

Haag, Ludwig; Hanffstengel, Ulrike von; Dann, Hanns-Dietrich  
**Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht**

*Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001) 6, S. 929-941



Quellenangabe/ Reference:

Haag, Ludwig; Hanffstengel, Ulrike von; Dann, Hanns-Dietrich: Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001) 6, S. 929-941 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43269 - DOI: 10.25656/01:4326

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43269>

<https://doi.org/10.25656/01:4326>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 6 - November/Dezember 2001

## *Thema: Die Transformation der Schule*

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS  
Die Transformation der Schule. Einleitung in den Thementeil
- 811 PETER DREWER  
Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland.  
Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich
- 819 ANKE HUSCHNER  
„Geregelter“ Zugang zum Abitur in den 1970er Jahren
- 825 ANNE WESSEL  
Entwicklung der Bildungsnachfrage im Übergang von der  
DDR zur BRD
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im  
Ost/West-Vergleich
- 847 HELMUT KÖHLER  
Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT  
Erziehungsabsichten und Sozialisationswirkungen.  
Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer  
Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik
- 869 HENNING SCHLUSS  
Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung  
und politischer Bildung

## *Weitere Beiträge*

- 879 CLEMENS ALBRECHT  
Werteerziehung und Werturteilskraft. Die Aktualität einer alten Debatte
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER  
Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich?  
Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung

- 913    PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS  
Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium
- 929    LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN  
Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht

### *Diskussion*

- 943    MANFRED LÜDERS  
Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln? Eine Replik auf einen Beitrag von PH. Ludwig zum Thema: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

### *Besprechungen*

- 951    ANDREAS HELMKE  
*Jürgen Baumert/Wilfried, Bos/Rainer Lehmann* (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band I: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit; Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe
- 957    ANDREAS FLITNER  
*Till von Rahden*: Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925
- Andreas Gotzmann/Rainer Liedtke/Till von Rahden* (Hrsg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933
- Andrea Hopp*: Jüdisches Bürgertum in Frankfurt am Main im 19. Jahrhundert
- Elisabeth Kraus*: Die Familie Mosse. Deutsch-jüdisches Bürgertum im 19. und 20. Jahrhundert
- 965    BENNO SCHMOLDT  
*Siegfried Baske*: Conradinum 1794—1945. Schule und Alumnat in Jenkau bei Danzig und in Danzig-Langfuhr
- 967    GERHARD KLUCHERT  
*Barbara Schneider*: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologie von Bildung und Erziehung

### *Dokumentation*

- 971    Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: The Transformation of the School*

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS  
An Introduction
- 811 PETER DREWER  
Educational Systems and Expansion of Education in Germany.  
On the development of their relation in historical Comparison
- 819 ANKE HUSCHNER  
"Controlled" Admittance of the 'Abitur' during the 1970s
- 825 ANNE WESSEL  
The Development of the Demand for Education during the Period of  
Transition from the East German System to a Unified Western System
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Ten Years After the Fall of the GDR: A comparison of East and  
West German parental attitudes towards school
- 847 HELMUT KÖHLER  
Grades Achievement and Scholastic Success in the Schools of the  
Former GDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT  
Educational Objectives and Socialization Effects - The school of the  
Soviet Occupied Zone and of the early GDR between political  
instrumentalization and independent institutional logic
- 869 HENNING SCHLUSS  
Intentions and Legitimization Strategies of Civic and of Political  
Education

### *Further Contributions*

- 879 CLEMENS ALBRECHT  
Value Education and the Disputes on Value Judgement in the Sciences  
The relevance of an old debate
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER  
The Feasibility of a Dialogue Between Pedagogics and Economics -  
A discussion guided by the example of incentive systems and school  
development

- 913    PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS  
Developmental Paths of Adolescents Between Transition and  
Moratorium
- 929    LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN  
Conflicts in the Minds of Teachers during Group Learning

*Discussion*

- 943    MANFRED LÜDERS  
What About the Concept of Development? Or: What is pedagogical  
action and how does it work? In reply to a contribution by PH. Ludwig  
on the topic "Influence as an indispensable concept of every pedagogical  
act"
- 951    *Book Reviews*
- 971    *New Books*

## Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht

### *Zusammenfassung*

In diesem Beitrag werden Probleme bei der Durchführung von Gruppenunterricht auf der Grundlage der Theorie der Subjektiven Imperative untersucht. Es wurde Gruppenunterricht aufgezeichnet, und die Lehrkräfte wurden mit Hilfe imperativzentrierter Interviews zu den Videoaufzeichnungen der entsprechenden Unterrichtssituationen befragt. Dadurch konnte gezeigt werden, dass alle Lehrkräfte in irgendeiner Form mit dem Grundkonflikt zu kämpfen haben, einerseits die Selbstständigkeit der Schüler fördern zu sollen, aber andererseits das Geschehen während der Gruppenarbeit unter Kontrolle behalten zu müssen.

Würde man die Legitimation verschiedener Unterrichtsmethoden aus der allgemeinen Pädagogik ableiten, so wäre Gruppenunterricht - zumindest für bestimmte Lernziele - wohl eindeutig das Mittel der Wahl (ROSENBUSCH/DANN/DIEGRITZ 1999, S. 359); werden doch hier verheißungsvolle pädagogische Potenziale sichtbar (vgl. KLAFKI 1992; GUDJONS 1993, S. 42f):

- Durch die Gruppenbildung entstehen im Vergleich zum Plenum der Klasse kleine Interaktionseinheiten, die es ermöglichen, einen wesentlich höheren sprachlichen Umsatz pro Zeiteinheit und Schüler zu erreichen (vgl. DIEGRITZ/ROSENBUSCH 1977, S. 131). Infolge der höheren Interaktionsdichte ergibt sich eine gute Voraussetzung für den Erwerb kommunikativer Kompetenz.
- Durch den Wegfall der Lehrersteuerung kann sich die Kommunikation innerhalb der einzelnen Gruppen individueller, offener und breiter gestalten. Dies bietet eine Voraussetzung für gegenseitige Anregung und Querdenken.
- Mit der Notwendigkeit der Selbstregulierung der Interaktionsprozesse innerhalb der einzelnen Gruppen kann soziales Lernen erreicht werden.
- Die Gruppenmitglieder sind bei Problemlösungen im Prinzip auf sich selbst gestellt: Dies kann eine Hinführung zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit bedeuten.
- Es gibt keine formelle Rangordnung innerhalb der Gruppen; der Gruppenunterricht stellt eine potenziell symmetrische Kommunikationssituation dar. Es kann von gleich zu gleich kommuniziert werden. Dies kann demokratisches Handeln anbahnen.

In Anbetracht dieser pädagogischen Gloriole des Gruppenunterrichts ist sein Einsatz in der schulischen Alltagspraxis erstaunlich gering. Aufgrund einer Sichtung entsprechender Untersuchungen Mitte der 80er Jahre betrug der Anteil von Gruppenunterricht (GU) zwischen 5 und 7% der Gesamtunterrichtszeit (MEYER 1997). Wenngleich eine über einen Zeitraum von zehn Jahren durchgeführte Vergleichsstudie durchaus eine Zunahme dieser Unterrichts-

form feststellt (ROTERING-STEINBERG/KÜGELGEN 1986; ROTERING-STEINBERG 1999), wird sie immer noch - und nach unseren Beobachtungen gerade an den weiterführenden Schulen - vernachlässigt.

Einer der Gründe, warum GU in der Schulpraxis so selten eingesetzt wird, könnte darin liegen, dass o.g. Potenziale immense Ansprüche an Lehrkräfte stellen, sie in den schulischen Alltag umzusetzen. So sind sich alle Autoren einig: „Gruppenunterricht verlangt von den Lehrenden eine erhebliche Veränderung ihrer traditionellen Rolle“ (GUDJONS 1993, S. 35). Was die veränderte Rolle im Einzelnen ausmacht, beschreibt R. GUTTE (1994, S. 92) wie folgt: „[Der Lehrer] muss seine Ungeduld, möglichst schnell zu Ergebnissen zu kommen, unterdrücken. Er muss seinen Drang, aktiv zu werden und alles selbst in die Hand zu nehmen, zurückhalten. Er muss seine Neigung, seinen Vorsprung an Wissen und Erfahrung zu demonstrieren, unter Kontrolle bringen. Er muss sein Bedürfnis nach absoluter Ruhe in der Klasse unterdrücken.“

Insgesamt lässt sich sagen (vgl. auch MEYER 1990, S. 248f.), dass Lehrkräfte genau das unterlassen sollen, was ihnen in den Jahren von Studium und vor allem Referendariat in Fleisch und Blut übergegangen ist, nämlich sich für alles verantwortlich zu fühlen, ständig in Aktion zu sein, den Geräuschpegel niedrig zu halten und das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Detail vorzuplanen und zu überwachen. So gesehen dürfte Lehrkräften die Entscheidung, GU in ihren Klassen durchzuführen, nicht leicht fallen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Unterrichtskommunikation“<sup>1</sup> wurde die Fragestellung bearbeitet (v. HANFFSTENGEL 1997, 1999), inwieweit die eben skizzierten widersprüchlichen Erwartungen auch im Erleben der Lehrkräfte selbst zu Konflikten führen. Und wenn ja, wie sehen diese inneren Konflikte im Einzelnen aus und welche Auswirkungen haben sie auf das tatsächliche Handeln im GU?

Theoretisch ist die Arbeit in der Lehrerkognitionsforschung verortet. Die Forschung über Lehrerkognitionen ist von allgemeinen Grundannahmen ausgegangen, die sich mittlerweile im Rahmen empirischer Forschung bewährt haben (vgl. DANN 2000). So werden Lehrkräfte als autonom und verantwortlich Handelnde gesehen, d.h. als Personen, die aktive Agenten bei der Erfüllung ihrer beruflichen Aufgaben sind. Bei diesem Handeln gehen Lehrkräfte i.d.R. zielgerichtet vor, d.h. sie verfolgen bestimmte Zwecke, wollen kurz- oder längerfristig etwas Bestimmtes in ihrem Arbeitsfeld erreichen. „Die Einheiten dieses Handelns sind konkrete Handlungen, die sich durch ein Handlungsziel kennzeichnen lassen; Handlungen sind hier Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele. Sie können interaktiv sein (die Lehrkraft in der Klasse) oder mental (die Lehrkraft bei der Unterrichtsvor- oder -nachbereitung) und zugleich auch konkret (Hantieren mit Lernmaterial, Medien etc.)“ (DANN 2000, S. 83).

Zu den zielgerichteten Handlungen zählen wir vor allem originär-zielgerichtete Handlungen, Routinehandlungen und Handeln unter Druck (DANN 2000;

1 Dieser empirische Beitrag ist im Rahmen des von 1992 bis 1999 von der DFG geförderten Projektes „Unterrichtskommunikation: Zusammenhang zwischen Subjektiven Theorien von Lehrkräften und unterrichtlicher Kommunikation im Gruppenunterricht“ entstanden. Das interdisziplinär angelegte Projekt wurde von den Nürnberger Lehrstühlen Psychologie (Prof. Dr. DANN) und Deutschdidaktik (Prof. Dr. DIEGRITZ) sowie vom Lehrstuhl Schulpädagogik in Bamberg (Prof. Dr. ROSEBUSCH) geleitet.

vgl. v. CRANACH 1994; HOFER 1997, S. 231). Wichtig ist allerdings, dass es bei Überschreiten von Belastungsbedingungen über eine kritische Schwelle (Überforderung, Übermüdung, starke emotionale Prozesse) zur Desorganisation von Handlungen kommen kann (TOMASZEWSKI 1978). Bei Lehrkräften wurde eine solche Störung der Handlungsregulation dann nachgewiesen, wenn sie besonders ärgerlich sind oder sich am Verfolgen ihres Handlungsziels gehindert sehen (DANN/KRAUSE 1988). Störungen der zielgerichteten Handlungsregulation können aber auch durch sog. Imperativverletzungskonflikte (s.u.) hervorgerufen werden (WAGNER 1993). Hier nun knüpft der vorliegende Beitrag an.

Theoretisch und methodologisch beziehen wir uns auf die Theorie der Subjektiven Imperative, die von WAGNER und Mitarbeiterinnen ursprünglich im Zusammenhang mit einer Untersuchung über Denkprozesse bei Schülerinnen und Lehrerinnen im Unterricht entwickelt wurde (WAGNER u.a. 1984). Diese Denkprozesse wurden erfasst, indem die Probanden anhand von Videoaufzeichnungen ihres eigenen Unterrichts dazu angeregt wurden wiederzugeben, welche Gedanken ihnen in der jeweiligen Situation durch den Kopf gingen (zur Methode des Nachträglichem Lauten Denkens vgl. WAGNER/MAIER/UTTENDORFER-MAREK/WEIDLE 1977). Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, welche Handlungsstrategien im Unterricht eingesetzt werden. Unter theoretischen Gesichtspunkten sollte die Brauchbarkeit der kognitiven Handlungstheorie von G.A. MILLER/E. GALANTER und K.H. PRIBRAM (1973) zur Erfassung und Erklärung von Unterrichtsgeschehen überprüft werden. Dabei stießen WAGNER und Mitarbeiterinnen auf Konflikte und Verwirrungen im Denken und Handeln ihrer Probanden, die mit dem handlungstheoretischen Ansatz nur unzureichend zu beschreiben waren: Die Auswertung zeigte, dass sich ca. ein Drittel der Denkprozesse im Unterricht um unlösbare Konflikte zu drehen schien. Die Theorie der Subjektiven Imperative entstand aus dem Versuch, diese Denkprozesse zu analysieren. Unter Imperativen werden in diesem Zusammenhang Befehle des Bewusstseins an sich selbst verstanden, d.h. Kognitionen mit dem Charakter eines subjektiv verbindlichen „Muss“ bzw. „Darf nicht“. Sie haben die grammatikalische Form des Imperativs, können positiv oder negativ formuliert sein und sich auf die eigene Person oder auf die Umwelt richten, also z.B. „Ich muss meinen Lehrplan schaffen!“ oder „Die Schüler dürfen nicht zu laut sein!“.

WAGNER ist mittlerweile vom ursprünglichen handlungs- zu einem informationstheoretischen Modell übergegangen (WAGNER 1993). Informationstheoretisch gesprochen sind Imperative eine Form von Kognitionen, wie sie im aktuellen Handlungsvollzug (in diesem Fall während des Unterrichts) im Arbeitsspeicher aufgerufen werden. Diese Art von Kognitionen hat es allerdings an sich, dass gleichzeitig mit ihnen zwangsläufig die Vorstellung ihres Gegenteils aufgerufen wird: Die Vorstellung davon, wie etwas sein soll, impliziert, dass man weiß, wie sich dessen Gegenteil gestaltet, das man nicht haben möchte. Diese Paradoxie ist also psychologisch so zu verstehen, dass im Moment des Sich Selbst Befehlens (z.B. „X darf nicht sein!“) der Gedanke, dass das, was nicht sein darf, doch geschehen könnte (z.B. „X könnte sein“), zugleich im Bewusstsein präsent ist (WAGNER 1993, S. 9).

In besonderen Fällen, in denen sich der - in der Struktur der Imperative latent angelegte - Widerspruch akut und unabweislich bemerkbar macht, wird



von einem ‚Imperativverletzungskonflikt‘ gesprochen. Das kann beispielsweise passieren, wenn ein Imperativ mit der Realitätswahrnehmung kollidiert (z.B. „Die Schüler dürfen nicht schwätzen!“ - Realität: Sie schwätzen.), oder mit einem zweiten Imperativ, wobei beide Imperative prinzipiell nicht gleichzeitig befolgt werden können (z.B. „Ich muss die Gruppenarbeit beenden, damit ich im Zeitplan bleibe!“ vs. „Ich darf die Gruppenarbeit nicht beenden, damit alle Gruppen fertig werden!“).

Dieser kognitive Konflikt hat auch Auswirkungen auf der emotionalen Ebene: „... das Individuum gerät in Erregung, diese Erregung kann als *Angst*, als *Ärger* und *Aggression* oder auch als Depression erlebt werden; das Individuum fühlt sich unter *Stress*; das Individuum hat in diesem Moment das Gefühl der *Ausweglosigkeit*“ (WAGNER u.a. 1984, S. 28).

Wie eingangs gezeigt, werden an Lehrkräfte im Zusammenhang mit GU einerseits zwar sehr idealistische Anforderungen gestellt, andererseits aber geraten sie in Konflikt mit ihrer bisherigen Sozialisation. Zudem bekommen die Lehrkräfte aus der Ratgeberliteratur über sehr allgemein gehaltene Vorschläge hinaus kaum praktikable Hinweise darauf, wie sie im konkreten Fall handeln sollen. Diese Situation ist prädestiniert dafür, Imperativverletzungskonflikte zu erzeugen. Ob dies wirklich so ist, soll die empirische Untersuchung zeigen.

## 1. Methode

### 1.1 Durchführung der imperativ zentrierten Interviews

Zur systematischen Erhebung von Imperativen und Imperativverletzungskonflikten wurde von WAGNER und Mitarbeiterinnen das imperativzentrierte Interview entwickelt: Aufbauend auf dem Nachträglichen Lauten Denken wird bei Äußerungen, die auf Imperative hindeuten, gezielt nachgefragt, um diese zu sichern und ggf. herauszuarbeiten.

Als Basis für diese Interviews wurden den Lehrkräften die Videoaufzeichnungen ihres eigenen Gruppenunterrichts vorgespielt, die im Rahmen des Gesamtprojekts erhoben wurden: Im Rahmen einer Felduntersuchung wurden 40 GU-Sequenzen von Schüler-Viererguppen der fünften und sechsten Jahrgangsstufen an städtischen und ländlichen Hauptschulen in Mittel- und Oberfranken bei 10 Lehrkräften audiovisuell aufgezeichnet. Die Lehrkräfte sind gleichmäßig auf beide Geschlechter verteilt, darunter vier junge (max. zwei Dienstjahre) und sechs erfahrene Lehrerinnen (mind. elf Dienstjahre). Die berücksichtigten Unterrichtsstunden betreffen die soziokulturelle Fächergruppe mit dem Schwerpunkt Deutsch. Der Unterricht (pro Tag im Schnitt etwa drei Stunden) wurde jeweils eine Woche lang entweder im Klassenzimmer der betreffenden Hauptschulklassen oder in den Räumen der Erziehungswissenschaftlichen Forschungs- und Demonstrationsanlage EFDA der Otto-Friedrich-Universität Bamberg abgehalten und aufgezeichnet, wobei zwei Videokameras zum Einsatz kamen: Eine war fest auf eine der Schülergruppen gerichtet (ohne dass diese Gruppe wusste, dass sie speziell im Fokus war), die andere folgte der Lehrkraft. Mit Ausnahme der Bitte an die Lehrkräfte, ein- bis zweimal täglich eine GU-Sequenz von etwa 10 bis 15 Minuten Länge einzu-

fügen (Mittelwert: 18:16 Minuten, Minimalwert: 7:25, Maximalwert: 38:00), wurde kein weiterer Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen genommen. Mit dieser zeitlichen Begrenzung wurde ganz gezielt eine Form von GU untersucht, die vergleichsweise noch relativ beliebt ist, weil sie im normalen Schulalltag gut eingesetzt werden kann. Um die Auswirkungen von Reaktivitätseffekten möglichst gering zu halten, wurden die Aufnahmen des ersten Tages i.d.R. von den weiteren Auswertungen ausgeschlossen. Um verbale, körpersprachliche und paralinguistische Aspekte der unterrichtlichen Kommunikation für weitere Auswertungsschritte verfügbar zu machen, wurden die ausgewählten Sequenzen in einem sehr aufwendigen Verfahren in Partiturschreibweise von Zweier-teams transkribiert (eine modifizierte Form der Halbinterpretativen Arbeits-transkriptionen HIAT nach EHLICH und REHBEIN 1976). Ergänzt wurden die Aufnahmen durch ausführliche Lehrerinterviews, Schülerinterviews mit der Beobachtungsgruppe sowie durch Lehrerinformationen über diese Gruppe.

Zur Durchführung der imperativzentrierten Interviews wurden den Lehrkräften bestimmte Teile ihres Unterrichts vorgespielt. An den jeweils interessierenden Stellen wurde das Band angehalten und die Lehrkräfte wurden gefragt, was ihnen in dieser Situation durch den Kopf gegangen ist; bei Hinweisen auf Imperativverletzungskonflikte wurde vertiefend nachgefragt (zu Details vgl. v. HANFFSTENGEL 1999). Bei der Auswahl der Stellen ließen wir uns von theoretischen Überlegungen leiten. Wir wählten aus dem Filmmaterial Stellen aus, bei denen wir vermehrt Imperativverletzungskonflikte vermuteten; als Kontrollmaterial wurden ebenso viele Stellen herangezogen, bei denen wir keine bzw. weniger Imperativverletzungskonflikte erwarteten. Damit diese Erwartungen keine Versuchsleiter-Effekte verursachen konnten, wurde im Doppelblind-Verfahren vorgegangen, d.h. die Interviewerin wusste im konkreten Fall nicht, ob ein Imperativverletzungskonflikt zu erwarten war oder nicht, und die Lehrkräfte waren insofern „blind“, als sie die zugrunde liegende Fragestellung erst nach Abschluss der Interviews erfuhren. (Gleichwohl konnten die nachträglichen Überprüfungen die Erwartungen nicht bestätigen.) Die Interviews mit den Lehrkräften wurden an einem bzw. zwei Terminen geführt und dauerten zwischen drei und fünf Stunden.

### *1.2 Auswertung der Interviews*

Ausgewertet wurden die so entstandenen Interviews über Transkripte, wobei sich die imperativtheoretische Auswertung auf sprachliche Indikatoren stützte (vgl. v. HANFFSTENGEL 1997, Anhang A). Das Grundprinzip dabei ist, dass alle sprachlichen Anzeichen, die inneren Druck oder innere Konflikte erkennen lassen, auf Imperative bzw. Imperativverletzungskonflikte hinweisen. Das sind z.B. explizite Imperative, der Ausdruck von Gefühlen wie Ärger, Angst oder Enttäuschung, Abwertungen, Schimpfwörter etc.

Die Auswertungen wurden von zwei Forscherinnen unabhängig voneinander durchgeführt und die Ergebnisse auf Übereinstimmung verglichen. Dafür wurden zwei unterschiedliche Übereinstimmungswerte berechnet, und zwar einmal in einer strengen Variante, in der komplexe Imperierungsprozesse auf ihre Übereinstimmung hin gewichtet und entsprechend abgestufte Überein-

stimmungswerte vergeben wurden, sowie in einer weniger strengen Variante, in der nur unterschieden wurde, ob ein Imperativverletzungskonflikt signiert wurde oder nicht. Für die strenge Variante wurde ein Übereinstimmungswert von 65% errechnet, für die weniger strenge ein Wert von 77%. Die Objektivität des Auswertungsverfahrens kann also als befriedigend bis gut betrachtet werden. Die beiden unabhängig angefertigten Auswertungen wurden verglichen und im Falle von Abweichungen wurde so lange diskutiert, bis eine Übereinstimmung erreicht werden konnte. Dabei wurden in Einzelfällen gemeinschaftlich neue Lösungen erarbeitet, die in dieser Form von keiner der beiden Auswerterinnen gefunden worden waren. In den Fällen, in denen in der Diskussion keine für beide tragbare Lösung entwickelt werden konnte (insgesamt 13 mal), wurde eine dritte Person herangezogen, die in die Methode der imperativtheoretischen Auswertung gut eingearbeitet ist; sie fällte nach Überprüfen der Interviewtranskripte und Anhören der Argumente beider Seiten eine Entscheidung.

Für die inhaltliche Auswertung der Imperative wurde ein Kategoriensystem erstellt; auch hier haben zwei Auswerterinnen unabhängig voneinander kategorisiert. Die Inter-Rater-Übereinstimmung lag bei 81 %.

## 2. Ergebnisse

Insgesamt wurden die zehn Lehrkräfte nach 290 ausgewählten Unterrichtssituationen befragt. Dabei unterlag die Anzahl der pro Interview erfragten Stellen großen Variationen (zwischen 15 und 65). Im Folgenden werden Häufigkeit und Themen der Imperative dargestellt, anschließend werden zentrale Imperative herausgearbeitet. Darunter werden Imperative verstanden, die dem Unterrichtshandeln übergeordnet sind, so dass die einzelnen Imperative als „Abkömmlinge“ dieser Vorstellungen aufgefasst werden können. Dann folgt die Darstellung der Häufigkeit und des Inhalts der Imperativverletzungskonflikte. Da die inhaltliche Auswertung der Interviews ergab, dass die Imperativverletzungskonflikte der Lehrkräfte oft mit einem Grundthema zu tun hatten, soll schließlich dieser Grundkonflikt skizziert werden.

### *Häufigkeit und Themen der Imperative*

Die absolute Anzahl der Imperative beträgt für den Arbeitsauftrag 55, für die eigentliche Gruppenarbeit 208 und für die Auswertung 150. Die Themen der Imperative, deren Häufigkeit über 10% aller in der jeweiligen Phase des GU auftretenden Imperative beträgt, werden in Tabelle 1 getrennt für die einzelnen GU-Phasen dargestellt.

Die Ergebnisse zeigen, dass in allen Phasen die Disziplin der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung ist, also eine Rahmenbedingung darstellt, unter der Unterricht überhaupt nur sinnvoll ist. Weiterhin beherrscht eine große Unsicherheit über das methodische Vorgehen die Imperative der Lehrkräfte. Es fällt auf, dass das Spezifische der Gruppenarbeit, nämlich die Förderung von Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei den Spitzenreitern der Imperative überhaupt nicht auftaucht.

Tabelle 1: Die häufigsten Themen der Imperative in den 3 Phasen des Gruppenunterrichts (%)		
Arbeitsauftrag:	Verständnis des Arbeitsauftrags	39%
	Disziplin der Schüler	19%
	Methodisches Vorgehen der Lehrkraft	17%
Gruppenarbeit:	Disziplin der Schüler	18%
	Arbeitsverhalten der Schüler	13%
	Methodisches Vorgehen der Lehrkraft	13%
	Zeitmanagement	11%
Auswertung:	Disziplin der Schüler	25%
	Ergebnisse und ihre Darstellung	18%
	Methodisches Vorgehen der Lehrkraft	16%

### Identifizierung von zentralen Imperativen

Die zentralen Imperative wurden von zwei Auswerterinnen unabhängig von einander aus den Interviewdaten interpretiert und dann zu einer gemeinschaftlichen Lösung verarbeitet. In Tabelle 2 werden die zentralen Imperative dargestellt, zunächst die der Lehrerinnen, dann die der Lehrer.

Tabelle 2: Die zentralen Imperative der Lehrerinnen (w) und Lehrer (m)	
Lehrkraft	Zentralimperativ
1 (w)	Mein Unterricht muss perfekt sein! Ich muss bei der Gruppenarbeit eingreifen!
2(w)	Ich muss mich bei Gruppenarbeit und Auswertung raushalten! Ich muss gerecht sein!
3 (w)	Es müssen Ergebnisse da sein (und in der Aufnahmesituation erst recht)!
4 (w)	Es darf nichts passieren, was ich nicht im Griff habe! Ich muss ganz ruhig bleiben und richtig reagieren!
5 (w)	Ich darf keine Fehler machen!
6(m)	Die Schüler sollen ruhig sein und gut mitarbeiten! Ich darf nicht laut und streng sein!
7(m)	Mein Unterricht muss ablaufen wie geplant! Bei der Gruppenarbeit sollen die Schüler selbstständig arbeiten! Ich darf nicht tatenlos herumsitzen!
8(m)	Ich muss die Schüler völlig unter Kontrolle haben! Ich muss mich wegen der Aufnahmen raushalten!
9(m)	Die Schüler sollen ruhig sein! Ich darf nicht laut werden!
10 (m)	Der Unterricht muss glatt durchzuziehen sein!

Die Imperative der Lehrerinnen 1 und 5 sind sich relativ ähnlich, da sich beide imperierten, perfekt sein zu müssen bzw. keine Fehler machen zu dürfen. Die zentralen Imperative von Lehrerin 4 drehten sich um das Thema „alles im Griff haben“. Wenn das nicht der Fall war, musste sie wenigstens ruhig bleiben und richtig reagieren. Lehrerin 2 berichtete hauptsächlich über Konflikte mit dem Imperativ, sich bei der Gruppenarbeit und Auswertung raushalten zu müssen. Zudem befahl sie sich, gerecht sein zu müssen. Lehrerin 3 war zum Zeitpunkt der Aufnahme erst sehr kurz im Dienst und wurde von der Situation sehr unter Stress gesetzt. Sie befahl sich hauptsächlich, dass die Gruppen (vor allem in der Aufnahmesituation) Ergebnisse präsentieren sollten.

Auch bei zwei Lehrern konnten sehr ähnliche zentrale Imperative ausgemacht werden: Die Lehrer 6 und 9 befahlen sich hauptsächlich, dass Ruhe und Disziplin herrschen sollten. Beide Lehrer gerieten verstärkt in Konflikte, wenn die Schülerinnen und Schüler unruhig wurden: Sie schwankten zwischen den Imperativen, lautstark für Ruhe sorgen zu müssen und ebendies nicht tun zu dürfen. Der zentrale Imperativ von Lehrer 10 beinhaltete einen glatten bzw. reibungslosen Ablauf des Gruppenunterrichts. Lehrer 7 befahl sich etwas Ähnliches, nämlich dass sein Unterricht so ablaufen muss, wie er geplant war. Zudem war für ihn die Phase der eigentlichen Gruppenarbeit mit dem Konflikt verbunden, dass er einerseits die Schülerinnen selbstständig arbeiten lassen musste, aber andererseits nicht tatenlos herumsitzen durfte. Lehrer 8 bildet eine Ausnahme, weil seine Konflikte hauptsächlich durch die Aufnahmesituation hervorgerufen wurden. Er machte normalerweise keinen GU und hielt die Aufnahmen für ein Experiment, bei dem getestet werden sollte, wie viel Freiraum den Schülerinnen und Schülern gelassen werden könne. Seinem Bericht zufolge befahl er sich normalerweise, dass er die Schülerinnen und Schüler völlig unter Kontrolle haben müsse, was in der Aufnahmesituation mit dem Imperativ kollidierte, sich wegen der Aufnahmen raushalten zu müssen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass alle Lehrkräfte sich in irgendeiner Form befahlen, ihr GU müsse gut laufen. Dabei lassen sich aber unterschiedliche Schwerpunkte ausmachen: Ein Teil der Lehrkräfte schien die Ansprüche mehr an sich selbst zu richten, was bis zu der Forderung gehen konnte, perfekt zu sein, während der andere Teil der Lehrkräfte die Aufmerksamkeit mehr auf die Schülerinnen und Schüler zu richten schien; ihnen ging es offensichtlich schwerpunktmäßig darum, dass ein glatter, störungsfreier Unterrichtsablauf möglich ist. Die an die eigene Adresse gerichteten Imperative schienen tendenziell eher von den weiblichen Lehrkräften zu stammen, während die Imperative der männlichen Lehrkräfte sich schwerpunktmäßig mehr an die Schülerinnen und Schüler richteten bzw. den Unterrichtsablauf betrafen. (Der Unterschied lässt sich - vermutlich wegen der kleinen Stichprobe - nicht statistisch sichern.)

#### *Häufigkeit und Inhalt der Imperativverletzungskonflikte*

Es zeigte sich, dass bei 52% der in den Interviews vorgestellten 290 Unterrichtssituationen ein oder mehrere Imperativverletzungskonflikte auftraten, so dass auf vier Situationen im Durchschnitt drei Konflikte kamen. Dabei traten keine statistisch signifikanten Unterschiede auf zwischen jungen und erfahrenen, weiblichen und männlichen Lehrkräften. (Dies könnte ebenfalls ein Ef-

fekt der sehr kleinen Stichprobe sein, so dass bei einer größeren Stichprobe evtl. ein anderes Ergebnis aufträte.)

Inhaltlich wurde differenziert zwischen Konflikten mit dem eigenen Handeln und Konflikten mit dem Handeln der Schülerinnen und Schüler. Das waren Imperative wie z.B. „Ich muss die Auswertung noch schaffen!“ bzw. „Schüler xy soll nicht immer stören!“, die in Konflikt mit der Realitätswahrnehmung gerieten. Im arithmetischen Mittel kamen mit 70% deutlich mehr Konflikte mit Schülerinnen und Schülern vor, als Konflikte mit dem eigenen Handeln. Hier gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen jungen und erfahrenen, wohl aber zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften: Imperativverletzungskonflikte mit Schülerinnen und Schülern wurden von Lehrern mit 77,8% signifikant häufiger als von weiblichen Lehrkräften mit 61,5% berichtet ( $U = 3$ ,  $p < .05$ , einseitig, Effektstärke des Unterschieds  $d = 1,15$ ). Bei den Imperativverletzungskonflikten mit dem eigenen Handeln war es dann entsprechend umgekehrt (beide Kategorien zusammen sind jeweils 100%).

#### *Der Grundkonflikt im Gruppenunterricht*

Alle Lehrkräfte haben im GU in irgendeiner Form mit einem Grundkonflikt zu kämpfen, und zwar mit dem Dilemma, einerseits die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern zu sollen, aber andererseits alles unter Kontrolle haben zu müssen, d.h. in der konkreten Situation nicht zu wissen, ob sie eingreifen sollen oder nicht. Dieser Imperativverletzungskonflikt wurde ausnahmslos von allen Lehrkräften berichtet. Die Lehrkräfte schien dieser Konflikt am meisten zu belasten, weil er unabhängig von Inhalt und Tagesform jeden GU begleitet und gleichzeitig ohne gezielte Hilfe kaum lösbar ist. Unter diesem Aspekt lässt sich GU darstellen als eine Abfolge von Entscheidungspunkten, an denen die Lehrkräfte immer wieder „Farbe bekennen“ müssen, ob sie eingreifen oder Freiraum lassen wollen. Die am häufigsten genannten Entscheidungen sind für jede Phase des GU in Tabelle 3 dargestellt.

Als meistgenannter Konflikt stellt sich in der Phase des Arbeitsauftrags das Dilemma zwischen Steuerung der Gruppenbildung und Zusammenraufenlassen der Schülerinnen und Schüler heraus. Während der Gruppenarbeit geraten die Lehrkräfte hauptsächlich in Konflikte zwischen den Imperativen, die Mitarbeit, Disziplin und Ergebnisse in den Schülergruppen kontrollieren zu sollen und den Schülerinnen und Schülern Freiraum zu lassen (zwischen diesen drei

Tabelle 3: <b>Die wichtigsten Entscheidungspunkte zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen in den 3 Phasen des Gruppenunterrichts</b>	
Arbeitsauftrag	Gruppen gezielt bilden! vs. Die Gruppen sich selbst zusammenraufen lassen!
Gruppenarbeit	Disziplin, Mitarbeit und Ergebnisse kontrollieren! vs. Gruppen selbstständig arbeiten lassen! Den vorgefassten Zeitplan einhalten! vs. Den Gruppen Zeit nach Bedarf geben!
Auswertung	Auswertung nach meinen Vorstellungen! vs. Den Schülern Freiraum lassen!

Aspekten unterscheiden die Lehrkräfte kaum; formuliert wurde dieses Anliegen typischerweise als „dass Ruhe ist und was Gescheites gearbeitet wird“). Am Ende der Gruppenarbeitsphase gerieten die Lehrkräfte in das Dilemma, den vorgefassten Zeitplan einhalten zu müssen, aber auch den Schülerinnen und Schülern so viel Zeit zu geben, wie sie brauchen. In der Auswertungsphase drehte sich der Hauptkonflikt um die Frage, wie weit die Lehrkräfte ihre eigenen Vorstellungen von Ergebnispräsentation und Diskussionsablauf verwirklichen sollen bzw. wie weit sie dies den Schülerinnen und Schülern überlassen sollen.

### 3. Diskussion

Die Eingangsfrage kann klar beantwortet werden. Die Durchführung von GU, die bei den Lehrenden eine erhebliche Veränderung ihrer traditionellen Rolle mit sich bringt, führt auch im Erleben selbst zu Konflikten. Imperativverletzungskonflikte wurden bei ziemlich genau der Hälfte der in den Interviews erfragten 290 Unterrichtssituationen berichtet, nämlich bei 52%. Die Belastetheit mit Imperativverletzungskonflikten (Anzahl der geschilderten Imperativverletzungskonflikte relativiert an der Anzahl der erinnerten Unterrichtssituationen) ergibt einen Durchschnittswert von 0,75, d.h. drei Konflikte in vier Situationen. Diese große Anzahl von Imperativverletzungskonflikten zeigt, dass es sich hierbei um ein allgegenwärtiges Phänomen im (Gruppenunterricht handelt. Dieser Wert liegt wesentlich höher als der in der Lehrerstudie von WAGNER u.a. (1984) gefundene; dort wurden nur in knapp einem Drittel (28%) aller Interviewabschnitte Imperativverletzungskonflikte festgestellt. Da allerdings das Vorgehen zur Gewinnung der Interviewabschnitte anders war als in der vorliegenden Untersuchung, ist der Unterschied möglicherweise zum Teil methodisch überhöht.

Der „Normalfall“ eines Imperativverletzungskonflikts, wie er in der vorliegenden Untersuchung gefunden wurde, ist ein Konflikt, der sich auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler bezieht und der durch Handeln der Lehrkraft beendet werden soll. Nachdem sich die Imperative thematisch am häufigsten auf die Disziplin bezogen, wäre ein prototypischer Konflikt: „Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht laut sein!“ - Realität: Sie sind laut. Häufigstes Mittel, um diesen Konflikt zu umgehen, war ein Mahnen der Lehrkraft, was in den meisten Fällen ohne nachhaltigen Erfolg blieb und daher ständig wiederholt wurde.

Imperativverletzungskonflikte, wie sie in der vorliegenden Untersuchung gefunden wurden, scheinen zu den alltäglichen Widrigkeiten im GU - und nicht nur dort - zu gehören, und wurden z.B. im Konzept der „Daily hassles“ postuliert (vgl. KANNER/COYNE/SCHAEFER/LAZARUS 1981). Diese Normalität drückte eine Lehrkraft im Interview - im Zusammenhang mit dem Thema emotionaler Belastung in den vorgespielten Unterrichtssequenzen - folgendermaßen aus: „Das sind ja alles keine Extremsituationen. Das ist ja völlig normaler Unterricht. Und völlig unbeteiligt bin ich net, aber persönlich auf keinen Fall irgendwie angegriffen, das wär' ja dann recht weit oben [auf seiner persönlichen Stress-Skala], und/ aa [auch]/ und aa net richtig genervt, sondern es is

halt der normale Widerstand, der immer irgendwo da ist." Soweit zum „Normalfall“ von Imperativverletzungskonflikten. Darüber hinaus gibt es aber so etwas wie einen „Problemfall“, der alle Lehrkräfte ohne Ausnahme beschäftigt und für den es anscheinend keine befriedigenden Lösungen gibt: den Grundkonflikt zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen. Lehrkräfte geraten bei der Durchführung von GU immer wieder in Entscheidungsdilemmata, weil sie nicht wissen, ob sie steuernd eingreifen oder die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern sollen. Im Einzelnen sind folgende Punkte betroffen:

- Gruppeneinteilung durch die Lehrkraft oder durch die Schülerinnen und Schüler;
- Aufgabenverteilung durch die Lehrkraft oder durch die Schülerinnen und Schüler;
- Kontrolle von Disziplin, Mitarbeit und Ergebnissen oder Laufenlassen der Gruppenarbeit;
- Eingreifen bei Konflikten oder sich heraushalten;
- Einhalten des Zeitplans oder Zeit nach Bedarf geben;
- Ergebnispräsentation nach den Vorstellungen der Lehrkraft oder Freiraum für die Schülerinnen und Schüler;
- straffes Durchziehen der Auswertung oder Raum für alle Gruppen.

Hier spiegelt sich in den Imperativverletzungskonflikten der Lehrkräfte wider, was aus der Literatur über die widersprüchliche Rolle der Lehrkraft im GU hervorgeht. Die Lehrkräfte bringen offensichtlich bereits Imperative mit, und zwar in Richtung „Eingreifen“ (das wird deutlich an Worten wie Ungeduld, Drang, absolute Ruhe), denen mit dem „Imperativknüppel“ entgegengewirkt wird.

Es hat den Anschein, als würden den tief einsozialisierten Kontroll-Imperativen „neue“ Imperative, die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern zu müssen, gegenüberstehen, was zu immer wiederkehrenden Handlungsunsicherheiten führt. Dieser Konflikt hat auch Auswirkungen auf die von außen beobachtbare Qualität des Unterrichtshandelns der Lehrkräfte (vgl. HAAG 1999): Je mehr Imperativkonflikte eine Lehrkraft hat, desto schlechter ist die Qualität ihres Gruppenunterrichts ( $\rho = -.66$ ,  $p < .05$ ).

Ganz ähnlich ist es mit den neuen Idealen des Lehrerhandelns im GU: „Fortschrittliches“ Handeln lässt sich nur schlecht umsetzen, wenn „darunter“ noch „konservative“ Imperative vorhanden sind. Das Ergebnis ist zwangsläufig ein Dauerkonflikt. Wenn also Lehrkräfte beim Einsatz von GU mit einer gewissen Zwangsläufigkeit in unlösbare Konflikte geraten, ist dies eine mögliche Erklärung dafür, dass diese Sozialform im Schulalltag so selten eingesetzt wird.

Abschließend sollen erste Anregungen gegeben werden, wie Lehrkräfte grundsätzlich mit dem Konflikt Eingreifen - Nicht-Eingreifen umgehen könnten (vgl. auch Nürnberger Projektgruppe 2001). Deren Wirksamkeit müsste in eigenen Untersuchungen empirisch überprüft werden. Es bleibt zu bedenken, dass der Umgang mit Imperativen ein ausgesprochen heikles Thema ist, bei dem immer die Gefahr besteht, die Lösung in der Imperierung neuer Sollvorstellungen zu suchen, was ja gerade kontraproduktiv wäre.



Zunächst geht es um die Frage, ob eine Lehrkraft sich überhaupt von dem beschriebenen Konflikt zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen betroffen fühlt. Bei einer Bejahung kommt als nächstes die Frage, wie sie momentan damit umgeht. Diese Frage lässt sich am besten durch konkrete Beobachtungen des eigenen Handelns beantworten, damit Selbsttäuschungen ans Licht kommen können. Hierzu kann es sinnvoll sein, einen Kollegen oder eine Kollegin in den eigenen Unterricht zu bitten, der oder die bestimmte Beobachtungsaufgaben übernimmt. Als nächstes kommt es darauf an, im Hinblick auf die eigenen pädagogischen Ziele zu klären, wie viel Eingreifen die Lehrkraft für notwendig und sinnvoll hält. Bei diesem Klärungsprozess mag das Studium von möglichst empirisch fundierter Fachliteratur hilfreich sein, auch sind auf jeden Fall Gespräche mit anderen Lehrkräften anzuraten. Auf diese Art und Weise könnte die Lehrkraft allmählich zu einem Standpunkt kommen, wie sie mit diesem grundlegenden Konflikt umgehen will. Ein wünschenswertes Ergebnis dieses Reflexionsprozesses wäre der Versuch, neu gewonnene Handlungsmöglichkeiten in die Praxis umzusetzen, eine Praxis, die wohl angesichts der dem GU eingangs zugeschriebenen pädagogischen Potenziale durchaus mehr GU als heute üblich benötigt.

### Literatur

- CRANACH, M. V.: Die Unterscheidung von Handlungstypen - Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: B. BERGMANN/P. RICHTER (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen 1994, S. 69-88.
- DANN, H.-D.: Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: M. K. W. SCHWEER (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen 2000, S. 79-108.
- DANN, H.-D./KRAUSE, F.: Subjektive Theorien: Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? In: Psychologische Beiträge 30 (1988), S. 269-291.
- DIEGRITZ, T./ROENBUSCH, H. S.: Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen. München 1977.
- EHLLICH, K./REHBEIN, J.: Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Beiträge 45 (1976), S. 21-41.
- GUDJONS, H.: Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In: H. GUDJONS (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim 1993, S. 12-53.
- GUTTE, R.: Lehrer - ein Beruf auf dem Prüfstand. Reinbek 1994.
- HAAG, L.: Die Qualität des Gruppenunterrichts im Lehrerwissen und Lehrerhandeln. In: H.-D. DANN/T. DIEGRITZ/H. S. ROENBUSCH (Hrsg.): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen 1999, S. 301-329.
- HANFFSTENGEL, U. V.: Innere Konflikte bei Lehrkräften im Gruppenunterricht. Erlangen-Nürnberg 1997 (Unv. Diss.).
- HANFFSTENGEL, U. V.: Innere Konflikte der Lehrkräfte im Gruppenunterricht. In: H.-D. DANN/T. DIEGRITZ/H. S. ROENBUSCH (Hrsg.): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen 1999, S. 273-300.
- HOFER, M.: Lehrer-Schüler-Interaktion. In: F.E. WEINERT (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie Bd. 3). Göttingen 1997, S. 215-252.
- KANNER, A. D./COYNE, J./SCHAEFER, C./LAZARUS, R. S.: Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. In: Journal of Behavioral Medicine 4 (1981), S. 1-39.
- KLAFKI, W.: Lernen in Gruppen. Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Pädagogik 1 (1992), S. 6-11.
- MEYER, H.: Unterrichtsmethoden. Bd. 2: Praxisband. Frankfurt a.M. <sup>3</sup>1990, <sup>4</sup>1997.
- MILLER, G. A./GALANTER, E./PRIBRAM, K. H.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart 1973.
- Nürnberg Projektgruppe: Erfolgreicher Gruppenunterricht. Stuttgart 2001.

- ROSENBUSCH, H. S./DANN, H.-D./DIEGRITZ, T.: Integration und Konsequenzen der Untersuchungen: Schulpraktischer, didaktisch-methodischer und schulpädagogischer Ertrag. In: H.-D. DANN/T. DIEGRITZ/H. S. ROSENBUSCH (Hrsg.): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen 1999, S. 357-374.
- ROTERING-STEINBERG, S.: Untersuchungen zum sozialen Lernen in Schulen. Fribourg 1999 (Papier präsentiert auf der 7. Tagung Pädagogische Psychologie).
- ROTERING-STEINBERG, S./KÜGELGEN, T. V.: Ergebnisse einer schriftliche Befragung zum Gruppenunterricht. In: Erziehungswissenschaft - Erziehungspraxis 2 (1986), S. 26-29.
- TOMASZEWSKI, T.: Tätigkeit und Bewußtsein. Weinheim 1978.
- WAGNER, A. C.: Autonome Frauenbildung, oder: Knoten beim Sich-Emanzipieren? In: A. JURINEK-STINNER/M. WEG (Hrsg.): Frauen lernen ihre Situation verändern. Was kann Bildungsarbeit dazu beitragen? München 1982, S. 65-82.
- WAGNER, A. C.: Über das sich Imperieren. Hamburg 1993 (Berichte zum Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, Fachbereich Erziehungswissenschaften).
- WAGNER, A. C./BARZ, M./MAIER-STÖRMER, S./UTTENDORFER-MAREK, I./WEIDLE, R.: Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern lösen. Weinheim 1984.
- WAGNER, A. C./MAIER, S./UTTENDORFER-MAREK, I./WEIDLE, R.: Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des ‚Nachträglichen Lauten Denkens‘ von Lehren und Schülern zu ihrem unterrichtlichen Handeln. In: Unterrichtswissenschaft, 3 (1977), S. 244—250.

*Abstract*

The authors examine problems in the implementation of group instruction on the basis of the theory of subjective imperatives. Group learning was recorded on video and these recordings of specific classroom situations were then discussed with the teachers in imperative-centered interviews. It could be shown that all teachers have somehow to deal with the basic conflict that, on the one hand, they have to promote the students' self-reliance while, on the other, they have to control the classroom activities during group instruction.

*Anschrift der Autoren*

PD Dr. Ludwig Haag, Dr. Ulrike von Hanffstengel, Prof. Dr. Hanns-Dietrich Dann  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg