

Dimensionen von Partizipation im Klassenrat – Beobachtungen aus gesprächsanalytischer Perspektive

1 Einleitung

Der Klassenrat ist ein ursprünglich in reformpädagogischen Überzeugungen gründendes Interaktionssetting, das heute an vielen Schulen ein regelmäßig praktiziertes Forum des klasseninternen Austauschs bildet. Dabei gehört Partizipation zu den meistgenannten Funktionen, die mit dem Klassenrat assoziiert werden. Das Desiderat nach Mitsprache und Mitgestaltung in der Schule wird in der praxisorientierten Literatur zum Klassenrat aufgegriffen, indem Partizipation im Sinne einer pädagogischen Handlungsmaxime zum zentralen Anspruch einer modernen Schule erklärt wird. Allerdings stehen diesem betont affirmativen Verständnis von Partizipation zunehmend auch kritische Stimmen gegenüber, die auf Ambivalenzen und Widersprüche einer partizipativen Pädagogik hinweisen.

Der folgende Beitrag hat zum Ziel, den Zusammenhang von Sprache und Partizipation am Beispiel des Klassenrats zu fokussieren, indem aus gesprächsanalytischer Perspektive auf die interaktionalen Anforderungen eingegangen wird, die sich aus dem spezifischen – für die Schule eigentlich atypischen – kommunikativen Gefüge des Klassenrats ergeben. Mit dem Anspruch auf Partizipation im Klassenrat geht nämlich nicht nur die generelle Forderung nach Mitsprache und Mitgestaltung einher, sondern darüber hinaus verbindet sich damit typischerweise auch die Idee, dass die Klassenrats*interaktion* von den Schülerinnen und Schülern selbstorganisiert und eigenverantwortlich durchgeführt werden soll. Wie diese neue Interaktionsordnung von den Beteiligten wahrgenommen wird, bildet den Hauptgegenstand dieses Beitrags.

2 Zum Partizipationspostulat im Schulfeld

2.1 Partizipation als (bildungs-)politischer Auftrag und als pädagogische Handlungsmaxime

Seit der Einführung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1989 sieht sich die Schule mit der Frage konfrontiert, wie dem rechtlichen Anspruch auf schülerseitige Partizipation institutionell Rechnung getragen werden kann. Mit der Ratifizierung der Konvention wird Kindern und Jugendlichen das Recht zugesichert, sich eine eigene Meinung zu bilden, „diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ und sie „angemessen entsprechend seinem

Alter und seiner Reife“ berücksichtigt zu wissen (Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention).¹ Zwar hat das Partizipationspostulat in Bildungsdiskursen eine viel weiter zurückreichende Tradition (vgl. Reichenbach 2006; Bonanati 2018), aber mit der Ratifizierung der UN-Konvention hat sich für die Institution Schule zusätzlich auch eine *rechtliche* Verbindlichkeit bemerkbar gemacht, konkrete Maßnahmen zu ergreifen, um dem Partizipationsanspruch von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Von verschiedener Seite ist dabei der Standpunkt vertreten worden, dass es nicht ausreicht, den Kindern lediglich eine Stimme zu geben und sie ihre Bedürfnisse artikulieren zu lassen (vgl. Lundy (2007): „‘Voice’ is not enough“), sondern dass es darüber hinaus um verbindliche Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung gehen müsse.

Der aus dem Kontext der Freinet-Pädagogik stammende und später unter verschiedenen Einflüssen weiterentwickelte Klassenrat (vgl. de Boer 2006; Bauer 2013) wird oft als ein Paradebeispiel für schulische Partizipation präsentiert (vgl. z.B. Marty 2013). In den Lehrmitteln zum Klassenrat (z.B. Friedrichs 2009; Blum/Blum 2012; Wolf 2016) wie auch in den zahlreichen Handreichungen und Leitfäden, die online zugänglich sind (vgl. Giese/Schmermund/Haufe 2004; Marty 2013), erscheint Partizipation fast ausnahmslos als positiv besetztes und kaum hinterfragtes Postulat. Diese idealisierende Perspektive auf Partizipation kommt im folgenden Ausschnitt aus einem Leitfaden zum Klassenrat besonders deutlich zum Ausdruck:

„Kinder und Jugendliche lernen ihre Gefühle zu äußern, sich eine Meinung zu bilden und ihren Standpunkt zu vertreten. Sie müssen andere Menschen mit ihren Meinungen akzeptieren können und lernen, sie zu respektieren, Kompromisse einzugehen und Gemeinschaftsbeschlüsse zu tragen. Sensibilität für Aufgabenteilung wird erworben, man hat die Möglichkeit zu entdecken, welche Rolle innerhalb einer Gruppe einem liegt, kommunikative Kompetenzen werden geschult und Verantwortung wird auf alle Schultern der Gruppe verteilt werden.“ (vgl. www.blk-demokratie.de, 08.08.2005)

Für das ratgebende Schrifttum sind solche affirmativen Einschätzungen typisch, wie auch das folgende Beispiel verdeutlicht: „Im Klassenrat haben alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichberechtigt die Möglichkeit, ihre Meinung zu allen zur Diskussion stehenden Themen zu äußern, neue Themen einzubringen und über das gemeinsame Lernen und Zusammenleben mitzubestimmen.“ (Burg/Neufeld/Seither 2006, o.S.)² Ebenso verbreitet ist in der praxisorientierten

1 Während Österreich die UN-Kinderrechtskonvention bereits 1990 unterzeichnete, wurde sie in Deutschland 1992 und in der Schweiz 1997 ratifiziert.

2 In deutlichem Gegensatz zur praxisorientierten Literatur zum Klassenrat wird in wissenschaftlichen Studien das Partizipationspostulat deutlich kritischer beurteilt: „Nimmt man die bislang vorliegenden Studien zu sozialkompetenzorientierten Maßnahmen und Partizipationsprojekten zusammen, kristallisiert sich eindeutig heraus, dass immer Momente der Brechung existieren, welche die mit Schülerinnen- und Schülerpartizipation verbundenen Hoffnungen in Frage stellen“ (Budde 2010: 385). Auch Reichenbach (2006) bringt seine Skepsis sehr pointiert zum Aus-

Literatur, dass die Kombination von unterschiedlichen pädagogischen Zielen im Klassenrat zumeist nicht nur als unproblematisch, sondern oft geradezu als besondere Leistung des Klassenrats formuliert wird. So soll der Klassenrat als Gremium eines deliberativ geführten Diskurses die gemeinsame Lösungs- und Entscheidungsfindung ermöglichen und fördern. Zugleich sollen im Klassenrat verschiedene soziale Kompetenzen erworben werden (z.B. wie im obigen Zitat: „andere Menschen mit ihren Meinungen akzeptieren können und lernen, sie zu respektieren“), und es sollen darüber hinaus auch kommunikative Kompetenzen geschult werden. Aus einer didaktischen Perspektive könnte man sich die Frage stellen, ob durch die Kombination von so vielen und von so unterschiedlichen Zielen nicht eine pädagogische Überfrachtung des Klassenrats droht. Dies ist allerdings nicht der Fokus des vorliegenden Beitrags; vielmehr soll es im Folgenden darum gehen, die interaktionalen Konsequenzen, die damit einhergehen, ins Zentrum zu stellen. Denn mit der Forderung nach schülerseitiger Partizipation im Klassenrat geht typischerweise eine Verschiebung der Beteiligungsrollen einher, die darin besteht, dass die im „normalen“ Unterrichtsgeschehen geltenden kommunikativen Verhältnisse und Machtansprüche zumindest vorübergehend neu definiert werden. Eine häufig gewählte Vorgehensweise bei der Organisation der Beteiligungsrollen besteht darin, dass die Lehrperson die Gesprächsleitung an eine Schülerin oder an einen Schüler delegiert.³ Neben der Gesprächsmoderation gibt es gelegentlich noch weitere Rollen (z.B. ProtokollführerIn, ZeitwächterIn etc.), die von einzelnen Schülerinnen oder Schülern übernommen werden. Bei der zeitlich begrenzten Neuverteilung der Rollen steht das „Ziel des Abbauens asymmetrischer Herrschaftsbeziehungen“ (Schrieverhoff 2010: 58) im Vordergrund. Mit der Klassenratsinteraktion geht also in der Regel die Idee einher, dass eine veränderte und von den üblichen schulischen Verhältnissen abweichende Interaktionsordnung die Ansprüche an das partizipativ-egalitäre Ideal der Mitsprache und des Mitentscheidens am bestens zu erfüllen vermöge.

2.2 Partizipation aus sprachlinguistischer Perspektive

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur kann zwischen einem engeren und einem weiteren Konzept von Partizipation unterschieden werden. Im Rahmen eines engeren Verständnisses lässt sich Partizipation bestimmen als „das Ausmaß von Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungsprozesse mittels Interaktionsprozessen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Lehrpersonen und ihren

druck: „Es gehört zu den wenig aufrichtigen Seiten des pädagogischen Diskurses, Partizipation als Allheilmittel anzupreisen und aus Prinzip in den Himmel zu loben. Wer Erziehung und Unterricht als eine Pädagogik der Teilhabe konzipieren will [...], kann den Begriff der Partizipation nur dann einseitig positiv benützen, wenn er ihn in der Schwebelässt, im Nimbus des fraglos Guten und Anzustrebenden.“ (Reichenbach 2006: 58)

3 Die Art der lehrerseitigen Beteiligung und der Grad der Involviertheit am kommunikativen Geschehen ist denn auch ein Hauptgegenstand verschiedener empirischer Studien zum Klassenrat (Kiper 2003; Kunze 2004; de Boer 2006; Bauer 2013; Löttscher/Sperisen 2016).

Schülerinnen und Schülern, Kindern und Eltern“ (Reichenbach 2006: 55). Diesem Partizipationskonzept, das den Fokus auf die Teilhabe an Entscheidungsprozessen legt, folgen auch Lötscher und Sperisen (2016), die „Entscheidungen als partizipative[n] Kern des Klassenrats“ (ebd.: 83) verstehen. Einem erweiterten Konzept folgend kann Partizipation auch als „Teilhabe und Teilnahme an der Gestaltung des Schulalltags“ (de Boer 2006: 13) verstanden werden. In diesem Fall stellt die Mitwirkung an Entscheidungsprozessen lediglich einen Aspekt von Partizipation dar; darüber hinaus wird auch noch anderen Formen der Beteiligung Rechnung getragen. Oft wird in diesem Zusammenhang die Regulierung sozialer Fragen (insbesondere die Lösung von Konflikten) als eine wichtige Funktion des Klassenrats genannt.

Im Unterschied zum *erziehungswissenschaftlichen* Verständnis von Partizipation spielt für die *gesprächslinguistische* Verwendung des Partizipationsbegriffs der Aspekt der Teilhabe an Entscheidungsprozessen zunächst nicht die ausschlaggebende Rolle. Im Vordergrund steht vielmehr die Frage, welche Formen der Beteiligung an Gesprächen grundsätzlich unterschieden werden können (vgl. Goffman 1981; Schwitalla 2001). Für die ethnomethodologisch fundierte Konzeption von Interaktion ist fundamental, dass Gespräche als komplex strukturierte soziale Ereignisse verstanden werden, die von den Beteiligten gemeinsam konstituiert werden (Sidnell 2010; Stivers 2012). Das Interesse richtet sich auf die situierte und reflexive Herstellung sozialer Phänomene: „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).⁴ Mit Bezug auf das gesprächslinguistische Verständnis von Partizipation spielt die Erkenntnis eine zentrale Rolle, dass Interaktionsteilnehmer einander laufend Interpretationsangebote des Vorangegangenen und Sinnangebote für Nachfolgendes machen und einander dadurch fortwährend zu erkennen geben, was sie zu einem gegebenen Zeitpunkt für (relevante) Realität halten (vgl. ten Have 2007; Deppermann 2008). Auch für die analytische Auseinandersetzung mit dem Klassenrat als schulischer Praxis ist es von zentraler Bedeutung, Partizipation zu verstehen als „actions demonstrating forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk“ (Goodwin/Goodwin 2004: 222).⁵ Wenn wir uns im Folgenden an diesem Verständnis von Partizipation orientieren, ist es ganz entscheidend, dass wir Partizipation nicht als ein (pädagogisches) Ziel oder Ideal verstehen, das es zu erreichen gilt, sondern als eine gesprächslinguistische Analysekategorie.

4 Vgl. dazu auch Deppermann (2013: 3): „[W]e need to work with a model of ‚participation‘ which takes into account the simultaneous multimodal activities of all participants in an interactional event. We need to see how all participants‘ activities contribute to bring off the event in the precise multimodal and sequential shape it gets.“

5 Im vorliegenden Beitrag stehen Überlegungen im Vordergrund, wie sie im Rahmen gesprächsanalytischer Fragestellungen bearbeitet werden. Für eine erste Annäherung an eine multimodale Interaktionsanalyse des Klassenrats vgl. Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017.

3 Zur Interaktionsordnung im Klassenrat

Die empirische Grundlage des vorliegenden Beitrags setzt sich einerseits aus Interviews mit Lehrpersonen und andererseits aus videografierten Klassenratssitzungen verschiedener Klassenstufen zusammen. Interviewt wurden 14 Schweizer Lehrpersonen: je zwei Lehrpersonen vom dritten bis zum neunten Schuljahr. Von den 14 interviewten Lehrpersonen und ihren Klassen wurde jeweils eine Klassenratssitzung gefilmt. Zu diesen querschnittlich erhobenen Daten kommen Längsschnittdaten von rund 40 Klassenratssitzungen hinzu, die während zwei Jahren in einer fünften und sechsten Primarklasse erhoben werden.

Weil sich das Interesse vor allem auf das Interaktionsgeschehen im Klassenrat richtet, beziehen sich die folgenden Ausführungen hauptsächlich auf die Videodaten. Auf die Interviews soll im folgenden Abschnitt nur kurz eingegangen werden, um einen Eindruck zu vermitteln, von welchem Verständnis von Partizipation die Lehrpersonen in ihrer Klassenratspraxis ausgehen.

3.1 Partizipation aus der Perspektive der Lehrpersonen

In den Interviews, die mit den Lehrpersonen geführt wurden, kam neben anderen Themen auch die Frage zur Sprache, wie die Lehrperson sich am Klassenratgeschehen beteiligen. Zwei Aussagen sollen illustrieren, wie unterschiedlich bei den Lehrpersonen die Interpretation des Partizipationspostulats ausfällt und wie verschieden sich die (Ideal-)Vorstellungen über das eigene Rollenverhalten im Klassenrat präsentieren. Das erste Zitat stammt von einer Lehrerin einer 3. Primarklasse:

„es ist IHR klassenrat, sie gestALten den unterricht mit, sie gestalten den ähm, ja was hier drin geschieht mit, sie übernehmen verantwortung und trotzdem bin ich (-) chefin ist ein blödes wort (...). also das ist von der rolle her schon noch, also ich bin nicht auf der ebene schüler, auch wenn sie viel raum bekommen.“ (Lehrperson, 3. Schuljahr)

Die Lehrerin bringt einerseits zum Ausdruck, dass sie Partizipation im Sinne der schülerseitigen Mitgestaltung versteht, was sie auch mit der Übernahme von Verantwortung in Verbindung bringt. Andererseits betont sie aber, dass dies unter Beibehaltung der üblichen Rollenverhältnisse zu geschehen habe. In der Unsicherheit, eine geeignete Bezeichnung für die eigene Rolle zu finden („chefin ist eine blödes wort“), macht sich ein Zielkonflikt bemerkbar, der in den Interviews von mehreren Lehrpersonen thematisiert wurde und auf den auch in Studien zum Klassenrat mehrfach hingewiesen wird: „Dabei bleibt die Aufgabe der Pädagogen in gewisser Weise paradox: Sie sollen Verantwortung und Führung abgeben, aber genau dies soll in ihrer Verantwortung liegen und unter ihrer Führung geschehen“ (Kunze 2004: 310).

Das zweite Zitat, das aus dem Interview mit einer Lehrerin einer 4. Klasse stammt, lässt ein anderes Partizipationsverständnis erkennen. In diesem Fall wird

ganz explizit auf die Idee egalitärer Teilungsverhältnisse rekurriert, was auf Seiten der Lehrperson mit anderen – ebenfalls nicht als widerspruchsfrei wahrgenommenen – Anforderungen an das eigene Teilungsverhalten assoziiert wird:

„ich möchte ja einfach als teil davon sein, also ein teil von diesem klassenrat und nicht die lehrperson. es kommen immer viele fragen an mich, halt [...], ich versuch' mich sehr zurückzuziehen, und trotzdem reden manchmal die kinder direkt zu mir.“ (Lehrperson, 4. Schuljahr)

Diese Lehrerin verfolgt im Klassenrat ein ganz anderes Ziel, nämlich ihren privilegierten Status abzugeben und als „normale“ Teilnehmerin wahrgenommen zu werden. Dass sie von den Schülerinnen und Schülern dennoch als besondere Teilnehmerin adressiert wird, empfindet sie als störend. Die Lehrerin findet sich also in der für sie als widersprüchlich empfundenen Situation, dass sie sich zurückziehen muss, um ein quasi „normales“ Mitglied des Gremiums sein zu können.⁶

Obwohl sich bei den zwei Lehrerinnen stark divergierende Vorstellungen über das eigene Rollenverhalten im Klassenrat bemerkbar machen, wird in beiden Aussagen die gleiche Grundproblematik angesprochen: Es geht um die Frage, wie das Klassenratsgeschehen interaktiv organisiert werden soll, um die mit dem Partizipationspostulat einhergehenden Ideale im Klassenrat umsetzen zu können. Aus den beiden Zitaten geht hervor, dass es zu den praxisrelevanten Herausforderungen unterrichtlichen Handelns gehört, wie mit den teils konfligierenden Ansprüchen des eigenen Partizipationsverständnisses interaktiv umgegangen werden kann.

3.2 Zum lehrerseitigen Partizipationsverhalten im Klassenrat

Am Beispiel von zwei Sequenzen, in denen die Lehrpersonen intervenieren und damit das von den Schülerinnen und Schülern selbstregulierte Interaktionsgeschehen unterbrechen, soll das Dilemma illustriert werden, mit dem sich Lehrpersonen im Klassenrat konfrontiert sehen: Einerseits soll die Verantwortung für die Durchführung des Interaktionsgeschehens bei den Schülerinnen und Schülern liegen, andererseits soll die Interaktion strukturiert, zielorientiert und innerhalb eines bestimmten zeitlichen Rahmens ablaufen. Hinzu kommt, dass mit dem Klassenrat oft auch sprachdidaktische Ziele verbunden werden, was dazu führen kann, dass die Interaktion nicht nur als lösungsorientiertes peer-to-peer-Gespräch gerahmt wird, sondern dass die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus auch didaktisierte Teilaufgaben zu erfüllen haben. Entsprechend finden sich Lehr-

6 Auch dieser Zielkonflikt ist in Studien zum Klassenrat schon beschrieben worden: Ethnographisch dokumentiert wird der Rollenkonflikt der Lehrperson als „normale“ Teilnehmerin und „Leiterin“ etwa von Friedrichs (2004). Auch de Boer (2006: 23) erscheint es fraglich, „ob ein Wechsel zwischen lehrergesteuertem, alltäglichem Unterricht mit asymmetrisch kommunikativen Verhältnissen zur symmetrischen Kommunikation und selbst auferlegten Zurückhaltung im Klassenrat ohne weiteres gelingen kann“.

personen oft in Situationen wieder, in denen sie entscheiden müssen, ob sie korrigierend in den Interaktionsverlauf eingreifen oder ob sie auf Interventionen verzichten sollen.

In der folgenden Sequenz wird über neue Regeln beim Pausenspiel „Räuber und Poli“ diskutiert. Obwohl die Klasse eine für alle Beteiligten akzeptable Lösung gefunden hat, wird das Gespräch durch die Lehrerin unterbrochen:

Sequenz 1: (5. Schuljahr, „Räuber und Poli“, BB_KR10_K360_3, 6:23-6:42; MIC = Michael; JAS = Jasmin; LP = Lehrperson)⁷

01 MIC: also wegen JASmin;
 02 wir haben ja (.) beim einen geschrieben maximal
 ZWEI polizisten;
 03 kann man auch nur EINen machen; ((Blick zu JAS))
 04 JAS: <<zuckt mit den Schultern als Zeichen des
 Einverständnisses> mHM,>
 05 LP: das wird NACHher,
 06 pro und kontra könnt ihr NACHher,=
 07 =jetzt einfach ALLE möglichen voten sammeln;
 08 dass ihr wIrklich (-) euch NICHT scheUT;
 09 EURE idee einzugeben; (1.3s.)
 10 NACHher könnt ihr noch diskutieren;

Indem die Lehrerin die autonom geführte Diskussion unterbricht (Z. 05-10) und eine andere Struktur des Einigungsprozesses einfordert (Voten sammeln – Pro-/Kontra-Argumente diskutieren – Abstimmen), übernimmt sie vorübergehend die Rolle der Gesprächsleitung. Die Lehrperson interveniert, obwohl Michael und Jasmin unter sich eine Einigung erlangen, was an Jasmins Signal des Einverständnisses auf Michaels Vorschlag erkennbar ist (Z. 04). Die Lehrperson greift ins Interaktionsgeschehen ein, weil sie den Verlauf des Einigungsprozesses für nicht hinreichend strukturiert erachtet. Sie fordert einen anderen Ablauf ein, mit dem sichergestellt werden soll, dass eine kollektiv akzeptierte Lösung gefunden werden kann. Wie aus ihrer Äußerung in Z. 08-09 („dass ihr wirklich euch nicht scheut, eure Ideen einzugeben) hervorgeht, erachtet sie die Geordnetheit des Interaktionsverlaufs als Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler zu einem guten Ergebnis kommen. Eine Gesprächsentwicklung, die einen „eigenen“, d.h. von den Schülerinnen und Schülern gesteuerten und für die Lehrperson eventuell unvorhergesehenen, Lauf nimmt, wird unterbunden.⁸

Das Eingreifen der Lehrperson kann in diesem Beispiel als Ausdruck des oben bereits angesprochenen Dilemmas bezeichnet werden: Auf der einen Seite sollen

⁷ Die Sequenzen sind nach GAT 2 (Selting u.a. 2009) transkribiert.

⁸ Die Leitung des Klassenrats durch eine Schülerin oder einen Schüler bezeichnet Friedrichs (2004: 13) auch als „Inversionsritual auf Probe“, weil die Inversion typischerweise nur so lange Geltung habe, wie sie der Vorstellung der Lehrperson entsprechend ausgeübt werde.

die Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für das Interaktionsgeschehen im Klassenrat übernehmen und sollen autonom agieren, um zu selbständigen Lösungen zu kommen. Auf der anderen Seite sollen die diskursiven Kompetenzen, die für gesellschaftliche Partizipation notwendig sind, im Klassenrat nicht nur ermöglicht, sondern auch in didaktisch als sinnvoll erachteten Teilschritten aufgebaut und von den Schülerinnen und Schülern entsprechend umgesetzt werden. In der Wahrnehmung der Lehrperson setzt dies in der obigen Situation eine Intervention voraus. Allerdings schränken solche zu Förderungszwecken vorgenommenen Unterbrechungen und Steuerungs- bzw. Unterstützungsmaßnahmen das Partizipationserlebnis der Schülerinnen und Schüler zum Teil massiv ein. Es macht sich diesbezüglich also ein innerer Widerspruch zwischen den didaktischen Vorgaben und den interaktional zu bearbeitenden Aufgaben bemerkbar. Pragmatisch gesehen handelt es sich beim Klassenrat um eine Hybridform von Peer-Kommunikation und institutionell gerahmter Lern-Kommunikation: Zwar kommunizieren die Schülerinnen und Schüler unter bzw. mit ihresgleichen, aber sie tun dies in Anwesenheit und unter Beobachtung der Lehrperson und im Wissen darum, dass die Lehrperson eingreift, wenn die Interaktion nicht wunschgemäß verläuft.

Auch aus dem nächsten Beispiel geht hervor, dass der lehrerseitigen Intervention, die am Ziel der geschäftsdidaktischen Optimierung orientiert ist, mit den schülerseitigen Vorstellungen über die Gesprächsorganisation kollidiert:

Sequenz 2: (3. Schuljahr, Diskussion zu Lesezeit auf dem Sofa, KR3_K1_V1, 13:28-14:30; Sf = Schülerin; LP = Lehrperson; GL = Gesprächsleiter)

01 Sf: also (.) ich hätte so (-- da eine idee,
 02 wir haben doch dort die LISTe,
 03 und dann könnten wir machen (-) immer (-) VIER?
 04 und dann macht man einen PUNKT beim LETZten?
 05 und dann (.) ähm beim nächsten tag (.) AUCH wieder-
 06 schaut man bei der LISTe?
 07 und dann wenn man: auf dem sofa war macht man AUCH
 wieder einen punkt,
 08 und (.) dann sollte es eigentlich [AUFgehen;]
 09 LP: [schau mal]
 10 das ist eigentlich genau das was wir MACHen; (--)
 11 [wir haben] ja AUCH so diese vier; (--)
 12 Sf: [(xxx)]
 13 LP: KINder eigentlich (.) aneinander-
 14 die sind nicht genau in der gleichen reihenfolge wie
 diese liste die wir HIER haben,
 15 aber wir kreuzen ja das auch immer wieder AB; (---)
 16 die FRAGE ist überhAupt;
 17 sollen wir dIEse liste hier WEIterführen,
 18 macht das überhaupt SINN dass man Überhaupt eine
 liste hat, (-)

- 19 oder ob ihr es einfach FREI probieren möchtet?
 20 ähm (--) oder müssen wir die allenfalls ein bisschen
 verÄndern. (---)
 21 <<an GL gewendet>> [frag doch mal DAS (xxx xxx);]
 22 GL: [also ich denke wir sollten die]
 verÄndern-
 23 LP: frag doch mal die KLASse,
 24 ich würde dann eine ABstimmung machen;

Auch in diesem Beispiel übernimmt die Lehrerin durch ihr Eingreifen vorübergehend die Rolle der Gesprächsleiterin: Sie unterbricht die laufende Diskussion und ordnet den vorgängigen Redebeitrag gesprächsstrukturell ein (Z. 09–15), indem sie der Klasse erläutert, worin die aktuell zu bearbeitende Aufgabe besteht. Anschließend zeigt die Lehrerin die Abstimmungsalternativen auf (Z. 17–20), um die Verantwortung für die Durchführung der Abstimmung dann wieder an den Gesprächsleiter zu delegieren (Z. 23). Zwar versucht der Gesprächsleiter sein „verlorenes“ Leitungsterrain wiederzuerlangen, indem er die Lehrperson unterbricht und einen konkreten Handlungsbedarf geltend macht (Z. 22). Diese Wortmeldung wird von der Lehrperson aber übergangen und der Gesprächsleiter wird aufgefordert, eine Abstimmung durch die Klasse herbeizuführen (Z. 23–24). Die Schülerinnen und Schüler sehen sich in solchen Situationen mit hochgradig ambivalenten Ansprüchen an ihr Kommunikationsverhalten konfrontiert: Zum einen sollen sie die Gesprächsleitung übernehmen, zum anderen müssen sie aber jederzeit damit rechnen, in ihrer Autonomie wieder eingeschränkt zu werden. Wie in verschiedenen Studien angemerkt wird, machen Lernende im Laufe ihrer schulischen Sozialisierung die Erfahrung, dass sich im Kontext Schule die Machtasymmetrien – auch im Klassenrat – nicht substantiell und auf Dauer verändern lassen, weshalb Schülerinnen und Schüler oft dazu tendieren, Partizipation eher als schulische Handlungsaufgabe denn als Empowerment zu betrachten.⁹

3.3 Das schülerseitige Partizipationsverständnis

Was die subjektive Wahrnehmung von Partizipation betrifft, liegen Erkenntnisse aus mehreren Studien vor, die auf Befragungen von Beteiligten beruhen. Dabei sind zum einen beträchtliche Unterschiede in der Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten bei Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern festgestellt worden (vgl. Kunze 2004: 307). Zum anderen gibt es Befunde, die darauf hinweisen, dass Schülerinnen und Schüler in schulischen Belangen grundsätzlich eher wenig Mitgestaltungsmöglichkeiten sehen, dies aber mehrheitlich akzeptie-

9 Budde (2010: 398) bezeichnet die damit verbundenen Praktiken als „doing student“: Es handelt sich dabei um eine „kompetente Praxis“, mit der sich „die widersprüchliche Erwartungshaltung der Lehrkräfte [...] erfüllen“ lässt.

ren (vgl. Moser 2010: 264). Auch die Ergebnisse des Unicef Reports (2015: 11) bestätigen, dass „[n]icht überall, wo Partizipation stattfindet, [...] diese von den Beteiligten tatsächlich als Selbstwirksamkeit empfunden“ wird. Eine ausführliche Studie zur Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit im Klassenrat liegt von Bauer (2013) vor. Sie fragt auf der Basis von Gruppengesprächen nach dem Partizipationserleben der Schülerinnen und Schüler. Demgegenüber bieten die vorliegenden Daten nur beschränkte Einblicke ins schülerseitige Verständnis von Partizipation im Klassenrat. Dennoch finden sich einzelne Sequenzen, die bezüglich der subjektiven Wahrnehmung von Partizipation im Klassenrat aufschlussreich sind. In der folgenden Sequenz dreht sich die Diskussion um die Frage, welche Funktion der Klassenrat hat. Auslöser für die Debatte ist, dass sich Alina angegriffen fühlt, weil Luca ihr Verhalten als Beispiel für seine Schilderung einer problematischen Situation verwendet:

Sequenz 3: (5. Schuljahr, Diskussion über die Funktion des Klassenrats, BB_KR12_K360_3, 6:16-6:42, JON = Jonathan, LUC = Luca, MIC = Michael, JAS = Jasmin, Sm = Schüler, KL = Klasse)¹⁰

- 01 JON: dänn isch es halt uf eimal de Luca vo mir us;
dann ist es halt auf einmal Luca von mir aus
- 02 LUC: vo mir us isch mir eigentlich egA:L,
von mir aus ist mir eigentlich egal
- 03 JON: dänn dänn redet er über SICH-
dann dann redet er über sich
- 04 dänn isch ER s bischpil;
dann ist er das Beispiel
- 05 [isch AU schlimm weisch;]
ist auch schlimm weisst du
- 06 MIC: [okay de LUca nimmt sich au als bischpil;]
okay Luca nimmt sich auch als Beispiel
- 07 LUC: aber (.) JEde wo schlau isch (.)
aber jeder der schlau ist
- 08 es seit doch käne zum bischpil bimene !GRICHT!,
es sagt doch keiner zum Beispiel bei einem Gericht
- 09 wänn eine voreme gricht isch;=
wenn einer vor dem Gericht ist
- 10 =zum bischpil ICH han iz dä mänsch erschosse;
zum Beispiel ich habe jetzt diesen Menschen erschossen
- 11 (--)

10 Grundsätzlich findet der Klassenrat – wie der sonstigen Unterricht – in Standardsprache statt. Ab und zu wechseln die Schülerinnen und Schüler ins Schweizerdeutsche, was häufig mit schülerseitigen Aushandlungen verbunden ist.

- 12 JAS: <<ausdrucksstark> mIr SIND nid vorem gricht;>
wir sind nicht vor einem Gericht
- 13 LUC: ja aber en ART,
ja aber eine Art schon
- 14 Sm: [nei]
nein
- 15 KL: [((Gelächter))]
- 16 LUC: ja DOCH en art scho,
ja doch eine Art schon

Der obige Gesprächsausverlauf entwickelt sich zu einem metapragmatischen Diskurs über den Klassenrat und bietet so einen Einblick in verschiedene Interpretations- und Wahrnehmungsweisen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Wie aus dieser Sequenz hervorgeht, haben die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Funktion des Klassenrats keine einheitlichen Auffassungen: Nachdem Jonathan und Michael vorschlugen, dass Luca sein eigenes Verhalten (anstatt dasjenige von Alina) als Beispiel nennen soll, vergleicht dieser den Klassenrat mit einer Gerichtssituation (Z. 08-10). Aus seiner Aussage ist ersichtlich, dass er den Klassenrat – in dieser Situation – primär als Format wahrnimmt, das der Aushandlung und Klärung von Schuldfragen dient (daher der Vergleich mit dem Gericht). Daraufhin entgegnet Jasmin vehement, dass der Vergleich mit einer Gerichtsverhandlung unzutreffend sei (Z. 12). Luca beharrt jedoch auf seiner Aussage und bekräftigt den Vergleich sogar noch, indem er ihn nicht mehr hypothetisch beschreibt, sondern direkt auf den Klassenrat bezieht (Z. 13). Auch der Widerspruch eines anderen Schülers (Z. 14) bringt ihn nicht von seiner Wahrnehmung ab, vielmehr bekräftigt und wiederholt er seine Einschätzung nochmals (Z. 16). Selbstverständlich können aus solchen sich gesprächslokal ergebenden Wahrnehmungs- und Meinungsdivergenzen keine verallgemeinerbaren Rückschlüsse über das Partizipationsverständnis von Schülerinnen und Schülern gezogen werden, gerade auch weil sich unter dem Druck der interaktionalen Dynamik gewisse Positionen verhärten können, die nicht zwingend die situationsübergreifende Wahrnehmung spiegeln. Dennoch bieten solche Aushandlungsprozesse einen Einblick in situativ bedingte Wahrnehmungsdivergenzen.

Aufschlussreich sind in diesem Kontext auch die Ergebnisse von Rieker et al. (2016: 194f.), die in ihrer schweizweiten Befragung von Viert-, Siebt- und Neuntklässler/-innen zum Schluss kommen, dass die Heranwachsenden ihre Partizipationsmöglichkeiten als beschränkt wahrnehmen, die Einschränkungen (in Teilen) aber dennoch als „hilfreich, strukturierend und entlastend“ (ebd.: 195) wahrnehmen. Im Unterschied zur Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler tendieren die Lehrenden dazu, die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden als höher einzustufen (vgl. Moser 2010: 268).¹¹ Es lässt sich also festhalten, dass

11 Die Befunde decken sich mit denjenigen von Kurtenbach/Bose/Koch/Kreft (2013), die den Partizipationsmöglichkeiten in Kindertagesstätten nachgegangen sind. Sie kommen zum Schluss, dass

bezüglich der Partizipation von Heranwachsenden in der Schule eine Diskrepanz zwischen Zielvorstellungen und wahrgenommener Realität besteht.

5 Bewertung und Ausblick

Im Unterschied zur Mehrheit der erziehungswissenschaftlichen Studien zum Klassenrat richtet sich unser Fokus nicht allein auf die Frage der Entscheidungsfindung, sondern das Interesse gilt der gesamten Klassenratsinteraktion. Wir verstehen das Klassenratsgeschehen als ein soziales, institutionell gerahmtes Ereignis, dessen Interaktionsordnung wir mit Hilfe eines gesprächsanalytisch fundierten Partizipationsbegriffs untersuchen. Zwar gehen auch aus unseren Daten verschiedene Beobachtungen hervor, mit denen sich Befunde anderer Studien zum Klassenrat bestätigen lassen. Aber im vorliegenden Fall wird aufgrund eines anderen Blickwinkels die Aufmerksamkeit auch auf Phänomene gerichtet, die zusätzliche Erklärungen erfordern und eventuell auch neue Schlussfolgerungen nahelegen. Dies lässt sich am besten an einem Vergleich erläutern. So geht beispielsweise aus der demokratiepädagogisch inspirierten Studie von Lötscher und Sperisen (2016) hervor, „dass weder die hohen Erwartungen an eine deliberative Demokratie, noch die Empfehlungen aus Praxisratgebern, noch die Ansprüche der Lehrpersonen an die eigene Praxis im Klassenrat erfüllt werden“ (Lötscher/Sperisen 2016: 99). Als Kern des Problems wird primär der Umstand gesehen, dass Lehrpersonen im Klassenrat einen großen Einfluss auf die Entscheidungsfindung beanspruchen:

„In den untersuchten Fällen setzt sich die Position der Lehrperson stets durch. Selbst dann, wenn die Lehrperson ihre Position nur implizit äußert, andere Positionen besser begründet werden oder eine andere Position von der Mehrheit der Klasse mit einer Abstimmung per Handzeichen explizit befürwortet wird.“ (Lötscher/Sperisen 2016: 99)

Indem *unser* Interesse nicht ausschließlich dem Prozess der Entscheidungsfindungen, sondern grundlegender der Frage gilt, wie die Beteiligten mit den veränderten Interaktionsverhältnissen im Klassenrat umgehen, rücken zum Teil andere, nämlich kommunikative Ambivalenzen in den Vordergrund. So zeigt sich in mehreren von uns videografierten Klassenratssitzungen eine Problematik, die wir als ‚pragmatische Doppelrahmung‘ des Klassenratsgeschehens bezeichnen. Dabei geht es darum, dass sich die Beteiligten mit teils konfliktierenden Anforderungen und Erwartungen an ihr Interaktionsverhalten konfrontiert gesehen, die daraus resultieren, dass gleichzeitig verschiedene Zielsetzungen verfolgt werden: Typischerweise wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie die Klassenratsinteraktion als peer-to-peer-Gespräch

den Erzieherinnen Partizipation wichtig ist, sie in der Praxis aber stärker dominieren als beachtet (ebd.: 107, 113).

behandeln; außerdem sollen sie, wie in den Interviews mit den Lehrpersonen mehrfach betont wird, Verantwortung für das Klassenratsgeschehen übernehmen, und zwar nicht nur für die zu treffenden Entscheidungen, sondern auch für die Strukturierung des Gesprächs. Gleichzeitig ist es aber so, dass die Lehrperson anwesend ist und für sich das Recht beansprucht zu intervenieren, sobald sie es für notwendig hält. Die Schülerinnen und Schülern finden sich so immer wieder in Situationen wieder, in denen ihnen die zuvor zugestandene Autonomie wieder entzogen wird. Auch in den Fällen, in denen die Lehrpersonen versuchen, als „normale“ Teilnehmende zu agieren, etwa indem sie sich in den Sitzkreis setzen und das Rederecht per Handzeichen beanspruchen etc., ist es für die Schülerinnen und Schüler klar, dass es die Lehrperson als besondere Teilnehmende zu behandeln gilt. Dies ist unter anderem daran erkennbar, dass die Lehrperson das Wort in der Regel sofort zugeteilt bekommt, auch wenn es noch andere Wortmeldungen gäbe, die aufgrund vorheriger Signalisierung der Redeabsicht eigentlich prioritär zu behandeln wären. Eine weitere Form von Ambivalenz ergibt sich in Situationen, in denen Lehrpersonen signalisieren, dass sie sich im Klassenrat nicht in ihrer angestammten Rolle als Lehrperson adressieren lassen möchten, etwa indem sie (z.B. durch demonstratives Verweigern von Blickkontakt) zu erkennen geben, dass die Verantwortung für das Klassenratsgeschehen nicht bei ihnen liege (vgl. Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017).

Es gibt im Partizipationsdiskurs kritische Stimmen, die dazu neigen, die Berechtigung des Partizipationsideals nach dem Prinzip „alles oder nichts“ zu beurteilen. Entsprechend besteht die Tendenz, Partizipationsbemühungen nur dann als berechtigt und wirksam anzuerkennen, wenn sie ohne Einschränkungen umsetzbar sind. Reichenbach, der zu den prononcierten Skeptikern schulischer Partizipationsbestrebungen gehört, kommt diesbezüglich zu folgendem Schluss: „Es gehört zur Ironie der Mitbestimmung, diese sehr weit verbreiteten Lästigkeiten dulden zu lernen. Das übergeordnete Ziel einer Pädagogik der Partizipation, ja wenn nicht überhaupt ihr tiefer Sinn, kann deshalb nur lauten, die Ambivalenz der Partizipation ertragen zu lernen“ (Reichenbach 2006: 220). Trotz der verschiedenen Ambivalenzen, die auch wir in unseren Daten beobachten konnten, präsentiert sich uns die Situation nicht ganz so ausweglos. Aus einer interaktionsanalytischen Perspektive könnte es sich etwa als zielführend erweisen, über Möglichkeiten nachzudenken, wie pragmatische Doppelrahmungen vermieden werden könnten, um die Beteiligten nicht mit widersprüchlichen kommunikativen Anforderungen zu konfrontieren. Der Preis, den es dafür zu zahlen gilt, besteht allerdings darin, dass das breite Funktionsspektrum, das der Klassenrat in vielen Fällen zu erfüllen versucht, stark eingeschränkt wird. Es wäre auch darüber nachzudenken, mit welchen Konsequenzen dies für das Rollenverhalten der Lehrperson verbunden ist. Wie unsere Beobachtungen nahelegen, würde es das Klassenratsgeschehen z.B. stark verändern, wenn die Lehrpersonen auf Interventionen verzichteten oder sich möglicherweise sogar räumlich vom Interaktionsgeschehen verabschieden würden. Damit würde den Schülerinnen und

Schülern zumindest auf der Ebene der Gesprächsführung die Autonomie zugestanden, die ihnen durch die veränderte Interaktionsordnung eigentlich zugewiesen wurde. Sie wären dadurch als Kollektiv gefordert, die sich aus dem Gesprächsverlauf ergebenden Aufgaben selbstorganisiert wahrzunehmen.

Inwiefern derartige Vorschläge, die in erster Linie auf eine Veränderung der Interaktionsverhältnisse zielen, auch aus einer didaktischen Perspektive als zielführend einzustufen sind, kann hier allerdings nicht vertieft werden.

6 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bauer, Angela (2013): „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ – Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur. Halle an der Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Blum, Eva/Blum, Hans-Joachim (2012): Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- de Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonanati, Marina (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Schüler/inne/n und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 56/3 (2010), S. 384-401.
- Burg, Siglinde/Neufeld, Dorothea/Seither, Andrea (2006): Mitentscheiden und Mitverantworten von Anfang an. Klassenrat in der Grundschule. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2013): Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. In: Journal of Pragmatics 46 (2013), S. 1-7.
- Edelstein, Wolfgang (2010): Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Tippelt, Rudolf (Hg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 65–78.
- Friedrichs, Birte (2004): Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider.
- Friedrichs, Birte (2009): Praxishandbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Giese, Christiane/Schmermund, Lara/Haufe, Katja (2004): Demokratie-Baustein „Klassenrat“. URL: www.blk-demokratie.de (letzter Zugriff: 25.01.2016).
- Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, Charles and Goodwin, Marjorie H. (2004): Participation. In: Duranti, Alessandro (Hg.): 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 1 (2017), S. 1-16. URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2017_1_Hauser_et_al.pdf (letzter Zugriff: 17.03.2018).

- 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: Hafenegger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach / Ts: Debus Pädagogik Verlag. S. 132–156.
- Kiper, Hanna (2003): Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentin, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München / Neuwied: Luchterhand, S. 192-210.
- Kunze, Ingrid (2004): Schülerpartizipation im Unterricht – Zugeständnis, Handlungsmaxime oder paradoxe Aufforderung? In: Ackermann, Heike/Rahm, Sibylle (Hg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293-316.
- Kurtenbach, Stephanie/Bose, Ines/Koch, Elena/Kreft, Hannah (2013): Gesprächskreise in Kindertagesstätten – Anlass zur Sprachbildung? In: Kurtenbach, Stephanie/Bose, Ines (Hg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern: Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 101 – 118.
- Lötscher, Alexander/Sperisen, Vera (2016): „Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Weinheim / Basel: Beltz Verlag, S. 83-104.
- 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 (2007), S. 927-942. DOI: 10.1080/01411920701657033.
- Magyar-Haas, Veronika/Kuhn, Melanie (2011): Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 41/1 (2011), S. 19-34.
- Marty, Hildy (2013): Mitwirken – Partizipation in der Schule. Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation. Schulamt Stadt Zürich. URL: <https://www.stadt-zuerich.ch/partizipation-schule> (letzter Zugriff: 25.01.2016).
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Master der Verwirrung ist. In: Quesel, Carten/Oser, Fritz (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17–37.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 39–61.
- Rieker, Peter (2015): Von der Stimme zur Wirkung. Zürich: Schweizerisches Komitee für UNICEF.
- 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.
- Schrieverhoff, Christel (2010): Demokratiepädagogik – Qualitätsbaustein für Demokratiekompetenz. Chancen in der zweiten Lehrerbildungsphase in NRW. In: Beutel, Wolfgang/Meyer, Heinz/Ridder, Michael (Hg.): Demokratiepädagogik. Grundlagen, Praxis, Schulprojekte, Service. Münster: dialogverlag, S. 54-66.
- Schwitalla, Johannes (2001): Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin / New York: de Gruyter, S. 1351 – 1366.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10 (2009), S. 353–402.
- Sidnell, Jack (2010): Conversation Analysis. An Introduction. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Stivers, Tanya (2012): Sequence Organization. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.): The Handbook of Conversation Analysis. Malden / MA: Wiley-Blackwell, S. 191-209.

Unicef (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. URL:

<https://www.unicef.ch/sites/default/files/attachements/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes.pdf> (letzter Zugriff: 07.08.2017).

Wolf, Cornelia (2016): Der Klassenrat. Konflikte demokratisch lösen. Heidelberg: Auer Verlag.