

Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen im Klassenrat

Nina Gregori

Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz

nina.gregoriribes@gmail.com

Abstract

Im abgeschlossenen Dissertationsprojekt wurde das Handeln der Lehrperson im Klassenrat interaktionsanalytisch untersucht (Gregori, 2021). Der Klassenrat ist ein partizipatives Unterrichtsformat, bei dem Schüler*innen einer Klasse in regelmässigen Abständen ihre Belange besprechen. Ziel ist es, dass die Lernenden den Klassenrat möglichst selbständig – d.h. ohne Eingreifen der Lehrperson – durchführen. Dies bringt ein Spannungsverhältnis mit sich, weil die Rolle(n) der Schüler*innen und der Lehrperson neu ausgehandelt werden (müssen). Auf der Datengrundlage von 38 Klassenratssitzungen einer Klasse des 5. und 6. Schuljahres wurden in zwei analytischen Teilschritten die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen eruiert und Wirkungspotenziale dieser Lehrpersonenhandlungen herausgearbeitet. Durch den analytischen Teilschritt des Eruiers von Wirkungspotenzialen wurde auf exemplarische Weise eine Methode angewandt, die Interaktionsanalyse und Fachdidaktik miteinander verknüpft. Der Beitrag fokussiert auf die Ergebnisse und die Methode dieses zweiten Analyseteils und zeigt eine Perspektive für die Entwicklung der Fachdidaktiken aus methodologischer Sicht auf.

Keywords

Klassenrat; Lehrpersonenhandeln; Interaktionsanalyse; Wirkungspotenziale; Professionalisierung.

Ausgangslage und Fragestellung

Der Klassenrat ist an vielen Schulen ein etabliertes Unterrichtsformat. Er wird als Möglichkeit gesehen, partizipative Strukturen in den schulischen Alltag zu integrieren und dort zu etablieren. Im Klassenrat treffen sich alle Schüler*innen einer Klasse in regelmässigen Abständen, um ihre Belange, d.h. Projekte, Ideen, Wünsche, zu besprechen, aber auch um Lösungen für die von ihnen vorgebrachten Probleme zu finden. Den Schüler*innen obliegt nicht nur die thematische Ausgestaltung, sondern in der Regel sollen sie auch die Gesprächsleitung übernehmen. Der Lehrperson ist dementsprechend eine Rolle im Hintergrund zugedacht. Dieses Rollenverständnis der Lehrperson bringt ein Spannungsverhältnis mit sich, weil die Rolle(n) der Schüler*innen und der Lehrperson neu ausgehandelt werden (müssen).

In Bezug auf das Thema Partizipation, welches eng mit dem Konzept des Klassenrats verknüpft ist, eröffnet sich ausserdem ein weiteres Spannungsfeld: Im Rahmen des Klassenrats soll den Schüler*innen Partizipation sowohl ermöglicht werden, indem sie den ‚Raum‘ erhalten, partizipativ aktiv zu sein. Gleichzeitig besteht ein pädagogisch-didaktisches Ziel darin, durch das partizipative Handeln im Klassenrat Strukturen, Abläufe und sprachliche Kompetenzen aufzubauen (Gregori, 2021, S. 296, vgl. zu dieser doppelten Zielerwartung auch Rieker, Mörgen, Schnitzer & Stroezel, 2016, S. 114). Die Tatsache, dass sich die Lehrperson im Klassenrat gemäss Konzept von ihrer konventionellen Rolle als steuernde Instanz abwenden soll, bedingt, dass sie für sich diese Rolle ‚im Hintergrund‘ auszufüllen und zu definieren vermag.

Das Forschungsinteresse der Dissertation¹, auf der der vorliegende Beitrag aufbaut, speist sich

1 Das Dissertationsprojekt entstand im Rahmen des SNF-Projektes „Der Klassenrat als kommunikative Praxis“, Laufzeit 2018-2022, Projektleitung: Prof. Dr. Stefan Hauser. Das Projekt wird am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug durchgeführt, wo die Autorin bis Januar 2022 tätig war.

aus dem grundlegenden Bestreben der untersuchten Lehrperson, sich aus dem Geschehen im Klassenrat weitestgehend herauszuhalten und die Steuerung den Schüler*innen zu übergeben. Trotz des Wunsches der Lehrperson sich im Klassenrat zurückzuhalten, greift sie während des Klassenrats immer wieder in die Interaktion unter den Schüler*innen ein oder wird von den Schüler*innen in die Interaktion ‚hineingezogen‘. Dies widerspiegelt die Tatsache, dass sich die Lehrperson im Klassenrat durch ihre bloße Anwesenheit und weil sie von den Schüler*innen als „besondere“ Teilnehmende (Haldimann, Hauser & Nell-Tuor, 2017) wahrgenommen wird, inoffiziell in einer steuernden und lenkenden Position befindet. In der Dissertation wurde deshalb ein besonderer Fokus auf das Handeln der Lehrperson gelegt, jedoch unter Einbezug der Handlungen der Schüler*innen. Es wurde danach gefragt, was die Lehrperson tut, wenn sie interveniert und wie ihr Handeln im Zusammenhang mit dem Raum steht. In einem zweiten Schritt wurden Sequenzen mit schüler*innenseitigen Aushandlungsprozessen untersucht, wobei nach den Wirkungspotenzialen, welche bestimmte Lehrpersonenhandlungen in Bezug auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse aufweisen, gefragt wurde (Gregori, 2021).

In der Studie wurden erstens in explorativer Weise die multimodal konstituierten interaktiven Strukturen aufgedeckt, die dem Klassenrat zugrunde liegen. Zweitens wurde die pädagogische Praxis erfasst und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft, um Einsichten in das Lehrpersonenhandeln und damit einhergehende Bedingungen zu gewinnen. Dies, um drittens die Frage zu adressieren, wie das Klassenratsgeschehen interaktiv organisiert werden soll, um schulische Partizipationsansprüche umsetzen zu können (vgl. Hauser & Haldimann, 2018, S. 132).

Der Klassenrat ist ein Unterrichtsformat, mit dem unterschiedliche fachliche (z.B. sprachdidaktische oder demokratiepädagogische) sowie überfachliche (soziale, personale, methodische) Ziele und Kompetenzen verknüpft und aufgebaut werden können. Die Studie verortet sich dementsprechend aus einer methodischen Perspektive im Kontext einer Allgemeinen Fachdidaktik (Bayrhuber, 2017; Rothgangel, 2017) mit dem Ziel, eine Forschungsmethode vorzuschlagen, die potenziell in allen Fachdidaktiken zu Anwendung kommen kann (vgl. Bayrhuber, 2017, S. 162).

Daten und Methode

Die Datengrundlage bildet ein Korpus von 38 Klassenratssitzungen, welche während zwei Jahren an einer Klasse des 5. - 6. Schuljahres in der Deutschschweiz videografisch aufgenommen wurden. Mittels multimodaler Interaktionsanalyse (Hausendorf, Mondada & Schmitt, 2012; Hausendorf, Schmitt & Kesselheim, 2016; Hausendorf & Schmitt, 2017; Mondada, 2014; Schmitt, 2015) konnten acht kommunikative Lehrpersonenhandlungen herausgearbeitet werden. In einem zweiten analytischen Teilschritt wurden Wirkungspotenziale dieser Lehrpersonenhandlungen eruiert. Dazu wurden innerhalb des Binnenkorpus Sequenzen von schüler*innenseitigen Aushandlungsprozessen identifiziert (sogenannte „Good Practice-Fälle“). Damit sind Interaktionssequenzen gemeint, in denen die Schüler*innen über längere Zeit untereinander diskutieren, ohne dass die Lehrperson eingreift. Schüler*innenseitigen Aushandlungsprozesse stellen ein relevantes Auswahlkriterium für Good Practice-Fälle dar, weil sie die Zielsetzung der Lehrperson für den Klassenrat widerspiegeln, nämlich dass die Schüler*innen diesen möglichst selbständig durchführen sollen (s. dazu unten).

Als Auswahlkriterien für Sequenzen schüler*innenseitiger Aushandlungsprozesse galten die folgenden Oberflächenmerkmale:

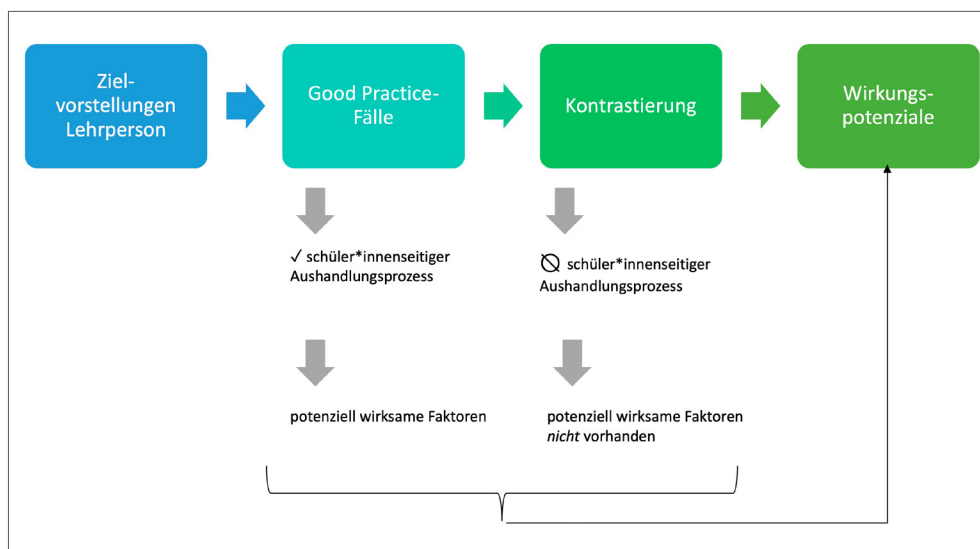
- a. > 7 Schüler*innenturns in der Folge
- b. > 3 beteiligte Schüler*innen
- c. Die Schüler*innen bearbeiten eine bestimmte, für den Klassenrat relevante Aufgabe.

Es handelt sich dabei um äussere Merkmale, die im Sinne einer Auswahlheuristik angewendet wurden. Für die Zusammenstellung der Kollektion war in einem zweiten Schritt massgebend, dass es im Klassenrat drei formell konstituierte Beteiligungsstatus gibt: die Lehrperson, der*die Gesprächsleiter*in und die restlichen Schüler*innen der Klasse. Bei der Auswahl der Beispiele

wurde darauf geachtet, dass in den Ausschnitten die verschiedenen Beteiligungsstatus zum Tragen kommen, d.h. konkret, dass eine gewisse Varianz besteht, wie die Akteurinnen und Akteure beteiligt sind. Es wurden fünf Transkriptausschnitte gefunden, auf welche die obengenannten Merkmale zutreffen. Die Ausschnitte wurden interaktionsanalytisch untersucht und provisorische Wirkungspotenziale (vgl. Brüner & Pick, 2020, die in diesem Kontext von „Arbeitshypothesen“ sprechen) in Bezug auf bestimmte Lehrpersonenhandlungen wurden eruiert.

Im Anschluss an die Analysen der Good Practice-Fälle wurden die Ergebnisse mittels Kontrastfälle überprüft. Dabei war massgebend, dass im Kontrastfall eine der drei Lehrpersonenhandlungen, welche bei der Analyse zu den provisorischen Wirkungspotenzialen im Fokus standen, vorkam sowie dass ab der entsprechenden Lehrpersonenhandlung eine Turnfolge LP-S(-S-S)-LP (vgl. Willemsen, Gosen, Koole & de Gloppe, 2019, S. 2) besteht, die anzeigt, dass ein schüler*innenseitiger Aushandlungsprozess nicht produziert wird. Auch die Kontrastfälle wurden interaktionsanalytisch ausgewertet. Die Kontrastierung gibt Aufschluss darüber, wie stark sich die Interaktion der Beteiligten in den beiden Situationen (schüler*innenseitiger Aushandlungsprozess findet statt vs. schüler*innenseitiger Aushandlungsprozess findet nicht statt) unterscheidet bzw. inwiefern die in den Good Practice-Fällen eruierten Wirkungspotenziale durch die Kontrastfälle bestätigt werden. Dabei wird ein bestimmter Faktor als bestätigt betrachtet, wenn er im Kontrastfall nicht nachgewiesen werden kann. Die Abbildung 1 visualisiert das methodische Vorgehen.

Abbildung 1: Methodisches Vorgehen beim Eruiern von Wirkungspotenzialen (eigene Darstellung)



Dieses Vorgehen geht teilweise auf die Überlegungen von Pick und Meer (2018) zurück. Die Autorinnen beschreiben methodische Herangehensweisen, wie im Rahmen der Angewandten Gesprächslinguistik von der Deskription zur Präskription gelangt werden kann (ebd., S. 206 ff.). Dabei schlagen sie unter anderem vergleichende Korpusanalysen vor, um zur Ermittlung von gelingendem Handeln zu kommen. Beispiele sollen dabei entlang ihrer Zielerreichung kontrastiert werden (ebd., S. 207), d.h. inwiefern das kommunikative Ziel erreicht wurde. Die vorliegende Studie nahm den von Pick und Meer grob skizzierten Ansatz als Ausgangspunkt (vgl. in Abbildung 1 „Zielvorstellungen Lehrperson“ als erster Schritt) und entwickelte darauf aufbauend das oben erläuterte methodische Vorgehen der Kontrastierung.

Ergebnisse

Die exemplarische Analyse konnte potenziell wirksame Faktoren in Bezug auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse bestätigen. Bei der Lehrpersonenhandlung Anzeigen von Nicht-

Verfügbarkeit erweist sich das ‚Wiederholen‘ von Zugzwängen, welche stets auf dasselbe Ziel ausgerichtet sind (z.B. Interaktionsstrukturierung) als potenziell wirksam. Ebenso konnte das ‚Vermeiden dyadischer Interaktionen‘ zwischen Schüler*innen und der Lehrperson als potenziell wirksam ausgemacht werden. Bei der Lehrpersonenhandlung Präzisierungsfrage kann als Wirkungspotenzial die ‚Verdoppelung von Zugzwängen mittels einer Lehrpersonenhandlung‘ festgehalten werden (d.h. dass darüber hinaus keine weiteren Lehrpersonenhandlungen eingesetzt werden). Die Verdoppelung bewirkt dabei eine Hervorhebung des zu konkretisierenden inhaltlichen Elements (d.h. eines bestimmten Schüler*innen-votums). Bei der Lehrpersonenhandlung Anweisung stellen ‚singuläre Zugzwänge‘, welche eine klare Handlungsrichtung anzeigen ein Wirkungspotenzial für schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse dar. Eine Anweisung beinhaltet naturgemäss eine bestimmte Handlungsrichtung. Wird diese mittels eines einzelnen Zugzwangs geäussert, ist es für die Schüler*innen erleichternd, diesen zu lesen und entsprechend umzusetzen. Als zweites Wirkungspotenzial bestätigt sich in Bezug auf Anweisungen ebenfalls das ‚Vermeiden dyadischer Interaktionen‘. Dabei ist entscheidend, dass ein Zugzwang grundsätzlich an die gesamte Klasse gerichtet sein muss.

Methodologische Implikationen und Ausblick

Die Methode des Eruiens von Wirkungspotenzialen wird als Möglichkeit gesehen, eine empirisch basierte Bewertung (mittels Interaktionsanalyse) von lehrpersonenseitigem Unterrichtshandeln vorzunehmen. Dadurch wird ermöglicht, die tendenziell deskriptiven Ergebnisse der Interaktionsanalyse für die Fachdidaktik(en) nutzbar zu machen und fachwissenschaftliche Elemente mit Fachdidaktik zu verknüpfen. Entsprechend wird eine Perspektive für die Entwicklung der Fachdidaktiken aus methodologischer Sicht aufgezeigt, nämlich wie der Schritt von der Deskription zur Präskription vollzogen werden kann (vgl. auch Gregori, einger.). Diese methodische Herangehensweise lässt sich annähernd in das von Riegel und Rothgangel (2021) im Rahmen des Modells fachdidaktischer Forschungsformate kürzlich vorgeschlagene Forschungsformat der „Didaktischen Wirksamkeitsforschung“ einordnen. Dieses

checks the effects of the processes of teaching and learning by providing information about the processes themselves and about what these processes stimulate in the teachers' and students' minds. Its basic purpose of inquiry is descriptive. [...] Methodologically, it follows an empirical heuristic approach, which usually works with pre- and post-tests, but also selectively asks for experience and assessment values. (ebd., S. 12)

Der hier dargelegte methodische Ansatz hebt sich insofern vom Format der Wirksamkeitsforschung gemäss Riegel und Rothgangel (2021) ab, als 1) Effekte (im vorliegenden Beitrag Wirkungspotenziale) nicht mittels Testverfahren gemessen werden, sondern aus der Interaktion rekonstruiert und anschliessend kontrastiert werden und 2) als die Zielsetzungen der Lehrperson massgebliche Ausgangspunkte beim Eruiens von Wirkungspotenzialen darstellen. Insofern liefert die dargelegte Methode Impulse, wie fachdidaktische Forschungsformate weiterentwickelt werden können, was gemäss Riegel und Rothgangel ein Desiderat darstellt (ebd., S. 13 f.).

Die Analyse der Wirkungspotenziale einzelner Lehrpersonenhandlungen wurde exemplarisch vorgenommen. Eine systematische Analyse, die alle Lehrpersonenhandlungen umfasste sowie mehrere Kontrastfälle zur Validierung der Wirkungspotenziale einbezöge, wären wünschenswert. Ebenso wäre es sinnvoll, bezüglich der Frage nach der Wirksamkeit von Lehrpersonenhandlungen die Schüler*innenperspektive systematischer einzubinden, etwa um zu untersuchen, wie die Schüler*innen den Aushandlungsprozess weiterführen, anstatt die Analyse auf schüler*innenseitige Reaktionen auf den Zugzwang der Lehrperson einzuschränken.

Referenzen

- Bayrhuber, H. (2017). Aufgaben der Allgemeinen Fachdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 248–253). Waxmann.
- Brünner, G., & Pick, I. (2020). Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 71(1), 63–98.
- Gregori, N. (2021). *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Peter Lang.
- Gregori, N. (einger.). Wirkungspotenziale von Unterrichtsinteraktion eruieren – zu einer interaktionsanalytisch ausgerichteten Fachdidaktik in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, T. Royar, C. Streit, E. Wiesner, & M. Schierz (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen, Erkenntniswege und Befunde*. Waxmann.
- Haldimann, N., Hauser, S., & Nell-Tuor, N. (2017). *Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen*. Iseforum.ch, 1, 1–17.
- Hausendorf, H., Mondada, L., & Schmitt, R. (Hrsg.). (2012). *Raum als interaktive Ressource*. Narr Verlag.
- Hausendorf, H., & Schmitt, R. (2017). Räume besetzen im Gottesdienst. *Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung*. Universität Zürich.
- Hausendorf, H., Schmitt, R., & Kesselheim, W. (2016). *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Narr Verlag.
- Hauser, S., & Haldimann, N. (2018). Dimensionen von Partizipation im Klassenrat – Beobachtungen aus gesprächsanalytischer Perspektive. In B. M. Bock & P. Dreesen (Hrsg.), *Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart* (S. 127–142). Ute Hempen Verlag.
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156.
- Pick, I., & Meer, D. (2018). Wissenschaftskommunikation durch ‚Anwendung‘? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In M. Luginbühl & J. Schröter (Hrsg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit – linguistisch betrachtet* (S. 197–221). Peter Lang.
- Riegel, U., & Rothgangel, M. (2021). Research Designs of Subject-Matter Teaching and Learning. *RISTAL*, 4, 1–17.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., & Stroezel, H. (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Springer VS.
- Rothgangel, M. (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken and Allgemeiner Didaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 147–160). Waxmann.
- Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich, & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äusserungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Transcript.
- Willemsen, A., Gosen, M. N., Koole, T., & de Gloppe, K. (2019). Teachers' pass-on practices in whole-class discussions: How teachers return the floor to their students. *Classroom Discourse*, 1–19.