

Dissertation zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie
an der Fakultät Geisteswissenschaften der Universität Hamburg
im Promotionsfach Germanistik

**Unterrichtskommunikation in den Fächern
,Gesellschaft‘ und ,Geschichte‘.
Diskursanalytische Studien.**

vorgelegt von Marisa Wenck
Hamburg, 2017

Vorsitzende der Prüfungskommission: Prof. Dr. Kristin Bührig

Erstgutachterin: Prof. Dr. Kristin Bührig
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Angelika Redder

Datum der Disputation: 29.09.2017

Für Oma

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern! Ich danke Euch für die Unterstützung, die Motivation, Eure Geduld und Eure Liebe!

Ich möchte mich herzlich bei meiner Betreuerin Prof. Dr. Kristin Bührig bedanken: für die Motivation, die Inspiration, die Kritik und die fortwährende Unterstützung auf dem Weg zum Ziel!

Ich danke allen, die mich während der Entstehung meiner Dissertation begleitet und unterstützt haben!

Marisa Wenck

Inhalt

0	Vorbemerkung	1
1	Einleitung	1
2	Beschreibung der Datengrundlage	5
2.1	Zeichenkonventionen	5
2.2	Übersetzungen.....	6
2.3	Das Datenkorpus	7
2.3.1	<i>Fach Gesellschaft</i>	8
2.3.2	<i>Fach Geschichte</i>	12
3	Forschungsstand	15
3.1	Kommunikation in der Schule – eine Herausforderung für SchülerInnen und Lehrkräfte.....	15
3.2	Unterricht und Kommunikation im Lernbereich „Gesellschaftswissenschaften“	17
3.3	Das Muster „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“ nach Ehlich und Rehbein (1986)	19
3.4	„Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ und „fragend-entwickelnder Unterricht“	23
3.5	„Sozialformen“ des Unterrichts	24
3.6	Das Rollenverständnis von Lehrkräften im Unterrichtsdiskurs.....	26
3.7	Anforderungen an die Lehrerrolle und Begriffsarbeit im schulischen Unterricht	27
3.8	Das ‚Erklären‘ als diskursive Großform sprachlichen Handelns im Unterricht	33
4	Empirische Analyse des Datenmaterials	36
4.1	Das Unterrichtsfach Gesellschaft – eine Schülerpräsentation	36
4.1.1	<i>Organisationsprozesse zu Beginn der Präsentation</i>	36
4.1.2	<i>Schülerseitige Erklärung von Begriffen – das ‚Begünstigungsprinzip‘</i>	39
4.1.3	<i>Schülerseitige Erklärung von Begriffen – das ‚Inländerprinzip‘</i>	43
4.1.4	<i>Lehrerhandeln – Verbalisierungsmaxime</i>	45
4.1.5	<i>Schülerseitige Erklärung von Begriffen – das ‚Reziprozitätsprinzip‘: Sichtbarwerden von Widerständen</i>	47
4.1.6	<i>Lehrerhandeln – Anregung von Rekursionen und Prolongieren der Aufgabenstellung</i>	53
4.1.7	<i>Auftreten kommunikativer Dilemmata</i>	58
4.1.8	<i>Die Folgen – Kontrollverlust über Gesamt- und Teilzielsetzungen: (Er-)Klärungsversuche des Begriffes „Zoll“</i>	63
4.1.9	<i>Die Folgen – Verschleppen von Klärungsprozessen</i>	73

4.1.10 Abschluss und Endergebnis der vorliegenden Präsentationsphase	79
4.1.11 Weitere Charakteristika des vorliegenden Diskurses und Zwischenfazit.....	91
4.2 Das Unterrichtsfach Gesellschaft – die Gruppenarbeit.....	101
4.2.1 Widerstände bei der schülerseitigen Aufgabenbearbeitung und die Interaktion mit der Lehrkraft	101
4.2.2 Schülerseitige Explizitmachung von Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen	102
4.2.3 Der Begriff „Zoll“ – Konzentration auf ein Beispiel und Entfernung vom Gesamtzusammenhang	104
4.2.4 Lehrerhandeln – „Erklären“	108
4.2.5 Fragmentarisierung des Wissens	112
4.2.6 (Handlungs-)Organisatorische Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler.....	114
4.3 Das Unterrichtsfach Gesellschaft – die Bedeutung der Materialien und Arbeitsaufträge für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen durch die Schülerinnen und Schüler	117
4.3.1 Anforderungen	117
4.3.2 Begriffliche Diversität und Unschärfe	120
4.3.3 Konflikte in der Zielausrichtung – Auswirkungen des Arbeitsauftrages	123
4.3.4 Mündlich vs. schriftlich erteilte Arbeitsaufträge	125
4.3.5 Konflikte in der Zielausrichtung – schriftlich vs. mündlich festzuhaltende Arbeitsergebnisse bei einem Übergang zwischen verschiedenen Sozialformen.....	135
4.4 Das Unterrichtsfach Geschichte – die Gruppenarbeit.....	137
4.4.1 Der Einstieg in die Gruppenarbeit der Schülerinnen Marta und Marina – Herausarbeiten des zentralen Themas eines Textabschnittes.....	137
4.4.2 Herausforderung ‚Formulieren einer Überschrift‘	143
4.4.3 Interaktion mit der Lehrkraft – gemeinsame Hinführung zu Lösungen?.....	154
4.4.4 Interaktion mit der Lehrkraft – fehlende Fokusausrichtung der Schülerinnen	159
4.4.5 Lehrerhandeln – Ausbleiben eindeutiger Rückmeldung nach Lösungsversuchen sowie Kreieren eines Rätsels	162
4.4.6 Rückkehr zum reinen Gruppenarbeitsmodus – Offenbarung von Lösungs-Schleifen und Verunsicherung	168
4.4.7 Schülerseitige Reflexion des bisherigen Arbeitsprozesses.....	171
4.4.8 Schülerseitige Organisation von Lösungsprozessen vor dem Hintergrund der Anforderungen der (mündlich und schriftlich erteilten) Arbeitsaufträge	174
4.4.9 Interaktion mit der Lehrkraft – Herausforderung ‚schriftlich prägnante Formulierung von Lösungen‘	182

4.4.10 Interaktion mit der Lehrkraft – Rückkehr und Aufrechterhaltung des kreierte Rätsels aus 4.4.5	188
4.4.11 Fokus Präsentation – Formulierungsversuche als schülerseitiges Hinarbeiten auf fertige Ergebnisse für einen anschließenden Vortrag.....	194
4.4.12 Interaktion mit der Lehrkraft – schülerseitige Frage bei auftretendem Widerstand und lehrerseitige Deplatziierungsstrategie: der Begriff „Kampf“ im inhaltlichen Zusammenhang der Textquelle	199
4.4.13 Abschließende Bearbeitung der Aufgabenstellungen vor Beginn der Präsentationsphase – schülerseitige Organisationsprozesse	211
4.5 Das Unterrichtsfach Geschichte – Veranschaulichung auffälliger Phänomene.....	217
4.5.1 Verortung von Gruppenarbeit als interaktive Insertion	218
4.5.2 Visualisierung diskursiver Verlaufsformen – Lösungs-Schleifen	220
4.5.3 Visualisierung diskursiver Verlaufsformen – schülerseitige Frage nach Aufgabenstellung.....	222
4.5.4 Visualisierung diskursiver Verlaufsformen – Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für die kommunikative (Unterrichts-)Praxis	224
4.5.5 Visualisierung diskursiver Verlaufsformen – abschließende Bemerkung	226
4.6 Das Unterrichtsfach Geschichte – die Bedeutung der Materialien und Arbeitsaufträge für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen durch die Schülerinnen und Schüler	227
4.6.1 Die vorliegenden Materialien und Aufgabenstellungen als Einstieg in eine neue Unterrichtseinheit.....	227
4.6.2 Der Anforderungsgrad der Textquelle in Verbindung mit den Arbeitsaufträgen und Aufgabenstellungen.....	228
4.6.3 Geschichtsunterricht und/oder Textarbeit? Quellenanalyse als Herausforderung im vorliegenden Diskurs	230
4.6.4 Fokusausrichtung und Machbarkeit für die schülerseitige Erarbeitung	231
4.6.5 Die Bedeutung der Lehrerrolle im Zusammenhang mit komplexen Erarbeitungen im Unterricht	233
4.7 Das Unterrichtsfach Geschichte – die Präsentation der Schülerinnen Marta und Marina	234
4.7.1 Einleitung und Organisation der nächsten Unterrichtsphase – Schülerseitige Präsentation als Ergebnissicherung?	234
4.7.2 Mündliche Vorstellung schriftlich festgehaltener Ergebnisse – schülerseitige Ergänzung von Zusatzinformationen	235
4.7.3 Verwendung religiöser Sprache innerhalb der Textquelle – Verarbeitung des lehrerseitig kreierte Rätsels durch die Vortragenden.....	241

4.7.4	<i>Unterbrechung der reinen Vortragssituation – eine ‚Frage an die Klasse‘</i>	246
4.7.5	<i>Inhaltliche (Auf-)Lösung des kreierte Rätself im Zusammenspiel von Klassenplenum und Lehrkraft</i>	254
4.7.6	<i>Abschlussbemerfung zum untersuchten Unterrichts- und Diskursverlauf im Fach Geschichte</i>	267
5	Ergebnisse	269
5.1	Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsgegenstand, Arbeitsmaterial, Aufgabenstellungen und der gewählten Sozialform für deren Bearbeitung	269
5.2	Die Sozialform Gruppenarbeit als interaktive Insertion – Konsequenzen	271
5.3	Kommunikative Dilemmata und Maximen-geleitetes Handeln innerhalb von Unterrichtskommunikation – Auswirkungen und Auswege	272
5.4	‚Frontalunterricht‘ und schülerzentriertes Vorgehen schließen sich aus? – Die Bedeutung von Inputphasen durch die Lehrkraft	274
5.5	Die Lehrkraft als ‚Experte‘ im sozialwissenschaftlichen Unterricht	276
6	Folgerungen für die kommunikative (Unterrichts-)Praxis	277
7	Fazit und Ausblick	279
	Literatur	284
	Abbildungsverzeichnis	291
	Eidesstattliche Erklärung	
	Anhang	292
1	Unterrichtsfach Gesellschaft	292
1.1	T1 – Schülerpräsentationen	292
1.2	T2 – Gruppenarbeit	392
1.3	Die Arbeitsmaterialien M4/M4a und M5/M5a	469
1.4	Unterrichtsprotokoll zu T1	480
1.5	Unterrichtsprotokoll zu T2	483
2	Unterrichtsfach Geschichte	487
2.1	T3 – Gruppenarbeit – 1. Doppelstunde	487
2.2	T3.1 – Gruppenarbeit – 1. Doppelstunde Fortsetzung	502
2.3	T4 – Gruppenarbeit – 2. Doppelstunde	519

2.4	T5 – Präsentation – 2. Doppelstunde	566
2.5	T6 – Einleitung der Lehrerin zu Beginn der 2. Doppelstunde.....	647
2.6	T7 – Einleitung der Lehrerin zu Beginn der 1. Doppelstunde.....	653
2.7	Arbeitsmaterialien – Die Arbeitsblätter 1-3 für die Einzel- und Gruppenarbeit.....	707
2.8	Arbeitsmaterialien – Die Arbeitsblätter 4-5.....	711
2.9	Unterrichtsprotokoll 1. Doppelstunde.....	714
2.10	Ergänzungsprotokoll 1. Doppelstunde.....	717
2.11	Unterrichtsprotokoll 2. Doppelstunde.....	725
2.12	Ergänzungsprotokoll 2. Doppelstunde.....	728
3	LoC Transliteration – ALA-LC Russian Romanization Table	734
4	Kurzfassung der Ergebnisse der Dissertation	737
4.1	Deutsche Fassung.....	737
4.2	Englische Fassung.....	745

0 Vorbemerkung

In diese Arbeit sind die Ergebnisse meiner 2014 an der Universität Hamburg eingereichten Masterarbeit mit dem Titel „Unterrichtskommunikation im Fach 'Gesellschaft'. Diskursanalytische Studien.“ eingegangen.

1 Einleitung

Spätestens seit den Ergebnissen der PISA-Studie aus dem Jahre 2012 ist deutlich geworden, dass die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Bildungs- und Unterrichtserfolg einen erneuten Blick auf das Unterrichtsgeschehen innerhalb der Bildungsforschung evoziert hat. Die Bildungsforschung ist in ihrem Vorgehen jedoch überwiegend quantitativ orientiert und darüber hinaus stehen vor allem die Fächer Mathematik und Deutsch dabei als Untersuchungsfeld im Vordergrund. Sozialwissenschaftliche Fächer bleiben in diesem Zusammenhang weitestgehend unberücksichtigt und bedürfen daher noch einer gründlichen Erforschung.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, aus linguistischer Sicht weiterführende Ergebnisse zur Erforschung kommunikativer Realität im (sozialwissenschaftlichen) Unterricht und zum Einsatz verschiedener Sozialformen, insbesondere der Gruppenarbeit, im schulischen Unterricht zu liefern. Dabei wird der videographierte Unterricht aus der Klassenstufe zehn in den Fächern Gesellschaft (Stadtteilschule) und Geschichte (Gymnasium) im Mittelpunkt der Analysen stehen. Die Daten stammen aus dem Erhebungszusammenhang der LiViS-Studie (LiMA Video Study) der Universität Hamburg aus dem Jahr 2012 (für Näheres zum Erhebungszusammenhang der Daten innerhalb der Studie vgl. hier Punkt 2: Beschreibung der Datengrundlage sowie Bührig/Duarte 2013 und Duarte et al. 2013).

Es handelt sich bei dem vorliegenden Arbeitsvorhaben um eine empirische Studie, die, über die Erkenntnisse der sprachwissenschaftlichen Untersuchung hinaus, ebenfalls weiterführende Ergebnisse liefern wird, die für die Didaktik nutzbar sein werden. Aus den konkret beobachtbaren Phänomenen innerhalb der empirischen Daten sollen vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und der dargelegten

Fragestellungen mittels der Datenanalyse Ergebnisse gewonnen werden, welche Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden Ursachen von Phänomenen zulassen und gleichzeitig explizite Folgerungen für die Optimierung der kommunikativen Praxis zulassen. Die Analysen sollen damit aufzeigen, ob und in welcher Form eine Unterrichtskommunikation in den Fächern Gesellschaft und Geschichte spezielle Anforderungen aufweist und auf welche Art diese bewältigt werden können. Damit wird es gleichzeitig darum gehen, Beispiele von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen exemplarisch zu rekonstruieren und somit das Potenzial an kommunikativen Möglichkeiten innerhalb des Unterrichtsdiskurses deutlich zu machen.

Die vorliegende Datengrundlage beinhaltet Auszüge aus institutioneller Kommunikation im schulischen Rahmen. Betrachtet man schulischen Unterricht, in dem Begriffe und Inhalte in thematischen Zusammenhängen erarbeitet werden, so steht auch immer die Frage im Raum, wie Wissen bei den SchülerInnen etabliert wird, das heißt, in welcher Form Wissen aufgebaut, verarbeitet und vernetzt wird. Für die Untersuchung von Unterrichtskommunikation in diesem Zusammenhang spielt das Durchlaufen von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen eine wesentliche Rolle (vgl. Ehlich/Rehbein 1986 zum Muster „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“). Besonders in Kommunikationssituationen, in denen Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SchülerInnen) nicht direkt zur richtigen Lösung einer Aufgabe gelangen, das heißt, während ihrer Aufgabenbearbeitung auf Widerstände stoßen und ein erfolgreicher Abschluss der laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz nicht möglich ist, muss rekonstruiert werden, worin die konkrete Herausforderung in der aktuellen Kommunikationssituation besteht und worauf diese zurückzuführen ist. Zu berücksichtigen ist dabei insbesondere jeweils auch die gegenwärtige Sozialform, innerhalb derer sich ein Diskurs vollzieht (Gruppenarbeit, Lehrervortrag, Lehrgespräch, etc., vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009) sowie das jeweilige lehrerseitige Ausfüllen einer Rolle als Experte und Wissensvermittler innerhalb von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen, zum Beispiel über das „Erklären [als] eine der zentralen Kompetenzen von Lehrpersonen, [um] die Wissensbestände von Schülerinnen und Schülern zu erweitern bzw. zu differenzieren“ (Vogt 2009: 7). Zu prüfen ist dabei, in welchem Ausmaß die verschiedenen sprachlichen Handlungsmöglichkeiten im Diskurs, sowohl schüler- als auch lehrerseitig, einen wesentlichen Einfluss darauf haben, in welcher Form Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, eine an sie gestellte Aufgabe erfolgreich zu lösen.

Besondere Relevanz erfährt das Vorhaben vor dem Hintergrund, dass es in der Forschung bereits Untersuchungen speziell zum Ablauf von Gruppenarbeiten und auch zur Funktion von schülerseitigen Präsentationen gibt (vgl. z.B. Diegritz & Rosenbusch 1977, Becker-Mrotzek & Vogt 2009), jedoch ist das Zusammenspiel dieser beiden Sozialformen des Unterrichts, insbesondere bezogen auf den Übergang von einer Form in die nächste, bisher wenig erforscht. Ebenso liegen bisher wenig Erkenntnisse darüber vor, inwiefern überhaupt schon die Transformation komplexer Themen aus einem Frontalunterricht in das Format der Gruppenarbeit und damit verbunden die Delegation von Inputvergabe durch einen Lehrervortrag an die SchülerInnen über deren eigenständige Erarbeitung bereits eine erhebliche Anforderung für sich darstellt, die die Frage nach sich zieht, wie sich das zu vermittelnde Wissen durch die Verteilung der Aufgaben, Arbeitsschritte und letztendlich auch des Vortrags auf die SchülerInnen entwickelt und verändert.

Die Unterrichtsfächer Gesellschaft und Geschichte sind, wie zuvor bereits angeführt, im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Fächern, Deutsch und Mathematik (vgl. z.B. Fiehler 2017, Ohlhus 2017, Koole 2009, von Kügelgen 1994) hinsichtlich dieser Zusammenhänge bisher sehr wenig betrachtet worden. Dementsprechend liegen diesbezüglich auch noch wenige Erkenntnisse darüber vor, wie sich die Besonderheiten einer Kommunikation in gesellschafts- und geschichtswissenschaftlichen Unterrichtsfächern konkret beschreiben lassen und was dies für die kommunikative Praxis bedeutet. Daher wird es im Folgenden der Untersuchung darauf ankommen, die genauen Ursachen der kommunikativen Herausforderungen innerhalb der vorliegenden Unterrichtsstunden zu rekonstruieren, um ein Bild davon zu bekommen, welche Faktoren dabei einen Einfluss auf sowohl die schülerseitigen als auch die lehrerseitigen sprachlichen Handlungen nehmen und inwieweit diese fachabhängig oder aber fachübergreifend als Merkmal von Unterrichtskommunikation schlechthin zu begreifen sind.

Konkret ergeben sich die folgenden Fragen für eine Analyse mit dem Ziel, weiterführende Erkenntnisse für eine erfolgreiche Umsetzung von Unterrichtskommunikation in der Praxis zu gewinnen:

- Welche Phänomene lassen sich innerhalb der zu untersuchenden Unterrichtsfächer ausmachen, bezogen auf:

- die Umsetzung des Unterrichtsgegenstandes durch den Einsatz der Sozialform Gruppenarbeit sowie den darauf folgenden Übergang in eine schülerseitige Präsentation von Arbeitsergebnissen,
 - das Durchlaufen von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen,
 - die damit verbundene Begriffsarbeit,
 - das Ausfüllen verschiedener Lehrerrollen während des gemeinsamen Erarbeitungsprozesses?
- Treten kommunikative Dilemmata und Maximenkonflikte innerhalb der Diskurse nur bei sprachlich komplexen und begrifflich vielschichtigen Lehrinhalten auf oder spielen andere Faktoren eine Rolle, die diese Phänomene unter bestimmten Bedingungen innerhalb von Unterrichtskommunikation schlechthin auftreten lassen?
 - Wie lassen sich diese Bedingungen beschreiben? Spielt abermals die Wahl einer bestimmten Sozialform eine wichtige Rolle?
 - Welche Lösungsmöglichkeiten bieten sich für die Bewältigung konkreter Anforderungssituationen im Diskurs aus linguistischer und didaktischer Sicht an?

Die Analyse des Datenmaterials erfolgt dabei aus linguistischer Perspektive nach der Methode der „funktional-pragmatischen Diskursanalyse“ (für eine Beschreibung dieses Ansatzes vgl. Ehlich 2000, Griebhaber 2001, Rehbein 2001, Bührig 2005, Redder 2008, Bührig & Duarte 2013), also als qualitative Analyse der Datenausschnitte im Sinne einer hermeneutischen Rekonstruktion des Handlungscharakters und seiner spezifischen sprachlichen Realisierungen.

Hinsichtlich des Aufbaus dieser Forschungsarbeit wird zunächst eine ausführliche Beschreibung des Datenkorpus erfolgen. Daran anschließend wird die Darstellung des Forschungsstandes bezüglich der hier zu berücksichtigenden Themenfelder, wie unter anderem die zum Einsatz kommenden Sozialformen, sprachliche Handlungsmuster im Unterricht, aber auch zur Kommunikation in der Schule als institutionengebundene Herausforderung. Weiterhin folgt die empirische Analyse des Datenmaterials vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und der oben genannten Fragestellungen. Dabei wird zunächst das Unterrichtsfach Gesellschaft und anschließend das Fach Geschichte im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen. Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse und die daraus resultierenden

Folgerungen für die kommunikative (Unterrichts-)Praxis dargestellt und ein Fazit bezüglich der Erkenntnisse hinsichtlich der Fragestellungen dieser Arbeit gezogen werden. Schließlich wird ein Ausblick auf Anschlussmöglichkeiten an diese Untersuchung sowie auf daraus resultierende Forschungsdesiderata gegeben werden.

2 Beschreibung der Datengrundlage

2.1 Zeichenkonventionen

Die Wahrung der Anonymität aller an den Aufnahmen beteiligten Personen steht an oberster Stelle. Innerhalb der Video-Studie wurden den Schülerinnen und Schülern sowie auch den Lehrkräften Nummern zugeteilt. Diese Nummern finden sich auch in den Protokollen der Unterrichtsstunden wieder (siehe Anhang). Um die Daten anschaulich analysieren zu können, wurden den beteiligten Personen innerhalb der vorliegenden Arbeit fiktive Namen zugeordnet, wobei diese keine Rückschlüsse auf die Identität der Probandinnen und Probanden zulassen.

Die im Zuge dieser Arbeit untersuchten sprachlichen Daten wurden nach dem Verfahren der „Halbinterpretativen Arbeitstranskription“ (HIAT) (vgl. Ehlich/Rehbein 1976, 1979a, 1979b, Rehbein et al. 2004) mit dem EXMARaLDA¹ Partitur-Editor (vgl. Schmidt 2002, Schmidt/Wörner 2009) transkribiert:

<i>Zeichen</i>	<i>hervorzuhebendes Phänomen</i>
/	Reparatur
...	Abbruch
ṁ	Tonalität steigend
ṁ̀	Tonalität fallend
ṁ̂	Tonalität steigend-fallend
ṁ̃	Tonalität fallend-steigend
ṁ̄	Tonalität gleichbleibend
<u>so</u>	besondere Betonung, Emphase
•	kurze Pause, Stocken im Redefluss
••	geschätzte Pause bis zu einer halben Sekunde
•••	geschätzte Pause bis zu einer Sekunde
((5s))	gemessene / geschätzte Pause über einer Sekunde
˘	Ligaturbogen, schneller Anschluss
()	Beginn und Ende schwer verständlicher

¹ Vgl. hierzu auch die Informationen auf der betreffenden Homepage unter www.exmaralda.org.

(())	Passagen Beginn und Ende unverständlicher Passagen; externer Kommentar; Beginn und Ende von nicht- phonologischen Phänomenen
[Leise.	externer Kommentar, suprasegmentale Phänomene
—	Parenthese

Für die Analyse relevanter Interaktion, diskursiven Zusammenhängen und kommunikativen Besonderheiten wurde besonders darauf geachtet, sehr fein zu transkribieren unter Berücksichtigung weitestgehend aller verbalen und non-verbalen Aktionen innerhalb der Äußerungsakte. Diejenigen Abschnitte, die primär zur Verdeutlichung von inhaltlichen und zeitlichen Zusammenhängen im Ablauf der Stunden sowie zur Bereitstellung von Hintergrundinformationen dienen, wurden dagegen einer gröberen Transkription unterzogen.

2.2 Übersetzungen

In den Daten des Geschichtsunterrichtes befinden sich Passagen, in denen zwei Schülerinnen in ihrer Muttersprache Russisch kommunizieren. Dabei sind Phänomene von „Code-Switching“ und „Code-Mixing“ zu beobachten (zum Code-Switching bzw. Code-Mixing vgl. u.a. Auer 1998, 1999, 2001, 2010; Myers-Scotton 1993, 1998; Heimann-Bernoussi 2011; Hinnenkamp 1987). Diese Äußerungen beziehungsweise Äußerungsteile wurden innerhalb der Transkription im Original transkribiert und im Folgenden ins Deutsche übersetzt. Dabei wurde folgendes im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit innerhalb von Transkriptionen berücksichtigt:

Eine grundsätzliche Voraussetzung für die Anfertigung von Transkriptionen in jeder Sprache ist die zuverlässige, nach Möglichkeit *muttersprachliche Vertrautheit* (Hvg. i.O.) bzw. die *volle Kompetenz* (Hvg. i.O.) der Transkribierenden mit den zu transkribierenden Sprachen in ihrem mündlichen und schriftlichen Gebrauch (vgl. Rehbein et al. 1993: 104). Zumindest sollte, wenn die Transkription sich – was in aller Regel der Fall sein wird – über mehrere Arbeits- und Kontrollarbeitsschritte erstreckt, eine der Beteiligten über die volle muttersprachliche Kompetenz für alle relevanten Bereiche der betreffenden Sprache verfügen. (Rehbein et al. 2004: 57)

Dementsprechend wurde im Zuge dieser Arbeit zwecks Absicherung und Verifizierung schwer verständlicher Passagen in mehreren Schritten von

zweisprachigen PhilologInnen übersetzt und transkribiert. Die Äußerungen und Äußerungsteile wurden dabei teilweise notiert in kyrillischer Schrift und teilweise in lateinischer Schreibweise mit Hilfe der ALA-LC Romanization Table der Library of Congress Transliteration für das Russische (siehe Tabelle im Anhang)². Einige Passagen sowohl innerhalb deutschsprachiger als auch innerhalb russischsprachiger Äußerungen sind aufgrund der Aufnahmequalität leider schwer bis gar nicht verständlich und erschweren dementsprechend auch eine Transliteration der russischsprachigen Äußerungen. Die betreffenden Passagen und Äußerungsteile wurden entsprechend als solche notiert und vermerkt (siehe Zeichenkonventionen). Da es sich bei dieser Arbeit um eine Untersuchung interaktionaler Phänomene handelt und nicht um eine Analyse russischsprachiger Charakteristika innerhalb der Slawistik, werden hier primär die deutschen Übersetzungen der russischsprachigen Äußerungen und Äußerungsteile als Grundlage für die Analysen herangezogen, immer unter Berücksichtigung des muttersprachlichen Originals und dessen Besonderheiten, auf die in besonderen Fällen durch die zweisprachigen ÜbersetzerInnen und TranskribentInnen im Vorfeld hingewiesen wurde (für Näheres zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Transkriptionen vgl. Rehbein et al. 2004, bes. Punkt 7 ab S. 57 ff., Rehbein et al. 1993 sowie Belczyk-Kohl 2016).

2.3 Das Datenkorpus

Bei den in dieser Arbeit zu untersuchenden sprachlichen Daten handelt es sich um Ausschnitte des videographierten Unterrichtes einer zehnten Klasse der Stadtteilschule im Fach Gesellschaft sowie einer zehnten Klasse des Gymnasiums im Fach Geschichte. Die Ausschnitte stammen aus dem Erhebungszusammenhang der LiMA³-Video Study (LiViS) der Universität Hamburg im Frühjahr 2012 (für Näheres zum Erhebungszusammenhang der Daten innerhalb der Studie vgl. Bührig/Duarte 2013, Duarte et al. 2013).

Im Mittelpunkt der Analysen stehen jeweils zwei Doppelstunden der betreffenden Klassen (siehe hierzu die Transkripte T1 bis T7 sowie die Materialien und Protokolle der Unterrichtsstunden im Anhang). Innerhalb des vorliegenden Unterrichtes haben jeweils freiwillige Schülerinnen und Schüler aktiv an der Studie teilgenommen, die

² Quelle: <https://www.loc.gov/catdir/cpsd/roman.html>.

³ Linguistic diversity Management in urban Areas.

sich für die Aufnahmen im späteren Verlauf der Stunden an Gruppentischen versammeln (siehe die entsprechenden Sitzpläne innerhalb der Protokolle im Anhang). Alle teilnehmenden SchülerInnen sowie die Lehrkraft verfügen über ein eigenes Mikrofon. Diejenigen SchülerInnen der jeweiligen Klasse, die nicht an der Studie teilnehmen, werden weder durch eigene Mikrofone noch durch die verschiedenen Kameraeinstellungen erfasst. Äußerungsteile von anonym bleibenden TeilnehmerInnen des Unterrichtes sind dementsprechend nicht über Audio oder Video erfasst, dieses wurde innerhalb der Transkriptionen entsprechend vermerkt.

Zuzüglich der Video- und Tonaufnahmen stehen die durch die Lehrkraft verteilten Arbeitsmaterialien samt der darin enthaltenen Aufgabenstellungen für die Unterrichtseinheit als Daten zur Verfügung (siehe Anhang). Außerdem wird anhand der während der Aufnahme der betreffenden Stunden verfassten Unterrichtsprotokolle (siehe Anhang) ein erster Überblick über den Ablauf der Doppelstunden sowie die Raumaufteilung des Klassenraums möglich. Als Datenmaterial leider nicht zugänglich sind die Notizen der Schülerinnen und Schüler aus den Gruppenarbeiten sowie deren Vortragsnotizen. Ebenso stehen die von den Gruppen erstellten Präsentationsfolien nicht als weiteres Hintergrundmaterial zur Verfügung. Deren Inhalt kann auch über die Betrachtung der Videodaten nicht rekonstruiert werden, da die neben der Tafel an die Wand gestrahlte Projektion der Folien im Video nicht zu erkennen ist. Auch die Tafelbilder der Lehrkräfte sind über die Videodaten leider nicht eindeutig zu rekonstruieren.

2.3.1 Fach Gesellschaft

Die Unterrichtsstunden im Fach Gesellschaft lassen sich in ihrem Ablauf wie folgt beschreiben: Die Unterrichtseinheit, in der sich die beiden Doppelstunden verorten lassen, wird von der Lehrkraft unter dem Oberthema ‚Globalisierung und Nachhaltigkeit‘ geführt mit der Leitfrage ‚Wem nützt der Welthandel?‘. Die erste Doppelstunde wird vom Lehrer mit genau dieser Frage begonnen (vgl. T2, Partiturfläche – im Folgenden auch: PF – 1-33). Die SchülerInnen stellen daraufhin Vermutungen darüber an, wer die Gewinner beziehungsweise die Verlierer des Welthandels sein könnten. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass vermutlich die Industrie- beziehungsweise Dienstleistungsnationen zu den Gewinnern und die Entwicklungs- und Schwellenländer zu den Verlierern zählen dürften. Diese

Vermutungen sollen nun im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde überprüft werden. Dazu kündigt der Lehrer eine Gruppenarbeit an. Die SchülerInnen sollen sich in Gruppen von drei bis fünf Personen zusammenfinden und sich für ein Thema entscheiden, das sie bearbeiten möchten. Zur Auswahl stehen zwei Themen. Zum einen gibt es die Aufgabe, Informationen zum ‚Welthandel‘ allgemein zu erarbeiten. Der Lehrer führt dazu folgende Leitfragen an: ‚Was gibt es für Zahlen?‘, ‚Wieviel wird gehandelt?‘, ‚Wer handelt wieviel?‘ und ‚Wer exportiert, wer importiert?‘ (vgl. T2, PF 14-18; 105-107). Diese Leitfragen werden nicht schriftlich festgehalten, sondern nur vom Lehrer mündlich angeführt, indem er die Inhalte der Aufgabenstellungen umreißt, die sich auf den betreffenden Arbeitsblättern befinden (siehe Anhang, Arbeitsmaterialien für das Fach Gesellschaft). Die andere Aufgabe hat die ‚WTO‘⁴, die Welthandelsorganisation, zum Thema. Die SchülerInnen sollen hierzu Informationen erarbeiten. Der Lehrer führt diese Aufgabe unter der Frage ‚Was ist eigentlich die WTO?‘ (vgl. T2, PF 18-22; 104f.). Laut den Äußerungen des Lehrers soll das Ziel der Gruppenarbeit sein, dass am Ende der Stunde Ausgewählte ihre Arbeitsergebnisse zu diesen Aufgaben vor der Klasse präsentieren (vgl. T2, PF 22-25).

Die SchülerInnen, die an der Studie teilnehmen, teilen sich wie folgt in Gruppen auf: Gruppentisch eins: Tom, Steffen, Sabine und Annika zum Thema ‚WTO‘; Gruppentisch zwei: Lara, Jenny, Ulrike und Sibel zum Thema ‚Welthandel‘; Gruppentisch drei: Monika, Franzi, Lena und Paula ebenfalls zum Thema ‚Welthandel‘ (siehe hierzu auch die Sitzpläne innerhalb der Unterrichtsprotokolle im Anhang).

Im weiteren Verlauf der Stunde bearbeiten die SchülerInnen in Gruppen die Aufgaben der Arbeitsblätter. Vorgesehen ist, dass die SchülerInnen sich die Aufgaben untereinander aufteilen und im Anschluss ihre Ergebnisse besprechen, beziehungsweise sich schon währenddessen über ihre Fortschritte austauschen. Vielfach findet dieser Austausch in den Gruppen zunächst nicht statt und der Lehrer weist in Abständen auf diesen Aspekt hin und möchte die SchülerInnen dementsprechend dazu bewegen, untereinander mehr zu kommunizieren und zu kooperieren. Darüber hinaus steht der Lehrer bei Fragen zur Verfügung und geht

⁴ World Trade Organization.

regelmäßig bei den Gruppentischen vorbei und informiert sich über den jeweiligen Stand der Erarbeitung.

Die Präsentation der Ergebnisse war zunächst schon am Ende der ersten Doppelstunde geplant, zeitlich kommt dies allerdings nicht zustande und der Lehrer verschiebt die Präsentationen auf die nächste Doppelstunde, die in der Folgewoche stattfindet. Genau diese Unterrichtsstunde steht in dieser Arbeit zu Beginn im Fokus. Die SchülerInnen haben die gleiche Sitzordnung wie in der soeben beschriebenen Doppelstunde der Gruppenarbeitsphase. Lediglich Steffen und Annika haben an ihrem Gruppentisch die Plätze getauscht (siehe das entsprechende Protokoll und den Sitzplan im Anhang). Die ersten fünfundvierzig Minuten der Doppelstunde schließen thematisch nahtlos an die Gruppenarbeiten an. Der Lehrer leitet die Stunde mit dem Hinweis ein, dass die Ergebnisse der beiden Arbeitsthemengruppen zum ‚Welthandel‘ und zur ‚WTO‘ die Grundlage für das Thema Globalisierung sind und deshalb für alle dargestellt werden sollen. Begonnen wird mit dem Gruppentisch zwei (Lara, Jenny, Ulrike, Sibel) zum Thema ‚Welthandel‘, wobei nur Lara und Jenny für die Präsentation nach vorne gehen. Die Gruppe an Tisch drei, die ebenfalls zum Thema ‚Welthandel‘ gearbeitet hat, präsentiert ihre Ergebnisse nicht vor der Klasse, da diese die entsprechenden Teilaufgaben nicht vollständig erarbeitet vorliegen hat. Lara und Jenny übernehmen diesen Teil mit und führen infolgedessen ihre Präsentation mit diesem Abschnitt weiter fort, da sie die entsprechenden Teilaufgaben komplett bearbeitet haben. Es folgt eine Phase, in der der Lehrer die Klärung eben dieser Teilaufgaben, die der Gruppentisch drei präsentieren sollte, mit übernimmt und in der Folge damit Lara und Jenny als Vortragende ablöst. Im Anschluss folgt die Präsentation der Gruppe von Tisch eins (Tom, Steffen, Sabine und Annika) zum Thema ‚WTO‘. Beschlossen werden die ersten fünfundvierzig Minuten der Doppelstunde vom Lehrer, der auf die Folgestunde verweist, in der einzelne Aspekte zum Welthandel und zur WTO in einer weiteren Gruppenarbeitsphase noch eingehender beleuchtet werden sollen, und zwar anhand von ausgewählten, expliziten Fallbeispielen, wie dem Bau von Computern oder der Kleidungsindustrie. Diese Unterrichtsphase ist nicht mehr Bestandteil der Analysen in dieser Arbeit, sondern die Konzentration liegt auf den Präsentationen der SchülerInnen im Plenum beziehungsweise auf der Besprechung der Arbeitsergebnisse aus den Gruppenarbeiten im Unterrichtsgespräch zwischen Lehrer und SchülerInnen.

Die Präsentationsstunde lässt sich grob in vier verschiedene, unter anderem thematische, Phasen unterteilen, die sich während und zwischen einzelnen Präsentationsphasen abspielen. Die erste Phase beinhaltet die Klärung und Erarbeitung von Begriffen und Inhalten zum Thema ‚Welthandel‘ und ‚WTO‘, über die eine gemeinsame Wissensgrundlage hergestellt werden soll. In dieser Phase geht es beim Thema ‚Welthandel‘ um die Grunddaten zum Weltwarenhandel sowie um Warenströme. Beim Thema ‚WTO‘ stehen die Begriffe „Reziprozitätsprinzip“ und „Zoll“ sowie „Agrarsubventionen“ beziehungsweise „Subventionen“ im Mittelpunkt. Damit verbunden werden die Positionen der USA und der EU, das heißt der Industrieländer, gegenüber den Standpunkten der G 20⁵, das heißt der Entwicklungs- und Schwellenländer, zum Thema (Agrar-) Subventionen herausgearbeitet.

In der zweiten größeren Phase, die sich innerhalb der Unterrichtsstunde ausmachen lässt, werden im Plenum Zusammenhänge auf Grundlage der zuvor erarbeiteten Begriffe und Inhalte hergestellt. In dieser Phase geht es inhaltlich primär um die Folge der Verringerung von (Agrar-)Subventionen.

Die dritte Phase schließt an die vorherigen Unterrichtsergebnisse an und fordert von den Schülerinnen und Schülern eine Stellungnahme zum Thema ‚Subventionen‘. Hier geht es um die Elizitierung von Pro- und Contra-Argumenten für oder gegen heimische Subventionen. Von den SchülerInnen ist also gefordert, sich auf Grundlage des bis dahin erarbeiteten Wissens eine Meinung zum Thema zu bilden.

In der abschließenden Phase der ersten fünfundvierzig Minuten dieser Doppelstunde wird der bisherige Unterrichtsabschnitt vom Lehrer kurz zusammengefasst und auf die nächste Stunde verwiesen, in der, wie weiter oben bereits beschrieben, die bisherigen Ergebnisse anhand von konkreten Beispielen aus dem Weltwarenhandel in einer weiteren Gruppenarbeitsphase überprüft werden sollen. Der Lehrer überführt also hiermit den Aspekt der ‚Subventionen‘ in die nächste Unterrichtsphase und gibt einen Ausblick darauf, dass sich die zuvor gebildeten schülerseitigen Meinungen und Argumente zu diesem Thema dabei erneut überprüfen lassen und somit die Phase einer Meinungsbildung zum Thema noch nicht endgültig abgeschlossen ist.

⁵ Gruppe der Zwanzig.

2.3.2 Fach Geschichte

Der Geschichtsunterricht der 10. Klasse des Gymnasiums hat eine historische Textquelle in Form einer Rede Hitlers zum 1. Mai 1933 zum Inhalt. Die Unterrichtseinheit beschäftigt sich mit dem Dritten Reich, der Ideologie des Nationalsozialismus und der Machtergreifung Hitlers. Die Leitfrage für die Unterrichtseinheit wird von der Lehrerin folgendermaßen formuliert: „Wie hat Hitler das versucht, die Deutschen von sich und seiner Politik zu überzeugen?“ (vgl. T7, PF 10f.). Ein Einstieg ins Thema erfolgt zunächst durch die gemeinsame Erarbeitung im Klassenplenum, wie sich die Situation der NSDAP im Mai 1933 darstellt, wer politische Gegner sind und wie sich die zu bearbeitende Textquelle historisch entsprechend einordnen lässt. „Um“, laut der Lehrerin, „besser in das Thema reinzukommen“ (T7, PF 50f.), folgt die Besprechung des Plakates „Die deutsche Arbeitsfront“ (siehe Anhang, Arbeitsblatt 1 für das Fach Geschichte). Die SchülerInnen beschreiben und interpretieren das Plakat, dabei werden weitere Zusammenhänge in Verbindung mit der Partei der NSDAP thematisiert und erläutert (vgl. für Details des Unterrichtsablaufs auch die Protokolle der beiden Geschichtsdoppelstunden im Anhang). Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit bereitet die Lehrerin die Bearbeitung der historischen Textquelle vor, indem die SchülerInnen äußern sollen, womit sie das Datum des 1. Mais verbinden und welche Bedeutung der Tag der Arbeit habe. Nach Abschluss dieser Plenumsphase sollen die SchülerInnen noch vor dem Lesen der Rede in Einzelarbeit Erwartungen, die sie an den Text haben, auf ihrem Arbeitsblatt formulieren (vgl. das Arbeitsblatt 2 für das Fach Geschichte, ‚Einzelarbeit‘: Aufgabe 1). Anschließend erhalten die SchülerInnen den Text der Rede und sollen sich diesen durchlesen. Dabei wird der Arbeitsauftrag vergeben, zu überprüfen, inwieweit sich die schriftlich festgehaltenen Erwartungen der SchülerInnen an die Rede im Text wiederfinden. Gleichzeitig sollen unklare Begriffe und Zusammenhänge innerhalb der Textquelle markiert werden (vgl. die Aufgaben 2 und 3 für die Einzelarbeit auf dem Arbeitsblatt 2 sowie die mündliche Formulierung dieser Arbeitsaufträge durch die Lehrerin in T7, PF 335-342).

Nach anschließender Besprechung der Aufgaben 2 und 3 im Plenum beginnt die Erarbeitung des Textes der Rede und damit die Gruppenarbeitsphase. Die SchülerInnen sollen sich arbeitsteilig in Gruppen einen Abschnitt der Rede erarbeiten. Das heißt, die Analyse der Rede erfolgt in den Kleingruppen nicht

ganzheitlich, sondern der Text wird in vier Abschnitte unterteilt, sodass jede Gruppe über die Bearbeitung der Aufgaben des Arbeitsblattes Experte für einen bestimmten Teilabschnitt der Textquelle wird.

Als Arbeitsmaterialien steht den SchülerInnen zum einen der Textausschnitt der Rede Hitlers zum 1. Mai 1933 zur Verfügung, dieser enthält angefügt einige Worterklärungen zum besseren Textverständnis (Arbeitsblatt 3, für alle Arbeitsmaterialien des Fachs Geschichte siehe Anhang, Arbeitsblätter 1-5). Zudem steht den SchülerInnen das Arbeitsblatt 2 zur Verfügung, auf dem ebenfalls die Aufgaben für die Gruppenarbeit verzeichnet sind. Außerdem werden durch das Arbeitsblatt 2 im Zuge der Aufgabenstellungen 3 und 4 Hilfestellungen für die Textproduktion in Form von Textbausteinen in Merkkästen geliefert, die die schülerseitigen Formulierungen innerhalb der Redeanalyse anstoßen und erleichtern sollen. Die Aufgaben für die Gruppenarbeit umfassen zunächst die Markierung von Schlüsselbegriffen beziehungsweise zusammenhängenden Wortgruppen innerhalb des zugeteilten Abschnittes (Aufgabe 1). In einem weiteren Schritt ist gefordert, das zentrale Thema des Abschnittes herauszuarbeiten und eine entsprechende Überschrift hierfür zu formulieren (Aufgabe 2). Als dritter Arbeitsschritt wird zur ‚Argumentation Hitlers‘ übergegangen. Diese soll dargestellt und erläutert werden, indem die zentralen Textaussagen zusammengefasst werden. Beachtet werden sollen die Verwendung sprachlicher Mittel und deren Funktion sowie Wertungen, die Hitler vornimmt und die jeweiligen Absichten, die damit verfolgt werden (Aufgabe 3). Zu guter Letzt erfolgt ein Hinweis auf die Textbausteine in den Merkkästen, die für die schriftliche Formulierung verwendet werden können. Die vierte und letzte Aufgabe umfasst noch einmal die Intention, die Hitler mit dem Inhalt des gesamten ausgewählten Abschnittes verfolgt. Diese soll erarbeitet und formuliert werden. Dabei werden konkrete Fragen gestellt, um den Schwerpunkt dieser Aufgabe zu verdeutlichen: „Wen spricht Hitler besonders an?“, „Was soll beim Zuhörer bzw. der ZuhörerIn der Rede erreicht werden?“ (siehe Aufgabe 4).

Ziel der gesamten Erarbeitung ist die schülerseitige Präsentation der Arbeitsergebnisse von ausgewählten Gruppen zu den einzelnen Abschnitten vor dem Klassenplenum im Anschluss an die Gruppenarbeitsphase. Dafür erhalten die entsprechenden SchülerInnen OHP-Folien, auf denen sie ihre Ergebnisse schriftlich festhalten sollen. Die übrigen SchülerInnen sollen in der Präsentationsphase die Vorträge durch Ergänzungen und Feedback unterstützen sowie bei Bedarf

Nachfragen stellen. Dieses Vorgehen ist in der Klasse bekannt (vgl. hierzu die Ausführungen der Lehrerin zum geplanten Ablauf der Stunden in T7, PF 399-402).

Im Mittelpunkt der Analysen des Geschichtsunterrichtes steht die Gruppenarbeit sowie die Ergebnispräsentation der beiden Schülerinnen Marta und Marina (vgl. T3, T3.1, T4 sowie T5, PF 185 ff.). Marta und Marina wurde der vierte Abschnitt der Rede für die Erarbeitung zugeteilt (Zeile 23-37 der Textquelle). Dementsprechend sind die beiden Schülerinnen innerhalb der Präsentationsphase als letzte Gruppe mit ihrem Vortrag an der Reihe, ihre Arbeitsergebnisse vorzustellen. Im Anschluss an ihre Präsentation werden noch verschiedene Aspekte in Verbindung mit den vorgestellten Inhalten zum vierten Abschnitt der Rede im Klassenplenum besprochen und diskutiert. Mit dieser Phase wird die zweite Doppelstunde abgeschlossen. Die Lehrerin setzt den Unterricht nach der anschließenden Pause fort, indem sie noch einmal rekapituliert, was das Ziel und die Motivation der vorangegangenen Erarbeitung war. Sie erinnert noch einmal an die Ausgangsfrage für die Unterrichtseinheit: „Wie versuchte Hitler die Deutschen und besonders die Arbeiter von sich und der NSDAP zu überzeugen, da die meisten Arbeiter SPD- und KPD-Anhänger waren?“ (T5, PF 292-294). Außerdem verweist die Lehrerin darauf, dass es bei der Erarbeitung gleichzeitig darum ging, ‚zu sehen‘, ‚wie man so einen längeren Text, eine längere Quelle systematisch analysiert und interpretiert.“ (T5, PF 297-299). Der Hauptteil der Analyse wurde laut der Lehrerin bereits von den SchülerInnen erarbeitet (vgl. T5, PF 299f.). Folgend kündigt die Lehrerin an, dass es nun darum gehen wird, die Analyse zu vervollständigen, unter anderem durch „ein paar zwei Schritte, die man eigentlich davor macht“ (T5, PF 300f.) sowie eine Zusammenfassung der Ergebnisse bezogen auf die jeweils bearbeiteten Abschnitte im Kontext der Textquelle insgesamt (vgl. T5, PF 301-304). Der anschließende Unterricht umfasst die Erarbeitung dieser Punkte im Klassenplenum mithilfe eines weiteren Arbeitsblattes, das noch einmal die „Analyse und Interpretation einer Textquelle“ mit all ihren Bestandteilen vorgibt (siehe Anhang, Fach Geschichte: Arbeitsblatt 4, ergänzt durch das Arbeitsblatt 5). Mithilfe der darin enthaltenen Informationen sowie den noch von der Lehrerin zu kopierenden und auszuteilenden OHP-Folien der verschiedenen Ergebnispräsentationen zu den einzelnen Redeabschnitten soll schließlich eine zusammenhängende, „umfangreiche schriftliche Analyse und Interpretation“ des gesamten Redetextes von allen SchülerInnen angefertigt werden (vgl. T5, PF 304-314 sowie PF 636 ff.). Der Inhalt

dieses Unterrichtes ist nicht mehr Teil der vorliegenden Analysen. Im Fokus der Untersuchung der Unterrichtsstunden im Fach Geschichte stehen die Gruppenarbeit der beiden Schülerinnen Marta und Marina sowie deren Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse vor der Klasse, welche gleichzeitig auch die Präsentationsphase insgesamt nach einer anschließenden Klärungsphase im Plenum beschließt.

3 Forschungsstand

3.1 Kommunikation in der Schule – eine Herausforderung für SchülerInnen und Lehrkräfte

Kommunikation im Unterrichtsdiskurs stellt die Akteure der Institution Schule vor große Herausforderungen:

[Die Agenten der Institution Schule] stellen die Ordnung her, kontrollieren die thematische Entfaltung im Unterrichtsgespräch und schließlich stürzen sie sich selbst und ihre Schüler in Erwartungskonflikte, die sie nur schwer lösen können. Die Klienten der Institution probieren Widerstandstaktiken oder passen sich an; sie verweigern sich den inhaltlichen Anregungen oder greifen diese begierig auf; und sie nutzen den öffentlichen Rahmen für ihre Interessen oder sie unterlaufen ihn. Beide, Lehrer wie Schüler, bewegen sich zwischen einer äußeren Ordnung und einer inneren Ordnung, innerhalb derer sie schulische Normalität konstituieren. (Vogt 1998: 133)

Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrpersonen müssen ihr kommunikatives Geschick in jeder Unterrichtsstunde neu unter Beweis stellen und anwenden, um ihre Ziele zu erreichen. Aus Schülersicht kann ein Ziel sein, über das eigene Wissen und die gekonnte Versprachlichung dieses Wissens zu einem Erfolg zu gelangen, der sich in einer positiven Rückmeldung seitens der Lehrkraft widerspiegelt. Außerdem müssen sich Schülerinnen und Schüler auch untereinander, zum Beispiel in Gruppenarbeit oder Partnerarbeit, Gehör verschaffen, um sich mit Ideen und Lösungsvorschlägen in den Erarbeitungsprozess mit einzubringen. Auch in Dialogen mit Lehrkräften, die innerhalb des Klassenplenums stattfinden, müssen sie sich sprachlich durchsetzen, indem sie zum Beispiel durch überzeugend dargelegte Pro- und Contra-Argumente ihre Position in einer Diskussion beziehungsweise in einer Phase der Meinungsbildung und Stellungnahme vertreten oder verteidigen. Die Begriffe ‚Meinungsbildung‘ und ‚Stellungnahme‘ sind hier bewusst spezifizierend angegeben, da der Terminus der ‚Diskussion‘ sehr komplex und bezüglich eindeutiger diskursiver Eigenschaften schwer definierbar ist. An

dieser Stelle ist damit eine Phase des Unterrichtes gemeint, in der die Lehrkraft die SchülerInnen auffordert, Stellung zu einem Thema zu beziehen. Die SchülerInnen realisieren dies in den vorliegenden Daten unter anderem, indem sie im Gesellschaftsunterricht Pro- und Contra-Argumente liefern und diese begründend verteidigen (für eine entsprechende Unterrichtsphase vgl. z.B. T1, PF 585-641). Für den Versuch einer begrifflichen Eingrenzung des Terminus ‚Diskussion‘, auch unter Einbezug des ‚Argumentierens‘ im Rahmen von Unterrichtskommunikation, eignet sich zum Beispiel die Beschreibung von Vogt (2002): Danach handelt es sich innerhalb eines Diskurses dann um Formen des Diskutierens,

wenn die Teilnehmer ein gemeinsam für wichtig erachtetes Thema in Verfolgung gemeinsamer oder aber entgegengesetzter Interessen durch aufeinander bezogene argumentative sprachliche (und nicht-sprachliche) Handlungen etablieren, bearbeiten und zu einem Abschluss bringen. (a.a.O.: 29f.)

Lehrkräfte stehen innerhalb von schulischer Unterrichtskommunikation vor der Aufgabe, zum einen sprachlich durch den Verlauf der Unterrichtsstunde zu führen. Zum anderen müssen sie die Schülerinnen und Schüler wiederum sprachlich geschickt durch Phasen der Erarbeitung von Unterrichtsgegenständen führen, sodass die SchülerInnen durch die lehrerseitigen Anregungen dazu ermuntert werden, ihr vorhandenes Wissen zu verbalisieren und in Kontexten eingebettet wiederzugeben und anzuwenden. Ehlich und Rehbein haben sich in „Muster und Institution“ (1986) genau mit diesen kommunikativen Herausforderungen in der Schule beschäftigt. Es wird deutlich, dass „wahrscheinlich [...] nur in wenigen anderen Institutionen soviel gesprochen [wird] wie in der Schule. [...] schließlich ist die Schule ja dazu da, dass jeder hier Techniken lernt, die so elementar mit der Sprache verbunden sind wie Schreiben und Lesen“ (a.a.O.: 1). Dabei steht die Lehrperson genauso im Mittelpunkt wie die Schülerinnen und Schüler. Bei der Betrachtung des kommunikativen Verlaufs der Unterrichtsstunden in den Daten der vorliegenden Arbeit wird jede Analyse immer vor dem Hintergrund erfolgen, dass die Position der lehrenden Person im Klassenraum eine sehr anspruchsvolle ist. Es ist darauf hinzuweisen, dass jegliches Aufzeigen kommunikativer Stolpersteine dazu dienen soll, Anregungen für Überarbeitungen am System der Unterrichtskommunikation in verschiedenen kommunikativen Zusammenhängen zu liefern. In keiner Phase soll es darum gehen, die Handlungen der Lehrpersonen als unzureichend oder qualitativ minderwertig

bloßzustellen. Vielmehr soll diese Arbeit dazu dienen, „rich points“ (vgl. Agar 1994), also kommunikative Stolpersteine, im Unterricht aufzudecken, aus deren Analyse in didaktischer Hinsicht an geeigneter Stelle Erkenntnisse und Folgerungen für die kommunikative Praxis abgeleitet werden können. Denn die Lehrkraft

sieht sich [im Unterricht stets] [...] einer Klasse konfrontiert, die von ihm richtige sprachliche Handlungen erwartet und ihre Erwartungen durchzusetzen bereit ist, ‚falls es nicht klappt‘. Die Anforderung an den Lehrer lautet, richtig zu reden – ‚richtig‘, wie es in keinem Duden steht, in keinem Handbuch. [...] Er verhält sich als Mitglied einer Institution, das sich in den Regeln des Spiels einarbeitet. [...] Nach jeder Stunde kann er als Sieger oder Geschlagener den Kommunikationsraum verlassen – da ist wenig ‚herrschaftsfreier Diskurs‘, sondern ein permanenter Kampf. (Ehlich/Rehbein 1986: 2)

3.2 Unterricht und Kommunikation im Lernbereich „Gesellschaftswissenschaften“

Der Unterricht in sozialwissenschaftlichen Fächern und Lernbereichen ist durch verschiedene Bedingungen und Voraussetzungen gekennzeichnet, unter denen die Lehrkraft einen entsprechenden Unterricht, wie hier in den Fächern Gesellschaft und Geschichte, planen und durchführen muss (unter den Lernbereich ‚Gesellschaftswissenschaften‘ fallen außerdem die Lernfelder ‚Wirtschaft‘, ‚Politik‘ und ‚Recht‘ sowie ‚Geographie‘). Zum einen betrifft dies in der Vorbereitung eine geeignete Auswahl an Unterrichtsmaterialien und die Entwicklung zugehöriger Arbeitsaufträge. Zum anderen ist die reale Kommunikationssituation im Unterricht davon betroffen, in der die Lehrkraft die SchülerInnen bei der Erarbeitung der Unterrichtsgegenstände durch die Thematik führen und begleiten muss. Dies beinhaltet auch die Wahl entsprechend geeigneter Sozialformen (wie z.B. den Lehrervortrag, Gruppenarbeit, schülerseitige Präsentationen u.a.) für bestimmte Phasen des Unterrichts. Für das Unterrichtsfach Gesellschaft stellt sich eine zur Verfügung stehende Themenauswahl als besonders vielfältig dar. Vor allem unter Berücksichtigung der „Schwierigkeit des (inter-)disziplinären Zuschnitts des Unterrichtsfaches“ (Pohl 2004: 27) im komplexen Gefüge der Teillernbereiche ‚Politik‘, ‚Gesellschaft‘ und ‚Wirtschaft‘ innerhalb der Sozialwissenschaften wird die Besonderheit in der Fachlichkeit des Unterrichts sichtbar:

Deutlich wird das schon in der *Benennung des Faches* (Hvg. i.O.): Übereinstimmung gibt es höchstens darüber, dass die unzähligen

Fachbezeichnungen von „Gemeinschaftskunde“ über „Weltkunde“ bis zu „Politik“ der Bildung eines einheitlichen Profils des Faches im Wege stehen.
(Pohl 2004: 27)

In den vorliegenden Unterrichtsstunden im Fach Gesellschaft finden die Unterthemen ‚Welthandel‘ und ‚WTO‘ unter dem Oberthema ‚Globalisierung und Nachhaltigkeit‘ ihren Platz. Es wird bereits deutlich, dass auch hier inhaltlich die Teilbereiche ‚Wirtschaft‘ und ‚Politik‘ in die vorliegenden Unterrichtsstunden mit hineingreifen. Da die Stunden an der betreffenden Schule unter der Fachbezeichnung „Gesellschaft“ geführt werden, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit auch diese Bezeichnung verwendet werden. Die zuvor angeführte Problematik des ‚interdisziplinären Zuschnitts des Faches‘ ist dabei im Hinterkopf zu behalten.

Dass es sich trotz der Auswahl und einer Beschränkung auf Unterthemen nicht vermeiden lässt, während der Besprechung von Inhalten des Arbeitsmaterials auf an der Oberfläche nebensächlich erscheinende Einzelaspekte inhaltlich sehr vertieft einzugehen, wird die im Anschluss folgende Analyse der kommunikativen Realität während der Präsentations- und Gruppenarbeitsstunden der transkribierten Daten zeigen. Ein erster Befund über eine uferlos erscheinende Begriffs- und Themenvielfalt innerhalb der Einzelthemen ‚Welthandel‘ und ‚WTO‘ regt zu dem Verdacht an, dass es sich beim Fach Gesellschaft, im Gegensatz zu Unterrichtsfächern wie der Mathematik, um ein Fachgebiet handelt, bei dem eine inhaltlich enge Fokussierung auf ein bestimmtes Thema gar nicht möglich ist, da sich aus der Erarbeitung eines einzelnen Begriffes (hier z.B. der Begriff des ‚Reziprozitätsprinzips‘) im Zusammenhang mit dem Inhalt des Themas (hier: ‚Welthandel‘ und die ‚WTO‘) wiederum neue Begriffe und Zusammenhänge ergeben, die sich ebenfalls als zur Vermittlung an die SchülerInnen relevant und lohnenswert darstellen und somit eine Auswahl bestimmter Themen unter Ausschluss weiterer Inhalte im Sinne einer „didaktischen Reduktion“ (zum Begriff der ‚didaktischen Reduktion‘ vgl. u.a. Grammes 1993: 123f., Grammes 1998: 555-560; 759-761, Grammes 1999: 56) schwer durchführbar wird. Auch im Fach Geschichte stehen LehrerInnen und SchülerInnen vor der Herausforderung, weitreichende Zusammenhänge gemeinsam erarbeiten zu müssen, die sowohl auf historisch-inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene vielfältige Teilaspekte beinhalten, sodass damit eine sorgfältige Durchdringung von Daten, Informationen und Begriffen in ihrer historischen Einordnung notwendig wird.

Der inhaltliche Spielraum innerhalb der Zusammenhänge, verbunden mit vielfältigen neuen Begriffen, die sich daraus ergeben, führt dazu, dass sich das zur Erfassung der für die Bearbeitung der konkreten Aufgabenstellungen nötige Wissen nicht auf ein überschaubares Maß reduziert. Dies kann sich in der Realität des Unterrichts folgendermaßen ausdrücken: „Gemeinschaftskundelehrer sitzen zwischen 1000 Materialien – Lernende entdecken den ‚roten Faden‘ nicht mehr“ (Berg 2001: 4). Daraus ergeben sich zudem

vor allem vier Beziehungsfallen, in die sich Unterrichtspraxis nach Wolfgang Sander verstricken kann [...]. 1. *Wissensfalle*: „Hier gerät der Unterricht... zur Wissensmast, zum Anhäufen von Gebirgen aus Einzelinformationen [...] hinter oder besser unter denen der politische Problemgehalt verschwindet.“ (Institutionenkunde, träges Wissen) 2. *Moralfalle*: „Der Unterricht wird zum oberflächlichen moralischen Rasonieren, zum gesinnungsethischen Geplänkel, das nach Bedingungen und Konsequenzen des Handelns nicht mehr fragt.“ 3. *Meinungsfalle*: „Hier wird das Recht der Schülerinnen und Schüler auf freie Meinungsäußerung mit der Vorstellung verwechselt, man kann in der politischen Bildung nichts hinzulernen.“ (Laberfach) 4. *Kontextfalle*: [...] die Kontextfalle schnappt zu, wenn die politische Problematik hinter der Sachinformation verschwindet, wenn also beispielsweise in der Unterrichtseinheit über Drogen in aller Ausführlichkeit über Rauschwirkung, Abhängigkeitspotential und Gesundheitsgefährdung diverser Drogen informiert wird und die Frage, ob und was denn die Politik sinnvollerweise in diesem Problemfeld tun kann, überhaupt nicht mehr oder nur am Rande thematisiert wird.“ (Wolfgang Sander o.J.). (Grammes 2000: 5-6; – Hvg. i.O.)

3.3 Das Muster „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“ nach Ehlich und Rehbein (1986)

Eine Herausforderung bei der Vermittlung von Wissen innerhalb der Institution Schule manifestiert sich unter anderem in den zeitlichen Vorgaben, die eine Unterrichtsstunde und damit auch die Beschäftigung mit einem bestimmten Thema zeitlich limitieren. In jeder Unterrichtseinheit stellt sich die Frage neu, auf welche Art und Weise der Unterrichtsstoff am Effektivsten vermittelt werden kann. Die Lehrkräfte innerhalb der in dieser Arbeit zu analysierenden Unterrichtsstunden haben sich dafür entschieden, die Thematiken der Unterrichtseinheit zunächst in Gruppen erarbeiten zu lassen. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeiten sollen sodann über eine schülerseitige Präsentation im Plenum allen zugänglich gemacht werden. Unabhängig von den konkreten Aufgabenstellungen der Arbeitsblätter ist allein die Wahl der verschiedenen Sozialformen beziehungsweise auch und gerade der

Umgang mit einem Wechsel von einer Interaktions- und Arbeitsform zur nächsten eine Aufgabe für sich, die durch die SchülerInnen gelöst werden muss. In diesem Prozess werden Widersprüche sichtbar, denn „Gesellschaften mit hochentwickelten Wissenssystemen erfordern [...] Techniken, die die gesellschaftlich erarbeiteten Problemlösungen [...] schneller vermitteln“ (Ehlich/Rehbein 1986: 13). Durch die institutionell bedingte Beschleunigung der Wissensvermittlung kommt es zu einem „akzelerierten Wissenserwerb“:

Eine derartige Beschleunigung des Wissenserwerbs enthält jedoch einen Widerspruch: denn wesentlich für die Entwicklung von Problemlösungen ist gerade die Abarbeitung [verschiedener Elemente] in einem gemeinsamen Prozeß, in dem die Lösung entwickelt wird. (Ehlich/Rehbein 1986: 13)

Der ‚gemeinsame Prozeß, in dem die Lösung entwickelt wird‘, ist bei erster Betrachtung in den vorliegenden Unterrichtsstunden durch die Gruppenarbeiten und die folgend weitere Verarbeitung des Wissens innerhalb des Klassenplenums gegeben. Allerdings wird in der späteren ausführlichen Analyse des Datenmaterials zu prüfen sein, ob ein Austausch und eine Klärung der Unterrichtsthemen tatsächlich für alle in einem ‚gemeinsamen Prozeß‘ als Lösung einer Aufgabe erfolgen oder inwiefern dabei wiederum kommunikative Stolpersteine auftreten und wodurch diese bedingt sind. Im Einzelnen wird dabei auch zu klären sein, ob trotz der gewählten Sozialformen

vom Abarbeiten einzelner Positionen und Elemente des Problemlösens für den einzelnen Aktanten abgesehen [wird und sich der Unterricht dadurch doch auf eine reine] [...] Vermittlung von Wissen als solchem (z.B. in der Mitteilung von Fakten) [beschränkt]. (Ehlich/Rehbein 1986: 13)

In diesem Zusammenhang wird es also sowohl auf die Untersuchung der Umsetzung der Arbeitsschritte innerhalb der Sozialformen und die konkreten Aufgabenstellungen der Arbeitsblätter als auch auf die Betrachtung der konkreten Kommunikation im Diskurs zwischen den SchülerInnen und der Lehrkraft ankommen. Damit verbunden rückt das Muster „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“ (Ehlich/Rehbein 1986) ins Visier, will man versuchen, ebensolche kommunikativen Abläufe innerhalb einer Unterrichtsstunde zu beschreiben. Das Muster soll an dieser Stelle nur kurz charakterisiert werden. Die spezifischen Handlungsabfolgen innerhalb des Musters werden in der empirischen Analyse, auf das Datenmaterial

bezogen, eingehender diskutiert werden, auch unter Einbezug des zugehörigen Diagramms über die verschiedenen Elemente und Positionen innerhalb des Musters:

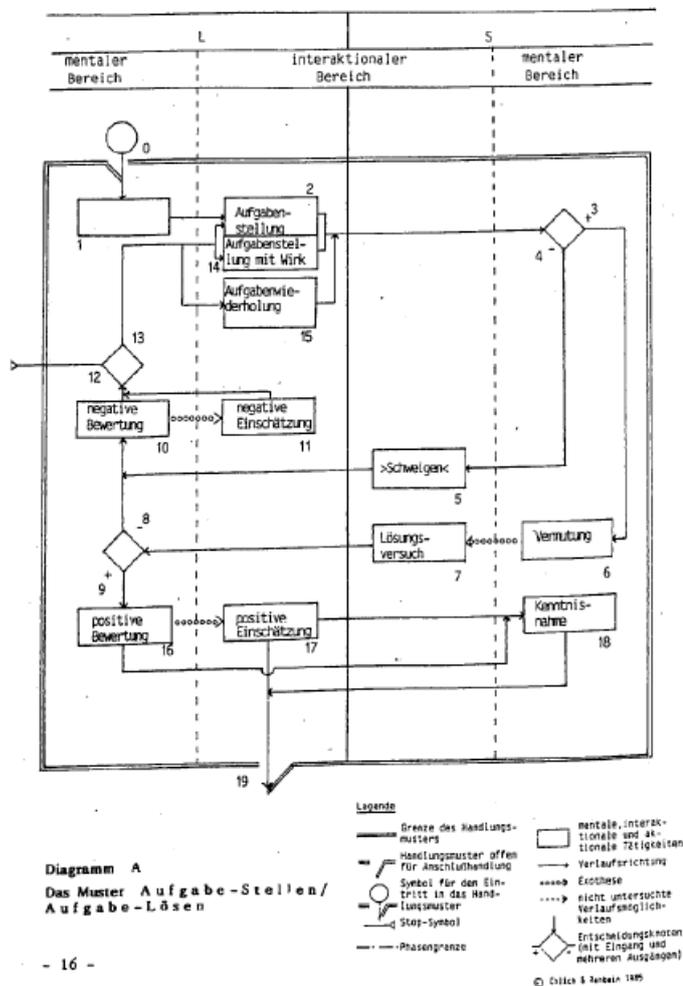


Abb. 1: Diagramm zum Muster „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“ nach Ehlich/Rehbein (1986: 16)

An dieser Stelle ist vorerst festzuhalten, dass sich innerhalb des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen zwei Grundaktionen des „Problemlösens“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) auf zwei Aktanten(-gruppen) aufteilen lassen. Zum einen gibt es den „Aufgabensteller“ (a.a.O.: 14), der über den gesamten Verlauf des Musters im Bilde ist. Im Falle von Unterrichtskommunikation ist dies die Lehrperson, die folgende Zusammenhänge überblickt:

- (a) die Problemkonstellation
- (b) die Zielsetzung
- (b') die sinnvolle (d.h. problemrelevante) Zerlegung der Problematik
- (c) die Lösung
- (c') die Lösungswege.

Der Aufgabensteller (also der Lehrer) unterscheidet sich von denen, die eine Lösung erarbeiten (den Schülern), u.a. durch folgendes: er braucht keine Pläne mehr auszubilden, er verfügt über sie; [...] Anders für den Aufgabenlöser (Schüler). [...] Wesentliche Elemente des Problemlösungsmusters sind für ihn in den Aufgabensteller hinein ausgelagert. Der Aufgabenlöser verfügt weder über die Problemstellung insgesamt, noch über die Zielsetzung, noch über die problemrelevanten Zerlegungsmöglichkeiten der Problematik [(a)-(b')]. Trotzdem soll der Aufgabenlöser Lösungen präsentieren (c'). Damit ergibt sich ein neuer Widerspruch: Der Aufgabensteller übernimmt die Gesamt- wie die Teilzielsetzungen. Der Schüler dagegen verfügt gerade dadurch nicht über ein Zielbewußtsein, das vielmehr – statt seiner – der Aufgabensteller, der Lehrer, hat. (Ehlich/Rehbein 1986: 14f.)

Diese Aufteilung der Übersicht und Einsicht in verschiedene Schritte des Aufgabestellens und Aufgabe-Lösens ist es, die laut Ehlich und Rehbein zu einer Herausforderung für den Aufgabe-lösenden Schüler werden kann. Inwiefern sich diese Annahme auch hinsichtlich des vorliegenden Materials bestätigen lässt, wird zu überprüfen sein. Vor allen Dingen die durch die Lehrkräfte vermittelte Gestaltung des Unterrichtsverlaufs und der Grad der Transparenz der einzelnen Aufgabenstellungen und Arbeitsschritte gilt es zu analysieren, um herauszufinden, inwiefern unter Umständen ein fehlendes ‚Zielbewusstsein‘ seitens der Schülerinnen und Schüler eine Ursache für (kommunikative) Stolpersteine innerhalb des Unterrichtsdiskurses bei der Erarbeitung der Unterrichtsinhalte zwischen Lehrkräften und SchülerInnen darstellt.

Innerhalb des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen werden verschiedene Sprechhandlungen realisiert: „[...] das je ‚Gewusste‘ kommt konkret als propositionaler Gehalt von wissenstransferierenden Sprechhandlungen unterschiedlicher Art zur Sprache“ (Redder 2012: 117). Im Verlauf der empirischen Analyse des vorliegenden Datenmaterials werden unterschiedliche ‚wissenstransferierende Sprechhandlungen‘ in der Tat eine Rolle spielen. An dieser Stelle sollen ein paar mögliche Sprechhandlungen aufgeführt werden, zunächst ohne auf diese näher einzugehen. Redder (2012) nennt diesbezüglich die folgenden Sprechhandlungen: die „Assertion“, die „Erläuterung“, die „Begründung“ sowie „diskursive Großformen“ wie das „Beschreiben“ oder das „Erklären“ (vgl. a.a.O.: 117). Im Zusammenhang dieser Arbeit wird im späteren Verlauf vor allem das ‚Erklären‘ als ‚diskursive Großform‘ im Mittelpunkt stehen und innerhalb der Analyse des Datenmaterials in den Kontext eingebettet eingehendere Berücksichtigung finden.

3.4 „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ und „fragend-entwickelnder Unterricht“

Betrachtet man Unterricht, in dem Begriffe und Inhalte in thematischen Zusammenhängen erarbeitet werden, so steht auch immer die Frage im Raum, in welcher Form Wissen bei den SchülerInnen etabliert wird. Neben dem Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen sind hierfür im Zusammenhang dieser Arbeit zudem noch der sogenannte „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ (vgl. u.a. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 65-77; Ehlich/Rehbein 1986: 59-88) sowie „fragend-entwickelnder Unterricht“ (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 77-102) zu nennen. Inwiefern sich bestimmte Phasen des Unterrichts in den vorliegenden Daten innerhalb dieser sprachlichen Handlungsstrukturen bewegen, wird im Folgenden der Analyse zu überprüfen sein. An dieser Stelle seien sie kurz dargestellt: Einen ‚Lehrervortrag mit verteilten Rollen‘ beschreiben Ehlich und Rehbein (1986) als

eine spezifische Aufteilung des Vortrags auf Lehrer und Schüler, die im Wesentlichen durch einen bestimmten Fragetyp, die sog. *Regiefrage* (Hvg. i.O.), erreicht wird. Durch entsprechende Fragen entlockt der Lehrer den Schülern genau die Antworten, die in seinen Vortragsplan passen [...] Damit dienen sie aber einem anderen Zweck als einfache Fragen; es geht hierbei nicht um Wissenstransfer, sondern um Hörersteuerung. [...] Die Regiefrage steuert die Antworten des Schülers im Rahmen des eigenen Drehbuchs. (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 66)

Der ‚fragend-entwickelnde Unterricht‘ hat seinen Ursprung bereits in den „mäeutischen Lehr-Dialogen des Sokrates im alten Griechenland (vgl. Hanke 1991)“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 77) und lässt sich als sprachliche Handlungsform wie folgt beschreiben:

Die Kunst des Lehrenden besteht darin, dem Lernenden durch Fragen zunächst sein Nichtwissen vor Augen zu führen, um ihm anschließend durch weitere Fragen zur selbstständigen Erkenntnis zu verhelfen. Das setzt voraus, dass das erforderliche Wissen bereits vorhanden ist und durch richtiges Fragen lediglich ins Bewusstsein gebracht werden muss; es muss gleichsam *entbunden* (Hvg. i.O.) werden. [...] Sein Hauptmerkmal [das des fragend-entwickelnden Unterrichtes] ist die klare, vom Lehrer bestimmte Strukturierung des Unterrichtsgeschehens, insbesondere die des propositionalen Gehalts. Der thematische Unterrichtsverlauf wird also vom Lehrer bestimmt, obwohl die Schüler regelmäßig einbezogen werden. Dadurch ist aus Lehrersicht sichergestellt, dass der thematische Plan (das zu vermittelnde Wissen) wie vorgesehen umgesetzt werden kann. Auf diese Weise entwickeln Lehrer und

Schüler scheinbar gemeinsam das Unterrichtsthema. (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 77f.; 101)

3.5 „Sozialformen“ des Unterrichts

In den vorliegenden Unterrichtsstunden werden verschiedene Formen des Unterrichtens zur Anwendung gebracht, die in der Forschung unter anderem unter den Begriffen „Sozialformen“, „Unterrichtsmethoden“, „Unterrichtsformen“ oder „Aktionsformen“ des Unterrichts geführt werden (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 64). Zur Übersicht soll an dieser Stelle zunächst ein Überblick über gängige, durch die Forschung entsprechend benannte ‚Sozialformen‘ gegeben werden sowie eine kurze Beschreibung der Merkmale der jeweiligen Sozialform erfolgen. Es wird dabei unterschieden zwischen „lehrerzentrierten“ und eher „schülerzentrierten“ Formen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 64). Als lehrerzentrierte Formen werden der „Lehrervortrag“ und das „Lehrgespräch“ genannt. Eine „Diskussion“, „Gruppenunterricht“ und der „Schülervortrag (Präsentation von Arbeitsprodukten)“ werden zu den schülerzentrierten Formen gezählt (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 64f.). Der Lehrervortrag als

Vortrag gehört sicherlich zu den bekanntesten Formen der mündlichen Wissensvermittlung [...]. [Dabei wird] ein wesentliches Element des Vortrags [als monologische Redart] sichtbar: die ungleiche Verteilung des Rederechts auf Sprecher und Hörer. Der Vortrag besteht aus einer Reihe von miteinander verbundenen Aussagen, die nicht durch einen Sprecherwechsel unterbrochen werden. (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 65)

Im Zeitalter eines vermehrt schülerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichts an Schulen werden die Vor- und Nachteile eines Lehrervortrags am besten durch Ehlich und Rehbein (1986) beschrieben: Der (Lehrer-)Vortrag als

[Verkettung von Sprechhandlungen ohne turn-Wechsel ist eine] Diskursart, die besonders für den Transport von komplexem Wissen geeignet ist. [...] Der Vorteil der Diskursart Vortrag ist die relativ strenge, konzentrierte Form des Wissenstransfers, die eine schnelle Übertragung von komplexem Wissen auf die Hörer möglich macht. Dieser Vorteil wird freilich durch eine gegenläufige Tendenz bedroht: der Vortrag erfordert eine ebenso intensive, konzentrierte mentale Mitarbeit auf Seiten des Auditoriums [das an dem Erwerb des Wissens ein Interesse hat und seinerseits Anstrengungen unternimmt, die Integration des komplexen Wissens kontinuierlich und parallel zur Abfolge der Assertionen im Vortrag zu vollziehen]. Gerade hier zeigen sich innerhalb des schulischen Zusammenhangs [...] Schwierigkeiten. (Ehlich/Rehbein 1986: 81-83)

Der Einsatz eines ‚Lehrervortrags mit verteilten Rollen‘ und seine Merkmale wurden bereits weiter oben beschrieben. Unter einem ‚Lehrgespräch‘ verstehen Becker-Mrotzek und Vogt (2009) die Anwendung eines ‚fragend-entwickelnden Unterrichts‘. Auch auf diese Form wurde bereits weiter oben eingegangen. Bezüglich der ‚Diskussion‘ als eher schülerzentrierte Unterrichtsform sei auf die bereits unter Punkt 3.1 erfolgten Ausführungen hingewiesen.

Innerhalb der später folgenden Analyse des empirisch erhobenen Datenmaterials werden vor allem Phasen der Unterrichtsstunden im Mittelpunkt stehen, die durch die Sozialformen ‚Gruppenunterricht‘ (im Zusammenhang dieser Arbeit im Folgenden benannt als ‚Gruppenarbeit‘) sowie ‚Schülervortrag (Präsentation von Arbeitsprodukten)‘ (im Zusammenhang dieser Arbeit im Folgenden benannt als ‚Präsentation‘) gekennzeichnet sind. Während der Gruppenarbeit erarbeiten die SchülerInnen selbständig innerhalb ihrer Arbeitsgruppe Informationen zu einem bestimmten Thema. Dabei müssen sie Entscheidungen treffen, die sowohl die Organisation des Arbeitsprozesses innerhalb der Gruppe als auch die inhaltliche Auswahl von für die Aufgabenstellungen und deren Lösungen relevanten Informationen betreffen:

Gruppenarbeit gehört [...] zu den Lehrformen, in denen die Öffentlichkeit des Klassenplenums für eine bestimmte Zeit aufgehoben ist. [...] Während im Plenumsunterricht der Lehrer die Tätigkeiten aller Schüler kontrolliert [...], ist nach der Aufteilung in mehrere Kleingruppen die Verantwortung für die zu erledigende Aufgabe ganz auf ihre Mitglieder übergegangen. Diese prozessuale Offenheit ermöglicht ein thematischer Rahmen, der im Plenumsunterricht zunächst etabliert und dann – nach Abschluss der Aufgabenbearbeitung – dort wieder aufgegriffen wird. (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 114)

Ein ‚Aufgreifen des thematischen Rahmens‘ erfolgt in den vorliegenden Daten im auf die Gruppenarbeitsstunde folgenden Unterricht, in welchem die Ergebnisse der Gruppenarbeit von ausgewählten Gruppen vor dem Plenum präsentiert werden sollen. Die ‚Präsentation von Arbeitsprodukten‘ als ‚Schülervortrag‘ über eine Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch die Schülerinnen und Schüler erfolgt dabei, indem

die Schüler die Produkte von Auseinandersetzungsprozessen den Mitschülern und dem Lehrer ‚vorzeigen‘. [Die Arbeitsergebnisse] präsentieren Schüler im Rahmen der Auswertungsphase eines Unterrichtsabschnitts im Plenum, indem sie ihre Produkte vorlesen bzw. monologisch, dialogisch oder interaktiv mündlich gestalten. (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 130)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist zu berücksichtigen, dass die zu analysierenden Sequenzen innerhalb einer Großphase, wie zum Beispiel einer Gruppenarbeit oder einer Präsentation, immer auch Mischformen und Variationen aufweisen können. Beispielsweise finden während des Vortrags einer Gruppe innerhalb der Präsentation auch Phasen statt, die Elemente eines eher lehrerzentrierten, beziehungsweise lehrergelenkten Unterrichts als ‚Lehrgespräch‘ aufweisen, in denen die SchülerInnen nicht ausschließlich im Mittelpunkt stehen. Auch während der Gruppenarbeit kommen Sequenzen vor, in denen die SchülerInnen nicht ausschließlich untereinander kommunizieren, sondern die Lehrkräfte über Fragen mit einbeziehen und diese somit ebenfalls Einfluss auf den in der Gruppe stattfindenden Arbeits- und Kommunikationsprozess nehmen. Folglich sind die im Mittelpunkt stehenden Phasen der Gruppenarbeit und der Präsentation von Arbeitsergebnissen zunächst als übergeordnete Großphasen im vorliegenden Datenmaterial zu verstehen, innerhalb derer die Grenzen zwischen verschiedenen Sozialformen des Unterrichts zum Teil aufgeweicht werden.

3.6 Das Rollenverständnis von Lehrkräften im Unterrichtsdiskurs

Nachdem hier verschiedene Sozialformen des Unterrichts sowie sprachliche Handlungsmuster wie das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen und fragend-entwickelnder Unterricht beschrieben wurden, stellt sich anschließend die Frage, in welcher Form Lehrkräfte in der Realität einer Unterrichtspraxis an Schulen ihre Rolle innerhalb dieser Arbeits- und Sozialformen und während der Realisierung verschiedener sprachlicher Handlungsmuster ausüben. Dies wird vor allen Dingen im Folgenden der Untersuchung exemplarisch über die Analyse des vorhandenen Datenmaterials herauszuarbeiten sein. Im Vorwege seien einige Vorabbemerkungen vorgenommen, welche durch bereits vorhandene Forschung zum Lehrerhandeln ersten Aufschluss geben können über mögliche Rollenumsetzungen von Lehrkräften in unterschiedlichen diskursiven Zusammenhängen.

Beschäftigt man sich mit der lehrerseitigen Realisierung bestimmter Rollen in verschiedenen Phasen der Unterrichtsgestaltung, so werden in gegenwärtigen Unterrichtsanalysen Benennungen vorgenommen, die den Lehrer unter anderem als ‚Experten‘, ‚Wissensvermittler‘, ‚Moderator‘, ‚Lernbegleiter‘, ‚Berater‘ und ‚Coach‘ beschreiben (vgl. hierzu u.a. die Arbeiten von Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 179-199,

Grammes 1998: 723ff. sowie Spiegel 2004; 2006a). Dabei ist insbesondere ein Wandel im individuellen Selbst- und Rollenverständnis von Lehrkräften zu beobachten. Waren zuvor Frontalunterricht und lehrerzentrierte Unterrichtsformen das Maß aller Dinge, so stehen gegenwärtig handlungsorientierte Unterrichtsmethoden im Vordergrund, die die SchülerInnen verstärkt in den Erarbeitungsprozess mit einbeziehen. Vielfach fungiert die Lehrkraft in dieser Konstellation vor allem als Begleiter im Lernprozess der SchülerInnen, die ihrerseits möglichst viele Inhalte eigenständig und selbstinitiiert erarbeiten sollen. Der Lehrkraft fallen dabei nach wie vor die strukturelle Organisation der Unterrichtsstunde in ihrem zeitlichen Ablauf, die Eröffnung und der Abschluss einer Unterrichtsstunde mittels Handlungsanweisungen für die betreffenden Arbeitsphasen sowie das Vornehmen von die Verlaufsform der Unterrichtsstunde gliedernden „Phasierungen“ (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 167ff.) zu, jedoch konzentriert sich eine Erarbeitung der Unterrichtsgegenstände sodann auf das zur Verfügung stehende Material und dessen (selbständige) Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler. Inwieweit die Lehrkräfte in den hier zu untersuchenden Unterrichtsstunden ihr (kommunikatives) Handeln über die Interpretation eines der oben genannten Rollenverständnisse umsetzen, wird im Folgenden der Analyse des Datenmaterials zu prüfen sein. Insbesondere wird zu berücksichtigen sein, ob und in welchem Maße die jeweiligen (sprachlichen) Handlungen der Lehrkräfte, welche durch entsprechende Rollenverständnisse in der jeweiligen Kommunikationssituation geprägt sind, im Sinne der Aufgabenstellungen und Anforderungen, die die SchülerInnen zu bewältigen haben, insofern sinn- und zweckmäßig erscheinen, als dass sie die LernerInnen bezüglich einer Erweiterung ihres Wissens weiterbringen und damit ihre Arbeits- und Lernprozesse für den aktuellen Unterrichtsgegenstand unterstützt und gefördert werden.

3.7 Anforderungen an die Lehrerrolle und Begriffsarbeit im schulischen Unterricht

Kommunikative Herausforderungen, die sich im Unterrichtsverlauf ergeben, sind nicht zuletzt eine Folge der institutionsgebundenen Textarten, die es zu bewältigen gilt. Gerade in höheren Jahrgangsstufen soll die Ausbildung der sprachlichen Fähigkeiten auch eine Vorbereitung für den Übergang in den Kontext des Lehr-Lern-

Diskurses an Universitäten darstellen. Dass genau dies an Schulen in den meisten Fällen nicht ausreichend erfolgt, wird deutlich, wenn man die Ergebnisse des Projektes „Effektiv Studieren“ (Redder 2002) betrachtet. Die sprachlichen Anforderungen an der Universität sind in ihrer Komplexität als Lerngegenstand nur schwer in die schulische Unterrichtsrealität einzubauen. In den meisten Fällen steht eine zeitlich an Lehrpläne gebundene Unterrichtsorganisation im Vordergrund, die ein Abarbeiten des Unterrichtsstoffes zum Ziel hat, nicht aber die Beschäftigung mit der sprachlichen Umsetzung der Inhalte. Diese findet vor allen Dingen wenig Platz in Fächern, die vordergründig ‚nichts mit Sprache zu tun haben‘. Besonders interessant wird dieser Aspekt in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. Im Falle der vorliegenden Unterrichtsstunden im Fach Gesellschaft wird bei der Lehrkraft durchaus ein pädagogischer Antrieb deutlich, der die Schülerinnen und Schüler ermuntern soll, die Unterrichtsinhalte und vor allen Dingen die Begrifflichkeiten im Gesamtzusammenhang zu versprachlichen. Darüber hinaus sollen die SchülerInnen sich eine Meinung bilden und Stellung zu den erarbeiteten Positionen und Inhalten des Arbeitsmaterials beziehen (vgl. T1, PF 585-641), wobei diverse komplexe sprachliche Handlungen gefordert sind. Diese kommen den von Redder (2002) beschriebenen sprachlichen Anforderungen an der Universität sehr nahe:

[...] sprachliche Handlungen [stellen] eigene sprachliche Lerngegenstände dar. Sie umfassen etwa die gemeinsame wissenschaftliche Argumentation oder die studentenseitige Nachfrage, die wissenschaftliche Erklärung, Einschätzung und Kritik. (Redder 2002: 12)

Der Umgang der Lehrkraft im vorliegenden Datenmaterial des Gesellschaftsunterrichtes mit dieser pädagogischen Herausforderung, nämlich eine vernünftige Balance zwischen der Vermittlung von Basisinhalten des Unterrichtsstoffes und der kritischen (sprachlichen) Reflexion des zu bearbeitenden Wissens herzustellen, wird in der später folgenden empirischen Analyse zu berücksichtigen sein. Der Spagat zwischen verschiedenen Maximen, von denen eine Unterrichtsstunde geleitet ist, ist eine nicht zu unterschätzende Herausforderung an pädagogische Fachkräfte. Konflikte, in denen sich Lehrkräfte in diesem Zusammenhang befinden, können durch verschiedene kommunikative Handlungen und deren Auswirkungen für den Unterrichtsverlauf sowie das Ergebnis verschiedener Stationen innerhalb der Unterrichtsstunde sichtbar werden. Diese gilt

es, immer im Zusammenhang der jeweiligen Kommunikationssituation und Konstellation im Diskurs insgesamt, zu untersuchen und herauszuarbeiten.

In Bezug auf die konkrete Sprechhandlung des „Einschätzens“, welche in Redder (2002) im Rahmen von universitärer Kommunikation thematisiert wird und welche ebenfalls im schulischen Unterrichtsdiskurs zum Einsatz kommt, muss im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung folgendes angemerkt werden (die sogleich beschriebene Sequenz aus dem Gesellschaftsunterricht wird hier nur zur Verdeutlichung im vorliegenden Zusammenhang als Exkurs beispielhaft behandelt, in der Hauptanalyse des Datenmaterials werden die zuvor näher beschriebenen Sequenzen der Gruppenarbeiten und Präsentationen im Mittelpunkt stehen): Die SchülerInnen sollen sich eine Meinung bilden zum Thema der ‚Verringerung von (Agrar-)Subventionen‘. Somit müssen sie hier gewissermaßen zu einer Einschätzung gelangen, zumal der Lehrer diese Unterrichtsphase einleitet mit den Worten ‚Was haltet ihr denn dann jetzt von Subventionen?‘ (vgl. T1, PF 585f.). Das Einschätzen im Lehr-Lern-Diskurs an der Universität wird von Redder (2002) sehr detailliert in seiner Komplexität dargelegt. Dies geschieht unter anderem unter Zuhilfenahme des „Sprechhandlungstheoretischen Grundmodells“ („P-II-p-Modell“) von Ehlich und Rehbein (1986), das auf Grundlage empirischer Untersuchungen in der Institution Schule entstanden ist und gerade auch aus diesem Grund in die theoretischen Überlegungen dieser Arbeit einbezogen werden kann. An dieser Stelle sollen zunächst einmal die sprachlichen Anforderungen deutlich gemacht werden, die beim Einschätzen an die Aktanten gestellt werden. Dies ist zum einen die Anforderung, einen „[qualitativen] Wechsel vom nicht-wissenschaftlichen zum wissenschaftlichen Wissen hin zu vollziehen“ (Redder 2002: 17). Das bedeutet im Falle von schulischer Unterrichtskommunikation, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen ihr Alltagswissen mit dem im Unterricht erarbeiteten Wissen erweitern und verknüpfen müssen. Zum anderen muss die Einschätzung sodann sprachlich abstrahiert erfolgen, sodass diese nicht den Charakter einer alltagssprachlichen Äußerung im informellen „homileischen Diskurs“ hat (der Begriff ‚homileischer Diskurs‘ im Gegensatz zum Begriff des ‚institutionellen Diskurses‘ findet Verwendung in Ehlich/Rehbein 1980), sondern im Kontext wissenschaftssprachlich, beziehungsweise in diesem Falle institutionen- und fachspezifisch schul- beziehungsweise unterrichtssprachlich, erfolgt (zur Einordnung verschiedener Diskurse vgl. Ehlich 1981). In der Realität schulischer Unterrichtskommunikation sind schülerseitig häufig, immer auch

abhängig von der jeweiligen Jahrgangsstufe, Mischformen zu beobachten. Die Ausbildung eben jener Fähigkeiten, Wissen institutionen- und kontextspezifisch zu verbalisieren, wird im Laufe der Schulzeit erst entwickelt beziehungsweise aufgrund der oben beschriebenen Maximenkonflikte innerhalb der Unterrichtskommunikation an Schulen leider häufig vernachlässigt.

Eine Einschätzung seitens der Schülerinnen und Schüler muss also argumentativ verpackt werden, sodass die Stellungnahme zu einem bestimmten Sachverhalt begründet und kritisch reflektiert erfolgen kann. Unter einer kritischen Reflexion ist hier das Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten zu verstehen. Die Pro- und Contra-Argumente wiederum stehen den SchülerInnen entweder als Wissen zur Verfügung, das gemeinsam im Plenum über die Erarbeitung von Unterrichtstexten und anderen Materialien vermittelt wurde, oder die SchülerInnen gelangen eigenständig zu einer Einschätzung mittels Pro- und Contra-Argumenten, die sie aus dem bis dahin erarbeiteten Unterrichtsstoff, immer auch unter Einbezug ihres Alltagswissens, ableiten oder neu entwickeln, ohne dass diese explizit aus dem Unterrichtsmaterial herauszulesen sind. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Schülerinnen und Schüler innerhalb der vorliegenden Aufnahmen des Gesellschaftsunterrichtes bei der Äußerung ihrer Einschätzung und Stellungnahme auch Formen des Argumentierens zeigen, indem sie die Äußerung ihrer Meinung durch Argumente stützen:

Ausgehend von der antiken Rhetorik und Dialektik und dem im 20. Jahrhundert entwickelten demokratischen Anspruch an Argumentation¹ [Fußnote i.O.] wird heute in der Schule Argumentieren hauptsächlich in Pro- und Contra-Diskussionen sowie in Debatten eingeübt. (Spiegel 2006b: 63)

Ein interessanter Aspekt in den vorliegenden Aufnahmen besteht darin, dass der Lehrer nicht explizit eine Pro- und Contra-Diskussion beziehungsweise eine Debatte einfordert. Wie oben beschrieben gibt der Lehrer einen Impuls über die Frage: ‚Was haltet ihr denn dann jetzt von Subventionen?‘ (vgl. T1, PF 585f.). In diesem Zusammenhang ist die Rolle des Lehrers eine entscheidende. Wie bereits zuvor erwähnt, sind die kommunikativen Aufgaben von Lehrkräften insgesamt vielschichtig und anspruchsvoll. Im Falle des Leitens von Diskussionen und Argumentationsrunden wird dies einmal mehr deutlich, da auch berücksichtigt werden muss, dass Lehrkräfte auf diese Tätigkeit nicht ausreichend vorbereitet

werden und sie sich entsprechende Fähigkeiten erst nach und nach selbständig im praktischen Kommunikationsraum aneignen müssen. Auch Carmen Spiegel (2006b) verweist auf die hohe Komplexität eines Einübens des Argumentierens in der Schule:

Ohne die Berücksichtigung des interaktionalen und funktionalen Zusammenhangs kann Argumentieren meines Erachtens nicht sinnvoll im Unterricht eingeübt werden. Für die Lernumgebung Schule lässt sich weiter feststellen,

- dass sich schulisches Argumentieren nur scheinbar am Idealtypus der Argumentation orientiert;
- dass zum Lernen von Argumentieren wesentlich mehr Fähigkeiten nötig sind als rhetorische Fertigkeiten, Formulierungsfähigkeiten sowie die Berücksichtigung von Gesprächsnormen;
- dass das Wissen der Gesprächsforschung über Aufbau, Funktion und interaktive Einbettung unterschiedlicher Argumentationsweisen bei den Lehrenden nicht angekommen ist. (Spiegel 2006b: 64)

In Bezug auf die in der folgenden Analyse primär im Mittelpunkt stehenden Datenausschnitte sind darüber hinaus vor allem diejenigen Passagen interessant, in denen explizit Begriffsarbeit geleistet werden muss. Konkret betrifft dies Sequenzen, bei denen das Erfassen von Zusammenhängen (z.B. Welthandel, die Welthandelsorganisation ‚WTO‘ und in diesem Zusammenhang der Terminus ‚Reziprozitätsprinzip‘) einem ersten Befund nach nur über die vorherige Erarbeitung von Begriffen (hier u.a. insb. über den Begriff ‚Zoll‘) möglich zu sein scheint:

Nach ACHs (Hvg. i.O.) Schema [1921] erfolgt die Begriffsbildung [...] nicht nach dem Typus der Assoziationskette [...], sondern nach dem Typus eines zielgerichteten Prozesses, der aus einer Reihe von Operationen besteht, die die Rolle von Mitteln für die Lösung der Hauptaufgabe spielen. Das Erlernen von Wörtern und das Verbinden derselben mit Gegenständen führt für sich genommen noch nicht zur Begriffsbildung; dazu ist es notwendig, dass die Person auf eine Aufgabe trifft, die nicht anders gelöst werden kann als durch die Bildung von Begriffen. Wie wir schon sagten, hat ACH (Hvg. i.O.) im Vergleich zu früheren Forschungen einen enormen Schritt nach vorn getan, indem er die Prozesse der Begriffsbildung in die Struktur des Lösens einer bestimmten Aufgabe einbezog und die funktionale Bedeutung und Rolle dieses Faktors analysierte. [...] Bei der Begriffsbildung dient das Wort als ein solches Zeichen, das als Mittel der Begriffsbildung auftritt und später zu seinem Symbol wird. Nur das Studium des funktionalen Gebrauchs des Wortes und seiner Entwicklung, seiner vielfältigen, auf jeder Altersstufe qualitativ verschiedenen [...] Anwendungsformen kann den Schlüssel für die Erforschung der Begriffsbildung liefern. (Vygotskij 2002: 177f.; 181)

In diesem Zusammenhang spielt auch das ‚Erklären‘ als Großform sprachlichen Handelns eine Rolle. Dies wird innerhalb des nächsten Unterpunktes näher betrachtet

werden. Hier soll es erst einmal darum gehen, die wesentlichen Bedingungen und Merkmale von Begriffsarbeit im schulischen Unterricht aufzuzeigen:

Begriffsarbeit im Unterricht gehört zu den notwendigen, aber auch schwierigen Aufgaben: [Begriffe als strukturierende Ordnungsparameter] helfen sachlich bei der Strukturierung von Komplexität und bei der Bündelung von Lernergebnissen. Kommunikativ ist Begriffsarbeit wegen der notwendigen Exaktheit aber oft mit engführenden Frage-Antwort-Sequenzen verbunden. Am Ende eines Erarbeitungsprozesses dient die definitorische Arbeit dem Lehrer dazu, zu kontrollieren, ob *alle* (Hvg. i.O.) Schüler verstanden haben. (Grammes/Weißeno 1993: 147)

Die thematischen Inhalte, die in einer bestimmten Unterrichtsstunde erarbeitet werden, beinhalten auch immer eine Reihe von bekannten oder auch unbekanntem fach- oder themenspezifischen Begriffen. Die schülerseitige Verwendung solcher Fachbegriffe erfolgt dabei nicht immer unter der Voraussetzung, dass damit gleichzeitig auch die konzeptuelle Dimension im Zusammenhang des Gesamtthemas erfasst wurde. Die bloße Nennung von Fachbegriffen innerhalb von schülerseitigen Äußerungen gibt noch keinen Aufschluss darüber, ob deren Bedeutung erfasst und im Zusammenhang verarbeitet wurde:

Grundlegend ist zwischen dem Begriff (Konzept) als der psychisch-mentalen Erfassung kognitiver Sachverhalte und dem Terminus (Fachwort) als sprachlichem Symbolfeldausdruck (vgl. Bühler 1965) zu unterscheiden. Die Zuordnung der jeweiligen sprachlichen Handlungen zu einer der Begriffsebenen ist nur bedingt terminologisch festzumachen, sondern erfordert die Analyse der ausgedrückten mentalen Konzepte. Z.B. kann die Verwendung von Fachtermini eine [...] fachbegriffliche Konzeptualisierung von Sachverhalten vortäuschen, die in Wirklichkeit allgemeinbegrifflich [...] konzeptualisiert sind (Pseudoverbegrifflichung) oder nicht fachspezifische Symbolfeldausdrücke [...] können in stark unterschiedlichem Maße fachspezifische Konzepte in sich bergen. (von Kügelgen 1994: 28)

Eine Beschäftigung mit Fachtexten und deren Inhalten findet in jedem Unterricht statt. Eine themenspezifische, ‚begriffliche Konzeptualisierung‘ ist dabei elementar für die Erarbeitung von Wissen und Zusammenhängen. Die generelle Bedeutung von Begriffen bei der Aneignung von Wissen zeigt Vygotskij (1987) auf:

Die Erkenntnis im eigentlichen Sinne dieses Wortes, die Wissenschaft, die Kunst, die verschiedenen Bereiche des kulturellen Lebens, kann man sich nur in Begriffen aneignen. [...] Ein echter Begriff ist das Abbild eines objektiven Gegenstandes in all seiner Komplexität. [...] Zum Unterschied von der Anschauung, der unmittelbaren Erfassung eines Gegenstandes ist der Begriff

mit den Determinationen des Gegenstandes angereichert, ist er das Ergebnis der rationalen Verarbeitung unserer Erfahrung, ist er eine vermittelte Erfassung des Gegenstandes. (Vygotskij 1987: 386; 408)

Bezüglich der Analysen in dieser Arbeit ist darauf hinzuweisen, dass die oben angeführte Unterscheidung „zwischen dem Begriff (Konzept) als der psychisch-mentalenen Erfassung kognitiver Sachverhalte und dem Terminus (Fachwort) als sprachlichem Symbolfeldausdruck (vgl. Bühler 1965)“ (von Kügelgen 1994: 28) hier vorwiegend als forschungstheoretische Grundlage in speziellen Zusammenhängen für die Analyse herangezogen wird. Das Wort „Begriff“ wird innerhalb dieser Arbeit jedoch ebenso in seiner (alltagssprachlichen) Verwendung, synonym als Äquivalent für „Wort“, vorkommen. Ein demgegenüber wissenschaftliches Verständnis des ‚Begriffes‘ als ‚Konzept‘ und ‚psychisch-mentale Erfassung kognitiver Sachverhalte‘ wird hier also innerhalb ausgewählter analytischer Abschnitte eine Rolle spielen und dann immer dementsprechend eingebettet Verwendung finden. Von dieser Verwendung abgesehen, ist unter einem ‚Begriff‘ in dieser Arbeit jedoch überwiegend ein ‚Wort‘ beziehungsweise ein (Fach-),Terminus‘ zu verstehen, welcher von den SchülerInnen oder der Lehrkraft innerhalb einer Äußerung verbalisiert und so zum Gegenstand der Analyse wird.

3.8 Das ‚Erklären‘ als diskursive Großform sprachlichen Handelns im Unterricht

Zunächst eine generelle Betrachtung des Erklärens auf der Ebene der Funktionalen Pragmatik:

Das Erklären ist, funktional-pragmatisch bestimmt, eine sprachliche Handlung, die im Wesentlichen dazu dient, den Zweck eines Gegenstands oder Sachverhalts darzulegen, indem dessen innere Systematik herausgearbeitet wird. Dies erfordert „ein Mindestmaß analytischer Durchdringung und Abstraktion von äußeren Qualitäten“ (Hoffmann 1997, 131). Das zu erklärende Objekt wird zunächst in seine Elemente zerlegt (Analyse), die dann in ihrem funktionalen Zusammenhang neu zusammengefügt werden (Synthese) [...]. (Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 56)

Möchte man das Erklären als Großform sprachlichen Handelns auf linguistisch vorwiegend forschungstheoretischer Ebene berücksichtigen, so eignen sich die Ausführungen Ehlichs (2009), um prä-empirisch Charakteristika des Erklärens in Abgrenzung zu in der Forschung ähnlich verwendeten Begriffen wie dem

„Erläutern“, „Beschreiben“ oder „Vermitteln“, die Relation von Erklären und „Verstehen“ sowie das Verhältnis von Sprecher und Hörer bei Erklärprozessen herauszuarbeiten. Ehlich nimmt seine Ausführungen vor allem unter Berücksichtigung des „P-Π-p-Modells“ (Ehlich/Rehbein: 1986: 96) als ‚sprechhandlungstheoretischem Grundmodell‘ vor, welches in der Funktionalen Pragmatik „das Verhältnis von ‚Wirklichkeit‘ in ihrer komplexen Realität (P), deren mentale Repräsentationen bei Sprecher (S) und Hörer (H) (Π) und der Versprachlichung (p), die in der Realisierung der sprachlichen Handlung geschieht“ (Ehlich 2009: 14f.), veranschaulicht. Im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung soll das Erklären jedoch primär als Sprechhandlung in seinem konkret empirisch beobachtbaren kommunikativen Zusammenhang berücksichtigt werden, womit diese Arbeit in Bezug auf das Erklären unter anderem

Aufschluss über die Organisation des häufig stattfindenden Vorgangs [geben soll], bei dem der Schüler dem Lehrer ein Problem vorlegt und dieser ihm bei der Lösung des Problems hilft. [...] Es ist nicht auszuschließen, dass Lehrer und Schüler diesen Vorgang des Erklärens auf unterschiedliche Weise organisieren [...]. [...] Das Konzept „Erklären“ [wird] hier also [weniger] in einer sprechakttheoretischen Bedeutung [verwendet], mit dem im Vorfeld einer empirischen Analyse festgelegt wird, was genau unter diesen Begriff fällt und was nicht. (Koole 2009: 109f.)

In Bezug auf Unterrichtskommunikation, wie sie auch in den vorliegenden Daten stattfindet, kann das Erklären als sprachliche Handlung auf verschiedene Weise zum Einsatz kommen: Zum einen können begriffliche und inhaltliche Erklärungen von Seiten der SchülerInnen erfolgen, wie beispielsweise innerhalb der vorliegenden Daten während einer Präsentation von Arbeitsergebnissen, bei der die ‚Experten‘ für bestimmte Teilaufgaben den ‚nicht-wissenden‘ SchülerInnen die Inhalte ihres Arbeitsmaterials vermitteln. „Das Erklären ist damit dezidiert auf die Bearbeitung eines Hörerseitigen Wissensdefizits hin angelegt“ (Redder/Guckelsberger/Grasser 2013: 56). Aber auch auf Fragen der Lehrkraft hin können Erklärprozesse zu Begriffen und Zusammenhängen bei den SchülerInnen initiiert und angestoßen werden, wobei in diesem Fall, wie weiter oben unter Punkt 3.7 bereits angeführt, Erklärungen innerhalb von ‚Frage-Antwort-Sequenzen‘ im Zusammenhang mit Begriffsarbeit als „definitorische Arbeit dem Lehrer dazu [dienen können], zu kontrollieren, ob *alle* (Hvg. i.O.) Schüler verstanden haben“ (Grammes/Weißenho 1993: 147). Zum anderen werden im Unterricht Erklärungen von Seiten der

Lehrkraft vorgenommen: „Erklären‘ ist eine der zentralen Kompetenzen von Lehrpersonen, geht es doch im Unterricht im Wesentlichen darum, die Wissensbestände von Schülerinnen und Schülern zu erweitern bzw. zu differenzieren“ (Vogt 2009: 7). Besonders im sozialwissenschaftlichen Bereich ist im Unterricht die Erschließung von Zusammenhängen elementar und kann nur über die Verdeutlichung der begrifflichen Einzelemente, hin zu deren Einordnung und Gebrauch innerhalb des Themengebietes über Erklärungen der Sachverhalte und Begriffe, erfolgen. Daraus folgt, dass „der Lehrer ein unterrichtliches Arrangement schaffen [muss], mit dessen Hilfe er fachliche Zusammenhänge *erklären* (Hvg. i.O.) kann“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 141). Wenn also über das Erklären komplexe ‚fachliche Zusammenhänge‘ für die SchülerInnen zugänglich gemacht werden können, so sind in diesem Zusammenhang noch die unterschiedlichen Ebenen des Erklärens zu nennen, über die Bedeutung hergestellt und neues Wissen vermittelt beziehungsweise neues Wissen mit bereits vorhandenem Wissen vernetzt wird. Am Geeignetesten erscheint hierfür die Unterscheidung von Klein (2001; 2009), der drei verschiedene Typen des Erklärens aufzeigt: das „Erklären-was“, das „Erklären-wie“ und das „Erklären-warum“. Becker-Mrotzek/Vogt (2009) beschreiben deren Charakteristika hinsichtlich der Funktionalität dieser drei Erklärtypen wie folgt:

Während beim „Erklären-warum“ Informationen gegeben werden, die Gründe für Sachverhalte oder Handlungsmotive verdeutlichen, geht es beim „Erklären-was“ um die Vermittlung von weitergehenden Informationen. Beim „Erklären-wie“ schließlich geht es um Instruktionen, die jemanden in die Lage versetzen, bestimmte Handlungen auszuführen. (vgl. Klein 2001). (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 142)

Für die Analyse der Unterrichtsstunden innerhalb des vorliegenden Datenmaterials wird es vor allen Dingen um das ‚Erklären-was‘ und das ‚Erklären-warum‘ gehen. Diese beiden Erklärtypen werden von Becker-Mrotzek/Vogt (2009) noch ausführlicher spezifiziert und gewinnen damit für das vorliegende Untersuchungsvorhaben weiter an Bedeutung:

Der Typ „Erklären-warum“ wird vor allem genutzt, um das Zustandekommen eines Sachverhalts zu explizieren. [...] [Beim „Erklären-was“] steht beispielsweise ein Begriff im Vordergrund, dessen Bedeutung und Verwendungsweise durch denjenigen, der über das entsprechende Wissen verfügt, erklärt werden kann. Dies ist dann gegeben, wenn A einen Ausdruck verwendet, den B nicht versteht bzw. dessen Bedeutung er nicht kennt. Dies

kann beispielsweise bei Fachausdrücken, Fremdwörtern oder Redewendungen der Fall sein. (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 142f.)

Auch Worterklärungen werden im Zuge dieser Arbeit eine Rolle spielen. Dieser Typus von Erklärungen wird unter anderem von Hohenstein als relativ eigenständiger „Erklärungstyp“ berücksichtigt (vgl. 2006: 118ff.), wobei Worterklärungen nach der Unterscheidung von Klein (2001) unter den Typ ‚Erklären-was‘ einzuordnen sind. ‚Erklärungen‘ diverser Art finden dabei stets unter besonderen Voraussetzungen statt:

Das Erklären ist [...] dezidiert auf die Bearbeitung eines hörerseitigen Wissensdefizits hin angelegt: „Vorbedingung oder Auslöser des Erklärens im sequentiellen Handeln ist ein ‚Problem‘ bzw. ein ‚Wissensdefizit‘ seitens H (dem Erklärung Suchenden [hier: die SchülerInnen]); H nimmt an, dass S (der Erklärung Gebende, an den die Bitte um Erklärung gerichtet wird [hier: die Lehrkraft]) ein größeres Wissen zu dem betroffenen Wissensbereich habe und eine Antwort geben könne.“ (Hohenstein 2006, 90) Es liegt beim Erklären also „als Grundkonstellation ein ‚asymmetrisch‘ verteiltes Wissen“ zwischen den Interaktanten vor. (Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 56)

4 Empirische Analyse des Datenmaterials

4.1 Das Unterrichtsfach Gesellschaft – eine Schülerpräsentation

Der Datenausschnitt, der nun zur Analyse herangezogen werden soll, befindet sich innerhalb des Gesellschaftsunterrichtes zeitlich und thematisch in der Phase der zweiten Schülerpräsentation der Gruppe von Tisch eins zum Thema ‚WTO‘ und den ‚Grundgedanken des Freihandels‘, nachdem von der vorherigen Gruppe des Tisches Nummer zwei in Person von Lara und Jenny ‚Informationen zum Weltwarenhandel‘ präsentiert wurden. Die nun Vortragenden sind die SchülerInnen Annika, Sabine, Tom und Steffen (vgl. Transkript 1).

4.1.1 Organisationsprozesse zu Beginn der Präsentation

Annika beginnt mit der Vorstellung der erarbeiteten Lösung für die Teilaufgabe eins des Arbeitsblattes M5. Auffällig ist dabei schon zu Beginn, dass sich die Gruppe offensichtlich nicht im Vorhinein abgesprochen hat, wer mit der Präsentation beginnt beziehungsweise wer welchen Teilabschnitt übernimmt und dies trotz der Tatsache, dass die Bearbeitung der Aufgaben arbeitsteilig erfolgte und somit jedem

Gruppenmitglied klar sein müsste, für welchen Teilabschnitt er oder sie verantwortlich ist. Deutlich wird eine fehlende Absprache über die Verantwortlichkeiten zu Beginn der Präsentation in den PF 344ff. (T1). Sabine antwortet auf eine unverständliche Passage von Annika mit: „Wieso ich?“. Daraufhin startet nun Annika ihrerseits den Vortrag und beginnt:

(B1)

[346]

	622 [18:12.2]	623 [18:12.8]	624 [18:15.2]
Sabine [v]	Wieso ich? ((Lacht, 2,4s)).		
Sabine [k]	((Zu Annika)).		
Annika [v]	((Lacht, 2,4s)). Also • die • WTO verfolgt		
Annika [k]	((Trägt ohne eigene Notizen vor, schaut zur Projektion)).		

[347]

	625 [18:18.1]	626 [18:19.1]	627 [18:20.5628 [18:20.9*629 [18:21.4630 [18:21.7*]
Annika [v]	••• drei •• Ziele also drei ••		[Gehört] •• [Priz- •• -
Annika [k]	((Schaut in Richtung Lehrer, 3s)).		[Prinzipien.

[348]

	631 [18:22.9*]	632 [18:24.8]	633 [18:25.4]
Sabine [v]	Das is		
Annika [v]	[Steinende Intonation] pten], [die sie durchsetzen wollen]. •• Jä. • (Also)		
Annika [k]			

An dieser Stelle setzt nun Sabine ein und listet nacheinander das ‚Begünstigungsprinzip‘, das ‚Inländerprinzip‘ und das ‚Reziprozitätsprinzip‘ auf (vgl. T1, PF 348-354). Auffällig ist dabei, dass Sabine Ausspracheschwierigkeiten mit dem Wort ‚Reziprozitätsprinzip‘ hat (vgl. T1, PF 353f.). Dies ist eindeutig ein Beleg dafür, dass die Inhalte in der Gruppenarbeitsphase zuvor nicht ausreichend besprochen wurden und vor allen Dingen die Präsentation nicht eingehend genug vorbereitet wurde, anderenfalls wäre Sabine hier sicherer im Umgang mit dem Fachterminus ‚Reziprozitätsprinzip‘. In jedem Fall scheinen die Gruppenmitglieder durch die vorangegangene Erarbeitung nicht alle auf dem gleichen Wissensstand zu sein, denn Annika gibt Sabine nach deren Auflistung der drei Prinzipien den

Hinweis, diese nochmal zu erklären (vgl. T1, PF 354). Sabine leitet dies jedoch sofort geschickt weiter, wobei Toms entrüstete Reaktion zeigt, dass dieser Ablauf vorher nicht so geplant war:

(B2)

[354]

	..	652 [18:45.2*] 653 [18:45.7]	654 [18:46.5]	655 [18:47.0*] 656 [18:47.4*]
Sabine [v]	äußernd.	-prinzip.		I Gedeht. Genau. Und [ähm] •• jetzt
Annika [v]			I leise.	
Annika [k]				[Erklär die nochmal!] ((Zu Sabine)).

[355]

	..	657 [18:50.0]
Tom [v]		I Flüsternd. [(Was laberst du)?
Tom [k]		((Richtung Annika und Sabine)).
Sabine [v]		wird Tom mal erklären, um was es da geht.

[356]

	..	658 [18:51.6]	659 [18:53.5]
Tom [v]			Häh? Wieso ich? Das ist
Tom [k]			((Weicht zurück und nimmt die Zettel nicht
Annika [k]		((Nimmt Sabine die Notizen weg und hält sie Tom hin)).	
Mehrere SuS [v]		((Lachen, 2s)).	

[357]

	..	660 [18:55.5]
Tom [v]		doch euer ((unverständlich)) (Teil!
Tom [k]		an)).
Annika [v]		((Unverständlich, 1,1s)).
Annika [k]		((Zu Sabine)).

[358]

	661 [18:56.6]	662 [18:57.4]
Lehrer [k]		<i>((Geht zum Pult, nimmt sich Zettel weg, geht Richtung Klassentür und bleibt dort</i>
Tom [v]		((Unverständlich)) so hinterhältig!
Tom [k]		<i>((Lachend; schaut fassungslos Richtung Steffen)).</i>
Annika [v]	fl.auf	
Annika [k]	[Also ähm]...	<i>((Schaut auf die Notizzettel, 5s)).</i>

Daraufhin stimmt sich Annika offenbar kurz mit Sabine über den weiteren Verlauf des Vortrags ab (vgl. T1, PF 357) und übernimmt dann die Führung. Sie beginnt, das Begünstigungsprinzip näher zu erläutern, nachdem sie sich vorher noch einmal über die Dauer von fünf Sekunden mit ihren Notizen beschäftigt hatte, wobei sie eine geplante Turnübernahme schon zu Beginn dieser Zeitspanne mit einem lauten „Also ähm“ signalisiert (vgl. T1, PF 358).

4.1.2 Schülerseitige Erklärung von Begriffen – das ‚Begünstigungsprinzip‘

Was nun folgt, ist ein Erklärungsversuch des Begünstigungsprinzips von Seiten Annikas (vgl. T1, PF 359-367). Auffällig ist, dass der Lehrer sich in dieser gesamten Passage nicht einmischte. Er überlässt die Organisation des Vortrags und auch die Erläuterungen zunächst einmal komplett der vortragenden Gruppe. Es ist offensichtlich, dass Annika sich bei ihrem Vortrag keineswegs sicher ist. Dies zeigt sich zum Beispiel in ihren Reformulierungen mit „also“ (vgl. T1, PF 360 sowie 362) (bzgl. „reformulierender Handlungen“ vgl. Bührig 1996).

Die sogenannten Unsicherheiten im Vortrag Annikas können nun verschiedene Ursachen haben. Einerseits kann die aktuelle Herausforderung in einer unzureichenden Gruppenvorbereitung begründet sein. Welches Gruppenmitglied genau für diesen Abschnitt zuständig ist, lässt sich nur über die Äußerung von Tom errahnen, der darauf hinweist, dass die Erklärung der drei Prinzipien „doch euer Teil“, also der Teil von Annika und Sabine sei (vgl. T1, PF 356f.). Annika und Sabine als Experten dieser Teilaufgabe scheinen sich untereinander aber auch nicht in der Art auf den Vortrag vorbereitet zu haben, dass sie beide gleichermaßen über die Inhalte Auskunft geben können, denn Sabine versucht, wie zuvor beschrieben, eine inhaltliche Erklärung der drei Prinzipien der WTO an Tom weiterzuleiten.

Offensichtlich ist in diesem Fall die Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler, sich in den Gruppen auszutauschen und ein gemeinsames Arbeitsergebnis zu erzielen, nicht realisiert worden. Außerdem divergieren nicht nur die Wissensgrundlagen der einzelnen Gruppenmitglieder, sondern die ‚Experten‘ für die jeweiligen Teilaufgaben scheinen sich ebenfalls nicht hinreichend für einen Vortrag der Ergebnisse verantwortlich zu fühlen. Die Herausforderung ist an dieser Stelle offenbar nicht allein die Aufgabenstellung, die sich auf dem Arbeitsblatt befindet, sondern die Organisation der arbeitsteiligen und anschließend gemeinsamen Erarbeitung dessen. Die Überführung der Arbeitsergebnisse in die Präsentation und die dazu nötige Organisation findet erst während der Präsentation selbst statt. Dementsprechend holprig erfolgen die Vorträge und die Verteilung der ‚Zuständigkeitsbereiche‘ für einzelne Aufgabenteile.

Worin liegt dies nun begründet? Eine weitere Ursache für die zum Einsatz kommenden ‚reformulierenden Handlungen‘ Annikas kann in der Interaktion beziehungsweise in einer eben gerade nicht stattfindenden Interaktion Annikas mit dem Lehrer begründet liegen. Der Lehrer reagiert während der gesamten Passage nicht in interpretierbarer sprachlicher oder nonverbaler Form auf das Geschehen zu Beginn der Präsentation. Er scheint sich auf das Organisationsgeschick und das inhaltliche sowie sprachliche Können der SchülerInnen zu verlassen und lässt die Aktanten selbständig zu einer Lösung kommen. Durch die fehlenden Reaktionen des Lehrers wie zum Beispiel in Form von Hörersignalen oder Zustimmungen wie zum Beispiel ‚Genau.‘ oder ‚Richtig.‘ ist Annika gezwungen, sich selbst ein Bild davon zu machen, ob ihre Versprachlichung der Inhalte ausreichend ist. Begreift man die Ausführung einer Präsentation der Arbeitsergebnisse durch die SchülerInnen als Ergebnis einer vom Lehrer erfolgten Aufgabenstellung, so kann man hinsichtlich des Durchlaufs einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz die Verbalisierungsversuche Annikas als eine über die „Sequenzpositionen“ (3), (6) und (7) erfolgte „Exothese“ verstehen: Annika „exothesierte also [ihre] Vermutung durch den Lösungsversuch“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 17 sowie das Diagramm zum Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen in der Abb. 1 unter Punkt 3.3).

Annikas Planung der sprachlichen Umsetzung der Inhalte scheint sich dabei erst unmittelbar während ihres Turns zu entwickeln. Eine entsprechende Notiz über eine Definition der vorgestellten drei Prinzipien oder ähnliche Verbalisierungshilfen scheint die Gruppe nicht schriftlich festgehalten zu haben. Annika beginnt mit dem

Satz „Also ähm das Begünstigungsprinzip ist, dass ähm ein Land für die...“ (T1, PF 359f.). Diesen Satzanfang reformuliert sie mit ‚also‘: „Also ein Land stellt ja Regeln für die Einführung eines Produktes auf.“ (T1, PF 360-362). Sie entscheidet sich hierbei für einen einfachen Hauptsatz, der zunächst einmal eine wichtige Information übermittelt, nämlich, dass ‚ein Land für die Einführung eines Produktes Regeln aufstellt‘. Der zuvor begonnene Satz ist in einem Satzgefüge mit der Konjunktion ‚dass‘ organisiert. Diese Organisation des Satzbaus wird revidiert und zwecks einer besser verständlichen und besser zu verbalisierenden Äußerungseinheit reformuliert, wobei der zu übermittelnde Inhalt identisch zu sein scheint:

Bei der Betrachtung »kommunikativer Paraphrasen« fällt Rath 1979 der Ausdruck »also« als »Ankündigung von Paraphrasen auf«. Mit »also« fordere der Sprecher den Hörer auf, bestimmte Teile einer anschließenden Äußerungseinheit hinsichtlich einer vorherigen Äußerungseinheit als »referenzidentisch« zu interpretieren und somit die beiden Äußerungseinheiten als »Paraphrasen« voneinander anzuerkennen. (Bührig 1996: 236)

Der erwähnte Hauptsatz (T1, PF 360-362) kann nun die Grundlage für weitere Erläuterungen bilden. Annika schließt jedoch eine weitere Reformulierung mit ‚also‘ an: „Also es gibt ja Regeln, die es gibt, wenn ein Produkt eingeführt wird, ne?“ (T1, PF 362-364). Die Pause von einer Sekunde vor Beginn dieser erneuten Reformulierung zeigt, dass Annika hier offensichtlich eine hörerseitige Reaktion auf ihre Ausführungen fehlt. Zum einen äußert sich der Lehrer, wie schon beschrieben, in keiner Form zu Annikas bisherigem Beitrag. Damit fehlen hier die Sequenzpositionen (10), (11) sowie (16), (17) innerhalb einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz. Es erfolgt weder eine negative noch eine positive Bewertung oder Einschätzung seitens des Lehrers. Annika interpretiert das Schweigen des Lehrers in diesem Fall nicht als stille Zustimmung, sondern sieht sich offenbar dazu genötigt, ihre Ausführungen zu präzisieren, beziehungsweise in irgendeiner Form verständlicher zu machen, sprich: weitere ‚Vermutungen‘ für einen ‚Lösungsversuch‘ anzustellen. Hinzu kommt, dass seitens des Plenums ebenfalls keine zustimmende Reaktion erfolgt, die ihr signalisiert, dass sie verstanden wird und, dass sie zum nächsten Punkt übergehen kann, der auf ihrer vorherigen Äußerung aufbaut. Das „ne?“ am Ende ihres Satzes in PF 364 ist noch einmal ein eindeutiger Hinweis darauf, dass Annika hier eine Bestätigung seitens der Hörerschaft einfordert. Diese erfolgt aber nicht. Annika geht daraufhin dazu über,

den Bogen zu schließen und ihren Erklärungsversuch des Begünstigungsprinzips abzurunden, indem sie nach einer kurzen Pause folgendes anschließt:

(B3)

[364]

	672 [19:17.1]
Annika [v]	eingeführt wird, ne? • • Und, dass für jedes Land • • die •

[365]

	673 [19:21.7]	674 [19:23.3]
Annika [v]	gleichen Regeln gelten und • • • und man nicht sagt so: "[Ja]	Gedehnt.

[366]

	675 [19:23.7*]
Annika [v]	führ/ wenn China was einführen will, gelten andere Regeln, als

[367]

	676 [19:28.3*677 [19:28.7*]
Sabine [k]	((Nimmt Annika die Notizzettel aus der Hand)).
Annika [v]	wenn • • • — weiß ich [nich] — Frankreich was einführen will."

Sie komplettiert also hiermit ihre Erklärung am Beispiel der Gegenüberstellung von China und Frankreich. Interessant ist hier auch, dass weder Sabine noch Annika den Terminus „**Meist**begünstigungsprinzip“ nutzen, wie er auf dem Aufgabenblatt steht, sondern immer nur den Begriff „Begünstigungsprinzip“ verwenden. Aus welchem Grund findet eine Einkürzung des Begriffes statt? Zum einen ist dies erklärbar durch eine höhere Komplexität des Begriffes, der sich durch die weitere Silbe ergibt. Das Wort wird länger und dadurch in einer Vortragssituation zu einer größeren Hürde. Dies ist auch inhaltlich begründbar, denn das ‚Begünstigungsprinzip‘ erklärt die gleichberechtigte Begünstigung aller Handelspartner, worauf Annika auch verwiesen hat. Die zusätzliche Silbe ‚Meist-‘ enthält dagegen eine weitere inhaltliche Komponente. Es ist möglich, dass die Gruppe sich der Bedeutung des Bestandteils ‚Meist-‘ nicht im Klaren ist und diesen deshalb mittels Vermeidungsstrategie schlicht weglässt, damit unter anderem auch der Lehrer nicht die Möglichkeit hat, in dieser Richtung weiter nachzufragen. Wird ein Bestandteil des Begriffes nicht

genannt, kann er auch nicht Gegenstand der Diskussion werden. So ist möglicherweise die Wahl des Begriffes „Begünstigungsprinzip“ statt „**Meistbegünstigungsprinzip**“ während des Schülervortrags zu erklären, zumal auch auf keinem Blatt der Arbeitsmaterialien der Begriff „Begünstigungsprinzip“ fällt, sondern neben dem vollständigen Begriff „Meistbegünstigungsprinzip“ nur noch der Terminus „Meistbegünstigung“ erscheint (vgl. das Material M5 im Anhang).

4.1.3 Schülerseitige Erklärung von Begriffen – das ‚Inländerprinzip‘

Nach Annikas Beendigung ihres Turns zur Erläuterung des ‚Begünstigungsprinzips‘ übernimmt Sabine nach einer Pause von ungefähr einer dreiviertel Sekunde den Turn mittels Ausführungen zu einem weiteren Grundprinzip der WTO (vgl. T1, PF 368-378). Offenbar hat Sabine sich während Annikas Turn noch einmal näher mit ihrem Notizzettel beschäftigt, sodass sie nun auch in der Lage ist, Begriffe näher zu erklären, was sie zuvor noch an Tom und dann an Annika weitergeleitet hatte. Sie schließt an Annikas Ausführungen mit der Erläuterung des ‚Inländerprinzips‘ an. Das Arbeitsblatt M5 nimmt dazu folgende Definition vor:

(A1) *Inländerprinzip: Ausländische Waren und Anbieter dürfen nicht schlechter gestellt werden als inländische, d.h. Steuern oder Rechtsvorschriften für ausländische Produkte müssen dieselben sein, die für inländische Produkte gelten.*

Sabine nimmt eine Erklärung teilweise umformuliert beziehungsweise paraphrasiert vor. Sie beschreibt das ‚Inländerprinzip‘ in der Art und Weise, dass ‚Waren, die aus dem Ausland kommen, nicht schlechter behandelt werden dürfen als inländische‘. Sie macht dies noch deutlicher an dem Beispiel, dass ‚man nicht sagen darf: “Die ausländischen Waren sind weniger wert, weil sie aus dem Ausland kommen““ (vgl. T1, PF 368-378). In den PF 374f. ist ein ähnliches Phänomen zu beobachten wie zuvor schon bei Annikas Turn. Sabine macht eine Pause von ungefähr einer halben Sekunde und äußert dann ein lang gedehntes „Ähm“ (T1, PF 375). Sabine ist offensichtlich mit ihrer Erklärung bis hierhin zufrieden. Es erfolgt jedoch erneut keine lehrerseitig zustimmende oder zu weiteren Ausführungen ermunternde Reaktion. Sabine interpretiert dies nun ebenfalls als ein Signal, dass ihre Ausführungen noch weiterer Ergänzungen bedürfen, um vom Lehrer und auch vom Plenum als ausreichend anerkannt zu werden, damit die „Aufgabe-Lösungs-

Sequenz“ als „erfolgreich durchlaufen“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 17) abgeschlossen werden kann. Die Ergänzungen, die Sabine in der Folge vornimmt, machen dies ganz deutlich:

(B4)

[375]

	694 [19:49.9*695 [19:50.3*]	696 [19:52.8]
Sabine [v]	<small>(Gedehnt)</small> [Ähm] die müssen halt • gleich behandelt werden. Und	

[376]

	697 [19:53.1*698 [19:53.6]
Sabine [v]	<small>(Gedehnt)</small> [ähm] ••• und es gelten halt die gleichen Rechtsvorschriften

[377]

	699 [19:56.9*700 [19:57.3*]	701 [19:58.2]	702 [20:00.3*]703 [20:01.4]
Lehrer [v]	Hm̃.		
Sabine [v]		<small>(Gedehnt)</small> für alle Waren. ((2s)) Genau [ähm]...	
Annika [v]			((Unverständlich,
Annika [k]			((Flüsternd zu Sabine)).

Das zweimalige Hinzufügen von „halt“ in ihren Äußerungen macht den Erklärungszwang Sabines deutlich. Sie wiederholt noch einmal den Aspekt der ‚Gleichbehandlung‘ und fügt die Zusatzinformation der ‚gleichen Rechtsvorschriften‘ hinzu, die sich auch in der Definition des Arbeitsblattes wiederfindet. Die frequent auftretenden Pausen innerhalb ihrer Äußerung deuten ebenfalls darauf hin, dass Sabine nach Möglichkeiten sucht, ihre zuvor formulierten Erklärungen noch ausführlicher mit weiteren relevanten Informationen zu ergänzen. Da das Arbeitsblatt M5 und auch die zugehörigen, ergänzenden Materialien jedoch keine nennenswerten Zusatzinformationen zu diesem Punkt liefern, kommt Sabine hier natürlich in Schwierigkeiten, was eine turn-verlängernde Ausschmückung ihres Beitrags betrifft. Der Lehrer reagiert nun schließlich doch noch zum Ende der oben aufgeführten Äußerungen Sabines. Während Sabines Pause von einer dreiviertel Sekunde vor der Ergänzung „für alle Waren“, äußert der Lehrer ein zustimmendes „Hm̃“ (T1, PF 377). Was dieses Hörsignal seitens des Lehrers für Auswirkungen

auf den weiteren Verlauf des Diskurses hat, zeigt noch einmal die Relevanz der bis hierhin gewonnenen Erkenntnisse. Im Anschluss an Sabines Erläuterungen zum Inländerprinzip erfolgt von ihrer Seite zunächst einmal eine Pause von zwei Sekunden. Daraufhin folgt ein „Genau“ (T1, PF 377). Die Ergänzung „für alle Waren“ erfolgte zuvor, so scheint es, aufgrund der vorherigen, bestätigenden Reaktion des Lehrers („Hm“). Dadurch ist Sabine in der Lage, den Aspekt der Gleichberechtigung aller Handelspartner und aller Waren, auch in Bezug auf Rechtsvorschriften, abzuschließen. Selbst wenn Sabine von sich aus noch ergänzende Informationen hätte äußern können oder wollen, ist durch das „Hm“ des Lehrers als Sequenzposition (16) beziehungsweise (17) schon determiniert, dass dieser Einzelpunkt zufriedenstellend abgeschlossen ist und nun der nächste Punkt folgen kann beziehungsweise soll. Eventuell äußert sich der Lehrer an dieser Stelle erstmalig, weil er den Diskurs vorantreiben will, da er bemerkt, dass sich die schülerseitigen Ausführungen wiederholen und keine neuen Informationen hinzukommen.

4.1.4 Lehrerhandeln – Verbalisierungsmaxime

Der Lehrer scheint sich zu diesem Zeitpunkt des Diskurses plötzlich der zeitlichen Begrenzung der Unterrichtsstunde bewusst zu werden. Sabines Nachtrag „für alle Waren“ wird auch in der Art interpretierbar, dass Sabine den nächsten Punkt des ‚Reziprozitätsprinzips‘ auf ihrem Zettel entdeckt, sich hierbei wiederum auch nicht sicher in der Erklärung ist, wie der folgende Diskursverlauf zeigt, und durch den Nachtrag „für alle Waren“ erst einmal Zeit schinden will. Bestätigt wird diese Annahme noch durch ihre anschließende Äußerung des Planungsindikators „ähm“ in gedehnter Form sowie die dann folgende Pause von gut einer Sekunde (T1, PF 377). Hier schaltet sich Annika ein und äußert flüsternd etwas in Richtung Sabine. Diese Äußerung ist leider in den Aufnahmen unverständlich. Jedoch lässt sich über den weiteren Verlauf rekonstruieren, dass Annika etwas zum ‚Reziprozitätsprinzip‘ und dessen Erklärung zu Sabine äußern muss, denn Sabine antwortet mit einem „Okay.“, lacht anschließend kurz und beginnt gleich danach mit: „Beim Re...“ (T1, PF 378). In diesem Augenblick schaltet sich der bis hierhin sehr passiv agierende Lehrer gleichzeitig mit Sabines Turnbeginn aktiv in den Diskurs ein: „Ein Prinzip fehlt noch.“ (T1, PF 378). Eine Einmischung zu diesem Zeitpunkt kann nur mit der zuvor

genannten Bewusstheit über die Zeitknappheit der Unterrichtsstunde verbunden sein. Zuvor hielt sich der Lehrer noch auffallend zurück und äußerte sich weder zustimmend noch korrigierend. Nun schaltet er sich ein, in einem Moment, wo Sabine gerade eine Fortführung ihres Vortrags gefunden zu haben scheint und unterbricht damit ihre angefangene Äußerung. Was nun lehrerseitig folgt, lässt einen Grund für die vorherige Zurückhaltung des Lehrers erkennbar werden. Sobald er bemerkt, dass er Sabine unterbrochen hat und diese bereits ihren Vortrag fortführen wollte, zuckt der Lehrer entschuldigend zusammen und sagt „Genau.“ (vgl. T1, PF 378f.). Hier wird sichtbar, dass der Lehrer sich im Klaren darüber ist, dass er den Vortragsfluss der Gruppe in diesem Fall durch seine Einmischung kurzzeitig unterbrochen hat. Seine entschuldigende Reaktion deutet darauf hin, dass er offensichtlich einer bestimmten Maxime folgt, nämlich der Maxime einer selbständigen, maximalen Verbalisierung seitens der Schülerinnen und Schüler. Zuvor äußert sich der Lehrer gar nicht und lässt die SchülerInnen mit ihren Formulierungen alleine, da diese offenbar ohne seine Hilfe anteilig möglichst viel verbalisieren sollen. Als er das Gefühl hat, bestärkt durch den kurzen Diskurs zwischen Annika und Sabine vor deren abgebrochener Äußerung der Nennung des ‚Reziprozitätsprinzips‘, dass sich der Vortrag in die Länge zu ziehen scheint, greift er ein und drängt auf eine Fortführung der Verbalisierung über den Hinweis „Ein Prinzip fehlt noch.“. Das bedeutet, der Lehrer schließt damit die ersten beiden Prinzipien als ausreichend erklärt ab und leitet über zum dritten Prinzip, indem er, an der Sequenzposition (1) ansetzend, von neuem eine Aufgabe-Lösungs-Sequenz, hier für die Erläuterung des ‚Reziprozitätsprinzips‘, initiiert. Dass das dritte Prinzip noch fehlt, muss Sabine und Annika klar sein, das heißt, der Lehrer schiebt hier mit seiner Äußerung die Präsentation an und drängt auf eine schnelle Fortführung des Vortrags. Es stellt sich nun die Frage, ob sich diese Situation in gleicher Art und Weise abgespielt hätte, wenn die Unterrichtsstunde nicht im Fokus von Videoaufzeichnungen gestanden hätte. Diese Frage muss sich stellen, da die offensichtliche Verbalisierungsmaxime seitens des Lehrers nicht optimal verfolgt wird. Im ersten Teil der Präsentation lässt er die Vortragenden komplett auf sich gestellt agieren. Er mischt sich nicht ein, was dadurch zu erklären sein könnte, dass er aufgrund der Aufnahmesituation möglichst viele Diskurs- und Redeanteile der Schülerinnen und Schüler erzeugen will, um optimale Aufnahmen möglich zu machen. Als er bemerkt, dass die Präsentation während Sabines Turn ins Stocken

gerät, wartet er allerdings nicht ab wie zuvor noch bei Annika, sondern er treibt die Präsentation weiter voran. Konsequenter wäre gewesen, sich an dieser Stelle ebenfalls zurückzuhalten, um damit Sabine in ihrer Planungszeit nicht zu stören oder zu beeinflussen. Der Lehrer befindet sich hier offenbar in einer komplizierten Situation. Die Ruhe, die SchülerInnen tatsächlich auf sich allein gestellt agieren zu lassen, ist hier, eventuell eben auch aufgrund der Aufnahmesituation, nicht konsequent gegeben. Allerdings wird das Prinzip einer maximalen Verbalisierung für die SchülerInnen klar verfolgt, denn der Lehrer gibt bis hierhin an keiner Stelle eine Hilfestellung in Bezug auf die endgültige Bewältigung der Herausforderungen bei der inhaltlichen Darstellung des Themas, sondern seine Einmischungen zielen rein auf den Anstoß von Verbalisierungen für die Schülerinnen und Schüler ab. Auffällig ist dies auch, da generell in Lehr- und Lerndiskursen eher gegenteilige Phänomene zu beobachten sind, nämlich in der Art, dass durch Intervention von Lehrkräften der Turnverlauf der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird, indem die Turns dadurch entweder von den SchülerInnen abgebrochen werden oder nicht in der vorher geplanten Art und Weise erfolgen, sondern, durch die Äußerungen der Lehrkraft beeinflusst, entsprechend modifiziert oder reduziert werden.

4.1.5 Schülerseitige Erklärung von Begriffen – das ‚Reziprozitätsprinzip‘: Sichtbarwerden von Widerständen

Im vorliegenden Fall scheint die Unterbrechung durch den Lehrer den Beitrag von Sabine inhaltlich jedoch nicht zu beeinflussen, denn sie setzt noch einmal neu an mit dem gleichen Satzbeginn: ‚Beim Reziprozitätsprinzip‘ (vgl. T1, PF 379f.). Zuvor hatte sie auch mit einem „Beim Re...“ begonnen, bevor ihre Äußerung durch die gleichzeitige Turnübernahme des Lehrers abgebrochen wurde. Eine inhaltliche Beeinflussung ist an dieser Stelle auch unwahrscheinlich, denn das, worauf der Lehrer hinweist, nämlich das Fehlen des dritten Prinzips, ist Sabine bereits bewusst. Sie wird also durch diesen Einwand des Lehrers in ihrer Turnfortführung an sich eher bestätigt als behindert. Sabine setzt also erneut an:

(B5)

[379]

		709 [20:05.3]
Lehrer [v]	Genau.	
Lehrer [k]	<i>entschuldigend zusammen und lächelt kurz, da Sabine schon von sich aus angefangen hat).</i>	
Sabine [v]		Beim
Sabine [k]		<i>((Schauf</i>

[380]

		710 [20:06.2]	711 [20:08.3*]	712 [20:09.3]
		<i>(Langsam und Silben verzögernd.</i>		
Sabine [v]	Rez/	••• [Reziprozitätsprinzip]	••• ähm geht es	
Sabine [k]	<i>wieder zur Projektion und liest ab, 3,8s).</i> <i>((Schauf nach vorne zur Klasse)).</i> <i>((Schauf auf ihre Notizen,</i>			

[381]

		713 [20:11.1*]	714 [20:11.3*]	715 [20:11.8]	716 [20:13.2*]	717 [20:13.8*]
		<i>(Gedehnt.</i>				
Sabine [v]	da	rum,	•• dass zum Bei[spiel]	•• der Abbau von		
Sabine [k]	<i>6,2s).</i>					

[382]

		718 [20:15.5]	719 [20:16.1*]	720 [20:16.8*]
		<i>(Gedehnt.</i>		
Sabine [v]	Zöllen, •••	dass da [ähm]...		
Sabine [k]	<i>((Nimmt kurz den Zettel runter und sieht in die Klasse, 0,7s)).</i> <i>((Schauf wieder auf ihre</i>			

[383]

		721 [20:17.5]	722 [20:19.9]	723 [20:21.7*]
Sabine [v]				
Sabine [k]	<i>Notizen, 3,9s).</i>			
Annika [v]	Also die wollen, dass es keinen Zoll mehr gibt.			

Die Reparatur gleich zu Beginn der Äußerung (T1, PF 380) und die dann folgende, verzögerte Aussprache des Begriffes ‚Reziprozitätsprinzip‘ zeigt, wie bereits weiter oben beschrieben, dass der Umgang mit diesem Fachbegriff noch nicht ‚sitzt‘. Sabine spricht das Wort langsam und in Silben verzögert aus, sodass jede Silbe deutlich zur Geltung kommt. Die Tatsache, dass sie ein zweites Mal ansetzen muss, bevor ihr die Aussprache des Wortes gelingt, zeigt noch einmal die Komplexität des Begriffes.

In diesem Zusammenhang wird nun Verschiedenes deutlich: Zum einen ist dieses dritte Prinzip der WTO während der Gruppenvorbereitung der Präsentation nicht ausreichend besprochen und geklärt worden. Sowohl die schwierige Prozedur des Aussprechens als auch der dann folgende Erklärungsversuch von Sabine und dann in der Folge auch von Annika lassen vermuten, dass der Begriff ‚Reziprozitätsprinzip‘ während der Bearbeitung der Materialien nicht sehr häufig gefallen sein muss. Anderenfalls wäre schon allein der sprachliche Umgang damit deutlich sicherer. Zum anderen wird hier auch deutlich, dass der Begriff neben seiner inhaltlich-semanticen Konzeptualisierung ebenfalls nicht auf der Wortebene, das heißt in seiner Wortbildung und -zusammensetzung, thematisiert wurde. Dies würde nämlich ein Verständnis der Bedeutung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ maßgeblich erleichtern. Zum Beispiel wäre hier die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für das Nomen „Reziprozität“ als Teil des Kompositums sowie das zugehörige Adjektiv „reziprok“ sinnvoll. Die Vergegenwärtigung der allgemeinsprachlichen Bedeutungsäquivalente für das Adjektiv ‚reziprok‘ als „wechselseitig“ und entsprechend für das Nomen als „Gegen-/Wechselseitigkeit“ oder „Wechselbezüglichkeit“ (vgl. Duden 2010: s.v. ‚reziprok‘; s.v. ‚wechselseitig‘) würden auch die Erklärung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ durch die ‚Definition‘ des Aufgabenblattes verständlicher und einsichtiger machen. Ein Hauptgrund der Formulierungsschwierigkeiten von Sabine und auch Annika liegt hier nämlich, neben einer fehlenden Begriffsarbeit wie soeben beschrieben, in der Beschaffenheit des Arbeitsmaterials. Das Arbeitsblatt M5 erklärt das ‚Reziprozitätsprinzip‘ wie folgt:

(A2) *Reziprozitätsprinzip: Zugeständnisse, z.B. den Abbau von Zöllen, die ein Land gewährt [sic], sollen seine Handelspartner diesem Land ebenfalls gewähren.*

Weitere, detailliertere Erläuterungen zu diesem Prinzip gibt das Arbeitsmaterial nicht her. Auf dem Arbeitsblatt „M5 Zusatzmaterial“ finden sich noch einmal die drei Prinzipien aufgeführt, allerdings in begrifflich leicht abgewandelter Form („Meistbegünstigung“, „Inländerbehandlung“, „Reziprozität“) und ohne zugehörige Erklärungen derselben. Stattdessen ist dort ein Verweis auf weitere Informationen angegeben: „Lesen Sie dazu mehr unter <<WTO-Recht>>“. Das ‚M5 Zusatzmaterial‘ stammt von einer auf diesem Arbeitsblatt angegebenen Internetquelle (für die genaue Internetquelle vgl. das genannte Arbeitsmaterial im Anhang). Die zusätzlichen

Informationen, die die Internetseite hergeben würde, sind den SchülerInnen allerdings nicht zugänglich, denn die entsprechenden Seiten sind dem Arbeitsmaterial nicht hinzugefügt. Ebenso erhalten die SchülerInnen nicht die Möglichkeit oder den Auftrag, über die ausgeteilten Materialien hinaus selbständig weitere Informationen, zum Beispiel über Nutzung des Internets, zu sammeln. Die Informationsquellen reduzieren sich also auf die beigelegten Arbeitsblätter, die in den Gruppen ausgeteilt wurden. Dementsprechend muss nun die oben unter (A2) aufgeführte ‚Definition‘ des Reziprozitätsprinzips als einzige Information, die den SchülerInnen zugänglich ist, unter dem Aspekt betrachtet werden, ob die SchülerInnen über diese Information des Arbeitsblattes in die Lage versetzt werden, das Prinzip konzeptuell zu verstehen und es dann noch in möglichst eigenen Worten dem Rest der Klasse inhaltlich weiterzugeben. Hierzu ist eindeutig zu sagen, dass schon die sprachliche Formulierung der ‚Definition‘ auf dem Arbeitsblatt eine Herausforderung darstellt. An dieser Stelle sei zunächst darauf hingewiesen, dass der unter (A2) aufgeführte Satz des Arbeitsblattes einen Rechtschreibfehler enthält. Das Verb „gewähren“ wird im ersten Teil des Satzes in der dritten Person Singular mit einem „e“ geschrieben („gewehrt“). Diese Form ist allerdings das Partizip Perfekt des Verbs „(sich) wehren“. Richtig ist die Schreibung mit „ä“, nämlich „gewährt“, als dritte Person Singular des Verbs „gewähren“. ‚Gewähren‘ taucht seinerseits in dem gleichen Satz ebenso auf, nämlich genau am Ende des Satzes in Form der dritten Person Plural. Diese Form ist wiederum korrekt geschrieben.

Darüber hinaus erscheint die Formulierung an sich bezüglich der Satzstruktur und ihrer Begriffe, die sich aufeinander beziehen, alles andere als simpel und einfach verständlich. Die Wiederholung des Wortes „Land“ beziehungsweise die Zusammensetzungen „**ein** Land“ und „**diesem** Land“, zusammen mit der Verbindung „**seine** Handelspartner“ machen den Satz unnötig kompliziert und unübersichtlich. Durch die Kombination „**diesem** Land“ muss der Leser erst einmal rekapitulieren, welches Land in diesem Fall gemeint ist, nämlich dasjenige, welches den Abbau von Zöllen gewährt oder das Land, welches dies im Gegenzug, also reziprok, dem ersteren Land ebenso gewähren muss. Beim ersten Lesen geht aus der Formulierung nicht klar hervor, dass die Rede von genau zwei Ländern ist, die sich wechselseitig bestimmte Zugeständnisse gewähren. Erleichtern würde ein Verständnis des Zusammenhangs schon das Hinzufügen des Wortes „umgekehrt“ hinter „sollen“. Daraus würde klarer hervorgehen, dass es sich um gegen- oder wechselseitige, das

heißt reziproke Zugeständnisse zwischen zwei jeweiligen Handelspartnern handelt. Dabei ist unerheblich, wie viele Handelspartner ein Land insgesamt hat. Entscheidend ist die Wechselbezüglichkeit zwischen einem bestimmten Land mit genau einem seiner, möglicherweise, zahlreichen Handelspartner.

Alles in allem wird deutlich, dass eine griffigere Formulierung auf dem Arbeitsblatt auch die Verbalisierungsversuche Sabines und später auch Annikas, das heißt, eine schülerseitige Umsetzung in eigenen Worten um einiges hätte erleichtern können. Zu einer entsprechenden Verbalisierung von Inhalten muss jedoch erst einmal das eigene Verständnis der grundsätzlichen Zusammenhänge vorhanden sein. Da die Vortragenden sich in der Gruppenarbeitsphase offensichtlich nicht eingehender mit dem ‚Reziprozitätsprinzip‘ auseinandergesetzt haben müssen, treten nun bei der Präsentation Schwierigkeiten auf. Sabine scheint in (B5) einen Versuch zu unternehmen, das ‚Reziprozitätsprinzip‘ spontan in eigenen Worten wiederzugeben (PF 379ff.). Sie schaut zunächst zur OHP-Projektion an der Wand und liest das Wort ‚Reziprozitätsprinzip‘ ab. Dies wird deutlich an der zunächst abgebrochenen und dann repariert langsamen und Silben-verzögernden Aussprache des Begriffes seitens Sabine, die weiter oben bereits thematisiert wurde. Sodann erfolgt eine Pause von ungefähr einer dreiviertel Sekunde sowie der Planungsindikator „ähm“, der zugleich dazu dient, deutlich zu machen, dass sie den Turn weiterführen will. Sie nutzt diese Verzögerung, um Zeit zu gewinnen für die Planung ihrer Äußerung, für deren Umsetzung sie offensichtlich nach den passenden Formulierungen sucht. Sabine schaut zu diesem Zeitpunkt bereits auf ihre Notizen (vgl. B5).

Es ist offensichtlich, dass Sabine nach einer Formulierung sucht, anhand derer sie das ‚Reziprozitätsprinzip‘ erklären kann. Fraglich ist nun, welcher Art die Notizzettel sind, die Sabine hier vor sich hält. Da man in den Aufnahmen leider nicht erkennen kann, um was für Zettel es sich handelt, kann man an dieser Stelle nur mutmaßen, ob es sich tatsächlich um handschriftliche Notizen der Gruppe handelt oder, ob Sabine in diesem Moment das Arbeitsblatt M5 als Bezugsquelle vor sich hat. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Gruppe die Formulierungen des Arbeitsblattes bezüglich der drei Prinzipien in ihren eigenen Notizen für den Vortrag einfach übernommen hat. Auffällig ist in jedem Fall, dass Sabine erst in der Situation des Vortragens nach einer passenden Formulierung zum Erklären des ‚Reziprozitätsprinzips‘ sucht, was den Verdacht bestätigt, dass hier keine eigene vorbereitende Begriffsarbeit geleistet wurde und die Zettel, die Sabine während der gesamten Äußerung in (B5) vor sich

hält, ebenfalls keine weiterführenden Hilfestellungen geben. Auf der OHP-Folie scheinen sich auch keine dementsprechenden Definitionen zu befinden, denn Sabine nutzt die Folie nur zu Beginn, indem sie bei der Aussprache des Wortes ‚Reziprozitätsprinzip‘ zur Folie schaut und den Begriff, wie oben beschrieben, abliest. Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erwähnt, sind die Inhalte der OHP-Folien über die Videoaufnahmen leider nicht zu erkennen und auch nicht als Material verfügbar, sodass sich das soeben Beschriebene nur anhand der verbalen und non-verbalen Handlungen der Aktanten rekonstruieren lässt. Durch den Verlauf des Turns von Sabine in (B5) spricht jedoch einiges dafür, dass Sabine erst genau zu diesem Zeitpunkt ihre Äußerung plant. Hinzu kommt, dass sie zu Beginn der Präsentation, vermutlich eben genau wegen der fehlenden Informationen in den Aufzeichnungen, Arbeitsmaterialien und OHP-Folien, zunächst versucht, die Erläuterung der drei Prinzipien an Tom weiterzuleiten, was dieser jedoch strikt verweigert, da es sich hierbei nicht um den Abschnitt des Vortrags handelt, für den er sich verantwortlich fühlt (vgl. die Erläuterungen oben bzgl. T1, PF 355-358).

Wie löst Sabine nun die vorliegende Situation auf? Zunächst einmal leitet sie ihren Erklärungsversuch damit ein, dass ‚es darum geht, dass zum Beispiel...‘ (vgl. B5 und T1, PF 379-383). Sabine beginnt mit dem Beispiel, welches das Arbeitsblatt liefert, nämlich mit einem ‚Abbau von Zöllen‘. Dieses Beispiel bringt sie aber in ihrer Formulierung nicht weiter, denn das ‚Reziprozitätsprinzip‘ für sich genommen erklärt sich schwerlich über das eben genannte Beispiel eines ‚Abbaus von Zöllen‘, zumal im weiteren Verlauf (T1, PF 383-483) deutlich wird, dass alleine das Beispiel schon zu einer Hürde wird, bevor die Bedeutung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ überhaupt thematisiert werden kann. Zudem ist das Beispiel eines ‚Abbaus von Zöllen‘ gar nicht Hauptthema der Definition des ‚Reziprozitätsprinzips‘. Dies ist in der Tat ‚nur‘ ein Beispiel für „Zugeständnisse“, die sich Handelspartner wechselseitig gewähren können. In diesem Fall wäre es von Seiten der Gruppe unter Umständen sogar einfacher gewesen, das Beispiel wegzulassen und das dritte Prinzip für sich, ohne nähere Erläuterungen, zu erklären. Diese Möglichkeit ist den Vortragenden jedoch nicht gegeben, da, wie schon weiter oben angesprochen, der Gesamtzusammenhang sowie das zugehörige Beispiel inhaltlich noch nicht von den SchülerInnen erfasst worden sind. Eine Möglichkeit für die SchülerInnen, ohne das Beispiel auszukommen, wäre in dieser Situation nur noch, sich darauf zu

beschränken, die ‚Definition‘ des ‚Reziprozitätsprinzips‘ schlicht vom Blatt abzulesen, in der Hoffnung, dass der Lehrer an dieser Stelle nicht weiter nachhakt.

4.1.6 Lehrerhandeln – Anregung von Rekursionen und Prolongieren der Aufgabenstellung

Aus der Perspektive des Lehrers ist die tatsächliche Situation im Grunde genommen ideal. Er sieht, dass beim Punkt des ‚Reziprozitätsprinzips‘ offensichtlich noch Klärungsbedarf ist, was sich in den Pausen innerhalb der Äußerungen Sabines sowie Annikas manifestiert und darüber hinaus im Sinne einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz in Form der Sequenzposition (5): „Schweigen“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 16f.) zum Ausdruck kommt. Dieses Dilemma wäre unter Umständen überhaupt nicht deutlich und sichtbar geworden, wenn Sabine und Annika einfach die Definition des Arbeitsblattes als ‚Produkt ihres Auseinandersetzungsprozesses vorgezeigt‘ hätten (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 130 zu Charakteristika des ‚Schülervortrags‘) und der Lehrer sich eventuell nicht die Mühe gemacht hätte, weiter nachzufragen, um sich zu vergewissern, ob das Abgelesene auch tatsächlich verstanden wurde, denn

das Erlernen von Wörtern [...] führt für sich genommen noch nicht zur Begriffsbildung; dazu ist es notwendig, dass die Person auf eine Aufgabe trifft, die nicht anders gelöst werden kann als durch die Bildung von Begriffen. (Vygotskij 2002: 177f.)

Die Frage ist nun, wie der Lehrer den gegebenen Vorteil einer Einsicht in die Ergebnisse des Lern- und Arbeitsprozesses der SchülerInnen sowie deren zu diesem Zeitpunkt vorhandenes (begriffliches) Wissen nutzt oder eben gerade nicht nutzt. Dazu muss zunächst noch das versuchte Eingreifen von Annika nach Sabines Turn aus (B5) im Anschluss an die Pause von zweieinhalb Sekunden in den Blick genommen werden:

(B6)

[383]

	721 [20:17.5]	722 [20:19.9]	723 [20:21.7*]
Sabine [v]	((2,5s))		
Sabine [k]	Notizen, 3,9s).		
Annika [v]	Also die wollen, dass es keinen Zoll mehr gibt.		

[384]

	724 [20:22.0]	725 [20:23.8] 726 [20:26.0727 [20:26.5]
Annika [v]	Die wollen den • komplett abschaffen, ((2,2s)) weil • das...	

[385]

	728 [20:28.4729 [20:28.8]
Lehrer [v]	Jä, ihr seid auf nem guten Weg! Weil... • Warum
Annika [v]	((1,5s)) Ja...
Annika [k]	((Schaut zum Lehrer)).

Annika wartet zunächst eine Zeit lang ab, denn Sabine schaut noch auf ihre Notizen. Außerdem hatte Sabine mit einem Anschluss an das Beispiel eines ‚Abbaus von Zöllen‘ ihren Satz mit „dass da [ähm]“ (T1, PF 382) fortgeführt, was der Hörschaft signalisiert, dass sie den Turn behalten möchte. Nach der danach folgenden Pause Sabines von zweieinhalb Sekunden übernimmt Annika schließlich den Turn mit obigem Erklärungsansatz (siehe B6). Auch Annika konzentriert sich allein auf das Beispiel: ‚[...] die wollen, dass es keinen Zoll mehr gibt. Die wollen den komplett abschaffen [...]‘. Annika versucht hier zunächst, das Beispiel anschaulicher darzustellen. Allerdings geht aus ihrem Beitrag zum einen nicht klar hervor, wer mit „die“ als Akteure gemeint ist. Eine Einordnung des Beispiels vom Aufgabenblatt M5 in den Zusammenhang des ‚Reziprozitätsprinzips‘ schlägt darüber hinaus, ebenso wie bei Sabine, auch bei Annika fehl, denn folgen muss nun eine vollständige Erklärung im Gesamtzusammenhang. Aber auch Annika kann wie schon Sabine zuvor ihren Satz nicht fertigstellen: Nach „abschaffen“ folgt eine Pause von gut zwei Sekunden, dann die syntaktische Anknüpfung „weil • das...“ zur Aufrechterhaltung des Turns sowie eine weitere Pause von eineinhalb Sekunden (vgl. B6).

Es wird klar deutlich, dass sowohl Sabine als auch Annika sich syntaktisch im Aufbau ihrer Äußerungen verirren. Sie versuchen beide, eine Erklärung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ über das Beispiel des Arbeitsblattes vorzunehmen, können dann aber den Bogen nicht schließen mit der Einbettung des Beispiels in das Konzept des genannten Prinzips. Beide möchten das Prinzip erklären und das Beispiel begründend einordnen. Der Wille und ein Impetus für eine vollständige Erläuterung des Zusammenhangs sind deutlich vorhanden, nur kommen beide bei dem Versuch, dies zu verbalisieren, in Formulierungs- und Erklärungsnöte. Diese Schwierigkeiten

entstehen zum einen durch die oben genannte limitierte Auswahl und inhaltliche Gestaltung des Arbeitsmaterials sowie den schülerseitig fehlenden Zugang zu weiteren Recherchemöglichkeiten für die Erarbeitung von Hintergrundinformationen. Zum anderen liegt eine Schwierigkeit ebenso im syntaktischen Aufbau der schülerseitigen Äußerungen, wie im Falle der Verbalisierung Sabines in (B5), begründet. Der Aufbau ihres Satzes mit einer zweimaligen „dass“-Konstruktion macht es ihr unnötig schwer, eine einfache Erklärung abzuliefern. Sie versucht hier, den gesamten Zusammenhang des ‚Reziprozitätsprinzips‘ in eine einzige hypotaktische Satzkonstruktion einzubauen. Wesentlich einfacher ginge es, wenn Sabine mit einem einfachen Hauptsatz begonnen hätte, der zunächst einmal aussagt, worum es überhaupt geht. Darauf aufbauend könnten dann weitere Erläuterungen folgen, die, abermals eher parataktisch organisiert, einen Gesamtzusammenhang klarer werden lassen. Dieses Prinzip der Vorgehensweise bei schwierigen Formulierungen im schulischen Unterrichtsdiskurs hat Sabine offenbar noch nicht verinnerlicht. Dies ist jedoch, gerade bei solch komplexen Inhalten, mit denen es die Schülerinnen und Schüler hier zu tun haben, eine eminent wichtige Strategie, die es zu erlernen gilt, um im schulischen und später auch universitären, wissenschaftlichen Diskurs zu bestehen.

Annika ihrerseits versucht nun, zu helfen. Ihre Formulierungen sind übersichtlicher und kürzer gehalten, vor allem dadurch, dass sie mit ihrem ersten Satz in (B6) tatsächlich erst einmal einen Sachverhalt kurz und knapp festhält. Sodann soll in ihrem zweiten Satz die Begründung dazu erfolgen, wobei sie den Ursprung noch einmal wiederholt („Die wollen den komplett abschaffen, [...]“, T1, PF 384). Wie oben beschrieben, liegt bei Annika dann wieder die aktuelle Herausforderung im fehlenden Verständnis des Zusammenhangs begründet, wodurch ihr Turn nach dem die Begründung einleitenden „und“ auch gleich wieder beendet ist. Denn die Antwort auf die Frage, warum ‚Zölle‘ im Zusammenhang des ‚Reziprozitätsprinzips‘ ‚abgeschafft‘ werden sollen, ist an dieser Stelle, wie bereits erläutert, in der Tat nicht ersichtlich, da auf dem Aufgabenblatt, und dort auch nur als Beispiel eingebaut, erst einmal nur von einem ‚Abbau von Zöllen‘ als Beispiel die Rede ist, welches jedoch nicht gleichzeitig auch als konzeptuelle Erläuterung des Prinzips fungiert.

Zuvor stellte sich die Frage danach, in welcher Form der Lehrer im Anschluss an die Erklärungsversuche zum Reziprozitätsprinzip von Sabine und Annika in den

Diskursverlauf einsteigt. Er beginnt seinen Turn direkt im Anschluss an (B6), wobei seine Äußerung gleichzeitig mit dem „Ja...“ von Annika einsetzt:

(B7)

[385]

	728 [20:28.4729 [20:28.8]
Lehrer [v]	Jä, ihr seid auf nem guten Weg! Weil... • Warum
Annika [v]	((1,5s)) Ja...
Annika [k]	((Schaut zum Lehrer)).

[386]

	730 [20:30.5]731 [20:31.6*]	732 [20:33.0]	733 [20:34.9734 [20:35.7*]
Lehrer [v]	nämlich?		
Sabine [v]			Durch den...
Annika [v]	((1,2s)) Ähm • weil	•••	durch Zoll...
Annika [k]			((Schaut zur Klasse)).

Diese Äußerung des Lehrers wirft Fragen auf. Zuvor war deutlich zu erkennen, dass sowohl Sabine als auch Annika nicht in der Lage sind, eine Erklärung abzuliefern. Es ist ganz offensichtlich, dass Annika zum Ende ihrer Äußerung in (B6) signalisiert, dass sie eine Begründung mit „weil“ nicht fortführen kann. Deshalb sieht sich der Lehrer nun auch genötigt, einzugreifen. Was man an dieser Stelle erwartet, ist eine Hilfestellung von Seiten des Lehrers. Diese scheint auch zu folgen. Er beginnt mit einer Bestätigung der bisherigen Verbalisierungsversuche der Vortragenden, indem er sie lobt: „Jä, ihr seid auf nem guten Weg!“. Allerdings lässt er die Vortragenden dann weiter vor einem Rätsel stehen: „Weil... • Warum nämlich?“. Wie zuvor erläutert, ist es genau das „Weil“ und das „Warum“, das die Ursache der Schwierigkeiten markiert. Daher ist den Vortragenden an diesem Punkt auf diese Weise nicht weiter geholfen. Der Lehrer beginnt hier also mit einer positiven Einschätzung gegenüber Annika (Sequenzposition 17 im Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen), jedoch kann eine Kenntnissnahme (Sequenzposition 18) über ein ‚erfolgreiches Durchlaufen des Musters der Aufgabe-Lösungs-Sequenz‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 17) auf Seiten Annikas nicht vollständig erfolgen, denn es schließt sich nahtlos die nächste Aufgabenstellung an („Weil... • Warum nämlich?“):

[Der Lehrer] geht zu [Sequenzposition] (2) zurück und macht dadurch deutlich, daß die Aufgabenstellung weiterhin in Kraft ist. Die Schüler sind damit wieder aufgefordert, Vermutungen auszubilden (6) usw. Häufig wird das Weiterhin-in-Kraft-Sein der Aufgabenstellung so zum Ausdruck gebracht, daß die Aufgabe wiederholt oder paraphrasiert wird (15) [...]. (Ehlich/Rehbein 1986: 17)

In diesem Fall prolongiert der Lehrer die Aufgabenstellung und regt die Vortragenden zu weiteren Formulierungsversuchen an. Dieses Vorgehen des Lehrers könnte zu Teilen über Ansätze eines ‚Lehrervortrags mit verteilten Rollen‘ interpretiert werden, da er die Vortragenden durch die ‚Regiefrage‘ „Weil... • Warum nämlich?“ in die von ihm präferierte Richtung weiterlenkt und den Turn bei den SchülerInnen verbleiben lässt, wodurch er sich selbst der Verantwortung einer Erläuterung von „Weil“ und „Warum“ entzieht. Allerdings setzt dies voraus, dass der Lehrer „die Antworten des Schülers im Rahmen des eigenen Drehbuchs [steuert]“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 66). Das ‚Drehbuch‘ kann zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht weiterverfolgt werden, da die SchülerInnen, wie zuvor bereits erläutert, nicht über ein entsprechendes Wissen und die Möglichkeiten verfügen, den lehrerseitigen Plan zu realisieren.

Worin liegt nun die Wahl dieser Art ‚Hilfestellung‘ seitens des Lehrers begründet? Zunächst einmal prolongiert der Lehrer die Aufgabenstellung. Er regt eine Rekursion an, indem er den Vortragenden signalisiert, dass sie weitermachen sollen. Ein Fortfahren an einer Stelle, an der Sabine und Annika offensichtlich gerade Schwierigkeiten haben, hilft den beiden aber nicht weiter. Man muss nun die Frage danach stellen, was der Lehrer hier an Erläuterungen von Seiten der Schülerinnen erwartet. Im Besonderen muss geklärt werden, was das zur Verfügung stehende Arbeitsmaterial an Informationen zu diesem Punkt hergibt und, ob die Vortragenden damit in der Lage gewesen wären, die vorliegende Herausforderung zu bewältigen und die Aufgabe zu lösen.

Betrachtet man das Arbeitsblatt M5 sowie auch die weiteren Materialien der Gruppe von Sabine und Annika, so lässt sich erneut feststellen, dass die Schwierigkeiten hier eindeutig darin begründet liegen, dass außer der Definition des ‚Reziprozitätsprinzips‘ auf dem Arbeitsblatt M5 diesbezüglich keinerlei weitere Erläuterungen zur Verfügung stehen. Der Lehrer fordert die Vortragenden Schülerinnen aber weiter in der Richtung eines „Weils“ und „Warums“ bezüglich einer ‚Abschaffung von Zöllen‘. An diesem Punkt stellt sich die nächste Frage, nämlich die Frage danach, inwieweit dem Lehrer bewusst ist, dass die Schülerinnen

nicht weiterkommen können, selbst wenn sie wollten, wobei Sabine und Annika eindeutig weitermachen wollen, nur fehlt es ihnen an Mitteln zur Umsetzung.

4.1.7 Auftreten kommunikativer Dilemmata

Ein weiterer wichtiger Punkt, anknüpfend an die Erläuterungen zu (B6) weiter oben, ist die Tatsache, dass das ‚Reziprozitätsprinzip‘, um das es zum vorliegenden Zeitpunkt der Präsentation einzig und allein gehen soll, an dieser Stelle gar keine inhaltliche Rolle spielt. Dadurch, dass Annika den Beginn der Erklärungsversuche Sabines über das Beispiel eines ‚Abbaus von Zöllen‘ übernimmt und weiterführen will, kommt der gesamte Diskurs vom eigentlichen Thema ab: „[...] Die Kontextfalle schnappt zu, [...] [die Gesamt-Problematik verschwindet] hinter der Sachinformation [...]“ (Sander o.J.: 202f., zit. n. Grammes 2000: 5f.). Der Zusammenhang des Beispiels innerhalb des ‚Reziprozitätsprinzips‘ sowie das Prinzip selbst treten dabei vollkommen in den Hintergrund. Vorgreifend ist hier zu erwähnen, dass das ‚Reziprozitätsprinzip‘ im weiteren Verlauf der vorliegenden Unterrichtsstunde überhaupt nicht weiter thematisiert wird. Weder wird der Begriff noch einmal erwähnt, noch wird das Prinzip als Ganzes im Gesamtzusammenhang erklärt. Alles dreht sich ab hier nur noch um das Beispiel, das in den Mittelpunkt gerät und dadurch kommt es zu einer weiteren Entfernung vom Ursprungsthema durch den dann folgenden Versuch der Klärung des Begriffes ‚Zoll‘ (vgl. T1, PF 386ff.). Auch der Lehrer verliert aus den Augen, dass, nachdem der Begriff ‚Zoll‘ als Diskursgegenstand im Mittelpunkt stand, das dritte Prinzip nicht geklärt worden ist, denn ab Partiturfläche 483 (T1) leitet der Lehrer über zum zweiten Aufgabenteil, womit die drei Prinzipien der WTO für ihn abgehandelt sind: „Okay. Gut, es geht aber noch weiter. Ihr habt noch n bisschen was anderes gehabt, außer diese drei Prinzipien“ (T1, PF 483-485). Damit bricht er die vorherige Sequenz vor einem endgültig erfolgreichen Durchlauf einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz ab (Sequenzposition 12) und leitet zu einem neuen Musterdurchlauf mit anderer Aufgabenstellung über.

In diesem Zusammenhang müssen nun noch einmal mögliche Gründe für diesen Verlauf des Unterrichtsdiskurses in den Fokus rücken. Es ist bis hierhin deutlich geworden, dass den Vortragenden keinerlei Möglichkeiten gegeben sind, das ‚Reziprozitätsprinzip‘ in eigenen Worten zu erklären, wodurch sie sich auf das

Beispiel des Arbeitsblattes M5 konzentrieren, welches sie jedoch durch den fehlenden Zusammenhang ebenfalls nicht erklären können. Der Lehrer müsste folgerichtig hier zum Hauptthema, nämlich dem ‚Reziprozitätsprinzip‘, zurücklenken und an die ursprüngliche Aufgabenstellung erinnern, um den SchülerInnen somit über die Sequenzpositionen (14) (Aufgabenstellung mit Wink) oder (15) (Aufgabenwiederholung) noch einmal den Gesamtzusammenhang zu vergegenwärtigen. Stattdessen regt er die Vortragenden an, ihren eigenen Kurs beizubehalten. Warum fordert er die SchülerInnen weiter in dieser Richtung? Offensichtlich handelt es sich bei dem Vorgehen des Lehrers um das Verfolgen einer schon weiter oben auffällig gewordenen Maxime, nämlich die der maximalen Verbalisierung seitens der Schülerinnen und Schüler. Man gewinnt den Eindruck, dass das Hauptinteresse des Lehrers darauf ausgerichtet ist, möglichst viele Redeanteile der SchülerInnen zu forcieren, auch wenn dies auf Kosten des Inhalts und der zufriedenstellenden Klärung einer Aufgabe mitsamt ihrer (Einzel-)Themen erfolgt. Durch die Anregung zur Rekursion beziehungsweise zu einer Fortführung der Turnanfänge von Sabine und Annika gibt der Lehrer an dieser Stelle keine Problemlösehilfen – denn es ist ja eben das „Weil“ und das „Warum“ im Gesamtzusammenhang, das die Schülerinnen vor Probleme stellt – sondern reine Verbalisierungshilfen, die jedoch keine Wirkung zeigen können. Deutlich wird dies an Annikas Reaktion:

B(8)

[386]

	730 [20:30.5] 731 [20:31.6*]	732 [20:33.0]	733 [20:34.9734 [20:35.7*]
Lehrer [v]	nämlich?		
Sabine [v]	Durch den...		
Annika [v]	((1,2s)) Ähm • weil ••• durch Zoll...		
Annika [k]	((Schaut zur Klasse)).		

[387]

	735 [20:36.2*]	736 [20:37.3737 [20:37.8*738 [20:38.1*739 [20:38.7]
Sabine [v]	Durch den <u>Zoll!</u>	
Sabine [k]	((Ironisch zu Annika)).	
Annika [v]	Durch den Zoll...	Ähm ((1,2s)) ich weiß
Annika [k]	((Lachend, 0,7s)).	

	740 [20:41.2*]	741 [20:42.2742 [20:42.4]
Lehrer [v]	Lasst ((unverständlich))... • • Macht •	
Annika [v]	nich, wie man das erklären kann!	

Bevor Annika sich an der vom Lehrer forcierten Fortführung ihres Äußerungsbeginns versucht, erfolgt eine Pause von gut einer Sekunde sowie der Planungsindikator „ähm“, der weitere wertvolle Zeit zur Äußerungsplanung für Annika herausholt (vgl. T1, PF 386). Annika überlegt und sucht nach einem Lösungsweg. Dieser kann sich aus oben beschriebenen Gründen nicht ergeben. Der Wille von Annika, die Zusammenhänge zu erklären, ist immer noch vorhanden, denn sie greift die Prolongierung einer Begründung durch den Lehrer auf, indem sie erneut mit „weil“ beginnt und dann nach einer Pause von ungefähr einer dreiviertel Sekunde „durch Zoll“ anfügt. An dieser Stelle wird deutlich, dass weder die Anregung einer Rekursion durch den Lehrer, noch die ihr zu Verfügung stehenden Materialien und Hintergrundinformationen Annika in die Lage versetzen können, die Zusammenhänge zu erklären. In Partiturfläche 386 wird deutlich, dass Annika zur Klasse schaut. Das bedeutet, die Quellen, die ihr aus dieser Situation heraushelfen könnten, sind erschöpft. Die Materialien und Notizen der Gruppe geben offenbar nichts weiter zu einer Lösung der Aufgabe her, sie verfügt über keine selbständig erarbeiteten Zusatzinformationen und der Lehrer steuert darüber hinaus ebenfalls keine inhaltlichen Problemlösehilfen bei, wie zum Beispiel über einen Einsatz der Sequenzposition (14) (Aufgabenstellung mit Wink) in der aktuell laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz.

Die Folge dieser schwierigen Situation ist ein kommunikatives Dilemma, in das sich die SchülerInnen und der Lehrer hineinmanövriert sehen. Die vom Lehrer verfolgte Verbalisierungsmaxime führt die Vortragenden weiter in Richtung einer Sackgasse, was die Möglichkeiten einer Erläuterung der Gesamtzusammenhänge betrifft und die SchülerInnen selbst können den Diskurs, mangels Möglichkeiten, ebenso nicht in die richtige Richtung lenken. Ab Partiturfläche 386 wird nun, von Sabine initiiert, eine Art Lehrer-Schüler-Spiel zwischen den beiden Vortragenden vollzogen, was ein weiterer Beleg dafür ist, dass die Möglichkeiten einer Turnfortführung erschöpft sind, denn diese ‚Spielerei‘ dient letztendlich der Verzögerung und Ablenkung vom

Erklärungsnotstand der Vortragenden, denn auch Sabine verfügt offensichtlich nicht über Möglichkeiten, Annika zu diesem Zeitpunkt verbal unter die Arme zu greifen und ihr inhaltlich auszuhelfen.

Aus den bis hierhin beschriebenen Gründen resultiert dann schließlich auch die Aufgabe Annikas in Partiturfläche 387f.: „Ähm ((1,2s)) ich weiß nich, wie man das erklären kann!“. Annika bringt hier die Situation auf den Punkt. Sowohl sie selbst als auch ihre Vortragspartnerin wissen nicht, wie das ‚Zoll‘-Beispiel aus den Arbeitsmaterialien zu erklären ist und sie wissen ebenso nicht, wie man dieses im Zusammenhang des ‚Reziprozitätsprinzips‘ verorten kann. Folglich ist hieraus die Konsequenz zu ziehen, dass der Gruppe bei diesem Punkt inhaltlich geholfen werden muss. Die Äußerung Annikas ab der Partiturfläche 387 ist folglich als verbale Realisierung der Sequenzposition (5) anstelle des ‚Schweigens‘ im Aufgabeförderungsmuster zu sehen, woran anschließend der Lehrer innerhalb des Musters mit weiteren Entscheidungs- und Handlungsschritten gefordert wäre.

Eine Hilfestellung könnte nun also, abgesehen von möglichen Anregungen aus dem Klassenplenum, über die Person des Lehrers erfolgen. Dieser schaltet sich auch ein, die zu erwartenden Problemlösehilfen bleiben jedoch erneut aus, was den Weg in ein oben beschriebenes kommunikatives Dilemma noch weiter begünstigt. In dieser Phase der Unterrichtsstunde wird die Paradoxie des Diskursverlaufes besonders deutlich. In Partiturfläche 388 beginnt der Lehrer mit „Lasst“, das darauf folgende Wort ist leider unverständlich. Sodann äußert der Lehrer:

(B9)

[388]

	..	740 [20:41.2*]	741 [20:42.2742 [20:42.4]
Lehrer [v]			Lasst ((unverständlich))... • • Macht •
Annika [v]			nich, wie man das erklären kann!

[389]

	..	743 [20:43.4*]	744 [20:43.9]
Lehrer [v]			macht es uns mal deutlicher...
Annika [v]			Aber ihr wisst alle, was • "Zoll" ist, oder?

[390]

	745 [20:45.6]	746 [20:46.2]	747 [20:47.9*748 [20:48.2*]	749 [20:50.3]
Lehrer [v]	Genau! Das...			Martin, •
Lara [k]	<i>((Meldet sich und wedelt mit dem Arm, 4s)).</i>			
Anonym ohne Mikro [v]	Ja, das, was <u>wir</u> gemacht haben!			
Mehrere SuS [v]	Jä!			

Schon während Annikas deutlichem Hinweis ab der Partiturfläche 387, dass ihre Möglichkeiten einer Verbalisierung erschöpft sind, startet der Lehrer mit einem Eingriff in den Diskursverlauf und insistiert im Folgenden weiter auf einer reinen Verbalisierungshilfe. Dies markiert erneut einen auffälligen Widerspruch. Speziell einer Aufforderung des „Deutlicher-Machens“ (vgl. B9) können Annika und Sabine, wie oben schon zu (B7) bezüglich der Äußerung „Weil... • Warum nämlich?“ beschrieben, genau nicht nachkommen. Die beiden Vortragenden können die Inhalte nicht deutlicher machen, da sie, wie zu Beginn, immer noch nicht über die Inhalte einer Begründung und die Einsicht in Zusammenhänge verfügen, die sie in diesem Zuge darstellen müssten.

Was nun folgen müsste, ist im Anschluss an die schülerseitige verbale Realisierung der Sequenzposition (5) eine inhaltliche Problemlösehilfe. Stattdessen führt der Lehrer nunmehr die zuvor beschriebene Verbalisierungshilfe „Weil... • Warum nämlich?“ als Prolongieren der Aufgabenstellung erneut fort über die Aufforderung: „Macht • macht es uns mal deutlicher...“. Dadurch regt er eine erneute Rekursion an, was sich im klaren Widerspruch zu dem befindet, was die Schülerinnen zu diesem Zeitpunkt an Hilfestellung benötigen, nämlich die Information darüber, was bezüglich des von Sabine und Annika angeführten Beispiels an dieser Stelle der Grund dafür ist, dass bestimmte Akteure des Welthandels ein ‚Abschaffen von Zöllen‘ im Zusammenhang des ‚Reziprozitätsprinzips‘ wünschen.

Über die Betrachtung des bisher beschriebenen Verlaufs der sprachlichen Handlungen wird eines deutlich: Der Lehrer verfolgt die Maxime, die SchülerInnen, die am Turn sind und an einer bestimmten Stelle nicht in der Lage sind, diesen fortzuführen, trotzdem über Verbalisierungshilfen dazu anzuregen, den Turn weiter fortzuführen. Weiterhin auffällig ist, dass der Lehrer zunächst einmal die Beteiligung der SchülerInnen honoriert („Jä, ihr seid auf nem guten Weg [...]“, vgl. T1, PF 385f.), um dann zu signalisieren, dass die Ausführungen doch noch nicht ausreichend

für einen Abschluss der laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz sind. Somit realisiert der Lehrer hier unmittelbar hintereinander sowohl eine positive als auch eine negative Einschätzung der Schülerbeiträge, ohne aber entsprechende (inter-)aktionale Tätigkeiten in Richtung Verlassen des Musters oder in Richtung Beibehaltung der Aufgabe-Lösungs-Sequenz vorzunehmen. Er verzichtet darauf, Hinweise zu geben, über die sich die SchülerInnen eindeutig im Klaren darüber sein können, ob ihre Beiträge auf die Aufgabe bezogen nun entweder richtig, teilweise richtig, teilweise falsch oder vollkommen falsch sind. Dadurch werden Phänomene wie die weiter oben angesprochenen reformulierenden Handlungen der Vortragenden erzeugt und über ein Prolongieren der Aufgabenstellung entsteht ein Verschleppen des Problems und somit eine Verzögerung im inhaltlichen Weiterkommen.

4.1.8 Die Folgen – Kontrollverlust über Gesamt- und Teilzielsetzungen: (Er-) Klärungsversuche des Begriffes „Zoll“

Die Folgen des bisherigen Diskursverlaufs, welcher durch das lehrerseitige Verfolgen einer Verbalisierungsmaxime geprägt ist, sind weitreichend. Besonders deutlich wird dies, wenn man den weiteren Verlauf des Unterrichts in den Blick nimmt. Sichtbar wird, dass es sich unter anderem nicht nur um ein Verschleppen des Problemlösens handelt, sondern, dass durch die sehr dominante Konzentration auf Redeanteile der Schülerinnen und Schüler überdies sogar der eigentliche Kern der Aufgabe aus den Augen verloren wird und sich das Unterrichtsgespräch in der Tat immer weiter von dem dritten Prinzip des Welthandels („Reziprozitätsprinzip“) entfernt:

In der Partiturfläche 389 schaltet sich Annika wieder ein und übernimmt selbständig, noch während der Äußerung des Lehrers, den Turn, indem sie die folgende Frage ins Plenum wirft: „Aber ihr wisst alle, was • "Zoll" ist, oder?“ (T1, PF 389).

Mit dieser Frage an die MitschülerInnen ist der Fokus im Diskurs nun endgültig ausschließlich bei dem Begriff des ‚Zolls‘ angelangt. Annika macht dies sehr geschickt. Sie lenkt mit der Frage von ihrer eigenen Person als Vortragende ab und leitet das Gesamtproblem mit einer Frage ans Plenum weiter. Ebenso kann man den Eindruck gewinnen, dass Annika hier die Frage nach dem Begriff des ‚Zolls‘ stellt, da sie glaubt, selbst imstande zu sein, diesen zu erklären, um somit als Expertin in den Diskurs zurückkehren zu können. Indem sie sich beim Plenum vergewissert, ob

„alle wissen, was ‚Zoll‘ ist“, schlüpft sie kurzzeitig in eine Lehrerrolle. Dadurch entsteht die Situation, dass nach Annikas Frage eine Rückkehr zu Grundbegriffen und zum Anfang des Gesamtzusammenhangs stattfindet. Durch Annika initiiert soll nun erst einmal das Wissen um den Begriff ‚Zoll‘ als Grundlage gesichert werden. Vom Lehrer wird dieses Vorgehen sogar bestätigt mit: „Genau!“ (vgl. T1, PF 390). Hier stellt sich erneut die Frage, warum der Lehrer wieder auf eine derartige Abkehr vom Hauptthema einsteigt. Alternativ könnte der Lehrer an dieser Stelle auch intervenieren und schlicht den Begriff ‚Zoll‘ im vorliegenden Zusammenhang als reinen Bestandteil eines Beispiels zur Anwendung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ kurz selbst erläutern, um dann schließlich zum eigentlichen Kern und der Ursprungsthematik der ‚drei Prinzipien der WTO‘ zurückzukehren. Unklar bleibt selbstverständlich, was der Lehrer nach der abgebrochenen Äußerung von „Genau! Das...“ (T1, PF 390) außerdem noch äußern wollte. Allerdings besitzt der Lehrer letztendlich die Autorität, sich gegen die dann folgende Reaktion aus dem Plenum durchzusetzen und das Unterrichtsgespräch in seine Richtung zu lenken. Das bedeutet, der durch Annika initiierte Verlauf des Diskurses über eine weitere schülerseitige Fokussierung auf den ‚Zoll‘-Begriff scheint seinen Vorstellungen entgegenzukommen, denn nachdem ein Schüler im Plenum signalisiert, dass er sich bei dem Begriff ‚Zoll‘ auskennt, nimmt der Lehrer dieses Verbalisierungsangebot des Schülers sofort an:

(B10)

[390]

	745 [20:45.6]	746 [20:46.2]	747 [20:47.9*748 [20:48.2*]	749 [20:50.3]
Lehrer [v]	Genau! Das...			Martin, •
Lara [k]	<i>((Meldet sich und wedelt mit dem Arm, 4s)).</i>			
Martin [v]	Ja, das, was <u>wir</u> gemacht haben!			
Mehrere SuS [v]	Jä!			

[391]

	750 [20:51.9*]
Lehrer [v]	dann sag doch mal! Das, was ihr gemacht habt. (Was is n
Martin [v]	Äh

[392]

	751 [20:52.4]	752 [20:54.7]
Lehrer [v]	"Zoll")?	Häh, was, wo?
Lehrer [k]		<i>((Lehnt sich von der Pinnwand hinter ihm</i>
Martin [v]	ja, Sie stehn • • direkt da!	
[k]		<i>((An der Pinnwand hängen Plakate und</i>

Die Aufgabenstellung von Annika, in Form der Frage danach, „ob alle wüssten, was „Zoll“ sei“, wird vom Lehrer als gültig erklärt und somit kann sich hier eine weitere Aufgabe-Lösungs-Sequenz anschließen, indem Martin vom Lehrer zum Verfolgen seines Lösungsversuches aufgefordert wird. Somit konstituiert sich hier ebenfalls wieder ein Vorgehen ähnlich eines ‚Lehrervortrags mit verteilten Rollen‘, indem der Lehrer die SchülerInnen mittels ‚Hörersteuerung‘ lenkt und Martin mittels einer ‚Regiefrage‘ dazu auffordert, sein vorhandenes Wissen zum Thema ‚Zoll‘ zu verbalisieren. Damit bestätigt sich eines ganz deutlich: Die vordergründige Maxime des Lehrers ist die der maximalen Verbalisierungsanteile seitens der Schülerinnen und Schüler. Und zwar beschränkt sich dieses Vorgehen nicht nur auf die gerade Vortragenden als vorgesehene Hauptsprecher einer Präsentation, sondern alle SchülerInnen der Klasse, auch die nicht an der gerade laufenden Präsentation teilnehmenden Personen, sollen möglichst viel Gelegenheit bekommen, sich zu beteiligen und Lösungsversuche beizusteuern. Dabei sind der Verbleib beim Hauptthema und eine ökonomische, auf eine möglichst effektive Abarbeitung des Unterrichtsstoffes konzentrierte Arbeitsweise offensichtlich Nebensache. Ein Beleg dafür ist der lehrerseitige Umgang mit dem Beitrag des Schülers Martin im Anschluss an (B10). Martin verweist auf ein Plakat, das er mit seiner Gruppe erstellt hat und beginnt dann, den Begriff ‚Zoll‘ am Beispiel des Imports von Elfenbein zu erklären (vgl. T1, PF 391-401). Da Elfenbein in keinem Fall importiert werden darf, hätte der Beitrag Martins schon ab Partiturfläche 395 mittels einer negativen Bewertung und Einschätzung abgebrochen werden können. Spätestens bei Martins Einwurf des Begriffs „CITES⁶-Formular“ (T1, PF 398 sowie 400) ist klar, dass der Schüler hier nicht auf dem richtigen Weg ist. Außerdem scheint Martin das Konzept ‚Zoll‘ als Institution und nicht als zu zahlende Gebühr, wie im Beispielsatz des Aufgabenblattes zum ‚Reziprozitätsprinzip‘ vorkommend, erklären zu wollen. Dies

⁶ Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora.

wird deutlich ab der Partiturfläche 393. Dort beginnt Martin mit der Nennung von „die“ als Stellvertreter der Institution der Zollbehörde, die ‚dafür da sind [...] dass sie das kontrollieren‘ (für den genauen Wortlaut vgl. T1, PF 393-401). Trotzdem gibt der Lehrer Martin die Zeit, seinen Beitrag auszuformulieren. Erst in der Partiturfläche 400 schaltet er sich – zunächst nonverbal mit erhobenem Zeigefinger – ein und stellt korrigierend heraus, dass das Beispiel Martins nicht funktioniert, da ein Import von Elfenbein verboten ist. An dieser Stelle hätte seitens des Lehrers auch die Hervorhebung der Unterscheidung von ‚Zoll‘ als Institution und ‚Zoll‘ als zu zahlende Gebühr bei der Einfuhr bestimmter Produkte maßgeblich dazu beitragen können, das begriffliche ‚Chaos‘ und die verschiedenen Erklärungsversuche der SchülerInnen zu entwirren. Der Zusammenhang, in dem der Begriff des ‚Zolls‘ auftrat und zu Verständnisproblemen führte, und zwar in der oben genannten Formulierung auf dem Arbeitsblatt, beinhaltet nämlich das Konzept von ‚Zoll‘ als zu zahlende Gebühr beim Handel mit Produkten zwischen Handelspartnern verschiedener Länder. Daher wäre die inhaltliche Fokussierung auf eben jenen ‚Zoll‘-Begriff als Gebühr hier zunächst elementar gewesen, um letztendlich auch wieder zum Ursprung der Verständnisschwierigkeiten im Zusammenhang der Gesamtaufgabenstellung zurückzukehren. Diese versäumte Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen den verschiedenen inhaltlichen Konzepten des Terminus ‚Zoll‘ wird späterhin abermals deutlich, nämlich zu einem Zeitpunkt, an dem dieses Mal Sabine die Institution ‚Zoll‘ als Behörde mit der ‚Zoll**gebühr**‘ verwechselt und somit deutlich wird, dass für sie das Konzept ‚Zoll‘ als Gebühr nicht im Fokus steht und eine inhaltliche Differenzierung zum Begriff ‚Zoll‘ als Institution noch gar nicht stattgefunden hat. Dieser Zusammenhang (T1, PF 425-429) wird im späteren Verlauf der Analyse noch einmal näher betrachtet werden.

Bezüglich der bis hierhin gewonnenen Einsichten in den Diskursverlauf ist hervorzuheben, dass in den vorliegenden Unterrichtsstunden die zum Teil durchscheinenden Ansätze eines ‚Lehrervortrags mit verteilten Rollen‘ sowie die Ansätze eines ‚fragend-entwickelnden Unterrichtes‘ nicht greifen können. Eine erfolgreiche Umsetzung dieser Handlungsmuster setzt einen lehrerseitigen ‚Vortragsplan‘ sowie ‚die klare, vom Lehrer bestimmte Strukturierung des Unterrichtsgeschehens‘ voraus (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 66; 101). Die Entfernung vom eigentlichen Hauptthema des ‚Reziprozitätsprinzips‘ innerhalb der Aufgabenstellung gibt allerdings Anlass zu der Vermutung, dass sich der Lehrer hier

nicht um eine Beibehaltung des roten Fadens bemüht, sondern sich im Gegenteil selbst in der Klärung der Begriffe zu verlieren scheint. Der Lehrer als ‚Aufgabensteller‘ innerhalb des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen hat hier folglich nicht die Kontrolle über die ‚Gesamt-‘ und ‚Teilzielsetzungen‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 14f.). Damit kann nicht davon ausgegangen werden, dass

der thematische Unterrichtsverlauf also vom Lehrer bestimmt [wird], obwohl die Schüler regelmäßig einbezogen werden. Dadurch ist [in diesem Fall] aus Lehrersicht [ebenso nicht] sichergestellt, dass der thematische Plan (das zu vermittelnde Wissen) wie vorgesehen umgesetzt werden kann. (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 101)

Es ist erstaunlich, wie viel Rücksicht der Lehrer insgesamt auf die Verbalisierungen der Schülerinnen und Schüler nimmt. Im Zusammenhang von (B10) hat der Schüler Martin wieder ausreichend Gelegenheit, sich mündlich zu beteiligen. Sein Beitrag wird eben gerade nicht sofort zu Beginn abgebrochen, sondern der Lehrer wartet geduldig ab, um Martin – und damit auch dem Plenum – dann im Anschluss deutlich zu machen, dass sein Beitrag wohlwollend zur Kenntnis genommen wird, aber inhaltlich und im Zusammenhang trotzdem falsch ist. Zu diesem Zeitpunkt bietet sich dem Lehrer erneut die Möglichkeit, den Turn komplett zu übernehmen und das Rätselraten aufzulösen (zum hier nicht unmittelbar im Fokus stehenden linguistischen Begriff des „Rätselratens“ als Handlungsmuster vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 30-58). Der Lehrer bleibt jedoch seinem bisherigen Vorgehen treu, wie der weitere Diskursverlauf zeigt:

(B11)

[401]

	771 [21:18.2]
Lehrer [v]	Jà, • okay. Aber jetzt hast du n
Lehrer [k]	
Martin [v]	((unverständlich, 0,6s))...

[402]

Lehrer [v]	Beispiel genommen mit Elfenbein, das is verboten! Das darf
-------------------	--

[403]

.. 772 [21:22.8*]
Lehrer [v] man nicht importieren! • • Da gibts auch keinen Zoll! Sondern?

[404]

773 [21:24.4774 [21:25.0]
Lehrer [v] • • • Nehmen wir irgendein anderes Produkt, • was man

[405]

.. 775 [21:27.1*776 [21:27.4] 777 [21:28.0*] 778 [21:29.1]
Lehrer [v] importieren darf! Was könnte... Was ist denn
Annika [v] Bananen!
Mehrere SuS [v] ((Lachen, 1,2s)).

[406]

.. 779 [21:30.3]
Lehrer [v] dann, wenn ich jetzt... • • Was bedeutet es denn, wenn ich
Mehrere SuS [v]

[407]

.. 780 [21:32.0781 [21:32.6] 782 [21:33.9] 783 [21:35.5] 784 [21:36.1]
Lehrer [v] darauf n Zoll ((1s)) lege? ((1,6s)) Ja! • Beate!
Lara [k] ((Meldet sich)).
Beate [v] [Gedehnt. [Ähm] zum
Beate [k] ((Meldet sich)).

An dieser Stelle will der Lehrer zunächst spontan sogar auf die Korrektur und Richtigstellung des Elfenbein-Beispiels von Martin eingehen: „Da gibt’s auch keinen Zoll! Sondern?“ (T1, PF 403), was den Diskurs wiederum um eine weitere Stufe, noch über den Begriff ‚Zoll‘ hinaus, vom Hauptthema des ‚Reziprozitätsprinzips‘ abbringen würde. Darüber hinaus wird durch die Äußerung „Da gibt’s auch keinen Zoll!“ deutlich, dass der Lehrer wie selbstverständlich davon ausgeht, dass Martin unter ‚Zoll‘ die Erhebung einer Gebühr versteht. Dass Martin aber von dem Konzept einer Institution mit dort handelnden Personen ausgeht, ‚die das kontrollieren‘ (vgl. T1, PF 393-396), wird hier vom Lehrer nicht zur Kenntnis genommen. Dementsprechend können die SchülerInnen an dieser Stelle auch nicht auf eine

entsprechende Differenzierung des Begriffs ‚Zoll‘ und seine Bedeutung im Beispielsatz des Aufgabenblattes aufmerksam gemacht werden. Nach einer kurzen Pause von ungefähr einer dreiviertel Sekunde, in der auch niemand aus dem Plenum den Turn ergreift, um auf das „Sondern?“ des Lehrers zu reagieren (T1, PF 403f.), lenkt der Lehrer zurück. Er fragt nun nach einem passenderen Beispiel mit einem Produkt, das man tatsächlich importieren darf und wirft erneut fragend in die Runde, wie sich der Begriff Zoll denn nun erkläre (vgl. B11). In den Partiturflächen 404-407 (T1) wird die Fokussierung des Lehrers auf ‚Zoll‘ als eine ‚Gebühr‘ deutlich, indem er die Frage danach stellt, was es denn bedeute, wenn auf ein Produkt ein ‚Zoll‘ gelegt würde. Dass hier nicht eine Institution gemeint sein kann, nach der gefragt ist, wird durch seine Formulierung der Frage ersichtlich. Allerdings trägt die unpräzise, fast schon vage Benennung des Begriffs innerhalb der Frage nicht dazu bei, ‚Zoll‘ als Terminus für die Schülerinnen und Schüler greifbarer zu machen. Durch die Formulierung „n Zoll legen“, das heißt, „einen“ Zoll, klingt vordergründig sogar ein gewisses „Begriffsmysterium“ an, welches suggeriert, dass der ‚Zoll‘ als Begriff offenbar etwas sehr Undurchschaubares ist. Dies beginnt schon zu Anfang der Klärungsphase in (B10), indem der Lehrer Martin unter anderem fragt: „Was is n Zoll?“ (T1, PF 391f.). Hiermit wird ein Diskursabschnitt, der unter anderem durch „Vagheit“ und „Unbestimmtheit“ gekennzeichnet ist (vgl. von Hahn 1998), erst ermöglicht und eingeleitet, da aus dieser Formulierung offensichtlich nicht hervorgeht, ob die Institution oder die Gebühr als ‚Zoll‘ von den SchülerInnen erklärt werden soll. In jedem Fall aber wird suggeriert, dass eine klare Benennung und eine präzise Fassung des Begriffs schwer möglich zu sein scheint und sich folglich die vom Lehrer geforderte Erklärung für die SchülerInnen als schwer durchschaubare und schwer zu lösende Aufgabe präsentieren muss, was nicht zuletzt durch unklare und teilweise fehlende Benennungen seitens des Lehrers noch weiter begünstigt wird. Auf diesen Aspekt als einen der verunklarenden Faktoren und seiner Folgen für den Diskursverlauf wird im späteren Verlauf der Untersuchung noch weiter eingegangen.

Innerhalb des Unterrichtsdiskurses folgt nun im Anschluss an (B11) ein Erklärungsversuch der Schülerin Beate. Sie greift nicht das von Annika vorgeschlagene Beispiel des Imports von Bananen (vgl. T1, PF 405) auf, sondern möchte ‚Zoll‘ anhand eines eigenen Beispiels erklären, nämlich am Beispiel der Einfuhr von Zigaretten über Privatpersonen. Höchstwahrscheinlich greift Beate hier

auf Erfahrungswissen zurück, das sie bei Flugreisen gewonnen hat. Ihre Ausführungen lassen vermuten, dass sie den Zoll als Institution am Flughafen vor Augen hat sowie die entsprechenden Zollvorschriften, die bei der Einfuhr von Zigaretten aus dem Ausland gelten (vgl. hierzu T1, PF 407-422). Dass Beate dabei von Privatpersonen und nicht von Großmengen im Welthandel ausgeht, lässt sich in den Partiturflächen 408-410 erkennen, da sie vom ‚Kauf einer Stange pro Person‘ spricht. Trotz der an dieser Stelle teilweise leider unverständlichen Passagen innerhalb der Aufnahmen wird deutlich, dass Beate mit ihrer Erklärung bezüglich des Begriffes ‚Zoll‘ als einer ‚Gebühr‘ auf dem richtigen Weg ist. Beate veranschaulicht die grundlegende Bedeutung der Erhebung von ‚Zoll‘ als ‚Zollgebühr‘, die zu zahlen ist. Sie hat hierbei offensichtlich auch ein Beispiel gewählt, über das der Begriff des ‚Zolls‘ in Form einer ‚Gebühr‘ ebenso den übrigen MitschülerInnen mittels eines „[Rückgriffs] auf eine gemeinsame Symbolwelt“ (Spiegel 2003b: 124) zugänglich wird, denn sowohl Annika als auch Sabine signalisieren ihr Verständnis und eine deutliche Zustimmung bezüglich der Erklärung Beates (vgl. T1, PF 412f.), die damit offenbar ein „für die Gesprächsbeteiligten [akzeptables Beispiel präsentiert hat, das] eine Verbindung zu bekanntem Wissen und vergleichbaren Erfahrungen [ermöglicht] [...]“ (Spiegel 2003b: 127).

Hier scheint sich nun die Bearbeitung der Aufgabenstellung ihrer Lösung entgegenzubewegen. Jedoch wird diese Entwicklung vom Lehrer unterbrochen. In der Partiturfläche 413 (T1) äußert er gegenüber Beate, dass er ihre Ausführungen ‚nicht ganz verstehe‘. Allerdings gibt er keinerlei konkrete Hinweise, was genau ihm bei ihrer Erklärung noch fehlt beziehungsweise was ihm unklar ist. Daraus ergibt sich ab Partiturfläche 414 (T1), dass Beate ihren Beitrag noch einmal reformulieren muss und diesen dann auch im Sinne einer Erhebung von Zollgebühren bei aus dem Ausland eingeführten, billigeren Produkten präzisiert. Trotz der teilweise leider unverständlichen Passagen in diesem Abschnitt der Daten wird ersichtlich, dass Beate schließlich wieder bei ihrem schon zuvor verbalisierten Ergebnis angelangt, dass ‚Zoll‘ als Gebühr bedeutet, dass man ‚etwas draufzahlen muss‘ (vgl. T1, PF 414-422). Ergänzt hat sie ihren ersten Erklärungsbeitrag um den inhaltlichen Zusammenhang, dass es beim ‚Draufzahlen‘ auch darum ginge, dass billigere Produkte aus dem Ausland, die nach Europa eingeführt werden, nicht die Preise und den Handel im eigenen Land negativ beeinflussen. Dieser inhaltliche Zusammenhang

innerhalb des Themas der Erhebung von Zöllen als einen Aspekt des globalen Welthandels zwischen verschiedenen Nationen ist es, den Beate in diesem Abschnitt vermitteln will, was besonders in den Partiturflächen 420-423 (T1) deutlich wird:

(B12)

[420]

809 [22:05.0810 [22:05.3]	
Lehrer [v]	Ja!
Beate [v]	(verkauft). Und damit dieser Gewinn halt eben nich

[421]

811 [22:06.9812 [22:07.3813 [22:07.9*] 814 [22:08.9815 [22:09.1]		816 [22:09.8*]
Lehrer [v]	Jä.	
Sabine [k]	<i>((Hört auf, sich zu melden)).</i>	
Beate [v]	[so] ••• [groß is]	— denk ich mal — muss (halt

[422]

Beate [v]	eben das) extra was draufzahlen, damit das wieder • normal is.
------------------	--

[423]

817 [22:12.9]		818 [22:15.5]
Lehrer [v]	Genau! Und dieses Draufzahlen • ist der Zoll. ((1,2s))	
Lehrer [k]	<i>((Schaut in die Klasse</i>	

Zu diesem Zeitpunkt wird abermals ein für den Diskursverlauf der Unterrichtsstunde charakteristisches Phänomen deutlich. In Beates Beitrag werden die Zusammenhänge bei der Erhebung von Zöllen, die Gründe dafür und der entsprechende Nutzen verdeutlicht, jedoch fällt der konkrete Begriff ‚Zoll‘ nicht. Für Beate ist offensichtlich der Begriff ‚draufzahlen‘ bedeutungsäquivalent mit dem Begriff des ‚Zolls‘. An dieser Stelle wäre nun ein Aufzeigen von klaren Begriffen, deren inhaltlicher Bedeutung sowie die Einbindung dessen in den Kontext des ‚Reziprozitätsprinzips‘ möglich und auch dringend erforderlich, um für die Schülerinnen und Schüler begriffliche und inhaltliche Klarheit zu schaffen, auf deren Grundlage ebenso die Verständlichkeit der Fortführung der Präsentation um einiges

begünstigt werden würde, denn „[Begriffe als strukturierende Ordnungsparameter] helfen sachlich bei der Strukturierung von Komplexität und bei der Bündelung von Lernergebnissen“ (Grammes/Weißeno 1993: 147).

Was erfolgt nun in diesem Moment an Hilfestellungen von Seiten des Lehrers? Konkret erfolgt eine Art dem Fazit einer vorausgegangenen Verbalisierungseinheit nahe kommende Ergebnissicherung: „Genau! Und dieses Draufzahlen ist der Zoll.“ (vgl. oben B12 aus T1, PF 423). Wie ist eine Äußerung wie diese zum vorliegenden Zeitpunkt des Diskursverlaufes einzuordnen? Zum einen verbleibt der Lehrer bei dem von Beate verwendeten Begriff des ‚Draufzahlen‘. Zum anderen definiert der Lehrer dieses ‚Draufzahlen‘ als ‚den Zoll‘. Er verbleibt somit bei einer vagen Begriffszuordnung, die es den Schülerinnen und Schülern wiederum nicht ermöglicht, konkrete Zusammenhänge herzustellen und den für sie inhaltlich neu gefassten Begriff des ‚Zolls‘ einzuordnen, denn der Begriff ‚draufzahlen‘ wirft neue Fragen auf: Wo wird etwas ‚draufgezahlt‘ – auf den Kaufpreis? Ist das ‚Draufzahlen‘ eine Strafgebühr oder gar eine Ausgleichszahlung aufgrund der billigeren Preise im Ausland? Oder zahlt am Ende ‚der Zoll‘ selbst als Institution etwas drauf, da ja ‚dieses Draufzahlen der Zoll ist‘ (vgl. T1, PF 423)? Die soeben angeführten imaginären Fragen, die der Begriff ‚draufzahlen‘ hervorrufen kann, werden hier durch die Vagheit in der Äußerung des Lehrers aufgeworfen, die vom Lehrer selbst aber, so scheint es, als Feststellung eines erfolgreichen Lösungsversuches und als Ergebnissicherung intendiert war, um auf dieser Grundlage fortzufahren, das heißt, um nach positiver Bewertung (Sequenzposition 16) und Einschätzung (17) die aktuell laufende Aufgabe-Lösungs-Sequenz abzuschließen und zu beenden (19) (vgl. Abb.1 zum Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen). Dass dieses Vorgehen zunächst nicht zielführend ist, wird im weiteren Verlauf des Diskurses deutlich. Die SchülerInnen finden sich in den bisher zur Verfügung gestellten Informationen begrifflich keinesfalls zurecht. Besonders Annika und Sabine, die eigentlichen ‚Experten‘ und Vortragenden bezüglich der Inhalte ihrer Teilaufgabe, sind ganz im Gegenteil vermehrt begrifflich verunsichert. Auf ein im Interrogativmodus geäußertes „Ja?“ des Lehrers im Anschluss an die soeben besprochene ‚Ergebnissicherung‘ zum Begriff ‚Zoll‘ in (B12) reagiert Annika deutlich und mit Emphase mit: „Nee!“ (vgl. T1, PF 424). Der Lehrer seinerseits hatte an dieser Stelle mit „Ja?“ keinen Konsens oder Dissens des Plenums mit seiner Ergebnissicherung bewirken wollen, sondern ein in dieser Form geäußertes „Ja?“ wird vom Lehrer im

vorliegenden Diskursverlauf regelmäßig verwendet, um einen Abschnitt abzuschließen beziehungsweise es wird immer dann in dieser Form geäußert, wenn ein thematischer, inhaltlicher oder organisatorischer Wechsel und Übergang zu einem neuen Abschnitt oder einer neuen Aufgabe-Lösungs-Sequenz folgen soll. Über einen Vergleich weiterer „Ja“-Äußerungen des Lehrers an anderen Stellen der videographierten Daten wird eine solche Interpretation und Einordnung möglich (vgl. hierfür z.B. T1, PF 16; 234; 316; 344; 599; 651 sowie T2, PF 12; 16; 21; 67; 96; 100). Allenfalls wollte der Lehrer zu diesem Zeitpunkt sicherstellen, dass alle SchülerInnen im Plenum bis hierhin folgen konnten, also eine Kenntnisnahme seitens der SchülerInnen als Sequenzposition (18) erfolgt ist, und folglich mit dem von ihm festgehaltenen Ergebnis weitergearbeitet werden kann. Der Lehrer hat das „Ja?“ hier eher nicht im Modus einer Lehrerfrage verbalisiert, die, ‚fragend-entwickelnd‘, mit einer entsprechenden Intonation versehen, die SchülerInnen zur Hinterfragung der bisherigen Begriffsklärung herausfordern soll und Gegenargumente beziehungsweise alternative Begriffsdefinitionen seitens weiterer SchülerInnen ‚mäeutisch‘ erwirken und elizitieren soll.

4.1.9 Die Folgen – Verschleppen von Klärungsprozessen

Was dem gesamten Unterrichtsdiskurs und dem Verstehensprozess der SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt zugutekommt, ist nun der vehemente Protest Annikas gegen die vom Lehrer vorgenommene Begriffssetzung und die im Zuge dessen dann sichtbar werdenden Verstehensdefizite, Missverständnisse und Begriffsverwechslungen seitens der, vor allem, vortragenden SchülerInnen, die ohne das Nachsetzen Annikas vermutlich nie aufgedeckt worden wären:

(B13)

[424]

	..	819 [22:16.7]	820 [22:17.0821 [22:17.4]	822 [22:17.9]
Lehrer [v]		[Rhetorisch: aberschließend äußernd		
Lehrer [k]		[Ja?]		• • Nee?
Annika [v]	Richtung Fensterseite)).		• • Nee!	Nee!

[425]

	..824 [22:19.5]	825 [22:19.9]	826 [22:21.3827 [22:21.5]	828 [22:22.1]
Lehrer [v]	Sondern?			
Sabine [v]	Ich dachte, das is das			
Annika [v]	••• Der Zoll... •• ((Unverständlich, 1,1s)).			
[k]	((Annika und Sabine reden gleichzeitig			

[426]

	829 [22:22.3*]	830 [22:22.8831 [22:23.0*]	832 [22:23.4*]	833 [22:24.4]
Sabine [v]	Gesamte. Das is der...			
Annika [v]	Das <u>Gesamte</u> is doch der Zoll! •• Das, was man			
Annika [k]	((Zum Lehrer)).			
[k]	auf den Lehrer ein, 2,9s)).			

[427]

	...	834 [22:27.2]
Lehrer [k]	((Zeigt keine	
Annika [v]	draufzahlt, is doch die Mehrwertsteuer, oder nich?	
Annika [k]		

[428]

	..	835 [22:27.6]	836 [22:28.2*]
Lehrer [k]	erkennbare Reaktion auf die Frage von Annika)).		
Steffen [v]	Nein, das is der Zoll,		
Steffen [k]	((Zu Annika)).		
Sabine [v]	Ich denk		
Sabine [k]	((Richtung Lehrer)).		
Annika [v]			

[429]

	837 [22:28.3*]	838 [22:29.1]	839 [22:30.3*]
Steffen [v]	was du draufzahlst. ((Unverständlich, 1,3s)).		
Steffen [k]	((Zu Annika)).		
Sabine [v]	mal, der, der das ähm überprüft und überwacht.		
Annika [v]	Echt?		
Annika [k]	((Zu Steffen)).		

[430]

	840 [22:31.6]
Lehrer [v]	<i>Il auf</i> [Jä, ihr habt n bisschen Schwierigkeiten mit dem Zoll, ne. Sieht

[431]

	841 [22:34.3842 [22:35.1]843 [22:35.3]	844 [22:37.0]	
Lehrer [v]	man]. . . .	Já? . . .	
Lehrer [k]		<i>((Zu Sibel)).</i>	<i>((Reagiert nicht auf Steffen,</i>
Sibel [v]		<i>((Unverständlich, 1,5s)).</i>	
Sibel [k]		<i>((Trotzig zum Lehrer)).</i>	
Tom [k]			<i>((Hebt den linken Arm</i>
Steffen [v]		<i>Il auf</i>	
Steffen [k]		[Ja okay, ich erklär das]!	<i>((Richtung Lehrer)).</i>

Der Lehrer reagiert auf Annikas Protest, indem er zunächst mit einem fragenden „Nee?“ den Turn bei Annika verbleiben lässt, die sich davon aber nicht zu einer Erläuterung ihrer Ablehnung der Begriffsdefinition bringen lässt, sondern ihrerseits erneut mit einem „Nee!“ noch einmal ihre Ablehnung unterstreicht, ohne diese zu begründen (vgl. T1, PF 424). Es spielt sich hier eine Art „Abfeuern“ von Turnzuweisungen ab, welches der Lehrer schließlich für sich entscheidet, indem er Annika mit einem „Sondern?“ (T1, PF 425) eindeutig den Turn zuweist und ihr damit signalisiert, ihr Verständnis des Begriffs ‚Zoll‘ vorzubringen. Dies stellt natürlich einen Weg dar, der es dem Lehrer ‚fragend-entwickelnd‘ ermöglicht, herauszufinden, wo genau die Schwierigkeiten der SchülerInnen beim Verständnis des bis hierhin erarbeiteten Zollbegriffs liegen. Allerdings wird zu prüfen sein, inwieweit diese Möglichkeit der Einsicht in die Verstehensprozesse der SchülerInnen auch tatsächlich effektiv genutzt wird, denn im Folgenden wird deutlich, dass sich der Lehrer wiederum einer eindeutigen Begriffsklärung und damit einer Übernahme der Verantwortung für den Klärungsprozess sowie vor allen Dingen einem endgültigen Abschluss des Klärungsprozesses entzieht und offene Fragen und Unklarheiten weiter im Raum stehen lässt, sodass eine ‚selbstständige Erkenntnis‘ (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 77) auf Seiten der SchülerInnen als Ziel einer ‚fragend-entwickelnden‘ Unterrichtssequenz nicht erfolgen kann. Unabhängig hiervon hätte für den Lehrer natürlich auch die Möglichkeit bestanden, auf der

Richtigkeit der Ausführungen Beates und seiner anschließend eigenen Ergebnissicherung zu insistieren und somit weitere thematische Ausschweifungen und vor allen Dingen eine quasi-Wiederholung der bereits zuvor stattgefundenen Aufgabe-Lösungs-Sequenz zu vermeiden. Durch die Aufforderung des Lehrers an Annika, ihr Verständnis des Begriffs ‚Zoll‘ zu äußern, wird nun im weiteren Verlauf des Diskurses das ganze Ausmaß an Begriffs-„Wirrarr“ deutlich, innerhalb dessen sich besonders Annika und Sabine zu diesem Zeitpunkt befinden. Annika startet in der Partiturfläche 425 (T1) mit „Der Zoll...“. Sogleich setzt auch Sabine mit einer Äußerung ein, sodass im Folgenden beide Schülerinnen gleichzeitig auf den Lehrer einreden – ähnlich einer „Batterie sprachlicher Handlungen“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1977b) im Handlungsmuster des ‚Rätselratens‘ oder des ‚Frage-Antwort-Musters‘ innerhalb der Schule (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) – wodurch Annikas Beitrag über die Dauer von etwa einer Sekunde unverständlich ist. Deutlich wird, dass Sabine ‚Zoll‘ zunächst einmal als „das Gesamte“ (vgl. T1, PF 425f.) versteht. Annika greift dies von Sabine auf und wiederholt beziehungsweise bestätigt, dass ‚das Gesamte der Zoll sei‘ und das ‚Draufzahlen‘ für sie die ‚Mehrwertsteuer‘ ist (vgl. T1, PF 426f.). Wie Annika in diesem Zusammenhang auf den neuen Begriff der ‚Mehrwertsteuer‘ kommt, ist aus dem bisherigen Verlauf der Unterrichtsstunde nicht ersichtlich. Der Terminus ‚Mehrwertsteuer‘ fällt an dieser Stelle zum ersten Mal.

Was zu diesem Zeitpunkt erstaunt, ist die Tatsache, dass der Lehrer auf keine der zum Teil „repetitiven“ Äußerungen Annikas oder Sabines als „tentative Realisierungen (Versuche) ein und derselben Sequenzposition eines Sprechhandlungsmusters“ (Ehlich/Rehbein 1977b: 394), weder in Form von Zustimmung noch in Form von Ablehnung oder Richtigstellung, reagiert. Auch dieses Phänomen zeigt eine Nähe zu Charakteristika, die innerhalb von Sequenzen mit ‚Batterien sprachlicher Handlungen‘ zu beobachten sind, nämlich unter anderem das „Phänomen, dass die Lösungsvorschläge in sehr rascher Folge sich einander anschließen, ohne dass der Rätselgeber [hier: der Lehrer] eine verbal explizite Bewertung der Lösungsvorschläge vornimmt“ (Ehlich/Rehbein 1977b: 394). Hieraus ergibt sich, dass Steffen, der als Teil der vortragenden Gruppe schräg hinter Annika steht, Annika antwortet und richtig stellt, beziehungsweise bestätigt, dass es „der Zoll [ist], was du draufzahlst“ (T1, PF 428f.). Auch Steffen verbleibt hier bei dem Begriff ‚draufzahlen‘ für ‚Zollgebühren zahlen‘, was nicht verwundert, da selbst der Lehrer zuvor diesen Begriff nutzte, um eine Wissensgrundlage als Ergebnis

festzuhalten, welches Steffen nun noch einmal an Annika weitergibt. Annika nimmt Steffens Richtigstellung mit „Echt?“ (T1, PF 429) zur Kenntnis und richtet daraufhin keine weitere Äußerung direkt an den Lehrer. Dadurch wird deutlich, dass Annika Steffens Wissen in dem Moment für richtiger als das Ihre anerkennt und gegenüber dem Lehrer nicht weiter auf ihrer Interpretation des Zollbegriffs besteht und sich dementsprechend auch nicht darum bemüht, weiter beim Lehrer Gehör zu finden, sondern sich im Gegenteil einer weiteren, in den Aufnahmen der Daten leider unverständlichen, Zusatzerläuterung Steffens zuwendet (vgl. T1, PF 429). Offensichtlich vertraut Annika hier den Hinweisen von Steffen als qualifizierterem ‚Experten‘. Diese Rollenverteilung wird sowohl in der Gruppenarbeit als auch während der Präsentation deutlich, da Steffen stets über gute und auch vom Lehrer als richtig bewertete Antworten verfügt und überwiegend ein Gesamtverständnis der Zusammenhänge zeigt. Steffen bringt dies nicht immer selbständig hervor und hält sich im Unterrichtsgeschehen weitestgehend zurück, jedoch wird aus seinen Äußerungen abseits des offiziellen Unterrichtsdiskurses im Plenum sowie aus seinen Antworten auf die vom Lehrer direkt an ihn gestellten Fragen seine sprachliche und inhaltliche Kompetenz ersichtlich, was die Anerkennung der Äußerung Steffens von Seiten Annikas erklärt. Sabine ihrerseits scheint die Interaktion zwischen Annika und Steffen nicht für sich auszuwerten, sondern sie verbleibt in einer Interaktion mit dem Lehrer, indem sie ihre Auffassung von ‚Zoll‘ direkt an den Lehrer richtet: „Ich denk mal, der, der das ähm überprüft und überwacht.“ (T1, PF 428f.). Damit knüpft sie an ihre erste Äußerung in den Partiturflächen 425f. an, in der sie ‚Zoll‘ als ‚das Gesamte‘ definiert. Offenkundig wird aus diesen beiden Beiträgen Sabines, dass sie unter dem ‚Zoll‘ nur die Institution der ‚Zoll(-behörde)‘ versteht. Hier wird erschreckend deutlich, dass die Abgrenzung der Konzepte und ein Erfassen der Mehrdeutigkeit des Begriffes ‚Zoll‘ bei einigen SchülerInnen hier immer noch nicht stattgefunden hat. Dies ist nicht verwunderlich, denn im Grunde genommen knüpft Sabine zu diesem Zeitpunkt nur an die weiter oben beschriebenen Äußerungen Martins an, der ‚Zoll‘ auch als die Institution mit ihren Aktanten erklärt, die ‚dafür da sind [...] dass sie das kontrollieren‘ (vgl. T1, PF 393-401), denn Sabine spricht auch von ‚überprüfen‘ und ‚überwachen‘ im Sinne von ‚kontrollieren‘ (vgl. T1, PF 429). Dadurch, dass sowohl Sabine als auch Annika nicht davor zurückschrecken, die Hörerschaft mittels ihrer Verbalisierungen an ihren Verstehensprozessen teilhaben zu lassen, wird abermals deutlich, welche Auswirkungen die zuvor

versäumte gründliche begriffliche Richtigstellung und vor allen Dingen eine begriffliche Differenzierung zwischen der ‚Institution‘ Zoll zum einen und der Zoll- ‚Gebühr‘ zum anderen für den Unterrichtsverlauf und die Bearbeitung der Aufgabenstellungen hat.

Es ist bemerkenswert, dass der Lehrer auch an dieser Stelle, wo sich die Ursache für die Schwierigkeiten der SchülerInnen mehr als offenkundig präsentiert, nicht intervenierend die Initiative ergreift, um ein für alle Mal das vorhandene ‚Begriffschaos‘ zu entwirren und damit zum Ursprungszusammenhang des ‚Reziprozitätsprinzips‘ innerhalb der Aufgabenstellung zurückkehren zu können. Der Unterrichtsverlauf erfährt auch hier eine weitere Verzögerung und ein weiteres Verschleppen des Klärungsprozesses:

Der Lehrer greift nicht ein und reagiert nicht auf Annikas und Sabines Beiträge, sondern äußert die Feststellung: „Ja, ihr habt n bisschen Schwierigkeiten mit dem Zoll, ne. Sieht man.“ (T1, PF 430f.). Diese Feststellung präsentiert sich an dieser Stelle als das Ergebnis, das vom Lehrer bezüglich der bis hierhin erfolgten Aufgabenbearbeitung festgehalten wird. Sowohl inhaltlich als auch diskursiv ist diese Äußerung hinsichtlich der Schwierigkeiten, denen sich die präsentierenden SchülerInnen gegenübersehen, als sehr kontraproduktiv anzusehen. In diesem Zusammenhang sei betont, dass die Vortragenden nicht etwa selbstverschuldet durch Unfähigkeit, fehlende Arbeitsmotivation oder Ignoranz gegenüber dem Unterrichtsthema während der Präsentation in Schwierigkeiten geraten. Sowohl Annika als auch Sabine wollen etwas als Ergebnis präsentieren. Sie sind motiviert, mehr an Informationen zu liefern und neues Wissen beizutragen sowie sich in den Diskurs einzubringen, was unter anderem deutlich an dem zuvor beschriebenen Insistieren Annikas in der Partiturfläche 424 zu erkennen ist. Vielmehr liegt es an anderen, vielfältigen Faktoren, welche die SchülerInnen nicht beeinflussen können, dass sie sich während der Präsentation derart vorgeführt und bloßgestellt dem Unterrichtsdiskurs ausliefern müssen. Ein bestimmender Faktor ist dabei die bereits beschriebene Verbalisierungsmaxime des Lehrers, die zuweilen kontraproduktiv durchgehalten wird. Zum anderen spielen auch die Beschaffenheit der Arbeitsmaterialien, die die SchülerInnen für die Erarbeitung der Präsentation und ihrer Inhalte erhalten haben, eine Rolle sowie die Gestaltung der Phase der Gruppenarbeit und deren (kommunikativer) Verlauf. Denn am meisten verwundert der bis hierhin dargestellte Unterrichtsverlauf vor dem Hintergrund der

Gruppenarbeitsphase, in der bereits eine Vorabklärung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ und des Begriffes ‚Zoll‘ zwischen Annika, Sabine und dem Lehrer stattgefunden hatte. Dort sind allerdings deutliche Parallelen zum sprachlichen Handeln des Lehrers während des Verlaufs der Präsentationsstunde zu erkennen, die in direktem Zusammenhang zu den bis hierhin gewonnenen Erkenntnissen über die ‚rich points‘ innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion stehen. Eine eingehende Betrachtung der Arbeitsmaterialien sowie der Interaktion während der vorangegangenen Gruppenarbeitsphase wird der hier vorgenommenen Rekonstruktion eines Ausschnitts aus der Präsentationsstunde folgen. Dabei lässt sich der bis hierhin betrachtete Ausschnitt mit den beobachteten Widersprüchen und kommunikativen ‚rich points‘ im Diskursgeschehen als Folge der Anforderungen der Aufgabenstellungen verstehen, die besonders die Lehrkraft als regulierende Instanz in die Pflicht nehmen.

Zunächst sei an dieser Stelle jedoch noch einmal zu der Präsentationsstunde zurückgekehrt und abschließend rekonstruiert, ob und wie sich die bis hierhin beschriebene Interaktion im Sinne einer begrifflich und inhaltlich zielführenden Entwicklung, also auch im Sinne erfolgreich durchlaufener Aufgabe-Lösungs-Sequenzen, auflöst.

4.1.10 Abschluss und Endergebnis der vorliegenden Präsentationsphase

Im Anschluss an die Partiturflächen 430f., in denen der Lehrer die oben angeführte, für den Diskursverlauf umstrittene, Äußerung tätigt, folgt eine kurze Phase, in der der Lehrer in eine Interaktion mit der Schülerin Sibel tritt. Es entwickelt sich eine Art kurzer Konflikt-Dialog zwischen Sibel und dem Lehrer (vgl. T1, PF 431-434). Trotz der Unverständlichkeit von Sibels erster Äußerung als Reaktion auf die Aufforderung des Lehrers in der Partiturfläche 431 ist über die Aufnahme ein gewisser Trotz in ihrer Reaktion festzustellen. Der weitere Verlauf der Interaktion erfolgt, auch von Seiten des Lehrers, in gereiztem Tonfall. Beendet wird die Interaktion durch Sibels ablehnende Haltung und ihr Verlassen des Dialogs durch die Aussage, ‚dass es sich doch schon erledigt habe‘ (vgl. T1, PF 433f.). Dieser kurze Abschnitt scheint oberflächlich recht nebensächlich zu sein. Bei genauem Hinsehen jedoch spiegelt sich hier eine Folge des bis hierhin wenig zielführenden Unterrichtsgeschehens wider. Was an dieser Stelle über die Reaktionen Sibels

gegenüber dem Lehrer offenkundig wird, ist, dass die Schülerinnen und Schüler durch den zäh voranschreitenden Unterrichtsverlauf langsam aber sicher frustriert werden. Zudem werden die SchülerInnen allmählich ungeduldig, da einige die ‚Lösung der Aufgabe‘ bereits kennen, diese endlich festhalten wollen und dann im Thema vorangehen wollen, zumal, wie weiter oben bereits beschrieben, eine Lösung über die Erklärung Beates schon erfolgte und durch den Lehrer, begrifflich konkretisiert, nur als solche mittels positiver Einschätzung (Sequenzposition 17) hätte gekennzeichnet werden müssen. Schon währenddessen der Lehrer kommunikativ noch mit Sibel beschäftigt ist, schaltet sich Steffen ein, der offensichtlich ebenfalls die Geduld verliert, und äußert Richtung Lehrer: „Ja okay, ich erklär das!“ (T1, PF 431). Aufgrund der insgesamt eher zurückhaltenden Art Steffens ist sein Eingreifen zu diesem Zeitpunkt als sehr bedeutsam einzuordnen. Auf die Feststellung des Lehrers hin, dass die SchülerInnen ‚ein bisschen Schwierigkeiten mit dem Zoll haben‘ (vgl. T1, PF 430f.), kann Steffen offensichtlich nicht anders reagieren, als sich einzuschalten und damit das erneute Prolongieren der Aufgabenstellung durch den Lehrer zu beenden. Doch zum Leidwesen von Steffen und auch Tom, der, wie auch schon Annika zuvor, vom Expertenwissen Steffens überzeugt ist, reagiert der Lehrer, abgelenkt durch die Interaktion mit Sibel, nicht auf Steffens Versuch der Turnübernahme. Tom versucht unterstützend, den Lehrer auf Steffen aufmerksam zu machen: „Herr Meyer! Ey!“ (T1, PF 432). Diese etwas rüde anmutende Ansprache Toms unterstreicht noch einmal den Frustrationsgrad, den die SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt bereits erreicht haben. Auch durch Steffens folgende Äußerung gegenüber Tom wird dies deutlich: „Er ignoriert mich.“ (T1, PF 433). Obwohl der Lehrer sich weiter mit Sibel beschäftigt, lässt Tom nicht locker und setzt noch einmal nach, um Steffen Gehör zu verschaffen, nachdem der Lehrer kurz in seine Richtung gesehen hatte: „Er kann das erklären!“ (T1, PF 434). Genau in diesem Moment verliert die nächste Schülerin die Geduld. Lara schaltet sich ein und fragt Richtung Lehrer: „Also [...] hat jetzt schon jemand erklärt, was „Zoll“ ist?“ (T1, PF 434f.). Aus dieser Frage wird deutlich, dass zum vorliegenden Zeitpunkt für Lara weder klar ist, ob mittlerweile bereits eine korrekte, dem Lehrer zusagende Erklärung des Begriffs ‚Zoll‘ erfolgt ist, noch, wie diese, wenn vorhanden, aussieht. Der Lehrer antwortet mit: „Nee! Wir sind noch genau dabei.“ (T1, PF 435f.). Das bedeutet, der Lehrer möchte sich hier mit dem Thema ‚Zoll‘ weiter beschäftigen, und zwar nicht über seine eigene Turnübernahme als kompetenter Erklärungsinstanz,

sondern weiterhin über die Abgabe der Verantwortung des Begriffsklärungsprozesses an die SchülerInnen, was sich damit zu einer Fortführung des ‚Herumratens‘ seitens der SchülerInnen und als Fortführung einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz präsentiert, obwohl die SchülerInnen über den Beitrag Beates bereits am Ziel angelangt waren. Durch das weitere Prolongieren der Aufgabenstellung durch den Lehrer müssen die SchülerInnen jedoch weiter versuchen, die richtige Lösung zu ‚treffen‘, bei der der Lehrer vielleicht einen Abschluss der Begriffsklärung vornimmt, diesen in den Gesamtzusammenhang einbettet und somit im Thema weiter vorangegangen werden kann. Denn innerhalb einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz

[besteht] die handlungsleitende Orientierung der Schülerinnen und Schüler [an Teilen ihres „Institutionswissens“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1977a)] in der Beantwortung der Lehrerfrage bzw. in der Bearbeitung der Lehreraufgabe. (Spiegel 2003a: 435)

Lara ergreift nun mit einem Lösungsversuch die Initiative (vgl. T1, PF 436ff.) und setzt ihrerseits mit einer erneuten Begriffserläuterung an, nachdem der Lehrer ihr gegenüber, wie oben angeführt, vermittelt hatte, dass man noch dabei sei, zu erklären, was ‚Zoll‘ sei. Durch diesen Umstand kommt Steffen nicht zum Zuge. Sobald Steffen registriert, dass Lara den Turn übernommen hat und damit die Chancen auf eine von ihm erhoffte schnelle Beendigung der zähen Unterrichtsentwicklung nicht abzusehen ist, äußert er, dem Tonfall nach, einerseits frustriert, andererseits die Situation mit Humor betrachtend Richtung Tom: „Ich könnt n Stein hinschmeißen [...].“ (T1, PF 437f.). Daraufhin reagiert Tom im scheinbaren Einverständnis mit einem leisen Lachen, nachdem der Lehrer Steffen und Tom mit einer Geste zur Ruhe für Laras Beitrag ermahnt hatte, was sich aus der Sicht von Steffen als eine relativ paradoxe Situation präsentieren muss, da er selbst, mit Unterstützung von Tom, versucht hatte, den Turn zu erlangen und dann doch Lara den Vortritt lassen musste, da der Lehrer bei deren Nachfrage seine Aufmerksamkeit gerade wieder allmählich von Sibel auf die übrigen SchülerInnen gelenkt hatte. Steffen sowie die restlichen MitschülerInnen müssen nun also zusehen, wie der Begriff ‚Zoll‘ ein weiteres Mal erklärt wird, immer noch im Ungewissen, ob dieses Mal eine Lösung und ein Abschluss der Aufgabe in Sichtweite rücken.

Laras Ausführungen erstrecken sich zunächst über die Partiturflächen 436-462 (T1), wobei sie das Beispiel und die Argumentationslinie Beates wieder aufgreift und

‚Zoll‘ als zu zahlende ‚Gebühr‘ bei der Einfuhr von Zigaretten aus dem Ausland erklärt. Dabei beschreibt Lara sehr ausführlich die Zusammenhänge und den Grund, warum es ‚Zoll‘ gebe und bezieht sich dabei, wie Beate, auf im Ausland kostengünstiger hergestellte Produkte am Beispiel von Zigaretten sowie auf eine Preisregulation und Einschränkung der Menge bei der Einfuhr solcher Produkte durch die Zollgebühren. Damit leisten sowohl Lara als auch schon Beate zuvor sogar eine gleichzeitige Einbindung des Beispiels in den Zusammenhang der Aufgaben und Prinzipien der Welthandelsorganisation WTO, indem sie vom Einzelfall der Einfuhr von Zigaretten bei Privatpersonen zum Generellen der Gründe für ein Verzollen von Produkten innerhalb des Welthandels übergehen. Damit binden beide Schülerinnen über die Erklärung des Begriffs ‚Zoll‘ ebenso Gründe für die Existenz von Abkommen zwischen Staaten der WTO für die Einfuhr von Produkten beim wechselseitigen Handel mit ein. So zum Beispiel im Beitrag Beates: „Und damit dieser Gewinn halt eben nicht so groß is“ (vgl. T1, PF 420f.) oder auch bei Lara in den folgenden Passagen: „[...] und dann würde es ja günstiger sein, die aus Spanien hierher zu fahren [...]“ (vgl. T1, PF 456f.); „[...] damit der deutsche Preis davon dann nicht kaputt gemacht wird [...]“ (PF 445f.).

Eine Passage in Laras Beitrag sticht besonders hervor: Gleich zu Beginn sucht Lara nach einem, bis hierhin eben gerade noch nicht fest formulierten, Begriff für ‚das, was da ist, wenn man etwas einführen will‘ (vgl. T1, PF 437-439):

(B14)

[436]

	858 [22:45.3]	859 [22:46.6860 [22:47.4]
Lehrer [v]	(Wir sind noch genau dabei).	
Lara [v]		• • • Also "Zoll" ist doch, wenn
Lara [k]		<i>((Laut für alle zum Lehrer)).</i>
Steffen [v]	((Unverständlich, 2s)).	
Steffen [k]	<i>((Zu Tom)).</i>	
Mehrere SuS [k]	<i>((Lauter werdende Unterhaltungen)).</i>	

[437]

	861 [22:48.7]	862 [22:50.2]
Lara [v]	• • wenn man was • • ein führen will, dann ist da	
Steffen [v]	Ich könnt n Stein hinschmeißen	
Steffen [k]	<i>((Zu Tom)).</i>	

[438]

	863 [22:52.1]
Lehrer [k]	((Dreht sich um in Richtung Steffen und Tom und legt den
Lara [v]	• • • ein
Tom [v]	((Lacht leise, 3,3s)).
Steffen [v]	((unverständlich, 1s)).
Steffen [k]	

[439]

	864 [22:53.1]
Lehrer [k]	Zeigefinger an die Lippen, 1s)).
Lara [v]	• • — wie sagt man — "Zoll- • -steuer"?
Tom [v]	

[440]

	865 [22:55.5]	866 [22:56.7]
Lara [v]	((Unverständlich, 0,5s)). "Zoll", einfach nur "Zoll"! "[Zoll	flaut
Lara [k]		((Zeigt
Ulrike [v]	"Zollgebühr".	
Ulrike [k]	((Richtung Lara)).	

[441]

	867 [22:56.9*]	868 [22:57.3]	869 [22:58.6]
Lara [v]	gebühr]!"	• • Eine Zollgebühr drauf, • • damit • • nicht zu	
Lara [k]	bestätigend zu Ulrike)).		

[442]

	871 [23:00.0*]	872 [23:01.9]
Lara [v]	viel eingeführt wird, damit der... • Das ham doch die Län...	

An dieser Stelle wird abermals die vorherrschende begriffliche Unschärfe deutlich, welche Lara nun selbständig, auch und vor allen Dingen für ihr eigenes Verständnis, aufklären will. Der Einschub „wie sagt man“ in der Partiturfläche 439 ist offensichtlich als Frage intendiert, die sie mit Sicherheit auch und gerade an den Lehrer richtet, um als Reaktion einen eindeutigen Begriff zu erhalten, mit dem sie dasjenige Konzept des ‚Zoll‘-Begriffs, unter dem man die Erhebung von Gebühren bei der Einfuhr von ausländischen Produkten versteht, abgrenzend terminologisch

präzise definieren kann und mit dem sie dann den gesamten Zusammenhang der Entstehung von Zollgebühren erläutern kann. Jedoch wird der Diskursverlauf zu diesem Zeitpunkt abermals nicht vom Lehrer unterstützend begleitet. Es erweckt eher den Eindruck als sei der Lehrer in diesem Moment gar nicht anwesend und die SchülerInnen, speziell in diesem Fall Lara, warten vergeblich auf eine dringend eingeforderte Hilfestellung. Als Lara bemerkt, dass ihr begrifflich nichts an die Hand gegeben wird, verbleibt sie bei dem verschieden (als Institution oder als Gebühr) interpretierbaren Begriff ‚Zoll‘: „‚Zoll‘, einfach nur ‚Zoll‘!“ (vgl. B14, PF 440). Lara äußert dies mit Emphase. Daran wird ihre Entscheidung deutlich, in diesem Moment den einen Begriff für den Inhalt ihrer Erklärung festzusetzen, nämlich: „einfach nur ‚Zoll‘“ (s.o.). Da sie zuvor den Terminus „Zollsteuer“ in den Diskurs eingebracht hatte, kann sie davon ausgehen, dass alle ihr Verständnis des Konzeptes ‚Zoll‘ als zu zahlende Gebühr erfasst haben. Sie weiß, dass es einen Terminus geben muss, der eine Abgrenzung von der Institution der Zollbehörde von dem verdeutlicht, was sie im Zusammenhang der Aufgabenstellung unter ‚Zoll‘ versteht, nämlich ‚Zoll‘ als etwas, das gezahlt werden muss, wenn man bestimmte Produkte bei bestimmten internationalen Handelskonstellationen einführt. Eine entsprechende Hilfestellung erfährt Lara aber erst durch ihre Mitschülerin Ulrike, die ihr mit dem Begriff „Zollgebühr“ unter die Arme greift (vgl. B14, PF 440). Mit diesem Hinweis ist Lara offensichtlich einverstanden und nimmt den Begriff, zustimmend in Richtung Ulrike, in ihren Beitrag auf. Die Betonung auf ‚Zoll-gebühr‘ (vgl. B14, PF 441) zeigt, dass Lara eben solch einen Begriff gesucht hatte, der ja tatsächlich aus Sicht der SchülerInnen auch endlich über eine klare Teilkomponente verfügt (,-gebühr‘), über die eine Verwechslung mit der Institution ‚Zoll‘ nun schon einmal nicht mehr möglich ist. Somit hat Lara hier, unterstützt durch Ulrike, dafür gesorgt, eine gemeinsame Basis auf der Kommunikationsebene zwischen ihr und den MitschülerInnen herzustellen. Dies sollte eigentlich Aufgabe der Lehrkraft sein. Es ist bemerkenswert, wie hier durch das bereitwillige Engagement der SchülerInnen, den Unterrichtsdiskurs positiv und zielführend voranzutreiben, das Ausbleiben von lehrerseitigen Hilfestellungen ausgeglichen wird.

Im Weiteren der Äußerung Laras reduzieren sich sowohl die sprachlichen als auch die nonverbalen Handlungen des Lehrers zunächst auf ein zweimalig auftretendes Hörsignal „Hm“ (PF 448 und 456), ein bestätigendes Zeigen in Richtung Lara (PF 450f.) sowie ein „Ja.“ (PF 451). All diese Handlungen sind interpretierbar als

Zustimmung und positive Einschätzung des Lehrers gegenüber Lara, die sie in der Aufrechterhaltung ihres Turns bestätigen. Gleichzeitig zwingt der Lehrer Lara damit in eine Fortführung des Turns hinein, denn solange von seiner Seite kommunikativ kein Signal erfolgt, woraufhin Lara den Turn an ihn übergeben kann, ist sie gezwungen, ihre Ausführungen fortzusetzen, bis ein ‚rettender Hinweis‘ als Sequenzposition (17) und (19) erfolgt, wie etwa: ‚Das ist richtig, damit arbeiten wir jetzt weiter.‘. Oder, als Sequenzposition (10) und (11) beziehungsweise in Folge dann über die Position (13): ‚Das ist mir zu ungenau, mir fehlt dabei noch folgendes: ...‘. Laras Erklärungsleistung ist in diesem Moment enorm und doch scheint dem Lehrer immer noch etwas zu fehlen, denn er insistiert erneut auf einer weiteren Verbalisierung der Schülerin und lässt sie nicht aus ihrem Turn heraus (vgl. T1, PF 460f.), obwohl an dieser Stelle die vorherige, bereits gute Erklärung Beates als Lösung der Aufgabe noch einmal präzisiert, ausführlich erläutert und begrifflich begründet von Lara formuliert wurde. Dass auch Lara selbst, verständlicherweise, den Turn abgeben möchte, wird im folgenden Auszug deutlich:

(B15)

[460]

	894 [23:45.0]	895 [23:45.8896 [23:46.1]	897 [23:47.3]
Lehrer [v]			flaut. [Und
Lara [v]	günstiger sind. Und deswegen gibt es Zoll. ••• Also		

Ein deutlicherer Äußerungsabschluss ist kaum denkbar: Lara beendet ihre Erklärung mit dem ihren Argumentationskreis schließenden Satz: ‚Und deswegen gibt es ‚Zoll‘‘ (vgl. B15). Die Pause im Anschluss verrät ebenfalls, dass jetzt der Lehrer mit einer Reaktion gefordert ist. Vor allem wäre an dieser Stelle eine Bestätigung, eine positive Einschätzung und damit auch eine ‚Würdigung‘ von Laras bis dahin angestrebten Bemühungen von Seiten des Lehrers passend gewesen, um einen Zwischenhalt einzulegen. Lara wird hier in ihren engagierten Erklärungs Bemühungen nicht bestätigt und vor allem nicht unterstützt. Eine Reaktion des Lehrers bleibt zunächst aus, wodurch sich Lara gezwungen fühlt, noch ein ‚also‘ anzuschließen, wodurch sie sich Zeit verschafft, weitere Ergänzungen zu planen, da sie vom Lehrer offensichtlich noch nicht aus ihrem Beitrag entlassen wird. Sodann erfolgt doch noch

eine Reaktion des Lehrers, allerdings in der zuvor beschriebenen Art und Weise, indem er, statt den thematischen Abschnitt des ‚Zolls‘ abzurunden, begrifflich einzupassen und als Ergebnis für alle SchülerInnen zu tradieren, weitere Ausführungen von Seiten Laras erwirkt. Die anschließende Sequenz präsentiert sich wie folgt:

(B16)

[460]

	894 [23:45.0]	895 [23:45.8896 [23:46.1]	897 [23:47.3]
Lehrer [v]			fLaut. [Und
Lara [v]	günstiger sind. Und deswegen gibt es Zoll. ••• Also		

[461]

	898 [23:47.9899 [23:48.1]	900 [23:49.1]
Lehrer [v]	deshalb... <u>Ja</u> , <u>genau</u> !	
Lara [v]	((unverständlich, 1,8s)) damit das •• kontrolliert wird und	

[462]

	901 [23:51.5902 [23:52.3]	903 [23:53.3]
Lara [v]	f leiser f langsamer	fSchnell
	damit der ••• [Preis dann nich kaputt geht]. [Was wird mit	

[463]

	904 [23:55.6]
Lehrer [v]	Ja, wer kassiert
Lara [v]	dem Zoll gemacht, also mit den Zollgebühren)?

[464]

	905 [23:57.0*]	906 [23:57.3]	907 [23:59.4]
Lehrer [v]	n das? • Den Zoll?		
Lara [v]			Und
Lara [k]			((Zum
Tom [v]		<i>fGedehnt</i>	
		[Staat]!	
Annika [v]		<i>fGedehnt</i>	
	Der	[Staat]?	
Mehrere SuS [v]	Der	Staat. Der Staat.	
Mehrere SuS [k]	((<i>Mehrere Schüler rufen nacheinander und gleichzeitig rein, 2,4s</i>)).		

[465]

	908 [24:00.5]	909 [24:01.9]	910 [24:02.6]
Lehrer [v]		((1,3s)) Ja...	
Lara [v]	was macht der damit?		
Lara [k]	<i>Lehrer</i>)).		
Tom [v]			((Lacht,
Steffen [v]		Schulden zahlen!	
Mehrere SuS [v]			((Lachen

[466]

	911 [24:04.1]	912 [24:04.7]	913 [24:05.5*]
Lehrer [v]		Kann man sich ja...	<i>fGedehnt</i> [Sch]!
Tom [v]	1,2s)).		
Steffen [v]	Ja, Deutschland ist hoch verschuldet!		
Mehrere SuS [v]	1,5s)).		

Der Lehrer bestätigt Laras Turn-Fortführung, die fast gleichzeitig mit dem Äußerungsbeginn des Lehrers in Partiturfläche 460 erfolgt, nachdem er eine entsprechende Fortführung mit „Und deshalb...“ vorgegeben hatte, mit „Ja, genau!“. Lara meistert diese erneute Herausforderung, indem sie noch einmal einen Teilaspekt ihrer Erklärung reformuliert und die Punkte der ‚Kontrolle‘ und der Verhinderung eines ‚Preis-kaputt-machens‘ wiederholt (vgl. B16, PF 461f.). Was im Anschluss daran kommunikativ erfolgt, ist am besten zu beschreiben als geglückten Vorstoß Laras, um sich aus dem thematischen ‚Sich-im-Kreis-Drehen‘ zu befreien: Sie schließt ohne Übergang eine direkte Frage an ihre Reformulierung an (vgl. B16, PF

462f.). Interessant ist die erhöhte Sprechgeschwindigkeit Laras in diesem Moment, die ein ‚Weitergehen-Wollen‘ im Diskurs noch unterstützt. Ganz offensichtlich hat Lara genug vom Zollbegriff, der nun, auch von ihr, hinreichend erklärt wurde und möchte nun weitere und vor allen Dingen neue Informationen zum Thema erhalten. Der direkte, schnelle Anschluss ihrer Frage an ihre vorherige Äußerung lässt außerdem vermuten, dass diese Frage bei ihr schon während der Verbalisierung ihrer vorherigen Ausführungen entstanden ist. Lara scheint am Thema ‚Zoll‘ sehr interessiert zu sein und brennt nun darauf, diesbezüglich weitere Informationen und neues Wissen zu erhalten. Dies deckt sich mit der zuvor beschriebenen Reaktion Steffens auf die weitere Verzögerung des Unterrichtsgeschehens. Auch Steffen wird es, sprichwörtlich gesagt, ‚zu bunt‘. Auch er möchte im Thema weitergehen und seiner Frustration über Eigeninitiative entgegenwirken.

An diesem Punkt kommt es dazu, dass sich das Unterrichtsgespräch thematisch erneut nicht zum Gesamtzusammenhang der WTO und des ‚Reziprozitätsprinzips‘ zurückbewegt. Laras Frage lautet nämlich, ‚was mit dem Zoll, den Zollgebühren‘ (vgl. B16, PF 462f.) gemacht werde. Wichtig festzuhalten ist hier, dass Lara auch mit ihrer Frage begrifflich wieder sehr präzise agiert und darauf bedacht ist, zu verdeutlichen, dass es ihr um ‚Zoll‘ als ‚Zollgebühren‘ geht und nicht etwa um die Institution der Zollbehörde. Dies wird in ihrem Nachsatz „also mit den Zollgebühren“ deutlich (vgl. B16, PF 463).

Laras Frage wird nun vom Lehrer als ‚Regiefrage‘ direkt ans Klassenplenum weitergereicht. Allerdings inhaltlich variiert, denn Lara möchte wissen, was mit den Zollgebühren gemacht wird, das heißt, WOFÜR dieses Geld genutzt wird. Der Lehrer stellt mit seiner Weiterleitung die Frage danach, WER die Zollgebühren kassiert. Daraufhin antworten mehrere SchülerInnen mit „Der Staat!“ (vgl. B16, PF 464). Es könnte der Eindruck entstehen, dass der Lehrer über diese Abwandlung von Laras Frage den Effekt einer Miteinbeziehung des gesamten Plenums im Sinne eines ‚Lehrervortrags mit verteilten Rollen‘ bewirken möchte, um die Antwort in seinem Sinne schrittweise aufzubauen, nämlich zuallererst über die Instanz, die ‚den Zoll kassiert‘, was für sich gesehen durchaus zunächst einmal eine wichtige Information darstellt. Hier sei nebenbei betont, dass der Lehrer nicht die begriffliche Trennschärfe von Lara beibehält, sondern erneut nur den mehrfach interpretierbaren Begriff ‚Zoll‘ ohne den Zusatz ‚-gebühr‘ verwendet. Es stellen sich nun jedoch die Gründe für die lehrerseitige Umformulierung von Laras Frage anders dar als

vermutet, was anhand des weiteren Diskursverlaufes deutlich wird (vgl. T1, PF 464ff.): Lara gibt sich mit der Information über die Instanz des Staates als ‚Kassierer des Zolls‘ nicht zufrieden, sondern setzt nach und beharrt darauf, das von ihr eingeforderte neue Wissen vom Lehrer zu erhalten, indem sie nachfragt: „Und was macht der damit?“ (T1, PF 464f.). Daraufhin wird sichtbar, dass dem Lehrer hier offenbar keine eindeutige Antwort zur Verfügung steht und Laras Nachfragen offenbar nicht in sein ‚Drehbuch‘ beziehungsweise seinen ‚Vortragsplan‘ passen. Die Versuche, Laras Frage zu beantworten erstrecken sich über die Partiturflächen 465-481 und sind erneut vor allem durch fehlende begriffliche Präzision und Klarheit in der Aussage charakterisiert. Exemplarisch zu erwähnen sind an dieser Stelle zum Beispiel die Formulierungen: „Das wird bei jedem Staat anders sein [...]“ sowie „[...] oder irgendwelche anderen ähm wichtigen Ausgaben zu tätigen“ (vgl. T1, PF 469 sowie PF 477f.). Vor allem aber sticht eine Passage ganz besonders hervor, die noch einmal aufzeigt, dass es dem Lehrer offensichtlich schwer fällt, die von den SchülerInnen schon vorgegebene begriffliche Benennung zu übernehmen und sich ebenfalls auf einen für alle gültigen Begriff festzulegen, der sich weniger ungenau präsentiert als der Begriff ‚Zoll‘ ohne Zusatzpräzisierung. Er nennt für ‚Zoll‘ zunächst den Begriff „Abfuhrgebühren“ (T1, PF 470), was einen weiteren unbekanntem Terminus für die SchülerInnen darstellt. Im Anschluss korrigiert er sich selbst, indem er, dabei in Richtung Lara deutend, den Begriff ‚Zollgebühren‘ verwendet. Die Emphase bei der Äußerung des Wortes ‚Zollgebühren‘ bestätigt noch einmal, dass der Lehrer in diesem Moment erst erkennt, dass ein für den Diskurs relevanter Begriff bereits gefunden wurde und achtet nun darauf, diesen selbst betont als den gültigen Begriff zu verwenden. Was die Erklärungsversuche des Lehrers bezüglich der Beantwortung von Laras Frage betrifft, ist festzuhalten, dass diese sich erneut durch Vagheit auszeichnen und eine eindeutige Beantwortung der Frage, ‚was der Staat mit dem Zoll macht‘, relativ offen lässt. Dabei bringt der Lehrer sich selbst in Schwierigkeiten, indem er sich bei der Beantwortung nicht auf einen bestimmten Beispielfall festlegt, sondern sich darauf bezieht, dass es nicht die eine Verwendung von Zollgebühren gibt, die universal stattfindet. Diese Tatsache ist mit Sicherheit richtig, jedoch vermittelt der Lehrer mit dieser Information gegenüber den SchülerInnen, dass er sich selbst nicht als kompetent erachtet, genau sagen zu können, was der Staat denn eigentlich mit dem vielen Geld macht, das er über die Zollgebühren einnimmt. Denn bei Laras Nachfrage schwingt mit Sicherheit die

kritische Frage mit, wozu der Staat Zollgebühren erhebt beziehungsweise mit welchem Einsatz des eingenommenen Geldes eine entsprechende Gebührenerhebung begründbar wird.

Der Lehrer wird in diesem Zusammenhang von den SchülerInnen als ‚Experte‘ betrachtet, da sie davon ausgehen, dass „als Grundkonstellation ein ‚asymmetrisch‘ verteiltes Wissen [vorliegt]“ (Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 56), innerhalb derer der Lehrer als „Erklärung Gebender“ (vgl. ebd.) fungiert. Dadurch, dass der Lehrer jedoch mehrfach zu erkennen gibt, auf die gestellte Frage keine eindeutige Antwort geben zu können (z.B. T1, PF 473: „Kann ich dir jetzt auch nich...“ oder PF 480: „Da bin ich jetzt so [...]“), muss der Mehrheit der SchülerInnen hier der Eindruck vermittelt werden, dass die Zusammenhänge bezüglich des Themas Welthandel und der Rolle des Staates bei der Erhebung von Zollgebühren so komplex sind, dass selbst ihr Lehrer als kompetent angenommener ‚Experte‘ diese nicht vollständig durchschaut. Dies stellt eine ernst zu nehmende Folge für die Ausbildung von Kritikfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern dar, denn ein Großteil von ihnen wird sich daraufhin unter Umständen mit dieser Tatsache abfinden und für sich selbst entscheiden, dass das gesamte Thema sowieso viel zu komplex und undurchschaubar für sie ist und, dass sie in Zukunft, bezogen auf ihre Rolle als Bürger außerhalb der Institution Schule, Entscheidungen anderen überlassen und im ersten Moment komplex und undurchsichtig erscheinende politische und wirtschaftliche Zusammenhänge schon im Ansatz lieber auf sich beruhen lassen und damit Entscheidungsprozesse und Verantwortung ohne kritisches Hinterfragen abgeben.

Lara präsentiert sich hier als die Verkörperung einer gänzlich entgegengesetzten Rolle. Ihre Beharrlichkeit auf einer kritischen Hinterfragung der Zusammenhänge ist immer noch nicht gebrochen. Sie setzt ein weiteres Mal nach, als sie merkt, dass der Lehrer nicht präzise wird und besteht darauf, eine konkrete Antwort zu erhalten: „Was macht Deutschland mit dem Zoll?“ (T1, PF 472f.). Damit zwingt sie den Lehrer zu einer konkreten Stellungnahme am Beispiel Deutschlands. Somit sind die Ausflüchte des Lehrers auf die Unterschiedlichkeit der Verwendung von Zollgebühren bei verschiedenen Nationen außer Kraft gesetzt, woraufhin sich eine thematische ‚Unzulänglichkeit‘ des Lehrers gegenüber den SchülerInnen, wie oben beschrieben, noch einmal in seiner ganzen Form präsentiert. Natürlich sind die zuvor beschriebenen Folgen des kommunikativen Verhaltens des Lehrers für die

SchülerInnen an dieser Stelle sehr drastisch formuliert. Ebenfalls ist natürlich der Lehrer hier auch nicht als ‚Schuldiger‘ für diese Folgen verantwortlich zu machen. Vielmehr muss im Folgenden rekonstruiert werden, welche Faktoren die beschriebenen Umstände begünstigen. Dabei spielt nicht nur die Rolle des Lehrers in der unmittelbaren Kommunikationssituation mit den SchülerInnen eine Rolle, sondern ebenso die gesamte Entwicklung des Arbeitsprozesses bis hin zur Präsentation der Arbeitsergebnisse durch die SchülerInnen. Hierfür wird es im Weiteren der Analyse wichtig sein, vor allen Dingen die Arbeitsmaterialien der SchülerInnen sowie die Dynamik innerhalb der zuvor stattfindenden Gruppenarbeitsphase zu berücksichtigen. Denn auch diese Teilkomponenten im Ganzen der Unterrichtseinheit tragen dazu bei, das unbefriedigende Ergebnis der Unterrichtsstunden, wie es sich während der Präsentationsphase darstellt, erst entstehen zu lassen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, noch einmal zu betonen, dass das (sprachliche) Handeln des Lehrers hier nicht als alleinige Ursache für Komplikationen und Herausforderungen im Unterrichtsverlauf ‚verurteilt‘ werden soll. Ganz im Gegenteil sollen die Ursachen rekonstruiert werden, welche es auch und gerade für die Lehrkraft schwer machen, die thematischen Inhalte im Zusammenhang zu verdeutlichen und den Unterricht dementsprechend zielführend zu lenken. Die Folgen, die das sprachliche und organisatorische Handeln des Lehrers für die Motivation und den Lernerfolg der SchülerInnen hat, sind immer auch als Folgen der Komplexität und thematischen Vielfalt des Unterrichtsfaches Gesellschaft als Ganzes sowie den sich daraus ergebenden Maximenkonflikten in der Handlungsfähigkeit des Lehrers zu betrachten. Ebenso spielt der Einsatz der Sozialform ‚Gruppenarbeit‘ und der Übergang in eine anschließende schülerseitige ‚Präsentation‘ dabei eine Rolle, welche die vorliegenden Entwicklungen zusätzlich beeinflussen. Diese Zusammenhänge gilt es im Weiteren näher zu untersuchen.

4.1.11 Weitere Charakteristika des vorliegenden Diskurses und Zwischenfazit

Bezüglich des thematischen Abschnittes innerhalb der Präsentationsstunde, der sich mit dem Thema ‚Zoll‘ und dem ‚Reziprozitätsprinzip‘ beschäftigt, sind noch einige abschließende Punkte zu nennen, die charakteristisch für die gesamte

Unterrichtsstunde sind und sich auch in anderen, hier nicht primär zur detaillierten Analyse berücksichtigten Teilabschnitten der Daten wiederfinden lassen.

Zum einen ist dies das (kommunikative) Verhalten des Schülers Steffen während der Interaktion Laras mit dem Lehrer, welches vermutlich stellvertretend für die Reaktion vieler SchülerInnen der Klasse auf den Verlauf der Unterrichtsstunde angesehen werden kann. Zum anderen ist dies die Art und Weise, wie der Lehrer letztendlich das Thema ‚Zoll‘ abschließt und sich damit aus den Fängen von Laras energischen Nachfragen befreit.

Zunächst zu Steffens verbalen Reaktionen während des Klärungsprozesses zu der Frage, was genau der Staat mit den Zollgebühren mache. Auf Laras erste Nachfrage hin erfolgt vom Lehrer erst eine Pause von etwas mehr als einer Sekunde sowie ein darauf folgendes „Jo ...“ (T1, PF 465). Dieses Fehlen einer direkten, eindeutigen Turn-Übernahme durch den Lehrer nutzt Steffen, um die Bemerkung „Schulden zahlen!“ in den Raum zu werfen, woraufhin Tom und weitere Schülerinnen und Schüler mit Lachen reagieren (T1, PF 465f.). Steffen hat hier offensichtlich einen für alle vorhandenen Wissensbestand genannt, nämlich, dass der Staat Schulden hat, die er unter anderem eben über die Erhebung von allerlei Gebühren zu zahlen versucht. Auf das Lachen seiner MitschülerInnen, die ihn damit in seinem ironischen Beitrag bestätigen, fügt er noch bekräftigend hinzu: „Ja, Deutschland ist hoch verschuldet!“ (T1, PF 466). An dieser Stelle ist die Autorität des Lehrers für den weiteren Diskursverlauf stark gefährdet, denn über das Nachsetzen Steffens besteht die Gefahr, dass der Unterrichtsdiskurs insgesamt ins Lächerliche gezogen wird und die gesamte Kommunikation ihre Ernsthaftigkeit verliert. Der Lehrer reagiert, indem er seinerseits mit einer eigenen Erklärung ansetzt und, den Beitrag Steffens ignorierend, mit einem „Sch!“ für Ruhe sorgen will (vgl. T1, PF 466). Als Tom noch auf Steffens Nachsatz mit einem „Ja.“ antwortet, dreht sich der Lehrer gezielt in Richtung der vortragenden Gruppe mit Steffen und Tom um und weist diese zurecht: „Nicht alle durcheinander bitte! [...] Hey!“ (vgl. T1, PF 467f.). Der Lehrer erkämpft sich somit hier die Kontrolle über die Klasse zurück, die sich über Steffens Bemerkungen eine gewisse Freiheit und Verschnaufpause verschafft hatte, was durch den Umstand begünstigt wurde, dass der Lehrer nicht sofort überzeugend auf Laras Nachfrage antworten konnte. Steffen hat in dieser Situation den Erfolg erzielt, von seinen MitschülerInnen die Bestätigung zu erhalten, dass eine humorvolle Betrachtung des Unterrichtsgeschehens zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine gute Möglichkeit darstellt,

den zähen Unterrichtsverlauf ad absurdum zu führen und somit seiner Frustration mit Ironie und Ignoranz gegenüber der Ernsthaftigkeit des Lehrers zu begegnen. Dies vollzieht sich wenig später noch einmal. Nachdem Lara ein weiteres Mal präziser nachfragt, was denn Deutschland mit dem Zoll mache und der Lehrer mit dem Hinweis antwortet, dass ‚man das genau nachschauen müsse‘, lässt sich der Lehrer im Folgenden erneut zu einem sehr vagen Erklärungsversuch hinreißen:

(B17)

[475]

	936 [24:26.3]	937 [24:28.8]
Lehrer [v]	• • Das fließt in den allgemeinen/ öffentliche Kasse • • • und	

[476]

	938 [24:30.4*]
Lehrer [v]	dann kann man daraus — das is ja denkbar —
Lehrer [k]	<i>((Weist in Richtung vortragener Referatsgruppe am Pult)).</i>

[477]

	939 [24:31.3]	940 [24:32.9]
Lehrer [v]	Straßen daraus zu bauen • äh • • • oder irgendwelche anderen	

[478]

	941 [24:34.7*]	942 [24:35.5]	943 [24:35.9*]	944 [24:36.8]
Lehrer [v]	ähm	• • <u>wichtigen Ausgaben</u> (zu tätigen). • • •		
Steffen [v]	Banken retten.			
Steffen [k]	<i>((In normaler Lautstärke äußernd)).</i>			

Dadurch fühlt sich Steffen motiviert, die Anstrengungen des Lehrers, eine Antwort auf Laras Frage zu finden, erneut ins Lächerliche abgleiten zu lassen. Er wirft ein weiteres, in der Öffentlichkeit aktuelles und bekanntes Thema in den Diskurs hinein: „Banken retten.“ (vgl. oben B17, PF 478). Damit übernimmt Steffen hier die Rolle des Satirikers, der damit zum einen die Autorität des Lehrers ins Abseits befördert, indem er dessen ernsthafte Erklärungen zu boykottieren versucht und zum anderen damit die Rätselhaftigkeit der Frage, was Deutschland denn mit den eingenommenen Zollgebühren mache, mit einer kurzen schlagwortartigen Bemerkung aufhebt. Damit

hat sich Steffen zu diesem Zeitpunkt aus einer ‚seriösen‘, ernsthaften Betrachtung der Inhalte des Unterrichtsgeschehens verabschiedet (natürlich knüpft Steffen hier auch ironisch an das äußerst hilflos erscheinende Beispiel des Lehrers an, der in den Partiturflächen 476f. den Straßenbau als ein mögliches Ziel des Einsatzes des Geldes aus den gewonnenen Zollgebühren nennt).

Damit konstituiert sich hier gleichzeitig die generelle Herausforderung an Lehrkräfte im Unterrichtsdiskurs, die Kontrolle über das kommunikative Unterrichtsgeschehen zu behalten, denn Steffen nutzt zu diesem Zeitpunkt alle Möglichkeiten, die ihm als ‚Klient der Institution Schule‘ im Kommunikationsraum zur Verfügung stehen, um seine Interessen durchzusetzen. Schon zu Beginn dieser Arbeit wurde auf ebensolche Herausforderungen innerhalb der Kommunikation im Unterricht verwiesen: „Die Klienten der Institution probieren Widerstandstaktiken [...]; sie nutzen den öffentlichen Rahmen für ihre Interessen oder sie unterlaufen ihn“ (Vogt 1998: 133).

Wie befreit sich nun die Lehrkraft im vorliegenden Beispiel aus der aktuell prekär anmutenden Lage? In den Partiturflächen 480f. (T1) scheint der Lehrer verbal zu kapitulieren, denn durch den Abbruch in der Äußerung „Aber das...“ sowie den dann folgenden Zusatz „Da bin ich jetzt so ((unverständlich, 0,7s)).“ sowie seiner dann folgenden abwartenden Haltung muss allen SchülerInnen klar sein, dass der Lehrer hier mit seinem Latein am Ende zu sein scheint. Steffen nutzt die Pause des Lehrers, um abermals eine, in den Aufnahmen leider überwiegend unverständliche Bemerkung fallen zu lassen (T1, PF 481). Gleich darauf scheint sich der Lehrer geordnet zu haben und übernimmt wieder die Führung, bevor eventuelle erneute schülerseitige ‚Einmischungen‘ den lehrerseitigen Ablaufplan für den laufenden Diskurs abermals gefährden können:

(B18)

[482]

	949 [24:43.4]	950 [24:44.1951 [24:44.5]
Lehrer [v]	[Laut. [Okay, also "Zoll" •• is was, was der Staat kassiert. So ähnlich	
Lehrer [k]	((Schaut zurück zu Lara und der Klasse)).	

[483]

	952 [24:47.1953 [24:47.8954 [24:48.3955 [24:48.8956 [24:49.4]
	IFragend
Lehrer [v]	wie ne Steuer]. ••• [Ja]? ••• Okay. •• Gut, es geht
Lehrer [k]	((Zur vortragenden Gruppe

[484]

	957 [24:50.9]
Lehrer [v]	aber noch weiter. Ihr habt noch n bisschen was anderes
Lehrer [k]	äußernd)).
Sabine [k]	((Dreht sich um und macht zwei Schritte zum OHP, bleibt dort stehen und
Annika [v]	((Unverständlich, 1s)).
Annika [k]	((Zu Tom)).
[k]	((Annika, Tom und Steffen rücken rechts von der Tafel

[485]

	958 [24:53.8] 959 [24:54.3]
Lehrer [v]	gehabt, außer diese drei Prinzipien.
Lehrer [k]	
Tom [v]	Hm̃.
Tom [k]	((Zu Annika)). ((Geht zwischen Steffen und
Sabine [k]	schaut auf die Projektion)).
Annika [v]	
Annika [k]	näher zusammen)).
[k]	

Der Lehrer vollzieht hier eine Ergebnissicherung in Form einer Feststellung, ähnlich, wie schon zuvor bezüglich (B12) (T1, PF 423) zum Thema ‚Draufzahlen‘ als ‚Zoll‘ beschrieben. Bestärkt wird dieser Eindruck durch die erneute, weiter oben bereits beschriebene, typische Verwendung eines fragenden „Ja“ (vgl. oben B18, PF 483), welches vom Lehrer stets als rhetorisches Abschlussignal verwendet wird, um eine inhaltliche Sequenz abzuschließen und sich zu vergewissern, dass das Plenum die bis dahin erfolgten Erarbeitungsschritte mit verfolgt und als ‚feststehend‘ und abgeschlossen zur Kenntnis genommen hat. Indem er zusammenfassend äußert: „Okay, also „Zoll“ is was, was der Staat kassiert. So ähnlich wie ne Steuer.“ (vgl. oben B18), suggeriert er eine Zusammenfassung der bis hierhin erfolgten Schülerbeiträge. Jedoch waren die Erklärungen und Erläuterungen der beteiligten SchülerInnen inhaltlich bedeutend vielschichtiger und insbesondere, was eine begriffliche Klarheit betrifft, um einiges eindeutiger.

Der Lehrer verwendet in seiner Ergebnissicherung erneut den Terminus ‚Zoll‘ als ‚etwas‘, ‚das der Staat kassiert‘. Der Terminus ‚Zollgebühr‘ wird nicht als gemeinsame Begriffsgrundlage festgelegt. Des Weiteren beschreibt er ‚Zoll‘ als ‚ähnlich wie ne Steuer‘. Damit hat er nicht nur abermals vermittelt, dass eine klare begriffliche Fassung – auch in Abgrenzung zur Institution der Zollbehörde – auf der inhaltlichen Bedeutungsebene des Wortes ‚Zoll‘ scheinbar unmöglich ist, sondern hinzu kommt noch die Nennung eines weiteren Terminus (‚Steuer‘), der in diesem Zusammenhang nur einmal von Annika im Zusammenhang ihres (Miss-) Verständnisses des ‚Draufzahlens‘ als ‚Mehrwertsteuer‘ genannt wurde. Mit dem Einbezug des Terminus ‚Steuer‘ in die inhaltliche Ergebnissicherung des Konzeptes ‚Zoll‘ verunklart der Lehrer somit hier die unter anderem durch die Beiträge Beates und Laras teilweise erhellten Zusammenhänge wieder um einen Schritt, womit man als Ergebnis der Klärungsphase zum ‚Zoll‘-Begriff nur die Tatsache festhalten kann, dass zu diesem Zeitpunkt der Unterrichtsstunde verschiedene SchülerInnen verschiedene Auffassungen vom Begriff ‚Zoll‘ haben, wobei sie diese nicht in einen eindeutigen Beispielzusammenhang bringen können und somit eine Vernetzung neuen Wissens im Zusammenhang des Themas insgesamt nicht ermöglicht wird, da die Schaffung einer gemeinsamen Basis, nämlich eine klare Begriffsfassung und dessen thematische Verortung, nicht stattgefunden hat.

Im Zusammenhang einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz wird damit hier „das [in den verschiedenen Lösungsversuchen der SchülerInnen] enthaltene vermutete Wissen (Hvg. i.O.) [nicht] in den Zustand des tatsächlichen Wissens überführt“ (Ehlich/Rehbein 1986: 17) und nicht als bei allen SchülerInnen vorhandene gültige und gemeinsame Basis tradiert.

Deutlich wird also, dass der Lehrer offenbar keine eindeutige Klärung der Zusammenhänge und Begriffe vornehmen will (oder kann). Sicher ist, dass er sich selbst dazu hat verleiten lassen, den Unterrichtsdiskurs vom eigentlichen Hauptthema der präsentierten Aufgabenbearbeitung der Gruppe um Annika abkommen zu lassen. Die lehrerseitige organisatorische Kontrolle über eine Einhaltung der Reihenfolge innerhalb der Aufgabenstellungen der Arbeitsblätter und eine stetige Bezugnahme auf die Bedeutung von Begriffen und Inhalten bezüglich der jeweiligen Aufgabe hätten hier mit Sicherheit dazu beitragen können, die Fragen und Unsicherheiten der SchülerInnen beim ‚Zoll‘-Begriff in den Zusammenhang des ‚Reziprozitätsprinzips‘ einzubinden und dieses Prinzip gleichzeitig über das Beispiel der Erhebung von

‚Zollgebühren‘ mittels ‚Erklären-was‘ und ‚Erklären-warum‘ (vgl. Klein 2001; 2009 sowie Becker-Mrotzek/Vogt 2009) zu verdeutlichen.

Was aber in der Realität der Unterrichtsstunde passiert, ist, im Sinne eines effektiven, ergebnisorientierten Unterrichtsverlaufs in Hinblick auf Wissenszuwachs und Wissensvernetzung bei den SchülerInnen, als dramatisch zu bezeichnen: Das dritte ‚Grundprinzip‘ der WTO, das ‚Reziprozitätsprinzip‘, wird zum Ende dieser Unterrichtsphase gar nicht geklärt! In diesem Zusammenhang muss erneut noch einmal betont werden, dass der Begriff ‚Zoll‘ nur in einem Beispiel des Aufgabenblattes zum ‚Reziprozitätsprinzip‘ genannt wurde (vgl. Anhang, Arbeitsblatt M5) und für sich in keiner Weise inhaltlich das Konzept des ‚Reziprozitätsprinzips‘ zu erklären vermag. Daraus folgert sogar, dass die gesamte vorliegende Entwicklung des Unterrichtsgesprächs hätte vermieden werden können, wenn gleich zu Beginn klargestellt worden wäre, dass es sich, wie zu Anfang dieser Analyse bereits deutlich gemacht, bei einem ‚Abbau von Zöllen‘ im vorliegenden Zusammenhang lediglich um ein Beispiel für gegenseitige ‚Zugeständnisse‘ zwischen Handelspartnern handelt (vgl. Arbeitsblatt M5). Das bedeutet, das vom Lehrer wenig zielführend gesteuerte ‚Rätselraten‘ um den Begriff ‚Zoll‘ hat alle Beteiligten, inklusive seiner selbst, weit von den eigentlichen Inhalten der Aufgabenstellungen und der Präsentation Annikas und Sabines entfernt.

Ohne das ‚Reziprozitätsprinzip‘ und die ‚WTO‘ noch einmal zu nennen, geht der Lehrer zur nächsten Teilaufgabe der Gruppe über (vgl. B18, PF 483-485). Er bricht somit die vorherige gemeinsame Kommunikation vor einer endgültig erfolgreich durchlaufenen Aufgabe-Lösungs-Sequenz ab (Sequenzposition 12) und leitet zur nächsten Aufgabenstellung über ohne abschließende Klärung der eigentlichen Fragestellung. Somit kommt hier, wie weiter oben schon einmal beschrieben, eine der vier ‚Beziehungsfallen in der Unterrichtspraxis‘ nach Sander (o.J.) ganz deutlich zum Tragen: Der Lehrer, und damit auch die SchülerInnen, tappen in die ‚Kontextfalle‘: „[...] die Kontextfalle schnappt zu, wenn die [Gesamt-]Problematik hinter der Sachinformation verschwindet [...]“ (Sander o.J.: 202f., zit. n. Grammes 2000: 5f.).

Natürlich steht beim Lehrer in diesem Moment auch der Fortgang der Stunde im Mittelpunkt des Interesses. Zum einen, damit sich die Aufmerksamkeit der SchülerInnen nach seinem offenkundig gewordenen Wissens- beziehungsweise Vermittlungsdefizits wieder auf die Präsentierenden richtet und zum anderen, damit

die aktuelle Präsentation unter dem Aspekt der Zeitknappheit noch fertig ‚abgearbeitet‘ werden kann. Der Lehrer nimmt sich hier nicht die Zeit, noch einmal zu rekapitulieren, wo man sich thematisch und begrifflich eigentlich befindet und leitet zu etwas anderem ‚außer diese drei Prinzipien‘ (vgl. B18, PF 485.) über. Damit bewirkt er zusätzlich eine inhaltliche Isolierung der Aufgabenteile, indem er das nun folgende als ‚n bisschen was anderes‘ bezeichnet (vgl. B18, PF 484). Dabei stehen die beiden Aufgabenteile jedoch in direktem inhaltlichen Zusammenhang und über eine entsprechende Vernetzung und ein Zurückholen aller Beteiligten zum Hauptthema, nämlich ‚Welthandel/Warenströme‘, ‚WTO‘ und die ‚Interessen verschiedener Mitglieder der WTO‘, könnten hier Einzelaspekte und neue Begriffe problemlos jeweils innerhalb des konkreten Unterrichtsthemas erklärt und eingebunden werden, sodass Zusammenhänge deutlich erkennbar und für die SchülerInnen mit Begriffen versehen artikulierbar werden. So aber wird die Abarbeitung der ersten Teilaufgabenstellung innerhalb der Präsentation als unvollständig gelöst stehen gelassen und auf Kosten einer ‚Entwirrung‘ des begrifflichen und inhaltlichen ‚Chaos‘ zur nächsten Aufgabe übergegangen, wobei der Lehrer scheinbar nur noch darum bemüht ist, sich aus der sich für ihn kompliziert darstellenden Situation ohne Überblick zu befreien und die Aufmerksamkeit von sich weg zu lenken, anstatt zu diesem Zeitpunkt in seiner Rolle als ‚Experte‘ einen kurzen (Lehrer-)Vortrag zum Zwecke des ‚[Transports] von komplexem Wissen‘ (Rehbein 1986: 82) vorzunehmen, über den die Lösung der Aufgabe und die Erklärung aller damit verbundenen Begriffe und Zusammenhänge über eine ‚strenge, konzentrierte Form des Wissenstransfers‘ (a.a.O.: 83) für alle SchülerInnen zugänglich gemacht werden kann. In diesem Zuge müsste auch das

„Erklären“ [als] eine der zentralen Kompetenzen von Lehrpersonen [zum Einsatz kommen], geht es doch im Unterricht im Wesentlichen darum, die Wissensbestände von Schülerinnen und Schülern zu erweitern bzw. zu differenzieren. (Vogt 2009: 7)

Da der Lehrer im vorliegenden Unterrichtsdiskurs jedoch genau diese Funktionen nicht erfüllt, rückt ein anderes Rollenbild in den Vordergrund, welches er hier, bewusst oder unbewusst, zu verkörpern scheint. Indem er keine endgültige Verbegrifflichung vornimmt und den Diskursverlauf inhaltlich weitestgehend an der Entwicklung der Schülerbeiträge orientiert, fungiert der Lehrer hier als ‚Moderator‘. Je nach ‚pädagogischer Handlungssituation‘ sieht der Lehrer als ‚Moderator‘ hier

die SchülerInnen als „[Experten ihres] Problems; der Pädagoge gibt formale ‚Geburtshilfe‘“ (Grammes 1998: 723). Die ‚formale Geburtshilfe‘ erfolgt in den vorliegenden Unterrichtsstunden lehrerseitig über den Einsatz von Phasen ‚mäeutisch‘, ‚fragend-entwickelnden Unterrichtes‘ sowie über Ansätze eines ‚Lehrervortrags mit verteilten Rollen‘ innerhalb der verschiedenen Aufgabeflösungs-Sequenzen. Die vordergründige Maxime, die der Lehrer in den vorliegenden Unterrichtsstunden verfolgt, ist, wie zuvor bereits in verschiedenen Zusammenhängen erläutert, die der maximalen Verbalisierung seitens der Schülerinnen und Schüler, ohne dabei konkrete Problemlösehilfen zu liefern. Damit konstituiert sich hier ein weiteres Merkmal der Lehrerrolle als ‚Moderator‘, nämlich, indem eine „Aktivierung vielfältiger und authentischer Äußerungen von Teilnehmern“ im Stile einer „Erlebnispädagogik“ (vgl. Grammes 1998: 723) von der Lehrkraft initiiert wird. Allerdings schlägt dies kommunikativ aus mehreren oben beschriebenen Gründen fehl. Eine Ursache für entsprechende lehrerseitige Herausforderungen bei der Umsetzung ihrer Rolle als ‚Moderator‘ sieht Grammes darin begründet, dass „den Lehrern [...] professionelle Techniken für die Koordination von Wissensformen [fehlen]“ (1998: 723).

Diesbezüglich muss natürlich berücksichtigt werden, dass hierfür eine, schon während des Studiums, entsprechend ‚professionelle‘ Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte auf eben solche Anforderungen im Unterricht unerlässlich ist:

Vor diesem Hintergrund erweisen sich ein zumindest nicht verkehrtes Bewusstsein der Lehrenden dessen, was die Rahmenbedingungen und Instrumente des eigenen sprachlichen Handelns und seine notwendigen Folgen sind, und eine elementare Fähigkeit, dies aktuell ablaufende sprachliche Handeln zeitgleich elementar zu analysieren (In-actu-Analyse), weit vor der Beherrschung der Lernstoffe als *die eigentlich entscheidenden Qualifikationen des Lehrberufs*. (Fienemann/von Kügelgen 2003: 142; – Hvg. i.O.)

Diese ‚entscheidenden Qualifikationen des Lehrberufs‘ können jedoch nicht vorausgesetzt werden:

Die systematische Ausbildung einer solchen Qualifikation, die in der gegenwärtigen Lehrerausbildung noch nicht einmal im Ansatz ins Bewusstsein oder auf die Agenda der Verantwortlichen gerückt ist, stellt sich uns als vordringliches Desiderat dar. (Fienemann/von Kügelgen 2003: 142)

Dementsprechend ist diesbezüglich in vielen Fällen mit Sicherheit auch eine unzureichende Vorbereitung der Lehrkräfte während der universitären Ausbildung

als Ursache für die kommunikativen Dilemmata anzusehen, denen sich Lehrerinnen und Lehrer in der Unterrichtspraxis ausgeliefert sehen. Auch Grammes sieht in den fehlenden professionellen Kenntnissen für den Bereich der Durchführung eines handlungsorientierten Unterrichts eine elementare Ursache für lehrerseitige Schwierigkeiten während des diskursiven Verlaufs von Unterrichtsstunden begründet:

Selbstorganisation ist auch eine Frage an die herrschende Form der Lehrerausbildung [...]: Handlungsorientierte Methoden kann nur praktizieren, wer sie selbst erprobt und reflektiert hat. Handlungsorientierte Methoden sollten daher in allen Phasen der Lehrerausbildung an Universität, Studienseminar und Lehrerweiterbildung in didaktischen Werkstätten und schulinternen Lehrerfortbildungen Bestandteil einer reflexiven Professionalisierung sein. (Grammes 1999: 82)

Allerdings sei darüber hinaus in diesem Zusammenhang auch darauf verwiesen, dass die Alltagsrealität von Lehrkräften vielfach durch eine hohe Arbeitsbelastung gekennzeichnet ist und vor allem von einer zeitlichen Auslastung durch diverse Lehrtätigkeiten und Aufgaben, die über den Unterricht hinausgehen, beherrscht wird. Inmitten dieser Bedingungen innerhalb der Institution Schule muss die Lehrkraft, meistens durch Zeitknappheit bestimmt, Unterricht vorbereiten, Materialien auswählen und geeignete Methoden für deren Vermittlung und Erarbeitung auswählen:

Lehrer sind nach unterschiedlichsten Arbeitszeitstudien mit mehr als 40 Wochenstunden belastet. Dies gilt besonders für ein Fach wie Sozialkunde, wo Materialien beständig aktualisiert werden müssen, was einen hohen Vorbereitungsaufwand erfordert. Eine Routinestunde wird im Extremfalle beim Betreten des Klassenraumes konzipiert (sog. "Schwellenpädagogik") und dann im Verlauf der Stunde "fragend-entwickelt". [...] Dieses "Häkelmuster" bietet dem erfahrenen Lehrer eine Überlebenstechnik im Berufsalltag – aber nur kurzfristig. Mittel- und langfristig stellt sich der Lehrer in die Zentralposition: alle Fäden laufen bei ihm zusammen, er muß ständig mitlernen, statt die Lernprozesse der Schüler beobachten zu können. (Grammes 1999: 82f.)

4.2 Das Unterrichtsfach Gesellschaft – die Gruppenarbeit

Im Folgenden werden diejenigen Ausschnitte aus den Transkriptionen der Gruppenarbeitsphase des Gesellschaftsunterrichts im Fokus stehen, die unmittelbar mit den zuvor unter 4.1 thematisierten Zusammenhängen in Verbindung stehen. Dies betrifft insbesondere diejenigen Sequenzen, in denen innerhalb der Gruppe um Annika, Sabine, Tom und Steffen bezüglich der Teilaufgabe eins des Materials M5 kommuniziert wird. Besonders wird dabei auch der Umgang von Annika und Sabine – als ‚Experten‘ für diese Teilaufgabe – mit dem Terminus ‚Reziprozitätsprinzip‘ zu untersuchen sein und inwieweit darüber hinaus der Begriff ‚Zoll‘ während der Gruppenarbeit, auch im interaktionalen Zusammenspiel mit dem Lehrer, schon im Vorfeld der Präsentationsstunde bearbeitet wird.

4.2.1 Widerstände bei der schülerseitigen Aufgabenbearbeitung und die Interaktion mit der Lehrkraft

Begonnen werden soll hier direkt mit der Betrachtung der konkreten Sequenz, in der das ‚Reziprozitätsprinzip‘ und der Begriff ‚Zoll‘ bei Annika und Sabine zum Gegenstand der Kommunikation innerhalb der Gruppe und vor allen Dingen auch im Gespräch mit dem Lehrer wird. Dies betrifft den Abschnitt der Partiturflächen 330-362 des Transkriptes Nummer zwei. Annika bittet hier den Lehrer um Hilfe, indem sie ihm gegenüber äußert, einen bestimmten Satz auf dem Arbeitsblatt nicht zu verstehen und fragt nach, was damit gemeint sei (vgl. T2, PF 330-332). Aus dem weiteren Verlauf der Kommunikation wird ersichtlich, dass Annika hier von der ‚Definition‘ beziehungsweise der Erklärung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ auf dem Arbeitsblatt M5 spricht, da als Reaktion vom Lehrer die Frage an Annika gestellt wird, ob sie ‚denn wüsste, was „Zoll“ sei‘ (vgl. T2, PF 332f.). Hierüber lässt sich der unter Punkt 4.1.8 beschriebene Versuch Annikas erklären, sich während der Präsentation aus der Erklärungsnot bezüglich des ‚Reziprozitätsprinzips‘ zu befreien, indem sie die Frage ans Plenum stellt, ‚ob denn alle wüssten, was „Zoll“ sei‘ (vgl. T1, PF 389). Annika übernimmt dort offensichtlich eine Strategie des Lehrers, im Stil eines ‚fragend-entwickelnden Unterrichtes‘ und über Ansätze eines ‚(Lehrer-) Vortrags mit verteilten Rollen‘ die Erklärung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ über das ‚Zoll‘-Beispiel aufzubauen und imitiert damit die Rolle des Lehrers, welcher Begriffsklärungen und Erarbeitungsprozesse weitestgehend an das Plenum delegiert

und somit eine diesbezügliche Verantwortung für den Klärungsprozess an die Schülerinnen und Schüler abgibt und weiterleitet, ohne dass dabei vorher sichergestellt ist, dass ein entsprechend vorhandenes Wissen seitens des Klassenplenums vorausgesetzt werden kann, wodurch Wissensbestandteile fragend-entwickelnd nur noch ‚mäeutisch‘ entbunden werden müssten.

Das bedeutet, schon während der Gruppenarbeit wird der Grundstein für die beschriebenen Schwierigkeiten innerhalb der Präsentationsstunde gelegt, indem der Lehrer über seine Reaktion auf Annikas obige Nachfrage hier bereits den Fokus bezüglich des ‚Reziprozitätsprinzips‘ auf den im Beispiel verwendeten Begriff ‚Zoll‘ lenkt. Zu betonen ist an dieser Stelle auch, dass Annika bereits hier während der Gruppenarbeitsphase klar und deutlich gegenüber dem Lehrer äußert, dass sie ‚nicht weiß, wie man das erklärt‘ (vgl. T2, PF 334.). Diese Formulierung wiederholt sie, wie schon zuvor unter Punkt 4.1.7 beschrieben, in gleicher Form während der Präsentation, als sie vom Lehrer nicht aus ihrem Beitrag entlassen wird, obwohl deutlich geworden ist, dass sie bereits alle ihr zur Verfügung stehenden Mittel eingesetzt hat, um die an sie gestellte Aufgabe zu lösen (vgl. T1, PF 387f.). Interessant ist in der folgenden Kommunikation innerhalb der Gruppenarbeitsphase zwischen Annika und dem Lehrer (auch Sabine schaltet sich im späteren Verlauf ein), dass ebenso die fehlende Explizitmachung des Unterschieds zwischen der ‚Institution Zoll‘ und der ‚Zollgebühr‘ schon während der Gruppenarbeit auffällig wird. Ein Aufzeigen dieses Unterschieds, vor allem in Bezug auf die Einbindung des Begriffs ‚Zoll‘ in die Definition des ‚Reziprozitätsprinzips‘, wird schon während der Gruppenarbeit vernachlässigt, obwohl Annika und Sabine durch ihre Äußerungen deutlich zu erkennen geben, dass sie sich inhaltlich nicht bei dem Begriff ‚Zoll‘ als ‚Gebühr‘ befinden. Jedoch ist gerade dieses Konzept des Begriffes im Beispiel des Arbeitsblattes gemeint.

4.2.2 Schülerseitige Explizitmachung von Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen

In diesem Zusammenhang ebenfalls zu beobachten ist das durchgängige Vorgehen des Lehrers, zunächst erst einmal die SchülerInnen seiner Klasse zu einer Verbalisierung und zu Erklärungsversuchen anzuregen, bevor er selbst in eigener Person Anstrengungen unternimmt, Begriffe und Zusammenhänge zu erklären und zu konkretisieren, obwohl seitens der SchülerInnen an verschiedenen Stellen durch

zum Teil sehr direkte Hinweise deutlich wird, dass sie eine Antwort oder eine Lösung nicht abliefern können. Dementsprechend vage und ungenau ist das Wissen, das die SchülerInnen durch diese Art der Unterrichtsführung vermittelt bekommen, denn die SchülerInnen verausgaben sich in zum Teil falschen und nicht zum Gegenstand passenden Antworten und Erklärungen, die dann überwiegend nicht – weder währenddessen noch im Nachhinein – explizit klargestellt werden. In der zuvor angeführten Passage aus der Gruppenarbeitsphase ist genau dies zu beobachten. Annika erklärt auf die an sie gestellte Frage hin, ob sie wisse, was ‚Zoll‘ sei, die Institution Zoll, indem sie von einer Instanz spricht, die etwas kontrolliert (vgl. T2, PF 334f.). Indem der Lehrer Annika hier auch eben gerade nicht nach der ‚Zollgebühr‘ als Begriff gefragt hat, sondern lediglich erfragt, ‚was denn „Zoll“ ist‘ (vgl. T2, PF 333), gibt er hier natürlich auch kein bestimmtes Konzept des Begriffes vor. Der Lehrer hätte an dieser Stelle auf das Konzept der ‚Gebühr‘ hinweisen und im Sinne einer expliziten Begriffsarbeit somit ‚definitorische Arbeit‘ (vgl. Grammes/Weißeno 1993: 147) leisten können. Dies findet jedoch nicht statt. Der Lehrer geht auf die von der ursprünglichen Aufgabenstellung weg führenden Richtung Annikas ein und will diese weiterhin ‚fragend-entwickelnd‘ dazu bringen, selbst die Antwort auf ihre Frage zu finden. Dabei konzentriert er sich vollständig auf Annikas Verständnis des Begriffs ‚Zoll‘ als Institution, obwohl dieses Konzept im Zusammenhang des Textes und des Beispiels auf dem Arbeitsblatt gar nicht gemeint ist.

Generell kann an dieser Stelle eines ganz deutlich festgestellt werden: Der Lehrer versucht, sowohl während der Präsentationsstunde als auch schon hier während der Gruppenarbeitsphase, den SchülerInnen Antworten auf ihre eigenen Fragen zu ‚entlocken‘. Dies geschieht, wie schon zuvor beschrieben, auf eine Art, die Formen von ‚fragend-entwickelndem Unterricht‘ sowie von einem ‚Lehrervortrag mit verteilten Rollen‘ aufweist. Jedoch muss dieses Vorgehen im vorliegenden Zusammenhang scheitern. Denn ein konstitutives Merkmal der beiden genannten Handlungsmuster ist, dass das Wissen, das zur Lösung einer Aufgabe oder eines Problems benötigt wird, bereits beim Schüler vorhanden ist und nur noch „durch richtiges Fragen lediglich ins Bewusstsein gebracht werden muss“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 77f.). Im Falle der vorliegenden Unterrichtsstunden wird jedoch von den SchülerInnen, speziell im Falle Annikas, explizit auf ein Nicht-Wissen und ein Nicht-Verstehen hingewiesen (vgl. T1, PF 387f.; T2, PF 331-334, 353f., 356-

358), woraufhin die SchülerInnen jeweils deutlich um Hilfestellung seitens des Lehrers bitten. Damit ist der Lehrer als ‚Erklär-Instanz‘ gefordert und kann nicht mittels ‚Regiefragen den Schülern Antworten entlocken‘ (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 66). Denn die SchülerInnen als

Aufgabenlöser [verfügen] weder über die Problemstellung insgesamt, noch über die Zielsetzung, noch über die problemrelevanten Zerlegungsmöglichkeiten der Problematik. Trotzdem soll der Aufgabenlöser Lösungen präsentieren [...]. Damit ergibt sich ein [...] Widerspruch: Der Aufgabensteller [der Lehrer] übernimmt die Gesamt- wie die Teilzielsetzungen. Der Schüler dagegen verfügt gerade dadurch nicht über ein Zielbewußtsein, das vielmehr – statt seiner – der Aufgabensteller, der Lehrer, hat. (Ehlich/Rehbein 1986: 14f.)

4.2.3 Der Begriff „Zoll“ – Konzentration auf ein Beispiel und Entfernung vom Gesamtzusammenhang

Nachdem Annika während der Gruppenarbeit in den Partiturflächen 336-338 (T2) auf die Nachfrage des Lehrers, ‚was die nämlich kontrollieren‘, ein offenbar falsches Beispiel als Antwort gibt, setzt der Lehrer seinerseits erstmals zu einer erklärenden Äußerung an und erläutert die Funktion des ‚Zolls‘ als ‚Institution‘ am Beispiel des Hamburger Hafens (T2, PF 338-341). Auf eine leider unverständliche Äußerung Sabines hin äußert der Lehrer: „Das ist der Zollhafen.“ (T2, PF 342). Annika ihrerseits ist von diesem Moment an bis zur Partiturfläche 344 mit ihrer Blickrichtung auf Sabine konzentriert. Sie verarbeitet die bis hierhin erfolgten Erklärungen des Lehrers und offenbart über eine Frage, die sie mehr in Richtung Sabine als zum Lehrer stellt, eine Begriffsverwechslung: „Is zollfrei nich steuerfrei? Bei Helgoland sagt man ja auch, Helgoland is steuerfrei.“ (T2, PF 342-344). Hier befindet sich Annika nun wiederum, trotz der lehrerseitigen Erläuterungen bezüglich des Zolls als einer Institution, konzeptuell bei Zoll als zu zahlenden Gebühren. Allerdings setzt sie den Terminus ‚Zoll‘ inhaltlich mit dem Begriff ‚Steuern‘ gleich. In diesem Moment scheint dem Lehrer der Ursprungszusammenhang der Aufgabenstellung und des ‚Reziprozitätsprinzips‘ wieder näher ins Gesichtsfeld zu rücken, denn er verzichtet nach kurzem Ansetzen („Genau, das war steuerfrei“, T2, PF 344) auf ein weiteres Eingehen auf Annikas Ausführungen zu ‚Helgoland‘ als ein ‚steuerfreies‘ Gebiet und macht deutlich, dass die Begriffe ‚Zoll‘ und ‚Steuer‘ nicht äquivalent zu begreifen sind. Allerdings kann die Formulierung, die er zur

Verdeutlichung dieser Tatsache nutzt, nicht undeutlicher erfolgen: „Wobei ‚Zoll‘ is nich das, is was Ähnliches wie ne Steuer, heißt aber anders!“ (T2, PF 345f.). Der Lehrer nimmt hier weder eine Verbegrifflichung des Terminus ‚Zoll‘ als anfallende ‚Gebühr‘ vor, noch benennt er eindeutig den Unterschied zwischen ‚Zoll‘ und ‚Steuer‘. Er beschreibt ‚Zoll‘ lediglich als ‚ähnlich aber anders als ne Steuer‘. Wie bereits weiter oben in dieser Arbeit verdeutlicht, wird während der späteren Präsentationsstunde sichtbar, dass der Lehrer sich auch im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit diesbezüglich nicht auf einen Begriff festlegt (vgl. v.a. T1, PF 463f., 470, 482f.). Ein für alle als Grundlage verwendbarer Begriff (der Begriff ‚Zollgebühr‘) wird wie beschrieben erst während der Präsentationsstunde von der Schülerin Ulrike geliefert und dann von Lara als für alle verbindlicher Begriff tradiert und weiter verwendet. Bevor Ulrikes Hilfestellung erfolgt, hatte Lara noch, nach einem passenden Terminus suchend, das Kompositum „Zollsteuer“ in den Diskurs eingebracht, woran abermals deutlich wird, welche Auswirkungen die vorherrschende Begriffsvielfalt sowie die Unklarheit in der Benennung bei den SchülerInnen hat, die ihrerseits selbständig Inhalte und Zusammenhänge erfassen und erläutern sollen, dafür aber keine klaren und trennscharfen Begriffe an die Hand bekommen.

Während Annika auf ihr Aufgabenblatt sieht, erfolgt nun seitens des Lehrers eine Pause von einer Sekunde (vgl. T2, PF 346). Vermutlich nutzt er diese Zeit, um sich in diesem Moment noch einmal einen Überblick über den eigentlichen Zusammenhang, in dem Annikas Nachfrage gestellt wurde. Anschließend entscheidet er sich dafür, ‚Zoll‘ als zu zahlende ‚Gebühr‘ zu erklären, da dieses Konzept, wie bereits erwähnt, auch im Beispiel der Definition des ‚Reziprozitätsprinzips‘ relevant ist. Seine Erklärung erfolgt wiederum über ein weiteres Beispiel:

(B19)

[346]

	573 [46:53.0]	574 [46:54.1]	575 [46:54.6]
Lehrer [v]			
Annika [k]	aber anders! ((1s))		Weil das nämlich... • Wenn du
	<i>((Schaut auf ihr Arbeitsblatt)).</i>		

[347]

.. 576 [46:56.7]
Lehrer [v] jetzt im Internet was... • • Ich hab das mal gemacht. Ich hab

[348]

.. 577 [46:57.9578 [46:58.7] 579 [46:59.5]
Lehrer [v] mir T-Shirts bestellt. Aus den USA. • • • Dann • bekam
Annika [v] Jä.

[349]

..
Lehrer [v] ich n Brief, • • als die hier warn, • "Die sind da. • Liegen beim

[350]

580 [47:02.8581 [47:03.1] 582 [47:04.3]
Lehrer [v] Zoll"! ((1,2s)) Musst ich dann...
Lehrer [k] ((Wartet, Annika ansehend, ab; kurz überspielend lachend)).
Annika [v] Weil man noch
Annika [k] ((Sieht den Lehrer abwartend an, nickt leicht)).

[351]

583 [47:05.1] 584 [47:06.0] 585 [47:06.6]
Lehrer [v] Richtig! Weil die nämlich
Lehrer [k] ((Zieht die Augenbrauen hoch)).
Annika [v] bezahlen musste? Weil die in Deutschland.

[352]

586 [47:07.3]
Lehrer [v] eingeführt werden. Und dann gibts eventuell auf gewisse • •

[353]

.. 587 [47:12.7588 [47:13.2]
Lehrer [v] Produkte • • einen Zoll für die Ein fuhr.
Annika [v] Jä, aber ich versteh den

Über das Beispiel der Einfuhr von T-Shirts aus den USA möchte der Lehrer hier Annika die Erhebung von Zollgebühren erklären und veranschaulichen. Allerdings erscheint die Formulierung ‚liegen beim Zoll‘ (vgl. B19, PF 349f.) sehr gefährlich in Bezug auf eine erneute Verwechslung des Begriffes ‚Zoll‘ als Institution mit dem Begriff der ‚Zollgebühr‘. Jedoch lässt sich Annika hierdurch nicht durcheinander bringen, sondern sie erfasst den Zusammenhang, auf den der Lehrer hinaus will. Annika äußert, sich über ein korrektes Verständnis vergewissernd: ‚Weil man noch bezahlen musste?‘ (vgl. B19, PF 350f.). Daraufhin bestätigt der Lehrer Annika mit einem ‚Richtig!‘ (vgl. PF 351) und ergänzt weitere Erläuterungen, die, eine versuchte Turn-Übernahme von Annika unterbindend, an das bis dahin von Annika erfasste Wissen anschließen. Dabei liefert der Lehrer eine ganz elementare Information, nämlich, dass Zölle als Gebühr bei der Einfuhr von Produkten erhoben werden (vgl. B19, PF 351-353). Eine erneute Repräsentation der Ungenauigkeit in den Erklärungen des Lehrers findet sich jedoch auch hier in seinem abschließenden Satz (vgl. B19, PF 352f.). Dort lässt sich wiederum eine klare Benennung und begriffliche Trennschärfe vermissen, denn, indem die Formulierung lautet, dass es ‚eventuell einen Zoll gibt‘, wird hier erneut eine unsaubere Verwendung des Begriffes ‚Zoll‘ tradiert, die den Hörer im Unklaren darüber lässt, ob die Institution oder die Gebühr als ‚Zoll‘ gemeint ist beziehungsweise wie man das, was es da ‚gibt‘, begrifflich benennen kann. Denn die Kombination aus ‚ein Zoll‘ als ein im Singular, mit unbestimmtem Artikel verwendeter Begriff, vermittelt nicht die Bedeutung des Konzeptes von ‚Zollgebühren‘, die sich in der Mehrzahl präsentieren. Ebenso wird, bezogen auf die Institution, nicht von ‚einem Zoll‘ gesprochen, sondern von ‚dem Zoll‘, denn es ist der Zoll, der sich als Institution einzigartig in singularer Begriffsverwendung präsentiert und nicht ‚ein Zoll unter mehreren/vielen‘. Es steht zu vermuten, dass auch diese Phase während der Gruppenarbeit dazu beiträgt, dass in der späteren Präsentationsstunde immer noch Unklarheit bezüglich einer eindeutigen Erklärung des ‚Zoll‘-Begriffs bei Annika (und auch Sabine) vorherrschen muss. Während der Präsentation der Ergebnisse in der Folgestunde offenbart sich dann auch, wie bereits ausgeführt, dass Annika und Sabine Begriffe wie ‚Zoll‘ und ‚(Mehrwert-) Steuer‘ verwechseln sowie ‚den Zoll‘ immer noch rein als eine Institution verstehen, die etwas überwacht und kontrolliert. Selbst wenn davon ausgegangen wird, dass Annika und Sabine die Erklärungen des ‚Zoll‘-Begriffs über das T-Shirt-Beispiel des Lehrers inhaltlich und im Zusammenhang des

‚Reziprozitätsprinzips‘ mittels des ‚Rückgriffs auf eine gemeinsame Symbolwelt‘ (vgl. Spiegel 2003b) erfasst haben, könnten die beiden Schülerinnen eine Erklärung über das genannte Beispiel schwer vor der Klasse wiederholen, denn durch die Unstrukturiertheit in den Ausführungen des Lehrers in der gesamten Passage von Partiturfläche 330-362 (T2) erhalten die Schülerinnen kein klares Bild der begrifflichen und inhaltlichen Zusammenhänge, welches sie verarbeiten und in einfacher Form wiedergeben könnten.

4.2.4 Lehrerhandeln – „Erklären“

In den Partiturflächen 353f. (T2) wird Annikas tatsächlich stattgefundenere Verarbeitung der Erklärungen des Lehrers sichtbar. Noch während der Lehrer die oben beschriebenen Erläuterungen bezüglich der Formulierung ‚ein Zoll‘ vornimmt, scheint Annika diesen Äußerungen nicht mehr vollständig zu folgen. In der Zeit der lehrerseitigen Äußerungen in den Partiturflächen 351-353 ist Annika offenbar damit beschäftigt, die bis dahin erhaltenen Informationen auf den Textabschnitt zu beziehen, den sie auf dem Arbeitsblatt nicht verstanden hat, denn sie übernimmt noch während der Äußerung des Lehrers in Partiturfläche 353 den Turn und gibt zu verstehen: „Ja, aber ich versteh den Satz trotzdem nich!“. Damit wird eines ganz deutlich: Annika vollzieht hier einen ganz wichtigen Schritt, indem sie den Begriff ‚Zoll‘ und die in dem Zusammenhang erfolgten Erklärungen wieder zu dem Satz des Aufgabenblattes M5 zurückführt und für sich feststellt, dass ihre Frage noch nicht beantwortet ist. Annikas Schwierigkeiten liegen nämlich nicht primär bei dem Aspekt eines ‚Abbaus von Zöllen‘, sondern sie liegen im Gesamtverständnis der ‚Definition‘ des ‚Reziprozitätsprinzips‘, die das Arbeitsblatt liefert, begründet und genau diesen (‚Definitions-‘)Satz des Blattes M5 möchte Annika erklärt haben.

An dieser Stelle muss auch die Nachfrage Sabines berücksichtigt werden, die gleichzeitig mit Annikas soeben beschriebenem Einwand erfolgt. Sabine hat den Erklärungen des Lehrers ebenfalls zugehört und hat die Informationen unabhängig von Annika für sich selbst verarbeitet. Sie fragt nach: „Muss man dann noch extra bezahlen?“ (T2, PF 354). Nach einem „Ja“ von Seiten des Lehrers unterbricht Sabine dessen angefangene Zusatzklärung und fragt: „Wieviel?“ (T2, PF 355). Hier offenbart sich, dass Sabine die Information erfasst hat, dass zusätzlich auf den im Ausland gezahlten billigeren Kaufpreis bei der Einfuhr von Produkten nach

Deutschland durch die Existenz von ‚Zoll bei bestimmten Produkten‘ noch ‚extra‘ etwas hinzugezahlt werden muss. Annikas gleichzeitiger Einwand ab der Partiturfläche 353 geht durch die Turnübernahme Sabine zunächst unter. Sie bleibt jedoch weiter dran und besteht darauf, dass der Lehrer als ‚Erklär-Instanz‘ noch weiter gebraucht wird. Sie wiederholt laut und direkt zum Lehrer: „Ich weiß aber trotzdem... Ich versteh den Satz aber trotzdem nich!“ (T2, PF 356f.). Das Wort „trotzdem“ trägt hier eine aussagekräftige Bedeutung: Annika nimmt die Erklärungsbemühungen des Lehrers zur Kenntnis, gibt aber zu verstehen, dass ihr diese in Bezug auf die Inhalte des Arbeitsblattes nicht weitergeholfen haben. Sie fügt dann noch eine ganz wichtige Ergänzung hinzu, die direkt Aufschluss über die Ursache für ihre Verständnisschwierigkeiten gibt: „Mit ‚Zugeständnissen‘!“ (T2, PF 357f.). Auf diesen eindeutigen Hinweis hin muss zu diesem Zeitpunkt vor allem ein ‚Erklären-warum‘ (vgl. Klein 2001; 2009 sowie Becker-Mrotzek/Vogt 2009) stattfinden, „um das Zustandekommen eines Sachverhalts zu explizieren“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 142) sowie eine Erklärung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ auf der Wortebene als ‚Erklären-was‘ (vgl. Klein 2001; 2009 sowie Becker-Mrotzek/Vogt 2009) erfolgen. Wie schon zuvor einmal angemerkt, ist die Bedeutung des Wortes ‚Zugeständnisse‘ und dessen Relevanz für das ‚Reziprozitätsprinzip‘ am besten zu erklären, indem die SchülerInnen hier auf die Teilkomponente der ‚Reziprozität‘ innerhalb des Kompositums ‚Reziprozitätsprinzip‘ aufmerksam gemacht werden. Ein entsprechender Verweis auf das Adjektiv ‚reziprok‘ und dessen Verwendung im Sinne einer Wechselseitigkeit würde den gesamten Inhalt des (,Definitions-,)Satzes auf dem Arbeitsblatt erhellen und lässt auch eine Einbindung des Begriffes ‚Zugeständnisse‘ über das Beispiel des wechselseitigen Gewährs eines ‚Abbaus von Zöllen‘ zwischen miteinander Handel treibenden Nationen zu.

Wie reagiert der Lehrer nun tatsächlich auf das erneute Nachfragen Annikas? Zunächst lässt er sich noch von Tom ablenken, der sich meldend mit einem „aber“ in Richtung des Lehrers bemerkbar macht (vgl. T2, PF 357). Es scheint so, als wolle der Lehrer hier erneut die Gelegenheit ergreifen, um die von Annika eingeforderte Verantwortung als Erklärungsinstanz im Stile eines ‚Lehrervortrags mit verteilten Rollen‘ an einen Schüler abzugeben. Doch Tom gibt zu verstehen, dass sich seine Meldung nicht auf die Frage Annikas bezieht und zieht sich kommunikativ wieder zurück (T2, PF 358). Der Lehrer kann diese Möglichkeit also nicht nutzen und ist

gezwungen, Annika den Bedeutungsinhalt des ‚Reziprozitätsprinzips‘ selbst zu veranschaulichen:

(B20)

[358]

	598 [47:23.4]	599 [47:24.4]	600 [47:25.2]
Lehrer [v]			Also
Lehrer [k]			((Zu
Tom [v]		Ne ganz andere Frage!	
Tom [k]		((Zum Lehrer; schüttelt mit dem Kopf; zieht Meldung zurück)).	
Annika [v]	geständnissen!"		

[359]

	601 [47:26.2]	602 [47:28.5]
Lehrer [v]	die/ dieses Rezipro- • • -zi- • -tätsprinzip bedeutet, • dass	
Lehrer [k]	Annika)).	((Zeigt mit dem Finger auf Annikas Arbeitsblatt)).

[360]

	603 [47:29.4*604 [47:29.7*]	605 [47:31.1*]	606 [47:31.5*]
Lehrer [v]	alle	möglichst ihre Zölle • •	abbauen sollen!
Tom [v]		Guck ma, hier steht doch, • • •	
Tom [k]		((Zu Steffen)).	((Dreht
Steffen [k]			((Sieht
Annika [v]			Was
Annika [k]			((Leicht

[361]

	608 [47:32.3609 [47:32.4*]	610 [47:33.1]
Lehrer [v]		• • Äh
Tom [v]	wir sollen...	((1,1s))
Tom [k]	sein Arbeitsblatt um).	((Zeigt mit seinem Stift auf das
Steffen [k]	rüber zu Toms Aufgabenblatt)).	
Annika [v]		heißt denn "abbauen"?
Annika [k]	ungeduldig äußernd)).	

611 [47:34.2]	
Lehrer [v]	"abschaffen"!
Lehrer [k]	((Sieht Annika an, guckt dann zu Tom und Steffen, 2,2s)).
Tom [v]	Äh ••• "Stellt für eine Auseinandersetzung [(für
Tom [k]	Aufgabenblatt)). ((Liest vom Arbeitsblatt ab)).
Annika [k]	((Hält kurz inne, schreibt dann etwas auf, 2,2s)).

Die lehrerseitig verzögert erfolgende Aussprache während der Verbalisierung des Wortes ‚Reziprozitätsprinzip‘ in Partiturfläche 359 verdeutlicht noch einmal die Komplexität dieses Terminus. Selbst der Lehrer scheint Schwierigkeiten zu haben, das Wort flüssig, sicher und damit selbstverständlich zu präsentieren. Durch die verzögerte Sprechweise muss der entstandene Eindruck eines hohen Schwierigkeitsgrades der Arbeitsmaterialien und des Textes bei Annika bestehen bleiben, wenn selbst der Lehrer als angenommene ‚Experteninstanz‘ Schwierigkeiten bei der Aussprache eines Begriffes offenbart.

Inhaltlich vollzieht der Lehrer gegenüber Annika hier wiederum eine Erklärung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ über den ‚Abbau von Zöllen‘ und nicht über die Bedeutung der Teilkomponente ‚Reziprozität‘ in Bezug auf eine allgemeine Anwendbarkeit des Prinzips und dessen Relevanz innerhalb des Welthandels. ‚Dass alle möglichst ihre Zölle abbauen sollen‘ (vgl. B20) ist nämlich nicht der inhaltliche Kern dieses dritten Prinzips, sondern, wie bereits mehrfach betont, nur ein Beispiel für ‚Zugeständnisse‘, die im Zuge des ‚Reziprozitätsprinzips‘ wechselseitig gewährt werden können. Annika bekommt hier folglich nur ein Anwendungsbeispiel innerhalb des ‚Reziprozitätsprinzips‘ erklärt, nicht aber die abstrahierte, übergeordnete Gesamtbedeutung des Prinzips, das auf alle möglichen Handelskonstellationen und ‚Zugeständnisse‘ jedweder Art angewendet werden kann. Folglich findet hier keine effektive ‚Analyse‘ als ‚Zerlegung des zu erklärenden Objektes in seine relevanten Bestandteile‘ sowie anschließend als ‚Synthese‘ deren ‚neue Zusammenführung in ihren funktionalen Zusammenhang‘ statt (vgl. hierzu Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 56). Somit ist es nicht verwunderlich, dass Annika während der später folgenden Präsentation ebenfalls vom ‚Zoll‘-Begriff und dem damit verbundenen Beispiel ausgehend versucht, das ‚Reziprozitätsprinzip‘ auf diesem Wege zu erklären, da sich ihr über die erhaltenen ‚Hilfestellungen‘ in Form der lehrerseitigen

Hinweise und Erklärungen die grundlegende Bedeutung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ nicht erschließen kann.

Während der Gruppenarbeit fragt Annika letztendlich dann noch nach der Bedeutung des Wortes „abbauen“ innerhalb der Formulierung des Arbeitsblattes und erhält die lehrerseitige Antwort „abschaffen“ (vgl. B20, PF 360-362). Daraufhin schreibt Annika etwas auf. Anhand ihres später folgenden Beitrags während der Präsentation lässt sich rekonstruieren, dass Annika hier offenbar ihre Version der in (B20) erfolgten lehrerseitigen Erklärungen in ihren Notizen festhält. Denn in der Präsentation verwendet sie das Verb „abschaffen“ und die Formulierung: „die wollen, dass es keinen Zoll mehr gibt“ (vgl. T1, PF 379-385). Hieraus erklärt sich auch die fehlende Benennung konkreter Akteure innerhalb von Annikas Erläuterungen. In den Hilfestellungen, die sie vom Lehrer erhält, ist von keinen explizit genannten Nationen, welche miteinander Handel treiben, die Rede, sondern der Lehrer verwendet die Formulierung, dass ‚alle ihre Zölle abbauen sollen‘ (vgl. B20, PF 358ff.). Das Arbeitsblatt gibt ebenso keinen Aufschluss darüber, wer die Akteure sind, wie viele Akteure beteiligt sind und wer mit wem unter welchen Bedingungen handeln muss, damit es zur Anwendung des ‚Reziprozitätsprinzips‘ kommt. Darüber hinaus sei hier darauf hingewiesen, dass schon die Gleichsetzung des Begriffes ‚abbauen‘ mit dem Terminus ‚abschaffen‘ keine trennscharfe Begriffsbildung hervorruft. Ein ‚Abbauen‘ von Zöllen, wie auf dem Arbeitsblatt formuliert, beinhaltet eine sukzessive Reduzierung, das heißt im Sinne des Reziprozitätsprinzips eine wechselseitige Reduzierung von Zöllen innerhalb der Handelsbeziehungen zwischen bestimmten Nationen. Ein ‚Abschaffen‘ von Zöllen hingegen würde bei erfolgreicher Einigung zwischen den Handelspartnern einen sofortigen Wegfall jeglicher Zollgebühren bedeuten. Dies ist im Zusammenhang des Arbeitsblattes jedoch inhaltlich nicht gemeint. Dementsprechend wird an dieser Stelle nach schülerseitiger Nachfrage und Bitte um Hilfestellung ein Zusammenhang nicht begrifflich eindeutig erklärt und in der Folge ein unklarer Aspekt in Bezug auf die konkret zugrunde liegenden Materialien und Inhalte nicht korrekt vermittelt.

4.2.5 Fragmentarisierung des Wissens

Natürlich wird im vorliegenden Zusammenhang auch deutlich, dass die thematischen Inhalte der Unterrichtsstunde vielfältig sind und jede Einzelinformation, wie zum

Beispiel die verschiedenen Begriffskonzepte des Terminus ‚Zoll‘, weitere (Folge-) Fragen nach sich zieht. Dies konstituiert sich schon in dem übergeordneten Oberthema der Unterrichtseinheit, welches den Bereich ‚Globalisierung und Nachhaltigkeit‘ zur Bearbeitung vorsieht. Diese Themen werfen ein derartig weites Feld an Zugängen zur Erarbeitung auf, dass es zwangsläufig dazu kommen muss, dass Einzelthemen, wie in diesem Fall die ‚WTO‘ als Welthandelsorganisation innerhalb des sehr komplexen Gefüges des Welthandels, entweder an Details verlieren und nur sehr oberflächlich behandelt werden können oder der Fokus auf Fallbeispiele gelegt wird, wodurch jedoch wiederum ein Überblick und ein Verständnis der übergeordneten Gesamtzusammenhänge in den Hintergrund treten. Was sich zeigt, ist die Tatsache, dass, eben auch aufgrund der „Schwierigkeit des (inter-)disziplinären Zuschnitts des Unterrichtsfaches“ (Pohl 2004: 27), die Unterrichtsthemen in den vorliegenden Unterrichtsstunden innerhalb des Faches Gesellschaft den Lehrer in die äußerst schwierige Lage versetzen, geeignete Unterrichtsmaterialien zu finden, die komplexe Sachverhalte möglichst greifbar und vielseitig anwendbar veranschaulichen. Dabei kommt es darauf an, die ohnehin uferlos erscheinenden Möglichkeiten der Materialauswahl und -bearbeitung durch klare Benennungen und begriffliche Strukturiertheit zu entschlüsseln, damit den SchülerInnen ein Übertragen der Einzelfälle auf den Gesamtzusammenhang, das heißt, im vorliegenden Fall auf die generellen ‚Prinzipien‘ und Bedingungen des Welthandels, ermöglicht wird. Erfolgt dies nicht, verbleibt der gesamte Diskurs dabei, Sachverhalte oberflächlich zu behandeln und begriffliche und inhaltliche Verwirrung zu stiften. Was dann in den meisten Fällen bei den SchülerInnen hängen bleibt, kann als isoliertes Wissen beschrieben werden, dass sich in Einzelinformationen präsentiert, welche jedoch nicht in Zusammenhänge gebracht und dementsprechend reproduziert werden können. Diese Art einer Fragmentarisierung des Wissens ist in den vorliegenden Daten der Unterrichtsstunden zu beobachten und spiegelt sich am Eindrucksvollsten in den Erklärungsversuchen der Vortragenden während der Präsentation wider. Damit kommt hier eine weitere ‚Beziehungsfalle in der Unterrichtspraxis‘ nach Sander (o.J.) zum Tragen, nämlich in Form der ‚Wissensfalle‘:

„Hier gerät der Unterricht... zur Wissensmast, zum Anhäufen von Gebirgen aus Einzelinformationen [...] hinter oder besser unter denen der [Gesamt-]

Problemgehalt verschwindet.“ (Institutionenkunde, träges Wissen) [...].
(Sander o.J.: 202f., zit. n. Grammes 2000: 5f.)

4.2.6 (Handlungs-)Organisatorische Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler

Abschließend soll an dieser Stelle noch auf einige Punkte eingegangen werden, die den organisatorischen Ablauf der Unterrichtsstunden betreffen. Dabei spielen die zum Einsatz kommenden Sozialformen innerhalb des Unterrichts eine Rolle: In einer Gruppenarbeit sollen die SchülerInnen Informationen erarbeiten, die in schriftlicher Form auf den Arbeitsblättern M4a und M5a für die Projektmappe festgehalten werden sollen. Darüber hinaus sollen die Arbeitsergebnisse dann in der Folgestunde von ‚ausgewählten‘ Gruppen vor der Klasse präsentiert werden. Wie schon zu Beginn vermutet, führt das arbeitsteilige Vorgehen innerhalb der Gruppe von Annika, Sabine, Tom und Steffen dazu, dass sich die Gruppenarbeit in der Tat zu einer Partnerarbeit entwickelt, wobei Annika und Sabine für den ersten Aufgabenteil und Tom und Steffen für die zweite Aufgabe zuständig sind. Ein aktiver Austausch, wie es sowohl das Arbeitsblatt als auch der Lehrer (vgl. T2, PF 192-200; 211f.; 406-415) vorsehen, kommt in interaktiver Form nicht vor. Ein ‚Austausch‘ der beiden Aufgabenteile reduziert sich im vorliegenden Fall auf eine Sequenz am Ende der Gruppenarbeitsstunde (vgl. hierzu T2, PF 418-447): Zum Ende der Stunde fordert der Lehrer die Gruppe um Annika auf, ihre Ergebnisse schon mal auf eine Folie für die Präsentation zu bringen. Annika übernimmt diese Aufgabe und überträgt überwiegend selbständig und alleinverantwortlich die beiden Aufgabenteile auf die Folie. Dabei wird sie von ihren Gruppenmitgliedern nicht wesentlich unterstützt. Tom und Steffen ziehen sich weitestgehend von einer diesbezüglichen Verantwortung zurück und übergeben Annika das Arbeitsblatt von Steffen, damit sie die dort erarbeiteten Informationen einfach auf die Folie überträgt. Eine Erläuterung und ein aktiver ‚Austausch‘ über deren Inhalte finden nicht statt. Sabine ihrerseits ist damit beschäftigt, Biologie-Hausaufgaben abzuschreiben und weist eine Verantwortung für die Übernahme des Folienschreibens deutlich von sich. An einigen Stellen gibt sie Annika kleine Hilfestellungen (z.B. T2, PF 435-437), die sich aber auf das Lösen der Aufgabe beziehen, den zuvor vom Arbeitsblatt geforderten umfangreich ausformulierten ‚Kurzbeitrag für ein Jugendlexikon‘ in prägnante Stichworte umzuformen, welche auf das Format der Folie passen.

Damit offenbart sich gleichzeitig eine weitere Herausforderung im Übergang von der Gruppenarbeit zur Präsentation. Indem die Gruppe ihre auf dem Arbeitsblatt M5a schriftlich ausformulierten Ergebnisse für die Folie reduzieren, kürzen und anpassen muss, ist hier von den SchülerInnen ein weiterer anspruchsvoller Arbeitsschritt in schriftlicher Form gefordert. Da dieser Schritt erst kurz vor Ende der Stunde erfolgt, ist es nicht verwunderlich, dass die Vorbereitung einer mündlichen Präsentation hier gar nicht mehr stattfinden kann. Denn eine ideale Vorbereitung der Gruppe auf die mündliche Präsentation würde einen aktiven, intensiven Austausch über die Inhalte der einzelnen Aufgabenteile erfordern, woraufhin sich jedes Mitglied der Gruppe als Experte für das gesamte Material M5 fühlen kann. Darüber hinaus wäre es für die Gruppe sinnvoll, die Präsentation in ihrem Ablauf zu planen, das heißt, wer mit dem Vortrag beginnt und wer welche Einzelabschnitte übernimmt. Dies erfolgt, wie zuvor im Zuge der Analyse der schülerseitigen Präsentation aufgezeigt, erst im Moment der Präsentation selbst. Erst dort wird, bereits vor der Klasse stehend, ausgehandelt, wer für welchen Abschnitt verantwortlich ist, wobei jedes Gruppenmitglied zu versuchen scheint, den zugewiesenen Turn loszuwerden und an die jeweils anderen Mitglieder abzugeben. Mit Sicherheit spielt hierbei auch eine Rolle, dass die SchülerInnen der betreffenden Gruppe darauf zählen, dass sie unter Umständen gar nicht für eine Präsentation ausgewählt werden, denn der Lehrer hatte zu Beginn der Stunde darauf verwiesen, dass nur ‚Ausgewählte‘ ihre Ergebnisse präsentieren sollen (vgl. T2, PF 22-25). Allerdings sind es vorrangig eine auf Schriftlichkeit ausgelegte Bearbeitung der Arbeitsaufträge und infolgedessen eine Konzentration der SchülerInnen auf ihre Projektmappen, welche als Ursache für die zu kurz kommende Präsentationsvorbereitung der Gruppe anzusehen sind. Die vom Lehrer zuvor angekündigte Präsentation der Ergebnisse im Plenum als Ziel der Unterrichtsstunde scheint den SchülerInnen nach dem Durchlesen der Materialien und während der dann folgenden schriftlichen Bearbeitung dessen größtenteils gar nicht mehr bewusst zu sein.

In welchem Maße sich die betreffenden SchülerInnen auf eine rein schriftliche Bearbeitung der Aufgaben für die Projektmappe – auch in Hinblick auf eine lehrerseitige Bewertung ihrer Arbeitsleistung – konzentrieren, wird an einem Beispiel ganz deutlich: Annika und Sabine fragen den Lehrer während der Gruppenarbeit über seine Bewertungsmaßstäbe für die Inhalte der Projektmappe aus (vgl. T2, PF 369-387). Beim Betrachten dieser Sequenz wird deutlich, dass Annika

und Sabine hier natürlich darauf aus sind, herauszufinden, was genau an Leistungen gefordert ist, um genau diese – und zwar nur diese – dann abzuliefern. Diese Vorgehensweise liegt selbstverständlich im ‚Institutionswissen‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1977a) der beiden Schülerinnen begründet, über das sie in der Art und Weise vorgehen, dass sie versuchen, herauszufinden, was der Lehrer will. Haben sie dem Lehrer diese Informationen entlockt, wird die Bearbeitung der jeweiligen Aufgaben dementsprechend gestaltet. Dies erklärt auch die beinahe entrüstet erscheinende Reaktion Sabines (vgl. T2, PF 411-415), als der Lehrer im späteren Verlauf doch noch von den Gruppenmitgliedern verlangt, ihre Aufgabenteile auszutauschen, nachdem er zuvor geäußert hatte, dass dies nicht nötig sei (vgl. T2, PF 384-387). Sabine empört sich hier zu Recht über die Wankelmütigkeit in den Vorgaben des Lehrers, welche die Übernahme der Lösungen der jeweils anderen Teilaufgabe auf das eigene Arbeitsblatt und in die eigenen Unterlagen betreffen. Ein solches Vorgehen ist durch den Arbeitsauftrag des Aufgabenblattes M5 klar vorgegeben, wird aber, wie zuvor beschrieben, vom Lehrer als bewertende und für die SchülerInnen letztendlich gültige Instanz bei der Anordnung von Arbeitsaufträgen zwischenzeitlich außer Kraft gesetzt (vgl. T2, PF 384-387). Die Gestaltung der Anforderungen des Arbeitsauftrages präsentiert sich hier dementsprechend schwierig für die SchülerInnen, denn „nach der Aufteilung in mehrere Kleingruppen [ist] die Verantwortung für die zu erledigende Aufgabe ganz auf ihre Mitglieder übergegangen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 114). Die Mitglieder der Gruppe müssen diesbezüglich eine Umsetzung der Arbeitsschritte im Zusammenspiel zwischen den Vorgaben der Arbeitsblätter und den unklaren, sich ändernden Handlungsanweisungen des Lehrers koordinieren und ebenso ihr Zeitmanagement dementsprechend anpassen, wobei der Lehrer den SchülerInnen währenddessen nur noch als ‚Lernbegleiter‘ zur Verfügung zu stehen scheint und nicht aber als problemlösender ‚Experte‘, der eindeutige Erklärungen und klare Benennungen für die Unterstützung einer erfolgreichen schülerseitigen Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen vornimmt.

4.3 Das Unterrichtsfach Gesellschaft – die Bedeutung der Materialien und Arbeitsaufträge für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen durch die Schülerinnen und Schüler

Eingehender untersucht werden sollen nun die Arbeitsmaterialien, die die Schülerinnen und Schüler für die Gruppenarbeit im Fach Gesellschaft erhalten haben (siehe Anhang, insb. Arbeitsmaterialien M5/M5a). Im Einzelnen soll es an dieser Stelle darum gehen, herauszuarbeiten, was die Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen, vor allem auch in Verbindung mit der vorherigen lehrerseitigen mündlichen Erläuterung der Arbeitsaufträge zu Beginn der Stunde, kommunikativ und organisatorisch für Herausforderungen an die SchülerInnen in sich bergen. Darüber hinaus wird zu untersuchen sein, inwieweit sich die Beschaffenheit der Inhalte und Aufgabenstellungen des Materials überhaupt mit den zum Einsatz kommenden Sozialformen sowie dem lehrerseitig vorgegebenen Ziel einer schülerseitigen, mündlichen Präsentation der Ergebnisse im Plenum hinsichtlich einer zielführenden Erarbeitung der Unterrichtsgegenstände im Sinne eines effektiven Wissenszuwachses für die SchülerInnen verträgt.

4.3.1 Anforderungen

Innerhalb der Arbeitsgruppe von Tom, Steffen, Sabine und Annika hatten sich die Beteiligten darauf verständigt, dass die beiden Mädchen die Aufgabe Nummer eins übernehmen und die beiden Jungs Aufgabe zwei bearbeiten (vgl. Anhang, Arbeitsblatt M5 sowie M5a). Auf die Auswirkungen einer arbeitsteiligen Vorgehensweise im Zusammenhang der Aufgabenstellungen wurde unter anderem bereits unter Punkt 4.2.6 eingegangen. An dieser Stelle sollen nun primär diejenigen Teilaufgaben des Materials im Fokus stehen, die Annika und Sabine als Grundlage für ihren Teil der Präsentation gedient haben. Deren Beschaffenheit und Anforderungen sollen hier nun unter Berücksichtigung zusätzlicher Einflussfaktoren und Hintergrundmaterialien weiter behandelt werden. Zunächst ist zu analysieren, um welche Anforderungen es sich dabei konkret handelt und was diese für die SchülerInnen während der Erarbeitungsphase sowie hinsichtlich des weiterhin geplanten Unterrichtsverlaufes bedeuten.

Eine wichtige Information ist zunächst einmal, dass die vorliegende Bearbeitung der Materialien einen Teilabschnitt der größeren Gesamtunterrichtseinheit zu dem vom

Lehrer so benannten Thema der ‚Globalisierung und Nachhaltigkeit‘ darstellt. Die SchülerInnen verfügen jeder über eine Projektmappe, in die auch das vorliegende Material integriert werden soll. Das bedeutet, insbesondere das Arbeitsblatt M5a (siehe Anhang) präsentiert sich hier als eine Vorlage, die auf Schriftlichkeit ausgelegt ist und nach Abschluss der Unterrichtseinheit zu einem Teil der zu bewertenden Projektmappe werden soll. Als Konsequenz ergibt sich hieraus, dass, unabhängig von der lehrerseitigen Ankündigung, dass ‚Ausgewählte ihre Arbeitsergebnisse präsentieren sollen‘ (vgl. T2, PF 22-25; 112-121), die Arbeitsmaterialien vorrangig dem Zwecke einer schriftlichen Bearbeitung folgen. Besonders die Teilaufgabe Annikas und Sabines kann nicht deutlicher das Medium der Schriftlichkeit zur Bearbeitung vorsehen:

1. Formuliert als **Kurzbeitrag** (100-150 Worte) für ein **Jugendlexikon**, was die **Grundgedanken des Freihandels und die WTO** sind (Titel: Freihandel und WTO). Neben dem Text oben können euch die Zusatzmaterialien helfen.

Abb. 2: Teilaufgabe 1 des Arbeitsmaterials M5 (siehe Anhang)

Der ‚Kurzbeitrag‘ soll von den SchülerInnen auf dem Arbeitsblatt M5a unter der Überschrift „Aufgabe 1: Freihandel und WTO (ca. 150 Worte)“ entsprechend verschriftlicht werden (vgl. das entsprechende Arbeitsblatt im Anhang). Gefordert ist durch die Formulierung der ersten Aufgabe zunächst also die schriftliche Darstellung der „Grundgedanken des Freihandels“. Der Zusatz „und die WTO“ geht in dieser Formulierung beinahe unter und erscheint zweitrangig. Jedoch wäre es für einen auf inhaltliche Kohärenz ausgelegten Aufbau der thematischen Inhalte sinnvoller, die WTO als zugrunde liegende Institution als ersten Punkt zu nennen und sodann den Freihandel beschreiben zu lassen, der sich auf der Grundlage von WTO-Abkommen vollzieht, sodass sich im Thema des Freihandels somit die WTO über die speziellen Abkommen zwischen Mitgliedsstaaten in Form von ‚Grundgedanken des Freihandels‘ wiederfindet und beide Konzepte inhaltlich miteinander verknüpft werden können. Durch die tatsächlich gegebene Formulierung innerhalb der Aufgabenstellung auf dem vorliegenden Arbeitsblatt wird die ‚WTO‘ als zu vermittelnder Begriff mitsamt seinem Inhalt in seiner Relevanz für das Unterrichtsthema insgesamt geschwächt. Auf dem Arbeitsblatt M5a wird unter der ‚Aufgabe 1‘ noch einmal titulierte: „Freihandel und WTO“. Dieser Titel ist für einen ‚Kurzbeitrag für ein Jugendlexikon‘ in der Tat sehr ‚kurz‘ gehalten und vermittelt

zusätzlich erneut eine Unterordnung des Begriffes ‚WTO‘ unter das Thema ‚Freihandel‘. Zudem wird in dieser Ausführung der Aufgabenstellung in Form eines Titels suggeriert, dass der Freihandel und die WTO für sich als zwei relativ eigenständige Bereiche erklärt werden sollen. Dabei geht es tatsächlich jedoch darum, Zusammenhänge zwischen der WTO als zugrundeliegende Institution der Welthandelsorganisation und den ‚Grundgedanken des Freihandels‘ herzustellen und nicht darum, die Begriffe ‚Freihandel‘ und ‚WTO‘ isoliert voneinander zu erklären oder zu definieren.

Das bedeutet, schon in der Aufgabenstellung finden sich erste Ungereimtheiten innerhalb des Arbeitsmaterials. Die vorliegenden Arbeitsblätter lassen darüber hinaus unter anderem Eindeutigkeit und klare inhaltliche Bezugnahmen vermissen. Dies konstituiert sich auch in dem für die SchülerInnen als Textgrundlage für die Bearbeitung der Aufgabe gedachten Text auf dem Arbeitsblatt M5: Ist in der Aufgabenstellung noch von Grund„,-gedanken“ des Freihandels die Rede, basieren die WTO-Abkommen im ersten Abschnitt des Textes auf dem Arbeitsblatt M5 begrifflich auf drei Grund„,-regeln“. Beinahe nahtlos folgend verwandeln sich die Grund„,-regeln“ wiederum in „Prinzipien“ (Meistbegünstigungs-, Inländer- und Reziprozitätsprinzip). Das heißt, hier präsentieren sich drei verschiedene Termini (‚Gedanken‘, ‚Regeln‘, ‚Prinzipien‘) für ein und dasselbe Konzept innerhalb eines Arbeitsblattes. Der holprige Anfang Annikas bei der Präsentation der Lösung der ersten Aufgabe vor dem Plenum erscheint vor diesem Hintergrund nicht weiter verwunderlich (vgl. T1):

(B21)

[346]

	622 [18:12.2]	623 [18:12.8]	624 [18:15.2]
Sabine [v]	Wieso ich? ((Lacht, 2,4s)).		
Sabine [k]	((Zu Annika)).		
Annika [v]	((Lacht, 2,4s)). Also • die • WTO verfolgt		
Annika [k]	((Trägt ohne eigene Notizen vor, schaut zur Projektion)).		

[347]

	625 [18:18.1]	626 [18:19.1]	627 [18:20.5628 [18:20.9*629 [18:21.4630 [18:21.7*]
Annika [v]	••• drei •• Ziele also drei ••		[Gedehnt. [ähm] •• [Priz- •• -
Annika [k]	((Schaut in Richtung Lehrer, 3s)).		[Prinzipien.

[348]

	631 [18:22.9*]	632 [18:24.8]	633 [18:25.4]
Sabine [v]			Das is
Annika [v]	Steigende Intonation		
Annika [k]	pien], [die sie durchsetzen wollen]. •• Jä. • (Also)		

Schon das Arbeitsmaterial präsentiert sich also in begrifflicher Unschärfe. Folglich wird es den SchülerInnen durch diesen Umstand nicht erleichtert, eindeutige Begriffsdefinitionen vorzunehmen und Inhalte sowohl begrifflich als auch thematisch voneinander abzugrenzen. Die Beschaffenheit des Materials bringt die SchülerInnen in die schwierige Lage, dessen Texte und Informationen auf mehreren Ebenen dekodieren zu müssen. Zum einen müssen sie thematische Inhalte und Zusammenhänge erfassen und zum anderen müssen sie diese dann, mit entsprechenden themenspezifischen Begriffen versehen, in ihren eigenen Worten für die Lösung der Aufgabe 1 auf dem Arbeitsblatt M5a schriftlich in einen Text einbinden und erklären. Darüber hinaus sind die SchülerInnen dann noch gefordert, diesen selbst formulierten Text vom Arbeitsblatt M5a in gekürzter Form auf eine Präsentationsfolie zu bringen. Ein weiterer, sehr bedeutender Schritt erfolgt dann noch einmal in der Herausforderung, die erarbeiteten Informationen in das Medium der Mündlichkeit zu transferieren, was im gegebenen Fall, so innerhalb der Analyse der Präsentation deutlich geworden, erst im Moment des tatsächlichen Vortragsbeginns vor der Klasse bei den präsentierenden SchülerInnen stattfindet.

4.3.2 Begriffliche Diversität und Unschärfe

Insgesamt ist zunächst festzuhalten, dass nicht erst über die Äußerungsanteile des Lehrers Begriffe und Zusammenhänge verunklart werden, sondern, dass schon die Grundlage für die Erarbeitung des Gesamtthemas der Unterrichtsstunden in Form der Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen das Feld für begriffliche Diversität und Unschärfe innerhalb von Formulierungen bereitet, in denen sich die Schülerinnen und Schüler zurechtfinden müssen. An dieser Stelle sei noch einmal auf die Formulierung einer Art ‚Definition‘ des ‚Reziprozitätsprinzips‘ auf dem Aufgabenblatt M5 verwiesen, auf die zu einem früheren Zeitpunkt dieser Arbeit

unter Punkt 4.1.5 bereits eingehend Bezug genommen wurde. Die dort gewonnen Erkenntnisse über die grammatisch-syntaktisch ebenfalls unglücklich aufgebauten Begriffserklärungen in den Texten der Arbeitsmaterialien sind an dieser Stelle erneut mit einzubeziehen. Ebenso sind auch die dortigen Ausführungen bezüglich der Qualität des ‚Zusatzmaterials‘ zu M5 hier zu berücksichtigen (M5 Zusatzmaterial: „Ziele und Aufgaben der Welthandelsorganisation“, siehe Anhang sowie die Erläuterungen unter Punkt 4.1.5).

Bezüglich einer für die SchülerInnen äußerst verunsichernden Begriffsvielfalt, sei an dieser Stelle noch einmal exemplarisch auf die Tatsache hingewiesen, dass sich im ‚Zusatzmaterial‘ wiederum erneut anders formulierte Begriffe für die drei ‚Grundgedanken/-regeln/-prinzipien‘ des Arbeitsblattes M5 finden: Das ‚Meistbegünstigungsprinzip‘ präsentiert sich als „Meistbegünstigung“, das ‚Inländerprinzip‘ wird zur „Inländerbehandlung“ und das ‚Reziprozitätsprinzip‘ wird lediglich unter dem Terminus „Reziprozität“ geführt. Zudem werden gleichzeitig auf inhaltlicher Ebene weitere „Zielsetzungen“ der WTO durch das M5-Zusatzmaterial geliefert, welche sich aber in sehr verdichteter Form präsentieren und Inhalte in sich bergen, die sich den SchülerInnen nicht ohne weiteres erschließen können (z.B. die Nennung von einem „ständigen Zuwachs des Realeinkommens“, vgl. Anhang, M5 Zusatzmaterial). Somit verwundert es nicht, dass das ‚Zusatzmaterial‘ von den Schülerinnen Annika und Sabine während der Gruppenarbeitsphase als zusätzliche Informationsquelle gar nicht mit einbezogen wird und sich auch innerhalb der Präsentation nur Inhalte des Arbeitsblattes M5 wiederfinden lassen.

Wie schon zuvor beschrieben, stammt der Text des ‚Zusatzmaterials‘ aus einer Internetquelle (www.humanrights.ch/de). Unter Umständen wäre es in diesem Zusammenhang in der Tat hilfreich gewesen, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, auf dieser Internetseite selbständig weitere Informationen herauszuarbeiten, um die Zusammenhänge des Welthandels, der WTO und ihrer Abkommen besser erschließen zu können. Die reine unbearbeitete Hereingabe des Textes der Internetquelle ist für sich genommen einem Gesamtverständnis eher unzutraglich, da dieser Text mit den Inhalten und Begrifflichkeiten des ersten (Haupt-)Textes auf dem Arbeitsblatt M5 kollidiert und diesen um neue ‚Stolpersteine‘ erweitert. Die Bereitstellung eines derart gestalteten ‚Zusatzmaterials‘ unterstützt die SchülerInnen in diesem Fall also nicht, sondern verunklart die Zusammenhänge. Somit wird dieses Material in der Folge von den beiden Schülerinnen Annika und Sabine auch gar nicht

weiter berücksichtigt. Über die Frage, inwieweit schon das Durchlesen des ‚Zusatzmaterials‘ die Bearbeitung der Aufgabe durch Annika und Sabine beeinflusst haben könnte, können allenfalls Mutmaßungen angestellt werden. Allerdings ist mit Sicherheit davon auszugehen, dass sich die Bewältigung der Teilaufgabe durch die begriffliche Vielfalt und inhaltliche Komplexität im Zusammenspiel der beiden Texte bei den SchülerInnen als schwierige Herausforderung darstellen muss und auch Annika und Sabine hier nicht der Eindruck vermittelt wird, dass sie es mit einem leicht zu erfassenden und einfach zu bewältigenden Unterrichtsgegenstand zu tun haben.

Die Aufgaben für die SchülerInnen werden also unnötig in ihrer Komplexität erhöht. Von den SchülerInnen ist hier ein erhöhtes Maß an textanalytischen Fähigkeiten gefordert, die es ihnen ermöglichen, die für ihre Teilaufgabe relevanten Teilinformationen herauszufiltern und diese, mit entsprechenden Begriffen versehen, in schriftlicher beziehungsweise mündlicher Form eindeutig wiederzugeben und weiterzuvermitteln.

In diesem Zusammenhang gibt es noch einen weiteren Aspekt auf organisatorischer Ebene zu nennen, der ebenfalls nicht dazu beiträgt, dass sich die erste Aufgabe des Arbeitsblattes M5 als einfach zu bearbeitender Gegenstand darstellt: In den Materialien für die SchülerInnen bildet das Arbeitsblatt M5a die Rückseite des Blattes M5. Dies bedeutet für die Durchführung der Aufgabenbearbeitung, dass die SchülerInnen unentwegt damit beschäftigt sind, das Arbeitsblatt zu wenden, um zwischen dem Text auf der Seite M5 und der Schreibvorlage auf Seite M5a zu wechseln. Dies stellt sich als äußerst unpraktische Aufteilung der Kopien dar, denn die Möglichkeit, den zugrundeliegenden Text mitsamt der Aufgabenstellung auf der Seite M5 neben das zu beschriftende Arbeitsblatt M5a legen zu können, würde eine viel bessere Übersicht ermöglichen und ein einfacheres Arbeiten am Text fördern. So aber muss das Blatt ständig herumgedreht werden, um bestimmte Passagen des Textes oder auch die Aufgabenstellung noch einmal durchlesen zu können. Beim Wenden des Blattes ist dann meistens schon wieder die Hälfte der erfassten Informationen verloren gegangen und es muss erneut nachgelesen werden (dieses Verhalten kann über die Videoaufnahmen der Gruppenarbeitsphase bei Annika und Sabine beobachtet werden, vgl. hierfür z.B. T2, PF 283; 288).

4.3.3 Konflikte in der Zielausrichtung – Auswirkungen des Arbeitsauftrages

Um auf weitere Komponenten bezüglich der Arbeitsaufträge des Unterrichtsmaterials einzugehen, hier zur besseren Übersicht noch einmal der komplette Arbeitsauftrag für die Gruppe mit Tom, Steffen, Sabine und Annika zum Thema ‚WTO‘, wie er sich in schriftlicher Form auf dem Arbeitsblatt M5 präsentiert:

Aufgabe

Lest zunächst das Arbeitsblatt einschließlich der Aufgaben genau durch. Ihr könnt in eurer Gruppe dann arbeitsteilig vorgehen, seid aber *alle* für die Ergebnisse mitverantwortlich, die ihr auch alle in eurer Projektmappe festhalten sollt. Das heißt, ihr müsst die Ergebnisse unter euch besprechen. Kennzeichnet in eurer Projektmappe das Ergebnis der Aufgabe, an dem ihr schwerpunktmäßig gearbeitet habt und für das ihr auch persönlich Verantwortung übernehmt.

1. Formuliert als Kurzbeitrag (100-150 Worte) für ein Jugendlexikon, was die Grundgedanken des Freihandels und die WTO sind (Titel: Freihandel und WTO). Neben dem Text oben können euch die Zusatzmaterialien helfen.
2. Doha-Verhandlungsrunde: Keine Lösung in Sicht. Stellt für die Auseinandersetzungen über den Agrarhandel in der Doha-Runde die Positionen der Industrieländern (v.a. USA, EU, Japan, Kanada) und der G20+-Staaten in Kernsätzen zusammen. Nutzt auch hier das beiliegende Zusatzmaterial.

Abb. 3: Arbeitsauftrag des Arbeitsblattes M5

Der Arbeitsauftrag sieht vor, dass arbeitsteilig gearbeitet werden soll und die Ergebnisse dann, wie weiter oben beschrieben, in schriftlicher Form in die Projektmappen der SchülerInnen übernommen werden sollen. Die Beschreibung des Arbeitsauftrages über das Vorgehen für die Erarbeitung der Aufgaben weist darauf hin, dass bei aller Arbeitsteiligkeit trotzdem jedes einzelne Mitglied der Gruppe für das Gesamtergebnis mitverantwortlich ist. Das bedeutet, dass sich die jeweiligen ‚Experten‘ für die Teilaufgaben im Anschluss an die Erarbeitung über ihre Ergebnisse austauschen müssen und den fehlenden Aufgabenteil ebenfalls auf ihrem Arbeitsblatt M5a schriftlich festhalten sollen. So sieht es der obige Arbeitsauftrag vor. Allerdings setzt sich eine erfolgreiche Umsetzung dieses Vorgehens durch einen weiteren Zusatzhinweis des Arbeitsauftrages selbst außer Kraft: „Kennzeichnet in eurer Projektmappe das Ergebnis *der* Aufgabe, an dem ihr schwerpunktmäßig gearbeitet habt und für das ihr auch persönlich die Verantwortung übernehmt.“ (vgl. Abb. 3 – Hvg. i.O.). In der Konsequenz bedeutet diese Zusatzanweisung für die SchülerInnen, dass sie zwar am Ende der Gruppenarbeit die Lösung beider Teilaufgaben in schriftlicher Form vorliegen haben sollen, jedoch ist für die spätere Bewertung ihrer persönlichen Leistung lediglich der eigene Aufgabenteil relevant, den sie als solchen markiert haben sollen. In der Folge ist davon auszugehen, dass einige SchülerInnen mit Sicherheit dementsprechend ergebnisorientiert vorgehen

werden und sich zunächst einmal nur darauf konzentrieren, den eigenen Aufgabenteil bestmöglich zu bearbeiten, bevor sie sich mit einer Weitergabe der Lösungen an die restlichen Gruppenmitglieder beschäftigen. Ebenso liegt dadurch nicht ein Erhalt der jeweils anderen Teilaufgabenlösung im primären Interesse der SchülerInnen, sodass sich ein dementsprechend vorgesehener Gruppenarbeitsprozess (wie hier bei Vierer-Gruppen) auf die Bearbeitung der Teilaufgaben in Partnerarbeit beschränken wird. Ebenso wird ein Austausch über Lösungen zwischen den SchülerInnen mit Sicherheit nicht in der vom Arbeitsauftrag intendierten interaktiven Form erfolgen, sondern in manchen Fällen wird sicherlich, eventuell auch durch Zeitknappheit bedingt, einfach nur das Ergebnis der anderen Teilaufgabe abgeschrieben. Das bedeutet, ein ausführlicher, aktiver Austausch der Ergebnisse in mündlicher Form wird durch den beschriebenen Zusatzhinweis des Arbeitsauftrages nicht gefördert. Die Aufgabenstellung insgesamt sieht hier allerdings durchaus einen produktiven Austausch zwischen den SchülerInnen vor, innerhalb dessen sich nicht nur die Lösung der Aufgaben gegenseitig präsentiert wird, sondern gleichzeitig auch noch einmal der Lösungsweg und die zugrunde liegenden inhaltlichen Zusammenhänge ausgetauscht werden, worüber hier bereits die später folgende schülerseitige Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse vorbereitet werden könnte, indem eventuell auftretende Nachfragen der Gruppenmitglieder schon vor der Präsentation Ungereimtheiten und schwierige Passagen innerhalb der Teilaufgaben offenkundig werden lassen könnten, welche dann im Vorhinein der Präsentation gemeinsam noch einmal bearbeitet und bereinigt werden könnten. Ein solch engagierter Austausch kann in diesem Fall jedoch nur erfolgreich stattfinden, wenn der Arbeitsauftrag vorsehen würde, dass beide Teilaufgaben bei jedem Gruppenmitglied in eine Bewertung einfließen. In diesem Fall wäre jeder Schülerin und jedem Schüler daran gelegen, möglichst vollständige und korrekte Lösungen der jeweils anderen Teilaufgabe zu erhalten und würde dies von den Gruppenmitgliedern auch erwarten und einfordern sowie aktiv daran mitarbeiten, diese zu kreieren.

Die obige Abbildung des Arbeitsauftrages verdeutlicht zusätzlich noch einmal den weiter oben bereits diskutierten Konflikt in der Zielausrichtung der Aufgabenstellungen, welche in den Materialien M5 sowie M5a auf Schriftlichkeit ausgelegt sind, deren Bearbeitung aber durch die Ankündigungen des Lehrers innerhalb dessen Erläuterung der Arbeitsaufträge in einer Präsentation münden soll, in der die Ergebnisse aus der Gruppenarbeit noch einmal dem ganzen Plenum

mündlich vorgetragen werden sollen. Auch die zweite Teilaufgabenstellung des Arbeitsblattes M5 sieht ganz eindeutig zunächst eine schriftliche Bearbeitung vor, indem die verschiedenen ‚Positionen‘ bezüglich der ‚Auseinandersetzungen über den Agrarhandel in Kernsätzen zusammengestellt‘ werden sollen (vgl. Abb. 3 sowie das Arbeitsblatt M5). Diese ‚Kernsätze‘ sollen dann auf dem Arbeitsblatt M5a unter der jeweils zugehörigen Überschrift (‚Position der Industrieländer‘; ‚Position der G20+‘) notiert werden. Damit wird im Zusammenhang der Bewältigung speziell dieser Teilaufgabe ebenfalls kein Arbeitsvorgehen gefördert, das es den SchülerInnen ermöglicht, zugrundeliegende Zusammenhänge zu erfassen. Denn eine reine Auflistung der ‚Positionen‘ in ‚Kernsätzen‘ beinhaltet zunächst einmal nicht den Einbezug der Hintergründe für die ‚Auseinandersetzungen über den Agrarhandel‘ oder der jeweiligen Gründe für die Vertretung einer bestimmten Position durch die beteiligten Akteure. Eine Erfassung dieser eben genannten Inhalte erfolgt bei der Bearbeitung der zweiten Teilaufgabe mit Sicherheit nur auf freiwilliger Basis einiger SchülerInnen, die sich für dieses Hintergrundwissen aktiv interessieren und bei denen im konkreten Moment der Gruppenarbeitsphase nicht die rein ergebnisorientierte Abarbeitung der Aufgabe, wie es die Gestaltung des Arbeitsmaterials M5/M5a fördert, im Mittelpunkt steht. Solch ein zusätzliches Engagement ist allerdings nicht unbedingt vorauszusetzen, da in den meisten Fällen ein ‚Institutionswissen‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1977a) der Schülerinnen und Schüler überwiegt, was in diesem Fall bedeutet, dass die SchülerInnen für eine gute lehrerseitige Bewertung ihrer Leistung zunächst einmal nur das Arbeitsblatt M5a ordentlich ausfüllen müssen, und zwar so, wie es die Aufgabenstellungen auf den Arbeitsblättern vorsehen. Da nur diese Leistung späterhin als zu bewertendes Kriterium innerhalb der Projektmappe zählen soll, wird hier ein umfassendes Verständnis der Inhalte des Arbeitsmaterials und seiner Texte durch die Gestaltung der Aufgabenstellungen des Materials eingeschränkt.

4.3.4 Mündlich vs. schriftlich erteilte Arbeitsaufträge

Nunmehr soll es darum gehen, die mündlichen Erläuterungen der Arbeitsaufträge durch den Lehrer zu Beginn der Unterrichtsstunde in die Analyse mit einzubeziehen, um festzustellen, in welcher Form diese mit den schriftlich formulierten Arbeitsaufträgen auf den Arbeitsblättern korrespondieren. Im Speziellen wird darauf

zu achten sein, an welchen Stellen Abweichungen, das heißt, Unterschiede in diesen beiden Arten der Aufgabenvermittlung festzustellen sind und in welchem Maße dies für den dann folgenden Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler während der Gruppenarbeit Konsequenzen hat. Es wird zu klären sein, ob in diesem konkreten, exemplarisch untersuchten Fall das Zusammenspiel einer mündlichen und schriftlichen Vermittlung des Arbeitsauftrages die Bearbeitung der Aufgabenstellungen für die SchülerInnen im Sinne einer klaren Verständlichkeit begünstigt oder, ob und inwiefern sich dieses Zusammenspiel eher als hinderlich erweist. Dazu wird im Folgenden das Transkript Nummer zwei (im Speziellen die PF 1-191) in den Blick genommen. Dabei soll es hier insbesondere darum gehen, diejenigen Passagen des Diskurses zu betrachten, die in relevantem Zusammenhang mit den schriftlichen Arbeitsaufträgen der M5-Arbeitsmaterialien stehen.

Bezüglich des generellen Aufbaus der lehrerseitigen Ausführungen zum genannten Zeitpunkt vor dem Start der Gruppenarbeitsphase ist zunächst einmal folgendes hervorzuheben: Der Lehrer verortet gleich zu Beginn der Unterrichtsstunde das aktuelle Vorgehen innerhalb der Gesamtunterrichtseinheit, indem er darauf verweist, dass die folgende Erarbeitung unter dem Oberthema der ‚Globalisierung und Nachhaltigkeit‘ stattfindet und die zugehörigen Themen an die Inhalte der zuvor stattgefundenen Unterrichtsstunden anknüpfen (vgl. T2, PF 1-7). Damit stellt er einen Zusammenhang zwischen der vorangegangenen Unterrichtsstunde und dem aktuellen Vorgehen her und erinnert die SchülerInnen damit gleichzeitig daran, den Ursprungszusammenhang der Einzelthemen nicht aus den Augen zu verlieren. Noch weiter gefördert wird dies vom Lehrer, indem er auch noch einmal auf „die Leitfrage für die Unterrichtseinheit“ in Form der Frage: „Wem nützt denn eigentlich der Welthandel?“ verweist (T2, PF 9-12). Zur Beantwortung dieser Frage lässt der Lehrer vor Beginn der Gruppenarbeitsphase „Vermutungen“ von den SchülerInnen „anstellen“ (vgl. hierzu T2, PF 25-71, insb. PF 30-32), welche dann im Folgenden der Themenerarbeitung innerhalb der Gruppen überprüft werden sollen. Eine Analyse der Kommunikation zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen innerhalb der Passage, in der es für die SchülerInnen darum geht, ‚Vermutungen‘ zu der oben genannten Frage ‚anzustellen‘, soll hier nicht im Fokus stehen, da es, wie oben bereits beschrieben, im Zusammenhang dieser Arbeit primär um die Vermittlung der konkreten Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit durch den Lehrer gehen soll. Festgehalten werden kann bezüglich der erwähnten Passage allerdings, dass der

Lehrer durch diesen Einschub des schülerseitigen ‚Anstellens von Vermutungen‘ darüber, ‚wem der Welthandel nützt‘, die SchülerInnen vor Beginn der Gruppenarbeiten noch einmal für das Interesse an den folgenden Arbeitsaufträgen und die Relevanz dessen im Gesamtzusammenhang des Themas ‚Globalisierung und Nachhaltigkeit‘ sensibilisieren möchte. Damit begründet und rechtfertigt er gleichzeitig sein geplantes Vorgehen für die vorliegenden Unterrichtsstunden gegenüber den SchülerInnen.

In welcher Form werden nun die Arbeitsmaterialien und die zugehörigen Aufgabenstellungen durch den Lehrer mündlich angekündigt, erläutert und konkretisiert? Zur Beantwortung dieser Frage müssen die folgenden Sequenzen im Transkript Nummer zwei zur Analyse herangezogen werden: PF 9-25; 95-129; 166-186.

Zunächst einmal beginnt der Lehrer, indem er herausstellt, dass es für die Gruppenarbeit zwei verschiedene Unterthemen zur Auswahl geben wird, von denen sich die Gruppen dann jeweils eines zur Bearbeitung aussuchen können (vgl. T2, PF 12-14). Daran anschließend stellt der Lehrer die Inhalte dieser beiden Arbeitsthemen in seinen eigenen Worten vor:

(B22)

[14]

.. 13 [00:44.1]
Lehrer [v] Informationen erarbeiten. Die eine Gruppe erarbeitet

[15]

.. 14 [00:49.4]
Lehrer [v] Informationen zur/ äh einfach zum Welthandel an sich, also,

[16]

.. 15 [00:51.7]
Lehrer [v] was es so für Zahlen gibt, ja? Was... Wieviel wird denn

[17]

.. 16 [00:53.1] 17 [00:54.8]
Lehrer [v] eigentlich gehandelt? Und wer handelt da wieviel? Wer

[18]

.. 18 [00:56.4]
Lehrer [v] exportiert, wer importiert? Und die andere Gruppe — und da

[19]

..
Lehrer [v] hat Karo ja gestern schon mal nach gefragt — "Was ist

[20]

.. 19 [01:00.5] 20 [01:01.2]
Lehrer [v] eigentlich die "[WTO]"? Da hab ich gesagt: "Das ist die
[k] *[World Trade Organization.*

[21]

.. 21 [01:04.4]
Lehrer [v] Welthandelsorganisation.", ja? Die andere Gruppe, die ähm holt

[22]

.. 22 [01:09.7]
Lehrer [v] sich Informationen zur Welthandelsorganisation "WTO". Und

[23]

..
Lehrer [v] diese Gruppen — jedenfalls Ausgewählte davon —

[24]

.. 23 [01:16.7]
Lehrer [v] präsentieren am Ende ihre Ergebnisse hier vorne. Das ist das,

[25]

.. 24 [01:18.0]25 [01:18.626 [01:19.527 [01:19.9]
Lehrer [v] was ich vorhab. Okay? So! Jetzt mal ganz kurz, nach
Tom [v] Ja.
Mehrere SuS [v] Ja.

In diesem Abschnitt wird eines ganz deutlich: Schon in der Erläuterung der Arbeitsaufträge durch den Lehrer findet eine Reduktion der Durchschaubarkeit der

Inhalte statt, die außerdem durch fehlende Konkretisierung auf sich aufmerksam macht. Während der Erläuterung des Arbeitsauftrages für die Gruppen zum Themengebiet ‚Welthandel‘ (vgl. Anhang, Material M4) nennt der Lehrer zwar einige konkrete Fragen, mit denen sich die SchülerInnen auseinandersetzen werden (vgl. B22, PF 16-18), jedoch werden die Relevanz und die Komplexität der Aufgabenstellungen, wie sie sich schriftlich im Material M4 präsentieren, um einiges reduziert, indem der Lehrer die folgenden Formulierungen nutzt: ‚Informationen einfach zum Welthandel an sich‘ und ‚was es so für Zahlen gibt‘ (vgl. B22, PF 15f.). Diese Formulierungen erwecken den Eindruck, als wolle der Lehrer damit die Komplexität und den Umfang des Arbeitsauftrages gegenüber den SchülerInnen ‚verharmlosen‘ und als einfach zu bearbeitenden Gegenstand attraktiv machen.

In welcher Art wird nun der Arbeitsauftrag der Gruppe von Tom, Steffen, Sabine und Annika lehrerseitig präsentiert? Zunächst einmal beginnt der Lehrer, indem er geschickt an eine Frage erinnert, die offensichtlich in der vorangegangenen Stunde von der Schülerin Karo gestellt wurde und zieht daran den Themenkomplex des Arbeitsmaterials M5 auf (vgl. B22, PF 18-22). Indem er die Frage Karos wiederholt, was denn eigentlich die ‚WTO‘ sei und auch noch einmal an seine Antwort erinnert, dass dies die ‚Welthandelsorganisation‘ sei, weckt er bei den SchülerInnen Interesse für den Lerngegenstand. Durch diese Vorgehensweise wird vom Lehrer in Aussicht gestellt, dass mittels der Bearbeitung der Themen des Materials M5 eine seitens der SchülerInnen gestellte, offenbar interessante Frage beantwortet werden kann. Er bezieht also das konkrete Interesse einer Schülerin an der Erklärung des Akronyms ‚WTO‘ in die Erläuterung des Arbeitsthemas mit ein und macht dessen Inhalte damit für die SchülerInnen relevant. Allerdings wird die darauf folgende Handlungsanweisung des Lehrers den Anforderungen der Arbeitsaufträge des Materials M5 nicht gerecht: „Die andere Gruppe, die ähm holt sich Informationen zur Welthandelsorganisation ‚WTO‘.“ (vgl. B22 bzw. T2, PF 21f.). Diese lehrerseitige Formulierung suggeriert ein einfaches Sammeln und Zusammenstellen von ‚Informationen‘, jedoch sind, wie weiter oben bereits beschrieben, mit den Teilaufgaben eins und zwei auf dem Arbeitsmaterial M5 weitaus komplexere Arbeitsschritte verbunden. Die erste Aufgabe erfordert eben nicht nur eine Darstellung der Organisation ‚WTO‘, sondern dazu noch die Erläuterung der ‚Grundgedanken des Freihandels‘ im Zusammenhang mit der WTO. Hinzu kommt, dass insbesondere die Teilaufgabe zwei weit über ‚Informationen zur WTO‘

hinausgeht, indem dort auf Grundlage der Zusammenhänge von ‚Grundgedanken‘ und ‚Prinzipien‘ der WTO verschiedene Positionen zu einem bestimmten Konfliktpunkt zwischen Handelsnationen dargestellt werden sollen. Alles in allem wird die Komplexität und der tatsächliche Umfang der Aufgabenstellungen des Materials M5 hier durch die Äußerungen des Lehrers auf ein Mindestmaß reduziert und die tatsächlich erforderlichen Handlungsschritte bei der Bearbeitung der Aufgaben können sich den SchülerInnen erst beim eigenen Lesen des Materials erschließen. Erneut bekräftigt wird dieser Eindruck an späterer Stelle der Aufnahmen: Hier ruft der Lehrer nochmals seine Vorstellungen über den Ablauf der Gruppenarbeitsphase sowie die Aufteilung der Gruppen zu den zwei verschiedenen Themengebieten in Erinnerung. Dabei vermittelt er nochmals die beiden Arbeitsaufträge aus M4 und M5 in sehr knapper Form in eigenen Worten:

(B23)

[103]

	147 [05:41.7]	148 [05:42.4]
Lehrer [v]	Und dann... ((1,2s)) Könnt ihr gleich einteilen. Dann	
Lehrer [k]		
Mehrere SuS [k]	<i>untereinander)).</i>	
[k]	<i>((Die</i>	

[104]

	150 [05:46.1]
Lehrer [v]	habt ihr die Möglichkeit, zu wählen. Entweder ihr macht was zur
[k]	<i>SchülerInnen sind wieder aufmerksam)).</i>

[105]

	151 [05:48.6]
Lehrer [v]	WTO, wie ich vorhin schon gesagt hab. • • Oder ihr guckt mal

[106]

	152 [05:51.3]
Lehrer [v]	son bisschen: Wieviel wird überhaupt gehandelt? Wer handelt

[107]

	153 [05:52.1]	154 [05:54.3]
Lehrer [v]	da? • • • Importe, Exporte weltweit. Das is quasi eure Wahl, die	

[108]

	..	155 [05:56.0]	
Lehrer [v]			ihr habt. Aber da müsst ihr euch als Gruppe für entscheiden, für

[109]

	..	156 [05:59.1]	157 [06:00.1]	158 [06:01.2]
Lehrer [v]		eins der beiden.		Nee,
Lehrer [k]				((Zu
Lara [v]		<i>f</i> fragend.		
Lara [k]		[Also als große Gruppe.]		
Annika [v]		((Zum Lehrer)).		
Annika [k]			<i>flaut</i>	
				[Da kriegen wir dazu n Zettel]?
				((Nach vorne zum Lehrer)).

In Bezug auf die zuvor analysierten Arbeitsanweisungen des Lehrers stechen in dieser späteren Passage erneut Formulierungen hervor, wie zum Beispiel: ‚ihr macht was zur WTO‘ und ‚ihr guckt mal son bisschen‘ (vgl. B23). Diese Art der Vermittlung von Handlungsanweisungen als mündliche Beschreibung der schriftlichen Arbeitsaufträge des Materials stellt sich in hohem Maße undeutlich und vage dar. Vor allem scheint der Lehrer davon auszugehen, dass die SchülerInnen auf Basis dieser Informationen dazu in der Lage sind, sich für eines der beiden Arbeitsthemen zu entscheiden. Als Anhaltspunkte über den Inhalt des jeweiligen Themas werden vom Lehrer allerdings nur Fragmente schlagwortartig und beispielhaft in den Raum geworfen, wie zum Beispiel der Begriff ‚WTO‘ und ‚mal son bisschen gucken, wer mit wem und wieviel handelt‘ (vgl. B23). Nicht verwundern tun dementsprechend in der Folge die Nachfragen Annikas: „Da kriegen wir dazu n Zettel?“; „Kriegen wir dafür Zettel?“ (T2, PF 109f.). Offensichtlich ist Annika allein durch die lehrerseitigen Erläuterungen das Ganze noch nicht klar geworden und sie möchte wissen, ob sie die Inhalte selbst recherchieren soll oder, ob es dazu Material gibt, in dem das Vorgehen unter Umständen noch einmal näher beschrieben wird und auf dessen Basis eine Entscheidung für die Auswahl eines der beiden Themen besser getroffen werden kann.

In diesem Zusammenhang wird abermals eines ganz deutlich: Die SchülerInnen geben sich mit den unklaren Erläuterungen des Lehrers nicht zufrieden. Sie wollen mehr und vor allem Genaueres an Informationen zum Ablauf der Unterrichtsstunden

erhalten. Annika fragt weiter nach: „Und dann solln wir den anderen erzählen, was wir da gelesen haben?“ (T2, PF 111f.). Hier wird sichtbar, dass Annikas Verständnis des Arbeitsauftrages darin besteht, dass sie zusammen mit ihrer Gruppe etwas zu lesen hat, was sie dann im Anschluss als ‚Experten‘ für diesen Text ‚den anderen erzählen‘ sollen. Zu diesem Zeitpunkt wäre es wichtig gewesen, darauf hinzuweisen, dass die Arbeitsblätter selbst über weitere, fest formulierte Aufgabestellungen verfügen, die es zunächst zu bearbeiten gilt und, dass deren Lösungen dann im Plenum präsentiert werden sollen und nicht etwa, wie in Annikas Verständnis, eine bloße Textzusammenfassung gegenüber denjenigen vorgestellt werden soll, die das jeweils andere Material bearbeitet haben. Indem nun Lara ihrerseits daran anschließend noch einmal nachfragt: „Sollen wir die ganzen eineinhalb Stunden oder nur kurz?“ (T2, PF 114), wird nochmals deutlich, dass Klarheit über die konkrete Vorgehensweise für die Unterrichtsstunde hier für die SchülerInnen noch nicht zufriedenstellend vorherrscht. Den SchülerInnen liegen zu diesem Zeitpunkt weder die Arbeitsmaterialien als Orientierung und gemeinsame Bezugsgröße vor, noch hat der Lehrer die Spezifika der Präsentation, wie er sie sich in ihrem Ablauf vorstellt, vermittelt. Das bedeutet, die SchülerInnen sind zum vorliegenden Zeitpunkt auch über die Dauer der zu haltenden Präsentation nicht informiert. Dies ist jedoch eine wesentliche Information, die es für die SchülerInnen zu berücksichtigen gilt, wenn sie die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit in die Form eines mündlichen Vortrags bringen sollen. Aus diesem Grund fragt Lara nach, da sie sich offensichtlich hier bereits damit beschäftigt, welcher Umfang an thematischem Inhalt für eine bestimmte zur Verfügung stehende Zeit erarbeitet werden soll. In der Konsequenz bedeutet dies, dass hier unter anderem die Schülerinnen Annika und Lara ihr institutionenspezifisches Vorwissen bemühen und vom Lehrer deutliche Handlungsanweisungen einfordern, denn den Schülerinnen und Schülern ist durchaus bewusst, dass bei aller Vagheit und Unverbindlichkeit in den Erläuterungen des Lehrers die am Ende als Ziel dargestellte Präsentation und auch die auszufüllenden Arbeitsblätter für die Projektmappe schließlich die für eine Bewertung relevanten Leistungen darstellen. Dementsprechend möchten die SchülerInnen, die in dieser Hinsicht offensichtlich motiviert an die Gruppenarbeit herangehen, möglichst genaue Informationen über die zu erfüllenden Kriterien erhalten.

Die Ungeduld der SchülerInnen, konkretes Material zu erhalten, auf Grundlage dessen sie sich endlich für eines der beiden Themen entscheiden können, wird in

einer weiteren schülerseitigen Nachfrage im Anschluss an die Nachfragen Annikas und Laras deutlich: „Kriegen wir jetzt jeder son Zettel?“ (T2, PF 122). Durch dieses erneute schülerseitige Nachhaken bezüglich der Bereitstellung des Materials, über das sich die SchülerInnen schließlich einen konkreten Überblick über die zur Verfügung stehenden Themen und Aufgabenstellungen verschaffen können, wird deutlich, dass die SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt endlich mit dem Arbeitsprozess beginnen möchten und sich explizit mit den vom Lehrer angekündigten Themen auseinandersetzen wollen. Dafür fordern sie über ihre direkten Nachfragen ein entsprechendes Fortschreiten im Unterrichtsgeschehen von Seiten des Lehrers ein.

Es ergibt sich die Frage, inwieweit die Diskrepanz zwischen den knapp und simpel formulierten Arbeitsaufträgen des Lehrers und den in Umfang und Komplexität höher ausfallenden Inhalten der Arbeitsmaterialien die Motivation der SchülerInnen nach Durchlesen des später konkret vorliegenden Materials bremsst oder fördert. Eindeutig zu beantworten wäre diese Frage natürlich nur über die Durchführung von retrospektiven Interviews unmittelbar im Anschluss an die Unterrichtsstunde, um die tatsächlichen Reaktionen der SchülerInnen erfassen zu können. Jedoch lassen sich Vermutungen darüber anstellen, inwieweit sowohl eine Förderung als auch ein Bremsen der Motivation durch das beschriebene Zusammenspiel mündlicher und schriftlicher Aufgabenerläuterung stattfinden kann:

Durch die lehrerseitigen Handlungsanweisungen werden die SchülerInnen auf der einen Seite mit der Erwartung an einfach zu bearbeitende Gegenstände auf das Material ‚losgelassen‘. Das bedeutet, im Moment der Erkenntnis über die reale Komplexität der Aufgaben nach dem Durchlesen des vorliegenden Materials kann sich eine ablehnende Haltung gegenüber einer Bearbeitung der Aufgaben einstellen, da sich diese als unerwartet schwierig darstellen. Zum anderen kann die Verarbeitung der relativ verharmlosenden lehrerseitigen mündlichen Erläuterungen der Aufgabenstellungen bei einigen SchülerInnen dazu führen, dass sie die Komplexität der Aufgaben des Materials unterschätzen und nicht als solche wahrnehmen und sie sich in der Folge, die Ausführungen des Lehrers als Bezugsgröße im Hinterkopf habend, auf eine oberflächliche Bearbeitung der Themen im Sinne eines lehrerseitig so formulierten ‚Informationenholens‘ (vgl. T2, PF 21f.) ohne inhaltliche Einordnung und Vernetzung in den Gesamtzusammenhang beschränken.

Wie schon erwähnt, können über ein tatsächliches Auftreten dieser Auswirkungen im Unterricht nur Vermutungen angestellt werden. Bezogen auf die Realität der Unterrichtspraxis innerhalb des vorliegenden Datenmaterials ist anzumerken, dass bei den SchülerInnen der untersuchten Arbeitsgruppen eine solche Bearbeitung des Materials im Mittelpunkt des schülerseitigen Interesses zu stehen scheint, die sich positiv auf die letztendliche Bewertung ihrer Projektmappe auswirkt (dies wurde unter anderem durch die sichtbar gewordene unzureichende Vorbereitung der Gruppe auf einen mündlichen Vortrag der Ergebnisse deutlich). Dementsprechend müssen bei den betreffenden SchülerInnen die Inhalte und die Aufgabenstellungen, wie sie durch das Material vorgegeben werden, vorrangig im Fokus gestanden haben, denn die Arbeitsblätter M4a sowie M5a sind schriftlich auszufüllen und beziehen sich auf diejenigen Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen, die das Material vorgibt. Auf eine diesbezügliche Feststellung, dass sich auch innerhalb des Arbeitsmaterials Ungereimtheiten ausmachen lassen, indem sich die auszufüllenden Arbeitsblätter M4a sowie M5a nicht vollständig in einem begrifflich durchschaubaren Einklang mit den zugrundeliegenden Texten und Aufgabenstellungen im Sinne einer maximal möglichen Informations- und Inhaltserarbeitung befinden, wurde bereits weiter oben, unter anderem unter Punkt 4.3.1 sowie 4.3.2, näher eingegangen.

In den Partiturflächen 22-24 (T2) erfolgte vom Lehrer bereits der ganz wesentliche Hinweis für alle SchülerInnen, dass ‚Ausgewählte aus den Gruppen am Ende ihre Ergebnisse vorne präsentieren sollen‘. Damit legt der Lehrer hier eigentlich das Ziel der Unterrichtsstunde und das Ziel der Aufgabebearbeitung eindeutig fest. Die Ergebnisse des Arbeitsprozesses sollen vor der Klasse präsentiert werden, wodurch ein Übergang zwischen den Sozialformen (Gruppenarbeit und Präsentation) und auch ein Wechsel vom Medium der Schriftlichkeit hin zum Medium der Mündlichkeit vollzogen werden muss. Genau in diesem Zusammenhang manifestieren sich ganz deutlich die Herausforderungen an die Schülerinnen und Schüler, was die Gesamtbewältigung der Arbeitsaufträge anbelangt. In der unter Punkt 4.2 erfolgten Betrachtung des Arbeitsprozesses innerhalb der Gruppe von Tom, Steffen, Sabine und Annika wurde dieser Aspekt bereits eingehend in den Blick genommen.

4.3.5 Konflikte in der Zielausrichtung – schriftlich vs. mündlich festzuhaltende Arbeitsergebnisse bei einem Übergang zwischen verschiedenen Sozialformen

Die Schülerinnen und Schüler des vorliegenden Unterrichts müssen die Texte des Arbeitsmaterials und deren Inhalte in mehreren Schritten bearbeiten. Zunächst steht für sie das Ziel im Fokus, die Lösung ihrer Teilaufgaben bestmöglich schriftlich auf den Arbeitsblättern M4a beziehungsweise M5a für ihre später zu bewertenden Projektmappen festzuhalten. Sodann muss die Gruppe um Annika und Sabine dieses Arbeitsergebnis schriftlich noch einmal transformieren, um es für eine Präsentation vor der Klasse in angemessener Form auf eine OHP-Folie zu bringen. In einem weiteren Schritt müssen die Gruppenmitglieder dann aus ihrem schriftlich erarbeiteten Wissen einen mündlichen Vortrag entwickeln. Auf die Komplexität und mögliche Schwierigkeiten dieser Transformationsprozesse wurde zuvor schon mehrfach hingewiesen. Wie die Gruppe um Annika und Sabine, besonders im Zusammenhang der ersten Teilaufgabe ihres Materials M5, diese Herausforderungen in der Realität der stattfindenden Gruppenarbeitsphase meistert und in welcher Form die Gruppe die an sie gestellten Anforderungen im Arbeitsprozess umsetzt, wurde unter Punkt 4.2 eingehend thematisiert. An dieser Stelle sei zunächst noch einmal auf den Befund hingewiesen, dass das Ziel der Arbeitsmaterialien M4 und M5, nämlich ein schriftliches Arbeitsergebnis, eindeutig mit dem Ziel des Lehrers für die Unterrichtsstunde in Form einer mündlichen Präsentation der Ergebnisse vor dem Plenum konfligiert und damit eine doppelte Fokussierung der SchülerInnen während des Arbeitsprozesses erforderlich wird. Dies stellt sich als Aufgabe für eine einzige Doppelstunde als äußerst anspruchsvoll dar. Es ist davon auszugehen, dass bestimmte Anteile des Wissens in diesem Prozess vorrangig behandelt werden, wohingegen andere Anteile eher außer Acht gelassen werden, um den doppelten Anforderungen und einem Übergang von der Gruppenarbeit hinein in die Vortragssituation einer Präsentation vor dem Plenum gerecht zu werden.

In diesem Zusammenhang erscheint auch die abschließende Äußerung des Lehrers vor Beginn der Arbeitsphase innerhalb der Gruppen als charakteristisch für die bisher herausgearbeiteten kommunikativen und organisatorischen Ungereimtheiten innerhalb des Diskurses. Diese konstituieren sich in einer Formulierung des Lehrers, die vermuten lässt, dass dieser selbst persönlich auf das Ergebnis der Gruppenarbeit gespannt zu sein scheint und sich über die Effektivität des geplanten Vorgehens und

die Nutzbarkeit der Materialien im Vorfeld der Unterrichtsstunde selbst noch kein abschließendes Urteil gebildet hat:

(B24)

[184]

	..	276 [12:28.8]	277 [12:30.6278 [12:31.0]
Lehrer [v]		((1,8s))	Okay. [Wenn ihr Fragen
Lehrer [k]		<i>nickend zu Tom)). ((Wartet, in die Klasse schauend, ab)).</i>	

[185]

	..	279 [12:33.2]
Lehrer [v]		habt: Ich steh euch jederzeit zur Verfügung]. Dann legt mal los!

[186]

	280 [12:34.0]	281 [12:36.0]
Lehrer [v]	Wollen wir mal gucken, • ob ihr damit zurechtkommt.	
[k]	<i>((Beginn der</i>	

Speziell über die Äußerung des Lehrers in der Partiturfläche 186 klingt an, dass dieser schon davon auszugehen scheint, dass bei der Erarbeitung der Inhalte Schwierigkeiten und Stolpersteine auftauchen werden. Das bedeutet, er schätzt die Materialien von vorn herein nicht unbedingt als geeignet für seine Klasse ein. Dies muss bei den SchülerInnen den Eindruck hinterlassen, dass die gesamte Planung der Unterrichtsstunden und somit auch die Gruppenarbeit eigentlich nur eine Art Test ist, um herauszufinden, ob das Material sich als zielführend für die Unterrichtseinheit erweist. Damit weist er seinen SchülerInnen hier die Rolle von Versuchskaninchen zu, deren Kompetenzen für die Erarbeitung bestimmter Inhalte erst noch erprobt werden müssen. Allerdings präsentieren sich die SchülerInnen während beider Unterrichtsstunden als sehr motiviert und auch in der Lage, Informationen und neues Wissen gut zu erarbeiten. Durch die Beschaffenheit der Materialien im Zusammenspiel mit den Äußerungen und Handlungsanweisungen des Lehrers während sowohl der Gruppenarbeitsphase als auch während der anschließenden Präsentation werden die SchülerInnen hier jedoch in einem Wissenszuwachs und einer Wissensvernetzung fremdgesteuert gebremst und trotz hoher Eigenmotivation

der Möglichkeit einer selbständigen, bestmöglichen Entfaltung ihrer vorhandenen Kompetenzen beraubt.

4.4 Das Unterrichtsfach Geschichte – die Gruppenarbeit

Um zu untersuchen, wie sich im Vergleich zu den bisherigen Beobachtungen ein Arbeitsprozess im Unterrichtsfach Geschichte gestaltet, werden auch hierzu eine Gruppenarbeitsphase ausgewählter Schülerinnen im Mittelpunkt stehen sowie deren anschließende mündliche Präsentation der Arbeitsergebnisse vor dem Klassenplenum. Zur Vergegenwärtigung des Unterrichtsthemas, der Arbeitsmaterialien und Arbeitsaufträge für die schülerseitige Bearbeitung im Geschichtsunterricht sei noch einmal auf die Ausführungen unter Punkt 2.3 „Das Datenkorpus“ verwiesen.

4.4.1 Der Einstieg in die Gruppenarbeit der Schülerinnen Marta und Marina – Herausarbeiten des zentralen Themas eines Textabschnittes

Die zu analysierende Gruppenarbeitsphase des Geschichtsunterrichtes der Schülerinnen Marta und Marina beginnt in T3, PF 10. Nach einer kurzen Organisationsphase werden sich die beiden Schülerinnen über den Umfang ihres zu analysierenden Textabschnittes klar. Marina scheint entsetzt zu sein über die Länge des zu lesenden Absatzes: „Hat sie völlig den Verstand verloren? Guck mal!“ (T3, PF 11f.). Sie zeigt dazu noch auf den betreffenden Absatz der Rede. Marta erwidert: „Das Ganze.“ (PF 12f.). Marina ist hier offenbar schon im Ansatz verunsichert ob des Umfangs der zu leistenden Arbeit. Erklärbar wird die entrüstete Reaktion Marinas, wenn man sich die Länge des vierten Abschnittes der Rede im Vergleich zu den übrigen drei Absätzen des Textes ansieht. Natürlich ist es für Marina erst einmal nicht ersichtlich, warum ausgerechnet sie und ihre Partnerin den längsten Abschnitt ganz alleine bearbeiten sollen, während die anderen Gruppen kürzere Absätze zugeteilt bekommen haben. Dass die Komplexität eines bestimmten Abschnittes der Rede nicht unbedingt mit dessen Textumfang zusammenhängt, ist den Schülerinnen hier nicht bewusst, für sie zählt in dem Moment nur die Menge an Text, die sie zu bewältigen haben werden. Hier wird offenbar, dass Marina der Gesamtzusammenhang der Rede nicht bewusst sein kann. Die zweite Aufgabe des Arbeitsblattes Nummer zwei (s. Anhang, Arbeitsmaterialien Geschichtsunterricht)

umfasste das Lesen der kompletten Rede in Einzelarbeit. Vorausgesetzt, ein aufmerksames Lesen des gesamten Textes ist seitens Marina erfolgt, muss ihr der Inhalt der einzelnen Abschnitte einigermaßen präsent sein, sodass sie eine Bewertung über die Zuteilung der Abschnitte vornehmen könnte, die sich auf die inhaltliche Komplexität ihres Absatzes bezieht. Da Marina aber bei ihrer Einschätzung auf der Ebene des Textumfangs bleibt, ist davon auszugehen, dass sie sich im Vorhinein der Einzelarbeit nicht gründlich mit der Rede als Textquelle und Grundlage für die folgende Bearbeitung auseinandergesetzt haben kann. Dies ist als Voraussetzung für den Start in die Gruppenarbeit und eine folgende genauere Betrachtung einzelner Textpassagen der Rede nicht ideal und muss Folgen für den Prozess und die Ergebnisse der Erarbeitung in der Gruppenarbeit haben. Als größte Herausforderung steht hierbei natürlich der fehlende Überblick über eine Einordnung des zu analysierenden Abschnittes in den Gesamtzusammenhang im Vordergrund. Ein arbeitsteiliges Vorgehen im Unterricht ist nur dann erfolgversprechend, wenn die Schülerinnen und Schüler im Vorhinein einer Aufteilung über den Gesamtzusammenhang im Bilde sind und sich von dieser Basis aus mit Einzelaspekten auseinandersetzen können. Anderenfalls ist die Gefahr groß, dass die Konzentration zu sehr auf die zugeteilte Aufgabe gerichtet wird, sodass beispielsweise auch Verständnisschwierigkeiten nicht selbständig aus dem Weg geräumt werden können, da die Zuhilfenahme des Gesamtzusammenhangs, in diesem Fall der komplette Text der Rede, gar nicht in den Arbeitsprozess mit einbezogen wird. Es wird zu beobachten sein, inwieweit sich Marina und Marta in ihrem vierten Teilabschnitt der Rede zurechtfinden und wie sie die an sie gestellten Aufgaben zu lösen versuchen.

Marta geht auf die entrüstete Reaktion Marinas nicht weiter ein. Sie möchte anfangen: „Warte mal. Lass ma jetzt.“ (T3, PF 14) und beginnt die Arbeitsphase innerhalb ihrer Partnerarbeit mit Marina, indem sie die Aufgabe zwei für die Gruppenarbeit (s. Arbeitsblatt 2) laut in einer Frage formuliert: „Was ist das zentrale Thema dieses Abschnitts?“ (T3, PF 15f.). Marta geht hier sogleich zu einem Hauptteil der Aufgabenstellungen über, der Formulierung des zentralen Themas ihres Textabschnittes. Die Aufgabe eins der Aufgabenstellungen für die Gruppenarbeit, das Markieren von fünf Schlüsselbegriffen ihres Abschnittes vier, wird übergangen.

Marta extrahiert zunächst auch nur den ersten Teil der Aufgabe zwei, die Überlegung, was das zentrale Thema des Absatzes sei. Dies soll laut

Aufgabenstellung weiter dazu hinführen, eine Überschrift zu dem entsprechenden Absatz formulieren zu können. Marta setzt nun erst einmal beim Herausfiltern des zentralen Themas an, was die Grundlage für Schritt zwei dieser Aufgabenstellung bildet. Sie beginnt, ihren Eindruck über den Inhalt des vierten Abschnittes der Rede wiederzugeben. Dies erfolgt durch eine Art Zusammenfassung der Textaussage, die laut Marta in diesem Abschnitt enthalten ist und die der Redetext an dieser Stelle zum Ausdruck bringen soll:

(B25)

[16]

	40 [01:55.7]	41 [01:57.3]
Marina [k]		
Marta [v]	Abschnitts? Das zentrale Thema ist einfach die/	
Marta [k]	<i>den Rumpf wieder in die aufrechte Position)). ((Hebt den linken Arm und bewegt ihn hinter dem Kopf)).</i>	
[k]		

[17]

	42 [01:57.5]	43 [01:58.7]	44 [02:00.3]
Marina [k]	<i>((Schaut konzentriert in die Aufgabenblätter, 16s)).</i>		
Marta [v]	der Zusammenhalt und alle anderen sind scheiße. Und wenn wir		
Marta [k]	<i>((Stützt den linken Ellenbogen auf dem Tisch ab, gestikuliert mit der Hand, spricht zur Decke hin)).</i>		

[18]

	45 [02:01.4]	46 [02:04.047 [02:05.0]	48 [02:05.6]
Marta [v]	arbeiten, ((1.8s)) sind wir die besten. ((1s)) Mit seiner/ mit seinem Scheiß		
Marta [k]	<i>((Gestikuliert leicht mit der linken Hand -----))</i>		

[19]

	49 [02:06.5]	50 [02:07.3]	51 [02:08.4]	52 [02:09.7]
Marta [v]	<i>fl.eise.</i>			
Marta [k]	[egoismus]. von wegen ja • ich überzeug die Leute.			
Marta [k]	<i>-----)). ((Nimmt einen Ring vom Finger)).</i>			

[20]

	53 [02:10.0]	54 [02:10.9]	55 [02:11.3]
Marta [v]	<i>[Gedehnt</i>		
Marta [k]	• • [Dann] • geht das		
[k]	<i>((Legt den Ring zunächst vor sich auf die Unterlagen und gleich danach hinter die Unterlagen, auf den oberen Teil (Klacken des Rings)).</i>		

[21]

	56	57 [02:13.058 [02:13.759 [02:14.2]
Marina [v]		^{17händerlich} • Ähm • • [das zentrale Thema]...
Marina [de]		
Marina [k]		((Kaut auf den Fingern der linken Hand)). ((Zeigt
Marta [v]	schon	(seinen Weg).
Marta [k]	<i>des Tisches. Führt die linke Hand zum Gesicht).</i>	<i>((Spielt mit den Haaren. Schaut zu den Schülern</i>
[k]	<i>((Leises Klacken)).</i>	

Deutlich wird, dass Marta hier folglich schon eine Bewertung, eine eigene Reflexion des vierten Absatzes vorgenommen hat. Sie paraphrasiert oder zitiert hier nicht einzelne Textteile, sondern gibt ihren Eindruck über das zentrale Thema des Abschnittes in eigenen Worten wieder. Allerdings stellt sich ihr Lösungsversuch tatsächlich eher als eine emotionale Bewertung des Inhalts dar, nicht aber als eine neutrale Inhaltsdarstellung, wie es die Aufgabe des Arbeitsblattes vorsieht. Diese vergibt den Auftrag, sich an die Quelle zu halten, also textnah das zentrale Thema des Abschnittes zu extrahieren. Marta begibt sich hier in die Richtung einer persönlichen Bewertung des Inhaltes der Textgrundlage. Dies ist an dieser Stelle aber nicht gefordert. Möglicherweise ist Marta hier noch geleitet von einem Teil der Aufgaben aus der Einzelarbeit, in dem es darum ging, Erwartungen an den Text auszudrücken und darzustellen, was aus Schülersicht von Hitler mit dieser Rede zum Ausdruck gebracht werden sollte. Diese Interpretation der Aufgabe durch Marta wird besonders im zweiten Teil ihrer Ausführungen in (B25) deutlich (vgl. Formulierungen wie „mit seinem Scheißegoismus“, „von wegen ja“). Der Lösungsversuch einer Formulierung des zentralen Themas des Abschnittes erfolgt hier von Marta bereits in den ersten beiden Sätzen aus (B25): „Das zentrale Thema ist einfach die/ der Zusammenhalt und alle anderen sind scheiße. Und wenn wir arbeiten, sind wir die besten.“ (T3, PF 16-18).

An dieser Stelle ist es wichtig, festzuhalten, dass Marta zu diesem Zeitpunkt bereits eine Lösung der Aufgabe liefert, die als solche auch durch die beiden Schülerinnen (schriftlich) als ein erstes Ergebnis festgehalten werden könnte.

Dies erfolgt an dieser Stelle jedoch nicht. Martas Partnerin Marina bestätigt sie nicht in ihrem Lösungsvorschlag, sondern beginnt nun ihrerseits mit einem Lösungsversuch und der Darstellung ihres eigenen Verständnisses des Textabschnittes sowie ihrer Einbindung dieser Erkenntnisse in die Interpretation der

Aufgabenstellung und dem Versuch, eine Lösung für die aktuelle Aufgabenstellung zu finden beziehungsweise den Weg dorthin darzustellen:

(B26)

[21]

	56	57 [02:13.058 [02:13.759 [02:14.2]
Marina [v]		^{↑7önerlich} • Ähm • • [das zentrale Thema]...
Marina [de]		
Marina [k]		((Kaut auf den Fingern der linken Hand)). ((Zeigt
Marta [v]	schon (seinen Weg).	
Marta [k]	des Tisches. Führt die linke Hand zum Gesicht).	((Spielt mit den Haaren. Schaut zu den Schülern
[k]	((Leises Klacken)).	

[22]

	61 [02:17.7]	62 [02:18.1]	63 [02:19.5]	64
Marina [v]	((1,6s)) Понимаешь, он тут много всего говорит. (Он) сначала			
Marina [de]	((1,6s)) Weißt du, er sagt hier Vieles. (Er) sagt zuerst, dass ja/			
Marina [k]	mit dem kleinen Finger der linken Hand in den Text)).			
Marta [v]	(Hm̄).			
Marta [k]	rüber, bei denen sich die Lehrerin gerade aufhält)).			

[23]

	65 [02:20.9]	66 [02:22.1]	67 [02:22.9]
Marina [v]	говорит, что да/ говорит, что мы должны быть все <u>вместе</u> . ((Atmet		
Marina [de]	er sagt, dass wir zusammen (unterstrichen) sein müssen. ((Atmet		
Marina [k]	((Gestikuliert mit beiden Händen)).		

[24]

	68 [02:24.3]
Marina [v]	ein)). и он так говорит, как будто это их сейчас
Marina [de]	ein)). Und er sagt es so, als sei es jetzt ihre
Marina [k]	((Gestikuliert mit dem rechten Arm, indem sie den Arm nach vorne bewegt, vom

[25]

	69 [02:26.2]	70 [02:27.5]
Marina [v]	• мнение. • И потом он говорит,	
Marina [de]	• Meinung. • Und dann sagt er,	
Marina [k]	Körper weg, als würde sie mit jemandem vor sich sprechen)).	

[26]

	71 [02:28.972 [02:29.573 [02:30.2]	74 [02:32.2]
Marina [v]	fGedehnt. [что/] • eh deutsche Volk hat sich verändert, они ка бы уже теперь/	
Marina [de]	[dass] sie sind quasi schon jetzt/	

[27]

	75 [02:33.376 [02:34.0]77 [02:34.7]	78 [02:36.0]	79 [02:37.3]
Lehrerin [v]	((Unverständlich)).		
Marina [v]	• ahm ah	((1.1s)) ah	((1.4s)) ((atmet
Marta [v]	Oh, ist das durchsichtig ey.		

[28]

	80 [02:38.7]	81 [02:40.3]	82 [02:41.8]
Marina [v]	ein)) ist nicht mehr das Volk der ((atmet ein)) • (Ehr)losigkeit, der/ der		

[29]

	83 [02:42.6]	84 [02:44.7]	85 [02:45.7]
Marina [v]	Schande, der Selbst- • -zerfleischung der Kleinmütigkeit...		
Marta [v]	((Unverständlich)).	Aber das Ding ist...	

[30]

	86 [02:46.5]	87 [02:48.3*]	88 [02:48.6*89 [02:49.0]
Marina [v]	Он якобы говорит, что сейчас всё намного <u>лучше</u> , что сейчас сё		
Marina [de]	Er sagt quasi, dass jetzt alles viel <u>besser</u> sei, dass jetzt alles so		

[31]

	90 [02:50.4*91 [02:50.6*92 [02:51.0]	93 [02:53.2]	94 [02:54.6]
Marina [v]	так <u>круто</u> .		
Marina [de]	<u>cool</u> sei.		
Marta [v]	((1s)) Ja, wenn es so <u>ist</u> . • Das <u>ist</u> ja noch nicht so. • •		

Einleiten tut Marina ihren Beitrag zögerlich äußernd ebenfalls mit ‚Das zentrale Thema‘ (vgl. B26, PF 21). Nach Abbruch dieses Anfangs und einer anschließenden Pause erfolgt von Marina eine Art Auflistung dessen, was sie aus dem Text an Einzelinformationen zu Bestandteilen der Äußerungen Hitlers gezogen hat. Sie gibt hier also aufzählend noch einmal verschiedene Punkte des vierten Abschnittes der Rede wieder. Hauptaussagen, die Marina identifiziert sind, dass die Menschen in

irgendeiner Form zusammen sein müssen (PF 22f.), darüber hinaus habe sich das deutsche Volk verändert (PF 26) und sei nicht mehr das Volk der Ehrlosigkeit, Schande, Selbstzerfleischung und Kleinmütigkeit (PF 26-29). Dies sind eindeutig aus dem Text der Rede gezogene Passagen, die sie somit teilweise zitiert und paraphrasiert. An dieser Stelle möchte Marta schon einhaken, noch kommt sie mit einer Turnübernahme aber nicht zum Zuge. Bezogen auf ein erfolgreiches Lösen der an sie gestellten Aufgabe scheint Marta nicht mit den Ausführungen Marinas zufrieden zu sein. Marina setzt sich jedoch nochmals durch und führt ihren Turn fort. Sie paraphrasiert weiter Inhalte der Rede, indem sie festhält, dass Hitler sage, alles sei jetzt viel besser, alles sei jetzt so cool (vgl. PF 30f.). Wichtig festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Marina zuvor innerhalb dieser Ausführungen einen ganz wichtigen Aspekt erkennt, nämlich die manipulative Wirkung der Rede: „Und er sagt es so, als sei es jetzt ihre Meinung.“ (T 3, PF 24f.). Marina ist hier schon bei einer Deutung des Textes im Hinblick auf dessen Wirkung auf die Rezipienten angelangt. Diese Erkenntnis Marinas bezüglich der Intention und Absichten, welche mit der Rede verfolgt wurden, spielt im späteren Verlauf für die Bearbeitung und Lösung anschließender Aufgaben des Arbeitsblattes eine wichtige Rolle (vgl. Teile der Aufgabe drei sowie Aufgabe vier der Gruppenarbeit, Arbeitsblatt 2 für den Geschichtsunterricht). Die Schülerin Marina äußert hier also schon vorgreifend Erkenntnisse über den Text, die in die Lösung folgender Aufgabenstellungen hineingreifen.

4.4.2 Herausforderung ‚Formulieren einer Überschrift‘

Der aufzählende Charakter von Marinas Äußerungen aus (B26) und deren Inhalte zum ‚zentralen Thema‘ überzeugen ihre Partnerin Marta nicht, denn sie hat etwas Wichtiges erkannt: Die Aufgabenstellung beinhaltet den Auftrag, eine geeignete Überschrift für den vierten Abschnitt zu finden, indem die Schülerinnen sich über dessen zentrales Thema einig werden. Marinas Erläuterungen beziehen sich auf „Vieles“, das Hitler sage (vgl. PF 22). Über ‚Vieles‘ im Sinne einer Auflistung einzelner Teile des Textes gelangen die Schülerinnen jedoch nicht zum zentralen Thema des Abschnittes und somit in der Folge nicht zur Formulierung einer Überschrift, wie es die Aufgabenstellung verlangt. Marta erkennt dies. Zunächst hat sie noch einen Einwand, dass die Veränderungen, die Hitler innerhalb der Rede

anspricht, noch nicht stattgefunden haben, sondern ‚erst noch so werden müssen‘ (vgl. PF 31f.). Dies scheint aber nicht Hauptbestandteil ihrer Bedenken zu sein. Ein Versuch, in den Beitrag von Marina einzusteigen, fand schon zuvor statt, nachdem Marina ihre erste Aufzählung über die Anführung verschiedener Textstellen abgeliefert hatte: „Aber das Ding ist...“ (T3, PF 29). Was Marta hier bewegt, wird einen Moment später deutlich. Marta meldet sich und will offenbar die Lehrerin zurate ziehen. Nachdem Marina sich mehrfach bei Marta erkundigen will, was sie denn fragen will und weshalb sie sich meldet (T3, PF 32-35), äußert Marta ihre Bedenken erst einmal gegenüber ihrer Partnerin. Sie lässt sich hier auch nicht von Marina von einer Turnübernahme abbringen, die zuvor noch auf Russisch äußert: „Pfeif drauf!“ (vgl. PF 35). Marta bleibt dabei, dass ihr etwas auf dem Lösungsweg nicht gefällt: „Warte mal, warte mal, warte mal, warte mal.“ (PF 35f.) und äußert dann gegenüber Marina:

(B27)

[36]

	111 [03:13.6] 112 [03:16.2]
Marina [v]	
Marina [de]	
Marta [v]	mal, warte mal]. ((2.6s)) Formuliert eine <u>Überschrift</u> zu dem Abschnitt.

[37]

	113 [03:18.8]	114 [03:20.1]	115 [03:21.9] 116 [03:27.5]	117 [03:28.8]
Marina [v]	••• Давай!	<small>(Gedehnt leise werdend)</small>	((1s)) [Ah].	
Marina [de]	••• Na, dann los!			
Marta [v]			((Atmet ein)). (Es soll)/ soll ja ne	

[38]

	118 [03:30.4] 119 [03:31.1]	120 [03:35.3] 121 [03:35.6]
Marta [v]	<small>(Gedehnt)</small>	Überschrift sein. [Ähm] ((4.2s))
[k]		Der... • Ne, nicht der W/ • <small>((Stimmen im Klassenraum)).</small>

[39]

	122 [03:36.6]	123 [03:37.6]	124 [03:39.3] 125 [03:43.5]	126 [03:44.7]
Marina [v]		• Das deutsche Volk ((4.2s)) wird zu einer Einheit.		
Marta [v]	<small>(Gedehnt zögerlich)</small>	[Werdegang].		•• Hm̄.

[40]

	127 [03:45.5] 128 [03:47.1]	129 [03:48.3] 130 [03:48.6] 131 [03:49.2]
Marina [v]	(Gehört) zu einer Einheit. (Eh). Ah?	
Marta [v]	((1.5s)) Wird ja/ wird ja noch nicht. • Wird ja noch nicht.	

Marta erkennt hier folgenden wichtigen Punkt: Die Aufgabenstellung zwei des Arbeitsblattes (Aufg. 2 der Gruppenarbeit) sieht vor, dass zunächst die Essenz des zu untersuchenden Redeabschnittes extrahiert werden muss, um dann in einem zweiten Schritt diese zu nutzen, um eine passende Überschrift für den Abschnitt zu formulieren. Dies bedeutet wiederum, dass eine Aussage auf den Punkt formuliert werden muss. Hier gelangt der Aufgabenlöser nicht zum Ziel, indem er den Text zusammenfasst und die seiner Meinung nach wichtigen Einzelaspekte aufzählt. Marina leitete zuvor ihren Beitrag ein mit ‚Er sagt hier Vieles‘. ‚Vieles‘ führt eben genau nicht zum Ziel einer Lösung der an die Schülerinnen gestellten Aufgabe. Marta erkennt dies. Indem sie Marina darauf hinweist, wird deutlich, dass sie hier den Überblick über die Aufgabenstellung behält. Sie übernimmt damit an dieser Stelle die Rolle einer Supervision, sozusagen einer Qualitätskontrolle über den Prozess der Aufgabenlösung.

Interessant ist nun, wie Marina ihrerseits reagiert. Sie reagiert auf die Aufgabenstellung ‚Formuliere eine Überschrift‘ und äußert:

(B28)

[39]

	122 [03:36.6]	123 [03:37.6]	124 [03:39.3] 125 [03:43.5]	126 [03:44.7]
Marina [v]	• Das deutsche Volk ((4.2s)) wird zu einer Einheit.			
Marta [v]	<small>(Gedehnt zögerlich)</small> [Werdegang].	• • Hm̄.		

Auffällig ist die lange Pause von 4,2 Sekunden inmitten der Äußerung Marinas. Sie muss hier offensichtlich insgesamt neu planen, ihre vorherigen Äußerungen überdenken und passend verarbeiten, sodass sie der Anforderung einer präzisen Formulierung für eine Überschrift gerecht werden kann. Daran anschließend, nachdem Marta überlegend reagiert: „Hm“ (PF 39), äußert Marina noch einen

Versuch, gleichzeitig mit Marta, die nun einen Kommentar zu der Äußerung von Marina aus (B28) abgeben will. Marina formuliert: „(Gehört) zu einer Einheit.“ (PF 40). Hier nimmt sie eine Korrektur an (B28) vor, indem sie im zweiten Teil ihres Satzes das „wird“ durch ein „gehört“ ersetzt. Wie reagiert nun Marta? Marta möchte immer noch einen bestimmten Punkt deutlich machen, nämlich, dass nach ihrem Verständnis zum Zeitpunkt der Rede ein ‚Werdegang‘ (vgl. T3, PF 39), eine Entwicklung erst angekündigt wird, aber noch nicht stattgefunden hat. Gemäß dem Redetext wird in der Tat von Plänen gesprochen und wie die Menschen in Deutschland auf die Zukunft eingestellt werden sollen. Dies wird unter anderem gleich zu Beginn des vierten Abschnittes der Rede deutlich. Dort heißt es: „Wir wissen, dass wir noch gewaltige Schwierigkeiten zu überwinden haben.“ (vgl. Arbeitsblatt 3 mit dem Text der Rede, dort Zeile 23). Das bedeutet, hier wird eine Entwicklung, eine Veränderung angekündigt, die sich erst vollziehen soll. Auch der weitere Inhalt des Absatzes umfasst inhaltlich die Pläne Hitlers und der Nationalsozialisten, wie die Menschen eingestellt werden sollen, mit welcher Einstellung in die Zukunft gesehen werden soll in Abgrenzung zur Vergangenheit, die Hitler in Anspielung auf die Niederlage im ersten Weltkrieg und den Versailler Vertrag mit Begriffen wie „Schande“ und „Kleinmütigkeit“ besetzt (vgl. den Text der Rede, Zeile 31-35). Marta ist wichtig, dass die Information über den Aspekt einer Entwicklung, die erst noch stattfinden wird und noch nicht abgeschlossen ist, beim Finden des zentralen Themas und der Formulierung einer Überschrift zum Ausdruck kommt. Daher weist sie Marina in PF 40 darauf hin: ‚Wird ja noch nicht.‘. Folgen tut nun ein daran angepasster neuer Lösungsversuch von Marta selbst:

(B29)

[41]

	132 [03:50.3]	133 [03:51.6]	134 [03:52.3135 [03:53.0]	136 [03:54.9137 [03:56.2]
		I Gedeht.		II eise. unsicher.
Marta [v]	• • Warum sagt man nicht [einfach] ähm ((1.4s)) der • • • Um[schwung]?			

Was nun von Seiten Marinas als Reaktion erfolgt, kann man als widersprüchlich bezeichnen. Zum einen bestätigt sie Marta: „Ja. [...] Du hast das gut gesagt.“ (vgl. T3, PF 42f.), um dann direkt im Anschluss aber eine andere Formulierung als Lösungsversuch zu präsentieren, was zunächst einmal als Gegenvorschlag, nicht aber als Konformität mit Martas Lösungsversuch eingeordnet werden muss:

(B30)

[43]

	143 [04:02.5]	144 [04:04.6]	145 [04:06.5]
Marina [v]	• "Die Vereinigung der Arbeiter".		((1.5s))
Marta [v]	••• Ja, aber das ist • ähm...		

[44]

	146 [04:08.0]	147 [04:10.4]	148 [04:13.3]
Marina [v]	Die <u>Vereinigung der Arbeiter</u> zu einem... ((Atmet ein und aus)).		

Marta bleibt ihrer Linie nach wie vor treu und behält weiter den Überblick. Schon direkt nach dem neuen Formulierungsvorschlag Marinas hakt sie ein (vgl. B30, PF 43), um dann im Anschluss an Marinas abgebrochene Äußerung nach einer längeren Planungszeit anzumerken:

(B31)

[45]

	149 [04:14.1]	150 [04:16.1]	151 [04:18.1]	152 [04:19.0]
Marta [v]	((2.5s)) Aber das umfasst das <u>ganze</u> Thema und • dieser... ((2.8s)) Der			

„Aber das umfasst das ganze Thema“: Hier verbleibt Marta erneut dabei, die Aufgabenstellung im Blick zu haben. Es geht weiterhin um das zentrale Thema des zugewiesenen Textabschnittes Nummer vier. Marta sind die Lösungsformulierungen von Marina bisher nicht präzise genug. Für sie ist auch Marinas Vorschlag aus (B30) zu allgemein auf ‚das ganze Thema‘ des Absatzes bezogen. Sie nimmt die Formulierung nicht als passend für ein zentrales Thema und eine Überschrift des Textabschnittes an. Nach einer längeren Pause beginnt Marta eine neue Äußerung

und gleichzeitig einen weiteren Lösungsvorschlag, indem sie einen neuen Begriff einbezieht: „Der Aufruf, der Aufruf zur...“ (vgl. T3, PF 45f.).

Was daraufhin folgt, kann als kooperative Lösungsentwicklung von Marta und Marina beschrieben werden. Marina ergänzt obigen Formulierungsansatz Martas mit: „Zur Vereinigung!“ (T3, PF 46) und fordert dann Marta auf, etwas noch einmal vorzulesen (vgl. PF 46f.). ‚Vorlesen‘ ist hier aus der Originaläußerung Marinas im Russischen übersetzt worden. Da Marta zuvor während ihrer Äußerungen keine Notizen angefertigt hatte, aus denen man ‚vorlesen‘ könnte, handelt es sich hier um eine Formulierung, die ausdrücken soll: ‚Wiederhole noch einmal deine Gedanken.‘ beziehungsweise ‚Formuliere das nochmal.‘. Darauf reagierend äußert Marta: „Der Aufruf zur Arbeitereinheit‘. Oh, keine Ahnung, Mann.“ (T3, PF 47). Marta ersetzt „zur Vereinigung“ durch „zur Arbeitereinheit“. Sie wiederholt also nicht noch einmal wörtlich die Lösung, zu der Marta und Marina zuvor gemeinsam gelangt sind, sondern ersetzt einen Teil der Äußerung und korrigiert somit die Vervollständigung des Satzes, die Marina zuvor vorgenommen hatte. Beide Lösungsversuche, sowohl den kooperativen Versuch der beiden Schülerinnen in Zusammenarbeit als auch Martas soeben beschriebenen angepassten beziehungsweise korrigierten Lösungsversuch, kann man als Ergebnis aus den vorherigen Formulierungsversuchen werten, die Marta und Marina angegangen sind, um sich an das zentrale Thema und eine Überschrift für den vierten Abschnitt der Rede anzunähern. Es finden sich die Begriffe „Aufruf“, „Vereinigung“ und „Arbeitereinheit“ in den Formulierungen wieder. Der Terminus ‚Vereinigung‘, auch im Sinne einer Repräsentation des Konzeptes ‚Einheit‘, fand sich schon zuvor in den Äußerungen Marinas (vgl. B28 und B30; T3, PF 39 sowie T3, PF 43f.). Ergänzt durch den Begriff ‚Aufruf‘ wird nun eine Formulierung erzeugt, aus der deutlich wird, in welcher Form die beiden Schülerinnen welche Inhalte des Textes als zentral beziehungsweise unter Umständen auch laut Aufgabe 1) der Gruppenarbeit als ‚Schlüsselbegriffe‘ aufgenommen haben, um sie für die Lösung der Aufgabe zu verarbeiten. Ein Einblick in die Notizen der Schülerinnen und dementsprechend auch in die Markierungen in ihren Texten ist nicht möglich, da diese nicht als Hintergrunddaten erfasst wurden. Aus den vorangegangenen Äußerungen der Schülerinnen wird jedoch deutlich, dass Marta und Marina bisher herausgearbeitet haben, dass Hitler sich als Redner an eine bestimmte Gruppe von Menschen („Arbeiter“) richtet („Aufruf“), um sie zu etwas zu bewegen („Einheit“/„Vereinigung“).

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass damit erneut eine Lösung vorhanden ist, die grundsätzlich von den beiden Schülerinnen, auch in schriftlicher Form, als solche festgehalten werden könnte. Dieser Zustand war schon zu Beginn des bis hierhin analysierten Diskursverlaufes erreicht (vgl. weiter oben die entsprechenden Ausführungen zu B25; T3, PF 16-21).

Was hindert die beiden Schülerinnen nun daran, mit dieser Lösung zufrieden zu sein und sie als ein Ergebnis festzuhalten? Es beginnt damit, dass Marta direkt an ihre Formulierung „Der Aufruf zur Arbeitereinheit.“ anschließt: „Oh, keine Ahnung, Mann.“ (T3, PF 47). Dies ist ein deutlicher Ausdruck von Unsicherheiten der Schülerin bezüglich feststehender Bezugsgrößen und Anhaltspunkten, an denen festgemacht werden könnte, welche Versuche als richtige Lösung der Aufgabe in Frage kommen. Was in diesem Moment fehlt, ist eine bewertende Instanz, dessen Bestätigung oder Ablehnung eines Lösungsversuches nicht in Frage gestellt wird. Eine Instanz also, die im Sinne einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz einen Lösungsversuch als korrekt bewertet und einschätzt und damit eine Beendigung und einen Abschluss des Sequenzdurchlaufs bezüglich der aktuell laufenden Aufgabenstellung ermöglicht. Marta und Marina befinden sich hier aber aufgrund der schülerzentrierten Arbeitsweise in Gruppen- beziehungsweise Partnerarbeit aktuell auf sich alleine gestellt. Es ist deutlich zu erkennen, dass die jeweilige Arbeitspartnerin und Mitschülerin hier nicht als Instanz anerkannt wird, die eine endgültige Bewertung und Einschätzung vornehmen kann. Marina bestätigt zunächst ihre Mitschülerin Marta in einem ihrer Lösungsversuche:

(B32)

[48]

	162 [04:37.4163 [04:37.8]	164 [04:39.3] 165 [04:41.7]	166 [04:42.9*]
Marina [v]	Да!	• Zur Arbeitereinheit. ((2.4s)) Он постоянно говорит ээм	
Marina [de]	Ja!	Er sagt ständig	ähm

[49]

	167 [04:43.2168 [04:43.8*169 [04:44.1170 [04:44.5*171 [04:44.8]	172 [04:46.2]
Marina [v]	••• "Да! Да! Да!	Вот вы лучше всех!" • Ah der Ver/ ah
Marina [de]	••• "Ja! Ja! Ja!	Aber ihr seid die Besten!"

[50]

	173 [04:47.5]	174 [04:50.3175 [04:51.1]	176 [04:52.1]
Marina [v]	die <u>Vereinigung</u> der <u>Arbeiter</u> zu einer <u>Einheit</u> .		• Der
Marta [v]		• • •	Der Aufruf.

Marta ihrerseits möchte allerdings nicht auf ihren Anteil an der Äußerung verzichten und wirft erneut den Begriff ‚Aufruf‘ ein (vgl. oben PF 50), woraufhin Marina dies auch noch einmal wiederholt: „Der Aufruf“ (T3, PF 50f.). Hier findet ein Suchprozess statt, der eigentlich am Ziel angelangt ist, jedoch wird nicht endgültig abschließend festgestellt: Diese Formulierung ist unsere Lösung! Dies hängt unter anderem auch damit zusammen, dass Marta erneut Bedenken äußert, ob sie hier wirklich auf dem richtigen Weg sind. Die Aufgabenstellung im Blick behaltend erscheinen ihr die Arbeitsergebnisse noch nicht passend für eine erfolgreiche Lösung:

(B33)

[51]

	177 [04:53.1]	178 [04:54.8]	179 [04:55.4]
Marina [v]	Aufruf.		
Marta [v]		Il eise	• • • Aber ich weiß nicht... [(Also ich mein)], weil das <u>alles</u> ein

[52]

	180 [04:57.4]	181 [04:59.0]	182	183 [05:01.6]
Marina [v]	((1.6s))	Так именно вот в этом он рассказывает/...	• • он/	
Marina [de]		Aber er erzählt es doch genau hier in diesem...	• • Er/	
Marta [v]	<u>Aufruf!</u>		Es muss richtig diesen Dings...	

Im weiteren Verlauf ist erneut zu beobachten, dass Marina dabei bleibt, die Lösungsversuche zu illustrieren und Erläuterungen vorzunehmen, um so die bisherigen Lösungsversuche vor sich selbst und ihrer Partnerin plausibel zu machen, während Marta dabei bleibt, die Lösungsansätze als unzureichend anzusehen. Marina beginnt in PF 52 mit „Aber“, was zeigt, dass sie Marta hier überzeugen will, dass die aktuell zur Debatte stehende Lösung richtig ist:

(B34)

[52]

	180 [04:57.4] 181 [04:59.0]	182	183 [05:01.6]
Marina [v]	((1.6s)) Так именно вот в этом он рассказывает/... •• он/		
Marina [de]	Aber er erzählt es doch genau hier in diesem/... •• Er/		
Marta [v]	Aufruf!	Es muss richtig diesen Dings...	

[53]

	184 [05:02.0*] 185 [05:02.7*]	186 [05:03.2*]	187 [05:04.4]	188 [05:05.3]	189
Marina [v]	• вот именно в <u>этом</u> он рассказывает ••• ähm ((1.3s)) dass [die]/ •				[Gedehnt.]
Marina [de]	• genau in diesem hier erzählt er				

[54]

	191 [05:08.5]
Marina [v]	dass es auch gewaltige Schwierigkeiten vorsteht,
Marta [v]	((Gähnt)). (Ich bin heute so) müde. Unglaub

[55]

	192 [05:10.7]	193 [05:13.6]	194 [05:14.3]
Marina [v]	dass wir jetzt zu einer Einheit werden müssen, dass wir schon... ••		
Marta [v]	lich.		

[56]

	195 [05:15.4*]	196 [05:16.3] 197 [05:16.6]	198 [05:18.5]
Marina [v]	Also • damals... • он говорит, что ••	[уже якобы • мы]/ •• dass wir	
Marina [de]	• Er sagt, dass ••	wir quasi schon/	

[57]

	199 [05:20.2]	200 [05:20.8]
Marina [v]	schon auf dem Weg sind, dass wir schon nicht [mehr die (gn)/ die] •	
Marina [de]	• [so	

[58]

	202 [05:23.9]	203 [05:24.8]	204 [05:26.6]	205 [05:27.7*]	206 [05:28.0*]
Marina [v]	[Stimme wird höher.] такие-такие- [сякие] ••• являемся. ((2.3s)) Да, точно, точно!				
Marina [de]	und so] ••• sind. Ja, genau, genau!				

[59]

	207 [05:29.8] 208 [05:30.3*]
Marina [v]	Он/ он/ • • er macht sozusagen einen Schritt nach hinten und zurück.
Marina [de]	Er/ er/

[60]

	209 [05:33.5210 [05:33.7*]	211 [05:35.9]
Marina [v]	• • Он говорит, что "мы якобы уже сделали один шаг [вперёд],	<small>!Stimme wird höher.</small>
Marina [de]	Er sagt: "Wir haben quasi schon einen Schritt nach vorne gemacht,	

[61]

	212 [05:36.3213 [05:36.9214 [05:37.5]	215 [05:38.8]	216 [05:39.3]
Marina [v]	<small>!Gedehnt</small> • • • [что] мы ни такие, ни сякие, н [сякие],	<small>!Stimme wird höher</small>	
Marina [de]	[dass] wir nicht so und nicht so und nicht so sind,		
Marta [v]			Ja, das ist ja die

Gleichzeitig mit dem Beginn der Überzeugungsarbeit von Marina wirft Marta noch einmal ein: „Es muss richtig diesen Dings...“ (PF 52). Es steht zu vermuten, dass Marta hier wieder fehlende Präzision anmerken will. Sie lässt Marina dann aber ihre Ausführungen machen, nur ist offensichtlich, dass sie für sich bei ihrer Meinung bleibt. Eine gewisse Anteilslosigkeit an Marinas Ausführungen wird in den Partiturflächen 54f. deutlich, in denen Marta mitten in die Äußerung Marinas einwirft, dass sie müde sei. Marina ihrerseits ignoriert dies und verbleibt bei ihrem Turn. Bis PF 61 führt Marina inhaltlich noch einmal Aspekte des vierten Abschnittes der Rede an (z.B.: ‚gewaltige Schwierigkeiten stehen bevor‘, ‚zu einer Einheit werden‘, ‚schon auf dem Weg sein‘).

Zu diesem Zeitpunkt wird ganz deutlich, welchen Überblick Marta über die zu lösenden Aufgaben hat. In den PF 61f. schreitet sie wieder ein:

(B35)

[61]

	212 [05:36.3213 [05:36.9214 [05:37.5]	215 [05:38.8]	216 [05:39.3]
Marina [v]	••• [что] мы ни такие, ни сякие, н [сякие],		
Marina [de]	[dass] wir nicht so und nicht so und nicht so sind,		
Marta [v]			Ja, das ist ja die

[62]

	217 [05:39.7*]	218 [05:41.7]	219 [05:42.8]
Marina [v]	но мы должны быть вместе."		
Marina [de]	aber wir müssen zusammen sein."		
Marta [v]	Deutung, aber (wir haben) keine [Überschrift]. ••• Deutung kommt ja		

[63]

	220 [05:45.3]	221 [05:47.0222 [05:52.5]	
Lehrerin [k]			((Geht von hinten auf den Tisch von Marta und
Marta [v]	später, aber ich mein [Überschrift]!		Frau Steinmetz, wir kommen

Der Verwendung des Begriffes ‚Deutung‘ zeigt, dass Marta hier klar unterscheidet zwischen erläuternden, interpretierenden Arbeitsschritten, wie Marina sie vornimmt, und der aktuell anstehenden Aufgabe, eine präzise, auf den Punkt formulierte Überschrift zu finden. Sie verbleibt hier weiterhin in einem aufgaben- und lösungsorientierten Modus mit Fokus auf Erreichen des Ziels der richtigen Lösung der aktuell laufenden Aufgabenstellung.

Marta bringt den Arbeitsschritt, den Marina vollzieht, mit dem Terminus ‚Deutung‘ auf den Punkt. Eine ‚Deutung‘ ist jedoch zu diesem Zeitpunkt nicht Teil der Aufgabenstellung, sondern eine Deutung und damit die ‚Erläuterung der Argumentation Hitlers‘ kommt erst später innerhalb der weiteren Analyse der Rede zum Tragen (vgl. hierzu die Einzelbestandteile der Aufgabenstellungen 3) und 4) der Gruppenarbeit auf dem Arbeitsblatt 2 für das Fach Geschichte). Im Moment soll es darum gehen, ‚zentral‘ eine Überschrift zu formulieren. Lösungsansätze dazu sind, wie bisher in den Analysen aufgezeigt, bereits vorhanden. Es gab bereits mehrere Lösungsversuche, von denen es jedoch keiner geschafft hat, von Marina und vor allem Marta als ausreichend akzeptiert zu werden. Hier wird das schon weiter oben beobachtete Phänomen deutlich, dass bei den betreffenden Schülerinnen ohne eine als ‚Bewertungshoheit‘ anerkannte Instanz ein erfolgreiches Durchlaufen von

Aufgabe-Lösungs-Sequenzen nicht möglich zu sein scheint. Sie können eine positive Bewertung und Einschätzung nicht selbständig in Reflexion der Aufgabenstellungen gegenüber dem Inhalt des Textes vornehmen, wodurch es ihnen unmöglich ist, die laufende Sequenz mit einem erfolgreichen Abschluss zu verlassen und eine Lösung schriftlich als Ergebnis festzuhalten, welches sie als solches erkennen und vor allem anerkennen. Was fehlt den Schülerinnen hier zu diesem Zeitpunkt dementsprechend? Es ist eine Instanz, die eine Bewertung und Einschätzung ihrer Lösungsversuche vornimmt, welche unumstritten anerkannt und zur Kenntnis genommen werden kann. Deshalb reagiert Marta auch entsprechend und holt in PF 63ff. die Lehrerin zu Hilfe.

4.4.3 Interaktion mit der Lehrkraft – gemeinsame Hinführung zu Lösungen?

Klar wird schon jetzt: Die beiden Schülerinnen kommen in ihrem Arbeitsprozess ohne Input von außen zu diesem Zeitpunkt offensichtlich nicht weiter. Es findet hier also eine Unterbrechung des reinen Gruppenarbeitsmodus statt, denn innerhalb dieser Arbeitsform gelangen die Marta und Marina nicht zum Ziel. Diesen Umstand erkennend wird von Marta nun eine Informationsquelle angefordert, die in den Erwartungen der Schülerinnen eine Instanz darstellt, die zum einen bewerten und einschätzen kann und zum anderen auch Funktionen erfüllt beziehungsweise erfüllen soll, wie die des Experten und Wissensvermittlers. Interessant wird sein, wie der Prozess der Aufgabenlösung an dieser Stelle weiter verläuft, nun, da die Lehrkraft als Aktant in die laufende Aufgabe-Lösungs-Sequenz eintritt und die Position L damit innerhalb des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen aktiv präsent wird (vgl. folgend T3, PF 63-90 sowie T3.1, PF 1-40).

Marta ruft die Lehrerin an ihren Tisch mit den Worten: „Frau Steinmetz, wir kommen nicht weiter.“ (T3, PF 63f.). Die Lehrerin erkundigt sich daraufhin, wo es denn hapere. Marina bringt daraufhin die aktuelle Herausforderung mit der Frage ‚Wie finden Sie die Überschrift?‘ zum Ausdruck (vgl. PF 64f.). Anstatt nun erst einmal der Lehrerin die Gelegenheit zu geben, sich mit der Frage der Schülerin auseinanderzusetzen und den aktuell vorliegenden Widerstand zu erfassen, gibt Marina aktiv den Turn an Marta weiter und bittet sie, die Lehrerin auch noch einmal aufzuklären, was sie denn von ihr wollen. Vermutlich erfolgt diese Handlungsweise, da sich ursprünglich Marta gemeldet hatte, um die Lehrerin etwas zu fragen, nun aber Marina die erste Frage an sie stellt und damit Marta kurzzeitig aus dem Spiel

nimmt. Marinas Aufforderung an Marta („Sag du!“, T3, PF 65) erfolgt auf Russisch. Dies verdeutlicht noch einmal die ‚Privatheit‘ der Handlungsorganisation in diesem Moment. Marina gibt die Sprechhandlungsautorität an Marta zurück, ohne dass die Lehrerin aufgrund der Verwendung des Russischen etwas von dieser Organisation, dieser ‚geheimen‘ beziehungsweise ‚privaten Absprache‘, mitbekommt. Es folgt eine längere Passage, in der zunächst Marta und im weiteren Verlauf dann auch wieder Marina ihre Gedanken, die sie sich zum Thema gemacht haben, gegenüber der Lehrerin äußern. Sie tun dies nicht, indem sie die Lehrerin konkret nach der Korrektheit einer bestimmten, schon notierten Formulierung als Überschrift fragen, sondern indem sie erneut, wie schon zuvor innerhalb der reinen Gruppenarbeitsphase, ihre Lösungsversuche erläutern und dabei den Inhalt des vierten Abschnittes der Rede nach ihrem Verständnis interpretierend wiedergeben. Sie sind sich dabei offensichtlich zum einen nicht sicher bezüglich der Korrektheit der Bestandteile, die sie für die Formulierung einer Überschrift aus dem Text gezogen haben und zum anderen bezüglich der Formulierung dessen zu einer präzisen Überschrift, denn Marta leitet ihre Äußerung gegenüber der Lehrerin ein mit: „[...] also wir wissen es nicht, weil wir sind n bisschen durcheinander, aber ich dachte jetzt, wir machen/ also wir würden sowas sagen wie [...]“ (T3, PF 65-67).

Bis zur PF 82 beschränkt sich eine kommunikative Teilnahme der Lehrerin überwiegend auf die Äußerung von Hörersignalen (vgl. z.B. PF 70: „Hmhm.“). Die Schülerinnen werden hier nicht in ihren Äußerungen unterbrochen, das heißt, eine Einschätzung seitens der Lehrerin erfolgt zunächst nicht in der Form, dass ein Zwischenschritt festgehalten wird, der direkt zu einer Lösung führt. Eine Ausnahme bildet in PF 72 die lehrerseitige Äußerung „Richtig.“. Betrachtet man die dieser Einschätzung zugrundeliegende Äußerung Marinas, so bezieht sich das ‚Richtig.‘ auf den inhaltlichen Punkt, dass Marina hier davon spricht, den Aspekt der ‚Einheit‘ als wichtig für den vierten Abschnitt der Rede anzusehen. Auf das ‚Richtig.‘ erfolgt keine weitere anschließende Äußerung der Lehrerin, welche Marina und Marta dahingehend lenken könnte, ihre Ausführungen nun zu einer Überschrift zu präzisieren und eine feste Formulierung vorzunehmen. Ein direkter Zugang zur Auflösung des aktuellen Widerstandes, eine direkte Hinführung zur Lösung der Aufgabe, eine Überschrift zu formulieren, bleibt den Beteiligten zunächst verwehrt. Marina erhält dementsprechend durch beschriebene ausbleibende weitere Reaktion der

Lehrerin die Gelegenheit, ihren Lösungsvorschlag noch einmal zu begründen: „Weil er sagt ja... Weil hier ist eigentlich [...]“ (T3, PF 72ff.).

Bis zum Zeitpunkt des Diskurses in PF 82 werden von Marta und Marina die folgenden Kernpunkte ihrer bisherigen Erarbeitung gegenüber der Lehrerin zum Ausdruck gebracht: ‚Aufruf zur Einheit‘/ ‚Aufruf zur Arbeitervereinigung‘/ ‚Aufruf zur Einheit der arischen Arbeiter‘. Marina äußert in PF 71: „[...] in dem Aufruf betonen wir die Einheit.“. Indem sie das Wort ‚Einheit‘ betont, wird deutlich, dass dies den Kernpunkt der Äußerung darstellen soll. Diesen bewertet die Lehrerin, wie bereits weiter oben beschrieben, als ‚Richtig‘ (vgl. PF 72).

Weiterhin führt Marina nun aus, dass im vierten Abschnitt der Rede zum Ausdruck kommt, dass es sich um eine Entwicklung handelt, die sich vollzieht. Und zwar laut Marina eine Entwicklung von dem „was schon eigentlich war“ (‚die schlechten, die ehrlosen, die selbstzerfleischten Menschen‘) (vgl. PF 72-77) zu dem, was in der Zukunft sein soll: „Er sagt eigentlich, dass wir eigentlich schon einen Schritt gemacht haben, aber wir haben noch ein Ziel sozusagen und das, und damit sagen wir, dass es ein, ein Aufruf gibt zu einer Einheit.“ (PF 77-79).

Wieder zu berücksichtigen ist hier, dass es sich erneut um die Äußerung einer Lösung handelt, die nun sogar noch detaillierter ausgeführt und um den Punkt einer ‚Entwicklung‘ ergänzt, in der Form festgehalten werden kann.

Nachdem die Lehrerin mit „Hmhm.“ reagiert (PF 80), darüber hinaus jedoch keine weitere Äußerung ihrerseits erfolgt, ergänzt Marina weiter, dass es sich dabei um arische Arbeiter als Zielgruppe handele, „solche, die Hitler wollen“ (PF 81). Daraufhin schreitet die Lehrerin zum ersten Mal korrigierend ein:

(B36)

[82]

	278 [07:11.6]	279 [07:12.7280 [07:13.3]	281 [07:13.8]	282 [07:14.1]
Lehrerin [v]	[Gedehnt			
Marta [v]	((1,1s)) [Jä].	Ja,	"das deutsche Volk" steht hier.	
		Ja, aber das ist doch...		

[83]

	283 [07:15.8]
Lehrerin [v]	• Né also hier gehts wirklich nicht nur um die Arbeiter, sondern um das

[84]

	284 [07:19.6]	285 [07:21.3286 [07:21.6]
Lehrerin [v]	gesamte Volk.	Hmň.
Marina [v]	• Okay, des deutschen Volkes.	Ah • der <u>Aufruf</u> zu

Diese Korrektur sofort zur Kenntnis nehmend, wird von Marta und Marina in Kooperation eine neue Formulierung erstellt: ‚Der Aufruf zu einer Einheit des deutschen Volkes‘ (vgl. dazu PF 84f.).

Diese Formulierung wird nun von der Lehrerin eindeutig positiv bewertet und eingeschätzt, indem sie gegenüber Marta und Marina äußert: „Ja. Das ist ganz zentral.“ (PF 85). Weiterhin bewertet sie den zuvor von Marina beschriebenen Punkt einer ‚Entwicklung‘ ebenfalls als positiv und als „[...] ganz wichtig. Also dieses Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, né. Und wie wird das bewertet. Das hast du eigentlich richtig gesagt.“ (PF 86f.). Die Einschränkung durch das ‚eigentlich‘ zum Ende ihrer Bewertung und Einschätzung lässt bereits eine weitere Ausdehnung der laufenden Sequenz erahnen. Scheinbar um den aktuellen Punkt zu festigen, leitet die Lehrerin Marina mittels einer ‚Regiefrage‘ (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 66) dahin, diesen Punkt noch einmal inhaltlich zu wiederholen, da Marina dies „eigentlich richtig gesagt“ habe (vgl. PF 87f.). Sie fordert Marina zu einer Wiederholung dieser Teillösung auf, indem sie fragt: „Wie wird die Vergangenheit bewertet? Was war das für ne Vergangenheit?“ (PF 88f.). Daraufhin liefert Marina auch tatsächlich noch einmal die Essenz ihrer schon zuvor getätigten Ausführungen zu diesem Punkt: ‚die Vergangenheit wird als schlecht gewertet, was jetzt passiert, ist das Gute und in der Zukunft wird es immer noch besser‘ (vgl. T3, PF 88-90 sowie T 3.1, PF 1f.). Um nochmal die Relevanz dieses Aspektes zu unterstreichen, äußert die Lehrerin innerhalb dieser Passage mehrfach weitere Bestätigungen zur Korrektheit dieses Punktes (‚Richtig.‘; ‚Genau.‘; ‚Ja, das ist ganz wichtig.‘; vgl. T3.1, PF 1-4).

Zu diesem Zeitpunkt existieren also zwei Teile einer Lösung für die Bewältigung der Aufgabe 2) der Gruppenarbeit, das zentrale Thema des Abschnittes herauszufiltern und dazu eine Überschrift zu formulieren: Zum einen ist dies der folgende Lösungsversuch: ‚Der Aufruf zu einer Einheit des deutschen Volkes‘. Dieser wird

ergänzt durch den Aspekt einer ‚Entwicklung von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft; von schlecht zu gut und besser‘.

Der Lehrerin ist an dieser Stelle wichtig, eine Ergänzung vorzunehmen. Es gebe eine ‚Bedingung‘, unter der es in der Zukunft immer besser werde (vgl. T3.1, PF 4). Um die Schülerinnen zur richtigen Lösung zu leiten, weist sie Marina und Marta direkt auf eine Textstelle innerhalb der Rede hin. Marina will sich der Leitung des Kommunikationsprozesses durch die Lehrerin zunächst entziehen: „Und was ich noch ziemlich wichtig fin...“ (T3.1, PF 5f.), die Lehrerin verbleibt aber bei ihrem Turn und dabei, die Schülerinnen mäeutisch fragend-entwickelnd und mittels Regie zum nächsten Bestandteil einer richtigen Lösung zu führen. Sie wiederholt: „Unter welcher Bedingung wird es besser? Mit der Zukunft. Guck mal Zeile... Hier! Zeile dreißig ungefähr.“ (T3.1, PF 6f.) und zeigt, dann noch einmal präzisierend („Fünfundzwanzig, dreißig ungefähr.“, T3.1, PF 8), auf die betreffende Textpassage. Die betreffenden Zeilen des Redetextes werden in der Folge von Marina noch einmal überflogen. Dann scheint Marina auf die richtige Textstelle gestoßen zu sein, von der sie annimmt, dass die Lehrerin diese gemeint hat, denn sie beginnt, einen Auszug aus dem Bereich der Zeilenangabe der Lehrerin laut vorzulesen und aus dem Text zu zitieren: „Es wird Menschen, die n/ nicht für Deutschland sind, nicht mehr ähm nich mehr unter sich dulden". "Wir wollen tätig sein, arbeiten"...“ (T3.1, PF 8-10). Dann erfolgt eine Planungszeit von 1,5 Sekunden, woraufhin Marina die Textstelle im Sinne der Frage der Lehrerin nach einer ‚Bedingung‘ verarbeitet zu haben scheint. Denn sie beginnt anschließend mit der Beantwortung der gestellten Frage, indem sie nach einer erneuten Planungszeit beginnt mit „Ja!“. Dies verdeutlicht, dass sie hier im Sinne einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz eine Vermutung aufgestellt hat, bei der sie davon ausgeht, dass sie zum Ziel einer positiven Einschätzung ihres folgenden Lösungsversuches führt. Ihr Lösungsversuch lautet: „Es wird unter dieser Bedingung sein, dass die... Äh die Arbeiter müssen tätig werden, arbeiten, "uns b/ uns brüderlich vertragen, gemeinsam ringen"...“ (T3.1, PF 10-12). Das gleichzeitig mit ‚gemeinsam ringen‘ geäußerte ‚Genau.‘ der Lehrerin zeigt, dass diese hier schon mit dem Punkt ‚arbeiten und brüderlich vertragen‘ als Lösung zufrieden ist. Marina bricht ihre Äußerung daraufhin ab und verzichtet auf das Anführen anschließender Textstellen. Sie nimmt zur Kenntnis, dass sie hier offenbar bereits eine Lösung gefunden hat, mit der die Lehrerin zufrieden ist, kann dies aber für sich selbst noch nicht im Sinne der Ausgangsfrage nach einer ‚Bedingung‘ für eine bessere Zukunft

einordnen. Sie versucht, das Ganze zu reformulieren, um zu einer Einordnung zu gelangen, bricht aber ab: „Also genau! Dieses...“ (PF 12f.). Dann springt die Lehrerin nach einer kurzen Pause, an dieser Stelle erlösend für Marina, ein und bringt den Punkt zum Ausdruck, auf den Marina mittels der gefundenen Textbelege auch schon richtig gestoßen war, den sie aber selbst noch nicht ganzheitlich verstehend in den Zusammenhang der Ausgangsfrage und in den Zusammenhang der zentralen Punkte des Redeabschnittes einordnen konnte: „Sie müssen zusammenhalten. Und richtig reinpowern. Ne? Und dann kommen sie in diese glorreiche Zukunft.“ (PF 13-15). Marina signalisiert währenddessen mehrfach Verständnis und eine Kenntnisnahme der richtigen Lösung und damit der Beantwortung der Frage mit ‚Genau.‘.

Somit werden die beiden zuvor festgehaltenen Teillösungen (‚Der Aufruf zu einer Einheit des deutschen Volkes‘; ‚Entwicklung von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft; von schlecht zu gut und besser‘) nun ergänzt durch einen dritten Aspekt, den der ‚Arbeit‘ (durch die Lehrerin ausgedrückt mit: ‚richtig reinpowern‘) und des ‚Zusammenhalts‘ unter deren Bedingung das deutsche Volk in eine bessere, in eine ‚glorreiche‘ Zukunft gehe (vgl. T3.1, PF 14f.).

Die Lehrerin beendet das Durchlaufen dieser Aufgabe-Lösungs-Sequenz mit einer abschließenden positiven Einschätzung: „Ne? Das is ne ganz zentrale Textaussage.“ (PF 16). Nach einer Kenntnisnahme durch Marina, signalisiert durch „Hm“ bestätigt die Lehrerin weiter: „Ne? Das is richtig.“ (PF 17). Wichtig festzuhalten ist, dass die Lehrerin hier nicht unbedingt eine reine Bewertung der Lösungsversuche Marinas bewertet. Vielmehr sind ihre eigenen Äußerungen, Hin- und Ausführungen zur Frage nach der ‚Bedingung, unter der es besser werde‘ ausschlaggebend für die Hinweise, dass es sich nun um eine vollständige und korrekte Lösung im Sinne einer ‚zentralen und richtigen Textaussage‘ (vgl. T3.1, PF 16/17) handele. Der Weg dahin wurde selbstverständlich mit Hilfe von Marinas richtig bewerteten Lösungsversuchen entwickelt, die präzise formulierte, endgültige Lösung liefert jedoch letztendlich die Lehrerin.

4.4.4 Interaktion mit der Lehrkraft – fehlende Fokusausrichtung der Schülerinnen

An dieser Stelle muss man beachten, dass sich die bisherige Auseinandersetzung mit dem Text durch Marta und Marina im Zusammenspiel mit der Lehrerin im Bereich

der Aufgabenstellung 2) der Gruppenarbeit bewegt hat. Es sind Aspekte gefunden und ausformuliert worden, die das zentrale Thema des Abschnittes beschreiben und die teilweise für sich auch als eine Überschrift dienen können. Eine Überschrift ist aber immer noch nicht eindeutig festgelegt und schriftlich notiert worden. Die drei beschriebenen Teillösungen sind eben ‚Teile‘ der Lösung, Bestandteile des zentralen Themas des Abschnittes. Eine Ausformulierung zu einer Überschrift hatte noch im Zuge der ersten Teillösung stattgefunden: ‚Der Aufruf zu einer Einheit des deutschen Volkes‘ (vgl. T3, PF 84f.). Da dies aber in der Folge nicht erst einmal als feststehend notiert wurde, sondern dann durch die zweite Teillösung ‚Entwicklung von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft; von schlecht zu gut und besser‘ ergänzt und begleitet wurde, kann hier für die Schülerinnen nicht eindeutig von einem Abschluss der Aufgabe 2) ausgegangen werden. Die Teillösung Nummer eins wird durch die Ergänzungen in ihrer Relevanz und Tauglichkeit als Überschrift für den betreffenden Absatz abgeschwächt. Im späteren Verlauf wird dies noch deutlicher werden, indem Marta und Marina nach Beendigung der Kommunikation mit der Lehrerin nicht klar im Bilde sind, wie ihnen die Erarbeitung mit der Lehrerin für einen Abschluss und eine erfolgreiche Lösung der Aufgaben 2) und 3) der Gruppenarbeit weiterhilft.

Was nun erst einmal direkt im Anschluss an die Festsetzung der dritten Teillösung für die Aufgabe 2) (‚Arbeit‘ und ‚Zusammenhalt‘ als Bedingung für eine bessere Zukunft) folgt, kann als weitere Entfernung des Fokus der Schülerinnen durch die Regiehandlungen der Lehrerin beschrieben werden. Die Lehrerin muss davon ausgehen, dass die Schülerinnen nun darüber in Kenntnis gesetzt sind, was sie für die Aufgabe 2) zu tun haben. Für die Lehrerin ist das Thema der zentralen Textaussage erledigt, denn sie muss einen Überblick über die drei Teillösungen haben, zu denen sie die Schülerinnen geleitet hat. Was an dieser Stelle nicht erfolgt, ist eine Rekapitulation, was denn eigentlich die Ausgangsfrage und der Grund von Marta und Marina war, die Lehrerin um Rat zu fragen, nämlich, wie eine passende Überschrift gefunden werden kann. Wie zuvor beschrieben, scheint dieser Punkt nach dem Gefühl der Lehrerin erschöpfend behandelt zu sein, denn Marina signalisiert kommunikativ ein Verständnis deutlich, besonders zum Ende hin mehrfach mit ‚Genau‘. Trotzdem handelt es sich hier um eine Fülle an Informationen, die auf die Schülerinnen einwirken und welche zudem nicht sofort schriftlich ganzheitlich festgehalten werden. Somit kann eine Fokusbildung auf

die relevanten Bestandteile der Lösung für eine ganz bestimmte Aufgabenstellung seitens der Schülerinnen hier nicht erfolgen.

Erschwert wird dieser Umstand in der folgenden Interaktion der Lehrerin mit den beiden Schülerinnen. Die Ausgangslage ist, wie soeben deutlich gemacht, gekennzeichnet durch: einen Abschluss der Klärung der Schwierigkeiten mit der Aufgabe 2) im Bewusstsein der Lehrerin gegenüber einem Bewusstsein der Schülerinnen, dass alles, was nun folgt, auch noch Teil dieser Problemlösung ist, obwohl ein Abschluss in den PF 16/17 eigentlich eindeutig erfolgte und durch Marina auch mit einem ‚Gut.‘ so anerkannt wurde. Dadurch, dass die Lehrerin hier nicht eindeutig kenntlich macht, dass sie in der Bearbeitung nun einen Schritt weiter geht, verschwimmen hier die Grenzen zwischen den einzelnen Aufgabenteilen. Die weitere Kommunikation über den Redetext, die durch die Lehrerin angestoßen wird, bewegt sich stark in Richtung einer Bearbeitung der Aufgaben 3) und auch 4) der Gruppenarbeit. Dort soll es vermehrt um eine ‚Deutung‘, wie Marta es zuvor nannte, gehen und um eine Interpretation des Textes im Sinne einer Erläuterung der Argumentation und Intention der Rede und somit auch um die Funktion der Verwendung einer bestimmten Sprache. Die Lehrerin geht nämlich nun dazu über, auf den Aspekt der Bedeutung der Verwendung sprachlicher Mittel und deren Funktion (siehe Aufgabe 3 der Gruppenarbeit, zweiter Pfeil) einzugehen, indem sie Marta und Marina darauf hinweist, dass innerhalb der Rede und speziell in ihrem zu behandelnden vierten Abschnitt auffällig viel in ‚religiöser Sprache‘ gesprochen wird (vgl. T3, PF 17-20).

Bevor sie den neuen Punkt weiter konkretisiert, bestätigt sie noch einmal: „Also die Textaussagen sind richtig.“ (T3.1, PF 21). Dies ist nochmals, wie schon weiter oben beschrieben, ein deutliches Signal der Lehrerin, dass die bisherige Erarbeitung, nämlich die Erarbeitung ‚zentraler Textaussagen‘ erfolgreich abgeschlossen ist. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass sich der weitere Diskurs unter Einbezug der dann anschließenden Aufgabenteile vollzieht. Die angeführte eindeutige positive Einschätzung der Lehrerin über die ‚richtigen Textaussagen‘ verdeutlicht aber auch: Die eine Textaussage, die für eine Überschrift verwendet werden kann, ist immer noch nicht festgelegt. Das Wort ‚Textaussagen‘ im Plural bedeutet, es existieren mehrere Lösungen (die zuvor beschriebenen drei Teillösungen) für eine Aufgabe. Somit muss später von den Schülerinnen immer noch der Schritt erfolgen, daraus die Bestandteile für eine Überschrift herauszufiltern

und den Rest für die Lösung beziehungsweise die Beantwortung der weiteren Aufgabenstellungen im Hinterkopf zu behalten und eventuell dort einzubinden. Eine Überschrift zu formulieren, das war aber genau die Herausforderung, vor der Marta und Marina standen und auch der Grund, warum die Lehrerin als Unterstützung angefordert wurde. Vollständig und eindeutig geklärt werden konnte dieser Punkt aufgrund der fehlenden Fokusausrichtung auf die Lösung einer bestimmten Aufgabe bisher noch nicht.

4.4.5 Lehrerhandeln – Ausbleiben eindeutiger Rückmeldung nach Lösungsversuchen sowie Kreieren eines Rätsels

Kommen wir nun zu dem neuen Punkt, den die Lehrerin den beiden Schülerinnen an dieser Stelle ergänzend nahebringen möchte. Die Lehrerin stellt Marta und Marina die Frage danach, welche Funktion die auffällige Verwendung von religiöser Sprache habe und welche Absicht Hitler damit verfolge (vgl. T3.1, PF 21f.). Diese Fragen sind erst einmal klar zu verstehen. Eine weitere Formulierung der Lehrerin verunklart das Ganze jedoch: „Ihr könnt es ja auch anders ausdrücken. Ne? Da/ da überlegt nochmal.“ (PF 23f.). Was genau können die Schülerinnen hier ‚anders ausdrücken‘? Geht es nun doch wieder um Aufgabe 2) und einen anderen Schwerpunkt, den die Lehrerin bei der Interpretation der zentralen Textaussagen legen möchte? Im späteren Verlauf dieser Sequenz wird es noch unklarer, worauf die Lehrerin mit diesem neuen Blickwinkel hinaus will. Betrachten wir zunächst den Umgang von Marta und Marina mit der neuen Herausforderung. Als Antwort auf die gestellten Fragen der Lehrerin bezüglich einer Verwendung von religiöser Sprache innerhalb der Rede liefert Marta den ersten Lösungsversuch:

(B37)

[24]

	63 [85:46.2]	64 [85:48.065 [85:48.4]
Lehrerin [v]	Da/ da überlegt mal nochmal.	Ja?
Marina [v]	(das)...	
Marta [v]	aber, wenn er den Glauben mit reinzieht?	••• Und das ja

[25]

..

Marta [v]	für die Deutschen auch so, weil das is ja christlicher Glaube, •• so bei
------------------	--

[26]

.. 66 [85:54.3] 67 [85:55.6]

Marina [v]	Das...
Marta [v]	den Deutschen. ((1,2s)) Und, dass, wenn er den Glauben da noch mit

[27]

.. 68 [85:58.2] 69 [86:00.5]

Marina [v]	••• Von
Marta [v]	reinzieht, ••• is es irgendwie •• weiß nich •• überzeugend.

Es erfolgt keinerlei Reaktion seitens der Lehrerin, weder in positiv noch in negativ einschätzender Form oder in Form eines Hörersignals. Keine Rückmeldung erhaltend, führt nun Marina, ebenfalls erläuternd, einen Lösungsversuch an:

(B38)

[27]

.. 68 [85:58.2] 69 [86:00.5]

Marina [v]	••• Von
Marta [v]	reinzieht, ••• is es irgendwie •• weiß nich •• überzeugend.

[28]

.. 70 [86:02.2] 71 [86:03.9]

Marina [v]	Hitler •• ähm die Kirche, die hatte einen sehr, sehr hohen Einfluss auf
-------------------	---

[29]

.. 72 [86:06.8] 73 [86:09.0]

Marina [v]	die Menschen. Das war etwas sehr Wichtiges für die Menschen. Und auf
-------------------	--

[30]

..

Marina [v]	einmal, wenn Hitler kommt, man kann die Vergangenheit einfach nicht
-------------------	---

[31]

	74 [86:13.0]
Marina [v]	wegmachen. ••• Und dann muss man halt so auf irgendeines Niveau...

[32]

	75 [86:16.2]	76 [86:18.0]	77 [86:18.5]
Lehrerin [v]	Natürlich.		
Marina [v]	Das ist ja auch eine Per/ Propaganda, die eine/ einer bestimmten		

[33]

	78 [86:20.7]
Marina [v]	Art gemacht wird. Und die wird auf der Art • der Vergangenheit gemacht.

[34]

	79 [86:23.4]	80 [86:25.181 [86:25.8]
Marina [v]	•• In d... Also • das is ja [so] •• damit die Menschen das besser	

[35]

	82 [86:29.1]	83 [86:30.5]
Lehrerin [v]	((1,1s)) Auch.	
Marina [v]	aufnehmen können, sozusagen. •• Vermute ich mal.	

Marta und auch Marina liefern hier eindeutige Antworten bezüglich der Funktion und der Absicht, die hinter der Verwendung religiöser Sprache im Zusammenhang der Rede stehen können. Zum einen sei es Überzeugungsarbeit, die damit geleistet werde (vgl. Marta in B37). Diese funktioniere, da der Glaube ‚etwas sehr Wichtiges für die Menschen‘ gewesen sei und damit mittels Propaganda auch unter Einbezug einer ‚schlechten Vergangenheit‘, die überwunden werden soll, die Menschen von Hitler und seiner Rede überzeugt würden (vgl. Marina in B38).

In PF 32 (vgl. B38) äußert die Lehrerin als Reaktion ein „Natürlich.“. Hier kann man schon erahnen, dass sie mit der Richtung der Antwort der Schülerinnen noch nicht ganz einverstanden ist. Das ‚Natürlich.‘ suggeriert eher ein Abwarten der Beendigung des Turns durch Marina, um dann einen Einwand oder eine Einschränkung bezüglich der Richtigkeit der Lösungsversuche zu äußern. Dies erfolgt dann auch nach Beendigung der Ausführungen von Marina in (B38). Die

Lehrerin gibt als Rückmeldung auf die erfolgten Lösungsversuche keine durchgängig positive Einschätzung, sondern schränkt diese ein: „Auch.“ (PF 35f.). Das bedeutet in diesem Moment, dass die Schülerinnen laut Einschätzung der Lehrerin eine korrekte Teillösung geliefert haben, diese jedoch nicht vollständig ist und immer noch etwas fehlt in Bezug auf das, was die Lehrerin als komplett richtige Lösung erwartet. Marina reagiert hier mit: „Is ja eine Seite. Ja, auch!“ (PF 36). Eine andere Möglichkeit wird ihr hier auch nicht gegeben. Sie muss ihre Lösung rechtfertigen („Is ja eine Seite.“) und gleichzeitig, zunächst auch ohne Einsicht in das, was die Lehrerin in der Folge als Plan für die weitere Annäherung an eine Lösung vorsieht, gegenüber der Lehrerin signalisieren, dass sie mit ihrer Einschränkung konform geht („Ja, auch.“), damit die Rollenverteilung gewahrt bleibt, welche vorsieht, dass eine Lehrkraft als Experte für den Unterrichtsgegenstand in ihrem Wissen überlegen ist und dementsprechend zunächst stets eine Anpassung an dessen Leitung des Diskurses erfolgen sollte, will man als SchülerIn den Mustern und Anforderungen der institutionellen Kommunikation in der Schule gerecht werden. Diese Reaktion Marinas bedeutet allerdings nicht, dass diese aktiv verstehend nachvollzieht, dass noch weitere Elemente für eine vollständige Lösung fehlen und wie diese aussehen könnten.

Was genau möchte nun die Lehrerin als Ergänzung beziehungsweise endgültig richtige Lösung hinsichtlich der erfolgreichen Beantwortung ihrer Fragen elizitiert wissen? Hierzu noch einmal die lehrerseitigen Ausgangsfragen in der Übersicht: ‚Warum verwendet Hitler so viel religiöse Sprache?‘, ‚Welche Funktion hat das?‘, ‚Welche Absicht verfolgt er damit?‘. Auf diese Fragen sind sowohl von Marta als auch von Marina richtige Antworten als Lösungen geliefert worden. Was fehlt also innerhalb dieses Punktes? Was an dieser Stelle im Sinne des Durchlaufs einer Sequenz im Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen erfolgen kann, ist eine Aufgabenstellung mit Wink, um die beiden Schülerinnen in die Richtung der von der Lehrerin gewünschten Gesamtlösung der Aufgabe zu lenken. Ausfüllen tut die Lehrerin dies nach beschriebener zweimaliger Äußerung von ‚Auch.‘ folgendermaßen:

(B39)

[36]

	84 [86:31.8]	85 [86:32.786 [86:32.9]	87 [86:33.3]
Lehrerin [v]		Auch.	Ne? Aber die Gesellschaft war nicht mehr
Marina [v]	Is ja eine Seite.	Ja, auch!	

[37]

	..	88 [86:37.7]
Lehrerin [v]	so extrem religiös geprägt wie, sagen wir, noch zweihundert Jahre	
Marina [v]		Ja!

[38]

	..	90 [86:39.0]	91 [86:40.3]	92 [86:41.0]
Lehrerin [v]			Intonation steigend	Intonation steigend
	vorher, ne? Das hat sich mit der Moderne schon [verändert]. •• [Also das			

[39]

	..	93 [86:42.594 [86:42.9]
Lehrerin [v]	ist schon richtig • auch].	• Aber ich glaub, da steckt noch n
Marina [v]		Hm̃.

[40]

	..	95 [86:44.7]	96 [86:45.0]	97 [86:46.0]
Lehrerin [v]	bisschen, noch was anderes hinter.			
Lehrerin [k]				((Entfernt sich von Marinas und Martas
Marina [v]		Hm̃.	•• Okay. ••• Ja.	

Indem sie in Aussicht stellt, dass ‚da noch etwas anderes hinter steckt‘ als das, was Marta und Marina als Lösungsversuche geliefert haben, stellt sie die beiden Schülerinnen hier vor ein Rätsel. Helfen würde Marta und Marina in dieser Situation nur eine bestimmte Art der Rückmeldung, nämlich, dass ihre Lösungsversuche richtig sind und diese zunächst einmal aufgeschrieben und festgehalten werden können. Ausgehend davon kann dann weitergearbeitet werden, zunächst einmal unabhängig davon, ob einsichtig wird, in welche Richtung die Lehrerin hier mit ihrem Wink gehen möchte. Die betreffenden Schülerinnen werden nun aber mit

diesem ‚Mysterium‘ einer immer noch ausstehenden Gesamtlösung alleine gelassen, die Lehrerin verlässt zu diesem Zeitpunkt den Gruppentisch. In Ermangelung eines Feedbacks, das sie in die Lage versetzt, die Aufgaben des Arbeitsblattes zufriedenstellend bearbeiten zu können, erfolgt von Marta nun zwangsläufig die folgende Reaktion:

(B40)

[41]

	98 [86:46.9]	99 [86:49.9]
Lehrerin [k]	<i>Tisch).</i>	
Marina [v]		
Marta [v]	Okay, ich bin definitiv nicht in dem Thema drin! ((1,6s))	
Marta [k]	<i>((Zu Marina)).</i>	<i>((Schüttelt mit dem Kopf)).</i>

[42]

	100 [86:52.2]	101 [86:52.7]	102 [86:54.9]	103 [86:57.8]
Marina [v]				<i>(Gruseln)</i> [Ohoho]!
Marina [k]				<i>((Macht gruselige Armbewegung in</i>
Marta [v]	<i>(Aussage nochmal unterstreichend.</i>			
Marta [k]	[Nee].	((1,5s)) Weiß auch nicht.	((2,9s)) Das jetzt, ne?	<i>((Deutet auf die</i>

Hierbei muss man beachten, dass Marta und Marina ganz im Gegenteil sehr gut ‚in dem Thema drin‘ sind. Zuvor, als es um das Herausfiltern der zentralen Themen des Abschnitts und die Formulierung einer Überschrift ging, hatten sie bereits die weiter oben beschriebenen drei Teillösungen geliefert. Nun, da die Lehrerin einen neuen Punkt anspricht, den der Frage nach der auffälligen Verwendung von religiöser Sprache, lieferten Marta und Marina ebenfalls wiederum beide jeweils eine Lösung, die als Antwort auf die gestellten Fragen zulässig war. Die Schülerinnen liefern damit korrekte Antworten und Lösungsversuche auf die Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes und ebenso auf die Fragen beziehungsweise Aufgabestellungen der Lehrerin. Was ausbleibt, ist eine Bestätigung dessen: eine positive Einschätzung der Lösungen durch die Lehrerin, sodass die Schülerinnen hier nach Kenntnisnahme aus der laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz erfolgreich austreten und die entsprechenden Lösungen festhalten können. Nicht nur, dass dieser Weg innerhalb der Aufgabe-Lösungs-Sequenz damit blockiert wird, die Schülerinnen werden dazu

noch vor ein neues Rätsel gestellt über eine weitere Aufgabenstellung mit Wink durch die Lehrerin. Dies versetzt Marta und Marina trotz bereits vorhandener Lösungen nun wieder an den Anfang eines Lösungsprozesses.

4.4.6 Rückkehr zum reinen Gruppenarbeitsmodus – Offenbarung von Lösungs-Schleifen und Verunsicherung

Wie verläuft der Umgang von Marta und Marina mit dieser Situation? Die beiden Schülerinnen sind nun wieder auf sich allein gestellt und befinden sich damit wieder im Modus der Sozialform Gruppenarbeit. Marta beginnt damit, sich nochmal einen Überblick über die Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes zu verschaffen. Sie liest und paraphrasiert die Anweisungen der Aufgaben 2) und 3) der Gruppenarbeit laut (vgl. T3.1, PF 43-48) und äußert dann: „Okay. Aufgabe drei!“ (PF 48). Das bedeutet, Marta sieht die Aufgabe 2) als abgeschlossen an und möchte nun die Aufgabe 3) fertig bearbeiten, welche sich näher mit der Argumentation Hitlers beschäftigen soll. Anstatt nun direkt zu beginnen, retardiert sie jedoch und äußert zweimalig: „Was hat sie jetzt gesagt?“ (PF 48 sowie 50). Hier wird ganz deutlich, dass Marta vollständig im Unklaren darüber ist, wie Marina und ihr selbst die Ergebnisse des Diskurses mit der Lehrerin für die Lösung der Aufgaben weiterhelfen können. Am weiteren Verlauf wird sichtbar, dass Marta ihrerseits demgegenüber weiterhin einen Überblick über die Anforderungen der Aufgabenstellungen behält. Nachdem Marina noch einmal wiederholt, was nach ihrem Verständnis aus dem Diskurs mit der Lehrerin an Informationen hervorgegangen ist (allerdings paraphrasiert sie lediglich den Punkt der ‚Entwicklung von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft; von schlecht zu gut und besser‘, Teillösung zwei), stellt Marta fest: „Ja, okay, aber was ist denn jetzt die zentrale Hauptaussage?“ (PF 59f.).

Damit ist ganz klar: Marta hat die Ausführungen Marinas und dementsprechend auch die der Lehrerin zuvor verarbeitet, aber für die Lösung der Aufgabe gibt es für sie immer noch keine Antwort. Zu erkennen, welche Bestandteile des bisherigen Lösungsprozesses geeignet sind, um als ‚zentrale Hauptaussage‘ zu fungieren, dazu ist Marta immer noch nicht in die Lage versetzt worden. Marina hat hierfür auch nicht direkt eine Antwort. Sie äußert zunächst den Planungsindikator ‚ähm‘ und beschäftigt sich dann eine Weile lang mit ihren Unterlagen (vgl. T3.1, PF 61). Anschließend folgt ein erneuter Lösungsversuch seitens Marina bezüglich der Frage

Martas nach der ‚zentralen Hauptaussage‘, das heißt erneut, wie es die Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes formulieren, für die Aufgabe des Herausfilterns der ‚zentralen Textaussagen‘, des ‚zentralen Themas‘: „Ich hab's! "Tätig sein, arbeiten, brüderlich vertragen, gemeinsam ringen".“ (T3.1, PF 61f.). Damit zieht Marina hier wieder bestimmte Teilinformationen aus dem Redetext heraus, die Marta und Marina gemeinsam eigentlich schon zuvor innerhalb der drei Teillösungen gut in Sätzen zusammengefasst und ausgedrückt hatten.

Marta reagiert zunächst nicht auf diesen Lösungsvorschlag Marinas. Es entsteht eine Pause von neun Sekunden, in der Marta in ihre Unterlagen schaut und Marina ihrerseits im Text liest und dort Markierungen vornimmt, indem sie etwas anstreicht. Nach dieser Phase scheint auch Marta noch etwas im Text gefunden zu haben, was sich für die Formulierung eines weiteren Lösungsversuches eignet:

(B41)

[62]

	155 [88:15.7]	156 [88:24.8]
Marina [v]	brüderlich vertragen, gemeinsam ringen".	
Marina [k]	<i>((Liest, streicht etwas an, 9s)).</i>	
Marta [v]	Hier:	
Marta [k]	<i>((Schaut in ihre Unterlagen)). ((Liest aus der</i>	

[63]

Marta [v]	"Wenn die Welt • gegen uns steht, müssen wir umso mehr zu einer
Marta [k]	<i>Rede ab, 15s)).</i>

[64]

	157 [88:29.4]
Marta [v]	Einheit werden. ((1,6s)) Müssen wir ihr umso mehr • unentwegt
Marta [k]	

[65]

	158 [88:34.3]
Marta [v]	versichern: • • • Ihr könnt tun, was ihr wollt! Aber niemals werdet ihr uns
Marta [k]	

		159 [88:39.5]
Marina [v]		((1s)) Щас, • я
Marina [ger]		((1s))
Marta [v]	beugen, niemals uns zwingen, ein Joch anzuerkennen".	
Marta [k]		

Hier wird sichtbar, dass beide Schülerinnen ganz eindeutig im Lösungsprozess wieder ganz von vorne beginnen, obwohl sie bereits über Lösung(en) verfügten und diese schon in Lösungssätzen zusammengefasst und im Sinne der Aufgabenstellungen ausformuliert hatten. Dies kann nur verursacht worden sein durch die zuvor beschriebenen ausbleibenden positiven Einschätzungen innerhalb des Diskurses mit der Lehrerin und einem fehlenden Hinweis auf die Bestandteile der Lösungsversuche, die als Lösungsergebnis fungieren können. Offensichtlich ist damit auch, dass sich die beiden Schülerinnen hier nicht bei der neuen Frage der Lehrerin nach der Funktion der Verwendung von religiöser Sprache innerhalb der Rede befinden. Diese Aufgabenstellung wird von Marta und Marina erst einmal (wahrscheinlich in Ermangelung der Einsicht in die Intention dieser Fragestellung der Lehrerin) außer Acht gelassen. Der Einfluss dieser ‚Aufgabenstellung mit Wink‘, also damit der Unterbrechung des eigentlich relevanten Lösungsprozesses für die Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes, ist dagegen deutlich zu sehen, da Marta und Marina hier eben nicht an die schon abgelieferten Lösungsversuche anknüpfen, sondern von vorne anfangen, die zentrale(n) Textaussage(n) aus dem Text zu ziehen. Dieser Schritt war jedoch schon, sogar durch die Lehrerin bestätigt (vgl. die Lehrerin in T3.1, PF 21: „Also die Textaussagen sind richtig.“), bereits vollzogen.

Marina reagiert nicht bewertend auf den Lösungsvorschlag Martas, sondern bittet darum, ‚noch zu Ende lesen zu dürfen‘ (vgl. PF 67). Sie ist ebenfalls weiterhin dabei, den Text nach Bestandteilen für eine Lösung zu durchkämmen und hat Martas ergänzenden Lösungsvorschlag hier nur am Rande zur Kenntnis genommen.

Der Unterricht geht zu diesem Zeitpunkt auf das Stundenende zu. Eine weitere aktivkooperative Bearbeitung der Aufgaben von Marta und Marina findet erst in der nächsten Unterrichtseinheit in der Folgewoche statt, denn die verbleibende Zeit der Unterrichtsstunde verbringt Marta damit, sich meta-kommunikativ mit der aktuellen Situation ihres Arbeitsprozesses auseinanderzusetzen, da sie unzufrieden ist mit der

Tatsache, immer noch keine Lösung und kein Ergebnis vorliegen zu haben. Marina arbeitet zunächst teilweise still für sich weiter, verfolgt am Rande aber auch die Kommunikation Martas mit dem Nachbartisch und schaltet sich ab und an ein.

Um weiter beobachten zu können, ob und in welcher Form sich Marta und Marina einer Aufgabenlösung entgegen bewegen, wird anschließend der Gruppenarbeitsprozess zu Beginn der zweiten Doppelstunde der vorliegenden Unterrichtseinheit zu analysieren sein, innerhalb dessen die Schülerinnen an die Bearbeitung der bisher betrachteten Stunde anknüpfen. Auch dort wird die Lehrerin noch einmal in den Gruppenarbeitsprozess eingreifen.

Zunächst muss jedoch noch auf den Abschluss der ersten Doppelstunde eingegangen werden, um aufzuzeigen, wie die Schülerinnen ihren eigenen Arbeitsprozess bis hierhin reflektieren.

4.4.7 Schülerseitige Reflexion des bisherigen Arbeitsprozesses

Zunächst findet eine private Unterhaltung zwischen Marta, Marina und dem Nachbartisch statt. Dann fragt Marta beim Nachbartisch nach: „Habt ihr schon irgendwas?“ (PF 73). Nachdem dies von den betreffenden SchülerInnen verneint wird, äußert sie: „Wir ham auch noch nix.“ (ebd.). ‚Nix‘ als Bezeichnung für das, was Marta und Marina bis hierhin erarbeitet haben, ist, wie schon zuvor beschrieben, natürlich keine realistische Beschreibung. Marta bewertet hier jedoch die Tatsache, dass trotz großer Anstrengungen und Versuche, die Aufgabe angemessen zu lösen, bisher kein feststehendes Ergebnis, zum Beispiel auch für die Beschriftung der OHP-Folie, vorliegt. Dass die OHP-Folie als Bestandteil der geplanten Präsentation vor der Klasse noch nicht fertig ist, wird zum Ende der Stunde deutlich. Dort gibt Marta die Folie zur Verwahrung für die nächste Stunde bei der Lehrerin ab mit den Worten: „Da steht zwar noch nix drauf, aber...“ (T3.1, PF 95f.). Die Unzufriedenheit Martas mit der aktuellen Situation wird innerhalb der weiteren Kommunikation mit dem Nachbartisch noch offensichtlicher:

(B42)

[74]

	..176 [89:18.0]	177 [89:30.5]
Marina [k]		((Schaut hoch zu Marta
Marta [v]		Kennst du das,
Marta [k]	((Liest, schaut rüber auf Marinas Unterlagen, lehnt sich in Richtung Nachbartisch, 12,4s)).	((Zum Nachbartisch)).

[75]

	..	178 [89:32.9]	179 [89:34.9]
Marina [k]	und zum Nachbartisch, verfolgt die Konversation)).		
Marta [v]	wenn du das Thema nich fühlst?		•• So wie
Marta [k]			
Anonym [v]		((1s))	((Unverständlich, 1s)).

[76]

	..	180 [89:36.2*]	181 [89:36.6]	182 [89:37.2]
Marta [v]		II auter		
		gerade/ •• [gerade heute]!	((Unverständlich, 3,1s))	(Wie soll man das)
		-		

[77]

	..	183 [89:40.8]	184 [89:41.9]	185 [89:42.6]
Marta [v]	((unverständlich)).	Ich kann damit nichts an...		Ja,
Anonym [v]			((Unverständlich)).	

[78]

	..	186 [89:43.3]	187 [89:43.6]	188 [89:46.3]
Marta [v]	erstens <u>das</u> !	•• Und zweitens: Mir fällt dazu einfach nix ein!	•• Ich	
Marta [k]				((Auf ihren Text

[79]

	..	189 [89:47.7]	190 [89:49.4]
Marina [v]		[Ironisch, mit absichtlich hoher Stimme.	
		[Ich find den Text cool]!	
Marta [v]	weiß auch nicht. Wenn man...		•• Ja, aber d...
Marta [k]	runterschauend)).		

Wieder zu beachten ist hier: Marta ‚fällt‘ eine Menge zu den Aufgabenstellungen und dem Text ‚ein‘. Dies wird jedoch von keiner Seite her eindeutig als Lösung deklariert und kann daher von ihr auch nicht als solche (an)erkannt werden.

Marina wirft nun ironisch ein: „Ich find den Text cool!“ (PF 79). Daraufhin geht Marta dazu über, die Qualität der Textquelle als Ursache für ihre Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgaben zu bewerten:

(B43)

[80]

Marta [v]	Das Ding is, der is doch so irgendwie einfallslos. Ich weiß auch nich.
-----------	--

Marina hat daraufhin einen interessanten Einwand:

(B44)

[82]

	193 [90:00.0]	194 [90:01.2]
Marina [v]	Ja, hundertprozentig! Hundertprozentig, dass	
Marina [k]	((Zu Marta)).	((Auf den Inhalt der Rede bezogen)).
Marta [v]	(Keine Ahnung).	
Marta [k]	<i>wieder auf das Arbeitsthema bezogen).</i>	
[k]	<i>((Pausenglocke, 2,7s)).</i>	

[83]

	195 [90:03.0]	196 [90:05.3]
Lehrerin [v]	!Laut. [So! Nächste Stunde arbeiten wir hier weiter. ••• Die OH-	
Lehrerin [k]	<i>((Zur gesamten Klasse)).</i>	
Marina [v]	die Hälfte von den Menschen nichts verstanden hat!	
Marina [k]		
Marta [v]	Sowieso.	
Marta [k]	<i>((Bestätigend zu Marina)).</i>	

Marta bestätigt Marina mit: „Sowieso.“ (PF 83). Indem Marina hier ausdrückt, dass sie davon ausgeht, dass die Menschen damals überwiegend von der Rede nichts verstanden haben, rechtfertigt sie gleichzeitig Martas und ihre eigenen Schwierigkeiten, mit der Textquelle als Herausforderung fertig zu werden.

Allerdings hängen hier die Schwierigkeiten der beiden Schülerinnen nicht unbedingt mit dem Anspruchsgrad des zugrunde liegenden Textes zusammen. Vielmehr ist es der beschriebene Umstand, dass korrekte und zielführende Lösungsprozesse nicht als solche verwertet werden und deshalb bei den Schülerinnen der Eindruck und die Situation entsteht, ‚nix‘ erarbeitet zu haben.

Auf die von den Schülerinnen hier schon angesprochene Eignung des zugrundeliegenden Textes und dessen ‚Verständlichkeit‘ als Unterrichtsmaterial sowie die Anlage einer Bearbeitung der Materialien im Modus der Gruppenarbeit als Einstieg in die vorliegende Unterrichtseinheit wird später noch einmal gesondert eingegangen (siehe Punkt 4.6 „Das Unterrichtsfach Geschichte – Die Bedeutung der Materialien und Arbeitsaufträge für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen durch die Schülerinnen und Schüler“).

Es folgt im Weiteren noch eine kurze Unterhaltung zwischen Marta und Marina, die jedoch nicht das Unterrichtsmaterial und die Aufgabenstellungen zum Gegenstand hat. Abgeschlossen wird die bisherige Unterrichtsstunde von der Lehrerin, welche die OHP-Folien zur Verwahrung für die Erarbeitung in der kommenden Woche einsammelt. Einen Hinweis auf die Fortführung der Gruppenarbeit in der Folgewoche hatte sie der Klasse mündlich gegeben (vgl. PF 83f.), das heißt eine weitere Beschäftigung mit den Aufgaben als Hausarbeit ist nicht vorgesehen, es soll in der nächsten Geschichtsstunde innerhalb der Gruppen direkt an die Arbeit der gerade beendeten Stunde angeknüpft werden.

4.4.8 Schülerseitige Organisation von Lösungsprozessen vor dem Hintergrund der Anforderungen der (mündlich und schriftlich erteilten) Arbeitsaufträge

Wie arbeiten Marta und Marina anschließend weiter? In der Folgewoche beginnt die Doppelstunde damit, dass die Lehrerin kurz rekapituliert, was bisher erarbeitet wurde und auf welchem Stand sich die Gruppenarbeiten befinden. Sie wiederholt noch einmal die Einteilung der SchülerInnen in die Gruppen und gibt den Auftrag, die begonnenen Arbeiten fertigzustellen. Dafür gibt die Lehrerin den Gruppen zunächst fünfzehn Minuten Zeit. Danach soll es mit der Präsentation der Arbeitsergebnisse vor dem Plenum weitergehen (vgl. T6, PF 1-20).

Marta steigt mit Marina in den Diskurs über die zu erledigende Arbeit genauso ein, wie sie das Ende der letzten Unterrichtsstunde abgeschlossen hatte. Nämlich, indem

sie ausdrückt, dass sie nicht weiß, wie sie die Aufgabe(n) lösen soll: „Ich weiß nix! Ich check das nich!“ (T4, PF 3). Es folgt ein kurzer Einschub an privater Kommunikation zwischen Marta und Marina, dann kommt die Lehrerin zu den beiden Schülerinnen an den Tisch und händigt ihnen ihre Folie von der letzten Stunde aus. Marina erkundigt sich daraufhin bei der Lehrerin, ob nur Marta und sie selbst die Ergebnisse vor der Klasse präsentieren sollen oder, ob die zweite Gruppe, die sich mit dem gleichen Abschnitt der Rede befasst, auch für einen Vortrag nach vorne gehen wird. Die Lehrerin macht deutlich, dass es nur Marta und Marina sein werden, die ihre Ergebnisse vorstellen und die zweite Gruppe den Vortrag gegebenenfalls ergänzen soll (vgl. T4, PF 10f.).

Marta scheint von dieser Nachricht vollkommen überrascht zu werden: „Oh Gott! Wir müssen das vor der Klasse präsentieren?“ (T4, PF 11f.). Allerdings muss ihr eigentlich von vorn herein klar gewesen sein, dass das Ziel ihrer Erarbeitung eine Präsentation sein muss, denn die OHP-Folien wurden extra für diesen Zweck verteilt. Es steht zu vermuten, dass Marta diesen Punkt bisher nicht ernst genommen hatte, da auf dem Arbeitsblatt nicht schriftlich festgehalten ist, dass das Ziel der gesamten Erarbeitung eine Präsentation sein soll. Dies wurde lediglich von der Lehrerin zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit vor dem Start der Gruppenarbeitsphase mündlich geäußert. Da dieser Arbeitsauftrag nicht schriftlich festgehalten ist, scheint der Fokus von Marta hier ganz eindeutig nicht auf diese Anforderung ausgerichtet gewesen zu sein.

Nachdem Marta wie beschrieben reagiert, folgt eine Art humorige Verhandlung darüber, wer von den beiden Schülerinnen denn nun später nach vorne gehen wird, um das Ganze vorzutragen. Marta schiebt Marina zunächst die Verantwortung dafür zu, diese reagiert lachend mit: „Lass mich nicht, lass mich nich im Stich!“ (vgl. T4, PF 13f.). Eine eindeutige Entscheidung bezüglich der Verantwortlichkeiten für den kommenden Vortrag wird hier von den beiden nicht getroffen. Im Anschluss an diese Passage scheinen sich die beiden Schülerinnen langsam wieder in einen Arbeitsmodus zu begeben, denn Marina beschäftigt sich mit ihren Aufzeichnungen aus der vorangegangenen Stunde: „Das ist das, was ich beim letzten Unterricht aufgeschrieben habe“ (T4, PF 16f.). Die Aufzeichnungen der Schülerinnen sind als Hintergrundmaterial leider nicht zugänglich, daher kann man an dieser Stelle nicht rekonstruieren, welche Notizen Marta und Marina hier genau vorliegen haben. Die anschließende Passage von PF 17-21 ist leider schwer verständlich und in Teilen

gänzlich unverständlich. Einen direkten Einblick in den Arbeitsprozess von Marta und Marina erhält man wieder ab PF 22. Marta scheint sich zurückzuerinnern, was das Ziel der Erarbeitung sein soll und was die beiden diesbezüglich festhalten können: „Ach ja, wir müssen das ja so machen! Einheit nur. Ich denk, einfach nur Einheit.“ (T4, PF 22-24). Dabei tippt sie auf das Blatt, das Marina vorliegen hat. Hier setzt sie also bei einer Formulierung an, die schon festgehalten wurde und die sie nun neu bearbeitet, indem sie eine Reduzierung vornimmt: ‚Einheit nur. Ich denk, einfach nur Einheit‘. Im Folgenden führt Marta eine Ergänzung an: „Und dann diese, dass die keine Deutschen nicht mehr unter sich dulden. Brüderlich vertragen. [...] Die anderen raus.“ (T4, PF 26-29). Damit wiederholt sie die Inhalte der drei Teillösungen, wie sie schon zuvor in der vorangegangenen Stunde herausgearbeitet wurden. Der weitere Verlauf spielt sich gleichermaßen ab. Auch Marina gibt noch einmal Inhalte der zweiten Teillösung wieder (‚Entwicklung: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft‘), indem sie davon spricht, dass ‚er begann, eine neue Ära einzuleiten‘ und ‚wir haben noch jede Menge vor‘ (vgl. T4, PF 32f.). Marta führt inhaltlich passend zwischendurch noch den Aspekt ‚nicht mehr das Volk der Schande sein‘ an (vgl. T4, PF 31). Marina paraphrasiert dann noch eine Textpassage aus der Rede: „Menschliche Arbeit am Ende muss vergeblich sein.“ (T4, PF 34f.), bevor beide Schülerinnen kurzzeitig wieder abschweifen und sich privat unterhalten. Schon während der Privatunterhaltung wird erneut erkennbar, dass Marta weiterhin versucht, den Diskurs und die gemeinsame Erarbeitung in die richtige Richtung zu lenken. Sie ist damit beschäftigt, eine Zielführung zu entwickeln und möchte sich dem Zustand annähern, dass eine eindeutige Lösung vorliegt. Zusammengetragen lässt sich dies durch die folgenden Äußerungen Martas nachvollziehen (die folgenden Äußerungen sind zur besseren Übersichtlichkeit aus der Gesamttranskription thematisch herausgefiltert, für die Äußerungen in Einbindung mit dem übrigen Diskurs vgl. T4, PF 39-47):

(B45) Das Ding ist, wir ham nur ((unverständlich))... [...] Ich weiß auch nich. Lass mal einfach... Äh. Keine Ahnung. [...] Warte mal! [...] Ja! Wir... Aber eigentlich wissen wir doch, was die zentrale Aussage des Textes ist!

Vor allem die letzte Äußerung aus (B45) ist hier maßgeblich. Hier erkennt Marta, dass sie zusammen mit Marina den Schritt des Herausfilterns der zentralen Textaussage bereits vollzogen hat und äußert dieses Erkenntnis. Bisher war zu keinem

Zeitpunkt aktiv mündlich ausgedrückt worden, dass eine Lösung existiert. Marina ihrerseits reagiert nicht auf diese Feststellung. Dadurch kann sich zunächst einmal nichts an dem vorherigen Zustand ändern, Marta kommt mit ihrer Zielführung zunächst nicht weiter. Marta sieht Marina in der Folge beim Schreiben zu und äußert dann: „Mira [Spitzname für Marina], du wirst das präsentieren.“ (T4, PF 48). Natürlich möchte sie sich hier der Verantwortung für den Vortrag entziehen, denn sie erhält keine Rückmeldung und keine Unterstützung von Marina bezüglich ihres Einwandes. Marina ist die gesamte Zeit über am Lesen und Schreiben, daher muss Marta davon ausgehen, dass Marina hier eine Vortragsversion vorbereitet, dessen Lösungsschritte sie selbst aber nicht nachvollziehen kann, da sie von ihr nicht in den Lösungsprozess mit einbezogen wird. Dies wird besonders deutlich in Marinas Reaktion: „Alles wird gut. Mach weiter!“ (T4, PF 48f.). Indem Marta ‚wetermachen‘ soll, drückt Marina aktiv aus, dass Marta an ihren eigenen Ergebnissen weiterarbeiten soll und im Moment keine gemeinsame Erarbeitung stattfindet. Dies ist im Sinne einer Gruppenarbeit nicht als sinnvoll und zielführend anzusehen, besonders, wenn man berücksichtigt, dass sich die beiden Schülerinnen auch noch darüber austauschen müssen, wie genau die geplante Präsentation in ihrem Aufbau aussehen soll. Marina befindet sich hier im Alleingang, während Marta sich nun zurückzieht. Sie überlässt Marina an diesem Punkt die Verantwortung, da sie ihr gegenüber mit ihren Einwänden nicht durchkommt. Marta geht damit gleichzeitig davon aus, dass Marina mittlerweile den Überblick über den Lösungsprozess hat und überlässt ihr folglich die gesamte weitere Arbeit:

(B46)

[49]

	135 [07:37.9]	136 [07:38.8]
Marina [v]	budet normalno. Prodalzh!	
Marina [ger]	wird gut. Mach weiter!	
Marta [v]	(Davaj) bystree! ((1s)) ((Lacht)). Bystree!	
Marta [ger]	(Mach) schneller! ((1s)) ((Lacht)). Schneller!	

[50]

	137 [07:43.4]	138 [07:46.7]
Marina [k]	<i>((Schreibt, 1,20 min. -----))</i>	
Marta [v]	((Lacht, 1,7s)). ((1s)) Passt doch als zentrale Text(aussage). ((Schnieft))	
Marta [ger]	((Lacht, 1,7s)).	

[51]

	..139 [07:47.0]	140 [07:48.5141 [07:49.4]	142 [07:50.2143 [07:50.7]	144 [07:52.2]
Marina [k]	-----			
Marta [v]	[Etwas genervt/gelangweilt. ••• [Ja, ja, ja]. ••• <u>Wertungen Hitler. ((1,3s)) Ja, das</u>			
Marta [nv]	((Tippt zeigend zwei			
Marta [k]	((Schaut auf ihr Blatt Papier)).			

[52]

	..	145 [07:52.4]	146 [07:53.6]
Marina [k]	-----		
Marta [v])). <u>ist eine Wertung.</u>		
Marta [nv]	mal mit dem Stift auf ihren Zettel)).		
Marta [k]	((Guckt auf Marinas Materialien und sieht ihr beim		

Marta verfolgt hier den Schreibprozess von Marina und ist mit den Ergebnissen einverstanden. Sie reflektiert, dass Marina in Teilen ihrer Aufzeichnungen den Aufgabenbereich ‚Beachtet auch Wertungen, die Hitler vornimmt [...]‘ abdeckt (vgl. Arbeitsblatt 2 für das Fach Geschichte, Aufgabe 3 der Gruppenarbeit, dritter Pfeil) und bestätigt Marina so in ihrer Erarbeitung.

Im weiteren Verlauf schreibt Marina leise weiter, Marta beobachtet diesen Prozess und scheint zu versuchen, den Schreibprozess Marinas inhaltlich mit zu verfolgen. Letztendlich verliert Marta doch die Geduld und möchte vermutlich erwirken, dass sie von Marina wieder aktiv mit einbezogen wird. Sie fragt Marina, was sie denn alles aufschreibe (vgl. T4, PF 54) und fragt nach einer bestimmten Formulierung, die sie wohl in Marinas Aufzeichnungen zu irritieren scheint: ‚Was wird sich ((unverständlich)) ändern?‘ (T4, PF 55). An diesem Punkt will Marina Marta wieder ins Boot holen und sagt zu ihr: ‚Komm, wir machen das ((unverständlich)) jetzt. Das!‘ (T4, PF 56f.). Marta ist nicht einverstanden, ‚das‘ zu machen:

(B47)

[57]

	156 [09:14.1]	157 [09:15.1]	158 [09:19.6]	159 [09:20.3]
Marina [v]	••• Das! ((3,4s)) ((Unverständlich, 1s)).			
Marina [nv]	((Zeigt auf den Zettel)).			
Marta [v]	!Leise. [Nee, nee]. ••• Lass mal			

[58]

	..
Marta [v]	einfach a/ bei/ noch diese Werte von (wegen) • • das deutsche Volk ähm

[59]

	..160 [09:24.7]	161 [09:26.0]	162 [09:26.4]	163 [09:28.5]
Marina [v]	Okay.	Koroche. Smotri.		• • Vot eto
Marina [ger]		Also.	Schau mal.	• • Also
Marta [v]	• • ist nicht mehr...		Äh ((unverständlich)).	

[60]

	..	164 [09:31.7]
Marina [v]	((unverständlich)) on ostavljaet ich na budushee.	
Marina [ger]	((unverständlich)) er stellt sie auf die Zukunft ein.	
Marta [v]		Mach ma auf Deutsch!

An dieser Stelle passiert etwas Interessantes: Marina möchte Marta ab PF 59 darüber aufklären, was die Inhalte ihrer Aufzeichnungen und Lösungsansätze betrifft. Sie beginnt dies auf Russisch. Martas Reaktion hierauf ist erneut eine deutliche Repräsentation der Tatsache, dass Marta stets dabei bleibt, dem Lösungsprozess eine Zielrichtung vorzugeben. Sie fordert Marina auf: „Mach ma auf Deutsch!“ (s.o. B47, PF 60). Damit übernimmt sie nach einer kurzen Phase des Rückzugs wieder eindeutig die Leitung der Organisation des Lösungsprozesses. Sie behält im Auge, dass die gemeinsame Erarbeitung auf eine Präsentation vor dem Plenum hinausläuft und es dementsprechend im Sinne einer Ergebnisfindung zielführender ist, jegliche Formulierungen sofort in der Zielsprache für die Präsentation, also auf Deutsch, vorzunehmen. Natürlich auch deshalb, damit diese dann sofort in Teilen auch auf der Folie fertig formuliert festgehalten werden können. Dieser Schritt, ein Umschalten auf Deutsch als einzige Sprache für die Ausformulierung von Lösungsansätzen und damit ein Übergang zur Sprache Deutsch als „Arbeits“- sowie „Denksprache“ fällt Marina nicht leicht (zur Definition und Unterscheidung von ‚Arbeits‘- und ‚Denksprache‘ vgl. Grießhaber et al. 1996, Rehbein 2011 sowie Bührig/Duarte 2013: 251ff.). Marina gibt ihre Ideen nicht sofort auf Deutsch wieder, sondern muss erst einmal länger überlegen (vgl. hierzu T4, PF 61-64), dieser Transformationsschritt stellt sie offensichtlich vor eine Herausforderung. An dieser Stelle wäre mit

Sicherheit interessant, in welcher Sprache die Notizen in Marinas Unterlagen verfasst sind und was sie dort genau inhaltlich festgehalten hat. Da diese Unterlagen, wie zuvor erwähnt, innerhalb der Videostudie als Hintergrundmaterial nicht erfasst sind, kann hierauf jedoch leider nicht zugegriffen werden und dieser Punkt somit nicht berücksichtigt werden.

Marta wird kurz vom Nachbartisch angesprochen, sodass Marina Zeit erhält, sich Gedanken über eine mündliche Wiedergabe ihrer Lösungsansätze auf Deutsch zu machen. Dann erfolgt ein Lösungsversuch Marinas:

(B48)

[64]

	175 [09:45.5]	176 [09:47.0]
Marina [v]	((1,3s)) (Den Abstand)... ((1,2s)) ((Unverständlich)). ((Unverständlich,	
Marta [v]		<small>!! leicht lachend</small>
Marta [nv]		Ja, [ich/ ich meine]! <small>((Nickt)).</small>

[65]

	177 [09:48.6]	178 [09:50.6]
Marina [v]	1,6s)). In diesem Abschnitt • • ähm ((1,5s)) stellt der Hitler (und sein)	
Marta [v]		
Marta [nv]		

[66]

	179 [09:53.5]	180 [09:54.5]
Marina [v]	((unverständlich)) (Volk ein).	
Marta [v]	Stellt der Hitler!	((Lacht, 0,5s)).
Marta [k]	<small>((Lacht, sich über die Formulierung Marinas amüsierend)).</small>	

[67]

	181 [09:55.0]	182 [09:55.7]
Marina [v]	((Unverständlich, 0,8s)).	
Marta [v]	Stellt der Hitler hin, nicht dér, sondern dèr.	

[68]

	183 [09:58.6]	184 [10:01.6]	185 [10:02.0]
Marina [v]	• • ((Unverständlich)) Hitler uns auf die Zukunft [ein]. <small>Intonation steigend</small>		
Marta [v]	Nich uns! Sie!		

[69]

	186 [10:03.7]	187 [10:05.9]	188 [10:06.4]
Marina [v]	(Stellt)... ((1,6s)) Wie? Wen? [Oh]! <small>Intonation steigend.</small>		
Marina [nv]	<small>((Hält sich die Hand vor den Mund, ihren Irrtum erkennend)).</small>		
Marta [v]	<small>!Lachend.</small> [Oh wie geil]!		

Marina unterläuft hier im Deutschen ein Fehler im grammatischen Ausdruck: ‚der Hitler‘ (vgl. PF 65). Marta bemerkt dies sofort und ist amüsiert durch diese Formulierung. Durch ihre Reaktion in den PF 66f. gibt sie Marina den Hinweis auf eine Korrektur, sodass Marina neu formuliert (vgl. PF 68). Marta ist erneut amüsiert, denn Marina hat nun, den ersten Fehler korrigierend, einen weiteren Fehler eingebaut. Nämlich, indem sie die Adressaten der Rede nicht richtig benennt. Marta korrigiert: „Nich uns! Sie!“ (s. B48, PF 68). Marina scheint nun endgültig den Überblick zu verlieren: „Wie? Wen?“, bevor sie dann doch ihre Verwechslung der Adressaten zu bemerken scheint (s. B48, PF 69). Marta ist durch diesen zweimaligen Irrtum ihrer Mitschülerin deutlich erheitert, sie äußert: „Oh wie geil!“ und lacht dabei (s. B48, PF 69).

Nach einer kurzen unverständlichen Passage beider Sprecherinnen kommt die Lehrerin an den Tisch der beiden. Sie fordert Marta und Marina auf, ‚ein bisschen Tempo zu machen‘ (vgl. T4, PF 70f.). Zunächst reagieren beide Schülerinnen mit ‚Ja‘, dann ergreift Marta jedoch die Initiative und bittet die Lehrerin ein zweites Mal um Hilfe. Diese zweite, in die Gruppenarbeit zwischengeschaltete Phase eines Diskurses über die Aufgabenstellungen mit der Lehrerin wird im Folgenden näher betrachtet werden, um herauszufinden, inwieweit sich Martas und Marinas Lösungsprozess hier im erneuten interaktiven Zusammenspiel mit der Lehrkraft weiter entwickelt.

4.4.9 Interaktion mit der Lehrkraft – Herausforderung ‚schriftlich prägnante Formulierung von Lösungen‘

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Marta als organisierende Leiterin der Gruppenarbeit hier erneut lehrerseitige Hilfe einfordert, um einen Hinweis auf den Weg zur richtigen Lösung der an sie gestellten Aufgaben zu erhalten. Zuvor wurde bereits festgestellt, dass die beiden Schülerinnen durch die erste Phase der Kommunikation mit der Lehrerin noch nicht in die Lage versetzt wurden, die relevanten Bestandteile ihrer Lösungsversuche zu erkennen. Daher haben die Ursprungsfrage und die Ursprungsschwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung von Marta und Marina weiterhin Bestand und die Lehrerin wird aufgrund der gleichen Herausforderungen hinzu geholt wie schon zuvor. Diese bestehen darin, festzulegen, was genau sich eignet für die Formulierung des zentralen Themas und in der Folge einer Überschrift und welche Inhalte zudem darüber hinaus für eine ‚Deutung‘ des vierten Abschnittes der Rede verwendbar sind. Marta verbalisiert ihre Schwierigkeiten gegenüber der Lehrerin wie folgt:

(B49)

[71]

..		192 [10:10.0193 [10:10.3194 [10:10.6]
Lehrerin [v]	ein bisschen Tempo machen!?	
Lehrerin [k]	<i>Marina</i>)).	
Marina [v]		Ja.
Marta [v]		Ja. Frau Steinmetz, mit

[72]

..		195 [10:12.0]	196 [10:14.0197 [10:14.5*]
Marina [v]			
Marina [k]			<i>((Gleichzeitig</i>
Marta [v]	Tempo, aber... •• Das Problem ist, d/ dieser Abschnitt •••		finde ich,

[73]

..		198 [10:16.5]	199 [10:17.4200 [10:17.6]
Marina [v]	((Unverständlich, 2s)).		
Marina [k]	<i>mit Marta sprechend, 2s</i>)).		
Marta [v]	ist • wie...	Also ich versteh den ja auch!	Aber ich weiß jetzt

[74]

	201 [10:18.6]
Marta [v]	nich, ((2,3s)) wie man das jetzt alles s/ s/ irgendwie deuten soll oder

[75]

	202 [10:24.8]	203 [10:26.5]
Lehrerin [v]		Hm̃.
Lehrerin [nv]		((Nickt einmal)).
Marta [v]	keine Ahnung. • • Weil wiedergeben kann ich das ja! Er spricht ja	

Marta drückt hier genau aus, was auch faktisch der Tatsache entspricht, dass Marta und Marina bereits über Lösungsansätze verfügten (,Also ich versteh den ja auch!', ,Weil wiedergeben kann ich das ja!'), jedoch kann Marta und auch Marina nicht klar sein, inwieweit dies als Arbeitsergebnis akzeptiert wird. Eine eindeutige positive Einschätzung bezüglich konkreter Einzelergebnisse für eine bestimmte Aufgabe beziehungsweise für einen bestimmten Aufgabenteil erfolgte, wie weiter oben bereits ausgeführt, bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht und dementsprechend fordert Marta hier erneut von der Lehrerin ein, darüber aufgeklärt zu werden, welche Bestandteile des Arbeits- und Lösungsprozesses ausschlaggebend für die richtige Lösung der Aufgaben sind (,Aber ich weiß jetzt nich, wie man das jetzt alles irgendwie deuten soll oder keine Ahnung') (vgl. B49).

Bezogen darauf, dass sie ,das ja wiedergeben kann', gibt Marta nun gegenüber der Lehrerin wieder, was für sie der relevante Inhalt des vierten Abschnittes der Rede ist:

(B50)

[75]

	202 [10:24.8]	203 [10:26.5]
Lehrerin [v]		Hm̃.
Lehrerin [nv]		((Nickt einmal)).
Marta [v]	keine Ahnung. • • Weil wiedergeben kann ich das ja! Er spricht ja	

[76]

	204 [10:27.3] 205 [10:27.9]
Lehrerin [v]	
Lehrerin [nv]	
Marta [v]	einfach davon, • • dass er sozusagen • die Leute schon mal darau/
Marta [k]	((Schaut durchgehend in den Text, 27,5s -----

[77]

	206 [10:31.5] 207 [10:32.0]
Marta [v]	schon darauf einstellt, dass es halt schwer wird. • • • Aber trotzdem
Marta [k]	-----

[78]

	208 [10:35.5]
Marta [v]	sozusagen die Ansage macht, dass es eine/ • • dass das deutsche Volk
Marta [k]	-----

[79]

	209 [10:37.2*] 210 [10:38.3]
Marta [v]	<small>↑Intonation steigend.</small> eine [Einheit werden muss], • • dass die, die nich dazugehören, • nich/ •
Marta [k]	-----

[80]

	211 [10:42.5] 212 [10:43.5213 [10:43.9]
Lehrerin [v]	Hm̃.
Lehrerin [nv]	((Nickt)).
Marta [v]	<small>↑Intonation steigend.</small> • nich mehr unter den Deutschen [geduldet werden]. • • • Und,
Marta [k]	-----

[81]

	214 [10:47.6] 215 [10:48.2]
Marta [v]	dass ähm • • Deutschland halt • durch • mehr <u>Arbeit</u> • • ähm und durch
Marta [k]	-----)).

[82]

Marta [v]	das Vertragen/ durch das b/ brüderliche Vertragen • das ähm deutsche
Marta [k]	-----

[83]

	216 [10:55.3217 [10:55.7] 218 [10:56.1]
Lehrerin [v]	Já, is doch gut!
Marina [v]	Genau, und alles
Marta [v]	Volk halt nich mehr als Schande dasteht.
Marta [k]	((Nickt, die Lehrerin

[84]

	..	219 [10:56.9]	
Marina [v]	wird...	Ja, genau!	Und dann ((unverständlich, 2,4s)), das wär perfekt
Marta [k]		<i>ansehend</i>).	

[85]

	..	220 [11:01.4221 [11:01.7] 222 [11:02.1]	223 [11:02.9]
Lehrerin [v]		Ja! Dann	schreib das doch auf.
Lehrerin [nv]		<i>((Nickt))</i> .	
Marina [v]	sozusagen.		Genau.
Marta [v]			((1,5)) Aber jetzt in
Marta [k]			<i>((Zur Lehrerin))</i> .

Marta geht davon aus, dass es sich hierbei nicht um einen Lösungsversuch, sondern zunächst nur um eine Wiedergabe des Inhalts des Abschnittes handelt (,weil wiedergeben kann ich das ja‘; Marta schaut während ihrer gesamten Äußerung in (B X) beinahe durchgehend in das Material, das vor ihr liegt), die Lehrerin jedoch bewertet ihre Ausführungen nun positiv als Lösungsversuch und nimmt erstmalig, direkt auf einen Lösungsversuch der Schülerinnen Bezug nehmend, eine positive Einschätzung vor und scheint damit Marta und Marina nun die Herstellung einer Basis und einer Lösung, die schriftlich als Ergebnis festgehalten werden kann, zu ermöglichen: „Ja, is doch gut!“ [...] Ja! Dann schreib das doch auf.“ (T4, PF 83; 85). Martas Ausführungen in (B50) beinhalten erneut die Aspekte der zuvor beschriebenen drei Teillösungen. Sie erwähnt die Bildung einer Einheit, den Zusammenhalt gegenüber denen ‚die nicht dazugehören‘ sowie die Entwicklung zu einer besseren Zukunft durch Arbeit und brüderliches Vertragen. Was genau sollen die Schülerinnen laut der Lehrerin aber nun aufschreiben? Marta nannte wie schon zuvor mehrere inhaltliche Aspekte aus der vorliegenden Textgrundlage. Gefordert ist laut Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes aber eine Konzentration auf die zentralen Textaussagen und die Formulierung einer Überschrift, das heißt die Konzentration auf einen bestimmten Punkt, der möglichst in einem Satz ausgedrückt werden kann. Hier findet erneut keine direkte Auflösung des vorliegenden Widerstandes bei den beiden Schülerinnen statt. Dass die Punkte, die Marta nennt, inhaltlich richtig sind, diese Rückmeldung haben sie erhalten. Die Frage danach, wie das Ganze nun aber in

ein Ergebnis, in prägnante Formulierungen ‚verpackt‘ werden kann, dabei erhalten sie keine Unterstützung. Hier ist also eine Diskrepanz festzustellen zwischen der Fähigkeit der beiden Schülerinnen, inhaltlich die richtige Lösung zu erarbeiten und der Fähigkeit, von der Arbeitstechnik her diese Lösung zu verschriftlichen und für eine Präsentation zu verwenden. Was hier an Unterstützung fehlt, ist folglich der Seite der Arbeitstechniken im Unterricht zuzuordnen, in diesem Fall bezogen auf Textarbeit und Textauswertung. Diese Annahme verfestigt sich, schaut man sich den weiteren Verlauf des Diskurses mit der Lehrerin an. Marta scheint zu erkennen, dass es sich bei ihrem Lösungsversuch aus (B50) um zu viele Sätze, um einen zu langen Text für eine Lösung handelt, die schriftlich festgehalten werden soll. Sie fragt bei der Lehrerin nach: „Aber jetzt in Stichpunkten, ne?“ (T4, PF 85f.). Daraufhin verweist die Lehrerin auf den Kasten des Arbeitsblattes, in dem Textbausteine als Formulierungshilfen vorgegeben sind und welche nach Bedarf für Lösungsformulierungen genutzt werden können. Die Schülerinnen sollen mithilfe dieser Vorgaben Sätze formulieren und damit ihre erarbeitete Lösung verschriftlichen. Hier wird also ein Hinweis darauf gegeben, wie die richtig erarbeiteten Inhalte schriftlich umgesetzt werden können. Marta und auch Marina nehmen diesen Hinweis nicht vollständig zur Kenntnis, denn sie beginnen erneut, ihre Lösungsversuche ungeordnet und ohne Formulierungshilfen gegenüber der Lehrerin wiederzugeben, um offenbar bei der Lehrerin herauszufinden, ob sie das nun genauso festhalten können:

(B51)

[90]

235 [11:19.8236 [11:20.3]	
Marina [v]	den) ganzen Worten (sein). ◡ Ja. Okay.
Marta [v]	Also der er... Sozusagen

[91]

Marta [v]	fangen wir damit an, dass • • Hitler • • das deutsche Volk • auf • ähm
------------------	--

[92]

	237 [11:25.8]	238 [11:27.3]
Marina [v]		(Weil) das • deutsche Volk einfach n/ noch gewaltige
Marta [v]	• • • schon...	

[93]

	..	239 [11:31.6]	240 [11:32.2]	241 [11:32.5]
Lehrerin [v]			• • Hm̃.	
Marina [v]	Schwierigkeiten vor sich hat, sozusagen.		Der is...	
Marta [v]				(Stellt) die

[94]

	..	242 [11:34.5]	243 [11:34.6]
Lehrerin [v]		Genau. Und Hitler behauptet, dass •	
Lehrerin [k]			((Zeigt wieder auf das Arbeitsblatt)).
Marta [v]	Deutschen darauf ein, so • sagt er.		

[95]

	..	244 [11:38.0245 [11:38.2]	246 [11:39.4]
Lehrerin [v]	• hm, hm, hm, (mit diesen Wörtern).		
Lehrerin [k]			((Entfernt sich langsam vom Tisch
Marina [v]		Gut. ((1,2s)) Hitler behauptet,	
Marina [k]			((Marta ansehend)).

Hier verweist die Lehrerin in der Folge noch einmal aktiv darauf, dass die Inhalte ausformuliert werden müssen und dabei die Formulierungshilfen in Form der Textbausteine des Arbeitsblattes zu Hilfe genommen werden sollen. Zu diesem Zeitpunkt entfernt sich die Lehrerin schon vom Tisch der beiden Schülerinnen. Marina nimmt den Hinweis der Lehrerin auf und formuliert, nun mithilfe eines Textbausteins, neu: „Hitler behauptet, dass vor uns noch gewaltige Schwierigkeiten vorstehen.“ (T4, PF 95f.). Marina baut hier wieder einen Fehler ein, den sie zuvor in der reinen Gruppenarbeitsphase schon einmal gemacht hatte. Sie ist sich hier auch gleich wieder unsicher und will die Lehrerin nach der Richtigkeit ihrer Formulierung fragen: „Dass vor denen... Vor denen oder vor uns? Ähm Frau Steinmetz?“ (T4, PF 96f.). Die Lehrerin hatte sich jedoch schon vom Tisch der beiden entfernt. Marta springt ein und korrigiert wie schon zuvor, dass es um das deutsche Volk als

Adressat der Rede geht: „Vor dem deutschen Volk!“ (PF 97f.). Marina nimmt den Hinweis zur Kenntnis, setzt diesen um und formuliert zu Ende: „Okay, vorm deutschen Volk noch gewaltige Schwierigkeiten stehen.“ (T4, PF 98f.).

Somit existiert nun ein vollständiger Satz, der der Anlage nach als Einleitung für die Ausführungen über den Inhalt des vierten Abschnittes der Rede angesehen werden kann. Aus beiden Äußerungen Marinas zusammengesetzt ergibt sich inhaltlich folgende Lösung: ‚Hitler behauptet, dass vor dem deutschen Volk noch gewaltige Schwierigkeiten stehen‘. Durch Marta wird diese Lösung nun abschließend auch dementsprechend ausformuliert:

(B52)

[100]

256 [12:01.9]	
Marta [v]	Ähm • • Hitler behauptet, dass/ dass das deutsche Volk
[k]	<i>Marina und Marta, 6s).</i>

[101]

257 [12:07.9]	
Marina [v]	((Unverständlich, 3,7s)).
Marta [v]	noch • vor gewaltigen Schwierigkeiten steht.

4.4.10 Interaktion mit der Lehrkraft – Rückkehr und Aufrechterhaltung des kreierte Rätsels aus 4.4.5

In der folgenden Arbeitsphase von Marta und Marina schreiben die beiden zum Teil leise jeder für sich etwas auf. Einige Teile der Kommunikation sind leider unverständlich. In der Passage von PF 99-107 drehen sich die Schülerinnen zum Teil im Kreis, indem sie die fertige Formulierung aus (B52) immer neu ‚anformulieren‘. Sie bewegen sich erst ab PF 107 im Diskurs weiter hinsichtlich einer inhaltlichen Bearbeitung. Marina schließt die ‚Anformulierungen‘ ab mit ‚Genau.‘ und möchte dann weitergehen: ‚Dann sagt er, dass‘ (vgl. T4, PF 107). Im Folgenden stolpern Marta und Marina über eine Textpassage der Rede, den sie inhaltlich nicht sofort verstehen und bezüglich der Aufgabenbearbeitung nicht einordnen können. Diese Passage ist inhaltlich nicht bei den drei Teillösungen anzusiedeln. Es dreht sich dabei

um die Zeilen 23f. des vierten Abschnittes der Rede, und zwar um die Formulierung, „dass alle menschliche Arbeit am Ende vergeblich sein muss“. Wie sich weiter zeigt, haben Marta und Marina Schwierigkeiten mit der Bedeutung des Terminus ‚vergeblich‘. Zunächst versucht Marta, den Diskurs wieder zur Ursprungsthematik und auch zu einem Bereich der drei Teillösungen zurückzulenken: „Nein, das ähm Volk soll zu einer Einheit...“ (T4, PF 111). Dann sehen sich Marta und Marina eine Weile lang überlegend an, woraufhin Marta dann erneut die Lehrerin um Hilfe bittet. Sie fragt die Lehrerin direkt nach der Richtigkeit ihrer Interpretation der betreffenden Textstelle:

(B53)

[113]

	288 [13:11.4]
Lehrerin [k]	von Marta und Marina)).
Marta [v]	gut, dass ((unverständlich)). Ähm äh die/ äh d/ "die Arbeit wird später
Marta [k]	äußernd)). ((Zur Lehrerin, eine Passage aus dem Text anführend)).

[114]

	289 [13:15.4]	290 [13:16.5291 [13:16.8]	292 [13:18.0]
Marta [v]	vergeblich sein", sprich ((1s)) sie wird <u>nich</u> •• belohnt, oder?		
Marta [k]			

[115]

	293 [13:19.1]	294 [13:19.4]
Marina [v]	•• Oder die ((unverständlich, 1s))	
Marta [v]	Vergeblich heißt doch...	((Unverständlich, 1s)).
[k]	((Gleichzeitiges Sprechen von Marta und Marina, dadurch	

Marina liefert dann eine ganz andere Interpretation und bringt diese auch noch in den Diskurs ein:

(B54)

[116]

	295 [13:20.5]	296 [13:21.1]	297 [13:22.2298 [13:22.5]
Lehrerin [v]	Welchen Satz		
Marina [v]	Menschen wird vergeben sozusagen.		
Marta [v]	Vergeben.	Das...	
[k]	<i>unverständlich</i>)).		

Marta greift das Wort ‚vergeben‘ ebenfalls auf. Die Lehrerin muss sich erst einmal einen Überblick darüber verschaffen, um welche Textstelle es sich handelt. Nachdem Marta der Lehrerin die Textstelle gezeigt hat, liefern beide Schülerinnen im Zusammenspiel einen weiteren Interpretationsversuch:

(B55)

[120]

	305 [13:34.2]	306 [13:34.9]	307 [13:36.6308 [13:37.4]
Lehrerin [k]	<i>((Geht von Marina zu Marta)).</i>		
Marta [v]	• • Ja, • genau! Das is ja das Gegenteil, we/ wenn die [nich]		• • • die/ [Gedehnt.

[121]

	309 [13:40.3]	310 [13:42.9]
Marina [v]	Den Menschen wird	
Marta [v]	wenn sie nich den Segen... ((2s)) Wenn nich der Segen...	

[122]

	311 [13:46.6]
Lehrerin [v]	Nee!
Lehrerin [nv]	<i>((Schüttelt</i>
Marina [v]	vergeben oder wirts/ die Menschen werden belohnt sozusagen.
Marta [v]	

Auf diese Interpretationsansätze hin nimmt die Lehrerin eine eindeutig negative Einschätzung vor: „Nee! Das ist hier n ganz anderer Zusammenhang.“ (T4, PF 122f.). Daraufhin stellt die Lehrerin die Annahmen von Marta und Marina richtig: „Also "wird vergeblich sein" heißt hier "wird umsonst sein".“ (T4, PF 124).

Damit ersetzt sie das Wort ‚vergeblich‘ durch ‚umsonst‘ und nutzt damit ein Synonym, um die Bedeutung des Wortes zu verdeutlichen. Was die betreffende Textpassage jedoch inhaltlich für eine Relevanz hat in Bezug auf die zentralen Textaussagen des Abschnittes, diese Frage scheint einen zu großen Rahmen zu haben. Es muss an dieser Stelle noch einmal an einen ‚Zwischenfall‘ aus der ersten Doppelstunde erinnert werden. Dort ging es um die Bedeutung der auffällig häufigen Verwendung religiöser Sprache innerhalb des vierten Abschnittes der Rede. Nachdem Marta und Marina diesbezüglich richtige Antworten hinsichtlich der Frage nach der Absicht und der Funktion dessen geliefert hatten, wurden die beiden Schülerinnen in diesem Punkt vor ein ‚Mysterium‘ gestellt, indem die Lehrerin die Vollständigkeit ihrer Lösungsversuche eingeschränkt hatte. Sie kommentierte die Antworten mit ‚Auch.‘ und verwies darauf, ‚dass da noch mehr hinter steckt‘ und die Schülerinnen darüber noch einmal nachdenken sollten (vgl. die Ausführungen unter Punkt 4.4.5). Dieses ‚Mysterium‘ konnten Marta und Marina nicht lösen, sie wurden eher in ihrem Lösungsprozess verunsichert, was durch Martas Reaktion deutlich wurde („Okay, ich bin definitiv nicht in dem Thema drin.“, T 3.1, PF 61f.). Nun kehrt durch die Nachfrage der Schülerinnen bezüglich der Bedeutung des Wortes „vergeblich“ der Diskurs unter Anwesenheit der Lehrerin noch einmal zu diesem Punkt zurück. Wird das ‚Mysterium‘ nun aufgeklärt? Zunächst einmal macht es den Eindruck, als bleibe die Lösung dieser Aufgabe weiterhin ein Rätsel und deutliche Hinweise zur Lösung den Schülerinnen verwehrt, obwohl dies die einzig zielführende Strategie zu diesem Zeitpunkt sein kann, da die Schülerinnen in diesem Punkt offensichtlich nicht wissen, worauf die Lehrerin hinauswill. Nachdem Marta das Synonym aufgreift: „Genau! Umsonst sein, wenn sie nicht...“ und Marina noch etwas ergänzt (leider unverständlich, vgl. PF 124f.), führt die Lehrerin an:

(B56)

[126]

319 [13:56.7]

Lehrerin [v]	Und das ist problematisch, weil das hier diese religiöse Sprache ist,
---------------------	---

[127]

320 [14:01.5]

Lehrerin [v]	"wenn über ihr nicht der Segen der Vorsehung leuchtet". • • • Ja? Das
---------------------	---

[128]

..

Lehrerin [v]	müsst ihr hier im Zusammenhang sehen, dass er hier ne ganz • •
---------------------	--

[129]

.. 321 [14:08.4]

Lehrerin [v]	ausgesprochen religiöse Sprache hier benutzt.
Marta [v]	• • Aber können wir dann

Damit knüpft die Lehrerin nahtlos an das beschriebene Rätsel aus der vorangegangenen Stunde an. Es wird nicht ersichtlich, was für einen ‚Zusammenhang‘ sie meint und was das ‚Problematische‘ daran sei. Der Hinweis darauf, dass Marta und Marina hier etwas ‚im Zusammenhang sehen‘ sollen, kann als erneute Aufgabenstellung mit Wink eingeordnet werden, wobei deutlich wird, dass ein Wink hier nicht greifen kann, denn die Schülerinnen befinden sich vollkommen im Unklaren darüber, worum es inhaltlich geht und was dieser Punkt mit der Lösung der Aufgaben zu tun haben kann.

An diesem Punkt ist es bemerkenswert, wie Marta wieder ihre Rolle als Organisatorin des Arbeits- und Lösungsprozesse hinsichtlich einer Zielführung der Erarbeitung auf eine Lösung hin ausfüllt. Sie führt den Diskurs wieder zur Ursprungsaufgabe zurück, das heißt zur Formulierung zentraler Textaussagen, auch in Richtung der Inhalte der drei Teillösungen, diese teilweise benennend:

(B57)

[129]

.. 321 [14:08.4]

Lehrerin [v]	ausgesprochen religiöse Sprache hier benutzt.
Marta [v]	• • Aber können wir dann

[130]

.. 322 [14:11.4]

Marta [v]	einfach nach dem Punkt einfach weitergehen, dass er • • da/ ähm das
------------------	---

[131]

..

Marta [v]	deutsche Volk dazu aufru/ ähm aufruft, • sich brüderlich zu vertragen,
------------------	--

[132]

.. 323 [14:17.0] 324 [14:17.4]

Lehrerin [v]	Ja!
Marta [v]	eine Einheit zu werden und, dass ähm die Nicht-Deutschen nicht

[133]

.. 325 [14:20.6] 326 [14:21.5]

Lehrerin [v]	Ja! Das ist wichtig! Ne? Dieses mit dem Segen der
Marta [v]	geduldet werden?

Daraufhin lenkt die Lehrerin plötzlich ein und löst sich vollständig von dem Punkt der ‚Verwendung religiöser Sprache‘. Die Lehrerin erkennt in Martas Äußerung aus (B57) die relevanten Teile für eine Aufgabenlösung und setzt dort den Fokus: „Ja! Das ist wichtig! Ne?“ (s.o. PF 133). Weiterhin ermöglicht sie direkt anschließend die ‚Vernachlässigung‘ und die Abkehr vom ‚Mysterium‘, von dem vorher noch bestehenden Rätsel bezüglich Funktion und Intention des ‚Zusammenhangs‘ der ‚religiösen Sprache‘ innerhalb des vierten Abschnitts: „Dieses mit dem Segen der Vorsehung, das könnt ihr jetzt vernachlässigen.“ (T4, PF 133f.).

Hier vollzieht die Lehrerin also den Schritt, Marta und Marina aus dem Rätsel zu entlassen, sodass diese die an sie gestellten Aufgaben mit dem Fokus auf die bereits zuvor erarbeiteten Lösungsversuche fortsetzen können. Damit setzt die Lehrerin das vorherige ‚Mysterium‘ mit einem Schlag außer Kraft, allerdings, und das ist entscheidend, ohne das Rätsel aufzulösen. Indem sie davon spricht, dass dieser Punkt vernachlässigt werden kann, schließt sie gleichzeitig eine Aufklärung der vorherigen Frage aus. Das Rätsel hatte die Schülerinnen zuvor jedoch vor eine unlösbare Aufgabe gestellt. Es ist anzunehmen, dass dieser offene Punkt als offene Frage die Schülerinnen weiterhin beschäftigen wird, auch wenn sie für die Lösung und Fertigstellung der aktuellen Aufgaben lehrerseitig erst einmal von einer Auflösung dessen befreit sind.

Man kann sagen, dass hier eine existierende Wissenslücke offen gelassen wird. Natürlich ist es didaktisch von Bedeutung, an dieser Stelle erst einmal den betreffenden Fokus zu setzen und den Schülerinnen damit eine direkt zugängliche Bearbeitung der Aufgaben zu ermöglichen. Jedoch schließt diese Vorgehensweise nicht aus, trotzdem den offen gebliebenen Punkt inhaltlich aufzuklären, denn ein Bezug zur Religiosität ist zweifelsfrei inhaltlich Teil des vierten Abschnittes der Rede und somit auch relevant für das Gesamtverständnis dessen. Einen Aufschluss über die Bedeutung dessen kann hier nur die Lehrerin liefern. Marta und Marina hatten zuvor, wie beschrieben, als die Lehrerin diesen Punkt eröffnete, ihre Lösungen dazu bereits richtig präsentiert. Was darüber hinaus von der Lehrerin als relevant in diesem Punkt angesehen wird, das kann nur sie selbst verdeutlichen. Das heißt, was in diesem Fall zu einem schülerseitig umfassenden, ganzheitlichen Verständnis des vierten Abschnittes der Rede beitragen würde, ist ein kurzer Lehrervortrag für die beiden Schülerinnen, eine Art kurze Phase des Frontalunterrichtes für Marta und Marina, um sie über die noch fehlenden Wissensbausteine aufzuklären. Anders ist eine Einsicht in die Elizitierungsversuche der Lehrerin bezüglich dieses Punktes nicht zu erreichen. Natürlich ist es außerordentlich wichtig, hier zunächst den Fokus der beiden Schülerinnen auf einen zielgerichteten Lösungsprozess auszurichten, jedoch wird ein Gesamtverständnis nur dadurch gefördert, dass offene Punkte und offene Fragen aufgeklärt werden und Rätsel und ‚Mysterien‘ aufgelöst werden. Gerade dann, wenn Schülerinnen und Schüler aktiv Input und ein Expertenwissen der Lehrkraft einfordern, so wie hier von Marta und Marina mehrfach getan. Hier könnte das „Erklären [als] eine der zentralen Kompetenzen von Lehrpersonen“ wunderbar greifen, um „die Wissensbestände von Schülerinnen und Schülern zu erweitern bzw. zu differenzieren“ (Vogt 2009: 7).

4.4.11 Fokus Präsentation – Formulierungsversuche als schülerseitiges Hinarbeiten auf fertige Ergebnisse für einen anschließenden Vortrag

Durch die beschriebenen Umstände wird der Punkt der ‚Funktion und Intention der Verwendung von religiöser Sprache‘ also ‚vernachlässigt‘. Der Erarbeitungsprozess und die Hinführung zu einer Lösung der Aufgaben verbleiben hier für Marta und Marina folglich durch das lehrerseitige Ausbleiben der Erklär-Typen „Erklären-warum“ und „Erklären-was“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009) bezüglich des

lehrerseitigen Rätsels bei den Aspekten der drei Teillösungen, neu vorgeschlagen und festgehalten von Marta gegenüber der Lehrerin in (B57). Marta nimmt den Hinweis der Lehrerin zur Vernachlässigung des oben genannten Punktes und den Hinweis zur Fokusbildung zur Kenntnis, indem sie gegenüber der Lehrerin (Ein-)Verständnis signalisiert: „Okay.“ (T4, PF 134). Daraufhin beginnen Marta und Marina, für längere Zeit still etwas aufzuschreiben (vgl. T4, PF 134f.).

Nach einer Weile gibt die Lehrerin laut einen organisatorischen Hinweis an die gesamte Klasse: „In zwei Minuten fangen wir an mit der Präsentation!“ (T4, PF 135f.). Hierzu ist anzumerken, dass sich die angesagten ‚zwei Minuten‘ der Lehrerin ausdehnen und die tatsächliche weitere Dauer der Gruppenarbeit bis zum Start der Präsentationen gut zehn Minuten beträgt (vgl. hierzu die zeitliche Dauer der Passage in den PF 135-266 in T4).

Auf die Ansage der Lehrerin reagierend entwickelt sich der Erarbeitungsprozess Martas und Marinas weiter. Marina stellt fest: „Es ist noch nichts fertig.“ (T4, PF 136), woraufhin beide Schülerinnen wieder für längere Zeit (knapp 20 Sekunden) leise weiterschreiben. Offenbar halten sie hier jeder für sich die bisherigen Lösungsversuche fest und übertragen die mündlich geäußerten Lösungsversuche in das Medium der Schriftlichkeit. Wie genau sich diese schriftlichen Formulierungen entwickeln, kann man zum Teil aus der Kommunikation Martas und Marinas im weiteren Verlauf der Gruppenarbeit ableiten. Dabei ist außerdem von Bedeutung, über welche Inhalte sich die beiden Schülerinnen auf dem Weg zur vollständigen Lösung der Aufgaben weiter austauschen. Ab PF 137 geht der Diskurs wieder in eine vermehrt kooperative Arbeitsphase zwischen Marta und Marina über. Es findet ein Austausch statt über die grammatisch korrekte Formulierung von Lösungssätzen. Marta erfragt bei Marina die positive Einschätzung eines Lösungsversuches: „Nicht-Deutsche werden nicht geduldet, ne?“ (T4, PF 137). Marina bestätigt: „Hm.“ (ebd.). Damit befinden sich die Schülerinnen hier bei der Teillösung ‚Zusammenhalt‘ und ‚eine Einheit werden gegenüber anderen‘. Nachdem sich Marta noch mit Marina über die korrekte Schreibweise des Begriffes ‚Nicht-Deutsche‘ ausgetauscht hatte (vgl. T4, PF 137-139), schreibt sie etwas auf die Folie und hält damit die beschriebene Formulierung schriftlich für den Vortrag und die Präsentation fest. Eigentlich ist damit dieser Teil der Aufgabenlösung erledigt, jedoch kommt es dann zwischenzeitlich noch beinahe zu einer falschen Formulierung, da Marta beim Festhalten des Satzes, diesen noch einmal mündlich wiederholend, das entscheidende

Wort „nicht“ vergisst: „Menschen, die nicht für Deutschland sind, Komma, werden geduldet, ne?“ (T4, PF 140f.) und damit die Aussage inhaltlich in das Gegenteil wandelt. Marina fällt dieser Fehler nicht auf, im weiteren Verlauf ist die Kommunikation zwischen den beiden Schülerinnen sehr schlecht bis gar nicht verständlich, trotzdem wird ersichtlich, dass sie den Weg zur richtigen Formulierung zurückfinden, denn in den PF 144f. liest Marta noch einmal das offenbar nun endgültig festgehaltene Ergebnis von der Folie ab: „Die, die nicht für Deutschland sind, werden nicht geduldet.“. Indem sie das Wort ‚nicht‘ noch einmal extra betont, wird deutlich, dass der beschriebene Fehler erkannt und korrigiert wurde.

Im folgenden Verlauf der Kommunikation zwischen Marta und Marina finden Lösungsversuche von den beiden Schülerinnen statt, die schon zuvor bereits mehrfach angeführten Ergebnisse des Arbeitsprozesses schriftlich festzuhalten. Es fällt Marta und Marina offensichtlich schwer, endgültig auszuformulieren, was auf die Folie gebracht werden soll. Inhaltlich bewegen sie sich dabei im Rahmen der beschriebenen drei Teillösungen (‚Der Aufruf zu einer Einheit des deutschen Volkes‘; ‚Entwicklung von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft, von schlecht zu gut und besser‘; ‚Arbeit und Zusammenhalt, wodurch das deutsche Volk in eine bessere, in eine ‚glorreiche‘ Zukunft gehe‘). Die Passage dieses Findungsprozesses erstreckt sich über die PF 145-174. Zwecks Übersichtlichkeit werden im Folgenden die einzelnen Formulierungsversuche Martas und Marinas zusammenfassend als reine Äußerungen ohne Partiturdarstellung chronologisch dargestellt (für die detaillierte Darstellung in Partiturflächen inklusive Pausen und Kommentaren etc. siehe T4):

(B58) Marina: „[...] sie sagen, dass sie arbeiten müssen und die deutsche Einheit muss zu einem Volk werden. Und dann da alles wird ähm alles wird besser [...]“ (T4, PF 145-148)

Zu diesem Beispiel ist als Zwischenkommentar anzumerken, dass Marina hier im Deutschen eine Verwechslung der Satzteile unterläuft. Nicht die ‚deutsche Einheit muss zu einem Volk werden‘, sondern ‚das deutsche Volk muss zu einer Einheit werden‘. Zuvor hatte sie den Satz auf Russisch begonnen. Unter Umständen kommt sie durch die vielen Formulierungsversuche hier durcheinander und eine durchgängig stringente Formulierung wird noch dadurch erschwert, dass sie inmitten des Satzes Code-Switching betreibt und vom russischen Satzanfang in PF 145 im Übergang der

PF 146/147 ins Deutsche wechselt. Es ist nicht davon auszugehen, dass sie diese Formulierung bewusst tätigt, denn zuvor war der Punkt des ‚deutschen Volkes, das zu einer Einheit werden soll‘ eingehend besprochen und von beiden Schülerinnen unter einem Einbau der Satzteile in der richtigen Reihenfolge wiederholt worden. Die Formulierungsversuche setzen sich fort mit:

(B59) Marta: „[...] durch die Arbeit steht das deutsche Volk nicht mehr als Volk der ähm Schande da.“ (T4, PF 148f.)

(B60) Marina: „Durch die Arbeit, "brüderliches Vertragen" und "gemeinsam ringen"... Durch äh ((unverständlich)) "arbeiten und brüderlich vertragen, gemeinsam ringen"...“ (T4, PF 150-152)

(B61) Marta: „Nein, warte mal! Hitler sagt, dass ähm durch das Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr als Vol/ als äh Volk der Schande dasteht.“ (T4, PF 152-154)

An diesem Punkt ist, ergänzend zu dem Lösungsversuch Marinas aus (B58), ein weiterer vollständiger Lösungssatz vorhanden: *„Hitler sagt, dass durch das Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr als Volk der Schande dasteht“*. Marta kann dies also eigentlich schriftlich festhalten, auch noch unterstützt durch die mit Nachdruck geäußerte Bestätigung und positive Einschätzung durch Marina in PF 154 („Ja!“). Marta beginnt auch, auf die Folie zu schreiben, allerdings scheint ihr die genaue Formulierung der gerade gemeinsam entwickelten Lösung schon wieder entfallen zu sein, denn sie fragt Marina: „"Hitler" was?“ (T4, PF 155). Daraufhin erfolgen neue Lösungswiederholungen und Formulierungsversuche:

(B62) Marina: „Äh Hi/ will die/ will die/ das brüderliche Vertragen und Arbeit...“ (T4, PF 155f.)

(B63) Marta: „Hitler sagt, dass die/ durch das brüderliche Vertragen und die Arbeit... Durch das Arbeiten, durch das Arbeiten! Das Arbeiten wird ((unverständlich, 2,9s)).“ (T4, PF 156-159)

(B64) Marta: „Durch das brüderliche Vertragen und die Arbeit... [...] Die Arbeit...“ (T4, PF 159f.)

(B65) Marina: „Ja, das deutsche Volk nicht mehr als d/ als Schan...“ (T4, PF 160f.)

(B66) Marta: „Hitler sagt, dass durch das brüderliche Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr...“ (T4, PF 160-162)

In (B66) knüpft Marta wieder an eine schon weiter oben getätigte Lösungsformulierung an. Fehlen tut zur Vollständigkeit hier noch die Ergänzung: ‚als Volk der Schande dasteht‘. Marta bricht aber ab und Marina versucht dann, etwas daran anschließend zu ergänzen. Offenbar scheint Marta und Marina die vorherige Ergänzung noch nicht auszureichen beziehungsweise auf die Inhalte der Textquelle bezogen (vgl. hierzu den Text der Rede, Zeile 32/33) noch nicht ausführlich genug zu sein. Marina versucht also, indem sie aus dem Text der Rede abliest und zitiert und somit diesen als Grundlage für die Lösung der Aufgabe berücksichtigt, eine alternative und ausführlichere Beendigung des Satzanfangs aus (B65) und (B66) vorzunehmen:

(B67) Marina: „Ja, nicht mehr nicht mehr das, was jetzt... Ähm.
"Nicht mehr das Volk der Erloschenheit/ der äh Ehrlosigkeit, der Schande, der Selbstzerfleischung, der Kleinmütigkeit und Kleingläubigkeit"... Gut.“ (T4, PF 162-165)

Nun schreibt Marta wieder längere Zeit auf der Folie weiter (vgl. T4, PF 167). Die zwei Satzteile werden nun zusammengetragen vermutlich festgehalten wie folgt: ‚Hitler sagt, dass durch das brüderliche Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr als Volk der Ehrlosigkeit, der Schande, der Selbstzerfleischung, der Kleinmütigkeit und Kleingläubigkeit dasteht‘. Damit wären nun alle Begriffe der Aufzählung Hitlers aus den Zeilen 32/33 der Rede berücksichtigt. Allerdings scheint die endgültige Formulierung dann doch anders auszusehen, denn indem Marta die Lehrerin wegen einer Frage zur Kommasetzung im betreffenden Lösungssatz zu Hilfe ruft, tritt die fertige Formulierung zu Tage. Marta gibt Teile der schriftlichen Formulierung wie folgt wieder (hier zwecks Übersichtlichkeit aus der Originaläußerung Martas gegenüber der Lehrerin bezüglich der Frage nach der Kommasetzung angepasst beziehungsweise zusammengefasst dargestellt):

(B68) Marta: ‚Hitler sagt, dass durch das brüderliche Vertragen und die Arbeit Deutschland nie mehr als Volk der Ehrlosigkeit und Schande dasteht‘. (Vgl. die Passage der PF 167-174 in T4)

Damit haben es die Begriffe ‚Selbstzerfleischung‘, ‚Kleinmütigkeit‘ und ‚Kleingläubigkeit‘ aus der Aufzählung des Redetextes nun doch nicht in den endgültigen Lösungssatz geschafft. Allerdings wird in den PF 174-181 deutlich, dass Marina ihrerseits diesen Umstand berücksichtigt. Sie weist gegenüber Marta darauf

hin, dass „die da“, „die zwei, drei, vier, fünf Wörter“ nicht alle schriftlich aufgezählt werden sollen, offenbar erscheint Marina dies zu viel für die Folie. Marta reagiert, indem sie entgegnet: „Aber das können wir dann sagen!“ (T4, PF 180). Damit ist Marina einverstanden: „Ja, das können wir dann auch sagen.“ (T4, PF 180f.). Somit verlagern die beiden Schülerinnen eine ausführliche Darstellung von (B68) mit allen ‚zwei, drei, vier, fünf Wörtern‘ in die mündliche Präsentation vor der Klasse. Die drei in der schriftlichen Formulierung fehlenden Begriffe sollen mündlich während des Vortrags ergänzt werden. Ob und wie dieser Vortragsplan tatsächlich von den Schülerinnen während der Präsentation umgesetzt wird, wird innerhalb der später folgenden Analyse des Vortrags von Marta und Marina zu prüfen sein.

4.4.12 Interaktion mit der Lehrkraft – schülerseitige Frage bei auftretendem Widerstand und lehrerseitige Deplatzierungsstrategie: der Begriff „Kampf“ im inhaltlichen Zusammenhang der Textquelle

Zuvor war die Lehrerin bereits wieder in die Nähe des Tisches von Marta und Marina gegangen und hatte die beiden aufgefordert, ihren letzten Satz aufzuschreiben, sodass sie in ihrer Erarbeitung zu einem Abschluss kommen und in der Klasse mit den Präsentationen angefangen werden kann (vgl. T4, PF 178f.). Darauf Bezüge nehmend fragt Marta nun Marina unter Anwesenheit der Lehrerin, ‚welcher jetzt der letzte Punkt sei‘ (T4, PF 181f.). Marta liefert hierzu einen Lösungsversuch, der sich auf die letzten Zeilen der Rede Hitlers bezieht (vgl. Zeilen 35-37), nämlich auf den Aspekt des ‚Kampfes‘. Damit sieht Marta hier den letzten Punkt der Rede gleichzeitig auch als letzten Punkt ihrer eigenen Bearbeitung des Textes an. Sie setzt dies inhaltlich wie folgt um: „Ah! Dass er das als Kampf darstellt! Das heißt, dass das schon eigentlich für Krie/ also für Kampf und Krieg da sch...“ (T4, PF 182-184). Hier hakt die Lehrerin ein und betont, dass mit dem Wort ‚Kampf‘ im Zusammenhang der Rede nicht unbedingt ‚Krieg‘ gemeint sei. Marta greift dies sofort auf und passt ihre Interpretation an: „Ja, aber so für den Kampf und Selbstschutz und sozusagen schon ansagt.“ (T4, PF 184f.).

Diese Korrektur bewertet die Lehrerin als positiv und gibt die Rückmeldung „Ja, das ist richtig.“ (T4, PF 185). Damit ist der Begriff ‚Kampf‘ inhaltlich vom Terminus ‚Krieg‘ getrennt und demgegenüber in Verbindung gebracht mit dem Volk, das zum Selbstschutz dafür kämpft, über die oben genannten drei Teilbereiche des zentralen Themas (‚eine Einheit werden‘, ‚Arbeit und Zusammenhalt‘, ‚positive Entwicklung‘)

zum Ziel einer besseren Zukunft in Abgrenzung zur ‚Schande der Vergangenheit‘ zu gelangen.

Ab hier sind die Schülerinnen nun wieder auf sich alleine gestellt, ihren ‚letzten Punkt‘ schriftlich festzuhalten. Im weiteren Verlauf ist gut zu beobachten, wie Marta und Marina mit Hilfe der Textbausteine versuchen, diesen Punkt adäquat niederzuschreiben. Zunächst stolpert Marina über das Wort ‚diffamiert‘ aus dem Merkkasten (siehe Material des Fachs Geschichte, Arbeitsblatt 2, Merkkasten mit Textbausteinen unter Aufgabe 3 der Gruppenarbeit). Dann versucht Marta, unter Verwendung und Einbindung verschiedener Textbausteine, einen Satz auszuformulieren:

(B69)

[188]

.. 437 [19:17.7]

Marta [v]	((1,9s)) Hitler ((1,4s)) Hi/ Hitler verwendet ((1s)) oftmals das Wort
------------------	---

[189]

.. 438 [19:22.8] 439 [19:23.7] 440 [19:24.2] 441 [19:24.7] 442 [19:25.9]

Marina [v]	Nee! ((Unverständlich)).
Marta [v]	"Kampf"... •• Nein! •• Hitler verwendet... Nein, das ist scheiße!
[k]	((Marta und

[190]

.. 443 [19:29.9] 444 [19:31.3]

Marta [v]	Hitler bezeichnet... ((7s)) Wie sagt man
[k]	Marina schauen runter auf ihre Unterlagen, 4s)).

[191]

.. 445 [19:40.0] 446 [19:44.2]

Marina [k]	((Stützt sich überlegend auf)).
Marta [v]	das am besten? ((4,2s)) Weil, indem Hi/ indem ähm ähm äh i/

[192]

.. 447 [19:49.4448 [19:49.8]

Marina [v]	So ((unverständlicher)) Kampf ist
Marta [v]	indem er "unser Kampf" sagt... Nein.

Welcher Herausforderung steht Marta hier gegenüber? Sie muss darstellen, wie genau die Interpretation des Wortes ‚Kampf‘ in Bezug auf den Inhalt der Rede vorzunehmen ist. Damit muss sie zum einen als Information nennen, dass Hitler als Sprecher diesen Terminus verwendete und zum anderen, zu welchem Zweck er diesen eingesetzt hat, das heißt, was, bezogen auf die Aussage der Rede, die Absicht ist, die hinter der Verwendung dieses Begriffes steht. Damit dieser Arbeitsschritt gelingt, muss als Voraussetzung zunächst einmal im Wissen der Schülerinnen vorhanden sein, welche Intention hinter der Verwendung des Wortes ‚Kampf‘ steht. Dazu gab es zuvor in Anwesenheit der Lehrerin bereits einen weiter oben beschriebenen Lösungsversuch, der korrigiert wurde, aber inhaltlich nicht ausführlich zu Ende besprochen wurde. Es wurde festgehalten, dass mit ‚Kampf‘ nicht ‚Krieg‘ gemeint ist. Alles Weitere wurde nur angedeutet (unter anderem durch Martas Korrektur ‚Kampf und Selbstschutz‘). So ist auch zu erklären, dass es Marta in (B69) durchaus gelingt, mit Hilfe der Textbausteine einen Satzanfang zu kreieren, sie aber dann in der Folge scheitert, diesen zu Ende zu führen. Dabei handelt es sich nicht um Formulierungsschwierigkeiten, sondern um die Herausforderung, den Punkt inhaltlich zu fassen. Ein vom Verständnis her inhaltliches Durchdringen von Textpassagen ist essentielle Voraussetzung für eine schülerseitige schriftliche Darstellung und Wiedergabe dessen. Diese Voraussetzung scheint im vorliegenden Beispiel noch nicht gegeben zu sein, denn im Folgenden setzen sich Marina und Marta weiterhin damit auseinander, was es mit dem Begriff ‚Kampf‘ inhaltlich im Zusammenhang der Rede auf sich hat, denn nur so können sie in der Folge ihre angefangenen Sätze vervollständigen. Die Versuche, inhaltlich weiterzukommen, scheitern nach ein paar Anläufen zunächst, Marta will das Rätselraten beenden mit: „Okay, egal! Das sagen wir dann, aber was ist jetzt hier...“ (T4, PF 196). Marta will das Problem lösen, indem sie erneut etwas in den mündlichen Vortrag vor der Klasse verlagert. Offenbar erscheint es im Bewusstsein der Schülerin einfacher, einen Sachverhalt innerhalb der Präsentation mündlich zu be- oder umschreiben als ihn schriftlich festzuhalten, denn im Medium der Schriftlichkeit gibt es keine ‚Hintertüren‘ und keine Möglichkeiten, ein eventuell vorhandenes Wissensdefizit zu ‚kaschieren‘. Marta will gleichzeitig von der Bedeutung des Wortes ‚Kampf‘ zu einem anderen Punkt übergehen, indem sie äußert: ‚aber was ist jetzt hier‘. Marina besteht jedoch darauf, noch weiter bei der angefangenen Problemstellung zu verbleiben. Im Vorwege waren von Marta und Marina folgende Versuche

unternommen worden, den Sachverhalt zu klären und den aktuellen Widerstand aufzulösen:

Vermeidung: ‚Kampf ist gerade nicht wichtig, glaube ich‘ (vgl. T4, PF 192f.);

Erklärungsversuche: ‚damit meinte er Selbstschutz [...] wenn du sagst, sie werden kämpfen‘, ‚Kampf macht ja das brüderliche Vertragen und die Arbeit‘ (vgl. T4, PF 193-196).

Marina will Marta nun im Anschluss von ihrer eigenen Interpretation der Bedeutung des Wortes ‚Kampf‘ im Zusammenhang der Rede überzeugen: ‚Nein! Nein! Gerade das! Die Arbeit wird dahinter als diesen Kampf!‘ (T4, PF 196f.). ‚Die Arbeit wird dahinter als diesen Kampf‘ beschreibt hier höchstwahrscheinlich eine Interpretation, die beschreibt, dass durch die Arbeit darum gekämpft wird, in eine bessere Zukunft zu gelangen. Dies würde einhergehen mit den schon im Vorhinein erreichten Inhalten der drei Teillösungen. An diesem Punkt erhebt Marta klar Einspruch (‚Nein!‘, T4, PF 197) und begründet diesen mit einer Textstelle aus der Rede. Damit nimmt sie eine Einbettung des Begriffes in die Aussage der Rede vor, anhand derer sie die Bedeutung des Wortes ‚Kampf‘ im direkten Zusammenhang des Textes einordnen kann:

(B70)
[199]

462 [20:11.0]

Marta [v]	Aber guck mal, hier steht doch: • "Unser Kampf um unsere Freiheit und
------------------	---

[200]

463 [20:16.3]

Marina [k]	<i>((Sieht auf ihr Material und überlegt, 3,3s)).</i>
Marta [v]	un/ um unser Vaterland"! ((1,3s)) Aber was ist jetzt der letzte Punkt?

Für Marta ist damit eindeutig geklärt, dass es um ‚einen Kampf um Freiheit und das Vaterland geht‘, dies kann sie am Text belegen. Jedoch geht es ihr darum, den ‚letzten Punkt‘ zu fassen beziehungsweise den ‚letzten Satz‘ laut der Lehrerin, den die beiden Schülerinnen noch aufschreiben sollen. Für Marta hat hier noch keine zufriedenstellende Einbettung der Erklärung des Begriffes ‚Kampf‘ in einen Abschluss ihrer Erarbeitung stattgefunden.

Marina versucht nach einer langen Pause (6,8 Sekunden) eine Antwort auf diesen Punkt zu liefern. Sie paraphrasiert und zitiert erneut Passagen aus dem Redetext, um den ‚letzten Punkt‘ zu formulieren (vgl. hierzu T4, PF 201-206). Marina zieht dabei erneut den Aspekt ‚Kampf über Arbeit für eine bessere Zukunft/um Freiheit und Vaterland‘ aus der Textquelle. Marta ihrerseits behält hier, wie schon zuvor während der Gruppenarbeit, die aktuelle Hauptaufgabe im Auge und stellt fest, dass mit Marinas Formulierungsversuchen die Frage nach dem ‚letzten Punkt‘ immer noch nicht ausreichend geklärt werden kann. ‚Der Krieg der Arbeiter‘ bedeutet hier im Sinne Marinas deren Kampf um eine bessere Zukunft über die Arbeit. Dies deckt sich mit bereits formulierten Inhalten aus vorherigen Lösungsversuchen. Marta erinnert sich in diesem Zuge an eine Rückmeldung der Lehrerin zurück:

(B71)

[207]

	472 [20:49.4]	473 [20:51.2]	474 [20:51.3]
Marta [v]	((Lacht, 1,6s)) Ich hab [sie] noch gefragt, ganz genau, •••		
[k]	[Die Lehrerin.		

[208]

	..	475 [20:55.1]
Marta [v]	((unverständlich)) (nur so) "als • Selbstschutz", weißt du? Und dann sagt	

[209]

	..	476 [20:56.6]	477 [20:57.8]
Marina [v]	sie: "Ja, das ist unser Kampf". So auf den... Wir sind einfach		
Marta [v]			
[k]	((Marta und		

Marta will hier offensichtlich nicht von ihrer anfänglichen Interpretation von ‚Kampf‘ als ‚Selbstschutz‘ loslassen, während Marina ihrerseits bei ihrer Interpretation des ‚Kampfes der Arbeiter‘ bleibt. Nach einer unverständlichen Passage von Marta und Marina, in der sie gleichzeitig sprechen, entscheiden sich die beiden, die Lehrerin bezüglich dieses Punktes noch einmal zu Hilfe zu holen (vgl. PF 210f.). Marina übernimmt dabei den Turn und nennt gegenüber der Lehrerin zunächst die betreffende Textstelle, die Marta zuvor herausgesucht und vorgelesen

hatte und bei der die beiden Schülerinnen auf einen Widerstand stießen, um dann in einem nächsten Schritt jeweils die beiden Interpretationsansätze der Textstelle von Marta und ihr selbst vorzutragen. Dies geschieht, indem sie die Lehrerin vor eine Entscheidungsfrage stellt, welche der beiden Varianten die richtige Lösung darstellt. Damit werden hier im Einvernehmen mit Marta von Marina eindeutig ein Input seitens der Lehrerin und eine klare Antwort bezüglich der richtigen Lösung der aktuellen Problemstellung eingefordert:

(B72)

[211]

..		480 [21:01.2]	481 [21:02.1]
Lehrerin [nv]			<i>((Bleibt vor dem Tisch der beiden stehen)).</i>
Lehrerin [k]		<i>Marta und Marina).</i>	
Marina [v]			Also: • • Was ist jetzt gerade mit diesem
Marina [k]			<i>((Zur Lehrerin)).</i>
Marta [v]		fl eiser.	[Ja, frag nochmal].

[212]

..	
Lehrerin [nv]	
Marina [v]	"unser Kampf, unsere Freiheit und damit unser deutsches Volk und
Marina [k]	

[213]

..		482 [21:09.0]
Lehrerin [nv]		
Marina [v]		Vaterland" gemeint? Also er sagt, dass wir jetzt arbeiten müssen und
Marina [k]		

[214]

..		483 [21:12.7]
Marina [v]		uns brüderlich vertragen müssen. • • Meint er jetzt diesen Kampf der

[215]

..		484 [21:15.9]
Marina [v]		Arbeit sozusagen? Oder meint er, das wär einfach so Selbstschutz und

[216]

	..
Marina [v]	das hat (nun) gar nichts mit Arbeit und dem brüderlichen Verträgen zu

[217]

	.. 485 [21:21.7]
Lehrerin [v]	Guck ma, wenn ihr das jetzt als offene Frage habt, dann stellt doch
Marina [v]	tun?

[218]

	.. 486 [21:26.0] 487 [21:27.0] 488 [21:27.4]
Lehrerin [v]	das als Frage an die Klasse.
Marina [v]	•• Okay. • Okay.
Marta [v]	•• Aber • es könnte doch

Marina beschreibt hier ganz eindeutig die aktuelle Verunsicherung bezüglich der Interpretation der Textstelle gegenüber der Lehrerin. Eine ‚Zerlegung des zu erklärenden Objektes in seine Elemente (Analyse)‘ (vgl. Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 56) ist damit von Marina bereits erfolgt. Die Lehrerin wäre nun im Anschluss gefordert, mittels ‚Synthese‘ die Bestandteile des zu erklärenden Objektes ‚Kampf‘ im funktionalen Zusammenhang des Redetextes neu zu ordnen und für eine Beantwortung der schülerseitigen Frage richtig zusammenzubringen. Die Lehrerin ist also in ihrer Rolle als Expertin für den Unterrichtsgegenstand gefordert, mittels ‚Erklären‘ den Sachverhalt aufzuklären, die richtige Lösung zu nennen und diese im Sinne eines Abschlusses der Erarbeitung der beiden Schülerinnen klar als solche zu kennzeichnen, damit hierzu ein schriftliches Ergebnis von Marta und Marina in Form einer schriftlichen Formulierung auf der Folie und in der Mappe festgehalten werden kann. Diese Vorgehensweise würde auch den folgend geplanten Vortrag vor der Klasse positiv fördern, denn Marta und Marina könnten damit ebenfalls der Klasse eine von der Lehrerin bestätigte richtige Information liefern, die in der Folge für alle als feststehendes neues Wissen etabliert werden könnte. Abermals könnte hier die Lehrerin durch ein ‚Erklären-was‘ (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009) ein schülerseitiges Wissensdefizit unkompliziert bereinigen. Die beiden Schülerinnen haben hier richtig erkannt, dass ein

„asymmetrisch‘ verteiltes Wissen zwischen den Interaktanten“ als „Grundkonstellation“ vorliegt und die Lehrerin als „Erklärung Gebende [...] ein größeres Wissen zu dem betroffenen Wissensbereich [hat] und eine Antwort geben [kann]“ (Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 56). Was erfolgt nun aber als Reaktion der Lehrerin? Die Lehrerin antwortet nicht auf die Frage von Marina, sondern lässt die beiden Schülerinnen im Unklaren darüber, wie sie die genannte Textstelle einordnen können. Damit entlässt sie die beiden nicht aus der laufenden Aufgabefortschritts-Sequenz, da weder eine positive noch eine negative Einschätzung bezüglich einer der Lösungsversuche erfolgt, außerdem erfolgt keine Reaktion (z.B. über das ‚Erklären‘) auf die Einforderung von Input bezüglich dieses Punktes. Die Lehrerin äußert lediglich: „Guck ma, wenn ihr das jetzt als offene Frage habt, dann stellt doch das als Frage an die Klasse.“ (s. o. B72 sowie T4, PF 217f.).

Hier hat die Lehrerin den Schritt vollzogen, ein schülerseitig bestehendes Verständnisproblem in die Präsentationsphase im Klassenplenum zu verlagern. Damit lässt sie Marta und Marina vor einem Rätsel stehen, die offenen Fragen werden nicht geklärt. Selbst wenn die Lehrerin diesen Punkt als interessanten Aspekt für die gesamte Klasse ansieht, wäre es trotzdem sinnvoll, im Speziellen die Vortragenden über die richtige Beantwortung der gestellten Frage aufzuklären. Schließlich sind es Marta und Marina, die als Expertinnen für den vierten Abschnitt der Rede diesen inhaltlich vollständig durchdrungen haben sollten, zumal von den beiden Schülerinnen gegenüber der Lehrerin aktiv eingefordert wird, alle nötigen Informationen über den Abschnitt zu erhalten. Marta lässt diesbezüglich zunächst auch noch nicht locker. Sie gibt sich mit dem Ausweichen der Lehrerin und damit der Verlagerung des Problems nicht zufrieden und hakt weiter nach, indem sie einen weiteren Antwort- und Lösungsversuch zur aktuellen Fragestellung vorbringt. Dies erfolgt zwangsläufig, da die zuvor vorgeschlagenen Antworten von Marina nicht als positiv eingeschätzt wurden und für Marta damit eine Lösung scheinbar noch nicht existent ist. Daher unternimmt sie einen weiteren Lösungsversuch, da sie unbedingt aus der ungeklärten Situation entlassen werden möchte:

(B73)

[218]

.. 486 [21:26.0] 487 [21:27.0] 488 [21:27.4]

Lehrerin [v]	das als Frage an die Klasse.
Marina [v]	•• Okay. • Okay.
Marta [v]	•• Aber • es könnte doch

[219]

.. 489 [21:31.2]

Marta [v]	eigentlich auch theoretisch sein, dass einfach "unser Kampf"... Weil er
------------------	---

[220]

..

Marta [v]	sagt ja, dass • das deutsche Volk als "ehrlos" und "Schande" dasteht.
------------------	---

[221]

490 [21:35.6491 [21:36.1]

Lehrerin [v]	Hm̃.
Marta [v]	Und sozusagen, • wenn sie einfach eine Einheit sind, ist es

[222]

.. 492 [21:41.2]

Marta [v]	einfach so dieser Kampf gegen die anderen Länder und einfach dieser
------------------	---

[223]

493 [21:41.9] 494 [21:44.1] 495 [21:44.8]

Lehrerin [v]	Auch. Auch! Ne, das können wir auch
Marta [v]	•• ja •• "Wir kriegen das hin!", so. Okay, können wir das

[224]

.. 496 [21:47.6]

Lehrerin [v]	wirklich dann als Klasse übernehmen. Ja. Ja, ne, schreibt jetzt euren
Marina [v]	((Unverständlich)).
Marta [v]	dann auch (sagen)? Okay, dann...

		497 [21:51.2]
Lehrerin [v]	letzten Satz, damit wir in die Auswertung gehen können.	
Marina [v]		Na i togda my
Marina [ger]		Na, und dann
Marina [k]		((Sieht in den Raum)).
Marta [v]		

Die Lehrerin lässt sich daraufhin immer noch nicht auf eine Auflösung des Rätsels ein und schränkt den Lösungsversuch Martas ein: „Auch. Auch!“ (s.o. PF 223). Damit bewertet sie den Lösungsversuch nicht als grundsätzlich falsch, jedoch vermittelt sie damit gleichzeitig auch, dass eine vollständige Lösung noch nicht erreicht ist. Marta lässt nicht locker und will genau von der Lehrerin wissen: „Okay, können wir das dann auch sagen?“ (s.o. Pf 223f.). Indem sie danach fragt, ob ihr Lösungsversuch im Klassenplenum vorgetragen werden kann, kann sie gleichzeitig eine Antwort dazu erhalten, ob dieser einen richtigen Beitrag zur Lösung enthält, denn sicherlich erwartet sie von der Lehrerin nicht, dass diese einen falschen Lösungsversuch innerhalb der Präsentation zulässt. Schon während Martas Nachfrage führt die Lehrerin ihren eigenen Turn weiter aus und bestätigt, dass ‚das auch wirklich dann als Klasse übernommen werden kann‘ (vgl. oben PF 223-225) und fordert die beiden Schülerinnen erneut auf, ihren ‚letzten Satz‘ aufzuschreiben, damit die Präsentationsphase beginnen kann (hier von der Lehrerin als ‚Auswertung‘ benannt, vgl. B73, PF 224f.).

Die Lehrerin nimmt aufgrund des bestehend bleibenden Drucks durch Martas Nachfragen nun doch noch eine positive Einschätzung bezüglich Martas zuletzt erfolgtem Lösungsversuch vor. Allerdings bleibt natürlich offen, was genau ‚das‘ ist, was ‚als Klasse übernommen werden kann‘, da durch die Lehrerin diesbezüglich keine weiteren Erläuterungen folgen. Man kann hier nur vermuten, dass sich diese Formulierung auf die zuletzt genannte Lösung Martas aus (B73) bezieht. In jedem Fall möchte die Lehrerin hier insgesamt einen schnellen Abschluss der Klärungsphase innerhalb der Gruppe erreichen, ‚damit die Klasse in die Auswertung gehen kann‘. Damit ist die beschriebene Kommunikation zwischen den beiden Schülerinnen und der Lehrerin auch geprägt von einer gewissen Ungeduld seitens der Lehrerin, welche offenbar durch Zeitdruck im Hinblick auf die Durchsetzung des Unterrichtsplans zu erklären ist. Dies würde auch ihre anfänglichen Bemühungen

erklären, eine direkte, umfassende Beantwortung der Frage Marinas zu umgehen, ein ‚Erklären-was‘ nicht umzusetzen und die Frage einfach in die folgende Präsentation zu verschieben, da die Vorträge der SchülerInnen als Programmpunkt zeitlich sowieso möglichst bald im Anschluss erfolgen sollen.

Da nicht eindeutig klar wird, worauf sich die doch noch erfolgte positive Einschätzung der Lehrerin aus (B73) bezieht und die von Marina in (B72) gestellte Entscheidungsfrage bezüglich der beiden alternativen Lösungsversuche von der Lehrerin nicht beantwortet wurde, verbleiben die beiden Schülerinnen hier auch dabei, sich weiterhin damit zu beschäftigen, wie sie das aktuelle Problem nun in eine ‚Frage an die Klasse‘ verpackt bekommen. Zu diesem Zeitpunkt muss man bemerken, dass die Schülerinnen durch den Diskurs mit der Lehrerin bezüglich der Thematik ‚Kampf‘ innerhalb des Redetextes vollständig verunsichert worden sind. Auf die erneute Aufforderung der Lehrerin hin, ‚den letzten Satz aufzuschreiben‘, tritt zu Tage, dass sogar die Frage, die zuvor an die Klasse gestellt werden sollte, nicht mehr sofort im Lösungsverlauf von Marta präsent ist: „Was soll ich jetzt fragen?“ (T4, PF 226). Dann erinnert sie sich und äußert: „Was meint Hitler mit ‚unser Kampf?‘ Oder?“ (T4, PF 227). Marina liest daraufhin noch einmal die Textstelle vor, aus der der aktuelle Widerstand hervorgegangen war: „Unseren Kampf um unsere Freiheit und damit unser deutsches Volk und Vaterland.“ (T4, PF 227f.). Marta wollte jedoch wissen, wie sie die ‚Frage an die Klasse‘ formulieren soll. Daher weist sie Marina im Folgenden daraufhin, dass die Textstelle natürlich in der Rede vorhanden ist, sie aber nun eine Frage formuliert wissen will. Sie beginnt daher, noch einmal ihre Frageformulierung zu wiederholen. Daraufhin scheint Marina im Bilde über Martas Anliegen zu sein und bestätigt sie mehrfach eindeutig mit ‚Ja‘:

(B74)

[228]

	503 [22:13.2]
Marina [v]	um unsere Freiheit und damit unser deutsches Volk und Vaterland".
Marina [k]	
Marta [v]	Nein, die Frage! Wartel! "Was meint Hit..."

[229]

	504 [22:15.9]	505 [22:16.6]	506 [22:17.8]
Marina [v]		Na vot vopos...	
Marina [ger]		Na, die Frage ist...	
Marta [v]	Ja, egal!		Aber ich schreib doch jetzt die Aussage/

[230]

	507 [22:20.1]	508 [22:21.0]
Marta [v]	Aussage noch auf! Wir ham das ja im Text! Dann schreib ich einfach:	

[231]

	509 [22:21.7]	510 [22:23.4]	511 [22:25.4]	512 [22:26.5]
Marina [v]			••• Da! ••• Da. • Da. •	
Marina [ger]			••• Ja! ••• Ja. • Ja. • Ja.	
Marta [v]	•• "Was meint Hitler ••• mit 'unser Kampf?'".			

Daran anschließend hält Marta längere Zeit schriftlich etwas auf der Folie fest. Die Formulierung der ‚Frage an die Klasse‘ scheint damit abgeschlossen und ein Fortkommen im Diskurs im Sinne der Fertigstellung der Arbeitsaufträge möglich. Allerdings ist es an dieser Stelle wichtig, festzuhalten, dass Marta und Marina über die lehrerseitig gesteuerte Deplatzierung und Verlagerung des beschriebenen Widerstandes bezüglich des Begriffes ‚Kampf‘ über eine ‚Frage an die Klasse‘ in die später folgende Präsentation nicht zu Experten für ihren Textabschnitt (gemacht) geworden sind. Die Termini ‚Deplatzierung‘ und ‚Deplatzierungsstrategie‘ sind hier in dem Zusammenhang zu verstehen, dass „Abweichungen der Schülerbeiträge vom Lehrplan [...] als ‚deplazierte Schüleräußerungen‘ charakterisiert [werden können]“ (Redder 1984: 248). Im Gegenzug reagiert an dieser Stelle des untersuchten Diskurses die Lehrkraft wiederum ihrerseits mit einer Deplatzierung, also Verlagerung eines innerhalb der Schülerbeiträge sichtbar gewordenen Widerstandes, der sich, nach lehrerseitiger Einschätzung, offenbar innerhalb der aktuell laufenden Unterrichtssequenz nicht auflösen lässt oder nicht auflösen soll. Im Sinne einer lehrerseitig sowohl „geplanten“ als auch „situativen Strukturierung“ (a.a.O.: 195) des aktuellen Unterrichtsablaufs und damit der aktuellen „Prozessierung“ und „Strukturierung des thematischen Handlungsablaufs“ (ebd.) nimmt die Lehrerin hier mittels Deplatzierung einen entscheidenden Eingriff in den

Fortgang des Diskurses vor. Vor dem Hintergrund der Anforderung, ihren MitschülerInnen später die Inhalte und Zusammenhänge des vierten Abschnittes der Rede als neues Wissen zu vermitteln, ist es von elementarer Bedeutung, dass zunächst einmal Marta und Marina selbst eine Einsicht in die Inhalte und Zusammenhänge ihres zugeteilten Textabschnittes samt der zu erledigenden Aufgaben haben, somit ein umfassendes Gesamtverständnis erhalten und über jegliche Informationen und Wissensbausteine verfügen, die nötig sind, um als Vortragende gegenüber dem Klassenplenum Input leisten zu können. Die Verlagerung von ungeklärten Fragestellungen in Phasen des Unterrichtes im gesamten Klassenplenum über Anwendung einer lehrerseitigen Deplatzierungsstrategie kann hier nicht als unbedingt zielführend für eine ganzheitliche Etablierung neuen Wissens bei den betreffenden Schülerinnen angesehen werden.

4.4.13 Abschließende Bearbeitung der Aufgabenstellungen vor Beginn der Präsentationsphase – schülerseitige Organisationsprozesse

Im weiteren Verlauf der Stunde bis zum Start der Präsentationen vor dem Klassenplenum beschäftigen sich Marta und Marina damit, ihre Erarbeitung abschließend fertigzustellen. Dabei erfolgen auch Diskursabschnitte über den organisatorischen Verlauf ihrer eigenen Präsentation, unter anderem dazu, wer von beiden welche Inhalte vortragen soll. Über den verbalen Austausch von Marta und Marina über Inhalte und Verlauf der geplanten Präsentation kann abgeleitet werden, wie genau sich die beiden Schülerinnen den Ablauf ihrer Präsentation vorstellen und welche Formulierungen nun auf der Folie schriftlich festgehalten wurden. Innerhalb dieser Passage erfolgt außerdem noch einmal eine erneute Wiederholung von Aspekten der drei Teillösungen, indem sich Marina und Marta im Zusammenspiel noch einmal vergewissern wollen und darüber austauschen, wie genau sie die Inhalte ihrer schriftlich festgehaltenen Ergebnisse der Erarbeitung zu verstehen haben.

Im Folgenden wird die abschließende Phase der inhaltlichen Erarbeitung von Marta und Marina innerhalb der Gruppenarbeit noch einmal näher betrachtet werden, bevor die Gruppenarbeitsphase in der Folge abgeschlossen wird und die Lehrerin dann zum Beginn der Präsentationsphase überleitet.

Marina liest zunächst einen Satz aus der Rede vor: „Das deutsche Volk ist wieder stark.“ (T4, PF 233f.). Daraufhin äußert Marta: „Was sagen wir denn eigentlich? Scheiß drauf, Hauptsache, wir ham die Folie fertig!“ (T4, PF 234f.).

Diese Bemerkung Martas ist vor dem Hintergrund der Erarbeitung der beiden Schülerinnen zum Teil verwunderlich. Einerseits haben die beiden in der Tat bisher noch nicht aktiv besprochen, was genau mündlich vorgetragen werden soll. Andererseits waren jedoch zu zwei verschiedenen Zeitpunkten inhaltliche Aspekte in die Vortragssituation verlagert worden. Dies betrifft zum einen die soeben besprochene ‚Frage an die Klasse‘ und zum anderen die ‚drei, vier, fünf Wörter‘, die Marina mündlich hinzufügen wollte (zusätzlich zu den Begriffen ‚Ehrlosigkeit‘ und ‚Schande‘, vgl. die Zeilen 32/33 der Textquelle, Arbeitsblatt 3). Es besteht allerdings tatsächlich noch kein genauer Vortragsplan, wie die schriftlichen Ergebnisse der Folie vor der Klasse präsentiert und näher ausgeführt werden sollen. Als Reaktion auf Martas obige Frage und Feststellung liest Marina noch einmal laut das auf der OHP-Folie schriftlich festgehaltene Ergebnis vor:

(B75)

[235]

	519 [22:57.7]
Marina [v]	"Hitler behauptet, dass das
Marina [k]	((Liest von der Folie ab)).
Marta [v]	drauf, Hauptsache, wir ham die Folie fertig!

[236]

	520 [23:01.9]
Marina [v]	deutsche Volk vor gewaltigen Schwierigkeiten steht." "Hitler ruft das Volk
Marina [k]	((Liest weiter von der Folie ab,

[237]

	521 [23:08.1]
Marina [v]	auf, sich zu vereinigen und brüderlich zu vertragen. Menschen, die nicht
Marina [k]	16,2s)).

[238]

	522 [23:14.3]
Marina [v]	für Deutschland sind, werden nicht geduldet. Hitler sagt, dass durch das
Marina [k]	

[239]

	..
Marina [v]	brüderliche Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr als Volk
Marina [k]	

[240]

	..	521 [23:14.2]	522 [23:15.5]
Marina [v]	der [Ehrlosigkeit],		Schande, der
Marina [k]		<i>[Aussprache nicht korrekt, Betonung auf zweiter Silbe.</i>	

[241]

	..	523 [23:18.1]
Marina [v]	(Selbsterfleischung)"...	
Marta [v]		Warte! Du fängst an und dann komm ich mit

[242]

	..	524 [23:20.9]	525 [23:23.3]
Marina [v]			Okay,
Marina [ger]			
Marina [k]		<i>((Schreibt in ihre Unterlagen)).</i>	
Marta [v]			<i>[Lachend.</i>
	dem zweiten Punkt. ((2s)) Oder nein! [Ich nehm das leichteste]!		

[243]

	..	527 [23:26.5]	528 [23:27.8]
Marina [v]	Ladno, davaj dalshe. ((Unverständlich)).		<i>[Gedehnt</i>
Marina [ger]	lass weiter.		[Ja], ist okay!
Marta [v]		((Lacht)) Machst du den zweiten?	

Damit wird hier zum ersten Mal eine stringente Darstellung der bisher erarbeiteten und auch schriftlich festgehaltenen Ergebnisse der Erarbeitung von Marta und Marina sichtbar.

Marta kennt die Formulierungen auf der OHP-Folie. Ihre Frage von zuvor bezog sich schon auf die Umsetzung dessen im mündlichen Vortrag. Daher kommentiert sie das Vorgelesene nicht und beginnt, den Vortrag im Ablauf vorzubereiten. Damit übernimmt Marta hier erneut die Rolle der Übersicht über den Arbeitsprozess. Da die Lehrerin darauf hingewiesen hatte, dass der Unterricht zeitnah zur Präsentation der

Ergebnisse übergehen soll, müssen die Arbeitsergebnisse nun vortragsfertig gemacht werden. Marta teilt somit die Vortragsabschnitte ein. Marina ist sofort einverstanden und scheint sich mit der Aufteilung des Vortrags gar nicht eingehender zu beschäftigen (vgl. oben B75, PF 241-243). Sie möchte weiter die schriftlichen Ergebnisse auf der Folie durchlesen und sich offenbar deren Inhalte noch einmal vergegenwärtigen oder aber auch auf Vollständigkeit prüfen, denn sie liest noch einmal einen Teilsatz vor und führt damit ihre abgebrochene Äußerung aus der PF 241 gemäß der vorherigen Erarbeitung zu Ende: „Ähm "(als) Volk der Ehrlosigkeit und Schande dasteht".“ (siehe B75 sowie T4, PF 244). Marina verbleibt damit gedanklich immer noch dabei, sich die Inhalte der Erarbeitung zu vergegenwärtigen. Dies wird weiterhin deutlich daran, dass sie im Folgenden über die Verbalisierung ihres eigenen Verständnisses der auf der Folie festgehaltenen Ergebnisse versucht, ein inhaltliches Verständnis aufzubauen. Indem sie noch einmal ihre eigene Interpretation einiger Textstellen anführt, möchte sie offenbar über diesen Prozess zur Einsicht in die Zusammenhänge der Erarbeitung gelangen:

(B76)

[245]

	532 [23:33.4]	533 [23:38.5]
Marina [v]	dasteht". ((2,5s)) Koroche, oni govorjat ••	Vot eto bla bla
Marina [ger]	((2,5s)) Also sie sagen	•• Naja, dieses Blabla

[246]

	534 [23:42.1]	
Marina [v]	((unverständlich)) nam nuzhno sdelat sdelat sdelat. ••• I togda ••	
Marina [ger]	((unverständlich)) müssen wir machen, machen, machen. ••• Und dann	

[247]

	536 [23:46.0]	537 [23:52.0]
Marina [v]	ähm ((unverständlich, 1s)).	"Das deutsche Volk wird wieder
Marina [k]	((Schreibt, 6s)). ((Liest vor, was sie in dem Moment schreibt)).	

[248]

	538 [23:54.7]	
Marina [v]	stark". ((1,5s)) Vot vot vse ja ponjala teper, poluchaetsja, on dva raza	
Marina [ger]	((1,5s)) Ja, ja, jetzt hab ich alles verstanden. Er sagt zweimal, dass wir	
Marina [k]		

[249]

	..	539 [24:02.5]	
		Intonation steigend.	
Marina [v]	govorit, chto my budem/	[Das deutsche Volk ist wieder stark • • durch	
Marina [ger]	werden/		

[250]

	..	540 [24:06.3]	541 [24:07.5]
Marina [v]	die Arbeit und • brüderliches Vertragen].	I potom on govorit, wir müssen	
Marina [ger]		Und dann sagt er,	

Marta ergänzt an dieser Stelle korrigierend die Ausführungen Marinas:

(B77)

[251]

	..	542 [24:08.3]	543 [24:09.3544 [24:09.5]	545 [24:09.9]
Marina [v]	uns au...			
Marta [v]		Naja, das is ja nich	nur	um die Arbeit. Es geht einfach

[252]

	..	546 [24:13.1547 [24:13.5]	548 [24:14.4]
Marina [v]			• • Na?
Marta [v]	darum, dass de/ das Volk wieder einfach • • stark	ist und...	

[253]

	549 [24:15.0]	
Marta [v]	Weil vo/ vor/ vor dem ganzen Willen und so stand/	war das Volk ja/

[254]

	550 [24:19.2]	551 [24:20.7552 [24:21.1]
		[Gedehnt.
Marta [v]	• • ham die Leute ja gesagt, dass [äh]	Deutsch/ ähm dass halt das

[255]

	..	553 [24:24.1]
Marta [v]	deutsche Volk ne Schande ist. Und einfach durch diesen ganzen	

[256]

.. 554 [24:26.8]

Marta [v] Umschwung • • und dadurch, dass einfach • • andere nicht geduldet

[257]

.. 555 [24:30.0] 556 [24:32.0;557 [24:32.3]

Marina [v] Hm̃.

Marta [v] werden, das • rein arisches Volk ist, äh is man dann einfach

[258]

558 [24:33.8*;559 [24:34.2] 560 [24:34.9] 561 [24:35.7] 562 [24:36.4] 563 [24:36.8]

Marina [v] • Okay. • • • [Intonation steigend.] [Okay].

Marina [k] ((Überlegt)).

Marta [v] stark, weißt du? • • • Kann man sich ja

[259]

..

Marta [v] eigentlich vorstellen, sch/ wenn man sich jetzt das deutsche Volk

[260]

.. 564 [24:40.7] 565 [24:42.7]

Marta [v] hinstellt, ((1,1s)) da ein paar ((1,2s)) reinstellt, • • die rauszieht so: Wer

[261]

.. 566 [24:47.5;567 [24:48.2] 568 [24:50.9] 569 [24:51.9]

Marina [v] Hm̃. [Leise.] [Genau].

Marta [v] ist stärker? So. ((1,7s)) Oder nicht? • • Egal!

[262]

.. 570 [24:53.3]

Marta [v] ((Unverständlich)). ((4s)) Sonst können die anderen noch was sagen.

Marta [k] ((Deutet nach hinten in den Klassenraum)).

Mit diesen Ausführungen rekapituliert Marta auch noch einmal erklärend Aspekte der drei Teillösungen. Unter anderem den Aspekt der ‚Entwicklung von einem Volk

der Schande hin zu einer besseren Zukunft‘ sowie dem der ‚Einheit und dem Zusammenhalt gegenüber anderen‘. Marina verfolgt die Erläuterungen Martas aufmerksam und signalisiert (Ein-)Verständnis mit „Hm.“ und „Okay.“ (s.o. B77, PF 257f.). Da Marinas verbale Reaktion aber unter anderem überlegend erfolgt (vgl. PF 258), fühlt sich Marta gezwungen, zu versuchen, ihren Punkt noch deutlicher zu machen (vgl. B77, PF 258-261). Es erfolgt ein „Hm.“ seitens Marina, daraufhin die Frage Martas: „Oder nich?“, Marina antwortet leise mit „Genau.“ (B77, PF 261). Eine deutliche Zustimmung ist dies nicht, Marta erhält hier also von Marina keine eindeutig zustimmende Reaktion bezüglich ihres Einwandes. An dieser Stelle gibt sie auf und beendet ihren Turn inhaltlich mit: ‚Egal, sonst können die anderen noch was sagen‘ (vgl. B77, PF 261f.).

Diese Bemerkung kommentiert Marina einvernehmlich mit einem Nicken (vgl. T4, PF 263). Damit ist zu diesem Zeitpunkt ein Austausch über die Inhalte des Vortrags beendet und etwaig verbleibende Unsicherheiten beim Verständnis des Inhalts der schriftlichen Formulierungen dadurch in ihrer Schwere entkräftet, dass sich Marta und Marina darauf verlassen, dass im Zweifel während des Vortrages noch die zweite Gruppe, die sich mit demselben Abschnitt der Rede befasst hat, einspringen und aushelfen kann. Ein weiterer inhaltlicher Austausch über die Aufgabenbearbeitung oder bezüglich ihres anstehenden Vortrags vor der Klasse findet ab diesem Zeitpunkt zwischen Marta und Marina nicht mehr statt. Kurz nach Beendigung der Kommunikation der beiden aus (B77) und einer anschließenden kurzen privaten Unterhaltung der beiden Schülerinnen beginnt die nächste Unterrichtsphase, einhergehend mit dem Abschluss der Gruppenarbeiten und dem Übergang in die Präsentationsphase, die mündlich durch die Lehrerin eingeleitet wird. (vgl. hierzu T4, PF 266-281).

4.5 Das Unterrichtsfach Geschichte – Veranschaulichung auffälliger Phänomene

Um einen besseren Einblick in die Abläufe und Charakteristika der sprachlichen Handlungen innerhalb der Kommunikation zwischen den beiden Schülerinnen Marta und Marina und der Lehrkraft während der Gruppenarbeit zu erhalten, werden an dieser Stelle noch einmal die Phänomene auftretender Lösungs-Schleifen sowie schülerseitiger Fragen und auftretenden Widerständen nach erfolgter

Aufgabenstellung genauer betrachtet und diese bezüglich ihrer Bedeutung für ein erfolgreiches Durchlaufen von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen näher untersucht. Die Erarbeitung der beiden Schülerinnen, auch im interaktiven Zusammenspiel mit der Lehrerin, ist gekennzeichnet durch viele inhaltliche Wiederholungen (hier ‚Lösungs-Schleifen‘ genannt) sowie auffällige Widerstände bezüglich eines erfolgreichen Durchlaufens von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen. Wichtig ist, dass deutlich wird, an welchen Stellen Lösungsabläufe unterbrochen werden, wo es zu Wiederholungen kommt, in welchen Zusammenhängen Widerstände auftreten, wodurch diese begründet sind und wie man die jeweiligen Phänomene vor dem Hintergrund der Struktur des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen einordnen kann. Es geht hier also konkret darum, den Verlauf und die Auswirkungen bestimmter sprachlicher Realisierungen innerhalb des vorliegenden Unterrichtsdiskurses einzuordnen und zu verdeutlichen.

4.5.1 Verortung von Gruppenarbeit als interaktive Insertion

Zur Erinnerung hier vorab noch einmal die graphische Darstellung der Tiefenstruktur des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen, wie es Ehlich und Rehbein (1986) konzipierten:

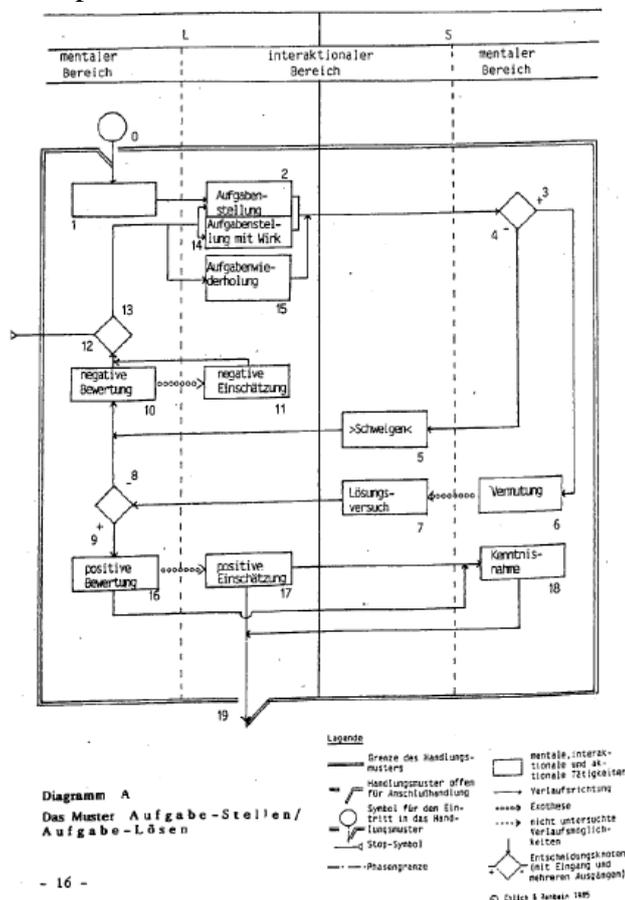


Abb. 4: Diagramm zum Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen nach Ehlich/Rehbein (1986: 16)

Innerhalb der Analysen der Gruppenarbeit des Geschichtsunterrichtes sind einige sprachliche Handlungszusammenhänge als spezifische Oberflächenrealisierungen innerhalb des Diskurses aufgetreten, die sich bezogen auf die Tiefenstruktur des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen wie folgt einordnen lassen: Das Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen sieht zunächst vor, dass es sich um eine Interaktion zwischen zwei Personen handelt und zwar zwischen dem Aufgabensteller (der Lehrkraft) und einem/einer Schüler/in als Aufgabenlöser/in. Die hier im Fokus stehenden Diskursausschnitte der Unterrichtskommunikation spielen sich innerhalb der Sozialform Gruppenarbeit ab. Das bedeutet, hier erfolgt nicht die Ausbildung einer Vermutung samt unter Umständen anschließend verbalisiertem Lösungsversuch einer einzelnen Schülerin/eines einzelnen Schülers für sich, sondern noch vor Einsetzen der Sequenzpositionen 5-7 innerhalb der Tiefenstruktur des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen handelt es sich bei dem Format der Gruppenarbeit um ein Insert, also um einen interaktiven Einschub im Erarbeitungsprozess, denn „nach der Aufteilung in mehrere Kleingruppen [ist] die Verantwortung für die zu erledigende Aufgabe ganz auf ihre Mitglieder übergegangen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 114). Zieht man die Kommunikation von SchülerInnen mit der Lehrkraft während der Gruppenarbeitsphase hinzu, so erweitert sich die Oberflächenrealisierung erneut kommunikativ um die Komponente der Person der Lehrerin/des Lehrers, sodass hier ein Durchlaufen von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen primär rein interaktiv und im verbalen Austausch der beteiligten Aktanten miteinander stattfindet und sich nicht im mental-interaktionalen Bereich einer einzelnen Schülerin/eines einzelnen Schülers mit der Lehrkraft abspielt. Eine 1:1-Situation Schüler/in-Lehrkraft liegt nicht vor, sondern, indem die Sozialform Gruppenarbeit für die Unterrichtseinheit gewählt und umgesetzt wird, führt die schülerseitig gemeinsame Erarbeitung in Gruppen zu einem interaktiven Lösungsprozess.

Bezogen auf die speziell untersuchte Gruppenarbeit der Schülerinnen Marta und Marina ist darauf hinzuweisen, dass hier die Aufgabenstellungen als Sequenzposition 2 zunächst primär vom Arbeitsblatt geliefert werden und die Lehrerin als aktiv kommunizierende Person innerhalb des Musters nur dann die Rolle „L“ (Lehrer/in) ausfüllt, wenn ein Diskurs zwischen ihr und den beiden Schülerinnen aktiv stattfindet. Zunächst stellt im vorliegenden diskursiven Zusammenhang erst einmal das Arbeitsblatt die Instanz dar, welche eine Aufgabenstellung liefert (vgl. die

Teilaufgaben des Arbeitsblattes 2 für das Fach Geschichte unter dem Punkt ‚Gruppenarbeit‘). Daraufhin bilden die beiden Schülerinnen Vermutungen aus, die in Äußerungen von Lösungsversuchen münden, die zunächst nicht gegenüber der Lehrperson, sondern innerhalb der Gruppe gegenüber der Partnerin verbalisiert werden. Dies genau stellt eine Insertion, einen interaktiven Einschub durch das Format der Gruppenarbeit dar.

Man könnte schlussfolgern, dass innerhalb der Sozialform Gruppenarbeit bei einem Wegfall der aktiven Rolle der Lehrkraft an der Position ‚L‘ die SchülerInnen selbst im gemeinsamen Lösungsprozess untereinander diese Position innerhalb der Aushandlung von Lösungswegen wechselseitig ausfüllen. Allerdings sei dazu angemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler keinesfalls über die nötigen Hintergrundinformationen und Zusammenhänge der Aufgabenstellungen und Inhalte der Unterrichtseinheit verfügen, über die sie in der Lage wären, eine Bewertung und Einschätzung von Lösungsversuchen hinsichtlich ihrer Korrektheit eindeutig vornehmen zu können. Dazu müssten die SchülerInnen über das gleiche Wissen verfügen wie die Lehrkraft im Vorhinein der Unterrichtseinheit und somit ebenfalls eine Einsicht in die ‚Gesamt‘- und ‚Teilzielsetzungen‘ sowie die dazu notwendigen ‚Lösungswege‘ haben (vgl. Ehlich/Rehbein 1986). Dies jedoch ist genau die Spezifik der Rolle ‚L‘ innerhalb der Tiefenstruktur des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen, welche nur von der Lehrkraft selbst als Planungsinstanz der Unterrichtseinheit ausgefüllt werden kann. Folglich wird bereits an dieser Stelle die Notwendigkeit der aktiven Präsenz der Lehrkraft innerhalb der Sozialform Gruppenarbeit deutlich, wenn diese Arbeitsform im Unterricht zur Erarbeitung von neuen Wissensbausteinen, eingebettet in inhaltlich komplexe Zusammenhänge, eingesetzt wird.

4.5.2 Visualisierung diskursiver Verlaufsformen – Lösungs-Schleifen

Innerhalb der Analyse der Gruppenarbeit unter Punkt 4.4 ist aufgefallen, dass es in verschiedenen Zusammenhängen im Diskurs der Lehrkraft mit den Schülerinnen zu Situationen kommt, in denen zum einen vorhandene Lösungsversuche nicht als solche eindeutig positiv oder negativ bewertet und eingeschätzt werden und zum anderen darüber hinaus inhaltlich korrekte Lösungsversuche als unzureichend gekennzeichnet werden, wodurch lehrerseitig ein Rätsel kreiert wird, wodurch den

Schülerinnen wiederum ein Zugang zur erfolgreichen Aufgabenlösung erschwert und zum Teil verwehrt wird (vgl. insb. die Punkte 4.4.3 bis 4.4.10).

Visualisiert ist die rekonstruierte Verlaufsform des Diskurses als spezifische Oberflächenrealisierung einer Lehrer-Schüler-Kommunikation in den beschriebenen Fällen wie folgt zu begreifen:

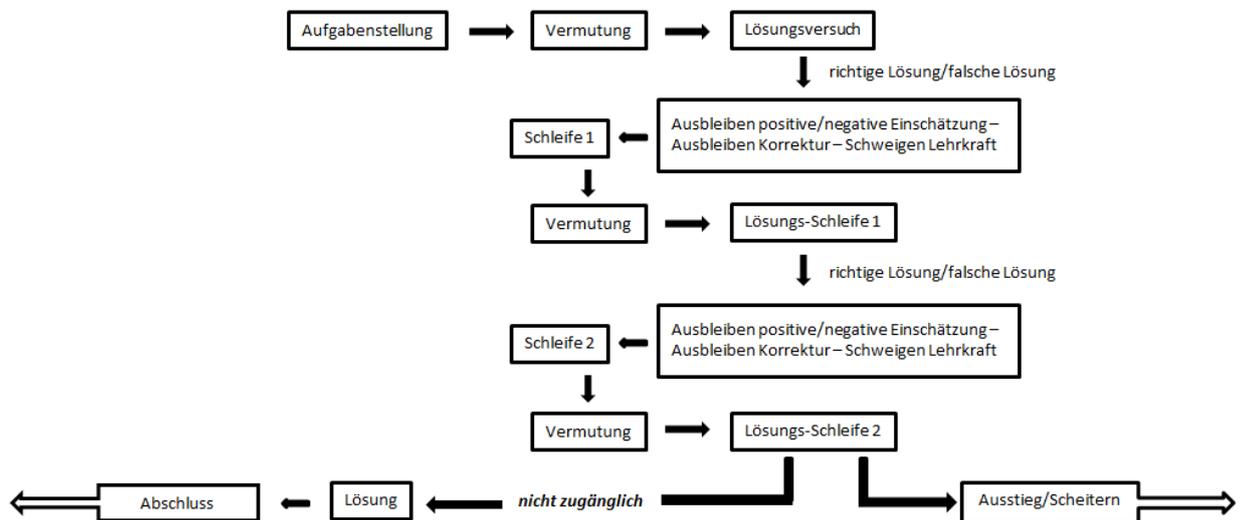


Abb. 5: Diagramm 1: Lösungs-Schleifen

Dieses Diagramm setzt an der Position eines schülerseitigen Lösungsversuches an und berücksichtigt den Fall, dass lehrerseitig als Reaktion weder eine eindeutig positive oder negative Einschätzung noch eine Korrektur erfolgt. Dies beinhaltet auch ein mögliches Schweigen seitens der Lehrkraft oder ein lehrerseitiges Aufwerfen neuer Punkte innerhalb der laufenden Aufgabenstellung, was zu einem Verunklaren der Zusammenhänge im Lösungsprozess der SchülerInnen führt. Ohne Rückmeldung bleibt die laufende Aufgabenstellung unverändert bestehen und die SchülerInnen müssen davon ausgehen, dass weitere Lösungsversuche nötig sind, um erfolgreich aus der laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz entlassen zu werden. Daraus resultieren neue Lösungsversuche, welche Inhalte bereits zuvor getätigter Äußerungen enthalten und somit zu Schleifen im Lösungsprozess führen. Richtige oder falsche Lösungsbestandteile werden nicht als solche bewertet/eingeschätzt und dementsprechend deutlich gemacht, wodurch sich die SchülerInnen buchstäblich im Kreis drehen, um diejenige richtige Lösung zu finden, durch die ein Abschluss der Sequenz möglich werden könnte. Das Resultat sind bei ausbleibender lehrerseitiger Reaktion beliebig viele Lösungs-Schleifen und schlussendlich ein Ausstieg ohne klar definierte Lösung und somit ein Scheitern der aktuell laufenden Aufgabe-Lösungs-

Sequenz, da schülerseitig der direkte Weg zur Lösung ohne das Ausfüllen der lehrerseitigen Musterpositionen nicht zugänglich wird. Dies ist auch dann der Fall, wenn unter Umständen vollständige und korrekte Lösungsversuche vorhanden sind, diese aber von der Lehrkraft nicht als solche verifiziert werden. Dadurch verbleiben die SchülerInnen dabei, keine Basis an feststehenden Lösungen zu haben, mit denen sie weiterarbeiten können und sie verbleiben in dem Zustand, im Lösungsprozess insgesamt verunsichert zu sein, da sie nicht sicher sein können, welche Wissensbestandteile als korrekt angesehen werden können und wo noch Handlungsbedarf besteht, genauer gesagt: Die SchülerInnen können nicht sicher sein, ob sie insgesamt ‚auf dem richtigem Weg‘ sind. Ein kurzer metakommunikativer Kommentar seitens der Lehrkraft, ein Hinweis auf schon erreichte Zwischenergebnisse kann hier maßgeblich dazu beitragen, dass eine Lösung in ihrer Gesamtheit erreichbar und für die SchülerInnen als solche erkennbar wird. Somit ist ein kurzes Innehalten im Prozess des Äußerns von Lösungsversuchen zu gegebenem Anlass als sehr produktiv anzusehen, um Zwischenschritte im Lösungsprozess, unter Umständen auch schriftlich, festzuhalten und kenntlich zu machen, um sodann im Diskurs insgesamt fortzufahren. Lehrkräften ist in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit gegeben, bei längeren, sich wiederholenden Lösungsversuchen der SchülerInnen diese zu unterbrechen, um entsprechend auf schon erreichte Lösungen hinzuweisen und in der Folge auf noch ausstehende Arbeitsschritte und Lösungsbestandteile aufmerksam zu machen. So kann ein unnötiges Mäandern von Lösungsversuchen in ungeordneten Bahnen vermieden werden.

4.5.3 Visualisierung diskursiver Verlaufsformen – schülerseitige Frage nach Aufgabenstellung

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Rekonstruktion des Unterrichtsdiskurses unter Punkt 4.4.12: Die beiden Schülerinnen Marta und Marina handeln verschiedene Lösungsmöglichkeiten aus und verhandeln untereinander über die Auswahl eines geeigneten Lösungsversuches über den gegenseitigen Austausch ihrer Vermutungen. Nach Auftreten eines Widerstandes (die Schülerinnen sind sich nicht einig darüber, welches Konzept des Begriffes „Kampf“ im inhaltlichen Zusammenhang der Textquelle greift) fordern sie aktiv Hilfestellung von Seiten der Lehrkraft ein. Sie stellen eine Frage an die Lehrerin, ohne dessen konkrete

Beantwortung sie nicht in der Lage sind, die aktuelle Aufgabenstellung erfolgreich zu lösen und abzuschließen. Die Lehrkraft ihrerseits beantwortet die Frage nicht, sondern bedient sich einer Deplatzierungsstrategie, indem sie die schülerseitige Frage und deren Beantwortung in die anschließende Präsentationsphase verlagert. Sie fordert die Schülerinnen auf, ihre Frage im Anschluss ihres Vortrags an das Plenum zu stellen. Auch nach schülerseitig beharrlichem Nachhaken erfolgt keine Beantwortung der Frage und somit kein Ausräumen des aufgetretenen Widerstandes, wodurch das schülerseitig vorhandene und kenntlich gemachte Wissensdefizit für die weitere Bearbeitung der Aufgaben bestehen bleibt.

Im vorliegenden Fall lagen schülerseitig zwei alternative Lösungsmöglichkeiten und Deutungsvorschläge zum Begriff „Kampf“ im Zusammenhang des Textes vor. Die Schülerinnen versuchten hier in einem gemeinsamen Prozess, auch unter Zu Hilferufen der Lehrkraft, eine Rückmeldung über die für die aktuelle Aufgabenstellung richtige Lösung zu erhalten. Schülerseitig eingefordert wird hier also ganz deutlich ein Feedback der Lehrkraft in Form einer positiven beziehungsweise negativen Einschätzung der alternativ genannten Lösungsversuche. Es können innerhalb von Gruppenarbeit also schülerseitig konfligierende oder alternative Lösungsversuche der einzelnen Gruppenmitglieder vorhanden sein und eine Einigung über die eine oder andere Lösung innerhalb der Gruppe nicht möglich sein, wodurch die Lehrkraft zu der den Widerstand auflösenden Instanz werden kann und nach schülerseitig eingeforderter Hilfestellung auch werden sollte.

Visualisiert ist die beschriebene rekonstruierte Verlaufsform des Diskurses als spezifische Oberflächenrealisierung der Lehrer-Schüler-Kommunikation im beschriebenen Fall wie folgt zu begreifen:

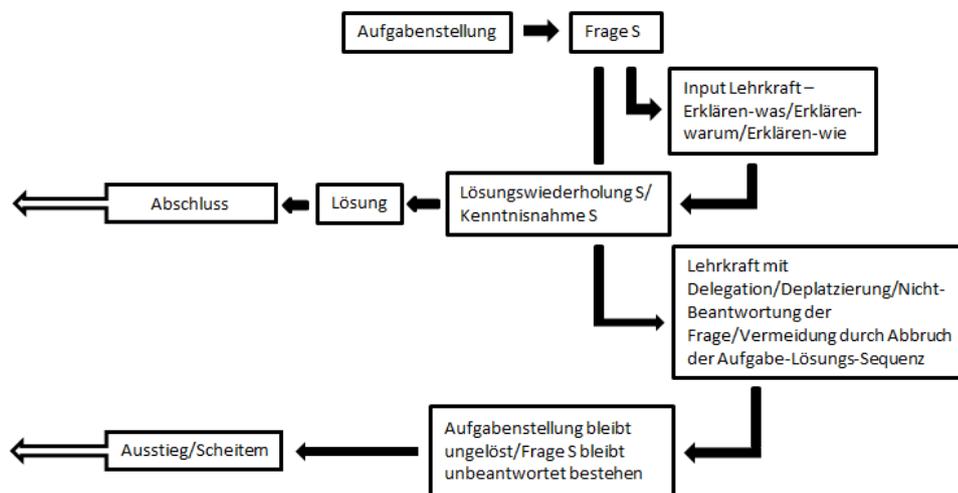


Abb. 6: Diagramm 2: Schülerseitige Frage nach Aufgabenstellung

Bei einer schülerseitigen (Nach-)Frage zu einer laufenden Aufgabenstellung handelt es sich gleichzeitig um die schülerseitige Einforderung von Input und ‚Erklären‘ durch die Lehrkraft. Die SchülerInnen haben ein Wissensdefizit erkannt und möchten, dass die Lücke durch die Vermittlung lehrerseitigen Expertenwissens geschlossen wird. Erfolgt dies lehrerseitig als Reaktion, so ist ein direkter Sequenzabschluss mit vorhandener Lösung durch eine Antwort der Lehrkraft auf die schülerseitige Frage zugänglich. Lehrerseitig können allerdings auch andere Wege als Reaktion eingeschlagen werden. Findet seitens der Lehrkraft eine Delegation und eine Nicht-Beantwortung der Frage statt und wird ein Abbruch der laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz durch die Delegation der laufenden Aufgabenstellung mittels Deplatzierungsstrategie vorgenommen (zum Beispiel wie beobachtet bei Gruppenarbeit durch Verlagerung der Beantwortung einer Frage in die anschließende Präsentations- und Plenumsphase) so bleibt die betreffende Aufgabenstellung ungelöst und die Frage der SchülerInnen unbeantwortet. Damit wird ein Wissensdefizit nicht behoben, der schülerseitigen Einforderung von Input wird nicht entsprochen und die SchülerInnen sind gezwungen, ohne Lösung aus der laufenden Sequenz auszusteigen. Damit fehlt den SchülerInnen ein Baustein, um auch folgende Aufgabenstellungen erfolgreich lösen zu können, da ihnen ein für die Weiterarbeit nötiges Wissen nicht vermittelt wurde. Somit kann dieser spezifische Diskursverlauf auch für daran anschließende Aufgabe-Lösungs-Sequenzen bedeutende Auswirkungen haben.

4.5.4 Visualisierung diskursiver Verlaufsformen – Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für die kommunikative (Unterrichts-)Praxis

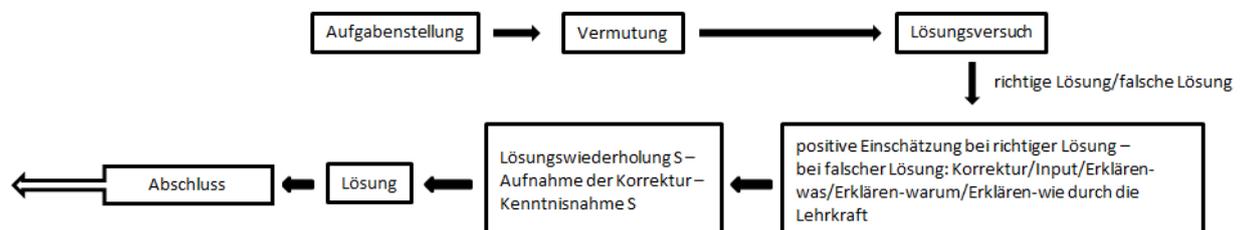


Abb. 7: Diagramm 3: Lösungs-Schleifen-Vermeidung – Handlungsempfehlung

Das obige Diagramm 3 zeigt, wie das Scheitern einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz durch zuvor beschriebene Umstände vermieden werden kann und verdeutlicht die

lehrerseitig auszufüllenden Musterpositionen, über die der Weg zur erfolgreichen Lösung von Aufgabenstellungen frei wird. Erfolgt bei richtigem Lösungsversuch von SchülerInnen eine eindeutig positive Einschätzung sowie bei falschem Lösungsversuch eine negative Einschätzung und anschließend eine Korrektur sowie Input über lehrerseitiges ‚Erklären‘, so können die SchülerInnen die Bestandteile einer richtigen Lösung aufnehmen und als Wissen etablieren, ein erfolgreicher Sequenzabschluss wird somit zugänglich.

Abgesehen von den innerhalb des Datenmaterials aufgetretenen und rekonstruierten Phänomenen der Lösungs-Schleifen und der schülerseitigen Frage nach Aufgabenstellung existiert außerdem das schülerseitige Schweigen als Sequenzposition 5 im interaktionalen Bereich des Musters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen nach Ehlich/Rehbein (1986). Vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse lässt sich entsprechend auch für diesen Fall ein möglicher Handlungsverlauf entwickeln, der hier ebenfalls als Handlungsempfehlung für die kommunikative Unterrichtspraxis gemeint ist:

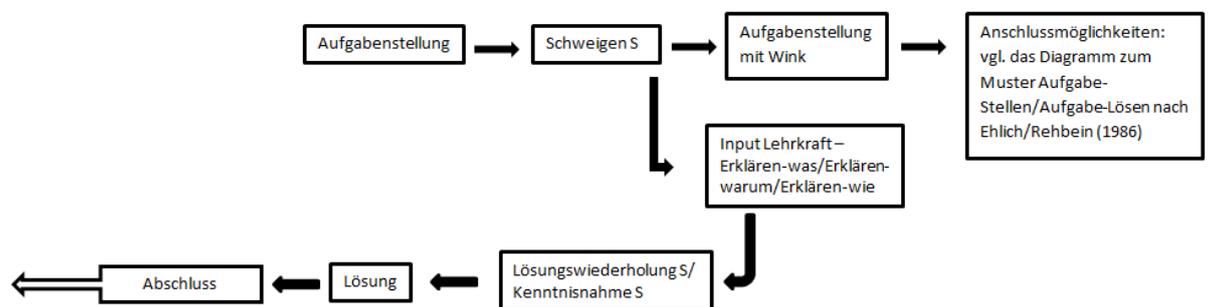


Abb. 8: Diagramm 4: Schülerseitiges Schweigen nach Aufgabenstellung – Handlungsempfehlung

Dieses Diagramm verdeutlicht den möglichen Ablauf einer Aufgabe-Lösungs-Sequenz, nachdem schülerseitig auf eine Aufgabenstellung hin Schweigen und keinerlei Lösungsversuche erfolgen. An diesem Punkt innerhalb des Diskurses kommt die Lehrkraft aktiv ins Spiel und kann eine Fortführung der angestoßenen Sequenz über verschiedene Turnübernahmen gestalten. Zum einen kann ein neuer Versuch unternommen werden, die SchülerInnen zu einem Lösungsversuch zu animieren, indem eine Aufgabenstellung mit Wink erteilt wird (eine reine Aufgabenwiederholung ist hier als mögliche Sequenzposition wenig sinnvoll, da den

SchülerInnen, signalisiert durch Schweigen, eine Lösung offenbar nicht unmittelbar zugänglich ist und somit weitere Hinweise für eine erfolgreiche Aufgabenbearbeitung nötig sind). Eine andere Möglichkeit der Lehrkraft, auf das schülerseitige Schweigen zu reagieren, zeigt das obige Diagramm 4 (Position ‚Input Lehrkraft – Erklären-Was/Erklären-Warum/Erklären-Wie‘). Diese Möglichkeit als Handlungsempfehlung für die beschriebene Situation im Diskurs stellt abermals die lehrerseitige Übernahme des Turns in Form eines Lehrervortrags innerhalb der Kommunikation mit den SchülerInnen dar. Über einen Input und mittels ‚Erklären‘ kann den SchülerInnen hier die Lösung der Aufgabenstellung vor Augen geführt werden. Bei Aufnahme und Kenntnisnahme der Bestandteile der richtigen Lösung kann damit ein Abschluss der laufenden Aufgabenbearbeitung erfolgen und die SchülerInnen verfügen in der Folge über das ihnen zuvor noch fehlende Wissen, um eine erfolgreiche Beantwortung und Lösung der aktuellen Aufgabenstellung vorzunehmen. Dieser Anschluss ist selbstverständlich auch möglich und sinnvoll, wenn auf die bezüglich des Diagramms 4 zu Beginn beschriebene alternative Handlungsoption einer Aufgabenstellung mit Wink als Reaktion abermals ein schülerseitiges Schweigen anstelle eines Lösungsversuches erfolgt.

4.5.5 Visualisierung diskursiver Verlaufsformen – abschließende Bemerkung

Zur Darstellung und Erläuterung der obigen Diagramme ist anzumerken, dass die beschriebenen Handlungsverläufe stets in Diskursen zum Tragen kommen, innerhalb derer „als Grundkonstellation ein ‚asymmetrisch‘ verteiltes Wissen zwischen den Interaktanten vor[liegt]“ (Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 56). Die Aktanten stehen sich dabei, bezogen auf Unterrichtskommunikation, als LehrerIn und SchülerInnen gegenüber, wobei der Lehrkraft dabei die Rolle der Expertin/des Experten zukommt, da sie sowohl über den Hintergrund und die Problematik der Aufgabenstellungen als auch über die Zielsetzung der gesamten Erarbeitung im Bilde ist. Daher ist lehrerseitiger Input an bestimmten Entscheidungspunkten im Handlungsablauf von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen von essentieller Bedeutung. Besonders das ‚Erklären‘ nimmt dabei eine entscheidende Rolle ein, da es „dezidiert auf die Bearbeitung eines hörerseitigen Wissensdefizits hin angelegt“ ist (Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 56). Indem die Lehrkraft den SchülerInnen über diesen Weg hilft, einen bestehenden Widerstand bei der Bearbeitung einer

Aufgabenstellung zu beheben, füllt sie damit die Rolle als ‚Erklärung Gebende/r‘ gegenüber den ‚Erklärung Suchenden‘ (vgl. Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 56) aktiv aus. Ebenso relevant ist auf der anderen Seite das Erfolgen einer lehrerseitig eindeutigen positiven Einschätzung nach erfolgreichen Lösungsversuchen von SchülerInnen, sodass diese in ihren korrekten Lösungsversuchen bestätigt mit einer Basis an feststehenden Lösungsbestandteilen weiterarbeiten können.

4.6 Das Unterrichtsfach Geschichte – die Bedeutung der Materialien und Arbeitsaufträge für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen durch die Schülerinnen und Schüler

Es gilt nun, zu untersuchen, wie sich der Zusammenhang gestaltet zwischen den zuvor beschriebenen Diskursverläufen und den vorliegenden Materialien sowie Arbeitsaufträgen für die Schülerinnen und Schüler. Dabei wird zu analysieren sein, in welchem Maße das Zusammenwirken von Unterrichtsgegenstand, erteilten Aufgabenstellungen und gewählter Sozialform für deren Erarbeitung eine Rolle spielt für die beobachteten Phänomene innerhalb der Gruppenarbeitsphase des Fachs Geschichte.

4.6.1 Die vorliegenden Materialien und Aufgabenstellungen als Einstieg in eine neue Unterrichtseinheit

Deutlich geworden war in vielen Situationen, dass den Schülerinnen Marta und Marina oftmals ein Durchdringen von Zusammenhängen in Hinblick auf die Fokussierung auf relevante Lösungsbestandteile schwer gefallen ist. Dies wirft die Frage auf, inwieweit sich der Unterrichtsgegenstand als komplexes Material darstellt und unter welchen Voraussetzungen dieser über die erteilten Arbeitsaufträge begreifbar gemacht werden soll.

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit, die sich mit dem Dritten Reich, der Ideologie des Nationalsozialismus und der Machtergreifung Hitlers beschäftigt, erfolgte zunächst über die gemeinsame Erarbeitung im Klassenplenum, wie sich die Situation der NSDAP im Mai 1933 darstellt sowie durch die Besprechung des Plakates „Die deutsche Arbeitsfront“ (siehe Anhang, Fach Geschichte, Arbeitsblatt 1). Die Leitfrage für die Unterrichtseinheit wurde von der Lehrerin wie folgt ausgegeben: „Wie hat Hitler das versucht, die Deutschen von sich und seiner Politik zu

überzeugen?“ (T7, PF 10f.; für eine detaillierte Beschreibung des Unterrichtsablaufs zu Beginn der Einheit vgl. hier auch noch einmal die Ausführungen unter Punkt 2.3.2).

Um im späteren Verlauf des Unterrichts den Inhalt der Textquelle thematisch, begrifflich und im historischen Zusammenhang umfassend durchdringen zu können, stellt sich der Einstieg in das Thema als sehr oberflächlich dar, wenn man berücksichtigt, dass im Vorhinein keinerlei reine Inputphase über Frontalunterricht durch die Lehrkraft erfolgt, worüber erst einmal grundlegende Begriffe sowie historische und thematische Zusammenhänge als Hintergrundwissen etabliert werden. Nach oben beschriebenem Ablauf wird in der ersten Aufgabe des Arbeitsblattes Nummer zwei angeregt, dass die SchülerInnen in Einzelarbeit Erwartungen an den später zu lesenden Redetext formulieren sollen, um sodann über das Lesen der Textquelle diese Erwartungen zu überprüfen. Zwar wurde zuvor im Plenum besprochen, was die Schülerinnen und Schüler mit dem 01. Mai verbinden und welche Bedeutung der Tag der Arbeit ihrer Meinung nach habe, allerdings erscheinen all diese Vorarbeiten unzureichend, wenn man die Komplexität der Textquelle für sich näher betrachtet.

4.6.2 Der Anforderungsgrad der Textquelle in Verbindung mit den Arbeitsaufträgen und Aufgabenstellungen

Innerhalb der Gruppenarbeitsphase ist über die entsprechenden Arbeitsaufträge des Arbeitsblattes Nummer zwei unter anderem gefordert, die „Argumentation Hitlers“ darzustellen und zu erläutern (vgl. die Aufgabe 3 für die Gruppenarbeit). Dieser Auftrag stellt sich alles andere als trivial dar, wenn man sich den Inhalt des Redetextes vor dem Hintergrund des Wissensstandes der SchülerInnen sowie der Erfahrung der SchülerInnen im Umgang mit Textanalysen vergegenwärtigt. Die Lehrerin nutzt die Unterrichtseinheit sowohl für die Erarbeitung historischen Wissens als auch für die Ausbildung von textanalytischen Fähigkeiten über das Arbeitsblatt „Systematische Erarbeitung einer längeren historischen Textquelle“ sowie die Arbeitsblätter 4 und 5 zur „Analyse und Interpretation einer Textquelle“ (siehe Anhang). Im vorliegenden Fall gestaltet sich dieses Zusammenspiel als Herausforderung, denn innerhalb der vorliegenden Rede Hitlers ist es gerade eine Argumentationslinie, die nicht ohne weiteres von den SchülerInnen erfasst werden

kann. Daher sind auch diejenigen Arbeitsaufträge als komplex anzusehen, die vorsehen, die Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel und deren Funktion zu berücksichtigen, Wertungen, die im Text vorgenommen werden, zu beachten sowie die Intention, die Hitler jeweils mit einem bestimmten Abschnitt der Rede verfolgte, zu formulieren (vgl. die Aufgaben 3 und 4 für die Gruppenarbeit, Arbeitsblatt 2). Hierfür ist das Vorwissen der SchülerInnen zu gering und die Textquelle an sich in ihren inhaltlichen Bezügen und Zusammenhängen zu vielschichtig. Dies wird unter anderem deutlich, wenn man den vierten Abschnitt der Rede ab Zeile 23 genauer betrachtet (siehe Textquelle, Arbeitsblatt 3). Dieser Abschnitt wurde Marta und Marina für die Erarbeitung zugeteilt. Deutlich wird ein frequent auftretender Perspektivwechsel innerhalb des Textabschnittes. Es liegt keine Stringenz vor in Bezug auf die Akteure (vgl. die Verwendung von ‚wir‘, ‚ihr‘, ‚sie‘, ‚es‘ usw.), wodurch das Erfassen einer Argumentationslogik für den Textrezipienten zusätzlich erschwert wird. Hinzu kommt, dass durch die Charakteristik der Arbeitsaufträge schülerseitig eine Fokussierung auf lediglich einen Abschnitt der Rede erfolgt. Natürlich sieht die Aufgabe 2) der Einzelarbeit (Arbeitsblatt 2) vor, dass die Rede im Vorhinein vollständig gelesen werden soll, allerdings wird über die Betrachtung der Videodaten der entsprechenden Unterrichtsphase deutlich, dass dieser Schritt keineswegs von allen SchülerInnen umfassend erfolgt. Die eigentliche Erarbeitung startet erst mit der Gruppenarbeit, die sich allerdings, wie erläutert, nur auf einen ausgewählten Abschnitt des Textes konzentriert. Dies birgt zusätzlich die Gefahr, dass der Gesamtzusammenhang vernachlässigt wird und dementsprechend schülerseitig keine ganzheitliche Einordnung des Abschnittes in die Gesamtheit der Textquelle im historischen Zusammenhang erfolgt, da sich die schülerseitig arbeitsteilige Erarbeitung auf ein Abarbeiten der Aufträge mit dem Ziel des Erreichens der Lösung der Aufgaben konzentriert. Damit werden ein inhaltliches Verständnis und ein wirkliches Erfassen der Bedeutung des Textes und seiner Intention im historischen Zusammenhang erschwert. Noch verstärkt wird diese Wirkung vor dem Hintergrund, dass Marta und Marina in einem weiteren Anforderungsschritt die Ergebnisse ihrer Erarbeitung später vor dem Klassenplenum in Form einer Präsentation vortragen sollen. Damit ist schülerseitig das Ziel klar: Erreicht werden soll ein fertiger Vortrag mit vorbereiteter OHP-Folie. Daraufhin wird die Erarbeitung letztendlich angepasst und ‚reduziert‘. Um über das schülerseitige Institutionswissen diejenigen Ziele zu erreichen, die lehrerseitig

ausgegeben werden, wird das Risiko erhöht, dass darüber ein tatsächliches Verständnis der Inhalte und Zusammenhänge nicht ausreichend erfolgt. All dies begünstigt den Umstand, dass es insgesamt schülerseitig sehr schwierig wird, zu erfassen, worum es inhaltlich innerhalb der Rede überhaupt geht und wie dies schrittweise argumentativ entwickelt wird. Eine Einteilung der Rede in kleinere Abschnitte erscheint hier noch zu anspruchsvoll, um den Aussagegehalt der einzelnen Sätze innerhalb des Textes wirklich erfassen zu können, da jede Formulierung für sich Stolpersteine begrifflicher, historisch-inhaltlicher oder argumentativer Art innehat, die schülerseitig ohne lehrerseitigen Input (vor allem vor dem Hintergrund der Bearbeitung des Textes in schülerseitig überwiegender Eigenregie in Gruppenarbeit) schwer überwunden werden können. Ein Beispiel eines solchen Stolpersteines als Widerstand bei der schülerseitigen Erarbeitung Martas und Marinas stellte zum Beispiel die Einordnung des Begriffes „Kampf“ im vierten Abschnitt der Rede dar. Die konkreten Herausforderungen und Auswirkungen einer darauf folgenden lehrerseitigen Deplatzierungsstrategie und damit ein Ausbleiben von lehrerseitigem Input, auch in Hinblick auf eine spätere schülerseitige Präsentation von Ergebnissen, wurden unter Punkt 4.4.12 sowie 4.5 eingehend erläutert.

4.6.3 Geschichtsunterricht und/oder Textarbeit? Quellenanalyse als Herausforderung im vorliegenden Diskurs

Deutlich geworden ist, dass die Erarbeitung in der vorliegenden Unterrichtseinheit zwei Komponenten als Lerngegenstand vorsieht: Zum einen sollen sich die SchülerInnen historische Zusammenhänge und Hintergründe über eine historische Textquelle in Form einer Rede aneignen, zum anderen sollen sie über die Arbeitsschritte, die hierfür nötig sind, lernen, wie man eine derartige Textquelle zu analysieren hat. Dabei handelt es sich also gleichzeitig neben der Aneignung von fachlichem Wissen um die Entwicklung und Aneignung von Arbeitstechniken für die Textarbeit. Diese Komponente erwartet man zunächst primär innerhalb des Deutschunterrichtes. Im vorliegenden Geschichtsunterricht ist dieser Lerngegenstand in den Unterrichtsplan inkorporiert. Die einzelnen Aufgabenteile des Arbeitsblattes Nummer zwei enthalten zahlreiche Elemente der Textarbeit, wie das ‚Markieren von Schlüsselbegriffen‘, das ‚Formulieren einer Überschrift‘, unter anderem ist gefordert,

‚dargestellen‘, zu ‚erläutern‘ und ‚zusammenzufassen‘ (vgl. die Aufgaben für die Gruppenarbeit auf dem entsprechenden Arbeitsblatt). Dazu sind den SchülerInnen Hilfen in Form von ‚Textbausteinen‘ gegeben. Diese befinden sich auf dem Arbeitsblatt eingerahmt in Kästen und sollen die Formulierungsarbeit für die SchülerInnen anstoßen und erleichtern. Indem hier also die SchülerInnen vor einer doppelten Herausforderung stehen, erhält die inhaltliche Bearbeitung des komplexen Textes der zu analysierenden Rede nicht die primäre Aufmerksamkeit, sondern es wird gleichzeitig genauso viel Wert darauf gelegt, dass die Aufgabenstellungen mit deren Lösungen und Inhalten sprachlich in eine erwartete Form gebracht werden. Hinzu kommt, dass sich die Erarbeitung der Textabschnitte innerhalb der schülerzentrierten Sozialform der Gruppenarbeit abspielt und wiederum am Ende dieser Unterrichtsphase die aus ihr hervorgegangenen Ergebnisse von den SchülerInnen in das Format einer schülerseitigen Präsentation vor dem Klassenplenum transformiert werden müssen. Damit offenbart sich ein dritter Anforderungsbereich, dem sich die SchülerInnen gegenübersehen. Sie müssen in einem weiteren Arbeitsschritt ihre Ergebnisse für einen Vortrag bündeln und präsentationsgerecht vorbereiten. Dies beinhaltet auch, dass sie, wie schon weiter oben innerhalb der Analyse des Datenmaterials erläutert, gleichzeitig zu Experten für ihren Teilbereich der Erarbeitung (gemacht) werden müssen. All diese drei Anforderungsbereiche sind vor dem Hintergrund der Komplexität des zugrundeliegenden Textes für die Erarbeitung als hochgradig anspruchsvoll zu bewerten, zumal, wie oben bereits angeführt, die SchülerInnen im Vorhinein der Lösung der Aufgabenstellungen in Gruppen nicht mit genügend Rüstzeug versehen werden, welches sie in die Lage versetzt, problemlos zum Kern der Erarbeitung, nämlich der inhaltlichen Erfassung der historischen, argumentativen und intentionalen Zusammenhänge der Rede vorzudringen.

4.6.4 Fokausrichtung und Machbarkeit für die schülerseitige Erarbeitung

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich für das Lernziel der Aneignung von Textarbeitstechniken ebenso ein weniger komplexer Text (unter Umständen sogar besser) geeignet hätte, um die Fähigkeit zu deren Anwendung bei den Schülerinnen und Schülern auszubilden. Die Fokausrichtung der SchülerInnen im vorliegenden Diskurs muss sich auf drei Bereiche konzentrieren, wohingegen allein die

Erarbeitung von textanalytischen Fähigkeiten eine eigene Unterrichtseinheit an geeignetem Textmaterial verdient, um zunächst einmal eine Basis aufzubauen, die nötig ist, um die erlernten Techniken auch auf (wie hier im Geschichtsunterricht vorliegend) komplexere und vielfach interpretierbare Texte problemlos anwenden zu können, sodass dann der Fokus wiederum mehr auf den Inhalt des Textes gerichtet werden kann.

Auch das Erfassen der historischen Zusammenhänge, in die die vorliegende Textquelle einzuordnen ist, stellt, wie beschrieben, einen hohen Schwierigkeitsgrad bei der Erarbeitung dar. Hierfür wäre es sinnvoll, eine Phase an Frontalunterricht vorzuschalten, um die wichtigsten Hintergründe zu erarbeiten, bevor man dazu übergeht, in die Spezifik eines bestimmten Teilbereiches im großen Ganzen einzudringen. Erst wenn diese beiden Schritte für sich vollzogen sind, kann dazu übergegangen werden, eine Erarbeitung mit dem Ziel einer schülerseitigen Präsentation von Ergebnissen zu planen. Die SchülerInnen müssen dabei immerhin neu gewonnenes Wissen verarbeiten und in der Folge derartig transformieren, dass sich dieses an die MitschülerInnen weitervermitteln lässt. Auch dies ist eine eigene Arbeitstechnik, die einen einzelnen Arbeitsschritt für sich bedeutet und dementsprechend eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Eine Kombination aller Teilkomponenten, wie im vorliegenden Unterrichtsdiskurs geschehen, führt demgegenüber zu zahlreichen Anforderungen, die gleichermaßen erfüllt werden sollen, wodurch die Schülerinnen und Schüler sehr leicht überfordert werden können. Auch im vorliegenden Datenmaterial zeigt sich, dass die Schülerinnen Marta und Marina als Resultat sehr häufig dazu übergehen, sich inhaltlich an der Oberfläche zu bewegen (zum Beispiel über die geplante Strategie von Marta und Marina, sich während ihres Vortrags bei unter Umständen fehlenden Informationen auf Ergänzungen durch die zweite Gruppe zu verlassen, die den gleichen Abschnitt bearbeitet hatte) und bei scheinbar unlösbaren Widerständen zu kapitulieren (dies äußerte sich zum Beispiel über den Unmut Martas über den Text und die Aufgabenstellungen und die folgende Frustration während der Erarbeitung: „Kennst du das, wenn du das Thema nicht fühlst?“; „[...] Ich kann damit nichts an...“; „[...] mir fällt dazu einfach nix ein!“ (vgl. T 3.1, PF 74-79).

4.6.5 Die Bedeutung der Lehrerrolle im Zusammenhang mit komplexen Erarbeitungen im Unterricht

In solch einer Konstellation, in der die Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert sind, ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrkraft lenkend eingreift und die SchülerInnen auf dem Weg zur richtigen Lösung aktiv begleitet. Sei es durch vor- oder zwischengeschaltete Inputphasen mittels Frontalunterricht beziehungsweise im Einzelgespräch mit bestimmten Gruppen zu einer aktuellen Frage oder durch eine gezielte Vorbereitung der Materialien und Arbeitsaufträge im Vorhinein der Unterrichtseinheit, sodass die erläuterten Widerstände vermieden werden oder zumindest leichter zu lösen sein können. Die Wahl der Sozialform für die Erarbeitung spielt dabei, wie beschrieben, eine ebenso entscheidende Rolle. Es sollte stets im Einzelfall gründlich geprüft werden, welche Inhalte, Materialien und Aufgabenstellungen sich dazu eignen, diese innerhalb von Gruppenarbeit erarbeiten zu lassen. Es ist vor dem Hintergrund der bis hierhin gewonnenen Erkenntnisse teilweise als kontraproduktiv anzusehen, bestimmte Arbeitsschritte und Unterrichtsgegenstände in eine bestimmte Sozialform zu ‚pressen‘. Es ist im Gegenteil entscheidend, Materialien bedacht auszuwählen, den jeweiligen Schwierigkeits- und Anforderungsgrad der zugehörigen Aufgabenstellungen abzuwägen und in der Konsequenz die passende Arbeits- und Sozialform zu wählen, sodass ein möglichst maximaler Wissenszuwachs für alle SchülerInnen gewährleistet und ermöglicht werden kann, bei dem Erfolge im Lernprozess der SchülerInnen realistisch erreichbar werden. Dabei ist generell und besonders bei der Betrachtung von Unterrichtsgegenständen lehrerseitig keine Sozialform als grundsätzlich mehr oder weniger geeignet einzuschätzen, sondern das Material und die Anforderungen der Aufgabenstellungen sollten jeweils zu einer entsprechenden Wahl derjenigen Arbeitsform führen, die eine erfolgreiche Bearbeitung dessen am meisten fördert, sodass in diesem Fall die Methode dem zu bearbeitenden Text beziehungsweise den zu bearbeitenden Aufgabenstellungen angepasst wird und nicht umgekehrt die Bearbeitung eines Textes für die Erfordernisse der Umsetzung einer bestimmten Methode modelliert wird, ohne dabei dessen besondere Anforderungen zu berücksichtigen.

4.7 Das Unterrichtsfach Geschichte – die Präsentation der Schülerinnen Marta und Marina

4.7.1 Einleitung und Organisation der nächsten Unterrichtsphase – Schülerseitige Präsentation als Ergebnissicherung?

Der Beginn der schülerseitigen Präsentationen wird nach Abschluss der Gruppenarbeitsphase von der Lehrerin eingeleitet. Diese kündigt noch einmal den organisatorischen Ablauf während der kommenden Vorträge der einzelnen Gruppen an und gibt über ihre Äußerungen einen Einblick in den zu erwartenden Ablauf der folgenden Unterrichtsphase. Die Lehrerin gibt vor, dass ‚jeweils einer‘ aus den Gruppen nach vorne gehen und die OHP-Folie präsentieren soll (vgl. T4, PF 266-268). Im späteren Verlauf lässt sich die Lehrerin auf Anfrage aus dem Plenum darauf ein, dass die SchülerInnen auch zu zweit vortragen dürfen, wenn sie das möchten (vgl. T4, PF 274-276). In der Aufteilung der Arbeitsaufträge waren die Abschnitte der Rede jeweils doppelt zur Bearbeitung vergeben. An die nicht präsentierende, jeweils zweite Gruppe des gleichen Abschnittes erteilt die Lehrerin den Auftrag, bei Bedarf den Vortrag der präsentierenden MitschülerInnen zu ergänzen. Diese Aufforderung richtet sie ebenso an die gesamte Klasse. Diese soll bei Fragen und Ergänzungen zu laufenden Vorträgen ebenfalls präsent sein und sich über Beiträge beteiligen (vgl. T4, PF 268-274). Darüber hinaus gibt die Lehrerin den Hinweis, dass sich die SchülerInnen während der Vorträge keinerlei Notizen zu machen brauchen, da später die OHP-Folien für alle als Material kopiert und zur Verfügung gestellt werden (vgl. T4, PF 278-280).

Dieser letzte Hinweis vor dem Beginn der Präsentation der ersten Gruppe ist im Gesamtzusammenhang der Inhalte der vorangegangenen Aufgabenstellungen als fragwürdig für eine effektive Wissensetablierung einzustufen. Natürlich existieren über die Kopien der OHP-Folien infolge schriftlich festgehaltene Ergebnisse zu den einzelnen Abschnitten der Rede, allerdings wurden, wie beim Vortrag von Marta und Marina in Kürze zu beobachten sein wird, auf den Folien nur die Kerninhalte der Erarbeitung aus den Gruppenarbeiten festgehalten. Zusatzinformationen und nähere inhaltliche Erläuterungen einzelner Punkte erfolgen zwangsläufig mündlich während der Präsentation und bilden eine wichtige Ergänzung zu den schriftlichen Orientierungspunkten der Folien. Es sind gerade die zusätzlichen mündlichen Erläuterungen, die einen Vortrag komplettieren und Zusammenhänge verdeutlichen.

OHP-Folien und sonstige Präsentationsmedien können dabei jeweils zunächst immer nur eine Grundlage darstellen beziehungsweise als Unterstützung des Gesamtvortrages dienen. Man berücksichtige nur einmal Diskursabschnitte innerhalb von Präsentationsphasen, in denen offene, zu klärende Fragen diskutiert werden. In diesem Fall geht ein Diskurs weit über die Basis der Inhalte auf den OHP-Folien hinaus. Gerade in diesen Fällen sollten SchülerInnen im Gegenteil deutlich darauf hingewiesen werden, sich zu allem schriftliche Notizen zu machen, was an inhaltlichen Informationen und Input zusätzlich geliefert wird, denn nur so ist den SchülerInnen auch noch eine Woche nach der betreffenden Unterrichtsstunde präsent, was während der Präsentationen an neuem Wissen entwickelt und vermittelt wurde. Anderenfalls ist das Medium der Mündlichkeit als einzige Möglichkeit des Rückgriffs auf besprochene Lösungen von Aufgabenstellungen eindeutig zu flüchtig, als dass sich die SchülerInnen an alle während der Präsentation thematisierten Inhalte und Zusammenhänge erinnern könnten. Es besteht im Gegenteil die Gefahr, dass lediglich Wissensfragmente isoliert erinnert werden und diese nicht in den Gesamtzusammenhang eingeordnet werden können, sodass eine ganzheitliche Wissensetablierung und eine gemeinsame, für alle immer wieder zugängliche Basis an Informationen, von der aus in der Unterrichtseinheit vorangegangen und im Thema weitergearbeitet werden kann, nicht geschaffen ist.

Es wird im Folgenden der Analyse des Vortrages von Marta und Marina zu beobachten sein, inwieweit die beiden Schülerinnen ihre schriftlichen Formulierungen von der OHP-Folie mündlich ergänzen und was sie dementsprechend inhaltlich an zusätzlicher Wissensvermittlung leisten. Dies zu berücksichtigen ist auch für einen Einblick in das Gesamtergebnis der Erarbeitung von Marta und Marina von Bedeutung, denn auf diese Weise kann noch einmal deutlich werden, welche Informationen und Lösungen Marta und Marina schlussendlich als gültiges Arbeitsergebnis ansehen, welches vor der Klasse vorgetragen werden kann.

4.7.2 Mündliche Vorstellung schriftlich festgehaltener Ergebnisse – schülerseitige Ergänzung von Zusatzinformationen

Während des zuvor analysierten Diskurses innerhalb der Gruppenarbeit der betreffenden Schülerinnen wurde bereits gut erkennbar, in welcher Form sich Marta und Marina den Inhalten des vierten Abschnittes der Rede über die

Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes angenähert hatten. Wie gestaltet sich nun das Ergebnis der Transformation der erarbeiteten Inhalte in das Format einer schülerseitigen Präsentation?

Marina leitet den Vortrag der beiden ein, indem sie das zuvor erarbeitete zentrale Thema des vierten Abschnittes nennt: „Ähm und jetzt kommen wir zum vierten Teil und dem letzten Teil: "Der Aufruf zur Vereinigung des deutschen Volkes".“ (T5, PF 185-187).

Damit wird deutlich, für welche Formulierung der Lösungsversuche sich die beiden Schülerinnen entschieden haben, die als Überschrift und Repräsentation des zentralen Themas des vierten Abschnittes der Rede dienen soll. Eine Überschrift zu finden, die das zentrale Thema verdeutlicht, war Inhalt der Aufgabenstellung zwei für die Gruppenarbeit gewesen (vgl. Arbeitsblatt 2). Der vermutlich auch auf der Folie schriftlich festgehaltene Satz ‚Der Aufruf zur Vereinigung des deutschen Volkes‘ als Überschrift wurde innerhalb der Gruppenarbeit erarbeitet und existierte dort als Bestandteil einer der drei Teillösungen nach dem ersten gemeinsamen Diskurs mit der Lehrerin innerhalb der Gruppenarbeitsphase. Somit wurde hier eine erarbeitete Lösung erfolgreich in die anschließende Präsentation überführt. Diese Lösung wurde innerhalb der Gruppenarbeit auch durch eine positive Einschätzung seitens der Lehrerin als Reaktion auf den entsprechenden Lösungsversuch als solche kenntlich gemacht, wodurch die Aufgabe-Lösungs-Sequenz zum Herausarbeiten des zentralen Themas und einer Überschrift erfolgreich durchlaufen und abgeschlossen werden konnte. Dementsprechend wird diese erarbeitete Lösung auch zu einem Bestandteil des Vortrags der beiden Schülerinnen und wird als zu vermittelnder Inhalt gegenüber der Klasse kommuniziert.

Nach der Vorstellung des zentralen Themas des vierten Textabschnittes führt Marina nun die Präsentation fort, indem sie einen weiteren schriftlich vorhandenen Satz von der OHP-Folie vorträgt:

(B78)

[187]

	123 [40:15.3]	124 [40:16.5]
Marina [v]	deutsches Volkes". Hitler behauptet/	• • • Hitler
Marta [v]	Ist alles verschmiert?	
Marta [k]	<i>((Sieht sich die Projektion der Folie an der Wand an)).</i>	

[188]

..
Marina [v] behauptet, dass das deutsche Volk vor gewaltigen Schwierigkeiten sch/

[189]

.. 125 [40:21.6]
Marina [v] steht. ••• Damit meint er, dass wir uns •• in die Zukunft/ in die Zukunft

[190]

.. 126 [40:28.2]
Marina [v] richten und das wir noch sehr weiten Weg vor uns haben.
Marta [v] ••• Ja ähm

An dieser Stelle sei noch einmal an die aus den mündlichen Äußerungen der beiden Schülerinnen während der Gruppenarbeit deutlich gewordenen schriftlich festgehaltenen Ergebnisse auf der OHP-Folie erinnert:

- *„Hitler behauptet, dass das deutsche Volk vor gewaltigen Schwierigkeiten steht. Hitler ruft das Volk auf, sich zu vereinigen und brüderlich zu vertragen. Menschen, die nicht für Deutschland sind, werden nicht geduldet. Hitler sagt, dass durch das brüderliche Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr als Volk der Ehrlosigkeit und Schande dasteht.“*
- *„Was meint Hitler mit „unser Kampf“?“*

Marina befindet sich hier in (B78) nach Vorstellung der Überschrift bei der Verbalisierung des ersten Satzes der Folie, der für sich zunächst die Paraphrasierung einer Äußerung aus dem Originaltext der Rede darstellt (vgl. Zeile 23 der Textquelle) und somit als Textwiedergabe angesehen werden kann. Marina verbleibt aber nicht dabei, lediglich die Formulierung auf der Folie vorzulesen, sondern ergänzt diesen ersten Punkt inhaltlich, wodurch ein Einblick in das Textverständnis der Schülerinnen möglich wird und ein Anknüpfen an Diskurse und Lösungsversuche aus der Gruppenarbeit sichtbar wird (s.o. B78, PF 189f.). Über die obige Ergänzung verbalisiert Marina einen Aspekt, der während der Gruppenarbeit als Bestandteil der drei Teillösungen thematisiert wurde. Es geht hier um die Entwicklung in eine bessere Zukunft, die über ‚einen sehr weiten Weg‘ zu erreichen sei. So wie sich dieser Aspekt in (B78) während des Vortrags präsentiert, ist er als Kurzfassung der

Erarbeitung aus der Gruppenarbeit anzusehen. Dort hatte die Lehrerin Marina fragend-entwickelnd zur betreffenden Teillösung geführt. Marina hatte innerhalb dieses Diskurses ausführlich erläutert, dass es sich um eine Entwicklung handle von dem, „was schon eigentlich war“ (,die schlechten, die ehrlosen, die selbstzerfleischten Menschen‘) (vgl. T3, PF 72-77) zu dem, was in der Zukunft sein soll: „Er sagt eigentlich, dass wir eigentlich schon einen Schritt gemacht haben, aber wir haben noch ein Ziel sozusagen und das und damit sagen wir, dass es ein, ein Aufruf gibt zu einer Einheit.“ (T3, PF 77-79). So sei laut Marina der Weg in eine bessere Zukunft über Arbeit und Zusammenhalt sowie Bildung einer Einheit zu erreichen. Während der Gruppenarbeit hatte die Lehrerin Marina noch mütterlich präzise gelenkt, um diese inhaltlichen Zusammenhänge deutlich zu machen. Während des Vortrags wird dieser Punkt nun zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht eindeutig für die übrigen SchülerInnen zugänglich, da Marina in (B78) ihre Ergänzung des ersten Satzes der Folie nicht weiter erläutert. Die ‚Ausrichtung in die Zukunft‘ und der ‚sehr weite Weg‘ müssten hier deutlicher in den Zusammenhang der Rede eingebettet werden, auch im Hinblick darauf, warum unter historischen Gesichtspunkten überhaupt eine Abkehr von der Vergangenheit angestrebt wird. An dieser Stelle könnte die Lehrerin, wie auch schon zuvor während der Gruppenarbeit geschehen, Zwischenfragen stellen, wodurch über Regiefragen und über einen Lehrervortrag mit verteilten Rollen Ergänzungen seitens der Vortragenden angestoßen werden könnten. So wäre Marina auch die Gelegenheit gegeben, sich an die entsprechende Aufgabe-Lösungs-Sequenz aus der Gruppenarbeit zu erinnern und dementsprechend deren Lösungen und Ergebnisse ebenfalls dem Rest der Klasse als weitere Informationen zugänglich zu machen.

Marina beschreibt hier gegenüber der Klasse also die ‚gewaltigen Schwierigkeiten‘ näher über die Ergänzung, dass es sich um eine Ausrichtung in die Zukunft handle und dies über einen sehr weiten Weg zu erreichen sei. Auffällig ist dabei, dass Marina erneut das Personalpronomen ‚wir‘ nutzt und nicht deutlich macht, dass es sich um einen historischen Zusammenhang handelt und dementsprechend das damalige deutsche Volk als Adressat der Rede zu benennen ist. Diese Formulierung war bereits während der Gruppenarbeit seitens Marina erfolgt und von Marta korrigiert worden (vgl. T4, PF 65ff.). Während der Präsentation erfolgt hier keine Korrektur, obwohl die falsche Adressierung auch eindeutig nicht mit der Formulierung auf der Folie zusammenpasst, in der es heißt ‚dass das deutsche Volk

vor gewaltigen Schwierigkeiten steht'. Es wird hier also nicht eingegriffen, stattdessen führt Marta ihrerseits den Vortrag fort und liest den nächsten Satz der Folie vor, woraufhin Marina direkt anschließend den Turn übernimmt und ebenfalls von der OHP-Folie abliest:

(B79)

[190]

	126 [40:28.2]
Marina [v]	richten und das wir noch sehr weiten Weg vor uns haben.
Marta [v]	••• Ja ähm

[191]

Marta [v]	Hitler ruft der/ ähm das äh deutsche Volk auf sich zu vereinigen •• und •
------------------	---

[192]

	127 [40:35.7]
Marina [v]	((1s)) Er sagt, dass Menschen, die nicht für
Marta [v]	brüderlich zu vertragen.

[193]

	128 [40:40.4]
Marina [v]	Deutschland sind, werden nicht geduldet.
Marta [v]	••• Ja, also •• so/ so Nicht-

Indem Marina den Satz der Folie während des Vortrags einleitet mit „Er sagt, dass [...]“ (s.o. PF 192), macht sie deutlich, dass es sich um die Wiedergabe von Äußerungen handelt, die im historischen Zusammenhang der Rede von Hitler getätigt wurden. Zu diesem Zeitpunkt nimmt wiederum Marta eine Ergänzung der schriftlichen Formulierungen auf der Folie vor:

(B80)

[193]

.. 128 [40:40.4]
Marina [v] Deutschland sind, werden nicht geduldet.
Marta [v] ••• Ja, also •• so/ so Nicht-

[194]

..
Marta [v] ähm -Arische • oder •• generell Leu/ äh Menschen, die halt • ein

[195]

..
Marta [v] Problem gegen • ähm die • Regierung sozusagen haben, werden dann

[196]

129 [40:53.5*] 130 [40:55.4]
[Leiser werdend.
Marta [v] •• [nicht geduldet, so]. Ähm Hitler sagt, dass durch das brüderliche

[197]

..
Marta [v] Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr als Volk der

[198]

.. 131 [41:02.5]
Marta [v] Ehrlosigkeit und Schande da steht. ••• Und ähm man • merkt halt auch

Damit erklärt Marta näher, welche Personen genau die Zielgruppe einer ‚Nicht-Duldung‘ darstellen. ‚Menschen, die nicht für Deutschland sind‘ sind laut Marta ‚nicht-arische Menschen‘ oder ‚generell Menschen, die ein Problem mit der Regierung haben‘. An dieser Stelle wäre sicherlich auch noch einmal die Ergänzung wichtig gewesen, dass sich zum Zeitpunkt der Rede gerade alles um einen politischen Umschwung dreht und mit der Machtergreifung Hitlers die Nationalsozialisten als Vertreter derjenigen ‚Regierung‘ fungieren, mit der Menschen ‚ein Problem haben‘ könnten. Marta schließt jedoch direkt an mit dem letzten Satz von der OHP-Folie, der inhaltlich eine Rückkehr zum Aspekt der Teillösung einer

‚Entwicklung in eine bessere Zukunft‘ darstellt (s.o. B80, PF 196-198). Über diesen Bogen wird inhaltlich ebenfalls zurückgekehrt zum ‚Aufruf zur Vereinigung des deutschen Volkes‘ und ‚brüderlichem Vertragen‘, indem dieser Punkt weitergeführt wird über die Folgen, die eine Umsetzung dieses Aufrufes mit sich bringen soll (‚Deutschland steht nicht mehr als Volk der Ehrlosigkeit und Schande da‘, s.o. B80). An dieser Stelle ist der Vortrag von Marina und Marta also an dem Punkt angekommen, an dem alle auf der Folie schriftlich festgehaltenen Ergebnisse vorgetragen sind und dementsprechend alles Weitere an folgenden Äußerungen mündliche Ergänzungen darstellt. Grundlage für diese Ergänzungen müssen dementsprechend Notizen in den Aufzeichnungen der Schülerinnen sein, die sie während der Gruppenarbeit angefertigt haben sowie die Erinnerung an mündliche Diskurse während der Gruppenarbeit, innerhalb derer weitere Ergebnisse und Inhalte für Lösungsversuche zu den Aufgabenstellungen, auch im kommunikativen Zusammenspiel mit der Lehrerin, entwickelt und erarbeitet wurden.

4.7.3 Verwendung religiöser Sprache innerhalb der Textquelle – Verarbeitung des lehrerseitig kreierten Rätsels durch die Vortragenden

Ab PF 198 (T5) ergänzt Marta einen Aspekt, der die beiden Schülerinnen innerhalb der Gruppenarbeit vor ein Rätsel gestellt hatte (vgl. hierfür insb. die Punkte 4.4.5 sowie 4.4.10). Während der Gruppenarbeit richtete die Lehrerin den Fokus der beiden Schülerinnen auf den Aspekt einer ‚auffälligen Verwendung religiöser Sprache innerhalb des vierten Abschnittes der Rede‘. Marta und Marina hatten innerhalb der Gruppenarbeit gegenüber der Lehrerin jeweils nacheinander richtige Lösungsversuche auf die Frage nach der Intention dessen geliefert. Daraufhin hatte die Lehrerin keine eindeutig positive Einschätzung ohne Einschränkung vorgenommen und die Schülerinnen damit vor einem Rätsel und einer ungelösten Aufgabenstellung stehen gelassen.

Während der weiteren mündlichen Kommunikation zwischen Marta und Marina während der Gruppenarbeit war dieser offene Punkt nicht weiter thematisiert worden. Trotz des ungelöst stehen gebliebenen Rätsels trägt Marta nun anschließend an (B80) diesen inhaltlichen Aspekt während der Präsentation vor, und zwar in der Art der Lösungsversuche, wie sie von Marina und ihr selbst während der Gruppenarbeit bereits verbalisiert wurden:

(B81)

[198]

.. 131 [41:02.5]

Marta [v] Ehrlosigkeit und Schande da steht. ••• Und ähm man • merkt halt auch

[199]

Marta [v] in dem Abschnitt • ganz stark, dass ähm • • ähm Hitler auch die Religion

[200]

.. 132 [41:10.4]

Marta [v] mit reinzieht. Wo/ Und damals war/ war die Religion halt auch ein

[201]

Marta [v] wichtiges Thema und ein überzeugendes Thema, •• weil er sagt dann

[202]

.. 133 [41:17.3]

Marta [v] ja: "Einmal wird die Stunde kommen, ähm da wir vor den Herrn hintreten
Marta [k] ((Zitiert aus der Rede)).

[203]

Marta [v] können und ihn bitten dürfen: 'Herr, du siehst, wir haben uns geändert!'.
Marta [k]

[204]

134 [41:23.9]

Marta [v] ••• Und ähm indem er solche Sachen sagt, macht es den Leuten auch

[205]

Marta [v] irgendwie Angst, dass, wenn sie sich halt nicht daran halten, dass ähm

[206]

..
Marta [v] dass dann irgendwie später dann/ dass sie dann • sozusagen schlecht

[207]

.. 135 [41:36.9]
Marta [v] vor dem Herrn dastehen. Und deswegen ähm war das halt auch immer •

[208]

.. 136 [41:40.5] 137 [41:41.2]
Marina [v] • • Genau. Und dann sagt noch Hitler, dass
Marta [v] sehr überzeugend von Hitler.

Marta verwendet mehrfach den Begriff „überzeugend“. Diesen Terminus hatte sie auch schon während der Gruppenarbeit gegenüber der Lehrerin genutzt, um zu verdeutlichen, welche Absicht hinter dem Einbezug der Religion über die Verwendung ‚religiöser Sprache‘ zu vermuten steht.

Marta leistet hier inhaltlich sehr viel, um ihren MitschülerInnen den betreffenden Punkt nahe zu bringen. Sie vermittelt die Information, dass Hitler aufgrund der damaligen Aktualität der Relevanz von Religiosität im Alltag seine Überzeugungsarbeit innerhalb der Rede über den inhaltlichen Einbezug der Religion untermauert hat. Gleichzeitig verdeutlicht Marta die Auswirkungen der Argumentation Hitlers, indem sie geeignete Textstellen anführt, welche die Argumentationslinie aufzeigen: ‚[...] weil er sagt dann ja: "Einmal wird die Stunde kommen, ähm da wir vor den Herrn hintreten können und ihn bitten dürfen: 'Herr, du siehst, wir haben uns geändert!'.‘ (s.o. B81, PF 201-203). Im Anschluss zeigt sie dann im Umkehrschluss, dass ‚[...] es den Leuten auch irgendwie Angst [macht], dass, wenn sie sich halt nicht daran halten, dass ähm dass dann irgendwie später dann, dass sie dann sozusagen schlecht vor dem Herrn dastehen. Und deswegen ähm war das halt auch immer sehr überzeugend von Hitler.‘ (s.o. B81, PF 204-208). Marta ist damit dem Hinweis der Lehrerin während der Gruppenarbeit gefolgt, dass die Intention der Verwendung religiöser Sprache innerhalb der Rede ein wichtiges Thema ist und hat diesen Punkt inhaltlich auch vor der Klasse nach ihrem Verständnis vorgetragen. Damit liefert sie, wie schon zuvor innerhalb der

Gruppenarbeit, die richtige Lösung auf diese Aufgabenstellung. Die Lehrerin greift an dieser Stelle auch nicht in den Vortrag ein und fordert im Gegensatz zum Diskurs während der Gruppenarbeit auch keine weitere Ergänzung ein. Das Rätsel, das die Lehrerin dort hinterlassen hatte („[...]ich glaub, da steckt noch n bisschen, noch was anderes hinter“, vgl. T3.1, PF 39f.), wird damit zu diesem Zeitpunkt nicht wieder aufgegriffen. Dementsprechend stellt sich hier erneut die Frage, was genau die Lehrerin hierzu während der Gruppenarbeit noch ergänzend elizitiert haben wollte. Indem sie im Verlauf der Gruppenarbeit ein Eingehen auf weitere Aspekte bezüglich dieser Thematik verhindert hatte („Dieses mit dem Segen der Vorsehung, das könnt ihr jetzt vernachlässigen.“, T4, PF 133f.), wird ein Einblick in die Absicht hinter der Stellung des Rätsels durch die Lehrerin nicht möglich und es kann auch nicht ersichtlich werden, was der Lehrerin diesbezüglich inhaltlich noch gefehlt hatte. Deutlich wird jedoch, dass Marta hier die Relevanz eines ‚Zusammenhanges‘, den die Lehrerin anspricht, aufgenommen hat und die Verwendung ‚ausgesprochen religiöser Sprache‘ während des Vortrags thematisiert. Damit ist sie den Ausführungen der Lehrerin während der Gruppenarbeit aufmerksam gefolgt und hat sich trotz der zwischenzeitlichen Verunsicherung durch das ‚Rätsel‘ der Lehrerin nicht von ihrem richtigen Lösungsversuch abbringen lassen. Somit hat Marta hier trotz einer positiven Einschätzung mit Einschränkung bezüglich ihres Lösungsversuches den Mut besessen, diesen Punkt inhaltlich in die Präsentation mit aufzunehmen und nicht den Weg einer Problemvermeidungsstrategie einzuschlagen und die Thematik innerhalb des Vortrags schlicht wegzulassen.

Nachdem Marta die beschriebenen Zusammenhänge erläutert hat, übernimmt Marina wieder den Turn und führt die Präsentation inhaltlich an einem anderen Punkt fort. Bevor sie damit beginnt, bestätigt sie Marta noch in ihren Ausführungen mit einem „Genau.“ (T5, PF 208). Damit signalisiert sie Konformität mit den Äußerungen Martas und leitet gleichzeitig eine Turnübernahme ein, indem sie damit den vorgetragenen Punkt Martas abschließt. Marina kehrt dann zurück zu der Thematik einer der drei Teillösungen und schlägt damit einen erneuten Bogen zurück zu dem während der Präsentation bereits zuvor angebrachten Aspekt einer ‚Entwicklung von der Vergangenheit über die Gegenwart hin zu einer besseren Zukunft‘. Marina ergänzt einen zuvor vorgetragenen schriftlich auf der Folie notierten Satz („Ähm Hitler sagt, dass durch das brüderliche Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr als Volk der Ehrlosigkeit und Schande dasteht.“, T5, PF 196-198) durch

Fortführung dessen über die Nennung weiterer Begriffe aus dem Originaltext der Rede, indem sie aus diesem zitiert und anschließend das Zitat in ihren eigenen Worten näher erklärt:

(B82)

[208]

..		136 [41:40.5]	137 [41:41.2]
Marina [v]			•• Genau. Und dann sagt noch Hitler, dass
Marta [v]	sehr überzeugend von Hitler.		

[209]

..		138 [41:44.6*]
Marina [v]	äh "Wir sind nicht mehr das Volk der [Ehrlosigkeit],	
Marina [k]		<i>[Aussprache nicht korrekt, Betonung auf zweiter Silbe.]</i>

[210]

139 [41:45.5]	
Marina [v]	der Schande, der Selbsterfleischung, der Kleinmütigkeit und

[211]

..		140 [41:51.1141 [41:51.5]
Marina [v]	Kleingläubigkeit". Also das sind fünf Wörter, • [die] •• das frühere Leben	[Gedehnt.]

[212]

..		142 [41:54.0143 [41:54.3]
Marina [v]	beschreiben und sagen, dass das/ [das], das eigentlich früher war, ist	[Gedehnt.]

[213]

144 [41:55.6]		145 [41:56.0]	146 [41:57.5*]
Marina [v]	[schlecht] ••• sozusagen. •• [Und jetzt kommen wir zum letzten Teil].	[Gedehnt.]	[Intonation steigend.]

Marina greift hier zurück auf die Planung des Ablaufs der Präsentation. Während der Gruppenarbeitsphase hatten sich Marina und Marta darauf verständigt, die ‚fünf Wörter‘ nicht alle auf der Folie zu notieren, sondern mündlich während des Vortrags

zu ergänzen (vgl. T4, PF 174-181). Dementsprechend wird eine Notiz in den Unterlagen Marinas vorhanden sein, die sie an eine entsprechende mündliche Ergänzung erinnert. Die Umsetzung erfolgt neben der Aufzählung der fünf Begriffe über deren Einordnung in den inhaltlichen Zusammenhang des vierten Abschnittes der Rede. Marina erklärt, dass es sich bei den Begriffen um Wörter handele, ‚die das frühere Leben beschreiben‘ (vgl. B82). Damit erläutert sie den Zusammenhang, dass das deutsche Volk laut Hitler von einer negativen Vergangenheit in eine bessere Zukunft gehen solle, da das, ‚das früher war‘ (ausgedrückt über die ‚fünf Wörter‘), ‚schlecht ist‘ (vgl. B82). Hier wird also von Marina eine Ergänzung vorgenommen, die über die schriftlich festgehaltenen Inhalte auf der Folie hinausgeht. Dies war bereits zuvor schon einmal der Fall. Dort hatte Marta über die Ausführungen zum Aspekt der Religion im Zusammenhang des Redetextes einiges an Zusatzinformationen geliefert, welche in Ermangelung einer schriftlichen Notiz auf der Folie jedoch in der Tat lediglich mündlich vermittelt wurden. Wie bereits zu Beginn der Analyse der Präsentation angemerkt, ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die SchülerInnen sich laut Anweisung der Lehrerin während der Vorträge keinerlei Notizen zu machen brauchen, als nicht zuträglich für eine umfassende Etablierung von Wissen und Zusammenhängen anzusehen. Die zusätzlichen Informationen, die hier von Marina und Marta ergänzend geliefert werden, sind nach der Unterrichtsstunde nirgendwo als Material zugänglich, da nur die Folien anschließend kopiert und verteilt werden sollen. Somit werden die Inhalte der Ergänzungen nur in Einzelfällen, niemals aber bei allen SchülerInnen als neues, zu vernetzendes Wissen bestehen bleiben und durch die flüchtige Beschaffenheit des Mediums der Mündlichkeit größtenteils verloren gehen.

4.7.4 Unterbrechung der reinen Vortragssituation – eine ‚Frage an die Klasse‘

Mit Marinas Ausführungen aus (B82) endet zunächst die Wiedergabe der Ergebnisse der Erarbeitung aus der Gruppenarbeit von Marta und Marina. Eine Überschrift für den vierten Abschnitt der Rede sowie die schriftlich festgehaltenen Sätze der OHP-Folie als schriftliche Lösungen für die Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes sind vollständig vorgetragen und in Einzelfällen, wie beschrieben, mündlich durch Ergänzungen näher erläutert worden. Die Nennung des Zusammenhangs der Intention einer auffälligen Verwendung religiöser Sprache innerhalb der Rede

erfolgte ebenfalls zusätzlich mündlich. Damit ist die Phase der Präsentation abgeschlossen, in der es darum geht, die Arbeitsergebnisse vor der Klasse vorzutragen und als neues Wissen über einen Abschnitt der Textquelle zu vermitteln. Was zu diesem Zeitpunkt noch aussteht ist die Bearbeitung der ‚Frage an die Klasse‘. Zum Ende der Gruppenarbeit hatten Marina und Marta gegenüber der Lehrerin Unsicherheiten bezüglich der Bedeutung des Wortes „Kampf“ im Zusammenhang der Rede geäußert und dabei zwei alternative Interpretationsmöglichkeiten als Lösungsvorschläge genannt. Nachdem in diesem Zusammenhang, wie bereits zuvor innerhalb der Analysen unter Punkt 4.4.12 erläutert, keine Antwort der Lehrerin auf die Nachfrage der Schülerinnen erfolgte, sondern stattdessen über eine Deplatziierungsstrategie eine Delegation dessen in die Präsentation vor der Klasse stattfand („Guck ma, wenn ihr das jetzt als offene Frage habt, dann stellt doch das als Frage an die Klasse.“, T4, PF 217f.), hatte Marta noch einen weiteren Lösungsversuch gemacht, um eine Beantwortung ihrer Frage durch die Lehrerin zu erwirken, woraufhin abermals keine direkte Beantwortung der bestehenden Fragestellung seitens der Lehrerin erfolgte. Somit übernahmen die beiden Schülerinnen in Ermangelung der Gewissheit über die Korrektheit einer ihrer Lösungsversuche den Vorschlag der Lehrerin, die offene Frage während der Präsentation vor der Klasse zur Diskussion zu stellen. Innerhalb der Gruppenarbeit hatten sie diese Frage wie folgt festgehalten: „Was meint Hitler mit ‚unser Kampf‘?“ (vgl. T4, PF 226f.).

Wie gestaltet sich nun also der weitere Verlauf der Präsentation Martas und Marinas? Es wird an dieser Stelle eine reine Vortragssituation unterbrochen und über eine ‚Frage an die Klasse‘ das gesamte Plenum in die weitere Bearbeitung des vierten Abschnittes der Rede mit einbezogen. Dementsprechend erfolgt der weitere Unterricht in Phasen unterschiedlicher Ausprägung, was die Verteilung des Expertenwissens und des Rederechtes für die Vermittlung von Wissen und für die Beantwortung der aktuellen Frage und damit für die Lösung der Aufgabenstellung betrifft. Marta und Marina als Verantwortliche für den vierten Abschnitt der Rede sind damit aus dem exklusiven Fokus als Experten für den betreffenden Textabschnitt entlassen und werden Teil der Klassengemeinschaft, die nun gemeinsam eine Antwort auf die gestellte Frage finden muss. Dabei sind zunächst die Antworten der SchülerInnen aus dem Plenum sowie auch die Ergänzungen der zweiten Gruppe, die sich mit demselben Textabschnitt befasst hatte,

ausschlaggebend. Zudem wird zu beobachten sein, in welcher Form sich die Lehrerin in der folgenden Unterrichtssequenz in den Diskurs mit einbringt.

Zunächst muss näher betrachtet werden, in welcher Form die Unterrichtsphase bezüglich der ‚Frage an die Klasse‘ von Marta und Marina eingeleitet wird und wie dementsprechend die übrigen SchülerInnen der Klasse in die folgende Unterrichtssequenz geleitet und auf diese eingestellt werden.

Marina leitet die Unterrichtssequenz direkt im Anschluss an ihre Äußerungen aus (B82) ein: „Und jetzt kommen wir zum letzten Teil. Was meint ihr? Ähm was meint Hitler mit "unser Volk"?“ (T5, PF 213f.). Marina benennt den folgenden Diskursabschnitt als ‚letzten Teil‘ der Präsentation. Diese Formulierung erklärt sich aus Inhalten der Gruppenarbeit, innerhalb derer Marta und Marina sich mit dem Terminus ‚Kampf‘ als Bestandteil ihres ‚letzten Punktes‘ beschäftigten, der ihre Erarbeitung abschließen sollte, nachdem die Lehrerin die beiden Schülerinnen darauf hingewiesen hatte, langsam zum Ende ihrer Bearbeitung zu kommen. Marina unterläuft zunächst ein Fehler in der Formulierung der Frage, indem sie danach fragt, was Hitler mit ‚unser Volk‘ meine. Marta bemerkt den Irrtum sofort und korrigiert: „Unser Kampf!“ (T5, PF 214f.). Daraufhin wiederholt Marina die Korrektur und Marta schaltet sich zum Ende des Turns von Marina auch noch einmal ein und äußert gegenüber dem Plenum: „Also, das is ja ne Frage an euch!“ (T5, PF 215f.).

Bis hierhin haben Marta und Marina im Zusammenspiel eine offene Frage an die Klasse gestellt. Sie fragen danach, was Hitler nach Meinung ihrer MitschülerInnen mit dem Terminus ‚Kampf‘ ausdrücken wollte. Zu diesem Zeitpunkt ist das Plenum damit frei in einer Beantwortung der Frage. Jedes Klassenmitglied kann unvoreingenommen eine Interpretation des Terminus im Zusammenhang der Textquelle vornehmen und gegebenenfalls einen Lösungsversuch öffentlich anbringen. In der Folge verändert sich dieser Zustand und die zunächst offene Frage entwickelt sich über die Bereitstellung von Lösungsalternativen zu einer Entscheidungsfrage unter Verwendung des Wortes „oder“ (T5, PF 221). Ausgelöst wird dies offenbar dadurch, dass zunächst nicht unmittelbar eine Reaktion des Plenums auf die Frage von Marina und Marta erfolgt. Marina wartet knappe drei Sekunden auf Meldungen ihrer MitschülerInnen, dann scheint sie nach ausbleibender Reaktion das Schweigen ihrer MitschülerInnen auf die Art zu interpretieren, dass zu einer Beantwortung der gestellten Frage weitere Ergänzungen ihrerseits nötig sind.

Marina reagiert mit einer, zu Teilen, ‚Aufgabenwiederholung‘ und einer ‚Aufgabenstellung mit Wink‘:

(B83)

[216]

.. 152 [42:07.8]153 [42:08.1*] 154 [42:11.8]

Marina [v] Ähm. ((2,3s)) Der letzte Satz lautet: "Nun segne
Marta [v] Frage an euch!

[217]

..

Marina [v] unseren Kampf, unser • • Kampf um unsere Freiheit und damit unser

[218]

.. 155 [42:18.2]

Marina [v] deutsches Volk und Vaterland!". • • Diesen Satz habt ihr auch alle • in

[219]

.. 156 [42:21.5]

Marina [v] eurem Text. • • Und jetzt wollen wir hören: Was meint er/ was meint er

[220]

.. 157 [42:25.6]

Marina [v] eigentlich damit: "Unser Kampf"? "Unser Kampf" • • im Sinne: • • "Wir

[221]

.. 158 [42:30.3]

Marina [v] stellen uns jetzt auf den/ auf den Krieg"? • • Oder: "Unser Kampf": "Wir

[222]

..

Marina [v] müssen jetzt arbeiten und uns brüderlich vertragen." und damit meint er

[223]

.. 159 [42:37.8] 160 [42:39.4]

Marina [v] ja das Vertragen als einen Kampf? • • • Frage an euch! • • • Was meint

[224]

	161 [42:40.8]	162 [42:42.1]
Marina [v]	er? ••• Dennis?	
Dennis [v]	((1,3s)) Also ich glaube, dass er dem Volk das so	

Marina führt zunächst noch einmal die betreffende Textstelle an, aus der die Frage nach der Bedeutung des Wortes ‚Kampf‘ entstanden war. Sie nutzt hier einen Textverweis, um zur Unterstützung für die Lösung der Aufgabenstellung eine für alle SchülerInnen gemeinsame Grundlage und Bezugsgröße herzustellen. Anschließend wiederholt sie noch einmal den Inhalt der zuvor gestellten ‚Frage an die Klasse‘. An dieser Stelle bestünde abermals die Situation einer offenen Frage, diesmal ergänzt durch einen Wink über den Verweis auf den Ursprung der Frage mittels eines Textverweises. Marina beendet hier ihren Turn allerdings nicht, sondern stellt dann alternative Lösungsvorschläge für die Beantwortung der Frage zur Entscheidung: ‚Unser Kampf im Sinne: Wir stellen uns auf Krieg ein‘ oder ‚Wir müssen jetzt arbeiten und uns brüderlich vertragen und damit meint er das Vertragen als einen Kampf‘ (vgl. B83). Indem sie diese beiden Lösungsvorschläge gegenüber der Klasse zur Wahl stellt, sind ihre MitschülerInnen nun nicht mehr frei in der Ausbildung von Vermutungen und daraus resultierenden Lösungsversuchen. Von Marinas alternativen Lösungsvorschlägen abweichende Lösungsversuche auf die Aufgabenstellung müssen von den SchülerInnen der Klasse zwangsläufig als Antwortmöglichkeit ausgeschlossen werden, da eine der beiden Vorschläge Marinas offenbar die richtige Lösung zu repräsentieren scheint. Anders verhielte es sich, wenn ergänzend ein Hinweis darauf erfolgt wäre, dass natürlich auch weitere, andere Lösungsvorschläge in Frage kommen und bei Bedarf geäußert werden können. Im Folgenden wird zu beobachten sein, inwieweit sich das Plenum von dieser Beschaffenheit der Aufgabenstellung leiten lässt oder inwieweit unter Umständen trotzdem ergänzende, über die beiden Antwortmöglichkeiten hinausgehende Lösungen seitens der Klasse vorgeschlagen werden.

Die beiden alternativen Lösungsmöglichkeiten, die Marina hier vorträgt, haben ihren Ursprung in der Gruppenarbeitsphase der beiden Schülerinnen. Dort waren sich Marta und Marina nicht im Klaren darüber, auf welche Art der Begriff ‚Kampf‘ innerhalb des Redetextes zu verstehen ist und hatten die Lehrerin danach gefragt, welcher ihrer Interpretationsansätze der richtige sei. Eine Beantwortung der Frage

blieb, wie weiter oben bereits erläutert, seitens der Lehrerin aus und die Beantwortung der Frage wurde in den Diskurs mit der Klassengemeinschaft während des Vortrags der beiden Schülerinnen vor dem Plenum verlagert. Nachdem Marina nun die bestehende Aufgabenstellung mittels Textverweis und alternativen Antwortmöglichkeiten in (B83) weiter ausführt, kann sie einen Schüler der Klasse drannehmen. Dennis, der hier als erster einen Lösungsversuch unternimmt, ist Teil der zweiten Gruppe, die sich ebenfalls mit dem vierten Abschnitt der Rede befasst hatte. Dementsprechend muss man festhalten, dass hier ein Schüler den Turn zugeteilt bekommt, der ebenfalls ‚Experte‘ für den betreffenden Textabschnitt ist und nicht ‚unvoreingenommen‘ an eine Beantwortung der Frage herangeht. Die übrigen SchülerInnen sollten zwar auch stets den gesamten Text aufmerksam gelesen haben (vgl. das Arbeitsblatt 2, Aufgabe 2 für die Einzelarbeit), bevor es in die Bearbeitung der Einzelabschnitte geht, jedoch ist davon auszugehen, dass jeweils nur die betreffenden Arbeitsgruppen auch tatsächlich über einen genauen Einblick in die Inhalte bestimmter Textabschnitte verfügen. Dennis startet mit dem ersten Lösungsversuch auf die von Marta und Marina vorgetragene aktuelle Frage und Aufgabenstellung wie folgt:

(B84)

[224]

	..	161 [42:40.8]	162 [42:42.1]
Marina [v]	er? ••• Dennis?		
Dennis [v]	((1,3s)) Also ich glaube, dass er dem Volk das so		

[225]

	..	163 [42:47.0*]
Dennis [v]	rüberbringen möchte, dass sie/ dass die - weil die hatten ja ne Krise und	

[226]

	..	164 [42:49.3]
Dennis [v]	all sowas - dass sie aus diesem/ • ähm dass sie gerade einen Kampf	

[227]

	..
Dennis [v]	führen und wenn sie • viel arbeiten und • sich zusammenraufen, •• dass

[228]

	165 [42:57.3]
Dennis [v]	sie dann aus der Krise/ Krise rauskommen. Aber äh selber hat er

[229]

Dennis [v]	bestimmt auch immer in Hintergedanken dass er ähm später durch diese
-------------------	--

[230]

Dennis [v]	viele Arbeit • auf n Krieg hinaus- • -gehen möchte und somit halt, was
-------------------	--

[231]

Dennis [v]	Dascha auch schon gesagt hat, glaub ich bisher, das mit den Waffen
-------------------	--

[232]

	166 [43:12.8]	167 [43:14.0]
Marina [v]	• • • Okay.	
Marta [v]	((1,6s)) Sonst	
Dennis [v]	und alles das vorantreiben möchte.	
[k]	<i>((Schüler 13 betritt den Raum)).</i>	

Dennis liefert mit seinem Lösungsversuch eine Kombination aus beiden von Marina vorgeschlagenen Alternativen an Lösungsmöglichkeiten. Er verweist darauf, dass ‚arbeiten‘ und ‚sich zusammenraufen‘ für sich einen Kampf darstellt, um ‚aus der Krise rauszukommen‘ (vgl. B84). Damit berücksichtigt auch Dennis den Aspekt der von Marina und Marta erarbeiteten Teillösung einer Entwicklung von einer negativen Vergangenheit (‚Krise‘) in eine bessere Zukunft über ‚Arbeit‘ und ‚Zusammenhalt‘ beziehungsweise die ‚Bildung einer Einheit‘. Dennis schließt dann ergänzend an, dass trotzdem auch gleichzeitig die zweite zur Entscheidung gestellte Lösungsalternative Marinas (‚Wir stellen uns auf Krieg ein‘, vgl. T5, PF 220f.) ebenso als Interpretationsmöglichkeit in Frage kommt (‚Hintergedanken‘; ‚möchte über die Arbeit auf Krieg hinausgehen‘; ‚das mit den Waffen vorantreiben‘; s.o. B84). Damit hat Dennis weitergehende historische Zusammenhänge berücksichtigt und Zusatzwissen über die Pläne und ‚Hintergedanken‘ Hitlers und der

Nationalsozialisten mit eingebracht, das offenbar auch zuvor innerhalb des Unterrichtes schon einmal angerissen wurde (,was Dascha auch schon gesagt hat‘, vgl. B84). Somit existiert nun ein Lösungsversuch, der die beiden vorgeschlagenen Lösungsalternativen nicht im Zusammenwirken ausschließt, sondern, der im Gegenteil beide Varianten als gleichermaßen relevante Bestandteile einer Lösung zulässt.

Marina kommentiert den Lösungsversuch von Dennis zunächst mit einem „Okay.“, Marta fragt die Klasse dann, ob sich noch jemand äußern möchte (vgl. T5, PF 232f.). Als daraus keine weiteren Wortmeldungen seitens der Klasse resultieren, erfolgt eine ausführlichere Reaktion Marinas auf den Lösungsversuch von Dennis:

(B85)

[233]

	168 [43:15.9]	169 [43:18.1]	170 [43:19.0]
Marina [v]	((1,7s)) ((Unverständlich)). ••• Nein? •• Okay. Genau.		
Marina [k]	((Zur Klasse)).		
Marta [v]	noch jemand?		

[234]

	171 [43:20.5]	172 [43:23.1]
Marina [v]	Also: ••• Mit "unserem Kampf" meint er das gleiche. Also das, wa/ •• ja,	

[235]

	173 [43:26.0]	174 [43:27.9]
Marina [v]	das, was wir (vorher) gesagt haben. ((1,1s)) Noch Fragen?	
Dennis [v]	Ähm wir	

Diese Reaktion offenbart, dass Marina und Marta hier bereits für sich die Richtigkeit der beiden Lösungsalternativen im Zusammenspiel anerkannt haben müssen, denn Marina bestätigt Dennis und schätzt seinen Lösungsversuch positiv ein (,Genau‘; ,das gleiche‘; ,das, was wir vorher gesagt haben‘). ,Das, was wir vorher gesagt haben‘ repräsentierte jedoch zu Beginn der Aufgabenstellung noch die Vorstellung zweier zur Auswahl stehender Alternativen, von denen scheinbar nur eine Gültigkeit besitzen konnte. Nun reagiert Marina aber in der Art, dass auch sie selbst beide Lösungen als korrekt ansieht und eine Entscheidung für eine der beiden

Möglichkeiten der Interpretation der betreffenden Textstelle und des Begriffes ‚Kampf‘ damit gar nicht nötig ist. Es hat nicht den Anschein, dass Marina hier den Lösungsversuch von Dennis erst einmal überlegend reflektieren und einordnen muss, da sie unter Umständen selber zuvor noch unsicher war, was das Wort ‚Kampf‘ im Zusammenhang des Textes bedeutet. Vielmehr macht sie den Eindruck, als sei die ‚Frage an die Klasse‘ mittlerweile nur noch Mittel zum Zweck, um das Plenum mit in den Vortrag einzubeziehen und über eine Aufgabenstellung aktiv werden zu lassen und als stünde eine Beantwortung der Frage aber im Vorhinein schon fest und gar nicht mehr zur Diskussion. Dies hatte während der Gruppenarbeit, innerhalb derer diese Frage im Diskurs der Schülerinnen mit der Lehrerin hinsichtlich einer eindeutigen Beantwortung offen geblieben war, noch einen anderen Anschein.

4.7.5 Inhaltliche (Auf-)Lösung des kreierten Rätsels im Zusammenspiel von Klassenplenum und Lehrkraft

Unabhängig vom beschriebenen Prozess des Herausfilterns der richtigen Antwort auf die ‚Frage an die Klasse‘ muss an diesem Punkt abermals festgehalten werden, dass es sich bei der inhaltlichen Bearbeitung der Frage wieder um wichtige Inhalte bezüglich eines ganzheitlichen Textverständnisses im historischen Zusammenhang der Textquelle handelt. Die Ergebnisse dieser Unterrichtssequenz werden jedoch nicht schriftlich festgehalten. Die SchülerInnen brauchen sich, wie bereits erläutert, keine Notizen während der Präsentationsphase zu machen. Es wird hier allerdings auf wichtige Informationen hingewiesen (‚Hintergedanken‘ Hitlers), die relevant und entscheidend für das Gesamtverständnis der Textquelle sind. Lediglich mündlich kommuniziert werden diese Wissensbestandteile jedoch nicht bei allen SchülerInnen auch nach der Unterrichtseinheit noch präsent sein. Damit eine Vernetzung von Informationen und neuem Wissen im thematischen Zusammenhang ganzheitlich Erfolg hat, müssen Ergebnisse und Erkenntnisse innerhalb der verschiedenen Unterrichtsphasen schriftlich festgehalten werden, entweder durch Tafelanschrieb der Lehrkraft beziehungsweise der Vortragenden SchülerInnen oder über einen lehrerseitigen Hinweis an entscheidenden Stellen, dass jede/r SchülerIn zu dem aktuellen Punkt etwas notieren soll. Dies betrifft auch die nun folgende Sequenz der hier untersuchten Unterrichtsphase, in der weitere für das Gesamtverständnis

relevante Informationen innerhalb des Klassengesprächs über den vierten Abschnitt der Rede thematisiert werden.

Nachdem die ‚Frage an die Klasse‘ mittlerweile als Aufgabenstellung durch Marinas bewertenden Abschluss über die Reaktion auf den Lösungsversuch von Dennis gelöst scheint, reagiert Dennis auf Marinas Äußerung „Noch Fragen?“ (T5, PF 235), indem er der Anweisung der Lehrerin vom Beginn der Präsentationsphase Folge leistet, als Teil der zweiten Gruppe zu dem gleichen Abschnitt bei Bedarf Ergänzungen zu dem erfolgten Vortrag vorzunehmen. Er unterstützt die bisherige Leistung Marinas und Martas, indem er vermittelt, dass die bisher vorgetragenen Inhalte mit den Ergebnissen seiner eigenen Gruppe korrespondieren (,wir hatten das auch‘, vgl. T5, PF 236). Darüber hinaus möchte er aber noch Ergebnisse aus der Erarbeitung seiner eigenen Gruppe ergänzen und führt aus:

(B86)

[235]

..		173 [43:26.0]	174 [43:27.9]
Marina [v]		das, was wir (vorher) gesagt haben. ((1,1s)) Noch Fragen?	
Dennis [v]			Ähm wir

[236]

..		175 [43:29.7]
Marina [v]		Ah • genau!
Dennis [v]	wollten noch was ergänzen, aber wir hatten das auch.	Ähm

[237]

..	
Dennis [v]	wir wollten noch sagen, also in diesem Abschnitt erkennt man auch sehr

[238]

..	
Dennis [v]	oft, dass er die direkte Rede verwendet und dass er ganz oft das "Wir"

[239]

..		177 [43:40.9*]
Dennis [v]	und "die Einheit", "deutsches Volk"... Also er spricht die Leute direkt an.	

[240]

178 [43:42.0]

Dennis [v] • • Das stärkt auch da für jeden Einzelnen das Selbstbewusstsein und

[241]

179 [43:45.9]

180 [43:49.1]

Dennis [v] das Ego. ((1s)) Ähm ja, dann ham wir noch, dass er/ • • • äh das mit der

[242]

181 [43:51.0]

Dennis [v] Religion. Also er behauptet, dass der Kampf für das Vaterland von Gott

[243]

Dennis [v] gesegnet ist • • und damit legitimiert er das Töten von vielen •

[244]

182 [43:58.0]

183 [43:59.9]

Marina [v] ((1,5s)) Wladimir?

Wladimir [v] • • Ähm • also ich hab noch ne Frage an

Dennis [v] Menschen.

Dennis ergänzt inhaltlich zwei Punkte: Zum einen beschreibt er die Beobachtung, dass das Personalpronomen „wir“ eine auffällige Verwendung innerhalb der Rede findet, genauso wie die Begriffe „Einheit“ und „deutsches Volk“. Im Anschluss an die Nennung dieser Beobachtung führt Dennis eine Interpretation dessen an. Die direkte Ansprache der Menschen stärke Selbstbewusstsein und Ego für jeden Einzelnen (vgl. oben B86). Damit erläutert er noch einmal eine der drei Teillösungen näher, dass die Rede zum Ausdruck bringe, dass es darum geht, dass das deutsche Volk zusammenhalten und zu einer Einheit werden solle. Dennis verdeutlicht diesen Punkt genauer, indem er den Anstoß für diesen Interpretationsansatz nennt, nämlich die Verwendung des Personalpronomens „wir“ innerhalb des Textes, worüber eine gemeinsame Identität sowie Selbstbewusstsein unter den Menschen hergestellt werden sollte. Diesbezüglich ist zu beachten, dass Dennis und seine Arbeitsgruppe hier unter Umständen auch und besonders über die Hilfestellungen des Arbeitsblattes

zu diesem Ergebnis gekommen sind. Es ist in der Tat von zentraler Bedeutung, dass von Hitler bewusst ein Gefühl der Gemeinsamkeit und des Zusammenhaltes über eine Ansprache mit dem Personalpronomen „wir“ erzeugt werden sollte. Auf dem Arbeitsblatt Nummer zwei wurde unter Aufgabe drei für die Gruppenarbeit innerhalb des zweiten Unterpunktes explizit auf diese Besonderheit hingewiesen. Das Arbeitsblatt vergibt dort den Auftrag, die Verwendung sprachlicher Mittel und deren Funktion zu beachten und liefert Beispiele, wie unter anderem die Verwendung von Schlüsselwörtern oder sprachlichen Bildern. In diesem Zusammenhang wird auch auf die „Verwendung des Personalpronomens „wir““ hingewiesen. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die Gruppe um Dennis diese inhaltliche Ergänzung von dort aufgegriffen hat. Dabei bleibt eine Nennung dieses Aspektes aber nicht bei einer bloßen Wiedergabe der Beobachtung stehen, sondern eine Verarbeitung hat stattgefunden, da Dennis, wie oben beschrieben, eine Interpretation liefert für den Einsatz genau dieser Form der Ansprache der Rezipienten des Textes.

Der zweite Punkt, den Dennis als Ergänzung zu Marinas und Martas Vortrag liefert, dreht sich noch einmal um den Einbezug der Religion innerhalb des Redetextes. Marta hatte zuvor diesen Aspekt ebenfalls während der Präsentation angeführt (vgl. hierzu T5, PF 198-208 sowie die Ausführungen zu B81), indem sie auf die überzeugende Wirkung dieser sprachlichen und inhaltlichen Beeinflussung auf die damalige Bevölkerung hingewiesen hatte. Darüber hinaus hatte die Bedeutung des Themas Religion ein ‚Mysterium‘ und ein Rätsel innerhalb der Gruppenarbeit von Marta und Marina hinterlassen, da die Lehrerin, wie weiter oben dargestellt, die Bedeutung der Verwendung religiöser Sprache inhaltlich scheinbar weiter gefasst hatte als Marta und Marina mit ihren geleisteten Interpretationsansätzen, dann aber eine umfassende Erläuterung der Zusammenhänge nicht vorgenommen hatte. Indem Dennis als Vertreter der zweiten Gruppe zum vierten Abschnitt der Rede auch noch einmal auf den Aspekt der Religion innerhalb der Textquelle eingeht, wird eine Fortsetzung der inhaltlichen Bearbeitung dieses Punktes angestoßen und das ‚Mysterium‘ nun innerhalb der gemeinsamen Erarbeitung und inhaltlichen Diskussion im Plenum mit der ganzen Klasse fertig bearbeitet und das kreierte Rätsel seitens der Lehrerin doch noch vollständig aufgelöst.

Wie genau verläuft dieser Vorgang im Einzelnen? Dennis führt in (B86) bezüglich des Themas Religion ergänzend an, dass Hitler „behauptet, dass der Kampf für das Vaterland von Gott gesegnet ist und damit legitimiert er das Töten von vielen

Menschen“ (T5, PF 242-244). Hier liefert Dennis einen wichtigen Punkt, nämlich die religiöse Legitimation des geplanten Handelns und damit eine Rechtfertigung dessen über den Verweis auf eine ‚göttliche Segnung des bevorstehenden Kampfes‘ (vgl. B86 sowie T5, PF 236-244). Diese Vorgehensweise der Nationalsozialisten stellt einen sehr wichtigen Punkt dar, wenn es darum geht, den sprachlichen Einfluss von Rede- und Propagandatexten der damaligen Zeit zu berücksichtigen. Dennis führt damit hier also noch einmal eine wichtige Ergänzung zum Thema der ‚Verwendung sprachlicher Mittel und deren Funktion‘ an. Zu diesem Zeitpunkt sind der Klasse bezüglich der Verwendung religiöser Sprache also zwei Ausführungen präsentiert worden, die inhaltlich miteinander korrespondieren. Zum einen die überzeugende Kraft dessen, wie Marta es ausgeführt hatte, und zum anderen die Legitimation und Rechtfertigung des geplanten Handelns über eine angebliche Segnung des Handelns durch Gott, wie Dennis es anschließend ergänzt. Über beide Interpretationsansätze wird deutlich, dass Hitler die Religion nutzte, um jegliche (politische) Handlungen als berechtigt und als Teil einer ‚Vorsehung‘ zu legitimieren.

Im Anschluss an die Ergänzungen von Dennis wartet Marina kurz ab und reagiert dann auf die Meldung eines weiteren Schülers. Der Diskurs verbleibt damit in der Phase, die Marina im Anschluss an ihre eigene Präsentation und die Klärung der ‚Frage an die Klasse‘ mit „Noch Fragen?“ eingeleitet hatte (vgl. T5, PF 235). Nachdem Dennis keine Frage gestellt hatte, sondern eine Ergänzung lieferte, möchte Wladimir nun eine Frage an die Lehrerin stellen (Wladimir ist Teil einer Gruppe zum dritten Abschnitt der Rede und dementsprechend also nicht ‚Experte‘ für den Inhalt des aktuellen vierten Abschnittes). Inhaltlich dreht sich dabei weiterhin alles um die religiösen Bezüge innerhalb der Rede und im Zusammenhang der Zeit des Nationalsozialismus insgesamt. Wladimir formuliert seine Frage wie folgt:

(B87)

[244]

	182 [43:58.0]	183 [43:59.9]
Marina [v]	((1,5s)) Wladimir?	
Wladimir [v]	• • Ähm • also ich hab noch ne Frage an	
Dennis [v]	Menschen.	

[245]

.. 184 [44:02.9]

Wladimir [v] Frau Steinmetz. Ähm also bei N24 hab ich mal ne Dokumentation

[246]

Wladimir [v] gesehen über Hitler und da hab ich halt auch gesehen, dass irgendwie in

[247]

Wladimir [v] der Bibel stand irgendwie, dass man prophezeit hat, dass irgendein Typ

[248]

.. 185 [44:22.7]

Wladimir [v] kommt, der • halt • Böses anrichtet. Irgendwie sowas wie ein Messias, •

[249]

.. 186 [44:26.4]

Wladimir [v] sag ich mal. •• Und Hitler hat sich selber so gesehen, als ein Messias, •

[250]

.. 187 [44:30.3]

Lehrerin [v] ((2s)) Ja, was problematisch ist, ist natürlich jetzt,
Wladimir [v] meinten die dort.

Die Äußerungen Wladimirs sind nicht als eindeutige Frage formuliert. Vielmehr gibt er hier wieder, was er über eine Fernsehsendung an Zusatzinformationen über den Unterrichtsgegenstand erfahren hat. Durch die häufige Verwendung von Formulierungen wie „irgendwie“, „irgendwie sowas“ und „irgendein“ wird aber deutlich, dass Wladimir offenbar nicht sicher ist, inwiefern er die erhaltenen Informationen als valide ansehen kann. Er möchte hier verifiziert wissen, ob das, was ‚die dort meinten‘, auch stimmt.

Wie reagiert die Lehrerin auf Wladimirs Turn? Die Lehrerin reagiert, indem sie sofort auf die indirekt gestellte Frage Wladimirs eingeht und genau ausführt, wie der Aspekt ‚Religion‘ im historischen Zusammenhang der Rede einzuordnen ist. Damit

erfolgt hier keine abermalige Delegation und ein Fortbestehen an ungelösten Bestandteilen der Wissensseinheit ‚Aspekt der Verwendung religiöser Sprache‘, sondern die Lehrerin vermittelt nun, was sie zuvor noch gegenüber Marta und Marina innerhalb der Gruppenarbeit elizitiert wissen wollte (vgl. „Ihr könnt es ja auch anders ausdrücken. Ne? Da, da überlegt mal nochmal.“, T3.1, PF 21-24 sowie „Aber ich glaub, da steckt noch n bisschen, noch was anderes hinter.“, T3.1, PF 36-40). Somit wird hier gleichzeitig einer schülerseitigen Einforderung von Input über das schülerseitige Stellen einer Frage entsprochen, indem nun mittels ‚Erklären‘ durch die Lehrkraft reagiert und ein Wissensdefizit ausgeglichen wird und somit ein Abschluss der offenen Frage sowie eine endgültige Auflösung des ‚Rätsels‘ aus der Gruppenarbeit von Marta und Marina möglich wird:

(B88)

[250]

.. 187 [44:30.3]

Lehrerin [v]	((2s)) Ja, was problematisch ist, ist natürlich jetzt,
Wladimir [v]	meinten die dort.

[251]

.. 188 [44:35.9]

Lehrerin [v]	Aussagen aus der Bibel auf den Nationalsozialismus zu übertragen
Wladimir [v]	Nee, das meinten... Ja, das

[252]

.. 189 [44:37.6190 [44:38.0*]

Lehrerin [v]	gen! Aber was richtig ist, dass Hitler sich selbst als so
Wladimir [v]	meinten die!

[253]

..

Lehrerin [v]	eine Art Messias oder Erlöser für das deutsche Volk gesehen hat.
---------------------	--

[254]

191 [44:46.5*] 192 [44:47.5]

Lehrerin [v]	Das ist richtig. Das wurde auch zum Teil in Bildern so dargestellt.
---------------------	---

[255]

Lehrerin [v] Und das ist mit ein Grund dafür, dass er hier diese religiöse Sprache

[256]

Lehrerin [v] benutzt. • • Ja? • • Also es gibt • äh Leute, die haben in der Zeit schon •

[257]

Lehrerin [v] gesagt • äh die haben den Nationalsozialismus als eine politische

[258]

Lehrerin [v] Religion • • verstanden. • • Ne, weil sich Elemente, die in der Religion • •

[259]

Lehrerin [v] da sind, hier wiederfinden: der absolute Glauben. Já, man muss

[260]

Lehrerin [v] glauben, man muss nicht • • also durch Argumente überzeugt werden,

[261]

Lehrerin [v] man muss daran glauben. • • Es gibt diese eine Führerfigur. Ja? Also da

[262]

Lehrerin [v] sind schon Bezüge herzustellen zwischen • • religiösem Denken und äh

[263]

Lehrerin [v] wie sich die Nationalsozialisten selber präsentiert haben. Das ist richtig.

Die Lehrerin bewertet zunächst eine Aussage der von Wladimir angeführten Fernsehsendung als ‚problematisch‘ (‚Aussagen aus der Bibel auf den Nationalsozialismus zu übertragen‘). Wladimir schaltet sich an dieser Stelle noch einmal kurz ein und möchte hier verdeutlichen, dass er damit nur die Aussage einer fremden Quelle wiedergegeben hatte: „Nee, das meinten... Ja, das meinten die!“ (s.o. B88, PF 251f.). Dann geht die Lehrerin darauf ein, was Wladimir an richtigen Aspekten erfahren hat und geht mit ihren Ausführungen noch darüber hinaus, indem sie nun anführt, wie genau die Bedeutung von Religion im genannten Zusammenhang eingeordnet werden kann und was dementsprechend ‚noch dahintersteckt‘ (vgl. die offen gelassene Frage innerhalb der Gruppenarbeit von Marta und Marina, T3.1, PF 36-40). Inhaltlich kommt an dieser Stelle nun folgendes Wissen für die Schülerinnen neu hinzu:

- das Verständnis des Nationalsozialismus als politische Religion über:
- Vermittlung des absoluten Glaubens und im Gegensatz dazu keine Überzeugung durch Argumente, sondern:
- absoluter Glaube in Verbindung mit einer Führerfigur;
- daher Bestätigung: ‚es sind Bezüge herzustellen zwischen religiösem Denken und wie sich die Nationalsozialisten selber präsentiert haben‘ (vgl.o. B88).

Auch an dieser Stelle ist abermals deutlich darauf hinzuweisen, wie wichtig zu diesem Zeitpunkt ein schriftliches Festhalten dieser Ergebnisse für die SchülerInnen wäre. Die Ausführungen der Lehrerin gehen um ein Vielfaches über die Inhalte der OHP-Folie und auch der Präsentation von Marta und Marina hinaus. Es werden somit weitere neue Wissensbestandteile zum Gesamtverständnis des Unterrichtsgegenstandes vermittelt, die elementar sind für die Vernetzung mit bereits vorhandenem Wissen, sodass wiederum eine Weiterentwicklung im Diskurs auf Grundlage dessen stattfinden und der Unterricht nach Schaffung dieser Basis inhaltlich effektiv und zielführend fortgeführt werden kann. Um die Vervollständigung des Wissens und eine Vernetzung der Wissensfragmente in einen Gesamtzusammenhang auch nachhaltig gewährleisten zu können, ist ein Festhalten dessen im Medium der Schriftlichkeit unabdingbar, damit den SchülerInnen auch nach längerer Zeit noch ein Zugang zu den bis hierhin erarbeiteten Ergebnissen und Lösungen zu den Aufgabenstellungen der Unterrichtseinheit möglich wird.

Auch die Anführung des anschließend folgenden Punktes, den die Lehrerin noch vor der Pause besprochen wissen will, zählt dazu. Auch hier handelt es sich um einen Diskurs, innerhalb dessen ergänzende Inhalte besprochen und weitere Informationen geliefert werden. Dieser letzte Punkt stellt gleichzeitig auch einen Abschluss der arbeitsteiligen Bearbeitung der Abschnitte sowie der Präsentation der daraus gefolgten Arbeitsergebnisse durch die SchülerInnen dar. Die inhaltliche Analyse und Interpretation des Redetextes wird vor der fünfminütigen Pause von der Lehrerin abgeschlossen, indem sie noch einmal auf einen Begriff verweist, der im Zuge der schülerseitigen Vorstellung des vierten Abschnittes gefallen war:

(B89)

[264]

200 [45:32.3] 201 [45:33.3]

Lehrerin [v] • • Gut! Ich würd gern auf einen Punkt • • zu sprechen kommen, dann

[265]

202 [45:37.6]

Lehrerin [v] machen wir fünf Minuten Pause. • • Die beiden haben gesagt/ haben von

[266]

203 [45:40.9]

Lehrerin [v] Schande • geredet. Hitler • spricht hier von/ • • von Schande und es

[267]

Lehrerin [v] wurde richtig gesagt, dass es/ sich das auf eine frühere Zeit bezieht.

[268]

204 [45:49.9]

Lehrerin [v] • • Worauf ((1,4s)) bezieht sich vor allem dieser Begriff "Schande"? ((2s))

[269]

206 [45:57.5]

Lehrerin [v] Was meint ihr? ((4,6s)) Überlegt mal, das war ein Punkt, den wir schon

[270]

..	
Lehrerin [v]	öfters/ • • äh • • • der immer wieder • kam, • • als wir über die Weimarer

[271]

..	
Lehrerin [v]	Republik gesprochen haben, den Beginn • des Nationalsozialismus.

Die Lehrerin greift damit noch einmal einen Aspekt der drei erarbeiteten Teillösungen auf (,Entwicklung von einer negativen Vergangenheit in eine bessere Zukunft‘, vgl. auch Zeile 32ff. der Textquelle), indem sie den Begriff ,Schande‘ in Bezug auf die damalige Vergangenheit Deutschlands noch einmal genauer verortet wissen will. Nachdem auf ihre Aufgabenstellung hin zunächst keine Lösungsversuche, sondern Schweigen seitens des Plenums erfolgt, gibt sie über das Hinzufügen der Stichwörter ,Weimarer Republik‘ und ,Beginn des Nationalsozialismus‘ einen Wink. Daraufhin erfolgen Wortmeldungen seitens der SchülerInnen und von Wladimir wird ein erster Lösungsversuch vorgenommen:

(B90)

[272]

	207 [46:13.1]	208 [46:15.2]	209 [46:15.6]	210 [46:16.2]
Lehrerin [v]	((1,4s)) Paris?		Wladimir?	
Wladimir [v]				Ähm ((1,2s)) hat es dann
Dennis [v]		Nee, doch nicht.		

[273]

..		211 [46:21.2]
Lehrerin [v]		((1,6s)) Ja, es
Wladimir [v]	vielleicht was mit dem... • • • Nee, nicht Ersten Weltkrieg.	

Wladimir ist sich nicht sicher, ob sein Lösungsansatz richtig ist, die Lehrerin bewertet diesen jedoch positiv unter Hinzufügen der Information, dass besonders das Ende des ersten Weltkrieges hier von Bedeutung ist und liefert dann noch einmal eine Aufgabenstellung mit Wink für eine Vervollständigung des begonnen Lösungsversuchs von Wladimir über die Frage, was speziell ,viele Leute/Deutsche‘

als ‚Schande‘ empfunden hätten. Auf diesen nächsten Wink reagierend, knüpft Wladimir an seinen Lösungsversuch von zuvor an und nennt den historischen Zusammenhang des Endes des ersten Weltkrieges und damit verbunden die Folgen für Deutschland:

(B91)

[276]

..		214 [46:34.5*]	215 [46:35.1]
Lehrerin [v]	viele Deutsche als	• • Schande empfunden?	• Wladimir!
Wladimir [v]			Die haben/

[277]

..	
Wladimir [v]	haben doch den Krieg, den Ersten Welt/ den ham die doch eigentlich

[278]

..	
Wladimir [v]	verloren • • und dann mussten die doch irgendwie Frankreich noch halt •

[279]

..		216 [46:42.7]	217 [46:44.1]
Lehrerin [v]		• • Richtig, ja!	• Né, "Reparationsleistungen", das ist
Wladimir [v]	Schulden zahlen.		

Auf diese Äußerung Wladimirs hin erfolgt von Seiten der Lehrerin eine positive Bewertung und Einschätzung des schülerseitigen Lösungsversuches und folgend eine ausführliche Ergänzung der Antwort Wladimirs unter Nennung entscheidender (Fach-)Begriffe. Die Lehrerin nimmt hier noch einmal selbst eine Beantwortung ihrer Aufgabenstellung vor, sodass abschließend eine vollständige Lösung und Beantwortung der Frage existiert, die (wie weiter oben mehrfach betont) schriftlich in den Unterlagen festgehalten werden müsste, da hier entscheidende Zusammenhänge, auch bezüglich der Überzeugungskraft und Wirkung der Rede auf die damalige deutsche Bevölkerung, verdeutlicht werden:

(B92)

[279]

.. 216 [46:42.7] 217 [46:44.1]
Lehrerin [v] • • Richtig, ja! • Né, "Reparationsleistungen", das ist
Wladimir [v] Schulden zahlen.

[280]

.. 218 [46:47.6]
Lehrerin [v] der Versailler Vertrag. • • Né, also dieser • Hinweis auf die Schande, das

[281]

.. 219 [46:53.7]
Lehrerin [v] bezieht sich • da wieder auf den Versailler Vertrag. • • Und damit • • kann

[282]

..
Lehrerin [v] Hitler sich sicher sein, dass er viele Deutsche • anspricht, die das so •

[283]

.. 220 [46:59.8] 221 [47:00.9]
Lehrerin [v] empfunden haben. ((1,1s)) Gut! • • Dann machen wir jetzt erstmal fünf

[284]

.. 222 [47:03.0]
Lehrerin [v] Minuten Pause.
[k] ((Die beiden Referentinnen Marina und Marta gehen zu ihren Plätzen, die anderen Schüler

Mit dieser inhaltlichen Ergänzung schließt die Lehrerin die Analyse und inhaltliche Erarbeitung der einzelnen Abschnitte der Rede mit Ende der ersten Einheit der Doppelstunde ab.

Nach der fünfminütigen Pause wird die Lehrerin die Unterrichtseinheit fortsetzen, indem sie an die zu Beginn ausgegebene Ausgangs- und Leitfrage für die Unterrichtseinheit erinnert („Wie hat Hitler das versucht, die Deutschen von sich und seiner Politik zu überzeugen?“, T7, PF 10f.) und darüber hinaus die bisher erfolgte schülerseitige Analyse des Inhaltes der Rede vervollständigt, indem sie weitere

Arbeitsschritte mit den SchülerInnen durchführt, die außerdem noch für eine ganzheitliche Interpretation der gesamten Textquelle nötig sind (u.a. äußere Angaben zum Quellentext und das Festhalten der Ergebnisse zum Abschluss der Analyse, vgl. das Arbeitsblatt ‚Die Analyse und Interpretation einer Textquelle‘, Fach Geschichte, Arbeitsblatt 4). Da im Zusammenhang dieser Arbeit besonders der Übergang von der Sozialform Gruppenarbeit in eine schülerseitige Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum im Mittelpunkt steht, sei an dieser Stelle nur zwecks Einordnung und Verortung der untersuchten Unterrichtsstunden in die gesamte Unterrichtseinheit auf den Fortgang der Bearbeitung im vorliegenden Unterricht hingewiesen. Im Hauptfokus der hier erfolgten Analysen standen entsprechend die Arbeitsaufträge des Arbeitsblattes Nummer zwei, welches die Grundlage für die arbeitsteilige Erarbeitung des zugrundeliegenden Textes innerhalb der Gruppenarbeit und für die anschließende Präsentation der Ergebnisse durch die Schülerinnen und Schüler bildete.

4.7.6 Abschlussbemerkung zum untersuchten Unterrichts- und Diskursverlauf im Fach Geschichte

Sowohl zur gesamten Erarbeitung der Schülerinnen während der Gruppenarbeitsphase als auch zur Vorstellung der Arbeitsergebnisse während der Präsentationsphase ist abschließend festzuhalten, dass sowohl Marta und Marina als Vortragende und Verantwortliche für den vierten Abschnitt der Rede als auch Dennis und Wladimir als teilnehmende Schüler mit ihren Beiträgen vollständige und korrekte Lösungsversuche auf die an sie gerichteten Aufgabenstellungen liefern. Durch die Repräsentation der schülerseitigen Vermutungen über die geäußerten Lösungsversuche zu lehrerseitigen Fragen und Aufgabenstellungen (aber auch diejenigen des Arbeitsblattes) wird eine sehr gute schülerseitige Durchdringung der Unterrichtsinhalte erkennbar. Aufgabe-Lösungs-Sequenzen werden erfolgreich durchlaufen und im Falle von entsprechend unterstützender Reaktion und Lenkung der Lehrkraft mit bestehender Lösung abgeschlossen (die Konsequenzen bei demgegenüber lehrerseitig ausbleibender Bewertung und Einschätzung schülerseitiger Lösungsversuche wurden innerhalb der obigen Analysen eingehend verdeutlicht).

Ergänzend zu den bis hierhin erfolgten Untersuchungen zur Erarbeitung des vierten Abschnittes der Textquelle sei noch einmal auf das hauptsächlich zugrundeliegende Arbeitsblatt für die Unterrichtseinheit verwiesen (siehe Fach Geschichte, Arbeitsblatt 2), um festzuhalten, in welchem Maße die dort vorgesehenen Arbeitsaufträge durch die Gruppenarbeit und die anschließende Präsentation Martas und Marinas erfolgreich bearbeitet und abgeschlossen wurden.

Betrachtet man die Anforderungen der Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit, so wird deutlich, dass Marta und Marina schon während der Gruppenarbeit und folgend auch in ihrer anschließenden Präsentation bereits Lösungen und Ergebnisse zu allen Punkten der Aufgaben eins bis vier liefern. Sie präsentieren in ihrem Vortrag das zentrale Thema des Abschnittes über die Nennung einer Überschrift, verweisen auf Schlüsselbegriffe und gehen wie beschrieben auf die Verwendung und Funktion sowie Intention bestimmter Wertungen und sprachlicher Mittel ein. Noch ergänzt werden sie sowohl durch die Ausführungen von Dennis als weiterem ‚Experten‘ für den vierten Abschnitt der Rede als auch durch die Äußerungen und Nachfragen von Wladimir sowie die darauf folgenden Antworten und ergänzenden Ausführungen der Lehrerin. All dies im Zusammenwirken führt innerhalb des Klassenplenums zu einem (im Sinne der Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes) vollständigen Abschluss der Bearbeitung des vierten Abschnittes der Rede. Um die Analyse und Interpretation des vollständigen abgedruckten Textes der Rede ganzheitlich abzuschließen, wird die Lehrerin, wie oben bereits ausgeführt, in der Folge noch weitere Arbeitsschritte mit der Klasse vornehmen, die schlussendlich die schülerseitig vollständige Verschriftlichung der gesamten ‚systematischen Erarbeitung der Textquelle‘ zum Ziel hat. Dazu verteilt sie das oben erwähnte Arbeitsblatt (‚Die Analyse und Interpretation einer Textquelle‘, Arbeitsblatt 4, ergänzt durch das Arbeitsblatt 5), welches die noch ausstehenden Arbeitsschritte mit Hinweisen zur Durchführung unterstützen soll. Damit endet zum aktuellen Zeitpunkt mit den hier untersuchten Diskursverläufen eine Unterrichts- und Aufgabe-Lösungs-Sequenz, die sich von einer ersten Annäherung an den Unterrichtsgegenstand im Klassenplenum sowie über Einzelarbeit und anschließende Gruppenarbeit hin zu einer schülerseitigen Präsentation und Besprechung von Arbeitsergebnissen im Klassenplenum erstreckte. Jeder Arbeitsschritt für sich stellte dabei den Teil einer Gesamtaufgabe dar, die am Ende eine schülerseitige Präsentation der erarbeiteten Inhalte als Endergebnis zum Ziel hatte.

5 Ergebnisse

5.1 Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsgegenstand, Arbeitsmaterial, Aufgabenstellungen und der gewählten Sozialform für deren Bearbeitung

Die vorliegende Untersuchung zeigt eines ganz deutlich: Die Herausforderungen innerhalb von Unterrichtskommunikation können sich in vielfältiger Form manifestieren. Dabei spielt der Zusammenhang zwischen der Beschaffenheit bestimmter Materialien und Aufgabenstellungen für die SchülerInnen und die damit verbunden gewählte Sozialform für deren Bearbeitung eine wesentliche Rolle. Wird die Sozialform Gruppenarbeit gewählt, so setzt dies eine lehrerseitig umfassende vorherige Planung der einzelnen Arbeitsschritte voraus sowie die sorgfältige Überlegung, ob bestimmte Arbeitsmaterialien und Unterrichtsinhalte überhaupt für das Format der Gruppenarbeit als eine Möglichkeit der Bearbeitung in Frage kommen oder, ob gegebenenfalls eine andere Sozialform geeigneter ist, um die entsprechenden Informationen zu vermitteln und neues Wissen aufzubauen, zu etablieren und zu vernetzen. Ein Missverhältnis in der Relation zwischen Material und Aufgabenstellung sollte dabei unbedingt vermieden werden.

Der Auswahl von Arbeitsmaterialien in Verbindung mit der Wahl entsprechender Sozialformen für deren Bearbeitung kommt dementsprechend eine immense Bedeutung zu. Innerhalb der vorliegenden Daten wird eine Bearbeitung der Aufgabenstellungen über ein arbeitsteiliges Vorgehen in Arbeitsgruppen delegiert, welche dann ihrerseits mehrere anspruchsvolle Arbeitsschritte durchlaufen müssen, um die Inhalte der Arbeitsaufträge zu erarbeiten, diese schriftlich festzuhalten sowie diese dann im Folgenden auf eine Präsentationsfolie zu bringen, um dann letztendlich die Ergebnisse noch aussagekräftig in das Format einer mündlichen Präsentation zu transferieren. Durch die Analysen ist deutlich geworden, dass für diese Anforderungen in einem schülerzentrierten Unterricht mit interaktivem Charakter klare Arbeitsanweisungen seitens der Lehrkraft sowie eindeutige Hilfestellungen für die Schülerinnen und Schüler nötig sind, damit die ohnehin komplexe Thematik der hier besprochenen Arbeitsaufträge in ihrer Aufbereitung eindeutig strukturiert erfolgen kann. Anderenfalls kann ein entsprechender Unterrichtsaufbau dazu führen, dass durch die Ausgabe des Ziels einer mündlichen Präsentation als Teil der gesamten Aufgabe-Lösungs-Einheit die Schülerinnen und

Schüler von dieser Aufgabe geleitet dazu übergehen, eine Erarbeitung zielgerecht ‚zuzuschneiden‘, wodurch das Risiko einer Reduktion des Wissenszuwachses durch außer-Acht-Lassen komplexer Zusammenhänge bei entsprechend auftretenden Widerständen über den steten Wechsel zwischen Sozialformen und einer ‚zugeschnittenen‘ Transformation der Inhalte in nach Ermessen der SchülerInnen präsentationsgeeignete Formate erhöht wird.

In diesem Zusammenhang hat sich weiterhin gezeigt, dass die Erteilung von Arbeitsaufträgen über Arbeitsblätter in schriftlicher Form so gewählt sein sollte, dass sie eine Umsetzung in Hinblick auf die Planung der Unterrichtsstunde erlaubt. Wenn schriftliche Arbeitsaufträge allerdings mit lehrerseitig anders konzipierten sowie ebenfalls mündlich anders formulierten Arbeitsanweisungen kollidieren, dann wird es in der Umsetzung für die SchülerInnen sehr schwierig, die an sie gestellten Anforderungen umfassend zu erfüllen. Dies hat zum Beispiel der im Gesellschaftsunterricht beobachtete Konflikt in einer Bearbeitung der Arbeitsaufträge mit dem gleichzeitigen Ziel einer schriftlichen Lösung für die Projektmappe auf der einen Seite und dem lehrerseitig formulierten Ziel einer mündlichen Präsentation der Ergebnisse vor dem Plenum auf der anderen Seite gezeigt.

Die Schülerinnen und Schüler müssen dementsprechend ebenfalls mit ausreichend Handwerkszeug ausgestattet werden, um der Anforderung gerecht zu werden, zunächst einmal die an sie gestellten Aufgaben im Modus der Gruppenarbeit zu lösen und die Ergebnisse dieses Arbeitsprozesses sodann in das Format einer schülerseitigen Präsentation zu überführen, um in der Folge gegenüber dem restlichen Klassenplenum selbst als Experten für einen Bereich des Unterrichtsgegenstandes zu agieren. Wird im Vorhinein nicht klar tradiert, wie eine solche Präsentation aufgebaut werden soll, welche SchülerInnen sich für welchen Vortragsabschnitt verantwortlich zeigen und wie generell ein Herausfiltern der essentiell wichtigen Informationen für das übrige Plenum als Arbeitstechnik funktioniert, so werden die SchülerInnen damit insgesamt mit hohen Anforderungen konfrontiert, die weit über das reine Erfassen und Durchdringen von inhaltlichen Zusammenhängen eines Unterrichtsgegenstandes hinausgehen. Wie beschrieben, kann dies dazu führen, dass bei scheinbar unlösbaren Widerständen während der Erarbeitung schülerseitig dazu übergegangen wird, eine Aufgabe vorzeitig abzuschließen und an der Oberfläche zu ‚erledigen‘, ohne aber den Anspruch eines

umfassenden Verstehens der innerhalb der Präsentation vorzutragenden Inhalte weiterzuverfolgen.

5.2 Die Sozialform Gruppenarbeit als interaktive Insertion – Konsequenzen

Deutlich geworden ist außerdem, dass das Format der Gruppenarbeit als interaktiver Einschub im Erarbeitungsprozess zu neuen Herausforderungen innerhalb der Kommunikation zwischen den beteiligten Aktanten der Institution Schule führt. Nach erfolgter Aufgabenstellung bildet nicht jeder einzelne Teilnehmer des Klassenplenums für sich eine Vermutung aus, die zu einem (verbalisierten) Lösungsversuch führt, sondern zwischen den Sequenzpositionen (2) und (5) beziehungsweise (6) im Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen (Ehlich/Rehbein 1986) wird die Aktion des Aufgabe-Lösens über die Insertion einer Bearbeitung der Aufgabenstellung in Gruppen interaktiv. Die Gruppenmitglieder versuchen zunächst untereinander in einem gemeinsamen Prozess die an sie gestellten Aufgaben zu lösen. Stoßen sie dabei auf Widerstände (wie zuvor exemplarisch innerhalb der Analysen aufgezeigt), so wählen die SchülerInnen in den meisten Fällen die Option, die Lehrkraft um Hilfe zu bitten und damit aktiv Unterstützung einzufordern. Dadurch wird der Kreis der Aktanten um die Person der Lehrkraft noch einmal interaktiv erweitert und es erfolgen je nach Situation verschiedene Abläufe im gemeinsamen Versuch, den aufgetretenen Widerstand zu beseitigen. Der Person der Lehrkraft kommt zu diesem Zeitpunkt die entscheidende Rolle zu, wenn es darum geht, die von den SchülerInnen verbalisierten Widerstände im Sinne des Herausarbeitens der richtigen Lösung und eines effektiven Wissenszuwachses zu beheben. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass ein erfolgreiches Durchlaufen von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen maßgeblich davon abhängt, ob schülerseitige Fragen direkt beantwortet werden oder nicht. Wird ein Wissensdefizit von SchülerInnen klar deutlich gemacht, so ist es nicht zielführend, über eine Delegation der Frage oder die Anwendung einer Deplatzierungsstrategie, das heißt, die Verschiebung ihrer Beantwortung auf einen späteren Zeitpunkt, den direkten Weg zur Lösung und damit einen erfolgreichen Sequenzabschluss zu verhindern. Dies ist vor allem in Situationen entscheidend, in denen eindeutig ist, dass die SchülerInnen nicht über ausreichende Mittel verfügen, um alleine auf die Lösung zu kommen und ein selbständiges Weiterarbeiten nur mit den benötigten, noch dafür fehlenden

Informationen möglich ist. Auch die lehrerseitige Wahl fragend-entwickelnder Strategien kann hier nicht greifen, da hierzu schülerseitig das erforderliche Wissen bereits vorhanden sein muss, um ‚mäeutisch‘ lediglich ‚entbunden‘ und ins Bewusstsein gebracht zu werden.

5.3 Kommunikative Dilemmata und Maximen-geleitetes Handeln innerhalb von Unterrichtskommunikation – Auswirkungen und Auswege

Im vorliegenden Fall der analysierten Unterrichtsstunden hat sich bestätigt, dass die Schülerinnen und Schüler eine hohe Motivation und Leistungsbereitschaft zeigen, die vorliegenden Aufgabenstellungen zu bewältigen. Woran teilweise sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrkraft und somit auch ausgewählte Unterrichtsdiskurse insgesamt letztendlich scheitern, kann als Ergebnis einer Verstrickung der Akteure in die Fallen einer institutionsgebundenen Kommunikation beschrieben werden. Einen wesentlichen Faktor stellt dabei die Rolle der Lehrkraft während des Unterrichts dar. Was sich an dieser Stelle aus linguistischer Perspektive offenbart, sind kommunikative Dilemmata, die, durch die Wahl bestimmter Sozialformen für die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen sowie durch ein von speziellen Rollenauffassungen geleitetes Handeln der Lehrkräfte, die Ursachen darstellen für ein unbefriedigendes Ergebnis sowohl innerhalb der Interaktion einiger Aufgabeflösungs-Sequenzen als auch innerhalb schülerseitiger Präsentationen, wie es sich in den vorliegenden Daten hinsichtlich einer vollständigen und ergebnisorientierten Vermittlung der Themen der Arbeitsmaterialien innerhalb der Analysen einige Male präsentiert.

Wirkungsvolle Hilfestellungen seitens der Lehrkraft über ein ‚Erklären‘ von Zusammenhängen und das Leisten von Begriffsarbeit sind daher vor allem immer dann gefordert, wenn ein Nicht-Wissen und ein Nicht-Verstehen von SchülerInnen explizit deutlich gemacht werden und die Lehrkraft neben den ‚Produkten des Auseinandersetzungsprozesses‘ (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 130) darüber einen Einblick in die Verstehensprozesse der SchülerInnen erhält, der es ihr ermöglicht, entsprechende weiterführende Handlungen einzuleiten. Gerade dann kann das Wissen bei den SchülerInnen nicht darüber etabliert werden, dass eine Lösung des Problems ‚mäeutisch‘ gemeinsam mit den SchülerInnen ‚fragend entwickelt‘ wird, da für diese Art der Wissensvermittlung, wie innerhalb der Analysen ausgeführt,

bereits eine Basis an begrifflichem und inhaltlichem (Grund-)Verständnis bei den SchülerInnen vorhanden sein muss, damit diese zur Erfassung von Zusammenhängen ‚geführt‘ werden können. Anderenfalls werden sie weiterhin einem Umherirren in Wissensfragmenten und isolierten Beispielen überlassen, worüber es ihnen nicht ermöglicht wird, über die bloße Reproduktion von Formulierungen auf Arbeitsblättern als Ergebnis ihres Arbeitsprozesses und Lösung der Aufgabe hinauszukommen, wodurch eine tatsächliche Verarbeitung des Wissens nicht stattfinden kann. Ebenso besteht die Gefahr, dass die SchülerInnen in diesem Fall, auch bezüglich ihres eigenen Zeitmanagements während der Gruppenarbeit, vermehrt dazu übergehen, von ihrem ‚Institutionswissen‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1977a) geleitet, die möglichst effektive Erfüllung dessen, ‚was der Lehrer will‘, zu erreichen, ohne dabei an einem tatsächlichen Verstehen interessiert zu sein, was sich dann in dem Versuch einer rein zweckorientierten Erarbeitung von Lösungen ohne den Anspruch einer Reflexion der Inhalte widerspiegelt und sich somit zu einem, auch im weiteren Unterrichtsverlauf, systematischen Problem entwickelt. Jedoch sollte sich das Ergebnis eines Unterrichts, in dem die Verantwortung für die Erarbeitung von Unterrichtsgegenständen über den Einsatz von Gruppenarbeit und Präsentationen an die SchülerInnen delegiert wird, gerade nicht darin offenbaren, dass „die handlungsleitende Orientierung der Schülerinnen und Schüler [...] in der [reinen] Beantwortung der Lehrerfrage bzw. in der Bearbeitung der Lehreraufgabe [besteht]“ (Spiegel 2003a: 435), denn dabei bleibt ein Vielfaches von dem, was die SchülerInnen bereit und fähig sind zu leisten, auf der Strecke. Vielmehr muss es den SchülerInnen ermöglicht werden, zum einen eigenständig, aber eben auch unterstützt durch gezielte Hilfestellungen, ein umfassendes begriffliches und inhaltliches Verständnis von Zusammenhängen aufzubauen. Dies kann darüber gelingen, dass „die Lehrer Strategien entwickeln, mit deren Hilfe es den Schülern möglich wird, [im sozialkundlich-historischen Bereich] Hintergründe von komplexen Sachverhalten angemessen zu erschließen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 141).

Daher ist auch eine besonders in den Daten des Gesellschaftsunterrichtes deutlich gewordene Verbalisierungsmaxime oder die Anwendung einer Deplatzierungsstrategie seitens der Lehrkraft wie im Geschichtsunterricht beobachtet nicht zielführend, denn bei entsprechend fehlenden Wissensbausteinen können die SchülerInnen auch nicht durch einen Verbleib bei der Verbalisierung von sich wiederholenden Lösungsversuchen zur erfolgreichen Lösung ‚geführt‘ werden. Auch

die Verlagerung der Beantwortung einer Frage in später folgende Unterrichtsphasen löst die schülerseitig aktuelle Herausforderung und den gerade vorliegenden Widerstand nicht auf. Es kommt zu Lösungs-Schleifen, deren Auflösung nur über das lehrerseitig eindeutige Ausfüllen der Sequenzpositionen ‚positive‘ beziehungsweise ‚negative Einschätzung‘ sowie gegebenenfalls ‚Korrektur‘ möglich wird (vgl. hierzu auch noch einmal die Diagramme zur Visualisierung der Verlaufsform verschiedener Kommunikationsabläufe sowie deren Erläuterungen unter Punkt 4.5). Lehrerseitig kann das Durchlaufen von schülerseitigen Lösungs-Schleifen nur durchbrochen werden, indem bei richtiger Lösung eine eindeutige positive Einschätzung erfolgt, die die SchülerInnen auch als solche erkennen, sodass sie eine feststehende (Zwischen-)Lösung festhalten können. Es ist, wie innerhalb der Analysen des Geschichtsunterrichts beobachtet werden konnte, nicht sinnvoll, bestehende korrekte Lösungen einzuschränken beziehungsweise anzudeuten, dass immer noch Bausteine für eine zufriedenstellende Lösung fehlen, obwohl sich die SchülerInnen bereits in korrekten Lösungsversuchen ausreichend erschöpft haben. Dies führt zum Entstehen eines Rätsels, das durch die SchülerInnen nicht gelöst werden kann, da nur die Lehrkraft in dem Moment über eine Einsicht in das scheinbar noch fehlende Wissen verfügt, das an dieser Stelle ergänzt werden soll. Darüber wird hierdurch eine schon vorhandene, gut von den SchülerInnen erarbeitete (Teil-)Lösung nicht als korrekt und positiv bewertet und eingeschätzt wahrgenommen und die Schülerinnen und Schüler werden in der Folge in ihrem Lösungsprozess insgesamt verunsichert.

5.4 ‚Frontalunterricht‘ und schülerzentriertes Vorgehen schließen sich aus? – Die Bedeutung von Inputphasen durch die Lehrkraft

Insbesondere hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte vor allen Dingen im Falle von Begriffsarbeit und der Herstellung von Zusammenhängen besonders gefordert sind, um klare Benennungen vorzunehmen und damit für alle Teilnehmer des Diskurses eine gemeinsame Basis zu schaffen, über die Wissen aufgebaut und vernetzt werden kann. Dazu ist es nötig, dass Lehrkräfte regelmäßig Zwischenergebnisse festhalten, Begriffe tradieren und diese im Gesamtzusammenhang verorten, damit komplexe Sachverhalte für die Schülerinnen und Schüler durchschaubar werden und somit eine Wissensetablierung und -vernetzung erfolgreich umgesetzt werden kann. Eine Rolle

von Lehrkräften, die sich auf ein Fungieren als ‚Begleiter‘ im Arbeits- und Lernprozess beschränkt, ist in diesem Fall nicht ausreichend und führt zur Erhöhung des Risikos, dass sich der Diskurs auf eine ‚Kontext‘- und ‚Wissensfalle‘ zubewegt (vgl. Sander o.J. sowie Grammes 2000). Das Ergebnis eines solchen Unterrichtsverlaufes präsentiert sich dann bei den SchülerInnen als isoliertes, fragmentarisierendes Wissen, welches nicht in Zusammenhänge eingebettet wiedergegeben werden kann.

Um Widerstände innerhalb von Aufgabe-Lösungs-Prozessen zu beheben, können Lehrkräfte bei falschen Lösungsversuchen oder Schweigen seitens der SchülerInnen mit einem ‚Erklären-Was‘, ‚Erklären-Warum‘ oder ‚Erklären-Wie‘ effektiv reagieren, um über direkten Input die sichtbar werdenden fehlenden Bausteine ergänzend zu vermitteln. Bleibt lehrerseitig eine solche Reaktion aus, verbleiben die SchülerInnen über Lösungs-Schleifen innerhalb der laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz und ein erfolgreicher Abschluss ist ohne bereitstehende Wege zur erfolgreichen Lösung nicht zugänglich. Letztendlich führt ein solcher Verlauf schülerseitig zu einem Scheitern im Lösungsprozess und einem vorzeitigen Ausstieg aus der laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz. Die Aufgabe bleibt damit ungelöst und ein Wissensdefizit schülerseitig bestehen.

In diesem Zuge ist es wesentlich, auf die Bedeutung der Anwendung von Elementen des sogenannten ‚Frontalunterrichts‘ durch die Lehrkraft hinzuweisen. Die beschriebenen Herausforderungen und Widerstände können sich, wie die Untersuchungen gezeigt haben, nach wie vor am Effektivsten lösen, wenn lehrerseitig ein Input über die Vermittlung fehlender Wissensbausteine erfolgt. Dies kann einerseits vor dem gesamten Plenum stattfinden, ist aber andererseits auch eine sinnvolle Möglichkeit, über einen Einschub im Diskurs einzelner Arbeitsgruppen für Klarheit und eine feststehende Basis an Wissen zu sorgen, worüber die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, mit einer gesicherten Ausgangsbasis an Informationen erfolgreich weiterarbeiten zu können. Besteht schülerseitig ein offensichtliches Wissensdefizit, verhindert dieses das erfolgreiche Lösen einer Aufgabe. Wird zudem Hilfestellung von den betroffenen SchülerInnen aktiv eingefordert, so sollte in diesen Fällen zu den fehlenden Bausteinen ein kurzer ‚Lehrer-Vortrag‘ als „Diskursart, die besonders für den Transport von komplexem Wissen geeignet ist“ und als „konzentrierte Form des Wissenstransfers [...] eine schnelle Übertragung von komplexem Wissen auf die Hörer möglich macht“

(Ehlich/Rehbein 1986: 82f.) eingeschoben werden. Eine Anregung zu Rekursionen bereits erfolgter, unzureichender Lösungsversuche ist wie beschrieben hier nicht zielführend. Eine Verbalisierungsmaxime oder Deplatzierungsstrategie, die seitens der Lehrkraft durchgängig verfolgt wird, ohne dabei explizite Problemlösehilfen für ein erfolgreiches Durchlaufen von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen zur Verfügung zu stellen und daraus folgend ein konsequenter Verbleib bei einem rein schülerzentrierten Unterricht kann in diesem Zusammenhang nicht greifen.

5.5 Die Lehrkraft als ‚Experte‘ im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Im vorliegenden Fall der untersuchten Daten sind die lehrerseitigen Handlungen geleitet durch ein Rollenverständnis, das Merkmale eines ‚fragend-entwickelnden Unterrichts‘ sowie eines ‚Lehrervortrags mit verteilten Rollen‘ aufweist. Darüber hinaus fungieren die Lehrkräfte vielfach als eine Art ‚Moderator‘ innerhalb des Diskurses. Die Analysen haben jedoch gezeigt, dass gerade im Falle eines Unterrichts in den Fächern Geschichte und Gesellschaft, in denen es um die Erfassung von teilweise sehr komplexen Zusammenhängen geht, die Funktion der Lehrkraft als ‚Experte‘ gefordert ist, um den Diskurs immer wieder in die richtigen Bahnen zu lenken und Teilaufgaben inhaltlich zu vernetzen, denn eine begriffliche und thematische Vielfalt wie zum Beispiel innerhalb der Unterrichtseinheit im Fach Gesellschaft zum Thema ‚Globalisierung und Nachhaltigkeit‘ verleitet, wie diesbezüglich innerhalb der entsprechenden Analysen herausgearbeitet, nur allzu leicht zu einem Abschweifen vom Ursprungszusammenhang und damit zu einer Entfernung von zielgerichteten Verstehensprozessen.

Lehrkräfte können hier im Gegenzug, wie schon weiter oben unter Punkt 5.4 erläutert, durch gezielten Input und die Vermittlung von Experten- und Fachwissen dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler eine Einsicht in die Gesamtzusammenhänge der Aufgabenstellungen und ihrer entsprechenden Lösungen erhalten (die Spezifik und die Relevanz der aktiven Präsenz der Lehrkraft innerhalb von Gruppenarbeit wurde auch unter Punkt 4.5.1 bereits besonders deutlich).

Dies ist vor allem dann entscheidend, wenn die SchülerInnen zum später folgenden Zeitpunkt einer Präsentation von Arbeitsergebnissen vor dem Klassenplenum selbst zu Experten für ihre Teilaufgaben werden. Um ihren MitschülerInnen korrektes und vollständiges neues Wissen zu vermitteln, müssen sie zuvor selbst über eine

umfassende Einsicht in die (begrifflichen und thematischen) Einzelheiten und alle inhaltlichen Zusammenhänge ihrer Aufgabenstellung verfügen. Anderenfalls bleiben wichtige Informationen und Bausteine für einen erfolgreichen Wissenszuwachs der gesamten Klasse auf der Strecke. Eine lehrerseitig gewählte Deplatziierungsstrategie als Reaktion auf schülerseitig auftretende Fragen und Widerstände, wie innerhalb der Gruppenarbeit des Geschichtsunterrichtes beobachtet, wirkt auch hier dementsprechend im Sinne einer erfolgreichen Ergebnisentwicklung und -sicherung kontraproduktiv (vgl. hierzu Punkt 4.4.12 sowie die Ausführungen unter Punkt 4.5).

6 Folgerungen für die kommunikative (Unterrichts-)Praxis

Die Komplexität der Realisierung von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen und die damit verbundenen Herausforderungen für die betroffenen Aktanten im Diskurs wurden sowohl innerhalb von Gruppenarbeitsphasen als auch innerhalb der Phasen schülerseitiger Präsentationen und anschließender Plenumsphasen deutlich. Die Untersuchungen haben aufgezeigt, dass Lehrkräfte als ‚Aufgabensteller‘ dafür sensibilisiert werden müssen, regelmäßig zu überprüfen, ob die ‚Problemkonstellation‘, die ‚Zielsetzung‘, eine ‚sinnvolle Zerlegung der Problematik‘ sowie die ‚Lösung‘ und entsprechende ‚Lösungswege‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 14f. sowie Punkt 3.3 dieser Arbeit) im Überblick behalten werden. Werden einzelne Elemente lehrerseitig aus den Augen verloren, so gerät die Zielsetzung der Aufgabenstellung und damit auch der ursprüngliche Unterrichtsplan aus dem Blickfeld und Aufgaben werden nur teilweise oder gar nicht bearbeitet und gelöst. Diese lehrerseitige Aufgabe, stets den Überblick über die laufende Gesamtbearbeitung zu behalten, ist auch deshalb essentiell, da die SchülerInnen ihrerseits als ‚Aufgabenlöser‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 14f.) nicht über eine entsprechende Einsicht verfügen und trotzdem aber für sich geeignete Lösungswege finden müssen. Hier muss die Lehrkraft gerade als diejenige Person, die zu diesem Zeitpunkt über das ‚Zielbewußtsein‘ und die ‚Gesamt-‘ sowie ‚Teilzielsetzungen‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 14f.) im Gesamtzusammenhang des Unterrichtsplans verfügt, präsent sein und an entscheidenden Stellen im Diskurs wie beschrieben eingreifen und lenken.

In Bezug auf die Rolle von Lehrkräften innerhalb eines entsprechenden Unterrichtsdiskurses hat sich bestätigt, dass die speziellen, konkret in der

Kommunikationssituation erfolgenden sprachlichen Handlungen von Lehrkräften als Reaktion auf schülerseitige Beiträge einen wesentlichen Einfluss darauf nehmen können, wie Wissen schülerseitig im Zusammenhang der Lösung einer bestimmten Aufgabenstellung hergestellt, verarbeitet und vernetzt wird. Eine ganz wichtige Erkenntnis dieser Arbeit besteht deshalb darin, dass in Zukunft eine noch besser abgestimmte Vorbereitung und Sensibilisierung von Lehrkräften hinsichtlich eben dieser kommunikativen Anforderungen innerhalb der Realität des Unterrichtes an Schulen anzustreben ist sowie eine entsprechende Ausbildung der Fähigkeit zur Transformation von Unterrichtsinhalten in geeignete Erarbeitungs- und Sozialformen. Besonders die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften, bestimmte Rollen wie die des ‚Moderators‘, ‚Begleiters‘ oder des ‚Experten‘ innerhalb der jeweils zum Einsatz kommenden Sozialform im Unterrichtsdiskurs vor dem Hintergrund des zu bearbeitenden Materials effektiv ausfüllen zu können, sind dabei von entscheidender Bedeutung, auch und vor allem vor dem Hintergrund eines ‚akzelerierten Wissenserwerbs‘ durch die institutionell bedingte Beschleunigung der Wissensvermittlung (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) und der Bewältigung von ‚institutionsspezifischen Maximenkonflikten‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1977a), die sich unter anderem zwischen folgenden beiden Maximen ergeben: „(M1) >Setze den Stoff möglichst zeitökonomisch um!< [;] (M2) >Laß die Schüler aktiv und selbständig Wissen erwerben!< [...]“ (Ehlich/Rehbein 1986: 86).

Vor allem aber ist eine dementsprechende Vorbereitung von Lehrkräften anzustreben, wenn man sich abschließend noch einmal die Vorgaben des Bildungsplans für den Lernbereich ‚Gesellschaftswissenschaften‘ vergegenwärtigt (vgl. BSB 2011 als Bezugsgröße für die erhobenen Daten eines Unterrichtes zu Beginn des Jahres 2012). Danach soll ein Unterricht in der Art gestaltet werden, dass es den SchülerInnen ermöglicht wird, alle fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu erwerben, die ihnen die Möglichkeiten für das erfolgreiche Erreichen eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses eröffnen. Dafür sollen die Schülerinnen und Schüler unter anderem dazu befähigt werden, ‚Zusammenhänge zu erfassen und herzustellen‘, ‚Informationen kritisch aus Medien zu entnehmen‘ sowie ‚Informationen und Ergebnisse zu integrieren, aufzubereiten und darzustellen‘ (vgl. BSB 2011: 13). Darüber hinaus soll eine ‚sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit‘ bei den SchülerInnen erreicht werden, die „zum Verständnis und zur Anwendung sozialwissenschaftlicher Grundbegriffe,

Kategorien, Verfahren und Modelle“ sowie „zur fachlich angemessenen Darstellung eigener Untersuchungsergebnisse“ (BSB 2011: 19) führt. Was dies für die (kommunikativen) Anforderungen an den Unterrichtsdiskurs bedeutet, ist durch die vorliegende Untersuchung deutlich geworden. Damit unter anderem ein ‚Verständnis‘ und eine ‚Anwendung sozialwissenschaftlicher Grundbegriffe, Kategorien, Verfahren und Modelle‘ sowie die ‚fachlich angemessene Darstellung‘ von Arbeitsergebnissen durch die SchülerInnen geleistet werden kann, muss von Lehrkräften ein Unterrichts- und Kommunikationsraum geschaffen werden, der den SchülerInnen alle Möglichkeiten eröffnet, die Aufgabenstellungen und thematischen Inhalte entsprechend bewältigen zu können. Dass diese Aufgabe für Lehrkräfte nicht trivial ist, machen die vorliegenden Ergebnisse deutlich. Daher verdient eine diesbezüglich umfassende Vorbereitung von Lehrkräften auf die Ausübung ihrer Lehrtätigkeit vor dem Hintergrund institutionsgebundener Kommunikationsanforderungen in der Realität eines schulischen Unterrichtsdiskurses ganz besondere Aufmerksamkeit und gibt Anstoß dafür, besonders auch die (fach-)didaktische Perspektive zu berücksichtigen, um vor deren Hintergrund eine Unterrichtsgestaltung in (sozialwissenschaftlichen) Fächern, die eine hohe Komplexität und begriffliche Vielfalt an den Tag legen, zu entwickeln, die es ermöglicht, den diesbezüglich hohen kommunikativen und organisatorischen Anforderungen an SchülerInnen und Lehrkräfte gerecht zu werden und welche gleichzeitig deren Bewältigung im Sinne eines verstehensorientierten Diskurses in Form einer umfassenden Durchdringung des zu vermittelnden Wissens fördern kann.

7 Fazit und Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Sozialform Gruppenarbeit als interaktive Insertion im Erarbeitungsprozess Herausforderungen im schulischen Unterrichtsdiskurs hervorruft, die von SchülerInnen und Lehrkräften als Aktanten der Institution Schule gleichermaßen bewältigt werden müssen. Dabei ist festzuhalten, dass die beobachteten Phänomene nicht zwangsläufig durch die Beschaffenheit von Unterrichtsinhalten in sozialwissenschaftlichen Fächern begünstigt wurden. Vielmehr ist es die Entstehung von Widerständen infolge von komplexen Lerngegenständen und eine Bearbeitung derer im Wechsel zwischen verschiedenen Sozialformen, die eine stärkere Lenkung und eine aktive Auflösung

der Widerstände durch die Lehrkraft verlangt. Damit können die beobachteten Phänomene fachübergreifend als Merkmal von Unterrichtskommunikation schlechthin begriffen werden. Im vorliegend analysierten Diskurs eines Unterrichts in den Fächern Gesellschaft und Geschichte wird dies aufgrund einer thematisch und begrifflich sehr hohen Dichte an Informationen und der Erfordernis einer vielschichtigen Vernetzung von Zusammenhängen besonders deutlich. Es konnte aufgezeigt werden, dass es verschiedene kommunikative Ursachen geben kann für das Auftreten eines bestimmten Phänomens. In beiden Fällen der untersuchten Unterrichts- und Kommunikationsverläufe kommt es trotz sowohl während der jeweiligen Gruppenarbeit als auch innerhalb der Präsentationsphase sichtbar gewordenem schülerseitig hohen Engagements an verschiedenen Stellen zu Widerständen und infolgedessen zum Scheitern einer aktuell laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz. Dies hatte beispielsweise im Gesellschaftsunterricht im Falle von Begriffsarbeit das lehrerseitig konsequente Verfolgen einer Verbalisierungsmaxime hinsichtlich der Einbindung der SchülerInnen in den Aufgabe-Lösungs-Prozess, daraus folgend ein Verunklaren und schlussendlich die Vernachlässigung einer inhaltlich korrekten Klärung themengebundener Termini zur Ursache. Innerhalb des Geschichtsunterrichtes war es unter anderem eine Delegation und Nicht-Beantwortung schülerseitig auftretender Fragen zum Unterrichtsgegenstand und damit das lehrerseitige Verfolgen einer Deplatziierungsstrategie, was die Ursache darstellte für den vorzeitigen Ausstieg aus einer laufenden Aufgabe-Lösungs-Sequenz. Damit wurden gleichzeitig der Einfluss der verschiedenen sprachlichen Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Aktanten im Unterrichtsdiskurs sowie die Folgen eines Maximen-geleiteten Handelns von Lehrkräften im Unterricht sichtbar, was einmal mehr, wie innerhalb der Analysen rekonstruiert und innerhalb der Darstellung der Ergebnisse beschrieben, die hohen (kommunikativen) Anforderungen an die Lehrerrolle im Zusammenspiel des Einsatzes verschiedener Sozialformen während der Erarbeitung eines Unterrichtsgegenstandes fachunabhängig innerhalb von Unterrichtskommunikation insgesamt als institutionsspezifische Herausforderung deutlich werden lässt. Die dementsprechenden Folgerungen für eine Optimierung der kommunikativen (Unterrichts-)Praxis innerhalb der Institution Schule wurden bereits eingehend dargelegt (vgl. hierzu bes. Punkt 6).

Da offensichtlich der Einsatz verschiedener Sozialformen innerhalb einer Unterrichtseinheit und insbesondere der Wechsel und damit der Übergang von einer Sozialform in die nächste eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Unterrichtsplanung und -durchführung insgesamt darzustellen scheint, wäre es für anschließende Forschungszusammenhänge interessant zu untersuchen, welche Ausprägung ein Umgang damit in weiteren Unterrichtsverläufen hat, die wiederum anders geartete Inhalte zum Thema haben. Dabei wäre es entscheidend, zu analysieren, inwiefern das reine Entstehen von Widerständen für sich, unabhängig von Fach und Unterrichtsgegenstand, innerhalb von schülerzentrierten Arbeitsformen mit interaktivem Charakter zwangsläufig dazu führt, dass eine eindeutig bewertende und einschätzende Instanz, hier in Form der Lehrkraft als Experte für den Unterrichtsgegenstand und dessen Erarbeitung, unabdingbar wird, welche diese Widerstände unmittelbar bearbeitet und damit gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu ihrer Auflösung beiträgt. Damit könnte weiter herausgearbeitet werden, wie schwer die Entscheidung für die eine oder andere sprachliche Handlungsmöglichkeit innerhalb von Strukturen einer in bestimmte Sozialformen eingebetteten Sequenz des Aufgabe-Stellens/Aufgabe-Lösens, unabhängig von Unterrichtsfach und Inhalt des aktuell zu bearbeitenden Materials, in der Praxis wiegen kann.

Demgegenüber wäre es ebenso wünschenswert, in einer groß angelegten Studie weiteren Unterricht videographisch zu erfassen, um möglicherweise ein Korpus an Datenmaterial erstellen zu können, welches einmal Beispiele von Diskursen mit erfolgreichen Durchläufen von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen innerhalb von Gruppenarbeit und eine effektive Umsetzung und Transformation der Arbeitsergebnisse in das Format einer schülerseitigen Präsentation zeigt. Damit wäre eine direkte Gegenüberstellung beziehungsweise eine Verdeutlichung der essentiellen Entscheidungspunkte innerhalb der Kommunikation zwischen SchülerInnen und Lehrkräften möglich, um damit gleichermaßen auch die Folgen bestimmter sprachlicher Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Aktanten weiter aufzeigen zu können und in der Folge explizite Schlüsse für die Umsetzung eines Unterrichtes unter Einbezug verschiedener Sozialformen für Lehrkräfte innerhalb der Didaktik verdeutlichen zu können. In diesem Zusammenhang ist als Forschungsdesiderat ebenso anzustreben, eine umfassende Darstellung möglicherweise weiterer kommunikativer Dilemmata und eventuell vorhandener

Maximenkonflikte für die Aktanten innerhalb institutionell bedingter schulischer Kommunikation zu erfassen, um damit die Ableitung weiterer didaktischer und sprachlicher Handlungsmöglichkeiten vornehmen zu können, die dazu beitragen, Auswege und Strategien zur Vermeidung beziehungsweise Bewältigung und Reduzierung von systematischen Herausforderungen und Widerständen, hervorgerufen durch beschriebene Bedingungen (u.a. kommunikative Dilemmata und Maximenkonflikte), für die Unterrichtspraxis zu erarbeiten und somit auch für eine von Seiten der Lehrkräfte noch höhere Sensibilisierung für die betreffenden Zusammenhänge zu sorgen. Ein entsprechendes Forschungsvorhaben könnte auch noch dadurch gewinnen, dass eine breite Datenbasis zur Verfügung steht über die Erhebung von umfangreichen Hintergrunddaten, wie zum Beispiel in Form der schriftlichen Notizen der Schülerinnen und Schüler aus den Gruppenarbeiten sowie schriftlichen Formulierungen auf Präsentationsfolien und letztlich auch die schriftlich festgehaltenen Ergebnisse in Projektmappen oder ähnlichen Unterlagen der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus könnte der Einbezug erstellter Vortragsnotizen, die die SchülerInnen als Unterstützung während ihrer Präsentation zu Rate ziehen, weiteren Aufschluss über die Verarbeitung schülerseitigen Wissens geben. All dies würde einen insgesamt umfassenden Einblick in die Prozesse der Entstehung von Wissen und die Entstehung von Produkten einer schülerseitig organisierten Erarbeitung von Unterrichtsgegenständen erlauben.

Ein weiterer Punkt stellt die Konzentration auf eine umfassende Analyse von Unterrichtsmaterial im Besonderen dar. Für die kommunikative Umsetzung von Unterricht stellen die Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen für eine Unterrichtseinheit die Ausgangsbasis dar, von derer aus sprachliche Handlungen und Arbeitsverläufe angestoßen und umgesetzt werden. Eine umfassende Analyse unterschiedlichster Arten von Aufgabenstellungen verschiedener Anforderungsbereiche bestimmter Fächer unter Einbezug der jeweils fachdidaktischen Perspektive könnte einen Beitrag dazu leisten, im Vorhinein des Auftretens von Widerständen bei deren Bearbeitung in bestimmten Sozialformen einschätzen zu können, welche Art der Umsetzung eines Unterrichtsgegenstandes innerhalb des Klassenplenums im kommunikativen Zusammenspiel der Aktanten untereinander am Geeignetsten erscheint, um einen Wissenszuwachs und die Vernetzung von Inhalten in neuen Zusammenhängen optimal vorzubereiten und anschließend erfolgreich durchzuführen.

In jedem Fall ist im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung deutlich geworden, dass die vielfältigen Anforderungen innerhalb schulischer Kommunikation eine Vielzahl noch ausstehender Desiderata für weitere Erhebungs- und Forschungszusammenhänge sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch aus fachdidaktischer Perspektive hervorrufen. Diese sollten in Zukunft in Angriff genommen werden, um eine stetige Optimierung institutionell gebundener kommunikativer Praxis weiter voranzutreiben und im Falle schulischer Unterrichtskommunikation dazu beizutragen, das komplexe Gefüge von Unterrichtsthema, Material, Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträgen sowie methodischem Vorgehen und Arbeitsformen zur Vermittlung dessen im kommunikativen Zusammenspiel mit den beteiligten Aktanten der Institution transparenter zu machen.

Literatur

- Ach, Narziß (1921) Über die Begriffsbildung. Eine experimentelle Untersuchung. Bamberg: Buchner (Untersuchungen zur Psychologie und Philosophie 3).
- Agar, Michael (1994) Language Shock: Understanding the Culture of Conversation. New York: Morrow.
- Auer, Peter (1998) Code-switching in conversation: language, interaction and identity. London; New York: Routledge.
- Auer, Peter (1999) From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. In: International Journal of Bilingualism (3, 4), 309-332.
- Auer, Peter (2001) Code-switching: Discourse Models. In: Rajend, Mesthrie (Hg.) Concise Encyclopedia of Sociolinguistics. Amsterdam: Elsevier, 443-447.
- Auer, Peter (2010) Code-switching/mixing. In: Wodak, Ruth; Johnstone, Barbara; Kerswill, Paul E. (Hgg.) The SAGE Handbook of Sociolinguistics. London: Sage, 460-478.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009) Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearb. und aktual. Aufl. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte 38).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.) (2011) Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5-11) Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Erarbeitet durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Freie und Hansestadt Hamburg.
- Belczyk-Kohl, Yvonne (2016) Some remarks on transcript translation in discourse analysis. In: EuJAL (4, 1), 139-164.
- Berg, Hans Christoph (2001) Dreifach gesucht. Geleitwort zum Rüdeshheimer Lehrkunst-Gespräch mit Wolfgang Hilligen. In: Berg, Hans Christoph; Grammes Tilman; mit Hans Uli Küng und Andreas Petrik (Hgg.) Lehrkunst im Lernfeld Gesellschaft/Politik. Gespräch mit Prof. Wolfgang Hilligen auf der Lehrkunstwerkstatt am 7.7.2000 in Nothgottes bei Rüdeshheim. Marburg: Marburger Lehrkunst-Werkstattbriefe, 4-5 (Marburger Lehrkunst-Werkstattbriefe, Sonderheft 2001).
- Bühler, Karl (1965) Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache [1934]. Stuttgart: Fischer.
- Bühlig, Kristin (1996) Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution: Untersuchungen 23) (zugl. Diss. Univ. Hamburg 1994).

- Bührig, Kristin (2005) „Speech action patterns“ and „discourse types“. In: *Folia Linguistica* (39, 1-2), 143-171.
- Bührig, Kristin; Duarte, Joana (2013) Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* (44, 3), 245-275.
- Diegritz, Theodor; Rosenbusch, Heinz S. (1977) Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen. München [u.a.]: Urban und Schwarzenberg (U-&-S-Pädagogik : Orientierung).
- Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid; Siemon, Jens (2013) Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Übergang in die Sekundarstufe II – erste Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Erfurt, Jürgen; Leichsering, Tatjana; Streb, Reseda (Hgg.) *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr, 79-94 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 83).
- Duden (2010) reziprok. In: Dudenredaktion (Hg.) *Duden Band 8. Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter*. 5., vollst. überarb. Aufl. Mannheim; Zürich: Dudenverlag, 740.
- Duden (2010) wechselseitig. In: Dudenredaktion (Hg.) *Duden Band 8. Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter*. 5., vollst. überarb. Aufl. Mannheim; Zürich: Dudenverlag, 1066.
- Ehlich, Konrad (1981) Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, Peter; Steger, Hugo (Hgg.) *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 334-369 (*Sprache der Gegenwart* 54).
- Ehlich, Konrad (2000) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 2., verb. Aufl. Berlin; New York: de Gruyter, 183-201 (*De-Gruyter-Studienbuch*).
- Ehlich, Konrad (2009) Erklären verstehen – Erklären und Verstehen. In: Vogt, Rüdiger (Hg.) *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 11-24 (*Stauffenburg Linguistik* 52).
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1976) Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte* (Band 45), 21-41.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977a) Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma C. (Hg.) *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink, 36-114 (UTB 642).

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977b) Batterien sprachlicher Handlungen. In: Journal of Pragmatics (1), 393-406.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979a) Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke (HIAT 2). In: Winkler, Peter (Hg.) Methoden der Analyse von Face-To-Face-Situationen. Stuttgart: Metzler, 302-329.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979b) Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT 2): Intonation. In: Linguistische Berichte (Band 59), 51-75.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1980) Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hgg.) Lexikon der Germanistischen Linguistik. Artikel 30. Tübingen: Niemeyer, 338-345.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986) Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution 15).
- Fiehler, Reinhard (2017) Normen für Gesprächsverhalten im (Deutsch-)Unterricht. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hgg.) Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: hep, 16-37.
- Fienemann, Jutta; Kügelgen von, Rainer (2003) Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn [u.a.]: Schöningh, 133-147 (UTB 8235).
- Grammes, Tilman (1993) Vorüberlegungen zu Planungsdidaktiken von Lehrern. Die Trägerfunktion des Materials bei der Konstruktion von Wirklichkeit im Unterricht. In: Grammes, Tilman; Weißeno, Georg (Hgg.) Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen: Leske und Budrich, 121-141.
- Grammes, Tilman (1998) Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen: Leske und Budrich (Schriften zur politischen Didaktik 25).
- Grammes, Tilman (1999) Gesellschaft inszenieren, erleben, reflektieren. Was heißt Handlungsorientierung im Lernfeld Gesellschaft? Ein Arbeits- und Übungsskript. Hamburg: Univ. Hamburg, FB Erziehungswissenschaft (Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften 1).
- Grammes, Tilman (2000) Kriterien für Unterrichtsentwicklung im Lernfeld Gesellschaft/Politik. In: POLIS (Heft 3), 5-7.

- Grammes, Tilman; Weißeno, Georg (1993) Arbeitsanregungen für Lehrertrainings. In: Dies. (Hgg.) Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen: Leske und Budrich, 143-148.
- Grießhaber, Wilhelm (2001) Verfahren und Tendenzen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse. Vom Speiserestaurant zum Cybercafe. In: Iványi, Zsuzsanna; Kertész, András (Hgg.) Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang, 75-96 (MetaLinguistica 10).
- Grießhaber, Wilhelm; Özel, Bilge; Rehbein, Jochen (1996) Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler. In: Unterrichtswissenschaft (28), 3-20.
- Hahn von, Walter (1998) Vagheit bei der Verwendung von Fachsprachen. In: Hoffmann, Ludger; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert E. (Hgg.) Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Band 1. Berlin; New York: de Gruyter, 378-382 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).
- Hanke, Michael (1991) maieutike techne. Zum Modell der sokratischen Gesprächstechnik. In: Flader, Dieter (Hg.) Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler, 50-91.
- Heimann-Bernoussi, Nicola (2011) Kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Aspekte der Wortschatzentwicklung: Voraussetzungen und Einflussfaktoren, Strategien, Code-Switching, Transfer und Sprachmischen. Hamburg: Kovač.
- Hinnenkamp, Volker (1987) Foreigner talk, code switching and the concept of trouble. In: Knapp, K., Enninger, W. & Knapp-Potthoff, A. (Hgg.) Analyzing intercultural communication. Berlin: de Gruyter, 143-180.
- Hoffmann, Ludger (1997) Zur Grammatik von Text und Diskurs. In: Zifonun, Gisela et al. (Hgg.) Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 1, Teil C. Berlin: de Gruyter, 93-591 (SIDS 7,1).
- Hohenstein, Christiane (2006) Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: iudicium (Studien Deutsch 36) (zugl. Diss. Univ. Hamburg 2003).
- Klein, Josef (2001) Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker, Klaus et al. (Hgg.) Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. II: Gesprächslinguistik. Berlin; New York: de Gruyter, 1309-1329.
- Klein, Josef (2009) ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hg.) Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 25-36 (Stauffenburg Linguistik 52).

- Koole, Tom (2009) Erklären in der Mathematikklasse. Eine angewandte Konversationsanalyse. In: Vogt, Rüdiger (Hg.) Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 109-122 (Stauffenburg Linguistik 52).
- Kügelgen von, Rainer (1994) Diskurs Mathematik. Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse 17) (zugl. Diss. Univ. Hamburg 1993).
- Library of Congress Transliteration (2012) ALA-LC Romanization Table. Russian. URL: <https://www.loc.gov/catdir/cpsd/roman.html> (Stand: 13.12.2016).
- Myers-Scotton, Carol (1993) Common and Uncommon Ground: Social and Structural Factors in Codeswitching. In: Language in Society (22, 4), 475-503.
- Myers-Scotton, Carol (1998) Codes and Consequences: Choosing Linguistic Varieties. Oxford: Oxford University Press.
- Ohlhus, Sören (2017) Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hgg.) Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: hep, 124-157.
- Pohl, Kerstin (2004) Kerncurriculum Politische Bildung/Sozialwissenschaften. Konsens und Dissens in der Politikdidaktik. In: GPJE (Hg.) Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 24-34 (Schriftenreihe der GPJE 3).
- Rath, Rainer (1979) Kommunikationspraxis: Analysen zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe).
- Redder, Angelika (1984) Modalverben im Unterrichtsdiskurs: Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Linguistik 54) (zugl. Diss. Univ. Düsseldorf 1983).
- Redder, Angelika (2002) Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Dies. (Hg.) „Effektiv Studieren“: Texte und Diskurse in der Universität. Oldenburg: Redaktion OBST, 5-28 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Beiheft 12).
- Redder, Angelika (2008) Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd; Ventola, Eija (Hgg.) Handbook of Interpersonal Communication. Berlin; New York: de Gruyter, 133-178 (Handbook of Applied Linguistics 2).

- Redder, Angelika (2012) Wissen, Erklären und Verstehen im Sachunterricht. In: Roll, Heike; Schilling, Andrea (Hgg.) Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik: Wilhelm Gießhaber zum 65. Geburtstag. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr, 117-134.
- Redder, Angelika; Guckelsberger, Susanne; Graßer, Barbara (2013) Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe. Münster [u.a.]: Waxmann (Sprach-Vermittlungen 13).
- Rehbein, Jochen (2001) Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hgg.) Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband, Band 2. Berlin; New York: de Gruyter, 927-945.
- Rehbein, Jochen (2011) „Arbeitsprache“ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In: Prediger, Susanne; Özdil, Erkan (Hgg.) Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster: Waxmann, 205-232.
- Rehbein, Jochen; Gießhaber, Wilhelm; Löning, Petra; Hartung, Marion; Bührig, Kristin (1993) Manual für das computergestützte Transkribieren mit dem Programm syncWRITER nach dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT). Hamburg: Universität Hamburg, Germanisches Seminar (mimeo).
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004) Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Hamburg: Universität Hamburg, SFB 538 Mehrsprachigkeit (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit: Folge B; 56).
- Sander, Wolfgang (o.J.) Wozu politische Bildung? Antrittsvorlesung Universität Jena. O.O.: o.Verl., 202-203.
- Schmidt, Thomas (2002) EXMARaLDA – ein System zur Diskurstranskription auf dem Computer. Hamburg: Universität Hamburg, SFB 538 Mehrsprachigkeit (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit: Folge B; 34).
- Schmidt, Thomas; Wörner, Kai (2009) EXMARaLDA – Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. In: Pragmatics (19, 4), 565-582.
- Spiegel, Carmen (2003a) Jugendliche diskutieren im Unterricht – Jugendsprachliche Elemente bei der Argumentationseinübung im Deutschunterricht. In: Neuland, Eva (Hg.) Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. Frankfurt a.M.: Lang, 431-445 (Sprache, Kommunikation, Kultur 2).

- Spiegel, Carmen (2003b) „zum Beispiel gibt es ja Leute...“ – Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf; Hartung, Martin (Hgg.) Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen: Stauffenburg, 111-129.
- Spiegel, Carmen (2004) Diskussion im Klassenzimmer – wie im Fernsehen? In: Gutenberg, Norbert (Hg.) Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. München: Reinhardt, 62-76.
- Spiegel, Carmen (2006a) Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spiegel, Carmen (2006b) Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktionaldidaktischer Ansatz. In: Grundler, Elke; Vogt, Rüdiger (Hgg.) Argumentieren in Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, 63-76 (Stauffenburg-Linguistik 42).
- Vogt, Rüdiger (1998) Lehrer Macht Unterricht. Zur Normalitätskonstitution im Klassenzimmer. In: Janussek, Franz; Gloy, Klaus (Hgg.) Sprache und/oder Gewalt? Oldenburg: Redaktion OBST, 117-136 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 57).
- Vogt, Rüdiger (2002) Im Deutschunterricht diskutieren: zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 228) (zugl. Habil.-Schr. Univ. Gießen 1990).
- Vogt, Rüdiger (2009) Vorwort. In: Ders. (Hg.) Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 7-10 (Stauffenburg Linguistik 52).
- Vygotskij, Lev S. (1987) Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. In deutscher Sprache hg. von Joachim Lompscher. Berlin: Volk und Wissen, 307-658.
- Vygotskij, Lev S. (2002) Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Hg. und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim; Basel: Beltz (Beltz Taschenbuch 125).

Abbildungsverzeichnis	Seite
1 Diagramm zum Muster „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“ nach Ehlich/Rehbein (1986: 16)	21
2 Teilaufgabe 1 des Arbeitsmaterials M5 (siehe Anhang)	118
3 Arbeitsauftrag des Arbeitsblattes M5	123
4 siehe oben Abbildung 1	218
5 <u>Diagramm 1</u> : Lösungs-Schleifen	221
6 <u>Diagramm 2</u> : Schülerseitige Frage nach Aufgabenstellung	223
7 <u>Diagramm 3</u> : Lösungs-Schleifen-Vermeidung – Handlungsempfehlung	224
8 <u>Diagramm 4</u> : Schülerseitiges Schweigen nach Aufgabenstellung – Handlungsempfehlung	225

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig und unter Benutzung keiner anderen Quellen und Hilfsmittel als der genannten verfasst habe.

Die vorliegende Dissertation wurde nicht schon einmal in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder als ungenügend beurteilt.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift

1 Unterrichtsfach Gesellschaft

1.1 T1 – Schülerpräsentationen

Project Name: T1, Stadtteilschule, Klasse 10, Fach Gesellschaft – Schülerpräsentationen

[1]

	0 [00:00.0] 1 [00:00.0]	2 [00:07.3]
Lehrer [v] [k]	So, okay, ich bitte um eure Aufmerksamkeit! ((2,6s)) <i>((Allgemeine Unruhe</i>	

[2]

	3 [00:09.9]	4 [00:11.1]
Lehrer [v] Lehrer [k] [k]	Organisatorisch... [Sch]! <i>((Macht zischendes Geräusch, um für Ruhe und Durcheinanderreden)).</i>	

[3]

	5 [00:12.9]
Lehrer [v] Lehrer [k]	Orga... • Organisatorisch wisst ihr ja, wies heute <i>zu sorgen, 1,8s)).</i>

[4]

	6 [00:16.7]
Lehrer [v]	weitergeht ne, wir haben besprochen, dass wir kurz die

[5]

Lehrer [v]	Ergebnisse vom letzten Mal präsentieren und mal gucken,
-------------------	---

[6]

	7 [00:23.5]
Lehrer [v] [k]	was in den einzelnen Gruppen... Karo! Jetzt nicht • bitte! Nee, <i>((Aktion von Karo nicht von Kamera oder Ton</i>

[7]

	8 [00:28.2]
Lehrer [v] Lehrer [k] [k]	nee, is mir egal, was du wolltest! Ruhe jetzt! ((1,2s)) <i>((Wartet darauf, dass es erfasst)).</i>

[8]

	9 [00:29.4] 10 [00:29.7*]
Lehrer [v]	<i>[Gedehnt]</i> [Ähm] • wir müssen nämlich... Es gab ja
Lehrer [k]	<i>insgesamt noch ruhiger wird).</i>
Mehrere SuS [k]	<i>((Reden untereinander weiter, 5,8s)).</i>

[9]

	..
Lehrer [v]	zwei Gruppen: Eine Grup/ eine Gruppe beschäftigte sich mit
Mehrere SuS [k]	

[10]

	11 [00:35.2]12 [00:35.7]	13 [00:37.5]14 [00:38.2]
Lehrer [v]	• • der [WTO],	• • • der Welthandelsorganisation.
[k]	<i>[World Trade Organization.</i>	

[11]

	15 [00:39.9]
Lehrer [v]	• Und die andere Gruppe, die hat sich einfach angeguckt, was

[12]

	16 [00:42.5*]17 [00:42.8]18 [00:43.5]	19 [00:45.0*]20 [00:45.3*]
Lehrer [v]	<i>[Gedehnt]</i> [für]... • • • Was is eigentlich beim Welthandel [so]/	<i>[Gedehnt]</i> was

[13]

	..	21 [00:47.7]
Lehrer [v]	passiert denn da • weltweit? Wer handelt da mit wem? • • •	

[14]

	22 [00:48.4]
Lehrer [v]	Und diese beiden unterschiedlichen Gruppenergebnisse sollen

[15]

	..
Lehrer [v]	ja für alle dargestellt werden, denn das is Grundlage für • das

[16]

	.. 23 [00:56.5]24 [00:57.3]
Lehrer [v]	Thema Globalisierung. Já? ••• Sò. Ich würd sagen: Wir ham

[17]

	25 [00:59.1*]26 [00:59.5*]27 [00:59.8]28 [01:00.9]
Lehrer [v]	[Gedehnt. [ja] [Gedehnt. [ähm] ((1s)) die WTO als eine Gruppe und das andere

[18]

	.. 29 [01:03.9]
Lehrer [v]	war der Welthandel. • • Welche von ((1,7s)) den Gruppen, die

[19]

	.. 30 [01:07.5]31 [01:07.8]
Lehrer [v]	[Gedehnt. jetzt da [die] • Folien erstellt haben, würde mal anfangen mit

[20]

	.. 32 [01:11.0]
Lehrer [v]	der Präsentation? ((4,6s))
Ulrike [k]	<i>((Sagt unverständlich etwas zu Jenny und Lara)).</i>
Mehrere SuS [k]	<i>((Unverständliches Durcheinanderreden)).</i>
[k]	<i>((Die betroffenen Gruppenmitglieder schauen runter auf ihre Unterlagen;</i>

[21]

	..
Lehrer [v]	
Ulrike [k]	
Mehrere SuS [k]	
[k]	Gruppe 1 zum Thema "Welthandel": Jenny, Lara, Ulrike, Sibel; Gruppe 2 zum Thema "WTO": Tom,

[22]

	.. 33 [01:15.8]34 [01:16.5]
Lehrer [v]	[Gedehnt. [Sch]. (Nee, nicht alle durcheinander jetzt!)
Lehrer [k]	<i>((An die restliche Klasse gerichtet)).</i>
Jenny [v]	[Gedehnt. [Ja], aber (wir wollen auch) nich als erstes.
Jenny [k]	<i>((In Richtung Ulrike und Sibel)).</i>
Ulrike [k]	
Mehrere SuS [k]	
[k]	Steffen, Sabine, Annika)).

[23]

	35 [01:18.0]36 [01:18.4]	37 [01:19.7]
Lehrer [v]	• • Ich brauch jetzt eure Aufmerksamkeit. ((2,5s))	
Lehrer [k]	((Geht in Richtung	

[24]

	..	38 [01:22.2]
Lehrer [v]	Ich würd sagen,	
Lehrer [k]	Klassenmitte und schaut im Vorbeigehen zu den beiden Gruppentischen). ((Zu Jenny, Lara, Ulrike und	

[25]

	..	39 [01:24.2]40 [01:24.9]
Lehrer [v]	ihr fangt einfach mal an bitte. • • • Fangt mal mit dem ersten	
Lehrer [k]	Sibel: Gruppe zum Thema "Welthandel").	

[26]

	..	41 [01:26.6]42 [01:27.3]43 [01:27.8]	44 [01:30.1]
Lehrer [v]	Teil davon an! • • • Tom!		
Lehrer [k]	((Geht zurück zum Pult, 5,8s).		
Lara [v]	Mit Jenny?		
Lara [k]	((Zu Ulrike)).		
Ulrike [v]	((Unverständlich, 2,3s))		
Ulrike [k]	((Gibt Lara eine Folie)).		

[27]

	..	45 [01:31.8*]	46 [01:32.4*]47 [01:32.7*]
Lehrer [k]	[Laut.		
Lara [v]	Sollen wir nich alle... [Sollen wir alle nach vorne kommen]?		
Lara [k]	((Nach vorne zum Lehrer)).		

[28]

	48 [01:33.7]	49 [01:35.1*]
Lehrer [v]	Äh könnt ihr entscheiden, wie ihr das für richtig	
Lara [v]	Alle!	
Lara [k]	((Auffordernd in Richtung Ulrike und	

[29]

	..	50 [01:35.3*] 51 [01:35.7]
Lehrer [v]		haltet.
Jenny [v]		Alle!
Lara [v]		
Lara [k]	Sibel)).	
Ulrike [v]		((Unverständlich, 1s))
Ulrike [k]		((Bleibt an ihrem Platz sitzen)).
Sibel [k]		((Bleibt an ihrem Platz sitzen)).
Tom [v]		((Lacht laut, 3s)). ((Unverständlich, 2s)).
Tom [k]		((Reagiert mit lautem Lachen auf das, was Ulrike gesagt hat und kommentiert dies
[k]		((Jenny und Lara gehen nach vorne zum Pult; Lara legt eine Folie auf den

[30]

	..	
Ulrike [v]		
Ulrike [k]		
Sibel [k]		
Tom [v]		
Tom [k]	anschließend)).	
[k]		Overhead-Projektor, im Folgenden abgekürzt: OHP; die Folie wird zu Teilen abgedeckt: rechte und

[31]

	..	
Ulrike [v]		
Ulrike [k]		
Sibel [k]		
Tom [v]		
Tom [k]		
[k]		untere Hälfte; 10s)). ((Die Projektion der OHP-Folie ist über das Videobild nicht zu erkennen)).

[32]

	52 [01:45.5] 53 [01:45.9*] 54 [01:46.4*]	55 [01:48.4*] 56 [01:49.4]	57 [01:49.8]
Lehrer [v]	iGedehnt.	iGedehnt. iErmahnend. zurechtweisend.	
	Die [äh] ((1s)) die andere... • [Sch]. [Sibel]!		• •

[33]

	58 [01:50.3]	59 [01:51.1]	60 [01:52.1]
Lehrer [v]	iErmahnend. zurechtweisend.		
	[Barbara, bitte!] • •		Die andere
Jenny [v]			Soll ich auch was dazu (sagen)?
Jenny [k]			((Zu Lara; zeigt auf die Folie)).

[34]

	..	61 [01:52.4]62 [01:52.7*]
Lehrer [v]		(Gedehnt.) Gruppe, die das The[ma] äh "Handelsströme" hatte, ne, die

[35]

	..
Lehrer [v]	kann sich auch schon mal darauf vorbereiten, noch den unteren

[36]

	..
Lehrer [v]	Teil • • • zu machen ab Aufgabe vier. Welche Gruppe war das?

[37]

	..63 [02:01.4] 64 [02:02.7]
Lehrer [v]	((1,3s)) Ihr ward das noch, ne? • • Ihr habt auch Welthandel
Lehrer [k]	((Zum Gruppentisch von Monika, Franzi, Lena und Paula)).

[38]

	..	65 [02:06.7]
Lehrer [v]	gemacht. Ihr macht den unteren Teil hier.	
Lehrer [k]		((Geht zurück in Richtung Pult,
Lena [v]		Aber wir ham keine

[39]

	..	66 [02:08.9]	67 [02:10.1]
Lehrer [v]		Die gibts doch da vorne!	
Lehrer [k]	2,2s)).		
Lara [v]			Ich hab mir • zwei Zettel von
Lara [k]			((Zum Lehrer)).
Lena [v]	Folie!		
[k]			((Zettel, mit denen Lara die Folie rechts und unten

[40]

	..	68 [02:12.4] 69 [02:13.0]	70 [02:13.8] 71 [02:14.6]72 [02:16.1]
Lehrer [v]		Super! Darfst du.	Sò! Daria!
Lara [v]	Ihnen genommen!	Super.	Okay, (willst
Lara [k]			((Zu Jenny)).
[k]	abgedeckt hat)).		((1,5s))

[41]

	..	73 [02:17.5]
Lehrer [v]	(Ruhe jetzt)!	
Jenny [v]		Wir ham das (Thema)
Jenny [k]		((Leise zu Lara)).
Lara [v]	du ((unverständlich, 0,5s)) (anfangen)?	
Lara [k]		

[42]

	..	74 [02:19.5*]	75 [02:19.9*]	76 [02:20.7*]
Lehrer [k]				((Steht an der rechten Wand hinter den
Jenny [v]	Globalisierung... •••	(Ja, hm̃).	((1,7s))	Also ((1,8s)) ich
Jenny [k]			((Leise zu Lara)).	((Hält DIN A4-Seiten mit Notizen vor
Lara [v]		(Genau).		
Mehrere SuS [k]				((Murmeln im Hintergrund)).

[43]

	..	77 [02:22.9*]78 [02:23.2*]	79 [02:24.9*]80 [02:25.4]81 [02:26.0]
Lehrer [v]			[Gedehnt.]
Lehrer [k]	Plätzen von Jenna und Lara)).		[Sch]!
Jenny [v]	[Gedehnt.]		[Gedehnt.]
Jenny [k]	fang [an] mit dem Welthandel. Und [zwar] •••		Der Vorteil
Mehrere SuS [k]	sich)).		((Schaut im
[k]			((Hören auf, zu
			((Die gesamte

[44]

	..
Jenny [v]	am Welthandel ist, dass man nicht selber etwas herstellen
Jenny [k]	Folgenden regelmäßig auf ihre Notizen)).
Mehrere SuS [k]	murmeln)).
[k]	Klasse ist ruhig)).

[45]

	..
Jenny [v]	muss, wenn es im Ausland billiger zu kaufen ist ••• als wenn
Jenny [k]	
Mehrere SuS [k]	
[k]	

[46]

Jenny [v] man es selbst herstellt. • • • Zum Beispiel stellt Deutschland
Jenny [k]
Mehrere SuS [k]
[k]

[47]

82 [02:38.3*]
Jenny [v] Teile von Maschinen, Autos, Chemikalien, Metalle, • •
Jenny [k] *((Liest ab))*.
Mehrere SuS [k]
[k]

[48]

Jenny [v] Metallerzeugnisse, • • Nahrungsmittel, Textilien • • und anderes
Jenny [k]

[49]

83 [02:45.5]
Jenny [v] her. ((1s)) Aber nicht ganz, also, • die restlichen Teile, • • die
Jenny [k]

[50]

Jenny [v] werden dann • ähm ((1s)) aus dem Ausland hier nach

[51]

Jenny [v] Deutschland importiert, weil die • • • billiger... • • Also, • weil die

[52]

Jenny [v] billiger zu kaufen sind, als wenn man die hier in Deutschland

[53]

		84 [02:59.7]	85 [03:02.3]
Lehrer [v]			Hm̃.
Lehrer [k]			((Nickt in Richtung Lara)).
Jenny [v]	machen würde.		
Jenny [k]		((Schaut auf ihre Notizen, 3s)).	
Lara [k]		((Schaut auf Jennys Notizen und wartet ab)).	

[54]

		86 [03:02.7]87 [03:03.1*]	88 [03:05.4*]
Lara [v]	[Gedehnt. [Ähm] ••• und also wir ham • euch hier mal n paar Beispiele		
Lara [k]	((Trägt frei vor)).		((Weist Richtung Projektion an

[55]

		89 [03:07.1*]
Lara [v]	rausgesucht •• von den ••• von/	
Lara [k]	der Wand)).	
[k]		((Monika und Franzi fangen an, sich zu unterhalten. Die Unterhaltung ist

[56]

		90 [03:08.5*]	91 [03:09.2*]
Lehrer [v]		Ey, pscht!	
Lehrer [k]		((In Richtung Monika und Franzi)).	
Lara [v]		also • was	benutzt ihr, was nicht aus
Franzi [k]			((Spricht weiter und langt über den Tisch zu
[k]	unverständlich)).		

[57]

		92 [03:11.8]93 [03:12.1*]94 [03:12.5*]
Lehrer [k]		((Macht sich auf den Weg in Richtung Gruppentisch von Franzi und
Lara [v]	[Gedehnt. Deutschland ist. ••• [Und] also ich denke mal, jeder von	
Franzi [k]	Monika)).	

[58]

		95 [03:15.3*]
Lehrer [k]	Monika)).	
Lara [v]	euch hat •• etwas von H und M in seinem Kleiderschrank.	
Franzi [k]		((Dreht sich kurz um in Richtung Lehrer, aber redet danach weiter mit

[59]

	.. 96 [03:17.9]97 [03:18.1*] 98 [03:18.2*] 99 [03:19.4*]
Lehrer [k]	<i>((Bleibt rechts hinten in der Nähe des Gruppentisches stehen)).</i>
Lara [v]	[Gedehnt. ((1s)) [Und] ähm da ist zum Beispiel unser • Beispiel,
Franzi [k]	Monika)). <i>((Sieht nochmals kurz zum</i>

[60]

	.. 100 [03:20.4*]
Lara [v]	dass • • die meisten
Franzi [k]	<i>Lehrer, schmunzelt in Richtung Monika und hört auf, zu reden)). ((Sieht wieder nach vorne zu Lara)).</i>

[61]

	..
Lara [v]	Klamotten von H und M in Bangladesh hergestellt werden.
Franzi [k]	

[62]

	101 [03:24.7]
Lara [v]	• • • Und das hat viel damit zu tun, dass es einfach am

[63]

	.. 102 [03:29.1]103 [03:29.3*]104 [03:29.4*]
Lara [v]	[Gedehnt. Günstigsten ist in • Bangladesh. ((1s)) [Ähm] und dann

[64]

	..
Lara [v]	Handys ham wir als Beispiel ein S/ also • Samsung. Das wird in

[65]

	.. 105 [03:33.8*] 106 [03:34.1*] 107 [03:35.2*]
Lara [v]	Japan her/ hergestellt. ((1,1s))
[k]	<i>((Deutsche Aussprache aber englische Betonung)).</i>

[66]

	108 [03:35.7]109 [03:36.1*]
Lara [v]	[Gedehnt. [Und] ähm also • • Taschen, das war der Rucksack von
[k]	<i>((Kurzes Flüstern zwischen Monika und Franzi)).</i>

[67]

	..	110 [03:40.7]	111 [03:43.0]
Lara [v]		Annabelle, ••• der wurde in [Sch]ina hergestellt. ••• Und zum	
[k]			

[68]

	..	
Lara [v]		Beispiel noch Autos ähm in To/ also •• — von Toyota zum

[69]

	..	112 [03:47.7*]	113 [03:48.1*]	114 [03:48.4]
Lara [v]		Beispiel — auch in Japan. ••• Aber		
[k]		<i>((Deutsche Aussprache und Betonung)).</i>		

[70]

		115 [03:48.7*]	116 [03:49.1*]
Lara [v]	<i>[Gedehnt.</i>	[ähm] Teile kommen dann auch, • also, aus Deutschland.	

[71]

		117 [03:52.3]
Lara [v]		••• Also ich weiß jetzt nicht, ob von Toyota, aber viele •

[72]

	..	118 [03:56.3]
Jenny [k]		<i>((Sieht zuerst zur Folie auf</i>
Lara [v]		Autoteile werden in Deutschland hergestellt. <i>((3,3s))</i>
Lara [k]		<i>((Wartet, in die Klasse</i>

[73]

	..	119 [03:59.6]
Jenny [k]		<i>dem OHP, dann kurz zur Projektion an der Wand schräg hinter Lara)).</i>
Lara [v]		Habt ihr
Lara [k]		<i>schauend, ab und sieht dann kurz Jenny an)).</i>

[74]

	..	120 [04:02.1*]
Lara [v]		irgendwelche Fragen oder • irgendwas, was ihr nicht
Lara [k]		<i>((Bewegt den</i>

[75]

	121 [04:02.8]
Lara [v]	verstanden habt?
Lara [k] [k]	rechten Arm kurz in Richtung Folie, zieht aber wieder zurück). ((Schaut in die Klasse, 3,2s; legt nach 2 ((Keine Reaktion seitens des Plenums;

[76]

	122 [04:06.1] 123 [04:07.2]
Lehrer [v]	Macht ruhig weiter!
Lara [v]	Ich weiß nich...
Lara [k] [k]	Sekunden die rechte Hand auf die Folie)). niemand spricht, 3,2s)).

[77]

	124 [04:08.5*] 125 [04:09.0] 126 [04:10.6*] 127 [04:12.5] 128 [04:13.1*]
Lara [v]	Also... ((1s)) ^{fGedehnt.} [Ähm]. ((3s)) ^{fGedehnt.} [Ähm]. •••
Lara [k]	((Deckt den rechten Teil der Folie auf)).

[78]

	129 [04:13.6] 130 [04:14.1*]
Lara [v]	Also das sind dann zum Beispiel die drei wichtigsten
Lara [k]	((Weist Richtung Folie)).

[79]

	131 [04:17.0*]
Lehrer [k]	((Geht hinter dem Gruppentisch von Monika und Franzi weiter nach links Richtung
Lara [v]	deutschen Warenimporte. ••

[80]

	132 [04:18.0] 133 [04:18.9*]
Lehrer [k]	Fensterseite schräg hinter Lena, und bleibt dort stehen)).
Lara [v]	Das sind ähm [schem]/
Lara [k]	((Sieht zur Projektion

[81]

	134 [04:20.4*] 135 [04:21.7]
Lara [v]	[sch]emische Erzeugnisse. ••• (Ört)... • Also das sind
Lara [nv]	((Zeigt kurz zur Projektion)).
Lara [k]	rechts hinter sich, 7,2s)).

[82]

	..	136 [04:25.8*]
Lara [v]	dann ähm • • • vierund- • -neunzig Mi/ also fast fünfundneunzig	
Lara [k]		

[83]

	..	137 [04:28.1]	138 [04:31.4*]
Lara [v]	Milliarden Euro, • • die wir da • • • also • • ja • • importieren.		
Lara [k]	<i>((Macht mit linker Hand</i>		

[84]

	..
Lara [v]	
Lara [k]	<i>schnelle Bewegungen von sich weg, der Handrücken nach oben zeigend, die Fingerspitzen nach unten</i>

[85]

	..	139 [04:32.6*]	140 [04:33.3]	141 [04:34.1*]
Lara [v]		((1s))	Ähm.	((Lacht, 2,7s)).
Lara [k]		<i>zeigend)). ((Schaut auf die Folie)).</i>		<i>((Sieht Ulrike an und wiederholt kurz danach die</i>
Ulrike [k]				<i>((Sieht zu Lara und macht die Handbewegung nach)).</i>

[86]

	..	142 [04:35.5*]	143 [04:36.3*]	144 [04:37.3]
Lara [v]		Ähm.	((Lacht, 0,7s)).	• • • Ähm Erdöl
Lara [k]		<i>Handbewegung)). ((Sieht auf die Folie)).</i>		<i>((Sieht kurz in die Klasse</i>
Ulrike [k]				
Mehrere SuS [v]		((Lachen leicht, 1s)).		

[87]

	..	145 [04:41.3]
Lara [v]		und Erdgas gehört auch dazu • an zweiter Stelle. • • [Und]
Lara [k]		<i>und dann wieder auf die Folie, 8s)).</i>

[88]

	..	146 [04:41.9*]
Lara [v]		ähm an dritter sind dann denn ähm Kraftwagen und ähm zum
Lara [k]		<i>((Sieht zur</i>

[89]

	..
Lara [v]	Beispiel Teile — wie ich das schon erklärt hatte — bei zum
Lara [k]	<i>Klasse</i>)).

[90]

	..	148 [04:49.1]
Lara [v]	Beispiel Toyota, •• wo wir aber... Wir wissen nicht ganz genau	
Lara [k]		

[91]

	..
Lara [v]	— also wir sind ja ne reine Mädchengruppe — wir wissen nicht

[92]

	..	149 [04:54.5*]	150 [04:55.2*]
Lara [v]	ganz genau, ob das jetzt •• von Toyota ist. •••		
Lara [k]	<i>((Leicht lachend, 0,7s)). ((Deckt auch die untere Hälfte</i>		
Mehrere SuS [k]	<i>((Vereinzelt leichtes Lachen)).</i>		

[93]

	..	151 [04:55.5]	152 [04:55.8*]	153 [04:56.4*]
Lara [v]		<i>[Gedehnt.</i>	[Ähm] ja. Und • müssen wir jetzt auf die Sachen	
Lara [k]	<i>der Folie auf)).</i>		<i>((Sieht in Richtung Lehrer)).</i>	
Mehrere SuS [k]				

[94]

	..	154 [04:58.7]	155 [05:00.2*]
Lehrer [v]	Nee, da würd ich die andere Gruppe gerne noch...		
Lehrer [k]	<i>((Zu dem weiteren Gruppentisch)).</i>		
Lara [v]	auch... ••	(Okay).	
Lara [k]			
Monika [v]	Nee, wir ham		
Monika [nv]	<i>((Meldet sich)).</i>		
Monika [k]	<i>((Schülerin aus der vom</i>		

[95]

..		156 [05:00.8]	157 [05:03.6]
Lehrer [v]			
Lehrer [k]			
Lara [v]			
Lara [k]			((Schaut
Monika [v]		das da unter • • vier a nich ganz fertig.	
Monika [nv]			
Monika [k]	Lehrer gemeinten Gruppe).		

[96]

..		158 [05:04.8]	159 [05:05.3*]	160 [05:07.2*]
Lara [v]		[Gedehnt.		
Lara [k]	auf die Folie, 1,2s).	[Vier]	a. Was denn... Also vier b? Oder • vier	
Franzi [v]		Ja nee, wir müssen nur vier b machen!		
Franzi [k]		((Zu Monika und Lena)).		
Lena [v]				
Lena [k]				((Zu Franzi)).

[97]

..		161 [05:08.1]	162 [05:09.3]
Lara [v]	a?		
Monika [v]			Vier a ham wir nich!
Monika [k]			((Zu Lara)).
Franzi [v]		Nee, wir müssen nur b machen.	
Franzi [k]		((Zu Lena)).	
Lena [v]	((Unverständlich, 1s))		
Lena [k]			

[98]

163 [05:10.2]		164 [05:12.1*]	165 [05:12.6*]	166 [05:13.0*]	167 [05:13.7]
Lehrer [k]					((Geht nach
Lara [v]	Vier a habt ihr gar nich? • • •	[Gedehnt.	[Ähm].	((1,4s))	Also das
Paula [v]					Vier b ham wir nich!
Paula [k]					((Leise zur Gruppe am Tisch)).

[99]

..		168 [05:16.7*]
Lehrer [k]	rechts neben dem Gruppentisch von Monika, Franzi, Lena und Paula und setzt sich halb auf den Tisch	
Lara [v]		[Schneller.
	sind eigentlich/ das sind einfach nur die • • — [das steht da ja	

[100]

	..	169 [05:18.2*]	170 [05:20.4]
Lehrer [k]		<i>neben ihm; sieht dann nach vorne zu Lara).</i>	
Lara [v]			[Gedehnt.]
		auch] — Grunddaten zum Welt/ • • Weltwarenhandel. [Ähm]	

[101]

	171 [05:21.0*]	172 [05:22.2*]	173 [05:22.7*]
Lara [v]		[Gedehnt.]	
	und das is so [die] • Rangordnung von denen ähm • • • die		

[102]

	..	174 [05:27.2]	175 [05:29.2*]
Lehrer [k]			<i>((Lächelt)).</i>
Lara [v]		das ((2,6s)) also • am meisten machen? Kann man das só	
Lara [k]		<i>((Sieht nacheinander kurz in Richtung Klasse und zum Lehrer und lächelt unsicher)).</i>	

[103]

	..	176 [05:31.1]	177 [05:31.9]	178 [05:32.3*]
Lehrer [v]			Ja, ich... Pass ma auf! Warte	
Lehrer [k]			<i>((Steht auf und geht nach vorne</i>	
Lara [v]		sagen?		
Lara [k]			<i>((Sieht auf die Folie auf dem OHP, 1,5s)).</i>	

[104]

	..	179 [05:33.3]	180 [05:34.1*]
Lehrer [v]		mal!	
Lehrer [k]		<i>Richtung Pult, 4,6s).</i>	
Lara [v]		Also • das i...	Man kann das •
Lara [k]		<i>((Schnelle Turnübernahme, bevor der Lehrer weitersprechen will)).</i>	

[105]

	..	181 [05:37.3*]	182 [05:37.7*]	183 [05:37.9*]
Lehrer [k]				[Gedehnt.]
Lara [v]		so sehen: Also das ist zum Beispiel Europa • •		[und]
Lara [nv]		<i>((Zeigt mit dem rechten Arm etwas</i>		

[106]

	184 [05:38.2*] 185 [05:38.6*]
Lehrer [k]	((Nimmt sich Zettel vom Pult und geht zur Seite Richtung Wand und Klassentür auf der rechten Seite, [Gedehnt.
Lara [v]	[ähm] und wir — Deutschland — wir sind zum Beispiel die, die
Lara [nv]	auf der Projektion an der Wand, 9s)).

[107]

	186 [05:41.9*] 187 [05:42.5*] 188 [05:43.0*] 189 [05:43.6*]
Lehrer [k]	bleibt mit dem Rücken zur Klassentür stehen und sieht zu Lara, 4,7s)). ((Nickt [Gedehnt.
Lara [v]	am [meisten] ähm • • äh wi/ wir ex- • -portieren am
Lara [nv]	
Lara [k]	((Unsicher äußernd Richtung

[108]

	191 [05:45.5] 192 [05:46.1] 193 [05:46.8*] 194 [05:47.1*]
Lehrer [v]	In Euròpa? Hm̃.
Lehrer [k]	kurz)).
Lara [v]	meisten. In Euròpa. • • Und dann • die
Lara [nv]	
Lara [k]	Lehrer)). ((Sieht in Richtung Projektion und

[109]

	195 [05:48.7]
Lara [v]	Niederlande. Und bei uns... Also die Sachen, die • • wir am
Lara [k]	weist vereinzelt in Richtung Projektion, 8,4s)).

[110]

Lara [v]	meisten... Die wichtigsten Teile sind — von Deutschland —
Lara [k]	

[111]

	196 [05:56.2*] 197 [05:58.3]
Lara [v]	ähm also Autos und • • Autoteile. • • • Und dann ähm aus den
Lara [k]	((Sieht zur Klasse)). ((Sieht wieder zur Projektion schräg hinter

[112]

	198 [06:02.6*]
Lara [v]	Niederlanden sind das Maschinen und Transportmittel. • • • Und
Lara [k]	sich)). ((Sieht zum

[113]

	..	199 [06:04.8*]
Lara [v]		il eiser. 1.8s.
Lara [k]	• dann halt mit den andern Ländern. [Muss ich das jetzt alles Lehrer)).	((Verhalten in Richtung Lehrer)).

[114]

	..	200 [06:06.6]	201 [06:08.0*]
Lehrer [v]		Nee, also • • ich würd sagen, • wir machen noch was	
Lehrer [k]			((Geht Richtung Pult)).
Lara [v]		sagen]?	
Lara [k]			((Bei Tom und Steffen werden die
[k]			

[115]

	..	202 [06:10.2*]
Lehrer [v]	Anderes kurz. Pass ma auf:	Um das n bisschen
Lehrer [k]		((Nimmt die Folie der Gruppe vom
[k]	Mikros angepasst, sodass sie nicht an der Tischkante klappern, 25s)).	

[116]

	..	203 [06:12.2]	204 [06:13.4]
Lehrer [v]	übersichtlicher zu machen... ((1,2s))		Danke euch
Lehrer [k]	OHP)).	((Legt eine andere Folie auf)).	((Zu Jenny und Lara)).

[117]

	..	205 [06:14.3*]	206 [06:14.8*]	207 [06:15.3]
Lehrer [v]		erst mal! • Ihr habt das super gemacht!		
Lehrer [k]			((Zeigt einen Daumen nach oben zu Jenny und Lara)).	
Lara [k]				((Nimmt
[k]				((Jenny

[118]

	..	208 [06:16.5*]	209 [06:17.3]
Lehrer [v]		Dankeschön.	
Lehrer [k]			((Will die Folie zur Hälfte abdecken, 1,5s)). ((Dreht die Folie
Lara [k]		ihre Folie vom Pult mit)).	
Mehrere SuS [v]			Falsch rum!
[k]		und Lara wenden sich zum Gehen)).	

[119]

..		210 [06:19.5]	211 [06:20.1]
Lehrer [v]		Guck ma!	
Lehrer [k]		<i>richtig herum, 2,8s).</i>	<i>((Rückt Folie und Zettel zum Abdecken weiter zurecht, 2,8s)).</i>
Sibel [v]			(Gut gemacht, Leute)!
Sibel [nv]			<i>((Klatscht, an Lara und Jenny gerichtet, Beifall, 2,8s)).</i>
Mehrere SuS [v]			((Lachen, 2,8s)).
[k]			<i>((Einige Schüler lachen über die Bemühungen des Lehrers, die</i>

[120]

..		212 [06:22.9]
Lehrer [v]		Das war die Abbildung, die ich hier hatte
Lehrer [k]		
Lara [v]		Beim nächsten Mal ((unverständlich, 1s)).
Lara [k]		<i>((Zu Sibel)).</i>
Sibel [v]		
Sibel [nv]		
Mehrere SuS [v]		
[k]		<i>Folie zurecht zu rücken)). ((Jenny und Lara setzen sich an ihre Plätze)).</i>

[121]

..		213 [06:25.5*]
Lehrer [v]		((1,7s)) in der Gruppe.
Lehrer [k]		<i>((Zieht das Pult weiter von der Wand weg in Richtung Klasse, um die Qualität der Projektion zu</i>
Sibel [k]		<i>((Schaut nach unten auf den Tisch, 1,7s)).</i>
[k]		

[122]

..		214 [06:26.9]	215 [06:30.3*]	216 [06:30.9*]
Lehrer [v]				
Lehrer [k]		<i>verbessern)). ((Nimmt Einstellungen am OHP vor und rückt Folie und Abdeckungen erneut zurecht,</i>		
Jenny [v]			Beim nächsten Mal seid ihr _____ (dran)!	
Jenny [k]			<i>((Etwas trotzig zu Ulrike und Sibel)).</i>	
Ulrike [k]				<i>((Schaut nach</i>
Sibel [k]				
[k]				

[123]

	217 [06:32.0]	218 [06:33.6*]
Lehrer [v]	(Das ist) leider immer n bisschen klein. ((Unverständlich))	
Lehrer [k]	5,1s)). ((Zieht das Pult noch weiter in den Raum, 1,6s)).	
Jenny [v]		
Jenny [k]	((Schaut nach vorne)).	
Lara [k]	((Trinkt etwas).	
Ulrike [k]	vorne)).	
Sibel [k]	((Schaut auf den Tisch; nimmt die Folie an sich)).	
[k]	((Ulrike und Sibel unterhalten	

[124]

	219 [06:34.9]
Lehrer [v]	größer machen ((unverständlich)).
Lehrer [k]	((Nimmt weitere Einstellugen am OHP vor und
Mehrere SuS [k]	((Unterhalten sich)).
[k]	sich auf Sibels Initiative hin untereinander, 22s)).

[125]

	220 [06:45.3]
Lehrer [v]	Sò! •• Jetzt mal ne Frage an • an
Lehrer [k]	rückt Folie sowie Abdeckungen zurecht, 10,3s)). ((Entfernt sich vom Pult und steht schließlich wieder
Mehrere SuS [k]	

[126]

	221 [06:48.4]222 [06:49.1]
Lehrer [v]	alle hier! ••• Schaut euch die
Lehrer [k]	an der rechten Wand des Klassenraums bei der Tür)).

[127]

	223 [06:53.2]
Lehrer [v]	Abbildung äh mal kurz an! •• Was fällt n da auf? ((5,8s)
Lara [k]	((Meldet sich)).
Ulrike [k]	((Meldet sich, zieht
[k]	((Ruhe im

[128]

	224 [06:59.0]
Lehrer [v]	((Unverständlich, 0,4s)) zaghaft.
Lara [k]	
Ulrike [k]	zurück, hebt den Arm wieder zur Hälfte)).
[k]	Klassenraum)).

[129]

	225 [06:59.8*]	226 [07:00.0]	227 [07:01.4]
Lehrer [v]	Bitte!		Já, genau! Was
Lehrer [k]	((Weist mit der Hand Richtung Ulrike)).		
Ulrike [v]	Was da jetzt auffällt?		

[130]

	228 [07:02.5]
Lehrer [v]	fällt dir auf?
Ulrike [v]	Ähm • dass • • also, dass es • • ähm • größer ist.
Mehrere SuS [k]	((Murmeln im Hintergrund)).

[131]

	229 [07:07.7]	230 [07:08.1]	231 [07:09.7]	232 [07:10.6*]
Lehrer [v]	Hm̃.	Du meinst wahrscheinlich das,		
Lehrer [k]	((Geht zum Pult)).		((Zeigt auf die	
Ulrike [v]	Also diese Kreise.			

[132]

	233 [07:10.7*]	234 [07:10.9]	235 [07:12.1*]	236 [07:13.9*]
Lehrer [v]	ne?			
Lehrer [k]	Folie)).			
Ulrike [v]	Ja, genau! • • ((Unverständlich, 3s)) Das is...			
Ulrike [k]	((Leicht lachend)).			
Mehrere SuS [v]	((Lachen, 1s)).			

[133]

	237 [07:14.5*]	238 [07:18.6*]
Ulrike [v]	• • Also man weiß, dass in Europa • • • am meisten ((1s))	

[134]

	239 [07:19.1*]	240 [07:19.3*]	241 [07:20.5*]	242 [07:21.0]
Lehrer [v]	Gut!			
Lehrer [k]	((Hebt kurz bestätigend den Zeigefinger in Richtung			
Ulrike [v]	ex portiert wird? • • •			

[135]

	243 [07:22.0]
Lehrer [v]	
Lehrer [k]	<i>Ulrike, um zu signalisieren, dass ihm dieser Punkt wichtig ist).</i>
Ulrike [v]	Und danach kommt • •

[136]

	244 [07:24.3*]	245 [07:24.9]
Lehrer [v]		
Ulrike [v]	ähm ((1s))	Asi... • •
Ulrike [k]	<i>((Lehnt sich etwas zur Seite, um die Projektion besser sehen zu können)).</i>	

[137]

	247 [07:25.9*]	248 [07:29.7]	249 [07:30.9*]
Lehrer [v]	Richtig!		
Lehrer [k]	<i>((Zeigt die entsprechenden Bereiche auf der Folie)).</i>		
Ulrike [v]	Asien, dann Nordamerika,	((1,5s)) dann • • • mitte/	
Sibel [k]	<i>((Hebt ihre</i>		

[138]

	250 [07:31.8*]	251 [07:34.7]
Lehrer [v]		Jä.
Ulrike [v]	•	der mittlere Osten... ((1,4s))
Ulrike [k]	<i>((Sieht auf Sibels Mappe)).</i>	
Sibel [k]	<i>Mappe hoch, sodass Ulrike dort ablesen kann)).</i>	
Tom [k]	<i>((Gähnt,</i>	

[139]

	253 [07:37.4]	254 [07:39.2]
Lehrer [v]	Das sind die äh ehemaligen	
Ulrike [v]	((Unverständlich, 1,8s))	
Tom [k]	<i>2s)).</i>	

[140]

Lehrer [v]	sowjetischen/ Sowjetrepublik, also hier die ähm • • Russland
-------------------	--

[141]

	..	255 [07:45.8]	256 [07:47.4]
Lehrer [v]		und (tschechische)...	[Gedehnt. [Äh]
Ulrike [v]			((Unverständliche Frage, 1,5s)).

[142]

	257 [07:47.6*]
Lehrer [v]	Gemeinschaft • • Union so- • • -zialistischer Staaten. Bin mir

[143]

	..
Lehrer [v]	jetzt auch grad nicht mehr ganz so sicher, wie die Abkürzung

[144]

	..	258 [07:54.9]	259 [07:57.6*]
Lehrer [v]		(jetzt da war).	
Ulrike [v]			Okay, auf jeden Fall kommt dann... ((2,1s))

[145]

	260 [07:58.3]261 [07:58.5]	262 [08:00.0]	263 [08:00.7]
Lehrer [v]	Já?	Gut, als letztes...	
Ulrike [v]		Also nich... • (Wird es)...	[Schneller. [Dann
Ulrike [k]			((Schaut erneut auf Sibels Mappe)).
Monika [k]			((Meldet

[146]

	..	264 [08:02.8]
Lehrer [v]		Genau! Richtig!
Ulrike [v]		
Monika [k]		kommt Lateinamerika und dann Südafrika]. sich)).

[147]

	265 [08:03.6]266 [08:04.1]	267 [08:06.0*]268 [08:06.2*]	
Lehrer [v]	• •	Sò das ist die Rangfolge. Ja bitte! • •	Monika!
Monika [v]			Ähm.

[148]

	269 [08:06.7]	270 [08:10.3*]
Monika [v]	Also heißt das, dass Europa am meisten weggibt? ((1,6s))	
Lena [v]	Ja.	

[149]

	271 [08:10.9*]	272 [08:11.3]	273 [08:11.6*]
Lehrer [v]	Genau! Und wer ((unverständlich, 0,5s))? • Der		
Lehrer [k]	((Nickt kurz). ((Hebt den Zeigefinger, 2,3s)).		
Monika [v]	Gut.		

[150]

	..	274 [08:13.9]	275 [08:15.1]	276 [08:15.5]
Lehrer [v]	Fachbegriff dafür ist?	Genau!		
Lehrer [k]				
Tom [v]		Export.		
Monika [v]			Also heißt das, wir •	
Mehrere SuS [v]		Exportieren.		

[151]

	..
Monika [v]	stellen jetzt Europa Sachen her ((unverständlich, 0,5s)) (für

[152]

	..
Monika [v]	immer), dass wir • • das am meisten ((unverständlich, 3s)).

[153]

	277 [08:22.9]
Lehrer [v]	Das letzte hab ich nicht verstanden! Was dachtest du immer?
Lehrer [k]	((Macht Geste mit rechter Hand hinter linkem Ohr, dass er schlecht verstanden hat, 2,5s)).

[154]

	..	278 [08:25.4]
Lehrer [v]	Dass wir...	
Lehrer [k]		
Monika [v]	Am meisten irgendwie Asien oder so • • nach	
Mehrere SuS [k]	<i>((Lauter werdendes Murmeln)).</i>	
[k]	<i>((Tom und Annika unterhalten sich leise, 5s)).</i>	

[155]

	..	279 [08:30.3*]
Tom [v]	Ich bin richtig paranoid in	
Tom [k]	<i>((Zu Annika)).</i>	
Monika [v]	Europa geht, dachte ich immer. (Ich wusste) gar nicht, dass	
Mehrere SuS [k]		
[k]		

[156]

	..	280 [08:32.6*]	281 [08:33.8*]
Tom [v]	letzter Zeit.	Ich bin richtig paranoid in letzter	
Tom [k]			
Annika [v]	Was?		
Annika [k]	<i>((Zu Tom)).</i>		
Monika [v]	Europa	so viel weg gibt! (Ich dachte, wir bekommen mehr).	
Mehrere SuS [k]			

[157]

	..	282 [08:34.9*]	283 [08:36.0]	284 [08:36.8]	285 [08:37.6]	286 [08:37.7]
Lehrer [v]		Genau.	Jessi. • [Pscht]! • •	Hör mal kurz		
Lehrer [k]				<i>((Zeigt abwechselnd</i>		
Tom [v]	Zeit!					
Annika [v]		Ich merk das gerade.				
Monika [v]						
Mehrere SuS [k]						
[k]		<i>((Jessi meldet sich)).</i>				

[158]

	..	287 [08:40.6]
Lehrer [v]	zu, Monika, ((unverständlich, 3s)).	
Lehrer [k]	<i>zu Monika und Jessi)).</i>	
Anonym ohne Mikro [v]	((Unverständlich, 11,5s))	

[159]

288 [08:52.2] 289 [08:52.7*] 290 [08:54.0*] 291 [08:54.4*] 292 [08:54.7*]

Lehrer [v] Also nach dieser Abbildung hier ist es [so], dass ihr •
Lehrer [k] *((Zeigt auf die Folie, 1,3s)).*

[160]

Lehrer [v] erkennen könnt — anhand der Größe der Kreise — ••• wieviel

[161]

293 [08:59.8] 294 [09:00.0]

Lehrer [v] exportiert wird. •• Und da ist es tatsächlich so, dass
Lehrer [k] *((Zeigt auf die Folie, 2,9s)).*

[162]

295 [09:03.1*] 296 [09:03.2*] 297 [09:03.7*] 298 [09:05.4*]

Lehrer [v] Europa •• — **[aber]:** •• Gesamt-Europa — ••• vor Asien
Lehrer [k] *((Hebt mahrend den Zeigefinger)). ((Zeigt auf die*

[163]

299 [09:06.5] 300 [09:07.3]

Lehrer [v] liegt. ••• Wenn wir jetzt uns Länder angucken würden, ••
Lehrer [k] *Folie, 1,9s)).*

[164]

Lehrer [v] dann war es gerade so vor Kurzem, dass China ••

[165]

Lehrer [v] Deutschland — nur Deutschland, • nicht Europa — • als Export-

[166]

301 [09:16.0*] 302 [09:16.7*] 303 [09:17.5] 304 [09:18.0]

Lehrer [v] • -Weltmeister überholt hat. •• Also
Lehrer [k] *((Deutet mit der rechten Hand Anführungszeichen an)).*

[167]

..

Lehrer [v]	China exportiert mittlerweile • • — wenn man das in Geldwerten
-------------------	--

[168]

.. 305 [09:22.3*]

Lehrer [v]	misst — • • • mehr Waren • als Deutschland (ins Ausland).
Anonym ohne Mikro [k]	<i>((Meldet sich)).</i>

[169]

306 [09:24.6] 307 [09:25.0] 308 [09:25.9]

Lehrer [v]	Já?
Lehrer [k]	<i>((fordert anonyme Person ohne Mikro auf)).</i>
Anonym ohne Mikro [v]	Ich hab ne Frage. Ich hab mal

[170]

..

Anonym ohne Mikro [v]	gehört, dass ähm also ((unverständlich, 0,5s)) allgemein, dass
------------------------------	--

[171]

..

Anonym ohne Mikro [v]	die Deutschen (mittlerweile) aus Korea, • • ähm Japan (und so
------------------------------	---

[172]

.. 309 [09:33.4]

Anonym ohne Mikro [v]	weiter), das (nach China transportieren). Also, (dass China) das
------------------------------	--

[173]

.. 310 [09:36.1] 311 [09:36.6]312 [09:37.4]313 [09:37.6*]

Lehrer [v]	Genau! • • • Äh (ja das) ist
Anonym ohne Mikro [v]	weiter verarbeitet. Stimmt das?
[k]	<i>((Husten, 0,5s)).</i>

[174]

..

Lehrer [v]	natürlich bei jeder Ware anders. • • Aber, • • äh • wie auch • von
-------------------	--

[175]

	..
Lehrer [v]	• Lara und der Gruppe vorhin dargestellt wurde: Ein Auto setzt

[176]

	.. 315 [09:45.8]316 [09:46.8]
Lehrer [v]	sich ja aus vielen Teilen zusammen. ((1s)) Né? Und die Teile •

[177]

	.. 317 [09:47.7*]	318 [09:49.5*]
Lehrer [v]	• werden aus den unterschiedlichsten Weltregionen	!Leise.
Lehrer [k]		((Macht
Jenny [k]	((Meldet sich)).	

[178]

	.. 319 [09:49.9]
Lehrer [v]	(((unverständlich))).
Lehrer [k]	auffordernde Handbewegung zu Lara)).
Jenny [k]	
Lara [v]	Wir hatten da auch noch ein

[179]

	.. 320 [09:51.5]	321 [09:52.3]
Lara [v]	Beispiel unser [Taschenrechner], • • den — also der von	!Intonation steigend.

[180]

	..
Lara [v]	Casio, den wir auch verwenden — der hat auch/ der hat ganz

[181]

	.. 322 [09:58.5*]
Lara [v]	viele verschiedene Produk/ also Produktionsländer. ((1,2s))

[182]

	323 [09:58.9]
Lara [v]	[Also da steht auch drauf: Made in Japan • • • und • • ich

[183]

	..	324 [10:05.9*]
Lehrer [v]		Also
Lara [v]		
[k]	glaub... (Also) da standen ein paar Länder drauf.	((I,Is))

[184]

	..	
Lehrer [v]	die Teile kommen aus ganz unterschiedlichen • • • Regionen.	

[185]

	..	
Lehrer [v]	Je nachdem, • • was für'n Teil das ist, hat das n hohen Wert	

[186]

	..	
Lehrer [v]	oder n geringen Wert, né? Und dementsprechend ist das dann	

[187]

	..	326 [10:16.5]
Lehrer [v]	in den Export-((unverständlich)).	Ja,
Lara [v]		Ich hab noch ne Frage!
Lara [k]		((Meldet sich)).

[188]

	..	328 [10:18.0]329 [10:18.3*]
Lehrer [v]	bitte!	
Lara [v]	[Gedehnt. [Äh], wenn wir • • was kaufen, dann muss... Ist das •	

[189]

	..	330 [10:24.2*]
Lara [v]	(nich, dass gelabelt) wird, was hergestellt wird? Also: "Made in",	

[190]

	..	331 [10:25.9*]332 [10:26.0*]333 [10:26.1*]
Lara [v]	ist das... • • • <u>Muss</u> das sein, • • dass das da drauf steht,	

[191]

	.. 334 [10:28.9*] 335 [10:29.4]
Lehrer [v]	Joa, ich... Äh • es steht immer drauf...
Lara [v]	oder ist das...
[k]	((1,2s))

[192]

	.. 336 [10:31.9*] 337 [10:32.4] 338 [10:32.9]
Lehrer [v]	Also das weiß ich jetzt nicht genau, ob es da ein Gesetz gibt.
Lara [v]	<small>!Gedehnt.</small> [Und]...

[193]

	339 [10:33.4] 340 [10:34.7*]
Lehrer [v]	<small>!Lauter.</small> [Es is ja bei gewissen Produkten] <small>!Lanosamer.</small> [auch so, dass es äh] • •

[194]

	341 [10:35.6*]
Lehrer [v]	einfach sich aus so vielen Teilen zusammensetzt — wie ihr

[195]

	.. 342 [10:38.9*]
Lehrer [v]	<small>!Schneller.</small> schon richtig gesagt habt — [dass man es jetzt auch nicht mehr

[196]

	.. 343 [10:41.5] 344 [10:41.7]
Lehrer [v]	alles aufschlüsseln könnte]. • •
Lehrer [k]	Aber • äh der Sitz der <i>((Sieht nur zu Lara, 3,6s)).</i>

[197]

	..
Lehrer [v]	Firma, die das produziert hat, ist ja normalerweise bekannt.
Lehrer [k]	

[198]

	345 [10:45.3]	346 [10:46.6]	347 [10:46.8]
Lehrer [v]	Jǎ?		
Lara [v]	[Gedehnt. [Gedehnt.]	[Und] [ähm]...	Dann ist es dann ja auch zum Beispiel so,

[199]

Lara [v]	dass Kleidung besteht ja aus Baumwolle und •• dann zum
----------	--

[200]

	348 [10:53.6*]	349 [10:53.9]
Lehrer [v]	Hm̃.	
Lara [v]	Beispiel Reißverschlüsse und Knöpfe. •••	Und ((1,3s)) und

[201]

	350 [10:56.8*]	351 [10:57.5]	352 [10:58.0*]
Lehrer [v]	Ja.		
Lehrer [k]	<i>((Setzt sich halb aufs Pult)).</i>		
Lara [v]	Färbemittel. ((1s))	Müssten/ te man denn nicht — wenn das	

[202]

	353 [11:01.8]
Lehrer [k]	
Lara [v]	((unverständlich)) ist — das nicht alles aufzählen? ••• Und •

[203]

Lara [v]	warum wird das nicht gemacht? Weil ich meine, wenn wir/ •
----------	---

[204]

	354 [11:06.1]
Lara [v]	wenn da steht: Bangladesh... •• Oder ste... Ham die in
Lara [k]	

[205]

	..	356 [11:07.6*]	357 [11:08.9]
Lehrer [v]			Ähm also, wie du schon
Lara [v]		[Bangladedesh] • auch Baumwolle? • • •	
Lara [k]		<i>[Verhaspelt sich.</i>	

[206]

	358 [11:10.1*]	359 [11:10.8*]
Lehrer [v]	s...	Wie du schon siehst: Die
Lara [v]	((Unverständlich, 0,5s)) Afrika, oder?	

[207]

	360 [11:12.1*]	361 [11:14.8]
Lehrer [v]	• Produkte kommen aus unterschiedlichen Regionen. • • •	
Anonym ohne Mikro [v]	((Unverständlich, 0,5s)) aus Baumwolle?	

[208]

	362 [11:15.5]363 [11:15.6*]364 [11:15.9*]	365 [11:17.3]366 [11:17.7]
Lehrer [v]	Man <u>kann</u> das ja gar nicht alles auflisten. • •	

[209]

	..
Lehrer [v]	Entscheidend ist dann eher, • • wer für das Endprodukt • • •

[210]

	..	367 [11:21.5]368 [11:23.5]369 [11:23.7*]370 [11:25.6]	371 [11:26.3]
Lehrer [v]	gesorgt hat. ((2s)) Ja? ((2s))		
Lehrer [k]			((Fordert Ulrike mit eines
Ulrike [k]			((Meldet sich, 0,7s)).

[211]

	..	372 [11:26.9]
Lehrer [k]	<i>Handbewegung auf, 0,5s).</i>	
Ulrike [v]		Ähm (wenn • wenn ich jetzt mal)... • • Also die

[212]

	..	373 [11:32.2*]374 [11:32.6*]
Ulrike [v]		[Gedehnt.]
Ulrike [k]	H und M Sachen werden [in]	((2,6s)) ((Macht weitschweifende Handbewegung)).

[213]

	375 [11:33.4]	376 [11:34.1]	377 [11:35.8]
Lehrer [v]	China. • • ((Unverständlich)).		
Ulrike [v]	China hergestellt. • Ähm und dann werd/ wird in		

[214]

	..	378 [11:39.5]
Ulrike [v]	Bangladesh/ wird es nur noch • • • gefärbt, sagen wir jetzt mal.	

[215]

	379 [11:41.5]
Ulrike [v]	• • • Dann steht da trotzdem drauf: Made in Bangladesh? • • •

[216]

	..381 [11:44.2]	382 [11:45.7]	383 [11:46.4]
Lehrer [v]		Ähm • da...	Weiß ich jetzt nicht
Ulrike [v]	Oder wissen Sie das nich?		
Sibel [v]		Is es nich so...	
Sibel [k]	((Meldet sich, 4,3s)).		

[217]

	..
Lehrer [v]	genau, obs da jetzt so_ also... • • • ((unverständlich, 0,5s)) •
Sibel [k]	

[218]

	..	384 [11:50.5*]	385 [11:51.7]
Lehrer [v]	Naja gut, • • Sibel. Machen wir mal weiter.		
Sibel [v]			Ich glaub, das is ja
Sibel [k]			

[219]

	..	386 [11:53.6]	387 [11:55.1]
Lehrer [v]			Ja.
Sibel [v]		so, dass... ••• Ich weiß nich, aber ganz zum Schluss, wo das	

[220]

	..	388 [11:55.6]	389 [11:58.1*]
Lehrer [v]			Hm̃.
Sibel [v]		Produkt landet und von dort aus die •• Firma kommt, ••	

[221]

		390 [11:58.4]	
Sibel [v]		die machen doch dann doch das Etikett/ also dieses Ding da	

[222]

	..	391 [12:01.1]	
Sibel [v]		dran, wo dann • drauf steht: Made in •• — keine Ahnung —	

[223]

	..	392 [12:05.1]	
Lehrer [v]			Das Entschei... •• D...
Sibel [v]		China, Bangladesh, Japan. ((Unverständlich, 0,5s)), dass •	

[224]

	..		
Lehrer [v]			
Sibel [v]		dass — zum Schluss — äh da entscheidet die Firma doch	

[225]

	393 [12:08.4]	394 [12:10.6]	
Lehrer [v]			((Unverständlich,
Sibel [v]		mit, welches Land (das machen soll). ••	
Mehrere SuS [k]			((Unverständliches Gemurmel)).

[226]

	..	395 [12:11.5]	396 [12:12.2]397 [12:12.7]
Lehrer [v]		0,5s))	
Lara [v]			[Gedehnt.]
Lara [k]		Ich hab gedacht, [die]	•• die Etiketten werden
Mehrere SuS [k]			((In Richtung Lehrer und Sibel einwerfend)).

[227]

	..		398 [12:15.5]
Lehrer [v]			Also
Lara [v]		((unverständlich, 0,5s)) Land	•• ran gemacht.
Lara [k]			
Sibel [v]			Die werden
Sibel [k]			((Laut für alle, aber an Lara

[228]

	..		400 [12:16.6]
Lehrer [v]		ähm...	
Sibel [v]		((unverständlich, 0,8s)) halt zu/ in/ also ich glaub, in dem Land,	
Sibel [k]		gerichtet)).	((Eher in Richtung der Mitschüler an ihrem Gruppentisch und

[229]

	..		401 [12:20.5*]402 [12:20.7]
Sibel [v]		in dem das • Produkt als letztes [war]...	[Gedehnt.]
Sibel [k]		dem Gruppentisch neben sich äußernd)).	
Annika [v]			Ja, •• ab wanns
Annika [k]			((Zu Sibel)).

[230]

	..		403 [12:22.7] 404 [12:23.4]
Sibel [v]		Genau! (Bevor es) in die Firma und dann zu	
Annika [v]		verkauft wird. ••	
Annika [k]			

[231]

	405 [12:25.4*]	406 [12:26.7]	407 [12:28.2]
Lara [v]	Also da was • • hergestellt wird. Da, wo		
Sibel [v]	((unverständlich, 1,9s)).		Ja • •
Annika [v]	((Hustet laut, 1,9s)).		

[232]

	408 [12:29.1]	409 [12:30.3*]	410 [12:31.1*]411 [12:31.4]
Lehrer [v]	Gemacht wird.		
Lara [v]	der letzte Arbeitsschritt • • • vollendet ist, [da] ^[Gedehnt.] wird gesagt,		
Sibel [v]	(genau).		

[233]

	412 [12:32.7]	413 [12:33.4*]414 [12:33.6*]	415 [12:34.8]
Lehrer [v]	Jä! Davon <u>geh</u> ich aus • jetzt mal. • • •		
Lara [v]	kommt es her.		

[234]

	416 [12:35.6]
Lehrer [v]	Letztendlich ist es für uns jetzt auch nicht so wichtig, • já? • • •

[235]

	418 [12:38.7]
Lehrer [v]	Sondern das Entscheidende/ das Sch/ Entscheidende is ja: • •

[236]

	419 [12:43.5]420 [12:44.3]
Lehrer [v]	• Es geht ja hier (nur) um Handelsströme. • • • Äh es haben
[k]	((Lautes Reden am

[237]

	421 [12:47.2*]
Lehrer [v]	natürlich mehrere — ((unverständlich, 1,5s)) — es haben
Lehrer [k]	((Sieht abgelenkt in
[k]	Gruppentisch von Monika, Franzi, Lena und Paula)).

[238]

	..	422 [12:50.2*]
Lehrer [v]	natürlich mehrere Staaten dazu bei... äh beigetragen. Es	
Lehrer [k]	<i>Richtung des Gruppentisches von Monika, 3s).</i> <i>((Sieht wieder</i>	

[239]

	..
Lehrer [v]	haben natürlich mehrere Staaten dazu beigetragen. Und
Lehrer [k]	<i>in Richtung Lara und Sibel).</i>

[240]

	..	423 [12:54.5]
Lehrer [v]	entscheidend ist natürlich... ((2,1s))	
Lehrer [k]	<i>((Hebt rechte Hand, um Sibel aufzufordern, zieht dann</i>	
Sibel [k]	<i>((Meldet sich)).</i>	

[241]

	..	424 [12:56.6]	425 [12:56.9]	426 [12:57.1]
Lehrer [v]	Ja? • • Wer sch/ welcher Staat hat			
Lehrer [k]	<i>zurück)). ((Fragend in die Runde)).</i>			
Lara [k]	<i>((Meldet sich)).</i>			
Sibel [k]				

[242]

	..	427 [12:59.5*]	428 [13:00.3]
Lehrer [v]	[Gedehnt. denn am Ende den... Oder welch/ [welche]... • • Wo wird denn		

[243]

	..	429 [13:03.0]
Lehrer [v]	der greis/ meiste Gewinn gemacht • überhaupt (davon)? • • •	

[244]

	430 [13:03.6]	431 [13:05.1]
Lehrer [v]	Wenn wir jetzt hier das Produkt nehmen, was... (Ihr kommt jetzt	
Lehrer [k]	<i>((Zeigt in Richtung Sibel</i>	

[245]

	..	432 [13:06.6*]
Lehrer [v]	gleich). • • Wer macht da vermutlich die meisten	
Lehrer [k]	<i>und Lara, die sich immer noch melden)).</i>	

[246]

	..	433 [13:08.5]	434 [13:09.7]	435 [13:10.9*]
Lehrer [v]		Gewinne? ((1,5s)) Welcher Han/ welcher ((unverständlich,		
Ulrike [k]		((Meldet sich)).		
Sibel [v]				[Fragend. [He/ von der

[247]

	..	436 [13:11.7]	437 [13:11.9]	438 [13:12.2]
Lehrer [v]		0,5s))? •• Ja?		
Lehrer [k]		((Fordert Ulrike auf)).		
Ulrike [v]				[Leise. [((Unverständlich, 1,8s))
Sibel [v]		Herste]...		

[248]

	..	439 [13:18.1*]	440 [13:22.1]
Lehrer [v]			Hm̃.
Lara [k]		((Zieht Meldung zurück)).	
Ulrike [v]		herstellt in Bangladesh ((unverständlich, 6s)) verkauft].	
Sabine [k]		((Meldet sich)).	

[249]

	..	441 [13:23.1]
Lehrer [v]		Sabine!
Lara [k]		((Meldet sich erneut, 20s)).
Sabine [v]		Ja die, die das herstellen, kriegen ja auch ganz ganz

[250]

	..	
Lara [k]		wenig Lohn. Meistens so grad in den Ländern wie Bangladesh
Sabine [v]		

[251]

	..	442 [13:28.5]	443 [13:28.7]
Lehrer [v]		Hm̃.	
Lara [k]		und so. Muss ja nich Kinderarbeit sein, aber auch ••	
Sabine [v]			

[252]

	..
Sabine [v]	ähm Leute, die halt ((unverständlich, 0,5s)) paar Cent • • pro

[253]

	.. 444 [13:34.0]
Sabine [v]	Stunde und • • das • kaufen die dann hier denk ich ja auch ma •

[254]

	.. 445 [13:37.7*] 446 [13:37.9*] 447 [13:38.5]
Sabine [v]	<small>[Gedehnt.]</small> für wen/ nich [so] viel Geld und • • hier verkaufen sies aber

[255]

	.. 448 [13:40.7*] 449 [13:41.0*] 450 [13:42.2] 451 [13:42.6*]
Lehrer [v]	Genau. ((1,9s)) Und
Sibel [v]	<small>[Gedehnt.]</small> Ich hab
Sibel [k]	((Meldet sich)).
Sabine [v]	<small>[Gedehnt.]</small> schon [für] ne angemessene Summe.

[256]

	.. 453 [13:44.7]
Lehrer [v]	äh... Ja, Lara? Kurz dazu. • Gleich bevor die Frage
Sibel [v]	[mal]...
Sibel [k]	

[257]

	.. 454 [13:47.6] 455 [13:49.1]
Lehrer [v]	noch kommt. • Wolltst du noch dazu was sagen?
Lara [v]	<small>[Gedehnt.]</small> [Äh].

[258]

	.. 456 [13:50.8]
Lara [v]	((Unverständlich, 1,6s)). Aber es is doch eigentlich (wirklich)

[259]

457 [13:52.2]458 [13:52.5]

Lara [v]

[Gedehnt.

[so], • • wenn das Produkt in ganz verschiedenen Ländern

[260]

459 [13:55.0]

Lara [v]

hergestellt wird, dann is es/ dann hat es doch auch was mit

[261]

460 [13:57.6]

461 [13:58.5]

Lehrer [v]

Sicherlich! Ja, klar!

Lara [v]

Welthandel zu tun.

Ich mein, das ist doch

[262]

462 [14:00.3]

Lara [v]

dann super entscheidend! Und das ist doch auch

[263]

Lara [v]

((unverständlich)) Umweltfaktor (und) auch wichtig für uns,

[264]

463 [14:05.0*]464 [14:05.5]

Lehrer [v]

Also natürlich sind die • • natürlich sind die

Lara [v]

weil... ((1,2s))

[265]

465 [14:08.8]466 [14:09.2]

Lehrer [v]

[Gedehnt.

Firmen auch angehalten [äh] • • preiszugeben, wo ihr

[266]

467 [14:12.4]

Lehrer [v]

Produkt im Einzelnen gefertigt wurde. • • Aber im Endeffekt wo/

[267]

..

Lehrer [v]	was/ wenn dann drauf steht: "Made in", das • • • dürfte davon
-------------------	---

[268]

.. 468 [14:20.1*]

Lehrer [v]	ausgehen, wo das letztendlich • • als Endprodukt •
Ulrike [k]	((Meldet sich)).

[269]

.. 469 [14:21.6]470 [14:21.8]

Lehrer [v]	zusammengestellt wurde. • • Und wenn ihr jetzt gerade bei
Ulrike [k]	((Zieht Meldung zurück)).

[270]

.. 471 [14:23.7]472 [14:24.0] 473 [14:25.8*]

Lehrer [v]	Kleidung seid... • • Nennt doch mal n bekanntes • äh...
Ulrike [k]	

[271]

474 [14:26.2*] 475 [14:26.7*] 476 [14:28.1]

Lehrer [v]	((1,3s)) Jä. • H und M. • Sò. Dann schreiben • schreiben die
Sibel [v]	H und M?

[272]

..

Lehrer [v]	natürlich drauf, wo dieses äh Produkt am Ende • zusammen- •
-------------------	---

[273]

.. 477 [14:34.4]

Lehrer [v]	-gestellt wurde letztend/ abschließend. Ihr habt ja gesagt,
Lehrer [k]	((Zeigt zur Folie)).

[274]

.. 478 [14:38.1]

Lehrer [v]	Bangladesh war da der Haupt-((unverständlich)). Wenn ihr jetzt
Lehrer [k]	

[275]

.. 479 [14:40.5]
Lehrer [v] ne bekannte • • Modemarke nehmt, ((1,1s)) dann • wird die

[276]

..
Lehrer [v] natürlich dann eher ((1,2s)) eher mehr • bezahlen • für das, was

[277]

.. 480 [14:49.0]
Lehrer [v] die dort an Leistungen gegeben haben • • aber entscheidend

[278]

.. 481 [14:52.5]
Lehrer [v] ist ja dann auch, • • was fürn Label das ist. Und je bekannter

[279]

.. 482 [14:53.8] 483 [14:57.5]
Lehrer [v] das ist... ((1,7s)) Ja, was passiert damit? Was... ((4,8s))
Ulrike [v] Is

[280]

.. 484 [14:58.4]
Lehrer [v] Is ((unverständlich)), genau. • Richtig. • •
Ulrike [v] ((unverständlich)).

[281]

..486 [15:00.0*]487 [15:00.6] 488 [15:02.2]
IGedehnt.
Lehrer [v] [Desto] • • mehr Gewinn können die damit machen. Ja?
Lehrer [k] ((Zu Sibel)).
Sibel [k] ((Meldet sich)).

[282]

	489 [15:02.5]	490 [15:03.3]	491 [15:04.0]
Ulrike [v]	((Unverständlich, 0,7s))		
Ulrike [k]	((Zu Sibel)).		
Sibel [v]	Also ich (wollt)...		(Nee, das ist doch)
Sibel [k]	((Hält ihre Mappe vor sich)).		((Zu Ulrike)).
[k]	((Austausch zwischen Ulrike und Sibel, schwer verständlich, 4,3s)).		

[283]

	492 [15:04.3*]	493 [15:05.0]	494 [15:05.4*]
Ulrike [v]	(Ach so, ich dacht grad)...	((Unverständlich, 2,5s))	
Sibel [v]	((unverständlich, 0,7s)).	[Gedehnt. [Äh],	((unverständlich, 2,3s)).
[k]			

[284]

	..	495 [15:07.5]
Ulrike [v]		
Sibel [v]	(Lass mich das) ((unverständlich, 0,5s)). Also ich muss sagen,	
Sibel [k]	((Schaut auf ihre Mappe)).	
[k]		

[285]

	496 [15:08.2]	497 [15:08.4]	498 [15:09.0]
Sibel [v]	hier steht ja, dass es/ also • dass Europa zwar am meisten		
Sibel [k]			

[286]

	..	499 [15:12.8]	500 [15:13.3]	501 [15:13.7*]	502 [15:14.0*]
Lehrer [v]	Hm̃.				
Sibel [v]	ex- • • -portiert, • • aber auch inner halb der Region.				

[287]

	503 [15:14.7]	504 [15:16.2*]	505 [15:16.5]	506 [15:16.8]
Sibel [v]	Dass... Also • ich weiß nich, aber [der]... • • Es is [ja]	[Gedehnt.]	[Gedehnt.]	halt

[288]

	..	508 [15:17.7]
Sibel [v]	nur ein Viertel wird ja in andere Regionen exportiert	

[289]

	..	509 [15:21.4]	510 [15:22.3]
Lehrer [v]		Hně, genau.	
Sibel [v]		((unverständlich, 1s)).	Das... Der Rest is ja

[290]

	..	511 [15:23.5]512 [15:23.7]	513 [15:25.1]
Lehrer [k]		((Nickt)).	
Sibel [v]		innerhalb.	((Unverständlich, 1,6s)). Innerhalb von Eur

[291]

	514 [15:26.1*]515 [15:26.2*]	516 [15:27.5]517 [15:28.3]	
Lehrer [v]		Auch exportiert, ja.	
Sibel [v]		o pa wird • sozusagen... ((1s))	(Von

[292]

	..	519 [15:31.7]	
Lehrer [k]		((Hebt kurz den linken Arm zur eventuellen Turn-	
Sibel [v]		[Gedehnt.	Italien nach Deutschland). [Äh]

[293]

	..	520 [15:32.2*]	521 [15:34.3]
Lehrer [k]		Übernahme und nickt dann kurz)).	
Sibel [v]		((1s)) theoretisch wandern/ •• also	

[294]

	..	522 [15:36.4*]	523 [15:36.8*]
Sibel [v]		[Gedehnt.	wandern • so viel/ • wandern [wenige] — sagen wir, keine

[295]

	..	524 [15:39.4]	
Lehrer [k]		((Lehnt sich zum OHP und sieht etwas auf der	
Sibel [v]		Ahnung — Herstellungsprodukte •• nach ••• in • (den)	

[296]

	..	525 [15:41.7*] 526 [15:42.0*]	527 [15:44.1]
Lehrer [v]		Hm̃.	Genau! ••
Lehrer [k]		<i>Folie nach)).</i>	<i>((Zeigt auf die Folie)).</i>
Sibel [v]		Ausland ••	(und) • bleiben mehr in Europa.

[297]

	..		
Lehrer [v]		Woran kannst du... Äh welcher • welcher Anteil hier — wenn	
Lehrer [k]			

[298]

	..		
Lehrer [v]		wir Europa nehmen — ist der, der •• innerhalb gehandelt wird?	
Lehrer [k]			

[299]

	528 [15:50.8*] 529 [15:50.9*] 530 [15:51.2*]	531 [15:52.7]	
Lehrer [v]	((1,1s))	Der dunklere oder der hellere?	
Sibel [v]	Inner	^I Gedehnt. [halb]...	Der dunklere!

[300]

	532 [15:53.9*] 533 [15:54.2]	534 [15:55.7]	535 [15:57.0]
Lehrer [v]		Also: •• drei Viertel.	Né? Drei Viertel
Lehrer [k]		<i>((Nickt)).</i>	
Sibel [v]		••	Ja, • drei Viertel.

[301]

	..		536 [15:59.5]
Lehrer [v]		werden (innerhalb Europas) ((unverständlich, 0,5s)) •••	

[302]

	537 [16:00.0]		
Lehrer [v]		^I Schneller.	
Lehrer [k]		[So, ich wollt noch auf n andern Aspekt hinaus. Jetzt sind (hier)	
		<i>((Zeigt auf die Folie)).</i>	

[303]

	.. 538 [16:03.4*]
Lehrer [v]	nicht nur die großen Kreise, sondern da sind auch so Pfeile].
Lehrer [k]	((Steht vom Pult auf)).

[304]

	539 [16:04.6] 540 [16:05.4] 541 [16:06.4] 542 [16:08.3]543 [16:08.8]
Lehrer [v]	• • • Was (sollen) die denn? ((1,9s)) Tom!
Ulrike [k]	((Meldet sich)). ((Zieht Meldung wieder halb zurück)).
Tom [v]	
Tom [k]	((Meldet sich)).

[305]

	..
Lehrer [v]	
Tom [v]	((Unverständlich, 1,1s)) • • wohin/ • es hin exportiert wird.

[306]

	.. 545 [16:12.9]546 [16:13.5]
Lehrer [v]	Genau! • • Richtig! • • • Sò, was kann man an dem jetzt noch

[307]

	547 [16:15.6*]548 [16:15.8*]
Lehrer [v]	(Gedehnt. [äh] • • • ab... Äh was ist da noch auffällig bei den Pfeilen?

[308]

	549 [16:18.9]
Jenny [k]	((Meldet sich, zieht wieder zurück, als Ulrike bereits antwortet)).
Ulrike [v]	((Unverständlich, 0,5s))
Ulrike [k]	((Meldet sich kurz, wartet aber nicht auf Aufforderung des Lehrers, sondern übernimmt sofort den

[309]

	.. 550 [16:19.7*] 551 [16:21.4]
Lehrer [v]	Jä, genau. Richtig.
Jenny [k]	
Ulrike [v]	unterschiedlich ((unverständlich)) sind?
Ulrike [k]	Turn)).

[310]

	..	552 [16:23.6]	553 [16:24.9]	554 [16:25.4]
Lehrer [v]		Und was bedeutet das wiederum? ((1,3s))	Bitte!	
Lehrer [k]			((Zu Sibel)).	
Sibel [v]				Dass äh
Sibel [k]			((Meldet sich)).	

[311]

	..	555 [16:28.4]		
Sibel [v]		unterschiedlich viel • transportiert wird. ((Unverständlich, 2,7s))		
Mehrere SuS [k]			((Gespräche im Hintergrund)).	

[312]

	556 [16:31.0]	557 [16:31.3*]	558 [16:33.3*]	
Lehrer [v]			Hm̃.	
Lehrer [k]			((Nickt)).	
Sibel [v]		(Gedehnt.		[mehr] exportiert • • als/ oder importiert — je nachdem — und

[313]

	..	560 [16:35.6]	561 [16:35.8]	562 [16:36.1]
Lehrer [v]			Genau. • •	Wir sehn hier zum
Lehrer [k]				((Zeigt auf die Folie)).
Sibel [v]		((unverständlich))	weniger?	

[314]

	..			
Lehrer [v]		Beispiel n ziemlich dicken Pfeil, der von • • ähm Asien nach		
Lehrer [k]				

[315]

	..	563 [16:41.3]	564 [16:41.9]	
Lehrer [v]		Nordamerika verläuft. • • •	Also n großer Teil des Exports	
Lehrer [k]				
Sibel [v]			Ja.	

[316]

	..	565 [16:44.8]	566 [16:46.9*]	567 [16:48.0*]
Lehrer [v]		von Asien ((unverständlich, 0,5s)). ((1,6s))	Ja? Okay. ((3,1s))	

[317]

568 [16:50.0]

Lehrer [v] Só! Ich würds • dabei jetzt belassen, denn wir ham noch ne

[318]

569 [16:54.0] 570 [16:55.4]

Lehrer [v] WTO-Gruppe, • • Welthandelsgruppe. ((1,3s)) Sollt ihr auch
Mehrere SuS [k] ((Lauter werdendes

[319]

Lehrer [v] noch was • • • sollt ihr auch noch was zu erfahren. • • • Ja?
Mehrere SuS [k] Gemurmelt).

[320]

571 [16:59.3] 572 [17:00.3] 573 [17:00.7*]574 [17:00.9*]

Lehrer [v] ((1,1s)) Okay, • • ihr habt eure Folie bekommen von mir,
Lehrer [k] ((Geht zum Tisch von Tom, Steffen, Sabine und Annika; Gruppe zum Thema "WTO").

[321]

575 [17:02.5]576 [17:03.2]

577 [17:05.4*]

Lehrer [v] ne? Doch! • • Hähähä! • Doch, versuchts mal! • • • Ich
Lehrer [k]
Tom [v] *(Gedehnt.*
[Nein]!
Mehrere SuS [k] *(Imitieren*

[322]

578 [17:06.9]

Lehrer [v] helf euch doch!
Lehrer [k] *((Legt die Folie der Gruppe auf, 1s)).*
Mehrere SuS [k] *hämisches Lachen des Lehrers, 1,5s)).*
[k] *((Die Projektion der OHP-Folie ist über das Videobild nicht zu*

[323]

579 [17:07.8]

580 [17:08.5]

581 [17:09.9]

Lehrer [k]
Tom [v] (Jetzt dürfen wir wieder)! ((Lacht, 1s)).
Tom [k] *((Imitiert eine*
Annika [v] (Lufthauer)!
[k] *erkennen)).*

[324]

..		582 [17:10.9]	583 [17:11.9]
Tom [v]			
Tom [k]		<i>Schlagbewegung</i>)).	
Steffen [v]		Der Älteste bleibt sitzen!	
[k]		<i>((Annika, Sabine und Tom stehen auf, um</i>	

[325]

..		584 [17:12.6]	585 [17:15.2]
Lehrer [k]			<i>((Deckt den oberen Teil der</i>
Steffen [k]			<i>((Steht auch auf, um nach</i>
Annika [v]		<i>!Laut.</i>	
Annika [k]		(((Unverständlich, 1,2s)) alle)! ((Unverständlich,	
[k]	<i>nach vorne zu gehen, 1s))</i>		<i>((Zu Tom)).</i>
			<i>((Geschäftige Vorbereitung</i>

[326]

..		586 [17:16.5*]
Lehrer [k]		<i>Folie mit einem Blatt Papier ab und stellt den OHP richtig ein, 9s)).</i>
Tom [v]		Ja, ich hab
Tom [k]		<i>((Zu Annika)).</i>
Steffen [k]		<i>vorne zu gehen, 2,6s)).</i>
Annika [v]		2s)).
Annika [k]		
[k]		<i>der Gruppe zwischen Pult und Gruppentisch, Zettel werden hin und her getragen)).</i>

[327]

..		587 [17:18.4]
Lehrer [k]		
Tom [v]		die ((unverständlich)).
Tom [k]		
Steffen [v]		(Ey du) ((unverständlich)), ich hab gar
Steffen [k]		<i>((Zu Tom)).</i>

[328]

..		588 [17:19.8]
Lehrer [k]		
Tom [v]		Ja äh du liest • du liest einfach (hier ab) ne?
Tom [k]		<i>((Zu Steffen)).</i>
Steffen [v]		keinen Zettel!
Steffen [k]		

[329]

	589 [17:22.2]	590 [17:22.9]	591 [17:24.3]
Lehrer [k]	((Geht durch den Klassenraum nach hinten		
Tom [v]	((Lacht, 1,4s)).		
Steffen [v]	((Unverständlich)) (sowieso		
Steffen [k]	((Kratzt sich am Hinterkopf, 1s)).		

[330]

	592 [17:25.6]	593 [17:27.4]
Lehrer [k]	und setzt sich auf einen Tisch rechts von Jemy, 7s)).	
Ulrike [k]	((Deckt die Folie	
Tom [v]	Ey...	
Tom [k]	((Richtung	
Steffen [v]	dahin).	
Annika [v]	((Unverständlich, 1s)) das andere machen.	
Annika [k]	((Zu Sabine)).	

[331]

	594 [17:28.5]	595 [17:29.0]	596 [17:29.8]	597 [17:30.8*]
Lehrer [k]	auf dem OHP zur Hälfte ab, 10,7s)).			
Ulrike [k]				
Tom [v]	((Unverständlich, 0,8s)).			
Tom [k]	Annika)).			
Annika [v]	Was?		Häh, wir müssen alles	
Annika [k]	((Zu Tom)).			

[332]

	598 [17:31.1*]	599 [17:31.7]	600 [17:33.1]	601 [17:34.7]
Ulrike [k]				
Tom [v]	Ja, is doch okay! • •			Ich les
Annika [v]	[Leise.]			
Annika [k]	machen!		[((Unverständlich, 1,6s))].	

[333]

.. 602 [17:35.6*]	
Ulrike [k]	
Tom [v]	einfach nur ab! Is doch ((unverständlich, 1,6s)) (erklären).
Tom [k]	((Halb auch an Steffen gerichtet)).
Steffen [v]	
Steffen [k]	
Annika [k]	((Dreht sich von Tom weg und sieht zur Projektion)).
[k]	

Ironisch.

[Ich

((Annika

[334]

..	
Ulrike [k]	
Steffen [v]	les auch irgendwas vor].
Steffen [k]	((Richtung Tom)).
[k]	und Sabine stehen zusammen, sehen zur Projektion und besprechen etwas mit dem Rücken zu Tom und

[335]

.. 604 [17:38.7]	
Ulrike [k]	
Steffen [v]	
Steffen [k]	((1s)) Es war einmal vor
[k]	Steffen; Tom und Steffen stehen etwas dahinter zusammen)).

[336]

.. 605 [17:41.1] 606 [17:42.1]	
Steffen [v]	langer Zeit...
[k]	((Annika und Sabine lachen gemeinsam über etwas, 1s)).

[337]

.. 607 [17:43.7] 608 [17:44.5]	
Tom [v]	((Unverständlich, 0,8s)).
Steffen [v]	((Unverständlich, 1,7s)).
[k]	((Annika und Sabine

[338]

	609 [17:48.5]
Steffen [v]	(Hier ist) eine Königin, • • die
Steffen [k]	((Zu Tom)).
[k]	unterhalten sich, dieses ist unverständlich, 6s)).

[339]

	610 [17:50.4]	611 [17:52.9]
Steffen [v]	heißt Angela Merkel. ((1s)) Die hat (er) voll unterdrückt. ((2s))	
Steffen [k]		
Anonym ohne Mikro [k]	((Sagt etwas zu Sabine, dieses ist unverständlich, 6s)).	

[340]

	612 [17:54.9]	613 [17:57.5*]
Steffen [v]	((Unverständlich, 0,5s)) vom Prinzen (auf frisst).	
Sabine [v]		(Hast du das
Sabine [k]		((Zur anonymen
Anonym ohne Mikro [k]		

[341]

	614 [17:57.9]
Lehrer [v]	[Gedehnt. [Okay], • gut.
Sabine [v]	auf Facebook) ((unverständlich))?
Sabine [k]	Person)).
Anonym ohne Mikro [k]	((Antwortet Sabine, dieses ist unverständlich,

[342]

	616 [17:58.9]	617 [18:00.0]
Lehrer [v]	((1,1s))	Die nächste Gruppe • steht
Sabine [v]	[Flüsternd. [Gedehnt. [Was]?	
Sabine [k]	((Entsetzt in Richtung anonymer Person äußernd)).	
Anonym ohne Mikro [k]	1s)).	((Sabine und die anonyme Person unterhalten
[k]		

[343]

Lehrer [v]	bereit. Ähm und ((1,5s)) ja, ich erteil euch das Wort (einfach).
[k]	sich weiter; sehr leise und unverständlich, 7s)).

[344]

	618 [18:06.9]
Lehrer [v]	Bitte! • Aufmerksam sein, • • ja?
Sabine [v]	[Leise. _____] [Oh ((1s)) ja. ((1s)) Aber] • •
Sabine [k]	((Zur anonymen Person)). ((Hält
[k]	((Die restlichen Gruppenmitglieder schauen in

[345]

	620 [18:09.1*]	621 [18:10.7]
Sabine [v]	[Flüsternd. _____] [((unverständlich))].	
Sabine [k]	sich versteckend die Mappe vor das Gesicht)).	
Annika [v]	((Unverständlich, 1,5s)).	
Annika [k]	((Zu Sabine)).	
[k]	Richtung Sabine und der anonymen Person und warten ab)).	

[346]

	622 [18:12.2]	623 [18:12.8]	624 [18:15.2]
Sabine [v]	Wieso ich? ((Lacht, 2,4s)).		
Sabine [k]	((Zu Annika)).		
Annika [v]	((Lacht, 2,4s)). Also • die • WTO verfolgt		
Annika [k]	((Trägt ohne eigene Notizen vor, schaut zur Projektion)).		

[347]

	625 [18:18.1]	626 [18:19.1]	627 [18:20.5]628 [18:20.9*]629 [18:21.4]630 [18:21.7*]
Annika [v]	[Gedehnt. _____] • • • drei • • Ziele, also drei • • [ähm] • • [Priz- • • -		
Annika [k]	((Schaut in Richtung Lehrer, 3s)). [Prinzipien.		

[348]

	631 [18:22.9*]	632 [18:24.8]	633 [18:25.4]
Sabine [v]	Das is		
Annika [v]	[Steigende Intonation. _____] pien], [die sie durchsetzen wollen]. • • Jä. • (Also		
Annika [k]			

[349]

	634 [18:25.9*]	635 [18:26.5]	636 [18:28.6*] 637 [18:28.8]
Sabine [v]	[einmal]	• • der Begünstigungsprinzip...	Das
Sabine [k]			<i>((Leicht</i>
Annika [v]	((unverständlich))...		<i>[Laut.</i> [Das]!

[350]

	638 [18:29.1*]	639 [18:30.6]	640 [18:32.1] 641 [18:32.5*]
Lehrer [v]		((Lacht, 1,5s)).	Pscht! Hey
Lehrer [k]			<i>((Zu Lena)).</i>
Sabine [v]	Begünstigungsprinzip!		Kann <u>jedem</u>
Sabine [k]	<i>lachend, 1,8s)).</i>		
Annika [v]	((Lacht, 1,8s)).		
Lena [v]		((Unverständlich, 1,5s)).	
Lena [k]		<i>((Kommentar zu Sabines Versprecher)).</i>	
Mehrere SuS [v]		((Lachen, 1,5s)).	

[351]

	642 [18:32.9*]	643 [18:33.5*]	644 [18:34.4*] 645 [18:35.0]
Lehrer [v]	hey hey!	((Lacht, 0,9s)).	
Lehrer [k]			
Sabine [v]	mal passieren! • • • Is		<i>[Gedehnt.</i> [so]! Also ((1,2s))
Sabine [k]			<i>((Schaut, was Annika macht)).</i>
Annika [v]			((Unverständlich, 1,1s)).
Annika [k]			<i>((Richtung Lara und Jenny)).</i>

[352]

	646 [18:36.1*] 647 [18:36.3*]	648 [18:38.0]	649 [18:39.7]
Lehrer [v]		Genau!	
Lehrer [k]		<i>((Lächelt)).</i>	
Sabine [v]	das	Begünstigungsprinzip. ((1,6s))	<i>[Gedehnt.</i> [Ähm] dann
Sabine [k]		<i>((Schaut auf ihre Notizen)).</i>	

[353]

	650 [18:41.2]	651 [18:44.1*]
Sabine [v]	[einmal] • • das Inländerprinzip und einmal das	<i>[Lautsamer. ISilben verzögert</i> [Reziprozitäts]-

[354]

	..	652 [18:45.2*]	653 [18:45.7]	654 [18:46.5]	655 [18:47.0*]	656 [18:47.4*]
Sabine [v]	äußernd.					
		-prinzip.			Genau. Und [ähm]	• • jetzt
Annika [v]			[Leise.			
Annika [k]						
						[Erklär die nochmal]!
						((Zu Sabine)).

[355]

	..				657 [18:50.0]	
Tom [v]						[Flüsternd.
Tom [k]						
Sabine [v]						
						[(Was laberst du)]?
						((Richtung Annika und Sabine)).
						wird Tom mal erklären, um was es da geht.

[356]

	..	658 [18:51.6]			659 [18:53.5]	
Tom [v]						
Tom [k]						
Annika [k]						
Mehrere SuS [v]						
						Häh? Wieso ich? Das ist
						((Weicht zurück und nimmt die Zettel nicht
						((Nimmt Sabine die Notizen weg und hält sie Tom hin)).
						((Lachen, 2s)).

[357]

	..				660 [18:55.5]	
Tom [v]						
Tom [k]						
Annika [v]						
Annika [k]						
						doch euer ((unverständlich)) (Teil!
						an)).
						((Unverständlich, 1,1s)).
						((Zu Sabine)).

[358]

	..	661 [18:56.6]			662 [18:57.4]	
Lehrer [k]						
Tom [v]						
Tom [k]						
Annika [v]						
Annika [k]						
						((Geht zum Pult, nimmt sich Zettel weg, geht Richtung Klassentür und bleibt dort
						((Unverständlich)) so hinterhältig!
						((Lachend; schaut fassungslos Richtung Steffen)).
						[Laut.
						[Also ähm]...
						((Schaut auf die Notizzettel, 5s)).

[359]

	.. 663 [19:01.1]664 [19:01.5*]
Lehrer [k]	stehen, 3,7s)).
Tom [v]	
Tom [k]	
Annika [v]	[Gedehnt. [Also] • ähm das Begünstigungsprinzip ist, dass • ähm
Annika [k]	

[360]

	..665 [19:05.0] 666 [19:06.4*]
Lehrer [v]	[Gedehnt. [Sch]!
Lehrer [k]	((Richtung Gruppentisch von Monika, an dem geredet wird; zeigt nach
Annika [v]	••• ein Land für die... • Also •• ein Land

[361]

	.. 667 [19:08.2]
Lehrer [v]	
Lehrer [k]	vorne, damit der Tisch wieder den Vortragenden zuhört)).
Annika [v]	•• stellt ja Regeln für die

[362]

	.. 668 [19:11.5*] 669 [19:11.8]
Annika [v]	[Steigende Intonation. Einführung • eines • Produktes [auf]. ((1s)) Also es gibt ja

[363]

	.. 670 [19:14.9] 671 [19:15.8]
Annika [v]	Regeln, •• die es gibt, ((lacht, 0,8s)) wenn ein Produkt

[364]

	.. 672 [19:17.1]
Annika [v]	eingeführt wird, ne? •• Und, dass für jedes Land •• die •

[365]

	.. 673 [19:21.7] 674 [19:23.3]
Annika [v]	[Gedehnt. gleichen Regeln gelten und ••• und man nich sagt so: "[Ja]

[366]

675 [19:23.7*]

Annika [v] führ/ wenn China was einführen will, gelten andere Regeln, als

[367]

.. 676 [19:28.3*]677 [19:28.7*]

Sabine [k] *((Nimmt Annika die Notizzettel aus der Hand)).*

[Gedehnt.]

Annika [v] wenn . . . — weiß ich [nich] — Frankreich was einführen will."

[368]

..678 [19:30.5] 679 [19:31.3] 680 [19:32.1] 681 [19:33.3*]682 [19:33.9]

Sabine [v] . . . [Gedehnt.] [Gedehnt.]
[Genau]. . . Und [ähm] . . . beim

Sabine [k]

Annika [v]

Annika [k] *((Sieht auf die Zettel bei Sabine)).*

[369]

.. 683 [19:36.8*]

Sabine [v] Inländerprinzip geht es darum, dass [ähm] [Gedehnt.]
Annika [v] *((Unverständlich, 0,5s)).*
Annika [k] *((Leise lachend Richtung Lara)).*

[370]

684 [19:37.0] 685 [19:38.8*]

Lara [v] *((Lacht leise, 2s)).*
Sabine [v] • • jetzt ausländische Waren, die jetzt aus dem Ausland kommen
Sabine [k] *((Leicht lachend, 0,5s)).*
Annika [v] *((Lacht leise, 2s)).*

[371]

..686 [19:40.6]

Sabine [v] • • jetzt nich schlechter behandelt werden dürfen als
Sabine [k]
Annika [v]

[372]

.. 687 [19:43.5] 688 [19:44.7]

Sabine [v] inländische. Also man darf jetzt nich sagen: • • "Die

[373]

	689 [19:46.5*]690 [19:46.7*]
Sabine [v]	ausländischen sind jetzt weniger wert , weil das jetzt aus dem

[374]

	691 [19:49.1*]692 [19:49.4*]693 [19:49.7]
Sabine [v]	Ausland kommt. Das kommt nicht aus unserm Land." • •

[375]

	694 [19:49.9*]695 [19:50.3*]	696 [19:52.8]
Sabine [v]	[Gedehnt.] [Ähm] die müssen halt • gleich behandelt werden. Und	

[376]

	697 [19:53.1*]698 [19:53.6]
Sabine [v]	[Gedehnt.] [ähm] • • • und es gelten halt die gleichen Rechtsvorschriften

[377]

	699 [19:56.9*]700 [19:57.3*]	701 [19:58.2]	702 [20:00.3*]	703 [20:01.4]
Lehrer [v]	Hm̃.			
Sabine [v]	[Gedehnt.] für alle Waren. ((2s)) Genau [ähm]...			
Annika [v]	((Unverständlich,			
Annika [k]	((Flüsternd zu Sabine)).			

[378]

	704 [20:02.6]705 [20:03.1]	706 [20:03.5]	707 [20:03.9]
Lehrer [v]	(Ein Prinzip fehlt noch). • •		
Lehrer [k]	((Zuckt		
Sabine [v]	Okay. ((Lacht, 0,5s)). Beim Re...		
Sabine [k]	((Schaut zur Projektion)). ((Dreht sich zum Lehrer um)).		
Annika [v]	1,2s)).		
Annika [k]			

[379]

	709 [20:05.3]
Lehrer [v]	Genau.
Lehrer [k]	<i>entschuldigend zusammen und lächelt kurz, da Sabine schon von sich aus angefangen hat).</i>
Sabine [v]	
Sabine [k]	Beim <i>((Schaut</i>

[380]

	710 [20:06.2]	711 [20:08.3*]	712 [20:09.3]
Sabine [v]	<i>[Langsam und Silben verzögernd.</i>		
Sabine [k]	Rez/ ••• [Reziprozitäts prinzip] ••• ähm geht es <i>wieder zur Projektion und liest ab, 3,8s). ((Schaut nach vorne zur Klasse). ((Schaut auf ihre Notizen,</i>		

[381]

	713 [20:11.1*]	714 [20:11.3*]	715 [20:11.8]	716 [20:13.2*]	717 [20:13.8*]
Sabine [v]	<i>[Gedehnt.</i>				
Sabine [k]	da rum, •• dass zum Bei [spiel] •• der Abbau von <i>6,2s).</i>				

[382]

	718 [20:15.5]	719 [20:16.1*]	720 [20:16.8*]
Sabine [v]	<i>[Gedehnt.</i>		
Sabine [k]	Zöllen, ••• dass da [ähm]... <i>((Nimmt kurz den Zettel runter und sieht in die Klasse, 0,7s). ((Schaut wieder auf ihre</i>		

[383]

	721 [20:17.5]	722 [20:19.9]	723 [20:21.7*]
Sabine [v]			
Sabine [k]	<i>Notizen, 3,9s).</i>		
Annika [v]	Also die wollen, dass es keinen Zoll mehr gibt.		

[384]

	724 [20:22.0]	725 [20:23.8]	726 [20:26.0]	727 [20:26.5]
Annika [v]	Die wollen den • komplett abschaffen, ((2,2s)) weil • das...			

[385]

	728 [20:28.4]	729 [20:28.8]
Lehrer [v]	Jä, ihr seid auf nem guten Weg! Weil... • Warum	
Annika [v]	((1,5s)) Ja...	
Annika [k]	<i>((Schaut zum Lehrer)).</i>	

[386]

		730 [20:30.5]	731 [20:31.6*]	732 [20:33.0]	733 [20:34.9]	734 [20:35.7*]
Lehrer [v]	nämlich?					
Sabine [v]						Durch den...
Annika [v]		((1,2s)) Ähm • weil ••• durch Zoll...				
Annika [k]		((Schaut zur Klasse)).				

[387]

		735 [20:36.2*]	736 [20:37.3]	737 [20:37.8*]	738 [20:38.1*]	739 [20:38.7]
Sabine [v]		Durch den Zoll!				
Sabine [k]		((Ironisch zu Annika)).				
Annika [v]	Durch den Zoll...					Ähm ((1,2s)) ich weiß
Annika [k]	((Lachend, 0,7s)).					

[388]

		740 [20:41.2*]	741 [20:42.2]	742 [20:42.4]
Lehrer [v]		Lasst ((unverständlich))... •• Macht •		
Annika [v]	nich, wie man das erklären kann!			

[389]

		743 [20:43.4*]	744 [20:43.9]
Lehrer [v]	macht es uns mal deutlicher...		
Annika [v]	Aber ihr wisst alle, was • "Zoll" ist, oder?		

[390]

		745 [20:45.6]	746 [20:46.2]	747 [20:47.9*]	748 [20:48.2*]	749 [20:50.3]
Lehrer [v]	Genau! Das...					Martin, •
Lara [k]		((Meldet sich und wedelt mit dem Arm, 4s)).				
Martin [v]	Ja, das, was wir gemacht haben!					
Mehrere SuS [v]	Jä!					

[391]

		750 [20:51.9*]
Lehrer [v]	dann sag doch mal! Das, was ihr gemacht habt. (Was is n	
Martin [v]	Äh	

[392]

	..	751 [20:52.4]	752 [20:54.7]
Lehrer [v]		"Zoll")?	Häh, was, wo?
Lehrer [k]			((Lehnt sich von der Pinnwand hinter ihm
Martin [v]		ja, Sie stehn • • direkt da!	
[k]			((An der Pinnwand hängen Plakate und

[393]

	..	753 [20:55.3]	754 [20:55.7*]	755 [20:55.8*]
Lehrer [v]				
Lehrer [k]		ab und dreht sich dahin um)). ((Sieht suchend die Plakate und Zettel an, 3s)).		
Martin [v]			Also <u>da</u> ,	diese • da, die sind dafür da,
[k]		DIN A4-Zettel)).		

[394]

	..	756 [20:58.3*]	757 [20:58.7]
Lehrer [k]		((Schaut wieder Richtung Schüler)).	
Martin [v]		<u>iGedehnt.</u>	
		dass [ähm]	• • Sachen — zum Beispiel

[395]

	..	758 [21:01.0]	759 [21:01.4]
Martin [v]		<u>iGedehnt.</u>	
		Elfenbein oder [so] — ähm, dass sie das kontrollieren, was ähm	

[396]

	..	760 [21:05.2]
Martin [v]		aus Afrika oder Asien kommt. • • Und ähm — zur Not — wenn

[397]

	..	761 [21:08.5*]	762 [21:08.7*]	763 [21:09.6]
Martin [v]		das hier nicht eingeführt werden darf	oder die dieses • •	

[398]

	764 [21:09.9*]	765 [21:10.3*]
Martin [v]	[CITES]-	Formular
[k]	[Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora.	

[399]

.. 766 [21:11.4]767 [21:11.7*]768 [21:12.2*]
[Gedehnt]
Martin [v] nich haben • • [dann] äh wird das beschlagnahmt und

[400]

.. 769 [21:14.8] 770 [21:16.7]
((Hebt den Zeigefinger Richtung Schüler)).
Lehrer [k]
Martin [v] dann • • • ja, • das CITES-Formular (nich ganz)

[401]

.. 771 [21:18.2]
Lehrer [v] Jà, • okay. Aber jetzt hast du n
Lehrer [k]
Martin [v] ((unverständlich, 0,6s))...

[402]

..
Lehrer [v] Beispiel genommen mit Elfenbein, das is verboten! Das darf

[403]

.. 772 [21:22.8*]
Lehrer [v] man nicht importieren! • • Da gibts auch keinen Zoll! Sondern?

[404]

773 [21:24.4]774 [21:25.0]
Lehrer [v] • • • Nehmen wir irgendein anderes Produkt, • was man

[405]

.. 775 [21:27.1*]776 [21:27.4] 777 [21:28.0*] 778 [21:29.1]
Lehrer [v] importieren darf! Was könnte... Was ist denn
Annika [v] Bananen!
Mehrere SuS [v] ((Lachen, 1,2s)).

[406]

.. 779 [21:30.3]
Lehrer [v] dann, wenn ich jetzt... • • Was bedeutet es denn, wenn ich
Mehrere SuS [v]

[407]

	780 [21:32.0]781 [21:32.6]	782 [21:33.9]	783 [21:35.5]	784 [21:36.1]
Lehrer [v]	darauf n <u>Zoll</u> ((1s)) lege? ((1,6s)) Ja! • Beate!			
Lara [k]	((Meldet sich)).			
Beate [v]				[Gedehnt.]
Beate [k]	((Meldet sich)).			[Ähm] zum

[408]

	786 [21:37.6]787 [21:38.0]
Lehrer [v]	Hm̃.
Beate [v]	Beispiel Zigaretten. • • ((Unverständlich, 0,5s)), (dass) man

[409]

	788 [21:41.2*]789 [21:41.3*]
Lehrer [v]	Hm̃.
Beate [v]	darf, glaub ich, eine Stange, • • oder so, kaufen • • und

[410]

	790 [21:42.7]791 [21:43.1]
Lehrer [v]	Hm̃.
Beate [v]	dann halt eben (halt) pro Person • • und wenn man

[411]

Beate [v]	((unverständlich, 0,5s)) hat, muss man das, glaub ich, irgend

[412]

	792 [21:45.2]793 [21:45.4]	794 [21:47.6]
Annika [v]		Ja,
Beate [v]	[Gedehnt.]	[wie] entweder abgeben oder nochmal draufzahlen.

[413]

	795 [21:48.2]	796 [21:48.7]	797 [21:49.5]	798 [21:50.0*]
Lehrer [v]	Äh das versteh ich jetzt nicht ganz! Moment!			
Sabine [v]	Genau.			
Annika [v]	genau.	Also...		

[414]

	799 [21:50.2]800 [21:50.6]	801 [21:51.4]	802 [21:51.9]803 [21:52.3]
Lehrer [v]	• •	Ich kauf Zigaretten, • • •	já?
Ulrike [k]			((Meldet sich kurz)).
Sabine [k]			((Meldet sich)).
Annika [k]			((Lässt resignierend beide Hände an die Oberschenkel klatschen)).
Beate [v]		Ja.	Also • •

[415]

	..
Beate [v]	((unverständlich, 0,5s)) ist es ja weniger in anderen Ländern.

[416]

	804 [21:54.7]	805 [21:56.7]
Lehrer [v]	Okay, • já? Nachbarland • zum Beispiel!	
Beate [v]		Ja ((unverständlich,

[417]

	..	806 [21:58.5]807 [21:58.8]
Lehrer [v]		Ja • genau...
Beate [v]	1,1s)) das is ja billiger.	Und (wenn man) das (in Europa)

[418]

	..	808 [22:00.6]
Lehrer [v]		
Beate [v]		einführt, dann is es ja so, dass mans (nich gewinnt)

[419]

	..
Beate [v]	((unverständlich, 1,6s)) dadurch, dass mans von anderen

[420]

	..	809 [22:05.0]810 [22:05.3]
Lehrer [v]		Ja!
Beate [v]	(verkauft).	Und damit dieser Gewinn halt eben nich

[421]

	811 [22:06.9]812 [22:07.3]813 [22:07.9*] 814 [22:08.9]815 [22:09.1]	816 [22:09.8*]
Lehrer [v]	Jä.	
Sabine [k]	((Hört auf, sich zu melden)).	
Beate [v]	[Gedehnt. [so] ... [Fragend. [groß is]	— denk ich mal — muss (halt

[422]

Beate [v]	eben das) extra was draufzahlen, damit das wieder • normal is.
------------------	--

[423]

	817 [22:12.9]	818 [22:15.5]
Lehrer [v]	Genau! Und dieses Draufzahlen • ist der Zoll. ((1,2s))	
Lehrer [k]	((Schaut in die Klasse	

[424]

	819 [22:16.7]	820 [22:17.0]821 [22:17.4]	822 [22:17.9]
Lehrer [v]	[Rhetorisch: abschließend äußernd. [Ja]? ... Nee?		
Lehrer [k]	Richtung Fensterseite)).		
Annika [v]	• • Nee!		Nee!

[425]

	824 [22:19.5]	825 [22:19.9]	826 [22:21.3]827 [22:21.5]	828 [22:22.1]
Lehrer [v]	Sondern?			
Sabine [v]	Ich dachte, das is das			
Annika [v]	• • • Der Zoll... • •		((Unverständlich, 1,1s)).	
[k]	((Annika und Sabine reden gleichzeitig			

[426]

	829 [22:22.3*]	830 [22:22.8]831 [22:23.0*]	832 [22:23.4*]	833 [22:24.4]
Sabine [v]	Gesamte. Das is der...			
Annika [v]	Das <u>Gesamte</u> is doch der Zoll! • • Das, was man			
Annika [k]	((Zum Lehrer)).			
[k]	auf den Lehrer ein, 2,9s)).			

[427]

	834 [22:27.2]
Lehrer [k]	<i>((Zeigt keine</i>
Annika [v]	draufzahlt, is doch die Mehrwertsteuer, oder nich?
Annika [k]	

[428]

	835 [22:27.6]	836 [22:28.2*]
Lehrer [k]	<i>erkennbare Reaktion auf die Frage von Annika)).</i>	
Steffen [v]	Nein, das is der Zoll,	
Steffen [k]	<i>((Zu Annika)).</i>	
Sabine [v]	Ich denk	
Sabine [k]	<i>((Richtung Lehrer)).</i>	
Annika [v]		

[429]

	837 [22:28.3*]	838 [22:29.1]	839 [22:30.3*]
Steffen [v]	was du draufzahlst.	<i>((Unverständlich, 1,3s)).</i>	
Steffen [k]		<i>((Zu Annika)).</i>	
Sabine [v]	mal, der, der das	ähm überprüft und überwacht.	
Annika [v]		Echt?	
Annika [k]		<i>((Zu Steffen)).</i>	

[430]

	840 [22:31.6]
Lehrer [v]	<i>flaut.</i> [Jä, ihr habt n bisschen Schwierigkeiten mit dem Zoll, ne. Sieht

[431]

	841 [22:34.3]	842 [22:35.1]	843 [22:35.3]	844 [22:37.0]
Lehrer [v]	man]. . . .	Já?	. . .	
Lehrer [k]		<i>((Zu Sibel)).</i>	<i>((Reagiert nicht auf Steffen,</i>	
Sibel [v]			<i>((Trotzig zum Lehrer)).</i>	
Sibel [k]			<i>((Hebt den linken Arm</i>	
Tom [k]			<i>flaut.</i>	
Steffen [v]			[Ja okay, ich erklär das]!	
Steffen [k]			<i>((Richtung Lehrer)).</i>	

[432]

	845 [22:37.7]	846 [22:38.4]	847 [22:39.1*]
Lehrer [v]	Il. auf. [Ja, ist doch gut! Dann trag doch dazu bei!]		
Lehrer [k]	sondern schaut zu Sibel)). ((Gereizt zu Sibel)).		
Tom [v]	Herr Meyer!		Ey!
Tom [k]	Richtung Lehrer)).		

[433]

	848 [22:39.3]	849 [22:39.8]	850 [22:40.3*]	851 [22:40.5*]
Lehrer [k]	((Schaut abwechselnd zur Gruppe vorne mit Steffen und Tom schräg hinter sich und Richtung Sibel,			
Sibel [v]	Nein jetzt <u>nicht</u> . (Hat sich) doch schon _____			
Steffen [v]	Er ignoriert mich. ((Unverständlich, 2, 1s)).			
Steffen [k]	((Zu Tom)).			

[434]

	853 [22:41.9]	854 [22:42.2]	855 [22:42.6*]
Lehrer [v]	Okay?		
Lehrer [k]	2,6s)).	((Dreht sich zu Tom um)).	
Lara [v]	Also hat		
Lara [k]	((Nach vorne Richtung Lehrer)).		
Sibel [v]	<u>erledigt!</u>		
Tom [v]	Er kann das erklären!		
Tom [k]	((Zum Lehrer; weist Richtung Steffen)).		
Steffen [v]			
Steffen [k]			

[435]

	857 [22:45.1*]
Lehrer [v]	Nee!
Lara [v]	sich jetzt/ hat jetzt schon jemand erklärt, was "Zoll" ist?

[436]

	858 [22:45.3]	859 [22:46.6]	860 [22:47.4]
Lehrer [v]	(Wir sind noch genau dabei).		
Lara [v]	••• Also "Zoll" ist doch, wenn		
Lara [k]	((Laut für alle zum Lehrer)).		
Steffen [v]	((Unverständlich, 2s)).		
Steffen [k]	((Zu Tom)).		
Mehrere SuS [k]	((Lauter werdende Unterhaltungen)).		

[437]

	861 [22:48.7]	862 [22:50.2]
Lara [v]	• • wenn man was • • ein führen will, dann ist da	
Steffen [v]	Ich könnt n Stein hinschmeißen	
Steffen [k]	((Zu Tom)).	

[438]

	..	863 [22:52.1]
Lehrer [k]	((Dreht sich um in Richtung Steffen und Tom und legt den	
Lara [v]	• • • ein	
Tom [v]	((Lacht leise, 3,3s)).	
Steffen [v]	((unverständlich, 1s)).	
Steffen [k]		

[439]

	..	864 [22:53.1]
Lehrer [k]	Zeigefinger an die Lippen, 1s)).	
Lara [v]	• • — wie sagt man — "Zoll- • -steuer"?	
Tom [v]		

[440]

	..	865 [22:55.5]	866 [22:56.7]
Lara [v]	((Unverständlich, 0,5s)). "Zoll", einfach nur "Zoll"! "[Zoll		fLaut.
Lara [k]			((Zeigt
Ulrike [v]	"Zollgebühr".		
Ulrike [k]	((Richtung Lara)).		

[441]

	867 [22:56.9*]	868 [22:57.3]	869 [22:58.6]
Lara [v]	gebühr"]! • • Eine Zollgebühr drauf, • • damit • • nicht zu		
Lara [k]	<u>bestätigend zu Ulrike).</u>		

[442]

	..871 [23:00.0*]	872 [23:01.9]
Lara [v]	viel eingeführt wird, damit der... • Das ham doch die Län...	

[443]

.. 873 [23:05.2]

Lara [v] Also Deutschland hat ja zum Beispiel Zoll, • • damit • • • — zum

[444]

..

Lara [v] Beispiel, wenn es • • Sachen anders viel günstiger • gibt —

[445]

..

Lara [v] damit der deutsche Preis davon dann nicht kaputt gemacht

[446]

.. 874 [23:10.9]

Lara [v] wird, weil • wenn man ((unverständlich)) zum Beispiel

[447]

..

Lara [v] Zigaretten herstellen würde und die (für siebzig) verkauft, also

[448]

.. 875 [23:15.4] 876 [23:16.5] 877 [23:17.3]

Lehrer [v]	Hm̃.	
Lara [v]	siebzig Euro, ((1s))	eine Stange... ((Lacht in
Ulrike [v]	((Unverständlich, 1s)).	((Lacht,

[449]

.. 878 [23:18.8]

Lara [v]	Richtung Ulrike, 1,6s)). Und dann ähm • • dann • • weiß man
Ulrike [v]	1,6s)).

[450]

.. 879 [23:22.7*] 880 [23:23.1*]

Lehrer [k]	((Zeigt bestätigend mit dem
Lara [v]	aber, dass man die in Spanien für <u>zwanzig</u> bekommen kann.

[451]

	.. 881 [23:24.0]882 [23:24.4]
Lehrer [v]	Ja.
Lehrer [k]	<i>Zeigefinger zu Lara)).</i>
Lara [v]	• • Und dann w/ wü/ dann würde man ja

[452]

	..
Lara [v]	anfangen, die ganze Zeit die Sachen aus Spanien hierher zu

[453]

	.. 883 [23:29.7]884 [23:30.4]
Lara [v]	fahren • • und — also dann müsste man davon ausgehen, dass

[454]

	..
Lara [v]	die Transportkosten noch unter (hundertfünfzig) Euro liegen,

[455]

	..
Lara [v]	weil sonst würde ((unverständlich, 0,5s)) (nicht lohnen) —

[456]

	.. 885 [23:35.3]886 [23:35.8]
Lehrer [v]	Hm̃.
Lara [v]	• • [und dann würde es ja günstiger sein, die aus Spanien

[457]

	.. 887 [23:38.3]
Lara [v]	hierher zu fahren]. Und dann würde ja das deutsche • •

[458]

	.. 888 [23:41.3] 889 [23:42.0*]
Lara [v]	Marktsystem • kaputt gehen, weil niemand mehr die deutschen

[459]

	890 [23:42.4*]	891 [23:42.7]	892 [23:43.7*]	893 [23:44.1]
Lara [v] Annika [v]	Zigaretten kaufen wird, sondern die <u>spanischen</u> , weil sie ((Hustet, 1s)).			

[460]

	894 [23:45.0]	895 [23:45.8]	896 [23:46.1]	897 [23:47.3]
Lehrer [v] Lara [v]	günstiger sind. Und deswegen gibt es <u>Zoll</u> . ••• Also [Und [Laut.			

[461]

	898 [23:47.9]	899 [23:48.1]	900 [23:49.1]
Lehrer [v] Lara [v]	deshalb... <u>Ja, genau!</u> ((unverständlich, 1,8s)) damit das •• kontrolliert wird und		

[462]

	901 [23:51.5]	902 [23:52.3]	903 [23:53.3]
Lara [v]	damit der ••• [Preis dann nich kaputt geht]. [Was wird mit [Leiser. [Langsamer. [Schnell.		

[463]

	904 [23:55.6]
Lehrer [v] Lara [v]	Ja, wer kassiert dem Zoll gemacht, also mit den Zollgebühren?]

[464]

	905 [23:57.0*]	906 [23:57.3]	907 [23:59.4]
Lehrer [v] Lara [v] Lara [k] Tom [v] Annika [v] Mehrere SuS [v] Mehrere SuS [k]	n das? • Den Zoll? Und ((Zum [Gedehnt. [Staat]! [Gedehnt. [Staat]? Der Staat. Der Staat. ((Mehrere Schüler rufen nacheinander und gleichzeitig rein, 2,4s)).		

[465]

	908 [24:00.5]	909 [24:01.9]	910 [24:02.6]
Lehrer [v]	((1,3s)) Jo...		
Lara [v]	was macht der damit?		
Lara [k]	<i>Lehrer).</i>		
Tom [v]	((Lacht,		
Steffen [v]	Schulden zahlen!		
Mehrere SuS [v]	((Lachen,		

[466]

	911 [24:04.1]	912 [24:04.7]	913 [24:05.5*]
Lehrer [v]	Kann man sich ja... [Sch]!		
Tom [v]	1,2s)).		
Steffen [v]	Ja, Deutschland ist hoch verschuldet!		
Mehrere SuS [v]	1,5s)).		

[467]

	914 [24:06.0*]	915 [24:06.1*]
Lehrer [v]	• •	Nicht alle durcheinander bitte!
Lehrer [k]	<i>((Schaut sich in Richtung vortragender Gruppe um)). ((Zu Steffen, Tom, Annika und Sabine</i>	
Tom [v]	Ja.	
Tom [k]	<i>((Zu Steffen)).</i>	

[468]

	916 [24:07.5]	917 [24:07.9]	918 [24:08.3]	919 [24:08.9]
Lehrer [v]	• •	Hey!	• • •	[Das kann man/ s kann sich ja der]...
Lehrer [k]	<i>schauend, 2,7s)).</i>		<i>((Schaut in die Klasse, 1,2s)).</i>	

[469]

	920 [24:10.1]
Lehrer [v]	• [Das wird bei jedem Staat anders sein, was ((unverständlich,
Lehrer [k]	<i>((Sieht Lara an, 8,1s)).</i>
Mehrere SuS [k]	<i>((Gemurmel im Hintergrund)).</i>
[k]	<i>((Tom und Steffen unterhalten sich, dieses ist unverständlich, 10s)).</i>

[470]

	921 [24:13.3*] 922 [24:14.2]	923 [24:15.3]	924 [24:15.6]	925 [24:16.1]
	(Gedehnt.			
Lehrer [v]	1,6s))) [Abfuhr]- • • • -gebühren/ durch die <u>Zollgebühren</u>			
Lehrer [k]	<i>((Macht Handbewegung auf Lara zu)).</i>			
Mehrere SuS [k]				
[k]				

[471]

	926 [24:16.5*]	927 [24:18.1] 928 [24:18.7]
Lehrer [v]	(macht). Das wird bei jedem Staat anders sein. • • Kann ja	
[k]		

[472]

	929 [24:19.8]	930 [24:20.4]	931 [24:20.8]
Lehrer [v]	jeder dann entscheiden. • • •	fl. auf. [Aber]...	
Lara [v]	Wenn aber... • •		fl. Leiser. [Was macht

[473]

	932 [24:21.8]	933 [24:22.2]	934 [24:23.3]
Lehrer [v]			fl. Leise. [(Kann ich dir jetzt auch nicht)]...
Lehrer [k]			<i>((Schüttelt mit dem Kopf, Is)).</i>
Lara [v]	<u>Deutschland</u> mit dem • • Zoll]?		

[474]

	935 [24:24.3]
Lehrer [v]	Da muss man auch genau nachschauen. Das wird aber...

[475]

	936 [24:26.3]	937 [24:28.8]
Lehrer [v]	• • Das fließt in den allgemeinen/ öffentliche Kasse • • • und	

[476]

	938 [24:30.4*]
Lehrer [v]	dann kann man daraus — das is ja denkbar —
Lehrer [k]	<i>((Weist in Richtung vortragender Referatsgruppe am Pult)).</i>

[477]

	939 [24:31.3]	940 [24:32.9]
Lehrer [v]	Straßen daraus zu bauen • äh • • • oder irgendwelche anderen	

[478]

	941 [24:34.7*]	942 [24:35.5]	943 [24:35.9*]	944 [24:36.8]
Lehrer [v]	ähm • • <u>wichtigen</u> Ausgaben (zu tätigen). • • •			
Steffen [v]	Banken retten.			
Steffen [k]	((In normaler Lautstärke äußernd)).			

[479]

	945 [24:37.4]
Lehrer [v]	Es gibt bestimmt da Vorschriften, (wohin das dann auch)

[480]

	..	946 [24:39.6]	947 [24:40.1*]
Lehrer [v]	((unverständlich, 0,5s)). Aber das... • • Da bin ich jetzt so		
Lehrer [k]	((Schaut kurz Lara an)).		

[481]

	..	948 [24:41.9]
Lehrer [v]	((unverständlich, 0,7s)).	
Lehrer [k]	((Wartet ab, schaut zur vortragenden Gruppe am Pult, 1,4s)).	
Steffen [v]	!Leiser.	[[((Unverständlich, 0,5s)) soll zahlen].

[482]

	949 [24:43.4]	950 [24:44.1]	951 [24:44.5]
Lehrer [v]	!Laut.	[Okay, also " <u>Zoll</u> " • • is was, was der Staat kassiert. So ähnlich	
Lehrer [k]	((Schaut zurück zu Lara und der Klasse)).		

[483]

	..	952 [24:47.1]	953 [24:47.8]	954 [24:48.3]	955 [24:48.8]	956 [24:49.4]
Lehrer [v]		!Frägend.	wie ne Steuer]. • • • [Ja]? • • • Okay. • • Gut, es geht			
Lehrer [k]	((Zur vortragenden Gruppe					

[484]

	..	957 [24:50.9]
Lehrer [v]	aber noch weiter. Ihr habt noch n bisschen was anderes	
Lehrer [k]	äußernd)).	
Sabine [k]	((Dreht sich um und macht zwei Schritte zum OHP, bleibt dort stehen und	
Annika [v]	((Unverständlich, 1s)).	
Annika [k]	((Zu Tom)).	
[k]	((Annika, Tom und Steffen rücken rechts von der Tafel	

[485]

	..	958 [24:53.8]	959 [24:54.3]
Lehrer [v]	gehabt, außer diese drei Prinzipien.		
Lehrer [k]			
Tom [v]	Hm.		
Tom [k]	((Zu Annika)). ((Geht zwischen Steffen und		
Sabine [k]	schaut auf die Projektion)).		
Annika [v]			
Annika [k]	näher zusammen)).		
[k]			

[486]

	..
Tom [k]	Annika durch zu Sabine und dem OHP; schaut auf seine Notizen, dann kurz zur Projektion, 2,9s)).

[487]

	960 [24:57.2]	961 [24:58.8]	962 [24:59.8]
Tom [v]	Ja, also die zweite Aufgabe lautet: ••• Äh • "die Position in den		
Tom [k]	((Zeigt mit Notizzettel an die		

[488]

	..	963 [25:01.7]	964 [25:02.1]	965 [25:02.8]
Tom [v]	Industrieländern/ • <u>der</u> Industrieländern." •• Also USA und			
Tom [k]	Projektionswand)).			

[489]

	..	966 [25:04.4]	967 [25:08.1]
Tom [v]	EU. ((1,2s)) Ähm • ts... Ja, also die (gehen)/ die sind... ((1,3s))		

[490]

	..	968 [25:10.0]	969 [25:11.2]
Lehrer [v]			Jä, jä!
Tom [v]	Hört ihr mir zu?		
Tom [k]		((Schaut in die Klasse und zum Lehrer, 1,2s)).	
Mehrere SuS [v]			((Lachen, 1s)).

[491]

	970 [25:11.9]	971 [25:12.8]	972 [25:13.5]	973 [25:13.9]	974 [25:14.3]
Lehrer [k]					((Geht von der Klassentür schräg durch den
Tom [v]	••• Schön! •••	Also	ähm	•• ja, hier gehts um/	

[492]

		975 [25:18.3]
Lehrer [k]	Raum nach links hinten und weist kurz einige Schüler, anonym ohne Mikro, zurecht, diese sind von der	
Tom [v]	hauptsächlich um die •• Agrarsubventionen, das sind [ähm]...	[Gedehnt.]

[493]

	976 [25:19.1]	977 [25:20.0]	978 [25:20.6]	979 [25:21.9]
Lehrer [k]	Kamera nicht erfasst, 7,6s)).			((Bleibt an der Fensterseite, außerhalb
Tom [v]	((1s)) Moment!			Landwirtschaftshilfen.
Tom [k]			((Blättert in seinen Notizen, 1,3s)).	
Annika [v]				((Lacht, 2,3s))

[494]

	..	980 [25:23.1]	981 [25:24.1]	982 [25:24.4]
Lehrer [k]	der Kameraperspektive stehen)).			
Tom [v]				Land- •• -
Tom [k]				((In Richtung der Nachfrage)).
Annika [v]				
Anonym ohne Mikro [v]		[Fragend.]		(([[Unverständlich], 1s)).

[495]

	..	983 [25:25.5]	984 [25:26.3]	985 [25:26.6*]
Tom [v]	wirtschaftshilfen!		Doch, Bauernhof	
Tom [k]				
Anonym ohne Mikro [v]				((Unverständlich, 0,8s)).

[496]

	986 [25:27.1]	987 [25:27.9]988 [25:28.2]	989 [25:29.3]
Tom [v]	und sowas mäßig.		U... Äh die sind •
Annika [v]	((Lacht leise, 1,1s)).		
Anonym ohne Mikro [v]	(Aha).		

[497]

	990 [25:30.7*]991 [25:31.0*]	992 [25:32.2]993 [25:33.0]994 [25:33.3]
Tom [v]	• gegen / also die sind ••• gegen die ••• — also die USA	

[498]

	995 [25:36.2]996 [25:36.5]
Tom [v]	und EU und so weiter — sind gegen die Agrar-•••-

[499]

Tom [v]	subventionen, da die •• Arbeitsplätze in ihren Land •• erhalten
----------------	---

[500]

	997 [25:42.1]	998 [25:43.5]
Lehrer [v]	Moment,	
Tom [v]	bleiben • wollen. ((1,4s)) Ja.	
Tom [k]	((Macht fragende Geste Richtung Lehrer)).	

[501]

	999 [25:45.0]
Lehrer [v]	((unverständlich, 0,7s)), die sind gegen die Verringerung der

[502]

	1001 [25:47.2]1002 [25:47.5]	1003 [25:47.9]
Lehrer [v]	Agrarsubventionen!	
Tom [v]	[Sehr leise.]	•• [Die sind]... •• Ja! •• Genau.
Tom [k]	((Schaut auf seine Notizen, 2,1s)).	
Anonym ohne Mikro [v]	Ja,	
Anonym ohne Mikro [k]		

[503]

..		1005 [25:50.8]	1006 [25:51.5]
Tom [v]	((1,5s))	Das heißt...	
Anonym ohne Mikro [v]		was denn nun? Wer will jetzt...	Wer will jetzt die A- • • -
Anonym ohne Mikro [k]		((Lachend, 1,5s)).	

[504]

..		1007 [25:54.8]	1008 [25:56.1]
Lara [v]		Was ist das überhaupt?	
Ulrike [v]			Was sind
Anonym ohne Mikro [v]		grarsubventionen verringern?	
[k]		((Lauter werdendes, wildes Durcheinanderreden,	

[505]

..		1009 [25:58.7]	1010 [25:59.8]
Lehrer [v]			Hm?
Ulrike [v]		Agrarsubventionen?	
Steffen [v]			Verringern denn die G Zwanzig...
Anonym ohne Mikro [v]			
[k]		8,7s)).	

[506]

..		1011 [26:00.8]
Lehrer [v]		fLaut. [Okay, eins nach]...
Tom [v]		((Unverständlich, 2,1s)) (Landwirt) -
Steffen [v]		G Zwanzig ((unverständlich, 1,9s)).
Anonym ohne Mikro [v]		Bauernhöfe oder so.
[k]		

[507]

..		1012 [26:03.4]
Lehrer [v]		Warte mal eben kurz, • Steffen! Eins nach dem
Lara [k]		((Meldet sich, 13,4s)).
Tom [v]		schaftshilfen.
Steffen [v]		
[k]		

[508]

.. 1013 [26:05.4]

Lehrer [v] ändern! Erstmal müsst ihr erklären, was Subventionen sind.
Lara [k]

[509]

..

Lehrer [v] Das war nämlich die erste Frage. Ohne das kommen wir nicht
Lara [k]

[510]

.. 1014 [26:10.5] 1015 [26:12.2]

Lehrer [v] weiter. Was sind Subventionen? ((1,7s)) Steffen, du kannst das
Lara [k]

[511]

.. 1016 [26:13.5]

Lehrer [v] doch!
Lara [k]
Steffen [v] Ja, okay Subventionen, damit werden •• — in dem Fall

[512]

..

Steffen [v] jetzt Agrar- ••• -wirtschaft — also damit werden zum Beispiel

[513]

.. 1017 [26:20.5]

Steffen [v] Bauern unterstützt — finanziell — damit die... •• Also die

[514]

..

Steffen [v] bekommen halt Geld vom Staat, dafür, dass sie Bauern sind.

[515]

1018 [26:23.6] 1019 [26:24.3] 1020 [26:25.6]

Steffen [v] •• Sozusagen. •• Und damit können... •• Ja, damit können sie
Anonym ohne Mikro [v] ((Unverständlich, 1,3s)).

[516]

	..	1021 [26:29.9]
Lehrer [v]		((2,2s))
Lara [k]		((Meldet sich
Steffen [v]	den k/ • dann ihre Agrarprodukte günstiger verkaufen.	

[517]

	..	1022 [26:32.1] 1023 [26:32.4] 1024 [26:33.4]
Lehrer [v]		Genau.
Lara [k]	kurz, zieht aber wieder zurück).	
Steffen [v]		((1s)) Also jetzt die in

[518]

	..	1025 [26:35.4] 1026 [26:36.0]
Lehrer [v]		((1s)) Klar
Steffen [v]	Deutschland oder in der EU oder so jetzt.	

[519]

	..	1027 [26:36.6] 1028 [26:39.7]
Lehrer [v]	geworden? ((3,1s))	Já? Klar geworden? Gut,
[k]	((Keine Reaktion seitens der Schüler)).	

[520]

	..	1029 [26:41.2] 1030 [26:42.1] 1031 [26:42.5]
Lehrer [v]	okay! • • •	Alles klar! Und jetzt kommen wir zu den

[521]

	..	1032 [26:44.2] 1033 [26:45.7]
Lehrer [v]	Positionen da. ((1,5s))	Die Industrienationen • • wollen
Tom [v]	Jä.	
Sabine [k]	((Gehnt zum OHP, 1,5s)). ((Verschiebt den Zettel auf der Folie, sodass nun	

[522]

	1034 [26:47.6*] 1035 [26:48.0*]	1036 [26:48.9]	1037 [26:50.2*]
Lehrer [v]	[also] • • was jetzt? • • (Mit den) Subventionen? • Warte mal, •		
Sabine [k]	die untere Hälfte der Folie zu sehen ist, 4,5s)).		

[523]

	1038 [26:51.0]	1039 [26:52.1]
Lehrer [v]	Sabine! ((Unverständlich, 0,9s)) (dem andern).	
Sabine [v]	Ach so!	
Sabine [k]	((Nimmt den Zettel ganz	

[524]

	1040 [26:53.4]
Tom [v]	!Sehr leise. [Ja, die sind gegen
Tom [k]	((Auf seine Notizen schauend,
Sabine [k]	von der Folie, sodass auch der vorherige Teil wieder zu sehen ist, 1,3s)).

[525]

	1041 [26:54.1*]	1042 [26:54.7]
Tom [v]	die <u>Verringerung</u> der Agrarsubventionen,	
Tom [k]	nicht direkt an jemanden gerichtet; eventuell an Sabine gerichtet, die aber nicht reagiert und vom OHP	

[526]

	1043 [26:55.9]	1044 [26:56.7]	1045 [26:57.4]
Tom [v]		!Laut.	
Tom [k]	(oder nicht)]? ••• [Ja, also die sind]... ((1s)) Man man • wieder weg geht)).		

[527]

	1046 [26:59.3]	1047 [27:01.3*]	1048 [27:01.7]
Tom [v]	kann hier draus schließen, dass sie... ••• [Ähm] ((1,2s))	!Gedehnt.	
Tom [k]	((Zeigt kurz zur Projektion)).		((Schaut auf seine

[528]

	1049 [27:03.0]
Tom [v]	Die wollen zwar Agrar- ••• -ha/ a/ • -subventionen
Tom [k]	Notizen)).

[529]

	1050 [27:06.5]	1051 [27:10.2]
Lehrer [v]		!Laut.
Tom [v]	haben, aber ••• sind ((1s)) ah, wie soll ich sagen?	
Tom [k]	((Geht näher zur	

[530]

	..	1052 [27:11.4]1053 [27:12.0]	1054 [27:12.4]
Lehrer [v]		doch noch mal helfen da]!	
Tom [v]			• • Ne <u>Verringerung</u> , also...
Tom [k]	Projektion).		((Zeigt auf die Projektion)).

[531]

	1055 [27:12.7*]	1056 [27:14.0]1057 [27:14.2]1058 [27:14.4]
Tom [v]	lLeiser.	• • [Das das widerspricht sich]!
Steffen [v]		Ja, die <u>wollen</u> die •
Steffen [k]		((Richtung Tom)).

[532]

	..	1059 [27:15.6]1060 [27:16.2]1061 [27:16.8]1062 [27:17.7]1063 [27:17.9*]
Lehrer [v]		Was?
Tom [v]		Jä.
Steffen [v]		Subventionen haben!
Steffen [k]		((1s)) [Die <u>wollen</u>

[533]

	1064 [27:18.1]	1065 [27:19.2]	1066 [27:19.9]
Lehrer [v]		Wer sind "die"?	
Steffen [v]		die Subventionen haben]!	• • Das sind die

[534]

	..	1067 [27:21.4]	1068 [27:22.6]	1069 [27:23.8]1070 [27:24.0]
Tom [v]		USA. Europa.		Ja.
Steffen [v]		Industriena tionen. E... • EU • • • zum Beispiel. •		Oder

[535]

	..	1071 [27:24.7]
Lehrer [v]		• • • Die wollen also weiterhin ihren Bauern Gelder geben
Steffen [v]		USA.

[536]

	1072 [27:28.5] 1073 [27:29.0]
Lehrer [v]	<i>fGedehnt.</i>
Steffen [v]	((unverständlich,0,5s)) (geben dürfen), damit [die] ••• Günstiger

[537]

	1074 [27:29.6] 1075 [27:29.9]	1076 [27:30.7] 1077 [27:31.5]
Lehrer [v]	<i>fLeiser.</i>	
Tom [v]	günstig [(ihre Produkte) ((unverständlich))].	So, was
Tom [k]		Ja.
Steffen [v]	verkauf...	((Gibt Steffen

[538]

Lehrer [v]	ist mit den Positionen der G Zwanzig, beziehungsweise, wer
Tom [k]	seine Zettel).

[539]

	1078 [27:35.4]
Lehrer [v]	sind die überhaupt, die G Zwanzig?
Tom [k]	
Steffen [v]	Die G Zwanzig, das sind die

[540]

	1079 [27:38.9] 1080 [27:39.6]
Lehrer [v]	
Steffen [v]	Schwellenländer, also zweite Welt, sozusagen. ••• <i>fGedehnt.</i> [Also]

[541]

	1081 [27:40.1]	1082 [27:41.1] 1083 [27:41.4]
Steffen [v]	Länder, die jetzt nicht ganz arm	sind, aber auch noch keine

[542]

	1084 [27:44.0]
Steffen [v]	Industrienation sind: Indien oder [Sch]ina. •• Und die sind

[543]

Steffen [v]

dafür, • dass die • • • Industrienationen — also EU oder USA —

[544]

Steffen [v]

• ihre Subventionen verringern, damit • • ihre Produkte • • zum

[545]

Steffen [v]

gleichen Preis oder zum geringeren Prei/ • Preis halt im Handel

[546]

Steffen [v]

sind. • • Also sozusagen, dass dann • • [der], was weiß ich,

[547]

Steffen [v]

der Reis aus [Sch]ina günstiger ist als aus Deutschland. Okay,

[548]

Steffen [v]

Deutschland • baut, glaub ich, keinen Reis an, aber... ((1,1s))

[549]

Tom [v]

1090 [28:03.8]

Beispiel ((unverständlich)).

Steffen [v]

Weiß nich, wenn jetzt Indien Kartoffeln anbauen würde zum

[550]

Tom [v]

1091 [28:05.1]

Steffen [v]

[Schneller.

Beispiel. • • [Gehen wir mal davon aus, in Indien • • ähm wern

[551]

	1092 [28:09.0] 1093 [28:09.5]
Steffen [v]	Kartoffeln angebaut, in Deutschland auch. • • [Wenn]

[552]

	1094 [28:10.0]
Steffen [v]	• s nach der G Zwanzig geht, dann sind die Kartoffeln aus

[553]

Steffen [v]	Indien dann billiger oder • • zumindest gleich teuer wie die aus
--------------------	--

[554]

	1095 [28:15.1] 1096 [28:17.0] 1097 [28:17.5] 1098 [28:18.0]
Lehrer [v]	Was hätte das bei
Tom [v]	<i>[Leise.]</i> [Ja].
Tom [k]	<i>((Zu Steffen)).</i>
Steffen [v]	<i>[Sehr leise.]</i> Deutschland. ((1,9s)) [(Für die)]?
Steffen [k]	<i>((Wartet ab)). ((Zu Tom)). ((Hält die Zettel Richtung Annika und Sabine,</i>

[555]

	1099 [28:19.6] 1100 [28:20.0]
Lehrer [v]	uns zur Folge? • • Angenommen, ihr hättet jetzt indische
Lara [k]	<i>((Meldet sich kurz, legt dann den Arm auf dem Kopf ab)).</i>
Steffen [k]	<i>4s)). ((Legt die Zettel aufs Pult, nachdem Annika und Sabine nicht auf</i>

[556]

	1101 [28:22.0] 1102 [28:24.3] 1103 [28:24.6]
Lehrer [v]	Kartoffeln da? ((2,2s)) Die werden... Já?
Lehrer [k]	<i>((Zu Lara)).</i>
Lara [k]	
Steffen [k]	<i>ihn reagieren)).</i>
Anonym ohne Mikro [v]	(Indische Kartoffeln).
Mehrere SuS [v]	((Lachen, 2,2s)).

[557]

	1104 [28:24.9]
Lara [v]	Nee, nee. • • Wie mein... Wa/ wa... • • Können Sie die Frage

[558]

	..
Lara [v]	wiederholen? Ich hab gedacht, Sie fragen jetzt ne andere

[559]

	1105 [28:30.5]
Lehrer [v]	Ich wollte • • ich wollte wissen: Was hätte das bei uns
Lara [v]	Frage.
Mehrere SuS [v]	((Lachen, 3s)).

[560]

	..
Lehrer [v]	zur Folge? Ihr habt ja jetzt das Beispiel gebracht: Indien baut
Mehrere SuS [v]	

[561]

	1106 [28:36.3]	1107 [28:40.8] 1108 [28:41.7]
Lehrer [v]	Kartoffeln an.	[Gedehnt. [Sch]! Barbara! • Ruhe!
Lara [k]	((Meldet sich wieder, 9s)).	
Mehrere SuS [v]	((Lautes Durcheinanderreden, 4,5s)).	
[k]		

[562]

	1109 [28:42.9]	1110 [28:44.1]	1111 [28:45.1]
Lehrer [v]	((1,3s))	So, jetzt gibts hier zwei Meldungen. Ja,	((Fordert
Lehrer [k]			
Lara [k]			
[k]	((Leiser werdende Gespräche)).		

[563]

	1112 [28:45.7]	1113 [28:48.4]
Lehrer [v]	bitte!	Richtig.
Lehrer [k]	anonyme Person außerhalb der Kameras auf)).	
Lara [k]		
Anonym ohne Mikro [v]		((Unverständlich, 2,7s)).

[564]

	1114 [28:48.8]1115 [28:49.5]1116 [28:49.9]	1117 [28:52.0]
Lehrer [v]		Warum werden die
Anonym ohne Mikro [v]		((Unverständlich, 2s)).
Mehrere SuS [v]	Was? Was?	

[565]

	..	1118 [28:54.0]
Lehrer [v]	((unverständlich)) (aufgekauft)?	Und
Lara [k]		((Meldet sich)).
Anonym ohne Mikro [v]		((Unverständlich, 1,7s)).

[566]

	..	
Lehrer [v]	warum sind die (da) möglicherweise billiger, die Kartoffeln aus	

[567]

	..	1120 [28:58.8]	1121 [29:01.1]1122 [29:01.6]
Lehrer [v]	Indien?	Hm̃.	
Lehrer [k]		((Zu Lara)).	
Lara [v]			Weil die Arbeitskräfte nicht so
Lara [k]		((Meldet sich, 2,8s)).	
Ulrike [k]		((Meldet sich, 2,8s)).	

[568]

	..	1123 [29:04.2]
Lara [v]	teuer sind. Weil vielleicht die/ • also Landflächen nicht so teuer	

[569]

	..	1124 [29:06.6]
Lara [v]	sind. Ich weiß nicht, ob... Ich weiß nicht, wie • • wie	
Mehrere SuS [k]		((Lauter werdendes Gemurmel)).

[570]

	..	1125 [29:09.7] 1126 [29:10.6*]
Lehrer [v]		[Leise.
Lara [v]		[Leiser.
Mehrere SuS [k]	((unverständlich, 1,5s)). • • Ähm [((unverständlich, 3,5s))].	

[571]

	..	1128 [29:15.3]
Lehrer [v]		flaut (((Unverständlich, 1,7s))). [Also, es is richtig, né? Die können

[572]

	..
Lehrer [v]	auf jeden Fall irgendwie billiger • • • anbauen], die

[573]

	..	1129 [29:19.5]
Lehrer [v]		((unverständlich)). Normalerweise, wenn man die Kartoffeln

[574]

	..
Lehrer [v]	verkauft, versucht man ja auch, ((1,2s)) die Leute noch, äh • die

[575]

	..
Lehrer [v]	da mitgearbeitet haben, die zu ernten und so... Die müssen ja

[576]

	..	1130 [29:27.8] 1131 [29:28.6]
Lehrer [v]		bezahlt werden, • ne? • • • (Das ist) in Indien normalerweise

[577]

	..	1132 [29:31.0] 1133 [29:31.5]	1134 [29:32.9]
Lehrer [v]		• • • billig. • • •	So jetzt äh • abschließend...
Lara [v]			Ham die in

[578]

	..	1135 [29:33.8]	1136 [29:34.2]	1137 [29:35.4]
Lehrer [v]				((Unverständlich,
Lara [v]		Indi... <u>Wachsen</u> in Indien • • • Kartoffeln?		
Mehrere SuS [v]				flaut. [Nein]!

[579]

	..	1138 [29:36.2]	1139 [29:37.0]
Lehrer [v]		0,5s)) weiß ich nich!	
Lara [v]		Is das jetzt... Also das is nur n Beispiel. Aber das is kein	
Mehrere SuS [v]			

[580]

	..		
Lara [v]		Beispiel, das wirklich so passiert, wie mit der Baumwolle, • •	

[581]

	..	1140 [29:42.3]	
Lehrer [v]		Da können wir... • Da kommen wir in den	
Lara [v]		USA und Afrika?	

[582]

	..		
Lehrer [v]		Gruppenarbeiten ja zu. Da können wir sicherlich n paar	

[583]

	..	1141 [29:49.5]	
Lehrer [v]		Beispiele finden, wo das • äh • • • (trag-)-fähiger ist. Aber mit	

[584]

	..	1142 [29:50.8*]1143 [29:51.4]	
Lehrer [v]		Kartoffeln wär schon denkbar. • • ((Unverständlich, 0,8s))	
Lara [v]		Okay.	
Lara [k]		((Nickt)).	

[585]

	..	1144 [29:52.4]1145 [29:53.9]1146 [29:54.3]1147 [29:54.9]	
Lehrer [v]		(nebeneinander). ((1,4s)) Sò! • • • Okay, wir/ was haltet	

[586]

	..	1148 [29:57.4]1149 [29:58.4]	
Lehrer [v]		ihr denn dann jetzt von Subventionen? ((1s)) Wenn ihr hört,	

[587]

	.. 1150 [29:59.1]1151 [29:59.4]1152 [29:59.8]1153 [30:01.5]
Lehrer [v]	<small>[Gedehnt. [Gedehnt.</small> dass [so] [äh]... ((1,7s)) Also • die • Industrienationen

[588]

	..
Lehrer [v]	wollen ja weiterhin diese Gelder an ihre Bauern zahlen dürfen,

[589]

	.. 1154 [30:06.4]1155 [30:06.7]
Lehrer [v]	<small>[Gedehnt.</small> damit [die] • • • günstig • auf dem Weltmarkt • ihre • •

[590]

	.. 1156 [30:10.9]1157 [30:12.1]
Lehrer [v]	Kartoffeln anbieten können. ((1,2s)) Und was denkt ihr
Anonym ohne Mikro [v]	Ja.

[591]

	.. 1158 [30:13.2]1159 [30:15.0] 1160 [30:15.2]
Lehrer [v]	darüber? ((1,8s)) Ja?
Lehrer [k]	<i>((Fordert anonyme Person außerhalb der Kameras auf)).</i>
Anonym ohne Mikro [v]	

[592]

	1161 [30:20.1] 1162 [30:20.7]
Lehrer [v]	Hrñ • stimmt.
Sibel [k]	<i>((Unterhält sich mit Ulrike und nimmt zweimal hintereinander schnell den linken Arm nach oben, 1,7s)).</i>
Anonym ohne Mikro [v]	((Unverständlich, 5,5s)).

[593]

	1163 [30:21.7]1164 [30:23.3] 1165 [30:24.6]
Lehrer [v]	((1,5s)) Sibel, war das jetzt ne Meldung, oder...
Jenny [v]	((Lacht, 1,2s)).
Lara [v]	((Lacht, 1,2s)).
Sibel [v]	((Lacht laut,
Mehrere SuS [v]	((Lachen laut,

[594]

	..	1166 [30:25.7]	1167 [30:26.9*]1168 [30:28.1]
Lehrer [v]			Ilaut. ((1,2s)) [Was denkt ihr, wa]...
Jenny [v]			
Lara [v]			
Sibel [v]		1,1s)).	Nee, nee! Alles gut!
Anonym ohne Mikro [v]			
Mehrere SuS [v]		1,1s)).	

[595]

	..		1170 [30:29.8]
Lehrer [v]			lLeiser. [Das is der, der Overhead-Projektor.
Anonym ohne Mikro [v]		((Unverständlich, 1,1s)).	

[596]

	..		
Lehrer [v]		Den kannst du ja mal ((unverständlich, 1,5s)).	(Kannst die

[597]

	..		
Lehrer [v]		Heizung höher machen)? Okay. ((Unverständlich, 1,5s)).	Sò!

[598]

	..		1172 [30:38.8]
Lehrer [v]		Letzte Frage hierzu • nochmal: • Was denkt ihr denn... Ihr seid	

[599]

	..		1173 [30:40.5]1174 [30:41.1]
Lehrer [v]		jetzt in Indien. • • •	Já? Ihr seid jetzt in Indien und wollt

[600]

	..		1175 [30:43.7]1176 [30:44.7]
Lehrer [v]		Kartoffeln anbauen. ((1s))	Was äh • haltet ihr denn da von

[601]

	..	1177 [30:47.4]	1178 [30:53.5]
Lehrer [v]	den europäischen Subventionen? ((6,1s))	Keiner außer Lara?	
Lara [k]		((Meldet sich)).	

[602]

	..	1179 [30:55.4]	1180 [30:56.9]
Lehrer [v]	Na gut, dann fang mal an.		
Lehrer [k]			((Reaktion
Lara [v]		Die sind eigentlich scheiße. Also	
Lara [k]			((Lachend,

[603]

	..	1181 [30:58.2]	
Lehrer [k]	nicht von Kamera erfasst)).		
Lara [v]	ich... Is doch so! Ich meine, das is doch dann unfair, dass • •		
Lara [k]	l,3s)).		

[604]

	..	1182 [31:01.2]	1183 [31:02.0*]	1184 [31:02.6*]
Lara [v]	ähm • • dass... • • Ich meine, • richtig viele/ also das is ja wirklich			

[605]

	..
Lara [v]	so, dass man • • dass • man richtig viele Steuern dafür bezahlt,

[606]

	..	1185 [31:06.6]	1186 [31:07.3]
Lehrer [v]	Jâ.		
Lara [v]	• • • dass ähm ((1s)) dass das/ • • dass man dann eigene		
Annika [k]			((Setzt sich an ihren Platz zurück)).

[607]

	..	1187 [31:11.5]	
Lara [v]	Produkte verkaufen kann und dann sollte man vielleicht doch		
Annika [k]			

[608]

	..	1188 [31:12.9]1189 [31:13.5]
Lara [v]	Sabine [k]	einfach [mal] • • • die Steuern woanders für nutzen und den <i>((Setzt sich auch an ihren Platz zurück)).</i>

[609]

	..	1190 [31:18.9]
Lara [v]	Sabine [k]	Bauern • • andere Arbeiten suchen • • und dann die • Kartoffeln

[610]

	..	1191 [31:21.9]	1192 [31:22.8]1193 [31:23.0]
Lehrer [v]	Lara [v]	• • Aber dann werden die _____ doch alle aus Indien kaufen.	

[611]

	..	
Lehrer [v]		arbeitslos. Die ganzen Bauern, die ham doch gar keine/ die

[612]

	..	
Lehrer [v]		können ja nicht mehr konkurrieren mit ((unverständlich, 0,8s)).

[613]

	1194 [31:27.2]	1195 [31:28.7]
Lara [v]	Annika [v]	Annika [k]
Ja, aber... • • Ich meine • •	[Haben wir denn überhaupt noch]
	<i>((Hebt kurz den Arm für eine Meldung)).</i>	<i>((Richtung Lehrer)).</i>

[614]

	..	1196 [31:30.4]1197 [31:31.1]
Lehrer [v]	Tom [k]	Steffen [k]
Annika [v]	Annika [k]	Anonym ohne Mikro [v]
		Ja, d... • Es werden weniger, aber • wir <i>((Geht langsam zu seinem Platz und setzt sich, 13s)).</i> <i>((Geht langsam zu seinem Platz und setzt sich, 5,9s)).</i>
		viele Bauern]?
		Ja.

[615]

..		1198 [31:33.8]	1199 [31:36.3]
Lehrer [v]		ham noch welche.	
Tom [k]			
Steffen [k]			
Anonym ohne Mikro [v]			((Unverständlich, 2,4s)).
Mehrere SuS [v]			((Lachen laut, 2s)).

[616]

1200 [31:38.3]	
Lehrer [v]	Wollt ihr, dass die Kartoffeln • dann nur noch aus Indien
Tom [k]	

[617]

..		1201 [31:40.7]	1202 [31:41.5]
Lehrer [v]		kommen • (sozusagen)?	
Lara [v]			fLaut. [Was heißt: "nur noch"? Aber wenn ((Zum Lehrer)).
Lara [k]			
Tom [k]			
Anonym ohne Mikro [v]		Jä!	

[618]

..		1203 [31:43.7]	1204 [31:44.5]
Lehrer [v]		Ich provozier n bisschen!	
Lara [v]		äh]...	Das hat • natürlich auch noch
Lara [k]			
Tom [k]			

[619]

..		1205 [31:47.4]
Lara [v]		was damit zu tun, wie die in Indien behandelt werden. Man

[620]

..	
Lara [v]	müsste dann natürlich auch drauf achten, dass die Kartoffeln, •

[621]

	..
Lara [v]	• die da gekauft werden/ dass die Leute nicht/ dass das keine

[622]

	..	1206 [31:53.3]	1207 [31:54.1]
Lara [v]	Kinderarbeit ist und, dass die... ((1s))		Dass die
Sibel [v]		fLaut.	
Sibel [k]		[Die werden da] nicht so toll	((Gehet nach
		((Richtung Lara)).	

[623]

	..	1208 [31:55.6]
Lara [v]	((1s))	dass die Leute
Sibel [v]	((unverständlich)). Davon kannst du ausgehen.	
Sibel [k]	<i>vorne zum Mülleimer, schmeißt etwas weg und setzt sich wieder an ihren Platz, 8,8s)).</i>	

[624]

	..	1209 [31:58.4]
Lara [v]	einen guten Stundenlohn haben und dann sind es dann	
Sibel [k]		

[625]

	..	1210 [32:00.2]	1211 [32:00.7]
Lara [v]	vielleicht auch wieder • Sachen, die <u>dagegen</u> sprechen, die • •		
Sibel [k]			

[626]

	..	1212 [32:02.9]
Lara [v]	indischen Kartoffeln, die einzu/ • also • ähm also, das zu	
Sibel [k]		

[627]

	..
Lara [v]	erlauben, dass die, • • also, die eingeführt werden, aber • • •
Sibel [v]	
Sibel [k]	Was <i>((Meldet</i>

[628]

	1214 [32:08.7]	1215 [32:10.0]	1216 [32:10.3]
Lehrer [v]		• • Bitte!	
Lehrer [k]		((Zu Sibel)).	
Lara [v]	also...		
Sibel [v]	mich	auch interessieren würde...	• • Wie lange
Sibel [k]	sich)).	((Dreht sich zum Lehrer um)).	

[629]

Sibel [v]	braucht man, Kartoffeln von Indien nach • Deutschland • • zu

[630]

	1217 [32:15.8]	1218 [32:16.6]
Lehrer [v]		Nein ähm... Jo, mitm
Sibel [v]	bringen? Ich meine, • • Kartoffeln besch...	

[631]

	1219 [32:19.1]
Lehrer [v]	Flugzeug dauerts nich so lang. Aber • •
Sibel [v]	Aber das is doch voll so

[632]

	1220 [32:24.5]
Lehrer [v]	((1s))
Lehrer [k]	((Geht nach
Sibel [v]	• so teilweise so • • scheiße, weil... • • Ich weiß nich!

[633]

	1221 [32:25.3]	1222 [32:26.4]
Lehrer [v]	Denkt an • denkt an das	Prinzip der
Lehrer [k]	vorne hinters Pult)). ((Sieht Richtung Sibels und Laras Gruppentisch)).	
Sibel [v]	((Unverständlich, 1,1s))...	

[634]

	1223 [32:28.5]
Lehrer [v]	Nachhaltigkeit und an die Ökologie. Was bedeutet das für • die

[635]

	..
Lehrer [v]	Ökologie, wenn ((unverständlich, 0,5s)) aus Indien holt?
Annika [v]	[Laut. ••

[636]

	..	1225 [32:34.2]
Lehrer [v]		Warte mal! Was
Annika [v]	[Ham die in Indien (genug) sauberes Wasser]?	

[637]

	..	1226 [32:36.3]
Lehrer [v]	bedeutet das für die Ökologie, wenn wir ((unverständlich,	
Ulrike [k]	<i>((Meldet sich)).</i>	

[638]

	..	1227 [32:36.7]	1228 [32:37.2]
Lehrer [v]	0,5s))...		
Lehrer [k]	<i>((Fordert Ulrike mit einer Handbewegung auf, 0,5s)).</i>		
Ulrike [v]			Ja, in Indien
Ulrike [k]			

[639]

	..	1229 [32:39.1]	1230 [32:39.9] 1231 [32:40.0]
Lehrer [v]			Is ja <u>auch</u>
Ulrike [v]	sauberes Wasser ((unverständlich, 1s)).		
Annika [v]	Oder genug Wasser.		

[640]

	..	1233 [32:40.8]	1234 [32:41.6]
Lehrer [v]	überlegenswert. ((1,2s))		
Ulrike [v]			((Lacht kurz Richtung
Annika [v]	((Unverständlich, 0,7s)).		

[641]

	1235 [32:42.0]
Lehrer [v] Ulrike [v]	Okay, gut. Jetzt wisst ihr ••• jetzt wisst ihr, was Annika, 0,5s)).

[642]

	..
Lehrer [v]	die WTO ist, ••• die Welthandelsorganisation, wo

[643]

	1236 [32:48.3]
Lehrer [v]	((unverständlich, 1,4s)). ••• Ihr solltet wissen, • dass es

[644]

	1237 [32:51.7*]1238 [32:52.0*]
Lehrer [v]	Handelsströme gibt, die immer <u>größer</u> werden auch ••

[645]

	1239 [32:53.1]
Lehrer [v]	übrigens. ••• Und jetzt habt ihr euch ja in Gruppen organisiert.

[646]

	1240 [32:56.3]1241 [32:56.7] 1242 [32:57.5] 1243 [32:58.1*] 1244 [32:58.8]
Lehrer [v]	Und habt [äh] ••• euch ein [Thema] ausgesucht. •••

[647]

	1245 [33:01.3] 1246 [33:02.5]
Lehrer [v]	Entweder das ••• globale Huhn, ((lacht, 0,5s)) ••• die Klei/ die

[648]

	..
Lehrer [v]	Kleidungsindustrie ((1s)) oder eben der Bau von Computern.

[649]

	1247 [33:07.2] 1248 [33:09.7]
Lehrer [v] Lehrer [k]	••• Ich hab euch Materialien mitgebracht ••• und ihr arbeitet ((Weist Richtung Pult)).

[650]

1249 [33:11.0]1250 [33:11.4]

Lehrer [v] jetzt in Gruppen gleich an euern weiteren ((1,2s)) ähm ••

[651]

.. 1251 [33:16.1]

Lehrer [v] Aufträgen, ja? Beziehungsweise guckt mal: ••• Wie ist das

[652]

..

Lehrer [v] denn mit Subventionen bei Computern? Hats da vielleicht

[653]

..

Lehrer [v] irgendeinen Einfluss? Oder bei ••• der Hühnerproduktion. •••

[654]

.. 1253 [33:24.0]1254 [33:25.3]

Lehrer [v] Okay? ((1,4s)) Ich würd sagen, wir machen nochmal fünf
Monika [v] Ja.

[655]

..

Lehrer [v] Minuten Pause und danach legen wir los, okay? ((1s)) Alles

[656]

.. 1255 [33:29.8] 1256 [34:05.5]

Lehrer [v] klar!
[k] ((Die Klasse macht Pause)).

1 Unterrichtsfach Gesellschaft

1.2 T2 – Gruppenarbeit

[1]

0 [00:00.0] 1 [00:00.0]

2 [00:03.8]

Lehrer [v]

So! Das is wie am Filmset hier gewesen jetzt, ne? So,

[2]

..

Lehrer [v]

okay! Wir ähm starten jetzt heute mal wi/ und machen da

[3]

..

3 [00:10.3]

Lehrer [v]

weiter, wo wir letztes Mal aufgehört haben. Wir ham uns ja ne

[4]

..

4 [00:11.5]

Lehrer [v]

ganze Menge mit dem Thema Globalisierung äh

[5]

..

5 [00:14.6]

Lehrer [v]

auseinandergesetzt Oder sag/ würd ich mal besser sagen, wir

[6]

..

Lehrer [v]

ham uns vor allem mit Nachhaltigkeit auseinandergesetzt.

[7]

6 [00:18.8]

7 [00:21.1]

Lehrer [v]

Und da wollen wir heute natürlich weitermachen. Wir ham ja

[8]

..

8 [00:24.0]

Lehrer [v]

son paar Fälle schon bear/ ähm äh durchgespielt, wo die

[9]

..

9 [00:26.6]

Lehrer [v]

Nachhaltigkeit gestört war. Aber nochmal zurück zu unserer

[10]

.. 10 [00:30.4]

Lehrer [v] Leitfrage für die Unterrichtseinheit. Wir ähm wollen uns ja n

[11]

Lehrer [v] bisschen äh Informationen darüber erarbeiten: "Wem nutzt

[12]

.. 11 [00:38.0]

Lehrer [v] denn eigentlich der Welthandel?", ja? Und heute hab ich vor,

[13]

.. 12 [00:41.4]

Lehrer [v] ähm zwei Gruppen zu bilden, die unterschiedliche

[14]

.. 13 [00:44.1]

Lehrer [v] Informationen erarbeiten. Die eine Gruppe erarbeitet

[15]

.. 14 [00:49.4]

Lehrer [v] Informationen zur/ äh einfach zum Welthandel an sich, also,

[16]

.. 15 [00:51.7]

Lehrer [v] was es so für Zahlen gibt, ja? Was... Wieviel wird denn

[17]

.. 16 [00:53.1]

17 [00:54.8]

Lehrer [v] eigentlich gehandelt? Und wer handelt da wieviel? Wer

[18]

.. 18 [00:56.4]

Lehrer [v] exportiert, wer importiert? Und die andere Gruppe — und da

[19]

..

Lehrer [v] hat Karo ja gestern schon mal nach gefragt — "Was ist

[20]

.. 19 [01:00.5] 20 [01:01.2]

Lehrer [v] eigentlich die "[WTO]"? Da hab ich gesagt: "Das ist die
[k] *[World Trade Organization.*

[21]

.. 21 [01:04.4]

Lehrer [v] Welthandelsorganisation.", ja? Die andere Gruppe, die ähm holt

[22]

.. 22 [01:09.7]

Lehrer [v] sich Informationen zur Welthandelsorganisation "WTO". Und

[23]

..

Lehrer [v] diese Gruppen — jedenfalls Ausgewählte davon —

[24]

.. 23 [01:16.7]

Lehrer [v] präsentieren am Ende ihre Ergebnisse hier vorne. Das ist das,

[25]

.. 24 [01:18.0] 25 [01:18.6] 26 [01:19.5] 27 [01:19.9]

Lehrer [v] was ich vorhab. Okay? So! Jetzt mal ganz kurz, nach
Tom [v] Ja.
Mehrere SuS [v] Ja.

[26]

..

Lehrer [v] dem allem, was ihr bis jetzt so an Beispielen gehört habt...

[27]

28 [01:23.3]

Lehrer [v] Zum Beispiel diese Hühnerköpfe und -beine, die nach Afrika

[28]

29 [01:30.0]

Lehrer [v] gebracht werden, hatten wir/ war ja ein Beispiel, die TV-Geräte

[29]

30 [01:32.3]

31 [01:33.4]

Lehrer [v] und so weiter und die... Und die Jeanshosen! Das
Sibel [v] Und die Jeanshosen!

[30]

32 [01:36.0]

Lehrer [v] war das dritte Beispiel, genau! Wem nutzt der Welthandel?

[31]

33 [01:37.9]

34 [01:39.8]

Lehrer [v] Oder vielleicht auch: Wem nutzt er nich? Ma... Stellt mal

[32]

35 [01:41.7]

Lehrer [v] Vermutungen an! Nach dem, was ihr jetzt bisher so äh erfahren

[33]

36 [01:44.7]

37 [01:46.1]

38 [01:47.4]

Lehrer [v] habt. Lara, bitte!
Lara [v] Also ich würd mal sagen, dass... Es sind

[34]

Lara [v] eigentlich immer eher so die Länder, die auch stärker sind,

[35]

39 [01:51.5] 40 [01:53.2*] 41 [01:53.8*]

Lehrer [v]	Hm̃.
Lara [v]	also die/ also die Entwick... Wir... Dass diese stärkeren Länder

[36]

Lara [v]	immer eher die Entwicklung/ Entwicklungsländer ausnutzen?
-----------------	---

[37]

42 [01:57.4] 43 [01:58.6]

Lehrer [v]	Okay. "Entwickelte"
Lehrer [k]	<i>((Beginnt, an die Tafel zu schreiben, 1,2s)). ((Schreibt, mit dem Rücken zur Klasse, an die Tafel, 10s)).</i>

[38]

44 [02:04.4]

Lehrer [v]	beziehungsweise "stärkere" — sagst du — "Länder"...
Lehrer [k]	
Lara [v]	Ja, ich

[39]

45 [02:06.4]

Lehrer [v]	Jo, das is schon okay.
Lehrer [k]	
Lara [v]	weiß nich, wie man das sonst nennt.

[40]

46 [02:07.5] 47 [02:08.6]

Lehrer [v]	Wirtschaftsstark. Könnte man durchaus sagen.
Lehrer [k]	<i>((Hält beim Schreiben inne und dreht sich nur mit dem Kopf nach rechts</i>
Lara [k]	<i>((Nickt Richtung Lehrer, 0,5s)).</i>

[41]

48 [02:09.8] 49 [02:12.4] 50 [02:13.7]

Lehrer [v]	"Länder" ähm "sind Gewinner". Oder was soll
Lehrer [k]	<i>hinten zu Lara, 1,2s)). ((Schreibt weiter an die Tafel, 4s)). ((Unterbricht das Schreiben und sieht zu</i>
Lara [k]	

[42]

..		51 [02:14.9]	52 [02:15.5]	53 [02:15.8]	54 [02:19.3]
Lehrer [v]		ich schreiben?	Ja?	Okay.	Gibts noch andere
Lehrer [k]		<i>Lara, 1,8s).</i>			<i>((Dreht sich zurück zur Tafel und schreibt weiter, 5,7s)).</i>
Lara [v]			Ja.	Hm̃.	

[43]

..		55 [02:21.4]	56 [02:22.6]
Lehrer [v]		Vermutungen da?	
Lehrer [k]			<i>((Schreibt zuende, 1,2s)). ((Dreht sich zur Klasse um und wartet ab,</i>
[k]			<i>((Keiner meldet sich, 7,5s)).</i>

[44]

..		57 [02:30.1]	58 [02:31.2]	59 [02:32.1]	60 [02:32.5]
Lehrer [v]		Wer sind denn dann die Verlierer ((1s)) vielleicht? ((1,3s))			
Lehrer [k]		<i>7,5s)).</i>			
Lara [k]					<i>((Meldet sich)).</i>
Sibel [k]					<i>((Meldet</i>
Tom [v]					
[k]					

[45]

..		61 [02:33.8]	62 [02:34.9]
Lehrer [v]		Sibel!	
Sibel [v]			(Also ich weiß nicht). Länder aus
Sibel [k]		<i>sich)).</i>	
Tom [v]		Schwellenländer?	
Tom [k]			<i>((Meldet sich)).</i>

[46]

..		63 [02:38.7]
Lehrer [v]		<i>((Lacht amüsiert, 0,5s)).</i>
Lehrer [k]		<i>((Macht einen neuen Spiegelstrich an die Tafel und sieht</i>
Sibel [v]		dem dritten ••• Reich?
Anonym ohne Mikro [v]		Dritte Welt!
Mehrere SuS [v]		<i>((Unverständlich, 1,8s)).</i>
Mehrere SuS [k]		<i>((Allgemeines Durcheinanderreden, amüsiertes Lachen, 1,8s)).</i>

[47]

..		64 [02:40.5]	65 [02:41.4]
Lehrer [v]		Ganz genau.	
Lehrer [k]	<i>schmunzelnd kurz zu Sibel).</i>	<i>((Zu Beitrag der anonymen Person)). ((Schreibt mit dem Rücken zur</i>	
Sibel [v]		Entschuldigung!	
Anonym ohne Mikro [v]			
Mehrere SuS [v]			
Mehrere SuS [k]			

[48]

..		66 [02:43.4]	67 [02:45.0]
Lehrer [v]			Nein.
Lehrer [k]	<i>Klasse an die Tafel, 18,7s).</i>		<i>((Antwort auf Frage der</i>
Lara [v]		<i>[Laut.</i>	
Lara [k]		[Aber ich hab	gedacht, man soll
Anonym ohne Mikro [v]		<i>((Nach vorne zum Lehrer)).</i>	
Anonym ohne Mikro [k]		Solln wir das abschreiben?	
		<i>((Nach vorne zum Lehrer)).</i>	

[49]

..		68 [02:47.4]	69 [02:48.4]
Lehrer [v]			•• Jä.
Lehrer [k]	<i>anonymen Person).</i>		<i>((Auf Lara bezogen)).</i>
Lara [v]			
Lara [k]		"Dritter Welt" nich sagen]!	
Sibel [v]			<i>[Laut.</i>
			[Aus den... Ja toll! Wie

[50]

..		70 [02:51.5]	71 [02:52.4]
Sibel [v]			
Anonym ohne Mikro [v]		soll man das nennen]?	
Anonym ohne Mikro [k]			((Unverständlich)) Welt. Eine Welt.
		<i>((SchülerIn 1)).</i>	<i>((SchülerIn 2)).</i>

[51]

72 [02:53.5]		73 [02:54.7]
Lehrer [v]		Nein! ((1,1s)) Braucht ihr nich.
Lehrer [k]		<i>((Antwort auf Frage der anonymen Person Nr. 3)).</i>
Anonym ohne Mikro [v]		Sollen wir das abschreiben?
Anonym ohne Mikro [k]		<i>((SchülerIn 3)).</i>

[52]

74 [02:56.7] 75 [02:57.9] 76 [03:00.1]

Lehrer [v]

((1s)) So! ((2,2s))

Lehrer [k]

((Schreibt Satz an der Tafel zuende)). ((Dreht sich nach 18,7s an die Tafel schreiben

[53]

.. 77 [03:01.2]

Lehrer [v]

Hier wurde vollkommen zu Recht gesagt, äh

Lehrer [k]

zurück zur Klasse, 1s)). ((Weist zu Lara)).

[54]

.. 78 [03:04.2]

Lehrer [v]

dass dritte Welt ((1,1s)) eigentlich nicht gesagt werden soll.

Lehrer [k]

[55]

79 [03:07.0] 80 [03:07.8] 81 [03:08.3]

Lehrer [v]

Warum nämlich nich? Kannst du das...

Lehrer [k]

((Lara ansehend)).

Lara [v]

• • Weil das ja die...

[56]

.. 82 [03:11.0]

Lara [v]

Weil das dann ja zeigt, dass... ((1s)) Also ich weiß nich ganz

[57]

.. 83 [03:13.2]

Lara [v]

genau, warum, aber ich kann mir vorstellen, dass es daran

[58]

.. 84 [03:16.0]

Lara [v]

liegt, dass ähm • • das dann ja die Länder irgendwie schlechter

[59]

.. 85 [03:18.8] 86 [03:19.8]

Lehrer [v]

• • • Jo. • Das würde ne Rangfolge aufmachen

Lara [v]

machen würde.

[60]

Lehrer [v]	und sagen, dass die Länder, die wirtschaftlich nicht so stark
------------	---

[61]

Lehrer [v]	87 [03:24.3] sind, äh definitiv irgendwie eigentlich nur an dritter Stelle
------------	---

[62]

Lehrer [v]	88 [03:29.0] stehen. Aber es gibt einen anderen Begriff dafür mittlerweile!
------------	--

[63]

Lehrer [v]	89 [03:31.7]	90 [03:32.8]	91 [03:34.7]	92 [03:35.5]
Lehrer [k]	Kennt den jemand?		Doch! Genau!	
Sibel [v]			<i>((Auf Sibel bezogen)).</i>	
Mehrere SuS [v]	Entwick... Nein.			
	Nee.			

[64]

Lehrer [v]	93 [03:36.2]	94 [03:37.3]
Lehrer [k]	Die Entwicklungsländer. Also ich hab das	
Sibel [v]	<i>((Schreibt (vermutlich</i>	
	Entwicklungsländer?)	

[65]

Lehrer [v]	95 [03:48.1]	96 [03:48.7]
Lehrer [k]	hier mal in Klammern gesetzt, ja? Ja?	Und
	<i>"Entwicklungsländer" an die Tafel, 10,8s).</i>	<i>((Dreht sich zurück zur Klasse)).</i>

[66]

Lehrer [v]	97 [03:49.2]
	((1s)) die stärkeren Länder nennt man normalerweise die

[67]

Lehrer [v]	98 [03:53.7] leiser. Industrienationen, ja? [Oder auch Dienstleistungsnationen
------------	--

[68]

.. 99 [03:57.6]

Lehrer [v]

manchmal]. So! Okay! Da habt ihr ja mal zwei Vermutungen

[69]

.. 100 [03:59.8]

Lehrer [v]

aufgestellt. Mal sehen, ob sich gewisse Sachen davon heute

[70]

101 [04:02.2]

Lehrer [v]

• • äh bewahrheiten werden, von euern Thesen, die ihr hier

[71]

.. 102 [04:05.8] 103 [04:06.9]

Lehrer [v]

aufgestellt habt. • • • Sò! Jetzt hatt ich ja gesagt, ich hatte vor,

[72]

.. 104 [04:11.8]

Lehrer [v]

die, äh die teilnehmen hier an der Studie, • • mal links zu

Lehrer [k]

((Vom Lehrer aus links, an der

[73]

.. 105 [04:13.2]

Lehrer [v]

sammeln. Das hat einfach n organisatorischen Grund.

Lehrer [k]

Wand- und Türseite)).

[74]

106 [04:15.2]

Lehrer [v]

Das ist einfach besser, das dann zu machen, dass wir die

[75]

.. 107 [04:18.8]

Lehrer [v]

Leute, die auch mitmachen, zusammen haben. • • Das heißt

[76]

Lehrer [v]

aber nicht, dass die, die hier am Fenster sitzen, nachher •

[77]

	..	108 [04:22.6]
Lehrer [v]	Däumchen drehen können! Já? ((Lacht kurz, 1s)). Okay.	
Anonym ohne Mikro [v]	(Darf ich Fenster aufmachen)?	

[78]

	109 [04:24.6]	110 [04:25.9]
Lehrer [v]	Also... Ja, kannst du machen. • • Du kannst gleich mal das	

[79]

	..
Lehrer [v]	Fenster aufmachen und dann bitt ich die Leute, die

[80]

	..	111 [04:31.1]
Lehrer [v]	mitmachen, hier auf der linken Seite sich zu sammeln. Alle	

[81]

	..	
Lehrer [v]	anderen — also auch Timo, der zwar nich sich umsetzen wollte	

[82]

	..	112 [04:35.3]
Lehrer [v]	— müsste mal da rüber gehen.	
Lara [v]	Aber ((1,1s)) is die eine	
Lara [k]	((Zum Lehrer)).	

[83]

	..	113 [04:40.1]	114 [04:40.6]
Lehrer [v]	Bisschen größer is die		
Lara [v]	Gruppe denn nich viel/ ((1,1s)) also viel kleiner?		
Lara [k]			

[84]

	..	115 [04:42.2]
Lehrer [v]	Gruppe, die mitmacht. Ich glaub, wir ham jetzt äh elf Leute, die	

[85]

	..	116 [04:44.6*]	117 [04:45.2]
Lehrer [v]		mitmachen und •••	acht, die nicht mitmachen.
Lara [v]		Aber wie (soll es)...	

[86]

	118 [04:46.1]
Lara [v]	(Wenn wir ne zweite große Gruppe machen), wie sollen wir

[87]

	..	119 [04:50.5]
Lehrer [v]		Wenn wir was?
Lehrer [k]		((Geht näher zu Lara)).
Lara [v]		denn da ein Ergebnis zusammenfassen?
		<small>Leiser.</small>

[88]

	..	121 [04:53.8]
Lehrer [v]		Ja, aber die
Lara [v]		(((Unverständlich, 2,1s)) Ergebnis (machen)).

[89]

	..
Lehrer [v]	Gruppen w... Ihr werdet jetzt auch nochmal geteilt. Ihr habt nicht

[90]

	..	122 [04:56.7]	123 [04:57.6]	124 [04:58.2]
Lehrer [v]		so ne große Gruppe.	Née, née.	
Lara [v]		Ach so! (Ich dachte)...		
[k]				((Allgemeines Murmeln, die

[91]

	..	125 [05:01.8]	126 [05:02.7]
Lehrer [v]		So!	••• Wo ist der
Lehrer [k]			((Geht in der Mitte nach hinten
[k]		SchülerInnen bleiben noch an ihren Plätzen sitzen, 3,6s)).	

[92]

	..	127 [05:04.3]	128 [05:06.5]
Lehrer [v]	Schnitt hier zu machen?		
Lehrer [k]	<i>zur letzten Tischreihe).</i> <i>((Nickt in Richtung</i>		
Monika [v]	((Unverständlich, 2,1s)).		
Monika [k]	<i>((Zum Lehrer)).</i>		

[93]

	..	129 [05:07.3]	130 [05:08.3]
Lehrer [v]	Könnt ihr machen, jã. Aber nee • ihr könnt auch		
Lehrer [k]	<i>Monika, 0,8s).</i> <i>((Zu Monika)).</i>		
Monika [k]	<i>((Steht auf und setzt sich gleich wieder aufgrund</i>		

[94]

	..	131 [05:10.0]	132 [05:10.8]
Lehrer [v]	erstmal sitzen bleiben. Bleibt ruhig erstmal sitzen. ((1,8s))		
Lehrer [k]	<i>((Sieht</i>		
Monika [k]	<i>der Äußerung des Lehrers)).</i>		

[95]

	..	134 [05:13.0] 135 [05:15.2]	136 [05:15.7] 137 [05:18.1]
Lehrer [v]	Okay. ((2,2s)) Sò. ((2,5s)) Hier gibts jetzt		
Lehrer [k]	<i>sich die Materialien auf dem Pult an und nimmt ein Blatt in die Hand, 5,5s).</i>		

[96]

	..	138 [05:20.6]	139 [05:21.9]
Lehrer [v]	unterschiedliche Materialien, ja? ••• Ihr bildet... ((1s)) Aber		

[97]

	..		
Lehrer [v]	bitte innerhalb dieser Gruppe, der/ in der ihr jetzt schon seid —		

[98]

	..		
Lehrer [v]	also die, die mitmachen und die, die nicht mitmachen — könnt		

[99]

	..	140 [05:30.8]	
Lehrer [v]	ihr wieder kleinere Gruppen bilden. Und zwar drei bis fünf Leute		

[100]

.. 141 [05:33.5]
Lehrer [v] sollen da zusammenarbeiten, ja? Das könnt ihr euch selber

[101]

.. 142 [05:34.7] 143 [05:35.5] 144 [05:35.7*] 145 [05:37.2]
Lehrer [v] aussuchen. So • so, wie ihr euch wohlfühlt, okay? • • Drei

[102]

.. 146 [05:40.0]
Lehrer [v] bis fünf Leute arbeiten zusammen jetzt. ((1,7s))
Lehrer [k] ((Wartet ab)).
Mehrere SuS [k] ((Besprechen sich leise

[103]

.. 147 [05:41.7] 148 [05:42.4]
Lehrer [v] Und dann... ((1,2s)) Könnt ihr gleich einteilen. Dann
Lehrer [k]
Mehrere SuS [k] untereinander).
[k] ((Die

[104]

.. 150 [05:46.1]
Lehrer [v] habt ihr die Möglichkeit, zu wählen. Entweder ihr macht was zur
[k] SchülerInnen sind wieder aufmerksam)).

[105]

.. 151 [05:48.6]
Lehrer [v] WTO, wie ich vorhin schon gesagt hab. • • Oder ihr guckt mal

[106]

.. 152 [05:51.3]
Lehrer [v] son bisschen: Wieviel wird überhaupt gehandelt? Wer handelt

[107]

.. 153 [05:52.1] 154 [05:54.3]
Lehrer [v] da? • • • Importe, Exporte weltweit. Das is quasi eure Wahl, die

[108]

.. 155 [05:56.0]
Lehrer [v] ihr habt. Aber da müsst ihr euch als Gruppe für entscheiden, für

[109]

.. 156 [05:59.1] 157 [06:00.1] 158 [06:01.2]
Lehrer [v] eins der beiden. Nee,
Lehrer [k] ((Zu
Lara [v] |Fragend. |
[Also als große Gruppe.]
Lara [k] ((Zum Lehrer)).
Annika [v] |Laut. |
[Da kriegen wir dazu n Zettel]?
Annika [k] ((Nach vorne zum Lehrer)).

[110]

.. 159 [06:02.1] 160 [06:03.3]
Lehrer [v] nicht als Großgruppe, als Kleingruppe. •• Ja. Dafür
Lehrer [k] Lara)). ((Zu Annika)).
Annika [v] |Laut. |
[Kriegen wir dafür Zettel]?
Annika [k] ((Nach vorne zum Lehrer)).

[111]

.. 161 [06:05.3]
Lehrer [v] kriegt ihr Informationsmaterial.
Lehrer [k]
Annika [v] Und dann solln wir den anderen

[112]

.. 162 [06:07.7] 163 [06:08.7]
Lehrer [v] Am Ende. Genau. Such
Annika [v] erzählen, was wir da gelesen haben?

[113]

..
Lehrer [v] ich mir ein, zwei Gruppen raus, oder so. Die präsentieren dann.

[114]

..164 [06:10.8]

Lehrer [v]

• •

Lara [v]

Sollen wir die ganzen eineinhalb Stunden oder nur kurz?

[115]

..

Lehrer [v]

Also • • zumindest die letzte halbe Stunde müssten wir schon

[116]

..

166 [06:19.4]

Lehrer [v]

mal hier noch zum • • • Präsentieren der Ergebnisse

[117]

..

Lehrer [v]

haben, aber ich muss mal gucken, wie ihr vorankommt. • • •

[118]

..

Lehrer [v]

Wenn ihr jetzt da nich so gut/ äh z/ also zeitlich merkt, ihr

[119]

..

168 [06:25.6]

Lehrer [v]

kommt nich richtig hin, • • dann müssen wir notfalls Dienstag

[120]

..

169 [06:28.6*]

Lehrer [v]

auch in der neunten Stunde das präsentieren. Das macht ja

[121]

..

170 [06:29.6]

171 [06:30.7]

Lehrer [v]

dann nichts. • • • Okay? ((1,6s)) Alles klar? Gibts noch Fragen?

[122]

	172 [06:33.5] 173 [06:34.7]	174 [06:36.0]
Lehrer [v]	((1,2s)) So...	Ihr tut euch erstmal
Anonym ohne Mikro [v]	[Laut.	
Anonym ohne Mikro [k]	[Kriegen wir jetzt jeder son Zettel?] ((Zum Lehrer)).	

[123]

	175 [06:37.9]	176 [06:38.1]
Lehrer [v]	jetzt in Gruppen zusammen!	Drei bis fünf Leute!
Anonym ohne Mikro [v]		Ja.
Anonym ohne Mikro [k]		((Zum Lehrer)).

[124]

	177 [06:39.0]	178 [06:39.6]
Lehrer [v]		Dann könnt ihr/ dann könnt ihr euch das Material hier
Lehrer [k]		((Legt die Arbeitsmaterialien an der Fensterseite auf dem ersten Schülertisch vor dem
Anonym ohne Mikro [v]	Ja, okay.	
Anonym ohne Mikro [k]	((Zum Lehrer)).	

[125]

	179 [06:43.0]
Lehrer [v]	nehmen, was ihr wollt. Hier is WTO ••• und das hier is für
Lehrer [k]	Pult aus)). ((Legt zwei Stapel Zettel aus)).

[126]

	180 [06:46.5]	181 [06:47.6]
Lehrer [v]	Welthandel.	Nehmt ihr euch selber
Lehrer [k]		
Anonym ohne Mikro [v]		((Unverständlich, 1,1s)).

[127]

	182 [06:48.5]	183 [06:49.7]
Lehrer [v]	weg!	
Anonym ohne Mikro [v]	((Unverständlich)) WTO. Können wir auch beides machen	
Anonym ohne Mikro [k]	((Zur Gruppe)).	((Zum Lehrer)).

[128]

..		184 [06:51.2]
Lehrer [v]		Nee. Ihr müsst euch für (ein Thema)
Anonym ohne Mikro [v]		((unverständlich, 0,5s))?
Anonym ohne Mikro [k]		

[129]

..		185 [06:53.2]	186 [06:56.6]
Lehrer [v]		entscheiden.	WTO.
Lehrer [k]			((Schreibt
[k]		((Die SchülerInnen besprechen sich leise untereinander, 3,4s)).	

[130]

187 [06:57.3]		188 [06:58.1]	189 [07:00.1]
Lehrer [k]		nacheinander etwas auf die beiden Stapel der Materialien, 8s)).	
Anonym ohne Mikro [v]		Wo is WTO?	Das is viel zu lesen!
Anonym ohne Mikro [k]		((Schüler 1; geht zu den Arbeitsmaterialien)).	((Schüler 2)).
Mehrere SuS [k]			((Unterhalten sich;
[k]			((Bis auf einen

[131]

..	
Lehrer [k]	
Mehrere SuS [k]	leise Besprechungen, verhalten, 4,4s)).
[k]	anononymen Schüler sowie die anonymen SchülerInnen, die direkt bei den Materialien sitzen, geht

[132]

..		190 [07:04.5]
Lehrer [k]		
Lara [v]		((Unverständlich, 2,7s)).
Lara [k]		Häh?
Mehrere SuS [k]		((Fragend zu einer Person außerhalb der Kameraperspektive)).
[k]		((Lauter werdende Gespräche)).
		bisher niemand nach vorne)).

[133]

..		192 [07:08.2]
Lara [v]		Das ((unverständlich, 0,5s)). (Wie groß) ((unverständlich, 0,7s))
Lara [k]		((Zum Lehrer)).

[134]

	193 [07:10.0]
Lehrer [v]	Nee, ihr müsst euch nicht auf ein...
Lehrer [k]	<i>((In Richtung Lara und der Person außerhalb der Kameraperspektive)).</i>
Lara [v]	(auf ein Thema)?
Lara [k]	

[135]

	194 [07:10.9]
Lehrer [v]	[Lauter. [Ihr sucht euch jetzt erstmal drei bis fünf Leute, mit denen ihr

[136]

	195 [07:13.8]
Lehrer [v]	zusammenarbeiten wollt]. • • Und dann geht ihr vor und sucht

[137]

	196 [07:17.0]
Lehrer [v]	euch entweder was zum Handel oder zur WTO.
[k]	<i>((Transkriptionslücke</i>

[138]

	197 [07:37.0]
Lehrer [v]	So, wie ihr gerne
Lehrer [k]	<i>((Ohne Frage seitens der SchülerInnen</i>
[k]	<i>t.b.a., 20s; SchülerInnen besprechen sich untereinander)).</i>

[139]

	198 [07:38.9]	199 [07:40.0]
Lehrer [v]	zusammenarbeiten würdet. Drei bis fünf Leute.	
Lehrer [k]	<i>äußernd)).</i>	
Tom [k]		<i>((Geht mit Annika nach</i>
Annika [k]		<i>((Geht mit Tom nach</i>
[k]		<i>((Transkriptionslücke</i>

[140]

	..	200 [07:48.0]
Lehrer [v]		Aber müsst natürlich dann
Lehrer [k]		((Richtung Monika und einer Person links neben
Tom [k]	vorne zu den Materialien)).	
Annika [k]	vorne zu den Materialien)).	
[k]	t.b.a., 8s; SchülerInnen klären weiter untereinander)).	

[141]

	..	
Lehrer [v]	schon so zusammenarbeiten, — weil ihr gehört ja zur Studie	
Lehrer [k]	ihr, die nicht von der Kamera erfasst ist)).	

[142]

	..	201 [07:53.3]
Lehrer [v]	dazu, ne — dass ihr innerhalb eurer Gruppe bleibt.	
Lehrer [k]		((Wartet ab und

[143]

	..	202 [08:00.2]
Lehrer [v]		Sonst
Lehrer [k]	beobachtet die Klärungsprozesse der an der Studie teilnehmenden SchülerInnen, 7s)). ((Zu Lara und	

[144]

	..	203 [08:01.5]
Lehrer [v]	arbeitet ihr doch zu viert!	
Lehrer [k]	Jemy, Richtung Monika und der Person links neben ihrweisend)). ((Wartet ab, 2,6s)).	
Lara [v]		((Unverständlich,
Monika [v]		(Ich mach dann mit
Monika [k]		((Halb Richtung Lehrer)).

[145]

	..	204 [08:04.0]	205 [08:05.0]
Lehrer [v]			Hm? •• Okay. ••• Das
Lehrer [k]			
Lara [v]	2,6s)).		
Monika [v]	((unverständlich)) in einer Gruppe).		
Monika [k]			

[146]

	206 [08:06.5]207 [08:07.2]208 [08:07.9]
Lehrer [v]	doch gut. ••• Lara! ••• Jetzt arbeitet ihr doch zu viert!
Lehrer [k]	<i>((Zu Lara und Jenny, Richtung Personen außerhalb der</i>

[147]

	209 [08:09.9]	210 [08:11.9]
Lehrer [v]	<i>(Leiser.</i>	
Lehrer [k]	<i>Kameraperspektive weisend)).</i>	[Waru... Wo is/ wo is das Problem]?
Lara [v]		•••
Lara [k]		<i>((Halb</i>

[148]

	211 [08:13.9]
Lehrer [v]	••• Ihr habt doch
Lehrer [k]	<i>((Weist in Richtung der Personen</i>
Lara [v]	<i>((Unverständlich, 0,5s)) wer denn jetzt?</i>
Lara [k]	<i>irritiert zum Lehrer)).</i>

[149]

	212 [08:16.6]
Lehrer [v]	gerade eben überlegt, ob ihr zusammenarbeitet, •• hier • ne
Lehrer [k]	<i>außerhalb der Kameraperspektive)).</i>

[150]

Lehrer [v]	Gruppe bildet. Oder nich? Hab ich das nich richtig verstanden?
-------------------	--

[151]

	213 [08:19.2]	214 [08:19.8]
Lara [v]	Mit Josephine!	•• Dann wärn wir aber sechs!
Lara [k]	<i>((Zeigt zur gegenüberliegenden Fensterseite)).</i>	

[152]

	215 [08:21.2]	216 [08:23.2]
Lehrer [v]	((1s)) Gut. •• Okay. ••• Ja, das wär dann... Dann müsstet ihr	
Lehrer [k]	<i>((Einlenkend)).</i>	

[153]

.. 217 [08:25.5]	
Lehrer [v]	euch teilen. Dann macht doch zwei Dreiergruppen draus.
Annika [v]	
Annika [k]	

[154]

.. 219 [08:29.4]	
Annika [v]	Warum, warum wollt ((unverständlich, 1,5s))?
Annika [k]	((Richtung Lara)).
[k]	((Transkriptionslücke,

[155]

.. 220 [08:43.7]	
Lehrer [v]	Ilaut. [Ja, is schwierig!
Lehrer [k]	((Auf die Schülerinnen
[k]	t.b.a.; Die Schülerinnen um Lara herum diskutieren durcheinander, 14,4s)).

[156]

.. 221 [08:46.5]	
Lehrer [v]	(Mit soviel) freie Entscheidungsfähigkeit]. Das is n bisschen zu
Lehrer [k]	zugehend)). ((Die Schülerinnen anlächelnd)).

[157]

.. 222 [08:47.7] 223 [08:48.9] 224 [08:49.0]	
Lehrer [v]	schwer.
Lehrer [k]	
Lara [v]	••• Annika, aber ich will mit dir in einer Gruppe ••

[158]

.. 225 [08:50.4] 226 [08:51.1*] 227 [08:51.2*] 228 [08:51.5]	
Lara [v]	sein! ••• Aber wieviel... Ihr seid
Annika [v]	•• Dann komm zu uns.

[159]

	..229 [08:54.1]230 [08:54.3]	231 [08:55.1]
Lehrer [v]		Il.auf zur linken Hälfte der Klasse.
Lara [v]	<u>jetzt</u> schon zu viert!	[Setzt ihr euch dann bitte auch mal so
Tom [v]		••• Ja, er meint doch: fünf!
Tom [k]		((Zu Lara)).

[160]

	..	232 [08:58.8]
Lehrer [v]		hin, wie ihr euch Gruppen bilden wollt]!
Lehrer [k]		((Zieht den Tisch vor Lena und Franz)
Tom [v]		
Tom [k]		
Monika [k]		((Beginnt, ihren Tisch zu verschieben)).
Paula [v]		Häh, wir können (doch
Paula [k]		((Zu Monika)).

[161]

	..	
Lehrer [k]		nach vorne, um die Stühle dahinter wegzunehmen und für Monikas und Lenas Tisch Platz zu machen)).
Monika [k]		
Paula [v]		die zwei Stühle nehmen und den da ranschieben).
Paula [k]		

[162]

	233 [09:02.5]	234 [09:03.9]
Lehrer [v]	Il.leiser.	
Lehrer [k]	[Genau. Das könnt ihr machen].	
Monika [k]	((Auf Paula bezogen)).	((Stellt zusammen mit Lena ihren Tisch mit dem
Mehrere SuS [k]		((Durcheinanderreden, 37s)).
[k]		((Transkriptionslücke, t.b.a.; Die SchülerInnen

[163]

	..	
Monika [k]		Tisch von Franz und Paula zusammen; Nach 28 Sekunden sitzt diese Gruppe zuerst fertig an ihrem
Mehrere SuS [k]		
[k]		besprechen u.a., wie sie endgültig Gruppen bilden und wie sie die Tische hinstellen wollen, 37s)).

[164]

	235 [09:40.7]	236 [09:41.7]	237 [09:42.6]
Lehrer [v]	Habt ihr euch entschieden?		Habt ihr euch
Lehrer [k]	((Zu Lara, Jenny, Annika, Ulrike und Sibel)).		
Sibel [v]		••• Hm?	
Sibel [k]		((Zum Lehrer)).	
Monika [k]	Gruppentisch)).		
Mehrere SuS [k]			
[k]			

[165]

	238 [09:42.9]	239 [09:43.4]	240 [09:43.6]
Lehrer [v]	entschieden?	Güt.	
Lehrer [k]		((Nickt lächelnd)).	
Sibel [v]	Jä!		
Sibel [k]	((Lächelnd zum Lehrer)).		
[k]		((Transkriptionslücke, t.b.a., 2min; Tischgruppen werden	

[166]

		241 [11:41.9]
Lehrer [v]		flaut.
Lehrer [k]		[Sò! Ich brauch
[k]	zuende gebaut, Materialien werden zusammengesucht; Organisationsphase).	((Steht vor der Klasse)).

[167]

		242 [11:44.3]
Lehrer [v]	noch einmal ganz kurz eure Aufmerksamkeit]!	• [Jetzt, wo ihr
Lehrer [k]		

[168]

		243 [11:46.3]	244 [11:47.4]
Lehrer [v]	euch alle zusammengefunden habt]!	•• Sch!	((1,1s)) Paula!
Mehrere SuS [k]		((Andauernde Unruhe, Murmeln und	

[169]

	245 [11:49.0]	246 [11:51.2]	247 [11:51.6]	248 [11:52.3]
Lehrer [v]	((1,7s)) Franzi!	•• Hey!	•••	Ich
Lehrer [k]		((Schnipst laut mit der erhobenen linken Hand)).		
Mehrere SuS [k]	lauteres Reden, 10s)).			

[170]

	..	249 [11:54.0]
Lehrer [v]		ilauter.
Mehrere SuS [k]	brauch nochmal kurz eure Aufmerksamkeit! [Ihr habt ja jetzt... •	

[171]

	..	250 [11:56.5]
Lehrer [v]	Ihr habt ja jetzt Unterlagen bekommen, né? • • "M" vier sind	
Mehrere SuS [k]		
[k]	<i>((Die Klasse ist wieder ruhiger</i>	

[172]

	..	251 [11:58.8]
Lehrer [v]	immer die Materialien]! Da gibts auch Zusatzmaterialien zu!	
[k]	<i>und aufmerksamer)).</i>	

[173]

	252 [12:00.5]	253 [12:03.3]
Lehrer [v]	• • Es gibt aber eine Seite, da steht entweder "M vier [a]"	
		[Gedehnt.

[174]

	254 [12:03.7]	255 [12:05.7]	256 [12:06.2]
Lehrer [v]	• oder, wenn ihr äh WTO habt, "M • fünf a" hinten drauf. • • Da,		

[175]

	..	258 [12:08.8]
Lehrer [v]	wo also dieses "a" steht, das is son Arbeitsblatt, das könnt ihr	

[176]

	..	259 [12:11.2]
Lehrer [v]	ausfüllen, • für eure Ergebnisse.	
Annika [v]	Warum steht da ((unverständlich, 0,5s))?	
Annika [k]	<i>((Zu ihrer Gruppe)).</i>	

[177]

	260 [12:12.0]	261 [12:13.0]	262 [12:14.1]
Lehrer [v]			• • Genau! Das
Lehrer [k]			((Zu Ulrike)).
Ulrike [v]		[Absichernd.]	
Ulrike [k]		[Hier! Das hier]!	
Annika [v]		((Hält ein Blatt Papier hoch Richtung Lehrer)).	
Annika [k]	Das find ich doof! (Steht da auch noch was)?		((Dreht ein Blatt Papier um)).

[178]

	..	263 [12:16.1]	264 [12:17.1]
Lehrer [v]	is zum Ausfüllen.		
Lehrer [k]			
Annika [v]		[Laut.]	
Annika [k]		• • [Ich hab ne Frage]! Sollten wir uns beide	((Beginnt ihren Turn, ohne dass der
		((Meldet sich)).	

[179]

	..
Annika [v]	Zettel nehmen, damit wir die anderen wenigstens in der Mappe
Annika [k]	Lehrer sie auffordert)).

[180]

	..	265 [12:20.4]	266 [12:21.5]
Lehrer [v]		Nein, nein, nein.	Nur das, was ihr wollt.
Annika [v]		haben? Oder sollen wir nur den einen?	
Annika [k]			

[181]

	267 [12:22.3]	268 [12:23.0]	269 [12:23.7]
Lehrer [v]	• • •	[Sehr leise.]	[Super].
Tom [v]		[Laut.]	[Gedehnt.]
Annika [v]		• • • [Aber hier steht kein "[a]"!	
Annika [k]	(Hm̃).		
	((Dreht sich wieder zu ihrer Gruppe)).		

[182]

	..271 [12:25.9]	272 [12:26.5]
Lehrer [v]		Doch, hier. Ich...
Lehrer [k]		((Will zu Toms Gruppentisch gehen, bleibt dann aber stehen)).
Tom [v]		
Annika [v]		
Annika [k]	• • Hier!	Rückseite. ((Hält ein Blatt Papier zu Tom)).

[183]

	273 [12:26.9]	274 [12:27.6]	275 [12:28.4]
Lehrer [v]			Genau.
Lehrer [k]	((Schaut Richtung Toms Gruppentisch)).		((Kurz bestätigend
Tom [v]	• • Ach, doch.	Ganz hinten aber nur!	
Tom [k]		((Sieht zum Lehrer)).	

[184]

	..	276 [12:28.8]	277 [12:30.6]	278 [12:31.0]
Lehrer [v]				lLaut.
Lehrer [k]		((1,8s))	Okay. [Wenn ihr Fragen	
		nickend zu Tom)).	((Wartet, in die Klasse schauend, ab)).	

[185]

	..	279 [12:33.2]
Lehrer [v]		habt: Ich steh euch jederzeit zur Verfügung]. Dann legt mal los!

[186]

	280 [12:34.0]	281 [12:36.0]
Lehrer [v]	Wollen wir mal gucken, • ob ihr damit zurechtkommt.	
[k]		((Beginn der

[187]

	..
[k]	Gruppenarbeitsphase; Ab diesem Zeitpunkt liegt der Fokus von Ton und Kameraeinstellung der

[188]

	..
[k]	Videoaufnahme sowie dieser Transkription auf der Gruppenarbeit des Tisches mit den SchülerInnen

[189]

.. 282 [12:36.1]
[k] Tom, Steffen, Sabine und Annika zum Thema "WTO"). ((t.b.a., 9min.; private Gespräche; stille

[190]

..
[k] Lesephasen; teilweise Kommentare bezüglich des Umfangs und der Beschaffenheit der Aufgabenteile des

[191]

.. 283 [22:00.0] 284 [22:03.6]
Lehrer [k] ((Geht zum Gruppentisch von Tom, Steffen, Sabine und Annika, 3,6s)). ((Bleibt hinter
[k] Arbeitsblattes)).

[192]

.. 285 [22:04.7] 286 [22:05.7]
Lehrer [v] fLeise.
[Kurzer Hinweis noch, né! Teilt euch die
Lehrer [k] Sabine und Annika stehen, 1s)). ((Zur Gruppe)).

[193]

.. 287 [22:08.6]
Lehrer [v] Aufgaben auf! Ihr müsst nicht alle • alle machen. •• Ihr seid ja

[194]

.. 288 [22:10.6]
Lehrer [v] nicht ((unverständlich, 1s)) in der Gruppe]. •• Es kann auch/ •

[195]

..
Lehrer [v] können auch zwei Aufgabe eins machen und die andern zwei

[196]

.. 289 [22:14.2]290 [22:14.4*]291 [22:14.7]
Lehrer [v] machen Aufgabe zwei.
Annika [v] Aber hier steht ja, dass jeder alles
Annika [k] ((Zeigt auf ein Arbeitsblatt)).

[197]

	292 [22:16.8]
Lehrer [v]	• • • Ja, das könnt ihr ja danach
Annika [v]	in seiner Mappe haben soll!
Annika [k]	

[198]

	293 [22:18.2]	294 [22:19.0*]
Lehrer [v]	zusammentragen. ((1,3s)) Macht... Die einen machen Aufgabe	

[199]

Lehrer [v]	eins, die andern machen Aufgabe zwei und dann tauscht ihr die
-------------------	---

[200]

	295 [22:23.5*]	296 [22:24.0]
Lehrer [v]	Ergebnisse nachher aus!	
Sabine [v]	Aber dann müssen wir ja trotzdem alles <u>lesen!</u>	
Sabine [k]	<i>((Zum Lehrer)).</i>	

[201]

	297 [22:24.6*]	298 [22:26.0]	299 [22:26.6]	300 [22:27.4]
Lehrer [v]	((1,4s)) [Äh] [müsst ihr das]? ((1,2s)) (Warte			
Lehrer [k]	<i>((Sieht sich die Materialien an)). ((Blättert die Materialien durch)).</i>			
Annika [v]	Ach			
Annika [k]	<i>((Hält ein</i>			

[202]

	302 [22:28.8]	303 [22:29.1]	304 [22:29.4]	305 [22:29.8]	306 [22:30.2]	307 [22:31.1]
Lehrer [v]	mal eben). Zusatzmaterialien		nich unbedingt. Denn hier			
Annika [v]	so, <u>das</u> hier? Nur <u>das</u> hier?					
Annika [k]	<i>Blatt hoch zum Lehrer)).</i>					

[203]

Lehrer [v]	Gruppe/ • • Gruppe der Zwanzig • wäre eher was für diese
-------------------	--

[204]

	308 [22:34.8]	309 [22:35.4]
Lehrer [v]	Aufgabe. Das braucht ihr ((unverständlich, 1,4s)).	
Sabine [v]	((Unverständlich, 1,3s)) von eins.	
Annika [v]	Ach so. • Ja, ich hab (noch) ne Frage!	

[205]

	310 [22:37.5]	311 [22:37.7*]	312 [22:38.3]
Lehrer [v]			
Sabine [v]			
Annika [v]	Das IGedehnt. [gehört] ••• zu dem?		
Annika [k]	((Zeigt auf die Rückseite des Blattes M5, diese ist die Seite M5a)). ((Dreht das Blatt und zeigt auf die		

[206]

	313 [22:39.5]	314 [22:43.0]
Lehrer [v]	Guck ma!	
Lehrer [k]	((Überlegt, 3,5s)).	((Nimmt das Arbeitsblatt
Annika [v]	((1,7s)) Das? ••• Gehört zu dem?	
Annika [k]	Vorderseite M5)). ((Zeigt dem Lehrer noch einmal Vorder- und Rückseite)).	

[207]

	315 [22:43.4]
Lehrer [v]	((1,8s)) Aufgabe eins •• hier runter schreiben.
Lehrer [k]	von Annika)). ((Dreht das Blatt und zeigt etwas auf dem Seite M5a)).

[208]

	316 [22:49.3]
Lehrer [v]	Aufgabe zwei •• hier drunter schreiben •• die Ergebnisse.
Lehrer [k]	

[209]

	317 [22:50.3]	318 [22:51.4]	319 [22:52.9]
Lehrer [v]	•• Und hier steht schon: •• "Position der G Zwanzig". Das ist		
Lehrer [k]	((Nimmt ein		

[210]

	..	320 [22:55.9]
Lehrer [v]	eigentlich dieser Text hier: • • "Gruppe der Zwanzig". • • •	
Lehrer [k]	<i>anderes Arbeitsblatt).</i>	
Annika [v]	Ja.	

[211]

	321 [22:56.6]	322 [22:57.6]	323 [22:57.9]
Lehrer [v]	Das heißt, wer die Aufgabe <u>zwei</u> macht, • sollte das lesen!		

[212]

	324 [22:59.0]	325 [22:59.8]
Lehrer [v]	Kannst den andern dann nachher aber erzählen.	
Lehrer [k]	<i>((Weist in Richtung Tom und Steffen)).</i>	
Annika [v]	• • Okay.	

[213]

	326 [23:01.5]	327 [23:07.9]	328 [23:08.3]	329 [23:08.7]
Lehrer [v]	((6,5s))	Okay?	•	
Lehrer [k]	<i>((Bleibt stehen und wartet ab)).</i>	<i>((Zur Gruppe)).</i>		
Sabine [v]			• • Ja.	
[k]	<i>((Alle vier Gruppenmitglieder schauen auf ihre Materialien)).</i>			

[214]

	..
Lehrer [v]	Arbeitet • einfach arbeitsteilig, sonst sonst dauert das ja ewig

[215]

	330 [23:11.9]	331 [23:13.8]
Lehrer [v]	(dann)!	
Lehrer [k]	<i>((Geht weiter zum nächsten Gruppentisch)).</i>	
Sabine [v]	Wollen wir anfangen?	
Sabine [k]	<i>((Zu ihrer Gruppe)).</i>	
[k]	<i>((t.b.a., 3,4min; private Gespräche; teilweise</i>	

[216]

	332 [26:40.1]
Lehrer [k]	<i>((Steht hinter Sabine und</i>
[k]	<i>kurze Kommunikation in der Gruppe bezüglich der Aufteilung der Aufgaben)).</i>

[217]

	..	333 [26:44.0]
Lehrer [k]	<i>Annika und beobachtet deren Gruppentisch, 3,9s).</i>	
Annika [v]	Ich hab ne Frage! • • Immer	
Annika [k]	<i>((Zum Lehrer umgewandt)).</i>	

[218]

	..	334 [26:46.0]
Lehrer [k]	<i>((Beugt sich ein wenig zu Annika runter und sieht auf ihre Materialien)).</i>	
Annika [v]	noch! • • • Also • • Nummer eins versteh ich ja, aber	
Annika [k]		

[219]

	..	335 [26:50.2]
Lehrer [k]		
Annika [v]	((unverständlich)) Nummer zwei aber nich! • • Also ich versteh	

[220]

	..	336 [26:52.2]
Lehrer [v]	• • Kommt ihr mit • Nummer	
Lehrer [k]	<i>((Zu Tom und Steffen)).</i>	
Annika [v]	nich, was (dafür) die Aufgabe is!	

[221]

	..	337 [26:55.0]
Lehrer [v]	zwei/ könnt ihr damit a/ was anfangen?	
Lehrer [k]		
Steffen [v]	Also ich hab das so	

[222]

	..	
Steffen [v]	verstanden: Diese Doha-Runde sind • • die Leute von der WTO,	

[223]

	..	<i>((Nickt</i>
Lehrer [k]		
Steffen [v]	wenn die so an einem Tisch sitzen und dann verhandeln • • •	

[224]

.. 339 [27:00.8]

Lehrer [k] zu Steffen)).
Steffen [v] und da gibts deshalb von den Industrienationen und ich

[225]

..

Steffen [v] glaube, die von der G Zwanzig, ((unverständlich)) Agrarhandel.

[226]

..

Steffen [v] Also halt ähm ja, wie nennt man das denn? Bauern und son

[227]

.. 340 [27:11.3] 341 [27:12.2]

Lehrer [v] Hm̃. •• Genau! •• (Da hast)... Dann teilt das doch so
Steffen [v] Kram da.
Annika [v] •• Und was ist jetzt die Aufgabe von
Annika [k] ((Zum Lehrer)).

[228]

.. 342 [27:14.1*] 343 [27:14.5]

Lehrer [v] auf! Dann macht ihr...
Annika [v] [Laut.] Nummer... [Ja, aber was is denn die Aufgabe von Nummer
Annika [k]

[229]

.. 344 [27:16.5] 345 [27:17.9] 346 [27:18.7]

Lehrer [v] ••• Wie: "Was ist die Aufgabe"? Du sollst
Annika [v] zwei]? Da steht dann (doch)
Annika [k]

[230]

.. 347 [27:20.7]

Lehrer [v] die Positionen aufschreiben. ••• "Doha-Verhandlungsrunde:
Lehrer [k] ((Liest vom Arbeitsblatt M5 ab, 12,5s)).
Annika [v] ((unverständlich, 2s)).

[231]

	.. 348 [27:23.5]349 [27:23.9]350 [27:24.4]
Lehrer [v]	Keine Lösung in Sicht". • • <u>"Stellt</u> • für die •
Lehrer [k]	

[232]

	..
Lehrer [v]	Auseinandersetzung • über den Agrarhandel in der Doha-
Lehrer [k]	

[233]

	..
Lehrer [v]	Runde die Positionen der Industrieländer und der G Zwanzig-
Lehrer [k]	

[234]

	.. 351 [27:31.2] 352 [27:33.2]
Lehrer [v]	Staaten • • in Kernsätzen zusammen"! • • • Und das könnt ihr
Lehrer [k]	

[235]

	.. 353 [27:35.5]
Lehrer [v]	dann auf der letzten Seite machen. • • • Hier: Positionen der
Lehrer [k]	<i>((Dreht das Arbeitsblatt M5 um und zeigt dort</i>
Annika [v]	• • Wir machen Nummer
Annika [k]	<i>((Annika meint Sabine und sich selbst; auf die</i>
[k]	<i>((Annikas Äußerung hat eine Konnotation,</i>

[236]

	..
Lehrer [v]	
Lehrer [k]	<i>etwas)).</i>
Annika [v]	eins!
Annika [k]	<i>Erklärungen des Lehrers reagierend)).</i>
[k]	<i>die als Signal interpretiert werden kann, dass sie die Erklärung des Lehrers nicht für eine Bearbeitung</i>

[237]

	..	354 [27:37.2]
Lehrer [v]		Industrienationen in Kernsätzen. Was/
Lehrer [k]		
Annika [v]		
Annika [k]		
[k]		von Aufgabe zwei überzeugt hat.)).

[238]

	..	
Lehrer [v]		was wollen die nämlich? Und was wollen die G Zwanzig?
Annika [v]		
Annika [k]		• • ((Nicht

[239]

	..	356 [27:42.0]	357 [27:43.1]
Lehrer [v]			Aber teilt euch doch genau so auf! Ihr sacht doch,
Lehrer [k]			((Zu Annika und
Annika [v]		Okay.	
Annika [k]		überzeugt äußernd)).	

[240]

	..	358 [27:44.7]
Lehrer [v]		ihr kommt mit eins zurecht, dann macht ihr Nummer eins...
Lehrer [k]		Sabine)).
Sabine [v]		Ja, aber die wollen
Sabine [k]		((Zum Lehrer)).

[241]

	359 [27:45.5]	360 [27:46.5]	361 [27:47.6]	362 [27:48.3]
Lehrer [v]				I Gedeht.
Lehrer [k]			((1,1s)) [Ah]!	
Sabine [v]				((Begreifend äußernd)). ((Geht langsam rüber auf die
Sabine [k]			[zwei nicht machen]!	

[242]

	..	363 [27:49.6]
Lehrer [v]		Sò, ich helf euch auch! • • Wenn ihr • da
Lehrer [k]		Seite von Steffen und Tom, 1,3s)). ((Zu Steffen und Tom)).

[243]

	..	364 [27:51.6]	365 [27:52.5]
Lehrer [v]		mit • • zwei ((unverständlich))...	
Lehrer [k]			
Steffen [v]		Die G ZWanzig sind	doch die ehemaligen/ das sind
Steffen [k]		((Zum Lehrer)).	
[k]			((Steffen und der Lehrer sehen auf Steffens

[244]

	..	
Steffen [v]		(also) die Entwicklungsländer oder zumindest
[k]		Arbeitsblatt; Tom sieht zu den beiden rüber und hört zu)).

[245]

	..	366 [27:55.8]	367 [27:56.8]	368 [27:57.4]	369 [27:58.1]
Lehrer [v]			• • • Richtig! • • •	Genau.	
Steffen [v]			Schwellenländer?		[Gedehnt.
[k]				Schwellenländer? [Oder]	

[246]

	370 [27:58.5*]	371 [28:00.0]	372 [28:00.8]
Lehrer [v]		Siehst du/ siehst du ja auch, hier mit	
Steffen [v]		• • • Entwicklungsländer?	(Ja,

[247]

	..	373 [28:01.8]	374 [28:02.5]
Lehrer [v]		den Staaten, ne?	Der eher so äh wirtschaftlich nich ganz
Steffen [v]		logisch).	• • Ja.

[248]

	..	375 [28:04.6]	376 [28:06.0]
Lehrer [v]		so...	
Steffen [v]		Ja, sind das die ähm ((1s)) Entwicklungsländer oder sind das	

[249]

	..	377 [28:08.5]
Lehrer [v]		• • Du hast vollkommen richtig gesagt:
Steffen [v]		Schwellenländer schon? (Also)...

[250]

	378 [28:10.5]	379 [28:12.0]	380 [28:12.5]
Lehrer [v]	"Beides"! • • China ist auf jeden Fall Schwellenland.		
Lehrer [k]	<i>((Zeigt etwas auf Steffens Arbeitsblatt)).</i>		
Steffen [v]		Ja, das	ist

[251]

	381 [28:13.4]
Lehrer [v]	Schwellenland. Auch • • (jetzt) Indien is
Steffen [v]	Schwellenland.

[252]

	382 [28:16.3]	383 [28:17.7]
Lehrer [v]	eigentlich schon fast • • • an der Schwelle (zu den)	
Steffen [v]		

[253]

	384 [28:19.3]
Lehrer [v]	((unverständlich, 0,7s)).
Steffen [v]	((Unverständlich, 1,2s)). • • ähm wirklich gemischt ist, oder, ob

[254]

	385 [28:22.4]
Lehrer [v]	• • • Naja, ähm
Steffen [v]	das vielleicht doch noch Schwellenländer sind.

[255]

	386 [28:23.8]
Lehrer [v]	• • • tendenziell eher die Länder — sagen wirs mal so — die äh

[256]

	387 [28:27.4]
Lehrer [v]	((1,3s)) jetzt • • oder früher — also vor noch nicht allzu langer

[257]

	388 [28:32.0]
Lehrer [v]	Zeit • • zu äh Schwellenländern oder Entwicklungsländern äh • •

[258]

.. 389 [28:35.6] 390 [28:36.1] 391 [28:36.5]392 [28:37.1]393 [28:37.6]	
Lehrer [v]	• gezählt wurden. • • Ja? Manche von denen haben n
Steffen [v]	Ja. Hm.
Steffen [k]	((Zum Lehrer)).

[259]

.. 394 [28:40.0]	
Lehrer [v]	wirtschaftlichen Aufschwung erlebt! ((1,1s)) Und sind jetzt
Sabine [k]	((Schreibt; sieht nicht hoch zu Annika)).
Annika [v]	Erstmal fängt das ja an mit
Annika [k]	((Zu Sabine)).

[260]

..	
Lehrer [v]	mittlerweile ganz gut dabei. Aber die fühlen sich natürlich ihren
Sabine [k]	
Annika [v]	Welthandelsorganisation.
Annika [k]	

[261]

.. 395 [28:47.1]	
Lehrer [v]	alten ((1s)) Partnern sozusagen noch verpflichtet.
Steffen [v]	(Aha).
Sabine [k]	
Annika [v]	
Annika [k]	

[262]

.. 397 [28:49.9]398 [28:50.3]399 [28:50.8]	
Lehrer [v]	((2,2s)) Ja? • • • Schreibt einfach auf, was ihr
Steffen [v]	Hm.

[263]

.. 400 [28:53.1] 401 [28:54.5]	
Lehrer [v]	verstanden habt! Das muss ja nich alles äh... • • • Aber ich

[264]

	..	402 [28:57.3]
Lehrer [v]	glaub, ihr seid im Kern aufm richtigen Weg! ((2s)) Tom!	
Steffen [v]		[Leise. [Ich hab den Text
Steffen [k]		((Zu Tom)).

[265]

	..	403 [28:59.8]	404 [29:00.9]
Lehrer [v]		••• Oder?	((Lacht, 0,5s)) (Er nickt). ((Lacht,
Lehrer [k]		((Zu Tom)).	
Tom [k]			((Sieht auf sein Arbeitsblatt; nickt kurz)).
Steffen [v]		noch gar nicht durchgelesen!	
Steffen [k]			

[266]

	..	405 [29:02.9]
Lehrer [v]		0,5s))
Lehrer [k]		((Bleibt noch kurz am Gruppentisch stehen und entfernt sich dann von der Gruppe, 9,6s)).
Tom [k]		
[k]		((Alle vier Gruppenmitglieder schauen runter auf ihre Arbeitsblätter)).

[267]

	406 [29:12.5]	407 [29:17.5]
Sabine [v]		[Gedehnt. [W]TO, Welt- • -
Sabine [k]		((Zu Annika)).
[k]		((Die Gruppe schaut weiter auf ihre Materialien und liest, 5s)).

[268]

	..	408 [29:20.2]	409 [29:20.5]	410 [29:21.3]
Steffen [v]				World
Sabine [v]		handelsorganisation.	(Was bedeutet "T"?	
Sabine [k]				
Annika [v]		Ja.		Die
Annika [k]		((Zu Sabine)).		((Überlegend zu

[269]

		411 [29:23.2]
Tom [v]		Hier!
Tom [k]		((Zeigt auf sein
Steffen [v]	Trade ((unverständlich))!	
Annika [v]	Welthandelsorganisation...	
Annika [k]	sich selbst äüßernd, auf ihr Arbeitsblatt und den zu produzierenden Text konzentriert)). ((Achtet nicht	

[270]

		412 [29:23.7]
Tom [v]		
Tom [k]	Arbeitsblatt)).	
Steffen [v]		((1,1s))
Steffen [k]		((Guckt auf Toms
Annika [k]	auf die Kommunikation zwischen Sabine, Steffen und Tom; arbeitet an der Aufgabe)).	

[271]

	413 [29:24.8]	414 [29:25.5]
Tom [v]		!Leiser.
Tom [k]		"[World • • Trade • • Organization]".
Steffen [v]		((Liest ab)).
Steffen [k]	Arbeitsblatt)).	Das is Englisch.

[272]

	415 [29:27.5]	416 [29:28.7]
Tom [v]	((Unverständlich, 1,2s)).	
Tom [k]	((Guckt hoch zu Sabine)).	
[k]		((Die Gruppenmitglieder arbeiten wieder jeder für sich weiter,

[273]

	417 [29:36.2]
Annika [v]	!Laut.
Annika [k]	Versucht
[k]	((Sieht kurz zu Sabine; direkt anknüpfend an ihre überlegende Äußerung zuvor, die 7,6s)).

[274]

	418 [29:36.7]419 [29:37.3]
Annika [v]	!Gedehnt.
Annika [k]	[ähm]/ • • hat das Ziel, den
	zwischenzeitliche Konversation der anderen übergehend)).

[275]

		420 [29:40.6]	421 [29:41.9]
Sabine [k]			<i>((Guckt nicht von ihrem Arbeitsblatt hoch</i>
Annika [v]		globalen Freihandel • • zu realisieren.	
Annika [k]			<i>((Sieht auf ihr Arbeitsblatt; wartet ab,</i>

[276]

		422 [29:43.8]
Tom [v]		<i>!Unaläubig fragend.</i> [Ihr wollt hundertfünfzig Wörter (schaffen)]? <i>((Zu Annika schauend)).</i>
Tom [k]		
Sabine [k]	<i>zu Annika; reagiert nicht)).</i>	
Annika [k]	<i>1,9s)).</i>	<i>((Sieht rüber auf Sabines Arbeitsblatt und setzt dann zum Schreiben an)).</i>

[277]

		423 [29:45.3]	424 [29:46.0]	425 [29:46.9]
Tom [v]		• • •	Ihr könnt nicht mal zwanzig! <i>((Lacht, 0,8s))</i>	
Annika [k]		<i>((Reagiert nicht auf Tom)).</i>		

[278]

		426 [29:47.8]	427 [29:48.7]	428 [29:49.5]	429 [29:50.1]
Lara [v]				Wir	
Lara [k]				<i>((Auf Sibel</i>	
Sibel [v]		Tom, gib mal		dein Handy!	
Tom [v]				Und dann?	
Tom [k]				<i>((Zu Sibel)).</i>	
Annika [v]		Wollen wir wetten?			
Annika [k]		<i>((Zu Tom; schreibend; sieht nicht hoch zu Tom)).</i>			

[279]

		430 [29:50.8]	431 [29:54.6]
Lara [v]		dürfen nicht!	
Lara [k]		<i>und Toms Handy bezogen)).</i>	
Tom [k]			<i>((Überlegt, holt dann sein Handy aus der Hosentasche, 3,8s)).</i>
Sabine [v]			"Hat
Sabine [k]			<i>((Ablesend;</i>
[k]			<i>((Sabine</i>

[280]

	..	
Sabine [v]	das Ziel"...	
Sabine [k]	überlegt)).	
[k]	und Annika kommunizieren während der Bearbeitung der Aufgabe die meiste Zeit ohne hochzugucken)).	

[281]

	432 [29:55.6]	433 [29:58.6]
Sibel [v]		((Unverständlich, 2s)).
Tom [v]	((2,2s)) ((Unverständlich, 0,7s)).	...
Tom [k]	((In Richtung Sibel, kramt noch in seiner Hosentasche)).	((Zu
Annika [v]		"Den
Annika [k]		((Sabines Teilsatz fortführend)).

[282]

	..	435 [30:02.0]	436 [30:03.3]
Tom [v]		Vielleicht von mir auch ((unverständlich)).	
Tom [k]		Sibel)).	
Sabine [k]			((Schreibt nicht, sitzt an die
Annika [v]	((1,4s))	globalen Freihandel"...	
Annika [k]		((Den Satz weiter fortführend)).	((Schreibt weiter, 26s)).

[283]

	..	437 [30:29.4]	438 [30:30.9]
Sabine [v]		Wo siehst du das denn immer?	
Sabine [k]		Rückenlehne angelehnt)). ((Zu Annika, dreht ihr Arbeitsblatt hin und her)). ((Lehnt sich zu Annika	
Annika [k]			((Reagiert nicht)).

[284]

	..	439 [30:35.3]	440 [30:37.4]
Sabine [k]	rüber und guckt auf deren Arbeitsblatt)).		((Sieht
Annika [v]		!Nuschelnd.	
Annika [k]		[((Unverständlich, 2,2s))].	

[285]

	..	441 [30:54.6]
Sabine [k]	abwechselnd zu Annikas Materialien und auf ihr eigenes Arbeitsblatt, 17s)).	
Annika [v]		Okay. Darf ich
Annika [k]		((Zu Sabine)).

[286]

		442 [30:55.7]	443 [30:56.6]
Sabine [k]			((Guckt auf ihr Arbeitsblatt)).
Annika [v]	Schnell.		
Annika [k]	schreiben? [Also, also darf ich]... ••• Ist das okay für dich, ((Sieht Sabine an)).		((Zu Sabine)).

[287]

		444 [30:59.2]	445 [31:00.4]
Sabine [v]		••• Mh.	((4,7s))
Sabine [k]			((Guckt weiter auf ihr Arbeitsblatt)).
Annika [v]	wenn wir jetzt schreiben?		
Annika [k]			((Schaut wieder runter

[288]

		446 [31:05.1]	447 [31:06.5]	448 [31:08.8]
Steffen [v]				Ma/ Guck
Steffen [k]				((Zu Tom)).
Sabine [v]		Da! Ich habs gefunden. ((2,4s))		"Zu
Sabine [k]			((Dreht ihr Blatt um)).	((Zu Annika)).
Annika [k]	auf ihre Zettel).		((Sieht rüber zu Sabine)).	

[289]

		449 [31:10.0]	450 [31:10.5]
Steffen [v]	ma... Hast/ hast du ((unverständlich, 0,5s)) (Text) gelesen?		
Steffen [k]			
Sabine [v]	realisieren"?		
Sabine [k]			
Annika [v]	Ja. ((1,4s))		

[290]

		451 [31:11.9]	452 [31:13.2]
Tom [v]	••• Hm hm.		
Tom [k]	((Zu Steffen; schüttelt kurz leicht mit dem Kopf)).		
Steffen [v]			Ja, aber der is
Steffen [k]			((Zu Tom)).
Sabine [v]			((3s))
Annika [v]	Ist das okay, wenn wir das schreiben?		
Annika [k]	((Absichernd zu Sabine; Sabine bewusst einbeziehend)).		

[291]

	..
Steffen [v]	((unverständlich, 0,6s)) Aufgabe. ••• ((Unverständlich, 1s)).
Steffen [k]	
Sabine [v]	

[292]

	453 [31:16.2]
Sabine [v]	Mit wem sprichst du (eigentlich)? Mit mir oder mit denen?
Sabine [k]	((Zu Annika)).
Annika [v]	
Annika [k]	Mit ((Sabine

[293]

	455 [31:18.3*]456 [31:18.8]
Sabine [v]	!Leiser. ••• [Ja, (du tust ja) so, (als ob)
Annika [v]	dir!
Annika [k]	ansehend; etwas gereizt mit Nachdruck äußernd).

[294]

	457 [31:22.1]
Sabine [v]	das nich okay wär, (was) wir jetzt schreiben]!
Annika [v]	Ja, ich hab

[295]

Annika [v]	gefragt: "Wenn wir jetzt schreiben, ((unverständlich, 1,5s))?".
-------------------	---

[296]

	458 [31:25.0]	459 [31:25.8]	460 [31:27.8]	461 [31:40.5]
Sabine [v]	!Lachend. [Ach so!] ••• Ja, was denn?			
Sabine [k]		((Wartet ab, 12,7s)).		
Annika [v]		((12,7s))	"Es gibt • drei •	
Annika [k]		((Schaut runter auf ihr Blatt)).	((Scheint von ihren	

[297]

	..	462 [31:43.1]	463 [31:45.5]	464 [31:46.3]
Annika [v]		• Punkte, ((1,1s)) die durchgesetzt werden <u>müssten</u> • •		
Annika [k]		<i>Notizen abzulesen</i>)).		

[298]

	465 [31:46.7]	466 [31:48.5]	467 [31:49.9]
Annika [v]		fIntonation steigend.	
Annika [k]		für eine • • Gleichbehandlung aller [Handelspartner]". ((1,3s))	
			<i>((Sieht rüber zu</i>

[299]

	468 [31:51.2]	469 [31:52.2]
Sabine [v]		((1,1s))
Annika [v]		fIntonation steigend.
Annika [k]		[Dann schreiben wir die Punkte auf].
	<i>Sabines Aufgabenblätter</i>)).	<i>((Sieht Sabine</i>

[300]

	470 [31:53.3]	471 [31:53.9]	472 [31:55.6]
Sabine [v]		fGedehnt.	
Annika [v]		[Jɔ].	• • • Also
Annika [k]		<i>direkt an</i>)).	((Unverständlich, 1,2s)). ((Lacht, 0,5s))

[301]

	473 [31:57.6]	474 [32:00.8]	475 [32:02.8]
Sabine [v]		fUnsicher äußernd.	
Annika [v]		es gibt ((3,3s)) [drei Grundregeln]?	
			((1s)) ((Unverständlich,

[302]

	476 [32:05.5]	477 [32:24.5]	478 [32:25.0]	479 [32:25.7]	480 [32:40.0]
Sabine [v]			fGedehnt.		
Sabine [k]			"Auf [den]". ((14,3s)) Und		
Annika [v]			<i>((Schreibt))</i> .		
[k]		1,8s)).	<i>((Annika und Sabine schreiben, 18,9s))</i> .		

[303]

..		481 [32:41.0]	482 [32:41.8]
Sabine [v]	dann Doppelpunkt?	•••	"Drei Grundregeln, auf denen
Annika [v]		••	Bitte?

[304]

..		483 [32:46.8]	484 [32:49.3]
Sabine [v]	((1,1s))	WTO basiert".	
Annika [v]		((2,5s))	Das hab ich (grad)

[305]

..		485 [32:51.8]	486 [32:52.3]
Sabine [v]		Wieso?	
Annika [v]	((unverständlich, 1,4s))!	Aber is...	•• Naja, •• WTO

[306]

..		487 [32:55.9]	488 [32:57.9]
Sabine [v]		•••	Steht da doch! ((1,9s))
Sabine [k]			((Dreht ihr Arbeitsblatt um)).
Annika [v]	kann ja nich auf Regeln basieren.		
Annika [k]			((Dreht ihr

[307]

..		489 [32:59.8]	
Sabine [v]	"W/	Das WTO-Abkommen basieren auf drei	
Sabine [k]		((Liest ab)).	
Annika [k]	Arbeitsblatt um)).		

[308]

..		490 [33:03.7]	491 [33:05.1]
Sabine [v]	Grundregeln".		
Sabine [k]			
Annika [v]		((1s))	Ja? •• Aber dann musst du auch

[309]

..		492 [33:07.1]	493 [33:08.8*]
Tom [k]			((Macht schnelle klackernde Geräusche mit seinem Stift, 5s)).
Annika [v]	schreiben: "Abkommen"! ((1s))	Weil dann is es das	Abkommen.

[310]

	..494 [33:09.4]	495 [33:10.3]	496 [33:12.2]	497 [33:13.4]
Tom [v]				((Lacht, 0,5s)) ((1s))
Tom [k]				((Zu Sabine)).
Sabine [v]				((1,8s)) Ey, nerv nich!
Sabine [k]				((Zu Tom)).
Annika [v]		Vorsichtia.		• • [Okay]?

[311]

	..	498 [33:16.1]	
Tom [v]		((Unverständlich, 1,2s)).	• • •
Tom [k]			
Steffen [v]		((Unverständlich, 0,8s)) erwürgt!	
Steffen [k]		((zu Tom)).	

[312]

	..	500 [33:19.2]	501 [33:20.6]
Tom [v]		((Lacht, 1s))	
[nn]			
[k]		((Alle Gruppenmitglieder schauen wieder auf ihre Materialien, 1,4s)).	

[313]

	..	502 [33:26.5]	503 [33:30.7]
Sabine [v]		((1,8s)) Aber wir erklären das dann, oder? ((1,8))	
Sabine [k]		((Zu Annika)).	
[nn]		((Pausenglocke, 6s)).	

[314]

	..	504 [33:31.9]	505 [33:34.9]
Sabine [v]		Das jetzt.	• • Ja, jetzt
Annika [v]		((1,6s)) Wie soll ich das denn erklären?	
Annika [k]		((Zu Sabine)).	

[315]

	..	
Sabine [v]		zum Beispiel die Meistbegüns/ das Meistbegünstigungsprinzip.

[316]

	506 [33:39.8]	507 [33:40.7]	508 [33:40.9*]	509 [33:41.7]
Sabine [v]	Erklärst du das noch, um was es da geht? ••• Oder...			
Annika [v]	Ja.			[Hinweisend.] [Das

[317]

	511 [33:44.1]
Annika [v]	sind hundertfünfzig Wörter, ne! "Es gibt drei wichtige Punkte,
Annika [k]	((Liest ab)).

[318]

	512 [33:47.9]
Tom [v]	((1,2s))
Tom [k]	((Zu Annika)).
Annika [v]	die für eine Gleichbehandlung aller Handelspartner"...
Annika [k]	

[319]

	513 [33:50.1]	514 [33:51.6]
Tom [v]	Du schaffst keine hundertfünfzig!	
Tom [k]	((Nimmt grinsend	
Annika [v]	••• Doch, tüllich!	
Annika [k]	((Zu Tom)).	

[320]

	515 [33:52.2]	516 [33:52.8]	517 [33:53.8]
Tom [v]	[Herausfordernd.] •• [Wieviel hast du jetzt?]		
Tom [k]	die Hand vors Gesicht, 0,6s)).		
Sabine [v]	Wir ham		
Sabine [k]	((Zu Tom)).		
Annika [v]	[Energisch.] [Tom]!		

[321]

	..	518 [33:55.3]
Lehrer [v]		Ilaut.
Lehrer [k]		• • • [Ihr braucht fünf Minuten Pause?
Sabine [v]		((An die ganze Klasse gerichtet)).
Sabine [k]	jetzt schon zwanzig!	
Annika [k]		((Fängt an, ihre bereits geschriebenen Wörter zu zählen)).

[322]

	519 [33:57.2]	520 [33:57.8]	521 [33:58.3]
Lehrer [v]			Ilaut.
Lehrer [k]	Kann das sein]?		[Machen wir fünf Minuten Pause, aber
Mehrere SuS [v]		Ilaut.	
		[Ja]!	

[323]

	..	522 [33:59.7]	523 [34:01.1]
Lehrer [v]			
Lehrer [k]	dann fangen wir auch beim Gong wieder an, okay]?		
Tom [v]			Jo!
Tom [k]			((Zum Lehrer)).

[324]

	524 [34:01.6]	525 [34:03.4]
Sabine [v]		Man kann doch auch (hundert)
Annika [v]	((1,3s)) Ich hab schon fünf undfünzig!	

[325]

	..	527 [34:05.3]	528 [34:05.9]	529 [34:08.4]
Sabine [v]	((unverständlich, 1s)).		((2,4s)) Kann ich Bio?	
Sabine [k]			((In Richtung Gruppentisch von Lara,	
Annika [v]		lBestätigend.		
Annika [k]		[Jàjà].		((Schreibt weiter an ihrem Text)).

[326]

	..	530 [34:09.6]	531 [38:20.9]
Sabine [v]			
Sabine [k]		<i>Jenny, Ulrike und Sibel)).</i>	
Annika [k]			
[nn]			<i>((Pausenglocke, 5,6s)).</i>
[k]		<i>((t.b.a.; die ganze Gruppe macht Pause, 4,2min)).</i>	

[327]

	532 [38:26.6]	533 [38:48.4]	534 [38:49.6]
Lehrer [v]			((Lacht, 0,5s)) ((4,1s))
Mehrere SuS [k]	<i>((Sortieren sich, 21,8s)).</i>		
AufnahmeleiterIn [k]	<i>((Dreimaliges Klatschen, 1,2s)).</i>		

[328]

	535 [38:54.3]	536 [38:55.9]
Lehrer [v]	<i>!Laut.</i>	
Lehrer [k]	[Startschuss, um • • weiterzuarbeiten]!	
	<i>((Auf das Klatschen bezogen)).</i>	
Tom [v]	<i>!Laut.</i>	
Tom [k]	[Let the show begin]!	
	<i>((Leicht rhythmisch betont singend)).</i>	

[329]

	537 [38:57.6]
[k]	<i>((t.b.a., 7min.; Tom und Steffen bearbeiten ihre Teilaufgabe; Annika und Sabine schreiben; teils private</i>

[330]

	..	538 [46:00.0]
Annika [v]		<i>!Laut.</i>
[k]	[Ähm	
	<i>Unterhaltungen; keine aufgabenbezogene Kommunikation zwischen Annika und Sabine)).</i>	

[331]

	..	539 [46:02.0]	540 [46:04.4]
Lehrer [v]		((1,6s)) Ja?	
Lehrer [k]		<i>((Zu Annika)).</i>	
Annika [v]	Herr Meyer]?	• • • Ähm ich versteh den Satz hier	

[332]

..		541 [46:07.2]	542 [46:11.0]
Lehrer [v]			•• Äh
Lehrer [k]		((Guckt auf Annikas Arbeitsblatt)).	
Annika [v]		[Leiser.	
Annika [k]	nich!	[((Unverständlich, 3,8s))]. •• Was is damit gemeint?	
		((Liest etwas vom Arbeitsblatt ab, 3,8s)).	

[333]

..		544 [46:14.5]
Lehrer [v]		weißt du, was denn "Zoll" is?
Annika [v]		Ja, die is doch so/ is doch so...

[334]

545 [46:16.9]		546 [46:19.0]	547 [46:19.9]
Annika [v]		[Gedehnt.	
Annika [k]	••• Ich weiß nich, wie man das erklärt!	[Die] [so] — nich ••	
	((Sieht den Lehrer an, 5,3s)).		

[335]

..		548 [46:21.2]	549 [46:22.2]
Lehrer [v]			Ja! Die kontrollieren.
Annika [v]		[Leise.	
Annika [k]	Polizei — aber die das [kontrollieren]?		
	((Unsicher äußernd)).		

[336]

..		550 [46:24.1]	551 [46:25.4]
Lehrer [v]		Was kontrollieren die nämlich?	
Lehrer [k]			((Sieht kurz
Annika [v]		Ähm Steuern und... •••	

[337]

..		552 [46:26.2*]	553 [46:26.8]
Lehrer [k]	überlegend von Annika weg)).		((Kratzt sich am Hinterkopf)).
Annika [v]		[Schnell.	
		[Zum Beispiel, wenn du] irgendein Boot	

[338]

	..	554 [46:28.3]	555 [46:30.0]
Lehrer [v]			<i>IFreundlich.</i>
Lehrer [k]			• • <i>(((Lacht</i>
Annika [v]		<i>((Lächelt)).</i>	
Annika [k]		fährst, ob du (da die Steuern da zahlen) musst?	
		<i>((Unsicher Lachen andeutend)).</i>	<i>((Lächelt)).</i>

[339]

	..	556 [46:32.3]	557 [46:32.7]
Lehrer [v]			
Annika [k]		kurz)) Nee, das sind an/ das machen andere]! • • Der Zoll	

[340]

	558 [46:33.0]	559 [46:34.5]
Lehrer [v]		sitzt zum Beispiel im Hamburger Hafen. Da gibt s ja/ gab s ja

[341]

	..	
Lehrer [v]		früher auch ne zollfreie Zone gabs im Hamburger Hafen. <i>((1s))</i>
Lehrer [k]		<i>((Sieht</i>
Annika [k]		<i>((Guckt</i>

[342]

	..	561 [46:40.6]	562 [46:42.2]
Lehrer [v]		Wenn ich...	Das is der Zollhafen.
Lehrer [k]	<i>Annika überprüfend an).</i>		<i>((Zu Sabine)).</i>
Sabine [v]		<i>((Unverständlich, 1,6s)).</i>	
Sabine [k]		<i>((Zum Lehrer)).</i>	
Annika [v]			Zollfrei. Is zollfrei
Annika [k]	<i>runter auf ihr Arbeitsblatt)).</i>		<i>((Sabine ansehend)).</i>

[343]

	..	564 [46:43.4]	565 [46:44.6]	566 [46:46.6]
Lehrer [v]				
Lehrer [k]				<i>((Sieht abwechselnd Annika und Sabine an, kratzt sich am Kopf, überlegt, 3,2s)).</i>
Annika [v]		nich steuerfrei? • • • Bei Helgoland sagt man ja auch,		
Annika [k]				<i>((Immer noch Sabine ansehend)).</i>

[344]

	..	567 [46:47.3]	568 [46:47.9*]569 [46:48.2*]570 [46:48.6]
Lehrer [v]		Genau, das war <u>steuer</u> frei.	In... Also St...
Annika [v]		Helgoland is steuerfrei.	
Annika [k]		<i>((Sieht den Lehrer an)).</i>	

[345]

	..	571 [46:49.8]572 [46:50.1]
Lehrer [v]		Wobei • "Zoll" is nich das/ is was Ähnliches wie ne Steuer, heißt

[346]

	..	573 [46:53.0]	574 [46:54.1]	575 [46:54.6]
Lehrer [v]		aber anders! ((1s))	Weil das nämlich... • Wenn du	
Annika [k]		<i>((Schaut auf ihr Arbeitsblatt)).</i>		

[347]

	..	576 [46:56.7]
Lehrer [v]		jetzt im Internet was... • • Ich hab das mal gemacht. Ich hab

[348]

	..	577 [46:57.9]578 [46:58.7]	579 [46:59.5]
Lehrer [v]		mir T-Shirts bestellt.	Aus den USA. • • • Dann • bekam
Annika [v]		Jä.	

[349]

	..	
Lehrer [v]		ich n Brief, • • als die hier warn, • "Die sind da. • Liegen beim

[350]

	580 [47:02.8]581 [47:03.1]	582 [47:04.3]
Lehrer [v]	<u>Zoll"! ((1,2s))</u>	Musst ich dann...
Lehrer [k]	<i>((Wartet, Annika ansehend, ab; kurz überspielend lachend)).</i>	
Annika [v]		Weil man noch
Annika [k]	<i>((Sieht den Lehrer abwartend an, nickt leicht)).</i>	

[351]

	583 [47:05.1]	584 [47:06.0]	585 [47:06.6]
Lehrer [v]		Richtig!	Weil die nämlich
Lehrer [k]		<i>((Zieht die Augenbrauen hoch)).</i>	
Annika [v]	bezahlen musste?	Weil die in	Deutschland.

[352]

	586 [47:07.3]
Lehrer [v]	eingeführt werden. Und dann gibts eventuell auf gewisse • •

[353]

	..	587 [47:12.7]	588 [47:13.2]
Lehrer [v]		Produkte • • einen Zoll für die Ein fuhr.	
Annika [v]		Jä,	aber ich versteh den

[354]

	..	589 [47:14.1]	590 [47:14.6]	591 [47:16.1]
Lehrer [v]			Jä, dann musst	
Lehrer [k]			<i>((Zu Sabine)).</i>	
Sabine [v]		Muss man dann noch • extra bezahlen?		
Sabine [k]		<i>((Zum Lehrer)).</i>		
Annika [v]		Satz trotzdem		nich!

[355]

	..	592 [47:16.6]	593 [47:17.2]
Lehrer [v]		du noch... • • Oh, weiß ich leider nich mehr. Das sind keine	
Lehrer [k]			
Sabine [v]		Wieviel?	

[356]

	..	594 [47:19.6]	595 [47:20.5]
Lehrer [v]		großen Summen oder sowas!	
Annika [v]		<i>[Laut.]</i>	
Annika [k]		[Ich weiß aber trotzdem... Ich versteh den	
		<i>((Zum Lehrer)).</i>	

[357]

	..	596 [47:22.2]	597 [47:23.0]
Lehrer [v]			Ja!
Lehrer [k]			((Zu Tom)).
Tom [v]		Aber...	
Tom [k]		((Zum Lehrer; hebt meldend den rechten Arm)).	
Annika [v]	Satz aber trotzdem nich]!		Mit "Zu
Annika [k]			

[358]

	598 [47:23.4]	599 [47:24.4]	600 [47:25.2]
Lehrer [v]			Also
Lehrer [k]			((Zu
Tom [v]		Ne ganz andere Frage!	
Tom [k]		((Zum Lehrer; schüttelt mit dem Kopf; zieht Meldung zurück)).	
Annika [v]	geständnissen"!		

[359]

	..	601 [47:26.2]	602 [47:28.5]
Lehrer [v]		die/ dieses Rezipro- • • -zi- • -tätsprinzip	bedeutet, • dass
Lehrer [k]	Annika)).	((Zeigt mit dem Finger auf Annikas Arbeitsblatt)).	

[360]

	603 [47:29.4*]	604 [47:29.7*]	605 [47:31.1*]	606 [47:31.5*]
Lehrer [v]	alle	möglichst ihre Zölle • •	abbauen	sollen!
Tom [v]			Guck ma, hier steht doch, • • •	
Tom [k]			((Zu Steffen)).	((Dreht
Steffen [k]				((Sieht
Annika [v]				Was
Annika [k]				((Leicht

[361]

	..	608 [47:32.3]	609 [47:32.4*]	610 [47:33.1]
Lehrer [v]				• • Äh
Tom [v]		wir sollen...		((1,1s))
Tom [k]	sein Arbeitsblatt um).			((Zeigt mit seinem Stift auf das
Steffen [k]	rüber zu Toms Aufgabenblatt)).			
Annika [v]		heißt denn "abbauen"?		
Annika [k]	ungeduldig äußernd)).			

[362]

	..	611 [47:34.2]
Lehrer [v]		"abschaffen"!
Lehrer [k]		((Sieht Annika an, guckt dann zu Tom und Steffen, 2,2s)).
Tom [v]		Äh ••• "Stellt für eine Auseinandersetzung [(für
Tom [k]	Aufgabenblatt).	((Liest vom Arbeitsblatt ab)).
Annika [k]		((Hält kurz inne, schreibt dann etwas auf, 2,2s)).

[363]

	..	613 [47:38.8]
Lehrer [k]		((Beobachtet Tom und Steffen und hört bei deren Konversation zu, 8,6s)).
Tom [v]		die) •• der über •• ((unverständlich)) • der] ((1s))

[364]

	..	614 [47:41.0]
Lehrer [k]		
Tom [v]		((unverständlich, 0,5s)) die Positionen •• der Industrieländer",

[365]

	..	615 [47:42.4]	616 [47:42.9]	617 [47:44.1]
Lehrer [k]				
Tom [v]		sò.		[(Gedehnt. ((1,2s)) [Ähm]
Tom [k]				((Dreht sein Blatt um und zeigt auf der Seite M5a den Teil zum Ausfüllen zu
Steffen [v]		Ja, also...		

[366]

	618 [47:44.8]	619 [47:45.0]
Lehrer [k]		((Geht rüber zu Tom und Steffen)).
Tom [v]		hier!
Tom [k]		Aufgabe 2)).
Steffen [v]		((1s)) Was is denn die Position der Industrieländer?
Steffen [k]		((Sich selbst fragend)).

[367]

	620 [47:47.6]
[k]	((t.b.a., 5min.; Kommunikation zwischen Tom und Steffen zu ihrer Teilaufgabe; Kommunikation des

[368]

	..
[k]	Lehrers mit Tom und Steffen; keine aufgabenbezogene Kommunikation zwischen Annika und Sabine).

[369]

	621 [52:44.0]	622 [52:46.0]	623 [52:46.8]	624 [52:47.6]
Lehrer [v]		Okay!	...	Ja?
Lehrer [k]		((Zu Annika: nickt)).		((Lehnt sich
Annika [v]	((1s))	Ich hab eben ne Frage! Zu der Mappe!		...
Annika [k]		((Sich meldend zum Lehrer)).		Ähm

[370]

	..	625 [52:48.9]
Lehrer [k]	gegenüber von Annika, schräg links hinter Tom an der Wand an und sieht zu Annika)).	
Annika [v]		.. also

[371]

	..	626 [52:51.3]
Lehrer [v]		.. Nee. .
Annika [v]	Sie achten nich auf Rechtschreibfehler in der Mappe?	

[372]

	..	627 [52:53.0]	628 [52:54.1]	629 [52:54.2]
Lehrer [v]		• Nur auf Vollständigkeit.		
Annika [v]		.. Aber .. was soll denn		

[373]

	..	630 [52:55.4]
Annika [v]	"vollständig" sein? Wir ham ja jetzt dings/ was .. wir .	

[374]

	..
Annika [v]	mitgeschrieben haben ((unverständlich. 0,5s)) (in der Mappe).

[375]

	631 [52:59.6]	632 [52:59.9*]	633 [53:00.1*]	634 [53:00.7*]	635 [53:00.8*]	636 [53:01.7]
Lehrer [v]	(Weil), die Aufgabe, die du bearbeitet hast, ((1,6s)) die					

[376]

.. 637 [53:05.4]

Lehrer [v] äh seh ich ja dann, du markierst das ja! Das is ja dann dein

[377]

.. 638 [53:06.4]

Lehrer [v] Hefter! Ich weiß ja, ihr habt die jetzt aufgeteilt, die Aufgaben,

[378]

.. 639 [53:08.9]640 [53:09.3]

Lehrer [v] ne?

Annika [v]

Jä. • • Lesen Sie sich das dann auch durch, oder...

Annika [k]

((Geht rüber zu Annika, 3s)).

[379]

.. 641 [53:11.5]

Lehrer [v] • • Ja, n/ also, ich werd nich alles lesen können, das wird ja

[380]

.. 642 [53:15.2]

Lehrer [v] nachher ne große Mappe werden, aber ich guck da auf jeden

[381]

Lehrer [v]

Fall rein und les mir dann vielleicht mal den Anfang durch, um

[382]

.. 643 [53:19.4]

Lehrer [v] den Eindruck zu haben: "Jo, • • • hat die • • gewissenhaft

[383]

.. 644 [53:23.4]

Lehrer [v] gearbeitet?" • • und dann is gut, • ne? ((1,4s)) Ja?

Lehrer [k]

((Wartet ab; sieht Annika an)).

Annika [k]

((Sieht auf ihr Arbeitsblatt; reibt sich die

[384]

	..	645 [53:24.9]646 [53:25.5]	647 [53:26.3]	648 [53:27.8]
Lehrer [v]			• • Okay. • • • Und da seh ich ja: Du hast die	
Lehrer [k]				((Weist mit der
Annika [v]			• • Ja.	
Annika [k]		Nase)).		

[385]

	..	649 [53:27.9]	650 [53:28.7]
Lehrer [v]			Aufgabe gemacht, also müssen Tom
Lehrer [k]		linken Hand auf Annikas Arbeitsblatt)).	

[386]

	..	651 [53:31.4]
Lehrer [v]		und • • Steffen die andere gemacht haben.
Lehrer [k]		((Entfernt sich von Annika,
Sabine [v]		Also müssen wir die
Sabine [k]		((Zum Lehrer)).

[387]

	..	652 [53:32.4]	653 [53:33.1*]654 [53:33.3]	655 [53:35.3]
Lehrer [v]			• • Nee, • • lass ma!	
Lehrer [k]		l,9s)).	((Zu Sabine)).	
Sabine [v]		nich <u>aufschreiben</u> auch?		
Sabine [k]				((t.b.a. 10min.; die
[k]				

[388]

	..
[k]	Gruppenmitglieder arbeiten überwiegend jeder für sich an den Aufgaben; teilweise private

[389]

	..	656 [63:39.6]
Lehrer [k]		((Kommt zum
Tom [k]		((Verlässt den
[k]		Unterhaltungen; keine aufgabenbezogene Kommunikation zwischen Annika und Sabine)).

[390]

	..	657 [63:46.8]
Lehrer [v]		IForsch.
Lehrer [k]		• • [Ey!
Tom [k]	<i>Gruppentisch von Tom, Steffen, Sabine und Annika; bleibt neben Sabine stehen, 7s)). Raum, um sich die Nase zu putzen)).</i>	

[391]

	658 [63:47.3]	659 [63:48.5]
Lehrer [v]		
Lehrer [k]	• • Sabine! Was is n das]?	
Sabine [v]	<i>((Zeigt auf Sabines Unterlagen; wahrscheinlich die Bio-Hausaufgaben)).</i>	
		IVerteidigend.
		• [Ich bin doch

[392]

	..	660 [63:49.8]	661 [63:50.2]	662 [63:51.0]
Lehrer [v]		IUnoläubig.		
Lehrer [k]		[Ja]?	Ehrlich?	Okay, <i>((Schaut</i>
Sabine [v]				
Sabine [k]		schon fertig]!	Ich warte doch noch auf die andern!	<i>((Sieht</i>
			<i>((Weist Richtung Steffen)).</i>	

[393]

	..	664 [63:54.0]
Lehrer [v]		gut. Dann • • will ich das akzeptieren. • • Ja, stimmt.
Lehrer [k]		<i>nochmal auf Sabines Unterlagen)).</i>
Sabine [k]		<i>den Lehrer an)).</i>

[394]

	..	665 [63:55.6]
Lehrer [v]		Ileiser.
Sabine [k]		((Unverständlich, 1s)). • • • [Okay. • Alles klar. • Wenn du schon <i>((Sieht wieder auf ihre Unterlagen und macht weiter)).</i>

[395]

	..	666 [63:58.6]
Lehrer [v]		fertig geworden bist, dann is (gut)].
Lehrer [k]		<i>((Geht zu Annika und guckt auf ihre</i>
Sabine [k]		

[396]

	667 [64:03.0]
Lehrer [v]	Und? Was habt ihr jetzt
Lehrer [k]	<i>Unterlagen, dann auf Steffens Platz 4s). ((Geht zu Steffen)).</i>

[397]

	668 [64:05.1]
Lehrer [v]	aufgeschrieben da? • • Steffen?
Lehrer [k]	<i>((Bleibt rechts neben Steffen stehen und schaut auf</i>
Steffen [k]	<i>((Packt etwas in seine Hosentasche, und guckt</i>

[398]

	669 [64:09.3]
Lehrer [k]	<i>dessen Arbeitsblatt, 4s)).</i>
Steffen [v]	"Die Industrienationen • •
Steffen [k]	<i>dann, sich kurz orientierend, auf sein Arbeitsblatt, 4s)). ((Liest vor)).</i>

[399]

	Intonation
Steffen [v]	sind gegen die Verringerung der Agrarsubventionen, weil • • •
Steffen [k]	

[400]

	671 [64:15.7]
Lehrer [v]	• • Sehr
Steffen [v]	<i>steigend.</i> [sie die Arbeitsplätze in ihrem Land erhalten wollen]".

[401]

	672 [64:16.3]	673 [64:16.7]	674 [64:17.4]	675 [64:17.6]
Lehrer [v]	<i>Intonation steigend.</i>	schön. • [Gut].		
Steffen [v]	<i>[Gedehnt.</i>	"[Die] G Zwanzig ist für _____ die Verringerung der		
Steffen [k]		<i>((Liest weiter vor)).</i>		

[402]

	676 [64:18.9]	677 [64:20.6]
Steffen [v]	Agrarsubventionen • • • der Industrienationen, weil • • ihre • • •	

[403]

	..	678 [64:22.5]679 [64:23.0]	680 [64:23.7]681 [64:24.0]
Steffen [v]		I[Gedehnt.	I[Gedehnt.
		Agrararerzeugnisse [dann] • günstiger für [die]	

[404]

	..	682 [64:25.7]
Steffen [v]		Industrienationen zu importieren sind als • • die der Bauern vor

[405]

	..	683 [64:27.0]684 [64:27.4]	685 [64:27.6]686 [64:27.9]687 [64:28.2]	688 [64:29.0]
Lehrer [v]		I[Zufrieden.		
Lehrer [k]		• • <u>Sehr</u> schön! • • [Ja, <u>hervorragend</u>]. ((1,2s))		
Steffen [v]		Ort". • ((Unverständlich, 0,5s)).		
		((Geht langsam		

[406]

	..	689 [64:30.2]	690 [64:30.4]691 [64:30.6]
Lehrer [v]		Guck ma, <u>das</u> könntet ihr aber	
Lehrer [k]		los, bleibt an der Stirnseite des Tisches stehen)). ((An Annika, Sabine und Steffen gerichtet; zeigt auf	

[407]

	..	692 [64:33.4]
Lehrer [v]		jetzt auch noch austauschen, eure Ergebnisse, ne?
Lehrer [k]		Steffens Arbeitsblatt)).
Tom [k]		((Kommt wieder
Annika [v]		Ja, das
Annika [k]		((Zum Lehrer;

[408]

	..	
Tom [k]		rein)).
Annika [v]		ham wir schon!
Annika [k]		hatte zu einem früheren Zeitpunkt Aufgabe zwei von Steffen auf ihrem Arbeitsblatt übernommen)).

[409]

	..	693 [64:34.5]694 [64:35.0]	695 [64:36.0]
Lehrer [v]		Also... • Auch... Ja, du hast es aufgeschrieben. Genau.	
Lehrer [k]		((Zu Annika)).	
Steffen [v]		• • Ja.	

[410]

	696 [64:37.4]
Lehrer [v]	Macht/ • macht das dann schon nochmal, dann is es komplett.
Lehrer [k]	((An die Gruppe insgesamt gerichtet)).

[411]

	697 [64:39.4]	698 [64:40.1]	699 [64:40.6]	700 [64:41.5]
Lehrer [v]	• • Is gut, okay.			Schreib das
Lehrer [k]				((Zu Sabine)).
Sabine [v]	Soll ich das auch noch aufschreiben? Weil eben			
Sabine [k]	((Zum Lehrer)).			

[412]

	..	701 [64:42.0]	702 [64:42.6]	703 [64:42.8*]	704 [64:43.0]	705 [64:43.5]
Lehrer [v]	mal...					!Unaeduldia.
Lehrer [k]						[Ja, ich weiß!]! Aber
Sabine [v]	meinten Sie ja, ich muss das nicht!					

[413]

	..	706 [64:44.9]
Lehrer [v]	das hab ich gemacht unter dem Aspekt, weil ich (gesagt) hab,	
Sabine [v]	!Gedehnt. Intonation fallend.	
Sabine [k]	[Okay]! ((Zum Lehrer)).	

[414]

	707 [64:45.8]	708 [64:46.5]	709 [64:46.8]	710 [64:47.9]
Lehrer [v]	ihr sollt euch erstmal auf eure Aufgabe konzentrieren! • Wenn			

[415]

	..	711 [64:48.7]	712 [64:49.2]	713 [64:49.7]
Lehrer [v]	ihr fertig seid, dann <u>komplettiert</u> das doch.			
Lehrer [k]	((Entfernt sich vom			
Sibel [v]	((2s)) Herr Meyer?			
Sibel [k]	((Meldet sich Richtung Lehrer)).			

[416]

	..	714 [64:54.1]	715 [64:54.8]
Lehrer [v]			• • • Ja!
Lehrer [k]			<i>Gruppentisch, 4,4s)). ((Geht zu Sibel und bleibt dort stehen)).</i>
Sibel [v]			Frage (kurz)!
Sibel [k]			
[k]			<i>((t.b.a., 1,7min.; Kommunikation</i>

[417]

	..		
[k]			<i>zwischen Sibel und dem Lehrer; keine aufgabenbezogene Kommunikation am Gruppentisch von Tom</i>

[418]

	..	716 [66:35.8]	
Lehrer [v]			Ihr seid ja sehr gut gewesen jetzt • • in eurer
Lehrer [k]			<i>((Geht zum Gruppentisch von Tom, Steffen, Sabine und Annika; bleibt an</i>
[k]			<i>Steffen, Sabine und Annika)).</i>

[419]

	..		
Lehrer [v]			Geschwindigkeit.
Lehrer [k]			<i>der Stirnseite bei Steffen und Sabine stehen; an diese Gruppe gerichtet; hält Folien und Folienstifte in</i>

[420]

	..	717 [66:38.3]	
Lehrer [v]			• • Ihr könntet eure Ergebnisse mal auf diese Folie
Lehrer [k]			<i>der Hand)). ((Legt eine Folie und einen Folienstift in die Mitte des Gruppentisches)).</i>

[421]

	..	718 [66:41.2]	
Lehrer [v]			bringen!
Lehrer [k]			
Annika [v]			• • Aber da steht so viel, (das muss man doch
Annika [k]			<i>((Zum Lehrer)).</i>

[422]

		719 [66:43.7]	720 [66:44.7]	721 [66:45.3]
Lehrer [v]		Fasst zusammen!	Genau. ••	
Lehrer [k]		((Zu Annika; nickend)).		
Tom [v]				•• Okay,
Tom [k]				((Nimmt Folie
Steffen [v]		Ich kann nicht schreiben!		
Steffen [k]		((Zu Tom)).		
Annika [v]		zusammenfassen)!		
Annika [k]				

[423]

		722 [66:47.0]723 [66:47.2*]		
Lehrer [v]		Braucht ihr nicht komplett aufzuschreiben.		
Tom [v]		dann: Annika! • Mach	du	die _____
Tom [k]		und Folienstift und legt beides rüber zu Annika)).		

[424]

		725 [66:47.8]726 [66:48.0]	727 [66:48.5]728 [66:48.8]729 [66:49.1]
Lehrer [v]		So,	dass mans gut <u>lesen</u> kann!
Tom [v]		Aufgabe.	Hier!
Tom [k]			((Zeigt Annika etwas)).

[425]

		730 [66:49.5]	731 [66:50.9]
Lehrer [k]		((Wartet noch kurz ab, entfernt sich dann vom Gruppentisch, Is)).	
Tom [v]			•• Ich ((unverständlich,
Tom [k]			((Zu Annika; zeigt nochmal etwas auf

[426]

		732 [66:52.4]
Tom [v]		1,5s)).
Tom [k]		Annikas Platz)).
[k]		((t.b.a., 3,4min.; keine aufgabenbezogene Kommunikation; Annika probiert

[427]

[k]		Folienstifte aus, die alle leer sind; Sabine schreibt etwas ab, wahrscheinlich Bio-Hausaufgaben)).

[428]

	733 [70:15.0]	734 [70:15.4]
Sabine [k]	((Schreibt; sieht in Folge der Kommunikation mit Annika nicht von ihren Unterlagen hoch)).	
Annika [v]	[Leicht bettelnd. [Kannst du	

[429]

	735 [70:15.7]	736 [70:17.7]	737 [70:18.6]
Sabine [v]		[Leicht lachend. [Nee]!	
Annika [v]		[Fragend. das in Stichworten aufschreiben, Sabine ••• bitte]? [Bitte]?	

[430]

	738 [70:19.2]	739 [70:21.1]
Sabine [v]	[Ablehnend. [Ich muss • hier dings machen]!	
Annika [v]		[Tortzig. ••• [Ja, ich eigentlich auch]!
Annika [k]		((Sieht Sabine verärgert an)).

[431]

	740 [70:22.8]
Sabine [v]	[Ruhig. ••• [Aber du hast dich doch schon entschieden, das nich • zu
Sabine [k]	((Schreibt; sieht weiterhin nicht von ihren Unterlagen hoch)).

[432]

	741 [70:25.6]
Sabine [v]	machen]!
Sabine [k]	
Annika [v]	[Etwas verzweifelt. [Ja, aber ich kann das nich! Ich kann nich so dick
Annika [k]	((Setzt zum Schreiben an)).

[433]

	742 [70:28.5]	743 [70:30.0]	744 [70:30.3*]
Steffen [v]		Ich kann gar	
Sabine [v]		Frag Steffen! • Frag den mal!	
Annika [v]		schreiben]!	
Annika [k]			

[434]

	745 [70:30.4*]	746 [70:30.9]
Steffen [v]	nich schreiben!	
Sabine [k]		<i>((Schreibt, 11,6s)).</i>
Annika [k]		<i>((Setzt zum Schreiben an, sieht dann auf ihre Unterlagen und überlegt, 11,6s)).</i>
[k]		<i>((Tom und Steffen sitzen ohne eine Tätigkeit an ihren Plätzen)).</i>

[435]

	..747 [70:42.6]
Sabine [v]	Schreib die Regeln einfach ((unverständlich)). Erklär die
Sabine [k]	<i>((Zu Annika)).</i>
Annika [k]	
[k]	

[436]

	..	748 [70:45.9]
Sabine [v]	Regeln nich, sondern schreib ((unverständlich, 1,5s)).	
Sabine [k]		
Annika [v]		Ja, ich weiß! • • Aber ich wollte
Annika [k]		<i>((Zu Sabine)).</i>

[437]

	..	749 [70:47.9]	750 [71:15.4]
Sabine [v]			
Sabine [k]		<i>((Schreibt)).</i>	
Annika [v]	noch...		Natüülich!
Annika [k]		<i>((Schreibt auf die Folie, 27s)).</i>	<i>((Zu Lara am Gruppentisch</i>
[k]		<i>((Unterhaltung am Gruppentisch nebenan, unverständlich)).</i>	

[438]

	..	751 [71:16.4]	752 [71:29.7]
Annika [v]	Du kannst auch einfach		
Annika [k]		<i>nebenan, ohne hochzugucken)). ((Schreibt weiter, 13,3s)). ((Zu Lara, sieht kurz zu ihr hoch)).</i>	

[439]

	..
Annika [v]	absagen! Du kannst ((unverständlich)) einfach sagen: "Nö,
Annika [k]	

[440]

	753 [71:33.1]	754 [73:30.9]
Annika [v]	keine Lust mehr!", fertig!	Was äh wollt
Annika [k]	((Schreibt weiter auf die Folie, 2min.)). ((Zu Tom und	

[441]

		755 [73:34.2]
Tom [v]		••• Äh.
Tom [k]		((Nimmt ein
Steffen [k]		((Guckt runter
Annika [v]	i/ was sollen wir bei Aufgabe zwei hier hinschreiben? •••	
Annika [k]	Steffen)).	

[442]

		756 [73:36.5]
Tom [v]		
Tom [k]	Arbeitsblatt von Steffen)).	
Steffen [k]	auf seine Unterlagen)).	
Annika [v]	Sollen wir erstmal schreiben: "Dagegen"? •• Als ein Punkt?	

[443]

	757 [73:37.7]	758 [73:39.4]
Tom [v]	• Ich les dir einfach mal vor, ja?	
Tom [k]	((Zu Annika, hält das Arbeitsblatt von Steffen vor sich)).	
Annika [v]		[Gereizt.
Annika [k]		•• [Ja, ich hab dasselbe ((Hatte zu einem früheren Zeitpunkt Aufgabe

[444]

		759 [73:41.0]	760 [73:41.5]
Tom [v]		Ach so! ((2s)) Nee, das ja	
Tom [k]		((Liest auf dem Arbeitsblatt, 2s)).	
Steffen [v]		((2s)) Ja, die Posi...	
Annika [v]	stehen]!		• Tom!
Annika [k]	zwei von Steffen auf ihrem Arbeitsblatt übernommen)).		

[445]

	761 [73:44.3]	762 [73:45.5]
Tom [v]	nich viel!	
Tom [k]		
Steffen [v]	Die Positionen der Industrie nationen!	
Annika [v]	Soll ich das einfach	
Annika [k]	((Sieht nicht hoch; eher an Tom gerichtet)).	

[446]

	763 [73:46.6]	764 [73:47.2]	765 [73:49.9]
Tom [v]	Ja.		
Tom [k]	((Zu Annika)). ((Gibt Steffen sein Arbeitblatt zurück)).		
Steffen [v]			
Annika [v]	abschreiben?		
Annika [k]	((Schreibt weiter auf die Folie)).	((Schreibt auf die Folie,	
Monika [k]		((Schreibt;	
[k]		((t.b.a., 2min; Tom und	

[447]

		766 [76:10.1]
Lehrer [v]		!Laut. [So, wir ham jetzt
Annika [k]	2min.)).	((Sieht nicht vom Schreiben
Monika [k]	wahrscheinlich Bio-Hausaufgaben)).	((Sieht nicht vom Schreiben
[k]	Steffen unterhalten sich privat; keine aufgabenbezogene Kommunikation)).	

[448]

	767 [76:11.4]	768 [76:13.8]	769 [76:14.0]
Lehrer [v]	äh] ((1,7s)) wir ham jetzt nich mehr <u>so</u> viel Zeit • heute, ja?		
Annika [k]	hoch)).		
Monika [k]	hoch)).		

[449]

	770 [76:15.0]	771 [76:15.8]
Lehrer [v]	!Intonation steigend. Ich würd sagen, [ihr • • macht eure Arbeit jetzt so gut • zuende,	

[450]

	772 [76:18.9]	773 [76:19.8]
Lehrer [v]	wies geht]. • • Ihr habt es ja auch... • Ihr seid ja alle so ziemlich	

[451]

	774 [76:22.4]775 [76:22.9]
Lehrer [v]	am Ende jetzt angekommen, ne? Ihr schreibt eure
Mehrere SuS [v]	[Leise.] [Ja].

[452]

	776 [76:24.8]
Lehrer [v]	letzten Ergebnisse noch auf. Und die • Präsentation der

[453]

	777 [76:27.4*]778 [76:27.7*]
Lehrer [v]	[Gedehnt.] Ergebnisse müssen wir dann in [der] nächsten Woche

[454]

	779 [76:28.7] 780 [76:31.2]
Lehrer [v]	machen. ((1s)) Dienstag! • • Neunte Stunde! ((1s)) Dann

[455]

	781 [76:33.8]
Lehrer [v]	sprechen wir über eure Ergebnisse. ((1,2s)) Aber macht noch!

[456]

	782 [76:35.5] 783 [76:36.5]
Lehrer [v]	[Intonation steigend.] [Fünf Minuten sind noch]! • • • Schreibt noch eure letzten • • •
Lehrer [k]	((Geht durch die Mitte der Klasse zum hinteren Gruppentisch

[457]

	784 [76:40.1]
Lehrer [v]	Warenströme ((unverständlich)) auf.
Lehrer [k]	von Monika, Franzi, Lena und Paula; an diese Gruppe gerichtet)).
Annika [k]	((Schreibt zuende auf die Folie und
[k]	((t.b.a., 2,6min.; keine

[458]

	..	785 [79:20.3]
Sabine [v]		Kriegen wir noch was für zuhause
Sabine [k]		((Zum Lehrer)).
Annika [k]		bringt diese dann nach vorne zum Pult, 22s)).
[k]		aufgabenbezogene Kommunikation)).

[459]

	..	786 [79:22.3]787 [79:22.6]	788 [79:25.2]
Lehrer [v]		Ne. ((1,6s)) Ihr habt heute ja auch hier • • gute Arbeit	
Sabine [v]		auf?	
Sabine [k]			

[460]

	..	789 [79:26.6]	790 [80:01.7]
Lehrer [v]		geleistet.	fLaut.
Lehrer [k]			[Sò! • • Okay!]
[k]		((t.b.a., 35s; keine aufgabenbezogene Kommunikation)).	((An die ganze Klasse

[461]

	..	791 [80:02.7]792 [80:04.7]
Lehrer [v]		fSehr laut.
Lehrer [k]		((2s)) [So, darf ich nochmal eure Aufmerksamkeit
		gerichtet)).

[462]

	..	793 [80:07.4]794 [80:08.4]795 [80:09.3]	796 [80:10.5]
Lehrer [v]		fGedehnt.	
		haben zum Schluss hier! ((1s)) [Sch]! Martin! • • Stop! ((1,6s))	

[463]

	..	797 [80:13.5]
Lehrer [v]		fLaut.
		Keine Privatgespräche mehr hier! • • • [So, erstmal, find ich,

[464]

Lehrer [v]		habt ihr... • • Ihr habt da schwere Materialien heute bekommen,
-------------------	--	---

[465]

..798 [80:17.5]

799 [80:19.2]

Lehrer [v]

habt aber echt super damit gearbeitet], habt euch auch wirklich

[466]

.. 800 [80:21.3]

Lehrer [v]

••• da reingekniet! •• Fand ich e... • Ihr habt wirklich gut

[467]

.. 801 [80:23.3]

Lehrer [v]

gearbeitet! ••• [Äh wir ham jetzt ja, wie ich schon gesagt hab,

[468]

.. 802 [80:26.5]

Lehrer [v]

die Ergebnisse •• sind ja jetzt bei allen Gruppen nahezu

[469]

.. 803 [80:28.9]

Lehrer [v]

komplett]. •• Wir vergleichen die Dienstag in der neunten

[470]

.. 804 [80:31.6]

Lehrer [v]

Stunde. ••• Was äh wir danach machen, • das is quasi so die

[471]

.. 805 [80:36.4]

Lehrer [v]

Basis, • die jeder haben sollte. Jeder sollte danach wissen: Was

[472]

.. 806 [80:38.5]

Lehrer [v]

is n die WTO? Und was für Handel wird n so weltweit

[473]

.. 807 [80:40.8]
Intonation steigend
Lehrer [v] getrieben? •• [Und dann •• machen wir •• Mittwoch nächste

[474]

.. 808 [80:45.0]
Lehrer [v] Woche — dritte, vierte Stunde — weiter]. ••• Dann könnt ihr

[475]

.. 809 [80:47.8]
Lehrer [v] euch äh drei Themen aussuchen ••• — ich hab sie jetzt nich

[476]

.. 810 [80:49.6]
Lehrer [v] mehr genau im Kopf — an denen ihr weiterarbeiten (wollt), so

[477]

.. 811 [80:52.0] 812 [80:53.2]
!Lauter.
Lehrer [v] exemplarisch. •• [Eins davon war auch: ••• Was passiert n

[478]

.. 813 [80:55.2]
Lehrer [v] eigentlich mit den Hühnern]? ((1s)) Wo geht die Brust hin?

[479]

814 [80:57.2] 815 [80:58.6]
Lehrer [v] ((Deutet Lachen an, 0,3s)) •• Wo geht/ en die Köpfe hin? Und
Annika [v] !Sinaend.
[Wo geht die

[480]

	..	816 [80:59.8]
Lehrer [v]		so weiter. ((2,4s))
Sabine [v]		((Lacht, 1s))
Annika [v]		Brust hin, wo geht die Brust hin)?
Paula [v]		Das ((unverständlich, 0,8s)), • dürfen wir das

[481]

	..	817 [81:02.3]
Lehrer [v]		Das is ne Frage an das LiMA-Team, weiß ich nich!
Sabine [v]		
Annika [v]		
Paula [v]		behalten?

[482]

	818 [81:04.3]	819 [81:06.5]
Lehrer [v]		!Laut. [Jä? •
AufnahmeleiterIn [v]		Ja, ((unverständlich, 0,5s)) (auf jeden Fall) mitbringen!
AufnahmeleiterIn [k]		((Nickt)).

[483]

	..	820 [81:07.7]	821 [81:08.5]	822 [81:09.2]
Lehrer [v]		Habt ihr mitgekriegt? •• Tom)?		
Tom [v]			[Gedehnt. •• [Jä]!	
AufnahmeleiterIn [v]				((2,6s))
[k]				((Zwei der AufnahmeleiterInnen

[484]

	..	823 [81:11.8]	824 [81:12.2*]
AufnahmeleiterIn [v]		!Laut. [Hallo]! •• Wenn ihr das ((unverständlich, 2s)) (beim	
AufnahmeleiterIn [k]		((Zur Klasse)).	
[k]		besprechen sich)).	

[485]

	825 [81:16.7]
AufnahmeleiterIn [v] AufnahmeleiterIn [k]	nächsten Mal) mitbringt, dann äh dürft ihr das behalten!

[486]

	826 [81:19.5]
Lehrer [v] Lehrer [k] AufnahmeleiterIn [v]	Dann ((Zur ((Lacht, 0,6s)) Sonst äh • • sammeln wir das lieber ein.

[487]

	827 [81:20.6]	828 [81:22.0]
Lehrer [v] Lehrer [k] AufnahmeleiterIn [v] AufnahmeleiterIn [k]	sammelts lieber ein! Das is ne Erfahrung eines Lehrers! <i>Aufnahmeleitung</i>)).	Ja? <i>((Zum Lehrer))</i> .

[488]

	829 [81:22.3]830 [81:22.6]	831 [81:23.1]
Lehrer [v] AufnahmeleiterIn [v] [k]	<i>Freundlich.</i> • [Ja! Natürlich]! Okay! Dann sammel ich sie ein und <i>((Die Aufnahmeleitung beginnt, Papierzettel von den SchülerInnen</i>	

[489]

	832 [81:24.4]	833 [81:24.7]
Lehrer [v] AufnahmeleiterIn [v] [k]	Ja. nächstes Mal kriegt ihr die Nummer wieder <i>einzusammeln</i>)).	

[490]

	834 [81:26.3]835 [81:26.7]
Lehrer [v] Lara [v] Lara [k] AufnahmeleiterIn [v]	Ja. • • • Dann müssen wir uns die <i>((Zur Aufnahmeleitung))</i> . <i>((unverständlich))</i> .

[491]

	..
Lara [v]	Nummer merken, oder (haben Sie sich das) aufgeschrieben?
Lara [k]	

[492]

	836 [81:29.9]	837 [81:31.8]838 [81:38.3]
Lehrer [v]		[Laut.
Lehrer [k]		[Wir sehn uns
AufnahmeleiterIn [v]	[Bestätigend.	((An die ganze Klasse)).
[nn]	[Wir haben Vornamen aufgeschrieben].	((4s)) ((Pausenglocke, 6s)).

[493]

	839 [81:41.9]	840 [81:48.7]
Lehrer [v]		
Lehrer [k]	nächste Woche, ja]?	
AufnahmeleiterIn [k]		((Dreimaliges Klatschen)).
[nn]		
[k]		((Aufnahme beendet)).

1 Unterrichtsfach Gesellschaft

1.3 Die Arbeitsmaterialien M4/M4a und M5/M5a

Was ist Welthandel?

„Unter Welthandel versteht man die Gesamtheit der zwischenstaatlichen Handelsbeziehungen aller Staaten der Erde, das heißt, den Austausch von Waren, Dienstleistungen und Kapital über nationale Grenzen.“

Internationale Arbeitsteilung

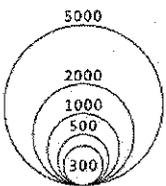
„Ein Familienvater, der weitsichtig handelt, folgt dem Grundsatz, niemals selber etwas herzustellen zu versuchen, was er sonstwo billiger kaufen kann. So sucht der Schneider, seine Schuhe nicht selbst zu machen, er kauft sie vielmehr beim Schuhmacher. Dieser wiederum wird nicht eigenhändig seine Kleider nähen, sondern lässt sie vom Schneider anfertigen (...). Was aber vernünftig im Verhalten einer einzelnen Familie ist, kann für ein mächtiges Königreich kaum töricht sein. Kann uns also ein anderes Land eine Ware liefern, die wir selbst nicht billiger herzustellen imstande sind, dann ist es für uns einfach vorteilhafter, sie mit einem Teil unserer Erzeugnisse zu kaufen, die wir wiederum günstiger als das Ausland herstellen können.(...)In Treibhäusern, Mistbeeten und mit erwärmten Mauerwerk lassen sich auch in Schottland recht gute Trauben ziehen und daraus auch sehr gute Weine keltern, nur würden sie etwa dreißigmal so viel kosten wie ein gleich guter aus dem Ausland. Wäre es also sinnvoll, jegliche Einfuhr von ausländischem Wein durch Gesetz zu verbieten, nur um den Anbau von (...) Burgunder in Schottland anzuregen?“

Adam Smith: Der Wohlstand der Nationen, München, dtv 2001, Erstausgabe 1776

Warenströme
in Milliarden US-Dollar



Warenexporte
in Milliarden US-Dollar



Anteil des Außenhandels ...

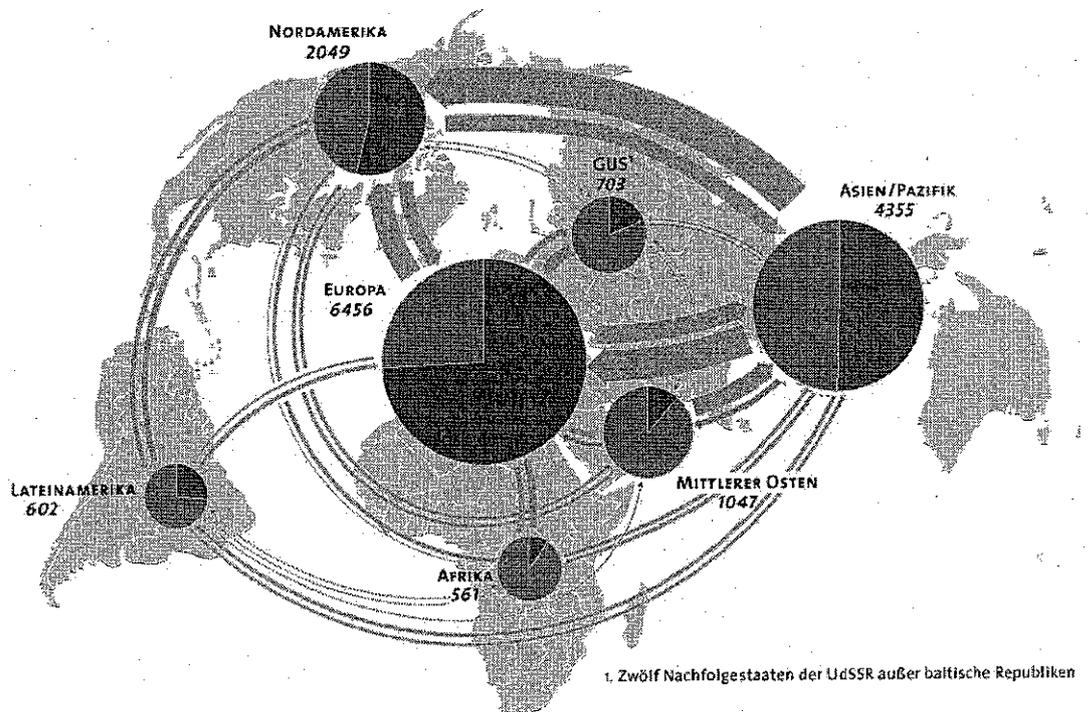
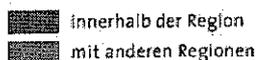


Abb. 1

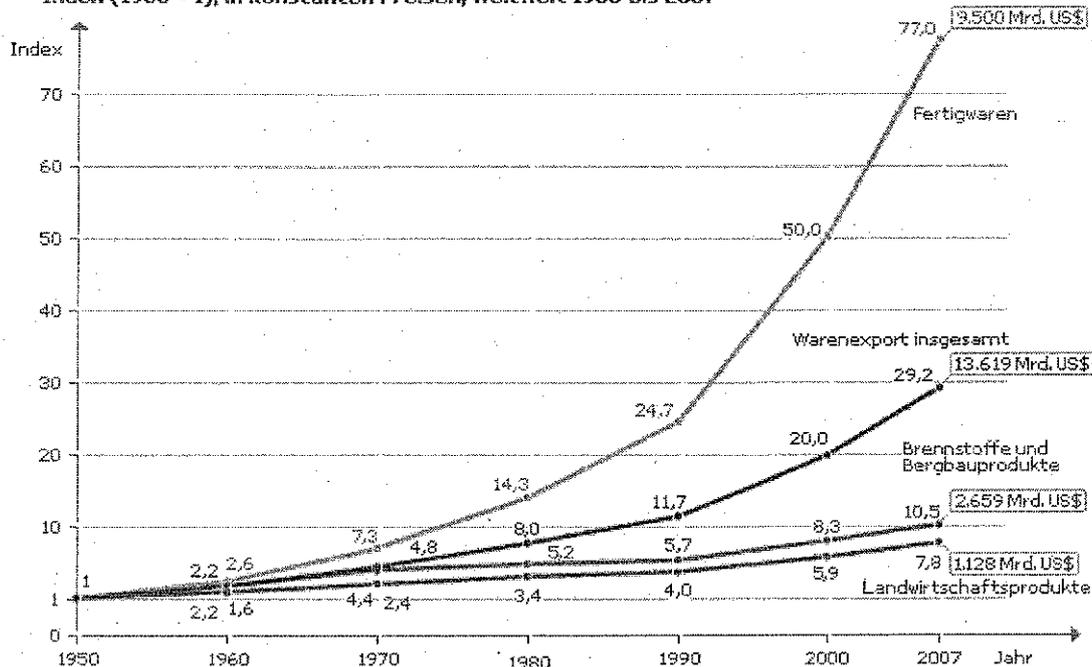
Quelle: Atlas der Globalisierung 2009, Le Monde Diplomatique

Abb. 2

Entwicklung des Warenaustauschs nach Warengruppen – ©Bundeszentrale für politische Bildung

■ Entwicklung des Warenexports nach Warengruppen

Index (1950 = 1), in konstanten Preisen, weltweit 1950 bis 2007



Quelle: World Trade Organization (WTO): International Trade Statistics 2005, 2008; eigene Berechnungen
Lizenz: Creative Commons by-nc-nd/3.0/de
Bundeszentrale für politische Bildung, 2009, www.bpb.de

© Bundeszentrale für politische Bildung

Aufgaben

Lest zunächst das Arbeitsblatt einschließlich der Aufgaben genau durch. Ihr sollt in eurer Gruppe dann *arbeitsteilig* vorgehen, seid aber gemeinsam für die Ergebnisse verantwortlich, die ihr in das Arbeitsblatt 4a überträgt und in eurer Projektmappe abheftet. Das heißt, ihr müsst die Ergebnisse miteinander besprechen. Kennzeichnet in eurer Projektmappe das Ergebnis *der Aufgabe*, an dem ihr selbst gearbeitet habt und für das ihr auch persönlich Verantwortung übernehmt.

1. Stellt in einem **kurzen Text** „Welthandel“ (ca. 150 Worte) dar:
 - worin der Vorteil gesehen wird, dass Staaten Handel miteinander betreiben. (Geht dabei von der Argumentation des schottischen Philosophen und Begründers der Nationalökonomie, Adam Smith, aus.)
 - welche Entwicklungen heute den Welthandel prägen
2. **Was hat der Welthandel mit euch zu tun?** Erstellt eine Liste von Produkten aus eurem Alltag (Kleidung, Nahrungsmittel, technische Geräte usw.) und notiert, in welchem Land sie hergestellt wurden.
3. Listet mit Hilfe der beiliegenden Zusatzmaterialien die **drei wichtigsten deutschen Importe** auf und die für sie aufgewendeten Ausgaben.
4. Stellt in einer Übersicht **Grunddaten zum Welthandel** zusammen:
 - a) Notiert die sieben großen Wirtschaftsregionen der Erde in der Rangordnung ihrer Warenexporte (Abb.1) und die jeweils führenden Exportländer mit ihren wichtigsten Ausführprodukten anhand der beiliegenden Zusatzmaterialien.
 - b) Ein großer Teil des Welthandels findet innerhalb der sieben großen Wirtschaftsregionen statt. Erstellt eine Reihenfolge der größten Warenströme zwischen diesen Regionen (Abb.1).

Exportgüter

	Deutschland	machinery, vehicles, chemicals, metals and manufactures, foodstuffs, textiles	17,5% Kfz u. -Teile, 14,8% Maschinen, 13,9% chemische Erzeugnisse, 6,3% Metalle und Metallerzeugnisse, 5,2% Geräte der Elektrizitätserzeugung und -verteilung, 4,0% medizin-, mess-, steuerungs-, regelungstechnische und optische Erzeugnisse, Uhren, 4,0% Erz
	Niederlande	machinery and equipment, chemicals, fuels, foodstuffs	2007: 33% Maschinen u. Transportmittel, 17% chemische Produkte, 13% lebende Tiere, Nahrungs- u. Genussmittel, 12% Mineralöl u. -produkte
	China	electrical and other machinery, including data processing equipment, apparel, textiles, iron and steel, optical and medical equipment	2007: 29% Elektronik (darunter 14% Nachrichtentech./Radio/TV, 12% Büromaschinen/EDV), 14% Textilien u. Bekleidung, 8% Elektrotechnik, 7% Maschinen, 5% chem. Erzeugnisse, 4% Eisen u. Stahl, 4% NE- Metalle, 4% Metallerzeugnisse
	Japan	transport equipment, motor vehicles, semiconductors, electrical machinery, chemicals	2007: 22% Kfz u. -Teile, 17% Maschinen, 14% Elektronik, 9% chemische Erzeugnisse, 7% Elektrotechnik, 5% Eisen/Stahl, 3% Mess- und Regeltechnik, 2% Wasserfahrzeuge
	Vereinigte Staaten	agricultural products (soybeans, fruit, corn) 9.2%, industrial supplies (organic chemicals) 26.8%, capital goods (transistors, aircraft, motor vehicle parts, computers, telecommunications equipment) 49.0%, consumer goods (automobiles, medicines) 15.0% (20	14% Maschinen, 11% Elektronik, 8% Kfz u. -Teile, 7% Nahrungsmittel, 6% sonstige Transportausrüstung, 5% Erdöl u. -derivate, 5% Metall u. -erzeugnisse, 4% Rohstoffe, 4% Elektrotechnik, 4% Mess- u. Regeltechnik, 4% Chemikalien, 4% Kunststoffe, 3% Arzneimittel
	Kanada	motor vehicles and parts, industrial machinery, aircraft, telecommunications equipment, chemicals, plastics	19% Maschinen u. Ausrüstungen, 13% Kfz u. -Teile, 12% Rohöl, 8% Metall u. -legierungen, 8% landwirtschaftliche Produkte, 7% chemische Produkte, 7% Erdgas, 5% forstwirtschaftliche Produkte

M4 Zusatzmaterial:

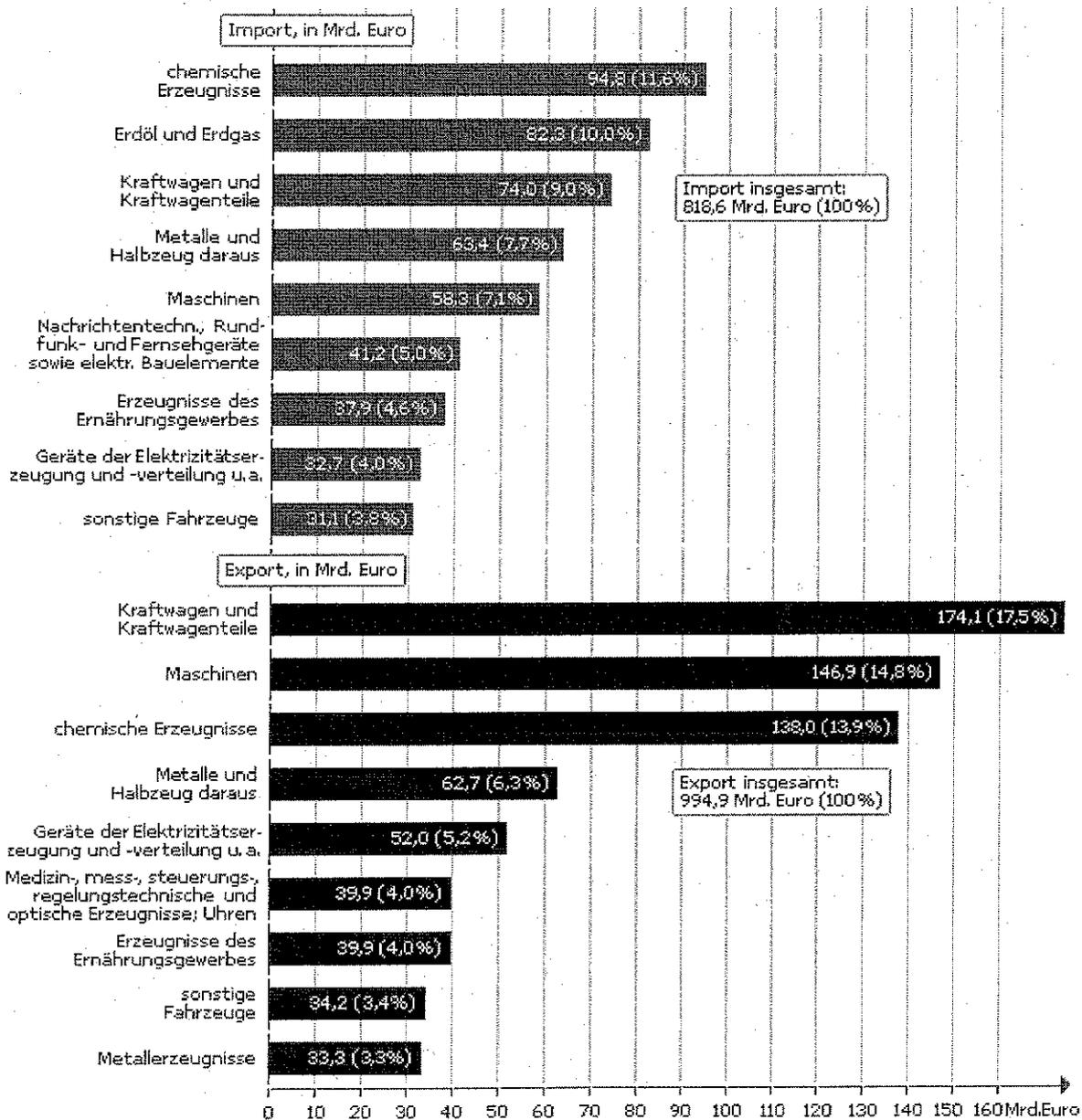
Deutschlands Import und Export nach Waren

Im Jahr 2008 wurden Waren im Wert von 994,9 Milliarden Euro aus Deutschland exportiert. Mit einem Anteil von 17,5 Prozent waren dabei Kraftwagen und Kraftwagenteile Deutschlands wichtigstes Exportgut.

25.1.2010

■ **Import und Export nach Waren**

In absoluten Zahlen und Anteile in Prozent, 2008



Quelle: Statistisches Bundesamt: www.destatis.de
 Lizenz: Creative Commons by-nc-nd/3.0/de
 Bundeszentrale für politische Bildung, 2009, www.bpb.de



Quelle: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52848/im-und-export-nach-waren>

	fertilizers, wood pulp, timber, crude petroleum, natural gas, electricity, aluminum	
 Vereinigte Arabische Emirate	crude oil 45%, natural gas, reexports, dried fish, dates	v.a. Rohöl, Reexporte, Erdgas
 Saudi-Arabien	petroleum and petroleum products 90%	88% Erdöl u. Erdölprodukte
 Mexiko	manufactured goods, oil and oil products, silver, fruits, vegetables, coffee, cotton	26% elektrische Maschinen u. Material, 17% mineralische Brennstoffe, 15% Zugmaschinen u. Fahrzeuge, 12% mechanische Apparate u. Teile, 3% optische u. medizinische Instrumente, 2% medizinische u. chirurgische Ausrüstung, 2% Kunststoffe u. -erzeugnisse
 Brasilien	transport equipment, iron ore, soybeans, footwear, coffee, autos	2007: 15% Ölsaaten u. ölhaltige Früchte, 8% Erdöl, 8% Kfz u. -Teile, 8% Maschinen, 7% Fleisch, 7% Eisenerz, 6% Eisen u. Stahl
 Russische Föderation	petroleum and petroleum products, natural gas, wood and wood products, metals, chemicals, and a wide variety of civilian and military manufactures	65% Energieträger (davon 32% Erdöl, 17% Erdölprodukte, 14% Erdgas), 14% Metalle, Metallprodukte, 4% Maschinen, Ausrüstungen, 3% Chemikalien (v.a. Düngemittel) u. Kautschuk, 2% Holz, Holzprodukte, Papier, Zellulose
 Kasachstan	oil and oil products 59%, ferrous metals 19%, chemicals 5%, machinery 3%, grain, wool, meat, coal (2001)	2006: 72% mineralische Produkte (v.a. Öl- u. Gaskondensat. Kohle), 16% Nichtedelmetalle (v.a. Kupfer), 4% Chemikalien
 Algerien	petroleum, natural gas, and petroleum products 97%	98% Kohlenwasserstoffe
 Nigeria	petroleum and petroleum products 95%, cocoa, rubber	2007: 90% Rohöl, 8% Erdgas

Quellen

- CIA World Factbook - Exports - Commodities
- Der Fischer Weltalmanach 2011 mit CD-Rom: Zahlen Daten Fakten

Aufgabe 1:
Welthandel (ca.150 Worte in Arial 10 pkt hier einfügen)

Aufgabe 2:
Woher kommen meine Konsumgüter?

Aufgabe 3:
Die wichtigsten deutschen Warenimporte

Produkt	Herkunftsland	Produkt	Mrd. €
		1.	
		2.	
		3.	

Aufgabe 4: Grunddaten zum Weltwarenhandel

4a: Rangordnung der globalen Wirtschaftsregionen (US \$)	die jeweils führenden Exportländer (US \$)	die jeweils wichtigsten Exportprodukte
1.	1.	
	2.	
2.	1.	
	2.	
3.	1.	
	2.	
4.	1.	
	2.	
5.	1.	
	2.	
6.	1.	
	2.	
7.	1.	
	2.	

4b: Die wichtigsten Warenströme zwischen den globalen Wirtschaftsregionen		
von	nach	
1.	nach	
2.	nach	
3.	nach	
4.	nach	
5.	nach	

WTO: Freier Welthandel = zukunftsfähiger Welthandel?

Handel mit industriellen Gütern	GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) NAMA (Non-Agricultural Market Access)
Handel mit landwirtschaftlichen Gütern	AoA (Agreement on Agriculture)
Handel mit Dienstleistungen	GATS (General Agreement on Trade in Services)

Abb. 1: Abkommen der World Trade Organisation (WTO) für bestimmte Teilmärkte

Der globale Handel findet nach bestimmten Regeln statt, die in Verträgen und Abkommen zwischen Staaten festgelegt sind. Sie regeln, unter welchen Bedingungen Waren von einem Land in ein anderes verkauft werden können. Seit 1995 werden solche Abkommen in der Welthandelsorganisation (WTO) für ihre Mitgliedsstaaten (Abb.2) verhandelt, verabschiedet und überwacht. Mit ihrer Hilfe verfolgt die WTO das Ziel, Handels-einschränkungen wie z.B. nationale Zölle oder Einfuhrquoten abzubauen und so einen globalen Freihandel zu realisieren. Sie folgt der liberalen Leitidee, unter Ausnutzung der Vorteile der internationalen Arbeitsteilung allen Ländern einen möglichst hohen Wohlstand zu ermöglichen. WTO-Abkommen (Abb.1) basieren auf drei Grundregeln. Sie sollen die Gleichbehandlung aller Handelspartner in den WTO-Mitgliedsstaaten sicherstellen:

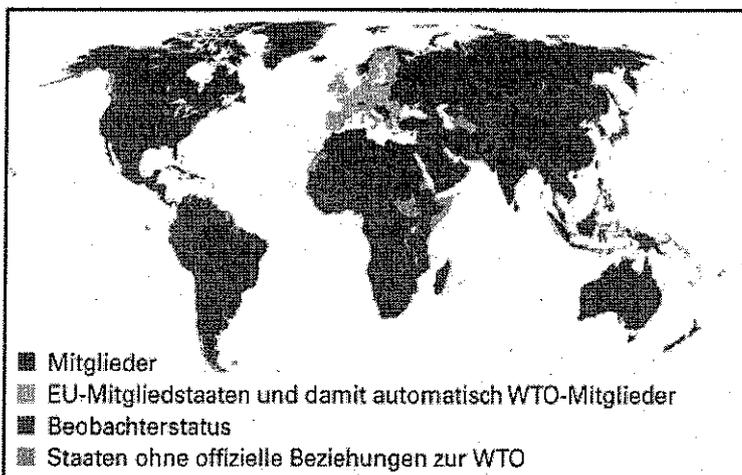


Abb. 2: Mitglieder der Welthandelsorganisation (WTO) Quelle: Wikipedia

- 1. Meistbegünstigungsprinzip:** Regeln, die ein Land für die Einfuhr eines Produkts aufstellt, müssen für alle seine Handelspartner, die dieses Produkt einführen, gleichermaßen gelten.
- 2. Inländerprinzip:** Ausländische Waren und Anbieter dürfen nicht schlechter gestellt werden als inländische, d.h. Steuern oder Rechtsvorschriften für ausländische Produkte müssen dieselben sein, die für inländische Produkte gelten.
- 3. Reziprozitätsprinzip:** Zugeständnisse, z.B. den Abbau von Zöllen, die ein Land gewährt, sollen seine Handelspartner diesem Land ebenfalls gewähren.

Werden diese Grundlagen des Handels oder ein WTO-Abkommen von einem der Mitglieder verletzt, kann das dadurch benachteiligte Land den Streitfall vom WTO-Schiedsgericht schlichten lassen. Der Ausbau der Handelsabkommen wird in Verhandlungsrunden mit allen WTO-Mitgliedsstaaten erarbeitet, bis eine Fassung erreicht ist, der alle Mitgliedsstaaten zustimmen. Die sehr unterschiedlichen Ausgangslagen in Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern und die entsprechend sehr unterschiedlichen Interessen dieser Länder haben dazu geführt, dass die aktuelle Verhandlungsrunde, die so genannte Doha-Runde, seit 2001 nicht abgeschlossen wurde.

Das Prinzip des Freihandels wird auch in Zollunionen und im Gemeinsamen Markt (wie sie in der EU realisiert sind) sowie durch eine Vielzahl von Freihandelsabkommen (z.B. für Kanada, USA und Mexiko die Freihandelszone NAFTA) verfolgt. Die Freihandelsregeln der WTO allein sind allerdings nicht in der Lage, die globalen Handelsströme zu steuern. Kritisiert wird auch, dass dieses Regelwerk nicht hinreichend abgestimmt ist auf vereinbarte Menschenrechte und die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung.

Aufgabe

Lest zunächst das Arbeitsblatt einschließlich der Aufgaben genau durch. Ihr könnt in eurer Gruppe dann arbeitsteilig vorgehen, seid aber *alle* für die Ergebnisse mitverantwortlich, die ihr auch alle in eurer Projektmappe festhalten sollt. Das heißt, ihr müsst die Ergebnisse unter euch besprechen. Kennzeichnet in eurer Projektmappe das Ergebnis *der* Aufgabe, an dem ihr schwerpunktmäßig gearbeitet habt und für das ihr auch persönlich Verantwortung übernehmt.

1. Formuliert als **Kurzbeitrag** (100-150 Worte) für ein **Jugendlexikon**, was die **Grundgedanken des Freihandels** und die **WTO** sind (Titel: Freihandel und WTO). Neben dem Text oben können euch die Zusatzmaterialien helfen.
2. **Doha-Verhandlungsrunde: Keine Lösung in Sicht.** Stellt für die Auseinandersetzungen über den Agrarhandel in der **Doha-Runde** die Positionen der Industrieländern (v.a. USA, EU, Japan, Kanada) und der G20+-Staaten in Kernsätzen zusammen. Nutzt auch hier das beiliegende Zusatzmaterial.

M5 Zusatzmaterial:

Ziele und Aufgaben der Welthandelsorganisation (WTO)

Eine Art Zielsetzung der WTO ist in der Präambel (=Vorwort) des WTO-Abkommens niedergelegt: Danach sollen die internationalen Handels- und Wirtschaftsbeziehungen «auf die Erhöhung des Lebensstandards, auf die Verwirklichung der Vollbeschäftigung, auf einen ständigen Zuwachs des Realeinkommens und der effektiven Nachfrage auf hohem Niveau sowie auf die Steigerung der Produktion und des Handels mit Waren und Dienstleistungen gerichtet sein»; zudem wird erkannt, «dass es positiver Bemühungen bedarf, damit die Entwicklungsländer, insbesondere die am wenigsten entwickelten unter ihnen, einen Anteil am Wachstum des internationalen Handels erreichen, der den Erfordernissen ihrer wirtschaftlichen Entwicklung entspricht».

Neben dieser eher strategischen Zielsetzung, verfolgt die Welthandelsorganisation WTO das Ziel, international akzeptierte Regelungen für die Weltwirtschaft zu schaffen: Ausbau des Freihandels, Öffnung der Märkte für ausländische Produkte, Reduktion von Zöllen, Abschaffung von einheimischen Subventionen. Daneben verfolgen das Dienstleistungsabkommen (General Agreement on Trade in Services, GATS) und das Abkommen zum Geistigen Eigentum (Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights, TRIPS) das Ziel, neu auch diese beiden Bereiche vollständig zu liberalisieren. Erreicht wird dies für alle Abkommen durch Grundprinzipien, die für alle Mitgliedsstaaten gelten: Meistbegünstigung, Inländerbehandlung und Reziprozität in den Handelsbeziehungen. (Lesen Sie dazu mehr unter «WTO-Recht»)

Zu erwähnen sind schließlich die so genannten Singapur-Themen bzw. die «Trade and»-Themen: Handel und Arbeitsnormen, Handel und Menschenrechte, Handel und Investitionen usw., über deren Einbindung in die WTO sehr kontrovers diskutiert wird.

Die WTO verfolgt anders als das GATT 1947 [...] den Ansatz, dass alle WTO-Mitglieder (mit einigen Ausnahmen) an alle unter dem Dach der WTO geschlossenen Abkommen gebunden sind.

Quelle: <http://www.humanrights.ch/de/Themendossiers/WTO/WTO-Portrait/Ziele/index.html>

Update: 10.10.2011

Gruppe der Zwanzig

Mitglieder der **Gruppe der Zwanzig** (G20, durch die Fluktuation der Mitglieder auch manchmal *G21*, *G22* oder *G20+*) sind eine Gruppe von Entwicklungs- und Schwellenländern. Die Gründung erfolgte am 20. August 2003 im Vorfeld der fünften ministeriellen Konferenz der Welthandelsorganisation (WTO) in Cancún (Mexiko) im September 2003. Führende Mitglieder sind Brasilien, Indien, Volksrepublik China und die Türkei.

Die G20 behandelt vor allem Themen aus dem Bereich Landwirtschaft. Zentrales Anliegen ist die Durchsetzung der diesbezüglichen Agenden der Doha-Runde der WTO vom November 2001. Insbesondere fordern die in der G20 vertretenen Länder den Abbau von Agrarsubventionen (=Landwirtschaftshilfen) und die Aufhebung von Importbeschränkungen für Agrarprodukte (=Landwirtschaftsprodukte) in Ländern wie den USA und in der Europäischen Union.

[...] Diese Gruppe entwickelte sich insbesondere auf dem Gebiet der Agrarpolitik (=Landwirtschaftspolitik) zu einem ernsthaften Gegenspieler der bislang tonangebenden Staaten innerhalb der WTO. Da die Vorschläge der USA und der EU zum Abbau ihrer Agrarsubventionen und zur Öffnung ihrer Märkte für Agrarprodukte aus Ländern der G20 nicht den Ergebnissen der Doha-Runde entsprachen, kam es, nicht zuletzt auf Grund der Geschlossenheit der Länder in der Gruppe, zum Scheitern der Verhandlungen.

Derzeit besteht die Gruppe aus 23 Nationen:

-  Ägypten
-  Argentinien
-  Bolivien
-  Brasilien
-  Chile
-  China
-  Ecuador
-  Guatemala
-  Indien
-  Indonesien
-  Kuba
-  Mexiko
-  Nigeria
-  Pakistan
-  Paraguay
-  Peru
-  Philippinen
-  Südafrika
-  Tansania
-  Thailand
-  Türkei
-  Uruguay
-  Venezuela

Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Gruppe_der_Zwanzig

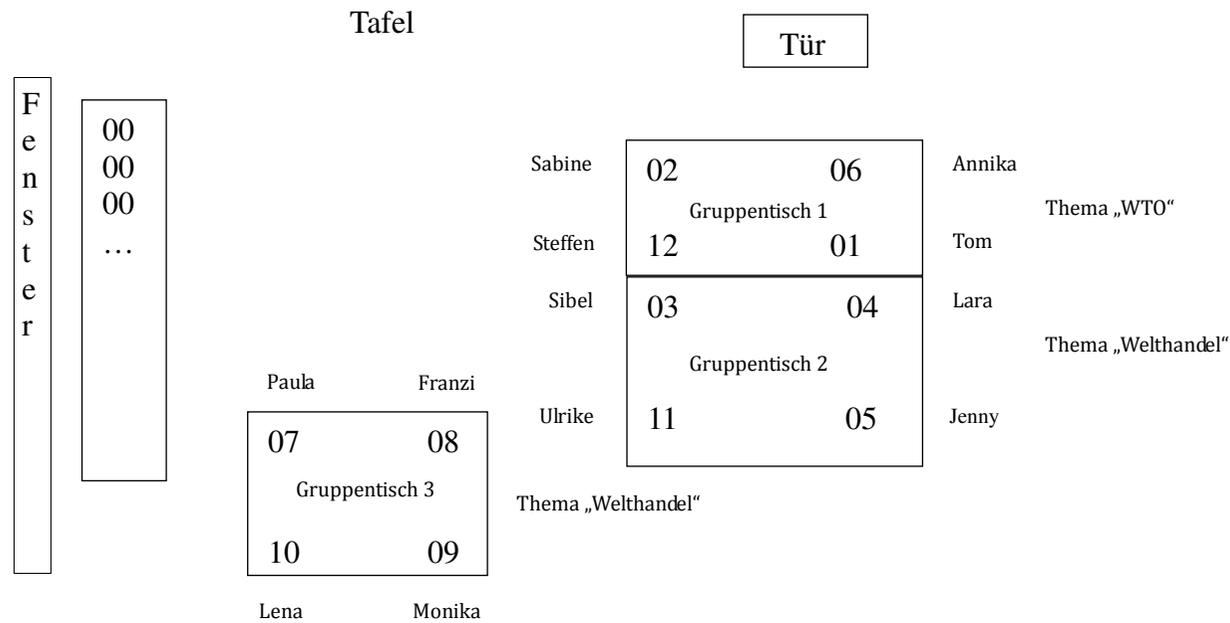
WTO: Freier Welthandel = zukunftsfähiger Welthandel?**Aufgabe 1:****Freihandel und WTO (ca.150 Worte)****Aufgabe 2:****Position der Industrienationen (USA, EU u.a.)****Position der G20+ (USA, EU u.a.)**

1 Unterrichtsfach Gesellschaft

1.4 Unterrichtsprotokoll zu T1

Unterrichtsprotokoll – Präsentationen (T1)

Schule: Stadtteilschule
 Klasse: 10
 Fach: Gesellschaft



10 Schüler(innen) nehmen an der Studie nicht teil (sie sitzen an der Fensterseite).

Zeit	Aktivität	Sozialform	Kommentar
09:55	Thema: „Globalisierung“ Fortsetzung der Gruppenarbeit.	Gruppenarbeit	
10:05	L. kündigt die Präsentation der Ergebnisse an. 1. Gruppe (WTO) 2. Gruppe (Wer handelt mit wem?) (04) und (05) präsentieren vor der Klasse: Vorteile von Welthandel. (OHP).	Klassenunterricht	
10:20	L. stellt Frage und zeigt eine Folie: Was fällt euch auf? (11) antwortet. Weitere Fragen des Lehrers. Die nächste Gruppe (02/ 06/ 01/ 12) präsentieren. Folie: WTO: Freier Welthandel = zukunftsfähiger Welthandel? Tafelbild: - Inländerprinzip - Reziprozitätsprinzip L. stellt noch Fragen: z. B. Wofür ist Zoll zuständig? Antworten der Schüler. (01) – Aufgabe 2: Position der Industrienationen (USA, EU u.a.) Die Industrienationen sind gegen die Verringerung der Agrarsubvention. (01)/ (12) – Position der G20+ (USA, EU u.a.) - sind dafür, können ihre Produkte dann billiger verkaufen.		
10:35	5 Min Pause		
10:43	L. verteilt Arbeitsblätter und Zusatzmaterialien. Die Schüler müssen Arbeitsaufträge bearbeiten.	Gruppenarbeit	
10:45			
11:27	Anweisungen des Lehrers, Planung für die nächste Woche.		
11:30	Ende.		

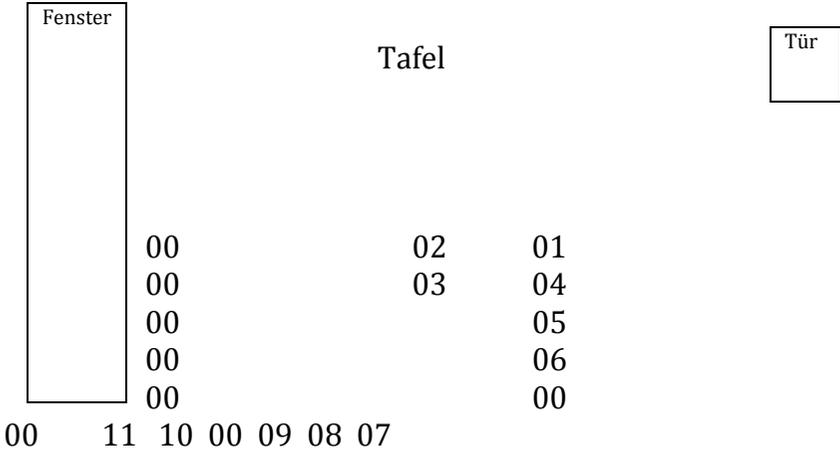
**Lehrer – Batteriewechsel –
2. Kamera Timecode: 06:10
(Klatscher)**

1 Unterrichtsfach Gesellschaft

1.5 Unterrichtsprotokoll zu T2

Unterrichtsprotokoll - Gruppenarbeit (T2)

Schule: Stadtteilschule
Fach: Gesellschaft
Klasse: 10



Anmerkungen: Nur 12 Schüler(innen) nehmen an der Studie teil. Acht Schüler(innen), die auf der linken Seite sitzen (Fensterseite), wollen nicht gefilmt werden. (12) hat sich verspätet. Drei Schüler fehlen.

Zeit	Aktivität/ Ablauf	Sozialformen	Kommentar																		
10:00	<p>Fragen des Lehrers zum Thema: „Wem nutzt der Welthandel?“ Antworten der Schüler. Tafelbild: - entwickelte/ starke Länder sind Gewinner - Länder aus der 3. Welt sind Verlierer. (=Entwicklungsländer)</p> <p>Neue Sitzordnung:</p> <table style="margin-left: 40px;"> <tr><td>02</td><td>12</td></tr> <tr><td>00</td><td>01</td></tr> <tr><td>00</td><td>04</td></tr> <tr><td>00</td><td>05</td></tr> <tr><td>...</td><td>06</td></tr> <tr><td></td><td>03</td></tr> <tr><td>11</td><td>10</td></tr> <tr><td>09</td><td>08</td></tr> <tr><td>07</td><td></td></tr> </table>	02	12	00	01	00	04	00	05	...	06		03	11	10	09	08	07		Klassenunterricht	Kamera 2 Timecode: 4:20 – (10) Synchronisierung Kamera 1 gleich nach dem Casting – (12) Synchronisierung
02	12																				
00	01																				
00	04																				
00	05																				
...	06																				
	03																				
11	10																				
09	08																				
07																					
10:15	Der Lehrer verteilt die Arbeitsblätter für die Gruppenarbeit.	Gruppenarbeit																			
10:20	L erklärt die Aufgabe.																				
10:25	<p>Gespräch: L – 09 (der Sch stellt eine Frage.) Gruppenaufteilung:</p> <table style="margin-left: 100px;"> <tr><td colspan="2">Thema „WTO“</td></tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 5px;">Sabine</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">02 12</td> <td style="padding-left: 5px;">Steffen</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">Gruppentisch 1</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 5px;">Annika</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">06 01</td> <td style="padding-left: 5px;">Tom</td> </tr> </table>			Thema „WTO“		Sabine	02 12	Steffen	Gruppentisch 1			Annika	06 01	Tom							
Thema „WTO“																					
Sabine	02 12	Steffen																			
Gruppentisch 1																					
Annika	06 01	Tom																			

Thema „Welthandel“

Lena Monika

Thema „Welthandel“

	<table border="1"><tr><td>10</td><td>09</td></tr><tr><td colspan="2">Gruppentisch 3</td></tr><tr><td>08</td><td>07</td></tr></table>	10	09	Gruppentisch 3		08	07	Ulrike	<table border="1"><tr><td>11</td><td>04</td></tr><tr><td colspan="2">Gruppentisch 2</td></tr><tr><td>03</td><td>05</td></tr></table>	11	04	Gruppentisch 2		03	05	Lara		
10	09																	
Gruppentisch 3																		
08	07																	
11	04																	
Gruppentisch 2																		
03	05																	
10:32	Franzi Paula																	
10:41	Pause (5 min)																	
10:46	Ende der Pause																	
11:14																		
11:15	L verteilt Stifte und Folien für die Präsentation der Ergebnisse.																	
	Präsentation erfolgt in der nächsten Stunde.																	
11:30	Der Unterricht ist zu Ende.																	
						(08) – Kamera 2 Timecode: 34:50 (Synchrorisierung)												
						(06) Batterie ist leer: Kamera 2 Timecode: 27:52												

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.1 T3 – Gruppenarbeit – 1. Doppelstunde

Project Name: T3, Gymnasium, Klasse 10, Fach Geschichte

[1]

	0 [01:01.1]	1 [01:02.6]
Lehrerin [v]	Also setzt euch so bequem hin, dass ihr zu dritt oder zu zweit gut	

[2]

	2 [01:04.8]	3 [01:06.7] 4 [01:07.2]	5 [01:10.7]
Lehrerin [v]	arbeiten könnt.		
Lehrerin [k]	<i>((Steht auf)).</i>		
Marina [v]			Sie hats
Marina [k]		<i>((Steht von ihrem Platz auf)).</i>	
Marta [v]		Cool.	
[k]	<i>((Stimmen im Klassenraum)).</i>		

[3]

	6 [01:13.1] 7 [01:13.3]	8 [01:14.7] 9 [01:15.2]
Marina [v]	wieder mal gut eingeteilt.	
Marta [v]		<i>[Lachend. [Gedehnt.]</i> Freu dich mal nicht so [wild]. • [Ahā]

[4]

	10 [01:17.1]	11 [01:18.2]	12 [01:20.9]
Marina [k]		<i>((Geht auf den Tisch von Marta zu)). ((Legt ihren Aufgabenzettel auf</i>	
Marta [v]	• • • ah		
Marta [k]	<i>((Legt ihre Jacke auf die Stuhllehne neben sich)).</i>		
[k]	<i>((Rascheln)).</i>	<i>((Stimmen und Nebengeräusche im Klassenraum)).</i>	

[5]

	13 [01:23.5] 14 [01:24.2]	15 [01:25.9]
Marina [v]		Все ужасно просвечивается.
Marina [de]		Man sieht alles durch.
Marina [k]	<i>den Tisch)).</i>	<i>((Setzt sich und wendet sich zu Marta)).</i>
[k]		

[6]

	16 [01:27.4]	17 [01:29.2]
Marina [v]	Поэтому я одела черный ливчик (один).	• • • ((Lacht
Marina [de]	Deswegen habe ich einen schwarzen BH angezogen (einen).	
Marina [k]		<i>((Greift rasch nach dem</i>

[7]

	..
Marina [v]	unterdrückt)).
Marina [k]	<i>Aufnahmegerät, führt es zum Mund, um Marta klarzumachen, dass der Satz gerade aufgezeichnet wurde. Macht eine</i>

[8]

	..
Marina [v]	
Marina [k]	<i>Handbewegung, mit der sie andeutet, dass sie das Gerät verstecken will, indem sie es zur Seite schiebt, weg vom Mund..</i>

[9]

	..
Marina [v]	
Marina [k]	<i>Währenddessen hält sie beschämt-lachend die andere Hand vor den Mund und legt sie danach auf den Tisch vor sich.</i>

[10]

	..	18 [01:31.9]	19 [01:33.1]	20 [01:33.7]	21 [01:35.3]
Marina [v]				((Lacht unterdrückt)).	
Marina [k]		Schaut dabei Marta lächelnd an)).			
Marta [v]			[Gedehnt.	[Ahäh] • Kritisch,	kritisch. ((1s)) Den

[11]

	..	22 [01:36.1]	23	24 [01:37.6]	25 [01:38.0]	26 [01:40.4]	27 [01:40.9]
Marina [v]			••	[Eh jà].		••	Она
Marina [de]						••	Hat sie
Marta [v]		vierten?		•	(Wo ist)... • (Ne)... • (Null)...		

[12]

	..	28 [01:41.7*]	29 [01:42.1*]	30 [01:42.4]	31 [01:43.8]
Marina [v]		чë, с	ума	сошла? ((1.4s))	Смотри!
Marina [de]		völlig den	<u>Verstand</u>	verloren? ((1,4s))	Guck mal!
Marina [k]					<i>((Zeigt mit dem Finger auf einen Abschnitt auf dem</i>
Marta [v]				Das	

[13]

	..	32 [01:44.4]	33 [01:45.2]
Marina [v]			
Marina [de]			
Marina [k]	Aufgabenblatt von Marta)).		((Dreht den Kopf nach rechts, um zu sehen, was die anderen SchülerInnen
Marta [v]		Ganze.	
Marta [k]			((Dreht den Kopf nach rechts, um zu sehen, was die anderen SchülerInnen

[14]

	..	34 [01:46.0]	35 [01:51.4]	36 [01:51.9]	37 [01:52.6]
Marina [k]					
Marta [v]					[Dumpf.
Marta [k]	machen)).				
[k]					

[15]

	..	38 [01:53.4]	39 [01:54.5]
Marina [k]			((Blättert)).
Marta [v]			
Marta [k]			
[k]			

[16]

	..	40 [01:55.7]	41 [01:57.3]
Marina [k]			
Marta [v]	Abschnitts?	Das zentrale Thema ist einfach	die/
Marta [k]	den Rumpf wieder in die aufrechte Position)).	((Hebt den linken Arm und bewegt ihn hinter dem Kopf)).	
[k]			

[17]

	42 [01:57.5]	43 [01:58.7]	44 [02:00.3]
Marina [k]	((Schaut konzentriert in die Aufgabenblätter, 16s)).		
Marta [v]	der Zusammenhalt und	alle anderen sind scheiße.	Und wenn wir
Marta [k]	((Stützt den linken Ellenbogen auf dem Tisch ab, gestikuliert mit der Hand, spricht zur Decke hin)).		

[18]

	..	45 [02:01.4]	46 [02:04.0]	47 [02:05.0]	48 [02:05.6]
Marta [v]					
Marta [k]					

[19]

	49 [02:06.5]	50 [02:07.3]	51 [02:08.4]	52 [02:09.7]
Marta [v]	f leise.			
Marta [k]	[egoismus]. von wegen ja • ich überzeug die Leute. -----)). ((Nimmt einen Ring vom Finger)).			

[20]

	53 [02:10.0]	54 [02:10.9]	55 [02:11.3]
Marta [v]	fGedehnt.		
Marta [k]	• • [Dann] • geht das ((Legt den Ring zunächst vor sich auf die Unterlagen und gleich danach hinter die Unterlagen, auf den oberen Teil ((Klacken des Rings)).		

[21]

	..	56	57 [02:13.0]	58 [02:13.7]	59 [02:14.2]
Marina [v]	fZögerlich.				
Marina [de]	• Ähm • • [das zentrale Thema]...				
Marina [k]	((Kaut auf den Fingern der linken Hand)). ((Zeigt				
Marta [v]	schon (seinen Weg).				
Marta [k]	des Tisches. Führt die linke Hand zum Gesicht)). ((Spielt mit den Haaren. Schaut zu den Schülern ((Leises Klacken)).				

[22]

	..	61 [02:17.7]	62 [02:18.1]	63 [02:19.5]	64
Marina [v]	((1.6s)) Понимаешь, он тут много всего говорит. (Он) сначала				
Marina [de]	((1,6s)) Weißt du, er sagt hier Vieles. (Er) sagt zuerst, dass ja/ mit dem kleinen Finger der linken Hand in den Text)).				
Marta [v]	(Hm̄).				
Marta [k]	rüber, bei denen sich die Lehrerin gerade aufhält)).				

[23]

	..	65 [02:20.9]	66 [02:22.1]	67 [02:22.9]
Marina [v]	fStimme wird höher.			
Marina [de]	говорит, что да/ говорит, что мы должны быть все [вместе]. ((Atmet			
Marina [k]	er sagt, dass wir zusammen (unterstrichen) sein müssen. ((Atmet ((Gestikuliert mit beiden Händen)).			

[24]

	68 [02:24.3]
Marina [v]	ein)). и он так говорит, как будто это их сейчас
Marina [de]	ein)). Und er sagt es so, als sei es jetzt ihre
Marina [k]	((Gestikuliert mit dem rechten Arm, indem sie den Arm nach vorne bewegt, vom

[25]

	69 [02:26.2]	70 [02:27.5]
Marina [v]		• мнение. • И потом он говорит,
Marina [de]		• Meinung. • Und dann sagt er,
Marina [k]	Körper weg, als würde sie mit jemandem vor sich sprechen)).	

[26]

	71 [02:28.9]	72 [02:29.5]	73 [02:30.2]	74 [02:32.2]
Marina [v]	[что/] • eh deutsche Volk hat sich verändert, они ка бы уже теперь/			
Marina [de]	[dass] sie sind quasi schon jetzt/			

[27]

	75 [02:33.3]	76 [02:34.0]	77 [02:34.7]	78 [02:36.0]	79 [02:37.3]
Lehrerin [v]	((Unverständlich)).				
Marina [v]	• ahm	ah	((1.1s)) ah	((1.4s))	((atmet
Marta [v]	Oh, ist das durchsichtig ey.				

[28]

	80 [02:38.7]	81 [02:40.3]	82 [02:41.8]
Marina [v]	ein)) ist nicht mehr das Volk der ((atmet ein)) • (Ehr)losigkeit, der/ der		

[29]

	83 [02:42.6]	84 [02:44.7]	85 [02:45.7]
Marina [v]	Schande, der Selbst- • -zerfleischung der Kleinmütig keit...		
Marta [v]	((Unverständlich)).		Aber das Ding ist...

[30]

	86 [02:46.5]	87 [02:48.3*]	88 [02:48.6*]	189 [02:49.0]
Marina [v]	Он якобы говорит, что сейчас всё намного <u>лучше</u> , что сейчас сё			
Marina [de]	Er sagt quasi, dass jetzt alles viel besser sei, dass jetzt alles so			

[31]

90 [02:50.4*]91 [02:50.6*]92 [02:51.0] 93 [02:53.2] 94 [02:54.6]

Marina [v]	так <u>круто</u> .
Marina [de]	<u>cool</u> sei.
Marta [v]	((1s)) Ja, wenn es so <u>ist</u> . • Das <u>ist</u> ja noch nicht so. ••

[32]

95 [02:56.1] 96 [02:58.2] 97 [02:58.9] 98 [02:59.3]

Marina [v]	^{!Schneller.} ((2.1s)) [Так, еще раз... Чё ты... чи/ зачем ты
Marina [de]	[So, noch mal... Was willst du... Wa/ warum
Marta [v]	Muss ja so werden.

[33]

99 [03:00.8] 100 [03:02.8]

Marina [v]	подымаешь руку]? • Тебе идет, када ты в этих штуках.
Marina [de]	meldest du dich jetzt]? • Steht dir gut, wenn du diese Dinger anhast.
Marta [v]	••

[34]

101 [03:04.1] 102 [03:05.1]103 [03:05.4]104 [03:06.3] 105 [03:08.4]

Marina [v]	((2.1s)) Was willst du denn? • Was
Marta [v]	Dankeschön. • Nein eh •• ^{!Gedehnt.} [Ähm].

[35]

107 [03:10.3] 108 [03:11.1] 109 [03:11.7] 110 [03:12.5]

Marina [v]	willst (du denn fragen)? ^{!Laut.} [Ну, так все! Забудь!
Marina [de]	[Na, dann ist gut]! Pfeif drauf!
Marta [v]	^{!Leise.} Irgendwas (wollte ich jetzt) fragen. [(Warte mal), war te mal, warte

[36]

111 [03:13.6] 112 [03:16.2]

Marina [v]	
Marina [de]	
Marta [v]	mal, warte mal]. ((2.6s)) Formuliert eine <u>Überschrift</u> zu dem Abschnitt.

[37]

	113 [03:18.8]	114 [03:20.1]	115 [03:21.9]116 [03:27.5]	117 [03:28.8]
Marina [v]	[Gedehnt. leise werdend.] • • • Давай! ((1s)) [Ah].			
Marina [de]	• • • Na, dann los!			
Marta [v]	((Atmet ein)). (Es soll)/ soll ja ne			

[38]

	..	118 [03:30.4]119 [03:31.1]	120 [03:35.3]121 [03:35.6]
Marta [v]	[Gedehnt.] Überschrift sein. [Ähm] ((4.2s)) Der... • Ne, nicht der W/ •		
[k]	((Stimmen im Klassenraum)).		

[39]

	122 [03:36.6]	123 [03:37.6]	124 [03:39.3] 125 [03:43.5]	126 [03:44.7]
Marina [v]	• Das deutsche Volk ((4.2s)) wird zu einer Einheit.			
Marta [v]	[Gedehnt. zögerlich.] [Werdegang]. • • Hm̄.			

[40]

	127 [03:45.5] 128 [03:47.1]	129 [03:48.3]130 [03:48.6]131 [03:49.2]
Marina [v]	(Gehört) zu einer Einheit. (Eh). Ah?	
Marta [v]	((1.5s)) Wird ja/ wird ja noch nicht. • Wird ja noch nicht.	

[41]

	132 [03:50.3]	133 [03:51.6] 134 [03:52.3]135 [03:53.0]	136 [03:54.9]137 [03:56.2]
Marta [v]	[Gedehnt.] • • Warum sagt man nicht [einfach] ähm ((1.4s)) der • • •Um[schwung]? [leise. unsicher.]		

[42]

	138 [03:56.6] 139 [03:57.7*]140 [03:58.2]141 [03:58.9]	142 [04:00.5]
Marina [v]	((1.1s)) Да! • • • Die... Ich w/ ich bin... • • • Ты хорошо сказала:	
Marina [de]	Ja! • • • Du hast das gut gesagt.	

[43]

	143 [04:02.5]	144 [04:04.6]	145 [04:06.5]
Marina [v]	• "Die Vereinigung der Arbeiter". ((1.5s))		
Marta [v]	• • • Ja, aber das ist • ähm...		

[44]

146 [04:08.0] 147 [04:10.4] 148 [04:13.3]

Marina [v] Die Vereinigung der Arbeiter zu einem... ((Atmet ein und aus)).

[45]

149 [04:14.1] 150 [04:16.1] 151 [04:18.1] 152 [04:19.0]

Marta [v] ((2.5s)) Aber das umfasst das ganze Thema und • dieser... ((2.8s)) Der

[46]

.. 154 [04:22.7] 155 [04:25.1] 156 [04:25.7] 157 [04:27.1] 158 [04:32.2]

Marina [v] • Zur Vereinigung! ((5s)) Прочитай ещё
Marina [de] Lies noch mal
Marta [v] ^{[Gedehnt.} Aufruf, ((1.5s)) der Aufruf [zur]...

[47]

.. 159 [04:33.2] 160 [04:35.3] 161 [04:36.9]

Marina [v] раз! • • •
Marina [de] vor!
Marta [v] • "Der Aufruf zur Arbeitereinheit". Oh, keine Ahnung, Mann.

[48]

162 [04:37.4] 163 [04:37.8] 164 [04:39.3] 165 [04:41.7] 166 [04:42.9*]

Marina [v] Да! • Zur Arbeitereinheit. ((2.4s)) Он постоянно говорит ээм
Marina [de] Ja! Er sagt ständig ähm

[49]

167 [04:43.2] 168 [04:43.8*] 169 [04:44.1] 170 [04:44.5*] 171 [04:44.8] 172 [04:46.2]

Marina [v] • • • "Да! Да! Да! Вот вы лучше всех!" • Ah der Ver/ ah
Marina [de] • • • "Ja! Ja! Ja! Aber ihr seid die Besten!"

[50]

173 [04:47.5] 174 [04:50.3] 175 [04:51.1] 176 [04:52.1]

Marina [v] die Vereinigung der Arbeiter zu einer Einheit. • Der
Marta [v] • • • Der Aufruf.

[51]

	177 [04:53.1]	178 [04:54.8]	179 [04:55.4]
Marina [v]	Aufruf.		
Marta [v]		[Leise. ••• Aber ich weiß nicht... [(Also ich mein)], weil das <u>alles</u> ein	

[52]

	180 [04:57.4]	181 [04:59.0]	182	183 [05:01.6]
Marina [v]	((1.6s)) Так именно вот в этом он рассказывает/...			•• он/
Marina [de]		Aber er erzählt es doch genau hier in diesem/...		•• Er/
Marta [v]	Aufruf!		Es muss richtig diesen Dings...	

[53]

	184 [05:02.0*]	185 [05:02.7*]	186 [05:03.2*]	187 [05:04.4]	188 [05:05.3]	189
Marina [v]						[Gedehnt. •• ВОТ ИМЕННО В <u>ЭТОМ</u> он рассказывает ••• ähm ((1.3s)) dass [die]/ •
Marina [de]		genau in <u>diesem</u>	hier erzählt er			

[54]

	191 [05:08.5]
Marina [v]	dass es auch gewaltige Schwierigkeiten vorsteht,
Marta [v]	((Gähnt)). (Ich bin heute so) müde. Unglaub

[55]

	192 [05:10.7]	193 [05:13.6]	194 [05:14.3]
Marina [v]	dass wir jetzt zu einer Einheit werden müssen, dass wir schon... ••		
Marta [v]	lich.		

[56]

	195 [05:15.4*]	196 [05:16.3]	197 [05:16.6]	198 [05:18.5]
Marina [v]	Also • damals... • он говорит, что ••			[Gedehnt. [уже якобы • мы]/ •• dass wir
Marina [de]	• Er sagt, dass		wir quasi schon/	

[57]

	199 [05:20.2]	200 [05:20.8]
Marina [v]		[Gedehnt. schon auf dem Weg sind, dass wir schon nicht [mehr die (gn)/ die] •
Marina [de]		• [so

[58]

	202 [05:23.9]	203 [05:24.8]	204 [05:26.6]	205 [05:27.7*]	206 [05:28.0*]
	[Stimme wird höher.]				
Marina [v]	такие-такие- [сякие]	•••	являемся. ((2.3s))	Да,	точно, точно!
Marina [de]	und so]	•••	sind.	Ja,	genau, genau!

[59]

	207 [05:29.8]	208 [05:30.3*]
Marina [v]	Он/ он/ •• er macht sozusagen einen Schritt nach hinten und zurück.	
Marina [de]	Er/ er/	

[60]

	209 [05:33.5]	210 [05:33.7*]	211 [05:35.9]
	[Stimme wird höher.]		
Marina [v]	••	Он говорит, что "мы якобы уже сделали один шаг [вперёд],	
Marina [de]		Er sagt: "Wir haben quasi schon einen Schritt nach vorne gemacht,	

[61]

	212 [05:36.3]	213 [05:36.9]	214 [05:37.5]	215 [05:38.8]	216 [05:39.3]
		[Gedehnt.]		[Stimme wird höher.]	
Marina [v]	•••	[что]	мы ни такие, ни сякие, ни [сякие],		
Marina [de]		[dass]	wir nicht so und nicht so und nicht so sind,		
Marta [v]					Ja, das ist ja die

[62]

	217 [05:39.7*]	218 [05:41.7]	219 [05:42.8]
Marina [v]	но мы должны быть вместе."		
Marina [de]	aber wir müssen zusammen sein."		
Marta [v]		[Gedehnt.]	Deutung, aber (wir haben) keine [Überschrift]. ••• Deutung kommt ja

[63]

	220 [05:45.3]	221 [05:47.0]	222 [05:52.5]
Lehrerin [k]			((Geht von hinten auf den Tisch von Marta und
Marta [v]	[Gedehnt.]	später, aber ich mein [Überschrift]!	Frau Steinmetz, wir kommen

[64]

	..	223 [05:54.2]	224 [05:55.4]
Lehrerin [v]		• • (He) Wo haperts denn?	
Lehrerin [k]	Marina zu, geht um den Tisch herum)).		
Marina [v]		• • Eh wie finden	Sie/ wie finden [Sie
Marta [v]	nicht weiter.		

[65]

	..	226 [05:56.8]	227 [05:58.1]	228 [05:58.7*]	229 [05:59.4]
Marina [v]		ähm] der Überschrift? ((1s))	Говори!		
Marina [de]			Sag du!		
Marta [v]				((1.4s))	Ne eh na • also wir wissen

[66]

	..	230 [06:02.5]	231 [06:03.4*]	232 [06:03.9]	233 [06:04.3]
Lehrerin [v]					Hm.
Marta [v]			[Schneller.		
		es nicht, weil wir sind n bisschen [durcheinander],	aber ich dachte jetzt,		

[67]

	..	234 [06:05.2]	235 [06:07.6]
Lehrerin [v]			
Marta [v]		wir machen/ also wir würden so was sagen wie • • • der... • • • Weil am •	

[68]

	..	236 [06:10.2]	237 [06:11.3]	238 [06:12.4]	239 [06:12.9]
Marina [v]				Einheit	
Marta [v]		Ende kommt ja noch mal son [Aufruf] • • [zur ähm] • •	[sozusagen]		

[69]

	..	240 [06:13.5]	241 [06:14.7]	242 [06:15.5]	243 [06:17.5]
Marina [v]			oder der Aufruf zur	• •	
Marta [v]		zur <u>Arbeiter</u> vereinigung • • oder zur... (Aber ich weiß nicht), das passt			

[70]

	244 [06:18.0]245 [06:18.2]	246 [06:20.2]	247 [06:21.7]	248 [06:23.0]
Lehrerin [v]	••• Hmhm.			
Marina [v]	<u>Ein</u> <u>heit</u> der arischen Arbeiter.			Also in
Marta [v]	nicht.		••• Aber das ist	(über)

[71]

	249 [06:24.4*]250 [06:24.9]	251 [06:27.7]
Marina [v]	dem/ in dem/ in dem Aufruf betonen wir • die <u>Einheit</u> .	••• Das (Ar
Marta [v]	arischen Arbeiter.	

[72]

	252 [06:29.2]253 [06:29.9]	254 [06:32.0]255 [06:32.4]	256 [06:32.9]	257 [06:33.4]
Lehrerin [v]	Ná.	Richtig.		
Marina [v]	beiter) ••• und der Aufruf. ••	Weil, er sagt ja... Weil hier ist eigentlich		

[73]

	258 [06:35.6]	259 [06:37.6]	260 [06:38.5]
Marina [v]	eine Struktur ••• die in ganz ganz verschiedene... Also es sind... • Er		

[74]

	261 [06:41.5]
Marina [v]	bezieht sich auf viele verschiedenen Sachen: Das, was schon eigentlich

[75]

	262 [06:43.0]263 [06:43.5]	264 [06:44.8]	265 [06:45.8]	266 [06:47.0]
Marina [v]	[Gedehnt. [<u>war</u>], dass wir nicht mehr das/ •• ähm •• die schlechten sind, die			

[76]

	267 [06:52.6]
Marina [v]	erloschenen, die selbstver/ zer/ •• zerfleischten Menschen und so

[77]

	267 [06:52.6]
Marina [v]	weiter. •• Er sagt eigentlich, dass wir eigentlich schon einen Schritt

[78]

	..	268 [06:54.9]	269 [06:55.5]	270 [06:57.2]	271 [06:58.1]
Lehrerin [v]		Hmhm.			
Marina [v]				[Langsamer.]	
		gemacht haben, aber wir haben noch ein Ziel [sozusagen] und das/			

[79]

	272 [06:58.6]	273 [07:01.3]	274 [07:01.5]
Lehrerin [v]		Hmhm.	
Marina [v]		und damit sagen wir, dass es ein/ ein <u>Aufruf</u> gibt • zu einer <u>Einheit</u> .	

[80]

	275 [07:02.6]	276 [07:03.1]
Lehrerin [v]		Hmhm.
Marina [v]		Und genau nicht • einfachen Arbeiter, son/ sondern die arischen

[81]

	277 [07:07.4]
Marina [v]	• • die arischen Arbeiter, solche, die Hitler wollen, die arischen Arbeiter.

[82]

	278 [07:11.6]	279 [07:12.7]	280 [07:13.3]	281 [07:13.8]	282 [07:14.1]
Lehrerin [v]		[Gedehnt.]			
	((1,1s)) [Jä].		Ja,	"das deutsche Volk" steht hier.	
Marta [v]			Ja, aber das ist doch...		

[83]

	283 [07:15.8]
Lehrerin [v]	• Né_ also hier gehts wirklich nicht nur um die Arbeiter, sondern um das

[84]

	..	284 [07:19.6]	285 [07:21.3]	286 [07:21.6]
Lehrerin [v]		gesamte Volk.	Hm.	
Marina [v]		• Okay, des deutschen Volkes.	Ah • der <u>Aufruf</u> zu	

[85]

	287 [07:24.3]288 [07:24.9]	289 [07:25.8]290 [07:26.1]	291 [07:27.1]
Lehrerin [v]		Ja. Das ist ganz zen	tral.
Marina [v]	[Gedehnt.] einer <u>Einheit</u> [des]		Des deutschen Volkes.
Marta [v]		Deutschen Volkes.	

[86]

	292 [07:27.4]	293 [07:29.2]	294 [07:30.1]
Lehrerin [v]	• Und was du gesagt hast, ist ganz wichtig. Also dieses • Vergangenheit,		

[87]

	295 [07:32.5]296 [07:33.3]	297 [07:34.9]
Lehrerin [v]	Gegenwart, Zukunft, • né. • • Und • wie wird das bewertet. [Das hast du	[Schneller.]

[88]

	298 [07:36.0]	299 [07:37.8]
Lehrerin [v]	eigentlich richtig gesagt]. Wie wird die <u>Vergangenheit</u> bewertet? Was	
Marina [v]		Die wird

[89]

	300 [07:40.3]	301 [07:40.9]
Lehrerin [v]	war das für ne Vergangenheit?	
Marina [v]	wie/ wie/ als/ als etwas Schlechtes gewertet, dass eigentlich jetzt/ was	

[90]

	302 [07:42.8]	303 [07:44.2]	304 [07:45.8]	305 [07:47.0]
Lehrerin [v]				[Leise.] [Genau].
Marina [v]		[Gedehnt.]		[Gedehnt.]
	jetzt passiert ist ähm • das • • das [Gute und] <u>das</u> • das <u>soll</u> so [sein].			

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.2 T3.1 – Gruppenarbeit – 1. Doppelstunde Fortsetzung

[1]

	0 [00:00.0]	1 [84:11.5]	2 [84:11.8]	3 [84:13.9]
Lehrerin [v]	Genau. • • Und wie wird das in der Zukunft sein?			
Marina [v]	Und in der			

[2]

	4 [84:16.0]	5 [84:16.2]
Lehrerin [v]	Richtig.	
Marina [v]	Zukunft wird es immer noch besser.	Also jedes Mal besser!

[3]

	6 [84:17.7]	7 [84:18.9]	8 [84:19.7]	9 [84:20.3]	10 [84:21.9]
Lehrerin [v]	• • • Genau.	Genau.	Ja, das ist ganz wichtig!	Ja?	
Marina [v]	"Ihr müsst tun, wie ich sage und alles wird perfekt!"				

[4]

	11 [84:23.6]	12 [84:24.3]
Lehrerin [v]	Das ist ganz wichtig! • • Und • • • es wird • besser unter einer Bedingung!	
Lehrerin [k]	<i>((Liest auf ihrem Aufgabenblatt)).</i>	

[5]

	13 [84:27.6]	14 [84:31.0]	15 [84:31.7]
Lehrerin [v]	((2, 1s)) So. • • Das steht hier.	Guck mal!	
Lehrerin [k]	<i>((Dreht das Aufgabenblatt zu Marta und Marina und zeigt etwas)).</i>	<i>((Sieht Marina an)).</i>	
Marina [v]	Und was ich noch ziemlich		

[6]

	16 [84:32.3]	17 [84:33.0]	18 [84:34.6]	19 [84:35.6]
Lehrerin [v]	Unter welcher Bedingung wird es besser? Mit der Zukunft. Guck mal			
Lehrerin [k]	<i>((Zeigt auf eine</i>			
Marina [v]	wichtig fin...	[Gedehnt.	[Gedehnt.	
Marina [k]		[Ähm].	<i>((Liest für sich</i>	

[7]

		20 [84:38.3]	21 [84:40.0]
Lehrerin [v]	Zeile... Hier!		Zeile • dreißig ungefähr.
Lehrerin [k]	<i>Textstelle)).</i>		
Marina [v]	[Nanananananana].		• • Zeile
Marina [k]	<i>im Kopf schnell und suchend etwas auf dem Zettel durch)).</i>		

[8]

		22 [84:40.9]	23 [84:42.0]
Lehrerin [v]	Fünfundzwanzig, dreißig ungefähr.		
Marina [v]	<i>(Gedehnt.</i>		• • • "Es wird Menschen, die n/ nicht
Marina [k]	[dreißig].		<i>((Liest aus der Rede ab, 10,2s)).</i>

[9]

		24 [84:45.8]	25 [84:47.2]
Marina [v]	für Deutschland sind, nicht mehr • • ähm • nich mehr • • unter sich		
Marina [k]			

[10]

		26 [84:49.4]	27 [84:52.2]
Marina [v]	dulden". • • "Wir wollen tätig sein, arbeiten"... ((1,5s)) Ja! Es wird unter		
Marina [k]			

[11]

		28 [84:55.8]
Marina [v]	dieser Bedingung sein, dass die... Äh die Arbeiter müssen tätig werden,	
Marina [k]	<i>((Paraphrasiert aus der Rede)).</i>	

[12]

		29 [84:57.8]	30 [85:01.7]
Lehrerin [v]			Genau!
Marina [v]	arbeiten, "uns b/ uns • brüderlich vertragen, [gemeinsam ringen]"... Also •		<i>(Intonation steigend.</i>
Marina [k]	<i>((Zitiert aus der Rede)).</i>		

[13]

	..	32 [85:03.8]	33 [85:05.6]	34 [85:05.9]
Lehrerin [v]		fAufzählend. Intonation steigend.		
		• • • [Sie müssen zusammenhalten].	Und • •	
Marina [v]	genau! Dieses...		Genau!	

[14]

	..	35 [85:08.0]	36 [85:08.7]	37 [85:09.1]	38 [85:09.8]
Lehrerin [v]	richtig rein- • -powern.	Ne?	Und dann •	kommen sie in diese	
Marina [v]		• Genau.	Genau.		

[15]

	39 [85:10.7]	40 [85:11.6]	41 [85:12.8]	42 [85:13.1]	
Lehrerin [v]	glorreiche Zukunft.				
Marina [v]	Ja! Und dann kommen sie in diese ((unverständlich))...			Genau. • •	fAbsolutes

[16]

	..	43 [85:14.2]	44 [85:16.2]	45 [85:16.6]
Lehrerin [v]		Ne? Das is ne ganz zentrale Textaussage.	• • •	
Marina [v]	Einverständnis signalisierend.	[Genau].	Hm̃.	

[17]

	..	46 [85:17.6]	47 [85:18.1]	48 [85:19.2]
Lehrerin [v]		fIntonation steigend.		
		Ne? [Das is richtig]. • • Und • woru... • • Hier • beim vierten A/ Abschnitt		
Marina [v]		Gut.		

[18]

	..	49 [85:22.9]
Lehrerin [v]	muss man sich darüber Gedanken machen, • • warum er hier soviel i/ • •	

[19]

	..
Lehrerin [v]	in dieser religiösen Sprache ist und sogar direkt/ Gott direkt anspricht.

[20]

	50 [85:29.9]	51 [85:31.7]52 [85:32.6]
Lehrerin [v]	Das is ja wörtliche Rede hier. ((1,1s)) Ne? Da müsst man si...	
Marina [v]	Gedehnt. [Hm̃].	

[21]

	53 [85:34.6]	54 [85:36.0]	55 [85:36.9]
Lehrerin [v]	Intonation steigend. [Also die Textaussagen sind richtig]. Jetzt muss man noch		
Marina [v]	•• Okay.		

[22]

	..	56 [85:39.3]
Lehrerin [v]	überlegen: Welche Funktion hat das? Welche Absicht verfolgt er damit?	

[23]

	57 [85:41.1]	58 [85:41.5]	59 [85:42.7]	60 [85:43.0]	61 [85:43.7]	62 [85:45.6]
Lehrerin [v]	Warum... •• Ihr könnt es ja auch anders ausdrücken.					Ne?
Marina [v]						[Gedehnt. ((1,4s)) [Ja]. Aber
Marta [v]						Ja,

[24]

	..	63 [85:46.2]	64 [85:48.0]65 [85:48.4]
Lehrerin [v]	Da/ da überlegt mal nochmal.		Ja?
Marina [v]	(das)...		
Marta [v]	aber, wenn er den Glauben mit reinzieht?		••• Und das ja

[25]

	..
Marta [v]	für die Deutschen auch so, weil das is ja christlicher Glaube, •• so bei

[26]

	..	66 [85:54.3]	67 [85:55.6]
Marina [v]		Das...	
Marta [v]		den Deutschen. ((1,2s)) Und, dass, wenn er den Glauben da noch mit	

[27]

	..	68 [85:58.2]	69 [86:00.5]
Marina [v]		... Von	
Marta [v]		reinzieht, ... is es irgendwie ... weiß nich ... überzeugend.	

[28]

	..	70 [86:02.2]	71 [86:03.9]
Marina [v]		Hitler ... ähm die Kirche, die hatte einen sehr, sehr hohen Einfluss auf	

[29]

	..	72 [86:06.8]	73 [86:09.0]
Marina [v]		die Menschen. Das war etwas sehr Wichtiges für die Menschen. Und auf	

[30]

	..		
Marina [v]		einmal, wenn Hitler kommt, man kann die Vergangenheit einfach nicht	

[31]

	..	74 [86:13.0]	
Marina [v]		wegmachen. ... Und dann muss man halt so auf irgendeines Niveau...	

[32]

	75 [86:16.2]	76 [86:18.0]	77 [86:18.5]
Lehrerin [v]		Natürlich.	
Marina [v]		Das ist ja auch eine Per/ Propaganda, die	eine/ einer bestimmten

[33]

	..	78 [86:20.7]	
Marina [v]		Art gemacht wird. Und die wird auf der Art ... der Vergangenheit gemacht.	

[34]

	79 [86:23.4]	80 [86:25.1]81 [86:25.8]
Marina [v]	↑Gedehnt.	
	• • In d... Also • das is ja [so] • • damit die Menschen das besser	

[35]

	82 [86:29.1]	83 [86:30.5]
Lehrerin [v]	((1,1s)) Auch.	
Marina [v]	aufnehmen können, sozusagen. • • Vermute ich mal.	

[36]

	84 [86:31.8]	85 [86:32.7]86 [86:32.9]	87 [86:33.3]
Lehrerin [v]	Auch.	Ne? Aber die Gesellschaft war nicht mehr	
Marina [v]	Is ja eine Sei te.	Ja, auch!	

[37]

	88 [86:37.7]
Lehrerin [v]	so extrem religiös geprägt wie, sagen wir, noch zweihundert Jahre
Marina [v]	Ja!

[38]

	90 [86:39.0]	91 [86:40.3]	92 [86:41.0]
Lehrerin [v]	vorher, ne? Das hat sich mit der Moderne schon [verändert]. • • [Also das		↑Intonation steigend. ↑Intonation steigend.

[39]

	93 [86:42.5]94 [86:42.9]
Lehrerin [v]	ist schon richtig • auch]. • Aber ich glaub, da steckt noch n
Marina [v]	Hm̃.

[40]

	95 [86:44.7]	96 [86:45.0]	97 [86:46.0]
Lehrerin [v]	bisschen, noch was anderes hinter.		
Lehrerin [k]	<i>((Entfernt sich von Marinas und Martas</i>		
Marina [v]	Hm̃.	• • Okay. • • • Ja.	

[41]

..		98 [86:46.9]	99 [86:49.9]
Lehrerin [k]	Tisch)).		
Marina [v]			
Marta [v]	Okay, ich bin definitiv nicht in dem Thema drin! ((1,6s))		
Marta [k]	((Zu Marina)).		((Schüttelt mit dem Kopf)).

[42]

100 [86:52.2]		101 [86:52.7]	102 [86:54.9]	103 [86:57.8]
Marina [v]				[Gruselig. [Ohoho]! ((Macht gruselige Armbewegung in
Marina [k]				
Marta [v]	[Aussage nochmal unterstreichend. [Nee].	((1,5s)) Weiß auch nich.	((2,9s)) Das jetzt, ne?	
Marta [k]				((Deutet auf die

[43]

..		104 [86:58.9]	105 [86:59.7]	106 [87:01.0]
Marina [v]		[Gruselig lachend. • • [Ja].		
Marina [k]	Richtung Marta)).			
Marta [v]		((1,2s)) Warte.	((2s)) "Zentrale Themen des	
Marta [k]	Arbeitsmaterialien)).	((Blättert in ihren Unterlagen)).	((Liest die Anweisungen der Aufgabe drei vom	

[44]

..		107 [87:04.8]	108 [87:07.6]
Marta [v]	Abschnitts"... • • "Formuliert eine Überschrift • zu dem Abschnitt". • • •		
Marta [k]	Arbeitsblatt vor, 18,2s)).		

[45]

..		109 [87:11.5]
Marta [v]	[Schneller. "Stellt die Argumentation Hitlers dar und erläutert sie". "[Fasst dabei die	
Marta [k]		

[46]

..		110 [87:13.7]
Marta [v]	zentralen Textaussagen zusammen]". "Beachtet die Verwendung	
Marta [k]		

[47]

		111 [87:15.7]	112 [87:16.9]	113 [87:17.7]
Marta [v]		[Gedehnt.		
Marta [k]	sprachlicher Mittel". ••• "Beachtet auch [Wertungen]". "Verwendet			

[48]

		114 [87:19.2]	115 [87:20.8]
Marta [v]	Textbausteine". • Okay. Aufgabe drei! ((2,3s)) Was hat sie jetzt gesagt?		
Marta [k]			

[49]

		116 [87:24.1]	117 [87:26.4]
Marina [v]		Я еще раз этот листик	
Marina [ger]		Ich nehme mir noch mal	
Marina [k]	<i>Steht von ihrem Platz auf und nimmt einen Zettel vom Lehrertisch, 2,3s).</i>		

[50]

		118 [87:27.8]	119 [87:29.5]	120 [87:31.0]
Marina [v]	ВОЗЬМУ.		••• Короче. ••• она	
Marina [ger]	diesen Zettel.		••• Pass auf. ••• Sie hat gesagt/	
Marta [v]	<i>[Mit leichtem Nachdruck zu Marina.</i> •• [Was hat sie jetzt gesagt]?			

[51]

		121 [87:34.4]
Marina [v]	сказала/я ей сказала, что тут есть/ Struktur. •• Это • структура	
Marina [ger]	ich habe zu ihr gesagt, dass es hier Struktur gibt. •• Das • ist eine Struktur	

[52]

		122 [87:35.9]	123 [87:37.7*]	124 [87:38.8*]
Marina [v]	••• в трех з/ в трех этих штукаx. Он сказал, что было <u>прошлое</u> ,			
Marina [ger]	••• in drei s/ in drei solchen Dingern. Er sagte, dass es eine <u>Vergangenheit</u>			

[53]

		125 [87:39.5*]	126 [87:40.3]
Marina [v]	((atmet ein)) и сказал, что прошлое - это плохое,		
Marina [ger]	gegeben habe, ((atmet ein)) und sagte, dass die Vergangenheit etwas Schlechtes		

[54]

	..	127 [87:42.7]	128 [87:43.6*]129 [87:43.9*]	130 [87:44.4]
Marina [v]		• что мы сделали шаг <u>вперед</u> .		И этот шаг очень
Marina [ger]	sei,	• dass wir einen Schritt nach <u>vorne</u> gemacht haben.		Und dieser Schritt sei

[55]

	..	131 [87:45.7*]132 [87:45.9]		
Marina [v]		<u>хороший</u> .	• • "Вы должны только делать то, что я <u>говорю</u> "	или то,
Marina [ger]	sehr <u>gut</u> .		• • "Ihr müsst nur das tun, was ich	

[56]

	..	133 [87:48.0*]134 [87:48.4*]		135 [87:50.6*]
Marina [v]		что якобы		хорошо.
Marina [ger]		<u>sage</u> "	beziehungsweise das, was quasi	gut ist.
Marina [k]				((Setzt das Wort "gut" mittels Gesten in

[57]

	..	136 [87:51.3]	137 [87:53.0]	138 [87:55.0]
Marina [v]			fSchneller.	
Marina [ger]		He говорит то, что "я говорю".	• [То есть]: • • "Вы	
Marina [k]	Anführungszeichen)).	Er sagt nicht: "ich sage".	• [Das heißt]: • • "Ihr sollt nur	

[58]

	..	139 [87:56.5*]	140 [87:56.7*]141 [87:56.9]	142 [87:57.3*]
Marina [v]		должны только делать то, что <u>хорошо</u> .		И тогда мы сделаем <u>ещё</u>
Marina [ger]	das tun, was <u>gut</u>		ist.	Und dann machen wir <u>noch</u>

[59]

	..	143 [87:57.7*]	144 [87:57.8*]145 [87:57.9*]	146 [87:58.0*]147 [87:58.1*]
Marina [v]		<u>один шаг</u> ,	• и он будет <u>ещё</u> лучше".	То есть: "С каждым
Marina [ger]	einen Schritt,	• und er wird <u>noch</u>	besser sein".	Das heißt: "Mit jedem
Marta [v]				Ja, okay, aber

[60]

	..	148 [87:58.6*]149 [87:59.5]	150 [88:01.5]
Marina [v]	шагом мы прям вообще такие умные".		• • •
Marina [ger]	Schritt sind wir echt so schlau."		
Marta [v]	was ist denn jetzt die zen	trale [Hauptaussage]?	

[61]

	151 [88:02.5]	152 [88:09.5]	153 [88:09.7]	154 [88:11.7]
Marina [v]	Ähm.	Давай!	• "[Tätig sein], arbeiten,	
Marina [ger]		Ich hab's!		
Marina [k]	((Schreibt und schaut in die Unterlagen, 7s)).		((Liest aus der Rede ab)).	
Marta [k]	((Schaut in die Unterlagen, 7s)).			

[62]

	155 [88:15.7]	156 [88:24.8]
Marina [v]	brüderlich vertragen, gemeinsam ringen".	
Marina [k]		((Liest, streicht etwas an, 9s)).
Marta [v]		Hier:
Marta [k]		((Schaut in ihre Unterlagen)). ((Liest aus der

[63]

	157 [88:29.4]
Marta [v]	"Wenn die Welt • gegen uns steht, müssen wir umso mehr zu einer
Marta [k]	Rede ab, 15s)).

[64]

	158 [88:34.3]
Marta [v]	Einheit werden. ((1,6s)) Müssen wir ihr umso mehr • unentwegt
Marta [k]	

[65]

	158 [88:34.3]
Marta [v]	versichern: • • • Ihr könnt tun, was ihr wollt! Aber niemals werdet ihr uns
Marta [k]	

[66]

	159 [88:39.5]
Marina [v]	((1s)) Цас, • я
Marina [ger]	((1s))
Marta [v]	beugen, niemals uns zwingen, ein Joch anzuerkennen".
Marta [k]	

[67]

	160 [88:41.6]161 [88:50.6]
Marina [v]	прочитаю. Можно?
Marina [ger]	Augenblick, • ich lese noch zu Ende. Darf ich?
Marina [k]	((Liest, 13,3s -----
Marta [k]	((Liest, 12s -----
Anonym [v]	Dein Gerät ist in der
[k]	((Schülerin vom Nachbartisch zu

[68]

	162 [88:52.5]
Marina [k]	-----
Marta [v]	••• Ja?
Marta [k]	-----)). ((Zur Schülerin am
Anonym [v]	Europa-Passage!
[k]	Marta; "Gerät": Zusammenhang unklar, keine vorherige Erwähnung seitens der Schülerinnen)).

[69]

	163 [88:53.5] 164 [88:54.8] 165 [88:55.8] 166 [88:57.1]
Marina [v]	Was ist?
Marina [k]	-----)). ((Schaut hoch)). ((In Richtung Marta und Nachbartisch)).
Marta [v]	((1s)) Ehrlich? Der Ger...
Marta [k]	Nachbartisch)).
Anonym [v]	((Unverständlich, 1,9s)).

[70]

	167 [88:58.7] 168 [88:59.7]
Marta [v]	Also • das Gerät? Echt? Geil! Ich hab das bei
Anonym [v]	((Unverständlich, 1s)).

[71]

		169 [89:02.0]	170 [89:02.3]
Marina [v]		fl.auf.	
Marina [k]		[Was]?	
Marta [v]	TVtotal gesehen.		Mein Gerät ist in der
Marta [k]			((Zu Marina)).

[72]

		171 [89:05.5]	172 [89:06.1]
Marina [v]		!Gedehnt.	
Marina [k]		[Ah].	
Marta [v]	Europa-Passage.		
Marta [k]			((Marta und Marina schauen wieder auf ihre Unterlagen
[k]			

[73]

		173 [89:14.7]	174 [89:16.0]	175 [89:17.4]
Marina [k]		((Liest weiter, 15,7s)).		
Marta [v]		Habt ihr schon irgendwas?		Wir ham auch noch nix.
Marta [k]		((Zum Nachbartisch)).		
Anonym [v]			(Äh, nee).	
[k]	und lesen, 8,6s)).			

[74]

		176 [89:18.0]	177 [89:30.5]
Marina [k]			((Schaut hoch zu Marta
Marta [v]			Kennst du das,
Marta [k]	((Liest, schaut rüber auf Marinas Unterlagen, lehnt sich in Richtung Nachbartisch, 12,4s)).		((Zum Nachbartisch)).

[75]

		178 [89:32.9]	179 [89:34.9]
Marina [k]	und zum Nachbartisch, verfolgt die Konversation)).		
Marta [v]	wenn du das Thema nich fühlst?		• • So wie
Marta [k]			
Anonym [v]		((1s))	((Unverständlich, 1s)).

[76]

	..	180 [89:36.2*]	181 [89:36.6]	182 [89:37.2]	
Marta [v]		<small>fl. außer.</small>			
		gerade/ •• [gerade heute!] ((Unverständlich, 3,1s)) (Wie soll man das)			
		-			

[77]

	..	183 [89:40.8]	184 [89:41.9]	185 [89:42.6]	
Marta [v]		((unverständlich)). Ich kann damit nichts an...		Ja,	
Anonym [v]					((Unverständlich)).

[78]

	..	186 [89:43.3]	187 [89:43.6]	188 [89:46.3]	
Marta [v]		erstens <u>das</u> ! •• Und zweitens: Mir fällt dazu einfach nix ein! •• Ich			
Marta [k]					((Auf ihren Text

[79]

	..	189 [89:47.7]	190 [89:49.4]		
Marina [v]		<small>flironisch. mit absichtlich hoher Stimme.</small>			
		[Ich find den Text cool]!			
Marta [v]		weiß auch nich. Wenn man...		•• Ja, aber d...	
Marta [k]		<i>runterschauend</i>)).			

[80]

	..				
Marta [v]		Das Ding is, der is doch so irgendwie einfallslos. Ich weiß auch nich.			

[81]

	191 [89:53.8]	192 [89:57.3]			
Marta [v]	((Unverständlich)), du stehst da und hörst son Scheiß, ey bitte! •••				
Marta [k]	<i>((Zu einer Schülerin vom Nebentisch)).</i>				<i>((Zu Marina,</i>
[k]					<i>)</i>

[82]

		193 [90:00.0]	194 [90:01.2]
Marina [v]			Ja, hundertprozentig! Hundertprozentig, dass
Marina [k]			<i>((Zu Marta)).</i>
Marta [v]	(Keine Ahnung).		<i>((Auf den Inhalt der Rede bezogen)).</i>
Marta [k]	<i>wieder auf das Arbeitsthema bezogen)).</i>		
[k]	<i>((Pausenglocke, 2,7s)).</i>		

[83]

		195 [90:03.0]	196 [90:05.3]
Lehrerin [v]	<i>fl. auf.</i>		
Lehrerin [k]		[So! Nächste Stunde arbeiten wir hier weiter. ••• Die OH-	
Marina [v]		<i>((Zur gesamten Klasse)).</i>	
Marina [k]	die Hälfte von den Menschen nichts verstanden hat!		
Marta [v]			Sowieso.
Marta [k]			<i>((Bestätigend zu Marina)).</i>

[84]

		197 [90:06.6]
Lehrerin [v]		Folien habt • ihr schon zum Teil angefangen, die sammel ich ein].
Lehrerin [k]		
Marina [v]		
Marina [ger]		

[85]

		199 [90:13.2]
Marina [v]	<i>((1,2s))</i>	Shto? •• A kogda my dolzhny eto dalshe delat?
Marina [ger]	<i>((1,2s))</i>	Ey, was? •• Wann sollen wir das weitermachen?
Marta [v]		Nächste Woche.

[86]

		200 [90:14.4]	201 [90:24.8]	202 [90:25.6]
Marina [k]		<i>((Schreibt in ihren Unterlagen, 10,4s)).</i>		<i>((Hört auf zu schreiben, schaut</i>
Marta [v]			((Unverständlich)) bitte!	
Marta [k]		<i>((Schreibt auf die Folie, 10,4s)).</i>		

[87]

	..	203 [90:31.3]
Marina [k]	<i>langsam hoch, dann auf die Folie bei Marta, überlegt, nickt und schreibt bei sich weiter, 5,6s).</i>	
Marta [v]		Ahnst du,
Marta [k]		<i>((Klopft zeigend mit</i>

[88]

	..	204 [90:32.4]205 [90:32.8]
Marta [v]	<i>fGedehnt.</i>	dass es... [Ähm]. • • Ich hab das bei Esprit da ((unverständlich))
Marta [k]	<i>dem Stift auf die Folie)).</i>	

[89]

	..	206 [90:35.1]
Marta [v]	gesehen. So'n heißer Typ hat so ein "Und"-Zeichen gemacht (und da	

[90]

	..	207 [90:38.4]	208 [90:41.4]
Marina [v]			Eto ce takoe,
Marina [ger]			Ey, was ist denn
Marina [k]		<i>((Sieht sich auf der Folie an, was Marta meint, 3,1s)).</i>	
Marta [v]	mach ich das nach).		

[91]

	..	209 [90:43.5]	210 [90:45.1]
Marina [v]	nikogda takoe ne videla?		
Marina [ger]	das? Das hab ich noch nicht gesehen.		
Marta [v]		<i>fLachend.</i>	((1,6s)) [Hoffentlich ist das kein Nazi-

[92]

	..	211 [90:47.0]	212 [90:47.5]	213 [90:49.1]214 [90:50.0]
Marina [v]			<i>fGedehnt.</i>	Is es nich! • • ((Unverständlich)). [Aha].
Marta [v]			<i>fLachend.</i>	Zeichen]! [Stell dir mal vor]!

[93]

	215 [90:50.8]	216 [90:52.9]
Marina [v]	((1,1s)) ((Lacht auf, 1s)). ((Unverständlich)) (russkaja dura)	
Marina [ger]	((Unverständlich)) (russischer Dummkopf)	

[94]

	217 [90:54.9]	218 [90:57.0]
Marina [v]	((unverständlich)). Nazi-Zeichen ((unverständlich)).	
Marina [ger]	((unverständlich)).	
Marta [v]	Stell dir das mal bei	

[95]

	219 [90:59.0]	220 [91:01.9]
Lehrerin [k]	((Geht zum Tisch von Marta und Marina)).	
Marina [v]	[Das Vorherige kommentierend.]	
Marta [v]	((2,3s)) [Na dann].	
Marta [k]	der Esprit-Werbung vor!	(Da steht zwar noch ((Zur Lehrerin, reicht ihr die

[96]

	221 [91:03.2]
Lehrerin [v]	(Ja, • da hat die Zeit ((unverständlich)) (nicht lange)
Lehrerin [k]	((Als Antwort auf Martas Kommentar zur Unvollständigkeit der Folie)).
Marta [v]	nix drauf, aber)...
Marta [k]	teilweise beschriebene Folie)).

[97]

	222 [91:05.2]	223 [91:06.4]
Lehrerin [v]	((unverständlich)).	
Lehrerin [k]		
Marta [v]	••• Den Stift!	
Marta [k]	((Gibt der Lehrerin den Folienstift zurück)).	
[k]	((Alle SchülerInnen packen ihre Sachen	

[98]

	224 [92:49.0]
[k]	zusammen und verlassen allmählich den Raum für die Pause, Imin. 30s)). ((Ende der Aufnahme)).

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.3 T4 – Gruppenarbeit – 2. Doppelstunde

Project Name: T4, Gymnasium, Klasse 10, Fach Geschichte

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]	2 [00:00.5]
Lehrerin [nv] [k]	((Klatscht einmal in die Hände als Startzeichen für die Aufnahme und den Beginn der Stunde)).	

[2]

	..	3 [01:47.0]
Marina [v] Marina [k] [k]	((Plenumsphase, Eröffnung der Stunde durch die Lehrerin; Transkription extern vorhanden, 1,47min)).	
		((Lacht, ((Marta

[3]

	..	4 [01:49.6]5 [01:50.0]6 [01:50.4]	7 [01:51.0]	8 [01:51.2]9 [01:51.5]
Marina [v] Marina [k] Marta [v]	1,4s)) ((Unverständlich)). anschauend)).			
			[Gedehnt.	Ich weiß nix! •• Ich check das [nich]!

[4]

	10 [01:52.2]	11 [01:55.2]12 [01:56.1]
Marina [v] Marina [nv] Marina [k] Marta [v]	((Schaut auf ihre Materialien und wendet ein Arbeitsblatt)).	
		••• Mh. ((Nickt)).
	((1s)) Machst du dir jetzt Sorgen wegen (Puri) oder was?	

[5]

	13 [01:56.7]14 [01:57.7]	15 [01:58.6]16 [01:59.2]17 [01:59.7]
Marina [v] Marta [v] Marta [k]	••• ((Unverständlich, 1s)).	
		•• ((Unverständlich, 0,7s)).
		•• A...
	((Sieht in Richtung Lehrerin, die gerade mit	

[6]

	..	18 [02:00.6]19 [02:01.1]	20 [02:01.7]
Lehrerin [v] Lehrerin [k] Marina [v] Marta [v] Marta [k]	Denkt ihr dran, dass ((Legt eine Folie auf den Tisch der Folien auf den Tisch der beiden Schülerinnen zugeht)).		
		••	Boa, ey!

[7]

	21 [02:03.7]	22 [02:04.4]
Lehrerin [v]	ihr nicht so ganz an den Rand schreibt? Hier, die	
Lehrerin [k]	<i>beiden Schülerinnen und zeigt auf den Rand der Folie).</i>	
Marina [v]	Ja, ja. ((Unverständlich, 0,8s)).	

[8]

	23 [02:05.2]	24 [02:06.9]	25 [02:07.6]
Lehrerin [v]	Folie wieder, ja? Weil sonst kann man das ••• nich mehr		
Marina [v]	Und wir hatten die Folie auch		

[9]

	26 [02:08.9]	27 [02:09.9]	28 [02:10.5]
Lehrerin [v]	richtig lesen.		
Marina [v]	((unverständlich)) bekommen? ((1s)) ((Unverständlich, 0,6s)). •••		

[10]

	29 [02:11.4]	30 [02:12.0]	31 [02:12.5]	32 [02:13.0]	33 [02:13.1]
Lehrerin [v]	Nee, nur ihr! [Nur ihr], die solln das dann so				
Marina [v]	Oder nur wir? Okay.				

[11]

	34 [02:14.3]	35 [02:14.5]	36 [02:14.7*]	37 [02:15.2]	38 [02:16.1]
Lehrerin [v]	ergänzen.				
Lehrerin [k]	<i>((Entfernt sich vom Tisch und geht zu einer anderen</i>				
Marina [k]	<i>((Schlägt die Hände vors Gesicht und lacht, 2,2s)).</i>				
Marta [v]	••	Oh	[Gott]!	•••	Wir müssen das vor der Klasse
Marta [k]	<i>((Fassunglos äußernd; an die Lehrerin gerichtet, guckt</i>				

[12]

	39 [02:18.3]	40 [02:19.4]	41 [02:20.7]
Lehrerin [k]	Gruppe)).		
Marina [v]			[Immer noch lachend. [Nein, • • nein]!
Marina [k]	((Lacht weiter, 1s)).		
Marta [v]	präsentieren?	Mira, ich lass dir das	((unverständlich)).
Marta [k]	ihr hinterher)).		
[k]		((Mira = Spitzname für: Marina)).	

[13]

	42 [02:21.9]	43 [02:23.1]
Marina [v]		[Lachend. [Lass mich nicht/ ((lacht)) lass mich nich im
Marta [v]	((Unverständlich, 1,2s)).	

[14]

	44 [02:26.0]	45 [02:26.7]	46 [02:28.0]	47 [02:30.0]
Marina [v]			[Sinasana. [((Unverständlich, 2s))].	
Marina [k]	((Sieht auf ihre Zettel und ordnet sie hin und her, 10s -----			
Marta [v]		[Gedehnt. Das is meine [Freundin].		Ich sag dann,

[15]

	48 [02:33.4]	49 [02:35.4]	50 [02:35.7*]	51 [02:36.1]
Marina [k]	-----)).			
Marta [v]		[Gedehnt. (dass) ((unverständlich, 2,6s)). ((2s)) A... • [Ähm].		
Marta [k]	((Sieht Marta beim Ordnen zu,			

[16]

	52 [02:42.3]	53 [02:44.0]	54 [02:45.3]
Marina [v]			Eto to, chto ja
Marina [ger]			Das ist das,
Marina [k]	6,2s)). ((Sieht auf ihre Blätter)).		
Marta [v]		((Unverständlich)).	
Marta [k]	6,2s)). ((Greift rüber zu Marinas Zetteln)). ((Nimmt sich ein Blatt von Marinas Zettelstapel)).		

[17]

..	55 [02:48.6]	56 [02:49.5]
Marina [v]	na poslednem uroke zapisala.	
Marina [ger]	was ich beim letzten Unterricht aufgeschrieben habe.	
Marta [v]		(Eshe). •• Wir
Marta [ger]		(Nochmal).

[18]

..	57 [02:50.3]	58 [02:52.8]	59 [02:54.2]	60 [02:54.8]
Marina [v]				(Ich weiß sogar schon)
Marina [k]		((Liest)).		
		!Nuschelnd, sich selbst vorlesend.		
Marta [v]	wissen...	[[((Unverständlich))]. ((1,4s)) (Du hast)...		
Marta [k]		((Liest)).		

[19]

..	61 [02:55.8]	62 [02:56.1]	63 [02:56.9*]	64 [02:57.8]
Marina [v]	((unverständlich, 1s)).			
Marta [v]			[Gedehnt mit Intonation steigend.	
[k]	Hm̃. •••	[Uah]!		((Marina und Marta gucken auf

[20]

..	
[k]	ihre Arbeitsblätter und lesen leise; Marina schaut nur auf ihr Blatt, Marta sieht oft und lange nach oben, den Kopf

[21]

..	65 [05:08.4]	66 [05:09.1]	67 [05:09.6]	68 [05:10.7]
Marina [v]	Mh.	Hast du?		
Marina [k]	((Sieht von ihrem Zettel hoch)).			((Nickt kurz
Marta [v]			•• Hm̃.	
Marta [k]			((Nickt)).	((Schaut rüber
[k]	aufgestützt, und liest nicht, 2,10 min.)).			

[22]

..	69 [05:14.8]
Marina [k]	zustimmend und ordnet ihre Zettel, 4,1s)).
Marta [v]	Ach ja, wir müssen das ja
Marta [k]	auf Marinas Unterlagen, 4,1s)). ((Sieht zurück auf ihre Seite und blättert in ihren eigenen Unterlagen)).

[23]

	70 [05:15.9] 71 [05:16.2] 72 [05:16.8]	73 [05:27.5]
Marta [v]	so <u> </u> machen!	Einheit
Marta [k]		((Lehnt sich
[k]		((Beide Schülerinnen schauen auf ihre Unterlagen und lesen leise, 10,7s)).

[24]

	74 [05:30.3]
Marta [v]	nur. Ich denk, einfach nur Einheit.
Marta [k]	rüber zu Marina und zeigt auf ihr Blatt). ((Tippt zweimal mit dem Zeigefinger auf Marinas Blatt,

[25]

	75 [05:31.0] 76 [05:32.4] 77 [05:33.4]
Marta [v]	Heiser. ((Unverständlich, 1,4s)). Oa! •• ((Räuspert sich)). •• [Einheit]... Intonation steigend.
Marta [k]	0,7s)). ((Hält den Daumen auf

[26]

	78 [05:34.5] 79 [05:36.8]
Marta [v]	((2,4s)) Und dann diese, •• dass die •• keine Deutschen
Marta [k]	eine Stelle im Text)).

[27]

	80 [05:40.5] 81 [05:41.1] 82 [05:43.4]
Marta [v]	nicht mehr unter sich [dulden]. ((2,3s)) "[Brüderlich vertragen]". Intonation steigend. leiser. mit Intonation steigend.
Marta [k]	((Liest aus dem Text ab, der linke Daumen fährt

[28]

	83 [05:44.9] 84 [05:48.0]
Marta [v]	((3s)) [Ja]. [Gedehnt.
Marta [k]	beim Lesen über die Zeilen)). ((Lehnt sich zurück und sieht Marina an, die einmal kurz zu Marta hochsieht.

[29]

	85 [05:48.4] 86 [05:49.8] 87 [05:51.1] 88 [05:53.1]
Marina [v]	Ja, (deutsches) Volk •• und •• ähm... ((1,2s))
Marta [v]	((1,4s)) [Die anderen raus]. [Gedehnt mit Intonation steigend.

[30]

	..	89 [05:55.3]	90 [05:56.8]
Marina [v]	Deutsches Volk (und)...		(Dann nochmal) deutsches Volk und •
Marta [v]		[Gähmend.	••• [Ja].
Marta [nv]		((Nickt)).	

[31]

	91 [05:59.0]	92 [05:59.2]	93 [06:01.2]	94 [06:01.7]
Marina [v]	Vaterland.		Koroche, ja prochitala. ••	
Marina [ger]			Also	ich hab's gelesen.
Marta [v]	Auch	den und, dass es nicht mehr unter		Schande •••

[32]

	95 [06:04.3]	96 [06:04.7]
Marina [v]	• Ja prochitala.	I snachala ((unverständlich)) [u nas eshe
Marina [ger]	••• Ich hab's gelesen.	Er bagann, eine neue Ära einzuleiten. [und/oder:]
Marta [v]	ist äh.	Da.
Marta [ger]		Ja.

[33]

	97 [06:07.7]	98 [06:09.1]	99 [06:10.7]
Marina [v]	vperedi kucha vsego].	[Gedehnt.	••• [Ähm]. ((1,3s)) Äh.
Marina [ger]	Wir haben aber noch jede Menge vor.		
Marta [v]			Wieder

[34]

	100 [06:11.5]	101 [06:12.3]	102 [06:14.3*]
Marina [v]		•• (Menschliche) Arbeit am Ende • [muss	[Intonation steigend.
Marina [nv]			((Lässt
Marina [k]		((Aus der Rede paraphrasierend)).	
Marta [v]	übersetzt. •• [Üü].	[Intonation fallend-steigend-fallend.	

[35]

	103 [06:15.7]
Marina [v]	vergeblich sein].
Marina [nv]	<i>versehentlich ihren Stift runterfallen</i>)).
Marina [k]	<i>((Steht auf, um ihren Stift aufzuheben, sieht dabei Marta an))</i> .
Marta [v]	••• Hast du dir wehgetan aufm Kopf oder hast

[36]

	104 [06:19.2]
Marina [k]	
Marta [v]	du eine Idee?
[k]	<i>((Marina und Marta sehen einander an, Marina etwas ungläubig, Marta deutet erklärend auf</i>

[37]

	105 [06:21.1] 106 [06:21.9] 107 [06:22.5]	108 [06:25.6]
Marina [v]		((Unverständlich, 1,2s)).
Marina [nv]	<i>((Nickt, 0,8s))</i> .	
Marina [k]		<i>((Guckt runtergebeugt suchend über den Boden, 3,1s))</i> .
Marta [v]	•• Da?	((Lacht,
Marta [ger]	•• Ja?	
[k]	<i>ihre Stirn, 1,8s)</i> .	

[38]

	109 [06:26.3]	110 [06:27.7]	111 [06:28.3]
Marina [k]	<i>((Hebt ihren Stift auf und geht zurück an ihren Platz))</i> .		<i>((Setzt sich wieder</i>
Marta [v]	0,7s)). ((1,5s))	Intonation fallend-steigend-fallend.	[Üù].

[39]

	112 [06:29.8]	113 [06:30.9]
Marina [v]		Govorila s bratom i on menja tak
Marina [ger]		Ich sprach mit dem Bruder und er so:
Marina [k]	<i>hin, 1s)</i> .	
Marta [v]	•• Das Ding ist, wir ham nur ((unverständlich))...	

[40]

	..	
Marina [v]	chobi mama govotir, nu nichego, kak budto chto-to bolshoe, vse jeto	
Marina [ger]	"Ob ((unverständlich))". Und die Mutter sagt: "Na, nicht so schlimm, sah groß	
Marta [v]		

[41]

	..	114 [06:41.6]	115 [06:42.0]	116 [06:43.3]
Marina [v]	stalo krasnym.		••• Otlichno!	
Marina [ger]	aus, ist aber rot geworden".		••• Gut so, wunderbar!	
Marta [v]		((Lacht, 0,5s)).		Ich weiß

[42]

	..	117 [06:44.8]	118 [06:45.9]	119 [06:49.5]
Marina [k]		((Schreibt, 20s -----		
Marta [v]		[Gedehnt. [Unzufrieden.		
Marta [k]	auch nich. Lass mal einfach... •• [Äh]. ((2,4s)) [Keine Ahnung].			((Hat den

[43]

	..		120 [07:04.8]
Marina [k]		-----)).	
Marta [v]			Warte
Marta [k]	<i>Kopf in die linke Hand gestützt und sieht Marina beim Schreiben zu, schaut ab und zu in den Raum, 15s).</i>		

[44]

	..	121 [07:05.2]	122 [07:06.5]
Marta [v]	mal! •• ((Unverständlich)).		•••
Marta [k]	<i>((Nimmt Marina die Haare vor dem Gesicht weg, sodass sie ihr Gesicht sehen kann)).</i>		

[45]

	..	123 [07:08.4]	124 [07:14.6]
Marina [k]		((Schreibt, 13s -----	
Marta [v]	((Unverständlich)).		
Marta [k]	<i>((Schaut auf Marinas Blatt und sieht ihr beim Schreiben zu, 6s)). ((Sieht auf, blättert</i>		

[46]

	125 [07:21.5]	126 [07:22.0]	127 [07:22.6]
Marina [k])).		
Marta [v]	Ja! Wir... • Aber eigentlich wissen		
Marta [k]	<i>dann eine Seite in ihren Unterlagen auf und liest, 6,9s).</i>		

[47]

	128 [07:23.0]	129 [07:24.3]	130 [07:24.9]	131 [07:26.2]
Marina [v]	Hm̃.			
Marina [k]	<i>((Schreibt, 7s)).</i>			
Marta [v]	wir doch, was die zentrale Aussage des Textes ist!			
Marta [k]	<i>((Sieht Marina beim Schreiben</i>			

[48]

	132 [07:33.3]	133 [07:34.8]	134 [07:35.0]
Marina [v]	<i>((Lacht kurz, 0,3s)). ((1,3s)) Vse</i>		
Marina [ger]	<i>((1,3s)) Alles</i>		
Marina [k]	<i>((Sieht nicht vom Schreiben hoch)).</i>		
Marta [v]	Mira, ty budesh govorit.		
Marta [ger]	Mira, du wirst das präsentieren.		
Marta [k]	<i>zu, 7s)).</i>		
[k]	<i>((Mira = Spitzname für: Marina)).</i>		

[49]

	135 [07:37.9]	136 [07:38.8]
Marina [v]	budet normalno. Prodalzh!	
Marina [ger]	wird gut. Mach weiter!	
Marta [v]	(Davaj) bystree! ((1s)) ((Lacht)). Bystree!	
Marta [ger]	(Mach) schneller! ((1s)) ((Lacht)). Schneller!	

[50]

	137 [07:43.4]	138 [07:46.7]
Marina [k]	<i>((Schreibt, 1,20 min. -----</i>	
Marta [v]	<i>((Lacht, 1,7s)). ((1s)) Passt doch als zentrale Text(aussage). ((Schneift))</i>	
Marta [ger]	<i>((Lacht, 1,7s)).</i>	

[51]

	..139 [07:47.0]	140 [07:48.5]141 [07:49.4]	142 [07:50.2]143 [07:50.7]	144 [07:52.2]
Marina [k]			
Marta [v]	[Etwas genervt/aelanqweilt. ••• [Ja, ja, ja]. ••• <u>Wertungen Hitler.</u> ((1,3s)) Ja, das			
Marta [nv]	((Tippt zeigend zwei			
Marta [k]	((Schaut auf ihr Blatt Papier)).			

[52]

	..	145 [07:52.4]	146 [07:53.6]
Marina [k]		
Marta [v])).		
Marta [nv]	<u>mal mit dem Stift auf ihren Zettel).</u>		
Marta [k]	((Guckt auf Marinas Materialien und sieht ihr beim		

[53]

	..	147 [09:03.6]	148 [09:05.8]
Marina [v]	Il eise. [Podozhdi!]		
Marina [ger]	[Warte mal kurz]!		
Marina [k]			
Marta [v]	[Lachen andeutend. [Mira]		
Marta [k]	Schreiben zu, liest mit, was Marina schreibt, 1,10 min.)).		
[k]	((Mira = Spitzname für:		

[54]

	..	149 [09:07.2]
Marta [v]	((unverständlich, 0,8s)). • Sch/ Was schreibst du denn alles auf, ey?	
[k]	Marina)).	

[55]

	150 [09:08.8]151 [09:08.9]152 [09:09.1]	153 [09:10.5]
Marina [v]		
Marta [v]	Was <u>wird</u> sich ((unverständlich)) ändern? (Schnell schreiben).	

[56]

	..	155 [09:12.7]	
Marina [v]	((Unverständlich, 1s)). Davaj, my delaem ((unverständlich)) sejchas.		
Marina [ger]	Komm, wir machen das ((unverständlich)) jetzt.		
Marta [k]	((Lehnt sich zu Marina rüber und liest in ihren Aufzeichnungen)).		

[57]

	156 [09:14.1]	157 [09:15.1]	158 [09:19.6]	159 [09:20.3]
Marina [v]	• • • Das! ((3,4s)) ((Unverständlich, 1s)).			
Marina [nv]	((Zeigt auf den Zettel)).			
Marta [v]			[Leise.	[Nee, nee]. • • • Lass mal

[58]

	..
Marta [v]	einfach a/ bei/ noch diese Werte von (wegen) • • das deutsche Volk ähm

[59]

	..160 [09:24.7]	161 [09:26.0]	162 [09:26.4]	163 [09:28.5]
Marina [v]	Okay.	Koroche. Smotri.	• •	Vot eto
Marina [ger]		Also.	Schau mal.	• • Also
Marta [v]	• • ist nicht mehr...	Äh ((unverständlich)).		

[60]

	..	164 [09:31.7]
Marina [v]	((unverständlich)) on ostavljaet ich na budushee.	
Marina [ger]	((unverständlich)) er stellt sie auf die Zukunft ein.	
Marta [v]		Mach ma auf Deutsch!

[61]

	165 [09:32.8]	166 [09:33.3]	167 [09:35.9]
Marina [v]	Auf...		Ähm.
Marina [k]	((Sieht fragend zu Marta)).		
Marta [v]	Wie du das vor der Klasse vortragen willst!		

[62]

	168 [09:36.4]	169 [09:36.9]	170 [09:37.3]
Marta [v]		Ja?	
Marta [k]	((Wird vom Nachbarisch angesprochen, unverständlich)). ((Zum Nachbarisch)).		
Anonym [v]			((Unverständlich,
Anonym [k]			((Zu Marta)).

[63]

	171 [09:39.8]	172 [09:40.0*]	173 [09:40.8]
Marina [v]			
Marta [v]		Die Hochschätzung, ja.	
Marta [nv]	((Nickt bestätigend zum Nachbarisch)). ((Dreht sich nickend wieder rüber zu Marina, 2s)).		
Anonym [v]	2,6s)).		
Anonym [k]			

[64]

	175 [09:45.5]	176 [09:47.0]
Marina [v]	((1,3s)) (Den Abstand)... ((1,2s)) ((Unverständlich)). ((Unverständlich,	
Marta [v]		[Leicht lachend.
Marta [nv]		Ja, [ich/ ich meine]!
		((Nickt)).

[65]

	177 [09:48.6]	178 [09:50.6]
Marina [v]	1,6s)). In diesem Abschnitt • • ähm ((1,5s)) stellt der Hitler (und sein	
Marta [v]		
Marta [nv]		

[66]

	179 [09:53.5]	180 [09:54.5]
Marina [v]	((unverständlich)) (Volk ein).	
Marta [v]	Stellt der Hitler!	((Lacht, 0,5s)).
Marta [k]	((Lacht, sich über die Formulierung Marinas amüsierend)).	

[67]

	181 [09:55.0]	182 [09:55.7]
Marina [v]	((Unverständlich, 0,8s)).	
Marta [v]	Stellt der Hitler hin, nicht dér, sondern dèr.	

[68]

	183 [09:58.6]	184 [10:01.6]	185 [10:02.0]
Marina [v]	• • ((Unverständlich)) Hitler uns auf die Zukunft [ein]. <i>fIntonation steigend.</i>		
Marta [v]	Nich uns! Sie!		

[69]

	186 [10:03.7]	187 [10:05.9]	188 [10:06.4]
Marina [v]	(Stellt)... ((1,6s)) Wie? Wen? [Oh]! <i>fIntonation steigend.</i>		
Marina [nv]	((Hält sich die Hand vor den Mund, ihren Irrtum erkennend)).		
Marta [v]	[Lachend. [Oh wie geil]!		

[70]

	189 [10:07.6]	190 [10:08.1]	191 [10:08.9]
Lehrerin [v]	Könnt ihr		
Lehrerin [k]	((Geht zum Tisch von Marta und Marina, lehnt sich vor)). ((Zu Marta und		
Marina [v]	((Unverständlich, 0,6s)).		
Marta [v]	((Unverständlich, 0,6s)). • • • Wa...		

[71]

	..	192 [10:10.0]	193 [10:10.3]	194 [10:10.6]
Lehrerin [v]	ein bisschen Tempo machen!?			
Lehrerin [k]	<i>Marina)).</i>			
Marina [v]	Ja.			
Marta [v]	Ja.	Frau Steinmetz, mit		

[72]

	195 [10:12.0]	196 [10:14.0]	197 [10:14.5*]
Marina [v]			
Marina [k]	<i>((Gleichzeitig</i>		
Marta [v]	Tempo, aber... • • Das Problem ist, d/ dieser Abschnitt • • • finde ich,		

[73]

	..	198 [10:16.5]	199 [10:17.4]200 [10:17.6]
Marina [v]	((Unverständlich, 2s)).		
Marina [k]	<i>mit Marta sprechend, 2s).</i>		
Marta [v]	ist • wie...	Also ich versteh den ja	auch! Aber ich weiß jetzt

[74]

	..	201 [10:18.6]
Marta [v]	nich, ((2,3s)) wie man das jetzt alles s/ s/ irgendwie deuten soll oder	

[75]

	..	202 [10:24.8]	203 [10:26.5]
Lehrerin [v]			Hm̃.
Lehrerin [nv]			<i>((Nickt einmal)).</i>
Marta [v]	keine Ahnung. • • Weil wiedergeben kann ich das ja! Er spricht ja		

[76]

	..	204 [10:27.3] 205 [10:27.9]
Lehrerin [v]		
Lehrerin [nv]		
Marta [v]	einfach davon, • • dass er sozusagen • die Leute schon mal darau/	
Marta [k]	<i>((Schaut durchgehend in den Text, 27,5s -----</i>	

[77]

	..	206 [10:31.5]	207 [10:32.0]
Marta [v]	schon darauf einstellt, dass es halt schwer wird. • • • Aber trotzdem		
Marta [k]	-----		

[78]

	..	208 [10:35.5]
Marta [v]	sozusagen die Ansage macht, dass es eine/ • • dass das deutsche Volk	
Marta [k]	-----	

[79]

	..	209 [10:37.2*]	210 [10:38.3]
Marta [v]	<i>Intonation steigend.</i>		
Marta [k]	eine [Einheit werden muss], • • dass die, die nich dazugehören, • nich/ •		
Marta [k]	-----		

[80]

	..	211 [10:42.5]	212 [10:43.5]213 [10:43.9]
Lehrerin [v]			Hm̃.
Lehrerin [nv]			((Nickt)).
Marta [v]		Intonation steigend.	
Marta [k]		• nich mehr unter den Deutschen [geduldet werden].	• • • Und,

[81]

	..	214 [10:47.6]	215 [10:48.2]
Marta [v]		dass ähm • • Deutschland halt • durch • mehr • <u>Arbeit</u> • • ähm und durch	
Marta [k]	)).	

[82]

	..		
Marta [v]		das Vertragen/ durch das b/ brüderliche Vertragen • das ähm deutsche	
Marta [k]			

[83]

	..	216 [10:55.3]217 [10:55.7]	218 [10:56.1]
Lehrerin [v]		Já, is doch gut!	
Marina [v]		Genau, und alles	
Marta [v]		Volk halt nich mehr als Schande dasteht.	
Marta [k]			((Nickt, die Lehrerin

[84]

	..	219 [10:56.9]	
Marina [v]		wird... Ja, genau! Und dann ((unverständlich, 2,4s)), das wär perfekt	
Marta [k]		ansehend)).	

[85]

	..	220 [11:01.4]221 [11:01.7]	222 [11:02.1]	223 [11:02.9]
Lehrerin [v]		Ja! Dann schreib das doch auf.		
Lehrerin [nv]		((Nickt)).		
Marina [v]		sozusagen. Genau.		
Marta [v]				((1,5)) Aber jetzt in
Marta [k]				((Zur Lehrerin)).

[86]

..		224 [11:06.0]	225 [11:07.0]	226 [11:07.4]	227 [11:08.0]
Lehrerin [v]				(Gedehnt: 0.6s.)	
Lehrerin [k]			• • • Ja, ihr <u>solltet</u> [die]	Textbausteine • • benutzen,	
Marta [v]	Stichpunkten, ne?				((Zeigt auf ein Arbeitsblatt bei Marinas
Marta [k]					

[87]

..		228 [11:11.0]	229 [11:11.4]
Lehrerin [v]	die ich euch da aufgeschrieben hab.		
Lehrerin [k]	Zetteln).		
Marina [v]		Ah!	• Also es sollen die
Marina [k]			((Im Sinne von "Aha!")).

[88]

..		230 [11:13.0]	231 [11:13.4]	232 [11:13.8]	233 [11:14.6]
Lehrerin [v]			Nich	alle natürlich! Aber ihr sollt	
Lehrerin [k]					((Zeigt noch einmal auf
Marina [v]	ganzen Sätze sein?				
Marta [v]			Wenn wir so ne An...		

[89]

..		234 [11:17.3]
Lehrerin [v]	einzelne Textbausteine davon ((unverständlich)).	
Lehrerin [k]	das Arbeitsblatt)).	
Marina [v]		Okay, also er soll (in

[90]

..		235 [11:19.8]	236 [11:20.3]
Marina [v]	den) ganzen Worten (sein). ◡ Ja. Okay.		
Marta [v]			Also der er... Sozusagen

[91]

..	
Marta [v]	fangen wir damit an, dass • • Hitler • • das deutsche Volk • auf • ähm

[92]

	237 [11:25.8]	238 [11:27.3]
Marina [v]		(Weil) das • deutsche Volk einfach n/ noch gewaltige
Marta [v]	• • • schon...	

[93]

	..	239 [11:31.6]	240 [11:32.2]	241 [11:32.5]
Lehrerin [v]			• • Hm̃.	
Marina [v]	Schwierigkeiten vor sich hat, sozusagen.		Der is...	
Marta [v]				(Stellt) die

[94]

	..	242 [11:34.5]	243 [11:34.6]
Lehrerin [v]			Genau. Und Hitler behauptet, dass •
Lehrerin [k]			((Zeigt wieder auf das Arbeitsblatt)).
Marta [v]	Deutschen darauf ein, so • sagt er.		

[95]

	..	244 [11:38.0]	245 [11:38.2]	246 [11:39.4]
Lehrerin [v]	• hm, hm, hm, (mit diesen Wörtern).			
Lehrerin [k]				((Entfernt sich langsam vom Tisch
Marina [v]			Gut. ((1,2s)) Hitler behauptet,	
Marina [k]				((Marta ansehend)).

[96]

	..	247 [11:42.9]
Lehrerin [k]	der beiden Schülerinnen)).	
Marina [v]	dass vor uns noch gewaltige Schwierigkeiten vorstehen. Dass vor	[Gedehnt.
Marina [k]		

[97]

	..	249 [11:44.1]	250 [11:45.2]	251 [11:46.1]
Marina [v]	<u>[denen]...</u> Vor denen oder vor uns? • • Ähm Frau Steinmetz?			
Marina [k]				((Richtung Lehrerin, will sie nochmal zu Hilfe rufen)).
Marta [v]				Vor dem deutschen

[98]

252 [11:46.7]		253 [11:47.1]
Lehrerin [k]	((Sieht kurz zu Marina)). ((Geht zum Nachbartisch von Marta und Marina)).	
Marina [v]	Okay, vorm deutschen Volk noch gewaltige	
Marina [k]	((Gibt sich mit der Antwort Martas zufrieden)).	
Marta [v]	Volk!	

[99]

..		254 [11:50.1]	255 [11:55.9]
Lehrerin [k]	Schwierigkeiten (stehen).		
Marina [v]			
Marina [k]			
[k]	((Marta und Marina schreiben, 5,8s)). ((Unverständliche Passage zwischen		

[100]

..		256 [12:01.9]
Marta [v]	Ähm • • Hitler behauptet, dass/ dass das deutsche Volk	
[k]	Marina und Marta, 6s)).	

[101]

..		257 [12:07.9]
Marina [v]	((Unverständlich, 3,7s)).	
Marta [v]	noch • vor gewaltigen Schwierigkeiten steht.	

[102]

258 [12:11.6]		259 [12:15.0]
Marta [v]	((1,6s)) Das deutsche Volk, das deutsche Volk... • • Das... • • Nein, ja,	
Marta [k]	((Will auf die Folie schreiben)).	

[103]

..		260 [12:17.0]	261 [12:17.2]
Marina [v]	Ja.		
Marta [v]	doch. ((3s)) Deutsche ((1,5s)) Volk • • • vor gewaltigen •		
Marta [k]	((Schreibt auf die Folie -----)).		

[104]

	..	262 [12:26.5]	263 [12:26.8]264 [12:39.7]
Marina [v]		Hm̃.	
Marina [nv]		((Nickt)).	
Marina [k]			((Sieht zur anderen Seite des
Marta [v]	Schwierigkeiten steht.		Jeder präsentiert
Marta [k]		((Schreibt weiter auf die Folie, 13s)).	((Schreibt weiter und sieht nicht zu

[105]

	..	265 [12:40.5]	266 [12:41.5]
Marina [v]			(Gedehnt. [Ah] (nein) ((unverständlich))
Marina [k]	Klassenraumes)). ((Hält sich erschrocken die Hand vor den Mund)).		
Marta [v]		((unverständlich)).	
Marta [k]	Marina, 5,9s)).		

[106]

	..	267 [12:45.5]
Marina [v]	(das steht hier auf jeden Fall).	
Marta [v]		"Hitler behauptet, dass Deutschland vor •
Marta [k]		((Sieht auf Folie und Arbeitsblatt, wiederholend ablesend)).

[107]

	..	268 [12:47.2]	269 [12:47.7]	270 [12:49.4]
Marina [v]		Genau.	• Dann sagt er, dass • • ähm	
Marta [v]	• gewaltigen Sch"...			Das • • Volk soll sich...
Marta [k]				

[108]

	..	271 [12:50.5]	272 [12:52.5]
Marina [v]		Dass ((menschliche)) Arbeit äh wird am Ende	((unverständlich, 0,8s)).
[k]			((Laute Nebengeräusche in der Klasse,

[109]

	..	273 [12:53.4]	274 [12:55.8]
Marina [v]		Die/ Also die werden belohnt sozusagen, dafür, dass/	dass...
Marta [v]			Vergeblich
[k]	0,8s)).		

[110]

	..	275 [12:56.5]	276 [12:58.5]	277 [13:00.4]
Marina [v]				Also
Marta [v]		ist/ also nicht... Das Gegenteil davon!		
[k]				((Marta und Marina sehen sich an, 1,9s)).

[111]

	..	278 [13:01.2]	279 [13:02.3]280 [13:02.8]	281 [13:03.9]282 [13:04.2]283 [13:04.8]
Marina [v]		wer?		((Unverständlich, 0,8s)).
Marta [v]			[Gedehnt.	
[k]		• • Nein, das [ähm] Volk soll zu einer <u>Ein</u> heit...		((Marta und Marina

[112]

	..	284 [13:05.9]	285 [13:07.2]286 [13:07.8]	287 [13:09.2]
Lehrerin [k]				((Geht zum Tisch
Marina [v]		Okay. • • Okay.		
Marta [v]				[Leiser.
Marta [k]			Oder? • • Frau/ Frau Steinmetz? [Das ist	
[k]		sehen sich an, 1s)).	((Ruft die Lehrerin zur Hilfe)).	((Zu Marina

[113]

	..	288 [13:11.4]
Lehrerin [k]		von Marta und Marina)).
Marta [v]		gut, dass ((unverständlich)). Ähm äh die/ äh d/ "die Arbeit wird später
Marta [k]		äußernd)). ((Zur Lehrerin, eine Passage aus dem Text anführend)).

[114]

	..	289 [13:15.4]	290 [13:16.5]291 [13:16.8]	292 [13:18.0]
Marta [v]		vergeblich sein", sprich ((1s)) sie wird <u>nich</u> • • belohnt, oder?		
Marta [k]				

[115]

	..	293 [13:19.1]	294 [13:19.4]
Marina [v]			• • Oder die ((unverständlich, 1s))
Marta [v]		Vergeblich heißt doch...	((Unverständlich, 1s)).
[k]			((Gleichzeitiges Sprechen von Marta und Marina, dadurch

[116]

	..	295 [13:20.5]	296 [13:21.1]	297 [13:22.2]298 [13:22.5]
Lehrerin [v]				Welchen Satz
Marina [v]			Menschen wird vergeben sozusagen.	
Marta [v]			Vergeben.	Das...
[k]		unverständlich).		

[117]

	..	299 [13:23.8]300 [13:24.5]
Lehrerin [v]		((unverständlich))?
Marina [v]		((Unverständlich, 1,3s)) (diesem Satz an).
Marta [v]		Ähm.

[118]

	301 [13:26.7]	302 [13:28.4]303 [13:29.1]	304 [13:29.5]
Lehrerin [k]		((Nimmt sich ihre Unterlagen vom Pult)).	
Marta [v]		[Gedehnt.	
Marta [k]	((1,7s))	Ähm]. Hier!	Ähm äh "menschliche ((Zeigt in den Text)). ((Liest ab)).

[119]

	..
Marta [v]	Arbeit am Ende vergeblich sein muss • • wenn über ihr nicht der Se"...
Marta [k]	

[120]

	305 [13:34.2]	306 [13:34.9]	307 [13:36.6]308 [13:37.4]
Lehrerin [k]		((Geht von Marina zu Marta)).	
Marta [v]			[Gedehnt.
	• • Ja, • genau! Das is ja das Gegenteil, we/ wenn die [nich]		• • • die/

[121]

	..	309 [13:40.3]	310 [13:42.9]
Marina [v]			Den Menschen wird
Marta [v]		wenn sie nich den Segen... ((2s))	Wenn nich der Segen...

[122]

	..	311 [13:46.6]
Lehrerin [v]		Nee!
Lehrerin [nv]		<i>((Schüttelt</i>
Marina [v]	vergeben oder wirts/ die Menschen werden belohnt sozusagen.	
Marta [v]		

[123]

	312 [13:47.1]313 [13:47.5]	314 [13:48.4]
Lehrerin [v]	Das ist hier n ganz anderer Zusammenhang.	
Lehrerin [nv]	<i>den Kopf)).</i>	<i>((Geht vor Martas Platz in die Hocke)).</i>
Marina [v]	Nein?	
Marta [v]		Ja, ja.

[124]

	315 [13:49.3]	316 [13:51.9]
Lehrerin [v]	Also "wird vergeblich sein" heißt hier "wird umsonst sein".	
Marta [v]		Genau!

[125]

	318 [13:54.7]
Marina [v]	Okay, dann ((unverständlich)) wir nicht.
Marta [v]	Umsonst sein, wenn sie nicht...

[126]

	319 [13:56.7]
Lehrerin [v]	Und das ist problematisch, weil das hier diese religiöse Sprache ist,

[127]

	320 [14:01.5]
Lehrerin [v]	"wenn über ihr nicht der Segen der Vorsehung leuchtet". ••• Ja? Das

[128]

	..
Lehrerin [v]	müsst ihr hier im Zusammenhang sehen, dass er hier ne ganz ••

[129]

	..	321 [14:08.4]
Lehrerin [v]	ausgesprochen religiöse Sprache hier benutzt.	
Marta [v]	• • Aber können wir dann	

[130]

	..	322 [14:11.4]
Marta [v]	einfach nach dem Punkt einfach weitergehen, dass er • • da/ ähm das	

[131]

	..	
Marta [v]	deutsche Volk dazu aufru/ ähm aufruft, • sich brüderlich zu vertragen,	

[132]

	..	323 [14:17.0]	324 [14:17.4]
Lehrerin [v]	Ja!		
Marta [v]	eine Einheit zu werden und, dass ähm die Nicht-Deutschen nicht		

[133]

	..	325 [14:20.6]	326 [14:21.5]
Lehrerin [v]	Ja! Das ist wichtig! Ne? Dieses mit dem Segen der		
Marta [v]	geduldet werden?		

[134]

	..	327 [14:25.7]
Lehrerin [v]	Vorsehung, das könnt ihr • • • jetzt vernachlässigen.	
Lehrerin [k]	<i>((Steht auf)).</i>	
Marta [v]	Okay.	
[k]	<i>((Marta und Marina beginnen</i>	

[135]

	..	328 [14:26.5]	329 [14:37.1]
Lehrerin [v]			<i>fl. aut.</i>
Lehrerin [k]	<i>((Geh hinter das Pult)).</i>		[In zwei Minuten fangen wir an mit der
Marta [v]			<i>((An die gesamte Klasse gerichtet)).</i>
[k]	zu schreiben)). <i>((Marta und Marina schreiben, 10,6s)).</i>		

[136]

..		330 [14:40.0]	331 [14:42.0]
Lehrerin [v]	Präsentation]!		
Lehrerin [k]			
Marina [v]	Nichego ne gotovo.		
Marina [ger]	Es ist noch nichts fertig.		
[k]	<i>((Marta und Marina schreiben und sitzen still über ihren</i>		

[137]

..		332 [14:59.4]	333 [14:59.7*]	334 [15:01.2]
Marina [v]	Hm̃.			
Marta [v]	<u>Nicht-</u> Deutsche werden nicht geduldet, ne? Wie			
[k]	<i>Materialien, 17,5s)).</i>			

[138]

..		336 [15:03.3]	337 [15:05.3]
Marina [v]	((1,8s)) Nicht-		
Marina [k]	<i>((Sieht nicht vom</i>		
Marta [v]	schreibt man "Nicht-Deutsche"? Nicht minus Deutsche?		

[139]

..		338 [15:09.5]	339 [15:15.2]
Marina [v]	Deutsche, • • ja.		
Marina [k]	<i>Schreiben hoch)).</i> <i>((Unverständliche Passage Marinas inklusive Sprechpausen, 5,8s)).</i> <i>((Sieht Marta beim</i>		
Marta [k]	<i>((Schreibt auf die</i>		

[140]

..		340 [15:30.4]	341 [15:31.5]	342 [15:36.2]
Marina [k]	<i>Schreiben zu, 14s)).</i>			
Marta [v]	Uhuh, geile Schrift! "Menschen, die nicht für			
Marta [k]	<i>Folie, 14s)).</i> <i>((Schreibt weiter)).</i> <i>((Sich über die Formulierung für die Folie</i>			

[141]

..		343 [15:39.0]	344 [15:39.4]
Marina [v]	Hm̃. • • Werden		
Marta [v]	Deutschland sind", Komma, "werden geduldet", ne?		
Marta [k]	<i>vergewissernd)).</i>		

[142]

		345 [15:42.0]	346 [15:43.1]
Marina [v]	geduldet ((unverständlich)).		((Unverständlich, 1,3s))
Marina [ger]			((Unverständlich, 1,3s))
Marta [v]	Und die werden...		

[143]

		347 [15:44.7]	348 [15:45.2]	349 [15:46.1]	350 [15:48.1]	351 [15:51.0]
Marina [v]	rabota.		Da, choroscho.			
Marina [ger]	Arbeit.		Ja, gut.			
Marta [v]	<small>!Lachend.</small> [Da].				((Lacht, 2s)). ((2s)) ((Lacht kurz)).	
Marta [ger]	[Ja].					

[144]

		352 [15:51.8]	353 [15:56.8]	354 [15:57.0]
Marina [v]	((Unverständlich, 0,8s)). ••• ((Unverständlich, 4,6s)).			
Marta [v]			"Die, die nicht	
Marta [k]			((Von der Folie	
[k]			((Starke Nebengeräusche)).	

[145]

		355 [15:57.5]	356 [15:59.2]	357 [16:00.1]
Marina [v]				<small>!Lauter.</small> •• [Da i teper
Marina [ger]				•• [Ja, und jetzt,
Marta [v]			<small>!Intonation steigend.</small>	
Marta [k]	•• für Deutschland sind, werden nicht [geduldet]" <small>ablesend).</small>			

[146]

			358 [16:04.5]
Marina [v]	((unverständlich)) oni govorjat, chto oni dolzhny rabotat]		<small>Intonation steigend.</small> [und die
Marina [ger]	((unverständlich)) sie sagen, dass sie arbeiten müssen]		

[147]

			359 [16:07.4]
Marina [v]	deutsche Einheit muss zu einem Volk werden]. Und dann da • alles wird/		

[148]

	360 [16:10.8]
Marina [v]	ähm alles wird besser und dann ähm...
Marta [v]	• • • Ja • ähm • durch die Arbeit •

[149]

Marta [v]	steht das deutsche Volk nicht mehr als • Volk der ähm Schande da.
------------------	---

[150]

	361 [16:17.6]
Marina [v]	Durch die Arbeit, "brüderliches Vertragen" und "gemeinsam ringen"...
Marina [k]	<i>((Tippt mit dem Stift auf das Geschriebene auf ihrem Zettel, ablesend)).</i>

[151]

	362 [16:21.4]
Marina [v]	((1,2s)) Durch äh ((unverständlich)) "arbeiten und brüderlich vertragen,
Marina [k]	<i>((Aus der rede zitierend)).</i>

[152]

	363 [16:26.5]	364 [16:27.1]
Marina [v]	gemeinsam ringen"...	
Marina [k]		
Marta [v]	Nein, warte mal! Hitler sagt, • dass ähm • • • durch	

[153]

Marta [v]	das Vertragen • • und • die • Arbeit Deutschland nicht mehr als Vol/ als
------------------	--

[154]

	365 [16:36.7]	366 [16:37.1]
Marina [v]	!Mit Nachdruck. [Da]!	
Marina [ger]	[Ja]!	
Marina [k]	<i>((Zeigt mit Nachdruck auf Martas Unterlagen, 3s)).</i>	
Marta [v]	äh Volk der Schande dasteht.	
Marta [k]	<i>((Schreibt ab diesem Zeitpunkt kontinuierlich auf die Folie)).</i>	

[155]

	367 [16:39.7]	368 [16:40.5]
Marina [v]	• • • Äh Hi/ will die/ will die/ das brüderliche Vertragen und	
Marta [v]	"Hitler" was?	

[156]

	..	369 [16:45.2]	370 [16:45.9]	371 [16:46.4]
Marina [v]	Arbeit...		Hitler	• • • sagt, dass die/ ((1,3s)) durch
Marta [v]		[Fragend.]		[[((Unverständlich))].

[157]

	..	372 [16:52.0]	373 [16:54.2]
Marina [v]	das brüderliche Vertragen ((1s)) und die Arbeit... Durch das Arbeiten,		

[158]

	..	374 [16:56.2]	375 [16:57.9]	376 [17:00.5]
Marina [v]	durch das Arbeiten! Das Arbeiten ((2,3s)) wird ((1,8s)) ((unverständlich,			

[159]

	..	377 [17:03.4]
Marina [v]	2,9s)).	
Marta [v]	((2,6s)) Durch das • • • brüderliche Vertragen und die Arbeit...	

[160]

	378 [17:09.4]	379 [17:10.0]	380 [17:12.2]	381 [17:13.7]
Marina [v]	Hmñ.		Ja, das deutsche Volk nicht mehr als d/ als	
Marta [v]		((1,3s)) Die Arbeit...		Hitler

[161]

	..	382 [17:14.6]
Marina [v]	Schan...	
Marta [v]	sagt,	dass durch das brüderliche Vertragen und die Arbeit

[162]

	..	383 [17:18.6]	384 [17:19.5]	385 [17:22.6]
Marina [v]			((1,6s)) Ja, nich mehr • • nich mehr to, chto	
Marina [ger]				das, was
Marta [v]			Deutschland • • nicht mehr...	

[163]

	..	386 [17:23.7]	387 [17:24.8]	388 [17:26.9]
Marina [v]			sejchas... • • Ähm. • • • "Nicht mehr das Volk der [Erloschenheit]/	[Aussprache und Betonuna nicht korrekt.
Marina [ger]			jetzt...	
Marina [k]			((Liest aus der Rede ab)).	[Ehrlosigkeit.

[164]

	389 [17:27.5]	390 [17:28.2]	391 [17:29.4]
Marina [v]		[Betonuna inkorrekt auf der zweiten Silbe.	der äh • • [Ehrlosigkeit], (der Schande, der Selbstzerfleischung, der

[165]

	..	392 [17:36.7]	393 [17:38.2]	394 [17:38.4]
Marina [v]			Kleinmütigkeit und Kleingläubigkeit)"... • • • Khorosho.	
Marina [ger]			• • • Gut.	
Marta [v]				[Gedehnt.
Marta [k]			Der [Ehr]	((Die Betonung

[166]

	395 [17:38.8]	396 [17:40.0]
Marina [v]		[Sehr leise.
Marina [k]		[[((Unverständlich, 4,9s))].
Marta [v]		((Zeigt mit dem Stift auf Martas Arbeitszettel, wahrscheinlich das Aufgabenblatt mit der Rede)).
Marta [k]		losigkeit!
Marta [k]		richtigstellend)).

[167]

	397 [17:44.9]	398 [17:52.9]
Marina [k]		((Sieht Marta beim Schreiben zu, 8s)).
Marta [v]		[Gedehnt.
Marta [nv]		"[Da]" • "steht".
Marta [k]		((Deutet mit der rechten Hand einen Sprung an als Lücke für eine
Marta [k]		((Schreibt weiter auf die Folie, 8s)).

[168]

	399 [17:54.0]	400 [17:54.7]	401 [17:59.4]
Lehrerin [k]			<i>((Bewegt sich, die beiden ansehend, auf</i>
Marina [v]			<i>leise.</i>
Marina [k]			((4,4s)) Ähm.
			<i>((Liest sich selbst</i>
Marta [v]			Oder zusammen?
Marta [nv]	<i>Getrennschreibung des Wortes "dasteht").</i>		

[169]

	402 [18:01.4]
Lehrerin [k]	<i>den Tisch von Marta und Marina zu -----).</i>
Marina [v]	(((Unverständlich))) (brüderlich vertragen und die Arbeit Deutschland
Marina [k]	<i>die Formulierungen auf der Folie vor)).</i>
Marta [v]	Kommt hier n Komma?
Marta [k]	<i>((Zur Lehrerin)).</i>

[170]

	403 [18:02.6]	404 [18:03.7]
Marina [v]	nicht mehr als Volk	der Ehrlosigkeit)]...
Marta [v]	Frau Steinmetz, ganz kurz! "Hitler sagt", Komma, "dass durch das	

[171]

Marina [v]	
Marta [v]	brüderliche Vr/ Vertragen und die Arbeit", Komma, "Deutschland"... oder

[172]

	405 [18:10.1]	406 [18:15.0]
Lehrerin [v]		Nein, da kommt kein
Lehrerin [k]	<i>((Dreht die Folie zu sich hin und liest, 4,8s)).</i>	
Marina [v]		
Marta [v]	• • ohne Komma?	

[173]

..		407 [18:15.6]	408 [18:16.8]
Lehrerin [v]	Komma!		Nein, (ihr habt ja noch nicht das
Marta [v]		Ja. Kommt kein Komma, ne?	

[174]

..		409 [18:17.9]	410 [18:20.7*]
Lehrerin [v]	Verb) ((unverständlich)).		
Lehrerin [k]		<i>((Nicht mehr ganz auf Marta und Marina konzentriert, wendet sich langsam ab, rüber zum Nachbartisch)).</i>	
Marina [v]			Aber!
Marta [v]		"Nie mehr als Volk der Ehrlosigkeit und Schande • dasteht",	
Marta [k]		<i>((Liest von der Folie ab)).</i>	

[175]

..		412 [18:23.2]	413 [18:24.3]
Lehrerin [v]			
Lehrerin [k]			
Marina [v]	Ähm.		• • Ich würde... Potomu chto
Marina [ger]			Weil, wir werden
Marta [v]		zusammengeschrieben "dasteht".	

[176]

..	
Marina [v]	((unverständlich)) my budem ((unverständlich)) nikakie nikaie nikakie...
Marina [ger]	((unverständlich)), wir nehmen nicht die da und die da und die da...

[177]

414 [18:32.7]	
Lehrerin [nv]	<i>((Wendet sich wieder Marta und Marina zu)).</i>
Marina [v]	Dass der/ also ((unverständlich)), dass wir nicht mehr die/ die (vier)

[178]

415 [18:35.9]	
Lehrerin [v]	So, schreibt ihr noch euren letzten Satz, sodass wir jetzt anfangen
Lehrerin [nv]	<i>((Zu Marta und Marina)).</i>
Marina [v]	((unverständlich)) werden. ((Unverständlich)) eins,

[179]

..		416 [18:39.1]	417 [18:40.1*]
Lehrerin [v]		können!	
Lehrerin [nv]			
Marina [v]		zwei, drei vier, fünf. Fünf Wörter ((unverständlich, 1,4s)), (das	

[180]

..		418 [18:43.1]	419 [18:44.4]
Marina [v]		ist schon ein Satz).	Ja, das können
Marta [v]		Aber das können wir dann sagen!	

[181]

..		420 [18:45.7]	421 [18:45.9]
Marina [v]		wir dann auch sagen.	
Marta [v]		Okay. Und d/ d/ we/ welcher ist jetzt unser letzter	

[182]

..		422 [18:48.5]	423 [18:50.5]
Marina [v]		Ähm • äh die/ äh dass Deutschland ((unverständlich)).	
Marina [k]			((Gleichzeitig mit Marta)).
Marta [v]		Punkt?	[Laut. [Ah! Dass er das als Kampf

[183]

..		424 [18:52.9]
Marina [v]		
Marina [k]		
Marta [v]		darstellt]! Das heißt, dass das schon • eigentlich für Krie/ also für Kampf
Marta [k]		((Die Lehrerin fragend ansehend)).

[184]

..		425 [18:57.5]	426 [18:59.1]
Lehrerin [v]		• • Ja, Krieg ist jetzt nicht unbe dingt gemeint, aber...	
Marta [v]		und Krieg • da sch...	Ja, aber so für den
Marta [k]			

[185]

	427 [19:02.2]	428 [19:02.6*]	429 [19:03.3*]
Lehrerin [v]		Ja.	Ja, das ist richtig. Hm̃.
Marta [v]	Kampf und Selbstschutz und		sozusagen schon ansagt.

[186]

	431 [19:04.9]	432 [19:08.2]	433 [19:09.3]
Lehrerin [v]			••• (Diffamiert, •
Marina [v]			
Marta [v]		^{fGedehnt.}	
Marta [k]	((1s)) Ähm •• ((unverständlich)) ••• [unser Kampf]. <i>((Zu Marina)).</i>		

[187]

	434 [19:12.1]	435 [19:14.0]	436 [19:15.0]
Marina [v]	steht da diffamiert)?	Zametnyj.	
Marina [ger]		Bemerkbar [oder] Erkennbar.	
Marta [v]		••• Nee.	
Marta [nv]		<i>((Schüttelt mit dem Kopf)).</i>	

[188]

	437 [19:17.7]
Marta [v]	((1,9s)) Hitler ((1,4s)) Hi/ Hitler verwendet ((1s)) oftmals das Wort

[189]

	438 [19:22.8]	439 [19:23.7]	440 [19:24.2]	441 [19:24.7]	442 [19:25.9]
Marina [v]		Nee!		((Unverständlich)).	
Marta [v]	"Kampf"... •• Nein! •• Hitler verwendet... Nein, das ist scheiße!				
[k]					<i>((Marta und</i>

[190]

	443 [19:29.9]	444 [19:31.3]
Marta [v]		Hitler bezeichnet... ((7s)) Wie sagt man
[k]	<i>Marina schauen runter auf ihre Unterlagen, 4s).</i>	

[191]

	..	445 [19:40.0]	446 [19:44.2]
Marina [k]		<i>((Stützt sich überlegend auf)).</i>	
Marta [v]	das am besten? ((4,2s))		Weil, indem Hi/ indem ähm ähm äh i/

[192]

	..	447 [19:49.4]	448 [19:49.8]
Marina [v]			So ((unverständlicher)) Kampf ist
Marta [v]	indem er "unser Kampf" sagt... Nein.		

[193]

	..	449 [19:53.0]
Marina [v]	(gerade) nicht wichtig, • glaube ich. (Aber) ((unverständlich, 0,9s)).	
Marta [v]		((Unverständlich)) damit meinte er
[k]		<i>((Marta und Marina sprechen durcheinander)).</i>

[194]

	450 [19:54.2]	451 [19:55.1]
Marta [v]	Selbstschutz. So, wenn die... Sozusagen, wenn du sagst, sie werden	

[195]

	..	452 [19:57.7]	453 [19:58.0*]
Marina [v]	Ja,	Kampf/ Kampf macht ja das äh brüderliche Vertragen	
Marta [v]	kämpfen!	Kampf ist so...	

[196]

	..	454 [20:02.0]	455 [20:02.5]	456 [20:03.1*]
Marina [v]	und äh	die Arbeit,	die Arbeit, die Arbeit.	Nein!
Marta [v]		<small>[Schneller.</small>	[Okay, egal! Das sagen wir dann, aber was ist jetzt hier]...	

[197]

	..	458 [20:04.3]	459 [20:05.0*]	460 [20:07.0]
Marina [v]	Net! Vot imenno! • • Die Arbeit wird dahinter als diesen Kampf! • • •			
Marina [ger]	Nein! Gerade das!			• • • Weil
Marta [v]				• • • Nein!
Marta [nv]				<i>((Schüttelt mit</i>

[198]

	..	461 [20:08.1]
Marina [v]	Potomu chto ((unverständlich, 1s)) die Arbeiter und (der scheint ja)...	
Marina [ger]		
Marta [v]		
Marta [nv]	<i>dem Kopf).</i>	
[k]		<i>((Laute Nebengeräusche, 1s)).</i>

[199]

	462 [20:11.0]
Marta [v]	Aber guck mal, hier steht doch: • "Unser Kampf um unsere Freiheit und

[200]

	..	463 [20:16.3]
Marina [k]		<i>((Sieht auf ihr Material und überlegt, 3,3s)).</i>
Marta [v]	un/ um unser Vaterland"! ((1,3s)) Aber was ist jetzt der letzte Punkt?	

[201]

	464 [20:19.6]	465 [20:28.3]	466 [20:30.1]
Marina [v]	((6,8s)) On govorit im chto my dolzhny rabotat i dolzhny byt vmeste i		
Marina [ger]	((6,8s)) Er sagt ihnen, dass wir arbeiten müssen und müssen zusammen sein		

[202]

	..	467 [20:33.6]
Marina [v]	togda budet vse choroscho. On imeet vidu, chto ah • "unser Kampf um	
Marina [ger]	und dann wird alles gut. Er meint aber, dass	
Marina [k]		<i>((Zeigt mit dem Stift auf die Rede und</i>

[203]

	..
Marina [v]	unsere Freiheit und damer/ u/ damit unser deutsches Volk und
Marina [k]	<i>liest daraus ab)).</i>

[204]

	..	468 [20:38.8]
Marina [v]	Vaterland". • • Unser deutsches Volk und Vaterland (gibt) die Arbeit	
Marina [k]		

[205]

	469 [20:41.6]	470 [20:43.6]
Marina [v]	und ((unverständlich))... Also • das ist/ damit meint er gerade diesen	
Marta [v]	Jájá, das gehört ja dazu.	

[206]

	..	471 [20:47.4]
Marina [v]	Krie/ dass wir jetzt arbeiten sollen. Der Krieg der Arbeiter (sozusagen).	

[207]

	472 [20:49.4]	473 [20:51.2]	474 [20:51.3]
Marta [v]	((Lacht, 1,6s)) Ich hab [sie] noch gefragt, ganz genau, • • •		
[k]	<i>[Die Lehrerin.</i>		

[208]

	..	475 [20:55.1]
Marta [v]	((unverständlich)) (nur so) "als • Selbstschutz", weißt du? Und dann sagt	

[209]

	..	476 [20:56.6]	477 [20:57.8]
Marina [v]			
Marta [v]	sie: "Ja, das ist unser Kampf". So auf den... Wir sind einfach		
[k]	<i>((Marta und</i>		

[210]

	..	478 [20:59.8]	479 [21:00.9]
Lehrerin [k]	<i>((Geht in Richtung des Tisches von</i>		
Marina [v]	((Unverständlich, 2s)). Is das ei...		Is das...
Marina [k]	<i>((Die Lehrerin hinter dem Pult ansehend)).</i>		
Marta [v]	((unverständlich, 2s)).		
[k]	<i>Marina gleichzeitig)).</i>		

[211]

	..	480 [21:01.2]	481 [21:02.1]
Lehrerin [nv]			((Bleibt vor dem Tisch der beiden stehen)).
Lehrerin [k]		Marta und Marina)).	
Marina [v]			Also: • • Was ist jetzt gerade mit diesem
Marina [k]			((Zur Lehrerin)).
Marta [v]		[Leiser. [Ja, frag nochmal].	

[212]

	..		
Lehrerin [nv]			
Marina [v]		"unser Kampf, unsere Freiheit und damit unser deutsches Volk und	
Marina [k]			

[213]

	..	482 [21:09.0]	
Lehrerin [nv]			
Marina [v]		Vaterland" gemeint? Also er sagt, dass wir jetzt arbeiten müssen und	
Marina [k]			

[214]

	..	483 [21:12.7]	
Marina [v]		uns brüderlich vertragen müssen. • • Meint er jetzt diesen Kampf der	

[215]

	..	484 [21:15.9]	
Marina [v]		Arbeit sozusagen? Oder meint er, das wär einfach so Selbstschutz und	

[216]

	..		
Marina [v]		das hat (nun) gar nichts mit Arbeit und dem brüderlichen Vertragen zu	

[217]

	..	485 [21:21.7]	
Lehrerin [v]		Guck ma, wenn ihr das jetzt als offene Frage habt, dann stellt doch	
Marina [v]		tun?	

[218]

	486 [21:26.0] 487 [21:27.0] 488 [21:27.4]
Lehrerin [v]	das als Frage an die Klasse.
Marina [v]	• • Okay. • Okay.
Marta [v]	• • Aber • es könnte doch

[219]

	489 [21:31.2]
Marta [v]	eigentlich auch theoretisch sein, dass einfach "unser Kampf"... Weil er

[220]

Marta [v]	sagt ja, dass • das deutsche Volk als "ehrlos" und "Schande" dasteht.

[221]

	490 [21:35.6]491 [21:36.1]
Lehrerin [v]	Hm.
Marta [v]	Und sozusagen, • wenn sie einfach eine Einheit sind, ist es

[222]

	492 [21:41.2]
Marta [v]	einfach so dieser Kampf gegen die anderen Länder und einfach dieser

[223]

	493 [21:41.9] 494 [21:44.1] 495 [21:44.8]
Lehrerin [v]	Auch. Auch! Ne, das können wir auch
Marta [v]	• • ja • • "Wir kriegen das hin!", so. Okay, können wir das

[224]

	496 [21:47.6]
Lehrerin [v]	wirklich dann als Klasse übernehmen. Ja. Ja, ne, schreibt jetzt euren
Marina [v]	((Unverständlich)).
Marta [v]	dann auch (sagen)? Okay, dann...

[225]

..		497 [21:51.2]
Lehrerin [v]	letzten Satz, damit wir in die Auswertung gehen können.	
Marina [v]		Na i togda my
Marina [ger]		Na, und dann
Marina [k]		((Sieht in den Raum)).
Marta [v]		

[226]

..		498 [21:55.9]	499 [22:05.0]
Marina [v]	postavim bolshoj zhirnyj voprosik.		
Marina [ger]	stellen wir eine große, fette Frage.		
Marina [k]			
Marta [v]		Was soll ich jetzt fragen?	
Marta [k]	((Schreibt, 9s)). ((Immer noch schreibend, 4s -----		

[227]

500 [22:06.2]		501 [22:08.9]	502 [22:10.0]
Marina [v]		• • "Unseren Kampf	
Marina [k]		((Liest aus dem Text der Rede ab)).	
Marta [v]	• • "Was meint Hitler mit 'unser Kampf'?" • • Oder?		
Marta [k]	-----)).		

[228]

..		503 [22:13.2]
Marina [v]	um unsere Freiheit und damit unser deutsches Volk und Vaterland".	
Marina [k]		
Marta [v]	Nein, die Frage! Warte! "Was meint Hit..."	

[229]

504 [22:15.9]		505 [22:16.6]	506 [22:17.8]
Marina [v]	Na vot vopos...		
Marina [ger]	Na, die Frage ist...		
Marta [v]	Ja, egal!	Aber ich schreib doch jetzt die Aussage/	

[230]

..		507 [22:20.1]	508 [22:21.0]
Marta [v]	Aussage noch auf! Wir ham das ja im Text! Dann schreib ich einfach:		

[231]

	509 [22:21.7]	510 [22:23.4]	511 [22:25.4]	512 [22:26.5]
Marina [v]			••• Da! ••• Da. • Da. •	
Marina [ger]			••• Ja! ••• Ja. • Ja. • Ja.	
Marta [v]	•• "Was meint Hitler ••• mit 'unser Kampf'?".			

[232]

	513 [22:28.8]	514 [22:42.6]
Marina [v]	Da. ((13,9s))	Da, no to, chto mezhd u etim ty napisala
Marina [ger]		Das, was du dazwischen geschrieben hast,
Marta [k]	<i>((Schreibt weiter auf die Folie, 13,9s)).</i>	

[233]

	515 [22:45.4]	516 [22:47.4]
Marina [v]	••• ((unverständlich)) ähm... ••• Das Volk der ähm... •• "Das deutsche	
Marina [k]	<i>((Liest aus der Rede ab)).</i>	

[234]

	517 [22:53.2]	518 [22:55.0]
Marina [v]	Volk •• ist wieder stark".	
Marina [k]		
Marta [v]	•• Was sagen wir denn eigentlich? •• Scheiß	

[235]

	519 [22:57.7]
Marina [v]	"Hitler behauptet, dass das
Marina [k]	<i>((Liest von der Folie ab)).</i>
Marta [v]	drauf, Hauptsache, wir ham die Folie fertig!

[236]

	520 [23:01.9]
Marina [v]	deutsche Volk vor gewaltigen Schwierigkeiten steht." "Hitler ruft das Volk
Marina [k]	<i>((Liest weiter von der Folie ab,</i>

[237]

Marina [v]	auf, sich zu vereinigen und brüderlich zu vertragen. Menschen, die nicht
Marina [k]	<i>16,2s)).</i>

[238]

	..
Marina [v]	für Deutschland sind, werden nicht geduldet. Hitler sagt, dass durch das
Marina [k]	

[239]

	..
Marina [v]	brüderliche Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr als Volk
Marina [k]	

[240]

	..	521 [23:14.2]	522 [23:15.5]
Marina [v]	der [Ehrlosigkeit],		Schande, der
Marina [k]		<i>[Aussprache nicht korrekt, Betonung auf zweiter Silbe.]</i>	

[241]

	..	523 [23:18.1]
Marina [v]	(Selbsterfleischung)"...	
Marta [v]		Warte! Du fängst an und dann komm ich mit

[242]

	..	524 [23:20.9]	525 [23:23.3]
Marina [v]			Okay,
Marina [ger]			
Marina [k]		<i>((Schreibt in ihre Unterlagen)).</i>	
Marta [v]	dem zweiten Punkt. ((2s)) Oder nein!	<i>!Lachend.</i>	[Ich nehm das leichteste]!

[243]

	..	527 [23:26.5]	528 [23:27.8]
Marina [v]	Ladno, davaj dalshe. ((Unverständlich)).		<i>!Gedehnt.</i>
Marina [ger]	lass weiter.		[Ja], ist okay!
Marta [v]		((Lacht)) Machst du den zweiten?	

[244]

	529 [23:29.1]	530 [23:29.9]	531 [23:30.8]
Marina [v]	Ähm • "(als) Volk der [Ehrlosigkeit]		und Schande • •
Marina [k]	<i>((Liest von der Folie ab)). [Aussprache nicht korrekt, Betonung auf zweiter Silbe.]</i>		

[245]

	..	532 [23:33.4]	533 [23:38.5]
Marina [v]	dasteht". ((2,5s)) Koroche, oni govorjat • •	Vot eto bla bla	
Marina [ger]	((2,5s)) Also sie sagen	• •	Naja, dieses Blabla

[246]

			534 [23:42.1]
Marina [v]	((unverständlich)) nam nuzhno sdelat sdelat sdelat. • • •	I togda • •	
Marina [ger]	((unverständlich)) müssen wir machen, machen, machen. • • •	Und dann	

[247]

		536 [23:46.0]	537 [23:52.0]
Marina [v]	ähm ((unverständlich, 1s)).	"Das deutsche Volk wird wieder	
Marina [k]		((Schreibt, 6s)). ((Liest vor, was sie in dem Moment schreibt)).	

[248]

		538 [23:54.7]	
Marina [v]	stark". ((1,5s))	Vot vot vse ja ponjala teper, poluchaetsja, on dva raza	
Marina [ger]	((1,5s))	Ja, ja, jetzt hab ich alles verstanden. Er sagt zweimal, dass wir	
Marina [k]			

[249]

		539 [24:02.5]	
Marina [v]	govorit, chto my budem/ [Das deutsche Volk ist wieder stark • •	durch	
Marina [ger]	werden/		

[250]

		540 [24:06.3]	541 [24:07.5]
Marina [v]	die Arbeit und • brüderliches	Vertragen]. I potom on govorit, wir müssen	
Marina [ger]		Und dann sagt er,	

[251]

		542 [24:08.3]	543 [24:09.3]	544 [24:09.5]	545 [24:09.9]
Marina [v]	uns au...				
Marta [v]		Naja, das is ja nich nur	um die Arbeit. Es geht einfach		

[252]

546 [24:13.1] 547 [24:13.5] 548 [24:14.4]

Marina [v] • • Na?

Marta [v] darum, dass de/ das Volk wieder einfach • • stark ist und...

[253]

549 [24:15.0]

Marta [v] Weil vo/ vor/ vor dem ganzen Willen und so stand/ war das Volk ja/

[254]

550 [24:19.2] 551 [24:20.7] 552 [24:21.1]

Marta [v] • • ham die Leute ja gesagt, dass [äh] Deutsch/ ähm dass halt das

(Gedehnt.)

[255]

553 [24:24.1]

Marta [v] deutsche Volk ne Schande ist. Und einfach durch diesen ganzen

[256]

554 [24:26.8]

Marta [v] Umschwung • • und dadurch, dass einfach • • andere nich geduldet

[257]

555 [24:30.0] 556 [24:32.0] 557 [24:32.3]

Marina [v] Hm̃.

Marta [v] werden, das • rein arisches Volk ist, äh is man dann einfach

[258]

558 [24:33.8*] 559 [24:34.2] 560 [24:34.9] 561 [24:35.7] 562 [24:36.4] 563 [24:36.8]

Marina [v] • Okay. • • • [Okay].

Marina [k] ((Überlegt)).

Marta [v] stark, weißt du? • • • Kann man sich ja

(Intonation steigend.)

[259]

Marta [v] eigentlich vorstellen, sch/ wenn man sich jetzt das deutsche Volk

[260]

	..	564 [24:40.7]	565 [24:42.7]	
Marta [v]		hinstellt, ((1,1s)) da ein paar ((1,2s)) reinstellt, • • die rauszieht so: Wer		

[261]

	..	566 [24:47.5]	567 [24:48.2]	568 [24:50.9]	569 [24:51.9]
Marina [v]			Hm̃.	!Leise. [Genau].	
Marta [v]		ist stärker? So.	((1,7s)) Oder nich?		• • Egal!

[262]

	..	570 [24:53.3]	
Marta [v]		((Unverständlich)). ((4s)) Sonst können die anderen noch was sagen.	
Marta [k]		((Deutet nach hinten in den Klassenraum)).	

[263]

	571 [24:58.8]	572 [25:04.4]	573 [25:05.8]
Marina [v]			((Lacht
Marina [nv]	((Nickt)).		
Marina [k]		((Sieht sich an, was Marta ihr zeigt, 1,4s)).	
Marta [v]	((4,2s)) Den find ich am Geilsten!		
Marta [k]		((Tippt mit dem Zeigefinger auf die Folie, 1,4s)).	

[264]

	..	574 [25:06.7]	575 [25:15.5]	576 [25:18.1]
Marina [v]		leise, 1s)).		
Marina [k]		((Liest auf ihrem Zettel, 8,8s)).		
Marta [v]			Oi chto ona segodnja odela! • • • Jeto •	
Marta [ger]			Oh, was hat sie heute an! • • • Das •	
Marta [k]		((Guckt in die Klasse, 8,8s)).		

[265]

	..	577 [25:20.2]	
Marta [v]		((unverständlich)). • • • Ta ili ta, kotoraja s ((unverständlicher Name))	
Marta [ger]		((unverständlich)). • • • Die da, die, die neben ((unverständlicher Name)) sitzt.	

[266]

	578 [25:24.9]	579 [25:26.4]	580 [25:26.8]
Lehrerin [v]		fl. auf.	
Lehrerin [k]		[So]!	• • Wir starten dann jetzt mit der
Marina [v]	((1,5s))	Hm̃.	((Zur gesamten Klasse)).
Marina [k]	((Sieht Marta überlegend an)).		
Marta [v]	sidit.		
Marta [ger]			

[267]

	581 [25:31.2]
Lehrerin [v]	• • • mit den Präsentationen. • • • Jeweils einer • • aus der Gruppe, die

[268]

	582 [25:38.7]
Lehrerin [v]	die OH-Folie hatten, geht nach vorne, präsentiert die OH-Folie. So, es
Marina [v]	

[269]

	583 [25:42.4]
Lehrerin [v]	hatte jeweils immer noch eine weitere Gruppe dasselbe Thema. • • Ihr
Marina [v]	((Unverständlich, 2s)).

[270]

	584 [25:45.2]
Lehrerin [v]	überprüft • die Ergebnisse. • • • Wenn ihr • • etwas anders seht oder

[271]

	585 [25:50.7]	586 [25:51.6]
Lehrerin [v]	wenn ihr noch was zu ergänzen habt, dann sagt ihr das. • • Und • • •	

[272]

	587 [25:54.9]
Lehrerin [v]	dieselbe Aufforderung geht natürlich an die ganze Klasse. Ihr habt die •

[273]

588 [25:57.2]

Lehrerin [v] komplette Rede • • gelesen. Also, wenn ihr noch Ergänzungen habt oder

[274]

589 [26:00.1]

590 [26:02.1]

Lehrerin [v] wenn ihr Fragen habt, • • dann stellt die an die • Gruppe.

Anonym [v]

Frau

[275]

591 [26:04.9]

Lehrerin [v] Ja, wenn ihr

Anonym [v]

Steinmetz, kann man auch zu zweit nach vorne kommen?

[276]

592 [26:06.7]

Lehrerin [v] das so machen wollt. Könnt ihr auch machen.

Marta [v]

Oder willst du allein?

Marta [k]

((Zu Marina)).

[277]

593 [26:07.8]

594 [26:08.5]

595 [26:09.3]

Lehrerin [v] So! Dann starten wir mit dem/ • • • mit

Marina [v]

Nee, nee, nee, nee. Wir gehen zusammen.

[278]

596 [26:12.6]

Lehrerin [v] der ersten. So,

[k]

((Ein Schüler steht auf und macht sich auf den Weg nach vorne zum Präsentieren, 12s)).

[279]

598 [26:27.5]

Lehrerin [v] ihr braucht euch keine • • Notizen zu machen. Ihr bekommt die OH-

[280]

.. 599 [26:30.1]

Lehrerin [v]

Folien wieder kopiert.

[k]

((Start der ersten Schülerpräsentation; zur Einsicht in die Präsentation von Marta

[281]

.. 600 [26:33.1]

[k]

und Marina siehe das entsprechende Transkript)).

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.4 T5 – Präsentation – 2. Doppelstunde

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]	2 [00:00.2]	3 [00:04.4]
Lehrerin [v]	((Klatschen)). ((3,2s)) So, guten Morgen!		
[k]	((Als Signal für den Start der Aufnahmen)). ((Gleichzeitiges		

[2]

	..	4 [00:07.1]	
Lehrerin [v]	So. Wir haben in der letzten Stunde		
[k]	"Guten Morgen!" als Antwort der SchülerInnen)).		

[3]

	..		
Lehrerin [v]	angefangen eine Rede von Adolf Hitler zu analysieren, die er zum ersten		

[4]

	..		
Lehrerin [v]	Mal 1933 gehalten hat. Und wir haben uns auch schon Gedanken über		

[5]

	..		
Lehrerin [v]	die Bedeutung dieses Tages gemacht, was der 1.Mai bedeutet. Und ihr		

[6]

	..		
Lehrerin [v]	habt euch nochmal die Situation 1933 vergegenwärtigt in der die NSDAP		

[7]

	..	5 [00:32.8]	
Lehrerin [v]	Anfang Mai war. ((1s)) So. Ihr habt dann angefangen in Arbeitsgruppen		

[8]

	..		6 [00:40.7]
Lehrerin [v]	die Rede zu analysieren. Ihr seid aber noch nicht fertig geworden. Das		

[9]

7 [00:45.5]

Lehrerin [v] heißt am Anfang dieser Stunde macht ihr diese Arbeit zu Ende. Ich sag

[10]

Lehrerin [v] euch nochmal, wer in welcher Gruppe war und mit wem gesprochen hat.

[11]

..8 [00:52.1]

Lehrerin [v] Und Susanna, die Frühstückssachen kannst du jetzt vom Tisch

[12]

9 [00:54.8]

10 [00:56.5]

11 [01:07.7]

Lehrerin [v] nehmen. Ja, das Brötchen auch bitte.

18 [v] Das ist nur Trinken. Ich hab doch

[13]

12 [01:00.2]

Lehrerin [v] ((Unverständlich 1s)) So Julika, Bibiana ihr habt euch mit
18 [v] nur getrunken.

[14]

13 [01:07.0]

14 [01:09.6]

Lehrerin [v] dem ersten Abschnitt beschäftigt. Semra, Lina mit dem Zweiten. David,

[15]

15 [01:11.7]

16 [01:15.9]

Lehrerin [v] Wladimir mit dem Dritten. Anita, Paris mit dem vierten Abschnitt. Und

[16]

17 [01:19.7]

Lehrerin [v] dann Mahmoud, Alexandra mit dem ersten Abschnitt. Ähm Patrick,

[17]

.. 18 [01:25.4]

Lehrerin [v] Hamit, Susanna mit dem Zweiten. Sabrina, Dascha mit dem Dritten und

[18]

.. 19 [01:29.3]

Lehrerin [v] Marta, Marina habt den vierten Abschnitt, ja! Also lest euch jetzt euern

[19]

Lehrerin [v] Abschnitt nochmal gut durch und bearbeitet die Aufgabe zu Ende. Ihr

[20]

Lehrerin [v] habt ein Aufgabenblatt und vier Gruppen bekommen die OH-Folien

[21]

.. 20 [01:40.7]

Lehrerin [v] nochmal. Ähm was schätzt ihr wieviel Zeit ihr braucht? Wenn ich euch

[22]

.. 21 [01:47.4]

22 [14:37.3]

Lehrerin [v] 15 Minuten gebe, reicht euch das? Ja. ((Gruppenarbeit)) In zwei

[23]

.. 23 [14:40.0]

Lehrerin [v] Minuten fangen wir an mit der Präsentation. ((Gruppenarbeit 15 min.))

[24]

.. 24 [14:42.0]

25 [25:26.1]

Lehrerin [v] ((Gruppenarbeit)) So! Ich start mal jetzt mit der/ mit den Präsentationen.

[25]

Lehrerin [v] Jeweils einer aus der Gruppe, die die OH-Folien hatten, geht nach vorne

[26]

26 [25:38.5]

Lehrerin [v] und präsentiert die O. H. Folien. So es hatte jeweils immer noch eine

[27]

Lehrerin [v] weitere Gruppe dasselbe Thema. Ihr überprüft die Ergebnisse, wenn ihr

[28]

Lehrerin [v] etwas anders seht oder wenn ihr noch was zu ergänzen habt, dann sagt

[29]

Lehrerin [v] ihr das. Und dieselbe Aufforderung geht natürlich an die ganze Klasse.

[30]

Lehrerin [v] Ihr habt die komplette Rede gelesen, also wenn ihr noch Ergänzungen

[31]

Lehrerin [v] habt oder wenn ihr noch Fragen habt, dann stellt die an die Gruppe.

[32]

27 [26:02.5]

28 [26:04.5]

Lehrerin [v] Ja, wenn ihr das
11 [v] Frau ?Zuppe?, kann man zu zweit nach vorne gehen?

[33]

29 [26:06.5]

30 [26:08.0]

Lehrerin [v] so machen wollt, könnt ihr auch machen.
11 [v] Nee.
09 [v] Oder willst du alleine?

[34]

	31 [26:08.5]	32 [26:12.5]	33 [26:24.3]
Lehrerin [v] 51 [v]	So! Dann starten wir mit dem (1s) der Ersten.		So. Ihr (Gemurmel 10s)

[35]

	..		
Lehrerin [v]	braucht euch keine Notizen zu machen. Ihr bekommt die O.H. Folien		

[36]

	34 [26:30.2]	35 [27:06.1]
Lehrerin [v] 51 [v] 20 [v]	wieder kopiert.	
	(Klasse bedankt sich und Gemurmel 36s)	
		Also. Ähm ja.

[37]

	..		
20 [v]	(1s) Also das Symbol des Klassenkampfes, der 1. Mai, wird von Hitler		

[38]

	..		
20 [v]	zum Symbol der großen Einigung und Erhebung der Nation verändert.		

[39]

	36 [27:19.5]	
20 [v]	Er bezcinet den 1. Mai als Tag der Wiedergewinnung und äh unserer	

[40]

	37 [27:26.8]	
20 [v]	eigenen Kraft und Stärke. Ähm er fordert die Abschaffung der	

[41]

	..		
20 [v]	Gewerkschaften und damit auch die Unabhängigkeit des Arbeiters. Also		

[42]

38 [27:38.1]

20 [v] nee nicht die Unabhängigkeit des Arbeiters ähm sorry. Ähm das so

[43]

20 [v] gesehen eigentlich die Arbeiter an die deutsche Front gebunden sind

[44]

20 [v] (1s). Ähm und hoffen gleichzeitig das eine Arbeit anerkannt und

[45]

20 [v] gefordert werden wird, wenn sie Gutes für die das deutsche Volk leistet.

[46]

39 [27:56.7]

40 [28:02.2]

Lehrerin [v] So erstmal die andere Gruppe,
51 [v] ((Lachen und Applaus von der Klasse))

[47]

Lehrerin [v] die sich auch mit dem Thema beschäftigt hatten mit dem ersten

[48]

Lehrerin [v] Abschnitt. (2s) Seid ihr zu selben Ergebnissen gekommen? Habt ihr

[49]

41 [28:14.0] 42 [28:14.8]

43 [28:16.1] 44 [28:18.1]

Lehrerin [v] Unterschiede? Xantu!
20 [v] ((tiefes Durchatmen))
Wladimir [v] Ja. Ja, das haben wir

[50]

..		45 [28:21.1]	46 [28:22.3]
Lehrerin [v]	Habt ihr noch Fragen?		
Wladimir [v]	auch so geschrieben gut.		Also jetzt nicht genau

[51]

..		47 [28:25.0]
Lehrerin [v]	Mhm. Gibt es noch Fragen aus der	
Wladimir [v]	gleich, aber die gleichen Punkte.	

[52]

..		48 [28:30.4]
Lehrerin [v]	Gruppe dazu? (1,5s) Nicht. Gut dann gehen wir gleich zum zweiten	

[53]

..		49 [28:33.0]
Lehrerin [v]	Abschnitt über.	
51 [v]	((Gebrubbel der Klasse, während der Referent 20 sich	

[54]

..		
51 [v]	hinsetzt und die nächsten beiden Referentinnen 09, 11 nach vorne	

[55]

..		50 [29:04.4]	51 [29:05.2]
Lehrerin [v]	So bitte!		
51 [v]	gehen))		
11 [v]	Ähm wir hatten den Abschnitt zwei. Also unsere		

[56]

..		
11 [v]	Überschrift lautet: "Kritik an der SPD". Ähm und wir haben	

[57]

11 [v] ausdrucksstarke Wörter äh ausländische Wörter aufgeschrieben wie

[58]

52 [29:18.3]

11 [v] Klassenwahnsinn. Und Klassenwahnsinn bedeutet also ähm politische

[59]

11 [v] Kämpfe gegen andere Klassen also zum Beispiel Berufe. Ähm und

[60]

11 [v] Standesdünkel Standesdünkel meint man, man fühlt sich besser als den

[61]

53 [29:32.4]

11 [v] anderen. Also sie fühlen sich, als wären sie etwas Besonderes. Und

[62]

11 [v] ähm Zerstörung der Volksgemeinschaft. Ähm wir haben unseren Text

[63]

11 [v] zusammengefasst und haben aufgeschrieben, dass ähm Hitler macht

[64]

11 [v] die schlechte Einstellung des Menschen verantwortlich und dies lässt

[65]

54 [29:46.3]

11 [v] sich nicht von heute auf Morgen ändern.

09 [v] Und ähm Hitler betont, dass die

[66]

09 [v] SPD 70 Jahre lang den Wahnsinn als politische Idee vertreten und

[67]

09 [v] gepredigt hat. Und er begründet das damit, dass die Menschen vom

[68]

09 [v] Klassenwahnsinn und Standesdünkel befallen sind. Also er möchte,

[69]

09 [v] dass die Menschen merken, dass die SPD falsch regiert hat und er das

[70]

09 [v] jetzt ?rückgängig? machen möchte Und ihm ist ähm ein sehr sehr

[71]

09 [v] wichtig das Gemeinschaftsgefühl und er findet es nicht gut, dass die

[72]

09 [v] Menschen sich innerhalb dieser verschiedenen Klassen nicht verstehen,

[73]

09 [v] sondern er möchte, dass alle eine Gemeinschaft sind, aber wenn man

[74]

09 [v] sich das jetzt so anhört, denkt man eigentlich, dass das voll komisch ist,

[75]

09 [v] weil dann würde man ja denken, dass Hitler eigentlich gut war, weil das

[76]

11 [v] Und Hitler wollte, dass die Menschen
09 [v] irgendwie so harmonisch klingt.

[77]

11 [v] ihn als bürgerlichen Friedenskanzler erleben.
09 [v] Und ähm uns kommt es

[78]

09 [v] irgendwie so vor, als wenn er immer diese Reden gehalten hat, dass er

[79]

09 [v] irgendwie eine Maske auf hatte, um sein wahres Ich zu verstecken. Also

[80]

09 [v] er hat immer nur das Gute den Menschen gesagt. ((5 s Rascheln der

[81]

58 [30:55.7] 59 [30:57.3] 60 [30:58.5]
Lehrerin [v] Ja natürlich!
Marina [v] Darf ich noch ne Frage stellen? Also Timo meint,
09 [v] Klasse))

[82]

Marina [v] dass ist Klassenwahnsinn hier. Und das ist halt der Krieg gegen die

[83]

.. 61 [31:05.1] 62 [31:05.4]

Marina [v] 11 [v]	Arbeit oder gegen die verschiedenen Gruppen inwieweit meint ihr Nein.
------------------------------------	--

[84]

..

Marina [v]	das? Gegen welche Berufe ist das? Also waren sie gegen die ?Bäcker?
-------------------	---

[85]

.. 63 [31:15.2]

Marina [v] 09 [v]	oder die Farmer? Wie meint Ihr das alles? Nein zum Beispiel gab es ja
------------------------------------	--

[86]

..

09 [v]	verschiedene Berufe zum Beispiel Ärzte, Handwerker. Und die Ärzte
---------------	---

[87]

..

09 [v]	haben sich zum Beispiel hatten das bessere Gefühl als die Handwerker
---------------	--

[88]

..

09 [v]	und haben dann sozusagen mochten die nicht. Und dann in Klassen
---------------	---

[89]

.. 64 [31:30.7] 65 [31:31.8] 66 [31:36.1]

Lehrerin [v]	So ich muss
Marina [v] 51 [v] 09 [v]	Ist okay. (4s lautes Rascheln in der Klasse) aufgeteilt.

[90]

Lehrerin [v] ..
noch eine Ergänzung dazu machen dieser Begriff Klassenwahnsinn.

[91]

Lehrerin [v] ..
((Lehrerin geht nach vorne und schreibt an die Tafel

[92]

Lehrerin [v] .. 67 [31:52.7]
"Klassenwahnsinn")). Ja, der bezieht sich auf eine grundlegende Idee

[93]

Lehrerin [v] ..
der SPD und KPD, also der sozialistischen Arbeiterbewegung, dass die

[94]

Lehrerin [v] ..
Geschichte die Geschichte von Klassenkämpfen ist. Also Proletarier

[95]

Lehrerin [v] ..
gegen Kapitalisten und andere Klassen im Laufe der Geschichte. Und

[96]

Lehrerin [v] .. 68 [32:15.2]
das Ziel ist eine klassenlose Gesellschaft. Ja? Also das ist ein

[97]

Lehrerin [v] ..
Gegenbegriff, den die Nazis hier aufbauen zu einem grundlegenden

[98]

Lehrerin [v] .. 69 [32:25.6]
politischen Begriff der sozialistischen Arbeiterbewegung. (1s) Und das

[99]

Lehrerin [v] ..
andere, was Güla und Lina erklärt haben, dass bezieht sich mehr auf

[100]

Lehrerin [v] ..
den Begriff "Standesdünkel". Also das sich einzelne Berufsgruppen als

[101]

Lehrerin [v] .. 70 [32:36.7] 71 [32:37.6]
etwas Besseres fühlen. Geneta?
12 [v] Ja ich wollte eigentlich grad fragen, ob

[102]

09 [v] .. 72 [32:42.3]
Ja
12 [v] ihr erklären könnt, was Standesdünkel sind oder was?

[103]

09 [v] ..
Standesdünkel bedeutet zum Beispiel, dass man sich als etwas

[104]

09 [v] ..
Besseres oder Höheres halt ansieht. Also zum Beispiel abgehoben und

[105]

Lehrerin [v] .. 73 [32:58.3]
Ja sehr gut. Ihr habt Euch auch
09 [v] eingebildet wie Ärzte, der Adel sowas.

[106]

Lehrerin [v] ..
mit dem Abschnitt beschäftigt. Habt ihr noch weitere Ergänzungen oder

[107]

.. 74 [33:06.9]

Lehrerin [v]	habt seid ihr zum selben Ergebnis gekommen?
03 [v]	Wir sind zum selben

[108]

..

03 [v]	Ergebnis gekommen. Also die haben ja gesagt, dass künstliche Klassen
---------------	--

[109]

.. 75 [33:14.7]

03 [v]	zusammen also nicht herrschen also da sein sollen in uns. Äh insgesamt
---------------	--

[110]

..

03 [v]	einfach sich zueinanderfinden sollte Erfolg sein darstellend sein und das
---------------	---

[111]

.. 76 [33:22.9]

Lehrerin [v]	Nun ja. Marina, Marta, Augenblick. So
03 [v]	haben sie auch rein theoretisch.

[112]

..

Lehrerin [v]	das war nochmal ein wichtiger Aspekt. Wenn Hitler hier von künstlichen
---------------------	--

[113]

.. 77 [33:32.1] 78 [33:41.1]

Lehrerin [v]	Klassen spricht, was heißt das?	Was heißt
51 [v]		((Stille in der Klasse))

[114]

.. 79 [33:45.2]80 [33:46.3] 81 [33:49.6]

Lehrerin [v]	künstlich? ((2s)) Anna!	Na nicht unbedingt falsch. Was heißt
05 [v]		Ja, falsch.

[115]

	..	82 [33:52.1]	83 [33:54.3]84 [33:56.2]
Lehrerin [v]	erstmal künstlich?		Aha.
Marina [v]			Das könnte ja
05 [v]		Künstlich also nicht echt.	

[116]

	..		
Marina [v]	vielleicht bedeuten, dass die Menschen sich zu den künstlichen also zu		

[117]

	..		
Marina [v]	den Klassen eingeteilt haben. Und zum Beispiel irgendwie ich kann es		

[118]

	..		
Marina [v]	nicht erklären. Also zum Beispiel ich bin Pfarrer und merke, dass ich zu		

[119]

	..		
Marina [v]	einem höheren Stand gehöre, damit mach ich mich künstlich zu einem		

[120]

	..		
Marina [v]	höheren Stand sozusagen und damit ist es künstlich gemacht, indem es		

[121]

	..	85 [34:26.0]	
Lehrerin [v]			Aha eigentlich nicht gehört. Und du Was
Marina [v]	zu den Klassen eingeteilt wird.		

[122]

	..	86 [34:30.6]87 [34:31.0]	
Lehrerin [v]	hast du Anna gesagt? Künstlich nicht echt.		Ja, also es heißt, es
05 [v]		Ja.	

[123]

.. 88 [34:37.0]

Lehrerin [v] wird gemacht. Was wäre denn das Gegenteil von künstlich? (1,5s) Laut

[124]

.. 89 [34:39.6] 90 [34:40.2]

Lehrerin [v] Mahmoud! Aha, das heißt nach dieser Vorstellung von Hitler
Dennis [v]
Anonym [v] Natürlich.

[125]

Lehrerin [v] was bezeichnet er als künstlich, also gemacht und was wäre für ihn das

[126]

.. 91 [34:49.2] 92 [34:52.4]

Lehrerin [v] natürliche Echte? (2s) Paris!
Dennis [v] Das Natürliche wäre für ihn, wenn alle

[127]

Dennis [v] zusammen leben ohne Klassen und das Künstliche ist, wenn sich

[128]

Dennis [v] jemand wie die anderen schon gesagt haben halt höher spielt als den

[129]

.. 93 [35:01.4]

Lehrerin [v] Richtig. Gut wir gehen jetzt noch nicht in die Kritik, da gehen
Dennis [v] anderen.

[130]

Lehrerin [v] wir später müssen gleich da nochmal drüber nachdenken, was das

[131]

..
Lehrerin [v] bedeutet, wenn er das so ausdrückt. Gut dann kommen wir jetzt zum

[132]

.. 94 [35:14.2]
Lehrerin [v] dritten Abschnitt.
51 [v] ((Die nächsten zwei Referentinnen gehen nach vorne

[133]

.. 95 [35:36.6]
51 [v] und bereiten sich vor.))
14 [v] Wir hatten den dritten Text Ausschnitt aus Hitlers

[134]

..
14 [v] Rede. Und in diesem Ausschnitt geht es um körperliche Arbeit. Hitler

[135]

..
14 [v] verwendet dabei das Wort Handarbeit, weil es sozusagen besser klingt.

[136]

..
14 [v] Und Hitler hat körperliche Arbeit sehr hoch geschätzt und wertete sie

[137]

..
14 [v] positiv, obwohl sie zu dieser Zeit gar nicht geschätzt wurde. Und er

[138]

..
14 [v] forderte, dass alle Verständnis für die körperliche Arbeit aufbringen und

[139]

14 [v] dies dem Menschen sozusagen verdeutlichen, hat er die

[140]

14 [v] Arbeitsdienstpflicht eingeführt, damit alle Deutschen einmal in ihrem

[141]

14 [v] Leben sozusagen diese Tätigkeit ausüben. (3s)

10 [v] Auffällig ist, dass Hitler

[142]

10 [v] oft von "wir" und "uns" spricht und somit das ganze Volk in seine

[143]

10 [v] Entscheidung miteinbringt, obwohl er wie hier in dem Beispiel im ersten

[144]

10 [v] Satz sagt er: "Es bleibt unser unverrückbarer Entschluss". Also er hat

[145]

10 [v] eigentlich die Entscheidung selbst getroffen, aber er bringt sie so rüber,

[146]

10 [v] als hätten alle zusammen entschieden. Und mit "unverrückbar" zeigt er

[147]

10 [v] noch, dass er das schon festgelegt hat und gar nicht darüber diskutieren

[148]

	..	97 [36:56.9]98 [36:57.6]
Lehrerin [v]		Hrñ.
10 [v]	will, das steht einfach schon fest und das ist Fakt. (2s)	Ja.

[149]

	99 [36:58.2]	100 [37:01.6]
Lehrerin [v]	Gut. (2s) Wladimir!	
Wladimir [v]	Ähm also wir haben noch geschrieben, dass die	

[150]

	..
Wladimir [v]	körperliche Arbeit, Hitler auch als Ehre sieht und das er danach die

[151]

	..
Wladimir [v]	Arbeiter halt denk ich auch anspricht dabei, so die also die Leute, ich

[152]

	..	101 [37:18.2]
Lehrerin [v]		Nein, das ist schon
Wladimir [v]	glaub nee nee falsch das ganze Volk. Tut mir Leid.	

[153]

	..	102 [37:22.7]
Lehrerin [v]	Aspekt. Was denkt ihr, wenn spricht er besonders an hier?	
Wladimir [v]		Die Arbeiter

[154]

	103 [37:24.7]	104 [37:26.4]
Lehrerin [v]	Ja, warum?	
Wladimir [v]	dacht ich aber	Weil die ja, weil ja die Handwerker zum

[155]

..
Wladimir [v] Beispiel verrichten ja sehr machen ja sehr viel körperliche Arbeit und

[156]

..
Wladimir [v] machen ja vieles mit deren eigenen Händen und deswegen denk ich mal

[157]

..
Wladimir [v] meint er damit auch die Arbeiter, weil die das auch schätzen sollte, was

[158]

.. 105 [37:46.2] 106 [37:47.0]
Lehrerin [v] Dascha!
Wladimir [v] die machen, denke ich zumindest.
10 [v] Nein ich dachte sie hat das

[159]

.. 107 [37:51.9]
Lehrerin [v] Ja das is n wirklich n
10 [v] falsch verstanden, aber hat sie glaub ich nicht.

[160]

..
Lehrerin [v] bisschen komisch, weil er diesen Begriff "Handarbeit" benutzt.

[161]

..
Lehrerin [v] Handarbeit muss man im Gegensatz sehen zum Begriff "Kopfarbeit",

[162]

..
Lehrerin [v] also Menschen, die eben mehr mit dem Kopf arbeiten. Da sind

[163]

..
Lehrerin [v] Handwerker mit gemeint ja, aber vor allem die Fabrikarbeiter. Ne

[164]

.. 108 [38:10.6]109 [38:12.1]
Lehrerin [v] Proletarier. Dimi war da noch ne Frage? Dankeschön für den
20 [v] Nein.

[165]

.. 110 [38:15.0]
Lehrerin [v] Beitrag.
10 [v] Ähm es kann auch sein, dass ihr die Menschen einfach nur

[166]

..
10 [v] überzeugen wollte in den Fabriken zu arbeiten, weil er halt für den Krieg

[167]

..
10 [v] Waffen brauchte und ich hab im Internet gelesen, dass er die Absicht

[168]

..
10 [v] hatte die Menschen halt in die Fabriken zu bringen und die

[169]

.. 111 [38:33.9]
Lehrerin [v] Ja, das ist richtig, aber dieser
10 [v] Waffenproduktion zu beschleunigen.

[170]

..
Lehrerin [v] Arbeitsdienst bezieht sich auf etwas anderes. Ich weiß nicht, ob ihr euch

[171]

Lehrerin [v] noch daran erinnert. Wir hatten es in einem Filmbeitrag, als es um die

[172]

Lehrerin [v] Wirtschaft im Nationalsozialismus ging. Habt ihr das noch in Erinnerung,

[173]

Lehrerin [v] was es mit diesem Arbeitsdienst auf sich hatte? (10s) Dimi?
20 [v] War das

[174]

20 [v] nicht so, dass jeder eine Arbeit bekommt, aber sehr schlecht bezahlt?

[175]

Lehrerin [v] Richtig! Ja also junge Menschen mussten ein Jahr einen Arbeitsdienst

[176]

Lehrerin [v] leisten und wie Dimi gesagt hat, es wurde schlecht bezahlt. Zum

[177]

Lehrerin [v] Beispiel, das kam in dem Film vor, der Bau der Autobahn, ja. Da wurden

[178]

Lehrerin [v] diese jungen Menschen eingesetzt und welchen Zweck hatte der

[179]

.. 115 [39:28.8]

Lehrerin [v]	Arbeitsdienst in erster Linie? (4s)
01 [v]	Um vielleicht die Wirtschaft wieder

[180]

.. 116 [39:30.8] 117 [39:32.7]

Lehrerin [v]	Ja! Und Dimi!
20 [v]	Ja, dass die auch die Leute zufriedener sind.
01 [v]	anzukurbeln.

[181]

.. 118 [39:37.2]119 [39:37.7]

Lehrerin [v]	Aha!
20 [v]	Also das die sagen können, okay ich hab nen Job und ähm dann

[182]

..

Lehrerin [v]	beklagen sie sich auch nicht. Also wegen der Arbeitslosigkeit und so.
---------------------	---

[183]

120 [39:43.3]

Lehrerin [v]	Richtig! Denn darum ging es letzten Endes hier um die Arbeitslosigkeit.
---------------------	---

[184]

.. 121 [39:51.5]

Lehrerin [v]	Gut! Dankeschön an euch!
[k]	<i>((Die Klasse applaudiert. Die beiden Referentinnen setzen sich und die</i>

[185]

.. 122 [40:08.2]

Marina [v]	Ähm und jetzt kommen wir
[k]	<i>nächsten beiden Vortragenden gehen nach vorne: Marta und Marina)).</i>

[186]

..

Marina [v]	zum vierten Teil und dem letzten Teil: • • "Der Aufruf zur Vereinigung des
-------------------	--

[187]

.. 123 [40:15.3] 124 [40:16.5]

Marina [v]	deutsches Volkes". Hitler behauptet/	• • • Hitler
Marta [v]	Ist alles verschmiert?	
Marta [k]	<i>((Sieht sich die Projektion der Folie an der Wand an)).</i>	

[188]

..

Marina [v]	behauptet, dass das deutsche Volk vor gewaltigen Schwierigkeiten sch/
-------------------	---

[189]

.. 125 [40:21.6]

Marina [v]	steht. • • • Damit meint er, dass wir uns • • in die Zukunft/ in die Zukunft
-------------------	--

[190]

.. 126 [40:28.2]

Marina [v]	richten und das wir noch sehr weiten Weg vor uns haben.
Marta [v]	• • • Ja ähm

[191]

..

Marta [v]	Hitler ruft der/ ähm das äh deutsche Volk auf sich zu vereinigen • • und •
------------------	--

[192]

.. 127 [40:35.7]

Marina [v]	((1s)) Er sagt, dass Menschen, die nicht für
Marta [v]	brüderlich zu vertragen.

[193]

.. 128 [40:40.4]

Marina [v]	Deutschland sind, werden nicht geduldet.
Marta [v]	• • • Ja, also • • so/ so Nicht-

[194]

..
Marta [v] ähm -Arische • oder • • generell Leu/ äh Menschen, die halt • ein

[195]

..
Marta [v] Problem gegen • ähm die • Regierung sozusagen haben, werden dann

[196]

129 [40:53.5*] 130 [40:55.4]
Marta [v] leiser werdend.
• • [nicht geduldet, so]. Ähm Hitler sagt, dass durch das brüderliche

[197]

..
Marta [v] Vertragen und die Arbeit Deutschland nicht mehr als Volk der

[198]

.. 131 [41:02.5]
Marta [v] Ehrlosigkeit und Schande da steht. • • • Und ähm man • merkt halt auch

[199]

..
Marta [v] in dem Abschnitt • ganz stark, dass ähm • • ähm Hitler auch die Religion

[200]

.. 132 [41:10.4]
Marta [v] mit reinzieht. Wo/ Und damals war/ war die Religion halt auch ein

[201]

..
Marta [v] wichtiges Thema und ein überzeugendes Thema, • • weil er sagt dann

[202]

.. 133 [41:17.3]
Marta [v] ja: "Einmal wird die Stunde kommen, ähm da wir vor den Herrn hintreten
Marta [k] *((Zitiert aus der Rede)).*

[203]

..
Marta [v] können und ihn bitten dürfen: 'Herr, du siehst, wir haben uns geändert!'.
Marta [k]

[204]

134 [41:23.9]
Marta [v] • • • Und ähm indem er solche Sachen sagt, macht es den Leuten auch

[205]

..
Marta [v] irgendwie Angst, dass, wenn sie sich halt nicht daran halten, dass ähm

[206]

..
Marta [v] dass dann irgendwie später dann/ dass sie dann • sozusagen schlecht

[207]

.. 135 [41:36.9]
Marta [v] vor dem Herrn dastehen. Und deswegen ähm war das halt auch immer •

[208]

.. 136 [41:40.5] 137 [41:41.2]
Marina [v] • • Genau. Und dann sagt noch Hitler, dass
Marta [v] sehr überzeugend von Hitler.

[209]

.. 138 [41:44.6*]
Marina [v] äh "Wir sind nicht mehr das Volk der [Ehrlosigkeit],
Marina [k] *[Aussprache nicht korrekt, Betonung auf zweiter Silbe.]*

[210]

139 [41:45.5]
Marina [v] der Schande, der Selbsterfleischung, der Kleinmütigkeit und

[211]

.. 140 [41:51.1]141 [41:51.5]
[Gedehnt.
Marina [v] Kleingläubigkeit". Also das sind fünf Wörter, • [die] • • das frühere Leben

[212]

.. 142 [41:54.0]143 [41:54.3]
[Gedehnt.
Marina [v] beschreiben und sagen, dass das/ [das], das eigentlich früher war, ist

[213]

144 [41:55.6] 145 [41:56.0] 146 [41:57.5*]
[Gedehnt. Intonation steigend.
Marina [v] [schlecht] • • • sozusagen. • • [Und jetzt kommen wir zum letzten Teil].

[214]

147 [41:59.1] 148 [41:59.8] 149 [42:02.1]
Marina [v] Was meint ihr? • • Ähm was meint Hitler mit "unser Volk"?
Marta [v] "Unser

[215]

.. 150 [42:03.2] 151 [42:06.1]
Marina [v] "Unser/ • unser Kampf" • • hieß es! (Das jetzt). Okay, also...
Marta [v] Kampf"! Also, das is ja ne

[216]

.. 152 [42:07.8]153 [42:08.1*] 154 [42:11.8]
Marina [v] Ähm. ((2,3s)) Der letzte Satz lautet: "Nun segne
Marta [v] Frage an euch!

[217]

..
Marina [v] unseren Kampf, unser • • Kampf um unsere Freiheit und damit unser

[218]

.. 155 [42:18.2]
Marina [v] deutsches Volk und Vaterland!". • • Diesen Satz habt ihr auch alle • in

[219]

.. 156 [42:21.5]

Marina [v] eurem Text. • • Und jetzt wollen wir hören: Was meint er/ was meint er

[220]

.. 157 [42:25.6]

Marina [v] eigentlich damit: "Unser Kampf"? "Unser Kampf" • • im Sinne: • • "Wir

[221]

.. 158 [42:30.3]

Marina [v] stellen uns jetzt auf den/ auf den Krieg"? • • Oder: "Unser Kampf": "Wir

[222]

Marina [v] müssen jetzt arbeiten und uns brüderlich vertragen." und damit meint er

[223]

.. 159 [42:37.8]

160 [42:39.4]

Marina [v] ja das Vertragen als einen Kampf? • • • Frage an euch! • • • Was meint

[224]

.. 161 [42:40.8]

162 [42:42.1]

Marina [v] er? • • • Dennis?

Dennis [v] ((1,3s)) Also ich glaube, dass er dem Volk das so

[225]

.. 163 [42:47.0*]

Dennis [v] rüberbringen möchte, dass sie/ dass die - weil die hatten ja ne Krise und

[226]

.. 164 [42:49.3]

Dennis [v] all sowas - dass sie aus diesem/ • ähm dass sie gerade einen Kampf

[227]

Dennis [v] führen und wenn sie • viel arbeiten und • sich zusammenraufen, • • dass

[228]

.. 165 [42:57.3]
Dennis [v] sie dann aus der Krise/ Krise rauskommen. Aber äh selber hat er

[229]

..
Dennis [v] bestimmt auch immer in Hintergedanken dass er ähm später durch diese

[230]

..
Dennis [v] viele Arbeit • auf n Krieg hinaus- • -gehen möchte und somit halt, was

[231]

..
Dennis [v] Dascha auch schon gesagt hat, glaub ich bisher, das mit den Waffen

[232]

.. 166 [43:12.8] 167 [43:14.0]
Marina [v] • • • Okay.
Marta [v] ((1,6s)) Sonst
Dennis [v] und alles das vorantreiben möchte.
[k] ((Schüler 13 betritt den Raum)).

[233]

.. 168 [43:15.9] 169 [43:18.1] 170 [43:19.0]
Marina [v] ((1,7s)) ((Unverständlich)). • • • Nein? • • Okay. Genau.
Marina [k] ((Zur Klasse)).
Marta [v] noch jemand?

[234]

.. 171 [43:20.5] 172 [43:23.1]
Marina [v] Also: • • • Mit "unserem Kampf" meint er das gleiche. Also das, wa/ • • ja,

[235]

	..	173 [43:26.0]	174 [43:27.9]
Marina [v]	das, was wir (vorher) gesagt haben. ((1,1s)) Noch Fragen?		
Dennis [v]	Ähm wir		

[236]

			175 [43:29.7]
Marina [v]	Ah • genau!		
Dennis [v]	wollten noch was ergänzen, aber wir hatten das auch. Ähm		

[237]

	..		
Dennis [v]	wir wollten noch sagen, also in diesem Abschnitt erkennt man auch sehr		

[238]

	..		
Dennis [v]	oft, dass er die direkte Rede verwendet und dass er ganz oft das "Wir"		

[239]

			177 [43:40.9*]
Dennis [v]	und "die Einheit", "deutsches Volk"... Also er spricht die Leute direkt an.		

[240]

			178 [43:42.0]
Dennis [v]	• • Das stärkt auch da für jeden Einzelnen das Selbstbewusstsein und		

[241]

		179 [43:45.9]	180 [43:49.1]
Dennis [v]	das Ego. ((1s)) Ähm ja, dann ham wir noch, dass er/ • • • äh das mit der		

[242]

			181 [43:51.0]
Dennis [v]	Religion. Also er behauptet, dass der Kampf für das Vaterland von Gott		

[243]

..

Dennis [v]	gesegnet ist • • und damit legitimiert er das Töten von vielen •
-------------------	--

[244]

.. 182 [43:58.0] 183 [43:59.9]

Marina [v]	((1,5s)) Wladimir?
Wladimir [v]	• • Ähm • also ich hab noch ne Frage an
Dennis [v]	Menschen.

[245]

.. 184 [44:02.9]

Wladimir [v]	Frau Steinmetz. Ähm also bei N24 hab ich mal ne Dokumentation
---------------------	---

[246]

..

Wladimir [v]	gesehen über Hitler und da hab ich halt auch gesehen, dass irgendwie in
---------------------	---

[247]

..

Wladimir [v]	der Bibel stand irgendwie, dass man prophezeit hat, dass irgendein Typ
---------------------	--

[248]

.. 185 [44:22.7]

Wladimir [v]	kommt, der • halt • Böses anrichtet. Irgendwie sowas wie ein Messias,
---------------------	---

[249]

.. 186 [44:26.4]

Wladimir [v]	sag ich mal. • • Und Hitler hat sich selber so gesehen, als ein Messias, •
---------------------	--

[250]

.. 187 [44:30.3]

Lehrerin [v]	((2s)) Ja, was problematisch ist, ist natürlich jetzt,
Wladimir [v]	meinten die dort.

[251]

188 [44:35.9]

Lehrerin [v]

Aussagen aus der Bibel auf den Nationalsozialismus zu übertragen

Wladimir [v]

Nee, das meinten... Ja, das

[252]

189 [44:37.6]190 [44:38.0*]

Lehrerin [v]

gen! Aber was richtig ist, dass Hitler sich selbst als so

Wladimir [v]

meinten die!

[253]

Lehrerin [v]

eine Art Messias oder Erlöser für das deutsche Volk gesehen hat.

[254]

191 [44:46.5*]

192 [44:47.5]

Lehrerin [v]

Das ist richtig. Das wurde auch zum Teil in Bildern so dargestellt.

[255]

Lehrerin [v]

Und das ist mit ein Grund dafür, dass er hier diese religiöse Sprache

[256]

194 [44:56.0]

Lehrerin [v]

benutzt. Ja? Also es gibt äh Leute, die haben in der Zeit schon

[257]

Lehrerin [v]

gesagt äh die haben den Nationalsozialismus als eine politische

[258]

195 [45:07.6]

Lehrerin [v]

Religion verstanden. Ne, weil sich Elemente, die in der Religion

[259]

196 [45:14.2]

Lehrerin [v] da sind, hier wiederfinden: der absolute Glauben. Já, man muss

[260]

Lehrerin [v] glauben, man muss nicht •• also durch Argumente überzeugt werden,

[261]

197 [45:19.4]

198 [45:22.4]

Lehrerin [v] man muss daran glauben. •• Es gibt diese eine Führerfigur. Ja? Also da

[262]

Lehrerin [v] sind schon Bezüge herzustellen zwischen •• religiösem Denken und äh

[263]

199 [45:30.6]

Lehrerin [v] wie sich die Nationalsozialisten selber präsentiert haben. Das ist richtig.

[264]

200 [45:32.3] 201 [45:33.3]

Lehrerin [v] •• Gut! Ich würd gern auf einen Punkt •• zu sprechen kommen, dann

[265]

202 [45:37.6]

Lehrerin [v] machen wir fünf Minuten Pause. •• Die beiden haben gesagt/ haben von

[266]

203 [45:40.9]

Lehrerin [v] Schande • geredet. Hitler • spricht hier von/ •• von Schande und es

[267]

Lehrerin [v] wurde richtig gesagt, dass es/ sich das auf eine frühere Zeit bezieht.

[268]

204 [45:49.9]

Lehrerin [v] • • Worauf ((1,4s)) bezieht sich vor allem dieser Begriff "Schande"? ((2s))

[269]

206 [45:57.5]

Lehrerin [v] Was meint ihr? ((4,6s)) Überlegt mal, das war ein Punkt, den wir schon

[270]

Lehrerin [v] öfters/ • • äh • • • der immer wieder • kam, • • als wir über die Weimarer

[271]

Lehrerin [v] Republik gesprochen haben, den Beginn • des Nationalsozialismus.

[272]

207 [46:13.1]

208 [46:15.2]

209 [46:15.6]

210 [46:16.2]

Lehrerin [v] ((1,4s)) Paris?

Wladimir?

Wladimir [v]

Ähm ((1,2s)) hat es dann

Dennis [v]

Nee, doch nicht.

[273]

211 [46:21.2]

Lehrerin [v] ((1,6s)) Ja, es

Wladimir [v] vielleicht was mit dem... • • • Nee, nicht Ersten Weltkrieg.

[274]

212 [46:25.3*]

213 [46:26.3*]

Lehrerin [v] hat mit dem Ende des Ersten Weltkrieges zu tun. Ist richtig! ((1,8s))

[275]

Lehrerin [v] Überlegt mal: Was war für viele Deutsche... Also was haben viele Leute/

[276]

.. 214 [46:34.5*] 215 [46:35.1]

Lehrerin [v] viele Deutsche als • • Schande empfunden? • Wladimir!

Wladimir [v] Die haben/

[277]

..

Wladimir [v] haben doch den Krieg, den Ersten Welt/ den ham die doch eigentlich

[278]

..

Wladimir [v] verloren • • und dann mussten die doch irgendwie Frankreich noch halt •

[279]

.. 216 [46:42.7] 217 [46:44.1]

Lehrerin [v] • • Richtig, ja! • Né, "Reparationsleistungen", das ist

Wladimir [v] Schulden zahlen.

[280]

.. 218 [46:47.6]

Lehrerin [v] der Versailler Vertrag. • • Né, also dieser • Hinweis auf die Schande, das

[281]

.. 219 [46:53.7]

Lehrerin [v] bezieht sich • da wieder auf den Versailler Vertrag. • • Und damit • • kann

[282]

..

Lehrerin [v] Hitler sich sicher sein, dass er viele Deutsche • anspricht, die das so •

[283]

.. 220 [46:59.8] 221 [47:00.9]

Lehrerin [v] empfunden haben. ((1,1s)) Gut! • • Dann machen wir jetzt erstmal fünf

[284]

.. 222 [47:03.0]

Lehrerin [v]

Minuten Pause.

[k]

((Die beiden Referentinnen Marina und Marta gehen zu ihren Plätzen, die anderen Schüler

[285]

[k]

stehen auf und reden laut. (13) geht nach vorne und entschuldigt sich für das Zuspätkommen und fragt nach, was in der

[286]

.. 223 [47:29.0] 224 [54:39.2]

51 [v]

((PAUSE)) So! ((3mal klatschen,

18 [v]

[k]

bisherigen Stunde gemacht wurde. 47:28 geht die Kamera aus.))

[287]

51 [v]

2s)) Marta, Sabrina! Das hat jetzt alles ((Kameramann: "Können Sie

[288]

51 [v]

nochmal, sodass alle Kameras Sie sehen. Am Besten überm Kopf.))

[289]

.. 225 [54:50.6]

51 [v]

((Lehrerin klatscht einmal. Kameramann bedankt sich mit "Vielen

[290]

.. 226 [54:52.4]

Lehrerin [v]

So. Geneta! Das hat jetzt alles wirklich länger gedauert, als ich

51 [v]

Dank.))

[291]

.. 227 [55:01.2]

Lehrerin [v]

gedacht hatte. Das war mit der Ergebnissicherung. So. Wir sind

[292]

Lehrerin [v] ..
ausgegangen von der Frage: "Wie versuchte Hitler die Deutschen und

[293]

Lehrerin [v] ..
besonders die Arbeiter von sich und der NSDAP zu überzeugen, da die

[294]

Lehrerin [v] ..
meisten Arbeiter SPD und KPD Anhänger waren. Da ging es hier vor

[295]

Lehrerin [v] ..
allem darum diese Bevölkerungsgruppe zu überzeugen von der NSDAP.

[296]

Lehrerin [v] ..
Ja, das war unsere Ausgangsfrage, die wir in der letzten Stunde gestellt

[297]

Lehrerin [v] .. 228 [55:26.4]
haben. So, gleichzeitig, was ich mit dieser Stunde verfolge, ist das ihr

[298]

Lehrerin [v] ..
seht, wie man so einen längeren Text, eine längere Quelle systematisch

[299]

Lehrerin [v] ..
analysiert und interpretiert. Ihr habt jetzt schon den Hauptteil der Analyse

[300]

Lehrerin [v] ..
und Interpretation gemacht. Jetzt fehlen noch ein paar zwei Schritte, die

[301]

Lehrerin [v] man eigentlich davor macht. Und dann geht es darum zum Schluß die

[302]

Lehrerin [v] Ergebnisse, die ihr jetzt zu den einzelnen Abschnitten herausgefunden

[303]

Lehrerin [v] habt, zusammenzufassen und zu gucken, was haben wir jetzt eigentlich

[304]

Lehrerin [v] 229 [56:06.1] erkannt dadurch, dass wir diese Quelle analysiert haben. So und das ist

[305]

Lehrerin [v] eine ziemlich umfangreiche Sache ja, wenn man das wirklich

[306]

Lehrerin [v] systematisch macht. Ich hab euch das hier auf einem Arbeitsblatt

[307]

Lehrerin [v] aufgeschrieben ganz systematisch, Schritt für Schritt, so einen längeren

[308]

Lehrerin [v] 230 [57:01.6] Text analysiert. ((1s)) Das teil ich euch jetzt erstmal aus. ((47 s)) So.

[309]

Lehrerin [v] Jetzt guckt. ((3s)) Wir werden jetzt in dieser letzten halben Stunde der

[310]

Lehrerin [v] ..
restlichen Stunde zusammen besprechen und da besteht eure Aufgabe

[311]

Lehrerin [v] ..
darin eine umfangreiche schriftliche Analyse und Interpretation dieser

[312]

Lehrerin [v] ..
Rede herzustellen. Dafür kopiere ich euch natürlich noch die OH-Folien,

[313]

Lehrerin [v] ..
ja, dass ihr die Arbeitsergebnisse der Gruppen habt, die bekommt ihr

[314]

Lehrerin [v] ..
dann morgen von mir und die anderen Punkte besprechen wir jetzt noch.

[315]

Lehrerin [v] ..231 [57:35.0]
So. Wenn ihr seht ähm Punkt vier die Analyse und Interpretation der

[316]

Lehrerin [v] ..
Quelle. Das ist das, was ihr jetzt schon gemacht habt und Punkt eins

[317]

Lehrerin [v] ..
Vorarbeiten habt ihr natürlich auch schon gemacht. So jetzt fehlt Punkt

[318]

Lehrerin [v] ..
zwei der Quellentext äußere Angaben. Das machen wir jetzt zusammen.

[319]

Lehrerin [v] Ich werd das nicht alles an die Tafel schreiben, weil das einfach alles

[320]

Lehrerin [v] viel zu lange dauert, aber ihr macht euch bitte Notizen mit, denn es sind

[321]

Lehrerin [v] eure Vorarbeiten für die schriftlichen Hausarbeiten dieser Analyse. Und

[322]

Lehrerin [v] den Punkt fünf, den werden wir jetzt auch noch zusammen besprechen.

[323]

Lehrerin [v] So Punkt zwei ((1,5 s)) Hamit fängst du bitte an. Was ist unter Punkt

[324]

Lehrerin [v] zwei zu tun?
15 [v] ((leise: Oh haste. Er gibt einer Mitschülerin ein Heft.)) Ähm

[325]

15 [v] Der Quelltext (äußere Angaben). Textart: Um was für einen Text handelt

[326]

15 [v] es sich? Rede, Brief, Tagebucheintrag. Welche Bedeutung hat die

[327]

.. 234 [58:37.2]

Lehrerin [v] So. Wie könnt ihr diesen Punkt
15 [v] Textart für die Interpretation?

[328]

Lehrerin [v] beantworten? ((1s)) Ja und wie gesagt, macht euch Stichpunkte,

[329]

Lehrerin [v] schreibt euch das hin. Ich schreib das jetzt nicht an die Tafel. Ähm

[330]

.. 235 [58:48.1]

Lehrerin [v] Manik!
03 [v] Eine Rede. Also der Text. Es handelt sich bei diesem Text um

[331]

.. 236 [58:58.3]

Lehrerin [v] So um eine Rede in einem, gut das wisst ihr nicht, aber könnt
03 [v] eine Rede.

[332]

Lehrerin [v] ihr vielleicht vermuten. Handelt es sich um eine öffentliche Rede für die

[333]

Lehrerin [v] Allgemeinheit oder um eine kleine Rede im privaten Kreis? ((2s))

[334]

.. 237 [59:14.1]

.. 238 [59:15.2]

Lehrerin [v] Geneta! Richtig. So welche Bedeutung hat das für
12 [v] Öffentlich natürlich.

[335]

.. 239 [59:24.7]

Lehrerin [v]	die Interpretation? ((3s)) Bosse!
01 [v]	Das diese Rede nicht an einzelne

[336]

..

01 [v]	Personen geht, sondern an mehrere zum Beispiel auch ein Volk. Das
---------------	---

[337]

.. 240 [59:36.1] 241 [59:37.8]

Lehrerin [v]	Richtig. Julika!
01 [v]	Ganze ähm das ganze Volk.
06 [v]	Ich wollte noch sagen, dass

[338]

.. 242 [59:41.5]

Lehrerin [v]	So. Das ist ganz wichtig! Ne es geht
06 [v]	die Menschen auch Zeugen sind.

[339]

..

Lehrerin [v]	darum die Leute zu überzeugen und das muss man natürlich immer im
---------------------	---

[340]

..

Lehrerin [v]	Kopf haben, wenn man die Rede analysiert und interpretiert. Gut. Der
---------------------	--

[341]

.. 243 [60:04.4]

Lehrerin [v]	nächste Punkt. ((7s)) Alexandra, liest du den ersten Punkt vor!
07 [v]	((leise

[342]

07 [v] Datierung?)) Datierung und Ort. Wann und wo wurde der Text verfasst

[343]

07 [v] bzw. veröffentlicht? Wann und wo wurde die Rede gehalten? ((3s))

[344]

244 [60:22.4] 245 [60:24.4]
Lehrerin [v] Gut. Und kannst du die Frage beantworten?
07 [v] ((3s)) Ähm ((2s)) Das/ Die

[345]

246 [60:34.7]
Lehrerin [v] ((3s)) Richtig. Über den Ort habt
07 [v] Rede wurde am 1. Mai 1933 gehalten.

[346]

Lehrerin [v] ihr keine Informationen bekommen. Das muss ich ergänzen. Diese Rede

[347]

Lehrerin [v] wurde in Berlin gehalten auf dem Tempelhofer Feld und das war eine

[348]

Lehrerin [v] von diesen typischen großen Massenveranstaltungen, die die

[349]

Lehrerin [v] Nationalsozialisten sehr gerne gemacht haben. Auf dieser

[350]

Lehrerin [v] Massenveranstaltung hat Hitler diese Rede gehalten. Das war seine

[351]

Lehrerin [v] erste große, wichtige, öffentliche Rede und die wurde auch über

[352]

Lehrerin [v] Rundfunk übertragen, sodass tatsächlich jeder, der zu Hause ein Radio

[353]

Lehrerin [v] hatte, die Rede hören konnte. 247 [61:14.6] 248 [61:16.3]
Dennis [v] Wie hieß der Platz nochmal?

[354]

Lehrerin [v] Tempelhofer Feld in Berlin. ((Lehrerin schreibt an die Tafel: Hitler hat 249 [61:18.3]

[355]

Lehrerin [v] seine Rede auf dem Tempelhofer Feld in Berlin gehalten.)) Also 250 [61:42.6]

[356]

Lehrerin [v] tatsächlich sehr große Verbreitung der Rede. ((5s)) Jessica, nimmst du

[357]

Lehrerin [v] den letzten Punkt? 251 [61:55.5]
13 [v] Autor Autor/ Auorin. Wer hat den Text verfasst?

[358]

13 [v] Wann hat der oder die Verfasser Verfasserin gelebt? Welche soziale

[359]

13 [v] berufliche Stellung hatte er oder sie? Welcher politischen Richtung ist er

[360]

13 [v] oder sie zuzuordnen? Welche politische Funktion hatte er oder sie?

[361]

Lehrerin [v] Ja. ((1s)) Wie
13 [v] Welche Inter/ Interessen hatte der die Autor Autorin?

[362]

Lehrerin [v] kannst du?
13 [v] Ähm wer hat den Text verfasst? Hitler. Hitler hat den Text

[363]

13 [v] verfasst. Adolf genau. Ähm wann hat der Verfasser gelebt? Im 20.

[364]

Lehrerin [v] Ja, da müsste man da nochmal nachgucken 1889 bis 1945.
13 [v] Jahrhundert.

[365]

Lehrerin [v] Ähm welche berufliche oder äh soziale Stellung hatte er? Ähm ((3s)) ja
13 [v]

[366]

13 [v] Reichskanzler. Und ähm welche politische Richtung hatte er? Er war

[367]

13 [v] Nationalsozialist. Ähm welche Interessen hatte er? Er wollte ähm der

[368]

13 [v] ganzen Welt nein ((3s)) Tschuldigung. ((4s)) Er wollte alle Leute

[369]

Lehrerin [v] Ja. Nun das können wir in dieser
13 [v] überzeugen von seiner Politik.

[370]

Lehrerin [v] Situation erstmal so belassen. ((ein Schüler spricht herein: "Er will Leute

[371]

Lehrerin [v] überzeugen.")) Gut. Der nächste Punkt, Mahmoud!
Anonym [v] Ähm Adressat/

[372]

Lehrerin [v] Richtig.
Anonym [v] Adressatin. An wen richtet sich der Text? An das deutsche Volk.

[373]

Lehrerin [v] ((3s)) Und besonders nochmal 1. Mai Aber du hast
Anonym [v] an die Arbeiter.

[374]

Lehrerin [v] ..
schon recht mit der Gesamtheit der Deutschen. Anna, nimmst du den

[375]

Lehrerin [v] .. 262 [63:59.2]
nächsten Punkt!
05 [v] Ähm was ist das Thema, das Hauptproblem, um das es

[376]

Lehrerin [v] .. 263 [64:03.9] 264 [64:05.7]
Anna sprichst du ein bisschen deutlicher!
05 [v] hier geht? Was ist das Thema,

[377]

05 [v] ..
das Hauptproblem, um das es hier geht? Ähm ((6s)) Also das

[378]

Lehrerin [v] .. 265 [64:23.1]
Ja vielleicht kannst
05 [v] Hauptproblem das / Also Probleme die er anspricht

[379]

Lehrerin [v] .. 266 [64:27.6]
du hier nehmen, was ist der Anlass der Rede?
05 [v] Achso. Ja das. Achso so

[380]

Lehrerin [v] .. 267 [64:38.7]
Wär sonst jemand
05 [v] meinen Sie das. ((leise: Ich war gerade überfordert.))

[381]

.. 268 [64:40.8]

Lehrerin [v]

anderes vielleicht Gimnita!

12 [v]

Ja vielleicht das die Deutschen anfangen zu

[382]

.. 269 [64:47.1]

Lehrerin [v]

Die haben vorher auch

12 [v]

arbeiten und ähm jetzt hab ich es vergessen.

[383]

.. 270 [64:49.1]

Lehrerin [v]

gearbeitet.

12 [v]

Ja also er will also er möchte sich ja gut darstellen vor dem

[384]

12 [v]

Volk und eigentlich ist ja die ganze Rede nur so gemacht, dass er sich

[385]

12 [v]

gut darstellt und das die Leute ihn mögen. Also/ Das sie/ Weil es gab

[386]

12 [v]

viele Arbeiter vor allen Dingen, die gegen ihn waren und bei der SPD

[387]

.. 271 [65:09.2]

272 [65:10.9]

Lehrerin [v]

Richtig. Wladimir!

Wladimir [v]

Er hat doch/ das die Rede am Tag also

12 [v]

vorher waren.

[388]

Wladimir [v] an dem Tag der Arbeit gehalten. Und ich denke mal das Thema ist

[389]

Wladimir [v] dabei, dass er sagen möchte, was die erstmal gebracht hat und das die

[390]

Wladimir [v] auch ihre Arbeit wertschätzen und das auch weiterhin gearbeitet wird.

[391]

Wladimir [v] Das sie nicht aufhören oder so. Und dass das deutsche Vaterland immer

[392]

Wladimir [v] noch also irgendwie noch beibehält ((leise: sich weiterentwickeln)).

[393]

273 [65:42.1]

Lehrerin [v] Ja bei dem Thema, guck mal, das Thema erfasst ihr ganz kurz in einem

[394]

Lehrerin [v] Satz ne Da brauchst du noch nicht so sehr auf den Inhalt auf den ganzen

[395]

274 [65:51.8]

Lehrerin [v] Inhalt der Rede einzugehen. Paris!

Dennis [v] Das Problem war, dass es so eine

[396]

Dennis [v] hohe Arbeitslosigkeit gab. Die wollte er doch mit dieser Rede sozusagen

[397]

..

Dennis [v] lösen. Also er hat durch diese, da wo alle arbeiten müssen, dafür

[398]

..

Dennis [v] gesorgt, dass die Arbeitslosigkeit zurück geht. Das war ja auch der

[399]

..

Dennis [v] Grund warum er diese Rede gehalten hat, um den Bürgern zu sagen,

[400]

.. 275 [66:14.9]

Lehrerin [v] Das kann man sagen. Mahmoud!

Dennis [v] dass er für Arbeit sorgen möchte.

[401]

276 [66:17.5] 277 [66:20.4]

Lehrerin [v] Ja, das ist ein

Anonym [v] Ja, das wollte ich auch sagen mit der Arbeitslosigkeit.

[402]

..

Lehrerin [v] Aspekt und es geht wirklich ganz stark darum sich zu präsentieren hier

[403]

..

Lehrerin [v] als jemand, der etwas für die Arbeiter tut unter anderem indem er

[404]

..

Lehrerin [v] versucht die Arbeitslosigkeit zu senken. Ne das ist ein Aspekt davon. So

[405]

Lehrerin [v] dann kommt der dritte Punkt der historische Kontext. Das ist das

[406]

Lehrerin [v] historische Umfeld in dem die Rede gehalten wird. ((1,5s)) Paris

[407]

278 [66:49.6]

Lehrerin [v] übernimmst du diesen Punkt?

Dennis [v] Ja. Der historische Kontext. Was ist der

[408]

Dennis [v] geschichtliche Hintergrund des Textes? Welche

[409]

Dennis [v] Hintergrundinformationen benötigst du, um den Text zu verstehen? Ähm

[410]

Dennis [v] der geschichtliche Hintergrund war ja, dass die in einer Krise waren und

[411]

Dennis [v] es eine sehr hohe Arbeitslosigkeit gab und aus diesem Grund hat er halt,

[412]

Dennis [v] wollte er sich zeigen und hat gesagt ich bin für die Arbeiter da. Und aus

[413]

Dennis [v] diesem Grund hat er die Rede gehalten. Und welche

[414]

..

Dennis [v] Hintergrundinformationen benötigst du, um den Text zu verstehen?

[415]

..

Dennis [v] ((3s)) Halt man muss wissen über Hitler, halt warum es so eine hohe

[416]

.. 279 [67:40.8]

Lehrerin [v] Ja das ist richtig. Aber da kommt halt

Dennis [v] Arbeitslosigkeit gab. Ja und ((5s))

[417]

..

Lehrerin [v] was dazu. Da haben wir in der letzten Stunde drüber gesprochen. In

[418]

..

Lehrerin [v] welcher Situation befindet sich die NSDAP hier Anfang Mai 1933. Julika!

[419]

.. 280 [67:57.0]

06 [v] ((sehr leise "Ähm Sie wollen Anhänger ähm also sie wollen sich

[420]

.. 281 [67:59.7] 282 [68:00.6]

Lehrerin [v] Bisschen lauter, Julika!

06 [v] interessant für Anhänger machen also"")) Für

[421]

.. 283 [68:06.2]

01 [v] Also die

06 [v] Menschen, die wollen Anhänger bekommen sozusagen. Also ja

[422]

.. 284 [68:10.4]

Lehrerin [v] Na zu Beginn des Aufstiegs ist
01 [v] befinden sich zu Beginn ihres Aufstiegs.

[423]

Lehrerin [v] schwierig! Das können wir nicht sagen. Aber zu Beginn von was? Dimi!

[424]

285 [68:19.7]

20 [v] Die NSDAP ist doch die stärkste Partei gewesen 1939 und Hitler wurde

[425]

.. 286 [68:25.3]

Lehrerin [v] Aha. Das heißt, was ist jetzt/ Also der
20 [v] zum Reichskanzler gewählt.

[426]

Lehrerin [v] Aufstieg der NSDAP hat schon vorher begonnen in den 20er Jahren

[427]

Lehrerin [v] schon begonnen. Aber was/ was hat erst vor kurzem begonnen?

[428]

.. 287 [68:36.0]

Lehrerin [v] Geneta!
12 [v] Sie haben die Macht übernommen. Sie sind jetzt an der

[429]

.. 288 [68:38.9]

Lehrerin [v] So. Ja das ist wichtig. Sie sind in der Regierung, das heißt sie
12 [v] Spitze.

[430]

Lehrerin [v] müssen sich dort etablieren und festsetzen. Also das ist historischer

[431]

Lehrerin [v] Kontext und noch ein Punkt ganz wichtig, den hat Mahmoud schon am

[432]

Lehrerin [v] Anfang der letzten Stunde gesagt, was passiert am 2. Mai? ((jmd. ruft

[433]

Lehrerin [v] "Gewerkschaft" herein)) äh Wladimir!

Wladimir [v] Ähm ja am 2. Mai war es so, dass

[434]

Lehrerin [v] So.

Wladimir [v] er die Gewerkschaften aufgelöst hat. Und dabei die deutsche

[435]

Lehrerin [v] Richtig. So ganz

Wladimir [v] Arbeiterfront/ die deutsche Arbeiterfront gegründet hat.

[436]

Lehrerin [v] wichtige Information. Hitler hält diese Rede am Abend des 1. Mai. Am

[437]

Lehrerin [v] nächsten Morgen da stürmen Nationalsozialisten die

[438]

Lehrerin [v] Gewerkschaftsbüros und schließen alles. Ja und die Gewerkschaften,

[439]

Lehrerin [v] das ist die Repräsentation der Arbeiterregierung. Also der

[440]

Lehrerin [v] Zusammenhang ist hier ganz ganz wichtig. ((1s)) So den vierten Punkt

[441]

Lehrerin [v] das habt ihr gemacht "Analyse und Interpretation der Quelle". So jetzt

[442]

Lehrerin [v] geht es um die Deutung und Wertung der Quelle. Also was haben wir

[443]

Lehrerin [v] jetzt eigentlich herausgezogen dadurch, dass wir uns so lange mit

[444]

Lehrerin [v] diesem Text beschäftigt haben. Und bitte behaltet dabei unsere

[445]

Lehrerin [v] Fragestellung im Auge. ((8s)) ((Lehrerin schreibt an die Tafel: Deutung

[446]

Lehrerin [v] und Wertung der Quelle 17s)) So. Was ist das Ergebnis unserer

294 [70:26.4]

[447]

295 [71:16.5]

Lehrerin [v] Analyse? ((1m 16s)) Geneta!

12 [v]

Ich versuchs mal. Also. Er hat ja seine

[448]

Lehrerin [v]

12 [v]

Redensart war ja so, dass er nicht gesagt hat: "ihr, ihr, ihr müsst das

[449]

Lehrerin [v]

12 [v]

machen", sondern er hat glaub ich gesagt "wir". Er hat sich damit

[450]

Lehrerin [v]

12 [v]

reingezogen und er hat sich nicht als was höheres dargestellt so. Er war

[451]

Lehrerin [v]

12 [v]

nicht so hochmütig oder so, sondern er hat sich vor dem Volk so

[452]

Lehrerin [v]

12 [v]

dargestellt, als wenn er der Freund von denen ist. Also. Wie soll ich das

[453]

296 [71:45.2]

Lehrerin [v]

12 [v]

Ja da waren schon viele Aspekte drin. So. ((Lehrerin schreibt an
sagen.

[454]

Lehrerin [v] die Tafel: "Hitler versucht, die Deutschen (u.a. die Arbeiter) von sich und

[455]

Lehrerin [v] der NSDAP zu überzeugen, indem er das Selbstwertgefühl der

[456]

297 [72:28.3]

Lehrerin [v] Deutschen stärkt." 40 s)) So. Indem er was macht Geneta? Was war

[457]

298 [72:31.4]

Lehrerin [v] dein erster Begriff?

12 [v] Ähm ((1s)) Er hat in der Wir Form geredet. Also er

[458]

299 [72:40.6]

Lehrerin [v] Richtig. Was heißt/ Was
12 [v] sprach immer "Wir" und "Uns" also in der • • ja.

[459]

Lehrerin [v] was verfolgt er damit, wenn er immer "Wir wir wir wir wir" wiederholt?

[460]

300 [72:48.7]

Lehrerin [v] Was macht er da? Anna!

05 [v] Ähm • Er macht das sozusagen, dass die Leute

[461]

05 [v] sich ähm eingebunden fühlen und das da so mehr Zusammenhalt

[462]

05 [v] entsteht und das da ähm die halt jeder für jeden so einer so dass das da

[463]

Lehrerin [v] Richtig. David!
05 [v] so eine Gemeinschaft einfach wird.
01 [v] Er versucht ein

[464]

Lehrerin [v] Ja! Ganz wichtig. ((Lehrerin schreibt
01 [v] Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln.

[465]

Lehrerin [v] an die Tafel "... 32s)) Und ich kürz das hier etwas ab. Eben dadurch,

[466]

Lehrerin [v] dass er das Personalpronomen "wir" ständig wiederholt. Ne, das gehört

[467]

Lehrerin [v] jetzt als Begründung noch dazu.((Lehrerin meint das Tafelbild)) • • Gut.

[468]

Lehrerin [v] ((2s)) Weitere Bemerkungen? ((3s)) Ihr habt schon ganz viele Punkte

[469]

Lehrerin [v] vorhin gesagt. Wir müssen das jetzt zusammenfassen und überlegen,

[470]

.. 305 [74:13.1]

Lehrerin [v]

wie können wir diese Frage beantworten. Julika!

06 [v]

Vielleicht das er die

[471]

06 [v]

Probleme der Menschen anspricht und sozusagen also ähm

[472]

06 [v]

Verbesserungsvorschläge gibt sozusagen. Das mit der höheren

[473]

06 [v]

Arbeitsquote und das er sagt, dass er Arbeit verschafft sozusagen. ((2s))

[474]

..306 [74:27.5]

Lehrerin [v]

Richtig. ((3s)) So aber. Da ist noch ein Punkt drin. Spricht er von der

06 [v]

[475]

.. 307 [74:40.3]

Lehrerin [v]

Arbeitslosigkeit? David!

01 [v]

Er spricht eher von den Arbeitsbedingungen

[476]

.. 308 [74:46.0]

Lehrerin [v]

Tut er das? Spricht er hier von Stunden, die die arbeiten

01 [v]

((2s)) äh nein.

[477]

.. 309 [74:51.9]

Lehrerin [v]

und wieviel Geld die verdienen?

01 [v]

Nein er spricht allgemein über Arbeit

[478]

.. 310 [74:55.0]

Lehrerin [v] Aha. ••• So. Er spricht über Arbeit. Und was ist hier der
01 [v] und das Volk.

[479]

.. 311 [75:06.4]

Lehrerin [v] Hauptaspekt, wenn er über Arbeit spricht? Was macht er? ((2s))
Dennis [v] Er

[480]

Dennis [v] versucht ähm alle zusammenzubringen. Also nicht, dass einige höher

[481]

Dennis [v] arbeiten also sich höher fühlen. Also er möchte nicht, dass sie in diesem

[482]

Dennis [v] sogenannten Klassenwahnsinn leben, sondern das sie sich als eine

[483]

.. 312 [75:21.2]

Lehrerin [v] So. Das ist jetzt nochmal ein anderer Aspekt. Dann
Dennis [v] Einheit sehen.

[484]

Lehrerin [v] greifen wir den erstmal auf. Ich hab Euch ja vorhin gesagt,

[485]

Lehrerin [v] Klassenkampf ist ein Begriff, den kennen die Arbeiter. Ja, das ist ein

[486]

Lehrerin [v] Begriff aus der sozialistischen Arbeiterbewegung. So was mach jetzt

[487]

313 [75:38.8]

Lehrerin [v] aber Hitler? ((2s)) Geneta!

12 [v] Ja er schafft dieses Wort einfach weg. Also er

[488]

12 [v] will es, dass es sich verändert. Das es nicht mehr so ist zwischen

[489]

314 [75:46.6]315 [75:47.4]

Lehrerin [v] Aha.

12 [v] diesen Klassenkämpfen und sowas. Und das ist ein ganz großer

[490]

316 [75:49.7]

Lehrerin [v] Richtig. ((1s)) So und/ Also er

12 [v] Unterschied denk ich damit gewesen.

[491]

Lehrerin [v] schafft diesen Begriff ab. Er nimmt ihn nicht auf und was macht er sogar

[492]

317 [75:58.3]

Lehrerin [v] mit diesem Begriff? • •

Dennis [v] Er bringt einen anderen rein diesen

[493]

.. 318 [76:01.4]

Lehrerin [v]

Aha. Und was ist das für ein Begriff

Dennis [v]

Klassenwahnsinn.

[494]

.. 319 [76:11.4]

Lehrerin [v]

"Klassenwahnsinn" ((3s)) statt "Klassenkampf"? Geneta!

12 [v]

Ja das ist ja

[495]

Lehrerin [v]

12 [v]

eigentlich so ein negativer Begriff. Wahnsinn hört sich ja so n bisschen

[496]

Lehrerin [v]

12 [v]

wie Verrückte an und damit steckt er dieses Wort und die Leute, die das

[497]

Lehrerin [v]

12 [v]

machen Klassenkampf, stellt er irgendwie nicht blöd dar, aber er will

[498]

Lehrerin [v]

12 [v]

damit sagen halt, dass es einfach ja Wahnsinn ist und das es schlecht

[499]

.. 320 [76:28.1]

321 [76:30.1]

Lehrerin [v]

Richtig! Salome!

Wladimir [v]

Bei Klassenwahnsinn ist es auch so, dass die Mensch/

12 [v]

ist.

[500]

Lehrerin [v]
Wladimir [v] Er sagt doch, dass die Menschen sich nicht mehr ineinander verstehen

[501]

Lehrerin [v]
Wladimir [v] können. Also sie können nicht mehr das nachvollziehen, was die

[502]

Lehrerin [v]
Wladimir [v] anderen machen also. Die haben immer deren Wettbewerb irgendwie im

[503]

Lehrerin [v]
Wladimir [v] 322 [76:42.1] Ja und wichtig ist das hinterher gesagt hat. Er macht den Begriff Kopf.

[504]

Lehrerin [v] schlecht • • erstmal und dann, was muss/ Er sagt dann: "Er ersetzt

[505]

Lehrerin [v] diesen Begriff durch einen für ihn positiveren Begriff ja. • • So. ((Lehrerin

[506]

Lehrerin [v] 323 [78:07.7] schreibt an die Tafel ab 76:58)) So und dafür haben die

[507]

Lehrerin [v] Nationalsozialisten den Begriff der "Volksgemeinschaft" benutzt. Also

[508]

Lehrerin [v] Volksgemeinschaft, der Gegenbegriff zu dem Begriff der

[509]

324 [78:29.1]

Lehrerin [v] Arbeiterbewegung. ((ab 78:17 Lehrerin schreibt an die Tafel)) So und

[510]

Lehrerin [v] dieses Verfahren, dass macht er noch mit einem anderen ganz zentralen

[511]

Lehrerin [v] Begriff. • • So was ist mit dem 1. Mai? • • Ne das hatte Obit gesagt den

[512]

Lehrerin [v] ersten Abschnitt vorgetragen hat. Was ist mit diesem Begriff, mit der

[513]

325 [78:58.2]

Lehrerin [v] Bedeutung, Symbolik des 1. Mais? ((8,5s)) Wladimir!

Wladimir [v] Beim 1. Mai war es

[514]

Wladimir [v] dafür, sodass sie doch Demonstrationen/ Sind ja auf die Straße

[515]

Wladimir [v] gegangen und wollten/ haben für den 8 Stunden Job glaub ich irgendwie

[516]

Wladimir [v] gestreikt. Und jetzt ist dieser Tag so eine Einigung. Also jetzt ist dieser

[517]

..

Wladimir [v] Tag eine Einigung geworden für Hitler, dass er halt sagt ähm, dass die

[518]

..

Wladimir [v] halt jetzt das Deutschland wieder/ das Deutschland das alles umwandeln

[519]

..

Wladimir [v] konnte/ Also das der Streik vorbei ist, sag ich mal die Demonstration.

[520]

326 [79:26.4] 327 [79:28.4]

Lehrerin [v] Aha gut. Dimi!

20 [v] Die Arbeiter kriegen frei. Also überhaupt jeder kriegt frei,

[521]

..

20 [v] damit wie er gesagt hat • • ähm damit also "der wird als Tag der

[522]

..

20 [v] Wiedergewinnung unserer eigenen Kraft und Stärke". Also das man sich

[523]

.. 328 [79:47.2]

Lehrerin [v] Also du

20 [v] da wieder regeneriert. Also so gesehen an diesem Tag. ((1s))

[524]

..

Lehrerin [v] nimmst aus dem persönlichen Arbeiterboot. Kann man machen, aber da

[525]

Lehrerin [v] steckt auch noch was Politisches drin, also wenn er hier von

[526]

Lehrerin [v] "Volkeserwachen" spricht, •• ja da meint •• Hitler, das er in politischer ••

[527]

Lehrerin [v] Hinsicht •• Volkeserwachen. ((2s)) Ist vielleicht schwer darauf zu

[528]

Lehrerin [v] kommen. Er meint damit wirklich sich und die Nationalsozialisten, also

[529]

Lehrerin [v] dadurch das Sie an der Macht sind ja, ist das deutsche Volk quasi zu

[530]

Lehrerin [v] sich gekommen und von jetzt an wird alles besser. Ja also das ist die

[531]

Lehrerin [v] politische Bedeutung hier und was Samuel gesagt hat, war richtig. Also

[532]

Lehrerin [v] es ist wieder ähnlich sowie vorher statt Kampftag, Kampf für politische

[533]

Lehrerin [v] Rechte, nee jetzt ist ja alles gut, Symbol der großen Einigung. Ja, also

[534]

..

Lehrerin [v]	genau Dasselbe was hier passiert ein Symbol aufgreift aber umdeutet.
---------------------	--

[535]

.. 329 [81:25.0] 330 [81:26.5]

Lehrerin [v]	((3s Ab 80:46 schreibt Lehrerin an die Tafel))	Ja.
Anonym [v]		Frau Müller?

[536]

.. 332 [81:27.9] 333 [81:28.6] 334 [81:30.6]

Lehrerin [v]	Was meinst du Fatur?	Guck
Anonym [v]	Toilette.	Kann ich kurz auf Toilette gehen?

[537]

.. 335 [81:32.6] 336 [81:34.6]

Lehrerin [v]	mal. Wir haben nur noch zehn Minuten Zeit.	Ja geh
Anonym [v]		Nur ganz schnell. • •

[538]

.. 337 [81:36.6] 338 [82:16.2]

Lehrerin [v]	mal. ((Lehrerin schreibt weiter an die Tafel)) So jetzt sind hier schon
---------------------	---

[539]

..

Lehrerin [v]	ganz zentrale Punkte, aber wir können noch mehr rausziehen. Wladimir!
---------------------	---

[540]

339 [82:21.3]

Wladimir [v]	Ja Hitler sagt ja noch, dass das Deutsche Volk sich von seiner Schande
---------------------	--

[541]

..

Wladimir [v]	und seiner Ehrlosigkeit befreit hat. Dann das mit, dass die Schande auch
---------------------	--

[542]

..
Wladimir [v] das mit dem Versailler Vertrag war und jetzt ist der deutsche/ das

[543]

..
Wladimir [v] deutsche Reich frei von diesem Vertrag sag ich jetzt mal. Waren die

[544]

..
Wladimir [v] doch. Frei vom Versailler Vertrag. Sie haben jetzt ihren eigenen Willen

[545]

..
Wladimir [v] wieder also. Haben ihre Probleme/ PRObleme sag ich mal schon etwas

[546]

.. 340 [82:47.6]
Lehrerin [v] Ja. So das heißt, was macht er hier? ((1s)) Also wie
Wladimir [v] bewältigt. • •

[547]

..
Lehrerin [v] versucht er die Menschen auf seine Seite zu ziehen, wenn er hier von

[548]

.. 341 [82:59.6]
Lehrerin [v] der früheren Schande und so weiter spricht? Marina!
Marina [v] Also er stellt Sie

[549]

..
Marina [v] halt in die Zukunft ein indem er das Herleben als schlecht bewertet und

[550]

..
Marina [v] sagt, wenn Sie sich vereinigen und zu einem Volk werden, dann wird

[551]

..
Marina [v] alles gut und alles wird perfekt sozusagen. Also er macht einen Schritt in

[552]

..
Marina [v] die Zukunft, indem er das hinter ihm ist als schlecht bewertet

[553]

.. 342 [83:23.6] 343 [83:27.1]
Lehrerin [v] Ja. Richtig. Geneta!
Marina [v] sozusagen.
12 [v] Ähm also er pusht Sie durch diese

[554]

..
12 [v] Wertung. Also er will Sie immer ähm durch so Wertungen sagt er ja auch

[555]

..
12 [v] wie es früher war. Das die in Schande waren Selbstverzweifelung/

[556]

..
12 [v] Selbstzerfleischung ((lacht)) und solche Sachen und dann sagt er ja:

[557]

..
12 [v] "Das deutsche Volk ist wieder stark in seinem Willen." Er pusht Sie damit

[558]

12 [v] und sagt sozusagen, dass Sie so n Selbstwertgefühl bekommen und

[559]

12 [v] selbstbewusst sind sozusagen. Von sich selber sagen: "Ja, wir sind die

[560]

	344 [83:59.6]	345 [84:00.9]
Lehrerin [v]		Richtig. Paris!
12 [v]	Deutschen! Wir sind die Stärksten!" Sowas halt. • •	
Dennis [v]		Aber

[561]

Dennis [v] er sagt auch ähm, dass die noch also er zeigt nicht nur auf die Zukunft

[562]

Dennis [v] hin, sondern er sagt auch, dass die also in der Vergangenheit also er

[563]

Dennis [v] sagt auch, dass die in der Zukunft noch Probleme haben werden. Er

[564]

Dennis [v] sagt auch hier, dass Sie wissen, dass "wir noch gewaltige

[565]

Dennis [v] Schwierigkeiten zu überwinden haben". Also er sieht das auch mit

[566]

	..	346 [84:18.5]	347 [84:20.3]
Lehrerin [v]			Ja. • • Anna!
05 [v]			Ähm und er macht
Dennis [v]	bisschen kritisch in die Zukunft ((1s))		

[567]

	..		
05 [v]	auch damit die andere Regierung, die vor ihm regiert hat schlecht und er		

[568]

	..		
05 [v]	zeigt auch damit, dass man die nie wieder wählen sollte, dass		

[569]

	..		
05 [v]	Deutschland nie wieder ruinemäßig getrieben wird oder irgendwie zu		

[570]

	..		
05 [v]	sowas also das sowas wieder mit Deutschland passiert und er		

[571]

	..		
05 [v]	positioniert sich halt höher die ganze Zeit. Und mit seiner Ehrlichkeit		

[572]

	..		
05 [v]	kommt er auch an, dass er sagt:"...". Also er sieht das auch in einem		

[573]

	..		
Lehrerin [v]			• •
05 [v]	kritischen Blick. Also auch, dass es schwer werden kann natürlich.		

[574]

.. 349 [84:56.7] 350 [84:57.7]
Lehrerin [v] Gut kritischer Blick ist immer so ne Sache! Aber/ Das ist richtig. Natürlich
05 [v] Achso JA

[575]

..
Lehrerin [v] was er sagt. Also er sagt nicht, dass wird jetzt alles easy going werden.

[576]

..
Lehrerin [v] Ja das ist/ das hat vorhin schon jemand angesprochen hier Zwangs also

[577]

..
Lehrerin [v] Reichsarbeit. Das ist ein Zwangsdienst. Ja das mussten die jungen

[578]

..
Lehrerin [v] Leute machen. Rüstung hat vorhin jemand angesprochen. Aufrüstung,

[579]

..
Lehrerin [v] das heißt er bereitet die Deutschen schon irgendwie darauf vor, dass Sie

[580]

..
Lehrerin [v] viel arbeiten müssen und vielleicht auch Entbehrungen auf sich nehmen

[581]

.. 351 [85:26.7]
Lehrerin [v] müssen in der Richtung. Ne das ist richtig. Gut. ((Lehrerin schreibt an

[582]

.. 352 [87:10.0]
Lehrerin [v] die Tafel:????)) So wir haben jetzt ganz wichtige Punkte, wie er versucht

[583]

Lehrerin [v] die Deutschen von sich und seiner Politik zu überzeugen. Was tut er

[584]

Lehrerin [v] denn nicht in dieser Rede? ((3s)) Marina!

Marina [v] Er zwingt die Menschen nicht.

[585]

Marina [v] Doch er zwingt sie aber auf einem hohen Niveau sozusagen, sodass die

[586]

Lehrerin [v] Hm Paris!

Marina [v] Menschen es auch nicht verstehen. Ja. ((1s))

Dennis [v] Er lobt Sie

[587]

Dennis [v] nicht, was man eigentlich erwartet hätte von/ also an so einer Rede an

[588]

Dennis [v] so einer Arbeitstage. Wir haben ja davor besprochen, dass was wir

[589]

Dennis [v] denken würden und wir haben eigentlich gedacht, dass er vielleicht die

[590]

Dennis [v] Arbeiter dafür lobt, dass Sie soviel arbeiten, aber er hat hier eigentlich äh

[591]

..

Dennis [v]	niemanden gelobt, sondern er sagt, dass Sie noch mehr arbeiten
-------------------	--

[592]

.. 358 [88:00.0]

Lehrerin [v]	Na aber er lobt schon. Das ist vorhin auch gesagt
Dennis [v]	müssen • • als sonst.

[593]

..

Lehrerin [v]	worden. Was oder was lobt er? Also was stellt er • • hoch? ((1s)) Julika!
---------------------	---

[594]

359 [88:11.8] 360 [88:13.5]

Lehrerin [v]	Ja.
51 [v]	((vereinzelt sagen
06 [v]	Handarbeit oder was war das nochmal dieses

[595]

.. 361 [88:15.5]

Lehrerin [v]	• • Ja ne. Das wär noch n Punkt. • • ((Lehrerin schreibt
51 [v]	Schüler etwas))

[596]

.. 362 [88:47.9]

Lehrerin [v]	an die Tafel ab 88:20))	Ne Paris. Das is
51 [v]	((vereinzelt hört man einige Schüler sprechen))	

[597]

..

Lehrerin [v]	das is ne Strategie um zu zeigen ich bin auf eurer Seite. Ich weiß, was
---------------------	---

[598]

Lehrerin [v] für wichtige Arbeit ihr für dieses Land leistet. Das macht er schon. Ich

[599]

Lehrerin [v] hab eher an solche Dinge gedacht, das kam vorhin auch ((2 s)) ähm • •

[600]

Lehrerin [v] so: "Das deutsche Volk ist zu sich gekommen. Es wird Menschen, die

[601]

Lehrerin [v] NICHT für Deutschland sind nicht mehr unter sich dulden." ((3 s))
51 [v] ((Bitte

[602]

Lehrerin [v] "Es wird Menschen, die nicht für Deutschland
51 [v] es nochmal zu sagen))

[603]

Lehrerin [v] sind nicht mehr unter sich dulden." ((3 s)) Das haben Marta und Marina

[604]

Lehrerin [v] schon gesagt, was dieser Satz bedeutet. ((4 s))
Anonym [v] Können Sie den

[605]

Lehrerin [v] Ihr könnt auch selber nochmal reingucken.
Anonym [v] nochmal vorlesen bitte! • •

[606]

Lehrerin [v]	Das ist Zeile ((1,5 s)) 28/ 29. ((3,5 s)) "Das deutsche Volk wird
--------------	---

[607]

Lehrerin [v]	Menschen, die nicht für Deutschland sind nicht mehr unter sich dulden."
--------------	---

[608]

Lehrerin [v]	367 [89:51.6]
01 [v]	• • • David! Äh damit will er glaub ich sagen, dass die Deutschen die

[609]

01 [v]	Gegner • • äh sozusagen ausschalten oder • • halt ja nicht dulden sollen.
--------	---

[610]

Lehrerin [v]	368 [90:07.6]
01 [v]	So. Nicht dulden. Das • • Wie gesagt, denen nicht unterstützen sollen.

[611]

Lehrerin [v]	hört sich ja jetzt nicht so schlimm an, wenn man jemanden nicht
--------------	---

[612]

Lehrerin [v]	duldet. Was heißt das denn konkret? Was hieß das denn für die
--------------	---

[613]

Lehrerin [v]	369 [90:18.1]	370 [90:19.8]371 [90:21.0]
20 [v]	politischen Gegner? Dimi!	Aha!
Wladimir [v]	Das die in ein KZ landen.	• • Also er

[614]

.. 372 [90:26.7]

Lehrerin [v]	Aha! So
Wladimir [v]	möchte die Politiker also die Gegner die vernichten sag ich mal.

[615]

..

Lehrerin [v]	er spricht/ er sagt aber: "nicht dulden". Das heißt, was tut er hier? ((1 s))
---------------------	---

[616]

.. 373 [90:36.4] 374 [90:38.0]

Lehrerin [v]	Oder was tut er nicht? Paris! SO! ((1,5 s))
Dennis [v]	Er verharmlost das Ganze.

[617]

..

Lehrerin [v]	Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Er verharmlost seine wahren
---------------------	---

[618]

..

Lehrerin [v]	Absichten. Ja, am nächsten Tag werden die Gewerkschaften
---------------------	--

[619]

..

Lehrerin [v]	zerschlagen. Steht hier was davon? Nee. Da steht nur, wir brauchen die
---------------------	--

[620]

..

Lehrerin [v]	Gewerkschaften nicht mehr. So im ersten Jahr sind ungefähr
---------------------	--

[621]

..

Lehrerin [v]	hunderttausend Menschen verhaftet worden. Die meisten davon waren
---------------------	---

[622]

Lehrerin [v] ..
politische Gegner. Das waren genau die Leute hier ne die SPD und KPD

[623]

Lehrerin [v] ..
Anhänger. Also ein ganz wichtiger Punkt er verharmlost. ((Lehrerin

[624]

Lehrerin [v] .. 375 [92:09.0]
schreibt an die Tafel ab 91:10)) So. Das wird gleich klingeln, aber

[625]

Lehrerin [v] ..
vielleicht als letzte Frage noch. Meint ihr das hat Arbeiter überzeugt?

[626]

Lehrerin [v] ..
Weil wir das jetzt so schön als Absicht da drunter geschrieben haben. • •

[627]

Lehrerin [v] .. 376 [92:22.6]
• Marina!
Marina [v] Ich hab eigentlich ne Frage. Das ist ja die Rede, welche wir

[628]

Lehrerin [v] .. 377 [92:26.5] 378 [92:27.0]
Genau!
Marina [v] schon seit 4 Stunden behandeln. Und diese Rede wurde nur

[629]

Marina [v] ..
einmal gehalten oder? Und ist es wirklich so, dass die Menschen alles

[630]

..

Marina [v] verstanden haben? Wer hat das eigentlich verstanden? Sie meinen doch

[631]

..

Marina [v] die wurden davon überzeugt. Aber die müssen das doch verstehen.

[632]

.. 379 [92:41.5]

Lehrerin [v] Die zentralen Aussagen haben die
Marina [v] Haben die das alles verstanden?

[633]

..

Lehrerin [v] verstanden auch so Anspielungen wie Schande und so. Damit müssen

[634]

..

Lehrerin [v] wir uns heute länger beschäftigen, weil wir schon so viele Jahre zurück

[635]

.. 380 [92:52.9]

Lehrerin [v] sind, aber in der Zeit haben die Menschen das verstanden. ((4 s))
Marina [v] Okay.

[636]

..

Lehrerin [v] Gut. Hat jetzt geklingelt. Denkt daran • Aufgabe ist eine schriftliche

[637]

..

Lehrerin [v] Analyse die Interpretation der Rede. Bis nächste Woche Dienstag.

[638]

..383 [93:08.7]384 [93:09.0]385 [94:33.1]

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.5 T6 – Einleitung der Lehrerin zu Beginn der 2. Doppelstunde

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]	2 [00:03.2]	3 [00:04.4]	4 [00:07.1]
Lehrerin [v]		(Klatschen) ((2s))	So Guten Morgen!		So. Wir
51 [v]				GUTEN MORGEN! ((1s))	

[2]

	...
Lehrerin [v]	haben in der letzten Stunde angefangen eine Rede von Adolf Hitler zu

[3]

	...
Lehrerin [v]	analysieren, die er zum ersten Mal 1933 gehalten hat. Und wir haben uns auch

[4]

	...
Lehrerin [v]	schon Gedanken über die Bedeutung dieses Tages gemacht, was der 1.Mai

[5]

	...
Lehrerin [v]	bedeutet. Und ihr habt euch nochmal die Situation 1933 vergegenwärtigt in der

[6]

	...	5 [00:32.8]
Lehrerin [v]	die NSDAP Anfang Mai war. ((1s))	So. Ihr habt dann angefangen in

[7]

	...
Lehrerin [v]	Arbeitsgruppen die Rede zu analysieren. Ihr seid aber noch nicht fertig

[8]

	...	6 [00:40.7]
Lehrerin [v]	geworden. Das heißt am Anfang dieser Stunde macht ihr diese Arbeit zu Ende.	

[9]

	7 [00:45.5]
Lehrerin [v]	Ich sag euch nochmal, wer in welcher Gruppe war und mit wem gesprochen hat.

[10]

8 [00:52.1]

9 [00:54.8]

Lehrerin [v] Und Susanna, die Frühstückssachen kannst du jetzt vom Tisch nehmen.

18 [v]

Das ist

[11]

10 [00:56.5]

11 [01:07.7]

12 [01:00.2]

Lehrerin [v] Ja, das Brötchen auch bitte.

18 [v] nur Trinken.

Ich hab doch nur getrunken.

[12]

Lehrerin [v] ((Unverständlich 1s)) So Julika, Bibiana ihr habt euch mit dem ersten

[13]

13 [01:07.0]

14 [01:09.6]

Lehrerin [v] Abschnitt beschäftigt. Semra, Nina mit dem Zweiten. David, Wladimir mit

[14]

15 [01:11.7]

16 [01:15.9]

Lehrerin [v] dem Dritten. Anita, Paris mit dem vierten Abschnitt. Und dann Mahmoud,

[15]

17 [01:19.7]

Lehrerin [v] Alexandra mit dem ersten Abschnitt. Ähm Patrick, Hamit, Susanna mit dem

[16]

18 [01:25.4]

Lehrerin [v] Zweiten. Sabina, Dascha mit dem Dritten und Vera, Marina habt den vierten

[17]

19 [01:29.3]

Lehrerin [v] Abschnitt, ja! Also lest euch jetzt euern Abschnitt nochmal gut durch und

[18]

Lehrerin [v] bearbeitet die Aufgabe zu Ende. Ihr habt ein Aufgabenblatt und vier Gruppen

[19]

.. 20 [01:40.7]

Lehrerin [v] bekommen die OH-Folien nochmal. Ähm was schätzt ihr wieviel Zeit ihr

[20]

.. 21 [01:47.4]

Lehrerin [v] braucht? Wenn ich euch 15 Minuten gebe, reicht euch das? Ja.

[21]

.. 22 [14:37.3]

23 [14:40.0]

Lehrerin [v] ((Gruppenarbeit)) In zwei Minuten fangen wir an mit der Präsentation.

[22]

.. 24 [14:42.0]

25 [25:26.1]

Lehrerin [v] ((Gruppenarbeit 15 min.)) ((Gruppenarbeit)) So! Ich start mal jetzt mit der/ mit

[23]

Lehrerin [v] den Präsentationen. Jeweils einer aus der Gruppe, die die OH-Folien hatten, geht

[24]

.. 26 [25:38.5]

Lehrerin [v] nach vorne und präsentiert die O. H. Folien. So es hatte jeweils immer noch eine

[25]

Lehrerin [v] weitere Gruppe dasselbe Thema. Ihr überprüft die Ergebnisse, wenn ihr etwas

[26]

Lehrerin [v] anders seht oder wenn ihr noch was zu ergänzen habt, dann sagt ihr das. Und

[27]

Lehrerin [v] dieselbe Aufforderung geht natürlich an die ganze Klasse. Ihr habt die komplette

[28]

Lehrerin [v] Rede gelesen, also wenn ihr noch Ergänzungen habt oder wenn ihr noch Fragen

[29]

.. 27 [26:02.5]

Lehrerin [v] 11 [v] habt, dann stellt die an die Gruppe.
11 [v] Frau Steinmetz, kann man zu zweit nach vorne

[30]

.. 28 [26:04.5]

29 [26:06.5]

Lehrerin [v] 11 [v] Ja, wenn ihr das so machen wollt, könnt ihr auch machen.
11 [v] gehen?
09 [v] Oder willst du

[31]

.. 30 [26:08.0] 31 [26:08.5]

32 [26:12.5]

Lehrerin [v] 51 [v] So! Dann starten wir mit dem (1s) der Ersten.
11 [v] (Gemurmel 10s)
11 [v] Nee.
09 [v] alleine?

[32]

33 [26:24.3]

Lehrerin [v] So. Ihr braucht euch keine Notizen zu machen. Ihr bekommt die O.H. Folien

[33]

.. 34 [26:30.2]

35 [27:06.1]

Lehrerin [v] 51 [v] wieder kopiert.
51 [v] (Klasse bedankt sich und Gemurmel 36s)
20 [v] Also. Ähm ja. (1s)

[34]

20 [v] Also das Symbol des Klassenkampfes, der 1. Mai, wird von Hitler zum Symbol

[35]

.. 36 [27:19.5]

20 [v] der großen Einigung und Erhebung der Nation verändert. Er bezeichnet den 1. Mai

[36]

.. 37 [27:26.8]

20 [v] als Tag der Wiedergewinnung und äh unserer eigenen Kraft und Stärke. Ähm er

[37]

...

20 [v]	fordert die Abschaffung der Gewerkschaften und damit auch die
--------	---

[38]

...

20 [v]	Unabhängigkeit des Arbeiters. Also nee nicht die Unabhängigkeit des Arbeiters
--------	---

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.6 T7 – Einleitung der Lehrerin zu Beginn der 1. Doppelstunde

Project Name: T7, Gymnasium, Klasse 10, Fach Geschichte

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:02.9]	2 [00:04.4]	3 [00:05.4]
L [v]	So, erst mal guten Morgen!		Danke schön. So, wir haben uns in	
KLASSE [v]			Guten Morgen!	

[2]

L [v]	den letzten Wochen ja schon öfters mit Adolf Hitler beschäftigt. Und wir haben
-------	--

[3]

	4 [00:16.3]
L [v]	schon festgestellt, dass er ein großes Redetalent hatte. Dass er deswegen

[4]

	5 [00:21.9]
L [v]	unter anderem auch in der Organisation der NSDAP aufgestiegen ist, so damit

[5]

L [v]	dann auch die Massen oder viele Menschen in Deutschland begeistern und
-------	--

[6]

	6 [00:27.3]
L [v]	ansprechen konnte. Wir haben uns aber noch gar nicht genau angeguckt, wie

[7]

	7 [00:34.3]
L [v]	Hitler eigentlich gesprochen hat, also was er eigentlich gesagt hat. Und das

[8]

	8 [00:37.8]
L [v]	wollen wir in dieser Stunde und in der nächsten Stunde tun. Dass wir uns eine

[9]

L [v]	Rede oder den Ausschnitt von einer Rede einmal ganz genau angucken und
-------	--

[10]

.. 9 [00:44.0]

L [v] analysieren, um zu verstehen: Wie hat Hitler das versucht, die Deutschen von

[11]

.. 10 [00:50.5]

L [v] sich und seiner Politik zu überzeugen? Ja? So, das ist die Leitfrage für diese

[12]

.. 11 [00:55.7] 12 [01:39.7]

L [v] Stunde und die nächste Stunde. ((schreibt an die Tafel, 44s)) So, die Rede ist

[13]

.. 13 [01:44.0]

L [v] vom 1. Mai 1933. Jetzt versucht euch nun mal in diese Situation "Mai 1933" zu

[14]

.. 14 [01:50.1]

L [v] versetzen. Wie stellt sich da die Situation für Hitler und die NSDAP dar?

[15]

15 [01:54.9] 16 [01:58.5] 17 [02:16.1]

L [v] Mai 1933. ((schaut in die Klasse und wartet, 18s)) Ja? Also, die Rede, die wir
KLASSE [nv] *Rascheln, Blättern* *Rascheln, Blättern, Stimmen*

[16]

.. 18 [02:21.3]

L [v] untersuchen, ist vom 1. Mai 1933. Jetzt ist die Frage: Wie stellt sich die
KLASSE [nv]

[17]

.. 19 [02:29.1] 20 [02:31.1]

L [v] Situation für Hitler und die NSDAP in dieser Zeit dar? Mai 1933. In was für
KLASSE [nv]

[18]

.. 21 [02:35.7] 22 [02:37.3] 23 [02:38.2]

L [v] ner Phase befindet sich die NSDAP? **Fatu!**
ANONYM [v] ((meldet sich)) **Ähm die Auflösung**
16 [v] ((meldet sich))

[19]

24 [02:45.0]

L [v] ANONYM [v] der Gewerkschaften und die Gründung der deutschen Partei ((unv.)) Ja,

[20]

L [v] versuch s mal bisschen allgemeiner zu formulieren. Du bist schon jetzt/ du hast

[21]

25 [02:51.4] 26 [02:55.1]

L [v] jetzt schon bei einem Detail angefangen. Ähm Alexej!
16 [v] Ja halt die hatten da
01 [v] ((meldet sich))
10 [v] ((meldet sich))

[22]

27 [03:00.6]

16 [v] auch später handwerkliche Arbeitsstätten errichtet. 1933. Oder? Steht hier.
01 [v]
10 [v]

[23]

28 [03:04.3]

16 [v] Und äh nach la/ nach kurzer Zeit hatten die schon/ bereits drei/ dreihundert
01 [v]
10 [v]
12 [v] ((meldet sich kurz))

[24]

29 [03:11.1] 30 [03:14.5] 31 [03:16.0]

L [v] Jää, Torsten!
16 [v] Häftlinge für die SS. Das war das oder nicht?
01 [v] Äh ich glaub, sie
10 [v]
12 [v]

[25]

32 [03:20.9]

01 [v] wollten die deutsche Bevölkerung auf den Krieg vorbereiten. Äh langsam.
10 [v]

[26]

	33 [03:22.9]	34 [03:26.8]
L [v]	Ne, da bist du schon bisschen zu früh/ zu weit. Seit wann ist die NSDAP	
10 [v]	((meldet sich kurz))	
12 [v]	((meldet sich))	

[27]

	35 [03:33.0]	36 [03:36.3]
L [v]	überhaupt an der Regierung in Deutschland? ((Wartet)) (Ceneta)!	
10 [v]		
12 [v]		
02 [v]	Ähm so im	
	((meldet sich))	

[28]

	37 [03:39.5]	38 [03:40.9]	39 [03:41.5]
L [v]	Ein bisschen früher. Wladimir!		
12 [v]	März ungefähr war das 1933. Ach so.		
02 [v]	sich)) Januar 30. Januar (doch).		
03 [v]	((meldet sich kurz))		

[29]

	40 [03:43.0]	41 [03:43.8]	42 [03:45.2]	43 [03:46.5]	44 [03:47.5]	45 [03:48.0]
L [v]	Laut!	So.	Richtig.	Also, am 30. Januar ist die NSDAP		
02 [v]	30. Januar.	19	33.			

[30]

	46 [03:52.8]
L [v]	an die Regierung gekommen. So, das heißt Mai. Das sind jetzt grade mal drei

[31]

	47 [03:57.3]	48 [04:02.0]
L [v]	Monate später. Ja? In was für ner Phase befindet sich hier die Partei? Also, was	

[32]

	49 [04:07.1]	50 [04:10.0]	51 [04:10.7]
L [v]	muss sie sozusagen versuchen, zu tun? Dascha!		
16 [v]	((meldet sich))		
10 [v]	((meldet sich)) Ähm das ist ja grad		

[33]

	52 [04:13.5*]	53 [04:16.2*]
16 [v]		
10 [v]	die Phase, wo sie alle überzeugen/ von sich überzeugen müssen und halt ihre	
02 [v]	((meldet sich))	

[34]

	54 [04:19.0]	55 [04:21.0]
L [v]	Richtig, Wladimir!	
10 [v]	positive Seite darstellen müssen und so.	
02 [v]		Ja, ich würd auch
05 [v]		((meldet sich))

[35]

	..	
02 [v]	sagen... Und ihre Gesetz/ die haben ja neue Gesetze gemacht, glaub ich. Und	
05 [v]		

[36]

	..	
L [v]		Jää.
02 [v]	die wollten die doch auch irgendwie (neu) herstellen. Also, ihre Gesetze.	
05 [v]		

[37]

	..58 [04:31.8]	
L [v]	Anna!	
05 [v]	Also, das (ist) die Phase, wo die die Bevölkerung auf ihre Seite ziehen wollen.	

[38]

	59 [04:36.8] 60 [04:37.3]	
L [v]	Genau. Ne? Das ist ganz, ganz wichtig, was ihr beide gesagt habt. Und deshalb	

[39]

	.. 61 [04:43.1]	
L [v]	beschäftigen wir uns mit dieser Pha/ Frage. Das ist eben eine Rede aus dieser	

[40]

	.. 62 [04:48.0]	
L [v]	Phase. Es geht darum, die Deutschen von sich zu überzeugen. Natürlich hatte	

[41]

.. 63 [04:51.4]

L [v] die NSDAP schon viel Anhänger. Ja? Die sind da mit ner hohen Stimmen/ nem

[42]

..

L [v] hohen Stimmenanteil auch gewählt worden. Aber eben nicht alle Deutschen

[43]

.. 64 [04:59.1] 65 [05:01.2*]

L [v] standen auf ihrer Seite. Wer waren denn die hauptsächlichen Gegner in
16 [v] ((meldet sich))

[44]

.. 66 [05:03.2] 67 [05:05.2] 68 [05:07.2] 69 [05:07.7]

L [v] Deutschland? Also, Gegner der NSDAP? Dimi!
16 [v]
01 [v] ((meldet sich))
02 [v] ((meldet sich))
05 [v] ((meldet sich))
20 [v] ((meldet sich)) Kommunisten?

[45]

.. 71 [05:10.0] 72 [05:11.5] 73 [05:12.5] 74 [05:13.5] 75 [05:14.1]

L [v] Richtig. Wladimir! Richtig. ((nimmt 16 dran))
16 [v] ((meldet sich)) ((schüttelt
02 [v] Die SPD doch.

[46]

.. 76 [05:14.5]

L [v] Genau.
16 [v] mit dem Kopf, um zu signalisieren, dass er das Gleiche sagen wollte))

[47]

.. 77 [05:18.2]

L [v] Ja? Das waren die hauptsächlichen politischen Gegner. Also könnt ihr euch

[48]

..

L [v] vorstellen, dass es auch gerade darum ging, diese/ die Anhänger der SPD und

[49]

78 [05:26.1]79 [05:27.5]

L [v] der KPD von sich zu überzeugen. Ja? So, bevor wir mit der Rede direkt

[50]

L [v] anfangen, möchte ich noch einen kleinen Umweg machen, um besser in das

[51]

80 [05:35.3]

L [v] Thema reinzukommen. Und zwar werden wir un relativ kurz ein Plakat erst

[52]

81 [05:41.1]

L [v] mal anschauen. Das hat, glaube ich, Fatu schon erwähnt: Die deutsche
L [nv] *beginnt mit dem Verteilen der Arbeitsblätter bei Schüler 20*

[53]

82 [05:46.0]

83 [06:26.2]

L [v] Arbeitsfront. ((Verteilt die Arbeitsblätter an die Schüler, 40s)) ((nimmt ein
L [nv]
KLASSE [v] ((Gemurmel-----

[54]

84 [06:32.0]

L [v] anderes Blatt vom Tisch und geht zur Tafel)) ((befestigt das Blatt mit einem
KLASSE [v] -----

[55]

85 [06:35.1]

86 [06:37.1]

L [v] Magnet an der Tafel)) ((stellt sich wieder vor die Klasse)) So, guckt euch das
KLASSE [v] -----

[56]

87 [06:38.8]

L [v] Plakat kurz an. Und dann wisst ihr: Es geht immer als erstes darum, einfach zu
KLASSE [v] -----))

[57]

	..	88 [06:42.9]	
L [v] KLASSE [v]		beschreiben, äh was abgebildet ist, noch ohne irgend etwas zu deuten oder zu	

[58]

	..	89 [06:48.1]	90 [07:01.7]
L [v] L [nv] KLASSE [v] KLASSE [nv] 16 [v] 12 [v]		interpretieren. <i>schiebt den Overheadprojektor in die Mitte, direkt vor die Tafel (13s) wuselt auf ihrem Tisch,</i> ((unv.)) <i>schaut sich das Plakat an</i>	((meldet sich)) ((meldet sich))

[59]

	..	91 [07:06.0]	
L [nv] 16 [v] 12 [v]		<i>dreht sich zur Tafel, um das Blatt (das abgebildete Plakat) von der Tafel abzunehmen und daraus die Folie für den</i>	

[60]

	..		
L [nv] 16 [v] 12 [v]		<i>OHP herauszuziehen. Legt dann die Folie auf den OHP und stellt den OHP zurecht, so dass das Bild gut projiziert ist</i>	

[61]

	..	92 [07:50.6]	93 [07:52.3]
L [v] L [nv] 16 [v] 12 [v]		So, wer fängt an mit der Beschreibung? Was seht ihr? Was ist hier <i>(44s)</i>	

[62]

	..	94 [07:53.9]	95 [07:55.9]	96 [07:57.6]	97 [07:58.4]	98 [08:00.9]
L [v] L [nv] 16 [v] 10 [v] 12 [v] 02 [v] 18 [v] 07 [v]		abgebildet?	Alesanda!			
		<i>guckt in die Klasse und wartet</i>				
			((meldet sich))			
		((meldet sich))				
			((meldet sich))			
						((zögert)) Äh in Vor-der-gr/ grund

[63]

	..
10 [v]	
07 [v]	ähm sind zwei Männer, die... der eine hat (einen) Anzug. Das sieht ganz...

[64]

	99 [08:14.1]	100 [08:15.7]
L [v]	Entschuldigung, sprichst du ein bisschen lauter!	
10 [v]		
07 [v]	Das sieht ganz formal aus	

[65]

	101 [08:18.0]	102 [08:21.0]	103 [08:23.0]
KLASSE [v]	((jemand räuspert sich)) Warte mal, was verstehst du unter		
10 [v]			
07 [v]	angezogen.	Ääh die beiden Männer...	

[66]

	104 [08:24.1]
KLASSE [v]	"formal"?
10 [v]	
07 [v]	Äähm ein Anzug, ein/ eine Krawatte haben sie. Also, einer. Und ein

[67]

	105 [08:32.7]	106 [08:35.9]	107 [08:37.9]
L [v]	Hmhm. Der andere trägt ein Hemd. ((nickt))		
10 [v]			
07 [v]	Hemd.	Ach so, ich habe ei/ nur	

[68]

	108 [08:40.1]	109 [08:44.1]
L [v]		Hmhm
KLASSE [v]		((lacht
10 [v]		
07 [v]	von einem gesprochen. Ja, der andere ähm einfach ein/ ein T-Shirt.	

[69]

	110 [08:44.8*]	111 [08:45.4]112 [08:47.1]	113 [08:48.4] 114 [08:49.4]
L [v]		Ja, ein Hemd passt schon besser als T-Shirt.	
KLASSE [v]	leise))		
16 [v]		(ja)	((sagt
12 [v]		((meldet sich))	
20 [v]			((meldet
07 [v]	oder ((lacht auf))	((druckst)) das weiß...	Hmhm

[70]

	115 [08:53.3]	116 [08:54.4]
L [v]	Gut. Weiter! Noch zu diesen beiden Personen: Was fällt	
16 [v]	leise etwas zu 07))	
12 [v]		
20 [v]	sich))	
07 [v]	Äähm	

[71]

	117 [08:57.9]	118 [08:59.9]
L [v]	hier noch auf? Bei den beiden Personen im Vordergrund?	
10 [v]	((meldet sich))	
12 [v]		
20 [v]		
07 [v]	Ja, an/ an/ an den Händen	haben sie ähm ein/

[72]

	119 [09:04.1]	120 [09:06.3] 121 [09:07.5]122 [09:10.1]
L [v]		Richtig. Was hält der
10 [v]		
12 [v]		
03 [v]		((meldet sich))
20 [v]		
18 [v]	((meldet sich))	
07 [v]	ein ein Zeug zum Arbeiten oder, denk ich mal.	
04 [v]	((meldet sich halb))	
22 [v]		((meldet sich))

[73]

	123 [09:12.1]	124 [09:13.6]	125 [09:14.8]
L [v]	Anzugmensch? In der Hand? Kannst du es erkennen?		Richtig.
KLASSE [v]		((unv.))	
KLASSE [nv]		Gemurmel	
10 [v]			
12 [v]			
03 [v]			
18 [v]			
07 [v]			Ein Zirkel.
04 [v]			
22 [v]			

[74]

	126 [09:15.7]	127 [09:17.7]	128 [09:19.1]	129 [09:20.4]	130 [09:22.1]	131 [09:23.4]
L [v]	Und der andere?					Genau.
KLASSE [v]	((flüstert))			((jemand räuspert sich))		((meldet
10 [v]						
12 [v]						
03 [v]			((meldet sich))			
05 [v]			Einen Hammer.			
18 [v]			((meldet sich))			
07 [v]						Einen Hammer.

[75]

	132 [09:24.3]	133 [09:25.2]	134 [09:26.1]	135 [09:26.9]
L [v]	Gut. Danke schön. Fällt euch noch was auf an diesen			
10 [v]	sich kurz))			
12 [v]				
03 [v]		((meldet sich))		
18 [v]				((meldet sich deutlicher))

[76]

	136 [09:28.9]	137 [09:29.7]	138 [09:31.3]
L [v]	beiden Personen? Patrick!		
16 [v]		((meldet sich))	
12 [v]		((meldet sich))	
02 [v]		((meldet sich))	
03 [v]		Ach so, ach so, ne ((räuspert sich)) ich wollt (die	
05 [v]		((meldet sich))	
18 [v]			
04 [v]		((meldet sich))	
22 [v]		((meldet sich))	

[77]

	139 [09:32.2]	140 [09:33.1]	141 [09:34.4]	142 [09:36.1]
L [v]		Susanna!	Aha. Ganz wichtig. Richtig.	
KLASSE [v]			((lacht leise))	
16 [v]				((meldet
12 [v]				
02 [v]				
03 [v]		anderen) sagen.		
05 [v]				
18 [v]		Sie halten Händchen.		
04 [v]				
22 [v]				

[78]

	143 [09:37.4]	144 [09:38.5]
L [v]	Alexej!	
16 [v]	sich)) Im Hintergrund ist die Aufschrift zu lesen: "Damals wie heute." Und	
02 [v]		
22 [v]		

[79]

	146 [09:45.0]	147 [09:46.2]
L [v]		Richtig. (Aber bleiben) wir erst mal bei
16 [v]	dann sieht man auch das Nazi-Zeichen.	
02 [v]		
20 [v]		((meldet sich))
22 [v]		

[80]

	148 [09:48.3]	149 [09:50.5]
L [v]	den beiden Männern. Kommen wir gleich zu/ drauf zu sprechen. Was fällt	
02 [v]		
20 [v]		
22 [v]		

[81]

	150 [09:52.3]	151 [09:54.3]
L [v]	euch vielleicht noch auf ann, ich glaub, Kleidung, die Instrumente haben wir	
16 [v]		((meldet sich))
02 [v]		
03 [v]		((meldet sich))
20 [v]		
22 [v]		

[82]

	152 [09:56.1]	153 [09:58.4]	154 [09:59.8]
L [v]	schon gesagt. An den Köpfen und Fisuren: Was ist da auffällig? Dimi!		
ANONYM [v]			
16 [v]			
01 [v]			((meldet sich))
10 [v]	((meldet sich))		
02 [v]	((meldet sich))		
03 [v]			
20 [v]			
18 [v]	((meldet sich))		((meldet sich))
22 [v]			
06 [v]			((meldet sich))
09 [v]			((meldet sich))

[83]

	156 [10:03.9]	157 [10:05.0]	158 [10:06.3]
L [v]	Was heißt das?		
ANONYM [v]	((meldet sich))		
16 [v]	((meldet sich))		
01 [v]			((meldet
10 [v]			
02 [v]			
20 [v]	((zögert)) Ja, beide sehen arisch aus.		Beide sind
18 [v]			Die haben beide was?
06 [v]			
09 [v]			

[84]

	159 [10:07.4]	160 [10:08.1]
L [v]	Hmhm	
01 [v]	sich))	
02 [v]		
20 [v]	blond.	So sieht's aus. Also, sie haben hellere Hau/ ah ähm Augen.
06 [v]		
09 [v]	((meldet sich))	

[85]

	161 [10:10.7]	162 [10:12.0]
01 [v]		
02 [v]		
20 [v]	Und dann diese Seitenscheitel. Eigentlich sind es d/ die/ dieselben Personen.	
09 [v]		

[86]

	163 [10:15.0]	164 [10:17.1]165 [10:18.2]
L [v]		Hmhm
20 [v]	Also, im Gesicht sehen sie genau gleich aus.	Nur, dass der eine ein

[87]

	166 [10:20.0]	167 [10:20.7]168 [10:21.2]	169 [10:22.6]
L [v]		Ja.	Sehr gute Beobachtung.
KLASSE [v]		((murmelt leise))	
03 [v]			Tier.
20 [v]	bisschen breiter ist als der andere.		

[88]

	170 [10:23.4]171 [10:24.4]	172 [10:25.5]	173 [10:27.3]
L [v]	Genau.	Aber ansonsten vom Ausdruck her	sehen sie fast/ fast
KLASSE [v]	((lacht leise auf))	((lacht laut))	
20 [v]	Tier.		

[89]

	174 [10:28.8]	175 [10:29.9]	176 [10:30.5]177 [10:31.3]
L [v]	identisch aus. Ne?	Richtig.	Gut. Dann hat Alexej schon das
KLASSE [v]	((murmelt))	((murmelt, lacht))	
02 [v]	gleich aus	Ich wollte auch	

[90]

L [v]	Hakenkreuz im Hintergrund angesprochen. Was ist denn daran auffällig?
-------	---

[91]

	178 [10:36.6]
L [v]	Das sieht au/ n bisschen anders aus, als ihr das sonst schon mal gesehen habt

[92]

	179 [10:41.4]180 [10:43.4] 181 [10:44.7]
L [v]	hier. Ceneta!
10 [v]	((meldet sich))
12 [v]	((meldet sich)) Sieht so n bisschen aus/ es hat so Zacken. Das sieht aus
02 [v]	((meldet sich))
18 [v]	((meldet sich))

[93]

	182 [10:48.0]	183 [10:49.4]
L [v]	Richtig.	Ja? Das ist hier in ein
10 [v]		
12 [v]	wie so n Zahnrad irgendwie.	
02 [v]		Ja, wegen der (Ohringe)

[94]

	184 [10:52.5]	
L [v]	Zahnrad reingesetzt.	
12 [v]		Ja. Genau. Und man sieht da halt diese zwei Personen, die

[95]

	185 [10:56.6]	186 [10:59.1]
L [v]		
12 [v]	schwarz dargestellt sind. Also, ganz so/ wie so im Schatten sozusagen.	

[96]

	187 [10:59.5]	
L [v]	((nickt))	
12 [v]		Und äh ich glaub... Ja, ich will jetzt nicht interpretieren, aber ja (die

[97]

	189 [11:05.0]	
L [v]	Beschreib sie erst mal noch genauer.	
12 [v]	sind halt)...Ach so, ja.	Ähm die haben ähm so wie im Militär

[98]

	190 [11:09.1]	191 [11:10.2]	192 [11:11.8]
12 [v]	ähm diese ähm	Helme, genau. Danke schön. Uund ähm ja, sonst von	
03 [v]		Helme	

[99]

	193 [11:16.3]	
12 [v]	der Kleidung sieht man nichts. Aber es kommt mir so vor, als wär der eine mit	

[100]

	194 [11:18.0]	195 [11:20.0]	196 [11:21.3]
12 [v]	dem Rücken also als würde er sich mit dem Rücken zu uns drehen. Der rechte.		
05 [v]		Ach so.	

[101]

	197 [11:22.8]	198 [11:23.9]	199 [11:24.7]200 [11:25.5]	201 [11:27.2]
L [v]		Der hier?		
L [nv]		<i>zeigt auf die Folie auf dem OHP</i>		
KLASSE [v]			((unv.))	
KLASSE [nv]			<i>Gemurmel</i>	
12 [v]	Aber icht weiß nicht		Ja.	Sieht
02 [v]				Mit dem Rücken? Ach soo
06 [v]				Der

[102]

		202 [11:28.6]	
L [v]		Hm das kann man schlecht sehen, aber	
12 [v]	bisschen so...	Ach so ja	
02 [v]		Dann ((unv.))	
06 [v]	macht so ((dreht ihren Kopf zur Seite))		

[103]

	203 [11:30.9]	204 [11:32.9]	205 [11:33.7]
L [v]	wie/ wie sind/ wie ist die Blickrichtung?	Das ist interessant.	
12 [v]			Ja, die gucken sich
02 [v]			((meldet sich))

[104]

		206 [11:37.6]
12 [v]	ähm der eine guckt zu dem Linken. Also, der Rechte zu dem Linken.	Und der
02 [v]		

[105]

		207 [11:42.4]208 [11:43.5]
KLASSE [v]		Hmhm. Genau, aber
12 [v]	Linke guckt irgendwie nach schräg vorne zu dem rechts.	

[106]

		209 [11:46.4]210 [11:46.8]
KLASSE [v]	die haben sich auf jeden Fall beide im Blick.	Da wären die Figuren im
12 [v]		Hmhm.

[107]

		211 [11:50.8]	212 [11:51.9]	213 [11:53.5]
KLASSE [v]	Vordergrund. Wie ist da die Blickrichtung?		Anna!	
16 [v]			((meldet sich-----))	
02 [v]			((meldet sich-----))	
20 [v]		(Grade)	Gradeaus. Also	

[108]

		214 [11:55.9]	215 [11:57.1]	216 [11:58.1]
KLASSE [v]		Richtig. Gut.	Dann fehlt uns noch die Schrift.	
02 [v]			-----))	
20 [v]	nach vorne geblick.			

[109]

		218 [12:02.5]	219 [12:03.7]
KLASSE [v]		Wladimir!	
02 [v]	((meldet sich))	Also, "Wir bleiben Kameraden"	geht sofort ins Auge.

[110]

		220 [12:10.0]
02 [v]	Und es wurde/ ist jetzt da im Bild weiß? Und und die "damals wie heute" und	

[111]

02 [v]	"die Deutsche Arbeitsfront" ist eigentlich auch von der gleichen Farbe und
---------------	--

[112]

		221 [12:17.9]	222 [12:18.4]	223 [12:19.7]	224 [12:21.7]
L [v]		Hmhm. Gut. Okay.	So. Jetzt		
L [nv]			geht zurück zur		
02 [v]	etwas dünner gemacht worden. Also kleiner.				

[113]

L [v]	zur Frabe. Die Farbe ist/ kann man / könnt ihr natürlich auf der Kopie nicht
L [nv]	Tafel und schiebt die Tafe hoch-----

[114]

		225 [12:28.1]
L [v]	sehen. Aber es auch nicht soo auffällig. Das ist eben alles in diesem Hellbraun	
L [nv]	----- zeigt auf das Bild -----	

[115]

	..
L [v]	gehalten, bis auf die Flächen. die ihr auch als schwarz und weiß erkennen
L [nv]	-----

[116]

	..	226 [12:35.6]	227 [12:39.1]
L [v]	könnt. Ja? Und der Rest ist eben einfach in diesem hellen Braun.		So.
L [nv]	-----		schiebt die Tafel

[117]

	..	229 [12:44.6]
L [v]	Ihr habt jetzt das Bild/ das Plakat beschrieben. Jetzt geht uns um die Deutung	
L [nv]	wieder runter und kommt zurück zu ihrem Tisch	greift zum OHP

[118]

	..	230 [12:47.6]	231 [12:48.8]	232 [12:50.2]
L [v]	und Interpretation.		Das schreib ich an die Tafel.	
L [nv]	-----	klappt den OHP zusammen. schiebt den OHP beiseite	-----	

[119]

	233 [12:51.6]	234 [12:56.3]
L [v]	Und ihr schreibt bitte ähm die Aussagen auch mit.	
L [nv]	-----	geht zur Tafel und nimmt Kreide in
KLASSE [nv]		Gemurmel-----

[120]

	..
L [nv]	die Hand schiebt die Tafel hoch und setzt die Kreide anlegt die Kreide weg und nimm den Schwamm wischt die Tafel
KLASSE [nv]	-----

[121]

	..	235 [13:12.7]
L [nv]	ab nimmt Kreide und	und geht zu ihrem Tisch, beugt sich über die Unterlagen auf dem Tisch, nimmt
KLASSE [nv]	-----	

[122]

	..	236 [13:14.7]	237 [13:16.7]	
L [nv]	ein Blatt Papier	geht damit zurück zur Tafe	schreibt an die Tafel ((33s))	geht
KLASSE [nv]	-----			

[123]

..		239 [13:51.8]
L [nv]	zurück zu ihrem Tisch und leg das Blatt Papier zurück auf den Tisch	zupft an ihren Ärmeln und
KLASSE [nv]	-----	

[124]

..		240 [13:56.4]
L [v]	So, Ceneta wollte ja vorhin schon bisschen in die	
L [nv]	schaut in die Klasse	
KLASSE [nv]	-----	

[125]

..		241 [14:01.4]	242 [14:04.5]	243 [14:05.7]
L [v]	Interpretation reingehen. Also wie versteht ihr das Plakat? Alexej!			
KLASSE [nv]	-----			
16 [v]	((meldet sich-----))			Halt. Wir
01 [v]	((meldet			

[126]

..	
16 [v]	haben ja diese zwei Männer. Und die haben halt unterschiedliche B/ Beruf/
01 [v]	sich-----

[127]

..		244 [14:11.9]
16 [v]	Berufe. Der eine sieht aus wie ein Wissenschaftler fü/ für mich. Und der	
01 [v]	-----	

[128]

..		245 [14:17.9]	246 [14:18.7]
L [v]	((Nickt))		
16 [v]	andere wie ein einfacher Schmied oder Arbeiter.	Und trotzdem	
01 [v]	-----		
02 [v]	((meldet sich-----		

[129]

..		247 [14:23.1]	248 [14:24.1]	249 [14:25.2]
L [v]	((Nickt))			
16 [v]	halten sie also ihre/ halten sie Händchen.	Daraus schließe ich, dass sie		
01 [v]	-----))			
02 [v]	-----))			

[130]

.. 250 [14:26.9]

16 [v] zusammenhalten. Und dass es ihnen egal ist, aus welcher Schicht sie kommen.

[131]

251 [14:29.4] 252 [14:32.7]

16 [v] Und die NPD meinte ja auch, wir sind alle gleich. Dass wir zusammenhalten

[132]

.. 253 [14:34.1] 254 [14:35.4]

L [v] Sehr gut. Nä? Das ist ne richtige Aussage.
L [nv] *nimmt ein Blatt Papier vom Tisch und dreht sich um zur Tafel, setzt die Kreide zu Schreiben*
16 [v] und so.

[133]

.. 255 [14:37.4] 256 [14:55.6] 257 [14:57.5]

L [v] (Schreibt an die Tafel, 18s) Du/ du hast Wissenschaftler gesagt. Da könnte
L [nv] *an dreht sich wieder zur Klasse*
16 [v] ((meldet sich-----))

[134]

..

L [v] man unterschiedliche Bezeichnungen sagen. Man könnte auch Akademiker

[135]

.. 258 [15:01.2] 259 [15:03.2] 260 [15:46.8]

L [v] sagen, studierte Leute. ((Schreibt an die Tafel, 43s))((Tritt zur Seite))
05 [v] Mathematiker. Ja.

[136]

261 [15:49.1] 262 [15:52.2]

L [v] Das könnte auch ein Ingenieur sein. Das ist nicht so ganz klar. ((Geht zum

[137]

.. 263 [15:52.9] 264 [15:54.1] 265 [15:55.3]

L [v] Tisch)) Genau. ((Lächelt)) ((Bleibt hinter ihrem Tisch
KLASSE [v] ((Unterdrücktes Lachen))((Schreibt ab, 49s))
02 [v] Oder Architekt.

[138]

.. 266 [16:44.3]

L [v] stehen, schaut in die Klasse, 49s)) So. Was soll das mit diesen beiden
KLASSE [v]

[139]

.. 267 [16:48.0]

L [v] schwarzen Figuren im Hintergrund? ((Tritt auf der Stelle mit verschränkten

[140]

.. 268 [16:50.4] 269 [16:50.8] 270 [16:52.4]

L [v] Armenen)) Dennis, was vermutest du?
01 [v] ((Meldet sich-----
12 [v] ((Meldet sich-----
03 [v] ((Meldet sich-----
04 [v] Ich w/ also, die sehen so aus, als wären sie
06 [v] ((Meldet sich-----
08 [v] ((Meldet sich-----

[141]

.. 271 [16:58.4]

01 [v] -----
12 [v] -----
03 [v] -----
04 [v] Soldaten. So kommt mir das so vor. Und im/ ähm und dis Nazi-Zeichen
06 [v] -----
08 [v] -----

[142]

.. 272 [17:04.2]

01 [v] -----
12 [v] -----))
02 [v] ((Meldet sich-----
03 [v] -----
04 [v] dazwischen ist so, als ob es (ist) egal ist, ob man
06 [v] -----
08 [v] -----

[143]

	..
01 [v]	-----))
02 [v]	-----))
03 [v]	-----))
04 [v]	Soldat ist oder ich wei/ Also, das hat so ne (Bündigkeit) zwischen diesen
06 [v]	-----))
08 [v]	-----))

[144]

	..	273 [17:14.7]	274 [17:17.9]
L [v]		Das Nazi-Zeichen verbündet die Figuren.	
16 [v]		((Meldet sich))	
01 [v]			
02 [v]			
03 [v]		-----	-----
04 [v]		beiden.	Ja, die hinteren Menschen und die
06 [v]		-----	-----
08 [v]		-----	-----

[145]

	..	275 [17:20.2]	276 [17:22.2]	277 [17:23.6]
L [v]		Ja. Gute Beobachtung. Julika!		
03 [v]		-----))		
04 [v]		vorderen irgendwie.		
06 [v]		-----))		
08 [v]		-----))		
			Und ich würd sagen, dass	

[146]

	..
06 [v]	die Soldaten so n bisschen auf die aufpassen. Also, es wirkt so, als ob die so n

[147]

	..
06 [v]	bisschen so oben sind und n bisschen auf die aufpassen. Also, auf die Arbeiter.

[148]

	..	278 [17:32.7]
L [v]		Ja, ihr habt ja schon richtig festgestellt, dass die Soldaten wie n Schatten

[149]

	..
L [v]	dargestellt werden. Ja? Also, die sind nicht so real wie die beiden Figuren im

[150]

.. 279 [17:42.6] 280 [17:45.6] 281 [17:47.4]

L [v] Vordergrund. Was für Soldaten sind das hier? ((Schaut in die Klasse)) Dimi!

[151]

282 [17:48.6]

20 [v] Hm, ich dachte mir also dass das vielleicht/ also, weil Sie meinten ja, es sind

[152]

.. 283 [17:53.8]

20 [v] Schatten, die sehen aus wie Schatten, dass das vielleicht die beiden Leute dann

[153]

.. 284 [17:59.0]

20 [v] da vorn/ dass sie später zusammen im Krieg zusammenkämpfen. Weil auch

[154]

..

20 [v] ähm vom Gesicht her sind die/ sind die/ alle vier Männer gleich. Also von den

[155]

.. 285 [18:09.2] 286 [18:10.3] 287 [18:12.2]

L [v] Hmhm. ((Schaut in die Klasse)) Gute Beobachtung.

20 [v] ähm von den Formen her.

[156]

.. 288 [18:16.8] 289 [18:17.9]

L [v] Es ist nur die Frage der zeitlichen Zuordnung der Schatten. Torsten!

01 [v] Ich glaub

[157]

..

01 [v] da/ hier steht ja auch "damals wie heute". Wahrscheinlich ist es vorher

[158]

.. 290 [18:24.3]

L [v] Ja. Ja, auf jeden

01 [v] gewesen. Vielleicht sind es Soldaten vom Ersten Weltkrieg.

[159]

..

L [v] Fall auf dieser ((unv.)) das sind auf jeden Fall Soldaten aus dem Ersten

[160]

.. 291 [18:30.6]

L [v] Weltkrieg. So. Und jetzt mit Dimis/ mit der Unterschrift "damals wie heute"
L [nv] *gestikuliert*-----

[161]

292 [18:36.0]

L [v] Ja? Und Dimis Vermutung, das könnten diese beiden Männer sein.
L [nv] -----

[162]

293 [18:42.1] 294 [18:49.0]

L [v] Ein paar Jahre zurück. Als junge Soldaten im Ersten Weltkrieg. So was/ was
L [nv] -----

[163]

.. 295 [18:53.9] 296 [18:55.9]

L [v] fff/ was für ne Aussage steckt dahinter? Anna!
05 [v] Dass sie trotzdem (noch)

[164]

..

05 [v] Freunde bleiben sozusagen. Dass sie trotzdem ähm füreinander so da sind.

[165]

.. 297 [19:09.0]

L [v] Richtig. Das brauchen wir
05 [v] Kameraden. Also, "Wir bleiben Kameraden" ist ja...

[166]

.. 298 [19:13.1]

L [v] auf jeden Fall dazu. Aber was meinst du mit "trotzdem"?
05 [v] Also ähm ähm ja

[167]

.. 299 [19:16.4]

05 [v] stimmt, (da gibt s gar)... Also, nach dieser ganzen schwierigen Zeit, weil man

[168]

.. 300 [19:21.2*]
L [v] Paul
05 [v] erlebt ja so ne/ äh haben wir ja auch bei/ ähm wie heißt (der Mann)? Genau!

[169]

.. 301 [19:25.9] 302 [19:29.6]
L [v] Bäumer.
05 [v] Ähm gesehen, dass man da so ne schwierige Zeit erlebt. Und dass es

[170]

..
05 [v] voll ähm krass ist, was sie dort erleben. Und halt dass sie dann dort also

[171]

.. 303 [19:39.5]
L [v] Ja. Das ist ein guter Hinweis. Denkt doch
05 [v] weiterhin Kameraden bleiben also...

[172]

..
L [v] mal an Paul Bäumer. Welche Bedeutung hatte dieser Begriff "Kameraden" für

[173]

.. 304 [19:47.3] 305 [19:48.9] 306 [19:50.0]
L [v] Paul Bäumer und seine Freunde? Patrick!
03 [v] Ja. Also (die Anna)
05 [v] Zusammenhalt.

[174]

..
03 [v] hat gesagt "Zusammenhalt". Dass sie früher im Krieg halt zusammen gekämpft

[175]

..
03 [v] haben und Kriegskameraden waren und jetzt immer noch Kameraden sind,

[176]

	..	307 [19:58.3]	308 [20:00.3]
L [v]		Àhá. Alexej!	
16 [v]			Ja, ich/ ich find auch, dass
03 [v]		obwohl sie nicht mehr im Krieg sind.	

[177]

	..		
16 [v]		das ein wichtiger Faktor ist. Dass sie ja/ Soldaten sind ja alle gleich in der	

[178]

	..		
16 [v]		Armee. Aber im Berufsleben ist er eigentlich höher, der linke als der rechte.	

[179]

	..		
16 [v]		Und trotzdem sind sie befreundet. Er sieht ihn nicht als etwas niedrigeren an.	

[180]

	309 [20:15.7]		310 [20:19.1]
L [v]		Sehr gut. Nä? Nicht nur befreundet. Sie sind gleichgestellt. Nä? Die/ die	
16 [v]			Ja, gleichgestellt.

[181]

	311 [20:20.0]		
L [v]		Ja. Nä? Die Körpergröße, alles ist gleich. Nur der einzige Unterschied, hat	

[182]

	..		
L [v]		Dimi gesagt, das Gesicht (von dem einen) ist n bisschen breiter. Warum	

[183]

	..	312 [20:27.8]	313 [20:29.0]	314 [20:29.8]
L [v]		wahrscheinlich?	Sal/ Wladimir!	
02 [v]		Ist er auch kräftiger.		(Das ist auch/) er ist auch

[184]

	..	315 [20:31.8]	316 [20:33.8]
L [v]			Genau. Und das ist der einzige Grund. Gut. Also.
02 [v]		kräftiger. Ist Handwerker.	

[185]

317 [20:34.9]

L [v] Ganz wichtig. Das habt ihr richtig herausgefunden. Damit wird sozusagen

[186]

..

L [v] dieser Zusammenhalt (be)gründet. Man beruft sich auf die Kameradschaft im

[187]

..

318 [20:44.6]

L [v] Ersten Weltkrieg. Da waren die Kameraden. Haben zusammen gekämpft.

[188]

..

319 [20:48.9] 320 [20:49.4]

L [v] Haben genau dasselbe erlebt. ••• Und das sollte jetzt sozusagen noch
02 [v] Was soll der Ring da?

[189]

..

321 [20:55.0]

L [v] weiter wirken. Wie das im Ersten Weltkrieg auch war. ((Schaut kurz in die
02 [v]

[190]

..

322 [20:57.0]

323 [22:01.1]

L [v] Klasse)). Gut. ((Dreht sich um zur Tafel und schreibt 64s)) ((Dreht sich wieder

[191]

..

324 [22:02.3] 325 [22:03.2]

L [v] zur Klasse)) Ceneta!
12 [v] Ähm ich wollte was zu dem Zahlenrad sozusagen sagen.

[192]

326 [22:06.3]

12 [v] Ähm ja, ich glaub, das hat was damit zu tun ähm: Da ist ja dieses ähm Nazi-

[193]

..

12 [v] Zeichen drin. Und ähm ich glaub, das hat damit/ ääh mir der Arbeit zum

[194]

..
12 [v] Beispiel. Dass (er) zum Beispiel ein Zahnrad hat, wo Arbeit ist, Familie, wo

[195]

..
12 [v] Freundschaft ist. Und dass es alles zusammenpasst. Durch dieses/ äh dieses

[196]

..
12 [v] Nazi-Zeichen ist sozusagen das Hauptzahnrad. Und (es) schließt sich alles

[197]

.. 327 [22:29.9] 328 [22:30.4] 329 [22:31.4] 330 [22:32.4]
L [v] Hmhm. Das passt gut. Alexej!
12 [v] daran und läuft alles sozusagen. Vielleicht so.

[198]

331 [22:33.1]
16 [v] Ja. Ich würde auch so sagen. Halt ein Zahnrad ist ja da • zu da, dass alles

[199]

.. 332 [22:40.0]
16 [v] funktioniert, Wie in einem Uhr/ Uhrwerk. Und das Nazi-Zeichen deutet darauf

[200]

..
16 [v] hin, dass das sozusagen das/ der Antrieb ist, damit alles in die Wege umgesetzt

[201]

.. 333 [22:47.8] 334 [22:49.3]
L [v] Ja. Nä? Also wenn ihr/ und das/ das Zahnrad, das könnt ihr hier für die
16 [v] wird.

[202]

..
L [v] NSDAP setzen. Das heißt, die NSDAP ist sozusagen das verbindende Glied,

[203]

..
L [v] ..nä? Von diesen unterschiedlichen Berufen, sozialen Schichten und so weiter.

[204]

335 [23:00.0] 336 [23:01.8] 337 [23:19.3]
L [v] Richtig? ((Schreibt an die Tafel, 18s)) ((Dreht sich zurück zur Klasse und
L [nv] dreht sich zur Tafel

[205]

.. 338 [23:21.3]
L [v] schaut auf ihre Unterlagen auf dem Tisch)) ((Schaut in die Klasse, 10s)) So. Ich

[206]

..
L [v] denk, das ist richtig gedeutet. Aber ich würd das Zahnrad noch auch in n

[207]

.. 340 [23:39.5]
L [v] bisschen andere Richtung interpretieren. Wenn ihr jetzt das Zahnrad an sich/

[208]

.. 341 [23:44.7]
L [v] also ihr habt es jetzt als Verbindung interpretiert. Das ist richtig. Wofür könnte

[209]

.. 342 [23:49.9] 343 [23:51.0] 344 [23:53.0]
L [v] das Rad noch stehen? Als Symbol? Torsten! Richtig. Ja?
01 [v] Also, Fabrik, Arbeit.

[210]

.. 345 [23:57.2]
L [v] Also es ist hier auf jeden Fall auch ein Symbol für Arbeit. So. Wenn ihr das

[211]

..
L [v] jetzt zusammenbringt, also Hakenkreuz in/ in einem Zahnrad als Symbol für

[212]

	..	346 [24:05.0]	347 [24:07.7]
L [v]		Arbeit, und dann vielleicht noch überlegt: Was meint ihr, wen soll dieses Plakat	
L [nv]		<i>zeigt auf das Plakat</i>	

[213]

	..	348 [24:13.1]	349 [24:14.6]
L [v]		in erster Linie ansprechen? ((Schaut in die Klasse)) Also, wer ist fü/ in erster	
L [nv]			

[214]

	..	350 [24:19.3]	351 [24:20.4]	352 [24:22.3]
L [v]		Linie der Adressat von diesem Plakat? Anna!		Bisschen
05 [v]			Die (Jugendlichen).	

[215]

	..	353 [24:23.0]	354 [24:24.4]	355 [24:25.6]
L [v]		lauter.	Woraus schließt du das?	
05 [v]		Die Jugendlichen.	Ähm weil die sozusagen die	

[216]

	..		
05 [v]		Zukunft sind. Und weil die doch angesprochen werden, dass die halt äh	

[217]

	..	356 [24:37.5]
L [v]		((Bewegt den Kopf unüberzeugt von Seite zur
05 [v]		sozusagen mit/ mitziehen sollen. Ja, für den Krieg und ne?

[218]

	..	357 [24:40.1]	358 [24:43.2]
L [v]		Seite)) Nä, aber da hätten die Nazis sich ein anderes Plakat überlegt.	
KLASSE [v]			
05 [v]		Echt?	

[219]

	359 [24:43.8]	360 [24:44.9]	361 [24:48.4]	362 [24:49.5]
L [v]	Hm.		Hm. Anna!	
KLASSE [v]	((Gemurme-----l))		((Gemurmel))	
05 [v]		Oder für die/ äh ja stimmt.	(Für die Älteren).	Für die Älteren

[220]

		363 [24:55.2]
L [v]		Nä? Auf jeden Fall
KLASSE [v]		
05 [v]	schon. Ja. Stimmt, weil die ja schon/ ja hmhm. Ja, ich weiß.	

[221]

	364 [24:57.0]	365 [24:58.0]	366 [24:59.0]	367 [24:59.4]	368 [25:00.3]
L [v]	für Berufstätige.	Ja?	Ceneta!		
12 [v]					Äh ich würd sagten, genau,
02 [v]			Ja.		
05 [v]		Ja, genau.			

[222]

12 [v]	allgemein für die ganze Bevölkerung. Und halt ähm weil die ähm/ damals
--------	--

[223]

12 [v]	hatten die ja ähm ihre ganzen Berufe verloren. Und ähm jetzt durch diese
--------	--

[224]

12 [v]	Plakate war das auch so n guter ähm ähm (wie soll man sagen) Bestech/ nicht
--------	---

[225]

12 [v]	Bestechung, sondern so n guter Ansporn, um die Leute ähm für sich zu/ a/ an
--------	---

[226]

		369 [25:24.1]
12 [v]	ihre Seite zu bringen. Durch diese Arbeit ähm weil Leute wollten arbeiten,	

[227]

12 [v]	wollten Geld verdienen, wollten schön leben und so was. Und das war so ne
--------	---

[228]

		370 [25:33.3]
L [v]		Jaa. Da s/
12 [v]	Möglichkeit auch durch diese/ (wie) diese zwei Männer hier vorne.	

[229]

..
L [v] spielt sicher auch rein. Also, ihre Berufe hatten sie nicht verloren. Aber ihre

[230]

.. 371 [25:39.5] 372 [25:41.5]
L [v] Arbeits • stellen. Richtig. Wladimir!
02 [v] Auch vor allen Dingen die Arbeiter, weil die

[231]

..
02 [v] SPD hatte doch auch viele Anhänger von den Arbeitern und wenn die schon

[232]

..
02 [v] von der SPD dann halt auch deren Anhänger auch zu sich ziehen könnten, wäre

[233]

.. 373 [25:52.9] 374 [25:54.9]
L [v] Ja. Also, ich denke auch, dass sich dieses
L [nv] *zeigt auf*
02 [v] es auch ein großer Gewinn für die.

[234]

.. 375 [25:59.3]
L [v] Plakat wirklich in erster Linie an Arbeiter richtet. Und die waren nun mal
L [nv] *das Plakat an der Tafel-----*

[235]

.. 376 [26:02.8]
L [v] überwiegend SPD- und KPD-Anhänger. Also, es haben auch einige Arbeiter
L [nv] -----

[236]

..
L [v] die NSDAP gewählt. Aber im Großen haben die Arbeiter eben eher SPD und
L [nv] -----

[237]

.. 377 [26:10.9]

L [v] KPD gewählt. So. Jetzt seht/ sehen die hier so n Hakenkreuz in nem Symbol
L [nv] zeigt auf das Plakat -----

[238]

.. 378 [26:16.3]

L [v] aus der Arbeitswelt. Was war denn vorher oder was ist eigentlich das Symbol
L [nv] -----

[239]

.. 379 [26:26.0]

L [v] ähm der/ der sozialistischen Arbeiterbewegung? Wisst ihr das noch? Das hattet

[240]

.. 380 [26:29.6]

L [v] ihr in der letzten Klassenarbeit. Auf der ((lächelt))
L [nv] führt einen Finger an die Stirn und macht kreisende Bewegungen

[241]

381 [26:30.8] 382 [26:32.4] 383 [26:33.2]384 [26:33.7] 385 [26:34.9]

L [v] einn (Kappe) abgebildet Hrñ. Ja das
KLASSE [v] ((Gemurmel----
10 [v] Ein Stern oder so? Ein Stern?

[242]

.. 387 [26:37.3] 388 [26:40.0] 389 [26:41.4]

L [v] war richtig. Das ist von der KPD direkt. Laut!
KLASSE [v] --))
12 [v] War das so n Haken oder so?
02 [v] Das war Sowjet.

[243]

390 [26:42.1] 391 [26:44.1] 392 [26:46.1]

L [v] Ja, Hammer und Sichel. Nä? Hammer
KLASSE [v] ((Gemurmel-----
12 [v] So in der Art wie so n Haken irgendwie?

[244]

.. 393 [26:52.3]

L [v] und Sichel - das ist das Symbol der linken Arbeiterbewegung. (So jetzt)/ nu
KLASSE [v] -----))

[245]

.. 394 [27:01.3]

L [v] mal überlegt. Das soll/ das soll ja vor allem Arbeiter ansprechen. Ja? Die sind

[246]

.. 395 [27:06.1]

L [v] es gewohnt, Hammer und Sichel als ihr Symbol zu sehen. Was/ was versucht

[247]

.. 396 [27:11.3]

397 [27:13.3]

L [v] die NSDAP mit diesem Symbol hier? Hakenkreuz in nem Zahnrad. ((Tritt auf

[248]

.. 398 [27:16.9]399 [27:18.9]

L [v] der Stelle und schaut in die Klasse, 3.7s)) Alexej!

16 [v]

Das abzulösen, das zu

[249]

.. 400 [27:21.8]

401 [27:23.7]

402 [27:26.4]

L [v] So. Ganz wichtig. Nä? Das ist hier ne ganz zentrale Aussage. ((Dreht
16 [v] ersetzen.

[250]

.. 403 [27:28.3]

404 [28:13.4]

L [v] sich zurück zur Tafel)) ((Schreibt an die Tafel, 45s)) So. Also, das hat Alexej

[251]

L [v] richtig gesagt. Das traditionelle Symbol der Arbeiterbewegung soll ja abgelöst

[252]

L [v] werden durch n neues Symbol: Hakenkreuz mit nem Zahnrad drum rum. So.

[253]

L [v] Jetzt guckt euch noch mal die Farbe an von diesem Plakat und überlegt: Was ist

[254]

.. 406 [28:30.6] 407 [28:37.1]
L [v] die Farbe der Arbeiterbewegung? ((Schaut in die Klasse, 6.5s)) Hä? Laut!

[255]

.. 408 [28:39.1] 409 [28:41.2] 410 [28:42.3] 411 [28:42.8]
L [v] Sabina! Dascha! Richtig. So. Jetzt ist hier
01 [v] Rot.
14 [v] Das hat Dascha (gesagt).

[256]

.. 412 [28:46.3] 413 [28:47.8]
L [v] alles braun. ((Deutet auf das Plakat und tippt an die Tafel)) Was ist das für ne

[257]

.. 414 [28:49.9] 415 [28:51.1]
L [v] Aussage? Alexej!
16 [v] Also halt die Nazis hatten ja diese braunen Jacken und so.

[258]

.. 416 [28:59.3] 417 [29:00.0]
L [v] ((Nickt))
16 [v] Und das/ d/ die wollten das halt auch ersetzen vielleicht. Die Farbe

[259]

.. 418 [29:02.0]
16 [v] Rot durch Braun. Das sie sozusagen die neuen Arbei/ also für die Arbeiter die

[260]

.. 419 [29:07.7]
L [v] ((Streckt den Arm in Richtung von 16 aus und beugt sich
16 [v] neue Partei sind.

[261]

.. 420 [29:09.1]
L [v] zustimmend nach vorne)) Genau das. Ja? Also es werden hier zwei ganz

[262]

..
L [v] zentrale Symbole der traditionellen Arbeiterbewegung ersetzt durch neue.

[263]

	421 [29:15.8]	422 [29:19.1]
L [v]	Ja? Und Farbe ist halt n ganz starken Symbolwert. So. Und dann guckt noch	
L [nv]	<i>zeigt auf die Unterschrift auf dem Plakat -</i>	

[264]

	..	423 [29:24.1]
L [v]	mal auf die Unterschrift "die Deutsche Arbeitsfront". Was wird hier noch	
L [nv]	-----	

[265]

	..	424 [29:26.4]	425 [29:29.1]
L [v]	ersetzt? Das hat eigentlich Fatu ganz am Anfang scho gesagt. ((Schaut in die		
L [nv]	-----		

[266]

	..	426 [29:34.8]	427 [29:36.8]
L [v]	Klasse, 5.7s)) Wladimir, laut!		
02 [v]	Ähm die auf/ die Gewerkschaften werden da		

[267]

	..	428 [29:40.7]	429 [29:42.6]
L [v]	Richtig. Was waren denn/ welche Bedeutung hatten die		
L [nv]	<i>nickt</i>		
02 [v]	ersetzt.		

[268]

	..	430 [29:47.1]
L [v]	Gewerkschaften für die Arbeiter? Wofür waren die oder wofür sind	

[269]

	..	431 [29:50.6]	432 [29:54.9]
L [v]	Gewerkschaften immer noch da? ((Schaut in die Klasse, 4.3s)) Wladimir!		
02 [v]	Ähm		

[270]

	..	434 [30:02.1]
02 [v]	die Gewerkschaften wollen doch, dass es gerecht zugeht. Dass man be/ ähm	

[271]

.. 435 [30:06.5]
L [v] Richtig. Nä? Das ist
02 [v] gerechten Lohn kriegt und die demonstrieren ja auch viel.

[272]

.. 436 [30:09.6] 437 [30:14.4]
L [v] genau richtig. So. Das heißt: Wie präsentiert sich hier die NSDAP? Alexej, du
L [nv] *zeigt auf das Plakat-----*

[273]

..
L [v] hast das eigentlich schon gesagt, aber ich will s noch mal hören. Alexej!
16 [v] Ja,

[274]

..
16 [v] halt als die neue Deutsche ahm Arbeit/ Arbeiterpartei. Und halt mit ähm/ die

[275]

..
16 [v] Deutsche Arbeitsfront steht dann für alle Gewerkschaften auf einmal. Für eine

[276]

.. 439 [30:32.5] 440 [30:34.5]
L [v] Richtig. Nä? Und das ist das Ziel, davon die Arbeiter davon
16 [v] große sozusagen.

[277]

.. 441 [30:37.8]
L [v] zu überzeugen, dass die hier jetzt für sie da sind. Quasi. Wie vorher die
L [nv] *zeigt auf das Plakat-----*

[278]

.. 442 [30:44.8]
L [v] Gewerkschaften für sie da waren. Ja? Das ist die Intention von dem Plakat.
L [nv]

[279]

.. 443 [30:49.0] 444 [33:14.1]
L [v] Gut. ((Dreht sich wieder zur Tafel und schreibt, 145s)) ((Schaut auf das
KLASSE [v] ((Schreibt ab-----)))

[280]

.. 445 [33:23.5] 446 [33:25.5]
L [v] Geschriebene an der Tafel)) ((Schaut auf die Schüler)) ((Schaut in die
KLASSE [v] -----))

[281]

.. 447 [33:38.1]
L [v] Klasse, 12s)) So. Ich habe zu dem Plakat keine Jahresangabe gefunden, aber
KLASSE [v] -----))

[282]

.. 448 [33:43.7]
L [v] was vermutet ihr? Aus welcher/ aus welchem Jahr stammt das/

[283]

.. 449 [33:49.1] 450 [33:51.6]
L [v] höchstwahrscheinlich dieses Plakat? ((Schaut in die Klasse)) Ceneta!
12 [v] Ich glaub,

[284]

..
12 [v] ähm direkt, als sie an die Macht gekommen sind. Also

[285]

.. 451 [33:57.3]
L [v] Ja. Nä? Ich/
12 [v] neunzehnhundertdreiunddreißig irgendwann mal in diesem Jahr.

[286]

..
L [v] ich denke auch ähm das gehört in die Strategie rein, die ihr vorhin beschrieben

[287]

..
L [v] habt, dass die NSDAP in diesem Jahr versuchen muss, die Arbeiter von sich

[288]

.. 452 [34:12.7]

L [v] und ihrer Politik zu überzeugen. Gut, dann machen wir jetzt fünf Minuten

[289]

.. 453 [34:17.6] 454 [42:21.8] 455 [42:23.8]

L [v] Pause. Und dann weiter. ((Klatscht in die Hände)) ((Stellt sich
[nn] ((Pause, 484s))

[290]

.. 456 [42:25.3]

L [v] hinter ihren Tisch)) So, wir haben das Plakat analysiert. Ihr habt die Aussage

[291]

.. 457 [42:31.0]

L [v] des Plakats herausgefunden. Und jetzt gehen wir zurück zu unserem/ zu dem

[292]

.. 458 [42:36.9]

L [v] Anlass. Das ist die Rede von Adolf Hitler. Und zwar hat er diese Rede am

[293]

.. 459 [42:41.5]

L [v] ersten Mai neunzehnhundertdreiunddreißig gehalten. So, wenn ihr erster Mai

[294]

.. 460 [42:46.2] 461 [42:48.4] 462 [42:49.3]

L [v] hört, womit verbindet ihr diesen Tag? Torsten!
KLASSE [v] ((Gemurmel -----
01 [v] Das ist der Tag der

[295]

.. 463 [42:50.5]464 [42:51.4] 465 [42:52.4]

L [v] Ja. (Und) weiter. Was verbindet ihr noch?
KLASSE [v] -----
01 [v] Arbeit!
20 [v] Da haben wir alle frei.

[296]

.. 466 [42:55.7]

L [v] Tag der Arbeit. ((Geht in Richtung Klassenmitte und schaut die Schüler an,
KLASSE [v] -----

[297]

.. 467 [42:58.5]

L [v] 2.8s)) Wie/ wie/ wie erlebt ihr den erst mal / wie kennt ihr den ersten
KLASSE [v] -----

[298]

.. 468 [43:02.2] 469 [43:03.8]

L [v] Mai? Dascha!
KLASSE [v] -----))
10 [v] Jetzt heute so/ es ist ja so, dass sich immer die Neo-Nazis

[299]

.. 470 [43:07.4]471 [43:08.2] 472 [43:10.7] 473 [43:11.8]

L [v] Hm. Ja. Leider. Susanna!
KLASSE [v] ((Gemurmel-----
10 [v] versammeln und so.
05 [v] Genau.
18 [v] Ähm hier gibt es auch noch den

[300]

.. 474 [43:15.6] 475 [43:17.8]

L [v] Ja. Ceneta!
KLASSE [v] -----
12 [v] Ich glaub und an dem ersten Mai äähm haben wir
18 [v] Tanz in den Mai.

[301]

.. 476 [43:24.0] 477 [43:25.7]

L [v] Ja. Alle. Das ist n
KLASSE [v] -----
12 [v] alle frei. Ja, alle Arbeiter und, ich glaub, sogar Schüler.

[302]

.. 478 [43:30.0]

L [v] offizieller Feiertag, der erste Mai. So. Jetzt hat Torsten ja schon gesagt: Tag der
KLASSE [v] -----

[303]

.. 479 [43:34.8]

L [v] Arbeit. Was/ habt ihr da ne Idee: Was war der Tag ursprünglich? Oder was ist
KLASSE [v] -----))

[304]

.. 480 [43:42.1]

L [v] er für/ für einige oder viele Menschen immer noch? Also, welche Bedeutung

[305]

.. 481 [43:45.0] 482 [43:47.9]

L [v] hat dieser Tag? Warum braucht man einen Tag der Arbeit? ((Schaut in die

[306]

.. 483 [43:52.6]

L [v] Klasse, 4.7s)) Ja, wir haben ja sogar frei. Wir arbeiten ja gar nicht an dem Tag.

[307]

..484 [43:55.8]485 [43:56.4]

L [v] Alexej!
16 [v] Ich bin mir unsicher, aber vielleicht hat es mit dieser Krise was zu tun.

[308]

16 [v] Wirtschafts • krise. Das/ die haben ja wieder Arbeit gebacht, die Nazis, und

[309]

.. 486 [44:08.8]

L [v] Ne. Also, dass der erste Mai
16 [v] das/ ab dem Tag das so bergauf ging oder so.

[310]

.. 487 [44:15.0]

L [v] symbolischer Tag ist, das beginnt schon vor den Nazis. Das beginnt schon im

[311]

.. 488 [44:18.0] 489 [44:20.0]

L [v] Ende des neunzehnten Jahrhunderts. ((Schaut in die Klasse, 2s)) Wladimir!

[312]

490 [44:20.8]

02 [v] Vielleicht ist ja ein Symbol dafür, dass die Menschen schon so hart gearbeitet

[313]

491 [44:27.3]

492 [44:28.3]

L [v] ((Bewegt leicht den Kopf))

02 [v] haben und mal so ne Pause kriegen. Also, dass es

[314]

493 [44:32.0] 494 [44:33.0]

495 [44:34.3] 496 [44:35.1]

L [v] Hmhm. Torsten!

01 [v] Ich

02 [v] so ne Wertschätzung ist. Aber ich bin mir nicht sicher.

[315]

01 [v] glaub, das ist äh der Tag, an dem sich viele Arbeiter versammelt haben, ähm

[316]

497 [44:42.0]

498 [44:43.2]

L [v] ((Nickt-----))
01 [v] damit sich ihre Stunden verkürzen. In der Woche. Ja, weil, vorher war es, glaub

[317]

L [v] -----
01 [v] ich, acht Stunden. Und/ nein, nein, nein. Vorher waren s mehr und es sollten

[318]

499 [44:48.8]

500 [44:50.1]

L [v] -----)) ((Zeigt auf 01)) Sehr gut! Ja? Also, die ersten/ ersten
01 [v] acht Stunden werden.

[319]

L [v] Maidemonstrationen da ging es tatsächlich ganz stark darum, den Acht-

[320]

501 [44:57.7]

L [v] Stunden-Tag durchzusetzen. Und zwar schon wirklich Ende des neunzehnten

[321]

502 [45:01.0]

L [v] Jahrhunderts. So. Das/ das ist ein Tag der Arbeiterbewegung. Erster Mai.

[322]

503 [45:05.1]

L [v] So, wir haben einen Tag frei. Es ist n offizieller Feiertag. Und n offizieller

[323]

504 [45:13.1]

L [v] Feiertag ist der erste Mai seit diesem Jahr. Seit

[324]

505 [45:15.1]

L [v] neunzehnhundertdreiunddreißig. Nä? Vorher war der Tag kein offizieller

[325]

506 [45:20.2]

L [v] Feiertag. Es gab zwar Demonstrationen. Äh und die SPD hatte gefordert, den

[326]

L [v] ersten Mai zum Feiertag zu machen. Ist aber in der Weimarer Republik nicht

[327]

507 [45:32.9]

L [v] dazu gekommen. Zum Feiertag hat ihn dann erst Hitler gemacht. ((Geht zu

[328]

508 [45:34.6]

L [v] ihrem Tisch)) So, bevor ihr die Le/ Rede lest, sollt ihr euch jetzt erst mal n paar
KLASSE [v] ((Gemurmel-----

[329]

509 [45:41.1]

L [v] Gedanken machen und überlegen ((Schaut in Richtung von 06)) und
L [nv] *schaut in Richtung*
KLASSE [v] -----))

[330]

.. 510 [45:42.8]	
L [v]	überlegen, äh was erwartet ihr von einer Rede, die Hitler am ersten Mai
L [nv]	von 06 nimmt Unterlagen vom Tisch und hält sie in den Händen

[331]

.. 511 [45:51.0]	
L [v]	neunzehnhundertdreiunddreißig hält. Also, was vermutet ihr, worüber wird er
L [nv]	

[332]

.. 512 [45:56.3] 513 [45:59.6]	
L [v]	vielleicht sprechen? Also dazu macht ihr euch ein paar Gedanken und schreibt
L [nv]	hält die Blätter in der Hand vor ihre Brust zeigt mit einem

[333]

.. 514 [46:02.1] 515 [46:50.2]	
L [v]	eure Gedanken erst mal hier auf. ((Verteilt die Blätter, 48s)) ((Legt restliche
L [nv]	Finger auf ein Feld auf dem vorderen Blatt
KLASSE [v]	((Schreiben auf die

[334]

.. 516 [46:52.2] 517 [47:59.1]	
L [v]	Blätter auf ihren Tisch, 2s)) ((Beobachtet die Schüler, 66s)) ((Geht in der
KLASSE [v]	ausgeteilten Blätter, 293s))

[335]

.. 518 [51:44.0]	
L [v]	Klasse herum, 224s)) So ihr habt euch eure Überlegungen gemacht. Eure
KLASSE [v]	

[336]

.. 519 [51:48.9]	
L [v]	Erwartungshaltung aufgeschrieben. Ihr bekommt jetzt/ das ist natürlich ein
L [nv]	hält ein mehrere Blätter vor sich und zeigt darauf -----

[337]

.. 520 [51:53.8]	
L [v]	Ausschnitt aus der Rede. Lest euch die Rede durch und überprüft, ob eure
L [nv]	-----

[338]

521 [52:00.0]

L [v] Erwar/ ob ihr eure Erwartung wiederfindet. Und gleichzeitig nehmt schon

[339]

L [v] Bleistift in die Hand und markiert Wörter, die unbekannt sind,

[340]

522 [52:08.0]

L [v] Zusammenhänge, die ihr nicht versteht. N paar Worterklärungen hab ich schon
L [nv] *hält die Blätter mit der Vorderseite zu den Schülern vor*

[341]

L [v] drunter geschrieben, aber vielleicht sind da trotzdem noch n paar Fragen offen.
L [nv] *ihre Brust und zeigt darauf* -----

[342]

..523 [52:14.1]

524 [52:58.2]

525 [58:01.5]

L [v] ((Verteilt die Blätter, 44s)) Wenn ich s richtig sehen,
L [nv]
KLASSE [v] ((Lesen die Rede, 303s))

[343]

526 [58:05.0]

L [v] sind die meisten durch mit dem ersten Lesen. So. Wie ist es mit euren

[344]

527 [58:11.0]

L [v] Erwartungen? Habt ihr die wiedergefunden? ((Schaut in die Klasse, 2s)) Mois!

[345]

..529 [58:14.0]

L [v]
21 [v] Also ich hab/ hab mir gedacht, dass er äh sagen würde, dass die mehr arbeiten

[346]

530 [58:19.2]

531 [58:21.9]

21 [v] sollen. Also dass sie allgemein mehr arbeiten sollen. Und dann hab ich mir

[347]

..
21 [v] auch scho/ schon gedacht, dass er/ dass f/ fürs Krieg so denkt/ an Krieg schon.

[348]

.. 532 [58:27.1]
21 [v] Und ähm hab ich auch hier in der Rede gelesen, dass er eigentlich im Grunde

[349]

..
21 [v] genommen ähm möchte, dass die mehr arbeiten, und das halt damit begründet,

[350]

..
21 [v] dass ähm die in/ durch die verschiedenen Arbeiten in der Gesellschaft getrennt

[351]

.. 533 [58:39.0]
21 [v] werden. Und am Ende sagt er ja auch "unseren Kampf" und "unsere/ um

[352]

.. 534 [58:45.2]
L [v] Hmhm.
21 [v] unsere Freiheiten". Das deutet bisschen für mich auf Krieg hin.

[353]

.. 536 [58:48.6] 537 [58:49.8]
L [v] ((Schreibt in ihren Unterlagen)) Wladimir!
02 [v] Also ähm ähm zum/ eigentlich hatt

[354]

..
02 [v] (ich mir) etwas anders vorgestellt. Aber eine Erwartung ist, glaub ich, erfüllt

[355]

.. 538 [58:57.5] 539 [59:00.9]
L [v] ((Nickt----
L [nv] schreibt etwas
02 [v] worden von mir. Dass er irgendwie auch das wertschätzt die Arbeit. Das hab

[356]

	..	540 [59:03.5]
L [v]	-----))	Hmhm.
L [nv]	in ihre Unterlagen-----	
02 [v]	ich mir schon gedacht, dass er so was sagen würde. Sonst dacht ich auch so,	

[357]

	..	541 [59:09.0]
L [v]		
L [nv]	-----	
02 [v]	dass er/ er auch die so mehr beglückwünscht, dachte ich. Dass er mehr/ dass er	

[358]

	..	542 [59:13.1]	543 [59:15.0]
L [v]		((Schreibt etwas in ihre Unterlagen))	((schreibt, 2s))
02 [v]	denen äh sagt, dass sie tolle Arbeit gemacht, dies und das.		

[359]

	544 [59:17.1]	545 [59:20.5]
L [v]	Dass er die Arbeiter beglückwünscht, und das fehlt in der Rede?	
02 [v]		Jaa. Nicht/

[360]

	..	546 [59:23.8]	547 [59:25.8]	548 [59:27.1]
L [v]		Hmhm. Okay. Ella!		
L [nv]		schreibt-----		
02 [v]	wird nicht so viel/ also kommt nicht so oft vor.			
22 [v]				Ähm

[361]

	..
22 [v]	und zwar, ich hab mir auch gedacht, dass zum Ende hin auch er noch mal das

[362]

	..
22 [v]	Feindbild erwähnen wird und sozusagen noch mal erwähnen wird, dass sie die

[363]

	..
22 [v]	Deutschen sind, dass sie halt diese Arierrasse und das noch mal sozusagen

[364]

..
22 [v] ähm damit ssie/ wie soll ich sagen? Wenn jemand zu einer Person sagt also

[365]

..
22 [v] sagt: "Wir gehören zusammen. Wir sind die Besten.". Natürlich da freut man

[366]

.. 549 [59:48.2]
L [v] ((Schreibt-----))
22 [v] sich ja auch so. Und all das zu sehen dann, pusht das Ego ja auch automatisch.

[367]

550 [59:52.4] 551 [59:54.7] 552 [59:55.3] 553 [59:57.3]
L [v] Hmhm hmhm ((Schreibt zu Ende)) Gut. Alexej!
L [nv] schreibt
KLASSE [v] ((Lachen))
16 [v] Ich hab mir auch/ halt wie Ella

[368]

..
KLASSE [v]
16 [v] auch gedacht, dass er den Zusammenhalt erwähnen wird halt in der Rede.Hab

[369]

..
KLASSE [v]
16 [v] ich mir schon gedacht. Dass die/ das deutsche Volk zusammenhalten muss.

[370]

.. 554 [60:11.2]
KLASSE [v]
16 [v] Diese ganzen Schicht((unv.)) wie auf dem Plakat auch hingedeutet. Aber ich

[371]

..
16 [v] dachte, ehrlich gesagt, dass er irgendwie vielleicht verspricht, dass sie nur acht

[372]

.. 555 [60:17.0] 556 [60:17.7]
L [v] ((Schreibt etwas in ihre Unterlagen-- -----
16 [v] Stunden arbeiten müssen oder so. Und das

[373]

.. 557 [60:19.7]
L [v] -----
16 [v] dann mit den KZ ausgleichen will. Weil er hat ja Konzentrationslager.

[374]

.. 558 [60:23.5]
L [v] -----)) Hmhm.
L [nv] schreibt
16 [v] Damit könnte er das rein theoretisch ausgleichen. Die fehlenden Stunden.

[375]

559 [60:25.1]
L [v] ((Nickt))
16 [v] Dass er das vielleicht nutzt zu (Wähler)/ also damit die Wähler ihn/ dass er

[376]

.. 560 [60:31.1] 561 [60:33.1] 562 [60:35.0]
L [v] Hmhm. Ja. Gute Überlegung. Anna!
L [nv] nickt
16 [v] noch mehr Wähler kriegt.
05 [v] Ich hab mir

[377]

..
05 [v] auch noch gedacht, dass er darüber redet ähm, was noch sozusagen verbessert

[378]

.. 563 [60:41.7]
05 [v] muss, also gemacht werden muss. Zum Beispiel also dass jeder einzelne

[379]

..
05 [v] Deutsche ähm ähm also auch mal zur Handarbeit ähm also das mal besuchen

[380]

.. 564 [60:54.7] 565 [60:56.7]

05 [v] soll/ kennenlernen soll. Und jaa. So. Das dachte ich mir schon, dass er so was

[381]

.. 566 [60:59.9]567 [61:00.4] 568 [61:02.4] 569 [61:03.6]

L [v] Hmhm. Also, das hast du wiedergefunden?
05 [v] dann sagen wird also. Hmhm.

[382]

570 [61:04.1]571 [61:04.7]572 [61:05.7] 573 [61:08.7]

L [v] Hmhm. Marta!
08 [v] Ja, und auch das Abschaffen der Gewerkschaften. Spricht er

[383]

.. 574 [61:10.7]

L [v] ((Schreibt-----
08 [v] auch an. Das war irgendwie fü/ also, hatt ich mir auch gedacht, dass er das auf

[384]

.. 575 [61:15.1]576 [61:17.1] 577 [61:19.1]

L [v] -----)) Hmhm. Gut. Nä? Damit habt ihr auch schon
L [nv] schreibt schaut in die Klasse
08 [v] jeden Fall anspricht.

[385]

..

L [v] einige wichtige Aussagen der Rede erfasst. Nä? Indem ihr auch über eure

[386]

.. 578 [61:26.3]

L [v] Erwartungen überprüft habt. Ich will darauf jetzt gar nicht weiter eingehen.

[387]

..

L [v] Sondern ihr sollt ihr euch noch gezielter und genauer mit der Rede

[388]

.. 579 [61:33.3]

L [v] beschäftigen. Und die wirklich ganz genau analysieren und interpretieren.

[389]

580 [61:36.5]

L [v] Und weil es doch n relativ langer Text ist, möchte ich, dass ihr das arbeitsteilig

[390]

.. 581 [61:41.0]

L [v] macht. Also, dass ihr jeweils zu zweit oder zu dritt zusammen nur einen

[391]

.. 582 [61:47.1]

L [v] Abschnitt der Rede analysiert. Aber euch den wirklich ganz genau anguckt. Ja?

[392]

.. 583 [61:53.2]

L [v] Mit allen sprachlichen Mitteln, die ihr findet. Wertungen und so weiter. Der

[393]

.. 585 [61:58.8]

L [v] genaue Auftrag steht auf dem Arbeitsblatt. Ich sag euch jetzt, wer mit wem

[394]

.. 586 [62:06.1]

L [v] zusammenarbeitet und wer welchen Abschnitt bearbeitet. Ähm ich schätze, das

[395]

..

L [v] wird bis zum Rest der Stunde dauern. Ich hoffe, dass ihr bis zum Ende der

[396]

.. 587 [62:14.0]

L [v] Stunde fertig seid mit der Erarbeitung. Dass wir dann in der nächsten Woche

[397]

.. 588 [62:17.8]

L [v] direkt mit der Auswertung starten können. Nä? Wenn das nicht klappt, geb ich

[398]

.. 589 [62:21.6]

L [v] euch am Anfang der nächsten Woche noch mal kurz Zeit. Aber wär schön,

[399]

590 [62:26.0]

L [v] wenn ihr das bis zum Ende der Stunde abschließen könnt. N paar von euch

[400]

L [v] bekommen auch OH-Folien, damit dann in der nächsten Woche vier Gruppen

[401]

591 [62:39.5]

L [v] ihre äh Erarbeitung präsentieren können. Und von den anderen kann dann das

[402]

592 [62:43.4]

L [v] Feedback kommen, Ergänzungen und so weiter. Wie ihr das kennt So. Dimi bis

[403]

593 [62:45.6] 594 [62:47.1] 595 [62:48.2]

L [v] Anna. Ihr ähm Tschuldigung, Dimi bis Julika übert/ ihr übernehmt
KLASSE [v] ((Gemurmel und Lachen-----))

[404]

596 [62:53.0]

L [v] den ersten Abschnitt. Nina und Kübler, ihr übernehmt den zweiten Abschnitt.
KLASSE [v]

[405]

597 [62:57.1]

598 [63:01.6]

L [v] Torsten, mit Ennes und Wladimir den dritten Abschnitt. Ceneta bis Ella den

[406]

599 [63:04.1]

600 [63:06.3]

L [v] vierten Abschnitt. Und dann fangen wir wieder neu an. Fatu bis Alesanda den

[407]

601 [63:09.6]

602 [63:12.6]

L [v] ersten Abschnitt. Semich bis Susanna den zweiten. Sabina, Dascha den dritten.

[408]

603 [63:15.4]

L [v] Und Marina, du wechselst zu Marta. Und ihr bearbeitet auch den vierten

[409]

604 [63:19.9]605 [63:21.1]

606 [63:22.9*]

L [v] Abschnitt. Okay? Also, setzt euch so bequem hin, dass ihr zu dritt oder zu
KLASSE [v] ((Gemurmel))

[410]

607 [63:26.0]

608 [63:44.8]

L [v] zweit gut arbeiten könnt. ((Geht gelegentlich
KLASSE [v] ((Gemurmel)) ((Gruppenarbeit
17 [v] ((Steht auf und geht zu 08, 18s))

[411]

609 [92:12.1]

L [v] von Schülergruppe zu Schülergruppe und hilft)) ((Packt ihre Sachen))
KLASSE [v] 1707s (ca. 30 Min)-----)) ((Verlassen allmählich alle

[412]

610 [93:04.4]

L [v]
KLASSE [v] das Klassenzimmer))

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.7 Arbeitsmaterialien – Die Arbeitsblätter 1-3 für die Einzel- und Gruppenarbeit



damals
wie heute

**wir bleiben
kameraden**

die deutsche Arbeitsfront

Systematische Erarbeitung einer längeren historischen Textquelle

8:50 **Einzelarbeit**

1) Du wirst eine Rede Adolf Hitlers zum 1. Mai 1933 lesen. Die NSDAP ernannte den 1. Mai in diesem Jahr zum „Feiertag der nationalen Arbeit“. Vorher galt der 1. Mai als ein kämpferischer Tag der Arbeiterbewegung, um Forderungen der Arbeiterbewegung (z.B. 8-Studentag) durchzusetzen. Was erwartest du von der Rede? Was wird Hitler deiner Meinung nach zum Ausdruck bringen?

2) Lies nun die Rede. Markiere unbekannte Wörter mit Bleistift. Markiere unklare Textstellen (z.B. Zusammenhänge) mit einem Fragezeichen. Kläre die Wörter und unklaren Textstellen.
 3) Überprüfe, ob die Rede deinen Erwartungen entspricht.

09:06

Gruppenarbeit

Erarbeite einen Abschnitt der Rede gründlich mit deinen Partnern/innen. Schreibe die Ergebnisse in deinen Hefter bzw. auf eine OH-Folie.

- 1) Markiert max. fünf Schlüsselbegriffe bzw. zusammenhängende Wortgruppen (wie z.B. „Symbol des Klassenkampfes“ Z. 1) pro Abschnitt mit einem Textmarker.
- 2) Überlegt, was das zentrale Thema dieses Abschnitts ist. Formuliert eine Überschrift zu dem Abschnitt.
- 3) Stellt die Argumentation Hitlers dar und erläutert sie.
 - Fasst dabei die zentralen Textaussagen zusammen.
 - Beachtet die Verwendung sprachlicher Mittel und deren Funktion (z.B. Schlüsselwörter, sprachliche Bilder wie Personifikation oder Symbol, Gegensatz, Klimax [d.h. Steigerung], Wiederholung, Euphemismus [d.h. Beschönigung], auffällige Verwendung des Personalpronomens „wir“ u.a.).
 - Beachtet auch Wertungen, die Hitler vornimmt, und die Absichten, die damit verfolgt werden.
 - Verwendet Textbausteine wie:

Hitler stellt fest / betont / hebt hervor / behauptet /-versichert, dass ...
 Hitler bezeichnet ... als ...
 Hitler gibt bekannt, dass ...
 Hitler deutet die Symbolik / den Sinn des/von ... um in ...
 Hitler macht XY für ... verantwortlich.
 Hitler begründet ... damit, dass ...
 Hitler wertet ... positiv/negativ.
 Hitler diffamiert ...
 Hitler verwendet ..., um ...
 Hitler verschleiern ..., indem er ...
 Hitler fordert, dass ...

4) Formuliert die Intention (Absicht), die Hitler mit diesem Abschnitt verfolgt. Wen spricht Hitler besonders an? Was soll beim Zuhörer bzw. der Zuhörerin der Rede erreicht werden?

Hitler verfolgt die Intention/Absicht, dass ...
 Die Rede spricht besonders ... an. Diese sollen ...
 Der Hörer bzw. die Hörerin der Rede soll ...

Rede Hitlers zum 1. Mai 1933 (Ausschnitt)

Unseres Volkes Erwachen ist da. Das Symbol des Klassenkampfes [= 1. Mai], des ewigen Streites und Haders, wandelt sich nun wieder zum Symbol der großen Einigung und Erhebung der Nation. Und deshalb haben wir diesen Tag der erwachenden Natur für alle kommenden Zeiten gewählt als Tag der Wiedergewinnung unserer eigenen Kraft und Stärke und damit zugleich jener schaffenden Arbeit, die keine Grenzen kennt, nicht gebunden ist an die Gewerkschaften, an Fabriken und Kontore, einer Arbeit, die wir überall dort anerkennen und fördern wollen, wo sie in gutem Sinne für Sein und Leben unseres Volkes geleistet wird.

Die Millionen Menschen, die in Berufe aufgeteilt, in künstlichen Klassen auseinander gehalten worden sind, die, vom Standesdünkel und Klassenwahnsinn befallen, einander nicht mehr verstehen können, sie müssen wieder den Weg zueinander finden! Wenn 70 Jahre lang [1863 wurde die SPD gegründet] der Wahnsinn als politische Idee vertreten und gepredigt wurde, wenn 70 Jahre lang die Zerstörung der Volksgemeinschaft politisches Gebot war, dann ist es schwer, mit einem Schlag den Sinn der Menschen wenden zu wollen. [...]

Es bleibt unser unverrückbarer Entschluss, jeden einzelnen Deutschen, sei er, wer er sei, ob arm, Sohn von Gelehrten oder Sohn von Fabrikarbeitern, einmal in seinem Leben zur Handarbeit zu führen, damit er sie kennen lernt. Wir wollen in einer Zeit, da Millionen unter uns leben, ohne Verständnis für die Bedeutung des Handarbeitertums, das deutsche Volk durch die Arbeitsdienstpflicht zu der Erkenntnis erziehen, dass Handarbeit nicht schändet, sondern vielmehr wie jede andere Tätigkeit dem zur Ehre gereicht, der sie getreu und redlichen Sinnes erfüllt. [...]

Wir wissen, dass wir noch gewaltige Schwierigkeiten zu überwinden haben. Wir wissen auch, dass alle menschliche Arbeit am Ende vergeblich sein muss, wenn über ihr nicht der Segen der Vorsehung leuchtet. Wenn die Welt gegen uns steht, müssen wir umso mehr zu einer Einheit werden, müssen wir ihr umso mehr unentwegt versichern: Ihr könnt tun, was ihr wollt! Aber niemals werdet ihr uns beugen, niemals uns zwingen, ein Joch anzuerkennen. Das deutsche Volk ist zu sich gekommen. Es wird Menschen, die nicht für Deutschland sind, nicht mehr unter sich dulden. Wir wollen tätig sein, arbeiten, uns brüderlich vertragen, gemeinsam ringen, auf dass einmal die Stunde kommt, da wir vor den Herrn hintreten können und ihn bitten dürfen: »Herr, du siehst, wir haben uns geändert. Das deutsche Volk ist nicht mehr das Volk der Ehrlosigkeit, der Schande, der Selbstzerfleischung, der Kleinmütigkeit und Kleingläubigkeit. Nein, Herr, das deutsche Volk ist wieder stark in seinem Willen, stark in seiner Beharrlichkeit, stark im Ertragen aller Opfer. Herr, wir lassen nicht von dir! Nun segne unseren Kampf, unseren Kampf um unsere Freiheit und damit unser deutsches Volk und Vaterland!«

Worterklärungen

- Z. 2 der Hader – Streit
 Z. 6 das Kontor, -e – Geschäftsraum eines Kaufmanns
 Z. 10 der Standesdünkel – eine übertrieben hohe Meinung von sich selbst wegen des (höheren) Standes
 Z. 18 die Handarbeit – (hier) körperliche Arbeit
 Z. 25 die Vorsehung – (religiöser Begriff) Schicksal; wenn etwas vorherbestimmt ist
 Z. 26 unentwegt – ständig, immer
 Z. 28 das Joch – (eigentl.) Teil des Geschirrs, mit dem Zugtiere vor einen Wagen gespannt werden; (hier übertragene Bedeutung) Zustand der Unterdrückung, Unfreiheit
 Z. 34f die Beharrlichkeit – auf etwas beharren: an etwas festhalten, auf etwas bestehen

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.8 Arbeitsmaterialien – Die Arbeitsblätter 4-5

Die Analyse und Interpretation einer Textquelle

1) Vorarbeiten

- Lies den Text mehrfach gründlich.
- Markiere unverständliche Wörter oder Zusammenhänge mit Bleistift und kläre sie.
- Markiere Schlüsselbegriffe mit einem Textmarker/Buntstift.

2) Der Quellentext (äußere Angaben)

- Textart
 - Um was für einen Text handelt es sich? (Rede, Brief, Tagebucheintrag ...)
 - Welche Bedeutung hat die Textart für die Interpretation?
- Datierung und Ort
 - Wann und wo wurde der Text verfasst bzw. veröffentlicht? Wann und wo wurde die Rede gehalten?
- Autor/in
 - Wer hat den Text verfasst?
 - Wann hat der/die Verfasser/in gelebt?
 - Welche soziale/berufliche Stellung hatte er/sie?
 - Welcher politischen Richtung ist er/sie zuzuordnen? Welche politische Funktion hatte er/sie?
 - Welche Interessen hatte der/die Autor/in?
- Adressat/en
 - An wen richtet sich der Text?
- Thema
 - Was ist das Thema, das Hauptproblem, um das es hier geht?

3) Der historische Kontext

- Was ist der geschichtliche Hintergrund des Textes?
- Welche Hintergrundinformationen benötigst du, um den Text zu verstehen?

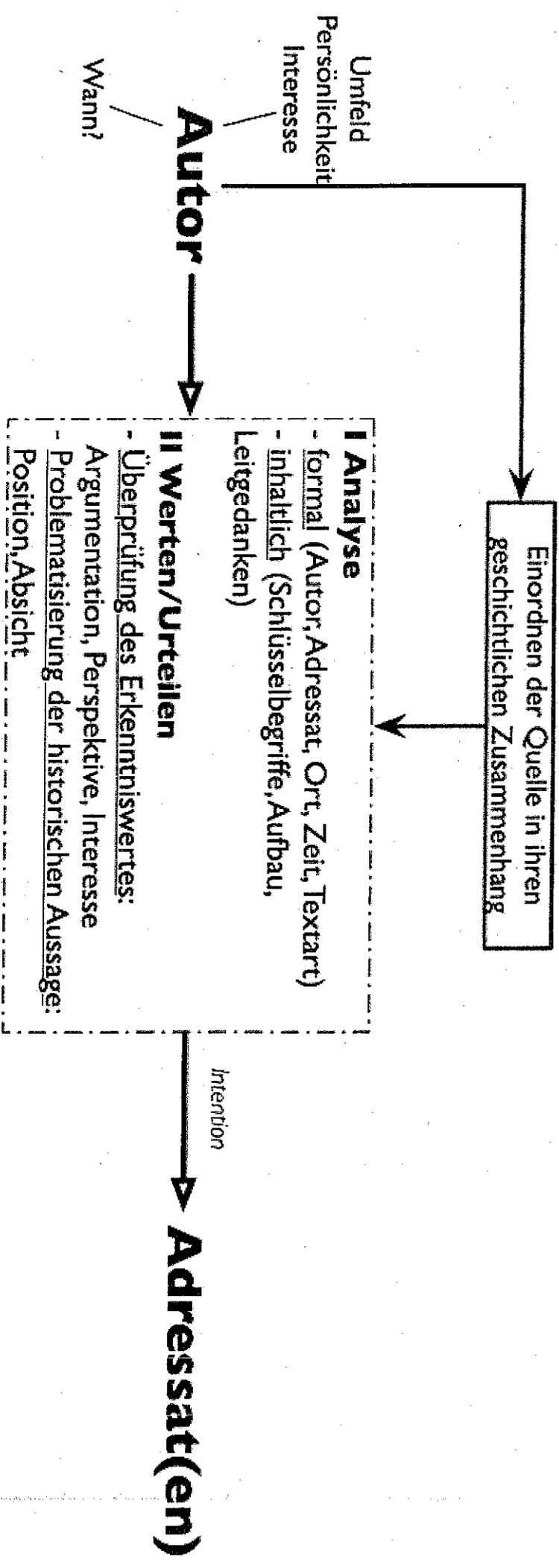
4) Die Analyse und Interpretation der Quelle

- Gliederung/Aufbau
 - In welche Abschnitte lässt sich der Text unterteilen?
 - Welche Überschriften kannst du den Abschnitten geben?
- Inhaltsangabe/Zentrale Aussagen
 - Welche zentralen Aussagen macht der Text?
- Schlüsselwörter
 - Welche Schlüsselwörter verwendet der/die Autor/in?
 - Welche Bedeutung haben sie?
- Sprachliche Mittel
 - Welche auffälligen sprachlichen Mittel (z.B. Wiederholung, Metapher, Übertreibung, Ironie ...) verwendet der/die Autor/in?
 - Welche Funktion haben die sprachlichen Mittel?
- Argumentation
 - Welchen Standpunkt vertritt der/die Autor/in?
 - Mit welchen Argumenten stützt er/sie seine/ihre Argumentation?
- Wertungen
 - Welche Wertungen macht der/die Autor/in?
 - Welche Absicht/en verfolgt er/sie mit diesen Wertungen?
- Intention
 - Welche Absicht/en verfolgt der/die Autor/in mit dem Text?
 - Was soll bei den Adressaten erreicht werden?

5) Deutung und Wertung der Quelle

- Erkenntniswert und Bedeutung der Quelle
 - Welche wichtigen Erkenntnisse gewinnst du durch die Analyse und Interpretation der Quelle (zu einem bestimmten Sachverhalt)?
 - Welche Bedeutung hat der Text für den Sachverhalt in der (damaligen) Zeit?
 - Welche Auswirkungen ergaben sich daraus?
- Wertung
 - Was ist dein Standpunkt zu der Quelle?

Quelleninterpretation



Dieses Modell ist anzuwenden, wenn eine Quelle interpretiert werden soll.
 Zu allen Elementen müssen Stichworte gemacht werden.

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.9 Unterrichtsprotokoll 1. Doppelstunde

Fach Geschichte – Unterrichtsprotokoll 1. Doppelstunde

Zeit (hh:mm:ss)	Thematische Orientierung	Unterrichtsform	Medium	Aktanten	Verortung	Sequentielle Struktur	Kommentar
00:00:00	Sprache von Hitler	Plenum	Tafel: <i>Tafelbild fehlt</i>	L	L frontal; L an der Tafel	Lehrervortrag, Lehreraktion	S21 fehlt
00:01:40	Zeitlicher Hintergrund/Kontext der Rede vom 1. Mai 1933	Plenum		L, S anonym, S16, S1, S12, S2, S10, S5,	L frontal; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:05:00	Gegner der NSDAP	Plenum		L, S20, S2	L frontal; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:05:28	Wahlplakat der NSDAP "Die Deutsche Arbeitsfront" zur Gründung der DAF	Plenum	Arbeitsblätter	L	L frontal; L geht in der Klasse herum	Lehrervortrag, Lehreraktion	
00:06:27		Plenum	Arbeitsblatt	L	L frontal; L befestigt das Arbeitsblatt mit einem Magnet an der Tafel; L frontal	Lehreraktion, Lehrervortrag	
00:06:49	Wahlplakat der NSDAP "Die Deutsche Arbeitsfront" zur Gründung der DAF	Stillarbeit	Arbeitsblatt, OHP, OHP-Folie	S, L	L stellt OHP vor der Tafel auf und legt Folie (Arbeitsblatt) darauf; S am Platz	Einzelarbeit	
00:07:51	Wahlplakat der NSDAP "Die Deutsche Arbeitsfront" zur Gründung der DAF	Plenum	OHP, OHP-Folie	L, S7, S18, S16, S12, S5, S2	L frontal; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:12:42	Wahlplakat der NSDAP "Die Deutsche Arbeitsfront" zur Gründung der DAF	Plenum	Tafel: <i>"Plakat "Die Deutsche Arbeitsfront" (aus "Aushänge", München 1933)"</i>	L	L schaltet OHP aus, schiebt OHP weg; L an der Tafel	Lehrervortrag, Tafelbild-Erarbeitung	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.1
00:13:56	Wahlplakat der NSDAP "Die Deutsche Arbeitsfront" zur Gründung der DAF	Plenum	Tafel: <i>"Das Plakat propagiert den Zusammenhalt von Akademikern/Wissenschaftlern und Arbeitern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrem Beruf."</i>	L, S16, S4, S6, S20, S1, S5	L frontal; L an der Tafel; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung	S8 meldet sich deutlich erkennbar seit knapp 4 Minuten; Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll (nach Antwort von S16)
00:19:41	Begriff "Kameraden"	Plenum		L, S3, S16, S2	L frontal; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	S8 ist frustriert, als L S16 drannimmt
00:20:34	Kameradschaft im Ersten Weltkrieg	Plenum	Tafel: <i>"Der Zusammenhalt wird mit dem Zusammenhalt der früheren Soldaten im 1. Weltkrieg begründet, die trotz sozialer Unterschiede "Kameraden" waren."</i>	L	L frontal; L an der Tafel	Lehrervortrag, Tafelbild-Erarbeitung	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.1
00:22:02	NSDAP als verbindendes Glied zwischen allen Bevölkerungsschichten	Plenum		L, S12, S16	L frontal; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:22:48		Plenum	Tafel: <i>"Die NSDAP ist das verbindende Glied."</i>	L	L frontal; L an der Tafel	Lehrervortrag, Tafelbild-Erarbeitung	
00:23:30	Gewinnung der SPD- und KPD-Anhänger als Wählerschaft	Plenum	Tafel: <i>"Das Plakat richtet sich v. a. an Arbeiter, die überwiegend SPD- und KPD-Anhänger waren"</i>	L, S1, S5, S12, S2, S10, S16	L frontal; L an der Tafel; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.1
00:28:24	NSDAP als neue Arbeiterpartei und Installation von Vertrauensräten anstelle der Gewerkschaften	Plenum	Tafel: <i>"Das Plakat ersetzt traditionelle Symbole der Arbeiterbewegung (Hammer+Sichel, Rot) durch NS-Symbole (Hakenkreuz in Zahnrad, Braun) --> Die Intention ist es, die Arbeiter davon zu überzeugen, dass die NSDAP sich für die Arbeiter einsetzt. --> Die DAF soll die Gewerkschaften ersetzen."</i>	L, S10, S16, S2	L frontal, L an der Tafel; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.1
00:33:37	Entstehungsjahr des Wahlplakats	Plenum		L, S12	L frontal; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:34:14	Pause						

00:42:23	Kontext des 1. Mai	Plenum		L, S21, S10, S18, S12, S16, S2	L frontal; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:45:34	Rede Hitlers vom 1. Mai 1933	Plenum	Notizblätter	L	L frontal; L geht in der Klasse herum	Lehrervortrag, Lehrreaktion	S21 nimmt am Unterricht teil
00:46:56	Rede Hitlers vom 1. Mai 1933	Stillarbeit	Notizblatt	S	L frontal; L geht in der Klasse rechts herum bis S12, schaut, geht zurück; L geht in der Klasse links herum bis S7, schaut, geht zurück; S am Platz	Einzelarbeit	
00:51:43	Rede Hitlers vom 1. Mai 1933	Plenum	Arbeitsblätter	L	L frontal; L geht in der Klasse herum	Lehrervortrag, Lehrreaktion	
00:53:00	Rede Hitlers vom 1. Mai 1933	Stillarbeit	Arbeitsblatt	S	L frontal; L sitzt am Lehrertisch; S am Platz	Einzelarbeit	
00:58:02	Rede Hitlers vom 1. Mai 1933	Plenum		L, S21, S2, S22, S16, S5, S8	L sitzt am Lehrertisch, schreibt zeitweise in ihren Unterlagen; S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
01:01:30	Rede Hitlers vom 1. Mai 1933	Plenum		L, S	L sitzt am Lehrertisch; S am Platz	Lehrervortrag	Gruppe1: S20+S5+S6; Gruppe2: S9+S11; Gruppe3: S1+S2+S4; Gruppe4: S12+S21+S22; Gruppe1: SAnonym+S16+S7; Gruppe2: S15+S3+S18; Gruppe3: S10+S14; Gruppe4: S8+S17
01:03:30		Gruppenarbeit		S17, S1, S22	L sitzt am Lehrertisch; S1 setzt sich neben S4; S17 setzt sich neben S8; S22 rückt einen Platz in Richtung S21 auf	Schüleraktion	
01:03:48	Rede Hitlers vom 1. Mai 1933	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt	S, L	L sitzt am Lehrertisch; L geht zu S20+S5+S6; L geht zu S12+S21+S22; S4+S12 verstellen Tische und Stühle: S1+S4 sitzen gegenüber von S2 sowie S12 sitzt gegenüber von S21+S22; L geht zu SAnonym+S16+S7; L geht zu S15+S3+S18; L geht zurück zum Lehrertisch; L geht zu S20+S5+S6; SAnonym+S16+S7 verstellen Tische und Stühle: S16 setzt sich neben SAnonym und S7 gegenüber von S16 und SAnonym; L geht zu S9+S11; L geht zurück zu S6; L geht zu S17+S8; L	Partnerarbeit, Schüleraktion	
01:30:03	Ende der Stunde						

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.10 Ergänzungsprotokoll 1. Doppelstunde

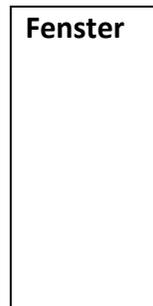
Geschichte – Ergänzungsprotokoll 1. Doppelstunde

Schule: Gymnasium
 Fach: Geschichte
 Klasse: 10
 Uhrzeit: 08:00-09:35

Sitzordnung

Tafel

Lehrerin



Marta	
10	08
14	
18	
03	
15	
17	Marina

20
05
06
01
09
11
04



Tür	07	16		22	21	12	02
-----	----	----	--	----	----	----	----

Anmerkungen: Anwesend: 21 Schüler(innen): 20 Schüler(innen) nehmen an der Studie teil, ein/e Schüler/in nicht. Drei Schüler(innen) fehlen.
Abkürzungen: der Lehrer- L; der Schüler/ die Schülerin (Sch)

Time Code	Sozialform/ Ablauf des Unterrichts	Sitzordnung	Aktanten	Kommentar
<p>00:00:00:00</p> <p>08:10</p> <p>08:17</p>	<p>Klassenunterricht- Einführung ins Thema, Instruktion Thema „Analyse einer Rede von A. Hitler“ L stellt Fragen: z.B. Wie versuchte Hitler, die Deutschen von sich und der NSDAP zu überzeugen? Weiterführende Fragen der Lehrerin- Antworten der Schüler L teilt Arbeitsblätter aus: Plakat an der Tafel. L: Sch sollen beschreiben, was auf dem Bild abgebildet ist, ohne zu interpretieren. (07) beschreibt das Bild, weitere Nachfragen der L Arbeitsblatt wird auf dem OHP präsentiert. (16), (20) sprechen über das Bild. L kündigt an: Die Phase der Bildbeschreibung ist zu Ende.</p> <p>Klassenunterricht- Interpretation des Bildes L schreibt an der Tafel: Tafelbild: Plakat „Die Deutsche Arbeitsfront“ (aus: „Aushänge“, München 1933) (16) interpretiert. L. schreibt die Aussage des Schülers auf.</p>			<p>Die Schüler interpretieren das Bild, die Lehrer fasst die Antworten der Schüler</p>

08:22	<p><u>(Tafelbild):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Plakat propagiert den Zusammenhalt von Akademikern/ Wissenschaftlern und Arbeitern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrem Beruf. <p>(04) interpretiert dann (06)</p> <p>L stellt Frage. (20) antwortet. L stellt weitere Fragen (05), (16), (02)- Antworten</p>			zusammen und schreibt die Zusammenfassung auf die Tafel auf.
08:28	<p><u>Tafelbild:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Zusammenhalt wird mit dem Zusammenhalt der früheren Soldaten im 1. Weltkrieg begründet, die trotz sozialer Unterschiede „Kameraden“ waren. <p>(12) (16) interpretieren weiter.</p>			Nach dem Unterricht erklärt die Lehrerin der Protokollantin, warum sie vollständige Sätze auf die Tafel schreibt: die Schüler haben Probleme mit der deutschen Sprache.
08:33	<p><u>Tafelbild:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die NSDAP ist das verbindende Glied. <p>L: Frage: Wofür ist/ dient das Zahnrad als Symbol? (05) antwortet dann (12), (02)</p>			

<p>08:38 08:46</p> <p>08:50</p>	<p>L: Was ist das Symbol der sozialistischen Arbeiterbewegung? Antwort (Hammer und Sichel) <u>Tafelbild:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Plakat richtet sich v. a. an Arbeiter, die überwiegend SPD- und KPD-Anhänger waren. <p>L: Frage: Was ist die Farbe der Arbeiterbewegung? Sch: rot L: Frage:... Farbe der NSDAP Antwort: braun</p> <p>(16) interpretiert. L: fragt nach der Schrift auf dem Plakat. (02): Gewerkschaften werden ersetzt. L: Wofür gibt es Gewerkschaften? Antworten... L: Frage (16) Antwort</p> <p><u>Tafelbild:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Plakat ersetzt traditionelle Symbole der Arbeiterbewegung (Hammer+Sichel, Rot) durch NS-Symbole (Hakenkreuz in Zahnrad, Braun) 			
-------------------------------------	--	--	--	--

08:55	➤ Die Intention ist es, die Arbeiter davon zu überzeugen, dass die NSDAP sich für die Arbeiter einsetzt.			
08:56				
08:57				
09:02	➤ Die DAF soll die Gewerkschaften ersetzen. L: Was vermutet ihr, aus welchem Jahr das Plakat stammt? (12) 1933			
09:05	5 Min Pause Pause zu Ende L: Womit verbindet ihr den 1. Mai? Antworten der Schüler L: Welche Bedeutung hat der Tag der Arbeit? (16), (02) beantworten die Frage L: Bevor ihr die Rede lest, überlegt, worüber Hitler am 1. Mai redet. Sch bekommen Arbeitsblätter			
09:35	Einzelarbeit Die Sch müssen auf dem Arbeitsblatt ihre Gedanken aufschreiben. L läuft rum, schaut, was die Sch aufgeschrieben haben. L spricht mit (17) L: Ausschnitt aus der Rede bekommen die Sch.			

	<p>L: Die Sch müssen jetzt den Text lesen und schauen, ob ihre Erwartungen stimmen und unbekannte Wörter markieren.</p> <p>Klassenunterricht-Antworten der Schüler L: Was ist mit euren Erwartungen? Könnt ihr die wiederfinden? Antworten der Schüler: (21), (02), (22), (16), (05), (08) L notiert die Aussagen der Sch. L: die Sch sollen die Rede analysierend interpretieren zu zweit oder zu dritt (siehe Arbeitsblatt)</p> <p>Ankündigung der Partner-/ Gruppenarbeit Diese Aufgabe sollen sie bis zum Ende der Stunde machen. L hat die Sch auf die Gruppen aufgeteilt und hat den Gruppen eine Folie (für die Präsentation der Ergebnisse) gegeben. Gruppen: (17)+(08)- sprechen Russisch (10)+(14) (18)+(03)+(15) (23)+(7)+(16) (22)+(21)+(12) (02)+(01)+(04) (09)+(11)</p>			
--	---	--	--	--

	(20)+(05)+(06) Der Unterricht ist zu Ende.			
--	---	--	--	--

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.11 Unterrichtsprotokoll 2. Doppelstunde

Fach Geschichte – Unterrichtsprotokoll 2. Doppelstunde

Zeit (hh:mm:ss)	Thematische Orientierung	Unterrichtsform	Medium	Aktanten	Verortung	Sequenzielle Struktur	Kommentar
00:00:00	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933, Kontext des 1. Mai, Situation der NSDAP	Plenum		L	L frontal	Lehrvortrag	
00:01:51	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt, OHP Folien, Notizblätter	L, S	L geht in der Klasse herum; S am Platz	Lehrerreaktion, Partnerarbeit	
00:25:29	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933	Plenum		L	L frontal	Lehrervortrag	
00:26:45	Hitlers Rede vom 1. Mai (1. Abschnitt der Rede)	Präsentation	OHP	S20 (Gruppe 1)	S20 frontal	Schüleraktion, Schülervortrag	
00:28:03		Plenum		L, S2	L sitzt hinten im Klassenzimmer, S2 am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:28:38	Hitlers Rede vom 1. Mai (2. Abschnitt der Rede)	Präsentation	OHP	S9, S11 (Gruppe 2)	S9, S11 frontal	Schüleraktion, Schülervortrag	
00:30:57		Plenum		S17, S9	S17 am Platz, S9 frontal	Frage-Antwort-Sequenz	
00:31:36			Tafel: "Klassenkampf"	L	L geht an die Tafel, L an der Tafel	Lehrerreaktion, Lehrervortrag	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.2
00:32:37				S12, S9	S12 am Platz, S9 frontal	Frage-Antwort-Sequenz	
00:32:58				L, S3, S5, S17, S21, S Anonym	L sitzt hinten im Klassenzimmer, S sitzen am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:35:20	Hitlers Rede vom 1. Mai (3. Abschnitt der Rede)	Präsentation	OHP	S10, S14 (Gruppe 3)	S10, S14 frontal	Schüleraktion, Schülervortrag	
00:37:00		Plenum		L, S2, S20, S10	L sitzt hinten im Klassenzimmer, S2 und S20 am Platz, S10 frontal	Frage-Antwort-Sequenz	
00:39:56	Hitlers Rede vom 1. Mai (4. Abschnitt der Rede)	Präsentation	OHP	S8, S17 (Gruppe 4)	S8, S17 frontal	Schüleraktion, Schülervortrag	Beide Schülerinnen reden untereinander Russisch.
00:43:17							S13 ist gekommen
00:43:29		Plenum		L, S21, S2	L sitzt hinten im Klassenzimmer, S21 und S2 am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:47:03	Pause						
00:54:40	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933	Plenum	Tafel: "Wie versuchte Hitler die Deutschen besonders die Arbeiter von sich und der NSDAP zu überzeugen?"	L	L an der Tafel, L frontal	Lehrvortrag und Lehrerreaktion	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.2
00:55:28	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Arbeitsblatt	L	L frontal, L geht in der Klasse herum	Lehrvortrag und Lehrerreaktion	
00:57:04	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L	L frontal	Lehrervortrag	
00:58:17	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S15, S3, S12, S6	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
00:59:54	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S7	L frontal, S7 am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
01:00:39			Tafel: "Hitler hat seine Rede auf dem Tempelhofer Feld in Berlin gehalten."	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrervortrag, Lehrerreaktion	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.2
01:01:54	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S13	L frontal, S13 am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
01:03:33	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S Anonym	L, S Anonym am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
01:03:58	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S5	L frontal, S5 am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
01:04:41				L, S12, S2, S21, S Anonym	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	

01:06:38	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S21	L frontal, S21 am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
01:07:54				L, S6, S1, S20, S12, S2	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
01:09:42	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Tafel: <i>"Deutung und Wertung der Quelle"</i>	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrervortrag, Lehrreaktion	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.2
01:10:28			L, S21	L frontal, S21 am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung		
01:11:48	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Tafel: <i>"Hitler versucht, die Deutschen (u. a. die Arbeiter) von sich und der NSDAP zu überzeugen, indem er das Selbstwertgefühl der Deutschen stärkt."</i>	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrreaktion	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.2
01:12:30			Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S12, S5, S1	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung	
01:13:15			Tafel: <i>"eine positive/gute erfolgreiche Zukunftsperspektive entwirft im Gegensatz zu einer als negativ dargestellten Vergangenheit."</i>	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrreaktion, Lehrervortrag	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.2
01:14:00			Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S6, S1, S21	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz	
01:15:22	"Klassenkampf"	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L	L frontal	Lehrervortrag	
01:15:40	"Klassenkampf" und "Klassenwahnsinn"	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S12, S21, S2	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung	
01:16:43			Tafel	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrervortrag, Lehrreaktion	
01:18:07	"Volksgemeinschaft"	Plenum	Tafel	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrervortrag, Lehrreaktion	
01:18:30	Symbolik des 1. Mai und "Volkes Erwachen"	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S2, S20	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung	
01:19:54			Tafel	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrervortrag, Lehrreaktion	S Anonym geht zur Toilette.
01:22:18	"Schande" und "Zwangsdienst"	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S2, S17, S12, S21, S5	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung	
01:25:28			Tafel	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrervortrag, Lehrreaktion	
01:27:10	"Handarbeit"	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S17, S21, S6	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung	
01:28:22			Tafel: <i>"den Wert der körperlichen Arbeit hochschätzt."</i>	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrreaktion, Lehrervortrag	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.2
01:28:58	"Das deutsche Volk wird Menschen, die nicht für Deutschland sind, nicht mehr unter sich dulden."	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S1, S20, S21	L frontal, S am Platz	Frage-Antwort-Sequenz, Tafelbild-Erarbeitung	
01:31:00			Tafel: <i>"die wahren Absichten verharmlost (die Zerschlagung der Gewerkschaften, Verfolgung politischer Gegner)"</i>	L	L frontal, L an der Tafel	Lehrervortrag, Lehrreaktion	Tafelbild laut Ergänzungsprotokoll Nr.2
01:32:10	Hitlers Rede vom 1. Mai 1933 als Textquelle	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L, S17	L frontal, S17 am Platz	Lehrervortrag, Frage-Antwort-Sequenz	
01:32:57	Hausaufgabe: Schriftliche Analyse und Interpretation Hitlers Rede vom 1. Mai 1933	Plenum	Arbeitsblatt, Notizblätter	L	L frontal	Lehrervortrag	
01:33:08	Ende der Stunde						

2 Unterrichtsfach Geschichte

2.12 Ergänzungsprotokoll 2. Doppelstunde

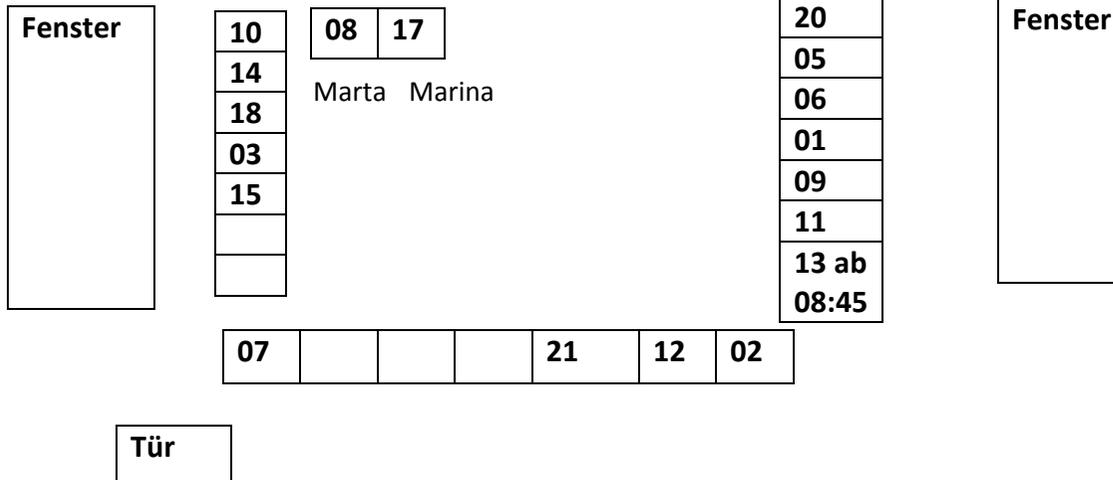
Geschichte – Ergänzungsprotokoll 2. Doppelstunde

Schule: Gymnasium
 Fach: Geschichte
 Klasse: 10
 Uhrzeit: 08:00-09:35

Sitzordnung

Tafel

Lehrerin



Anmerkungen: Anwesend: 19 Schüler(innen): 18 Schüler(innen) nehmen an der Studie teil, ein/e Schüler/in nicht. Vier Schüler(innen) fehlen.
 Abkürzungen: der Lehrer- L; der Schüler/ die Schülerin (Sch)

Time Code	Sozialform/ Ablauf des Unterrichts	Sitzordnung	Aktanten	Kommentar
<p>00:00:00:00</p> <p>08:29</p> <p>08:34</p>	<p>Fortsetzung der Gruppen-/Partnerarbeit Thema: Rede von Hitler Die Schüler haben noch Zeit für die Besprechung ihrer Präsentationen bekommen, die sie in der letzten Stunde (10.01.12) vorbereitet haben. L geht zu den einzelnen Gruppen, stellt Fragen... L: in zwei Minuten fangen wir mit der Präsentation an.</p> <p>Klassenunterricht- Präsentation der Ergebnisse L startet mit den Präsentationen. (20) präsentiert vor der Klasse seine Folie, die er mit (5), (6) erarbeitet hat. <u>Folie:</u> Rede Adolf Hitler zum 1. Mai 1933 1. Abschnitt 2. „Das Symbol des Klassenkampfes“... ... L: Gibt es Fragen aus der Gruppe dazu? Gruppe 2: (09)+(11) vor der Klasse mit</p>			

<p>08:39</p> <p>08:45</p> <p>08:50</p> <p>08:58</p> <p>09:00</p>	<p>ihrer Folie (17) stellt eine Frage an die Gruppe (09)+(11) L: Ergänzung zum Begriff „Klassenwahnsinn“- erklärt den Begriff den Schülern. L: <u>Tafelbild</u>: Klassenkampf (12) stellt eine Frage: was ist Klassendünkel? Gruppe (09)+(11) erklärt. L stellt Frage: was heißt künstlich? (05) erklärt, (17) erklärt L nennt das Gegenteil von „künstlich“ (21) spricht. 3. Gruppe präsentiert ihr Ergebnis: der 3. Abschnitt auf dem Arbeitsblatt (Der Nationalsozialismus): (10)+(14) vor der Klasse (02) fügt einiges zum 3. Abschnitt hinzu. L stellt Fragen zwischendurch. 4. Gruppe präsentiert ihre Folie: (08)+(17): auf der Folie steht: der Aufruf zur Vereinigung des deutschen Volkes L: Worauf bezieht sich der Begriff „Schande“?</p>	<p>Einzelarbeit</p> <p>Klassenarbeit- Interpretation</p>		<p>Beide Schülerinnen sprechen untereinander Russisch.</p> <p>08:45- (13) ist gekommen.</p>
--	--	--	--	---

09:10	(02) antwortet 5 Min Pause			
09:14	Der Unterricht geht weiter. L: <u>Tafelbild:</u> Wie versuchte Hitler, die Deutschen (v. a. die Arbeiter) von sich und der NSDAP zu überzeugen? L teilt Arbeitsblätter „die Analyse und Interpretation einer Textquelle“ aus. (15) liest die Aufgabe laut. Sch müssen Stichpunkte aufschreiben. <u>Tafelbild:</u> Hitler hat seine Rede auf dem Tempelhofer Feld in Berlin gehalten.			
09:30	Schüler lesen die Fragen vom Arbeitsblatt und beantworten sie. (21) stellt Frage an die Lehrerin zur Aufgabe 3 (siehe Arbeitsblatt) Sie beantwortet die Frage L schreib an die Tafel: <u>Tafelbild:</u> Deutung und Wertung der Quelle L: Was ist das Ergebnis unserer Analyse? (12) antwortet.			
09:35	L: <u>Tafelbild:</u>			

	<p>Hitler versucht, die Deutschen (u. a. die Arbeiter) von sich und der NSDAP zu überzeugen, indem er das Selbstwertgefühl der Deutschen stärkt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine positive/ gute erfolgreiche Zukunftsperspektive entwirft im Gegensatz zu einer als negativ dargestellten Vergangenheit. <p>L fragt (17), (22) antworten.</p> <p><u>Tafelbild:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - den Wert der körperlichen Arbeit hochschätzt. - die wahren Absichten verharmlost (die Zerschlagung der Gewerkschaften, Verfolgung politischer Gegner) <p>L erklärt. (17) meldet sich auch zum Thema. Hausaufgabe: Schriftliche Analyse und Interpretation der Rede von Hitler. Der Unterricht ist zu Ende.</p>			
--	---	--	--	--

3 LoC Transliteration – ALA-LC Russian Romanization Table

Russian

<i>Vernacular</i>	<i>Romanization</i>	<i>Vernacular</i>	<i>Romanization</i>
<i>Upper case letters</i>		<i>Lower case letters</i>	
А	A	а	a
Б	B	б	b
В	V	в	v
Г	G	г	g
Д	D	д	d
Е	E	е	e
Ё	Ё	ё	ë
Ж	Zh	ж	zh
З	Z	з	z
И	I	и	i
І	Ī	і	ī
Й	Ĭ	й	ĭ
К	K	к	k
Л	L	л	l
М	M	м	m
Н	N	н	n
О	O	о	o
П	P	п	p
Р	R	р	r
С	S	с	s
Т	T	т	t
У	U	у	u
Ф	F	ф	f
Х	Kh	х	kh
Ц	ṪṢ	ц	ṭṣ
Ч	Ch	ч	ch
Ш	Sh	ш	sh
Щ	Shch	щ	shch
Ъ	" (hard sign)	ъ	" (hard sign)
Ы	Y	ы	y
Ь	' (soft sign)	ь	' (soft sign)
Ѣ	ĪĒ	ѣ	īē
Э	Ē	э	è

<i>Vernacular</i>	<i>Romanization</i>	<i>Vernacular</i>	<i>Romanization</i>
<i>Upper case letters</i>		<i>Lower case letters</i>	
Ю	Ȳ	ю	iu
Я	ȲА	я	ia
Ѡ	Ě	Ѡ	ě
Ѳ	Ÿ	Ѳ	ŷ

Note

The letters І, Ё, Ѡ and Ѳ were eliminated in the orthographic reform of 1918. For other obsolete letters appearing in Russian texts, consult the Church Slavic table.

4 Kurzfassung der Ergebnisse der Dissertation

4.1 Deutsche Fassung

4 Kurzfassung der Ergebnisse der Dissertation

4.1 Deutsche Fassung

Die Dissertation mit dem Titel „Unterrichtskommunikation in den Fächern ‚Gesellschaft‘ und ‚Geschichte‘. Diskursanalytische Studien.“ hat die Untersuchung transkribierter, videographierter Unterrichtsstunden der genannten Fächer in der Klassenstufe 10 des Gymnasiums und der Stadtteilschule zum Gegenstand. Dabei liefert die Arbeit aus linguistischer Sicht weiterführende Ergebnisse zur Erforschung kommunikativer Realität im (sozialwissenschaftlichen) Unterricht und zum Einsatz verschiedener Sozialformen, insbesondere der Gruppenarbeit, im schulischen Unterricht. Es handelt sich bei der vorliegenden Arbeit um eine empirische Studie. Die Analyse des Datenmaterials erfolgt dabei aus linguistischer Perspektive nach der Methode der „funktional-pragmatischen Diskursanalyse“, das heißt als qualitative Analyse der Datenausschnitte im Sinne einer hermeneutischen Rekonstruktion des Handlungscharakters und seiner spezifischen sprachlichen Realisierungen.

Die Daten werden vor dem Hintergrund der Frage analysiert, welche Phänomene sich innerhalb der zu untersuchenden Unterrichtsfächer ausmachen lassen, bezogen auf die Umsetzung des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes durch den Einsatz der Sozialform Gruppenarbeit sowie den darauf folgenden Übergang in eine schülerseitige Präsentation von Arbeitsergebnissen, das Durchlaufen von Aufgabelösungs-Sequenzen, die damit verbundene Begriffsarbeit und das Ausfüllen verschiedener Lehrerrollen während des gemeinsamen Erarbeitungsprozesses. Dabei steht auch im Mittelpunkt, inwieweit kommunikative Dilemmata und Maximenkonflikte innerhalb der untersuchten Diskurse nur bei sprachlich komplexen und begrifflich vielschichtigen Lehrinhalten zu beobachten sind, oder, ob unter Umständen andere Faktoren eine Rolle spielen, welche die betreffenden Phänomene unter bestimmten Bedingungen innerhalb von Unterrichtskommunikation schlechthin auftreten lassen und somit die beobachteten kommunikativen Herausforderungen fachabhängig oder aber fachübergreifend als Merkmal von Unterrichtskommunikation schlechthin zu begreifen sind.

Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Realisierung schülerseitiger und lehrerseitiger sprachlicher Handlungen im Unterricht infolge spezifischer Diskurssituationen. Da es sich bei den vorliegenden Diskursen um Auszüge aus institutioneller Kommunikation im schulischen Rahmen und damit um Kommunikation in der Schule als institutionengebundene Herausforderung handelt,

innerhalb derer Begriffe und Inhalte in thematischen Zusammenhängen erarbeitet werden, so steht auch immer die Frage im Raum, wie Wissen bei den SchülerInnen etabliert wird, das heißt, in welcher Form Wissen aufgebaut, verarbeitet und vernetzt wird und in welcher Form Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, eine an sie gestellte Aufgabe erfolgreich zu lösen. Für die Untersuchung von Unterrichtskommunikation im vorliegenden Zusammenhang spielt daher das Durchlaufen von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen eine wesentliche Rolle und damit auch die Berücksichtigung des Musters „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“ im Unterricht. Die Rolle des Lehrers und die Ausübung verschiedener Lehrerrollen innerhalb verschiedener Kommunikationssituationen zwischen SchülerInnen und Lehrkraft innerhalb laufender Aufgabe-Lösungs-Sequenzen sowie die Wahl einer bestimmten Sozialform für die Erarbeitung des ausgewählten Unterrichtsgegenstandes stehen dabei besonders im Mittelpunkt. Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt darüber hinaus außerdem, welche Lösungsmöglichkeiten sich für die Bewältigung konkreter Anforderungssituationen im Diskurs aus linguistischer und didaktischer Sicht anbieten.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich die Herausforderungen innerhalb von Unterrichtskommunikation in vielfältiger Form manifestieren können und der Zusammenhang zwischen der Beschaffenheit bestimmter Materialien und Aufgabenstellungen für die SchülerInnen und die damit verbunden gewählte Sozialform für deren Bearbeitung eine wesentliche Rolle spielt. Der Auswahl von Arbeitsmaterialien in Verbindung mit der Wahl entsprechender Sozialformen für deren Bearbeitung kommt eine immense Bedeutung zu. Wird die Sozialform Gruppenarbeit gewählt, so setzt dies eine lehrerseitig umfassende vorherige Planung der einzelnen Arbeitsschritte voraus sowie die sorgfältige Überlegung, ob bestimmte Arbeitsmaterialien und Unterrichtsinhalte überhaupt für das Format der Gruppenarbeit als eine Möglichkeit der Bearbeitung in Frage kommen oder, ob gegebenenfalls eine andere Sozialform geeigneter ist, um die entsprechenden Informationen zu vermitteln und neues Wissen aufzubauen, zu etablieren und zu vernetzen.

Des Weiteren zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit ausreichend Handwerkszeug ausgestattet werden müssen, um der Anforderung gerecht zu werden, zunächst einmal die an sie gestellten Aufgaben im Modus der Gruppenarbeit zu lösen und die Ergebnisse dieses Arbeitsprozesses sodann in das Format einer schülerseitigen Präsentation zu überführen, um in der Folge gegenüber dem

restlichen Klassenplenum selbst als Experten für einen Bereich des Unterrichtsgegenstandes zu agieren. Wird im Vorhinein nicht klar tradiert, wie eine solche Präsentation aufgebaut werden soll, welche SchülerInnen sich für welchen Vortragsabschnitt verantwortlich zeigen und wie generell ein Herausfiltern der essentiell wichtigen Informationen für das übrige Plenum als Arbeitstechnik funktioniert, so werden die SchülerInnen damit insgesamt mit hohen Anforderungen konfrontiert, die weit über das reine Erfassen und Durchdringen von inhaltlichen Zusammenhängen eines Unterrichtsgegenstandes hinausgehen.

Deutlich geworden ist außerdem, dass das Format der Gruppenarbeit als interaktives Insert im Erarbeitungsprozess zu neuen Herausforderungen innerhalb der Kommunikation zwischen den beteiligten Aktanten der Institution Schule führt. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass vor diesem Hintergrund ein erfolgreiches Durchlaufen von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen maßgeblich davon abhängt, ob schülerseitige Fragen direkt beantwortet werden oder nicht. Wird ein Wissensdefizit von SchülerInnen klar deutlich gemacht, so ist es nicht zielführend, über eine Delegation der Frage oder die Anwendung einer Deplatzierungsstrategie, das heißt, die Verschiebung ihrer Beantwortung auf einen späteren Zeitpunkt, den direkten Weg zur Lösung und damit einen erfolgreichen Sequenzabschluss zu verhindern.

Die Schülerinnen und Schüler innerhalb der analysierten Unterrichtsstunden zeigen eine hohe Motivation und Leistungsbereitschaft, die vorliegenden Aufgabenstellungen zu bewältigen. Woran teilweise sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrkraft und somit auch ausgewählte Unterrichtsdiskurse insgesamt letztendlich scheitern, kann als Ergebnis einer Verstrickung der Akteure in die Fallen einer institutionsgebundenen Kommunikation beschrieben werden. Einen wesentlichen Faktor stellt dabei die Rolle der Lehrkraft während des Unterrichts dar. Was sich an dieser Stelle aus linguistischer Perspektive offenbart, sind kommunikative Dilemmata, die, durch die Wahl bestimmter Sozialformen für die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen sowie durch ein von speziellen Rollenauffassungen geleitetes Handeln der Lehrkräfte, die Ursachen darstellen für ein unbefriedigendes Ergebnis sowohl innerhalb der Interaktion einiger Aufgabe-Lösungs-Sequenzen als auch innerhalb schülerseitiger Präsentationen, wie es sich in den vorliegenden Daten hinsichtlich einer vollständigen und ergebnisorientierten Vermittlung der Themen der Arbeitsmaterialien innerhalb der Analysen einige Male präsentiert. Es hat sich gezeigt, dass wirkungsvolle Hilfestellungen seitens der Lehrkraft über ein ‚Erklären‘ von Zusammenhängen und das Leisten von

Begriffsarbeit daher vor allem immer dann gefordert sind, wenn ein Nicht-Wissen und ein Nicht-Verstehen von SchülerInnen explizit deutlich gemacht werden und die Lehrkraft darüber einen Einblick in die Verstehensprozesse der SchülerInnen erhält, der es ihr ermöglicht, entsprechende weiterführende Handlungen einzuleiten. Gerade dann kann das Wissen bei den SchülerInnen nicht darüber etabliert werden, dass eine Lösung des Problems ‚mäeutisch‘ gemeinsam mit den SchülerInnen ‚fragend entwickelt‘ wird, da für diese Art der Wissensvermittlung bereits eine Basis an begrifflichem und inhaltlichem (Grund-)Verständnis bei den SchülerInnen vorhanden sein muss, damit diese zur Erfassung von Zusammenhängen ‚geführt‘ werden können. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls deutlich geworden, dass eine in den untersuchten Daten deutlich gewordene Verbalisierungsmaxime oder die Anwendung einer Deplatzierungsstrategie seitens der Lehrkraft nicht zielführend sind und nicht greifen können, denn bei entsprechend fehlenden Wissensbausteinen können die SchülerInnen auch hier nicht durch einen Verbleib bei der Verbalisierung von sich wiederholenden Lösungsversuchen zur erfolgreichen Lösung ‚geführt‘ werden. Auch die Verlagerung der Beantwortung einer Frage in später folgende Unterrichtsphasen löst nicht das schülerseitig aktuelle Problem und den gerade vorliegenden Widerstand. Es kommt zu Lösungs-Schleifen, deren Auflösung nur über das lehrerseitig eindeutige Ausfüllen der Sequenzpositionen ‚positive‘ beziehungsweise ‚negative Einschätzung‘ sowie gegebenenfalls ‚Korrektur‘ möglich wird. Insbesondere hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte vor allen Dingen im Falle von Begriffsarbeit und der Herstellung von Zusammenhängen besonders gefordert sind, um klare Benennungen vorzunehmen und damit für alle Teilnehmer des Diskurses eine gemeinsame Basis zu schaffen, über die Wissen aufgebaut und vernetzt werden kann. Dazu ist es nötig, dass Lehrkräfte regelmäßig Zwischenergebnisse festhalten, Begriffe tradieren und diese im Gesamtzusammenhang verorten, damit komplexe Sachverhalte für die Schülerinnen und Schüler durchschaubar werden und somit eine Wissensetablierung und -vernetzung erfolgreich umgesetzt werden kann. Eine Rolle von Lehrkräften, die sich auf ein Fungieren als ‚Begleiter‘ im Arbeits- und Lernprozess beschränkt, ist in diesem Fall nicht ausreichend und führt zur Erhöhung des Risikos, dass sich der Unterrichtsdiskurs von den zentralen Inhalten des Unterrichtsgegenstandes entfernt. Das Ergebnis eines solchen Unterrichtsverlaufes präsentiert sich dann bei den SchülerInnen als isoliertes, fragmentarisierendes Wissen, welches nicht in Zusammenhänge eingebettet wiedergegeben werden kann. Um Widerstände innerhalb von Aufgabe-Lösungs-Prozessen zu beheben, können

Lehrkräfte demgegenüber mit einem ‚Erklären-Was‘, ‚Erklären-Warum‘ oder ‚Erklären-Wie‘ effektiv reagieren, um über direkten Input die sichtbar werdenden fehlenden Bausteine ergänzend zu vermitteln. Damit wird die Bedeutung einer Beibehaltung von eingeschobenen Phasen des ‚Frontalunterrichtes‘ durch die Lehrkraft sowohl innerhalb von Plenumsphasen als auch innerhalb von Gruppenarbeit deutlich. Besteht schülerseitig ein offensichtliches Wissensdefizit, verhindert dieses das erfolgreiche Lösen einer Aufgabe. Wird zudem Hilfestellung von den betroffenen SchülerInnen aktiv eingefordert, so sollte in diesen Fällen zu den fehlenden Bausteinen, auch und besonders innerhalb ‚schülerzentrierter‘ Arbeitsformen, ein kurzer ‚Lehrer-Vortrag‘ eingeschoben werden um Widerstände erfolgreich zu beheben und ein Fortgehen im Diskurs zu ermöglichen.

Im vorliegenden Fall der untersuchten Daten sind die lehrerseitigen Handlungen geleitet durch ein Rollenverständnis, das Merkmale eines ‚fragend-entwickelnden Unterrichts‘ sowie eines ‚Lehrervortrags mit verteilten Rollen‘ aufweist. Darüber hinaus fungieren die Lehrkräfte vielfach als eine Art ‚Moderator‘ innerhalb des Diskurses. Die Analysen haben jedoch gezeigt, dass gerade im Falle eines Unterrichts in den Fächern Geschichte und Gesellschaft, in denen es um die Erfassung von teilweise sehr komplexen Zusammenhängen geht, die Funktion der Lehrkraft als ‚Experte‘ gefordert ist, um den Diskurs immer wieder in die richtigen Bahnen zu lenken und Teilaufgaben inhaltlich zu vernetzen, denn eine begriffliche und thematische Vielfalt innerhalb des Unterrichtsgegenstandes verleitet, wie diesbezüglich innerhalb der entsprechenden Analysen herausgearbeitet, nur allzu leicht zu einem Abschweifen vom Ursprungszusammenhang und damit zu einer Entfernung von zielgerichteten Verstehensprozessen. Lehrkräfte können hier im Gegenzug durch gezielten Input und die Vermittlung von Experten- und Fachwissen dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler eine Einsicht in die Gesamtzusammenhänge der Aufgabenstellungen und ihrer entsprechenden Lösungen erhalten. Dies ist vor allem dann entscheidend, wenn die SchülerInnen zum später folgenden Zeitpunkt einer Präsentation von Arbeitsergebnissen vor dem Klassenplenum selbst zu Experten für ihre Teilaufgaben werden. Um ihren MitschülerInnen korrektes und vollständiges neues Wissen zu vermitteln, müssen sie zuvor selbst über eine umfassende Einsicht in die (begrifflichen und thematischen) Einzelheiten und alle inhaltlichen Zusammenhänge ihrer Aufgabenstellung verfügen. Anderenfalls bleiben wichtige Informationen und Bausteine für einen erfolgreichen Wissenszuwachs der gesamten Klasse auf der Strecke.

Die Komplexität der Realisierung von Aufgabe-Lösungs-Sequenzen und die damit verbundenen Herausforderungen für die betroffenen Aktanten im Diskurs wurden sowohl innerhalb von Gruppenarbeitsphasen als auch innerhalb der Phasen schülerseitiger Präsentationen und anschließender Plenumsphasen deutlich. Die Untersuchungen zeigen auf, dass Lehrkräfte als ‚Aufgabensteller‘ dafür sensibilisiert werden müssen, regelmäßig zu überprüfen, ob die ‚Problemkonstellation‘, die ‚Zielsetzung‘, eine ‚sinnvolle Zerlegung der Problematik‘ sowie die ‚Lösung‘ und entsprechende ‚Lösungswege‘ im Überblick behalten werden. In Bezug auf die Rolle von Lehrkräften innerhalb eines entsprechenden Unterrichtsdiskurses hat sich bestätigt, dass die speziellen, konkret in der Kommunikationssituation erfolgenden sprachlichen Handlungen von Lehrkräften als Reaktion auf schülerseitige Beiträge einen wesentlichen Einfluss darauf nehmen können, wie Wissen schülerseitig im Zusammenhang der Lösung einer bestimmten Aufgabenstellung hergestellt, verarbeitet und vernetzt wird. Eine ganz wichtige Erkenntnis dieser Arbeit besteht deshalb darin, dass in Zukunft eine noch besser abgestimmte Vorbereitung und Sensibilisierung von Lehrkräften hinsichtlich eben dieser kommunikativen Anforderungen innerhalb der Realität des Unterrichtes an Schulen anzustreben ist sowie eine entsprechende Ausbildung der Fähigkeit zur Transformation von Unterrichtsinhalten in geeignete Erarbeitungs- und Sozialformen. Besonders die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften, bestimmte Rollen wie die des ‚Moderators‘, ‚Begleiters‘ oder des ‚Experten‘ innerhalb der jeweils zum Einsatz kommenden Sozialform im Unterrichtsdiskurs vor dem Hintergrund des zu bearbeitenden Materials effektiv ausfüllen zu können, sind dabei von entscheidender Bedeutung, auch und vor allem vor dem Hintergrund eines ‚akzelerierten Wissenserwerbs‘ durch die institutionell bedingte Beschleunigung der Wissensvermittlung und der Bewältigung von ‚institutionsspezifischen Maximenkonflikten‘.

Die Aufgabe von Lehrkräften, einen Unterrichts- und Kommunikationsraum zu schaffen, der den SchülerInnen alle Möglichkeiten eröffnet, die Aufgabenstellungen und thematischen Inhalte entsprechend bewältigen zu können, ist alles andere als trivial. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Sozialform Gruppenarbeit als interaktive Insertion im Erarbeitungsprozess Herausforderungen im schulischen Unterrichtsdiskurs hervorruft, die von SchülerInnen und Lehrkräften als Aktanten der Institution Schule gleichermaßen bewältigt werden müssen. Dabei ist festzuhalten, dass die beobachteten Phänomene nicht zwangsläufig durch die

Beschaffenheit von Unterrichtsinhalten in sozialwissenschaftlichen Fächern begünstigt wurden. Vielmehr ist es die Entstehung von Widerständen infolge von komplexen Lerngegenständen und eine Bearbeitung derer im Wechsel zwischen verschiedenen Sozialformen, die eine stärkere Lenkung und eine aktive Auflösung der Widerstände durch die Lehrkraft verlangt. Damit können die beobachteten Phänomene fachübergreifend als Merkmal von Unterrichtskommunikation schlechthin begriffen werden.

Der Einfluss der verschiedenen sprachlichen Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Aktanten im Unterrichtsdiskurs sowie die Folgen eines Maximen-geleiteten Handelns von Lehrkräften im Unterricht, wie innerhalb der Analysen rekonstruiert, lassen die hohen (kommunikativen) Anforderungen an die Lehrerrolle im Zusammenspiel des Einsatzes verschiedener Sozialformen während der Erarbeitung eines Unterrichtsgegenstandes fachunabhängig innerhalb von Unterrichtskommunikation insgesamt als institutionsspezifische Herausforderung deutlich werden. Daher verdient eine diesbezüglich umfassende Vorbereitung von Lehrkräften auf die Ausübung ihrer Lehrtätigkeit vor dem Hintergrund institutionsgebundener Kommunikationsanforderungen in der Realität eines schulischen Unterrichtsdiskurses ganz besondere Aufmerksamkeit und gibt Anstoß dafür, besonders auch die (fach-)didaktische Perspektive zu berücksichtigen, um vor deren Hintergrund eine Unterrichtsgestaltung in (sozialwissenschaftlichen) Fächern, die eine hohe Komplexität und begriffliche Vielfalt an den Tag legen, zu entwickeln, die es ermöglicht, den diesbezüglich hohen kommunikativen und organisatorischen Anforderungen an SchülerInnen und Lehrkräfte gerecht zu werden und welche gleichzeitig deren Bewältigung im Sinne eines verstehensorientierten Diskurses in Form einer umfassenden Durchdringung des zu vermittelnden Wissens fördern kann.

4 Kurzfassung der Ergebnisse der Dissertation

4.2 Englische Fassung

4 Kurzfassung der Ergebnisse der Dissertation

4.2 Englische Fassung

Executive Summary of the Results of the Dissertation

English version

The dissertation entitled "Unterrichtskommunikation in den Fächern 'Gesellschaft' und 'Geschichte'. Diskursanalytische Studien." ("Classroom Communication in the Subjects of 'Society' and 'History'. Discourse Analytical Studies.") has as its focus the investigation into transcribed, video-recorded school lessons of the aforementioned subjects in the tenth class of a German 'Gymnasium' and a German 'Stadtteilschule'. The thesis thereby provides, from a linguistic perspective, further results for the research into communicative reality in (social sciences) classes and the utilisation of different classroom formats, in particular group work, in school lessons. The paper at hand is an empirical study. The data analysis is carried out from a linguistic perspective using "functional-pragmatic discourse analysis" methods and is therefore a qualitative analysis of the data excerpts by means of a hermeneutic reconstruction of the (speech) act's character and its specific linguistic realisation.

The data is analysed in respect to the following question: Which phenomena occur within the classes, which are to be analysed, with regards to the implementation of the respective class topic through the usage of the classroom format of group work as well as the following transition into a pupil presentation of results of this work, the process of problem-solution sequences, the related work on establishing new subject-based terms and the carrying out of different teaching roles throughout the collaborative working process between teacher and pupils? Also in focus is the extent to which communicative dilemmas and maxim conflicts within the analysed discourses can be observed exclusively during linguistically complex and conceptually multi-layered class content, or whether in the circumstances other factors play a role, which per se allow the phenomena concerned to occur under certain conditions within the classroom communication. In this context it is therefore also analysed whether the observed communicative challenges can be understood as either subject dependent or subject overarching characteristics of classroom communication per se.

The focus of the study is the realisation of pupils' and teachers' speech acts in school lessons as a result of specific discourse situations. As the discourses at hand are

excerpts of institutional communication in the context of schools and therefore deal with communication in school as an institution bound challenge, whose terminology and contents will be developed in thematic contexts, the question stands how the pupils' knowledge is established, in what form knowledge is built, processed and connected and in which arrangement pupils are put into the situation to successfully complete a task, which they have been given. Therefore, for the research into classroom communication in the context presented, the process of problem-solution sequences plays an important role, alongside the consideration of the "task assignment/task completion" model in lessons. The role of the teacher and the practice of different teaching roles within different communication situations between pupils and teachers during problem-solution sequences, as well as the selection of a particular classroom format for the development of the chosen class content are particularly central considerations. In addition to this, the research at hand also takes into consideration, which solution possibilities there are for the handling of concrete requirements in discourse, from a linguistic and didactic perspective.

The results of the study show that challenges can manifest in many forms within classroom communication and that the connection between the quality of particular materials and task assignments and the related classroom format, which is elected for this work, plays an important role for the pupils' work on the tasks. The selection of working materials, in connection with the choice of relevant classroom formats for their processing is of immense significance. If the classroom format of group work is selected, comprehensive prior planning of the individual working steps by teachers is necessary, as well as the careful consideration, whether particular working materials and lesson content is even possible for completing tasks in the group work format, or whether a different format is possibly more appropriate, in order to transfer the relevant information and to build, establish and link new knowledge.

Furthermore, it appears that pupils must be equipped with sufficient tools to fulfil the requirements, firstly to complete the task assigned to them in the mode of group work and subsequently to transfer the results of this working process in the format of a pupil presentation, in order to themselves act as experts for a portion of the class content. If it is not communicated clearly in advance, how such a presentation should be put together, which pupils are responsible for which sections of the presentations and how a filtering of essential information for the remaining plenary generally functions as a working technique, the pupils will be altogether confronted with high

demands, which go much further than the pure capture and absorption of content-related contexts of a class topic.

Additionally, it has become clear that the format of group work as an interactive insertion into the working process leads to new challenges in the communication between the partaking agents of the institution of the school. The analysis has shown that, in front of this backdrop, a successful run through of problem-solution sequences depends decisively on whether pupils' questions are directly answered or not. If a deficit in knowledge of the pupils is made clear, it is not constructive to delegate the question or use a displacement strategy, which involves the postponement of the answer to a later point in time and the hindrance of the direct path to a solution, alongside a successful completion of the sequence.

The pupils in the analysed lessons display a high level of motivation and commitment to complete the tasks at hand. Where the pupils, as well as the teachers and thus the selected class discourse partially altogether founder, can be described as the result of an entanglement for agents in the context of institutionally bound communication. The role of the teachers during the lesson plays thereby a significant role. Manifested in this case, from a linguistic point of view, are communicative dilemmas, which, through the selection of particular classroom formats for the management of work assignments, as well as through the actions of the teacher, which are guided by their particular views concerning roles, display the causes of an unsatisfactory result throughout the interaction of some problem-solution sequences, as well as in pupils' presentations, as represented by the results of the analysis of several examples in the data provided, with regards to a full and results oriented explanation of the topics of the task materials.

It has been shown that effective support from the teacher by the explanation of the context and the accomplishment of establishing new subject-based terms is required especially, if the lack of knowledge or understanding of pupils is explicitly made clear and when teachers therefore gain an insight into the understanding processes of the pupils, which allows them to carry out appropriate further actions. At this point, the knowledge of the student cannot be established when an interrogative solution of the problem is "maieutically" 'developed through enquiry' together with the pupils, as a basis of terminological and content-related understanding must already be present amongst the pupils for this type of knowledge transfer, so that these can be 'directed' to the establishment of connections. In this context, it has also become clear that a verbalisation maxim by the teacher present in the researched data, which has become

evident, or the utilisation of a displacement strategy by the teacher cannot be advantageous or have an effect, because the pupils cannot be 'led' to a successful solution by continuing with the verbalisation of repetitive attempts to solve a problem, when they do not possess the relevant foundational knowledge. The postponement of providing the answer to a question to a later phase of the class also does not solve the current issue of the pupil and the current conflict. The solutions are halted and repeated due to this, which is a situation only resolved through the clear completion of the sequence positions 'positive' or rather 'negative assessment' or, where necessary, 'correction' by the teacher. In particular, it has been displayed that teachers, above all else, in the case of establishing new subject-based terms and the creation of connections, are required especially to carry out clear terminology, in order to create a common basis, on which knowledge can be built and connected. Considering that, it is necessary for teachers to adhere to regular and immediate results, to convey terminology and to locate these actions within an overall context, so that complex issues become transparent for the pupils and so that an establishment and linking of knowledge can be successfully carried out. A role of teachers, which is limited to the function of a 'companion' in the working and learning process, is in this case not sufficient and leads to the increase of the risk, that the classroom discourse is distanced from the central content of the class topic. The result of such a process in class appears amongst pupils as isolated, fragmented knowledge, which cannot be reproduced within context. In order to remedy conflicts within problem-solution sequences, teachers can effectively react to it with an 'explain-what', 'explain-why', or 'explain-how' strategy, in order to provide and fill, through direct input, the missing building blocks, when they become clear. Through this, the meaning of the maintenance of interjectory phases of the 'frontal instruction' by teachers becomes clear, both within the plenary phases as well as within group work. If there is an obvious deficit in knowledge of the pupil, this hinders the successful completion of a task. In the instances, in which an affected pupil actively seeks help, a short 'teacher presentation' should be interjected regarding the missing knowledge foundations, as well as and in particular throughout 'pupil-centred' working arrangements, in order to successfully overcome conflicts within the working process and to allow for a continuation of discourse.

In the case of the research at hand, the actions of the teachers are guided by an understanding of role, which displays characteristics of a 'lesson with development through questions', as well as a 'teacher presentation with assigned roles'.

Furthermore, the teachers function in many cases as a type of 'moderator' within the discourse. The analysis have, however, shown that in particular in the case of history and society classes, in which the focus is the building of very complex relationships, there is a demand of the teacher to fulfil the function of an 'expert', in order to regularly steer the discourse in the right direction and to link subtasks with regards to content, as conceptual and thematic diversity within the class subject, as the analysis outlines, leads all too easily to a digression from the original context along with a distancing from the targeted process of understanding. To counter this, teachers can, through targeted input and the transfer of expert and subject knowledge, ensure that the pupils gain insight into the overall connections of the tasks and their solutions. This is above all important for the pupils' presentation of the results of their work in front of the class later on, in which they take on the role of experts for their own subtask. In order to present their fellow pupils with new knowledge, which is both full and correct, they must previously themselves have comprehensive understanding of the (conceptual and thematic) details and all content related connections of their task. Otherwise, important information and foundation for a successful growth of knowledge of the entire class are left by the wayside.

The complexity of the realisation of problem-solution sequences and the related challenges in discourse for the agents in question become clear within the phases of group work, as well as within the phases of the pupils' presentations and following plenary phases. The research demonstrates that teachers must, as assigners of tasks, be sensitised to regular reviews of the extent to which the 'problem constellation', the 'goal setting', a 'meaningful breaking down of the issue', as well as the 'solution' and relevant 'paths to solutions' is being considered overall. With regards to the role of teachers within such classroom discourses, it has been confirmed, that the particular linguistic actions of the teachers, which occur concretely within the communication situation as a reaction to the contributions of the pupils, can have a significant influence on how knowledge is created, processed and connected by the pupils within the context of the solution of a specific task. A particularly important finding of this thesis therefore is the future need for teachers to be even more prepared and be sensitised to these communicative requirements within the reality of school lessons and the appropriate training in the transformation of class content into appropriate working and classroom formats. In particular, the abilities and skills of teachers to effectively fulfil certain roles within the class discourse – such as of the 'moderator', the 'accompaniment' or the 'expert' within the utilised classroom formats

– in front of the backdrop of the working material, are also, above all, crucial in the context of 'accelerated knowledge acquisition' through institutionally defined acceleration of knowledge acquisition and the resolution of 'institution specific maxim conflicts'.

The task of teachers, to create a space for lessons and communication, which gives pupils every opportunity to handle tasks and thematic aspects appropriately, is far from trivial. The research has displayed, that the classroom format of group work as an interactive insertion into the working process, evokes challenges in the classroom discourse at school, which pupils and teachers, as agents of the school as an institution, must equally handle. Thereby, it should be noted that the observed phenomena are not necessarily favoured by the character of class content in social science subjects. On the contrary, it is the development of conflicts as a result of complex learning content and the procedure of the related working process throughout the alternation between different classroom formats, which require firmer guidance and active resolution of conflicts by the teacher. Thereby, the observed phenomena can be understood as generally subject overarching characteristics of classroom communication.

The influence of the different opportunities for speech acts of the participating agents in classroom discourse, as well as the consequences of maxim led acts of the teachers in lessons, as reconstructed in the analysis, make clear the high (communicative) demands of the teacher's role in the interactive usage of different classroom formats during the development of a class topic, regardless of subject, within classroom communication overall as an institution specific challenge. Therefore, a comprehensive preparation by teachers regarding this and taking the demands of institution bound communication in the reality of a school class discourse into consideration merits particular attention and gives an incentive to take, in particular the (subject-related) didactical perspective into account, in order to develop a lesson design in (social science) subjects, having a high level of complexity and conceptual diversity, which allows the corresponding high communicative and organisational requirements of teachers and pupils to be fulfilled and at the same time, which supports their accomplishment with an understanding oriented discourse in the form of a comprehensive absorption of the knowledge, which is to be transferred.