

Nadine Nell-Tuor* und Nina Haldimann

Leiten oder leiten lassen? Gesprächsanalytische Beobachtungen zur interaktiven Aushandlung der Leitungsfunktion im Klassenrat

Lead or let lead? Conversational analytical observations
on the interactive negotiation of the leadership function in the
class council

<https://doi.org/10.1515/zfal-2019-2004>

Abstract: The class council is a teaching format which takes place regularly, aiming at the teacher stepping back from his/her conventional role as the organizing authority in order to allow the students to participate directly in decision-making processes concerning their everyday school life. This format results in a unique interactional constellation among the participants. In this article, we explore this interactional constellation from the perspective of conversation and interaction analysis. On the basis of videographies of class council sessions in which students and teachers occupy different participation roles, we ask how those roles are negotiated interactively. With a specific focus on the teacher and the moderator (student), we ask to what extent the teacher is able to delegate leadership responsibility among the group. It is shown that teachers are only partly able to do so. Often, teachers influence the interaction on a multimodal level. The challenge of organizing the class council lies in the need for the participants to accomplish different (and in part incompatible) interactional orders: on the one hand, teachers as well as students have to consider their specific participation roles; on the other hand, their participation roles are framed institutionally and cannot easily be changed.

Keywords: class council, participation framework, conversation skills, teaching practice, interaction analysis

***Korrespondenzautor:** Dr. Nadine Nell-Tuor, Zentrum Mündlichkeit, Pädagogische Hochschule Zug, CH-6300 Zug, Switzerland, E-mail: nadine.nell@phzg.ch

Nina Haldimann, MA, Zentrum Mündlichkeit, Pädagogische Hochschule Zug, CH-6300 Zug, Switzerland, E-mail: nina.haldimann@phzg.ch

1 Ausgangslage

Beim Klassenrat handelt es sich um ein Unterrichtsformat, das regelmässig – meist wöchentlich – stattfindet. Der Klassenrat soll den Kindern Lerngelegenheiten bieten, „in Angelegenheiten, die sie auch betreffen, ihre Meinung zu vertreten, Meinungen anderer anzuhören und sich mit anderen Positionen auseinanderzusetzen, bei der Lösungsfindung mitzubestimmen, gemeinsame Lösungen zu akzeptieren und mit zu tragen [sic!] und bei der Umsetzung von Beschlüssen mitzuwirken“ (Stadt Zürich 2005: 26). Weiter wird dem Klassenrat das Potenzial zugeschrieben, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, „ihre Angelegenheiten verantwortungsbewusster und selbständiger zu regeln“ (Stadt Zürich 2005: 26). Dies alles wird oft unter dem Schlagwort der Partizipation gefasst, welches in einem demokratiepädagogischen Sinn Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen sowie Mitwirkung bedeutet (vgl. auch Marty 2013).

Die Umsetzung des Partizipationspostulats im Klassenrat wird in der Literatur oft mit der Forderung nach einer veränderten Rolle der Lehrperson verknüpft. Während die Lehrperson im sonstigen Unterricht die steuernde Instanz ist, wird in Lehrmitteln und Handreichungen zum Klassenrat propagiert, die Leitungsfunktion an die Lernenden zu delegieren. Diese Vorgehensweise sieht vor, dass jeweils ein Kind die Rolle des Gesprächsleiters/der Gesprächsleiterin (bzw. Moderierenden) übernimmt. Im Sinne der Verantwortungsübernahme durch die Schülerinnen und Schüler werden weitere Rollen wie Protokollführer/-in, Zeitwächter/-in und Beobachter/-in vorgeschlagen. Daraus ergibt sich eine Interaktionskonstellation, welche spezifische Anforderungen an die Beteiligten stellt: Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen, selbständig agieren und sich frei äußern. Zugleich ist die Lehrperson anwesend¹ und bleibt aufgrund der institutionellen Rahmung stets Akteurin mit besonderer Stellung: In flankierend erhobenen Interviews sagen Lehrende aus, dass sie von den Schülerinnen und Schülern auch im Klassenrat als Lehrpersonen wahrgenommen werden und es ihnen (daher) oftmals schwerfällt, die Leitung des Geschehens den Lernenden zu überlassen. So wird etwa von einer Lehrerin geschildert, dass sie im Klassenrat stets der Magnet sei und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler automatisch auf sie gerichtet sei. Eine andere Lehrerin äußert Unsicherheit darüber, wie sie sich konsequent aus dem Ge-

¹ Die Lehrpersonen in der vorliegenden Erhebung befinden sich entweder im Gesprächskreis oder außerhalb (vgl. zur räumlichen Positionierung im Klassenrat Haldimann et al. 2017).

spräch zwischen den Schülerinnen und Schülern heraushalten kann, auch wenn dieses in eine (für die Lehrperson) unerwartete Richtung geht.²

Wie aus diesen beiden Beispielen hervorgeht, ist das Format des Klassenrats für die Lehrpersonen mit spezifischen interaktionalen Herausforderungen verbunden. Unabhängig von den individuell unterschiedlichen Überzeugungen zum Klassenrat fragen sich alle Interviewten, wie die Interaktion zu regeln ist und wie sie sich als Lehrperson – insbesondere in Bezug auf das Kind, welches die formelle Rolle der Gesprächsleitung innehat – verhalten sollen.

Im vorliegenden Artikel wird daher die Fragestellung untersucht, wie die Interaktion – mit Fokus auf die Leitungsfunktion – von den Beteiligten gestaltet wird und inwiefern die Lehrpersonen die Verantwortung für die Moderation delegieren. Dabei wird *gesprächs- und interaktionsanalytisch* vorgegangen.

Zunächst gehen wir auf den Partizipationsbegriff ein, wobei wir zwischen dem pädagogischen Partizipations*anspruch*, der eine normative Setzung enthält, und der gesprächsanalytisch geprägten Verwendung des Begriffs, welche der Analyse zugrunde liegt, unterscheiden (Kapitel 2). Anschließend werden die interaktionstheoretischen Grundlagen skizziert, die für die Analyse der Aushandlungsprozesse institutionell gerahmter Beteiligungsrollen zentral sind (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden die Fragestellung und das methodische Vorgehen beschrieben, bevor Befunde aus den Videoanalysen (Kapitel 5) präsentiert werden. Als Letztes folgt ein Fazit mit didaktischen Implikationen (Kapitel 6).

2 Partizipation im Klassenrat: Begriffliche Klärung

2.1 Partizipation im erziehungswissenschaftlichen Sinn

Aus didaktischer Perspektive gilt der Klassenrat als geeignetes Format, um Partizipation der Lernenden zu ermöglichen. Während Partizipation „zunächst einfach als Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung, Einbeziehung verstanden werden kann“ (Reichenbach 2006: 54) und es „unterschiedliche Partizipationsgrade“ (Reichenbach 2006: 54) gibt, ist im erziehungswissenschaftlichen Kontext eine engere Verwendung üblich: Demnach meint Partizipation „[...]

² Vor den Videoaufnahmen (vgl. Kapitel 4 und 5) fand ein leitfadengestütztes Interview mit den einzelnen Lehrpersonen statt. Es diente der Frage, welche Überzeugungen die Lehrpersonen zum Klassenrat haben. Gefragt wurde etwa nach den Gründen, wieso die Lehrenden den Klassenrat durchführen, welche Ziele sie damit verbinden, welche Stärken und Schwächen des Formats sie sehen und wie sie ihre eigene Rolle beschreiben.

Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse” (Reichenbach 2006: 54; vgl. ferner Portmann und Student 2005: 6).

Die so verstandene Partizipation ist normativ besetzt und wird als wünschenswert betrachtet (vgl. Reichenbach 2006: 54). Zur Unterscheidung vom gesprächsanalytischen Partizipationsbegriff ist im Folgenden von Partizipationsanspruch die Rede, wenn der erziehungswissenschaftliche Begriff gemeint ist. Der Partizipationsanspruch spielt für die folgende Analyse insofern eine Rolle, als die Lehrpersonen diesen – wie sich in den Interviews (vgl. Kapitel 1) zeigt – vertreten und vor dessen Hintergrund den Klassenrat durchführen. Damit ist der inhaltliche Bezugspunkt der Analyse durch den Partizipationsanspruch vorgegeben, die Analyse selbst erfolgt auf der Grundlage des gesprächsanalytischen Begriffs.

2.2 Partizipation im gesprächsanalytischen Sinn

Vom erziehungswissenschaftlichen Verständnis unterscheidet sich der Partizipationsbegriff, wie er im vorliegenden, gesprächsanalytisch ausgerichteten Beitrag in Anlehnung an Goodwin und Goodwin (2004) verwendet wird. Partizipation ist demnach weiter gefasst und nicht-normativ zu verstehen: Der Begriff bezieht sich auf Handlungen, die innerhalb hervorgebrachter Gesprächsstrukturen ausgeführt werden und Formen von Beteiligung anzeigen (Goodwin und Goodwin 2004: 222). Dabei gibt es diverse Beteiligungsformen; es reicht nicht, einfach zwischen Zuhörer und Sprecher zu unterscheiden (vgl. Goffman 1981). Goffman spricht in Bezug auf die Zuhörenden vom Beteiligungsstatus, der von Äußerung zu Äußerung variieren kann:

„[...] if one starts with a particular individual in the act of speaking – a cross-sectional instantaneous view – one can describe the role or function of all the several members of the encompassing social gathering from this point of reference (whether they are ratified participants of the talk or not) [...]. The relation of any one such member to this utterance can be called his "participation status" relative to it, and that of all the persons in the gathering the "participation framework" for that moment of speech.” (Goffman 1981: 137)

Als Pendant zu „participation framework” verwendet Goffman „production format”, um die Sprecherrolle zu beschreiben (Goffman 1981: 145). Levinson (1988) greift die Konzepte von Goffman auf, spricht jedoch von „production roles” und „reception roles” (Levinson 1988: 169), da „participation framework” irreführend sei. „Participation” umfasse schließlich sowohl die Rollen der Zuhörenden wie der Sprechenden (vgl. Levinson 1988: 169). Goodwin und Goodwin (2004) kritisieren an Goffman, dass die Zuhörenden und die Sprechenden separat betrachtet

würden und verbale Aspekte im Zentrum stünden. Stattdessen schlagen sie einen Zugang vor, welcher der Dynamik von Interaktionsprozessen gerecht wird:

„We now want to explore a somewhat different notion of participation, one focused not on the categorical elaboration of different possible kinds of participants, but instead on the description and analysis of the practices through which different kinds of parties build action together by *participating* in structured ways in the events that constitute a state of talk.” (Goodwin und Goodwin 2004: 225)

Schmitt (2012) folgt dieser Auffassung von Partizipation, wobei er eine „kleine, jedoch entscheidende Modifikation“ anbringt: Er versteht „talk“ nicht als „den eigentlichen Zweck, sondern eher als Mittel der Zweckrealisierung“ (Schmitt 2012: 42). Fasst man Partizipation also in einem gesprächsanalytischen Sinn auf, stellt sich in Bezug auf die Interaktion im Klassenrat die Frage, wie die Beteiligungsrollen interaktiv ausgehandelt werden. Wir folgen Schmitt (2012) sowie Goodwin und Goodwin (2004), wenn wir bei der Analyse die Interaktion als dynamischen und multimodal geprägten Prozess ins Zentrum stellen. Zugleich wird auf die Beteiligungsrollen nach Goffman (1981) sowie Levinson (1988) zurückgegriffen, wenn es um die Zuhörenden und die Art ihrer Adressierung geht (vgl. Kapitel 3.2).³ Neben der Adressierung ist die soziale und räumliche Positionierung für die interaktive Aushandlung von Beteiligungsrollen zentral. Auf diese wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

3 Interaktive Aushandlung von Beteiligungsrollen

3.1 Aushandlung mittels sozialer und räumlicher Positionierung

Im Unterricht haben die Lehrperson sowie die Schülerinnen und Schüler eine ihnen durch den institutionellen Rahmen zugeschriebene Rolle im Sinne einer *membership categorization* (Sacks 1972a, 1972b, 1992). Dieser Kategorisierung zufolge agiert die Lehrperson institutionell bedingt als steuernde Instanz, während die Schülerinnen und Schüler die dem Unterricht folgenden Akteure sind. Durch den Anspruch des Klassenrats, diese herkömmlichen Kategorien vorübergehend aufzulösen (vgl. oben und Haldimann et al. 2017: 8), kommt es zu einer Neuord-

³ Beteiligungsrollen beschränken sich in unserer Untersuchung aber nicht auf Rollen von Zuhörenden und Sprechenden, sondern umfassen etwa auch Rollen wie „Lehrperson“, „Schüler/-in“ o. Ä. (vgl. Kapitel 3.1).

nung der Interaktionsverhältnisse. Diese manifestiert sich einerseits *räumlich*: So befindet sich der Sitzkreis der Schülerinnen und Schüler häufig im „Vorne“ des Raumes, dort, wo sich im konventionellen Unterricht die Lehrperson aufhält. Die Lehrperson distanziert sich zum Teil räumlich vom Sitzkreis; die Gesprächsleitung sitzt manchmal erhöht und hebt sich damit vom Kreis⁴ ab. In einer solchen Konstellation muss die partizipative Ordnung neu hergestellt werden, es stellt sich daher andererseits die Frage nach der *sozialen* Positionierung. Das Konzept der Positionierungstheorie stammt ursprünglich aus der Sozialpsychologie und geht auf Davies und Harré (1990, 1999) zurück. U. a. Bamberg (1997) und Lucius-Hoene und Deppermann (2004) entwickelten es für die gesprächsanalytische Erzählforschung weiter. Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 168) zufolge bezeichnet das Konzept der Positionierung „die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und darstellung im Gespräch sind.“ Damit kann unterschieden werden nach Selbst- und Fremdpositionierungen. Wie Schmitt und Knöbl (2013) ergänzen, spielen soziale, kulturelle und interaktive Besonderheiten eine Rolle (Schmitt und Knöbl 2013: 267–268). Viele Positionierungsaktivitäten sind nur verständlich als Reaktionen auf vorangehende Positionierungen (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 170). Der Prozess der Positionierung ist demnach dynamisch: „Interagierende sind im Gespräch fortwährend damit beschäftigt, einen Tanz aufzuführen, in welchem sie sich und einander in Relation zueinander, aber auch zu beliebigen anderen Kontextvariablen verorten“ (Hitzler 2013: 127).

Positionierungsaktivitäten manifestieren sich wie erwähnt sowohl auf der sozialen als auch auf der räumlichen Ebene. Hausendorf und Schmitt (2017) betrachten die Ebenen als untrennbar und haben entsprechend den Begriff der sozial-räumlichen Positionierung entwickelt. Die Autoren halten zunächst fest, dass Interaktion auf grundlegende Weise mit ihrem umgebenden Raum verbunden ist. „Diese Raumbindung der Interaktion zeigt sich darin, dass der Raum als Ressource für die Bearbeitung basaler Interaktionsanforderungen ausgenutzt wird, wie es insbesondere im Fall der institutionellen Kommunikation sehr anschaulich hervortritt“ (Hausendorf und Schmitt 2017: 4). Da die Herstellung des Interaktionsraums nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern in einer systematisch auf In-

4 Zur Frage, welchen Beitrag der Raum und die Konstellationen im Raum im Hinblick auf die Formationen des Sozialen leisten und wie sich Gruppen und Machtverhältnisse in schulischen Kreissituationen formieren, vgl. Magyar-Haas und Kuhn (2011).

teraktion ausgerichteten Architektur, etablieren die Autoren das Konzept der sozial-räumlichen Positionierung, um diesen Sachverhalt empirisch greifbar zu machen (Hausendorf und Schmitt 2017: 101). Die folgenden Analysen tragen dem Konzept Rechnung, indem Positionierungsaktivitäten stets unter Berücksichtigung beider Aspekte untersucht werden.

3.2 Aushandlung mittels Adressierung

Neben der Positionierung ist die Art, wie die Gesprächsteilnehmenden im Klassenrat adressiert werden, von Bedeutung. Adressierungs- und Positionierungsverfahren hängen oftmals zusammen: So beinhalten Fremdpositionierungen Adressierungsverfahren (siehe unten). Die Adressierungsverfahren finden auf drei Ebenen statt: auf der Ebene der Körperorientierung, durch sprachliche Adressierungsformen sowie durch die Äußerungsgestalt (indem z.B. die Sprache gewechselt wird) (Hartung 2001: 1348–1349; vgl. zur Multimodalität von Adressierungsverfahren Schmitt und Knöbl 2014: 15).

Im Gegensatz zu dyadischen Gesprächen stellen Mehrparteieninteraktionen wie der Klassenrat insofern eine Herausforderung dar, als die Gesprächsteilnehmenden ihre Äußerungen jeweils gleichzeitig auf mehrere Rezipienten und deren Wissensbestände zuschneiden müssen (Mundwiler 2017: 48). Dies ist vor allem in institutionellen Kontexten relevant, in denen den Beteiligten unterschiedliche Beteiligungsrollen zugeschrieben werden (Hitzler 2013: 115).⁵ Die Orientierung am Adressaten bzw. Rezipienten wird als *Recipient Design* bezeichnet, was Deppermann und Blühdorn (2013: 7) mit „Adressatenzuschnitt“ übersetzen. Sprechende wenden dabei Praktiken der Turnkonstruktion an, die sie an soziale Merkmale des Rezipienten bzw. an Annahmen über dessen Wissen, Motive, Emotionen, Einstellungen, Erwartungen, wahrscheinliche Reaktionen etc. anpassen. Deppermann und Blühdorn (2013: 8) weisen darauf hin, dass „Praktiken des Adressatenzuschnitts [...] Fälle von Fremdpositionierungen“ sind. Die terminologische Abgrenzung von „Adressat“ und „Rezipient“ ist den Autoren zufolge aus zwei Gründen notwendig:

„a) Der jeweilige Turn ist auf spezifische Adressaten zugeschnitten. Von diesen sind die faktischen Rezipienten des Beitrags, die ggfs. gar nicht vom Sprecher bei der Turnkonstruktion ins Auge gefasst worden waren, zu unterscheiden. b) Der Sprecher kann seinen Turn immer nur auf Eigenschaften zuschneiden, die er selbst dem Adressaten unterstellt, nicht aber auf

⁵ Im Fall des Klassenrats heben sich insbesondere die formelle Rolle der Gesprächsleitung sowie die Rolle der Lehrperson von der Mehrheit der Gruppe (der Schülerinnen und Schüler) ab.

Eigenschaften, die dieser objektiv, als faktischer Rezipient hat.“ (Deppermann und Blühorn 2013: 8)

Hier kann an die Ausführungen zu Goffmans (1981: 137) „participation status“ angeknüpft werden (vgl. Kapitel 2.2): Demnach können die Zuhörenden danach unterschieden werden, ob sie direkt oder nicht direkt beteiligt sind (nach Goffman „ratified“ oder „unratified participant“), zudem, ob sie adressiert oder nicht adressiert werden.⁶ Zum direkt beteiligten Adressaten schreibt Bonanati (2018: 158 mit Bezug auf Krummheuer und Brandt 2001: 53): „Ein ‚Gesprächspartner‘ ist ein direkt Beteiligter, der von dem Sprechenden adressiert wird. Daraus, direkt als Gesprächspartner adressiert zu werden, resultieren Verpflichtungen (z.B. aufmerksam zu sein) und das Recht, den nächsten Redezug zu übernehmen.“ Zum nicht-adressierten Rezipienten präzisiert Hartung (2001: 1353–1354), dass sich „die Rolle des formal nicht-adressierten Rezipienten [...] hinsichtlich des Grades, in dem die Äußerung dennoch an ihn gerichtet ist, auf einem Kontinuum zwischen den Polen ‚nicht ratifizierter Rezipient‘ und ‚eigentlich gemeinter Rezipient‘ einordnen [lässt].“ Zum nicht-direkt beteiligten (und damit auch nicht-adressierten) Rezipienten hält Goffman (1981: 132) fest: „Now consider that much of the talk takes place in the visual and aural range of persons who are not ratified participants and whose access to the encounter, however minimal, is itself perceivable by the official participants. These adventitious participants are ‚bystanders‘.“⁷

In Bezug auf die Interaktion im Klassenrat ist die Frage nach der Adressierung zentral: So ist angesichts der Adressatenvielfalt in Mehrparteieninteraktionen neben der Unterscheidung in direkte und nicht-direkte Beteiligung zu fragen, wer alles Adressat ist, ob dies nur einzelne Schülerinnen und Schüler sind oder die Klassenöffentlichkeit (Schmitt und Knöbl 2013: 267).

4 Fragestellung, Datenerhebung und -auswertung

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, *wie die Interaktion – mit Fokus auf die Leitungsfunktion – von den Beteiligten gestaltet wird (etwa über Positionierungs- und Adressierungsverfahren) und inwiefern die Lehrperson die Verantwortung für die Leitung des Klassenrates tatsächlich abgibt*. Damit ist die Analyse durch den gesprächsanalytischen Partizipationsbegriff geprägt (Kapitel 2.2), ge-

⁶ Zur Unterscheidung direkt und nicht-direkt beteiligter Rezipienten in polyadischer Unterrichtsinteraktion vgl. auch Krummheuer und Brandt (2001).

⁷ „Bystanders“ treten im Klassenrat nicht auf, da die Klasse inklusive der Lehrperson offizielle Beteiligte sind und i. d. R. keine weiteren Beteiligten an der Interaktion teilnehmen können.

rahmt wird sie jedoch durch den erziehungswissenschaftlichen Partizipationsanspruch, der aus didaktischer Sicht maßgebend ist für die Lehrperson: Ihm entsprechend sollen die Lernenden im Klassenrat möglichst selbständig agieren und mitbestimmen können (vgl. Kapitel 2.1). Daher kommt jeweils auch einem Kind die Aufgabe zu, das Gespräch zu leiten. Wie ausgeführt, sind die Beteiligungsrollen im Klassenrat damit neu zu regeln, was von den Lehrenden als Herausforderung wahrgenommen wird (vgl. Kapitel 1). Den folgenden Analysen liegen Ausschnitte zugrunde, deren Fokus auf der Interaktion zwischen dem Kind, welches die Rolle des Gesprächsleiters/der Gesprächsleiterin innehat, und der Lehrperson liegt.

Die hier vorgestellten Videoanalysen basieren auf einem querschnittlichen Korpus von 14 Klassenratssitzungen à rund 45 Minuten. Vom dritten bis zum neunten Schuljahr wurde jeweils in zwei Klassen pro Stufe je eine Klassenratssitzung gefilmt. Die teilnehmenden Klassen stammen alle aus dem Kanton Zug (Schweiz).

Für die Filmaufnahmen wurde eine 360°-Kamera verwendet, um das multimodale Interaktionsgeschehen möglichst umfassend aufzuzeichnen. Zusätzlich kamen zwei herkömmliche Kameras zum Einsatz, um das Geschehen aus weiteren Perspektiven zu erfassen.

Die Daten wurden unter Berücksichtigung multimodaler Aspekte nach GAT 2-Konventionen transkribiert (Selting et al. 2009) und gesprächs- und interaktionsanalytisch ausgewertet (Deppermann 2008, Hausendorf et al. 2012, Hausendorf und Schmitt 2017). Die Multimodalität der Interaktion wurde dabei insbesondere im Rahmen der Interaktionsanalyse berücksichtigt. Dabei fanden auch räumliche Aspekte Beachtung. Als Ergänzung zur Transkription multimodaler Phänomene wurden Standbilder in die Transkripte integriert (vgl. Mondada 2018).

5 Videoanalysen

Im Folgenden werden vier Ausschnitte von Klassenratssitzungen verschiedener Lehrpersonen analysiert. Beispiel 1 (Kapitel 5.1) zeigt, wie der Gesprächsleiter ermutigt wird, die Leitung zu übernehmen. Die Beispiele 2 und 3 (Kapitel 5.2 und 5.3) zeigen dagegen die Leitungsübernahme durch die Lehrperson bei unterschiedlicher räumlicher Positionierung der Lehrperson (innerhalb und außerhalb des Sitzkreises). In Beispiel 4 (Kapitel 5.4) schließlich kommt zum Ausdruck, wie die Lehrperson die Leitung an den formellen Gesprächsleiter zurückgibt.

5.1 Schüler wird zur Ausübung seiner Rolle als Gesprächsleiter ermutigt

Beispiel (1): LP = Lehrperson, GL = Gesprächsleiter = Johannes, YAS = Yasmin, TAM = Tamara, ELI = Elin, Mit-SuS = Mitschüler/-innen

Räumliche Anordnung: Die Lehrperson sitzt im Sitzkreis, der sich vorne im Klassenzimmer befindet. Alle Beteiligten sitzen auf Stühlen.

Kontext: Die Klasse diskutiert, wie sie den letzten Schultag vor den Sommerferien gestalten will. Nachdem Yasmin einen Vorschlag zum Übernachtungsraum gemacht hat, meldet sich niemand mehr.

- 01 (7.0)
 02 YAS: ((rollt Redeball⁸ zu GL))
 03 <<flüsternd> joHANNes,>
 04 GL: ((nimmt Redeball)) will sonst noch jemand etwas SAgen,
 (1.5)
 05 oder wollen wir irgendwie ABstimmen oder;
 06 ((GL schaut kurz zu LP, diese schaut die ganze Zeit auf
 Blatt vor sich, #1))

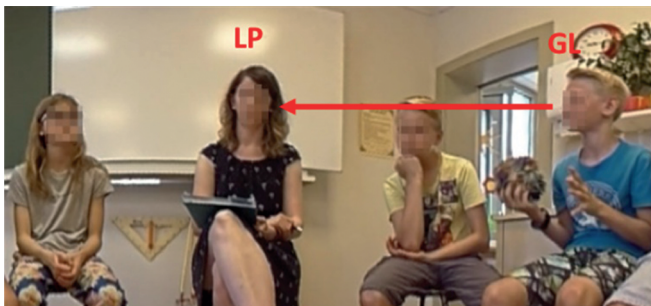


Abbildung 1: Gesprächsleiter sucht vergebens Blickkontakt mit der Lehrperson, #1.

⁸ Mit dem Redeball vergibt der/die Gesprächsleiter/-in das Rederecht.

- 07 TAM: <<Elin nickt, GL schaut in Richtung von Elin und Tamara>
 ähm>
 08 ((Yasmin bildet mit Händen ein Körbchen⁹, LP schaut von
 Blatt auf und zu Yasmin, GL gibt dieser den Redeball))

Da sich nach Yasmins Beitrag niemand mehr meldet, der Gesprächsleiter aber auch keine Initiative ergreift, ist es schließlich Yasmin, die die Pause beendet: Sie gibt den Redeball dem Gesprächsleiter und spricht ihn gleichzeitig mit Namen an. So fordert sie ihn auf, seine Moderationsaufgabe auszuführen (Z. 03). Der Flüsterton impliziert, dass sich Yasmin von der offiziellen Ebene des Klassenrates löst, um Johannes auf dezenter Weise auf seine Aufgabe hinzuweisen, hat der Flüsterton doch eine gesichtsschonendere Wirkung. Der Gesprächsleiter fragt zunächst nach weiteren Beiträgen (Z. 04). Da sich niemand meldet, fragt er in die Runde, ob eine Abstimmung gemacht werden soll. Diesem Vorschlag fügt er ein „oder“ an, was eine weitere Option impliziert. Diese führt er jedoch nicht aus, vielmehr sucht er den Blickkontakt mit der Lehrperson, um von ihr Unterstützung zu erhalten. Er positioniert damit sich selbst als nicht weiterwissend und die Lehrperson als diejenige, die weiterhelfen kann. Die Lehrperson weist diese Fremdpositionierung allerdings zurück, indem sie den Blickkontakt ostentativ verweigert (Z. 06, Abb. 1), was in der Regel reparaturbedürftig ist, sich die Lehrperson aufgrund ihres privilegierten Status aber leisten kann. Mit ihrem Verhalten drückt sie aus, dass sie in dieser Frage (weiteres Vorgehen, allfällige Abstimmung) nicht adressiert werden will, sondern die Entscheidung darüber dem Gesprächsleiter (oder den Schülerinnen und Schülern) überlässt.¹⁰ Yasmin kommt dem Gesprächsleiter zu Hilfe, indem sie mittels ‘Korbchen’ anzeigt, dass sie das Rede-recht möchte. Johannes erteilt ihr dieses mittels Zuwerfen des Redeballes. Die Lehrperson schaut genau dann auf und zu Yasmin, als diese mit den Händen ein Körbchen bildet und den Redeball erhält (Z. 08). Sie richtet also just zu dem Zeitpunkt wieder den Blick in die Runde, zu dem sich der Fokus von ihr fortbewegt hat. Dies bedeutet, dass sie sich zwar verbal abstinenter verhält (vgl. Heidtmann und Föh 2007; Schmitt 2012), ihre Körper- und Blickausrichtung aber mit dem Geschehen koordiniert und so Teil des Interaktionsensembles bleibt (vgl. Schmitt 2012).

⁹ Indem die Schülerinnen und Schüler die Hände mit den Handflächen nach oben ineinander legen („Korbchen machen“), zeigen sie ihre Redeabsicht an.

¹⁰ Im Gegensatz dazu ist sie zu einem späteren Zeitpunkt für die Schülerinnen und Schüler adressierbar, wenn es um finanzielle oder rechtliche Belange geht.

09 YAS: also machen (.) wir haben glaub noch gar nichts für den
NACHmittag;

10 ((Elin macht Körbchen, erhält den Ball))

11 ELI: ist es nicht jetzt FILM schauen;

12 HIER im schulzimmer,

13 GL: <<flüsternd> das isch ned am namitag dasch am
Abig;>

**das ist nicht am Nachmittag das ist am
Abend**

14 YAS: <<flüsternd> dasch am Abig>

das ist am Abend

15 ELI: <<nicken> okAY;>

16 ((Yasmin macht Körbchen, erhält den Ball, SuS tuscheln,
GL macht Körbchen, 5.1))

17 YAS: Oder wir schauen den film einfach am NACHmittag anstatt
am Abend,

18 GL: <<flüsternd> was wetsch dänn am Abig mache?>

was willst du denn am Abend machen

19 ((SuS tuscheln, GL und weitere Mit-SuS machen Körbchen,
GL erhält Ball, 3.8))

20 GL: <<LP schaut GL an, GL schaut Mit-SuS an> also #2 wenn ich
das (richtig ver) dann MACHen wir;

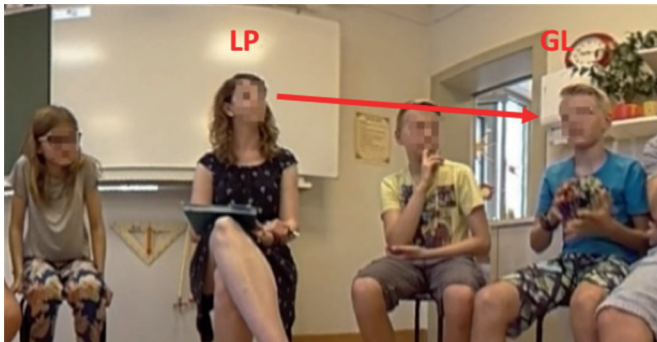


Abbildung 2: Lehrperson schaut zu Gesprächsleiter, #2.

21 am Abend machen wir so ein PICKnick (.) mit FILMabend?
(-)>

22 <<GL schaut Mit-SuS an, LP macht sich Notizen> dann
SCHLAFen wir,

- 23 dann gehen wir wieder (-) am morgen in die MIgros oder
coop,
- 24 etwas (-) KAUFen gehen (-) für das zmOrgen? (-)
- 25 und <<Elin macht Körbchen> dann (.) am morgen> (.)
nachmittag haben wir noch NICHTS.>
- 26 ((GL gibt Redeball an Elin, LP schaut zu Elin))

Yasmins Bemerkung in Zeile 09 deckt Unklarheiten über das bereits vereinbarte Programm auf. Elin nimmt dazu Stellung, worauf sie vom Gesprächsleiter sowie von Yasmin flüsternd auf einen Irrtum hingewiesen wird. Der Flüsterton deutet wiederum darauf hin, dass die beiden die offizielle Ebene des Klassenrates verlassen, um Elin auf dezente Weise zu korrigieren.

Auf Yasmins Vorschlag in Zeile 17 gibt der Gesprächsleiter wiederum eine flüsternde Antwort, womit er sich immer noch von der formellen Ebene des Klassenrates distanziert. Dazu passt, dass auch andere Schülerinnen und Schüler miteinander tuscheln (Z. 16 und 19). Ab Zeile 20 wendet sich der Gesprächsleiter dann wieder offiziell an die gesamte Klassenöffentlichkeit, indem er das soweit Vereinbarte zusammenfasst. Er agiert nun bestimmter und schaut seine Mitschüler/-innen an. Den Blickkontakt zur Lehrperson sucht er in dieser Sequenz nicht mehr – sie schaut ihn jetzt hingegen an (Z. 20, Abb. 2).

Die Lehrperson in diesem Beispiel ist bei gleichzeitiger Anwesenheit im Kreis sichtlich darum bemüht, der spezifischen Interaktionsordnung im Klassenrat Rechnung zu tragen und die Leitungsaufgabe zu delegieren. Im vorliegenden Ausschnitt macht sie durch den verweigerten Blickkontakt deutlich, dass sie in Belangen, welche die Leitung betreffen, nicht adressierbar ist. Dies im Gegensatz etwa zu finanziellen oder rechtlichen Fragen, bei welchen sie durchaus Stellung nimmt. Der Gesprächsleiter orientiert sich zu Beginn noch an ihr; da verbale Signale von ihr jedoch demonstrativ ausbleiben, wird er ermutigt, selbstbestimmter zu agieren. Ebenso ist bezeichnend, dass durch das Flüstern eine Ebene der Peer-Interaktion etabliert wird, welche sich durch unterstützende Aktivitäten von der offiziellen Ebene des Klassenrates abgrenzt.

Als Kontrast wird im Folgenden ein Beispiel angeführt, in welchem die Lehrperson ebenfalls im Sitzkreis ist und die Leitung übernimmt.

5.2 Übernahme der Leitung durch die Lehrperson bei räumlicher Nähe

Beispiel (2): GL = Gesprächsleiter, LP = Lehrperson, EMM = Emma, ERI = Eric, MAL = Malo, ALE = Alessia, SON = Sonja, MAR = Martina

Räumliche Anordnung: Die Klasse sitzt hinten im Schulzimmer auf Bänken, welche zu einem Quadrat angeordnet sind. Die Lehrperson sitzt ebenfalls in diesem Quadrat (vgl. Abb. 1).

Kontext: Die Kinder diskutieren ein Thema, das vom Gesprächsleiter und drei weiteren Kindern eingebracht wurde. Dabei geht es um Schülerinnen und Schüler einer anderen Klasse, welche beim Fußballspiel in der Pause als störend empfunden werden.

- 01 GL: <<wendet sich an Mädchen, das neben ihm sitzt und die Hand hochstreckt> emma, >
 02 EMM: also haben sies MEHRmals gemacht oder nur einmal;
 03 GL: <<streckt Hand in die Höhe, nimmt sie wieder runter> sie machens> JEedes mal aber aber manchmal immer anders,
 04 manchmal spielen sie UNfair manchmal stehen sie ins tOr manchmal fOulen sie,
 05 ((GL zuckt mit Schulter, schaut auf seine Hände))

Das Gespräch läuft hier – bei gleichzeitiger Anwesenheit der Lehrperson im Sitzquadrat – unter den Schülerinnen und Schülern ab. Zunächst übt der Gesprächsleiter seine Moderationsaufgabe gemäß der Rollenzuweisung aus: Er ruft eine Schülerin auf, die sich meldet (Z. 01). Die Schülerin Emma stellt eine Rückfrage an den Gesprächsleiter, worauf dieser die Hand kurz hochstreckt und dann antwortet. Der Gesprächsleiter meldet sich somit auf zweierlei Weise zu Wort: Einmal verteilt er als Gesprächsleiter das Rederecht, einmal antwortet er als Gesprächsteilnehmer auf eine Aufforderung hin. Hier hält er nur kurz die Hand hoch und beginnt sogleich zu sprechen. Dies steht im Gegensatz zu seinem Verhalten, als er das Traktandum einbringt (nicht im Transkript): Dabei meldet er sich per Handzeichen und wartet mit Sprechen, bis ihn Emma aufruft. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass er sich in einem Rollenkonflikt befindet: Als Gesprächsteilnehmer unter anderen, als der er ein Traktandum einbringt, sollte er sich per Handzeichen melden; als Gesprächsleiter hingegen hat er das Privileg, über das Rederecht zu bestimmen und es sich selber zu nehmen.

- 06 (3.0)
 07 ((LP meldet sich per Handzeichen, GL schaut zu ihr, 2.0))
 08 GL: frau SCHMID,
 09 LP: darf ich fragen WANN war das genau?
 10 GL: das war (-) MONTag glaube ich;
 11 nein (-) vorgestern MITTwoch glaub [oder,]
 12 LP: [mittwoch;]
 13 GL: <<schaut zu Eric, der neben ihm sitzt, leise> DONners-
 tag,> nein MITTwoch;
 14 <<nickt> [MITTwoch;]>
 15 LP: [und jetzt donnerstag] und freitag hat sich
 das wiederHOLT,
 16 GL: ähm (.) NEIN weil sie dort nicht mitgespielt haben,
 17 doch das war <<blickt zu Eric> DONNERstag,>
 18 ja [aber]
 19 ERI: [ja DONNERstag] aber heute (.) ha (.) hatten sie nicht
 20 GL: [gespielt,]
 21 LP: <<nickt> [mhm,
 22 okay-]>

In Zeile 07 schaltet sich die Lehrperson ein. Sie hält sich hier an die Regel, per Handzeichen anzuzeigen, dass sie sprechen möchte. Es entwickelt sich ein Gespräch zwischen ihr und dem Gesprächsleiter, wobei die Lehrperson die Aufgabe wahrnimmt, fehlende Informationen zu erfragen.

- 23 ((GL schaut auf sein Blatt, während LP auf den Boden und dann zu Alessia schaut, 5.0))
 24 LP: <<schaut auf den Boden, kurz zu GL und dann wieder zu Alessia> also gibts #1 EInen lösungsvorschlag glaub,



Abbildung 3: Lehrperson schaut zu Alessia (die in dieser Perspektive nicht sichtbar ist), #1.

25 oder ZWEI bis jetzt?>

26 GL: <<LP schaut zu GL> JA; #2>



Abbildung 4: Lehrperson schaut kurz zum Gesprächsleiter, der etwas sagt, #2.

27 LP: <<schaut wieder zu Alessia> WAS #3 für Lösungsvorschläge, >



Abbildung 5: Lehrperson schaut wieder zu Alessia, #3.

- 28 [habt ihr];
- 29 GL: <<beugt sich nach vorne, wendet sich an Protokollführer> [Malo,]>
- 30 GL: <<LP schaut zu Malo> was haben wir für Lösungsvorschläge,>
- 31 MAL: also ähm (3.5) also der Lehrerin Sagen?
- 32 LP: mhm,
- 33 MAL: Oder,
- 34 ((LP und GL schauen zu Malo, 6.0))
- 35 LP: müssen wir glaube ich nochmals Nachfragen mal;
- 36 hm,
- 37 was war das <<schaut zu Alessia> ZWEITE, (-)
- 38 auch von <<Sonja, die neben LP sitzt, streckt Hand hoch und schaut zu LP> aLESSIA,>>
- 39 ALE: <<schüttelt den Kopf> [hm;]>
- 40 GL: <<fährt sich mit Stift durch die Haare, zeigt dann mit Stift auf Martina> [hm;]
- 41 [nein von-]
- 42 LP: <<schaut zu Sonja> [von DIR,]>
- 43 SON: es war Martina;
- 44 LP: ah von Martina,
- 45 <<an Martina gerichtet> was war das ZWEITE,>

Nach einer längeren Pause (Z. 23), in welcher der Gesprächsleiter auf sein Blatt schaut, während die Lehrperson ihren Blick auf den Boden und dann auf Alessia gerichtet hat, initiiert die Lehrperson einen thematischen Wechsel. Sie nimmt sich das Rederecht unaufgefordert und fragt nach den bisher gesammelten Lösungsvorschlägen. Sie positioniert sich damit in ihrer herkömmlichen Rolle als Lehrperson. Aufschlussreich im Hinblick auf das Steuerungsverhalten ist, an welche Kinder sich die Lehrerin mit ihrem Blick richtet und wie sie auf diese Weise das Geschehen multimodal zu lenken versucht: Sie schaut den Gesprächsleiter nur flüchtig an, dann schaut sie zu Alessia, die ihrer Meinung nach einen Lösungsvorschlag eingebracht hat (Z. 24, Abb. 3). An dieser Stelle könnte sie auch den Gesprächsleiter anschauen, der den Überblick haben sollte. Sie richtet ihren Blick aber erst an ihn, als er sich einschaltet (Z. 26, Abb. 4). Dann schaut sie gleich wieder zu Alessia und indiziert damit ihre Erwartung, von dieser (und nicht vom Gesprächsleiter) eine Antwort zu erhalten auf die Frage, welche Lösungsvorschläge vorhanden sind (Z. 27, Abb. 5). Der Gesprächsleiter beharrt jedoch auf seiner ihm zugewiesenen Aufgabe und ergreift in Zeile 29 das Wort. Er fragt beim Protokollführer nach, welche Lösungsvorschläge besprochen wurden. Mit seinem In-

tervenieren trägt er – im Gegensatz zur Lehrperson – den klassenratsspezifischen Rollen Rechnung.

Trotz dieser Initiative gelingt es dem Gesprächsleiter nicht, die Leitung des Gesprächs wieder zu übernehmen. So kommentiert die Lehrperson den Beitrag des Protokollführers mit einem *mhm* (Z. 32), was als Hörersignal mit hohem Zustimmungskarakter und somit als Responsiv (vgl. Imo 2013: 174) zu deuten ist. Es ist ein Zeichen dafür, dass die Lehrperson das Gespräch nach wie vor steuert. Dem entspricht, dass sie nach einer längeren Pause (Z. 34) einen Vorschlag zum weiteren Vorgehen macht (Z. 35). Bemerkenswert dabei ist die Verwendung des Pronomens „wir“: Es impliziert eine kollektive Handlung, die aber von der Lehrerin initiiert und gleich ausgeführt wird: Die Lehrerin fragt an Alessia gewandt, ob der Vorschlag von ihr stammt, worauf Alessia mit einem Kopfschütteln und „hm;“ antwortet (Z. 39). Die Lehrerin ruft darauf Sonja auf, die sich per Handzeichen an die Lehrperson richtet. Sonja antwortet, dass der Vorschlag von Martina kam – darauf weist der Gesprächsleiter zur selben Zeit unaufgefordert hin, was mit seiner Rolle übereinstimmt. Die Lehrerin schaut aber nur zu Sonja und anschließend zu Martina, welche von der Lehrerin aufgefordert wird, den Vorschlag zu erläutern (Z. 45).

Der Ausschnitt zeigt, wie die Gesprächsleitung vom entsprechenden Schüler in mehreren Teilschritten an die – im Sitzquadrat anwesende – Lehrperson übergeht. Zunächst scheint sich die Lehrperson an einer klassenratstypischen Ordnung zu orientieren, indem sie durch Handzeichen signalisiert, dass sie sprechen möchte. Ihre Intervention wird zunehmend stärker, was sich im multimodalen Versuch der Redeaufforderung (Blick zu Alessia) sowie des schließlich expliziten Adressierens dreier Schülerinnen (Z. 38, 42 und 45) zeigt. Der Gesprächsleiter bleibt zwar aktiv und initiativ, es gelingt ihm aber nicht, sich gegen die Lehrperson durchzusetzen. Er wird zunehmend zum nichtadressierten Zuhörenden (vgl. Kapitel 3.2). Die Lehrperson versucht zu Beginn des Ausschnitts, den Rollen im Klassenrat Rechnung zu tragen, verfällt dann aber mit ihren Fragen in den Modus einer typischen Lehrerin-Schüler/-innen-Interaktion, die gänzlich von ihr gesteuert wird. Diese Entwicklung wird durch die räumliche Anordnung begünstigt: Die Lehrperson ist zwar im Sitzkreis, hat aber eine prominente Position: Sie sitzt in der Ecke zweier Bänke. Der Gesprächsleiter befindet sich demgegenüber zwischen anderen Kindern auf einer Länge des Sitzquadrates. Will er mit der Lehrperson interagieren, muss er sich nach vorne beugen.

Auch im nächsten Beispiel übernimmt die Lehrperson schließlich die Leitung, obschon sie die Leitungsaufgabe zu delegieren versucht und diese Bemühung damit unterstreicht, dass sie sich außerhalb des Kreises setzt.

5.3 Übernahme der Leitung durch die Lehrperson trotz räumlicher Entfernung

Beispiel (3): LP = Lehrperson, GL = Gesprächsleiter, LEY = Leyla

Räumliche Anordnung: Die Lehrperson sitzt außerhalb des Sitzkreises an einem Schülerpult in ca. 3 Meter Entfernung (vgl. Abb. 6). Sie ist sowohl in ihrer körperlichen Ausrichtung als auch mit ihrer Aufmerksamkeit den Schülerinnen und Schülern zugewandt.



Abbildung 6: Räumlich entfernt positionierte Lehrperson.

Kontext: Die Schülerinnen und Schüler führen eine Diskussion über Strategien, die helfen sollen, dass Aufträge nicht zuhause vergessen werden.

- 01 LEY: ähm (-) ich mach es SO dass, (-)
 02 ich gebe: meiner mutter oder meinem vater das BLATT ab,
 03 dann (-) s äh sag ich sie soll das unterSCHREIben=
 04 =meinem vater oder meiner mutter sie sollens unter-
 SCHREIben?
 05 und (.) dann (.) FRAG ich sie nach einem zeichen-
 06 ob sie das (.) schon (.) geMACHT haben, (-)
 07 meistens ist es NEIN?
 08 und dann sag ich sie sollens JETZT machen,
 08 <<leise> und dann PACK ich es gerade ein;>
 09 ((Leyla will Redeball zu GL werfen, GL streckt Hände
 danach aus, 0.8))
 10 LP: und was könnte man dann #1 [MACHen-]
 11 GL: [((GL lässt Hände fallen,
 dreht Augen kurz in die Richtung der LP))]

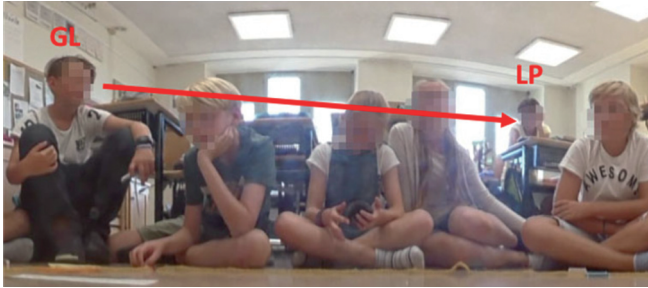


Abbildung 7: Reaktion des Gesprächsleiters auf die Intervention der Lehrperson, #1.

- 12 LP: das ich glaub dort ist der springende PUNKT?
 13 wenn sies nicht dirEKT machen und, (.)
 14 wenn mans dann AUCH vergisst zu sAgen,
 15 nochmals zu FRAGEN hm,
 16 PLÖtzlich ist es- (.)
 17 ihr seid in euren ZIMMern und so weiter, (-)
 18 und dann geht es verGESSEN;
 19 dass ihr nochmals FRAGT?
 20 was könnte man machen dass Ihr nicht vergesst nochmals
 NACHzufragen?
 21 ((mehrere SuS, darunter auch der GL, strecken die Hand
 hoch, Leyla wirft Redeball zu GL, 6.5, #2))



Abbildung 8: Schülerinnen und Schüler signalisieren Redeabsicht mittels Handzeichen, #2.¹¹

¹¹ Die Abbildung zeigt eine Aufnahme der 360°-Kamera. Ein Balken bildet jeweils 180° des Sitzkreises ab.

22 GL: also ich hab (man könnt ja) die hAnd(.)tafel wa hAnd-
 tafel !WAND!tafel (-) da gemacht,
 23 und ähm wenn ich ein BLATT bekomme dann schreib ich (.)
 das (.) meistens Auf (-)
 24 blatt (.) unter(.)schreiben(.) lassen- (.)
 25 und (.) JA.
 26 LP: genAU;
 27 du machst DIR zusätzlich noch eine notIz,
 28 aufs PULT oder pInnwand oder so, (.)
 29 und DANN weisst du immer-
 30 aHA ich muss noch an dieses blAtt denken bei den eltern
 (-) hm,
 31 es lIegt dort und ich muss schauen dass ich DORT nochmals
 nachfrage;
 32 also NOCH eine persönliche notIz.
 33 das ist das was ich denke was ganz (.) WICHTig wäre; (-)
 34 DANN wenn die eltern nicht sofort unterschreiben können
 oder,
 35 das ist ja OFT der fall; (-)
 36 dass ihr DANN euch eine notIz macht,
 37 dass IHR es dann Einpackt; (-)
 38 und nochmals NACHfragen müsst;
 39 ((GL hebt den Redeball hoch, um ihn weiterzugeben,
 schaut kurz in die Richtung der LP, wirft Redeball zu
 Jonathan, 7.2, #3))



Abbildung 9: Gesprächsleiter schaut in Richtung der Lehrperson, #3.

Die Lehrperson greift in diesem Beispiel ein (Z. 10), nachdem Leyla ihre Strategie erläutert hat, wie sie sicherstellt, dass ihre Eltern etwas Bestimmtes unterschreiben (Z. 01–08). Leylas Strategie basiert darauf, dass sie ihre Eltern mehrfach daran erinnert und bedingt deshalb ein hohes Maß an Zuverlässigkeit und organisatori-

schen Kompetenzen. Die Lehrperson verlangt daraufhin von den Mitschülerinnen und -schülern, dass sie weitere Strategien nennen. Ihre Nachfrage zielt auf niederschwellige und praktische Strategien ab, die in einem breiten Kontext angewendet werden können. Dem Eingreifen der Lehrperson kommt in diesem Fall die Funktion zu, die Diskussion auf eine allgemeinere Ebene zu führen (weg von der spezifischen Elternsituation hin zu allgemeinen Situationen, in denen man sich an etwas erinnern muss) und die Diskussion so voranzutreiben. Die Lehrperson nimmt in diesem Sinne eine gesprächsleitende und -strukturierende Funktion ein.

Die Lehrperson wählt ihre räumliche Positionierung nach eigenen Aussagen¹² außerhalb des Sitzkreises, weil sie die Leitung an die Schülerinnen und Schüler abgeben möchte. Insofern geht mit der räumlichen Positionierung gleichzeitig eine soziale einher (vgl. Hausendorf und Schmitt 2017). Die räumliche Positionierung außerhalb des Sitzkreises könnte als Lösung für die widersprüchlichen Beteiligungsformen betrachtet werden. Sie bietet der Lehrperson die Möglichkeit, ihre Handlungen und Beiträge als Parallelaktivität zu denjenigen der Schülerinnen und Schüler zu markieren und sich dadurch als nicht vollständig zum Klassenrat zugehörig zu positionieren. Jedoch gelingt es ihr nicht durchgehend, sich an einer Interaktionskonstellation zu orientieren, welche nicht dem regulären Unterricht entspricht. Ihr Bemühen, eine klassenratsspezifische Interaktionsordnung zu ermöglichen, unterläuft sie dadurch, dass sie das Geschehen von außen lenkt und besondere Rechte in Anspruch nimmt. Dadurch unterstreicht sie ihre Rolle als Lehrperson. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass sie sich in die Diskussion einschaltet, ohne vom Gesprächsleiter das Rederecht zu erhalten (Z. 10). Die Steuerung der Lehrperson zeigt sich des Weiteren daran, dass sie an den Beitrag des Gesprächsleiters (Z. 22–25) mit einer relativ langen und in Teilen repetitiven Äußerung anschließt (Z. 26–38). Sie nimmt den Beitrag des Gesprächsleiters als Anlass, um ihre Meinung zum Thema kundzutun. Ihren Turn eröffnet sie dabei mit „genau“ (Z. 26), dem die Funktion einer sequenzstrukturierenden Bestätigungspartikel (Oloff 2017: 224ff.) zukommt. Durch die Verwendung von „genau“ würdigt die Lehrperson einerseits den Beitrag des Gesprächsleiters, kann aber gleichzeitig einen schnellen Sequenzabschluss implementieren und damit eine Evaluation vornehmen. Somit weist die Sequenz ein typisches I-R-E-Schema (vgl. Mehan 1979) auf. In ihrem Turn paraphrasiert die Lehrperson die Aussage des Gesprächsleiters (Z. 19–24) und ratifiziert so eine gewünschte Antwort. Dabei adressiert sie den Gesprächsleiter direkt („du machst dir zusätzlich noch eine Notiz“). Anschließend wiederholt sie die aus ihrer Sicht wichtigen Punkte (Z. 34–38),

12 Die Aussagen stammen aus den oben erwähnten Interviews mit den Lehrpersonen zu ihren Einstellungen zum Klassenrat (vgl. Kapitel 1).

wobei sie dieses Mal die Klasse adressiert („dass ihr dann euch eine Notiz macht“). Der Gesprächsleiter wird dabei also nach den Kategorien von Goffman (1981) und Krummheuer und Brandt (2001) vom direkt beteiligten und adressierten „Gesprächspartner“ zum mit angesprochenen „Zuhörer“ (vgl. Kapitel 3.2). Nach dem Beitrag der Lehrperson schaut der Gesprächsleiter zu ihr (Z. 39, Abb. 9) und prüft auf diese Weise, ob er legitimiert ist, die Leitung wieder zu übernehmen.

Mit Ausnahme des Gesprächsleiters signalisieren die Schülerinnen und Schüler durch ihr Interaktionsverhalten, dass sie den durch die Lehrperson verursachten Bruch der klassenratsspezifischen Interaktionsordnung akzeptieren: Auf die Frage der Lehrperson in Zeile 20 („Was könnte man machen, dass ihr nicht vergesst nochmals nachzufragen?“) heben einige Schülerinnen und Schüler die Hand, um einen Beitrag anzumelden (Z. 21, Abb. 8). Dies entspricht nicht den Regeln, welche unter den Schülerinnen und Schülern im Klassenrat normalerweise gelten (diese müssen ein Kärtchen vor sich hinlegen, wenn sie das Rederecht erhalten möchten). Anhand der Reaktion des Gesprächsleiters in Zeile 11 lässt sich erahnen, dass er die Intervention der Lehrperson als eine Beeinträchtigung seiner ihm zugewiesenen Moderationsaufgabe empfindet. Sein Blick (vgl. Abb. 7) und das Fallenlassen der Hände lassen sich als leichte Ungeduld und Unzufriedenheit interpretieren. Der Gesprächsleiter nimmt sich in Zeile 22 denn auch das Rederecht zurück, obwohl mehrere andere Kinder ebenso die Hand erhoben hatten.

Bemerkenswert ist, dass die Lehrperson aus einer unkonventionellen räumlichen Position heraus agiert, welche im regulären Unterricht selten anzutreffen ist. Sie destabilisiert damit die von Schmitt und Knöbl (2013: 267) als „stabile Wahrnehmungs-Wahrnehmungs-Struktur“¹³ des Unterrichts beschriebene Situation, weil sie für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr gut sichtbar im „Vorne“ des Raumes steht wie im sonstigen Unterrichtsgeschehen, sondern in der Mitte des Raumes an einem Schülerpult. Die Wahrnehmungs-Wahrnehmung läuft in diesem Fall fast ausschließlich (je nach Sitzposition der Schülerinnen und Schüler) über auditive Signale.

Im folgenden Beispiel befindet sich die Lehrperson ebenfalls außerhalb des Sitzkreises. Nach ihrem Eingreifen in die Interaktion ist sie bemüht, die Leitung wieder an den Gesprächsleiter zu übertragen.

13 Der Begriff der Wahrnehmungswahrnehmung wurde maßgeblich durch Luhmann (1984) geprägt. Unter der „stabilen Wahrnehmungs-Wahrnehmungs-Struktur“ ist zu verstehen, dass die Schülerinnen und Schüler die Lehrperson wahrnehmen und die Lehrperson ihrerseits deren Wahrnehmung wahrnimmt. Schmitt und Knöbl (2013) zufolge verschärft sich dieser Punkt, „wenn der Raum auf Wahrnehmung bestimmter Bereiche (das ‚Vorne‘ im Unterricht) und bestimmter Personen, die sich in diesem Bereich aufhalten (Lehrer als Fokuspersonen) interaktionsarchitektonisch ausgerichtet ist“ (Schmitt und Knöbl 2013: 267).

5.4 Rückgabe der Leitung an den formellen Gesprächsleiter

Beispiel (4): LP = Lehrperson, GL = Gesprächsleiter, S = Schüler

Räumliche Anordnung: Die Lehrperson befindet sich außerhalb des Sitzkreises, sie sitzt an ihrem Pult.

Kontext: Ein Schüler hat dem Gesprächsleiter die – aus Sicht der Lehrperson – undifferenzierte Rückmeldung gegeben, dass der Gesprächsleiter (in dieser Klasse wird er „Präsident“ genannt) es gut gemacht habe. Darauf fordert die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler auf, Beurteilungskriterien zu nennen.

- 01 LP: was man SONST noch so gUt machen kann (.) beim klassen-
rat,
02 ist zumbeispiel auch (-) gut ähm die diskusSION leiten;
(1.5)
03 hm sagen mh (-) jetzt gehts in eine andere RIChtung, #1
(-)



Abbildung 10: Lehrperson spricht zur Klasse, #1.

- 04 müssen wir wieder da aufs THEma zurückkommen,
05 wir müssen jetzt hier ABbrechen,
06 <<S streckt Hand hoch und schaut LP an, LP schaut zum GL>
zum beispiel SO. #2



Abbildung 11: Lehrperson schaut zum Gesprächsleiter (dieser ist auf Abb. nicht sichtbar), #2.

07 was kann man auch noch gUt machen als präsiDENT,
 08 ((2.0))>
 09 ((LP nickt GL zu, S senkt seine Hand und wendet sich von
 LP ab, 4.1, #3))



Abbildung 12: Schüler wendet sich von der Lehrperson ab, #3.

10 ((3.0))
 11 LP: <<an GL gerichtet> (willst du die weiteren
 [RÜCKmeldungen,])>
 12 GL: [ähm NICHT die]
 ganze zeit um das gleich thema rEden,

Die Lehrperson ist in diesem Beispiel außerhalb des Sitzkreises positioniert. Sie schaltet sich in die Diskussion ein, um die Schülerinnen und Schüler auf Möglichkeiten aufmerksam zu machen, was man im Klassenrat gut machen kann.

Sie richtet sich dabei an die ganze Klasse (Abb. 10). Während sie spricht, wendet sich ein Schüler mit dem für den Unterricht konventionellen Handzeichen an sie (Abb. 11). Dieses unterscheidet sich vom Handzeichen, welches die Kinder im Klassenrat untereinander verwenden. Dass der Schüler dieses Handzeichen macht und sich körperlich zur Lehrperson ausrichtet, macht deutlich, dass er von der Lehrperson aufgerufen werden möchte. Diese bringt durch das bewusste Ignorieren des Handzeichens und die zusätzliche Abwendung ihres Blickes zum Ausdruck, dass sie nicht in ihrer Rolle als Lehrperson angesprochen werden möchte und die Verantwortung für die Rederechtsverteilung nicht übernimmt. Die Lehrperson negiert in diesem Fall sozusagen die Rolle, die sie im sonstigen Unterrichtsgeschehen innehat (vgl. Haldimann et al. 2017: 8–9) und zeigt sich verbal abstinert (Schmitt 2012; Heidtmann und Föh 2007). Ihr Blick geht in Abbildung 11 in die Richtung des Gesprächsleiters, womit sie anzeigt, dass dieser die Leitung für die Fortsetzung übernehmen soll. Als dieser nicht sofort reagiert, nickt sie ihm zu (Z. 09), was dem Schüler, der nach wie vor auf die Rederechtsverteilung durch die Lehrperson wartet, definitiv zu verstehen gibt, dass die Leitung wieder beim Gesprächsleiter liegt. Er senkt daraufhin seine Hand und hebt damit die Adressierung an die Lehrperson auf (Abb. 12). Als die Lehrperson dem Gesprächsleiter durch die Zuwendung ihres Blickes (Z. 06) und einem Nicken (Z. 09) die Leitung zurückgeben will, reagiert dieser nicht sofort. Seine (Nicht-)Reaktion zeigt, dass der Verzicht der Lehrperson, ihm die Leitung verbal zu übertragen, reparaturbedürftig ist und schließlich einer verbalen (indirekten) Aufforderung bedarf (Z. 11), um die Rückgabe der Leitung zu organisieren.

Der Ausschnitt zeigt das Bestreben der Lehrperson, die Steuerung für das Geschehen den Schülerinnen und Schülern zu überlassen: Sie distanziert sich räumlich vom Geschehen, indem sie sich außerhalb des Sitzkreises setzt. Da sie sich dennoch mit einem inhaltlichen Beitrag meldet, muss sie anschließend die im Klassenrat gültige Interaktionsordnung wiederherstellen. Dazu muss sie das Rederecht abgeben. Sie tut dies einerseits, indem sie durch die Abwendung des Blickes zu verstehen gibt, dass sie auf die Adressierungsversuche des vor dem Pult sitzenden Jungen nicht eingeht (Abb. 11), andererseits formuliert sie eine an den Gesprächsleiter gerichtete Handlungsaufforderung, die diesem erneut die anfangs bereits zugewiesene Handlungsbefugnis überträgt. In den Augen der Schülerinnen und Schüler behält die Lehrperson ihre (leitende) Rolle als Lehrperson trotz räumlicher Distanzierung und Rückgabe der Leitung bei (siehe Handzeichen des Schülers in Abb. 11). Dies kommt auch im Zögern des Gesprächsleiters zum Ausdruck. Dass der Gesprächsleiter nicht sofort reagiert, könnte einerseits an der thematischen Ausrichtung des Gesprächs liegen. Da die Lehrperson ein Metagespräch über die Kompetenzen des Gesprächsleiters initiiert hat, findet er sich auf-

grund ihrer Aufforderung, die weiteren Rückmeldungen entgegenzunehmen (Z. 11), in der Situation wieder, Voten seiner Mitschülerinnen und -schüler zu sammeln, welche mögliche Kompetenzen seiner Funktion als Gesprächsleiter beschreiben. Dies ist eine hochgradig anspruchsvolle Aufgabe, nicht zuletzt, weil die Lehrperson ja nach *zusätzlichen* Kompetenzen fragt, was die Interpretation zulässt, dass der Gesprächsleiter diese gerade nicht aufweist. Andererseits war für den Gesprächsleiter ersichtlich, dass die Lehrperson durch den Schüler adressiert wurde (Z. 06–08), dieser seine Adressierung aber aufhebt (Z. 09). Insofern bestehen keine weiteren Wortmeldungen. Es erstaunt wenig, wenn der Gesprächsleiter an dieser Stelle zögert, das Rederecht und somit die Gesprächsleitung wieder zu übernehmen. Die fehlenden Wortmeldungen überbrückt er schließlich geschickt, indem er selber einen Vorschlag einbringt („nicht die ganze Zeit um das gleiche Thema reden“, Z. 12).

Indem sie das Rederecht wieder abgibt, zeigt die Lehrperson interaktional an, dass sie die Interaktionsordnung des Klassenrats befolgen will. Allerdings entspringt das Recht der Rederechtszuweisung der privilegierten Rolle als Lehrperson, wodurch zum Ausdruck gebracht wird, dass in diesem Beispiel die reguläre Unterrichtsordnung nach wie vor Gültigkeit hat.

6 Fazit

In der vorliegenden Untersuchung standen die Beteiligungsrollen von Lehrperson und Lernenden im Klassenrat im Fokus. Es wurde danach gefragt, wie die Interaktion von den Beteiligten gestaltet wird, wie insbesondere die Leitungsfunktion interaktiv ausgehandelt wird und inwiefern die Lehrpersonen die Verantwortung für die Moderation tatsächlich delegieren.

Die Lehrpersonen aus allen vier Beispielen haben den Anspruch, die Schülerinnen und Schüler den Klassenrat leiten zu lassen, was damit einhergeht, dass sie einen erziehungswissenschaftlichen Partizipations*anspruch* vertreten. So gibt es in allen analysierten Ausschnitten ein Kind, welches die Rolle des Gesprächsleiters/der Gesprächsleiterin innehat. Die Lehrpersonen ermöglichen dem/der Gesprächsleiter/-in durch ihr Verhalten aber mehr oder weniger Handlungsspielraum. Dies wurde in vorliegender Untersuchung gesprächs- und interaktionsanalytisch betrachtet.

In Beispiel (1) zeigt der Gesprächsleiter anfänglich Unsicherheit, agiert aber zunehmend bestimmter, da die Lehrperson ihm durch den Verzicht, verbal zu interagieren, und die Verweigerung des Blickkontaktes signalisiert, dass sie ihm die Leitung überlässt bzw. zutraut. In Beispiel (2) ist der Gesprächsleiter dagegen durchaus initiativ, hat es aber schwer, sich gegen die Lehrperson durchzusetzen.

Diese greift einerseits verbal ein, andererseits lenkt sie das Geschehen multimodal, indem sie mit ihrem Blick bestimmte Kinder adressiert und schließlich auch aufruft.

In den Beispielen (3) und (4) sind die Lehrpersonen räumlich außerhalb des Sitzkreises positioniert. Dennoch bleiben sie als Lehrpersonen wahrnehmbar und werden als solche adressiert. Während die Lehrperson in Beispiel (4) bestrebt ist, ihre Leitungsrolle abzugeben und dies mit körperlicher Abwendung und verbalen Hinweisen signalisiert (zugleich aber eine thematische Setzung vornimmt), wendet sich die Lehrperson in Beispiel (3) konstant der Klasse zu und greift immer wieder ins Geschehen ein. Dies ist nicht kongruent mit ihrer räumlichen Distanzierung, die Ausdruck des Wunsches ist, sich aus dem Klassenratsgeschehen zurückzuziehen.

Obwohl erkennbar wird, dass sich die Lehrpersonen an Interaktionsordnungen orientieren, die vom regulären Unterricht abweichen, ist es ihnen in allen Beispielen nur bedingt möglich, die Leitungsaufgabe zu delegieren bzw. den Gesprächsleiter/die Gesprächsleiterin zu ermächtigen, selbständig zu handeln. Oftmals findet eine multimodale Steuerung durch die Lehrperson statt: durch Blickkontakte oder körperliche Ausrichtungen. Der Versuch, nicht einzugreifen, erfolgt in den Ausschnitten ausschließlich über multimodale Signale.

Die Herausforderung der Organisation des Klassenrats besteht für die Beteiligten darin, den Ansprüchen verschiedener, gleichzeitig gültiger Interaktionsordnungen gerecht zu werden: Einerseits gilt es die klassenratsspezifischen Beteiligungsrollen zu beachten, welche aus dem erziehungswissenschaftlichen Partizipationsanspruch resultieren. Andererseits lassen sich die institutionell gerahmten Beteiligungsrollen von Lehrperson und Schülerinnen/Schülern nicht ohne Weiteres auflösen. So adressieren die Lernenden die Lehrpersonen als solche. Diese positionieren sich ihrerseits durch das Herausnehmen von Rechten, durch Initiieren von Metathemen sowie das Verfallen in Frage-Antwort-Sequenzen als Lehrpersonen in ihrer herkömmlichen Rolle. Daraus resultiert ein widersprüchliches Interaktionsverhalten, wie die Gesprächs- und Interaktionsanalyse zeigt.

Der Herausforderung, die Leitungsaufgabe wirklich an die Schülerinnen und Schüler zu übertragen, könnte im Rahmen eines Settings begegnet werden, in welchem die Lehrperson das Schulzimmer ganz verlässt. So könnten – und müssten – die Schülerinnen und Schüler das Gespräch tatsächlich unter sich führen.¹⁴

¹⁴ Zu bedenken ist, dass das Setting nicht geeignet ist, wenn heikle (z.B. persönliche) Themen besprochen werden.

Die Settings, in welchen sich die Lehrpersonen innerhalb oder außerhalb des Sitzkreises befinden, können dann als Stadien betrachtet werden, in welchen die Lernenden darin unterstützt werden, das Gespräch zunehmend selbständig zu führen. Auch der Verzicht, verbal zu interagieren, als Zeichen der Nicht-Verfügbarkeit, wäre eine mögliche Strategie, die Schülerinnen und Schüler dazu zu bewegen, die ihnen zugedachte Beteiligungsrolle auszufüllen. Dies bezieht sich aber nur darauf, dass die Lehrperson das Ziel verfolgt, dass sich die Lernenden durchweg selbständig organisieren und die Interaktion ohne Beteiligung der Lehrperson stattfinden soll. Wenn die Lehrperson dagegen vorrangig das Ziel verfolgt, den Schülerinnen und Schülern in inhaltlicher Sicht Verantwortung zu übertragen (womit dem erziehungswissenschaftlichen Partizipationsanspruch in Teilen ebenfalls Rechnung getragen wird), ist es legitim, im Kreis bzw. im Schulzimmer zu bleiben. Die Lehrperson kann dann immer noch mehr oder weniger stark eingreifen, immer im Wissen darum, dass sich ihre Beteiligungsrolle im institutionellen Rahmen des Klassenrats nie gänzlich umkehren lässt.

Literatur

- Bamberg, Michael. 1997. „Positioning between structure and performance“. *Journal of narrative and life history* (7) 1–4: 335–342.
- Bonanati, Marina. 2018. *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (= Erziehungswissenschaftliche Studien).
- Davies, Bronwyn, und Harré, Rom. 1990. „Positioning. The discursive production of selves“. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1): 43–63.
- Davies, Bronwyn, und Harré, Rom. 1999. „Positioning and personhood“. In *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*, herausgegeben von Rom Harré und Luk van Langenhove, 32–52. Oxford: Blackwell.
- Deppermann, Arnulf, und Blühdorn, Hardarik. 2013. „Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen“. *Deutsche Sprache* 41 (1): 6–30.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles, und Goodwin, Marjorie H. 2004. „Participation“. In *A Companion to Linguistic Anthropology*, herausgegeben von Alessandro Duranti, 222–244. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.
- Haldimann, Nina, Hauser, Stefan, und Nell-Tuor, Nadine. 2017. „Aspekte multimodaler Unterrichts-kommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen“. *leseforum.ch* 1: 1–17.
- Hartung, Martin. 2001. „Formen der Adressiertheit der Rede“. In *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Bd. 2, herausgegeben von Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann, und Sven F. Sager, 1348–1355. Berlin: de Gruyter.

- Hausendorf, Heiko, Mondada, Lorenza, und Schmitt, Reinhold (Hrsg.). 2012. *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr Verlag. (= Studien zur Deutschen Sprache 62).
- Hausendorf, Heiko, und 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).
- Heidtmann, Daniela, und Föh, Marie-Joan. 2007. „Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung“. In *Koordination*, herausgegeben von Reinhold Schmitt, 263–292. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hitzler, Sarah. 2013. „Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion“. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 14: 110–132.
- Imo, Wolfgang. 2013. *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin: De Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen, Band 49).
- Krummheuer, Götz, und Brandt, Birgit. 2001. *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Levinson, Stephen C. 1988. „Putting Linguistics on a Proper Footing: Explorations in Goffman’s Concepts of Participation“. In *Erving Goffman. Exploring the Interaction Order*, herausgegeben von Paul Drew, und Anthony Wootton, 161–227. Cambridge: Polity Press.
- Lucius-Hoene, Gabriele, und Deppermann, Arnulf. 2004. „Narrative Identität und Positionierung“. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5: 166–183.
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme*. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Magyar-Haas, Veronika, und Kuhn, Melanie. 2011. „Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen“. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 41 (1): 19–34.
- Marty, Hildy. 2013. *Mitwirken – Partizipation in der Schule. Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation*. Schulamt Stadt Zürich. Online unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/partizipation-schule> [27.3.18].
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Mondada, Lorenza. 2018. Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction* (51) 1: 85–106.
- Mundwiler, Vera. 2017. *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Oloff, Florence. 2017. „Genau’ als redebeitragsinterne, responsive, sequenzschließende oder sequenzstrukturierende Bestätigungspartikel im Gespräch“. In *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, herausgegeben von Hardarik Blühdorn, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer, und Thomas Spranz-Fogasy, 207–232. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Portmann, Rosemarie, und 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 *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, herausgegeben von Carsten Quesel, und Fritz Oser, 39–61. Zürich: Rüegger.

- Sacks, Harvey. 1972a. „On the analyzability of stories by children“. In *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, herausgegeben von John J. Gumperz, und Dell Hymes, 325–245. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Sacks, Harvey. 1972b. „An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology“. In *Studies in social interaction*, herausgegeben von David Sudnow, 31–74. New York: Free Press.
- Sacks, Harvey. 1992. *Lectures on conversation*. Herausgegeben von Gail Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Schmitt, Reinhold. 2012. „Körperlich-räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung am Filmset: Das Konzept ‚Interaktionsensemble‘“. In *Raum als interaktive Ressource*, herausgegeben von Heiko Hausendorf, Lorenza Mondada, und Reinhold Schmitt, 37–87. Tübingen: Narr (Studien zur Deutschen Sprache 62).
- Schmitt, Reinhold, und Knöbl, Ralf. 2013. „‚Recipient design‘ aus multimodaler Sicht“. *Deutsche Sprache* 41 (3): 242–276.
- Schmitt, Reinhold, und Knöbl, Ralf. 2014. *Recipient Design. Zur multimodalen Repräsentation des Anderen im eigenen Verhalten*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. [<http://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/3239>; 14.08.2018].
- Selting, Margret et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 353–402.
- Stadt Zürich. 2005. *Der Klassenrat. Ein Praxisleitfaden zur Einführung und Institutionalisierung des Klassenrats*. Ressort Volksschule und Betreuung.

