

SPRACHE UND PARTIZIPATION IM SCHULFELD

Stefan Hauser, Nadine Nell-Tuor (Hrsg.)

”

“



MÜNDLICHKEIT

Hauser, Nell-Tuor (Hrsg.)

Sprache und Partizipation im Schulfeld

Stefan Hauser, Nadine Nell-Tuor (Hrsg.)

Sprache und Partizipation im Schulfeld

Mündlichkeit, Band 6



der bildungsverlag

ZM
Zentrum Mündlichkeit
PH Zug

Stefan Hauser, Nadine Nell-Tuor (Hrsg.)
Sprache und Partizipation im Schulfeld
Mündlichkeit, Band 6
ISBN Print: 978-3-0355-1233-5
ISBN E-Book: 978-3-0355-1236-6

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

1. Auflage 2019
Alle Rechte vorbehalten
© 2019 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

Sprache und Partizipation – eineiige Zwillinge oder zwei ungleiche Geschwister?	9
Stefan Hauser/Nadine Nell-Tuor	
Zu den Beiträgen dieses Bandes	13
Literatur	16
«Das ist eben so, dass die Schüler kommen, die diskutieren können» – die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für (schulische) Partizipationsmöglichkeiten	18
Anna Schnitzer/Rebecca Mörgen	
1 Einleitung	18
2 Konzeptionelle Klärungen: Partizipation, Bildungsungleichheit und Sprache	19
3 Methodische Verortung der Überlegungen: eine Studie zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz	23
4 Bildung, Sprache und Partizipation: Differenzpraktiken in schulischen Partizipationsgremien	24
5 Partizipation, Sprache und Bildungsungleichheit: Zusammenhänge und mögliche Bearbeitungsweisen	34
6 Literatur	37
«Im normalen Leben funktioniert das auch nicht» – Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation	39
Julia Häbig/Enikő Zala-Mező/Daniela Müller-Kuhn/Nina-Cathrin Strauss	
1 Einleitung	39
2 Partizipation – was kann darunter verstanden werden und wie lässt sie sich erforschen?	40
3 Methodik	43
4 Ergebnisse: äußere Strukturen einerseits, Merkmale der Schülerinnen und Schüler andererseits als Hindernisse für Partizipation.	47
5 Diskussion.	53
6 Literatur	55

«Du mueschs mit de Klass» – wie durch Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit die Partizipation im Klassenrat gesteuert wird 58

Nina Haldimann

1	Einleitung	58
2	Der Klassenrat als schulisches Partizipationsformat	60
3	Daten und Methode	65
4	Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit	66
5	Fazit	81
6	Literatur	85

«=was willst DU denn machen?» – partizipative Ordnungen in Lernentwicklungsgesprächen 87

Marina Bonanati

1	Einleitung	87
2	Partizipation in Lehrer-(Schüler)-Eltern-Gesprächen	89
3	Methodisches zur Rekonstruktion partizipativer Ordnungen	91
4	Empirische Rekonstruktionen: Wie partizipieren die Beteiligten im Lernentwicklungsgespräch an Entscheidungen?.	92
5	Resümee.	99
6	Literatur	102

Partizipation und Perspektivität – zum Beitrag von Lernenden an interaktiven Lernprozessen 104

Sören Ohlhus

1	Die Perspektivität der Teilnahme an Lernprozessen	104
2	Ein Lernprozess und sein Beteiligungsrahmen	107
3	«Eigene Wege durch den Dschungel der funktionalistischen Rationalität»	110
4	Entdeckung und Entwicklung einer taktischen Beteiligungsweise	114
5	«Changing patterns of participation»	126
6	Literatur	130

Sprache und Partizipation in kooperativen Lernsettings 132

Nadine Nell-Tuor

1	Einleitung	132
2	Partizipationsbegriffe	133

3	Kooperative Lernformen	134
4	Kooperieren heißt Interagieren – zur Bedeutung der (sprachlichen) Interaktion	139
5	Fragestellung und methodische Verortung	140
6	Einzelfallanalyse	142
7	Ausblick und didaktische Implikationen	158
8	Literatur	159
 Partizipationsförderung in Mikroprozessen des Unterrichts		162
Katja Maischatz/Elke Hildebrandt/Serena Wälti/ Annemarie Ruess/Sabine Campana		
1	Einleitung: Das unentdeckte Land der Partizipation – ausgerechnet im Unterricht?	162
2	Zwei Seiten einer Medaille: vom Recht auf Partizipation und von der Pflicht der Partizipationsförderung	163
3	Partizipationsförderung im Unterricht.	166
4	Ausgewählte Ergebnisse	171
5	Fazit.	177
6	Literatur	178
 Schülerrückmeldungen zur Förderung der Partizipation in der Schule		181
Corinne Wyss/Meike Raaflaub/Nina Hüsler		
1	Einleitung	181
2	Partizipation im schulischen Umfeld.	182
3	Hinweise und Empfehlungen zur Arbeit mit Schülerinnen- und Schülerfeedback.	186
4	Bisherige Erkenntnisse zu Schülerinnen- und Schülerfeedback	188
5	Ein Überblick über die Ziele und Datenerhebungen im Projekt <i>SelFreflex</i>	189
6	Darstellung der Ergebnisse.	193
7	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	204
8	Literatur	207

Sprache und Partizipation – eineiige Zwillinge oder zwei ungleiche Geschwister?

Stefan Hauser/Nadine Nell-Tuor

Im bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Diskurs der letzten Jahre hat der Partizipationsbegriff eine wichtige Rolle gespielt. Zum einen hat sich Partizipation in einem normativen Sinn, das heißt als Postulat nach mehr schulischer Mitsprache, viel Gehör verschafft (Kiper 1997, Shier 2001, Eikel 2006), was zu einer zunehmenden Akzeptanz und Verbreitung schulischer Partizipationsformate (wie Klassenrat oder Schülerparlament) beigetragen hat.¹ Zum anderen hat sich Partizipation in der Unterrichtsforschung auch in einem deskriptiven Sinn als Analysekatgorie etabliert, was zu einem besseren Verständnis dessen geführt hat, was mit Breidenstein (2006) als «Schülerjob» bezeichnet werden kann (vgl. dazu auch Brandt 2004, 2015). Unterschiedlich deutlich machen sich dabei die Vorstellungen über den Zusammenhang von Sprache und Partizipation bemerkbar. Während für einzelne Themenkomplexe wie z.B. die Bildungssprache (Feilke 2012; Morek/Heller 2012; Gogolin/Duarte 2016) das Verhältnis von Sprache (bzw. Sprachgebrauch) und Partizipation im Fokus des Interesses steht, bleibt dieser Zusammenhang in anderen Bereichen des Partizipationsdiskurses eher im Hintergrund.

Anspruch dieses Sammelbandes ist es, die Diskussion um den Zusammenhang von Sprache und Partizipation im Schulfeld aufzugreifen und weiterzuführen. Mit der für den Untertitel dieses einleitenden Beitrags gewählten Metaphorik aus dem Bereich der Verwandtschaftsbezeichnungen wird die Frage gestellt, wie eng die Beziehung zwischen Sprache und Partizipation zu verstehen ist. Nun ist die Wahl von Metaphern – wie man nicht erst seit der Konjunktur kognitiver Metaphertheorien (vgl. dazu Lakoff/Johnson 1980) weiß – folgenreich. So ließen sich mit der gewählten Verwandtschaftsmetapher bestimmte (z.B. biologistische) Lesarten verbinden,

1 Auf die Ambivalenzen und Antinomien eines als einseitig positiv bezeichneten Partizipationskonzepts ist von kritischer Seite eloquent hingewiesen worden (Kunze 2004; Oser/Biedermann 2006; Reichenbach 2006, 2016; Budde 2010; Helsper/Lingkost 2013; Rüedi 2017).

die hier aber nicht mitgemeint sind (etwa über Abstammung und Vererbung usw.). Vielmehr soll die Rede von ungleichen Geschwistern und eineiigen Zwillingen die Frage zur Disposition stellen, wie das Verhältnis zwischen Sprache und Partizipation zu konzeptualisieren ist. Dabei soll es nicht darum gehen, *eine* richtige Antwort auf die – eher plakative – Alternativfrage zu finden. Zielführender erscheint es, sich damit zu beschäftigen, welche theoretischen Implikationen und welche praktischen Konsequenzen es hat, wenn man den Überlegungen und Beobachtungen einen engen oder einen losen Zusammenhang zugrunde legt. Bock und Dreesen (2018) halten mit Bezug auf ein gesamtgesellschaftliches Verständnis von Partizipation fest, dass von einem engen Zusammenhang von Sprachgebrauch und Partizipation auszugehen ist: «Partizipation ist soziales, kommunikatives Handeln. Ein großer Teil dieses Handelns setzt Sprachfähigkeit und Sprachkompetenzen nicht nur voraus, er funktioniert v. a. mittels Sprachgebrauch» (Bock/Dreesen 2018, 7). Auch für die verschiedenen Dimensionen *schulischer* Partizipation stellt sich die Frage, wie Sprachgebrauch und Partizipation aufeinander bezogen sind und was aus diesem Verhältnis aus didaktischer Perspektive folgt. Denn wenn es zutrifft, dass das Mitwirken im Schulfeld eher «eine ‹Belohnung› für bereits vorhandene soziale und kommunikative Kompetenzen darstellt und weniger dem Erwerb solcher Fähigkeiten dienen soll», dann erstaunt es wenig, wenn vor allem jene Kinder im Vorteil sind, «die auch zu Hause die Chance haben, explizit mitzuwirken und über ihr Mitwirken zu verhandeln» (Rieker et al. 2015, 6). Um die hier zur Diskussion gestellte – nicht nur theoretisch bedeutsame, sondern auch didaktisch folgenreiche – Frage nach dem Zusammenhang von Sprachgebrauch und Partizipation zu vertiefen, gilt es zunächst auf unterschiedliche Partizipationsvorstellungen aufmerksam zu machen.

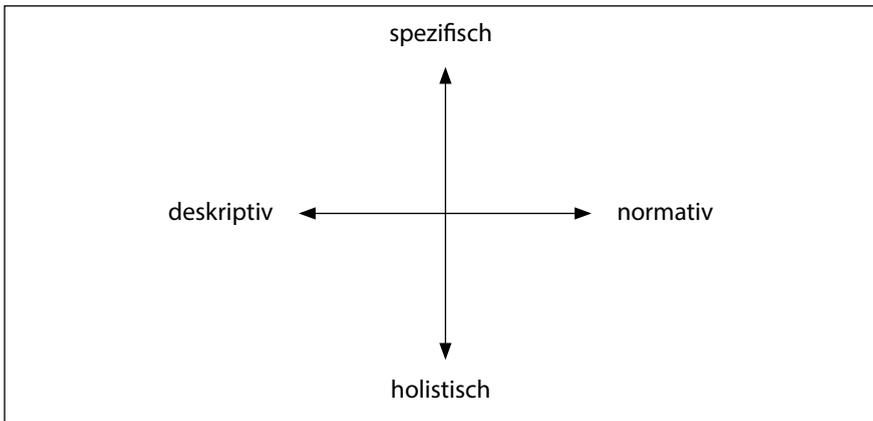
In der Literatur, die sich mit Fragen der Partizipation im Schulfeld befasst, kann – abgesehen von den bereits erwähnten normativen und deskriptiven Verwendungsweisen – auch zwischen einem spezifischen und einem holistischen Konzept von Partizipation unterschieden werden. Im Rahmen eines spezifischen Verständnisses lässt sich Partizipation als «das Ausmaß von Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungsprozesse mittels Interaktionsprozessen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, Kindern und Eltern» bestimmen (Reichenbach 2006, 55). Einem ähnlich engen Verständnis ist Moser (2010) verpflichtet, die Partizipation als «die bewusste Mitwirkung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen» definiert (Moser 2010, 71). In beiden Begriffsbestimmungen wird der Fokus auf die Teilhabe an Entscheidungsprozessen gelegt, was für das spezifische Partizipationsverständnis charakteristisch ist (vgl. auch Löttscher/Sperisen 2016); außerdem wird explizit die Bedeutung von Interaktionspro-

zessen hervorgehoben.² Während Moser (2010) die Bewusstheit der Beteiligung an Entscheidungsprozessen besonders hervorhebt, wird in anderen Begriffsbestimmungen die Bedeutung der Freiwilligkeit betont (vgl. Bock/Dreesen 2018, 5), was in Mosers Definition wohl in der Bewusstheit mitenthalten ist. Gerade auch mit Blick auf den Zusammenhang von Sprachgebrauch und Partizipation scheint es zielführend zu sein, zwischen Bewusstheit und Freiwilligkeit zu unterscheiden, und zwar insofern als eine erzwungene Partizipation (etwa die verpflichtende Teilnahme am Klassenrat) zwar bewusst, aber nicht freiwillig geschieht. Für das Partizipationsverhalten wie auch für die oft zitierte Erfahrung von Selbstwirksamkeit erweist sich dieser Unterschied als äußerst folgenreich (Rieker et al. 2016; Hauser/Haldimann 2018).

Partizipation im Rahmen eines *holistischen* Konzepts wird demgegenüber als «Teilhabe und Teilnahme an der Gestaltung des Schulalltags» (de Boer 2006, 13) verstanden. In Arbeiten, denen ein holistischer Partizipationsbegriff zugrunde liegt, verweisen synonym verwendete Begriffe wie Mitsprache, Mitbestimmung, Mitwirkung, Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung, Mitgestaltung, Mitentscheidung oder Einbeziehung darauf, dass es eine große Bandbreite sozialer Handlungen gibt, unter die der Partizipationsbegriff subsumiert werden kann. Auch Brandt (2015) geht von einem weiten Partizipationsverständnis aus, wenn sie hervorhebt, dass das «Geschehen im Klassenraum [...] jedem Einzelnen ein umfangreiches Repertoire zum Teilsein und zur Teilnahme mit sehr unterschiedlichen Verantwortlichkeiten» eröffnet (Brandt 2015, 58; vgl. dazu auch Breidenstein 2006). Wie sich aus der Gegenüberstellung eines spezifischen und eines holistischen Verständnisses ergibt, bildet die Mitwirkung an Entscheidungen für das enge Partizipationsverständnis das Definitionskriterium schlechthin, während die Beteiligung an Entscheidungsprozessen im Rahmen eines holistischen Verständnisses lediglich einen besonderen Typ von Partizipation darstellt. Das Zusammenwirken der beiden erwähnten Dimensionen lässt sich wie folgt darstellen. Auf der einen Seite gibt es ein Kontinuum, das von einem spezifischen zu einem holistischen Partizipationsverständnis reicht und auf der anderen Seite ist ein Kontinuum zwischen deskriptiven und normativen Akzentuierungen feststellbar.

2 Bezüglich der Frage, wie diese Einflussmöglichkeiten in Interaktionsprozessen konkret ausgestaltet sind, das heißt, unter welchen kommunikativen Rahmenbedingungen und mithilfe welcher sprachlichen Mittel die Entscheidungsprozesse vorbereitet, interaktiv bearbeitet und schließlich vollzogen werden, gibt es allerdings nach wie vor erheblichen Wissensbedarf.

Abbildung 1, Dimensionen des Partizipationsbegriffs



Auch in den Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes sind bezüglich der beiden Dimensionen unterschiedliche Positionierungen beobachtbar, was bei einigen Beiträgen in einem primär deskriptiven Zugang und bei anderen in einer größeren Offenheit gegenüber normativen Vorstellungen zum Ausdruck kommt. Auch was spezifische und holistische Konzeptionen betrifft, finden sich unter den vorliegenden Beiträgen verschiedene Positionen. Die gesprächs- und interaktionslinguistischen Beiträge dieses Sammelbandes sind mehrheitlich deskriptiv orientiert und tendieren zu einem holistischen Partizipationsverständnis, während die erziehungswissenschaftlichen Beiträge weiter auseinander liegen und sich auf mehrere Quadranten verteilen.

Um nicht nur die theoretische Bedeutung, sondern auch die praktische Relevanz der Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Partizipation an einem Beispiel zu illustrieren, sei auf eine empirische Studie verwiesen, die nahe legt, dass bildungssprachliche Kenntnisse in einem engen Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Partizipation (verstanden als Mitsprache an Entscheidungsprozessen) stehen:

«Die interviewten Kinder, die dabei einen von den Erwachsenen eingeführten Wortschatz verwenden, kommen eher aus Elternhäusern mit tendenziell hohem Bildungsstand und erleben die Partizipation als Empowerment. Kinder, die über keine entsprechenden Formulierungen verfügen, stammen eher aus Familien mit einfachen Bildungsabschlüssen. Sie schildern Partizipationsveranstaltungen tendenziell eher als Spielwiese.» (Unicef report 2015, 21)

Aus diesem Befund lässt sich die didaktische (und gesellschaftliche) Notwendigkeit ableiten, die Wirksamkeit von schulischen Partizipationsbestrebungen durch einen flankierenden Kompetenzaufbau auf sprachlicher Ebene zu unterstützen. Denn wo durch mangelnde sprachliche Fähigkeiten Partizipation kommunikativ nicht oder nur teilweise umgesetzt werden kann bzw. gar nicht als Möglichkeit der Mitsprache, sondern als Form eines Spiels erlebt wird, können die von den Lehrkräften initiierten Partizipationsbemühungen ihre intendierte Wirkung nicht entfalten.

Die vorliegenden Beiträge befassen sich unter verschiedenen Perspektiven mit dem Zusammenhang von Sprache und Partizipation; sie tun dies zum einen anhand unterschiedlicher Formen von Teilhabe und Mitbestimmung (z. B. Schüler- oder Klassenrat, Lernentwicklungsgespräch, Feedback durch Schülerinnen und Schüler) und sie tun dies zweitens vor dem Hintergrund verschiedener Partizipationskonzepte. Entsprechend unterschiedlich fallen auch die jeweiligen didaktischen Folgerungen aus.

Zu den Beiträgen dieses Bandes

Anna Schnitzer und Rebecca Mörge gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, welche Bedeutung sprachliche Fähigkeiten für die Wahrnehmung schulischer Partizipationsmöglichkeiten haben und weisen nach, dass Sprachkompetenzen Zugangsmöglichkeiten eröffnen, aber auch einschränken können. Unter Einbeziehung der Perspektive von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern kommen die Autorinnen zum Schluss, dass Partizipationsgremien wie der Schülerrat oft Kindern mit höheren sprachlichen Fähigkeiten bzw. aus bildungsnäherem Milieu vorbehalten bleiben. Damit werden sprachschwächere Schülerinnen und Schüler nicht nur hinsichtlich ihrer Mitsprachemöglichkeiten benachteiligt, sondern es bleibt ihnen auch die Möglichkeit verwehrt, die geforderten Sprachfähigkeiten in den entsprechenden Kontexten zu trainieren. Dieser restriktiven Praxis liegt die verbreitete Vorstellung zugrunde, dass schulische Partizipationsveranstaltungen «gelingen» müssten. Demgegenüber heben die Verfasserinnen hervor, dass schulische Partizipationsmöglichkeiten auch als Übungsfeld für alle betrachtet und genutzt werden sollten.

Die Perspektive der Lehrpersonen auf Partizipation in der Schule (im Sinn der Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen) untersuchen auch Julia Häbig, Enikő Zala-Mező, Daniela Müller-Kuhn und Nina-Cathrin Strauss. Im Fokus ihres Beitrages stehen die kollektiven Orientierungen, welche aus Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen rekonstruiert werden können. Die mittels dokumentarischer Methode ausgewerteten

Gruppendiskussionen lassen erkennen, dass sich die Lehrenden in einem Dilemma wahrnehmen: Auf der einen Seite steht der als berechtigt anerkannte Partizipationsanspruch, auf der anderen Seite sehen die Lehrpersonen äußere, nicht beeinflussbare Grenzen der Realisierbarkeit dieses Anspruchs. Weiter machen die rekonstruierten kollektiven Orientierungen deutlich, dass die Lehrpersonen Partizipation nicht als gemeinsamen Aushandlungsprozess verstehen, sondern dass sie an den bestehenden Hierarchien zwischen sich und den Lernenden festhalten. Um bezüglich des Partizipationspostulats Bewegung in die Teams zu bringen, plädieren die Autorinnen dafür, dass die handlungsleitenden Überzeugungen und Orientierungen reflektiert werden.

Nina Haldimann richtet den Blick auf das interaktionale Zusammenspiel zwischen einer Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern im Klassenrat. Der Klassenrat ist ein Unterrichtsformat, das nicht nur die Mitbestimmung der Lernenden, sondern auch eine an die Lernenden delegierte Zuständigkeit für die Planung und Durchführung vorsieht. Um diesem Partizipationsanspruch, der mit einer partiellen Verschiebung der Beteiligungsrollen einhergeht, Rechnung zu tragen, bringt die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit bei gleichzeitiger räumlicher Anwesenheit auf vielfältige Weise zum Ausdruck. Wie die multimodal angelegte Interaktionsanalyse zeigt, verweigert die Lehrperson etwa den Blickkontakt mit einem sie adressierenden Kind oder sie verändert ihre Körperposition, um damit zu verstehen zu geben, dass sie nicht gewillt ist, die Verantwortung für die Durchführung des Klassenrats zu übernehmen. Gleichwohl steuert sie damit das Geschehen und beeinflusst die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erheblich. Die Autorin schließt ihren Beitrag mit Überlegungen dazu, wie die Lehrperson dem Paradox ihrer Nichtverfügbarkeit bei gleichzeitiger Anwesenheit begegnen könnte.

Marina Bonanati geht in ihrem Beitrag ebenfalls auf interaktional manifeste Ambivalenzen des Partizipationspostulats ein. Im Rahmen ihrer gesprächsanalytischen Darstellung zeigt sie auf, wie sich in der Interaktion konfligierende Anforderungen manifestieren können und wie die Beteiligten diese interaktiv bearbeiten. Gegenstand der Analyse sind Lernentwicklungsgespräche, bei welchen Lehrpersonen, der/die Lernende sowie die Eltern anwesend sind und in deren Zentrum Entscheidungen über das Lernvorhaben und die Lerninhalte des Schülers beziehungsweise der Schülerin stehen. Dabei lässt sich beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler zwar als aktive Gesprächsteilnehmer positioniert, zugleich aber in ihrer Entscheidungsbefugnis stark eingeschränkt werden. Es zeigt sich, dass unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen unterschiedliche Ziele und kommunikative Erfordernisse aufeinandertreffen, die eine bruchlose Umsetzung des Partizipationsanspruchs deutlich erschweren.

Auch Sören Ohlhus nimmt eine konkrete schulische Situation in den Fokus, indem er aus gesprächsanalytischer Perspektive untersucht, wie ein Lernender in einer Förderlektion an der Interaktion mit seiner Tutorin beziehungsweise seinem Tutor partizipiert. Auf einen weiten Partizipationsbegriff rekurrierend beobachtet der Autor, wie der Schüler im Verlauf mehrerer Förderlektionen neue Beteiligungsmöglichkeiten entdeckt und erprobt und schrittweise Einfluss auf den fremdbestimmten Lernprozess nimmt. Die kleinschrittige Auswertung erfolgt anhand der von Goodwin beschriebenen Haltungen, welche die Einbindung von Akteuren in einen interaktionalen Beteteiligungsrahmen vorsehen. Die Diskussion der empirischen Befunde wird schließlich mit der Frage verknüpft, wie sich im Rahmen der Analyse von Unterrichtskommunikation gesprächsanalytische und didaktische Fragestellungen verbinden lassen.

Mit der Frage, wie sich Schülerinnen und Schüler an einer bestimmten Unterrichtssituation beteiligen, befasst sich auch Nadine Nell-Tuor. Sie orientiert sich ebenfalls an einem weiten Begriff von Partizipation und untersucht die Interaktion in einer kooperativen Lernsituation, an welcher vier Schülerinnen und Schüler beteiligt sind. Als zentrale Gelingensbedingung kooperativen Lernens wird in der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Literatur die Interaktion zwischen den Lernenden betrachtet. Wie die gesprächsanalytische Auseinandersetzung mit verschiedenen Sequenzen kooperativen Lernens erkennen lässt, sind Zusammenhänge zwischen Aufgabenstellung und Interaktion sowie zwischen fachlicher Tiefe und sprachlicher Elaboriertheit zu konstatieren. Letzteres verweist auf den engen Zusammenhang von Sprache und Partizipation: Welche Beteiligungsmöglichkeiten sich den Einzelnen eröffnen, hängt von ihren (gezeigten) sprachlichen Fähigkeiten ab.

Auch Katja Maischatz, Elke Hildebrandt, Serena Wälti, Annemarie Ruess und Sabine Campana betrachten Partizipationsmöglichkeiten auf der Mikroebene des Unterrichts und legen ihrem Beitrag damit einen weiten Partizipationsbegriff zugrunde. Im Gegensatz zu den vorhergehenden gesprächsanalytischen Beiträgen nehmen sie eine erziehungswissenschaftlich-soziologische Perspektive ein, welche hinsichtlich des Partizipationspostulats auch normative Vorstellungen einschließt. Auf der Basis einer Klärung der rechtlichen Grundlagen von Partizipation präsentieren die Autorinnen Beobachtungen aus analysierten Unterrichtslektionen sowie Erkenntnisse aus Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen. Die Verfasserinnen kommen zu dem Schluss, dass die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden einen maßgeblichen Einfluss auf die Möglichkeiten unterrichtlicher Teilhabe der Letzteren hat. Um den Partizipationsanspruch zu

einem durchgehenden Unterrichtsprinzip zu machen, sei eine klare, aber anerkennende Gesprächsführung notwendig.

Eine weitere Form von Partizipation im Unterricht fokussieren schließlich auch Corinne Wyss, Meike Raafaub und Nina Hüsler aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive: das Feedbackgeben von Schülerinnen und Schülern an ihre Lehrpersonen. Untersucht wird, wie die Rückmeldungen von angehenden Lehrpersonen genutzt werden, wie die Lernenden das Feedbackgeben erleben und einschätzen und wie die Lehrenden dieses beurteilen. Obschon die Möglichkeit, Feedbackgeben zu können, von den Schülerinnen und Schülern als positiv eingeschätzt wird, kann nicht vorausgesetzt werden, dass die Lernenden dies ohne Weiteres zu geben imstande sind. Die Autorinnen thematisieren hierbei die Rolle von Sprachfähigkeiten als Voraussetzung des Feedbackgebens und regen dazu an, weniger sprachlich ausgerichtete Formen des Rückmeldens in Erwägung zu ziehen.

Widmung

Dieser Sammelband ist Prof. em. Dr. Brigit Eriksson gewidmet, die vor zehn Jahren an der Pädagogischen Hochschule Zug das Zentrum Mündlichkeit gegründet hat und auch die Begründerin der Buchreihe «Mündlichkeit» ist. Ihr verdankt die Sprachdidaktik im Bereich der Mündlichkeit wichtige Impulse.

Literatur

- Bock, Bettina M./Dreesen, Philipp (Hrsg.) (2018): Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart. Bremen: Hemen.
- Brandt, Birgit (2004): Kinder als Lernende. Partizipationsspielräume im Klassenzimmer. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Brandt, Birgit (2015): Partizipation in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–60.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung!? Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 56:3, S. 384–401.
- de Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eikel, Angelika (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. BLK-Programm «Demokratie lernen & leben».

- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 39/233, S. 4–13.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 478–499.
- Hauser, Stefan/Haldimann, Nina (2018): Dimensionen von Partizipation im Klassenrat. In: Bock, Bettina M./Dreesen, Philipp (Hrsg.): Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart. Bremen: Hempen, S. 127–142.
- Helsper, Werner/Lingkost, Angelika (2013): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. Exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 132–156.
- Kiper, Hanna (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kunze, Ingrid (2004): Schülerpartizipation im Unterricht – Zugeständnis, Handlungsmaxime oder paradoxe Aufforderung? In: Ackermann, Heike/Rahm, Sibylle (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293–316.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.
- Lötscher, Alexander/Sperisen, Vera (2016): «Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef» – Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz, S. 83–104.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57 (1), 67–101. Online: <http://www.degruyter.com/view/j/zfal-2012-57.issue-1/zfal-2012-0011/zfal-2012-0011.xml> (16.04.2019).
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17–37.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse unter Ungleichen – Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.), Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 39–61.
- Reichenbach, Roland (2016): Partizipieren und Partizipation ertragen. In: Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 217–237.
- Rieker, Peter/Mörgen, Rebecca/Schnitzer, Anna/Stroezel, Holger (2015): Von der Stimme zur Wirkung. Studie zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz im Auftrag von UNICEF Schweiz. Studienergebnisse.
- Rieker, Peter/Mörgen, Rebecca/Schnitzer, Anna/Stroezel, Holger (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer.
- Rüedi, Silja (2017): Kooperation und demokratisches Prinzip. Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation. Wiesbaden: Springer VS.
- Shier, Harry (2001): Pathways to participation. Openings, opportunities and obligations. In: Children & Society 15, S. 107–117.
- UNICEF Schweiz (2015): Von der Stimme zur Wirkung. Zürich: Schweizerisches Komitee für UNICEF.

«Das ist eben so, dass die Schüler kommen, die diskutieren können» – die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für (schulische) Partizipationsmöglichkeiten

Anna Schnitzer/Rebecca Mörge

1 Einleitung

Die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern für den schulischen Bildungserfolg steht spätestens seit den ersten PISA-Untersuchungen außer Frage. Sie haben aber nicht nur in Bezug auf den Bildungserfolg, sondern auch für die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten in der Schule herausragende Bedeutung. Inwiefern Partizipationsmöglichkeiten, die auch für die Schule immer stärker gefordert werden und etwa in der Gründung von schulischen Partizipationsgremien münden, mit sprachlichen Fähigkeiten und so indirekt auch mit schulischem Bildungserfolg zusammenhängen, wird in der Forschung eher seltener in den Blick genommen. Dieser Zusammenhang soll im vorliegenden Beitrag genauer beleuchtet werden.

Um dem nachzugehen, wird nach theoretischen Klärungen zu Partizipation, Bildungsungleichheit und Sprache (2) die empirische Studie zu Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz vorgestellt, auf der die folgenden Analysen beruhen (3). Anschließend wird empirisch herausgearbeitet, wie die verschiedenen beteiligten Akteurinnen und Akteure – pädagogische Fachkräfte und Kinder – auf die Bedeutung von sprachlichen Fähigkeiten für Partizipationsmöglichkeiten in der Schule Bezug nehmen (4). In einem abschließenden Fazit werden die Überlegungen zur Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für schulische Partizipationsmöglichkeiten und zum Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten

gebündelt (5). Es wird außerdem gefragt, wie das Angebot von Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule für jene Kinder und Jugendlichen gestaltet sein sollte, die dem «klassischen» bildungsbürgerlichen Habitus weniger entsprechen.

2 Konzeptionelle Klärungen: Partizipation, Bildungsungleichheit und Sprache

Partizipation – im Sinne von Teilhabe und Teilnahme – ist ein konstitutives Kriterium demokratisch verfasster Gesellschaften. Damit verbunden ist das gesellschaftliche wie auch sozialpolitische Anliegen, Individuen in öffentliche Entscheidungsprozesse einzubinden. Partizipation steht für die Teilnahme- und Teilhaberechte wie auch -pflichten von Personen an und gegenüber der Gesellschaft sowie «für Freiheit und Gleichheit ihrer Mitglieder» (von Schwanenflügel 2015, 48; vgl. hierfür auch Schnurr 2011, 1069; Magyar-Haas et al. 2019). Entsprechend ist die Möglichkeit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Voraussetzung für Chancengleichheit und «die Sicherung von gleichen Teilhaberechten» (vgl. von Schwanenflügel 2015, 55), die jedoch mit Befunden klassenspezifischer Unterschiede in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und den damit verbundenen Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe bricht (vgl. ebd.; Lareau 2011).¹ Vor diesem Hintergrund nehmen Analysen zu Partizipation Fragen nach Mitbestimmung, Mitwirkung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in politischen wie sozialen Angelegenheiten wie auch die Frage nach dem Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen wie Bildung in den Blick (Magyar-Haas et al. 2019). Bezogen auf pädagogische Perspektiven wie auch Handlungskontexte von Partizipation ist hierbei zu berücksichtigen, dass Beteiligungs- und Mitwirkungsprozesse «nicht von Gleichheit, sondern von Ungleichheit» geprägt sind und sich demzufolge zwischen «Ungleichen» (Reichenbach 2006, 52) vollziehen. Einerseits werden bereits strukturell Erwachsene als «Wissende» und Kinder

1 In den Analysen der ethnografischen Studie von Annette Lareau (2011) wird deutlich, dass klassenspezifische Unterschiede mit unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in Familien einhergehen und diese jeweils unterschiedliche Voraussetzungen für schulische Passungsverhältnisse und schulischen Bildungserfolg mit sich bringen. Sie hat im Rahmen ihrer Studie mit ihren Mitarbeitenden über 80 Familien befragt und zwölf Familien mit zu Beginn der Erhebung etwa 10-jährigen Kindern über einen längeren Zeitraum ethnografisch begleitet.

als «Lernende» hervorgebracht. Andererseits werden Kinder zwar im Anschluss an die UN-Kinderrechtskonvention als autonome, eigenständige Rechtssubjekte aufgefasst, Erwachsene damit aber nicht aus der Pflicht genommen, Verantwortung für Kinder zu übernehmen (vgl. Winkhofer 2014; Mörgen et al. 2016). Damit sind die Partizipationsprozesse, die in pädagogischen Kontexten – wie der Bildungsinstitution Schule – gefördert werden sollen, per se von einer strukturellen Ungleichheit zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren geprägt.

Partizipation lässt sich in einem weiten Verständnis als gesellschaftliche Teilhabe und aktive Teilnahme durch «auf Öffentlichkeit bezogenes individuelles Handeln» konzeptualisieren (von Schwanenflügel 2015, 15). Für fokussierte Analysen von Beteiligungsprozessen und der damit verbundenen Eröffnung von Teilhabe- und/oder Bildungsmöglichkeiten erscheint jedoch eine enge Betrachtungsweise sinnvoll, die Partizipation «als Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse» (Reichenbach 2006, 54) auffasst (vgl. auch Rieker et al. 2016; Knauer/Sturzenhecker 2005). So können Partizipationspraktiken dahingehend untersucht werden, inwieweit sie Kindern und Jugendlichen eine Erweiterung ihres Handlungsspielraumes ermöglichen. Partizipationsgremien in Schulen lassen sich vor diesem Hintergrund als Bildungsorte fassen (Büchner/Brake 2006; Busse 2010), an denen eine Beteiligung an «Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen», kennengelernt und eingeübt werden kann, mit dem eine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten einhergeht.

Der Zugang zu gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten ist in modernen Gesellschaften über formale Bildungsprozesse vermittelt. Bildungsinstitutionen ermöglichen in ihrer sozialen Praxis Zugang zu symbolischen und materiellen Ressourcen, schränken diesen aber auch ein oder blockieren ihn im ungünstigsten Fall ganz (Mecheril/Quehl 2015). So lässt sich sowohl im schweizerischen als auch im deutschen Bildungssystem eine enge Kopplung zwischen sozioökonomischem Status sowie kulturellem Kapital der Familie und den Bildungserfolgchancen in der Schule konstatieren (vgl. PISA-Konsortium 2008; Mecheril/Quehl 2015). Unterschiedliche klassen- und familienspezifische Sozialisationsbedingungen lassen unterschiedliche Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen für schulischen Bildungserfolg entstehen (vgl. Lareau 2011). Die (*Re-*)Produktion sozialer Ungleichheiten ist – wie in diesen Studien deutlich wird – letztlich auch eine Folge sprachlicher Fähigkeiten.

«Verborgene Mechanismen» (Bourdieu 2005) einer Leistungs- und Begabungs-ideologie bringen hierbei schulische Gremien wie den Schülerrat als ein Lern- und Bildungsfeld hervor, das nicht frei ist von pädagogischen Ungleichheits- und Differenzpraktiken, die Zugang sowie Teilhabemöglichkeiten an Partizipationsgremien

regulieren. Der Zugang zu diesen Bildungsorten, der mit einer Ermöglichung beziehungsweise Verunmöglichung von Bildungsanlässen einhergeht, steht demnach nicht allen Kindern in gleicher Weise offen. Pädagogische Differenzpraktiken im Kontext von schulischen Partizipationsangeboten erfolgen dabei entlang der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen sowie über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten und Zuschreibungen (Mecheril 2003), die jeweils eng verknüpft sind mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Sogenannte «Sprachdefizite», illegitime «Bildungssprachen» und/oder «Migrationsprachen» werden für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung betrachtet (Brisić 2007, 43). Um mit Blick auf den Bildungserfolg im Feld der Schule «mitspielen zu können, muss man eine bestimmte Sprache beherrschen und über eine bestimmte Kultur verfügen» (Bourdieu 2005, 14). Insofern eine bestimmte Sprache notwendig ist, um sich feldspezifisch mitteilen, aber auch an sozialen und politischen Möglichkeitsbedingungen teilhaben und sich beteiligen zu können, kann man von einem hierarchischen Verhältnis von Sprache(n) und sprachlichen Fähigkeiten ausgehen, welches in den Analysen weiter expliziert wird (vgl. Mörgen/Schnitzer 2015, 7 f.). *Sprache* kann in diesem Zusammenhang als soziale Praxis aufgefasst werden, die als Teil des jeweils verfügbaren kulturellen Kapitals im Sinne Bourdieus verstanden werden kann (Bourdieu 1983). In diesem Sinne wird Sprache nicht ausschließlich als Verständigungsmedium aufgefasst, sondern als «a set of resources which circulate in unequal ways in social networks and discursive spaces, and whose meaning and value are socially constructed within the constraints of social organizational processes, under specific historical conditions» (Heller 2007, 2). Sie fungiert demnach als Zugangsmedium zu Bildungsinstitutionen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten und ist zugleich Ergebnis sozialer Aneignungsprozesse. Inwiefern dabei über Sprache beziehungsweise über sprachliche Fähigkeiten und damit einhergehende Kompetenzzuschreibungen Zugangsmöglichkeiten zu Partizipationsgremien als institutionelle Bildungsorte vermittelt und damit soziale Positionen ausgehandelt werden, die wiederum mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten einhergehen, ist Gegenstand der nachfolgenden Analysen. Hier stellt sich einerseits die Frage, inwiefern in diesem Kontext politische Artikulationsmöglichkeiten beziehungsweise deren Einübung im Rahmen institutioneller Bildungsanlässe über sprachliche Fähigkeiten reguliert und überhaupt thematisiert werden. Andererseits lässt sich fragen, welche Anforderungen an pädagogische Fachkräfte – im schulischen Kontext zumeist Lehrpersonen – damit gestellt sind, Orte «gelingender» Partizipationsgelegenheiten als Bildungsräume zu gestalten, aber auch wie Kinder diese Anforderungen und politischen Artikulationsmöglichkeiten thematisieren.

Ausgehend von einem Verständnis *institutioneller Partizipationsgremien als Bildungsorte*, die Möglichkeiten für Bildungsprozesse eröffnen, lässt sich festhalten, dass institutionelle Bildungsmöglichkeiten mit ihrer Leistungs- und Begabungs-ideologie von einem ungleichen Zugang geprägt sind, der eine Teilnahme und damit einhergehende gesellschaftliche Teilhabe nicht allen Kindern in gleichem Maße eröffnet. Der Zugang wird über unterschiedliche Differenzpraktiken reguliert, die sich im Rahmen qualitativer Studien detailliert in den Blick nehmen lassen. In diesem Zusammenhang ist es allerdings wichtig, zwischen Differenzen und Ungleichheiten zu unterscheiden. Während Ungleichheiten als strukturelle Benachteiligungen im Zugang zu Ressourcen verstanden werden können (vgl. etwa Kreckel 2004, 17), lassen sich Differenzen als situative Unterschiede fassen: etwa in Bezug auf die unterschiedlichen «alltagsweltliche[n] Sprachwirklichkeiten» der Schüler/-innen, die nicht in jedem Falle mit den von der Schule erwarteten «Sprachvarianten» übereinstimmen (vgl. Mecheril/Plößer 2009, 196–197). Im Anschluss an Diehm et al. 2013 kann weiter davon ausgegangen werden, dass sich mithilfe qualitativ orientierter Ungleichheitsforschung – wie etwa der Studie, auf die im Folgenden Bezug genommen wird – Prozesse, Mechanismen und die Genese von Ungleichheitsformen rekonstruieren lassen, nicht aber «die repräsentative Abbildung von Ungleichheitsverhältnissen» (Machold 2017, 157). Rekonstruieren kann man hingegen, wie ungleichheitsrelevante Unterschiede, die für den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und sozialer Teilhabe, aber eben auch für den Zugang zu gremienförmigen Angeboten der schulischen Partizipation, bedeutsam sind, sozial hergestellt werden (ebd., 158). Für das Erfassen des Zusammenhangs von sozialer Ungleichheit und Differenz im Kontext qualitativer Forschung kann man davon ausgehen, dass sich über einen qualitativen Zugang soziale Mikroprozesse beobachten lassen und die situative Hervorbringung von Differenz rekonstruiert werden kann (Diehm et al. 2013). Diese wiederum können über eine Theoretisierung und die Formulierung verallgemeinerbarer Aussagen am empirischen Einzelfall zu Entstehungsprozessen sozialer Ungleichheit in Beziehung gesetzt werden (vgl. Machold 2017, 157; Lareau 2011).

3 Methodische Verortung der Überlegungen: eine Studie zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz

Im Folgenden wird die Bedeutung von Sprache und sprachlichen Fähigkeiten für Partizipationsmöglichkeiten im institutionellen Setting Schule detailliert analysiert. Dabei sind die Daten der Studie «Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz», die von 2012 bis 2014 in Kooperation mit UNICEF Schweiz an der Universität Zürich durchgeführt wurde (Rieker et al. 2016), Grundlage der Überlegungen. In der qualitativen Teilstudie wurden pädagogisch und politisch motivierte Partizipationsangebote von Kindern im (außer-)schulischen Bereich untersucht. Im Zentrum stand die Frage, wie Partizipationsmöglichkeiten für Kinder in unterschiedlichen Kontexten – Familie, Peergroup, Schule und Gemeinde – gestaltet werden und wie die jeweiligen Akteurinnen und Akteure diese erleben. Im Rahmen eines ethnografischen Vorgehens (Breidenstein et al. 2013) wurden in zwei Gemeinden Schülerrats- und Kinderratsitzungen sowie Projektveranstaltungen teilnehmend beobachtet und insgesamt 32 leitfadengestützte Interviews mit Erwachsenen (Lehrer/-innen, sozialpädagogischen Fachkräften, Eltern, Verwalter/-innen, Politiker/-innen) und Kindern geführt (Witzel 2000).² Die Daten wurden im Kontext zweier kontrastierend ausgewählter Sozialräume in zwei Städten in der Deutschschweiz erhoben: Als Zentrum der Erhebung in Tulpenberg wurde ein Schulhaus an der Grenze eines privilegierten und eines deprivilegierten Wohnquartiers ausgewählt, das durch diese Lage von Kindern mit ganz unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergründen besucht wird; in Rosenberg wurde ein Schulhaus in einem vorrangig von Schweizer Mittelschichtsfamilien geprägten Wohnquartier ausgewählt. Von den teilnehmenden Beobachtungen wurden ausführliche Protokolle angefertigt. Die audioaufgezeichneten Interviews wurden vollständig transkribiert, wobei alle Namen von Personen und Orten anonymisiert wurden. Die transkribierten Interviews sowie die Beobachtungsprotokolle wurden von der Forschungsgruppe mit gleichzeitigem Bezug auf die Methodik der Grounded Theory analysiert (Strauss 1998).

2 Insgesamt liegen sechs ethnografische Beobachtungsprotokolle vor sowie 16 offene Leitfadeninterviews mit Kindern, zehn Interviews mit institutionellen Fachkräften und sechs mit Eltern (vgl. auch Rieker et al. 2016).

Für die folgenden Analysen wurden solche Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Kindern ausgewählt, die geeignet sind, der Frage nachzugehen, inwieweit Partizipationsmöglichkeiten in der Schule von sprachlichen Fähigkeiten abhängen und so indirekt auch den schulischen Bildungserfolg bedingen. Die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte wurde gewählt, weil diese entscheidend dazu beitragen, den Zugang zu den schulischen Partizipationsgremien zu regulieren und so zum einen entsprechende Differenzpraktiken besser rekonstruiert, zum anderen aber auch handlungspraktische Herausforderungen für die Beteiligten nachgezeichnet werden können. Kontrastierend hierzu kann anhand der Perspektive der Kinder die Frage danach gestellt werden, wie diese mit den schulischen Anforderungen und Erwartungen umgehen und inwiefern sie die Relevanz von sprachlichen Fähigkeiten für die Teilhabe an schulischen Partizipationsmöglichkeiten äußern.

4 Bildung, Sprache und Partizipation: Differenzpraktiken in schulischen Partizipationsgremien

Welche Differenzpraktiken und welche handlungspraktischen Herausforderungen lassen sich nun aufzeigen und in welcher Weise werden dabei sprachliche Fähigkeiten für den Zugang zu Partizipationsgremien als schulischen Bildungsorten bedeutsam? Kinder und Jugendliche kommen mit ungleichen Voraussetzungen in die Schule. Das hat zur Folge, dass Lehrpersonen vor allem die Herausforderung bewältigen müssen – oder die Chance nutzen können –, heterogene Lerngruppen zu gestalten (vgl. Prengel 2017; Idel et al. 2017). Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass die sogenannte Bildungssprache als grundlegend gilt, diese kann aber auch im schulischen Kontext gelernt und vermittelt werden (vgl. etwa Gogolin et al. 2013). Als charakteristische Merkmale einer Bildungssprache und der damit verbundenen Sprachfertigkeiten können unter anderem schlüssiges Argumentieren, das Wissen zu bestimmten Themen und das differenzierte Vokabular sowie das Verbalisieren abstrakter Inhalte genannt werden (vgl. ebd.).

4.1 Perspektive der Lehrpersonen

Schulische Partizipationsangebote, wie sie im Rahmen der oben skizzierten Studie beobachtet wurden, könnten geeignet sein, eben diese Fähigkeiten zu unterstützen: durch Einüben des Vertretens eigener Positionen, durch eine Erweiterung des Vokabulars über inhaltliche Diskussionen sowie im gemeinsamen Nachdenken über abstraktere Phänomene wie Verfahren der Entscheidungsfindung. Im Sprechen der befragten Lehrpersonen wird allerdings auch deutlich, dass von den Kindern *bestimmte Fähigkeiten* als Voraussetzung für *gelingende Partizipation* erwartet werden. Entsprechend sind es sodann auch ganz *bestimmte Kinder*, die den Zugang zu gremienförmigen Angeboten und damit zu einem pädagogischen Übungsfeld partizipativer Entscheidungspraktiken finden. Welche Differenzen dabei relevant werden, macht die folgende Aussage einer Lehrkraft deutlich:

«Ja, also ich meine, das ist eben so, dass die Schüler kommen, die diskutieren können, die zuhören können, die aufeinander eingehen können und so, weil sie mussten sich in ihrer Klasse zur Wahl stellen. Sie mussten eine Bewerbung schreiben, eine Begründung, warum bin ich geeignet, was würde ich denn für das Schulhaus machen, und sie mussten das dann quasi in ihrer Klasse zeigen und präsentieren, und die Klasse hat dann darüber abgestimmt, welches Mädchen und welcher Bube. Also denen ist im Voraus schon bewusst, dass sie einfach kommunikativ sein müssen.» (Frau Geissbühler, Rosenberg)

In der Schule in Rosenberg müssen die Kinder, um am Schülerrat überhaupt partizipieren zu können, ein formales Wahlverfahren bestreiten. Als gewählte Kandidatin beziehungsweise gewählter Kandidat werden sie dann in den Schülerrat entsendet. Dementsprechend werden von der Lehrperson Erwartungen an das «kompetente» Kind formuliert, das zunächst eine Art Assessment durchlaufen und sich selbst «vermarkten» muss. Die Analogie zu gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Diskursen zum Leistungsprinzip und zum Selbstverantwortungsgedanken ist insofern bemerkenswert, als soziale Ungleichheit zwischen den Kindern zu einem individuellen Merkmal erklärt wird (vgl. kritisch hierzu von Schwanenflügel 2015, 58 f.). Denn die Kinder, die «kommunikativ» sind und sich in ihrer Klasse selbstbewusst präsentieren, haben eher die Möglichkeit, im Rahmen dieses Verfahrens als Vertreterinnen oder Vertreter ihrer Klasse ausgewählt zu werden. Über die konkreten Fähigkeiten, wie diskutieren und zuhören können, sollten die Kinder bereits vor ihrer Teilnahme an institutionalisierten Partizipationsanlässen verfügen. Die Differenzsetzungen, anhand derer die Auswahl der Kinder vollzogen wird, folgen demnach

den Differenzlinien, die sich zum einen durch die Beherrschung der Bildungssprache, zum anderen aber auch durch Fähigkeiten der Selbstpräsentation ergeben. Im Sinne «gelingender» Partizipation wird so gesteuert, dass nur bestimmte Kinder das Gremium des Schülerrates besuchen und mitgestalten – oder wie es ein Kind ausdrückt: «schon ein bisschen mehr mitbestimmen» können als andere (Pascal). Die sich aus diesen Erwartungen und Begrenzungen ergebenden ausschließenden Mechanismen für die Kinder, die den Anforderungen durch ungleiche Voraussetzungen nicht genügen können (vgl. Lareau 2011), werden von den Lehrpersonen kaum reflektiert.

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass die Zuschreibung von Kompetenzen wie «kommunikativ sein», die den Erwartungen der schulischen Akteurinnen und Akteure an «partizipierende» Kinder entsprechen, über eine Zuschreibung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten erfolgen kann. Dies wird von einer Schulleitung wie folgt formuliert:

«Und das kennen viele fremdsprachige Kinder sowieso nicht aus, von ihren Ländern und auch von ihren Familien her nicht, dass man Mitsprache hat und dass man gute Argumente vorbringen kann und vielleicht die Gegenseite sogar überzeugen kann. Oder dass halt in Ländern keine Demokratie herrscht, wie wir das gewohnt sind. Wir haben dann gemerkt, dass wir das ein bisschen steuern müssen, vor allem auch die Auswahl der Kinder, also die müssen gewisse Fähigkeiten haben.» (Frau Sehm, Tulpenberg)

Diese Aussage einer Schulleitung macht eine weitere Differenzlinie deutlich, anhand derer die Auswahl für die Teilnahme am Gremium des Schülerrates getroffen wird. Hier erhalten zugeschriebene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten – wie «fremdsprachige Kinder» – Bedeutung, aufgrund derer eben diesen Kindern die oben relevant gesetzten Fähigkeiten abgesprochen werden. Die defizitären und pauschalen Zuschreibungen, die bestimmten Familien die Kompetenz zuschreiben, Kinder in eine «demokratische» Gesellschaft einzusozialisieren, während sie sie anderen absprechen, erfolgen über beide Standorte hinweg. Sprachkompetenz und die Fähigkeit zur Selbstpräsentation erscheinen in beiden Darstellungen als Voraussetzung, überhaupt in dem «Spiel» (Bourdieu 2005) der Partizipation mitspielen zu können. Die Kinder müssen aus Sicht der Fachkräfte über diese Fähigkeiten verfügen, um ihre Funktion als Vertreterin oder Vertreter in einem Gremium erfüllen und die damit einhergehende Verantwortung übernehmen zu können. Statt Defizite auszugleichen und allen Kindern das Einüben und Festigen politischer Artikulationsweisen und -formen zu ermöglichen, wird nur denjenigen Kindern, die bereits

über die verlangten Fähigkeiten verfügen, ermöglicht, politische Partizipationsprozesse einzuüben sowie vorhandenes Wissen und vorhandene Fähigkeiten zu festigen und weiterzuentwickeln.

4.2 Perspektive der Kinder

Die von Kindern gemachten Partizipationserfahrungen in der Schule sind mit unterschiedlichen Dynamiken und Voraussetzungen verbunden. Wenn die Kinder über Partizipationsmöglichkeiten in der Schule sprechen, beziehen sich ihre Schilderungen zum einen auf den regulären Schulunterricht und zum anderen auf formalisierte Gremien wie den bereits thematisierten Schülerrat und Projekte, die darauf ausgerichtet sind, die Schülerinnen und Schüler teilhaben zu lassen und in Entscheidungen miteinzubeziehen, die sie betreffen. Die Lehrpersonen strukturieren hierbei aus Perspektive der Kinder die Teilhabe- und Entscheidungsmöglichkeiten deutlich (vgl. Rieker et al. 2016; Rieker 2017). Schulische Partizipationsgremien werden dennoch aus kindlicher Perspektive auch als Räume der eigenen Entscheidungsmacht entworfen (Rieker 2017, 4), in denen sie ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse äußern sowie ihre Interessen vertreten können. Gleichzeitig strukturieren die Lehrpersonen nicht nur die Teilhabe- und Entscheidungsmöglichkeiten, sondern sie spielen auch eine entscheidende Rolle für die Gestaltung des Zugangs zu formalisierten Partizipationsformen. Insofern ist in Bezug auf die von den Lehrpersonen formulierten Erwartungen an die Kinder, die sie erfüllen müssen, um Teil der Gremien sein zu können, die Frage zu stellen, wie sich die Kinder hinsichtlich dieser Anforderungen äußern und inwiefern sie die Relevanz von sprachlichen Fähigkeiten thematisieren.

Sprache und kommunikative Fähigkeiten erscheinen aus Sicht der Kinder nur als eine mögliche Unterscheidung, die die Mitarbeit in schulischen Partizipationsgremien ermöglichen, aber auch verhindern kann. In welcher Weise Kinder in den schulischen Partizipationsgremien politische Artikulationsweisen und -formen zeigen und damit zur Aufführung bringen können, wird in der folgenden Passage deutlich, in der Kurt von seiner Wahl zum «Stadtpräsidenten» im Rahmen eines Schulprojekts erzählt:

«I: Du, wie habt ihr denn den Stadtpräsidenten gewählt? Weißt du das noch?

K: Er konnte kandidieren, eine Rede schreiben (I: Mhm), und ja ich war da dann ziemlich
(.) ich glaube 9 zu 4 – 1 – 1 – 0. [...]

I: Okay. Und dann hast du eine Rede geschrieben?

K: Mhm.

I: Und die vorgetragen?

K: Mhm.

I: Weißt du noch, was du da erzählt hast in der Rede?

K: Eigentlich habe ich alle gefragt, was sie wollen (I: Mhm). Und dann was sie alle wollen, habe ich eigentlich nur das erwähnt, und dann wurde ich einfach so ((haben sie mich gewählt)).

I: ((Lacht)). Okay. Hast du sie vorher gefragt?

K: Ja. Am Schluss wurde einfach nichts realisiert, aber und das was ich versprochen habe ((I: Lacht)), aber am Schluss ist es einfach nicht gegangen.

I: Mhm, aber es hat geklappt, du bist gewählt worden?

K: Mhm.» (Kurt, Rosenberg)

Auf die Frage hin, wie Kurt Abgeordneter («Stadtpräsident») geworden ist, wird ein aus politisch-demokratischen Kontexten bekanntes Wahlverfahren erläutert. Entsprechend agiert Kurt im Habitus des erfahrenen Politikers. Er führt seine Wahl als «Stadtpräsident» im Rahmen eines Unterrichtsprojektes, in dem die Kinder ihre eigene Stadt gebaut und dann in «Stadtratssitzungen» auch «regiert» haben, darauf zurück, dass er in seiner Wahlkampfredede genau *das gesagt* habe, was *alle hören* wollten. Damit schreibt Kurt sich eine sprachlich-kommunikative Fähigkeit zu, die – zumindest für Kurt – zum Erfolg führt. Er entspricht den Erwartungen der Lehrkräfte an die Selbstpräsentation der Kinder, die an Partizipationsgremien teilnehmen, dahingehend, dass er im Rahmen seiner Kandidatur zum Stadtpräsidenten eine Rede schreibt und vorträgt. Er zeigt dabei zum einen elaborierte sprachliche Fähigkeiten, zum anderen macht er aber auch deutlich, dass er Einblick in das Funktionieren demokratischer Wahlprozesse hat, wenn er entsprechend der Erwartung reagiert, gewählte Vertreterinnen und Vertreter sollten die Interessen des «Wahlvolkes» erfassen.

sen und vertreten. Dieses Erfassen der Wünsche und Interessen der zu vertretenden Wählerinnen und Wähler sowie deren Darstellung in seiner Wahlrede hat seines Erachtens dazu geführt, dass er mit großem Vorsprung als «Volksvertreter» gewählt wurde. Dass diese Wahlversprechen dann nicht umgesetzt werden konnten, führt er auf äußere Begrenzungen zurück: «am Schluss ist es einfach nicht gegangen».

Neben einem grundlegenden Verständnis demokratischer Abläufe sowie den sprachlichen-kommunikativen Fähigkeiten, die hier auf der Ebene des «Redenschreibens» und «Vortraghaltens» liegen, werden von den Kindern noch weitere Aspekte geschildert, die den Zugang zu einem Partizipationsgremium begünstigen können. Pascal etwa ist Mitglied des Schülerrats und führt seine Wahl nicht auf sprachliche, sondern auf soziale Fähigkeiten zurück:

«I: Mhm. Okay. Du und wie kam es denn dazu, dass du in den Schülerrat gekommen bist?

P: Also das haben sie gesagt in der Schule. Und dann hat es eine Abstimmung gegeben (I: Mhm). Wir mussten einen Wahlspruch machen (I: Mhm) und so. Und dann weil ich so ein Netter bin und fast allen helfe, also allen eigentlich, haben fast alle mich gewählt.»
(Pascal, Rosenberg)

Aus Sicht dieses Kindes kommt es weniger auf die erfolgreiche Selbstpräsentation als politischer Vertreter mit dem eigenen «Wahlspruch» und dessen Inhalte als vielmehr auf die Beliebtheit in der Klasse an, wenn es darum geht, als deren Vertreterinnen und Vertreter ausgewählt zu werden. Während für Kurt das Halten einer «beschwingten Rede» (Rieker et. al 2016, 131) und die erfolgreiche Selbstpräsentation zum Erfolg führen, sieht Pascal sich durch die erfolgreiche Wahl in seinem Selbstverständnis als hilfsbereites und empathisches Kind bestätigt (ebd.).

Aus diesen empirischen Beispielen wird ersichtlich, dass die in partizipative Gremien gewählten Kinder sehr gut in der Lage sind, die Erwartungen der die Wahlverfahren strukturierenden Lehrkräfte zu antizipieren und zu «bespielen». Neben dem Wissen über demokratische Abläufe, das aus Kurts Schilderungen spricht, sind dafür aus Pascales Perspektive neben dem Wahlspruch auch seine Persönlichkeit und seine Beliebtheit relevant. Für die Schülerinnen und Schüler ergibt sich in der Folge durch die Möglichkeit der Teilnahme an Gremien ein Ermächtigungs- und Lernumfeld, in dem der gekonnte Einsatz des Habitus als politisch agierender Schüler weiter eingeübt werden kann. Die Kinder, die die Regeln des «Spiels» (Bourdieu 2005) beherrschen, und die auf der Basis des impliziten Wissens um die gewünschten Anforderungen der Teilnahme in schulischen Partizipationsgremien mitarbei-

ten, erlangen darüber innerhalb der Peergroup, ebenso wie im schulischen Feld die privilegierte Position, «mehr» mitbestimmen zu können als andere. Die Unmöglichkeit der Teilnahme hingegen kann mit Ausschlusserfahrungen, aber auch mit der Etablierung von Konkurrenzverhältnissen unter den Kindern einhergehen, die von diesen nicht explizit auf unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten zurückgeführt werden. Die Perspektiven der «teilnehmenden» Kinder werden daher im Folgenden mit der Perspektive von Kindern kontrastiert, die nicht Teil der als privilegiert konnotierten Gremien sind. So ist etwa Violetta, die anders als Pascal nicht in einer bildungsbürgerlichen Familie aufwächst, kein Mitglied des Schülerrates.

Pascal erfährt in der Klasse auch dadurch Anerkennung, dass er in ein Gremium gewählt wird, dessen Mitgliedschaft von den Kindern als Privileg verstanden wird – und sei es nur aus dem Grund, dass die Schülerratsitzungen in der Schulzeit stattfinden und durch die Teilnahme eine Freistellung vom Unterricht erfolgt. Für Violetta hingegen entstehen im Kontext von Partizipationsmöglichkeiten situative Ausgrenzungserfahrungen. Dies lässt sich hinsichtlich der Teilhabe an Entscheidungsmöglichkeiten in einem weiteren Schulprojekt aufzeigen. So erzählt sie etwa vom Bau einer Geisterbahn, die sie in der Klasse anlässlich der Schulfaschingsfeier mit der Lehrperson gemeinsam gestaltet haben:

«I: Mhm. Und wie habt ihr das [den Bau der Geisterbahn] entschieden? Also du hast gesagt, ihr habt dann so in zwei Gruppen eingeteilt.

V: Immer in Gruppen gemacht, aber ich hatte keine Gruppe, meine Lehrerin hatte mich vergessen, also hat sie entschieden ich solle eine Gruppe wählen, wo ich sein darf.

I: Und wie war das für dich, dass sie dich vergessen hat?

V: Ein bisschen schlimm.

[...]

I: Und wie ging es dir damit?

V: Ein bisschen schlecht, weil manchmal schließen sie mich aus.

I: Wie meinst du das? Kannst du mir das ein bisschen näher erzählen?

V: Also sie schließen mich aus, also wenn sie spielen in der Klasse, dann vergessen sie manchmal mich.

[...]

I: Mhm. Und kannst du da nicht entscheiden, dass du oder sagst du dann nichts, dass du da gerne mitspielen möchtest?

V: Ich sage schon, dass ich mitspielen will, aber sie wollen nicht, dass ich mitspiele.

I: Und gehst du dann zu deiner Lehrerin oder wie machst du das dann?

V: Nein ich gehe nicht zu meiner Lehrerin, ich bleibe einfach sitzen und spiele, was ich will.

I: Und wie findest du das, dass du da nicht mitentscheiden kannst?

V: Schlecht.

I: Was denkst du dann? Kannst du mir das ein bisschen genauer erzählen?

V: Also dann mache ich auch das, wenn sie mitspielen wollen, dann sage ich auch nein. Wenn ich zum Beispiel mit jemanden ein mega cooles Spiel spiele, dann spielen sie auch nicht mit.» (Violetta, Tulpenberg)

Anders als Kurt und Pascal macht Violetta mit Partizipationsprojekten in der Schule nicht Anerkennungs-, sondern Ausgrenzungserfahrungen. Die Ausgrenzungserfahrungen, von denen sie in diesem Zuge berichtet, beziehen sich aber nicht nur auf die gemeinsame Gestaltung eines Schulfestes, sondern auch auf andere soziale Spielsituationen. Hierbei berichtet Violetta von Ausschlusserfahrungen sowohl durch die Lehrerin («meine Lehrerin hatte mich vergessen») als auch durch die Kinder («sie schließen mich aus»). Die von ihr wahrgenommene Unsichtbarkeit ihrer Person, die sich in dem «Vergessen-Werden» ausdrückt, sowie die Ausgrenzung durch die Peergroup lassen Violetta jedoch nicht ohnmächtig erscheinen. Einerseits bietet es ihr die Möglichkeit, die Spiele zu spielen, die sie selbst spielen möchte, ohne hierbei mit anderen in einen Aushandlungs- und Verständigungsprozess zu treten, der vielleicht ein Abrücken von ihrer ursprünglichen Spielidee mit sich bringen würde. Andererseits erfolgt aus dem Nicht-mitbestimmen-Können sowie dem

Nicht-eingebunden-Werden eine Ermächtigung ihrer selbst, indem sie diejenigen, die sie nicht teilhaben lassen, auch nicht an ihren Spielen teilhaben lässt und diese damit ihrerseits ausgrenzt. Ihre Beteiligungsmöglichkeiten sind hierbei jedoch in ihrer Wahrnehmung durchaus beschränkt, wie an anderen Stellen deutlich wird, an denen sie über Ausschlusserfahrungen in der Peergroup berichtet. Denn in ihrer Peergroup gibt es einen «Boss», so erzählt sie, der über alles bestimmt. Doch auch hier setzt sie sich über die machtvollen Positionen der anderen hinweg: «Daniel will manchmal nicht, dass ich mitspiele, aber ich spiele trotzdem mit». Ob diese Selbstermächtigung aber Frustrationserfahrungen aufgrund des Ausschlusses aus Gruppenaktivitäten und das Gefühl des Übergangen-Werdens abmildert, kann auf der Basis der Daten nicht beantwortet werden. Eine ähnliche Widerständigkeit zeigt sich jedoch auch in Bezug auf ihre Nicht-Teilnahme am Schülerrat:

«I: Ja? Und wie ist das denn, dass du nicht mitbestimmen kannst im Schülerrat für dich?

V: So nur die Schülerräte können entscheiden, wir Kinder nicht. Aber die Schülerräte sind auch Kinder.

I: Mhm. Und was denkst du darüber, dass du da nicht mitbestimmen kannst?

V: Weil es eine Regel ist.

I: Und wenn es die Regel nicht gäbe?

V: Dann dürften wir auch mitbestimmen.

I: Und wie würdest du das denn finden?

V: Gut.» (Violetta, Tulpenberg)

Aus Perspektive von Violetta, die keinen Zugang zum Schülerrat hat, erfolgt eine Differenzsetzung zwischen denjenigen, die als «Abgeordnete» Teil des Schülerrates sind und den «anderen» Kindern, die nicht mitbestimmen können. Allerdings seien die Schülerräte «auch Kinder», wie es Violetta formuliert. Sie nimmt also eine Hierarchie zwischen den nicht-teilnehmenden und den durch den Zugang zum Gremium privilegierten Kindern wahr, die auf der Basis «einer Regel» legitimiert wird. Zugleich stellt sie die Legitimität dieser Hierarchie aber auch in Frage, indem sie

deutlich macht, dass «die Schülerräte» ja «auch Kinder» sind. Anders als andere Kinder, die nicht am Schülerrat teilnehmen und das auch nicht problematisieren, hat Violetta durchaus Interesse daran, über eine Teilnahme am Schülerrat auf Schulebene mitbestimmen zu können. Wie bereits oben wird aber auch hier die Begrenzung ihrer Handlungsmacht deutlich, denn die «Regel» lässt sich nicht umgehen, sondern nur durch die Interviewerin hypothetisch außer Kraft setzen.

Mit diesen Interviewausschnitten lässt sich zeigen, dass Kinder und schulische Fachkräfte unterschiedliche Differenzlinien markieren, wenn es um die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten sowie die Eignung zur Übernahme von Vertreter/-innenfunktionen geht. Während die Fachpersonen vor allem sprachliche und kommunikative Fähigkeiten als Voraussetzung für die Teilnahme an Partizipationsgremien ansehen und dabei auch kulturalisierende ethnische Differenzsetzungen vollziehen, lassen sich bei den Kindern andere Schwerpunktsetzungen feststellen. Unterscheidungen, die die Kinder treffen, beziehen sich eher auf soziale Kompetenzen sowie auf eine über einzelne Situationen hinausgehende Sichtbarkeit beziehungsweise Unsichtbarkeit in der Klasse. In den Schilderungen der Kinder werden zudem weniger sprachliche Fähigkeiten als vielmehr Fragen der Zugehörigkeit thematisiert und als relevant im Hinblick auf ihre Partizipationsmöglichkeiten markiert.

Da eine Steuerung der Teilnahme an schulischen Partizipationsgremien maßgeblich durch die Fachkräfte erfolgt, werden vor allem deren implizite und explizite Auswahlkriterien wirksam. So lässt sich nicht etwa ein Ausgleich der bei den Kindern bereits vorhandenen unterschiedlichen Fähigkeiten im Verlauf der Arbeit in schulischen Partizipationsgremien feststellen, sondern eher eine Verstärkung der Unterschiede, die mit der Erfahrung von Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit einhergehen kann. Dabei scheint die zentrale Anforderung für die pädagogischen Fachkräfte weniger darin zu liegen, Partizipationsgelegenheiten für alle Kinder zu ermöglichen, als vielmehr ein Lern- und Übungsfeld zu schaffen, für das bestimmte Voraussetzungen notwendig sind. In diesem Sinne wird das Einüben und Festigen politischer Artikulationsweisen und -formen denjenigen Kindern ermöglicht, die bereits über die verlangten Fähigkeiten verfügen, sodass sie politische Partizipationsprozesse einüben, vorhandenes Wissen festigen und so ihre Handlungsfähigkeit in einer politisch-demokratischen Gesellschaft weiterentwickeln können.

5 Partizipation, Sprache und Bildungsungleichheit: Zusammenhänge und mögliche Bearbeitungsweisen

Die Thematisierung von sprachlichen Fähigkeiten und Praktiken verläuft in Bezug auf schulische Partizipationsangebote und die damit einhergehenden Zugänge zu gesellschaftlichen Bildungsmöglichkeiten über «Techniken des korrekten Anwendens» wie auch über machtvolle Zuschreibungen und Differenzsetzungen in Bezug auf nationalstaatliche Kontexte und Kontexte nationaler Zugehörigkeit (vgl. Morgen/Schnitzer 2015, 8; Quehl/Mecheril 2008). Die empirischen Rekonstruktionen machen deutlich, dass im Zusammenhang zwischen Ungleichheits- und Differenzpraktiken Sprache und sprachliche Fähigkeiten bedeutsame Differenzmarker darstellen, mit denen ungleiche Zugänge zu schulischen Gremien sowie Ermächtigungserfahrungen auf der einen und Ausgrenzungserfahrungen auf der anderen Seite einhergehen.

Wenn schulische Gremien wie im vorliegenden Beitrag vorgeschlagen als Bildungsorte aufgefasst werden, die zugleich als Übungsfelder gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten fungieren, lässt sich vor dem Hintergrund des Zusammenhangs von Sozialisationskontexten und sprachlichen Fähigkeiten (vgl. etwa Lareau 2011) anhand der vorgestellten empirischen Analysen zeigen, dass Sprache als Kommunikationsmöglichkeit – wie etwa sich miteinander unterhalten, sich einbringen, sich ausdrücken können – in zweifacher Hinsicht als «a set of resources which circulate in unequal ways» (Heller 2007, 2) relevant wird: Zum einen ist *Sprachentwicklung* ein sozialer Lernprozess, der eine soziale Praxis in sozialen Interaktionen darstellt, und daher nicht losgelöst vom sozialen Kontext betrachtet werden kann. Sprachentwicklung bedarf entsprechend spezifischer ermöglichender Kontexte, wie als Bildungsorte aufgefasste schulische Partizipationsgremien es sein können. Zum anderen aber ist *Sprachbeherrschung* eine wesentliche Voraussetzung für soziale Teilhabe: Zugangs- und Handlungsmöglichkeiten werden über sprachliche Fähigkeiten strukturiert (Mecheril/Quehl 2015, 157). So lässt sich ein Zusammenhang von Sprache und Handlungsfähigkeit herstellen: Es geht dabei darum, sich mitzuteilen, seine Meinungen, Erlebnisse und Gefühle auszudrücken, aber auch anerkannt zu werden (ebd., 156). Je selbstbewusster und differenzierter der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch, desto selbstverständlicher können sich die Sprechenden in den verschiedenen Kontexten aufhalten und desto wirksamer können sie ihr Sprechen und Handeln erfahren. Sich über (pädagogische) Partizipationsgelegen-

heiten als Akteurin beziehungsweise Akteur zu erfahren, die oder der «mehr mitbestimmen» kann als andere, wie das Pascal im Interview ausdrückt, erscheint als eine Eröffnung von Möglichkeiten, auch in anderen Kontexten die Erwartung zu entwickeln, an «Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen» (Reichenbach 2006, 54) aktiv teilzunehmen. Dies scheint allerdings in institutionalisierten schulischen Partizipationsgremien als Orten politischer Bildung nur in beschränktem Maße für alle Kinder möglich (vgl. auch Rieker et al. 2016, 170–176). Als Kandidierende stellen sich hier vor allem solche Kinder zur Wahl, die als (sprach-)kompetente «Politiker/-innen» auftreten – wie Kurt im obigen Zitat, der von sich sagt, er habe den Mitschülerinnen und Mitschülern im Zuge seiner Kandidatur eben erzählt, was diese hören wollten, und wurde daraufhin von diesen gewählt (vgl. auch Rieker et al. 2016, 131). Damit bieten Settings wie der Schülerrat den Kindern auch die Möglichkeit von Selbstwirksamkeitserfahrungen, wenn sie sich als «selbstbestimmte Akteurinnen und Akteure» erleben (vgl. ebd., 127), Verantwortung für andere übernehmen und stellvertretend für diese handeln. Andere wiederum – und es sind meist solche, die weniger dem bildungsbürgerlichen Habitus entsprechen – erhalten durch fehlende Voraussetzungen aufgrund der ihnen zugeschriebenen fehlenden (sprachlichen) Kompetenzen keinen Zugang zu diesen Bildungsorten. In einigen Fällen wird das in Interviews nicht als ein Erleben eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten deutlich, weil die entsprechenden Kinder institutionalisierten Mitbestimmungsmöglichkeiten weniger oder keine Bedeutung beimessen – möglicherweise auch deshalb, weil ihnen die Hürde des Zugangs zu hoch erscheint. In anderen Fällen aber erscheint die fehlende Möglichkeit der Teilnahme als Ausschluss und wird als Ausgrenzung wahrgenommen, wie die oben zitierten Schilderungen von Violetta deutlich machen. Die Wahrnehmung des Schülerrates als ein privilegierter Bildungsort, der mit Ausschluss-erfahrungen für manche Kinder einhergehen kann, zeigt sich im empirischen Material sehr deutlich (vgl. auch: Rieker et al. 2016) und hat für die Kinder durchaus Verlust-erfahrungen an «Entscheidungsmacht» (ebd., 129 f.) zur Folge. Wie die Kinder damit umgehen, ist jedoch sehr unterschiedlich: Während die einen die Teilnahme am Schülerrat als erstrebenswert betrachten, um sich als selbstwirksam und damit sozial anerkannt zu erleben (ebd.), begehren andere insofern gegen Handlungserwartungen auf, als sie selbst Praktiken des Ausschlusses praktizieren und gleichzeitig die (privilegierten) Zugangsmöglichkeiten zu den Gremien anerkennen.

Wenn man nun die Möglichkeiten ausloten möchte, der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Kontext von Sprache, Partizipation und Schule entgegenzuwirken, läge es im Interesse aller Kinder, das Angebot an Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule vor dem Hintergrund der oben präsentierten Analysen so zu

gestalten, dass alle Kinder davon profitieren, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Partizipationsgremien könnten dann weniger «Förderort» der ohnehin schon privilegierten Kinder, sondern vielmehr Übungsfeld für diejenigen sein, die die im Sinne «gelingender» Partizipation geforderten (sprachlichen) Fähigkeiten erst erlernen und habitualisieren müssen. Das erfordert aber auch, die pädagogischen Fachkräfte davon zu entlasten, eine in jedem Fall «gelingende» Mitbestimmungspraxis zu realisieren, die sich performativ in einer erfolgreichen Selbstpräsentation der Schülerinnen und Schüler als Schülerräte, aber auch in diskursiven Aushandlungsprozessen auf der Basis eines Austausches von Argumenten zeigt (vgl. Rieker et al. 2016, 176). Eine Möglichkeit der Entlastung könnte möglicherweise sein, den im Schülerrat schon höherschwelligen «Förderort», der per se mit einer Auswahl einhergehen muss, in den Klassenrahmen vorzulegen, in dem alle Kinder anwesend sind. So könnten regelmäßige Klassenratssitzungen genutzt werden, um eben jene Fähigkeiten, die aus Sicht der Lehrpersonen für die Teilnahme am Schülerrat nötig sind, in einem niederschwelleren Rahmen und vor allem mit allen Kindern einzuüben. Dabei sollte man beachten, Möglichkeiten des Lernens bereitzuhalten, die im Sinne von Bildungsprozessen (Koller 2010) auch mit Brüchen, Irritationen und Scheitern einhergehen können – sowohl mit Blick auf die Kinder als auch die Lehrpersonen. Eine Rede muss nicht von Beginn an «beschwingt» und in vollendeter Form «aufgeführt» werden, sondern für die Teilnahme am Schülerrat notwendige sprachlich-kommunikative Fähigkeiten, wie beispielsweise das Halten einer Rede und die damit einhergehenden Fähigkeiten der Selbstpräsentation, sowie die Formulierung und der Austausch von Argumenten oder das Leisten von Überzeugungsarbeit, ließen sich im Setting des Klassenrates mit allen Kindern einüben. Dieser könnte so für alle Schülerinnen und Schüler eine niederschwellige Möglichkeit darstellen, Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse gemeinsam zu erfahren und zu erproben. Denn für die Teilhabe an politischen Gremien wie dem Schülerrat werden von den befragten Lehrpersonen nicht nur die entsprechenden Fähigkeiten der Kinder als notwendige Voraussetzung benannt, vielmehr werden diese dann auch als eine Bildungsaufgabe verstanden.

6 Literatur

- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 182–198.
- Bourdieu, Pierre (2005 [1992]): Politik, Bildung und Sprache. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA, S. 13–30.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB.
- Brisić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.
- Busse, Susann (2010): Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), S. 644–655.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster et al.: Waxmann.
- Heller, Monica (2007): Bilingualism as Ideology and Practice. In: Dies. (Hrsg.): Bilingualism. A Social Approach. London: Palgrave Macmillan, S. 1–22.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–156.
- Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Hafenerger, Benno/Jansen, Mechthild M./Niebling, Torsten (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Barbara Budrich, S. 63–94.
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288–300.
- Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Campus.
- Lareau, Annette (2011): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. 2. Auflage. Berkeley et al.: University of California Press.
- Machold, Claudia (2017): Datenbasierte Portraits als Instrumentarium einer ethnographischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabel/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–176.
- Magyar-Haas, Veronika/Mörgen, Rebecca/Schnitzer, Anna (2019): Ambivalenzen der (demokratischen) Teilhabe in (sozial-)pädagogischen Angeboten. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 33–47.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster et al.: Waxmann.

- Mecheril, Paul/Plöber, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 194–208.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 151–177.
- Mörge, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (2016): «Wir sind nicht wichtig!» Zur Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Partizipation von Kindern in der Gemeinde. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2), S. 225–240.
- Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna (2015): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Einleitende Skizierungen. In: Schnitzer, Anna/Mörge, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–26.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster et al.: Waxmann.
- Prenzel, Annedore (2017): Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-systematische Annäherung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–46.
- Quehl, Thomas/Mecheril, Paul (2008): Unsere Sprache(n) sprechen. Offizielle Sprach- und Zugehörigkeitspolitiken in der Migrationsgesellschaft. Online: <http://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/unsere-sprachen-sprechen-offizielle-sprach-und-zugehoerigkeitspolitiken-der> (03.06.2014).
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur: Rüegger, S. 39–61.
- Rieker, Peter (2017): Kinderwissen und die Perspektiven Erwachsener – geteiltes oder exklusives Wissen? In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. Online: http://publikationen.sociologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/373/pdf_29 (28.01.2019).
- Rieker, Peter/Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna/Stroezel, Holger (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnurr, Stefan (2011): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Basel: Reinhardt, S. 1069–1078.
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Fundierung. München: Wilhelm Fink.
- Von Schwanenflügel, Larissa (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Winklhofer, Ursula (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–70.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung 1 (1). Online: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (04.06.2015).

«Im normalen Leben funktioniert das auch nicht» – Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation

*Julia Häbig/Enikő Zala-Mező/
Daniela Müller-Kuhn/Nina-Cathrin Strauss*

1 Einleitung

Schülerinnen und Schüler sollen über das Schul- und Unterrichtsgeschehen mitbestimmen können. Dieses Postulat nach Partizipation gründet auf verschiedenen Hintergründen: Seit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention ist Partizipation von Schülerinnen und Schülern in vielen Schulgesetzen verankert, um grundlegende Rechte von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Im Zürcher Volksschulgesetz beispielsweise ist formuliert, dass sie an «sie betreffenden Entscheiden beteiligt [werden]» (Kantonsrat des Kantons Zürich 2005; §50, Absatz 3 Volksschulgesetz). Befunde aus der Lehr-Lernforschung zu Partizipation zeigen, dass es sich förderlich auf die Motivation der Lernenden auswirken kann, wenn ihnen Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden (Deci/Ryan 1993; Thurn 2014). Partizipation kann dabei insbesondere dazu beitragen, dass sich die Lernenden stärker für ihr Lernen verantwortlich fühlen und sie kann sich positiv auf ihr Engagement auswirken (Howley/Tannehill 2014). Es werden auch positive Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Partizipation und dem Wohlbefinden hergestellt (Anderson et al. 2016). Werden die Lernenden ernst genommen und erleben sich als wirksam, stärkt dies ihr Wohlbefinden. Ein weiteres Resultat partizipativen Arbeitens in Schulen kann ein verbessertes Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrpersonen sein (Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006). Und nicht zuletzt wird Partizipation in

der Schule innerhalb demokratischer Ordnungen als wichtiges Merkmal in der Erziehung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern gesehen (DeCesare 2014; Kessel 2015; Hawley/Hostetler/Mooney 2016). Es gibt folglich viele Argumente, Partizipation in der Schule umzusetzen. Die Forderung nach Partizipation stellt Schulen zugleich vor große Herausforderungen, da mit ihr der Ruf nach einer neuen Machtverteilung innerhalb der Schule laut wird, was an bewährten Strukturen und alten Grundpfeilern schulischer Kultur rüttelt.

Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt «Partizipation stärken – Schule entwickeln (PasSe)» machen deutlich, dass Lehrpersonen Partizipation von Schülerinnen und Schülern für sich äußerst unterschiedlich auslegen (Strauss et al. 2017; Zala-Mezö/Strauss/Häbig 2018; Müller-Kuhn/Häbig/Strauss 2016). Die jeweiligen Verständnisse sind Grundlage für das Handeln der Lehrenden und können sich einschränkend oder fördernd auf die Umsetzung von Partizipation auswirken.

Im vorliegenden Beitrag werden Gruppendiskussionen von Lehrpersonen aus dem PasSe-Projekt analysiert, wobei die Individualebene einzelner Lehrpersonen verlassen und stattdessen die in Schulen vorherrschenden kollektiven Orientierungen untersucht werden. In Form von Gruppendiskussionen wurde ein Austausch über das Thema Schülerinnen- und Schülerpartizipation angeregt. Die Auswertungen der Diskussionen geben Aufschluss darüber, wie sich bestimmte Orientierungsrahmen in einer Gruppe durchsetzen und was dies über das kollektive Verständnis bezüglich Partizipation aussagt. Die Anwendung der dokumentarischen Methode gewährt dabei Einsicht in konjunktive Erfahrungsräume, die jenseits des zunächst offensichtlichen Wortsinnes liegen. Bevor die Ergebnisse dieser Auswertungen vorgestellt werden, wird zunächst der Begriff Partizipation vertieft und es wird genauer erläutert, wie methodisch vorgegangen wurde, um die Handlungspraxis an Schulen bezüglich der Schülerinnen- und Schülerpartizipation zu beleuchten.

2 Partizipation – was kann darunter verstanden werden und wie lässt sie sich erforschen?

Partizipation ist ein vielverwendeter Begriff, der nicht zuletzt aufgrund seiner vielen Synonyme wie Teilhabe, Teilnahme, Mitsprache usw. einerseits sehr anschaulich ist, andererseits eine Bandbreite an Ausprägungen erfahren hat. Um ihn für analytische Zwecke einzugrenzen, bieten sich drei Fragen an: 1. Partizipation welcher Personen(gruppen)? 2. Partizipation in welchem Kontext? und 3. Partizipation in

welcher Form? Im vorgestellten Projekt bezieht sich Partizipation auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Dabei geht es im vorliegenden Fall um den schulischen Kontext (weitere denkbare und häufig mit dem Begriff assoziierte Kontexte sind: Politik und Gesellschaft). Die dritte Frage hingegen lässt sich allerdings nicht mehr ganz so einfach beantworten, sondern ist vielmehr Forschungsfrage an sich: In welcher Form findet Partizipation statt? Denkbar sind hier Kategorien wie formale Partizipation (beispielsweise über den Klassenrat) versus eher informelle Partizipation (indem spontan Anliegen im Unterricht berücksichtigt werden). Unabhängig von der Form kommt es im Einzelnen auch auf den Grad der Partizipation an. Bevor näher darauf eingegangen wird, wie Partizipation in ihren verschiedenen Ausprägungsformen zum Gegenstand der Analyse gemacht wird, soll kurz auf den Begriff und seine Hintergründe eingegangen werden.

2.1 Zum Begriff Partizipation

Es gibt keine einheitliche Definition von Partizipation, sondern zahlreiche Auffassungen und Modelle. Zu den bekanntesten zählen die Ansätze von Biedermann und Oser sowie auch von Hart, die Partizipation in verschiedene Abstufungen unterteilen (von «Pseudopartizipation» bis zur «vollkommenen Partizipation»; Oser/Biedermann 2006, 27 ff.; beziehungsweise von «manipulation» zu «child initiated decisions» in der Hart'schen Leiter; Hart 1992, 8; und verbildlicht als Weg bei Shier 2001). Einige zentrale Merkmale lassen sich in praktisch allen Ansätzen finden. So wird Partizipation als ein Kontinuum oder Spektrum dargestellt und nicht als binäre Kategorie: Partizipation kann in geringem Maß oder sehr ausgeprägt vorhanden sein oder sich auch dazwischen verorten. Weiter geht es um eine Reduktion von Machtunterschieden zwischen zunächst ungleich positionierten Beteiligten. Dies findet sich beispielsweise in der Definition von Biedermann wieder, in der eine «klar definierte – möglichst ausgeglichene – Machtverteilung auf alle» (Biedermann 2006, 116) als Merkmal von Partizipation genannt wird. Gerade im schulischen Kontext ist es eine Herausforderung, eine solche Verteilung der Macht zu gewährleisten, denn es herrscht hier per se eine Ungleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden, was Helsper als Machtantinomie bezeichnet (Helsper 2004). Eine Möglichkeit, mit dieser Herausforderung umzugehen, ist, die Machtdynamik zwischen Lernenden und Lehrenden sichtbar und bewusst zu machen (Cook-Sather 2018).

Ein weiterer Aspekt von Partizipation besteht darin, dass es um Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Beteiligten geht. Lehrpersonen sowie Schülerinnen

und Schüler vertreten unterschiedliche Interessen und haben unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse, die im Fall eines partizipativen Arbeitens berücksichtigt werden müssen. Der Partizipation wohnt folglich die Idee von Gegenseitigkeit inne, es geht darum, andere zu berücksichtigen und dafür braucht es Aktivitäten von allen Seiten. Dies lässt sich gut veranschaulichen, wenn man den Begriff Partizipation auf seine lateinische Wurzel zurückführt (*pars* = Teil; *capere* = ergreifen, (er)fassen, nehmen). Die Möglichkeit, an etwas Teil haben zu können, setzt voraus, dass jemand etwas abgibt, und zugleich bedarf es einer aktiven Handlung des «Teil-Nehmens». Zieht man dieses Bild der wortwörtlichen Teil-Nahme heran, liegt auf der Hand, dass Partizipation mehrere Beteiligte betrifft und folglich auch viel mit Beziehungen untereinander zu tun hat.

Für den Bereich der Schule, in dem sich Partizipation seit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (Unicef 1989) oft als direkte Forderung in den Schulgesetzen niedergeschlagen hat, formuliert Lundy (2007) einen hilfreichen Ansatz. Sie differenziert die vier Bereiche «space», «voice», «audience» und «influence» und hebt damit hervor, dass die Kinder und Jugendlichen Unterstützung benötigen, um Partizipation leben zu können: Schülerinnen und Schüler sollen Raum bekommen, ihre Meinung mitzuteilen (space). Sie müssen dabei unterstützt werden, ihre Meinung zu bilden und zu äußern (voice). Ihre Meinung muss angehört (audience) und schließlich auch berücksichtigt werden (influence).

In den Qualitätsstandards für Beteiligung des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird dieses Verständnis von Partizipation, dort als «Beteiligung» bezeichnet, folgendermaßen auf den Punkt gebracht: «Beteiligung zielt darauf ab, Entscheidungsräume für junge Menschen zu öffnen und damit vonseiten der Erwachsenen Macht abzugeben. Eine Verschiebung von Entscheidungsmacht zugunsten der Kinder und Jugendlichen ist ein wesentlicher Bestandteil von ernst gemeinter Partizipation» (Banneyer et al. 2015, 7).

2.2 Das Forschungsprojekt PasSe

Im Forschungsprojekt «Partizipation stärken – Schule entwickeln (PasSe)»¹ werden in einem Zeitraum von drei Jahren insgesamt fünf Schulen – von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe eins – im Kanton Zürich untersucht, um herauszufinden, wie

1 Das Projekt wird vom Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt und finanziell unterstützt von der Stiftung Mercator Schweiz. Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter: www.phzh.ch/zse.

sie Partizipation von Schülerinnen und Schülern umsetzen. Drei Forschungsfragen stehen im Zentrum: 1. Welche Formen von Partizipation lassen sich an Schulen finden? 2. Welches Verständnis von Partizipation lässt sich rekonstruieren? 3. Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Schulentwicklung und der Arbeit an der Umsetzung von Partizipation?

Um diese Fragen zu beantworten, kommt ein komplexes Mixed-Methods-Design zum Einsatz, bei dem in zwei Erhebungszeiträumen unterschiedliches Datenmaterial qualitativer und quantitativer Art erhoben wird. Unter anderem werden Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und weitere mit Schülerinnen und Schülern zum Thema Partizipation von Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Ausgewählte Ausschnitte der Gruppendiskussionen bilden die Grundlage, um der Frage nachzugehen, welches Verständnis von Schülerinnen- und Schülerpartizipation sich bei den Lehrpersonen zeigt – oder, um mit den Begriffen der dokumentarischen Methode zu sprechen: Welche kollektiven Orientierungen zu Partizipation von Schülerinnen und Schülern lassen sich aus Gruppendiskussionen mit Lehrpersonenteams rekonstruieren? Damit wird untersucht, wie sich mithilfe der mündlichen Kommunikation ein gemeinsames Verständnis von Partizipation in Interaktionsprozessen herausbildet, das auch leitend für die schulische Handlungspraxis ist.

3 Methodik

Das hier vorgestellte Datenmaterial stammt aus Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, die im Rahmen des PasSe-Projekts im ersten Erhebungszeitraum 2016 durchgeführt wurden. Da es in PasSe vor allem auch darum geht, das am jeweiligen Schulstandort herrschende Verständnis und die jeweilige Handlungspraxis abzubilden, rückt die Einzelschule in den Fokus der Analyse, denn so lassen sich nicht zuletzt auch Aussagen bezüglich der Schulentwicklungskapazität treffen.

Gemäß des sozial-konstruktionistischen Forschungsansatzes (Cunliffe 2008) wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie über bestimmte Themen oder Phänomene gesprochen wird, prägend für Handlungspraktiken innerhalb von Organisationen ist. Mit den Worten Cunliffes ist es das Ziel zu verstehen, «how our assumptions and use of words impact organizational practices and therefore the social realities and identities of others» (Cunliffe 2008, 136). Anhand von Gruppendiskussionen lässt sich dies gut nachvollziehen, wobei die dokumentarische Me-

thode mit ihrem sequenzanalytischen Vorgehen das passende Auswertungsinstrument darstellt, wie im Folgenden erläutert wird.

3.1 Gruppendiskussionen – kollektive Orientierungen sichtbar machen

Das qualitative Verfahren der Gruppendiskussion eignet sich, um sogenannte «kollektive Orientierungen beziehungsweise kollektives Wissen» einer Gruppe offenzulegen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 92). Die Idee der Kollektivität geht auf Mannheim zurück, der den Begriff des «konjunktiven Erfahrungsraums» prägt (Mannheim 1980). Darunter wird ein Erfahrungsraum verstanden, der «diejenigen [verbindet], die an den in ihm gegebenen Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben» (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 91), also beispielsweise Lehrpersonen einer Schule. In Gruppendiskussionen kommen «kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen – die sich auf der Basis von existenziellen, erlebnismäßigen Gemeinsamkeiten in konjunktiven Erfahrungsräumen bereits gebildet haben – zur Artikulation» (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 92). Im vorliegenden Fall wird anhand der Gruppendiskussionen das Sprechen über Partizipation untersucht. Es wird davon ausgegangen, dass die Aushandlung einer gemeinsamen Position Rückschlüsse auf die Handlungspraxis zulässt und wesentliche Voraussetzung für die Partizipationskultur einer Schule ist.

Die Diskussionen sind dabei so zu gestalten, dass den teilnehmenden Personen genügend Raum gegeben wird, sich im gemeinsamen Gespräch zu selbst gewählten Subthemen auszutauschen. Eine moderierende Person ist zwar anwesend, sollte sich aber möglichst zurückhalten, da es um die Eigendynamik geht, die sich im Gespräch entwickelt: «Kollektive Orientierungen beziehungsweise kollektives Wissen lassen sich nur auf der Basis der wechselseitigen Bezugnahmen der Teilnehmerinnen analysieren. Dazu muss eine gewisse Selbstläufigkeit der Diskussion gegeben sein; die Teilnehmerinnen müssen zumindest phasenweise ohne Eingriffe der Forscher miteinander sprechen können» (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 92). Zur Selbstläufigkeit gehört auch, dass die moderierende Person nicht alle Teilnehmenden nach ihrer Meinung fragt, deshalb kann es vorkommen, dass Unregelmäßigkeiten bei den Anteilen am Gespräch entstehen. Das Schweigen von Teilnehmenden kann unterschiedlich gedeutet werden: entweder teilt die Person die in der Gruppe hervorgehobene Orientierung und ihre Beiträge erübrigen sich, oder sie vertritt einen ganz anderen Orientierungsrahmen, wodurch sie keinen Anknüp-

fungspunkt zur Gruppe findet (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Solche Auffälligkeiten können erklärt werden und in die Interpretation einfließen.

Um das Gespräch anzustoßen, wird ein Gesprächsstimulus vorgegeben, der sich im vorliegenden Fall auf Partizipation von Schülerinnen und Schülern bezog:

«Partizipation von Schülerinnen und Schülern, Teilnahme, Teilhabe, Mitbestimmung, Mitentscheidung von Schülerinnen und Schülern, das sind Begriffe, die wir heutzutage sehr häufig hören und nutzen. Mich interessiert, wie Sie mit diesen Themen, mit diesen Begriffen in Ihrer Schule umgehen. Bitte denken Sie daran, ich kenne Ihre Schule kaum. Ihre Beschreibungen, Beispiele und Meinungen sind für mich sehr wichtig. Sie sind Expertinnen und Experten, sie sind ja fast jeden Tag an der Schule tätig. Wie funktioniert Partizipation in Ihrer Schule? Was bedeutet Schülerinnen- und Schülerpartizipation?»

Im Projekt PasSe wurden an den Schulen gesondert Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Für diesen Beitrag werden ausgewählte Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen zum ersten Erhebungszeitraum herangezogen. An den Diskussionen nahmen jeweils zwischen vier und neun Lehrpersonen teil, darunter auch solche, die im Zusammenhang mit der Organisation von Partizipation an der Schule eine besondere Rolle innehaben, beispielsweise in einer Projektgruppe. Jeweils ein Mitglied des Forschungsteams moderierte die Diskussion, wobei der Gesprächsstimulus immer der gleiche war und die Moderatorin nur eingriff, wenn die Diskussion ins Stocken geriet.

3.2 Dokumentarische Methode – der Blick hinter den immanenten Wortsinn

Für die Auswertung wird die dokumentarische Methode verwendet, die sich besonders zur Analyse von Gruppendiskussionen eignet (Bohnsack 1989). Sie dient «der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis» (Nohl 2009, 8).

Die dokumentarische Methode gehört zu den sequenzanalytischen Verfahren. Die Dynamik, die sich im Laufe einer Gruppendiskussion entwickelt, die weitgehend ohne Eingriffe von außen stattfindet, ist von großer Aussagekraft. Przyborski und Wohlrab-Sahr betonen die Bedeutung der «Dramaturgie des Diskurses», denn

die Teilnehmenden müssten «quasi erst herausfinden, ob und wo gemeinsame Erfahrungen gegeben sind» (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 92).

Bei der Analyse der aufeinanderfolgenden Äußerungen ist es wichtig, wie sich die sogenannten «Diskursbewegungen» zueinander verhalten. So kann ein aufgeworfener Inhalt, eine Proposition, von weiteren Gesprächsteilnehmenden beispielsweise elaboriert, mit einer Antithese widerlegt oder in einer Konklusion zum gemeinsamen Abschluss des Gedankens gebracht werden. Die dokumentarische Methode fragt dabei, im Gegensatz zu kategorisierenden Auswertungsverfahren, nicht nach dem «Was», sondern nach dem «Wie» (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, 13). Ziel der Methode ist es, Orientierungsrahmen, das heißt diejenigen Rahmen herauszuarbeiten, in denen sich das konjunktive Wissen der Teilnehmenden abbildet. Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013) unterscheiden zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen (in Anlehnung an den Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums bei Mannheim). Als kommunikatives Wissen werden die gesellschaftlich allgemeingültigen Wissensbestände bezeichnet, es bezieht sich auf den wörtlichen Sinngehalt. Unter konjunktivem Wissen wird das vor-reflexive Erfahrungswissen verstanden, das milieuspezifisch und metaphorisch ist. Es erschließt sich «nur dann, wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben» (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, 15). Hierfür eignet sich die dokumentarische Methode besonders.

Von erheblicher Bedeutung für die Auswertung mit der dokumentarischen Methode sind Eingangssequenzen in Gruppendiskussionen sowie Sequenzen, die – interaktiv und/oder metaphorisch – sehr «dicht» gestaltet sind, das heißt viele Sprecher- und Sprecherinnenwechsel und/oder starke Metaphern enthalten. Die hier gewählten Auszüge stammen mitten aus den Diskussionen und fallen durch ihre Dichte auf sowie durch die Tatsache, dass sie die Orientierungsrahmen (die Rahmen, in denen ein Thema bearbeitet und eingebettet wird), die bereits in der Eingangssequenz entworfen wurden, bestätigen.

4 Ergebnisse: äußere Strukturen einerseits, Merkmale der Schülerinnen und Schüler andererseits als Hindernisse für Partizipation

Es werden nun zwei Beispiele vorgestellt, die illustrieren, wie in zwei unterschiedlichen Lehrpersonenteams über Partizipation gesprochen wird und welche kollektiven Orientierungen daraus ersichtlich werden. Die Beispiele haben gemein, dass Partizipation als schwer umsetzbar angesehen wird, was allerdings nicht repräsentativ für alle untersuchten Schulen im Projekt ist. Die Beispiele unterscheiden sich darin, wie dies begründet wird: Im ersten Fall werden äußere Strukturen, die für die Schule – aber auch darüber hinaus – gelten, als Hindernisse aufgeführt. Im zweiten Fall wird mit den Merkmalen der Schülerinnen und Schüler argumentiert, die in den Augen des Lehrpersonenteams Partizipation erschweren.

4.1 «Aufzeigen [...], dass das im normalen Leben auch nicht funktioniert»

Das erste Beispiel ist ein Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit acht Lehrpersonen. Es wurde ausgewählt, weil durch den Vergleich von einer Lehrperson mit einem Piloten eine starke Metapher verwendet wird.

Peter: Ich glaube, das ist ja (2) ich sträube mich dagegen, auch (.) das zu hören, ob, die Schüler dürfen nicht äh mitbestimmen, aber wir [Lehrpersonen] sind, wir sind auf anderen Ebenen. Wir haben einen anderen Auftrag zu erfüllen. Und genauso der Schüler, oder. Ich kann auch nicht, wenn ich irgend, nach Nairobi fliege, sage «jetzt *möcht i gern im Cockpit sitze und au ä chli mitspräche, oder*», sondern ich fühl mich schon als Pilot und sage (eigentlich) so: In diese Richtung fliegen wir, oder. Also du kannst nicht (.) alle Rechte (.) haben, die du dir wünschst. Und die Schüler haben andere Bedürfnisse, oder. Eben es ist in einem (.) gesunden Maß, wie es möglich ist aus der Sicht von unserem Berufsauftrag, oder, den wir zu erfüllen haben.

Peter betont, dass er grundsätzlich nicht findet, Schülerinnen und Schüler sollten nicht mitbestimmen dürfen, bringt aber in Sachen Partizipation dennoch eine klare Ambivalenz zum Ausdruck. Er hebt hervor, an die Sinnhaftigkeit von Partizipationsmöglichkeiten zu glauben, aber mit Einschränkungen. Schülerinnen und Schüler

und Lehrpersonen sieht er auf verschiedenen Ebenen, dabei gibt es eine klare Ordnung, in der jeder seinen «Auftrag» zu erfüllen hat. Die Flugzeug-Metapher illustriert diese Ordnung und die unterschiedlichen Aufträge. Der Vergleich wird doppelt genutzt: Als abgrenzendes Negativbeispiel, wie es nicht sein kann, und zugleich als Definition der eigenen Rolle: Die Lehrperson ist in der Schule der Pilot, der die Richtung vorgibt. Die Schülerinnen und Schüler sind die Passagiere, die mitgenommen werden, aber kein Recht haben, in bestimmten Bereichen mitzureden. Mit dieser Rollenzuteilung wird eine Ungleichheit zwischen Piloten und Passagieren beziehungsweise Lehrperson und Schülerinnen und Schülern hergestellt. Zur Verdeutlichung seines Standpunktes versetzt sich Peter auch in die Position eines Passagiers, um daran deutlich zu machen, dass Schülerinnen und Schüler – vergleichbar mit Flugpassagieren – keine Mitsprache beanspruchen können. Mithilfe der Metapher wird eine Gesetzmäßigkeit behauptet: Auch wenn er wollte, kann beziehungsweise darf Peter die Schülerinnen und Schüler nicht mitentscheiden lassen. Die Assoziation, dass ein Unglück eintritt, wenn ein Pilot die Passagiere mitbestimmen lässt, liegt nahe. Übertragen auf den Schulkontext heißt das, den Schülerinnen und Schülern Mitentscheidungsrechte einzuräumen, kann gefährliche Konsequenzen haben. Der Wunsch mitzuentcheiden wird dadurch ins Lächerliche gezogen, Peter bezieht ihn dennoch in seine Überlegungen mit ein.

Mitsprache sollte nur «in einem gesunden Maß» zugelassen werden. Dies ist Peters Meinung nach dann gewährleistet, wenn die Lehrperson ihren Berufsauftrag erfüllen kann, indem die Schülerschaft die Rolle des Passagiers übernimmt, die sich die Fähigkeit, mitreden zu können, nicht anmaßt. Peter argumentiert mit den zugeordneten Rollen und Funktionen, die gesetzmäßig bestimmt und nicht veränderbar sind. Das starke Bild, das er wählt, scheint es den Teilnehmenden schwer zu machen, ihm zu widersprechen. Darauf reagiert eine weitere Person und führt die Argumentation fort.

Silvan: Also, ich find das dann immer schon spannend, dass man das irgendwie auch aufzeigen kann, dass das im normalen Leben auch nicht funktioniert. Dass wir auch an Gesetze gebunden sind. Ich kann zwar eine Initiative starten. Ich darf jetzt (.) die Ampel ab-(.)schaffen, ich fahr über Rot. Wenn die Mehrheit entscheidet, nein, nein, muss ich mich fügen. Geht nicht, oder. Ich kann auch nicht alles ändern. Ich kann jetzt auch nicht sagen, ich möcht jetzt hier, irgendwie, weiß auch nicht, Sozialismus einführen. Also (2) ja können wir mal pr-, äh ja, aber es gibt ja dann auch so Grenzen, oder. Aber angehört werden, aber ich kann ja auch nicht zum Beispiel als Normalbürger jetzt (.) im Nationalrat ein- und auslaufen und meine Meinung kundtun. Das geht nicht, oder. Also da sind ja auch Gren-

zen gesetzt. [...] Also ich bin der Pilot und ich muss, ich habe auch die Verantwortung. Ich glaub das ist der wichtige Punkt. Wir haben ja auch die Verantwortung für diese Klasse. Also wenn wir da alle mitbestimmen lassen würden, dann

André:

Partizipation dann gleich Wunschkonzert ist. Weil dann würd es ja nicht funktionieren.

└ Aber es ist ja nicht so, dass

Silvan: Ja eben.

André:

└ (Und wenn) gewisse Sachen sind einfach

Silvan:

sind halt die Richtlinien und gewisse Sachen muss ich von Berufs wegen entscheiden. Oder ich habe auch, bin ja auch wieder eingebunden in Lehrplan und so weiter. Ich kann auch nicht machen, was ich will.

└ Richtig. Eben gewisse Sachen

Silvan gelangt zu der Schlussfolgerung, dass sich im «normalen Leben» auch nicht jeder Wunsch erfüllen lässt. Damit setzt er indirekt Partizipation mit Wunscherfüllung gleich und macht zugleich deutlich, dass Schule für ihn nicht das normale Leben darstellt. Mit dem «wir» meint er die Erwachsenen, die sich an vorgegebene Strukturen halten müssen. In basisdemokratischen Strukturen, wie im Beispiel, muss man sich der Mehrheit fügen und nicht alle Anliegen sind realistisch.

Silvans Formulierungen sind negativ und absolut («geht nicht», «ich kann auch nicht alles ändern», «Grenzen») und er wählt extreme Beispiele («Ampel abschaffen», «Sozialismus einführen»). Er greift die Flugzeug-Metapher von Peter auf und äußert sich somit auch über die Schule, in der er der Pilot ist und Verantwortung besitzt. Den letzten Satz schließt er nicht ab, aber es ist zu vermuten, dass er negative Konsequenzen fürchtet, wenn er von der bestehenden Ordnung abweicht und die Schülerinnen und Schüler «alle mitbestimmen lassen würde». Seine Formulierung ist wieder absolut («es geht nicht»).

André unterbricht ihn und widerspricht: Für ihn ist Partizipation kein Wunschkonzert. Dieser Einwand bedeutet, dass er es so aus den Ausführungen Silvans zuvor herausgehört hat. Wäre Partizipation gleichbedeutend mit einem Wunschkonzert, würde sie nicht funktionieren, aber durch sein weiteres Verständnis von Partizipation ergibt sich Handlungsspielraum. Die Formulierung «dann würde es nicht funktionieren» kann als Hinweis dafür verstanden werden, dass in seinem Verständnis Partizipation an der Schule durchaus realisierbar ist, ohne dass man im Detail erfährt wie.

Im Folgenden konstruieren André und Silvan die Sätze gemeinsam, obwohl sie unterschiedliche Positionen vertreten. André lässt zu, dass Silvan dominiert, möglicherweise sogar Andrés Aussagen umdreht. André widerspricht Silvan nicht, was ein Hinweis auf die Gesprächskultur in der Gruppe ist. Es bleibt offen, ob sich André nicht mehr beteiligt, weil er sich von Silvan überzeugen lässt, oder einfach nicht mehr in das Gespräch eingreifen möchte und resigniert. Silvan bekräftigt seine Position, dass die Lehrperson aufgrund des Berufsauftrags gewisse Dinge entscheiden muss. Seine Argumentation ruft keinen Widerspruch in der Gruppe hervor und somit schließt er die Sequenz mit einer Konklusion ab. Er zieht die Parallele zwischen Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen, die beide nicht «machen können, was sie wollen» und deutet darauf hin, dass auch er selbst in vorgegebene Strukturen eingebunden ist.

Als *Orientierungsrahmen* lässt sich aus dieser Sequenz Folgendes herausarbeiten: Die Rolle der Schülerinnen und Schüler besteht darin, dass sie sich ins System einfügen sollen. Das starke Bild, in dem Lehrpersonen mit Piloten und Lernende mit Passagieren verglichen werden, suggeriert eine klare Aufgaben- und Wissensteilung. Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern werden als verständlich, aber unangebracht erachtet. Vielmehr beanspruchen die Lehrpersonen zu wissen und zu entscheiden, welche Wünsche angebracht sind. Diese eingeschränkte Freiheit wird als überall geltende Regel in der Gesellschaft dargestellt, die auch von den Lehrpersonen akzeptiert werden muss. Damit begründen die Lehrpersonen ihre restriktive Haltung gegenüber Partizipation.

4.2 «Die Kinder [müssen] eigentlich Lernlust haben»

Um vergleichend einen weiteren Orientierungsrahmen aufzuführen, der im Team einer anderen Schule dominiert, wird ein zweites Beispiel gezeigt. An dieser Gruppendiskussion nahmen ebenfalls acht Lehrpersonen teil. Die Sequenz schließt an einen Austausch über die Bedeutung und Voraussetzungen von Partizipation an, eröffnet aber ein neues Thema.

Julia: Ich finde noch einen dritten Aspekt sehr wichtig, dass die Kinder (.) eigentlich Lernlust haben müssen. Egal was. Also, dass, wenn man die Wahl hat, was interessiert mich, was möchte ich, was möchte ich tun. Und das ist manchmal wahnsinnig klein und eng. Also sie haben nicht viele große (.) Interessen, sondern einfach eben vor allem mit wem oder und ja und dann sehr eingeschränkt, was, was würde ich wollen. Also ich weiß nicht,

ich hab mir schon mal überlegt (.) wie lange es wohl gehen würde, bis ein (.) eben so ein Kind (.) auf einen Pu-, zu einem Punkt kommt, wo es sagt, jetzt möchte ich etwas wissen, es interessiert mich jetzt. Es sind ja eben (wie wir sagen) noch kleinere Kinder, da ist sowieso, muss man das ein bisschen auch wecken, die Interessen, aber auch da merkt man (.) oft ist es: _oh es isch langwilig. Aber (.) was anderes ist nicht da, es ist eine Konsumhaltung. Und ich finde das wirklich auch ein Ziel, dass die Kinder sich immer wieder (.) _ähm fragen können, was würde ich jetzt machen wollen.

Julia spricht hier über Voraussetzungen aufseiten der Schülerinnen und Schüler, die für Partizipation gegeben sein müssen: Kinder müssen Lernlust haben. Sie erwartet offenbar mehr Interesse bei den Kindern, als sie erlebt. Eindeutig ist, dass sie Interessen von Kindern zwar wahrnimmt, diese aber als «klein und eng» einstuft. Was «große Interessen» sein könnten, darauf geht sie nicht weiter ein, sie scheint es aber zu wissen. Damit setzt sie eine Erwartung, eine Norm – große Interessen haben –, der die Kinder nicht entsprechen. Julia versteht Partizipation nicht nur als Recht, sondern auch als eine Pflicht, etwas beizutragen.

Die Formulierung «Lernlust haben müssen» überrascht, da Lust im alltäglichen Gebrauch etwas Ungezwungenes ist, was spontan entsteht. Dass Julia sich fragt, wie lange es dauern würde, bis ein Unterstufenkind an einen Punkt kommt, wo es Interesse an etwas zeigt, impliziert, dass sie das noch nie erlebt hat. Das «Interessiert-Sein» spricht sie den Kindern als einen natürlichen Zustand ab und nimmt eine passive Haltung («Konsumhaltung») wahr, woraus sich ihre Aufgabe als Lehrperson ableitet. Sie muss das Interesse der Kinder wecken. Die Rollen im Klassenzimmer sind für sie klar aufgeteilt: Die Lehrperson steht als zentrale Akteurin den passiven Kindern gegenüber.

Im Diskussionsverlauf folgt darauf ein Beitrag einer anderen Lehrperson, der die Allgemeingültigkeit dieser Aussage relativiert und unter den Lernenden differenziert: Es gibt Kinder, die sich einbringen wollen und andere, die das nicht wollen. Die Gruppe geht allerdings nicht weiter darauf ein. Dann geht die Diskussion in eine Richtung, die das Engagement der Lernenden infrage stellt:

Lena: Ich sehe das Problem vor allem beim Engagement da. Also das ist das, was wir jetzt auch im Schülerparlament erleben, bei unseren Oberstufenschülern. Sie möchten gerne einen Schülerball, aber in dem Moment, wo es darum geht, was für Arbeiten muss man dann erledigen, dass man so einen Ball haben kann, da sind sie plötzlich nicht mehr interessiert. Und das ist das Lustprinzip, das du vorher angesprochen hast, oder. Man möchte zwar das Thema wählen, aber wenn man merkt: aha, das gibt ja nachher Aufwand, wenn

ich das selbst erarbeiten muss, dann möchte man doch lieber wieder nach Plan arbeiten, wo die Lehrerin vorgibt: das, das, das, das, dann kann man einfach abhaken.

Anna: Ja. ((Zustimmung))

Lena: Und ich finde das eine große Diskrepanz, wenn wir jetzt mit den Schülern auch über diese (.) Partizipation sprechen, auch wenn sie diese Umfrage ausfüllen. Da sehen sie alles so Dinge, da steht so: Mitsprache bei den Noten zum Beispiel, mussten sie bei uns in der Sek [im Fragebogen ankreuzen], weiß nicht ob das bei den anderen [Stufen] auch war, und das stellen sie sich super vor, man kann überall mitreden, aber dass dahinter auch Arbeit und Anstrengung steckt, die dann eben auch dazu gehört, wenn sie zu dem ja sagen, das sehen ganz viele nicht. Und das finde ich wirklich ...

Nina: | Ja und Verantwortung übernehmen ...

Lena: | Ja genau. Das ist finde ich die Schwierigkeit.

Nina: ... über das eigene Lernen und ich denke, da sind viele ja, da muss man sie dann anführen.

Lena: | Also die einen sind überfordert und die anderen, die möchten einfach diesen Arbeitseinsatz nicht leisten.

Der Gedanke von Julia, die an den Fähigkeiten der Kinder gezweifelt hat, wird von Lena ergänzt und weitergeführt. Sie hebt das fehlende Engagement als Problem hervor. Mit dem Wort «Lustprinzip» bezieht sie sich auf den von Julia eingeführten Begriff «Lernlust». Ihrer Ansicht nach wollen die Jugendlichen gern überall mitreden (z. B. bei der Notengebung), aber keinen Arbeitsaufwand auf sich nehmen. So werden die Lernenden auch in ihren Aussagen als passiv dargestellt, allerdings aus anderen Gründen. Partizipation ist in Lenas Verständnis mit «Arbeit und Anstrengung» seitens der Lernenden verbunden; die Partizipation hat diesen Preis, muss sozusagen verdient werden. Lena orientiert sich an einem Bild von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, die gern Mitbestimmungsrechte einfordern, aber nur so lange diese Rechte mit keiner Anstrengung verbunden sind. Sie spricht den Schülerinnen und Schülern ihre Einsatzbereitschaft ab und versteht dies als grundsätzlich gegeben. Die Passage ist dicht, Lena und Nina sprechen parallel. Nina bringt

das Schlüsselwort «Verantwortung» ein, das von Lena bejaht und in ihre Argumentation eingebaut wird. Die Aussagen werden von anderen Lehrpersonen bestätigt, was zeigt, dass sich die Gruppe einig ist.

In den zitierten Sequenzen werden keine konkreten Unterrichtssituationen beschrieben. Wie die Schülerinnen und Schüler die Beispiele erleben und welche Hintergründe sie haben, wird nicht erzählt oder nachvollziehbar gemacht. Die Perspektive der Lernenden fehlt, ihr Verhalten wird kritisch bewertet. Es wird über «sie» – die Schülerinnen und Schüler – und über «wir» oder «ich» – die Lehrpersonen – gesprochen, wodurch eine klare Aufteilung zwischen zwei Lagern entsteht.

Für den *Orientierungsrahmen* lässt sich hier Folgendes formulieren:

Die Lehrpersonen argumentieren in dieser Sequenz, sich gegenseitig bestärkend, mit Hindernissen für Partizipation, die sie bei den Lernenden verorten: fehlendes Interesse oder Engagement der Schülerinnen und Schüler. Die Sequenz beginnt mit einer allgemeinen Feststellung, die das fehlende Interesse der Kinder deklariert. Daraus entsteht die pädagogische Aufgabe von Lehrpersonen, das Interesse zu wecken. Über die Schülerinnen und Schüler wird wenig differenziert gesprochen. Es zeigt sich ein dichotomes Denken: Die Lehrpersonen beschreiben entweder, dass die Schülerinnen und Schüler nicht partizipieren können, oder es nicht wollen. In der Diskussion wird eine ausführliche Begründung etabliert, warum Partizipation in ihrer Schule nicht funktionieren kann. Es manifestiert sich eine gewisse Frustration und Ohnmacht. Die Lehrpersonen spüren die Erwartung, Partizipation in der Schule als Vorgabe umzusetzen, orientieren sich aber nicht daran als Wert. Sie halten es für notwendig, zu erklären, warum Partizipation keine legitime Erwartung ist.

5 Diskussion

Das Forschungsprojekt untersucht, wie Schulen die gesetzlich, gesellschaftlich beziehungsweise politisch und lerntheoretisch begründbare Norm der Partizipation von Schülerinnen und Schülern realisieren. Zentral dafür sind die Haltungen von Lehrpersonen, denen in den Gruppendiskussionen nachgegangen wurde.

In den vorgestellten Beispielen nehmen die Lehrpersonen ihre Handlungsmöglichkeiten bezüglich der Realisierung von Partizipation in der Schule als eingeschränkt wahr. Äußere Strukturen zum einen, Merkmale von Schülerinnen und Schülern zum anderen verhindern demnach Partizipation. Beides sind Aspekte, die

von den Lehrpersonen als schwer bis nicht veränderbar eingeschätzt werden. An beiden Schulen wird zugleich aber auch – auf der Oberfläche – geäußert, dass Partizipation umgesetzt werden sollte. Die Diskrepanz zwischen der erwarteten und der nicht erfüllten Anforderung, Schülerinnen und Schüler partizipieren zu lassen, erzeugt eine Spannung, die sich auch in anderen Schulen zeigt. Den Lehrpersonen präsentiert sich die Situation als Dilemma zwischen Anspruch und Realisierbarkeit. Indem in diesen beiden Fällen Argumente gewählt werden, die außerhalb des Handlungsspielraums der Lehrperson und des Teams liegen, wird das Dilemma umgangen. Beide Teams sammeln Argumente, warum das Handeln und Selbstverständnis der Lehrpersonen nicht infrage gestellt werden muss. Dadurch, dass die Lehrpersonen strukturelle Aspekte und Merkmale der Lernenden thematisieren, schränken sie ihren eigenen Handlungsspielraum ein und weisen die Verantwortung von sich. Gleichzeitig bildet eine solche Argumentation eine Barrikade zur Veränderung und lässt keinen Professionalisierungsprozess initiieren. Wenn sich die Lehrpersonen einig sind, dass die Gründe für das Nichtgelingen nicht in ihren Händen liegt, kommen sie nicht auf die Idee, ihr Verhalten zu verändern und über Möglichkeiten nachzudenken, wie sie Partizipation ermöglichen können. Hinter dieser Argumentation steht die Überzeugung, dass es eine klare Rollenverteilung in der Schule gibt, die nicht geändert werden soll: Die Lehrpersonen sind diejenigen, die Entscheidungen treffen und anführen, die Schülerinnen und Schüler werden als passiv in der Interaktion beschrieben. Das kommt im Vergleich der Lehrperson mit einem Piloten deutlich zum Ausdruck und zeigt sich auch im zweiten Beispiel.

Diese Rollenverteilung manifestiert sich sprachlich auch dadurch, dass es eine klare Aufteilung in «sie» (Schülerinnen und Schüler) und «wir/ich» (Lehrpersonen) gibt. Das zeigt, dass die Lehrpersonen sich und die Lernenden nicht als Gemeinschaft wahrnehmen, sondern als zwei separate Gruppen. Partizipation wird erst möglich sein, wenn es gelingt, dieses «sie und wir»-Denken aufzubrechen und die Schule als eine Gemeinschaft zu verstehen.

Hier kommt die Frage der Machtverteilung ins Spiel, die essenziell für die Realisierung von Partizipation ist. In den hier vorgestellten Lehrpersonenteams dominiert ein kollektives Verständnis, nach dem eine Abgabe von Macht abgelehnt wird und Partizipation nicht als gemeinsamer Aushandlungsprozess zwischen den Beteiligten verstanden wird.

Die genaue Analyse von Gruppendiskussionen, die hier beispielhaft vorgestellt wurde, zeigt, dass es sich lohnt, Kommunikationsformen in Teams, die oft Ausdruck einer bestimmten Schulkultur sind, genauer in den Blick zu nehmen. Alle am Projekt beteiligten Lehrpersonenteams äußerten sich zunächst überwiegend positiv

zum Thema und befürworteten die Umsetzung von Partizipation. Auf den zweiten Blick, bei der reflektierenden Analyse des immanenten Sinngehalts, wird deutlich, dass eher Grenzen, Hindernisse und Schwierigkeiten im Umgang mit Partizipation hervorgehoben werden.

Indem die eigenen Überzeugungen und entstandenen Orientierungen überprüft und hinterfragt werden, ergreift das gesamte Team Bewegung und Dynamik. Bestehende Überzeugungen zu hinterfragen, kann neue Handlungsspielräume eröffnen, die sich positiv auf das eigene Handeln auswirken können: Im Falle von Partizipation kann das heißen, dass Schülerinnen und Schüler gemeinsam getroffene Entscheidungen mittragen, sich anders mit ihrer Klassen- und Schulgemeinschaft identifizieren und sich die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden verbessert, wenn sie sich am Unterrichts- und Schulgeschehen aktiv beteiligen können.

Möglichkeiten, solche Reflexions- und Diskussionsprozesse anzuregen, ergeben sich durch die Teilnahme an Forschungsprojekten wie dem Projekt PasSe. Hilfreich können auch schulinterne Austauschmöglichkeiten sein, die Zeit und Raum geben, um sich bestimmten Themen zu widmen und der Frage nachzugehen, wie die Schule als Kollektiv zu diesen steht, welche «Kultur» vor Ort vorherrscht und welche angestrebt wird. Gerade Vertreterinnen oder Vertreter von Positionen, die nicht dem Common Sense im Team entsprechen, können dabei Anstoß geben, bestehende Überzeugungen zu hinterfragen. Nicht zuletzt stellt – dem Gedanken der Partizipation folgend – die Einbindung der Schülerinnen und Schüler einen wertvollen Ansatz dar, um Reflexionen anzustoßen und Weiterentwicklung zu ermöglichen. Jede Schule kann sich hierzu folgende Fragen stellen: Wie stehen Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Anliegen? Was ist den Schülerinnen und Schülern wichtig und stimmt das mit den Bedürfnissen der Erwachsenen überein? Wie sich Schülerinnen und Schüler selbst Partizipation vorstellen und wünschen, gibt nicht nur Aufschluss über ihre Bedürfnisse, sondern spiegelt auch die bestehende Schulkultur wider.

6 Literatur

Banneyer, Hildegard/Bergner, Hans-Peter/Frye, Sven/Giese, Christiane/Knauer, Raingard/Marquard, Peter/Meeder, Klaus u. a. (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin. Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf> (14.01.2019).

- Biedermann, Horst (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Cook-Sather, Alison (2018): Tracing the Evolution of Student Voice in Educational Research. In: Bourke, Roseanna/Loveridge, Judith (Hrsg.): Radical Collegiality through Student Voice: Educational Experience, Policy and Practice. Singapur: Springer, S. 17–38.
- Cunliffe, Ann L. (2008): Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and Its Implications for Knowledge and Learning. In: *Management Learning* 39 (2), S. 123–139.
- DeCesare, Tony (2014): Theorizing Democratic Education from a Senian Perspective. In: *Studies in Philosophy and Education* 33 (2), S. 149–70.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Hart, Roger A. (1992): Children's participation: From tokenism to citizenship. Florenz: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hawley, Todd S./Hostetler, Andrew L./Mooney, Evan (2016): Reconstruction of the Fables. The Myth of Education for Democracy, Social Reconstruction and Education for Democratic Citizenship. In: *Critical Education* 7 (4), S. 1–12.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper, Werner/Böhm-Kasper, Oliver/Sandring, Sabine (2006): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation — Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Fritzsche, Sylke/Snadring, Sabine/Wiezorek, Christine/Böhm-Lasker, Oliver/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–339.
- Howley, Donal/Tannehill, Deborah (2014): Crazy Ideas: Student Involvement in Negotiating and Implementing the Physical Education Curriculum in the Irish Senior Cycle. In: *Physical Educator* 71 (3), S. 391–416.
- Kantonsrat des Kantons Zürich (2005): Volksschulgesetz. Zürich: Kantonsrat des Kantons Zürich.
- Kessel, Alisa (2015): Moving beyond Mozart: Toward a Democratic Theory of Education. In: *Educational Philosophy and Theory* 47 (13–14), S. 1419–1434.
- Lundy, Laura (2007): «Voice» Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal* 33 (6), S. 927–942.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Kuhn, Daniela/Häbig, Julia/Strauss, Nina-Cathrin (2016): Ein Recht auf Mitbestimmung – wie kann (schulische) Partizipation gelingen? In: Partizipation – Mein Part zählt. Trossingen: Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen, S. 9–13.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17–37.

- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg.
- Shier, Harry (2001): Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. In: *Children & Society* 15 (2), S. 107–117.
- Strauss, Nina-Cathrin/Zala-Mezö, Enikő/Herzig, Pascale/Häbig, Julia/Müller-Kuhn, Daniela (2017): Partizipation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen. In: *Journal für schulentwicklung* 21 (4), S. 13–21.
- Thurn, Susanne (2014): Klassenklima – Schulklima. Ich gehöre dazu – ich kann's – ich werde ernst genommen. In: *Pädagogik* 66 (7/8), S. 40–43.
- Unicef (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Online: <https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> (13.01.2019).
- Zala-Mezö, Enikő/Strauss, Nina-Cathrin/Häbig, Julia (Hrsg.) (2018): *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*. Münster: Waxmann.

«Du mueschs mit de Klass» – wie durch Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit die Partizipation im Klassenrat gesteuert wird

Nina Haldimann

1 Einleitung

Der Klassenrat ist ein Unterrichtsformat, in dem Schülerinnen und Schüler gemeinsam über Belange diskutieren und bestimmen, die für sie im Schulalltag von Bedeutung sind. Er gilt gemeinhin als Format, in dem Schülerinnen und Schüler Partizipation im Sinne von Selbst- und Mitbestimmung praktizieren und lernen können (Kiper 1997, 1). Weil Schule vor diesem Hintergrund die Selbstverantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden fördern will, sollen diese «das Zusammenleben in ihrer Klasse sowie die Zusammenarbeit im Unterricht mittragen und mitgestalten. Sie sollen eine gute Klassengemeinschaft bilden, sich füreinander interessieren, sich miteinander wohl fühlen und einander helfen» (Marty 2013, 36). Laut Marty (ebd.) erfordert und entwickelt der Klassenrat diese Kompetenzen zugleich.

Um den Zielen des Klassenrats möglichst umfassend gerecht zu werden, setzen viele Lehrpersonen eine Gesprächsleitung aufseiten der Lernenden ein, um die Leitung des Geschehens an diese abzugeben und um damit dem Ziel, eine selbstgesteuerte und eigenverantwortlich organisierte Durchführung des Klassenrats, Rechnung zu tragen. Oft greifen Lehrpersonen jedoch trotz der schülerseitigen Gesprächsleitung immer wieder ins Geschehen ein, u. a. weil sich die institutionell gerahmten Beteiligungsrollen von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern nicht einfach auflösen lassen (Nell-Tuor/Haldimann 2019). Die Lehrperson übernimmt im Klassenrat somit bestimmte interaktionale Aufgaben wie beispielsweise das Rederecht erteilen, strukturelle Hinweise geben, Koordination mit der Gesprächsleitung herstellen. Aufgaben können ihr aber auch durch die Schülerinnen und

Schüler übertragen werden. Dies ist unter anderem dann der Fall, wenn einzelne Lernende die Lehrperson adressieren (z. B. verbal, mittels Blick oder Handzeichen). Die Schülerinnen und Schüler etablieren dadurch eine Erwartungshaltung;¹ sie zeigen an, dass sie von der Lehrperson eine Antwort erhalten möchten. Der Lehrperson steht es in dieser Situation offen, ob sie auf die Adressierung reagiert oder nicht. In beiden Fällen steuert sie aufgrund ihres «besonderen» Teilnehmendenstatus (Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017) jedoch das Geschehen.²

Entsprechend ihrer Zielsetzung die Gesprächsleitung einer Schülerin oder einem Schüler zu übertragen, ist die Lehrperson in der vorliegenden Studie bestrebt, inhaltlich nicht auf die Adressierungen der Lernenden zu reagieren. Sie wendet dabei verschiedene Strategien an, um sich als nicht- beziehungsweise eingeschränkt verfügbar erkennbar zu machen. Als erste Strategie auf der räumlichen Ebene ist dabei ihre Positionierung außerhalb des Sitzkreises zu verstehen, wodurch sie sich als eingeschränkt verfügbar anzeigt.³ Die Strategie der räumlichen Distanzierung ist jedoch nicht durchgehend erfolgreich, was sich daran zeigt, dass die Lehrperson trotzdem von den Schülerinnen und Schülern adressiert wird. Dass die Lehrperson nur eingeschränkt verfügbar ist, wird von diesen also nicht entsprechend wahrgenommen.

Diese nicht-erfolgreichen Fälle sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Es wird danach gefragt, wie die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit zum Ausdruck bringt und wie sie dabei steuernd auf das Geschehen im Klassenrat einwirkt. Schließlich werden didaktische Implikationen diskutiert: Inwiefern wirkt die Lehrperson durch das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ein.

Im Folgenden wird der Klassenrat als schulisches Partizipationsformat umrissen (Kapitel 2) und es werden die Daten und die Methode beschrieben (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden Analyseergebnisse zum Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit vorgestellt und schließlich ein Fazit mit didaktischen Überlegungen gezogen (Kapitel 5).

1 Heath (1982) spricht in diesem Zusammenhang von einem *recipient display*.

2 Dies ist unter anderem auf Watzlawicks erstes Axiom («man kann nicht nicht kommunizieren») zurückzuführen.

3 Wie die Lehrperson in einem (hier nicht analysierten) Interview äußert, verbindet sie mit dieser räumlichen Positionierung die Hoffnung, für die Schülerinnen und Schüler weniger präsent zu wirken, als wenn sie z. B. mit im Kreis sitzt, und ihnen damit das Übernehmen und Ausführen der Moderationsrolle zu erleichtern (s. auch Abschnitt 2.3).

2 Der Klassenrat als schulisches Partizipationsformat

2.1 Begriffliche Verortung

Wie erwähnt, wird der Klassenrat in der didaktischen Literatur als Unterrichtsformat angesehen, in dem die Schülerinnen und Schüler Partizipation gleichzeitig erleben und erlernen können (Marty 2013, Portmann/Student 2005, Friedrichs 2009). Dabei wird der Partizipationsbegriff meist aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive verwendet, nämlich als «das Ausmaß von Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungsprozesse mittels Interaktionsprozessen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, Kindern und Eltern [...]» (Reichenbach 2006, 55). Des Weiteren wird Partizipation beschrieben als «die bewusste Mitwirkung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen» (Moser 2010, 71). Der Fokus dieser Begriffsdefinitionen liegt also auf der Beteiligung an Entscheidungsprozessen. Aus dieser Perspektive wird Partizipation implizit als etwas Wünschbares angesehen, die Begriffsdefinition ist also normativ besetzt.⁴

Demgegenüber ist der interaktionslinguistische Partizipationsbegriff eine analytische Kategorie, die darauf abzielt, unterschiedliche Formen von Beteiligung an Interaktion zu beschreiben. Dieser Begriff wurde maßgeblich von Goodwin und Goodwin (2004) geprägt. Diese verstehen Partizipation als «actions demonstrating forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk» (Goodwin/Goodwin 2004, 222). Damit geht das Verständnis einher, dass Interaktionsbeteiligte einander fortwährend signalisieren, was sie tun, und ihr Verhalten entsprechend koordinieren: «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, 222).

Im Folgenden kommen beide Begriffsdefinitionen zum Zuge. Wird der Klassenrat aus didaktischer Perspektive betrachtet, wird die erziehungswissenschaftliche Definition von Partizipation zugrunde gelegt. Geht es hingegen um die interaktionsanalytische Sicht, wird auf die Definition von Goodwin und Goodwin (2004) referiert.

4 Dies wurde u. a. von Oser/Biedermann (2006) oder auch Reichenbach (2006) kritisch beleuchtet.

2.2 Beteiligungsrollen und *Turn-taking* im Klassenrat

Die Beteiligungsrollen von Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson im Klassenrat sind nicht einfach gegeben, sondern werden interaktiv hergestellt und hervorgebracht. Aus diesem Grund werden im Folgenden verschiedene Verfahrensweisen und Möglichkeiten des Sich-an-der-Interaktion-Beteiligens diskutiert. Dabei wird auf Verfahren des Turn-takings Bezug genommen und ein besonderer Fokus auf die Bedeutung der Turnselektion – wie also jemand als nächste Sprecherin oder nächster Sprecher ausgewählt wird – mittels Blicken gelegt.

Goffman (1981) unterscheidet in seinem *participation framework* grob in Sprechende und Zuhörende. Diese Einteilung gilt auch im Klassenrat. Einzelne Schülerinnen und Schüler übernehmen zudem klassenratsspezifische Rollen wie die Gesprächsleitung, Protokollführer/in, Votenschreiber/in und Beobachter/in, welche ihre Beteiligung am Klassenrat auf einer zusätzlichen formalen Ebene mitbestimmen.⁵ Da es sich beim Klassenrat um eine Mehrparteieninteraktion handelt, wird im Folgenden auf die Partizipationsformen in polyadischer Unterrichtsinteraktion – insbesondere auf das Rezipientendesign – von Krummheuer und Brandt (2001) referiert. Beim Rezipientendesign unterscheiden Krummheuer und Brandt (2001) *direkte* und *nicht direkte Beteiligung*. Ein *Gesprächspartner* ist direkt beteiligt und zudem adressiert. Auch ein *Zuhörer* ist direkt beteiligt, im Gegensatz jedoch nicht adressiert, sondern nur «mit angesprochen». Ein *Mithörer* hingegen ist nicht direkt beteiligt, wird aber geduldet, während ein *Lauscher* über die Nicht-Beteiligung hinaus auch ausgeschlossen ist (Krummheuer/Brandt 2001, 51 ff.).

Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) haben den Turn-taking-Mechanismus detailliert beschrieben. Sie formulieren drei grundlegende Regeln, nach welchen die Turnkonstruktion funktioniert. Diesen zufolge kann 1) ein aktueller Sprecher den nächsten Sprecher selektieren (*current speaker selects next speaker*), 2) ein aktuell nicht sprechender Beteiligter sich selber als nächsten Sprecher selektieren (*non-speaker self selects*) oder 3) der aktuelle Sprecher seinen Turn fortsetzen (*current speaker continues*) (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, 704). In Bezug auf das Turn-taking haben neuere Studien (Auer 2017, Rossano 2013, Weiß 2018) den Turn-taking-Mechanismus um den Aspekt des Blickes erweitert. So argumentiert beispielsweise (Weiß 2018, 29): «Between *self-selection* and *current speaker selects next*, speaker-

5 So übernimmt beispielsweise die Gesprächsleitung vergleichsweise häufig die Sprecherrolle.

gaze as a turn-allocation-technique can hardly be categorized into the traditional definition of the concept originally proposed by Sacks et al. (1974)».

Im Klassenrat spielt der Blick als Mittel der Turn-Zuweisung in der Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern eine untergeordnete Rolle, da die Rede-rechtszuteilung im Normalfall von der Gesprächsleitung vorgenommen wird. Anders verhält es sich hingegen, sobald die Lehrperson ins Spiel kommt. Diese wird im Klassenrat von den Schülerinnen und Schülern typischerweise als «besonderes Mitglied» (Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017, 7) behandelt, da es den Lernenden im Klassenrat schwerfällt, die außerhalb des Klassenrats gültigen Ansprüche und Rollenerwartungen an die Lehrperson plötzlich außer Kraft zu setzen. Aus diesem Grund begegnen sie der Lehrperson mit gängigen kommunikativen Erwartungen. So wird beispielsweise akzeptiert, dass die Lehrperson jederzeit das Rederecht ergreifen kann und dieses auch anstelle der Gesprächsleitung erteilt. Dieser besondere Interaktionsstatus der Lehrperson beeinflusst entsprechend den Turn-taking-Mechanismus und macht das Blickverhalten für die Interaktion im Klassenrat äußerst relevant.

2.3 Die Rolle der Lehrperson im Klassenrat

Die Partizipationsrolle der Lehrperson im Klassenrat – das heißt, inwiefern sie sich einbringt und mitentscheidet – steht in Abhängigkeit zur pädagogischen Zielsetzung, welche sie mit dem Klassenrat verfolgt. So setzen sich einige Lehrpersonen in den Sitzkreis und beteiligen sich – als Gesprächsleitung oder als «normale Teilnehmende» – am Klassenrat (z. B. mit dem Ziel, die Klassengemeinschaft zu betonen), andere setzen sich bewusst außerhalb des Sitzkreises (z. B. mit dem Ziel, Gesprächs- und Leitungskompetenz zu fördern). In Bezug auf die Leitung unterscheiden Lötscher und Wyss (2013, 101 f.) zwischen lehrerseitiger Gesprächsleitung mit hoher Sprechzeit der Lernenden («Lehrperson-Moderation») versus tiefer Sprechzeit der Lernenden («Lehrperson-Dominanz) und einer Gesprächsleitung, die von Lehrperson und Lernenden geteilt wird («Lehrperson-Partizipation»). Der schülergeleitete Klassenrat wird u. a. von de Boer (2006), Kiper (1997), Bauer (2013) sowie Lötscher und Sperisen (2016) beschrieben. Liegt die Leitung (teilweise oder komplett) bei den Schülerinnen und Schülern wird die Rolle der Lehrperson in der Literatur oftmals als ambivalent beschrieben, da die Lehrperson ihre steuernde Rolle zwar offiziell abgibt, von den Lernenden aber dennoch als «besondere Teilnehmerin» wahrgenommen und als solche behandelt wird

(beispielsweise indem sie auf bestimmte Art und Weise adressiert wird, vgl. Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017).⁶

Wie de Boer (2006) schreibt, gibt die Lehrperson eine Funktion ihrer Rolle ab, «behält aber dennoch [...] die Rolle der Lehrerin bei. Sie hat das unausgesprochene Vetorecht und darf jederzeit eingreifen. Ihre Position bleibt gegenüber den Kindern exponiert» (de Boer 2006, 167). Obwohl die Schülerinnen und Schüler den Klassenrat leiten, fungiert die Lehrperson als «Sicherheitsnetz» und es kann im Zweifelsfall auf ihr Eingreifen gezählt werden (de Boer 2006, 168). Ihre Rolle wird der Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler also einerseits zugeschrieben, gleichzeitig ist es aber auch so, dass es Lehrpersonen u. U. schwerfällt, die Leitung den Kindern zu überlassen, obwohl sie dies beabsichtigen (vgl. Nell-Tuor/Haldimann 2019).

Bauer (2013), welche den Klassenrat aus Sicht der Lernenden- und Lehrpersonen untersuchte, stellt fest, dass der Bruch mit dem traditionellen Rollenbild der Lehrperson bei dieser selber zu Irritationen führt (Bauer 2013, 249). Es wird eine «formelle Gleichbehandlung praktiziert, die nicht mit der allgemein festgelegten pädagogischen Lehrerrolle einhergeht» (Bauer 2013, 250). Auch die Schülerinnen- und Schülersicht auf die Rolle der Lehrperson deutet ein ambivalentes Muster an: «Einerseits ist die Erwachsene im Klassenrat in ihrer Verantwortung für die emotionale Sicherheit der Schüler gefordert, andererseits hat sie die ambivalente Aufgabe, die Autonomie der Schüler zu ermöglichen» (Bauer 2013, 250).⁷ Auch von der Lehrperson selbst wird diese Problematik als Zwiespalt zwischen Anleitung zur Selbstregulation und der Bereitstellung von Hilfe und Unterstützung beschrieben (Bauer 2013, 250).

Laut de Boer (2006, 168) schafft die Anwesenheit der Lehrperson im Klassenrat bei den Schülerinnen und Schülern Ungewissheit, weil nur schwer einzuschätzen ist, wann sie interveniert. Die Lehrperson der vorliegenden Untersuchung ist bestrebt, dieser Ungewissheit teilweise Abhilfe zu verschaffen, indem sie sich außerhalb des Sitzkreises positioniert. Durch die räumliche Distanz gibt sie sich als nicht-reguläre Teilnehmerin zu erkennen. Damit einher geht die Vorstellung, dass die Schülerinnen und Schüler den Klassenrat dadurch selbstständig(er) durchfüh-

6 U. a. Budde (2010) und Reichenbach (2006) beschreiben allgemeine (nicht klassenratsspezifische) Rollenkonflikte, welche für Lehrperson und Schülerinnen und Schüler in Unterrichtssituationen entstehen, in denen diese partizipieren sollen.

7 Bauer (2013) macht in ihrer Untersuchung, bei der sie Gruppengespräche mit Schülerinnen und Schüler *einer* Klasse durchführte, unterschiedliche Rollen aus, welche der Lehrperson aus Lernendensicht zugeschrieben werden. So wird die Lehrperson als «stille Rahmengerberin des Verfahrens», «notwendige Unterstützerin» oder «normkonforme und marginale Teilnehmerin» gesehen (Bauer 2013, 234).

ren. Wie Lötscher und Sperisen (2016) festhalten, «[geht es] bei der Frage, ob eine Rolle abgelegt werden könne, [...] weniger ums ‹Ablegen-Können› durch die Lehrperson, sondern darum, wie Schülerinnen und Schüler diesen ‹Rollenwechsel› interpretieren» (Lötscher/Sperisen 2016, 101).

In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler den Rollenwechsel der Lehrperson, welche diese anhand der eingeschränkten Verfügbarkeit bei räumlicher Distanzierung zu erkennen gibt, eben gerade nicht in diesem Sinne interpretieren. Sie adressieren die Lehrperson nämlich trotz räumlicher Distanzierung und attribuieren ihr dadurch ihre konventionelle Lehrpersonenrolle.

2.4 Nicht-Verfügbarkeit der Lehrperson

In Interaktionen sind die Beteiligten grundsätzlich darauf angewiesen zu erkennen, ob das Gegenüber für eine Interaktion zur Verfügung steht. Dies gilt in besonderem Maße auch für Unterrichtssituationen (vgl. Herrle 2015, 265). Das Anzeigen von Verfügbarkeit bezeichnet Heath (1982) als *availability display*:

«The display of availability is an action that creates, for its recipient, a range of undifferentiated opportunities in which to initiate action. It is a preinitiating activity, allowing an actor to proclaim that he is ready when the other is. It creates an environment of opportunity for its recipient, which can be exploited for his own purpose, when and where he so wishes.» (Heath 1982, 154)

Wie Schmitt und Deppermann (2007) festhalten, ist *availability* außerdem

«keine bloß faktische Verfügbarkeit, sondern ist als performativer Zustand etwas, was dargestellt und verdeutlicht werden muss für andere, die Monitoring betreiben. ‹Availability displays› setzen also konzeptlogisch wie in ihrer konkreten empirischen Ausgestaltung Wahrnehmungswahrnehmungen (Hausendorf 2001) voraus, sie stellen systematisch die Bedingungen ihrer Wahrnehmbarkeit in Rechnung. [...] Weil Fokuspersonen in besonders hohem Maße permanent damit rechnen müssen, unter Monitoring zu stehen (und dies für die erfolgreiche Performanz ihrer Rolle auch benötigen), stehen sie in besonderem Maße in ‹availability display›-Pflichten». (Schmitt/Deppermann 2007, 125)

Im hier untersuchten Klassenrat beabsichtigt die Lehrperson entsprechend ihrer Zielsetzung, die Leitung den Schülerinnen und Schülern zu überlassen, sich als *nicht*-verfügbar (non-available) darzustellen. Anders als in der von Heath beschriebenen Situation zielen im vorliegenden Fall die Bemühungen der Lehrperson also darauf ab, dass Interaktionen mit ihr nicht initiiert werden. Entsprechend der Definition von (Schmitt/Deppermann 2007) muss sie ihre Nicht-Verfügbarkeit performativ verdeutlichen und sie steht als Fokusperson⁸ gar in der Pflicht, die Nicht-Verfügbarkeit anzuzeigen.

Heath (1982) zufolge kann sich *availability* mündlich («vocally») oder nicht-mündlich («nonvocally») manifestieren. In der nicht-mündlichen Form wird die *availability* durch die räumliche Positionierung in Kombination mit Blick und Körperhaltung angezeigt (Heath 1982, 163). Die Analysen zeigen, dass sich die Kategorien «vocally» und «nonvocally» größtenteils auch auf das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit übertragen lassen. So treten sowohl verbale Elemente wie auch Blick, Körperhaltung und räumliche Positionierung auf. Als zusätzliches Element setzt die Lehrperson Gestik ein.

3 Daten und Methode

Das Korpus setzt sich aus 38 Klassenratssitzungen von jeweils ca. 45 Minuten zusammen, welche während zwei Jahren (5./6. Schuljahr) in einer Klasse⁹ videografiert wurden. Die Aufnahmen wurden mit drei Kameras gemacht, einer 360°-Kamera, welche in der Mitte des Sitzkreises positioniert war, und zwei herkömmlichen Kameras, welche den Sitzkreis von außen festhielten. Die Aufnahmen fanden unter Abwesenheit der Forschenden statt.

Die analysierten Ausschnitte wurden unter Berücksichtigung der Multimodalität in Anlehnung an die GAT2-Konventionen (Selting et al. 2009) transkribiert und interaktionsanalytisch ausgewertet (Deppermann 2008, Schmitt 2015, Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012, Hausendorf/Schmitt 2017).

-
- 8 Die Lehrperson ist im Klassenrat nicht konstant Fokusperson. In den analysierten Ausschnitten kann sie aufgrund der Adressierung durch die Schülerinnen und Schüler jedoch als solche betrachtet werden.
 - 9 Entsprechend stammen der Aufbau des Klassenrats sowie die zugrundeliegenden Haltungen von der Klassenlehrperson. Da der Klassenrat im Verlauf der zwei Schuljahre auch von Praktikantinnen durchgeführt wurde, treten in Bsp. 3 (s. Abschnitt 4.3) auch diese als Lehrpersonen in Aktion.

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine bestimmte Phase des Klassenrats fokussiert, nämlich die Phase «Neues Klassenziel». Diese Phase bildet im vorliegenden Korpus einen festen Bestandteil jeder Klassenratssitzung. Dabei handeln die Schülerinnen und Schüler ein Ziel aus, das sie sich für die kommende Woche stellen. Im darauffolgenden Klassenrat wird die Zielerreichung besprochen. Die Phase ist hinsichtlich Fragen der Partizipation insofern relevant, als das Maß an Selbstbestimmung (die Schülerinnen und Schüler stellen sich selber ein Ziel) potenziell groß ist. Aus dem selbstgesteckten Ziel erwächst zudem eine Handlungskonsequenz (das Ziel wird in der darauffolgenden Woche evaluiert, wobei bei Nicht-Erreichung Maßnahmen zur besseren Erreichung gefunden werden müssen), welche der schülerseitigen Partizipation Verbindlichkeit verleiht.

4 Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit

Wie erwähnt ist die Lehrperson in der vorliegenden Untersuchung bestrebt, sich als eingeschränkt verfügbar anzuzeigen, indem sie sich außerhalb des Sitzkreises positioniert (s. Kapitel 1). Dieses Anzeigen der eingeschränkten Verfügbarkeit ist nicht durchgehend erfolgreich, was sich an diversen trotzdem stattfindenden Adressierungen der Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler zeigt. So adressieren die Kinder die Lehrperson beispielsweise mittels Blicken, Handzeichen oder auch (indirekter) verbaler Aufforderung. Die Schülerinnen und Schüler bauen dadurch ein *recipient display* (Heath 1982)¹⁰ auf, welches deutlich macht, dass die Lehrperson in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler nach wie vor präsent und auch verfügbar ist. Diese nicht-erfolgreichen Fälle wurden in fallübergreifenden Analysen untersucht. Dabei lag der Fokus auf der Frage, wie die Lehrperson die Nicht-Verfügbarkeit zum Ausdruck bringt.

Im Folgenden werden vier Beispiele präsentiert, bei denen die Lehrperson jeweils von einer Schülerin oder einem Schüler adressiert und/oder für den nächsten Turn selektiert wird und daraufhin ihre Nicht-Verfügbarkeit anzeigt.

10 Unter *recipient display* versteht Heath (1982): «The display of reciprocity [...] creates within the environment of <free-floating opportunity> a specific moment and location for its recipient to <respond> with an action. It declares an interest in receiving a response, a response in immediate juxtaposition with the display. It elicits an action by creating a location for its occurrence» (Heath 1982, 154).

4.1 Weitergeben der *next speaker selection* durch Geste

Im Beispiel zeigt die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit an, indem sie die an sie gerichtete Sprecherselektion durch die Schülerin Jasmin mittels Geste weitergibt.

Beispiel 1 (Jasmin), GL = Gesprächsleiter; LP = Lehrperson; JAS = Jasmin; MAY = Maya; LUC = Luca

Kontext: Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die Anzahl disziplinarischer Punkte, welche die Klasse als Klassenziel nicht überschreiten soll. Während des Turns der Lehrperson meldet Jasmin einen Redebeitrag durch ein Handzeichen an, was auffällig ist, weil die Schülerinnen und Schüler im Klassenrat ihre Redeabsicht normalerweise durch Hinlegen eines Kärtchens anzeigen. Das Handzeichen und der Blick zur Lehrperson zeigen, dass Jasmin die Lehrperson (anstatt die Gesprächsleiterin, die eigentlich die Aufgabe hätte, das Rederecht zu erteilen), adressiert.

92 GL: JASmin,

93 JAS: <<Blick zur LP> wir könnten dann: #1 anstatt anstatt
(--) ZWEI Punkte-

Abbildung 1, Jasmin schaut zur Lehrperson



94 oder EIN punkt pro kind,

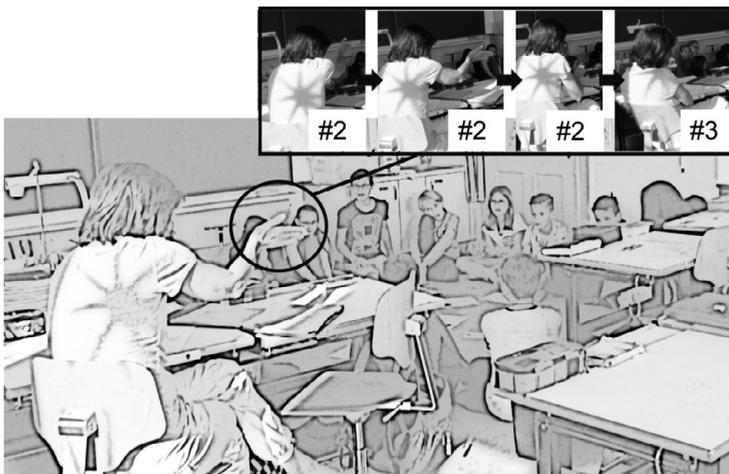
95 siebzehn punkte (-) machen (-) in einer W0che,

95b (1.5)

In Z. 92 erhält Jasmin das Rederecht von der Gesprächsleiterin erteilt, obwohl sie diese wie erwähnt weder adressiert noch um das Rederecht gebeten hatte. Jasmin adressiert in ihrem Turn vielmehr die Lehrperson, indem sie diese bis zum Turn-Ende anschaut (s. Abbildung 1) und sie somit mittels Blick als nächste Sprecherin selektiert (vgl. Weiß 2018).¹¹ Nach Jasmins Äußerung entsteht eine Pause von 1.5 s (Z. 95b), die damit zu erklären ist, dass den Beteiligten vorübergehend unklar zu sein scheint, wer nun für die Rederechtszuweisung zuständig ist.

->96 ((LP macht Zeigegeste #2, 0.9))>
97 ((LP lehnt sich im Stuhl zurück #3, GL, MAY, LUC blicken kurz zur LP, JAS wendet sich ab, wirft Redeball¹² zu GL, 4.9))

Abbildung 2, Die Lehrperson macht eine Handgeste und lehnt sich anschließend im Stuhl zurück



11 In diesem Fall fällt die Adressierung mit der *next speaker selection* überein. Dies ist nicht zwingend der Fall (vgl. Auer 2017).

12 Im Klassenrat erteilt die Gesprächsleitung durch Zuwerfen des Redeballs das Rederecht.

Schließlich macht die Lehrperson eine Zeigegeste¹³ (Kendon 2004, 208 ff.) und lehnt sich anschließend im Stuhl zurück (Z. 96–97, s. Abbildung 2). Dabei handelt es sich um eine dispräferierte Handlung. Die Lehrperson geht zwar auf Jasmins Adressierung ein, ohne aber verbal darauf zu antworten und zeigt sich entsprechend als nicht-verfügbar für die Übernahme des Turns an. Jasmin reagiert auf das Signal der Nicht-Verfügbarkeit der Lehrperson, indem sie der Gesprächsleiterin den Redeball zurückgibt, den Blick abwendet und damit ihre Adressierung aufhebt (Z. 97). Mit der Geste gibt die Lehrperson das Rederecht weiter, ohne eine Adressierung vorzunehmen. Sie adressiert also keine/n «Gesprächspartner/in» im Sinne von Krummheuer und Brandt (2001) (s. Abschnitt 2.2), sondern beteiligt alle Schülerinnen und Schüler als «Zuhörende» beziehungsweise in diesem Fall als «Zuschauende», weil sich die Lehrperson ja nicht verbal äußert.

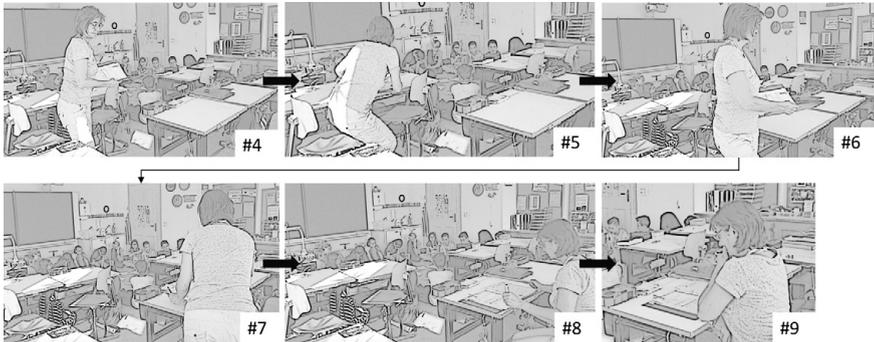
Aufseiten der Schülerinnen und Schüler wird die durch die Lehrperson erteilte Turnweitergabe nicht sofort eingelöst, vielmehr ist ein Zögern erkennbar, das sich an der langen Pause von 4.9 s (Z. 97) bemerkbar macht.

97b ((LP richtet sich auf #4, 0.8))
 98 GL: [ja aber (.) wenn #5 (.) ja ein kind ein PUNKT hat
 98b [((LP geht zu S-Pult in der 2. Reihe, setzt sich))]
 99 GL: denn gehen ja #6 alle auf ihn LOS weil; (.) #7
 100 sie wollen ja den KLASsenziel erreichen, #8]
 101 (2.8) #9

Indem sich die Lehrperson kurz vor dem Turnbeginn der Gesprächsleiterin aufrichtet, um aufzustehen (Z. 97b), verdeutlicht sie ihre Absicht, die Turnübernahme nicht zu vollziehen und zeigt dadurch ihre Nicht-Verfügbarkeit auch räumlich an. Die Tatsache, dass die Gesprächsleiterin schließlich das Wort ergreift und damit eine *self-selection* für den nächsten Turn vornimmt, zeigt, dass die Weitergabe des Turns geglückt ist, da die Gesprächsleiterin gemäß ihrer Funktion die legitimierte Person für die Turnübernahme ist.

13 Nach Kendons (2004) Klassifizierung handelt es sich um eine Mischung zwischen einer *Open Hand Neutral (palm vertical)*- und einer *Open Hand Supine (palm up)*-Zeigegeste. Die Handfläche der Lehrperson bewegt sich beim Nachzeichnen des Kreises aus einer vertikalen Position in eine eher horizontale.

Abbildung 3, Die Lehrperson wechselt ihren Sitzplatz



In ihrer Studie untersuchte Weiß (2018) anhand von Eye-Tracking, wie ein *gaze-selected next speaker* in einer Drei-Parteien-Interaktion den Turn mittels Blick weitergibt beziehungsweise den Blickkontakt vermeidet. Die Art, wie die Lehrperson den Turn in diesem Beispiel weitergibt, unterscheidet sich von Weiß' (2018) Ergebnissen insofern, als im hier präsentierten Beispiel die Turnweitergabe vorgenommen wird, ohne dass die Lehrperson den Blick von den Schülerinnen und Schülern abwendet. (Es wird jedoch wie erwähnt kein bestimmtes Kind adressiert oder *gaze-selected*.) Die Turnweitergabe findet dagegen mittels Geste und anschließendem Zurücklehnen statt. Zur Turnübernahme durch den dritten Sprecher (S3) hält Weiß (2018, 43) fest: «S3 self selects successfully because S2 rejects the turn offered to him/her.» Trotz der großen Anzahl an möglichen *next speakers* im Klassenrat ist es die Gesprächsleiterin, die als S3 eine *self-selection* vornimmt. Aufgrund ihrer formalen Rolle hat sie ein Vorrecht darauf, da ihr die Verantwortung für die Fortführung des Gesprächs zukommt, um einen potenziellen Abbruch zu vermeiden.

4.2 Vorzeitiger Abbruch der *next speaker selection*

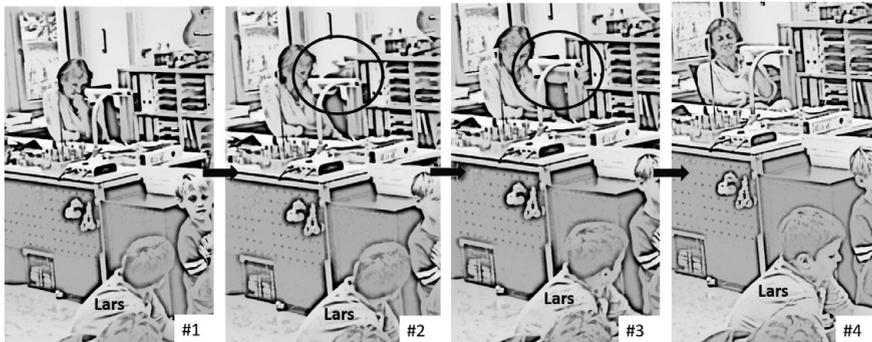
Im vorangehenden Ausschnitt wurde die Lehrperson als nächste Sprecherin selektiert. Dies ist im folgenden Beispiel auch der Fall, jedoch wird die *next speaker selection* vorzeitig von ihr abgebrochen, wobei sie ihre Nicht-Verfügbarkeit verbal zum Ausdruck bringt.

Beispiel 2 (Lars), LP = Lehrperson; LAR = Lars

Kontext: Der Gesprächsleiter will zur Abstimmung überführen, worauf ihn die Lehrperson unterbricht und darauf aufmerksam macht, dass zuerst eine Pro-/Kontra-Diskussion stattfinden soll. Lars bringt daraufhin ein, wieso er eins bis drei (disziplinarische) Punkte als Klassenziel zu viel findet.

- 09 LAR: also (-) ich finde (.) eins bis drEi PUNKte zu haben, (.)
- 10 <<schaut LP an #1> [ist ein bisschen (-) ähm (--) zu VIEL weil- (-)>
- 10b [((LP schaut Lars an #1))
- >11 LP: <<macht Handgeste> du mueschs #2 mit de #3 KLASS,> *du musst es mit der Klasse*
- 12 LAR: <<wendet Blick zur Klasse> [wir hätten jetzt #4] (.) ähm haben wir FÜNfzehn punkte (-) etwa, (--)
- 12b [((LP lehnt sich im Stuhl zurück #4))]

Abbildung 4, Die Lehrperson weist Lars an, seinen Beitrag mit der Klasse zu diskutieren, und lehnt sich anschließend zurück



Lars adressiert in diesem Beispiel die Lehrperson während seines Turns mittels Blick, wozu er sich umdrehen muss, weil er mit dem Rücken zu ihr sitzt (Z. 10, Abbildung 4). Die Lehrperson erwidert seinen Blick (Z. 10b), was durch die räumliche Nähe der beiden begünstigt wird. Lars adressiert die Lehrperson als «Gesprächspartnerin» (Krummheuer/Brandt 2001), woraus für diese die Verpflichtung zur Aufmerksam-

keit entsteht (welche sie auch einlöst, s. Z. 10b) sowie das Recht, den nächsten Turn zu übernehmen (Krummheuer/Brandt 2001, 53). Wie im vorangehenden Beispiel fällt auch in diesem Fall die Blick-Adressierung mit einer *next speaker selection* zusammen (vgl. Auer 2017).

Als Lars zur Begründung seines Votums ansetzt (*weil-*, Z. 10) entsteht eine kurze Pause, die jedoch nicht als *transition-relevance place* gewertet werden kann. Einerseits ist Lars' Intonation nicht abfallend und andererseits ist am syntaktischen Aufbau seines Arguments erkennbar, dass er bereits in Z. 10 weiß, dass er seinen Turn begründen will, wie am «weil» erkennbar ist. Dennoch ergreift die Lehrperson an dieser Stelle (Z. 11) das Wort und nimmt einen Einschub in Lars' Turn vor mit der Anweisung *du mueschs mit de KLASS*. Sie bricht Lars' Turn damit vorzeitig ab, bevor sie als selektierte nächste Sprecherin den Turn sowieso hätte übernehmen können.

Die Äußerung der Lehrperson (Z. 11) ist grammatikalisch unvollständig. Ohne Kontext wäre unklar, was genau Lars «mit der Klasse muss». Aufgrund des Modalverbs ist eindeutig, dass es sich bei der Äußerung der Lehrperson um eine Anweisung handelt, welche Lars auch in präferierter Weise umsetzt: Er wendet sich wieder der Klasse zu (Z. 12). Die Handgeste der Lehrperson weist in Richtung des Sitzkreises und unterstreicht damit den Inhaltsaspekt «Klasse». Es handelt sich dabei um eine Zeigegeste¹⁴ (Kendon 2004, 208 ff.). In dem Moment, in dem sich Lars wieder der Klasse zuwendet und diese adressiert (Z. 12), lehnt sich die Lehrperson in ihrem Stuhl zurück (Z. 12b), womit sie zusätzlich zur verbalen Aussage und der Geste anzeigt, dass sie nicht verfügbar ist. Da sich Lars bereits abgewendet hat, ist dieses körperliche Anzeigen der Nicht-Verfügbarkeit jedoch weniger spezifisch funktional als die Geste und die verbale Äußerung, weil Lars das Zurücklehnen gar nicht wahrnimmt.

Dass die Lehrperson ihre Äußerung nicht standarddeutsch, sondern dialektal vorbringt, ist bemerkenswert, stellt dies doch eine Abweichung von der geltenden Sprachregelung dar, da der Klassenrat normalerweise in Standardsprache durchgeführt wird. Die Code-Abweichung ist umso bemerkenswerter, als Lars bei Hochdeutsch bleibt.¹⁵ Die dialektale Äußerung widerspiegelt hier deren Funktion als Einschub in den Turn von Lars. Die Lehrperson selektiert Lars in ihrem Turn wiederum als nächsten beziehungsweise erneuten Sprecher, indem sie ihn direkt mittels

14 Kendons (2004) Klassifizierung zufolge handelt es sich um eine *Open Hand Neutral (palm vertical)*-Zeigegeste.

15 Im Klassenrat führen Code-Wechsel in Schweizerdeutsch einzelner Beteiligten sonst häufig zu einem vorübergehenden Code-Wechsel aller Beteiligten.

Pronomen («du») anspricht. Durch den Einschub auf der Metaebene (die Lehrperson macht eine Anweisung zur Durchführung des Klassenrats) bricht die Lehrperson also die *next speaker selection* vorzeitig ab und zeigt damit an, dass sie für den nächsten Turn nicht zur Verfügung steht.

4.3 Abwehr der *next speaker selection* durch Blickverweigerung

Die beiden vorangehenden Beispiele zeigten Handlungen der Lehrperson, bei denen die Handlungsrichtung für die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger offensichtlich wurde (sie sollen unter sich diskutieren). Der folgende Ausschnitt zeigt, wie die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit anzeigt, indem sie der *next speaker selection* nicht Folge leistet und auf eine klare Handlungsanweisung an die Schülerinnen und Schüler verzichtet.

Beispiel 3 (Gesprächsleiterin), GL = Gesprächsleiterin; LP1 = Lehrperson am Lehrerpult; LP2 = Lehrperson am Schülerpult; RIC = Rico; LEY = Leyla; CAR = Carla
 Kontext: Die Gesprächsleiterin leitet zur Phase «Klassenziel bestimmen» über. Zu Beginn dieser Phase müssen die Schülerinnen und Schüler sich einigen, ob sie das Klassenziel der vergangenen Woche erreicht haben. Die Schülerinnen und Schüler stellen fest, dass sie sich nicht an das Klassenziel erinnern, woraufhin die Lehrpersonen (zwei Praktikantinnen) um Hilfe gebeten werden.

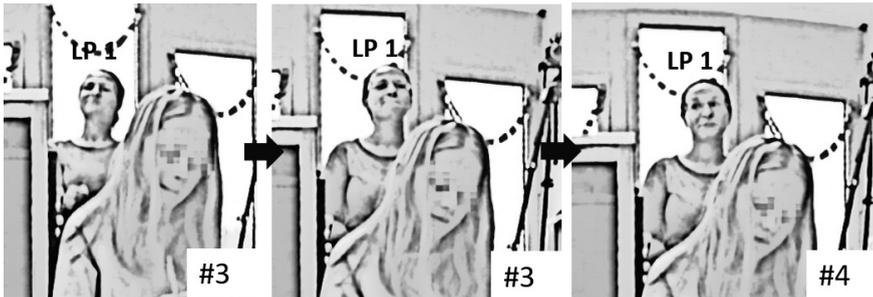
- 13 GL: <<lachend, zu LP1 schauend> villicht (weiss d frau schmid und frau berger no) was passiert isch,>
vielleicht (weiß Frau Schmid und Frau Berger noch) was passiert ist
- >14 ((GL schaut LP1 an, LP1 sitzt mit nach vorn gebeugtem Oberkörper auf Stuhl und schaut zu GL #1, 0.8))
- 14b ((LP1 und LP2 schauen sich an #2, CAR, LEY schauen zu LP1, RIC hält GL den Redeball hin, 2.2))

Abbildung 5, Gesprächsleiterin schaut zur Lehrperson 1, Lehrperson 1 schaut zuerst zur Gesprächsleiterin, dann zur Lehrperson 2 (nicht im Bild)



- 15 ((GL nimmt Redeball von RIC, schaut im Sitzkreis herum, LP1 setzt sich aufrecht hin, presst Lippen kurz zusammen #3, 4.7))
- >16 ((GL schaut zu LP1, LP1 schaut zu LP2 #4, 1.5))

Abbildung 6, Lehrperson 1 setzt sich aufrecht hin und presst ihre Lippen zusammen, schaut zu Lehrperson 2 (nicht im Bild)



- 16b ((LEY tippt auf das vor ihr liegende Kärtchen, GL gibt ihr den Redeball, 1.9))

Die Gesprächsleiterin fordert die Lehrperson¹⁶ indirekt zu einer Aussage den Wortlaut des vergangenen Klassenziels betreffend auf (Z. 13). Damit etabliert sie den ers-

16 Im Folgenden wird vorwiegend die Interaktion zwischen der Gesprächsleiterin und der Lehrperson 1 (am Lehrerpult) beschrieben und folglich wird immer auf diese Lehrperson Bezug genommen.

ten Teil einer Paarsequenz, woraus ein Zugzwang für die Lehrperson entsteht. Die Gesprächsleiterin adressiert und selektiert die Lehrperson als nächste Sprecherin dadurch zweifach, nämlich einmal verbal durch die Aufforderung und einmal mittels Blick. Die Blick-Selektion (vgl. Weiß 2018) hält sie dabei während insgesamt 3.0 s (Z. 14–14b) aufrecht, bis sie den Redeball annimmt, den Rico ihr hinhält (Z. 15). Auch Carla und Leyla schauen die Lehrperson in Erwartung einer Reaktion an (Z. 14). Die Lehrperson reagiert jedoch in nicht-präferierter Weise auf die Aufforderung der Gesprächsleiterin, eine Aussage zum Klassenziel zu machen. Sie wendet ihren Blick in Z. 14b ab und schaut zur zweiten Lehrperson, die an einem Schülerpult sitzt (s. Abbildung 5). Zur Blickvermeidung bei einer *gaze-selection* hält Weiß (2018, 39–40) fest:

«The typical pattern is the following. After S2 is gaze-selected by S1 at the end of S1's turn, she averts her gaze following a (short) period of mutual gaze [...]. The second speaker often gazes straight ahead with a slightly lowered angle. By frontally averting (and lowering) one's gaze at a phase where turn-transition becomes relevant, the visual «connection» or access to the second speaker shifts away from the speaker and a signal of «not being available» for response is conveyed.»

Dadurch, dass die Lehrperson in diesem Beispiel den Blick abwendet, vermeidet sie nicht nur, den ihr zugewiesenen Turn zu übernehmen, sie wehrt ihn durch das starre Wegschauen geradezu ab. Dabei kommt ihr zugute, dass sie zur zweiten Lehrperson schauen und diese als «Ankerpunkt» für ihren Blick nutzen kann. Das starre Wegschauen der ersten Lehrperson in Richtung der zweiten ist vermutlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass sie sich im Klassenrat in einer räumlich und sozial exponierten Position¹⁷ befindet. Auf dem Stuhl am Lehrerpult ist sie für eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gut sichtbar, da sie erhöht sitzt. Aufgrund ihres «besonderen» Teilnehmerinnenstatus ist die Aufmerksamkeit immer wieder auf sie gerichtet (vgl. de Boer 2006, 167). Die Lehrperson scheint von der Annahme auszugehen, es

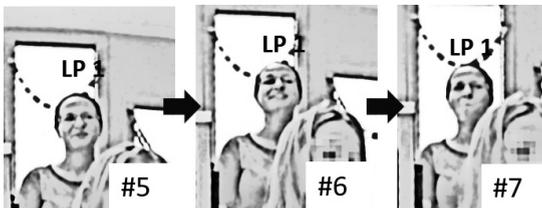
17 Vgl. Hausendorf und Schmitt (2017) zum Konzept der sozial-räumlichen Positionierung.

sei in dieser Situation notwendig, ihre Nicht-Verfügbarkeit eindeutig – in Form einer klaren Abwendung des Blickes – zum Ausdruck zu bringen.¹⁸

In Z. 15–16 wendet die Gesprächsleiterin den Blick ab, um den Redeball anzunehmen. Diesen Moment nutzt die Lehrperson für eine Veränderung ihrer Position, ihres Blicks sowie ihrer Mimik: Sie setzt sich aufrecht hin, presst die Lippen zusammen und schaut kurz in Richtung der Gesprächsleiterin, bevor sie wieder zur zweiten Lehrperson schaut (s. Abbildung 6). Als niemand in der Klasse den nächsten Turn übernimmt, schaut die Gesprächsleiterin erneut zur Lehrperson (Z. 16), wobei diese ihren Blick zur zweiten Lehrperson aufrecht hält. Schließlich nimmt Leyla indirekt eine Selbstselektion als nächste Sprecherin vor, indem sie die Gesprächsleiterin auf das vor ihr liegende Kärtchen¹⁹ aufmerksam macht (Z. 16b) und dadurch im Anschluss von der Gesprächsleiterin offiziell das Rederecht erteilt bekommt. Es handelt sich hier um das von Auer (2017, 25–26) beschriebene Muster, wonach nicht der vom aktuellen Sprecher als *gaze-selected next speaker* den Turn übernimmt (in diesem Fall die Lehrperson), sondern eine weitere Beteiligte (Leyla) eine Selbstselektion vornimmt.

17 LEY: [#5 manchmal #6 haben wir es erREICHT? #7]
 17b [((LP1 lächelt, nickt, lehnt sich im Stuhl zurück))]

Abbildung 7, Lehrperson lächelt, nickt und lehnt sich im Stuhl zurück



18 Das starre Wegschauen in diesem Beispiel steht im Gegensatz zum Geradeaus-Schauen wie es Weiß (2018, 39) für das Abwehren der Sprecherselektion in Drei-Parteien-Interaktionen beschreibt. Es könnte argumentiert werden, dass in Drei-Parteien-Interaktionen alle Interaktionsbeteiligten potenziell gleichberechtigte Gesprächsteilnehmer sind, was zur Folge hat, dass es «ausreicht», die Sprecherselektion «nur» mittels Geradeaus-Schauen abzuwehren. Währenddessen muss im Klassenrat aufgrund der Mehrparteieninteraktion und der exponierten Position der Lehrperson das Abwehren der Sprecherselektion eindeutiger erfolgen.

19 Die Schülerinnen und Schüler legen gemäß Gesprächsregel ein Kärtchen vor sich auf den Boden, um ihre Redeabsicht anzuzeigen.

Als Leyla ihren Turn beginnt (Z. 17), lächelt die Lehrperson, nickt und lehnt sich dann im Stuhl zurück (Z. 17b, Abbildung 7). Die starre Haltung löst sich also zeitgleich mit der (Fremd-)Übernahme des nächsten Turns auf. Einerseits ist dieses «Entspannungsmoment» bezeichnend, da der Turn, den Leyla nun übernimmt, ja eigentlich der Lehrperson zugedacht war. Die Ungewissheit, wer den nächsten Turn übernimmt ist somit aufgelöst und die Abwehr muss daher von der Lehrperson nicht mehr aufrechterhalten werden. Andererseits kann das Nicken auch als Bestätigungssignal gelesen werden, wodurch die Lehrperson eine inhaltlich Reaktion auf die Sprecherselektion zeigt, jedoch erst als diese von der Gesprächsleiterin nicht mehr wahrgenommen werden kann, da sich die Gesprächsleiterin nun Leyla zugewandt hat.

4.4 Verweigerung der Rederechtszuteilung

Waren einzelne Schülerinnen und Schüler in den vorangehenden Beispielen jeweils als *first speaker* aktiv, wobei die Lehrperson entweder als *second speaker* agiert oder als solche vorgesehen war, ist dies im folgenden Ausschnitt nicht der Fall. Beispiel 4 zeigt das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit während eines Redebeitrags der Lehrperson, bei dem sie von einem Schüler adressiert wird.

Beispiel 4 (Rico), GL = Gesprächsleiterin; LP = Lehrperson; RIC = Rico; ALI = Alina
 Kontext: Die Schülerinnen und Schüler befinden sich im Abstimmungsprozess. Vor der Sequenz hat die Lehrperson die Gesprächsleiterin angewiesen, die Abstimmungsoptionen vorzulesen, damit alle wissen, worüber abgestimmt werden kann. Dazu ging sie zum Kreis. Während sie den Kreis wieder verlässt, liest die Gesprächsleiterin die Abstimmungsoptionen vor, jedoch nicht vollständig. Aus diesem Grund greift die Lehrperson erneut ein und ergänzt die weitere Option («eine Kombination» von einer bereits genannten Abstimmungsoption mit «helfen», Z. 285).

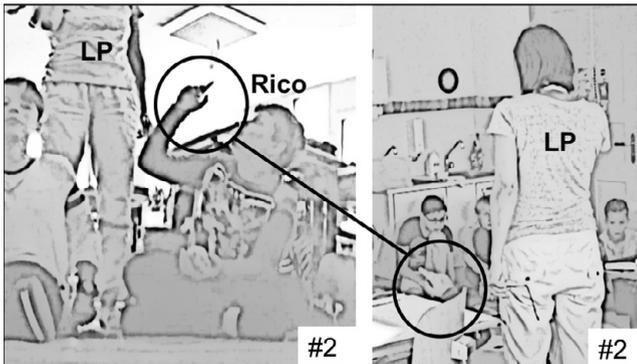
284 LP: ODER eine [kombinatiOn hm;]
 284b [((RIC adressiert LP mit Handzeichen, lässt Hand dann wieder fallen))]
 285 [#1 kombination (.) <<geht zum Kreis> von einem punkt mit (.) HELfen;
 285b [((RIC adressiert LP erneut mit Handzeichen))]

Abbildung 8, Hand-Adressierung der Lehrperson durch Rico



286 LP: könnt vielleicht könnt ihr mal zuerst abstimmen ob>
<<steht beim Kreis> ihr eine kombinaTION wollt #2;

Abbildung 9, Lehrperson beim Kreis, von Rico adressiert

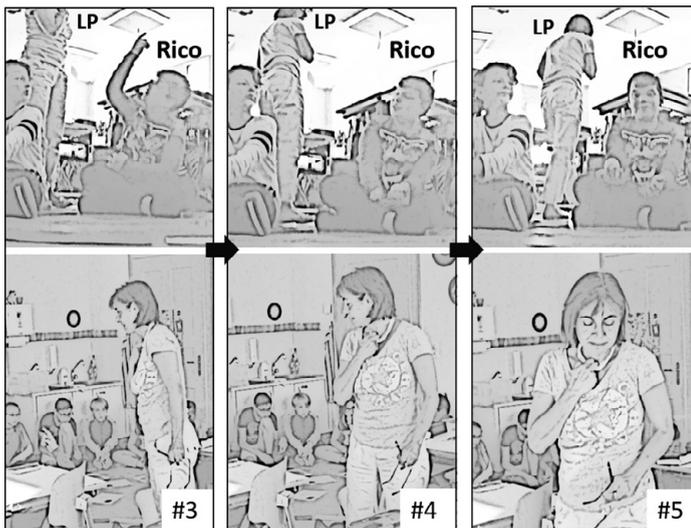


Während der Äußerung der Lehrperson initiiert Rico mittels Handzeichen und Blick zweimal eine Adressierung an sie (Z. 284b; Z. 285b, Abbildung 8). Da er mit dem Rücken zur Lehrperson sitzt, dreht er sich dazu um, was seine Adressierung eindeutig macht. Er geht folglich davon aus, dass die Lehrperson berechtigt ist, ihm – anstelle der Gesprächsleiterin – das Rederecht zu erteilen. Die Lehrperson geht während ihres Turns zum Kreis und bleibt direkt hinter Rico stehen. (Diese Positionierung ergibt sich aus der räumlichen Konstellation, welche in der ersten Pultreihe eine kleine Lücke offenlässt, durch welche die Lehrperson an den Kreis herantreten

kann. Rico und Luca sitzen vor dieser Pultlücke.) Es ist äußerst wahrscheinlich, dass die Lehrperson die Adressierung von Rico wahrnimmt, da er genau in ihrem Blickfeld sitzt (s. Abbildung 8 und 9).²⁰ Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Lehrperson bewusst verweigert, die Rederechtszuteilung vorzunehmen. Dieses Verhalten ist konsistent mit der von ihr angestrebten Rolle als nicht-steuernde Instanz, der das Recht der Redeübergabe nicht zusteht, da dieses gemäß der Aufgabenverteilung im Klassenrat bei der Gesprächsleiterin liegt.

287 LP: hElfen UND (.) was auch immer
 288 ob ihr DAS wollt oder nicht;>
 289 <<LP dreht sich vom Kreis weg> #3 und DANN;>
 ->289a <<LP schaut zu RIC, hält in Bewegung inne, #4> [(-)>
]
 ->289b [((RIC
 lässt Hand fallen #4))]
 ->289c <<LP geht zum S-Pult, leise> ist das L0gisch. #5>

Abbildung 10, Lehrperson auf dem Rückzug, Seitenblick zu Rico



20 Dennoch bleibt dies eine Vermutung, da auf keiner Kameraeinstellung die Blickrichtung der Lehrperson eindeutig zu erkennen ist.

Nach dem Ende ihres Turns dreht sich die Lehrperson vom Kreis weg und geht zurück zu ihrem Sitzplatz (Z. 289–298c), wobei sie ihre finale Äußerung macht (*und DANN ist das logisch*). Im Weggehen schaut die Lehrperson kurz zu Rico und hält für 0,8 s in ihrer Bewegung inne, bevor sie weitergeht und sich schließlich setzt. Zeitgleich damit hebt Rico seine Adressierung auf, indem er seine Hand fallen lässt (Z. 289b). Dass Rico seine Adressierung zu diesem Zeitpunkt aufhebt, liegt vermutlich daran, dass die abfallende Intonation der Lehrperson in Z. 288 in Kombination mit dem Wegdrehen in Z. 289 von ihm als Turn-Ende wahrgenommen wird und er deshalb davon ausgeht, nicht mehr mit einer Rederechtszuteilung rechnen zu können.

290 ((ALI macht GL auf RICs Redemeldung aufmerksam, GL schaut zu RIC, RIC schüttelt Kopf, 5.1))

291 GL: okay (1.2) ALso: (3.8)

Dass Rico daraufhin nicht die Gesprächsleiterin adressiert (sozusagen als zweite Option für eine Rederechtszuteilung), zeigt, dass seine Wortmeldung exklusiv als Beitrag *an* die Lehrperson gerichtet war und nicht etwa als (ergänzender) Beitrag *zur* Äußerung der Lehrperson. Da diese sich nun zurückgezogen hat, ist eine solche Wortmeldung nicht mehr zielführend. Ricos Körperhaltung nach dem Fallenlassen der Hand deutet auf Enttäuschung hin (Abbildung 10, 3. Bild oben). An seinem Unwillen, sich zu äußern, obwohl er anschließend die Gelegenheit erhielt (Z. 290), ist erkennbar, dass die (Nicht-)Reaktion der Lehrperson für ihn reparaturbedürftig ist. Die Reparatur wird jedoch nicht vorgenommen. Nach einer langen Pause von 5,1 s, in der die Schülerinnen mit Rico eine mögliche Turn-Übernahme aushandeln, übernimmt die Gesprächsleiterin schließlich (Z. 291).

Das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit bezieht sich in diesem Beispiel auf die organisatorische Ebene, nämlich dass die Lehrperson die Rederechtsvergabe nicht vornehmen will und sich damit an die im Klassenrat aufgestellten formalen Regeln hält. Damit unterscheidet sich das Beispiel von den vorherigen, bei welchen jeweils ein/e Schüler/in die Lehrperson als nächste Sprecherin auswählte. Das Nicht-Beachten von Ricos Adressierung ist aber offensichtlich reparaturbedürftig, da die Lehrperson sich in unmittelbarer Nähe zu Rico befindet und er entsprechend von ihr wahrgenommen wird. Die räumliche Positionierung ist in diesem Fall für die Interaktion in mehreren Punkten relevant. Sie bewirkt einerseits, dass zwischen der Lehrperson und Rico ein deutlicher Höhenunterschied besteht, welcher in diesem Fall auch die ungleichen Beteiligungsrollen widerspiegelt. Andererseits demonstriert

die Positionierung der Lehrperson zu Beginn des Ausschnitts (stehend und nach vorn gebeugter Oberkörper, Abbildung 8) Teilnahme am Geschehen, wie es sich auch in der anschließenden verbalen Intervention (Z. 284–298c) zeigt. Bemerkenswert ist, dass Rico seine Adressierung genau in diesem Moment initiiert, in dem die Lehrperson mit der stehenden Positionierung auch Verfügbarkeit demonstriert. Dennoch ist die Lehrperson für die Rederechtszuteilung nicht verfügbar, was für die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Rico ein widersprüchliches Signal darstellt.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, wie die Lehrperson im Klassenrat ihre Nicht-Verfügbarkeit interaktional zum Ausdruck bringt und wie sie dabei steuernd auf das Geschehen im Klassenrat einwirkt. Mit der Untersuchung wird dem von Deppermann und Schmitt (2007, 47) geäußerten Anspruch Rechnung getragen, «Verzicht-Techniken», die darauf abzielen, die Sprecherrolle nicht zu übernehmen, als konstitutiven Bestandteil der Turn-taking-Organisation systematisch empirisch zu untersuchen.

Dass die Lehrperson sich in bestimmten Situationen, in denen sie adressiert wird, der Notwendigkeit ausgesetzt sieht, Nicht-Verfügbarkeit anzuzeigen, liegt an der Zweideutigkeit ihrer *Anwesenheit*. Sie suggeriert durch die räumliche Distanzierung vom Sitzkreis eine Abwesenheit, obwohl sie anwesend ist (vgl. Hausendorf 2008). Denn trotz ihrer Positionierung zeigt sie sich im Sinne von Heath (1982) als verfügbar (*available*) an: «The visible expression that the actor is unengaged in an activity and is holding orientation vis-a-vis with a coparticipant serves to display the actor's readiness and availability» (Heath 1982, 163). Insofern als die Lehrperson stets dem Geschehen im Klassenrat zugewandt ist und sich keinen anderen Tätigkeiten widmet, als den Klassenrat zu beobachten (s. z. B. Abbildungen 1; 4; 5; 8) und ggf. einzugreifen, hält sie ihre Orientierung gegenüber den Schülerinnen und Schülern aufrecht und zeigt sich demzufolge als verfügbar an. Dies führt dazu, dass die Lernenden die Lehrperson nach wie vor adressieren und zum Teil auch als nächste Sprecherin selektieren.

Wie die Analysen zeigen, verwendet die Lehrperson multimodale Ressourcen (Gestik, Blick, Körperhaltung und -positionierung, verbale Äußerung), um ihre Nicht-Verfügbarkeit anzuzeigen. Diese bedingen sich teilweise gegenseitig. So folgt

auf die Gesten zur Weitergabe und zum Abbruch der *next speaker selection* (s. Abschnitte 4.1 und 4.2) beispielsweise ein Zurücklehnen im Stuhl, welchem in beiden Fällen dieselbe Funktion zukommt: Es betont das Anzeigen der Nicht-Verfügbarkeit, indem sich die Lehrperson körperlich zurückzieht. Das Blickverhalten zeigt sich bei der Abwehr der *next speaker selection* (s. Abschnitt 4.3) als relevant, wobei der Blickkontakt zwischen der Sprecherin (Gesprächsleiterin) und der Lehrperson von letzterer verweigert wird. (Es ist bezeichnend für die *Abwehr* der Sprecherselektion, dass an dieser Stelle gerade keine weiteren multimodalen Ressourcen zum Einsatz kommen, sondern die Lehrperson bestrebt ist, ihr Verhalten auf der Oberfläche möglichst unauffällig zu gestalten.²¹) Im Gegensatz zur Blickverweigerung wendet die Lehrperson im Beispiel 1 (Abschnitt 4.1) den Blick nicht ab, sondern zeigt die Nicht-Verfügbarkeit anhand einer Geste an. Durch die Aufrechterhaltung des Blickes in Richtung der Klasse nimmt sie eine Adressierung der Klasse vor, ohne jedoch eine/n einzelne/n Schüler/in als *next speaker* zu selektieren, und gibt die Sprecherselektion weiter. Wie sich gezeigt hat, führt dies bei den Schülerinnen und Schülern jedoch zu Unsicherheit, was von der Lehrperson so interpretiert zu werden scheint, dass sie ihre Nicht-Verfügbarkeit zusätzlich durch eine räumliche Distanzierung (Positionsveränderung) verdeutlichen muss. In Beispiel 2 (Abschnitt 4.2) zeigt die Geste die Handlungsrichtung für Lars an (nämlich dass er mit der *Klasse* diskutieren soll). Die verbale Äußerung ermöglicht der Lehrperson dabei zusätzlich, Lars als Gesprächspartner zu adressieren und den Abbruch der Sprecherauswahl dadurch effektiver und direkter zu gestalten. In Beispiel 4 (Abschnitt 4.4) schließlich zeigt die räumliche Positionierung der Lehrperson beziehungsweise ihr Entfernen vom Sitzkreis Rico an, dass auf seine Adressierung nicht eingegangen werden wird, was ihn veranlasst, seine Adressierung aufzuheben. Die räumliche Nähe der beiden führt jedoch zu einer reparaturbedürftigen Situation.

Aufgrund ihres Status als «besondere Teilnehmende» steuert die Lehrperson durch das Anzeigen ihrer Nicht-Verfügbarkeit das Geschehen im Klassenrat und dadurch auch die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Hier fallen die beiden Konzeptionen zu «Partizipation» aus erziehungswissenschaftlicher und gesprächsanalytischer Sicht (s. Abschnitt 2.1) zusammen, da im Klassenrat die Lenkung der interaktionalen Partizipation durch die Lehrperson immer auch Auswirkungen auf die Partizipation im Sinne von Mitbestimmung auf Seite der Lernen-

21 Tatsächlich ist das Abwehren mittels Blickverweigerung natürlich nicht unauffälliger als etwa Strategien mit kombinierten multimodalen Ressourcen.

den hat. Gesprächssteuernd sind Tiittula (2001) zufolge Aktivitäten, «mit denen die Interagierenden auf den Verlauf des Gesprächs lenkend einwirken, indem sie z.B. versuchen zu regeln, wer das Rederecht erhält, worüber gesprochen wird und welche Handlungen die Gesprächspartner durchzuführen haben» (Tiittula 2001, 1355). In den präsentierten Beispielen steuert die Lehrperson die *Rederechtszuteilung* sowie die *Handlungen*, welche die Schülerinnen und Schüler durchführen sollen (untereinander diskutieren). Wie in zwei Ausschnitten gezeigt wurde (s. Abschnitte 4.1 und 4.3), agiert die Lehrperson dabei nicht in der Sprecherinnen-, sondern in der Hörerinnenrolle (vgl. Tiittula 2001, 1363). Im Ausschnitt, in dem die Lehrperson die *next speaker selection* abwehrt (Abschnitt 4.3), bleiben Höreraktivitäten wie beispielsweise Blickkontakt oder Bestätigungssignale («mhm», «ja» usw.) vollständig aus. Tiittula (2001, 1365) hält dazu fest, dass «auch das Ausbleiben von Höreraktivitäten ein starkes Steuerungsmittel [ist], falls es vom Sprecher als Zeichen für Desinteresse oder Aufmerksamkeitsentzug gewertet wird und so zum Abbruch der Interaktion führen kann.» Dass es im genannten Ausschnitt nicht zum Abbruch der Interaktion kommt (obwohl die Blickverweigerung der Lehrperson von der Gesprächsleiterin als Aufmerksamkeitsentzug gewertet werden könnte), ist als bemerkenswerte Leistung der Lernenden zu werten.

Aus didaktisch-pädagogischer Perspektive ist Steuerung nicht per se als negativ zu werten. Wie oben beschrieben ist lediglich zu bedenken, dass Steuerung grundsätzlich Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler hat. Was die Lehrperson beim Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit im Rahmen des Klassenrats tut, entspricht den Erkenntnissen, zu welchen Auer (2017) im Rahmen seiner Untersuchung zur *next speaker selection* in Drei-Parteien-Interaktionen gelangt:

«If this pattern [addressed speaker = next selected speaker] were dominant, multi-party interaction would be in permanent danger of dissolving into two-party interaction [...]. However, this is clearly not what we find. In fact, there is evidence that participants systematically employ practices to avoid schisms or marginalizations of speakers.» (Auer 2017, 10)

Die Lehrperson im hier untersuchten Klassenrat ist konstant bestrebt zu vermeiden, dass durch eine mögliche dyadische Interaktion zwischen ihr und einem/r Schüler/in die anderen Schülerinnen und Schüler marginalisiert werden. Durch das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit zeigt sich die Lehrperson bestrebt, möglichst wenig einzugreifen und die Lernenden zu animieren, das Gespräch selber fortzu-

führen. Insofern trägt sie der Forderung von de Boer (2006) in Teilen Rechnung, indem sie den Lernenden potenziell ermöglicht, «eigene Wege zu entwickeln»:

«Machen [die Lernenden] die Erfahrung, dass sie das Verfahren modifizieren dürfen und eigene Wege entwickeln können, ohne dass die Lehrerin einschreitet, erleben sie den Klassenrat als Situation, die sie gestalten können und in der sie Entscheidungen treffen dürfen. Werden die gefassten Beschlüsse, Entscheidungen und Wünsche auch in die Tat umgesetzt, können sie zum anderen die Konsequenzen ihres Handelns erfahren. Nur wenn beide Aspekte gewährleistet werden, können sich die Schüler/innen als Mitverantwortliche und Mitentscheidende erleben und damit demokratische Handlungskompetenzen erwerben.» (de Boer 2006, 168)

Es bleibt zu untersuchen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler diese «Anweisung» tatsächlich als Möglichkeit wahrnehmen, eigene Verfahrensweisen zu entwickeln und inwiefern sie dabei die Konsequenzen ihres Tuns erleben.

Das zu Beginn dieses Abschnitts beschriebene Paradox der Abwesenheit bei Anwesenheit kann die Lehrperson im institutionellen Rahmen der Schule nicht vollständig auflösen, denn «auch der Versuch, Desinteresse und demonstrative Abwendung zu signalisieren, um Kommunikation zu verhindern, ist ja darauf angewiesen, dass er als Kommunikation sehr wohl wahrgenommen und verstanden wird!» (Hausendorf 2008, 938). Eine Möglichkeit, sich als Lehrperson vom Klassenrat inhaltlich wie auch räumlich zu distanzieren, wäre beispielsweise, sich an einen Tisch am anderen Ende des Klassenraums zu setzen, sodass man nicht dem Sitzkreis zugewandt ist, und dabei einer anderen Tätigkeit nachzugehen als dem Klassenrat zuzuschauen. Falls dies keine Option darstellt, gilt es, sich *und* den Schülerinnen und Schülern den Widerspruch der Anwesenheit bei Abwesenheit, der sich im Klassenrat ergibt, vor Augen zu halten. Dies entspräche auch den von Becker-Mrotzek und Vogt (2009, 202–204) aufgestellten Unterrichtsmaximen «stelle für alle Beteiligten Transparenz her» und «mache die Interaktionsverfahren der Klassengemeinschaft regelmäßig zum gemeinsamen Thema». Interaktionsverfahren könnten somit auf einer metakommunikativen Ebene zum Unterrichtsgegenstand werden.

6 Literatur

- Auer, Peter (2017): Gaze, addressee selection and turn-taking in three-party interaction. In: *Interaction and Linguistic Structure* 60, S. 1–32.
- Bauer, Angela (2013): «Erzähl doch mal vom Klassenrat!». Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur. Halle an der Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Niemeyer. (= Germanistische Arbeitshefte 38).
- de Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56/3, S. 384–401.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 15–54.
- Friedrichs, Birte (2009): *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie H. (2004): Participation. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, S. 222–244.
- Haldimann, Nina/Hauser, Stefan/Nell-Tuor, Nadine (2017): Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen. In: *leseforum.ch*, Heft 1, S. 1–17.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willhems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie: für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 931–957.
- Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2012): *Raum als interaktive Resource*. Tübingen: Narr (= Studien zur Deutschen Sprache 62).
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2017): Räume besetzen im Gottesdienst. Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung. Zürich: Universität Zürich (= Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (Spur) 6).
- Heath, Christian (1982): The Display of Reciprocity: An Instance of a Sequential Relationship in Speech and Body Movement. In: *Semiotica* 42/2–4, S. 147–167.
- Herrle, Matthias (2015): Availability stances in classroom openings. Doing attendance, attention and addressability. In: Reh, Sabine; Berdelmann, Kathrin und Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 265–283.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge: University Press.
- Kiper, Hanna (1997): *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lötscher, Alexander/Sperisen, Vera (2016): «Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef» – Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörgen, Rebecca; Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Par-*

- tizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 83–104.
- Lötscher, Alexander/Wyss, Corinne (2013): Formen von Klassenrat aus Sicht der Theorie, der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler. Erkenntnisse aus einer Videostudie. In: Besand, Anja (Hrsg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 98–108.
- Marty, Hildy (2013): Mitwirken – Partizipation in der Schule. Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation. Schulamt Stadt Zürich. Online: <https://www.stadt-zuerich.ch/partizipation-schule> (18.04.2019).
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nell-Tuor, Nadine/Haldimann, Nina (2019): Leiten oder leiten lassen? Gesprächsanalytische Beobachtungen zur interaktiven Aushandlung der Leitungsfunktion im Klassenrat. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 70, S. 73–103.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Master der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten und Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17–37.
- Portmann, Rosemarie/Student, Sonja (2005): Partizipation in Grundschulen. Schülerinnen und Schüler bestimmen mit. Göttingen: ibbw.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 39–61.
- Rossano, Federico (2013): Gaze in Conversation. In: Sidnell, Jack und Stivers, Tanya (Hrsg.): Handbook of Conversation Analysis. Oxford: Blackwell Publishing, S. 308–329.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: Language 50/1974, S. 696–735.
- Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: Transcript, S. 43–51.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): Koordination: Tübingen: Narr, S. 95–128.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 2. Berlin: De Gruyter, S. 1355–1361.
- Weiß, Clarissa (2018): When gaze-selected next speakers do not take the turn. In: Journal of Pragmatics 133, S. 28–44.

«=was willst DU denn machen?» – partizipative Ordnungen in Lernentwicklungsgesprächen

Marina Bonanati

1 Einleitung

Beispiel 1, Fari | 02.02.2012 | 34:07 Min. | Ausschnitt 01:17–01:42 Min.

49 LK ((...)) ja.=sie sind ja auch noch gar nicht so LANGe
hier an der schule;
50 deswegen sag ich nochmal kurz den ABlauf,=ne?
51 MF <<zustimmend> mh_hm,>
52 LK das heisst es gibt ZWEI runden,
53 MF hm_m.
54 LK und die ERStE runde startet damit,
55 was ist GUT geLAUFen?
56 worauf bist du STOLZ?
57 was hat gut geKLAPPT, ne?
58 und du STARTtest,
59 und dann (.) können SIE das ergänzen,
60 und ich erGÄNZe das nochmal,
61 und die ZWEIte ru runde ist-
62 WIE geht's weiter? (.)
63 was willst du jetzt ÜBEN.
64 und da startest du AUCH selber, ne,
65 und dann die ELtern;
66 und dann ICH.
67 ja? ok? gut;

Diese Zeilen stammen aus einem Lernentwicklungsgespräch, welches eine Lehrerin (LK) mit einem Schüler (SF) und dessen Eltern (MF und VF) an einer Hamburger Grundschule führt.¹ Lernentwicklungsgespräche sind schulisch-institutionell verankerte und dokumentierte Gespräche, in welchen Lernentwicklung, Lernstand und Lernziele der Schülerin beziehungsweise des Schülers thematisiert werden sollen (vgl. APO-GrundStGy² § 7 Abs. 1). Der Hamburger Bildungsplan betont darüber hinaus die Partizipation der Familie an der Gestaltung des Bildungsweges durch Lernentwicklungsgespräche (vgl. BSB 2011, 4). Damit ist die Partizipation von Schülerinnen und Schülern an Lernentwicklungsgesprächen schulisch-institutionell legitimiert. Im Rahmen dieses Beitrags interessiert, wie Partizipation im Vollzug von Gesprächen hergestellt wird.

Der Transkriptabschnitt bildet nach der Begrüßung die Überleitung in den Hauptteil des Gesprächs und führt die zentralen Themen ein, wie sie auch von der Hamburger Ausbildungs- und Prüfungsordnung vorgesehen sind.³ Zudem etabliert die Lehrerin Beteiligungsstrukturen für das Gespräch. Sie führt die direkte Beteiligung des Schülers explizit ein (Z. 58, 64) und legt die Reihenfolge der Sprechenden fest.

In solchen Überleitungssequenzen zeigt sich die für schulische Interaktionen typische Ambivalenz der Partizipationsaufforderung.⁴ Die Schülerinnen und Schüler werden in der pädagogischen Situation «Lernentwicklungsgespräch» dazu aufgefordert, sich selbst einzuschätzen und an der Lernplanung zu beteiligen. Durch diese Positionierung der Schülerinnen und Schüler als aktive Gesprächspartner scheint angestrebt, Partizipationsräume zu öffnen. Gleichzeitig führen die Vorgaben der Lehrerin bezüglich der Inhalte und Beteiligungsstrukturen zu Verpflichtungen, die die Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schülern an ihre institutionelle Rolle rückbindet und stark einschränkt.

1 Im Rahmen meiner Dissertationsstudie habe ich zwischen 2011 und 2013 an zwei Hamburger Grundschulen 42 Gespräche erhoben.

2 Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule und die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Freie und Hansestadt Hamburg.

3 S. Abschnitt 4.1 für die zentralen Gesprächsaufgaben.

4 In diesem Zusammenhang prägte Helsper den Begriff der antinomischen Partizipationsaufforderung (vgl. Helsper 2000, 40; Helsper/Lingkost 2004, 203).

Im Fokus des Beitrags steht die Frage, wie die Gesprächsteilnehmenden diese Ambivalenz interaktiv bearbeiten. Exemplarisch wird hier die Frage verfolgt, welche partizipativen Ordnungen die Gesprächsteilnehmenden im Kontext von Entscheidungssequenzen in Lernentwicklungsgesprächen im gemeinsamen Vollzug hervorbringen. Hierzu skizziere ich zunächst den Forschungsstand zur Partizipation in Gesprächen zwischen Lehrperson, Schülerin beziehungsweise Schüler sowie Eltern. Es folgt eine Darstellung zum methodischen Vorgehen der zugrundeliegenden Dissertationsstudie (Bonanati 2017) sowie der interaktionistischen Perspektive auf Partizipation. Im Zentrum steht anschließend die gesprächsanalytische Rekonstruktion eines Gesprächsabschnitts, in dem es darum geht, eine Entscheidung zu einem Wahlpflichtkurs zu treffen. Das Beispiel illustriert, wie sich der Entscheidungsprozess eines Schülers zwischen Öffnungen und Schließungen sowie unterschiedlichen Positionierungen durch die anwesenden Erwachsenen bewegt.

2 Partizipation in Lehrer-(Schüler)- Eltern-Gesprächen

Gespräche zwischen Elternhaus und Schule wurden in den 90er-Jahren als «inter-institutional encounter» (Baker/Keogh 1995, 265) rekonstruiert. An diese Perspektive anschließend, analysieren im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren mehrere Studien Elterngespräche als Aushandlungsort zwischen Familie und Schule. Die Gesprächsanalysen zeichnen nach, wie die zwei Institutionen interaktiv hervorgebracht werden (vgl. Kotthoff 2012, Ackermann 2014, Wegner 2016⁵). Es wird deutlich, dass in den Gesprächen ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus etabliert und gleichzeitig hervorgebracht wird (vgl. u. a. Adelswärd/Nilholm 1998, Ackermann 2014, Hauser 2015, Mundwiler 2017).

Werden die Befunde zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Lehrer-Eltern-Gesprächen fokussiert, wird deutlich, dass sie – sofern sie anwesend sind – häufig Beteiligungsrollen innehaben, aus denen, im Vergleich zu Erwachsenen, geringere Beteiligungsrechte resultieren. So verbleiben die anwesenden Schülerinnen und Schüler in dem von Baker und Keogh (vgl. 1995, 271) untersuchten Korpus im Status

5 Einblicke in diese Studien geben auch die Beiträge in Hauser/Mundwiler 2015 und Bonanati/Knapp 2015.

der «overhearing audience» (Heritage 1985). Hitzler (2013) weist darauf hin, dass Kinder insbesondere in institutionellen Kontexten häufig als «half-members» (ebd., 115) behandelt würden. Ihre Rede- und Beteiligungsrechte seien einschränkbar oder von vorneherein nicht gegeben. So kann auch Ackermann (2014) für die Schülerinnen und Schüler nur minimal gesprächssteuernde Funktionen rekonstruieren.

Die Schülerinnen und Schüler sind in der besonderen Position, sowohl Gesprächsteilnehmende als auch Gesprächsgegenstand zu sein (vgl. z.B. Adelsward/Nilholms 1998). Dies führt zu gesprächsorganisatorischen Herausforderungen und einer Mischung aus «reden mit» und «reden über» das Kind. Kotthoff analysiert Elternsprechtagsgespräche als inter-institutionelle Diskurse, in denen im Rahmen von Bewertungshandlungen vor allem über das Kind gesprochen wird (Kotthoff 2012). Hauser (2015) weist auf eine weitere Doppelrolle der Schülerinnen und Schüler hin: Sie agieren gleichzeitig in der familialen Rolle des Kindes und der institutionellen Rolle des Schülers beziehungsweise der Schülerin.

Anders als in den Gesprächen, die den oben zitierten Studien zugrunde liegen, werden die Schülerinnen und Schüler in Lernentwicklungsgesprächen als zentrale und aktive Teilnehmende konzeptualisiert.⁶ Den folgenden Überlegungen liegt meine Dissertationsstudie zugrunde, die einen Beitrag zum Diskurs über die spezifische Praxis von Lernentwicklungsgesprächen leistet. Diesem fehlte bisher eine empirische Grundlegung im Sinne einer systematischen Analyse natürlicher Gesprächsdaten. Einen der Schwerpunkte bildet die Frage, welche partizipativen Ordnungen die Gesprächsteilnehmenden gemeinsam hervorbringen.⁷

Diese Frage greife ich auf, indem ich nachfolgend skizziere, aus welcher Forschungsperspektive ich mich den sprachlichen Interaktionen in Lernentwicklungsgesprächen nähere und welchen analytischen Zugang zur Partizipation ich entwickelt habe.

6 Außer der Hamburger Ausbildungs- und Prüfungsordnung definiert auch der Bildungsplan die Gesprächssorte Lernentwicklungsgespräch. Über diese gesetzlichen Regelungen hinaus werden in deren Kommentierung, in Handreichungen und Empfehlungen für Lehrpersonen, in Praxisberichten schulischer Akteure sowie in Ratgebern Anforderungen an die Durchführung formuliert (vgl. zusammenfassend Bonanati 2018, 9–20).

7 Neben der in diesem Beitrag fokussierten Analyse gesprächsformaler Aspekte der Partizipation interessieren auf Ebene der Gesprächsthemen insbesondere Gesprächsgegenstände, welche die Lern- und Unterrichtshandlungen sowie die Entwicklungen der Schüler/innen betreffen. Analyseleitend ist die Frage: Wie werden «Lernentwicklungen» der anwesenden Schüler/innen im Rahmen dieser Ordnungen (ko-)konstruiert?

3 Methodisches zur Rekonstruktion partizipativer Ordnungen

Über die institutionell legitimierte Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an Lernentwicklungsgesprächen hinaus ist für ein interaktionistisches Verständnis grundlegend, Partizipation als im gemeinsamen Vollzug von Gesprächen interaktiv hervorgebrachte lokale Ordnung zu fassen.

Die Methodik basiert auf einer interpretativ-rekonstruktiven Forschungshaltung (vgl. Soeffner 2014, Keller 2012), deren Grundlage ethnomethodologische Annahmen bilden (vgl. Garfinkel 1984, Bergmann 2008). Mit gesprächsanalytischen Verfahren (vgl. Deppermann 2008) werden Lernentwicklungsgespräche als lokal hervorgebrachte, sinnvoll strukturierte Praxis untersucht. Ziel ist es, Gesprächspraktiken zu rekonstruieren. In Anlehnung an Deppermann (2008, 79) wird untersucht, mit welchen Gesprächsmethoden die spezifischen Gesprächsprobleme und -aufgaben in Lernentwicklungsgesprächen bearbeitet werden.

Im Hinblick auf ein interaktionistisches Partizipationsverständnis (vgl. Bonanati 2018, 147–176) ist zunächst die Ausdifferenzierung von Sprecher- und Hörerstatus von Bedeutung. In Anlehnung an Goffman (1981) und Levinson (1988) entwickelten Krummheuer und Brandt (2001) die Partizipationsanalyse. Mithilfe der Partizipationsanalyse können sowohl die Sprecherrollen nach Verantwortlichkeit der Sprechenden und Nicht-Sprechenden analytisch gefasst werden (Produktionsdesign) als auch die Hörerrollen nach Art der Beteiligung (Rezipientendesign). Mit der Partizipationsanalyse gelingt es, die individuelle situative Verantwortung und Beteiligung an einem kollektiven Argumentationsprozess zu rekonstruieren.

Wenn Partizipation im Vollzug von Gesprächen hervorgebracht wird, muss sie auch den Mechanismen der Gesprächskonstitution und -organisation unterliegen. Die eher statische Partizipationsanalyse nach Krummheuer/Brandt erweitere ich deshalb um (folgende) konversationsanalytische Konzepte:

Mit Praktiken des «recipient design» (Sacks et al. 1974, 727) beziehungsweise des «Adressatenzuschnitts» (Deppermann/Blühdorn 2013, 8) richten Gesprächsteilnehmende ihre Äußerungen an den Rezipienten aus und positionieren diese damit fremd. Durch solche «Fremdpositionierungen» wie auch durch «Selbstpositionierungen» (Deppermann/LuciusHoene 2004, 168 f.) werden in Gesprächen situative Rollen, hierarchische Verhältnisse und damit auch Rechte und Pflichten der Beteiligung sowie deren Verhinderung konstruiert (Inklusion und Exklusion). Als relevant erweisen sich auch basale Mechanismen der Gesprächskonstitution, wie

die Organisation des Sprecherwechsels als «turn-taking-system» (Sacks et al. 1974) und die sich aus den Adressierungen ergebenden Reaktionsverpflichtungen.⁸ Diese entscheiden maßgeblich mit darüber, wie selbst- oder fremdbestimmt eine Person eine Äußerung produzieren kann. Aufschluss über die Partizipation der Gesprächsteilnehmenden gibt außerdem die Analyse der Themenentwicklung, da hierüber deutlich wird, wer im Gespräch das Recht hat, Themen zu etablieren, zu verändern oder zu beenden. Auf Ebene der Gesprächsthemen, aber ebenso auf der Ebene der Gesprächsorganisation, beeinflusst schließlich die «Gesprächssteuerung» (Tiittula 2001) maßgeblich die situativen partizipativen Ordnungen.

Die Auseinandersetzung mit Partizipation aus interaktionistischer Perspektive mündet in einer Analyseheuristik (vgl. Bonanati 2018, 176), mit der neben Beteiligungsstrukturen und Verantwortlichkeiten auch die wechselseitigen Positionierungen der Teilnehmenden sowie die Themenentwicklung im sequenziellen Verlauf der Gespräche in den analytischen Blick geraten. Die nachfolgenden Analysen konzentrieren sich auf Beteiligungsstrukturen, Verantwortlichkeiten und Positionierungen.⁹

4 Empirische Rekonstruktionen: Wie partizipieren die Beteiligten im Lernentwicklungsgespräch an Entscheidungen?

Nachstehend werde ich Befunde zu der Frage diskutieren, wie die Teilnehmenden in Lernentwicklungsgesprächen an Entscheidungen hinsichtlich der Lernvorhaben und -inhalte des anwesenden Schülers/der anwesenden Schülerin partizipieren. Die folgende Analyse fokussiert eine Szene, in der die Gesprächsteilnehmenden in einem Lernentwicklungsgespräch eine Entscheidung über einen Wahlpflichtkurs aushandeln. Um den gewählten Gesprächsabschnitt einordnen zu können, seien

8 Über die Rekonstruktion der «konditionellen Relevanz» (Eberle 1997, 252 f.) kann der Einfluss bestimmt werden, den die Äußerung eines Sprechenden auf nachfolgende Äußerungen hat.

9 In diesem Beitrag erfolgt die Darstellung der Befunde nicht mehr streng dem sequenziellen Verlauf, sondern strukturiert nach den genannten Analyseaspekten. Für eine ausführliche Sequenzanalyse vgl. Bonanati 2018.

zunächst die zentralen Gesprächsaufgaben skizziert, die ich für die im Rahmen meiner Studie dokumentierten Lernentwicklungsgespräche rekonstruieren konnte.

4.1 Zentrale Gesprächsaufgaben und Einordnung der Szene

Viele Gespräche verlaufen nach einer streng formalisierten Struktur. Die Kernphasen der Gespräche beinhalten einen Rückblick der Beteiligten auf die Lernentwicklung der Schülerin beziehungsweise des Schülers sowie die Planung nächster Schritte. Für den Rückblick zentral ist die Schülerelbsteinschätzung, aber auch die Rückmeldung durch Lehrperson und Eltern.¹⁰ Die Planung wird durch Praktiken realisiert, mit denen Lernvorhaben formuliert, Leistungsnachweise terminiert und Vereinbarungen dokumentiert werden.

In vielen Sequenzen werden kleinere Lernvorhaben dokumentiert, die größtenteils im Unterricht bearbeitet werden. Lernentwicklungsgespräche dienen darüber hinaus auch dazu, Fördervereinbarungen¹¹ zu treffen oder – wie im folgenden Beispiel – die Entscheidung des Schülers für einen Wahlpflichtkurs anzubahnen.

Der ausgewählte Gesprächsausschnitt ist für die Rekonstruktion partizipativer Ordnungen besonders interessant, da es sich um eine interaktiv dichte Stelle handelt, an der sich alle Gesprächsteilnehmenden an dem Entscheidungsprozess beteiligen. Im Gegensatz zu vielen anderen Themenwechseln ist es hier nicht die Lehrerin, die das Thema etabliert.

Das Beispiel stammt aus dem letzten Teil des insgesamt 34-minütigen Gesprächs zwischen Fari (SF), seiner Lehrerin (LK), seinen Eltern (MF, VF) und einem Beratungslehrer (BL).¹² Sowohl die Schülereinschätzung als auch die Dokumentation von Lernvorhaben sind abgeschlossen. Der Gesprächsabschluss bildet typischerweise ein Sammelbecken für unterschiedliche Themen. Nachdem die Lehrerin Faris «extrem große Schwierigkeiten, Sachen zu formulieren» konstatiert hat, gibt sie organisatorische Hinweise für den nächsten Tag, an dem u. a. die Einwahl in Wahlpflichtkurse stattfinden soll. Hieraus entwickelt sich ein Gespräch über Faris Entscheidung für einen Kurs.

10 Im Rahmen der Studie liegt ein Aufmerksamkeitsfokus auf Sequenzen der Schülerelbsteinschätzung.

11 Hiermit sind Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler aller Lernniveaus gemeint, die über den Regelunterricht hinausgehen.

12 Als Beobachterin war ich im Gespräch ebenfalls anwesend, allerdings nicht über Sprachhandlungen beteiligt.

Zunächst fasse ich die zentralen Handlungsschritte der Szene zusammen, bevor anschließend die Transkriptauszüge zu den Abschnitten 3 und 4 präsentiert und detailliert analysiert werden.

4.2 Handlungsschritte und Transkript

Die Szene lässt sich in fünf Abschnitte gliedern, deren Kern ein gemeinsamer Appell von Eltern und Beratungslehrer (3.) sowie die durch die Lehrerin initiierte Wahl des Schülers (4.) bilden.

1. Der Beratungslehrer etabliert das neue Thema mit seiner Frage nach einem Wahlpflichtkurs «Darstellendes Spiel» für Fari (Z. 01–09).
2. Der Schüler positioniert sich zu dem Kurs «Darstellendes Spiel», indem er seine Ablehnung kundtut. Es wird deutlich, dass er in seiner Wahl durch seine Eltern beeinflusst ist, es jedoch hinsichtlich der Art der Einschränkung ein Missverständnis gab. Die Lehrerin zeigt dem Schüler verschiedene Wahlmöglichkeiten auf (Z. 10–38).
3. Faris Eltern bemühen sich in Koalition mit dem Beratungslehrer darum, Fari zu überzeugen, sich für den Kurs «Darstellendes Spiel» zu entscheiden (Z. 39–75). Der Schüler lehnt dies jedoch ab.
4. Die Lehrerin fragt den Jungen nach seinem Wunsch. Seine Idee, den Kurs «Deutsch fördern» zu wählen, unterstützt und legitimiert sie (Z. 76–89; 109–117).
5. Den Abschluss des Entscheidungsprozesses bildet der Versuch der Eltern, eine zielorientierte Wahl ihres Sohnes sicherzustellen (Z. 118–141).

Beispiel 2, Fari | 02.02.2012 | 34:07 Min. | Ausschnitt 31:49–33:13 Min.

39 MF [ich hab das immer schonmal vorgeschlagen aber]
40 LK für MITTwoch,
41 SF ach so.
42 BL also ICH glaube,
43 dass er
44 also gra:de,
45 wenn du noch <<langsamer> sprechen lernen sollst,>
(--)
46 VF (())
47 BL taLEnte hast du bestimmt,

48 VF [klar.]
 49 MF [mh_mh,]
 50 BL als SCHAUSpieler;
 51 MF [rampensau oder?((lacht))]
 52 BL [also DAS würd ich dir ra:ten. (.)]
 auf JEden fall;
 53 SF ((schüttelt den Kopf.))
 54 VF do:ch das mach. das ist SUpEr.
 55 BL ja,=[das ist GUT.]
 56 MF [mh_mh, Fari;]
 58 BL [da lernst du freies SPRECHen,]
 59 MF [das hab ich dir schon n PAAR mal gesagt]
 60 BL da lernst du formulIERen,
 61 da lernst du REden,
 62 mit anderen KINdern,
 63 MF i:ch (--) fänd das auch gut.
 64 SF <<leise> (nee)>
 65 VF <<leise> doch.>
 66 BL das find ich GUT,
 67 wenn du DAS [machen würdest-]
 68 MF [nimm mal n RAT an-] Fari,
 69 hier sind n PAAR leute,
 70 die DENken,
 71 das wäre GUT für dich,
 72 SF [ja °h]
 73 MF [hö:r] einfach mal auf (.) uns.
 74 SF nein.
 75 MF mh_mh,=
 76 LK =was willst DU denn machen?
 77 SF naja ich würde
 78 [((steht auf, liest die Liste der Kurse an der Wand))]
 ((...)) (9 Sek.)
 82 SF ((setzt sich wieder))
 83 eigentlich will ich nochmal DEUtsch
 fördern ma:chen.
 84 aber(.)
 85 LK bei herrn? deuter?

- 86 SF ja. wei:l=
87 LK =dann GEH morgen HIN zu ihm;
88 und FRAG ihn.
89 das wäre natürlich AUCH super.

Vor dem Hintergrund der Frage, wie die Beteiligten an der Entscheidung über den Wahlpflichtkurs partizipieren, stelle ich zunächst dar, wie sich die Beteiligungsrollen im Verlauf der Interaktion verändern.

4.3 Beteiligungsstruktur

Innerhalb der Szene verändert sich der Beteiligungsstatus der Teilnehmenden mehrfach. Im ersten Segment sind der Beratungslehrer, Fari und die Lehrerin direkt beteiligt. Vater und Mutter sind Mithörende.¹³ Nachdem Fari mit einem angeblichen Verbot seiner Eltern argumentiert, beteiligen sich auch seine Eltern direkt, um vehement auf ein Missverständnis zu verweisen.

Ihre Rolle als direkt beteiligte Gesprächsteilnehmende nutzen die Eltern nachfolgend (Z. 39–75), um gemeinsam mit dem Beratungslehrer einen Appell hervorzubringen. In der kollaborativen Argumentation überlappen sich die Gesprächsbeiträge von Beratungslehrer, Mutter und Vater (z. B.: Z. 48–49, 55–59) und stärken damit den Aufforderungscharakter des Appells.

Fari wird häufig direkt adressiert (z. B. «du» in Z. 45, 47, 60, 61, 67; «dir» in Z. 52, 56; «Fari» in Z. 59, 68; «dich» in Z. 71). Diese Adressierung hat jedoch keine inkludierende Funktion. Vielmehr ist er vornehmlich über Antwortpartikeln präsent, um die Überzeugungsstrategie der Erwachsenen abzulehnen (schüttelt den Kopf; «nee», «nein»).

Die für Faris Entscheidung bedeutsame Neurahmung der Situation initiiert die Lehrerin, indem sie ihn in Z. 76 nach seinem Willen fragt: «=was willst DU denn machen?». Der Junge kann seinen Willen nachfolgend äußern («eigentlich will ich nochmal DEUTsch fördern ma:chen.», Z. 83) und ist damit in den Aushandlungsprozess inkludiert. Seine Einschränkungs- und Begründungsversuche, wie «aber(.)» (Z. 84) und «ja. wei:l=» (Z. 86) werden allerdings unterbrochen, damit die Lehrerin die Einwahl legitimieren und ihm Anweisungen geben kann, wie die Einwahl zu re-

13 Sie können zwar die Äußerungen rezipieren, es deutet jedoch nichts darauf hin, dass sie bei der Wortwahl der Sprechenden mitadressiert wurden.

alisieren sei: «=dann GEH morgen HIN zu ihm; und FRAG ihn.» (Z. 87–89). Es scheint in der Situation nicht relevant, den Wunsch des Schülers nachzuvollziehen.

Die Vergemeinschaftung mehrerer Erwachsener kann als massives Drängen zu einer Entscheidung für den von ihnen präferierten Kurs gedeutet werden.¹⁴ Die Intervention der Lehrerin eröffnet dem Schüler einen Beteiligungsraum, der jedoch von ihr auch wieder eingeschränkt wird.

4.4 Verantwortung

Nachfolgend geht es um die Frage, welche Verantwortung die Sprechenden für die Produktion ihrer Beiträge haben und welchen strukturellen Zwängen ihre Äußerungen unterliegen.

Im Verlauf der Sequenz demonstriert die Lehrerin «semantische Dominanz» (Tiittula 2001, 1362),¹⁵ auch wenn sie das Thema des Gesprächsabschnitts nicht einführt. Sie verändert in Z. 76 die Perspektive auf die Einwahl und schützt damit die Wahlmöglichkeiten des Jungen. Ihre «interaktive Dominanz» (Tiittula 2001, 1362) wird dadurch deutlich, dass sie die Aufgabe «Kurseinwahl» pragmatisch verfolgt und den Schüler hierfür unterbricht (Z. 84, 87). Die Verantwortung, seine Einwahl in den gewünschten Kurs zu realisieren, weist sie dem Schüler zu (Z. 87 f.).

Fari übernimmt Selbstverantwortung, indem er zunächst mehrfach eigeninitiiert seinen Unwillen gegenüber dem Kurs «Darstellendes Spiel» artikuliert. Im Verlauf nimmt er dann die Verantwortungszuweisungen seiner Lehrerin an. Er entscheidet sich unmittelbar für einen der zur Wahl stehenden Kurse («eigentlich will ich nochmal DEUtsch fördern ma:chen.», Z. 83) und stimmt zu, sich am nächsten Tag um die Teilnahme am Kurs zu bemühen (ohne Transkript). Der Schüler steuert einerseits die Handlungen der anderen Interaktanten, indem er zu einer Veränderung der Beteiligungsrollen beiträgt. Andererseits unterliegen seine Äußerungen strukturellen Zwängen, da er auf Fragen reagieren muss und dem Appell seiner Eltern ausgesetzt ist. Die Erwachsenen agieren weitestgehend unabhängig von solchen konditionellen Relevanzen.

14 Wie die Erwachsenen (insbesondere die Mutter) den Jungen positionieren, unterstreicht die Deutung, dass dieser zu einer Entscheidung gedrängt wird (vgl. hierzu Abschnitt 4.5).

15 Semantische Dominanz betrifft nach Tiittula (2001, 1362) die Steuerung der Themen und Festlegung der Perspektiven. Interaktive Dominanz wird dadurch hergestellt, dass eine Person interaktive, kontrollierende oder verhindernde Züge produziert (vgl. ebd.).

Die Gesprächssequenz zeigt, dass Fari mit sich widersprechenden Verantwortungszuweisungen umgehen muss. Einerseits wird er von der Lehrerin zu Selbstverantwortlichkeit verpflichtet. Andererseits sprechen ihm Eltern und Beratungslehrer die Verantwortung für eine selbstständige Entscheidung ab, indem sie gemeinsam an den Schüler appellieren, einen bestimmten Kurs zu wählen.¹⁶ Dadurch, dass die Eltern über die Interessensausrichtung ihres Sohnes wachen, stellen sie die strukturell intendierte Wahlmöglichkeit des Schülers infrage beziehungsweise grenzen diese ein.

4.5 Positionierung

Bezogen auf die Frage, als wen die Beteiligten sich und andere positionieren, kristallisieren sich aus der Gesprächsrekonstruktion folgende Positionierungen heraus:

Für den Schüler ist eine Inkongruenz zwischen Selbst- und Fremdpositionierung zu konstatieren. Er positioniert sich selbst als Vertreter eigener Interessen, indem er sich mehrfach eindeutig positioniert – z. B. durch sein «nein» in Z. 74 oder seinen Wunsch «eigentlich will ich nochmal DEUtsch fördern ma:chen.» (Z. 83). Von Eltern und Beratungslehrer wird er dagegen als Kind fremdpositioniert, dessen Entscheidung von Ratschlägen Erwachsener unterstützt werden muss (z. B.: «[also DAS würd ich dir ra:ten. (.)]», Z. 52; «[nimm mal n RAT an-] Fari,», Z. 68–71; «[hö:r] einfach mal auf (.) uns. (...)], Z. 73). Sie positionieren sich als Wächter über eine sinnvolle Kurswahl; sinnvoll im Hinblick auf den Ausgleich von Defiziten (Beratungslehrer: «wenn du noch <<langsamer> sprechen lernen sollst,>», Z. 45; «[da lernst du freies SPRECHen,]», Z. 58; «da lernst du formulIERen, da lernst du REden, mit anderen KINdern,», Z. 60–62) beziehungsweise eine umfassende Bildung (Eltern¹⁷). Insbesondere die Mutter versucht ihr offenbar bereits im Vorfeld artikuliertes Anliegen mehrfach zu platzieren und nutzt hierfür Unterstellungen und Wertungen (z. B.: «[rampensau oder? ((lacht))], Z. 51).

16 Es kommt nicht zum Konflikt, da der gewählte Kurs den von (allen) Erwachsenen formulierten Zielen entspricht.

17 Es wird deutlich, dass die Eltern den Kurs «Darstellendes Spiel» als sinnvolle Ergänzung zu einem Sportkurs und dem Schlagzeugunterricht des Jungen erachten (ohne Transkript).

Die Lehrerin wird in dem Gesprächsabschnitt als institutionelle Wissensträgerin adressiert und positioniert sich selbst als solche. Aus dieser Positionierung resultiert einerseits ihre Aufgabe, über das Wahlrecht des Schülers zu wachen (in diesem Abschnitt insbesondere Z. 76: «=was willst DU denn machen?»). Andererseits führt ihr Handeln ebenfalls zu einer asymmetrischen Ausgestaltung der Situation, da sie die Entscheidung des Schülers legitimiert («das wäre natürlich AUCH super.», Z. 89), seine Beteiligungsrechte eröffnet und einschränkt. Sie übernimmt in der Szene gesprächssteuernde Aufgaben, beispielsweise indem sie eine rasche Entscheidung anstrebt und die Aushandlung sowie das Gespräch schließlich beendet. Es wird deutlich, dass die Erwachsenen sich und den Schüler innerhalb eines asymmetrischen Generationen- und Interaktionsverhältnisses positionieren.

5 Resümee

Das eben analysierte Beispiel ist Teil einer Kollektion von Sequenzen aus Lernentwicklungsgesprächen, in denen Entscheidungen hinsichtlich der Lernvorhaben und -inhalte der Schülerinnen und Schüler getroffen werden. In dem Gesprächsabschnitt geht es um eine Entscheidung im Rahmen von Wahlmöglichkeiten. In der interaktiv dichten Passage sind die Gesprächshandlungen vornehmlich auf den Schüler ausgerichtet. Die Rekonstruktion der Gesprächshandlungen machen die unterschiedlichen Ziele und Aufgaben deutlich, die die Gesprächsteilnehmenden bearbeiten: Als Anliegen von Beratungslehrer und Eltern kann formuliert werden, eine vor dem Hintergrund der vorab konstatierten Defizite zielführende Wahl herbeizuführen. Hierfür streben sie an, den Schüler zu beeinflussen. Die Lehrerin handelt in einem Spannungsfeld, in welchem sie einerseits die Wahlmöglichkeiten des Schülers zu sichern und andererseits der Orientierung zu entsprechen versucht, eine an der Kompetenzentwicklung des Schülers ausgerichtete Entscheidung zu treffen. Eine fortlaufende Anforderung an den Schüler besteht darin, seine Position gegenüber den (unterschiedlichen) Ansprüchen der Erwachsenen zu behaupten. Implizit spielt die Frage eine Rolle, wer für die Entscheidung des Schülers hinsichtlich eines Wahlpflichtkurses in welcher Weise mitverantwortlich ist.

Die Frage der Verantwortungsübernahme und -zuweisung sowie der Legitimierung ist auch in anderen Gesprächsabschnitten dieser Kollektion von Bedeutung, welche die übergreifende Funktion haben, Schülerinteressen als individuelle Lernvorhaben zu vereinbaren und zu dokumentieren. Diese Szenen lassen sich nach

folgenden Funktionen unterscheiden. Die Lehrerinnen illustrieren die Passung zwischen Interesse und Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Damit legitimieren sie den Wunsch beziehungsweise die Wahl der Lernenden.¹⁸

- Die Orientierung an dem Interesse der Schülerinnen und Schüler wird als gemeinsame Verantwortung zwischen Familie und Schule bearbeitet.
- Interesse zu bekunden, dient den Schülerinnen und Schülern als Selbstpositionierung oder fungiert als Korrektur von Fremdpositionierungen.

Vor dem Hintergrund der Frage, welche Entscheidungsmöglichkeiten Schülerinnen und Schüler in Lernentwicklungsgesprächen haben, kristallisiert sich für die Kollektion übergreifend folgende paradoxe Anforderung heraus: Die Schülerinnen und Schüler sollen selbstständig eine Entscheidung über Lerninhalte treffen, die gleichzeitig schulischen Zielen gerecht werden muss. Dadurch, dass die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler im Lernentwicklungsgespräch dazu auffordern, Lernbeziehungsweise Übungsinhalte zu benennen oder eine Auswahl zu treffen – in dem Beispiel konkret die Wahl aus von der Schule angebotenen Kursen –, werden die Schülerinnen und Schüler als Subjekte eigener Entscheidungen adressiert. Diese Positionierung als «souveräne Entscheidungssubjekte», wie Rabenstein sie für den individualisierenden Unterricht konstatiert (vgl. 2016, 56), erfolgt meinen Analysen zufolge nur vordergründig.

Die Rekonstruktion partizipativer Ordnungen in Entscheidungssequenzen deckt auf, dass den Schülerinnen und Schülern zwar Beteiligungsrechte zugesprochen werden, sie in ihrer Souveränität hinsichtlich ihrer Entscheidungen jedoch eingeschränkt werden – in dem Beispiel wird dem Schüler etwa nicht ermöglicht, seine Entscheidung zu begründen, und durch die Legitimation der Lehrerin kommt die Frage auf, wie eine andere Wahl verhandelt worden wäre. Auch fällt auf, dass in keinem Beispiel die Schülerinnen danach gefragt werden, warum sie den genannten Inhalt wählen beziehungsweise was sie daran im Detail interessiert. Dieses Spannungsfeld von Öffnungen, die Beteiligung ermöglichen, und Schließungen, die Rederechte einschränken, ließ sich wiederholt rekonstruieren. Sowohl Öffnungen als auch Schließungen werden insbesondere von der gesprächsleitenden Lehrerin ge-

18 Je nachdem, wie konkret sich die Äußerung einer Schülerin oder eines Schülers auf ein Unterrichtsmaterial bezieht, wird mehr oder weniger Aufwand von den Lehrerinnen betrieben, um Interessen von Schülerinnen und Schülern in konkrete Lernvorhaben zu überführen und zu dokumentieren.

steuert und können als Ausdruck einer ambivalenten Partizipationsaufforderung gedeutet werden.

Ursachen hierfür sind zum einen die hierarchisierenden Positionierungen der Erwachsenen. Wie Forschung zu schulischer Partizipation zeigt, koppeln Lehrpersonen die Definition ihrer Rolle an die Entscheidungshoheit, welche die Planung des Unterrichts betreffen (vgl. Wagener 2013). In den Lernentwicklungsgesprächen zeigt sich dies beispielsweise darin, dass die Lehrperson die Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler legitimiert. Darüber hinaus stehen die Gesprächshandlungen im Lernentwicklungsgespräch unter zeitlichem Druck, was dazu führt, dass die Lehrpersonen ihre Handlungsziele als Gesprächsleitung mitunter pragmatisch verfolgen. Beides führt zu hemmenden Zügen, die inhaltliche Auseinandersetzung oder Diskussion von Motiven einschränken.

Im Zentrum dieses Beitrags stehen Rekonstruktionen von Gesprächspraktiken der Interaktanten schulischer Lernentwicklungsgespräche. Sequenzanalytische Verfahren zielen nicht unmittelbar darauf ab, pädagogische Wert- oder Wirkungsfragen zu beantworten (Meseth 2013, 77) oder didaktische Alternativen zu entwickeln. Im Gegenteil – mit einer Haltung der «ethnomethodologischen Indifferenz» ist es nach Garfinkel und Sacks (1976, 139) geradezu notwendig, moralisch indifferent zu bleiben.

Das sequenzielle gesprächsanalytische Vorgehen ermöglichte es, den – im Alltag häufig normativ geprägten – Blick auf schulische Interaktionsprozesse zu erweitern, indem es auf Normalitätskonstruktionen der Praxis aufmerksam macht, die den Gesprächsteilnehmenden im Alltag jedoch nicht reflexiv zur Verfügung stehen¹⁹ (vgl. de Boer 2012a, 215 ff.; Breidenstein 2002, 23 f.). Die sequenzielle Rekonstruktion konnte deutlich machen, dass die asymmetrische Gesprächsgestaltung die hierarchisch institutionellen Verhältnisse verfestigt. Diese hierarchischen Verhältnisse bilden Normalitätskonstruktionen, durch welche die Gesprächssituation ihre spezifische Ordnung erhält und führen zu (vermutlich) unauflösbaren Ambivalenzen. Abschließend bleibt zu fragen, ob das «übergeordnete Ziel einer Pädagogik der Partizipation, ja wenn nicht überhaupt ihr tiefer Sinn» nur lauten kann, «die Ambivalenz der Partizipation ertragen zu lernen» (Reichenbach 2006, 59).

19 Normalitätskonstruktionen sind für Soeffner (2004) Erfahrungs-, Wissens- und Organisationsformen, die allen Interaktionspartnern gemein und verfügbar sind. Die Konstruktion von Normalität ist Ausdruck des kognitiven Stils des Alltags und zielt auf die problemlose, ökonomische Ko-Orientierung im Handeln (vgl. ebd., 21 f.).

6 Literatur

- Ackermann, Ulrike (2014): Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde: Zur ›Gesprächssteuerung‹ im institutionellen Gesprächstyp ›Elterngespräch‹. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL)). Online: http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/copy_of_kotthoff2014.21 (17.04.2015).
- Adelswärd, Viveka/Nilholm, Claes (1998): Discourse about Children with Mental Disablement: An Analysis of Teacher-Parent Conferences in Special Education Schools. In: *Language and Education* 12 (2), S. 81–98.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Freie und Hansestadt Hamburg: Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule und die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums. APO-GrundStGy, vom 22.07.2011 (HmbGVBl. S. 325) zuletzt geändert am 16.07.2015 (HmbGBL. S. 178). Online: <http://www.hamburg.de/contentblob/3013778/data/apo-grundstgy.pdf> (07.11.2015).
- Baker, Carolyn/Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies* 18 (2), S. 263–300.
- Bergmann, Jörg R. (2008): Ethnomethodologie. In: von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines/Flick, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (Rororo), S. 118–135.
- Bonanati, Marina/Knapp, Claudia (Hrsg.) (2016): Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Bonanati, Marina (2017): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- De Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): *Forum qualitative Schulforschung 2*. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–28.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3).
- Deppermann, Arnulf/Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie Praxis Dokumentation* 13 (1), S. 6–30. Online: <http://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1066>, (18.11.2013).
- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1976): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.): *Ethnomethodologie*. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 130–176.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Hauser, Stefan/Mundwiler, Vera (Hrsg.) (2015): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep.
- Hauser, Stefan (2015): Zur Ambivalenz vertauschter Beteiligungsrollen – Wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Zuweisungsgespräche moderieren. In: Ders./Mundwiler, Vera (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, S. 257–285.
- Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (1), S. 35–60.

- Helsper, Werner/Lingkost, Angelika (2004): Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In: Helsper, Werner/Kamp, Martin/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Jugendforschung, 25), S. 198–229.
- Heritage, John (1985): Analysing News Interviews: Aspects of the Production of Talk for an Overhearing Audience. In: van Dijk, Teun A. (Hrsg.): Handbook of Discourse Analysis. Discourse and Dialogue. London: Academic Press (Band 3), S. 95–117.
- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kotthoff, Helga (2012): «(Un)common ground» zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen (Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL)). Online: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2> (02.01.2013).
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Levinson, Stephen C. (1988): Putting Linguistics on a Proper Footing: Explorations in Goffman's Concept of Participation. In: Drew, Paul/Wootton, Anthony J. (Hrsg.): Erving Goffman. Exploring the interaction order. Cambridge: Polity, S. 161–227.
- Meseth, Wolfgang (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. 1. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 63–80.
- Mundwiler, Vera (2017): Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Narr.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierenden Unterricht. In: Kerstin Rabenstein und Beate Wischer (Hrsg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze: Kallmeyer, S. 47–63.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 39–63.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50 (4), S. 696–735.
- Soeffner, Hans-Georg (2014): Interpretative Sozialwissenschaft. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen; 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–53.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus/Burkhardt, Armin/Steger, Hugo/Ungeheuer, Gerold/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin usw.: De Gruyter, S. 1361–1372.
- Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wegner, Lars (2016): Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Partizipation und Perspektivität – zum Beitrag von Lernenden an interaktiven Lernprozessen

Sören Ohlhus

1 Die Perspektivität der Teilnahme an Lernprozessen

Lernen ist eine Aktivität von Lernenden und die Qualität des Lernprozesses steht und fällt mit der Qualität der Teilnahme an diesem Prozess.¹ Dieser Zusammenhang bildet inzwischen den unbestrittenen Ausgangspunkt von Lernpsychologie und Didaktik, er ist durch die Bildungsforschung belegt (z. B. Klieme 2006; Klieme/Rakoczy 2008) und wird, zum Beispiel durch die fachdidaktische Forschung zur *Kognitiven Aktivierung* (Pauli et al. 2008; Winkler 2017), empirisch weiter erforscht und ausdifferenziert.

Nun stellt sich aber die Teilnahme an einem Lernprozess für Lernende und Lehrende möglicherweise völlig unterschiedlich dar. In der Perspektive der *Lehrenden* (unter die ich hier die Perspektiven von Fachdidaktik und Bildungsforschung kurzerhand und vereinfachend subsummiere) ist der Lerngegenstand normalerweise bereits gegeben und der geeignete Weg dorthin vorgezeichnet. Dies gilt zumindest für institutionelle Lernsettings, in denen auf unterschiedlichen Ebenen bereits festgeschrieben ist, was vermittelt wird und worauf es dabei besonders ankommt. Hinter den Lehrenden stehen die gesammelten Institutionen des Bildungswesens, ein für die Vermittlung aufbereitetes und transponiertes Wissen (Schneuwly 2013), ein eigener (fach-)didaktischer Diskurs zur Vermittlung dieses Wissens sowie eigene

1 Ich danke den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Arbeitstreffens «Sprache und Partizipation im Schulfeld» am Zentrum Mündlichkeit der PH Zug und der Herbsttagung 2018 des Arbeitskreises «Interpretative Forschung in der Mathematikdidaktik» für konstruktive und anregende Diskussionen der hier präsentierten Daten und Überlegungen.

Orte zu dessen Entwicklung und Weitergabe. Darüber hinaus haben sich in Bildungsinstitutionen wie vor allem der Schule eigene Handlungsmuster herausgebildet (Ehlich/Rehbein 1986), in denen sich Wissen aufgabenförmig und – zumindest vermeintlich – unabhängig von der Nachfrage durch die Lernenden vermitteln lässt.

Die *Lernenden* können gewöhnlich nicht auf einen solchen «eigenen Ort» oder ein spezifisches Übersichtswissen zurückgreifen – das eben macht sie zu Lernenden. Das Ziel eines Lernprozesses und der Weg dorthin sind für sie normalerweise eher vage Größen, die sie möglicherweise nur vom Hörensagen kennen. Ihre Perspektive auf das Geschehen des Lernens ist daher notwendig stärker situativ geprägt, sie müssen sich auf andere Mittel der Orientierung stützen. Die einzelnen Schritte im Lernprozess führen sie auf unbekanntes Terrain und nichts scheint näher zu liegen, als dass sie sich der Führung eines Lehrenden anvertrauen, der sich bereits auskennt – oder aber versuchen, auf bekanntes Terrain zurückzukehren, auf dem man sich auch ohne Hilfestellungen orientieren kann.

Die sich hier andeutende Situation macht das eigenständige Lernen – zumindest von Gegenständen, die die bereits Wissenden dazu empfehlen – zu einem eher unwahrscheinlichen Ereignis. Die Kritik unterrichtlicher Lernprozesse hat immer wieder auf diesen Punkt aufmerksam gemacht (z. B. Ehlich/Rehbein 1986, 8 ff., Luhmann 2004). Zu kurz kommt dabei aber m. E. der Versuch, die Sichtweise der Lernenden als *eigenständige* Perspektive auf den sozialen Prozess des Lernens ernst zu nehmen. Dies würde bedeuten, sie nicht vom angezielten Lerngegenstand her zu modellieren, sondern einen unvoreingenommenen Blick darauf zu werfen, was in so einem Lernprozess alles geschieht, wenn man sich als Beobachter nicht allein durch eine Fixierung auf das zu Lernende vereinnahmen lässt. Eine solche Perspektive nimmt zum Beispiel Breidenstein (2006) in seiner Studie zur «Teilnahme am Unterricht» ein und entwickelt daraus eine differenzierte Beschreibung der Anforderungen und Praktiken von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (des Umgangs mit Langeweile, des Austausches mit Mitschülerinnen und Mitschülern usw.), die einerseits jedem irgendwie bekannt vorkommen, der schon mal in der Schule war, die aber andererseits in ihrem offenbaren Anteil an schulischen Lernprozessen nur selten gewürdigt werden.

In den folgenden Abschnitten möchte ich deshalb den Anteil der Lernenden am Lernprozess aus einer gesprächsanalytischen Perspektive in den Blick nehmen und der Frage nachgehen, worin ihr genuiner Beitrag zur sozialen Realität und möglicherweise zum Erfolg eines solchen Lernprozesses liegen könnte. Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind in der Interaktion verankerte Begriffe sowohl des Lernens als auch der Partizipation daran: Beim Lernen stehen entsprechend nicht

kognitive Inhalte und ihr Transfer im Zentrum, sondern die Veränderungen in Beteiligungsmustern innerhalb von Interaktionen. Gee/Green (1998) bestimmen in einem Übersichtsbeitrag zu ethnografischen und diskursanalytischen Zugängen zum Thema den Begriff des Lernens entsprechend «as changing patterns of participation in specific social practices within communities of practice» (Gee/Green 1998, 147, vgl. etwa auch Lave 1988; Lave/Wenger 1991). Dieser Begriff des Lernens, der die Muster der Beteiligung und ihre Entwicklung ins Zentrum des Interesses stellt, soll im Folgenden als Folie für eine rekonstruktive Fallstudie dienen, in der es um die Beteiligung eines Grundschülers an seinem mathematischen Förderunterricht und um seinen aktiven Beitrag zur Gestaltung seiner Beteiligungsmöglichkeiten geht.

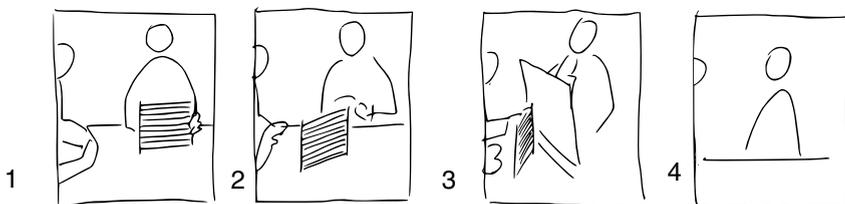
Meine Darstellung gliedert sich in fünf Schritte: Nach dieser Einleitung soll im Abschnitt 2 zunächst der genannte Lernprozess vorgestellt und an ihm das Analyseinstrument des Beteiligungsrahmens nach Charles Goodwin (2007; vgl. auch Goodwin/Goodwin 2006) erläutert werden, das es erlaubt, einen genaueren und systematischen Blick auf die interaktive und multimodale Konstitution von Teilnahme in sozialen Situationen zu werfen. Dies geschieht noch weitgehend aus einer didaktischen Vogelperspektive. Im folgenden Abschnitt 3 wird vor diesem Hintergrund sodann näher auf die Perspektive des Lernenden eingegangen. Der damit verbundene Perspektivwechsel soll vollzogen werden mit analytischen Kategorien von Michel de Certeau, der in seiner «Kunst des Handelns» (1988) «strategische» und «taktische» Formen des Handelns unterscheidet und sein Augenmerk insbesondere auf die Taktiken derer legt, die, wie Schüler und Schülerinnen in institutionellen Lernsettings, eben nicht bestimmend für die Struktur ihres Handlungsraumes sind. Der Begriff der taktischen Handlungsweise soll dabei helfen, im folgenden Abschnitt 4 am eingeführten Fallbeispiel Praktiken zu untersuchen, die auf den ersten Blick nichts oder nur wenig mit dem in der untersuchten Förderung konzipierten Lehrgang zu tun haben; die aber gerade deshalb den methodischen Vorteil haben, dass sie dem fachdidaktisch voreingenommenen Forscher einen Blick hinter die diskursive Logik der institutionalisierten Wissensvermittlung gestatten. Die Leitfrage meiner Analyse ist, wie es dem Lernenden in einem stark vorstrukturierten Setting gelingen kann, *eigene* Formen der Beteiligung zu entdecken und zu etablieren, und welche neuen Handlungsoptionen sich für ihn daraus möglicherweise ergeben. Mögliche Folgen der entsprechenden Beobachtungen für den Begriff des Lernens bestimmter Praktiken, aber auch für die didaktische Planung und Durchführung von Lernprozessen werden im abschließenden Kapitel 5 diskutiert.

2 Ein Lernprozess und sein Beteiligungsrahmen

Der Lernprozess, der meinen Überlegungen im Folgenden als empirischer Ausgangspunkt dient, entstammt einer Mathematikförderung, die am *Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld* durchgeführt wurde (vgl. Rottmann 2015; Rottmann/Peter-Koop 2015). Im Rahmen der Förderung wird Malte (Pseudonym), ein Schüler der zweiten Grundschulklasse, über insgesamt 13 Sitzungen hinweg von einer studentischen Tutorin und einem studentischen Tutor in den Grundlagen der Arithmetik unterrichtet (Pseudonyme ER und SIE). Es geht ihnen darum, Malte nicht-zählende Strategien zur Addition und Subtraktion zu vermitteln, und besonderes Augenmerk legen sie dabei auf solche Aufgaben, in denen im Rechenprozess ein Zehner über- oder unterschritten wird.

Die Grundlage für den Unterricht bildet das im Rahmen dieser Förderungen entwickelte Vier-Phasen-Modell (Rottmann 2015; Wartha/Schulz 2011): Die Lernenden werden zunächst dazu angehalten, ihnen gestellte Rechenaufgaben durch Manipulationen an einem Rechenrahmen zu lösen; dabei sollen sie ihre Handlungen begleitend versprachlichen (s. Abbildung 1.1 unten). In einer zweiten Phase manipulieren die Lernenden den Rechenrahmen nicht mehr selbst, sondern richten sich mit verbalen Instruktionen an ihre TutorInnen, die die entsprechenden Einstellungen für sie vornehmen (Abbildung 1.2). In der dritten Phase wird durch einen Schirm der Sichtkontakt zum Rechenrahmen unterbrochen, sodass die Lernenden nun ihre Instruktionen auf der Basis ihrer *Vorstellung* vom Rechenrahmen geben müssen (Abbildung 1.3). In der vierten Phase werden sowohl Rechenrahmen als auch Schirm aus der Situation entfernt: Das unterstützende Material ist nun nur noch in der Verbalisierung gegenwärtig (Abbildung 1).

Abbildung 1, 4 Phasen – Modifikationen des Partizipationsrahmens



Die Stoßrichtung dieser didaktischen Planung ist es, bestimmte Rechenstrategien durch Materialhandlungen sichtbar und sinnhaft werden zu lassen und sie dann durch Verbalisierungen schrittweise vom Material zu lösen und zu routinisieren.²

Dieser Prozess findet in einer relativ fest gefügten Interaktionssituation statt, in der die unterschiedlichen Arten der Beteiligung für die beiden Parteien herausgearbeitet und je nach Phase des Lernprozesses modifiziert werden. Mit Charles Goodwin kann die jeweilige Situation als ein *Beteiligungsrahmen* (*participation framework*) analysiert werden (Goodwin 2007; vgl. auch Kern/Ohlhus/Rottmann 2017, wo eine Analyse des hier gegebenen Beteiligungsrahmens vorgelegt wird). Die zentralen Elemente dieses Beteiligungsrahmens sind in unserem Fall natürlich zunächst die Teilnehmenden: die studentischen TutorInnen und der Lernende. Zum Beteiligungsrahmen gehört aber auch der Rechenrahmen als das zentrale didaktische Material, auf das beide Parteien ausgerichtet sind – und das mit den Modifikationen des Beteiligungsrahmens in den einzelnen Phasen Schritt für Schritt aus der Situation entfernt wird. Charles Goodwin (2007) schlägt vor, die Einbindung der Akteure in einen Beteiligungsrahmen wie diesen unter fünf unterschiedlichen Aspekten zu analysieren, die allesamt in den *Körperhaltungen* der Beteiligten wahrnehmbar werden (vgl. auch Ohlhus 2017):

Instrumentelle Haltung: Zunächst einmal geht es darum, welche Gegenstände im Beteiligungsrahmen *greifbar und manipulierbar* werden und für wen. Die Manipulation des Rechenrahmens hat eine zentrale Bedeutung für die hier geübte Praxis des Lernens. Zunächst ist es der Schüler, der Zugriff auf den Rechenrahmen hat, später dann die Lehrenden, bevor der Rechenrahmen ganz dem Zugriff entzogen wird.

Epistemische Haltung: Mit der Greifbarkeit von Gegenständen im Beteiligungsrahmen verbunden, aber nicht mit dieser identisch, ist die epistemische Dimension der Situation. Hier geht es zunächst darum, was tatsächlich wahrgenommen werden kann beziehungsweise als wahrnehmbar hervorgebracht wird. Im hier betrachteten Setting ist der Rechenrahmen in Phase eins und zwei für den Schüler sichtbar und spielt auch in den späteren Phasen in den Verbalisierungen der Rechenschritte weiter eine wichtige Rolle. In den Verbalisierungen wird deutlich, dass es dabei nicht um *irgendwelche* materielle Eigenschaften des Rahmens geht, sondern um diejenigen, die sich für die Materialisierung der einschlägigen Rechenstrategien besonders eignen (die Zehnergruppen von Kugeln auf einzelnen Stangen des Rechenrah-

2 Zum Zusammenspiel von fachlichem Lernen und Diskurserwerb in dieser Art von Lernprozessen vgl. meine Darstellung in Ohlhus 2019.

mens, die farbliche Markierung von Fünfergruppen usw.). Der Rechenrahmen wird im hier beschriebenen Partizipationsrahmen also als ein kognitives Artefakt (Norman 1991) für bestimmte Operationen etabliert – und in der epistemischen Haltung, im Umgang mit ihm durch die Beteiligten, wird dieser Status rekonstruierbar.

Kooperative Haltung: Was manipuliert, wahrgenommen und verbalisiert wird, hängt in der hier untersuchten Situation – wie in anderen Situationen auch – nicht zuletzt von der gemeinsamen Praxis ab, die die Teilnehmenden und weitere Situationselemente verbindet. Die Praxis des Rechnens mit und ohne Rechenrahmen, die Praxis der Verbalisierung der entsprechenden Rechenschritte und der Ausbau dieser Praxis durch entsprechende interaktive Unterstützungsleistungen der TutorInnen bilden das Rückgrat dieser gemeinsamen Praxis. Eine entsprechende kooperative Haltung erfordert zum Beispiel von den Lernenden, sich regelmäßig auch ihren TutorInnen zuzuwenden, um deren Impulse für ihr eigenes Handeln aufzunehmen.

Moralische Haltung: Mit der moralischen Dimension des Beteiligungsrahmens spricht Charles Goodwin den Aspekt der «inneren Teilnahme» der Beteiligten an. Es geht ihm hier insbesondere um die Verpflichtung des in der Interaktion Handelnden, auch *solche* notwendigen Handlungen zu vollführen, die nicht unmittelbar sichtbar sind. Zum hier untersuchten Setting und der darin praktizierten Praxis gehört es etwa, dass der Lernende *mitdenkt* und die ihm vermittelte Rechenstrategie dabei kognitiv nachvollzieht. Die Lernstrategie der Verbalisierung der Rechenstrategie hat in der Interaktion nicht zuletzt die Funktion, den kognitiven Mitvollzug des Lernenden hörbar und nachvollziehbar sowie zum möglichen Gegenstand didaktischer Interventionen zu machen.

Affektive Haltung: So wie die bislang genannten Aspekte von Haltung sich eng aufeinander beziehen und zum Teil gegenseitig bedingen, so ist auch die affektive Haltung, wie Goodwin sie ansetzt, eng mit den verschiedenen Dimensionen der Handlung und des Beteiligungsrahmens verwoben. Insbesondere die sich in den unterschiedlichen Haltungen ausdrückende Kooperation beziehungsweise deren Verweigerung führt nicht selten zu affektiven Reaktionen der Teilnehmenden.

Die von Goodwin entwickelten Analysedimensionen erlauben einen sehr detaillierten Blick auf die Lernsituation, der sich strikt an die beobachtbaren Körperhaltungen der Beteiligten, ihren Umgang mit verfügbaren Objekten und die gemeinsam etablierte Praxis hält. Die detaillierte Betrachtung der Situation in all ihren Facetten und insbesondere der interaktiven Aushandlungsprozesse darüber, welche dieser Facetten für das gemeinsame Tun relevant sind, erlauben aber darüber hinaus auch einen Einblick in den Prozess des Lernens selbst, in seine instrumentellen, epistemischen, kooperativen, moralischen und affektiven Aspekte. Fasst man

das Lernen mit Gee/Green (1998) als eine Veränderung von Partizipationsmustern innerhalb einer Praxisgemeinschaft, so bietet Goodwins Ausdifferenzierung unterschiedlicher Dimensionen von Haltung in Beteiligungsrahmen einen ebenso reichhaltigen wie umfassenden Ansatzpunkt zur Rekonstruktion dieser Muster und zur Beantwortung der Frage, wie sie etabliert und im Lernprozess verändert werden.

Und tatsächlich lässt sich der hier betrachtete Lernprozess in seiner globalen Struktur sehr gut als eine fortlaufende Modifikation einer kontextuellen Konfiguration und der damit verbundenen Partizipationsweisen beschreiben: Die einzelnen Phasen des Förderprogramms unterscheiden sich in diesem Sinne insbesondere durch die Zugänglichkeit des Rechenrahmens, die in jeder Phase besondere und angepasste Haltungen des Lernenden erfordert. Die begleitenden Verbalisierungen dienen dazu, in einer zunächst vor allem instrumentell durch die Arbeit am Rechenrahmen geprägten Situation den Aspekt des epistemischen Zugriffs zu betonen und auszuarbeiten. Dies wiederum geschieht in einer Vielzahl lokaler Interaktionen zwischen TutorInnen und Lernendem, in denen immer wieder neue Aspekte der didaktisch angezielten Rechenstrategie eingebracht und in die gemeinsame Praxis integriert werden (vgl. hierzu die Analysen in Kern/Rottmann/Ohlhus 2017; Ohlhus 2019).

3 «Eigene Wege durch den Dschungel der funktionalistischen Rationalität»

Wenn sich also das oben beschriebene Förderprogramm in der Arbeit mit vielen Schülerinnen und Schülern als erfolgreich und dabei trotz seiner hohen interaktiven Anteile als *planbar* erwiesen hat, stellt sich die Frage, inwiefern es dann überhaupt noch auf den individuellen Beitrag der Lernenden zum Prozess ankommt. Eine systematische Veränderung der Situationsfaktoren, unter denen Aufgaben gelöst werden, und «Mechanismen» der Interaktion führen zu einer Veränderung der Partizipation in wünschenswerter Richtung und damit zum Lernerfolg. Natürlich kann der Lernende dabei nicht passiv bleiben: Es handelt sich schließlich um eine *Interaktionssituation*. In der Perspektive eines planbaren Förderprogramms verschwindet allerdings tendenziell sein eigener aktiver – und möglicherweise kreativer – Beitrag zum Lernprozess. Er wird in gewisser Weise unauffällig, insofern der Lernende vorzugsweise Aktivitäten entwickeln soll, die *im Einklang mit der didaktischen Planung*

stehen. «Mitmachen» ist in diesem Sinne der Modus des Handelns, der den guten Lernenden in einem institutionellen Setting auszeichnet. Sein individueller Beitrag dagegen wird am ehesten dort sichtbar, wo es sich um «Nebenhandlungen» oder gar um «Störungen» des geplanten Ablaufs handelt.

Welche ausdifferenzierten Handlungsformen dem Betrachter entgehen, wenn er sich ganz auf die offizielle Handlungslinie eines Unterrichtsgeschehens einlässt, macht Breidenstein (2006) in seiner Ethnografie des «Schülerjobs» deutlich. Dort wird der Blick auf all das gerichtet, was Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer «Teilnahme am Unterricht» an Aktivitäten entfalten und wie diese Aktivitäten in den unterrichtlich gegebenen Beteiligungsrahmen eingepasst werden. Nimmt man diese Perspektive ein, muss man sich als Beobachter darauf gefasst machen, dass «die Einheit des Unterrichts zerfällt» (Breidenstein 2006, 118), die zuvor durch die Konzentration auf die Lehrperson und ihre Zwecke garantiert wurde. Stattdessen bekommt man es nun mit einer Vielzahl unterschiedlicher, mehr oder weniger «öffentlicher» Handlungslinien zu tun, die von den Beteiligten immer wieder aufgenommen, versteckt, abgebrochen und weitergeführt werden, die mehr oder weniger mit dem Thema des jeweiligen Unterrichts zu tun haben. Sie alle müssen aber doch letztlich als Teil der konkreten Lernprozesse aufgefasst werden, die in einem solchen Setting stattfinden (können). Die Lernenden zeigen in dieser Perspektive also nicht nur eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Fähigkeit zum *Mitmachen* bei dem, was als Unterricht geplant ist; sie koordinieren eigenständige Handlungslinien damit und zeigen eine «hohe Kunst der Gleichzeitigkeit» mit einer «ausgefeilten Ökonomie der Aufmerksamkeit» (Breidenstein 2006, 121).

Das von mir untersuchte Setting unterscheidet sich freilich deutlich von dem des schulischen Unterrichts – und zwar gerade dadurch, dass in der Form des Einzelunterrichts mit zwei TutorInnen eine «hohe Kunst der Gleichzeitigkeit» zumindest nicht *dafür* gebraucht wird, um den Kontakt mit anderen Schülerinnen und Schülern zu halten, während man andererseits den Fortgang des Unterrichts überwacht, damit man keine bösen Überraschungen erlebt. Im Beteiligungsrahmen des Förderunterrichts, der im vorigen Kapitel umrissen wurde, hat der Lernende unausgesetzt die volle Aufmerksamkeit seiner zwei TutorInnen, er steht unter ständiger Überwachung und wird interaktiv sehr engmaschig durch die geplanten unterrichtlichen Handlungsschritte geführt. Umso interessanter ist die Frage, ob und wie er es schafft, auch in diesem beengten Setting eigene Handlungsoptionen zu finden und Beteiligungsweisen zu entwickeln, die deutlich machen, dass er es ist, der hier

lernt, und nicht eine Foerster'sche Trivialmaschine (von Foerster 1993, 206 ff.; vgl. Luhmann 2002, 77).³

Einen möglichen Zugang zu einer Untersuchungsperspektive, mit der sich solche Handlungsoptionen beschreiben lassen, bietet die Handlungstheorie Michel de Certeaus. In seiner «Kunst des Handelns» (1988) unterscheidet er zwei grundlegende Optionen des Handelns: die Strategie und die Taktik. Die *Strategie* wird bestimmt als eine Berechnung des Handelns, die sich auf bekannte und kontrollierbare Handlungsumstände bezieht und in diesem Sinne von einem Ort des «Eigenen» ausgehen kann. Strategisches Handeln ist mit einer gewissen (institutionalisierten) Macht verbunden, mit der Möglichkeit zur Übersicht und zur Planung im Rückgriff auf ein durch seine Institutionalisierung legitimes Wissen (de Certeau 1988, 87 f.)

Dem strategischen Handeln stellt de Certeau die *Taktik* gegenüber, die durch «das Fehlen von etwas Eigenem bestimmt ist» (de Certeau 1988, 89) und daher abhängig bleibt von den *Gelegenheiten*, die sich den Handelnden bieten (de Certeau 1988, 89). Diese sind aber nach de Certeau keineswegs zu Passivität verdammt oder auf bloße Reaktionen eingeschränkt. Wenn ihre Handlungen häufig in der offiziellen Version der Ereignisse unsichtbar bleiben, liegt das vor allem daran, dass die Aufmerksamkeit vordringlich durch die Perspektive derjenigen geprägt wird, die die Rahmenbedingungen des Handelns bestimmen. Dennoch sind sie, wie de Certeau schreibt, «Dichter ihrer eigenen Angelegenheiten, und stillschweigende Erfinder ihrer eigenen Wege durch den Dschungel der funktionalistischen Rationalität» (de Certeau 1988, 21). Um diese Wege zu finden, stehen ihnen Taktiken zur Verfügung, mit denen sie sich in Handlungsumfeldern bewegen können, deren Struktur nicht von ihnen bestimmt wird, in denen sich aber in konkreten Situationen «Lücken» auftun, die für die eigenen Zwecke genutzt werden können (de Certeau 1988, 89).

3 Vgl. auch Luhmann (2002, 77): «Trivialmaschinen sind solche, die auf einen bestimmten Input mithilfe einer eingebauten Funktion (der «Maschine») einen bestimmten Output produzieren. [...] Das Gegenteil gilt für nichttriviale oder selbstreferenzielle Maschinen. Sie operieren mithilfe einer eingebauten Reflexionsschleife, die alle Input/Output-Transformationen an der jeweiligen Befindlichkeit der Maschine ausrichtet; oder genauer gesagt: an dem jeweiligen historischen Zustand, in den die Maschine sich selbst versetzt hat.»

Zieht man diese Optionen des Handelns nach de Certeau heran, um die Perspektiven der Teilnahme am hier betrachteten Lernprozess zu rekonstruieren,⁴ so muss dessen Charakterisierung in Abschnitt 2 sicherlich als eine Annäherung an die *strategische* Perspektive gelten. Sie ist der Perspektive des Lehrenden näher als der des Lernenden, insofern sie von einer Übersichtlichkeit des gesamten Lernprozesses im Sinne des Vier-Phasen-Modells ausgeht, auf dem die Planungen der TutorInnen beruhen und das durch die Herstellung bestimmter Partizipationsrahmen in je konkrete Handlungsumfelder umgesetzt wird. Dabei sind es nicht die Lehrenden für sich genommen, die eine strategische Position behaupten: Sie treten auf als Vertreter einer Bildungsinstitution und sie stützen ihre Handlungen auf den an ihrer Institution betriebenen mathematikdidaktischen Diskurs. Die Plausibilität, die diese Perspektive auch für den Blick von Forschenden hat, geht nicht zuletzt darauf zurück, dass es sich um die für den Lernprozess bestimmende Perspektive handelt, die es am ehesten erlaubt, die vielfältigen Beobachtungen zum Lernprozess unter fachdidaktischer Perspektive zu subsummieren. Schließlich handelt es sich hier um einen institutionell gesteuerten und gerahmten Lernprozess.

Die Kehrseite dieser Plausibilität ist die Gefahr, dass Praktiken, die in den Bereich der *Taktik* fallen, Praktiken insbesondere des Lernenden, der wenig Einfluss auf die großen Handlungslinien und die globale Planung des Lernprozesses haben, ganz ausgeblendet werden, bevor man ihre Bedeutung für die interaktive Herstellung der sozialen Wirklichkeit des Lernprozesses überhaupt erwogen hat. Die Anregung von de Certeau zum Wechsel der Perspektive soll im Folgenden deshalb genutzt werden, um gerade solche Praktiken in den Blick zu nehmen, in denen die Eigenständigkeit des Lernenden gegenüber dem Lernprogramm sichtbar wird und die deutlich machen, wie er zum «Erfinder eigener Wege durch den Dschungel der funktionalistischen Rationalität» (de Certeau 1988, 21) werden kann.

4 Vgl. für die Fruchtbarkeit der de Certeau'schen Begriffe für die Analyse sprachlichen Handelns auch Oldörp (2018) zum Fragen in sozialwissenschaftlichen Interviews.

4 Entdeckung und Entwicklung einer taktischen Beteiligungsweise

In den folgenden Abschnitten sollen taktische Handlungsweisen im Sinne de Certeaus unter zwei Aspekten betrachtet werden: Zum einen geht es mir darum, an einem Beispiel für eine solche Handlungsweise Kriterien für ihre Identifikation und Analyse zu erarbeiten. Dabei gilt es insbesondere, dem taktischen Charakter der betreffenden Handlungsweise in der Interaktion Rechnung zu tragen, das heißt zugleich ihrer Zugehörigkeit zum Handlungsstrom des Lernprozesses *und* dem Aspekt der persönlichen Aneignung der Handlung. Die Analyse der Interaktionen vor dem Hintergrund des Beteiligungsrahmens Goodwins (2007) bietet dabei Anknüpfungspunkte für die Beschreibung der Ambiguität und Dynamik von Partizipation, mit der sich die situative Struktur der Gelegenheiten und die interaktive «Bauweise» taktischer Handlungen rekonstruieren lassen.

Zum anderen geht es mir aber auch darum, inwiefern entsprechende Verhaltensweisen nicht bloß gelegentliche «Ausrutscher» im institutionellen Lernprozess sind, sondern zum Ausgangspunkt der Entwicklung eigenständiger Praktiken der Beteiligung an ihm werden. Erst eine längsschnittliche Untersuchung macht in diesem Sinne deutlich, inwiefern bestimmte auch taktische Beteiligungsweise selbst Gegenstand eines Lernprozesses werden, eines Lernprozesses, der dann eben auch durch die Lernenden mitgeprägt ist.

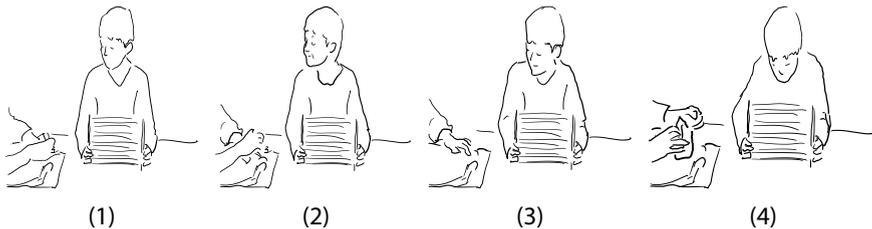
Um diese beiden Perspektiven miteinander zu verbinden, untersuche ich in den folgenden drei Abschnitten vier ähnliche Vorkommnisse, die über mehrere Sitzungen hinweg im Lernprozess von Malte zu beobachten waren: Es geht jeweils darum, dass Malte versucht, zu Beginn einer Aufgabe einen Blick in die Unterlagen seiner TutorInnen zu werfen. Im Laufe seiner Förderung wird aus einem gelegentlichen Seitenblick eine (mögliche) Praxis zur Eröffnung der Aufgabenbearbeitung, die behutsam ausgebaut und auf ihre weiteren Handlungsmöglichkeiten hin überprüft wird. Es geht hier also wohlgerne nicht um eine Praxis des Rechnens oder um eine Weise der Bearbeitung einer *explizierten* Anforderung der Interaktionssituation. Andererseits haben wir es aber auch nicht mit einer bloßen Nebenhandlung zu tun, denn die sich entwickelnde Praxis ist eng auf die Bedingungen des Partizipationsrahmens bezogen. Die weitergehende Frage, inwiefern wir es hier auch mit einem wichtigen Aspekt des Lernprozesses insgesamt zu tun haben könnten, wird im Anschluss an die Analysen im Schlusskapitel wieder aufgenommen.

4.1 Entdeckung und Erprobung einer neuen Beteiligungsmöglichkeit

Taktische Handlungsoptionen, wie de Certeau sie beschreibt, werden einem nicht beigebracht. Man muss sie selbst entdecken.⁵ Und solche Entdeckungen gehen nicht selten aus einem bloßen Ausprobieren hervor, das nicht unbedingt schon eine klare Zielsetzung verfolgt oder eine festgelegte interne Struktur hat. Das liegt schon in der Definition der taktischen Handlungsweise: Taktisch geeignet ist, was *in der gegebenen Situation* bestehen kann und eine Gelegenheit, die man nicht selbst herbeigeführt hat, zur eigenen Zufriedenheit auszunutzen erlaubt.

Eine solche Gelegenheit findet sich im Beispiel 1. Das Beispiel gibt den Einstieg in eine Aufgabenbearbeitung wieder. Auf Bild 1 sieht man Malte mit seinem Rechenrahmen vor sich; neben ihm am linken Rand des Bildes die Hände und Unterarme seiner Tutorin, die auf ihren Unterlagen liegen. Die Unterlagen enthalten den Plan für die aktuelle Sitzung einschließlich der zu bearbeitenden Aufgabenstellungen.

Beispiel 1, MAL: Malte; SIE: Tutorin



- 022 SIE (1) also dann habe ich EINmal die Aufgabe: (2)
 023 SIEBzehn(.)plus sEchs. (3)
 024 ((SIE legt ihre Federtasche auf ihre Unterlagen))
 (4)
 025 MAL SIEBzehn::: ,

5 Dies gilt insbesondere bezogen auf instruktionelle Settings, wie das hier beschriebene. De Certeau (1988, 155 ff.) selbst betrachtet dagegen *Erzählungen* als eine Form der Weitergabe von Wissen, die durch eine Berücksichtigung des Kontextes auch und gerade für die taktischen Dimensionen des Handelns fruchtbar gemacht werden kann (vgl. auch Ingold 2011, 150 ff.).

Zu Beginn der Sequenz ist Malte körperlich auf den Rechenrahmen ausgerichtet, er wirft einen Seitenblick auf die Unterlagen, die durch die Unterarme seiner Tutorin verdeckt werden. Der Körper der Tutorin ist durch den Bildausschnitt der Videokamera abgeschnitten, es ist aber wahrscheinlich, dass sie in diesem Moment selbst auf die Unterlagen blickt, um ihnen die nächste zu bearbeitende Aufgabe zu entnehmen (s. Z. 22, insbesondere die Verzögerung ihrer Verbalisierung von «Aufgabe:»). Malte folgt also möglicherweise zunächst nur ihrem Blick (Bild 1). Während die Tutorin nun beginnt, die Aufgabenstellung zu formulieren, lehnt sich Malte leicht zu ihr herüber, richtet sich weiter auf und hebt verschmitzt lächelnd den Kopf, während er weiterhin seinen Blick auf die Unterlagen gerichtet hält. Mit Beginn der eigentlichen Aufgabenformulierung («SIEbzehn (.) plus sEchs», Z. 23) hat diese Bewegung ihren Höhepunkt erreicht (Bild 2) und wird offenbar auch von der Tutorin wahrgenommen, denn parallel zu ihrer Nennung des ersten Summanden «SIEbzehn» (Z. 23) versucht sie zunächst, den Malte zugewandten Rand ihrer Mappe nach oben zu biegen, um ihm den Einblick zu erschweren. Als dies mit der steifen Plastikmappe nicht gelingt, greift sie nach ihrer Federtasche, die sie als zusätzlichen Sichtschutz auf der Unterlage platziert (Bilder 3 und 4). Malte befindet sich derweil schon vom Beginn der Z. 23 an «auf dem Rückzug». Er lehnt sich zunächst etwas in Richtung seiner Ausgangshaltung zurück (Bild 3) und wendet dann seinen Blick und seinen ganzen Oberkörper dem Rechenrahmen zu (Bild 4). Während seine Tutorin noch ihre Federtasche zurechtrückt, beginnt er bereits mit der Bearbeitung der Aufgabe (Z. 25).

Der Ausschnitt stammt aus der zweiten Sitzung der Förderung von Malte und markiert den Einstieg in die Arbeit mit dem Rechenrahmen innerhalb dieser Sitzung. Sicherlich ist Malte schon beim letzten Mal auf die Unterlagen aufmerksam geworden, aus der seine Tutorin und sein Tutor die Aufgaben entnehmen, die er am Rechenrahmen lösen muss. Diesmal nun probiert Malte etwas aus: Er belässt es nicht bei einem Seitenblick, sondern versucht, einen genaueren Blick auf die Papiere zu werfen. Dabei ist er einerseits darauf bedacht, die anlaufende Handlungsroutine der Aufgabenbearbeitung nicht zu stören und seinen Versuch gleichsam im erwartbaren Ablauf zum Verschwinden zu bringen. Andererseits aber scheint er überhaupt nicht unzufrieden damit zu sein, dass seine Tutorin sein Verhalten beobachtet und abwehrend darauf reagiert.

Die Alltäglichkeit und Beiläufigkeit dieser Szene lässt leicht übersehen, mit welcher Kunstfertigkeit Malte hier eine neue Handlungsweise in den Lauf der Dinge einflechtet, sodass sie sichtbar, aber nicht thematisch wird. Er setzt parallel zum Beginn der Aufgabenformulierung durch die Tutorin an, erreicht einen Wendepunkt,

bevor die eigentliche Aufgabe verbalisiert wird und befindet sich schon wieder «bei der Arbeit», bevor es zu «Verzögerungen im Betriebsablauf» kommt.

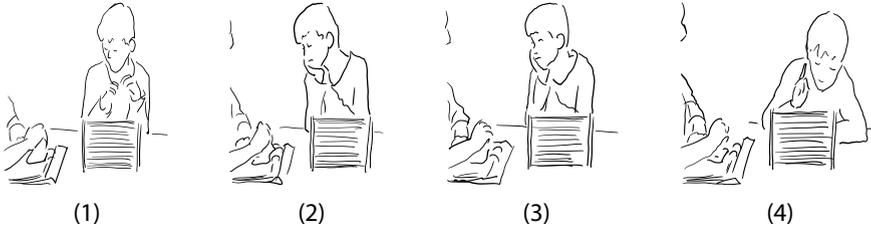
Neben diesem exakten Timing⁶ ist es vor allem die Ambiguität seiner Körperhaltungen in Bezug auf den Beteiligungsrahmen, auf die es für den taktischen Erfolg seiner Handlung ankommt: Durch seine Hände am Rechenrahmen ist über die gesamte Szene hinweg deutlich, dass Malte auf der *instrumentellen* Ebene an der gemeinsamen Handlung beteiligt ist. Seine Blickrichtung und die Verlagerung seiner Körperhaltung allerdings führen zu einer vorübergehenden Verschiebung innerhalb des Beteiligungsrahmens. Ging es in der gemeinsamen Interaktion bisher nur um die gemeinsame Ausrichtung auf den Rechenrahmen als Ort der Bearbeitung der Aufgaben, so steht durch Maltes epistemische Haltung nun plötzlich die *Quelle* dieser Aufgaben im Fokus. Dass Maltes Interesse an den Notizen der Tutorin sich nicht vollständig im Einklang mit deren Vorstellung von Kooperation im gegebenen Setting befindet, kann man aus ihren Abwehrreaktionen schließen. Damit daraus aber keine offene Konfrontation wird (mit einer Diskussion von Maltes moralischer Haltung), ist es wichtig, rechtzeitig den Rückzug anzutreten und die Kooperation deutlich sicht- und hörbar wieder aufzunehmen (Z. 25).

Ob Malte bei seiner Aktion tatsächlich etwas Interessantes in den Unterlagen seiner Tutorin entdecken konnte, wird aus dem Video nicht deutlich. Die *eigentliche* Entdeckung, die in dieser Szene gemacht wird, scheint auch weniger in den Unterlagen und ihrem Inhalt zu bestehen als in einer neuen Art und Weise, sich am gemeinsamen Sprachspiel des Aufgabe-Stellens und Aufgabe-Lösens (vgl. Ehlich/Rehbein 1986, 8 ff.) zu beteiligen.

Als die Entdeckung einer taktischen Handlungsmöglichkeit geht sie zu gleichen Teilen auf Maltes Ausprobieren wie auf die Reaktion der Tutorin zurück, ohne die das Spiel nicht auf die gleiche Weise zu spielen wäre. Dies wird bereits bei der nächsten Aufgabe der gleichen Förderstunde deutlich:

6 «[...] die Taktiken setzen auf einen geschickten Gebrauch der Zeit, der Gelegenheiten, die sie bietet, und auch der Spiele, die sie in die Grundlagen der Macht einbringt» (de Certeau 1988, 92).

Beispiel 2, MAL: Malte; SIE: Tutorin



063 SIE =und äh (1) JETZT habe ich noch die AUFGabe
 ZWANZIG(.) (2)
 064 plus !DREI!(3)ZEHN.
 065 ((Mal lehnt sich wieder zurück))
 066 MAL (4) ZWANzig-
 067 (2 Sek.)
 068 (drei-)

Auch in dieser Szene ist Malte zu Beginn der Aufgabenformulierung auf den Rechenrahmen ausgerichtet, schaut aber bereits in Richtung der von der Tutorin verdeckten Unterlagen (Bild 1). Während sie die Aufgabe formuliert, lehnt er sich langsam zu ihr herüber und stützt den Kopf auf seine Hand und versucht, einen besseren Einblick in die Unterlagen zu erlangen (Bild 2). Auch im zweiten Teil der Aufgabenformulierung behält er diese Körperhaltung bei, allerdings hebt er nun seinen Kopf ein wenig und wendet den Blick vom Blatt weg und dem Gesicht der Tutorin zu (Bild 3). Direkt nach dem Ende des Beitrags seiner Tutorin sinkt Malte wieder zurück in seine Ausgangsposition, wendet sich dem Rechenrahmen zu und hebt als sichtbares Zeichen seiner Arbeitsbereitschaft einen Finger, mit dem er in der Folge die entsprechenden Einstellungen am Rechenrahmen vornimmt (Bild 4).

In ihrem gesamten Ablauf entspricht diese Szene weitgehend der vorangegangenen aus Beispiel 1. Augenscheinlich versucht Malte, die neu entdeckte Handlungsoption direkt im Anschluss an ihre Entdeckung weiter zu erkunden. Die Bedingungen haben sich leicht verändert, denn die Tutorin hat die Sichtblende ihrer Federtasche seit der Szene in Beispiel 1 nicht von ihren Unterlagen entfernt – mit einem Erfolg im Sinne des Lesens der Unterlagen kann Malte also nicht rechnen. Trotzdem lehnt er sich zu Beginn der Aufgabenstellung wieder zu Tutorin und Unterlagen hinüber. Diesmal reckt er nicht seinen Kopf in die Höhe, sondern stützt ihn betont beiläufig in die Hand. Der Wendepunkt dieser Handlung ist etwa an der

gleichen Stelle der Aufgabenformulierung erreicht wie zuvor. Anders als dort bleibt hier aber eine sichtbare Reaktion der Tutorin aus. Bevor Malte sich nun also wieder in seine Position vor den Rechenrahmen zurückzieht, wendet er seinen prüfenden Blick der Tutorin zu, wie um sich zu vergewissern, dass sie seine Aktion auch bemerkt hat, bevor er sich dann, rechtzeitig und deutlich gestikulierend, wieder dem Rechenrahmen zuwendet.

Insgesamt kann man in den Beispielen 1 und 2 die Entdeckung und Erprobung einer neuen Beteiligungsform im Rahmen von Maltes Förderunterricht erkennen. Es handelt sich nicht um eine revolutionäre Neuerung. Das vor allem durch die Tutorin und den Tutor (und letztlich durch deren Betreuer) gestaltete institutionelle Setting und der globale Ablauf der Aufgabenbearbeitung bleiben dadurch weitgehend unangetastet. Maltes Einfluss auf diese *strategischen* Aspekte der Situation bleibt vernachlässigbar – dennoch bleibt ihm die Möglichkeit, Lücken im strengen Ablauf der Interaktion zu finden, sie als Gelegenheiten zu eigenen, *taktischen* Handlungen auszunutzen und damit für eine «Überraschung» zu sorgen (vgl. de Certeau 1988, 90). Eine solche Lücke bietet sich durch ein Element der kontextuellen Konfiguration, das im bisherigen Beteiligungsrahmen kein Aktivposten der Interaktion zwischen Malte und seinem Tutor und seiner Tutorin war und das Malte nun – möglicherweise situativ angestoßen durch die entsprechende Aufmerksamkeit der Tutorin für ihre Notizen – auch in seine Handlungen einzubeziehen versucht. Dabei greift er möglicherweise wiederum auf Formen des Handelns aus anderen Situationen zurück, zum Beispiel auf das «Spicken» beziehungsweise «Abkucken» im Unterricht, bei dem es darum geht, sich in Prüfungssituationen durch heimliches Lesen unerlaubter Quellen wichtige Informationen zu beschaffen. Zugleich aber machen die betrachteten Szenen deutlich, dass wir es in der situativen und interaktiven Einpassung dieser Form weniger mit Betrugsversuchen als mit einer Art von Beziehungskommunikation zwischen Malte und der Tutorin zu tun haben, und mit dem Versuch, die engen Grenzen des gegebenen Beteiligungsrahmens zu prüfen und gegebenenfalls auszuweiten.

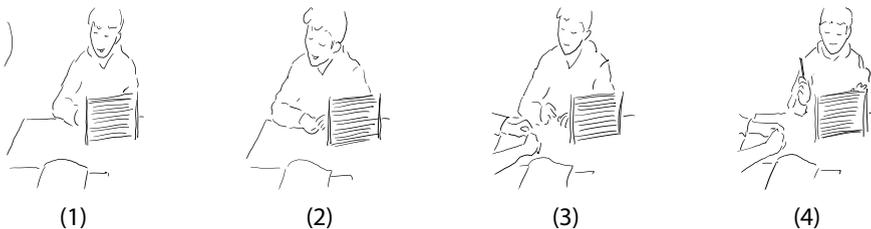
Bevor es um die Frage geht, was mit dieser Handlung eigentlich erreicht wird und inwiefern sie Relevanz für den globalen Handlungsverlauf gewinnen kann, soll die Geschichte dieser Form noch etwas weiterverfolgt werden.

4.2 Ausarbeitung des neuen Beteiligungsmusters

Unterricht ist dazu da, neue Formen des Handelns zu entdecken und auszubauen. Dass solch eine Entwicklung nicht nur im Bereich des didaktisch Geplanten stattfindet, sondern auch in den taktischen Umgangsweisen der Lernenden, soll an zwei weiteren Beispielen aus Maltes Förderunterricht belegt und dargestellt werden. Dabei geht es zunächst vorrangig um den Aspekt des Ausbaus und der Verfestigung der im vorherigen Abschnitt untersuchten Handlungsform. Im darauffolgenden Abschnitt geht es dann darum, inwiefern diese Handlungsform genutzt werden kann, um weitere Handlungsmöglichkeiten situativ zu erschließen – inwiefern sie also der Ausgangspunkt für eine weitergehende Arbeit am Beteiligungsrahmen sein kann.

Die von Malte in den Beispielen 1 und 2 entdeckte Handlungsoption ist im weiteren Verlauf der Förderung nicht einfach eine Routine oder ein Automatismus, der nun am Anfang jeder Aufgabe aufgerufen würde. Bei den meisten ihm gestellten Aufgaben versucht Malte nicht, einen Blick in die Unterlagen der Tutorin oder des Tutors zu werfen. Als eine Handlungsmöglichkeit allerdings, auf die Malte in günstigen Momenten zurückgreifen kann, bleibt diese Form über die gesamte Zeit der Förderung bestehen. Das folgende Beispiel 3 stammt aus der vierten Sitzung des Förderprogramms, zwei Wochen nach der Sitzung aus Beispiel 1 und 2. Der Ausschnitt bringt gegenüber denen aus dem vorigen Abschnitt nicht viel Neues – aber gerade darin und in der ostentativen Sichtbarkeit dieses Umstands ist er interessant und dokumentiert eine Entwicklung.

Beispiel 3, MAL: Malte; SIE: Tutorin



- 019 SIE ALso. (1)
 020 EINmal die aufgabe (2) SECHS plus sIEben. (3)
 021 MAL ((lässt sich in seinen Stuhl zurückfallen, hebt dann die Hand mit dem Stift und wendet sich dem RR zu; (4)))
 022 °h ähm:-

Die Ausgangssituation entspricht denen der vorigen Beispiele: Malte sitzt vor seinem Rechenrahmen und schaut in Richtung der Unterlagen seiner Tutorin, die diese diesmal etwas weiter weg neben sich gelegt hat (Bild 1). Beginnend mit der Aufgabenformulierung lehnt sich Malte nun weit über den Tisch und zu den Unterlagen hinüber, dabei scheint er sich geschäftig auf die Zunge zu beißen (Bild 2). Auf «sIEben» (Z. 20) reagiert die Tutorin dadurch, dass sie sich vorlehnt und ihre Unterarme zwischen Malte und Ihre Notizen bringt (Bild 3). Malte lässt sich daraufhin zunächst schwungvoll in seinen Stuhl zurückfallen, bevor er seine Hand mit dem Stift hebt und sich an die Bearbeitung der Aufgabe macht (Bild 4 und Z. 22 ff.).

Während die gesamte Handlung im Grunde so abläuft wie zuvor, sind es vor allem zwei Aspekte, in denen sie sich sozusagen im Modus ihrer Durchführung von den vorigen Beispielen unterscheidet. Zum einen ist Maltes Versuch, Einblick in die Unterlagen zu erlangen, jetzt mit einer deutlicheren Haltungsänderung verbunden (möglicherweise auch deshalb, weil die Unterlagen nun weiter weg liegen). Dabei fehlen gegenüber den vorigen Versuchen alle Anzeichen der zur Schau gestellten Unauffälligkeit dieser Handlung. Dadurch, dass Malte sich ganz aus der Orientierung auf den Rechenrahmen heraus begibt und mit seiner Zunge zwischen den Lippen das Bild eines Jungen bietet, der sich mit Eifer seiner Aufgabe widmet (Bild 2), erweckt Malte hier den Anschein, als würde er einer etablierten und sozusagen offiziell sanktionierten Handlungsroutine folgen.

Ein zweiter interessanter Aspekt besteht darin, dass das Timing des «Ausfalls» zwar weiterhin gut auf den Beitrag der Tutorin und Maltes Anschluss daran abgestimmt ist; durch den Schwung, mit dem sich Malte abschließend in seinen Stuhl zurückfallen lässt, bevor er sich dem Rechnen zuwendet, wird seine Handlung jedoch deutlicher als zuvor als in sich geschlossene Praktik hervorgebracht. Insgesamt bleibt ihre taktische Qualität zwar erhalten, indem Konflikte mit der sequenziellen Organisation der Interaktion vermieden werden. Durch die klare Gestaltschließung jedoch ist sie nun deutlicher vom Handlungskontext unterschieden und damit zugleich stärker als eigener Beitrag Maltes zum Beteiligungsrahmen markiert.

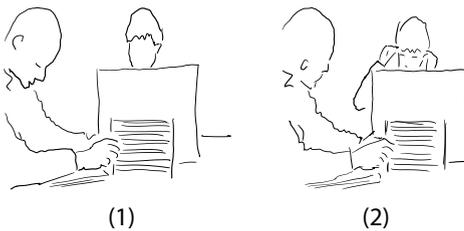
Insgesamt, so kann man sagen, haben wir es mit einem Verlust an Ambiguität und einem Zugewinn an Klarheit der Form zu tun: In der Körperhaltung werden nicht mehr beide Orientierungen (auf den Rechenrahmen und auf die Notizen der Tutorin) zugleich offengehalten; in der zeitlichen Organisation werden fließende Übergänge durch klarere Grenzen ersetzt. Die zwei Wochen zuvor entdeckte Praktik gewinnt an Profil und interner Struktur. Und sie gewinnt nicht zuletzt auch an Selbstverständlichkeit für den Handelnden, der sie in sein Repertoire aufgenommen hat.

4.3 Variation des neuen Beteiligungsmusters

Wenn man sich eine Handlungsform angeeignet hat, wie Malte die hier beschriebene, stellt sich die Frage, was man noch alles damit machen kann. Ergeben sich möglicherweise weitere Handlungsmöglichkeiten aus denen, die man sich damit erschlossen hat? Maltes Experimente zu dieser Frage sollen anhand des vierten und letzten Beispiels betrachtet werden. Das Beispiel stammt aus der neunten Sitzung seiner Förderung, fünf Wochen sind seit der Szene aus dem letzten Beispiel vergangen. In der Anwendung der ihm vermittelten Rechenstrategien hat Malte seitdem einige Fortschritte gemacht. Der Ausschnitt, um den es hier geht, gehört zur dritten Phase des der Förderung zugrunde liegenden 4-Phasen-Schemas (s. Kapitel 2): Zwischen Malte und dem Rechenrahmen befindet sich nun ein laminiertes Schirm, der von seinem Tutor gehalten wird und ihm die Sicht auf das Gerät versperrt (s. Beispiel 4a, Bild 1; der Tutor hat in der vergangenen Förderung immer abwechselnd mit der Tutorin aus den vorigen Beispielen mit Malte gearbeitet). Die den Rechnungen entsprechenden Einstellungen daran werden vom Tutor auf Instruktion von Malte hin durchgeführt.

Die Rechenaufgabe, um die es hier geht, ist die vorerst letzte von insgesamt zwölf Aufgaben, die Malte in dieser Sitzung am Rechenrahmen bearbeitet hat. Inzwischen zeigen sich deutliche Zeichen, dass Konzentration und Motivation bei ihm zurückgehen. Dieses Problem ist der Ausgangspunkt der Interaktion in Beispiel 4a:

Beispiel 4a, MAL: Malte; ER: Tutor

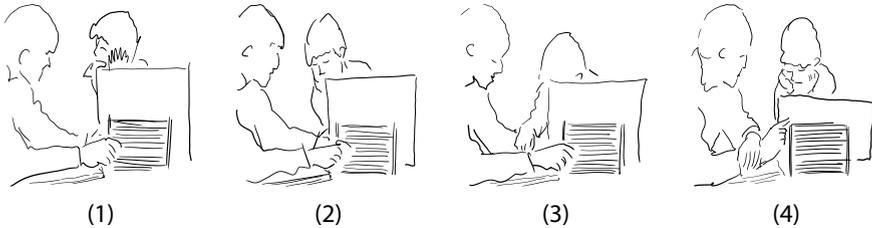


- 005 MAL <<stakkato>jetzt mu´mü´ssen´wir´nur´noch´ei´
[ne´auf´ga´be- >
- 006 ER [GE nau.=
- 007 =wenn du DIE:
- 009 ER KOMM;

010 da musst du dich jetzt (1) (.) !STARK!
konzentrieren,
011 damit du die Lösen (2) kannst;

Das Stakkato von Silben, mit dem Malte in Z. 5 das absehbare Ende der Rechenaufgaben beschwört, ist begleitet von einem rhythmischen Wippen seines ganzen Körpers. Wie sehr er trotz dieser in sich gekehrten Art der Verbalisierung auf seinen Tutor ausgerichtet ist, erkennt man daran, wie prompt er auf dessen Stichwort «konzentrieren» in Z. 10 mit einer entsprechenden mimetischen Gestik reagiert (Bild 1; vgl. Streeck 2009, 144 ff.). Der Tutor stützt sich auf die Sitzungsunterlagen vor ihm und hält mit seiner linken Hand den Schirm und mit der rechten den Rechenrahmen. In Bild 1 scheint er schon nach der nächsten Aufgabe zu suchen, während er gleichzeitig versucht, Malte für diesen letzten Durchgang zu motivieren.

Beispiel 4b

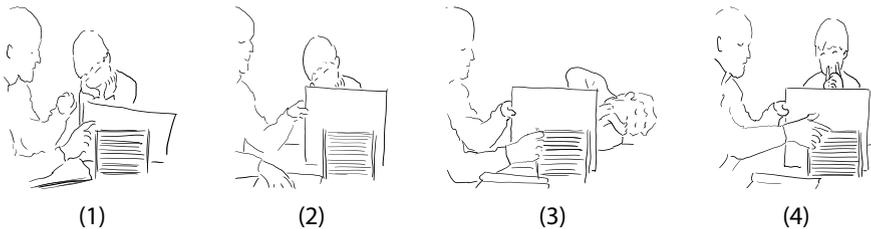


012 MAL ist die was mit HUNDert, (3)
013 ER (.) nein.
014 [(so (.) soweit nicht=)]
015 MAL [neunundNEUNzig?]
016 ER =nein. (4)
017 MAL [Hm hm ((unverständlich))]
018 ER [die aufgabe ist [ZWEIunddreißig minus Acht.]
019 MAL [Warum steht mein NAME da, (5)
020 ER (-) ja weil wir mit dir ARbeiten.=
021 =die AUfgabe ist ZWEIunddreißig minus Acht. (6)

Aus der scheinbaren Defensive der Eingangssequenz geht Malte in diesem zweiten Abschnitt zum Angriff über. In Z. 12 lehnt er sich dem Tutor entgegen und versucht zu raten, mit welcher Zahl die folgende Aufgabe sein könnte. Als der Tutor die

«HUNDert» als zu groß zurückweist (Z. 14), setzt Malte mit dem Vorschlag «neun- undNEUNzig?» nach. Der Tutor verneint auch dies und liest nun die Aufgabenstellung aus seinen Notizen ab, unterbrochen allerdings von Malte, der nun noch weiter vorgerückt ist und, den Blicken des Tutors folgend, am Schirm vorbei und über dessen Arm hinweg auf die Notizen deutet mit der Frage «Warum steht mein NAME da.». Der Tutor antwortet ihm, nutzt aber die so gewonnene Zeit auch aus, um Malte mit seinem linken Arm den Zugang zu den Unterlagen zu versperren, und schiebt nun, diesmal ohne Unterbrechung, die aktuelle Aufgabenstellung nach (Z. 21).

Beispiel 4c



022 MAL zwei:unddrei:[Big-] (7)
023 ER [sag mal]!WAS! muss ich da MACHen; (8)
024 MAL du musst die DREI: ZEHner (9) RÜberSCHIEben,=
025 ER =oKAY:.(10)

Die Dynamik der Situation ist am Ende des letzten Ausschnittes einem relativen Stillstand gewichen. Der Tutor nutzt die Gelegenheit, um Ordnung in seinen Arbeitsbereich zu bringen, den Schirm wieder aufzurichten, die Unterlagen beiseitezulegen und den Rechenrahmen zu ergreifen (Bilder 7–9). Malte übernimmt in Z. 20 die erste Zahl der Aufgabe und beginnt, auf eine erneute Aufforderung des Tutors in Z. 23 hin, mit ihrer Bearbeitung. Wie um seine Bewegung von zuvor auszugleichen lehnt er sich dabei zunächst weit auf seine linke Seite (Bild 9), bevor er wieder eine neutrale Sitzhaltung einnimmt, in der er dann den Rest der Aufgabe bearbeitet (Bild 10).

Die Beteiligungsform, deren Entdeckung und Entwicklung in den vorherigen Beispielen herausgearbeitet wurde, ist im Beispiel 4 nur ein Teil eines komplexeren Ablaufs – wenn auch in gewisser Weise das Kernstück dieses Ablaufs im Abschnitt 4b. Sowohl durch ihre Einbettung als auch durch ihre besondere Ausprägung hat Maltes Handlungsweise hier einen ganz anderen Charakter als zuvor. Der gesamte

Ablauf beginnt mit der ikonischen Gestik zum «konzentrieren» (Bild 2), aus dem Malte eine Vorwärtsbewegung und die Frage nach der Zahl «HUNdert» entwickelt (gerade so, als hätte er durch die zuvor dargestellte Konzentration versucht, die Gedanken des Tutors zu lesen). Aus der Vorwärtsbewegung (und wiederum der Blickrichtung des Tutors) ergibt sich sodann sein Vorstoß in Richtung Notizen, den der Tutor mit seinem Arm abblockt. In gewisser Weise schafft sich Malte hier die Handlungsgelegenheiten, die er für seine Zwecke ausnutzt, zumindest teilweise selbst.

Maltes Vorgehen ist dabei insgesamt offensiver, und anders als zuvor greift er tatsächlich in den Ablauf der Aufgabenroutine ein: Er ergreift das Wort und setzt damit Zugzwänge, denen sein Tutor auch nachkommt (Zeilen 12,13 und 16). Er thematisiert die Unterlagen des Tutors und greift sogar darauf zu (Z. 19, Bild 5), indem er über dessen Arm hinweg zeigend in dessen Handlungsraum eingreift. Er versucht nicht nur, unauffällig die Möglichkeiten deseteiligungsrahmens zu erproben, er landet einen «Coups» (de Certeau 1988, 90).

Bei alledem ist allerdings festzuhalten, dass Malte sich nicht grundsätzlich unkooperativ verhält: Sowohl am Anfang der Sequenz in 4a wie auch am Ende in 4c zeigt er sich auf die Aufgabe und ihre Bearbeitung hin orientiert. Die Ereignisse in 4b scheinen vor allem den Sinn zu haben, die Formulierung der Aufgabe durch den Tutor und damit den Einstieg in die Routine zu verzögern. Statt sich also einfach zu weigern, noch eine Aufgabe zu rechnen, versucht er ihn in unterschiedliche Aushandlungsprozesse zu verwickeln, in ein Ratespiel und in eine Diskussion zum Status der Förderunterlagen. Sobald es dem Tutor aber gelingt, die Aufgabenstellung klar und deutlich zu formulieren, ohne dass sie durch Maltes Murmeln und Fragen maskiert wäre, folgt Malte dem damit etablierten Zugzwang (auch wenn sein «Schwanken» in Bild 9 vermuten lässt, dass es ihm nicht leichtfällt, sich jetzt wieder in den Handlungsablauf einzutakten).

Insofern es sich hier tatsächlich um die gleiche Praktik handelt, wie in den vorherigen Beispielen, ist es doch eine Rekontextualisierung dieser Praktik in der gegebenen Situation und eine Funktionalisierung für die Zwecke, die Malte darin verfolgt. Stabil bleiben seine Orientierung auf die Unterlagen der Tutorin und des Tutors, deren Versuch, ihn darin zu behindern, sowie der sequenzielle Ort des Vorgangs in der Phase der Aufgabenstellung. Die Weiterentwicklung besteht insbesondere darin, dass diese Praxis nun dazu verwendet wird, den Handlungsablauf, in den sie eingebettet ist, zumindest zu bremsen. Dafür müssen ihre einzelnen Bestandteile einen offensiveren Grundton annehmen, die Handlung muss insgesamt auffälliger werden und tatsächlich in die sequenzielle Struktur eingreifen. Die Unauffälligkeit, die in den vorherigen Phasen ein charakteristisches Merkmal genau dieser Praktik

war, fällt diesem neuen Grundton (und der damit verbundenen Zwecksetzung) zum Opfer. Wir haben es hier also mit einer Fortentwicklung einer Handlungsform zu tun und zugleich mit einem Bruch, einer Neuausrichtung der darin liegenden Handlungspotenziale im Rahmen einer veränderten Gelegenheitsstruktur.

5 «Changing patterns of participation»

Zum Abschluss möchte ich versuchen, die vorangegangenen Überlegungen und Beobachtungen unter drei Fragen zu bündeln, die vielleicht geeignet sind, diese fallbezogenen Untersuchungen in einen größeren Kontext zu stellen: Wie entwickeln sich (taktische) Handlungsweisen innerhalb von (institutionalisierten) Lernprozessen? Welche Bedeutung haben diese taktischen Handlungsweisen für die Beteiligung am Lernprozess? Welche didaktischen Schlüsse lassen sich aus diesen Beobachtungen ziehen?

Lernen, so war der Ausgangspunkt dieser Überlegungen in Kapitel 1, kann gefasst werden als die Veränderung von Partizipationsmustern in einer Gemeinschaft der Praxis (s. o., vgl. Gee/Green 1998). Die Analysen in Kapitel 4 zeigen nun deutlich, dass diese Definition des Lernens nicht nur auf die fachdidaktisch fokussierten Gegenstände einer institutionalisierten Lernsituation anwendbar ist. Sie bezieht auch und gerade solche vermeintlichen Nebensächlichkeiten und individuellen Ausprägungen mit ein, wie sie hier zum Gegenstand der Untersuchung wurden. Grundsätzlicher noch scheinen mir die hier versammelten Beobachtungen Hinweise darauf zu bieten, dass man Praktiken innerhalb interaktiver Lernsettings (und wohl auch darüber hinaus) als eine genuin dynamische Sache fassen muss. Man findet, wenn man genau hinsieht, nicht genau dieselbe Handlung zweimal, sondern man findet immer Varianten, die auf dem aufbauen, was schon war, und sich immer neu anpassen an das, was gerade ist. Die «Praxis», die im vorigen Kapitel beschrieben wurde, wird also genau genommen nicht in einem der Ausschnitte etabliert und in den anderen dann variiert. Sie ist eine Abstraktion des konkreten Prozesses, der sich im Grunde genommen nur über seine gesamte Interaktionsgeschichte hinweg erfassen lässt. Insofern Partizipation an Interaktionen ein permanenter Aushandlungsprozess der Beteiligten ist, haben wir es hier also mit permanent wechselnden Mustern der Teilnahme zu tun – und tatsächlich mit einem permanenten Lernprozess, auch wenn ein solcher Begriff des Lernens an fachdidaktischer Schärfe verliert (s. u.).

Die Antwort auf die erste Frage ist damit: Praktiken der Teilnahme entwickeln sich in Lernprozessen fortlaufend und mit jedem Schritt der Interaktion. Ihr Erfolg und ihre Dauerhaftigkeit hängt davon ab, welche Gelegenheiten sich auftun und wie diese von den Beteiligten genutzt werden. Das gilt in besonderer Weise für taktische Handlungsweisen, die nicht über gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse, über die Entwicklung von Lernprogrammen und über Unterlagen zum Ablauf einer Förderung einen «eigenen Ort» für sich beanspruchen können.

Über die konkrete Bedeutung der Entwicklung dieser besonderen taktischen Handlungsweisen für den «eigentlichen», das heißt fachlichen, Lernprozess kann auf der Grundlage der hier betrachteten Daten zunächst nur spekuliert werden. Lernen erfordert eine aktive Beteiligung des Lernenden. Um aber diese Aktivität selbst als *eigene* Aktivität zu erleben, mag es notwendig sein, eigene *Formen* zu finden, das zu tun, was von einem verlangt wird, um sich den Prozess auf diese Weise anzueignen. Ein wichtiger Effekt der von Malte entwickelten Handlungsformen, die hier untersucht wurden, ist in diesem Sinne die Sichtbarkeit als Interaktionsteilnehmer und seine eigene Position als Lernender – für ihn und für seine Tutorin und seinen Tutor. Was auf den ersten Blick wie eine Ablenkung vom eigentlichen Vorgang des Lernens aussieht, könnte in diesem Sinne genauso auch als ein Versuch verstanden werden, diesem Vorgang aus der Perspektive des Lernenden einen Sinn zu geben. Die Verhaltensweise Maltes wäre also durchaus kooperativ auch im Sinne einer Didaktik, die Wert darauf legt, die Lernenden mit sinnvollen Lernaufgaben zu beauftragen.

Aber nicht nur der Lernende in seiner Individualität und Persönlichkeit wird in den taktischen Handlungsweisen im Lernprozess sichtbar, auch andere Elemente des Beteiligungsrahmens rücken in den Blick. In unserem Falle sind dies insbesondere die Förderunterlagen, deren Thematisierung durch die Tutorin und den Tutor peinlich vermieden wird, die Malte aber mit seinen Ausfällen als Element der Situation wahrnehmbar macht und zu erforschen beginnt. Er erforscht damit zugleich die Bedingungen seines eigenen Handelns in dem ihm verordneten Förderunterricht. Und er versucht, zumindest in dem bescheidenen Maß, in dem ihm das möglich ist, ohne die Kooperation mit der Tutorin und dem Tutor aufzugeben, seinen Einfluss auf diese Handlungsbedingungen zu erweitern. Der scheinbare Nebenschauplatz, den die taktischen Spielchen um die Zugänglichkeit der Förderunterlagen eröffnet, bringt Malte also in gewisser Weise als jemanden hervor, der sich in sehr engagierter Weise an seinem eigenen Lernprozess beteiligt und dem die Umstände dieser Teilnahme nicht egal sind.

Die Frage nach der Bedeutung von Praktiken wie den hier für institutionalisierte Lernprozesse untersuchten lässt sich vor diesem Hintergrund meines Erachtens

folgendermaßen beantworten: Lernprozesse sind nicht vollständig determiniert durch didaktische Planungen, sondern leben auch vom Engagement der Lernenden. Dieses Engagement muss sich, will man fachliche Lernerfolge erzielen, auf den einschlägigen Lerngegenstand und eine Beschäftigung damit konzentrieren. Das heißt aber zugleich, dass sich Lernende in die Situation des Lernprozesses einfinden, dass sie dessen Abläufe mitvollziehen, dessen Bedingungen wahrnehmen, kurz: sie müssen dem gesamten Prozess einen Sinn abgewinnen können. Dieser Sinn kann darin liegen, dass man eine Lösung «abliefern» (vgl. Ehlich/Rehbein 1986, 25) und sich ansonsten soweit es geht entzieht. Er kann aber auch aus dem Bemühen entstehen, sich selbst mit den gegebenen Interaktionsbedingungen auseinanderzusetzen und neue oder modifizierte Teilnehmungsweisen zu finden. In jedem Fall sind es die Lernenden selbst, die die ihnen gemäße Art der Beteiligung am Lernprozess in einer Auseinandersetzung mit ihren Präferenzen und Ressourcen und den Anforderungen der Situation entdecken, und damit aktiv an den Bedingungen der Möglichkeit *auch* des fachlichen Aspektes des Lernens arbeiten. Das Ziel der vorangegangenen Abschnitte war es deshalb, insbesondere die Perspektive des Lernenden für die Untersuchung von Lernprozessen wahrnehmbar und – nach Möglichkeit – fruchtbar zu machen. Wenn es hier nun gelungen ist, Maltes Perspektive zu entfalten und seine Handlungsweisen als den Versuch einer aktiven Teilnahme am Lernprozess zu interpretieren, dann lohnt es sich vielleicht, am Ende noch einmal die Gegenperspektive einzunehmen: Was lässt sich also aus den Beobachtungen Maltes für die Lehrenden und für die didaktische Perspektive ableiten? Einen interessanten Ausgangspunkt für diesen erneuten Perspektivwechsel stellen die Unterlagen der Tutorin und des Tutors dar, um deren Status innerhalb des Lernprozesses es in allen hier untersuchten Beispielen geht. Mit der Verlagerung der Aufmerksamkeit weg von sich selbst und seinem Rechenprozess und hin zu den Unterlagen, die offenbar die ihm gestellten Aufgaben enthalten, trifft Malte einen wunden Punkt innerhalb des interaktiven Settings. Die Tutorin und der Tutor finden nicht wirklich einen überzeugenden Umgang damit, sie weichen aus und lassen sich in die Enge treiben. Während dies einerseits zum taktischen Spiel der Gelegenheiten gehört, in dem Malte sich selbst als Handelnder erprobt, lässt dieser Umstand doch andererseits erkennen, dass auch die Tutorin und der Tutor *Lernende* sind. Auch sie können nicht ganz frei in der gegebenen Situation agieren, auch für sie findet die Interaktion an einem nicht vollständig «angeeigneten Ort» (de Certeau 1988, 88) statt. Die strategische Planung, die Definition dieses Ortes und der Abläufe darin gehen vielmehr aus ihren Unterlagen hervor, aus denen sie Schritt für Schritt die Aufgaben für Malte entnehmen. Und auch wenn sie selbst diese Strategie (vor dem

Hintergrund des didaktischen Diskurses, in dem sie Novizen sind) vor der jeweiligen Förderstunde entworfen haben, so erscheinen sie jetzt – in ihrer Beziehung zu den Unterlagen vor ihnen – doch vordringlich als Ausführende dieses vorgefertigten Plans. Anders als Malte zeigen sie sich nicht in der Lage, Unregelmäßigkeiten im Ablauf taktisch als Gelegenheiten für sich auszunutzen, flexibel mit dem von ihnen erstellten Programm umzugehen und auf diese Weise an der Fortentwicklung des Lernsettings mitzuarbeiten.⁷

Welche didaktischen Schlüsse lassen sich nun daraus ziehen? Die Herstellung, Bewertung und Modifikation von Teilnahme ist ein fester Bestandteil jeder Interaktion und jedes Lernprozesses. Auch wenn entsprechende Aushandlungsprozesse in der Interaktion als Nebenhandlungen erscheinen, betreffen sie dennoch eine zentrale Ressource des fachlichen Lernens, die auch didaktische Möglichkeiten eröffnet. Interaktionsanalysen als methodischer und systematischer Zugang zur Rekonstruktion realer Lernprozesse können dabei helfen, in einen Dialog mit den Lernenden zu treten. Sie bringen ans Licht, was die Praktiker (Lehrende *und* Lernende) schon wissen, was sich aber ihrem praktischen Sinn nicht unbedingt als Thema der Reflexion aufdrängt. Die hier vorgestellten Analysen zeigen den Umgang eines Lernenden mit der Fremdbestimmtheit, Repetitivität und Monotonie des ihm verordneten Lernarrangements und sein praktisches Wissen darüber, wie er sich selbst, trotz der damit verbundenen Zumutungen, zur aktiven Teilnahme bewegt. Aus einer didaktischen Perspektive ließen sich daraus Ansätze zur Weiterentwicklung des Lernarrangements entwickeln, in denen ihm bei der Lösung dieser Probleme auf der Ebene der Planung und durch entsprechende Beweglichkeit der Lehrenden beigestanden wird.

7 Diese Formulierung ist natürlich vor dem Hintergrund der hier vorgeführten Interaktionsanalysen eine im Grunde genommen unzulässige Zuspitzung: Denn ohne die aktive Beteiligung und also Mitgestaltung seiner TutorInnen hätte Malte seine eigenen Handlungsformate nicht so entwickeln können, wie wir es in Kapitel 4 gesehen haben.

6 Literatur

- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Tübingen: Narr.
- von Foerster, Heinz (1993): Wissen und Gewissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gee, James P./Green, Judith L. (1998): Discourse analysis, learning, and social practice: a methodological study. In: Review of Research in Education 23, S. 119–169.
- Goodwin, Charles (2007): Participation, stance and affect in the organization of activities. In: Discourse & Society 18, S. 53–73.
- Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie (2006): Participation. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.): A companion to linguistic anthropology. Oxford: Blackwell, S. 222–244.
- Ingold, Tim (2011): Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description. London, New York: Routledge.
- Kern, Friederike/Ohlhus, Sören/Rottmann, Thomas (2017): Zur Rolle von Sprache und multimodalen Ressourcen beim Erwerb von Rechenstrategien. In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hrsg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr, S. 225–246.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 52/6, S. 765–775.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Kartin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 54/2, S. 222–238.
- Lave, Jean (1988): Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge usw.: Cambridge University Press.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Norman, Donald A. (1991): Cognitive Artifacts. In: Carroll, John M. (Hrsg.): Designing Interaction: Psychology at the Human-computer Interface. New York: Cambridge University Press, S. 17–38.
- Ohlhus, Sören (2017): Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: hep, S. 124–157.
- Ohlhus, Sören (2019): Fachliches Lernen als domänenspezifischer Diskurserwerb. Eine Fallstudie. Erscheint in: Ahrenholz, Bernt/Jeuk, Stefan/Lütke, Beate/Paetsch, Jennifer/Roll, Heike (Hrsg.): Sprache im Fachunterricht. Berlin usw.: De Gruyter, S. 207–232.
- Oldörp, Christine (2018): Fragen: (An-)Ordnungstechniken des Sprechens? In: Groth, Stefan/Gruhn, Lara/Müllli, Linda (Hrsg.): Ordnung in Alltag und Gesellschaft. Empirisch kulturwissenschaftliche Perspektiven. Würzburg: Königshausen u. Neumann, S. 317–333.
- Pauli, C. et al. (2008): Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22/2, S. 127–133.
- Rottmann, Thomas (2015): Aufbau von Grundvorstellungen im inklusiven Mathematikunterricht – Erfahrungen aus der Bielefelder Beratungsstelle für Kinder mit Rechenstörungen. In: Peter-Koop, Andrea/Rottmann, Thomas/Lüken, Miriam M. (Hrsg.): Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule. Offenburg: Mildenberger, S. 75–89.

- Rottmann, Thomas/Peter-Koop, Andrea (2015): Difficulties with whole number learning and respective teaching strategies. In: Sun, Xuhua/Kaur, Berinderjeet/Novotná, Jarmila (Hrsg.): Proceedings of IMCI Study 23. Macao, S. 362–370.
- Schneuwly, Bernard (2013): Didaktik. Aufbau eines disziplinären Feldes. Eine frankofone Perspektive. In: Beiträge zur Lehrerbildung 31 (1), S. 18–30.
- Streeck, Jürgen (2009): Gesturecraft. Amsterdam usw.: Benjamins.
- Wartha, Sebastian/Schulz, Axel (2011): Aufbau von Grundvorstellungen (nicht nur) bei besonderen Schwierigkeiten im Rechnen. Kiel: Leibnitz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).
- Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: Didaktik Deutsch 22/43, S. 78–97.

Sprache und Partizipation in kooperativen Lernsettings

Nadine Nell-Tuor

1 Einleitung

Kooperative Lernformen, bei welchen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen gemeinsam eine Aufgabe erledigen, genießen auf diversen Schulstufen hohes Ansehen. Zahlreiche Untersuchungen weisen denn auch die Wirksamkeit des Lernens mit Peers nach (vgl. z. B. Hattie 2008, S. 212, Johnson et al. 2000, Slavin et al. 2003). Gleichzeitig wird betont, dass der Erfolg auf bestimmten Bedingungen gründet. Als zentraler Faktor wird in der erziehungswissenschaftlichen wie in der didaktischen Literatur die Qualität der sprachlichen Interaktion gesehen (s. Kapitel 3 und 4). Dies streicht etwa Reusser (2001, S. 2060) hervor: «Probably the most important single feature of a culture of collaborative learning is dialog as opposed to, e.g., solo learning and teacher monologs.»

Wenn also Konsens darüber besteht, dass der Erfolg kooperativen Lernens maßgeblich von der Interaktion abhängt, so ist zu fragen, wie diese von den Lernenden in der konkreten Situation gestaltet wird: Wie wird ein Lerngegenstand zum gemeinsamen Gesprächsgegenstand gemacht? Wer beteiligt sich wie an der Interaktion? Welche (sprachlichen) Mittel benützen die Schülerinnen und Schüler? Wie setzen sie die Vorgabe durch die Aufgabenstellung interaktiv um? Antworten auf diese Fragen lassen Rückschlüsse darauf zu, wie die Lernenden beim kooperativen Lernen angeleitet und unterstützt werden können. Hierzu ist eine detaillierte Analyse der Interaktion notwendig, welche ein gesprächs- und interaktionsanalytisches Vorgehen leistet (vgl. Deppermann 2008, Schmitt 2012, Hausendorf und Schmitt 2017). Dieses nimmt das Gespräch unter den Lernenden in den Blick, wobei das gesamte multimodale Geschehen im Fokus steht (vgl. Schmitt 2012).

Im vorliegenden Beitrag soll anhand eines Einzelfalles folgender Fragestellung nachgegangen werden, welche die obigen Fragen einschließt: *Welche interaktiven Aufgaben werden beim kooperativen Lernen an die Schülerinnen und Schüler gestellt*

und wie werden sie von diesen bearbeitet? Über eine detaillierte Analyse der Interaktion lassen sich empirisch fundierte didaktische Empfehlungen ableiten. Dass diesbezüglich Forschungsbedarf besteht, formuliert de Boer (2015) so: «Wir benötigen genaueres Wissen über das Zusammenwirken von sozialen, peerkulturellen und fachlichen Lernprozessen in kooperativ-interaktiven Lern- und Arbeitssituationen zwischen SchülerInnen, um die Entstehung, Unterbrechung und Entwicklung kollektiver Denk- und Verstehensprozesse besser nachvollziehen und für pädagogisch-didaktische Überlegungen fruchtbar machen zu können» (de Boer 2015, S. 32).

Der Zusammenhang von Sprache und Partizipation wird damit gesprächsanalytisch untersucht: Partizipation in gesprächsanalytischem Sinn meint die Beteiligung an Interaktionen (s. Kapitel 2); die angeführte Fragestellung schließt die Frage ein, mit welchen sprachlichen Mitteln sich die Lernenden an der Interaktion beteiligen.

Ein Bezug zum erziehungswissenschaftlichen Partizipationsbegriff (s. Kapitel 2) wird insofern hergestellt, als es in Kapitel 3 darum geht, was unter kooperativem Lernen verstanden wird und mit welchen Zuschreibungen beziehungsweise mit welchen Erwartungen dieses verbunden wird. Dabei wird deutlich werden, dass kooperatives Lernen als schülerzentriert und die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler fördernd angesehen wird. In einem Praxisleitfaden sind kooperative Unterrichtsformen denn auch als «Lernarrangements mit partizipativem Potenzial» (Schulamts der Stadt Zürich 2013, S. 24) aufgeführt.

2 Partizipationsbegriffe

Im *gesprächsanalytischen Sinn* zielt der Begriff der Partizipation auf die Beteiligung an Gesprächen. Er bezieht sich auf Handlungen, die innerhalb interaktiv hervorgerachter Gesprächsstrukturen ausgeführt werden und Formen von Beteiligung anzeigen (Goodwin/Goodwin 2004, S. 222). Unterschieden werden verschiedene Beteiligungsformen, die Goffman (1981) als Beteiligungsstatus fasst, der von Äußerung zu Äußerung variieren kann: Ausgehend von einer spezifischen Äußerung im Gespräch lässt sich der Beteiligungsstatus jeder anwesenden Person (unabhängig davon, ob sie am Gespräch beteiligt ist oder nicht) bestimmen (S. 137). Die Summe aller Beteiligungsstatus in einem bestimmten Moment stellt das «participation framework» (Goffmann 1981, S. 137) in diesem Augenblick dar. Auf Hörendenseite unterscheiden Krummheuer und Brandt (2001, S. 51) zwischen direkter und nicht-

direkter Beteiligung sowie nach Art der Adressierung. So ergeben sich die vier Kategorien «Gesprächspartner», «Zuhörer», «Mithörer» und «Lauscher» (vgl. ebd.; ferner Goodwin/Goodwin 2004, S. 223). Auf Sprecherseite gehören zu den Beteiligungsformen auch eine Unterstellung, ein (verbaler) Zusammenstoß oder eine Nebenhandlung (vgl. Goodwin/Goodwin 2004, S. 223).

Im gesprächsanalytischen Sinn handelt es sich bei Partizipation also um einen nicht-normativ besetzten Begriff: Partizipation ist nicht erwünscht oder unerwünscht, sondern stellt die Beteiligung an Gesprächen in irgendeiner Form dar.

Im Gegensatz dazu ist das *erziehungswissenschaftliche Verständnis* von Partizipation normativ aufgeladen. Partizipation wird dabei als wünschenswert betrachtet, Reichenbach (2006, S. 39) formuliert zugespitzt, dass oftmals das Motto «Je mehr, desto besser» vertreten werde. Partizipation sei «zunächst einfach als Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung, Einbeziehung» (ebd., S. 54) aufzufassen, wobei es verschiedene Partizipationsgrade gebe und es stets um die «*Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse*» (ebd., S. 54) gehe (vgl. ferner Marty 2013). Ebenso wird Partizipation im Zusammenhang mit demokratischen Prozessen beziehungsweise Erziehung zur Demokratie gesehen (Friedrichs 2004, Kiper 1997).

Im vorliegenden Beitrag wird Partizipation stets im gesprächsanalytischen Sinn verwendet. Falls der erziehungswissenschaftliche Begriff gemeint ist, wird von *Partizipationsanspruch* gesprochen, um dem normativen Aspekt Rechnung zu tragen. In der nachfolgenden Definition kooperativer Lernformen findet dieser Begriff Erwähnung, für die Analyse in Kapitel 6 spielt er eine untergeordnete Rolle.

3 Kooperative Lernformen

Im Folgenden wird ausgeführt, wie kooperative Lernformen in der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Literatur definiert werden und von welchen Gelingensbedingungen und Erwartungen ausgegangen wird. Die Einzelfallanalyse nimmt darauf Bezug, indem sie die Zuschreibungen interaktionsanalytisch beleuchtet und fragt, inwiefern sich diese in der Interaktion tatsächlich zeigen. In Abschnitt 3.1 werden kooperative Lernformen aufgrund der in der Forschungsliteratur verwendeten Begriffe bestimmt. Anschließend werden Lehrmittel sowie eine Handreichung des Kantons Zug betrachtet (Abschnitt 3.2). Aus diesem Zentralschweizer Kanton stammen die vorliegenden Daten. Zuger Lehrpersonen sind angehalten,

kooperative Lernformen im Unterricht einzusetzen. Die Analyse der Lehrmittel und Handreichung ermöglicht es, herauszuarbeiten, welche Vorstellungen der Lernform in der praktisch ausgerichteten Literatur verbreitet sind.

3.1 Definition in der Forschungsliteratur

Die Begriffe rund um kooperatives Lernen, so etwa auch Gruppenunterricht oder Gruppenarbeit, werden uneinheitlich verwendet (vgl. Pauli/Reusser 2000, S. 437). Den Bezeichnungen gemeinsam ist, dass sie «die zeitweilige Aufteilung der Klasse in Kleingruppen» (ebd.) betreffen. Wie die Lernform weiter ausdifferenziert wird, hängt von der jeweiligen Konzeption ab. In der englischsprachigen Literatur wird etwa zwischen cooperative learning und collaborative learning unterschieden, wobei diese zwei Lernformen auch nicht einheitlich konzeptualisiert werden. Kaendler et al. (2015, S. 506) nehmen folgende Definitionen vor: «Collaborative learning is the process of two or more students working together to find a joint solution to the group task [...] [which t]hey can only accomplish [...] by sharing their knowledge [...] In collaborative learning, students depend on one another because of their unique knowledge and perspective.» Auf der anderen Seite bedeutet «cooperation [...] that the group task is divided into independent subtasks which are solved individually and then the partial solutions are assembled to form the final solution» (ebd.). Die terminologische Unterscheidung von Kaendler et al. (2015) wird in der Literatur nicht durchweg vertreten und daher im vorliegenden Beitrag nicht weiterverfolgt, sie weist aber darauf hin, dass es verschiedene Arten von Peer-to-Peer-Lernen gibt.

Im Folgenden wird der Begriff des kooperativen Lernens verwendet. In der einschlägigen Forschungsliteratur lässt sich über die verschiedenen Konzeptionisierungen hinweg folgender gemeinsamer Nenner ausmachen: schülerzentriert, aktiv, selbstständig, sozial. Jurkowski und Hänze (2012) beispielsweise halten fest:

«Kooperatives Lernen ist gekennzeichnet durch einen relativ hohen Interaktionsanteil der Lernenden untereinander, verglichen mit anderen Unterrichtsformen wie etwa dem darbietenden Lehren. Die Lernenden haben die Möglichkeit, weitgehend selbständig und gemeinsam Lerninhalte zu erarbeiten, Wissen auszutauschen und neues Wissen zu konstruieren.» (S. 260)

Hasselhorn und Gold (2017, S. 301) streichen überdies den sozialen Aspekt hervor, indem sie das kooperative Lernen als «ein aktives, selbstständiges und soziales Lernen» bezeichnen. Die Autoren sprechen ferner die Schülerzentrierung und die damit zusammenhängende veränderte Rolle der Lehrperson an: «Kooperative Lehrformen sind lernerzentriert, denn während des Lernprozesses tritt die Lehrperson im Allgemeinen in den Hintergrund» (ebd.). Die Rolle der Lehrperson spricht auch Cohen (1994, S. 3) in ihrer Definition an:

«[...] cooperative learning will be defined as students working together in a group small enough that everyone can participate on a collective task that has been clearly assigned. Moreover, students are expected to carry out their task without direct and immediate supervision of the teacher.»

Gemäß diesem allgemeindidaktischen Verständnis funktioniert kooperatives Lernen also nur, wenn sich alle an der gemeinsamen Aufgabe beteiligen können. Hier lässt sich mit dem gesprächsanalytischen Partizipationsbegriff anschließen, wonach Partizipation die Beteiligung an Interaktionen meint: Kooperatives Lernen gelingt nur, wenn in der Interaktion beziehungsweise durch die Interaktion ein *gemeinsamer* Lernprozess in Gang gesetzt wird. Kooperation ohne Interaktion gibt es nicht. Entsprechend ist es für das Verständnis kooperativen Lernens zentral, die zugrunde liegenden Interaktionsprozesse zu verstehen (s. Kapitel 6).

Auch wenn die Interaktion primär unter den Lernenden abläuft, wird in der Literatur zum kooperativen Lernen betont, dass die Lehrperson eine wichtige Funktion hat, indem sie die Lernenden unterstützt und begleitet (vgl. Reusser/Pauli 2015, S. 916 f.). Hierbei ist aus gesprächsdidaktischer Perspektive zu unterscheiden, ob die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler auf das kooperative Lernen vorbereitet, indem sie ihnen entsprechende Interaktionswerkzeuge vermittelt und vorbereitend mit ihnen einübt, oder ob sie in die Interaktion eingreift.

Dass die Aufgabe als Coach keine einfache ist, stellt Cohen (1994, S. 22) fest:

«Herein lies the dilemma: If teachers do nothing to structure the level of interaction, they may well find that students stick to a most concrete mode of interaction. If they do too much to structure the interaction, they may prevent the students from thinking for themselves and thus gaining the benefits of the interaction.»

Die Autorin betont ferner den klaren Rahmen, innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler selbstständig agieren sollen. Sie betont, dass kooperatives Lernen nur

seine Wirkung entfalten könne, wenn es unter bestimmten Bedingungen stattfindet (Cohen 1994, S. 2). Dem schließen sich Johnson und Johnson (2002) an. Sie formulieren fünf Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit von kooperativem Lernen gesprochen werden kann (Johnson/Johnson 2002, S. 95–98; vgl. ferner Kaendler et al. 2015):

- Positive Abhängigkeit: Alle Gruppenmitglieder arbeiten zusammen, denn nur so sind sie erfolgreich. Erreicht werden kann dies etwa durch eine gemeinsame Belohnung, durch geteilte Ressourcen (nicht alle haben alle Informationen) oder sich ergänzende Rollen.
- Individuelle Verantwortung: Alle Gruppenmitglieder tragen zum Gelingen bei. Dies kann z.B. erzielt werden durch einen individuellen Test, dadurch, dass jede/-r von den Gruppenergebnissen berichten können muss, oder dadurch, dass die Gruppenmitglieder betreffend ihrer Beteiligung beobachtet werden.
- Förderliche face-to-face-Interaktion: Die Schülerinnen und Schüler ermuntern und unterstützen sich gegenseitig.
- Soziale Kompetenzen: Je sozial kompetenter die Lernenden sind, umso besser sind ihre Beziehungen untereinander und umso höher ist die Leistung der Gruppe.
- Reflexion des Gruppenprozesses: Nach einer Gruppenarbeit wird diese reflektiert. Was war förderlich? Was ist zu ändern?

In den Lehrmitteln wird dieses Verständnis geteilt, wobei konkrete Vorstellungen vertreten werden, wie kooperatives Lernen zu gestalten ist. Dies wird im Folgenden dargelegt.

3.2 Definition in Lehrmitteln und Zuger Handreichung

Im Kanton Zug gilt die Vorgabe, dass kooperative Lernformen im Unterricht praktiziert werden. So ist im Qualitätsmanagement für gemeindliche Schulen festgehalten: «Jedes Unterrichtsteam einigt sich auf schüler-aktivierende und kooperative Lernformen, die es schrittweise im Unterricht einführt» (DBK AgS 2011, S. 14). Dies steht unter dem Abschnitt zum eigenverantwortlichen Lernen. Damit wird das kooperative Lernen in einen Zusammenhang mit Schüleraktivierung und Eigenverantwortung gestellt, die auch in den aus der Forschungsliteratur herausgearbeiteten Schlagwörtern zu finden sind (s. Abschnitt 3.1).

In Lehrmitteln¹ wird zudem zum Ausdruck gebracht, dass es sich um «eine besondere Form von Gruppenunterricht» handelt, welche über das fachliche Lernen hinausgeht: «die Mitglieder [wachsen] zu einem Team zusammen[...] und [bewältigen] während ihrer gemeinsamen inhaltlichen Arbeit soziale Lernprozesse [...]. Dieses soziale Lernen ist dabei ebenso wichtig wie das Lernprodukt» (Assmann 2015, S. 1). Damit sind überfachliche Kompetenzen angesprochen, die – wie im Lehrplan 21 festgehalten – zentral sind «für eine erfolgreiche Lebensbewältigung» (D-EDK 2018). Hier zeigt sich eine Verbindung zum erziehungswissenschaftlichen Partizipationsanspruch, mit welchem das Ziel verfolgt wird, dass die Lernenden an gesellschaftlich relevanten Entscheidungen teilhaben können. Auch dabei geht es um den Erwerb überfachlicher Kompetenzen zur Lebensbewältigung.

Damit kooperatives Lernen seine Wirksamkeit entfalten könne, seien verschiedene Bedingungen zu beachten: individuelle Verantwortung (diese steht ebenfalls in Zusammenhang mit dem Partizipationsanspruch), positive Abhängigkeit, soziale Kompetenz, partnerbezogene Kommunikation sowie Evaluation (vgl. Assmann 2015). Damit rekurriert Assmann – wie weitere Autorinnen und Autoren von Praxisbüchern, vgl. z. B. Green und Green (2005) – auf die Voraussetzungen kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (2002; s. Abschnitt 2.1).

Neben dem Hinweis auf die Erkenntnis, dass das kooperative Lernen an fixe Voraussetzungen geknüpft ist, ist in Lehrmitteln oftmals die Empfehlung zu finden, dass das kooperative Lernen einem bestimmten Schema folgen soll: «think – pair – share». Mit dieser Abfolge ist gemeint, dass einer individuellen Lernphase der Austausch zu zweit oder in der Gruppe folgt, welcher schließlich in eine Plenumsrunde mündet (vgl. Brüning/Saum 2009).

Dieser klare Rahmen passt dazu, dass sich kooperative Lernformen gemäß Lehrmittel von Assmann (2015) in konkreten Methoden wie Gruppenpuzzle, Placemat oder Aquarium niederschlagen. Green und Green (2005) führen ebenfalls zahlreiche Methoden kooperativen Lernens an. Sie fassen das Konzept zugleich aber breiter und sprechen von kooperativem Unterricht auch unabhängig von einzelnen konkreten Methoden.

Als Nächstes wird auf die Bedeutung der Interaktion für das kooperative Lernen eingegangen, wobei an die Begriffsbestimmung angeschlossen wird.

1 Betrachtet wurden folgende Lehrmittel bzw. Praxisbücher: «Methodenprofi. Kooperatives Lernen» (Assmann 2015), «Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium» (Green/Green 2005), «Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung, Band 1» (Brüning/Saum 2009).

4 Kooperieren heißt Interagieren – zur Bedeutung der (sprachlichen) Interaktion

Dass der Erfolg kooperativer Lernformen maßgeblich von der (sprachlichen) Interaktion in der Gruppe abhängt, wird bereits mit Blick auf die fünf Gelingensbedingungen nach Johnson und Johnson (2002, s. Abschnitt 3.1) deutlich: Während die eine Bedingung gar in der förderlichen face-to-face-Interaktion besteht, setzen auch die anderen vier Gelingensbedingungen – positive Abhängigkeit, individuelle Verantwortung, soziale Kompetenzen, Reflexion des Gruppenprozesses – Sprachkompetenzen voraus. Mercer (1996) bezeichnet die Sprache denn auch als «*a social mode of thinking*» (S. 374). Wie zu Beginn angeführt, betont auch Reusser (2001, S. 2060) die zentrale Bedeutung des Dialogs für das kooperative Lernen. Zentral sei, dass die Kinder im Gespräch mit einer Sichtweise konfrontiert würden, die zu ihrer eigenen in Widerspruch steht und die sie auch ernst nehmen können (vgl. Brown/Palincsar 1989, S. 406 f.). Dies könne in «*fundamental cognitive restructuring*» resultieren (ebd.). Auch de Boer (2015, S. 18) weist auf die unterschiedlichen Sichtweisen hin, die im Gespräch aufeinandertreffen und die Individuen weiterbringen können: «Lernprozesse können [...] angestoßen werden, wenn im kollektiven Gespräch Neues, Unerwartetes und Irritierendes hervorgebracht wird» (vgl. ferner Gölitzer 2015).

Während im deutschsprachigen Raum Konzepte wie sprachsensibler Unterricht oder Förderung der Sprache in allen Fächern der Erkenntnis Rechnung tragen, dass Lernen und Sprache eng miteinander verknüpft sind, ist im englischsprachigen Raum der Ansatz des Accountable Talk verbreitet:

«For classroom talk to promote learning it must be accountable to the learning community, to accurate and appropriate knowledge, and to rigorous thinking. Accountable Talk® classroom discourse seriously responds to and further develops what others in the group have said. It puts forth and demands knowledge that is accurate and relevant to the issue under discussion. This academically productive talk uses evidence appropriate to the discipline [...] and follows established norms of good reasoning.» (Michaels et al. 2010, S. 45)²

2 *Accountable Talk* wird in einen Zusammenhang mit demokratischer Bildung gestellt (Michaels et al. 2008, S. 284), was auch für kooperative Lernformen gilt (Potenzial hinsichtlich Einlösens des Partizipationsanspruches).

Was die konkrete Interaktionsgestaltung betrifft, verweisen Pauli und Reusser (2000, S. 6 f.) allerdings auf verschiedene Untersuchungen, die zeigen, dass die Schülerinnen- und Schüler-Gespräche beim kooperativen Lernen nicht die Qualität aufweisen, die man sich erhofft beziehungsweise die fürs Lernen förderlich wäre. Zugleich weist de Boer (2015, S. 20) auf Untersuchungen hin, die deutlich machen, dass sich Lernende in Gruppenarbeitsphasen mehr und tiefer gehende Fragen stellen, als sie dies im Plenumsunterricht tun.

Unsere Analyse wird nicht die Frage nach der Qualität zu beantworten versuchen, sondern vielmehr danach fragen, inwiefern sich die aus erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Perspektive idealen Bedingungen beziehungsweise die mit dem kooperativen Lernen verbundenen positiven Zuschreibungen in der Interaktion zeigen. Dies entspricht dem nicht-normativ ausgelegten, gesprächsanalytischen Partizipationsbegriff.

5 Fragestellung und methodische Verortung

Im Zentrum der Einzelfallanalyse steht die Frage: *Welche interaktiven Aufgaben werden an die Interagierenden gestellt und wie werden sie von diesen bearbeitet?* Dabei ist ebenso im Fokus, inwiefern sich Annahmen und Zuschreibungen aus der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Literatur in der konkreten Interaktion zeigen.

Wie ausgeführt geht es in gesprächsanalytischem Sinn um die Beteiligung am Gespräch. Die Gesprächs- und Interaktionsanalyse fragt danach, *mit welchen interaktionalen Mitteln sich die Schülerinnen und Schüler beteiligen*. Im Fokus ist das gesamte multimodale Geschehen. Hierbei relevant sind die Konzepte der Positionierung beziehungsweise damit zusammenhängend der Adressierung: *Wie adressieren sich die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise welche Selbst- und Fremdpositionierungen nehmen sie vor?* Selbstpositionierung umfasst «sprachliche[...] Handlungen, mit denen ein Sprecher sich in einer Interaktion zu einer sozial bestimmbaren Person macht, eben eine bestimmte «Position» im sozialen Raum für sich in Anspruch nimmt und mit denen er dem Interaktionspartner zu verstehen gibt, wie er gesehen werden möchte» (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 168 f.). Analog lässt sich die Fremdpositionierung fassen: «Mit einer solchen Selbstpositionierung ebenso wie mit Adressierungen des Interaktionspartners und auf ihn

bezogenen Handlungen weist er diesem ebenso eine soziale Position zu und verdeutlicht ihm damit, wie er ihn sieht» (ebd., S. 169). Lucius-Hoene und Deppermann (2004) bringen hier zum Ausdruck, dass Fremdpositionierungen Adressierungen beinhalten. Der enge Zusammenhang kommt bei Deppermann und Blühdorn (2013) noch stärker zum Ausdruck, wobei sie von Adressatenzuschnitt sprechen: «Adressatenzuschnitt meint *sprachlich-interaktive Praktiken* [...]. Sprecher passen mit solchen Praktiken die Turnkonstruktion an soziale Merkmale des Rezipienten beziehungsweise an Annahmen über dessen Wissen, Motive, Emotionen, Einstellungen, Erwartungen, wahrscheinliche Reaktionen usw. an. Praktiken des Adressatenzuschnitts sind also Fälle von Fremdpositionierung» (ebd., S. 8).

Adressatenzuschnitt ist der Begriff, den Deppermann und Blühdorn (2013) als Übersetzung für *recipient design* verwenden. Dieser Begriff geht auf Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) zurück, die ihn folgendermaßen bestimmen: «By «recipient design» we refer to a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are co-participants» (S. 727). Schmitt und Knöbl (2014, S. 7) erweitern dieses konversationsanalytische Konzept dadurch, dass sie es multimodal fassen (also nicht auf Verbales beschränken) und dass sie es in den Kontext von Mehrpersoneninteraktion stellen. Damit eignet sich das so erweiterte Konzept für die hier vorliegende Einzelfallanalyse, welche eine videografierte kooperative Lernsituation in den Blick nimmt, an welcher vier Kinder beteiligt sind. Ferner passt es zur Erweiterung des Positionierungskonzeptes, welche Hausendorf und Schmitt (2017) vornehmen. Sie sprechen von *sozial-räumlicher Positionierung*, da sie «[räumlichen Bedingungen] systematische und kontinuierliche Relevanz [zuschreiben]» (ebd., S. 100). «Positionierung wird nicht nur mit dafür geeigneten [...] sprachlichen Mitteln realisiert, sondern gleichermaßen als multimodale, raumgebundene Verkörperung sozialer Eigenschaften permanent bearbeitet und «vor Augen geführt» [...]» (ebd.).

Bei der folgenden Unterrichtssequenz handelt es sich um einen Ausschnitt aus einer Mathematik-Lektion, in welcher die vier Sechstklässler/-innen James (JAM), Tamara (TAM), Benjamin (BEN) und Lars (LAR) in einem Gruppenraum eine vorgegebene Aufgabe bearbeiten. Diese besteht darin, dass sie je ein Mindmap anfertigen sollen, das ihnen als Prüfungsvorbereitung dient. Prüfungsgegenstand sind fünf Lernziele zum Thema Brüche, die sie in der Klasse besprochen hatten. Demnach handelt es sich nicht um eine kooperative Lernaufgabe in dem Sinne, dass die Gruppe gemeinsam etwas Neues erarbeitet. Vielmehr handelt es sich um eine

Konsolidierungsaufgabe (vgl. KAFKA-Modell, Reusser 1999),³ bei welcher im vorliegenden Fall das Kollektiv bei Unklarheiten beziehungsweise zur Verständnissicherung genutzt werden soll. Die Zielvorgabe ist dabei kein gemeinsames, sondern ein individuelles Endprodukt.

Die Vorgabe seitens der Aufgabenstellung besteht weiter darin, dass die Schülerinnen und Schüler die Abfolge von «think – pair – share» (s. Abschnitt 3.2) befolgen sollen: So sollen sie zunächst für sich selber die Lernziele notieren, dann sich gegenseitig die Lernziele erklären und schließlich die Mindmaps miteinander vergleichen.

6 Einzelfallanalyse

Die im Einzelfall beobachtbare kooperative Lernsituation gliedert sich grob in die beiden Phasen « Klären von Vorgabe und Vorgehen » und « Interaktion über Fachliches ». Zwischendurch kommt es immer mal wieder zu Gesprächen unter den Lernenden, welche keinen Bezug zur Aufgabenstellung haben (side sequences). Diese werden in der vorliegenden Analyse jedoch nicht berücksichtigt, da der Fokus auf der (fachlichen) Bearbeitung der Aufgabenstellung liegt.

Für die Analyse der Aufgaben, die sich den Beteiligten interaktiv stellen, werden die in Kapitel 5 aufgeführten Konzepte der Adressierung und Selbst- beziehungsweise Fremdpositionierung beigezogen. Außerdem wird gefragt, inwiefern sich die Gelingensbedingungen nach Johnson und Johnson (2002) sowie Erwartungen an das kooperative Lernen (das Auftreten von Widersprüchlichem als Potenzial, vgl. Brown/Palincsar 1989, S. 406 f.; der Mehrwert des Kollektivs) in der Interaktion zeigen.

Um den Einzelfall fassbar zu machen, werden im Folgenden einige und teils auch längere exemplarische Ausschnitte präsentiert. Die Transkriptionen folgen den GAT 2-Konventionen (Selting et al. 2009).

3 Nach dem LUKAS-Lernprozessmodell: Übungsaufgaben (vgl. Wilhelm et al. 2014).

6.1 Klären von Vorgabe und Vorgehen

Beispiel 1, sozusagen ein Mindmap

- 01 JAM: <<stehend zu Tamara, die ebenfalls steht> tamara
 macht mir sozsägä äs mindmAp,>⁴
 Tamara machen wir sozusagen ein Mindmap
- 02 TAM: (--) was,
- 03 JAM: möchet mir jetzt sozsägä äs mindmap oder?
 machen wir jetzt sozusagen ein Mindmap oder
- 04 TAM: ja;
- 05 JAM: <<setzt sich> guet;>
 gut
- 06 BEN: <<stehend, auf Gruppentisch und zu Kamera schauend>
 äs MINDmap;>
 ein Mindmap
- 07 (2)
- 08 ((James schaut Tamara an und nickt))
- 09 TAM: <<lächelt> ja,>

Die Sequenz zeigt den Beginn der auf die kooperative Aufgabe bezogenen Interaktion. Wie die Interaktionsanalyse zeigt, stellt sich den Lernenden zunächst die interaktionale Aufgabe, Fragen bezüglich der Vorgabe zu klären. In vorliegendem Fall ist es James, der ein Gespräch über die Vorgabe initiiert, noch bevor sich die Lernenden an den Gruppentisch gesetzt haben (Lars ist noch gar nicht im Raum). Er adressiert explizit Tamara und versichert sich bei ihr, dass sie ein Mindmap zu erstellen haben (Z. 01, 03). James unterstellt Tamara, dass sie Bescheid weiß, und positioniert sie damit als wissende Instanz. Zugleich macht er durch seine Wortwahl («sozusagen») deutlich, dass er sich von der Vorgabe distanziert. Wie in einer späteren Sequenz deutlich wird, schätzt er Mindmaps als wenig hilfreiche Instrumente ein – diese Ansicht teilen im Übrigen auch die anderen Gruppenmitglieder. Die Vorgabe wird von den Schülerinnen und Schülern aber als unantastbarer Rahmen verstanden. Vor dem Hintergrund des erziehungswissenschaftlichen Partizipationsan-

4 Dass die Lernenden Dialekt miteinander sprechen, ist in Gruppenarbeiten unter Kindern, die alle einen Schweizerdeutschen Dialekt sprechen, üblich.

spruchs ist dies bei der Formulierung von Aufgabenstellungen zu bedenken und zu fragen, wie viel Freiräume den Lernenden gegeben werden kann und soll. Bei der Aufgabenstellung im analysierten Beispiel wäre denkbar, dass den Lernenden die Wahl der Spickzettel-Form freigestellt wird. Andererseits birgt eine Vorgabe, welche in Widerspruch mit den Gewohnheiten der Schülerinnen und Schülern steht, das Potenzial, die eigene Lerntechnik zu reflektieren und über Vor- und Nachteile anderer Lerntechniken nachzudenken (s. Kapitel 4: Brown/Palincsar 1989, S. 406 f.). In vorliegendem Fall tauschen sich die Lernenden allerdings nur darüber aus, dass sie Mindmaps als nicht hilfreich erachten und stattdessen andere Darstellungsformen bevorzugen. Aus welchen Gründen sie dies tun, erörtern sie nicht. Das Widersprüchliche reicht hier nicht aus, um zu neuen Sichtweisen zu gelangen (vgl. Brown/Palincsar 1989). Dies hat möglicherweise wiederum damit zu tun, dass die Vorgabe als unantastbar verstanden wird. Abhilfe könnte hier eine Anweisung in der Aufgabenstellung schaffen, die besagt, dass die Lernenden gemeinsam Vorteile der festgelegten Lerntechnik zusammentragen sollen.

Weiter lässt sich zum Zusammenhang von Sprache und Partizipation sagen, dass James über das interaktionale Mittel der Fremdpositionierung die (sprachliche) Beteiligung von Tamara einfordert. Diese akzeptiert die Fremdpositionierung (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 170), indem sie eine bestätigende Antwort gibt (Z. 04). James hat damit die nötige Information erhalten, was er multimodal zum Ausdruck bringt: verbal und durch das gleichzeitige Sich-Setzen (Z. 05). Er signalisiert durch die eingenommene räumliche Position, dass er nun bereit ist, die Arbeit zu beginnen. James hat also mit seiner Frage (Z. 01) die Vorgabe zum Gesprächsgegenstand gemacht und zugleich ihre Umsetzung als gemeinsames Ziel etabliert (Verwendung des Pronomens «wir», Z. 01). Was James mit Letzterem zum Ausdruck bringt, kann in Verbindung gebracht werden zu den beiden Gelingensbedingungen «positive Abhängigkeit» und «individuelle Verantwortung» von Johnson und Johnson (2002): Einerseits sollen die Lernenden je ein eigenes Mindmap anfertigen (individuelle Verantwortung), andererseits sollen sie das Kollektiv für den fachlichen Austausch nutzen (positive Abhängigkeit). Mit seiner Frage initiiert James den Auftakt der auf die Aufgabe bezogenen Interaktion. Dass er seine Frage wiederholen muss, ist ein Indiz dafür, dass sich die Lernenden erst aufeinander einstellen müssen; das Gespräch ist zu Beginn noch stockend (vgl. etwa auch Zögern von Tamara, Z. 02); auf Benjamins Frage kommt zunächst keine Reaktion. Letzteres scheint auch damit zu tun zu haben, dass Benjamin keine eindeutige Adressierung vornimmt, sondern seinen Blick auf den Gruppentisch beziehungsweise die Kamera richtet.

Bereits in dieser kurzen Eingangssequenz zeichnen sich Interaktionsweisen der einzelnen Lernenden ab, wie sie auch für den weiteren Verlauf typisch sind: James ist initiativ und hat einen vergleichsweise hohen Redeanteil, er nutzt das Kollektiv bei Verständnisfragen und ist bemüht, den anderen zu helfen. Tamara gibt nach Möglichkeit ebenfalls Unterstützung, ersucht aber noch häufiger die anderen um Hilfe. Benjamin agiert dagegen etwas gesondert und schaltet sich insbesondere dann ein, wenn er selber eine Verständnisfrage hat. Somit wird die kooperative Lerneinheit nicht nur inhaltlich, sondern auch interaktional in eine bestimmte Richtung aufgeleitet.

Im weiteren Verlauf setzen sich alle Gruppenmitglieder und beginnen mit der Arbeit, indem sie ihre Unterlagen zur Hand nehmen und Notizen machen. Dies entspricht dem vorgegebenen Schritt «think». Beispiel 2 beginnt in dieser Phase und zeigt, dass das Vorgehen der Klärung bedarf.

Beispiel 2, Rechteck-Modell

01 BEN: [(- -)
müssen wir
02 machsch du zersch rächteggmodell?]
machst du zuerst Rechteckmodell
03 LAR: [((steht auf und verlässt den Gruppenraum))]
04 JAM: was-
05 BEN: mümmer () aso (- - -)
müssen wir also
06 rächteggmodell;
Rechteckmodell
07 JAM: okee
08 (3)
09 JAM: han dich immer nonig verstande;
habe dich immer noch nicht verstanden
10 BEN: aso mAchemer (- -)
also machen wir
11 ((räuspert sich))
12 zerscht;
zuerst

- 13 TAM: =aso wArt (-) d lernziil;
also warte die Lernziele
- 14 BEN: machemer zersch modEll und so
machen wir zuerst Modell und so
- 15 und denn (-)
und dann
- 16 JAM: aso ich gang eifach lernziil nach lernziil nach
also ich gehe einfach Lernziel nach Lernziel nach
- 17 BEN: ah (---) [wi]
ah wie
- 18 TAM: [Aso] (---)
also
- 19 rEchteggmodell isch z erschte
Rechteckmodell ist das erste
- 20 BEN: oke
- 21 ((Die SuS arbeiten still für sich.))

Diese Sequenz zeigt, wie die Lernenden interaktiv die Aufgabe lösen, das Vorgehen für die Aufgabenbearbeitung zu klären. Die Initiative ergreift Benjamin, da ihm das Vorgehen nicht klar ist. Er wendet sich mit seiner Frage – wie zuvor James – nur an *ein* Gruppenmitglied, in diesem Fall an James. Alternativ könnte Benjamin allen Anwesenden die Frage stellen. Da er dies nicht tut, haben Lars und Tamara in dem Moment den Beteiligungsstatus von nicht-adressierten Mithörenden (vgl. Krummheuer/Brandt 2001, S. 51). Lars fühlt sich denn auch nicht angesprochen: Er führt sein Vorhaben, den Gruppenraum zu verlassen (im selben Augenblick, in welchem Benjamin seine Frage gestellt hat, ist Lars aufgestanden), unbeirrt zu Ende. Tamara hingegen beteiligt sich trotzdem am Gespräch. Sie schaltet sich in Z. 13 ein; möglicherweise will sie Benjamin zu Hilfe kommen, der Mühe mit der Formulierung seiner Frage hat. Zugleich ist ihre Äußerung ein Indikator dafür, dass sie sich wie Benjamin noch nicht über ihr Vorgehen klar ist. Im Gegensatz zu ihm ist sie aber darum bemüht, dieses als Kollektiv zu klären. Ein gemeinsames Vorgehen – initiiert durch einen Vorschlag von James (Z. 16) – finden die drei dann auch; in den Z. 16 bis 20 melden sich nacheinander alle drei. Die Sequenz zeigt, wie das Vorgehen gemeinschaftlich geklärt wird. Dabei wird der in der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Literatur hervorgehobene Mehrwert des Kollektivs deutlich: Benjamin wendet sich zwar nur an James, aufgrund von Verständnisschwierigkeiten kommt es zunächst aber zu keiner Klärung. Dies hat auch damit zu tun, dass James keine

Bemühungen zeigt, Benjamin zu verstehen. So stellt er lediglich fest, dass er die Frage nicht verstanden hat, fragt aber nicht näher nach oder fasst zusammen, was er verstanden hat. Auch hier zeichnet sich ein für die gesamte Interaktion typisches Muster ab: James gibt Benjamin nur verhalten Unterstützung, während er Lars und Tamara gegenüber eindeutig bemüht ist, Hilfe zu geben (s. Beispiele 3 und 4). In vorliegender Sequenz kommt erst durch Tamaras Wortmeldung eine Interaktion zustande, welche zu einer Verständigung führt. In diesem Fall trägt also Tamara zum Gelingen bei, indem sie die Bedingung «förderliche face-to-face-Interaktion» (Johnson/Johnson 2002) erfüllt.

Sprachlich fällt auf, dass die Gruppenmitglieder vorwiegend kurze Aussagen formulieren und beispielsweise Artikel weglassen (Z. 02, 14, 19). Zudem verwenden sie umgangssprachliche Ausdrücke («oke», Z. 20). Im Gegensatz dazu finden sich beim Austausch über fachliche Inhalte elaboriertere Formulierungen (s. Beispiel 4). Ob fachliche Vertiefung und sprachliche Elaboriertheit miteinander einhergehen, ist weiter zu untersuchen.

Wie die Beispiele 1 und 2 zeigen, geht es zunächst also um die Klärung der Vorgabe und des Vorgehens. In vorliegendem Fall lösen die Gruppenmitglieder dies so, dass jeweils diejenigen, die Klärungsbedarf haben, sich an *ein* bestimmtes anderes Gruppenmitglied richten.⁵ Die Adressierung gestalten sie multimodal, indem sie direkte Ansprachen wie auch Blickkontakte einsetzen. Somit etablieren sie einen Zugzwang, welchen das adressierte Kind, aber auch die anderen bedienen. Dies trägt nicht nur maßgeblich zur Konstitution als Gruppe, sondern auch zur Klärung bei. Hier zeigt sich also interaktiv, was als Mehrwert des Kollektivs gesehen wird. Dieser Mehrwert bezieht sich hier nicht auf Fachliches, sondern auf Soziales beziehungsweise Kommunikatives.

Auch wenn die Aufgabenstellung relevant bleibt, verschiebt sich der Fokus im Verlauf der Interaktion hin zu fachlichen Diskussionen. Diese werden im Folgenden dargelegt.

5 Ob dies mit dem Ablauf von «think – pair – share» zu tun hat und sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend der «pair»-Phase nur an eine Person wenden, ist an den weiteren Daten zu prüfen. In der «share»-Phase (Beispiel 5) findet die explizite Adressierung aller Gruppenmitglieder statt.

6.2 Interaktion über Fachliches

Im vorliegenden Fall ist es den Lernzielen geschuldet, dass sich die Lernenden oft über die Darstellungsform der Lernzielinhalte unterhalten. So besagt Lernziel 3: «Ich kann Brüche darstellen und wende die Bruchmodelle sicher an.» Auf dieses bezieht sich die Interaktion im nachstehenden Beispiel. An der Interaktion sind alle vier Gruppenmitglieder direkt beteiligt, allerdings mit unterschiedlichen Intentionen.

Beispiel 3, Lernziel zwei ist?

- 01 TAM: <<schaut ins Buch, Körper leicht weggedreht, in Richtung James> aso (machemer) modell;>
also machen wir Modell
- 02 JAM: hä?
- 03 TAM: ((schaut zu James))
- 04 lernzil drü
Lernziel drei
- 05 JAM: ja,
- 06 TAM: <<blickt zu James> modell?>
- 07 JAM: nEI (- -) weisch no mier hend doch mitem
papierfalte ei drittel vo ei viertel gmacht;
nein weißt du noch wir haben doch mit dem Papierfalten
ein Drittel von einem Viertel gemacht
- 08 TAM: ja,
- 09 JAM: ja de musch (-)
ja dann musst du
ich würdi eifach es modell mache (-)
ich würde einfach ein Modell machen
und so das erchläre (- - -)
und so das erklären
- 12 <<schnippt mit den Fingern> wil de cha hesches direkt
wider im sinn>
weil dann ka hast du es direkt wieder im Sinn

((Auslassung von 34 Sekunden: James erklärt Tamara das Lernziel, Lars - aus Klassenzimmer zurück im Gruppenraum - und Benjamin schalten sich dann ebenfalls ein))

- 39 BEN: [aso mä chas au (.) mä chas au eifach im chOpf
mache]
also man kanns auch man kanns auch eifach im Kopf
machen
- 40 JAM: [<<zeigt das Buch> weisch no das da>]
weiß du noch das da
- 41 LAR: ja aber [mä channs im chopf] mache (- -)
ja aber man kanns im Kopf machen
- 42 BEN: [het sie erchlert]
hat sie erklärt
- 43 (1)
- 44 LAR: wens im chopf chasch döfsches au im chopf mache
wenn du im Kopf kannst darfst du es auch im Kopf
machen
- 45 [während de prüeffig]
während der Prüfung
- 46 BEN: [ja]
- 47 TAM: =aber (-) ähm (.) lern[ziil zwöi⁶ isch doch ehm]
aber ähm Lernziel zwei ist doch ehm
- 48 BEN: [aber eifacher isch]
eifach mit eme modell
aber einfacher ist eifach mit einem Modell
- 49 LAR: ja
- 50 BEN: [machsches miteme modell?]
machst du es mit einem Modell
- 51 JAM: [lernziil zwoi isch?]
Lernziel zwei ist

Diese Sequenz zeigt exemplarisch, welche interaktionalen Aufgaben die Lernenden beim fachlichen Austausch bewältigen und mit welchen interaktionalen Mitteln sie dies tun. Dabei manifestiert sich, dass die Interaktion sowohl durch sprachliche Kompetenzen, Beziehungsaspekte wie Selbstpositionierungsverfahren bestimmt wird. Entsprechend wird hier die Bedeutung der Gelingensbedingungen «förderliche face-to-face-Interaktion» sowie «soziale Kompetenzen» konkret sichtbar (vgl.

6 Lernziel 2 lautet: «Ich kann Anteile mithilfe von Modellen bestimmen.»

Johnson/Johnson 2002). Didaktisch kann dies genutzt werden, indem für das kooperative Lernen relevante sprachliche wie soziale Kompetenzen bestimmt werden können (im vorliegenden Fall insbesondere das aktive Zuhören sowie das Eingehen auf das Gegenüber).

Ging es zuvor um das Klären der Vorgabe und des Vorgehens, geht es in dieser Passage vorwiegend darum, fachliche Hilfe zu holen beziehungsweise zu geben. Somit lassen sich über die kooperative Lerneinheit hinweg bestimmte Aufgaben bestimmen, die mit Hausendorf und Quasthoff (2005) als Jobs bezeichnet werden können: Demnach stellt die Ebene der Jobs die «Ebene der stets zu erledigenden interaktiven Arbeit dar» (ebd., S. 124). Zu ihrer Bewältigung werden bestimmte Mittel (und Formen) eingesetzt (vgl. ebd., S. 121 ff.). Ob die Jobs und Mittel über unterschiedliche kooperative Lerneinheiten hinweg dieselben sind oder inwiefern dies von der Aufgabenstellung abhängt, werden die Analysen weiterer kooperativer Lernsettings zeigen.

Im obigen Ausschnitt kommt Tamara fachlich nicht weiter und erkundigt sich nach der Darstellungsform von Lernziel 3. Sie sucht Unterstützung bei James, wobei sie lediglich mit der Körperhaltung eine Adressierung vornimmt. Dies genügt aufgrund des bisherigen Gesprächsverlaufs, in welchem stets James (oder Lars, welcher sich aber zum Zeitpunkt von Tamaras Frage außerhalb des Gruppenraumes befindet) Adressat bei Unklarheiten war.

Was die sprachlichen Mittel betrifft, so stellt Tamara ihre Frage stark verkürzt (Z. 01), was zur Folge hat, dass sie nicht verstanden wird (Z. 02). Ihre Reformulierung (Z. 04 und 06) ist nur wenig elaborierter, James scheint die Frage nun aber erschließen zu können. Er bemüht sich, den Unterstützungsbedarf von Tamara zu erkennen und ihr eine Erklärung zu liefern. Dies tut er mit Verweis auf eine vergangene Unterrichtssituation.

Nach weiteren Erklärungen (Auslassung) wirft Benjamin ein, man könne es auch im Kopf machen. Dies führt zu einem Austausch zwischen Lars und Benjamin darüber, ob dies erlaubt sei oder nicht. Diese Diskussion liefert Tamara jedoch keine Antwort, wie in Z. 47 deutlich wird: Durch die Verwendung von «aber» und «doch» bringt sie einen Einwand und setzt nochmals dazu an, Hilfe zu erhalten. Während Benjamin und Lars weiter diskutieren, wiederholt James in Z. 51 die Frage von Tamara, was zeigt, dass er ihr aktiv zugehört und verstanden hat, dass ihre Frage noch ungeklärt ist. Er geht auf Tamara ein, während Benjamin und Lars stärker damit beschäftigt sind, die Vorgabe zu diskutieren (ist es erlaubt, die mathematische Operation im Kopf zu machen?). Bei Benjamin kommt dazu, dass für ihn die Positionierung von sich als kompetent im Vordergrund steht: Er ist es, der einbringt, dass man

es auch im Kopf machen könne, womit er vermuten lässt, dass er dies tut. Zugleich stellt er fest, dass ein Modell einfacher ist (Z. 48).

Dass James offenkundig darum bemüht ist, Tamaras fragmentarische Frage zu verstehen, steht im Gegensatz zu seiner Reaktion auf Benjamins bruchstückhafte Frage (Beispiel 2). Damit scheint in diesen Fällen nicht die sprachliche Klarheit ausschlaggebend zu sein, ob man Unterstützung erhält, sondern spielen vielmehr soziale Beziehungsaspekte die entscheidende Rolle. Zugleich ist in vorliegender Sequenz James' soziale beziehungsweise sprachliche Kompetenz des genauen Zuhörens zentral. Bezüglich gezeigter sprachlicher Kompetenzen ist ferner zu bedenken, dass unklar ist, ob die sprachlich schwächer agierenden Schülerinnen und Schüler (in dieser Gruppe Benjamin und Tamara) tatsächlich nicht über die Kompetenzen verfügen und damit hinsichtlich Partizipationsmöglichkeiten benachteiligt sind (vgl. Erath et al. 2018) oder ob sie einfach weniger bereit sind, diese zu zeigen, oder weniger von sich und ihren Fähigkeiten überzeugt sind (vgl. Kuhn/Zillmer 2015, S. 85). Es ist naheliegend, dass die soziale Konstellation in der Gruppe das Zeigen der sprachlichen Kompetenzen beeinflusst.⁷ Dies wiederum hat – wie es scheint – zwar keinen Einfluss darauf, ob man Unterstützung erhält, jedoch darauf, wie vertieft die fachliche Auseinandersetzung ist. So zeigt das nächste Beispiel eine Interaktion mit größerer fachlicher Tiefe, die zwischen James und Lars stattfindet, welche sich am stärksten an der Interaktion während der kooperativen Lernphase beteiligen und die beiden Gruppenmitglieder sind, welche sich persönlich am nächsten stehen: Die beiden bauen gemeinsam ein fachliches Verständnis auf, wobei die Positionierungen bemerkenswert sind.

Beispiel 4, einen gemeinsamen Nenner finden

- 01 JAM⁸: stell dir mal vor du hesch ein drittel <<hält Hände
nahe beieinander vor sich in die Luft, Richtung Lars>
okee?>
stell dir mal vor du hast ein Drittel okay
- 02 LAR: ja:

7 Zugleich ist von einem wechselseitigen Zusammenhang auszugehen: So ist anzunehmen, dass die sprachlichen Kompetenzen der einzelnen Gruppenmitglieder auch die Etablierung der sozialen Konstellation beeinflussen.

8 James lehnt während des gesamten Ausschnittes auf seinem leicht gekippten Stuhl nach hinten.

((Auslassung von 8 Sekunden))

- 39 JAM: <<linke Hand mit Handfläche seitlich abgedreht,
Finger ausgestreckt, bewegt Hand hin und her>
dann häsch du vier zwölfstel
dann hast du vier Zwölfstel
- 40 dann tuesch du drü zwölfstel minus vier zwölfstel>
<<macht schnelle Handdrehung, sodass Handfläche nach
oben schaut>
ergit,>
dann machst du drei Zwölfstel minus vier Zwölfstel
ergibt
- 41 LAR: ein zwölfstel
einen Zwölfstel
- 42 JAM: <<bildet eine Faust> genau>

Diese Sequenz offenbart, wie James und Lars eine mathematische Operation zum gemeinsamen Gesprächsgegenstand machen. Ausgehend von Lars' Feststellung, nicht mehr zu wissen, wie man Brüche subtrahiert, gibt James ein Beispiel ($\frac{1}{3} - \frac{1}{4}$). James nimmt dabei eine beherrschende Haltung ein: «stell dir mal vor» (Z. 01). Er hält diese Position konstant durch («okay», «verstehst du», Z. 34–35; «dann machst du drei Zwölfstel minus vier Zwölfstel ergibt» – «genau», Z. 40 und 42). Räumlich unterstreicht er dies, indem er während der gesamten Sequenz auf seinem leicht gekippten Stuhl nach hinten lehnt und zum Teil erklärende (Z. 31) beziehungsweise auffordernde (Z. 40) Gesten macht. Beim Durchspielen des Beispiels wird allerdings deutlich, dass sich James die Operation ebenfalls vergegenwärtigen muss und es oftmals Lars ist, der einen Schritt weiter ist (Z. 07–09, Z. 28–29). So zeigt sich, dass sie in der Interaktion gegenseitig voneinander abhängig sind (vgl. positive Abhängigkeit nach Johnson/Johnson 2002).

In Z. 29 verwendet Lars einen falschen Fachbegriff («zusammenaddieren» statt «subtrahieren», wobei «zusammenaddieren» ein Pleonasmus ist). Dies wird von James aber nicht bemerkt, und ist für den weiteren Interaktionsverlauf auch nicht bedeutsam. In ähnlicher Weise verdreht James in Z. 30 die Operation ($-\frac{3}{12} - \frac{4}{12}$ statt $\frac{4}{12} - \frac{3}{12}$), was Lars aber nicht zu erkennen scheint, geht er in seiner Antwort doch von der Operation aus, die richtig wäre und dann eben einen Zwölfstel ergibt. Somit gibt es einerseits Irritationen, welche den Interaktionsverlauf nicht tangieren, und

andererseits solche, welche zu Rückfragen und Präzisierungen führen (z.B. Z. 28–32). So erzielen Lars und James schlussendlich ein gemeinsames Verständnis der Operation. Damit wird der Mehrwert der Kooperation deutlich, welcher aus der Konfrontation mit Widersprüchlichem beziehungsweise mit Irritationen resultiert (s. Kapitel 4: Brown/Palincsar 1989, de Boer 2015).

Die Selbstpositionierung von James – Überlegenheit gegenüber Lars – ist fachlich nicht adäquat (passt aber dazu, dass er für alle Gruppenmitglieder bevorzugter Adressat bei Unklarheiten ist). James nimmt zwar die Rolle des Lehrenden ein, Lars und er entwickeln aber im gemeinsamen Gespräch (und lauten Denken) ein Verständnis der Operation. Die Ausdrucksweise ist in dieser Sequenz elaborierter (u. a. längere Beiträge) als in den vorhergehenden Sequenzen. Zudem nehmen die beiden Lernenden sehr eng aufeinander Bezug und verwenden beispielsweise parallele Formulierungen (z.B. Reformulierung von James' Aussage in Z. 28). Sie gehen schrittweise die mathematische Operation durch, wobei sich James fortlaufend versichert, dass Lars seine Ausführungen verstanden hat. Sprachliche Gestaltung und fachliche Vertiefung scheinen miteinander einherzugehen.

Im Gegensatz zu den vorherigen Ausschnitten findet der Austausch hier nur unter James und Lars statt, Tamara und Benjamin sind mit stillem Arbeiten beschäftigt und damit nicht-direkt Beteiligte. Dass nicht immer alle am Austausch partizipieren, passt zur Art der Aufgabe und zur Aufgabenstellung: Da es sich um eine Konsolidierungsaufgabe handelt, welche die Schülerinnen und Schüler gemäß dem Ablauf «think – pair – share» ausführen sollen, ist es ihnen grundsätzlich freigestellt, ob sie sich an die gesamte Gruppe oder an Einzelne wenden. Ist aus didaktischer Sicht wünschenswert, dass sich alle gemeinsam am Austausch beteiligen, ist eine andere Aufgabenstellung zu wählen. Im vorliegenden Fall bildet der letzte Schritt der kooperativen Arbeitsphase – der Schritt «share» – eine Ausnahme. Diesen sollen alle gemeinsam ausführen. Wie die Lernenden dies tun, zeigt das abschließende Beispiel.

Beispiel 5, Was habt ihr alle für Lernziel 1 gemacht?

01 JAM: [«<<schaut auf Unterlagen vor sich> was hender alli für erl⁹ lernzil eis gmacht?»]

9 Versprecher.

Entsprechend der Vorgabe, sich über die Ergebnisse auszutauschen, fragt James in die Runde, was die anderen bei Lernziel 1 gemacht hätten. Dazu äußern sich Tamara und Lars gleichzeitig. Benjamin ergreift in Z. 09 das Wort, James teilt als Letzter mit, wie er vorgegangen ist. Auffällig ist, dass die Lernenden ihre Beiträge eng nacheinander anführen beziehungsweise auch häufig gleichzeitig sprechen. Nichtsdestotrotz nehmen sie Bezug aufeinander, z. B. Benjamin in Z. 09 auf Tamaras Antwort. Die Beiträge von Lars und James führen zu Lars' Feststellung, dass Minus ähnlich wie Plus sei, was als Argument dafür dient, dass ein Plus- oder ein Minus-Modell reicht. Damit nimmt er eine Diskussion auf, welche die Lernenden bereits bei der Bearbeitung des Lernziels geführt hatten.

Zugleich sind die Lernenden stark auf die vor ihnen liegenden Unterlagen fokussiert. Dabei blicken sie insbesondere auf die eigenen Notizen, Tamara und Lars werfen in Z. 06 beziehungsweise 08 je einen Blick auf das Mindmap des anderen.

Was sich hier zeigt, ist typisch für die gesamte «share»-Phase der Gruppe: Die Lernziele werden nacheinander thematisiert, wobei sich immer alle Vier dazu äußern, wie sie es gemacht haben. In der vorliegenden Sequenz unterhalten sie sich darüber, welche Darstellungsform (Plus- und/oder Minusmodell) sie gewählt haben. Zu einem vertieften fachlichen Austausch kommt es in dieser Phase nicht (mehr). Jeweils ein Kind fragt in die Runde, wie die anderen bei einem bestimmten Lernziel vorgegangen sind. Die Adressierung erfolgt an die gesamte Gruppe, alle sind direkt beteiligt, wobei sie ihre Ausführungen oft aneinanderreihen. Es scheint, dass sie darum bemüht sind, den Arbeitsschritt «share» auszuführen, ohne Bedarf für fachlichen Austausch zu sehen. Dies führt zur Feststellung von Pauli und Reusser (2000), wonach Untersuchungen zeigen, dass die Qualität der Interaktion oftmals nicht dem entspricht, was man sich erhofft beziehungsweise was lernförderlich wäre (s. Kapitel 4, dabei auch de Boer 2015). Wie die vorliegende Einzelfallanalyse exemplarisch aufzeigt, gestaltet sich die Interaktion allerdings je nach Phase der Aufgabenbearbeitung und der jeweils aktiv Beteiligten recht unterschiedlich. Die Lernenden haben jeweils unterschiedliche interaktionale Aufgaben zu bearbeiten, die sie mit verschiedenen interaktionalen Mitteln bewältigen. Aus interaktionsanalytischer Perspektive ist also differenzierter zu fragen, was in welcher Phase als qualitativ hochwertig zu bezeichnen ist.

6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Am Einzelfall wurde untersucht, was es heißt, sich an einer kooperativen Lernsituation interaktiv zu beteiligen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengetragen, wobei sie nach bestimmten Aspekten geordnet werden, die es weiter zu verfolgen gilt (s. auch Kapitel 7).

Beziehungsaspekte: Der Analyse zugrunde gelegt wurden die gesprächsanalytischen Konzepte der Selbst- und Fremdpositionierung sowie der Adressierung. Bei der Fremdpositionierung zeigt sich, dass sich die Schülerin und die drei Schüler durch das Adressieren bei Unklarheiten gegenseitig als kompetente Instanzen positionieren, wobei die vorgenommenen Fremdpositionierungen aufgrund des Interaktionsverlaufs nicht immer adäquat erscheinen, sondern andere Gruppenmitglieder als inhaltlich verständiger erscheinen. Die Adressierung scheint durch persönliche Vorlieben bestimmt, womit Beziehungsaspekte in den Vordergrund treten (vgl. ebenso weiter unten zum Zusammenhang von fachlicher Tiefe und sprachlicher Elaboriertheit). Analog wird umgekehrt deutlich, dass einzelne Lernende darum bemüht sind, sich den anderen als überlegen zu präsentieren, auch wenn dies gar nicht zutrifft.

Zusammenhang Aufgabenstellung – Interaktion: Ferner fällt auf, dass die Lernenden jeweils nur eine Person adressieren und so zum Gesprächspartner machen, während den anderen der Beteiligungsstatus von Zuhörenden oder gar Mithörenden zukommt. Dies hält Letztere aber nicht davon ab, sich einzuschalten und direkt an der Interaktion zu beteiligen. Dass der Beginn einer Interaktionssequenz bilateral erfolgt, hängt möglicherweise mit der durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Abfolge «think – pair – share» zusammen, wobei sich die Lernenden im analysierten Fall mehrheitlich zwischen «think» und «pair» hin und her bewegen. In der «share»-Phase, die verhältnismäßig kurz ausfällt, wird die Gruppe als Ganzes adressiert.

Fachliche Tiefe – sprachliche Elaboriertheit: Was den Verlauf der Aufgabenbearbeitung betrifft, verwenden die Lernenden zunächst einige Zeit darauf, die Aufgabenstellung und das Vorgehen zu klären. Dabei dominieren kurze Beiträge mit umgangssprachlichen Ausdrücken, der Gesprächsfluss ist stockend. Erst allmählich entwickeln sich Gespräche über fachliche Inhalte. Dabei lässt sich feststellen, dass die fachliche Tiefe mit Fortschreiten der kooperativen Arbeitsphase zunimmt. Dies geht einher mit längeren und sprachlich elaborierteren Beiträgen, die vereinzelt auch Fachausdrücke beinhalten. Die Lernenden machen sich die Anwesenheit der anderen zunutze, um fachliche Hilfe zu holen, respektive geben sich diese gegenseitig. Wie sich zeigt, spielen dabei ebenfalls *Beziehungsaspekte* eine Rolle.

Mehrwert des Kollektivs: Die Interaktionsanalyse weist den Mehrwert nach, den das Kollektiv in fachlicher (Beispiele 3 und 4), aber auch sozialer beziehungsweise kommunikativer (Beispiel 2) Hinsicht hat. Zudem zeigt sich in der Interaktion, wie Widersprüchliches Rückfragen beziehungsweise Präzisierungen evozieren kann (Beispiel 4).

Der Fokus bei vorliegender Einzelfallanalyse lag auf der Bearbeitung der Aufgabenstellung und somit auf Klärung und fachlichem Austausch. Ausgeklammert wurden Gespräche über nicht-aufgabenbezogene Themen. Insgesamt fällt auf, dass es den Kindern keine Mühe bereitet, zwischen Themen und damit zusammenhängenden Gesprächsaufgaben zu switchen und dass sie sich gut auf die Aufgabe fokussieren können.

7 Ausblick und didaktische Implikationen

Nach der Einzelfallanalyse gilt es, die Beobachtungen mit weiteren Fällen zu vergleichen:

Fachliche Tiefe – sprachliche Elaboriertheit: Ist es typisch, dass relativ viel Zeit für die Klärung der Vorgabe und des Vorgehens verwendet wird, oder von welchen Faktoren hängt dies ab? Gehen fachliche Vertiefung und sprachliche Elaboriertheit auch in den weiteren Daten miteinander einher? Aus den Beobachtungen können Hinweise für die Praxis abgeleitet werden, etwa wie erreicht werden kann, dass die Lernenden schnell in die fachliche Auseinandersetzung finden.

Zusammenhang Aufgabenstellung – Interaktion: Ganz allgemein ist zu fragen: Wie lassen sich die Aufgabenstellungen kategorisieren und inwiefern beeinflussen die verschiedenen Arten von Aufgabenstellungen jeweils den Interaktionsverlauf beziehungsweise das Auftreten der verschiedenen Jobs? Dabei ist auch das Verhalten der Lehrperson während der kooperativen Lernphase einzubeziehen: Wie reagiert sie auf Fragen der Lernenden, welche Hilfestellungen gibt sie, wann interveniert sie?

Den Beziehungsaspekten ist ebenso weiter nachzugehen: So zeigen sich *Wechselwirkungen zwischen sprachlicher und fachlicher Auseinandersetzung, die zugleich durch soziale Beziehungsaspekte überformt* werden (s. Kapitel 1: Zitat von de Boer 2015, S. 32). Das Bewusstsein für die Gruppe scheint in der vorliegenden Analyse bei allen Beteiligten vorhanden zu sein, allerdings scheinen die Gruppenmitglieder unterschiedlich stark um Kooperation bemüht: Während James – zumindest gegen-

über Lars und Tamara – integrierend und unterstützend wirkt und Lars ebenfalls den anderen zu helfen versucht, nutzt Tamara das Kollektiv, um Hilfe zu erhalten, gibt nach Möglichkeit aber auch Unterstützung, während Benjamin eher gesondert agiert. Auch wenn dabei soziale Aspekte eine wichtige Rolle spielen, will das Kooperieren und (sprachliche) Interagieren angeleitet und geübt sein (vgl. z.B. Konrad/Traub 2012). Dies passt zur Feststellung von Rabenstein und Reh (2007, S. 35), wonach «das, was heute gewöhnlich als ›kognitiv anregender Unterricht‹ bezeichnet wird und was in einem erheblichen Umfange für den Erfolg, die positiven Lerneffekte von Unterricht verantwortlich gemacht wird, nicht ausschließlich in Settings begründet ist, sondern in der konkreten Gestaltung der Interaktion.» Aus gesprächsdidaktischer Sicht bedeutet dies, dass das Gesprächsverhalten thematisiert und reflektiert wird und etwa auch Gesprächsregeln miteinander diskutiert werden. Diese sollten nicht als allgemeingültige Vorgaben verstanden, sondern auf ihre Situationsadäquatheit hin befragt werden, etwa: Ist es immer angezeigt, das Gegenüber aussprechen zu lassen? Ist es stets zielführend, dass nur ein Gruppenmitglied sprechen darf? (vgl. Konrad/Traub 2012, S. 75). In welchen Situationen kann ein abweichendes Verhalten durchaus angemessen sein?

Ist es das Ziel der Lehrperson, eine Kultur des Kooperierens zu etablieren, die den gesamten Unterricht durchzieht, scheint es zudem erstrebenswert, dass es für die Lernenden eine Selbstverständlichkeit wird, sich bei Unklarheiten (auch) an die Mitschülerinnen und Mitschüler zu wenden beziehungsweise sich gegenseitig zu helfen. Dies entspricht dem Partizipationsanspruch, wonach die Lehrperson nicht immer sofort eingreifen, sondern die Lösungsfindung den Lernenden überlassen sollte. Dies setzt zugleich voraus, dass die Schülerinnen und Schüler über die sprachlichen Mittel verfügen, die ihnen bei dieser Aufgabe helfen.

8 Literatur

- Assmann, Konstanze (2015): Methodenprofi. Kooperatives Lernen. Oberursel: Finken.
- Brown, Ann L./Palincsar, Annemarie S. (1989): Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.): Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hove and London: Lawrence Erlbaum, S. 393–451.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2009): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung, Band 1. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Cohen, Elizabeth G. (1994): Restructuring the Classroom. Conditions for Productive Small Groups. In: Review of Educational Research, Band 64, Nr. 1, S. 1–35.
- DBK AgS, Direktion für Bildung und Kultur, Amt für gemeindliche Schulen (2011): Rahmenkonzept. Gute Schulen – Qualitätsmanagement an den gemeindlichen Schulen. 2. Auflage. Kanton Zug.

- de Boer, Heike (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hrsg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–36.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf/Blühdorn, Hardarik (2013): «Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen». *Deutsche Sprache*, 41 (1), S. 6–30.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2018): *Lehrplan 21 Kanton Zug*. Online: <https://zg.lehrplan.ch/> (21.09.2018).
- Erath, Kirstin/Prediger, Susanne/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien (2018): Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: the case of explaining to learn and learning to explain. In: *Educ Stud Math*, 99, S. 161–179.
- Friedrichs, Birte (2004): *Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnographische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Göltzter, Susanne (2015): Sprachtheoretische Grundlagen des Dialogs nach Wilhelm von Humboldt. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hrsg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–102.
- Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie H. (2004): «Participation». In: Duranti, Alessandro (Hrsg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, S. 222–244.
- Green, Norm/Green, Kathy (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze: Kallmeyer.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2017): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 4., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, John (2008): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (2005): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2017): *Räume besetzen im Gottesdienst. Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung*. Zürich: Universität Zürich (= Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (Spur) 6).
- Johnson, David W./Johnson, Roger T./Stanne, Mary Beth (2000): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Johnson, David W./Johnson, Roger T. (2002): *Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis*. In: *Asia Pacific Journal of Education*, 22/1, S. 95–105.
- Jurkowski, Susanne/Hänze, Martin (2012): *Kooperatives Lernen aus dem Blickwinkel sozialer Kompetenzen*. In: *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, Jg. 40, S. 259–276.
- Kaendler, Celia/Wiedmann, Michael/Rummel, Nikol/Spada, Hans (2015): *Teacher Competencies for the Implementation of Collaborative Learning in the Classroom: a Framework and Research Review*. In: *Educational Psychology Review*, 27, S. 505–536.
- Kiper, Hanna (1997): *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke (2012): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. 5., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.

- Kuhn, Deanna/Zillmer, Nicole (2015): Developing Norms of Discourse. In: Resnick, Laura/Asterhan, Christa/Clarke, Sherice (Hrsg.): *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. Washington, D.C.: AERA.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 5, S. 166–183.
- Marty, Hildy (2013): *Mitwirken – Partizipation in der Schule. Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation*. Schulamt Stadt Zürich. Online: <https://www.stadt-zuerich.ch/partizipation-schule> (12.11.2018).
- Mercer, Neil (1996): The Quality of Talk in Children's Collaborative Activity in the Classroom. In: *Learning and Instruction*, Band 6, Nr. 4, S. 359–377.
- Michaels, Sarah/O'Connor, Catherine/Resnick, Lauren B. (2008): Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life. In: *Stud Philos Educ* 27, S. 283–297.
- Michaels, Sarah/O'Connor, Mary Catherine/Williams Hall, Megan/Resnick, Lauren B. (2010): *Accountable Talk® Sourcebook: For Classroom Conversation that Works*. Institute for learning: University of Pittsburgh.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (3), S. 421–442.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2007): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. *Forschungen und Diskurse*. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–38.
- Reichenbach, Roland (2006). *Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik*. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 39–61.
- Reusser, Kurt (1999): *KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens*. Aus: *Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Reusser, Kurt (2001): Co-constructivism in educational theory and practice. In: Smelser, N. J./Baltes, P. B./Weinert, F. E. (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Pergamon/Elsevier Science, S. 2058–2062.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2015): Co-constructivism in Educational Theory and Practice. In: James D. Wright (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2. Auflage, Band 3. Oxford: Elsevier, S. 913–917.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50 (4), S. 696–735.
- Schmitt, Reinhold (2012): Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktion. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Empirische Perspektiven auf Interaktion. Themenheft Deutsche Sprache* 40, S. 343–371.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2014): *Recipient Design: Zur multimodalen Repräsentation des Anderen im eigenen Verhalten*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. Online: <http://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/3239> (01.02.2019).
- Schulamt der Stadt Zürich (2013): *Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation*.
- Selting, Margret et al. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Slavin, Robert E./Hurley, Eric A./Chamberlain, Anne (2003): Cooperative learning and achievement: theory and research. In: Reynolds, William/Miller, Gloria E./Weiner, Irving B. (Hrsg.): *Handbook of psychology: Educational psychology*. Hoboken, NJ: Wiley, S. 177–198.
- Wilhelm, Markus/Luthiger, Herbert/Wespi, Claudia (2014): *Prozessmodell zur Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets*. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.

Partizipationsförderung in Mikroprozessen des Unterrichts

*Katja Maischatz/Elke Hildebrandt/
Serena Wälti/Annemarie Ruess/Sabine Campana*

1 Einleitung: Das unentdeckte Land der Partizipation – ausgerechnet im Unterricht?

Die Partizipation von Schülerinnen und Schülern mag zwar allenthalben gefordert werden, jedoch wird sie in der Realität des Unterrichts nur bedingt umgesetzt (Rieker 2015; Rieker et al. 2016). Die Ursachen dafür mögen ebenso vielfältig sein, z. B. Zeitgründe, Vorbehalte, Fragen der Praktikierbarkeit usw. (Strauss et al. 2017), wie die Gründe, die für eine Partizipation schon für junge Kinder sprechen (Hansen et al. 2015). Unabhängig von der Altersstufe ist die Erwartung an eine gelungene Partizipationsförderung vor allem, dass diese nachhaltig wirkt und von einer Reichweite ist, die sich in verschiedenster Art und Weise in den personalen, sozialen und fachlichen Fähigkeiten der Kinder widerspiegelt, was – systemisch betrachtet – Auswirkungen auf deren Möglichkeiten zur gesamtgesellschaftlichen Teilhabe und auf die gesamtgesellschaftliche Integration hat (zum Zusammenhang von «social capital» und bürgerschaftlichem Engagement vgl. Putnam 2001). Das Ermöglichen von Partizipation im Unterricht hat zudem eine stark dynamische, prozesshafte Seite, die langfristig nicht aus ephemeren Partizipationsbefugnissen oder punktuellen Anhörungen der Schülerinnen und Schüler gespeist werden kann, will man das Partizipationsrecht ernst nehmen. Das kindliche Partizipationsbegehren ist grundlegend sozial geprägt, denn Teilhabe und aktive Beteiligung an Gemeinschaft und Gesellschaft sind menschliche Grundbedürfnisse, die sich im alltäglichen Miteinander entwickeln, gleichsam aus diesem hervorgehen (zum anthropologisch-psychologischen Begründungszusammenhang vgl. Oerter 2014).

Wie kann es nun den Lehrpersonen vor diesem Hintergrund gelingen, Schülerinnen und Schüler im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zur Partizipation anzu-

regen, zu unterstützen und zu fördern? Dieser Frage wird im Projekt «Partizipation im Unterricht der Primarstufe» aus erziehungswissenschaftlich-soziologischer Perspektive nachgegangen. Erste Ergebnisse aus der laufenden Datenauswertung werden im Folgenden vorgestellt.

Nach einer Klärung, auf welche rechtlichen Grundlagen sich Lehrpersonen für die Partizipationsförderung berufen können, werden daraus zentrale Prämissen für die Handlungsebene sowie die Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung abgeleitet. Im Zusammenspiel von Anspruch, Denken und Handeln bestimmt sich schließlich die Partizipationsförderung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson. Eine an diesem Grundverständnis ansetzende Partizipationsförderung zielt deshalb auf die Befähigung der Individuen und ermöglicht ihnen in unterschiedlichen Settings beziehungsweise Partizipationsräumen – verstanden als Chancen auf Teilhabe – genau jene Formen der Beteiligung, Mitbestimmung und/oder Mitgestaltung, die sie nicht nur im Unterricht erlernen, sondern – besonders in Mikroprozessen – wortwörtlich *erleben können*. Dies wird abschließend an ausgewählten Beispielen (Gespräche im Kontext von Lernprozessen einzelner Schülerinnen und Schüler) diskutiert.

2 Zwei Seiten einer Medaille: vom Recht auf Partizipation und von der Pflicht der Partizipationsförderung

Der Artikel 12 der «Konvention über die Rechte des Kindes» (KRK, United Nations 1989) wird nicht selten als sogenanntes «Partizipationsrecht» der Kinder zitiert. Das liegt vor allem darin begründet, dass der dort eingeforderten «Meinungsäußerung des Kindes» (Meinungsäußerung und Anhörungsrecht, in Verbindung mit Artikel 13 «Freie Meinungsäußerung») in mehrfacher Hinsicht ein besonderer Stellenwert zukommt: Die Kinder werden – historisch neu – als eigenständige Rechtssubjekte betrachtet. Sie dürfen ihre Meinung in allen sie betreffenden Angelegenheiten nicht nur frei äußern, sondern ihre Meinung muss auch von allen anderen Gesellschaftsmitgliedern, staatlichen Organen usw. berücksichtigt werden (United Nations 1989). Dies hat «angemessen», das heißt in Relation zum jeweiligen Alter und zur jeweiligen Reife des Kindes, zu erfolgen. Dabei ist unbedingt zu berücksichtigen, dass sich das mit Artikel 12 formulierte «Anhörungsrecht» einerseits auf die individuelle Anhörung eines Kindes und andererseits auf die Anhörung einer Gruppe von Kindern bezieht (Vereinte

Nationen 2009, 6). Das Partizipationsrecht wird von der grundlegenden Auffassung getragen, dass Kinder grundsätzlich partizipationsfähig sind und dass dies auch nicht zu hinterfragen sei. Auch muss das Kind nicht erst den Beweis seiner Befähigung zur eigenen Meinungsbildung antreten (Freeman 1996, 36; Vereinte Nationen 2009, 7 f.). Damit wird den Kindern in allen Verfahren und Prozessen der Meinungsäußerung (z.B. bei persönlicher Beschwerde des Kindes oder durch andere initiierte Verfahren wie Gerichts- oder Verwaltungsverfahren) der gleiche Rechtsanspruch zuerkannt wie den Erwachsenen. Insofern wird die Selbstbestimmung des Kindes mit der KRK unter den besonderen Schutz der übergeordneten universalen Rechtsordnung gestellt. So beziehen sich denn auch die in der KRK verbrieften Kinderrechte allesamt auf die Menschenrechte (OHCHR 1948), die entsprechend der kindlichen Lebensumstände ausformuliert wurden. Für deren Umsetzung und Ausgestaltung sind prinzipiell die ratifizierenden Nationalstaaten verantwortlich, die mittels ihrer Institutionen und Organisationen national verbindliche Regeln und Strukturen schaffen. Diese Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten widerspiegeln sich u. a. in diversen Vorkehrungen, Maßnahmen, Verordnungen, Gesetzesanpassungen oder auch Ausdifferenzierungen von Institutionen und Organisationen (Rudolf 2014, 22 ff.).

Die Pflicht zur Partizipationsförderung kann und sollte daher nicht losgelöst vom Kontext der KRK erfolgen, weil «Artikel 12 nicht nur ein Recht in sich formuliert, sondern auch bei der Interpretation und Umsetzung aller anderen Rechte zu berücksichtigen ist» (Vereinte Nationen 2009, 4; Herv. d. A.). So fordert Lundy (2007) für die konkrete Rechtsanwendung ein, dass das Partizipationsrecht in Verbindung mit Artikel 2 «Anti-Diskriminierung», Artikel 3 «Kindesinteresse», Artikel 5 «Führung des Kindes und Entwicklung seiner Fähigkeiten», Artikel 13 «Freie Meinungsäußerung» sowie Artikel 19 «Schutz vor Misshandlung» auszulegen und umzusetzen sei. Entsprechend muss vonseiten der Erwachsenen sowohl die eigene Rolle als auch die der Kinder sozial neu bewertet werden, was zwangsläufig einen institutionellen Wandel anstößt. Diese Bewertungsprozesse beziehen sich wiederum auf basale Fragen, die auf die Auslegung und Anwendung der oben genannten Artikel fokussieren, z. B.:

- Was ist das eigentliche Kindesinteresse (Liebel 2015, 106 ff.)?
- Wie kann eine Unterstützung der kindlichen Partizipationsentwicklung und der Befähigung der Kinder erfolgen, weg von einer Bevormundung durch Erwachsene (ausführlich dazu Seichter 2014, 232 ff.)?
- Wie kann eine adäquate Informationsaufbereitung und -vermittlung durch die Erwachsenen erfolgen, z. B. durch Bereithalten, Zugänglichmachen und Transparenz von Informationen (Vereinte Nationen 2009)?

Hinsichtlich der Umsetzung des Partizipationsrechts im Schul- und Unterrichtskontext bedarf es einer neuerlichen Fokussierung des Geltungsbereichs des Artikels 12, und zwar im Sinne des bislang eher eigenständig verankerten Bildungsauftrags gemäß Artikel 28 «Recht auf Bildung» – einschließlich des damit verbundenen Anspruchs auf Chancengleichheit – sowie gemäß Artikel 29 «Bildungsziele». Und umgekehrt wird auch in der «Allgemeinen Bemerkung» des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes zu Artikel 12 auf die Anwendung desselben im Bildungsbereich verwiesen: «Im Bildungswesen ist die Achtung des Rechts des Kindes auf Gehör für die Verwirklichung des Rechts auf Bildung unerlässlich» (Vereinte Nationen 2009, 23). Für das alltägliche Miteinander wie auch für die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernentwicklung wird insbesondere der Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Lernenden ein hoher Stellenwert beigemessen (Prengel 2013). Die sozialen Beziehungen werden vor allem von den Lehrpersonen getragen, die die Menschenrechte konsequent anwenden und ihr Reden mit ihrem Handeln in Einklang bringen. Gerade in Bildungseinrichtungen können Kinder genauestens beobachten und erfahren, inwiefern ihre Meinungen berücksichtigt und ernst genommen werden (Vereinte Nationen 2009, 24).

Abgesehen vom «Recht auf Bildung» wird in Absatz 2 des Artikels 28 darauf hingewiesen, dass schulische Disziplinarmaßnahmen so auszugestalten sind, dass sie die Menschenwürde des Kindes wahren (United Nations 1989). In unserem gesellschaftlichen Kontext betrifft dies insbesondere die nicht-physischen Strafen wie Drohungen, Einschüchterungen, Erniedrigungen, Herabsetzungen, Lächerlichmachen, die demnach inakzeptabel sind (CRC 2006, 5; Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, 11 ff.). Entsprechend kann das Anhörungsrecht nur in einem Umfeld wirksam umgesetzt werden, das weder einschüchternd noch feindselig, unsensibel oder nicht altersgemäß ausgerichtet ist (Vereinte Nationen 2009, 11).

Weiter besagt Artikel 29, «dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen»; und weiter, dass «das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung» (United Nations 1989) vorzubereiten sei. In Auslegung des Artikels 12 «sollte die aktive Rolle der Kinder in einem partizipativen Lernumfeld gefördert werden» (Vereinte Nationen 2009, 23 f.). Das bedeutet einerseits, dass für das «Lehren und Lernen» die Lebensverhältnisse und Perspektiven der Kinder berücksichtigt werden müssen, weshalb neben den Kindern auch deren Eltern einzubeziehen sind. Andererseits werden für das Schul-

und Klassenklima kooperative Elemente von Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfe («peer education», «peer counselling») als zentral erachtet.

Entsprechend der Rechtsentwicklung und Praxiserfahrungen wurden vom Ausschuss für die Rechte des Kindes «Grundlegende Anforderungen an die Umsetzung des Rechts des Kindes auf Gehör» (Vereinte Nationen 2009, 28 f.) formuliert, die in der hier gebotenen Kürze nur genannt werden können: (a) transparent und informativ; (b) freiwillig; (c) achtungsvoll; (d) bedeutsam; (e) kinderfreundlich; (f) inklusiv; (g) unterstützt durch Bildungsmaßnahmen; (h) sicher und risikobewusst; (i) rechenschaftspflichtig. Diese Anforderungen können gleichsam als Handlungsimperative für Schulleitungen und Lehrpersonen verstanden und in ein neues Selbstverständnis einer integrierten Partizipationsförderung eingebettet werden. Das Anregen, Ermöglichen und Unterstützen von Partizipation durch Erwachsene muss dabei ebenso als *Prozess* verstanden werden wie die Wahrnehmung und Ergreifung von Partizipationschancen und -angeboten durch die heranwachsenden und sich entwickelnden Kinder. Partizipationsprozesse verlaufen analog zum Bildungsprozess, was einerseits gewisse Anforderungen an die Bildungseinrichtungen stellt sowie neue Sichtweisen für Rahmen und Handeln der Fachpersonen impliziert, andererseits aber auch den Kindern eine zunehmende Verantwortungsübernahme für ihre eigenen Bildungsprozesse zutraut. Wie diese Prozesse auf der Ebene alltäglicher Unterrichtspraxis durch die Lehrpersonen gestaltet werden können, soll im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden.

3 Partizipationsförderung im Unterricht

Das Partizipationsrecht der Kinder kann in der Schule sowohl innerhalb des institutionalisierten Rahmens politischer Beteiligungsprozesse als auch im mehr oder weniger formellen, alltäglichen Unterrichtsgeschehen verwirklicht werden (vgl. Hildebrandt/Campana 2016). Da die Umsetzung von «Partizipation» verschiedene Prozesse beinhaltet, die auf Informationsaustausch und Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern beruhen (CRC 2009, 4 und 6), ist gerade der Unterricht ein geeigneter Ort zur Einübung von Partizipation. Jedoch zeigt sich in Studien zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen, dass Partizipation in der Schule bislang eher stark eingegrenzt erfolgt (z. B. beschränkt auf Klassenrat und Projekte) beziehungsweise dieser Rechtsanspruch als solcher für den Unterricht eigentlich nicht reklamiert wird (vgl. Fatke/Niklowitz 2003; Oser/Biedermann 2003; Rieker et al. 2016). So ermögli-

chen Lehrpersonen Partizipation meist nur punktuell oder wenn ihre Autorität in der Lehrer-Schüler-Beziehung nicht eingeschränkt wird (Fatke/Schneider, 2005; Meier et al. 2011; Meinhold-Henschel/Schack 2008; Wagener 2013). Zudem schätzen die Schülerinnen und Schüler ihre Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Geschehen als weniger stark ausgeprägt ein, als dies ihre Lehrpersonen tun (Wagener 2013). Auch über die deutschen Sprachgrenzen hinaus zeigen beispielsweise Studien aus Irland (Devine 2002) oder Kanada (Raby 2008), wie beschränkt Schülerinnen und Schüler ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule erleben.

Die zentrale Fragestellung des Projekts «Partizipation im Unterricht der Primarstufe» lautet daher: Wie wird die Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Unterricht der Primarstufe in deutschsprachigen Kantonen der Schweiz verstanden, ermöglicht und gefördert? Das Forschungsprojekt folgt einem mehrstufigen Design mit kombinierten Forschungsmethoden, um einerseits den Anwendungsbereich von Artikel 12 KRK auf kantonaler Ebene auszuloten (normatives Partizipationsverständnis und mögliche Handlungsvorgaben) und um andererseits die Umsetzung des Partizipationsrechts im Unterrichtsalltag beziehungsweise auf der Handlungsebene von Lehrpersonen und Lernenden nachzuzeichnen (Partizipationsverständnis der Beteiligten; Partizipationsförderung durch Lehrpersonen; Wahrnehmung von Partizipationschancen/-angeboten und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern).

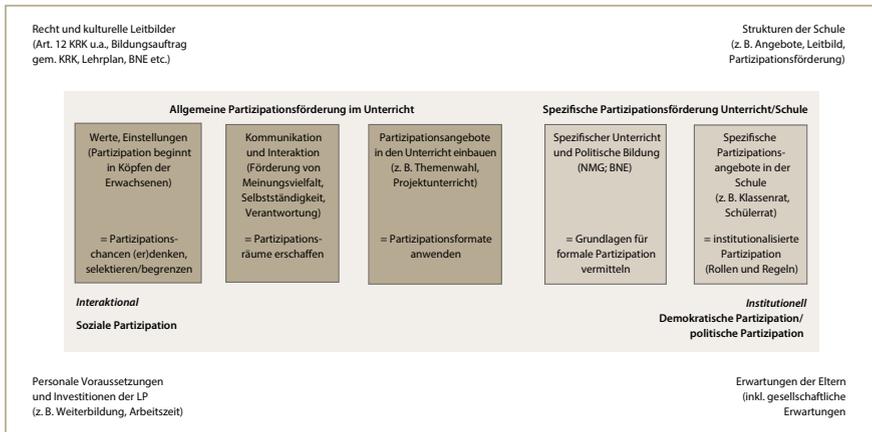
Um der Frage nachzugehen, inwiefern sich in den öffentlichen Dokumenten (z. B. Gesetzestexte, Rechtsverordnungen, Leitlinien, Arbeitshilfen) konkrete Empfehlungen oder Umsetzungstipps für die Partizipation im Unterricht finden lassen, wurden in einem ersten Schritt mehr als 250 offizielle Dokumente der Bildungsdepartemente der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Solothurn und Zürich sowie weitere Dokumente und Websites nationaler und internationaler Träger gesichtet; davon gingen 131 Dokumente in die Analyse ein. Abgesehen von unterschiedlichen Partizipationsverständnissen mit einem unterschiedlichen Verbindlichkeitscharakter konnte ermittelt werden, dass nur wenige Dokumente im Bildungsbereich das Partizipationsrecht anwendungsbezogen für die Zielstufe thematisieren. Der «Praxisleitfaden SchülerInnenpartizipation» des Schulamtes der Stadt Zürich bildet eine erfreuliche Ausnahme (Maischatz et al. 2018).

Im zweiten Schritt wurden mehrere Unterrichtslektionen der sieben teilnehmenden Schulklassen beobachtet und videografiert, um Partizipationsprozesse in den Mikroprozessen des Unterrichts sichtbar zu machen (Friebertshäuser 1997; Knoblauch/Schnettler 2007; Tuma 2013). Ergänzt wurden diese Beobachtungen im dritten Schritt durch Befragungen der insgesamt 126 teilnehmenden Schülerin-

nen und Schüler (schriftliche Befragungen und zusätzlich Gruppendiskussionen in Kleingruppen) und deren sieben Klassenlehrpersonen (leitfadengestützte Experteninterviews und Stimulated-Recall-Interviews zu Videosequenzen des eigenen Unterrichts) zu ihren Partizipationserfahrungen und zu konkreten Angeboten oder Aspekten unterrichtlicher Partizipation (Bogner et al. 2002; Flick 2011; Messmer 2015).

Aus den vorangestellten Ausführungen zur Verschränkung von Partizipations- und Bildungsrecht, den Ergebnissen der Dokumentenanalyse sowie den Ergebnissen qualitativer und quantitativer Datenanalysen konnte schließlich der Gegenstandsbereich der Partizipationsförderung abgeleitet werden (s. Abbildung 1).

Abbildung 1, Aspekte und Randbedingungen der Partizipationsförderung



Die diversen Partizipationsmodelle (z.B. Eikel 2006; Moldenhauer 2015; Oser/Biederermann 2006; Schröder 1995) lassen sich nach Derecik et al. (2013) unter die Unterscheidung von «politisch ambitionierten Begründungslinien der Partizipation» (politikbezogene/demokratie-pädagogische Modelle) versus «sozial ambitionierten Begründungslinien der Partizipation» (soziale Bildung/Menschenrechtsbildung) subsumieren, wobei je nach Perspektive entweder vermehrt auf Teilhabe, Einflussnahme und Interessendurchsetzung fokussiert wird oder aber eher auf Persönlichkeitsentwicklung, Autonomie und Selbstbestimmung der Subjekte. Wir wollen nun diese Unterscheidung als ein Kontinuum verstehen, in dem einmal die eine und einmal die andere Begründungslinie stärker zum Tragen kommt. Unsere Fragestellung fokussiert dabei auf die sozial geprägte Seite des Kontinuums der Partizipation, mit

der sich vor allem die Routinen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im Unterricht abbilden lassen. Infolge dieser Fokussierung auf die soziale Dimension von Partizipation wird die Aufmerksamkeit auf die im Unterricht stattfindenden Interaktionen gelenkt, womit dem Zusammenhang von Sprache und Partizipation eine besondere Bedeutung zukommt. Die Art und das Ausmaß der Partizipationsförderung lassen sich aus dieser Perspektive durch die Beobachtung und Interpretation der Gestaltung von Interaktionsprozessen im Unterricht erschließen. Hier lassen sich u. E. mindestens drei subjektbezogene Ansatzpunkte für eine gelingende Partizipationsförderung ausmachen, die einerseits durch rechtlich-politische, soziale und organisationale Strukturen (KRR, Lehrpläne, Schule, Eltern usw.) flankiert werden. Andererseits sind diese unmittelbar mit der Profession selbst verknüpft, in welcher der Umgang mit Antinomien den Alltag bestimmt (Helsper 2004). Zudem korrespondieren sie mit der Persönlichkeit der Lehrperson, das heißt, sie können nicht losgelöst vom «Faktor Mensch» in Ausübung seiner Berufsrolle betrachtet werden:

- *Partizipationschancen (er)denken, selektieren und begrenzen:* Die partizipative Grundhaltung der Lehrperson wird durch ihre *individuellen Werte und Einstellungen* definiert. «Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen», also bereits dann, wenn Lehrpersonen darüber nachdenken, in welchen Bereichen sie die Kinder mitbestimmen lassen möchten (Hansen et al. 2015). Hier gilt es, Partizipationschancen als ein Angebotsspektrum für Kinder zu begreifen, wobei nicht wenige diffizile Fragen von Lehrpersonen zu beantworten sind: Woran/Wobei sollen sich die Kinder beteiligen? Woran eher nicht? Weshalb entscheide ich als Lehrperson auf eine bestimmte Art und Weise, das heißt, sind es eher meine eigenen Interessen oder die der Kinder, die mein Denken und Handeln leiten? Mithin geht es um Zurücknahme von Macht und Fremdbestimmung durch die Lehrperson sowie um ein Umdenken in puncto Unterstützung des Kinderwillens (s. Kapitel 2).
- *Kommunikation und Interaktion* wirken per se rollen- und alltagsstrukturierend, für die Lernenden wie für die Lehrpersonen. Aushandlungs- und Meinungsbildungsprozesse sensibel in den Mikroprozessen des Unterrichts zu arrangieren und zu begleiten, stellt für pädagogische Fachkräfte sicherlich eine der größten Herausforderungen dar, da sie sich unmittelbar an das Erdenken von Partizipationschancen anschließen müssen. Partizipationsräume stellen zugleich soziale Möglichkeitsräume dar, die von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden können, aber nicht müssen (vgl. ähnlich Heckel/Neumann 2016). Die Lehrpersonen sind hier angehalten, Partizipation zu ermöglichen und auch dort Meinungsäußerungen der Lernenden zuzulassen, wo diese vielleicht gar

nicht erwartet werden oder intendiert sind. Es wurde bereits auf den Vorbildcharakter der Authentizität im Denken und Handeln der Lehrperson hingewiesen (Vereinte Nationen 2009). Hierzu sind von der Lehrperson (reflexiv) Fragen zu klären, die vor allem ihre Haltung und ihr Verhalten gegenüber den Lernenden betreffen, denn in pädagogischen Beziehungen sind Sprache, Kommunikationsstil und *Beziehungsqualität* untrennbar miteinander verbunden (z. B. Kalicki 2014; Krappmann 2014; Prengel 2013). Darüber hinaus sind Kinder motivierter und altruistischer eingestellt, wenn sie eine gute Beziehung zu ihrer Lehrperson haben (Deutsches Institut für Menschenrechte u. a. 2017, 10) und wenn sie entsprechend ihrer kindlichen Gerechtigkeitsauffassungen behandelt werden (Liebel 2015, 66 ff.). Das betrifft vor allem Aspekte, die in die Alltagskommunikation eingebettet sind und den Beteiligten meist mehr oder weniger bewusst sind, wie z. B. die Art und Weise des Zuhörens, eine nicht-diskriminierende Wortwahl, ein wertschätzender Umgangston, aber auch nonverbale Gestik und Mimik, über die sich Anerkennung ebenfalls ausdrücken lässt.

- *Partizipationsformate anwenden*: Die Auswahl der spezifischen Partizipationsangebote sollte sich wiederum grundsätzlich an der Lehrperson, ihrem Unterricht und ihren Schülerinnen und Schülern orientieren. Das heißt, Individuen, Unterrichtsthema und partizipationsfördernde Strukturen und Lernarrangements sollten zueinander passen und – nicht direktiv – aufeinander bezogen werden. Nur so kann die angedachte Partizipationsförderung authentisch sein und nachhaltig wirken. In der Literatur werden hierfür diverse Beteiligungsformen für den Unterricht besprochen, wie z. B. Themen- oder Hausaufgabenwahl durch Schülerinnen und Schüler, Wochenplan, Projektarbeit, kooperativer Unterricht usw. (vgl. Marty 2013).

Im Zusammenwirken dieser drei Aspekte eröffnet sich im Unterricht ein *Partizipationsraum* für Schülerinnen und Schüler, der von einfacher Teilhabe über Beteiligung bis hin zu Verantwortungsübernahme reicht. Damit ist zugleich ein sozialer Erfahrungsraum umrissen, in dem den pädagogischen (Denk-)Fehlern wie «Scheinpartizipation» (Oser/Biedermann 2006) oder «Alibi-Teilhabe» vorgebeugt werden kann, und die Schülerinnen und Schüler schon frühzeitig, niederschwellig und ganzheitlich die Unmittelbarkeit von «Stimme und Wirkung» (Rieker et al. 2016) in allen Facetten des Unterrichts- und Klassenalltags *erleben* können.

Die *Grundlagen der formalen Partizipation* werden schließlich im spezifischen Unterricht (Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)», aber auch «Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)» in sieben fächerübergreifenden Themen, vgl.

«Lehrplan 21», D-EDK, o. J.) vermittelt, indem die historischen Wurzeln und sozio-politischen beziehungsweise rechtlichen Hintergründe der Partizipation vorgestellt werden, während mit dem parlamentarischen Schülerrat oder dem Klassenrat, also in den Formen *institutionalisierter Partizipation*, vor allem Prozesse kollektiver Meinungsbildung und Interessendurchsetzung vermittelt werden, wobei sich in der Ausübung des jeweiligen politischen Amtes das institutionelle Rollenverständnis und Rollenhandeln konkretisieren.

Ein derart ausgerichtetes *partizipativ-pädagogisches Handeln* ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu artikulieren, ihre Meinung begründet zu vertreten, aber auch die Meinungen, Interessen und Bedürfnisse anderer zu respektieren und Konflikte auszuhandeln, wobei sie zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Lernen und Handeln, aber auch für die Gemeinschaft (Gruppe, Klasse) übernehmen und auf diese Weise den Unterricht mitbestimmen und mitgestalten. Entsprechend berücksichtigt dieser in den permanenten Aushandlungsprozessen des Unterrichtsalltags verortete Handlungsansatz, dass sich das mit Artikel 12 formulierte «Anhörungsrecht» einerseits auf das individuelle Gehör des Kindes und andererseits auf das Gehör einer Gruppe von Kindern bezieht, wie zum Beispiel in einem Klassenverband (Vereinte Nationen 2009, 6).

Eine daran anknüpfende *Partizipationsförderung* meint die Begleitung der Schülerinnen und Schüler in diesen Prozessen auf eine dem Alter und der Individualentwicklung angemessene – und in jedem Fall – menschenwürdige Art und Weise. Das setzt eine Haltung der Lehrperson voraus, wonach die Kinder als grundsätzlich partizipationsberechtigt und partizipationsfähig anerkannt werden. Diese Haltung wirkt nicht nur auf die Kommunikations- und Beziehungsgestaltung ein, sondern prägt diese.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden wird an zwei Beispielen aufgezeigt, wie Lehrerinnen partizipationsfördernd in Mikroprozessen des Unterrichts agieren, und zwar in der alltäglichen Gesprächssituation im Kontext von Lernprozessen einzelner Lernender. In Klasse A positioniert die Lehrerin einen Besprechungstisch am Rande des Klassenzimmers, zu dem die Schülerinnen und Schüler gehen können, um sich dort von der Lehrper-

son oder auch von anderen Kindern beraten zu lassen, während in Klasse B entsprechende Gespräche vor allem an den Gruppentischen der Lernenden stattfinden.

4.1 Der variierte Besprechungstisch in Klasse A

Am Beispiel einer altersdurchmischten, multikulturellen 1./2. Klasse wird gezeigt, wie die drei vorgenannten subjektbezogenen Schwerpunkte der Partizipationsförderung durch die Lehrperson anhand der Methode «Besprechungstisch» umgesetzt werden.

Wie aus der schriftlichen Befragung der Schülerinnen und Schüler hervorgeht, wird der von der Lehrerin praktizierte Unterricht hinsichtlich der erhobenen Partizipationsangebote als insgesamt partizipativ erlebt, so z.B. hinsichtlich der Transparenz der Klassenregeln oder der freien Wahl des Arbeitspartners/der Arbeitspartnerin. In den daran anknüpfenden vertiefenden Gruppendiskussionen vergegenwärtigen sich die Lernenden unterschiedliche Standpunkte, die sie u. a. in Bezug auf die sogenannte «Leise-Regel» in den Mitbestimmungsprozess eingebracht hatten. Die Lehrerin fasst grundlegende Gedanken zur Genese dieser und anderer gemeinsamen Normen in ihrer Klasse folgendermaßen zusammen: «... wie verhält man sich an einem Ruheplatz, wie verhält man sich an einem Tisch, an einem Besprechungstisch, an einem Gruppentisch, wie gehen wir miteinander um, eben auch mit diesen Klassenregeln, die wir zusammen gemacht haben, [...], aber die haben wir ja auch als Commitment eigentlich zusammen gestaltet. Und das sind eigentlich, das sind Verbindlichkeiten. Aber diese Verbindlichkeiten erschafft man ja zusammen mit den Schülern [...]. Die Klassenregeln erschafft man ja mit den Schülern und nachher sind sie verbindlich» (Interview 1, Z. 786–796). Die Lehrerin betont anhand der Klassenregeln, wie Mitbestimmung und Normenverbindlichkeit ineinandergreifen, und sie offenbart gleichsam ihre partizipativ-egalitäre Einstellung bei der gemeinsamen Erarbeitung der Klassenregeln.

Davon abhebend beschreibt sie den Besprechungstisch als einen Sozialraum, der explizit dem gegenseitigen Austausch vorbehalten ist, ein Ort, an dem man «normal» reden kann, im Gegensatz zum sonst vereinbarten Flüsterton: «Eben dann haben wir hier diesen Besprechungstisch, dort kommt man eigentlich hin, um zu reden. Sonst haben wir immer eine Flüsterkultur» (Interview 1, Z. 122–124). Zudem wird deutlich, dass dem Besprechungstisch als angestammtem Platz gemeinsamen Lernens in der Klasse eine große Bedeutung zukommt: «Also es ist wirklich schon so automatisiert, dass sie zu zweit an den Besprechungstisch gehen mit den Zehner-

streifen und nachher einander Sachen erklären» (Interview 1, Z. 284–286). Der Besprechungstisch, von der Lehrerin als Ort für individuelle Förderung eingeführt, an dem sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig Hilfe holen und geben, knüpft zudem an gemeinsam geteilte Normen an. Damit erweist er sich als leicht zu praktizierende und zugleich partizipationsfördernde Unterrichtsmethode.

Im videografierten Unterricht konnten überdies weitere Variationen der Methode «Besprechungstisch» beobachtet werden. So ist die Lehrerin als Beraterin aktiv, zum einen am Tisch direkt, aber auch auf dem Fußboden. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen für sich und ihr eigenes Lernen Verantwortung, indem sie selbstbestimmt Beratung suchen beziehungsweise angebotene Unterstützung annehmen oder anderen helfen. Dazu nimmt z. B. eine Schülerin das Schild «Besprechungstisch» und holt es an den Tisch der Schülerin, die Hilfe benötigt.

In den Mikroprozessen fällt zudem ein spezifischer Kommunikationsstil der Lehrerin mit den Schülerinnen und Schülern auf. Sie stellt den Kindern vor allem Fragen, die für diese leicht verständlich sind: «Clara, was machst du? – Wieso nicht?» Die Fragen zeigen, dass der Lehrerin die Selbstbestimmung im Arbeitsprozess wichtig ist: «Brauchst du Hilfe? – Braucht ihr Hilfe, oder ist's gut beim Besprechen? – Wollen wir es noch einmal zusammen anschauen?» Insgesamt ist ein kindzentrierter und wertschätzender Kommunikationsstil der Lehrerin zu bemerken. Sie richtet nur wenige instruierende Appelle an die Schülerinnen und Schüler. Dafür wendet sie sich häufig mit dialogischen Fragen, Angeboten oder auch einem achtsamen «Danke fürs Helfen», das mittels Blickkontakt nochmals an Glaubwürdigkeit gewinnt, an die Kinder. Ihre sensible Gesprächsführung, ihre stimmigen verbalen und nonverbalen Äußerungen zeigen, dass ihr Handeln auf Unterstützung und Einbeziehung ausgerichtet ist. Die Lernenden können ihre zugewandte Haltung gut annehmen. Diese Form der Interaktion wiederholt sich in ihrem Unterricht in verschiedenen Zusammenhängen. In dieser kommunikativen Offenheit und dem wertschätzenden sowie anerkennenden Umgangston lassen sich die Wurzeln des Zusammenhangs von Partizipation, Bildung und Demokratie verorten (vgl. ähnlich Eikel 2006; Hansen et al. 2015; Prengel 2014). Die Lehrerin betont, wie wichtig es ist, nicht nur eine «fragende Kultur» zu etablieren, sondern auch, die Kinder «ernst [zu] nehmen [...] und diesen viel zuzutrauen», das sei für sie «einfach so eine Grundhaltung» (Interview 2, Z. 695–703).

Aber auch dieser partizipativ arbeitenden Lehrerin können durchaus Optimierungsmöglichkeiten vorgeschlagen werden, die jedoch aufgrund unserer punktuellen Unterrichtsbeobachtungen unbedingt als relativ zu betrachten sind. In un-

seren Unterrichtsmitschnitten zeigt sich, dass die Lehrerin bei Bitten um Hilfe bei mathematischen Problemen nicht danach fragt, wie die Schülerinnen und Schüler vorgehen wollen oder ihnen mögliche Material- oder Denkhilfen anbietet, sondern ihnen jeweils direkt aufzeigt, wie vorzugehen ist, und ihnen Visualisierungsmaterialien vorgibt. Hier könnte überlegt werden, ob nicht eine adaptive und kognitiv aktivierende Lernbegleitung (Streit 2018) partizipationsförderlicher wäre als das strikte Aufzeigen eines einzigen Lösungsweges.

Am Beispiel der Regeln um und der Kommunikation am «Besprechungstisch» zeigt sich, wie diese ritualisierte Methode zugleich die Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht fördern kann, aber auch wie die Mitbestimmung bei der Einführung von Regeln deren Akzeptanz und Verbindlichkeit fundieren kann und wie die Lehrerin über ihren ebenso fragenden wie auch anbietenden Kommunikationsstil den Kindern die Entscheidungen für ihr Lernen überlässt.

4.2 Besprechung am Gruppentisch in Klasse B

In diesem Beispiel wird die Partizipationsförderung durch eine Klassenlehrerin beschrieben, die ihren Unterricht in einer 2. Klasse am Konzept des «Offenen Unterrichts» nach Falko Peschel (2006) ausgerichtet hat. Das wird bereits in der Gestaltung des Klassenzimmers (Anordnung der Tische und Pulte, Nachrangigkeit der Wandtafel) deutlich und durch weitere visuelle Ankerpunkte und einer Vielzahl an Materialien verstärkt (z. B. von Bücherregalen umringter Spielteppich, E-Piano, offener Blick auf Einzelprojekte der Schülerinnen und Schüler, durch Kinder und Eltern gemeinsam gestaltete Bilderwand). Schon bei Betreten des Klassenzimmers nimmt man eine entspannte Atmosphäre bei gleichzeitig reger Betriebsamkeit wahr. Die innere Strukturierung (erleichterter Zugang zu objektiviertem Kulturkapital und Option auf Inkorporierung, vgl. Bourdieu 1984) und die Verteilung der Lernangebote an die Schülerinnen und Schüler mag an eine «gute Stube» beziehungsweise das bildungsbürgerliche Wohnzimmer erinnern, sodass der Klassenraum als «dritter Pädagoge» (im Sinne des Reggio-Pädagogen Loris Malaguzzi, vgl. Schäfer/Schäfer 2009) besonders auf Kinder aus eher anregungsarmen Haushalten herausfordernd wirken kann. Die Lehrerin betont ihre Intention, die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten dadurch zu unterstützen, wobei sie das Kindesinteresse dahingehend deutet, dass eine geringe normative Erwartungshaltung bezüglich der Regeln im Klassenzimmer das subjektive Wohlbefinden des Kindes erhöht. «Ich glaube, der ganze Raum auch. Ich habe so das Ziel, dass die Kinder sich eigentlich wie, wie in

einem Wohnzimmer fühlen. Sie kommen ein bisschen in ein Zuhause oder wo sie wissen, wo die Sachen sind. Sie dürfen sich frei bewegen. Es gibt zwar Regeln, aber möglichst wenige, sodass man nicht immer überlegen muss, wie darf ich, wie kann ich mich jetzt verhalten, sondern dass man auch sich selbst sein kann» (Interview 1, Z. 19–41). Dies mag in Widerspruch zur sozialstrukturellen Realität des verstärkten Ballungszentrums mit hohem Migrationsanteil stehen, in dem die Schule gelegen ist. In der Schülerschaft der Klasse sind verschiedene Kulturkreise repräsentiert und mehrere Kinder haben einen speziellen Förderbedarf.

Auch der Unterricht dieser Lehrerin wird von ihren Schülerinnen und Schülern als partizipativ wahrgenommen, so z. B. beim Einbringen von Themenvorschlägen für den Unterricht, beim Besprechen von Konflikten oder hinsichtlich der Helferstrukturen. Die gegenseitige Unterstützung ist daher vollkommen in das Alltags Handeln der Schülerinnen und Schüler integriert. Ein Schüler erklärt stolz, dass die Lernenden einander beim Bearbeiten der Aufgaben helfen. Wenn er schon fertig mit seinen Aufgaben sei, würde er sich am Plan orientieren und nachschauen, wer noch nicht so weit ist, und könne diesem Schüler dann helfen (Gedächtnisprotokoll eines Gesprächs mit Schüler B im Anschluss an die schriftliche Befragung der Klasse). Für die Lernenden hat sich dabei eine große, ausgedruckte Tabelle mit den von den Kindern zu erledigenden Aufgaben als hilfreich erwiesen, die zentral an einer Schrankwand des Klassenzimmers befestigt ist. Individuelle Lernfortschritte werden in dieser Tabelle farblich markiert und sind dadurch ebenso einfach ersichtlich wie ein konkreter Unterstützungsbedarf (Visualisierung zur Transparenz von Lernfortschritten und zur Initiierung von Kooperationen). Dabei ist es den Schülerinnen und Schülern nicht wichtig, sich hinsichtlich ihrer Leistungen voneinander abzugrenzen, sondern vielmehr sich gegenseitig in ihrem Lernen zu unterstützen und mit einer gewissen Selbstverständlichkeit – aus den jeweiligen Gegebenheiten und Bedürfnissen heraus – Verantwortung zu übernehmen (s. o. Erinnerungsprotokoll).

Um das kooperative Lernen der Schülerinnen und Schüler darüber hinaus anzuregen, haben die Lehrerin und die Kinder gemeinsam im Klassenzimmer zwei Gruppentische aufgestellt. Auch an diesen Gruppentischen ist es gewollt, dass sich die Lernenden austauschen. In einer Szene sind gleich mehrere Schülerinnen an einem Tisch versammelt, um an ihren Mathematikaufgaben zu arbeiten. Sie arbeiten abwechselnd, reden und lachen. Die Lehrerin gesellt sich zu ihnen. Im Stimulated Recall erklärt sie dann: «...ich finde es so schön, wenn man so zusammensitzt und arbeitet» (Interview 2, Z. 983 f.). Im weiteren Interviewverlauf berichtet sie, wie sie mit den Schülerinnen an diesem Gruppentisch arbeitet und wie sie auf Fragen

eingeht, wenn gleichzeitig mehrere «Unterstützungsgesuche» der Lernenden an sie adressiert werden: «ich finde es super, wenn ich sage, [...] ich habe dich gehört, ich spreche hier noch fertig. Und dann kann ich mir so viel Zeit nehmen, wie ich will, [...] und ähm, sie weiß, ich habe sie schon gehört. Also es geht eigentlich wieder ums Gehörtwerden» (ebd., Z. 1028–1031). Das Anhörungsrecht der Schülerinnen und Schüler wird hier unmittelbar umgesetzt, und zwar in einer Form, die transparent formuliert wird und klar auf die Auflösung der Erwartungshaltung der Schülerin gerichtet ist, in dieser Situation aber Bedürfnisaufschub erfordert. Schließlich muss auch das Recht des anderen Kindes ernst genommen und darauf geachtet werden, dass dessen Anliegen erfüllt wird. Im weiteren Verlauf des Geschehens widmet sich die Lehrerin auch der Frage der Schülerin, sodass hier deutlich wird, wie Reden und Handeln der Lehrerin in Einklang zueinanderstehen. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet das nicht mehr und nicht weniger als die konsequente Erwartbarkeit von Unterstützungsleistungen aus sozialen Beziehungen (Diewald 1991), was eindeutig auf den Zusammenhang von Anhören, Wertschätzung (das «Gesehen werden») und Transparenz als Zeichen von Beziehungsqualität verweist. Dieses Muster wiederholt sich allenthalben im Verlauf unserer Unterrichtsbeobachtungen, wird jedoch auch von ihr aufgebrochen, wenn sie spürt, dass ein Kind «ganz fest ansteht», also eine gewisse Verzweiflung angesichts einer für das Kind offenbar nicht selbst zu bewältigenden Aufgabe zeigt, sodass sie es fragt, «ob es Hilfe will» (Interview 2, Z. 1056 f.). Und einem Schüler, der sich aufgrund seiner Autismus-Spektrum-Störung nicht vor anderen artikulieren kann, bietet sie an: «(Du) kannst mir die Antwort ins Ohr flüstern, dass er es auch sagen kann, weil es ist schön, wenn er es ja zeigen möchte» (ebd., Z. 1058 f.). So finden sich wechselnde Handlungsmotive im partizipativ-pädagogischen Handeln der Lehrerin, die einmal individualisierend auf das einzelne Interesse des Kindes sowie seine Selbstwirksamkeitserfahrungen fokussieren, ein anderes Mal auf das Gemeinschaftsinteresse mit dessen kooperierenden Elementen.

Für ihre Arbeitsweise mit den Schülerinnen und Schülern ist es ihr letztlich weniger wichtig, mit bestimmten Teilnehmungsformaten zu reüssieren. Primär handlungsleitend ist für sie vielmehr die Frage nach dem Zugang zur Aktivierung des Kindes. Das fasst sie wie folgt zusammen: «Für mich jetzt als Lehrperson ist es wichtig, dass ich den Schlüssel finde zu jedem Kind» (ebd., Z. 1401 f.). «Für mich (ist Partizipation, d. A.) etwas Aktives. Dass ein Kind aktiv mitdenkt oder aktiv in einem Prozess ist, etwas tut [...]. Auf meinen Unterricht übertragen glaube ich aber, wenn man dem Innern folgen kann, dass das fast noch eine größere Partizipation sein kann, wenn man den inneren Zielen, den eigenen Zielen wirklich aktiv folgen kann,

ja» (Interview 1, Z. 210–216). In diesem Sinne bekundet die Lehrerin nicht nur ein großes Interesse an ihren Schülerinnen und Schülern, sie unterstreicht vor allem am Beispiel der Frage nach dem Schlüssel zum Kind, wie sie über Partizipationschancen und deren Ermöglichung im Unterrichtsalldag nachsinnt. Und sie fügt hinzu: «Weil man, glaube ich, nur so lernen kann. [...] ich glaube, man muss aktiv sein und ja also so mit dem ganzen Körper eigentlich im Prozess drin sein, [...] mit einer Leidenschaft auch» (ebd., Z. 219–222). In dieser Reflexion der Lehrerin über das Lernen und den damit verbundenen Aspekten von Selbstwahrnehmung, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler lässt sich erkennen, welchen Stellenwert sie diesen Fähigkeiten hinsichtlich der Partizipation und Bildungsbeteiligung der Kinder beimisst.

5 Fazit

Die Zusammenschau der rechtlichen Vorgaben zum Partizipationsrecht der Kinder, die Unterrichtsbeobachtungen und die Aussagen von partizipativ unterrichtenden Lehrpersonen und ihren Schülerinnen sowie Schülern zeigen, dass trotz der herausfordernden Antinomien gerade Mikroprozesse des Unterrichts Partizipation ermöglichen und fördern können. Entsprechend der «[g]rundlegende[n] Anforderungen an die Umsetzung des Rechts des Kindes auf Gehör» (Vereinte Nationen 2009, 28 f.) können auch im alltäglichen Unterricht die Beziehungen zwischen Lehrperson und Lernenden nach den geforderten Prämissen gestaltet werden (wie z. B. transparent und informativ, freiwillig, achtungsvoll, bedeutsam, kinderfreundlich, inklusiv). Daran anknüpfend zeichnet sich ein partizipationsfördernder Unterricht insbesondere durch eine partizipative Grundhaltung der Lehrperson aus, die sich in einer klaren und anerkennenden Gesprächsführung der Lehrperson gegenüber den Kindern ausdrückt. Der Sprachgebrauch der Lehrperson wirkt sich direkt auf die Eröffnung von Partizipationsräumen aus, beeinflusst die Kommunikation der Kinder untereinander und prägt das Klassenklima insgesamt positiv. Ein partizipationsermöglichender Kommunikationsstil ist dann authentisch, wenn er auf einer inneren Haltung beruht, welche die Kinder grundsätzlich als partizipationsfähig und partizipationsberechtigt anerkennt. Gleichzeitig muss die Frage nach partizipationsfördernden Unterrichtsmethoden und Unterrichtskonzepten gestellt werden. Sowohl die Wahl der Methoden als auch die Gestaltung von Mikroprozessen setzen eine Bewusstheit über Partizipationsräume und deren Grenzziehungen voraus. Dies vo-

rangestellt kann damit begonnen werden, das bislang unentdeckte Land der Partizipation im Unterricht zu erschließen.

6 Literatur

- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2002) (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1984): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Committee on the Rights of the Child – CRC (2006): General comment No. 8 (2006). The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment (arts. 19; 28, para. 2; and 37, inter alia). Online: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?DocTypeID=11&Lang=en&TreatyID=5 (08.03.2019).
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (o. J.): Lehrplan 21. Online: <https://www.lehrplan21.ch/> (13.03.2019).
- Derecik, Ahmet/Kaufmann, Nils/Neuber, Nils (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsches Institut für Menschenrechte u. a. (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Online: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf (08.03.2018).
- Devine, Dympna (2002): Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. In: *Childhood* 9, S. 303–320.
- Diewald, Martin (1991): Soziale Beziehungen. Verlust oder Liberalisierung? Berlin: Edition Sigma.
- Eikel, Angelika (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. BLK-Programm «Demokratie lernen und leben». Berlin. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Demokr_Partizipation_in_der_Schule.pdf (21.09.2018).
- Fatke, Rainhard/Niklowitz, Matthias (2003): «Den Kindern eine Stimme geben». Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Fatke, Rainhard/Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freeman, Michael (1996): Children's education. A test case for best interests and autonomy. In: Davie, Ron/Galloway, David (Hrsg.): *Listening to children in education*. London: David Fulton, S. 29–48.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften*. Weinheim, München: Juventa, S. 503–534.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2015): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Hekel, Nicole/Neumann, Sascha (2016): Dabeisein, Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag. In: *TPS* 10, S. 22–25.

- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 15–34.
- Hildebrandt, Elke/Campana, Sabine (2016): Partizipation im alltäglichen Unterricht durch Kooperation und Individualisierung – ein Beitrag zur Demokratiebildung? In: International Dialogues on Education 3 (3), S. 140–149.
- Kalicki, Bernhard (2014): Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 47–56.
- Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt (2007): Videographie. Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten. In: Buber, Renate/Holzmüller, Hartmut (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 583–599.
- Krappmann, Lothar (2014): Vorwort: Die Qualität pädagogischer Beziehungen, gegründet in den Rechten der Kinder. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 11–15.
- Liebel, Manfred (2015): Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lundy, Laura (2007): 'Voice' Is Not Enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: British Educational Research Journal 33 (6), S. 927–942.
- Maischatz, Katja/Wälti, Serena/Hildebrandt, Elke/Campana, Sabine/Ruess, Annemarie (2018): Projekt «Partizipation im Unterricht der Primarstufe». Bericht zur Dokumentenanalyse für die Stiftung Mercator Schweiz. Windisch-Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Marty, Hildy (2013): Mitwirken – Partizipation in der Schule. Hrsg. von der Stadt Zürich, Schulamt. In: www.stadt-zuerich.ch/partizipation-schule (08.03.2019).
- Meier, Caroline/Höfert, Wolfgang/Paul, Stephanie/Hermann, Ute/Rost, Petra/Rothe, Martina (2011): Partizipation leben in Kindergarten und Grundschule. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Vehlefanz: IFK.
- Meinhold-Henschel, Sigrid/Schack, Stephan (2008): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – Entwicklungsstand und Handlungsansätze. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347–363.
- Messmer, Roland (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. In: FQS 16 (1), S. 149–169.
- Moldenhauer, Anna (2015): Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Oerter, Rolf (2014): Der Mensch, das wundersame Wesen. Was Evolution, Kultur und Ontogenese aus uns machen. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (1948): Universal Declaration of Human Rights. Online: <https://www.ohchr.org/EN/Countries/Pages/HumanRightsintheWorld.aspx> (08.03.2019).
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2003): Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zürich, Chur: Rüegger.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Qesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17–37.

- Peschel, Falko (2006): Offener Unterricht. Teil 1 und 2: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pianta, Robert C. (2014): Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 127–141.
- Prenzel, Annedore (2014): Anerkennung ermöglicht Lernen, Verletzung verhindert es. Ergebnisse und Folgerungen aus dem Projektnetz INTAKT. In: Pädagogik 12, S. 20–31.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.
- Putnam, Robert D. (2001) (Hrsg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Raby, Rebecca (2008): Frustrated, Resigned, Outspoken: Students' Engagement with School Rules and Some Implications for Participatory Citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 16(1), S. 77–98.
- Rieker, Peter/Mörzen, Rebecca/Schnitzer, Anna/Stroezel, Holger (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieker, Peter (2015): Von der Stimme zur Wirkung. Eine Studie zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz im Auftrag von UNICEF. Erste Resultate. Online: https://www.stiftung-mercator.ch/fileadmin/documents/Projektpublikationen/Studie_Von_der_Stimme_zur_Wirkung.pdf (08.03.2019).
- Schäfer, Gerd/Schäfer, Lena (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–248.
- Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Seichter, Sabine (2014): Pädagogische Beziehungsformen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 228–236.
- Strauss, Nina-Cathrin/Zala-Mezö, Enikő/Herzig, Pascale/Häbig, Julia/Müller-Kuhn, Daniela (2017): Partizipation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen. In: *journal für schulentwicklung*, 4/17, S. 13–21.
- Streit, Christine (2018): Mathematische Lernbegleitung in materialbasierten Settings im Übergang vom Kindergarten in die Schule. In: Fasseing Heim, Karin/Lehner, Ruth/Dütsch, Thomas/Arnaldi, Ursula/Hildebrandt, Elke/Wey Huber, Martina/Zumsteg, Barbara (Hrsg.): Übergänge in der frühen Kindheit. Münster: Waxmann, S. 69–88.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblach, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- United Nations (1989): Kinderrechtskonvention, Übersetzung für die Schweiz. Online: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html> (08.03.2019).
- Vereinte Nationen (2009) (Hrsg.): Allgemeine Bemerkungen Nr. 12. Das Recht des Kindes, gehört zu werden. Deutsche Übersetzung des General Comment No. 12 (2009) des Committee on the Rights of the Child mit dem Titel «The right of the child to be heard». Online: https://www.ekkj.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekkj/04themen/06Anhoerungsrecht/d_09_GeneralComment_No12_Anhoerungsrecht.pdf (08.03.2019).
- Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schülerrückmeldungen zur Förderung der Partizipation in der Schule

Corinne Wyss/Meike Raaflaub/Nina Hüsler

1 Einleitung

Während angehende Lehrpersonen in der Ausbildung darin geschult werden, ihren Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zu geben, wird umgekehrt Schülerfeedback in der Ausbildung und der Unterrichtspraxis noch wenig systematisch verwendet (Buhren 2015; Kämpfe 2009). Die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern sind bedeutsam, da sie eine Innensicht auf den Unterricht ermöglichen. Lernende können die Wirkung von Unterricht und Lehrerhandeln auf ihr Lernen gut beurteilen (Clausen 2002; Hascher/Baillod/Wehr 2004). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zum Unterricht sehr differenziert ausfallen können (Buhren 2015). Für die Lehrperson bietet Schülerfeedback eine wichtige Zusatzinformation zur eigenen Unterrichtsbeurteilung und kann damit sehr wertvoll für die Reflexion des Unterrichts, die Unterrichtsqualität sowie die Entwicklung professioneller Kompetenzen sein (Hattie 2009). Für die Schülerinnen und Schüler ergibt sich dadurch die Möglichkeit, die eigene, persönliche Sicht auf den Unterricht, ihre Unterrichtserfahrungen und -einschätzungen mitzuteilen und mit der Lehrperson zu diskutieren. Sie können Verantwortung für die Gestaltung ihres Lernens und der Lernumgebung übernehmen (Buhren 2015) sowie stärkere Partizipation in Fragen der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht erfahren (Gärtner/Vogt 2013).

Im Projekt «Schülerrückmeldungen zur Förderung der Unterrichtsreflexion» (Self*reflex*),¹ auf das in diesem Beitrag näher eingegangen wird, haben Studierende im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung mit Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern gearbeitet. Untersucht werden soll, inwiefern die Studierenden solche Rückmeldungen im Rahmen der Lehrerbildung für die Unterrichtsreflexion und -entwicklung nutzen können. Daneben interessiert auch die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler das Feedbackgeben erleben und wie sie und die Studierenden diese Form der Partizipation einschätzen. In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der Studie dargestellt und Erkenntnisse für die Praxis abgeleitet.

2 Partizipation im schulischen Umfeld

Partizipation können Kinder und Jugendliche in verschiedenen Zusammenhängen erleben. In der Familie, der Peergroup, der Wohngemeinde, der Kinder- und Jugendarbeit und der Schule sind Partizipationsmöglichkeiten vorhanden. Die Schule hat dabei eine besondere Position, da sie als wichtig für die Vermittlung partizipationsförderlicher Werte gilt (Rieker/Mörgen 2016). Partizipationsförderung ist sowohl ein übergreifendes Bildungsziel als auch eine zentrale Aufgabe der Qualitätsentwicklung der Volksschule. Die zunehmende Komplexität sowohl von Staat und Gesellschaft als auch von sozialen Beziehungs- und Kooperationsformen im alltäglichen Leben machen Partizipation immer mehr zu einer anspruchsvollen Aufgabe, die aufseiten der Individuen eine Reihe an Fähigkeiten und Kompetenzen (wie Urteils- und Entscheidungsfähigkeiten, kommunikative Fähigkeiten, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz) verlangt. Diese wiederum müssen zunächst entwickelt und erlernt werden. Die Verantwortung für die Förderung von Partizipation in diesem umfassenden Sinn muss als eine zentrale Aufgabe der Volksschule begriffen werden (Eikel 2006).

1 Das Projekt wird durch die Stiftung Mercator Schweiz (Projektnummer 2016-0439) und die Pädagogische Hochschule Zürich unterstützt.

Partizipation umfasst als Sammelbegriff verschiedene Arten und Formen der Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung. Die Funktion, der Umfang wie auch die Begründung der Partizipation können sehr unterschiedlich sein. In der theoretischen Literatur findet man Stufenmodelle, die unterschiedliche Partizipationsarten unterscheiden. Bei Oser und Biedermann (2007, S. 34) werden auf den Stufen 1 bis 4 Pseudopartizipation und Formen der indirekten Partizipation verortet. Eine «echte» Partizipation ist erst ab Stufe 5 vorhanden, wobei Stufe 5 als «Teilpartizipation in Handlungsinseln», Stufe 6 als «Bereichsspezifische Partizipation» und Stufe 7 als «Vollkommene Partizipation» bezeichnet werden. Im schulischen Umfeld ist eine «Vollkommene Partizipation», in der eine vollständig geteilte Verantwortung vorausgesetzt wird, für Kinder und Jugendliche nicht möglich. Aufgrund struktureller Rahmenbedingungen sind der Partizipation von Kindern und Jugendlichen Grenzen gesetzt, denn im schulischen Umfeld herrscht stets eine Partizipation zwischen Ungleichen. Eine Partizipation auf den Stufen 5 oder 6 ist gemäß Oser und Biedermann (2007) jedoch möglich und sollte von Lehrpersonen und Schulgemeinden angestrebt werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich dabei in einem spezifischen, klar definierten Bereich bei der Planung, Durchführung und Ausführung beteiligen.

Flutter und Rudduck (2004) haben ein auf die Arbeit mit Schülerinnen- und Schülerfeedback ausgelegtes Stufenmodell zur Schülerpartizipation vorgelegt (s. Tabelle 1). Auf der untersten Stufe dieses Modells findet gar keine Beteiligung statt, auf den Stufen 1 bis 4 sind unterschiedliche Formen der Partizipation ausdifferenziert. Auf den Stufen 1 und 2 werden die Schülerinnen und Schüler um eine Rückmeldung gebeten, die Auswertung der Ergebnisse wird jedoch von der Lehrperson vorgenommen und auch die Konsequenzen werden hauptsächlich durch die Lehrperson entschieden. Auf den Stufen 3 und 4 werden die Schülerinnen und Schüler stärker in den Feedbackprozess miteinbezogen, indem sie sich als «Mitforschende» auch an der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse sowie der Entscheidungsfindung beteiligen oder sogar selbst einen Feedbackprozess planen und initiieren. Das Modell soll Schulen und Lehrpersonen dazu dienen, die eigenen Aktivitäten einzuordnen und weiterzuentwickeln, wobei vorgesehen ist, dass auch die oberste Stufe, auf der die Schülerinnen und Schüler als aktiv Teilnehmende und Mitforschende wahrgenommen werden, umgesetzt werden kann.

Tabelle 1, The ladder of pupil participation (Flutter/Rudduck 2004, S. 16)

<p>4. pupils as fully active participants and co-researchers Pupils and teachers jointly initiate enquiry; pupils play an active role in decision making; together with teachers, they plan action in the light of data and review impact of the intervention</p>
<p>3. pupils as researchers Pupils are involved in enquiry and have an active role in decision making; there will be feedback and discussion with pupils regarding findings drawn from the data</p>
<p>2. pupils as active participants Teachers initiate enquiry and interpret the data but pupils are taking some role in decision making; there is likely to be no feedback to pupils on the findings drawn from the data</p>
<p>1. listening to pupils Pupils are a source of data; teachers respond to data but pupils are not involved in discussion of findings; there may be no feedback to pupils; teachers act on the data</p>
<p>0. pupils not consulted There is no element of pupil participation or pupil consultation within the school</p>

Insgesamt kann es für Kinder und Jugendliche sehr förderlich sein, in Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden. Durch Partizipation können sie Erfahrungen machen, die sich positiv auf ihre Persönlichkeitsentwicklung auswirken. Es bietet sich zudem ein Lernfeld, in dem Wissen, zum Beispiel über die eigene Lebenswelt oder über Abläufe von politischen Planungs- und Entscheidungsprozessen, aufgebaut und unterschiedliche Fertigkeiten eingeübt werden können (Fatke/Niklowitz 2003).

In der Schweiz wurde das Übereinkommen über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (Kinderrechtskonvention) im Jahr 1997 ratifiziert. Die Umsetzung der Kinderrechtskonvention beinhaltet unter anderem die Pflege einer partizipativen Kultur in der Schule. Schulen sind dementsprechend verpflichtet, die Meinung der Kinder und Jugendlichen bei Themen, die die Schülerinnen und Schüler betreffen, zu erfragen und zu berücksichtigen (z. B. Volksschule Aargau o. D.; Bundesrat 1989). Obwohl die Mitverantwortung und Mitsprache der Schülerinnen und Schüler damit gesetzlich verankert ist, haben mehrere Studien gezeigt, dass eine partizipative Schulkultur in den meisten Schulen kaum gelebt wird. Nach den Erkenntnissen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren beschränkt sich Partizipation auf begrenzte schulische Angebote und Projekte. Die Schülerinnen und Schüler können zwar mitdiskutieren, aber sehr selten wirklich mitbestimmen (Fatke/Niklowitz 2003; Wyss/Sperisen/Ziegler 2009). Befragungen von Jugendlichen zeigen denn auch, dass sie die Schule nicht als Ort der Partizipation erleben und keine Möglichkeiten sehen, die Unterrichtsgestaltung wesentlich zu beeinflussen. Dabei fällt auf,

dass die Schülerinnen und Schüler die in der Schule wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten mit zunehmendem Alter als geringer einschätzen (Rieker/Mörge 2016).

Der Einfluss von Geschlecht und Schulniveau auf die Partizipation in der Schule wurde bislang noch nicht ausführlich erforscht. Eine Studie von Fatke und Niklowitz (2003) weist darauf hin, dass Mädchen und Jungen in gleichem Ausmaß zu Hause, in der Schule und in der Öffentlichkeit partizipieren. Die Studie zeigt allerdings Unterschiede im Bereich des Schulniveaus: Kinder und Jugendliche aus höheren Schulniveaus geben an, zu Hause eher mitreden zu können als Kinder aus tieferen Schulniveaus. Erstere geben hingegen an, tendenziell weniger in der Schule mitbestimmen zu können.

Krappidel und Böhm-Kasper (2006) fanden bezüglich der Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern Unterschiede sowohl in Bezug auf das Schulniveau als auch auf das Geschlecht: Einerseits gaben besonders Hauptschüler an, die Mitarbeit in einer Schülerversammlung zu nutzen. Zugleich zeigten Schülerinnen und Schüler dieser Schulform das geringste Interesse an der Partizipationsform des Schülerstreiks. Andererseits zeigten Mädchen eine höhere Bereitschaft zur Teilnahme in Schülerversammlungen, während Jungen öfter in Erwägung zogen, sich bei Schuldemonstrationen oder gar Randalen zu beteiligen.

In einer weiteren Untersuchung wurde festgestellt, dass die Bereitschaft zur politischen Partizipation mit höherem Bildungsniveau zunimmt und männliche Jugendliche sich dort stärker beteiligen als weibliche. Der gegenteilige Effekt konnte bei der Partizipation im Bereich der Jugendarbeit nachgewiesen werden: Geringer qualifizierende Schulstufen und speziell Mädchen mit Migrationshintergrund gaben am häufigsten eine aktive Beteiligung an (Rieker/Mörge 2016).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bisher insgesamt wenige Erkenntnisse vorliegen und die erbrachten Ergebnisse uneinheitlich sind. Es ist demgemäß noch nicht abschließend geklärt, inwiefern Partizipation in der Schule umgesetzt wird und welchen Einfluss Alter, Geschlecht und Schulniveau auf die subjektive Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten ausüben. In weiteren Forschungsarbeiten müsste genauer ausdifferenziert werden, in welcher Form die Partizipation stattfindet und welche schulischen Rahmenbedingungen als Kontextmerkmale einen Einfluss haben.

Wie oben erläutert, liegt eine mögliche Form der Schülerinnen- und Schülerpartizipation in der Feedbackarbeit. Die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern können in unterschiedlicher Weise und zu verschiedenen Themen eingeholt und verarbeitet, die Schülerinnen und Schüler dabei mehr oder weniger aktiv

miteinbezogen werden (s. dazu Tabelle 1). Zur Arbeit mit Schülerinnen- und Schülerfeedback gibt es sowohl in der theoretisch-didaktischen wie auch der empirischen Literatur zahlreiche Hinweise, wie diese gestaltet werden kann und welche bisherigen Erfahrungen damit vorliegen. Die nachfolgenden Kapitel gehen darauf ein.

3 Hinweise und Empfehlungen zur Arbeit mit Schülerinnen- und Schülerfeedback

Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern können in unterschiedlicher Art, zu diversen Themenbereichen und grundsätzlich in allen Fächern eingeholt werden. Feedback-Kurzformen, zu deren Erfassung fünf bis maximal zehn Minuten ausreichen, können eingesetzt werden, ohne allzu viel Unterrichtszeit zu verlieren. In der didaktischen Literatur finden sich hierzu niederschwellige Methoden, wie beispielsweise die Feedback-Zielscheibe, Feedback im Vierer-Feld, das Feedbackkoordinatensystem oder der Meinungsstrahl (Zierer/Hattie 2016; Berger/Granzer/Looss/Waack 2013; Wisniewski/Zierer 2017). Mit solchen Methoden können Rückmeldungen zu einem Aspekt des Unterrichts sehr zeiteffizient eingeholt werden, die Ergebnisse werden sofort sichtbar und können umgehend mit der Klasse besprochen werden. Auch kurze Fragebögen mit ein paar wenigen offenen oder geschlossenen Fragen eignen sich, um mit geringem zeitlichen Aufwand eine Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zu erhalten (Gärtner/Vogt 2013). Umfangreiche Fragebögen werden in der theoretisch-didaktischen Literatur empfohlen, um zu bestimmten Zeitpunkten im Schuljahr, zum Beispiel am Anfang und Ende des Semesters, eine Bestandsaufnahme zu einem bestimmten Aspekt des Unterrichts (z.B. Klassenklima) oder ganz allgemein zur Unterrichtsqualität durchzuführen. Hierzu werden unterschiedliche Fragebögen in Papier- oder elektronischer Form angeboten (Helmke 2015; Coates 2011; Kämpfe 2009).

Schülerinnen und Schüler möchten meist wissen, wozu Feedback eingeholt wird und was mit ihren Rückmeldungen passiert. Alle Beteiligten sollten sich darüber bewusst sein, weshalb und zu welchem Zweck das Feedback eingeholt wird. Darüber hinaus sollten die Ergebnisse im Anschluss mit der Klasse besprochen werden (Wisniewski/Zierer 2017). Dazu sind unterschiedliche Varianten möglich, zum Beispiel eine Diskussion in Kleingruppen oder eine Besprechung während des Un-

terrichts. In der Besprechung können Unstimmigkeiten und Unklarheiten geklärt und konkrete Zielvereinbarungen diskutiert werden. Diese gemeinsame Aushandlung wird auch aus der Perspektive der Schülerpartizipation als wichtig erachtet (s. dazu Tabelle 1). Die Schülerinnen und Schüler werden dadurch nicht nur als Feedback-Gebende akzeptiert, sondern als aktiv am Prozess Beteiligte ernst genommen. Die gemeinsame Reflexion der Erkenntnisse sollte schließlich immer zu Konsequenzen führen. Wird dies nicht eingelöst, kann das Feedback von den Schülerinnen und Schülern als eine zwecklose Alibiübung aufgefasst werden, wodurch die Motivation für die Teilnahme an weiteren Befragungen sinkt (Wisniewski/Zierer 2017; Edkimo 2014).

Die Sprache nimmt hier in unterschiedlicher Weise eine zentrale Rolle ein. Beim Einholen des Feedbacks ist zum Beispiel die Qualität der Fragen entscheidend. Es ist darauf zu achten, ein adressatengerechtes Design (mündlich, schriftlich, Layout u. a.) zu wählen, eine adäquate Instruktion anzubieten sowie klar verständliche, prägnante Items zu formulieren (Lenke 2016).

«Erfolgreiches Feedback hängt auch von der Art und Weise ab, wie dieses kommuniziert wird» (Wisniewski/Zierer 2017, S. 89). Bei offenen oder mündlichen Formen sollten die Feedback-Gebenden deshalb die wichtigsten Kriterien für produktives Feedback kennen. Aus der Forschung ist hierzu bekannt, dass Feedback eher beschreibend, klar und präzise formuliert, sich primär auf das Verhalten beziehen und gut begründet sein soll (ebd. 2017). Damit wird die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für die Produktion, aber auch die Rezeption von Feedback deutlich.

Übergreifend wird Unterrichtsfeedback als Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden aufgefasst, bei dem sich das Feedback der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler und das Feedback der Schülerinnen und Schüler an die Lehrperson stetig abwechseln. Die beiden Formen stehen in einem strukturellen Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig (Wisniewski/Zierer 2017). Durch diesen Dialog kann die Beziehung und das Arbeitsbündnis zwischen der Lehrperson und der Klasse gestärkt und somit eine positive Feedbackkultur entstehen beziehungsweise weiterentwickelt werden (Gärtner 2013).

4 Bisherige Erkenntnisse zu Schülerinnen- und Schülerfeedback

Ein gezielter Einsatz von Schülerinnen- und Schülerfeedback in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern findet bis heute kaum statt (Buhren 2015; Kämpfe 2009). Dementsprechend ist der Beitrag von Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zum Unterricht in Praxisphasen angehender Lehrpersonen bislang wenig untersucht (Lawson/Çakmak/Gündüz/Busher 2015).

Auch nach der Ausbildung wird eine systematische Rückmeldung durch die Schülerinnen und Schüler als Evaluationsinstrument durch Lehrpersonen eher selten eingesetzt. Wenn eine Berücksichtigung der Schülerperspektive erfolgt, dann eher spontan, willkürlich und damit häufig unprofessionell (Hascher/Baillo/Wehr 2004).

Nach Auffassung Clausens (2002) stellen Schülerinnen- und Schülerratings keine exakte Messung der Unterrichtsqualität dar. Schülerperzeptionen sind demnach kein Abbild der Realität, sondern sollten als Teilrepräsentationen betrachtet werden. Verglichen mit anderen Datenquellen (z. B. Selbsteinschätzung der Lehrperson oder Einschätzung externer Beobachtenden) wurde jedoch deutlich, dass Schülerfeedback großen Erklärungswert hinsichtlich der Vorhersage kognitiver und psychosozialer Entwicklungskriterien aufweist. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler die Nützlichkeit von Unterricht für ihren eigenen Lernprozess am besten einschätzen können. Zudem gilt Schülerinnen- und Schülerfeedback aufgrund der Aggregation auf Klassenebene als äußerst reliabel und lässt sich auf ökonomische Art erheben.

Auch Lenske (2016) greift diese Ansichten auf: «Grundschlerratings sind zum Teil verzerrt und erlauben kein vollständiges Bild über Unterrichtsqualität. Dennoch stellen sie ein aussagekräftiges Feedback zu wesentlichen Indikatoren guten Unterrichts dar» (Lenske 2016, S. 312). In ihrer Studie konnte sie durch Abgleiche mit Videoratings nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler Aspekte des lernförderlichen Klimas sowie subjektiv geprägte und hoch inferente Items teilweise valider beurteilen als außenstehende Beobachtende. Ihrer Meinung nach sind Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen mittels Fragebögen eine gewinnbringende Datenquelle, wenn validierte Messinstrumente verwendet werden und eine klare Einführung geboten wird. Weitere Studien konnten ebenfalls nachweisen, dass sich Einschätzungen des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler oft weitgehend

mit den Einschätzungen von Kolleginnen und Kollegen und der grundsätzlichen Selbsteinschätzung der Lehrperson decken (Peterson 2004; Irving 2004).

In Lenskes Studie wurden auch Erkenntnisse in Bezug auf den sprachlichen Aspekt von Feedback ersichtlich (s. dazu Kapitel 3). Bei ihrer Arbeit mit Kindern der Grundschule fiel auf, dass viele Schülerinnen und Schüler Mühe beim Lesen und Interpretieren von Fragebogen-Items hatten, obwohl diese zuvor hinsichtlich der Verständlichkeit und Angemessenheit geprüft worden waren. Nachdem die Items erneut optimiert wurden, indem beispielsweise Ausdrücke ersetzt oder Sätze gekürzt wurden, gelang es den Kindern deutlich besser, ein valides Urteil zu fällen. Gerade bei jungen Schülerinnen und Schülern scheint die Urteilsfähigkeit demnach stark von der Formulierungsangemessenheit der Items beeinflusst zu werden (Lenske 2016).

Obwohl bislang keine expliziten Studien vorliegen, zeigen diese Ergebnisse, dass die Sprache bei der Arbeit mit Schülerrückmeldungen eine wichtige Funktion hat. Dies wurde auch im Projekt «Schülerrückmeldungen zur Förderung der Unterrichtsreflexion» (*SelfReflex*) festgestellt, auf das in den nachfolgenden Kapiteln eingegangen wird.

5 Ein Überblick über die Ziele und Datenerhebungen im Projekt *SelfReflex*

Im Projekt «Schülerrückmeldungen zur Förderung der Unterrichtsreflexion» (*SelfReflex*) wurden angehende Sekundarlehrpersonen angeleitet, Schülerrückmeldungen gezielt für die Reflexion von Unterricht einzuholen und zu verwenden. Durch verschiedene begleitende Datenerhebungen wurde die Reflexionsbereitschaft und -praxis der am Projekt teilnehmenden Personen erfasst. Die Erhebungen zeigen auf, inwiefern sich Reflexionsbereitschaft und -praxis während des Projekts verändert haben. Außerdem können Befragungen der Schülerinnen und Schüler sowie der angehenden Lehrpersonen Auskunft darüber geben, wie sie die durch die Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen erlebte Partizipation wahrgenommen haben.

Folgende Forschungsfragen sind für das Projekt leitend:

- Inwiefern lässt sich die Reflexionsfähigkeit zum eigenen Unterricht von Studierenden im Quartalspraktikum durch eine systematische Reflexion von Schülerrückmeldungen in unterschiedlichen Reflexionssettings schulen und entsprechend abbilden?

- Welche Erfahrungen machen die (angehenden) Lehrpersonen bei der Arbeit mit den Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen?
- Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler die erlebte Partizipation anhand der Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen?

5.1 Projektdesign und Datenerhebungen

Konkret waren insgesamt 233 Studierende der Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Zürich am Projekt beteiligt. Es wurde im Rahmen des Quartalspraktikums durchgeführt, das die längste Praxisphase im Sekundarlehrstudium darstellt und für die Studierenden in der Regel im 6. Semester stattfindet. Die erste Durchführung fand im Frühlingsemester 2017 als Pilotphase statt. Diese Pilotphase wurde evaluiert und die Erfahrungen und Erkenntnisse wurden genutzt, um die zweite Durchführung im Frühlingsemester 2018 vorzubereiten. In beiden Durchführungen wurde folgende Vorgehensweise verfolgt:

Mit einem Online-Fragebogen wurden die Studierenden zu Beginn des Semesters zu ihren Einstellungen und motivationalen Voraussetzungen zur Reflexion und Arbeit mit Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen befragt. Die Studierenden erhielten danach einen Input zu den Möglichkeiten und Zielen der Arbeit mit Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen und den Auftrag zur konkreten Durchführung mit der eigenen Klasse.

Im Rahmen des Quartalspraktikums befragten die Studierenden die Schülerinnen und Schüler zu ihrem Unterricht mit einem Fragebogen, den das Projektteam zur Verfügung stellte. Die Studierenden konnten zwischen drei Fragebögen auswählen, die thematisch unterschiedlich ausgerichtet waren: Klassenklima, Klassenführung und kognitive Aktivierung. Die Fragebögen umfassten eine Anzahl an geschlossenen Fragebogen-Items (zwischen 12 und 17 Items), welche die Schülerinnen und Schüler auf einer 4-stufigen Skala beurteilen mussten. Außerdem beinhaltete der Fragebogen drei offene Fragen, in denen die Schülerinnen und Schüler positive und kritische Aspekte des Unterrichts erwähnen sowie Verbesserungsvorschläge für den zukünftigen Unterricht machen konnten. Gleichzeitig beurteilten auch die Studierenden ihre eigene Unterrichtslektion. Die Fragebögen wurden elektronisch aufbereitet und konnten mittels Smartphone, Tablet oder Laptop beantwortet werden. Im Anschluss erhielten die Studierenden eine Gegenüberstellung der Selbstbeurteilung mit der auf Klassenebenen aggregierten Beurteilung der Schülerinnen und Schüler. Nachdem sie die Ergebnisse durchgesehen hatten,

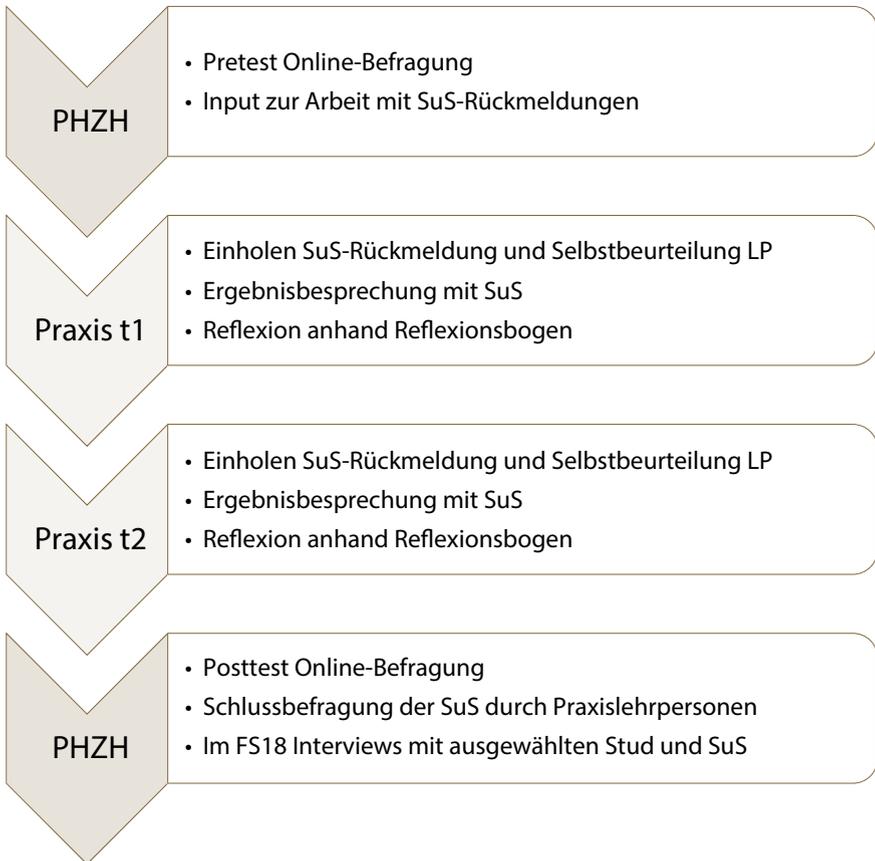
sollten diese in einer nächsten Unterrichtsstunde mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden. Es ging darum, gemeinsam mit der Klasse über Konsens und Dissens in den Beurteilungen nachzudenken und die Ergebnisse zu diskutieren. In der Diskussion sollte gemeinsam über Veränderungen im Unterricht beraten werden, um dann zusammen einen Beschluss zu fassen.

Nach diesem Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern verarbeiteten die Studierenden die Erkenntnisse dieses Prozesses schriftlich anhand eines Reflexionsbogens. Der Reflexionsbogen wurde durch die Projektleitung verfasst und den Studierenden zur Verfügung gestellt. Er leitete die Studierenden zu einer gezielten Reflexion des Unterrichts unter Berücksichtigung der Schülerrückmeldungen an.

Die Studierenden befragten die Schülerinnen und Schüler zu ihrem Unterricht im Rahmen des Quartalspraktikums zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten. Sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die angehenden Lehrpersonen fand das Feedback damit in einem speziellen Rahmen statt. Die Studierenden arbeiteten nur eine beschränkte Zeit mit den Schülerinnen und Schülern. Eine Lehrperson hat damit viel bessere Möglichkeiten, mit ihrer Schulklasse übers Schuljahr hinweg eine konstruktive Feedbackkultur zu entwickeln und das Feedback als Bestandteil einer demokratischen Schulkultur zu pflegen (Gärtner/Vogt 2013). Vor diesem Hintergrund kann die Arbeit der Studierenden im Stufenmodell von Flutter und Rudduck (2004, S. 16) auf der Stufe 2 «students as active participants» zugeordnet werden (s. Tabelle 1).

Nach der zweiten Praxisphase wurden die Studierenden mit einem Online-Fragebogen nochmals befragt. Die Befragung zielte erneut auf die Einstellungen und motivationalen Voraussetzungen zur Reflexion und Arbeit mit Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen der Studierenden. Außerdem waren Fragen zu den Erfahrungen mit den Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen in diesen Fragebogen integriert. Darüber hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen mit der Unterrichtsrückmeldung befragt. In einem kürzeren Fragebogen wurden ihre Einschätzungen zum Prozess, zu spürbaren Veränderungen im Unterricht sowie zum Partizipationserleben eingeholt. Mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern (6 Gruppeninterviews mit jeweils 3 bis 5 Schülerinnen und Schülern) sowie 9 Studierenden (Einzelinterviews) wurde am Ende des Quartalspraktikums im Frühlingsemester 2018 zusätzlich ein halbstrukturiertes Interview geführt, um weiterführende Informationen von den Personen zu erhalten. Ein Überblick über die gesamten Datenerhebungen ist in Abbildung 1 ersichtlich.

Abbildung 1, Überblick über die Datenerhebungen im Projekt *SelfReflex*



Bei den erwähnten Befragungsinstrumenten konnten wir uns auf Vorarbeiten aus dem Projekt *ScRIPS* (vgl. Göbel/Neuber 2017; Neuber/Göbel 2016) stützen, die für das Projekt *SelfReflex* adaptiert und angepasst wurden.

5.2 Auswertung der Daten

Die Daten aus der schriftlichen Befragung der Studierenden und der Schülerinnen und Schüler wurden in die Statistik- und Analysesoftware SPSS eingelesen und anschließend vorwiegend anhand von T-Tests (für unabhängige beziehungsweise für verbundene Stichproben) ausgewertet.

Die halbstrukturierten Interviews wurden mit Audioaufnahmegeräten aufgenommen und transkribiert. Für die Darstellung der Ergebnisse im Rahmen dieses Beitrages wurden aus den Interviews exemplarische Textstellen ausgewählt, um die Ergebnisse der quantitativen Analysen zu stützen und zu illustrieren.

6 Darstellung der Ergebnisse

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der Studie präsentiert und diskutiert, wobei der Fokus auf dem Bereich Sprache und Partizipation liegt. Die Ergebnisse beziehen sich in erster Linie auf die Schlussbefragung der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Befragung der Studierenden.

6.1 Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen von Schülerrückmeldungen

Bei der Schlussbefragung der Schülerinnen und Schüler und der Posttestbefragung der Studierenden wurden verschiedene Dimensionen der Arbeit mit Schülerrückmeldungen abgefragt, welche sich auf die generelle Einschätzung, die Einschätzung des Fragebogens sowie die Besprechung und Umsetzung durch die Lehrperson beziehen.

6.1.1 Generelle Einschätzung von Schülerrückmeldungen

Übergreifend kann festgehalten werden, dass sowohl die teilnehmenden Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler die Arbeit mit den Schülerrückmeldungen positiv beurteilt haben.

Die Schülerinnen und Schüler finden es sehr wichtig, dass sie der Lehrperson ihre Meinung zum Unterricht sagen können ($N=1993$, $M= 3.15$, $SD=0.87$). Ebenso

erachten sie es als sehr wichtig, bei der Unterrichtsgestaltung mitreden zu können (N=1992, M=3.05, SD=0.86). Beim Item «Ich würde gerne auch zukünftig meiner Lehrperson Rückmeldungen zum Unterricht geben» ist die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler weniger hoch, mit einem Mittelwert von über 2.5 jedoch noch immer positiv (N=1991, M=2.62, SD=1.03). Eher kritisch beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Umsetzung von Änderungen im Unterricht. Der Frage, ob es schwierig für die Lehrperson sei, die Ideen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht umzusetzen, wird eher zugestimmt (N=1963, M=2.52, SD=0.92).

Tabelle 2, Deskriptive Ergebnisse zur generellen Einschätzung von Schülerrückmeldungen durch die Schülerinnen und Schüler

Fragebogen-Item	N	M	SD
Ich finde es wichtig, dass ich der Lehrperson meine Meinung zum Unterricht sagen kann.	1993	3.15	0.87
Ich finde es wichtig, dass ich bei der Unterrichtsgestaltung mitreden kann.	1992	3.05	0.86
Ich würde gerne auch zukünftig meiner Lehrperson Rückmeldungen zum Unterricht geben.	1991	2.62	1.03
Ich denke, es ist schwierig für die Lehrperson, unsere Ideen im Unterricht umzusetzen.	1963	2.52	0.92

1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

Die Studierenden schätzen nach Abschluss des Quartalspraktikums (T2) den Einsatz von Schülerrückmeldungen als sehr nützlich und hilfreich für sie persönlich ein (N=233, M=3.00, SD=0.81). Sie stimmen der Aussage zu, dass sie sensibler für die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler geworden sind (N=233, M=3.08, SD=0.80). Die Einschätzungen sind mit einem Mittelwert von über drei hoch. Befragt danach, ob sich die Studierenden bestärkt darin sehen, auch in Zukunft Rückmeldungen von ihren Schülerinnen und Schülern einzuholen, ist die Zustimmung etwas geringer (N=233, M=2.82, SD=0.85).

Tabelle 3, Deskriptive Ergebnisse zur Einschätzung von Schülerrückmeldungen durch die Studierenden in T2

Fragebogen-Item	N	M	SD
Für mich persönlich war der Einsatz von Schülerrückmeldungen zum Unterricht sehr nützlich und hilfreich.	233	3.00	0.81
Durch den Einsatz von Schülerrückmeldungen zum Unterricht bin ich sensibler dafür geworden, wie meine Schülerinnen und Schüler mich wahrnehmen.	233	3.08	0.80
Der Einsatz der Schülerrückmeldungen zum Unterricht hat mich darin bestärkt, in Zukunft häufiger Feedback von den Schülerinnen und Schülern zu meinem Unterricht einzuholen.	233	2.82	0.85

1: stimme gar nicht zu, 2: stimme eher nicht zu, 3: stimme eher zu, 4: stimme völlig zu

Die Interviews mit den Studierenden geben Einblick in die Gründe, weshalb Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern aus der Perspektive der Lehrperson wichtig sind. Der hohe Stellenwert der Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht wird von den Studierenden auf zwei Ebenen begründet. Zum einen wird es als zentral angesehen, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Zum anderen erhält die Lehrperson ein Feedback zu unterschiedlichen Aspekten des Unterrichts.

«Sie [die Schülerinnen und Schüler] werden integriert, sie werden gehört, es ist der Lehrperson wichtig, was sie denken, was ihre Anliegen sind und ich denke, das ist fast das A und O für, also, dass sie auch teilnehmen am Unterricht. Nichts ist schlimmer, als wenn man einfach dort sitzt und meint, es sei einfach vorbestimmt und die Lehrperson ist die, die entscheidet und sie sind einfach dort und konsumieren nur.» (Stud9, weiblich)

«Viele haben erwähnt, so humorvoll und so, und dass das schon am Anfang übergekommen ist, fand ich gut. [...]

Und der Fragebogen am Schluss [...] war sehr differenziert das Feedback, sie haben mir auch klar gesagt, wenn ich irgendetwas vor einer Prüfung nicht angesagt habe oder so, das war sehr aussagekräftig.» (Stud3, männlich)

Die befragten Studierenden erleben die Schülerinnen und Schüler dabei als sehr engagiert und interessiert daran, der Lehrperson Rückmeldungen zu geben.

«Man hatte fast schon ein wenig das Gefühl, dass es ihnen [den Schülerinnen und Schülern] schon auch ein Anliegen ist, dass sie einem sagen können, was jetzt gut war und was nicht. Bei meiner Klasse war es so, dass sie es schon als Chance wahrnehmen, den Unterricht für sich selbst zu verbessern.» (Stud8, männlich)

Die Möglichkeiten an Partizipation werden von den Studierenden jedoch als eher beschränkt angesehen. Ihrer Einschätzung nach lässt das System Schule eine umfassende Partizipation von Schülerinnen und Schülern nicht zu. Zudem gibt es für die Studierenden Bereiche, die nicht von den Schülerinnen und Schülern beurteilt werden können und somit in der Hand der Lehrperson liegen müssen.

«Ich finde manchmal gibt es Situationen, in denen die Schüler mehr Mitspracherecht haben können und in anderen finde ich wiederum macht es durchaus Sinn, dass eine Lehrperson das bewerten kann.» (Stud7, weiblich)

«Eben ich meine so Sachen, wie ja man will nicht mehr, dass ich rumlaufe, muss man auch kommunizieren, das gehört einfach dazu, das ist nicht, dass ich das irgendwie ignoriere, aber dann könnte ich auch aufhören mit Schule geben, dann könnten ja alle machen, was sie wollen und das ist ja auch nicht das Ziel und in dem Alter brauchen sie halt teilweise noch den Rahmen. Ich denke ja es [das Feedback] kann wahrscheinlich dazu beitragen, dass sie sich ernst genommen fühlen, aber ich denke man sollte nicht inflationär damit umgehen und auch selber als Lehrer nicht jede Handlung, die man macht hinterfragen lassen, weil irgendwo durch bin doch ich die, die die Ausbildung genossen hat und die anleitende Person bin und wenn ich dann alles nur noch demokratisch und Frieden mache, dann bin ich irgendwann mehr so auf der Stufe Kollegin und will es mega gut haben und nicht, dass ich dann wie so meinen Status verliere.» (Stud4, weiblich)

Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern unterstützen die Erkenntnisse aus der Studierendenbefragung sowohl in Bezug auf das wahrgenommene Interesse der Studierenden an Schülerrückmeldungen als auch in Bezug auf die verschiedenen Ebenen, auf denen Partizipation möglich ist. Die Schülerinnen und Schüler finden es wichtig, dass sie bei der Unterrichtsgestaltung mitbestimmen können und dass die Lehrperson durch eine direkte Rückmeldung ihre Persönlichkeiten und Sichtweisen besser verstehen kann.

«Also, ich denke, wenn man öfters Rückmeldungen hätte, auch wenn sie nicht so lange sind, aber einfach viel so öfters und halt regelmäßig, dann würde die Lehrperson einen vielleicht auch besser verstehen und nachvollziehen können, was man meint und, keine Ahnung, dann könnte man auch eine bessere Beziehung mit der Lehrperson aufbauen.» (SUS4B, 3. Sek A, männlich)

Fünf der sechs befragten Schülergruppen geben an, dass sie im regulären Unterricht keine oder nur selten Rückmeldungen zum Unterricht geben können. Es fällt auf, dass die Schülergruppen der unteren Schulniveaus angeben, nie nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Schülerinnen und Schüler höherer Schulniveaus berichten, zumindest ab und zu ihre Sicht auf den Unterricht mitteilen zu können (s. dazu Abschnitt 6.3.1). In den Interviews zeigt sich eine gewisse Skepsis, ob eine Schülerrückmeldung im Sinne aktiver Partizipation an der Unterrichtsgestaltung bei ihrer regulären Lehrperson möglich wäre.

«Also, ich glaube einfach bei Rückmeldungen kommt es, wie er es bereits gesagt hat, darauf an, ob die Lehrperson sich einlässt auf die Rückmeldungen und ob sie auch wirklich den Unterricht verbessert oder es muss ja nicht genau den Schülern angepasst sein, jeder hat ja seinen eigenen Unterrichtstil, aber einfach sodass man, einfach ein wenig auf die Rückmeldungen eingehen.» (SuS4A, 3. Sek A, weiblich)

6.1.2 Einschätzung des Fragebogeninstruments

Eine weitere Dimension der Schlussbefragung der Schülerinnen und Schüler betrifft den Umgang mit dem Fragebogen und den einzelnen Beurteilungssitems. Ebenso wurden die Studierenden um ihre Einschätzung des Fragebogeninstruments gebeten.

Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass das Beantworten des Fragebogens eher lange dauerte ($N = 2002$, $M = 2.62$, $SD = 0.93$). Außerdem hatten einige Schülerinnen und Schüler offensichtlich Mühe, die Fragen im Fragebogen zu verstehen ($N = 2004$, $M = 2.46$, $SD = 1.12$). Die Studierenden beurteilen die Verständlichkeit der Fragebogen-Items etwas weniger kritisch, allerdings sind auch sie der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler die Fragen teilweise nicht verstanden haben ($N_{FS18} = 119$, $M = 2.39$, $SD = 0.94$).

Tabelle 4, Deskriptive Ergebnisse zur Einschätzung des Fragebogens

Befragung der Schülerinnen und Schüler	N	M	SD
Das Beantworten des Fragebogens dauerte sehr lange.	2002	2.62	0.93
Die Fragen im Fragebogen konnte ich teilweise nicht verstehen.	2004	2.46	1.12
Befragung der Studierenden	N_{FS18}	M	SD
Die Schüler/-innen haben die Fragen z.T. nicht verstanden. *	119	2.39	0.94

1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

* Dieses Item wurde nur im FS18 in T2 erhoben.

Auch in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wird deutlich, dass die Beantwortung und Verständlichkeit der Fragen teilweise Schwierigkeiten bereiten.

«Also, es war zum Teil schon ein wenig schwierig, die zu bewerten. Zum Teil hat man nicht so gewusst was ankreuzen. Beim einen war es ziemlich schwierig und beim anderen ging es relativ gut.» (SuS1C, 1. Sek. A, weiblich)

«Also, ich finde auch viele Fragen würde ich ein wenig anders formulieren. Ein paar waren vielleicht so aufgeschrieben, dass ein paar sie nicht gleich verstanden haben. So andere Wörter.» (SuS1D, 1. Sek A, weiblich)

«Also, wenn es ein paar schwierige [Fragen] gab, zum Beispiel gab es eine und dann hat uns Frau Q bevor sie es uns abgegeben hat erklärt, was das heißt.» (SuS6C, 1. Sek C, männlich)

6.1.3 Besprechung mit und Umsetzung der Ergebnisse durch die Lehrperson

Nach dem Abrufen der Schülerrückmeldungen mithilfe von Fragebögen sollten die Studierenden die Ergebnisse mit ihren Klassen besprechen. Die Schülerinnen und Schüler schätzen diese Besprechung als eher positiv ein (N = 1880, M = 2.69, SD = 0.97). Die Stimmung bei der Besprechung wurde als angenehm empfunden (N = 1939, M = 2.75, SD = 0.96). Nicht so einig sind sich die Schülerinnen und Schüler darüber, ob sie mit der Lehrperson über Veränderungen des Unterrichts sprechen konnten (N = 1949, M = 2.44, SD = 1.01). Der Aussage «Die Lehrperson hat

unsere Rückmeldungen im Unterricht umgesetzt» wird eher zugestimmt (N = 1942, M = 2.67, SD = 0.91).

Hierbei ist anzumerken, dass aus den offenen Antwortformaten in der Schlussbefragung wie auch aus den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zu vermuten ist, dass die Studierenden in vielen Klassen keine Besprechung der Feedbackergebnisse durchgeführt haben. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss diesem Umstand Rechnung getragen werden.

Tabelle 5, Deskriptive Ergebnisse zur Besprechung der Rückmeldungen durch die Schülerinnen und Schüler

Fragebogen-Item	N	M	SD
Die Besprechung unserer Rückmeldungen gemeinsam mit der Lehrperson fand ich gut.	1880	2.69	0.97
Die Stimmung bei der Besprechung unserer Rückmeldungen gemeinsam mit der Lehrperson war angenehm.	1939	2.75	0.96
Wir haben gemeinsam mit der Lehrperson über Veränderungen des Unterrichts gesprochen.	1949	2.44	1.01
Die Lehrperson hat unsere Rückmeldungen im Unterricht umgesetzt.	1942	2.67	0.91

1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

Die Items in der Befragung der Studierenden, welche die Wahrnehmung der durchgeführten Besprechungen abfragen, wurden nur im Frühjahr 2018 erhoben. Daraus ergibt sich eine kleinere Stichprobe für die folgenden 4 Items (N = 119). Rund die Hälfte der Studierenden gab an, dass sie Ergebnisse aus den Rückmeldungen ausgewählt und den Schülerinnen und Schülern präsentiert haben. Die Mehrheit, 70 Studierende, hat nach Erklärungen für abweichende Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler gesucht, 49 Studierende gaben an, dies (eher) nicht getan zu haben. 92 Studierende haben zudem diejenigen Unterrichtsaspekte mit der Klasse besprochen, welche den Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrperson als wichtig erschienen. Gefragt, ob sie den Schülerinnen und Schülern ihre Verantwortung für gelingenden Unterricht erklärt haben, stimmten 66 Studierende (eher) zu und 53 Studierende (eher) nicht.

Tabelle 6, Deskriptive Ergebnisse zur Einschätzung der Schlussbesprechung durch die Studierenden in T2 im FS18

Fragebogen-Item	N _{FS18}	M	SD
Ich habe Ergebnisse aus den Rückmeldungen ausgewählt und den Schüler/-innen präsentiert.	119	2.41	1.20
Ich habe nach Erklärungen für die Einschätzung der Schüler/-innen gefragt, die von meiner abweicht.	119	2.60	1.07
Wir haben besprochen, welche Unterrichtsaspekte den Schüler/-innen und mir wichtig sind.	119	2.89	0.90
Ich habe den Schüler/-innen ihre Verantwortung für gelingenden Unterricht erklärt.	119	2.58	1.02

1: stimme gar nicht zu, 2: stimme eher nicht zu, 3: stimme eher zu, 4: stimme völlig zu

6.2 Wahrnehmungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Personengruppen

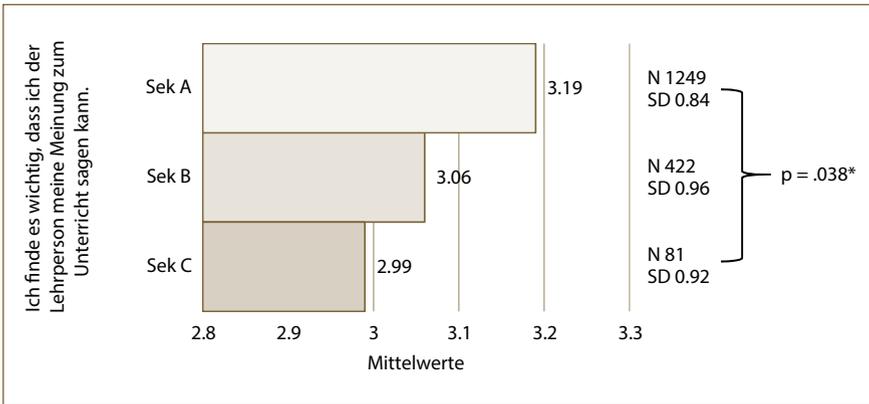
Die Ergebnisse aus den Schlussbefragungen der Schülerinnen und Schüler wurden auf Unterschiede zwischen Gruppen überprüft. Es ergeben sich signifikante Wahrnehmungsunterschiede sowohl zwischen verschiedenen Schulniveaus als auch zwischen den Geschlechtern.

6.2.1 Wahrnehmungsunterschiede zwischen Schulniveaus

Im Kanton Zürich werden auf der Sekundarstufe I drei verschiedene Niveaus unterschieden. Das höchste Niveau wird als Abteilung A bezeichnet, das mittlere als Niveau B und das untere als Niveau C. Von den an der Schlussbefragung teilnehmenden Schülerinnen und Schülern besuchten 1268 Schülerinnen und Schüler die Abteilung Sek A, 430 die Abteilung Sek B und 81 die Abteilung Sek C. Mittels T-tests für unabhängige Stichproben wurden Vergleiche zwischen den Mittelwerten der unterschiedlichen Abteilungen erstellt. Dabei zeigen sich bei verschiedenen Items Unterschiede zwischen den Gruppen, wobei auf die unterschiedlichen Stichprobengrößen der einzelnen Abteilungen hingewiesen werden muss, welche die Interpretation der Ergebnisse möglicherweise einschränken.

Der Gruppenvergleich in Abbildung 2 zeigt, dass Schülerinnen und Schüler der Abteilung A ($N_{\text{AbtA}} = 1249$, $M = 3.19$, $SD = 0.84$) es wichtiger finden, der Lehrperson ihre Meinung zum Unterricht zu sagen, als Schülerinnen und Schüler der Abteilung C ($N_{\text{AbtC}} = 81$, $M = 2.99$, $SD = 0.92$). Der Unterschied ist auf dem 5 %-Niveau signifikant ($p = 0.38$).

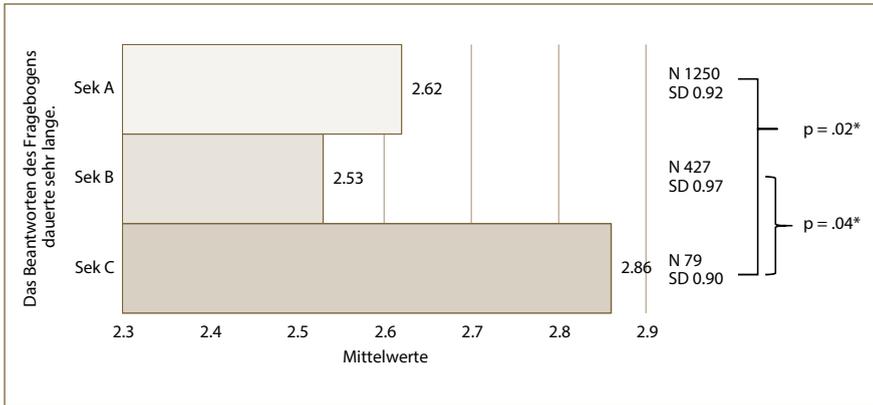
Abbildung 2, Gruppenvergleiche zwischen den Schultypen: Meinung zum Unterricht kundtun



Unterschiede zwischen den Abteilungen finden sich zudem in Bezug auf die Dimension des Fragebogeninstruments. Abbildung 3 zeigt, dass Schülerinnen und Schüler der Abteilung A ($N_{\text{AbtA}} = 1250$, $M = 2.62$, $SD = 0.92$) dem Item «Das Beantworten des Fragebogens dauerte sehr lange» weniger zustimmen als Schülerinnen und Schüler der Abteilung C ($N_{\text{AbtC}} = 79$, $M = 2.86$, $SD = 0.90$). Schülerinnen und Schüler der Abteilung B ($N_{\text{AbtB}} = 427$, $M = 2.53$, $SD = 0.07$) stimmen diesem Item ebenfalls weniger zu als Schülerinnen und Schüler der Abteilung C. Sowohl die Unterschiede zwischen den Abteilungen A und C ($p = 0.02$) als auch zwischen den Abteilungen B und C ($p = 0.04$) sind auf dem 5 %-Niveau signifikant.

In den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zeigen sich vor allem auf dem Niveau C Unsicherheiten in Bezug auf die konkrete Arbeit mit Fragebögen. Zwar befürworten die Schülerinnen und Schüler deren Einsatz und geben an, dass ihnen die Arbeit mit den Fragebögen eher leichtgefallen sei. Bei konkreten Nachfragen werden jedoch Unstimmigkeiten deutlich, die letztendlich zur Änderung ihrer Meinung führen. In den Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Abteilungen A und B waren diese Unsicherheiten weniger ersichtlich. Es wird lediglich von einer Klasse der Abteilung B angemerkt, dass der Fragebogen nicht so lang sein sollte.

Abbildung 3, Gruppenvergleiche zwischen den Schultypen: Dauer für das Beantworten des Fragebogens



Zur Illustration wird nachfolgend ein Auszug aus einem Schülerinterview mit Schülerinnen und Schülern der Abteilung C angeführt. Die Aussagen zeigen Unschlüssigkeit sowohl im sprachlichen und inhaltlichen Verständnis des Fragebogens als auch darin, Rückmeldungen zu geben und zu formulieren.

Interviewerin: Was würdet ihr denn da [am Fragebogen] verändern, damit er besser werden könnte?

Schülerin 6A: Also, es sollte vielleicht nicht mehr so viele Fragen haben oder so mehr schwierige Fragen, die schwierig auch für uns sein können, wo wir antworten sollen.

Schülerin 6B: Oder das «trifft zu» oder «trifft gar nicht zu» habe ich am Anfang nicht so verstanden.

[...]

Interviewerin: Würdet ihr das [Rückmeldungen an eure Lehrperson geben] in Zukunft gerne nochmals machen?

Schülerin 6A: Nein, ehrlich gesagt nicht.

[...]

Schülerin 6A: Es fällt mir schwierig etwas zu sagen, also so Fragen zu beantworten.

Schülerin 6B: Es fällt mir auch schwierig, etwas richtig auszudrücken, wie ich das beschreiben soll. (1. Sek C)

Als Vergleich wird nachfolgend ein Auszug aus einem Schülerinterview mit einer Schülergruppe der Abteilung A angeführt. Die Schülerinnen und Schüler wurden ebenfalls gebeten, sich darüber Gedanken zu machen, wie ein guter Fragebogen aussehen könnte. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler sind eher knapp, aber präzise formuliert und umfassen verschiedene Aspekte, welche in einem Fragebogen integriert sein sollten. Die Schülerinnen und Schüler nennen keine Unsicherheiten in Bezug auf das Geben und Formulieren von Rückmeldungen.

Interviewerin: Welche Fragen wären denn bei euch drin [im Fragebogen]?

[...]

Schülerin 2A: Ob wir ihn mögen oder nicht.

Schüler 2C: Ja.

Schülerin 2A: Das ist wichtig. Ob wir es spannend oder gut finden, was er uns beibringt.

Schülerin 2B: Ob wir verstehen was er...

Schüler 2D: Ob man die Erklärungen versteht, ist auch noch wichtig. (1. Sek A)

6.2.2 Wahrnehmungsunterschiede zwischen den Geschlechtern

In dieser Stichprobe nahmen 985 Mädchen und 992 Jungen an der Schlussbefragung teil (in 48 Fragebögen fehlen die Angaben zum Geschlecht). Mittels eines T-tests für unabhängige Stichproben wurde die Wahrnehmung von weiblichen und männlichen Schülerinnen und Schülern verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass Mädchen und Jungen zwei Items signifikant unterschiedlich beurteilen. Es handelt sich dabei um die gleichen Items, die auch bei den verschiedenen Schulniveaus signifikante Unterschiede zeigen. So finden es Mädchen ($N_f = 966$; $M = 3.20$, $SD = 0.81$)

wichtiger, dass sie der Lehrperson ihre Meinung zum Unterricht sagen können als Knaben ($N_M = 980$, $M = 3.09$, $SD = 0.92$). Das Ergebnis ist auf dem 1 %-Niveau signifikant ($p = 0.004$). Jungen ($N_M = 982$, $M = 2.67$, $SD = 0.95$) stimmen hingegen der Aussage, dass das Beantworten des Fragebogens sehr lange dauerte, eher zu als Mädchen ($N_F = 972$, $M = 2.58$, $SD = 0.91$). Der Unterschied ist auf dem 5 %-Niveau signifikant ($p = 0.05$).

Tabelle 7, Unterschiede zwischen den Geschlechtern

Fragebogen-Item	sex	N	M	SD	p
Ich finde es wichtig, dass ich der Lehrperson meine Meinung zum Unterricht sagen kann.	weiblich	966	3.2	0.81	$p = 0.004^{**}$
	männlich	980	3.10	0.92	
Das Beantworten des Fragebogens dauerte sehr lange.	weiblich	972	2.58	0.91	$p = 0.05^*$
	männlich	982	2.67	0.95	

1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler die Arbeit mit Schülerrückmeldungen positiv einschätzen. Beide Gruppen geben an, dass durch Rückmeldungen an Lehrpersonen die Partizipation der Schülerinnen und Schüler (im Sinne einer Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung am Unterricht) erhöht werden kann und dass dies als wichtig erachtet wird. Trotz der positiven Einschätzung der Schülerrückmeldungen geben die Ergebnisse der Studie jedoch auch Hinweise darauf, dass das Geben und Annehmen von Rückmeldungen keine triviale Aufgabe ist.

Berücksichtigt werden muss dabei, dass die Untersuchung im Rahmen des Quartalspraktikums von Studierenden durchgeführt wurde. Vielfach war es aus diesem Grund nicht möglich, Änderungen im Unterricht tatsächlich deutlich zu machen, da die Studierenden nur wenige Wochen in einer Klasse unterrichteten. Auch kannten die Studierenden die Klassen nur sehr kurz, bevor sie die ersten Feedbacks einholten (s. Abschnitt 5.1). Aus den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern ergeben sich zudem Hinweise darauf, dass das Einholen von Rückmeldungen in

der alltäglichen Unterrichtspraxis kaum verbreitet ist. Somit fehlt es den Schülerinnen und Schülern an Übung und Erfahrung, um den Prozess des Feedbackgebens und -nehmens gewinnbringend umsetzen zu können. Feedback ist eine komplexe Angelegenheit und erfordert gewisse Kompetenzen: Einerseits müssen mögliche Ebenen und Inhalte von Feedback bekannt, andererseits entsprechende Fähigkeiten des Sprechens, Formulierens und Zuhörens entwickelt sein (Wisniewski/Zierer, 2017). Da die Studierenden nur über wenig Unterrichtserfahrung verfügen, ist davon auszugehen, dass diese ebenfalls wenig bis keine praktische Erfahrung in Bezug auf Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern haben. Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann damit nicht erwartet werden, dass die Studierenden mit den Schülerinnen und Schülern der Praktikumsklassen eine Kultur der Schülerpartizipation aufbauen können, welche über die Stufe 2 des Stufenmodells nach Flutter und Rudduck (2004) hinausgeht (s. Kapitel 2).

Insgesamt wird aus den Ergebnissen ersichtlich, dass es den Schülerinnen und Schülern nicht immer leichtfällt, eine Beurteilung aufgrund von vordefinierten Items vorzunehmen oder eine eigene Rückmeldung an die Lehrperson zu formulieren. Dies liegt einerseits daran, dass in vielen Klassen eine solche Art der Partizipation offensichtlich unüblich ist, andererseits können hier auch Unterschiede zwischen Personengruppen festgestellt werden.

Mädchen finden es wichtiger, der Lehrperson eine Rückmeldung geben zu können. Jungen bewerten hingegen die Aussage, dass das Beantworten des Fragebogens sehr lange dauerte, höher als Mädchen. Bei den gleichen Items sind auch Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den verschiedenen Schulniveaus festzustellen. So finden es Schülerinnen und Schüler des Niveau A signifikant wichtiger, der Lehrperson ihre Meinung zu sagen als Schülerinnen und Schüler der Abteilung C. Schülerinnen und Schüler der Abteilung C stimmen dem Item «Das Beantworten des Fragebogens dauerte sehr lange» mehr zu als Schülerinnen und Schüler der Abteilungen A und B. Aussagen der Schülerinnen und Schülern der Abteilung C in den Interviews unterstützen diese Ergebnisse. Die Schülerinnen und Schüler auf niedrigerem Schulniveau zeigen sowohl inhaltliche als auch sprachliche Unsicherheiten in Bezug auf Rückmeldungen an Lehrpersonen beziehungsweise den Umgang mit Fragebögen. Es kann deshalb festgehalten werden, dass es für Schülerinnen und Schüler der Abteilung C eine größere Herausforderung darstellt, aktiv Rückmeldungen zu geben und dass eine solche Partizipation im Unterricht als weniger wichtig empfunden wird.

Gründe hierfür lassen sich sowohl auf Ebene des Unterrichts als auch auf Ebene des Instruments Fragebogen vermuten. Eine zunächst naheliegende Erklärung wäre

anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler unterer Niveaus nicht in der Lage sind, Unterricht zu evaluieren. Diese Begründung greift jedoch zu kurz, denn auch die Unterrichtsgestaltung und die Rolle der Lehrperson müssen berücksichtigt werden. Möglich wäre, dass im Unterricht auf niedrigeren Niveaustufen ein stärker von der Lehrperson geleiteter Unterrichtsstil vorherrscht, der weniger Mitsprache und Beteiligung durch Schülerinnen und Schüler vorsieht. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit wäre daher, dass die schlechteren Einschätzungen vor allem auf einer fehlenden Vertrautheit mit auf Partizipation angelegtem Unterricht beruhen. Es fehlt möglicherweise eine Unterrichts- und Rückmeldekultur in den Klassen, welche die Schülerinnen und Schüler ermutigen würde, über Unterricht nachzudenken und diesen kollaborativ mit der Lehrperson weiterzuentwickeln. Weiterhin spielt vermutlich die Sprachlichkeit der Rückmeldungen durch den Einsatz von Fragebögen eine Rolle, auf deren Bedeutung bereits Lenske (2016) im Rahmen der Untersuchung von Schülerinnen und Schülern der Grundschule hinweist. In den Interviews geben die Schülerinnen und Schüler an, dass sie teilweise Probleme hatten, die einzelnen Items und die Antwortmöglichkeiten zu verstehen. Für die Arbeit mit Schülerrückmeldungen muss daher über alternative und weniger sprachlich ausgerichtete Formen des Rückmeldens nachgedacht werden. Je nachdem, ob die Rückmeldungen anonym oder personalisiert eingeholt werden sollen, könnten Verfahren wie die Punktabfrage oder die Ampelmethode hilfreich sein (Maitzen, 2017). Die Schülerinnen und Schüler sollten Schritt für Schritt angeleitet werden, Unterricht zu analysieren und zu beurteilen sowie ihre Wahrnehmungen als Feedback zu verbalisieren (Berger/Granzer/Looss/Waack, 2013). Auf sprachlicher Ebene können beispielsweise durch die Erarbeitung von Modellsätzen beziehungsweise Bereitstellung von Satzanfängen konkrete Hilfestellungen für die Formulierung von Rückmeldungen gegeben werden. Außerdem sollten die Kriterien für erfolgreiches Feedback mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert und eingeübt werden (Wisniewski/Zierer 2017).

Ein zentraler Bestandteil der Arbeit mit Schülerrückmeldungen besteht darin, dass die Evaluation mit der Klasse besprochen wird und die gemeinsame Reflexion zu Konsequenzen führt (Wisniewski/Zierer 2017; Edkimo 2014). Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie muss angenommen werden, dass eine solche Besprechung oft gar nicht oder in sehr beschränktem Umfang stattgefunden hat. Die Gründe hierfür sind unterschiedlich und liegen sicherlich auch darin, dass die Arbeit mit Schülerrückmeldungen im Rahmen des Praktikums stattgefunden hat. Eine Lehrperson sollte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Kriterien für die Besprechung definieren, sodass die Mitgestaltungsmöglichkeiten und die gemeinsamen Konsequenzen für alle Seiten transparent sind.

Das Ziel von Partizipation in der Schule ist, dass diese durch alle gelebt wird (Rieker/Mörigen 2016). Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass sich die Wahrnehmung von Schülerrückmeldungen zwischen den Geschlechtern, vor allem aber auch zwischen den Schulniveaus unterscheidet. Es muss daher die Frage gestellt werden, wie es Schülerinnen und Schülern aller Niveaustufen gleichermaßen ermöglicht werden kann, sich aktiv an der Gestaltung von Unterricht zu beteiligen. Eine zentrale Gelingensbedingung scheint in einer Unterrichtskultur zu liegen, welche Schülerrückmeldungen als zentralen und wertvollen Bestandteil von Schule und Unterricht anerkennt. Dazu gehört, dass Unterrichtsformen auf allen Niveaustufen verwendet werden, welche den Schülerinnen und Schülern Raum für Mitsprache ermöglichen. Zudem müssen Rückmeldungen strukturiert angeleitet und regelmäßig geübt werden, um eine Kultur des gegenseitigen Feedbackgebens und -nehmens in den Unterrichtsalltag zu integrieren (Wilkening 2016; Wisniewski/Zierer 2017). Da die Sprachlichkeit von Fragebögen für einige Schülerinnen und Schüler ein Hemmnis darzustellen scheint, gilt es auch darüber nachzudenken, welche alternativen Rückmeldeformen verwendet werden können und wie Fragebögen so im Unterricht besprochen werden können, dass sie anschließend für die Schülerinnen und Schüler nutzbar sind. Insgesamt muss berücksichtigt werden, dass Feedbackprozesse von allen Beteiligten Fähigkeiten des Sprechens, Formulierens und Zuhörens voraussetzen, die eingeführt und geübt werden müssen.

8 Literatur

- Berger, Regine/Granzer, Dietlinde/Looss, Wolfgang/Waack, Sebastian (2013): «Warum fragt ihr nicht einfach uns?» Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten: Unterrichtsentwicklung nach Hattie (Pädagogik. Praxis). Weinheim: Beltz.
- Buhren, Claus G. (2015): Schüler-Lehrer-Feedback – Formen und Methoden. In: Buhren, Claus G. (Hrsg.): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz, S. 211–230.
- Bundesrat (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Online: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html> (23.09.2018).
- Clausen, Marten (2002): Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann.
- Coates, Hamish (2011): Tools for effective student feedback. In: C. S. Nair (Hrsg.): Student Feedback. Oxford: Chandos Publishing, S. 101–118.
- Edkimo (2014): Schülerfeedback: 5 Feedback-Methoden für den Schulalltag mit Papier und Tafel. Online: <https://edkimo.com/feedback-instrumente-papier-tafel/> (01.10.2018)
- Eikel, Angelika (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. BLK-Programm «Demokratie lernen & leben».

- Fatke, Reinhard/Niklowitz, Matthias (2003): «Den Kindern eine Stimme geben». Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich – unter Mitarbeit von Jürg Schwarz und Elena Sultanian im Auftrag des Schweizerischen Komitees für Unicef.
- Flutter, Julia/Rudduck, Jean (2004): *Consulting Pupils*. London: RoutledgeFalmer.
- Gärtner, Holger (2013). Wirksamkeit von Schülerfeedback als Instrument der Selbstevaluation von Unterricht. In: Hense, Jan/Rädiker, Stefan/Böttcher, Wolfgang/Widmer, Thomas (Hrsg.): *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen*. Münster: Waxmann, S. 107–124.
- Gärtner, Holger/Vogt, Annette (2013): Wie Lehrkräfte Ergebnisse eines Schülerfeedbacks verarbeiten und nutzen. [How teachers use results of student feedback on instruction]. *Unterrichtswissenschaft*, 41(3), S. 252–267.
- Göbel, Kerstin/Neuber, Katharina (2017): Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): *Schulpraktische Professionalisierung: Konzeptionelle Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 213–226.
- Hascher, Tina/Baillod, Jürg/Wehr, Silke (2004): Feedback an Schülerinnen und Schüler als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, S. 223–243.
- Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6., überarbeitete Auflage. Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Irving, Stephen (2004): *The development and validation of a student evaluation instrument to identify highly accomplished mathematics teachers* (Dissertationsschrift, Research Sprache, Auckland).
- Kämpfe, Nicole (2009): SEfU – Schüler als Experten für Unterricht. *Selbstevaluation als Mittel eigener Unterrichtsentwicklung. Schulleitung und Schulentwicklung*, 4(7), S. 1–18.
- Krappidel, Adrienne/Böhm-Kasper, Oliver (2006): Politische und rechte Einstellungen von Jugendlichen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In: Dies. (Hrsg.) *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–52.
- Lawson, Tony/Çakmak, Melek/Gündüz, Müge/Busher, Hugh (2015): *Research on Teaching Practicum – A Systematic Review*. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), S. 392–407.
- Lenske, Gerlinde (2016): *Schülerfeedback in der Grundschule: Untersuchung zur Validität* (Band 92, Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie). Münster: Waxmann.
- Maitzen, Christoph (2017). *Feedback-Kultur in der Schule – das Praxisbuch: Profitipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Augsburg: Auer.
- Neuber, Katharina/Göbel, Kerstin (2016). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt «Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)»*. Erste Skalennalysen. Online: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/42835/Neuber_Goebel_2016_Schuelerrueckmeldungen.pdf (24.09.2018).
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2007): *Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist*. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich/Chur: Rüegger, S. 17–37.
- Peterson, Kenneth (2004): *Research on school teacher evaluation*. In: *NASSP Bulletin*, 88(639), S. 60–79.

- Rieker, Peter/Mörgen, Rebecca (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Volksschule Aargau (o. J.): Kinderrechte & Partizipation. Online: https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Unterricht-Schulbetrieb/kinderrechte_partizipation/Pages/default.aspx (23.09.2018).
- Wilkening, Monika (2016): Praxisbuch Feedback im Unterricht: Lernprozesse reflektieren und unterstützen: Praxisbuch mit Kopiervorlagen und Downloadmaterial (Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wisniewski, Benedikt/Zierer, Klaus (2017): Visible Feedback: Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wyss, Corinne/Sperisen, Vera/Ziegler, Béatrice (2009). Schlussbericht über das Forschungsprojekt Disziplin & Partizipation an der Oberstufe I: Eine Befragung der Lehrpersonen im Kanton Aargau. Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik. In: Working Paper Series 2/2009.
- Zierer, Klaus/Hattie, John (2016): Gib und fordere Rückmeldung! In: Pädagogik, 11, S. 42–47.



Ulrike Behrens, Brigit Eriksson-Hotz

Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Mündlichkeit | Band 1



Brigit Eriksson-Hotz, Martin Luginbühl, Nadine Tuor

Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf

Mündlichkeit | Band 2



Elke Grundler, Carmen Spiegel

Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen

Mündlichkeit | Band 3



Stefan Hauser, Vera Mundwiler (Hrsg.)

Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen

Mündlichkeit | Band 4



Stefan Hauser, Martin Luginbühl (Hrsg.)

Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken

Mündlichkeit | Band 5

Welche Normvorstellungen über «gutes Gesprächsverhalten» kennt die Deutschdidaktik? Wie begegnen Lernende den schulischen Gesprächsnormen im Unterricht und welchen Normen begegnen sie außerhalb der Schule? Was ergeben Lehrwerkanalysen im Hinblick auf das Verhältnis von Normen und Gesprächskompetenz? Diese und ähnliche Fragen zu Normen im Bereich der Gesprächskompetenz erörtert dieser Sammelband. Die Beiträge diskutieren die Konsequenzen, die sich aus normativen Setzungen für die Fachdidaktik und die Interaktionssituationen in der Institution Schule ergeben.