formaler Hinsicht auch in semantisch-inhaltlicher Hinsicht eine Überwindung der Reduktion auf individuelle Redebeiträge und den individuellen Intentionen und Motiven der Diskursteilnehmer/innen entsprechen muss“ (ebd.).

49 Die Konversationsanalyse arbeitet mit drei Verfahrensschritten: 1.) der sequenziellen Analyse von Einzelfällen, 2.) Einbeziehung von Kontextwissen und 3.) der fallvergleichenden Analyse (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 47). Ein Interpretationsschritt, der der reflektierenden Interpretation der dokumentarischen Methode ähnelt, ist nicht vorgesehen.

50 Konversationsanalytische Studien (Williams 2011 oder Hitzler 2018), die ähnlichen Fragen nachgehen wie die hier vorliegende, dokumentieren dies. Williams nutzt für im Material rekonstruierte Phänomene außerhalb der Methode angesiedelte Begriffe wie „different worlds“ (ebd., S. 208), „shared categorisation“ (ebd., S. 197) oder „shared experience“ (ebd., S. 74), die sich theoretisch mit den Begriffen des konjunktiven und divergenten Erfahrungsraums fundieren ließen. Hitzler nutzt den Begriff der „Gewöhnlichkeitsvorstellungen“ oder den des „Herstellens von Gewöhnlichkeit“, der sich in der dokumentarischen Methode mit der Herstellung eines konjunktiven Erfahrungsraums beschreiben lässt.

51 In der Konversationsanalyse ist die Auswertungseinheit meist ein einzelner ‚Turn‘, in Weiterentwicklungen zum Teil auch ‚Redezüge‘, dennoch liegt der Fokus der Auswertung auf dem einzelnen Gruppenmitglied und nicht auf der gesamten Gruppe (vgl. Bohnsack 2010, S. 123).

Die dokumentarische Methode verfügt über ein Begriffsinventar⁵² zur Diskursanalyse und zur Beschreibung der sogenannten ‚Modi der Diskursorganisation‘. Mit dem Begriffsinstrumentarium kann ein Diskursverlauf nachgezeichnet werden (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 176), um die Orientierungsmuster einer Gruppe zu rekonstruieren. Diese werden im Diskursverlauf unter interaktiver Bezugnahme **„entfaltet, bestätigt (validiert), verfeinert (elaboriert) und zusammenfassend formuliert werden (Konklusion)“** (Bohnsack 2010, S. 139 [Hervorh. der Verfasserin]). Eine Analyse der Diskurse mit diesem Begriffsinventar ermöglicht anschließend das Herausarbeiten **inkludierender** und **exkludierender Diskursmodi**, die Rückschlüsse auf Gemeinsamkeiten und Differenzen in einer Gruppe zulassen (vgl. Przyborski 2004). Hiermit sind die wirksamen Orientierungsrahmen, die Handlungspraxen der Gruppen und auch Rahmeninkongruenzen innerhalb der Gruppe zu rekonstruieren. Przyborski (2004, S. 95f) unterscheidet inkludierende und exkludierende Modi und bringt diese mit den kollektiven Orientierungen der Gruppen in Verbindung. Ein inkludierender Modus der Diskursorganisation belegt die gemeinsamen Orientierungen einer Gruppe und dient der „Inszenierung bzw. der Artikulation von Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 96) und kann sich in einem **parallelen**, einem **antithetischen** oder einem **univoken Modus der Diskursorganisation** zeigen (ebd., S. 96ff). Insgesamt gilt, dass ein Diskurs, in dem die Beteiligten Erfahrungen konjunktiv teilen, sich von einem Diskurs zwischen Personen unterscheidet, die nicht über diese Erfahrungen verfügen.

„Der Austausch unter ‚Wissenden‘ wird knapper, beschränkt sich auf Andeutungen und wird zugleich fragloser. Ein Außenstehender versteht wenig – umso präziser ist das Verständnis derer, die über den gleichen Erfahrungshintergrund verfügen. (...) Es handelt sich um einen qualitativen Unterschied. Die Allgemeinbedeutung tritt hinter die konjunktive Bedeutung zurück. Man **erklärt** sich nichts, sondern **versteht** einander“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 288, Hervorh. im Original).

In exkludierenden Modi kommen nicht zu vereinbarende, einander widersprechende Orientierungen zum Ausdruck. Es wird die „Inszenierung bzw. die Artikulation unterschiedlicher Erfahrungsgrundlagen“ (ebd., S. 215) analysiert. Przyborski (2004, S. 217) weist darauf hin, dass in der Geschichte der dokumentarischen Methode diese Modi bisher eine untergeordnete Rolle spielten, da in Studien häufiger nach gemeinsamen Erfahrungsgrundlagen gesucht werde. Zu den exkludierenden Modi gehören der **oppositionelle** und der **divergente Modus der Diskursorganisation** (vgl. ebd., S. 252f). Die Modi der Diskursorganisation spielen in dieser Studie dahingehend eine Rolle, dass sich mit ihnen herausarbeiten lässt, ob eine Gruppe oder ein Teil einer Gruppe einen konjunktiven Erfahrungsraum teilt oder ob divergente Erfahrungsräume vorliegen. Weiterhin ist von Belang, wie diese Erfahrungsräume oder Divergenzen bearbeitet werden, ob also exkludierende Diskurse inkludierend werden oder ob sie exkludierend bleiben.

Exkurs: Funktionen des Lachens

In dem in dieser Studie vorliegenden Material finden sich immer wieder humorvolle Aspekte oder verlegenes Lachen. Um die Interpretation dieser Sequenzen zu validieren, wird auf vergleichbare Studien und deren theoretische Hintergründe Bezug genommen. Insgesamt ist anzumerken, dass die Funktionen des Lachens oder des Humors schwer einheitlich zu fassen oder zu definieren sind (vgl. Branner 2003, S. 4). Aufgrund der Spannweite möglicher Deutungen erscheint eine generelle Betrachtung des Lachens wenig sinnvoll (vgl. Köhler 2012, S. 120). Zu-

52 Aus Gründen der Verständlichkeit findet sich einer Erklärung der relevanten Begriffe dieses Begriffsinventars sowie die Modi der Diskursorganisation im Anhang.

dem entstehen humoristische Praktiken häufig aus einer konkreten Situation und einer konkreten Gruppe heraus. Sie entsprechen den Relevanzstrukturen der Gruppe und sind daher für Außenstehende nicht immer eindeutig nachzuvollziehen (vgl. Branner 2003, S. 6f).

Glenn (2003, S. 13) differenziert vier Anlässe für ein Lachen und verweist dadurch auf vier völlig verschiedene Phänomene. Gelacht wird, weil soziale Beziehungen damit strukturiert werden können, um Spannungen abzubauen, weil etwas als komisch erfahren wird oder physische Stimulierungen wie Kitzeln erfolgen (vgl. auch dazu Köhler 2012, S. 120). Diese Phänomene sollen im Folgenden durch Ausführungen weiterer Literatur ergänzt werden und bieten interpretative Ansätze für die vorliegende Untersuchung:

1. Lachen als Strukturierung von sozialen Beziehungen

Gemeinsames Lachen innerhalb einer Gruppe kann ein Zusammengehörigkeitsgefühl dokumentieren (vgl. Przyborski 2004, S. 112 und S. 308). Eine ähnliche Funktion haben ironische, scherzhafte Äußerungen, die aber auch eine Auf- oder Abwertung der eigenen Person oder anderer Gruppenmitglieder bezwecken können (vgl. Kotthoff 1996, S. 119f; Köhler 2012, S. 120f). Necken bildet die harmlosere Variante dieser Aktivitäten. Es kann als Ausdruck der Sympathie, als Ausdruck von Gruppennormen, zustimmender oder abweichender Meinungen gesehen werden (vgl. Branner 2003, S. 124). Przyborski (2004, S. 171) interpretiert Lachen dementsprechend auch als eindeutige oder uneindeutige Validierung. Glenn (2003, S. 112ff) unterscheidet die Dimensionen „Laughing at ...“ und „Laughing with ...“ zum Hinweis auf die gemeinschaftsstiftende und ausgrenzende Funktion des Lachens. Branner (2003, S. 5) erwähnt außerdem humoristische Reaktionen als Ausdruck geteilten Wissens und Erkennens, also als Ausdruck eines konjunktiven Erfahrungsraums der Anwesenden. Auch hier kommt dem Lachen eine gemeinschaftsstiftende Funktion zu.

2. Lachen zum Abbau von Spannungen

Dieses Phänomen entspricht auch den Überlegungen von Sigmund Freud, der Lachen als Zeichen erfahrender Inkongruenz oder Fremdheit, Umgestaltung von Aggression und einer allgemeinen Möglichkeit zum Gefühlsabbau sieht (vgl. Freud 1992, zit. nach Kotthoff 1996, S. 10ff). Dies entspricht den Interpretationen Przyborskis (2004, S. 171), die Lachen zum Beispiel als Ausdruck von Verlegenheit interpretiert. Auch Branner (2003, S. 5) nennt, zu diesem Phänomen passend, unerwartetes Aufeinandertreffen oder auch unterschiedliche interpretative Rahmen als Auslöser von Lachen oder humoristischen Praxen.

Eine weitere humoristische Praxis zu diesem Phänomen bildet die ‚nachträgliche Rahmenexplizierung‘, die Branner (2003, S. 346) in ihrer Studie zur Scherzkommunikation unter Mädchen herausarbeitet. Dies ist ebenfalls eine Strategie, um Spannungen aufzulösen. Dabei können zu ernst genommene Aussagen oder zu starke Frotzeleien aufgelöst werden. Dies geschieht durch einen sprachlich expliziten Hinweis auf die benutzte Ironie oder Scherzhaftigkeit der Situation.

3. Lachen als Ausdruck von komischer Erfahrung

Dieses Phänomen entspricht der allgemeinen Bewertung des Lachens „als Ausdruck von Nicht-Ernsthafigkeit“ (Köhler 2012, S. 120), Amusement oder als eine „mit Heiterkeit verbundene expressive Gefühlsäußerung“ (Przyborski 2004, S. 112). Es kann zum Beispiel als Reaktion auf erzählte Witze oder auf mit inszenierter Überzogenheit berichtete lustige oder peinliche Erlebnisse erfolgen (vgl. Köhler 2012, S. 121). Ferner sind in diesem Bereich lustige Erfolgsgeschich-

ten, aber auch das Lästern zu erwähnen sowie Lachen als Reaktion auf Phantasievorstellungen (vgl. Branner 2003, S. 5).

4. Lachen als Reaktion auf physische Stimulation

Dies umfasst zum Beispiel das Kitzeln, wird in der weiteren hier genutzten Literatur nicht als relevant erachtet und soll auch an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden, da für die hier vorliegende Untersuchung Ähnliches gilt.

Für die vorliegende Studie erscheinen vor allem die Dimensionen der Vergemeinschaftung und Abgrenzung, der Spannungsabfuhr und des damit möglichen Umgangs mit eigener Unsicherheit und das Erfahren von Inkongruenz, Uneindeutigkeit oder unterschiedlichen, interpretativen Rahmen von Bedeutung. Interessant ist es im Blick zu behalten, ob geteiltes Wissen oder geteilte Erlebnisse zu Amusement führen, da dies auf einen entstandenen konjunktiven Erfahrungsraum hindeutet.

4.5 Typenbildung

Aufgrund der uneinheitlichen Nutzung des Typusbegriffs im Rahmen der rekonstruktiven Forschung (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 83) werden zunächst der ‚Typusbegriff‘ sowie die Begriffe ‚Typik‘ und ‚Typologie‘ an dieser Stelle erläutert. In den beiden Unterkapiteln erfolgt eine Erläuterung der sinngenetischen und der soziogenetischen Typenbildung in der dokumentarischen Methode sowie weiterer Formen der Typenbildung.

Im Rahmen einer Typenbildung werden **Typologien** rekonstruiert, die „immer das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses [sind], bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird“ (ebd., S. 85). Dabei geht es um den Vergleich von Einzelfallanalysen oder Textpassagen aus dem Fallmaterial mit dem Zweck, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu ermitteln, die das Datenmaterial strukturieren (vgl. ebd.). Eine innerhalb einer Typologie enthaltene Gruppe nennt sich **Typ** oder **Typus**, mehrere dieser Gruppen heißen **Typen** (vgl. ebd.; Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 23). Empirische Elemente innerhalb eines Typus sind sich möglichst ähnlich, die Typen einer Typologie unterscheiden sich möglichst stark (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 85). In der dokumentarischen Methode wird statt des Begriffs der Typologie der Begriff der **Typik** verwendet (vgl. ebd., S. 89f und S. 100).

Ziel einer Typenbildung ist „eine Gruppierung von empirischen Fällen, die entsprechend den jeweils theoretisch begründeten Dimensionen ein möglichst großes Maß an Homogenität innerhalb eines Typus‘ und möglichst große Heterogenität zwischen den Typen erzeugen“ (Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 23).

Eine Typologie bietet dann Ansatzpunkte für weitere Forschung oder auch Hilfestellungen für die Weiterentwicklung der Praxis (vgl. ebd.)⁵³.

53 Viele Ansätze der Typenbildung beziehen sich dabei auf den Begriff des Idealtypus von Max Weber. Er beschreibt die Generierung von Idealtypen als eine „einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde“ (Weber 1904, S. 65 sowie Kelle & Kluge 2010, S. 83). „Ein Idealtypus steht damit zwischen Empirie und Theorie, er bezieht sich auf reale empirische Phänomene, beschreibt sie aber nicht einfach, sondern übersteigert einige ihrer Merkmale, um zu einem Modell sozialer Wirklichkeit zu gelangen“ (Kelle & Kluge 2010, S. 83)

Die Typenbildung in der dokumentarischen Methode ist praxeologisch, was bedeutet, dass sie der „impliziten Logik der erforschten Praxis“ (Nohl 2013a, S. 38) folgt. Es werden Realgruppen einbezogen, in denen übereinstimmende Orientierungen oder Erfahrungsräume rekonstruiert werden konnten (vgl. Przyborski 2004, S. 290). Sind für eine Fragestellung auch eine Analyse und Beschreibung von Gruppen ohne gemeinsame Orientierung relevant, kann auch eine Musterbildung angestrebt werden (vgl. Köhler 2012, S. 82). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode ist mehrdimensional, was bedeutet, dass die unterschiedlichen Erfahrungsräume in ihrem Bezug zueinander identifiziert werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 118), und sie erfolgt in zwei Schritten. Dadurch lassen sich die Typiken (oder Typologien) zunächst aus dem Material heraus beschreiben (sinngenetische Typenbildung) und anschließend in Bezug auf ihre Herkunft oder Entstehung erklären (soziogenetische Typenbildung)⁵⁴.

4.5.1 Sinngenetische und soziogenetische Typenbildung

Die **sinngenetische Typenbildung** der dokumentarischen Methode besteht sowohl aus der Spezifizierung als auch aus der Abstraktion der Orientierungen, die in der reflektierenden Interpretation und komparativen Analyse mehrerer Fälle herausgearbeitet wurden (vgl. Bohnsack 2013, S. 249). Kleemann et al. (2009, S. 165) beschreiben die sinngenetische Typenbildung als eine „themenbezogene fallvergleichende Abstraktion der in den bisherigen Analysen rekonstruierten Orientierungsrahmen“. Der Einbezug mehrerer Fälle führt zu einer Überwindung der fallspezifischen Besonderheiten und zielt darauf, das Verallgemeinerungspotenzial herauszuarbeiten. Mehrere Fälle dienen zudem dazu, die Standortverbundenheit oder Seinsverbundenheit der Forscher*innen zu kontrollieren, indem die impliziten Vergleichshorizonte nach und nach durch beobachtbare Vergleichsfälle ersetzt werden (vgl. Bohnsack 2013, S. 252).

In der sinngenetischen Typenbildung werden die rekonstruierten Orientierungen zu einer **Basistypik** abstrahiert. Der Begriff der Basistypik meint die erste Typologie innerhalb einer Interpretation mit der dokumentarischen Methode (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 100), die in diesem Interpretationsschritt sichtbar gemacht wird. Die Basistypik ergibt sich aus dem Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts, die Ausprägungen der Typik, also die unterschiedlichen Typen, werden aber erst im Verlauf der Interpretation und im fallübergreifenden Vergleich sichtbar (vgl. Bohnsack 2013, S. 253ff; vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 303). Kelle und Kluge (2010, S. 86) weisen darauf hin, dass nicht automatisch die im Forschungsprozess definierten Fälle in einer Typologie gruppiert werden. Geht es beispielsweise um die Analyse von Handlungsstrategien, so können sich innerhalb eines Falles mehrere Typen von Handlungsstrategien zeigen).

Im Anschluss an eine sinngenetische Typenbildung erfolgt die sogenannte **soziogenetische Typenbildung**. Nohl (2013a, S. 40) beschreibt beide Formen der Typenbildung als zwei aufeinanderfolgende Interpretationsschritte:

⁵⁴ Bohnsack (2013, S. 241ff) unterscheidet zwischen der Typenbildung des Common Sense, die auf Alfred Schütz und die phänomenologische Soziologie zurückgeht und der praxeologischen Typenbildung auf Basis der Perspektive der Wissens- und Kultursoziologie Karl Mannheims und Pierre Bourdieus. Für Bohnsack ist die praxeologische Typenbildung die weitergehende, da ausschließlich mit dieser Art der Typenbildung die impliziten Motive, Prozessstrukturen und generativen Muster der Handlungspraxis rekonstruiert und beschrieben werden können und es sich um sogenannte Kategorien zweiter Ordnung handelt (vgl. ebd.). Bohnsack bezieht sich dabei auf die Terminologie Niklas Luhmanns, der zwischen Beobachtungen erster und Beobachtungen zweiter Ordnung unterscheidet. Beobachtungen erster Ordnung sind Beobachtungen, in denen Sachverhalte beobachtet werden, ohne die Perspektive des Beobachters zu berücksichtigen (dabei geht es um Was-Fragen). Beobachtungen zweiter Ordnung haben die Erklärung von Sachverhalten zum Ziel, beschäftigen sich mit Wie-Fragen und beziehen die Perspektive des Beobachters mit ein.

„Erst nachdem die zentralen Orientierungsrahmen, die das Handeln in dem Gegenstandsbereich strukturieren, rekonstruiert und (sinngenetisch) typisiert sind, werden auch die sozialen Kontexte ermittelt, in denen die Genese der Orientierungsrahmen verankert ist. Die Analyse schreitet also nicht von – als ‚objektiv‘ bezeichneten – Handlungsstrukturen zu deren ‚subjektiv gemeintem‘ Sinn voran, sondern nimmt die Orientierungsrahmen zum Ausgangspunkt, um dann auch deren soziale Genese zu rekonstruieren“ (ebd.).

Die übergeordnete soziogenetische Typenbildung strebt ein noch höheres Abstraktionsniveau „auf der Grundlage von Mehrdimensionalität“ (Bohnsack 2013, S. 262) an. Sie bezieht sich auf den Vergleich in Bezug auf mehrere Themen (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 166). Dabei sollte die sinngenetisch rekonstruierte Basistypik in Relation zu anderen Typiken (oder Typologien) gesetzt und in ihren Überlagerungen analysiert werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 304). Andere beispielhafte Typiken, die Przyborski & Wohlrab-Sahr nennen, umfassen typische Differenzkategorien wie Milieu, Migration oder Geschlecht (vgl. 2014, S. 304). Sturm hingegen typisiert unterschiedliche sinngenetische Typen des Zugangs zu regionalen Schulnetzwerken auf der soziogenetischen Ebene unter anderem mit der Berufs- oder Professionstypik der Interviewpartner*innen (vgl. Sturm 2010b sowie Bohnsack 2017, S. 119). In der soziogenetischen Typenbildung kann die Genese von Orientierungen erklärt werden, indem analysiert wird, wo sie in welchen Ausprägungen auftritt oder nicht auftritt. Dazu vergleicht man beispielsweise systematisch männliche und weibliche Gruppen, Gruppen unterschiedlicher Herkunft oder unterschiedlichen Alters etc. und grenzt damit die Typiken voneinander ab (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 304).

4.5.2 Weitere Formen der Typenbildung

Amling und Hoffmann (2013, S. 183) konstatieren für die sinngenetische Typenbildung der dokumentarischen Methode eine praktische Bewährung in verschiedenen Forschungsarbeiten sowie eine ausgearbeitete Beschreibung der Schritte dieser Typenbildungsform. Sie sehen darin einen Unterschied zur soziogenetischen Typenbildung:

„Anders verhält es sich mit der Analyse der sozialen Genese der handlungsleitenden Orientierungen. (...) Zu den einzelnen Schritten der soziogenetischen Typenbildung existiert bisher keine umfassende und detaillierte Darstellung, was mit der Tatsache korrespondiert, dass es in einer ganzen Reihe von Projekten bei der Andeutung von für die Ausbildung handlungsleitender Orientierungen ursächlichen konjunkativen Erfahrungsräumen bleibt“ (ebd.).

Insofern lassen sich in der Literatur inzwischen auch weitere Formen der Typenbildung im Anschluss an eine sinngenetische Typenbildung finden, die sich jeweils als Anregungen verstehen und aus der Forschungspraxis heraus entwickelt wurden.

Nohl (2013a, S. 45) legt die Idee der **relationalen Typenbildung** vor. Er beschreibt sie als eine Art der Typenbildung, die in Forschungsarbeiten entwickelt wurde, in denen sich die sinngenetisch typisierten Orientierungen nicht auf bestimmte Erfahrungshintergründe wie Geschlecht, Schicht oder Organisation zurückführen ließen. In der relationalen Typenbildung werden dann aus den Fällen heraus Dimensionen der Basistypik wie etwa unterschiedliche Reflexionstypen, Handlungstypen oder Beobachtungsformen rekonstruiert (vgl. ebd., S. 56ff). Es wird versucht, Themen und Dimensionen in mehreren Fällen zu identifizieren, die für die Untersuchung von Relevanz sein könnten (vgl. ebd., S. 65). Die relationale Typenbildung ist dort von Nutzen, wo sozialer Wandel geschieht. „Wir haben es bei dem, was die relationale Typenbildung erfasst, mit sozialen Zusammenhängen (Relationen) zu tun, die noch im Entstehen begriffen sind, deren

Genese also noch andauert“ (ebd., S. 60). Der Ansatz der relationalen Typenbildung stellt nicht die Abfolge von sinn- und soziogenetischer Typenbildung in Frage, sondern bietet ausdrücklich eine Alternative zur soziogenetischen Perspektive (vgl. ebd., S. 43). Mit der dokumentarischen Methode kann also sowohl der Zusammenhang von Orientierungen und kollektiven Erfahrungsräumen rekonstruiert werden als auch die Relation unterschiedlich typisierter Orientierungen (vgl. ebd., S. 43). Bohnsack sieht hier die Gefahr, dass die relationale Typenbildung eindimensional rezipiert wird und auf die Totalität der einzelnen Person bezogen bleibt (vgl. Bohnsack 2017, S. 126). Dieser Hinweis ist sicherlich berechtigt, dennoch stellen sowohl die relationale Typenbildung als auch die im Folgenden ausgeführten Perspektiven forschungspraktische Alternativen dar, die besonders für Studien mit einem begrenzten Umfang einen Gewinn für eine detailliertere Interpretation bieten.

Ameling und Hoffman (2013, S. 194) legen nahe, die beiden Arbeitsschritte der sinn- und soziogenetischen Typenbildung frühzeitig aufeinander zu beziehen und nicht streng als aufeinanderfolgend zu betrachten. Außerdem empfehlen sie als ersten Arbeitsschritt der soziogenetischen Typenbildung, „Dimensionen ‚sozialer Lagerungen‘ zu identifizieren, die für die soziale Genese der Orientierungsrahmen potenziell relevant sind“ (ebd., S. 184). Damit sind Dimensionen wie beispielsweise Geschlecht, Herkunft, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform oder eine bestimmte Höhe des Einkommens gemeint.

Ist eine soziogenetische Typenbildung anhand der identifizierten sozialen Lagerungen nicht möglich, sehen Ameling und Hoffmann die ‚fallvergleichende Korrespondenzanalyse‘ als eine weitere Möglichkeit an. Dabei wird versucht, anhand zweier Fälle Kontraste der Orientierungen in Zusammenhang mit Kontrasten der sozialen Lagerungen zu bringen und so Hinweise auf die Genese der Orientierungen zu bekommen (vgl. ebd., S. 188). Weiterhin sehen sie die „soziogenetische Interpretation“⁵⁵ der einzelnen Fälle“ (ebd., S. 189) als einen weiteren Interpretationsschritt an. In diesem Arbeitsschritt wird „der Zusammenhang zwischen der sinn- und soziogenetischen Dimension von Milieus nicht mehr wie in der fall- bzw. typvergleichenden Korrespondenzanalyse über von außen an die Typen oder Fälle herangetragene Lagerungsdimensionen hergestellt, sondern aus den Bezügen heraus rekonstruiert, welche die Untersuchten in Erzählungen und Beschreibungen selbst eröffnen. Die soziogenetische Interpretation stellt insofern einen angemessenen Zugang zur Logik der Praxis der Akteur*innen dar (vgl. ebd., S. 192).

Abschließend soll mit Ameling und Hoffmann darauf hingewiesen werden, dass Reflexionen über die Generalisierbarkeit der gefundenen Typen sowie der Grenzen des Geltungsbereichs in Bezug auf die jeweilige Fragestellung relevant sind. „Allerdings können die für einen Gegenstandsbereich rekonstruierten und typisierten Relationen von Orientierungsrahmen und Erfahrungsaufschichtungen den Ausgangspunkt für weitere Arbeiten bilden“ (ebd., S. 193).

4.6 Vorgehen sowie Material und Fallauswahl

Die hier vorliegende Studie ist durch ein exploratives Forschungsdesign gekennzeichnet und im Kontext des Seminars ‚Gemeinsam lernen‘ an der Leibniz Universität Hannover entwickelt worden. Dieses Seminar findet seit 2012 regelmäßig statt und ist im Bereich der inklusiven Lehrerbildung angesiedelt. In dem Seminar lernen Studierende des zweiten Semesters Bachelor Sonderpädagogik und zumeist geistig behinderte Menschen ohne Hochschulzugangsberechtig-

⁵⁵ Bohnsack bezeichnet „die Rekonstruktion der Genese des Modus Operandi“ als soziogenetische Interpretation (Bohnsack 2013, S. 267, Hervorh. im Original).

gung im Sinne einer inklusiven Gruppe miteinander. Der Begriff der inklusiven Gruppe wird dabei entsprechend den Ausführungen in Kapitel 2.1 und 3.1 verstanden. Die Seminarreihe umfasst Seminarsitzungen mit der gesamten Gruppe, ein Kompaktseminar mit Übernachtung an einem außeruniversitären Ort und eine Projektarbeit in Kleingruppen zu einem Thema, das zwar einerseits von der Gruppe gewählt werden kann, jedoch mit dem Rahmenthema des Seminars im Zusammenhang stehen soll. Die Seminarkonzeption ist an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (vgl. Meyer 2013 und 2017).

Während des ersten Durchgangs des Seminars ‚Gemeinsam lernen‘ im Jahr 2012 wurden mehrere Seminarsitzungen, alle Gruppenarbeiten der Projektgruppen sowie alle Reflexionsrunden der Projektgruppen und Gruppenarbeiten in den Seminarsitzungen audiografiert und die Sitzungen frei beobachtet, um grundlegende bedeutsame Themen in der Gruppenarbeit offen zu explorieren. Auf dieser Basis wurde ein thematisch breit gefasster Interviewleitfaden erarbeitet, mit dem alle Seminarteilnehmer*innen im Anschluss an die Seminarzeit in Form von Experten-Interviews befragt wurden (vgl. Gläser und Laudel 2010). Dabei wurden die Themenbereiche ‚Arbeit im Plenum‘, ‚Zusammenarbeit in der Projektgruppe‘, ‚erste gemeinsame Sitzung‘ und ‚generelle Einschätzungen des Seminars‘ im Rückblick abgefragt.

Bei der ersten Sichtung der Daten richtete sich das Forschungsinteresse zunehmend auf die Kleingruppen der Projektarbeit, denn bei den Reflexionstreffen und in der Beobachtung dieser Kleingruppen fiel auf, dass einige Gruppen problemlos zusammen arbeiteten, andere Gruppen aber Schwierigkeiten miteinander oder mit der Fertigstellung des Projektergebnisses hatten. Es entstand die Frage, inwieweit es sich dabei um übliche gruppenspezifische Prozesse in Arbeitsgruppen handelt oder ob hierbei die inklusive Zusammensetzung der Gruppe eine besondere Rolle spielt. Auch in den Interviews wurde immer wieder die Zusammenarbeit in der Gruppe immanent von den Interviewpartner*innen angesprochen, was die subjektive Bedeutsamkeit für die Beteiligten belegt (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 168).

Auch aus diesem Erkenntnisinteresse ist die schon in Kapitel 3.8 hergeleitete Fragestellung der Studie entwickelt worden:

- Wie erfolgt die Verantwortungsverteilung in den Gruppen?
- Wie werden Differenzen in den Gruppen hergestellt und bearbeitet?
- Wie werden Gemeinsamkeiten in der Gruppe hergestellt und bearbeitet?

In den selbstgesteuerten Kleingruppen (vgl. Kapitel 3.5.3) fehlt, im Gegensatz zu den Seminarsitzungen, eine vorgegebene äußere Struktur. So ist die Gruppe vor die Aufgabe gestellt, sich selbst zu strukturieren, Verantwortungen zu verteilen, die Zusammengehörigkeit zu konstruieren und den Lernprozess zu organisieren. Zudem besteht die Vorgabe, dass ein Projektergebnis zu einem bestimmten Zeitpunkt angefertigt werden soll. Aufgrund dieser Anforderungen und der Eigenverantwortlichkeit der Projektgruppen erscheinen diese geeignet, um aus ihrer Erforschung allgemeine Erkenntnisse zur Arbeit in inklusiven Gruppen ableiten zu können. In diesen inklusiven Gruppen sind behinderte und nicht behinderte Menschen anwesend, die in ihrer Interaktion aufeinander Bezug nehmen (vgl. Niediek 2018, S. 132). Diese Interaktionen stellen den Untersuchungsgegenstand der Studie dar. Nach Konkretisierung der Untersuchungsfrage bestimmte im zweiten Seminarsdurchgang 2013 die Fragestellung den Fokus der weiteren Untersuchung. Dabei wurden erneut ausgewählte Treffen der Projektgruppen audiografiert. Auf eine Vollerhebung aller Treffen und die Experteninterviews wurde verzichtet.

Insgesamt wurden also in den Jahren 2012 und 2013 die Treffen von insgesamt zehn inklusiven Kleingruppen audiografiert und als Dokumente eines Gruppenprozesses und der gemeinsamen

Arbeit entsprechend dem ersten Auswertungsschritt der dokumentarischen Methode sequenziert. Die Fälle bestehen jeweils aus Gruppen von drei bis sechs Personen unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Geschlechts. Ein Teil der Gruppenmitglieder besuchte zum Untersuchungszeitpunkt den Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM), war dort im Arbeitsbereich tätig oder arbeitete im Rahmen einer geringfügigen Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt. Der andere Teil studierte im zweiten Semester Bachelor Sonderpädagogik. Insgesamt gilt, dass das Sample aufgrund des Zugangs zum Feld eher eine geringe Kontrastierung aufweist (vgl. weiterführend Meyer 2014 und 2017). Die Gruppen können für die Studie aus einer vorhandenen Anzahl ausgewählt, nicht aber in Bezug auf die Gruppenzusammensetzung und ihre eventuellen Erfahrungshorizonte beeinflusst werden (vgl. Nohl 2013b, S. 273).

Die Mitglieder der hier betrachteten Gruppen sind Studierende aus dem Bachelorstudiengang Sonderpädagogik und Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung, die in Einrichtungen der Behindertenhilfe wohnen, arbeiten oder sich in Selbstvertretergremien für Menschen mit geistiger Behinderung engagieren. Damit sehen sich die Teilnehmer*innen entweder selbst als (geistig) behindert an oder bekommen beispielsweise durch ihre Tätigkeit in der Werkstatt für behinderte Menschen eine Behinderung zugeschrieben, auch wenn sie beispielsweise über einen Hauptschulabschluss verfügen. Williams wählt für dieses Phänomen eine Formulierung, welche die Relativität der Differenzkategorie der ‚(geistigen) Behinderung‘ ausdrückt: „*Someone has decided at some point that they have an ‚intellectual disability.‘*“ (Williams 2011, S. 5) Ob auch studentische Gruppenmitglieder eine Behinderung haben, unterscheidet sich je nach Semindurchgang. In den hier betrachteten Semingruppen hat kein Studierender eine sichtbare oder explizit benannte Behinderung. Beide Teilgruppen unterscheiden sich vor allem in ihrer Bildungsbiografie.

Aufgrund der Seminkonzeption ist in diesen Gruppen, analog zur Diskussion innerhalb der Sonderpädagogik und der *Disability Studies*, die Differenzkategorie Behinderung explizit. Die Gruppe wird als inklusive Gruppe mit behinderten und nicht behinderten Teilnehmer*innen konstruiert⁵⁶. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Differenzkategorie reifiziert und dass vorhandene Selbst- und Fremdzuschreibungen über Behinderung weitgehend unbeeinflusst zum Tragen kommen und sich auf die Zusammenarbeit auswirken. Damit wird einerseits von außen eine Differenz gesetzt, die möglicherweise als unerwünschten Nebeneffekt eine Festschreibung der Differenzkategorien ‚behindert/nicht behindert‘ zur Folge hat. Weiterhin ist aber davon auszugehen, dass sich in der Zusammenarbeit die vorhandenen Orientierungen in Bezug auf den Umgang von behinderten und nicht behinderten Menschen ohnehin in der Semingruppe reproduzieren, ähnlich wie Sturm (2016) es für Schüler*innen unterschiedlicher Milieus in der Schule herausarbeitet. Analog zu Sturms Ausführungen zum Unterrichtsmilieu, das durch Lehrer*innen sowie Schüler*innen hergestellt wird (vgl. Sturm 2016, S. 74), ist von einem Semarmilieu auszugehen mit der formalen Voraussetzung der Zugehörigkeit zur Semingruppe. In diesem Milieu können auf impliziter Ebene sowohl differenzübergreifende Lernprozesse als auch diskriminierende Prozesse stattfinden (vgl. ebd.), in die sämtliche

56 In dieser Arbeit wird synonym von Teilnehmer*innen mit bzw. ohne Hochschulzugangsberechtigung, von studentischen und nicht studentischen Teilnehmer*innen oder von Teilnehmer*innen mit und ohne Behinderung, Studierenden oder Beschäftigten in einer WfbM gesprochen, in Kenntnis dessen, dass jede Bezeichnung Grenzen hat und im Einzelfall unzutreffend sein kann. Beispielsweise gibt es in den unterschiedlichen Semindurchgängen auch vereinzelt Beschäftigte in Werkstätten für behinderte Menschen oder in Tagesförderstätten betreute Personen, die formal eine Hochschulzugangsberechtigung haben oder behinderte Studierende.

Akteur*innen des Seminars, also neben den Studierenden und den Beschäftigten der WfbM auch die Lehrenden und die Tutorinnen eingebunden sind (vgl. Wagner-Willi 2018, S. 315). Innerhalb der Gruppen ist von unterschiedlichen Erfahrungsräumen auszugehen, die aus den Differenzkategorien Alter, Geschlecht, Bildung und Behinderung sowie weiterer unbekannter Variablen resultieren. Ebenso ist von strukturidentischen Erfahrungsräumen (vgl. Bohnsack 2017, S. 115), beispielsweise als Beschäftigter oder Beschäftigte einer Werkstatt für behinderte Menschen, auszugehen. Bohnsack weist darauf hin, dass sich dort, wo Menschen mit strukturidentischer Erlebnisgeschichte miteinander in eine direkte Kommunikation oder in eine gemeinsame Handlungspraxis eintreten, wie das beispielsweise in Gruppenarbeiten der Fall ist, ihre gemeinsamen Orientierungen zeigen (vgl. ebd., S. 228).

In den Gruppen dieser Studie ist nicht von vornherein von einer „übergreifenden gemeinsamen Orientierung“ auszugehen, wie Bohnsack es für Gruppen definiert (vgl. 2017, S. 122). Durch das Seminar milieu – eine Form des Organisationsmilieus (vgl. Bohnsack 2017, S. 123 sowie 141) – kann man jedoch annehmen, dass die Gruppen im Kontext des interaktionellen Gruppenprozesses eine übergreifende gemeinsame Orientierung herstellen, die über die Interaktion in der einzelnen Gruppe hinausgeht, da organisationale Milieus sich zwar in einer Face-to-Face-Beziehung konstituieren, aber häufig „überlokal identische Strukturen“ (Bohnsack 2017, S. 128) aufweisen. Die übergreifenden Orientierungen der Gruppen werden in dieser Studie rekonstruiert, ebenso wie die in den unterschiedlichen Gruppen mehr oder weniger ausgeprägten Rahmeninkongruenzen oder eingelagerten divergierenden Erfahrungsräume.

Kontakte zur Bildung der Projektgruppen wurden in den ersten beiden ganztägigen Seminar-sitzungen angebahnt. Dennoch sind die Gruppenmitglieder zu Beginn der Untersuchung noch nicht vertraut im Umgang miteinander und befinden sich am Anfang eines Gruppenprozesses. Im Seminarzusammenhang war die Bildung und Zusammensetzung der Gruppen einerseits selbst gewählt, was die konkrete Zusammensetzung und Themenwahl anging, andererseits aber auch verbindlich vorgegeben und verpflichtend, da die Projektarbeit zum Seminkonzept gehört. Weiterhin ist davon auszugehen, dass allen Teilnehmer*innen eines inklusiven Seminars die Erwünschtheit einer ‚erfolgreichen‘ gemeinsamen Arbeit bewusst ist und deshalb auch das Thema der sozialen Erwünschtheit⁵⁷ in der Gruppeninteraktion eine Rolle spielt.

Materialauswahl in Bezug auf die Fälle

Um Kriterien für die Materialauswahl zu entwickeln, wurden sämtliche Treffen aller zehn audiografierten Gruppen abgehört, sequenziert und mit Anmerkungen über die Zusammenarbeit versehen. Aus diesem Sample wurden im Sinne einer maximalen und minimalen Kontrastierung vier Fälle zur ausführlichen Interpretation ausgewählt. Begonnen wird für den ersten Fall (in Kapitel 5) mit einer Gruppe mit anscheinend hoher Gruppenkohärenz sowie einer zielführenden Arbeitsfähigkeit. Im Sinne der maximalen Kontrastierung besteht der zweite Fall (in Kapitel 6) aus einer Gruppe mit eingeschränkter Arbeitsfähigkeit, die sich durch eine explizite Anfrage nach Unterstützung bei dem Seminarleitungsteam dokumentierte. Die Interpretation dieser Gruppe zeigt eine starke Ausprägung der Leitungsrolle sowie die unausgeglichene Verteilung der Kräfte innerhalb der Gruppe im Sinne Kurt Lewins zugunsten der Studentinnen.

57 „Zur Erklärung [...] sozial erwünschter Antworten [...] [und des sozial erwünschten Verhaltens in Erhebungssituationen] finden sich ebenfalls zwei Erklärungsansätze: einerseits soziale Erwünschtheit als Persönlichkeitsmerkmal, das sich im Bedürfnis nach sozialer Anerkennung zeigt, andererseits als situationsspezifische Reaktion auf die Datenerhebung, wobei aufgrund bestimmter Konsequenzbefürchtungen die tatsächlichen Sachverhalte verschwiegen oder beschönigt werden“ (Schnell et al. 2005, S. 355).

Insofern wurde für den dritten Fall (Kapitel 7) eine Gruppe mit einer ebenfalls starken Ausprägung der Leitungsrolle, aber einer vorhandenen Arbeitsfähigkeit ausgewählt. Der vierte Fall (Kapitel 8) besteht aus einer Gruppe mit einer ebenfalls ungleichen Verteilung der Kräfte innerhalb der Gruppe und mangelnder Arbeitsfähigkeit, bei der ein nichtstudentischer Teilnehmer Unterstützungsbedarf signalisierte.

Bei den zehn Fällen dieser Arbeit kam es nur in den beiden ausführlich interpretierten Gruppen vor, dass Projektgruppen Unterstützungsbedarf signalisierten. Alle anderen Gruppen des Samples beendeten ihre Projektarbeit selbstständig mit einem Ergebnis, und eine Unterstützung in Form von Reflexionstreffen reichte aus. Diese Fallgruppen werden in Kapitel 9.1 kurz dargestellt und mit den ausführlich rekonstruierten Orientierungen verglichen.

Materialauswahl innerhalb eines Falls

Die Sequenzierung aller Treffen eines jeden Falls zeigte, dass sich die Art, wie eine Gruppe zusammenarbeitet, über den Verlauf des Gruppenprozesses kaum verändert. Mechanismen zur Konstruktion der Gruppe oder Interaktionen, die das gemeinsame Vorgehen in der Gruppe konstituieren, finden sich vor allem am Anfang, was sowohl die Zusammenfassung der Literatur in Kapitel 3 als auch Herrle bestätigen:

„Anfangssituationen von Interaktionen kennzeichnet eine strukturelle Unbestimmtheit. Sie besteht darin, dass sich noch kein Geschehen etabliert hat, bei dem die Anwesenden in bestimmter Weise beteiligt sind“ (Herrle 2013, S. 425).

In der Darstellung soll die Zusammenarbeit einer Gruppe über den Zeitraum von einem Semester rekonstruiert werden und der Gruppenprozess soll auch für die Leser*innen dieser Arbeit nachvollziehbar sein. Deshalb richtete sich der Fokus für die Materialauswahl aufgrund der Relevanz der Anfangssituation auf das erste Treffen. Außerdem wurde das dritte Treffen ausgewählt, da davon ausgegangen wird, dass sich bei diesem Treffen Anfangsunsicherheiten nicht mehr zeigen, aber auch der Zeitdruck gegen Projektende noch nicht gegeben ist. Grundlage für die Materialauswahl aus dem dritten Treffen war eine ausführliche Sequenzierung dieses Treffens. Zusätzlich wurden Belegsequenzen aus dem letzten Treffen einbezogen, damit die zu Beginn gewonnenen Ergebnisse mit der Endphase der Zusammenarbeit in den Gruppen verglichen werden können. Hier wurden Sequenzen aus dem Beginn des Treffens oder nach thematischer Relevanz ausgewählt.

Transkription und Anonymisierung

Grundlage der Untersuchung stellen die Transkriptionen der audiografierten Gespräche dar. Das erste und dritte Treffen der jeweiligen Gruppen wurde vollständig transkribiert. Aus dem letzten Treffen wurden die im Laufe der Interpretation ausgewählten Belegsequenzen für die Interpretation transkribiert. Die Transkriptionsregeln beziehen sich auf Bohnsack et al. (2013, S. 399f). Abweichend werden Sprecherüberlappungen analog zu Kleemann et al. (vgl. 2009, S. 31) mit eckigen Klammern markiert. Die im Transkript genutzten Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

Alle Personen bekommen aus Anonymisierungsgründen andere Namen, die in den Einleitungen zu den Fallbeschreibungen erklärt werden. Da sich im Seminar alle Beteiligten im Sinne des ‚kollegialen Duzens‘ mit dem Vornamen ansprachen, wurden in der Arbeit für die Kennzeichnung der Personen ebenfalls anonymisierte Vornamen gewählt. In den Transkripten werden die

Wortbeiträge jeweils mit dem Anfangsbuchstaben der anonymisierten Namen gekennzeichnet. Die Dozentinnen sind mit D1 und D2 abgekürzt, eine weibliche Tutorin mit Tw und ein männlicher Tutor mit Tm. Städte, Dörfer, Einrichtungsträger werden jeweils mit den Orts- bzw. Funktionsbezeichnungen benannt und durch einen Buchstaben ergänzt, beispielsweise X-Stadt oder Y-Träger.

Interpretation und kommunikative Validierung

Als nächster Auswertungsschritt wurde die erste Sequenzierung des ersten und dritten Treffens der ausgewählten Fälle weiter detailliert. Dabei wurden die Themen und ihre zeitliche Verortung gekennzeichnet, ebenso die Person, die das Thema initiiert hat, sowie Anmerkungen zum Diskurs gemacht. Passagen wurden jeweils nach den Oberthemen benannt, Unterthemen werden in der Tabelle auf untergeordneter Ebene benannt.

Das erste Treffen jeder Gruppe wurde vollständig interpretiert. Damit geht die interpretierte Textmenge über das übliche Vorgehen der dokumentarischen Methode hinaus, die eine Materialauswahl nach thematischem Interesse oder hoher Interaktionsdichte empfiehlt (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 170ff).

Zur Begründung dieses Vorgehens ist Mannheims Unterscheidung zwischen ‚Verstehen‘ und ‚Interpretieren‘ hilfreich. Er bezeichnet das Verstehen als „das Eindringen in einen gemeinschaftlich gebundenen Erfahrungsraum“ (1980, S. 272) und das „Erfassen der Fremdexistenz“ (ebd.). Unter Interpretieren versteht Mannheim die „auf diesen Erfassungen beruhende, aber sich niemals erschöpfende theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen“ (ebd. sowie Bohnsack 2017, S. 68).

Um die Verantwortungsverteilung sowie die Herstellung von Gemeinsamkeiten und Differenz in der Gruppe zunächst verstehen zu können, ist der Verlauf des ersten Treffens von Bedeutung, da dieser einen Überblick über alle Phasen des Gruppenprozesses bieten kann (vgl. Stahl 2007, S. 79), was für ein verstehendes Eindringen in den gemeinschaftlich gebundenen Erfahrungsraum von Bedeutung ist und erst eine theoretisch-reflexive Explikation ermöglicht.

Zudem werden in der vorliegenden Studie die Orientierungen nicht über den Inhalt des Gesagten rekonstruiert, wie beispielsweise bei Sturm (2010) und Köhler (2012). Stattdessen ist der Inhalt oder der Gegenstand der Projektarbeit in den ausgewerteten Gruppen nachrangig gegenüber der Interpretation des Gruppenprozesses und der Art der Interaktion. Die Rekonstruktion der Orientierungen in Bezug auf inklusive Zusammenarbeit und der Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die sich in den Interaktionen und im Gruppenprozess zeigen, ist vorrangiger Gegenstand der Untersuchung. Bohnsack bezeichnet dies als „performative Performanz“ (2017, S. 95). Der Inhalt spielt allerdings insofern eine Rolle, als das interpretiert wird, was zum Gegenstand des Gesprächs wird, also „proponierte Performanz“ (ebd.) zeigt. Wenn beispielsweise über Mobilität und Unterstützungsbedarf in diesem Bereich gesprochen wird, über Medienzugang oder über studentische Prüfungen, so lässt dieses durchaus auch Schlüsse über das handlungsleitende Wissen der Akteure in Bezug auf Behinderung oder inklusive Zusammenarbeit zu. Aus dem dritten und letzten Treffen wurden dann nach thematischem Interesse, besonderer Berücksichtigung der Anfangssituationen oder der Vollständigkeit der Gruppe jeweils Sequenzen ausgewählt und ausführlich interpretiert, um so einen Überblick über den Gruppenprozess im Laufe eines Semesters zu bekommen (vgl. Stahl 2007, S. 79). Über den gesamten Interpretationsprozess wurden im Sinne einer fallimmanenten und -exmanenten komparativen Analyse (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 17) verschiedene Sequenzen miteinander verglichen.

In der Interpretation wird vor allem das Begriffsinventar der Diskursanalyse genutzt, da mit seiner Hilfe die Modi der Diskursorganisation und Diskursbewegungen rekonstruiert werden. Przyborski (2004) hat in ihrer Arbeit dazu auf empirischem Weg „formale Strukturen der Verständigung, rekonstruiert und systematisiert“ (ebd., S. 317), die unabhängig von konkreten Erfahrungsräumen sind und einen Zugang zu der oben erwähnten „Gemeinsamkeit oder Unterschiedlichkeit der Struktur von Erfahrungen“ (ebd.) bieten. Somit sind diese Strukturen der Verständigung, auch die Grundlage der Diskurse in den interpretierten Gruppen. Diese sind „Dokument für die Art der Gemeinsamkeit bzw. Verschiedenheit von Erfahrungshintergründen“ (ebd., S. 95) und sind „in ihrer Funktion für die Inszenierung der Kollektivität“ (ebd.) relevant.

Die Textsortenbestimmung in der reflektierenden Interpretation (vgl. Kapitel 4.3) spielt in der Interpretation keine Rolle, da die Forschungsfragen auf die handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf die inklusive Zusammenarbeit zielen. Diese werden in der Zusammenarbeit der Gruppen nicht bzw. kaum in Form von Erzählungen, Beschreibungen oder Argumentationen expliziert, sondern finden sich in der Handlungspraxis. Insofern ist die Textsortenbestimmung, die bei anderen Forschungsfragen notwendig wäre, um Erzählungen oder Beschreibungen zu identifizieren, die gegenüber Argumentationen handlungsnähere Hinweise auf Orientierungen geben (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 297f; Bohnsack 2017, S. 98), in dieser Studie nicht zielführend.

Auch wenn eine kommunikative Validierung im Rahmen der dokumentarischen Methode nicht unbedingt erforderlich ist, wurde das Material regelmäßig im Forschungskolloquium der Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie interpretiert bzw. die Interpretationen validiert. Die Explikation unterschiedlicher Interpretationsrichtungen wird in den Fallbeschreibungen aufgrund des Anspruchs der Nachvollziehbarkeit des Interpretationsprozesses genannt. Des Weiteren fand eine kommunikative Validierung zumindest für alle ersten Treffen mit fach- und forschungsfremden Personen statt, was die Standortgebundenheit der Forscherin zusätzlich kontrollierte.

Nach der Herausarbeitung der Orientierungen aller vier Fälle wurde – wiederum kommunikativ validiert – eine auf diese Untersuchung abgestimmte Art der sinngenetischen Typenbildung der Gruppentypik mit soziogenetischer Interpretation erarbeitet. Eine weiterführende soziogenetische Typenbildung im Bohnsack'schen Sinne ist für die Gruppentypik in dieser Untersuchung nicht möglich, da die Fälle untereinander zu hohe Ähnlichkeiten aufweisen. Dazu wären ein systematischer Vergleich mit Gruppen unterschiedlicher Alters-, Geschlechts- oder Behinderungszusammensetzung sowie eine höhere Fallzahl notwendig. Deshalb werden die Ergebnisse der Gruppentypik im Sinne von Amling & Hoffmann (vgl. 2013, S. 189) soziogenetisch interpretiert, da soziogenetische Variablen dennoch im Forschungsinteresse liegen.

In den Ergebnissen der sinngenetischen Typenbildung der Gruppentypik fand sich eine fallübergreifende Zuschreibungstypik zum Umgang mit dem Zu- und Absprechen von Fähigkeiten. Um diese Typik näher zu fassen, wurden in einem weiteren Interpretationsschritt die Fallgrenzen aufgelöst und über die einzelnen Fälle hinweg Handlungsstrategien zum Umgang mit Zuschreibungen dargestellt. Diese wurden abschließend auf soziogenetischer Ebene interpretiert und mit ableistischen Zuschreibungen in Verbindung gebracht.

Reflexion des methodischen Vorgehens

Das offene und explorative Forschungsdesign dieser Studie hat sich als gewinnbringend und geeignet gezeigt. Auch die Form der Datensammlung, der Zugang zum Feld und die Auswahl der Fälle waren für diese Studie geeignet, ebenso wie der Interpretationsfokus der dokumenta-

rischen Methode. Hilfreich waren die kommunikative Validierung im Forschungskolloquium sowie die komparative Analyse, um die Standortgebundenheit der Forscherin zu kontrollieren⁵⁸. Auch die Theoriebezüge aus dem theoretischen Fokus aktueller Literatur, dem Zugang zu Gruppen sowie der dokumentarischen Methode erwiesen sich als gewinnbringend.

Kritisch ist anzumerken, dass die sinngenetische Typenbildung der Gruppentypik aufgrund der geringen Fallzahl theoretisch nicht gesättigt ist und von weiteren Typen auszugehen ist. Für die vorliegenden inklusiven Gruppen wäre es wünschenswert gewesen, wenn auch die Studierenden Alters- bzw. Geschlechtsheterogenitäten aufgewiesen hätten, was in den vorliegenden Fällen jedoch nicht gegeben war. Weiterhin wäre es sinnvoll gewesen, gleich von Beginn an auch ‚nicht-inklusive Gruppen‘ im Sinne von Gruppen von ausschließlich behinderten Menschen oder ausschließlich Studierenden einzubeziehen, um die soziogenetische Interpretation weiter absichern zu können. Weitere Forschungsperspektiven beziehen sich auf den systematischen Vergleich beispielsweise auch mit Gruppen anderer Milieus, unterschiedlichen Alters oder unterschiedlicher Herkunft.

Die vorliegende Untersuchung zeigt jedoch, dass die dokumentarische Methode auch dazu geeignet ist, den Gruppenprozess der inklusiven Gruppen unabhängig von einer von vornherein übergreifenden Orientierung oder vom Inhalt der Zusammenarbeit zu rekonstruieren und die handlungsleitenden Orientierungen herauszuarbeiten, die der Zusammenarbeit zugrunde liegen. Insbesondere Przyborskis Arbeiten zur Systematisierung von Diskursformen (vgl. 2004) leisten hier einen wertvollen Beitrag, da sie einen Rückschluss auf die konvergenten oder divergenten Orientierungen zulassen.

Darstellung der Ergebnisse

In den Ergebnisdarstellungen in den Kapiteln 5-8 werden im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit fast alle ausführlich interpretierten Passagen dargestellt. Insofern findet sich hier wesentlich mehr Material als bei anderen Studien mit der dokumentarischen Methode, wie beispielsweise Hackbarth (2017a), Köhler (2012), Kubisch (2008) und Sturm (2007). Dieses Vorgehen erscheint neben den oben explizierten Gründen deshalb angezeigt, um den Leser*innen den Gruppenprozess der Gruppen vor der Herausarbeitung der zentralen Orientierungen ebenfalls zugänglich zu machen.

In Kapitel 9 wird das fallübergreifende Vorgehen im Sinne zweier sinngenetischer Typisierungen und zweier soziogenetischer Interpretationen im Hinblick auf das Forschungsinteresse dargestellt sowie die Ergebnisse zusammengefasst. Im Mittelpunkt stehen dabei eine Gruppentypik sowie eine Zuschreibungstypik.

58 Die Kontrolle der Standortgebundenheit aller an der Forschung Beteiligten ist der Weg der dokumentarischen Methode der Reifizierungsproblematik des Forschungsgegenstandes zu begegnen (vgl. Elseberg 2017, S. 275).

5 Falldarstellung der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘

Die Falldarstellungen aller Gruppen beginnen in einem ersten Unterkapitel zur Orientierung der Leser*innen mit einer kurzen Einführung in die Situation der Gruppe sowie das bearbeitete Projektgruppenthema. Darauf folgt die ausführliche Interpretation dieses ersten Gruppentreffens. Es findet zu Beginn des Kompaktseminars mit Übernachtung in einem Tagungshaus statt. Vorher fanden drei ganztägige Seminarsitzungen an der Universität statt, in denen beim dritten Termin die Projektgruppen gebildet wurden. Es handelt sich bei den ausführlich interpretierten Treffen um das erste offizielle Projektgruppentreffen, was jeweils ca. den Umfang einer halben Stunde hat. Alle Projektgruppen arbeiten an einem Projektthema, welches im weiteren Sinne mit dem Thema ‚Selbstbestimmung‘ in Zusammenhang steht.

In der Darstellung der Interpretation des ersten Gruppentreffens wird zunächst durch die tabellarische Sequenzierung ein Überblick über das gesamte Treffen gegeben (zweites Unterkapitel). Anschließend werden im dritten Unterkapitel jeweils die Transkripte ganzer Passagen mit Zeilennummerierung und gegliedert nach Themen dargestellt und interpretiert. Ausgelassene Passagen des Treffens werden kurz erläutert und in ihrer zeitlichen Länge angegeben.

Im vierten Unterkapitel der Falldarstellungen wird auf der Basis dieser Interpretation die Art der Zusammenarbeit der jeweiligen Gruppe beschrieben, bevor im fünften Unterkapitel die vorherrschenden Orientierungen herausgearbeitet werden. Diese Darstellung wird anhand der Dimensionen der Forschungsfrage strukturiert. Diese sind ‚Verantwortungsverteilung in der Gruppe‘, ‚Bearbeitung von Differenzen in der Gruppe‘ sowie ‚Herstellung von Gemeinsamkeit‘. Zur Validierung der Orientierungen werden abschließend im sechsten Unterkapitel ausgewählte Sequenzen aus dem dritten Treffen, das ebenfalls auf dem Kompaktseminar stattfindet. Bei allen Gruppen fand zwischen dem ersten und dritten Treffen ein Auswertungsgespräch mit der Seminarleitung statt. Ebenso werden Vergleichssequenzen aus späteren Gruppentreffen, kurz vor Abschluss der Zusammenarbeit mit den Ergebnissen verglichen. Die Auswahl der Vergleichssequenzen wird in den entsprechenden Kapiteln begründet.

5.1 Zur Situation der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘

Die Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘ besteht aus zwei befreundeten Studentinnen des zweiten Bachelorsemesters Anfang 20, die im Folgenden Anni und Ruth genannt werden, und einer im Rahmen eines Minijobs als Küchenhilfe berufstätigen behinderten Frau Ende 20, deren anonymisierter Name Elke ist. Ruth hat ihr Studium im Anschluss an ein Freiwilliges Soziales Jahr begonnen, Anni direkt nach dem Abitur. Die Gruppe ist in Bezug auf Alter und Geschlecht recht homogen. Wie in den Interviews nach Abschluss des Seminars deutlich wurde, hat sich die Gruppe auf Elkes Initiative hin gebildet, die Anni und Ruth aus Sympathie angesprochen hat.

Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit war das Thema ‚Wohnen‘ und es stand die Idee im Raum, im Laufe der Projektarbeit einen Film zu drehen. Das Thema ‚Wohnen‘ interessierte vor allem Elke, die im Laufe der Seminarzeit mit ihrem Freund in eine eigene Wohnung gezogen war. Das tatsächlich umgesetzte Thema dieser Gruppe war die Erstellung eines Kochbuchs in leichter Sprache.

5.2 Sequenzierung des ersten Treffens

Sequenzierung erstes Treffen Anni, Elke, Ruth			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
Passage ‚Beginn des Treffens‘			
0:00	Gruppenzusammensetzung	Tm	Alle Gruppenmitglieder werden genannt, gegenseitige Validierungen
0:18	Suche nach einem anderen Arbeitsort	D1	Dozentin hat Interesse an guter Aufnahmequalität
0:33	Aufnahmegerät	Elke	Gemeinsame Scherze
0:42	Austausch eines Stiftes	Elke	Divergenter Diskurs
Passage ‚Platzsuche‘			
0:50	Platzsuche, Smalltalk mit anderen anwesenden Personen aus der Seminargruppe	Ruth	Auslassen
Passage ‚Kochbuch oder Film‘			
3:13	Gegenseitige Vergewisserung als Gruppe	Anni	Alle beteiligen sich, Smalltalk
3:40	Schwierigkeiten bei der Erstellung eines Films	Ruth	Hohe Interaktionsdichte, laute Hintergrundgeräusche
4:38	Werbung für das Kochbuch	Anni	Kommunikativer Erfahrungsraum wird hergestellt
5:15	Zusammenhang kochen und selbstbestimmt leben	Anni	Anni versucht Filmidee und Kochbuch zu verbinden
5:44	Elkes Haltung zu den Minifilmen	Ruth	Elke soll einbezogen werden
7:33	Kriterien für die Entscheidung für einen Projektschwerpunkt	Anni	Elke soll entscheiden Inhaltliche Planungen beginnen
8:49	Beschriftungen in der Küche	Ruth	Inhaltliche Planung. Elke lenkt auf die Notwendigkeit einer Entscheidung zurück
9:50	Gemeinschaftsarbeit	Anni	
Passage ‚Wir notieren beide Themen‘			
12:00	Datum	Ruth	Auslassen
12:16	Beide Themen werden auf dem Projektbogen notiert	Ruth	Auslassen
13:15	Mindmap Film; Erste Ideen	Anni	Auslassen
Passage ‚Erste eigene Wohnung‘			
15:15	Erste eigene Wohnung	Ruth	Vorhandene thematische Offenheit
Passage ‚weitere Ideensammlung‘			
17:55	Zusammenfassung, gegenseitiges Lesen der Notizen	Ruth	Auslassen
18:17	Grenzen der Selbstbestimmung beim Wohnen – Wohnung liegt am Budget	Ruth	Auslassen Wort „Wunschdenken“ kommt erstmals vor – wird von Ruth eingebracht
19:05	Inhalt ist schlecht für einen Film geeignet	Anni	Produkt ist gewünscht, Präsentation reicht nicht. Erste eigene Wohnung als Fokus
20:38	Zeit des Treffens ist zu Ende	D1	Auslassen
20:50	Projekt-Termine	Ruth	Auslassen

Sequenzierung erstes Treffen Anni, Elke, Ruth			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘			
20:54	Schwierigkeiten eines Films	Anni	Hohe Interaktionsdichte
23:38	Anni leitet das Ende des Treffens ein	Anni	Nahende Mittagspause
24:09	Aufstehen	Ruth	Auslassen
24:29	Ende der Aufnahme		

5.3 Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘

Passage ‚Beginn des Treffens‘

Die ersten Äußerungen der Passage ‚Beginn des Treffens‘ (Zeile 1-28) beziehen sich in dieser Gruppe noch nicht auf die inhaltliche Projektarbeit. In **Zeile 1-4** steht als Unterthema die **Gruppenzusammensetzung** im Fokus, da einer der Tutoren die Gruppe daraufhin propositionell anspricht:

- 1 Tm: So, also Gruppe Anni, Elke und wer ist noch bei euch?
- 2 A: Ruth[.
- 3 E:]Ruth.
- 4 Tm: Ruth. (7)
- 5 A: Sodele, wo ist denn mein Stift?

Zweck der Proposition des Tutors ist es, die Audioaufnahme der passenden Gruppe zuzuordnen. Er zählt die Namen der anwesenden Gruppenmitglieder auf und endet mit der Frage nach weiteren Mitgliedern. Anni und Elke ergänzen in ihrer Elaboration und Validierung (Zeile 2-3) nacheinander das fehlende Gruppenmitglied Ruth. Ruth, eine der Studentinnen, wird von den beiden anderen als Gruppenmitglied in hoher Interaktionsdichte ergänzt. Der Tutor beendet daraufhin mit seiner Konklusion in Zeile 4 das Thema, indem er den Namen erneut wiederholt. In einer Pause von sieben Sekunden warten Elke und Anni auf das fehlende Gruppenmitglied. In Zeile 5 sucht Anni nach ihrem Stift, ein Thema, welches anschließend nicht weitergeführt wird, weil die Dozentin die Gruppe unterbricht. In Zeile 6-13 wird in der Gruppe das **Unterthema Suche nach einem anderen Arbeitsort** besprochen:

- 6 D1: Aber eventuell könnt ihr auch gut rausgehen, dann ist hier nicht alles so durcheinandergere-
- 7 redet. Die, die Gruppe ist nämlich wieder reingekommen, weil die Tische hier zu hoch für
- 8 Klara sind.
- 9 A: Ach so, dann gehen wir raus[...
- 10 R:]Ach, dann gehen wir raus[
- 11 E:]Hhm[
- 12 D1:]Ja.
- 13 E: Au::ch gu::t. (1)

Die propositionelle Äußerung der Dozentin (Zeile 6-8) zeigt ihr Interesse an einer guten Qualität der Audioaufnahme. Deshalb bittet sie die Gruppe, den Raum zu wechseln. Anni, Elke und die inzwischen anwesende Ruth erkennen die Leitungsrolle der Dozentin an und validieren in den Zeilen 9-11 den Vorschlag in hoher Interaktionsdichte. Die Validierung aller Gruppenmitglieder bestätigt einerseits den inhaltlichen Vorschlag, andererseits aber auch jeweils sich selbst

in der Rolle als Gruppenmitglied. Dies ist möglicherweise ein typisches Verhalten zu Beginn einer Zusammenarbeit und dient der Herstellung von Gemeinsamkeit. Die Dozentin nimmt die Zustimmung zur Kenntnis und beendet das Thema in Zeile 12 mit einer Konklusion. Elke verlängert den Diskurs und konkludiert erneut, fast gleichzeitig mit der Dozentin, indem sie gedehnt „Au::ch gu::t“ spricht.

In der nächsten Sequenz findet sich in **Zeile 13-19** ein scherzhafter Diskurs über das **Aufnahmegerät**, der von Elke initiiert wird.

- 13 E: Dann müssen wir aber das Aufnahmegerät mitnehmen,
 14 R: @(.)@
 15 A: @ am besten nicht hierlassen[
 16 R:]oder, lassen wir es hier irgendwie[
 17 E:]Oder, wir las-
 18 sen es hier. @(.)@ Nein, Scherz.
 19 R: Gut, dann nehmen wir es mit.

Ruth lacht in Zeile 14 kurz zustimmend. Dieses Lachen hat aber auch den Charakter einer Antithese, die den ironischen Vorschlag macht, das vielleicht störende Aufnahmegerät doch liegen zu lassen. Anni reagiert in Zeile 15 auf die Antithese und validiert beide Gruppenmitglieder: Elke, indem sie sagt: „am besten nicht hierlassen“, und Ruth, indem sie ebenfalls lacht. Ruth elaboriert ihr Lachen daraufhin in Zeile 16 als Antithese und macht den Vorschlag, das Aufnahmegerät liegen zu lassen. Elke bringt den antithetischen Diskurs in einer Synthese (Zeile 17-18) zusammen, indem sie Ruths Elaboration validiert, lacht und die Antithese mit Elaboration als Scherz bezeichnet. Damit gibt sie den Auftakt zu Ruths Konklusion in Zeile 19.

Dieser in einem inkludierten Modus geführte Interaktionszug zeigt einen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe: Aufnahmegeräte stören, man will sie am liebsten liegen lassen, aber hat sich doch zur Aufnahme bereiterklärt. Also entscheidet die Gruppe gemeinsam, das Gerät mitzunehmen. In diesem rhetorischen Diskurs steht die Entscheidung, das Gerät mitzunehmen, von Anfang an fest. Er dient dem gegenseitigen Abtasten in einer noch fremden Gruppe, einer Verständigung über eine Art des Humors und ebenfalls dazu, sich über ein wenig bedeutendes Thema des geteilten Erfahrungsraums zu vergewissern. In der nächsten Sequenz, die Elke mit einer propositionellen parasprachlichen Äußerung beginnt, wird in den **Zeilen 20-24** über den **Austausch eines Stiftes** gesprochen.

- 20 E: Mmääh[
 21 A:]Mmääh. ((kopierend))][
 22 E:]Kriegst einen Stift von mi:::r. Anni. @(.)@
 23 A: Ha,ha,ha[
 24 E:]@(3)@(14)
 25 R: Irgendwie, wo man auch gut schreiben kann (2). In der Mensa (.) oder hier hin-
 26 ten, aber da ist auch besetzt.
 27 A: Dann lass uns hier.
 28 E: Ja.

Elkes Äußerung hat einen frotzelnden Charakter. Dieser Interaktionszug steht im Zusammenhang mit den sich als Gruppe vergewissernden Diskursverläufen weiter oben. Elke nimmt in Zeile 22 ein Thema aus Zeile 5 wieder auf, in der Anni ihren Stift gesucht hat. Sie bietet ihr einen an und endet mit einem Lachen. Damit stellt sie Zusammengehörigkeit her und signalisiert die Fähigkeit, etwas zur Gruppenarbeit beizutragen. Da Anni und Ruth im selben Semester studieren, hat Elke möglicherweise das Gefühl, sich in dieser Gruppe verstärkt einbringen zu müssen.

Anni reagiert in Zeile 23 divergent: Sie sagt „Ha, ha, ha“ und validiert damit einerseits Elkes Lachen, andererseits stimmt sie jedoch nicht mit ein, sondern kopiert das Lachen verbal. Dies ist eine unklare Reaktion, die Elkes Wunsch nach Bestätigung an dieser Stelle nicht erfüllt. Elke beendet den Diskurs mit einer rituellen Konklusion in Form eines Lachens (Zeile 24), die Sequenz endet mit einer Pause. Ruth wechselt in Zeile 25f daraufhin das Thema und macht mehrere propositionelle Vorschläge für einen angemessenen Arbeitsplatz, von denen Anni in Zeile 27 einen validiert. Elke stimmt ebenfalls zu. Sie ist mit diesem Arbeitsort einverstanden, andererseits bietet die Validierung ihr auch die Möglichkeit, sich nach der vorausgegangenen leichten Divergenz der Gruppe erneut zuzuordnen.

Mit diesen Interaktionszügen endet die Passage ‚Beginn des Treffens‘, in der in mehreren kürzeren Sequenzen der Rahmen der Gruppenarbeit und auch die Zusammengehörigkeit in der Gruppe konstruiert wurden, ohne den Themenkontext der inhaltlichen Arbeit. Es folgt die Passage ‚Platzsuche‘, in der die Gruppe etwa zwei Minuten und 20 Sekunden lang den Arbeitsort wechselt, Stühle bereitstellt und mit anderen Personen aus der Seminargruppe spricht. Aufgrund der fehlenden Relevanz wird sie ausgelassen.

Passage ‚Kochbuch oder Film‘

In dieser Passage ist die Gruppe an ihrem Arbeitsort angekommen. Auch die Passage ‚Kochbuch oder Film‘ (Zeile 1-224) beginnt in den **Zeilen 1-10** mit Interaktionszügen, die der **gegenseitigen Vergewisserung als Gruppe** dienen.

- 1 A: Meine Beine.
 2 E: Ja, frag mich mal, meine, meine ist genauso kurz.
 3 A: Okay. Ich muss dich mal hier wegräumen.
 4 E: Du musst mich wegräumen? Dann räum mich da irgendwohin, aber nicht zu weit weg, weil (...)[
 6 A:]Das Gerät (...)[
 7 R:]Ganz weit weg. (5)
 8 E: Guck mal. (2) Ich hab einen für dich.[
 9 R:]Okay.[
 10 A:]Ich habe aber sonst auch einen °eigenen°.

In Zeile 1 macht Anni eine etwas unklare propositionelle Aussage, die sich auf ihre Beine bezieht und anscheinend durch nonverbale Aussagekomponenten ergänzt wird. Annis Aussage wird von Elke in Zeile 2 aufgenommen. Mit der Validierung „Ja, frag mich mal, meine, meine sind genauso kurz“ stellt sie eine Gemeinsamkeit mit Anni her. Anni schließt in Zeile 3 den Interaktionszug rituell ab. Bis Zeile 7 werden kurz zwei Themen bearbeitet, in denen es anscheinend um die Ordnung am Gruppenarbeitsplatz geht. Ruth beendet das zweite Thema in Zeile 7 mit dem ironischen Kommentar („Ganz weit weg“). Dieser bezieht sich auf das Aufnahmegerät und damit auf die erste Minute der Zusammenarbeit, in der die Gruppe darüber scherzte, ob sie das Gerät vielleicht zurücklassen solle. Es werden die Themen unbequeme Sitzmöbel, Unordnung auf dem Tisch und erneut das Aufnahmegerät als Vehikel genutzt, sich als Gruppe zu konstruieren. Im nächsten Interaktionszug nimmt Elke ein weiteres Mal propositionell auf das Thema Stift Bezug und bietet Anni ein Schreibgerät an. In Zeile 9 zeigt Ruth mit ihrem antithetischen „Okay“, dass sie ein neues Thema beginnen und nicht Elkes Thema fortsetzen möchte. Daraufhin sagt Anni in Zeile 10, dass sie auch einen eigenen Stift habe. Mit dieser Formulierung geht sie freundlich auf Elkes Angebot ein, signalisiert aber auch das Ende des Themas. Das leise gesprochene „°eigenen“ deutet darauf hin, dass sich Anni gedanklich bereits mit etwas anderem beschäftigt.

Ruth bringt mit ihrer Proposition in Zeile 11 das erste Mal die inhaltliche Projektarbeit in den Diskurs ein. Thematisch geht es dabei in **Zeile 11-39** um die **Schwierigkeiten bei der Erstellung eines Films**.

- 11 R: Also, als Erstes müssen wir ja, denke ich, entscheiden, was wir jetzt[
 12 A:]Welches Thema wir nehmen.
 13 R:]Welches Thema wir nehmen, genau. Ob wir das Kochbuch machen
 14 oder einen Film. (2) Genau. (3)
 15 E: Hm[.
 16 R:]Hm[.
 17 A:]Hm[
 18 R: Wir haben halt gedacht bei so einem, ja, so ein Film ist vielleicht ein bisschen, al-
 19 so, wir haben noch nicht so mit dem Schneidung-, also Schneidekram und so Er-
 20 fahrung und (1) [...
 21 E:]Da hätte ich aber wohl noch n::::n Ass im Ärmel,
 22 A: Wer könnte
 23 E:]wo mir jemand nämlich helfen kann.
 24 A: Echt?[
 25 E:]Zum Zurechtschneiden des Films.
 26 A:]Aber wir müssen es ja schon selber machen können[.
 27 E:]Ja, aber, ne, derjenige kann es mir zeigen und ich kapiere es auch schnell.
 28 A: Hmh.
 29 R:]Und wer ist das?
 30 E: Hm?
 31 A: Wer ist das?
 32 E: Mein Schatz.
 33 A: Ach so.
 34 E: Der kann das.
 35 R: Ah ja
 36 E: Der kennt sich damit perfekt aus. Aber wenn ihr lieber das Kochbuch machen
 37 wollt[.
 38 R:]Koch-Back-Buch[
 39 E:]ist das auch gut.

Ruth strukturiert in Zeile 11 sowie 13-14 den Gesprächsinhalt und macht auf der metakommunikativen Ebene deutlich, was ihrer Meinung nach als Erstes besprochen werden muss: Bevor die inhaltliche Arbeit am Projekt begonnen werden kann, steht die Entscheidung darüber an, ob ein Kochbuch oder ein Film erstellt werden soll. Anni elaboriert in Zeile 12 Ruths Überlegungen, diese reagiert wiederum univok. Dies zeigt den konjunktiven Erfahrungsraum beider in Bezug auf die Projektarbeit und deren Durchführung. Es dokumentiert sich ebenfalls, dass die Gruppe offenbar schon vorher Überlegungen zur Projektarbeit angestellt hat, aber noch zu keinem abschließenden Ergebnis gekommen ist. Dieses Ergebnis soll nun innerhalb der Gruppe zustande kommen. Alle drei Gruppenmitglieder validieren in Zeile 15-17 das Thema anschließend mit einem „Hm“ und konstruieren sich damit erneut als Gruppe. Die Sequenz kann auch eine Scheu aller Gruppenmitglieder dokumentieren, sich als Erstes zu dieser Frage inhaltlich zu positionieren.

Propositionell wirft Ruth das Thema Schwierigkeiten beim Schneiden eines Films auf (Zeile 18-20), was offenbar die erste Idee der Gruppe war. Sie beginnt den Satz mit „Wir haben halt gedacht“. Der Satz erklärt offenbar Vorüberlegungen innerhalb einer Teilgruppe, die nun kommunikativ geteilt werden sollen. Möglicherweise sollen Ruth und Annis Überlegungen mit

Elke geteilt werden, da diese in Zeile 21 reagiert. Ruths Äußerung endet offen mit einer Pause, vor der ein „und“ steht. Inhaltlich zweifelt Ruth an den in der Gruppe vorhandenen Fähigkeiten zur Erstellung eines Films oder befürchtet einen zu hohen Arbeitsaufwand.

Elke geht in Zeile 21 auf die vorhandenen Schwierigkeiten ein, indem sie antithetisch eine scheinbar einfache Lösung anbietet: Sie habe ein „Ass im Ärmel“. Die Formulierung impliziert eine Lösung angesichts einer komplexen Situation. Es bleibt unklar, was Elke genau meint, ob sie beispielsweise über ein Programm zum Schneiden eines Films verfügt oder vielleicht eine Person meint. Anni sagt in Zeile 22: „Wer könnte“. Das „wer“ dokumentiert, dass sie an eine unbestimmte Person denkt, anstatt zu vermuten, dass Elke über sich selbst spricht. Anni wird jedoch von Elke unterbrochen, die in Zeile 23 elaboriert, dass sie auf Hilfe zugreifen könnte, und damit indirekt bestätigt, dass Annis Vermutung den Tatsachen entspricht. Annis Nachfrage „Echt?“ in Zeile 24 klingt überrascht. Einerseits kann dies ein Hinweis darauf sein, dass eine möglicherweise beim Filmschnitt helfende Person die zuvor elaborierten Schwierigkeiten lösen könnte. Andererseits kann die Äußerung auch Erstaunen darüber dokumentieren, dass in Elkes Bekanntenkreis jemand kompetenter im Schneiden eines Films ist als Anni selbst. Elke differenziert in Zeile 25 noch einmal die Art der Hilfeleistung, ohne jedoch eine konkrete Person zu benennen. Anni weist in Zeile 26 antithetisch darauf hin, dass der Film von der Projektgruppe selbst geschnitten werden muss. Es erscheint ihr möglicherweise unangemessen, jemand Fremdes in die Gruppenarbeit einzubeziehen. Stattdessen sieht sie die Verantwortung für die Projektarbeit nicht außerhalb der Gruppe. Elke geht mit ihrer Elaboration in Zeile 27 auf Annis Bedenken ein und sagt, dass derjenige, der über die Fähigkeiten zum Schneiden eines Films verfügt, ihr das zeigen könne, sie es „schnell“ „kapiere“ und damit selbst die Verantwortung übernehmen könne. Annis ratifizierendes „Hmh“ an dieser Stelle ist nicht eindeutig und dokumentiert Skepsis. Diese kann sich sowohl auf Elkes Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme als auch auf ihre noch zu erwerbenden Fähigkeiten zum Schneiden eines Films beziehen.

Ruth schaltete sich differenzierend in den Diskurs ein und fragt in Zeile 29 nach, wer diese Person sei, und dokumentiert ihr Bedürfnis nach mehr Information, um den Sachverhalt beurteilen zu können. Ein nicht konkreter Vorschlag von Elke erscheint ihr nicht ausreichend. Elke scheint in Zeile 30 die Frage möglicherweise aufgrund der lauten Hintergrundgeräusche akustisch nicht verstanden zu haben und fragt nach, woraufhin Anni Ruths Nachfrage in Zeile 31 wiederholt. Dies zeigt den konjunktiven Erfahrungsraum der beiden, der das Bedürfnis beinhaltet, Elkes Hilfsangebot selbst zu beurteilen und sich nicht ohne Weiteres auf sie zu verlassen. Elke nennt in Zeile 32 ihren „Schatz“ als denjenigen, der Unterstützung leisten kann. Annis Bemerkung „Ach so“ in Zeile 33 wirkt divergent. Elke reagiert in Zeile 34 mit ihrer Elaboration auf die Divergenz, die eine Absprache von Fähigkeiten zum Schneiden eines Films auf Seiten von Elkes „Schatz“ beinhaltet. Sie bekräftigt: „Der kann das“. Ruths Ratifizierung in Zeile 35 „Ah ja“ dokumentiert den mit Anni geteilten Erfahrungsraum. Damit reagieren zwei Personen in der Gruppe divergent auf den Vorschlag, Elkes Freund die Fähigkeiten zum Schneiden eines Films zuzusprechen. Möglicherweise herrschen in der Gruppe auch unterschiedliche Vorstellungen darüber, welchen Qualitätsansprüchen der Film genügen soll.

Elke reagiert nun auf die Zwei-zu-eins-Situation und bestärkt noch einmal mit einem besonders betonten „perfekt“ die Fähigkeit ihres Freundes, setzt dann aber zu einer Synthese an, die ebenfalls zwei besonders betonte Worte enthält und dadurch die Bedeutung eines Konsenses für Elke dokumentiert. Sie bietet an: „Aber wenn ihr lieber das Kochbuch machen wollt“ (...) „ist das auch gut.“ Elke präferiert nach wie vor ihren Vorschlag, hat aber auch die Skepsis von Anni und Ruth bemerkt. Sie ordnet ihre persönlichen Vorlieben der Gruppe unter und akzeptiert

Ruths und Annis Bedürfnis, die Verantwortung für die Projektarbeit zu übernehmen. Die Formulierung „ihr“ dokumentiert das implizite Bewusstsein hinsichtlich des konjunktiven Erfahrungsraums der beiden, den sie nicht teilt. Elkes Interpretation der Situation wird auch durch Ruths Unterbrechung der Synthese bestätigt, in der sie das „Kochbuch“ mit „Koch-Back-Buch“ differenziert. Dies dokumentiert Ruths Bedürfnis nach Verantwortung, da sie hier einen Teil ihrer offenbar vorhandenen Vorüberlegungen expliziert

Elke baut in dieser Sequenz einen interaktionellen Spannungsbogen auf. Sie nennt nicht gleich im ersten Satz ihren Freund als möglichen Unterstützungspartner, sondern vergewissert sich der Aufmerksamkeit der beiden anderen Gruppenmitglieder und bringt Satz für Satz nacheinander langsam die Informationen ein. Dies dokumentiert ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Verantwortung in der Gruppe sowie den Versuch, ihre Fähigkeiten zu zeigen. Elke lenkt sehr schnell ein und weicht von ihrem Plan ab, als sie Annis und Ruths Skepsis bemerkt. Das Einlenken sichert ihr zumindest die Zugehörigkeit zur Gruppe, wenn ihr auch zuvor die Fähigkeit zum schnellen Erlernen von Filmschneidekompetenz und auch eine Beziehung zu jemandem, der diese Aufgabe übernehmen könnte, abgesprochen wurden. Dies kann mit Elkes biografischen Erfahrungen, individuellen Persönlichkeitsmerkmalen oder den ablaufenden Gruppenprozessen zur Verantwortungs- und Rollenklärung begründet sein.

Nach dem Ende dieses Aushandlungsprozesses fühlt sich Anni genötigt, noch einmal **Werbung für das Kochbuch (Zeile 40-123)** zu machen.

- 40 A: Ich würde, glaube ich, persönlich lieber das Kochbuch machen, weil ich
 41 glaube, das hat noch einen größeren Nutzen für jeden hinterher, also
 42 dass man (1)
 43 E: Ja, irgendwie, aber @(.)@ alles zusammen.
 44 R: Wir könnten es zum Beispiel ja echt auch kreativ so gestalten, dass wir Bilder
 45 zum Beispiel in deiner Küche oder in meiner Küche oder in Annis Küche machen
 46 so und dass wir so die einzelnen Schritt[
 47 A:]@Oder bei dir im Flur.@[
 48 R:]@Ja, bei mir im @ Flur, die Küche ist nicht so groß und ich habe ja nur diese Stu-
 49 dentenwohnheimküche, a::ber das ist ja auch schon
 50 E:]Dass wir die verschiedenen Kü-
 51 chen mit reinnehmen.[
 52 R:]Ja, zum Beispiel, so verschiedene Schritte so, gell.
 53 E:]So, weißt du, so.

Anni bringt mit ihrer Proposition (Zeile 40-42) noch einmal direkt ein, dass sie persönlich das Kochbuch besser finden würde. Sie verstärkt dies mit einer Art ‚Werbung‘ für dieses Projektprodukt. Elke reagiert darauf divergent (Zeile 43). Sie stimmt zunächst zu, widerspricht sich mit „Ja, irgendwie, aber“, lacht und setzt mit „alles zusammen“ fort, was indirekt eine Vorliebe für den Film zeigt. Ruth elaboriert (Zeile 44-46) die Kochbuchidee weiter, geht nicht explizit auf Elkes Divergenz ein, sondern zählt die Vorteile des Kochbuchs auf. Als eine Art Kompromiss schlägt sie vor, Bilder verschiedener Küchen in das Buch aufzunehmen, und versucht so, Elkes Vorlieben zu berücksichtigen. Es dokumentiert sich die mit Anni geteilte Vorliebe für das Kochbuch und das Bedürfnis, Elke zu überzeugen, statt zu überstimmen.

Anni differenziert Ruths Küchenbilderidee in Zeile 47 lachend mit „oder bei dir im Flur“, dies dokumentiert einen konjunktiven Erfahrungsraum der beiden. Anni kennt offenbar Ruths Küche, die eine Besonderheit für das Kochbuch darstellen könnte. Ruth nimmt diesen Vorschlag zunächst ohne weitere Erklärung lachend auf (Zeile 48-49, 52), was auf eine vorhandene Freund-

schaft, zumindest nähere Bekanntschaft hindeutet. Im Folgenden öffnet sie die Konjunktion in einen kommunikativen Erfahrungsraum mit Elke: Elke kennt Ruths Küche nicht, bekommt aber die Besonderheit einer kleinen Küche im Flur eines Studentenwohnheims erklärt; sie wird also in den Rahmen beider Studierenden einbezogen. Mit „dass wir die verschiedenen Küchen mit reinnehmen“ schließt Elke diesen Interaktionszug durch eine Konklusion ab (Zeile 50-51, 53). Dies dokumentiert, dass sie sich in die Idee des Kochbuchs hineindenkt.

- 54 A: Ja, und vielleicht kann man ja das Kochthema so zum Oberbegriff selbstbestimmt
55 leben machen[
56 E:]Genau[
57 A:]und dann halt Kochen, das Kochbuch zwar als Produkt,
58 was hinterher fertig ist, was wir zeigen, aber in der Vorstellung, zum Beispiel hat
59 Ruth eben ganz kurz, dass man einfach Leute fragt, was für sie denn selbstbe-
60 stimmt leben heißt, dass man[
61 R:]Einfach auf der Straße vielleicht
62 auch so.
63 A:]anspricht und die vielleicht kurz filmt und dann hat man ja im Vortrag,
64 wenn wir das hinterher vorstellen, auch wieder so Mini-Sequenzen drin. So
65 Minifilme.

Anni wirft in Zeile 54-55 das Thema **Zusammenhang kochen und selbstbestimmt leben** auf, welches Elke in Zeile 56 validiert. Hier dokumentiert sich erneut, dass Elke bereit ist, sich auf die Kochbuch-Idee einzulassen, oder auch bereit ist, für die Gruppenzugehörigkeit ein Thema zu bearbeiten, was nicht ihrem Erstwunsch entspricht. Anni führt weiter aus (Zeile 57-60), dass man Leute zum Thema ‚selbstbestimmt leben‘ befragen könnte. Ruth exemplifiziert und führt als Interviewort die Straße an. Hier zeigt sich wieder der konjunktive Erfahrungsraum der beiden Studentinnen, die sich vorher besprochen haben oder sich in dieser Situation sofort einig sind. Anni elaboriert weiter (Zeile 63-65), dass diese Befragungen als „Minifilme“ in die Präsentation der Projekte hineingenommen werden. Hier bietet sie Elke einen Kompromiss an: Kochbuch mit Minifilmen. Dies erscheint ihr besser umsetzbar oder stärker ihren Interessen entsprechend als ein großes Filmprojekt. Sie sieht es als Möglichkeit, Elkes Filminteressen aufzunehmen, wenn auch nur am Rande des Hauptprojektes. Von **Zeile 66-123** wird daraufhin **Elkes Haltung zu den Minifilmen** in der Gruppe rekonstruiert.

- 66 E:]Aah
67 R:]Dann könnten wir das vielleicht so damit einleiten und dann könnten wir
68 überleiten [
69 E:]Ääh[
70 R:]zu – dem Kochbuch. (3) Aber was denkst du denn, Elke, wir wol-
71 len jetzt auch nicht irgendwie[
72 E:]Ihr wollt nicht über mich hinweg entscheiden,
73 kann das sein?
74 R:]Genau, nee, ja.
75 A:]@(2)@[
76 E:]@(2)@[
77 R:]Nur, wenn du das halt auch magst so, also [
78 A:] Dass es für alle gut ist, also wir wollen ja alle
79 richtig an dem Projekt[
80 R:]Also, mit einem Film sind wir auch zufrieden. Das ist[...

- 81 A:]Es
 82 ist deine Entscheidung.
 83 E: Na toll. Jetzt darf ich wieder die Entscheidende, Entscheidungsfrage bestimmen,
 84 ja.
 85 A:]Ja, also weil uns ist es (2), genau, wenn du[
 86 R:]So ein Buch ist halt, also[...
 87 E:]Ja.
 88 R:]Ist halt schön und wir könnten das ja auch binden lassen oder, also es ist halt
 89 so – cool finden, dann könnten wir auch Bilder von uns reinmachen.
 90 E: Mmh[
 91 R:]So. Dein Freund kann da auch mitmachen. Aber so ein Film ist auch was
 92 Schönes, das stimmt.
 93 A: Du siehst nicht begeistert aus. Warum nicht?
 94 E: Das hat jetzt gerade damit überhaupt nichts zu tun, aber ich bin gerade ein wenig
 95 überfordert mit dem.
 96 A: Na, dann machen wir es in[,
 97 R:]überfordert[
 98 A:]dann sag es ruhig. Es ist doch gut. Dann machen wir
 99 alles[
 100 E:]Weil mit den Leuten einfach auf der Straße fragen[
 101 A:]Nee, dann machen wir
 102 das nicht.
 103 R:]Ist nicht so deins? Okay.
 104 A:]Eheh, dann machen wir das nicht.
 105 R:]Nee, dann müssen wir das nicht ma-
 106 chen[.
 107 E:]Weil da bin ich nicht so (.) der Typ für.
 108 A:]Das muss ja nicht sein.
 109 R:]Nee, das ist nicht schlimm. Das war nur so
 110 eine Idee, das hatte ich mal gemacht, aber wenn ...
 111 E:]Das ist auch nicht so dann, weißt du,
 112 dann kommt es blöd rüber, wenn ich dann irgendjemanden fragen soll, das – ist
 113 blödsinnig.
 114 A:]Nee, dann machen wir das nicht.
 115 R:]Nee, das ist auch, ist auch schon schwierig, da hat man auch
 116 so eine Hemmschwelle, das stimmt.
 117 A:]Da kann man ja auch Leute aus dem Seminar hier
 118 nehmen.
 119 E:]Deswegen, ja. Das schon eher.
 120 R:]Oder auch so, Anni oder du, Leute, deinen Freund könnten wir ja inter-
 121 verviewen.
 122 E: Mein Freund, den könnt ihr gerne fragen, was der alles essen will. Er hat da seine
 123 Ideen und.

Elke spricht in Zeile 66 ein antithetisches „Aah“ in die Äußerung von Anni hinein, was auf ein neues Thema oder eine Entgegnung hindeutet und sich im weiteren Verlauf des Gesprächs als Antithese entpuppt. Elke nutzt hier ein ähnliches Muster von langsam nacheinander elaborierten Einzelinformationen wie bei der zunächst verklausulierten Formulierung „Ass im Ärmel“ in der vorangegangenen Passage (Zeile 21 der Passage ‚Kochbuch oder Film‘).

Ruth bemerkt diesen Einwurf und den Versuch einer Proposition noch nicht. Sie setzt in Zeile 67-68 noch dazu an, die Idee der Minifilme als mögliche Herangehensweise an das Projekt zu-

sammenzufassen. Elke unterbricht Ruth erneut antithetisch mit einem „Ääh“. Ruth beendet das Thema Minifilme mit einer Konklusion (Zeile 70-71). Nach einer Pause von drei Sekunden fragt sie an Elke zurück, was diese darüber denke. Sie bewertet Elkes Signal als Opposition zu ihren und Annis Ausführungen und erwartet, dass Elke immer noch für einen großen Film ist. Sie bietet ihr dann etwas Unbestimmtes an: „nicht irgendwie“. Durch die namentliche Ansprache von Elke und das Pronomen „wir“ wird deutlich, dass beide Elke vom Buch überzeugen wollen und wenig bereit sind, sich wirklich auf den Film einzulassen. Sie teilen aber auch die Maßgabe, dass gemeinsam gearbeitet werden soll. Elke nimmt dieses Angebot und auch die Bewertung ihres unbestimmten Lautäußerungen als Opposition an und setzt zu einer Proposition an (Zeile 72): „Ihr wollt nicht über mich hinweg entscheiden, kann das sein?“ Damit holt sie den Diskurs auf die Metaebene: Es geht nicht mehr um inhaltliche Vor- oder Nachteile des Films oder Kochbuchs, sondern um Annis und Ruths Haltung; Ruth und Anni haben bestimmte gemeinsame Vorstellungen über das Projekt, wollen diese aber nicht direktiv durchsetzen. Dies formuliert Elke nun explizit, sodass das Thema anschließend direkt besprochen werden könnte. Damit übernimmt sie eine entscheidende Rolle für die Klärung des bisher lediglich implizit geäußerten Themas.

Ruth validiert Elkes Überlegungen in hoher Interaktionsdichte (Zeile 74). Anni validiert in der Folgezeile durch Lachen, was heißt, dass Elke den Kern der Überlegungen getroffen hat. Elkes Lachen in Zeile 76 könnte validieren oder auch Freude über die Reaktion der anderen zeigen. Ruth führt in Zeile 77 aus, dass es wichtig ist, dass Elke „das halt auch mag“. Ebenso elaboriert Anni (Zeile 78-79), es soll „für alle gut“ sein. Anschließend differenziert sie explizit, was das für sie bedeutet: Ein „gutes“ Projekt bedeutet, dass alle „richtig an dem Projekt“ mitarbeiten oder beteiligt sind. Die gemeinsame Arbeit ist für sie also entscheidender als der Inhalt. Beide Studentinnen reden gleichzeitig. Sie differenzieren die gemeinsame Grundannahme, zu dritt zusammenarbeiten zu wollen. Ruth führt sogar weiter aus (Zeile 80), dass beide auch mit einem Film zufrieden seien. Dies kann einerseits eine rhetorische Äußerung sein, um ihre Glaubwürdigkeit zu unterstreichen, andererseits könnte sie es auch wirklich so meinen. Ebenso äußert sich Anni in Zeile 81f. Sie expliziert, dass der Inhalt Elkes Entscheidung sei. Trotz der geäußerten Skepsis gegenüber einem Filmprojekt stellt Anni es erneut zur Auswahl. Obwohl sie die Verantwortung für die Projektarbeit bei sich und Ruth sieht, entscheidet sie nicht über den Inhalt. Elke weigert sich ebenfalls zu entscheiden und geht in eine oppositionelle Haltung (Zeile 83f). Darin dokumentiert sich, dass sie sich der für sie unangenehmen Zwei-zu-eins-Entscheidungssituation bewusst ist. Sie ist sich unsicher, ob sie tatsächliche Entscheidungsbefugnis hat, ob sie sie lediglich pro forma, um den Anschein einer gemeinsamen Arbeit aufrechtzuerhalten, zugesprochen bekommen hat und ob sie die Verantwortung für einen Film übernehmen will oder kann, bei dem die technische Umsetzbarkeit innerhalb der Gruppe unklar ist. Ein weiterer Grund kann sein, dass sie, genau wie Ruth und Anni, keinen Vorschlag gegen die anderen Gruppenmitglieder durchsetzen möchte. Dies würde wieder der geteilten Einstellung „Wir sollten zusammen arbeiten“ entsprechen. Floskeln wie „Na toll“ und „wieder“ unterstreichen den Eindruck der Unsicherheit.

Anni bezieht sich in der grammatikalisch unvollständigen Äußerung auf ihre Vorrede in Zeile 85f: „Ja, also weil uns ist es (2)“. Die Pause drückt aus, dass sie nicht weiß, wie sie weiterreden soll. Sie setzt neu an mit „genau, wenn du“. Die unvollständige Äußerung dokumentiert die hohe Relevanz des Themas für Anni und auch die Anspannung in dieser Situation. Anni versucht die widersprüchlichen Interessen aus Inhalt und Zusammenarbeit auszudrücken. Was genau sie sagen will, lässt sich nicht rekonstruieren. Deutlich wird jedoch die sich durch die ganze Passage ziehende Gruppenkonstellation aus Anni und Ruth als „Wir“ und Elke als „Du“, ein Gegenüber der beiden Studierenden. Diese Beziehungskonstellation ist in der Gruppe ein hoch

relevanter Teil der Projektarbeit. Die endgültige Entscheidung für einen Projekttinhalt wird an dieser Stelle zunächst nicht getroffen.

Ruth beginnt mit ihrer Anschlussproposition in Zeile 86 ein inhaltliches Thema und benennt Merkmale eines Buchs. Elke ermutigt diese Ausführungen mit einem Rezeptionssignal (Zeile 87). Ruth elaboriert in Zeile 88f weiter die Vorteile eines Buches. Diese Äußerungen dienen dazu, Elke zu überzeugen und den Entscheidungsdruck auf sie wieder abzuschwächen. Ruth macht (in Zeile 91f) auch den Vorschlag, Elkes Freund in die Erstellung des Buches einzubeziehen. Damit nimmt sie eine Idee von Elke auf, die ihren Freund in das Schneiden des Films einbeziehen wollte. Elkes Freund kann „mitmachen“ (Zeile 91), die Formulierung impliziert, dass er nicht die Hauptverantwortung trägt. Sie schließt jedoch mit: „Aber so ein Film ist auch was Schönes, das stimmt“. Damit nimmt sie erneut Bezug zu Elkes angenommener Opposition gegen das Buch, auch aufgrund deren nonverbaler Signale, wie sich in Annis folgender Äußerung zeigt. Elke soll überzeugt werden, eine Entscheidung über sie hinweg gilt es zu vermeiden. Anni spricht Elke in Zeile 93 auf ihren „nicht begeisterten“ Gesichtsausdruck an. Das heißt, auch sie achtet genau auf Elke und bringt eine kommunikative Metaebene in den Diskurs ein. Hier dokumentiert sich das Bestreben der Gruppe zur Herstellung eines kommunikativen Erfahrungsraums bei nonverbalen Signalen. Elke setzt in Zeile 94f zu einer Elaboration an, um ihren Gesichtsausdruck zu erklären. Zur Einleitung vor der inhaltlichen Erklärung beschreibt sie ein Gefühl der Überforderung. Anni lenkt sofort mit einer Validierung ein, unterbricht Elke und sagt: „Na dann machen wir es in“. Ruth wiederholt validierend Elkes „überfordert“. Anni validiert (Zeile 98-99): „dann sag es ruhig. Es ist doch gut. Dann machen wir alles“. Die Validierungen der beiden werden in hoher Interaktionsdichte gemacht. Beide wollen auf keinen Fall Elke übergehen und wünschen sich, dass sie konkrete Äußerungen macht. Dafür würden sie „alles“ (zeile 99) tun. Diese Zugeständnisse an Elke kommen, obwohl Elke ihre Überforderung noch nicht näher erklärt hat, also bevor ein konkretes Eingehen auf Elkes Bedürfnisse inhaltlich sinnvoll und möglich ist. Dies verstärkt deshalb die Deutung, dass beide Studierenden besondere Rücksicht auf Elke nehmen.

In diese Äußerung hinein elaboriert Elke in Zeile 100 ihre Proposition, und es wird deutlich, dass sie in eine ganz andere Richtung gedacht hat. Sie bezieht sich auf den Vorschlag der Mini-Interviews aus Zeile 63ff und will nicht die Idee des Kochbuchs im Allgemeinen ablehnen. Annis und Ruths Setzung, Elke nicht übergehen zu wollen, und die Wahrnehmung, dass sie immer noch für den Film spricht, ist bei beiden so vorherrschend, dass sie alle Äußerungen von Elke in diese Richtung bewerten. Sie bewerten zum Beispiel das unbestimmte „Aah“ bzw. „Ääh“ aus Zeile 66 und 69 dementsprechend. Dabei wird nun deutlich, dass Elke sich vermutlich hier schon gegen die Interviews in Form eines Minifilms aussprechen wollte. Beide Studierenden validieren in den Zeilen 101-106 Elkes Aussage, keine Minifilme machen zu wollen. Sie tun dies in hoher Interaktionsdichte und doppelt, was wiederholt erneut ihre Haltung dokumentiert, auf keinen Fall gegen Elke handeln zu wollen. Diese Textstelle könnte auch ein ‚schlechtes Gewissen‘ zeigen, weil Anni und Ruth das Gefühl haben, Elke zur Kochbuch-Idee zu überreden. Elke erklärt in Zeile 107, warum sie gegen die Idee der Minifilme ist. Nachdem Elke sich sicher ist, dass ihre zunächst indirekte Ablehnung akzeptiert wird, kann sie offen und direkt ihre Gründe dafür darlegen. Hier zeigt sich Elkes Interaktionskompetenz und Konfliktfähigkeit, mit der sie die passende Situation im Diskurs nutzt, um sich zu positionieren. Beide Studentinnen validieren nochmals (Zeile 108-110), in hoher Interaktionsdichte, bevor Elke überhaupt ihre Erklärung beendet hat. Sie erkennen damit Elkes Bedürfnis nach Akzeptanz an. Elke setzt ihre Erklärung fort und wird wieder bestätigt (Zeilen 111-116).

Anni schlägt in einer Anschlussproposition vor (Zeile 117f), dass man auch Leute aus dem Seminar nehmen könne, damit knüpft sie an Elkes Bedenken an, ohne die Idee als Ganzes zu

verwerfen. Elke nimmt diesen Vorschlag in Zeile 119 als „schon eher“ denkbar an. Ruth ergänzt in Zeile 120f als Vorschlag Elkes Freund, damit knüpft sie an Elkes Idee an, ihn einzubeziehen. Elke sagt in ihrer Elaboration (Zeile 122f), dass „ihr“ ihren Freund gern befragen könnt. Damit stimmt sie den Vorschlägen insgesamt zu und teilt die hier laborierte Idee, Interviewpartner zu finden. Durch das benutzte „ihr“ ordnet sie Ruth und Anni einander zu, sich selbst nicht. Das könnte wieder den schon am Anfang formulierten Eindruck bestätigen, dass Elke die beiden befreundeten Studierenden als Einheit wahrnimmt und sich deshalb besonders um Gruppenzugehörigkeit bemühen muss. Außerdem wird hier der Inhalt der Mini-Interviews von beiden Seiten anders gesehen (Thema ‚Selbstbestimmung‘ im Vorschlag von Anni und Ruth versus ‚Essensvorlieben‘ von Elke). Die Gruppe einigt sich hier zunächst auf die methodische Seite, ohne sich über den genauen Inhalt zu verständigen.

Nach dem Aufzählen der Vorteile eines Kochbuchs diskutiert die Gruppe von **Zeile 124-224 Kriterien für die Entscheidung für einen Projektschwerpunkt**. Dabei wird auch die Frage nach der Einordnung ins Rahmenthema des Seminars thematisiert und die Entscheidung für einen Projektschwerpunkt erst vorläufig getroffen und für Alternativen offen gehalten. Zunächst lenkt Anni die schon in der inhaltlichen Feinplanung steckende Gruppe auf die grundsätzliche Ausrichtung des Projekts zurück (Zeile 124-147).

- 124 A: Aber jetzt erst mal ganz, bevor wir jetzt hier ins Detail gehen, so weit sind wir ja
125 noch gar nicht,
126 R:]Genau
127 A:]was du besser finden würdest. Also dieses Wohnen (2) oder das
128 (2) selbstbestimmt leben mit dem Kochbuch.
129 R:]Das ist ja auch ein Teil von Wohnen mit der Küche.
130 A:]Genau. (7)
131 E: Ah, dieses selbstbestimmt wohnen, das hat beides damit zu tun. Auch selbstbe-
132 stimmt wohnen, selbstbestimmt kochen, das gehört doch im Prinzip alles zu-
133 sammen[
134 R:]Mhm, das ist ja ein Teil von Wohnen, finde ich, Kochen
135 eigentlich.
136 A:]Ja.
137 E:]Ja. Weil, wenn man das nämlich irgendwie praktisch so zusammenführt,
138 sage ich jetzt einfach mal, mit so einem praktischen Rezept und irgendwie so
139 eine – Bilder von der eigenen Wohnung jetzt mal so filmt, sage ich jetzt mal,
140 mit der Person oder mit dem Freund zusammen, dass man beides
141 dann zusammensetzt. (1) Jetzt kommst du nicht mit. Ich sehe dir das an.[
142 A:]Nee. Ich versuche, mir das gerade, weil ich (.) also ich glaube, wir
143 brauchen ja das Koch-, also angenommen, wir machen jetzt das Kochbuch, dass
144 man dann Fotos da reinmacht, damit es leichter verständlich ist.
145 Das meinst du?
146 E: Genau.
147 A: Ach so.

Anni empfindet das Projektthema nach wie vor als ungeklärt, obwohl Elke dem Kochbuch in Zeile 36-39 schon einmal zugestimmt hat und Anni und Ruth selbst mit der hohen Detaillierung der Planung begonnen haben. Ruth validiert zwischendurch, ein Hinweis auf den konjunktiven Erfahrungsraum. Es widerspricht möglicherweise dem Harmoniebedürfnis der beiden Studentinnen, dass Elke ihre Zustimmung relativ schnell, ohne Austausch von Argumenten gegeben hat. Anni spricht Elke, nachdem sie sich von dem Detaillierungsgrad der vorherigen

Überlegungen distanziert hat, direkt an: „was du besser finden würdest“. Sie schlägt zusammenfassend die Alternativen „Wohnen“ und „selbstbestimmt Leben mit dem Kochbuch“ vor. Ruth führt aus, dass das Kochbuch durch den Bezug zur „Küche“ ein Teil des Themas Wohnen ist (Zeile 129). Ruths Äußerung dokumentiert an dieser Stelle, dass neben der inhaltlichen Ausrichtung der Projektarbeit auch der Bezug zu Selbstbestimmung als Rahmenthema des Seminars möglicherweise unklar ist. Durch die Nennung des Raums „Küche“ stellt sie einen Bezug zum Thema Wohnen her, das leichter in den Selbstbestimmungskontext eingeordnet werden kann als ein Kochbuch. Anni stimmt mit einem Wort „Genau“ zu (Zeile 130). Es folgt eine Pause von sieben Sekunden.

Elke klärt dann in längerer Elaboration die Zusammengehörigkeit beider Themengebiete (Zeile 131-133). Sie beendet damit die recht lange, möglicherweise unangenehme Pause und erweitert das von Ruth Gesagte. Durch die Formulierung „das gehört doch im Prinzip alles zusammen“ wird jedoch auch deutlich, dass der Zusammenhang eines Kochbuchs zum Thema Selbstbestimmung, zwar „im Prinzip“ vorhanden ist, aber nicht kurz und explizit genannt werden kann. Für eine Projektarbeit ist eine genauere Klärung notwendig. Ruth führt daher erneut aus (134f), dass Kochen ein Teil von Wohnen ist, wie es auch zuvor Anni in die Diskussion eingebracht hat. Elke und Anni validieren gleichzeitig (Zeile 136-141), sie folgen also dieser Orientierung. Elke führt weiter aus und fasst die bisher im Raum stehenden Ideen von einem Kochbuch mit Fotos oder Minifilmen zusammen und übernimmt damit moderierende Anteile. Sie fasst die von Anni und Ruth formulierten Ergebnisse zusammen und nennt die Personen, die nach ihrer Vorstellung auch im Film vorkommen würden, als Protagonisten für die Bilder im Kochbuch. Dies dokumentiert, dass es ihr wichtig ist, als Person im Projektergebnis vorzukommen.

Nach einer Pause von einer Sekunde fragt sie auf die Metaebene zielend: „Jetzt kommst du nicht mit. Ich sehe dir das an.“ Damit nutzt sie die von Ruth in Zeile 72f und von Anni in Zeile 93 verwendete Strategie, jemanden aus der Gruppe auf ein nonverbales Signal anzusprechen. Es zeigt einerseits das ausgesprochen hohe Interesse aller Gruppenmitglieder, zusammen Entscheidungen zu treffen und harmonisch zusammenzuarbeiten. Andererseits dokumentiert die Validierung auch die Angst oder Befürchtung, dass in der Zusammenarbeit Konflikte entstehen könnten. Diese Art der Rückfragen an andere Gruppenmitglieder wird von allen benutzt, was auf eine gemeinsame Orientierung in diese Richtung hindeutet. Anni erklärt ihren skeptischen Blick (Zeile 142-145) und fragt nach, ob Elke die Fotos zur besseren Verständlichkeit in das Kochbuch hineinnehmen will. Und endet mit der Rückfrage: „Das meinst du?“ Inhaltlich hat dieser Aspekt nichts mit Elkes Ausführungen zu tun, sodass er möglicherweise auf Annis Vorstellungen von so einem Kochbuch schließen lässt. Elke validiert die Ausführungen mit einem kurzen „Genau“ (Zeile 146). Da die beiden vorausgehenden Beiträge inhaltlich divergent sind, bleibt unklar, was von Elke validiert werden soll. Das „genau“ kann einerseits den Inhalt validieren, in diesem Fall bleibt die Divergenz unerkannt. Andererseits kann ein Übergehen der Divergenz auch auf Elkes Präferenz in Bezug auf die harmonische Zusammenarbeit in der Gruppe hindeuten, die sie höher bewertet als den genauen Inhalt. Ebenso kann die Validierung Anni in ihrer Verantwortungsrolle anerkennen. Anni schließt die Sequenz mit einem kurzen „Ach so“ in Zeile 147 ab.

Ruth bringt daraufhin in Zeile 148 die Idee von **Beschriftungen in der Küche** in die Diskussion ein, was bis Zeile 173 erörtert wird und erneut in einem Diskurs über die noch ausstehende Entscheidung endet. Ruth endet mit einer Rückfrage an die anderen Gruppenmitglieder, mit der sie die Gruppe an ihren Überlegungen kommunikativ teilhaben lassen will.

- 148 R: Man könnte ja zum Beispiel auch an die Küche, fällt mir gerade ein, geht jetzt
 149 schon mehr ein bisschen ins Detail, aber so Beschriftungen machen. Wisst ihr, wie
 150 ich es meine so?
- 151 A: Ja.
- 152 E:]Jetzt komme ich wieder nicht.@(3)@
- 153 R:]Also so, da sind Regulierer für den Herd und so.
- 154 A: Also, dass man vorher halt in der Küche genau zeigt, meinerwegen, wenn du so
 155 einen Herd hast, wofür irgendwie was ist, du hast ja zum Beispiel gesagt, dass du
 156 so ein, dass der Ofen so kompliziert war.
- 157 R: So ein Gasher, ne?
- 158 E: Mhm.
- 159 A: Und dass das nicht so einfach ist, dass man das macht. Oder als wir bei uns neu-
 160 lich da bei mir diesen Backofen da benutzen wollten
- 161 R:]Das war richtig schwierig
- 162 A:]und wir konnten den
 163 Backofen nicht benutzen, weil es nicht funktioniert hat.
- 164 R:]Das ging nicht, wir hatten Crêpes gemacht
 165 und die sollten nicht kalt werden und dann, ja.
- 166 E: Super
- 167 R: @(.)@
- 168 E: Ja, also wie gesagt (.) ich finde (2) obwohl, ah, es hört sich beides gut an, aber ich
 169 muss mich jetzt entscheiden.
- 170 A: Mhm.
- 171 E: Verfixt.
- 172 R: @(.)@
- 173 E: (7) Also, wenn es jetzt ja wirklich nur an mir liegt.

Anni validiert Ruths Proposition in Zeile 151, weiß also, was Ruth meint. So wird der konjunktive Erfahrungsraum als angehende Sonderpädagogin deutlich, wo diese Art der Beschriftung von Alltagsgegenständen, zum Beispiel in einer Förderschule, durchaus üblich ist. Elke dagegen teilt diesen Erfahrungsraum nicht und weist auf ihr Unverständnis hin (Zeile 152). Dazu nutzt sie wieder die in der Gruppe inzwischen übliche Form der Nachfrage „Jetzt komme ich wieder nicht. @(3)@“. Das Lachen im Anschluss an die Äußerung dokumentiert ihre Verlegenheit, möglicherweise als Reaktion auf Annis Validierung. Diese Sequenz zeigt, dass in der Zusammenarbeit dieser Gruppe ein Klima herrscht, in dem Nachfragen gestellt werden können, sodass die Gruppe anschließend einen kommunikativen Erfahrungsraum bilden kann. Ruth elaboriert, dass zum Beispiel die „Regulierer“ am Herd beschriftet werden können (Zeile 153). Anni erklärt ebenfalls, was wieder den mit Ruth geteilten Erfahrungsraum deutlich macht (Zeile 154-156). Ihre anschließende Rückfrage in Zeile 157 bezieht Elke in die Überlegungen ein. Elke äußert sich in Zeile 158 mit einem unbestimmten „Mhm“.

Anni setzt fort und erläutert ein mit Ruth gemeinsam erlebtes Beispiel, in einem freundschaftlichen privaten Kontext (Zeile 159f). Erneut zeigt sich hier ein privater Kontakt der beiden Studentinnen sowie die Annahme, dass in der Gruppe alle am Thema beteiligt sein müssen und kommunikative Erfahrungsräume anstrebenswert sind. Ruth stimmt zu (Zeile 161), Anni setzt in hoher Interaktionsdichte fort, das Beispiel zu erläutern (Zeile 162-163). Ruth schließt den Bericht über das gemeinsame Erlebnis ab (Konklusion Zeile 164f). Die letzten vier Interaktionszüge zeigen den Erfahrungsraum, den beide teilen, aber auch ihre Bereitschaft, Elke durch Erläuterungen in diesen Erfahrungsraum aufzunehmen, sodass sich ein kommunikativer Erfahrungsraum bilden kann. Elke kommentiert die Ausführungen

mit einem ratifizierenden „Super“ (Zeile 166). Diese Äußerung ist schwer einzuschätzen. Sie kann ein ironischer Kommentar zu dem Ofenerlebnis sein, kann aber auch Unwillen darüber zum Ausdruck bringen, dieses Erlebnis nicht konjunktiv, sondern nur kommunikativ teilen zu können, also der Konstellation Ruth/Anni nur bedingt anzugehören. Ruth lacht, ein ebenfalls ratifizierendes Lachen (Zeile 167), was eine unbestimmte, spannungsabbauende Reaktion auf Elkes divergente Äußerung ist.

Nach dieser erneuten Sequenz, in der das Kochbuch in hoher Detaillierung geplant wurde, lenkt dieses Mal Elke propositionell auf die notwendige Entscheidung zurück (Zeile 168f). Sie beschreibt dabei sich selbst als diejenige, die entscheiden muss. Dies dokumentiert Elkes Überblick über den Gesprächsverlauf und ihre Verantwortungsübernahme für den Gruppenprozess. Anni reagiert mit einer unbestimmten Äußerung, die aber Elke zugesteht, ein Thema einzubringen und den Diskussionsverlauf im Auge zu behalten (Zeile 170).

Elke elaboriert ihre Überlegungen mit einem „Verflix“ (Zeile 171), dieses Wort zeigt die Schwierigkeit, in der sie sich befindet. Berücksichtigt man ihr vorher geäußertes Interesse an einem Film und ihr großes Bedürfnis, der Gruppe zuzugehören, so besteht ihr Zweispart in genau der Frage, was sie höher bewertet: entweder ihre Zugehörigkeit zur Gruppe Ruth und Anni, die das Kochbuch favorisieren oder ihr eigenes thematisches Interesse. Ruth lacht kurz ratifizierend, wieder ein spannungsabbauendes Signal (Zeile 172). Nach einer Pause von sieben Sekunden, die noch einmal die Bedeutung der Entscheidungssituation dokumentiert, in der Elke sich befindet, setzt sie zu einer Konklusion an (Zeile 173): „Also, wenn es jetzt wirklich nur an mir liegt“. In diesem Wortlaut dokumentiert sich einerseits ihr oben beschriebener innerer Konflikt und andererseits ihre Höherbewertung der Gruppenharmonie gegenüber eigenen inhaltlichen Interessen. Andererseits kann sich so auch eine Scheu zeigen, Verantwortung für eine Entscheidung zu übernehmen, die von dem Rest der Gruppe nicht getragen wird. Von Zeile 174-226 wird anschließend in der Gruppe verhandelt, dass die Projektarbeit eine **Gemeinschaftsarbeit** sein soll.

- 174 A: Nö, es soll jetzt nicht an dir, also das ist negativ.
 175 R:]Treffen ja schon zusammen die Entscheidung, aber jeder
 176 soll sich ja damit
 177 A:]Genau]
 178 R:]irgendwie auch, also zufrieden sein.
 179 A: Deshalb ist es ganz wichtig, was du möchtest. Wir wollen ja nicht[...
 180 R:]Wir wollen ja
 181 nicht so sagen: Ja, wir denken das so. Und dann müssen wir das so machen.
 182 E: Ich finde das aber mit dem Wohnen viel besser, weil da kann ich mir mehr was
 183 drunter vorstellen als mit diesem Kochbuch. Ich weiß nicht, warum, aber momen-
 184 tan – kann ich da mehr drüber erzählen, als wenn ich irgend so ein Kochbuch zu-
 185 sammenstellen soll. ((Rezeptionssignale von Anni und Ruth))
 186 A: Halt nur, wenn du sagst, dass du darüber erzählen willst, dann müssen wir ja gu-
 187 cken, wie wir das, oder was wir halt mit dem Film sagen wollen, worauf wir ein-
 188 gehen wollen beim Thema Wohnen.
 189 R: Das Wichtige ist ja, dass, hier, dieser zweite Punkt, dass wir halt auch
 190 E:]Es ist eine Gemei:::nschaftsarbeit.
 191 R: Genau. Und dass nicht nur einer, also ich glaube, wir dürfen
 192 E: Ääh nee
 193 R: nicht nur (2) also
 194 dich zum Beispiel filmen, sondern man müsste dann das irgendwie auch, was für

- 195 uns Selbstbestimmung bedeutet, Wohnen und so, dass man das alles mit rein-
- 196 packt.
- 197 E:]Das kriegen wir hin. Das müsste aber eigentlich hinkriegen.
- 198 R: Ja, also
- 199 E:]Oder, was meinst du?
- 200 A: Mhm.
- 201 R: Es ist umfa:::ngreich, aber (5)
- 202 A: Okay, also
- 203 E: Aber das, jetzt sieht Anni aber nicht so.
- 204 A: Nee, ich, ich, das ist gar nicht, ich denke
- 205 nach quasi, was wir so machen könnten. Also dir ist der Film, wir können ja ein-
- 206 fach erst mal, wir brauchen uns ja jetzt gar nicht festlegen, sondern wir können ja
- 207 gucken, was uns zum Thema Film und Wohnen alles einfällt heute und wenn wir
- 208 merken, dass wir irgendwie nicht so richtig weiterkommen, dann können wir es
- 209 immer noch ändern.
- 210 E: Genau.
- 211 R: Das stimmt.
- 212 E: Oder dass wir das mit dem Kochbuch war jetzt, sage ich jetzt mal, als zweiten
- 213 Vorschlag oder wie auch immer man das nennt jetzt[
- 214 R:]Plan B.[
- 215 E:]Plan B hält].
- 216 A: Ja.
- 217 E: Hält. Plan B im Hinterkopf so gesehen.
- 218 A: Okay.
- 219 R: Gut
- 220 E: Am besten, man schreibt auf: Plan B Kochbuch. Im Hinterkopf behalten.
- 221 R:]das stimmt
- 222 E: So ungefähr.
- 223 R: Soll ich mal ein bisschen was aufschreiben schon?
- 224 E: Wenn du möchtest, ich hindere dich sowieso nicht.
- 225 R: Kann ich ja mal machen.
- 226 A: Ja.

Anni widerspricht Elkes Konklusionsversuch mit einer Antithese in Zeile 174 und bekräftigt, dass es nicht nur an Elke liegen soll. Vorher stand zwar deutlich im Raum, dass Anni und Ruth für ein Kochbuch sind und auch Elke davon überzeugen wollen. Elke soll entscheiden, eine Pro-forma-Entscheidung von Elke ist Anni aber auch nicht recht. Diese Annahme teilt Ruth mit Anni, wie in den folgenden Validierungen und Elaborationen (Zeile 175-179) in hoher Interaktionsdichte deutlich wird. Ruth schließt die vorangegangenen Interaktionszüge mit einer Konklusion ab (Zeile 180-181), in der sie noch einmal bekräftigt, dass sie mit Anni nicht die alleinige Entscheidung treffen möchte. Dies dokumentiert die stark ausgeprägte Haltung der beiden Studierenden in Richtung einer ‚gemeinsamen Gruppe‘, die gleichberechtigt zusammenarbeitet.

Nach dieser Klarstellung fühlt sich Elke in der Gruppe sicher genug, um in einer Proposition (Zeile 182-185) ihre wirkliche Meinung zu äußern. Sie betont, dass ihr der Film über das Thema Wohnen nach wie vor lieber sei, da sie sich „da mehr was drunter vorstellen“ könne. Dass die Äußerung einer Meinung, die nicht der Gruppenmehrheit entspricht, möglich ist, ist Kennzeichen der Zusammenarbeit in dieser Gruppe. Elkes Ausführungen werden durch Rezeptionssignale von Anni und Ruth begleitet. Anni gesteht Elke in einer Antithese (Zeile 186-188) diese Vorliebe zu, betont

aber, dass der Film alle Gruppenmitglieder darstellen müsse. Ruth setzt dazu an, Annis Gedanken bis hier konjunktiv auszuführen (Zeile 189). Elke lässt Ruth jedoch nicht ausreden, sondern vollendet ihren Satz mit den Worten „Es ist eine Gemei:::nschaftsarbeit“ (Zeile 190). Die gedehnte Sprechweise macht entweder ein leichtes Genervtsein deutlich oder es zeigt, dass nach Elkes Meinung die Idee der Gemeinschaftsarbeit zur Genüge diskutiert worden ist und ihrer Meinung nach auch im Film verwirklicht werden kann. Ruth erläutert trotzdem noch einmal, dass alle drei im Film vorkommen müssen (Zeile 191). Sie hält dies offensichtlich für noch einmal erklärungsbedürftig, das heißt, sie ist sich nicht sicher, ob Elke es tatsächlich weiß. Vielleicht reflektiert Ruth in diesem Moment auch, dass im Falle einer Entscheidung für einen Film auch sie selbst in diesem vorkommen sollte. Elke unterbricht die Ausführungen (Zeile 192) mit einem kurzen „Ääh nee“, was wieder die Selbstverständlichkeit dieser Ausführungen unterstreicht.

Die Zeilen 193-196 bilden eine Fortsetzung und Ausführung von Ruths Erklärung. Für Anni und Ruth scheint der Film entweder nicht das Kriterium der Gemeinschaftsarbeit zu erfüllen, sie scheuen den Aufwand oder sie selbst haben kein Interesse daran, in einem Film als Protagonistin vorzukommen. Das könnten Gründe sein, warum beide immer wieder versuchen, Elke von der Kochbuchidee zu überzeugen. Elke schließt die Ausführungen mit einer Synthese (Zeile 197). Diese hat den Wortlaut: „Das kriegen wir hin. Das müsste aber eigentlich hinkriegen“. Die zweimalige Wiederholung des Wortes „hinkriegen“ deutet darauf hin, dass ein Film ihrer Meinung nach eine zu bewältigende Aufgabe ist. Im zweiten Satz fehlt das Pronomen ‚wir‘. Dies kann darauf hindeuten, dass Elke implizit jemanden anders, eine Person außerhalb der Gruppe ergänzt, dem sie die für den Film notwendigen Fähigkeiten zuschreibt.

Ruth beginnt in Zeile 198 mit „Ja, also“ eine Konklusion, das „ja“ deutet darauf hin, dass sie sich bereit erklären möchte, sich gegenüber der Idee eines Films offener zu zeigen. Elke wertet Ruths Aussage als Zustimmung (Zeile 199) und wendet sich mit der Frage „Oder, was meinst du?“ an Anni. Dies zeigt ihre Haltung, dass alle in der Gruppe zustimmen müssen. Anni hat sich seit Elkes Meinungsäußerung zum Film nicht geäußert, also ist der Diskurszug für Elke noch nicht beendet. Sie nutzt dabei das in der Gruppe inzwischen übliche Nachfragen. Anni antwortet mit einem divergenten „Mhm“, was keine klare Meinungsäußerung darstellt (Zeile 200). Sie scheut sich, im Gegensatz zu Elke, ihre Meinung offen zu äußern. Ruth äußert sich in Zeile 201 mit „Es ist umfa:::ngreich, aber (5)“ Damit versucht sie, die Divergenz vermittelnd aufzulösen, die sie als negative Meinungsäußerung interpretiert. Zum ersten Mal im Laufe des Treffens ist es hier so, dass Ruth und Anni keine übereinstimmende Meinung äußern. Anni konkludiert daraufhin in Zeile 202 mit einem „Okay, also“ die vorausgehenden Überlegungen. Sie nutzt einen nahezu identischen Wortlaut wie Ruth in Zeile 198. Elke nutzt wieder das in der Gruppe üblich gewordene Nachfragen bei Divergenzen (Zeile 203) und bemerkt, dass diesmal Anni es „aber nicht so“ sieht. Damit wird die veränderte Gruppenkonstellation explizit und Elke zeigt ihr Interesse an Einigung innerhalb der Gruppe. Anni widerspricht Elkes Skepsis und führt ihre Zustimmung in Form einer Konklusion mit propositionalem Gehalt weiter aus (Zeile 204-209). Sie überlege, wie man das machen könne, und schlägt vor, sich nicht festzulegen, sondern die Idee eines Films zum Thema Wohnen weiterzudenken und es gegebenenfalls noch ändern zu können. Beide Gruppenmitglieder stimmen zu, teilen also diesen Vorschlag (210f). Damit ist in der Gruppe wieder ein Konsens hergestellt. Die Frage, ob ein Kochbuch oder ein Film hergestellt werden soll, ist allerdings nach wie vor offen. Die Einigung in der Gruppe ist allen Mitgliedern an dieser Stelle wichtiger, als inhaltlich in der Arbeit voranzukommen.

Elke schlägt vor (Zeile 212-213), das Kochbuch als zweite Idee im Kopf zu behalten, einen Vorschlag, den Ruth anschließend teilt (Zeile 214). Elke wiederholt den Begriff „Plan B“ (Zeile

le 215), den Ruth zuvor genutzt hat. Hier stellt sie einen univoken Gruppendiskurs her, der die Funktion der Vergemeinschaftung hat, die Elke besonders deshalb notwendig erscheint, da die Gruppe sich inhaltlich noch nicht geeinigt hat. Anni schließt die Sequenz in Zeile 216 daraufhin mit einem zustimmenden „Ja“ ab. Elke wiederholt wieder die Idee vom Kochbuch als Plan B, damit nutzt sie in Zeile 217 erneut die Strategie, sich der Gruppe zuzuordnen, indem sie bereits abgeschlossene Themen aufnimmt. Anni schließt das Thema daraufhin mit einem kurzen zustimmenden „Okay“ ab (Zeile 218), was Ruth in Zeile 219 mit einem „Gut“ verstärkt. Elke nimmt das Thema Plan B wiederholt auf und schlägt propositional vor, aufzuschreiben, dass das Kochbuch Plan B sei (Zeile 220). Elke hat damit ihre Idee des Films wieder in den Mittelpunkt der Zusammenarbeit geholt, nachdem Anni und Ruth sie zuvor von einem Kochbuch überzeugen wollten. Der Hinweis auf die Protokollierung des Kochbuchs als Plan B kann darauf hindeuten, dass Elke hofft, nun weiter konkret über den Film und damit ihren inhaltlichen Favoriten sprechen zu können.

Ruth validiert in Zeile 221 in hoher Interaktionsdichte, die auf einen konjunktiven Erfahrungsraum hindeutet, und dokumentiert, dass Ruth Elkes Vorschlag akzeptiert. Elke schließt daraufhin den Interaktionszug in Zeile 222 ab. Ruth nimmt das Thema „aufschreiben“ validierend auf (Zeile 223), damit wird die Idee schriftlich festgehalten und Ruth leitet damit in eine Ideensammlung für beide Themen über. Elke sagt: „Wenn du möchtest, ich hindere dich sowieso nicht.“ (Zeile 224). Diese Äußerung validiert und kann verdeutlichen, dass Elke Ruth nun wieder das Feld überlassen will, nachdem sie vorher ihre Interessen durchgesetzt hat. Sie stellt sich durch das Wort „sowieso“ als jemanden dar, der offen für verschiedene Vorgehensweisen ist und sich auch an weiteren Kochbuchüberlegungen beteiligen würde. Die wiederholten Validierungen von Ruth und Anni (Zeile 225f) lassen sich so deuten, dass die Gruppe sich hier wieder ihrer durch die Entscheidung bezüglich des Themas bedrohten Einigkeit versichert.

Es folgt die ausgelassene Passage ‚Wir notieren beide Themen‘, die etwa drei Minuten und fünfzehn Sekunden dauert. Hier füllt die Gruppe den Projektbogen, ein Arbeitsblatt, das an alle Gruppen verteilt wurde, ein Stück aus und behält dabei beide Themenzugänge im Blick, indem sie in einer Mindmap beginnt, Stichworte für beide Themenzugänge zu sammeln.

Passage ‚Erste eigene Wohnung‘

Die folgende Passage ‚Erste eigene Wohnung‘ (Zeile 1-45) steht exemplarisch für die weitere Auseinandersetzung mit den beiden thematischen Zugängen der Gruppe.

- 1 R: Mei, wir hatten ja mal gedacht, dass wir so (.) erste eigene Wohnung zum Beispiel, hatten wir ja auch mal überlegt, was man dafür, was für Schritte da wichtig sind vorher. So. Und vielleicht so der Unterschied dachten wir auch. Aber das ist vielleicht ein bisschen, weiß ich nicht, ob ich das machen würde.
- 5 E: Was?
- 6 R:]So der Unterschied zwischen deiner Wohngruppe zum Beispiel?
- 7 E: ÄE:::m (.) würde ich schon machen.
- 9 R: Und Ja?
- 10 E: Würde ich schon mit reinnehmen, weil (1) das ist ja der erste Schritt, aus einer Wohngruppe raus. Ne, (2)
- 12 A: Aber
- 13 E: okay, erzähl. Ich höre zu.
- 14 A: Hm (.) ist es denn nicht zu sehr auf, nur auf eine Seite bezogen?

- 15 R: Ja, da müssen wir halt aufpassen. Weil, also wir haben ja zum Beispiel bei mir hier
16 in der Wohngruppe, gut, wir kommen aus dem Elternhaus so.
- 17 A: Man könnte sagen, also ich würde, wenn man so macht die erste eigene Wohnung
18 gar nicht darüber sagen, also darüber sprechen, wo man vorher herkommt, son-
19 dern was einem wichtig war bei der neuen Wohnung. Also worauf man geachtet
20 hat ...
- 21 R:] Mhm, das ist vielleicht schöner.
- 22 E:] Stimmt.
- 23 A: was dir wichtig war.
- 24 R: Mmh
- 25 E: Ja, da hast du Recht.
- 26 A: Ne?
- 27 E: Ja
- 28 A: Dann vielleicht, welche Schwierigkeiten gab es.[
- 29 R:] Mmh[
- 30 E:] Konntet ihr sie selber
31 bewältigen oder nicht.
- 32 A:] Selber bewältigen.[
- 33 R:] Welche Hilfen gibt es vielleicht.[
- 34 A:] Ja, genau.
- 35 R: Also beim Umzug, wie kriegt man die Möbel dahin und ...
- 36 A: Hilfe (.) Fragezeichen. Hm, ja, wer finanziert das zum Beispiel, wer bezahlt
37 das?
- 38 R: Ja. (2)
- 39 A: Bezahlung. (29) Was gäbe es noch? [
- 40 R:] Ich überlege.
- 41 E:] Bin auch am überlegen. Sieht man
42 nicht die Rauchwolken [
- 43 R:] @(.)@ Oh ja. @(.)@
- 44 E: °Man wird auch mal Scherze machen dürfen. °
- 45 R: °Das stimmt. ° (leise).

Ruth startet propositionell Überlegungen zum Thema erste eigene Wohnung (Zeile 1-4), indem sie einerseits vorherige Überlegungen zusammenfasst, sie aber gleichzeitig in Zweifel zieht. Auffällig ist aber, dass sie sowohl die Vorüberlegungen als auch ihre Zweifel nicht direkt benennt, sondern verklausuliert andeutet. Damit setzt sie einen in der Gruppe vorhandenen konjunktiven Erfahrungsraum voraus. Ihre vorsichtigen Formulierungen vermitteln auch den Eindruck, dass sich Ruth scheut, klassische Einrichtungen für behinderte Menschen zu benennen. Diese Vergleichsnorm bleibt aber unausgesprochen und wird erst in Zeile 16 benannt. Ruth erscheint es nicht angemessen, in einer explizit inklusiven Gruppe Differenzen zum Thema zu machen, oder ist sich unsicher, ob dies der Aufgabenstellung der Projektarbeit entspricht. Grund kann auch sein, dass sie eine erneute deutliche Trennung zwischen ihr und Anni auf der einen und Elke auf der anderen Seite vermeiden will. Elke allerdings sind Ruths Äußerungen nicht verständlich und sie fragt nach (Zeile 5).

Ruth erläutert das Wort „Unterschied“ näher in Bezug auf den Unterschied zu Elkes Wohngruppe (Zeile 6). Nach Elkes Frage bezieht Ruth ihre Überlegungen auf Einrichtungen der Behindertenhilfe, in der Elke vor Einzug in die eigene Wohnung lebte. Elke reagiert in Zeile 7f antithetisch, vertritt also erneut eine gegenläufige Meinung in der Gruppe. Ruth beginnt mit einem „Und“ eine Elaboration (Zeile 9), fragt dann aber noch einmal bei Elke mit einem „Ja?“

nach, das könnte eine Reaktion auf ein nonverbales Signal sein. Elkes Elaboration „der erste Schritt aus einer Wohngruppe raus“ macht ihren normativen Bezugspunkt als Klientin des Behindertenhilfesystems deutlich (Zeile 10f), in dem verschiedene Wohnformen immer aufeinander aufbauen und nach bestimmten Voraussetzungen gewechselt werden dürfen.

Anni setzt zu einem Widerspruch an (Zeile 12). Elke gibt Anni mit ihrer Validierung des „Abers“ die Erlaubnis zum Widerspruch (Zeile 13) oder zur Formulierung einer Antithese. Elke moderiert hier und signalisiert Anni die Möglichkeit einer Diskussion. Anni erklärt, dass es „nur auf eine Seite“ bezogen ist (Zeile 14). Die „eine“ und die ‚andere‘ Seite meinen in diesem Fall ‚Auszug aus der Wohngruppe‘ und ‚Auszug aus dem Elternhaus‘, das immer noch nicht explizit benannt wird. Es dokumentiert sich, dass ‚beide Seiten‘ als Differenz herstellend wahrgenommen werden und sie aufgrund des Bestrebens nach Gemeinsamkeit unausgesprochen bleiben.

Ruth stimmt validierend zu (Zeile 15f) und führt die Differenz der Gruppe erstmals explizit aus, dass eine Person aus der Wohngruppe in die erste eigene Wohnung gezogen ist und zwei andere Gruppenmitglieder aus dem Elternhaus ausgezogen sind. Anni erläutert in ihrer Synthese (Zeile 17-20), dass man nicht die unterschiedlichen Ausgangssituationen, sondern die gemeinsame Situation der ersten eigenen Wohnung beleuchten könnte. Dies zeigt noch einmal ihre Grundhaltung, sich auf die Gemeinsamkeiten der Gruppe zu konzentrieren und gleichzeitig die Unterschiede zwischen allen Beteiligten nicht zu thematisieren. Stattdessen wäre auch eine Bearbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden denkbar, die es sicherlich auch zwischen Ruth und Anni gibt, was hier aber vermieden wird.⁵⁹ Ruth teilt diese Haltung (Zeile 21), denn sie unterbricht Annis Redefluss und bezeichnet das Betonen der Gemeinsamkeiten als „vielleicht schöner“, wobei das Wort „schöner“ etwas Ästhetisches bzw. Harmonisches bezeichnet und darauf hindeutet, wie positiv Ruth Gemeinsamkeiten bewertet. Elke validiert die Äußerung in hoher Interaktionsdichte mit einem „Stimmt“ (Zeile 22). Anni bezieht mit dem, was „dir“ wichtig war (Zeile 23), die bisher allgemeinen Überlegungen persönlich auf Elke, was von Ruth in Zeile 24 ratifiziert wird. Elke validiert die Überlegungen in Zeile 25 mit „Ja, du hast Recht“, was eine ausdrückliche und respektvolle direkte Zustimmung darstellt. Von Zeile 22 bis 25 wird der antithetische Diskurs von allen Gruppenmitgliedern nacheinander synthetisch zusammengeführt und bildet ein gemeinsames Ergebnis. Anni kommentiert Elkes Zustimmung mit „Ne?“ Dies könnte ihre Erleichterung über die Synthese verdeutlichen (Zeile 26). Auch sie hat Elkes ausdrückliche Zustimmung zur Kenntnis genommen. Ruth hatte vorher zugestimmt und Elkes Zustimmung entspricht nun der Haltung der Gruppe, dass alle drei Mitglieder zustimmen müssen. Elkes erneute Validierung (Zeile 27) dokumentiert ebenfalls ihre Erleichterung, in einer harmonischen Gruppensituation einen antithetischen Diskurs synthetisch zu Ende geführt zu haben.

In den folgenden Zeilen (Zeile 28-38) sammelt die Gruppe Ideen für einen Film. Anni notiert Elkes, Ruths und ihre eigenen Ideen. Das Notieren legitimiert die Ideen jeweils als Gruppenkonsens. Alle drei Gruppenmitglieder beteiligen sich inhaltlich gleichwertig. In dieser Sequenz hebt sich die Gruppenkonstellation von Ruth/Anni auf der einen und Elke auf der anderen Seite auf. Alle drei ergänzen sich gegenseitig und arbeiten gemeinsam, sammeln in einem gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum Ideen und arbeiten zusammen. Hier wird deutlich, dass der Blick auf die erste eigene Wohnung, wie von Anni vorgeschlagen, wirklich ein verbindendes Element der Gruppe darstellen könnte. Anni notiert konkludierend in Zeile 39 die letzte Idee, es folgt eine Pause von 29 Sekunden, in denen der Gruppe offenbar keine weiteren Ideen kommen.

⁵⁹ Diese Sequenz gibt auch einen Hinweis auf Annis Inklusionsverständnis im Sinne der Vermeidung von Differenz und Betonung von Gemeinsamkeiten, auch wenn Differenzen offensichtlich sind.

Um das Schweigen zu überbrücken, äußert Anni eine anschlusspropositionelle Frage nach weiteren Gesichtspunkten (Zeile 39). Ruth validiert mit „Ich überlege“. Auch sie teilt also die Annahme, dass noch gemeinsam weiter überlegt werden sollte (Zeile 40). Elke validiert gleichzeitig mit Ruth (Zeile 41f), führt aber scherzhaft weiter aus, ob man die Rauchwolken sehe, ebenfalls eine Äußerung, die dem Überbrücken des Schweigens und dem Beginn eines neuen Themas dienen könnte. Ruth validiert das neue Thema lachend ein (Zeile 43). Elke äußert sich leise mit „Man wird auch mal Scherze machen dürfen“ (Zeile 44). Die leise Sprechweise deutet darauf hin, dass ihre Haltung auch besagt, dass gemeinsam weiter überlegt werden sollte und ihr Scherz nur ein kleiner kommunikativer Einschub sein sollte. Ruth stimmt ihr leise validierend zu (Zeile 45), was auf eine geteilte Orientierung hindeutet, aber auch den Mangel weiterer Ideen dokumentiert. In den folgenden vier Minuten scheint die Gruppe in der Passage ‚weitere Ideensammlung‘ zunächst auf der Suche nach einem neuen Thema zu sein, die bisherigen Notizen werden zusammengefasst, es wird über die zeitliche Dauer des Treffens und die Projekttermine gesprochen. Die Passage soll nicht näher ausgewertet werden. Für die weitere Auswertung ist jedoch folgender Aspekt von Bedeutung: Als das Gespräch auf das Thema Grenzen der Selbstbestimmung kommt, bezieht sich Ruth auf die Grenzen der selbstbestimmten Wohnungssuche, da die Auswahl an Wohnungen aufgrund des beschränkten studentischen Einkommens eingeschränkt ist. Sie bezeichnet darin die Kombination aus niedriger Miete und gehobenen Ansprüchen an eine Wohnung als „Wunschdenken“.

Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘

Die nächste exemplarische Passage aus der Themensammlung zu beiden Themenaspekten stellt die Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘ (Zeile 1-64) dar.

- 1 A: Das müssen wir alles, wir müssen gucken, also ich (.) finde es schwierig, glaube
 2 ich, das so in einen Film zu packen. Also klar, du kannst die Leute interviewen ir-
 3 gendwie.
 4 R: Ja. Für mich ist halt auch, mit diesem Interviewen, das ist klar so für mich, aber
 5 wie geht es dann weiter so, also was filmen wir dann so? Das ist Anni, sie wohnt
 6 in dieser Wohnung. Also, wisst ihr, wie ich es meine? Oder wie machen wir es
 7 halt? Oder das ist Elke und sie wohnt in der Wohnung und ...
 8 A: Es ist schwer irgendwie so (.) weißt du was, du guckst so, als wenn (.) hm? Sag
 9 ruhig, also wir haben auch, wir können auch diese Halt-Stopp-Karte hier wieder,
 10 also nicht gar nicht für leichte Sprache, sondern wenn einer gerade nicht mit-
 11 kommt oder so.
 12 R: Mmh
 13 E: Meinst, dass das wirklich schwierig wäre? Aber ich denke mal, wenn man das
 14 wirklich jetzt nur auf den hier bezieht, also hauptsächlich auf den Punkt bezieht,
 15 ne, dann können wir ja immer noch gucken, was noch uns für Fragen
 16 unter (1)
 17 A: Aber es geht jetzt also gar nicht darum, dass es, was man noch so inhaltlich ma-
 18 chen könnte, das ist, glaube ich, da finden wir noch was, aber wie man das, jetzt
 19 Methoden, die wir anwenden.
 20 E: Mhm.
 21 R: Wie wir das so darstellen wollen.
 22 A: Genau.
 23 R: Ich weiß nicht, ob du noch so eine Idee hast, Elke, also, wenn wir diese Interviews
 24 machen, wie würdest du dann vielleicht so weiter, was würdest du dann filmen
 25 sozusagen?

- 26 E: Gute Frage.
 27 A: Also da hakt es.
 28 E:]Unsere eigene Wohnung.
 29 A:]Ja, aber was, also wir können die ja nicht einfach
 30 nur filmen.
 31 R:]Mhm, das denke ich auch, aber, aber wie dann? Also (.) so. Würdest du
 32 dann sagen: Das sind so und so viele Quadratmeter und, oder also, unter welchem
 33 Aspekt man das so filmt. (2)
 34 A: Weißt du, was wir meinen?
 35 E: Ich komme da @(2)@ ich versuche schon irgendwie (2) es zu verstehen. Na ja,
 36 man sollte wirklich (2) ob man jetzt das wirklich unter dem Aspekt macht, wie
 37 man, welche Quadratmeterzahl, das interessiert im Endeffekt keinen.
 38 A: Das ist es nämlich.[
 39 R:]Ja. Das war jetzt nur so ein Beispiel von mir, gell, aber.
 40 E:]ne, nee, ist nicht böse gemeint, aber das, das
 41 wiederum interessiert keinen.
 42 R: Nee, also das glaube ich, würde mich auch nicht interessieren,
 43 aber
 44 E:]Wenn man jetzt zum Beispiel sagt (2) von (2) Wunschdenken her, von we-
 45 gen, dass man mit seinem eigenen Freund zusammenziehen wollte schon, dass
 46 man das irgendwie so, weißte?
 47 A: Ja, ja, also inhaltlich verstehe ich das alles.
 48 E: Inhaltlich verstehe ich auch viel. Aber das ist mit dem
 49 A:]Wie macht man das? Das ist so[
 50 E:]Umdenken dann hier].
 51 A: Also vielleicht essen wir jetzt erst mal was und dann denken wir vielleicht noch-
 52 mal über die Methode nach oder vielleicht nochmal über, ob wir dann doch das
 53 Thema irgendwie wechseln, einfach, weil wir nicht zu einer Methode kommen,
 54 weil dann, weißt du?
 55 E: Ist das auch doof, ich weiß.
 56 A: Aber wir können
 57 E:]Aber lass uns erst nach dem Mittag nochmal drüber[
 58 R: Ja, wir machen uns jetzt nochmal jeder Gedanken, vielleicht ...
 59 E:]Weil, wenn der Bauch voll ist, dann hat man hier oben.
 60 A: Genau.
 61 E: Ein besseres Denken.
 62 A: Glaube ich.
 63 E: Glaube ich auch, ein besseres Wunschdenken.
 64 A: Ja.? Also das wäre so, ja, wir gucken einfach mal.

Anni leitet am Ende der gemeinsamen Überlegungen erneut propositionell auf das Thema **Schwierigkeiten eines Films** über (Zeile 1-3), was auch schon zu Beginn des Treffens thematisiert wurde. Es sei bis auf das Interviewen von Personen unklar, worum es gehen soll. Ruth stimmt ihr zu und führt anschlusspropositionell weiter aus, dass man die Gruppenmitglieder in ihren Wohnungen filmen und vorstellen könne, aber ihr das weitere inhaltliche Vorgehen unklar sei (Zeile 4-7).

Anni betont zusammenfassend noch einmal, dass es „schwer irgendwie so (.)“ sei (Zeile 8-11). Die Schwierigkeiten eines Films sind also ein geteiltes Thema von beiden Studierenden. Offenbar aber nicht von Elke, denn im Folgenden spricht Anni sie auf ihren skeptischen Blick an und schlägt die Nutzung einer „Halt-Stopp-Karte“ vor. Dabei folgt sie wieder dem in der Gruppe

etablierten Muster, sich gegenseitig auf nonverbale Signale oder Floskeln anzusprechen, sodass Unklarheit oder Kritik thematisiert werden können. Die Reaktion auf Elke und der Vorschlag, die Karte zu nutzen, zeigen, dass die Einbindung von Elke immer noch ein präsenter und stark fokussierter Wunsch von Anni ist, obwohl bisher auch ohne diese Karte Bedenken oder Unklarheiten aller Beteiligten gut bearbeitet wurden und die Einbindung aller als gelungen bezeichnet werden kann. Ruth äußert sich mit einem unbestimmten „Mmh“ (Zeile 12). Auch sie will Elke ermutigen, sich zu äußern. Elke zweifelt in Zeile 13-16 oppositionell an, dass ein Film „schwierig“ ist. Sie sagt, wenn man sich nur auf „den Punkt“ bezieht (damit meint sie vermutlich den schon in der Ideensammlung erarbeiteten Punkt der ersten eigenen Wohnung), müssten einem doch Fragen einfallen. Anni widerspricht ihr erneut oppositionell und sagt, dass es nicht um den Inhalt des Films gehe, sondern um die „Methoden“ (Zeile 17-19). Der Begriff der Methoden stammt aus der Pädagogik, wird aber an dieser Stelle gebraucht, um nicht erneut über das Thema Video und Umgang mit Videoschnitt sprechen zu müssen, und wirkt verklusulierend, anstatt den Sachverhalt zu klären. Im vorhergehenden Teil mischten sich immer wieder methodische und inhaltliche Aspekte, was niemand aus der Gruppe als problematisch ansah. Elke äußert ein unbestimmtes „Mhm“ (Zeile 20), was auch ihre Unklarheit angesichts des Begriffs Methode deutlich machen kann oder auf unterschiedliche Erfahrungsräume (Pädagogin versus nicht Pädagogin) hindeutet. Ruth führt Annis Widerspruch weiter aus (Zeile 21), dadurch dokumentiert sich erneut der konjunktive Erfahrungsraum der beiden. Außerdem dokumentiert sich, dass Ruth die Divergenz zwischen ihrem und Elkes Erfahrungsraum erkannt hat und durch die Erläuterung des Begriffs „Methoden“ einen kommunikativen Erfahrungsraum herstellt. Durch Annis Konklusion in Zeile 22 wird die Sequenz abgeschlossen.

Nach dieser Dokumentation des konjunktiven Erfahrungsraums von Anni und Ruth stellt Ruth die Frage an Elke, ob sie eine Idee habe, was genau man filmen könne (Zeile 23ff). Sie macht dadurch sehr deutlich, dass sie selbst und Anni nicht bereit oder technisch in der Lage dazu sind, allein die Verantwortung für einen Film zu übernehmen, auch wenn Elke diese Idee immer noch besser findet und die Schwierigkeiten anzweifelt. Sie übergibt die Verantwortung für die Filmidee hier ausdrücklich an Elke und fordert sie dazu auf, eine solche zu liefern. Dieses Einfordern von Beteiligung und Verantwortung ist einerseits ein Zeichen einer gleichberechtigten Zusammenarbeit, durch Annis unmittelbares Weitersprechen wirkt die Einforderung aber auch rhetorisch und zeigt, dass die Verantwortungsübernahme einer Einzelperson gegenüber einer Dyade nicht erwartet wird. Elke reagiert auf die Rhetorik und nimmt die Aufforderung mit der Floskel „Gute Frage“ zunächst validierend an (Zeile 26). Anni entgegnet in Zeile 27, ohne weitere Zeit zum Nachdenken zu lassen: „Also da hakt es“. Ihrer Ansicht nach ist es also nicht einfach, Ideen zu finden, und ihrer Meinung nach hat die Gruppe auch genug über das Thema nachgedacht, sodass nun nicht viel weitere Zeit nötig ist. Elke macht in Annis Aussage hinein die oppositionelle Bemerkung: „Unsere eigene Wohnung“, für sie ist also klar, was gefilmt werden könnte, und sie schließt damit an die von Ruth als kritisch beschriebene Idee an (Zeile 28). In der Gruppe herrschen also Divergenzen darüber, was der angemessene Inhalt für einen solchen Film sein könnte. Das wird spätestens in diesem impliziten oppositionellen Diskurs deutlich.

Die Rahmeninkongruenzen bestehen nicht in erster Linie auf inhaltlicher Ebene, denn inhaltliche Ideen für einen Film stehen durchaus im Raum (Interviews, Wohnung filmen). Möglicherweise sehen Ruth und Anni auch die Verantwortung der technischen Umsetzung bei sich (siehe Anfang des Treffens ab Zeile 18) und benutzen nun das Thema Inhalt als Möglichkeit, dies indirekt deutlich zu machen. Für diese Deutung spricht, dass Anni in Zeile 19 das Wort „Methoden“ benutzt. Eine andere Möglichkeit der Erklärung der Divergenzen ist, dass Ruth

und Anni, im Gegensatz zu Elke, die dies ausdrücklich vorschlägt, nicht wollen, dass ihre eigene Wohnung gefilmt und öffentlich präsentiert wird. Dies wäre allerdings eine Bedingung, die bei einem solchen Film erfüllt sein müsste, da alle Gruppenmitglieder beteiligt sein sollen. Diese Differenzen könnten durch die unterschiedlichen Lebenserfahrungen der Beteiligten begründet sein. Elke kann beispielsweise in ihrer Wohngruppe oder auch im ambulant unterstützten Wohnen die Erfahrung gemacht haben, relativ fremden Personen Zugang zu ihren privaten Räumen zu gewähren, während dies für Anni und Ruth möglicherweise nicht gilt. Anni führt den oppositionellen Diskurs fort und widerspricht Elke in hoher Interaktionsdichte (Zeile 29-30). Sie sagt, dass man die Wohnung nicht „einfach nur“ filmen kann. Damit teilt sie Ruths Haltung, die dies in Zeile 6-7 ebenfalls anmerkt. Ruth stimmt Anni erneut zu (Zeile 31-33), versucht dann allerdings Elkes Idee weiter auszuführen. Sie überlegt Filmaspekte einer Wohnung und nennt das Beispiel der Quadratmeterzahl der Wohnung, um deutlich zu machen, dass ihrer Meinung nach ein „Aspekt“ benötigt wird, unter welchem eine Wohnung gefilmt werden kann. Anni fragt Elke daraufhin in Zeile 34, ob sie verstehe, wo das Problem beider liege. Diese Frage dokumentiert, dass beide nicht einfach über Elke hinweggehen wollen und ihren Erfahrungsraum kommunikativ teilen wollen.

Elke erklärt sich in ihrer Antwort bereit, Annis und Ruths Bedenken „zu verstehen“ (Zeile 35-37). Sie führt weiter aus, dass die Quadratmeterzahl tatsächlich niemanden interessieren würde. Damit nimmt sie Bezug auf Ruth und setzt ein Signal, dass auch ihr eine gemeinsame Entscheidung wichtig ist und sie nicht die Einigkeit der Gruppe riskieren möchte. Anni nimmt in ihrer Elaboration mit dem Beginn einer rituellen Konklusion (Zeile 38) Elkes Signal auf und versucht mit der Aussage „Das ist es nämlich“ zu einem thematischen Anschluss, also zu einer Gruppenentscheidung in ihrem Sinne zu kommen. Ruth reagiert auf Elkes Signal anders, sie bezeichnet die Quadratmeterzahl elaborierend als „Beispiel“ (Zeile 39). Damit rechtfertigt sie ihren Vorschlag nachträglich oder macht deutlich, dass für sie auch andere, noch herauszuarbeitende Aspekte denkbar wären, die man filmen kann. Sie teilt also nicht Annis Idee, eine Entscheidung herbeizuführen. Elke bezieht sich in hoher Interaktionsdichte validierend auf Ruth und wiederholt in Zeile 40f, dass die Quadratmeterzahl wirklich keinen interessiere. Dabei nutzt sie sogar eine entschuldigende Formel: „ne, nee, ist nicht böse gemeint“. Sie ordnet sich damit Ruth zu und vergewissert sich der Zusammengehörigkeit, auch aufgrund der im Raum stehenden inhaltlichen Uneinigkeit. Ruth geht validierend auf dieses Bedürfnis ein (Zeile 42f) und übernimmt hier eine vermittelnde Rolle zwischen Anni, die allmählich auf eine Entscheidung drängt und die inhaltlichen Differenzen rituell beenden will, und Elke, die nicht bereit ist, sich Ruths und Annis Position anzunähern. Ruth ist es in diesem Moment also, die dem entstehenden Zeitdruck, inhaltlich zu arbeiten, widersteht oder eine Entscheidung scheut. Elke wird so weiterhin Verantwortung und Zeit zugestanden.

Elke bringt einen neuen propositionellen Vorschlag über den Filminhalt in die Diskussion ein (Zeile 44-46). Sie beschreibt das „Wunschdenken“, dass man mit seinem eigenen Freund zusammenziehen wolle. Damit beschreibt sie mit Bezug auf das Kontextwissen ihre persönliche Situation, in der sie vielleicht eine Parallele sieht zu Ruths vorher geäußertem „Wunschdenken“ nach einer für sie finanzierbaren Wohnung mit gehobener Ausstattung. Beide haben einen Wunsch nach Veränderung der Wohnsituation, der auch zum Inhalt eines Films werden könnte. Elke ist noch nicht, wie von Anni angestrebt, bereit dazu, sich zeitnah gegen den gemeinsamen Film zum Thema Wohnen zu entscheiden. Sie beendet ihre Ausführungen mit einer Rückfrage „weißt?“. Anni reagiert auf diese Rückfrage oppositionell (Zeile 47) und sagt, dass sie „inhaltlich“ die Überlegungen aller verstehe. Die besondere Betonung des Wortes inhaltlich impliziert,

dass es einen zweiten, nicht klaren Pol geben muss. Dieser könnte der methodisch-technische sein, der an vorausgegangener Stelle bereits thematisiert wurde und im Folgenden vage ausgeführt wird. Elke wiederholt Anni Wortlaut und ordnet sich ihr damit zunächst zu, beginnt dann aber mit einer weiteren Opposition (Zeile 48): „Aber das ist mit dem“. In hoher Interaktionsdichte elaboriert Anni den noch fehlenden methodisch-technischen Aspekt (Zeile 49): „Wie macht man das?“ Die hohe Interaktionsdichte macht die Relevanz deutlich, die dieser Aspekt für sie hat. Elke geht auf diesen Aspekt validierend ein (Zeile 50), indem sie sagt: „Umdenken dann hier“. Dies dokumentiert, dass sie ebenfalls bereit ist, die beiden Pole inhaltlich und methodisch-technisch zu durchdenken, aber keine inhaltlichen Ideen dazu hat. Anni schlägt in einer rituellen Konklusion vor (Zeile 51-54), erst einmal zu essen und dann über die Methode (also den ihr noch unklaren Aspekt) nachzudenken und gegebenenfalls das Thema zu wechseln, weil „wir nicht zu einer Methode kommen“. Dadurch dokumentiert sich, dass sie nach wie vor beide Ideenstränge der Projektarbeit im Kopf hat und eine endgültige Entscheidung noch nicht getroffen ist. Es dokumentiert sich durch das Aushalten der Offenheit am Ende des Treffens aber auch, dass auch Anni bereit ist, Elkes Ideen einzubeziehen.

Elke validiert den Aspekt des Themenwechsels aufgrund der fehlenden Methode durch in Zeile 55 „Ist das auch doof, ich weiß“. Dadurch dokumentiert sich wiederholt ihre Kompromissbereitschaft. Mit „Aber wir können“ kommt Anni Elke elaborierend erneut entgegen (Zeile 56). Nun unterbricht Elke Anni in hoher Interaktionsdichte und schlägt in einer rituellen Konklusion ebenfalls vor, nach dem Mittagessen weiter zu überlegen (Zeile 57). Ruth unterstützt diese Idee validierend und führt weiter aus, dass sich jeder noch einmal Gedanken machen könne (Zeile 58). Elke bezieht sich elaborierend wieder auf das Mittagessen (Zeile 59). Anni stimmt zu (Zeile 60), damit ordnet sie sich ebenfalls der Gruppe in diesem vergewissernden Diskurs zum Beenden des Treffens zu. Elke verlängert den Diskurs elaborierend (Zeile 61), Anni validiert erneut. Elke nutzt in ihrer erneuten Elaboration in Zeile 63 das Wort „Wunschdenken“, was sie auch in der Formulierung ihres thematischen Interesses nutzt (Zeile 14). Dies deutet darauf hin, dass sie dieses Interesse auch hier noch im Kopf hat und es gern weiter verfolgen will. Möglicherweise erscheint ihr es auch als „Wunschdenken“, dass sich ihr eigenes inhaltliches Interesse durchsetzen könnte. Anni beendet mit einer Rückfrage und dem Ausblick auf weiteres „gucken“ das Treffen mit einer echten thematischen Konklusion. In der Gruppe ist nun also Konsens, dass es nach wie vor inhaltliche Differenzen gibt, sich die Gruppe jedoch ihrer Gruppenzusammengehörigkeit vergewissert hat. Der zeitliche Aufschub durch das Mittagessen scheint der Gruppe zudem sehr willkommen, da implizit deutlich geworden ist, dass eine inhaltliche Einigung nicht zu erzielen ist.

5.4 Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘

Verantwortungsverteilung in der Gruppe

Schon in der ersten inhaltlichen Sequenz (Zeile 11-39 Passage ‚Kochbuch oder Film‘) kristallisiert sich die Art der Zusammenarbeit dieser Gruppe heraus: Ruth und Anni argumentieren aus einem konjunktiven Erfahrungsraum heraus, dass das Thema der Projektarbeit zunächst geklärt werden sollte. Sie moderieren gemeinsam und übernehmen dadurch auch die Verantwortung für den Diskurs. Die in den ersten Zeilen mehrmals genutzte Formulierung „Wir“ meint die beiden Studentinnen. Beide haben das Bedürfnis danach, die Verantwortung für die Projektarbeit zu tragen und deren Inhalt im Blick zu behalten. Weiterhin wollen Anni und Ruth die Verantwortung für die Projektarbeit nicht außerhalb der Gruppe verortet sehen, sich also nicht auf

einen ‚Experten‘ verlassen, der das Filmschneiden übernimmt. Es kommt für beide auch nicht in Frage, Elkes Vorschlag einmal auszuprobieren. Ein Grund dafür kann sein, dass die beiden Studentinnen Elke die Fähigkeit des Filmschneidens oder zur Koordination des Filmschneidens bewusst oder unbewusst absprechen. Ein anderer Grund kann sein, dass es explizite Aufgabe ist, die Projekte innerhalb einer festen Gruppe zu planen und dass die Reflexion der Projektarbeit anschließend eine benotete, für das Studium erforderliche Prüfungsleistung ist. Dies alles wird an ihrer skeptischen Reaktion (Zeile 24 und 29) deutlich, als Elke ankündigt, ein „Ass im Ärmel“ zu haben, also auf Unterstützung zurückgreifen zu können. Zudem erwarten sie von Elke keine verantwortungsvolle Position im Rahmen dieser Zusammenarbeit und auch nicht, dass sie tatsächlich über bessere Kontakte verfügt als sie selbst. Beide Studentinnen verfügen aufgrund des Studiums im gleichen Studiengang und derselben Semesterlage über einen konjunktiven Erfahrungsraum. Im Transkript lässt sich zudem nachweisen, dass die beiden Studentinnen sich auch privat treffen (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 44ff). Die aus dem Kontextwissen bekannte Freundschaft der beiden begünstigt außerdem eine Gruppenkonstellation, in der Elke immer wieder das Gruppenmitglied ist, welches auf Einbeziehung oder die Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume angewiesen ist.

Elke ist diese Konstellation in der Gruppe bewusst, durch die sie selbst von Ausschluss bedroht sein könnte. Es gibt immer wieder Stellen, an denen Elkes Interaktionsmuster deutlich machen, dass ihr eine hohe Beteiligung an den Gesprächen von Bedeutung und ihr eine Vergemeinschaftung mit Ruth und Anni wichtig ist. Zu Beginn des Treffens kommt sie beispielsweise zwei Mal wieder auf das Thema Stift zurück, ein unverbindliches Gesprächsthema zu Beginn einer Zusammenarbeit, bis Anni es beendet, weil sie einen eigenen Stift gefunden hat. Auch die Situation, in der sie sich der Aufmerksamkeit der beiden Studentinnen vergewissert, bevor sie von ihrem Freund und seinen Filmschnittkompetenzen berichtet, lässt sich in diesem Zusammenhang deuten (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 21ff). Aufgrund ihrer Initiative gelingen in der Gruppe vor allem am Anfang gemeinschaftsstiftende Interaktionen, an denen alle beteiligt sind und in denen Elke unmissverständlich klarmacht, dass die Gruppe als Ganzes zusammenarbeiten wird. Elke fasst auch häufiger Äußerungen von Anni oder Ruth moderierend zusammen oder kommt auf gruppenimmanente Themen zurück (beispielsweise die anstehende inhaltliche Entscheidung, das Ansprechen auf die jeweilige Mimik eines Gruppenmitglieds). Auch Ausdrücke wie z. B. „Plan B“ nimmt sie von den beiden anderen Gruppenmitgliedern auf. Dadurch dokumentiert sich ihr Bedürfnis nach Verantwortungsübernahme in der Gruppe, das auch bestehen bleibt, wenn Elkes inhaltliche Initiativen (z. B. ihr Freund als Experte für Filmschnitt) abgelehnt werden. Außerdem ist es vor allem Elke, die an entscheidenden Stellen implizite Interaktionsstrukturen expliziert. Insofern trägt sie die Hauptverantwortung für die innerhalb der Gruppe gelungene Metakommunikation.

Aufgrund des konjunktiven Erfahrungsraums von Anni und Ruth und der Anzahl von drei Gruppenmitgliedern entsteht, wie oben beschrieben, eine Gruppenkonstellation, in der es um das Einbeziehen eines Gruppenmitglieds (in diesem Fall Elke) in eine Dyade (Anni und Ruth) geht. Die einzige Ausnahme von dieser Konstellation findet sich in der Passage ‚Kochbuch oder Film‘ (Zeile 200f), als Ruth einen Film im Gegensatz zu Anni dennoch für möglich hält und es so in einem kurzen Moment zu einer dyadischen Beziehung zwischen Ruth und Elke kommt. Durch die Einbeziehung haben beide Studentinnen zugleich auch die Leitung der Gruppe. Ihr Leitungsstil beinhaltet, kommunikative Erfahrungsräume herzustellen und mit Elke gemeinsam einen Konsens zu finden, mit dem alle Beteiligten leben können. Sie übergehen Elkes Position nicht, sondern ertragen über eine recht lange Zeit der Projektarbeit thematische Unge-

wisheit, um einen inhaltlichen Konsens in der Gruppe herbeiführen zu können. Es ist zentraler Bestandteil der Haltung dieser Gruppe, dass die Zusammenarbeit und das Projektergebnis „für alle gut“ (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 78) und eine „Gemeinschaftsarbeit“ ist (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 190).

Elke erkennt die Verantwortung und auch die Freundschaft der beiden Studentinnen an, indem sie explizit zustimmt: „wenn ihr lieber das Kochbuch machen wollt (Zeile 36-37). Die von Anni und Ruth erwünschte Einbeziehung von Elke gelingt auch deshalb, weil Elke die Zusammenarbeit wichtig ist. Zusammenfassend kann das ihre Formulierung „ich hindere dich sowieso nicht“ in Zeile 224 der Passage ‚Kochbuch oder Film‘ dokumentieren, mit der Elke explizit die Zusammenarbeit über inhaltliche Differenzen stellt und damit den vorangegangenen oppositionellen Diskurs abschließend bewertet. Zudem setzt Elkes eigene aktive Beteiligung und ihr vorhandenes Bedürfnis nach Verantwortung der beiden Studentinnen neben den schon oben erwähnten moderierenden Anteilen etwas entgegen. Sie benennt und vertritt im gesamten Treffen deutlich ihre von Anni und Ruths Vorstellungen abweichenden Ideen, was in der Gruppe akzeptiert wird (vgl. z. B. Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘ Zeile 44). Anni dagegen scheut sich an einer Stelle (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 199), explizit eine von der Gruppenmeinung abweichende Position zu vertreten. Insofern ist das Verantwortungsbedürfnis bei allen drei Gruppenmitgliedern stark ausgeprägt.

Bearbeitung von Differenzen in der Gruppe

Der Umfang der Beteiligung aller drei Gruppenmitglieder an den Interaktionen in dieser Gruppe ist ausgeglichen. Alle bringen sich aktiv, flexibel und anpassungsfähig in den Gruppendiskurs ein, äußern ihre Meinung und bedenken die Position der anderen Gruppenmitglieder. Die Gruppe entwickelt konjunktive Interaktionsstrukturen, die eine gemeinsame Arbeit unter Beteiligung der ganzen Gruppe ermöglichen. Explizit angesprochen wird in der Gruppe schon relativ zu Beginn der Zusammenarbeit auch die Notwendigkeit, sich inhaltlich zu einigen, ob ein Kochbuch oder ein Film gemacht werden soll.

Elke will vor allem ihre persönlichen Erfahrungen einbringen (selbst auf Fotos sein, ihre Wohnung filmen, ihren Freund einbeziehen) und die Studentinnen wollen Themen in abstrakterer Form bearbeiten (wie Wohnen oder Leichte Sprache), sodass sie sich selbst nicht so sehr persönlich einbringen müssen. Diese inhaltlichen Differenzen zeigen sich in den Auseinandersetzungen über die Themen „Buch“ oder „Film“, in denen sie an einigen Stellen implizit deutlich werden. Elke nennt in der Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘ zum Beispiel zwei Mal die eigene Wohnung als geeigneten Filminhalt, nachdem Ruth und Anni dargestellt haben, dass ihnen eine abschließliche Darstellung des privaten Wohnraums nicht ausreichend erscheint. Diese Differenzen werden im Diskurs zwar deutlich, sie werden aber nicht inhaltlich bearbeitet. Stattdessen werden Entscheidungen vertagt und durch konjunktive Themen wie zum Beispiel eine Sammlung von Inhalten eines Films oder das nahende Mittagessen gegen Ende des Treffens abgelöst.

In der Gruppe ist es jedoch notwendig, die unterschiedliche Vorstellung in Bezug auf den Inhalt zu bearbeiten. Dies betrifft die Frage nach einem Kochbuch oder einem Film. Anni und Ruth präferieren das Kochbuch, vielleicht auch aufgrund der Tatsache, dass es persönliche Inhalte von vornherein weitgehend vermeidet, Elke den Film. Anni und Ruth wollen aber, begründet aufgrund der starken Gemeinschaftsorientierung der Gruppe, trotz ihrer einflussreicheren Position innerhalb der Gruppe auf keinen Fall einfach entscheiden, dass ein Buch gemacht wird. Dies erklärt, warum der Entscheidungsprozess in der Gruppe recht lange dauert.

Elke erklärt sich zur Mitarbeit am Kochbuch bereit, möchte jedoch anerkannt wissen, dass der Film immer noch ihr Favorit ist. Das ist Anni und Ruth allerdings nicht recht. Sie streben an, Elke zu überzeugen, damit das Kochbuch für alle Gruppenmitglieder zum Plan A wird. Dies ergibt einen ersten Hinweis darauf, dass besonders für Anni und Ruth Differenz in Form von unterschiedlichen inhaltlichen Vorstellungen trotz eines angebotenen Arbeitsbündnisses von Elke für sie nicht passend erscheint für eine subjektiv als gut empfundene Zusammenarbeit in einer Gruppe. Außerdem würde durch das Eingehen auf Elkes Angebot Annis und Ruths Leitung der Gruppe explizit im Raum stehen. Anni äußert zwar an dieser Stelle, dass sie persönlich tatsächlich lieber das Buch machen möchte (Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 40), trotzdem wird an dieser Stelle nicht entschieden. Stattdessen soll Elke weiter überzeugt werden. Ruth initiiert daraufhin in den ersten Minuten des Treffens einen Diskurs mit „Werbemaßnahmen“ und Entgegenkommen in Bezug auf Fotos oder Interviewsequenzen, um die Vorteile des Kochbuchs herauszuarbeiten, Elke so zu überzeugen oder auch implizit zu einer Entscheidung für das Kochbuch zu drängen. In Zeile 72 ist es erneut Elke, die die Situation mit „Ihr wollt nicht über mich hinweg entscheiden“ explizit anspricht. Anni und Ruth reagieren hier mit verlegenem Lachen. Wenige Zeilen später wird deutlich, wie sehr Anni und Ruth vermeiden wollen, über Elkes Kopf hinweg zu entscheiden. Sie reagieren äußerst sensibel auf jede Äußerung und missverstehen Elkes Blicke, die sich lediglich gegen die als Kompromissvorschlag angekündigten Interviews richten, als Blick gegen die gesamte Kochbuchidee. Dies dokumentiert den starken innerlichen Bezug der beiden Studentinnen darauf, dass Elke lieber einen Film machen will, aber vom Kochbuch überzeugt werden soll. Beide sind auch nicht bereit, die eigenen inhaltlichen Vorstellungen aufzugeben, was den impliziten Leitungsstil von Anni und Ruth innerhalb der Gruppe dokumentiert.

Konsensherstellung wird in der Gruppe zwar als wichtig erachtet, aber auch das Bild der beiden Studentinnen über einen angemessenen Projektinhalt. Explizit steht der angestrebte Konsens im Vordergrund, implizit nutzen die Studentinnen ihre Leitungsrolle, indem sie indirekt kommunizieren und sich erhoffen, dass sich Elke irgendwann für ihre Herangehensweise entscheidet. Damit bekommt Elke eine Entscheidungsvollmacht zugeschrieben, die sie in eine paradoxe Situation drängt: Sie soll sich implizit zwischen Gemeinschaft in der Gruppe und ihren eigenen inhaltlichen Interessen entscheiden. Elke bewältigt diese Situation, indem sie souverän die impliziten Inhalte explizit macht und sie so in der Gruppe verhandelbar werden, auch wenn dies einige Zeit in Anspruch nimmt. Diese implizite Art der Konsensherstellung kann einfach eine präferierte Interaktionsform von allen Gruppenbeteiligten sein. Diskurse in diesem Interaktionsstil ziehen sich dabei zwar in die Länge, ermöglichen es aber auch, in einer sich recht fremden Gruppe oder einer ungewohnten Situation vorsichtig einander anzunähern, ohne ein Risiko einzugehen, sich vorschnell zu positionieren und damit eine andere Person zurückzuweisen.

Einige Zeit später ist Elke erneut kurz davor, eine Entscheidung zugunsten des Kochbuchs zu beschleunigen (Zeile 173), aber auch hier betonen Ruth und Anni, dass sie nicht über Elke hinweg entscheiden wollen. Daraufhin positioniert sich Elke klar für den Film, die Entscheidung bleibt weiter offen, es wird in Richtung des Filmes weitergedacht und das Kochbuch bleibt als „Plan B“ im Hinterkopf. Auf der expliziten Ebene wird hier also auf Elkes Entscheidung eingegangen (entsprechend der hohen Bewertung eines inhaltlichen Konsenses). Es bleibt aber im Raum stehen, dass ein Film nach wie vor (möglicherweise vor allem technische) Unklarheiten mit sich bringt, dass der „Inhalt“ zwar klar sei, aber die „Methoden“ nicht (vgl. Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘ Zeile 17ff).

In der Zeile 23 der Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘ fragt Ruth Elke jedoch nach weiteren Ideen. Hier deutet sich die mögliche Bereitschaft an, auf Elkes Filmwunsch einzugehen, ihr damit aber auch (zumindest ein Stück weit) die Gesamtverantwortung für den Film zu übertragen

und das Thema auf der expliziten Ebene zu verhandeln. An dieser Stelle ist es dann aber Elke, die die mit diesem inhaltlichen Entgegenkommen gemeinsam angebotene Verantwortung für die Projektarbeit ablehnt. Sie äußert zwar ihre Meinung, will aber nicht die Gesamtverantwortung übernehmen. Impliziter Konsens in der Gruppe ist damit, dass die Hauptverantwortung für die Projektarbeit bei Anni und Ruth liegen soll, deren Aufgabe es bleibt, die Zusammenarbeit zu koordinieren und zu leiten. Ruth scheint ein wenig offener darin, Elke Verantwortung zu übertragen oder sich tatsächlich auf die Filmidee einzulassen; möglicherweise ist ihre Offenheit auch einem Vermeiden von Konflikten oder einer expliziten Entscheidung geschuldet (vgl. z. B. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 201). Anni spricht Elke besonders in den divergenten Situationen auf ihre Mimik an (vgl. z. B. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 93) oder bietet Elke eine „Halt-Stopp-Karte“ an, obwohl ihre Einbeziehung nicht gefährdet ist. Dies dokumentiert Annis Unsicherheit angesichts ihrer impliziten Leitungsrolle, gibt Elke aber dennoch die Möglichkeit, weiterhin Situationen klar zu benennen, etwas, was den Studierenden in dieser Gruppenkonstellation offenbar schwerer fällt. Insofern erscheint Elke als diejenige, zu deren Interaktionsrepertoire die Bearbeitung von Differenzen gehört.

Persönliche Uneinigkeiten oder Konkurrenzsituationen sind innerhalb der Gruppe nicht zu rekonstruieren. Bei Anni und Ruth sind sie möglicherweise verdeckt vorhanden. Dies kann beispielsweise an der Stelle vermutet werden, an der Ruth für einen Film plädiert und Anni widerspricht bzw. sich divergent äußert (vgl. z. B. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 198).

Differenzen, die der unterschiedlichen Lebenssituation der Gruppenmitglieder geschuldet sind, werden wie in Bezug auf den Inhalt implizit ausgehandelt oder verschwiegen. Dies dokumentiert sich in der Passage ‚Erste eigene Wohnung‘. Hier einigt sich die Gruppe darauf, ausschließlich über die erste eigene Wohnung zu sprechen und die Herkunftswohnform Wohngruppe oder Elternhaus zu verschweigen: „gar nicht darüber sagen, also darüber sprechen, wo man vorher herkommt“. Nachdem in einem antithetischen Diskurs diese Frage geklärt wurde, ist durch zahlreiche Validierungen eine große Erleichterung innerhalb der Gruppe zu rekonstruieren, eine Lösung zur Umgehung der offensichtlichen Differenz gefunden zu haben (vgl. Passage ‚Erste eigene Wohnung‘ Zeile 21ff). Insofern wird Differenz als etwas zu Vermeidendes angesehen. Es reicht den Gruppenmitgliedern nicht, eine fundierte Arbeitsbeziehung mit offen thematisierten Differenzen herzustellen, stattdessen werden das Gemeinschaftserleben in der Gruppe und ein Konsens höher bewertet. Auch auf der persönlichen Ebene soll die Zusammenarbeit als gewinnbringend erlebt werden. Dies kann auch das Bild sein, was die Gruppenmitglieder mit einer inklusiven Zusammenarbeit verbinden und was sich abgrenzen soll von ihren üblichen Gruppenerfahrungen.

Die Differenzkategorie Studierender/Mensch mit prekärer Bildungsbiografie spielt jedoch bei allen Gruppenmitgliedern eine Rolle. Diese Differenzkategorie ist verbunden mit einer höheren Kompetenzzuschreibung auf Seiten der Studierenden und mit der Annahme auf Seiten der Studentinnen, dass Elke in besonderer Weise berücksichtigt werden muss. Die Differenzkategorie dokumentiert sich bei allen drei Gruppenbeteiligten und äußert sich einerseits darin, dass Anni und Ruth die Verantwortung für die Projektarbeit tragen wollen und auch durch Elke in ihrer Verantwortungsübernahme bestärkt werden.

Herstellung von Gemeinsamkeit, konjunktive und kommunikative Erfahrungsräume

Schaut man die Anzahl der Redebeiträge der einzelnen Mitglieder dieser Gruppe in Zahlen an, so bestätigt sich die schon im vorausgegangenen Kapitel beschriebene gleichwertige Beteiligung: Elke mit 84 Beiträgen, Anni mit 82 Beiträgen und Ruth mit 75 Beiträgen. Ähnlich gleichmäßig

verteilt ist die Anzahl der Propositionen pro Gruppenmitglied, Anni und Ruth bringen jeweils acht Mal ein neues Thema in den Diskurs ein, Elke sieben Mal. Damit sind alle Gruppenmitglieder in der Gruppe sehr gleichwertig beteiligt. Die ähnliche Anzahl der Wortbeiträge kommt dadurch zustande, dass eine Äußerung eines Mitglieds fast immer durch die beiden anderen validiert wird. Diese Art der Interaktion dient in der Gruppe dazu, die Zusammengehörigkeit herzustellen und alle Gruppenmitglieder zu beteiligen. Die gegenseitige Validierung wird nicht durch jemanden explizit eingefordert, sondern ist ein Bedürfnis der Gruppe, die im Treffen durchgängig zu finden ist und den Eindruck einer sehr gemeinschaftsorientierten Gruppe erweckt.

In den ersten Sekunden des Treffens werden beispielsweise Elke und Anni vom Tutor nach dem dritten Gruppenmitglied gefragt und beantworten beide diese Frage. Auch die folgende Frage nach dem Ortswechsel wird von allen dreien entschieden (Zeile 9-11 und 25-28). Als es gegen Ende des Treffens um die Beendigung der inhaltlichen Arbeit und den Bezug auf das Mittagessen geht, wird dieses Thema ebenfalls unter Beteiligung aller mit Inkaufnahme von Wiederholungen erörtert. Es ist in der Gruppe Konsens, dass inhaltliche Fragen gemeinsam entschieden werden müssen. Deutlich wird dies schon in Ruths erster inhaltlicher Proposition in der Passage ‚Kochbuch oder Film‘ beim Unterthema „notwendige Entscheidung“ (Zeile 11-17): Bevor die inhaltliche Arbeit am Projekt begonnen werden kann, muss gemeinsam entschieden werden, ob ein Kochbuch oder ein Film erstellt werden soll.

Die Gruppe erscheint vertraut, Fremdheit oder Unsicherheit im gegenseitigen Umgang ist nicht zu rekonstruieren. Sie fragen sich nicht nach ihrem Namen oder dem Wohnort, auch Inhalte wie die Organisation der Treffen nehmen nicht viel Zeit der Gruppenarbeit in Anspruch. Schon in den ersten Minuten des ersten Treffens scherzt die Gruppe über Sitzpositionen, einen Stift oder das Aufnahmegerät: Der Diskurs über das Aufnahmegerät stellt bereits in den ersten 1,5 Minuten der Projektarbeit einen konjunktiven Erfahrungsraum dar, was im konvergenten Diskurs deutlich wird: Aufnahmegeräte stören, man will sie am liebsten liegenlassen, aber hat sich doch zur Aufnahme bereit erklärt. Anni und Ruth sind untereinander befreundet und studieren im selben Semester, also ist allein von den äußeren Gegebenheiten davon auszugehen, dass sie konjunktive Erfahrungsräume teilen, an denen Elke nicht beteiligt ist, da sie nicht an der Universität studiert und keinen Anteil an der Freundschaft der beiden anderen hat. Dies zeigt sich auch am Text. Anni und Ruth teilen zum Beispiel ein Erlebnis mit einem nicht optimal funktionierenden Herd, was Elke ratifizierend zur Kenntnis nimmt und anschließend auf ein anderes Thema zu sprechen kommt (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 158ff). In den ersten Zeilen der inhaltlichen Zusammenarbeit, als Ruth das Thema Kochbuch oder Film einbringt, sprechen sie und Anni univok, was ihre Konjunktion deutlich macht und auch zeigt, dass beide auch ohne Elke über die Projektarbeit sprechen und sich auch Gedanken über den Inhalt machen. Sie sprechen von sich zu zweit in der „Wir“-Form. Im Transkript des ersten Treffens kommt zum Beispiel elf Mal das Wort „wir“ in Bezug auf Anni und Ruth vor. Es betrifft inhaltliche Erlebnisse, Meinungen oder auch Vorüberlegungen zur Projektarbeit (72 Mal wird das Wort „wir“ für die ganze Gruppe genutzt, 2 Mal ist es unklar, ob Anni und Ruth oder die Gesamtgruppe gemeint ist. „Wir“ in Bezug auf Elke und ein anderes Gruppenmitglied kommt nicht vor). Als sie sich scherzhaft auf Ruths extrem kleine Küche, die im Flur untergebracht ist, beziehen, die beiden bekannt ist (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 47), erläutern sie Elke die Besonderheit der Küche. Diese Sequenz ist nur sehr kurz, fast nebenbei; dass aber hier selbst Elke informiert wird, unterstreicht das hohe Bewusstsein innerhalb der Gruppe für den Bedarf an gegenseitiger Information und der Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume, wenn Erfahrungen nicht von allen geteilt werden.

Kommunikative Erfahrungsräume werden in der Gruppe auch durch Kommunikation auf der Metaebene hergestellt. Es gibt immer wieder Situationen, in denen sich die Gruppenmitglieder gegenseitig auf ihre Meinung, ihre Mimik oder auf Verständlichkeit ansprechen. Alle drei Gruppenmitglieder sind zur Metakommunikation in der Lage. So werden unklare Situationen kommunikativ geteilt und es entsteht eine gruppenimmanente, konjunktive Interaktionsstruktur. Sie dokumentiert, dass alle Mitglieder der Gruppe bereit sind, sich trotz abweichender eigener Vorstellungen in die Ideen und Sichtweisen anderer Gruppenmitglieder hineinzuzusetzen. Ein konjunktiver Erfahrungsraum in Form eines konvergenten Diskurses bildet sich immer dann, wenn inhaltlich am Projektthema gearbeitet wird, beispielsweise als über die erste eigene Wohnung gesprochen wird (vgl. Passage ‚Erste eigene Wohnung‘ Zeile 1-45). Insofern dient das inhaltliche Thema der Zusammenarbeit ebenfalls als verbindendes Element.

5.5 Vorherrschende Orientierung der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘

Wie in den vorangegangenen Abschnitten herausgearbeitet wurde, ist der Gruppe Gemeinsamkeit ein wichtiges Thema, was sich auch in der Interaktionsstruktur zeigt. Gleichzeitig stellt die Gruppenkonstellation aus Anni und Ruth gegenüber Elke eine Differenzkategorie dar, die in Widerspruch zu dem beschriebenen Gemeinsamkeitsbedürfnis steht. Beides ist im impliziten Gruppenwissen vorhanden und die Gruppe muss sich entsprechend dazu verhalten. Zwei Formen, die das implizite Gruppenwissen dokumentieren, sind die gemeinschaftsfördernden Interaktionen und der vorhandene Konsens in der Gruppe, dass gegenseitige Information und gemeinsame Einigung einen hohen Stellenwert haben. Auf diesen Grundannahmen baut die Beschreibung der Orientierungen der Gruppe auf.

Innerhalb der Gruppe „Anni, Elke und Ruth“ arbeiten die drei Gruppenmitglieder sehr gleichberechtigt zusammen. Redeanteile sind ähnlich, Themen werden von allen nahezu gleich häufig eingebracht, alle folgen selbstverständlich dem Diskurs und klären Unklarheiten. Die Diskursanalyse zeigt häufige konvergente Diskurse oder gegenseitige Validierungen, an denen alle Gruppenmitglieder beteiligt sind. Die Gruppe geht vertraut miteinander um, Namen sind bekannt, es gibt scherzhafte gemeinschaftsstiftende Sequenzen. Es gibt keine Stelle, an der ein Gruppenmitglied erfolglos versucht, ein Thema zu platzieren. Auch die Organisation der Treffen nimmt keinen Raum ein, was dokumentiert, dass es derzeit für die Gruppe kein relevantes Thema ist, ihr also unkompliziert erscheint oder schon geklärt ist⁶⁰. Diese Interaktionsstrukturen erwecken den Eindruck einer sehr gemeinschaftsorientierten, gleichberechtigten Gruppe, in der alle Beteiligten an einem Thema arbeiten, das sie sich zu eigen machen und für das sie sich engagiert einsetzen wollen.

In der Gruppe gibt es zugleich auch ungeklärte Konflikte in Bezug auf Gruppenzugehörigkeit oder die inhaltliche Ausrichtung der Projektarbeit. Dahinter stehen auch Fragen nach Verantwortung, der gegenseitigen Zuschreibung von Fähigkeiten und der Thematisierung von Behinderung. Zum Teil werden diese explizit ausgesprochen. Ein anderer Teil bleibt unausgesprochen, fällt den Gruppenmitgliedern aber gegenseitig auf. Deshalb entwickelt sich in der Gruppe eine konjunktive Interaktionsstruktur des Ansprechens auf die jeweilige Mimik. So wird es der Gruppe ermöglicht, Differenzen aus dem Weg zu räumen. Diese Art der Interaktion dokumentiert aber auch die Orientierung der Gruppe, dass es unausgesprochene Themen geben kann,

⁶⁰ Eine Klärung der organisatorischen Aspekte war explizite Aufgabe der ersten Gruppentreffen und wurde durch das Leitungsteam auch nachgefragt.

denen es ‚auf die Spur‘ zu kommen gilt. Die Gruppe übernimmt also eine starke gegenseitige Verantwortung und teilt die Orientierung, Differenzen zu vermeiden oder implizit auszuhandeln. Die Gemeinschaftsorientierung der Gruppe bezieht sich nicht nur auf den Diskurs und den Umgang miteinander. Sie bezieht sich jedoch auch auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung innerhalb der Gruppe. Bei der Herstellung eines Films müsste die Gruppe auf Expertise von außen zurückgreifen. Selbst wenn sie sich die technische Expertise zum Filmschneiden selbst erarbeitete, bedeutete die Herstellung eines Films auch einen erheblichen Zeitaufwand im Bereich des Filmschnitts. Diese Arbeit kann am besten eine Person allein durchführen, was wiederum hieße, dass ein recht großer Teil der Projektarbeit auf einzelne Personen verteilt werden müsste, die getrennt voneinander arbeiten.

Ein Kochbuch in einfacher Sprache dagegen ist etwas, was nahezu durchgängig gemeinschaftlich erarbeitet werden kann und nur kleinere Einzelarbeiten erfordert: gemeinsame Kochtermine, gemeinsame Textformulierungen, gemeinsame Auswahl von Bildern, gemeinsames Drucken oder Binden der fertigen Exemplare. Die für alle Arbeitsschritte erforderlichen Fähigkeiten sind bei allen drei Gruppenmitgliedern bereits zum Zeitpunkt der Planung vorhanden. Zusätzlich bietet das Kochbuch aufgrund der genannten Merkmale den Studentinnen die Möglichkeit, jederzeit Einfluss auf das Produkt und die Projektarbeit nehmen zu können. Insofern kann die Bevorzugung dieses Projektinhalts auf Seiten der Studentinnen auch der Ausdruck einer Bestrebung sein, eine pragmatische Lösung für den Inhalt der Projektarbeit zu finden und den Inhalt so der Gemeinschaftsorientierung der Gruppe unterzuordnen. In den Orientierungen der Gruppe bedeutet die Zusammenarbeit in einer inklusiven Gruppe also, sich der gegenseitigen Zusammengehörigkeit zu vergewissern und konsensuell ein gemeinsames Thema zu finden. Ein Thema erscheint dann als geeignet, wenn es (zumindest nahezu) durchgängig gemeinsam bearbeitet werden kann. Damit richtet sich die Gruppe stark nach den Gemeinsamkeiten. Differenz ist dagegen etwas, was weitgehend vermieden oder verdeckt werden sollte oder höchstens implizit geklärt werden kann. Daher sollte auch der Inhalt der Zusammenarbeit so gewählt sein, dass eine explizite Thematisierung von Differenz nicht notwendig ist. Deshalb wird die vorherrschende Orientierung dieser Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ genannt.

Im Folgenden soll daher in Sequenzen aus dem dritten und letzten Treffen nach Bestätigungen und gegebenenfalls Widerlegungen der Orientierung ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ gesucht werden. Beobachtet werden dabei die implizite und indirekte Interaktionsstruktur der Gruppe und deren Auswirkung auf die notwendigen Einigungsprozesse zur Herstellung eines Gruppenkonsenses.

5.6 Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘

Zwischen den bereits dargestellten Sequenzen und dem im Folgenden thematisierten Gruppentreffen liegen ein weiteres Treffen und ein Auswertungstreffen, in dem sich die Gruppe auf das Thema Kochbuch in leichter Sprache geeinigt hat. Aus der **ersten Sequenz dieses Treffens** wird klar, dass das Thema in der Gruppe inzwischen Konsens ist und sich alle Gruppenmitglieder inhaltlich beteiligen.

- 1 R: Ok
- 2 A:]Fünfter Mai 2012[
- 3 R:]Genau. Elke macht Moderation und äh Anni schreibt heute
- 4 Protokoll.

- 5 A: Ja[
6 R:]Yeah.
7 A: Okay[.
8 R:]Gut (3)
9 A: Das ist Protokoll 2, ne?
10 R: Protokoll 2, ja. Gestern habe ich von den beiden Sitzungen, dann mache ich
11 das 1.
12 A: Ja, das ist ja ein Tag.
13 R: Genau. (.) Gut, wollen wir schon gleich, wollen wir erst unsere eigenen Ideen
14 sammeln oder schon gleich im Internet ein bisschen suchen? (3) Vielleicht kön-
15 nen wir ja das so ein bisschen verbinden oder so.
16 E: Genau.
17 A: Ja.
18 E:]Dass man es (.) verbindet.
19 R:]Ich mache schon mal den Laptop an.
20 A: Ja, haben wir denn (.) vielleicht, wonach wir genau suchen? Irgendwie so
21 eine? [
22 R:]Ja. Also eigentlich (.) oh, ist laut. [
23 E:]Ja. (.)
24 R: Wir haben Akku 71 Prozent. °(.....)°
25 A: Was (.) ist (.) gesundes ((schreibend)) [...
26 R:]Oder wie ernährt man sich gesund? °Oder
27 ja°.
28 E: Ich weiß nur Prot-, äh, dass man Gemüse braucht, um sich ...
29 R:]Genau. Gemüse
30 E: ...]gesund zu ernäh-
31 ren.
32 R:]und, ja, jetzt brauchen wir hier
33 E:]Gemüse, gesundes Obst zum Beispiel mit
34 Vitamin C und haste nicht gesehen (2).
35 R: Jetzt brauchen wir hier.
36 A: Ha, ha, ha. (4)
37 R: °Passwort oder was ist das hier°
38 A: Daran haben wir nicht gedacht, ne?
39 R: Aber sie meinte doch, das geht einfach.
40 A: Nee, bei **ihrem** Passwort auf dem, vom Laptop, aber nicht bei dem Internet-
41 Passwort.
42 R: Ach so. ((stöhnt))
43 E: Soll ich ((Spitzname D1)) nochmal kurz holen?
44 A: Ja, oder einfach mal fragen.
45 R: Ich mache mal gerade auf Stopp, ne?
46 A: Genau.

In Zeile 1-8 bestätigt sich die in der Gruppe übliche Vergemeinschaftungsinteraktion über das Datum und die Vorgehensweise, die von allen Gruppenmitgliedern validiert werden. Auch das inhaltliche Vorgehen wird von allen dreien bestätigt (Zeile 13-17) und damit ein expliziter Gruppenkonsens hergestellt. In Zeile 25-34 will die Gruppe mit der inhaltlichen Arbeit beginnen, an der wieder alle drei Gruppenmitglieder in einem konvergenten Diskurs beteiligt sind. Die gleichwertige Zusammenarbeit bestätigt sich also in dieser Sequenz. Es zeigt sich auch, dass inzwischen eine inhaltliche Klärung in Bezug auf ein „Kochbuch in leichter Sprache“ erfolgt

ist. Wie, kann nicht rekonstruiert werden. In einem Reflexionstreffen mit der Seminarleitung beschrieb die Gruppe jedoch ihre Entscheidung als eine, mit der alle Gruppenmitglieder einverstanden sind.

Im Folgenden fällt der Gruppe dann auf, dass sie ein Passwort für das Notebook benötigt, und Elke nutzt einen Spitznamen für die Dozentin. Dies dokumentiert ihr gewünschtes vertrauensvolles Verhältnis zu dieser Dozentin, aber auch, dass es in der Gruppe Raum für eine vertrauensvolle Interaktion gibt. Inhaltlich arbeitet diese Gruppe weiter konvergent zusammen, was in der folgenden Sequenz aus der Passage ‚Gemeinsame Textformulierung‘ deutlich wird, in der die Gruppe an der sprachlichen Formulierung der Einleitung arbeitet.

- 198 A: Fertigprodukte sind (3) Produkte, oder ist Produkte zu schwer?
 199 R: Ja, Produkte ist aber, hm.
 200 A: Fertigprodukte sind (2)[
 201 R:]Dinge[
 202 A:]Sind Lebensmittel.
 203 R: Ja, oder Lebensmittel.
 204 A: Aus (3) dem Gefrierfach.
 205 R: Oder die man nur noch erwärmen muss oder irgendwie so, oder?
 206 A: Die du nicht selbst
 207 E:]Sind halbfertige
 208 R: Oder fast fertige, oder fast fertig zube[
 209 A:]Sind Produkte, die du nur noch warm ma-
 210 chen musst.
 211 E: Genau.
 212 R: Das stimmt.
 213 E: Genau. Ey. @(.).@ Wir haben hier eine Expertin neben uns heute. Kann das sein?
 214 A:]Fertigprodukte sind[
 215 R:]Lebensmittel, oder, haben wir gesagt? [
 216 A:]Oder sind Gerich-
 217 te.
 218 R: Gerichte ist vielleicht[
 219 E:]Genau[.
 220 R:]Ist Gerichte leichter, Elke? Ja, gell.
 221 E:]Ja
 222 A: Sind Gerichte, wir können das ja zum Beispiel Tobias oder so nochmals, oder ein-
 223 nem anderen irgendwie zeigen zum Gegen-, du kannst es ja zum Beispiel auch,
 224 wir können das ja mal ausdrucken und deinem Freund zum Beispiel geben oder
 225 so was und der kann ja gucken, ob das für ihn gut ist, wenn wir fertig sind.
 226 R: Ja.
 227 E: Kein Problem.

An dieser Sequenz aus der Passage ‚gemeinsame Textformulierung‘ zeigt sich auch explizit das Bild der inhaltlichen Strukturierung, Moderation und Verantwortung für die Projektarbeit durch Ruth und Anni bei gleichzeitiger Wertschätzung von Elkes Beiträgen. Anni und Ruth haben hier die führenden Redeanteile, sie bringen auch die Themen ein (Zeile 198, 222), nehmen aber Elkes Hinweis auf (Zeile 207) oder beziehen ihre Kompetenzen ein (Zeile 220, 224). Im gesamten dritten Treffen haben Anni und Ruth einen nahezu gleichen Redeanteil mit 282 und 293 Beiträgen, Elke beteiligt sich mit 180 Beiträgen immer noch recht viel, aber dennoch weniger, was die in der Beispielsequenz herausgearbeitete Rollenverteilung in der Gruppe bestätigt.

Im dritten Treffen ebenfalls nachweisbar ist Elkes implizites Wissen, nicht an der Freundschaft von Anni und Ruth teilhaben zu können. Dies dokumentiert sich in der besonderen Betonung von Situationen, in denen eine Einigung erzielt wurde oder die Orientierung in der Gruppe geteilt wird oder sie sich in einem konjunktiven Erfahrungsraum befindet. Hier verlängert Elke die konvergenten Diskurse, indem sie schon abgeschlossene Themen aufrechterhält oder die Einigung kommentiert. Ein Beispiel für die Verlängerung eines Diskurses findet sich in der Passage ‚nach der Kaffeepause‘, als es um die Auswahl der passenden Schriftgröße geht.

- 10 A: Und welche Schriftgröße? (.) Guck mal so. Oder lieber noch
 11 größer.
 12 R: Würd noch größer[.
 13 E:]Ja, würde ich sagen
 14 R: (.) Nee, es kommt ja nicht so viel drauf, deswegen (3)
 15 A: 14, 16? (3)
 16 R: Ja, vielleicht.
 17 E: Doch, 16 würde ich lassen.
 18 R: Mhm.
 19 A:]Ja?
 20 E: Jap, ich würds lassen
 21 A:]Ja, das ist schon ein deutlicher Unterschied.
 22 R: Mhm.
 23 E: Doch, ich würde es so lassen.
 24 A: Okay.
 25 E: Definitiv.
 26 A: Mhm, dann lege ich jetzt fest, schreibe ich ins Protokoll (.) ähm 3 Schriftgröße,
 27 also Formalien, festgelegte Formalien.[
 28 R:]Können wir ja im Notfall noch ändern,
 29 aber erst mal so[.
 30 A:]Formalien. Schriftgröße (.) 16 und Arial.
 31 R: Mhm.
 32 A: Okay. Dann mache ich die Überschrift jetzt nochmal größer.
 33 R: Genau.

Elke entscheidet hier in Zeile 13 und 17 über die endgültige Schriftgröße, Anni und Ruth akzeptieren das. Spätestens in Zeile 22 ist der Diskurs inhaltlich abgeschlossen. Daraufhin macht Elke noch zwei Mal in Zeile 23 und 25 eine Äußerung dazu, als ob sie diese Situation aufrechterhalten will. Daraufhin notieren Ruth und Anni in einem relativ ausführlichen konvergenten Dialog die Schriftgröße im Protokoll. Die Gruppe agiert also nach wie vor gemäß der Orientierung der „gemeinschafts- und konsensorientierten Lösung“ entsprechend, sehr rücksichtsvoll miteinander und damit gelingt es ihr, vorhandene Differenzen und Uneinigkeiten implizit zu klären und sich immer wieder ihrer Zusammengehörigkeit zu vergewissern und explizite Differenzen möglichst zu verschleiern. Auch inhaltliche Ideen wie der Protokollbogen werden dazu genutzt, Gemeinschaft erfahrbar zu machen.

Von den weiteren Treffen dieser Gruppe gibt es jeweils mehrere Audiodateien, was bedeutet, dass die Gruppe das Aufnahmegerät während eines Treffens mehrfach aus und wieder anstellt. Dies dokumentiert, dass ihnen der Umgang mit diesem Gerät bewusst ist. Es zeigt auch, dass relevante persönliche Inhalte zwischendurch ausgetauscht werden, die zwar für die vertrauensvoll miteinander umgehende Gruppe, nicht aber für eine Aufnahme und damit weitere Personen bestimmt sind. Insofern wird hier der im ersten Treffen analysierte Eindruck des Umgangs

miteinander bestätigt, und die gemeinsam verbrachte Zeit, recht zahlreiche Gruppentreffen und auch die Gelegenheit zum persönlichen Austausch unterstreichen das Verständnis dieser Gruppe für eine gemeinschaftsorientierte Arbeit, die ihnen auch aufgrund der inklusiven Zusammensetzung der Gruppe und des Seminarkonzepts notwendig erscheinen kann und sich von anderen, stärker ergebnisorientierten Gruppen abgrenzt. Insofern wird die anfänglich empfundene Fremdheit in dieser Gruppe dadurch bearbeitet, dass Zeit für gemeinsame Erlebnisse und persönliche Gespräche investiert wird, um Gemeinsamkeiten zu entwickeln und kommunikative oder konjunktive Erfahrungsräume entstehen zu lassen.

Im letzten aufgezeichneten Gruppentreffen stellt die Gruppe Plakate für die Präsentation zusammen. Dargestellt ist hier der erste Dialog am Anfang des Treffens, in dem die Gruppe Fotos für ein Plakat aussucht.

- 1 R: Wollen wir das nehmen, da sehe ich so (.) konzentriert aus
 1 A:]Ja]Du hast ja auch konzentriert
 1 E:]Hey
 1 A: gearbeitet, aber ich habe jetzt wieder das erste gelöscht. Das muss ich nochmal
 5 (4)
 6 D2: Ach (2) Ich vergesse euch immer ein bisschen. (1)Das tut mir leid
 7 E:]Mmh?
 8 Uns vergisst du immer? (.) Frech.
 9 D2:]Mmh
 10 R: @ (2) @
 11 E: Das geht gar nicht
 12 D2: Vielleicht auch ganz gut
 13 R:]@ (2) @
 14 D2:]@ (1) @
 15 E: @Oh warte D2, das kriegst du heute noch@
 16 D2: °Das hat auch manchmal Vorteile° ((geht wieder weg))
 17 E: Aber nur manchmal, nicht immer
 18 A: So, ne?
 19 R:]Ja
 20 A: Wollen wir erstmal alle zusammenstellen, bevor ich
 21 R: Genau, dann brauche ich die gar nicht aufschreiben,
 22 ne? Das ist dann ja ganz gut, wenn wir die gleich einfügen
 23 E:]Aber ich hab doch kein anderes von dir kein schönes
 24 R: Willst du das nicht nehmen von dir Anni?
 25 A: Das ich meine, dass das so verwackelt ist
 26 E:]Das ist so verwackelt
 27 R: Joa::::::, aber
 28 E:]Deswegen
 29 A: Ja, wir können ja gucken, was es noch gibt, und dann
 30 R:]Ja, wenn es noch ein anderes von dir gibt dann @ (1) @
 31 A: Das finde ich auch schön
 32 E: Meinste?
 33 R: So nachdenklich
 34 A: Ja, du hast, das sieht aus, als wenn wir immer viel diskutiert haben
 35 E: @ (2) @ okay.
 36 R:]Doch und das ist (.....)
 37 E:]Das andere gefällt mir eh nicht von mir
 38 A: Doch das ist auch schön

- 39 E: Nee, das andere davon, das danach
 40 R: Ja, ich finde das auch besser
 41 E: Das andere von mir. Manche Sachen gefallen mir halt von mir selber nicht wirk-
 42 lich.
 43 R:]Ja, das
 44 kennt man. Das ist bei
 45 A:]Guck mal da
 46 R:]Das ist auch schön
 47 E: Obwohl ich das ja schöner finde
 48 A: °Was haben mir noch, ich glaube da kommt noch. Nö° Das hier?
 49 R: Mmh
 50 A: Och, oder wir nehmen beides.
 51 R: Ja.

Dieser Dialog soll nicht in Gänze analysiert werden, nur auf wenige Aspekte soll hingewiesen werden: Die Rollenaufteilung in der Gruppe ist ähnlich wie zu Beginn, Ruth bringt in Zeile 1 das Thema ein, Anni sitzt am Computer und strukturiert den Verlauf. Elke beteiligt sich aktiv an der Fotoauswahl und alle drei befinden sich bei der Fotoauswahl in einem konjunktiven Erfahrungsraum, denn sie suchen Fotos aus, die sie in ihren gemeinsam erlebten Kochsituationen erstellt haben. Diese Sequenz bestätigt wiederum die Orientierung der Gruppe, Aufgaben möglichst gemeinsam zu erledigen: Sie sitzen gemeinsam vor einem Computer und arbeiten zusammen, obwohl dies möglicherweise mehr Zeit in Anspruch nimmt als eine Aufteilung der Aufgaben.

Die Eigenständigkeit der Gruppe wird auch in dem kurzen ‚Besuch‘ von D2 deutlich, der den Zweck hat, eventuellen Besprechungsbedarf zu identifizieren. Sie schaut lediglich vorbei, in einem humorvollen Gespräch verabschiedet sie sich gleich wieder und macht deutlich, dass es in ihren Augen in dieser Situation, in der andere Projektgruppen zum Teil unter hohem Zeitdruck standen, keinen Besprechungsbedarf mehr gibt. Durch Elkes humorvolle Art dokumentiert sich, dass sie sich in der Gruppe zugehörig und sicher fühlt, sodass diese Scherze gemacht werden können. Sie dienen aber auch der Demonstration der Zusammengehörigkeit innerhalb der Gruppe gegenüber D2 oder aber der Herstellung von Verbundenheit mit D2. In Zeile 41-43 erhält Elke eine Rückmeldung von Ruth in Bezug auf eigene Fotos. Einerseits demonstriert das wiederholte Nachfragen von Elke zu diesem Thema (Zeile 37, 39, 41) ihr Bedürfnis nach einer bestätigenden Rückmeldung, andererseits aber auch, dass Ruth diese Gefühle zu Fotos der eigenen Person ebenfalls teilt.

Insgesamt bestätigt der Vergleich mit dieser Sequenz die herausgearbeitete Orientierung der Gruppe, die eine „Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung“ kennzeichnet. Es zeigt sich, dass die Strategien von Gemeinschaftsstiftung und auch der gemeinschaftsorientierten Auswahl der Inhalte in dieser Gruppe über die gesamte Semesterdauer dazu geeignet waren, die erforderlichen Anforderungen im Seminar zu erfüllen und auch unter dem Zeitdruck der nahenden Projektpräsentation erhalten bleiben konnten.

6 Falldarstellung der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘

6.1 Zur Situation der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘

Die Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘ besteht aus fünf Frauen. Zwei der Frauen arbeiten in einer Werkstatt für behinderte Menschen und sind Mitte 40 (Berit) bzw. Anfang 60 (Elisabeth). Drei Frauen studieren im zweiten Semester Bachelor Sonderpädagogik. Sabrina ist Mutter eines Kleinkindes. Sonja arbeitet neben dem Studium in einer Einrichtung der Behindertenhilfe und verfügt über eine einschlägige Ausbildung. Miriam ist mit Anfang 20 die jüngste der drei Studentinnen. Sabrina und Sonja sind jedoch ebenfalls deutlich jünger als Berit und Elisabeth.

Das Thema dieser Gruppe lautet ‚Partnerschaft und Selbstbestimmung‘, auch die Idee, einen Film zu drehen, steht bereits im Raum. Während der Themensammlung im Seminar haben die drei Studentinnen sich zusammengefunden und Elisabeth angesprochen. Berit war bei diesem Seminartermin nicht anwesend, sondern ordnete sich der Gruppe später zu. Im Interview nennt sie thematisches Interesse als Grund für ihre Mitarbeit. Die Gruppe bearbeitet in dem Treffen einen Projektbogen, den alle Kleingruppen im Laufe des Kompaktseminars ausfüllen sollen. Auf ihm werden Ziel und Methode des Projektes, Organisation der Treffen und Kontaktdaten festgehalten.

6.2 Sequenzierung des ersten Treffens

Sequenzierung erstes Treffen Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
0:00	Durcheinander	Sabrina	Warten anscheinend auf Berit und Elisabeth Auslassen
Passage ‚Warten auf Berit und Elisabeth‘			
0:12	Protokoll	Sonja	Hohe Interaktionsdichte
0:21	Beginn der Arbeit	Kirsten	Vergewisserung über das Datum
0:30	Wer gehört zur Projektgruppe?	Tim	Ironische Scherze
0:40	Datum und Qualität der Aussagen auf dem Aufnahmegerät	Sabrina	Schnelle Themenwechsel
1:20	Umgang mit Ort, Datum und Uhrzeit der Treffen im Protokoll	Sabrina	
1:27	„Namen der Gruppenmitglieder“ und „was haben wir gemacht?“	Sabrina	Am Ende entscheidet sich die Gruppe, die begonnene Arbeit wieder zu beenden.
2:27	Smalltalk mit Warten	Sabrina	Auslassen Lachen über das eigene Verhalten, Schweigen
Passage ‚Bescheid sagen‘			
2:50	Bescheid sagen?	Sonja	Sonja verlässt die Gruppe
3:00	Zeitraum der Projektgruppe	Kirsten	
3:40	Kaffeetasche fällt um, Smalltalk	Kirsten	Auslassen Berit erklärt, dass sie draußen „Leute“ getroffen haben. Elisabeth wundert sich, warum eine Studentin weggeht, sie holt Tücher, um den Kaffee aufzuwischen.

Sequenzierung erstes Treffen Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘			
4:36	Vorstellrunde	Sabrina	Anfangssequenz, hohe Interaktionsdichte
4:59	Vorstellung von Elisabeth	Elisabeth	Schneller Themenwechsel zu dem Gesundheitszustand des Mitbewohners.
6:08	Thema Urlaub	Elisabeth	Starke Reaktion der Studierenden
6:33	Rückfragen an Elisabeth	Sonja	Sonja wollte eigentlich die Vorstellungsrunde fortsetzen. Thema kann sich nicht durchsetzen.
Unterbrechung durch eine andere Projektgruppe			
8:16	Wo liegt N-Stadt?	Andere Studentin	Elisabeth beantwortet die Ortsfrage als Erstes sachlich falsch, setzt zwischendurch an, über Partnerschaftserfahrungen zu erzählen.
Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘			
8:34	Persönliche Berichte über Elisabeths Partnerschaftserfahrungen	Elisabeth	Sehr persönlicher, kaum nachvollziehbarer Bericht
11:01	Vorstellung von Berit	Sabrina	Strukturiert, recht viele private Themen
14:59	Hilfeplanung	Berit	Erinnert an ein pädagogisches Fachgespräch
16:55	Weg zu den Treffen	Sabrina	Berit erzählt selbst, wie sie zu den Treffen kommt, Elisabeth antwortet auf Fragen mit „Ja“ oder einzelnen Worten.
17:50	Handynummern	Sabrina	Sabrina denkt über die Organisation der Treffen nach.
18:22	„Mein Date“ am Freitag	Berit	Auslassen Berit unterbricht Sabrina, sie hat private Interessen, die sie dem Treffen in der Projektgruppe vorzieht.
18:58	Zusammenfassung Telefonnummer	Sabrina	Auslassen Sabrina scheint das nicht abgeschlossene Thema der Kontaktdaten noch einmal aufgreifen zu wollen.
Passage ‚Vorstellung Sonja‘			
19:12	Vorstellung Sonja	Sabrina	Sabrina schließt die meisten Themen ab und eröffnet zugleich neue.
21:17	Hinweis auf das Ende des Treffens	D2	Auslassen
Passage ‚Gewalt in meiner Partnerschaft‘			
21:35	Veränderungen in ihrer Partnerschaft	Berit	Hohe Interaktionsdichte
23:50	Passende Themen in einer Vorstellungsrunde	Sonja	Am Ende will Sonja die Vorstellungsrunde weiterführen, Opposition von Sabrina
24:17	Berits Geschichte im Film	Kirsten	Die Studierenden fühlen sich für das Projektergebnis zuständig.
25:19	Hinweis auf das Ende des Treffens	Sabrina	
25:34	Ende des Treffens	D1	Auslassen Ansagen der Dozentin zum weiteren Verlauf, Abschlussrunde 27:20, Ende der Aufnahme

6.3 Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘

Passage ‚Warten auf Berit und Elisabeth‘

Die Gruppe ist zu Beginn des Treffens noch nicht vollständig. Die bereits Anwesenden **warten auf Berit und Elisabeth (Zeile 1-57)**. Beide stehen noch auf dem Flur im Tagungshaus und unterhalten sich mit Arbeitskolleginnen und -kollegen, die zuvor für die gesamte Seminargruppe einen Vortrag zum Thema ‚Selbstvertretung von behinderten Menschen‘ gehalten haben. In dieser Zeit bespricht ein Teil der Gruppe das Unterthema **Protokoll (Zeile 1-6)**:

- 1 So: Kirsten willst du jetzt Protokoll schreiben? [
 2 K:]Nee, Sabrina wollte. [
 3 So:]Ach so, okay.
 4 K: @(3)@ Nicht? [
 5 Sa:]Doch[.
 6 K: Gut, gut. Okay. Das ist sehr gut. (1)

Sonja eröffnet die Sequenz mit der propositionellen Frage an Kirsten (vgl. Zeile 1), ob sie „Protokoll schreiben“ will, und bringt damit das Thema ein. Kirsten nimmt dieses Thema in Zeile 2 antithetisch auf, indem sie sagt, dass Sabrina Protokoll schreiben wollte. Offenbar haben sich beide im Vorhinein darüber verständigt. Sonja ratifiziert diese Festsetzung mit einem „Ach so, okay“ (vgl. Zeile 3), aus dem Sonjas Unkenntnis über die vorherige Absprache deutlich wird. In Zeile 4 lacht Kirsten aufgrund der divergenten Synthese, rückversichert sich in Zeile 4 bei Sabrina über die getroffene Absprache und wird in Zeile 5 von Sabrina validiert.

Kirstens rituell-konklusive Äußerung „Gut, gut, okay. Das ist sehr gut“ (Zeile 6) wirkt für diese kurze Sequenz, die von Ein- bis Dreiwortäußerungen geprägt ist, recht lang und stark, was durch die dreimalige Nutzung des Wortes „Gut“, eine davon sogar verstärkt durch das Adverb „sehr“, verursacht wird. Sie scheint fast erleichtert über die vordergründige Einigung, die von Sonja jedoch nicht explizit validiert wurde. Sabrina und Kirsten vergewissern sich ihrer Zusammengehörigkeit. Dies zeigt, genau wie die schnelle Anerkennung der Protokollfrage durch Sonja in Zeile 3, die noch vorhandene Unsicherheit zwischen den Studentinnen und ist nach gruppentheoretischen Gesichtspunkten zu dieser Phase der Zusammenarbeit zu erwarten. Als nicht notwendig wird von allen drei anwesenden Gruppenmitgliedern erachtet, die Protokollfrage in der gesamten Gruppe zu klären. In den **Zeilen 6-10** handeln die drei Studentinnen der Gruppe den **Beginn der Arbeit** miteinander aus:

- 6 K: ...Auf die beiden warten [
 7 So:]Die beiden
 8 Grazien [
 9 K:]@(3)@
 10 Sa: Aber ich kann ja schon mal (.) anfan:gen.

Kirsten eröffnet die Sequenz zuerst unverständlich, in dem verständlichen Teil dann in Zeile 6 mit der Proposition „Auf die beiden warten“. Damit sind Berit und Elisabeth, die beiden abwesenden Gruppenteilnehmerinnen, gemeint. „Warten“ bedeutet hier, die mit der Klärung der Protokollfrage begonnene Gruppenarbeit zu unterbrechen, um anschließend gemeinsam weiterzuarbeiten.

Sonja reagiert jedoch nicht auf den propositionellen Hinweis „warten“, sondern divergent, indem sie „die beiden“ mit „die beiden Grazien“ differenziert (vgl. Zeile 7-8). Damit schränkt sie die zunächst noch offene Bezeichnung „die beiden“ ein, sodass sie ironisch konnotiert wird. Ein Grund für Sonjas Bezeichnung „die beiden Grazien“ für die abwesenden Gruppenmitglieder kann die unbewusste Abwertung der beiden Frauen zum Beispiel aufgrund des Umstands sein, dass sie den Rest der Gruppe warten lassen. Aus gruppenspezifischer Sicht kann Sonjas abwertende oder scherzhafte Äußerung auch ihre eigene Aufwertung und Sicherung der Zugehörigkeit zur Gruppe bezwecken. Im Sinne von ‚Außenseiter stärken das Wir-Gefühl‘ deklassiert Sonja die beiden, aufgrund der derzeitigen Abwesenheit schwächeren Frauen. An dieser Stelle kann sie sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied erleben, nachdem sie durch das vorherige „Nee, Sabrina wollte“ aus Zeile 2 selbst von Ausschluss bedroht war.

Kirsten bewertet die Äußerung anschließend mit einem ratifizierenden Lachen (vgl. Zeile 9) für etwa drei Sekunden. Dieses Lachen kann sowohl eine Validierung des Scherzes als auch eine Opposition sein, wenn es ein unangenehmes Berührtsein ausdrücken soll. Sabrina beginnt mit dem Ausfüllen des Protokoll-Bogens. Damit konkludiert sie den Diskurs über die beiden abwesenden Gruppenmitglieder in Zeile 10 und beginnt, obwohl die Gruppe noch nicht vollständig ist, mit der Gruppenarbeit. Sie trifft diese Entscheidung ohne Rücksprache mit den Anwesenden, nutzt das Wort „Ich“ (statt beispielsweise „Wir“) und schreibt sich damit selbst die Leitung der Gruppe zu. Das Ausfüllen eines Protokollbogens dokumentiert in dieser Situation, dass es der Gruppe um das Abarbeiten einer verpflichtenden Aufgabe geht. Dazu erscheint Sabrina die Anwesenheit aller Gruppenmitglieder nicht notwendig. Die beiden abwesenden Gruppenmitglieder werden in diesem Moment aus der Gruppe ausgeschlossen.

In der nächsten Sequenz wird in **Zeile 10-12** das **Datum** thematisiert, bevor die Gruppe in **Zeile 13-22** von einem Tutor aufgefordert wird, zu benennen, **wer zur Projektgruppe gehört**:

- 10 Sa: Datum. Heute ist der?[
 11 K:]4.
 12 So:]4.
 13 Tm: Könnt ihr einmal eure, eure Namen da reinsprechen?[
 14 Sa:]Nein. @(.)@
 15 Tm: Nein, einfach nur[
 16 Sa:]Einfach so ... @(2)@[
 17 Tm:]Dass wir die Namen
 18 So: Sonja.
 19 K: Kirsten.
 20 Sa: Sabrina.
 21 So: Elisabeth und Berit.
 22 Tm: Super.

Sabrina leitet in Zeile 10 propositionell, kurz und abgehakt mit der nur aus einem Wort bestehenden Aussage „Datum“ entschlossen das nächste Thema ein. Daran schließt sie die Frage „Heute ist der?“ an. Nahezu gleichzeitig beantworten Kirsten und Sonja die Frage, validieren das Thema Datum und damit auch den Beginn der Gruppenarbeit in einer noch unvollständigen Gruppe (vgl. Zeile 11-12). Das Muster der schnellen Validierung des Datums taucht wenige Zeilen später erneut auf. Die Validierung einer Proposition deutet auf einen konjunktiven Erfahrungsraum einer Gruppe hin. Das Datum allerdings ist eine festgelegte Zeitangabe, die keinen besonderen, höchstens einen menschlich-globalen Erfahrungsraum darstellt. Die schnelle Validierung zeigt vielmehr das Bedürfnis der Gruppe nach einem verlässlichen gemeinsamen

Konsens, auch wenn es nur der ‚Minimalkonsens‘ der Verständigung über das Datum ist. Diese Deutung bezieht sich auf das Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit, kann aber auch Unsicherheit ausdrücken, die mit der Abwesenheit eines Teils der Gruppe oder der empfundenen Fremdheit der Situation zu tun hat.

In Zeile 13 unterbricht Tm den Gruppendiskurs mit einer Proposition, indem er die Gruppe auffordert, die Namen ihrer Mitglieder in das Aufnahmegerät zu sprechen. Nach ironischen Scherzen nennen hier alle Gruppenmitglieder ihre Namen. Sonja ergänzt Berit und Elisabeth und Tm beschließt die Sequenz. Im nächsten Teil wird in Zeile 23-28 erneut das Thema **Datum** aufgegriffen, bevor in den Zeilen 28-32 das Thema **„Qualität der Aussagen aufgrund des Aufnahmegerätes“** erörtert wird:

- 23 Sa: So. Datum ist der (.) was hatten wir jetzt gesagt?]
 24 K:]4.[
 25 So:]4.[
 26 Sa:]4.[
 27 So:]Immer noch.(.....) (10).
 28 Sa: 04.05.12, mhm. Was?]
 29 So:]Da darf ich nicht so viel Unsinn reden, wenn das aufge-
 30 nommen wird.[
 31 Sa:]A::ch so,(.) ja. Das ist wa::::hr. Wo haben wir uns getroffen? (2)
 32 Ach (2)(.....) Wann?]

In Zeile 23-25 wiederholt sich durch den Bezug auf das Thema Datum und die gleichzeitigen Antworten „4.“ nahezu identisch die Vergewisserung der Zusammengehörigkeit über das ‚Hilfsmittel‘ Datum, wie in Zeile 10-12. Sabrina beantwortet hier ihre gestellte Frage in Zeile 26 noch validierend selbst und ordnet sich damit noch einmal der Gruppe zu. Sonja schließt die Sequenz in Zeile 27 mit einem konklusiven „Immer noch“ ab, daraufhin folgt eine Pause von zehn Sekunden, in der Sabrina anscheinend schreibt und das Datum noch einmal wiederholt.

Sonjas propositionelle Äußerung in Zeile 29-30 über den notwendigen seriösen Gesprächsinhalt wirft ein neues Thema auf. Sabrinas scheinbare Validierung „A::ch so,(.) ja. Das ist wa::::hr“ in Zeile 31 stellt inhaltlich zwar eine Validierung dar, sie geht aber nicht weiter auf das neue Thema ein, indem sie ohne Pause mit „Wo haben wir uns getroffen?“ eine Anschlussproposition an das Thema Datum aus Zeile 23 einwirft. Damit verfolgt sie das vorherige Thema der organisatorischen Rahmendaten des Treffens weiter, anstatt die Smalltalk-Interaktionen fortzuführen. Dies ist ein Hinweis auf einen studentischen Erfahrungsraum, welcher der Erledigung verpflichtender Aufgaben den Vorzug gegenüber der Interaktion in der Gruppe gibt. Daraufhin wird in Zeile 32-38 das Thema **„Umgang mit Ort, Datum und Uhrzeit der Treffen im Protokoll“** besprochen.

- 32 Sa: Wo haben wir uns getrof-
 33 fen? (2) Ach (2) (.....) Wann?]
 34 K:]Wer erst mal noch. Wann ist ja schon, 4.5. Uhrzeit
 35 würde ich jetzt nicht mit aufschreiben.[
 36 Sa:]Nee?]
 37 K:]Können wir beim nächsten Mal, aber
 38 jetzt nicht.

Sabrina Proposition „Wann“ soll in Zeile 32-33 die Protokollierung der Uhrzeit des Treffens einleiten. Kirsten hält Sabrina mit ihrer Opposition in Zeile 34 davon ab und geht hier zu einer für ein Protokoll irrelevanten Frage in Opposition. Hierin könnte sich dokumentieren,

dass auch Kirsten eine Führungsrolle in der Gruppe beansprucht. Sabrina akzeptiert Kirstens Vorgabe in Zeile 36 ohne weitere Anmerkungen, was die Verbundenheit beider Studentinnen validiert, die sich auch in der Eröffnungssequenz zeigte. Dass Kirsten in Zeile 38 die Sequenz mit einer Konklusion beendet, dokumentiert ebenfalls, dass sie über genügend Einfluss in der Gruppe verfügt, eine solche Entscheidung treffen zu können.

In den nächsten Unterthemen **Namen der Gruppenmitglieder (Zeile 39-53)** sowie **Was haben wir gemacht? (Zeile 53-57)** bespricht die noch unvollständige Gruppe zwei weitere Punkte des Projektbogens.

- 39 Sa: We::::r. Also ich schreibe jetzt auch einfach mal die Vornamen auf,[
 40 K:]Ja, das
 41 reicht[
 42 Sa:]Ne?[
 43 K:]Wir haben, glaube ich, auch gar keinen Namen doppelt hier, oder?
 44 (.....) (5)
 45 So: Ich glaube nicht. (.)
 46 Sa: Sag mal eben deinen Namen.
 47 K: Kirsten.
 48 Sa: Ja. Ich wollte immer die ganze Zeit sagen Michaela, weil meine Tagesmutter heißt
 49 Michaela und ich wusste, dass es nicht stimmt. Aber[
 50 K:]Nein, Kirsten.[
 51 Sa: Ki[
 52 K:]mit K bitte
 53 Sa: Ja. Kir::sten und (3) so. Äh (2) was haben wir gemacht? [
 54 So:]Noch gar nichts.[
 55 Sa:]Nee, nee. Okay, das lasse ich dann erst mal offen. Okay.
 56 K:]Genau, lässt du
 57 offen. (17)

Sabrina will die Gruppenmitglieder in Form der Vornamen sammeln (vgl. Zeile 39). Kirsten validiert in Zeile 40-41 die Proposition, was Kirstens Wunsch nach Gruppenteilhabe dokumentiert. Sabrina validiert erneut in Zeile 42 und bekräftigt damit ihre eigene Verbundenheit mit Kirsten. In Zeile 43-44 differenziert Kirsten, dass kein Name doppelt vorhanden sei. Sonja validiert ihre Überlegungen nach einer langen Pause (vgl. Zeile 45). Die Validierung könnte die Funktion der Herstellung von Zusammengehörigkeit der Gruppe sein. Sabrina fordert Kirsten noch einmal auf, ihren Vornamen zu nennen (vgl. Zeile 46). Die Unkenntnis der Namen dokumentiert die unverbindliche, fremde Gruppenkonstellation. Kirsten antwortet, bevor Sabrina eine Namensverwechslung mit ihrer Tagesmutter elaboriert, um ihre Nachfrage zu rechtfertigen. Kirsten nennt ihren Namen in Zeile 50 erneut, um eine Verwechslung auszuschließen. Das vorausgeschickte, antithetische „Nein“ dokumentiert, dass Kirsten ihr korrekter Name und eine Verständigung mit Sabrina darüber wichtig ist. Beide verständigen sich in Form einer gemeinsam elaborierten Synthese in Zeile 51-53 einvernehmlich über die Schreibweise des Namens. Damit ist das Thema auf der expliziten Ebene inhaltlich beendet. Sabrina lenkt mit ihrer Proposition in Zeile 53 zurück zum Thema der Gruppenarbeit. Damit übernimmt sie die Moderationsrolle in der Gruppe. Sonja widerspricht in Zeile 54 mit „Noch gar nichts.“ Damit weist sie Sabrina oppositionell auf die Unvollständigkeit der Gruppe hin. Sabrina geht auf diese Opposition in Zeile 55 validierend ein: „Nee, nee. Okay, das lasse ich dann erst mal offen. Okay.“ Die Doppelungen „Nee, nee“ und „Okay“ wirken durch die Wiederholung beschwichtigend.

Sie möchte auf Sonja eingehen, zumindest aber keine offene Uneinigkeit in der Gruppe in Kauf nehmen. Kirsten wiederholt Sabrinas Wortlaut in Zeile 56f: „Genau, lässt du offen“ und bestätigt sie dadurch auf der expliziten Ebene.

Im Folgenden stoppen die Studierenden die Arbeit und warten anschließend auf die beiden abwesenden Gruppenmitglieder. Deshalb kann Kirstens Äußerung auf der impliziten Ebene als Validierung von Sonjas Opposition gesehen werden, denn Kirsten hat schon in Zeile 6 das Thema „auf die beiden warten“ aufgeworfen. Die Passage endet mit einer **Auslassung** von etwa 23 Sekunden, die mit **Smalltalk** gefüllt wird. Die thematische Arbeit ist also aufgrund der Unvollständigkeit der Gruppe kurzzeitig unterbrochen. Dennoch lässt sich die Sequenz bis hierher auch dahingehend interpretieren, dass der sich noch fremde studentische Teil darüber geeinigt hat, dass manche Tätigkeiten der Gruppe wie beispielsweise das Ausfüllen eines Formulars auch in einer unvollständigen Gruppe erledigt werden können.

Passage ‚Bescheid sagen‘

In den **Zeilen 1-8** soll die gemeinsame Arbeitsphase beginnen. Die Studierenden tauschen sich zu darüber aus, dass Berit und Elisabeth Arbeitskollegen getroffen haben und ihnen jemand **Bescheid sagen** (Zeile 1-17) sollte.

- 1 So: Soll ich denen mal Bescheid sagen? Die haben nämlich irgendwelche Arbeitskol-
 2 legen draußen getroffen.
 3 Sa: Ja.[
 4 So:]Und das geht so bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla.[
 5 Sa:]Ja.[
 6 K:]Mhm[.
 7 Sa:]Besser wär's. Glaube ich.[
 8 K:]Ja, ich glaube auch. (12)

Sonja übernimmt mit ihrer propositionellen Frage „Soll ich denen mal Bescheid sagen?“ (Zeile 1-2) die Initiative, dass die formale Projektgruppe vollständig wird und sie mit der gemeinsamen Arbeit beginnen kann.

Sonja übernimmt mit ihrer Frage eine Verantwortungsfunktion für die beiden abwesenden Gruppenmitglieder, ähnlich wie zuvor, als sie deren Namen für Tm ergänzt. Beide „haben nämlich irgendwelche Arbeitskollegen draußen getroffen“ (Sonja Zeile 1). Die Nutzung der Worte „denen“ oder „irgendwelche“ dokumentiert eine sprachliche Distanzierung. Sabrina validiert diese Proposition in Zeile 3 mit einem kurzen „Ja“ und damit auch Sonjas Distanzierung von den beiden abwesenden Gruppenmitgliedern. Sonja führt ihre Überlegungen zu Berit und Elisabeth daraufhin bestärkt in Zeile 4 weiter aus und bewertet dabei das Gespräch unter Arbeitskollegen folgendermaßen: „Und das geht so bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla.“ Diese Formulierung macht die Unwichtigkeit des Gesprächs in Sonjas Augen deutlich. Solche latent abwertenden Äußerungen könnten aber auch ein Ausdruck von Fremdheit sein, angesichts dessen, dass Berit und Elisabeth einen persönlichen Kontakt zu Personen haben, die ihr selbst unbekannt sind. Sabrina validiert ihre Ausführungen in den Zeilen 5-7 erneut, zunächst mit „Ja“, dann noch einmal verstärkt „Besser wär's. Glaube ich.“ Diese Formulierung impliziert, dass sie ebenfalls davon ausgeht, dass Berit und Elisabeth das Gespräch nicht von selbst zeitnah beenden werden und die Notwendigkeit zur Nutzung der vorhandenen Arbeitszeit anders bewerten als der Rest der Gruppe. Kirsten validiert Sabrinas „Ja“ zunächst mit „Mhm“, dann schließt sie mit „Ja, ich

glaube auch“ die Überlegungen in Form einer Konklusion ab. Die drei Studierenden teilen also die Haltung in Bezug auf die gemeinsame Arbeit in der Gruppe.

Die Bezeichnung eines kollegialen Gesprächs mit „bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla“ jedoch, von der sich keine Studentin distanziert, ist ähnlich ambivalent wie in Zeile 7 „die beiden Grazien“. Sonja scheint die Gruppe zu verlassen, um Berit und Elisabeth Bescheid zu sagen. Sabrina und Kirsten erörtern in den **Zeilen 10-17** daraufhin das Thema „**Zeitraum der Projekttreffen**“.

- 9 K: (.....)
- 10 Sa: Arbeiten muss ich nicht, aber ich muss Babysitter bezahlen und (2) hm, ja, muss
- 11 jedes Mal eine Stunde herfahren und so. Also (3) müssen wir mal gucken. Wäre
- 12 gut, wenn es irgendwie in, vorher, nachher in den[
- 13 K:]Ja, ich weiß schon. Also für
- 14 mich wäre vorher toll.
- 15 Sa: Ja. Also wäre mir recht auf jeden Fall.
- 16 So: Worüber spricht ihr?[/p>

17 Sa:]Über Treffen.

In Zeile 9 eröffnet Kirsten das Thema propositionell, allerdings unverständlich, woraufhin Sabrina es in Zeile 13-14 elaboriert und exemplifiziert (vgl. Zeile 10-12). Kirstens validierende Formulierung (vgl. Zeile 13-14) „Ja, ich weiß schon“ macht deutlich, dass sie und Sabrina schon vorher über das Thema gesprochen haben. Die erneute Thematisierung dieses Gesprächsinhalts, während Sonja abwesend ist, nimmt ihr ebenso wie Berit und Elisabeth die Möglichkeit, mit in dieses Thema einzusteigen; anschließend differenziert Kirsten mit „vorher“ ihren Wunschzeitpunkt für Projektgruppentreffen. Inhaltlich bezieht sich ihr Wunsch für Projektgruppentreffen auf den Zeitpunkt freitags zwischen 8 und 10 Uhr, der ihren persönlichen Lebensgewohnheiten entspricht, da sie nach Kontextwissen freitags nach dem Seminar regelmäßig den Studienort verlässt. Sabrinas Konklusion in Zeile 15 stimmt Kirsten zu und bedenkt ebenfalls ihre persönliche Situation.

Im kurzen Gespräch zwischen Sabrina und Kirsten zeigt sich der konjunktive Erfahrungsraum von beiden Frauen: Es geht darum, die Arbeit für das Studium, zu der auch die Projekttreffen zählen, möglichst ökonomisch zu gestalten, vorhandene Zeitlücken effektiv zu nutzen und dabei Rahmenbedingungen wie Fahrzeit oder Kosten für Babysitter im Blick zu haben. Beide einigen sich auf einen passenden Zeitpunkt für die Projekttreffen, ohne die Position der anderen Gruppenmitglieder zu bedenken. Beide setzen hier ebenfalls die Gruppenarbeit fort. Dies wird in einer Situation nachvollziehbar, in der sie sich noch fremd sind, sodass sie sich in Ermangelung anderer Gesprächsthemen auf das Thema der gemeinsamen Arbeit zurückziehen könnten. Hier werden aber dennoch drei Gruppenmitglieder von den Überlegungen ausgeschlossen, von denen zumindest eine dies auch so empfindet, wie im Folgenden deutlich wird.

Sonjas explizite Frage „Worüber spricht ihr?“ bei ihrer Rückkehr zeigt das Bedürfnis, über Gesprächsinhalte informiert zu werden, und knüpft an ihre Ausschlusserfahrung aus Zeile 1-3 an. Sabrina kommt diesem Bedürfnis in Zeile 17 jedoch nur divergent nach, indem sie „Über Treffen“ antwortet. Sie fasst in dieser Äußerung nicht die tatsächlichen Gesprächsinhalte zusammen. So entsteht wieder die Situation, dass Kirsten und Sabrina über exklusiv geteiltes Wissen verfügen, das Sonja, Berit und Elisabeth fehlt. Andere Formen der Interaktion, die Sonja in den Diskurs einbezieht bzw. mit denen sie einen kommunikativen Erfahrungsraum herstellt, wären hier denkbar und gemeinschaftsstiftend gewesen. Grund für Sonjas Ausschluss kann aber auch die bei der Rückkehr von Elisabeth und Berit umfallende Kaffeetasse sein, die sofortiges Han-

deln erfordert und somit die Herstellung eines kommunikativen Erfahrungsraums verhindert. In der Auslassung von etwa 56 Sekunden wird der verschüttete Kaffee aufgewischt.

Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘

Die ersten Interaktionen in der vollständigen Gruppe der Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ (Zeile 1-103) beziehen sich auf die Vorstellung von Elisabeth. Sabrina initiiert in ihrer Proposition (vgl. Zeile 1-2) einen Diskurs über eine mögliche **Vorstellungsrunde** (Zeile 1-13).

- 1 Sa: Was haltet ihr davon, wenn jetzt jeder einmal erzählt, wie er hei:::ßt, wo er her-
 2 kommt, wie er wo:::hnt.[
 3 E:]Schon wieder?]
 4 Sa:]Und so weiter. Na ja, wir kennen
 5 uns ja alle noch nicht. Berit war jetzt auch noch nicht so oft, zwei-, einmal, zwei-
 6 mal?]
 7 B:]Nee, einmal war ich.
 8 Sa:]Einmal, ne.
 9 E: Also gut,[
 10 Sa:]Also ich[
 11 E:]Dann fange ich an.
 12 Sa: Ja, okay. Und wir können dir aber auch dann nochmal Fragen stellen genauer so,
 13 ne. Gut. Ja, ja.

Sabrina bringt die Idee ein, mit einer Vorstellungsrunde zu beginnen. Damit steht zu Beginn der Arbeit in der vollständigen Gruppe gleich ein neues Thema im Raum und die zuvor abwesenden Beteiligten werden nicht über die bisher besprochenen Inhalte informiert. Eine Vorstellungsrunde ist allerdings der klassische Beginn einer strukturierten Zusammenarbeit in einer sich noch unvertrauten Gruppe. Sabrinas Vorschlag unterscheidet sich von dem informellen Vorgehen in der Studierendengruppe zu Beginn des Treffens, in der sie Kirsten einfach nach ihrem Namen gefragt hat. So dokumentiert Sabrinas Vorschlag möglicherweise, dass sie die Gruppe noch als fremd empfindet und das Gefühl hat, die Zusammenkunft müsse eine äußere, seminarähnliche Struktur bekommen, oder dass die Zusammenarbeit jetzt offiziell beginnt. Ihre gedehnte Sprechweise der Worte „hei:::ßt“ oder „wo:::hnt“ bei der Erklärung einer Vorstellungsrunde kann die in ihren Augen selbstverständliche Strukturierung einer Vorstellung dokumentieren, die ihr in dieser Gruppe allerdings erklärungsbedürftig erscheint. Sie hält es also für möglich, dass nicht alle Gruppenmitglieder ihre Einschätzung von einer Vorstellungsrunde teilen.

Elisabeth geht durch ihre Äußerung „Schon wieder“ in Opposition zu diesem Vorschlag (Zeile 3). Ihr erscheint eine Vorstellungsrunde, ähnlich wie vorher der Studierendengruppe gegenüber dem Tutor, überflüssig. Sabrina führt Gründe für ihren Vorschlag aus der Proposition an (vgl. Zeile 4-6), damit hält sie weiter direktiv an ihrem Strukturierungsvorschlag fest. Berit beschreibt in Zeile 7 mit „Nee, einmal war ich“, dass sie nicht bei allen Treffen anwesend war, und bestätigt damit einen der Gründe, die Sabrina zuvor genannt hat. Sie stimmt ihr damit indirekt zu und erkennt ihre Definitionsmacht an, denkbar wäre auch eine Unterstützung von Elisabeths Opposition gewesen. Sabrina validiert in Zeile 8 Berits Aussage.

Da Elisabeths Opposition keine Unterstützung in der Gruppe erhält, validiert sie schließlich Sabrinas Vorschlag einer Vorstellungsrunde und will die Initiative ergreifen: „Also gut,(...) dann fange ich an“ (Zeile 9 und 11). Sie kann damit die Absicht verfolgen, Sabrina formal zuzustim-

men und die ungewollte Vorstellungsrunde zügig zu Ende zu bringen. Ein Nachgeben erscheint ihr insofern zielführender als eine erneute Opposition. Sabrina unterbricht diese Aussage noch einmal, mit „Also ich“ (Zeile 10). Dies könnte ebenfalls der Beginn der Vorstellung der eigenen Person sein. In Zeile 12 führt sie dann jedoch aus, dass „wir“ Elisabeth aber noch Fragen stellen können, die über das hinausgehen, was Elisabeth erzählt (vgl. Zeile 10-13). Darin dokumentiert sich die Differenzherstellung überlegener Personen, die wissen, was in einer solchen Runde von Belang ist („wir“ oder auch nur Sabrina selbst) gegenüber Elisabeth. Schon in Zeile 1-3 zeigt sich die überlegene Sichtweise. Sabrina geht über Elisabeths Opposition hinweg und somit erfüllte ihre Frage nach der Vorstellungsrunde den Zweck einer thematischen Festsetzung. In **Zeile 14** beginnt **Elisabeths Vorstellung**. Diese Sequenz reicht bis Zeile 47.

- 14 E: Mein Name ist Elisabeth Kampe
 15 Sa: Mhm. (.)
 16 E: Geburtsdatum auch?
 17 Sa: Phffffff, Wie genau brauchen wir es? [
 18 So:]Nein[
 19 Sa:]Nee, ich denke auch nicht.[
 20 So:]Nein, es
 21 geht nur um, damit wir[
 22 E:]Ich wohne X-Straße in einer Wohngemeinschaft und (.)
 23 ich finde die Wohngemeinschaft sehr schön, nur (2) hin und wieder gucke ich
 24 mal zum Nachbarn, weil der liegt an der Dialyse, mal gucken immer, was er
 25 macht. Zum Beispiel, wie gestern Abend musste ich den Arzt holen, weil er
 26 keine Luft kriegte. Und dann habe ich mich dabei gesetzt, damit er nicht ein-
 27 schläft.
 28 So: [Wohnt er auch mit euch zusammen in der Wohngruppe?
 29 E:]Ja, ja, hier in der Wohn-
 30 gruppe. Dann habe ich mir, daneben habe ich mir einen Stuhl geholt und dann
 31 habe ich mich neben ihn an das Bett gesetzt, damit er nicht einschläft, bis der
 32 Doktor kommt, ja?[
 33 K:]Mmh, das ist gut.
 34 E: Das war nachts um halb vier, und dann bin ich ja aufgeblieben.
 35 Sa: Oje, oje. Und habt ihr alle aber eure eigenen Zimmer, ne?
 36 E:]Wir haben alle, alle unsere eige-
 37 nen Zimmer, ja[
 38 Sa:]Ja, mhm. Okay.
 39 So: Wo ist denn das? Ist das in X-Stadt?[
 40 E:]Nein, nein, das ist in Y-
 41 Stadt hier.
 42 So:]In Y-Stadt
 43 E:]X-Straße. Wissen Sie, Y-Straße?
 44 So: Ich kenne mich in Y-Stadt gar nicht aus. Ich fragte auch nur so zur
 45 Orientierung.
 46 B: Nee, ich kenne mich auch nicht aus.
 47 E:]Aber auf jeden Fall, ich hab ein schönes großes Zimmer.

Elisabeth nennt in Zeile 14 ihren vollen Namen, der in Zeile 15 mit einem Rezeptionssignal von Sabrina aufgenommen wird. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden in der Interaktion lediglich die Vornamen genannt, Elisabeth empfindet in dieser von Macht und Durchsetzung geprägten

Situation möglicherweise ihren vollen Namen der Situation angemessen. In Zeile 16 fragt Elisabeth nach der Notwendigkeit des Geburtsdatums. Sie erkennt damit Sabrinas Definitionsmacht für relevante Themen an, zu der sie in Zeile 3 noch in Opposition gegangen ist.

Sabrina reagiert mit „Wie genau brauchen wir es?“ in Zeile 17 unentschlossen fragend an den Rest der Gruppe. Dabei geht es ihr nicht um das Interesse an Elisabeths Person, sondern um für die Projektarbeit notwendige Informationen. Sonja beantwortet in Zeile 18 die Frage mit „Nein“, damit bringt sie ihre Meinung bestimmt ein und trifft eine Entscheidung.

Sabrina erkennt Sonjas Entscheidung in Zeile 19 zunächst validierend an, um dann noch einmal explizit persönlich zuzustimmen. Damit macht sie ihre Definitionsmacht über Themen in der Gruppe deutlich. Inhaltlich könnte diese Validierung auch eine Konklusion des Themas sein. Das konkrete Geburtsdatum zu nennen ist sicherlich in einer Vorstellungsrunde unüblich, das Alter zu nennen ist dagegen typischer. Der Aushandlungsprozess in der Gruppe dokumentiert, dass Sabrina und Sonja die Differenzkategorie Alter aktuell nicht als relevant empfinden. Elisabeth akzeptiert Sabrinas und Sonjas Antwort auf ihre Frage nach der Notwendigkeit des Geburtsdatums sofort, unterbricht Sonjas weitere Elaboration (vgl. Zeile 20f) und setzt dazu an, ihre Adresse und ihre Wohnform Wohngemeinschaft zu benennen (vgl. Zeile 22-27). Dadurch dokumentiert sich Elisabeths Erzählwillen und auch, dass sie Sonja nicht als jemanden wahrnimmt, der ihr das ‚Rederecht‘ streitig machen kann.

Nach einer Pause von zwei Sekunden verlässt Elisabeth den Bereich der Inhalte einer klassischen Vorstellung (Name, Alter, Wohnort etc.), der bisher die gemeinsame Kommunikation prägte, und wirft in einer vierzeiligen Äußerung einen neuen propositionalen Gehalt auf. Sie berichtet über ein persönliches Erlebnis über ihren Mitbewohner, der aufgrund seiner Nierenprobleme „gestern Abend“ medizinische Hilfe benötigte. Diese Äußerung wirkt für eine formelle Vorstellungsrunde befremdlich, da sie sehr persönlich ist. Zu erwarten wäre hier eher die differenziertere Beschreibung der Wohngemeinschaft. Sonja stellt in Zeile 28 eine dementsprechende Nachfrage zur Art des Zusammenwohnens und nennt den institutionellen Rahmen der „Wohngruppe“. Das bedeutet, sie schreibt Elisabeth das Wohnen in einem institutionellen Kontext zu, den Elisabeth zuvor weniger institutionell als Wohngemeinschaft bezeichnet. Sie unterbricht jedoch Sonjas Nachfrage, wodurch sie ihr großes Erzählinteresse verdeutlicht (vgl. Zeile 29). Sie beantwortet die Nachfrage mit einem hastig wirkenden, ratifizierenden „Ja, ja, hier in der Wohngruppe“ und nimmt damit Sonjas Terminus auf.

Elisabeth setzt anschließend die Elaboration ihrer Proposition fort (vgl. Zeile 30-32). Sie geht also nicht auf die Nachfrage ein, ähnlich wie zuvor Sabrina auch nicht auf Elisabeths Opposition eingegangen ist. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Interaktionen wenig aufeinander bezogen sind, was wiederum auf divergente Erfahrungsräume hindeuten kann. Diese könnten zum Beispiel unterschiedliche Vorstellungen darüber beinhalten, wie ein Thema bearbeitet werden kann (ergebnisorientiert oder in Form von persönlichem Austausch), oder auch aus dem Blickwinkel einer Bewohnerin einer Wohngruppe und aus dem einer zukünftigen Sonderpädagogin. Elisabeth beendet ihre Äußerung mit einem fragenden „ja?“. Diese Nachfrage dokumentiert ihr Bedürfnis nach Anerkennung und Rückmeldung, also nach gemeinschaftsstiftenden Interaktionselementen. Kirsten geht auf das formulierte Bedürfnis nach Rückmeldung mit einem ratifizierenden „Mmh, das ist gut.“ ein (Zeile 33). Dies ist eine allgemeine Äußerung, die die Sorge für eine erkrankte Person positiv bewertet, aber auch einen abschließenden Charakter haben kann. Elisabeth reagiert nicht auf den abschließenden Charakter dieser Ratifizierung, sondern beschreibt in einer weiterführenden Elaboration in Zeile 34 den nächtlichen zeitlichen Rahmen des Vorfalls. Sie interpretiert die Äußerung also als Signal des aktiven Zuhörens und entfernt

sich endgültig von dem Thema einer klassischen ‚Vorstellungsrunde‘. Ihre Ausführungen zum Gesundheitszustand des Mitbewohners sind wesentlich detaillierter und wortreicher als ihre Vorstellung. Sabrina rezipiert und bedauert in Zeile 35 mit „Oje, oje“. Die folgende Nachfrage nach einem eigenen Zimmer dokumentiert das Interesse nach einem möglichen Rückzugsort für Elisabeth und daran, ob ihr Engagement freiwillig war oder nicht zu vermeiden, da sie kein eigenes Zimmer hat. Die Nachfrage kann aber auch als ein Rückbezug auf die Organisationsform der Wohngemeinschaft gedeutet werden und somit Sabrinas Befremden angesichts derartig persönlicher Informationen in einer Vorstellungsrunde dokumentieren. Elisabeth beantwortet in Zeile 36f die Nachfrage hastig, indem sie Sabrina unterbricht: „Wir haben alle, alle unsere eigenen Zimmer, ja.“ Elisabeth könnte weiterreden wollen, ähnlich wie in Zeile 29f wird sie aber von Sabrina mit einer rituellen Konklusion „Ja, mhm. Okay.“ in Zeile 28 unterbrochen. Sonja unterbricht diese rituelle Konklusion in Zeile 39 jedoch mit einer weiteren organisatorischen Nachfrage nach dem Wohnort von Elisabeth. Sie fragt danach, ob Elisabeth in der Stadt wohnt, in der auch die Seminarsitzungen stattfinden. Damit knüpft sie an dem Thema der Vorstellungsrunde (Wohnort) an und hofft möglicherweise auf einen unverfänglicheren Gesprächsanlass. Sabrina und Sonja teilen hier trotz des divergenten Diskurses, der gegenseitigen Unterbrechungen und der voneinander abweichenden Strategien das Befremden über eine derartig persönliche Information in einer Vorstellungsrunde. Elisabeth beantwortet in Zeile 40f Sonjas Frage, was von ihr in Zeile 42 ratifizierend aufgenommen wird. Daraufhin differenziert Elisabeth in Zeile 43 ihren Wohnort weiter, indem sie die Straße nennt und sich dann an Sonja mit einer Nachfrage wendet: „Wissen Sie, Y-Straße?“ Sie verwendet hier eine förmliche Anrede, während sie selbst vorher geduzt wurde und obwohl sie erheblich älter ist als Sonja. Dadurch dokumentiert sich, dass die Differenzkategorie Alter im Gruppendiskurs nicht explizit berücksichtigt wird, sowie die als hierarchisch empfundene Situation.

Sonja elaboriert in Zeile 44-45 ihre fehlende Ortskenntnis von Y-Stadt und damit die Zwecklosigkeit von weiteren Erklärungen. Sie geht nicht auf die förmliche Anrede ein und nimmt sie damit in Kauf. Ein Grund dafür kann der Wunsch sein, dass sie das Gespräch nicht unterbrechen will, welches wichtige Aspekte zur Organisation der Projektarbeit konkretisiert. Außerdem befinden sich Elisabeth und Sonja nun erneut auf einer thematischen Ebene, die wieder in den weiteren Kontext einer Vorstellungsrunde passt. Berit validiert in Zeile 46 die fehlende Ortskenntnis in Bezug auf sich selbst und schafft damit einen positiven, gemeinschaftsstiftenden Gegenhorizont zu Sonja. Elisabeth unterbricht diese Aussage in Zeile 47f. Ihre Vorstellung ist in ihren Augen also noch nicht beendet. In einer Elaboration berichtet sie über ihr „schönes großes Zimmer.“ Die Aussage dokumentiert, dass in Elisabeths Erfahrungsraum, als einer in Institutionen beheimateten Frau, diese Tatsache erwähnenswert ist. Für Elisabeth könnte ihre Aussage auch noch in Bezug zur Zimmernachfrage von Sabrina aus Zeile 35 stehen und bezieht sich thematisch wieder mehr auf den weiteren Kontext einer Vorstellungsrunde. Somit ist es seit Zeile 36 Sonja und Sabrina gelungen, den Diskurs auf der Ebene einer in ihren Augen zu erwartenden oder angebrachten Vorstellungsrunde zu halten, was sich jedoch in der Folgezeile erneut ändert.

Elisabeth berichtet ein Erlebnis von „gestern, gestern“ (Zeile 48), an dem sie sich mit ihrem Betreuer getroffen hat. Das Wort „gestern“ hat sie auch als Zeitangabe für die Erzählung über den medizinischen Notfall ihres Mitbewohners genutzt und es ist denkbar, dass beides „gestern“ im Sinne des Vortages passiert ist. Elisabeths Aussage endet mit einem rückfragenden „ja?“ und einer Pause von einer Sekunde. In Zeile 48 bringt Elisabeth dann in einer Proposition das **Thema Urlaub** in den Diskurs ein (Zeile 48-61).

- 48 E: Und so wie gestern, gestern war, ist mein Betreuer gekommen, ja? (.) Und ich fah-
 49 re, am 30. Mai fahre ich zwei Wochen in den Schwarzwald.[
 50 Sa:]Oh
 51 So:]Das ist aber gut zu
 52 wissen.[
 53 E:]In den Urlaub.
 54 So: Für unser Projekt[
 55 Sa:]Mmh[
 56 So:]Damit wir planen können, ne, dass du da nicht da bist.
 57 E: Nein, da bin ich von meinem 12., am 12. Juni komme ich wieder.[
 58 So:]Okay[.
 59 K: [vom 30. bis
 60 zum 12.:?
 61 E: [Ja. (3)

Sie berichtet von ihrer geplanten Reise in den Schwarzwald während der Seminarzeit. Sabrina fällt Elisabeth mit hoher Interaktionsdichte mit einem antithetischen „Oh“ (Zeile 50), was ein begeisterter Ausruf sein könnte, ins Wort. Sonjas ebenfalls in hoher Interaktionsdichte getätigte Aussage „Das ist aber gut zu wissen“ (Zeile 51f) bildet einen negativen Gegenhorizont zu Elisabeths Reiseerzählungen. Die Äußerung dokumentiert, dass Sonja nicht bei Elisabeths Urlaubsplänen ist, sondern über die Organisation der gemeinsamen Projektarbeit nachdenkt. In Zeile 53 differenziert Elisabeth die Reise mit „In den Urlaub“ und geht damit nicht auf die Ausrufe ein. Sonja differenziert, ratifiziert durch Sabrina in Zeile 54-56 „Für unser Projekt (...) damit wir planen können“. Hier zeigt sich der gemeinsame Erfahrungsraum von zwei Studentinnen, denen es darum geht, die Projektarbeit für die Universität zu erledigen, also die formalen Anforderungen des Studiums zu erfüllen. Auch die Vorstellungsrunde dient unter anderem diesem Ziel: Äußerungen, welche die Planung des Projektes beeinflussen (z. B. Urlaub zu einer bestimmten Zeit), erscheinen ihnen relevant und bewirken eine deutliche Reaktion. Äußerungen zu persönlichen kritischen Lebensereignissen (Mitbewohner mit Dialyse benötigt einen Arzt) scheinen befremdlich zu wirken und lösen zögerliche Reaktionen aus. Es bleibt unklar, wer mit „wir“ in Bezug auf die Planung gemeint ist. Elisabeth setzt in Zeile 57 zu einer Erzählung über die Reise an, bricht dann nach einem Halbsatz ab und nennt das genaue Rückkehrdatum. Im Anschluss an Sonjas Ratifizierung in Zeile 58 erfragt Kirsten in Zeile 59f den genauen Zeitraum der Reise. Dadurch dokumentiert sich ein konjunktiver Erfahrungsraum mit Sabrina und Sonja, in dem Daten von Reisen relevant für die Zusammenarbeit sind. In Zeile 61 beendet Elisabeth den Diskurs mit einer rituellen Konklusion. Da sie sich in ihren Ausführungen in keiner Weise auf die Rückfragen der Studierenden oder die gemeinsame Arbeit bezieht, bleiben die Erfahrungsräume getrennt und werden nicht kommunikativ geteilt. Mit einem „Ja.“ und einer Pause von drei Sekunden ist diese Sequenz beendet.

In den Zeilen 62-103 geht es darum, dass Sabrina Rückfragen an Elisabeth hat.

- 62 So: Magst du jetzt erzählen?
 63 Sa: Ich hätte eigentlich erst mal noch eeh
 64 So:]Ach so
 65 Sa:]ei::n, zwei:: Fra::gen.[
 66 So:]Okay.
 67 Sa: Du hattest doch schon mal erzählt, dass du auch überlegt hast, auszuziehen aus
 68 der WG, oder? Alleine wohnen?[
 69 E:]Ja, aber mein Betreuer hat gesagt, ich sollte ja

- 70 nichts überstürzen, ich sollte mir erst mal, erst nochmal ein bisschen, und wenn
 71 ich aus dem Urlaub wiederkomme, dann hat er eine Wohnung in Aussicht. Aber
 72 das wollte er mir noch nicht zeigen, wo.
 73 Sa: Ah. Ja.
 74 E: Das wird eine Zweizimmerwohnung.
 75 So: Auch in Y-Stadt?
 76 E: Auch in Y-Stadt, ja.
 77 Sa: Okay. U:::nd (.) was wollte ich denn noch wissen? Irgendwas hatte ich eben noch
 78 überlegt.[
 79 E:]Alle 14 Tage fahre ich zu den Eltern[.
 80 Sa:]Mhm, okay. (2) Und hattest du
 81 schon eine Beziehung jetzt, während du in der WG zum Beispiel da gewohnt
 82 hast?
 83 E: Ja, schon zwei.[
 84 Sa:]Okay.[
 85 E:]Wegen[...
 86 K:]Du warst auch schon mal verheiratet, ne?]
 87 E:]Ich war auch schon verheiratet, ja.
 88 Sa: Okay. Zwei Beziehungen, verhei::ratet. Weil wir machen ja das Projekt über Part-
 89 nerschaft, da ist ja auf jeden Fall gut zu wissen, was da jeder schon quasi
 90 so[
 91 Mehrere:]@(2)@ ((wer genau lacht ist nicht rekonstruierbar))
 92 Sa:]@Na ja, nicht in allen Einzelheiten, aber ja.@
 93 E: Ich habe, vor, vor, vor vier Tagen habe ich Schluss gemacht, weil er nur am, am
 94 Trinken ist.[
 95 Sa:]Oh[
 96 E:]Er hört mir nicht zu, er weiß alles besser und, und darauf habe ich
 97 keine Lust mehr.
 98 So: Wie lange wart ihr zusammen?
 99 E: Fünf Jahre.
 100 B: Das ist eine schöne Zeit.
 101 K: Das ist schon lange, ja. @(.)@
 102 Sa: Und das ist der, mit dem du auch verheiratet warst?
 103 E: Ja, mit dem war ich auch verheiratet, ja.
 104 Sa: Und,

Sonja versucht mit der propositionellen Frage „Magst du jetzt erzählen“ in Zeile 62 die Vorstellungsrunde thematisch weiter voranzubringen. Sabrina weist aber in Zeile 63-65 oppositionell darauf hin, dass sie noch Fragen hat.

Mit „Ach so“ und „Okay“ erkennt Sonja ratifizierend, noch mitten in Sabrinas Satz, (wie zuvor Elisabeth) sofort Sabrinas Definitionsmacht in Bezug auf die besprochenen Themen der Gruppe an. Dazu nutzt sie den gleichen Wortlaut wie bei ihrer Ausschlusserfahrung in Zeile 3 der Passage ‚Warten auf Berit und Elisabeth‘. Es dokumentiert sich, dass der vorher vorhandene konjunktive Erfahrungsraum der Studentinnen, die von allzu persönlichen Informationen in Vorstellungsrunden befremdet sind, nicht automatisch dazu führt, dass die Konjunktivität sich auch auf die inhaltlichen Vorstellungen oder den Diskurs bezieht.

Sabrina startet dann mit einer propositionellen Nachfrage in Zeile 67-68 zu Elisabeths Umzugsplänen, die sie offenbar für die Vorstellungsrunde und Projektarbeit relevant hält. Elisabeth antwortet anschließend in Zeile 69-72. Sie beschreibt in ihrer Antwort ihren Betreuer als je-

manden, der entscheidenden Einfluss auf ihren Umzugswunsch hat. Er hat die Macht zu entscheiden, ob und wann sie umzieht, und scheint sich auch um die Wohnungssuche zu kümmern. Derartige Erfahrungen der Machtlosigkeit könnten erklären, warum Elisabeth zuvor Sonja siezt und warum sie trotz ihrer Opposition gegen die Vorstellungsrunde schnell einlenkt und eine untergeordnete, passive Haltung in Bezug auf die Moderation und die Entscheidungen innerhalb der Gruppe einnimmt.

Nach einem ratifizierenden Rezeptionssignal von Sabrina (vgl. Zeile 73) elaboriert Elisabeth weiter ihre Wohnungsgröße (vgl. Zeile 74). Sonja stellt eine differenzierende Nachfrage (vgl. Zeile 75) in Bezug auf den Wohnort, Elisabeth antwortet in Zeile 76. Sabrina möchte diese Antwort als Konklusion verstanden wissen, da sie in Zeile 77-78 einen neuen propositionalen Gehalt aufwirft. Sabrina fragt: „was wollte ich denn noch wissen? Irgendwas hatte ich eben noch überlegt.“ Damit trägt Sabrina nichts inhaltlich Neues bei, sie unterstreicht entweder ihre Moderationsstellung und ihren Anspruch auf Strukturierung des Inhalts oder überlegt, da sie zuvor zwei Fragen angekündigt hatte.

Elisabeth unterbricht in Zeile 79 diese Überlegungen mit dem oppositionellen, thematisch neuen Einwurf „Alle 14 Tage fahre ich zu den Eltern.“ Über dieses Thema wurde vorher nicht gesprochen und es bleibt der thematische Zusammenhang unklar. Es könnte in Elisabeths Erfahrungsraum eine Aussage sein, die in ihren Augen mit derjenigen Sabrinas aus Zeile 77-78 übereinstimmt, oder es könnte der Versuch einer Themeninitiierung sein. Sabrina geht in Zeile 80 allerdings nicht auf diesen Einwurf ein, womit sie zeigt, dass sie Elisabeths Satz als befremdlich oder nicht relevant für die Zusammenarbeit gewertet hat. Sie beendet diese Sequenz mit „Mhm, okay“ und einer kurzen Pause. Sabrina fragt in Zeile 80-82 propositionell nach Elisabeths Beziehungen in der WG-Zeit und eröffnet damit ein neues Thema, was für sie aufgrund der Themensetzung der Gruppe (Partnerschaft und Selbstbestimmung) relevant ist und an dieser Stelle nur durch Kontextwissen rekonstruiert werden kann. Die Frage danach, ob Elisabeth „schon“ eine Beziehung hatte, wirkt an eine ältere Frau ungewöhnlich, sie passt eher in eine Kommunikation mit Jugendlichen. Elisabeth elaboriert daraufhin in Zeile 83 mit „Ja, schon zwei.“ Sie antwortet ohne zu zögern und relativ knapp. Sie reagiert nicht erkennbar, wie andere Gruppenmitglieder dies an späterer Stelle zum Beispiel durch ein Lachen tun werden, auf das Stellen einer persönlichen Frage. Sabrina reagiert ratifizierend (vgl. Zeile 84) und Elisabeth will in Zeile 85 etwas zu ihren Beziehungen sagen und setzt mit einem „Wegen“ an.

Dabei wird sie von Kirsten mit einer anschlusspropositionellen Frage in Zeile 86 unterbrochen: „Du warst auch schon mal verheiratet, ne?“ Mit diesem Einwurf macht Kirsten deutlich, dass sie Interesse an Elisabeth als Person hat und etwas über sie weiß, was sie für die Projektarbeit für relevant hält. Durch das „ne“ am Ende des Satzes rückversichert sie sich bei Elisabeth. Kirsten knüpft hier an das von Sabrina vorgegebene Thema an, was an dieser Stelle im Erfahrungsraum der Studierenden angemessen zu sein scheint, obwohl es eine recht persönliche Thematik betrifft. Elisabeth beantwortet diese Frage in Zeile 87 knapp mit: „Ich war auch schon verheiratet, ja.“ Das „auch schon“ an dieser Stelle erweckt die Assoziation, dass Elisabeth in ihrem Leben schon viel erlebt hat. Damit unterscheidet sie sich von den deutlich jüngeren Studierenden. Sabrina notiert sich die formellen, sachlichen Eckdaten „Zwei Beziehungen, verheiratet“ konklusiv (Zeile 88-90) und elaboriert dann die propositionelle Frage aus Zeile 80. Die persönliche Frage nach den Beziehungen sei für „das Projekt über Partnerschaft“ von Belang. Diese Rechtfertigung der Frage zeigt, dass es für Sabrina nicht selbstverständlich ist, diese in einer fremden Gruppe zu stellen. Die lachende Ratifizierung durch verschiedene Gruppenmitglieder in Zeile 91 dokumentiert die in der Gruppe vorhandene Unsicherheit an-

gesichts der persönlichen Thematik. Sabrina differenziert daraufhin in Zeile 92 ihre Aussage, es seien nicht „alle Einzelheiten“ wichtig, bleibt aber mit einem „aber ja“ dabei, dass es eine wichtige Frage ist. Hier zeigt sich erneut ihre Definitionsmacht darüber, welche Themen für die Gruppe relevant sind.

Elisabeth fährt in einer Elaboration in Zeile 93f mit dem Thema „Beziehungen“ fort, indem sie persönliche Erlebnisse über eine bisherige, vor vier Tagen beendete Partnerschaft ausführt. Für Elisabeth ist es anscheinend in Ordnung, in der Projektgruppe emotional bewegende Dinge (Vorfall mit Mitbewohner, Beziehungen) ausführlich zu berichten. Sie betrachtet diese Gruppe, die von den Studierenden als fremd und ungewohnt empfunden wird (siehe Interpretationen zur Situation zwischen den Studierenden),* als Ort, an dem derartige Äußerungen möglich sind, wengleich auch ihr Sprechstil in Zeile 93f durch die Wiederholung der Worte „vor“ und „am“ von Unsicherheit geprägt sein könnte. Ihre Ausführungen sind nicht mehr auf der organisatorischen Ebene angesiedelt wie die von Sabrina notierte Äußerung „zwei Beziehungen, verheiratet“, sondern berichten ein persönliches Erlebnis. Der Bericht über dieses Erlebnis wirkt relativ unvermittelt, obwohl es in den thematischen Kontext Partnerschaft passt. Bemerkenswert ist, dass der Beziehungspartner mit „er“ bezeichnet wird. Damit bleibt er unbestimmt, anders als wenn sie ihn mit Namen genannt oder von ihrem Freund, Ex-Freund, Mann, Lebensgefährten, Partner etc. gesprochen hätte.

Das von Sabrina verwendete Rezeptionssignal „Oh“ in Zeile 95 kann einerseits Teilnahme zeigen, aber auch dokumentieren, dass der unvermittelte Übergang von der organisatorischen zur persönlichen Ebene für Sabrina unerwartet kommt. Andererseits hat sie ihn durch die erneute Wiederaufnahme von Elisabeths Vorstellung und ihren Wunsch nach Rückfragen in Zeile 63 möglicherweise auch ausgelöst. Sie könnte damit vermittelt haben, dass die bisherigen Informationen nicht ausreichend, vielleicht auch nicht ausreichend persönlich waren. Elisabeth begründet in ihrer Elaboration mit anschließender Konklusion (vgl. Zeile 96-97) das Beenden der Beziehung und schließt die Sequenz mit „darauf habe ich keine Lust mehr“ ab. Sonja stellt mit „Wie lange wart ihr zusammen?“ eine Nachfrage (Zeile 98) auf einer äußeren formalen Ebene, die keine Gefühle oder Befindlichkeiten erfragen möchte, und dokumentiert, dass in ihren Augen die Beziehungsdauer eine relevante Dimension darstellt. Andererseits wäre im Anschluss an Elisabeths Konklusion auch ein Themenwechsel zurück zur Vorstellungsrunde möglich gewesen, ohne die Ausführungen unterbrechen zu müssen. Die Gruppe ist sich also nicht einig darüber, wie mit persönlichen Äußerungen umgegangen werden soll. Dies kann einen empfundenen Zwiespalt zwischen dem Anspruch an sich selbst, bei Problemen verständnisvoll zuhören zu wollen, und der empfundenen Fremdheit dokumentieren.

Elisabeth beantwortet in Zeile 99 diese Frage knapp mit „Fünf Jahre.“ Berit validiert Elisabeths Antwort in Zeile 100 mit „Das ist eine schöne Zeit“, was belegt, dass sie inhaltlich beteiligt ist und zuhört. Kirsten differenziert daraufhin in Zeile 101 Berits Aussage mit „Das ist schon lange, ja“ und schließt mit einem kurzen Lachen ab. Sie hat also Berits Äußerung in dem Sinne „schön lang“ verstanden. Berit ist bisher das Gruppenmitglied mit dem geringsten Redeanteil und Kirsten übernimmt durch die Differenzierung eine integrierende Rolle, die Berits Beitrag wertschätzt. Sabrina fragt in Zeile 102, ob dieser Mann, mit dem Elisabeth vor vier Tagen „Schluss gemacht“ hat, ihr Mann gewesen sei, mit dem sie verheiratet „war“. Diese Nachfrage entspringt Sabrinas Bedürfnis, Elisabeths Elaborationen in das Schema „Zwei Beziehungen, verheiratet“ aus Zeile 88 einzuordnen. Möglicherweise irritiert es sie, dass in einer Ehe von „Schluss machen“ gesprochen wird, was eine für die Beendigung einer informellen Beziehung passende Ausdrucksweise ist, nicht aber für die Scheidung einer Ehe. In Sabrinas Aussage zeigt sich ihr

Bedürfnis, Ordnung innerhalb Elisabeths Erzählungen zu schaffen. Elisabeth bejaht diese Frage zunächst (vgl. Zeile 103), was die Widersprüche jedoch nicht auflöst.

Die hier dargestellte Sequenz zeigt ein Muster aus zeitlichen Widersprüchen, Rezeptionssignalen der Studierenden, zwei teilnehmenden Einwüfen in Zeile 100 und 101 und organisatorischen Nachfragen wie im Abschnitt 22-48 der Passage ‚Vorstellung Elisabeth‘. Elisabeth hat hier das Bedürfnis und sieht auch in der Gruppe den passenden Rahmen dazu, persönliche Erlebnisse und Gefühle zu berichten. Sie wurde aufgefordert, mit der Vorstellungsrunde zu beginnen, und weiß eventuell nicht, was im Rahmen einer Vorstellung üblich ist, insbesondere in einer Projektgruppe zum Thema Partnerschaft. Die Studierenden erleben die persönlichen Äußerungen als befremdlich oder widersprüchlich und versuchen sie auf eine abstraktere Ebene zu ziehen, was ihnen für die Generierung von Projekthinhalten angemessener erscheint. Auffällig ist die Zurückhaltung von Berit.

Bevor Sabrina zu einer weiteren Nachfrage ansetzt, wird sie von Nele (einer anderen Seminar-Teilnehmerin) unterbrochen, die nach der Lage von N-Stadt fragt. Diese Sequenz von 20 Sekunden wird aufgrund der fehlenden thematischen Relevanz nicht näher ausgewertet.

Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘

Elisabeth beginnt die Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ (Zeile 1-43) nach der Unterbrechung mit **persönlichen Berichten über ihre Partnerschaftserfahrungen (Zeile 1-60)**. Sie scheint auf eine Gelegenheit gewartet zu haben, mit ihrem Thema fortzufahren.

- 1 E:]Nein, nein, mit dem Partner war ich nicht, war ich, da war ich nicht mit verheira-
 2 tet, das war nur mein Lebensgefährtin und er hat sich getrennt, wie dann mein
 3 Sohn zur Welt kam. Der ist
 4 Sa:]Du hast auch einen Sohn?]
 5 E:]Ja, der ist 23.
 6 Sa: Oka::y.
 7 E: Und dann habe ich die, er hat dann gesagt, es wäre nicht sein Sohn gewesen und
 8 dann haben wir zum Jugendamt. So, und dann musste ich ja alles ja auf den Tisch
 9 legen, auch mit Papiere und alles. Ist sein Sohn, aber er wollte das nicht akzeptie-
 10 ren und dann habe ich mich von ihm getrennt. Weil er wollte das Kind im Heim.
 11 Also zur Adoption freigeben.
 12 Sa:]Oje.[
 13 E:]Und das wollte ich nicht, ich nicht, als Mutter
 14 nicht.[
 15 Sa:]Nee, klar. Wie lange warst du verheiratet?]
 16 E:]Ich war drei Jahre verheira-
 17 tet.[
 18 Sa:]Mhm. (2) Okay.
 19 E:]Und dann habe ich in, in der Diskothek habe ich dann ihn,
 20 Tobias kennengelernt.[
 21 Sa:]Das ist jetzt dein Ex-Freund?]
 22 E:]Ja. Und da merke ich jetzt,
 23 dass der, wenn ich irgendwi::e oder mal Fragen oder ein Problem habe, dass er
 24 sich mal zusammensetzt und das mal löst. Er hat da keine Zeit für. Er muss zur Y-
 25 Straße mit seinen Kollege und (2) sich volllaufen lassen und dann über Nacht
 26 zwischen drei und vier Uhr schellen. Ja, kann ich schlafen? Ich mache auch gar
 27 nicht mehr offen. Die Klingel wird dem Dings hochgemacht und dann kann er
 28 nicht mehr und dann ist Ruhe.

- 29 Sa: Konnte er denn so jederzeit
 30 E:]Nein.
 31 Sa:]sonst in die WG kommen? Also gibt es da quasi wie
 32 @Besuchszeiten@ oder so was?]
 33 E:]Besuchszeiten muss er sich dran halten,
 34 das hat er nicht getan.[
 35 Sa:]Aha, ok?]
 36 E:]und dann habe ich ihn, seit gestern habe ich
 37 ihn dann rausgeschmissen.[
 38 Sa:]Okay.
 39 E: Er kommt immer nur, wann er Lust hat.
 40 Sa: Mhm.
 41 E: Und (2)
 42 Sa: Nee, das geht natürlich nicht.
 43 E: Das geht nun mal gar nicht. Alleine schon wegen dem Mann, der da an der Dialyse
 44 liegt. Ja?]
 45 Sa:]Ja[
 46 E:]der muss da ein bisschen, ja, er kommt mit Geschrei rein und geht mit
 47 Geschrei wieder raus. Und da habe ich zu ihm gesagt, er soll alles auf den Tisch
 48 legen, meinen Schlüssel und alles. Ja, hat er, er sagt, er wollte das nicht und dann
 49 habe ich (2) gemacht. Dann habe ich gesagt: So, leg hin. Ist gut jetzt. Es reicht jetzt
 50 mit deiner Sauferei und mit deiner Toberei. Ja, ich habe heute Nacht da geschla-
 51 fen, habe eine Nacht bei einer Frau da geschlafen. Habe ich gesagt, er soll mal sei-
 52 ne Sachen nehmen und[
 53 So:]Ja[
 54 Sa:]Genau. Hat ja keinen Zweck.[
 55 E:]Und tschüs.[
 56 Sa:]Genau[.
 57 K:]Das ist auch richtig. @(.)@
 58 Sa: Na gut. Dann würde ich sagen, ist ja jetzt erst mal nur so eine, ne, grobe, wir reden
 59 da ja auf jeden Fall nochmal genauer drüber[
 60 E:]Ja.[

Gleichzeitig mit Sonjas Konklusion zur Lage von N-Stadt setzt Elisabeth ihre Erzählung in Form einer Differenzierung fort (vgl. Zeile 1-3), was ihr großes Interesse deutlich macht, über ihre sehr persönlichen Partnerschaftserfahrungen zu berichten. Sie revidiert hier definitiv ihre Aussage aus Zeile 103 der vorherigen Passage und sagt, dass sie mit ihrem letzten Partner nicht verheiratet gewesen sei. Sie führt weiter aus: „das war nur mein Lebensgefährte und er hat sich getrennt, wie dann mein Sohn zur Welt kam.“ In Zeile 93 sagt sie allerdings noch, dass sie sich von diesem Partner getrennt hat, weil „er nur am Trinken ist.“ Hier bleiben Partner und Lebensgefährte weiterhin namenlos, werden jedoch, anders als in Zeile 93ff, durch Bezeichnungen konkretisiert. Die Bezeichnungen „Er“, „Der“, „Partner“ und „Lebensgefährte“ stehen dabei nebeneinander und für die Zuhörenden werden die Bezüge dieser Bezeichnungen untereinander nicht klar, es könnte sich auch Elisabeths Ehemann getrennt haben. Sabrina unterbricht in Zeile 4 nach dieser Ausführung mit der Frage: „Du hast auch einen Sohn?“ Die Unterbrechung des Redeflusses zeigt ihre Überraschung, dass Elisabeth eine Familie hat, und ihr Eingehen auf den thematisch neuen Aspekt, bevor die begrifflichen Bezüge endgültig geklärt sind, was vorher ihr Wunsch war. Elisabeth elaboriert (vgl. Zeile 5), indem sie zustimmt und das Alter des Sohnes nennt. Sie benennt das Alter mit 23. Grammatikalisch gesehen müsste der letzte Lebensgefährte, mit dem sie fünf Jahre zusammen war, der Vater dieses 23 Jahre alten Sohnes sein, was

zeitlich aber nicht möglich ist. Sabrina reagiert in Zeile 6 mit einem langgezogenen „Oka:::y“, was unsicher und abwartend wirkt und den Eindruck der Verwirrung aus Zeile 4 verstärkt. Weder Sabrina noch die anderen Gruppenmitglieder thematisieren an irgendeiner Stelle die offensichtlichen Widersprüchlichkeiten. Die Ursache könnte in dem Wunsch liegen, die eigene Verwirrung nicht vor den anderen zugeben, oder aber Elisabeth nicht durch Hinweis auf ihre widersprüchlichen Äußerungen bloßzustellen.

Die Zeilen 7-60 sind lediglich als Transkript dargestellt, das an dieser Stelle jedoch nicht detailliert ausgewertet wird. Elisabeth berichtet weiterhin von sehr persönlichen, einschneidenden Erlebnissen in widersprüchlichen Namens- und Zeitbezügen. Überwiegend Sabrina versucht erfolglos, diese Äußerungen zu strukturieren und zu beenden, was ihr in Zeile 58f schließlich auch gelingt. Elisabeths validierendes „Ja“ in Zeile 60 steht am Ende dieser Sequenz, in der auch ihr Redeanteil am größten war.

Es bleibt für alle Gesprächsbeteiligten außer Elisabeth unklar, von welchen Erlebnissen aus ihrem Leben Elisabeth hier berichtet. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sie ihre Wahrnehmung, ihre Beziehungserfahrungen und ihre Wünsche zeigen. Verstehbar und explizit nachvollziehbar werden sie jedoch nicht. Anders als in den vorhergehenden Sequenzen beteiligen sich Berit, Kirsten und Sonja gar nicht mehr am Gespräch. Sabrina reagiert einerseits wie vorher mit ratifizierenden Rezeptionssignalen, andererseits fragt sie auf der äußeren, institutionellen oder organisatorischen Ebene nach oder versucht das Thema zu beenden. Das lässt mehrere Deutungen zu: Möglicherweise will sie die zeitlichen Widersprüche klären, möglicherweise ist sie von den ‚Abgründen‘ von Elisabeths Berichten überfordert. Elisabeth stammt altersmäßig aus der Elterngeneration der Studierenden, was die Unsicherheit und Überforderung der Studierenden noch einmal verstärkt. Auch die widersprüchliche Erzählung wirkt auf Sabrina befremdlich und sie kann nicht anders reagieren, als sie in einen äußeren Rahmen von „Besuchszeiten“, „WG“ und „Einzelzimmer“ einzuordnen. Für die Überforderungssituation spricht auch, dass sich alle anderen Gruppenmitglieder hier nicht mehr beteiligen, wie es noch bei früheren, ähnlichen Sequenzen der Fall war. Sabrina, als inzwischen anerkannte Leitung der Gruppe, muss weiter zuhören und einen Weg aus der Überforderungssituation finden.

An die Vorstellung von Elisabeth schließt nun die **Vorstellung von Berit an (Zeile 61-120)**.

- 61 Sa:]machen wir erst mal
 62 weiter, mit Berit.
 63 B: Ja. Also, mein Name ist Berit. (2) Ich bin 46. (2) Wohne, wohne in (2), wohne in X-
 64 Dorf, das ist Nähe X-See.[
 65 Sa:]Mhm:::?: X:::-Do:::rf?
 66 B: Ja.[
 67 Sa:]Okay.
 68 B: Gehört aber zu Y-Dorf.[
 69 Sa:]Ach. Okay.
 70 B: Und bin seit zwölf Jahren mit meinem Mann verheiratet. Wir haben beide aber
 71 eine Änderung vor, wir wollen uns beide verändern, weil wir sind das WG-Leben
 72 etwas, etwas überdrüssig. Und (2), also wir hatten schon alles Mögliche in Bewe-
 73 gung gesetzt und, und jetzt, also bei der alten Heimleitung, da bin ich ja auf taube
 74 Ohren gestoßen, die hat gesagt: Nee, du bist nicht selbstständig genug und du
 75 machst anstatt Fortschritte machst du immer nur Rückschritte. Weil die Frau, die
 76 hat mir alles abgenommen. Wie sollte ich denn da jemals (.) selbstständig wer-
 77 den?
 78 Sa: Und ihr wohnt beide jetzt in einer WG?

- 79 B: Ja.
 80 Sa:]Und in derselben WG, oder?
 81 B: In derselben WG.[
 82 Sa:]Okay.[
 83 B:]Wir haben ein, wir haben ein Wohnzimmer, wir haben
 84 ein Schlafzimmer. Aber das Bett, was darin steht, das gehört mir, ich habe es be-
 85 zahlt.[
 86 Ki/So:]@(.)@
 87 Sa: Und wie viele Leute wohnen da noch?]
 88 B:]Das ist eine Sechser-WG, es sind alles Pär-
 89 chen. Also das sollte so ein (2), das sollte für X-Träger so ein neues Studienprojekt
 90 werden, ne. Denn das hatten sie ja noch nie, also wir sind die erste WG, die[
 91 Sa.]Aha
 92 B: (2) sich das auf[
 93 Sa:]Pilotprojekt quasi, ja?
 94 So: Wie lange wohnt ihr denn jetzt in dieser (.) WG?
 95 B: Also ich wohne, also da in dieser neuen WG (2) das sind (2), in X-Dorf wohnen
 96 wir insgesamt schon zehn Jahre und, das ist ein Dorf ist das, ne? Ist zwar, hört
 97 sich zwar romantisch an, e::h[
 98 So:]Obwohl, die Ecke ist schön.
 99 B: Ja, natürlich ist die Ecke schön und gegenüber uns ist ein tolles Rapsfeld, sieht
 100 man auch an den Augen bei mir. Und dann ist der Mittellandkanal, wie roman-
 101 tisch, ja, für Rentner. Aber doch nicht
 102 Sa:]Und ihr plant jetzt, auszuziehen zusam-
 103 men?]
 104 B:]Ja, und wir haben auch schon, jetzt ist ja die (2), jetzt ist ja die Dame, die
 105 das (2), die das zu entscheiden hatte mit, mit uns, di:::e, die kommt ja nicht mehr.
 106 Na ja, gut. Ich heuchle jetzt auch nichts vor, ne, sondern ich bin froh,
 107 dass sie nicht mehr kommt, denn die hat mich, die hat immer gesagt, dass ich
 108 viel zu unselbstständig bin und anstatt, dass ich Fortschritte mache, ich mache eh
 109 nur Rückschritte. Ich soll doch auch einmal an mein Alter denken, ich werde
 110 nicht älter, äh jünger, ich werde immer älter, bis es mir dann irgendwann gereicht
 111 hat und ich ihr dann knallhart ins Gesicht gesagt habe: Hör mal zu, Ilse.
 112 So, wie du mit mir umgehst, da kann man nur noch Rückschritte machen.
 113 Nichts darf ich selber. Und jetzt ist eine Neue, jetzt sind da neue Leute
 114 und man sagt ja immer, neue Besen kehren besser. Und die,
 115 komisch, jetzt geht es aber auf einmal.
 116 Sa: Also eure Chancen, dass das
 117 B:]Sind jetzt
 118 Sa:]klappt, sind gut?]
 119 B:]Ja.

Zu Beginn der Sequenz legt Sabrina propositionell fest, wer sich als Nächstes vorstellt (vgl. Zeile 61-62). Bisher hat sie Themen meistens mit Hilfe rhetorischer Frage eingebracht, diesmal nutzt sie eine einfache Feststellung. Sabrina hat auch in der vorangegangenen Sequenz die Verantwortung für den Diskurs getragen, beansprucht weiterhin die Definitionsmacht und leitet so mit dieser Festlegung endgültig weg von Elisabeths Äußerungen.

Berit beginnt mit ihrer Vorstellung, validiert damit die Themenfestsetzung und nennt formale, in einer Vorstellungsrunde zu erwartende Informationen über sich wie Name, Alter und den genauen Wohnort (vgl. Zeile 63-64). Ihre leitende Rolle in der Gruppe unterstreicht Sabrina in Zeile 65

mit dem gedehnten Mitsprechen ihrer Mitschriften, sodass Berit nicht weiter erzählt, sondern die Sachinformationen mit einem „Ja“ (Zeile 66) validiert und erst fortfährt, nachdem in Zeile 67 Sabrina ihr „Okay“ gibt. Die Betonung des Mitschreibens an dieser Stelle kann auch die Erleichterung über die Rückkehr zu ‚verwertbaren‘ Informationen für die Projektarbeit dokumentieren. Berit elaboriert ihren Wohnort genauer (vgl. Zeile 68). Sie reagiert damit auf Sabrinas positive Bewertung der Sachinformationen. Nach einem Rezeptionssignal von Sabrina (vgl. Zeile 69) leitet Berit mit einer Proposition ein neues Thema ein (vgl. Zeile 70-77), das sich auf ihre Ehe und den Wunsch nach Veränderung ihrer Wohnsituation bezieht. Berit berichtet hier nach dem formalen Beginn ihrer Vorstellung konsistent und flüssig. Ihre Erzählung unterscheidet sich deutlich von Elisabeths widersprüchlichen Erzählungen. Sie berichtet von ihrer Ehe, ihren Veränderungswünschen und einer wenig verständnisvollen Heimleitung, bei der ihre Bedürfnisse „auf taube Ohren“ (Zeile 74) stoßen. Gemeinsam mit Elisabeth ist ihrer Äußerung allerdings, dass sie relativ schnell ebenfalls persönliche Details aus ihrem Leben berichtet. Damit teilt Berit Elisabeths Vorstellung, dass in der Projektgruppe ein angemessener Ort für derartige Erzählungen ist. Berit kann sich aber auch genötigt fühlen, ähnlich persönlich wie Elisabeth zu erzählen, und schließt sich Elisabeths Ausführungen daher möglicherweise aus eigener Unsicherheit an. Berits Äußerungen sind zwar persönlich, allerdings nicht derartig widersprüchlich und detailliert wie Elisabeths. Sabrina fragt in Zeile 78 nach: „Und ihr wohnt jetzt beide in einer WG.“ Hier bezieht sie sich, wie auch bei Elisabeths Erzählungen, auf eine äußere, institutionelle Ebene der Wohnform, Berit dagegen erzählt gerade von einem persönlichen Konflikt. Deshalb ergibt sich eine divergente Dialogstruktur. Diese kann durch Sabrinas Intention begründet sein, nach ihren Vorerfahrungen mit Elisabeth Berits Äußerungen nicht zu lang und persönlich werden zu lassen.

Das Thema endet auch nach Berits Antwort, einer erneuten Nachfrage von Sabrina und anschließenden Spezifizierung von Berit mit einem konklusiven „Okay“ von Sabrina (vgl. Zeile 79-82). Dadurch bekommt Berit von Sabrina quasi eine Redeerlaubnis, die sie mit einer Proposition füllt (vgl. Zeile 83-85). Berit berichtet diesmal organisatorische Rahmendaten über die Raumaufteilung der Wohnung und darüber, dass Berit das gemeinsame Bett bezahlt habe. Auf diese Äußerung reagieren Sonja und Kirsten mit einem kurzen, ratifizierenden Lachen (vgl. Zeile 86). Dies ist als Verlegenheits- oder Unsicherheitszeichen angesichts der persönlichen und unangenehmen Situation zu deuten. Sabrinas erneut divergente Nachfrage „Und wie viele Leute wohnen da noch?“ (Zeile 87) zeigt wiederholt den nicht vorhandenen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe. Das Lachen und Sabrinas divergente Reaktion dokumentieren Unsicherheit der Studentinnen.

Berit geht auf die Nachfrage ein und berichtet validierend über den Projektstatus der „Pärchen-WG“, lässt sich in einer mehrzeiligen Äußerung mit einem unterbrechenden Rezeptionssignal von Sabrina also auf die organisatorische Ebene ein (vgl. Zeile 88-93). Die Erzählung von Berit ist nicht abgeschlossen, Sabrina unterbricht aber die Sequenz mit „Pilotprojekt quasi, ja?“ (Zeile 92 und 94). Sonja stellt direkt im Anschluss eine in den Rahmen passende Nachfrage über die Wohndauer in dieser Wohngemeinschaft (vgl. Zeile 95). Berit antwortet, bevor sie dann propositionell in ihren persönlichen Themenkontext zurückkehrt. Sie berichtet in Zeile 97f über die „romantische“, aber ländliche Wohnlage gegenüber einem „tollen Rapsfeld“. Sonjas Antithese bezeichnet Berits Wohngegend als „schön“ (Zeile 99). Berit führt ihre Überlegungen zur Wohngegend „für Rentner“ elaborierend weiter aus und begründet ihre Überlegungen (vgl. Zeile 100-102). Der Diskurs zwischen Sonja und Berit könnte zu einer Diskussion mit einer anschließenden Synthese werden. Sabrinas divergente Nachfrage nach den Auszugsplänen unterbricht ihre Ausführungen jedoch und beendet den entstehenden konvergenten Diskurs (vgl. Zeile 103-104).

In Sabrinas Vorstellung entspricht so ein Diskurs über die Wohngegend nicht dem unmittelbaren Projektthema oder es ‚droht‘ eine ausufernde Erzählung, und so möchte sie zum Thema Partnerschaft zurückführen. Berit geht auf die Nachfrage ein und führt ihre Umzugspläne in Bezug auf die Verhältnisse zu unterschiedlichen Betreuern aus (vgl. Zeile 105-116).

Die Nachfrage lenkt das Thema erneut zu den konkreten Umzugsplänen zurück (vgl. Zeile 117-119) und zeigt Sabrinas Bedürfnis, ein Thema mit einem konkreten Ergebnis abzuschließen und möglicherweise auch nicht wieder in ähnliche Widersprüche zu geraten wie bei Elisabeths Vorstellung. Berit bringt daraufhin das Thema ihrer **Hilfeplanung** in den Diskurs ein (Zeile 119-148).

- 119 B: Ja
 120 gut, es wird jetzt bei mir, es gibt in der Wohngemeinschaft, alle halbe Jahre wird
 121 so ein Plan aufgestellt, das nennt sich Begleitplanung, da wird dann irgendeine
 122 Sache besonders trainiert, bei mir wird jetzt erst mal ein halbes Jahr trainiert, wie
 123 das mit dem Geld läuft, ne, denn später werde ich ja auch mit Geld umgehen müs-
 124 sen.[
 125 Sa:]Also mit eigener Kontokarte und so?
 126 B: Ja, also da möchte ich im Moment noch nichts zu tun, mit zu tun haben.
 127 Sa: Mhm, okay.
 128 B: Aber dass ich selber mein Taschengeld habe, was ich jetzt erst mal für[
 129 Sa:]]Ja[
 130 B:]zwei Wochen beziehe,[
 131 Sa:]genau[
 132 B:]das sind 40 Euro, ne.
 133 So: In der Woche? Oder im Monat?[
 134 B:]Nee, für zwei Wochen.[
 135 So:]Ach so, für zwei
 136 Wochen.
 137 B: Dass ich da erst mal mit, mit Buchführung, dass ich da erst mal alleine zurecht-
 138 komme. Und wenn ich Hilfe benötige, hat man mir schon gesagt, dann bin ich
 139 nicht ganz alleine auf mich gestellt, dann kann ich mich jederzeit an den, an den
 140 Projektleiter oder der den Plan aufgestellt hat, wenden, und dann eben das nächs-
 141 te Projekt ist dann (2), das nächste ist dann im Oktober, da wird das dann pro-
 142 biert mit mir, weil ich ja (2) Epileptiker bin, ich bin auf Anfallstabletten angewie-
 143 sen, ne. Und dass ich dann (2), dass ich dann morgens pünktlich um sechs, halb
 144 sechs meine Anfallstabletten nehme.((zwischen durch Rezeptionssignale))]
 145 So:]Dass du das selber machst?]
 146 B:]Genau, dass ich das selber mache.
 147 Das wird dann mit mir im Oktober nächstes Jahr, nee, dieses Jahr geübt. Das ist
 148 dann meine zweite Projekt, äh meine zweite Planung.[

Berit beginnt ihre Antwort in Sabrinas Nachfrage hinein (vgl. Zeile 119-124), sie möchte also ebenfalls, wie zuvor Elisabeth, gern weitererzählen und nicht unterbrochen werden. Sie bleibt jedoch auf der von Sabrina angestrebten institutionellen Ebene und berichtet von den Zielen ihrer Hilfeplanung. Sabrina stellt eine Nachfrage zu Berits Hilfeplanungsziel (vgl. Zeile 125), also unmittelbar an ihre Ausführungen anschließend. Hilfeplanung ist möglicherweise ein Thema, das Sabrina aus ihrem Studium und Berit aus eigener Erfahrung bekannt ist. Beide befinden sich nun in einem konvergenten Diskurs, der in den Rollen aus zukünftiger Fachkraft und Leistungsempfängerin stattfindet. Berit lässt sich auf diese Ebene ein, anders als Elisabeth zuvor auf die entsprechenden Nachfragen von Sabrina.

Sie elaboriert daraufhin das Thema Taschengeld und wird darin durch neutral wirkende Rezeptionssignale von Sabrina begleitet (vgl. Zeile 126-132). Sonjas Nachfrage in Zeile 133 „In der Woche? Oder im Monat?“ bezieht sich auf die Höhe des Barbetrags oder auf mögliche Unterziele einer Hilfeplanung. Berit beantwortet die Frage in Zeile 134 mit einer dritten Option: „Für zwei Wochen“. Hier dokumentiert sich der fehlende konjunktive Erfahrungsraum, der in Ansätzen kommunikativ geteilt wird. Sonja nimmt die Antwort validierend zur Kenntnis (vgl. Zeile 135f). Berit elaboriert daraufhin in einer relativ langen Sequenz (vgl. Zeile 137-148), einmal durch eine Nachfrage von Sonja unterbrochen, detailliert und schlüssig die Ziele ihrer Hilfeplanung, die von Rezeptionssignalen der Studentinnen flankiert wird. Berits Ausführungen passen thematisch allerdings nicht mehr in den von Sabrina anvisierten Projektkontext „Partnerschaft“. Sie regen allerdings die folgende Nachfrage an, in der Sabrina nach dem **Weg zu den Treffen (Zeile 149-166)** fragt.

- 149 Sa: Haben wir eben bei dir auch vergessen, müssen wir gleich nochmal fragen.
 150 Wie kommst du denn immer zu den gemeinsamen Treffen? Kommst du mit dem Zug
 151 oder wie kommst du?
 152 B: Also (2) so, was jetzt von der Uni stattfindet?{
 153 Sa:]Genau. Da bei den Treffen.[
 154 B:]Da war ich, bin ich mit Markus im Zug immer gefahren.[
 155 Sa:]Ah, okay. Oka.:y. Also mit dem Zug. Und so nach X-Stadt zu kommen, auch jetzt
 156 ohne Markus, meinst du, das ginge, oder (2) lieber nicht?
 157 B: Doch.[
 158 K:]Weißt du jetzt, wie du fahren musst, um zur Uni zu kommen?
 159 B: Ja, natürlich weiß ich das. Das weiß ich.
 160 Sa: Gut. Wie ist das denn bei dir? Ich weiß, du kommst auch, also fährst einen Teil mit
 161 dem Bus, war das so, und kommst dann mit dem Zug?{
 162 E:]Mit dem Zug, ja.
 163 Sa: Und du kommst auch alleine?{
 164 E:]Ja.
 165 Sa: Also ist für dich auch kein Problem, da herzukommen. Das ist ja auf jeden Fall
 166 schon mal wichtig, dass wir das. (2)

Mit einer propositionalen Unterbrechung leitet Sabrina ein neues Thema ein (vgl. Zeile 149-151), indem sie sehr schnell an Berits letzte Aussage anschließt. Es ist unklar, ob das Thema für alle anderen Gruppenmitglieder beendet war. Sabrinas Proposition zeigt ihre Annahme, für die Organisation der Projektgruppentreffen zuständig zu sein, und die Überlegung, ob ein Treffen am regulären Seminarort möglich ist. Berit reagiert auf diese Frage überrascht oder befremdet (vgl. Zeile 152). Offenbar entspricht dieses Thema nicht ihrer Vorstellung über eine mögliche Nachfrage, was die divergenten Erfahrungsräume in der Gruppe dokumentiert: „Also (2) so, was jetzt von der Uni stattfindet?“ Sabrina validiert, Berit lässt sich auf diesen abrupten Themenwechsel ein und beantwortet die Frage trotz ihres Befremdens erwartungsgemäß. Es wird wieder ein Thema besprochen, das nicht dem Erfahrungsraum aller Gruppenmitglieder entspricht. Die Formulierung „Haben wir eben bei dir auch vergessen“ (Zeile 149) dokumentiert eine Differenzherstellung, nach der Sabrina („wir“) und Berit („ihr“) zu je unterschiedlichen Untergruppen gehören. Sabrina fragt in Zeile 155-156 differenzierend nach, ob Berit auch allein kommen kann. Diese Nachfrage dokumentiert, dass in Sabrinas Augen auch die Möglichkeit besteht, dass Berit bei dem Weg Hilfe benötigt, was aus dem Konjunktiv „ginge“ und der nach einer Pause von zwei Sekunden folgenden Einschränkung „oder lieber nicht“ deutlich wird. Berit antwortet

in Zeile 157 kurz mit „Doch“. Direkt anschließend wiederholt Kirsten Sabrinas differenzierende Nachfrage (vgl. Zeile 158): „Weißt du jetzt, wie du fahren musst, um zur Uni zu kommen?“ Sie teilt also Sabrinas Vorstellung und offenbar hat ihr Berits einfache, kurze Antwort nicht genügt, um einzuschätzen, inwieweit Berit Unterstützung benötigt.

Sie reagiert entrüstet, fast verteidigend (vgl. Zeile 159), indem sie durch folgende Antwort reagiert: „Ja, natürlich weiß ich das. Das weiß ich.“ Ihre Kompetenz hebt sie durch das betonte Wort „natürlich“ und die Wiederholung am Ende der Aussage hervor. Sie grenzt sich damit deutlich von der Zuschreibung mangelnder Fähigkeiten in Bezug auf die Mobilität ab. Die Entrüstung passt auch dazu, dass Berit zu Beginn ihrer Schilderungen den Wunsch nach Unabhängigkeit geäußert hat und dokumentiert, dass sie auf derartige Zuschreibungen nicht zum ersten Mal stößt.

Sabrina wendet sich nun an Elisabeth (vgl. Zeile 160f), erfragt das genutzte Verkehrsmittel und zählt eine Möglichkeit auf. Elisabeth antwortet in Zeile 162, Sabrinas Wortlaut wiederholend: „Mit dem Zug.“ Diese Aussage ist unter Berücksichtigung des Kontextwissens sachlich richtig und die erste Äußerung von Elisabeth nach der Beendigung ihrer Vorstellung. Sabrina fragt anschließend, noch unter dem Eindruck von Berits scharfer Ablehnung der Hilfebedürftigkeit, viel kürzer „und kommst du auch alleine?“ und ohne die Möglichkeit „oder lieber nicht“, die sie noch Berit gestellt hat (Zeile 163). Elisabeth antwortet konkludierend mit einem Wort „Ja“ (Zeile 164), was unter Einbeziehung des Kontextwissens sachlich falsch ist. Diese Antwort könnte eine Reaktion auf Berits scharfe Abgrenzung von eigener Hilfebedürftigkeit sein, mit der Elisabeth sich in dieser unmittelbaren Situation schnell ‚aus der Affäre‘ ziehen kann, ohne ihre wirklichen Bedürfnisse oder Motive zu äußern.

Das Kontextwissen zeigt auch, dass die Annahme der Studentinnen über die Hilfebedürftigkeit in Bezug auf die Mobilität nicht unangemessen ist, in dieser Situation aber nicht offen ausgesprochen werden kann. Die Studentinnen fragen hier, vermutlich noch unter dem Eindruck der vorherigen Sequenz, in der Berit schlüssig Auskunft über ihren Weg zur Universität gegeben hat und entrüstet auf zu beharrliche Nachfragen zum Unterstützungsbedarf reagierte, nicht mehr nach. Sie fragen nicht nach, obwohl Elisabeth kaum etwas zu ihrem Weg ausführt. Es zeigt sich die Unsicherheit und Vereinzelung aller Beteiligten. Elisabeth ist zu unsicher, ihre Hilfebedürftigkeit zu äußern, die Studierenden sind unsicher, ob ihre Nachfrage möglicherweise falsch aufgefasst wird. Beides hat zur Folge, dass eine wichtige Frage zur Organisation der Treffen nicht kommunikativ geteilt werden kann. Sabrina schließt das Thema konkludierend (vgl. Zeile 165) mit „Also für dich auch kein Problem herzukommen“ ab und weist auf die Wichtigkeit von Informationen für die Gruppe hin. Die Konklusion wird von Elisabeth nicht validiert. Thematisch anschließend wird in den folgenden Zeilen das Thema **Handynummern** (Zeile 166-176) erörtert.

- 166 Sa: u:::nd E-Mail-Adressen oder Telefonnummern (.)
 167 können wir, also Telefonnummern, habt ihr Telefon zu Hause? Ja, ne.
 168 Können wir auf jeden Fall.[
 169 B:]Ich habe Handynummer.
 170 Sa: Ja. Okay. Dass wir nämlich mal für den Notfall irgendwie uns kurzschließen kön-
 171 nen, wenn irgendwie ein Treffen geplant ist und einer kann aus irgendeinem
 172 Grund nicht, müssen wir ja schon, nicht, dass die Leute extra umsonst daherge-
 173 fahren kommen, ne, müssen wir ja schon gucken
 174 E:]Handynummer weiß ich
 175 so aus dem Kopf nicht.[
 176 Sa:]Ja, müssen wir jetzt ja auch nicht sofort, aber einfach nur[

Sabrinas Proposition bringt das Thema E-Mail-Adressen und Telefonnummern mit folgendem Wortlaut in das Gespräch ein: „u:und E-Mail-Adressen oder Telefonnummern(.) können wir, also Telefonnummern, habt ihr Telefon zu Hause? Ja, ne? Können wir auf jeden Fall.“ (Zeile 166-168) Zunächst lautet das Thema Mailadressen und Telefonnummern. Dies entspricht ihrer Erfahrung, dass diese Kontaktmöglichkeiten üblicherweise während einer Gruppenarbeit an der Universität genutzt werden⁶¹. Im weiteren Verlauf der Äußerung schränkt sie die Kontaktmöglichkeiten allerdings, ohne Rückfrage an die Gruppe, auf Telefonnummern ein und schließt direkt die Frage „habt ihr Telefon zu Hause?“ an, die sie anschließend selbst beantwortet. Die unmittelbare Einschränkung der Kontaktmöglichkeiten zeigt ihre Annahme zur Situation von Berit und Elisabeth, die sich in einer anderen Lebenssituation befinden als die drei Studierenden und deswegen möglicherweise andere Kommunikationsmedien bevorzugen als sie selbst. Sie fühlt sich auch nicht genötigt, danach zu fragen. Stattdessen fragt sie nach der zweiten Möglichkeit, über Telefon zu kommunizieren, wartet jedoch auch hier die Antwort nicht ab, weil sie ein Telefon für selbstverständlich hält, was die Aussage „Können wir auf jeden Fall“ zeigt.

Im Folgenden wird deutlich, dass Berit und Elisabeth tatsächlich nicht per E-Mail kommunizieren, es gab jedoch auch Projektgruppen, die diesen Kommunikationsweg regelmäßig genutzt haben.

Berit ratifiziert die Möglichkeit, über Telefon zu kommunizieren, mit der Aussage: „Ich habe Handynummer“ (Zeile 169). Diese Aussage dokumentiert auch Berits Bedürfnis, die eigene Mediennutzungskompetenz zu betonen, wie in Zeile 162 der vorherigen Sequenz bezüglich der Mobilität. Sabrina elaboriert in Zeile 170-173 daraufhin die Notwendigkeit, Telefonnummern auszutauschen. Elisabeth wirft ein, dass sie ihre Handynummer nicht aus dem Kopf kennt (vgl. Zeile 174-175). Damit dokumentiert sich ihre Anerkennung von Sabrina als Führungsperson der Gruppe. Sie sieht Sabrina als diejenige, der sie ihre Nummer nennen muss, wenn sie danach fragt. Sabrina teilt diese Annahme. Ihre Beschwichtigung (vgl. Zeile 176), als Elisabeth ihre Nummer nicht nennen kann, zeigt ihr Bedürfnis, Elisabeth nicht bloßzustellen.

In den folgenden 36 Sekunden wird in der Gruppe daran anschließend das **Thema „Mein Date“ am Freitag** besprochen, das Berit in die Diskussion einbringt. Es soll nicht weiter dargestellt werden, diese Sequenz dokumentiert jedoch, dass Berit wie alle anderen Gruppenmitglieder in Sequenzen zuvor private Interessen verfolgt, die für sie bedeutender sind als ein Treffen der Projektgruppe. Im Folgenden (14 Sekunden) werden die Kontaktdaten der Gruppe von Sabrina zusammengefasst und sie leitet zur nächsten Passage ‚**Vorstellung Sonja**‘ (Zeile 1-43) über.

- 1 Sa: Ich würde sagen, wir machen jetzt erst mal weiter, oder? [
 2 So:]Ja [
 3 Sa:]Mit, mit Sonja.
 4 So: Genau. Ja, ich bin Sonja, ich bin 23 Jahre und ich wohne zurzeit
 5 übergangsweise bei meiner Mutter. In Z-Stadt, falls ich das noch nicht gesagt ha-
 6 be. [
 7 B:]Ist das weit?
 8 So: Es ist nicht so weit, es ist ein Ortsteil von Z-Stadt. Also ich habe es nicht so furcht-
 9 bar weit. Ich kann entweder mit dem Zug fahren [
 10 B:]Nee, aber ich mein Z-

61 In dem betreffenden Semindurchgang war erfahrungsgemäß die Kommunikation über E-Mail die bevorzugte Kommunikationsform zur Koordination von Arbeitsgruppen. In den Folgejahren wurde dieser Weg durch die Kommunikation über soziale Netzwerke oder andere Nachrichtendienste abgelöst. Das Thema Zugänglichkeit dieser Kommunikationswege und Mediennutzung war und ist nach wie vor ein aktuelles Thema jedes Projektgruppendiskurses.

- 11 Stadt, ich meine, das ist doch irgendwie[
 12 So:]Z-Stadt an sich ist schon weit weg, ne,
 13 aber ich fahre mit meinem Auto bis nach Z-Stadt auch nochmal 20 Minuten. Aber
 14 es liegt halt im Landkreis Z-Stadt.
 15 B: Mhm.
 16 Sa: Aber du hast ein Auto?
 17 So: Genau, ich habe ein Auto oder ich komme mit dem Zug. Und das dauert auch nur
 18 19 Minuten, also das ist nicht so weit.
 19 B: Nee, ich war auch schon öfters in Z-Stadt, sind wir zum Schwimmen
 20 gefahren.[
 21 So:]Ins Wellnessbad?]
 22 B:]Mhm. Und meine Betreuerin, also die, die jetzt nicht
 23 mehr für X-Träger arbeitet, jedenfalls nicht mehr Leitung, weil ihr das ein biss-
 24 chen zu viel geworden ist, die, die wohnt da auch in der Ecke, also da ist aber Z-
 25 Dorf das nächstgrößere.
 26 So:]Mhm, ja. Das ist da noch hinter.[
 27 B:]So W-Dorf oder so[
 28 So:]W-Dorf kann sein, mhm.
 29 B: Ja, W-Dorf.[
 30 So:]Genau, ist noch ein Stückchen weiter dahinter.[
 31 B:]Mhm.
 32 Sa: Und hast du einen Freund, Sonja?
 33 So:]Nein.
 34 Sa: Okay. ((schreibt)) Möchtest du uns noch was über dich erzählen?
 35 So: Was wollt ihr wissen?
 36 K: Vielleicht noch was zu Partnerschaften oder so? Was weiß ich, was du erzählen
 37 magst. @2)@
 38 So:]Also ich war vier Jahre mit jemandem zusammen und ich habe
 39 auch fast drei Jahre mit ihm zusammen gewohnt. Und das ist dann halt irgend-
 40 wann auseinandergegangen und jetzt möchte ich auch erst mal keine Beziehung
 41 mehr.
 42 B:]Mhm. (5)
 43 Sa:]Okay. (2) Ja.

Sabrinas propositionelle Äußerung zeigt ihre Führungsposition in der Gruppe, sie bringt damit außerdem die Vorstellungsrunde inhaltlich voran (vgl. Zeile 1). Sonja stimmt dieser Moderation validierend zu (vgl. Zeile 2). Sabrina entscheidet in ihrer Anschlussproposition aus Zeile 3, dass Sonja die nächste Person ist, die sich vorstellt. Sonja akzeptiert die Festsetzung mit einem „Genau“ selbstverständlich und schnell. Sie nennt in ihrer Elaboration dann formale Daten zu ihrer Person (vgl. Zeile 4-6).

Berits propositionale Frage „Ist das weit?“ (Zeile 7) bezieht sich auf Sonjas Wohnort. Hier dokumentiert sich ihr Interesse an Sonja und das Bedürfnis nach Herstellung eines kommunikativen Erfahrungsraums. Es ist das dritte Mal, dass ausführlich über geographische Fragen gesprochen wird, offensichtlich ein Thema, welches in der Gruppe zu einem konjunktiven oder kommunikativen Erfahrungsraum führen kann. Sonja geht elaborierend auf diese Nachfrage ein und erläutert die Lage ihres Wohnortes (vgl. Zeile 8-9). In Zeile 11 versucht Berit unbestimmt die Lage von Z-Stadt zu differenzieren, worin sich zeigt, dass ihr diese Stadt nicht völlig fremd ist. Sonja differenziert erneut die Lage der Stadt, wobei sie eine Autofahrtzeit angibt (vgl. Zeile 12-14). Berits rituelle Konklusion „Mhm“ schließt das Thema zunächst ab (vgl. Zeile 15).

Sabrina geht auf die Angabe zur Fahrtdauer mit einer Nachfrage zum Besitz eines Autos ein (Zeile 16). Sonja bejaht und elaboriert eine weitere Fahrmöglichkeit mit dem Zug (vgl. Zeile 17-18). Berit führt auf das Thema Z-Stadt zurück (vgl. Zeile 19-20), und es wird klar, dass sie die Stadt von Schwimmbadbesuchen kennt. Für sie war das Thema Z-Stadt noch nicht erledigt und es dokumentiert sich, dass sie darauf zurückkommen kann, wenn es in ihrem Interesse liegt. Sonja fragt nun ihrerseits zurück „Ins Wellnessbad?“ (Zeile 21) und stellt damit einen kommunikativen Erfahrungsraum her. Berit erläutert ihren zweiten Bezug zu Z-Stadt, da dort eine ihrer Betreuerinnen gewohnt hat (vgl. Zeile 22-25). Nach einigen gegenseitigen Validierungen und Differenzierungen von Sonja und Berit (vgl. Zeile 26-30) schließt Berit das Thema mit einem konkludierenden „Mhm“ (ab Zeile 31).

Der von Zeile 19-31 reichende Diskurs über die genaue Lage von Orten in einem Landkreis stellt einen selbstläufigen, konvergenten Diskurs mit gegenseitiger Bezugnahme dar. Sonja und Berit vergewissern sich eines konjunktiven Erfahrungsraums. So eine Sequenz ist in diesem Gruppentreffen selten, da die Diskurse meist von divergenten oder von Sabrina initiierten interviewartigen Diskursverläufen geprägt sind. Das Thema gehört zwar nicht zum inhaltlichen Projektthema, es zeigt aber zum zweiten Mal, dass zumindest zwischen Sonja und Berit so ein Diskurs möglich ist und von Berit initiiert werden kann. Ein ähnlicher Diskurs hat auch schon in Zusammenhang mit Berits Hilfeplanung stattgefunden, einem Thema, das den Studierenden aus dem Studium und Berit aus eigener Erfahrung vertraut ist.

Sabrina lenkt durch ihre propositionale Frage „Und hast du auch einen Freund, Sonja?“ den kommunikativen Smalltalk auf das unmittelbare Projektgruppenthema Partnerschaft zurück (vgl. Zeile 32). Das besonders betonte „Freund“ und der angehängte Name am Ende der Frage geben der Frage einen rhetorischen, ironischen oder auch unsichereren Charakter, so als ob Sabrina Sonja nach ihrer Partnerschaftssituation fragen möchte wie bei Berit und Elisabeth. Gleichzeitig ist sie sich aber nicht sicher, wie Sonja reagieren wird. Damit dokumentiert sich ein unterschiedlicher Umgang mit den Gruppenmitgliedern und dass Sabrina einen „Freund“ als wahrscheinlichste Partnerschaftskonstellation im Vergleich zu Mann, Freundin oder Frau hält. Sonja antwortet mit einem kurzen „Nein“, was den Charakter einer rituellen Konklusion hat (Zeile 33). Dies beantwortet formal Sabrinas Frage, hat einen konkludierenden Charakter, erfüllt aber nicht Sabrinas Erwartung, Informationen über Sonjas Partnerschaftserfahrungen zu bekommen.

Sabrina protokolliert und öffnet ihre Nachfrage differenzierend weiter (vgl. Zeile 34): „Möchtest du uns noch was über dich erzählen?“ Das Wort „möchtest“ lässt Sonja eine Wahl. Dies zeigt auch Sabrinas Unsicherheit gegenüber Sonja, dass sie sich nicht traut, direkt von ihr private Informationen zu verlangen. Bei der Vorstellung von Berit und Elisabeth wirkte Sabrina nicht so unsicher. Sonja geht auf diese Nachfrage nicht mit einer Antwort ein, sondern fragt nun ihrerseits divergent mit „Was wollt ihr wissen?“ nach (Zeile 35). Hier dokumentiert sich Sonjas Bedürfnis, nicht zu viel von sich zu erzählen, sondern lediglich das, was für die Gruppe von Interesse ist. Hier zeigt sich auch, dass Sonja in dieser Gruppe nicht so offen sein möchte wie zum Beispiel im Freundeskreis, wo so ein Thema möglicherweise auch besprochen werden kann. Dies ist ein starker Kontrast zu Berit und Elisabeth, die sehr schnell persönliche Erlebnisse berichten.

Kirsten geht auf diese Nachfrage ein, unterstützt damit Sabrina und schlägt das Thema Partnerschaft vor (vgl. Zeile 36-37). Sie schränkt diesen Vorschlag allerdings sofort ein, indem sie sagt, dass Sonja nur das erzählen sollte, was sie möchte, sodass eine Antwort wieder in Sonjas Händen liegt. Kirstens Verlegenheit dokumentiert sich mit ihrem zwei Sekunden langen Lachen. Sonja

berichtet in einer recht formalen Elaboration über eine auseinandergegangene Partnerschaft, wobei sie einen relativ langen Zeitraum von vier Jahren in wenigen Zeilen zusammenfasst und stärker auf äußere Rahmendaten wie Dauer der Beziehung und Wohnform eingeht als auf ihre Gefühle oder persönlichen Erlebnisse (vgl. Zeile 38-41). Es ist eine weitere Fragen abwehrende Antwort auf mehrmalige Nachfragen in einer relativ fremden Gruppe. Berit kommentiert diese Aussagen mit einem ratifizierenden „Mhm“ (Zeile 42). Sabrina konkludiert rituell mit einem „Okay (2). Ja.“ (Zeile 43), was die Sequenz von Sonjas Vorstellung abschließt und sie aus der weiteren Pflicht zur Antwort entlässt. In der folgenden Auslassung wird 15 Sekunden lang über die Zeit und das nahende Ende des Treffens gesprochen.

Passage ‚Gewalt in meiner Partnerschaft‘

Daraufhin bringt Berit relativ unvermittelt das Thema ‚Gewalt in ihrer Partnerschaft‘ (Zeile 1-108) in den Diskurs ein, wobei sie zunächst von **Veränderungen in ihrer Partnerschaft** (Zeile 1-48) spricht.

- 1 B: Darf ich auch nochmal was dazwischen werfen?
 2 Sa:]Klar.
 3 B: Also ich bin, wie ich gesagt habe, ich bin auch, ich bin ja auch verheiratet, und
 4 zwar zwölf Jahre.[
 5 Sa:]Ja[
 6 B:] Ne, und, und dass mein Mann und ich, wir wollen uns
 7 nächstes Jahr eben halt verändern und der Grund ist, dass wir jeder eine
 8 eigene Wohnung nehmen wollen, weil (2), wenn wir uns an die Köpfe kriegen,
 9 was ja auch vorkommen kann, er neigt mehr zur Gewalt, ne, und er weiß aber
 10 auch, dass ich Gewalt hasse wie die Pest, ne. Und ich (2) und ich kann den
 11 eben halt, ich, ich verteidige mich dann eben verbal und, und ich finde so
 12 Wörter, die können noch mehr wehtun als, als Schläge, ne.
 13 K:]Ja. @(2)@
 14 Sa:]das ist wa:::hr[.
 15 K:]Das ist wohl wahr.[
 16 B:]Und dann weiß er sich nicht zu helfen und (.) dann donnert
 17 er mir eine und so und ich finde, soweit muss es nicht kommen.[
 18 K:]Nee
 19 Sa:]Nee
 20 B: Und falls er, falls er mal pissig ist oder so, dann kann er sein, seine Tür
 21 knallen.[
 22 So:]Richtig.[
 23 Sa:]Ja. Und du kannst aber auch gehen einfach,
 24 B:]Ja, genau
 25 Sa:]wenn, du hast
 26 dann deinen eigenen Ort, wo du hingehen kannst.
 27 B: Ja, genau. Und ich kann, ich kann empfangen, wen ich will, ohne vorher Rechen-
 28 schaft abzulegen,[
 29 K:]Ja[
 30 B:]denn mein Bekannter, ich habe noch, ich habe einen Be-
 31 kannten, mit dem, ja, mit dem habe ich gestern drei Stunden telefoniert, aber
 32 Tobias weiß nichts davon. Und, gut, ich meine, ich weiß ja auch ganz genau, ohne,
 33 dass ich es ihm erzähle, wenn ich es ihm erzählen würde, er würde ein bisschen
 34 (2)

- 35 K:]Eifersüchtig
 36 B: Er würde eben
 37 Sa: [Eifers
 38 B: (.) ein bisschen eifersüchtig, ja, ein bisschen. Weißt du, er sieht mich als Besitz.
 39 Und das ist eben ne, das ist eben eine Rolle, die mir total nicht schmeckt und,
 40 denn ich bin nicht sein Besitz[
 41 Sa:]Mmh[
 42 B:]und ich gehöre keinem. Ich bin für mich
 43 selber verantwortlich.[
 44 Sa:]Mhm[,
 45 K:]Ja, das ist so.
 46 B: Weißt du, und das habe ich ihm schon so lange versucht, abzugewöhnen und (.)
 47 und irgendwann habe ich auch keinen Bock mehr und dann sage ich, (.) und da-
 48 rum kam er mir sehr entgegen mit dem Vorschlag.

Mit ihrer propositionellen Frage (Zeile 1) macht Berit deutlich, dass sie ein neues Thema einleiten will. Sie beginnt selbstbestimmt mit einem Thema, fragt aber der Form halber die Gruppe um Erlaubnis. Es dokumentiert sich, dass sie damit einerseits die Führungsrolle anerkennt, andererseits sich selbst aber auch das Recht herausnimmt, eigene Themen zu verfolgen. In Zeile 2 validiert Sabrina. Sie sieht sich also als jemand, der die Erlaubnis zu einem neuen Thema erteilen darf, hält es aber auch nicht unbedingt für nötig, dass Berit nachfragt. Das wird daraus deutlich, dass sie schon spricht, bevor Berit ihre Frage zu Ende formuliert hat.

Mit ihrer thematischen Proposition in Zeile 3f beginnt das neue Thema. Berit knüpft damit allerdings noch an bereits gegebene Informationen aus der Vorstellungsrunde an, was den Eindruck einer Einleitung unterstreicht. Die lange Einleitung deutet darauf hin, dass Berit etwas berichten will, wozu sie einerseits die Aufmerksamkeit, andererseits auch das Vertrauen in die Zuhörerschaft benötigt. Nach einem Rezeptionssignal von Sabrina setzt sie zur Fortführung der Erzählung an (vgl. Zeile 5). Berits Elaboration (Zeile 6-12), die im Vergleich zu der Länge der meisten sonstigen Äußerungen in diesem Gruppentreffen relativ lang ist, setzt zunächst die zuvor in zwei Interaktionszügen begonnene Hinführung fort, was noch einmal den Eindruck eines brisanten Themas verstärkt. Nach einer kurzen Pause kommt nun das endgültige Thema, das Berit gern einbringen möchte.

Sie führt in einen Themenbereich ein, der bisher in ihren Äußerungen noch nicht vorgekommen ist. Er stellt Gewalterfahrung in der eigenen Beziehung dar, ein Sachverhalt, der im gesellschaftlichen Konsens nicht mit einer funktionierenden Partnerschaft zu vereinbaren ist. Die Darstellung der Erfahrungen scheint schlüssig und wirkt relativ abgeklärt. Dies könnte auch der Grund für die Umzugspläne und die genaue Trennung der Besitzverhältnisse sein, die Berit zuvor erwähnt hat. Berit schließt damit ab, dass sie sich selbst mit Worten verteidigt, „die können noch mehr wehtun als, als Schläge“. Dies ist die erste Äußerung von Berit, die in eine ähnlich persönliche Richtung geht wie Elisabeths Ausführungen. Kirsten validiert Berits letzte Äußerung mit einem „Ja“ mit anschließendem Lachen, Sabrina sagt „Das ist wohl wa:::hr“, bevor Kirsten Sabrinas Wortlaut wiederholt.

Die Validierungen der Studentinnen (vgl. Zeile 13-15) erfolgen in einer hohen Interaktionsdichte, sie beginnen bereits bei Berits letzten Worten und erfolgen zum Teil gleichzeitig. Das deutet auf einen konjunktiven Erfahrungsraum hin, der Gewalt in einer Partnerschaft ablehnt. Es kann aber auch die gemeinsame Beunruhigung der beiden jungen Frauen darüber zeigen, dass nun ein weiteres Gruppenmitglied, ähnlich wie zuvor Elisabeth, beginnt, detaillierte, sehr persönliche Erfahrungen aus einer nicht funktionierenden Beziehung zu erzählen. Für diese

Deutungsweise spricht, dass die beiden Frauen Berits Vergleich zwischen körperlicher und verbaler Gewalt kommentieren und nicht Berits Situation. Berit elaboriert ihren vorher aufgenommenen propositionalen Gehalt in Zeile 16-17 und erklärt damit die Reaktion ihres Partners auf ihre Worte. Sie nimmt Bezug auf gesellschaftliche Konventionen der Verachtung von Gewalt in einer Partnerschaft. Trotzdem verteidigt sie ihren Mann, indem sie seine körperliche Gewalt als Reaktion auf ihre verbale Gewalt beschreibt. Sabrina und Kirsten validieren hier Berits Äußerung (vgl. Zeile 18-19). Die hohe Interaktionsdichte zeigt erneut die geteilten Annahmen über Gewalt in einer Beziehung oder die Verunsicherung der beiden jungen Frauen angesichts dieses persönlichen Berichts über Gewalterfahrungen.

Die folgende Elaboration (vgl. Zeile 20-21) bezieht sich auf den weiter oben ausgeführten Plan, dass jeder der beiden Partner eine eigene Wohnung beziehen wolle. In dieser Sequenz (vgl. Zeile 22-26) finden sich validierende Zustimmungen und Erläuterungen von Sonja, Sabrina und Berit über getrennte Orte in hoher Interaktionsdichte aneinandergereiht. Dies dokumentiert den geteilten Erfahrungsraum, dass eine räumliche Trennung im Fall von Gewalt in einer Partnerschaft eine gute Lösung sein kann. Es kann sich aber auch die Erleichterung der Studierenden über eine scheinbar unkomplizierte, schon in die Wege geleitete Lösung von Berits Problemen dokumentieren. Berit könnte sich auch durch die Studierenden ermutigt fühlen. Für diese Interpretation spricht, dass Berit im Folgenden einen neuen propositionalen Gehalt aufwirft.

Berit beschreibt darin ihre Wohnung als Ort, in dem sie Besuch empfangen kann, und berichtet nach einem ermutigenden Rezeptionssignal von Kirsten von einem Bekannten, mit dem sie telefoniert, ohne dass ihr Mann etwas davon weiß (vgl. Zeile 27-34). Hier findet sich wieder ihre Erzählstrategie, ein neues Thema zunächst begründend einzuleiten, was für die persönliche Brisanz dieses Themas spricht. Sie hat inzwischen offensichtlich das Gefühl, das persönliche Thema mit der Gruppe teilen zu können. Sie berichtet von ihrem „Bekanntem“. Sie sucht dann nach Worten, um die Reaktionen ihres Mannes darauf zu beschreiben: „Er würde ein bisschen (2)“. In den Zeilen 35-37 findet eine konvergente Suche nach dem passenden Begriff statt, der Berit gerade fehlt. Kirsten und Sabrina ziehen anscheinend die gleichen Schlüsse wie oben beschrieben und Kirsten ergänzt „Eifersüchtig“. Berit ist mit dieser Ergänzung einverstanden und wiederholt sie, um ihre Erzählung fortzusetzen. Sabrinas Wiederholung des Wortes „eifersüchtig“ beschreibt an dieser Stelle möglicherweise ihre eigenen Gefühle, wenn sie selbst sich in so einer Situation befinden würde, die allerdings von Berit bisher noch nicht genau beschrieben wurde, sodass unklar bleibt, ob es sich um eine Freundschaft oder eine Affäre handelt. Dabei lässt Sabrina dann aber die vorher von Berit beschriebene Gewalterfahrung außer Acht. Diese Wiederholung des Wortes kann auch der Versuch einer rituellen Konklusion sein, um die persönliche Erzählung zu einem raschen Ende zu bringen. Kirsten, Sabrina und Berit teilen also die Vorstellung davon, was sich hinter Berits Andeutungen einer Affäre verbirgt und mit welchem Gefühl in diesem Fall ein betrogener Partner reagiert.

Berit differenziert das Thema weiter, indem sie das Gefühl ihres Mannes anerkennt. Gleichzeitig beschreibt sie aber ihre eigene Situation in dieser Konstellation als „Besitz“, also nicht als ebenbürtige Partnerin, die zudem noch körperlicher Gewalt ausgesetzt ist (vgl. Zeile 38-40). Sabrina reagiert mit einem unbestimmten Rezeptionssignal (vgl. Zeile 41) und Berit wiederholt in Zeile 42-43, dass sie nicht der Besitz einer Person sei. Sabrina reagiert in Zeile 44 erneut unbestimmt ratifizierend. Diese beiden Rezeptionssignale sind keine eindeutige Validierung von Berits Äußerungen, anders als zuvor die Validierung des Begriffs „eifersüchtig“. Die Rezeptionssignale können einerseits teilnehmend, andererseits aber auch eine Opposition sein, bei der dem Gefühl der Eifersucht von Berits Mann eine höhere Berechtigung zugebilligt wird als Berits

Kontakt zu einem „Bekanntem“. Eine dritte Möglichkeit könnte sein, dass Sabrina desinteressiert oder emotional angestrengt ist und deshalb unbestimmt reagiert; dies erscheint aber angesichts ihrer Verantwortungsposition und auch ihrer zuvor herausgearbeiteten Betroffenheit und Unsicherheit nicht wahrscheinlich. Kirsten validiert dagegen eindeutig Berits Position, kein Besitz zu sein, mit den Worten „Ja, das ist so“ (Zeile 45). Berit führt weiter aus, dass sie erfolglos versucht habe, ihrem Mann diese Haltung abzugewöhnen und ihr deshalb der „Vorschlag“ entgegenkomme (Zeile 46-48). Mit „dem Vorschlag“ sind vermutlich die geplanten getrennten Wohnungen gemeint, die nach Berits Erläuterungen auch sinnvoll sein können. Berits Aussagen erwecken die Assoziation, als seien sie das Ergebnis längerer eigenständiger oder gemeinsamer Reflexion und ermöglichen ihr, mit ihrer unbefriedigenden und erniedrigenden Ehesituation zu leben. Inhaltlich könnte diese Elaboration auch eine Konklusion sein. Es ist aber nicht klar zu sagen, da Sonja im Folgenden Berit unterbricht.

Sie leitet in einer Opposition zum Thema **passende Themen in einer Vorstellungsrunde** über (Zeile 49-64).

- 49 So:]Aber weißt du was? Das, was du
 50 jetzt gerade erzählst, das ist eigentlich schon (2), also noch ein Stückchen weiter.
 51 Wir sind ja jetzt gerade noch dabei, uns vorzustellen, und das, was du sagst, das
 52 gehört eigentlich schon zu Selbstbestimmung in der Partnerschaft. Vielleicht
 53 kannst du dir das noch ein bisschen aufbewahren (.....)
- 54 B: [Ja, ja, Entschuldi-
 55 ge, ja, ich war[
- 56 So:]Nein, nicht böse gemeint. Nur (.....) Kirsten jetzt
- 57 B:]Ich habe noch ein bisschen wei-
 58 ter gedacht schon.
- 59 So: Richtig, deswegen sage ich das. Vielleicht kann jetzt Kirsten sich noch kurz vor-
 60 stellen?]
- 61 Sa:]Obwohl, ich glaube, wir beide stellen uns nach dem Mittag viel-
 62 leicht[
- 63 So:]Oder so[
- 64 Sa:]vor.

Sonja unterbricht Berit an dieser Stelle in ihren persönlichen Ausführungen (vgl. Zeile 49-53). Sie weist Berit darauf hin, dass es Themen gibt, die in die Vorstellungsrunde passen, und solche, die „ein Stückchen weiter“ sind und somit an dieser Stelle nicht behandelt werden können. Sie nutzt die positiv konnotierte Formulierung „ein Stückchen weiter“ und rät Berit, ihr Thema noch „ein bisschen aufzubewahren“. Sonja macht hier Berit, vielleicht auch angesichts des nahenden Endes des Treffens, ein Angebot, das Thema zu beenden. Berit erkennt diese Festlegung sofort an (vgl. Zeile 54-55), fühlt sich so, als ob sie etwas Falsches gesagt hat, und ordnet sich Sonja mit einer Entschuldigung unter. Sonja versucht diese rasche Unterordnung differenzierend abzuschwächen (vgl. Zeile 56) und sich zu rechtfertigen, in dem sie erläutert, ihre Unterbrechung sei „nicht böse gemeint“. Berit nimmt Sonjas Terminologie auf (Zeile 57-58), da für sie „ein bisschen weiter gedacht“ zu haben besser ist, als wenn sie etwas Falsches gesagt hätte. Zudem ist davon auszugehen, dass sie sich bereits an anderer Stelle mit der Angemessenheit von Themen in sozialen Situationen beschäftigt hat.

Sonja moderiert hier ungewöhnlich entschieden und wird dabei nicht von Sabrina unterbrochen. Ein solcher Einwand hätte mit der gleichen Begründung schon während Elisabeths Erzählungen oder früher bei Berit kommen können. Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Sonja könnte

das Ziel verfolgen, das Ende des Treffens im Auge zu behalten. Sie könnte Sabrina bei der Erledigung von unangenehmen Moderationsaufgaben unterstützen oder einen unangemessenen Detaillierungsgrad der Äußerungen verhindern wollen. Grund könnte auch sein, dass Sonja ähnliche Partnerschaftserfahrungen hat, die sie an dieser Stelle aus persönlichen Gründen nicht näher thematisiert haben möchte. Sonja bekräftigt diese Formalsynthese validierend und versucht dann eine Proposition (vgl. Zeile 59-60). Sie unternimmt hier erneut den Versuch, die Vorstellungsrunde inhaltlich voranzubringen, indem sie den Vorschlag macht, dass Kirsten sich vorstellt. Sonja wird hier allerdings von Sabrina wie schon zuvor oppositionell ausgebremst (vgl. Zeile 60-64). Sabrina verfolgt eine andere Vorgehensweise und macht dadurch erneut ihren Führungsanspruch deutlich, der von Sonja in hoher Interaktionsdichte angenommen wird. Sabrinas Führungsanspruch kann somit inzwischen als ein geteilter Rahmen angesehen werden. Kirsten bringt daraufhin propositionell das Thema **Berits Geschichte im Film (Zeile 65-108)** in den Diskurs ein.

- 65 K:]Genau, weil das können wir vielleicht auch schon, wenn,
 66 wenn du das magst, auch in ein Interview packen oder so.
 67 Sa:]Genau.
 68 So:]Deswegen, da habe ich
 69 auch so dran gedacht.
 70 K: Dass du das, was du jetzt uns erzählt hast, dann nochmal in eine, vor der Kamera
 71 erzählst, dass wir das nachher in die Präsentation mit packen.
 72 Sa: Aber was du dir vorher gut überlegen müssen, bei dem Film ist, (.) es gibt ja Sa-
 73 chen, die man so erzählt, wenn wir jetzt hier am Tisch sitzen, ne,
 74 B:]Ja, ich weiß
 75 Sa:]aber auch
 76 Sachen, die dann aufgezeichnet werden und die ja vielleicht dann auch andere
 77 Leute sehen. Also überlegst du dir vielleicht vorher ganz genau, was
 78 du erzählst
 79 B:]Wegen, wegen Intimsphäre oder so, ja, ja, das sowieso
 80 Sa:]Genau, genau. Was du, was du erzählen willst und
 81 was du nicht erzählen willst, ne, weil was du uns erzählst, ist ja eine Sache
 82 B:]Das ist eine
 83 Sache[
 84 Sa:]Genau[
 85 B:]aber das andere[
 86 Sa:]Genau[
 87 B:]Das würde ich[
 88 So:]richtig
 89 Sa:]Aber da gucken wir
 90 auch schon, also mit den Fragen, die wir stellen[
 91 K:] Das machen wir Ja[
 92 Sa:]und auch, wir machen den Film
 93 ja. Wenn du was erzählst und magst das dann im Nachhinein doch nicht,[
 94 K:]Dann
 95 schneiden wir das raus
 96 Sa:]dass das in den Film kommt, dann machen wir das wieder raus.
 97 K:]genau
 98 Sa:]Ne,
 99 das kriegen wir auf jeden Fall hin.[
 100 K:]So machen wir das.
 101 B:]Ich habe mir, ich habe das, mmh?

- 102 Sa: Ich glaube, ich glaube, die beiden wollen wegen Mittagessen was erzählen, D2
 103 und D1.
 104 K: Wir machen jetzt Break und nach der, nach dem Mittagessen machen wir
 105 weiter
 106 K: Genau.
 107 Sa: Ich und Kirsten.
 108 K: Ja, so machen wir es.

Kirsten wendet sich mit ihrer Proposition in Zeile 65-66 an Berit, nimmt deren Thema erneut auf und macht einen Vorschlag, wie im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit damit so umgegangen werden kann, dass es definitiv nicht verloren geht. Hier dokumentiert sich möglicherweise die Haltung, dass in dieser Gruppe so gearbeitet werden soll, dass alle für die Personen relevanten Themen auch vorkommen. Genauso gut kann aber auch der Wunsch nach vorzeigbaren Ergebnissen (einem Interview) dahinterstehen. Kirsten wird hier von Sabrina nicht in ihrer Platzierung von Themen beeinflusst. Stattdessen validiert sie, genau wie Sonja, diesen Vorschlag in Zeile 67-69. Grund kann sowohl ein ‚schlechtes Gewissen‘ sein, dass Berits Thema direktiv beendet wurde, als auch die Aussicht auf ein erstes verwertbares Projektergebnis.

Nachdem Kirstens Thema von den beiden anderen Studentinnen validiert wurde, führt Kirsten es weiter aus (vgl. Zeile 70-71). Sie macht den Vorschlag, dass Berit ihre Geschichte vor der Kamera erzählen soll. Dies verstärkt den Eindruck, dass es Kirsten zumindest genauso um das verwertbare Projektergebnis geht wie um die Wiederaufnahme von Berits Geschichte. Für die weitere Interpretation der folgenden Aussagen ist wichtig, dass Kirsten hier den Vorschlag macht, Berits zuvor erzählte, sehr persönliche Geschichte zu filmen (und nicht etwa Berit selbst) und sie dazu bisher auch noch nicht ihr Einverständnis gegeben hat. Mit der grammatikalisch nicht korrekten Formulierung „Aber was du dir vorher gut überlegen müssen“ weist Sabrina zunächst Berit („du“), dann aber die ganze Gruppe („müssen“) darauf hin, dass nicht alle persönlichen Inhalte in einen öffentlich präsentierten Film gehören (vgl. Zeile 72-73). Das „müssen“ zeigt, dass sie die Gruppe und nicht Berit allein in der Verantwortung dafür sieht, dass ein präsentierbares Ergebnis entsteht. Ihre recht starke Formulierung ist möglicherweise auch von der Erfahrung der vorausgegangenen Gruppenarbeit geprägt, in der ‚alle möglichen Inhalte‘ in einer fremden Gruppe geteilt wurden. Sabrina scheint auch zu erwarten, dass Berit eine so persönliche Geschichte vor der Kamera erzählen will, obwohl Berit sich noch gar nicht zu Kirstens Vorschlag geäußert hat.

Die Tatsache, dass nicht das Filmen an sich, sondern der Inhalt von Sabrina in Frage gestellt wird, zeigt ihre Annahme, dass es in der Projektgruppe um das Erstellen des Films geht und sie nicht darauf abzielt, sich persönlich über das Thema Partnerschaft auszutauschen. Kirsten teilt diesen Rahmen, da sie den Filmvorschlag macht, Sonja deswegen, indem sie zustimmt.

Berit und Elisabeth scheinen sich über persönliche Erfahrungen austauschen zu wollen, nehmen die Filmidee aber als gegeben hin. Diskutiert wird dies im Gruppenzusammenhang bisher nicht. In hoher Interaktionsdichte validiert Berit Sabrinas Hinweis (vgl. Zeile 74). Vielleicht wurde sie auch mit einer ähnlichen Thematik bereits konfrontiert, worauf die Formulierung „ich weiß“ hindeutet. Sabrina appelliert (vgl. Zeile 75-78) trotz Berits Validierung noch einmal an sie, sich „ganz genau“ zu überlegen, was sie erzählt. Berit macht erneut ihre Position deutlich, indem sie das Wort „Intimsphäre“ nutzt und damit signalisiert, dass sie Bescheid weiß (vgl. Zeile 79). In sechs weiteren Interaktionszügen vergewissern sich Berit und Sabrina gegenseitig über dieses Thema (vgl. Zeile 80-88). Berit will deutlich machen, dass sie über dieses Problem Bescheid weiß. Sie möchte also dringend als kompetente Gesprächspartnerin gesehen werden und sich der Projektgruppe zuordnen.

Trotz Berits wiederholten Versicherungen elaboriert Sabrina, dass „wir“ da auch gucken, welche Fragen wir stellen (vgl. Zeile 89-90). Damit übernehmen Sabrina selbst oder „wir“ (die Gruppe) die Verantwortung dafür, was Berit erzählt bzw. was aus ihren Erzählungen in die Öffentlichkeit kommt. Diese Haltung zeigt sich auch schon in Sabrinas Opposition in Zeile 72, als sie grammatikalisch falsch die erste Person Plural nutzt. Kirsten stimmt Sabrina zu, obwohl sie diejenige war, die den Vorschlag gemacht hat (vgl. Zeile 91), Berits persönliche Geschichte zu filmen. Anscheinend war ihr beim Aussprechen des Vorschlags dies allerdings noch nicht bewusst. Sabrina beginnt im ersten Interaktionszug eine Proposition über den Film: „Wenn du was erzählst und magst das dann im Nachhinein doch nicht“. Kirsten setzt den Satz fort und ergänzt: „Dann schneiden wir das raus“. Sabrina wiederholt es: „dann machen wir das wieder raus“, Kirsten validiert erneut (Zeile 92-97). Diese Interaktionszüge werden wiederum gemeinsam konkludiert (vgl. Zeile 98-100): „Genau“ und „das kriegen wir auf jeden Fall hin“.

Beide Studentinnen ergänzen sich gegenseitig, sie teilen also die Annahme, dass in einem Film Dinge gezeigt werden sollen, die ‚öffentlichkeitsstauglich‘ sind. Angesichts des von Berit angeschnittenen Themas „Gewalt in der Partnerschaft“ und ihres wiederholten Hingewiesenwerdens darauf, dass man darüber nicht öffentlich erzählt, ist davon auszugehen, dass sie das persönliche Erleben von Gewalt und Untreue in einer nicht befriedigenden Beziehung als nicht ‚öffentlichkeitsstauglich‘ ansehen. Thematisch geht es um das Schneiden eines noch nicht gedrehten Films. Die hohe Interaktionsdichte dieser Sequenz zeigt jedoch die hohe Relevanz, die das Thema für die drei Studierenden hat. Es ist ihnen wichtig, einen präsentationsstauglichen Film zu drehen und dem Publikum das eigene Befremden angesichts der persönlichen Erzählungen zu ersparen und Berit (und auch Elisabeth) vor den Reaktionen eines möglicherweise nicht so verständnisvollen Publikums zu schützen. Zudem dokumentiert diese Sequenz Schweigen und Passivität der Studierenden in Bezug auf die schwer zu ertragenden Informationen über gewaltvolle Partnerschaftserfahrungen von Berit und Elisabeth. Möglicherweise zeigt sie aber auch auf Seiten der Zuhörenden eine gesellschaftlich geteilte Konvention, Gewalt in einer Partnerschaft im privaten Raum zu ertragen und nicht öffentlich mitzuteilen.

Ob Berits und Elisabeths Bedürfnis nach persönlichem Austausch innerhalb der Gruppe Raum finden soll, bleibt unklar, ist aber theoretisch denkbar. Bemerkenswert ist trotzdem, dass bereits zu Beginn der Zusammenarbeit die Präsentationsform Film feststeht. Die Aufgabenstellung der Projektarbeit ist freier formuliert, wird aber offensichtlich von den Studentinnen so aufgefasst, dass ein ‚öffentlichkeitsstaugliches‘ Produkt entstehen soll. Denkbar wäre angesichts der Gesprächsinhalte jedoch auch ein anderes, offeneres, auf persönlichen Austausch zielendes Vorgehen, was bei den Studentinnen aber auch Überforderungsgefühle auslösen könnte. Zudem könnten sie selbst nicht bereit sein, sich in der Arbeitsgruppe zu persönlich auszutauschen. Das Projektprodukt Film bietet jedenfalls auch die Möglichkeit, die befremdlichen persönlichen Inhalte aus der Projektarbeit herauszuhalten. Die Formulierung „das schneiden wir raus“ könnte auch ein Signal für den Wunsch sein, derartig persönliche Erlebnisse in der gesamten Projektarbeit nicht vorkommen zu lassen.

Zumindest Sabrina und Kirsten übernehmen hier die Verantwortung für die Projektarbeit und auch dafür, dass Berit und Elisabeth nicht öffentlich bloßgestellt werden. Dies scheint zu ihrem Bild der Zusammenarbeit zu gehören; Sonja äußert sich kaum. Berit und Elisabeth werden gemeinsam, ohne Differenzierung ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse und Kompetenzen, gesehen. Berits Äußerungen hatten aber eine andere Qualität als Elisabeths und sie bestätigt in Zeile 74 und 79, dass es in ihrem Erfahrungsraum ebenfalls angemessene bzw. unangemessene Äußerungen in einem zu veröffentlichenden Film gibt. Elisabeth äußert sich dazu nicht.

6.4 Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit‘

Verantwortung in der Gruppe

Besonders im letzten Teil des Treffens zeigt sich, dass die Studierenden die Verantwortung für den Prozess des Projekts übernehmen. Sie fühlen sich dafür verantwortlich, dass für Berit und Elisabeth keine unangenehmen und in ihren Augen unangemessenen Situationen bei einer öffentlichen Projektpräsentation entstehen (vgl. Passage ‚Gewalt in meiner Partnerschaft‘ Zeile 72ff). Sie gehen weiterhin davon aus, dass ihre Maßstäbe von Angemessenheit und Unangemessenheit für Äußerungen in einem Film oder zu einem bestimmten Zeitpunkt der Zusammenarbeit von Berits und auch Elisabeths Vorstellungen abweichen. Dies begründet sich vermutlich aus ihren Erfahrungen, dass beide, besonders aber Elisabeth, nach den Maßstäben der Studentinnen im ersten Projekttreffen zu offen über ihre negativen Beziehungserfahrungen gesprochen haben. In den Augen der Studierenden sind ihre eigenen Vorstellungen über die Zusammenarbeit für das Filmprojekt auch die, die denen des Publikums entsprechen. Alle drei Studentinnen sind sich hier einig, auch wenn an anderen Stellen durchaus auch Divergenzen, Fremdheit und Differenzen unter den Studentinnen zu rekonstruieren sind. Dieser Punkt wird innerhalb der Gruppe zum Ende des Treffens auch recht offen verhandelt, sodass am Ende Konsens darüber besteht, dass für das Produkt der Gruppenarbeit besprochen werden muss, was präsentierbar ist. Elisabeth stimmt diesem Konsens nicht explizit zu.

Gerade am Ende machen die Studierenden sehr deutlich, dass derartige persönliche und intime Erlebnisse von Berit und Elisabeth, die von beiden aber zu jeder Zeit in den Diskurs eingebracht werden können, zumindest nicht in das öffentlich präsentierte Projektergebnis gehören (vgl. Passage ‚Gewalt in meiner Partnerschaft‘ Zeile 94ff). Diese Haltung dokumentiert einerseits die normative Vorstellung, dass den beiden innerhalb der Gruppenarbeit Verständnis und Offenheit entgegengebracht werden sollte. Andererseits zeigt es aber auch deren Bedürfnis, Elisabeth und Berit vor den Reaktionen eines Publikums zu schützen, das möglicherweise ähnlich befremdet ist und nicht so verständnisvoll reagieren könnte. Die Studierenden, insbesondere Kirsten und Sabrina, übernehmen spätestens an dieser Stelle des ersten Treffens die Verantwortung für die Organisation und Durchführung der Projektarbeit und sprechen Berit und Elisabeth die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme für sich selbst ab.

Berit und Elisabeth schreiben den Studierenden entsprechende Fähigkeiten zu, erkennen diese Verantwortungs- und Leitungsübernahme an und ordnen sich ihr unter. Berit stimmt zum Ende des Treffens zu, dass nur bestimmte Dinge präsentiert werden können (vgl. Passage ‚Gewalt in meiner Partnerschaft‘ Zeile 79ff). In der Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ beginnt Elisabeth zum Beispiel mit der Vorstellungsrunde und fragt nach dem angemessenen Inhalt, obwohl sie nicht damit einverstanden ist (vgl. Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ Zeile 3ff). In Zeile 77ff derselben Passage akzeptiert Elisabeth widerspruchlos Fragen zum Beziehungsstatus, anders als Sonja im weiteren Verlauf des Treffens (vgl. Zeile 32ff). Berit akzeptiert ebenfalls solche Nachfragen (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘, Zeile 61ff) und Elisabeth siezt Sonja in Zeile 43, eine explizite Respektsbekundung an die andere Person, obwohl Sonja wesentlich jünger ist als Elisabeth. Ein Grund für die hierarchisierende Ansprache kann auch Gewohnheit aus dem Wohn- oder Arbeitskontext sein.

Bei der Koordination der Treffen (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 154ff) ist es zwar so, dass Berit ihre vorhandenen Fähigkeiten und ihre Selbstständigkeit betont, aber sowohl Berit als auch Elisabeth reagieren selbstverständlich darauf, dass ihnen Fragen zu Kontaktdaten

oder Gewohnheiten gestellt werden, die es Sabrina ermöglichen, die Treffen zu koordinieren. Situationen, in denen Berit und Elisabeth Initiativen zur Koordination entwickeln, finden sich nicht. Berit benennt zwar Termine, an denen sie nicht kann (zum Beispiel in der ausgelassenen Passage ‚Mein Date‘), macht aber keine eigenen Terminvorschläge, wann ein Treffen möglich wäre. Auch als Elisabeth von ihrem geplanten Urlaub erzählt, reagieren die drei Studierenden konjunktiv einhellig (vgl. Passage ‚erstes Treffen‘ Zeile 49ff). Berit und Elisabeth haben an dieser Konjunktion oder den gemeinsamen Überlegungen keinen Anteil. Damit überlassen beide den anderen Gruppenmitgliedern die Aufgabe der Koordination der gemeinsamen Arbeit vollständig.

In Zeile 1 der Passage ‚Gewalt in meiner Partnerschaft‘ fragt Berit, ob sie etwas einbringen dürfe. Sie erlebt die Gruppe also so, dass sie diejenige ist, die bei Themen nachfragt, anstatt selbst Verantwortung für die besprochenen Themen zu übernehmen. Eine ähnliche Haltung wird deutlich, als sich Berit in Zeile 54-55 derselben Passage dafür entschuldigt, nachdem sie von Sonja auf ein zu dem Zeitpunkt nicht angebrachtes Thema hingewiesen wird. Diese kleineren, aber zahlreichen Sequenzen untermauern in der Interpretation den Eindruck der Verantwortungsabgabe an die drei Studierenden, was durch die Rollenverteilung in der Gruppe oder durch Sabrinas Führungsstil begründet sein kann. Bei Berit und Elisabeth kann diese Verantwortungsabgabe jedoch auch durch biografische Erfahrungen der Verantwortungsabnahme begründet sein. Zumindest Berit distanziert sich von dem autoritären Führungsstil oder den Erfahrungen der Verantwortungsabnahme durch die Hinweise auf ihre Selbstständigkeit.

Differenz in der Gruppe und ihre Bearbeitung

Schon zu Beginn der Zusammenarbeit in der Gruppe kann rekonstruiert werden, dass alle Beteiligten recht unbekannt miteinander sind, da sich die Studierenden zum Beispiel untereinander nach dem Namen fragen und auch nicht vertraut sind mit der jeweiligen Lebenssituation der jeweils anderen (vgl. Passage ‚Warten auf Berit und Elisabeth‘ Zeile 46ff). Ähnliches gilt auch für den weiteren Verlauf des Treffens. Hier wird deutlich, dass alle Beteiligten wenig übereinander wissen und der Gruppe eine Vorstellungsrunde notwendig erscheint (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 1ff).

Abgesehen von den noch nicht vorhandenen persönlichen Beziehungen machen sich Differenz und Fremdheit in der Gruppe vor allem an einem Punkt fest: Es gibt in der Gruppe sehr divergierende Vorstellungen über den angemessenen Inhalt einer Projektarbeit in einem Seminar-kontext. Kirsten, Sabrina und auch Sonja erwarten in den Treffen eine Projektarbeit, die mit ihren jeweiligen Zeitressourcen übereinstimmt. Es geht ihnen darum, zum Präsentationstermin ein gutes Ergebnis zu erzielen (vgl. Passage ‚Bescheid sagen‘ Zeile 10ff). Abweichende Small-talk-Themen können zwar vorkommen, sollten aber nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 19ff). Persönliche Erfahrungen mit dem Thema Partnerschaft haben auch ihre Berechtigung, sollten aber nicht zu persönlich sein (vgl. Passage ‚Gewalt in meiner Partnerschaft‘ Zeile 80ff). Dies entspricht der unter Studierenden bei der Zusammenarbeit üblichen Herangehensweise an Aufgaben des Studiums.

Berit und Elisabeth haben ein persönliches Interesse am Thema, was an ihren ausführlichen und intimen Äußerungen deutlich wird (vgl. z. B. Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ Zeile 22ff). Sie wollen im Gegensatz zu den Studentinnen ihre persönlichen Erfahrungen einbringen (vgl. z. B. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 32ff). Gründe für ihre abweichende Herangehensweise liegen darin, dass sie sich freiwillig für ein Angebot der Erwachsenenbildung angemeldet haben, sie sich einen persönlichen Bildungs- oder Erfahrungszuwachs erhoffen oder dass sie über keine anderen Räume verfügen, um ihre Erfahrungen zu besprechen. Weiterhin kann auch

eine unterschiedlich starke Prägung durch gesellschaftliche Normen ein Grund sein. Elisabeths und Berits persönliche Erfahrungsberichte finden im Gruppenprozess zu einem sehr frühen Zeitpunkt statt, der nach gruppendynamischen Gesichtspunkten noch dem gegenseitigen Kennenlernen dient. Ihre Erzählungen sind recht direkt erzählt, sind zum Teil widersprüchlich, alle jedoch äußerst persönlich und schildern ausführlich sehr negative, seelisch oder körperlich übergriffige Erlebnisse (vgl. vorausgegangene Detailauswertung). Davon sind die Studierenden befremdet und teilweise auch überfordert. Die Überforderung ist unter anderem darin begründet, dass das Lebensalter von Berit und Elisabeth der Elterngeneration der Studierenden entspricht und unklar ist, ob sie schon über derartige Lebenserfahrungen verfügen.

Die drei Studierenden sind unsicher, wie sie den persönlichen und für sie zum Teil verstörenden Äußerungen im ersten Projektgruppentreffen begegnen sollen. Sie reagieren anfangs teilnehmend, was durch die normativ angenommene Erwartung an ihre zukünftige Rolle als Pädagoginnen begründet sein kann. Später reagieren Sonja und Kirsten in den entsprechenden Sequenzen jedoch nicht mehr. Einzig Sabrina zeigt während der ganzen Erzählungen Anteilnahme (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 1ff). Alle drei Studierenden beenden dann bei einem sich bietenden Zeitpunkt den jeweiligen Diskurs und wechseln das Thema (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 53ff). Auch unter den Studierenden lassen sich fehlende konjunktive Erfahrungsräume und Differenzen rekonstruieren: Kirsten und Sabrina sprechen zum Beispiel über die Organisation der Projekttreffen und beziehen Sonja nicht ein (vgl. Passage ‚Bescheid sagen‘). Auch ein von Sonja initiiertes Austausch über das Aufnahmegerät zu Beginn des Treffens wird in der Studierendengruppe anschließend nicht weiter verfolgt. (vgl. Passage ‚Warten auf Elisabeth und Berit‘ Zeile 29ff).

Im Umgang mit dem Unterstützungsbedarf von Berit und Elisabeth gibt es in der Gruppe ebenfalls keine offene Kommunikation miteinander, sodass Differenzen bestehen, die nicht kommunikativ geteilt werden. Die Studierenden nehmen möglicherweise nicht vorhandene Fähigkeiten an. Nachdem Berit sich jedoch bei einer Nachfrage in Bezug auf den Weg zur Universität vehement von einem möglichen Unterstützungsbedarf distanziert (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 162), thematisiert Elisabeth ihren tatsächlich vorhandenen Hilfebedarf nicht mehr. An diesem Beispiel zeigt sich die Differenzkategorie studierende und nicht studierende Gruppenteilnehmerinnen, die die Situation Einzelner unberücksichtigt lässt. Wenn eine der beiden nicht Studierenden sich von Fragen nach Unterstützung abgrenzt, handelt die andere ähnlich. Auch die Studierenden fragen dann nicht mehr differenziert nach. Auf Berits plausible Äußerungen wird ähnlich reagiert wie zuvor auf Elisabeths widersprüchliche Äußerungen. Dies könnte auch eine Reaktion aufgrund des vorhandenen Befremdens und der Unsicherheit sein. Aber auch Berit thematisiert ähnliche Inhalte wie zuvor Elisabeth.

Belastungen der Studierenden, wie besondere zeitliche Belastungen aufgrund familiärer Situationen oder einer eigenen Erkrankung, werden ebenfalls nicht thematisiert. Die Gruppe wird also nicht als ein Raum erlebt, in dem von den einzelnen Gruppenmitgliedern als individuelle Problemlagen wahrgenommene Bedürfnisse offen gemacht werden können. Stattdessen gilt es sie eigenständig zu lösen. Inhaltliche Differenzen werden ebenfalls nicht ausgehandelt, stattdessen ist es zumeist Sabrina, die über das weitere Vorgehen entscheidet. Zwischen ihr und Sonja finden sich häufiger oppositionelle Diskurse, was auf Konkurrenzverhalten hindeutet und im Kontext gruppendynamischer Rollen verständlich wird (vgl. Passage ‚Warten auf Berit und Elisabeth‘ Zeile 1ff).

Gemeinsamkeiten, konjunktive und kommunikative Erfahrungsräume

Es finden sich keine gemeinschaftsstiftenden Interaktionen, in denen alle Gruppenmitglieder beteiligt sind und beispielsweise alle ein Thema validieren. Schon beim ersten Treffen wird deutlich, dass nahezu alle Gruppenmitglieder Einzelinteressen haben, die sie explizit formulieren und die der gemeinsamen Zusammenarbeit einen eher nachrangigen Stellenwert zuweisen: Sabrina und Kirsten wollen die Zeit der Projektarbeit möglichst gering halten (vgl. Passage ‚Bescheid sagen‘ Zeile 10-15), Elisabeth fährt in den Urlaub (vgl. Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ Zeile 47ff) und Berit hat an einem der Freitage „ein Date“ (ausgelassene Passage). Lediglich Sonja äußert keine ihrer individuellen Bedürfnisse.

Konvergente Diskurse beziehen sich vor allem auf Nebenthemen, die mit der unmittelbaren inhaltlichen Zusammenarbeit nicht in Zusammenhang stehen. Ein erster findet sich zu Beginn des Treffens zwischen Sabrina und Kirsten über die zeitliche Organisation der Projekttreffen, zwei weitere zwischen Berit und Sonja, einmal auf das Thema ‚Lage einer Stadt‘ und einmal auf das Thema ‚Hilfeplanung‘ bezogen. Ein weiterer bezieht sich auf die gemeinsame Suche nach dem Begriff „eifersüchtig“ (zwischen Berit, Sabrina und Kirsten). Elisabeth ist an keinem dieser Diskurse beteiligt. Beim ersten Treffen der Gruppe gelingt es nicht, die unterschiedlichen Erfahrungsräume aller Beteiligten, die divergierenden Annahmen oder Unsicherheiten zu bemerken, zu klären und in Einklang zu bringen. Innerhalb der vorhandenen Gruppenkonstellation findet sich keine Person, die diese Aufgabe übernehmen könnte.

6.5 Vorherrschende Orientierung der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘

Der in den vorangegangenen Abschnitten inhaltlich herausgearbeitete Eindruck von Differenz und Fremdheit in der Gruppe manifestiert sich auch in der Interaktionsstruktur. Fünfzehn Mal wird in der Interpretation von einer divergenten Interaktionsstruktur gesprochen, drei Mal von einem konvergenten Diskurs. Im ersten Treffen finden sich mindestens elf Oppositionen. Im Vergleich zu ca. 55 Validierungen sind das zwar weniger, dennoch aber viele im Vergleich zu den anderen Gruppen. Die Oppositionen beziehen sich oft auf das weitere inhaltliche Vorgehen, hier meistens zwischen Sonja und Sabrina oder zwischen Sabrina und Elisabeth. Die oppositionellen Diskurse zwischen Sonja und Sabrina deuten nicht auf ein konkurrierendes Verhalten in Bezug auf die Leitung und Koordination der Gruppe hin⁶², da Sonja immer schnell einlenkt. Sie dokumentieren aber, dass beide unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die inhaltliche Zusammenarbeit haben.

Berit grenzt sich oppositionell davon ab, dass ihr Fähigkeiten in Bezug auf die Wege zum Seminarort abgesprochen werden. Dies dokumentiert in erster Linie, dass ihr selbst ihre Kompetenz und Selbstständigkeit besonders wichtig ist und sie schon eine Frage nach möglichem Hilfebedarf als Affront empfindet. Berits Opposition bewertet damit aber auch einen Unterstützungsbedarf als etwas nicht Erstrebenswertes. Für den Gruppendiskurs hat dies möglicherweise zur Folge, dass Elisabeth die Frage, ob sie auch allein kommt, mit einem kurzen „Ja“ beantwortet, obwohl das nicht zutreffend ist. Auch Elisabeth empfindet also Hilfsbedürftigkeit als etwas nicht Erstrebenswertes und möchte ihren Weg zum Projekttreffen nicht innerhalb der Gruppe regeln. Eine ähnliche Haltung zeigen auch die Studierenden: Fragen der Kinderbetreuung, fast zu vergleichen mit einem Assistenzbedarf, werden zum Beispiel nicht in der Gruppe geteilt (vgl. Passage ‚Bescheid sagen‘ Zeile 10ff). Auch hier spielt möglicherweise die Frage der o. g. ‚Erwünschtheit‘ oder ‚Angepasst-

62. Vergleiche hierzu auch das Kapitel 3.3, in dem das Modell der soziodynamischen Rangstruktur von Raoul Schindler vorgestellt wird. In diesem Modell wird beschrieben, wie verschiedene Gruppenmitglieder um die Leitungsposition in einer Gruppe konkurrieren können.

heit‘ eine Rolle: Kinder gehören nicht in ein universitäres Setting, weshalb deren Betreuung nicht in dem Rahmen geklärt wird. Ebenfalls von den Studierenden nicht thematisiert wird eine Überforderung ihrerseits mit den Äußerungen von Berit und Elisabeth. Dies wird nur implizit durch Schweigen der meisten Gruppenmitglieder deutlich und am Schluss, als sich die Studierendengruppe gemeinsam eine Lösung für ein in der Öffentlichkeit präsentierbares Projekt überlegt.

Es finden keine Diskurse statt, die Gemeinsamkeiten herstellen könnten, indem sie zum Beispiel gegenseitige Abhängigkeiten von den gleichen Gegebenheiten thematisieren. Ein Diskurs über die eigenen Begrenzungen erfordert zwar Mut, könnte aber auch zur Überwindung der Fremdheit und Herstellung von Gemeinsamkeit genutzt werden. Es zeigen sich keine Hinweise auf gemeinsame Kontakte, Beziehungen oder Erlebnisse. Lediglich der Diskurs über das Wellnessbad in H-Stadt (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 19ff) und die gemeinschaftsstiftende Planung der Projekttreffen von Sabrina und Kirsten (vgl. Passage ‚Bescheid sagen‘ Zeile 10ff) und die Validierungen des Datums bilden eine Ausnahme, betreffen jedoch immer nur Teile der Gruppe. Es lassen sich keine privaten gemeinsamen Interessen, gemeinsame Erlebnisse oder Themen rekonstruieren, was mit den großen Unterschieden innerhalb der Gruppe in Bezug auf das Alter, die Bildungsbiografien und die familiäre sowie die berufliche Situation begründet sein kann.

Um die Differenzen und die Fremdheit in der Gruppe zu thematisieren, wäre eine vermittelnde Ebene nötig, auf der die Unterschiede bearbeitet und kommunikativ geteilt werden könnten. Kein Gruppenmitglied übernimmt allerdings eine innerhalb der Gruppe vermittelnde Rolle. Eine andere Möglichkeit wären gemeinschaftsstiftende Interaktionselemente wie gegenseitige Validierungen oder andere Interaktionsformen wie gemeinsame Scherze oder Floskeln, auch diese lassen sich nicht rekonstruieren.

Die fehlende Gemeinsamkeit oder auch die fehlende Überwindung der Fremdheit ist also ein hervorstechendes Merkmal der Gruppenorientierung. Es folgt der Annahme, dass die Gruppenmitglieder einzeln für sich stehen und sich selbst organisieren sollten. Eine Ausnahme ist die Mobilität von Berit und Elisabeth. Auch Informationen, die während der Abwesenheit von Gruppenmitgliedern von den anderen erörtert werden, werden nicht geteilt (vgl. Passage ‚Bescheid sagen‘ Zeile 16f sowie Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ Zeile 1ff).

Ein Grund für die fehlende metakommunikative Ebene könnte auch der Wunsch sein, Differenzen und Kontroversen zu vermeiden. Das geschieht dadurch, dass sie ignoriert werden. Damit hängt möglicherweise zusammen, dass auch inhaltliche oder organisatorische Fragen nicht diskutiert, sondern von Sabrina beschlossen und in oppositionellen Diskursen entschieden werden (vgl. Passage ‚Gewalt in meiner Partnerschaft‘ Zeile 59ff). Auch in der Projektorganisation werden Differenzen ignoriert, indem Kirsten und Sabrina ein Treffen freitags von 8-10 Uhr vorschlagen, obwohl das für Teilnehmerinnen mit einer weiteren Anreise nur schwer zu bewältigen ist.

Sabrinas direktive Entscheidungen, die vor allem auf Kosten von Sonjas Vorschlägen durchgesetzt wurden, könnten ebenfalls ein Dokument von Unsicherheit und Überforderung sein. Klare Entscheidungen können in ihren Augen ein planvolles Vorgehen dokumentieren, welches sie in dieser Projektgruppe ermöglichen will und das allen Beteiligten, aber auch ihr selbst Sicherheit geben soll. Es zeigt ihren Anspruch an sich selbst, in der Lage zu sein, in einer Gruppe zu arbeiten und den Prozess zu strukturieren. Durch diese direktiven Entscheidungen gerät Sabrina in eine erhebliche Verantwortungsposition, in der sie zu dem Zeitpunkt, als Elisabeth widersprüchlich berichtet, die alleinige Verantwortung für den Arbeitsprozess trägt. Sabrina übernimmt die Verantwortungsposition in der Gruppe einerseits selbst (vgl. Passage ‚Warten auf Berit und Elisabeth‘ Zeile 10), verteidigt sie jedoch auch (vgl. Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ Zeile 62ff) und bekommt sie andererseits zugesprochen (als Elisabeth sich vorstellt zum Beispiel).

Aufgrund dieser Interpretationen soll die vorherrschende Orientierung der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ genannt werden. Sie beinhaltet das Fehlen konjunktiver Erfahrungsräume, andererseits auch die fehlende Vermittlung und Metakommunikation innerhalb der Gruppe und die direktiven Entscheidungen, die der Herstellung von kommunikativen Erfahrungsräumen im Wege stehen.

Ergänzt wird diese Orientierung durch zwei Elemente, die etwas über das Bild der Gruppe in Bezug auf Zusammenarbeit aussagen: Zum einen sehen sich die Studierenden in einer Verantwortungsposition für die gemeinsame Arbeit. Innerhalb der Studierendengruppe gibt es jedoch auch kontroverse Standpunkte. Sabrina ist in einer besonderen Verantwortungsposition, Kirsten teilt zumeist ihre Ansichten, ist aber auch recht zurückhaltend. Sonja moderiert gelegentlich, indem sie Berit einbezieht, wird aber auch in verschiedenen Situationen von Informationen ausgeschlossen oder in ihren Initiativen ausgebremst. Trotzdem ist das Gemeinsame der drei Studierenden, dass sie sich in einer Verantwortungsposition sehen. Zum Zweiten erkennen Berit und Elisabeth diese Verantwortung der Studierenden nicht nur an, sondern schreiben ihnen auch zu, die Verantwortung übernehmen zu müssen. Sie werden gemeinschaftlich von Verantwortungsübernahme ausgeschlossen, obwohl nur eine von ihnen widersprüchlich und wirt berichtet, die andere dagegen sich mit ihren Erfahrungen in die Gruppe einbringt. Aufgrund aller Faktoren wird die Leitungsposition von Sabrina im Laufe des ersten Treffens manifest und ist Teil der Gruppenorientierung.

Im Folgenden soll in Sequenzen aus dem dritten und letzten Treffen nach Bestätigungen und gegebenenfalls Widerlegungen der vorherrschenden Orientierung ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ gesucht werden. Ergänzt werden diese Sequenzen durch den Ausschnitt eines Reflexionstreffens mit dem Tutor und der Tutorin gegen Ende der Zusammenarbeit. Sonjas Rolle als oppositionelle Studentin, die dadurch zeitweise von Ausschluss bedroht sein könnte, und Sabrinas Rolle als Gruppenleitung sollen Beachtung finden. Zudem ist die Verantwortungsabgabe von Berit und Elisabeth zu prüfen, genau wie der Umgang mit persönlichen Äußerungen. Weiterhin soll nach Transkriptstellen gesucht werden, in denen ein offener Diskurs miteinander gesucht wird.

6.6 Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘

Zwischen dem im Folgenden thematisierten Gruppentreffen liegen ein weiteres Treffen und ein Reflexionstreffen. Diese Reflexionstreffen gehören zur Begleitung von Projektgruppen durch das Seminarleitungsteam und werden für jede Projektgruppe durch ein Mitglied des Leitungsteams regelmäßig einberufen. In Letzterem wurde Sabrinas direktives Leitungsverhalten thematisiert und bearbeitet. Auch die Unsicherheit in Bezug auf die Assistenz hinsichtlich der Fahrt zum nächsten Projekttreffen war Thema der Reflexion. Nur am Rande wurde die Befremdung der Gruppe angesichts der persönlichen Berichte von Berit und Elisabeth thematisiert, aber nicht bearbeitet. Sonjas Situation in der Gruppe war nicht Thema.

Das Treffen findet noch auf dem Kompaktseminar statt und die Aufnahme beginnt wieder in einem Moment, in dem die Gruppe auf Elisabeth wartet. Diese Situation ist geprägt von konvergenten Smalltalk-Interaktionen und Berits Interesse, über ihren Mann zu sprechen. Anschließend beginnt die inhaltliche Projektarbeit mit dem Verteilen der Gruppenrollen-Karten ‚Protokoll‘ und ‚Moderation‘.⁶³ Die Sequenz wird nicht weiter ausgewertet, hervorzuheben ist jedoch, dass Elisabeth und Berit kein Interesse an der Übernahme der Moderationsverantwortung haben.

⁶³ Von den Gruppen wurden zeitweise Arbeitskarten mit Gruppenrollen und -aufträgen (Moderation, Protokoll, Zeitwächter in Anlehnung an Schlee 2008, S. 147ff) genutzt.

- 1 K: ((gähmend)) Können wir gleich anfangen mit den Karten. Also. (2) Wir müssen
 2 jetzt einmal klären, wer heute das Protokoll schreibt und (1) wer Moderatorin
 3 ist.
- 4 So: Wollen wir heute auch klären, ob wir (1) das immer tauschen wollen, dass jeder
 5 mal Moderator ist, oder ob wir eine Person bestimmen, die dann immer Modera-
 6 tor ist, oder erst mal zumindest.
- 7 K: Was meint ihr? Einen bestimmen, der immer Moderator ist? Der das immer anlei-
 8 tet, die Gruppe, oder sollen wir das wechseln, dass jeder mal?
- 9 E: Nee, dass, dass einer also.
- 10 Sa:]Mmh?
- 11 E:]Ich hab jetzt[
- 12 Sa:]Möchtest du meinen Namen
 13 wissen?
- 14 E:]Nee, nee, ich hab, ich war jetzt zu @vorlaut@.
- 15 Sa: Ach so, wieso das denn? (2)
- 16 K: Wieso? (1)
- 17 So: Also, du möchtest, dass einer Moderator ist? Eindeutig, okay
- 18 E:]Ja.
- 19 B:]Ja.
- 20 E: Dass man, dass man dann zuguckt und vielleicht beim nächsten Mal?
- 21 So: Ach so, dass du erst mal dir angucken möchtest, was der Moderator macht ...
- 22 E:]Ja, ja. (1) Ja.
- 23 So: und vielleicht dann auch mal Moderator sein möchtest.
- 24 E:]Und dann, und, und, und, und dann
 25 auch mal, auch mal machen, ja.
- 26 Sa: Genau.
- 27 So: Ja, das können wir ja gerne machen.
- 28 Wir müssen das ja nicht für immer festlegen.
- 29 Sa:]mmh
- 30 K:] Dann legen wir das jetzt für heute fest und nächstes Mal
 31 gucken wir dann wieder.
- 32 So:]Richtig.
- 33 Sa:]Genau.
- 34 K: Wer Lust hat. Gut, super. Wer möchte Protokoll schreiben heute?
- 35 So: Ich schreibe Protokoll.
- 36 K: Gut. Sonja schreibt Protokoll. Oder möchte jemand anderes?
- 37 B: Nee. Nee, ich kann zwar schreiben, aber[
- 38 E:]Lass ihr mal erst, wir gucken, wir gu-
 39 cken zu und – und dann beim nächsten Mal.
- 40 K:]Gut
- 41 So: Wir können uns auch ergänzen, also dass einer von euch Protokoll schreibt und
 42 noch einer von uns und wenn wir dann fertig sind, können wir ja
- 43 B:]das zusammen-
 44 tun[
- 45 So:]gucken, genau was hast du geschrieben zum Beispiel. Genau, was habe ich ge-
 46 geschrieben und dann können wir das ja zusammentun. Und dann können wir uns
 47 ergänzen gegenseitig. Das können wir ja auch machen.
- 48 K: Können wir auch.
- 49 So: Ne, wollen wir das heute schon so machen?
- 50 E:]Protokoll könnte, wärs du (3)
 51 wärs du mal so nett und würdest das mal erklären? Ja, weil unter Protokoll ver-

- 52 steht.
 53 B:]Ich weiß es auch nicht.
 54 So:]Also bei, man schreibt in ein Protokoll einfach das, was wir ma-
 55 chen. Also zum Beispiel würde man jetzt in das Protokoll schreiben, dass wir dar-
 56 über gesprochen haben, dass für heute ein Moderator bestimmt wird.
 57 E: Mmh
 58 So: Und im Prinzip, das war es auch erst mal. Und jetzt würde man dann aufschrei-
 59 ben, was wir als nächstes tun, ne. Aber dann, wenn du Fragen hast zwischen-
 60 durch, kannst du ja immer wieder fragen. Ne, wenn du sagst, du weißt nicht ge-
 61 nau, was du aufschreiben kannst, ne, dann fragst du es einfach und dann helfen
 62 wir dir. Ne? Und ich schreibe dann auch noch mit Protokoll und dann schauen
 63 wir nachher, was du geschrieben hast und was ich geschrieben habe und dann tragen
 64 wir das zusammen. Ist das okay?
 65 Sa: Wollen wir es so machen?
 66 E:]Mhm.
 67 So:]Okay. Aber dann brauchst du bestimmt noch
 68 einen Stift, oder?
 69 E:]Ja, und ich muss mal rüber gehen, eben meine Brille holen, ja?
 70 So: Ja, ist in Ordnung.[
 71 E:]Ja? [
 72 Sa:]Machen wir das.

In Zeile 34 bringt Kirsten dann mit ihrer propositionalen Frage das Thema Protokoll ein. Dadurch dokumentiert sich ihre moderierende Stellung in der Gruppe. Dies ist wie oben schon beschrieben ein Ergebnis aus dem vorausgegangenen Reflexionstreffen.

Sonja validiert das Thema in der folgenden Zeile 35 und bietet sich an, das Protokoll zu schreiben. Dies dokumentiert ihr Bedürfnis, in der Gruppe eine aktive Rolle zu übernehmen und sich in die gemeinsame Arbeit einzubringen. In der anschließenden Konklusion „Gut. Sonja schreibt Protokoll“ nimmt Kirsten dieses Angebot an und damit erscheint das Thema zunächst abgeschlossen. In der unmittelbar folgenden Proposition nimmt sie das Thema aber erneut auf und fragt, ob jemand anderes schreiben möchte. Dies dokumentiert ihre Haltung, dass alle die Möglichkeit haben sollten, sich einzubringen, was ihr anscheinend vor der Konklusion noch nicht bewusst war. Dieses noch nicht fest verankerte Bewusstsein könnte auch ein Ergebnis des Reflexionstreffens sein. So eröffnet sie den Diskurs in einer Art Nachtrag erneut. Berit validiert die wiederholte Themenaufnahme und gleichzeitig die vorangegangene Entscheidung, indem sie die Frage nach dem Protokoll ablehnt. Elisabeth elaboriert ebenfalls und sagt: „Lass ihr mal erst, wir gucken, wir gucken zu und – und dann beim nächsten Mal.“ Dies dokumentiert ebenfalls die Anerkennung der getroffenen Entscheidung und bestätigt, gemeinsam mit der Validierung von Berit, die in der Interpretation des ersten Treffens herausgearbeitete Führungsrolle der Studierenden, die von Berit und Elisabeth anerkannt und erwartet wird. In Zeile 38-42 wird diese Aufteilung der Verantwortung in der Gruppe auch sprachlich deutlich. In Bezug auf das Protokoll sagt Elisabeth: „Lass ihr mal erst, wir gucken.“ Sonja ergänzt: „dass einer von euch Protokoll schreibt und noch einer von uns“.

In Zeile 40 beendet Kirsten als Moderatorin das Thema Protokollverteilung ein zweites Mal. In Zeile 41-42 wirft Sonja einen neuen propositionalen Gehalt auf und schlägt vor, das Protokoll gemeinsam zu schreiben („einer von euch“ „einer von uns“). Hier dokumentiert sich ein Denken in zwei Teilgruppen und außerdem, dass Sonja ihre Rolle darin sieht, für die aktive Teilnahme von Berit und Elisabeth zu sorgen und ihnen dafür zur Verfügung zu stehen, ihnen also die Teil-

habe am Gruppengeschehen zu ermöglichen. Sie übernimmt hier eine gemeinschaftsstiftende Initiative, deren Ziel eine gemeinsame Arbeit in der Gruppe ist, zumal Berit und Elisabeth nicht selbst das Protokoll schreiben wollen. Damit zeigt sie zum wiederholten Mal eine autonome Position in der Gruppe.

Berit validiert den Vorschlag in Zeile 43-44, das heißt, sie akzeptiert Sonja als jemanden, der Vorschläge dieser Art machen kann, obwohl sie nicht der zuvor getroffenen Absprache entsprechen. Sonja elaboriert daraufhin ihre Idee. Kirsten validiert die Überlegungen anschließend in Zeile 48. Hier dokumentiert sich, dass Sonjas Vorschlag in der ganzen Gruppe willkommen ist, also ihr Assistenzangebot an Elisabeth und Berit gewollt und eine in der Gruppe akzeptierte Rolle ist. Dies war beim ersten Treffen noch anders, als Sonjas dementsprechende Vorschläge in der Gruppe nicht weiter behandelt wurden.

Sonja fragt anschließend, ob sie das heute schon so machen wollen; damit leitet sie dazu über, erneut über das Thema der Protokollverteilung zu sprechen. Daraufhin fragt Elisabeth in Zeile 50-52 danach, was man unter einem Protokoll versteht, und bittet um Erklärung. Dies dokumentiert, dass das Thema Protokoll bisher keine Erklärung fand und dass sie Sonja als Leitungsperson anerkennt und ihr mehr Fachkompetenz zutraut als sich selbst. Sie nimmt Sonjas Idee auf, das Protokoll gemeinsam zu schreiben. Berit validiert diese Frage und sagt, dass sie es auch nicht wisse. Hier wird in der Gruppe offen über Unkenntnis oder Unterstützungsbedarf gesprochen; dies war ebenfalls im ersten Treffen noch nicht möglich.

Es zeigt sich aber auch, dass Elisabeth und Berit vorher zugestimmt haben, ohne dass sie wussten, was ein Protokoll ist, und sie sich erst trauen zu fragen, nachdem Hilfe angeboten wurde. Die Herstellung eines kommunikativen Erfahrungsraums gelingt in dieser Situation also nur deshalb, weil der fehlende konjunktive Erfahrungsraum von Sonja vorausgeahnt wird. In Zeile 54-56 erklärt Sonja, wie man ein Protokoll schreibt. Elisabeth ratifiziert dies mit einem unbestimmten „Mhm“. Sonja setzt mit ihrer Erklärung in Zeile 58-64 fort und führt aus, dass Elisabeth immer fragen könne, wenn sie beim Protokollschreiben etwas nicht wisse. Sie endet mit der Nachfrage „Ist das okay?“. In ihren Ausführungen vorher setzt sie zwar schon Elisabeths Zustimmung zum Protokollschreiben voraus, bietet ihr dann aber durch die Nachfrage eine Möglichkeit, ausdrücklich zuzustimmen oder abzulehnen.

Sabrina fragt direkt an Sonjas Frage anschließend noch einmal danach, ob sie so vorgehen wollen, obwohl sie nicht moderiert. Dadurch dokumentiert sie ihre noch immer vorhandene Leitungsstellung innerhalb der Gruppe. Auffällig ist auch, dass sie Elisabeths Antwort nicht abwartet. Dadurch gibt es für Elisabeth formal zwar noch die Möglichkeit abzulehnen, es wird durch die wiederholte Frage, die dadurch einer Festsetzung gleicht, aber schwieriger. Elisabeth ratifiziert die Fragen mit einem „Mhm“. Sonja wertet ihre Antwort als Zustimmung und stellt fest, dass Elisabeth noch einen Stift benötigt. Dies dokumentiert erneut Sonjas Assistenzfunktion, aber auch, dass Elisabeth nicht auf eine schriftliche Beteiligung an der Gruppenarbeit vorbereitet war. Elisabeth stimmt zu und sagt, dass sie ihre Brille holen müsse. Sie endet mit einer vergewissernden Rückfrage, das heißt, sie holt sich die Erlaubnis, ihre Brille holen zu dürfen, und ordnet sich damit erneut den anderen unter. Sonja erteilt diese Erlaubnis mit „Ja, ist in Ordnung“. Elisabeth stellt in Zeile 71 wiederholt eine Rückfrage und Sabrina beendet die Sequenz als Gruppenleitung mit „Machen wir das“.

In diesen Interaktionszügen wird einerseits Sonjas Rolle in der Gruppe als Assistentin oder Fürsprecherin von Berit und Elisabeth deutlich. Es zeigt sich auch, dass eine solche Rolle nötig ist, da beide sich ohne derartige Unterstützung kaum beteiligen würden. Dies entspricht den vorhandenen Orientierungen der gegenseitigen Verantwortungsübernahme und Abgabe.

Es dokumentiert sich aber auch, dass ‚Unterstützung oder Assistenz‘ auch eine Zuschreibung bedeuten kann, sodass freiwillige Beteiligung nicht mehr möglich ist. Ein solches Vorgehen ist innerhalb Sonjas beruflichem Kontext der Behindertenhilfe möglicherweise stärker akzeptiert, als dies in anderen Gruppen der Fall sein könnte. Andererseits haben Berit und Elisabeth aufgrund ihrer Bildungsbiografie weit weniger Erfahrung mit selbst organisierter Zusammenarbeit in Kleingruppen, sodass der Rahmen der Projektgruppe durchaus Möglichkeiten bieten kann, mit notwendiger Unterstützung eigene Fähigkeiten zu erweitern. Ihre Bereitschaft dazu zeigt sich in der schnellen Zustimmung zu Sonjas Vorschlägen, die in anderen Projektgruppen zum Teil viel früher thematisiert wurde.

Das dritte Treffen der Gruppe zeigt insgesamt eine zunehmende Sicherheit der Gruppe im Umgang miteinander. Das inhaltliche Vorgehen wird besprochen, auch der Hilfebedarf bezüglich der Wege wird zu einem späteren Zeitpunkt des Treffens offen diskutiert. Dass dies möglich wurde, ist der forcierten Offenheit des durch die Seminarleitung initiierten Reflexionstreffens und der Mitarbeit der Gruppe in diesem Treffen zumindest bei manchen Themen zu verdanken. Dass die inhaltliche Verantwortung weiterhin in vollem Umfang bei einem Teil der Gruppe liegt und andere Gruppenmitglieder diese abgeben, dokumentiert sich noch einmal sehr explizit an einer Stelle, an der Berit und Elisabeth eine Pause machen, während die anderen Gruppenmitglieder weiter arbeiten.

Persönliche Themen von Berit und Elisabeth spielten bei dem Treffen nur noch eine untergeordnete Rolle, diese Themen waren allerdings während der gesamten Projektlaufzeit von großer Bedeutung in informellen Gesprächen in den Pausen. Das dritte Treffen fand noch auf dem gemeinsamen Kompaktseminar statt, also in einem strukturierten Rahmen, die Seminarleitung war für Reflexionsfragen unmittelbar anwesend.

Die anschließenden Treffen sollten von der Gruppe selbst organisiert werden und waren dadurch deutlich freier und weniger strukturiert. Zudem kam im Verlauf des Semesters der Zeitdruck in Bezug auf die Fertigstellung eines Projektergebnisses hinzu. Im Folgenden dargestellt ist der **Beginn eines Reflexionstreffens** gegen Ende des Semesters mit der Tutorin und dem Tutor, in dem dieser weitere Verlauf thematisiert wird. Dieses Treffen war eigentlich für die gesamte Gruppe angesetzt und sollte im Vorfeld des letzten Gruppentreffens stattfinden. Anwesend sind jedoch nur die beiden Tutoren sowie Sabrina und Kirsten.

- 1 Tw: Okay dann fangen wir erstmal an mit (.) Wie geht's euch. Ihr könnt erst allgemein
2 sagen, wie es euch geht und dann (.) in Bezug auf die Gruppe.
3 K: Ja. Jetzt bin ich irgendwie müde @und total k.o. @ vom Lernen und wir schreiben
4 ja am Montag unsere Klausur.
5 Tw:]mmh
6 K: Und sonst von der Gruppe, ja bin ich eigentlich ganz froh, dass jetzt so langsam
7 alles mit dem auf Ende @zugeht@ und dass Tm da so fleißig war @(2)@ @und
8 uns geholfen hat@ und ja, dass das jetzt so (.) alles klappt, hoffe ich (.) Ja @(2)@
9 S: Geht mir genauso. Ich bin auch froh, dass das Semester vorbei ist, wenn erstmal
10 Montag vorbei ist und überhaupt ja die Gruppe. Phhh, es ist halt irgendwie, zum
11 Ende kommen immer weniger Leute und es wird immer schwieriger, aber an-
12 sonsten (2) Ja, °läuft° Wir habens ja jetzt fast fertig dank Tm. @(.)@

Kirsten und Sabrina beschreiben ihre Müdigkeit und Erschöpfung gegen Ende des Semesters sowie ihre Dankbarkeit für das nahende Ende der Projektarbeit und die durch Tm erfahrende Hilfe bei der Fertigstellung des Films (Zeile 3-12). Sabrina hatte, ihrer Verantwortungsposition in der Gruppe entsprechend, gegenüber der Seminarleitung die Überforderung der Gruppe kurz

vor Ende des Semesters deutlich gemacht und suchte Unterstützung außerhalb der Gruppe. Die Zeitplanung der Gruppe war außer Kontrolle geraten. Zusätzliche Alternativtermine lagen nicht im Zeitbudget der Gruppenmitglieder, genauso wie der Erwerb von Kompetenzen zum Schneiden eines Films. Deshalb wurde durch die Seminarleitung entschieden, dass die Gruppe umfangreiche technische Unterstützung von einem Tutor bekommen sollte.

Tw fragt nun in Zeile 13 nach den immanent angedeuteten **Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe**.

- 13 Tw:]@(.)@ eehm, was gab es denn konkret für
 14 Schwierigkeiten (.) bei euch?
 15 S: In letzter Zeit? (.) Oder überhaupt? @(5)@
 16 K:]@(5)@
 17 Tw:]@(3)@
 18 Tm:]@(3)@ sowohl als auch
 19 Tw:]Was euch auf dem Herzen liegt
 20 S: Naja, die Schwierigkeit ist halt (.) Wenn man:::;, wenn nicht alle da sind, dass
 21 man es auch wirklich so hinkriegt, dass jeder über alles Bescheid weiß
 22 Tw:]mmh
 23 S: Also das ist relativ, ja ich will nicht sagen unzuverlässig, also wenn man halt
 24 krank ist oder arbeiten muss oder wie auch immer, dann kann man natürlich
 25 nichts dafür, aber es ist für den Rest der Gruppe im Grunde genommen echt Mist
 26 Tw:]mmh
 27 S: Und wenn dann nicht alle da sind
 28 ist es schwierig, und bei uns war so ziemlich. Ich glaube nur bei dem Blocksemi-
 29 nar waren alle da, sonst hat immer irgendjemand gefehlt.
 30 Tw:]mmh
 31 S: Es gab sonst danach glaube ich kein Treffen,
 32 wo wir alle da waren. (1) ((räuspern))

Sabrina antwortet mit „In letzter Zeit? (.) Oder überhaupt?“ Das Lachen von allen anwesenden Personen dokumentiert einen konjunktiven Erfahrungsraum. Inhalt sind die massiven Schwierigkeiten in der Gruppe, die explizit bekannt sind.

Im Folgenden werden von Sabrina die mangelnde Anwesenheit der Gruppenmitglieder (Zeile 20), Schwierigkeit von Absprachen (Zeile 21) und Unzuverlässigkeit bei Verantwortungsübernahme (Zeile 23-25) als Schwierigkeiten benannt. Zum Schluss wird noch einmal die fehlende Anwesenheit ausgeführt, die ihr offenbar besonders relevant erscheint. Dies dokumentiert die fehlende Gemeinsamkeit der Gruppe und auch, dass neben Kirsten und Sabrina die anderen Gruppenmitglieder nicht bereit oder fähig zur Übernahme von Verantwortung für den Gruppenprozess waren oder dass innerhalb der Gruppe keine tragfähigen Kommunikations- und Arbeitsstrukturen geschaffen werden konnten, die eine Zusammenarbeit ermöglicht hätten. Nicht zuletzt die Abwesenheit von drei Gruppenmitgliedern beim Auswertungstreffen dokumentiert dies. Sabrinas Antwort dokumentiert auch eine gewisse Frustration und ein immer noch empfundenes Verantwortungsgefühl für die Gruppe.

- 33 K: Und was ich auch finde, es ist total schwierig auch Informationen überhaupt wei-
 34 terzugeben an Berit und Elisabeth, das das, weiß ich auch nicht, das war ganz
 35 schwierig, da irgendwas hinzukriegen. °das fand ich auch nicht leicht°
 36 S:] und selbst wenn mans irgendwie schafft
 37 kommts scheinbar nicht richtig an.

In Zeile 33 elaboriert Kirsten den Aspekt der Informationsweitergabe, den Sabrina ebenfalls angesprochen hat. Beide teilen also diese Annahme. Kirsten bezieht sie jedoch explizit auf Berit und Elisabeth, bei denen ihr dieser Bereich besonders relevant erscheint. Dass Sabrina diese Annahme teilt, zeigt die konvergente Weiterführung des Gedankens, der noch einen weiteren Aspekt ergänzt, der neben der Übermittlung auch das Verständnis für die Information einschließt. Die Ausführungen der Studierenden haben durch leise Sprechweise und eine recht negative Ausdruckweise einen frustrierten Charakter, der die Vergeblichkeit von Bemühungen um die Herstellung von Gemeinsamkeit und tragfähigen Arbeitsstrukturen in der Gruppe dokumentiert. Über Sonja wird nicht explizit gesprochen, sie wird von Kirsten und Sabrina nicht Berit und Elisabeth zugeordnet; ob sich ein Teil der anderen benannten Schwierigkeiten (beispielsweise Zeile 23-25) auf Sonja bezieht, bleibt unklar.

Die folgende Sequenz ist der Beginn des letzten gemeinsamen Treffens der Gruppe. Dieses fand zur üblichen Seminarzeit statt und alle Mitglieder sind zum Schluss der Projektarbeit anwesend. Tm hat aus dem in der Gruppe produzierten Filmmaterial eine erste Filmversion zusammengeschnitten. Die Präsentation und Veränderung dieses Rohfilms ist nun Gegenstand des letzten Gruppentreffens vor der Präsentation. Der Tutor, der den Film geschnitten hat, übernimmt in diesem Treffen eine sehr klare Leitungsposition. Er macht in der Anfangssequenz einerseits seine Bereitschaft zur Unterstützung deutlich, andererseits stellt er aber auch klar, dass aus zeitlichen Gründen nur noch kleinere Änderungen an dem Film möglich sind. Er leitet das Treffen moderierend, was in der Passage daran deutlich wird, dass er die meisten Themen einbringt. Das Treffen beginnt nach dieser Einleitung mit der Vorführung des Films und der Outtakes. Erst nach 20 Minuten findet sich eine Interaktionssequenz, an der alle Gruppenmitglieder beteiligt sind. Thematisch umfasst sie die **Kommentierung des gesichteten Films**.

- 1 K: Cool @(3)@ (2)
- 2 E: Das ist ganz gut, ne?
- 3 So:]Vielen Dank,[
- 4 Sa:]Ja
- 5 So:]das ist echt toll geworden
- 6 K: Ja, sau gut @(1)@
- 7 Sa:]Echt richtig toll
- 8 K: Also eins
- 9 Tm:]Ihr verzeiht
- 10 K:]Ja.
- 11 Tm: Ihr verzeiht mir das auch, dass ich euch mal ab und zu auf die Schippe genommen
- 12 habe?
- 13 Sa: Ja
- 14 K: Ja, ja
- 15 B: Oh nö, bei mir, find ich ganz in, ok.
- 16 Sa: Fühlt sich denn irgendjemand, was weiß ich, zu wenig oder zu viel beteiligt an
- 17 dem Film?
- 18 B: Wer?
- 19 Sa: Ja jetzt von den Anwesenden hier, also findest du, du hättest noch öfter da sein
- 20 sollen oder weniger oder
- 21 B:]Nee, Nee, nee das ist schon, das ist guter Durch-
- 22 schnitt, den kann man so lassen
- 23 K: @(2)@
- 24 S: Ja? Und Elisabeth, du?
- 25 E: Auch.

- 26 Sa: Ja? Ist in Ordnung?
27 K: Ja Prima.
28 Tm: Soo
29 B: Ja, vielleicht machen wir ja bei X-Träger noch Karriere.

Kirsten eröffnet den Gruppendialog über die Qualität des Films mit einem anerkennenden „Cool“ und einem Lachen. Das Wort „cool“ dokumentiert Bewunderung und auch das Verhältnis zu dem unterstützenden Tutor, mit dem im Jugendjargon gesprochen werden kann. Elisabeth schließt sich Kirstens Lob an und spricht damit zu einem für sie ungewöhnlich frühen Zeitpunkt. Dies dokumentiert ihren sehr positiven Eindruck vom Film sowie ihre Anerkennung für Tms Leistung und auch Verantwortungsübernahme. Sonja validiert diese Proposition, indem sie sich für das Schneiden des Films bedankt. Alle drei Studentinnen validieren anschließend zum Teil mehrfach das Lob bzw. den Dank. Sie nutzen starke Formulierungen wie „echt toll“ und „sau gut“, die zum Teil durch Wiederholung oder ein Lachen verstärkt werden. Der Sprachduktus unterscheidet sich stark von dem unmittelbar vorausgehenden, eher frustrierten Reflexionstreffen. Die positive Ausdrucksweise und die Wiederholungen zeigen, dass sich alle Gruppenmitglieder einig sind, und auch, dass sie sehr erleichtert über ein annähernd fertiges Produkt sind. Eventuell ist es der Gruppe auch unangenehm, dass sie so viel Unterstützung von außen benötigt hat.

In Zeile 7 setzt Sabrina zu einer weiteren Meinungsäußerung an. Kirsten folgt in Zeile 8, wird aber durch Tm unterbrochen, sie validiert die Unterbrechung in Zeile 10. Damit erkennt sie seine Leitung an. Tm möchte sich vergewissern, ob auch die ironischen, scherzhaften Sequenzen des Films für die Gruppe in Ordnung sind.

Drei Personen bejahen diese Frage. Berit ebenfalls, sie elaboriert ihre Zustimmung allerdings etwas mehr. In Zeile 16 dokumentiert sich Sabrinas Verantwortungsgefühl für das Projektergebnis und auch für die Zusammenarbeit in der Gruppe. Sie fragt ausdrücklich noch einmal, ob sich „irgendjemand“ im Film unter- oder überrepräsentiert fühlt. Sie geht also davon aus, dass das nicht alle Gruppenmitglieder von allein sagen würden. Berit fragt nach, „wer“ mit dieser Frage gemeint ist. Sabrina differenziert ihre Äußerung und erläutert, dass die „hier anwesenden“ gemeint sind. Berit antwortet sofort positiv, indem sie sich als „in Ordnung“ und „guter Durchschnitt“ empfindet, also sich als im Vergleich zu den anderen Mitwirkenden passend repräsentiert sieht. Kirsten ratifiziert Berits Äußerung durch ein Lachen, dies kann ein Amüsieren über Berits Formulierung zeigen, aber auch ihre Erleichterung über Berits positives Urteil. Elisabeth wird anschließend von Sabrina ausdrücklich um eine Antwort gebeten. Elisabeth antwortet knapp mit „Auch“. Sabrina wertet diese Antwort als positiv, ihre doppelte Nachfrage dokumentiert allerdings ihre eventuelle Unsicherheit angesichts der knappen Antwort. Kirsten will mit „Ja Prima“ das Thema abschließen. Es zeigt, dass Kirsten davon ausgeht, dass Sabrina ihre Nachfrage nur an Berit und Elisabeth gerichtet hat, und dass sie davon ausgeht, dass alle anderen eigenständig, ohne direkte Nachfrage antworten könnten. Sonja hat sich nicht geäußert. Dieser Interaktionszug bestätigt die Existenz von mindestens zwei Untergruppen innerhalb der Arbeitsgruppe und Sonjas immer noch unklare Rolle in der Gruppe. Trotzdem erwarten die Studierenden voneinander, dass sie ähnlicher Ansicht sind. Tm schließt das Thema ebenfalls ab, was seine Leitungsposition betont. Berit ergänzt noch eine weitere inhaltliche Bewertung. Sie dokumentiert ihren Stolz auf das Projektergebnis und ihr Bedürfnis, es bei ihrem Träger zu präsentieren und dafür Anerkennung zu bekommen. Trotz der abgegebenen Verantwortung für die Erstellung des Films ist sie dennoch stolz auf ihre Mitwirkung, möchte ihn vorführen und sieht sich durch diese Äußerung selbst als Teil der Gruppe.

Das Lob des Films stellt einen inhaltlich orientierten konvergenten Diskurs dar; alle Gruppenmitglieder sind sich einig über die Qualität des Films und den Erhalt eines guten Ergebnisses. In diesem Moment wird die Erleichterung angesichts der inhaltlich und persönlich überfordernden Projektarbeit für die gesamte Gruppe deutlich. Uneinigkeiten sind in diesen Sequenzen nicht mehr zu analysieren, insofern ist davon auszugehen, dass sich die Gruppe in diesem Moment mit der Hilfe von außen als eine Gruppe erleben kann. Es zeigt sich aber auch, dass eine persönliche und inhaltliche Überforderung aufgrund der gegenseitigen konjunktiven und kommunikativen Fremdheit das Scheitern einer Zusammenarbeit begünstigen kann. Noch auf dem Kompaktseminar, in einer strukturierten Situation und ebenfalls mit Hilfe von außen durch die Seminarleitung, zeigten sich in der Gruppe Ansätze einer sinnvollen und ihren Orientierungen entsprechenden Zusammenarbeit. Dies konnte später aber nicht fortgesetzt und implementiert werden, weil erneut die Mechanismen auftraten, wie sie im ersten Treffen detailliert herausgearbeitet wurden und weil die fehlenden Gemeinsamkeiten offen zu Tage traten. Inhaltliche und persönliche Überforderung, Krankheit oder Unkenntnis technischer Art führten dazu, dass eine sinnvolle eigenständige Zusammenarbeit nicht mehr möglich war.

7 Falldarstellung der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘

7.1 Die Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘

Die Gruppe besteht aus vier Personen, die in der Falldarstellung Lena, Viktoria, Rita und Christian heißen. Das Arbeitsthema dieser Gruppe lautet „Selbstbestimmung und Wohnen“. Viktoria und Christian haben die Gruppe aufgrund ihres thematischen Interesses gewählt. Christian wohnt mit seiner Mutter zusammen, die er in einigen Lebensbereichen unterstützt. Seine Mutter ist an Krebs erkrankt und wird in Kürze sterben. So macht sich Christian Gedanken um seine zukünftige Wohnsituation. Bei Viktoria liegt der Auszug aus dem Elternhaus noch nicht lange zurück. Sie hat gerade ihre erste eigene Wohnung bezogen. Lena hat sich die Gruppe aufgrund einer entstehenden Freundschaft mit Viktoria ausgesucht. Rita ordnete sich in Rücksprache mit der Seminarleitung der Gruppe zu, weil die Gruppe, die ihrem ursprünglichen thematischen Interesse entsprach, aufgrund mangelnder Teilnehmer*innen nicht gebildet werden konnte.

Lena und Viktoria sind Anfang 20. Beide studieren im zweiten Semester Bachelor Sonderpädagogik. Lena hatte zwischen Schule und Studium mindestens einen längeren Auslandsaufenthalt. Zumindest ein Teil von Viktorias Familie stammt aus einem osteuropäischen Land, über den Zeitpunkt der Migration können keine Angaben gemacht werden. Rita ist Ende 20 und absolvierte nach der Schule zunächst einige Zeit in einem Berufsbildungswerk. Nach Scheitern einer dortigen Ausbildung besucht sie zum Zeitpunkt des Seminarbeginns den Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen. Diese Zeit wurde für sie um ein Jahr verlängert, um eine Berufsperspektive außerhalb der Werkstatt in den Blick zu nehmen. Während der Seminarzeit begann sie eine weitere Ausbildung in einem anderen Berufsbildungswerk, die erfolgreich verlief. Christian ist Mitte 40 und der einzige Mann in der Gruppe. Er verließ die Hauptschule ohne Abschluss und versuchte über viele Jahre auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Zur Zeit des Seminars hat er gerade den Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen absolviert und ist auf einem Werkstattarbeitsplatz tätig.

7.2 Sequenzierung des ersten Treffens

Sequenzierung erstes Treffen Lena, Viktoria, Christian, Rita				
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen	
Passage ‚Terminabsprachen‘				
0:00	Termin des ersten Treffens der Gruppe	Lena	Ritas erste Äußerung ist unverständlich	
0:52	Wie finde ich das Projekttreffen?	Christian	Hohes Sprechtempo im Vergleich zu den anderen Gruppen	
1:15	Austausch der Kontaktdaten	Lena		
1:34	Der gemeinsame Treffpunkt	Christian	Für Christian war das Thema noch nicht abgeschlossen.	
2:01	Mailadressen und Telefonnummern	Lena		
Passage ‚Plakat und Protokoll‘				
2:55	Thema Plakat	Lena		

Sequenzierung erstes Treffen Lena, Viktoria, Christian, Rita			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
3:17	Datenzettel kopieren	Viktoria	
3:42	Protokoll	Christian	Recht kurze Themen
4:02	Austausch der Telefonnummern	Christian	
4:32	Überleitung zum Thema Termine	Rita	Auslassen Unverständlich Leider ist nicht zu rekonstruieren, welche Rolle Rita bei der Aufdeckung des Missverständnisses in Bezug auf das Projekttreffen spielt.
Passage ‚Terminkorrektur‘			
4:42	„Ach so, 11.5. die kommen ja gar nicht“	Lena	Zwei Gruppen reden aneinander vorbei.
5:16	„Könnten wir uns trotzdem treffen?“	Lena	
6:14	Kritischer Gesundheitszustand von Christians Mutter	Christian	Betonung der Konsequenzen für die Projektarbeit, statt die emotionale Seite des Problems zu beleuchten
5:53	Konsequenzen für die Projektarbeit	Christian	
8:08	Vorgehen in Bezug auf die Notizzettel	Lena	
Passage ‚Schreiben und Smalltalk‘			
8:27	„Terminplaner“	Lena	Langsameres Tempo
9:32	Vollständiger Name	Lena	
9:46	Die großzügig vorhandene Projektzeit	Lena	
10:16	Plakat als Präsentationsform	Lena	
10:45	Umgang mit Papier	Lena	
10:03	Die andere Projektgruppe	Christian	Auslassen Viktoria bringt sich ein
12:01	Schreibtempo	Lena	Auslassen Ihr scheinen Pausen unangenehm zu sein, da es in eine Pause hereingesprochen ist.
12:27	Hunger kurz vor dem Mittagessen	Lena	Auslassen Smalltalk zum Überbrücken von Schweigen
Passage ‚Adresszettel‘			
12:37	Hinweg und Rückweg	Lena	
14:40	Fertige Adresszettel	Lena	
15:05	Wertmarke	Rita	
16:01	Die getroffenen Absprachen	Viktoria	
17:02	Christian wird aufgefordert, sich Notizen zu machen	Lena	
18:36	Das nahende Ende des Treffens	Lena	
18:56	Ort des gemeinsamen Treffens	Christian	Lena wollte eigentlich das Treffen schon beenden.
18:39	Toilette	Lena	

Sequenzierung erstes Treffen Lena, Viktoria, Christian, Rita			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
19:45	Gruppe beendet das Treffen	Lena	Auslassen Die Gruppe entscheidet sich, das Aufnahmegerät laufen zu lassen Smalltalk, Unsicherheit über das weitere Vorgehen, Christian erzählt von seiner Arbeit, Lena von ihrem Opa. Rita erzählt von ihrer Arbeit. Männer/Frauen-Verhältnis Dann startet die Abschlussrunde.
27:25	Ende der Aufnahme		

7.3 Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ,Christian, Lena, Rita, Viktoria‘

Passage ‚Terminabsprachen‘

Die ersten Themen der Passage ‚Terminabsprachen‘ (Zeile 1-96), die in der Gruppe diskutiert werden, beziehen sich auf die organisatorischen Absprachen in Bezug auf den ersten Projektgruppentermin. In **Zeile 1-29** steht als Unterthema der **Termin des ersten Treffens** der Gruppe nach dem Kompaktseminar im Fokus. Lena schlägt vor, das Projektgruppentreffen mit einem Seminartermin in X-Stadt zu verbinden. In den folgenden Zeilen wird vor allem Christians zeitliche Planung thematisiert, bevor am Ende der Sequenz besprochen wird, dass sich die Gruppe bei Viktoria zu Hause treffen wird.

Die Aufnahme dieses Treffens beginnt anscheinend mitten im Diskurs. Deshalb ist nicht klar, ob Lenas erste Äußerung (Zeile 1-2) eine Proposition ist. Das Aufnahmegerät wurde ohne Kommentar, Namensnennung der Gruppenmitglieder oder einen Einleitungssatz angeschaltet.

- 1 L: Genau, dass, dass wir uns sonst irgendwie schon mal nächste Woche direkt im
2 Anschluss treffen, wenn ihr jetzt nichts anderes dann danach noch vorhabt.
3 C: Nächste Woche:.....
4 L:]Das ist 11.5.
5 C: °Da muss ich überlegen was dann ist° Also ich hatte jetzt, die Woche hatte ich
6 Urlaub, nächste Woche arbeite ich wieder. Beim X-Träger also
7 V:]Aber du bist
8 nächste Woche auch mit in dem Seminar.[
9 L:]Genau.
10 C:]Ja.
11 V: Das ist dein freier Tag. Und danach müsstest du dann noch arbeiten, oder
12 L:]Genau.
13 V: wie? [
14 C:]Nee, nächste Woche, ab Montag muss ich wieder arbeiten.
15 L: Ja genau, aber dann, aber wenn
16 C:]Montag bis Freitag.
17 L:]Wenn du freitags dann sowieso hier bist
18 wegen Seminar. Oder bist du dann gar nicht hier?
19 C: Freitag, Freitag, was ist das für ein Datum?
20 L:]das wäre

- 21 R: (.....Termin...)
 22 L: Das ist der 11.5., das ist, da wäre ganz normal Seminar.
 23 C: Da bin ich auch wieder hier.
 24 V: Ja, (.....)
 25 L:]Ja genau, und dann da im Anschluss, dass wir das dann sagen, dass wir
 26 uns
 27 C:]Ja
 28 L: dann im Anschluss bei Viktoria zu Hause treffen?
 29 V: Ja.

Lenas Formulierung „direkt im Anschluss“ zu Beginn der Sequenz dokumentiert ihren Plan, zwei Termine miteinander zu kombinieren, möglicherweise um Wegezeiten oder Ortswechsel zu vermeiden. Die anschließende Äußerung „Wenn ihr jetzt nichts anderes dann danach noch vorhabt“ zeigt, dass in ihren Augen die Terminkoordination nicht nur mit ihren eigenen Plänen, sondern auch mit denen der anderen Gruppenmitglieder zusammenhängt. Christian validiert in Zeile 3 Lenas Vorschlag, indem er einen Teil der Äußerung gedehnt wiederholt. Die gedehnte Sprechweise impliziert weiteren Klärungsbedarf. Lena reagiert in Zeile 4 auf diesen Aspekt der Äußerung und präzisiert in der Elaboration ihren Vorschlag mit dem genauen Datum.

Christian elaboriert in Zeile 5-6 seinerseits Klärungsbedarf in Bezug auf seinen derzeitigen Urlaub und seine Arbeitszeiten der nächsten Woche. Die Art der Formulierung erinnert an ‚lautes Denken‘. Viktoria unterbricht in Zeile 7-8 Christians Überlegungen mit einer Antithese. Sie enthält den Hinweis auf einen ihrer Ansicht nach ohnehin vereinbarten Seminartermin, der mit einer Freistellung Christians von der Arbeit verbunden ist und den Christian in seinen Ausführungen noch nicht erwähnt hat. Die Antithese dokumentiert die Absicht, ihn an einen bestehenden Termin zu erinnern. Lena teilt diese Absicht mit ihrer Validierung in Zeile 9. Christian ratifiziert in Zeile 10 die bisherigen Äußerungen mit einem kurzen „Ja.“ Dies gibt keinen Hinweis darauf, ob Viktorias Vermutung stimmt, dass eine Erinnerung notwendig war, oder ob er andere Gründe hatte, das Seminar am Freitag nicht zu erwähnen. Viktoria bleibt bei ihrem Wunsch, Christian in seinen Gedanken zu unterstützen, und erklärt erneut, dass Freitag ohnehin Christians freier Tag sei und damit ein idealer Termin für ein Treffen. Anschließend reagiert sie jedoch auf seine Ratifizierung und fragt nach, ob Christian nach dem Seminar noch arbeiten müsse. Sie vergewissert sich damit, ob sie selbst möglicherweise falschliegt. Viktorias Äußerung und Lenas Validierung in Zeile 12 dokumentieren den Wunsch nach einem für alle Gruppenmitglieder passenden Termin und eine Reaktion auf Christians Bedenken, die sie verstehen wollen.

Durch Christians Reaktion in Zeile 14 wird der bisher überwiegend parallel organisierte Diskurs unklar und divergent. Er spricht nicht mehr von dem vermeintlich für ein Treffen in Frage kommenden Freitag, sondern davon, dass er Montag wieder arbeiten muss. Der Diskurs deutet auf fehlende konjunktive Erfahrungsräume hin. Lena setzt daraufhin in Zeile 15 an, um Viktorias und ihre Überlegungen erneut zu elaborieren und Christian damit vermeintlich zu unterstützen. Christian präzisiert in Zeile 16 seine divergente Äußerung mit „Montag bis Freitag“. Hier wird deutlich, dass die Unklarheiten noch nicht beseitigt sind. Daraufhin erklärt Lena in Zeile 17-18 noch einmal ihre Idee, dass Christian ohnehin am Seminarort sein werde. Sie fragt aber im unmittelbaren Anschluss, ob er möglicherweise nicht anwesend sei. Diese Rückfrage dokumentiert das Bedürfnis nach Erklärungen für die Unklarheit, die Christian liefern könnte. Damit könnte ein kommunikativer Erfahrungsraum hergestellt werden, der die Divergenz in Bezug auf eine weitere Präzisierung des Termins auflöst.

Christian beantwortet Lenas Frage nicht, sondern fragt in Zeile 19 noch einmal nach dem Datum des anvisierten Freitags. Sein Zögern und die langsame Sprechweise kennzeichnen seine

Unsicherheit sowie die Erwartung, dass Lena und Viktoria seiner Ansicht nach für Klärung sorgen könnten. Er nimmt damit die in Zeile 4 von Lena angebotene Unterstützung an. Lena unterbricht Christian in Zeile 20. Nach einer kurzen, unverständlichen Äußerung von Rita in Zeile 21 erklärt Lena in einer Elaboration, ergänzt durch Viktorias Validierung, erneut das genaue Datum des von ihr anvisierten Termins und den dort geplanten Seminartag. Christian differenziert Lenas Elaboration in Zeile 23, was Zustimmung zu ihren Ausführungen signalisieren könnte. Lena und Viktoria schreiben sich konjunktiv erneut eine Unterstützerrolle sowie den Überblick über die Terminalsituation zu, Christian nimmt diese Unterstützung an. Seine Ratifizierung in Zeile 27 scheint eine Zustimmung und Klärung der Fragen zu signalisieren, denn Christian leitet wenig später das sich anschließende Unterthema ein.

Es folgt eine Anschlussproposition von Lena, in der sie mit „Bei Viktoria zu Hause treffen?“ einen neuen Aspekt in die Diskussion einbringt. Diese Äußerung stellt entweder eine Zusammenfassung einer vorher getroffenen Gruppenentscheidung dar oder gibt einen Hinweis auf Lenas Leitungsposition in der Gruppe. Sie wäre dann diejenige, die über die Definitionsmacht in Bezug auf die Treffen verfügt. In Zeile 29 beendet Viktoria das Thema mit einer kurzen Konklusion. Es bleibt unklar, an welcher Stelle in der Gruppe über Ritas Zeitplanung gesprochen wurde, denn sie hat im Transkript bisher keine direkte Zustimmung zu den Verabredungsplänen geäußert.

In Zeile 30 bringt Christian durch seine Proposition ein neues Unterthema in das Gespräch ein und fragt nach einer Wegbeschreibung. Das Thema **Wie finde ich das Projekttreffen?** wird in der Gruppe von Zeile 30-52 besprochen.

- 30 C: Ob ich schriftlich irgendwie das, dass ich dahin finde,[
 31 L:] Genau, dass du das
 32 V:]Ja. Ich kann dir das gern
 33 (...)
 34 C:]ja, welche Bahn, weil ich kenne mich ja noch nicht so gut aus.[
 35 L:]Ja, da, ja.
 36 V:]Wir kön-
 37 nen ja dann zusammen fahren.
 38 L:]Genau, wir fahren dann ja zusammen.
 39 V:]Wir sind ja sowieso in dem Seminar
 40 zusammen, dann fahren wir alle zusammen zu mir.
 41 L: Genau. Das ist ja[
 42 C:]Ja. Also dass ich erst mal bis zum Z-Platz komme und dann, oder
 43 wie?]
 44 V:]Nee
 45 L:]Genau, ja, so wie, du bist ja vorher sowieso auch beim Seminar.
 46 V:]Wir sind ja
 47 in der Uni.
 48 L:]Genau.
 49 C: Ach so,[
 50 V:]Von der Uni aus fahren wir dann zu mir.[
 51 L:]Genau.
 52 C:]Ja, gut.

Christians Proposition dokumentiert, dass die Terminunklarheiten in seinen Augen weitgehend beseitigt sind und er sich nun Gedanken um den Hinweg macht. Er fragt nach einer Wegbeschreibung und nimmt an, dass Lena und Viktoria ihm diese geben können. Beide wohnen

in der Stadt, in der das Seminar stattfindet. Lena und Viktoria validieren das von Christian formulierte Bedürfnis in hoher Interaktionsdichte, fast univok (Zeile 31-33). Sie erklären sich in einem konjunktiven Erfahrungsraum bereit, Christians Bedürfnis nachzukommen. Die Äußerungen markieren auch ihre Erleichterung über Christians geklärte Unklarheiten und seine Zustimmung zu ihrem Terminvorschlag. Mit diesem geklärten Termin wäre nach Ansicht der Studentinnen der Startpunkt für eine inhaltliche Zusammenarbeit gelegt. Auch das könnte die Erleichterung begründen. In Zeile 34 präzisiert Christian noch einmal seinen Wegbeschreibungswunsch und erklärt, dass er sich „nicht so gut“ auskenne. Parallele, zum Teil univoke Validierungen bestätigen die Interpretation der Zeilen 30-33. Christian validiert die Überlegungen in Zeile 42 und schließt damit den bis hier inkludierenden Modus der Diskursorganisation ab. Anschließend entsteht jedoch ein divergenter Diskurs, indem Christian wiederholt nach dem Weg fragt. Er schlägt vor, zuerst zur Haltestelle „Z-Platz“ zu kommen, und fragt nach dem anschließenden Weg. Christian berücksichtigt in seiner Nachfrage nicht das vermeintlich vorher stattfindende Seminar und bedenkt lediglich den Weg zum Projekttreffen. Er scheint davon auszugehen, dass man ab dieser Haltestelle gemeinsam fahren könnte, wie dies zuvor von Viktoria gesagt wurde. Viktorias Antithese „Nee“ in Zeile 44 belegt, dass Viktoria annimmt, dass Christian mit seinen Überlegungen falschliegt.

In hoher Interaktionsdichte setzt Lena den antithetischen Diskurs mit einer weiteren Erklärung fort. Hier zeigt sich der Wunsch der Koordination von Seminarsitzung und Projektgruppentreffen. In Zeile 46 ergänzt Viktoria in hoher Interaktionsdichte Lenas Erklärung, was ein geteiltes Bedürfnis beider Studentinnen dokumentiert. Christian ratifiziert mit „Ach so.“ Viktoria reagiert in Zeile 50 auf die unklare Seite von Christians scheinbarer Zustimmung und erklärt erneut, dass alle zusammen von der Universität zu ihr nach Hause fahren wollen. Dies ist in Viktorias Augen eine unkomplizierte Hilfe für eine Person mit fehlender Ortskenntnis. Die beiden Studentinnen vermuten im Diskurs bei Christian Verständnis- und Koordinierungsschwierigkeiten spätestens seit dem Zeitpunkt, an dem Christian Lenas Frage in Zeile 18 nach Gründen für seine Abwesenheit in Zeile 23 mit „Da bin ich auch wieder hier“ beantwortet hat. Sie fühlen sich dafür zuständig, Christian ein Gefühl von Sicherheit zu geben und die Organisation der Treffen so unkompliziert wie möglich zu gestalten. Christian schreibt Lena und Viktoria dementsprechende Fähigkeiten zu, expliziert seine Zweifel nicht und ist mit dieser Hilfe und Fürsorge einverstanden. So besteht in der Gruppe ein konjunktiver Erfahrungsraum in Bezug auf Fähigkeits- und Unterstützungsbedarfzuschreibungen. Lena stimmt in Zeile 51 Viktorias Erklärung zu, bevor Christian erneut mit einem indifferenten „Ja, gut.“ antwortet. Er erkennt damit an, dass sich die Gruppe in „der Uni“ trifft, er also keine Wegbeschreibung zur Wohnung braucht.

In dieser ersten Sequenz des Treffens äußert sich Rita gar nicht. Dies kann an ihrer allgemeinen Zurückhaltung liegen. Sie wird von Lena, die die Moderationsrolle übernimmt, auch nicht angesprochen oder gefragt. Lena schreibt Rita damit die Fähigkeit und die Aufgabe zu, sich wenn nötig, ähnlich wie die anderen Gruppenmitglieder, bei Unklarheiten selbst einzubringen. Es ist trotzdem ungewöhnlich, dass ein viertes Gruppenmitglied nicht nach seinem Einverständnis gefragt wird, wenn es sich nicht von selbst äußert.

Im nächsten Themenblock wird in **Zeile 53-63** das von Lena eingebrachte Thema des **Austausches der Kontaktdaten** behandelt.

- 53 L: Und dann, am besten tauschen wir ja einfach auch schon hier so was wie E-Mail,
54 Telefonnummer. Hat jetzt jemand einen Stift oder habt ihr einen Stift?]
55 R:]Ich habe
56 Stifte und Papier dabei

- 57 L:]Ah super.
 58 C: Mein Stift liegt da hinten.[
 59 L:]Ja. Ich meine, es reicht ja jetzt erst mal ein Zettel und ein
 60 Stift,
 61 C: Kugelschreiber jetzt
 62 L:]genau, dass wir Telefonnummern, E-Mail,
 63 alles irgendwie.

Bevor jemand das von Lena eingebrachte Thema als ein gemeinsames validieren könnte, schneidet sie das nächste an und fragt nach einem Stift. Lena beginnt mit der Formulierung „Hat jetzt jemand einen Stift“ und setzt dann direkt mit „oder habt ihr einen Stift?“ fort. Der Anfang dieser Frage wirkt etwas barsch oder ungeduldig, durch den zweiten Teil der Frage relativiert Lena jedoch ihre Formulierung durch die freundlichere Aussage. Dies dokumentiert die von ihr empfundene Wichtigkeit eines freundlichen Umgangstons.

In Zeile 55-56 bringt sich Rita auf Lenas Frage nach einem Stift zum ersten Mal verständlich und aktiv in den Diskurs ein. Notwendige Materialien scheinen für sie eine Möglichkeit der aktiven Teilnahme am Geschehen in der Gruppe zu bieten. Lena kommentiert das angebotene Material wohlwollend. In Zeile 58 bemerkt Christian, wo sein Stift liegt. Er beantwortet damit Lenas Frage adäquat, die durch die Formulierung „ihr“ mehrere Gruppenmitglieder angesprochen hat. Er reagiert jedoch nicht auf Ritas Äußerung. Lena führt daraufhin aus, dass ein Stift in diesem Moment reiche und ein weiterer in ihren Augen nicht notwendig sei. Viktoria reagiert nicht. Christian macht in Zeile 61 eine divergente Bemerkung über die Stiftart. Die Aussage ist fragend und deutet auf divergente Erfahrungsräume hin. Christian könnte unklar sein, wofür ein Stift benötigt wird, da er Absprachen dieser Art sonst nicht schriftlich notiert, sondern im Kopf behält oder einen Zettel bekommt. Lena reagiert in Zeile 62-63 mit ihrer Äußerung elaborierend. Sie hat scheinbar vor, die Daten zu notieren und anschließend zu vervielfältigen. Alternativ wäre es auch möglich, dass sich jedes Gruppenmitglied selbst Notizen macht. Lena legt hier implizit als Leitung der Gruppe ein Vorgehen fest, ohne das explizit zu erklären. Sie setzt voraus, dass alle Gruppenmitglieder diesem Vorgehen zustimmen und es nachvollziehen. Dies ist zumindest bei Christian allerdings nicht der Fall.

Bevor das Thema des Datenaustausches abgeschlossen ist oder weiterverfolgt wird, kehrt Christian mit einer Proposition zurück zu dem für ihn noch nicht abgeschlossenen **Thema des gemeinsamen Treffpunktes**, was daraufhin von der Gruppe in den **Zeilen 64-78** besprochen wird.

- 64 C:]Also Uni das heißt in dem Gebäude, in dem wir immer sind, da.
 65 L:]Genau, da, da, zum
 66 Seminar kommst du ganz normal. Und im Anschluss dann
 67 C:]Vorm Haus oder im
 68 Haus? [
 69 L:]Ja, einfach zum Seminar.
 70 C: Einfach in den Raum 33 kommen?
 71 L:]Wo wir immer sind. Genau. Und da machen wir dann das Seminar
 72 ganz normal mit und dann im Anschluss daran. Genau
 73 C:]Ah. Ja, gut, jetzt verstehe
 74 ich. Jetzt. [
 75 L:]Weil, damit du eben nicht nochmal extra nach X-Stadt kommen musst,
 76 sondern, dass wir das dann direkt verbinden.
 77 C: Mhm, gut, machen wir das so.
 78 L: Machen wir so. (5)

Christian bringt sein Thema ein, indem er Lena in ihren Überlegungen zur Sammlung von Kontaktdaten unterbricht. Damit drosselt er das Arbeitstempo, indem er das für ihn noch nicht abgeschlossene Thema ‚Treffpunkt und Anreise‘ wieder aufnimmt. Er bringt damit seine Belange verantwortlich in die Gruppenarbeit ein, mit dem Ziel, seine Unklarheiten zu beseitigen. Lena geht in Zeile 65–66 auf Christians propositionelle Äußerung ein und gesteht ihm damit das Recht zu, sie zu unterbrechen. Lena erklärt noch einmal und bezieht sich wieder auf das vorher stattfindende gemeinsame Seminar und nicht auf das von Christian angefragte Gebäude. Lena antwortet, obwohl sie gerade den Zettel mit den Kontaktdaten schreiben will. Viktoria und Rita dagegen äußern sich nicht verbal, obwohl dies Lena entlasten würde, die gerade mehrere Dinge gleichzeitig erledigt. Christian präzisiert in den Zeilen 67–68 noch einmal seine Nachfrage in Bezug auf den genauen Ort des Treffens: „Vorm Haus oder im Haus?“ Er bedenkt also nach wie vor den räumlichen Ort des Treffens, der für ihn durch die Formulierung „zum Seminar“ nicht geklärt ist. Ab Zeile 69 wiederholt sich das divergente Interaktionsmuster und Lena antwortet erneut in Bezug auf das Seminar und nicht auf den von Christian angefragten Ort, woraufhin Christian ein weiteres Mal nachfragt. Er fragt nach der konkreten Raumnummer, „Raum 33“. Mit dieser Aussage nähert sich der divergente Diskurs an, denn dies ist einerseits eine genaue räumliche Bezeichnung, die Christian sucht, und andererseits der Raum, in dem das von Lena immer wieder zur Erklärung genutzte Seminar stattfindet. Dabei verwechselt er allerdings die Raumnummer leicht, denn das Seminar fand in Raum 32 statt, der allerdings der einzige Seminarraum in dem entsprechenden Flurbereich ist. In Lenas folgender Elaboration bezieht sie sich mit ihrer Antwort „Wo wir immer sind“ schlussendlich auf den konkreten Ort im Universitätsgebäude und stimmt Christian damit zu. Die zusätzliche Erläuterung „Wo wir immer sind“ kann Lena anstatt einer einfachen Zustimmung deshalb notwendig erscheinen, weil sie sich selbst wegen der genauen Raumnummer unsicher ist, darüber an dieser Stelle aber nicht weiter sprechen will.

Anschließend erläutert sie erneut, dass das Treffen der Projektgruppe „im Anschluss“ stattfinden soll. Christians Konklusionen in den Zeilen 73f zeigen, dass ihm jetzt klar ist, auf welche Art und an welchem Ort das Treffen stattfinden soll. Seine Aussage an dieser Stelle ist wesentlich ausführlicher als die unklaren Ratifizierungen zuvor. Das endgültige Verstehen wird auch durch die zweimalige Nutzung des Wortes „Jetzt“ und durch das Verb „verstehen“ deutlich. An dieser Stelle ist das Thema also tatsächlich für Christian abgeschlossen. Innerhalb der Gruppe wurden also die Divergenzen beseitigt und ein kommunikativer Erfahrungsraum hergestellt.

Daraufhin erläutert Lena erneut ihr Motiv für die derartige Organisation des Treffens in Kombination mit dem Seminartermin. Sie hat dies schon an früherer Stelle getan, ihr ist es aber ein Anliegen, Christian ihr Ansinnen mitzuteilen. Christian validiert in Zeile 77, unter Nutzung mehrerer Worte und nicht nur einer kurzen, zustimmenden Äußerung, bevor Lena in Zeile 78 das Thema endgültig abschließt. Christians Validierung, die ebenfalls eine Konklusion sein könnte, reicht ihr nicht aus. Dies dokumentiert Lenas Leitungsanspruch.

Mit ihrer auf eine Pause von fünf Sekunden folgenden Proposition kehrt Lena zum Thema **Austausch der Mailadressen und Telefonnummern** zurück, was daraufhin in der Gruppe bis Zeile 96 besprochen wird.

- 78 L: Genau, und dann schreiben wir am besten, ich
 79 weiß nicht, habt ihr, hat jeder von euch E-Mail, oder sollen wir lieber schriftlich.
 80 C:]Nee, ich hab kein E-Mail.
 81 L: Dann nehmen wir lieber Telefonnummern.
 82 R:]Bei mir ist, ist lassen, ich bin nicht
 83 immer drinne.[

- 84 L:]Nee, gut, dann nehmen wir am besten Telefonnummer, das ist
 85 dann sicherer.
 86 R: Festnetz und Handy habe ich.[
 87 L:]Genau. Dann schreiben wir beide auf.
 88 C:]Ja, ich hab, ich hab nur Festnetz.
 89 L: Ja, ist ja gar kein Problem. Dann schreiben wir einfach die Telefonnummern, die
 90 wir haben, auf und dann (13) Das ist ja gar kein Problem. Und bis, bis zum 13.7.
 91 oder wann müssen wir das, nee, warte, der wievielte? Doch, 13.7. dann
 92 wahrscheinlich, ne, müssen wir das dann ...
 93 C: Ja. 13.7. ja.
 94 L:]Ah, das ist ja noch lange hin. Bis dahin sollten wir das hinkriegen.
 95 V: Ja.
 96 C:]Ja.

Bei Lenas erstmaliger Einführung des Themas stand noch der Austausch beider Kommunikationsformen Telefon und E-Mail im Raum. In dieser Proposition dokumentiert sich durch die direkt anschließende Frage „hat jeder von euch E-Mail“, dass Lena die Möglichkeit in Betracht zieht, dass manche Gruppenmitglieder keine E-Mail-Adresse haben.

Christian validiert daraufhin in Zeile 80 einerseits das Thema innerhalb des Diskurses, aber auch Lenas Vermutung, dass er über keine Mailadresse verfügt, woraufhin Lena festlegt, dass der Austausch von Telefonnummern erfolgen soll. In den Zeilen 82f erklärt Rita, dass sie eine Mailadresse hat, aber nicht regelmäßig „drinne“ ist. Sie bezieht sich hier noch auf einen in Lenas Augen schon abgeschlossenen Diskurs. Dies hebt die unterschiedlichen Tempi in der Gruppe hervor.

Lena wiederholt inhaltlich ihre Differenzierung zu den Kontaktdaten. Damit geht sie auf Ritas erneute Aufnahme eines alten Themas ein. Rita elaboriert in Zeile 86 das Vorhandensein bestimmter Kommunikationsmittel und erklärt, dass sie eine Festnetz- und eine Handynummer habe. Für sie ist das Thema also weiterhin noch nicht abgeschlossen und sie will als vollwertiges Mitglied ihre Daten aufgenommen wissen. Lena stimmt ihr in Zeile 87 zu und erklärt dann, beides zu notieren. Dies dokumentiert, dass ihr das konkrete, schnelle Erstellen einer Datenliste wichtig ist. Christian führt dagegen in Zeile 88 an, dass er nur eine Festnetznummer habe. Hiermit möchte Christian einerseits seine Daten und Kommunikationswege nennen, aber auch darauf hinweisen, wie er am besten erreicht werden kann. Ob das Wort „nur“ in seiner Aussage eine Wertung darstellt oder einfach eine Auswahl aus zwei Alternativen bildet, kann nicht interpretiert werden. Lena schließt in den Zeilen 89f den Austausch über vorhandene oder nicht vorhandene Kommunikationsarten ab und bewertet Christians „nur“ durch die Formulierung „gar kein Problem“ zwar als empfundenen Mangel einer Kommunikationsform; durch die Bewertung als „gar kein Problem“ macht sie Christian jedoch deutlich, dass er sich nicht schlecht fühlen muss. Es zeigt wieder das Bedürfnis nach einer freundlichen Atmosphäre in der Gruppe. Sie beginnt anscheinend mit dem Schreiben, da eine Pause von 13 Sekunden folgt.

Während des Schreibens nimmt Lena in den Zeilen 89ff das Datum der Präsentation der Projektergebnisse in den Blick. Sie ist sich aber nicht sicher, fragt zunächst und beantwortet die Frage dann selbst. Hier erledigt sie wieder mehrere Gruppenaufgaben zur gleichen Zeit (Notizen machen und den Zeitplan in den Blick nehmen) und es dokumentiert sich, dass Lena Stocken oder Stille schnell überbrückt. Christian validiert das Thema und nennt das Datum der Präsentation. Er wiederholt das Datum noch einmal, nachdem Lena ihre Frage bereits selbst beantwortet hat. Möglicherweise dienen die Aussagen über das Datum auch der Vergewisserung der Zusammengehörigkeit beider Gruppenmitglieder oder einer Selbstvergewisserung Christians,

dass er ‚im Thema‘ ist. Lena verbindet in Zeile 94 das Präsentationsdatum mit der vorhandenen Zeit für die Gruppenarbeit und sagt: „Bis dahin sollten wir das hinkriegen.“ Diese Äußerung besagt, dass in Lenas Augen die ganze Gruppe an der Projektarbeit beteiligt sein sollte. Die Formulierung kann auch der Selbstvergewisserung dienen, dass eine Aufgabe zu bewältigen ist, die zu diesem Zeitpunkt noch groß und unübersichtlich wirkt. Christian und Viktoria validieren Lenas Aussage in Zeile 95f in relativ hoher Interaktionsdichte. Dies kann der gegenseitigen Vergewisserung der Konjunktivität als Gruppe dienen. Rita validiert hier nicht, was ihre zurückhaltende Rolle und Randposition in der Gruppe ausdrückt.

Mit dieser Vergewisserung der gegenseitigen Gruppen-Kompetenz sind die organisatorischen Absprachen der Gruppe erst einmal abgeschlossen. Im nächsten Oberthema, welches parallel zum Erstellen der Kontaktdatenzettel diskutiert wird, werden dann erste inhaltliche Überlegungen in den Raum gestellt.

Passage ‚Plakat und Protokoll‘

Lena bringt zu Beginn der Passage ‚Plakat und Protokoll‘ (Zeile 1-30) in den **Zeilen 1-4 das Thema Plakat** ein, eine Präsentationsform, die in ihren Augen offenbar schon vorher in der Gruppe im Raum stand.

- 1 L: Dann besprechen wir jetzt schon viel vor. Wenn wir dann wirklich bei dem großen Plakat oder so bleiben, dann kann man ja auch schon viel so gucken, was man
 2 vielleicht da drauf haben will. Und dass man dann das Ganze eben vielleicht noch
 3 mit selbstgemachten Fotos oder so unterstützt.
 4
 5 C: Fotos und Text vielleicht ein bisschen dazu, ne?
 6 L:]Ja, ja, genau, aber eben ...
 7 C:]So drunter oder daneben,
 8 ne?
 9 L: Genau. Und das, aber das können wir ja alles hier dann schon gucken. (3)

Diese Äußerung von Lena als Gruppenleitung könnte auch dazu dienen, der gesamten Gruppe einen zusammenfassenden Überblick über die bisher besprochenen Inhalte zu geben. Lena schlägt vor, das Plakat zunächst inhaltlich zu besprechen, und bringt dabei sofort die Gestaltungsidee mit Fotos ein. Die Absicht im aktuellen Projekttreffen „viel“ vor zu besprechen und „viel“ zu „gucken“ (Zeile 1f) weist darauf hin, die vorhandene Zeit möglichst effizient zu nutzen, wofür auch Lenas Arbeitstempo spricht. Christian validiert in Zeile 5 das Thema der Vorüberlegungen und beginnt damit, eine Rückfrage zu Lenas Vorstellungen zur Gestaltung zu stellen. Er versteht Lenas Äußerung als eine Aufforderung, mit den konkreten Überlegungen zu beginnen. Lena stimmt in Zeile 6 Christians Vorschlägen zunächst zu mit „Ja, ja genau“, dann beginnt sie aber eine antithetische Äußerung „aber eben“, bevor sie von Christian in Zeile 7f unterbrochen wird. Er führt seine konkreten Überlegungen fort und endet mit einem fragenden „ne?“ Dies zeigt sein Bedürfnis nach Rückversicherung und die Anerkennung von Lena als entscheidender Instanz. Lena stimmt Christian daraufhin erneut zu. Durch die Formulierung „das können wir ja alles hier dann schon gucken.“ beendet sie dann den beginnenden inhaltlichen Diskurs über das Thema Plakat. Es wird deutlich, dass an dieser Stelle in ihren Augen nicht inhaltlich gearbeitet werden soll, sondern der Diskurs der Überbrückung von Sprechpausen dienen sollte. Viktorias und Ritas Schweigen zeigt, dass Christian und Lena gemeinsam eine tragende leitende Rolle in der Gruppe übernehmen. Eine andere Interpretationsmöglichkeit ist auch, dass beide Lenas Intention einer überbrückenden Äußerung erkennen und abwarten, in welche Richtung

sie als Gruppenleitung den Diskurs lenkt. Viktoria bringt daraufhin wieder ein organisatorisches Thema propositionell in den Diskurs ein, indem sie nach einer Kopiermöglichkeit für den inzwischen offenbar vorliegenden **Datenzettel** (Zeile 10-16) fragt.

- 10 V: Kann man das hier wohl kopieren oder müssen wir das jetzt dreimal
 11 aufschreiben?]
 12 L:]@Das schaffen wir@[
 13 V:]Ja.[
 14 L: @(.)@ Hier. Ja (3), ja, wahrscheinlich, ich
 15 weiß nicht, ob wir hier einen Kopierer haben, sicher ist sicher, wahrscheinlich
 16 lieber – selbst dann nochmal jeder aufschreiben.

Viktoria fragt nun nach der Vervielfältigungsform. Dabei macht sie zwei Vorschläge: kopieren oder dreimal aufschreiben. Damit bringt sie erstmals ein Thema in den Gruppendiskurs ein. Die Art des Themas dokumentiert, dass Viktoria sich zumindest für die schriftlichen Produkte der Gruppe zuständig fühlt und hier Verantwortung übernehmen möchte. Ihre Formulierung „oder müssen wir das jetzt dreimal aufschreiben?“ impliziert, dass sie die erste Kopiervariante bevorzugen würde und das „aufschreiben“ nur noch pro forma anfügt. Sie bringt ihr Thema fragend ein, da sie eine validierende Instanz in der Gruppe erwartet. Lena kommentiert in Zeile 12 Viktorias Äußerung lachend mit „das schaffen wir“. Diese Formulierung lässt erkennen, dass sie selbst, anders als Viktoria, das dreimalige Aufschreiben der Daten für gut machbar und sinnvoller als die Suche nach einem Kopierer hält. Sie widerspricht ihr also oppositionell, wenn auch lachend und leicht ironisch. Trotzdem weist sie damit Viktorias Vorschlag des Kopierens zurück. Dies dokumentiert, dass Lena entweder in der Gruppe entscheiden will oder sich unsicher ist, in einem fremden Tagungshaus nach einem Kopierer zu fragen. Viktoria ratifiziert in Zeile 13 die Äußerung. Sie stimmt Lena zu. Es ist allerdings unklar, ob sie inhaltlich von Lenas Argumenten überzeugt ist. Damit dokumentiert Viktorias Zustimmung vor allem, dass sie Lena als Entscheidungsinstanz anerkennt. Ein erneuter Einwand würde einen Konflikt, zumindest eine Diskussion in der Gruppe auslösen, auf die sich Viktoria nicht einlassen will. Lena lacht daraufhin in Zeile 16. Dann schließt sie das Thema mit „Hier. Ja“ und einer kurzen Pause ab. Das Lachen kann eine spannungsabbauende Reaktion auf Viktorias schnelle, aber auch unklare Zustimmung sein. Die Konklusion verdeutlicht, dass Lena sich selbst als Entscheidungsinstanz in dieser Gruppe sieht und sich zugesteht, auch gegen Viktoria Dinge festzulegen. Dabei fühlt sie sich jedoch unbehaglich, sodass sie sich anschließend genötigt sieht, ihre Entscheidungsmotive zu erläutern. Hier expliziert sie nun ihre Unsicherheit in Bezug auf die am Tagungsort vorhandene Ausstattung.

Damit ist das Thema beendet und Christian bringt nach einem „Mmh“, das auch noch Lenas Konklusion validieren könnte, in Zeile 17 das organisatorische Thema **Protokoll** ein, ebenfalls eine schriftliche Aufgabe der Zusammenarbeit für jede Projektgruppe:

- 17 C: Mmh. Wer soll jetzt das Protokoll machen, alles aufschreiben und]
 18 V:]Das ist jedes Mal
 19 L: Jedes Mal macht das jemand anderes. Also ich weiß nicht, also jetzt müssen wir
 20 das ja noch nicht machen. Das erste Mal kann ich das gerne machen, das ist mir
 21 relativ egal. Und – ja. Also das kann ich gerne nächstes Mal machen.

Seine fragende Formulierung dokumentiert, dass er sich innerhalb der Gruppe, ähnlich wie Viktoria in Zeile 10, zwar als jemanden sieht, der Ideen einbringt oder auf versäumte Dinge

hinweist, aber nicht als jemanden, der Entscheidungen endgültig trifft. Viktoria validiert in Zeile 18 das Thema im Gruppendiskurs mit „Das ist jedes Mal.“ Diese Formulierung impliziert den Beginn einer Antwort. Sie sieht sich also als jemanden, der potenziell Christians Frage beantworten könnte. Lena setzt in den Zeilen 19-21 Viktorias Äußerung univok fort, sie unterbricht sie entweder oder nutzt eine minimale Sprechpause und damit ein Zögern Viktorias. Sie legt also gemeinsam mit Viktoria fest, dass das Protokoll jedes Mal von einer anderen Person übernommen werden kann. Dies entspricht zwar dem Vorschlag der Seminarleitung, hätte aber auch durchaus in der Gruppe besprochen werden können. Das Vorgehen zeigt Lenas und Viktorias konjunktive Ansichten über die gleichberechtigte Zusammenarbeit in einer inklusiven Gruppe. Sie sehen den Aspekt des rotierenden Protokolls als nicht diskussionsbedürftig, wohl aber die Frage, ob ein Protokoll geführt werden muss. Dies legt Lena aber einfach fest, indem sie sagt, dass momentan noch kein Protokoll geführt werden müsse, was Christians vorausgehende Frage implizierte.

Anschließend bietet sie direkt an, dass sie selbst das erste Protokoll schreiben könne. Ihre Gleichsetzung „erste[s] Mal“ und „nächstes Mal“ dokumentiert, dass sie das derzeitige Projektgruppentreffen als Vorbesprechung sieht. Es erklärt auch, warum sie den von Christian begonnenen konkreten inhaltlichen Diskurs über die Erstellung eines Plakats beendet hat. Christian führt die Gruppe in seiner Proposition zurück auf den **Austausch der Telefonnummern** (Zeile 22-30).

- 22 C:]Gut, dann schreiben wir erst mal Telefonnummern auf, ne?]
 23 L:]Genau. Eins nach dem
 24 anderen. (6)
 25 R: Bei mir ist das Fest-, ist die Festnetznummer auch gleich Faxnummer.
 26 L: Okay.
 27 R: Springt irgendwann das Fax bei mir ein, zu Hause immer.
 28 L: Mhm. (3)
 29 V: Ich habe auch ein Festnetz, aber die Nummer weiß ich nicht, das ist mein
 30 Problem.

Christian nimmt damit ein ursprünglich von Lena in den Diskurs eingebrachtes Thema über das Notieren der Telefonnummern in seiner Proposition auf und rückversichert sich mit „ne?“ bei Lena über diese Rückführung. Er akzeptiert in seiner Formulierung auch Lenas Entscheidung, die Telefonnummern „aufzuschreiben“ statt zu kopieren, wie es Viktoria überlegt hatte. Dies dokumentiert, dass er Lena als diejenige Person anerkennt, die gruppenrelevante Entscheidungen trifft. Es zeigt sich aber auch, dass Christian den Überblick über die in der Gruppe behandelten Themen hat. Außerdem scheint ihm, wie zuvor Lena, der Austausch der Nummern wichtig zu sein, damit die Gruppenmitglieder auch zwischen den Treffen füreinander erreichbar sind. Lena validiert in Zeile 23-24 dieses Thema, womit sie Christian das Einbringen eines Themas zugesteht, jedenfalls dann, wenn es auch ihren Vorstellungen entspricht. Christian bringt hier noch vor Lena ohne vorherige Pause in hoher Interaktionsdichte ein neues Thema ein. Dies dokumentiert seine Fähigkeit, einem schnellen Diskurs zu folgen, und sein hohes Interesse daran, sich in den Diskurs einzubringen. Lena validiert mit „Eins nach dem anderen.“ Sie könnte sich selbst mit dieser Formulierung bewusst machen, dass diese strukturierte Arbeitsweise nötig ist, weil Christian zum zweiten Mal auf ein Thema zurücklenkt und damit das Arbeitstempo der gesamten Gruppe steuert.

In Zeile 25 schaltet sich Rita in den Diskurs ein, sie hat sich bisher erst selten eingebracht und erläutert, dass bei ihr Festnetz- und Faxnummer identisch sind. Sie erwähnt damit erstmals das

Kommunikationsmittel „Fax“. Bisher war immer von Telefonnummern oder Mails die Rede. Ritas Äußerung dokumentiert, dass sie Interesse daran hat, ihre vorhandene Medienkompetenz zu zeigen und auch, dass das Faxgerät für sie eine mögliche Kommunikationsform ist. Sie bereitet auch die anderen Gruppenmitglieder darauf vor, beim Anruf mit einem Faxgerät konfrontiert zu werden. Lena ratifiziert Ritas Äußerung zur Faxnummer in Zeile 26. Rita elaboriert in Zeile 27 noch einmal das Vorhandensein und Verhalten eines Faxgerätes und bringt sich darüber in den Diskurs ein. Nach Lenas Ratifizierung erläutert Viktoria, dass sie zwar eine Festnetznummer habe, diese aber nicht auswendig wisse. Für Viktoria ist das Sprechen über vorhandene Kommunikationsmittel ebenfalls eine Art, sich in den Diskurs einzubringen. Der fehlende Bezug zu Ritas Äußerung dokumentiert, dass auch für sie das Faxgerät keine genutzte Option ist. Auch das Festnetz ist für sie nicht so relevant, da sie ihre eigene Nummer nicht kennt. In der Gruppe nutzen also alle Gruppenmitglieder mehr oder weniger unterschiedliche Kommunikationswege, dies wird in dem zum Teil antithetischen Diskurs deutlich. Dabei kristallisiert sich das Telefon mit den beiden Möglichkeiten Festnetz oder Handy als ein konjunktives Element heraus. Mail oder Fax als schriftliche Kommunikationswege kommen für die Gruppe nicht in Frage. Rita leitet in einer unverständlichen Äußerung auf das **Unterthema Termine** über, was in den **folgenden zehn Sekunden** durch Viktoria, Rita und Lena allerdings relativ unverständlich besprochen wird. Diese Interaktionszüge werden ausgelassen.

Passage ‚Terminkorrektur‘

Die Gruppe kehrt zu Beginn der Passage (Zeile 1-99) dann erneut zu ihrem Ausgangsthema, dem ersten Termin der Gruppe, zurück. Ob Rita bei dieser Themenfindung eine Rolle gespielt hat, ist nicht rekonstruierbar. Zu Beginn der Passage fällt Lena mit den Worten „**Ach so, 11.5. kommen die ja gar nicht**“ (Unterthema von **Zeile 1-24**) plötzlich auf, dass der nächste Seminartermin, in dessen Anschluss sich die Gruppe treffen wollte, nur für Studierende ist.

- 1 L: Ach so, 11.5. kommen die ja gar
 2 nicht.
 3 V:]Ach so.
 4 L:]Stimmt, da seid ihr ja gar nicht hier.
 5 R: Nee.
 6 L:]Oh Gott, und dann wäre erst wieder im Juni. Weil da bin ich auf jeden Fall
 7 nicht da.
 8 C:]Da haben wir jetzt frei, ne, also Himmelfahrt, ne?
 9 L: Genau, und nächste Woche, da seid ihr ja gar nicht da.
 10 R: Nee
 11 C:]Ja, sind wir gar nicht da, ne.
 12 L: Dann müssten wir das entweder irgendwie gucken, ob wir das doch noch anders
 13 hinkriegen, oder sagen, uns reicht der 8.6.
 14 C: Wie wäre es denn am[
 15 V:]Dann haben wir immer noch einen Monat Zeit.
 16 L: Ja, dann haben wir immer noch einen Monat Zeit.
 17 C:]Am 11.
 18 L: Nee, da bin[
 19 C:]Da habt ihr diese Prüfung, ne?
 20 L: Ja, am 11., da, da, aber da seid ihr ja nicht in X-Stadt.
 21 V:]Das sind nur wir da.
 22 C:]Nee. Ja, das stimmt, ja.

23 R:

Nee

24 L: Genau.

Lena fällt in ihrer Proposition (Zeile 1f) ein, dass die Terminplanung hinfällig wird, weil „die“ beim nächsten Seminartermin nicht anwesend sind. Das Wort „die“ konstruiert eine Untergruppe innerhalb der Projektgruppe und stellt eine Differenz her. Viktorias Überraschung und ihre Zustimmung zu Lenas Feststellung zeigt sich durch den Ausruf „Ach so“. Die rein zur Kenntnis nehmende Form der Aussage zeigt jedoch, dass Viktoria sich zunächst nicht als jemanden sieht, der innerhalb des Gruppendiskurses zuständig für die Entwicklung einer Lösung für dieses Problem ist. Lena elaboriert daraufhin in Zeile 4 noch einmal die Abwesenheit mehrerer Gruppenmitglieder. Diesmal nutzt sie die Formulierung „ihr“. Damit bleibt die Differenz zwar erhalten, aber die betreffenden Personen werden direkt angesprochen. Diese Art der Formulierung impliziert, dass eine gemeinsame Lösung für die Untergruppen gefunden werden soll. Rita bestätigt die Abwesenheit mit einem kurzen „Nee.“ Diese Ratifizierung kann einfach eine Anpassung an den parallelen Gruppendiskurs sein. Es kann aber auch eine bestätigende Äußerung sein und zu erkennen geben, dass diese Feststellung für Rita nicht neu ist, sie sie aber nicht oder zuvor in dem unverständlichen Diskursteil geäußert hat. Möglicherweise ließe sich auch Christians Unsicherheit in der vorausgegangenen Passage zur Terminvereinbarung als Irritation durch Viktorias Aussage „Aber du bist nächste Woche auch mit im Seminar.“ (Zeile 7-8) erklären. Er hätte dann Viktorias Fähigkeiten zum Überblick über die Termine mehr vertraut als seinen eigenen.

Lena scheint während der letzten Aussagen den Seminarplan oder ihren Terminkalender gelesen zu haben. Sie beginnt ihre Aussage mit „Oh Gott“, einem Ausdruck von Unbehagen, dann weist sie darauf hin, dass erst im Juni wieder eine Möglichkeit zum Treffen bestünde, da sie selbst vorher Termine habe. Christian fragt in Zeile 8 nach dem Fest Christi Himmelfahrt. Dies dokumentiert, dass er den Seminarplan mit seinen Terminen ebenfalls im Blick hat. Er endet allerdings wieder mit einem „ne?“, was seine Unsicherheit und sein Bedürfnis nach Rückmeldung zur Richtigkeit seiner Überlegungen dokumentiert. Lena erfüllt in Zeile 9 Christians Bedürfnis nach Rückmeldung und wiederholt, dass ein Teil der Gruppe („ihr“) in der nächsten Woche nicht da ist. Rita ratifiziert Lenas Ausführungen erneut mit einem kurzen „Nee.“ Christian bestätigt in seiner Elaboration noch einmal Ritas Ratifizierung und seine Abwesenheit mit dem Wort „wir“. Erst hier dokumentiert sich explizit, wer mit „ihr“ gemeint ist. Zuvor haben sich jedoch alle Gruppenmitglieder geäußert und die Formulierung „ihr“ zumindest ratifizierend zur Kenntnis genommen. Es ist also konjunktives Wissen, dass die Gruppe aus zwei Untergruppen (Lena und Viktoria sowie Rita und Christian) besteht.

Lena ergreift in Zeile 12f, ihrer moderierenden Position entsprechend, die Initiative, eine Lösung für das nun neu entstandene Terminproblem zu finden. Hier nutzt sie die Formulierung „wir“ und „uns“, die in diesem Fall die gesamte Projektgruppe umfasst. Damit dokumentiert sich, dass die Termine für alle Beteiligten passen sollten. Daraufhin setzt Christian dazu an, einen Terminvorschlag zu machen. Viktoria nutzt eine Pause in Christians Äußerung und elaboriert das noch vorhandene Zeitfenster. Sie empfindet die Pause möglicherweise so, dass die Äußerung nicht mehr fortgeführt werden soll, oder erwartet von Christian keinen konkreten Terminvorschlag. Lena validiert Viktoria konjunktiv. Christian macht daraufhin in Zeile 17 in Lenas Äußerung hinein seinen Terminvorschlag. Er schlägt erneut den „11.“ vor, der bereits abgesprochen war. Damit widerspricht er einerseits Lenas Annahme, dass dieser Termin nicht in Frage kommt. Andererseits verweist die Äußerung auch darauf, dass Christians vorherige Elaboration noch nicht abgeschlossen war. Während dieser Zeit haben Lena und Viktoria zwei Sätze gesprochen. Das

Sprechtempo der beiden Studentinnen ist also höher als das von Christian. Es belegt auch, dass Christian die gesamte Gruppe in den Blick nimmt, Verantwortung für die Terminvereinbarung übernimmt und einen konkreten Lösungsvorschlag durchsetzen will. Lena beginnt in Zeile 18 einen Widerspruch mit „Nee, da bin“. Dies dokumentiert, dass sie gar nicht in Erwägung zieht, dass der 11. nach wie vor in Frage kommt und sie anscheinend nach einem anderen Termin sucht. Die divergierenden Erfahrungsräume innerhalb der Gruppe dokumentieren sich darin, dass es für Lena erst einmal nicht denkbar ist, dass Rita und Christian bereit wären, an diesem Tag noch nachmittags zum Seminarort zu kommen. Es erscheint ihr möglicherweise für Rita und Christian nicht zumutbar, nach einem Arbeitsvormittag noch anzureisen. Oder für sie ist nicht denkbar, dass ein Freitag, an dem keine Seminarverpflichtung besteht, nicht schon durch andere Termine belegt ist. Die hohe Interaktionsdichte macht auch den Stress und die Relevanz einer zufriedenstellenden Terminfindung für die Gruppe deutlich.

Christian fragt in Zeile 19 in Lenas Äußerung hinein, ob da „diese Prüfung“ sei. Seine Aussage dokumentiert auch, dass er als Ursache für die fehlende Eignung des Termins am 11. die „Prüfung“ der beiden Studentinnen sieht (die nur ein Seminartreffen zur studentischen Prüfungsleistung ist), nicht aber seine eigene zeitliche und organisatorische Belastung durch den Weg zum Seminarort. Für Christian scheint die Anreise zum Treffen nicht so aufwendig und unangenehm zu sein, wie Lena es vermutet. Lenas validierende Antithese in Zeile 20 dokumentiert, dass es für sie zunächst nicht in Frage kommt, den Termin trotzdem stattfinden zu lassen. Viktoria teilt diese Einschätzung. Christian und Rita validieren daraufhin die Äußerungen und damit implizit auch das Nichtinfragekommen des Termins. Dies ist bemerkenswert, da Christian den Termin zuvor vorgeschlagen hatte. Er spricht Lena hier in ihrer Leitungsrolle erhöhte Kompetenz zu, und damit kann der kommunikative Erfahrungsraum noch nicht hergestellt werden. Christian scheint nicht zu validieren, dass er nicht anreisen möchte, sondern nimmt mögliche Überlastungen der Studentinnen als Grund für die Ablehnung des 11. an. Lena konkludiert in Zeile 25 die Aussagen mit einem „Genau.“ und damit ist das Thema erst einmal abgeschlossen. In ihrer unmittelbar folgenden Äußerung bringt sie ihrerseits den Gedanken „**könnten wir uns trotzdem treffen**“ ein, der in der Gruppe von Zeile 24-48 erörtert wird.

- 24 L: Also ich meine, wenn ihr sagen würdet, das wäre trotzdem in Ordnung,
 25 könnten wir uns trotzdem treffen, aber[
 26 C:]Na ja, wenn es, wenn es euch nicht zu viel
 27 ist.
 28 L: Nein, das, nein, nur, nur, dann müsstet ihr halt deswegen extra kommen.
 29 V:]Das nicht
 30 C:]Wenn ihr Prüfung habt da
 31 V: Das ist ja keine Prüfung, das ist nur eine Besprechung.[
 32 C:]Ach so.
 33 V: Also die Prüfung schreiben wir ja noch nicht.
 34 L:]Nur, dann müsstet ihr halt trotzdem extra kommen. Und das war
 35 jetzt halt so die Überlegung, dass wir das irgendwie verbinden.
 36 R:]Mmh
 37 C: So. Ah ja.
 38 V: Ja, oder wenn es für euch kein Umstand ist, könnt ihr ja trotzdem kommen. Dann
 39 um zwei oder so.
 40 C:]Ja, wenn ich nichts (.) dazwischenkommt bei mir.[
 41 R:]Bei mir würde das gehen.
 42 C:]Das ist das, was jetzt ja auch, das erkläre ich gleich mal.

- 43 L:]Ja, ja. Genau.
 44 C: (.....) So.
 45 L: Ja, genau, und am 18. und 25. bin ich nämlich definitiv nicht da.[
 46 V:]Nee, ich
 47 nämlich auch nicht.
 48 L: Nee (.....). (8)

Lena bringt nun in Zeile 24f zum zweiten Mal in den Diskurs die Idee ein, ob ein Treffen an dem ursprünglich vereinbarten Termin vielleicht doch möglich ist. Der Termin „11.“ wurde zuvor von Christian in Zeile 17 eingebracht, dort von Lena und Viktoria aber nicht als realistische Option wahrgenommen, da sie beide von einem konjunktiven Erfahrungsraum innerhalb der Gruppe ausgehen, der aber nicht vorhanden ist. An dieser Stelle geht Lena nun doch auf Christians Vorschlag ein, übernimmt wieder ihre Leitungsaufgabe in der Gruppe und setzt dazu an, die fehlende Konjunktion kommunikativ zu teilen. Christian validiert Lenas Vorschlag, allerdings bezogen auf die Studierenden. Auch hier wird fehlende Konjunktion wieder deutlich, wenn er sagt: „Wenn es euch nicht zu viel ist.“ Er schätzt also die Terminplanung und Belastung von Viktoria und Lena höher ein als seine eigene und fühlt sich in die möglichen Belastungen der beiden Studentinnen empathisch hinein. Jedenfalls teilt er nicht Lenas Motiv, ihm selbst und Rita den zusätzlichen Weg nicht zumuten zu wollen.

Diese Sequenz dokumentiert Gemeinsamkeiten zwischen Christian und Lena. Beide haben die jeweils anderen Gruppenmitglieder im Blick und wollen ihnen unnötige Belastungen durch das Projekt ersparen. Alle Beteiligten überschätzen dabei aber auch die Belastung des jeweils anderen (Christian und Rita stört der Weg nach X-Stadt nicht, für Lena und Viktoria lässt sich das Treffen durchaus mit dem Rest des Studiums in Einklang bringen). Dies zeigt die nicht geteilten Erfahrungsräume. Darum verstehen sich die beiden nicht, reden aneinander vorbei und schließen den 11. zunächst aus, obwohl der Termin nach wie vor allen passt. Lena reagiert in Zeile 28 auf diese ihrer Meinung nach nicht intendierte Herangehensweise an die Terminplanung und stellt ausdrücklich ihr Motiv klar. Es liegt in ihrem Zögern um Ritas und Christians zusätzlichen Weg. Viktorias Zustimmung wird in ihrer folgenden Validierung deutlich. Christian elaboriert in Zeile 30 noch einmal divergent seine Bedenken bezüglich des Termins und der „Prüfung“, es wurde also noch kein kommunikativer Erfahrungsraum hergestellt.

Viktoria erklärt daraufhin, unterbrochen von einer Ratifizierung Christians in Zeile 32, erneut den Sinn des Termins „11.“ für die Studierenden. Lena setzt diese Erklärung in hoher Interaktionsdichte fort. Dabei bezieht sie sich jedoch nicht auf die „Prüfungen“, sondern auf die effiziente Organisation für alle Beteiligten. Ritas und Christians Ratifizierungen dieser Ausführungen in Zeile 36f lassen nicht erkennen, welche Position sie zu den Erläuterungen der beiden Studentinnen einnehmen. Viktoria leitet eine thematische Konklusion ein, um den Diskurs über den Termin zu beenden. Christian stimmt in Zeile 40 zwar zu, aber er deutet in einer divergenten Äußerung an, dass etwas „dazwischenkomm[en]“ könnte. Möglicherweise kündigt sich hier schon das nächste Thema an und Christian erhofft, dass seine indirekte Äußerung von anderen Gruppenmitgliedern explizit nachgefragt wird. Rita teilt in Zeile 41 mit, dass ihr der Termin passen würde. Ihre erste klare Terminäußerung zu diesem späten Zeitpunkt dokumentiert sowohl ihre Zurückhaltung innerhalb der Gruppe als auch ihr genaues Verfolgen des Gruppendiskurses. Christian und Ritas zögerliches Verhalten und die zahlreichen Verständnisschwierigkeiten können neben den nicht geteilten Erfahrungsräumen auch durch das hohe Interaktionstempo innerhalb der Gruppe verursacht sein. Ein anderer Grund kann ihre mangelnde Übung sein, Verständnisschwierigkeiten metakommunikativ zu klären. Wenn Christian beispielsweise früher im

Diskurs seine Überlegungen erklärt und in der Gruppe kommunikativ geteilt hätte, hätte auch der Termin geklärt werden können. Trotzdem gelingt es der Gruppe, während der Sequenz in einem inkludierenden Modus der Diskursorganisation einen Konsens herzustellen.

In hoher Interaktionsdichte kündigt Christian in Zeile 42 an, dass eventuell etwas „dazwischenkommt“. Dieses Thema scheint ihm sehr wichtig zu sein, denn er spricht es in Ritas Äußerung hinein. Nach einer Validierung von Lena in Zeile 43 endet Christian mit einem „So.“, was einen konklusiven, aber auch eröffnenden Charakter haben kann. Lena konkludiert in Zeile 45 ebenfalls. Sie versteht Christians Äußerung also als Konklusion und nicht als Eröffnung. Anschließend bringt sie ein neues Thema ein und erläutert (ebenfalls ohne genaue Erklärung), an welchen Tagen sie nicht da ist. Viktoria validiert dieses Thema in Zeile 46f und es dokumentiert sich der konjunktive Erfahrungsraum von zwei Studentinnen, die über bestimmte Feiertage die Studienstadt verlassen. Lena schließt in Zeile 48 dieses in den Diskurs eingeschobene Thema ab. Es folgt eine Pause von acht Sekunden, in der anscheinend geschrieben wird. Nach dieser Pause bringt Christian in einer Proposition das schon vorher angedeutete Thema ein. Von **Zeile 49-59** wird der **kritische Gesundheitszustand von Christians Mutter** erörtert.

- 49 C: Ja. Schreib das mal zu Ende, dann erkläre ich das, warum ich das gerade gesagt
 50 habe. Bei mir gibt es nämlich eine Sache (7)
 51 L: Kannst ruhig schon reden.
 52 C: Ja, also Folgendes meine Mutter ist im Krankenhaus in Y-Stadt auf der
 53 Intensivstation. Und die Lage ist sehr (.)[
 54 L: Kritisch.[
 55 C:]Kritisch. Die Ärzte sind am Untersuchen und, und da kann sein, dass da
 56 manchmal, dass ich da irgendwie (2)
 57 L: Spontan dann auch hin[
 58 C:]Ja, nicht so gut kommen kann, ne.
 59 L: Ja klar.[

Nach Christians Einleitung in den Zeilen 49f folgt wieder eine Pause von sieben Sekunden. Dies ist ungewöhnlich, denn insgesamt auffällig an dem Transkript dieser Gruppe sind die ansonsten kaum vorhandenen Gesprächspausen. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es lediglich zwei, beide während geschrieben wurde. In dieser Gruppe bewirkt Schreiben somit eine Tempodrosselung. Christian beginnt sein länger angekündigtes und für ihn offenbar hochrelevantes Thema in so einer Gesprächspause. Er kündigt an, dass er berichten wird, wenn jemand mit dem „Schreib[en]“ fertig ist. Dies lässt erkennen, dass seiner Ansicht nach alles nacheinander erledigt werden sollte, und bildet einen Gegenhorizont zu Lenas effizienter Arbeitsform. Die ausführliche Ankündigung zeigt auch die Relevanz des Themas für Christian. Lena validiert in Zeile 51 Christians Thema, sie benutzt die Formulierung „Kannst ruhig schon reden.“ Sie erteilt also die Redeerlaubnis, während sie noch schreibt.

Christian berichtet daraufhin in Zeile 52f von seiner kranken Mutter. Es entsteht dabei wieder eine kurze Gesprächspause, die auf emotionale Betroffenheit oder auch die Suche nach dem passenden Wort hindeutet. Lena ergänzt in Zeile 54 in diese Pause univok das Wort „kritisch“. Christian nimmt ihren Wortvorschlag auf und elaboriert weiter bis zur nächsten kurzen Gesprächspause. Erneut ergänzt Lena univok, in geteiltem Erfahrungsraum, möglicherweise als Unterstützung, oder aber auch, weil ihr die Pause unangenehm ist. Christian scheint durch Lenas Einwürfe nicht irritiert. Er bestätigt in Zeile 55 Lenas Ergänzung und beendet seine Ausführungen. Lena bestätigt daraufhin in Zeile 59 durch die doppelte Zustimmung „Ja klar“ ausdrücklich Christians Hinweis, möglicherweise nicht zu dem Seminar kommen zu können.

Sie stimmt Christian in dem Punkt zu, dass eine so wichtige private Angelegenheit Vorrang vor der Teilnahme am Seminar oder der Projektarbeit hat. Daraufhin leitet Christian durch eine Anschlussproposition in einen Themenkomplex über, der die **Konsequenzen des Gesundheitszustandes seiner Mutter für die Projektarbeit erörtert (Zeile 60-91)**.

- 60 C:]Das muss halt am Telefon, am Telefon müssen wir uns absprechen, ob
61 ich kann. Weil ich tue sie auch besuchen, wir tun sie immer zu zweit besuchen,
62 also ich und mein Bruder, meine Tante und ich und jetzt Wochenende zum
63 Beispiel, ne, Tante besuchen.[
64 L:]Wollen wir das vielleicht so machen, dass wir jetzt
65 vielleicht den 11.5. jetzt nächste Woche trotzdem
66 C:]°Muss man halt absprechen°
67 L: festhalten und du sagst uns bis morgens, also du kannst mich gerne auf dem
68 Handy irgendwie anrufen bis[
69 C:]Ob ich kann, ob ich komme.
70 L: Genau. Also morgens, dass, dass wir Rita sonst frühzeitig noch Bescheid sagen
71 können, dass sie nicht kommen muss.
72 R: Eine SMS reicht bei mir schon aus.
73 L: Ja, genau. Also dann, dann würde, würdest du am, entweder, ja, mich oder
74 Viktoria anrufen, am besten eben auf der Handynummer, weil ich dann schon Uni
75 habe. Und (2) dann würde ich Rita dann weitergeben, ob das jetzt stattfindet oder
76 nicht.[
77 C:]Gut, okay, machen wir das so.
78 L:]Wie lange brauchst du nach
79 X-Stadt?
80 R: Wenn das, wenn der keine Verspätung hat, bin ich in 35 Minuten mit dem Zug
81 hier.
82 L:]Okay, also wenn, wenn ich dir, warte mal, normalerweise haben wir bis 14 Uhr
83 Seminar, ne? Wenn ich dir dann bis 10 Uhr Bescheid sage, reicht das
84 vollkommen, ne?
85 R:]Ja.[
86 L:]Dass du dich bis zehn Uhr bei mir meldest morgens, am
87 11.5. und dann, bis dahin müsstest du ja wissen, ob du dann kannst oder
88 nicht.[
89 C:]Ja, gut, sage ich Bescheid dann.
90 L:]Machen wir das dann so.[
91 C:]Ja.

Christian führt in den Zeilen 60ff einerseits aus, dass man sich am Telefon absprechen muss, ob er zum Projektgruppentreffen kommen kann. Anschließend berichtet er von den Besuchen bei seiner Mutter zusammen mit seinem Bruder und seiner Tante. Christian möchte also neben den seiner Ansicht nach durchaus notwendigen organisatorischen Absprachen, die er an erster Stelle nennt, gern weitere Details der Problematik seiner Mutter mit der Gruppe teilen oder deutlich machen, dass die Entscheidung für oder gegen einen Besuch während des anvisierten Gruppentreffens nicht allein von ihm abhängt. Lena reagiert in Zeile 64f auf die zwei Facetten des Themas so, dass sie dem Thema der Organisation der Projektarbeit den Vorzug gibt. Sie antwortet auf die Ausführung über die Projekttreffen (und nicht auf den persönlichen Teil der Äußerung) und validiert damit diesen Teil von Christians Aussage als Teil des Gruppendiskurses. Nicht aufgenommen wird die emotionale Tragweite des Berichts. Christian reagiert in Zei-

le 66 divergent, indem er deutlich leiser den Absprachebedarf wiederholt. Lena reagiert nicht auf diese Divergenz, sondern plant die Art der telefonischen Absprachen und gibt damit wieder der Organisation der Projektarbeit den Vorzug. Im Gegensatz zur Klärung des Projektgruppentermins hat Christian in dieser Sequenz seine Überlegungen ausführlich begründet und erklärt, sodass in der Gruppe keine Missverständnisse auftreten.

Christian geht daraufhin auf seine Zeitplanung ein und Lena elaboriert in Zeile 70f, dass Rita, die einen weiteren Weg zum Seminarort hat, frühzeitig darüber Bescheid wissen muss, ob sie sich auf den Weg machen soll oder nicht. Damit zeigt sich, dass Lena hier das Ziel verfolgt, unnütze Wege für Rita zu vermeiden. Sie spricht in dieser Äußerung davon, dass „wir“ Rita Bescheid sagen können. Wer mit „wir“ gemeint ist, die gesamte Gruppe oder nur eine Teilgruppe, bleibt unklar. Ritas Aussage in Zeile 72 über eine SMS zur Information dokumentiert erneut ihre Medienkompetenz und zeigt, dass Rita dem Diskurs folgt und sich über ihre eigenen Wünsche bezüglich des Gesprächsinhaltes klar ist. Sie ist also recht zurückhaltend, aber nicht vom Gruppendiskurs abgehängt. Lena elaboriert in Zeile 73f weiter die Telefonpläne in Bezug auf die Ungewissheit des Projektgruppentreffens. Durch ihre Benennung von sich selbst bzw. Viktoria als Koordinatorin der Gruppe dokumentiert sich ein Verantwortungsgefühl für die gesamte Gruppe. Lena übernimmt die Verantwortung und bezieht darin Viktoria ein. Sie sieht Christian also nicht in der Position, allen Bescheid zu sagen oder die Verantwortung für diesen Prozess zu übernehmen. Dabei bleibt unklar, ob sie es ihm grundsätzlich nicht zutraut, ob sie sich selbst in der Verantwortung für den gelingenden Organisationsprozess sehen will oder ob sie Christian in seiner belastenden Situation die Aufgabe nicht zumuten möchte.

Christian dokumentiert mit seiner Konklusion in Zeile 77 das Einverständnis zu dem Kommunikationsweg und zu der Koordination durch die Studierenden, was also auch seinen Erwartungen entspricht. Für Lena ist das Thema jedoch noch nicht beendet, sie fragt in einer Anschlussproposition in Zeile 78f Rita noch einmal nach der Dauer ihres Weges. Hier werden ihre hohe Planungskompetenz und das differenzierte Bedenken der Situationen der unterschiedlichen Gruppenmitglieder deutlich. Rita beantwortet Lenas Frage detailliert, mit genauer Zeitangabe und dem Hinweis, dass der Zug manchmal Verspätung habe. Das ist eine lange Aussage im Gegensatz zu Ritas sonstigen Äußerungen. Sie zeigt damit gute Kenntnis über öffentliche Verkehrsmittel und eine gewisse Routine in ihrer Nutzung. Lena nimmt in Zeile 82ff Ritas Antwort auf und macht einen konkreten Zeitvorschlag, bis wann telefoniert werden muss. Sie fragt an Rita zurück, ob das mit ihren Zeitplänen übereinstimmt. In Zeile 86ff erklärt Lena auf Ritas Zustimmung hin noch einmal Christian den Zeitplan. In Zeile 89-91 validieren sich Christian und Lena wiederholt gegenseitig. Die Validierungen dienen auch der Vergewisserung über die gegenseitige Verbundenheit. Lena und Christian sind die beiden leitenden, aktivsten Gruppenmitglieder. In diese gegenseitige Vergewisserung sind Viktoria und Rita, auch aufgrund ihrer Zurückhaltung im Gruppendiskurs, nicht eingeschlossen.

Lena schaltet sich in dieser Sequenz sozusagen zwischen Rita und Christian. Gerade vor dem Hintergrund, dass sie zum entsprechenden Zeitpunkt in der Universität ist, also nicht besonders gut telefonieren kann, läge es nahe, dass Christian direkt Rita informiert. Gründe für Lenas Intervention können ihr Leitungs- und damit auch Kontrollbedürfnis sein, ebenso auch eine Zuschreibung mangelnder Fähigkeiten an Christian und Rita. Diese Sequenz zeigt auch, dass allen die Vollständigkeit ihrer Gruppe wichtig ist: Die Gruppentreffen sollten zusammen stattfinden und alle Gruppenmitglieder sollten anwesend sein. Die Gruppe zieht zu keiner Zeit in Betracht, ein Treffen auch ohne Christian stattfinden zu lassen.

In der folgenden, parallel organisierten Interaktion bringt Lena zum zweiten Mal durch eine Frage ein Thema ein. In der Gruppe wird daraufhin von Zeile 92-99 zum Abschluss der Passage das **Vorgehen in Bezug auf die Notizzettel** abgestimmt.

- 92 L: Soll ich die jetzt nochmal für jeden von uns abschreiben?
 93 C: Ja, das zum
 94 L:]Dass, dass jeder die hat.[
 95 C:]So ein Zettel zum Mitnehmen, ne.
 96 L:]Genau. Dann,
 97 dann schreibe ich die jetzt nochmal für jeden ab. Ist das in Ordnung? [
 98 R:]Ja.
 99 L: Gut. (12)

Lena übernimmt, nach Abschluss der Klärung der Telefonmodalitäten, hier klar die Leitung der Gruppe. Die fragende Formulierung dokumentiert aber auch ihr Bedürfnis nach Rückmeldung aus der Gruppe. Dies könnte mit der zwischenzeitlich divergenten Situation in der Gruppe zusammenhängen, in der beispielsweise Lena Viktoria eine Entscheidung über das Kopieren von Zetteln abgenommen hat (Zeile 12ff) oder in der Christian auf bereits besprochene Themen zurückgekommen ist. Christian validiert in Zeile 93 Lenas Frage sowie Thema und erfüllt ihr Rückmeldebedürfnis. Die vorherigen Elaborationen und die konkludierende Frage bis Zeile 95 stellen in einem konvergenten Diskurs dar, welchen Zweck Notizzettel haben und wie sie erstellt werden können. Rita konkludiert in Zeile 98 abschließend durch ihre Antwort und erfüllt damit ebenfalls Lenas Bedürfnis nach Rückmeldung. Lena nimmt in der Folgezeile die Rückmeldung auf.

Passage ‚Zettel schreiben und Smalltalk‘

Nachdem nun die organisatorischen Absprachen für das erste Projektgruppentreffen geklärt sind, beginnt Lena nach etwa acht Minuten Gruppenarbeitszeit damit, Notizzettel mit den Kontaktdaten für alle Beteiligten zu schreiben (Zeile 1-41). Diese Phase dauert etwa zwanzig Minuten bis zum Ende des Treffens. Es reihen sich mehrere Smalltalks oder rückversichernde Diskurse aneinander, die sich zum Teil aus vorangegangenen Themen entwickeln, zum Teil aber auch unvermittelt beginnen. Sie werden nach thematischen Blöcken sequenziert als Transkript dargestellt und jeweils interpretiert. Zuerst bildet von Zeile 1-19 das Thema **Terminplaner** den Inhalt des Gruppendiskurses.

- 1 L: Und genau, das, das, könnt ihr euch das so merken, oder am besten dann
 2 nochmal aufschreiben irgendwie?
 3 V:]Ja, ich würde auch sagen, dass ...
 4 C:]Mhm.
 5 L:]Genau, am besten dann ja gleich hier
 6 direkt mit auf den Zettel oder so. Oder wenn ihr einen Terminplaner habt. (9)
 7 C: Also einen Terminplaner habe ich zwar nicht. Was ich habe, über dem Telefon so
 8 eine Pinnwand hängen, da kann ich das ja auch dran, dran, kleinen Zettel,
 9 ne.
 10 L:]Ja. Genau, dass du dran denkst, ne?
 11 Ja. Genau.[
 12 C:]Kleinen Zettel dran und Datum, Uhrzeit. (2)
 13 R: Wir haben zu Hause am Telefon einfach so einen Kalender von der
 14 Bank.
 15 C: Mhm. Ja gut, Kalender habe ich auch zum Anschreiben, so einen Wandkalender,

- 16 habe ich halt kurz, Kurzschrift. Aber bestens habe ich noch Zettel.
 17 So eine Zettelbox, einen kleinen Zettel, draufschreiben, Pinnwand dran,
 18 das ist, da gehe ich ja dauernd vorbei am Telefon, ne, das ist ja nicht zu
 19 übersehen. (6)

Nach einer Pause von 12 Sekunden bringt Lena in Zeile 1-2 das nächste Thema mit einer Frage ein: Sie fragt, ob sich alle Beteiligten die abgesprochenen Termine merken können oder ob es notiert werden soll. Dies ist ein indirekt formulierter Arbeitsauftrag an den Rest der Gruppe. Die Pause zu Beginn der Sequenz könnte dazu dienen, abzuwarten, ob alle Beteiligten sich die Termine selbst aufschreiben, bevor Lena diesen indirekten Arbeitsauftrag formuliert. Am Ende der vorherigen Passage hat sie allerdings davon gesprochen, die Zettel für alle abschreiben zu wollen. Die Pause ist also nicht recht erklärbar und Lena spricht ihre Motive, genau wie Viktoria, nicht direkt an. Christians Ratifizierung in Zeile 4 bestätigt die unklare Situation und Lena unternimmt in Zeile 5f den erneuten Versuch eines indirekten Arbeitsauftrags. Ihre indirekte Aufforderung endet mit einer Pause, in der sie anscheinend auf Reaktionen wartet.

Christian erfüllt in Zeile 7ff Lenas Bedürfnis nach einer Reaktion. Er reagiert aber nicht auf Lenas Aufforderung, sich Notizen zu machen, sondern berichtet von seinen Terminmanagementstrategien. Christian könnte eine Notiz unnötig erscheinen, da er davon ausgeht, sich den Termin zunächst zu merken und zu Hause an seiner Pinnwand zu notieren. Zudem hat Lena in der vorherigen Passage davon gesprochen, selbst die Zettel schreiben zu wollen. Er kann also Lenas verklausulierte Aufgabenstellung nicht nachvollziehen, was den exkludierenden Diskursmodus hier erklären kann. Lena versucht in Zeile 10f einen weiteren ‚Wink mit dem Zaunpfahl‘, der bewirken soll, dass sich alle Gruppenmitglieder Notizen machen. Christian reagiert wie in der vorausgegangenen Sequenz mit weiterer Beschreibung seiner Strategien im Umgang mit Terminen, ohne auf Lenas Unterbrechung zu reagieren. Auch Rita reagiert nicht auf Lena, sondern auf das von Christian eingebrachte Thema. Sie elaboriert die Terminplanungsstrategien ihrer Familie. Christian validiert in Zeile 15f Ritas Äußerungen, was zusichernd und verbindend gemeint sein kann. Anschließend führt er das Thema in einem recht langen Beitrag aus. Die Sequenz bildet einen konvergenten Diskurs über ein Alltagsthema zwischen Rita und Christian. Er endet mit einer Pause von sechs Sekunden. Lena, die inzwischen offenbar begonnen hat, die Zettel selbst zu schreiben, fragt in die Pause hinein Christian nach seinem **vollständigen Namen (Zeile 20f)**.

- 20 L: Christian XY?
 21 C: XY, ja. (10)

Lena schaltet sich also nicht in den Diskurs über Terminplanungsstrategien ein, sondern kommt zurück auf die ursprüngliche Intention ihrer Proposition aus Zeile 1. Sie formuliert hier aber nicht einen weiteren, direkter und klarer formulierten Arbeitsauftrag, sondern beginnt selbst mit dem Schreiben von Notizzetteln. Dies dokumentiert, dass ihr die Informationsweitergabe wichtig ist, dass sie sich möglicherweise unsicher bezüglich Christians oder Ritas Schreibkompetenz ist und dass sie die Aufgabe des Schreibens lieber selbst übernimmt, als direktiv auf der Umsetzung ihres Plans zu bestehen oder das Thema auf der Metaebene explizit zu besprechen. Christian nennt in Zeile 21 seinen Nachnamen, da Lena ihn danach gefragt hat, und wartet ab, während sie schreibt. Es belegt, dass für ihn solch ein Vorgehen in Ordnung ist. Die Gründe dafür könnten zum Beispiel sein, dass er es gewohnt ist, Zettel geschrieben zu bekommen. Lena unterbricht die Pause von 10 Sekunden mit einer propositionalen Selbstversicherung über **die großzügig vorhandene Projektzeit (Zeile 22-28)**.

- 22 L: Und dadurch, dass es ja wirklich noch lange hin ist, selbst, wenn, wenn das jetzt
 23 nicht klappen sollte, dann treffen wir uns im Juni und dann halt regelmäßig
 24 und dann am besten nach jedem Termin, oder je nachdem, wie schnell wir halt
 25 sind[
 26 C:]Mm:::.....h
 27 L:]und dann kriegen wir das schon hin.
 28 C: Ja. (16)

Lena spricht, während sie schreibt, über die weitere Terminplanung. Dies kann zum Beispiel der Überbrückung des Schweigens dienen und dokumentiert ihr starkes Verantwortungsgefühl für die Gruppe, aber auch ihren tatsächlich empfundenen Zeitdruck aufgrund der Schreibverzögerung. Sie übernimmt mehrere Aufgaben gleichzeitig: einerseits die Moderation und das Schreiben und andererseits die Überbrückung der Gesprächspausen.

Christian beendet das Thema, und es folgt eine Pause von 16 Sekunden, die erneut die Verzögerung des Arbeitstempos durch Schreiben dokumentiert. Wieder beendet Lena diese Pause, indem sie das Thema **Plakat als Präsentationsform** einführt (Zeile 29-39).

- 29 L: So. Wäre das denn für euch auch in Ordnung, wenn wir ein Plakat gestalten, oder
 30 habt ihr irgendwelche anderen Ideen?
 31 R: Plakat ist in Ordnung.[
 32 C:]Plakat ist gut, das ist ja, fällt gleich ins Auge, ne. Wenn
 33 man das schön übersichtlich
 34 L: Ja genau, also, wie wir das dann anordnen, das machen wir vorher, genau.
 35 C:]Bilder und Text verteilt, ne, bisschen, vielleicht ein bisschen
 36 bunt gestaltet, @farbenfro@.
 37 L: @(..)@ Ja, mit, eben, ich würde sagen, zum Veran-
 38 schaulichen halt mit Bildern irgendwie.[
 39 C:]Mmh.

Lena erfragt von der Gruppe, ob ein Plakat als Präsentationsform für die Gruppe in Ordnung ist oder ob andere Ideen im Raum stehen. Hier dokumentiert sich Lenas Wunsch nach Rückmeldung und Beteiligung der Gruppe, was sie aber aufgrund des bisherigen Diskursverlaufs nicht unbedingt zu erwarten scheint.

Rita, Christian und Lena kommen ins Gespräch und Christian elaboriert in Zeile 35f Ideen der Plakatgestaltung. Er macht hier konkrete Vorschläge zur Nutzung verschiedener Farben und Fotos und endet mit einem lachend gesprochenen „farbenfro“. Das Lachen kann hier Verlegenheit demonstrieren. Lena nimmt in Zeile 37 Christians Lachen auf, damit teilt sie entweder seine Verlegenheit oder aber sie will ihm Sicherheit vermitteln. Für diese Interpretation spricht, dass sie in ihrer folgenden Aussage Christians Gestaltungsvorschläge aufnimmt und seine Ideen abstrahiert. Sie legt fest, dass die Bilder zur Veranschaulichung dienen können, und leitet damit das Ende des Themas ein, bevor Viktoria sich zu der Plakatfrage geäußert hat. Grund für Viktorias fehlende Äußerung kann sein, dass sie mit Lena bereits über Plakate gesprochen hat oder dass sie keine eigene Meinung zum Projektergebnis hat. Christians Ratifizierung in Zeile 39 ist zugleich eine Konklusion dieses Themas. Es folgt eine Pause von 11 Sekunden, die erneut von Lena mit einer kurzen **Bemerkung zum Umgang mit Papier** unterbrochen wird (Zeile 40-41).

- 40 L: (11) So, und dann reiße ich das hier mal gleich durch, dann brauchen wir nicht
 41 ganz so viele Zettel. (5)

Lenas Äußerung dient der Überbrückung einer Gesprächspause, die von ihr offenbar als unangenehm empfunden wird. Das Thema wird von niemandem validiert, ratifiziert, fortgeführt oder abgelehnt, sondern neutral hingenommen. Nach ihrer Äußerung folgt erneut eine Gesprächspause, die diesmal jedoch von Christian unterbrochen wird, der das Thema **die andere Projektgruppe** für etwa zwei Audiominuten in den Diskurs einbringt. Die Auswertung dieser Sequenz soll aufgrund fehlender relevanter Aspekte und der Länge der Interpretation nicht näher ausgeführt werden. Die Sequenz zeigt erneut Christians aktive Rolle in der Projektarbeit, die es auch ihm erlaubt, Smalltalk-Themen einzubringen. Auch Viktoria, die ansonsten in der Gruppe sehr zurückhaltend ist, beteiligt sich in der ausgelassenen Sequenz. Anschließend spricht Lena für etwa eineinhalb Minuten zunächst über ihr eigenes **Schreibtempo**, dann über das Thema **Hunger kurz vor dem Mittagessen**. Auch die Auswertung dieser Sequenz soll aufgrund weniger inhaltlich neuer Erkenntnisse nicht dargestellt werden. Sie zeigt wiederholt, wie unangenehm Lena im Unterschied zu den anderen Gruppenmitgliedern Gesprächspausen sind, und sie zeigt, dass Rita dem Diskurs folgt und eigene Beiträge leisten kann.

Passage ‚Adresszettel‘

Um das Gespräch nicht abbrechen zu lassen, knüpft Lena zu Beginn der Passage ‚Adresszettel‘ (Zeile 1-149) mit einer Anschlussproposition an den vorherigen Aussagen an und fragt nach dem Verlassen des Hauses am Morgen (**Thema Hinweg und Rückweg, Zeile 1-49**).

- 1 L: Wann seid ihr dann losgefahren heute Morgen?
 2 C: Von zu Hause, °wann war das° (3) halb acht.
 3 L: Boah.
 4 V: °Ja, früh°
 5 C: 7:30 Uhr, dann erst mal zum, zum Bahnhof in Y-Stadt, da ist immer Treffpunkt,
 6 ne, also jetzt wir drei, ich, Elisabeth und (2) Klara, °ich weiß nicht, wo sie jetzt
 7 ist.°
 8 R: Die ist da.
 9 C: Mhm, ja, wir drei, ne. Hauptbahnhof ist unser Treffpunkt und dann geht es
 10 entweder mit der Bahn nach X-Stadt oder heute Morgen wurden wir gebracht mit
 11 dem Auto.
 12 L:]Ah okay, ja.
 13 C: Und am Samstag soll wir wohl alleine von hier aus. Also mit Straßenbahn bis
 14 Bahnhof, ne, und irgendwo, das kriegen wir auch hin.
 15 L: Magst du das einmal durchreißen oder so was?
 16 C: Das ist glaube ich, die Haltestelle ist gar nicht weit von hier, ne?
 17 R: Das ist hier, hier ist eine Bushalte
 18 C:]Über die Brücke, glaube ich, rüber und dann
 19 R:]Du kannst hier mit dem Bus
 20 fahren.[
 21 C: Oh
 22 R:]Wenn du willst, dann fährst du jetzt ein paar Stat-, hier ist eine
 23 Bushaltestelle, fährst du jetzt ein paar Stationen mit dem Bus, dann steigst du
 24 in die S-Bahn ein, fährst mit der zwei Stationen und steigst Hauptbahnhof wieder
 25 aus.
 26 C: Su::per. Das ist ja, also[
 27 R:]Wir haben heute Morgen den Luxus auch gehabt.
 28 C: Schö::n. Das, weil, weil, wie gesagt, weil ja Klara mit Rollstuhl, ne[
 29 R:]Da kannst du,

- 30 kommst du mit dem Rollstuhl rein, nur, du musst den kippen.
 31 C: Naja, das ist kein Problem.:[
 32 R:]Wegen diesen kleinen Rädern, sonst bleiben die
 33 dazwischen irgendwie hängen.
 34 C: Das kriegen wir schon hin. Das ist ja toll.
 35 V:]Ist hier nicht auch irgendwo eine Bahnstation?
 36 R: Das ist die D-Haltestelle ist das.
 37 L:]Ja, das ist (2) An der G-Haltestelle bin ich ausgestiegen.
 38 C: D-Haltestelle
 39 V:]Kann man, kann man da nicht direkt zum Bahnhof fahren?
 40 L: Bei der G-Haltestelle?
 41 R:]Könnte man auch.
 42 L:]Drei, sieben, ja, genau. Wenn man zur Brücke, da in
 43 ich, genau, von da bin ich jetzt gekommen und da kann man direkt zum Bahnhof
 44 durchfahren.
 45 C:]Mhm, kann man auch, ja. Sind das alles Niederflur-Bahnen, die da
 46 fahren?
 47 R:]Ja, das ist so ein Hochbahnsteig. Ja.
 48 C:]Ah, da kommt Klara mit rein, das ist ja
 49 gut. Danke, ach so, die Adressen, ja, gut.

Christian validiert in Zeile 2 das Thema, überlegt und nennt die Uhrzeit, zu der er das Haus verlassen hat. Lenas erstaunter Ausruf in Zeile 3 dokumentiert die unterschiedlichen Erfahrungsräume von Lena und Christian. Im Erfahrungsraum einer Studentin liegen die besuchten Orte und Termine meist in derselben Stadt und beginnen später am Tag. Es löst daher Erstaunen aus, wenn jemand frühmorgens das Haus verlässt, um einen Termin in einer anderen Stadt wahrzunehmen. Viktoria teilt Lenas Erfahrungsraum, da sie in Zeile 4 das Erstaunen über die frühe Uhrzeit bestätigt.

In den folgenden Zeilen entwickelt sich ein Gespräch in einem inkludierenden Modus. Rita und Christian beteiligen sich mit hoher thematischer Kenntnis. Lena signalisiert in Zeile 12 durch ihre Äußerung formale Zustimmung, vor allem in Bezug auf das Gesprächsthema. Die Aussage ist für Lenas Verhältnisse recht einsilbig. Darin dokumentiert sich, dass sie ihre Aufgabe als ‚Smalltalkerin‘ erfüllt sieht und sich nun zurückhalten kann. Christian behält den Gesprächsfaden in Zeile 13f in der Hand und berichtet auch von den Rückwegplänen.

Lena bringt in Zeile 15 ein neues Thema in den Diskurs ein. Sie fordert jemanden auf, den Notizzettel durchzureißen. Sie versucht damit, einen Teil der von ihr angenommenen Aufgaben abzugeben. Das lässt erkennen, dass sie, parallel zum Smalltalk, die inhaltliche Arbeit der Gruppe verfolgt. Ob jemand dieser Aufforderung nachkommt, bleibt im Folgenden unklar. Verbal reagiert niemand direkt darauf. Stattdessen setzen Christian und Rita in relativ hoher Interaktionsdichte ihr Gespräch über den Seminarweg fort. Es ist also für beide Beteiligte ein relevantes und verbindendes Thema. Rita elaboriert in Zeile 22-25 die Möglichkeit, vom Seminarort mit dem Bus zum Hauptbahnhof zu fahren. Diese für ihre Verhältnisse sehr ausführliche Äußerung dokumentiert, dass sie sich bei diesem Thema sicher fühlt und auskennt. Dies passt auch zum bisherigen Eindruck (Thema Stifte, Thema Frühstück) und ermöglicht auch eine vorsichtige Interpretation, dass Ritas Zurückhaltung ansonsten in ihrer Unsicherheit in Bezug auf die besprochenen Inhalte begründet ist. Christian teilt diese Unsicherheit. Anders als Rita reagiert er aber darauf, indem er fragt, Vermutungen anstellt oder sich anderweitige Rückversicherung holt.

In den folgenden Zeilen setzt sich das Gespräch über das Thema Erfahrungen mit Barrieren im öffentlichen Nahverkehr vor allem zwischen Rita und Christian, aber auch Viktoria fort. Vor allem Christian und Rita teilen hier Erfahrungen, die den Studentinnen verschlossen bleiben. Sie verfügen über Expertenwissen zu öffentlichen Verkehrsmitteln, was auch von Viktoria anerkannt wird, da sie eine konkrete Frage dazu stellt, die Rita beantwortet. Lena validiert in Zeile 37 Ritas Antwort und berichtet vom eigenen Weg. Christian spezifiziert mit dem Fachausdruck „Niederflurbahnen“ die Form der dort verkehrenden Straßenbahnen. Rita elaboriert Christians Aussage mit einem Ausdruck „Hochbahnsteig“. Diese Terminologien sind die von den Verkehrsgesellschaften genutzten Ausdrücke für barrierearme Formen von Bahnsteig und Straßenbahn. Die Nutzung dieser Ausdrücke zeigen Christians und Ritas Kenntnisse auf diesem Gebiet. Der Diskurs wird nicht formal abgeschlossen, sondern durch jemanden (vermutlich Viktoria aufgrund Zeile 52-54) unterbrochen, der die fertigen Adresszettel verteilt, was als propositionale Handlung gedeutet werden kann, die die Organisation der Projektgruppentreffen weiter voranbringen soll. Die Gruppe hat sich bis dahin in einem konvergenten Diskurs über ein Thema ausgetauscht. Die bis dahin üblichen Gruppenrollen wichen dort voneinander ab. Christian war weiterhin recht aktiv, Rita dagegen aber auch. Viktoria war zumindest regelmäßig beteiligt, Lena dagegen weniger.

Von Zeile 50-57 stehen die fertigen Adresszettel im Zentrum des Diskurses.

- 50 L: Genau. Wobei vielleicht für euch besser die, wo jetzt noch Platz ist, dass wir das
51 dann nochmal drunter schreiben können.
52 V:]Ach so, ja gut, dann nehmen wir die hier.
53 L: Genau, Viktoria.
54 V: Einmal zurück. @(3)@ Kriegt ihr sie doch nicht.
55 C:]Jau.
56 L: @(.)@ Aber ihr kriegt noch welche, keine Sorge.
57 C:]Ja. (10)

Lena bestätigt Christians Validierung und erläutert, dass „für euch“, also für den Teil der Gruppe, der sie selbst zumindest nicht einschließt, Zettel besser sind, auf denen noch Platz für zusätzliche Notizen ist. Viktoria bestätigt in Zeile 52 Lenas Idee, dass „wir“ die anderen Zettel nehmen. Auch hier ist formal noch unklar, welcher Teil der Gruppe mit „wir“ oder „ihr“ gemeint ist. Viktoria sagt lachend: „Einmal zurück. @(3)@ Kriegt ihr sie doch nicht.“ In diesem Moment wird differenzherstellend deutlich, dass mit „wir“ Viktoria und Lena gemeint sind und mit „ihr“ Rita und Christian. Dies dokumentiert, dass in der Gruppe zwar mit allen Gruppenmitgliedern ähnlich umgegangen wird (alle bekommen einen Adresszettel), dass aber Viktoria und Lena die Verantwortung für die Zusammenarbeit teilen. Sie gestehen den beiden anderen Mitgliedern eine Zettelvariante mit mehr Raum für Notizen und Absprachen zu. Christian validiert in Zeile 55 die Vorschläge; das Wort „Jau.“ erscheint klar zustimmend. Rita äußert sich nicht. Die drei sich äußernden Gruppenmitglieder teilen die Annahme einer ‚wir/ihr-Differenz‘. Lena lacht in Zeile 56, was als Zeichen von Verlegenheit gewertet werden kann, Grund kann die offensichtlich gewordene Verantwortungsübernahme sein. Christian bestätigt vor einer Pause von 10 Sekunden die Überlegungen und damit ist das Thema Zettel vorerst beendet. Nach der Pause bringt Rita das Thema **Wertmarke** (Zeile 58-70) ein.

- 58 R: Vielleicht kriege ich das noch unter der Woche, kriege ich das ja noch organisiert,
59 dass meine Mutter mir eine Wertmarke organisiert. Weil dann hätte ich nämlich
60 einen freie Fahrt auf freier Bahn, weil ich nämlich keine habe. Weil dann ist das
61 für mich kostengünstiger.

- 62 L: Mhm.
 63 V:]Wie viel musst du jetzt bezahlen?
 64 R: Neun oder elf Euro und[
 65 V:]Jedes Mal?
 66 R: Jedes Mal. Es ist im Endeffekt rechnen die das irgendwie wieder aus mit der
 67 Wertmarke.
 68 V: Mhm. Da bezahlt man 60 Euro im Jahr.
 69 R: Ja. (.) Kann aber dafür aber kann dann die Begleitperson nicht frei, ich hab auch
 70 keinen Buchstaben drinne, gar nichts. Ist dann so. (7)

Rita leitet auf das Thema öffentlicher Nahverkehr zurück und äußert ihre Hoffnung, bald eine „Wertmarke“ zu besitzen, um „kostengünstiger“ zu fahren. Lena ratifiziert ihre Äußerung und Viktoria fragt in Zeile 63 nach Ritas bisherigen Fahrtkosten. Damit wird der möglicherweise auch von Rita intendierte Zusammenhang zur Projektarbeit, die für Rita mit Fahrtkosten verbunden ist, deutlich. Rita nennt den Fahrpreis und Viktoria fragt: „Jedes Mal?“ Diese erstaunt klingende Nachfrage dokumentiert, dass sie den Preis als hoch empfindet und auch, dass in ihrem Erfahrungsraum einer Studentin mit Semesterticket Bahnpreise kaum eine Rolle spielen. Der weitere Diskurs bis Zeile 70 zeigt wiederholt, dass Rita, wenn sie sich sicher im Thema fühlt, sich auch ausführlich mit eigenen Themen in den Diskurs einbringt.

Nach einer Pause von sieben Sekunden bringt Viktoria das nächste Thema in den Diskurs ein. Sie spricht Lena darauf an, ob sie die Telefonnummern „schon auswendig“ kenne. Damit eröffnet sie eine Sequenz, in der **die getroffenen Absprachen** noch einmal wiederholend erörtert werden (Zeile 71-96).

- 71 V: Kannst du die Nummern schon auswendig? @(.)@
 72 L: Das sind ja meine. @(.)@ Also die letzten beiden. Aber nee.
 73 V:]Hast jetzt so oft schon aufge-
 74 geschrieben
 75 L: @(.)@ Die anderen dann nicht. Und dass, dass ihr jetzt vielleicht euch dann
 76 nochmal darunter schreibt, wie wir das nächste Woche machen? Dass ihr das
 77 nicht vergesst. Ja, Moment. Genau, dass, dass ihr da jetzt irgendwie
 78 C:]Der 11. jetzt, am 11.
 79 L: Genau, der 11.5. Dass wir uns erst mal so geplant um 14 Uhr treffen und[
 80 R:]An der Uni.
 81 L: Da beim Seminarraum, genau.
 82 R: Gut.
 83 L: Ne, ja.
 84 C: Also 11.5., 14 Uhr.
 85 L: 11.5., genau, 14 Uhr, beim Seminarraum, wo wir immer sind.
 86 C:]Mmh
 87 L: Und wenn du eben nicht kommen, können, oh Gott,
 88 V: kommen kannst,
 89 C:]kannst
 90 L: kommen kannst, genau, dann (...)
 91 C: Dann rufe ich Freitag um, vor zehn[
 92 L:]Ja genau[
 93 C:]Oder um zehn[
 94 L:]Ja, irgendwie so, genau. Dass, dass wir dann Rita noch
 95 Bescheid sagen können.
 96 C: Ja, okay, mache ich. (2)

Viktorias Formulierung kann einerseits Bewunderung über Lenas scheinbar müheloses Arbeiten dokumentieren, andererseits aber auch eine ironische Äußerung über den Zeitbedarf sein, da Viktoria einmal vorgeschlagen hatte, die Zettel zu kopieren. Ihr Lachen am Ende dokumentiert Verlegenheit oder auch ein schlechtes Gewissen, dass sie selbst nicht schreibt. Lena reagiert in Zeile 72 antithetisch, indem sie sagt, dass sie lediglich ihre eigenen Nummern auswendig kann. Auch sie reagiert mit einem verlegenen Lachen. Die Verlegenheit kann dadurch begründet sein, dass sich die beiden noch nicht gut kennen, der Umgang miteinander noch mehr an Sicherheit gewinnen muss oder aber dass Lena auf Viktorias ironische Kritik reagiert.

In Zeile 75 bringt Lena den Diskurs zu einem Konsens, beendet das Thema und bringt in derselben Äußerung das nächste Gesprächsthema ein. Lena fordert in Zeile 76 mit einer Frage die anderen Gruppenmitglieder auf, sich den nächsten Termin zu notieren. An dieser Stelle entscheidet sich Lena für eine direkte Aufforderung, die noch einmal fortgesetzt wird, als ab **Zeile 97-124 Christian aufgefordert wird, sich Notizen zu machen**, was er bisher noch nicht erledigt hat.

- 97 L: Ja, genau. Und dann am besten noch Christian eben.
 98 C: °Ich muss das auch noch
 99 aufschreiben°
 100 L:]Willst du das einmal zum Unterlegen haben? [
 101 C:]Mhm. Also (3) (.....) (14) Fünf-
 102 te
 103 V: 14 Uhr [
 104 C:]14 Uhr.
 105 L: Mhm.
 106 C: Was schreiben wir noch hin?
 107 L: Ja, vielleicht bis zehn Uhr bei Lena oder Viktoria melden.
 108 C:]Ach so, ja, mhm. Zehn Uhr (3) Lena (4) anru-
 109 fen, ne?
 110 L: Genau (2) Auf der Handynummer.
 111 C: Mhm, auf Handy.
 112 L: Ja. (9) Genau. Ja. Mehr braucht ihr erst mal nicht.
 113 C:] So Und Seminar, 31 ist das
 114 dann, ne?
 115 L: 32 ist das, da, wo wir immer sind.
 116 C:]Ja. Ich glaube, das ist 31, ne?
 117 V:]°Ich weiß auch nicht° [
 118 L:]Nee, ich glaub.
 119 C: Nee, ich schreib mal auf (4).
 120 L: Und dann fahren wir eben zusammen zu Viktoria
 121 C:]31 sagen wir mal, ne?
 122 C: So.
 123 L: Ja. (...) Ja, das war, glaube ich, auch dann, ne.
 124 R: Ja.

Alle anderen Gruppenmitglieder haben anscheinend bereits Notizen gemacht. Lena hat hier als moderierende Gruppenleitung die Vollständigkeit der Gruppe im Blick. Christian validiert in Zeile 98f Lenas Ansinnen, allerdings leise gesprochen. Daraufhin bietet Lena ihm unterstützend in Zeile 100 eine Unterlage an, was die in Lenas Augen ungenügende Ausstattung von Christians Schreibplatz dokumentiert. Wenn dies der Fall ist, zeigt das, genau wie Christians später Beginn mit dem Schreiben, die für ihn ungewohnte oder unangenehme Situation, sich

Notizen machen zu müssen, oder aber auch seine Abwehr von Lenas direktiven Plänen für ihn, denen er aber im Folgenden nachgibt.

Christian beginnt seine Notizen in Zeile 101, wie aus den Pausen und den einzelnen gesprochenen Wörtern zu entnehmen ist. Viktoria und Lena ergänzen Modalitäten des Treffens und leisten damit Unterstützungsarbeit. Lena schlägt in Zeile 107 vor, er solle sich bei ihr oder Viktoria melden. Lena benennt hier nicht Rita, für die die Information eigentlich am relevantesten ist, da sie einen längeren Anreiseweg hat. Dies dokumentiert (ähnlich wie in der Sequenz zu der Größe der Notizzettel), dass Lena die Verantwortung für die Koordination der Treffen bei sich und Viktoria sieht. Christian nimmt Lenas Hinweis in Zeile 108 an. Er notiert allerdings nur Lena als Anrufpartnerin, da er sie in der Verantwortung der Koordination sieht. Er schließt in Zeile 113 das Schreiben mit einem „So“ in Lenas Äußerung hineingesprochen ab. Dann leitet Lena eine Konklusion ein, die besagt, dass „ihr“ erst einmal nicht „mehr“ braucht. Durch diese Formulierung dokumentiert sich, dass mit diesen Notizen die beiden Teilnehmenden der Gruppe mit den nötigen Informationen ausgestattet sind, die nach ihrer Ansicht Unterstützung benötigen und diese auch annehmen bzw. durch Unsicherheit Unterstützungsbedürftigkeit signalisieren. Christian schließt sich in Zeile 188 nicht an Lenas Konklusion an, sondern ergänzt eine seiner Meinung nach relevante Information, nämlich die Raumnummer „31“. Dadurch zeigt sich, dass Christian für sich selbst durchdenkt, was er notieren muss, und sich nicht unkritisch Lenas Leitung unterwirft. Auch nach Lenas Ausführungen bleibt Christian antithetisch bei Raumnummer „31“. Dies kennzeichnet ein Zutrauen in seine eigene Meinung. Er beendet die Diskussion mit „Ich schreib mal auf“.

Lena akzeptiert in Zeile 120 das Ende der Diskussion; dies dokumentiert ihr Zutrauen in Christians Fähigkeiten oder das Wissen, dass die Raumnummer bei einer Differenz von einer Ziffer in einem Universitätsgebäude ein leicht zu lösendes Problem ist. Stattdessen führt sie aus, dass die Projektgruppe zu Viktoria nach Hause fahren wird. Christian wiederholt in Zeile 121 jedoch noch einmal die Raumnummer, die er notieren möchte. Dies deutet auf noch vorhandene Unsicherheit hin, er entscheidet sich dann aber für eine Nummer, seine eigene und beendet seine Notizen mit einem „So“. Lena validiert in Zeile 123 als Gruppenleitung die Vollständigkeit von Christians Notizen und fragt in der Gruppe nach, ob es „das war“. Rita bestätigt ihre Frage, bevor in **Zeile 125-128 das nahende Ende des Treffens** thematisiert wird.

- 125 L: Müssen wir sonst jetzt noch irgendwas besprechen? Ich glaub nicht, oder? So,
 126 ach, ist ja auch direkt viertel vor.
 127 V: Gleich gibt's Mittagessen.
 128 L: Ja. @(.)@ Bin ich schon mal gespannt.

Lena und Viktoria sind sich in dieser Sequenz einig über das nahende Ende des Treffens, indem sie auf das Smalltalk-Thema Essen überleiten. Christian reagiert im Gegensatz zu Viktoria nicht auf das begonnene Smalltalk-Thema, sondern bringt noch ein weiteres inhaltliches Thema in den Diskurs ein. Er möchte sich weiter über das nächste Treffen informieren, welches bei Viktoria zu Hause stattfindet. Er spricht aber nicht direkt Viktoria an, sondern nutzt die Formulierung „zu jemandem privat nach Hause“. Dies ist eine allgemeine Hinführung zu dem Thema **Ort des gemeinsamen Treffens**, das daraufhin in den **Zeilen 129-146** den Diskurs der Gruppe beherrscht.

- 129 C: Wann geht es zu jemandem privat nach Hause und dann[
 130 L:]Genau, zu Viktoria.
 131 V: Genau, wir fahren dann zu mir, das ist ja nicht so weit.
 132 C: Und Wohnzimmer oder irgendwo Platz ist

Form einer Proposition ein (21 Propositionen von Lena, sieben von Christian und jeweils drei von Viktoria und Rita). Er erinnert beispielsweise an die Erstellung des Protokolls oder übernimmt die Aufgabe, eine Gesprächspause mit Smalltalk zu überbrücken (vgl. Passage ‚Plakat und Protokoll‘ Zeile 17). Christian übernimmt im Gruppenprozess Verantwortung in Bezug auf sich selbst und seine Terminplanung, indem er bei Unklarheiten nachfragt, von der Erkrankung seiner Mutter und den Auswirkungen auf das gemeinsame Treffen berichtet oder seinen Assistenzbedarf klar formuliert (vgl. z. B. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 49ff sowie Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 30). Er übernimmt auch Verantwortung für andere Gruppenmitglieder, indem er Ritas Situation mitbedenkt, als es um Anfahrtswege geht, oder die Termine der Studentinnen berücksichtigt (vgl. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 19). Für formale Entscheidungen innerhalb der Gruppe, wie beispielsweise die endgültige Entscheidung für einen Termin oder auch das Lösen der Protokollfrage, übernimmt Christian jedoch keine Verantwortung. Hier übernimmt er zwar die Initiative oder weist auf Versäumtes hin, tut dies jedoch häufiger in Form von Nach- bzw. Rückfragen am Ende seiner Äußerungen, die ein Bedürfnis nach Rückmeldung belegen (vgl. Passage ‚Plakat und Protokoll‘ Zeile 5 und 22). Christian benötigt in der Gruppe also eine Person, die ihm Bestätigung vermittelt. So erklärt sich, warum nicht er die Leitung dieser Kleingruppe übernimmt. Dadurch fällt die moderierende Leitung der Gruppe durch Christians fragendes Interaktionsverhalten und die Zurückhaltung der beiden anderen Gruppenmitglieder Lena zu, die zugleich diese Funktion von Beginn an übernimmt.

Lena übernimmt die Koordination der Anreisen zum Treffen und der notwendigen telefonischen Absprachen, falls Christian abwesend sein sollte (vgl. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 67), und verweist beispielsweise auf das Ende des Treffens (vgl. Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 125). Damit übernimmt sie eine Strukturierung des Treffens, die anscheinend auch für die anderen Gruppenmitglieder zumindest tragbar ist und ihnen auch ein Gefühl von Sicherheit bietet. Es findet sich an keiner Stelle ein oppositioneller Diskurs, der Lenas Verantwortungsfunktion anzweifelt. Stattdessen ist es so, dass meistens Lena die Proposition eines anderen Gruppenmitglieds validiert oder elaboriert und besonders für Christian als sicherheitsvermittelnde und entscheidende Instanz fungiert. Sie bestätigt beispielsweise die Vollständigkeit von Christians Notizen oder seine Überlegungen zu den Gruppenterminen (vgl. z. B. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 48 und 51 sowie Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 154). Lena vermeidet in ihrem Leitungsverhalten direktive Aufforderungen an die anderen Gruppenmitglieder. Sie gibt zum Beispiel zunächst keinen konkreten Auftrag zum Erstellen eines Notizzettels, nachdem die Gruppe auf indirektere Aufforderungen in der Passage ‚Schreiben und Smalltalk‘ nicht reagiert hat (vgl. Passage ‚Zettel schreiben, Zeile 1ff). Dies widerspricht trotz ihres klaren Leitungsverhaltens anscheinend ihrem Verständnis einer Zusammenarbeit in einer Kleingruppe, deren Leitung sie nicht ‚offiziell‘ übertragen bekommen hat. Zudem ist ihr ein freundlicher Umgangston innerhalb der Gruppe wichtig. Als sie die Gruppe beispielsweise zum Verfassen von Notizen animieren möchte und niemand reagiert, verändert sie ihre recht barsche Formulierung „Hat jetzt jemand einen Stift?“ in eine abgeschwächte, freundlichere Variante (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 54). Als niemand auf ihre indirekten Aufforderungen reagiert, füllt Lena den Notizzettel selbst aus, um sicherzugehen, dass die Informationen für alle zugänglich sind.

Während des Gruppentreffens spricht sich Viktoria dafür aus, einen Zettel mit Notizen zu fotokopieren. Lena lehnt das ab und entscheidet, dass die Informationen von allen per Hand abgeschrieben werden (vgl. Passage ‚Plakat und Protokoll‘ Zeile 10ff). Damit wird klar, dass Lenas Leitungsposition in der Gruppe auch die Definitionsmacht über das Vorgehen der Gruppe umfasst und sie Viktorias Vorschlag des Kopierens zurückweisen kann. Viktoria ratifiziert Lenas Äußerung und erkennt damit ihre Position an. Allerdings beteiligt sie sich nicht am Schreiben

und macht ironische Bemerkungen dazu. Trotz dieser Entscheidungsmacht ist ihr an anderen Stellen auch die Rückmeldung aus der Gruppe wichtig. Sie fragt bei der Organisation der Treffen zum Beispiel Rita, ob sie einverstanden ist, bringt manche Themen fragend ein oder möchte eine Rückmeldung aus der Gruppe in Bezug auf das Plakat als Präsentationsform (vgl. z. B. Passage ‚Schreiben‘ Zeile 29 sowie Passage ‚Zettel schreiben und Terminkorrektur‘ Zeile 85 und 98). Ihr Leitungsstil ist also darauf ausgerichtet, in der Gruppe Gemeinsamkeit herzustellen und alle Gruppenmitglieder zu bedenken und einzubeziehen. Dabei wertet sie die Interessen aller Gruppenmitglieder gleich.

Schon zu Beginn des Transkripts zeigt sich Lenas Tendenz, mehrere Dinge gleichzeitig zu erledigen, indem sie einerseits schon mitten im Gruppendiskurs zu sein scheint und andererseits das Aufnahmegerät einschaltet. Auch das gleichzeitige Moderieren und Schreiben der Zettel deuten auf eine zeitlich effiziente Arbeitsform hin. Das Schreiben der Zettel sorgt dafür, dass Termine so abgesichert werden, dass das Gesagte mit dem Gehörten übereinstimmt, und wirkt auf die Gruppe entschleunigend. Von dem Moment an, in dem Lena beginnt die Notizen zu schreiben, werden Gesprächspausen häufiger, Smalltalk-Interaktionen nehmen zu, Rita beteiligt sich vermehrt und Christian berichtet von der schweren Erkrankung seiner Mutter. Dies weist ebenfalls darauf hin, dass die vorherige Interaktionsart ohne Sprechpausen die Beteiligung der anderen Gruppenmitglieder zumindest erschwert hat.

Christians Sozial- und Gruppenkompetenz ist es zu verdanken, dass Lenas offene Haltung gegenüber den Interessen anderer Gruppenmitglieder zum Tragen kommen kann. Christians Propositionen oder andere präzise Nachfragen sorgen für inhaltliche Klärung (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 64, 67, 70 sowie Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 129). Christian folgt dem Gruppendiskurs die ganze Zeit, schafft Gesprächspausen für das Einbringen der Krankheit seiner Mutter (vgl. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 49ff) und nimmt in seinen Augen zu früh abgeschlossene Themen wieder auf. Er scheut auch nicht davor zurück, Lena gegebenenfalls zu unterbrechen, wenn es ihm nötig erscheint (vgl. Passage ‚Zettel schreiben‘, Zeile 35, 78, 91). Er sieht sich als Mitglied der Gruppe, welches das Recht hat, genaue Antworten zu bekommen.

Christians Verbundenheit mit Lena und ihrer Gruppenleitung zeigt sich darin, dass er derjenige ist, der am häufigsten ihre Themen und Wortbeiträge validiert und sie damit zum Teil des Gruppendiskurses macht. Christian unterwirft sich Lenas Gruppenleitung allerdings nicht unkritisch, sondern prüft diese für sich selbst. Dies wird zum Beispiel beim Erstellen des Notizzettels deutlich, als sich Christian bei Unklarheiten in Bezug auf die Raumnummer auf seine eigene Kenntnis verlässt (vgl. Passage ‚Zettel schreiben und Smalltalk‘ Zeile 119). Zusammenfassend kann Christians entscheidende Rolle für das Gelingen des Gruppenprozesses hervorgehoben werden. Ohne seine Beiträge bestünde die Gefahr des unabsichtlichen Ausschlusses anderer Gruppenmitglieder. Er übernimmt die entscheidende Verantwortung für die Herstellung von Gemeinsamkeit in der Gruppe und sorgt dafür, dass unterschiedliche Erfahrungsräume im Laufe des Gruppentreffens kommunikativ geteilt werden können. Der bei dieser Gruppe vorherrschende Eindruck der gut organisierten Teamarbeit entsteht aus der Kombination der beiden Persönlichkeiten von Christian und Lena.

Viktoria und Rita sind in dieser Gruppe ruhiger und haben mit Abstand geringere Redeanteile als Lena und Christian. Beide bringen jeweils drei Mal ein Thema erfolgreich in den Diskurs ein. Wenn beide also die Initiative zu einem Thema übernehmen, wird dies in der Gruppe auch wahr- und aufgenommen (vgl. Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 58, 71, 127). Es finden sich keine Stellen, an denen eine von beiden erfolglos versucht, ein Thema zu platzieren. Dies verdeutlicht die Fähigkeit der Gruppe, auf ihre Mitglieder zu achten. Viktoria hat einen etwas höheren

Redeanteil bei inhaltlichen oder organisatorischen Passagen, in Smalltalk-Passagen ist die Beteiligung beider jedoch ausgeglichen. Rita schweigt manchmal über längere Passagen. Ihre unvermittelten, selbst initiierten Beiträge an bestimmten Stellen belegen aber, dass sie dem Diskurs die ganze Zeit gefolgt ist und auch Verantwortung für ihre eigene Situation, ihre Materialien für die Gruppenarbeit sowie ihre Terminplanung übernimmt. In Zeile 55 äußert sich beispielsweise Rita das erste Mal überhaupt verständlich, indem sie an entsprechender Stelle Stifte anbietet, oder später, indem sie einen Termin bestätigt oder ihr Mediennutzungsverhalten darlegt.

Es gibt in der Gruppeninteraktion jedoch immer wieder Sequenzen, in denen vor allem Christian und Lena sprechen und die anderen Gruppenmitglieder schweigen. Am Ende dieser Sequenzen finden sich häufige Validierungen, die der Herstellung von Gemeinsamkeit dienen. Sie finden vor allem zwischen Christian und Lena statt und werden zusätzlich oft von Viktoria oder Rita bestätigt (vgl. z. B. Passage ‚Zettel schreiben und Smalltalk‘ Zeile 1-3, Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 22-24). Es gibt allerdings keine Stelle, an der alle vier Gruppenmitglieder sich gegenseitig validieren. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Position der ruhigeren Mitglieder angesichts dieser Interaktionsstruktur weiter entwickeln wird.

Differenz in der Gruppe und ihre Bearbeitung

Auf den ersten Blick ist die auffälligste Differenz in dieser Gruppe die Gruppenkonstellation aus zwei stark beteiligten und zwei ruhigeren Gruppenmitgliedern, die aufgrund nicht genau analysierbarer Faktoren wie zum Beispiel Persönlichkeitsmerkmalen, Verbundenheit mit dem Thema oder bisherigen Erfahrungen in Gruppen zustande kommt. Diese Differenz bleibt bestehen und wird kaum bearbeitet. Niemand fragt nach, wenn Rita sich während der Passage zu Terminabsprachen bis Zeile 52 überhaupt nicht äußert oder Viktoria nicht ihre Meinung zu einem Plakat als möglichem Projektergebnis äußert (vgl. Passage ‚Zettel schreiben und Smalltalk‘ Zeile 29ff). Lena fragt, ob sie für alle den Zettel abschreiben soll, und es antworten nicht alle Gruppenmitglieder (vgl. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 92). Stattdessen wird davon ausgegangen, dass sich jeder einbringen kann, wenn er es für notwendig hält. Es wird mit allen Gruppenmitgliedern ähnlich umgegangen (alle bekommen einen Adresszettel, alle sind bei den Treffen anwesend, alle Interessen werden berücksichtigt) und alle sind selbstverständlicher Teil der Gruppe.

Bei genauerer Analyse wird in den Interaktionen jedoch deutlich, dass auch die Differenzkategorie ‚Studierende und behinderte Menschen‘, beeinflusst durch unbewusste Vorannahmen, durchaus zum Tragen kommt. Christian und Rita bekommen von den Studentinnen zum Beispiel insgesamt mehr Raum und Assistenz für genaue Absprachen zugesprochen (größere Notizzettel, telefonische Unterstützung bei der Terminkoordination ...). Auch bei der Vereinbarung der Termine und Christians Frage nach einer Wegbeschreibung fühlen sich beide Studentinnen sowohl dafür zuständig, Christian ein Gefühl von Sicherheit zu geben als auch die Organisation der Treffen so unkompliziert wie möglich zu gestalten (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 30ff). Sie handeln also nach ihrer Vorannahme, dass Behinderung einen Mangel an Kompetenz bedeutet und einer erhöhten Fürsorge bedarf. Gründe könnten neben der bekannten Behinderung auch ein unsicheres Auftreten von Christian und Rita, vermeintlich oder tatsächlich fehlende Ortskenntnis oder die Fremdheit an der Universität sein. Christian handelt ebenfalls entsprechend dieser Vorannahme, ist mit dieser Hilfe und Fürsorge einverstanden und nutzt die Studentinnen als Ansprechpartnerinnen für seine Fragen. Dass alle drei mit dieser Einschätzung einer höheren Kompetenz der Studierenden zum Teil falschliegen, wird an dem Missverständnis in Bezug auf die Terminvereinbarungen deutlich, in dem sich andeutet, dass Rita und

Christian durchaus bewusst war, dass sie an einem bestimmten Tag nicht an der Universität sein würden, Lena und Viktoria jedoch nicht (vgl. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 5ff). In den Diskursteilen über die öffentlichen Verkehrsmittel werden ebenfalls besondere Fähigkeiten speziell von Rita klar. Bei der Vereinbarung telefonischer Absprachen fungieren beide Studentinnen als mögliche telefonische koordinierende Ansprechpartnerinnen, anstatt dies Rita und Christian zu überlassen (vgl. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 67f).

Eine explizite Differenzsituation gibt es gegen Ende des Treffens, als die fertigen Notizzettel verteilt werden. Dort bekommen Lena und Viktoria kleinere Zettel und die anderen beiden Gruppenmitglieder solche, auf denen zusätzliche Notizen gemacht werden können. Viktoria fordert diese Zettel nach dem Verteilen noch einmal lachend und mit der Formulierung „Einmal zurück- @ (3)@ Kriegt ihr die doch nicht.“ In diesem Moment wird sprachlich deutlich, dass mit „wir“ Viktoria und Lena gemeint sind und mit „ihr“ Rita und Christian (vgl. Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 50ff). Diese Zettel hat Lena geschrieben und Viktoria verteilt sie, als gehörten ihr die Zettel. Insofern wird auch dabei die ‚wir/ihr-Differenz‘ noch einmal unterstrichen.

Alle sind sich an dieser Stelle darüber einig, dass die beiden Studentinnen weniger Informationen benötigen als die beiden nichtstudentischen Gruppenmitglieder, und alle lassen es zu, dass eine kurze Situation von klassisch verteilten Rollen als Assistenzgeber und -empfänger entsteht. Dies steht im Kontrast dazu, dass sowohl Christian als auch Rita im Verlauf des Treffens wichtige Informationen beisteuern und einen besseren Überblick über die Termine haben als die Studentinnen. Auch in den anderen erwähnten Situationen verhalten sich Christian und Rita selbst entsprechend der konstruierten Rollenverteilung. Beide machen nicht deutlich, ob sie tatsächlich schriftliche Notizen bezüglich der Terminabsprachen benötigen, und notieren sich Adressen und Telefonnummern nicht für sich selbst. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass alle vier die unbewussten Annahmen über diesen Differenzaspekt teilen und dass diese Annahmen Teil der in der Gruppe vorhandenen Orientierungen sind. Christians entscheidende Rolle für die gelingenden Interaktionen, seine Klärung der Terminunklarheiten und die Einbeziehung von Rita führen nicht dazu, diese Differenzkategorie vollständig zu überwinden. Damit bleibt Christians tragende Rolle in der Gruppe zum Teil implizit und den Gruppenmitgliedern möglicherweise unbewusst.

Ein weiterer Differenzaspekt bezieht sich auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Universität, an dem nicht alle Gruppenmitglieder teilhaben. Deutlich wird dies in der relativ langen Diskussion um den Ort eines möglichen Treffens. Es geht dabei mehr um das unterschiedliche Verständnis von „zum Seminar“ als um die Vereinbarung eines Treffpunktes. Dies ist eine Schlüsselszene, die die unterschiedlichen Erfahrungsräume von an der Universität mit ihren Sprach- und Raumbezeichnungen beheimateten Personen sowie Personen, die sich in der Rolle als Gast an der Universität aufhalten, belegt (vgl. z. B. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 55ff). Der Grund, warum eine so ausführliche Diskussion mit mehreren Anläufen über den Treffpunkt nötig ist, sind verschiedene Erfahrungsräume bei Christian auf der einen und den Studentinnen auf der anderen Seite. Für Letztere ist das Thema schon bei der ersten Nennung des Ausdrucks „im Seminar“ geklärt (vgl. Passage ‚Terminabsprache‘ Zeile 55), denn das Wort „Seminar“ bezeichnet für die beiden einerseits das Treffen in der Großgruppe (im Gegensatz zum anschließend geplanten Kleingruppentreffen) und andererseits auch den konkreten Raum. Beide teilen diese Auffassung, weil das der an der Universität übliche Sprachgebrauch ist, der ihnen als Studentinnen vertraut ist. Für Christian sind diese Aspekte nicht automatisch miteinander verknüpft, weil er kein Student ist oder war (also über eine andere Berufsbiografie verfügt).

Ein weiterer Differenzaspekt, der zum Teil auch mit dem Erfahrungsraum der Universität zusammenhängt, betrifft den erlebten Zeitdruck von Lena und ihren Wunsch nach zeitlicher Effizienz. Lenas schon erwähntes hohes Arbeitstempo und die Tendenz, mehrere Dinge gleichzeitig zu erledigen, geben Hinweise auf ihre Orientierung, möglichst zeitsparend zu arbeiten. Die Erledigung einer Projektarbeit innerhalb des Studiums soll für Lena mit einem möglichst geringen Zeitaufwand verbunden sein, weshalb sie vorschlägt, die Projektgruppentreffen „direkt im Anschluss“ an die Seminartermine zu absolvieren. Der Wunsch nach zeitlicher Effizienz kann auch einem tatsächlich empfundenen Zeitdruck geschuldet sein (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 1f). Diesen Hinweis untermauert eine Sequenz gegen Ende des Treffens, als Lena das Präsentationsdatum mit der vorhandenen Zeit für die Gruppenarbeit verbindet und sagt: „Bis dahin sollten wir das hinkriegen“. Die Formulierung impliziert, dass es in der Gruppenarbeit darum geht, eine Aufgabe, die möglicherweise zu diesem Zeitpunkt groß und unübersichtlich wirkt, zu bewältigen (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 94). Sie dient der Selbst- und Fremdvergewisserung. Viktoria teilt die Orientierung einer zeitsparenden Arbeitsweise und eventuell auch das Gefühl des Zeitdrucks. Sie ist ebenfalls erleichtert, als der erste Projekttermin fest vereinbart ist und die in dieser Orientierung relevante inhaltliche Zusammenarbeit beginnt. Beide Studentinnen versuchen gemeinsam, Christian die Plausibilität eines Termins im Anschluss an eine Sitzung im gesamten Seminar zu erklären, begründbar mit dem Hintergrund, unnötige Wegzeiten zu vermeiden (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 1ff). Auch die Selbstverständlichkeit, mit der beide Studentinnen keine Termine über Himmelfahrt und Pfingsten vereinbaren wollen, erklärt sich aus dem Erfahrungsraum einer Studentin, die diese Wochenenden für Freizeitaktivitäten außerhalb des Studiums nutzen möchte (vgl. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 45ff).

Lena bezieht in ihren Wunsch nach zeitlicher Effizienz allerdings nicht nur sich und Viktoria, sondern die ganze Gruppe ein. Sie spricht von „wir“, wenn es um die Erledigung der Aufgaben für die Projektarbeit geht, und meint damit die gesamte Gruppe. Sie berücksichtigt bei der Terminplanung auch Christians und Ritas Wegzeiten sowie Zeitbudgets und will zum Beispiel ein Treffen vermeiden, für das beide einen zusätzlichen Weg in Kauf nehmen müssen. Rita und Christian haben einen anderen Umgang mit Zeit. Sie haben beispielsweise nichts gegen einen zusätzlichen Weg einzuwenden (vgl. z. B. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 24ff). An dieser Stelle im Diskurs machen sich beide Gedanken um die „Prüfung“ der Studierenden (die nur ein Seminartreffen zur studentischen Prüfungsleistung ist) und eine eventuelle Belastung zu diesem Zeitpunkt. Für Rita und Christian ist auch das arbeitsfreie Pfingst- oder Himmelfahrtswochenende eine Option, da für sie die Seminarteilnahme ohnehin freiwillig ist und nicht mit ihrem eigentlichen Arbeitskontext verbunden ist.

Wie im folgenden Abschnitt deutlich wird, werden die Differenzen in Bezug auf die unterschiedliche Teilhabe am Erfahrungsraum der Universität in der Gruppe kommunikativ geteilt, die Differenzen in Bezug auf sehr geringe Beteiligung oder die Zuschreibung mangelnder Kompetenz bleiben bestehen.

Gemeinsamkeiten, Kommunikative und konjunktive Erfahrungsräume

Die Auswertungen der Interaktionen der Gruppe zeigen, dass insgesamt wenige konjunktive Momente innerhalb der Gruppe vorhanden sind. Konvergente Diskurse finden sich in den Seitengesprächen über Alltagsthemen wie öffentliche Verkehrsmittel oder Terminplaner (vgl. Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 1-49 bzw. Passage ‚Zettel schreiben und Smalltalk‘ Zeile 1-10) sowie in kürzeren inhaltlichen Überlegungen zum Protokoll, zu den Notizzetteln oder auch zu der Ar-

beit anderer Projektgruppen. Diese Themen stellen also verbindende Elemente dar. Besonders daran ist aber, dass sich nie alle Gruppenmitglieder beteiligen. Auch andere gemeinsamkeitsherstellende Diskursorganisationen wie beispielsweise gegenseitige Validierungen aller Gruppenmitglieder finden sich nie, es beteiligt sich immer ein Gruppenmitglied nicht (vgl. z. B. Passage ‚Zettel schreiben und Smalltalk‘, Zeile 1-3, sowie Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 22-24). Deswegen ist die Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume innerhalb dieser Gruppe von zentraler Bedeutung. Diese gelingt vor allem durch Christians Kompetenz und Hartnäckigkeit. Ihm ist es zu verdanken, dass über maßgebliche Themen wie Orte und Termine, aber auch über den Umgang mit dem Protokoll so lange geredet wird, bis Unklarheiten beseitigt sind und trotz unterschiedlicher Erfahrungsräume ein kommunikativer Erfahrungsraum entstehen kann und die Projektgruppentreffen erfolgreich stattfinden können.

Etwas verallgemeinert lässt sich folgern, dass, wenn in einer Gruppe unterschiedliche Erfahrungsräume vorliegen und die Gemeinsamkeit nicht stark ausgeprägt ist, der Erfolg der Zusammenarbeit davon abhängt, ob Differenzen bemerkt und aufgeklärt werden. Das hängt stark von der Reflexionsfähigkeit und den kommunikativen Kompetenzen der einzelnen Gruppenmitglieder ab. In dieser Gruppe gelingt aufgrund der Konstellation ihrer Mitglieder eine relativ unkomplizierte Überwindung unterschiedlicher Erfahrungsräume und Orientierungen. Grund hierfür ist neben Christians Verhalten auch Lenas Führungsstil, der die Positionen der anderen Gruppenmitglieder berücksichtigt.

An diesem Beispiel lässt sich erneut sehen, dass divergente Orientierungen nicht zwangsläufig von der Leitung einer Gruppe geklärt werden müssen, sondern dass auch ein anderes Gruppenmitglied dazu den Anstoß geben kann. Kommunikativ geteilt werden in der Gruppe vor allem Themen, die mit der Projektarbeit oder deren Organisation zu tun haben. Es sind sachliche Themen, die wenig mit persönlicher Haltung oder Meinung zu tun haben. Als Christian beispielsweise von der schweren Erkrankung und dem drohenden Lebensende seiner Mutter berichtet, reagiert aus der Gruppe, möglicherweise aus Überforderung, nur Lena. Diese reagiert jedoch nicht etwa auf die emotional belastende Situation, sondern thematisiert die Konsequenzen, die diese Situation für die Projektarbeit mit sich bringt. Ein persönliches Interesse ist hier kaum zu rekonstruieren, verbindend ist das Seminar mit seinen organisatorisch-thematischen Anforderungen.

7.5 Vorherrschende Orientierungen der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘

Wie aus der oben genauer beschriebenen Rollenverteilung innerhalb der Gruppe hervorgeht, folgen alle Mitglieder dem Gruppendiskurs über den gesamten Verlauf des ersten Treffens. Auch die ruhigeren Gruppenmitglieder bringen sich mit erfolgreichen Propositionen in den Diskurs ein und sind somit Teil der Gruppe. Für alle Gruppenmitglieder ist es selbstverständlich und bedarf keiner Diskussion, dass bei den gemeinsamen Treffen alle anwesend sein sollten. Alle Gruppenmitglieder benennen von sich aus, ob sie zu einem bestimmten Termin kommen können oder ob es Dinge gibt, die einem Treffen entgegenstehen wie beispielsweise ein verlängertes Wochenende oder die Krankheit der Mutter. Diese Dinge werden in der Gruppe berücksichtigt und gleichwertig gesehen: Ein Termin an der Universität oder in der Freizeit der Studierenden ist genauso wichtig wie ein Arbeitstag in der Werkstatt oder andere private Gründe. Auch die Wegstrecke zu einem Treffpunkt wird bei allen Gruppenmitgliedern bedacht.

Die oben beschriebenen Differenz- und Fremdheitserfahrungen sind aber trotz ihrer erfolgreichen kommunikativen Klärung in der Gruppe auch ein Merkmal der Zusammenarbeit. Möglicherweise geht die Gruppe deshalb sehr sachorientiert miteinander um, obwohl auch an einigen

Stellen das Bedürfnis nach einem harmonischen Umgangston oder einer Zusammengehörigkeit in Form von aufeinanderfolgenden Ratifizierungen und Validierungen zu erkennen ist, an denen sich jedoch nie alle Gruppenmitglieder beteiligen. Die Projektarbeit steht inhaltlich im Vordergrund. Privaterer Themen, zumeist von Christian und Rita, werden in Schreibpausen besprochen, von allen Gruppenmitgliedern aufgenommen und als angemessen erlebt. Sie werden dann unterbrochen, wenn die Projektarbeit wieder im Vordergrund stehen soll. Diese Offenheit in Bezug auf privaterer Themen löst kein Befremden aus; die Krankheit von Christians Mutter ist allerdings für die Gruppe möglicherweise so überfordernd, dass der emotionale Gehalt von seinen Äußerungen nicht validiert wird. Deshalb wird er auch nicht Teil des Gruppendiskurses. Auch andere persönlichere Themen werden nicht erörtert, zudem ist kein erhöhtes persönliches Interesse der Gruppenmitglieder aneinander rekonstruierbar.

Die Gruppe geht davon aus, dass sich alle Gruppenmitglieder einbringen, wenn ihnen dies nötig erscheint. Auch Rita als zurückhaltendes Gruppenmitglied wird nicht vorschnell angesprochen, wenn sie sich nicht beteiligt. Dies wird zum Beispiel in der ersten Sequenz zur Terminvereinbarung deutlich, in der sich alle Gruppenmitglieder bis auf Rita äußern, oder an der Stelle, als Viktoria nicht ihre Meinung zu dem Plakat als Gruppenergebnis sagt. Die ruhigeren Gruppenmitglieder werden also nicht bevormundet. Auch bei der Klärung der Protokollfrage werden alle Gruppenmitglieder selbstverständlich berücksichtigt. Hier wird nicht der Aspekt des rotierenden Protokolls als diskussionsbedürftig angesehen, wohl aber die Frage, ob überhaupt ein Protokoll geführt werden muss. Inhaltlichen Unklarheiten wird an jeder Stelle Vorrang eingeräumt. Besonders zeigt sich das bei Christians zahlreichen Fragen zur Terminvereinbarung. Sie werden mit der notwendigen Zeit beantwortet und geklärt, auch wenn es sich dabei um Wiederholungen handelt. Damit führen diese Interaktionszüge zu einer kommunikativen Klärung. Zahlreiche Validierungen, Elaborationen und überwiegende inkludierende Modi der Diskursorganisation zeigen, dass die Gruppenmitglieder sich in die eingebrachten Themen hinein-denken. Die Gruppe ist als Ganzes daran interessiert, Gemeinsamkeit herzustellen, Differenzen zu erkennen und kommunikativ zu bearbeiten.

Diese Interaktionsstrukturen entsprechen dem, was im Allgemeinen unter einer ‚erfolgreichen‘ Zusammenarbeit in einer Gruppe verstanden wird. Alle Beteiligten verstehen das Thema und machen es sich zu eigen. Die Gruppe gibt sich selbst eine Struktur, die in diesem Fall vor allem durch Lena geprägt wird. Die einzelnen Mitglieder übernehmen andere anerkannte Rollen. Vorhandene Divergenzen, die mit den unterschiedlichen Erfahrungsräumen zusammenhängen, können metakommunikativ geklärt werden. Insofern soll die vorherrschende, geteilte Orientierung in dieser Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ genannt werden. Diese Orientierung, die durch eine sachorientierte Art des Umgangs miteinander gekennzeichnet ist, ermöglicht der Gruppe eine Zusammenarbeit durch einen praktikablen Umgang mit der immer wieder auftretenden Erfahrung von Fremdheit und der notwendigen Überwindung und Bearbeitung divergenter Erfahrungsräume.

Im Folgenden werden diese Orientierungen in jeweils zwei Ausschnitten aus dem dritten Gruppentreffen und dem letzten Gruppentreffen vor der Präsentation überprüft.

7.6 Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘

Zwischen dem ausführlich ausgewerteten ersten Treffen der Gruppe und dem weiter unten dargestellten **Beginn des dritten Treffens (Zeile 1-32)** liegen ein weiteres inhaltliches Gruppentreffen sowie ein Auswertungstreffen. Bei diesem Auswertungstreffen hat Christian Lena

eine Rückmeldung in Bezug auf ihr hohes Arbeitstempo gegeben. Dies bestätigt die oben angestellten Überlegungen zu Christians hoher sozialer Kompetenz. Er kann Unklarheiten oder divergente Vorstellungen ansprechen, bevor große Konflikte entstehen, was seine entscheidende Rolle für das Gelingen der Zusammenarbeit belegt. Die Auswirkungen der Rückmeldung sind im folgenden Treffen zu erkennen, denn die Gruppe drosselt ihr Tempo und Christian übernimmt nach Aufteilung der Rollenkarten zumindest zu Beginn eine moderierende Aufgabe:

- 1 L: Los geht's, (.)
2 C: Los geht's, ja. Also wollen wir mal den Fragezettel von gestern weitermachen,
3 ne?]
4 V:]Genau.
5 C: Wie weit waren wir da gekommen?]
6 V:]Soll ich nochmal vorlesen, was für Fragen
7 wir haben?
8 C: Ja.
9 V: Also die erste Frage ist die Frage nach dem Geschlecht, männlich oder weiblich,
10 wie alt bist du, wo wohnst du, Stadt oder Land, warst du schon mal auf,
11 warst du schon mal auf Wohnungssuche, ja, allein, ja, mit Freund/Freundin, ja,
12 mit Eltern, nein, wenn ja, wie hast du die Wohnungssuche empfunden, gut, prob-
13 lemlös, stressig, anstrengend, einfach, entmutigend, Sonstige, wie wohnst du, al-
14 leine, Eltern, Partner, Wohnheim, WG, Sonstige, inwieweit konntest du deine
15 Wohnung, dein Zimmer selbst einrichten, sehr gut, gut, geht so @(.)@, gar nicht,
16 Sonstiges. Kannst du deinen Alltag zu Hause selbst gestalten? Ohne Einschrän-
17 kungen, teilweise mit Einschränkungen, ich muss mich nach anderen richten,
18 ich fühle mich herumkommandiert. Fühlst du dich in deiner jetzigen Wohnform
19 wohl?
20 Ja oder nein. Wenn nein, welche der folgenden Wohnformen würdest du lieber,
21 in welcher der folgenden Wohnformen würdest du lieber wohnen?
22 Und dann halt auch wieder WG und so was, ne. Und was bedeutet für dich Selbst-
23 bestimmung, da wussten wir ja noch nicht genau, beim Wohnen oder in deinem
24 Zuhause, da wussten wir ja noch nicht, wie wir das formulieren.
25 C: Mhm. (.) Tja, wie wollen wir das formulieren?
26 L:]Bei dir zu Hause? Was bedeutet vielleicht
27 Selbstbestimmung bei dir zu Hause?
28 V: Mhm.
29 C: Könnte man so schreiben, ja.
30 L:]Für dich, bei dir zu Hause so, das ist relativ einfach
31 formuliert und ich denke auch, relativ verständlich.
32 C: Ja, finde ich auch, das kann man so schreiben.

In dieser Sequenz entscheidet nach wie vor Lena als immer noch akzeptierte Gruppenleitung mit ihrem „Los geht's“ über den Beginn des Treffens. Dann allerdings übt Christian die Moderatorenrolle aus. Viktoria ermutigt ihn darin und bietet dann auf eine Nachfrage Christians an, den bisherigen Arbeitsstand zusammenzufassen. Christian entscheidet positiv und Viktoria beginnt mit der Vorstellung. Sie erkennt also Christian als Moderator an, ist jedoch inhaltlich aktiver als im ersten Treffen.

Lena spricht erst wieder in Zeile 26, was zeigt, dass sie bewusst versucht, sich zurückzuhalten. Dies wirkt sowohl auf Christian als auch auf Viktoria bestärkend. Lenas Zurückhaltung bei gleichzeitiger Verantwortungsübernahme dokumentiert ihre Kritikfähigkeit und Offenheit für Anmerkungen der anderen Gruppenmitglieder. In Zeile 32 beendet Christians Moderation das

Thema. Diese Sequenz bestätigt das Bild einer respektvollen, sachorientierten Zusammenarbeit im Team. Sie setzt sich fort mit einer Sequenz, in der **Christian in seiner moderierenden Funktion (Zeile 33-52)** versucht, Rita einzubeziehen. Dies zeigt, dass sich in seinen Augen alle am Diskurs beteiligen sollen und ihm bewusst ist, dass Rita bisher nichts gesagt hat.

- 33 V: So, wollen wir noch irgendwas wissen?
 34 L: Ja, irgendwie (2) weiß ich auch nicht.
 35 C:]Gibt es noch eine Frage? Rita, was meinst
 36 du?

Rita beteiligt sich jedoch nicht, stattdessen setzt Viktoria fort.

- 37 V: Was wollen wir denn am Ende (2) wissen, oder was für ein Ergebnis wollen wir
 38 denn aus der Umfrage haben?
 39 L: Hm, genau, also im Prinzip, dass wir (2) doch dann das Plakat etwas besser
 40 gestalten können, oder nicht? [
 41 V:]Mhm. (.)
 42 C: Das Plakat und auch das Falt-, Faltblatt, was wir machen wollen, oder Flyer.
 43 V: Vielleicht auch die Frage, ob das jetzt ein Mensch mit Behinderung ist oder ein
 44 Student, oder ist das egal?
 45 C: Och, also in dem Fall würde ich das gleich, gleich behandeln.
 46 V:]Ist egal? Okay.
 47 L:]Ich denke auch.
 48 C: Der soll ja keinen bevorzugen.
 49 V: Mhm, okay.
 50 C: Soll ja für alle gelten.
 51 L: Ich denke auch, das ist besser (2) so [
 52 V:]mmh[.

Die starke und zügige Beteiligung Viktorias führt in dieser Sequenz dazu, dass die Gruppe nicht auf eine Antwort von Rita wartet. Viktorias Frage nach dem Ziel der Umfrage dokumentiert ihren Wunsch nach Effizienz, der von Lena aufgenommen und erfüllt wird. Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass Christians wichtige Rolle im Gruppendiskurs trotz Viktorias vermehrter Aktivität erhalten bleibt, da er sich auf gleicher Ebene mit den beiden Studentinnen austauscht.

Rita bleibt im Verlauf des Treffens mit 36 Beiträgen sehr ruhig. Sie bringt sich vor allem mit konkreten Materialangeboten in den Diskurs ein (Stifte, Digitalkamera). Allerdings gibt es auch Beiträge ihrerseits, in denen sie Themen, Sachverhalte oder ihre Meinung von sich aus kommentiert. Das bestätigt, dass sie dem Diskurs die ganze Zeit über inhaltlich folgt. Außerdem bringt sie immer wieder Smalltalk-Themen ein, die von allen Mitgliedern aufgenommen werden, was ihre anerkannte Position innerhalb der Gruppe belegt.

In diesem dritten Gruppentreffen haben Lena und Viktoria die meisten Wortbeiträge (171 und 141). Lena behält die Gruppenleitung und übernimmt nach und nach auch wieder die Moderationsrolle von Christian, was dieser zulässt. Dies könnte mit Christians mangelnder Gewohnheit, verantwortungsvolle Rollen zu übernehmen, begründet sein und mit Lenas Routine in der Übernahme von Leitungsrollen. Christian beteiligt sich inhaltlich weiterhin aktiv und maßgeblich. Er hat 133 Wortbeiträge. Seine Beteiligung nimmt gerade zum Ende des eineinhalbstündigen Treffens hin ab, was auf ein Pausenbedürfnis hindeutet. Gerade in diesen Sequenzen am Ende zeigt sich die Nähe zwischen Viktoria und Lena, die an zwei Stellen private, freundschaftliche Gespräche führen. Diese Gespräche und Christians Zurückhaltung gegen Ende des

Treffens, das am Ende eines anstrengenden Kompaktseminars mit Übernachtung stattfindet, führen zu den vermehrten Wortbeiträgen von Viktoria gegenüber Christian.

Dass nicht unmittelbar auf Christians Pausenbedürfnis eingegangen wird, sondern stattdessen das Protokoll der Treffen und andere inhaltliche Aspekte zum Ende ‚noch schnell‘ von Viktoria und Lena geklärt oder erledigt werden, dokumentiert den Schwerpunkt auf der inhaltlichen Arbeit der Gruppe. Hier sind Rita und Christian zeitweise verbal unbeteiligt. Werden zum Ende des Treffens allerdings Dinge besprochen, die Aufgaben für alle Gruppenmitglieder mit sich bringen, wie beispielsweise die Verteilung von Fragebögen, so beteiligen sich trotzdem alle. Dennoch können in dieser Gruppe auch trotz der gut organisierten und respektvollen Zusammenarbeit Situationen auftreten, in denen Themen von Gruppenmitgliedern nicht aufgenommen werden oder auch einzelne Gruppenmitglieder sich seltener beteiligen. Um zu überprüfen, ob dieser Umstand von der Gruppe im Blick behalten wird, soll noch eine Sequenz aus dem letzten Treffen der Gruppe vor der Präsentation (also ebenfalls zu einem Zeitpunkt, an dem potenziell Zeitdruck herrscht) dargestellt werden. Sie kann zeigen, wie sich die Art der Zusammenarbeit in der Gruppe über die gesamte Projektlaufzeit entwickelt hat. Zu Beginn des Treffens fehlt Christian, der für ein Interview mit einer anderen Projektgruppe den Raum verlassen hat. Ausgewertet wird die **erste inhaltliche Sequenz (Zeile 1-22)**, in der die Gruppe vollständig ist.

- 1 L: Mmh, genau es gibt verschiedene Gebäude[
 2 C:]Gebäudeformen.
 3 L: Gebäude, ja, am besten Arten oder?[
 4 C:]Arten.
 5 L: Arten, zum Beispiel Reihenhäuser, Einfamilienhäuser[
 6 C:]Ja.[
 7 L:]Oder, mmh, Mehr-, wie nennt
 8 man diese?
 9 C: Mehrfamilienhäuser.
 10 L: Ja, ich mein es gibt, ich mein jetzt diese hoch, mehrstöckigen [
 11 C:]Ach so.
 12 R: Plattenbau?
 13 V: Familienhäuser?
 14 L: Sind das, aber Reihenhäuser sind auch Mehrfamilienhäuser oder?
 15 C: Meinst du das jetzt zur Miete oder?
 16 L: Ne, es geht ja jetzt erstmal um die Gebäudearten, dass man erstmal, also
 17 Einfamilienhaus, Reihnhaus und mmh, ja Mehrfamilienhaus ist es ne?
 18 C: Bungalows,
 19 L: Wenn die höher sind ne? Ja, zum Beispiel[
 20 C:]Apartments.
 21 V: Dann kann ich das ja schon mal abtippen.
 22 L: Ja, das kannst du machen.

In dieser Sequenz moderiert Lena, Christian steuert ebenfalls viele relevante Gesprächsanteile bei, Viktoria und Rita sind ruhige Gruppenteilnehmerinnen. Viktoria übernimmt Verantwortung durch das Aufschreiben der Ergebnisse. Andere Projektgruppen hatten zu dieser Zeit große zeitliche Probleme. Die Arbeitsatmosphäre dieser Gruppe wirkt dagegen ruhig, entspannt und strukturiert. Somit ist die Interaktionsart in der Gruppe bis zum Schluss erhalten geblieben und es können sich nach wie vor noch alle am Thema beteiligen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Wunsch nach zeitlicher Effizienz von Lena und Viktoria oder auch die auftretenden Differenzen nicht zum dauerhaften Ausschluss einiger Gruppenmitglieder geführt haben und dass

stattdessen die Gruppe zu einer tragfähigen Art der Zusammenarbeit gefunden hat. Die Sachorientierung kann der Grund sein, dass die Zeitstrukturierung funktioniert hat und die Gruppe hier zum passenden Zeitpunkt mit der Fertigstellung ihres Projektes beschäftigt ist. Insofern ist die Orientierung der ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ das in dieser Gruppe verbindende Thema und hat dazu geführt, dass die Gruppe bis zum Schluss ertragreich zusammengearbeitet hat.

8 Falldarstellung der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘

8.1 Zur Situation der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘

Anders als die bisher ausgewerteten Gruppen stammt die Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘ aus dem zweiten Semindurchlauf. Sie wurde im Sinne einer minimalen und maximalen Kontrastierung ausgewählt. Die minimale Kontrastierung erfolgt im Vergleich zur Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘, da auch in dieser Gruppe Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit auftraten und die Gruppe gegen Ende der Projektarbeit auf Unterstützung von außen angewiesen war. Im Vergleich mit der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ war es hier jedoch im Sinne der maximalen Kontrastierung so, dass sich Finn als Teilnehmer mit Behinderung inhaltlich engagiert an der Projektarbeit beteiligte, relevante thematische Impulse gab, ein hohes Interesse an der Zusammenarbeit signalisierte und auf Unterstützungsbedarf in der Gruppe hinwies.

Die Gruppe bestand aus drei Studentinnen des zweiten Bachelorsemesters Anfang 20, die sich vor Seminarbeginn kaum kannten, sowie einem behinderten Mann (Finn) ähnlichen Alters, der in einer Werkstatt für behinderte Menschen beschäftigt ist und von dort aus Praktika auf Außenarbeitsplätzen macht.

Das Thema dieser Gruppe waren Events und Veranstaltungen in X-Stadt. Die Initiative für dieses Thema ging von Finn aus. Im ersten Gruppentreffen hatte die Gruppe von der Seminarleitung als Folge der Evaluation des ersten Durchgangs die Aufgabe bekommen, sich vor der konkreten Projektplanung über ihre persönlichen Zugänge und Herangehensweisen an das Projekt auszutauschen. Dazu hatten alle Teilnehmerinnen ein individualisiertes Arbeitsblatt erhalten. Hierauf war ein Foto der jeweiligen Person abgebildet zusammen mit auf das Projektgruppenthema abgestimmten Fragen. In dieser Gruppe waren es Fragen nach eigenen Konzert-, Kneipen- und Disco-besuchererfahrungen, eventuellen Lieblingsplätzen, Fragen nach dem finanziellen Budget und der Begleitung. Auch Fragen nach den Vorstellungen über die Projektarbeit waren zu beantworten, wie z. B. die Frage „Was darf auf keinen Fall während der Projektarbeit passieren?“ Arbeitsauftrag war, die Antworten auf diese Fragen in der Gruppe zu besprechen und anschließend auf einem individuellen Blatt für jede Gruppenteilnehmerin und jeden Teilnehmer zu notieren.

8.2 Sequenzierung des ersten Treffens

Sequenzierung erstes Treffen Finn, Ulrike, Linda, Sandra			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
Passage ‚Beginn des Treffens‘			
0:00	Heft mit Events in X-Stadt	Linda	Thema endet unabgeschlossen
0:08	Idee, Events zu sammeln oder Fragen zu beantworten	Ulrike	Gruppe isst und trinkt zwischendurch Füllausdrücke wie z. B. „blablabla“
1:10	Thema	Sandra	„Finn macht einfach alles“
1:16	Vorhandene Vorarbeit	Finn	
Passage ‚Bogen ausfüllen‘			
1:28	Was interessiert mich am Thema?	Sandra	Thema wird nicht bearbeitet
1:34	Fotos auf dem Zettel	Linda	
2:02	Warum interessiert uns das Thema?	Finn	Sandra regiert sofort Thema wird nicht gemeinsam besprochen, sondern die Mitglieder schreiben einzeln.

Sequenzierung erstes Treffen Finn, Ulrike, Linda, Sandra			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
4:16	Konzerte	Finn	
Passage ‚Was wird nicht bearbeitet?‘			
5:14	Kneipen und Discos werden nicht bearbeitet	Sandra	Auslassen Fragen auf dem Zettel werden erörtert, verschiedene Musik- und Kneipenvorlieben, Vorlieben in der Gruppe werden vermutet, diese sind nicht allgemeingültig, deshalb scheinen Events zielführender ... Minimalprinzip
Passage ‚Zettel‘			
6:10	Mit wem gehe ich hin?	Finn	Zettel als Strukturierungshilfe Thema Großevents Ideen für Strukturierung Vermeidung von Austausch
9:42	Was sollen wir denn aufschreiben?	Sandra	
Passage ‚Barrierefreiheit‘			
11:36	Barrierefreiheit für Rollstuhlfahrer	Finn	Auslassen Spekulativer Austausch, das scheint ein normatives Thema zu sein.
Passage ‚Weiteres Bearbeiten der Fragen‘			
13:24	Was soll uns die Projektarbeit bringen?	Linda	„Finn, was soll da für dich rauskommen?“
14:10	Paul Panzer und die drei Fragezeichen	Finn	Essen und kauen zwischendurch, Arbeit wirkt irrelevant ...
15:14	Plätze für Rollstuhlfahrer	Finn	Schreibgeräusche, ohne dass besprochen wird, was sie schreiben, Vereinzelung
16:34	Was darf auf keinen Fall passieren?	Linda	
Passage ‚Semesterparty‘			
17:07	Wer war da?	Sandra	
17:38	„Wie war es?“ und „Projektplanung“	Ulrike	Zwei gleichzeitig laufende Diskurse
18:54	Gesprächszusammenführung	Sandra	
Passage ‚Weitere Planung‘			
20:01	Stand der bisherigen Projektplanung	Sandra	
20:10	Internetseite	Linda	
20:55	Was darf auf keinen Fall passieren?	Ulrike	Gruppenmitglieder schreiben einzeln.
Passage ‚Eventsammlung‘			
22:07	Klärung der Aufgabenstellung	Ulrike	Auslassen Gruppe empfindet das Vorstellen in der Gruppe als sinnlos, will auch die Projektarbeit im Plenum vorstellen.
22:20	Events sammeln	Ulrike	Auslassen
22:45	Es sind nur X-Stadt-Events relevant	Linda	Auslassen Andere Erlebnisse zu benennen erscheint irrelevant.

Sequenzierung erstes Treffen Finn, Ulrike, Linda, Sandra			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
23:00	Eventsammlung	Ulrike	Auslassen Gruppe schreibt einzeln auf, welche Events sie besuchen, erzählen sie sich aber nicht gegenseitig.
24:50	Werden Messen einbezogen?	Sandra	Auslassen Finn entscheidet, dass Messen einbezogen werden.
Passage ‚Projektergebnis‘			
25:24	Was soll als Projektergebnis vorgestellt werden?	Sandra	Kriterien werden entwickelt.
Passage ‚weitere Eventsammlung‘			
25:58	Welche Events bearbeiten andere Projektgruppen?	Ulrike	Auslassen Flohmärkte, Ausstellungen und Museen machen andere Projektgruppen. Weitere Sammlung
26:30	Politik als unbeliebtes Projektthema	Linda	Auslassen Konjunktiver Erfahrungsraum der Studierenden, Abgrenzung von den Teilnehmern, die sich das Thema gewünscht hatten
26:42	Der Gruppe bisher unbekannte Events	Sandra	Auslassen Recherche findet anscheinend im Internet statt.
27:52	Konzerte im Internet recherchieren	Sandra	Auslassen
28:05	Weitere Sammlung	Ulrike	Auslassen Ulrikes Ortskenntnis wird klar und von Linda kommentiert. Sandras Bezug zu ihrer Heimatstadt wird klar.
29:53	Müdigkeit und Zusammenfassung	Sandra	Auslassen Ulrike benennt das Internet als Rechercheort der Gruppe noch einmal explizit.
Passage ‚Medien‘			
30:14	Haben wir einen Laptop in der Gruppe?	Ulrike	
30:35	Hast du einen Film mit?	Linda	
Passage ‚Terminvereinbarungen‘			
31:15	Tages und Zeitplanung	Sandra	Auslassen Weiterer Verlauf des Kompaktseminars wird in den Blick genommen.
31:37	Räumliche Verortung der Projekttreffen	Finn	Auslassen Finn versucht, dass ein Projekttreffen auch in „seiner Stadt“ stattfindet; Sandra befürchtet, aufgrund eines Termins am Heimatort bei einem Treffen aus der Gruppe ausgeschlossen zu sein.
32:47	Zeitplan der Gruppe an den Feiertagen	Finn	Auslassen Differenz zwischen Beschäftigtem der WfbM und Studierenden wird explizit.

Sequenzierung erstes Treffen Finn, Ulrike, Linda, Sandra			
Zeit	Thema	Initiative	Anmerkungen
33:29	Wir schaffen das schon	Ulrike	Auslassen Termin ist nicht geklärt. Aufgabenaufteilung wird vorgeschlagen. „blablabla“ als Füllausdruck wird, genau wie zu Beginn der Gruppenarbeit, erneut genutzt.
34:15	Ort des Treffens	Finn	Auslassen
34:33	Treffen an einem gemütlichen Ort	Sandra	Auslassen
34:50	Wunsch nach dem Ende des Treffens	Ulrike	Auslassen

8.3 Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘

Passage ‚Beginn des Treffens‘

In der ersten Passage (Zeile 1-39) wird die Themensetzung der Gruppe ausgehandelt. Die ersten Äußerungen des Treffens beziehen sich auf ein **Heft mit Events in X-Stadt (Zeile 1-5)**, welches Linda besorgt hat.

- 1 L: Ich war beim Infopoint in X-Stadt. Da habe ich mir so ein, so ein Heft mitgebracht,
 2 da steht auch extra drauf, so Events in X-Stadt.
 3 U: Ja.
 4 S: Hast du es mit? @(.)@
 5 L:]Ja, aber in meiner Tasche.

Lindas Proposition (Zeile 1-2) bildet den ersten Satz des inhaltlichen Projektgruppentreffens. Sie macht darin deutlich, dass sie sich thematisch vorbereitet hat und sich eine Broschüre mit Events in X-Stadt besorgt hat. Explizit enthält die Proposition keinen Hinweis zum weiteren Vorgehen in der Gruppe. Implizit könnte sie eine gemeinsame Sichtung des Heftes anstreben. Ulrike ratifiziert in Zeile 3, der Gruppendiskurs bleibt damit weiter unverbindlich. Dies deutet auf Fremdheit und Unsicherheit hin, was zu Anfang eines Gruppenprozesses typisch und auch in allen anderen Gruppen nachweisbar ist. Durch Sandras Rückfrage in Zeile 4 wird die unklare Situation explizit benannt: Sie fragt, ob Linda die Broschüre dabei habe, und lacht. Ihr Lachen dokumentiert Unsicherheit zum Beispiel über das weitere Vorgehen. Ihre Aussage deutet auf den Wunsch hin, dieses möglicherweise relevante Heft in Augenschein nehmen zu wollen, oder dokumentiert Irritation, da das Heft nicht sichtbar ist. Linda reagiert auf die Irritation in hoher Interaktionsdichte und erklärt, dass sie das Heft zwar dabei habe, es aber in der Tasche (im Plenumsraum) sei. Sie beendet den Satz mit abgesenkter Stimme und scheint keinen Vorschlag über das weitere Vorgehen machen zu wollen.

Ulrike ratifiziert in Zeile 6 zunächst Lindas Elaboration mit einem „Ja. Nee“, eröffnet also auch keine Perspektive zum weiteren Vorgehen in Bezug auf das Heft, sodass das Thema unerledigt endet. Im Anschluss an ihre Ratifizierung wird von Ulrike direkt in den Zeilen 6-28 ein Themenwechsel initiiert und daraufhin das Unterthema **Idee, Events zu sammeln oder Fragen beantworten** weiter diskutiert:

- 6 U: Ja. Nee. Also ich würde dann auch sagen, dass wir dann halt erst mal (.) gucken,
 7 dass wir dann irgendwie (.) X-Fest, Y-Fest, Z-Fest, blablabla.
 8 S:]Ja

- 9 Also wie so einen Jahresplan. So
 10 U:]Ja, wann das halt immer so, also können wir jetzt erst
 11 mal so ungefähr. Und ehm[
 12 S:]Ja, wir können erst mal die Fragen irgendwie abarbeiten oder
 13 durchgehen.
 14 L:]Mmh
 15 U: Mit Konzerten und so was, das wäre ja auch, wenn wir mit der Internetadresse
 16 das, also mit der Internetseite das machen, das kann man ja immer aktualisieren,
 17 so, weil das ist ja auch manchmal dann.
 18 S: Ja. Ich wollte sagen, das können wir ja nicht weiter machen als – ein Jahr oder so,
 19 weiter im Voraus geht es ja nicht.
 20 U:]Ja.
 21 L:]Mmh
 22 U: Ja. Dass man halt so diese, ne, da so (2) ach, wie heißt es? (.) Kino Dings, das
 23 Open-Air-Dings, Open-Air-Kino. Na ja, ne, so, so was halt. Dass man nicht jetzt so
 24 Kneipe, Disco oder wie es ja, da kann es ja tausend Sachen geben.
 25 Also[
 26 S:]Das gibt es ja auch viel zu viel, also.
 27 U: Na ja. Okay, also @(.)@
 28 F:] @(.)@

Ulrikes Proposition ist durch zwei Sprechpausen und das Wort „irgendwie“ unklar und unbestimmt formuliert und beginnt nahezu widersprüchlich mit der Ratifizierung „Ja. Nee.“, die validierend beginnt und verneinend endet (vgl. Zeile 6-7). Sie nutzt den trivialisierenden Ausdruck „blablabla“, was den Eindruck der Unwichtigkeit und Unbestimmtheit erweckt. Die Aussage drückt auch eine gewisse Leichtfertigkeit aus bzw. täuscht diese vor oder setzt voraus, dass die Gruppenmitglieder den Inhalt ihrer Aussage bereits kennen. Deutlich wird durch die Formulierung „ich würde dann auch sagen“, dass sie ihre persönliche Position kundtut. Weiterhin geht es darum, bestimmte Feste zu sammeln, was einen neuen thematischen Vorschlag darstellt. Sandra (Zeile 8-9) validiert und präzisiert dann durch „Also wie so einen Jahresplan.“ Sie geht davon aus, dass es Ulrike um eine Sammlung oder Aufstellung geht. Ulrike führt ihre Ideen weiter aus (Zeile 10-11), allerdings durch unvollständige Sätze wieder vage und wenig verständlich. Grund könnte eine Scheu vor Verantwortungsübernahme bei einer Aufgabe sein, die ein inhaltliches Engagement erforderlich macht. Ein anderer Grund könnte die Scheu vor einer klaren Entscheidung sein, die Ulrikes Einfluss in der Gruppe explizit machen würde. Sandra (Zeile 12f) ratifiziert die Ausführungen mit einem „Ja.“ Damit endet das Thema Sammlung von Events ohne abschließende Klärung, denn es folgt ein oppositioneller Gegenvorschlag von Sandra. Sie will „die Fragen“ durchgehen, womit das Arbeitsblatt der Seminarleitung gemeint sein könnte. Sandra geht also nicht davon aus, dass der erste Arbeitsschritt der Gruppe eine Sammlung von Festen ist. Linda ratifiziert den Vorschlag durch ein unbestimmtes „mmh“ (Zeile 14), ihre persönliche Haltung zu den beiden im Raum stehenden Themen bleibt in dem oppositionellen Diskurs unklar.

Ulrike schließt in ihrer Elaboration (Zeile 15-17) inhaltlich wieder an ihren Vorschlag der Eventsammlung an, indem sie Sandras Einwand übergeht und eine Internetseite ins Spiel bringt, die erstellt werden könnte. Damit bezieht sie sich ebenfalls auf einen unverbindlichen Vorschlag der Seminarleitung als Möglichkeit zur Sicherung der Projektergebnisse. Sprachlich sind die mehrfachen Satzabbrüche auffällig, die die Verständlichkeit beeinträchtigen und wiederum Un-

sicherheit oder Ambivalenz bezüglich der Durchsetzung eigener Interessen und der Übernahme von Verantwortung signalisieren.

Sandra akzeptiert in ihrer Anschlussproposition (Zeile 18-19) die Rückkehr zur inhaltlichen Projektplanung und führt Ideen zur Gestaltung der Homepage an; damit stellt sie ihre eigene thematische Intention hintenan und ordnet sich zunächst Ulrikes Vorschlag und damit auch ihrem Einfluss in der Gruppe unter. Die Formulierung „Ich wollte sagen, dass“ impliziert die Kennzeichnung der Aussage als individuelle Meinung, sie greift ihre frühere Formulierung der „Jahresplanung“ wieder auf. Diese Aussage kann der Fokussierung auf einen bestimmten Zeitraum dienen und die Funktion haben, das große Thema Eventsammlung in der Gruppe praktikabel einzugrenzen. Eine Jahresplanung ist eine zwar eingegrenzte, aber dennoch unpersönliche Eventsammlung und entspricht damit möglicherweise dem, was Sandra sich in der aktuell noch fremden Gruppenkonstellation vorstellen kann. Ulrike und Linda ratifizieren kurz mit einem „Ja“ bzw. „mmh“ (Zeile 20f). Ulrike elaboriert daraufhin die Idee der Eventsammlung weiter und versteht damit die Ratifizierungen als Zustimmung (Zeile 22-25). Sie will „Open-Air-Kino“ vorstellen, nicht aber „Kneipe, Disco“. Ulrike plant hier inhaltlich, ohne dass das Ziel des Treffens geklärt ist oder sich die Gruppe als Ganzes bisher einig über das gemeinsame Ziel ist. Durch die umgangssprachliche Verwendung des Wortes „Dings“ wird eine trivialisierende und sich möglicherweise distanzierende Umgangsform mit der Projektarbeit signalisiert, die bereits in Zeile 6 deutlich wurde, oder auch Unsicherheit in Bezug auf den Namen der Veranstaltung sowie die Gruppe. Sandra versucht in Zeile 26 die thematische Sammlung mit einer rituellen Konklusion abzuschließen, indem sie Ulrike zustimmt. Später wird klar, dass dieser Diskurs in der Gruppe dennoch als gemeinsame Entscheidung gewertet wird, ohne dass Finn oder Linda sich dazu eindeutig positioniert haben. Ulrike ratifiziert, beendet ihre Äußerung mit einem Lachen (Zeile 27), und Finn stimmt in das Lachen ratifizierend ein (Zeile 28). Dies ist seine erste Äußerung in der Zusammenarbeit bisher.

Die Ratifizierung durch Lachen ebenso wie die ausbleibende Validierung durch Linda sind möglicherweise Folge der ausgebliebenen Einigung über Lindas und Sandras Vorschläge sowie eines unverbindlichen und distanzierten Interaktionsverlaufs, in dem niemand Verantwortung für den Gruppenprozess übernimmt. So konnte bisher kein gemeinsames Arbeitsbündnis entstehen. Stattdessen bleiben alle Aussagen nebeneinander stehen, die Anfangsunsicherheit bleibt bestehen und die Gruppe ist kaum arbeitsfähig. In der nächsten Sequenz **Zeile 29-33** lenkt Sandra propositionell auf eine weitere thematische Klärung zurück. Die Passage wird **Thema** genannt.

- 29 S:]Also jetzt mal Thema.
 30 U:]@Finn macht einfach alles@.[
 31 S:]Ich schreibe jetzt, ich trage
 32 jetzt bei Thema Events ein, ne?
 33 L: Ja.

Sandra bringt erneut das „Thema“ ein (Zeile 29); durch ihre Formulierung „also jetzt mal“ signalisiert sie zudem, dass dies in ihren Augen überfällig ist. Das angestrebte Thema scheint nicht die von Ulrike vorgeschlagene Eventsammlung zu sein, sondern sich auf den durch die Seminarleitung ausgeteilten Zettel mit Impulsfragen zu beziehen, den sie bereits in Zeile 12 vorgeschlagen hatte zu bearbeiten. Ulrike spricht lachend, in hoher Interaktionsdichte den Satz „Finn macht einfach alles“ (Zeile 30). Der leicht ironisch und lachend gesprochene Satz könnte Ulrikes Wunsch dokumentieren, angesichts der Unübersichtlichkeit und Ungewissheit der Aufgabe Finn die Verantwortung für den Gruppenprozess zuzuschreiben, da er das Thema

vorgeschlagen und damit die erste Initiative für die Projektarbeit zum Thema Events übernommen hat. Außerdem entspricht dies, unter Berücksichtigung der Differenzkategorie Geschlecht, auch dem Klischee, dass Finn als einziger Mann die Leitung der Gruppe übernehmen könnte. Seine Anwesenheit als Mann könnte dann erklären, warum die drei Studentinnen sich scheuen, Verantwortung zu übernehmen. Der Satz kann durch die lachende – ironisierende – Betonung aber auch als abwertend gedeutet werden und dokumentieren, dass sie Finn die Übernahme der Verantwortung nicht ernsthaft zuschreibt und ihm dementsprechende Fähigkeiten tendenziell abspricht. Beide Interpretationsrichtungen zeigen die Ambivalenz der Gruppe: Einerseits ist der Wunsch nach Leitung und somit eine Perspektive zur Erledigung einer Pflichtaufgabe zu erkennen. Andererseits zeigt die ironische Aussage beispielhaft die latente Abwertung durchaus vorhandener Fähigkeiten auf Finns Seite, bei der möglicherweise reduzierte Fähigkeitszuschreibungen eine Rolle spielen. Auffällig ist, dass auch Sandras und Lindas thematische Initiativen von Ulrike abgebrochen werden, sie selbst allerdings nur sehr vage, durch Satzabbrüche gekennzeichnete Vorschläge macht und keine eindeutige Leitungsfunktion übernimmt. Auch andere thematische Initiativen werden von Ulrike beendet oder abgebrochen, sodass der Gruppendiskurs wiederholt im Unverbindlichen stecken bleibt. Finn regiert noch nicht auf die ambivalente Verantwortungszuschreibung.

Stattdessen beginnt Sandra trotzdem elaborierend mit dem Ausfüllen eines Zettels. Damit wird deutlich, dass auch sie Finn die Verantwortung nicht ernsthaft zuschreibt und versucht, ihr Thema durchzusetzen, was auch von Linda validiert wird (Zeile 33). In den Zeilen 34 bis 39 bringt Finn mit dem Hinweis auf eine bereits vorhandene Vorarbeit einen neuen thematischen Aspekt in den Diskurs ein.

- 34 F: Also ich habe schon zu Hause so, so ein Blatt erstellt, wie das aussehen
 35 könnte.
 36 U: Ja. Hast du mit?
 37 F: Ja, unten in der Mappe.
 38 U: Ah ja. Ja, das ist ja, ist ja sehr gut. @Dann hast du ja schon bisschen was
 39 gemacht@.

Finn berichtet propositionell von seinen Vorarbeiten zu Hause (Zeile 34f). Damit entsteht wieder ein neues Thema im Vergleich zu dem, was Sandra vorher versucht hat einzuleiten, und Finn bringt sich verantwortlich in den Diskurs ein. Der Gesprächsverlauf nimmt erneut eine divergente Wendung. Die Proposition ähnelt der von Linda, die in Zeile 1 auf eine Broschüre verwies. Ulrike validiert die Aussage (Zeile 36) und fragt rück, ähnlich wie in Zeile 3-4, allerdings beteiligt sich Sandra diesmal nicht. Finn elaboriert in Zeile 37, in ähnlichem Wortlaut wie Linda in Zeile 5.

Ulrike ratifiziert, analog zu der Reaktion auf Lindas Beitrag am Anfang der Gruppenarbeit (Zeile 38f). Zusätzlich kommentiert sie Finns Äußerung noch lachend. Dieser Kommentar wirkt wieder ausgesprochen unklar. Er könnte sowohl wertschätzend als auch ironisch oder unsicher verstanden werden. Außerdem erinnert er an eine Lehrerin-Schüler-Interaktion, in der ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis besteht und die Lehrerin den Schüler lobt. Die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten dokumentieren die Unklarheit des Diskurses, der durch eine rituelle Konklusion beendet wird. Damit finden sowohl Finns als auch Lindas verantwortlichen Initiativen kein Gegenüber in der Gruppe.

Abschließend lässt sich festhalten, dass in der ersten Minute der Zusammenarbeit dieser Gruppe vier Themen (mitgebrachte Broschüre, Sammlung von Events, Beantwortung der vorgegebenen

Fragen und ein vorbereitetes Blatt) angesprochen werden, aber keines davon in einem Einigungsprozess verfolgt oder beendet wird. Die Gruppenmitglieder haben unterschiedliche thematische Vorstellungen, explizieren dies jedoch nicht in der Gruppe, sodass diese bisher nicht arbeitsfähig ist. Dadurch bleiben auch das weitere inhaltliche Vorgehen und das Thema der Gruppe unklar. Denkbar wären dazu drei Optionen: eine Sichtung der Vorarbeiten, eine Sammlung verschiedener Veranstaltungen oder eine Bearbeitung des Arbeitsauftrags der Seminarleitung.

Passage ‚Bogen ausfüllen‘

Es folgt ein längerer Teil der Gruppenarbeit (Zeile 1-63), in der einerseits das Ausfüllen des Aufgabenbogens im Mittelpunkt steht, die Gruppe andererseits aber auch immer wieder das inhaltliche Vorgehen plant. Die fehlende Einigung auf ein Thema zieht sich also auch durch diese Passage. Zur Verdeutlichung wird zunächst der Beginn ausgewertet und interpretiert, weitere Passagen werden danach exemplarisch herausgegriffen. Auslassungen sind entsprechend gekennzeichnet.

Auf Sandras Initiative hin tauscht sich die Gruppe zunächst kurz über die Frage **Was interessiert mich an dem Thema?** aus (Zeile 1-3).

- 1 S: Okay, was ist die erste Frage?
 2 U: Warum interessiert mich das Thema? °Oh nein, da bin ich jetzt hier°
 3 @(.)@ Ja.

Sandra bezieht sich in ihrer Proposition in Zeile 1 auf den Zettel mit Impulsfragen, der dazu dienen soll, sich über die eigene Projektmotivation klar zu werden. Ulrike nimmt die Proposition validierend auf, indem sie die Frage vorliest (Zeile 2f), obwohl sie bisher für das Thema „Sammlung von Events“ gesprochen hat. Anschließend spricht sie leise lachend etwas zunächst noch thematisch Unverständliches, das jedoch das in der Gruppe in der ersten Minute praktizierte Muster der unvollständigen Bearbeitung von Themen fortsetzt. Linda bezieht sich im Folgenden auf das Thema **Fotos auf dem Zettel** (Zeile 4-15), wodurch auch Ulrikes Satz im Nachhinein verständlich interpretierbar wird.

- 4 L: Süß mit dem Foto. Also jetzt nicht bei mir, aber @(.)@
 5 U:]Das ist so schrecklich, ich finde
 6 das so schrecklich.
 7 L:]Ja, genau[
 8 U:]Ich weiß auch gar nicht, wann die das, bei einigen,
 9 bei einigen sieht das so gut aus, ne, dass die da so sitzen und bei mir, ich sitze da
 10 irgendwie so, hö, so.
 11 L: Ja, guck mal, wie so ein @(.)@
 12 U: @(.)@ (.....)
 13 S: Ich wusste auch überhaupt nicht, was war. Auf einmal ja peng Foto.
 14 U:]Mit dir haben sie
 15 ja auch irgendwie, ne, extra das gemacht. (2) Hm, das gefällt mir nicht.

Linda nimmt Ulrikes unklaren Kommentar propositionell auf und expliziert ihn (Zeile 4). Das Thema bezieht sich auf die Einzelfotos der Teilnehmer*innen auf dem Arbeitsblatt. Linda bezeichnet diese Idee als „süß“, wobei sie sich damit ausdrücklich nicht auf ihr eigenes Foto bezieht. Ulrike widerspricht der Aussage mit der zweimaligen Nutzung des Wortes „schrecklich“ (Zeile 5ff). Damit kann das eigene Foto, aber auch die Idee der Fotos auf dem Arbeitsblatt gemeint sein. Linda

validiert die Äußerung mit „Ja, genau“ (Zeile 7). Hier ist aufgrund der Berücksichtigung allgemeiner Umgangsformen davon auszugehen, dass sie nicht das Foto von Ulrike meint. Sie bezieht sich also entweder auf ihr eigenes Foto oder auf die Tatsache an sich, dass spontan entstandene Fotos auf Seminarmaterialien verwendet werden, was sie in ihrer vorherigen Äußerung jedoch noch als „süß“ bezeichnet hat. Diese unklaren Interaktionszüge deuten auf eine vorhandene persönliche Unsicherheit in der Situation bzw. mangelndes Selbstbewusstsein hin, da Linda sich scheut, für ihre Sichtweise einzutreten. Ulrike elaboriert in Zeile 8ff ihr Empfinden über die unterschiedliche Qualität der Fotos, wobei sie ihr eigenes als negativ beschreibt. Dies dokumentiert den Wunsch, Bestätigung von den anderen Gruppenmitgliedern zu erfahren. Linda stimmt dem zu (Zeile 11). Es ist nicht explizit klar, worauf sich ihre Zustimmung genau bezieht. Ulrikes unverständliche Äußerung in Zeile 12 ist als weitere Elaboration des thematischen Gehalts zu werten. Sandra spricht in ihrer Anschlussproposition in Zeile 13 über die Entstehung des Fotos, die sie als unangekündigt und überraschend erlebt hat. Die Formulierung „Peng“ unterstreicht diesen für sie gerade zu Beginn der ungewohnten Seminarsituation wohl unangenehmen Moment, da der Ausdruck mit ‚Schussgefahr‘ in Verbindung stehen kann. Damit erweitert sie das Thema um einen Aspekt und schaltet sich in den Diskurs ein. Ulrike spricht in ihrer Elaboration und Konklusion von der gesonderten Entstehung eines bestimmten Fotos (Zeile 14f), es ist aber nicht klar, wen sie anspricht (entweder Sandra oder Finn). Das Thema endet mit der Konklusion „Hm, das gefällt mir nicht“. Dies ist die erste Konklusion der Gruppe, die jedoch nicht den Gruppendiskurs zusammenfasst, sondern sich auf eine einzelne Sichtweise bezieht, was am Wort „mir“ deutlich wird. Finn war an diesem Diskurs nicht beteiligt. Dies passt in das Bild eines Nebeneinanders von unabgeschlossenen Gesprächsthemen und ergänzt es um das Bild der nebeneinanderstehenden, jeweils nur für sich sprechenden Gruppenmitglieder.

Finn lenkt daraufhin mit einer Proposition auf die Frage **Warum interessiert uns das Thema?** auf die durch die Seminarleitung gestellte Aufgabe zurück, indem er eine der Impulsfragen vorliest (Zeile 16-33).

- 16 F: Warum interessiert uns das Thema?
 17 S: Weil wir gerne, also ich, weil ich gerne auf Events gehe. Ich beantwortet die Frage
 18 so. Nicht abschreiben. @ (2)@ (7)
 19 L: Ja. ((Staubsaugergeräusch)) (.) Soll ich die Tür zumachen?
 20 S: Ja, das wäre besser. (18) ((Tür wird zugemacht)) °Und ich schreibe gerade, ich
 21 habe das so°.
 22 L: Dann passt auch mehr rauf, ne? [
 23 S:]Dann passt gerade auch mehr drauf.
 24 F: Kommt drauf an, wie man schreibt.
 25 L: Ja. (22) ((Trinken, Schreibgeräusche))
 26 U: Vielleicht auch mit einem Überblick irgendwie so, dass man das (.) so einmal (.)
 27 °Überblick hat oder so?°
 28 L: Wie meinst du?
 29 U: Bei der ersten. @Gott, wie groß schreibst du denn@
 30 L: Ja, ich schreibe @so groß@ aber ich muss mich hier so ein bisschen zusammen-
 31 reißen. @ (2)@ (22)
 32 U:]@ (.)@
 33 Was für Zeitungen? @ (.)@ °Vielleicht weil°

Finns Proposition (Zeile 16) kann der Ausdruck seines Wunsches nach einem stärker verbindlichen Miteinander und der Übernahme von Verantwortung sein. Dies erscheint ihm wie auch

Sandra durch das Abarbeiten eines strukturierten Arbeitsauftrags leichter zu erreichen. Sandra nimmt das Thema, das ihr schon früher im Diskurs wichtig war, sofort auf und beantwortet es. Zuerst wählt sie die Wir-Form, was die ganze Gruppe meint. Dann wechselt sie aber besonders betont auf die Ich-Form. Sie hebt also darauf ab, dass sie die Frage nur für sich selbst beantwortet, wobei ihr erster Impuls eine Gruppenantwort war. Eine Erklärungsmöglichkeit für die Änderung ihrer Position kann darin liegen, dass jedes Gruppenmitglied einen eigenen Zettel mit eigenem Foto und Fragen bekommen hat oder Sandra die Gesprächsregel „Sprich nie für alle, sondern immer nur für dich selbst“ befolgt. Andererseits unterstützt es aber auch den Eindruck von nebeneinanderstehenden Individuen in der Gruppe. Sandra verstärkt ihre Einzelantwort noch mit der Bemerkung, dass die anderen „nicht abschreiben“ sollen. Dies kann ein ironischer Scherz sein, es kann jedoch auch als Differenzierungsversuch zur restlichen Gruppe gesehen werden, mit dem Sandra deutlich macht, dass sie ihre Ausführungen nicht innerhalb der Gruppe teilen möchte, oder aber eine Aufforderung an die Gruppe, selbst mit der Aufgabe zu beginnen und eigene Antworten zu geben. Linda ratifiziert Sandras Wortbeitrag. Würde die Gruppe beim Thema bleiben, müsste Linda jetzt antworten. Stattdessen weicht Linda mit einer zweiten Proposition vom Thema ab (Zeile 19) und stellt die Frage nach dem Schließen der Tür aufgrund eines Geräusches. Damit verstreicht wiederum die Möglichkeit einer gemeinsamen Arbeitssituation ungenutzt. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass die Gruppe bewusst oder unbewusst nach Ablenkungen sucht, um einen gemeinsamen Arbeitsprozess zu vermeiden. Sandra stimmt zu und die Tür wird geschlossen (Zeile 20).

In der weiteren Äußerung wirft Sandra einen dritten propositionalen Gehalt auf und beschreibt ihre momentane Tätigkeit. Sie spricht leise und damit auf ähnliche Art, wie Ulrike ihr eigenes Bild kommentiert hat. Die abweichende Lautstärke kann eine Art sein, in einer Gruppe Beiträge nur für ausgewählte Mitglieder zugänglich zu machen, den Beitrag vom aktuellen, inhaltlichen Diskurs abzuheben, oder sie äußert hier Gedankengänge, von denen sie weiß, dass sie eigentlich nicht für die Gruppe relevant sind, um eine Gesprächspause zu überbrücken. Linda interpretiert Sandras Proposition als Anmerkung über deren Schreibstil und kommentiert sie so (Zeile 22), dass auf diese Art „mehr“ auf das Blatt passe. Diese Interpretation vermeidet einen inhaltlichen Austausch und passt sich damit dem unstillen Themenfluss in der Gruppe an. Sandra validiert in Zeile 23, bevor Finn weiter elaboriert (Zeile 24). Er bezieht sich allgemein auf einen möglichen Schreibstil. Linda beendet das Thema mit der rituellen Konklusion „ja“ (Zeile 25). In der anschließenden Pause von 22 Sekunden sind Schreibgeräusche zu hören. Anscheinend beantworten die Gruppenmitglieder für sich die erste Frage deszettels, ohne sich darüber auszutauschen, was angesichts der Aussage „nicht abschreiben“ auch naheliegt.

Ulrike kommt auf die Antwortmöglichkeiten zur ersten Frage (also dem Thema der ersten Proposition) zurück und beschreibt einen wünschenswerten Überblick als Ziel des Projekts. Sie formuliert wieder unbestimmt und unklar: „Vielleicht auch mit einem Überblick irgendwie so, dass man das (.) so einmal (.) Überblick hat oder so?“ Linda erkennt mit ihrer Rückfrage zwar das Thema an, fragt jedoch entsprechend der obigen Interpretation nach dessen Inhalt (Zeile 28). Ulrike beginnt zunächst eine Elaboration „Bei der ersten“, die sich auf den Inhalt der ersten Frage auf dem Zettel beziehen kann (Zeile 29). Sie weicht dann jedoch sofort wieder vom Thema ab, indem sie lachend den Schreibstil eines Gruppenmitglieds kommentiert. Linda bezieht diesen Kommentar auf sich und validiert bzw. elaboriert ihn (Zeile 30f). Auch sie spricht lachend und es folgt wieder eine Pause von 22 Sekunden. Damit ist das Thema des Schreibstils ebenso wie das Thema der möglichen Antwort auf die erste Frage vorerst ohne Konklusion beendet. Ulrike ratifiziert lachend und fragt nach „Zeitungen“, der Zusammenhang bleibt hier un-

klar (Zeile 32f). Das nächste Unterthema **Konzerte** wird von Finn in den Diskurs eingebracht (Zeile 34-63).

- 34 F:]Gehe ich in, nee, gehe ich auf Konzerte, auf welche?
 35 Was ist beim Konzert wichtig für mich? Also die, im, im Mai gehe ich zum ersten
 36 Mal dieses Jahr auf ein Konzert.
 37 U:]Ich war auch noch nie so richtig.[
 38 L:]Und wohin?]
 39 S:]Noch nie?]
 40 U:]Ja so[
 41 F:]Na, früher vor fünf Jahren oder so[
 42 U:]Ja, so (...) oder so was, oder A-Fest.
 43 F:]Vor fünf Jahren oder so.[
 44 U:]Also so Festival, also so in X-Stadt so die
 45 kleinen, aber sonst war ich noch nie.
 46 S: Aber auf einem Konzert.
 47 U: Nö.
 48 S: Auch nicht?
 49 U: Nö.
 50 L: Nö.
 51 U: Also, wie gesagt halt das ich, wenn, A-Fest oder so, da sind auch Konzerte,
 52 S:]Ja
 53 U:]aber jetzt nicht irgendwie (.) Lady Gaga, wo eine Karte 50 Euro kostet
 54 oder so.
 55 S:]Na ja, also von den ganz, ganz großen habe
 56 ich, habe ich nichts gesehen, aber.
 57 U: Also so diese (.) kleineren.
 58 L:]Mmh
 59 U:] Oder natürlich, wenn in irgendeiner Kneipe irgend-
 60 was war, so irgendwelche Leute was gespielt haben, aber jetzt so.
 61 L: Du legst dich nicht so fest auf einen?
 62 U: Nee.
 63 L: Nee. Eheh. @(.)@ Hm.

Finn liest eine weitere Frage auf dem Arbeitsauftragszettel vor und beantwortet sie direkt im Anschluss selbst, indem er seinen ersten Konzertbesuch des Jahres nennt (Zeile 34f). Dies dokumentiert, dass Finn die Fragen, dem Arbeitsauftrag entsprechend, als Frage nach den persönlichen Erfahrungen wertet und das Vorlesen dieser Fragen als Möglichkeit sieht, den Diskurs verantwortlich zu strukturieren. Ulrike antwortet divergent und sagt, dass sie „auch noch nie so richtig“ war. Diese Äußerung validiert zwar das Thema Konzerte, schließt aber nicht an Finns Aussage „im Mai gehe ich zum ersten Mal dieses Jahr auf ein Konzert“ an. Grund der Divergenz kann ein Missverständnis durch ungenaues Zuhören, möglicherweise mitbedingt durch ein Vorurteil bezüglich seiner Konzerteilnahme sein. Es könnte nicht in Ulrikes Erfahrungsraum liegen, dass Finn ihr gegenüber einen Erfahrungsvorsprung hat (Zeile 37). Linda reagiert zeitgleich mit Ulrike auf Finns Aussage direkt, indem sie das konkrete Konzert nachfragt (Zeile 38). Sie zeigt also Interesse an Finns Bericht und hat auch seine Äußerung richtig verstanden. Hier ergibt sich ein erstes Kooperationsmoment von zwei Gruppenmitgliedern. Sandra reagiert in Zeile 39 dagegen validierend auf Ulrikes thematisch nicht passende Äußerung mit der Rückfrage „Noch nie?“ Damit gibt es zwei gleichzeitig laufende Diskurse in der Gruppe: einmal über

Finns ersten Konzertbesuch in dem betreffenden Jahr und einmal darüber, dass Ulrike „noch nie“ auf einem Konzert gewesen ist. Bis zur Zeile 45 laufen beide Diskurse parallel in hoher Interaktionsdichte weiter, bevor sich Sandra in Zeile 46 mit „Auf einem Konzert“ äußert. Dies könnte einerseits eine Nachfrage oder eine univoke Fortsetzung von Ulrikes Äußerung sein, aber eventuell auch eine Feststellung der eigenen Konzertbesuchsfrequenz. In den folgenden Zeilen wird durch die dreimalige kurze Antwort „Nö“ (Zeile 47, 49 und 50 sogar besonders betont), unterbrochen durch eine kurze Nachfrage von Sandra, eine Gemeinsamkeit zwischen den Studentinnen hergestellt, an der Finn nicht beteiligt ist. Da Linda sich den beiden anderen Studentinnen zuordnet, werden Finns Konzerterfahrungen nicht in der Gruppe besprochen. So entsteht eine Differenzherstellung der drei Studentinnen gegenüber Finn.

Ulrike elaboriert noch einmal differenzierend ihre ‚kleineren Konzerterfahrungen‘, die sich auf Stadtfeste beziehen (Zeile 51). In den Folgezeilen wird dieser Diskurs fortgesetzt. Ulrike validiert in Zeile 57 Sandras Konzerterfahrungen und damit auch ihre Gemeinsamkeit. Linda ratifiziert lediglich (Zeile 58). Damit kann sie einerseits versuchen, sich dieser Gemeinsamkeit zuzuordnen, andererseits aber auch umgehen, selbst ihre Konzerterfahrungen zu elaborieren. Auch Lindas bisherige Äußerungen sind nicht eindeutig, sie sind überwiegend ratifizierend. Abgesehen vom Anfang des Gruppentreffens (ihre Broschüre) bringt sie bisher keine eigenen Themen ein (anders als Finn, Ulrike oder Sandra), sondern agiert abwartend und unklar. Es werden im gesamten Diskurs keine konkreten Konzerte oder Musiker benannt, stattdessen wird zwischen kleinen und großen Konzerten differenziert. Dies deutet darauf hin, dass die Gruppenmitglieder sich innerhalb der Gruppe zu Beginn der Zusammenarbeit noch nicht zu einem konkreten Künstler oder einer Künstlerin bekennen wollen und die individuellen Musikvorlieben ein zu persönliches Thema sind. Andererseits kann der fehlende Austausch auch darauf hindeuten, dass Musik oder Konzerte außer für Finn kein so relevantes Thema ist, da ein Teil der Gruppe einen indifferenten Musikgeschmack hat und sich nicht für Konzerte interessiert. Beide Deutungen erklären, warum zu diesem Thema kein selbstläufiger Diskurs entsteht. In Zeile 63 beendet Linda das Thema lachend und den bisherigen Interpretationen entsprechend mit einer rituellen Konklusion, die im Unklaren verbleibt.

In der nächsten Proposition weist Sandra erneut auf die Frage nach den Konzerten auf dem Bogen hin, und in der Gruppe beginnt ein unsystematischer Austausch über Musik und Kneipenvorlieben. In der einminütigen ausgelassenen Passage ‚Was wird nicht bearbeitet?‘ trifft die Gruppe zunächst die Entscheidung, in ihrer Eventsammlung Kneipen und Discos nicht weiter zu behandeln. Musik- und Kneipenvorlieben erscheinen individuell, nicht ‚allgemeingültig‘ und deshalb für das Projektthema ungeeignet. Die Gruppe einigt sich auf die Thematisierung von größeren, im Erfahrungsraum der Gruppe ‚allgemeingültigeren Events‘. Diese können zudem im Internet recherchiert werden, was der Gruppe subjektiv die Arbeit zu erleichtern scheint und die Interpretation unterstützt, dass die Gruppe sowohl der Zusammenarbeit als auch dem Projektinhalt kaum persönliche Bedeutung zumisst.

Passage ‚Zettel‘

Finn folgt in der anschließenden Passage (Zeile 1-99) weiterhin der Strukturierungshilfe des Zettels und lenkt in Zeile 1 wieder auf eine **Frage des Aufgabenbogens** zurück (Zeile 1-69).

- 1 F: Mit wem gehe ich dahin? Funktionieren die Wege, wie sieht mein Geldbudget
- 2 aus?
- 3 U:]@(.)@

- 4 S: @(.)@
- 5 L: °Jetzt kommt der Staubsauger gleich rein.° (3) °Die wird sich bedanken°
- 6 U: Mmh (.) Ja. @(.)@
- 7 S: So hä. @(.)@ Ja, wir müssen gucken, dass die Orte wo wir hingehen halt, oder die
8 wir reinschreiben behindertengerecht sind und auch zumindest dazu schreiben,
9 wenn sie billig sind, oder erwähnen, wenn es extrem teuer ist. ((Zwischendurch
10 Rezeptionssignale))
- 11 F:]Wir können ja
12 einfach die Preise von bis. (2) °also von°
- 13 U:]Ja, ich meine, da kann man ja zum Beispiel
14 jetzt Frühlingsfest, ne, dann hast du Mittwoch ist Familientag, dann ist es meist so
15 um die Hälfte billiger, so.
- 16 S:]Ja.
- 17 U: So was halt, und dann sonst, ich meine, du gehst ja, also du kannst ja auch einfach
18 so was, sage ich mal, nehmen wir jetzt als Beispiel Frühlingsfest, da kannst du ja
19 einfach so rübergehen, das kostet ja nichts.
- 20 S:]Ja.
- 21 U: So, das ist ja, je nachdem, wenn du irgendwo reingehst, natürlich, aber. (.)
- 22 L: Wir können ja vielleicht so eine Bewertungsskala machen irgendwie fürs, fürs
23 Geld, wie viel das kostet, irgendwie, was weiß ich,]wenn es günstig ist, fünf Punk-
24 te[
- 25 S:]So wie bei Marco Polo diese drei, drei Dollar oder Euro dingens.
- 26 F:]Ob wir hier Dollar haben?
- 27 S: Ja, aber kennt ihr den Marco Polo Reiseführer, da ist doch immer, die teuren Sa-
28 chen haben so drei Euroteile und die billigen haben eins. (2) ((Rezeptionssignale
29 von den Studierenden))
- 30 U: Was darf auf keinen Fall passieren? (.) In der Gruppe, oder?
- 31 F: Im Projekt.
- 32 L:]Nee, ist ja auch im Projekt, also ist das jetzt auf die[
- 33 S:]Auf die Projektarbeit,
34 die Frage vorher ist doch auch auf die Projektarbeit, oder nicht?
- 35 U: Ach so. (29)
- 36 U: Wollen wir vielleicht so auch auf-, also dass wir das aufschreiben, dass wir nicht
37 Discos und so was machen wollen?[
- 38 S:]Mmh.[
- 39 U:]Weil irgendwas müssen wir ja dann
40 sagen. Oder, also das, oder warum wir das nicht machen wollen,
41 oder?(7)
- 42 F: Es gehen ja eigentlich nur Stars hin, die noch nicht so bekannt sind, in Discos und
43 Kneipen und machen da Gigs.
- 44 U: Ja. (.)
- 45 S: Also, man könnte ja einmal machen dieses – Volkfeste und so, was halt dann
46 wirklich jedes Jahr ist und was immer wieder kommt und dann wirklich so
47 Events, die ja halt jetzt von jetzt bis (.) März 2014 oder so vielleicht nochmal extra
48 laufen oder ganz große Konzerte.
- 49 U:]mmh
50]Ja. Die halt jetzt]schon so feststehen.[
- 51 S:]Ja, genau[
- 52 U:]Weil ich meine, ich weiß nicht, wie das ist[
- 53 S:]Ja, ich habe jetzt ein Plakat gesehen,

- 54 dass irgendwie Depeche Mode oder so, weißt du, so richtig große Bands, dass
 55 man so was dann auch mit reinnimmt.
 56 U: Ja, und bei Events also ne, da kannst du ja, kannst du Weihnachtsmarkt, so, das ist
 57 ja auch (.) so.
 58 L: @(.)@
 59 S: Ja, was so im Jahr, wo du halt hingehst.[
 60 U:]Ja, was halt immer ist, ne, irgendwie in
 61 X-Stadt, aber halt dann, das ist natürlich dann unterschiedliche Zeiten, aber das
 62 wird ja wahrscheinlich auch schon zu finden sein im Internet.
 63 S: Ja. Oder man nimmt, bei den Sachen, die immer sind, kann man ja auch die Infos
 64 von den letzten Jahren einfach nehmen.[
 65 U:]Ja. Das ist ja.[
 66 S:]Und da macht man wie
 67 so einen Jahresverlauf.
 68 U: Ja.
 69 L: Mhm.

Erneut greift Finn auf das Arbeitsblatt zurück und bringt eine neue Proposition (Zeile 1-2) ein, mit der er sich von den bisherigen unklaren Überlegungen abgrenzt. Finns Äußerung dokumentiert den Wunsch nach einem Fortschreiten oder einer Fokussierung des Diskurses. Er nutzt die auf einem Zettel schriftlich vorliegenden Impulsfragen als eine Art Handwerkszeug, die es ihm ermöglichen, moderierend tätig zu werden. Er übernimmt also sowohl eine Verantwortung für den Diskurs als auch für sein eigenes Mitteilungs- und Informationsbedürfnis innerhalb der Gruppe.

Die drei Studentinnen lachen (Zeile 3-5) und stellen dadurch eine Gemeinsamkeit untereinander her. Das Lachen kann durch den Staubsauger auf dem Flur begründet sein, dennoch ist es eine erneute Ablenkung, geht nicht auf Finns Initiative zur Moderation ein und wirkt dadurch divergent. Linda spricht antithetisch leise über einen Staubsauger, der anscheinend auf dem Flur von einer Reinigungskraft benutzt wird, und befürchtet, dass die Reinigungskraft gleich den Arbeitsraum betritt. Sie schließt mit den Worten „Die wird sich bedanken“. Ulrike ratifiziert und es ist bis dahin niemand auf Finns Initiative eingegangen, sodass er in diesem Moment nicht als Moderation der Gruppe anerkannt ist. Sandra kehrt in Zeile 7 synthetisch zunächst mit einem verlegenen Lachen, dann aber entschlossener zu Finns thematischer Arbeit zurück. Sie stellt die Wichtigkeit von Barrierefreiheit fest (Zeile 7-10) und die Gruppe beginnt sich über die Projektarbeit auszutauschen. In Zeile 11-29 wird von Finn das Thema Eintrittspreise für Events verhandelt. Die Idee, sich dabei an einem Reiseführer zu orientieren, wird von Sandra eingebracht. Alle Gruppenmitglieder beteiligen sich und bleiben beim Thema.

Damit wird zum ersten Mal ein Thema in dieser Gruppe diskutiert und abgeschlossen. Bis zu diesem Zeitpunkt musste die Gruppe offenbar eine Form des Umgangs miteinander finden, um im Sinne des Arbeitsauftrags mit der Projektplanung konkret beginnen zu können. Der Sprachduktus dieser Passage ist vorsichtig und noch von Unsicherheiten geprägt. Die Wortwahl zur Erklärung des Vorschlags ist weiterhin von umgangssprachlichen Begriffen und Füllworten wie „Dings“ geprägt. Ob das Gesprächsergebnis allerdings gemeinsam festgehalten wird, ob es von allen unsystematisch auf die Zettel notiert wird oder ob es nicht dokumentiert wird, ist unklar. Dabei wurde eine auf persönliche Erfahrungen zielende Frage der Seminarleitung genutzt, um allgemeine Anregungen zu bieten. Rezeptionssignale mehrerer anderer Gruppenmitglieder und die Pause von zwei Sekunden machen deutlich, dass Sandras Äußerung von der Gruppe jedenfalls als Konklusion verstanden wurde.

In Zeile 30 liest Ulrike erstmals die nächste Frage vom Zettel der Seminarleitung vor. Diese lautet: „Was darf auf keinen Fall passieren?“ Sie differenziert die Frage mit „In der Gruppe, oder?“ (Zeile 30). An dieser Stelle übernimmt Ulrike die moderierende Funktion von Finn, ihre Initiative wird von Finn validiert (Zeile 31). Er nimmt das Thema auf und differenziert weiter „Im Projekt“. Damit dokumentiert sich, dass diese beiden Aspekte voneinander getrennt betrachtet werden können und beide im Raum stehen. Die hohe Interaktionsdichte in den Zeilen 32-34 deutet auf eine hohe Relevanz des Themas hin, also darauf, dass alle Gruppenmitglieder eine Antwort auf diese Frage im Kopf haben. Die Antworten werden aber zunächst nicht ausgesprochen, vielleicht, damit kein Gruppenmitglied sich positionieren muss und damit angreifbar wird. Sandra plädiert jedenfalls auch dafür, dass die Frage „auf das Projekt“ bezogen ist. Ulrike erkennt die Festlegung mit einem „Ach so“ (Zeile 35) an, was darauf hindeuten könnte, dass sie die Frage ursprünglich anders verstanden hat. Es folgt eine Pause von 29 Sekunden, durch die das Thema vorerst beendet wird, sodass der Diskurs durch Abwarten und Aushalten der Situation ohne eine gemeinschaftliche Einigung beendet wird. Die Frage war offen formuliert. Dass die Gruppenmitglieder sie auf „das Projekt“ beziehen und nicht auf „die Gruppe“, dokumentiert, dass sie momentan mit inhaltlichen Überlegungen beschäftigt sind und sich nicht mit persönlichen Themen, welche „die Gruppe“ betreffen, auseinandersetzen wollen oder können. Die Gruppe erlebt die Aufgabenstellung der Seminarleitung, die auf persönlichen Austausch zielt, als im Widerspruch zu ihren Projektzielen stehend. Ulrike schlägt in Zeile 39 vor, etwas aufzuschreiben: „Weil irgendwas müssen wir ja dann sagen. Oder, also das, oder warum wir das nicht machen wollen.“ Hier geht es um eine Pro-forma-Begründung für eine vermeintliche Aufgabenstellung außerhalb der Gruppe, zu der jedoch auch nicht offen in Opposition gegangen wird. Der weitere Verlauf der Sequenz bietet keine relevanten inhaltlichen Erkenntnisse. Verschiedene Events werden aufgezählt, um das Projekt inhaltlich zu konkretisieren, ein persönlicher Austausch kommt aber noch immer nicht zustande. Die Sequenz wird hier deshalb nicht näher ausgewertet.

Nach dem Themenstrang der Eventsammlung lenkt Sandra mit ihrer Aussage „Ich glaube, wir denken zu weit“ zum Thema: **Was sollen wir denn aufschreiben? (Zeile 70-99)** zurück.

- 70 S: Ich glaube, wir denken zu weit, ich glaub (2)
 71 U: Warum?
 72 S: Weil es jetzt darum geht, was wir selber (.) möchten.
 73 U: Ja, weil, also das war, das sind ja so die, die, ich meine, wir wollen das ja nicht
 74 nehmen mit gerade in den Discos und so was.[
 75 S:]Ja.
 76 U: Von daher, wenn wir dann (.) sollte man das °irgendwie gucken° (5) Ich weiß
 77 nicht so wirklich, was wir jetzt aufschreiben sollen irgendwie.
 78 L:]Nee, ist schwierig.
 79 U: Also, weil das ist, meine Erfahrung, ja. (.) Mit wem gehe ich dahin und da sollen
 80 wir jetzt einfach aufschreiben: Ich gehe mit meinen Freunden zum
 81 Frühlingsfest?
 82 L:]Genau.
 83 U: Aber das ist doch so.
 84 L: Ich glaube, es geht einfach darum, dass, dass sie irgendwie hören, wie, würden
 85 wir das machen, damit wir irgendwie am Ende nicht im Clinch liegen und jeder
 86 irgendwas anderes will oder andere Vorstellungen hat.
 87 U:]Ja.
 88 S:]Ja. (12)

- 89 L: Also vielleicht können wir ja einfach mal aufschreiben, das, was du gesagt hast,
 90 oder ihr zwei, ne, dass wir das einfach nicht mit diesen Discos erst mal machen
 91 wollen, sondern[
 92 U:]Ja, ich habe es schon aufgeschrieben.
 93 S: Mhm.
 94 U: Also Disco und[
 95 L:]Dass wir einfach so eine Art (.) Jahresverlauf machen.
 96 S: Ja.
 97 L: Ja. Hm.
 98 U: Keine Disco vielleicht. (27) ((Schreibgeräusche))
 99 Und Kneipen haben wir jetzt auch? Ja, okay, Kneipen auch nicht.

Sandra proponiert antithetisch ein neues Thema, das sich von der Sammlung allgemeiner Events abhebt und zurück auf den Arbeitsauftrag der Seminarleitung kommt (Zeile 70). Sie bezeichnet die bisherigen inhaltlichen Überlegungen als „zu weit“, lässt den Satz jedoch unvollendet und begründet ihr Empfinden nicht. Stattdessen entsteht eine Pause von zwei Sekunden. So ist nicht explizit klar, was Sandra denkt. Ulrike, die mit Sandra zusammen die meisten Beiträge liefert und sich neben ihr auch am sichersten zu fühlen scheint, fragt nach: „Warum?“ Sie nimmt damit Sandras Thema auf, macht aber gleichzeitig auch deutlich, dass sie inhaltlich nicht folgen kann (Zeile 71). Sandra erklärt ihre Proposition. Sie äußert sich explizit und trifft die Intention des Arbeitsauftrags durch die Seminarleitung (Zeile 72). Ulrike stimmt zwar zunächst mit einem „Ja“ zu, anschließend kehrt sie jedoch zum früher besprochenen Thema, dass Discos nicht in der Eventvorstellung vorkommen sollen, zurück (Zeile 73f). Damit nimmt sie inhaltlich keinen Bezug zu Sandras Proposition und weist die Initiative damit ab. Ulrikes Satz ist verschachtelt und beginnt mit mehreren Anläufen, was als eine versteckte, aber dennoch deutliche Verweigerung des persönlichen Bezugs zum Thema der Projektarbeit gewertet werden kann – obwohl sie in der Sequenz zuvor die Feststellung selbst in eine andere Richtung gedeutet hatte.

Nach Sandras Ratifizierung (Zeile 75), die Ulrike als Ermunterung auffasst, führt Ulrike weiter aus, dass sie inhaltlich nicht weiß, was aufgeschrieben werden soll (Zeile 76f). Ihr Satz ist wieder verschachtelt, zum Teil leise und mit Pausen gesprochen. Erst am Ende wird klar, was ihre Intention ist. Diese Art der Formulierung dokumentiert, wie ungeübt Ulrike in einem Aushandlungsprozess über ein Thema ist. Ihr verschachteltes Sprechen erweckt (vielleicht auch bei ihrer Zuhörerschaft) den Eindruck von Vorsicht oder Unsicherheit. Zugleich erfüllt es aber die Funktion, ihr eigenes Interesse durchzusetzen und Themen und übernommene Verantwortlichkeiten anderer Gruppenmitglieder auf diese Art zu übergehen. Dies passiert spätestens an der Stelle, an der Linda Ulrikes Ausführungen mit „Nee, ist schwierig“ validiert (Zeile 78). Ulrike erläutert, durch Linda ermuntert, mögliche Antwortideen auf die Frage (Zeile 79-81). Dabei nennt sie persönliche Erfahrungen „mit meinen Freunden“, die jedoch allgemein gehalten sind und nicht auf konkret Erlebtes rekurren. Eine allgemeine Form der Antwort ist also das, was Ulrike als Reaktion auf eine derartige Frage in einer Seminararbeitsgruppe angemessen erscheint oder was sie bereit ist, in der Gruppe zu teilen. Nach Lindas Validierung (Zeile 82) führt Ulrike in einem unvollständigen Satz „Aber das ist doch so“ weiter aus (Zeile 83). Implizit macht diese unvollendete Aussage deutlich, dass ihr die möglichen, von ihr in Zeile 79-81 explizierten Antworten trivial erscheinen. Weiterhin ließe sich für den Satz „Aber das ist doch so“ mutmaßen, dass die persönlichen Erfahrungen ihrer Meinung nach an der Stelle keine Berechtigung haben, weil sie nicht genügend abstrahiert sind. Auf diese Aussage hin setzt Linda zu einer Synthese an, ihrem bisher längsten Wortbeitrag (Zeile 84-86). Sie elaboriert zunächst Sandras Position aus Zeile 72, dass es um „was wir (.) möch-

ten“ geht. Sie bezieht sich jedoch auch nicht wirklich auf persönliche Erfahrungen, sondern auf die Art der Ausführung der Projektarbeit „wie, würden wir das machen“, damit wir nicht im „Clinch“ liegen. Lindas vermittelnde Aussage stellt den Versuch eines Zugangs zum Thema über die persönliche Ebene dar, um dann als nächsten Schritt das Thema zu klären und einem „Clinch“ präventiv zu begegnen. Ulrike und Sandra ratifizieren mit einem „Ja“ (87f). Es folgt eine Pause von 12 Sekunden, die im Folgenden nicht durch Sandra und Ulrike beendet wird, die sich beide zu Lindas Äußerung nicht näher positionieren wollen und auf weitere Ausführungen zu warten scheinen. Es erscheint an der Stelle verwunderlich, dass kein Gruppenmitglied nun die Initiative ergreift und eine Antwort auf das „was wir (.) möchten“ gibt. Dies lässt einerseits die Vermutung zu, dass es keinem der Gruppenmitglieder genügend klar ist, um es nun abschließend festhalten zu können. Andererseits deutet es auch auf eine fehlende Absicht hin, den Diskurs innerhalb der Gruppe zu klären und voranzutreiben.

Linda führt nun ihre Synthese weiter aus und macht Vorschläge, was jeweils auf dem Aufgabenzettel notiert werden könnte (89ff). Sie treibt mit ihren Ausführungen das Festhalten von etwas Schriftlichem voran. Bislang hatte sie eine zurückhaltende Rolle, bricht damit aber an dieser Stelle angesichts des divergent verlaufenden Gesprächs. Dabei spricht sie nicht von persönlichen Erfahrungen, sondern nennt noch einmal Ergebnisse der bisherigen Projektdiskussionen. Hier wird deutlich, dass die Gruppe den Aufgabenzettel zur Projektplanung nutzt und aus den Fragen Impulse für das Projekt zieht. Ein persönlicher Austausch in einer Projektarbeitsgruppe erscheint allen so fremd, dass sie ihn als nicht umsetzbar oder irrelevant ansehen oder keinen persönlichen Bezug zum Thema haben. Vielleicht will auch kein Gruppenmitglied angesichts der empfundenen Fremdheit die ‚Deckung‘ verlassen und sich zu seinem persönlichen Geschmack bekennen. Trotzdem versucht die Gruppe die ganze Zeit, halbwegs schlüssige Antworten auf die Impulsfragen zu formulieren, die im Plenum vorstellbar erscheinen. Die Gruppenmitglieder gehen also nicht offen in Opposition zur Aufgabenstellung, obwohl das für sie eine Möglichkeit bieten würde, einen konjunktiven Erfahrungsraum herzustellen und als Gruppe zu kooperieren. Die drei Studentinnen sind sich einerseits darüber einig, dass es bei der Veranstaltung als Uniseminar um projektbezogenes Arbeiten gehen sollte und nicht um einen ungewohnten, weil persönlichen Austausch. Andererseits wird jedoch die Autorität einer zu erfüllenden Aufgabenstellung nicht infrage gestellt. Dies kann auch der Grund sein, warum sich keine Leitung innerhalb der Gruppe findet, da diese bei der Seminarleitung verortet wird. Die Studierendengruppe findet dennoch einen Weg, einerseits die Aufgabe zu erfüllen und andererseits ihre eigene Vorstellung von einer Projektgruppe abzuarbeiten. Finns Position ist dabei unklar. Er scheint offen für beide Vorgehensweisen zu sein. In seinen bisherigen Wortbeiträgen, die häufig moderierende Propositionen waren, hat er sich an den strukturierenden Fragen orientiert und Verantwortung für den Diskurs übernommen. Möglicherweise verfügt er auch über mehr Erfahrungen und Flexibilität im Umgang mit ungewohnten Situationen, z. B. aufgrund seines etwas höheren Alters, von Praktika oder einem Arbeitsplatzwechsel.

Ulrike stimmt Lindas Vorschlägen zu und erklärt, dass sie das schon aufgeschrieben habe (Zeile 92). Linda und Ulrike teilen hier einen Erfahrungsraum über das angemessene Vorgehen. Lindas Vorschlag entspricht also Ulrikes Orientierung, wohingegen dieser von Sandra lediglich ratifiziert wird (Zeile 93). Sie war bisher diejenige, die immer wieder auf die Explikation von persönlichen Erfahrungen hingeführt hat. Sie widerspricht aber auch nicht und erkennt damit das Thema Projektplanung in der Gruppe an. Ulrike setzt zu einer zusammenfassenden Elaboration an (Zeile 94). Dabei wird sie von Linda unterbrochen (Zeile 95), die ihre Äußerung fortsetzt. Beide teilen also die Vorstellung, dass diese Antworten den Fragen auf dem Bogen angemessen sind.

Die gegenseitigen Validierungen von Sandra und Linda (Zeile 96f) dienen der Herstellung von Gemeinsamkeit zwischen den drei Studentinnen, die durch Ulrikes Konklusion (Zeile 98-99) verstärkt wird. Sie nehmen das Vorantreiben des Arbeitsprozesses durch Linda an und stellen so eine Gemeinsamkeit untereinander her. Ulrike fasst die Vereinbarung noch einmal zusammen, unterbrochen durch Schreibpausen. Damit ist zum zweiten Mal ein Thema in der Gruppe tatsächlich abgeschlossen und das Ergebnis wird notiert. Finn hat sich nicht geäußert, seine stillschweigende Zustimmung wird jedoch in der Gruppe vorausgesetzt. Er ist auch nicht ausdrücklich in die interaktionell hergestellte Gemeinsamkeit der Studierenden einbezogen.

Nach Beendigung des Themas bringt Finn sich wieder in den Diskurs ein, indem er auf ein weiteres Thema, nämlich **Barrierefreiheit für Rollstuhlfahrer**, überleitet. In dieser Sequenz tauschen alle Gruppenmitglieder etwa zwei Minuten lang Vermutungen und Spekulationen über die Barriersituation an Veranstaltungsorten aus. Das übliche Interaktionsmuster wird noch einmal verstärkt, da niemand aus der Gruppe über konkrete Informationen verfügt und es keine strukturierende Frage gibt. Die Passage ‚Barrierefreiheit‘ wird hier nicht weiter dargestellt.

Passage ‚Weiteres Bearbeiten der Fragen‘

Zu Beginn der Passage (Zeile 1-65) bringt Linda das Unterthema „Was soll die Projektarbeit für mich bringen?“ (Zeile 1-16) in den Diskurs ein.

- 1 L: Dann die Frage, @was soll die Projektarbeit@ für mich bringen oder was soll da-
 2 bei herauskommen. Finn, was soll da für dich rauskommen? @(.)@
 3 U: Ein Überblick.[
 4 L:]Ein Überblick.
 5 S: Dass du schon mal deine Termine fürs nächste Jahr planen kannst. @(.)@ (3) Also
 6 ich finde es ganz gut, mal, weil ich ja nicht aus X-Stadt komme, mal so einen
 7 Überblick zu kriegen, was es überhaupt alles gibt, weil (2) da kriegt man viel-
 8 leicht was mit, wenn es gerade ist, aber (.) ((Rezeptionssignale von Linda))
 9 L: Genau.
 10 S: Zum Beispiel in S-Stadt ((ihrer Heimatstadt)) ist ja jetzt bald D-Event, da weiß ich
 11 auf jeden Fall schon, dass ich dahin gehe, ja in X-Stadt, da wäre das so, aha, das ist,
 12 ja gut, und[
 13 L:]Mhm, genau. Und vielleicht, dass man so die Preise erfährt, ne, dass
 14 man so abwägen kann, so wo man hingehen will und wo nicht.
 15 S: Ja.
 16 U: Ja. (.) Schreib mal. @(.)@

Linda leitet propositionell zur nächsten Frage auf dem Zettel über (Zeile 1f). Sie übernimmt damit eine moderierende Aufgabe, nachdem sie sich bis zu ihrer Äußerung in Zeile 84-86 noch stark zurückgehalten hat. Dies kann dadurch begründet sein, dass sie die Zähigkeit des vorangegangenen Diskurses empfunden hat und nun darauf reagiert. Das Nennen der nächsten Frage kann als Impuls für die anderen Gruppenmitglieder wirken und bietet einen strukturellen Rahmen, ohne dass die sprechende Person sich selbst positionieren muss, da der Impuls von außen in die Gruppe hineingetragen wurde. Die Frage beinhaltet jedoch die auf den Sprecher bezogene Formulierung „mich“.

Linda beantwortet die Frage jedoch nicht für sich selbst, sondern spricht stattdessen Finn direkt an und wiederholt die Frage für ihn noch einmal. Sie spricht die Frage lachend, was angesichts der vorausgegangen Analyse die in ihren Augen fehlende Ernsthaftigkeit der Situation oder nicht gesehene Sinnhaftigkeit dokumentiert. Auch am Ende der direkten Ansprache findet sich

ein Lachen. Dies kann verdeutlichen, dass ein persönlicher Austausch Linda fremd und unangenehm erscheint und sie selbst sich nicht offenbaren kann oder will. Das Vorgehen steht im Widerspruch zu den unverbindlichen, sich nicht positionierenden und wenig expliziten Aussagen des bisherigen Gruppendiskurses. Finn wird in diesem Interaktionszug, möglicherweise in der ‚guten Absicht‘, ihn einzubeziehen, in eine Position gedrängt, dass er in einer Situation antworten muss, in der sich die anderen Gruppenmitglieder noch nicht geäußert haben und auch über wenige Ideen verfügen. Möglicherweise erwartet Linda von Finn aber auch Impulse und Verantwortung für die Gruppe, da er bisher als Einziger persönliche Abteile eingebracht hat, die Idee für die Projektarbeit hatte und ebenfalls moderierende Anteile übernommen hat. Trotzdem weckt die Frage die Assoziation einer Lehrer-Schüler-Interaktion, in der Linda das Recht für sich beansprucht, Finn anzusprechen, was ihn in eine unterlegene Position bringt. Es antwortet jedoch nicht Finn, stattdessen validiert Ulrike Lindas Thema und beantwortet die Frage für sich selbst. Damit wird das Thema zwar Teil des Gruppendiskurses, aber Lindas Aufforderung an Finn wird redundant (Zeile 3) und es verstreicht erneut eine Gelegenheit, in der Finn Verantwortung für den Diskurs übernehmen könnte oder sie ihm überlassen werden könnte. Bereits nach der ambivalenten Verantwortungszuschreibung „Finn macht einfach alles“ war es Sandra, die statt Finn geantwortet hat, ähnlich wie in dieser Sequenz Ulrike.

Ulrikes schnelle Antwort ließe sich auch dadurch begründen, dass auch sie die Zähigkeit des vorangegangenen Diskurses besonders stark empfunden hat und Lindas Initiative ihr willkommen ist, um den Diskurs voranzubringen. Linda nimmt Ulrikes Antwort auf, indem sie sie im gleichen Wortlaut wiederholt (Zeile 4). Sandra elaboriert in Zeile 5-8 den von Ulrike genannten „Überblick“. Sie stimmt inhaltlich überein und expliziert ihre Vorstellungen eines Projektergebnisses, die von Linda anschließend validiert werden (Zeile 9). Dadurch ermutigt führt Sandra weitere Vorstellungen aus (Zeile 10-12). Linda stimmt zu und elaboriert einen weiteren Aspekt (Zeile 13-14): Neben einem inhaltlichen Überblick über Veranstaltungen spielt auch ein Überblick über die Preise eine Rolle. Anhand dieser Äußerung wird klar, dass die drei Studentinnen inhaltlich übereinstimmen (Zeile 15). Ulrike beendet das Thema, indem sie dazu auffordert, Notizen zu machen. Wiederholt wird Finns Zustimmung stillschweigend vorausgesetzt (Zeile 16), was im Widerspruch zu der eingangs expliziten Forderung nach seiner Positionierung steht.

Direkte Ansprache oder direkte Adressierung eines Gruppenmitglieds angesichts einer potenziell unangenehmen Frage kann als unbewusste ‚Herstellung von Differenz‘ angesehen werden. Hier sind zwei Richtungen denkbar: einerseits ein Prozess, in dem sich die adressierende Person eine höherrangige, nämlich moderierende Position zuweist und sich deshalb zu einer ‚unangenehmen‘ Frage nicht offenbaren muss, andererseits ein Prozess des Zuweisens von Verantwortung an eine potenziell geeignete Person. Dies könnte Finn aufgrund seines thematischen Interesses sein. Finn bringt daraufhin ein Thema in den Diskurs ein. Er spricht von einem Event, das er regelmäßig besucht: **Paul Panzer und drei Fragezeichen (Zeile 17-43)**.

17 F: Zum Beispiel mein Vater und ich haben schon geplant, in einem Jahr gehen wir zu

18 Paul Panzer in die Stadthalle in Y-Stadt.

19 S: Zu wem?

20 U:]Paul Panzer

21 F:]Paul Panzer.

22 S: Ach so.

23 U: Der mit dem Blümchenhemd. @(.).@

24 F:]Da gehen wir eigentlich jedes Jahr hin, da, da waren wir jetzt schon

- 25 zweimal.
 26 U: Ja, schon?
 27 F: Ja, jedes Jahr mit einem anderen Programm.
 28 U: Ach so. (4) Ich finde den manchmal ein bisschen anstrengend.[
 29 S:]Nächstes Jahr im Frühjahr sind auch drei Fragezeichen in X-
 30 Stadt.
 31 L:]Echt?
 32 F: Mmh?
 33 U: Ich finde den manchmal ein bisschen anstrengend. Also, er ist witzig, aber ist für
 34 mich immer so ein bisschen, mit seiner, was, Hilde, Hildegard, Hilde @oder
 35 so@.
 36 F: Hilde. Hilde und sein Sohn Bolle.
 37 U: @(.)@
 38 S: Ich glaube, ich habe noch nie etwas Längeres von dem gehört.
 39 U: Doch, der hat auch immer so eine Show gehabt, oder? Paul Panzer und (.)
 40 S: Mhm.
 41 F: Stars bei der Arbeit
 42 U:]Ja, ja, genau. (14) ((Schreibgeräusche))
 43 S:]Ah so.

Finn beginnt propositionell das nächste Thema (Zeile 17f), obwohl er zuvor einen Ausschluss aus der Gruppe erlebt hat, andererseits aber auch ambivalent zur Verantwortungsübernahme aufgefordert wurde. Sandra hat Finn nicht verstanden und fragt deshalb nach (Zeile 19). Ulrike beantwortet validierend Finns Frage in Zeile 20. Dies dokumentiert, dass sie Finns Äußerung verstanden hat und ihr der Künstler bekannt ist. Finn antwortet ebenfalls, nahezu zeitgleich und univok, ebenfalls den Namen des Künstlers erneut nennend (Zeile 21). Sandra ratifiziert, es macht den Eindruck, als sei ihr der entsprechende Künstler nicht bekannt (Zeile 22). Auf diesen Aspekt von Sandras Äußerung reagiert Ulrike (Zeile 23) und elaboriert das Merkmal „Blümchenhemd“ des Künstlers. Finn erklärt seinen persönlichen Bezug zu diesem Künstler, dessen Auftritte er regelmäßig besucht (Zeile 24f). Ulrike, Sandra und Linda sind bei derartigen Äußerungen bisher unkonkret geblieben. Dennoch nehmen sie Finns Beitrag auf und verfolgen ihn weiter, nachdem Ulrike die Äußerung mit einer validierenden Nachfrage in den Gruppendiskurs aufgenommen hat (Zeile 26). Auf Finns weitere Erläuterung folgt eine Zwischenkonklusion mit Antithese von Ulrike (Zeile 28). Sie nimmt Finns Elaboration mit einem unbestimmten „Ach so“ und einer Sprechpause von vier Sekunden auf. Dies deutet auf eine angestrebte rituelle Konklusion hin. Sie setzt ihre Äußerung jedoch mit einer Antithese fort, indem sie den Künstler, den Finn offenbar mag, als „manchmal ein bisschen anstrengend“ bezeichnet. Sie bleibt damit bei Finns Thema und es zeigt sich, dass sie sich inhaltlich nicht davor scheut, eine moderate Gegenposition zu Finn einzunehmen. Diese Art der klaren Positionierung ist in der Gruppe ansonsten eher unüblich. Sie stellt einen ersten, konkreten Erfahrungsaustausch dar und dokumentiert einerseits eine gewisse Verbundenheit im Gruppendiskurs zwischen Ulrike und Finn sowie andererseits eine inhaltliche Abgrenzung, da sie selbst diesen Künstler nicht mag. Sandra spricht gleichzeitig zu Ulrikes Antithese. Sie reagiert also mit einer Anschlussproposition auf Ulrikes rituelle Konklusion zu Beginn ihrer Äußerung (Zeile 29f). Sie nennt eine neue bestimmte Veranstaltung, die in X-Stadt stattfinden wird. Sandra positioniert sich im Gegensatz zu Finn nicht klar dazu, ob sie diese Veranstaltung mag oder sie besuchen will. Sie ist also weniger mutig als Finn, wenn es darum geht, ihre individuellen Vorlieben offen in der Gruppe zu teilen. Linda validiert Sandras Äußerung (Zeile 31). Damit gibt sie Sandras Äußerung den Vorzug gegenüber Ulrikes Aussage, der von Finn favorisierte Künstler sei „anstrengend“. Finn

reagiert ebenfalls mit einem ratifizierenden „Mmh“ (Zeile 32), von dem sich Ulrike angesprochen fühlt und welches sie mit einer Synthese aufnimmt (Zeile 33-35). Hier geht Ulrike auf Finns Aussagen ein, anstatt sich auf Sandras Thematik zu beziehen. Ulrike bringt Finns Vorliebe und ihr eigenes Gefühl, dass der Künstler anstrengend sei, zusammen, indem sie zwar ihre Ansicht wiederholt, dem Künstler jedoch ‚Witzigkeit‘ zubilligt. In ihrer Synthese elaboriert sie jedoch auch implizit, welchen Aspekt sie anstrengend findet. Finn steigt elaborierend auf dieses konkrete Beispiel ein (Zeile 36). Ulrike validiert mit einem Lachen (Zeile 37). Damit teilen Finn und Ulrike einen konjunktiven Erfahrungsraum in Bezug auf den Künstler, und es entwickelt sich erstmals ein konvergenter Diskurs. Sandra geht nun auf Ulrikes Validierung und Finns Ausführungen ein (Zeile 38). Sie stellt ihr eigenes Veranstaltungsbeispiel hinten an und beteiligt sich am Diskurs zwischen Ulrike und Finn. Damit passt sie sich an den laufenden, konvergenten und konjunktiven Diskurs an und ordnet sich der Gruppe damit zu. Sie offenbart, dass sie den Künstler zumindest nicht gut kennt. Dies kündigte sich schon in ihrer Rückfrage in Zeile 19 an und erfordert ein gewisses Maß an Offenheit. Ein ähnliches Maß an Offenheit war in der Gruppe festzustellen, als es um den Besuch von „größeren Konzerten“ ging, was noch nicht alle Gruppenmitglieder erlebt hatten.

Ulrike nennt Sandra elaborierend besondere Merkmale des Künstlers, sodass sie sich an ihn erinnern kann (Zeile 39). Damit ordnet sie Sandra der Gruppe zu. Gleichzeitig bewirkt Ulrikes Elaboration, dass Finns Thema im Gruppendiskurs bleibt und die Popularität des Künstlers deutlich gemacht wird. Sandra nimmt diese Erklärung ratifizierend zur Kenntnis (Zeile 40). Finn elaboriert weiter (Zeile 41). Ulrike validiert, es folgt eine Pause von 14 Sekunden (Zeile 42). Dies spricht dafür, dass für Finn und Ulrike das Thema nun beendet sein könnte und es nichts weiter zu erläutern gibt. Sandra nimmt die Gesprächspause auf, ratifiziert die Äußerungen und übernimmt damit auch das Beenden des Themas (Zeile 43).

In die Gesprächspause hinein bringt Finn erneut das Unterthema **Plätze für Rollstuhlfahrer** ein (Zeile 44-57), was kurz erläutert wird, hier aber nicht näher interpretiert werden soll.

- 44 F: Gibt es eigentlich in Hallen extra Plätze für Rollstuhlfahrer? Weil die können ja
45 nicht ganz nach oben.
46 S:]Ja das
47 U:]Ich denke mal, sind die nicht dann vorne auch?
48 S: Also beim, ich jetzt beim Festival ist es immer so, da sind ja irgendwann die Wel-
49 lenbrecher, der erste, und beim ersten Wellenbrecher ist auch nochmal irgendwie
50 so Scheinwerfer und so und darunter ist so eine Plattform, wo du drauf fahren
51 kannst. Das heißt, du bist dann relativ weit vorne, nicht direkt, aber schon, direkt
52 vorne ist auch scheiße, weil, wenn du in der ersten Reihe davor sitzt, hast du ja
53 auch nichts davon. Und ich könnte mir vorstellen, dass es da dann auch quasi di-
54 rekt gegenüber von der Bühne oder halt so mittendrin bei den Technikern oder
55 so, das ist ja was, was man vielleicht auch rausfinden könnte. ((Rezeptionssignale
56 von Ulrike und Finn))
57 U: Mhm. (35) ((Schreibgeräusche))

Auf die Sequenz folgt eine Pause von 35 Sekunden, in der Schreibgeräusche zu hören sind. Was geschrieben wird, bleibt ähnlich wie zuvor unklar und wird nicht in der Gruppe geteilt.

In diese längere Pause hinein proponiert Linda die nächste Frage vom Arbeitsbogen: **Was darf auf keinen Fall passieren bei der Projektarbeit?** (Zeile 58-65)

- 58 L: Was darf auf keinen Fall passieren bei der Projektarbeit? (7)
59 F:]Pphfff

- 60 U: Dass man unterschiedliche Vorstellungen hat.
 61 L: Mhm.
 62 S: Ja, dass man irgendwie komplett aneinander vorbeiredet und dann (.) sich miss-
 63 versteht oder so und irgendwer was ganz anderes macht als eigentlich (.) ge-
 64 meint war. ((Rezeptionssignale der Studentinnen))
 65 U: Mhm. (14)

Linda bringt nach der Pause die nächste Frage des Zettels propositionell ein (Zeile 58). Dies hat moderierenden Charakter und dient dazu, den Arbeitsprozess der Gruppe voranzubringen. Damit nimmt sie eine Frage erneut auf, die von Ulrike in Zeile 30 der Passage ‚Zettel‘ eingebracht, aber nicht beantwortet wurde. Auf Lindas Frage folgt eine Pause von sieben Sekunden, die Finn mit einem ratifizierenden „Ppphfff“ beendet. Offenbar ist den Gruppenmitgliedern bewusst, dass die Frage bisher unbeantwortet geblieben ist (Zeile 59). Ulrike macht allerdings den Auftakt mit einer kurzen allgemeinen, aber validierenden Elaboration „Dass man unterschiedliche Vorstellungen hat“ (Zeile 60). Die genaue Form der Unterschiedlichkeit wird nicht expliziert. Es scheint nicht im Erfahrungsraum der Gruppe zu liegen, dass unterschiedliche Vorstellungen auch die Möglichkeit bieten, Arbeitsimpulse aus verschiedenen Perspektiven zu erhalten. Differenz wird hier also als etwas Negatives angesehen, das es zu vermeiden gilt. Linda ratifiziert mit einem „Mmh“ (Zeile 61). Sandra differenziert nun die allgemeine Aussage, indem sie nur solche „unterschiedlichen Vorstellungen“ beschreibt, die ungeklärt bleiben, wenn man aneinander vorbeiredet, sich missversteht oder anders arbeitet als vereinbart (Zeile 62-64). Durch das Wort „man“ kann der Diskurs im Allgemeinen verbleiben. Währenddessen sind Validierungen durch Rezeptionssignale zu hören. Sie beschreibt in einem negativen Gegenhorizont die Gefahr von Missverständnissen oder irrtümlich ausgeführten Arbeiten, was in der Gruppe möglichst nicht passieren soll. Sandras Ausführungen beziehen sich auf die Gefahren, die für eine Gruppenarbeit bestehen, wenn keine kommunikativen Erfahrungsräume geschaffen werden können. Sie beschreibt damit etwas, was bisher in den Diskursen der Gruppe durchaus auftritt: Es wird zum Beispiel kein kommunikativer Erfahrungsraum darüber geschaffen, wie das angemessene Vorgehen im Umgang mit dem Arbeitsauftrag der Seminarleitung ist oder was ein angemessener Projektinhalt ist.

Ulrike beendet das Thema mit einer Ratifizierung (Zeile 65). Es folgt eine längere Pause, in der wieder Notizen gemacht werden, die jedoch nicht explizit abgesprochen wurden. Das dokumentiert die immer noch vorhandene Einstellung eines ‚Nebeneinanders‘ der Gruppenmitglieder, die jeweils für sich selbst verantwortlich sind.

Passage ‚Semesterparty‘

Nach diesem etwas unvermittelten Ende des Themas ohne inhaltliche Einigung bringt Sandra die gestrige Semesterparty in die Gruppe ein, weshalb hier aufgrund des anderen thematischen Schwerpunkts eine neue Passage (Zeile 1-62) beginnt. Zunächst wird das Unterthema der anwesenden Personen geklärt: **Wer war da? (Zeile 1-13)**

- 1 S: Wart ihr gestern auch in Z-Kneipe ((die Semesterparty fand dort statt))?
 2 U: Nee.
 3 L: Musste noch ein Referat machen gestern.
 4 S: Voll vorbildlich.
 5 L: @Voll vorbildlich, wir mussten das heute abgeben.@
 6 S: Ach so.

- 7 L: Mhm.
 8 S: Scheiße.
 9 L: Mhm.
 10 S: Bei wem?
 11 L: Bei Frau Klose, die wir auch in einer Veranstaltung haben.
 12 S: Ja.
 13 L: Mhm. (20)

Sandra beendet die Pause mit einer Proposition, die zunächst einmal nichts mit der inhaltlichen Projektarbeit zu tun hat, sondern dem Smalltalk-Bereich zuzurechnen ist (Zeile 1). Sie fragt nach der Anwesenheit der anderen in einer bestimmten Kneipe, in der die Semesterparty der Fachschaft Sonderpädagogik am Vortag stattgefunden hat. Dies ist angesichts der vorherigen Abwehr eines persönlichen Austausches ungewöhnlich. Sandra expliziert den thematischen Zusammenhang jedoch nicht, sondern fragt nach einem bestimmten Ort. Sie geht also davon aus, dass dieser Ort den Gruppenmitgliedern bekannt ist, auch wenn Finn weder studiert noch in X-Stadt wohnt. Sie stellt diese Frage aus Interesse oder Neugier, der fehlende konjunktive Erfahrungsraum der Gruppe ist ihr dabei nicht bewusst oder erscheint irrelevant. Ulrike nimmt das Thema ratifizierend auf und beantwortet Sandras Frage mit „Nee“ (Zeile 2). Dies macht zum einen ihre Abwesenheit deutlich, aber auch, dass sie nicht mit Sandra in einen Erfahrungsaustausch eintreten kann. Sie hat aber konjunktive Kenntnis über diesen Termin, was auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum der Studentinnen hindeutet. Auch Linda war nicht anwesend und elaboriert (anders als Ulrike) den Grund, der in einem noch fertigzustellenden Referat liegt (Zeile 3). Sandra validiert den genannten Grund, ironisiert aber Lindas Begründung ihrer Abwesenheit bei der Party, indem sie sie als „voll vorbildlich“ (Zeile 4) bezeichnet. Dieses Attribut erscheint ambivalent. Linda empfindet es als Vorwurf des ‚Strebertums‘ und differenziert ihre Aussage daraufhin (Zeile 5), dass der drängende Abgabetermin der Grund ihres Fernbleibens war. Sandra bestätigt Lindas Differenzierung (Zeile 6). Linda ratifiziert und ihre Position zum eigenen fehlenden Partybesuch bleibt unklar (Zeile 7). Sandra versteht diese Ratifizierung als Aufforderung zu einer erneuten Aussage (Zeile 8). Sie kommentiert die Situation, gezwungenermaßen fürs Studium arbeiten zu müssen, anstatt eine Party zu besuchen, als „Scheiße“. Die Zeilen 4-9 dokumentieren eine ambivalente Haltung in Bezug auf Leistung und gute Studienergebnisse. Sandra wechselt das Thema und initiiert stattdessen ein Gespräch über Lindas Referat (Zeile 9-13). Ihr scheint in dem Moment also das Gespräch mit Linda wichtiger zu sein, als ihre Partyerfahrungen zu elaborieren. Sandra ratifiziert, Linda beendet die Sequenz mit einer Ratifizierung (Zeile 13). Es folgt eine Pause von 20 Sekunden.

Im nächsten Diskursteil wird von **Zeile 14-47** zwischen Sandra und Linda (initiiert von Ulrike) das Thema **Wie war es? Partyerfahrungen** erörtert, während Ulrike und Finn parallel die **Projektplanung** fortsetzen.

- 14 U: Und wie war es?
 15 S: Das war ganz gut, aber haben natürlich megaschlechte Luft, deswegen war ich
 16 voll oft dann halt draußen, habe frische @Luft geschnappt@ und dann habe ich
 17 irgendwann gedacht so, weißt du, da guckst du die ganze Zeit auf die Uhr und
 18 denkst: Ach, ich kann noch fünf Stunden schlafen. ((Rezeptionssignale und Zu-
 19 stimmung von Ulrike und Linda))
 20 L: @(.).@ Jetzt kann ich noch drei. @(.).@
 21 S: Ja, genau, aber dann war ich so um halb drei oder so
 22 F:](.....)Kneipendisco, das ist ja

- 23 jeden Tag.
 24 U:](.....)
 25 L:]Mhm, ich habe Probleme immer, dass ich irgendwie nicht einschlafen kann, weil
 26 man so aufgekratzt ist. Habe ich ganz oft.
 27 F:]Okay, wenn man, ja, wenn es da in der Disco auftritt[
 28 S:]Ja, das hatte ich jetzt nicht so, weil ich auch relativ früh aufgestanden war, das ist
 29 (.....)
 30 U:]Ja, natürlich.
 31 F: Wir brauchen ja nicht jeden Tag schreiben Disco, Disco.
 32 S:]Also heute Morgen, als der Wecker geklingelt hat, habe ich
 33 auch gedacht[
 34 L:]Das kann nicht wahr sein.[
 35 S:]Das kann nicht wahr sein. @.(.)@[
 36 L:]du legst dich hin und
 37 dann wachst du irgendwie gefühlte fünf Minuten später wieder auf, ne.@.(.)@
 38 U:]°Und wenn du so im Internet auf Internetseiten guckst, dann ist es
 39 ja auch keine Discos. Kneipen, das sind doch eigentlich nur Kneipen°.
 40 L: Und war es voll?
 41 S: Ja, richtig voll. Am Anfang]ging es noch, aber dann auf einmal. Und das war auch,
 42 wo es dann richtig eklig wurde von der Luft her
 43 U:]Man kann doch irgendwie so, da war doch letzts
 44 hier M-Event, ne, also dieser irische da, so was haben wir dann, das ist ja in Knei-
 45 pen, so ne, dass man das dann so, wenn dann mal irgendwas ist, was immer in Knei-
 46 pen ist, dann.
 47 F:]Mmh.

Die Gesprächspause wird von Ulrike beendet. Diese fragt anschlusspropositionell nach der Qualität der Party, signalisiert also Interesse an der Herstellung eines kommunikativen Erfahrungsraums, obwohl aus der Gruppe nur Sandra bei der Party anwesend war (Zeile 14). Sandra elaboriert (Zeile 15-19), sie bezeichnet die Party als „gut“, spricht aber in viel längerem Umfang von der „megaschlechten Luft“ und dem aus dem frühen Beginn des Kompaktseminars folgenden Schlafmangel. Grund für die Beschreibung negativer Details der Party kann das unangenehme Gefühl sein, als einziges Gruppenmitglied dort gewesen zu sein. Zwischendurch sind Rezeptionssignale der anderen Studentinnen zu hören. Bis hier standen die Äußerungen in der Gruppe einzeln nebeneinander: Sandra war als Einzige auf der Party, Ulrike aus unbekanntem Grund abwesend, Linda hat an einem Referat gearbeitet und Finn, der als Einziger kein Student ist und deshalb auch keine Kenntnis über den Termin der Party hat, hat sich nicht geäußert. Dies ändert sich, als Sandra auf den Schlafmangel zu sprechen kommt: Hier folgen Zustimmungssignale von Linda und Ulrike. Linda setzt Sandras Äußerung univok fort. Sie teilt also das Gefühl, das man nachts hat, wenn man sich über die begrenzte Schlafzeit klar wird. Finns Äußerung validiert die vorangegangene Äußerung nicht, er spricht über eine „Kneipendisco“, was ein Anschluss an die Eventsammlung sein kann (Zeile 22f). Motivation hierfür kann der Wunsch sein, auf seinen Ausschluss aus der Studierendengruppe und die Erkenntnis fehlender konjunktiver Erfahrungsräume in Bezug auf Kneipen und Discos zu reagieren. Deshalb plädiert er vielleicht im Folgenden dafür, diese nicht in die Projektarbeit aufzunehmen (Zeile 31). Ulrike äußert sich ebenfalls unverständlich, validiert aber anschließend Finns Aussage (Zeile 24). Insofern ist davon auszugehen, dass sie ihn wieder als Einzige in den Gruppendiskurs einbinden oder ihm zumindest Zustimmung signalisieren will. Linda bezieht sich in einer antithetischen Elaboration auf Sandras und Ulrikes Thema über das Schlafen nach Partys (Zeile 25). Sie be-

schreibt ihre Erfahrung, dann häufig nicht einschlafen zu können. Sie geht nicht auf Finns und Ulrikes Thema ein, sondern führt Sandras Partyerfahrungen weiter fort, da hier ein konjunkti-
ver Erfahrungsraum besteht. Finn elaboriert sein eigenes Thema antithetisch (Zeile 27). Weil er
keinen Einstieg beim Thema Schlafmangel findet, nimmt er das Thema ‚Disco und Kneipen im
Projekt‘ wieder auf, da es thematisch zu Sandras Partybesuch passt. Sandra bezieht sich wieder
auf Lindas Nicht-schlafen-Können, es finden also zwei parallel laufende Diskurse in der Gruppe
zu unterschiedlichen Themen statt (Zeile 28f).

Ulrike validiert erneut Finns Ausführungen. Sie steigt aus dem Diskurs über Schlafmangel aus
und bleibt bei seinem Thema (Zeile 30). Finn führt es daraufhin weiter aus (Zeile 31). Sandra
elaboriert antithetisch das Thema Schlafmangel weiter und beschreibt ihr Gefühl beim Klin-
geln des Weckers (Zeile 32f). Linda teilt dieses ihr bekannte Gefühl (Zeile 34). Sandra spricht
„das kann nicht wahr sein“ gleichzeitig mit Linda, dies zeigt den konjunktiven Erfahrungsraum
der beiden. Diese Sequenz ist die erste, in der Linda explizit eine Gemeinsamkeit mit einem
Gruppenmitglied herstellt (Zeile 35). Sie scheint diese Gemeinsamkeit zu genießen, denn trotz
des parallel laufenden zweiten Diskurses elaboriert sie das Gefühl am frühen Morgen weiter
(Zeile 36f). Dies ist im Vergleich zu Lindas sonstigem Vorgehen in der Zusammenarbeit un-
gewöhnlich, da sie bisher am Vorantreiben des Projektthemas interessiert war. Ulrike verfolgt
weiter antithetisch den Diskurs zwischen ihr und Finn (Zeile 38f). Sie spricht aber leise, das
heißt, sie nimmt die parallel laufenden Diskurse zur Kenntnis und spricht so, dass ihre Äuße-
rung nur für Finn verständlich ist. Die parallelen Diskurse laufen weiter bis Zeile 43. Sie bilden
beide ein Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit ab, das die einzelnen Gruppenmitglieder über
unterschiedliche thematische Impulse verwirklichen. Ulrike elaboriert weiter antithetisch ihren
Diskurs mit Finn, diesmal wieder in normaler Lautstärke und über mehrere Zeilen (Zeile 43-
46). Sie differenziert besondere Veranstaltungen in Kneipen von einer üblicherweise geöffneten
Kneipe, indem sie auf eine bestimmte Veranstaltung hinweist. Sie spricht erneut ausgesprochen
unzusammenhängend. Möglicherweise versucht Ulrike mit ihrer Lautstärke indirekt die Auf-
merksamkeit der anderen Gruppenmitglieder zu gewinnen und so gemeinsam weiter mit der in-
haltlichen Arbeit fortzufahren. Finn ratifiziert die Äußerung (Zeile 47). Daraufhin übernimmt
Sandra die Initiative zur **Gesprächszusammenführung (Zeile 48-62)**.

- 48 S: Worüber redet ihr gerade?
49 F:]Ja
50 U: (Ich meine nur) M-Event oder so.
51 F: Es, es ist ja jeden Tag was in Kneipen und Discos.
52 U:]Ja, und es gibt eine Million Kneipen, also. Halt,
53 wenn dann jetzt so was Spezielles ist, ich weiß nicht, ob es noch irgendwelche
54 anderen Tage gibt, wo, wo so in Kneipen irgendwas ist oder, also, dass man das
55 dann aufschreibt, aber (4)
56 S: Ich glaube auch, bei Kneipen ist, da schreibt man sowieso die hin, die man kennt,
57 wo man gerne hingeht, aber es gibt noch eine Million andere, das heißt, da kannst
58 du ja gar nicht dann[
59 L:]Ist nicht so objektiv, ne? [
60 S:]Ja. Und alles ausprobieren kann ich
61 mir leider nicht leisten. @(2)@ (5)
62 U: Ja. (16)

Auf Ulrikes längere Elaboration in normaler Gesprächslautstärke reagiert Sandra mit einer pro-
positionalen Frage nach dem Gesprächsthema (Zeile 48). Dies dokumentiert ihren Wunsch,

über Absprachen in der Gruppe informiert zu sein, zu einem gemeinsamen Diskurs zurückzukommen oder auf Ulrikes indirekten Hinweis zu reagieren. Zusammenarbeit in Gruppen bedeutet für Sandra also, über Absprachen informiert zu sein. Finn ratifiziert, was sich dem Zeitpunkt nach zu urteilen auf Ulrikes Äußerung bezieht, er reagiert also noch nicht auf Sandra (Zeile 49).

Ähnlich abweisend wie Finn führt Ulrike ihre Elaboration antithetisch und inhaltlich redundant fort (Zeile 50). Diese Elaboration bewirkt, dass Ulrike im Diskurs mit Finn verbleibt und Sandra zunächst im Unklaren darüber lässt, ob ihre Frage beantwortet wird und sie wieder in den Projektdiskurs einbezogen werden wird. Finn teilt diese Intention und elaboriert weitere, ebenfalls bereits genannte inhaltliche Aspekte des Themas „Kneipen und Discos in der Projektarbeit“ (Zeile 51).

Ulrike fasst daraufhin aber über vier Zeilen den Diskurs inhaltlich zusammen (Zeile 52-55). Sie endet mitten im Satz nach einem „aber“, es folgt eine Pause von vier Sekunden. Die Elaboration hat aber gleichzeitig die Funktion, Linda und Sandra über den Gesprächsverlauf in Kenntnis zu setzen. Sandra reagiert validierend auf diese Gesprächspause und bestätigt Ulrikes (und Finns) Überlegungen (Zeile 56-58). Sie beteiligt sich jetzt wieder am Projektdiskurs und billigt diesem eine höhere Priorität als ihren Partyerfahrungen zu. Finn und Ulrike haben über Projektinhalte gesprochen, aber auch die Party hätte ein persönlicher, arbeitsauftragsrelevanter Diskursinhalt sein können. Es ist spezifisch für die Interaktionen dieser Gruppe, dass unklar bleibt, was relevante und irrelevante Themen sind. Linda validiert Sandras und Ulrikes Äußerungen und ergänzt sie um den Aspekt der „Objektivität“ (Zeile 59). Sie erkennt den Diskurs damit ebenfalls als relevant an und expliziert noch einmal die in der Gruppe allgemein vorhandene Einstellung, eher allgemeingültige Veranstaltungshinweise zu geben, als individuelle Erfahrungen darzustellen. Diese Entscheidung ermöglicht es den Gruppenmitgliedern zugleich, sich nicht zu ihren individuellen Vorlieben bekennen zu müssen. Sandra stimmt ihr in Zeile 60-61 zu und fügt hinzu, dass sie es sich „leider nicht leisten“ könne, alles auszuprobieren. Es bleibt unklar, ob sie ihre zeitlichen oder finanziellen Ressourcen meint. Ungeachtet dessen wird wiederholt deutlich, dass persönliches Engagement sowie ein Erfahrungsaustausch nicht im Vordergrund stehen und nahezu kategorisch ausgeschlossen werden. Sandra endet mit einem Lachen, es folgt eine Pause von fünf Sekunden. Das Ende der Äußerung macht die potenziell auch von den anderen Gruppenmitgliedern empfundene Divergenz in Sandras Äußerung deutlich. Das Thema endet mit einem „Ja“, einer rituellen Konklusion von Ulrike (Zeile 62). Es folgt eine Pause von 16 Sekunden.

Passage ‚Weitere Planung‘

Sandra, die auch die Initiative zur erneuten gemeinsamen Arbeit übernommen hatte, beginnt die Passage (Zeile 1-31) mit dem Thema **Stand der bisherigen Projektplanung** (Zeile 1-2).

- 1 S: Also sind wir uns eigentlich schon relativ einig, was wir machen wollen? (.)
- 2 L: Mhm. (3)

Sandra beginnt nun propositionell eine Zusammenfassung, die moderierende Qualität hat, aber inhaltlich nicht dem Eindruck der bisherigen Analysen entspricht (Zeile 1). Sie fragt, ob die Gruppe sich relativ einig sei, was sie machen wolle. Die Qualität einer vergewissernden Frage forciert die Einigung auf etwas, gleichzeitig wird aber Sandras Unwissenheit oder Unbestimmtheit deutlich, da sie den konkreten Gegenstand, auf den sie sich vermeintlich geeinigt haben,

nicht benennt. Linda ratifiziert Sandras Äußerung in der unbestimmten Form „Mhm“ (Zeile 2) und leitet dann auf das Unterthema **Internetseite** über (Zeile 2-22).

- 2 L: Ich frag mich, wir wollen das ja mit dieser Internetseite machen, ne?.
- 3 U: Mhm.
- 4 L: Das muss man ja dann irgendwie alles vorbereiten, so in Word Dateien schreiben
5 oder wie macht man das alles?
- 6 S: Also man kann, glaube ich, so (.) man kann das ja irgendwie designen und dann
7 erst online stellen, aber ich habe gar keine Ahnung, wie das gehen soll, also ich
8 kann dir wohl auf einem Papier aufzeichnen, wie ich das @schön
9 fände@
- 10 L:]Ja, ja
- 11 F:]Ja
- 12 S:]oder wie das verlinkt werden soll und so, aber da musst du ja im Endef-
13 fekt auch noch eine Seite, also die, wo du dahin geführt wirst, musst ja auch wie-
14 der irgendwie dann entwerfen oder so. Also ich[
- 15 L:]Mmh
- 16 U:]Hast du da irgendwie,
17 weißt du da was? Nee, ne. Aber die haben ja gemeint, dass das nicht so (.) schwer
18 ist. Ich denke, das machen wir dann auch irgendwie alle zusammen, oder?
- 19 S: Ja, ich wollte sagen, da sind wir, glaube ich, nicht auf uns (.) gestellt.[
- 20 U:]Nee. Also ich
21 habe da auch keine Ahnung von. (7)

Nach einer Pause von drei Sekunden bringt sie anschlusspropositionell das Thema der Internetseite ein, das in ihren Augen noch ungeklärt ist (Zeile 2-3). Ulrike ratifiziert das Thema (Zeile 4). Linda elaboriert daraufhin ihre Unklarheiten (Zeile 4-5). Sandra steigt auf dieses Thema ein und elaboriert ihre Vermutungen, was die Gestaltung angeht, aber auch ihre Unkenntnis (Zeile 6-9). Sie endet mit einem Lachen, was Verlegenheit über ihre Unkenntnis oder über den ungewöhnlich klaren und offenen Beitrag dokumentieren kann. Linda und Finn ratifizieren (Zeile 10f). Sandra versteht die Äußerungen zustimmend und elaboriert daraufhin erneut klar und deutlich ihre Unkenntnis über die Erstellung einer Internetseite (Zeile 12-14). Nach Lindas Ratifizierung (Zeile 15) schaltet sich Ulrike nun erstmals in den Diskurs über die Internetseite ein (Zeile 16-19). Ihre Frage dokumentiert ihre eigene Unkenntnis. In diesem Diskurs teilt die Gruppe erstmals einen konjunktiven Erfahrungsraum und alle äußern sich zu einem Thema. Im Folgenden fragt Ulrike jemanden aus der Gruppe: „Hast du da irgendwie, weißt du da was? Nee, ne.“ Ohne jedoch abzuwarten oder eine Antwort zu erwarten, bezieht sich Ulrike im Folgenden auf Äußerungen der Seminarleitung („die“), dass das Erstellen nicht so schwer sei und die Seite gemeinsam erstellt würde. Sandra stimmt dem zu, auch sie kann sich an derartige Aussagen erinnern (Zeile 20). Ulrike fasst zusammen, dass sie selbst keine Ahnung davon habe (Zeile 21). Dies stellt die Konklusion dieses Themas dar, und Ulrike weist mit dieser Äußerung auch eine Verantwortungsübernahme von sich. Ein Thema zu wählen, bei dem die Gruppe von vorneherein auf Hilfe von außen angewiesen ist, bietet ihr die Möglichkeit, Verantwortung für den Prozess zumindest zum Teil außerhalb der Gruppe zu verorten und sich selbst nicht auf einen gemeinsamen Arbeitsprozess einlassen zu müssen. Auch alle anderen Gruppenmitglieder übernehmen an dieser Stelle nicht die explizite Klärung der Gruppenressourcen.

Es folgt eine Pause von sieben Sekunden. Ulrike fasst hier nur ihre eigene Position, nicht aber die explizit formulierte Unkenntnis jedes einzelnen Gruppenmitglieds zusammen. Anschlie-

ßend wird in der Gruppe zum wiederholten Male das Thema **Was darf auf keinen Fall passieren?** erörtert (Zeile 21-30).

- 21 U: Also was darf auf keinen Fall
 22 passieren, habt ihr da schon „was zu gesagt“?
 23 F:]Pffffff
 24 S: Streit.[
 25 L:]Streit.
 26 U: Ja, Unstimmigkeiten. (3) ((Schreibgeräusche))
 27 S: Also ungeklärte Unstimmigkeiten, man kann sich ja mal nicht einig sein,
 28 aber wenn man das dann klärt, ist ja okay. (49) ((Schreibgeräusche))
 29 F:]@(..)@
 30 L: @(..)@ Ach Mensch, ja.

Ulrikes Proposition (Zeile 21-22) ist der dritte Anlauf, diese Frage in der Gruppe mit notierbaren Ergebnissen zu besprechen. Dies zeigt, dass die Gruppe eine Auseinandersetzung mit diesem Thema vermeiden möchte. Finn ratifiziert erneut die Frage mit einem „Pffff“. Das kann auf seinen Unwillen hindeuten oder darauf, dass ihm die Antwort auf diese Frage schwerfällt (Zeile 23). In einer vorausgegangenen Sequenz (vgl. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 289) reagiert Finn ähnlich. Sandra elaboriert in einem Wort (Zeile 24): „Streit“. Dieses Wort steht ihrer Ansicht nach für ungeklärte Uneinigkeiten, wie sie bereits bei der Zeile 58ff der Passage ‚weiteres Bearbeiten des Zettels‘ elaboriert hat. Ihre kurze Antwort zeigt also das Ergebnis ihrer vorherigen Überlegungen und umfasst ein Wort, das ohne Weiteres auf dem Zettel notierbar ist. Linda wiederholt validierend das Wort und zeigt damit den mit Sandra geteilten Erfahrungsraum (Zeile 25). Die Reaktion der beiden ist differenzierter als Finns Ratifizierung. Ulrike fasst die beiden Worte mit dem Wort „Unstimmigkeiten“ zusammen und will damit das Thema beenden (Zeile 26). Es folgt eine kurze Pause, die Gruppenmitglieder notieren jeder für sich die Antworten.

Sandra schaltet sich doch noch einmal differenzierend in den Diskurs ein (Zeile 27f). Für sie ist die fehlende Klärung der Unstimmigkeiten oder des Streits das entscheidende Kriterium für das „Nicht passieren dürfen“. Dies entspricht auch ihrer Elaboration zu diesem Thema an vorhergehender Stelle. Es folgt eine sehr lange Pause von 49 Sekunden, die dokumentiert, dass der Gruppendiskurs extrem zäh und langatmig ist. Lindas floskelhafter, unsicherer Abschluss der Sequenz dokumentiert die Wiederholung des Themas und das Vermeiden der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit. In der folgenden Passage ‚Eventsammlung‘ bespricht die Gruppe in den folgenden 2 Minuten und 47 Sekunden noch einmal die Diskrepanz zwischen der Planung und der von der Seminarleitung geforderten Aufgabe und entscheidet sich dann dafür, sich in ihrer Projektarbeit mit den Events in X-Stadt auseinanderzusetzen. Darauf folgt eine Sammlung von Events, die die Gruppenmitglieder besuchen oder kennen. Weiterhin entscheidet sich die Gruppe für eine Auswahl von Veranstaltungskategorien und orientiert sich wieder an den Impulsfragen des Zettels. In dieser Sequenz wird auch entschieden, dass die Gruppen die „wichtigsten“ Messen in ihre Darstellung aufnimmt. Dieser Vorschlag kommt von Finn, obwohl zunächst Ulrike, später aber auch Linda diese Veranstaltungen als irrelevant erleben. Die Gruppe nutzt in der Zusammenarbeit das Internet, um korrekte Veranstaltungstitel herauszufinden. Aufgrund der ansonsten wenig ergiebigen Erkenntnisse für den Gruppendiskurs wird diese Sequenz nicht weiter inhaltlich interpretiert.

Passage ‚Projektergebnis‘

In der nächsten Sequenz (Zeile 1-17) erläutert die Gruppe auf Sandras Initiative die Frage, was als Projektergebnis vorgestellt werden soll (Zeile 1-17).

- 1 S: Also wir stellen das dann kurz vor, sagen was, in Einzelsätzen, was das ist.
 2 U: Bei der Internetseite dann jetzt?
 3 S: Ja. [
 4 U:]Ja.
 5 S: Oder überhaupt, also, und dann kurz zu sagen, was es ist und dann vielleicht noch
 6 darunter[
 7 F:]So was wie ein Vorwort oder was.
 8 S: [Ja
 9 U:]Ja. Ja, man kann ja überlegen, ob, also
 10 dass man das halt immer nach bestimmten Kriterien, ne, also dass man so hin-
 11 schreibt, Preis, blabla, Ort, blablabla, Erreichbarkeit blablabla. So, dass man das
 12 halt so aufgeteilt hat.
 13 ((Zwischendurch zustimmende Rezeptionssignale))
 14 S: Erst kurze Info, oder erst kurzer Satz zum Inhalt[
 15 U:]Ja, was das ist.[
 16 S:]Und dann so die
 17 (.) Basics, ne. Ja. (.)

Sandra leitet propositionell auf ein neues Thema hin (Zeile 1), nämlich das der äußeren Form der Ergebnispräsentation, bei dem „das“ „in Einzelsätzen“ vorgestellt werden soll. Ulrike reagiert auf die Unklarheit und fragt nach, ob sich Sandra auf die Internetseite bezieht (Zeile 2). Sandra validiert Ulrikes Rückfragen kurz mit einem „ja“. Damit ist die Frage zwar formal beantwortet, trotzdem bleibt die Proposition noch unklar (Zeile 3). Ulrike reagiert, indem sie Sandras „Ja“ ratifizierend wiederholt (Zeile 4). Sandra sieht sich daraufhin genötigt, ihre Vorstellungen weiter zu elaborieren (Zeile 5f). Sie nennt aber wieder keine klar bezeichnenden Worte, sondern nutzt Begriffe, die der Gruppe abverlangen, implizit zu verstehen, was gemeint ist. Nach dieser Elaboration rückversichert sich Finn, ob Sandra so etwas wie ein „Vorwort“ gemeint hat (Zeile 7). Seine Nachfrage klärt den Diskurs. Sandra beantwortet die Frage wieder mit einem kurzen „Ja“ (Zeile 8), was von Ulrike, ähnlich wie in Zeile 3-4, wiederholt wird. Diesmal elaboriert Ulrike selbst (Zeile 9-12). Sie nennt Kriterien, die bei den Veranstaltungen zusammengestellt werden können. Diese konkreten Angaben (Ort, Erreichbarkeit, Preis) füllt sie mit dem salopp formulierten Platzhalter „blablabla“ auf. Dies macht den Austausch informeller, kann aber auch als Abschwächung der inhaltlichen Relevanz aufgefasst werden, da er eine gewisse Leichtfertigkeit suggeriert. Dazu passt auch die zweimalige Nutzung des Wortes „halt“, welches sich sinnhaft auch durch „einfach“ ersetzen lässt.

Zwischendurch sind Validierungen durch Rezeptionssignale zu hören. Von Zeile 14-17 schließen Sandra und Ulrike das Thema gemeinsam in dem der Gruppe typischen unbestimmten Sprachduktus ab. Lindas und Finns Zustimmung wird schweigend vorausgesetzt.

In dieser in der Interpretation nicht weiter bearbeiteten Passage ‚weitere Eventsammlung‘ von etwa vier Minuten Dauer sammelt die Gruppe auf Finns Initiative wiederholt mögliche Veranstaltungen. Aufgrund der Materialmenge und der nicht wesentlich neuen Erkenntnisse wird die Passage nicht weiter ausgewertet. Erwähnenswert ist hier jedoch, dass die Gruppe sich inhaltlich darauf einigt, die Bearbeitung des Projektthemas auf das Internet zu verlegen und in Einzel-

arbeit zu behandeln. So wird auch der Übergang zur nächsten Thematik der **Passage ‚Medien‘** (Zeile 1-29) schlüssig.

Passage ‚Medien‘

Zunächst wird in der Passage ‚Medien‘ (Zeile 1-29) auf Ulrikes Initiative die Frage **Haben wir einen Laptop in der Gruppe?** (Zeile 1-13) erörtert.

- 1 U: Hatten, hat noch irgendwer einen Laptop mit oder so?
 2 S: Ich habe einen mit.
 3 F: Ich habe ein iPad.
 4 U: Ja. Ich habe auch meinen mit.
 5 S: °I-pad?°
 6 L: °Bist ja perfekt ausgestattet.°
 7 F: °Zwei°
 8 U: @(.)@ Du hast zwei iPads mit?
 9 F: Nee, ein iPad 2.
 10 U: Ach so. @(3)@(3)
 11 L: @(.)@
 12 S: @Ich dachte gerade@
 13 U: Ja, man weiß ja nicht, ne.

Ulrike könnte mit ihrer Proposition die Intention verfolgen, dass die Gruppe gemeinsam Informationen im Internet sucht. Sandra validiert die Frage und sagt, dass sie „einen“ mithabe (Zeile 2), damit bezieht sie sich grammatikalisch auf das zuvor von Ulrike genutzte Wort „Laptop“. Finn führt in einer Differenzierung in Zeile 3 an, dass er ein „iPad“, also einen Tablet-PC, dabei hat. Ulrike erwähnt „meinen“ (Zeile 4), was sich grammatikalisch ebenfalls auf das Wort „Laptop“ bezieht. Die Gruppe ist also medial gut ausgestattet, sodass einer Internetrecherche nichts im Wege steht. Linda ist die Einzige, die offenbar kein internetfähiges Gerät dabei hat. Sandra nimmt validierend in Zeile 5 zur Kenntnis, dass Finn einen recht hochwertigen und teuren Tablet-PC hat. Die leise Sprechweise an dieser Stelle könnte Bewunderung ausdrücken. Linda kommentiert den Besitz des Geräts mit „Bist ja perfekt ausgestattet.“ (Zeile 6), was ebenfalls Bewunderung oder Erstaunen dokumentiert. Finn elaboriert die Versionsnummer seines Tablets mit dem einzelnen Wort „Zwei“ (Zeile 7).

Ulrike lacht und erklärt anschließend den Grund für ihr Lachen. Sie hat Finns Aussage nicht als Versionsangabe, sondern als Bezeichnung der Anzahl interpretiert (Zeile 8). Das Besitzen oder Mitbringen von zwei Tablets erscheint ihr abwegig oder amüsant. Die Versionsbezeichnung ist ihr entweder unbekannt oder an dieser Stelle unverständlich. Finn stellt das Missverständnis in einer Differenzierung richtig (Zeile 9) und erklärt, dass es sich um die Versionsnummer handelt, indem er Bezeichnung und Versionsnummer in einem Atemzug nennt „iPad2“. Ulrike erkennt das Missverständnis, lacht etwas peinlich berührt. Linda lacht ebenfalls ratifizierend (Zeile 11), genau wie Sandra (Zeile 12). Sie sagt: „ich dachte gerade“. Der Satz dokumentiert, dass Sandra Finn den Besitz von zwei modellgleichen Tablets zutraut. Mit der leicht ironisierenden Floskel „man weiß ja nicht“ (Zeile 10) schließt sich Ulrike Sandra an. Das Thema ist damit beendet, obwohl das Missverständnis auch Anlass für einen Austausch über aktuelle Tablet-Modelle sein könnte, in dem Finn, der diesbezüglich offenbar fachkundiger ist als Ulrike und Sandra, sein Wissen in der Gruppe teilen könnte. Dies hätte zu einem kommunikativen Erfahrungsraum in der Gruppe geführt, der gemeinschaftsstiftend wirken könnte. Weiterhin hätte dieser Diskurs

auch Anlass für eine Thematisierung der technischen Ausstattung und damit der weiteren Arbeitsfähigkeit der Gruppe bieten können, diese Möglichkeit wird jedoch nicht genutzt. Auch könnte Finn hier dem Klischee eines technisch gut ausgestatteten und versierten Mannes entsprechen, ein Bild, das er an dieser Stelle jedoch nicht explizit in die Gruppe einbringt. Auch die drei Studierenden sprechen Finn trotz seiner Medienkompetenz nicht im Sinne dieses Bildes an. Das Nebeneinander und die gegenseitige Fremdheit der Gruppenmitglieder bleiben erhalten. Linda leitet daraufhin zum nächsten thematischen Komplex über, einem Austausch über die **Gestaltung des Abends (Zeile 14-29)**. Dabei knüpft sie an ein zuvor öffentlich geäußertes Angebot von Finn an, der einen Film für die Seminargruppe mitbringen wollte:

- 14 L: Und keinen Film mit?
 15 F: Do:::ch, auch.
 16 L: Ach doch.
 17 F: Filme und meinen tragbaren DVD-Player mit DVB-T-Anschluss. Ich kann auch
 18 Fernsehen gucken.
 19 S: Und welche DVDs hast du mit?
 20 F: Eigentlich so zwei Comedy-Filme, also Komödien und ein paar Horrorfilme
 21 S: Ein paar Horror-, was hast du denn vor? So lange sind wir hier gar nicht.
 22 U: Ja, aber wir haben ja nur bis 18 Uhr. Ist ja schon, schon.
 23 S:]Ja dann muss ich schlafen.
 24 Ich will, eigentlich brauche ich heute Abend gar nicht so viel machen, das reicht
 25 doch, wenn wir ein bisschen zusammensitzen und ein bisschen (.)
 26 labern.
 27 F: Vielleicht können wir heute Abend nochmal über die Sache reden, oder?
 28 U: Heute Abend haben wir frei. @(.)@
 29 F:]Möööh.

Linda benutzt in ihrer propositionellen Frage (Zeile 14) eine negative Formulierung, die impliziert, dass sie es für unwahrscheinlich hält, dass Finn zusätzlich zum iPad2 noch einen Film mitbringt. Eine andere Interpretationsmöglichkeit kann auch sein, dass sie die negative Formulierung nutzt, da sie auf dem Tablet gespeicherte Filme vermutet und durchaus interessiert daran ist, einen Austausch über digitale Medien und Unterhaltungselektronik aufrechtzuerhalten. Finn validiert die Anfrage (Zeile 15) und sagt, dass er aber auch einen Film dabei hat. Er spricht gedehnt, möglicherweise aufgrund von Unsicherheit angesichts der zu erwartenden Reaktion einer technisch nicht besonders versierten Zuhörerschaft. Andererseits kann die gedehnte Sprechweise auch einen gewissen Stolz auf die eigene technische Ausstattung dokumentieren. Finn antwortet sehr kurz, ähnlich wie auch andere Gruppenmitglieder Rückfragen beantworten. Linda kommentiert ratifizierend ohne klare Positionierung zu Finns Aussage (Zeile 16). Finn elaboriert daraufhin ausführlich seine mitgebrachte Medienausrüstung, was wiederum auf einen gewissen Stolz schließen lässt (Zeile 17f). Sandra stellt eine differenzierende Nachfrage (Zeile 19), welche Filme genau Finn dabei hat. Damit wird das Thema ‚private Medien‘ endgültig Teil des Gruppendiskurses und es findet hier ein persönlicher Austausch abseits der Projektarbeit statt. Ulrikes Initiative, die ursprünglich noch Teil der inhaltlichen Projektarbeit war, wird zunächst nicht weiterverfolgt. Finn beantwortet die Frage und zählt mehrere Filmgenres auf (Zeile 20). Der sprachliche Plural und die nicht konkrete Nennung der Titel dokumentieren entweder eine große Auswahl für das Seminar, die Unsicherheit, den eigenen Filmgeschmack zu explizieren, dass er die genauen Titel nicht weiß oder vermutet, dass die Studentinnen die Filme nicht kennen. Sandra erscheint in ihrer differenzierenden Nachfrage die

Anzahl der Filme recht hoch und sie interpretiert dies nicht als Auswahl, sondern als Option, alle Filme zu schauen (Zeile 21). Diese Nachfrage dokumentiert, dass sie Finn zutraut, dem Seminar eine Filmnacht zuzumuten, ähnlich wie zuvor die ungewöhnliche Annahme, er verfüge über zwei iPads. Die Fremdheit zwischen Finn und Sandra kann zu latenter Abwertung führen und auch die Ursache für den unverbindlichen Umgang miteinander sein. Ulrike erklärt, warum in ihren Augen das Schauen mehrerer Filme denkbar ist, da das Programm nur bis 18 Uhr geht (Zeile 22). Damit positioniert sie sich auf Finns Seite, kann sich eine Freizeitgestaltung mit mehreren Videofilmen vorstellen und möchte ihn vor abwertenden Unterstellungen schützen. Sandra führt ihre Vorstellungen des Abends als oppositionellen Gegenhorizont zum Anschauen von Filmen aus (Zeile 23-26). Sie möchte früh schlafen und vorher ein bisschen „labern“. Dieser Ausdruck bezeichnet einen informellen, inhaltlich wenig differenzierten Austausch. In so einen informellen Austausch sind zumeist Personen mit konjunktiven Erfahrungsräumen einbezogen, die auch über ein unspezifisches Thema ins Gespräch kommen. Da Finn, wie inzwischen herausgearbeitet wurde, nicht an den konjunktiven Erfahrungsräumen seiner Gruppe teilhat, birgt für ihn der unspezifische Austausch die Gefahr des Ausschlusses bzw. bleibt für ihn zu unkonkret. Im Folgenden geht Finn daher auf Sandra ein und macht deutlich, dass er nicht unbedingt Filme schauen muss, sondern es für ihn auch vorstellbar ist, „über die Sache“ zu reden (Zeile 27). Ulrike interpretiert diese Aussage so, dass es sich bei „die Sache“ um die Projektarbeit handelt, und distanziert sich umgehend und stark betont von der Idee, am Abend darüber zu sprechen, da dies nicht ihren Vorstellungen von „frei“ entspricht (Zeile 28). In dieser Sequenz geht die Gruppe verhältnismäßig direkt miteinander ins Gespräch und kommt so in Kontakt, dass auch die Divergenzen explizit offen werden und nicht verschleiert bleiben, wie zum Beispiel die Unklarheit in Bezug auf das inhaltliche Vorgehen. Linda hat in dieser Sequenz keinen Anteil am Gruppendiskurs. Finn erkennt die Opposition mit einem ratifizierenden Geräusch an, das auf Ulrikes Betonung hin zielen könnte oder die Funktion hat, sich von der zuvor erlebten Abwertung zu distanzieren. (Zeile 29). Der fehlende konjunktive Erfahrungsraum wird zwar deutlich, aber nicht in der Gruppe geklärt oder aufgelöst.

In der folgenden etwa vierminütigen Passage des Treffens steht die **Terminvereinbarung** für das nächste Projektgruppentreffen nach dem Kompaktseminar im Mittelpunkt. Die thematische Struktur dieser Passage wird in einem kurzen Überblick dargestellt.

Zunächst wird die weitere **Tages- und Zeitplanung** des Kompaktseminars in den Blick genommen, dann geht es um die **räumliche Verortung der Projekttreffen**. Dabei äußert Finn den Wunsch, dass ein Treffen auch in seiner Heimatstadt stattfindet. Sandra befürchtet den Ausschluss aus der Gruppe, da sie an einem Projekttag einen Termin in ihrer Heimatstadt hat. Bei der Suche nach einem Termin werden die unterschiedlichen Vorstellungen der Zeitgestaltung ähnlich deutlich wie bei Finns Vorschlag, „über die Sache“ zu sprechen. Finn schlägt Treffen an den Feiertagen Pfingsten und Christi Himmelfahrt vor, was die Studierenden gar nicht als Vorschlag verstehen, da für sie die Idee eines Treffens an solch einem „freien“ Tag nicht denkbar ist. Sie verstehen Finns Äußerung über die Feiertage als Ausführungen über Freizeit und nicht als Terminvorschlag.

Ohne dass ein konkreter Termin gefunden wurde, bringt Ulrike ein neues Thema ein, das in ein allgemeines ‚**Wir schaffen das schon**‘ in der Gruppe mündet, ein weiterer Hinweis auf die offene, nicht geklärte Absprache und Verantwortung in der Gruppe. Finn kehrt anschließend propositionell noch einmal zum Thema Terminplanung und **Ort des Treffens** zurück und erkennt Ulrikes Konklusion nicht an. Dies dokumentiert, dass Finn der Annahme „Wir kriegen das schon hin“ nicht zustimmt und ihm eine verbindliche Klärung notwendig erscheint. Hier

übernimmt Finn moderierende Anteile und revidiert seinen Wunsch, das Treffen möge in seiner Heimatstadt stattfinden. Das Thema endet aber ebenfalls ungeklärt. Sandra schlägt ein **Treffen an einem gemütlichen Ort** vor, ein Hinweis, der angesichts des unverbindlichen Nebeneinanders der Gruppe überrascht. Er kann darauf hindeuten, dass die Projektarbeit im Seminar nicht so ernst genommen wird, als dass ein produktiver Arbeitsort benötigt wird. Vielmehr wird „Gemütlichkeit“, ein Ausdruck des subjektiven Wohlbefindens, zum Kriterium, das im Gegensatz zu einer eher „unbequemen“ Arbeit steht. Auch dieses Thema wird von Ulrike in Zeile 98 rituell mit der Floskel „wir kriegen das schon hin“ beendet. Diese Floskel wurde im Verlauf des Treffens jeweils einmal von jeder Studentin genutzt. Sie hat den Charakter der Selbst- und Gruppenberuhigung und dokumentiert sowohl die vorhandene Unsicherheit als auch eine Tendenz zum Herausschieben nötiger Absprachen. Anschließend wird von der Gruppe konstatiert, dass sie sich ein Ende der Arbeitsphase wünscht. Jedoch sind noch 20 Minuten Arbeitszeit vorhanden, die die Gruppe dann ohne relevante inhaltliche Arbeit miteinander verbringt.

8.4 Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Finn Ulrike, Linda, Sandra‘

Verantwortungsverteilung in der Gruppe

Die Gruppe weist schon zu Beginn der Zusammenarbeit ein bestimmtes Muster auf, mit Entscheidungen umzugehen. Dieses zeichnet sich durch ein hohes Maß an Unklarheit, das Nichtabschließen eingeführter Themen und das Vermeiden von Entscheidungen aus. Wenn einzelne Gruppenmitglieder versuchen, unterschiedliche Themenschwerpunkte voranzutreiben, gelingt es der Gesamtgruppe nicht, daraus einen gemeinschaftlichen Arbeitsprozess zu entwickeln. Relevante Vorarbeiten werden gleich zu Beginn mit rituellen Konklusionen zur Kenntnis genommen und nicht weiter thematisiert (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 6 und Zeile 39f). Ulrikes Nutzung von abwertenden Füllausdrücken wie „blablabla“, „halt“ oder „Dingens“ unterstreicht den Eindruck, dass in der Projektarbeit inhaltliche Entscheidungen irrelevant bzw. wenig persönlich bedeutsam sind, auch wenn sie vor allem von einer Studentin genutzt werden (vgl. z. B. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 6 und 7).

Die Unklarheit der Bearbeitung der Themen zeigt sich auch auf quantitativer Ebene, wenn die Anzahl der Konklusionen hinzugezogen wird. Diese sind in dieser Projektgruppe in nahezu der Hälfte aller Fälle rituell (22 zu 14), Passagen werden also nicht thematisch beendet, sondern inhaltliche Entscheidungen verschoben. Die rituellen Konklusionen implizieren, dass eine Klärung von Inhalten oder auch eine Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume nicht möglich ist, nicht notwendig erscheint oder die Gruppe damit überfordert ist.

In der Interaktionsanalyse sind in dieser Gruppe Rollenausprägungen kaum eindeutig zu identifizieren, dennoch sollen sie im Folgenden beschrieben werden. Ulrike und Sandra haben mit 169 bzw. 143 die höchste Zahl der Wortbeiträge, gefolgt von Linda mit 89 und Finn mit 69 Beiträgen als ruhigere Gruppenmitglieder. In der vorausgegangenen Interpretation wurde herausgearbeitet, dass vor allem Ulrike an manchen Stellen eine moderierende Rolle übernimmt und dass alle Gruppenmitglieder ihnen relevant erscheinende Themen einbringen. In Bezug auf die Propositionen bringen Finn und Sandra jeweils elf ein, Ulrike neun und Linda sieben. Das Einbringen von neuen Themen ist in der Gruppe also recht ausgeglichen, was für ein gleichwertiges Miteinander der Gruppenmitglieder spricht und zeigt, dass keine Person die Zusammenarbeit dominiert. Außerdem zeigt es auch, dass alle Gruppenmitglieder Verantwortung in Bezug auf das Platzieren von Themen im Gruppendiskurs übernehmen. Anders verhält es sich mit Entscheidungen oder dem

Abschluss von Themen. Ulrike schließt mit 15 Konklusionen und neun rituellen Konklusionen die meisten Themen ab. Linda und Sandra bringen vier bzw. drei Konklusionen ein sowie drei und zwei rituelle Konklusionen. Sie beteiligen sich also deutlich weniger am Beenden von Themen. Finn schließt kein Thema mit einer Konklusion oder einer rituellen Konklusion ab.

Da Ulrike also zumindest an einigen Stellen moderiert und viele Themen abschließt bzw. einbringt, scheint sie eine Schlüsselrolle in der Gruppe einzunehmen und über den größten Einfluss zu verfügen bzw. auch den größten Einfluss von der Gruppe überlassen zu bekommen. Ihr Sprachstil ist jedoch indirekt und unverbindlich. Sie vermeidet sichtbares Engagement bzw. das Treffen expliziter Entscheidungen in der Gruppe, weswegen man ihr kaum die Leitungsposition zusprechen kann (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 6f). Diese scheint ihr offenbar ungewohnt oder nicht willkommen. Dabei ist sie sich ihrer Macht- und Einflussposition in der Gruppe aber durchaus bewusst. In der Passage ‚Semesterparty‘, in der sie parallel zu einer Small-talk-Sequenz zwischen Sandra und Linda mit Finn inhaltlich arbeitet, nutzt sie diese Position, indem sie einfach weiterspricht und zunächst nicht auf Sandras Frage eingeht (Zeile 48ff).

Durch die insgesamt schwach ausgeprägte Gruppenleitung und die zu frühen Konklusionen müssen viele Themen wiederholt angesprochen werden (beispielsweise die Frage „Was interessiert mich am Thema?“ in Zeile 2 und 16 der Passage ‚Bogen ausfüllen‘, das Thema „Was darf in der Gruppenarbeit nicht passieren?“ in der Passage ‚Zettel‘ in Zeile 30, in der Passage ‚Weiteres Bearbeiten der Fragen‘ Zeile 58 und erneut in der Passage ‚Weitere Planung‘ Zeile 21 und 22). Der Arbeitsprozess der Gruppe erscheint dadurch zäh. Die unverbindliche Art von Ulrikes Rollenübernahme kann auch auf mangelnde persönliche Motivation, eine fehlende subjektive Bedeutung der inhaltlichen Projektarbeit und der Zusammenarbeit der Gruppe hindeuten oder auf das Bestreben, eigene Anstrengung und Arbeit zu vermeiden. Da Ulrike die Führungsrolle immer wieder zurückweist, ist sie nicht so dominant und direktiv, dass es unmöglich wäre, ihr etwas entgegenzusetzen und zum Beispiel auf Klärung zu bestehen oder inhaltliche Diskurse voranzutreiben. Ihr großer Einfluss in der Gruppe kommt nur aufgrund der Unsicherheit und fehlenden Entschlossenheit der anderen Gruppenmitglieder zustande. Ursache kann fehlende Erfahrung in Arbeitsgruppen, ein mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, zu moderieren und zu entscheiden, oder die Fremdheit der Arbeit in einer inklusiven Gruppe sein. Auch Angst vor Abwertung der eigenen Person durch Kommilitoninnen bei einer eindeutigen Positionierung innerhalb der Gruppe oder fehlende Motivation und Bequemlichkeit können Ursache für die Schwäche der Rollenausprägungen sein. Insofern übernimmt Ulrike auf eine unverbindliche Art pro forma Verantwortung für die Zusammenarbeit (vgl. z. B. Passage ‚Weitere Planung‘ Zeile 16ff). In dieser Gruppenkonstellation werden vorsichtige inhaltliche Initiativen anderer Gruppenmitglieder immer wieder von Ulrike torpediert (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 13ff sowie Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 1ff). Durch unverbindliche, von Füllwörtern geprägte Äußerungen wie „Ich denke, das machen wir dann auch irgendwie“ bewirkt sie, dass Entscheidungen immer wieder verlagert werden.

Sandra ist nach Ulrike diejenige mit der höchsten Anzahl an Wortbeiträgen. Sie bringt auch immer wieder inhaltliche Themen ein, die sie offenbar bearbeiten und klären möchte (vgl. z. B. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 13ff und Zeile 30ff sowie Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 1ff und Passage ‚Zettel‘ Zeile 7ff). Dann aber überlässt sie diese Themen der Unverbindlichkeit der Gruppe und sorgt nicht für eine Weiterbearbeitung. Darüber hinaus bringt Sandra auch das abweichende Thema der Semesterparty (vgl. Passage ‚Semesterparty‘ Zeile 1) ein oder gibt an bestimmten Terminen anderen Verpflichtungen den Vorzug (in der nicht näher ausgewerteten Passage ‚Terminvereinbarungen‘). Dies dokumentiert eine recht niedrige Bedeutung der Grup-

penarbeit für sie persönlich und lässt auf eine ähnliche Motivationslage wie bei Ulrike schließen, was auch die mangelnde Verfolgung ihrer thematischen Initiativen erklären kann.

Finn und Linda sind die beiden Gruppenmitglieder, die sich thematisch auf die Projektarbeit vorbereitet haben. Ihre jeweiligen Ergebnisse können sie aber nicht einbringen, weil sie sie nicht greifbar haben und nicht darauf bestehen, dass sie zur Kenntnis genommen werden, und ihre Initiative innerhalb der Gruppe kein Gegenüber findet, welches sie aufnimmt (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 1ff und Zeile 35ff).

Linda übernimmt lediglich an einer Stelle eine steuernde, leicht moderierende Funktion, als der Arbeitsprozess für sie zu wenig vorzeigbare Ergebnisse erzielt und sie ihn beschleunigen will (vgl. Passage ‚Zettel‘ Zeile 89ff). Hier bleibt sie jedoch ebenfalls implizit und ihr Anliegen unerfüllt. Auch Finn versucht auf ähnliche Weise erfolglos, den Termin des Treffens zu konkretisieren (vgl. Passage ‚Medien‘). Ansonsten ist Lindas Haltung zu verschiedenen Themen kaum rekonstruierbar und verbleibt im Unklaren. Es ist beispielsweise nicht klar, inwieweit Linda Konzerte besucht (vgl. z. B. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 50). Weiterhin bleibt unklar, ob sie ein internetfähiges Gerät besitzt (vgl. Passage ‚Medien‘ Zeile 1ff). Als Einzige der Gruppe (nach Kontextwissen) hat sie keine Möglichkeit, den Nachrichtendienst ‚Whatsapp‘ zu nutzen.

Finn identifiziert sich persönlich von allen Gruppenmitgliedern am stärksten mit der Projektarbeit. Er hat das Thema vorgeschlagen, berichtet von einer Vorarbeit und teilt seine persönlichen Eventerfahrungen oder Pläne in der Gruppe (vgl. z. B. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 34ff). Er schlägt auch vor, sich am Abend noch über die Projektarbeit zu unterhalten (vgl. Passage ‚Medien‘ Zeile 27). Für ihn haben also sowohl das Thema als auch die Gruppe eine höhere persönliche Relevanz. Damit scheint er zunächst als Verantwortungsträger für die gemeinsame Arbeit in Frage zu kommen. Es erscheint ihm in der nicht näher ausgewerteten Passage ‚Terminvereinbarungen‘ auch denkbar, sich an einem der freien Tage rund um Pfingsten und Christi Himmelfahrt zu treffen. Dieses Ansinnen teilt Finn jedoch nicht so explizit mit, dass es Teil des kommunikativen Erfahrungsraums der Gruppe werden kann. Die drei Studentinnen, die diese Tage als Freizeit und Gelegenheit für die Abwesenheit vom Studienort sehen, können diese Intention überhaupt nicht erkennen, da ein solcher Vorschlag für sie weit außerhalb ihres Vorstellungsvermögens liegt. Hier werden besonders die unterschiedlichen Erfahrungsräume von Studierenden, die noch deutliche Bezüge zu ihren Heimatorten haben, die sie an langen Wochenenden aufsuchen, und Finn, der das Seminar mit hoher Eigenmotivation besucht und möglicherweise an diesen Wochenenden viel Zeit zur Verfügung hat, deutlich.

Finn bringt zwar recht zahlreiche und relevante Themen ein, auch an Stellen, an denen ihm nicht explizit, aber ambivalent die Verantwortung übertragen wird. Er schließt diese Themen aber nicht ab oder fordert ihre explizite Klärung (häufig eingebrachte Propositionen gegenüber fehlenden Konklusionen). Dies könnte in eigener Unsicherheit, mangelndem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten oder der Erfahrung von Ablehnung begründet sein. Möglich wäre auch die Angst, gegenüber den vermeintlich kompetenteren Studierenden nicht fachkompetent genug zu sein. Er hat also ein Gespür für seine Außenseiterrolle innerhalb der Gruppe. Grund für die fehlende Übernahme dieser Position kann auch mangelnde Übung oder Bildungserfahrung sein sowie die Selbst- und Fremdzuschreibungen aufgrund einer Behinderung. Er würde in der Gruppe ein Gegenüber benötigen, das seine Initiativen aufnimmt und ihm Sicherheit vermittelt. Insgesamt ist Finns Rolle in Bezug auf die Verantwortung innerhalb der Gruppe also höchst ambivalent: Einerseits bekommt er im ersten Treffen zwei Mal die Verantwortung zugeschrieben, direkt folgend antwortet aber jemand anders, was wiederum verantwortungsentziehend wirkt. Finn bringt daraufhin die nächsten Themen ein, was als Versuch einer Verantwortungs-

übernahme gedeutet werden kann, bringt diese Themen dann aber nicht durch Konklusionen zu einem Ende (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 30ff sowie Passage ‚Weiteres Bearbeiten der Fragen‘ Zeile 1ff). Die Ambivalenz bezieht sich also sowohl auf die Zuschreibung von Verantwortung durch die Gruppe als auch auf das Übernehmen der Verantwortung.

An einigen Stellen ist Finn von Ausschluss bedroht bzw. offenbaren sich divergente Erfahrungsräume. Als er beispielsweise von seinen Konzerterfahrungen berichten will, dominieren die mangelnden Konzerterfahrungen der Studentinnen (vgl. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 34ff). Sein Erfahrungsvorsprung böte eine Möglichkeit, zum ‚Experten‘ für das Thema zu werden. Warum dies nicht geschieht, bleibt unklar. Möglicherweise liegen die Ursachen in divergierenden Geschmacksvorlieben oder der fehlenden Relevanz des Themas. Auch an der Stelle, an der es um die Semesterparty geht, ist Finn inhaltlich nicht beteiligt; hier fühlt sich jedoch Ulrike irgendwann zuständig, ihn einzubeziehen (vgl. Passage ‚Semesterparty‘). Linda dagegen interessiert sich im Diskurs ausgeprägt für die Semesterparty (vgl. Passage ‚Semesterparty‘ Zeile 1ff), obwohl sie nicht anwesend war, und nimmt dafür sogar einen parallel laufenden Diskurs in der Gruppe in Kauf. Linda wechselt manchmal innerhalb eines thematischen Stranges die Position (vgl. z. B. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 4ff, als sie zunächst Fotos „süß“ findet und später der Bezeichnung „schrecklich“ zustimmt, oder als sie Finn nach seiner Meinung fragt und sich anschließend für die Antwort nicht mehr interessiert). Sie scheint zu bemerken, dass der Diskurs innerhalb der Gruppe oft divergent verläuft, ihre impliziten Aussagen werden von den anderen Gruppenmitgliedern jedoch nicht aufgenommen. Gründe hierfür können in großer Unsicherheit liegen. Beispielsweise könnten Ausschlusserfahrungen in anderen Lebenskontexten die Ursache sein, welche dann auch zur Angst vor Ausschluss in dieser Gruppe führen könnten. Konsequenz aus dieser Angst könnten die Vergemeinschaftungsversuche mit einzelnen Gruppenmitgliedern zu Themen sein, die unvertraut sind (z. B. Semesterparty) und die in dieser Konstellation zu Lasten von Finn gehen. Eine Vergemeinschaftung mit Finn strebt Linda nicht an, obwohl beispielsweise die mitgebrachten Materialien eine Möglichkeit böten. Linda könnte ebenfalls das fehlende Gegenüber in der Gruppe für Finns inhaltliche Initiativen sein. Dadurch, dass Linda Finn ausschließt, verstärkt sie aber seine Außenseiterrolle.

Finn wird innerhalb des Treffens weder in seiner thematischen Kompetenz noch in seiner Medienkompetenz oder in seiner Rolle als Mann angesprochen. Alle drei würden aber Ansatzpunkte bieten, Finn eine aktivere und tragende Rolle in der Gruppe zuzuschreiben. (Seine Medienkompetenz wird lediglich ironisierend von Ulrike in Zeile 30 der Passage ‚Beginn des Treffens‘ oder rhetorisch in der Passage ‚Medien‘ angesprochen.) Möglich ist auch, dass die drei Studentinnen aufgrund dieser drei Zuschreibungen und aufgrund von Finns Aktivität in den ersten Minuten des Treffens eine aktive, moderierende Rolle erwartet haben und verunsichert sind, dass Finn diese nicht wahrnimmt, indem er zum Beispiel Themen beendet oder Entscheidungen trifft. Dies könnte in der Formulierung in Zeile 30 der Passage ‚Beginn des Treffens‘: „Finn macht einfach alles“ deutlich werden.

Umgang mit Differenzen in der Gruppe

Im Diskurs tauchen an mehreren Stellen Differenzen innerhalb der Gruppe auf. Finn besucht beispielsweise regelmäßig größere Musikveranstaltungen. Die Konzerterfahrung der Studierenden beschränkt sich dagegen auf zufällige Konzerte in Kneipen (vgl. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 35ff). Sandra war auf der Semesterparty, die übrigen Gruppenmitglieder nicht (vgl. Passage ‚Semesterparty‘). Ein Teil der Gruppe hat Vorarbeiten geleistet, ein anderer Teil nicht (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘). Die Strategien des Umgangs mit diesen Differenzen bestehen in

der Gruppe vor allem darin, sie nicht weiter zu thematisieren bzw. die Themen rituell zu beenden oder zu wechseln. Exemplarisch deutlich wird dies in der Passage ‚Beginn des Treffens‘, als die Vorarbeiten ratifizierend zur Kenntnis genommen, aber nicht weiter thematisiert werden. Auch längere Gesprächspausen werden zum Anlass genommen, ein Thema nicht zu beenden. Die Passage zu Paul Panzer (Zeilen 17-43 der Passage ‚weiteres Bearbeiten der Frage‘) dagegen ist ein Beispiel dafür, wie Differenzen in der Gruppe immerhin explizit benannt werden. Hier gibt es jemanden, der Paul Panzer mag, jemanden, der ihn nicht kennt, und jemanden, der ihn „anstrengend“ findet. Die Gruppe tauscht sich hier offen aus, unterschiedliche Geschmäcker werden ausgesprochen und stehen gelassen.

Dass die Gruppe Differenzen jedoch zunächst als bedrohlich und als zu vermeiden erlebt, explizieren die Mitglieder anhand der Impulsfrage „Was darf auf keinen Fall während der Gruppenarbeit passieren?“ (vgl. Passage ‚Weitere Planung‘ Zeile 24ff). Hier wird zuerst „Streit“ genannt, was einen konflikthaften, verärgerten Meinungs austausch bezeichnet. Im weiteren Verlauf wird der Begriff „Streit“ jedoch abgeschwächt zu „Unstimmigkeiten“, was lediglich eine Meinungsverschiedenheit bezeichnet. Meinungsverschiedenheiten jedoch sind in einem erfolgreichen Gruppenprozess notwendig und kaum zu vermeiden, wenn eine gemeinsame Aufgabe von mehreren Personen erledigt werden soll. In einer folgenden Elaboration weist jedoch Sandra darauf hin, dass Meinungsverschiedenheiten nur dann ein Problem sind, wenn sie nicht geklärt werden können. Diese Ausführungen werden in der Gruppe nicht validiert. Die Gruppe bearbeitet das Thema nicht weitergehend. Dass geklärte Meinungsverschiedenheiten oder der Prozess der Klärung auch Impulse für die Projektarbeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln bieten könnten und deren Qualität erhöhen, wird nicht thematisiert. Insofern ist davon auszugehen, dass dies nicht im Erfahrungsraum der Gruppe liegt. Die hohe Bedrohlichkeit von Differenzen könnte auch erklären, warum Themen nicht abgeschlossen bzw. weiterdiskutiert werden oder warum die möglicherweise von mehreren als zäh empfundene Gruppenarbeit nicht angesprochen wird. In allen Fällen bestünde die Gefahr, dass Differenzen oder bereits bestehende Uneinigkeiten explizit besprochen werden müssten.

Herstellung von Gemeinsamkeit, konjunktive und kommunikative Erfahrungsräume

Neben den oben schon beschriebenen fehlenden Initiativen zur Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume zeigt die Gruppe insgesamt kaum Bestrebungen, sich als Gruppe zu konstruieren. Die einzelnen Gruppenmitglieder scheinen als Einzelpersonen nebeneinanderzustehen und es gibt nahezu keine Interaktionszüge, in denen Gemeinsamkeiten hergestellt werden (vgl. z. B. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 44ff, als nur die Studierenden sich beteiligen). Die Zusammenarbeit ebenso wie die Zusammengehörigkeit der Gruppe scheint nicht von sehr großer Bedeutung zu sein. Ulrike macht zum Beispiel in einer Konklusion, in der es um die technische Unkenntnis beim Erstellen von Internetseiten geht, lediglich ihre eigene Position deutlich (vgl. Passage ‚Weitere Planung‘ Zeile 20f). Sandra betont das Wort „ich“ im persönlichen Austausch und verstärkt ihre Individualität mit der Aufforderung „Nicht abschreiben“ (vgl. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 17ff). Themen werden beendet, ohne dass alle Gruppenmitglieder zugestimmt haben (vgl. Passage ‚Zettel‘ Zeile 30ff und Passage ‚Weiteres Bearbeiten der Fragen‘ Zeile 16). Dies wird möglicherweise durch den neu eingeführten Arbeitsbogen verstärkt, obwohl er genau solche Entwicklungen vermeiden soll, indem er zwar einzeln ausgefüllt, aber dennoch in der Gruppe besprochen werden soll.

Bestimmte Rezeptionssignale, von den meisten Gruppenmitgliedern gleichzeitig ausgesendet, scheinen die vorherrschende Art zu sein, mit der die Gruppe dennoch an einigen Stellen Ge-

meinsamkeit herstellt und Inhalte tatsächlich festlegt. Die wenigen inhaltlichen Entscheidungen werden dabei aber recht beiläufig oder nahezu zufällig getroffen: zum Beispiel die Veranstaltungskategorie Messen mit aufzunehmen, Kneipen auszusparen oder eine Internetseite zu gestalten, nachdem dies von der Seminarleitung als eine Möglichkeit genannt wurde (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 15ff). Dies deutet auf mangelnde Relevanz des Projekthinhalts für die Gruppe hin.

Unklar bleibt auch, wie die Gruppe über die Bedeutung der Anwesenheit aller Gruppenmitglieder bei den Treffen denkt. Sandra hält es aber in der nicht ausgewerteten Passage ‚Terminvereinbarungen‘ für erforderlich, ihren Wunsch nach Anwesenheit explizit zu äußern. Werden Themen abgeschlossen, so finden sich keine Sequenzen, in denen alle Gruppenmitglieder validieren. Über Absprachen informiert zu sein oder sich gegenseitig zu informieren scheint dagegen eine in der Gruppe geteilte Vorgehensweise zu sein. Sandra fragt zum Beispiel nach, was der Rest der Gruppe besprochen hat, während sie einem anderen Gruppendiskurs gefolgt ist, und bekommt den Inhalt erläutert (vgl. Passage ‚Semesterparty‘ Zeile 48ff).

8.5 Vorherrschende Orientierungen der Gruppe

‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘

Für Finn hat die Projektarbeit eine merkbar höhere Relevanz. Anders als die anderen Gruppenmitglieder bringt er projektrelevante Themen ein und orientiert sich dabei an den in der Gruppe vorliegenden Arbeitsaufträgen und Materialien. Er ist derjenige, der das Projektthema vorgeschlagen und gemeinsam mit Linda Vorarbeiten erledigt hat (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 34f). Da er aber keine Themen abschließt oder Entscheidungen trifft, kann er diese Initiative in der Gruppe nicht umsetzen und ist auf Ulrike angewiesen, die diese Tätigkeit am ehesten übernimmt. Zudem gibt es gegenüber Finn noch die oben bereits erwähnten ambivalenten Verantwortungszuschreibungen und -absprachen, was seine Positionierung zusätzlich erschwert. Linda ist sehr zurückhaltend und positioniert sich nicht klar, nachdem ihre erste Initiative nicht aufgegriffen wurde. Sandra bringt Themen ein, die ihr relevant erscheinen, passt sich dabei aber Ulrikes Antithesen an, sodass ihre Themenimpulse oft nicht bearbeitet werden (vgl. z. B. Passage ‚Zettel‘ Zeile 70ff). Niemand in der Gruppe fordert an irgendeiner Stelle die explizite Klärung einer Frage ein.

Das thematische Interesse der studentischen Gruppenmitglieder an Veranstaltungen und Angeboten an ihrem Studienort scheint nicht stark ausgeprägt, da Sandra vor allem von Veranstaltungen in ihrer Heimatstadt berichtet (vgl. Passage ‚Weiteres Bearbeiten der Fragen‘ Zeile 10ff) oder Linda sich nicht inhaltlich äußert. Besonders unklar ist Ulrikes thematisches Interesse, da sie bereits ortskundig ist. Ihr kann es also nicht darum gehen, ihre Heimatstadt kennenzulernen. Stattdessen ist es möglich, dass sie das Projektarbeits Thema gewählt hat, da es aufgrund ihrer Ortskenntnisse mit dem geringsten Arbeitsaufwand verbunden ist, sie kein Thema angesprochen hat oder sie sich aus anderen Gründen für diese Projektgruppe entschieden hat. Dass bei einem so persönlichen Thema so wenig Austausch über eigene Freizeitgestaltung stattfindet und dass die Gruppe sich bemüht, lediglich Großveranstaltungen darzustellen, die für möglichst viele Leute interessant sein sollen, unterstreicht den Eindruck des Unpersönlichen und Irrelevanten oder aber der Orientierung am Mainstream, um möglichst viele Personen zu erreichen oder die eigene Unsicherheit zu überdecken. Großveranstaltungen lassen sich zudem leicht einzeln im Internet recherchieren, was offenbar der bevorzugten Arbeitsweise der Gruppe entspricht.

Insgesamt entsteht der Eindruck einer Gruppe, deren Mitglieder sich nicht als Gruppe erleben. Verantwortung für den Gruppenprozess ebenso wie für inhaltliche Entscheidungen werden zögerlich, indirekt und unverbindlich übernommen bzw. passieren in vielen Fällen ‚einfach‘. Kein Gruppenmitglied scheint sich mit der Gruppe oder dem Projektergebnis zu identifizieren bzw. in der Lage zu sein, diese Identifikation in der Gruppe mitzuteilen. So wirkt die Zusammenarbeit in der Gruppe zäh; in der Analyse erscheinen die Interaktionen sprunghaft und unverbindlich. Das Fehlen von gemeinschaftsstiftenden Interaktionsformen verstärkt diesen Eindruck, wobei wiederholte Rezeptionssignale oder zumindest das Informieren aller Gruppenmitglieder Ansätze einer Vergemeinschaftung zeigen (vgl. Passage ‚Semesterparty‘ Zeile 48ff oder Passage ‚Zettel‘ Zeile 28f). Es ist auch nicht zu rekonstruieren, ob es der Gruppe wichtig ist, dass bei den Treffen alle Gruppenmitglieder anwesend sind. Sandra erscheint dies zwar wichtig, da sie über einen recht langen Diskursstrang dafür sorgt, dass diskutiert wird, wie mit einem Treffen umgegangen wird, an dem Sandra abwesend ist (vgl. nicht ausgewertete Passage Terminvereinbarungen). Finn zieht in dieser Passage seinen Wunsch nach einem Treffen in seiner Heimatstadt zurück, als die Diskussion ihm zu unverbindlich wird. Das deutet darauf hin, dass ihm dies zwar wichtig wäre, er aber nicht in der Lage ist, diesen Wunsch angesichts des erlebten Desinteresses der Übrigen durchzusetzen. Linda äußert sich kaum, Ulrike scheut sich vor expliziter Verantwortungsübernahme, und Sandra passt sich immer wieder Ulrikes diffus geäußerten Erwartungen an. Vermeidung von zeitaufwendigen Aufgaben führt zu einem unverbindlichen Nebeneinander. Die Projektgruppenzeit wird nicht bis zum Ende für inhaltliche Arbeit oder persönlichen Austausch genutzt, sondern mit einem Warten auf das Ende verbracht. Gemeinsamkeit und das Erleben einer Gruppenzugehörigkeit spielen in der Orientierung der Gruppe kaum eine Rolle. Abends miteinander über die Zusammenarbeit zu sprechen kommt für alle außer Finn nicht in Frage (vgl. Passage ‚Medien‘ Zeile 27ff). Selbst die Absprache, die abendliche Freizeit gemeinsam zu verbringen, bleibt unverbindlich.

Nach außen hin soll die Zusammenarbeit wirken, als ob die Anforderungen erfüllt sind, Initiativen für eine tatsächliche inhaltliche Arbeit werden jedoch vermieden oder abgewiegelt. Diese Intention wird zumindest von Ulrike und Sandra geteilt, bei Finn deutet sich eine höhere Identifikation und Motivation an. Lindas Motivation kann nicht rekonstruiert werden. Damit verbunden ist eine Abwertung von Finns Beiträgen zur Projektarbeit, die sich in unterschiedlicher Weise zeigt. Bei Einigungen wird Finns Zustimmung an mehreren Stellen stillschweigend vorausgesetzt (vgl. z. B. Passage ‚Zettel‘ Zeile 98). Lindas fehlende Positionierung führt auch dazu, dass sie zumindest teilweise ebenfalls ausgeschlossen bleibt.

Das Klären und Abschließen von Themen in einer Gruppe erfordert ein gewisses Maß an Anstrengungsbereitschaft und zumindest eine Person, der das Klären von Themen so wichtig ist, dass sie die Anstrengung in Form von Fragen oder moderierenden Anteilen in Kauf nimmt. Dies scheint in der Gruppe entweder keiner Person bedeutsam oder die dazu notwendigen Kompetenzen oder der erforderliche Mut sind nicht vorhanden. Finn und Linda übernehmen zwar Initiativen in Bezug auf die Klärung von Themen, sie können sich jedoch in der Gruppe nicht durchsetzen oder es fehlt ein Gegenüber in der Gruppe oder der Willen der Gruppe, diese Initiativen aufzunehmen. Zumindest aber schließen beide ihre Initiativen nicht stringent zu einer Klärung. Insofern soll die vorherrschende Orientierung in dieser Gruppe „Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander“ genannt werden. Es geht der Gruppe vor allem darum, die Seminarpflichtaufgabe den extern geäußerten Anforderungen gemäß zu erfüllen. Zugespitzt formuliert wird diese Orientierung in dem Satz „Irgendwas müssen wir ja dann sagen“ deutlich (vgl. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 39-40).

8.6 Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘

Zwischen dem ersten Treffen der Gruppe und der im Folgenden dargestellten Sequenz liegt ein weiteres Gruppentreffen innerhalb des Kompaktseminars mit selbst organisierten Pausen und einem Reflexionstreffen, das etwa 15 Minuten dauerte. Die Gruppe spricht im Reflexionstreffen über organisatorische und inhaltliche Fragen zur Projektarbeit und stellt ihr Vorgehen und ihre Zusammenarbeit als unproblematisch und klar strukturiert dar. Vor allem die drei Studentinnen sprechen, während Finn sich zurückhält und häufiger von der Tutorin angesprochen wird. Inhaltliche Initiativen, wie im ersten Gruppentreffen, sind nicht mehr erkennbar, stattdessen zieht sich Finn in die Rolle des Zeitwächters (eine Aufgabe der Gruppenarbeitskarten, die den Teilnehmer*innen zur Verfügung gestellt wurden) zurück und wird auch von den anderen Gruppenmitgliedern dort scherzhaft verortet. Die Rolle des Zeitwächters kann an dieser Stelle auch für ein weiterhin vorhandenes Bedürfnis nach Struktur, Klarheit und inhaltlichen Ergebnissen bei Finn stehen. Die Tutorin, die das Reflexionstreffen moderiert, spricht die Geschlechterdifferenzkategorie an, was von der Gruppe als irrelevant zurückgewiesen wird. Die Gruppe erzählt von ihren Plänen, die Projektinhalte aufzuteilen, und begründet das mit zeitlicher Effizienz und damit, dass nicht alle Gruppenmitglieder an allen Treffen teilnehmen können. Sie beschreiben das Gefühl, noch nicht richtig angefangen zu haben, und äußern ihre Zweifel und Unsicherheiten angesichts der eventuell geplanten Erstellung einer Internetseite.

Nach dem Ende des Reflexionstreffens verlässt die Tutorin den Raum und die Gruppe unterhält sich über den vorherigen Abend, den sie zumeist getrennt voneinander verbracht haben. Ulrike und Finn haben jedoch gemeinsam zwei Spielfilme geschaut und informieren die anderen. Als ein Computerstartgeräusch hörbar ist, beginnt die Gruppe mit der inhaltlichen Arbeit. Offenbar hat sie vorher auf das Hochfahren des Rechners gewartet und diese Zeit mit Smalltalk überbrückt. Dargestellt ist die erste Sequenz, in der die Gruppe bestimmte **Events zur weiteren Bearbeitung** auf verschiedene Gruppenmitglieder aufteilt.

- 1 ((Computerstartgeräusche, Windowsoberfläche ist bereit zum Benutzen.))
 2 U: Sö. Wie wollen wir jetzt (.) vorgehen?
 3 F:]Ja
 4 L: Habt ihr diesen großen Zettel noch irgendwie von gestern, wo wir das drauf ge-
 5 geschrieben haben mit den Terminen oder so?
 6 U: Den hab ich(...) den hat ((räumen, offenbar wird der Zettel gesucht))
 7 L:]Ah ja. Dann haben wir doch auch noch aufgeschrie-
 8 ben, irgendwas haben wir da gestern noch aufgeschrieben, oder?]
 9 U:]Was, also, was es gibt
 10 F: Das hattest du da aufgeschrieben
 11 U:]Ja (2)
 12 L: Also vielleicht, vielleicht ist es noch zu früh, aber vielleicht hat ja jemand schon so
 13 ein Interessenfeld, der vielleicht
 14 S:]Also ich würde das mit den Konzerten gern machen.
 15 L: Genau, dass du Konzerte magst, oder.
 16 S:]Und ich glaube, Finn würde, könnte das mit
 17 den Comedians oder so ganz gut machen. (1)
 18 L: Ich weiß nicht, ich würd vielleicht Messe machen, wenn das (.) okay ist?
 19 U:]Du? (2) Ja natür-
 20 lich @(.).@

- 21 L: @(.)@
 22 F: Und du die Feste in H-Stadt.
 23 U: Und du den Rest. @(.)@
 24 S: Den Rest. ((lachen))
 25 U: Ja, nee, klar. Wir, wollen wir das mal so aufschreiben?
 26 L: Ja.
 27 U: Irgendwie, °habt ihr einen Zettel, vielleicht einen Zettel geben, dann°.
 28 L: Soll ich schnell mal schon mal einen °hoch holen°
 29 U: Ich habe Zettel doch hier. Oder willst du das bei ...
 30 F: Ich glaube ich mache das hier bei Notizen.
 31 U: So. Weißt du, dann, dann können wir ja erst mal so dann das, was wir schon ha-
 32 ben, irgendwie so aufteilen vielleicht.
 33 F: Mmh
 34 L:]Mmh
 35 S:]Ja.
 36 ((Weitere Events werden aufgeteilt))

Ulrike startet propositionell die thematische Arbeit und wird dabei von Finn validiert. Diese Anfangssequenz unterstützt die Deutung, dass Ulrike am ehesten Verantwortung für die Zusammenarbeit übernimmt. Finns folgende Validierung zeigt seine Identifikation mit der Projektarbeit und seinen Wunsch, Ulrike in ihrer Moderationsrolle zu unterstützen.

Linda proponiert in Zeile 4 die Idee, sich auf die Notizen des Vortages zu beziehen. Hier nutzt sie die Formulierung „irgendwas haben wir da gestern doch aufgeschrieben“, was die Unverbindlichkeit der Notizen und das mangelnde Interesse an der Projektarbeit unterstreicht. Daraufhin suchen Ulrike, Linda und Finn den Zettel und finden ihn. In Zeile 11 beginnt Linda erneut eine Initiative, die sie unsicher mit „vielleicht ist es noch zu früh“ einleitet. Sie verfolgt die Idee, bestimmte Eventgruppen aufzuteilen, und formuliert damit eine Möglichkeit, das fehlende Interesse der Gruppenmitglieder aneinander und die fehlende Gemeinsamkeit in der Gruppe offiziell zu machen, indem jeder einen bestimmten Anteil an Arbeit erledigen muss. Dies wurde schon im Reflexionstreffen angesprochen und wird nun umgesetzt. Sandra stimmt in hoher Interaktionsdichte zu und äußert gleich einen Wunsch; sie weist auch Finn eine Eventgruppe zu, bei der sie sich anscheinend auf den Paul-Panzer-Diskurs im ersten Treffen bezieht.

Finn äußert sich jedoch weder zustimmend noch ablehnend, stattdessen wünscht sich Linda die Eventgruppe Messen (Zeile 18) und bittet dafür um Erlaubnis, die ihr Ulrike erteilt. Ihr Lachen dokumentiert, dass sie sich dabei unsicher fühlt und von Lindas Formulierung „wenn das okay ist“ irritiert ist (Zeile 19-20), die sich die Position abspricht, selbst Wünsche zu äußern. Linda lacht ebenfalls, bevor Finn Ulrike die Eventgruppe Feste in X-Stadt zuschreibt; dabei bezieht er sich auf Ulrikes Ortskenntnis und unterstützt Ulrike damit implizit dabei, die Projektarbeit mit möglichst geringem Arbeitsaufwand zu erledigen. Ulrike spricht jemanden mit „Und du den Rest“ an. Sie lacht am Ende des Satzes. Sandra stimmt in die Formulierung in Zeile 24 ein. Zu diesem Zeitpunkt haben alle Gruppenmitglieder bestimmte Eventgruppen zugeordnet bekommen; diese sind zum Teil selbst gewählt (Linda und Sandra), zum Teil zugewiesen (Ulrike und Finn), wobei bei der Zuweisung die Interessen der Personen berücksichtigt sind. Die Zuweisung an Finn ist dennoch irritierend, da über Finn in der dritten Person gesprochen wird, was erneut an eine Lehrer-Schüler-Interaktion erinnert, damit eine Hierarchie produziert und an die ambivalente Verantwortungszuweisung und -absprache aus dem ersten Treffen erinnert. Finns Zuweisung einer Eventkategorie an Ulrike könnte eine Reaktion darauf sein. Dabei nutzt Finn allerdings die Anrede in der zweiten Person. Ulrikes Reaktion auf die Zuweisung ist wie-

derum eine weitere Zuweisung an jemanden, „den Rest“ (Zeile 23) zu machen. Ungewöhnlich ist, dass hier in wenigen Zeilen in der Gruppe mehrere Entscheidungen getroffen werden. Dies kann dadurch begründet sein, dass die Tutorin im Reflexionstreffen der Aufteilung der Inhalte nicht widersprochen hat. Trotzdem deuten die Entscheidungen auf einen vorhandenen Konsens hin. Weniger klar ist aber, worin dieser besteht: die notwendige Zusammenarbeit zu reduzieren, weniger Arbeitsaufwand einzusetzen oder Auseinandersetzungen zu vermeiden, die bei einer gemeinsamen Bearbeitung drohen könnten (vgl. die Frage, was nicht passieren dürfe)? Nur auf den ersten Blick ist es paradox, dass die Initiative zur Reduktion der Zusammenarbeit als Gruppe von Linda stammt. Sie ist innerhalb der Gruppe von Ausschluss bedroht, die aufgabenteilige Projektarbeit weist ihr aber eine klare und gleichberechtigte Rolle zu. In Zeile 31-35 wird explizit deutlich, dass die Aufteilung des Projektinhaltes und damit auch die Vereinzelnung der Gruppenmitglieder Konsens ist. Es findet sich hier ein Interaktionszug, an dem alle Gruppenmitglieder beteiligt sind und der Aufteilung zustimmen. Insofern bestätigt sich in dieser Sequenz die Orientierung der „Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander“. Alle Gruppenmitglieder scheinen erleichtert zu sein, dass das Nebeneinander nun auch inhaltlich hergestellt und abgesichert ist. Dass die externen Anforderungen an das Ergebnis der Projektarbeit aber inhaltlich erfüllt werden, ist der Gruppe ebenfalls wichtig, aber auch dies ist durch die Aufteilung abgesichert. Bei der weiteren Verteilung der Eventtypen beteiligten sich alle Gruppenmitglieder. Ebenfalls gemeinsam werden Kriterien für die Darstellung der Veranstaltungen entwickelt. Verlässt jemand den Raum, wird er bei der Rückkehr kurz über die besprochenen Inhalte informiert. Dies entspricht dem Bild einer zusammenarbeitenden Gruppe und deutet auf einen Konsens hin: Um die Zusammenarbeit und Gemeinsamkeit langfristig zu vermeiden, ist hier eine kurzfristige produktive Zusammenarbeit möglich. Insgesamt wirkt die Gruppe ebenfalls sicherer im Umgang miteinander.

Im letzten Treffen bestätigen sich auch weitere Interpretationen des ersten Treffens. Finns thematische Initiativen werden zum Teil aufgenommen, zum Teil aber auch offen im Raum stehen gelassen. Er schlägt beispielsweise eine Art der Kategorisierung von Events vor, die sich am Aufbau einer exemplarischen Internetseite orientiert. Die Projektgruppe nimmt dies lediglich ratifizierend zur Kenntnis.

Ein rekonstruiertes Merkmal der Gruppe ist die Vermeidung des persönlichen Austauschs über individuelle Vorlieben und Abneigungen. Im dritten Treffen gibt es jedoch eine Sequenz, in der dies unter der Beteiligung aller Gruppenmitglieder geschieht. Es handelt sich dabei um die **Passage ‚drei Fragezeichen‘**.

- 1 L: Die drei Fragezeichen waren da eben, was spielen die denn für ein Stück?
- 2 S: Phonophobia heißt das.
- 3 L: Kenne ich nicht.
- 4 F:](.....)
- 5 L: Sind das immer noch dieselben Sprecher?
- 6 S: Ja. Ich will auf jeden Fall auch hin. Muss ich mir noch eine Karte besorgen.
- 7 L: Wie viel kostet das?
- 8 S: Ich glaube, 37 oder so. (.) Also ich hätte gedacht, dass es teurer ist.
- 9 L: Mhm. (2)
- 10 U: Wann ist das? @(.)@
- 11 S: März 2014.
- 12 U: Na ja. @(.)@ Das ist zu spät.
- 13 F: Kommen sogar nach Z-Stadt in die A-Halle.
- 14 S:]Ja, ich habe ein bisschen, ich muss, ich muss

- 15 mir die Karten bald kaufen, ich habe Angst, dass das schon bald ausverkauft ist.
 16 L:]Mhm.
 17 F: Am 22.3. nächstes Jahr.
 18 S:]Ja. Weil irgendwie in H-Stadt oder so wurde es schon in eine
 19 größere Halle verlegt, weil das so schnell ausverkauft war.
 20 L:]Mmh
 21 F: Karten ab 38.
 22 S: Ja.
 23 L: Ich habe das früher irgendwie ganz oft gehört, so beim Einschlafen.
 24 U:]Mmh
 25 S: Ich höre das immer noch.
 26 U:]Obwohl ich drei Fragezeichen immer, also früher ein biss-
 27 chen zu spannend fand, da habe ich immer TKKG gehört und dann so mit.
 28 S: Ja. also ich höre jetzt immer, ich höre jetzt noch drei Fragezeichen, habe ich ges-
 29 tern Abend auch noch gehört.
 30 L:]Echt? Mhm.
 31 S: Ja, also ich
 32 U:]Ich habe das auch so Abi-Zeit irgendwie, als wir dann auf Abi-Fahrt waren
 33 im Bus dann irgendwie zwölf Stunden oder so, dann haben wir auch immer ge-
 34 hört, das war cool.
 35 S:]Ja, also ich mache das jetzt auch noch fast jeden Abend.
 36 L: Aber ich finde, es gibt so Fälle, die sind echt toll und andere, die sind halt so hm.
 37 S:]Ja, es gibt auch doofe Folgen.
 38 U:]Es gab mal so einen gruseligen mit so einem Raben
 39 oder so, so einer Krähe.
 40 S: Die gruseligste Folge ist das Hexenhandy, kennt ihr die?
 41 L:]Echt? Mit Bastian Pastewka, der
 42 spricht doch da die Hexe, ne?
 43 S: Ja, kann, ja.
 44 U:]@(.)@
 45 S:]Aber wenn, wenn da der Gefa-, kennst du die Folge noch, weißt du
 46 noch, was passiert?
 47 L:]Irgendeiner wird gefangen gehalten von der, ne?
 48 S:]Ja genau, und Peter ist
 49 dann in diesem Käfig und so, ach war das gruselig, nee. Die war früher, also in-
 50 zwischen (.) ist das nicht mehr schlimm, heute weiß ich auch, was passiert, aber
 51 L: @(.)@
 52 U: Ja.
 53 F:]Musst du dir mal ein Hörspiel von Gabriel Burns anhören.
 54 S: Oder kennst du das Stimmen, Stimmen aus dem Nichts?
 55 U:]Ja, den habe ich auch,
 56 der war bei RTL ne?
 57 L:]Das war auch gruselig.
 58 U: Hat der immer abends, so eine Zeit lang abends irgendwie, am Sonntag um 23
 59 Uhr oder so.
 60 F:]Bis 0 Uhr oder so.
 61 S: Und gestern haben wir das leere Grab gehört. Und das ist dann echt schon so, in
 62 Venezuela.
 63 L:] (.....)
 64 T:]Ja genau, habe ich auch, aber das gibt es, glaube ich, oder

- 65 F: Ich glaube, das gibt's noch.
 66 U:]Aber ich glaube, das sind andere jetzt.
 67 S: Also ich höre das immer noch voll gerne.
 68 L:]Wie lädst du dir das runter? Über iTunes oder
 69 wie machst du das?
 70 S:]Nee, ich habe von meinem Cousin mal zwei CDs gekriegt, wo fast
 71 alle noch drauf, alle bis 140 oder so alle drauf sind und ich habe halt noch die al-
 72 ten auf Kassette, die ich mir noch selber gekauft habe früher und jetzt höre ich
 73 immer die von der CD und dann ziehe ich mir die aufs iPhone und höre das dann
 74 darüber.

Das Thema dieser Sequenz, die Hörspielreihe ‚Drei Fragezeichen‘ wird in Zeile 1 von Linda eingebracht, indem sie nach einem „Stück“ fragt, das gespielt wird. Damit ist eine Hörspieltheateraufführung gemeint, die bereits im ersten Treffen im Zusammenhang mit Paul Panzer vorkam. Dort wurde das Thema von Sandra eingebracht (Zeile 29 Passage ‚Weiteres Bearbeiten der Fragen‘). Insofern belegt der nachfolgende konvergente Austausch mit Sandra Lindas Interesse an der Herstellung von Gemeinsamkeit mit anderen Gruppenmitgliedern – in diesem Fall mit Sandra, die zuvor ein expliziertes Interesse an dieser Hörspielreihe bzw. dem Theaterstück geäußert hat. Linda erhält den Diskurs über die drei Fragezeichen in Zeile 5 aufrecht, obwohl sie vorher angibt, das betreffende Stück nicht zu kennen. Ulrike schaltet sich in Zeile 10 mit der Frage nach dem Zeitpunkt in den Diskurs ein. Finn nennt in den Zeilen 13, 17 und 21 organisatorische Rahmendaten dieses Stücks, die er möglicherweise parallel im Internet nachgeschaut hat, da die Gruppe in diesem Treffen an mehreren internetfähigen Geräten arbeitet. Damit geht er auf Ulrikes Thema ein und kann sich beteiligen, obwohl er möglicherweise mit dem Inhalt unvertraut ist, da er sich nicht an einem inhaltlichen Diskurs über die Hörspielreihe beteiligt. Ab Zeile 23-52 folgt ein konvergenter Diskurs in einem konjunktiven Erfahrungsraum der drei Studentinnen, an dem Finn sich nicht beteiligt. Es geht dabei um die Erfahrungen mit dieser Hörspielreihe in der Kinder- und Jugendzeit sowie in der Gegenwart.

In Zeile 53 bringt Finn eine weitere Hörspielreihe in den Diskurs ein, nämlich die von Gabriel Burns. Dies deutet daraufhin, dass er sich aktiv am Gespräch über Hörspiele beteiligen möchte, aber eben nicht die drei Fragezeichen in gleicher Weise kennt oder schätzt wie die Studentinnen. Es folgt nun eine Sequenz, in der Ulrike auf Finns Initiative konvergent eingeht, während parallel und divergent Linda und Sandra eine bestimmte Folge der Drei Fragezeichen weiter besprechen und damit verhindern, dass Finns Initiative Teil der ganzen Gruppe wird. Diese Sequenz hat starke Ähnlichkeit mit der Passage ‚Semesterparty‘ aus dem ersten Treffen, in der sich Linda und Sandra ebenfalls über die nächtlichen Schlafmangel austauschen, während Ulrike und Finn inhaltlich arbeiten. In der Passage ‚Drei Fragezeichen‘ bestätigt sich, ebenso wie in der Sequenz ‚Paul Panzer‘, dass Ulrike diejenige ist, die in der Gruppe am ehesten ein Gegenüber für Finn darstellt, da sie auf ihn eingeht, obwohl sie den konjunktiven Erfahrungsraum der Studentinnen teilt. Auch Lindas ambivalente Rolle bestätigt sich, die in der Interaktion zu Gunsten ihrer eigenen Einbeziehung in Kauf nimmt, dass Finn aus dem Diskurs ausgeschlossen bleibt.

Der persönliche Austausch der Gruppe in dieser Sequenz belegt die vorhandene Differenzen zwischen den Gruppenmitgliedern. Insofern bleibt die unverbindliche Zusammenarbeit in der Gruppe in Form eines Nebeneinanders, mit der Bearbeitung untereinander aufgeteilter Events, die Form, in der die Gruppe gemeinsam arbeiten kann. Die Angemessenheit der gewählten Arbeitsform für die Gruppe bestätigt sich auch dadurch, dass sich im dritten Treffen alle Gruppenmitglieder eigene Notizen machen, was ihre Events und Aufgaben angeht, da über das gesamte Treffen hinweg immer wieder unterschiedliche Schreibgeräusche zu hören sind.

Ganz am Ende des dritten Treffens wird Finn von Sandra gefragt, ob er die Treffpunkte für das nächste Projektgruppentreffen kennt. Hier nimmt sie also möglicherweise vorhandenen Unterstützungsbedarf an. Finn erklärt daraufhin den Weg zum Treffpunkt und Ulrike weist auf die mögliche Nutzung der Mobiltelefone hin.

Zur weiteren Validierung der rekonstruierten Orientierungen, in der sich zeigt, dass trotz des Austausches und konjunktiven Einvernehmens über die inhaltliche Zusammenarbeit im dritten Treffen dennoch das Nebeneinander der Gruppe erhalten bleibt, soll die erste Sequenz aus dem letzten Gruppentreffen dargestellt werden. Auf dieses Gruppentreffen folgte nicht wie bei den anderen Gruppen unmittelbar die Präsentation, sondern noch eine Korrektur der Projektergebnisse, die Zusammenführung der Ergebnisse mehrerer Projektgruppen durch die Seminarleitung, die alle an dem Thema Freizeitmöglichkeiten in X-Stadt arbeiteten und eine gemeinsame Internetseite erstellen wollten, sowie die Erstellung der Internetseite. Dennoch wurde diese Sequenz ausgewählt, da sie das letzte Treffen in der analysierten Gruppenkonstellation ist. Anders als in den anderen ausgewerteten Fällen ist der Zeitdruck vor der Präsentation noch nicht relevant. Transkribiert ist der **Beginn des Gruppentreffens**.

- 1 U: Mmh, also allgemein die Anschrift, ne? Also dass man nicht nur allgemein
 2 S:](.....)
 3 U: so schreibt wie das heißt, sondern dass man die Adresse
 4 S:]einfach angeben kann
 5 U: genau, also ich würde da schon ein Auto und dann so eine Straßenbahn oder einen Zug oder irgendwie sowas]
 6
 7 S:]Ja
 8 F:]Ja
 9 U: Je nachdem, was es da gibt ehm.
 10 S: Kann ich ganz kurz raus telefonieren? Ich muss noch wegen dem Ferienjob anrufen.
 11
 12 U:]°Ja°
 13 S: Hab ich voll vergessen, bin gleich wieder da
 14 U: @2@ mach dir keinen Stress (.) Also Linda kommt jetzt auch noch gleich. Demnächst, irgendwie
 15
 16 F:]Ja (.....)
 17 S: (.....)
 18 F: Also einmal ein Auto, ne?
 19 U: Genau (4) Nein nicht so eins @3@
 20 F: @3@ Joah.
 21 U: Weist so so, ne?
 22 F:]Formel-I-Wagen?
 23 U: @ja@ (4)
 24 F: Das hier?
 25 U: Mmh, (.) weißt du einfach so ein, oder so ein schwarzes, wie da auf den Verkehrsschildern auch immer ist
 26
 27 F:]So wie das, eeh irgendwie.
 28 U: Genau, das man das so möglichst (.)°einfach irgendwie hat°
 29 F: Hä? °Ich schließe den gleich an den Beamer an, du°
 30 U: Ist da hinten nicht auch noch einer? Der ist doch viel größer, oder?
 31 F: Ja, oder wollen wir den nehmen?
 32 U: Ja, oder?
 33 F: Ja, dann speicher ich erstmal

- 34 U:]Wenn der besser ist.
 35 F: Speichern
 36 U: Wenn der größer ist.
 37 F: °Pfeil, Speichern, jeb° ((Computergeräusch)) Ja, Der ist hier ein bisschen blöd we-
 38 gen dem Pad. ((Tippergeräusche, Computer wird gewechselt, Finn und Ulrike un-
 39 terhalten sich über die Frage nach dem Einholen der Bildrechte.))

An diesem Zitat dokumentiert sich in den Zeilen 1-28, dass in diesem Moment der Zusammenarbeit sich Finn und Ulrike die Verantwortung für den Gruppenprozess teilen. Ulrike übernimmt die Moderation, indem sie Sandra die Erlaubnis erteilt, den Raum zu verlassen, und weiß, dass Linda später kommen wird. Finn übernimmt ab Zeile 16 inhaltliche Verantwortung. Er schlägt verschiedene Arten von Bildern vor. Beide arbeiten zusammen, in einem antithetischen Diskurs, der aber zu einer echten Synthese führt, und suchen ein geeignetes Piktogramm aus. Die Anwesenheit von Linda und Sandra ist dabei nicht erforderlich. Dies entspricht der Analyse der Rollenverteilung, der Gruppenaufteilung in der Passage ‚Drei Fragezeichen‘ und des unverbindlichen Nebeneinanders in der Gruppe. Ulrike übernimmt am ehesten die Verantwortung, und Finn scheint die höchste persönliche Motivation zu haben. Die Zeilen 29-37, in denen sich Finn und Ulrike über zwei unterschiedliche vorhandene Computer austauschen, dokumentieren, dass es Finn am Ende der Projektarbeit gelungen ist, seine Medienkompetenz unter Beweis zu stellen und beim Heraussuchen der Bilder selbst am Computer zu arbeiten, statt danebenzusitzen.

Bis zu diesem Zeitpunkt funktionierte die Zusammenarbeit in der Gruppe gemäß der Orientierung des unverbindlichen Nebeneinanders, in der jeder seinen Anteil beigetragen hat. Von dem Zeitpunkt an, an dem die Einzelergebnisse zusammengetragen und koordiniert werden müssen, benötigt die Gruppe jedoch Unterstützung durch das Seminarleitungsteam. Das Arbeitspensum steigt und die Gruppe muss einen Ansprechpartner stellen, der für die Erstellung der Internetseite tatsächlich mit einem gewissen Engagement Verantwortung übernehmen muss. Dies überfordert die Gruppe. Im Rückgriff auf die unklare Rollenverteilung und die vorherrschende Orientierung des unverbindlichen Nebeneinanders wird die erforderliche Unterstützung im Nachhinein erklärbar, da die Gruppe keine koordinierenden Fähigkeiten besitzt bzw. diese verweigert und sie so an dieser Anforderung scheitern muss. Finn ist derjenige, der Ideen zur Zusammenführung hat und den Unterstützungsbedarf an die Seminarleitung kommuniziert. Dies passt zu seiner thematischen Initiative und Motivation; es erscheint ihm aber nicht möglich, eigene Vorschläge in der Gruppe durchzusetzen. Stattdessen besteht seine Strategie darin, auf die Seminarleitung zurückzugreifen und mit ihrer Hilfe seine Initiativen in der Gruppe zu platzieren. Dies wird in der folgenden Sequenz dokumentiert, in der die drei Projektgruppen, die an der Internetseite beteiligt sein sollten, miteinander arbeiten. Der Ausschnitt findet sich nach einer Viertelstunde des Treffens, in dem sich die Gruppe auf eine gemeinsame Form für die Internetseite einigen sollte. Thematisch wird über leichte Sprache gesprochen sowie ein Stadtführer in leichter Sprache gesichtet. Dann beginnt die Gruppe einen unverbindlichen und unsystematischen Austausch über ein mögliches Layout. Zu diesem Thema betritt auch D1 den Raum, hört zunächst zu und schaltet sich dann anschlusspropositionell in den Diskurs ein. X ist die Studentin einer anderen Projektgruppe, deren Aufgabe in der Koordination des Treffens besteht. Sie ist im Vorhinein mit der Information ausgestattet, dass Finn eine relevante Vorarbeit geleistet hatte. Finn hatte Kopien seiner Vorarbeit für alle Beteiligten dabei. Y ist eine weitere Studentin aus einer anderen Projektgruppe.

- 1 X: D1 möchte glaube ich was sagen
 2 D1:]Genau, ich möchte fragen, was mit Finns Lay-
 3 out ist.
 4 X: Finn hat da noch nichts zu gesagt.
 5 D1: Ja dann[
 6 F:]Ja
 7 Y: @(.).@ (2)
 8 F: Was ich
 9 D1: Da melden sich aber auch noch welche zum Thema vorher
 10 ((Abschließen des vorherigen Themas, etwa 45 Sekunden, Fenster schließen))
 11 F: Soll ich jetzt anfangen oder was?
 12 S: Ja (.)
 13 F: Wie ich mir vorstelle, wie das aussehen soll.
 14 S:]Immer zwei Zettel, oder?
 15 F: Ja (.). Also ich habe mir die Internetseite mal sozusagen schon mal ein Format
 16 gemacht, wie das aussehen (.) kann, weil wir ja schon die Internetseite vom X-
 17 Träger (.) in Niedersachsen gesehen haben. Und da dachte ich ebend, erst das ist,
 18 das ist nur ein kleiner, also das ist jetzt zu dem Projekt Events. Eeh, also was ich
 19 gemacht habe und da ebend erstmal ein kleiner Text zu dem Comedian und ein
 20 Bild dazu, damit jeder weiß, wer das ist, und wenn man auf weiter klickt, dann
 21 sieht man auf der zweiten Seite da stehen dann die Infos (.) und dann nochmal
 22 eine Info, wo man den Comedian her, her kennen sollte.
 23 D1: Sandra, verteilst du nochmal?
 24 S:]ja
 25 X: Also, wenn ich dazu schon mal was sagen darf,
 26 Y: Ja mach mal
 27 X: also es haben ja jetzt noch nicht alle gesehen, aber ich finde (.) dass das (.) sehr
 28 gut ist. (.)

Die Dozentin scheint davon auszugehen, dass Finns Layout in der Gruppe besprochen werden sollte bzw. dies schon geschehen ist. Sie ist möglicherweise aufgrund des Zeitdrucks angestrengt von der unverbindlichen Interaktionsform und schaltet sich deshalb mit ihrer Frage in den Diskurs ein. Die Frage impliziert die Notwendigkeit der Thematisierung des mitgebrachten Layouts (anders als im ersten Gruppentreffen, in dem Vorarbeiten nicht gesichtet werden). Tatsächlich hat Finn, obwohl die studentische Leitung des Treffens informiert war, noch keine Initiative zur Platzierung seiner Vorarbeit gemacht, was aus der Antwort in Zeile 4 deutlich wird. Die folgenden Zeilen stellen eine implizite Aufforderung an Finn dar, sich einzubringen, er stimmt in Zeile 6 zu und setzt in Zeile 8 an zu sprechen. Hier wird er zunächst jedoch unterbrochen, da ein anderes Thema in der Gruppe noch nicht abgeschlossen war. In Zeile 11 fragt Finn, ob nun der richtige Zeitpunkt für den Beginn seiner Ausführungen sei. Dies ist interaktionslogisch, da in dieser Sequenz die Dozentin die Leitung übernommen hat, ‚Rederechte‘ erteilt und auch die Entscheidung getroffen hat, das bisher nicht beendete Thema zu beenden.

Sandra validiert Finns Frage, er setzt an zu erzählen und gibt möglicherweise nonverbal Sandra den Auftrag, Kopien zu verteilen. Diese fragt an Finn zurück und bekommt in Form von „Ja“ eine Anweisung für die Anzahl der Kopien.

In den Zeilen 14-22 legt Finn seine Ideen dar. Es ist die längste Äußerung seinerseits, die bisher analysiert wurde, sie ist schlüssig, detailreich und logisch aufgebaut und zeugt von einer hohen thematischen Kompetenz, die bisher in der Zusammenarbeit nicht explizit zu rekonstruieren

war. Es war anscheinend für Finn nötig, zur Platzierung dieser Kompetenz die Begleitung und Vorbereitung von D1 in Anspruch zu nehmen bzw. sich von ihr seine Fähigkeiten bestätigen zu lassen. Innerhalb seiner Projektgruppe und auch innerhalb dieser studentischen Gruppe hat niemand diese Aufgabe übernommen, möglicherweise aufgrund von unbewusstem Absprechen von Fähigkeiten. Trotz Finns schlüssiger Ausführungen und der Anweisung in Bezug auf die Kopien in Zeile 15 wird Sandra in Zeile 23 noch einmal von D1 aufgefordert, Finns Kopien zu verteilen. Sie hat die Blätter vorher entweder nicht wahrgenommen oder für nicht relevant gehalten. Sandra erkennt erst die Autorität der Seminarleitung an und stimmt in Zeile 24 der Verteilung zu.

Da Finn seine Ausführung vorerst beendet, stellt X die propositionelle Frage, ob sie die Ausführungen kommentieren darf. Möglicherweise ist sie sich ihres ‚Rederechts‘ aufgrund von D1 Anwesenheit unsicher. Y, eine andere Seminarteilnehmerin, validiert und X drückt ihre echte, validierende Bewunderung für Finns Vorarbeit aus, die den Gruppendiskurs erheblich voranbringt und nun weiter bearbeitet werden kann. Dies wurde jedoch erst durch ein recht rigides Eingreifen der Seminarleitung möglich, da weniger direkte Hilfsmöglichkeiten, wie die stattgefundenen Vorbesprechungen mit Finn, die Information der moderierenden Studentin und die zur Verfügung gestellten Kopien, nicht ausreichten. Die Sequenz dokumentiert, dass Finn zwar ein Verantwortungsgefühl für die Projektarbeit hat, sich aber nicht ohne Unterstützung einbringen kann. In der Projektgruppe war anscheinend niemand in der Lage, diese Unterstützung zu leisten bzw. Finn die Möglichkeit für seine Initiative zu geben. Dies kann in der impliziten Absprache von Fähigkeiten begründet sein. Finn schätzt seine eigenen Fähigkeiten zu gering und die der Studierenden als zu hoch ein und umgekehrt. So kann in der Gruppe „Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander“ nicht derjenige mit den konkretesten Vorstellungen und Ideen die Verantwortung übernehmen, stattdessen macht dies aus Ermangelung von Alternativen Ulrike, die auch im weiteren Verlauf als Ansprechpartnerin zur Verfügung steht.

9 Zusammenfassende Interpretation

Die umfangreichen vorausgegangenen Fallbeschreibungen offenbaren ein vielschichtiges Bild auf die vier analysierten Gruppen. Die Verantwortung wird zum Teil gemeinsam getragen, was sich in Rückfragen oder Validierungen zeigt, zum Teil von einzelnen Gruppenmitgliedern, die die Themen im Diskurs setzen, oder sie bleibt nahezu unklar, was sich zum Beispiel durch kaum vorhandene thematische Konklusionen dokumentiert. Die Herstellung von Gemeinsamkeit hat teilweise einen hohen Stellenwert, geschieht über gemeinsame Scherze und offenbart sich in konjunktiven Erfahrungsräumen, konvergenten Diskursen oder zahlreichen gegenseitigen Validierungen. Möglich ist auch, dass kaum Vergemeinschaftung rekonstruierbar ist oder dass Scherze nicht Teil des Gruppendiskurses werden.

Die Bearbeitung von Differenzen erfolgt über Metakommunikation und es werden kommunikative Erfahrungsräume hergestellt, sie erfolgt über die Vermeidung von Differenz oder sie bleibt implizit und damit unbearbeitet, was häufige divergente Diskurse zur Folge haben kann, die differenzverstärkend wirken.

Diese aspekthafte, schlaglichtartige Zusammenfassung zeigt die aufgrund des Bezugs zum einzelnen Fall noch vorhandene Unübersichtlichkeit auf den Forschungsgegenstand. Die Fallbeschreibungen sind detailreich und ausführlich, liefern jedoch noch keinen Überblick und auch keine verallgemeinerbaren Erkenntnisse. Diese werden im folgenden Kapitel herausgearbeitet und strukturiert zusammengefasst. Der Aufbau des Kapitels folgt zugleich den letzten beiden Auswertungsschritten der dokumentarischen Methode, der sinngenetischen Typenbildung und der soziogenetischen Interpretation, und betrifft zum einen die Gruppentypik, aber auch eine fallübergreifende Zuschreibungstypik.

Um einen relativ komprimierten Überblick über die vier analysierten Fälle zu ermöglichen, wird dem Kapitel in 9.1 zunächst eine tabellarische Übersicht der in den Fallbeschreibungen rekonstruierten Orientierungen vorangestellt und zur Validierung der nachfolgenden Gruppentypik als Basistypik (Kapitel 9.2) mit ersten Interpretationen der nicht ausführlich ausgewerteten Fälle in Verbindung gebracht. Da die Fragestellung dieser Studie auf Gruppenprozesse, Verantwortungsverteilung und Differenzbearbeitung in inklusiven Gruppen zielt, befindet sich in Kapitel 9.2 die Gruppentypik, die anschließend in Kapitel 9.3 soziogenetisch im Hinblick auf den Inhalt sowie die Differenzkategorien Alter und Geschlecht sowie Behinderung interpretiert wird (vgl. Amling & Hoffmann 2013, S. 189).

Aufgrund der Ergebnisse dieser soziogenetischen Interpretation und der Erkenntnis, dass die Verantwortungsverteilung in den Gruppen ein gegenseitiger Zuschreibungsprozess ist, findet sich in Kapitel 9.4 eine fallübergreifende Typisierung der impliziten Zuschreibungen. Diese bezieht die Ableismus-Kritik ein und typisiert die Absprache bzw. Zuschreibung von Fähigkeiten und Verantwortung. Die Zuschreibungstypik wird aufgrund des Forschungsinteresses anschließend soziogenetisch im Hinblick auf Behinderung interpretiert. Kapitel 9.5 stellt die Ergebnisse grafisch dar und formuliert wesentliche Bedingungen einer gelingenden inklusiven Zusammenarbeit.

9.1 Tabellarische Zusammenfassung der vorherrschenden Orientierungen

Anni, Ruth, Elke: „Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung“	Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit: „Fehlende Gemeinsamkeit“	Lena, Christian, Viktoria, Rita: „Zusammenarbeit im Arbeitsteam“	Finn, Ulrike, Linda, Sandra: „Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander“
Verantwortung in der Gruppe			
<p>Alle Gruppenmitglieder tragen gemeinsame Verantwortung für den Diskurs.</p> <p>Die Verantwortung für das Projekt soll nicht außerhalb der Gruppe sein.</p> <p>Anni und Ruth tragen die Hauptverantwortung für die Projektarbeit.</p> <p>Anni und Ruth wollen Elke einbeziehen.</p> <p>Das Projekt soll „für alle gut“ sein.</p> <p>Elke billigt Anni und Ruth die Hauptverantwortung in der Gruppe zu. Sie „hindert“ Anni und Ruth „sowieso nicht“. Elke trifft keine Entscheidung, die explizit gegen Ruths und Annis Präferenzen steht.</p>	<p>Sabrina trägt die Hauptverantwortung für den Gruppenprozess. Sonja und Kirsten übernehmen jeweils einen Teil der Verantwortung. Für den organisatorischen Teil der Projektarbeit fühlt sich vor allem Sabrina zuständig.</p> <p>Sonja übernimmt an verschiedenen Stellen Verantwortung dafür, dass Berit und Elisabeth beteiligt werden.</p> <p>Berit und Elisabeth schließen sich von Verantwortung aus und erkennen die Leitung an.</p> <p>Sonja ist zum Teil von Ausschluss bedroht oder konkurriert mit Sabrina um Verantwortung in der Gruppe. Obwohl sie von Sabrina direktiv angesprochen wird, übernimmt sie immer wieder eigene thematische Initiativen.</p>	<p>Lena und Christian übernehmen gemeinsam die Verantwortung. Lena übernimmt die Strukturierung und Entscheidung, Christian übernimmt die Strukturierung und Herstellung von kommunikativen Erfahrungsräumen.</p> <p>Kein Gruppenmitglied zweifelt Lena an, sie lehnt einmal einen Vorschlag von Viktoria direktiv ab.</p> <p>Rückmeldung aus der Gruppe ist Lena wichtig, sie hat ein hohes Arbeitstempo.</p> <p>Christian übernimmt die Hauptverantwortung für die Klärung von Divergenzen in Form von Metakommunikation. Christian fordert immer wieder Rückmeldung der anderen Gruppenmitglieder, insbesondere von Lena, ein.</p>	<p>Entscheidungen werden verlagert oder bleiben unverbindlich.</p> <p>Im Transkript finden sich viele rituelle Konklusionen und zahlreiche Füllausdrücke wie „blablabla“.</p> <p>Die Rollenausprägung in der Gruppe ist schwach. Verantwortung übernimmt am ehesten Ulrike. Grund für die Zurückweisung der Verantwortung der Gruppe von ihrer Seite aus könnte eine Scheu vor Verantwortungsübernahme einer Aufgabe sein, die ein inhaltliches Engagement erforderlich macht. Es könnte auch eine Scheu davor sein, ihren Einfluss in der Gruppe explizit zu machen.</p> <p>Finn wird von Linda direktiv angesprochen, übernimmt aber auch trotz Ausschluss thematische Initiativen und Verantwortung.</p>

Anni, Ruth, Elke: „Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung“	Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit: „Fehlende Gemeinsamkeit“	Lena, Christian, Viktoria, Rita: „Zusammenarbeit im Arbeitsteam“	Finn, Ulrike, Linda, Sandra: „Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander“
Verantwortung in der Gruppe			
<p>Elke übernimmt die Hauptverantwortung für die explizite Bearbeitung von Divergenzen (Metakommunikation), aber auch die anderen Gruppenmitglieder achten darauf.</p> <p>Organisatorisches wird nicht besprochen und scheint in der Gruppe geklärt zu sein.</p> <p>Gemeinsames Arbeiten am Projekt ist in der Gruppe Konsens.</p>	<p>Berit und Elisabeth werden beide zum Teil ausgeschlossen und als Gruppenmitglieder gesehen, die möglicherweise über bestimmte Fähigkeiten nicht verfügen, obwohl nur eine von beiden widersprüchlich und wirr berichtet, die andere nicht.</p> <p>Es erfolgt von den Studentinnen eine Absprache von Fähigkeiten bei Berit und Elisabeth im Sinne von „Die können nicht“ und Fähigkeits- und Verantwortungszuschreibung von Berit und Elisabeth gegenüber den Studentinnen im Sinne von „Die werden das schon machen.“</p> <p>Berit und Elisabeth übernehmen keine Verantwortung für den Diskussionsverlauf, sondern ordnen sich den anderen Gruppenmitgliedern unter.</p> <p>In der Gruppe gibt es kaum Bestrebungen zum Herstellen kommunikativer Erfahrungsräume und zur Metakommunikation.</p>	<p>Viktoria und Rita folgen dem Gruppendiskurs die ganze Zeit, auch wenn sie sehr wenig sagen. Es ist nicht zu rekonstruieren, dass sie ausgeschlossen oder vom Diskurs „abgehängt“ sind.</p> <p>Viktoria antwortet einmal, als Rita angesprochen wurde. Dies könnte zur Stabilisierung ihrer eigenen Position dienen.</p> <p>Es gibt zwei ruhige eher passive und zwei lebhaftere eher aktive Gruppenmitglieder.</p>	<p>Die anderen Gruppenmitglieder übernehmen die Verantwortung ebenfalls nicht.</p> <p>Am ehesten kommt Finn für eine Verantwortungsübernahme in Frage. Ihm wird Verantwortung ambivalent zugeschrieben und entzogen. Seine eigene Initiative ist ebenfalls ambivalent, einerseits übernimmt er Initiativen, andererseits entscheidet er nicht. Ihm scheint ein Gegenüber zu fehlen, das Sicherheit vermittelt. Ulrike bildet am ehesten ein Gegenüber.</p> <p>Linda und Finn sind beide sehr ruhige Gruppenmitglieder. Lindas inhaltliche Position ist nicht rekonstruierbar, möglicherweise fühlt sie sich von Ausschluss bedroht. Sie manifestiert mehrfach Finns Ausschluss und stabilisiert darüber ihre eigene Position.</p> <p>Kein Gruppenmitglied übernimmt Verantwortung für Metakommunikation.</p>

Abb. 4: Tabellarische Zusammenfassung der Orientierungen

Anni, Ruth, Elke: „Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung“	Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit: „Fehlende Gemeinsamkeit“	Lena, Christian, Viktoria, Rita: „Zusammenarbeit im Arbeitsteam“	Finn, Ulrike, Linda, Sandra: „Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander“
Differenzen in der Gruppe und ihre Bearbeitung			
<p>Die inhaltliche Differenz „Buch oder Film“ ist explizit. Elke bekommt die Verantwortung für die Entscheidung zugesprochen. Sie wird auch explizit nach konkreten Vorgehensweisen für ihre Ideen gefragt.</p>	<p>Die Fremdheit der Gruppenmitglieder wird explizit, da sie ihre Namen nicht kennen. Differenzen werden im ersten Treffen ignoriert.</p>	<p>Ein Teil der Gruppe wird als weniger kompetent angesehen: braucht z. B. einen Zettel, kennt den Weg nicht oder kann nicht selbst telefonieren. Dies wird von allen Gruppenmitgliedern geteilt. Deshalb ist fraglich, ob der Gruppe Christians tragende Rolle für das Gelingen der Zusammenarbeit bewusst ist.</p>	<p>Differenz wird nicht thematisiert, sondern ignoriert oder rituell beendet. Eine Ausnahme bilde „Paul Panzer“ und „Drei Fragezeichen“. Diese Diskurse dokumentiert einen fehlenden konjunktiven Erfahrungsraum, aber auch eine vertane Chance zur Herstellung eines kommunikativen Erfahrungsraums.</p>
<p>Ein Konsens wird angestrebt.</p>	<p>Über individuelle Besonderheiten (Kinderbetreuungsbedarf, Unterstützungsbedürftigkeit) wird nicht gesprochen, höchstens ohne Erfolg über die Mobilität von Elisabeth.</p>	<p>Der Begriff „im Seminar“ wird unterschiedlich verstanden. Die Betrachtungsweise der Projektarbeit als Inhalt des Studiums oder als Freizeit ist unterschiedlich.</p>	<p>Der Studierendenstatus und Beschäftigter in der WfbM wird explizit: Die Betrachtungsweise der Projektarbeit als Inhalt des Studiums oder als Freizeit ist unterschiedlich.</p>
<p>Die persönliche versus abstraktere Bearbeitung des Themas bleibt implizit.</p>	<p>Es finden sich sehr divergente Vorstellungen darüber, was angemessener Inhalt einer Projektarbeit ist (abstrakt vs. extrem persönlich).</p>	<p>Es gibt einen unterschiedlichen Umgang mit Zeit in der Gruppe. Dieser zeigt sich daran, ob Dinge nacheinander oder gleichzeitig erledigt werden. Das Empfinden, ob ein Weg zum Seminarort vertretbarer Aufwand ist, ist unterschiedlich.</p>	<p>Streit, Unstimmigkeiten o. Ä. sollen nicht passieren. Sandras Ausführungen, dass nur ungeklärte Unstimmigkeiten ein Problem sind, werden nicht validiert. Dass Differenzen auch eine Chance zur konstruktiven Bearbeitung des Themas sein könnten, liegt nicht im Erfahrungsraum der Gruppe.</p>
<p>Differenzen werden vermieden, indem beispielsweise nur über die erste eigene Wohnung gesprochen werden soll.</p>	<p>Es werden von Sabrina Differenzen in der Gruppe in Bezug auf Kommunikationsmittel (Mails, Telefon) vermutet und vorsichtig abgefragt.</p>	<p>Es werden von Lena Differenzen in der Gruppe in Bezug auf Kommunikationsmittel (Mails, Telefon) vermutet und vorsichtig abgefragt.</p>	<p>Einzelne Gruppenmitglieder werten sich auf Kosten der anderen auf.</p>
<p>Es findet sich eine gegenseitige Zuschreibung höherer Fähigkeiten auf Seiten der Studierenden sowie die Annahme, dass Elke einbezogen werden muss.</p>	<p>Emotionen werden ausgelassen (Berits Gewalterfahrung), das ist in der Gruppe aber keine geteilte Orientierung, sondern die der einflussreicheren Gruppenmitglieder.</p>		
<p>Das Gemeinschaftserleben ist wichtig. Eine fundierte Arbeitsbeziehung mit offenen, geklärten Differenzen erscheint der Gruppe nicht ausreichend.</p>	<p>Einzelne werten sich auf Kosten anderer auf.</p>		

Anni, Ruth, Elke: „Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung“	Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit: „Fehlende Gemeinsamkeit“	Lena, Christian, Viktoria, Rita: „Zusammenarbeit im Arbeitsteam“	Finn, Ulrike, Linda, Sandra: „Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander“
Gemeinsamkeiten, konjunktiver und kommunikativer Erfahrungsraum			
<p>Alle Gruppenmitglieder beteiligen sich gleichmäßig an der Interaktion. Unklarheiten werden besprochen. Scherze sind gemeinschaftsstiftend.</p> <p>Es gibt einen konj. Erfahrungsraum von Anni und Ruth als Studentinnen desselben Studiengangs und gleichen Alters im zweiten Semester.</p> <p>Das Bewusstsein und Initiativen für die Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume durch Metakommunikation sind bei allen drei Gruppenmitgliedern vorhanden.</p> <p>Zusätzlich validieren sich alle drei Gruppenmitglieder häufig gegenseitig zur Konstruktion eines konjunktiven Erfahrungsraums.</p> <p>Ein konjunktiver Erfahrungsraum entsteht über die Projektarbeit.</p> <p>Die Gruppe nimmt eigeninitiativ Strukturierungshilfen in Anspruch, z. B. über einen Protokollbogen, um der gemeinsamen Arbeit einen Rahmen zu geben.</p>	<p>Es gibt kaum eine Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume. Informationen werden nicht mit allen Gruppenmitgliedern geteilt.</p> <p>Scherze werden in den Gruppendiskurs nicht aufgenommen.</p> <p>Eigener Unterstützungsbedarf und Probleme werden nicht explizit besprochen (Elisabeths Wege zu den Treffen, Sabrinas Kinderbetreuungssituation).</p> <p>Es gibt kaum gemeinschaftsstiftende Interaktionen, bei denen alle Gruppenmitglieder anwesend sind.</p> <p>Konvergente Diskurse finden sich über Nebenthemen und ohne Beteiligung aller Gruppenmitglieder.</p> <p>Einzelinteressen: Urlaub, Date, möglichst geringer Zeitaufwand.</p> <p>Strukturierungshilfen zur Zusammenarbeit wie z. B. ein Protokoll werden erst nach dem Reflexionstreffen mit der Seminarleitung Teil des Diskurses.</p>	<p>Konvergente Diskurse bei Smalltalk über z. B. öffentliche Verkehrsmittel. Das Datum wird einmal gemeinschaftsstiftend besprochen.</p> <p>Kommunikative Erfahrungsräume werden überwiegend von Christian hergestellt.</p> <p>Es gibt keine gegenseitigen Validierungen als Gruppe, deshalb ist die Klärung divergenter Erfahrungsräume umso wichtiger. Christian übernimmt diese Klärung.</p> <p>Emotionen werden ausgelassen (Christians Mutter), Smalltalk ist nebensächlich, Sachinhalt ist das verbindende Element der Gruppe.</p> <p>Persönliches Interesse an anderen Gruppenmitgliedern ist kaum rekonstruierbar. Es herrscht jedoch ein konj. Verständnis darüber, welche priv. Themen angemessen sind.</p> <p>Strukturierung, wie beispielsweise durch ein Protokoll, wird in der Zusammenarbeit angesprochen.</p>	<p>Es gibt kaum Bestrebungen, Konjunktion oder Kommunikation herzustellen. Einzelpositionen werden benannt (vielleicht verstärkt durch das Arbeitsblatt, das etwas Gegenteiliges bewirken sollte).</p> <p>Gleichzeitig gesprochene Rezeptionssignale sind als Muster der Vergemeinschaftung nachzuweisen.</p> <p>Es bleibt unklar, ob es wichtig ist, dass alle Gruppenmitglieder bei den Treffen anwesend sind.</p> <p>Initiative für die Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume fehlt zum Teil (bei der Semesterparty). Auf Nachfrage wird der Erfahrungsraum allerdings geteilt (Sandra fragt und bekommt eine Antwort, Finn wird ungefragt informiert).</p> <p>Die Mitglieder haben kein Interesse daran, sich kennenzulernen.</p> <p>Themen werden häufig nicht abgeschlossen, das ist in keiner anderen Gruppe so.</p>

Vergleich mit den weiteren Fällen

In den Sequenzierungen der weiteren sechs Fälle des Samples gab es erste Hinweise auf Orientierungen in den Gruppen, die zunächst als Vorbereitung der sinngenetischen Typenbildung in Kapitel 9.2 mit den systematisch rekonstruierten Orientierungen der vier Fälle in Beziehung gesetzt werden. Der Hinweis darauf, dass es weitere Fälle gibt, in denen ähnliche Orientierungen aufzutreten scheinen, wird dahingehend interpretiert, dass das rekonstruierte Orientierungsmuster in der Interpretation der Gruppentypik als Typus bezeichnet werden kann.

Orientierung ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘

Eine geschlechts- und altershomogene Gruppe aus fünf etwa gleichaltrigen Frauen, von denen vier studierten und eine in einer Werkstatt beschäftigt war, erstellte einen Film zum Thema ‚Erste eigene Wohnung‘. Diese Gruppe wies ebenfalls das Phänomen der Einbeziehung eines Gruppenmitglieds in den konjunktiven Erfahrungsraum der anderen auf. In dieser Gruppe tauchten Konflikte und Differenzen auf, die jedoch metakommunikativ geklärt werden konnten, sodass die Gruppe arbeitsfähig blieb. Ebenfalls spielte das Gemeinschaftserleben in der Zusammenarbeit eine wichtige Rolle, da die Gruppe viel Zeit investierte, um die emotionale Situation einiger Gruppenmitglieder miteinander zu besprechen.

Die Bedeutung von Gemeinschaftserleben, Zeit für gemeinsame Erlebnisse sowie eine explizite gemeinschaftliche Verantwortung für das Gruppenergebnis konnte auch in einer weiteren, altershomogenen, jedoch geschlechtsgemischten und hinsichtlich von Migrationserfahrung heterogenen Gruppe mit fünf Gruppenmitgliedern rekonstruiert werden. In dieser Gruppe, die zum Thema der eigenen Biographie arbeitete, trugen alle Beteiligten einen Teil der Verantwortung für das Gelingen der Projektarbeit. Konflikte sowie Unstimmigkeiten konnten ebenfalls metakommunikativ gelöst werden.

Zur Orientierung ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ gehört es auch, den Inhalt der Projektarbeit der Gemeinschaftsorientierung unterzuordnen, sodass unklar bleibt, inwieweit das thematische Interesse aller Gruppenmitglieder in der Zusammenarbeit tatsächlich berücksichtigt wird oder ob eher ein Thema gewählt wird, zu dem alle Beteiligten ihren Beitrag leisten können. Dies deutet sich auch insbesondere bei den beiden Studentinnen einer vierköpfigen Projektgruppe an, die sich mit kostengünstigen Freizeitangeboten auseinandersetzte.

Orientierung ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘

Eine geschlechts-, alters- und nationalitätsheterogene Gruppe mit fünf Gruppenteilnehmer*innen wies Parallelen zur Orientierung ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ auf. Auch in dieser Gruppe, die sich ebenfalls mit der eigenen Biografie beschäftigte, gab es Abwesenheitszeiten einiger Gruppenmitglieder, die die Arbeitsfähigkeit einschränkten, Konkurrenz um die Verantwortung innerhalb der Studierendengruppe und ein Abgeben von Verantwortung durch in der WfbM beschäftigte Gruppenmitglieder. Es ergaben sich in dieser Gruppe auch Hinweise auf ein Absprechen von Fähigkeiten gegenüber den behinderten Gruppenteilnehmer*innen sowie ein Zuschreiben von Verantwortung an die Studierenden. Dieses Phänomen zeichnete sich ebenfalls in der Gruppe ab, die sich mit kostengünstigen Freizeitangeboten beschäftigte.

Orientierung ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘

Die Eigenverantwortung aller Beteiligten und eine hohe Orientierung hin auf das Thema der Projektarbeit fanden sich ebenfalls in einer Gruppe, die sich mit ‚Einschränkungen der Selbstbestimmung‘ beschäftigte. Diese Gruppe war geschlechts- und altersheterogen, hatte ebenfalls fünf Mitglieder und verfügte über die metakommunikativen Fähigkeiten zur Klärung von Kon-

flikten. Besonders in Bezug auf leichte Sprache hatte hier ein behinderter Gruppenteilnehmer eine inhaltlich tragende Rolle inne.

In der Gruppe, die zum Thema kostengünstige Freizeitangebote arbeitete, gab es außerdem, ähnlich wie zum Orientierungsmuster Zusammenarbeit im Arbeitsteam gehörig, die Konstellation aus ruhigen, eher passiven und lebhafteren, eher aktiven Gruppenmitgliedern.

Orientierung ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘

In einer alters- und geschlechtsheterogenen Gruppe mit vier Mitgliedern, die Kulturangebote in Hannover zusammenstellte, konnten Parallelen zum Orientierungsmuster ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ rekonstruiert werden. Zum Beispiel kamen ebenfalls thematische und inhaltliche Initiativen eines Gruppenmitglieds kaum zum Tragen, das Interesse eines Gruppenmitglieds am Projektinhalt blieb unklar und die Metakommunikation musste von der Seminarleitung unterstützt werden.

Weitere mögliche Orientierungen

In den nicht systematisch interpretierten Fällen ergeben sich aber auch Hinweise auf weitere mögliche Orientierungen. So war im Fall der Kulturangebote in Hannover zum Beispiel das Verbleiben von Themen im Unverbindlichen nicht in dem Maße auffällig, was jedoch ohne systematische Interpretation nicht weiter belegt werden kann.

Im Fall der kostengünstigen Freizeitangebote, in dem zwei Studentinnen mit zwei männlichen Werkstattbeschäftigten zusammenarbeiteten, äußerte einer der Werkstattbeschäftigten direktiv Forderungen zum Projektinhalt und dessen Umsetzung an die anderen Gruppenmitglieder. Ohne systematische Interpretation bleibt unklar, ob sich auch die anderen Gruppenmitglieder in den Diskurs einbringen konnten.

9.2 Sinngenetische Darstellung der Gruppentypik

Die folgende Darstellung der Gruppentypik bietet einen systematischeren Überblick über die Gruppenprozesse der Fälle. Schon in den Fallbeschreibungen der Interpretation der einzelnen Gruppen wurde deutlich, dass sich die Interpretationen unter dem Fokus der dokumentarischen Methode mit Begriffen der Gruppendynamik erklären und verbinden lassen. Dies wird in der folgenden sinngenetischen Typenbildung stärker ausgearbeitet. Die fehlende Fähigkeit zur Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume kann zum Beispiel gruppenspezifisch mit der fehlenden Fähigkeit zur Metakommunikation oder der mangelnden Gruppenkohärenz beschrieben werden. Mit dem Begriffsinventar der Diskursanalyse lassen sich Gruppenrollen, -normen und Verantwortungsübernahme in der Gruppe rekonstruieren, die häufig im Impliziten ausgehandelt werden.

Drei relevante Vergleichsdimensionen der Fälle, die sich auch in der Tabelle aus 9.1 finden, ergeben sich aus den anhand der Forschungsfragen strukturierten Fallbeschreibungen. Diese sind Verantwortung in der Gruppe, ‚Gemeinsamkeiten, konjunktiver und kommunikativer Erfahrungsraum‘, ‚Differenzen in der Gruppe und ihre Bearbeitung‘. Diese Dimensionen lassen sich mit den Begriffen Gruppenkohärenz, übereinstimmende und nicht übereinstimmende Gruppenziele (vgl. Sader 2008, S. 42) sowie Arbeitsfähigkeit (vgl. Clausen 2004, S. 314ff), Metakommunikation (vgl. König & Schattenhofer 2012, S. 46) und Rollenausprägung (vgl. König & Schattenhofer 2012, S. 53) beschreiben. Weitere Erklärungsansätze bietet das Modell der themenzentrierten Interaktion (vgl. Kapitel 3.6). Anhand der drei Vergleichsdimensionen sowie des TZI-Modells werden zunächst die Gruppen miteinander verglichen, bevor sie als Resultat des Vergleichs in einer Gruppentypik zusammengestellt werden.

Vergleich der Gruppen ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ und ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘

In Bezug auf die **Verantwortungsübernahme in den Gruppen** weisen die beiden Fälle ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ und ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ im Vergleich einige Gemeinsamkeiten auf. Es entspricht den Orientierungen beider Gruppen, dass alle Gruppenmitglieder einen Beitrag zur Gruppenarbeit leisten und sich in Teilen verantwortlich für die Zusammenarbeit und den Diskurs fühlen. Dies zeigt sich zum Beispiel in gegenseitigen Validierungen oder Rückfragen. Unterschiede in der Verantwortungsübernahme finden sich in der Rollenausprägung, wie sie beispielsweise Schindler (1971, S. 21ff; vgl. Kapitel 3.3) in seinem Modell erklärt. Die Rollenstruktur aus führenden und geführten, vermittelnden und kritisch anfragenden Kräften ist in der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ kaum nachzuweisen; es bringen beispielsweise alle Gruppenmitglieder Themen in Form von Propositionen ein. In der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ dagegen schon. Dort ist eine klare Rollenaufteilung mit den Rollen Leitung, vermittelnde Position und angeleitete Personen rekonstruierbar, beispielsweise werden viele Themen von einer Person eingebracht.

Gemeinsamkeiten finden sich wiederum im Hinblick auf **kommunikative und konjunktive Erfahrungsräume**. Die Diskursbeschreibungen beider Gruppen zeigen durch inkludierende Modi der Diskursorganisation übereinstimmende Gruppenziele sowie die Fähigkeit zur Metakommunikation. Beide Gruppen sind von Anfang an arbeitsfähig. Der explizite Diskurs über Themen der Zusammenarbeit wird jeweils vor allem von einem Gruppenmitglied übernommen, von den anderen Gruppenmitgliedern aber mitgetragen und aufgenommen. In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ wirken Scherze gerade zu Beginn und am Ende der Zusammenarbeit gemeinschaftsstiftend, was in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam nicht zu rekonstruieren ist; hier ist eher ein Smalltalk über Alltagsthemen verbindend.

Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in der Herangehensweise an das Thema der Zusammenarbeit lassen sich unter Bezug auf das **TZI-Modell** erklären: Die Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ legt den Schwerpunkt auf die Gemeinschaft innerhalb der Gruppe, also den ‚Wir-Pol‘ des TZI-Dreiecks. Diesem Pol wird beispielsweise der Projektinhalt (was dem ‚Es-Pol‘ entspräche) untergeordnet. Auch Störungen des ‚Wir‘, der Kommunikation in der Gruppe, werden metakommunikativ geklärt. Dies geschieht beispielsweise, indem sich die Gruppenmitglieder direkt gegenseitig auf skeptische Blicke ansprechen. Uneinigkeiten in Bezug auf das Thema werden dagegen über längere Zeit ausgehalten. Die Gruppe hat ein Interesse daran, immer wieder einen kommunikativen Erfahrungsraum zu bilden und sich gegenseitig Informationen zugänglich zu machen. Die Dimension der Zugehörigkeit spielt in dieser Gruppe, analog zum Modell des gruppenspezifischen Raums, eine sehr große Rolle (vgl. z. B. Antons u. a. 2004, S. 31). Demgegenüber werden in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ metakommunikativ in erster Linie inhaltlich-formale Differenzen geklärt (wie beispielsweise der Ort des Treffens), die Gemeinschaftlichkeit untereinander spielt nur eine untergeordnete Rolle. Gemäß dem TZI-Modell legt diese Gruppe also vorrangigen Wert auf das ‚Es‘, das Thema oder den Projektgruppeninhalt.

Der **Umgang mit Differenz** unterscheidet sich, wie aus der Anwendung des TZI-Modells hervorgeht. In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ wird Differenz durch die Betonung des ‚Wir-Pols‘ bearbeitet, in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ durch die Konzentration auf das Thema der Zusammenarbeit. In beiden Gruppen dient Metakommunikation der Bearbeitung von Differenz; divergente Diskurse werden so lange wieder aufgegriffen, bis sie kommunikativ enden.

Vergleich der Gruppen ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ und ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘

Was die **Verantwortungsübernahme in den Gruppen** ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ mit der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ angeht, teilen beide Gruppen die klare Rollenausprägung. In beiden Gruppen bringt eine Person zahlreiche Themen in Form von Propositionen ein. Unterschiede finden sich darin, dass sich in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ alle Gruppenmitglieder für den Diskurs verantwortlich fühlen, in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ dagegen nicht.

Entsprechend dem **TZI-Modell** bezieht sich diese Gruppe häufig auf den ‚Ich-Pol‘ im TZI-Dreieck, und die Gemeinschaftsorientierung, die dem ‚Wir-Pol‘ entspricht, findet sich kaum. Formale Regelungen der Zusammenarbeit, die die Arbeitsfähigkeit begünstigen können, wie beispielsweise die Erstellung eines Protokolls, werden in dieser Gruppe erst nach einem Reflexionstreffen mit der Seminarleitung bedacht und geregelt, während sie in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ schon von Anfang an eine Rolle spielen. Die Arbeitsfähigkeit ist somit in dieser Gruppe auch von Anfang an vorhanden.

In Bezug auf die Dimension **Herstellung von Gemeinsamkeit**, die sich als Gruppenkohärenz, übereinstimmende Gruppenziele sowie Arbeitsfähigkeit darstellen kann, weisen die beiden Gruppen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Die Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ teilt beispielsweise, anders als die Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘, einen konjunktiven Erfahrungsraum dahingehend, inwieweit private Informationen in der Gruppe angemessen sind oder nicht. Gemeinsam ist den Gruppen jedoch, dass sie potenziell überfordernde Themen wie den nahenden Tod von Christians Mutter oder Berits Gewalterfahrungen ausschließlich auf einer sachlichen Ebene bearbeiten. Sie thematisieren beispielsweise die daraus resultierenden Termenschwierigkeiten oder den Vergleich von verbaler oder körperlicher Gewalt, anstatt die persönliche Situation der Betroffenen in den Blick zu nehmen und Emotionen zuzulassen; beide Gruppen teilen also eine gewisse Sachorientierung. Smalltalkthemen abseits der Projektarbeit, die dieser jedoch untergeordnet werden, wirken in beiden Gruppen gemeinsamkeitsherstellend. Ebenso dient in beiden Gruppen die Vergewisserung über das Datum des jeweiligen Tages oder des nächsten Treffens der Herstellung der Gruppenzugehörigkeit in Form eines konvergenten Diskurses.

Eine Abstimmung über das Datum findet in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ ebenfalls statt, aber nicht in der vollständigen Gruppe, sondern zu einem Zeitpunkt, zu dem noch nicht alle Gruppenmitglieder anwesend sind. Damit stellt diese eher eine Form der **Bearbeitung von Differenzen** dar. Bei der Absprache über Termine zur Projektarbeit werden vor allem die Einzelinteressen berücksichtigt. In der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ spielen im Gruppendiskurs dagegen die Interessen aller Beteiligten eine Rolle. Inhaltliche Differenzen werden in dieser Gruppe metakommunikativ geklärt – divergente Diskurse also kommunikativ aufgelöst –, während die nicht übereinstimmenden Gruppenziele in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ implizit bleiben und es in der Gruppe kaum metakommunikative Sequenzen gibt. Dass auch Differenzen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern, etwa über das Vorgehen in der Gruppe oder das Zurverfügungstellen von Gesprächsinhalten, in dieser Gruppe eine Rolle spielen und die Gruppe eine niedrige Gruppenkohärenz hat, dokumentiert der Titel der Orientierung, der auch die sehr schwache Ausprägung des ‚Wir-Pols‘ zeigt.

Vergleich der Gruppen ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ und ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘

Wie der nachfolgende Vergleich zeigen wird, weisen die Gruppen ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ und ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ im vorausgegangenen Abschnitt in Bezug auf Gruppenkohärenz, Gruppenziele sowie Arbeitsfähigkeit und Metakommunikation hohe Übereinstimmungen auf, während sie sich in Bezug auf die Rollenausprägung grundlegend voneinander unterscheiden.

In der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ gibt es eine klare **Verantwortungsübernahme** durch ein Gruppenmitglied. In der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ ist eine Scheu vor Verantwortungsübernahme zu finden und die Verantwortung wird ambivalent übernommen, übertragen, nicht übernommen und entzogen. Dies zeigt sich zum Beispiel durch kaum vorhandene thematische Konklusionen, die in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ vor allem ein Gruppenmitglied übernimmt. In beiden ist die Gruppenzusammengehörigkeit fragil. Nur ein Teil der Gruppe fühlt sich verantwortlich für die Zusammenarbeit und den Diskurs. Manche Gruppenmitglieder überlassen Verantwortung auch den anderen und weisen sie damit explizit ab.

Die Gruppen haben in Bezug auf die **Herstellung von Gemeinsamkeit** unklare gemeinsame Ziele, Metakommunikation wird kaum genutzt. Auf der expliziten Ebene wird in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ die Notwendigkeit von Metakommunikation zur Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume zwar benannt, metakommunikative Elemente zeigen sich jedoch in der Gruppenpraxis kaum. Das Gleiche gilt für die Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘, in der sich ebenfalls kaum ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume findet. Bittet in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ jemand um die Herstellung eines kommunikativen Erfahrungsraums, beispielsweise weil ein Diskursteil nicht mitverfolgt wurde, wird dieser Bitte, anders als in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘, nachgekommen. Auch wenn jemand kurz aus dem Raum abwesend war, wird er über die Inhalte informiert.

Explizite **Herstellung von Differenz** findet sich beispielsweise dann, wenn Sonja aus der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ und Finn aus der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ jeweils im Gruppendiskurs direkt aufgefordert werden, etwas zu sagen, und damit in eine herausgehobene Rolle versetzt werden. Beide sind zeitweilig, in Form exkludierender Diskursmodi, aus dem Gruppendiskurs ausgeschlossen, bringen trotzdem immer wieder eigene thematische Initiativen in Form von Propositionen ein. Auf explizite Fragen nach besprochenen Inhalten wird in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ differenziert Auskunft gegeben, während in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ auf Nachfrage nur ein Teil der Informationen zugänglich gemacht wird. In beiden Gruppen finden sich jedoch latente Abwertungen der behinderten Teilnehmer durch die Studentinnen in Form von sprachlichen Formulierungen oder durch das implizite Unterstellen von absurden Plänen zur Abendgestaltung. In beiden Gruppen werden die behinderten Gruppenmitglieder als einzige gefragt, ob sie die Wege zu den Treffen kennen. Hier unterscheiden sich beide Gruppen allerdings. In der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies und unverbindliches Nebeneinander‘ erklärt Finn den Weg zum Treffpunkt und die Gruppe verständigt sich über die Nutzung der Mobiltelefone. In der Gruppe ‚fehlende Gemeinsamkeit‘ reagiert Berit entrüstet und Elisabeths Unterstützungsbedarf kann nicht geklärt werden.

Unter Bezug zum Modell der **themenzentrierten Interaktion** beziehen sich beide Gruppen eher auf den ‚Ich-Pol‘ des TZI-Dreiecks, sodass das ‚Wir‘ im Hintergrund steht und Differenzen

bestehen bleiben. Eindeutig lässt sich die Schwerpunktsetzung auf den ‚Ich-Pol‘ für die Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ feststellen. Für die Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ könnten allerdings auch die soziogenetischen Bedingungen innerhalb der Gruppe für die Vereinzelnung ursächlich sein, was in Kapitel 9.3.2 näher reflektiert wird.

Vergleich der Gruppen ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ und ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘

Hinsichtlich der **Verantwortungsübernahme** und Rollenausprägung weist die Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ Gemeinsamkeiten mit der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ auf. In beiden Gruppen sind die Rollenausprägungen schwach – zum Beispiel bringen fast alle Gruppenmitglieder Propositionen ein. Unterschiedlich sind jedoch deren Gründe: Diese liegen auf der einen Seite in Vermeidung, auf der anderen Seite in gemeinsamer Übernahme von Verantwortung – im Diskurs zeigt sich das durch die kaum vorhandenen thematischen Konklusionen gegenüber thematisch abgeschlossenen Diskursen. Auf den Arbeitsprozess wirkt sich dies in beiden Gruppen so aus, dass Entscheidungen relativ viel Zeit in Anspruch nehmen. In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ sind die Interaktionen jedoch trotzdem zielorientiert und auf den Inhalt der Gruppenarbeit bzw. das gemeinsame Ergebnis bezogen. Sie bringen also den gemeinsamen Arbeitsprozess voran, während in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ so unverbindlich miteinander gesprochen wird, dass Arbeitsfähigkeit dadurch fast nicht vorhanden ist. Persönliches Engagement in der Projektarbeit wird in dieser Gruppe fast vollständig abgelehnt, anders als in der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘, in der Engagement selbstverständlich erscheint. Die Verantwortung für die Herstellung von **Gemeinsamkeit und kommunikativen Erfahrungsräumen** oder die Ergebnisse der Gruppe liegt hier bei einzelnen Gruppenmitgliedern, muss nachgefragt werden oder wird nach außerhalb der Gruppe verlagert. In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ sind diese Aspekte dagegen Teil der Orientierung der Gruppe. Auch Gruppeninteraktionen stellen Gemeinsamkeit her, zum Beispiel durch die Beteiligung aller drei Gruppenmitglieder an Diskurssträngen, während in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ eher Vereinzelnung im Sinne von „Nicht abschreiben“ zu rekonstruieren ist oder sich nur ein Teil der Gruppenmitglieder einbringt. In beiden Gruppen ist rekonstruierbar, dass sich jeweils ein Gruppenmitglied besonders um Zugehörigkeit zur Gruppe bemüht, indem es Themen wiederholt einbringt oder Diskurse verlängert. In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ ist dies Elke, in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ ist dies Linda.

In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ wirken Scherze gemeinschaftsstiftend, in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ wirken sie eher ironisch differenzherstellend. Gemeinsam ist in beiden Gruppen die Sichtweise auf **Differenz** als etwas zu Vermeidendes. Die Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ kann Differenzen jedoch über Metakommunikation klären, was in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ nicht gelingt.

Der Unterschied liegt also mit Blick auf das **TZI-Modell** in der jeweils unterschiedlichen Betonung der Pole ‚Ich‘ oder ‚Wir‘, die auch in den Titeln der beiden Gruppen enthalten sind.

Vergleich der Gruppen ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ und ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘

Vergleicht man die Fälle ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ sowie ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘, so unterscheiden sie sich in Bezug auf die Rollenausprägung und die **Verantwortungsübernahme** stark voneinander. Die Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ ist gekennzeichnet durch eine gemeinsame Verantwortungsübernahme, was an den gegenseitigen Validierungen der Gruppenmitglieder bei nahezu allen Themen deutlich wird und möglicherweise auch der Grund für die schwache Rollenausprägung ist. Im Fall der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ liegt die Hauptverantwortung bei einer Person, zwei Gruppenmitglieder tragen nahezu keine Verantwortung und die Leitungsrolle ist recht stark ausgeprägt. In Bezug auf die Gruppenzusammenarbeit und **Herstellung von Gemeinsamkeit** zeigt sich in der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ die Bereitschaft, sich trotz eigener abweichender Vorstellungen in Ideen anderer Gruppenmitglieder hineinzudenken, sie ernst zu nehmen und Kompromisse zu suchen. Diese Haltung, ein Thema in der Gruppe abzustimmen und auch noch ändern zu können, unterscheidet diese Gruppe zusätzlich von der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘, in der das Thema der Gruppenarbeit zu keiner Zeit zur Disposition steht. Hier wird gemeinsam nicht mehr über die Form des Projektes beraten, was auf implizite Entscheidungen hindeutet. Auch das Aufgreifen indirekt auftretender Vorstellungen, wie zum Beispiel das Bearbeiten eigener, persönlicher Erlebnisse, eine Veränderung des eigenen Konzepts und zum Beispiel keinen Film zu drehen, ist in dieser Gruppe nicht mehr möglich. Selbst das Aufgreifen von Ideen anderer Gruppenmitglieder beispielsweise für das Vorgehen innerhalb einer Vorstellungsrunde gelingt in dieser Gruppenkonstellation nicht. Scherze wirken in einer Gruppe gemeinschaftsstiftend, in der anderen werden Initiativen dazu nicht Teil des Gruppendiskurses.

Beide Gruppen unterscheiden sich grundlegend darin, inwieweit sie versuchen, kommunikative Erfahrungsräume herzustellen. Die recht homogene Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ hat immer wieder das Bestreben, fehlende Konjunktivität kommunikativ zu teilen und damit **Differenzen** zu bearbeiten, während dies in der recht heterogenen Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ kaum gelingt. Vorhandene Differenzen in der Gruppe, zum Beispiel in Bezug auf psychische Erkrankungen, Muttersein oder ein unterschiedliches Alter, oder auch Differenzen in der Kommunikation untereinander bleiben unbearbeitet.

Im **TZI-Modell** zeigt sich hier eine starke Betonung der Einzelinteressen und eine nahezu vollständige Vernachlässigung des ‚Wir-Pols‘. In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ geht es zwar einerseits um harmonische Zusammenarbeit (also den ‚Wir-Pol‘ im TZI-Dreieck), andererseits aber auch darum, alle Gruppenmitglieder mit ihren Vorstellungen ernst zu nehmen. Die Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit wird in dieser Gruppe auch durch die gemeinschaftsstiftenden Smalltalk-Interaktionen deutlich, die in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ fast keine Rolle spielen; hier wirken höchstens Validierungen gemeinschaftsstiftend (vgl. Passage ‚Warten auf Berit und Elisabeth‘ Zeile 43ff).

Vergleich der Gruppen ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ und ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘

Im Vergleich dieser beiden Gruppen fallen die Unterschiede in Bezug auf die **Verantwortungsübernahme** und Rollenausprägung auf. Einer recht starken Rollenausprägung und einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme für den Diskurs in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ steht auf der anderen Seite ein ‚unverbindliches Nebeneinander‘ mit schwacher Ausprägung der Gruppenrollen und einer hoch ambivalenten Verantwortungsverteilung gegenüber.

Weitere Unterschiede können mit dem **TZI-Modell** beschrieben werden: In der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ liegt der Schwerpunkt auf dem ‚Es-Pol‘, also dem Thema der Zusammenarbeit, der als verbindendes Element dient. Demgegenüber wird im Fall der Gruppe ‚Unverbindliches Nebeneinander‘ der Schwerpunkt auf den ‚Ich-Pol‘ gelegt, was einer Entwicklung einer Gruppenidentität entgegensteht.

Gemeinsamkeit bzw. die Gruppenkohärenz wird in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ über die gemeinschaftliche Verantwortung für die Projektarbeit hergestellt, was zu Arbeitsfähigkeit führt und sich zum Beispiel in thematisch abgeschlossenen Diskursen zeigt. In der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ dagegen wirkt sich auch das Projekt kaum auf die Gruppenkohärenz aus, sondern der Projekthalt wird im Laufe des Arbeitsprozesses auf die einzelnen Gruppenmitglieder aufgeteilt. Leichte Gemeinsamkeiten weisen beide Gruppen in Bezug auf die Sachorientierung auf.

Differenzen in diesem Bereich werden in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ jedoch expliziert, während **Differenzen** in der anderen Gruppe implizit bleiben. In der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ übernimmt Christian eine sehr relevante Rolle für den Arbeitsprozess, indem er die Initiative übernimmt, divergente Diskurse kommunikativ aufzulösen. Aufgrund seiner eigenen Unsicherheit, die sich in einem zögerlichen Sprachstil und zahlreichen Rückfragen dokumentiert, benötigt er in der Gruppe allerdings ein Gegenüber, welches seine Initiativen aufnimmt bzw. Sicherheit vermittelt. Diese Rolle übernimmt Lena, indem sie seine Rückfragen validiert, und so kommt Christians Einfluss im Gruppenprozess zum Tragen. In der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies Nebeneinander‘ scheint Finn ebenfalls ein solches Gegenüber zu benötigen, um seine Ideen und Initiativen in die Gruppe einzubringen bzw. zu Ende zu bringen oder Differenzen zu bearbeiten. Das zeigt sich vor allem in der Sequenz, in der die Seminarleitung Finns Ideen einer größeren Gruppe zugänglich macht und sie dort sofort aufgenommen und anschließend umgesetzt werden. In der selbst organisierten Kleingruppe gelingt dies ohne ein solches Gegenüber jedoch kaum.

Differenzen entstehen in dieser Gruppe auch zum Teil über den Versuch von Metakommunikation, indem Aufgabenverteilung polemisch mit „Finn macht einfach alles“ kommentiert wird, anschließende Verantwortungsinitiativen von Finn aber zurückgewiesen werden oder Versuche seinerseits, Termine zu klären, ins Leere laufen. In beiden Gruppen wird gegenüber Finn, Christian und Rita ein möglicherweise vermuteter Assistenzbedarf im Hinblick auf die Wege zu den Projekttreffen angenommen.

Zum Abschluss des Gruppenvergleichs soll noch eine Besonderheit der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ beschrieben werden: In keiner der anderen Gruppen bleiben so viele Themen unabgeschlossen oder unbearbeitet wie in dieser. In den anderen drei Gruppen wird das Beenden von Themen entweder von einer Person übernommen oder Themen werden gemeinsam im Gruppendiskurs beendet.

Basistypik in Bezug auf Gruppen

Der sinngenetischen Typenbildung entsprechend lässt sich aus dem Vergleich der Gruppen in Bezug auf die drei aus der Fragestellung der Studie resultierenden Dimensionen ‚Verantwortung in der Gruppe‘, ‚Gemeinsamkeiten, konjunktiver und kommunikativer Erfahrungsraum‘, ‚Differenzen in der Gruppe und ihre Bearbeitung‘ eine Basistypik aus vier unterschiedlichen Typen rekonstruieren. Aufgrund der Reflexion der weiteren Fälle des Samples in Kapitel 9.1 ist davon auszugehen, dass diese Typenbildung theoretisch nicht gesättigt ist, was in der nachfolgenden zusammenfassenden Abbildung durch leere Felder verdeutlicht wird.

Dennoch bietet diese Basistypik wichtige und grundlegende Erkenntnisse in Bezug auf die Verbindung von Rollenausprägungen mit Fragen der Gruppenkohärenz, Ziele, Arbeitsfähigkeit und Metakommunikation.

	Hohe Gruppenkohärenz, übereinstimmende Ziele, vorhandene Arbeitsfähigkeit, Fähigkeit zur Metakommunikation	Geringe Gruppenkohärenz, unklare Ziele, eingeschränkte Arbeitsfähigkeit, kaum Ansätze zur Metakommunikation
Schwache Rollenausprägung in der Gruppe	Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung	
		Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander
Starke Rollenausprägung in der Gruppe	Zusammenarbeit im Arbeitsteam	
		Fehlende Gemeinsamkeit

Abb. 5: Gruppentypik

Wie in der Herleitung der Basistypik angedeutet, lassen sich die verschiedenen Typen mit der gruppendynamischen Literatur verknüpfen und mit ihren Modellen erklären.

Exemplarisch geschieht dies im Folgenden unter Bezugnahme auf Schattenhofers Ergebnisse (vgl. 1992; siehe Kapitel 3.5.3). In Bezug auf die **thematischen Inhalte** stellt Schattenhofer für seine freiwillig organisierten Gruppen beispielsweise einen engen Rahmen an Themen fest, die vorrangig mit dem Inhalt der Zusammenarbeit zu tun haben. Private Themen werden dagegen nur in engen Grenzen besprochen (vgl. Schattenhofer 1992, S. 125ff). Dies lässt sich auch für die in der vorliegenden Studie ausgewerteten Gruppen nachweisen. Selbst in der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ bleibt der informelle, stärker private Austausch auf einer oberflächlichen Ebene. In der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ führt die Thematisierung sehr privater Inhalte durch WfbM-Beschäftigte zu Irritationen und die Themen werden so weit wie möglich beendet oder aus dem Gruppendiskurs herausgehalten. In den Gruppen ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ und der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ werden Smalltalk-Diskurse über Alltagsthemen der Projektarbeit untergeordnet.

In Bezug auf **Leitung und Rollen** stellt Schattenhofer in den von ihm analysierten Gruppen eine spezifische Rollenausprägung aus einflussreichen und weniger einflussreichen Gruppenmitgliedern fest. Diese werden jedoch nicht explizit benannt und höchstens auf äußeren Anstoß hin reflektiert oder strukturiert (vgl. ebd., 1992, S. 154ff). Dies findet sich ebenfalls in allen Gruppen der vorliegenden Studie. Der Einfluss äußerer Anstöße zur Reflexion durch die Auswertungstreffen zeigt sich in den dritten Gruppentreffen einiger Gruppen, in welchem Christian beispielsweise beginnt zu moderieren (vgl. Kapitel 7.6) oder als Sonja mit Berit und Elisabeth über die Anfertigung eines Protokolls und die Moderationsrolle spricht (vgl. Kapitel 6.6).

Für den Punkt **Selbstthematisierung und Reflexion** stellt Schattenhofer fest, dass Sachaufgaben der Gruppen häufiger besprochen und reflektiert werden, Beziehungsproblematiken jedoch

nicht. Ausnahme bildet ein großer Konflikt, der dann, häufig von außen angestoßen, angesprochen und geklärt werden kann (vgl. ebd., 1992, S. 165ff). Auch dies zeigt sich für die Gruppen dieser Studie. Eine Ausnahme bildet hier die Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘, deren Metakommunikation auch implizite Beziehungsanteile aufweist. Diese bleiben jedoch auch in dieser Gruppe implizit. Zwei der vier Gruppen suchten im Laufe des Gruppenprozesses Unterstützung von außen, was durch die gemeinsame Reflexion mit Tutor*innen und die von ihnen möglicherweise angebotene Unterstützung naheliegt und deshalb nicht auf einen besonders schwierigen Gruppenprozess schließen lässt.

Gerade zu Beginn eines Gruppenprozesses sind Einigungen notwendig; sie sind ein normales Kennzeichen der Zusammenarbeit mehrerer Personen, was den Beteiligten jedoch manchmal unbewusst ist und eher als Zeichen mangelnder Qualität empfunden wird (vgl. Stahl 2012, S. 131f). Dies gilt auch für die analysierten Gruppen, die beispielsweise Streit als etwas benennen, das vermieden werden soll (vgl. Passage ‚Weitere Planung‘ Zeile 21-30 Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies Nebeneinander‘), oder die erleichtert auf Einigungen reagieren (vgl. z. B. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 73ff der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘). Hier zeigt sich auch die von Sader (vgl. 2008, S. 42) beschriebene normative Orientierung an einem harmonischen Miteinander einer ‚guten Gruppe‘, die mangelnde Gruppenkohärenz, Führungsprobleme oder Probleme mit der Aufgaben- und Zielsetzung als kritisch bewertet. Dies wird in dieser Studie möglicherweise durch das Setting des ‚inkluisiven Seminars‘ noch verstärkt und führt dazu, dass Differenzen tendenziell vermieden werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

Die Art der Zusammenarbeit in den in dieser Studie interpretierten inklusiven Kleingruppen ist unter Bezug auf die Fallbeschreibungen ein gemeinsamer impliziter Konstruktions- und Zuschreibungsprozess. Dies betrifft insbesondere die Verantwortungsübernahme sowie das Aushandeln der Gruppenrollen in der Gruppe. Die Verteilung der Verantwortung geschieht in einer spezifischen Art der Interaktion und Diskursorganisation aller Gruppenmitglieder, in der bestimmte Mitglieder Verantwortung übernehmen oder zugeschrieben bekommen und andere Mitglieder Verantwortung abgeben bzw. abgesprochen bekommen (vgl. Abb. 6). Die in den hier ausgewerteten inklusiven Kleingruppen ablaufenden Gruppenprozesse unterscheiden sich daher in Bezug auf Gruppenkohärenz, Gruppenrollen, übereinstimmende oder nicht übereinstimmende Ziele, die Arbeitsfähigkeit der Gruppe und ihre Fähigkeit zur Metakommunikation. Die Prozesse in den interpretierten inklusiven Gruppen lassen sich mit den Modellen der Gruppendynamik erklären, reflektieren, typisieren und mit den Prozessen in Gruppen ohne die explizite Differenzkategorie Behinderung vergleichen. Sie unterscheiden sich insofern nicht von den Gruppenprozessen anderer Kleingruppen.

Konvergente Diskurse in den Gruppen finden sich bei bestehenden konjunktiven Erfahrungsräumen oder bei der Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume und dienen der Herstellung von Gemeinsamkeit und dem produktiven Bearbeiten von Differenzen. Divergente Diskurse dokumentieren divergierende Erfahrungsräume und erschweren die gegenseitige Verständigung. Elemente der Zusammenarbeit wie gegenseitige Rücksichtnahme oder Einbeziehung bestimmter Gruppenmitglieder, indem sie von anderen Gruppenmitgliedern explizit aufgefordert werden, etwas zu sagen, sind Interaktionsprozesse, die auf Statusunterschiede hindeuten. Solche Prozesse erfordern jedoch mindestens zwei Beteiligte: eine Person, die auffordert, und eine Person, die sich auffordern lässt und damit den Statusunterschied anerkennt. Auch das Aufnehmen und Ablehnen von Initiativen einzelner Gruppenmitglieder erfordert mehrere Beteiligte. Beides ist in den Kleingruppen immer wieder zu finden.

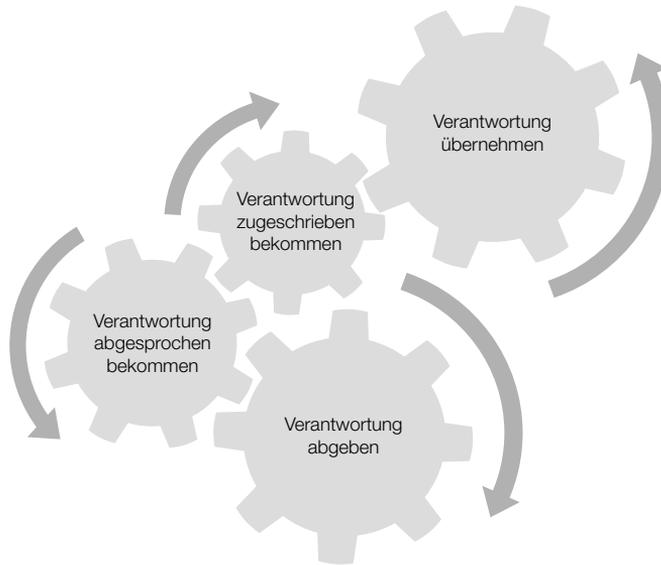


Abb. 6: Verantwortungsverteilung als gegenseitiger Konstruktions- und Zuschreibungsprozess.

Das dargestellte Ergebnis, das den gegenseitigen Konstruktionsprozess betont, deckt sich mit der Untersuchung von Allan (1999) in Mainstream-Klassen in England. Allan unterstreicht „die Bedeutung der Reziprozität sozialer Inklusionsprozesse“ (Wagner-Willi 2018, S. 325) und arbeitet heraus, dass alle Kinder und Jugendlichen aktiv am Inklusionsprozess beteiligt sind. Nachfolgend kann die soziogenetische Interpretation (vgl. Amling & Hoffmann 2013, S. 189) der Gruppentypik Erkenntnisansätze liefern. Dabei wird untersucht, ob sowohl die gegenseitigen Zuschreibungen als auch die impliziten Orientierungen in Bezug auf die drei Dimensionen ‚Verantwortung in der Gruppe‘, ‚Gemeinsamkeiten, konjunktiver und kommunikativer Erfahrungsraum‘, ‚Differenzen in der Gruppe und ihre Bearbeitung‘ möglicherweise von bestimmten Differenzkategorien, anderen Humandifferenzierungen oder in der Terminologie der dokumentarischen Methode von bestimmten Typiken beeinflusst werden.

9.3 Soziogenetische Interpretation der Gruppentypik

Die Variablen für die soziogenetische Interpretation liegen in den Forschungsfragen begründet, ergaben sich aber auch im Forschungsprozess. In der Interpretation der vier Gruppen entstand die Frage, ob die Art der Zusammenarbeit vom Inhalt beeinflusst wird, da es aufwendigere und weniger aufwendige Projektergebnisse gab, die zum Teil eigenständig, zum Teil aber auch mit Unterstützung von außen fertiggestellt wurden. Ähnliche Überlegungen entstanden auch in Bezug auf die Gruppengröße (Kapitel 9.3.1). Zudem rückt die Differenzkategorie Geschlecht als gesellschaftlich relevante Strukturkategorie in Kapitel 9.3.2 in den Blick der Interpretation, genau wie die aufgrund der hohen Altersspanne der Teilnehmer*innen des Samples von Anfang zwanzig bis Mitte sechzig bedeutsame Differenzkategorie Alter. Da Behinderung als Differenzkategorie (vgl. Walgenbach 2015b, S. 121 sowie Winker und Degele 2007, S. 1) in allen vier Gruppen vorhanden ist und die Analyse der Zusammenarbeit von behinderten und nicht be-

hinderten Menschen der Fragestellung der Arbeit entspricht, wird diese Differenzkategorie in Kapitel 9.3.3 gesondert soziogenetisch interpretiert.

9.3.1 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf den Inhalt

Der Inhalt der Projektarbeit kann ein bestimmender Faktor in der Zusammenarbeit der Gruppen sein, der bisher außer Acht gelassen wurde, aber an dieser Stelle im Sinne einer Inhaltstypik reflektiert werden soll. Im Fall ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ wird der Inhalt der Projektarbeit dem Punkt der Gemeinsamkeit untergeordnet. Die Gruppe entscheidet sich für ein Kochbuch in einfacher Sprache, welches in jedem Arbeitsschritt gemeinsam erstellt werden kann, und gegen einen Film, der technische Expertise erfordert. Ein Film kann außerdem nicht in jedem Arbeitsschritt gemeinsam erstellt werden (z. B. beim Schneiden des Films). Im Fall ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ erstellt die Gruppe ein Projektergebnis in Form zweier Poster, das den inhaltlichen Prozess der Zusammenarbeit nur zum Teil darstellt. Kaum dargestellt werden zum Beispiel die Ergebnisse einer gemeinsam durchgeführten und geplanten Umfrage, zu der auch das gemeinsame Üben der Interviewtechnik gehörte und die sich erst aus dem Audiomaterial erschloss. Beide Gruppen bewältigten ihr Projekt in der vorgegebenen Zeit und ohne größere Schwierigkeiten. Im Fall ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ entscheidet sich die Gruppe für einen Film zum Thema ‚Partnerschaft und Selbstbestimmung‘, ein recht aufwendiges und technisch anspruchsvolles Projekt. Die Gruppe ist gegen Ende des Semesters nicht mehr im Sinne der Gruppendynamik ‚arbeitsfähig‘ (vgl. König & Schattenhofer 2012, S. 46ff) und hätte das Projekt ohne Hilfe von außen nicht fertigstellen können. Ähnliches trifft für den Fall ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ zu. Diese Gruppe entscheidet sich für einen Projektinhalt in Form einer Internet-Seite, ohne die dafür notwendigen Arbeitsschritte und die erforderliche Expertise zu reflektieren.

Diese Reflexionen geben einen Hinweis darauf, dass Gruppen, die keine gemeinsame Projektidee entwickeln, potenziell überfordernde Inhalte und Ziele nicht als solche erkennen können, weil sie die eigene Arbeitsfähigkeit nicht reflektieren und einschätzen können. Zumal in den Gruppen ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ sowie ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ gleich zu Beginn der Zusammenarbeit diese Fragen explizit geklärt wurden, in einem Fall in Bezug auf den Inhalt (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 11-14), im anderen in Bezug auf die Organisation der Treffen (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 1ff). Ein verhältnismäßig aufwendiger Inhalt erfordert eine höhere Reflexions- und Planungsfähigkeit und kann so die Zusammenarbeit erschweren bzw. die Gruppen überfordern. Ein eher einfacherer Inhalt stellt geringere Anforderungen und erlaubt es den Gruppen dadurch möglicherweise, den Fokus stärker auf die Zusammenarbeit zu legen.

In den beiden verglichenen Gruppen ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ und ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ fehlt technische Expertise, ebenso wie in der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘, die dies reflektiert und das Projektergebnis anpasst. Das Scheitern der beiden aufwendigeren Projekte liegt also nicht an der fehlenden technischen Expertise, sondern an der mangelnden Zielorientierung und der späten Reflexion der erforderlichen Arbeitspakete. Insofern ist es nicht der komplexe Inhalt, sondern die mangelnde Reflexions- und Planungsfähigkeit, die mangelnde Fähigkeit zur Metakommunikation oder die mangelnde Fähigkeit zur Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume, welche die Gruppen überfordert und damit ihre Zusammenarbeit erschwert. Die spezifische Gruppenkonstellation führt in diesen Fällen dazu, dass der Inhalt nicht ausreichend bedacht wird und sich die Gruppe nicht als Ganze für die Realisierung verantwortlich fühlt. Der Vergleich mit den weiteren Fällen in Kapitel 9.1 zeigt außerdem, dass in einigen Projektgruppen

auch anspruchsvolle Projektinhalte gelingen. Jedoch dient die Projektarbeit in allen Gruppen auch als verbindendes Element, als ‚Thema‘ im Sinne der themenzentrierten Interaktion, über den die Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ auch die Gemeinschaft hergestellt wird. Dies zeigt sich besonders in den ausgewerteten Schlussesequenzen aller vier Fälle, in denen der Inhalt des gemeinsamen Projektes zur Herstellung von Konjunktivität dient. Es ergeben sich Hinweise darauf, dass ein Thema mit einer zu hohen subjektiven Bedeutsamkeit die Zusammenarbeit erschweren kann bzw. innerhalb der Gruppe der Grad an Thematisierung des Persönlichen ausgehandelt werden muss. Dies gilt beispielsweise beim Thema ‚Partnerschaft‘ oder aber auch für die Musik- und Kulturvorlieben, die in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ kaum benannt werden, möglicherweise als zu persönlich empfunden wurden und divergente Erfahrungsräume offenbaren.

Ebenso kann die Qualität der Zusammenarbeit auch mit der Gruppengröße zusammenhängen, wobei eine Gruppengröße von fünf Personen, wie in den Fällen ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ sowie ‚Projektarbeit als möglichst unverbindliches und stressfreies Nebeneinander‘, schwerer zu koordinieren ist als eine Projektgruppe mit drei bis vier Mitgliedern wie im Falle ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ und ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘. Dennoch zeigt auch hier der Einbezug der weiteren Fälle in Kapitel 9.1, dass in manchen Projektgruppen auch die Zusammenarbeit von fünf Mitgliedern als gelungen bezeichnet werden kann. Nichtsdestotrotz erfordern viele Gruppenmitglieder oder ein aufwendiger Inhalt eine erhöhte Aufmerksamkeit und Engagement in Bezug auf Koordination und Metakommunikation aller Beteiligten.

Allen vier Gruppen ist gemeinsam, dass inhaltliche Entscheidungen am Anfang der Arbeit getroffen und auch bei später auftretenden Schwierigkeiten nicht mehr überdacht werden. Dies lässt sich möglicherweise mit dem in der sozialpsychologischen Literatur beschriebenen Phänomen des *Groupthinks* in Verbindung bringen. Gruppendenken bezeichnet eine Form des Denkens, bei der „der Erhalt der Gruppenkohäsion und der Solidarität wichtiger ist als die realistische Berücksichtigung der Tatsachen“ (Aronson et al. 2014, S. 326). Weiterhin erscheint ein Überdenken der Absprachen den Gruppen möglicherweise nicht zu einem normativ geprägten Ablauf einer ‚guten‘ Gruppenarbeit zu passen.

Zusammenfassend kann formuliert werden:

Die Identifikation mit dem Inhalt der Projektarbeit scheint ein relevanter Teil der Gruppenidentität bzw. der Arbeitsfähigkeit von Gruppen zu sein. Einen wichtigen Anteil zur Arbeitsfähigkeit liefert es, innerhalb der Gruppe das Verhältnis von Gruppenqualifikation und Inhalt in Form von Metakommunikation explizit zu besprechen und das gemeinsame Vorgehen im Arbeitsprozess zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen. Scheitern Gruppen in ihrer Zusammenarbeit, so liegt es in den Fällen dieser Studie weniger an der Komplexität des Inhalts, sondern daran, dass Gruppenentscheidungen und die Thematisierung von Schwierigkeiten vermieden wurden oder Entscheidungen getroffen wurden, ohne sie in den Gruppen vorher zu thematisieren.

Die diskursive Entscheidung einer Gruppe über den Inhalt kann – im Hinblick auf die Gruppendynamik – eine Identifikation mit der gemeinsamen Arbeit fördern. Ein gemeinsamer Inhalt scheint auch die Gruppenkohärenz günstig zu beeinflussen und zum gemeinsamen Thema aller Gruppenmitglieder zu werden.

Auch die Gruppengröße kann Auswirkungen auf die Gruppenkohärenz und die Art der Zusammenarbeit haben. In einer Gruppe werden Entscheidungen im Diskurs getroffen, dies betrifft beispielsweise auch die Aufgaben und Verantwortungsverteilung. Dies scheint tendenziell höhere Anforderungen an größere Gruppen zu stellen.

9.3.2 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf die Differenzkategorien Alter und Geschlecht

In Bezug auf Alter und Geschlecht weist die Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ eine geringe Heterogenität auf. Ihre Teilnehmerinnen sind alle weiblich sowie ähnlich alt. Die Mitglieder in den Gruppen ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ und ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ weisen dagegen eine recht hohe Altersspanne auf. Die Differenzkategorie Geschlecht kann in der zweiten Gruppe aufgrund der Geschlechterheterogenität ebenfalls eine Rolle spielen, genau wie in der relativ altershomogenen Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘.

In der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ spielt die Differenzkategorie Geschlecht insofern eine Rolle, da das Thema Gewalt in der Partnerschaft ein genderkonnotiertes Thema ist. In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ könnte die Entscheidung zuungunsten eines technisch anspruchsvolleren Films eine genderspezifische Entscheidung sein. Diese Gruppe bezieht sich auch am stärksten auf die Gruppenzusammengehörigkeit und bezieht in einer geteilten Orientierung auch private Themen in die Zusammenarbeit ein. Das starke Wir-Gefühl kann durch die Geschlechts- und Altershomogenität der Gruppe begünstigt werden, was auch der Vergleichsfall zu dieser Orientierung bestätigt (vgl. Kapitel 9.1). Dies entspricht den Erkenntnissen der Sozialpsychologie, dass Gruppen dann besonders attraktiv für ihre Mitglieder sind, wenn die Ähnlichkeit untereinander hoch ist (vgl. Aronson et al. 2014, S. 312)⁶⁴. In der Gruppe dieser Studie ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ dagegen wird stärker sachorientiert gearbeitet, der persönliche Nähegrad ist also geringer. Das könnte an den dort vorhandenen Geschlechts- und Altersheterogenitäten liegen. Höhere Heterogenität innerhalb einer Gruppe bedeutet auch, dass die Gruppe längere Zeit braucht, um ein Wir-Gefühl auszubilden (vgl. ebd.), was vor allem in Bezug auf die Terminfindung in dieser Gruppe deutlich wird.

Relativ starke Heterogenität weist auch die Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ auf. Diese ist zwar geschlechtshomogen, aber die Differenzkategorie Alter ist stark ausgeprägt. Es finden sich auch andere Heterogenitätsdimensionen, wie zum Beispiel ‚Mutter sein‘ bei Sabrina und Elisabeth oder die nach Kontextwissen der Verfasserin vorhandene Erfahrung mit psychischen Erkrankungen bei Sonja und Elisabeth. Das Alter als Differenzkategorie wird allerdings ausgeblendet; beispielsweise wird in der Vorstellrunde nicht über das Alter gesprochen und auch Kinderbetreuung, die in einer bestimmten Lebensphase von Bedeutung ist, wird nur in einem Zweiergespräch unter dem Thema Zeitverwendung subsumiert. Auch die Erfahrung der langen Dauer einer Partnerschaft wird nicht in den Gruppendiskurs einbezogen. Dadurch werden die Differenzkategorie Alter oder biografische Erfahrung ungeschehen gemacht oder ausgeblendet. Die Gruppe hat das Thema Partnerschaft gewählt, ein recht persönliches Thema, welches durch die Berichte von Berit und Elisabeth über Gewalt in der Partnerschaft einen Genderbezug erhält. Zudem besteht in der Gruppe keine geteilte Orientierung über einen angemessenen Grad an Privatheit. Möglicherweise verstärken diese Faktoren die Orientierung der ‚fehlenden Gemeinsamkeit‘.

⁶⁴ Ein Merkmal von selbst gewählten Gruppen besteht darin, dass ihre Mitglieder häufig in Bezug auf Alter, Geschlecht, Überzeugungen und Meinungen übereinstimmen, da Menschen sich eher zu Menschen hingezogen fühlen, die ihnen ähnlich sind (vgl. Aronson et al. 2014, S. 312). Dies belegt die möglicherweise hohe Attraktivität der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ für ihre Mitglieder. Die gilt vor allem in einem Seminarzusammenhang, wo sich Gruppen zwar nach den individuellen Vorlieben, was Thema oder auch persönliche Beziehungen angeht zusammenfinden, aber dennoch auch nach Vorgaben (und damit nicht mehr selbst gewählt) wie einer gewissen Gruppengröße oder wie in diesem Sample mit der Vorgabe einer Mischung von Studierenden und behinderten Seminarteilnehmer*innen.

Die Differenzkategorie Alter kann auch für den Umgang mit Medien innerhalb der Gruppen eine Rolle spielen und erklären, warum zum Beispiel der Zugang zum Internet unterschiedlich genutzt wird (vgl. Passage ‚Terminabsprache‘ Zeile 78ff der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘). Das unterschiedliche Alter der Gruppenmitglieder könnte auch ein Grund sein, warum Differenzen in Bezug auf die Mediennutzung angenommen werden oder Medien unterschiedlich genutzt werden. Auch biografische Erfahrungen können mit dem Lebensalter zusammenhängen, wie der erlebte Umgang mit Konflikten in einer Gruppe, die Erfahrungen mit Trennung und dem Scheitern von langjährigen Beziehungen, Erfahrungen des Sterbens und Älterwerdens der eigenen Eltern, die zu erhöhter Verantwortung führen, aber auch die Erfahrung, Werkstattbeschäftigte oder Bewohner und Bewohnerin einer stationären Wohneinrichtung zu sein. Dies ist für Berit, Christian und Elisabeth denkbar. Unklar bleibt, warum Christians biografische Erfahrungen in der Gruppe im Sinne einer maßgeblichen Verantwortungsübernahme zum Tragen kommen, während diese bei Berit und Elisabeth kaum einbezogen werden.

Die Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ ist in Bezug auf die Differenzkategorie Alter zwar homogen, in Bezug auf das Geschlecht dagegen heterogen. Hier kann die Geschlechterdifferenz möglicherweise zu Fremdheit oder einer Vermeidung von persönlichen Themen führen. Sie führt aber nicht zu einer Zuschreibung von Verantwortung, wie es in Bezug auf Vorannahmen über männliche Dominanz denkbar wäre. Finn versucht über seine möglicherweise männlich konnotierte Medienkenntnis Einfluss in der Gruppe zu gewinnen. Diese Fähigkeit wird ihm aber abgesprochen (vgl. Passage ‚Medien‘ Zeile 1ff), wenngleich die Aussage „Finn macht einfach alles“ auch einen anderen Wunsch dokumentiert (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 30). Hierzu passt, dass gerade weibliche Studentinnen, die die Hauptverantwortung für die Projektarbeit tragen, aufgrund fehlender technischer Expertise und fehlender Strategien sich diese anzueignen, an der Fertigstellung der Projekte scheitern, wie in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘, oder sich technische Expertise – einem genderspezifischen Klischee entsprechend – von vornherein absprechen, wie in der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘. Auch der Vorschlag einer Gruppenteilnehmerin, dass ihr Freund über die entsprechenden Fähigkeiten verfüge, entspricht einem Genderklischee. Ein Gegenbeispiel, in dem eine Studentin mit ihrer Projektgruppe einen Film dreht, ist im Sample in einem nicht näher ausgewerteten Fall allerdings auch zu finden.

In den Gruppen deutet sich an, dass die Differenzkategorien Geschlecht und Alter in Bezug auf das Heterogenitätserleben eine Rolle spielen, was meist implizit bleibt. Die Differenzkategorien Alter und Geschlecht werden aufgehoben, ein höheres Lebensalter oder das männliche Geschlecht führen nicht zu einer erhöhten Zuschreibung von Verantwortung oder Fähigkeiten. Ebenso scheint die gegenseitig empfundene Fremdheit gerade in den sehr heterogenen Gruppen normativ keine Rolle spielen zu dürfen.

Stark empfundene Fremdheit scheint Praktiken des *doing difference* zu begünstigen; beispielsweise werden in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ die Beziehungserfahrungen der beiden Frauen, die teilweise widersprüchlich und ausgesprochen persönlich berichtet werden, ausgeblendet und vermieden zugunsten einer recht hierarchisch organisierten Gruppenarbeit, die Differenzen über diese Hierarchie festschreibt. In der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ wirkt die explizite Positionierung des einzigen männlichen und behinderten Gruppenteilnehmers über den persönlichen Musik- und Veranstaltungsgeschmack differenzverstärkend und die Gruppe weicht auf Großveranstaltungen aus, was den individuellen Austausch vermeidet.

Zusammenfassend kann formuliert werden:

Die Differenzkategorien Alter und Geschlecht verstärken das Heterogenitätserleben der Gruppen. Eine stärker homogene Gruppe kann die Gruppenkohärenz verstärken. Höhere Heterogenität erfordert Zeit für die Gestaltung der Zusammenarbeit und erschwert das Finden gemeinsamer Ziele.

Hinsichtlich der Inhaltstypik kann Folgendes festgehalten werden: Möglicherweise ist die Sachorientierung der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ eine Form, die Differenzkategorie Alter und Geschlecht im Sinn des *un/doing difference* so zu bearbeiten, dass die Gruppe arbeitsfähig ist. Der Inhalt ist dann das verbindende Element der Gruppe, was auf die vorhandenen Differenzkategorien differenzminimierend wirkt. Auch in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ kann das Ausweichen auf Großveranstaltungen unter diesem Blickwinkel interpretiert werden, weil es die individuellen Differenzen in Bezug auf den persönlichen Geschmack irrelevant werden lässt. Die Sachorientierung kann also das Zentrum einer Gruppe bilden und zu einem gelungenen Ergebnis führen. Diese Sachorientierung herzustellen gelingt in der ebenfalls sehr heterogenen Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ nicht, vielleicht aufgrund des komplexen und persönlich hoch relevanten Themas, das zu differenzverstärkend wirkt.

In den interpretierten Gruppen führen die Differenzkategorien Geschlecht und Alter kaum zum Zuschreiben von Fähigkeiten oder Verantwortung, beispielsweise aufgrund größerer biografischer Erfahrung oder vermeintlicher Medienkenntnis. Diese beiden Differenzkategorien wurden in der expliziten Interaktion eher ausgeblendet oder stehen nicht im Fokus, da beispielsweise keine eindeutige Verantwortung an das männliche Gruppenmitglied übertragen wird oder deutlich ältere Gruppenmitglieder wie Gleichaltrige angesprochen werden, indem sie beispielsweise gefragt werden, ob sie „schon“ eine Beziehung hatten. Beide Differenzkategorien scheinen aber implizit das Heterogenitätserleben zu verstärken.

9.3.3 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung

Amann (2003, S. 210f; vgl. Kapitel 3.4) konstatiert, dass es in jeder Gruppe eine sogenannte „zentrale Differenz“ gibt, die im Fokus der Gruppe steht. Diese zentrale Differenz kann etwa das Interesse der Gruppenmitglieder betreffen, aber auch Kategorien wie Alter, Geschlecht und Behinderung. In allen vier Gruppen konnte in einigen Sequenzen die Notwendigkeit zur Bearbeitung fehlender konjunktiver Erfahrungsräume herausgearbeitet werden und es gibt Sequenzen, in denen Hinweise auf eine Relevanz der Differenzkategorie Behinderung rekonstruiert wurden (vgl. z. B. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 30ff Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘, Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 121ff Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘, Abschluss des dritten Treffens der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘).

Die Rekonstruktion dieser Differenzkategorie ist auch eine reifizierende, die Differenz hervorbringende Praxis (vgl. Göhlich et al. 2013, S. 640), ebenso wie die rekonstruierte Anerkennung der Differenzkategorie Behinderung in der konkreten Gruppenpraxis. Diese Problematik gehört zum Wesen der Differenz. Umso wichtiger erscheint es, darauf hinzuweisen, dass alle Beteiligten Differenzen reproduzieren. Differenzreproduktion geschieht, indem Gruppenteilnehmerinnen beispielsweise als Studierende – und damit zum Beispiel als gruppenarbeitsverfahren oder höher gebildet – adressiert werden oder sich selbst in dieser Rolle sehen. Sie geschieht auch, indem behinderte Menschen als solche adressiert werden – möglicherweise als unterstützungsbedürftig oder durch die Zuschreibung eines geringeren Bildungsniveaus – oder sich selbst in dieser Rolle

sehen (vgl. Kapitel 9.2). In der Reflexion und Analyse inklusiver Gruppen ist es notwendig, die Gegenseitigkeit des *un/doing difference* zu berücksichtigen, anstatt die Verantwortung einer Gruppe von Beteiligten (beispielsweise der Studierenden) für die Einbeziehung anderer (beispielsweise der Werkstattbeschäftigten) in den Gruppenprozess zu betonen oder hervorzuheben.

Die gleichzeitige Relevanz und Irrelevanz des *doing* und *undoing* verschiedener Humandifferenzierungen zeigt sich in allen Gruppen in besonderer Weise in den ausgewerteten Abschlussequenzen. Hier wird in allen Gruppen das gleichzeitige, ambivalente *un/doing difference* deutlich, bei dem im selben Moment entlang unterschiedlicher Kategorien Differenzierungen vollzogen werden. In allen vier Gruppen wirkt der Projektinhalt am Ende als konjunktives Element, das die Gruppe als Gruppe konstruiert und somit in Bezug auf andere Differenzierungen differenzminimierend wirkt. Wenn Finn beispielsweise mit Ulrike am Computer am gemeinsamen Projekt arbeitet, wenn sich alle Mitglieder der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ jeweils Notizen zu ihrem Inhalt machen, wenn in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ unterschiedliche Wohnformen gesammelt werden oder wenn die Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ den fertigen Film sichtet, liegt der Fokus auf dem Projektinhalt und der gemeinsamen Arbeit. In dem Moment wird die Kategorie Behinderung im Sinne eines *undoing difference* ungeschehen gemacht. In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ grenzt sich die Gruppe im Sinne eines *doing difference* von der Dozentin ab, die nicht zur Gruppe gehört und deshalb im Diskurs nicht in den gemeinsamen Arbeitsprozess einbezogen wird. Auch hier wird die Differenzkategorie Behinderung unwirksam.

Dennoch bleiben in den Gruppen auch in den Schlussequenzen die in den Fallbeschreibungen der Gruppen herausgearbeiteten Orientierungen wirksam und im Sinne einer Zuschreibung, Übernahme, Abgabe oder Absprache von Verantwortung bestehen. Entsprechend dem *doing difference* ist die Verantwortlichkeit von Lena oder Ruth und Anni nach wie vor festgelegt, und auch Finn ist bei der Präsentation des Homepage-Layouts nach wie vor von der ambivalenten Zuschreibung und Entziehung von Verantwortung betroffen, da er einerseits sein Ergebnis präsentiert, was positiv aufgenommen wird, er dafür aber andererseits einen explizit von der Dozentin geschaffenen Raum benötigt. Die Gleichzeitigkeit des *un/doing difference* wird besonders in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ deutlich, in der einerseits das gemeinsame Anschauen des Films konjunktiv und in Bezug auf Behinderung differenzminimierend wirkt und Sabrina andererseits explizit im Sinne des *doing difference* auf Antworten von Berit und Elisabeth besteht, wobei Sonja und Kirsten nicht antworten.

In der Literatur ist außerdem besonders für den Zusammenhang von weiblichem Geschlecht und Behinderung ausgearbeitet, dass Behinderung als zentrale Differenzkategorie wahrgenommen wird und Geschlecht oder Alter entsprechend in den Hintergrund rücken (vgl. Cloerkes 2001, S. 156f; Ewinkel und Hermes 2002; Köbsell 2010, S. 18ff; vgl. Kapitel 2.4). Diese Forschungsergebnisse könnten auch das implizite Ausblenden von Alter und Geschlecht bei der Zuschreibung von Verantwortung in den hier interpretierten Fällen erklären und deuten darauf hin, dass Behinderung als zentrale Differenz angenommen wird⁶⁵. Dies könnte beispielsweise in

65 In einem der folgenden Jahre gab es in der Seminargruppe ‚Gemeinsam lernen‘ eine Studierende und einen Mitarbeiter der WfbM mit schwarzer Hautfarbe. Die Differenzkategorie ‚Race‘ wurde im Kontext des Seminars allerdings erst thematisiert, nachdem das Thema Differenz in seinen unterschiedlichen Ausprägungen durch die Seminarleitung explizit gemacht wurde und so auch die Äußerung von Diskriminierungserfahrungen aufgrund anderer Differenzkategorien als Behinderung explizit legitimiert wurde. Durch diese Explikation entstand ein Raum, in dem Diskriminierungs- und Differenzenerfahrungen auch zum Beispiel aufgrund des Geschlechts thematisiert wurden und so miteinander in Verbindung gebracht werden konnten. In den hier analysierten Fällen geschah das nicht, möglicherweise fehlte in den Gruppen eine Instanz, die einen solchen Raum herstellte. Daher blieb Behinderung als zentrale Differenz im Fokus und andere Kategorien wurden ausblendet.

der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ in Bezug auf die Medienkompetenz des männlichen Gruppenmitglieds die ambivalente Wirkungsweise der Differenzkategorie Geschlecht und die unter intersektionaler Perspektive interdependente Beziehung (vgl. Walgenbach 2011, S. 116) der beiden Differenzkategorien Behinderung und Geschlecht erklären. So kann Finn, entgegen seiner Ambitionen, kaum entscheidenden Einfluss in seiner Projektgruppe gewinnen. Denkbar sind hier Parallelen zu Christian, der in seiner Gruppe zwar eine wichtige Position innehat, die aber im Gruppendiskurs nicht als der Gruppe explizit bewusst rekonstruiert werden konnte.

Auch in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ könnte aus intersektionaler Perspektive eine Verschränkung der Differenzkategorien Behinderung, Alter und Lebenserfahrung zu einer spezifischen Benachteiligung führen, anders als dies beispielsweise bei jüngeren behinderten Frauen der Fall wäre. Diese Annahmen und Interpretationen liefern erste Hinweise und könnten durch weitere Fälle validiert werden, in denen auch Heterogenität in Bezug auf Alter und Geschlecht bei den Studierenden gegeben ist.

Für alle vier Gruppen kann als **Ergebnis** festgehalten werden, dass die Hauptverantwortung für die Entscheidungen in der Gruppe bzw. für die Koordination der Projektarbeit jeweils bei einer oder zwei der Studierenden und nicht bei den Teilnehmer*innen mit Behinderung liegt. Verantwortungsvolle Rollen in Bezug auf thematische Initiativen, wie beispielsweise Christian, Finn, Elke oder Sonja und Linda sie übernehmen, erfordern in den hier analysierten Gruppen jeweils ein Gegenüber, das ihre Initiativen aufnimmt. Dies gelingt in manchen Gruppen, in anderen nicht.

Unter intersektionaler Perspektive scheinen die Differenzkategorien Alter und Geschlecht in Verbindung mit Behinderung zu einer spezifischen differenzverstärkenden Konstellation zu führen, in der differenzbedingte positive Zuschreibungen wie Lebenserfahrung oder Technikaffinität ausgeblendet bleiben bzw. zurückgewiesen werden. Beispielsweise konnte in einer Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Miteinander‘ herausgearbeitet werden, dass in der Arbeitsgruppe aus drei Frauen und einem Mann das männliche Geschlecht gegenüber der Differenzkategorie Behinderung in den Hintergrund geriet und zu einer spezifischen Benachteiligung des männlichen Gruppenmitglieds führte. In Bezug auf die Differenzkategorie Alter gilt dies in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ für die Einbeziehung der biografischen Erfahrungen zweier älterer Gruppenmitglieder. Dennoch sind diese Ergebnisse nicht verallgemeinerbar, weil dies in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ mit Christian als älterem Gruppenmitglied und einzigem Mann in der Gruppe nicht in dieser Weise nachzuweisen ist. Dennoch überlagert auch hier die Differenzkategorie Behinderung die beiden anderen.

Die Zuschreibungspraktiken in den Gruppen können unter der soziogenetischen Perspektive auch als *doing difference* beschrieben werden. Hier scheint Behinderung als zentrale Differenzkategorie eine Rolle zu spielen, die von allen Beteiligten (Forscherin und allen Gruppenmitgliedern) hervorgebracht wird, und zu einer differenzverstärkenden Verantwortungsverteilung zu führen, die sich beispielsweise in der Moderation der Gruppentreffen zeigt, die zumeist mit zahlreichen Propositionen und Konklusionen – und damit auch mit Entscheidungsmacht über die Themen in der Gruppe – verbunden ist. Es fehlt in den Gruppen eine Instanz, die die Differenzkategorienübergreifend zum Thema macht. So könnte die Differenz Teil des Gruppendiskurses im Sinne von Differenzminimierung (vgl. Hirschauer 2014, S. 185) werden, indem beispielsweise die unterschiedliche Verantwortungsverteilung oder auch das Zurückweisen von Verantwortung diskutiert wird. Dazu gehört zum Beispiel auch das Sprechen über eigene Fähigkeiten und Vorlieben in Bezug auf das Thema oder die Projektarbeit.

Dieses beschreibt dann Differenz in anderen Kategorien als die von Behinderung. *Undoing difference* im Sinne einer nicht vollzogenen Differenzherstellung (vgl. Hirschauer 2001, S. 216) findet sich dagegen dann, wenn konjunktive Erfahrungsräume beispielsweise über den Inhalt der Projektarbeit entstehen oder auch Smalltalk über Alltagsthemen oder gemeinsame Scherze hergestellt wird.

Es wirkt ebenfalls differenzminimierend, wenn in zwei Gruppen ein Teilnehmer und eine Teilnehmerin mit Behinderung explizit metakommunikativ Differenzen bearbeiten und Offenheit herstellen. Damit haben sie maßgeblichen Anteil am Gelingen des Gruppenprozesses und des *undoing difference* in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung. Möglicherweise vermittelt diese Fähigkeit Sicherheit im Gruppenarbeitsprozess für alle Beteiligten.

Die Gleichzeitigkeit des *un/doing difference* in Bezug auf unterschiedliche Humandifferenzierungen durchzieht das Material. Sie kann in ihrer Komplexität nicht vollständig beschrieben werden, findet sich explizit aber vor allem in den Schlussequenzen. Hier wird einerseits über den Projektinhalt und die Gruppenzugehörigkeit die Kategorie Behinderung im Sinne des *undoing difference* ungeschehen gemacht, andererseits führt aber die in den Fallbeschreibungen rekonstruierte Verantwortungsverteilung zum gleichzeitigen *doing difference*.

Die Ergebnisse bestätigen damit zum Teil das Dilemma aller Angebote, welche sich auf die angenommene Differenz Behinderung beziehen oder für diese besondere Unterstützung konzipieren, wie zum Beispiel im Kontext des Seminars, in welchem durch die Zugehörigkeit zum Institut für Sonderpädagogik bereits eine Adressierung als Studierende oder behinderte Menschen geschieht. Dadurch steht die Differenzkategorie von Anfang an im Sinne des *doing difference* im Fokus, auch durch die Aufgabe bedingt, inklusiv zusammenarbeiten zu wollen. Andere Differenzkategorien wie Alter, Geschlecht, Herkunft oder auch thematisches Interesse, Zugang zum Thema sind deshalb auch in den expliziten Reflexionen der Zusammenarbeit häufig zunächst nicht zugänglich oder relevant. Aufgrund des Settings des Seminars wird es den Gruppen sehr erschwert, Inklusion und Differenzbearbeitung in anderen Kategorien als der der Behinderung zu denken. Auch der normative Anspruch, ‚inklusiv‘ und ‚gut‘ zusammenarbeiten zu wollen, steht vor allem bei den Studierenden als zukünftige Sonderpädagog*innen im Vordergrund.

Die Differenz wird so durch die „Unterstellung von Konstanz und Relevanz“ omnivalent (Hirschauer 2014, S. 171 und vgl. Tervooren 2001, S. 204). Die dargestellten Ergebnisse bestätigen Erfahrungen aus anderen Zusammenhängen, in denen die Kategorie Behinderung andere Differenzen zum Verschwinden bringt.

Im schulischen Kontext ist beispielsweise in ‚inkluisiven Klassen‘ häufig eine Schulassistentin für Kinder mit Behinderungen vorgesehen (Laubner et al. 2017), die in der konkreten Interaktion mit den Peers als eine omnivalente Differenz bezeichnet werden kann (vgl. Lindmeier & Ehrenberg 2017 und 2019). Auch wenn Menschen über ihre Behinderungserfahrung vermeintlich im Namen aller behinderten Menschen sprechen, wird der Kategorie Behinderung zu Unrecht Konstanz und Relevanz unterstellt, da „Behinderungserfahrungen zwar evident – aber trotzdem immer anders“ sind (Weisser 2018, S. 93).

Insgesamt zeigt die Interpretation die Bedeutung der dialektischen Betrachtungsweise auf Differenz, wie es die Konzepte der relativen und der radikalen Differenz erlauben (vgl. Kapitel 2.2). Einerseits gilt es verschiedene Differenzkategorien zu berücksichtigen und zum Beispiel Ressourcen wie Schulassistentin zur Verfügung zu stellen oder Experten in eigener Sache einzubeziehen, andererseits aber auch die Individualität und spezifischen Sicht der einzelnen Person im Blick zu behalten. Weiterhin gilt es, den Einfluss von Gruppenzugehörigkeit sowie eines gemeinsamen Inhalts oder auch anderer Differenzkategorien zu berücksichtigen.

9.4 Interpretation der Zuschreibungstypik

Um die in der sinngenetischen Typenbildung und den Fallbeschreibungen analysierte gegenseitige Zuschreibungspraxis mit den Praktiken des *un/doing difference* in Bezug auf Behinderung miteinander in Verbindung zu bringen, werden in einem weiteren Interpretationsschritt die Fallgrenzen aufgelöst: Es wird über die einzelnen Fälle hinweg eine Zuschreibungstypik entwickelt, die abschließend auf soziogenetischer Ebene unter besonderer Berücksichtigung der Differenzkategorie Behinderung interpretiert wird. In der *Ableismus*-Debatte (vgl. Kapitel 2.5) wird Behinderung mit dem Absprechen von Fähigkeiten in Verbindung gebracht. *Ableismus* meint aber auch die Zuschreibung von bestimmten Fähigkeiten, beispielsweise der Fähigkeit, in einer Gruppe Verantwortung übernehmen zu können. Es wird untersucht, ob sich in der Behinderungstypik ableistische Tendenzen zeigen. Alternativ könnten auch die Begriffe der Adressierung und des *Otherings* genutzt werden (vgl. Kapitel 2.5). Die *Ableismus*-Debatte stammt allerdings aus dem Kontext der Selbstvertretung von Menschen mit Behinderung und auch Riegel bringt die Ableismuskritik mit Prozessen des *Otherings* von behinderten Menschen in Verbindung (vgl. Riegel 2016, S. 62). Zudem konnten in den Fallbeschreibungen mit Hilfe der dokumentarischen Methode Fähigkeitszuschreibungen bzw. das Absprechen von Fähigkeiten in konjunktiven, kommunikativen oder divergenten Erfahrungsräumen rekonstruiert werden, die einen Einfluss auf die Verantwortungsverteilung innerhalb der Gruppe hatten. Insofern wird die Verantwortungsverteilung in Gruppen aus der Perspektive der *Ableismus*-Kritik im Folgenden beschrieben, wobei Verantwortung übernehmen zu können und zu wollen als Fähigkeit verstanden wird.

Zunächst werden daher die unterschiedlichen Arten von Fähigkeitszuschreibungen systematisch dargestellt und damit sinngenetisch typisiert. Dabei werden die analytischen Foki der Zuschreibung von Fähigkeiten und des Absprechens von Fähigkeiten verwendet, weil beide Begriffe gemeinsam die gegenseitige Konstruktion betonen.

9.4.1 Sinngenetische Darstellung der Zuschreibungstypik

Die gruppenübergreifenden Handlungsstrategien zum Umgang mit Zuschreibungen werden zunächst analysiert und in einem ersten Schritt sinngenetisch typisiert. An dieser Stelle soll ausdrücklich hervorgehoben werden, dass in jeder Gruppenkonstellation von allen Beteiligten Zuschreibungen vorgenommen werden, die zur Zusammenarbeit notwendig sind und zur Reduktion der Komplexität dienen. Zuschreibungen an sich sind nicht negativ. Sie werden es erst dann, wenn aus ihnen Benachteiligungen oder Ausschluss von Verantwortung resultiert.

Denkbar ist sowohl das Zuschreiben als auch das Absprechen von Fähigkeiten gegenüber sich selbst oder anderen. Zusammenfassend lassen sich diese Zuschreibungstypen in folgender Abbildung darstellen. Dabei wird auch ihre mögliche Auswirkung auf den Gruppenprozess benannt.

	Fähigkeitszuschreibung	Fähigkeitsabsprache
Selbst-zuschreibung	Fähigkeitszuschreibung an sich selbst Verantwortung übernehmen Einfluss wahrnehmen	Absprechen von eigenen Fähigkeiten Verantwortung zurückweisen bzw. abgeben Einfluss abgeben
Fremd-zuschreibung	Fähigkeiten zugeschrieben bekommen Verantwortung übertragen bekommen Einfluss wahrnehmen und ausüben können	Mangelnde Fähigkeiten zugeschrieben bekommen Verantwortung entzogen bekommen an Einfluss gehindert werden

Abb. 7: Zuschreibungstypik

Diese Typisierungen sind nur analytisch zu trennen und das Ergebnis eines gegenseitigen Konstruktionsprozesses. Schon in den Fallbeschreibungen und der Beschreibung der Gruppentypik wurden die gegenseitigen Konstruktionen des Gruppenprozesses herausgearbeitet.

Fähigkeitszuschreibung an sich selbst

Im Material finden sich zahlreiche, hier exemplarisch aufgeführte Beispiele von Fähigkeits- oder Verantwortungszuschreibungen an sich selbst. Bei Elke, Anni und Ruth ist dies beispielsweise die Fähigkeit, den Gruppenprozess beeinflussen zu können. Hier bringen beispielsweise alle Gruppenmitglieder in Form von Propositionen eigene Themen in den Diskurs ein, übernehmen an verschiedenen Stellen moderierende Anteile und die Verantwortung für Metakommunikation (z. B. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 134-141). Ebenso schreibt sich Christian die Fähigkeit zu, Unklarheiten zu klären oder auf Besprechungsbedarf hinzuweisen, indem er rückfragt. Dies ermöglicht der Gruppe verlässliche Absprachen (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 66ff; Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 49-59; Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 129ff). Lena und Sabrina schreiben sich die Fähigkeit zur Koordination der Gruppenarbeit zu, indem sie beispielsweise Aufträge verteilen (vgl. Passage ‚Terminkorrektur‘ Zeile 73ff) oder den thematischen Verlauf des Treffens durch Propositionen und Konklusionen koordinieren (vgl. Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ Zeile 3ff) oder die Initiativen anderer Gruppenteilnehmer*innen und validieren oder zurückweisen. Ähnliches findet sich bei Christian und Rita, als diese über den öffentlichen Nahverkehr sprechen und Verantwortungübernahme für die Unterstützung einer anderen Seminarteilnehmerin im öffentlichen Nahverkehr beschreiben (vgl. Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 5ff). Bei diesem Typ der Fähigkeitszuschreibung an sich selbst ist zunächst irrelevant, ob die Fähigkeiten tatsächlich vorhanden sind oder nicht. Elisabeth gibt beispielsweise an, allein zu einem Treffen kommen zu können, nachdem Berit ihre eigene Fähigkeit diesbezüglich vehement hervorgehoben hat (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 154ff), obwohl Elisabeth dies nicht kann, was zu einem späteren Zeitpunkt Koordinierungsprobleme in der Gruppe hervorruft.

Ferner finden sich zahlreiche Sequenzen, in denen Gruppenmitglieder ihre eigenen Fähigkeiten betonen. Zum Beispiel bietet Elke zu Beginn des Treffens wiederholt einen Stift an, obwohl das Thema bereits abgeschlossen ist (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 20ff). Rita weist auf den Besitz einer Mailadresse hin und auf die Kommunikationsmöglichkeit mit einem Faxgerät (vgl. Passage ‚Plakat und Protokoll‘ Zeile 25ff). Ebenso expliziert Berit die exakte Lage ihres Wohnortes (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 63ff) oder betont explizit und entrüstet, dass sie selbstverständlich in der Lage sei, den Weg zum Seminarort zu bewältigen (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ Zeile 154ff). Diese Betonung von vorhandenen Fähigkeiten impliziert möglicherweise eine Unsicherheit darüber, ob das Gegenüber diese erkennt und akzeptiert.

Kennzeichen dieses Typs der **Fähigkeitszuschreibung bei sich selbst** ist ein Überzeugtsein von den eigenen Fähigkeiten bzw. ein überzeugtes Vermitteln der eigenen Fähigkeiten, das damit auch zur Verantwortungübernahme in den Gruppen führt und vom Gegenüber akzeptiert wird. An manchen Stellen findet sich als Spezifizierung dieses Typus auch ein explizites ‚Unter-Beweis-Stellen‘ der eigenen Fähigkeiten. Dabei werden die eigenen Fähigkeiten sprachlich besonders betont.

Fähigkeiten zugeschrieben bekommen

Ebenso finden sich im Material auch Fähigkeitszuschreibungen in Bezug auf andere Personen innerhalb und zum Teil auch außerhalb der Gruppe. Kirsten schreibt beispielsweise Sabrina die

Fähigkeit zum Schreiben eines Protokolls zu (vgl. Passage ‚Warten auf Berit und Elisabeth‘ Zeile 1ff). Von Rita wird angenommen, dass sie sich bei Bedarf selbst in den Diskurs einbringt, und von Sabrina erwarten ihre Kommilitoninnen gegen Ende des Treffens, dass sie einen Umgang mit Elisabeths widersprüchlichen Erzählungen findet, die Themen im Diskurs konkludiert und die herausfordernde Gruppensituation auflöst. In allen drei Fällen ist diese Fähigkeitszuschreibung auch mit einer Verantwortungszuschreibung für Prozesse innerhalb der Gruppe verbunden.

Durch eine Fähigkeitszuschreibung kann auch eine Verantwortungsübernahme explizit eingefordert werden, wie beispielsweise, als Elisabeth Sabrina nach der Notwendigkeit zur Angabe eines Geburtsdatums fragt, um von ihr eine Rückmeldung dazu zu bekommen, welche Themen im Rahmen einer Vorstellungsrunde gefordert sind (vgl. Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ Zeile 16ff). In einer weiteren Sequenz fordern Elisabeth und Berit die Studierenden dazu auf, das Treffen zu moderieren (vgl. Passage ‚weiterer Verlauf der Zusammenarbeit‘ Zeile 17ff). Ein weiteres, wenn auch ambivalentes Beispiel von Aufforderung zur Verantwortungsübernahme findet sich auch in der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘, als Ruth und Anni Elke bitten, gegebenenfalls Verantwortung für Filmideen zu übernehmen, mit dem impliziten Ziel, sie von einem anderen Thema zu überzeugen (vgl. Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘ Zeile 23ff).

■ Kennzeichen dieses Typs, der beinhaltet, **Fähigkeiten zugeschrieben zu bekommen**, ist eine Akzeptanz der Zuschreibung und eine damit verbundene Übernahme von Verantwortung, die ebenfalls von der Gruppe zugeschrieben bzw. überlassen werden kann.

Absprechen von eigenen Fähigkeiten

In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ findet sich ein Beispiel für das Absprechen eigener Fähigkeiten, das innerhalb der Gruppe zu einer Veränderung des Vorgehens führt. Hier sprechen sich Anni und Ruth die Fertigkeiten zum Erstellen eines für ein Publikum interessanten und aussagekräftigen Films ab, was dazu führt, das Kochbuch zu favorisieren (vgl. Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘ Zeile 23ff).

Aufgrund des Absprechens von eigenen Fähigkeiten kann aber auch anderen in der Gruppe Verantwortung überlassen werden, indem beispielsweise Kirsten in der schon erwähnten Sequenz die Verantwortung für ein Protokoll ablehnt und damit Sabrina zuschreibt. Linda agiert so zurückhaltend im Gruppenprozess, dass ihre Position nicht rekonstruiert werden kann. Dies kann als Absprechen eigener Fähigkeiten gedeutet werden, was beinhaltet, dass sie ihrer Position keine Bedeutung zuschreibt, was gleichzeitig ein Überlassen von Verantwortung an andere Gruppenmitglieder beinhaltet. Ebenso spricht Elke sich die Fähigkeit ab, die Entscheidung für den Film treffen zu können und damit die Verantwortung für den Gruppenprozess zu übernehmen (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 81ff); sie überlässt die Verantwortung somit Anni und Ruth. Auch Christian zweifelt an seinen Fähigkeiten, Termine passend im Kopf zu haben (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 5ff, 19ff) oder Wege zu finden (Zeile 30ff), und schreibt damit Viktoria und Lena die Verantwortung zu, ihn dabei zu unterstützen, was auch von beiden konjunktiv übernommen wird. Berit und Elisabeth weisen zunächst Verantwortung für das Protokoll explizit ab, was auch mit einem Absprechen von eigenen Fähigkeiten erklärt werden könnte (vgl. Passage ‚Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit‘ Zeile 36ff)⁶⁶.

⁶⁶ Auch Allan (1999) weist in *Mainstream Klassen in England* ein ähnliches Phänomen nach, bei dem das Absprechen der eigenen Fähigkeiten auf Seiten bestimmter Schüler*innen den Mitschüler*innen Assistenzrollen und damit Verantwortung zuweisen.

Eine Abgabe von Verantwortung erfolgt an einer Stelle auch nach außerhalb der Gruppe, als die Seminarleitung von der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ die Verantwortung zum Erstellen einer Internetseite zugeschrieben bekommt (vgl. Passage ‚Weitere Planung‘ Zeile 29ff), eine Fähigkeit, die sich die Gruppe selbst in dieser Situation abspricht.

Kennzeichen dieses Typs des **Absprechens von eigenen Fähigkeiten** ist ein Zurückweisen von Verantwortung oder auch ein daraus folgender Mangel an Verantwortung und Einfluss. Beides bringt eine Übertragung von Verantwortung auf andere Gruppenmitglieder oder eine Verlagerung der Verantwortung für diese Fähigkeit nach außerhalb der Gruppe mit sich. Eine Folge des Absprechens eigener Fähigkeiten kann auch sein, das Vorgehen innerhalb der Gruppe zu verändern.

Zuschreiben von mangelnden Fähigkeiten bei anderen

Ferner können einer Person auch Fähigkeiten durch andere abgesprochen werden, wie etwa in der Situation, als Sonja in der Vorstellungsrunde Berit auffordert zu erzählen und hierbei von Sabrina die Fähigkeit abgesprochen bekommt, zu entscheiden, was das passende Vorgehen innerhalb der Gruppe ist (vgl. Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ Zeile 62ff). Analog dazu werden Finn Moderationsfähigkeiten abgesprochen, indem auf seine Initiativen nicht reagiert wird (z. B. Passage ‚Zettel‘ Zeile 1ff) bzw. gar nicht erst abgewartet wird, ob er die Initiative ergreift (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 29ff). Elke wird die Fähigkeit abgesprochen zu beurteilen, ob ihr Freund einen Film schneiden kann; ebenso wird ihrem Freund die Fähigkeit abgesprochen, einen Film angemessen schneiden zu können (vgl. ‚Schwierigkeiten eines Films‘ Zeile 21ff).

Insgesamt gibt es im Material häufig Sequenzen, in denen Gruppenmitgliedern explizit Unfähigkeit unterstellt oder Absurdes zugetraut wird, was an der Fremdheit der Lebenswelten liegen könnte. Zum Beispiel halten es die anderen Gruppenmitglieder für denkbar, dass Finn zwei Tablet-PCs besitzt (vgl. Passage ‚Medien‘ Zeile 1ff) oder am Abend in der Seminargruppe eine unmäßig hohe Anzahl an Filmen zeigen will (vgl. Passage ‚Medien‘ Zeile 20f). Ähnlich bekommt Viktoria von Lena die Sinnhaftigkeit ihrer Idee, einen Zettel mehrmals zu kopieren, abgesprochen (vgl. Passage ‚Plakat und Protokoll‘ Zeile 10-16). Elisabeth und Berit wird die Unfähigkeit unterstellt, selbstständig zum Projekttreffen zu kommen (vgl. Passage ‚Bescheid sagen‘ Zeile 7), Christian, sich selbst Notizen zu machen bzw. deren Notwendigkeit zu beurteilen (vgl. Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 97ff), und Berit, selbst einschätzen zu können, was sie in einem öffentlich präsentierten Film sagt (vgl. Passage ‚Gewalt in meiner Partnerschaft‘ Berits Geschichte im Film Zeile 65ff). Ein Beispiel für ambivalente Aussagen ist die lachend gesprochene Aussage „@Finn macht einfach alles@.“ (vgl. Passage ‚Beginn des Treffens‘ Zeile 29ff). Er kann eine explizite Zuschreibung von Verantwortung sein und den Wunsch nach Verantwortungsübernahme durch Finn dokumentieren. Diese wird aber zugleich wieder entzogen oder abgesprochen, indem nicht abgewartet wird, ob Finn die Initiative auch tatsächlich ergreift (vgl. auch Passage ‚Weiteres Bearbeiten der Zettel‘ Zeile 3). In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ vermutet Anni auf Elkes Seite eine Überforderung und gibt an, „alles“ zu tun, um diese zu verhindern (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 94ff). An anderer Stelle bietet Anni Elke eine „Halt-Stopp-Karte“ an (vgl. Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘ Zeile 8ff), um auf schwere Verständlichkeit hinzuweisen, obwohl Elke dem Diskurs zu jeder Zeit folgt und sich einbringt.

In der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ berichtet Finn von großen Konzertbesuchen, was Ulrike missversteht und auf das sie besänftigend antwortet „Ich war auch noch nie so richtig“ (vgl. Passage ‚Bogen ausfüllen‘ Zeile 34ff). Dies könnte dadurch begründet sein, dass sie nicht davon ausgeht, dass Finn mehr Konzerterfahrungen

hat als sie selbst. Rita und Christian bekommen größere Notizzettel (vgl. Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 50ff) und Sabrina erklärt der Gruppe noch einmal sehr genau, wie eine Vorstellungsrunde abläuft (vgl. Passage ‚Erstes gemeinsames Treffen‘ Zeile 3ff; Vorstellungsrunde Zeile 1ff).

Besondere Rücksichtnahme ist in mehreren Gruppen bei der Annahme über Medienkompetenz festzustellen. In der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘ zieht Lena beispielsweise in Betracht, dass nicht alle in der Gruppe eine Mailadresse haben, und schlägt daher vor, Telefonnummern auszutauschen (vgl. Passage ‚Terminabsprachen‘ Zeile 78ff). Christian bestätigt diese Vermutung⁶⁷. Analog dazu befindet sich ein Dialog zum Thema Besitz eines Mobiltelefons in der gleichen Passage oder in der Passage ‚Fortsetzung der Vorstellungsrunde‘ (166ff der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘). Diese Diskurse zeigen übliche Gruppenprozesse, verbunden mit einer höheren Sensibilität für eventuelle Differenzen aufgrund der Fremdheit. In der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ ist die Studentin Linda allerdings die Einzige, die über kein internetfähiges Gerät vor Ort verfügt. Sie benennt dies jedoch nicht explizit und so wird es auch im Gruppendiskurs kein Thema.

Das **Absprechen von Fähigkeiten** verhindert eine Verantwortungsübernahme in der Gruppe bzw. entzieht Verantwortung. Es ist häufig mit ambivalenten bzw. explizit abwertenden Reaktionen verbunden. Eine Sonderform dieses Typus ist die Verbindung von abgesprochenen Fähigkeiten mit einer ambivalenten Rücksichtnahme, von der in den jeweiligen Situationen unklar ist, ob sie notwendig ist oder nicht.

Die Typisierung der Fähigkeitszuschreibungen und -absprachen im Sinne der Ableismuskritik zeigt, wie sehr diese mit der Verantwortungsübernahme und -abgabe in einer Gruppe zusammenhängt. Inwiefern diese Typen mit der Differenzkategorie Behinderung zusammenhängen, wird im folgenden Unterkapitel dargestellt.

9.4.2 Soziogenetische Interpretation der Zuschreibungstypik

Auf der Ebene der soziogenetischen Interpretation soll nun die im Fokus der Untersuchung stehende Typik der Behinderung bzw. Nicht-Behinderung fokussiert werden.

Im **Typus ‚Fähigkeitszuschreibung an sich selbst‘** finden sich auf den ersten Blick Fähigkeitszuschreibungen sowohl von behinderten als auch nicht behinderten Gruppenmitgliedern, von Männern, Frauen, älteren und jüngeren Teilnehmer*innen. Insofern ist davon auszugehen, dass es in den interpretierten Gruppen allen Gruppenmitgliedern möglich ist, Verantwortung für den gemeinsamen Prozess zu übernehmen. Die Verantwortung wird in einigen Gruppen auch auf unterschiedliche Gruppenmitglieder verteilt. Ableistische Tendenzen finden sich jedoch in zwei Punkten:

Erstens übernimmt, wie schon herausgearbeitet, keine behinderte Gruppenteilnehmerin oder kein behinderter Gruppenteilnehmer die Hauptverantwortung in der Gruppe bzw. bekommt diese zugeschrieben. In diesem Punkt besteht in allen Gruppen ein konjunktives Einvernehmen, da keine Initiativen behinderter Gruppenteilnehmer*innen zu rekonstruieren sind, in denen sie die Hauptverantwortung anstreben und in einem oppositionellen Gruppendiskurs entzogen bekommen. In der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘ übernimmt Elke zahlreiche Initiativen, weist die inhaltliche Verantwortung jedoch zurück (vgl. Passage ‚Kochbuch oder Film‘ Zeile 224) und bekommt sie von Anni und Ruth auch nicht überlassen (vgl. Passage ‚Kochbuch

⁶⁷ Dass insbesondere für als geistig behindert geltende Menschen die Vermutung eines eingeschränkten Zugangs zu Medien nicht unbegründet ist, zeigt zum Beispiel Reichenstein (2016, S.80ff), der Barrieren in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien für Menschen mit geistiger Behinderung herausarbeitet.

oder Film‘ Zeile 24 und 29). In der Passage ‚Schwierigkeiten eines Films‘ (Zeile 26) wird Elke explizit nach Ideen für ihre inhaltlichen Präferenzen gefragt. Damit ist diese Sequenz angesichts der in dieser Gruppe eher impliziten Kommunikationsstrategie bemerkenswert. Dennoch führt Anni weiter aus, ohne Zeit zum Nachdenken zu geben, dass etwas an Elkes Idee „hakt“; auch hier findet sich ein Beleg dafür, dass Elke die Hauptverantwortung nicht überlassen bekommt. In der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘ übernimmt Finn zwar Moderations- und Verantwortungsinitiativen, verteidigt diese aber nicht gegenüber Anfragen oder Einwänden – anders agiert dagegen Lena in der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘, die in der Passage ‚Adresszettel‘ Zeile 50ff einen Smalltalk-Diskurs unterbricht, oder Sabrina in der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘, die über Elisabeths Opposition hinweggeht (vgl. Passage ‚Vorstellrunde‘ Zeile 3ff). Elisabeth und Berit fordern explizit die Studierenden auf, zu moderieren oder Protokoll zu schreiben, und auch Christian schreibt sich eine Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme zu, fordert implizit jedoch immer wieder Unterstützung oder Rückmeldung ein. Auch die ambivalente Verantwortungsübergabe und -entziehung in der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies und unverbindliches Nebeneinander‘ kann vor diesem Hintergrund betrachtet werden. Insofern ist hier von ableistischen Wirkmechanismen auszugehen, die in einem gegenseitigen Prozess dazu führen, dass die Hauptverantwortung für die Projektarbeit bei den Studierenden liegt, die unter ableistischer Sichtweise von allen Gruppenmitgliedern als fähiger dazu angesehen werden, dieser Rolle gerecht zu werden.

In diesen Praxen des *doing difference* scheinen also Differenzen unabsichtlich hergestellt und verfestigt zu werden (vgl. Walgenbach 2017, S. 97), ohne dass sich die Beteiligten den Normen der Differenzherstellung entziehen können (Fritzsche 2012, S. 195). Die Zuschreibungen von ‚fähig‘ oder ‚weniger fähig‘ in den analysierten Gruppen entfalten daher ihre Wirkung, weil die Gruppenmitglieder sich diese Zuschreibungen zu eigen machen und sich mit den zugewiesenen Kategorien von ‚verantwortlich‘ oder ‚weniger verantwortlich‘ identifizieren (vgl. Goffman 1975, S. 10ff; Pfahl 2014, S. 5).

Dass gerade behinderte Menschen von diesen Normen, die häufig mit einem Absprechen von Fähigkeiten verbunden sind, betroffen sind, zeigt eine weitere Ausprägung dieses Typus im Sinne von ‚Fähigkeiten unter Beweis stellen‘, die nur bei Gruppenteilnehmer*innen mit Behinderung festzustellen ist. Dies kann das Resultat ableistischer Lebenserfahrungen sein, die es erforderlich machen, immer wieder explizit betonen zu müssen, über welche Fähigkeiten man verfügt, da diese tendenziell abgesprochen werden. Ebenfalls kann es auch Stolz auf die trotz Hindernissen erworbenen Fähigkeiten dokumentieren. Auch eine Sozialisation im ebenfalls ableistischen Behinderterhilfesystem kann es erforderlich machen, Fähigkeiten zu beweisen, denn häufig ist ein höherer Grad an Befähigung mit einer selbstbestimmteren Wohn- oder Arbeitsform verbunden. Ein Phänomen, das ebenfalls verwandt mit dem Typus ‚Fähigkeiten unter Beweis stellen‘ ist, ist das bei Allan (vgl. 1999, S. 62 und S. 49ff) in Bezug auf Mainstream-Klassen in England und bei Lindmeier et al. in Bezug auf integrative Erwachsenenbildung rekonstruierte Ablehnen von Assistenz (vgl. 2000, S. 63). Grund dafür ist, dass eine Annahme von Assistenz auch eine Differenzherstellung im Sinne von ‚behindert‘ mit sich bringt. Auch vor diesem Hintergrund könnten die Sequenzen interpretiert werden, in denen Elisabeth Assistenz für den Weg zurückweist und sich Berit vehement von Assistenzbedarf distanziert (vgl. Passage ‚Fortsetzung der Vorstellrunde‘ Zeile 154ff).

In den Typen ‚Fähigkeiten zugeschrieben bekommen‘ sowie ‚Absprechen von eigenen Fähigkeiten‘ finden sich sowohl Zuschreibungen von Fähigkeiten an behinderte und nicht behinderte Gruppenmitglieder als auch die Absprache von Fähigkeiten an alle Gruppenmitglieder. Weitere ableistische Tendenzen können nicht festgestellt, aber auch nicht ausgeschlossen werden.

Anders ist dies beim vierten und letzten Typus, dem ‚Absprechen von Fähigkeiten‘. Hier sind zwar auch Studierende betroffen, behinderte Gruppenteilnehmer*innen jedoch in deutlich höherem Maße. Dies zeigt ableistische Sichtweisen auf Behinderung, die allgemein mit einem ‚weniger fähig sein‘ assoziiert wird (vgl. Kapitel 2.5)⁶⁸. Das Absprechen von Fähigkeiten entzieht zudem Verantwortung für den Gruppenprozess. In allen Gruppen bestimmen zum Teil intuitive Fähigkeitsvermutungen die Interaktion so stark, dass keine Chance besteht, Vermutungen tatsächlich zu überprüfen. Auch von der ambivalenten Sonderform der ‚besonderen Rücksichtnahme‘ sind vor allem behinderte Gruppenteilnehmer*innen und betroffen.⁶⁹

Christian nimmt zwar auch auf die ‚Prüfung‘ der Studierenden Rücksicht und vermutet Schwierigkeiten bei der Organisation eines gemeinsamen Treffens. Dies ist jedoch im Material die einzige Ausnahme dieser Art im Vergleich zu einer Fülle anderer Beispiele. Dabei zeigt Christians Rücksichtnahme auch die Ambivalenz dieser Typusausprägung. Rücksicht ist auch ein Resultat von Empathie, des Zurückstellens eigener Interessen und der Beachtung der Interessen des Gegenübers. Alles zusammen ist für einen gelingenden Gruppenprozess notwendig. Problematisch wird diese Rücksicht nur dann, wenn sie paternalistisch und hierarchieherstellend geschieht oder vorhandene Fähigkeiten abspricht. Gelöst werden kann dieses Problem nicht vollständig, da inklusive Gruppen immer auch Teil einer Leistungsgesellschaft sind, was sich beispielsweise auch im antinomischen Verhältnis von Inklusion und der Selektionsfunktion von Schule zeigt (vgl. Kapitel 2.1). Außerdem waren auf der anderen Seite auch die Koordinationsprobleme der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘ durch die fehlende Thematisierung eines Unterstützungsbedarfs mit verursacht. Offenheit im Diskurs, wie zum Beispiel explizites Nachfragen nach den Bedürfnissen einer Person oder der Angemessenheit von Rücksichtnahme, aber auch ein Hinweis auf unnötige Rücksicht oder vorhandenen Unterstützungsbedarf können hier helfen, Klarheit zu schaffen. Ein offener Austausch und gegenseitige Sensibilisierung können die Folge sein. Beides erfordert ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit und ein Bewusstsein für ableistische Mechanismen und deren Einfluss sowie Auswirkung auf Gruppen.

Insgesamt bestätigt die Typisierung der Zuschreibungen, die in der Gruppentypik angedeutet ist, die Tendenz, dass Behinderung in den interpretierten Gruppen die zentrale Differenz darstellt und ableistische Tendenzen immer wieder zu finden sind. Sie zeigen sich vor allem darin, dass behinderten Menschen implizit oder explizit Fähigkeiten abgesprochen werden bzw. den Studierenden implizit oder explizit Fähigkeiten zugeschrieben werden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Sturm und Wagner-Willi (2013a, S. 143; 2016, S. 86), die für den inklusiven Schulbereich eine Reproduktion gesellschaftlicher Separation nachweisen (vgl. Kapitel 2.3). Sie unterscheiden die kommunikative und die konjunktive Dimension von Inklusion (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2012, o. S.) und stellen dementsprechend an anderer Stelle fest:

„Während auf der expliziten Ebene z. B. durch die Aufgabenstellung oder die Gruppierung um den Tisch alle Anwesenden an dem Geschehen beteiligt sind, werden in konjunktiver Hinsicht Differenzen und soziale Prozesse der Exklusion erkennbar“ (Sturm & Wagner-Willi 2015 a, S. 71).

Ähnliches ist in den interpretierten Gruppen ebenfalls nachzuweisen: Auf expliziter Ebene bleiben während der ganzen Zeit alle Mitglieder formal beteiligt. Selbst bei Schwierigkeiten im

68 Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen von Sturm (2018a, S. 60) sowie Lindmeier und Ehrenberg (2019), in denen zugeschriebene Leistungen eine wesentliche Rolle zum Beispiel bei dem Grad an Freiheit im Unterricht oder die verstärkte Kontrolle oder Zuständigkeit bestimmten pädagogischen Personals mit sich bringen.

69 Auch im Material von Allan (1999, S. 41) findet sich diese ambivalent rücksichtsvolle Form in der Interaktion zwischen behinderten und nicht behinderten Schüler*innen.

Gruppenprozess wird niemand explizit ausgeschlossen, dennoch zeigt sich Exklusion in Form von Verantwortungszug oder einem Absprechen von Fähigkeiten, aber auch in einem Zurückweisen von Verantwortung.

Als **Ergebnis der zusammenfassenden Interpretation** kann festgehalten werden, dass inklusive Gruppen ähnlich strukturiert sind und ihre Zusammenarbeit konstruieren wie andere Gruppen auch. Insofern kann auch Inklusion im Sinne einer umfassenden Beteiligung und Teilhabe aller Gruppenmitglieder so umgesetzt werden, wie eine Zusammenarbeit in Gruppen allgemein gelingen kann.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass behinderte Menschen in Gruppen durch das *doing difference* stärker von Ausschluss bedroht sind, vor allem dann, wenn Differenzen verschleiert und implizite Ausschlussprozesse verharmlost werden. Den nicht behinderten Menschen wird tendenziell die Verantwortung für das Gelingen des Gruppenprozesses zugesprochen. Dennoch können inklusive Gruppen auch in der Lage sein, unter Beteiligung aller Gruppenmitglieder ein gelungenes Projektergebnis zu erarbeiten und dabei Differenzen persönlicher oder inhaltlicher Art produktiv, zum Teil im Sinne eines *undoing difference* zu bearbeiten. So wurden in das Sample dieser Untersuchung zwar gerade die zwei Gruppen aufgenommen, die große Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit hatten; alle anderen acht Gruppen kamen jedoch ohne größere Unterstützung zu einem Projektergebnis.

Die gleichzeitige Relevanz und Irrelevanz sozialer Unterscheidungen des *un/doing difference* zeigt sich vor allem am Ende der Zusammenarbeit in den Gruppen. Hier wirken die Gruppenzugehörigkeit und der gemeinsam bewältigte und erarbeitete Projekthalt so, dass die Differenzkategorie Behinderung im Sinne des *undoing difference* nicht vollzogen wird, während gleichzeitig die tendenziell ableistische Verantwortungsverteilung in den Gruppen zum *doing difference* führt.

Unter intersektionaler Perspektive weist die Rekonstruktion in einem Fall nach, dass auch Männlichkeit als Differenzkategorie gegenüber Behinderung in den Hintergrund geraten kann bzw. differenzverstärkend wirkt.

Die Ergebnisse machen implizite Zusammenhänge auf der Ebene der Gruppenprozesse einer Reflexion zugänglich und bestätigen zum Teil die Ergebnisse der rekonstruktiv-praxeologischen (Inklusions-)Forschung. Es finden sich zum Beispiel ebenfalls die von Sturm und Wagner-Willi herausgearbeiteten Dimensionen von Inklusion auf der expliziten und auch der impliziten Ebene sowie den gegenseitigen Konstruktionsprozess einer Zusammenarbeit, an dem alle Gruppenmitglieder gleichermaßen beteiligt sind (vgl. Wagner-Willi 2018).

Die Studie zeigt aber auch Tendenzen, dass vereinzelt auch Studierende von Differenzmarkierungen und Ausschluss bedroht sein können, indem ihnen die Fähigkeit zur Moderation und Verantwortungsübernahme abgesprochen wird, indem sie so zurückhaltend im Gruppendiskurs agieren, dass ihnen Einflussmöglichkeiten verloren gehen und indem ein besonderes Zugehörigkeitsbedürfnis zur Gruppe rekonstruiert werden kann. Dieser Befund kann nicht an bestimmten Differenzkategorien festgemacht werden und belegt die Notwendigkeit der Betrachtung von Differenz unter relativen und radikalen Gesichtspunkten, zumal auch Gruppenmitglieder mit Behinderung ausgesprochen hohe Verantwortung haben.

Diese Ergebnisse unterstreichen zusätzlich den Befund, dass die Prozesse in Gruppen, in denen behinderte und nicht behinderte Menschen zusammenarbeiten, sich nicht grundsätzlich von anderen Gruppen unterscheiden. Insofern erscheint eine Weiterführung der vorliegenden Studie dahingehend sinnvoll, die Ergebnisse mit Gruppen ohne die ausgewiesene Differenzkategorie Behinderung zu vergleichen und die dort ablaufenden Prozesse der *un/doing difference* zu analysieren.

9.5 Ergebnis: Verantwortungsverteilung als gegenseitiger Zuschreibungsprozess

Das nachfolgende Schema fasst die dargestellten Ergebnisse auf einer grafischen Ebene zusammen. Es dient dazu, die Ausführungen zu bündeln und die unterschiedlichen Faktoren und Bedingungen mit ihren theoretischen Bezügen untereinander komprimiert darzustellen. Kern des Schemas ist die Theorie integrativer Prozesse (vgl. Kapitel 3.7), die ausdrücklich Gemeinsamkeit und Differenz in den Fokus nimmt. Die interaktionelle Ebene ist rot hervorgehoben, da auf dieser Ebene die unmittelbare Praxis der Gruppen verortet ist, die im Fokus der vorliegenden Arbeit stand. In blauen Puzzle-Teilen sind die in der Interpretation herausgearbeiteten Faktoren zusammengefasst, die in allen Fällen die Zusammenarbeit beeinflussten. Auf der institutionellen Ebene sind beispielsweise die divergenten Erfahrungsräume aufgrund von Zugehörigkeit zu den Institutionen der WfbM oder der Universität verortet, aber auch die institutionell ermöglichten interaktiven Erfahrungsräume des gemeinsamen Seminars im Sinne des Konzepts, aber auch der reduzierten Studierendenzahl in dem Seminar gegenüber anderen Seminaren, die Unterstützung der Teilnahme behinderter Teilnehmerinnen durch Arbeitsbefreiung oder Assistenz bei Wegen usw. Auf der gesellschaftlichen Ebene spielen die unterschiedlichen Differenzkategorien im Sinne gesellschaftlicher normativer Zuschreibungen eine Rolle. Auf der innerpsychischen Ebene finden sich die Faktoren, die dem Individuum zugeordnet werden können. Dies sind die rekonstruierten Selbstzuschreibungen, aber auch die Fremdzuschreibungen, die sich die Gruppenmitglieder zu eigen machen.

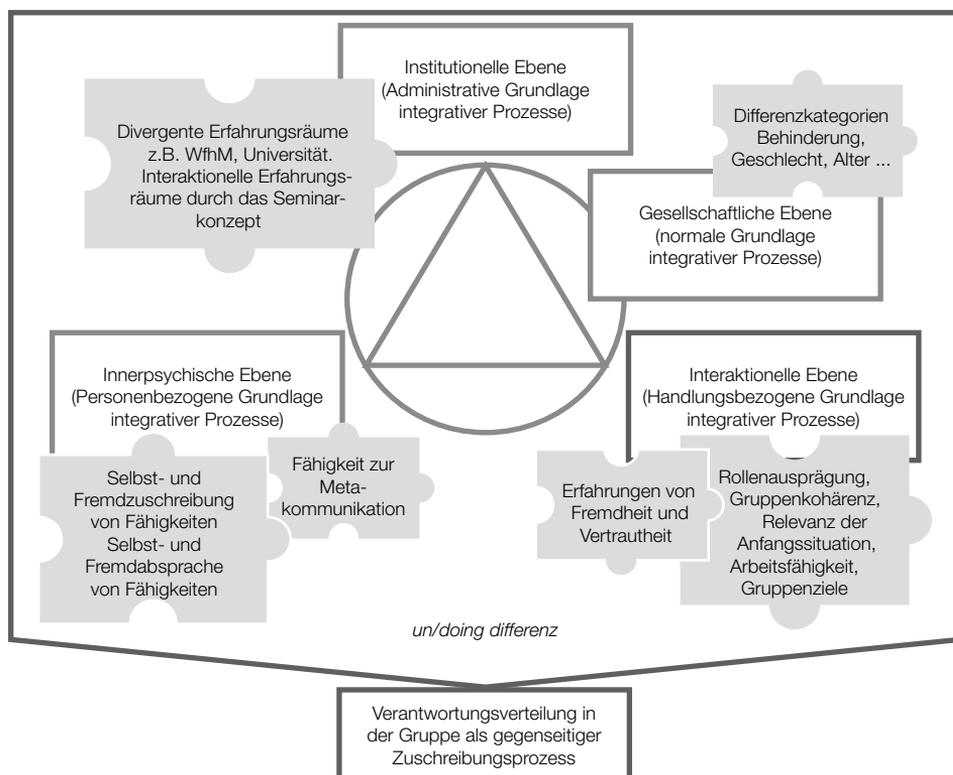


Abb. 8: Der Prozess der inklusiven Zusammenarbeit

Eine herausgehobene Rolle spielt die Fähigkeit zur Metakommunikation, die allerdings erst ihre Wirkung entfaltet, wenn sie auf der interaktionellen Ebene zum Einsatz kommt, auf der die Gruppe in den Erfahrungen von Fremdheit und Vertrautheit die Rollenausprägung, Gruppenkohärenz, Arbeitsfähigkeit, Gruppenziele konstituiert. In dem hier skizzierten Rahmen beeinflussen alle vier Ebenen des Modells integrativer Prozesse das *un/doing difference* in den analysierten Gruppen und führen zu einer Verantwortungsverteilung als gegenseitigem Konstruktions- und Zuschreibungsprozess.

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen die Relevanz einer dialektischen Betrachtung von Differenz in den Diskussionen um Inklusion. Einerseits wirkt sich die Differenzkategorie Behinderung in allen vier Fällen im Sinne einer relativen Differenz aus, ein Ergebnis, das auf inklusive Gruppen übertragen werden kann. Diese Auswirkungen unterscheiden sich im Sinne der radikalen Differenz auf der individuellen Ebene jedoch voneinander. Im Sinne des *un/doing difference* wirken, ohne die Komplexität der ablaufenden Gruppenprozesse vollständig beschreiben zu können, Behinderung und andere Differenzkategorien, Gruppenzusammengehörigkeit und Projektinhalt ineinander verschränkt differenzverstärkend oder -minimierend.

Durch die Studie konnten wesentliche Bedingungen für die verschiedenen Ebenen eines gelingenden Gruppenprozesses in inklusiven Gruppen herausgearbeitet werden, die sich an den Faktoren in Abbildung 7 orientieren und die an dieser Stelle abschließend dargestellt werden sollen. Sie beziehen sich – zusammenfassend im Titel der Arbeit ausgedrückt – auf die Notwendigkeit der Herstellung von Gemeinsamkeit und der Bearbeitung von Differenz innerhalb der Gruppe.

- Wesentlich ist eine explizite Thematisierung der innerhalb der Gruppe auf der individuellen Ebene vorhandenen fachlichen und methodischen Ressourcen, Fähigkeiten und inhaltlichen Vorstellungen im Sinne der Herstellung eines kommunikativen Erfahrungsraums. Der Austausch über diese beiden Aspekte ist eine Voraussetzung für das Herstellen eines gemeinsamen Arbeitszusammenhangs und ein Gelingen des Gruppenprozesses. Damit werden auch die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass der Inhalt der Projektarbeit relevanter und gegebenenfalls gemeinschaftsstiftender Teil des Gruppenprozesses werden kann.
- Ebenso ist eine in der Gruppe vorhandene Fähigkeit zur Metakommunikation hilfreich, die Differenzen explizit macht, sodass sie in der Gruppe verhandelt werden können. Diese Fähigkeit zur Metakommunikation kann innerhalb der Gruppe Sicherheit vermitteln und ist in Gruppen insbesondere bei der Thematisierung von Hilfe- und Unterstützungsbedarfen angemessen, aber auch bei der Thematisierung inhaltlicher und methodischer Verantwortlichkeiten. Hier ist ein offener, wertschätzender, interaktiver Raum notwendig, der Differenzen anerkennt, ohne sie zu verschleiern oder die hierarchieherstellende Dimension der Anerkennung unreflektiert zu lassen.
- In inklusiven Gruppen ist von durch die institutionelle Ebene begründeten, divergenten Erfahrungsräumen auszugehen. Diese haben Einfluss auf die Zusammenarbeit und es ist innerhalb einer inklusiven Gruppe notwendig, eine Art der Bearbeitung dieser Erfahrungsräume zu finden. Ebenso können auf institutioneller Ebene interaktive Erfahrungsräume geschaffen werden, die diese Bearbeitung begünstigen.
- Weiterhin hilfreich ist ein Bewusstsein für die normativen Wirkmechanismen der unterschiedlichen Differenzkategorien in Gruppenprozessen im Sinne relativer Differenz auf gesellschaftlicher Ebene. Dazu zählen neben den klassischen Differenzkategorien Herkunft, Milieu, Geschlecht, Alter und Behinderung zum Beispiel auch das Selbstverständnis als zukünftige Sonderpädagogin oder als Mensch mit Behinderung. Gleichzeitig gilt es auch ein Bewusstsein für radikale Differenz im Sinne der Individualität jeder Person zu behalten.

- Ausreichende zeitliche und methodische Ressourcen auf der interaktionellen Ebene zur Herstellung einer Gruppenidentität in heterogenen Gruppen sind von Bedeutung. So kann Vertrauen innerhalb der Gruppe wachsen und Fremdheitserfahrungen können in ausreichendem Maße berücksichtigt werden, divergierende Erfahrungsräume kommunikativ geteilt werden.
- Durch eine für die Arbeitsfähigkeit notwendige Rollenklärung und ausgehandelte und vorhandene Gruppenziele kann das gemeinsame Thema ins Zentrum des Gruppenprozesses rücken.

All diese Faktoren führen zu einer Verantwortungsverteilung in der Gruppe als gegenseitigem Zuschreibungsprozess. Die Studie zeigt weiterhin, dass sowohl die Modelle und Methoden der Gruppendynamik und der Sozialpsychologie als auch die Erkenntnisse der Wissenssoziologie über die impliziten und expliziten Dimensionen von Inklusion dabei helfen können, das *un/doing difference* einer inklusiven Gruppe zu beschreiben und so einer Reflexion zugänglich zu machen.

10 Fazit und Folgerungen für die Praxis inklusiver Gruppen

Die vorliegende Arbeit zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen ist darauf ausgerichtet, die impliziten handlungsleitenden Sinnstrukturen in den Gruppen herauszuarbeiten. Dazu wurde zunächst der theoretische Fokus auf die Begriffe Inklusion, Behinderung, Differenz, Intersektionalität und Ableismus gelegt, denen gemeinsam ist, dass sie sich auf die Interaktion zwischen Menschen auswirken. Die dargestellten Theorien nehmen vor allem die Bearbeitung von Differenz und die Wirkung unterschiedlicher Differenzkategorien im Sinne des *un/doing difference* in den Blick. Hierbei wurde der Fokus gemäß dem Forschungsgegenstand der Arbeit sowie ihrer Verankerung in der Sonderpädagogik besonders auf die Differenzkategorie Behinderung gelegt.

Um einen weiteren Theoriezugang an das Material anlegen zu können, der nicht die Bearbeitung bestimmter Differenzkategorien im Blick hat, sondern eher auf die Herstellung und Bearbeitung von Gemeinsamkeit – im Sinne eines *un/doing community* – gerichtet ist, beschäftigte sich die Arbeit daran anschließend mit Forschungsansätzen und Modellen zur expliziten Reflexion und Erklärung von Gruppenprozessen.

Hirschauer & Boll weisen auf die Komplexität und die begriffliche Vielfalt der Kategorisierungen menschlicher Humandifferenzierung hin, ebenso wie auf die Verschränkung von Differenzierungen im konkreten Interaktionsvollzug (vgl. 2017, 7ff). Vor diesem Hintergrund erscheint – um die Analyseperspektive nicht zu verengen – der Begriff des *un/doing community* für die Analyse inklusiver Gruppenprozesse eine sinnvolle Ergänzung zum Begriff des *un/doing difference*. Der Zugang der Studie über die Differenztheorie und die Theorien der Gruppendynamik und Sozialpsychologie hatte von Anfang an einen sowohl differenz- als auch gemeinschaftsbezogenen Fokus. Zwar ist Differenz ein relationaler Begriff, mit dem sich auch Zugehörigkeiten beschreiben ließen, dennoch steht diese Bedeutung der Wortherkunft nach nicht im Fokus. Das Gleiche gilt für die meisten bisherigen Studien der rekonstruktiv-praxeologischen (Inklusions-)Forschung, die vor allem das *doing difference* fokussieren. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen aber, dass in inklusiven Gruppen sowohl das *un/doing difference* – im Sinne einer Differenzbearbeitung zum Beispiel der Kategorie Behinderung – als auch das *un/doing community* – im Sinne der Herstellung oder Auflösung von Gemeinsamkeit über die Gruppenprozesse und den Projektinhalt – rekonstruierbar sind. Die Nutzung beider Begriffe ist bei einer präzisen Beschreibung der Gruppenprozesse in inklusiven Gruppen auch deshalb notwendig, da sie in der konkreten Gruppenpraxis eine Rolle spielen.

Community und *difference* sind nicht unabhängig voneinander zu denken, da zum Beispiel das *doing community* ein *undoing difference* zur Folge hat, wenn beispielsweise Gemeinschaft über den Projektinhalt hergestellt wird. Ein *undoing community* bedingt ein *doing difference* in Bezug auf die gesamte Projektgruppe, wenn beispielsweise die Projektarbeit in der unvollständigen Gruppe begonnen wird und die Ergebnisse anschließend nicht kommunikativ geteilt werden. Dieses *doing difference* in Bezug auf einen Teil der Gruppe kann aber auch ein *doing community* für den anderen Teil der Gruppe bedeuten, was wiederum die Komplexität von Gruppenprozessen und Differenzierungen zeigt.

Die Forschungsfrage der Studie richtete sich auf die Gruppenprozesse in inklusiven Kleingruppen und wurde in drei leitenden Fragen konkretisiert, die auf die Verantwortungsverteilung in den Gruppen, die Herstellung von Gemeinsamkeiten, auf kommunikative und konjunktive Erfahrungsräume sowie auf Differenzen und ihre Bearbeitung zielten.

Der methodische Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der dokumentarischen Methode, um die impliziten Sinnstrukturen herauszuarbeiten. Im empirischen Teil der Arbeit wurde in vier rekonstruktiven Fallstudien die Zusammenarbeit in vier inklusiven Projektgruppen in den Fokus der Interpretation gerückt und der Frage nach den Gruppenprozessen in diesen Fällen nachgegangen. Die rekonstruierten Orientierungen wurden sinngenetisch typisiert und soziogenetisch interpretiert. In einem weiteren Interpretationsschritt wurde der Umgang mit Fähigkeitszuschreibungen und dem Absprechen von Fähigkeiten fallübergreifend sinngenetisch typisiert und soziogenetisch im Hinblick auf die Differenzkategorie Behinderung interpretiert.

Die Studie zeigt, dass die Verantwortungsverteilung in der Gruppe das Ergebnis eines gegenseitigen Zuschreibungsprozesses ist. Verantwortung wird nicht nur von Gruppenmitgliedern übernommen, sondern sie wird ihnen auch überlassen. Jedes Gruppenmitglied ist in diesen Prozess aktiv eingebunden, indem es Verantwortung übernimmt, abgibt, entzieht oder zurückweist und sich mit den Zuschreibungen von ‚verantwortlich‘ oder ‚weniger verantwortlich‘ identifiziert. Die Verantwortungs- und Rollenverteilung findet in den ersten Minuten der Zusammenarbeit statt und verändert sich dann im Verlaufe der Zusammenarbeit einer Gruppe kaum noch. Dieses Ergebnis weist einmal mehr auf die Relevanz der Anfangssituation hin.

Ableistische Prozesse spielen in den Gruppen der Studie insofern eine Rolle, als den Teilnehmer*innen mit Behinderung die Hauptverantwortung nicht überlassen wird bzw. sie von ihnen auch nicht übernommen wird. Gründe können hier gegenseitige Fähigkeitszuschreibungen oder auch die Absprache von Fähigkeiten sein. Ebenso scheinen manche Teilnehmer*innen mit Behinderung ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen zu müssen. Das Absprechen von Fähigkeiten in Bezug auf die behinderten Teilnehmer*innen findet sich in den hier interpretierten Gruppen unter anderem im Hinblick auf eine ambivalente besondere Rücksichtnahme, die in vermuteten nicht vorhandenen Fähigkeiten begründet sein könnte. Ambivalent ist diese Rücksichtnahme oder Zuschreibung deshalb, weil Rücksicht einerseits durch Empathie oder das Beachten der Interessen anderer begründet sein kann, andererseits aber auch aufkotroyiert werden kann. Diese Prozesse können auch als *doing difference* in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung beschrieben werden. Nicht rekonstruiert werden kann dagegen, dass sich inklusive Gruppen durch die alleinige Wirkung der Differenzkategorie Behinderung auszeichnen. Es zeigte sich stattdessen, dass die individuellen Eigenschaften der Teilnehmer*innen die Herstellung von Gemeinsamkeit und die Bearbeitung von Differenz beeinflussen.

In Bezug auf die Herstellung von Gemeinsamkeit – das *doing community* – arbeiteten analog zu den in der rekonstruktiv-praxeologischen (Inklusions-)Forschung herausgearbeiteten Dimensionen von expliziter und impliziter Inklusion alle vier Gruppen auf der expliziten Ebene zusammen. Auf der impliziten Ebene gelang es, in zwei Fällen von Anfang an Gemeinsamkeiten in Form von konjunktiven und kommunikativen Erfahrungsräumen herzustellen, die in einem Fall auch auf der persönlichen Ebene verortet waren und sich im anderen Fall auf den thematischen Rahmen der Projektarbeit bezogen. In den vorliegenden Gruppen bestätigt sich das Ergebnis der Sozialpsychologie, dass stärker heterogene Gruppen mehr Zeit benötigen, um ein konstruktives Miteinander zu entwickeln. Differenzminimierend wirkte zum Teil der über die Projektarbeit hergestellte konjunktive Erfahrungsraum oder die metakommunikative Bearbeitung von Differenzen. Gerade am Ende der gemeinsamen Arbeit wirkten jedoch in allen vier Gruppen auch die Gruppenzugehörigkeit und der Projektinhalt im Sinne des *doing community*, neben dem zum Teil weiterhin wirksamen *doing difference*.

Die Arbeit formuliert abschließend wesentliche Bedingungen einer gelingenden inklusiven Zusammenarbeit. Diese beziehen sich vor allem auf die Bedeutung der expliziten Thematisierung

der fachlichen und methodischen Ressourcen der Gruppe, genauso wie die der – unter Berücksichtigung der adressierenden und hierarchieherstellenden Dimension der Anerkennung – Thematisierung von Hilfe- und Unterstützungsbedarfen und die kommunikative Bearbeitung divergenter Erfahrungsräume. In der Terminologie der dokumentarischen Methode kann dies als die Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume bezeichnet werden, in der Gruppendynamik mit dem Begriff der Metakommunikation. Weiterhin wirken sich ein Bewusstsein für die normativen Wirkmechanismen von Differenzkategorien sowie ausreichende zeitliche und methodische Ressourcen auf der interaktionellen Ebene begünstigend auf eine gelingende Zusammenarbeit aus.

Die Arbeit zeigt dabei auch, dass die ‚klassischen‘ Modelle zu Gruppenprozessen oder der Zusammenarbeit in Gruppen – wie zum Beispiel das Konzept der ‚themenzentrierten Interaktion‘ von Cohn oder auch das ‚Modell integrativer Prozesse‘ von Reiser et al. – sich auf aktuelle Konzepte wie Differenz, Ableismus oder Inklusion beziehen lassen. Die Arbeit verbindet die Themen Inklusion und Gruppe und leistet eine Verknüpfung der Rekonstruktion impliziter Orientierungen inklusiver Zusammenarbeit in Kleingruppen mit den anwendungsbezogenen und explizit reflexiven sozialpsychologischen Modellen und professionellen pädagogischen Konzepten zur Zusammenarbeit in Gruppen. Analytisch-reflexive Theorien, die benötigt werden, um hierarchisierende Differenzherstellung und Machtstrukturen zu reflektieren, sind auch deshalb mit professionellen pädagogischen Konzepten und anwendungsbezogenen Theorien und Modellen zu verbinden, um die notwendige Handlungsfähigkeit der Pädagogik in inklusiven Prozessen trotz genauer Analyse zu gewährleisten.

Die Ergebnisse zeigen, dass es in inklusiver Interaktion für alle Beteiligten im *un/doing difference* unterschiedliche Möglichkeiten der Differenzminimierung und -verstärkung gibt; dies betrifft zum Beispiel die Entstehung konjunktiver Erfahrungsräume, die Herstellung kommunikativer Erfahrungsräume oder aber auch die Verfestigung divergenter Erfahrungsräume. In diesen Erfahrungsräumen zeigen sich ebenfalls die unterschiedlichen Handlungsspielräume in Bezug auf das *un/doing community*.

Für eine weitergehende Forschung ist, wie bereits angedeutet, eine genauere Erforschung von Praktiken des *undoing difference* oder das *doing community* von Interesse, „denn die interaktive Herstellung von Positionierungen, Zugehörigkeiten und Differenzen impliziert, dass hier Handlungsspielräume vorhanden sind“, in denen „soziale Differenzen im (pädagogischen) Alltag in unterschiedlicher Weise vollzogen werden können“ (Lindmeier 2018, S. 31).

Ebenso erscheint ein systematischer Vergleich von Rekonstruktionen mit den reflexiven Einschätzungen der Gruppenmitglieder gewinnbringend, um zu überprüfen, inwieweit die impliziten Orientierungen reflexiv zugänglich gemacht werden können oder ob sie möglicherweise in Teilen doch reflexiv zugänglich sind. Erste Hinweise für ein solches Vorgehen geben die im Rahmen der Seminarevaluation durchgeführten Expert*inneninterviews und Gruppendiskussionen.

Weiterhin ist ein systematischer Gruppenvergleich im Sinne eines Vergleichs von stärker homogenen und heterogenen Gruppen in Bezug auf Alter, Geschlecht und Behinderung nötig, um eine umfassende soziogenetische Typenbildung durchführen zu können. Gegebenenfalls könnten so herausgearbeitet werden, ob sich Rassismus oder Sexismus analog zu Ableismus ebenfalls in den Gruppen zeigt und welche Zuschreibungsprozesse damit verbunden sind.

Auch die Ansätze von Hitzler (vgl. 2018) zur Untersuchung der Interaktion von Personen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung und ihre Frage danach, was passiert, wenn die gewöhnlichen Erwartungen an Interaktionen durchbrochen werden, könnten mit dieser Studie

verbunden werden. Denn auch im hier vorliegenden Material sind Momente der Irritation der Erwartungen nachzuweisen, die als divergente Erfahrungsräume rekonstruiert wurden, wenn beispielsweise stark persönliche Inhalte thematisiert werden und sich „flexibilisierte Gewöhnlichkeitsvorstellungen“ (Hitzler 2018, S. 64) in der kommunikativen Überwindung dieser Divergenzen entwickeln können.

Die im Material an wenigen Stellen rekonstruierten Sequenzen, die an Assistenznehmer- und -empfängersituationen erinnern, könnten mit Doblaws & Messmers (2018) oder Williams (vgl. 2011, S. 37ff) Ergebnissen in Verbindung gebracht werden, die die Teilhabe in Hilfeplangesprächen oder „Support Talk“ (Williams 2011, S. 223) analysieren, in denen es tatsächlich um die Interaktion zwischen Assistenznehmer und -empfänger geht. Williams untersucht ebenso aber auch Interaktionen in Selbstvertretungsgruppen, in Interviews oder in inklusiven Forschungsgruppen, die anschlussfähig an die Forschungsperspektive dieser Studie sein könnten.

Vor allem aber ist die Erforschung von Gruppen notwendig, in denen alle Teilnehmer*innen Behinderungserfahrung haben, sowie von Gruppen ohne die Relevanz der Differenzkategorie Behinderung. Gruppenprozesse und Prozesse des *un/doing difference* oder des *un/doing community* in diesen Gruppen sind mit den Ergebnissen dieser Arbeit und auch mit den Arbeiten der rekonstruktiv-praxeologischen (Inklusions-)Forschung zu vergleichen und in Beziehung zu setzen. Bisher gibt es in diesem Forschungsbereich noch keine Ergebnisse dazu, wie Differenzbearbeitungen, aber auch die Herstellung von Gemeinsamkeit in Interaktionen vollzogen werden, in denen die Differenzkategorien Behinderung oder ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ nicht von vornherein reifiziert werden.

Wissenschaft hat nicht die Aufgabe, für die praktische Umsetzung ihrer Ergebnisse zu sorgen, dennoch „steht Inklusionsforschung in enger Verbindung zur Praxis“ (Hummrich 2017, S. 165). Es bleiben also die Fragen derjenigen, die vor die Aufgabe gestellt sind, Inklusion in Gruppen umzusetzen und die Frage danach, welche Schlüsse aus den Ergebnissen gezogen werden können.

Insgesamt plädiert die Arbeit dafür, die Themen Inklusion und Gruppe stärker zusammenzudenken. Dies ist nicht nur in inklusiven Seminar Kleingruppen (wie im Fall dieser Studie) hilfreich, sondern kann auch für die Arbeit verschiedenster inklusiver Gruppen gewinnbringend sein, etwa in inklusiver partizipativer Forschung⁷⁰, bei inklusiven Tagungen, in Ausschüssen und Gremien oder anderen Zusammenhängen. Zumeist befinden sich solche Gruppen in einer ähnlichen Situation wie die interpretierten Gruppen dieser Studie und müssen die Antinomie aus „Universalisierung und Individualisierung“ (Dietrich 2017, S. 182) bearbeiten. Inklusive Arbeitsgruppen haben in der Regel eine relativ hohe Verbindlichkeit, die inklusive Zusammenarbeit ist ausdrücklich erwünscht und die individuelle Teilnahme an einer Gruppe kann durch thematische oder personenbezogene Interessen gesteuert sein. Es ist auch davon auszugehen, dass sich in inklusiven Arbeitsgruppen ähnliche divergente oder gemeinsame Orientierungen sowie die Differenz- und Gemeinsamkeitskonstruktionen finden lassen wie in den interpretierten Gruppen dieser Studie.

70 Ein Ansatz, in dem es ebenfalls darum geht inklusive Erfahrungen zu sammeln, ist die partizipative bzw. inklusive Forschung von und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, die vor allem einem emanzipatorischen Anspruch folgt (vgl. Schuppener et al. 2016, S. 13) und die Frage thematisiert, „wem produziertes akademisches Wissen nutzen soll“ (ebd.). Walmsey und Johnson (2016, S. 9) bezeichnen diesen Forschungsansatz als eine Bewegung und geben dem emanzipatorischen Anspruch Vorrang gegenüber einer forschungsmethodischen Fundierung. In inklusiven Forschungsprojekten versuchen inklusive Gruppen aus Forscher*innen sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten, sich relevanten Fragen gemeinsam anzunähern und in inklusiven ‚Forschungsgruppen‘ auszuwerten (vgl. Kreamer 2016; Kohlmann & Goldbach 2016).

Erste Anknüpfungspunkte für eine praktische Umsetzung inklusiver Zusammenarbeit bieten die in Kapitel 9.5 formulierten Bedingungen einer gelingenden Zusammenarbeit. Diese rufen dazu auf, inklusive Prozesse reflexiv zu begleiten, die aktive Handlungsfähigkeit aller Beteiligten zu berücksichtigen und für die gegenseitigen Zuschreibungen von Fähigkeiten, aber auch das gegenseitige Absprechen von Fähigkeiten zu sensibilisieren. Werden diese in der Begleitung einer inklusiven Gruppe explizit gemacht, können sie ins Bewusstsein der Gruppe rücken. Ebenso kann Metakommunikation dazu hilfreich sein. Auch Lindmeier et al. weisen schon im Jahr 2000 in Bezug auf integrative Erwachsenenbildung darauf hin, Unsicherheit und Differenz mit allen Beteiligten – auch unter Vorbildfunktion zum Beispiel der Kursleiter*innen und – explizit und metakommunikativ zu klären (vgl. 2000, S. 123). Eine ähnliche Vorgehensweise arbeitet Williams heraus (vgl. 2011, S. 228ff). Gerade die Fähigkeit zur Metakommunikation ist jedoch in allen Zusammenhängen, in denen es um die Zusammenarbeit von Menschen geht, nicht selbstverständlich, sodass hier an inklusive Gruppen ein hoher Anspruch formuliert wird.

Zudem konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet werden, dass die Verantwortungsverteilung und die Herstellung von Gemeinsamkeiten und Differenzen ein interaktioneller Prozess der Gruppe ist, an dem alle Gruppenmitglieder aktiv beteiligt sind. Die Herstellung von Gemeinsamkeit und geteilter Verantwortung kann also nicht ausschließlich von einer einzelnen Person oder einem Teil der Gruppe übernommen werden, sondern alle Mitglieder tragen dafür einen Teil der Verantwortung. Auch die Relevanz der Anfangssituation, in der die Gruppe Vertrauen entwickelt und die Verantwortung verteilt, wurde herausgearbeitet. In diesem Zusammenhang bestätigt sich die Gültigkeit und Relevanz des Modells der Entwicklungsspirale in Arbeitsgruppen (vgl. Kapitel 3.7). Vor dem Hintergrund, dass heterogene Gruppen mehr Zeit für die Entwicklung einer Gruppenidentität benötigen, erscheint es sinnvoll, Gruppen gerade zu Beginn mit genügend Ressourcen in Bezug auf Zeit, Struktur und Sicherheit auszustatten.

Die herausgearbeiteten Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit können möglicherweise dazu beitragen, dass in der reflektierten Praxis inklusiver Zusammenarbeit scheinbare Selbstverständlichkeiten und bestehende Gewohnheiten überdacht werden und zu einem inklusiven Miteinander führen, das Differenzen zulässt und auch ein Verständnis dafür weckt, dass in einer inklusiven Zusammenarbeit nicht alle Beteiligten zur gleichen Zeit über die gleichen Fähigkeiten verfügen müssen⁷¹. Dazu, wie dies in der konkreten Umsetzung aussehen kann und welche weiteren Ansätze bei der Gestaltung inklusiver Prozesse zielführend sind, gibt es bereits einige aus der Praxis entwickelte Umsetzungsvorschläge; zum Beispiel beschreibt Niediek (2018) Ideen für inklusive Zusammenarbeit unter der Berücksichtigung von Aufgabenteilung, digitaler Zusammenarbeit, Vorbereitung und Zusammenarbeit in Arbeitstreffen sowie Fortbildung und Qualifizierung. Williams (2011) arbeitet aus ihrem Material „Implications for practice“ heraus, die dabei helfen sollen, inklusive Interaktionen zu unterstützen und behinderten Menschen maßgebliche Rollen und Aufgaben in inklusiver Zusammenarbeit zukommen zu lassen. Auch in der Seminarreihe ‚Gemeinsam lernen‘, in der das vorliegende Material erhoben wurde, wurden dazu Erfahrungen gesammelt und zusammengestellt (vgl. Meyer & Lücke 2018). Der Verein biv – die Akademie für integrative Bildung (2012) bietet unter dem Titel ‚Bildungsveranstaltungen barrierefrei‘ konkrete Leitfäden für methodisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung an.

Letztlich ist jede Gruppe vor die Aufgabe gestellt, eigene Formen der konkreten Zusammenarbeit zu finden. So schließt diese Arbeit mit der ausdrücklichen Hoffnung, Impulse für eine

71 Wer die Ergebnisse dieser Arbeit oder die herausgearbeiteten Kriterien in inklusiven Bildungsangeboten nutzen möchte, findet dazu im Anhang eine leicht verständliche Zusammenfassung der Arbeit und Tipps für die Zusammenarbeit in (inklusive) Gruppen.

bewusste und reflektierte Zusammenarbeit in Gruppen geben zu können – ob diese Gruppen nun als inklusiv bezeichnet werden oder nicht, da sich Fähigkeitszuschreibungen, konjunktive oder divergente Erfahrungsräume, Gemeinsamkeiten und Differenzen potenziell in allen Gruppenzusammenhängen finden lassen.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, Bernd (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ahrbeck, Bernd (2016). *Inklusion – ein unerfüllbares Ideal?.* In Rolf Göppel & Bernhard Rauh (Hrsg.), *Inklusion: Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung* (S. 46-60). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Allan, Julie (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools* (Studies in Inclusive Education): *Insiders, Outsiders and Deciders*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Altrichter, Herbert & Gstettner, Peter (1993). *Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 16 (26), 67-83.
- Amann, Andreas (2003). *Vergemeinschaftungsmuster – Zugehörigkeit und Individualisierung im gruppenspezifischen Raum*. In Angelika Berghaus, Jörg Burmeister, Jochen Eckert, Oliver König, Ingrid Krafft-Ebing, Eva Krebs-Roubicek, Dankwart Matzke, Brigitte Mittelstein Scheid, Jürgen Ott & Bernhard Strauß (Hrsg.), *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, Band 39 (S. 201-219). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Amling, Steffen & Hoffmann, Nora Friederike (2013). *Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14 (2), 179-198.
- Antons, Klaus; Amann, Andreas; Clausen, Gisela; König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2004). *Gruppenprozesse verstehen: Gruppendynamische Forschung und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Antons, Klaus (2009). *Die dunkle Seite von Gruppen*. In Cornelia Edding & Klaus Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis* (S. 324-355). Weinheim u.a.: Beltz.
- Antons, Klaus (2011). *Praxis der Gruppendynamik: Übungen und Techniken*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Arens, Susanne; Fegter, Susann; Hoffarth, Britta; Klingler, Birte; Machold, Claudia; Mecheril, Paul; Menz, Margarete; Plößer, Melanie & Rose, Nadine (2013). *Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs*. In Paul Mecheril; Susanne Arens; Susann Fegter; Britta Hoffarth; Birte Klingler; Claudia Machold; Margarete Menz; Melanie Plößer & Nadine Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7-27). Wiesbaden: Springer VS.
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy & Akert, Robin (2014). *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Babilon, Rebecca (2018). *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Dissertation Universität Koblenz-Landau. Zugriff am 7.9.2018 <https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/1682>
- Bender, Saskia; Heinrich, Martin; Lübeck, Anika (2017): *Zur Notwendigkeit der reflexiven Übergangsgestaltung von Einzelfallorientierung und Universalismus im inklusiven Unterricht. Professionstheoretische Analysen zur veränderten Differenzbearbeitung in der neuen Akteurskonstellation der inklusiven Schule*. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Tanja Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S.337-352). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bernasconi, Tobias & Böing, Ursula (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bielefeldt, Heiner (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Zugriff am 21.08.2017 http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf3.pdf
- Bielefeldt, Heiner (2011). *Auslaufmodell Menschenwürde?. Warum Sie in Frage steht und warum wir sie verteidigen müssen*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Bierhoff, Hans-Werner (2000). *Sozialpsychologie: ein Lehrbuch*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer Verlag.
- biv – die Akademie für integrative Bildung (2012). *Bildungsveranstaltungen barrierefrei. Leitfaden für methodisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung* Wien: Eigenverlag. Zugriff am 16.08.2018 http://biv-integrativ.at/fileadmin/user_upload/pdfs/bildungsveranstaltungen_barrierefrei.pdf
- Blyth, Craig (2017). *Diskurse über Behinderung in Großbritannien: Geschichte, Behindertenrechtsbewegung und akademischer Diskurs*. *Zeitschrift für Inklusion – Gemeinsam leben*, 1, 32-40.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas; Plate, Elisabeth & Tiedeken, Peter (2014): *Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen?* In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser & Frederik Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit* (S. 19 -24). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Böing, Ursula & Köpfer, Andreas (2017). Schullassistenten aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenzbedarf. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 127-136). Weinheim: Beltz Verlag.
- Bohnsack, Ralf (1998). Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In Dirk Siefkes, Peter Eulenhöfer, Heike Stach & Klaus Städtler (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen* (S.104-121). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2001). Dokumentarische Methode. In Theo Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu ihrem Wissen? – Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 326-345). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (S. 241-270). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Booth, Tony (2008). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In Andreas Hinz; Ingrid Körner & Ulrich Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 53-73). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Booth, Tony (2011). *Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für die pädagogische Praxis*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Branner, Rebecca (2003). *Scherz Kommunikation unter Mädchen. Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Bruner, Jerome Seymour (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin u.a.: Berlin Verlag & Pädagogischer Verlag Schwann.
- Buchner, Tobias (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, Tobias (2015). *Mediating Ableism: Border work and resistance in the biographical narratives of young disabled people*. Zeitschrift für Inklusion, 2. Zugriff am 24.02.2017 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/272>
- Buchner, Tobias; Pfahl, Lisa & Traue, Boris (2015). *Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen*. Zeitschrift für Inklusion, 2. Zugriff am 08.05.2016 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015): *Intersektionalität und reflexive Inklusion*. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (2), 165-175.
- Clausen, Gisela (2004). *Arbeitsfähigkeit von Gruppen – Ein Begriff mit unscharfen Randbereichen*. In Klaus Antons, Andreas Amann, Gisela Clausen, Oliver König & Karl Schattenhofer. (Hrsg.), *Gruppenprozesse verstehen: Gruppendynamische Forschung und Praxis* (S. 312-338). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloerkes, Günther (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Edition S.
- Cohn, Ruth (1993). *Es geht ums Anteilnehmen: die Begründerin der TZI zur Persönlichkeitsentfaltung*. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder.
- Cohn, Ruth (2004). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine*. In *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Crenshaw, Kimberlé (1995). *Mapping the Margins: Intersektionalität, Identity Politics, and Violence against Woman of Color*. In Kimberlé Crenshaw; Neil Gotanda; Gary Peller & Kendall Thomas (Hrsg.), *Critical Race Theory. The key writings that formed Movement* (S. 257-383). New York: New Press.
- Crott, Helmut (1979). *Soziale Interaktion und Gruppenprozesse*. In Theo W. Herrmann; Werner T. Tack & Franz E. Weinert (Hrsg.), *Kohlhammer-Standards Psychologie: Basisbücher und Studententexte: Teilgebiet Sozialpsychologie*. Stuttgart u. a.: Kohlhammer Verlag.

- Curdt, Wiebke (2011). Reflexion zur Rolle des Forschers – machtvoll-machtlos. In Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.), *Forschungsfälle Methode? Partizipative Forschung im Diskurs. Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB. 18.-19. November 2010 (Kassel) (S. 22-36)*. Leipzig: DIFGB.
- Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen; Moldenhauer, Anna; Oehme, Andreas & Platte, Andrea (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Dederich, Markus (2014). Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss. *Behinderte Menschen*, 1, 47-53.
- Degele, Nina & Winker, Gabriele (2007). Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Zugriff am 21.08.2017 <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/degelewinker/>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.) (2005). *ICF, Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Köln: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information.
- Dietrich, Fabian (2017). Inklusion im Mehrebenensystem: Überlegungen und explorative Analysen zur Einführung der ‚Inklusiven Schule‘ aus der Perspektive einer rekonstruktiven Governanceforschung. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Tanja Sturm (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge (S.181-195). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Dlugosch, Andrea (2009). Kritische Anfragen an das Konzept. In Mina Schneider-Landolf, Jochen Spielmann & Walter Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI) (S. 237-241)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dobslaw, Gudrun (2016): Teilhabe als kommunikativer Austauschprozess. In Markus Schäfers & Gudrun Wansing (Hrsg.), *Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Hilfesystem und Lebenswelt (S.166-182)*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Dobslaw, Gudrun & Messmer, Heinz (2018). Zwischen Zumutung und Entmündigung – Partizipation von Menschen mit Behinderung in trialogischen Teilhabesettings. In Gudrun Dobslaw (Hrsg.), *Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge (S. 67-88)*. Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- Eberwein, Hans & Sasse, Ada (1998). *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderebegriff*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Edding, Cornelia (2009). Kleingruppenforschung – Geschichte, aktueller Stand, Bedeutung für die Praxis. In Cornelia Edding & Karl Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis (S. 47-75)*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Edding, Cornelia & Schattenhofer, Karl (Hrsg.) (2009). *Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Ehrenberg, Katrin & Lindmeier, Bettina (2019): *Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtsettings mit Schullassenz. In Leontiy, Halyna & Schulz, Miklas (Hrsg.), Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elseberg, Anika; Sturm, Tanja; Wägener, Benjamin & Wägener-Willi, Monika (2016). *Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungsdifferenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe I*. In Tanja Sturm, Andreas Köpfer & Benjamin Wägener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung (S. 170-179)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Elseberg, Anika (2017). *Zum Potential der Dokumentarischen Videointerpretation - Exemplarische Sequenzanalyse zur Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Deutschunterricht der Sekundarstufe I*. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Tanja Sturm (Hrsg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge (S.273-286). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Ewinkel, Carola & Hermes, Gisela (Hrsg.) (1992). *Geschlecht: behindert. Besonderes Merkmal: Frau: Ein Buch von behinderten Frauen*. Neu-Ulm: Ag SPAK.
- Fend, Helmut (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, Georg (1998). *Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik*. In Anne Hildeschied & Irtraud Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle (S. 19-35)*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Fornefeld, Barbara (2008). *Verantwortung für Menschen mit Behinderung im Wandel der Zeit*. In Barbara Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik (S. 14-30)*. München: Reinhardt Verlag.
- Fornefeld, Barbara (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. 5., aktualisierte Auflage*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Friske, Andrea (1995). *Als Frau geistig behindert sein. Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischen Handeln*. München u.a.: Reinhardt Verlag.
- Fritzsche, Bettina (2012). Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In Norbert Ricken & Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 181-206). Wiesbaden: Springer VS.
- Geissler, Karlheinz A. (2005). *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte*. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Weiterbildung: Training).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2015). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen*. Frankfurt: GEW.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glenn, Phillip (2003). *Laughter in interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Göhlich, Michael; Reh, Sabine & Tervooren, Anja (2013): *Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil*. Zeitschrift für Pädagogik, 59 (5), 639-643.
- Goffman, Erving (1975). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Gollwitzer, Mario & Schmitt, Manfred (2009). *Sozialpsychologie kompakt: Mit Online-Materialien*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Greitemeyer, Tobias (2012). *Grundriss der Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hackbarth, Anja (2017a). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen: Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hackbarth, Anja (2017b). *Schülerkooperation in inklusiven und exklusiven Schulformen*. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Tanja Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S.196-210). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Hauser, Mandy; Schuppener, Saskia; Kreamsner, Gertraud; Koenig, Oliver & Buchner, Tobias (2016). *Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich*. In Tobias Buchner, Oliver Koenig, Saskia Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsamkeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S.278-289). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Heintel, Peter (2008). *Betrifft: Team: dynamische Prozesse in Gruppen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2004). *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermes, Gisela (2015). *Mehrdimensionale Diskriminierung*. In Theresia Degener & Elke Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 253-268). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Herzmann, Petra; Merl, Thorsten; Panagiotopoulou, Argyro, Rosen, Lisa & Winter, Julia (2017): *»Auszeit« vom inklusiven Unterricht. Erste Ergebnisse zu differenzkonstruierenden Praktiken aus ethnographischen Feldstudien in Nordrhein-Westfalen*. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Tanja Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S.261-272). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Herrle, Matthias (2013). *Ermöglichung pädagogischer Interaktionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hintner, Regina, Middlekoop, Theo & Wolf-Hollander, Janny (2009). *Partizipierend Leiten*. In Mina Schneider-Landolf, Jochen Spielmann & Walter Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 183-188). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hinz, Andreas (2002). *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* Zeitschrift für Heilpädagogik, 53 (9), 354-362.
- Hinz, Andreas (2003). *Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung*, 48, 330-347.
- Hinz, Andreas (2008). *Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte*. In Andreas Hinz; Ingrid Körner & Ulrich Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 33-52). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, Andreas (2013). *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. Zeitschrift für Inklusion, 1. Zugriff am 21.08.2017 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>
- Hirschauer, Stefan (2001). *Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung*. In: Bettina Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 208-235). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hirschauer, Stefan (2014). *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. Zeitschrift für Soziologie, 43 (3), 179-191.

- Hirschauer, Stefan & Boll, Tobias (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In Hirschauer, Stefan (Hrsg.) (2017), *Un/doing Difference. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7-26). Weilerswist: Velbrück Verlag.
- Hirschberg, Marianne (2015). Die überaus fähige Lehrkraft. Zur Wirkungsweise von Ableism in der Subjektivierung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Zugriff am 21.08.2017 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/274>
- Hirschberg, Marianne & Köbsel, Swantje (2017): Behindertenbewegung/en, Menschenrechte und die UN-Behindertenrechtskonvention. *Zeitschrift für Inklusion – Gemeinsam leben*, 1, 4-15.
- Hirschberg, Marianne & Köbsell, Swantje (2018). Replik auf den Text von Katharina Walgenbach: Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?. In Oliver Musenberg, Judith Riegert & Teresa Sansour (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 91-104). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Hitzler, Sarah (2018). Interaktion zwischen Personen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung. Eine konversationsanalytische Untersuchung zur Rolle der Herstellung von „Gewöhnlichkeit“ In Gudrun Dobslaw (Hrsg.), *Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 43-66). Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- Hummrich, Merle (2017). Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft – Eine Rahmung. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Tanja Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S.165-180). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e. V. – ISL (2016). *Ableismus erkennen und begegnen. Strategien zur Stärkung von Selbsthilfepotenzialen*. Zugriff am 22.09.2017 http://isl-ev.de/attachments/article/1687/ISL-Able-Ismus_Brosch%C3%BCre.pdf
- Jacob, Jutta; Köbsell, Swantje & Wollrad, Eske (Hrsg.) (2010). *Gendering Disability: Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: Transcript.
- Jeltsch-Schudel, Barbara (2017). Herausforderung Erkenntnisgewinn bei komplexen Themen: Intersektionalität als konzeptuelle Basis? In Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (DIFGB). *Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB*. 10.-11. November 2016 (Kassel). Band 7. Leipzig: DIFGB.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuscheck, Ingo (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, Gabriele; Kreie, Gisela; Kron, Maria & Reiser, Helmut (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: DJI Verlag.
- Klinger, Cornelia & Knapp, Gudrun-Axeli (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht »Rasse«/Ethnizität. In Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp & Birgit Sauer (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (S. 19-41). Frankfurt/Main u.a.: Campus-Verlag.
- Köbsell, Swantje (2010). *Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper*. In Jutta Jacob; Swantje Köbsell & Eske Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability: Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 17-34). Bielefeld: Transcript.
- Köbsell, Swantje (2015a). Disability studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In Irmaud Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 116-128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Köbsell, Swantje (2015b). *Disability Studies in Education*. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Zugriff 17.02.2017 <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275/258>
- Köhler, Sina-Mareen (2012). *Freunde, Feinde oder Klassenteam? – Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, Oliver (2004). *Einleitung*. In Klaus Antons, Andreas Amann, Gisela Clausen, Oliver König & Karl Schattenhöfer (Hrsg.), *Gruppenprozesse verstehen: Gruppendynamische Forschung und Praxis* (S. 11-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohlmann, Karen & Goldbach, Anne (2016). *Gemeinsam Forschen. Kultur für ALLE*. In Tobias Buchner, Oliver Koenig, Saskia Schuppener (Hrsg.) *Inklusive Forschung. Gemeinsamkeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 111-124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Kothoff, Helga (Hrsg.) (1996). *Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krauthausen, Raul (2016). *6 Dinge, die man wissen sollte, wie es ist, mit einer Behinderung zu leben*. Zugriff am 21.08.2017 <http://raul.de/allgemein/6-dinge-die-man-wissen-sollte-wie-es-ist-mit-einer-behinderung-zu-leben/#comments>

- Kremser, Gertraud (2016). „Weil sie mir immer eingeredet haben, es geht nicht“ – Biographische Erzählungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in (totalen) Institutionen. In Tobias Buchner, Oliver Koenig, Saskia Schuppener (Hrsg.) *Inklusive Forschung. Gemeinsamkeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S.100-111). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Kronauer, Martin (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In Martin Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24-58). Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Zugriff am 21.08.2017 <https://www.die-bonn.de/doks/2010-weiterbildungsverhalten-01.pdf>
- Kronauer, Martin (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In Reinhard Burtcher; Eduard Jan Ditschek; Karl-Ernst Ackermann; Monika Kil & Martin Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17-25). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kubisch, Sonja (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langmaack, Barbara (2009). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI*. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Langmaack, Barbara & Braune-Krickau, Michael (2010). *Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch*. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Langthaler, Werner & Schiepek, Günter (1997). *Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen: Beiträge zu einer systemwissenschaftlichen orientierten Psychologie der Gruppe*. Münster: LIT.
- Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina & Lübeck, Anika (Hrsg.) (2017): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Leidmedien (o.J.). *Begriffe über Behinderung von A bis Z*. Zugriff am 20.09.2017 <http://leidmedien.de/begriffe/>
- Lewin, Kurt (1917). *Kriegslandschaft*. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 12, 440-447.
- Lewin, Kurt (1982). Kurt-Lewin-Werkausgabe. Hrsg. von Carl-Friedrich Graumann ; Bd. 4. Bern. HuberLevine, John & Moreland, Richard. (1994). *Group Socialization: Theory and Research*. *European Review of Social Psychology*, 5, 305-336.
- Lindmeier, Bettina & Ehrenberg, Katrin (2017). »In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.« – Schulassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S.137-149). Weinheim: Beltz Verlag.
- Lindmeier, Bettina & Junge, Alice (2017). Rekonstruktive Forschungsansätze als Instrument zur Erhellung der Adressat/inn/enperspektive in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (1), 9-19.
- Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian; Ryffel, Gaby; Skelton, Rick (2000). *Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich*. Herausgegeben von Jutta Schöler. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Lindmeier, Bettina & Lindmeier, Christian (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lindmeier, Bettina; Meyer, Dorothee & Kielhorn, Simone (2013). *Gemeinsam Lernen – Seminare unter Beteiligung von Menschen mit einer geistigen Behinderung*. In Karl-Ernst Ackermann; Reinhard Burtcher; Eduard Jan Ditschek; Monika Kil & Martin Kronauer (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Behindertenpädagogik* (S. 231-240). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Lindmeier, Bettina & Meyer, Dorothee (2016). *Verschiedenheit der Teilnehmer_innen als Ausgangspunkt einer diversitätssensiblen Hochschule*. In Clemens Dannenbeck; Carmen Dorrance; Anna Moldenhauer; Andreas Oehme & Andrea Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 312-328). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Lindmeier, Bettina, Meyer, Dorothee & Junge, Alice (2017). *Entwicklung diversitätssensibler Hochschulen: Theoretische und empirische Zugänge*. In Birgit Lütje-Klose, Mai-Anh Boger, Benedikt Hopmann & Phillip Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band 1* (S. 265-273). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Lindmeier, Christian (1993). *Behinderung – Phänomen oder Faktum?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lindmeier, Christian. (2013a). *Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorien einer inklusionsorientierten Pädagogik*. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58 (2), 170-186.
- Lindmeier, Christian. (2013b). *Das aktuelle Thema: Intersektionalität*. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58 (2), 119-120.
- Lindmeier, Christian (2016a). *Das aktuelle Thema: Ableismus*. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (2), 119-120.
- Lindmeier, Christian (2018). *Differenz, Inklusion, Nicht-/Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). *Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft*. *Erziehungswissenschaft* 26, 51, 7-16. Zugriff am 12.03.2017 http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_51.pdf

- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lück, Helmut (1996). Die Feldtheorie und Kurt Lewin: eine Einführung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Lück, Helmut (2009). Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Luhmann, Niklas (1995). Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag. Zugriff am 25.09.2017 https://www.cybertech.swiss/research/references/Luhmann_2008/soziologische-aufklaerung-6-1.pdf
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001). Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten. In Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-24). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1995). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Klostermann Verlag.
- Maskos, Rebecca (2010a). Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. Arranca, 43. Zugriff am 21.08.2017 <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism>
- Maskos, Rebecca (2010b). A-Z Lexikon. Ableism. Zugriff am 13.03. 2017 <https://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/service/lexikon/a/ableism>
- Maskos, Rebecca (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Zugriff am 21.08.2017 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>
- Mecheril, Paul & Plößer, Melanie (2009). Differenz und Pädagogik. In Rita Casale; Sabina Larcher; Jürgen Oelkers & Sabine Andresen (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart* (S. 194-208). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Meißner, Hannah (2015). *Studies in Ableism*. Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Zugriff am 21.08.2017 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>
- Meuser, Michael (2013). Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (S. 223-240). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Meyer, Dorothee (2013). *Gemeinsam lernen – Universitätsseminare für behinderte Menschen und Studierende. Sonderpädagogische Förderung heute*, 58, 178-202.
- Meyer, Dorothee (2014). Lernerfahrung in heterogenen Gruppen als Beitrag zu inklusiver Lehrerbildung. In Michael Lichtblau; Daniel Blömer; Ann-Kathrin Jüttner; Katja Koch & Michaela Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 170-185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Meyer, Dorothee (2017). Inklusive Seminare: „Politik lebt vom Mitmachen“. Zugriff am 07.09.2018: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusive-politisch-bilden/241078/inklusive-seminare-politik-lebt-vom-mitmachen?p=all>
- Meyer, Dorothee; Lücke Mia (2018). *Inklusive politische Bildung – Umsetzung und Lernerfahrungen*. In Langer, Anke (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S.145-152). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Micus-Loos, Christiane; Plößer, Melanie; Geipel, Karen & Schmeck, Marike (2014). „... für mich gibt es dann entweder die Familienschiene oder die Karriereschiene...“ – zur Bedeutung normativer Anforderungen in beruflichen Orientierungen junger Frauen. *Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 6 (3), 94-109. Zugriff am 04.12.2017 <http://www.budrich-journals.de/index.php/gender/article/viewFile/18548/16154>
- Mills, Theodore (1971). *Soziologie der Gruppe*. München: Juventa Verlag.
- Montagstiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011). *Index vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxisbuch*. Berlin: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Musenberg, Oliver (2015). *Geistige Entwicklung*. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 213–218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Musenberg, Oliver (2016). *Zum Verhältnis von Didaktik und Differenz*. In Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 11-32). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Musenberg, Oliver; Riegert, Judith & Sansour, Teresa (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Nerdinger, Friedemann; Blickle, Gerhard & Schaper, Niclas (2014). *Arbeits- und Organisationspsychologie (Lehrbuch mit Online-Materialien)*. Berlin: Springer Verlag.
- Niediek, Imke (2018). *Alle machen mit – aber wie? Gemeinsame Arbeitsprozesse in inklusiven Gruppen*. In Gudrun Dobslaw (Hrsg.), *Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 129-142). Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- Nohl, Arnd-Michael (2013a). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, Arndt-Michael (2013b). *Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation*. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arndt-Michael Nohl, (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271- 293). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Oermann, Lisa (2006). *Mitwirkung in Werkstätten für behinderte Menschen: Eine Bestandsaufnahme*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hannover.
- Pfahl, Lisa (2014). *Ableism. Behinderung und Befähigung auf der Spur*. Zugriff am 21.08.2017 http://isl-ev.de/attachments/article/1166/B-%20Vortrag%20Lisa%20Pfahl_Ableism-Behinderung%20und%20Befa%CC%88higung%20auf%20der%20Spur.pdf
- Plößer, Melanie (2010). *Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen*. In Fabian Kessl (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Plößer, Melanie (2013). *Diversity*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 60-63. Zugriff am 21.08.2017 <http://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/1640/2687>
- Prenzel, Annedore (2006). *Pädagogik und Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (1. Auflage 1993). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja & Wohrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Ratz, Christoph (Hrsg.) (2010). *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Rauh, Berhard (2010). *Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Problem und deren Prävention*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren.
- Rauh, Bernhard (2016). *Melancholische Anmerkungen zu archaischen Zügen des sonderpädagogischen Inklusionsdiskurses*. In Rolf Göppel & Bernhard Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Zwischen idealistischer Förderung, individueller Förderung und institutioneller Herausforderung* (S. 207-218). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Reichenstein, Martin Frederik (2016). *Teilhabe an der digitalen Gesellschaft? Über (vorgelagerte) Barrieren bei/in der Nutzung digitaler Medien durch Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung*. *Teilhabe*, 55 (2), 80-85.
- Reiser, Helmut (1991). *Wege zur Integration und Irrwege*. In Alfred Sander & Pete Raidt (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Integration* (S. 13-33). Saarbrücken u.a.: Röhrig Verlag.
- Reiser, Helmut (2002). *Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder*. *Behindertenpädagogik*, 41 (4), 402-417.
- Reiser, Helmut (2003). *Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden?* *Sonderpädagogische Förderung*, 4, 305-312.
- Reiser, Helmut (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Reiser, Helmut (2009). *TZI als pädagogisches Konzept*. In Mina Schneider-Landolf, Jochen Spielmann & Walter Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 209-212). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reiser, Helmut; Deppe-Wolfinger, Helga & Prenzel, Annedore (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988*. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.
- Reiser, Helmut & Lotz, Walter (1995). *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (2007). *Differenz: Verschiedenheit, Andersheit, Fremdheit*. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 56-69). Weimar u.a.: Metzler Verlag.
- Ricken, Norbert & Reh, Sabine (2014). *Relative und radikale Differenz – Herausforderungen für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern*. In Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe & Sabine Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Fehlern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25-46). Bielefeld: transcript Verlag.
- Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld. Transcript.
- Riegert, Judith & Musenberg, Oliver (Hrsg.) (2015): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Roth, Wolfgang (2011). *C. G. Jung verstehen: Grundlagen der analytischen Psychologie*. Ostfildern: Patmos-Verlag.

- Saal, Fredi (1992). Warum sollte ich jemand anderes sein wollen? Erfahrungen eines Behinderten. Gütersloh: Jakob van Hoddis Verlag.
- Sader, Manfred (2008). Psychologie der Gruppe. Weinheim u.a. Beltz Juventa.
- Sander, Alfred (2002). Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In Birgit Warzecha (Hrsg.), Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie (S. 59-68). Münster: LIT Verlag.
- Sander, Alfred (2003). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. Sonderpädagogische Förderung, 4, 313-329.
- Sandner, Dieter (2013). Die Gruppe und das Unbewusste. Berlin u.a.: Springer Verlag.
- Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (1994). Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte, Theorien, Analysen. Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Soziologie, Pädagogik, Psychologie).
- Schattenhofer, Karl (1992). Selbstorganisation und Gruppe: Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Gruppen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schattenhofer, Karl (2009a). Was ist eine Gruppe? Verschiedene Sichtweisen und Unterscheidungen. In Cornelia Edding & Karl Schattenhofer (Hrsg.), Handbuch. Alles Über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis (S. 16-46). Weinheim u.a.: Beltz.
- Schattenhofer, Karl (2009b). Selbststeuerung von Gruppen. In Cornelia Edding & Karl Schattenhofer (Hrsg.), Handbuch. Alles Über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis (S. 437-466). Weinheim u.a.: Beltz.
- Schattenhofer, Karl & König, Oliver (2012). Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Schattenhofer, Karl & Weigand, Wolfgang (Hrsg.) (1998). Die Dynamik der Selbststeuerung: Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schindler, Raoul (1971). Die Soziodynamik in der therapeutischen Gruppe. In Annelise Heigl-Evers (Hrsg.), Psychoanalyse und Gruppe (S. 21-32). Göttingen: Vandengoeck & Ruprecht.
- Schlee, Jörg (2008). Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe – ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, Axel (2004). Doing Peer Group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schmidt-Hertha; Bernhard & Tippelt, Rudolf (2011). Typologien. Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34 (1), 23-35.
- Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen & Zitterbarth, Walter (Hrsg.) (2009). Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul & Esser, Elke (2005). Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Schulz von Thun, Friedemann (2001). Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schuppener, Saskia, Buchner, Tobias & Koenig, Oliver (2016). Einführung in den Band: Zur Position Inklusiver Forschung. In Tobias Buchner, Oliver Koenig, Saskia Schuppener (Hrsg.), Inklusive Forschung. Gemeinsamkeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen (S. 13-23). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Seifert, Monika (2016). „Leben im Quartier“ – Menschen mit Lernschwierigkeiten als AkteurInnen im Kontext eines teilhabeorientierten Forschungsprojektes. In Tobias Buchner, Oliver Koenig, Saskia Schuppener (Hrsg.), Inklusive Forschung. Gemeinsamkeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen (S. 125-136). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Speck, Otto (2008). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sperber, Werner (2009). Struktur – Prozeß – Vertrauen. In Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen & Zitterbarth, Walter (Hrsg.), Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen (S. 176-182). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stahl, Eberhard (2012). Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Stürmer, Stefan & Siem, Birte (2013). Sozialpsychologie der Gruppe. München u.a.: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sturm, Tanja (o.j.). Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. Zugriff am 04.12.2017 https://www.fhnw.ch/ppt/content/prj/T999-0364/ppt_prj_profileview
- Sturm, Tanja (2007). Etablierung organisierter Reflexionen in der Schule. Untersuchung der Möglichkeiten einer subjektwissenschaftlichen Gestaltung von Schule mithilfe pädagogischer Schulentwicklung und Feedback. Schulentwicklung in Forschung und Praxis. Hamburg: Verlag Dr Kowac.
- Sturm, Tanja (2010a). Differenzkonstruktionen im Kontext unterrichtlicher Praktiken. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In Joachim Schwohl & Tanja Sturm (Hrsg.), Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung (S. 141-158). Bielefeld: transcript Verlag.
- Sturm, Tanja (2010b). Steuergruppen von Schulnetzwerken: Gestaltungsmöglichkeiten durch Distinktionen in Erweiterungsprozessen. Forum Qualitative Sozialforschung, 11, 3, Zugriff am 07.09.2018: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/19214>
- Sturm, Tanja (2011). Inklusion als unterrichtliches Moment. Erziehung und Unterricht, 161 (7+8), 796-803.

- Sturm, Tanja (2013a). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 131-146. Zugriff am 22.09.2017 http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10291
- Sturm, Tanja (2013b). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In Jürgen Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 274-294). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja (2014). Unterrichtsliche Praktiken der (Re)Produktion von Differenz in der Freiarbeit. In Michael Lichtblau; Daniel Blömer; Ann-Kathrin Jüttner; Katja Koch & Michaela Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 275-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Sturm, Tanja (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 223-234). Opladen u.a.: Budrich Verlag.
- Sturm, Tanja (2016). Differenzen als Bezugspunkt unterrichtlicher Handlungspraxis. In Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 69-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2018a). (Leistungs-)differenzen in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In Martin Bittner, Andrea Bossen, Jürgen Budde & Georg Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 51-66). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Sturm, Tanja (2018b). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251-266). Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag.
- Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2015a). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender*, 7 (1), 64-78.
- Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2015b). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16 (2), 231-248.
- Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In Vera Moser & Birgit Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 75-89). Weinheim u.a.: Beltz Juventa Verlag.
- Swlika, Anne (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In Karim Feiredooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169-176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tervooren, Anja (2001). Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt & Anja Tervooren (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 201-218). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Tervooren, Anja & Pfaff, Nicole (2018). Inklusion und Differenz. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31-44). Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag.
- Tschuschke, Volker (1997). Gruppenentwicklung – unverzichtbar für gruppentherapeutische Effekte? In Werner Langthaler & Günter Schiepek (Hrsg.), *Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen* (S. 183-196). Münster: Lit Verlag.
- Tuckman, Bruce W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63, (6), 384-399.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO Ministry of Education.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO Ministry of Education.
- UNICEF (2013). *The State of the World's Children (Report on Children with Disabilities)*. New York: UNICEF.
- Wagner-Willi, Monika (2013). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 133-155). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wagner-Willi, Monika (2018). Schülerinnen und Schuler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 315-330). Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Zugriff am 21.08.2017 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32>
- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31. Zugriff am 21.08.2017 <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>

- Waldschmidt, Anne (2015). Disability Studies als interdisziplinäres Forschungsfeld. In Theresa Degener & Elke Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 334-344). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Walgenbach, Katharina (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In Johannes Bilstein, Jutta Ecarus & Edwin Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung Herausforderungen für Erziehung und Bildung* (S. 113-130). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Walgenbach, Katharina (2012a). Intersektionalität – eine Einführung. Zugriff am 21.08.2017 <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>
- Walgenbach, Katharina (2012b). Diversity Education – eine kritische Zwischenbilanz. *Neue Praxis*, 3, 242-254.
- Walgenbach, Katharina (2015a). Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 291-305). Opladen u.a.: Budrich Verlag.
- Walgenbach, Katharina (2015b). Intersektionalität. *Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (2), 121-136.
- Walgenbach, Katharina (2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Walgenbach, Katharina (2018a). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?. In Oliver Musenberg, Judith Riegert & Teresa Sansour (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 11-42). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Walgenbach, Katharina (2018b). Replik. In Oliver Musenberg, Judith Riegert & Teresa Sansour (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 143-157). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Walmsley, Jan & Johnson, Kelley (2016) Vorwort. In Tobias Buchner, Oliver Koenig & Saskia Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsamkeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 9-12). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Weber, Max (1904). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 19 (1), 22-87.
- Weber, Max (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr Verlag.
- Weisser, Jan (2018). Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 93-108). Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag.
- Werning, Rolf (2010). Inklusion. Herausforderungen, Widersprüche, und Perspektiven. *Lernchancen* 13, 78, 4-9.
- Werning, Rolf & Löser, Jessica (2012). Inklusion. In Rolf Werning, Rolf Balgo, Winfried Palmowski & Martin Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 295-315). München: Oldenbourg Verlag.
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München u.a.: Ernst Reinhard Verlag.
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, Vol 9, No. 1. (Feb., 1995), (S. 8-37). Zugriff am 7.9.2018 <http://www.csun.edu/~snk1966/Doing%20Difference.pdf>
- Williams, Val (2011). *Disability and Discourse. Analysing Inclusive Conversation with People with Intellectual Disabilities*. Chichester: Wiley – Blackwell
- Williams, Val (2016). Being a researcher with intellectual disabilities: the hallmarks of inclusive research in action. In Tobias Buchner, Oliver Koenig, Saskia Schuppener (Hrsg.) *Inklusive Forschung. Gemeinsamkeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S.231-246). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Wocken, Hans (2012). Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift Für Inklusion*, (4). Abgerufen am 31.05.2018 <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81>
- Wolbring, Gregor & Yumakulov, Sophya (2015). Education through an Ability Studies Lens. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Zugriff am 21.08.2017 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/278>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Das TZI-Dreieck	61
Abb. 2:	Ebenen integrativer Prozesse	66
Abb. 3:	Entwicklungsspirale in Lern- und Arbeitsgruppen nach TZI	68
Abb. 4:	Tabellarische Zusammenfassung der Orientierungen	269
Abb. 5:	Gruppentypik	280
Abb. 6:	Verantwortungsverteilung als gegenseitiger Konstruktions- und Zuschreibungsprozess.	282
Abb. 7:	Zuschreibungstypik	291
Abb. 8:	Der Prozess der inklusiven Zusammenarbeit	299

Anhang

Transkriptionsregeln (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 399f)

]	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
[Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
(.....)	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

Begriffsinventar der Diskursanalyse

Eröffnung (Proposition)

Der Begriff der Proposition bezeichnet eine Aussage, die ein für den Orientierungsrahmen des Sprechers oder der Sprecherin relevantes Thema erstmalig in einem Diskurs einbringt und es gewöhnlich auch in Ansätzen ausführt. Er bezieht sich auf eine Aussage, die von den anderen Gruppenmitgliedern aufgenommen wird und durch deren Reaktion zu einem gemeinsamen Diskussionsthema macht (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 176). Zum Auffinden von Propositionen in einem Diskurs nennt Przyborski (2004, S. 64) folgendes Merkmal: „Es finden sich also in der Regel dort Propositionen, wo ein neues Thema beginnt“ (ebd.). Vorausgehende Konklusionen sind ebenfalls Hinweise auf Propositionen. Das Ende einer Proposition wird mit einem Hörersignal oder anderen Formen der Bezugnahme markiert, die zeigen, dass die Gruppenmitglieder die Äußerung aufgenommen haben (vgl. ebd., S. 65). Ergänzende Stellungnahmen zu aufgeworfenen propositionalen Gehalten werden als Anschlussproposition bezeichnet.

Elaborationen

Eine Elaboration ist eine Form der Fortführung oder der ergänzenden Stellungnahme einer Proposition und stellt dies oft auf eine allgemeinere Basis (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 176). In einer Elaboration können positive und negative Gegenhorizonte aufscheinen, sie können eine Proposition argumentativ erweitern, exemplifizieren oder differenzieren. Es können auch Differenzierungen, Antithesen, Oppositionen und Divergenzen elaboriert, das heißt ausgeführt, werden (vgl. Przyborski 2004, S. 69).

Exemplifizierung

Mit dem Begriff der Exemplifizierung wird, dem Wortursprung von Exempel folgend, eine Erzählung bezeichnet, die mit Hilfe von Beispielen ein Thema weiter konkretisiert (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 176). Eine Exemplifizierung ist ebenfalls eine Fortführung eines propositionalen Gehaltes.

Differenzierung

Eine Differenzierung, ebenso eine Fortführung, weist auf einen bestimmten Aspekt des Themas oder der Orientierung hin und grenzt damit die Reichweite der Proposition ein. Eine Differenzierung modifiziert die Orientierung und findet sich dort, wo eine Gruppe den Kern einer Orientierung herausarbeitet. Manchmal sind Differenzierungen aber auch im Vorfeld eines antithetischen oder oppositionellen Austausches zu finden. Was auf einer oberflächlichen Ebene wie eine Differenzierung aussieht, beispielsweise „sagen wir mal so“ oder „ja, aber...“, kann auch einen Gegenhorizont eröffnen (vgl. Przyborski 2004, S. 69f).

Validierung

Eine Validierung ist eine eindeutige Bestätigung der vorangegangenen Proposition oder auch des vorangegangenen Interaktionszuges. Im Gegensatz zur Elaboration steckt in einer Validierung kein neuer Orientierungsgehalt, sondern sie bezieht sich auf den Diskurs (vgl. Przyborski 2004, S. 70f). Przyborski (ebd., S. 171) weist auf eine Form der Validierung hin, die zur Rekonstruktion von Orientierungen selten explizit interpretiert wird, die allerdings dazu dient, Aussagen über die Interaktionsform in einer Gruppe zu machen und Rückschlüsse auf eine Haltung zu einem Thema zu ziehen:

„In Folge einer immanenten Nachfrage bzw. Themeninitiierung beobachten wir häufig eine kurze Äußerung, die auch metakommunikative Funktion hat, z. B. die Validierung eines Themas mit „Ja“ oder „Also“. Oft wird auch gleich losgelegt, seltener das Thema abgeklärt, z. B. „meinst du jetzt ...“. Diese knappen Validierungen enthalten auf der Ebene des Dokumentsinns die Bereitschaft, sich im Rahmen der Gruppendiskussion auf das Thema einzulassen. Explizit wird dieser Aspekt kaum interpretiert, da er selten viel zur Analyse der Orientierungen beiträgt“ (ebd.).

Ratifizierung

Eine Ratifizierung ist eine Äußerung, bei der erst im weiteren Verlauf des Diskurses analysiert werden kann, ob es sich um eine Bestätigung oder eine Ablehnung handelt (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 176). Sie kann ein Hörersignal sein oder ein Signal, welches anzeigt, dass ein Sachverhalt verstanden wurde, wie beispielsweise „Mmh“ oder „Ja“. Genauso gut kann eine Ratifizierung auch auf eine Differenzierung, eine Divergenz oder eine Validierung eines Sinngehaltes hindeuten, dies wird aber erst im weiteren Verlauf der Interpretation deutlich (vgl. Przyborski 2004, S. 71f).

Antithese/Synthese

Mit einer Antithese wird die Proposition der Vorrednerin oder des Vorredners verneint. Im weiteren Verlauf kommt es dann aber zu einer Synthese (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 177). Findet keine Synthese statt, handelt es sich um eine Opposition oder Divergenz. Synthesen vollziehen sich in Konklusionen (vgl. Przyborski 2004, S. 71f). In einem antithetischen Diskurs arbeitet sich eine Gruppe zu einer geteilten Orientierung vor. Dies ist abzugrenzen von einem oppositionellen oder einem divergenten Diskurs.

Opposition

Eine Opposition ist eine Gegenposition, bei der es im weiteren Verlauf des Diskurses nicht zu einer Synthese kommt (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 177). Denkbar ist auch, dass sich Gesprächsteilnehmerinnen oder -teilnehmer aus oppositionellen Gründen nicht mehr am Diskurs beteiligen. Oermann (2006, S. 76) prägte dazu den Begriff der „stillen Opposition“ (ebd.). Dies ist vor allem in Bereichen zu bedenken, in denen wenig eloquente Personen oder Personen mit einer nicht gleichberechtigten Stellung in einer Gruppe am Gespräch beteiligt sind oder beteiligt werden sollen. Oppositionen deuten auf unvereinbare Positionen und damit auf Rahmenvinkongruenzen oder einen fehlenden gemeinsamen Orientierungsrahmen hin (vgl. Przyborski 2004, S. 72f). Ein besonderes Augenmerk soll darauf gelegt werden, wie die Gruppen dieser Studie mit Oppositionen umgehen.

Divergenz

Eine Divergenz ist ebenfalls ein konträrer Beitrag. Der Widerspruch ist jedoch weniger offensiv oder direkt als der einer Opposition. Beim Betrachten eines divergenten Diskurses entsteht häufig der Eindruck, dass die Beteiligten aneinander vorbeireden (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 177). Przyborski (2004, S. 73) weist darauf hin, dass Divergenzen und auch die Beendigung divergenter Diskurse durch rituelle Konklusionen Machtmittel zu sein scheinen, die in autoritär strukturierten Diskursen häufig auftreten. „Dadurch, dass die Inkongruenzen verdeckt bleiben, werden die ‚Unterlegenen‘ auf Linie gebracht“ (Przyborski 2004, S. 73). Dieser Hinweis ist für die vorliegende Untersuchung zu den Interaktionen von behinderten und nichtbehinderten Menschen relevant, da es sich in Kontexten der Behindertenhilfe häufiger um hierarchische Beziehungen zwischen betreuenden und betreuten Personen handelt. Erfahrungen aus diesen Kontexten könnten sich auch in den Interaktionen in gemeinsamen Arbeitssituationen zeigen.

Ein oppositioneller Diskurs endet ohne Synthese meist mit einer Äußerung, die nicht auf den Inhalt bezogen ist. Ein divergenter Diskurs endet mit einer rituellen Synthese, die das Thema zwar beendet, die unterschiedlichen Positionen des Diskurses aber nicht vereint, wie beispielsweise: „Kann ja jeder selbst entscheiden, wie er das in Zukunft handhaben will“. Ob es sich um einen antithetischen, einen oppositionellen oder einen divergenten Diskurs handelt, kann erst mit der Interpretation einer gesamten Passage entschieden werden (vgl. Przyborski 2004, S. 71f). Antithetische Diskurse mit einer abschließenden Synthese deuten in den hier analysierten Gruppen auf eine hohe Gruppenkompetenz hin, unterschiedliche Standpunkte zu klären und zusammenzuführen.

Abschluss, Konklusion

Konklusionen finden sich am Ende eines Themas und bei der Beendigung einer Darlegung eines Orientierungsgehaltes (vgl. Przyborski 2004, S. 74f). Sie können auf das Thema bezogen sein und zum Beispiel die Diskussion noch einmal zusammenfassen. Konklusionen beanspruchen eine finale Qualität. Weitere Beiträge wirken eher unpassend. Konklusionen werden eher von Gruppenmitgliedern gezogen, die innerhalb der Gruppe eine Entscheidungsmacht haben und eine moderierende Rolle übernehmen. Soll ein Diskurs zwei widerstreitende Meinungen vereinen, können Konklusionen generalisierend beide Positionen zusammenbringen, sodass ein neuer Themenkomplex eröffnet werden kann. Mit sogenannten **rituellen Konklusionen** werden gegenläufige Diskurse ohne inhaltlichen Konsens abgeschlossen. Dies geschieht beispielsweise durch eine inhaltliche Verlagerung „Dann machen wir jetzt mal weiter“ oder ein Ausweichen auf Allgemeinplätze wie etwa „Das graue Novemberwetter ist auch wirklich anstrengend“. Auch metakommunikative Konklusionen können gegenläufige Diskurse abschließen, indem zum Beispiel ein Themenwechsel eingefordert wird (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 177f). Przyborski (2004, S. 74) weist auf ein Merkmal von Konklusionen bei der Analyse von Texten hin: „Konklusionen sind oft gefolgt von Pausen, die einer Länge von 2-3 Sekunden überschreiten“ (ebd.).

Eine Sonderform der Konklusion sind **Transpositionen**, die einerseits ein Thema abschließen und andererseits zugleich ein neues Thema aufwerfen und die Orientierungen in ihrem Grundgehalt mitgenommen werden. „In einer Art Leseprobe lassen sie sich dadurch erkennen, dass sie als Beendigung der Interaktion, die ihnen vorausgeht, ebenso gelesen werden können wie als Beginn der nachfolgenden“ (ebd., S. 76). Wird ein Thema nur erweitert oder anders aufgerollt, spricht man von **Zwischenkonklusionen oder Anschlussproposition** (vgl. ebd.).

Modi der Diskursorganisation

Przyborski (2004, S. 95f) analysiert auftretende Modi der Diskursorganisation, die einen Zugang zur Kollektivität einer Gruppe ermöglichen. Sie unterscheidet inkludierende und exkludierende Modi und bringt diese mit den kollektiven Orientierungen der Gruppen in Verbindung. Ein inkludierender Modus der Diskursorganisation belegt die gemeinsamen Orientierungen einer Gruppe und dient der „Inszenierung bzw. der Artikulation von Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 96). Ein exkludierender Modus der Diskursorganisation deutet auf divergente Orientierungen innerhalb einer Gruppe hin.

Inkludierende Modi

Zu den inkludierenden Modi gehört zum einen der **parallele Modus der Diskursorganisation**. Hier dokumentieren sich geteilte, homologe Erfahrungen, die allerdings nicht zugleich erlebt worden sein müssen. Diesen Modi kennzeichnet, dass er „eine Aneinanderreihung von Darstellungen [beinhaltet], die für eine/n fremde/n Beobachter/in auf den ersten Blick manchmal wenig miteinander zu tun haben“ (Przyborski 2004, S. 96). Für die am Diskurs Beteiligten geht es dabei jedoch um die gleiche Sache (vgl. ebd.).

Ein weiterer inkludierender Modus ist derjenige der **antithetischen Diskursorganisation**. Hier kommen ebenfalls geteilte Orientierungen zum Ausdruck, die aber „durch Widerstreit und Verneinung“ (ebd., S. 168) oder durch „ein oft konkurrierendes Gegeneinander“ (ebd.) expliziert werden. Die gemeinsame Orientierungsgrundlage erschließt sich in der Interpretation „oft erst in der Synthese der widersprechenden Positionen als einander ergänzende Komponenten einer Orientierung, eines Habitus“ (ebd., S. 168).

Der dritte inkludierende Modus ist der **univoken Modus der Diskursorganisation**, in dem alle Beteiligten quasi „unisono“ sprechen. „Im Unterschied zu den beiden bisher beschriebenen Modi sind die Erfahrungen, die sich im univoken Modus inszenieren, nicht nur homolog, also strukturidentisch, sondern es sind dieselben, *identischen* Erfahrungen. Dieser Modus findet sich also systematisch in Diskursen auf der Grundlage derselben Erfahrungsbasis“ (ebd., S. 196, Hervorh. im Original). Dieser Modus zeigt sich vor allem in der Performance, also im sich gegenseitig ablösenden Sprechen mit einer Stimme. Besonders ist ebenfalls, dass das gleichzeitige Sprechen die Akteure nicht stört, sondern eher dem Diskurs förderlich zu sein scheint (vgl. ebd.).

Insgesamt gilt, dass ein Diskurs, in dem die Beteiligten Erfahrungen konjunktiv teilen, sich von einem Diskurs zwischen Personen unterscheidet, die nicht über diese Erfahrungen verfügen.

„Der Austausch unter „Wissenden“ wird knapper, beschränkt sich auf Andeutungen und wird zugleich fragloser. Ein Außenstehender versteht wenig – umso präziser ist das Verständnis derer, die über den gleichen Erfahrungshintergrund verfügen. (...) Es handelt sich um einen qualitativen Unterschied. Die Allgemeinbedeutung tritt hinter die konjunktive Bedeutung zurück. Man **erklärt** sich nichts, sondern **versteht** einander“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 288, Hervorh. im Original).

Exkludierender Modus der Diskursorganisation

In exkludierenden Modi kommen nicht zu vereinbarende, einander widersprechende Orientierungen zum Ausdruck. Es wird die „Inszenierung bzw. die Artikulation unterschiedlicher Erfahrungsgrundlagen“ (ebd., S. 215) analysiert. Przyborski (2004, S. 217) weist darauf hin, dass in der Geschichte der dokumentarischen Methode diese Modi bisher eine untergeordnete Rolle spielten, da in Studien häufiger nach gemeinsamen Erfahrungsgrundlagen gesucht werde.

Im **oppositionellen Modus der Diskursorganisation** werden Gespräche geführt, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über keine geteilten Erfahrungen verfügen, wo also Rahmeninkongruenzen vorhanden sind, die nicht zusammengeführt werden können. Der Diskurs endet dann nicht, wie im antithetischen Diskurs mit einer Synthese, sondern wird rituell konkludiert (vgl. ebd.).

Der zweite exkludierende Modus ist die **divergente Diskursorganisation**. Auch hier verfügen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht über eine geteilte Orientierung.

„Im Unterschied zum oppositionellen Modus knüpfen die Diskursbewegungen aber aneinander an. So werden z.B. Sachverhaltsdarstellungen oft bestätigt, oder es werden Markierer für die Bestätigung oder für eine lediglich leichte Differenzierung einer Proposition („ja, aber“) gesetzt. Im Anschluss daran werden dann aber einander widersprechende Orientierungsrahmen aufgeworfen“ (ebd., S. 252).

In diesem Modus bleiben die Rahmeninkongruenzen eher verdeckt, Diskursbewegungen werden ebenfalls mit rituellen Konklusionen beendet, sodass ein anderes Thema angeschnitten werden kann, ohne dass die Differenzen offen zutage treten (vgl. ebd., S. 252f).

Die Modi der Diskursorganisation spielen in dieser Studie dahingehend eine Rolle, dass sich mit ihnen herausarbeiten lässt, ob eine Gruppe oder ein Teil einer Gruppe einen konjunktiven Erfahrungsraum teilt oder ob divergente Erfahrungsräume vorliegen. Weiterhin ist von Belang, wie diese Erfahrungsräume oder Divergenzen bearbeitet werden, ob also exkludierende Diskurse inkludierend werden oder ob sie exkludierend bleiben.

Leicht verständliche Zusammenfassung

In dieser Arbeit geht es um Gruppen.

Es geht um die Zusammenarbeit in inklusiven Gruppen.

Inklusive Gruppen sind zum Beispiel,
wenn behinderte und nicht behinderte
Menschen zusammen arbeiten
oder wenn alte und junge Menschen, Männer und Frauen
oder Menschen aus anderen Ländern zusammen arbeiten.

Manche Menschen denken,
die Zusammenarbeit in einer inklusiven Gruppe ist einfach.

Manche Menschen denken,
die Zusammenarbeit in einer inklusiven Gruppe ist schwer.

Wenige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler
haben bisher erforscht,
wie genau inklusive Gruppen zusammen arbeiten.

- Was tun inklusive Gruppen, damit sich alle als Gruppe fühlen?
- Welche Lösung finden die Gruppen dafür,
dass alle in der Gruppe unterschiedlich sind?
- Wie teilen inklusive Gruppen die Verantwortung
für die gemeinsame Arbeit untereinander auf?

Die Fragen habe ich in meiner Arbeit beantwortet.

Ich habe erforscht, wie vier inklusive Gruppen zusammenarbeiten.

In den Gruppen waren drei bis fünf Personen.

Die Personen in den Gruppen haben an der
Leibniz Universität Hannover in einem Seminar mitgemacht.

Das Seminar heißt „Gemeinsam lernen“.

In dem Seminar lernen Studentinnen und Studenten und behinderte Menschen gemeinsam.

Die Gruppen haben an bestimmten Themen gearbeitet.

- Sie haben ein Kochbuch in leichter Sprache geschrieben,
- einen Film zum Thema Partnerschaft gemacht,
- Veranstaltungen in Hannover auf eine Internetseite geschrieben
- und Plakate gemacht
zum Thema Selbstbestimmung beim Wohnen.

Ich habe herausgefunden,
dass die Verantwortung in den Gruppen
auf eine bestimmte Art aufgeteilt wird.

- Manche übernehmen Verantwortung:
Sie leiten die Gruppe und entscheiden.
- Manche überlassen die Verantwortung anderen:
Sie lassen die anderen entscheiden.
- Manche weisen auch Verantwortung zurück:
Sie möchten lieber wenig machen, auch wenn sie gefragt werden.
- Manche nehmen den anderen die Verantwortung ab:
Sie lassen die anderen nicht so gern entscheiden.

Aber so einfach ist es gar nicht.

Ich habe nämlich auch herausgefunden,
dass alle in der Gruppe gemeinsam die Verantwortung aufteilen,
wenn sie miteinander arbeiten.

Jeder in der Gruppe macht dabei mit.

Das entscheidet nicht eine Person allein.

Ich habe auch über Verantwortung geforscht.

- In den Gruppen trägt die Hauptverantwortung jemand von den Studierenden.
- Den Studierenden wird die Verantwortung auch überlassen.
- Behinderte Menschen in den Gruppen müssen häufig beweisen, was sie können.
- Behinderten Menschen werden oft bestimmte Sachen nicht zugetraut.

Also sieht man in manchen Gruppen, was viele über behinderte Menschen und nichtbehinderte Menschen denken.

- Viele denken, behinderte Menschen können viele Sachen nicht.
- Viele denken, nichtbehinderte Menschen können viele Sachen besser.

Aber die Zusammenarbeit in einer inklusiven Gruppe kann auch gut funktionieren.

- Die Gruppen teilen die Verantwortung untereinander so auf, dass alle zufrieden sind.
- Sie fühlen sich als eine Gruppe.
- Am Ende haben alle Gruppen ein Ergebnis in ihrem Projekt.
- Und sie haben das Gefühl, das ist unser Projekt und unser gemeinsames Ergebnis.

Am Ende dieser Arbeit stelle ich auch Tipps für gute Zusammenarbeit in inklusiven Gruppen vor.

Tipps für die Zusammenarbeit in (inklusive) Gruppen

1.) Es ist wichtig in der Gruppe diese Fragen zu klären:

- Welches Gruppenmitglied hat welche Vorstellung vom Thema der Zusammenarbeit?
Das kann in inklusiven Gruppen sehr unterschiedlich sein.
- Welches Gruppenmitglied kann was besonders gut?
- Welches Gruppenmitglied macht was besonders gern?
- Wer kennt sich besonders gut mit dem Thema aus?
- Wer kennt sich besonders gut mit einem Computer aus?
- Wer merkt besonders gut, wenn etwas noch nicht geklärt ist?
- Wer arbeitet gern mit Fotos? Und so weiter.

2.) Man kann in der Gruppe darüber sprechen, wie die Zusammenarbeit klappt:

- Womit sind alle zufrieden?
- Und besonders wichtig: Was läuft nicht so gut?
- Wer ist wofür verantwortlich?
- Sind alle damit zufrieden, wie viel Verantwortung sie haben?
- Wer welche Hilfe und Unterstützung braucht jemand?

Das kann man nachfragen oder erzählen.

All das kostet alles Mut.

Aber man kann sich dann in der Gruppe auch sicherer fühlen.

3.) In inklusiven Gruppen

leben die Mitglieder sehr oft sehr unterschiedlich:

- Sie wohnen in einem Wohnheim,
- in einer eigenen Wohnung,
- ambulant betreut,
- oder in einem eigenen Haus.
- Sie arbeiten in der WfbM
- oder an allen möglichen anderen Arbeitsplätzen.

Darum haben die Mitglieder oft ganz unterschiedliche Vorstellungen:

- Wie arbeitet man in einer Gruppe zusammen?
- Was ist üblich?
- Wie schnell arbeitet man?
- Wie viel schreibt man auf?
- Wie viel erzählt man von sich selbst?
- Wie lang soll die Mittagspause sein?

Man könnte noch mehr Unterschiede aufzählen.

Die unterschiedlichen Vorstellungen sind oft unbewusst.
Die Gruppenmitglieder können das also nicht genau erklären.

Es hilft, wenn man darüber weiß
und versucht, auf Unterschiede zu achten
und darüber zu sprechen.

In inklusiven Gruppen kann man auch voneinander lernen.

Man kann andere Lebensweisen und Denkweisen kennen lernen.

- 4.) Manche Sachen gelten als
typisch Mann, typisch Frau,
typisch für behinderte Menschen,
typisch für nichtbehinderte Menschen,
typisch für junge Leute und so weiter.

Vieles davon sind Vorurteile.

Auch wenn wir das wissen,
beeinflussen uns diese Vorurteile manchmal.

Auch in der Zusammenarbeit in Gruppen,
ob wir das wollen oder nicht.

Zugleich ist jeder Mensch einzigartig und so wie er ist.

Beides ist wichtig zu wissen,
wenn man in einer Gruppe zusammen arbeiten will.

- 5.) Manche Menschen sind sich sehr ähnlich.

Sie sind zum Beispiel ähnlich alt,
haben das gleiche Geschlecht,
die gleiche Religion und den gleichen Beruf.

Wenn solche Menschen zusammen arbeiten,
geht das oft sehr leicht.

Sie haben gleiche Vorstellungen
und brauchen nicht viel Zeit zum kennen lernen.

In inklusiven Gruppen sind oft sehr unterschiedliche Menschen.

Darum braucht eine inklusive Gruppen oft am Anfang mehr Zeit,
zum kennen lernen und um sich zu verstehen.

Darum hilft es,
für das Kennenlernen am Anfang viel Zeit einzuplanen.

6.) Eine Gruppe arbeitet oft an einem gemeinsamen Thema.

Das Thema kann deshalb dabei helfen,
dass alle eine Gruppe werden.

Auch wenn das vielleicht eine Zeit dauert
und sich alle auf das Thema einstellen müssen.

Das gemeinsame Thema kann das Wir-Gefühl stärken.

Befürwortende ebenso wie skeptische Stimmen zum Thema Inklusion klingen häufig so, als sei ein Gelingen oder Scheitern inklusiver Prozesse kaum beeinflussbar. Entsprechend wenig ist untersucht, wie sich Gruppenprozesse in inklusiven Gruppen gestalten. Die vorliegende Studie schließt diese Lücke, indem sie die Zusammenarbeit in Kleingruppen im Kontext inklusiver Hochschulbildung untersucht. Gegenstand sind vier rekonstruktive Fallstudien aus Seminaren, an denen Studierende und behinderte Menschen – zumeist ohne Hochschulzugangsberechtigung – teilnehmen. Unter Anwendung der dokumentarischen Methode werden Arbeitsprozesse von Projektgruppen im Rahmen inklusionsorientierter Seminare analysiert. Die leitende Fragestellung besteht darin, wie die Mitglieder einer Gruppe Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten und Verantwortung verteilen. Somit ist die Ambivalenz von Gemeinsamkeit und Differenz und ihre ‚Herstellung‘ in inklusiven Kleingruppen Gegenstand der Dissertation. Sie leistet für die Förder-/Sonder-/Rehabilitations- und Inklusionspädagogik einen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit Differenz und den damit verbundenen Zuschreibungen. Zugleich wird aber auch die Entstehung von gemeinsamen Erfahrungsräumen in Gruppenprozessen analysiert. Obwohl im Hochschulbereich angesiedelt, sind die Ergebnisse auch für außerschulische Jugendbildung und den Sekundarbereich als relevant anzusehen.



Die Autorin

Dorothee Meyer, Dr. phil, Jahrgang 1979, erwarb das zweite Staatsexamen im Lehramt Sonderpädagogik im Jahr 2005, arbeitete daraufhin mehrere Jahre an Förderschulen und wechselte 2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an das

Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Seit 2016 ist sie dort Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie.

