

Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen

Nina Haldimann, Stefan Hauser und Nadine Nell-Tuor

Abstract

Der Klassenrat gehört heute in vielen Schulhäusern und Schulklassen zu den etablierten schulischen Praktiken. Der vorliegende Beitrag präsentiert Beobachtungen, die im Rahmen einer explorativen Studie an sechs Klassenräten der Primarstufe gemacht wurden. Die multimodale Organisation des Klassenrats, zu der verschiedene Hilfsmittel, räumliche Konfigurationen sowie körperliche Ausdrucksmittel gehören, wird dabei unter einem interaktionslinguistischen Fokus betrachtet. Die Beobachtungen beschreiben verschiedene Partizipationsmöglichkeiten, die sich je nach multimodaler Ausrichtung des Klassenrats für die Beteiligten ergeben.

Schlüsselwörter

Klassenrat, Gesprächskompetenz, Partizipation, Interaktionsraum, Unterrichtskommunikation

⇒ *Titre, résumé et mots-clés en français à la fin de l'article*

AutorInnen

Nina Haldimann, Pädagogische Hochschule Zug, Zentrum Mündlichkeit, Zugerbergstrasse 3, CH-6301 Zug, nina.haldimann@phzg.ch

Stefan Hauser, Pädagogische Hochschule Zug, Zentrum Mündlichkeit, Zugerbergstrasse 3, CH-6301 Zug, stefan.hauser@phzg.ch

Nadine Nell-Tuor, Pädagogische Hochschule Zug, Zentrum Mündlichkeit, Zugerbergstrasse 3, CH-6301 Zug, nadine.nell@phzg.ch

Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen

Nina Haldimann, Stefan Hauser und Nadine Nell-Tuor

1. Ausgangslage

Der ursprünglich aus dem Kontext der Freinet-Pädagogik stammende und später unter verschiedenen Einflüssen weiterentwickelte Klassenrat (vgl. de Boer 2006) gehört heute an vielen Schulen zu den etablierten und regelmässig praktizierten Formen schülerseitiger Partizipation. Aus den zahlreichen Lehrmitteln zum Klassenrat (z.B. Blum & Blum 2006; Friedrichs 2009; Wolf 2016) und aus der Fülle an Leitfäden, die online zugänglich sind (z.B. Giese, Schmermund & Haufe 2004; Marty 2013), geht hervor, dass es eine grosse Vielfalt an Einsatzformen des Klassenrats gibt. Auch bezüglich der pädagogischen Ziele, die mit dem Klassenrat verbunden werden, macht sich eine erhebliche Bandbreite unterschiedlicher Überzeugungen und subjektiver Theorien bemerkbar. Bestätigt wird dieser Befund durch eine explorative Studie, die mit sechs Lehrpersonen und ihren Schulklassen im Kanton Zug durchgeführt wurde. Auf diese Studie wird im Folgenden näher eingegangen, und zwar mit Blick auf verschiedene Aspekte der Multimodalität, die in der Forschung aktuell unter Stichworten wie „multimodale Interaktionsanalyse“, „Interaktionsraum“ und „Raumlinguistik“ (Hausendorf 2013, 2015; Hausendorf & Schmitt 2013) diskutiert werden. Es soll um Beobachtungen gehen, die sich zur Beschreibung der Interaktion im Klassenrat für die Gesamtheit der zur Verfügung stehenden semiotischen Ressourcen interessieren. Neben den verbalen Möglichkeiten, die für die Teilhabe am Interaktionsgeschehen massgebend sind, wird das Augenmerk einerseits auf die Hilfsmittel (Gesprächskarten, Stichwortlisten etc.) gerichtet, die für die Organisation und die Strukturierung der Kommunikation verwendet werden. Andererseits werden auch die räumliche Konfiguration (Kreisanordnung) und die körperlichen Ausdrucksmittel zum Gegenstand der Beobachtung gemacht. Die erkenntnisleitende Frage ist dabei, welche Bedeutung die jeweils spezifische Ausprägung der Multimodalität für die Partizipationsmöglichkeiten der Beteiligten hat.

Für die theoretische Einordnung unseres Zugangs zum Gegenstandsbereich ist es entscheidend, dass wir nicht mit einem erziehungswissenschaftlichen, sondern mit einem *gesprächslinguistischen* Begriff von Partizipation arbeiten. Was darunter zu verstehen ist, gilt es einleitend kurz zu skizzieren. Anschliessend wird an ausgewählten Aspekten auf die Multimodalität der Interaktion im Klassenrat eingegangen. Dabei sollen auch Überlegungen angestellt werden zur Frage, welche didaktischen Konsequenzen sich aus den vorliegenden Befunden ergeben (können).

2. Partizipation im und durch den Klassenrat

Reichenbach (2006) weist in seiner Überblicksdarstellung zu den wissenschaftsgeschichtlichen und ideologischen Hintergründen des Partizipationsdiskurses darauf hin, dass sich Partizipation als Konzept und als Forderung aus sehr unterschiedlichen Quellen speist, wobei es zwischen den vielfältigen Ausprägungen der Partizipationsideologie letztlich nur wenige Gemeinsamkeiten gebe. Partizipation als pädagogischem Desiderat liegt die Überzeugung zugrunde, dass es nicht reiche, wenn Kinder und Jugendliche lediglich angehört werden, vielmehr sollen sie mitwirken, mitbestimmen und mitgestalten dürfen (Moser 2010, S. 75). Hinter solchen Überzeugungen stehen zum einen demokratiepädagogische Postulate, die die Erziehung zur Demokratie als ein wesentliches Ziel der Schule erachten (vgl. de Boer 2006; Edelstein 2010; Kiper 1997). Zum anderen wird damit auch ein eher pädagogisch-psychologischer Standpunkt in Verbindung gebracht, wonach es zu den Zielvorstellungen einer kindgerechten Schule gehöre, „dass Kinder und Jugendliche ihr Leben als gestaltbar erleben und somit im Rahmen der eigenen Entwicklung zunehmend Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung übernehmen“ (Moser 2010, S. 90f.).

2.1. Partizipation aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur, die sich mit Fragen der Partizipation im Kontext der Schule befasst, kann grundsätzlich zwischen einem engeren und einem weiteren Konzept von Partizipation unterschieden werden. Im Rahmen eines engeren Verständnisses lässt sich Partizipation bestimmen als „das Ausmass von Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungsprozesse mittels Interaktionsprozessen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, Kindern und Eltern“ (Reichenbach 2006, S. 55). Dieses Partizipationskonzept, das den Fokus auf die Teilhabe an Entscheidungsprozessen legt, ist in der erziehungswissenschaftlichen Literatur weit verbreitet. So versteht auch Moser (2010) Partizipation als „die bewusste Mitwirkung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen“ (Moser 2010, S. 71).¹ Dem engeren steht ein erweitertes Konzept gegenüber, das Partizipation als „Teilhabe und Teilnahme an der Gestaltung des Schulalltags“ (de Boer 2006, S. 13) interpretiert. In diesem Fall stellt die Mitwirkung an Entscheidungsprozessen lediglich *einen* Aspekt von Partizipation dar; darüber hinaus wird auch noch anderen Formen der Beteiligung Rechnung getragen. Oft wird in diesem Zusammenhang die Regulierung sozialer Fragen (insbesondere die Lösung von Konflikten) als eine wesentliche Funktion des Klassenrats genannt.²

In der praxisorientierten Literatur zum Klassenrat kommt bezüglich der Wirksamkeit partizipativer Massnahmen oft eine idealisierende Einschätzung zum Ausdruck: „Im Klassenrat haben alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichberechtigt die Möglichkeit, ihre Meinung zu allen zur Diskussion stehenden Themen zu äussern, neue Themen einzubringen und über das gemeinsame Lernen und Zusammenleben mitzubestimmen“ (Burg, Neufeld & Seither 2006, o. S.; Giese et al. 2004; Portmann & Student 2005). Diesem affirmativen Verständnis, das Partizipation als ein durchwegs positiv besetztes – und kaum hinterfragtes – Konzept von Beteiligung präsentiert, stehen kritische Stimmen entgegen, die auf innere Widersprüche der partizipatorischen Didaktik und auf Diskrepanzen zwischen Zielvorstellungen und Realität hinweisen. So spricht Reichenbach gar vom „Mythos Partizipation“ (Reichenbach 2006, S. 50) und stellt den Nutzen von „Partizipation unter Ungleichen“ (Reichenbach 2006, S. 52) in Frage, was ihn schliesslich zu folgender pointierter Einschätzung kommen lässt: „Erzwungene oder pädagogisch geförderte Partizipation führt keineswegs immer zu vermehrter Egalität, sondern vielmehr häufig zu vermehrter Subtilität der alten und neuen Machtverhältnisse“ (Reichenbach 2006, S. 58). Auch Helsper & Lingkost (2013) verweisen auf die „Antinomie von Autonomie und Zwang“, von der sich das Ideal der schulischen Partizipation nicht befreien könne. Ganz ähnlich weist auch Budde (2010) mit Blick auf die Ambivalenzen, in denen sich Lehrpersonen befinden, darauf hin, dass der Widerspruch zwischen Partizipationsmöglichkeiten und schulisch-normativen Vorgaben aufseiten der Lehrkräfte nicht aufgelöst werden könne: Lehrpersonen schwanken zwischen Kontrolle und Abgabe von Verantwortung (Budde 2010, S. 386f.). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt Bonanati (2015), die hervorhebt, dass sich Partizipation in der Schule „immer zwischen angestrebter und suggerierter Symmetrie und Gleichheit und einer in der zwangsgerahmten Institution unauflöselichen Machtasymmetrie“ (Bonanati 2015, S. 310) bewege.

2.2. Partizipation aus gesprächslinguistischer Perspektive

Im Unterschied zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Partizipation spielt für die gesprächslinguistische Verwendung des Partizipationsbegriffs der Aspekt der Teilhabe an Entscheidungsprozessen zunächst *nicht* eine wesentliche Rolle. Im Vordergrund steht vielmehr die Frage, welche Formen der Beteiligung an Gesprächen grundsätzlich unterschieden werden können (vgl. dazu Schwitalla 2001). Für die gesprächslinguistische Konzeption von Partizipation fundamental ist, dass Gespräche als komplex strukturierte soziale Ereignisse verstanden werden, die von den Beteiligten gemeinsam konstituiert werden:

¹ Den engeren Partizipations-Modellierungen, die auf die Teilhabe an Entscheidungsprozessen fokussiert sind, liegt zumeist die Vorstellung einer hierarchischen Stufung unterschiedlicher Partizipationsmöglichkeiten zugrunde. Wenn die Mitglieder einer Gruppe das volle Mitspracherecht haben, ohne irgendwelchen Restriktionen zu begegnen, dann ist zumeist von echter oder von totaler Partizipation die Rede. Wenn hingegen Mitsprache nur in Teilen ermöglicht wird oder wenn lediglich suggeriert wird, dass ein Mitspracherecht bestehe, wird der Begriff der Teil- bzw. der Pseudo-Partizipation verwendet (vgl. Reichenbach 2006, S. 53).

² Während der Klassenrat von den Vertretern des engeren Partizipationsverständnisses oft als *die* zentrale Form schulischer Partizipation erachtet wird, tendieren die Vertreter einer weiteren Konzeption häufiger dazu, den Klassenrat als *eine Variante* einer partizipatorischen Schule zu verstehen.

„When we foreground participation as an analytic concept we focus on the interactive work that hearers as well as speakers engage in“ (Goodwin & Goodwin 2004, S. 222). Für das gesprächslinguistische Verständnis von Partizipation bildet die Erkenntnis eine zentrale Rolle, dass Interaktionsteilnehmende einander laufend Interpretationsangebote des Vorangegangenen und Sinnangebote für Nachfolgendes machen und einander dadurch fortwährend zu erkennen geben, was sie zu einem gegebenen Zeitpunkt für (relevante) Realität halten (vgl. Deppermann 2008; Hausendorf 2007). Für die folgende Auseinandersetzung mit dem Klassenrat folgen wir daher einer Konzeption, die Partizipation versteht als „actions demonstrating forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk“ (Goodwin & Goodwin 2004, S. 222). In diesem Zusammenhang gilt es, den Begriff des „Interaktionsraums“ zu erwähnen, der im Rahmen der multimodalen Interaktionsanalyse wichtig geworden ist. Und zwar wird in neueren interaktionslinguistischen Studien (vgl. etwa Hausendorf 2013; 2105) zum Phänomen „Interaktionsraum“ konstatiert, dass soziale Interaktion aktiv und kontinuierlich von allen Beteiligten hergestellt wird, indem diese auf verbale und körperliche Ressourcen wie auch auf Objekte und Technologien zurückgreifen: Menschen und Objekte sind nicht bloss zufällig im Raum positioniert, vielmehr situieren sich die Interagierenden auf bestimmte Weise im Raum und nutzen neben den räumlichen Gegebenheiten auch Objekte für ihre Zwecke: „Da wir *inmitten* der Dinge leben, nehmen diese an unseren Handlungen teil. Das Besondere an ihnen ist, dass sie Handlungen bzw. Interaktionen rahmen“ (Wieser 2004, S. 96; Hervorhebung im Original). Auch Hausendorf (2013) betont, dass die Situierung im Kontext der Interaktion deshalb relevant ist, weil sie durch die Ko-Orientierung, die Ko-Ordinierung und die Ko-Operation auf das Hier und Jetzt verweist. Ihm zufolge besteht der Interaktionsraum nicht per se, sondern lediglich durch eine konkrete Situation und die (Sprach)Handlungen darin, er ist der durch Interaktion geschaffene Raum.

Da der Interaktionsraum für die Prozessierung verbaler Aktivitäten eine konstitutive Bedeutung hat, wirkt sich auch die Art und Weise seiner Herstellung unmittelbar auf die Möglichkeiten und die Struktur der Interaktion aus. Für eine multimodale Betrachtung des Klassenrats stellt sich die Frage, „wie Sprache im leiblichen, respektive multimodalen Ausdruck inkarniert und intrinsisch in die Handlungsvollzüge in der materiellen und medial vermittelten Welt verwoben ist“ (Deppermann et al. 2016, S. 14). Die Interaktion im Klassenrat zeichnet sich aus durch ihren institutionellen Kommunikationscharakter, die fokussierte Interaktion auf (meistens) vorbestimmte Themen sowie die Interaktion in einer Grossgruppe. Gerade letzteres Merkmal ist im Zusammenhang mit dem Interaktionsraum insofern relevant, als sich die Grossgruppe räumlich in einer bestimmten Form organisieren muss. Im Rahmen der vorliegenden Darstellung soll daher auch die Frage behandelt werden, welche Ressourcen und Handlungsoptionen der Raum und die räumlich-körperliche Anordnung der Interagierenden für die Unterrichtskommunikation bieten und inwiefern sich die körperliche Positionierung (von Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrperson) auf die Organisation und Prozessierung des Klassenratsgeschehens auswirkt.

3. Empirische Grundlage

Das Datenmaterial der vorliegenden Pilotstudie besteht aus sechs videographierten Klassenratssitzungen à je rund 45 Minuten. Diese wurden im Zeitraum von Mai bis September 2016 an sechs verschiedenen Klassen im Kanton Zug aufgenommen. Es handelt sich dabei um zwei Klassen im 3. Schuljahr, eine Klasse im 4. Schuljahr, zwei Klassen im 5. Schuljahr und eine Klasse im 6. Schuljahr. Das Alter der Schülerinnen und Schüler liegt demnach zwischen 9–12 Jahren.³ Das Projekt wurde als explorative Studie angelegt, die in drei Schritten durchgeführt wurde: Erstens wurden in einem Interview mit der Lehrperson deren Ziele mit dem Klassenrat und die dahinterstehenden pädagogischen Überzeugungen erfragt. Diese Interviews wurden transkribiert und nach Mayring (2015) inhaltsanalytisch ausgewertet. Zweitens wurde jeweils eine Klassenratssitzung videographiert und mit Blick auf die von den Lehrpersonen geäußerten Zielsetzungen ausgewertet. In einem dritten Schritt fand ein Auswertungsgespräch mit der Lehrperson statt, welche das Video zur Klassenratssitzung vorgängig ebenfalls gesichtet hatte. Im Auswertungsgespräch wurden die Beobachtungen und Fragen der Lehrperson zu unseren gesprächsdidaktischen Inputs in Beziehung gesetzt und gemeinsam Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Klassenrats erörtert.

³ Individuelle soziodemografische Angaben der Schülerinnen und Schüler wurden nicht erhoben. Die Altersangabe ist deshalb ungefähr und richtet sich nach dem durchschnittlichen Alter von Kindern der entsprechenden Schulstufe.

Für die folgenden Überlegungen zur Multimodalität des Klassenrats stehen die videographierten Klassenräte im Fokus. Die vorgängig zu den Filmaufnahmen gemachten Interviews mit den Lehrpersonen (bzw. die inhaltsanalytische Auswertung dieser Interviews) und die anschliessend mit den Lehrpersonen geführten Besprechungen ihrer Klassenräte spielen im Folgenden nur eine marginale Rolle.

4. Beobachtungen zur multimodalen Organisation von Partizipation

In den sechs videographierten Klassenräten wurden zur Etablierung des Interaktionsraums und zur Organisation des kommunikativen Geschehens unterschiedliche semiotische Ressourcen genutzt. Auf einzelne Aspekte der multimodal organisierten Interaktion im Klassenrat soll im Folgenden eingegangen werden. Allen sechs Klassenräten gemein ist, dass sich die Teilnehmenden in einer räumlich-körperlichen Formation positionieren, die gegenseitigen Blickkontakt ermöglicht. Auf diese Konfiguration und ihre Bedeutung für die Etablierung des Interaktionsraums wird zuerst eingegangen (vgl. 4.1). Die räumlich-körperliche Ausrichtung und ihr Einfluss auf unterschiedliche Formen der Partizipation wird einerseits anhand der „Bühnen-Metapher“ aufgezeigt (vgl. 4.2) und andererseits am Beispiel der Rolle der Lehrperson (vgl. 4.3).



Abb. 1: Interaktionsraum im Klassenrat

In den Klassenräten wird ausserdem auf unterschiedliche Hilfsmittel zurückgegriffen, die den Kindern als Orientierungs- und Strukturierungsmassnahmen bei der Durchführung des Klassenrats dienen. So lässt sich etwa der Interaktionsraum im Sitzkreis zusätzlich durch eine Schnur andeuten (vgl. Abb. 1) oder es werden Karten für die Themensteuerung genutzt (vgl. 4.4).⁴ Die spezifisch verbalen Anforderungen, die für die Ausgestaltung des Interaktionsgeschehens im Klassenrat bestimmend sind, werden abschliessend am Beispiel der Gesprächsleitung diskutiert (vgl. 4.5).

4.1 Der Sitzkreis

Die bevorzugte räumliche Anordnung im Klassenrat ist der Sitzkreis. In Unterrichtssituationen, in denen das gemeinsame Gespräch im Vordergrund steht, stellt der Kreis generell eine beliebte räumlich-körperliche Anordnung dar. Magyar-Haas & Kuhn (2011) befassen sich mit Blick auf pädagogisch arrangierte Kreissituationen mit der Frage, „welchen Beitrag der Raum bzw. die Konstellationen im Raum im Hinblick auf die Formationen des Sozialen leisten“ (ebd., S. 19) und interessieren sich insbesondere dafür, wie sich Gruppen und Machtverhältnisse in schulischen Kreissituationen formieren. Solche Beobachtungen spielen auch für die vorliegende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Partizipationsformen im Klassenrat eine Rolle.

In den untersuchten Klassenräten lassen sich verschiedene Varianten des Sitzkreises beobachten: Entweder sitzen die Schülerinnen und Schüler am Boden oder sie bilden den Kreis mit Stühlen; eine dritte Variante, die in zwei Klassen gewählt wurde, besteht aus einer mit Sitzbänken gebildeten Quadratformation.⁵ Wie aus dem Vergleich der verschiedenen Kreisformationen hervorgeht, hat der Sitzkreis am Boden einen informelleren Charakter als derjenige auf Stühlen und Bänken. Dies kommt einerseits in einer grösseren

⁴ Die in Abbildung 1 sichtbaren blauen Karten (links) dienen den Schülerinnen und Schülern dazu, der Gesprächsleitung ihre Redeabsicht zu signalisieren. Zu diesem Zweck wird die Karte nach vorne gelegt. Ist der Redebeitrag erfolgt, wird die Karte umgedreht, wodurch für alle sichtbar wird, wer sich zu einem Thema bereits zu Wort gemeldet hat. (Zum Zweck der Anonymisierung wurden die Gesichter der Kinder auf den Abbildungen verpixelt.)

⁵ Im Folgenden werden mit „Sitzkreis“ alle drei Formen, d.h. der Boden-Kreis, der Stuhl-Kreis wie auch das Bank-Quadrat, bezeichnet.

Vielfalt an Sitzpositionen und Körperhaltungen und andererseits in einer grösseren *Dynamik* physischer Präsenz zum Ausdruck (vgl. Abb. 2): Die Schülerinnen und Schüler, die am Boden sitzen, sind stärker in Bewegung, sie verändern ihre Sitzpositionen (Schneidersitz, angewinkelte Beine, auf den Knien sitzend, ausgestreckte Beine etc.) viel häufiger. Die dynamische Körperhaltung der Schülerinnen und Schüler im Bodensitzkreis deutet auf den Grad ihrer Involviertheit hin. So kann das nonverbale Signal des Vorbeugens als aktive Teilnahme interpretiert werden (vgl. Abb. 3), während ein Zurücklehnen mit ausgestreckten Beinen eher Passivität ausdrückt (vgl. Abb. 2). Im vergleichsweise statischen Stuhl-Kreis bzw. Bank-Quadrat kommen diese Anzeichen tendenziell weniger zum Ausdruck, da diese Sitzpositionen weniger Bewegungsfreiheit zulassen.



Abb. 2: Sitzpositionen im Boden-Sitzkreis



Abb. 3: Vorbeugen in den Boden-Sitzkreis

In pädagogisch gerahmten Interaktionssettings wird der Sitzkreis häufig als Teilnehmerkonfiguration mit einer inhärenten „positiven Wirkung“ assoziiert: „Wenn Kinder und die Lehrerin mit ihren Körpern die Kreislinie bilden, wird damit der Vision einer egalitären Gemeinschaft eine rituelle Gestalt gegeben“ (Heinzel 2003, S. 113). Was die interaktionalen Möglichkeiten der Kreisanordnung einerseits und die ideelle Ebene der Kreisformation andererseits betrifft, gilt es mit Magyar-Haas & Kuhn (2011) auf die Unterscheidung des räumlich-materiellen und des symbolisch-ideellen Kreises hinzuweisen. In räumlich-körperlicher Hinsicht wird mit der Kreisanordnung ein Interaktionsraum gebildet, der in seinem Aufmerksamkeitsfokus gleichzeitig auf die Teilnehmenden eines interagierenden Kollektivs ausgerichtet ist. Eine konkrete Auswirkung der Kreisanordnung besteht z.B. darin, dass der gegenseitige Blickkontakt zur Organisation der Interaktion genutzt werden kann.⁶ Wie Hemmerling (2007) festhält, geht mit dem gegenseitigen Blickkontakt in Kreissituationen aber auch eine erhöhte soziale Kontrolle einher. Mit Bezug auf die symbolisch-ideelle Ebene von pädagogischen Kreisformationen weisen Magyar-Haas & Kuhn (2011) darauf hin, dass eine eindeutige „Orientierung an normativen, als positiv erachteten Zielvorstellungen wie Gemeinschaftsbildung, Gleichberechtigung oder Partizipation“ bestehe und dass „die dem Kreis im konkreten pädagogischen Alltagsgeschehen innewohnenden Ambivalenzen“ tendenziell ausgeblendet werden (Magyar-Haas & Kuhn 2011, S. 21).

Welche Möglichkeiten der Partizipation am Interaktionsgeschehen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Klassenrats haben, hängt massgeblich auch von der Art der Beteiligung der Lehrperson ab. Dies betrifft zum einen die Frage, wo sich die Lehrperson während des Klassenrats befindet und andererseits auch die Frage, wie sie sich am Interaktionsgeschehen beteiligt. Dies soll am Prinzip der zwei Bühnen veranschaulicht werden.

4.2 Die zwei Bühnen der Interaktion

Ob sich die Lehrperson in den Kreis setzt und sich dadurch als ein Mitglied der Klassengemeinschaft zu erkennen gibt oder ob sie sich ausserhalb des Kreises befindet und damit signalisiert, dass die Verantwortung für den Klassenrat ganz bei den Schülerinnen und Schülern liegt, bringt zum einen in symbolischer Hinsicht eine jeweils andere Art der Beteiligung zum Ausdruck. Zum anderen sind damit für die Schülerinnen und Schüler auch jeweils andere kommunikative Erfordernisse verbunden.

⁶ Nach Einschätzung von Wyss & Lötcher (2012, S. 60) hat der gegenseitige Blickkontakt im Klassenrat zur Folge, dass sich die Sprechzeit der Schülerinnen und Schüler erhöht.

In den sechs Klassenräten, auf die sich die vorliegenden Beobachtungen beziehen, waren vier Lehrpersonen im Kreis anwesend, während zwei Lehrpersonen ausserhalb des Sitzkreises positioniert waren und das Geschehen von aussen verfolgten.⁷ Ob sich die Lehrperson in den Sitzkreis setzt oder ob sie sich ausserhalb befindet, ist für die vorliegenden Ausführungen zur Multimodalität der Klassenratsinteraktion insofern von Bedeutung, als sich durch die äussere Positionierung ein zweiter Interaktionsraum eröffnet. Im einen Raum interagieren die Schülerinnen und Schüler primär unter sich mit zeitweiligem Einbezug der Lehrperson (innerer Kommunikationskreis), im anderen mit der ausserhalb stehenden Lehrperson (äusserer Kommunikationskreis). Dass es sich dabei um zwei Interaktionsräume mit verschiedenen Beteiligten handelt, ist im folgenden Fall unter anderem am nonverbalen Adressierungsverhalten erkennbar, und zwar signalisieren die Schülerinnen und Schüler ihre Redeabsicht mit unterschiedlichen Handzeichen: Durch vorgestreckte offene Handflächen (vgl. Abb. 4) teilen sie im inneren Kommunikationskreis ihre Redeabsicht mit. Wenn sie sich hingegen an die Lehrperson wenden (äusserer Kommunikationskreis), dann tun sie dies durch das Hochstrecken der Hand (Abb. 5).



Abb. 4: Handzeichen im inneren Kommunikationskreis



Abb. 5: Handzeichen im äusseren Kommunikationskreis

Diese Doppel-Bühne wirkt sich auf die Partizipationsmöglichkeiten im Klassenrat aus, indem das „Bespielen“ der Bühnen mit unterschiedlichen Rollen und mit unterschiedlichen kommunikativen Verhaltensweisen einhergeht. Wenn die Schülerinnen und Schüler auf der „Peer-Bühne“ agieren, können sie quasi „auf Augenhöhe“ miteinander kommunizieren, denn mit Ausnahme der Gesprächsleitung, die den Klassenrat moderiert, gibt es unter den Peers keine privilegierten Gesprächsteilnehmenden. Wechselt die Interaktion hingegen auf die „Lehrpersonen-Bühne“, lassen sich ganz andere kommunikative Muster beobachten.⁸

Aber auch wenn die Lehrperson keine kommunikativen Privilegien beansprucht und sich gänzlich den Regeln des Klassenrats anpasst, wird sie interaktiv dennoch als ein besonderes Mitglied behandelt. Dies äussert sich beispielsweise darin, dass eine Lehrperson, die ihre Redeabsicht zum Ausdruck bringt, das Rederecht *immer* und in der Regel *sofort* bekommt, während andere Mitglieder der Runde entweder nicht zu Wort kommen oder teilweise so lange warten müssen, bis sie sich äussern können, dass ihr Redebeitrag keinen direkten Bezug zum aktuell verhandelten Gesprächsgegenstand mehr hat. Am Beispiel der Rederechtszuweisung bestätigt sich somit die in der Literatur mehrfach erwähnte Einschätzung, wonach die institutionell bedingten schulischen Rollen auch im Klassenrat das Interaktionsgeschehen so stark prägen, dass „Egalität und Reziprozität zwischen den Kindern situativ hergestellt werden kann, nicht aber zwischen Kindern und Lehrerin“ (de Boer 2006, S. 147. Vgl. ferner Moser 2010, S. 94).

⁷ Eine dieser beiden Lehrpersonen wechselte für eine kurze Sequenz von aussen in den Kreis, um sich danach wieder ausserhalb des Kreises zu positionieren. Damit war sie in beiden Anwesenheitsformen präsent.

⁸ Die Wirksamkeit der beiden Bühnen macht sich in diesem Klassenrat (Abb. 4 und 5) noch in einer anderen Hinsicht bemerkbar, und zwar wird die Vergabe des Rederechts mit einem farbigen Wuschelball geregelt: Wer im Besitz des Wuschelballs ist, hat das Rederecht. In Abbildung 4 wird dies regelkonform umgesetzt: Es spricht das Mädchen mit dem roten Pullover, das den Wuschelball besitzt. In Abbildung 5 hingegen spricht die Lehrperson, obwohl der Wuschelball bei einem der Jungen (rechts) ist. Auch dies ist ein Indiz dafür, dass es auf den beiden Bühnen Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Partizipationsansprüchen gibt.

4.3 Zur Rolle der Lehrperson im Klassenrat

Welche Rolle die Lehrperson im Klassenrat beansprucht bzw. wie sie ihre beabsichtigte Beteiligungsrolle interaktional zum Ausdruck bringt, ist für die Durchführung des Klassenrats äusserst folgenreich. Während de Boer (2006) mit Blick auf das Lehrpersonenverhalten zwei wesentliche Szenarien unterscheidet (die Lehrperson leitet vs. die Kinder leiten), differenzieren Lötscher & Wyss (2013, S. 101) zwischen drei Ausprägungen von Beteiligung auf Seiten der Lehrpersonen: Lehrperson-Dominanz, Lehrperson-Moderation und Lehrperson-Partizipation.⁹

Mit der Forderung nach schülerseitiger Partizipation im und durch den Klassenrat geht typischerweise eine Verschiebung der Beteiligungsrollen einher, die darin besteht, dass die im „normalen“ Unterrichtsgeschehen geltenden kommunikativen Verhältnisse und Machtansprüche zumindest partiell neu definiert werden. Es geht im Klassenrat um das zeitlich begrenzte „Ziel des Abbauens asymmetrischer Herrschaftsbeziehungen“ (Schrieverhoff 2010, S. 58). Mit den interaktionalen Konsequenzen, die daraus resultieren, beschäftigen sich zahlreiche Studien (vgl. Budde 2010; de Boer 2006; Friedrichs 2004; Kiper 2003). Dabei wird der Blick oft auf die konfligierenden Teilnehmerrollen gerichtet. Ethnographisch dokumentiert wird der Rollenkonflikt der Lehrperson als „normale“ Teilnehmerin und „Leiterin“ etwa von Friedrichs (2004). Auch Kunze (2004) beschreibt die widersprüchliche Anforderung, die an Lehrpersonen im Klassenrat gestellt wird: „Dabei bleibt die Aufgabe der Pädagogen in gewisser Weise paradox: Sie sollen Verantwortung und Führung abgeben, aber genau dies soll in ihrer Verantwortung liegen und unter ihrer Führung geschehen“ (Kunze 2004, S. 310). Auch de Boer (2006) erscheint es fraglich, „ob ein Wechsel zwischen lehrergesteuertem, alltäglichem Unterricht mit asymmetrisch kommunikativen Verhältnissen zur symmetrischen Kommunikation und selbst auferlegten Zurückhaltung im Klassenrat ohne weiteres gelingen kann“ (ebd., S. 23). Auch die vorliegenden Beobachtungen zur multimodalen Organisation des Klassenrats deuten darauf hin, dass sich die institutionell etablierte Rollenasymmetrie nicht vollständig in ein egalitäres Beziehungssystem überführen lässt.

Die sechs interviewten Lehrpersonen der vorliegenden Pilotstudie erachten es als eine der Hauptaufgaben des Klassenrats, die Verantwortung für das Interaktionsgeschehen an die Schülerinnen und Schüler zu übertragen. Alle beteiligten Lehrpersonen äusserten in den vorgängig gemachten Interviews die Absicht, im Klassenrat nicht als leitende Person zu agieren und nicht als steuernde Instanz wahrgenommen zu werden.¹⁰ Wie der Vergleich der videographierten Klassenräte zeigt, gibt es beim Verhalten der Lehrpersonen erhebliche Unterschiede zu beobachten, obwohl die Lehrpersonen bezüglich ihres Rollenverständnisses im Klassenrat sehr ähnliche Auffassungen vertreten. So nehmen sich einige das Rederecht, wenn sie etwas einbringen wollen, ohne auf die Aufforderung der Gesprächsleitung zu warten, während sich andere konsequent mit Handzeichen zu Wort melden, um damit die Gleichberechtigung mit den Schülerinnen und Schülern zu signalisieren. Einzelne Lehrpersonen wechseln je nach Gesprächsthema und Bedarf zwischen Sich-Melden mit oder ohne Handzeichen. Was trotz dieser Unterschiede im Beteiligungsverhalten der Lehrpersonen in allen Klassenräten gleich bleibt, ist der Umstand, dass einer Lehrperson, die ihre Redeabsicht signalisiert, das Rederecht von der Gesprächsleitung meistens unverzüglich erteilt wird. Durch diese Bevorzugung kommt der privilegierte Teilnehmerstatus der Lehrperson interaktiv auch dann zum Ausdruck, wenn sich die Lehrperson aktiv darum bemüht, ein „normales“ Mitglied des Klassenrats zu sein. Dies ist wie bereits angesprochen ein Indiz dafür, dass sich der beabsichtigte Rollentausch im Klassenrat letztlich nur partiell umsetzen lässt.

Dass sich im Klassenrat alle Beteiligten, also sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrperson, in einer kommunikativen Situation befinden, die von der sonst üblichen schulischen Interaktion abweicht, kann an einem weiteren Beispiel illustriert werden, das mit Blick auf die Multimodalität der Interaktion bedeutsam ist. So lässt sich mehrfach beobachten, dass Lehrpersonen nonverbal zum Ausdruck bringen, nicht in der Rolle als Lehrperson angesprochen werden zu wollen. Erkennbar ist dies in Abbildung 6 daran, dass

⁹ Eine weitere Form, die in der Literatur aber kaum Erwähnung findet, ist ein Klassenratssetting, das gänzlich ohne Beteiligung der Lehrperson auskommt und das die Verantwortung für die Durchführung des Klassenrats komplett den Schülerinnen und Schülern überlässt.

¹⁰ Zu diesem Zweck wird in allen Klassenräten die Gesprächsleitung jeweils einer Schülerin oder einem Schüler übergeben. In einem Klassenrat wurde die Verantwortung für die Gesprächsleitung auf zwei Kinder verteilt.

die Lehrperson auf direkte Adressierungen, die klar an sie gerichtet sind, durch das Verweigern von Blickkontakt demonstrativ nicht eintritt und damit zum Ausdruck bringt, dass sie die Verantwortung für die Rederechtsverteilung nicht übernimmt (vgl. Abb. 6). Die Adressierung mittels hochgestreckter Hand ist in diesem Klassenrat eindeutig als Adressierung an die Lehrperson zu verstehen. Die Lehrperson negiert in diesem Fall sozusagen die Rolle, die sie im sonstigen Unterrichtsgeschehen innehat, indem sie sich nonverbal für nicht zuständig erklärt.



Abb. 6: Demonstratives Ignorieren einer Schülermeldung durch die Lehrperson (links)¹¹

Ganz anders verhält es sich, wenn sich die Lehrperson aktiv in die Diskussion einschaltet wie in Beispiel (1). Die Lehrperson in diesem Klassenrat hält sich konsequent ausserhalb des Sitzkreises auf und meldet sich auch nie mit Handzeichen, sondern schaltet sich ohne das Rederecht bei der Gesprächsleitung einzufordern direkt in das Interaktionsgeschehen ein. Der folgende Transkriptionsausschnitt¹² veranschaulicht dies:

Beispiel (1): Einschalten der Lehrperson (3. Schuljahr, Diskussion zu Lesezeit auf dem Sofa, KR3_K1_V1, 13:28-14:30; Sf = Schülerin; LP = Lehrperson; GL = Gesprächsleiter)

01 Sf: also ich hätte so (--) da eine idee
 02 wir haben doch dort die liste
 03 und dann könnten wir machen
 04 immer (-) vier
 05 und dann macht man einen punkt beim letzten
 06 und dann (.) ähm beim nächsten tag auch wieder
 07 schaut man bei der liste
 08 und dann wenn man auf dem sofa war macht man auch wieder einen punkt
 09 und (.) dann sollte es eigentlich [aufgehen]
 10 LP: [schau mal]
 11 das ist eigentlich genau das was wir machen (--)
 12 [wir haben] ja auch so diese vier (--)
 13 Sf: [(xxx)]
 14 LP: kinder eigentlich aneinander
 15 die sind nicht genau in der gleichen reihenfolge wie diese liste
 (die wir hier haben)
 16 aber wir kreuzen ja das auch immer wieder ab (---)
 17 die frage ist überhaupt
 18 sollen wir diese liste hier weiterführen
 19 macht das überhaupt sinn dass man überhaupt eine liste hat (-)
 20 oder ob ihr es einfach frei probieren möchtet
 21 ähm (--) oder müssen wir die allenfalls ein bisschen verändern (---)
 22 <<an GL gewendet>> [frag doch mal das (xxx xxx)]
 23 GL: [also ich denke wir sollten die] verändern
 24 LP: frag doch mal die klasse
 25 ich würde dann eine abstimmung machen

¹¹ Rechts im Bild befindet sich eine der Autorinnen.

¹² Die Gesprächsausschnitte sind nach den Konventionen von GAT 2 (Selting et al., 2009) transkribiert.

Durch ihr Eingreifen übernimmt die Lehrerin hier vorübergehend die Rolle der Gesprächsleiterin, indem sie die Diskussion unterbricht, den vorgängigen Redebeitrag gesprächsstrukturell einordnet (Zeilen 10–16) und anschliessend die Abstimmungsalternativen aufzeigt (Zeilen 18–21). Die Verantwortung für die Durchführung der Abstimmung delegiert die Lehrperson dann wieder an den Gesprächsleiter (Zeile 24). Zwar versucht der Gesprächsleiter sein „verlorenes“ Leitungsterrain wiederzuerlangen, indem er seine Meinung stellvertretend für die Klasse kundtut (Zeile 23). Diese Wortmeldung wird von der Lehrperson aber übergangen und der Gesprächsleiter wird aufgefordert, eine Abstimmung durch die Klasse herbeizuführen (Zeile 25). Dadurch entsteht insofern ein hochgradig ambivalentes Partizipationsgefüge, als zwar die Verantwortung für das Klassenratsgeschehen delegiert, aber durch die Interventionen der Lehrperson dann doch wieder suspendiert wird.

In kommunikativer Hinsicht kann man das Eingreifen der Lehrperson im obigen Beispiel als Ausdruck eines grundlegenden Dilemmas bezeichnen, das mit dem Partizipationspostulat im Klassenrat einhergeht: *Ob* die Lehrperson ins Geschehen eingreift, *wann* im Gesprächsverlauf sie dies tut und schliesslich auch *wie* sie eingreift, hat für die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler weitreichende Folgen. Hinzu kommt, dass die Lehrperson immer Teil des Interaktionsgeschehens ist, auch wenn sie sich ausserhalb des Sitzkreises positioniert und damit signalisiert, dass sie beabsichtigt, die Durchführung des Klassenrats den Schülerinnen und Schülern zu überlassen. Die Lehrperson partizipiert demnach am Klassenrat durch die blossen Tatsache, dass sie zu jedem Zeitpunkt nicht nur als Anwesende, sondern auch als „besondere“ Teilnehmende wahrgenommen wird, auch wenn sie dies eigentlich vermeiden möchte.

4.4 Zum Einsatz von Strukturierungshilfen

Für die interviewten Lehrpersonen gehört es zu den primären Zielen des Klassenrats, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, den Klassenrat selbständig und – so weit möglich – unabhängig von der Lehrperson durchzuführen. Materielle Strukturierungshilfen sind ein beliebtes Mittel, um einerseits die leitenden Schülerinnen und Schüler in der selbständigen Durchführung des Klassenrats zu unterstützen und andererseits um das kollektiv zu führende Klassenratsgespräch zu strukturieren. Im Folgenden wird auf zwei Typen von Strukturierungshilfen kurz eingegangen: die Stichwortliste zum Ablauf und die Redekärtchen.

Der Gesprächsleitung liegt in den meisten Fällen ein schriftlich fixiertes Ablaufschema vor, das auf einem Blatt oder auf Karten stichwortartig die einzelnen Phasen des Klassenrats aufführt.¹³ Wie sehr sich die Gesprächsleitenden bei der mündlichen Gestaltung des Klassenratsgeschehens an der schriftlichen Vorlage orientieren, variiert stark. Der Ablauf mit den zumeist vorgegebenen Phasen soll die Selbständigkeit der Gesprächsleitung insofern unterstützen, als diese dadurch die Strukturierungsleistung selber erbringen kann. Dies bedingt seitens der leitenden Schülerinnen und Schüler eine entsprechend entwickelte Sprachkompetenz, da die einzelnen Stichworte zum Ablauf in eigene Formulierungen umgesetzt werden müssen. Dass diese Kompetenz noch nicht bei allen Kindern vorhanden ist, ist daran sichtbar, dass die Phaseneinleitungen teilweise abgelesen werden, wie das nachfolgende Beispiel eines Gesprächsleiters zeigt:

Beispiel (2): Ablesen von Strukturierungshilfe, Begrüssung (4. Schuljahr, KR2_K1_V1, 2:56-3:03; GL = Gesprächsleiter)

- 01 GL: begrüssung und eröffnung des klassenkreises
- 02 was hat euch diese woche gefallen
- 03 was nicht

Anstatt die Anwesenden mit einer selbst gewählten Formulierung zu begrüssen und den Klassenrat als eröffnet zu erklären, liest der Gesprächsleiter die entsprechenden Strukturelemente von der Vorlage ab (Zeile 01). Auch die Fragen, „Was hat euch diese Woche gefallen? Was nicht?“, mit denen die erste Phase des Klassenrats eröffnet wird, sind abgelesen. Das Ablaufschema wird hier weniger als Strukturierungshilfe für die

¹³ Eine Klassenratssitzung beginnt standardmässig mit einer „positiven Runde“, in der die Kinder sagen, was ihnen in der letzten Woche gefallen hat bzw. was ihnen bei anderen positiv aufgefallen ist. Anschliessend werden die Themen der Klasse diskutiert und Lösungen gesucht; zum Schluss werden Peer-Rückmeldungen zum Verhalten der Klasse oder der Leitungsperson gesammelt.

mündliche Durchführung genutzt, sondern eher als schriftliches Dokument, das es vorzulesen gilt. Obwohl das Hilfsmittel in diesem Fall noch nicht ganz zielführend eingesetzt wird, erweist es sich für den Gesprächsleiter doch als wichtige Stütze für die Organisation des Interaktionsgeschehens. Entsprechend gehört es zu den didaktischen Aufgaben der Lehrperson, nach Möglichkeiten zu suchen, wie die Gesprächsleitung darin unterstützt werden kann, den Klassenrat mit zunehmender Erfahrung auch losgelöst von einem abgelesenen Ablaufschema zu leiten.

In den Interviews äussern mehrere Lehrpersonen den Anspruch, dass sich alle Schülerinnen und Schüler durch mündliche Beiträge am Klassenrat beteiligen sollen. Einzelne Lehrpersonen tendieren dazu, Partizipation am Klassenrat so zu verstehen, dass eine aktive mündliche Beteiligung nicht nur grundsätzlich möglich sein soll, sondern auch als eine zu erfüllende Pflicht zu verstehen ist. Um das Ziel zu erreichen, alle Schülerinnen und Schüler in das Klassenratsgeschehen zu involvieren, haben einige Lehrpersonen Phasen eingeführt, in denen alle Kinder der Reihe nach sprechen (z.B. in der so genannten „positiven Runde“ oder in Diskussions-Phasen, deren Themen die Schülerinnen und Schüler vorbesprochen haben). Mit dem Reihum-Sprechen wird zwar sichergestellt, dass sich alle Anwesenden zu einem Thema äussern, allerdings zeigt sich dabei auch, dass diese Form der regulierten Gesprächsbeteiligung in vielen Fällen zu isolierten Äusserungen führt, die wenig Bezug aufeinander nehmen und häufig Wiederholungen beinhalten (z.B. A: „Ich finde X.“ – B: „Ich auch.“).¹⁴ Eine dynamische Gesprächsentwicklung findet beim Reihum-Sprechen in der Regel nicht statt. Um das Problem des starren und oft unverbundenen Reihum-Sprechens zu mindern und dennoch alle Schülerinnen und Schüler am Gespräch teilhaben zu lassen, verlangt eine Lehrperson, dass die Schülerinnen und Schüler, wenn sie sprechen möchten, Redekärtchen legen, die anzeigen, wie oft sich jemand bereits gemeldet hat (vgl. blaue Kärtchen in Abb. 1). Im Unterschied zum Reihum-Sprechen haben die Kinder auf diese Weise mehr Freiheit sich einzubringen, wann und an welcher Stelle sie möchten. Die Redekarten visualisieren (und kontrollieren) demnach die Beteiligung der Kinder, ohne jedoch den „natürlichen“ Gesprächsverlauf zu stark einzuschränken. Die grössere Freiheit dieser Form der Beteiligung äussert sich denn auch in einer deutlich höheren Anzahl an Redebeiträgen, die explizit aufeinander Bezug nehmen. Dennoch muss auch bei diesem Verfahren beachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler, die sich mehrfach beteiligen möchten, zurückgehalten werden zu Gunsten derjenigen, die sich noch nicht beteiligt haben. Aus pädagogischer Sicht gilt es demnach abzuwägen zwischen Vorgaben, die sicherstellen, dass sich alle Schülerinnen und Schüler am Klassenratsgeschehen beteiligen, und Massnahmen, die eine dem behandelten Thema aber auch den individuellen Bedürfnissen der Beteiligten entsprechende Interaktion ermöglichen.

4.5 Zur Rolle der Gesprächsleitung

Der Gesprächsleitung wird im Klassenrat eine zentrale Rolle zugemessen.¹⁵ Jeweils ein oder zwei Schülerinnen und Schüler nehmen diese Aufgabe wahr. Die Gesprächsleiter/-innen nehmen dabei vorübergehend eine Rolle ein, die sonst der Lehrperson vorbehalten ist, indem sie dafür sorgen, dass das Unterrichtsgeschehen geordnet abläuft. Obwohl die Schülerinnen und Schüler Rollen übernehmen, die sie in der „normalen“ Unterrichtskommunikation nicht haben, hat der Klassenrat keinen Spielcharakter. Wie de Boer (2006, S. 167) bemerkt, handelt es sich „um eine ernste Situation mit realen Aufgaben, die erfüllt werden müssen, Beschlüssen, die gefasst werden sollen und zu Konsequenzen im Schulalltag führen können“.

Oben wurden die multimodalen Strukturierungshilfen beschrieben, auf die die Gesprächsleitung zurückgreift, um das Gespräch zu lenken. Im Folgenden soll die Leistung der Gesprächsleitung nun aus sprachlicher Perspektive fokussiert werden. Neben der lokalen Koordination des Klassengesprächs verlangt die Leitungsfunktion nämlich auch verschiedene diskursive Kompetenzen, um das globale Geschehen im Klas-

¹⁴ Die Anordnung in einem Sitzkreis begünstigt diese Gesprächsorganisation insofern, als die Formation eine klare Reihenfolge bereits vorgibt.

¹⁵ In allen Klassenräten teilen sich die Schülerinnen und Schüler die Verantwortlichkeiten auf, indem sie Rollen übernehmen. Die Vielfalt der Rollen unterscheidet sich je nach Klassenrat. Minimal gibt es eine Gesprächsleitung und eine/n Protokollführer/-in. Hinzu kommen teilweise (disziplinarische) „Aufpasser“, „Briefkastenleerer“ oder „Zeithüter“. In allen Klassenräten werden die Rollen gewechselt, sodass alle Schülerinnen und Schüler im Verlauf eines Schuljahres mindestens einmal jede Rolle ausüben.

senrat zu organisieren. Das Beispiel (3) zeigt, wie die Gesprächsleiterin die Diskussion durch das Besprechen von Verantwortlichkeiten strukturiert (Zeile 05) und wie sie Voten bündelt durch den Hinweis, dass Redebeiträge nicht wiederholt werden sollen (Zeile 09).

Beispiel (3): Diskursive Strategien zum Vorantreiben der Diskussion (3. Schuljahr, Diskussion über Geschenk für einen Lehrer, KR4_K1_V1, 23:24-23:45; Sf = Schülerin; GL = Gesprächsleiterin)

```
01 Sf1: und nachher haben wir so wie ein kleines büchlein für sie gemacht
02     wo alle kinder drin waren (.)
03     mit foto
04 GL:  ich bin auch dafür (-- )
05     man könnte ja dann noch jemand finden der das organisiert
06     (2.0 Sek.)
07 Sf2: ich bin auch dafür
08     (2.0 Sek.)
09 GL:  jetzt (.) wer mal eine andere idee hat
```

Ein wichtiger Aspekt neben dem Weiterentwickeln des Gesprächs ist die Organisation von Abstimmungen, die im Klassenrat ein beliebtes Verfahren zur Einigung darstellen. Zur Orientierung während den Diskussionen und zur Vorbereitung auf eine Abstimmung verwenden die Gesprächsleiter/-innen das fortlaufend verfasste Protokoll oder sie machen sich selber Notizen. Dennoch stellt die Strukturierung einer Abstimmung eine Herausforderung dar. Damit Klarheit über die in der Abstimmung vorliegenden Alternativen herrscht, müssen diese vor der Abstimmung repetiert und gegebenenfalls erläutert werden. Dies sicherzustellen bedarf einer inhaltlichen Übersicht und einer rhetorischen Kompetenz, wie das folgende Beispiel illustriert:

Beispiel (4): Abstimmung (5. Schuljahr, Abstimmung über Häufigkeit eines gemeinsamen Pausenspiels, KR6_K1_V1, 4:02-7:25; Sm = Schüler; GL = Gesprächsleiter; PF = Protokollführerin¹⁶; LP = Lehrperson; Sf = Schülerin)

```
01 Sm: also (---) ähm ich fände das schon toll
02     aber es gibt ja dann wieder einige die die nicht kommen (-- )
03 GL: ja (---) dann ist es eigentlich kein richtiges klassen[tre]ffen mehr
04 Sm:                                     [ja ]
      ((weitere Voten der Klasse werden gesammelt, 4:12-5:23))
05 GL: okay (-- )
06     machen wir jetzt die abstimmung
      ((GL und PF sprechen flüsternd miteinander, unverständlich, GL zeigt
      PF, was sie vorlesen soll, 4.0 Sek.))
07 PF: abwechslungsreich (-)
08     jede zweite woche
09     <<leise> nicht jede Woche>
10 GL: <<flüsternd zu PF> nicht jede woche
11     und einmal pro monat>
12 GL: okay wer wer stimmt alles für abwechslungsreich
      ((Stimmen werden gezählt, fast alle Schülerinnen und Schüler heben
      die Hand, 6.0 Sek.))
13 Sf: das sind die mehrheit
14 GL: ja (---)
15     ja aber (-- ) ihr dürft zweimal st
16     [ihr dürft zweimal strecken]
      [((LP hebt die Hand)) ]
17     (---) <<an LP gerichtet> haben sie eine frage>
18 LP: ja (.) ich habe eine frage
19     was versteht ihr unter abwechslungsreich
20     [ich versteh nicht (.) genau was ihr damit meint ]
      [((mehrere Schülerinnen und Schüler heben die Hand))]
      (2.5 Sek.)
```

¹⁶ Der Gesprächsleiter und die Protokollführerin sitzen nebeneinander.

5. Fazit

Mit dem vorliegenden Beitrag verbindet sich das Ziel, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass sich Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrperson im Rahmen des Klassenrats in einem multimodalen Interaktionsformat befinden, das die Beteiligung am sozialen Geschehen in verschiedener Hinsicht prägt. Die multimodale Perspektive wird als notwendig erachtet, weil sie unter Rückgriff auf räumlich-körperliche Anordnungen und gesprächsstrukturierende Hilfsmittel eine detailliertere Interpretation des Geschehens und der effektiven Partizipationsmöglichkeiten für die Beteiligten erlaubt.

Die Beobachtungen zur Konstitution von zwei Kommunikationskreisen, in denen die Beteiligten unterschiedlich adressiert werden, zur Rolle der Lehrperson sowie zum Einsatz von Strukturierungsmitteln haben gezeigt, dass die Partizipationsgelegenheiten der Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson unterschiedlich stark gesteuert werden. Dies wirft die grundlegende Frage auf, was im Klassenrat unter Partizipation verstanden wird: Besteht das Partizipationspostulat primär darin, den Kindern die Möglichkeit zu bieten, sich grundsätzlich zum Schulgeschehen *äussern zu können* oder geht mit dem Partizipationsideal die Vorstellung einher, dass sich *möglichst viele* Kinder äussern können oder geht es allenfalls drittens darum, wie sich die Kinder äussern? Die Beantwortung dieser Fragen und die jeweilige interaktionale Ausrichtung des Klassenratsgeschehens ziehen unterschiedliche didaktische Konsequenzen nach sich. Wird mit dem Klassenrat das Ziel verfolgt, dass sich die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich äussern können und zusammen Lösungen finden, kann ihnen die Durchführung und Ausgestaltung des Klassenrates – unter Einsatz einiger Strukturierungsmittel – eher übergeben werden. Werden mit dem Klassenrat jedoch Ziele wie der Aufbau von (Sprach-)Kompetenzen beabsichtigt, bedingt dies andere (gesprächs-)didaktische Überlegungen wie beispielsweise den gezielten Aufbau sprachlicher Mittel, um Einigungen auch durch Aushandlung zu erzielen.

Die hier aufgeworfenen Fragen, beschreiben aber auch einen Zielkonflikt der schulischen Partizipation, der sich nur bedingt auflösen lässt. Es geht um die Frage, in welchem Verhältnis die durch die Kinder verantwortete Interaktion zur pädagogischen Fördersituation steht, welche die Lehrperson definiert. Einerseits sollen die Möglichkeiten zur Partizipation durch die Lehrperson sichergestellt werden, um möglichst gleiche Lerngelegenheiten und -bedingungen zu gewährleisten. Gleichzeitig wirkt sich der Eingriff in die Interaktion durch die Lehrperson auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler aus. Es geht hier also auch darum, inwiefern es zu einem Widerspruch zwischen dem Ideal der Selbstverantwortung und dem Freiraum der Schülerinnen und Schüler einerseits und der Didaktisierung des Klassenrats andererseits kommt (vgl. auch de Boer, 2006, S. 214ff.). Aus der Perspektive der Lehrperson gilt es, die Spannung dieses Zielkonflikts auszuhalten bzw. sie als Gelegenheit zu nutzen, die eigene Rolle als Lehrperson im Klassenrat sowie die Ziele und Haltungen, die mit dem Klassenrat verbunden werden, zu reflektieren.

Im Rahmen weiterführender Analysen wäre es lohnenswert, den Blick noch genauer auf das Zusammenspiel der beiden Bühnen zu richten und dabei neben der räumlichen Konstellation die sich verbal manifestierende Lehrer-Schüler/-innen-Beziehung im Detail zu untersuchen. Einen interessanten Aspekt stellen dabei Redebeiträge von Schüler/-innen dar, die zwar auf der „Peer-Bühne“ geäußert werden, sich inhaltlich jedoch an einer (bei der Lehrperson vermuteten) sozialen Erwünschtheit orientieren. Darüber hinaus sollten weitere Analysen die Art der Einigung genauer untersuchen bzw. die Frage, wie sich welche Art der Einigung (Abstimmung, Aushandlung etc.) auf die soziale Dynamik der Klasse und das Klassengespräch auswirkt.

Abschliessend lässt sich Folgendes festhalten: Bezieht man Partizipation nicht ausschliesslich auf die Beteiligung an Entscheidungsprozessen, sondern – wie wir es vorschlagen – ganz grundlegend auf die Möglichkeiten der Teilhabe am Klassenratsgeschehen als einem sozialen Ereignis, dann besteht die didaktische Herausforderung darin, die notwendigen Sprach- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zur Geltung kommen zu lassen bzw. gezielt zu fördern. Welche Fördermassnahmen sich anbieten, ist von den pädagogischen Zielen abhängig, die mit dem Klassenrat verbunden werden. Von den Schülerinnen und Schülern – das zeigen die Gespräche mit den Lehrpersonen wie auch die Filmaufnahmen deutlich – wird der Klassenrat jedenfalls als ein sehr attraktives Format wahrgenommen.

GAT 2-Transkriptionskonventionen

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) (--) (---)	geschätzte Pausen zwischen 0.2–1 Sek. Dauer
(1.5)	gemessene Pausen
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh_öh_äm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
<<lachend>>	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen mit Reichweite
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
(xxx)	unverständliche Silben
()	unverständliche Passage
(solche)	vermuteter Wortlaut

Literatur

- Blum, E., & Blum, H.-J. (2012). *Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation* (aktual. Version). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bonanati, M. (2015). Partizipation in schulischen Lernentwicklungsgesprächen. In D. Blömer & et al. (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 309–314). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 384–401.
- Burg, S., Neufeld, D., & Seither, A. (2006). *Mitentscheiden und Mitverantworten von Anfang an. Klassenrat in der Grundschule*. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz.
- de Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung - Kooperation - Imagepflege*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, A., Feilke, H., & Linke, A. (2016). Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In A. Deppermann, H. Feilke, & A. Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 1–23). Berlin: de Gruyter.
- Edelstein, W. (2010). Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In S. Aufenanger, F. Hamburger, & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 65–78). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Friedrichs, B. (2004). *Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnographische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Friedrichs, B. (2009). *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Giese, C., Schmermund, L., & Haufe, K. (2004). Demokratie-Baustein „Klassenrat“.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Hrsg.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (S. 222–244). Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.
- Hausendorf, H. (2007). Was kommt als nächstes? Fokussierungen revisited. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* (S. 221–246). Tübingen: Narr.
- Hausendorf, H. (2013). On the interactive achievement of space – and its possible meanings. In P. Auer, M. Hilpert, A. Stukenbrock, & B. Szmrecsanyi (Hrsg.), *Space in language and linguistics: geographical, interactional and cognitive perspectives* (S. 276–303). Berlin: De Gruyter.
- Hausendorf, H. (2015). Interaktionslinguistik. In L. M. Eichinger (Hrsg.), *Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven* (S. 43–70). Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Hausendorf, H., & Schmitt, R. (2013). *Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umriss einer raumlinguistischen Programmatik*. Zürich: Universität Zürich.
- Heinzel, F. (2003). Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. *ZBBS. Zeitschrift für qualitative Bildungsforschung, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 105–122.
- Helsper, W., & Lingkost, A. (2013). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion - exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafener, P. Henkenborg, & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung* (S. 132–156). Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.
- Hemmerling, A. (2007). *Der Kindergarten als Bildungsinstitution*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kiper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kiper, H. (2003). Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In C. Palentin & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule* (S. 192–210). München, Neuwied: Luchterhand.
- Kunze, I. (2004). Schülerpartizipation im Unterricht – Zugeständnis, Handlungsmaxime oder paradoxe Aufforderung? In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 293–316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lötscher, A., & Wyss, C. (2013). Formen von Klassenrat aus Sicht der Theorie, der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler. Erkenntnisse aus einer Videostudie. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 98–108). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Magyar-Haas, V., & Kuhn, M. (2011). Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 41(1), 19–34.
- Marty, H. (2013). Mitwirken – Partizipation in der Schule. Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation. Schulamt Stadt Zürich.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Portmann, R., & Student, S. (2005). *Partizipation in Grundschulen. Schülerinnen und Schüler bestimmen mit*. Göttingen: ibbw.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–61). Zürich: Rüegger.
- Schrieverhoff, C. (2010). Demokratiepädagogik – Qualitätsbaustein für Demokratiekompetenz. Chancen in der zweiten Lehrerausbildungsphase in NRW. In W. Beutel, H. Meyer, & M. Ridder (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Grundlagen, Praxis, Schulprojekte, Service* (S. 54–66). Münster: dialogverlag.
- Schwitalla, J. (2001). Beteiligungsrollen im Gespräch. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, & S. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik* (S. 1351–1366). Berlin, New York: de Gruyter.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Wieser, M. (2004). Inmitten der Dinge. Zum Verhältnis von sozialen Praktiken und Artefakten. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 92–107). Bielefeld: Transcript.
- Wolf, C. (2016). *Der Klassenrat. Konflikte demokratisch lösen*. Heidelberg: Auer Verlag.
- Wyss, C., & Lötscher, A. (2012). Class Councils in Switzerland: Citizenship Education in Classroom Communities. *Journal of Social Science Education*, 11(3), 44–64.

AutorInnen

Nina Haldimann, MA., ist wissenschaftliche Assistentin am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der mündlichen Sprachförderung, -beurteilung und -testung sowie Gesprächslinguistik.

Stefan Hauser, Dr. phil., ist Co-Leiter des Zentrums Mündlichkeit an der Pädagogischen Hochschule Zug. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Mündlichkeit, Gesprächslinguistik, Spracherwerb, Text- und Medienlinguistik, Phraseologie.

Nadine Nell-Tuor, Dr. phil., ist Dozentin am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in mündlicher Sprachförderung, -beurteilung und -testung, Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit, Zuhören.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.

Aspects de la communication multimodale dans l'enseignement à l'exemple du conseil de classe : différentes formes de participation et leurs expressions médiales et spatiales

Nina Haldimann, Stefan Hauser et Nadine Nell-Tuor

Résumé

Les conseils de classe sont devenus des pratiques institutionnalisées dans de nombreux établissements scolaires. Cette contribution présente des observations faites dans le cadre d'une étude exploratoire réalisée dans six conseils de classe au primaire. L'organisation multimodale du conseil de classe, qui repose sur différents outils, configurations spatiales et moyens d'expression corporelle, est considérée sous l'angle des interactions langagières. Les observations décrivent différentes possibilités de participation liées à l'orientation multimodale du conseil de classe.

Mots Clefs

conseil de classe, compétence dialogique, participation, espace d'interaction, communication dans le cadre de l'enseignement

Cet article a été publié dans le numéro 1/2017 de forumlecture.ch