SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten

Vogl, Susanne

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 57, 28-60. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-198469

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten

von Susanne Vogl[1]

Zusammenfassung

Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Aber welche Konsequenzen hat das für die Untersuchung der kindlichen Lebenswelt? Welche methodischen Besonderheiten ergeben sich, wenn Gruppendiskussionen bei Kindern eingesetzt werden? Mit dieser Frage beschäftigt sich die im Folgenden dargestellte Studie. Im Mittelpunkt stehen kognitive, soziale und verbale Fähigkeiten von Kindern in Gruppendiskussionssituationen, deren Auswirkungen auf die Methode sowie die damit verbundenen Vor- und Nachteile.

Um sich der Fragestellung anzunähern, wurden Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen aus der ersten, dritten, fünften, siebten und neunten Klasse zu vergleichbaren Themen und Frageformen durchgeführt. Zentrale Untersuchungsvariable war das differenzielle Alter von sechs bis fünfzehn Jahren. Bei der anschließenden Analyse in Bezug auf Gruppen-, Verlaufs- und Teilnehmerspezifika wurden nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Aspekte berücksichtigt, um ein möglichst ganzheitliches Bild der Altersstufen und ihrer Fähigkeiten zu erlangen. Dadurch wurden die unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse deutlich, so dass Rückschlüsse auf die Herangehensweise an und die Möglichkeiten bei Gruppendiskussionen mit Kindern gezogen werden konnten.

Abstract

Children are not little adults. But what are the consequences for studies dealing with the world of children? What specifics develop regarding the method of focus groups when they are carried out with children? That's the key question of the study described below. Cognitive, social and verbal abilities of children in focus group

1 ***Susanne Vogl*** ist Doktorandin am Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. E-mail: Susanne.Vogl@ku-eichstaett.de

situations, the consequences for the method as well as the resulting advantages and disadvantages are the centre of this article.

To answer the questions focus groups with children and adolescent of the first, third, fifth, seventh and ninth grade dealing with comparable topics and ways of asking questions were carried out. The central variable deals with six to fifteen year-olds. The following analysis from – group, course and participant specifics – ought to develop an entire picture of the focus groups not only considering qualitative but also quantitative aspects. In the end the different abilities and needs were obvious so that conclusions could be drawn regarding the carrying out and the possibilities of focus groups with children.

1 Einleitung

Interessiert man sich für Wünsche, Interessen und Bedürfnisse von Kindern, sollte man sich nicht nur auf die Einschätzungen Erwachsener verlassen, sondern Kinder selbst als kompetente Informanten ansehen. Wenn aber Kinder zu Untersuchungssubjekten werden, stellt das spezifische Anforderungen an Untersuchungsdesign und Forscher, denn Methoden und Erhebungsinstrumente sind in der Regel für Erwachsene konzipiert und können nicht einfach auf Kinder übertragen werden. Allerdings gibt es in der Literatur bisher kaum eine methodische Auseinandersetzung mit diesem Problembereich. Doch Kinder werden in der Praxis (z. B. der kommerziellen Marktforschung) sehr wohl als Untersuchungssubjekte herangezogen. Diese Studie will dazu beitragen, Fähigkeiten und altersspezifische Besonderheiten von Kindern[2] in Gruppendiskussionen zu untersuchen[3]. Auf diese Weise sollen Möglichkeiten zum Einsatz von Gruppendiskussionen in diesen Altersgruppen aufgezeigt werden.

Gruppendiskussionsverfahren wurden deswegen ins Zentrum gestellt, weil sie für die empirische Untersuchung von Fragestellungen bezüglich der Sichtweisen von Kindern besonders geeignet erscheinen. Es handelt sich dabei um offene und kommunikative Verfahren, bei denen die Kinder selbst zu Wort kommen (vgl. ***Billmann-Mahecha*** 1994b, S. 288). Da Kinder selbst die „Datenproduktion“ steuern, wird die

2 Da nur Jugendliche bis zum Alter von 15 Jahren in der Stichprobe enthalten waren, kann auf die gesamte Altersgruppe der Jugendlichen nicht gesondert eingegangen werden. Dafür waren die Fallzahlen bzw. der abgedeckte Altersbereich zu gering. Deshalb wird quasi ein „erweiterter Kindheitsbegriff“ verwendet.

3 Im Wesentlichen wurden dafür „Aufgaben“ bzw. Fragekomplexe zur Gruppenarbeit, Diskussion und Meinungsbildung verwendet.

Gefahr geringer, dass sie nur das Sprachrohr Erwachsener sind (vgl. ***Richter*** 1997, S. 79).

Gruppendiskussionen sind aber keine ganz anspruchslose Methode und verlangen von den Teilnehmern gewisse sprachliche und soziale Fähigkeiten. Sind also Gruppendiskussionen mit Kindern überhaupt möglich bzw. ab welchem Alter sind sie sinnvoll? Können Kinder ernsthaft diskutieren? Inwieweit sind sie fähig, den Standpunkt anderer einzubeziehen? Welche Unterschiede im Verhalten kann man je nach Alter der Kinder in der Diskussionssituation feststellen und wie kann man angemessen darauf reagieren? Treffen die Vorteile von Gruppendiskussionen mit Erwachsenen auch auf die mit Kindern zu? Wie reagiert man auf die Nachteile?

Das sind nur einige Fragen, die es zu klären gilt. Um diesen Problembereich zu erschließen, wurden insgesamt fünf Gruppendiskussionen in verschiedenen Altersstufen einer Grund- und einer Hauptschule durchgeführt. Es handelt sich also um eine Querschnittsanalyse, basierend auf einem Altersvergleich. Die beiden theoretischen Standbeine der Untersuchung sind methodische Erkenntnisse zu Gruppendiskussionen allgemein und Befunde aus der Kindheits- und Jugendforschung. Nach einer kurzen Einführung in diese Bereiche werden das Untersuchungsdesign und die Auswertungsstrategien erläutert, bevor die wichtigsten Ergebnisse präsentiert und verglichen werden. Zunächst aber zu den theoretischen Grundlagen.

2 Theoretische Grundlagen von Gruppendiskussionen

Als zentrale Merkmale der qualitativen Vorgehensweise bei Gruppendiskussionen sind Natürlichkeit der Erhebungssituation, Kommunikativität und Offenheit anzuführen. Der Natürlichkeit wird in besonderer Weise entsprochen, weil „die Untersuchungssituation, Gruppendiskussion (...) den Diskussionsteilnehmern aus vielen alltäglichen Lebensbezügen (Schule, Beruf, Fernsehen etc.) sehr wohl geläufig“ (***Lamnek*** 2005, S. 51) ist und es sich meist um einen „als angenehm empfundene(n) Kommunikationsaustausch mit fast optimalem Alltäglichkeitscharakter handelt“ (***Lamnek*** 2005, S. 51). In Erweiterung zu reinen Interviews werden bei Gruppendiskussionen nicht nur Fragen gestellt und beantwortet, es sind auch gruppendynamische Prozesse zu beobachten. Ein weiteres Kennzeichen ist die Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand, den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und der Methode. Ziel dieser Offenheit ist, die Relevanzstrukturen der Befragten und nicht die des Forschers zu Wort kommen zu lassen.

Der Grundgedanke der Gruppendiskussionsverfahren besteht darin, kollektive Orientierungen sozusagen in statu nascendi herausarbeiten zu können (***Loos*** und ***Schäffer***

2000, S. 11). Erst im Gespräch sieht man sich gezwungen, die eigene Meinung zu benennen und zu behaupten, wodurch tieferliegende Einstellungen zum Vorschein kommen. Im Prozess der Auseinandersetzung mit Anderen mag sich die Meinung zwar ändern, dafür zeichnet sie sich aber auch deutlicher ab. Um Meinungen „hervorzulocken" muss eine möglichst realitätsnahe Situation hergestellt werden. Damit ist bereits ein wichtiges Argument für Gruppendiskussionsverfahren genannt. Gerade die gegenseitige Beeinflussung der Teilnehmer und auch die zwischen Forscher/ Moderator und Gruppe, die bei standardisierten Verfahren als Störvariable gesehen wird, ist bei Gruppendiskussionen konstitutiver Bestandteil (***Lamnek*** 2005, S. 51). Da diese Beeinflussung alltäglich ist, erscheinen Gruppendiskussionen realistischer und alltagsrelevanter als Einzelinterviews. Zugleich ist die Atmosphäre entspannter und freundlicher (vgl. ***Spöhring*** 1989, S. 216). Dennoch muss man bedenken, dass das Gespräch in gewisser Weise unter „Laborbedingungen" stattfindet (vgl. ***Lamnek*** 2005, S. 26) und die Gruppensituation zwar einerseits Meinungsäußerungen anregen, andererseits aber auch verhindern kann (vgl. ***Nießen*** 1997, S. 49), zum Beispiel aus Angst vor Sanktionen u. ä.

Der wohl größte Vorteil, die Gruppendynamik, kann demnach zugleich Nachteile verursachen. Die Gruppensituation kann einerseits Meinungsäußerungen anregen, andererseits aber auch hemmen. Die „öffentliche" Atmosphäre und die eventuell damit verbundene soziale Erwünschtheit können vor allem „private" Meinungsäußerungen verhindern (vgl. Spöhring 1989, S. 216). Ferner kann die Gruppendynamik bedeutender als das eigentliche Thema werden (vgl. ***Lamnek*** 2005, S. 85). Da die gewonnenen Ergebnisse und Abläufe stark von der Dynamik der jeweiligen Gruppe abhängen, ergeben sich Schwierigkeiten bezüglich der Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Gruppen (vgl. ***Flick*** 1995, S. 139). Zudem werden besonders hohe Ansprüche an den Diskussionsleiter gestellt, weil viele Entscheidungen zur Steuerung aus der Situation heraus getroffen werden müssen (vgl. ***Flick*** 1995, S. 137). Außerdem gilt: „Untersuchungs- und Aussageeinheiten sind nicht Einzelpersonen, sondern vor allem die jeweilige Gruppe" (***Spöhring*** 1989, S. 216). Dadurch wird auch der Unterschied zum Einzelinterview deutlich. Außerdem werden in Gruppendiskussionen andere Gegenstände als in Einzelinterviews erhoben.

Insgesamt können Gruppendiskussionen also ambivalent gesehen werden und der Einsatz sowie die Ausgestaltung müssen vom jeweiligen Erkenntnisziel abhängen. Was spricht aber konkret für den Einsatz von Gruppendiskussionen bei Kindern?

3 Kinder als Untersuchungssubjekte

In der Kindheitsforschung sind zwei wesentliche Tendenzen zu erkennen: Einerseits werden immer öfter Kinder selbst zu Informanten über ihre Lebenswelt und andererseits werden die Personen, die in Forschungen einbezogen werden, immer jünger (vgl. ***Wilk*** 1996, S. 56). Allerdings können die Methoden, die ursprünglich für Erwachsene konzipiert wurden, nicht unbedingt gleichermaßen bei Kindern angewandt werden. Kinder bedürfen „besonders sorgfältiger Behandlung, sowohl aus methodologischen als auch forschungsethischen Gesichtspunkten“ (***Richter*** 1997, S. 95). Die „spezifischen psychischen, interaktiven, kognitiven und linguistischen Kompetenzen der Kinder (müssen) ebenso Berücksichtigung finden, wie die eingeschränkten Fähigkeiten von uns erwachsenen Wissenschaftlern, uns in diese hineinzuversetzen“ (***Wilk*** 1996, S. 75). Qualitative Vorgehensweisen erscheinen deswegen aufgrund ihrer Nähe zum Befragten prinzipiell angemessener. Nur durch Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme von Kindern können deren subjektive Lebenserfahrungen und ihre interpretativen Mittel in „natürlichen“ Situationen erschlossen werden (vgl. ***Heinzel*** 1997, S. 399). Durch Kommunikativität und Vertrauen kann das ansonsten schwer wettzumachende Autoritätsverhältnis zwischen Forscher und Kindern verringert werden (***Richter*** 1997, S. 77). Dazu trägt zusätzlich bei, dass in der Gruppensituation die Kinder gegenüber Erwachsenen (Moderator etc.) zahlenmäßig überwiegen (vgl. ***Heinzel*** 2000, S. 117) und nicht Interaktionen mit dem Erwachsenen, sondern mit Gleichaltrigen im Mittelpunkt stehen. Gleiches gilt für Jugendliche, wenn auch vermutlich in abgeschwächter Form.

Dennoch kann das Gruppendiskussionsverfahren an Grenzen stoßen. Gruppendiskussionen sind sehr „spezifische Interaktionstypen, die besondere (selbst-) darstellerische, narrative und auch argumentative Möglichkeiten bieten, andererseits aber auch entsprechende Kompetenzen und Bereitschaften erfordern“ (***Neumann-Braun*** und ***Deppermann*** 1998, S. 244). In jedem Fall muss versucht werden, die Datenerhebung möglichst dem Alter und den Fähigkeiten der Teilnehmer anzupassen. Um die Fähigkeiten insbesondere der Kinder richtig einschätzen zu können, bedarf es aber noch etlicher praktischer Erfahrungen. Zwar zeigt sich die Kindheitsforschung bei der Methodenentwicklung besonders innovativ und experimentierfreudig, aber die bisher entwickelten Methoden sind kaum systematisch reflektiert und die Erfahrungen selten veröffentlicht worden (vgl. ***Fuhs*** 2000, S. 94). So finden auch Gruppendiskussionen in der Literatur über Forschungsmethoden der Kindheitsforschung nur vereinzelt Berücksichtigung. Diese Lücke soll mit der hier dargestellten Studie wenigstens ein Stück weit geschlossen werden.

4 Untersuchungsdesign

Beruhend auf diesen bisher genannten Grundlagen des Gruppendiskussionsverfahrens, der sozialwissenschaftlichen Forschung mit Kindern und den daraus gewonnenen Erfahrungen, wurden fünf Gruppendiskussionen mit Teilnehmern im Alter von 6 bis 15 Jahren konzipiert. Die wichtigsten Merkmale des Studiendesigns werden im Folgenden kurz dargestellt.

Die auf einem Altersvergleich basierende Querschnittsuntersuchung befasste sich insbesondere mit interaktiven, diskursorischen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Gruppendiskussionssituationen. Da aber inhaltliche Aspekte sekundär waren, wurde der Leitfaden weniger nach dem Inhalt als nach dem antizipierten Gruppenprozess gestaltet, den die einzelnen Fragen auslösen sollten. So waren manche Themen auf Konsensfindung, andere auf das Entstehen von Diskursen ausgelegt. Diese formalen Aufgabenstellungen wurden bei allen Gruppen beibehalten, wenn auch das inhaltliche „Teilthema" altersspezifisch aus dem Bereich Freizeit ausgewählt wurde. Das Rahmenthema – Freizeitverhalten – wurde für alle Kinder verwendet, weil Diskussionen ja nicht völlig unabhängig vom Thema verlaufen und nur so komparative Analysen möglich waren. Je nach Alter wurden zusätzlich spielerische Elemente wie ein Gesprächsball oder Handpuppen eingeführt, um den antizipierten Fähigkeiten entgegenzukommen.

Der Ablauf gestaltete sich formal wie folgt: Nach einer kurzen Einleitungsphase mit Eisbrecherfunktion wurden zum Einstieg rein informative Fragen zu alltagsrelevanten Aspekten gestellt (Lieblingsbeschäftigung, häufigste Tätigkeit). Anschließend folgten zwei Gruppenaufgaben (Mapping von Freizeitaktivitäten, Erstellen eines Tagesablaufs zweier Schülertypen), deren Ziel Konsensfindung war, bei denen aber unterschiedliche Vorgehensweisen vorgegeben wurden. Daran anschließend wurde versucht, eine Diskussion zu einem altersspezifischen, einvernehmlichen (z.B. Lieblingsmusik, Lieblingssendung), dann zu einem kontroversen Thema (z.B. Hausaufgaben, Ego-Shooter) zu initiieren. Den Abschluss bildete eine Fantasiegeschichte zur Meinungsbildung mit Pro- und Contra- Argumenten zum Thema Ganztagsschule. Tabelle 1 gibt überblickartig die Fragestellungen zu jeder Altersstufe wieder.

Tabelle 1 Methodische Komplexe und altersspezifische Themen

Funktion Frage-stellung	**1. Klasse**	**3. Klasse**	**5. Klasse**	**7. Klasse**	**9. Klasse**
Eisbrecher Vorstellen	· Gesprächsregeln · Vorstellen (mit Ball)	· Gesprächsregeln · Vorstellen (mit Ball)	· Vorstellen (mit Ball)	· Vorstellen (mit Ball)	· Vorstellen mit Hobby
Einstieg informative Fragen	· „Am liebsten...“ (mit Ball) · Präferenzen von Freizeitaktivitäten (links - rechts)	· „Am liebsten...“ (mit Ball) · Präferenzen von Freizeitaktivitäten (links - rechts)	· „Am liebsten...“ (mit Ball) · „Am häufigsten...“ (mit Ball)	· „Am liebsten...“ (mit Ball) · „Am häufigsten...“ (mit Ball)	· „Am häufigsten...“
Konsensfindung Gruppenaufgabe	· „Mapping“ eigenständig, dann in Gruppe · Tagesablauf für einen Jungen und ein Mädchen	· „Mapping“ eigenständig, dann in Gruppe · Tagesablauf für einen Jungen und ein Mädchen	· „Mapping“ eigenständig, dann in Gruppe · Tagesablauf für Schüler, der macht, was er will, und Schüler, der macht, was die Eltern wollen	· „Mapping“ eigenständig, dann in Gruppe · Tagesablauf für Schüler, der macht, was er will, und Schüler, der macht, was die Eltern wollen	· „Mapping“ eigenständig, dann in Gruppe · Tagesablauf für Schüler, der macht, was er will, und Schüler, der macht, was die Eltern wollen
Diskussion einvernehmliches, altersspez. Thema	· Lieblingssendung und das Schöne daran	1)	· Lieblingsmusik und das Faszinierende daran · Lieblingssendung und das Schöne daran	· Lieblingsmusik und das Faszinierende daran · Lieblingsfächer und das Gute daran	· Lieblingsmusik und das Faszinierende daran
Diskussion Kontroverses Thema	1)	· Hausaufgaben	· Hausaufgaben	· Ego-Shooter · Hausaufgaben · Schule allg.	· Wirkung von Ego-Shootern auf Verhalten
Meinungsbildung Fantasiegeschichte	· Ganztagsschule	· Ganztagsschule	· Ganztagsschule	· Ganztagsschule	· Ganztagsschule

1) aus Zeitgründen entfallen

Die Teilnehmer wurden über eine Grund- und eine Hauptschule rekrutiert. Per Zufallsverfahren wurden aus den Klassenlisten der Grundschulklassen jeweils acht[4], aus der fünften und neunten (M-Zweig[5]) Klasse je zehn Schüler und Schülerinnen ausgewählt. In der siebten Jahrgangsstufe wurde die Diskussionsgruppe aus fünf Schülern der regulären Hauptschulklasse und fünf Schülern des M-Zweiges (der gleichen Schule) zusammengesetzt[6], um zu prüfen, ob es wesentliche Unterschiede zwischen Gruppendiskussionen mit Realgruppen und künstlichen Gruppen bei Kindern bzw. Jugendlichen gibt[7].

Um Fremdheit sowohl unter den Teilnehmern als auch gegenüber der Moderatorin möglichst zu vermeiden, wurden nicht nur Realgruppen eingesetzt, sondern auch ein Vortreffen abgehalten. Bei diesen Vortreffen wurde den Teilnehmern das Vorgehen erklärt und die Moderatorin und die technische Ausrüstung vorgestellt. So konnten sich die Kinder an die Moderatorin, die Kamera und die Situation gewöhnen. Vor allem den jüngeren Teilnehmern sollte auf diese Weise der Einstieg in die Diskussion erleichtert werden, zumal die Gruppendiskussionen jeweils nur rund 45 Minuten dauerten und diese Zeit effektiv genutzt werden sollte. Zum anderen konnte sich die Moderatorin im Vorfeld ein Bild von den Gruppen machen und sich auf die Diskussion entsprechend vorbereiten.

5 Auswertungsstrategien

Da der eigentliche Inhalt der Gruppendiskussionen zwar interessant, aber „nicht von Interesse“ war, konzentrierte sich die Auswertung auf eher formale Aspekte wie den Gesprächsablauf, qualitativ-deskriptive und quantitative Merkmale der Diskussion, aber auch auf gruppendynamische Prozesse und Rollendifferenzierung. Besonderes Augenmerk wurde auf drei Ebenen gerichtet: Gruppe, Verlauf und Teilnehmer, um ein möglichst ganzheitliches Bild zu zeichnen (auch wenn sich diese Ebenen nicht ganz strikt voneinander trennen lassen). Ziel war es, die jeweiligen Besonderheiten der einzelnen Jahrgangsstufen untereinander und, in einer Art „Sekundäranalyse“,

4 Um die einzelnen Schüler einerseits ausreichend zu Wort kommen zu lassen und andererseits eine Diskussion unter den Teilnehmern überhaupt zu ermöglichen, erschien eine Gruppengröße von zehn Teilnehmern zunächst als angemessen. Allerdings ergaben sich im Verlauf der Erhebungsphase Schwierigkeiten, die später näher erläutert werden, so dass in der Grundschule die Teilnehmerzahl auf acht reduziert wurde.

5 Im Vergleich zu regulären Hauptschulklassen sind hier die Leistungsanforderungen höher und nach einem zusätzlichen 10. Schuljahr kann die mittlere Reife erworben werden.

6 Aufgrund einer Verweigerung und einer Erkrankung waren es aus der siebten und neunten Klasse schließlich neun Teilnehmer.

7 Anhang 1 und Anhang 2 zeigen die Geschlechter- und Alterszusammensetzung der Gruppen.

mit Erfahrungen aus Gruppendiskussionen mit Erwachsenen vergleichen zu können, um methodische und methodologische Besonderheiten herauszustellen. Das genaue Vorgehen wird im Folgenden kurz erläutert.

Die angesprochenen quantitativen Merkmale bezogen sich auf formale Aspekte der Gruppendiskussionen. Dazu gehörten die Anzahl der gesprochenen Wörter, Wortmeldungen, inoffizielle Gespräche, unverständliche Gesprächsteile, überlappte Wörter sowie Pausen in Sekunden (während eines Gesprächsbeitrages und bei Sprecherwechseln). Diese Kennwerte wurden differenziert nach Teilnehmern und Fragekomplexen, um den jeweiligen Wort- und Wortmeldungsanteil sowie die durchschnittliche Wortzahl pro Wortmeldung und den Anteil der überlappten Wörter an allen Wörtern zu bestimmen. Mit Hilfe dieser Werte sollte ein Überblick über das umfangreiche Diskussionsmaterial geschaffen werden. Außerdem konnten die Gruppendiskussionen bezüglich einzelner Variablen – unter Vorbehalt[8] – leichter miteinander verglichen und Einschätzungen gegebenenfalls untermauert werden.

Nach Auszählung dieser quantitativen Merkmale wurde der Inhalt der einzelnen Aussagen anhand des Kategorienschemas der Interaction Process Analysis (IPA) nach ***Bales*** (1950) kodiert[9]. Wesentlicher Gewinn dieser Vorgehensweise war ein Überblick über verwendete Interaktionsformen pro Teilnehmer und Fragekomplexe anhand von sogenannten Interaktionsprofilen. Außerdem konnten Interaktionsmatrizen (Wer-zu-Wem-Matrizen) erstellt werden, die Partizipationshierarchien der jeweiligen Teilnehmer lieferten und wesentlich zur Analyse der Gruppenstruktur beitrugen. Denn durch die Untersuchung der Wechselbeziehungen unter den Teilnehmern konnte einerseits ein Ablaufschema der Gruppendiskussionen erstellt und andererseits die Rollendifferenzierung analysiert werden.

Zusammen mit eher qualitativ-deskriptiven Merkmalen wurden die Auszählungen und Kodierungen verwendet, um auf den drei interessierenden Ebenen – Gruppe, Verlauf, Teilnehmer – Charakteristika herauszuarbeiten. Die Gruppentypik diente dazu, die spezifischen Verhaltensweisen der jeweiligen Altersstufe in der Gruppensituation herauszuarbeiten. Dabei ging es um die Art der Teilnahme und die dahinter liegenden Fähigkeiten sowohl im sozialen, kognitiven als auch im verbalen Bereich.

---

8 Die quantitativen Ergebnisse müssen vorsichtig interpretiert werden, da es sich bei den Gruppendiskussionen ja um eine qualitative Methode handelte.

9 Herzstück der IPA ist ein Kategoriensystem, mit dem sowohl die Häufigkeit als auch der Inhalt der Interaktionen erfasst werden können. Dieses Kategoriensystem besteht aus 12 Kategorien, die zwei unterschiedlichen Bereichen zugeordnet werden können: einem aufgabenorientierten (Antworten: Kategorien 4 bis 6; Fragen: Kategorien 7 bis 9) und einem sozial-emotionalen Bereich (positive Reaktionen: Kategorien 1 bis 3; negative Reaktionen: Kategorien 10 bis 12).

Unter sozialen bzw. interaktiven Kompetenzen wurden die Fähigkeit zur Dezentrierung (Fähigkeit zum Perspektivenwechsel), der Umgang mit abweichenden Meinungen, die Koordination verschiedener Perspektiven, Gerechtigkeitsdenken, Gruppendynamik und Konformität/Gruppendruck subsummiert. Bezüglich kognitiver Kompetenzen waren verbale, argumentative und diskursive Fähigkeiten (die sich wiederum aus den sozialen Fähigkeiten ergeben) aber auch die Orientierung am Moderator bzw. das geforderte Moderatorenverhalten wichtig. Rückschlüsse darüber konnten beispielsweise durch Interaktionsprofile und den Aktivitätsgrad von Teilnehmern und Moderatorin gezogen werden.

Nach der Charakterisierung der Gruppen als Ganzes wurde der Verlauf der Gruppendiskussionen analysiert. Im Zentrum standen hier weniger quantitative Merkmale als vielmehr der qualitative Ablauf, die Weiterentwicklung bei der Bearbeitung eines Fragekomplexes[10]. Hinter dieser Verlaufstypik stand die Frage, ob die durchgeführten Gruppendiskussionen vergleichbare Ablaufstrukturen aufweisen wie sie auch bei Erwachsenen identifiziert werden können. Als Vergleichspunkte dienten entsprechende Ablaufmodelle aus einschlägiger Literatur (vgl. ***Pollock*** 1955[11], ***Fisher*** 1970[12] und ***Mucchielli*** 1973[13]).

Der letzte große Block der Auswertung war die Charakterisierung der einzelnen Teilnehmer. Ziel war keine psychologische Auswertung von Persönlichkeitsmerkmalen, die ohnehin auf Basis einer Gruppendiskussion kaum möglich wäre, sondern eine Analyse der Rollendifferenzierung und der Beziehungsstrukturen. Zur Analyse der Beziehungsmuster unter den Teilnehmern waren die Interaktionsmatrizen entscheidend. Unterstützt durch die graphische Darstellung der Interaktionsintensität unter den Teilnehmern, konnte das Beziehungsnetz der Gruppen verdeutlicht werden[14]. Es zeigte sich, welche Cliquen sich bildeten bzw. wie stark einzelne Teil-

10 Die einzelnen Fragestellungen wurden getrennt betrachtet, weil vermutlich mit Beginn eines jeden Fragekomplexes neue Definitionsschwierigkeiten bezüglich der Situation auftreten.

11 Dem Integrationskontinuum zufolge werden fünf Diskussionsphasen bei neu zusammengestellten Gruppen unterschieden: Fremdheit, Orientierung, Anpassung, Vertrautheit und Konformität (***Pollock*** 1955, S. 435 ff.).

12 Vier Phasen werden differenziert: Orientierungs-, Konflikt-, Emergenz- und Verstärkungsphase (***Ellis*** und ***Fisher*** 1994, S. 157 ff.).

13 Der Ablauf wird in Stadien differenziert: Stadium 1: Unsicherheit, Versuche Unsicherheit zu überspielen; Stadium 2: Aufbau gegenseitigen Vertrauens zur Gewährleistung gemeinsamen Arbeitens; Stadium 3: Entspannung, Streben nach Einstimmigkeit, Zugeständnisse, aber kein richtiger Gedankenaustausch; Stadium 4: Bedürfnis nach Strukturierung und Organisation; Stadium 5: Selbstregulierung der Gruppenfunktion (vgl. ***Mucchielli*** 1973, S. 60 ff.).

14 Der Interaktionsanteil wurde gemessen am Interaktionsgesamtwert der jeweiligen Gruppendiskussion ohne die Beiträge der Moderatorin, um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen. Außerdem wurde nach Interaktionen und Wörtern differenziert, weil die unterschiedliche Anzahl

nehmer involviert waren und wie stark die Gruppe bzw. einzelne Teilnehmer auf die Moderatorin fixiert waren. Auch Interaktionshäufigkeiten zwischen Jungen und Mädchen sowie mögliche Altersunterschiede konnten auf diese Weise untersucht werden. Anschließend wurde versucht, den Teilnehmern typische Rollen zuzuordnen[15]. Dafür wurde für jeden ein Profil erstellt, das wichtige Verhaltensweisen und Funktionen in der Gruppe zusammenfasste. Quantitative Merkmale, wie Anzahl der Wortmeldungen, Wörter, inoffizielle Gespräche etc., und Interaktionsprofile halfen dabei. Dadurch wurde insgesamt die Stellung der Teilnehmer in der Gruppe und die Zusammenarbeit unter den Teilnehmern ersichtlich, wodurch wiederum Schlussfolgerungen über Auswirkungen auf die Gruppendiskussion bzw. Erklärungen für deren Verlauf ermöglicht wurden.

Die wichtigsten Ergebnisse, die anhand dieser Auswertungsschritte gewonnen wurden, werden im Folgenden zusammengefasst. Zunächst werden die jeweils zentralen Resultate aus den unterschiedlichen Altersstufen dargestellt, um abschließend die Ergebnisse zu vergleichen.

6 Ergebnisse

6.1 Die 6- bis 7-Jährigen

Begonnen wird mit den 6- bis 7-Jährigen, den Erstklässlern. Bereits im Verlauf des Vortreffens waren die Teilnehmer sehr aufgeschlossen und redefreudig. Sie nutzten die Möglichkeit nach den eigenen Relevanzen zu erzählen. Dadurch gelang es Unsicherheiten abzubauen und den Einstieg in die Diskussion zu erleichtern. Allerdings sollten Gruppen mit Teilnehmern dieses Alters verkleinert werden – hier waren es acht Teilnehmer –, um die Transkription durch weniger parallele Gesprächsbeiträge zu erleichtern, eventuell eher Diskussionen und Gruppenarbeiten zu ermöglichen und die ansonsten nötigen Eingriffe des Moderators zu verringern.

Während der Gruppendiskussion war es wichtig, den Kindern genügend Zeit einzuräumen, um möglichst selbständig zu einem Ergebnis zu kommen. Dabei dauerte vor allem die Bearbeitung der Gruppenaufgaben länger, weil die erforderlichen Fähigkeiten zur Kompromissfindung und zur Koordination der Perspektiven und

an Wörtern, die sich hinter einem Interaktionskode verbirgt, Aussagen über die Wortintensität zwischen zwei Individuen erlaubt. Allerdings ergaben sich diesbezüglich kaum Unterschiede, so dass die Wortzahl weitgehend außer Acht gelassen werden konnte.

15 Rollenbegriffe wurden z.B. von ***Bales*** 1950, ***Mayntz*** et al. 1969, ***Barker*** et al. 1987, ***Ellis*** und ***Fisher*** 1994 übernommen.

Gesprächsbeiträge noch nicht entsprechend eingeübt schienen. Deshalb war die Moderatorin aktiver und direktiver, um die Diskussion zu strukturieren und vor allem bei der Kompromissfindung zu helfen. Jedoch wurde so nicht nur das inhaltliche Ergebnis beeinflusst, sondern wegen der fehlenden Standardisierbarkeit der Eingriffe auch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt.

Anstelle von Bezugnahmen gab es viele vergleichsweise „unzusammenhängende" Aussagen[16]. Meinungsäußerungen blieben ohne tatsächliche, inhaltliche Auseinandersetzung mit Anderen. Das deutet auf eine mangelnde Perspektivenübernahme und Abstraktionsschwierigkeiten hin, die eine Diskussionen erschwerten. Nach ***Selman*** (1984) ist das ein Kennzeichen des Niveaus 0, auf dem sich Kinder im Alter von 3 bis 8 Jahren befinden: „Das Kind erkennt nicht, dass ein anderer dieselbe Situation anders als es selbst interpretieren mag" (***Selman*** 1984, S. 50).

Das mangelnde Abstraktionsvermögen muss bei der Themenstellung berücksichtigt werden. Zusätzliche Materialien, wie Handpuppen als Abstraktionshilfen, ein „Formblatt" für den in Gruppenarbeit zu erstellenden Tagesablauf oder Bilder für die Gesprächsregeln etc., waren gerade deshalb sehr hilfreich. Außerdem sollte man Arbeitsanweisungen möglichst kurz und prägnant halten, weil die Aufmerksamkeitsspanne relativ gering ist. Allgemein sollten spielerische Elemente wie der Gesprächsball, der mit dem praktischen Nutzen der Strukturierung des Gesprächs verbunden war, oder eine vergleichbare „Links-Rechts"-Fragestellung[17] nicht fehlen. Denn so konnten die Kinder bei der Sache gehalten und die Vorgehensweise ihren Fähigkeiten angepasst werden. Dadurch erhöht sich aber der Zeitaufwand bei der Planung und Durchführung von Gruppendiskussionen.

Durch die fehlende Bezugnahme unter den Teilnehmern gestalteten sich die Ablaufphasen der Fragekomplexe anders als die genannten Modelle für Gruppendiskussionen mit Erwachsenen es nahe legten: Die Fremdheitsphase entfiel völlig und die Orientierung beschränkte sich auf Meinungsäußerungen. Anpassung war

16 Beim „Mapping" knieten fast alle Teilnehmer gleichzeitig auf den Boden, um Karten ohne vorherige Absprache mit Anderen zu verlegen. Wichtig war das Durchsetzten der eigenen Meinung und nicht ein gemeinschaftliches Ergebnis, selbst wenn das Gruppenklima darunter litt. Auch bei den Diskussions- und Meinungsbildungsthemen kam es zu keiner richtigen Diskussion, weil keine Argumente vorgebracht wurden bzw. werden konnten. Nur am Rande der eigentlichen Gruppendiskussion fand eine kurze Diskussion zwischen zwei Teilnehmern statt, ob es einen Unterschied zwischen Puppen und Barbies gäbe. Anscheinend waren sie doch zum Austausch von Argumenten fähig, aber vielleicht waren die ausgesuchten Diskussionsthemen ungeeignet oder die Gruppe zu groß für Auseinandersetzungen. Andererseits macht aber auch der Austausch von Argumenten allein keine gelungene Gruppendiskussion aus.

17 Den Teilnehmern wurden anhand zweier Karten Freizeitaktivitäten gezeigt und je nach Präferenz sollten sie sich nach links oder rechts stellen.

nur bedingt, Konsensstreben im Grunde gar nicht erkennbar. Daher entfiel tendenziell auch die Konformitätsphase. Stattdessen kam es oft zu Konflikten. Durch fehlende Einigung konnte die Diskussion – nicht wie zu erwarten – ausklingen, sondern Spannungen stiegen, ohne die inhaltliche Diskussion noch voranzutreiben. Das Abklingen war eher auf Ermüdung als auf „Genügen an der hergestellten Konformität" (***Spöhring*** 1989, S. 223) zu interpretieren. Hier muss unter Umständen unterstützend eingegriffen werden, um das Gruppenklima und den gütlichen Fortgang der Gruppendiskussion nicht zu gefährden. Das zeigte auch, dass sich Konsensfindungsthemen weniger eignen, weil Kinder dieses Alters anscheinend dazu noch nicht selbständig in der Lage sind.

Bezüglich der Rollendifferenzierung war auffällig, dass es keine klare Aufgabenteilung gab. Vielmehr schien es, als müssten verschiedene Rollen, vor allem aufgabenbezogene, erst noch gelernt und geübt werden. Da selbstzentrierte Rollen ausgeprägter als aufgabenbezogene waren, wurde vor allem die freie (d. h. ohne Hilfe der Moderatorin) Bearbeitung von Gruppenaufgaben erschwert. Auch die Beziehungsstrukturen waren eher diffus.

Insgesamt beschränkten sich die inhaltlichen Erkenntnismöglichkeiten mehr oder weniger auf Informationen, weniger auf Einstellungen oder Meinungen, die sozusagen im Gruppenprozess validiert wurden. Der Vorteil von Gruppendiskussionen, tieferliegende, detailliertere und gründlicher durchdachte Meinungen zu produzieren (vgl. ***Spöhring*** 1989, S. 216), war fraglich, weil die nötige „kollektive Orientierung" fehlte. Außerdem ist dahingestellt, ob es überhaupt tieferliegende Meinungsschichten gab, die hätten zum Vorschein gebracht werden können. Die Beiträge waren allgemein eher wenig reflektiert. Trotz vieler Wortmeldungen und großem Engagement wurden wenig neue Aspekte eingebracht oder Meinungen begründet. Die Beeinflussung durch die Moderatorin, das Dominanzstreben der Teilnehmer, das teilweise über dem inhaltlichen Aspekt zu stehen schien, fehlende Kompromissbereitschaft, manchmal aber auch ein Verhalten „wie das Fähnlein im Wind", stellten die Validität der inhaltlichen Ergebnisse in Frage.

Die bei Gruppendiskussionen erforderliche höhere Kooperationsbereitschaft der Teilnehmer dürfte nach den gemachten Erfahrungen keine Schwierigkeit darstellen. Zwar waren Planung und Durchführung der Gruppendiskussion zeitintensiver, um die Methode den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder anzupassen, aber das wäre auch bei anderen Erhebungsmethoden erforderlich. Vor allem durch die langwierige Transkription, die aber ja nicht immer in der hier nötigen Genauigkeit erforderlich ist, steigt der Arbeitsaufwand enorm.

Als Weiterentwicklung könnte versucht werden, Gruppen mit Kindern unterschiedlicheren Alters zusammenzustellen, da den Jüngeren schwierige Koordinationsaufgaben von Älteren abgenommen werden könnten (vgl. ***Krappmann*** 1991, S. 358). Außerdem sind „jüngere Kinder (...) in asymmetrischen Konstellationen eher als in egalitären in der Lage, sich ‚prosozial' zu verhalten" (***Krappmann*** 1991, S. 358), wodurch das Verfahren erleichtert würde. Zu groß sollte die Altersspanne wiederum nicht sein, um die Jüngeren nicht zu „unterdrücken".

Alles in allem schienen zwar Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode bei Kindern im Alter von 6 und 7 Jahren durchführbar, aber die Erkenntnismöglichkeiten waren begrenzt. Allerdings werden die Fähigkeiten der Kinder eventuell unterschätzt, wenn man Erwachsenenmaßstäbe an eine Gruppendiskussion anlegt (***Billmann-Mahecha*** 1994a, S. 344f.). So muss je nach Forschungsfrage entschieden werden, ob der Einsatz sinnvoll und zielführend ist.

6.2 Die 8- bis 9-Jährigen

Die Teilnehmer im Alter von 8 und 9 Jahren arbeiteten sehr konzentriert und engagiert an der Gruppendiskussion mit. Durch die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen kam es zu einem breiteren Meinungsspektrum, das tendenziell auch detaillierter dargestellt wurde. Bei Teilnehmern dieses Alters sollten auch problemlos Gruppenaufgaben mit einer Konsensfindung als Ziel durchgeführt werden können. Während bei den Erstklässlern die Gruppendiskussion auf der Handlungsebene stattfand, setzten die Drittklässler ihre höheren kognitiven Fähigkeiten zur Koordination und Organisation ein. Deshalb musste die Moderatorin weniger direktiv in den Verlauf eingreifen. Selbst das Aufstellen von Gesprächsregeln wäre nicht nötig gewesen. Wichtig schien allerdings das Vortreffen und die Tatsache, dass es sich um eine Realgruppe handelte, weil so eine vertraute und entspannte Atmosphäre geschaffen wurde und das Gespräch und die Ergebnisse eine größere Alltagsnähe aufwiesen.

Die als Projektionsflächen eingesetzten Handpuppen lockerten die Situation zusätzlich auf, wären aber vermutlich als Hilfestellung nicht unbedingt notwendig gewesen. Die 8- bis 9-Jährigen verfügten von Haus aus über ein gewisses Abstraktionsvermögen und sprachen gerade bei den Gruppenaufgaben zunehmend von „man" anstatt nur von „ich". Während die Gruppendiskussion in der ersten Klasse noch durch mangelnde Perspektivenübernahme und Abstraktionsschwierigkeiten gekennzeichnet war, wurden hier „die subjektiven Perspektiven des Selbst und der Anderen (...) deutlich voneinander differenziert und als voneinander potentiell verschieden erkannt" (***Selman*** 1984, S. 51). Außerdem versetzt sich das Kind „an die Stelle des Anderen und realisiert, dass der Andere diese ebenso tun wird" (S. 52). Durch diese

Reziprozität wurden der Ablauf von Interaktionen und die Strukturierung von Gesprächen einfacher und auch gerechter als bei den Erstklässlern. Auffallend war, dass sehr auf „demokratische Strukturen“ und Gerechtigkeit beim Verteilen der Redebeiträge geachtet wurde. Die Teilnehmer schienen bereits Übung im Umgang mit Gesprächsrunden und Gruppenarbeiten zu haben. Nicht zuletzt deswegen verlief diese Gruppendiskussion so positiv.

Auch ***Oswald*** und ***Krappmann*** (1988) kamen zu der Ansicht, dass mit zunehmendem Alter die Bedürfnisse anderer in den eigenen Strategien häufiger berücksichtigt werden und daher Aushandlungen auf Grund von Normbrüchen seltener werden. Dem gemäß kommt es „häufiger zu akzeptierten Lösungen und seltener zu Herabsetzungen“ (S. 66). Diese Beobachtung kann hier nur bestätigt werden. Trotz abweichender Meinungen schafften es die Drittklässler, selbständig Kompromisse zu finden und ein positives Gruppenklima aufzubauen.

Vor dem Abklingen der Diskussion stand auch immer wenigstens eine kurze Konformitätsphase, in der Konflikte zurückgingen und zunehmend Scherze gemacht wurden. Fremdheit und Anpassung entfielen und die Orientierungsphase war eher kurz, wenn überhaupt vorhanden. Das kann damit zusammenhängen, dass die Bekanntschaft der Teilnehmer untereinander Hemmungen nahm (vgl. ***Loos*** und ***Schäffer*** 2000, S. 43 f.). Zu Konfliktphasen kam es hauptsächlich bei den Gruppenaufgaben. Sie konnten aber von der Gruppe selbständig überwunden werden.

Gerade durch Rollendifferenzierung wurde die Bearbeitung der Gruppenaufgaben vereinfacht. Weil diese Strukturen bereits relativ verfestigt und auch akzeptiert waren, wurden Auseinandersetzungen verringert. Die aktivste Teilnehmerin war für den formalen Ablauf der Diskussion zuständig und übernahm mehr oder weniger die Aufgabe der Gesprächsleitung. Daher war ihre Stellung in der Gruppe zentral und sie wendete sich oft an die Gruppe als Ganzes. Da die einzelnen Teilnehmer aber auch unabhängig von ihr miteinander interagierten, ähnelte das Beziehungsnetz einer Totalstruktur. Diese Formation ermöglichte eine relativ gleichmäßige Beteiligung aller Teilnehmer und ist damit besonders wünschenswert. Die drittaktivste Teilnehmerin übernahm mehr die inhaltliche Führung und brachte neue Ideen ein. Damit waren zwei wichtige Rollen erfüllt, die Moderatorin musste weniger eingreifen und wurde weniger von den Teilnehmern angesprochen. Dadurch waren die Ergebnisse alltagsrelevanter und valider.

Insgesamt schien die Ausgangsfähigkeit der 8- bis 9-Jährigen günstiger für die Durchführung von Gruppendiskussionen zu sein als die der jüngeren Teilnehmer. Ob tieferliegende Meinungen vorhanden waren und erhoben werden konnten, ist

aber fraglich. Ansonsten konnten in der Gruppendiskussion die gleichen Vorteile wie bei Gruppendiskussionen mit Erwachsenen genutzt werden. Es traten auch beinahe die gleichen Nachteile auf. Die Teilnahmebereitschaft bereitete zwar keine Probleme, der Arbeitsaufwand war aber tendenziell höher, weil mehr Zeit für Planung und Durchführung einkalkuliert werden musste. Natürlich hängt der Einsatz von Gruppendiskussionen auch in diesem Alter von der Forschungsfrage ab. Grundsätzlich sollte er aber erfolgreich möglich sein, wenn man die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder ausreichend berücksichtigt.

6.3 Die 10- bis 11-Jährigen[18]

Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion mit den zehn Fünftklässlern waren: Die Teilnehmer hatten ein enormes Erzählbedürfnis und waren ziemlich „aufgedreht". Von Nervosität oder Zurückhaltung konnte nicht die Rede sein. Die Grundintention einer Gruppendiskussion, die formale Befragungssituation aufzubrechen, schien realisiert zu sein. Durch narrative Elemente kamen allerdings Meinungsäußerungen etwas zu kurz. Bei einer Gruppe von zehn Teilnehmern wirkt sich ein so großes Mitteilungsbedürfnis natürlich stärker als in kleineren Gruppen aus, zumal sich die Teilnehmer gegenseitig anstachelten. Es gab auch einige Teilnehmer, die bei dem „Trubel" etwas untergingen und nur wenig beitrugen, ohne dabei jedoch unzufrieden zu wirken. In dieser Konstellation traf der Vorteil von Gruppendiskussionen, ein breiteres Meinungsspektrum zu erfassen, nur bedingt zu. Auch der Vorzug, alltagsrelevantere Ergebnisse zu produzieren, wurde durch die starke Orientierung an der Moderatorin in Frage gestellt, weil Interaktionen in der eigentlichen Bezugsgruppe verhindert wurden. Außerdem schien es bei einigen Äußerungen mehr darum zu gehen, Anerkennung und Mitgefühl bei der Moderatorin (und anderen Gruppenmitgliedern) zu suchen als gute inhaltliche Beiträge zu leisten.

Da die Teilnehmer im Prinzip die Gesprächsregeln kannten, sich nur im Eifer des Gefechtes nicht immer daran hielten, war die Entscheidung, keine Gesprächsregeln einzuführen, richtig. Sinnvoll war es, dass sich die Teilnehmer meldeten und von der Moderatorin aufgerufen wurden. Das entsprach zwar keiner vollkommen freien Diskussion, aber ansonsten wäre die Diskussion bei dem gezeigten Verhalten nicht bzw. äußerst schwer auszuwerten gewesen. Auffällig war die kurze Verweildauer der Kinder bei einem Thema. Im Gegensatz zu den jüngeren Teilnehmern wurden mehr Themen als geplant besprochen, weil die Themen meist innerhalb kurzer Zeit

18 In dieser Gruppe war ein 13-Jähriger enthalten (siehe 0), der Einfachheit halber wird von 10- bis 11-Jährigen gesprochen.

erschöpft waren und bei Nachfragen keine weiteren Aspekte eingebracht wurden oder von den Teilnehmern das Thema gewechselt wurde.

Als Fazit der Verlaufstypik kann festgehalten werden, dass relativ klare Ablaufmuster erkennbar waren. Nur bei den Einstiegsthemen waren keine eindeutigen Phasen zu identifizieren. Die Fremdheitsphase entfiel tendenziell auch bei dieser Gruppendiskussion (außer bei „Ganztagsschule"), stattdessen wurde direkt in die Orientierungsphase eingestiegen. Nur bei den Gruppenaufgaben traten Konflikte auf, die aber in einer Konformitäts- bzw. Emergenzphase gelöst wurden, so dass beim Abklingen der Diskussion keinerlei Spannungen mehr vorhanden waren und das Gruppenklima nicht gefährdet wurde. Dass es bei den Gruppenaufgaben mehr Auseinandersetzungen als bei Diskussions- und Meinungsbildungsthemen gab, zeigt auch, dass die Reaktionen der Teilnehmer auf Themenstellungen nur schwer antizipiert werden können.

Die Teilnehmertypik ergab, dass eine klare Rollendifferenzierung innerhalb der Gruppe herrschte, die die Organisation der Gruppenaufgaben vereinfachte. Es wurde selbständig abgestimmt und sich gegenseitig zu Beiträgen aufgefordert. Auch diese Gruppe war bereits in „demokratischen" Vorgehensweisen bei Gruppenarbeiten geübt. Problematisch war dagegen der hohe Anteil an „Silent Members". Die Diskussion konzentrierte sich zu sehr auf drei Teilnehmer und Zweierbeziehungen schränkten die zum Ausdruck gebrachte Meinungsvielfalt tendenziell ein und verhinderten eine gleichmäßige Beteiligung. Die Herausbildung eines „Task-" und eines „Social-Emotional Leaders" war positiv anzumerken, weil die Bearbeitung der Fragestellungen vorangetrieben und die dadurch entstehenden negativen Reaktionen wieder ausgeglichen wurden. Auch in dieser Gruppe war keine Geschlechtertrennung zu erkennen, abgesehen von einer „Jungenfreundschaft".

Insgesamt scheint es empfehlenswert, auch bei Fünftklässlern kleinere Gruppen zusammenzustellen, hier waren es zehn Teilnehmer. Einzelne könnten dann mehr beitragen, die Schweigerquote dürfte geringer sein und die Auswertung wäre einfacher, ohne einen Informationsverlust zu riskieren. Information geht eher verloren, wenn nur ein Teil verstanden wird, weil durcheinander gesprochen wird oder Teilnehmer gar nicht erst zu Wort kommen. Auch der schnelle Themenwechsel und die Fixierung auf die Moderatorin könnten vielleicht durch eine geringere Gruppengröße abgemildert werden. Da die Rollen und Strukturen in der Gruppe ziemlich verfestigt schienen, könnte auch der Einsatz von künstlichen Gruppen in mancher Beziehung Abhilfe schaffen. Sicherlich würden dann Fremdheits- und Orientierungsphasen auftreten bzw. mehr Raum einnehmen, aber es könnte eine gleichmäßigere Beteiligung der Gruppenmitglieder ermöglicht und damit ein breiteres Meinungsspektrum

erhoben werden. Alles in allem war zwar auch die Gruppendiskussion mit Kindern im Alter von 10 und 11 Jahren erfolgreich, aber das Vorgehen könnte vermutlich durch kleinere Veränderungen weiter verbessert werden.

6.4 Die 12- bis 13-Jährigen

Die Gruppendiskussion mit den neun Siebtklässlern war die einzige, in der die Teilnehmer nicht aus einem Klassenverband stammten. Zwar besuchten alle die gleiche Schule, fünf Schüler kamen jedoch aus dem M-Zweig und vier aus der regulären Hauptschulklasse. Insgesamt waren die Teilnehmer sehr zurückhaltend und zeigten für keines der Themen großes Interesse, vor allem nicht die Bereitschaft, etwas Persönliches preiszugeben. Dementsprechend wurde auch weniger erzählt als in den niedrigeren Klassen. Am ehesten fanden noch „unverfängliche“ und weniger „intime“ Themen Anklang. Da außerdem die einzelnen Themen schnell abgehakt wurden und auch Nachfragen keine neuen Aspekte hervorbrachten, versuchte die Moderatorin mit neuen Fragestellungen mehr Beteiligung hervorzurufen – bedingt erfolgreich. Die Anzahl der Ausfälle war also relativ hoch, ohne dass die Diskussionsleiterin die Möglichkeit hatte, die Verweigerungen zu beeinflussen.

Die Teilnehmer waren sowohl der Situation als auch der Moderatorin gegenüber distanziert. Die Sitzordnung veranschaulichte diese Tatsache ganz gut. Während in den niedrigeren Klassen die Teilnehmer möglichst nahe zur Moderatorin wollten (je jünger, desto mehr körperliche Nähe wurde gesucht), rückten die Siebtklässler ihre Stühle möglichst weit von der Moderatorin weg. Daher ähnelte die Sitzordnung einer „Front“ von Teilnehmern gegenüber der Moderatorin. Die Sitzordnung zeigte auch eine klare Geschlechtertrennung: alle Mädchen saßen links, alle Jungen rechts. Ferner wurden Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen, aber auch zwischen den regulären Hauptschülern und den Schülern des M-Zweiges erkennbar. Während die Jungen oft herum alberten, wirkten die Mädchen bereits „vernünftiger“ und nicht mehr so „kindisch“. Verstärkt war diese Tendenz bei den Schülern des M-Zweiges zu erkennen.

Innerhalb der Gruppe gab es aber ein intensives Streben nach Homogenität, das vielleicht durch eben diese Unterschiede mit verursacht wurde. Eine Gruppenidentität musste erst aufgebaut werden, weil es sich ja um keine Realgruppe handelte. Da für die Herausbildung einer Identität eine Abgrenzung von anderen entscheidend ist, grenzte sich diese Gruppe von der Moderatorin ab. Zudem handelte es sich wahrscheinlich um ein altersspezifisches Phänomen, das die abweisende Haltung gegenüber Erwachsenen und die verstärkte Orientierung an Gleichaltrigen erklären würde: „Die Gleichaltrigengruppen geben die Chance zur Behauptung gegenüber der

Erwachsenenwelt, zur Suche nach Authentizität und zum Aufbau der eigenen Persönlichkeit und ihrer Identität. Aus dem noch unsicheren Selbstbewusstsein resultiert der Wunsch nach Anerkennung, Selbstbestätigung, primärem Status, den die Peers in besonderer Weise erfüllen können“ (***Machwirth*** 1994, S. 260 f.). Deshalb wurde vermutlich auch möglichst wenig von der Gruppenmeinung abgewichen.

Da es in Gruppendiskussionen aber häufig vorkommt, dass die Teilnehmer einen Gesichtspunkt diskutieren und dem Forscher mit vereinter Stimme ihre Meinungen mitteilen (vgl. ***Albrecht*** et al. 1993, S. 53), ist das eingeschränkte Meinungsspektrum vielleicht gar nicht so negativ zu bewerten. Die kognitiven[19] und verbalen Fähigkeiten waren in jedem Fall ausreichend vorhanden. Es mangelte wahrscheinlich eher am Selbstbewusstsein, um sich aktiver zu beteiligen. Trotzdem sollte den Teilnehmern durch die Fragestellung die Möglichkeit bleiben, einheitliche Meinungen zu artikulieren. Sie sollten weniger herausgefordert werden, eine abweichende Meinung zu formulieren, weil ansonsten die Teilnahmebereitschaft weiter sinken könnte. Die Erkenntnismöglichkeiten sind dadurch jedoch eingeschränkt.

Der Ablauf der Gruppendiskussion mit den 12- bis 13-Jährigen entsprach keinem der Ablaufschemata der bisher analysierten Gruppendiskussionen und auch keinem Vergleichsmodell aus der Literatur. Vor allem aufgrund mangelnder Teilnahmebereitschaft konnten nur innerhalb der Gruppenaufgaben einzelne Phasen identifiziert werden, aber auch nur unter Vorbehalt. Betrachtete man jedoch die Gruppendiskussion als Ganzes, ergaben sich sinnvollere Ergebnisse: Die Einstiegsthemen entsprachen einer Fremdheitsphase und das „Mapping“ der Orientierungsphase. Diese Stadien fanden anscheinend unabhängig vom inhaltlichen Thema statt. Das könnte dadurch erklärt werden, dass es sich bei dieser Gruppe ja um eine künstliche Gruppe handelte und die Situation erst definiert werden musste. Würde man den „Tagesablauf“, obwohl er zwar selbst aus einzelnen Ablaufphasen bestand, insgesamt als Vertrautheitsphase ansehen, weil dies das einzige Thema war, bei dem die Siebtklässler mitarbeiteten, würde sich der Ablauf reibungslos mit den Diskussionsthemen als Konformitätsphase fortsetzen. Der atypische Verlauf hatte aber vermutlich nicht nur in der künstlich zusammengestellten Gruppe seinen Ursprung, sondern auch in altersspezifischen Verhaltensweisen. Da eben Anerkennung bei der Peer-group gesucht wurde und die Angst vor Isolierung besonders groß war, kam es auch zu keinem richtigen Konflikt, sondern Meinungen wurden entweder sehr vorsichtig formuliert oder es gab einen (scheinbaren) Konsens, den Einzelne vortrugen.

19 Immerhin muss man ja davon ausgehen, dass für ein so konformes Verhalten die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme vorhanden sein muss.

Eine zusätzliche Schwierigkeit in dieser Gruppe war, dass sich kein „Task Leader“, „Orienter“ oder „Coordinator“ herausbildete, der dauerhaft für aufgabenbezogene Belange zuständig gewesen wäre. Die übernommenen Rollen bezogen sich schwerpunktmäßig nicht auf die Bearbeitung der Fragestellungen, sondern auf den gruppen- oder selbstbezogenen Bereich. Dadurch wurde die Mitarbeit eingeschränkt und das inhaltliche Ergebnis litt, so dass die Effektivität der Gruppendiskussion in Frage gestellt werden kann (sofern es nicht um die Erforschung von Gruppenprozessen geht). Außerdem wurde durch den starken Einfluss der peer-group die Validität der Aussagen eingeschränkt. Andererseits haben aber auch im Alltag die Gleichaltrigen einen starken Einfluss auf Verhalten und Meinungen.

Insgesamt schienen die Vorteile von Gruppendiskussionsverfahren (vgl. ***Spöhring*** 1989, S. 216) kaum zum Tragen gekommen zu sein. Es konnten keine tieferliegenden Meinungen „hervorgelockt“ werden und es wurden auch keine detaillierteren und gründlicher durchdachten Äußerungen produziert. Psychische Kontrollen wurden nicht abgebaut, eher im Gegenteil. Dementsprechend wurde wohl auch keine nicht-öffentliche Meinung artikuliert. Ferner verstärkten sich bestimmte Nachteile zusätzlich. Dazu zählten: Die höheren Anforderungen an die Kooperationsbereitschaft, die höheren Ausfälle, die quasi öffentliche Atmosphäre, die „private“ Meinungen verhinderte, und die fehlende Möglichkeit der Moderatorin, die Teilnahmebereitschaft und Verweigerungen zu beeinflussen, weil die Teilnehmer sich ja ohnehin von ihr abgrenzten. Möglicherweise waren die Gruppendiskussionen auch zu sehr mit der Institution Schule verbunden, so dass die Teilnehmer das ablehnende Verhalten zeigten, das sie ansonsten gegenüber dem Unterricht und der Schule an den Tag legen. Auch wenn der Zugang über die Schule und die Durchführung im Schulgebäude ökonomische Vorteile bietet, sollte in dieser Altersgruppe die Diskussionssituation deutlicher von Schulsituationen getrennt werden.

6.5 Die 14- bis 15-Jährigen

Die Gruppendiskussion mit den neun Schülern aus der neunten Klasse (M-Zweig) war insgesamt gekennzeichnet von vielen Fragen, vor allem nonverbal ausgedrückt. Diese waren auf Unsicherheit zurückzuführen und eventuell auch auf ein mangelndes Verständnis für das, was von ihnen erwartet wurde. Die Unsicherheit zeigte sich etwa in vergleichsweise wenigen Vorschlägen. Auch Informationen und Meinungsäußerungen waren eingeschränkt, wenn auch Meinungen relativ ausführlich dargestellt wurden. Zudem verhinderte die Konzentration auf die Moderatorin die Zusammenarbeit unter den Teilnehmern. Daher entwickelte sich auch keine Selbstläufigkeit. Dem hohen Schweigeranteil standen klar zwei „Führungspersonen“ oder

auch „Meinungsbildner“ gegenüber, die die Diskussion beinahe alleine „bestritten“. Da die Teilnehmer eher zurückhaltend waren, gab es nicht nur viele Pausen, die oft aus Verlegenheit mit Kichern gefüllt wurden, sondern die Moderatorin musste auch viele Nachfragen stellen. Aber selbst dann wurde häufig die vorher genannte Meinung lediglich bestätigt. Entweder gab es eine einheitliche Gruppenmeinung und diese wurde eben von Einzelnen vorgetragen (vgl. Konzept von ***Mangold***), oder die Anderen wollten einfach nicht auffallen. Für die zweite Möglichkeit spricht, dass beispielsweise beim Thema „Musik“ offensichtlich verschiedene Geschmäcker vorlagen, darüber aber nicht diskutiert wurde. Es zeigte sich trotzdem, dass sich die Teilnehmer nicht wie die Jüngeren nur an Trends anpassten, sondern ihre Wahl auch reflektierten. Es wurden immer wieder neue Aspekte eingebracht bzw. vorausgehende Aussagen ergänzt. Allerdings beschränkte sich die Mitarbeit wie bei allen anderen Themen auf wenige der Schüler.

Da der zweitaktivste Teilnehmer versuchte, durch Provokationen sein Geltungsbedürfnis zu stillen, wurden die anderen Teilnehmer nicht gerade zu mehr Aktivitäten animiert. Konflikte und abweichende Meinungen kamen nur durch die Parteinahme gegenüber einer Außenseiterin zustande. Kennzeichnend war auch ein Geschlechterkonflikt, wobei die Jungen den aktiveren Part übernahmen. Zwei der drei teilnehmenden Mädchen waren sehr still, wohl auch aus Angst aufzufallen. Die etwas aktivere Teilnehmerin war die Außenseiterin, die – unfreiwillig – ins Zentrum der Konflikte geriet. Wenn eine abweichende Meinung formuliert wurde, dann von der Außenseiterin – wenn auch zumeist nach Provokationen.

Da sich die Jugendlichen bereits vor der Gruppendiskussion kannten, wurde der Verlauf dahingehend beeinflusst, dass bei der Einleitung und dem Einstiegsthema eine Fremdheit gegenüber der Untersuchungssituation herrschte, die sich dann in Anpassung verwandelte. Weil die Einstellungen der anderen Teilnehmer bekannt waren, wurden zunehmend die „Anfangsphasen“– Fremdheit, Orientierung, Anpassung – übersprungen. Vielleicht wurde durch die Bekanntschaft der Teilnehmer untereinander zugleich der Einstieg in die Diskussion erschwert, weil eben Ansichten anderer Teilnehmer bereits bekannt oder aber nicht von Interesse waren. Die Beziehungsstrukturen waren bereits vorher festgelegt und starr. Da Jugendliche dieses Alters vermutlich bereits genügend Selbstbewusstsein besitzen, um sich auch in künstlichen Gruppen adäquat einzubringen, sollte der Verzicht auf eine Realgruppe in Erwägung gezogen werden. Gleichwohl könnten dann aber Profilierungsversuche noch mehr in den Vordergrund geraten. Um beiden Geschlechtern die Möglichkeit zu geben, sich unabhängig vom jeweils Anderen einzubringen und um Geltungsbedürfnis und Rollenverhalten gegenüber dem anderen Geschlecht etwas auszublenden, sollten eventuell getrennt geschlechtliche Gruppen gebildet werden. Ansonsten

besteht die Gefahr, dass sich die Geschlechterkonflikte negativ auf die Ergebnisse bzw. die Teilnahmebereitschaft auswirken. Andererseits können durch den Konflikt tieferliegende Meinungen zum Vorschein kommen, jedoch nur, wenn sich die Teilnehmer trauen, abweichende Meinungen auch zu formulieren und zu vertreten. Das war hier nur begrenzt der Fall, könnte aber in geschlechtshomogenen Gruppen und/oder künstlichen Gruppen anders aussehen.

Auch wenn hier durch fehlende Selbstläufigkeit die Nähe zur alltäglichen Gesprächssituation fehlte, die öffentliche Atmosphäre tendenziell Meinungsäußerungen verhinderte und aus Angst vor Sanktionen der peer-group psychische Kontrollen nicht abgebaut wurden (außer vielleicht bei der Außenseiterin) und weniger tieferliegende Meinungen zum Vorschein kamen, sollte grundsätzlich die Durchführung von Gruppendiskussionen mit 14- und 15-Jährigen möglich sein. Es müssten aber vielleicht Veränderungen am Untersuchungsdesign vorgenommen werden. Zum Beispiel sollte zwar auf die Akzeptanz des Moderators besonders Wert gelegt werden, gleichzeitig muss die Diskussion aber vom Moderator gelöst werden, um eine größere Alltagsnähe herzustellen. Da die Umgebung „Schule“ gerade in dieser Altersgruppe eher negativ belegt ist, sollte die Gruppendiskussion möglichst wenig mit dieser Institution in Verbindung gebracht werden. Alternativen könnten je nach Fragestellung die Rekrutierung über Vereine oder Jugendorganisationen sein. Auch die Durchführung in angemieteten Räumen wäre denkbar. Ferner sollten klare Arbeitsanweisungen mit verstärkten Hinweisen auf die erwartete Vorgehensweise, unterstützt mit Materialien wie zum Beispiel einem „Formblatt“ für den Tagesablauf oder Pro und Contra-Listen ergänzt werden. Auf diese Weise könnte vielleicht auch der Schweigeranteil verringert werden. Außerdem zeigte sich, dass Diskussionsthemen positiver angenommen wurden als Gruppenaufgaben. Dementsprechend sollten die Fragestellungen ausgerichtet werden.

Wie diese Ergebnisse zeigen, gibt es auf dem Gebiet Gruppendiskussionen mit Kindern (und Jugendlichen) noch viele Ansätze für weitere Forschung[20]. Nach der Ergebnisdarstellung für die einzelnen Altersstufen werden nun Entwicklungen und Tendenzen sowie die damit verbundenen methodischen und methodologischen Konsequenzen im Vergleich herausgestellt. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten methodischen Unterschiede zwischen den Altersstufen herausgegriffen.

20 Zumal die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit den Hauptschülern nicht ohne weiteres auf alle Jugendliche verallgemeinert werden können, wenn sie auch wichtige Hinweise liefern.

6.6 Vergleich der Ergebnisse

Das *Vortreffen* vor der eigentlichen Erhebungssituation erwies sich als sehr sinnvoll, gerade bei den 6- bis 11-Jährigen. Auf diese Weise konnten sich die Kinder an die Kamera gewöhnen, etwas über die Moderatorin und das Vorhaben erfahren und ihnen wurde Raum und Zeit gegeben, frei zu erzählen – das Bedürfnis danach war offensichtlich vorhanden. So wurde eine entspannte Atmosphäre geschaffen. Aber auch bei den älteren Teilnehmern, die beim Betreten des Klassenzimmers beim Vortreffen zunächst noch recht schüchtern wirkten, bewährte sich das Vortreffen. Für die Schüler war es eine willkommene Gelegenheit im Unterricht zu fehlen. Indem die Moderatorin bewusst etwas „mitspielte“ und ihrem Wunsch eine gewisse Zeit entsprach, zeigte sie Verständnis für die Schüler und das Autoritätsgefälle konnte tendenziell verringert werden. Das Vortreffen kann helfen, ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Moderatorin zu schaffen, um den befriedigenden Ablauf der Gruppendiskussion zu ermöglichen.

Gruppendiskussionen stehen und fallen mit der *Teilnahmebereitschaft* der Gruppenmitglieder. Diesbezüglich fiel auf, dass die Teilnehmer mit zunehmendem Alter ruhiger wurden: Sie sprachen weniger durcheinander, dadurch war weniger unverständlich, der Pausenanteil stieg, sie konnten sich insgesamt länger konzentrieren und saßen auch still auf ihren Stühlen. Aber sie waren immer weniger bereit, sich zu äußern. Diese Entwicklung lässt sich an einigen quantitativen Merkmalen nachzeichnen (siehe Tabelle 2). Effekte, die durch die Gruppengröße bedingt sind, wie Gruppensuggestion etc., bleiben darin ausgeklammert.

Tabelle 2 Vergleich der Gruppendiskussionen nach ausgewählten quantitativen Merkmalen (ohne Werte der Moderatorin)

	1.Klasse	3.Klasse	5.Klasse	7.Klasse	9.Klasse	Durchschnitt
Teilnehmerzahl	8	8	10	9	9	9
Dauer (Minuten)	44	42	44	37	36	41
Wörter	3.390	3.251	4.761	2.063	3.920	3.477
Wortmeldungen	828	725	921	451	254	636
Wörter/Wortmeldung	4,1	4,5	5,2	4,6	15,4	5,5
Inoffiziell	21	10	59	23	25	28
Unverständlich	109	78	104	50	32	75
Überlappungen	1.075	718	1.099	372	181	689
Pausen (Sek.)	181	246	201	263	469	272
Pause/Dauer	6,9 %	9,8 %	7,6 %	11,8 %	21,4 %	11,1 %

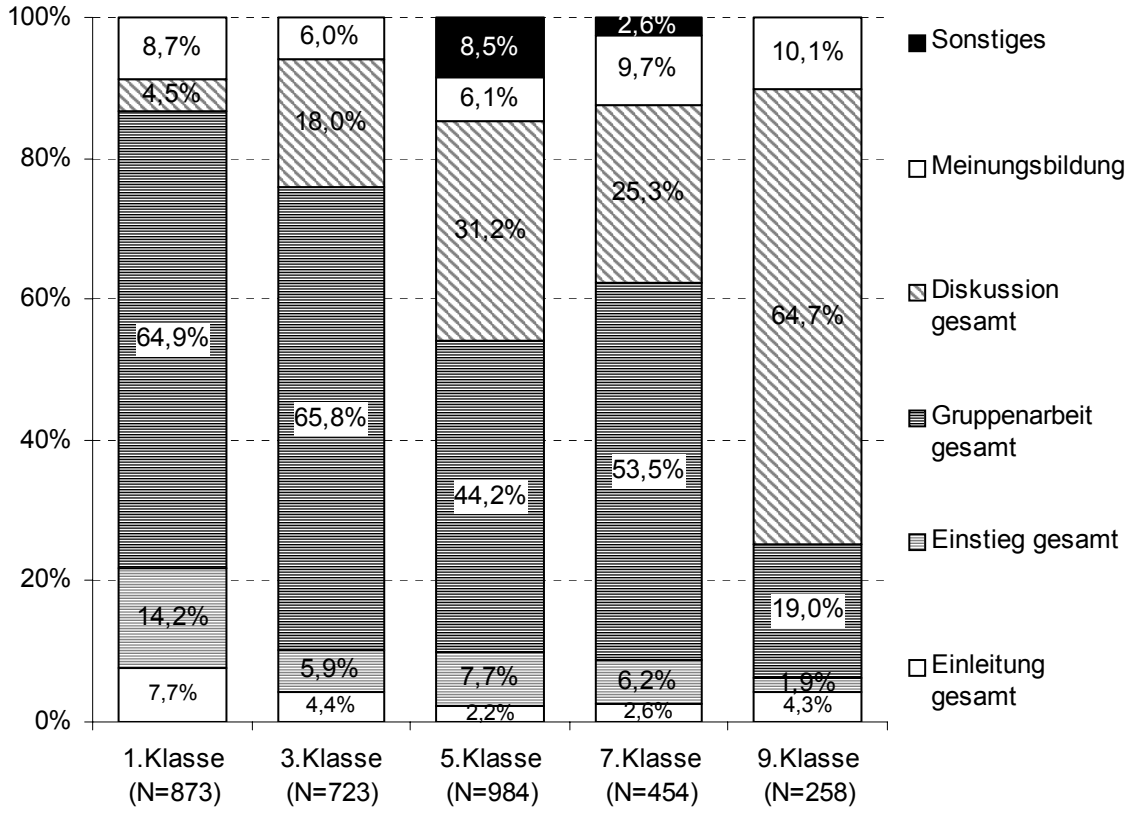
In diesen Werten spiegeln sich aber nicht nur die Teilnahmebereitschaft, sondern auch die Fähigkeiten der Teilnehmer wider. Bei den jüngsten Teilnehmern gab es vermutlich aufgrund mangelnder kognitiver und sozialer Fähigkeiten keine Aushandlungen, deswegen waren ihre Aussagen eher kurz. Die Siebtklässler dagegen antworteten einsilbig und waren zurückhaltend, vermutlich überwiegend aus altersspezifischen Gründen. Das traf in vergleichbarer, wenn auch abgeschwächter Form auf die Teilnehmer aus der neunten Klasse zu. Nach der 5%-Definition von *Schweigern* (weniger als 5% aller Wortmeldungen und weniger als 5% der Wörter) stieg dementsprechend mit dem Alter der Teilnehmer auch die Anzahl der Schweiger. Da die Versuche, Schweiger zu einer aktiveren Teilnahme zu ermutigen, in der siebten und neunten Klasse scheiterten, sollte besser die Gruppengröße verringert werden anstatt „nachzubohren". Durch häufige Nachfragen werden Anspannung und Ablehnung eher gesteigert und das Phänomen verstärkt.

Die *Moderatorin* war in allen Gruppen verhältnismäßig aktiv, wobei die Aktivität mit zunehmendem Alter der Teilnehmer tendenziell abnahm (siehe Anhang 3). Je älter die Teilnehmer waren, desto weniger griff die Moderatorin ein, weil weniger Strukturierung von ihrer Seite erforderlich schien. Anstelle von Disziplinierung und Anleitung wurde mit steigendem Alter mehr unterstützende Kommunikation erforderlich, um die sinkende Teilnahmebereitschaft auszugleichen.

Durch einen Vergleich der *Interaktionsprofile* der Gruppen zeigte sich, dass der Anteil der positiven Reaktionen bis zu den 12- bis 13-Jährigen immer mehr stieg, während der negative sozial-emotionale Bereich sank. Diese Entwicklung könnte durch *wachsenden Konformitätsdruck* bis zur Pubertät zustande gekommen sein, der gegen Ende der Pubertät wieder abnimmt, wenn gleichzeitig die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe wieder etwas zurück geht, während sie vorher stetig anstieg. Dass der Konformitätsdruck in Kindergruppen weniger stark ist (vgl. ***Machwirth*** 1994, S. 249), zeigt sich besonders im Anteil von Zustimmung und Ablehnung. In den Gruppendiskussionen mit den Grundschülern gab es die höchsten Raten an Ablehnung, es wurde sogar häufiger abgelehnt als zugestimmt (siehe Anhang 4). Die häufigen negativen Reaktionen waren hier auf *mangelnde Kompromissbereitschaft* und *Dominierungsversuche* zurückzuführen. Mit steigendem Alter stieg auch die Kompromissbereitschaft und -fähigkeit. „Was in der Gruppe Jugendlicher selbstverständlich ist, nämlich Solidarität und Zugehörigkeitsgefühl, wird in der Kindergruppe erst gelernt. Der Einfluss des Ranges und des wechselseitigen Dominierens spielt in der Kindergruppe im Unterschied zur Jugendgruppe eine große Rolle und beeinflusst das Verhalten" (***Machwirth*** 1994, S. 249). Bei den Ältesten kam die hohe *Anspannungs*- und *Feindseligkeitsrate* überwiegend durch Konflikte zwischen den Geschlechtern und Fremdheit gegenüber der Untersuchungssituation zustande.

Anhand eines Vergleichs der Wortmeldungen bei den einzelnen *Fragekomplexen* zeigte sich, dass Gruppenarbeiten und Diskussionsthemen die größten Anteile an allen Wortmeldungen ausmachten (siehe Abbildung 1). Allerdings verschob sich mit zunehmendem Alter der Teilnehmer der Schwerpunkt in Richtung Diskussionsthemen, während bei jüngeren Teilnehmern die Gruppenarbeiten ausführlicher behandelt wurden. Da die Verteilung der Wortmeldungen überwiegend durch die Teilnehmer gesteuert wurde, konnte man daraus schließen, dass die Teilnehmer mit zunehmendem Alter einerseits die Fähigkeiten für die Bearbeitung von Diskussionsthemen besaßen, weil sie auch Argumente vorbringen konnten etc., und ihnen andererseits diese Art der Fragestellung besser lag. Bei den jüngeren Teilnehmern dagegen waren die Diskussionsthemen immer schnell erschöpft. Sie konnten mit Gruppenarbeiten besser umgehen. Das Meinungsbildungsthema stand immer am Ende der Gruppendiskussionen und kam insgesamt relativ kurz zur Sprache, obwohl eigentlich alle Teilnehmer Interesse an diesem Thema zeigten. Die direkte Bezugnahme auf Aussagen anderer war hier aber eingeschränkt. Eine genauere Analyse der inhaltlichen Beiträge zeigte jedoch eine quasi indirekte Bezugnahme, indem „stillschweigend“ bereits genannte Aspekte aufgegriffen wurden.

Abbildung 1 Anteil der Wortmeldungen je Fragekomplex im Vergleich (ohne Werte der Moderatorin)



Interessanterweise ergab ein Vergleich des Aktivitätsrankings der Teilnehmer, dass mit zunehmendem Alter die Teilnehmer im Vergleich zur Moderatorin immer mehr selbst beitrugen. Dieser Aktivitätsanstieg auf Seiten der Teilnehmer war vor allem auf eine weitergehende Rollendifferenzierung zurückzuführen, d. h. nicht alle Teilnehmer trugen mehr bei, sondern die Schere zwischen aktiven und stillen Teilnehmern wurde größer. Denn mit steigendem Alter der Teilnehmer nahm auch die Anzahl der Schweiger zu. Diesem Phänomen könnte eventuell mit künstlichen Gruppen ab etwa einem Alter von 12 Jahren entgegengewirkt werden. Tatsächlich waren mit zunehmendem Alter der Teilnehmer die Rollen eindeutiger zuordenbar und auch stärker ausgeprägt. Allerdings schienen sich die Führungspersonen von der Gruppe zu lösen und weniger die Aktivitäten der Teilnehmer zu koordinieren. Sie selbst initiierten weniger Prozesse, sondern traten als Sprecher der Gruppe gegenüber der Moderatorin auf. Anhaltspunkte dafür gab es bereits bei den Fünftklässlern, sehr ausgeprägt war dieses Verhalten dann bei den Neuntklässlern.

Aber nicht nur die Rollendifferenzierung war mit steigendem Alter stärker ausgeprägt, sondern auch die Beziehungsstrukturen innerhalb der Gruppe. Das bestätigt ***Morenos*** (1974) Ergebnis von einer „weiteren Differenzierung in der Gruppenorganisation (...) mit dem Fortschreiten des chronologischen Alters“ (S. 57). Mit zunehmendem Alter wurden die Beziehungen intensiver und die Anzahl an Zweierbeziehungen oder „Paaren“ nahm zu. Zentral war in der Regel (die Gruppendiskussion mit den 8- und 9-Jährigen ausgenommen) eine Zweierbeziehung der aktivsten Teilnehmer.

Nach dem Vergleich der wichtigsten Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit verschiedenen Altersstufen, werden in einer abschließenden Zusammenfassung nochmals die wichtigsten methodischen und methodologischen Erkenntnisse dargestellt und in Beziehung zu den Vor- und Nachteilen von Gruppendiskussionsverfahren bei Erwachsenen gesetzt.

7 Zusammenfassung

Vorauszuschicken ist, dass natürlich keine endgültige und schon gar keine allgemeingültige Empfehlung bezüglich des Alters der Teilnehmer oder des Untersuchungsdesigns für eine erfolgreiche Durchführung von Gruppendiskussionen gegeben werden kann, zumal der Einsatz bei Kindern und Jugendlichen, wie auch bei Erwachsenen, immer von der Forschungsfrage abhängt. Deutlich wurde insbesondere, dass es keine einheitliche Vorgehensweise für Gruppendiskussionen mit Kindern geben kann, sondern dass das Alter der Teilnehmer der entscheidende Faktor ist. Bereits bei geringem Altersunterschied zeigten sich prägnante Unterschiede in

Fähigkeiten und Verhaltensweisen. Dadurch werden je nach Alter ganz andere Anforderungen an die methodischen Konzepte gestellt. Es bedarf einer sehr spezifischen und angepassten, gleichzeitig aber offenen und flexiblen Vorgehensweise, um die Fähigkeiten der Kinder für Gruppendiskussionen nutzen zu können.

Ob die gleichen Vorteile von Gruppendiskussionsverfahren wie bei Erwachsenen[21] zum Tragen kommen, hängt entscheidend von den Fähigkeiten der Teilnehmer und der methodischen „Verwertung" derselben ab. Problematisch waren bei den Jüngsten die interaktiven und diskursiven Fähigkeiten, wenn man auf Diskussion und Auseinandersetzung den Schwerpunkt legt. Bei den Älteren verhinderten dagegen tendenziell altersspezifische Verhaltensweisen die notwendige Mitarbeit und die Situation war insbesondere bei den Siebtklässlern angespannt, weil sie unsicher waren und die Gruppe einen großen Einfluss auf die einzelnen Teilnehmer ausübte. Trotzdem konnte durch die Interaktion in der Gleichaltrigengruppe ein größerer Bereich an Reaktionsweisen für die Auswertung zugänglich gemacht werden. Für die Validierung von Meinungen im Diskussionsprozess ist jedoch eine Bezugnahme der Teilnehmer untereinander Voraussetzung. Bei den Erstklässlern fehlte die nötige „kollektive Orientierung", die Fünftklässler waren zu sehr auf die Moderatorin fixiert und bei den Siebt- und Neuntklässlern mangelte es an der Kooperation unter den Gruppenmitgliedern. Der Vorteil der validierten Meinungen traf also mit Kindern nur begrenzt zu.

Ähnlich sah es mit dem Hervorlocken tiefer liegender und gründlicher durchdachter Meinungen aus. Bei den Erstklässlern war es fraglich, ob tiefer liegende Meinungsschichten vorhanden waren. Bei den Siebtklässlern konnten keine tiefer liegenden, „verborgenen" Ansichten entlockt werden, weil sie aus Angst, zu viel preiszugeben, wenig Teilnahmebereitschaft zeigten. Das galt ebenso für die meisten Neuntklässler. Ausschlaggebend für dieses Verhalten war ein starker Konformitätsdruck, aufgrund dessen die 12- bis 15-Jährigen auch nicht die Möglichkeit nutzten, abweichende Meinungen zu äußern. Außerdem verhinderte der Gruppendruck den Abbau psychischer Kontrollen und bewirkte eher das Gegenteil.

Die gewichtigsten Nachteile von Gruppendiskussionen sind die geforderte höhere Kooperationsbereitschaft der Teilnehmer, höhere Ausfälle, kaum eine Möglichkeit zur Beeinflussung der Verweigerungen, eine öffentliche Atmosphäre, die „private" Meinungsäußerungen verhindern kann, und hoher Arbeitsaufwand durch Transkription und Auswertung. Die höheren Anforderungen an die Teilnahmebereitschaft

21 Allerdings sollte man, wie gesagt, die Erwachsenenmaßstäbe nicht absolut setzen, sondern den Fähigkeiten der Kinder gegenüber offen bleiben, um sie nicht zu übersehen.

stellten nach diesen Erfahrungen bei den 6- bis 11-Jährigen keine Schwierigkeit dar, bei den 12- bis 15-Jährigen dagegen schon. Durch bereits genannte, sicherlich mit dem Übergang zur Adoleszenz verbundene Verhaltensweisen, wurde dieser Nachteil in der Altersgruppe von 12 bis 15 Jahren letztlich verstärkt. Mit zunehmendem Alter der Teilnehmer verhinderte die „öffentliche“ Atmosphäre der Gruppensituation „private“ Meinungsäußerungen, auch aus Angst, sich zu blamieren etc. Daher waren in dieser Altersgruppe die Ausfälle auch besonders hoch und konnten von der Moderatorin nicht beeinflusst werden, zumal sich die Siebtklässler ohnehin von ihr abgrenzten. Wenn also der Einfluss der Gruppenmitglieder derart stark ist, wirkt sich das negativ auf Ergebnisse von Gruppendiskussionen aus.

Zum ökonomischen Aspekt: Da vor allem bei den jüngeren Teilnehmern die Anzahl der überlappten Redebeiträge sehr hoch war, war die Transkription besonders zeitaufwändig. Der Arbeitsaufwand wurde auch deswegen höher, weil mehr Zeit für Planung und Durchführung einkalkuliert werden musste, um ein altersgerechtes Vorgehen zu entwickeln. Generell dürfte der Zeitaufwand höher sein, je jünger die Kinder sind. Die Nachteile, abgesehen von der Teilnahmebereitschaft, blieben also insgesamt bestehen, manche wirkten sich sogar noch deutlicher aus.

Die allgemeine Schwierigkeit des Autoritätsverhältnisses zwischen Forscher und Befragten in der Kindheitsforschung konnte zwar durch Vortreffen, Zuweisung des Expertenstatus, Situation in der Gleichaltrigengruppe, d.h. Überzahl der Kinder bzw. Jugendlichen, spielerische Elemente und Empathie verringert werden, blieb aber trotzdem tendenziell bestehen. Die direktiveren Eingriffe bei den Erstklässlern oder die Ablehnung in der siebten Klasse, vermutlich auch durch den Erwachsenenstatus der Moderatorin bedingt, zeigten dies. Trotzdem wirkten die Erstklässler weder unsicher noch hielten sie sich absichtlich mit Äußerungen zurück, im Gegensatz zu den Siebtklässlern. D. h. das Autoritätsverhältnis war eher bei den Älteren als bei den Jüngeren ein Problem.

Das letztendliche Fazit ist, dass Gruppendiskussionen bei Kindern im Alter von 6 und 7 Jahren durchführbar, aber die Erkenntnismöglichkeiten begrenzt sind. Statt Gruppen mit 6- und 7-Jährigen könnte man auch Gruppen mit einem breiteren Altersspektrum zur Untersuchung heranziehen. So könnten den Jüngeren von den Älteren die schwierigen Koordinationsaufgaben abgenommen werden. Bei Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren sollte es möglich sein, erfolgreich Gruppendiskussionen durchzuführen, wenn die Vorgehensweise an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder angepasst wird. Bei 12- bis 15-Jährigen ist der sinnvolle Einsatz schwierig. Fraglich ist aber auch, ob mit anderen Erhebungsverfahren bessere Ergebnisse erzielt werden könnten. Vielleicht könnte mit eingeschlechtlichen, künstlichen Gruppen

und einer strikten Trennung der Gruppendiskussion von der Institution Schule erfolgreicher gearbeitet werden.

Die wichtigsten Ergebnisse bei zurückhaltender Generalisierung waren:

- Die Gruppengröße sollte acht Teilnehmer nicht überschreiten. Tendenziell gilt: je jünger die Teilnehmer, desto kleiner die Gruppe.
- Die Dauer der Gruppendiskussion erhöht sich bei jüngeren Teilnehmern bei gleicher Anzahl an Fragekomplexen, sollte aber insgesamt eine Schulstunde nicht wesentlich überschreiten.
- Ein Vortreffen vor der eigentlichen Gruppendiskussion verringert Fremdheit und erleichtert den Einstieg und den Verlauf der Diskussion.
- Der Moderator spielt eine zentrale Rolle und seine Akzeptanz ist besonders wichtig. Zudem sollte er möglichst jung sein und Erfahrung mit Kindern haben sowie eine empathische Haltung einnehmen können. Direktives Moderatorenverhalten kann aber inhaltliche Ergebnisse beeinflussen.
- Erhöhter Zeitbedarf für Planung, Durchführung und Transkription der Gruppendiskussion bewirkt einen höheren ökonomischen Aufwand.
- Spielerische Elemente und alternative Ausdrucksformen sind hilfreich.
- Für jüngere Teilnehmer eignen sich Gruppenaufgaben mit Hilfestellungen besser, wohingegen Diskussionsthemen für ältere Teilnehmer geeigneter sind.
- Bei Teilnehmern im Alter von 6 bis etwa 12 Jahren sind Realgruppen empfehlenswert. Sind die Teilnehmer älter, können bestehende Gruppenstrukturen wichtiger als das Thema werden.
- Spätestens im Alter von 13 Jahren (bis evtl. nach der Pubertät) sollten getrennt geschlechtliche Gruppen eingesetzt werden.

Literatur

Albrecht, Terrance L. und ***Johnson, Gerianne M.*** und ***Walther, Joseph*** (1993): Understanding Communication Processes in Focus Groups. In: ***Morgan, David L.*** (Hrsg.): Successful focus groups. Advancing the State of the Art. Sage Publications. Newbury Park. (S. 51-64)

Bales, Robert F. (1950): Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups. The University of Chicago Press. Chicago.

Barker, Larry L. und ***Wahlers, Kathy J.*** und ***Watson, Kittie W.*** und ***Kibler, Robert J.*** (1987): Groups in Process: An Introduction to Small Group Communication. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ.

Billmann-Mahecha, Elfriede (1994a): Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In: ***Wessel, Karl-Friedrich*** und ***Naumann, Frank*** (Hrsg.): Kommunikation und Humanontogenese. Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie & Humangenetik**.** Band 6. Klein. Bielefeld. (S. 341-346)

Billmahn-Mahecha, Elfriede (1994b): Kinderphilosophie und Kinderpsychologie. In: ***Camhy, Daniela G***. (Hrsg.): Children: Thinking and Philosophy. Academia Verlag. St. Augustin. (S. 287-293)

Ellis, Donald G. und ***Fisher, B. Aubrey*** (1994): Small Group Decision Making: Communication and the Group Process. 4.Auflage. McGraw-Hill. New York.

Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Rowohlt-Taschenbuch Verlag. Reinbeck.

Fuhs, Burkhard (2000): Qualitative Interviews mit Kinder. In: ***Heinzel, Friederike*** (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa Verlag. Weinheim und München. (S. 87-104)

Heinzel, Friederike (2000): Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: ***Heinzel, Friederike*** (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa Verlag. Weinheim und München. (S. 117-130)

Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: ***Hurrelmann, Klaus*** und ***Ulich, Dieter*** (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage. Beltz. Weinheim. (S. 355-375)

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Loos, Peter und ***Schäffer, Burkhard*** (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Leske+Budrich. Opladen.

Machwirth, Eckart (1994): Die Gleichaltrigengruppe (peer group) der Kinder und Jugendlichen. In: ***Schäfers, Bernhard*** (Hrsg.): Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analysen. 2. Auflage. Quelle und Meyer. Wiesbaden. (S. 248-268)

Mayntz, Renate und ***Holm, Kurt*** und ***Hübner, Peter*** (1969): Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. Westdeutscher Verlag. Köln und Opladen.

Moreno, J.L. (1974): Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. 3. Auflage. Westdeutscher Verlag. Opladen.

Mucchiellli Roger (1973): Gruppendynamik. In: ***Revers, Wilhelm J.*** und ***Perrez, Meinrad***: Arbeitsbücher zur psychologischen Schulung. Otto Müller Verlag. Salzburg.

Neumann-Braun, Klaus und ***Deppermann, Arnulf*** (1998): Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher. Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-Groups. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.27. Heft 4. Enke Verlag. Stuttgart. (S. 239-255)

Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie. Methodenbegründung. Anwendung. Wilhelm Fink Verlag. München.

Oswald, Hans und ***Krappmann, Lothar*** (1988): Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern: Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.

Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Europ. Verl.-Anst. Frankfurt a.M.

Richter, Rudolf (1997): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. H.4. Jg.22. (S. 74-98)

Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens: entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. 1.Auflage. Suhrkamp. Frankfurt a.M.

Spöhring, Walter (1989): Qualitative Sozialforschung. Teubner. Stuttgart.

Wilk, Liselotte (1996): Die Studie „Kindsein in Österreich“: Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: ***Honig, Michael-Sebastian*** und ***Leu, Hans Rudolf*** und ***Nissen, Ursula*** (Hrsg.) Kinder und Kindheit: soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Juventa-Verlag. Weinheim und München. (S. 55-76)

8 Anhang

Anhang 1 Verteilung von Mädchen und Jungen je Jahrgangsstufe

	1. Klasse	3. Klasse	5. Klasse	7. Klasse	9. Klasse	Insgesamt
Männlich	4	3	4	4	6	21
Weiblich	4	5	6	5	3	23
Insgesamt	8	8	10	9	9	44

Anhang 2 Altersverteilung in den Jahrgangsstufen

		Alter in Jahren										Insgesamt
		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Klasse	1	2	6	-	-	-	-	-	-	-	-	8
	3.	-	-	2	6	-	-	-	-	-	-	8
	5.	-	-	-	-	2	7	-	1	-	-	10
	7.	-	-	-	-	-	-	1	7	1	-	9
	9.	-	-	-	-	-	-	-	-	2	7	9
Insgesamt		2	6	2	6	2	7	1	8	3	7	44

Anhang 3 Vergleich des Interaktionsprofils der Moderatorin in den einzelnen Gruppendiskussionen (Interaktionen)

		1. Klasse		3. Klasse		5. Klasse		7. Klasse		9. Klasse		Insgesamt	
Positive Reaktion	Solidarität	1,2 %	5	2,4 %	8	2,6 %	8	3,8 %	7	1,0 %	1	2,2 %	29
	Entspannte Atmosphäre	4,6 %	19	4,6 %	15	4,8 %	15	6,0 %	11	5,8 %	6	5,1 %	66
	Zustimmung	13,2 %	54	17,1 %	56	19,2 %	60	21,7 %	40	15,4 %	16	17,3 %	226
Antwort	Vorschlag, Vorgehensweise	33,7 %	138	30,8 %	101	35,5 %	111	8,2 %	15	9,6 %	10	23,5 %	375
	Meinung, Bewertung	5,6 %	23	5,2 %	17	4,5 %	14	8,7 %	16	1,9 %	2	5,2 %	72
	Information, Wiederholung	13,2 %	54	19,8 %	65	15,0 %	47	11,4 %	21	18,3 %	19	15,5 %	206
Frage	Information, Wiederholung	10,5 %	43	9,1 %	30	8,3 %	26	15,8 %	29	19,2 %	20	12,6 %	148
	Meinung, Bewertung	9,8 %	40	7,9 %	26	6,7 %	21	22,8 %	42	27,9 %	29	15,0 %	158
	Vorschlag, Vorgehensweise	1,7 %	7	0,9 %	3	1,6 %	5	0,5 %	1	1,0 %	1	1,1 %	17
Negative Reaktion	Ablehnung	5,4 %	22	2,1 %	7	1,6 %	5	0,0 %	0	0,0 %	0	1,8 %	34
	Gespannte Atmosphäre	1,2 %	5	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,2 %	5
	Feindseligkeit	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0
Nicht zuordenbar (weil unverständlich)		0,0 %	0	0,0 %	0	0,3 %	1	1,1 %	2	0,0 %	0	0,3 %	3
Insgesamt		100,0 %	410	100,0 %	328	100,0 %	313	100,0 %	184	100,0 %	104	100,0%	1339

Anhang 4 Vergleich der Interaktionsprofile der einzelnen Gruppendiskussionen (Interaktionen)

		1. Klasse		3. Klasse		5. Klasse		7. Klasse		9. Klasse		Insgesamt*	
Positive Reaktion	Solidarität	0,3 %	4	0,4 %	4	0,2 %	2	0,7 %	4	1,0 %	4	0,4 %	18
	Entspannte Atmosphäre	4,4 %	51	12,7 %	123	9,1 %	110	17,1 %	99	9,6 %	39	9,7 %	422
	Zustimmung	13,8 %	162	7,8 %	76	13,1 %	158	12,9 %	75	7,9 %	32	11,6 %	503
Antwort	Vorschlag, Vorgehensweise	8,0 %	94	9,3 %	90	11,5 %	139	9,7 %	56	6,2 %	25	9,3 %	404
	Meinung, Bewertung	21,8 %	256	16,0 %	155	15,4 %	186	16,4 %	95	20,2 %	82	17,9 %	774
	Information, Wiederholung	22,4 %	262	25,7 %	249	22,1 %	267	20,7 %	120	21,5 %	87	22,7 %	985
Frage	Information, Wiederholung	2,7 %	32	3,9 %	38	4,0 %	48	1,9 %	11	7,2 %	29	3,6 %	158
	Meinung, Bewertung	0,8 %	9	1,5 %	15	1,7 %	21	0,3 %	2	1,0 %	4	1,2 %	51
	Vorschlag, Vorgehensweise	0,7 %	8	1,0 %	10	0,4 %	5	1,7 %	10	0,7 %	3	0,8 %	36
Negative Reaktion	Ablehnung	14,9 %	175	10,9 %	106	8,7 %	105	8,3 %	48	5,2 %	21	10,5 %	455
	Gespannte Atmosphäre	3,3 %	39	2,5 %	24	2,2 %	27	2,2 %	13	5,4 %	22	2,9 %	125
	Feindseligkeit	1,4 %	16	2,2 %	21	2,2 %	27	0,3 %	2	5,2 %	21	2,0 %	87
Nicht zuordenbar (weil unverständlich)		5,5 %	64	6,0 %	58	9,2 %	111	7,8 %	45	8,9 %	36	7,2 %	314
Insgesamt		100,0%	1172	100,0%	969	100,0%	1206	100,0%	580	100,0%	405	100,0%	4332

* ohne die Werte der Moderatorin