

Maike Fischer, Stefan Hauser, Judith Kreuz & Lee Ann Müller

## „MAchen wir jetzt wieder eine ABstimmung“ – Gesprächsanalytische Beobachtungen und (deutsch)didaktische Folgerungen zur Entscheidungsfindung im Klassenrat

### Zusammenfassung

Klassenräte haben sich vielerorts als wichtiges Partizipationsformat für Schüler\*innen zu einem regulären Bestandteil des Schulunterrichts etabliert. Sie haben zum Ziel, sowohl deliberative Fähigkeiten bezüglich Entscheidungsprozessen sowie sprachliche und soziale Kompetenzen der Schüler\*innen zu fördern. Dieser Beitrag untersucht unter einem gesprächsanalytischen Gesichtspunkt interaktionale Verfahrensweisen der gemeinsamen Konsensfindung in der Klassenratsinteraktion. Dabei steht die Gesprächsleitung als wichtige Instanz im Fokus der Untersuchung: Sie übernimmt allgemeine gesprächsorganisatorische Funktionen, die im regulären Unterrichtsgeschehen typischerweise von der Lehrperson wahrgenommen werden; hinzu kommen weitere, spezifische Aufgaben, die im Kontext des Klassenrats für die Organisation der Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse maßgebend sind. Inwieweit Lehrpersonen diese Moderationstätigkeiten aktiv unterstützen können, wird abschließend durch didaktische Implikationen und Handlungsoptionen aufgezeigt.

**Schlagwörter:** Klassenrat • Partizipation • Moderation • Demokratie • Interaktion

### Abstract

Class councils have been established in many schools as an important participation format for students and as a widely accepted part of school curricula. The aim is to promote deliberative skills in the context of decision-making processes as well as develop the linguistic and social competences of the students. This article examines the interactional procedures of consensus-building in class council interactions from a conversation-analytical point of view. The study focuses on the moderator as an important facilitating instance. The moderator assumes general organisational functions, which is typically performed by the teacher in regular classroom interactions. In addition, there are other tasks that are decisive for the organisation of decision-making and coordination processes. The extent to which teachers can actively support these moderation activities is shown by didactic implications in our conclusion.

**Keywords:** class council • participation • moderation • democracy • interaction

### Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 54. S. 63–83

DOI: 10.21248/dideu.401

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

## 1 Der Klassenrat an der Schnittstelle zwischen politischer Bildung und Sprachdidaktik

Der Klassenrat ist ein schulisches Unterrichtsformat, das mit verschiedenen pädagogischen Zielsetzungen verknüpft wird. Dazu gehören demokratiepädagogische Ziele, die Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen wie auch der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten (vgl. Kiper 2003, de Boer 2006, 2018, Edelstein 2010, Bauer 2013). Im Rahmen unserer Beobachtungen interessieren wir uns einerseits für die Frage, welche interaktiven Verfahrensweisen der Entscheidungsfindung im Klassenrat feststellbar sind, und andererseits, welche (deutsch)didaktischen Überlegungen sich daraus ableiten lassen, die auf den Erwerb und die Förderung entsprechender Sprach(handlungs)kompetenzen abzielen.

In der didaktischen Literatur über den Klassenrat wird die Schnittstelle zwischen politischer Bildung und dem Erwerb bzw. der Förderung sprachlicher Kompetenzen regelmäßig und zumeist sehr prominent thematisiert:

Der Klassenrat stellt eine Praxis basisdemokratischer Selbstregulation her, welche Prozesse diskursiver Entscheidungsfindung und Deliberation einübt, soziale Konflikte schlichten hilft, die Planung, Durchführung und Evaluierung gemeinsamer Projekte ermöglicht: also die demokratischen Kompetenzen und sozialmoralischen Ressourcen der Teilnehmer entwickelt (Edelstein 2010: 12).

Auch Lehrpersonen, die nach ihren Zielvorstellungen zum Klassenrat befragt werden, stellen oft einen Bezug zu politischen Debatten und zu den Postulaten der Demokratiepädagogik her. In der folgenden Schilderung, die einem Interview mit einer Lehrerin einer 3. Klasse entnommen ist, kommt dieser Zusammenhang explizit zum Ausdruck:

Dann ähm ... hat ein Schüler von mir kürzlich rückgemeldet, „Frau Müller (Pseudonym), wir machen ja da Politik!“. Und das ist schon, ein Stück weit ist das, auch wenn das vielleicht noch ein bisschen früh ist, aber es ist auch ein Annähern an unser politisches System. Es wird Demokratie geübt. Ich finds ganz beeindruckend, wie die Kinder Mehrheitsentscheide schlucken. Auch wenns knapp ist, dann ... Es gibt in der Regel keine Diskussion mehr nachher. Okay, wurde abgemacht, wir halten uns dran. Es wird notiert und gut ist.

Der Begriff „Demokratie“ fällt öfter auch in den Klassenratssitzungen und wird dort von den Lehrpersonen typischerweise zur Erläuterung von Verfahrensregeln verwendet. So wird der Zusammenhang von Demokratiebildung und Klassenratsinteraktion von der Lehrerin einer 5. Klasse im Kontext einer Abstimmung, deren Ergebnis in Frage gestellt wird und eine erneute Diskussion auslöst, folgendermaßen dargelegt:

0067 LPw: (.) das ist halt bei der demokratie quasi SO.  
 0068 da kann man nicht nachher NOCHmals wieder (.)drüber;  
 (...)  
 0105 (.) °h das ist eine MEHRheit,  
 0106 und dann MACHT man das auch (.) mh,  
 0107 (-) und das ist DEMokratie-  
 0108 das ist das so wie wir in der SCHWEIZ zusammenleben;

Schließlich sei auch noch auf den Lehrplan 21<sup>1</sup> hingewiesen, wo der Klassenrat ebenfalls als Instrument zur Förderung sprachlich-diskursiver und politischer Handlungskompetenz in mehreren Fächern

<sup>1</sup> Der Lehrplan 21 (LP21) ist der gemeinsame Lehrplan der 21 Deutschschweizer Kantone. Er bezieht sich auf die elf obligatorischen Schuljahre der sog. Volksschule, d. h. auf die acht Schuljahre der Vor- und Primarschule (Grundschule) sowie die drei Schuljahre der Stufe Sek 1. Der Lehrplan 21 ist in drei Zyklen gegliedert: Zyklus 1

Erwähnung findet, zum Beispiel im Fach „Natur-Mensch-Gesellschaft“ (NMG, Zyklus 1 und 2) und in „Ethik-Religionen-Gemeinschaft“ (ERG, Zyklus 3). So soll der Klassenrat die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, Konflikte zu lösen (z. B. durch Abstimmungsverfahren und andere Formen der Konsensfindung; vgl. LP21 NMG 10.1), sich eigene Meinungen zu bilden und ihre Interessen zu vertreten (vgl. LP21 NMG 10.5). Auch im Fach Deutsch wird der Klassenrat mit Blick auf verschiedene sprachliche Kompetenzbereiche erwähnt. So wird er nicht nur als authentisches Setting zur Förderung von (Teil-) Kompetenzen des „dialogischen Sprechens“ (D.3.C.1<sup>2</sup>) und „dialogischen Hörens“ (D.1.C.1) dargestellt, sondern wird auch als Lerngelegenheit für das Moderieren von Gesprächen beschrieben:

Die Schülerinnen und Schüler können zu einfachen Themen und in kurzen Gesprächen die Moderation übernehmen (z. B. Gruppenarbeit eröffnen, Klassenrat) (D-EDK: LP21 Kanton Zürich, 2017: 85, D.3.C.1, 2f.).

Den Umstand, dass der Klassenrat auch als Setting fungiert, um das Moderieren einzuüben, nehmen wir zum Anlass, am Beispiel von Entscheidungsfindungsprozessen den Zusammenhang von politischer und sprachlicher Bildung in den Fokus zu rücken. Denn es zeigt sich bei der gesprächsanalytischen Beobachtung von videografierten Klassenratsinteraktionen verschiedener Klassenstufen (vgl. Kapitel 3), dass den moderierenden Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Klassenrat eine besondere Bedeutung zukommt.<sup>3</sup> Das Moderieren des Klassenrats stellt insofern eine anspruchsvolle Tätigkeit dar, als es für die moderierenden Schülerinnen und Schüler gilt, „das Problem selbst und die Problemlösevorschlüsse erstens gemeinsam und zweitens mehr oder weniger ad hoc zu zerlegen“ (Berke-meier/Pfennig 2015: 555) und interaktional auf eine gemeinsame Entscheidungsfindung hinzuführen. Die von Edelstein erwähnten, aber nicht weiter ausdifferenzierten „Prozesse diskursiver Entscheidungsfindung und Deliberation“ (2010: 12) sollen in den folgenden Analysen daher mit Blick auf die Sprachhandlungen des/der Gesprächsleitenden näher betrachtet werden.

## 2 Daten, Methoden und Forschungsinteresse

In diesem Beitrag werden Daten aus dem SNF<sup>4</sup>-Projekt „Der Klassenrat als kommunikative Praktik – ein gesprächsanalytischer Zugang“ (Laufzeit 2018-2022) präsentiert. Im Rahmen dieses Projekts wurden 52 Klassenratssitzungen aus verschiedenen Schulstufen (3.-9. Klasse) der Deutschschweiz sowohl im Längsschnitt (n = 38) als auch im Querschnitt (n = 14) videografiert und vollständig nach GAT-2.0-Konventionen als erweitertes Minimaltranskript transkribiert (Selting et al. 2009).<sup>5</sup> Die Auswertung der Daten beruht auf gesprächsanalytischen und interaktionslinguistischen Methoden (Deppermann 2008, Sidnell/Stivers 2013, Hausendorf/Schmitt 2017, Imo/Lanwer 2019, Birkner et al. 2020) und fokussiert verschiedene Arten der Beteiligung der Schüler\*innen und Lehrpersonen am Klassenrat. Eine besondere Rolle kommt dabei partizipativ-demokratischen Verfahrensweisen im Kontext der

(Kindergarten bis 2. Klasse der Primarschule), Zyklus 2 (3.-6. Primarklasse) und Zyklus 3 (1.-3. Klasse der Sekundarschule).

<sup>2</sup> Der Code zu den Angaben im LP21 setzt sich folgendermaßen zusammen: Beispiel D.3.C.1 = Deutsch; 3 Kompetenzbereich (im Fach Deutsch gibt es 1. Hören, 2. Lesen, 3. Sprechen, 4. Schreiben, 5. Sprache(n) im Fokus, 6. Literatur im Fokus); C Handlungsaspekt; 1 Kompetenz.

<sup>3</sup> Das Moderieren stellt im Lehrplan 21 eine sprachliche Kompetenz dar, die auch über den Klassenrat hinaus für andere Gespräche bedeutsam ist. So heißt es in den Kompetenzanforderungen des Fachbereichs Deutsch des 3. Zyklus: «Die Schülerinnen und Schüler können ein Gespräch moderieren (vorbereiten, durchführen, auswerten)». (D-EDK: LP 21 Kanton Zürich, 2017: 86, D.3.C.1 3i).

<sup>4</sup> SNF = Schweizerischer Nationalfonds

<sup>5</sup> Zusätzlich zu den Videoaufnahmen wurden 14 halbstrukturierte Leitfaden-Interviews mit den jeweiligen (und weiteren) Lehrpersonen zu ihren subjektiven Theorien und Zielen zum Klassenrat geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2015).

gemeinsamen Entscheidungsfindung zu, die im Rahmen von Meinungsäußerung und -bildung, dem Argumentieren und Positionieren und den verschiedenen Abstimmungsverfahren zu beobachten sind. Aus einer interaktionsanalytischen Perspektive gilt es darauf hinzuweisen, dass sich die Partizipationskonstellation des Klassenrats von den sonstigen Formen der Unterrichtskommunikation teils stark unterscheidet. So obliegt die Gesprächsleitung (und die damit einhergehenden interaktionalen Verpflichtungen, Rechte und Erwartungen) im Klassenrat typischerweise nicht der Lehrperson, sondern wird an eine Schülerin oder einen Schüler delegiert. Dies betrifft verschiedene Aspekte der Strukturierung des Klassenratsgeschehens, wie zum Beispiel die Rederechtsorganisation: Im Klassenrat wird die Rederechtszuweisung nicht von der Lehrperson, sondern von den gesprächsleitenden Schüler\*innen verantwortet. Auch das Zeitmanagement oder die Verfahrensweisen der Entscheidungsfindung gehören im Klassenrat oft zu den Verpflichtungen, die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden sollen. Indem also verschiedene unterrichtliche Aufgaben, die sonst in die Verantwortlichkeit der Lehrperson fallen, an die Gesprächsleitung übertragen werden, verändert sich die Partizipationskonstellation nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrpersonen maßgeblich. Daraus ergeben sich für die folgenden Überlegungen zwei Leitfragen:

- Welche Teilhandlungen lassen sich beim Entscheidungsfindungsprozess im Klassenrat beschreiben und durch welche (sprachlich-)multimodalen Handlungen werden diese interaktiv hergestellt?
- Welche interaktionalen und sprachlichen Anforderungen werden dabei insbesondere an die moderierenden Kinder bzw. an die Gesprächsleitenden gestellt?

Mit den gesprächsanalytischen Beobachtungen zur interaktionalen Prozessierung der Entscheidungsfindung sollen schließlich didaktische Überlegungen verknüpft werden. Hierbei interessiert u. a., wie die moderierenden Kinder und Jugendlichen in ihrer Aufgabe unterstützt werden können und welche Fördermöglichkeiten der Lehrperson zur Verfügung stehen, um den Klassenrat als partizipativ-demokratisches Interaktionsformat zu gestalten.

### **3 Entscheidungsprozesse im Klassenrat – gesprächslinguistische Analyse von Videodaten**

Als zentrale Handlungen, eine Entscheidung herbeizuführen, dienen in vielen der analysierten Klassenräte geregelte *Abstimmungsprozesse*, die sich aus vorangegangenen *Diskussionen* zu gesammelten Voten ergeben. Welche Rolle sowohl die Diskussions- als auch die Abstimmungsphase für den finalen Entscheidungsprozess spielen können und wie diese durch die/den moderierende\*n Schüler\*in geleitet werden, soll im Folgenden anhand von drei Beispielen gezeigt werden. Im ersten und zweiten Beispiel fokussieren wir zunächst auf die Rolle des Abstimmens als finale Phase des Entscheidungsfindungsprozesses. Es fällt auf, dass die Abstimmung in diesen beiden Fällen nicht den Endpunkt der Diskussion darstellt, sondern zu weiteren argumentativen Prozessen führt (vgl. Kapitel 3.1) oder durch eine Patt-Situation ihr Ziel – die Entscheidungsfindung durch Feststellen der Mehrheit – verfehlt (vgl. Kapitel 3.2). Im dritten Beispiel (vgl. Kapitel 3.3) wird das Abstimmen durch andere Entscheidungsfindungsprozesse, die sich als eine Form des explorativen Argumentierens (vgl. z. B. Ehlich 2014) präsentiert, hingegen gänzlich ausgesetzt.

Vor allem für die/den moderierende\*n Schüler\*in ist das Management eines solch komplexen demokratischen Interaktionsgeschehens anspruchsvoll<sup>6</sup>, denn sie/er sieht sich mit einer Vielzahl

<sup>6</sup> Zum Managementbegriff in Diskussionen vgl. z. B. Krelle 2014.

verschiedener Teilhandlungen konfrontiert, die er/sie mit passenden pragmatischen Mitteln sowie sprachlichen Formen ‚ad hoc‘ realisieren muss, um die Klasse zielführend durch die verschiedenen Phasen zu leiten.

Im Folgenden werden wir von den Klassenratsdaten ausgehend und in Anlehnung an Berkemeier (2006) und Berkemeier/Pfennig (2015: 553-561) vier Hauptaufgaben der Gesprächsmoderation unterscheiden und eine Reihe von Teilaufgaben gesprächsanalytisch herausarbeiten, die für die Entscheidungsfindung im Klassenrat relevant sind. Die hier aufgelisteten Aufgaben werden in der Folge an Beispielen sequenzanalytisch rekonstruiert (Kapitel 3.1.-3.3) und werden im Rahmen der didaktischen Überlegungen (Kapitel 4) nochmals aufgegriffen:

(a) Gesprächsstrukturierung:

Rederechtsorganisation (Turnallokation), metasprachliche Verfahren der Strukturierung (z. B. Ankündigung eines neuen Themas etc.), Handlungsaufforderungen (z. B. die Aufforderung, etwas ins Protokoll zu schreiben), Disziplinierungspraktiken (z. B. eine\*n Mitschüler\*in zum Schweigen aufzufordern)

(b) Inhaltliche Strukturierung:

Wiederholen und Reformulieren von Äußerungen, Klärung offener Fragen, Bearbeiten von gegensätzlichen Positionen und Klärung von Missverständnissen

(c) Verfahren der Visualisierung zur Darstellung der Inhalte und zur Organisation des Ablaufs:

Führen des Protokolls und der Traktandenliste, Einsatz weiterer Medien wie z. B. Redebälle oder farbige Redekärtchen zur Klärung von Rederechten

(d) Abstimmungsdurchführung:

Verlesen (lassen) der Voten, Erklären von Regeln, Formulierung der Abstimmungsfrage, Ermitteln des Ergebnisses, Verkünden des Ergebnisses, Abschließen und Überleiten

### 3.1 Beispiel 1: „Klassentreffen“

Im folgenden Beispiel einer fünften Klasse nimmt die Abstimmung über ein kontroverses Thema eine besondere Stellung ein, denn die Abstimmung fungiert hier nicht als Endpunkt einer demokratischen Lösungsfindung, sondern als erneuter *Ausgangspunkt*, um das Abstimmungsvotum zu schärfen und eine nicht abgeschlossene Diskussion weiterzuführen. Dabei gilt das Interesse der Frage, wie dieser Prozess durch die Gesprächsleitung organisiert wird.

Der Schüler Kevin<sup>7</sup> äußert den Wunsch, dass die gesamte Klasse in den Pausen, bei einer Art „Klassentreffen“, zusammen spielen möge. In der Terminologie von Berkemeier und Pfennig (2015) äußert sich der Schüler in dieser Phase mittels zweier typischer Handlungsmuster, der „Antragstellung“ und dem „Informieren“ (Berkemeier/Pfennig 2015: 554). Im Folgenden bringen verschiedene Kinder begründend ihre Meinungen ein, nachdem sie vom Gesprächsleiter Julian (GLm) aufgerufen wurden (vgl. Handlungsmuster „Einstellungsklärung“, ebd.). Ermuun pflichtet dem Vorschlag Kevins zwar bei, schränkt jedoch ein:

0179 Em:            (.) wir können das schon MÄchen,  
0180            aber (-) nicht (.) jede WÖche.

<sup>7</sup> Alle Namen wurden in den Transkripten anonymisiert.

Der Gesprächsleiter behandelt diesen Vorschlag als mögliches Votum, über das später abgestimmt werden soll, indem er den Vorschlag reformuliert und die Protokollführerin zum Mitschreiben auffordert:

- 0183 GLm: also ABwechslungsreich.  
 0184 Em: JA;  
 → 0185 GLm: [<<leise dialektal zu PFW> schriib (.)  
 ABwechslungsreich > ; ]  
 0186 GLm\_nv: [ ((deutet zur PFW)) ]

Verlauf der gemeinsamen Argumentation werden weitere Moderationstätigkeiten des Gesprächsleiters ersichtlich:

- 0187 GLm: [ (--) Dejan? ]  
 0188 [ ((schaut zu Dm) ]  
 0189 Dm: Aso:-  
 0190 (--) ähm:-  
 0191 ich find das schon TOLL aber,  
 0192 es gibt ja dann wieder einige die\_die nicht KOMmen;  
 0193 Aw\_nv: ((nickt))  
 0194 GLm: <<nickend> JA>;  
 0195 Aw: <<leise> hm\_hm>-  
 → 0196 GLm: das ist eigentlich (.) kein RIChtiges (.) klassentreffen  
 mehr.  
 0197 Dm: <<leise> JA:,>

Einerseits nominiert der Gesprächsleiter mittels Aufrufs und Blickkontakts einen weiteren Schüler, Dejan, (Zeile 0187-0188), und andererseits zieht er aus dessen begründeter Äußerung („ich find das schon TOLL aber, es gibt dann wieder einige die\_die nicht KOMmen;“, Zeile 0191-0192) eine zusammenfassende Schlussfolgerung: „das ist eigentlich (.) kein RIChtiges (.) klassentreffen mehr.“ (Zeile 0196). Damit versucht der Gesprächsleiter nicht nur, eine gemeinsame Verständigung über die Äußerung herzustellen, sondern auch deren Tragweite zu explizieren. Solche gesprächsstrukturierenden Strategien, die auf Umformulierungen, Verdichtungen und leichten inhaltlichen Verschiebungen von Aussagen beruhen, kommen in unterschiedlichen Ausprägungen vor und erweisen sich mit Blick auf Abstimmungsverfahren als wichtige Elemente der Moderationstätigkeit.

Im weiteren Verlauf der Diskussion kommen noch weitere Kinder mit ihren Begründungen zu Wort, die der Gesprächsleiter stillschweigend oder explizit ratifiziert sowie teilweise stichpunktartig zum Mitschreiben für die Protokollführerin reformuliert bzw. wiederholt, dabei aber größtenteils additiv nebeneinander stehen lässt (Berkemeier/Pfennig 2015: 557). Nach insgesamt fünf Äußerungen der Schüler\*innen greift der Gesprächsleiter gesprächsorganisatorisch ein und kündigt das Ende der Diskussionsphase an: „und noch vera. dann ist GUT“.

Nach Veras zustimmender Äußerung zum vorangegangenen Vorschlag beendet der Gesprächsleiter die Diskussion mit einem „activity shift marker“, und zwar mit „okay“ (Beach 1993, Schegloff/Sacks 1973), und leitet damit zum Abstimmungsprozess über. Es folgen die typischen Abläufe und sprachlichen Formulierungen für die Strukturierung eines Abstimmungsprozesses durch den Gesprächsleiter, wie z. B. die Nennung der Voten, die Auszählung der Stimmen etc.:

→ 0266 GLm: oKA:Y.  
→ 0267 (---) machen wir jetzt die ABstimmung,  
→ 0268 GLm\_nv: ((deutet auf das Protokoll und liest (teils abwechselnd mit der Protokollführerin teils wiederholend) die Voten vor))  
(...)  
0280 wer,  
→ 0281 (-) wer stimmt alles für ABwechslungsreich?  
0282 GLm\_nv: ((sieht im Kreis herum))  
0283 KL\_nv: ((ca. 12 von 18 Kindern melden sich))  
(...)  
→ 0286 GLm: <<murmelnd> EINS (.) zwei (.) drei (.) vier (.) fünf (.) sechs (.) sieben (.) acht>-  
→ 0287 Aw: <<mit aufgestreckter Hand> ähm: wir sind die MEHRheit>.  
→ 0288 GLm: JA:.  
(...)  
0293 LPw\_nv: ((meldet sich))  
0294 GLm: ihr dürft ZWEImal strecken.  
0295 [<<leise zur Lehrerin> haben sie eine FRAge >; ]  
0296 GLm\_nv: [((deutet auf LPw)) ]  
0297 LPw: (-) °h JA,

Während der Gesprächsleiter danach dazu ansetzt, die weiteren Regeln des Abstimmens bekannt zu geben und Erlaubnis über eine weitere Abstimmungsmöglichkeit zu erteilen („ihr dürft ZWEImal strecken.“, Zeile 0292), schaltet sich die Lehrperson mittels Handzeichen sowie einer Verständnisfrage ein, nämlich was denn „abwechslungsreich“ bedeute (Zeile 0299). Damit löst die Abstimmung eine neue thematische Anschlussdiskussion aus:

0298 ich hab eine FRAge,  
0299 was verSTEHT ihr unter abwechslungsreich?  
0300 GLm: [((meldet sich)) ]  
0301 KL\_nv: [((einige SuS melden sich))]  
0302 LPw: ich versteh NICHT (-) genau-  
0303 was ihr damit MEINT,  
0304 (2.0)  
0305 LPw\_nv: ((deutet auf GLm))  
0306 GLm: (-) also das HEISST,  
0307 dass (.) man-  
0308 zum BEIspiel,

0309 Einmal (-) pro Woche,  
 0310 und dann (--) ZWEI (.) mal im monat,  
 0311 und (.) dann-  
 0312 wieder z (.) EINmal,  
 (...)  
 0314 Vw\_nv: ((meldet sich))  
 0315 GLm: (per) (-) per ZWEI wochen;  
 0316 das (-) versteh ich unter ABwechslungsreich.  
 0317 LPw\_nv: ((verzieht die Lippen und deutet mit der Hand in die Runde  
 als Aufforderung an GLm, die anderen Kinder aufzurufen))  
 0318 GLm: [ (--) VEra? ]  
 0319 GLm\_nv: [ ((deutet auf Vw)) ]  
 0320 Vw: nein (.) aber ich finde dann wird es so kurz ANgesagt,  
 0321 Aw: <<nickend> hm\_hm >-  
 0322 Vw: und dann haben welche schon ABgemacht,  
 0323 und (-) welche NICHT aus unserer klasse,  
 0324 KL\_nv: ((einige SuS nicken))  
 0325 GLm: <<nickend, leise> (hm\_hm) JA>.  
 0326 Vw: (-) und (.) DANN-  
 0327 kommen ja eh nicht ALle,  
 0328 (-) weil man auch sonst (vor AUSSen),  
 0329 GLm: MAchen wir jetzt;  
 0330 wieder eine ABstimmung,

Auch wenn die Lehrperson die Frage an die gesamte Klasse adressiert („was verSTEHT ihr unter abwechslungsreich?“, Zeile 0299) und sich einige Kinder zur Verfügung stellen, die Frage zu beantworten, wird der *Gesprächsleiter* von der Lehrperson aufgefordert, ihre Frage zu beantworten. Es wird trotz seiner längeren Erklärsequenz (Zeile 306-316) nicht deutlich, ob die Lehrperson diese Erklärung akzeptiert, da Verstehenssignale ausbleiben und sie ‚Abwesenheit‘ markiert (vgl. Gregori 2021). Stattdessen gibt sie die Verantwortung für diese Klärungsphase wieder an den Gesprächsleiter ab, indem sie ihn auffordert, die anderen Kinder zu nominieren und diese in die Klärung einzubeziehen (deutet mit der Hand in die Runde, Zeile 0317). Das vom Gesprächsleiter nominierte Kind Vera bearbeitet jedoch nicht die durch die Lehrerin gesprächsrelevant gemachte Aufgabe, nämlich die Behebung eines Wissensdefizits durch die Praktik ‚Erklären‘, sondern platziert (nochmals) eine *Begründung*, indem sie von neuem gegen das gewählte Votum argumentiert (Zeile 320-323) und damit wieder in das Handlungsmuster der ‚Einstellungsklärung‘ zurückfällt (sog. „Musterpositionenwechsel“ nach Berkemeier/Pfennig 2015). Es scheint aus der vorherigen Diskussion noch ein gewisser Begründungsbedarf vorhanden zu sein, auch wenn die hinführende Diskussion vor der Abstimmung zur Klärung hätte beitragen können/sollen. Die Argumentation wird nicht erneut durchlaufen, sondern vom Gesprächsleiter durch Ignorieren anderer Wortmeldungen gar getilgt (vgl. auch Berkemeier/Pfennig 2015: 557), und es wird eine erneute Abstimmung vom Gesprächsleiter eingeleitet („MAchen wir jetzt; wieder eine ABstimmung“, Zeile 0329-0330).

Überraschend ist dann das Ergebnis der zweiten Abstimmung: *keine\*r* der Schüler\*innen stimmt mehr für den zuvor herbeigeführten Entscheid „abwechslungsreich“.<sup>8</sup> So konstatiert der Gesprächsleiter nach dem erneuten Abstimmungsprozess: „das HAben wir jetzt- (-) ABgeklärt. EINmal pro monat (.) machen wir, ein KLASsen (-) treffen;“.

Es lässt sich auch in anderen untersuchten Daten beobachten, dass diejenigen Abstimmungsergebnisse, die nicht von *allen* Kindern unterstützt wurden, nicht akzeptiert, sondern erneut verhandelt werden. Der Anspruch bzw. die Zielnorm, Lösungen durch Mehrheitsentscheide – als Charakteristikum einer Demokratie – zu akzeptieren (siehe Zielformulierung der Lehrperson in Kapitel 1), wird hier nicht erfüllt; erst der *Einstimmige* Entscheid bietet eine kollektiv akzeptierte Lösung.

Dennoch kommt der Abstimmung eine wichtige Funktion zu, nämlich das Thema weiter explorativ zu bearbeiten und zusätzliche Lösungsoptionen auszuloten. Die Gründe dafür sind vielfältig und zeigen sich z. B. in Verständnisfragen nach der Abstimmung (s. Beispiel 1). Damit wird deutlich, dass nicht nur das Argumentieren, sondern auch das Erreichen eines gemeinsamen Verständnisses des Themas eine zentrale Rolle für die Entscheidungsfindung spielen kann (vgl. z. B. Kreuz 2021). Dieses Verstehen abzusichern (z. B. indem die unterschiedlichen Meinungen aller Kinder rekapitulierend und paraphrasierend gebündelt werden) ebenso wie die einzelnen Beiträge zueinander in Bezug zu setzen („anknüpfen“ und kontextualisieren, vgl. auch Beispiel 3), können zum Aufgabenspektrum der/des Gesprächsleitenden gehören.

Wie die Sequenzanalyse zeigt, ist das Moderieren der Klassenratsinteraktion und insbesondere das Herbeiführen einer kollektiv akzeptierten Entscheidung eine vielschichtige Aufgabe, die auf Seiten der Gesprächsleitung nicht nur eine gute Übersicht über den Gesprächsverlauf erfordert, sondern auch mit der Herausforderung verbunden ist, verschiedene (und teils ähnliche) Vorschläge zu sinnvollen Alternativen zu bündeln, über die abgestimmt werden kann. Wenn es das Ziel sein sollte, Entscheidungen möglichst rasch herbeizuführen und mehrere Abstimmungsschlaufen zu vermeiden, wäre zu überlegen, den Schritt der Absicherung eines gegenseitigen Verstehens explizit in die Aufgabe des moderierenden Schülers bzw. der moderierenden Schülerin mit einzubeziehen und in der folgenden Abfolge demokratischer Prozesse mit zu integrieren: 1. Thema/Problem vorbringen, 2. Meinungen äußern und begründen, 3. Sammeln von Voten + *Verstehenssicherung der Voten*, 4. Abstimmen.

### 3.2 Beispiel 2: ‚Wichteln‘

In diesem Beispiel aus dem Klassenrat einer neunten Klasse wird ersichtlich, wie ein Konsens mittels einer Abstimmung, die unentschieden ausfällt, gefunden wird: In der Klasse soll diskutiert werden, ob das vorweihnachtliche Wichteln<sup>9</sup> wieder auf der ganzen Oberstufe, nur klassenintern oder gar nicht stattfinden soll. In den untersuchten Klassenräten informiert die Gesprächsleitung über die jeweiligen Besprechungspunkte entweder selbst oder sie lässt diese durch die/den betreffende\*n Schüler\*in präsentieren (vgl. Berkemeier/Pfennig 2015: 559). Hierzu fordert die Gesprächsleiterin (GLw) in diesem Beispiel auf: „denn chöm\_mer vom Eric zum WICHTle.“.

<sup>8</sup> Klare Abstimmungsergebnisse treten typischerweise auch dann auf, wenn sich die Lehrperson beteiligt und zum Beispiel, wie im vorliegenden Datenbeispiel, um eine Klarstellung bittet. Möglicherweise unterstellen bzw. antizipieren die Kinder, dass ihr voriges selbstständig herbeigeführtes Abstimmungsergebnis korrekturwürdig oder zumindest fraglich ist.

<sup>9</sup> Wichteln bezeichnet das gegenseitige Beschenken vor Weihnachten, bei dem geheim bleibt, von wem man beschenkt wird.

Daraufhin schildert Eric (Em) sein Anliegen mit zwei Optionen in der sog. „Problemtisierungsphase“ (Lötcher/Sperisen 2016: 88):

- 1062 Em:            ENTweder e würe\_mer i de ganze Oberstufe,  
                       **entweder e würden wir in der ganzen oberstufe,**<sup>10</sup>
- 1063                (.) das einisch DÜrefüere-  
                       **das einmal durchführen**
- 1064                (.) Oder nur i de KLASS;  
                       **oder nur in der klasse**
- 1065                (.) und dAs isch jetz halt d FRAG gsi,  
                       **und das war jetzt halt die frage**

Der zur Diskussion stehende Sachverhalt scheint für alle Beteiligten klar zu sein, sodass die Interaktion direkt zur Phase der „Einstellungserklärung“ (Berkemeier/Pfennig 2015: 554) übergeht, in der sich alle Schüler\*innen zum Thema äußern können.

Dominik schlägt vor, gänzlich auf das Wichteln zu verzichten, und bringt somit eine dritte Option in die Diskussion ein. Demgegenüber greift Irina die beiden Alternativen von Eric in einer modifizierten Form auf: 1. Klassenwichteln, aber nur mit denjenigen, die tatsächlich wollen, 2. Oberstufenwichteln, aber mit besserer Organisation als im Vorjahr. Mit Irinas Wortmeldung kommen also nochmals zwei weitere Varianten zur Sprache, die es im Rahmen der Entscheidungsfindung zu berücksichtigen gilt. Die Gesprächsleiterin anerkennt zuerst die beiden gegensätzlichen Vorschläge, bevor sie ihre Meinung mit einer Begründung einbringt:

- 1097 GLw:            (-) Also (.) ich fInd (.) d meinige GUET,  
                       **also ich finde die meinungen gut.**
- 1098                (.) un:d i ich ha Au no e meinig deZUE,  
                       **und ich habe auch noch eine meinung dazu**
- 1099                (.) ich wür\_s Au lieber (.) i de (-) KLASS mache will-  
                       **ich würde es auch lieber in der klasse machen weil**
- 1100                (-) will d klAss isch CHLII,  
                       **weil die klasse ist klein**
- 1101                nöd so grad wi (-) d gAnz STUfe-  
                       **nicht        so        gerade        wie        die        ganze        stufe**  
                       ...

Anschließend leitet die Gesprächsleiterin zur Abstimmung über. Sie tut dies, indem sie sowohl verbal (Zeile 1108) als auch nonverbal (Zeile 1109) deutlich macht, dass die Abstimmungsfrage an die ganze Klasse gerichtet ist:

- 1105 GLw:            wEr isch: (.) aso (.) jA (.) aso-  
                       **wer ist also ja also**
- 1106                (.) wEr wett-  
                       **wer will**

<sup>10</sup> Bei den Klassenräten, die auf Schweizerdeutsch durchgeführt wurden, steht die hochdeutsche Übersetzung jeweils fettgedruckt darunter.

1107 (1.06)  
 1108 [e aso sind\_er All IHverstande mitem wIchtle. ]  
**also seid ihr alle einverstanden mit dem wichteln**  
 1109 GLw\_nv: [((macht kreisende Handbewegung in Klassenrunde))]

Statt die verschiedenen Alternativen, die vorgebracht wurden, voneinander zu unterscheiden und zum Gegenstand der Abstimmung zu machen, formuliert die Gesprächsleiterin eine einzige Frage, die suggeriert, dass alle mit dem Wichteln einverstanden sind (Zeile 1108). Daran zeigt sich einerseits die Herausforderung, eine Pro-/Kontra-Abstimmung als Verfahren zu nutzen, um in Teilschritten zwischen mehreren, teils ähnlichen Optionen auszuwählen und andererseits eine Abstimmungsfrage neutral zu formulieren (vgl. Berkemeier/Pfennig 2015: 556). Erst durch einen korrektiven Einwand durch Eric, der nochmals an die vorgeschlagene Option (kein ‚Wichteln‘) erinnert, ändert die Gesprächsleiterin die Frage ab, indem sie eine der vorher vorgebrachten Ideen zum Gegenstand der Abstimmung macht und mittels einer pronominalen Differenzierung (Wechsel von „ihr alle“ zu „wer“) erneut die Frage nach den Mehrheitsverhältnissen stellt:

1113 GLw: aso (-- ) aso wEr isch IHverstande-  
**also also wer ist einverstanden**  
 1114 dass (.) mir (.) i de KLASS (.) wIchtle (.) wEnd.  
**dass wir in der klasse wichteln wollen**

Anschließend fragt die Gesprächsleiterin die zwei weiteren Alternativen ab:

1130 GLw: (-- ) wEr wett (-- ) mit de STUfe wIchtle.  
**wer will mit der stufe wichteln**  
 1131 GLw\_nv: [((schaut in die Runde, niemand streckt auf))]  
 (...)  
 1145 GLw: (-) WER wett (-) nöd (.) wIchtle.  
**wer will nicht wichteln**  
 1146 (-- ) EIS (-) eis-  
**eins eins**  
 1147 GLw\_nv: ((zählt mit Handbewegung die gehobenen Hände durch))  
 1148 Aw: [Oho;; ]  
 1149 GLw: [zwei-]  
 1150 drü vier füüf (.) SÄCHS|  
**drei vier fünf sechs**  
 1151 [(-- ) <<leise> jA fifti fifti>-  
**ja fifty fifty**  
 1152 KL: [((einzelne SuS murmeln unverständlich, 4.7 Sek))]  
 1153 GLw: EHM (---) jA süscht (---) jA s\_isch-  
**ehm ja sonst ja es ist**  
 1154 [(-- ) was (.) würed würed sI dezue säge (-) frau BAUmer, ]  
**was würden würden sie dazu sagen frau baumer**  
 1155 GLw\_nv: [((blickt in Richtung LPw)) ]

Die Abstimmung fällt unentschieden aus: Die eine Hälfte der Schüler\*innen ist für das klasseninterne Wichteln, die andere Hälfte möchte nicht wichteln. Niemand stimmt für das Wichteln auf der gesamten Oberstufe. Die Gesprächsleiterin weiß in der Folge nicht, wie sie auf die Stimmengleichheit reagieren soll, und bittet daher die Lehrperson (LPw) um Hilfe (Zeile 1154). Die Lehrperson meint, es solle niemand zum Mitmachen gezwungen werden, und schlägt vor, dass die Befürworter\*innen unter sich klären sollen, ob sie trotzdem wichteln wollen oder nicht. Die Gesprächsleiterin befolgt diesen Vorschlag, indem sie gleich darauf die Abstimmung einleitet: „aso die sÄchs wo GSTRECKT hend, was würd IHR dezue säge. jA oder NÄI?“<sup>11</sup> Alle sechs Schüler\*innen stimmen weiterhin dafür.

Da die intendierte Entscheidungsfindung in diesem Beispiel nicht durch eine Abstimmung herbeigeführt werden kann, muss eine alternative Vorgehensweise gefunden werden. Es zeigt sich, dass die Moderation einer Entscheidungsfindung eine komplexe und anspruchsvolle Phase für die Gesprächsleiterin ist. Sie muss das Gespräch umsichtig leiten und z. B. den inhaltlichen Überblick behalten, für eine ruhige Gesprächsatmosphäre sorgen, Meldungen gleichwertig berücksichtigen und sicherstellen, dass die unterschiedlichen Standpunkte hinreichend verständlich sind (vgl. auch Friedrichs 2014: 31).

Die Klassenhälfte, die nicht wichteln will, wird im Folgenden nicht mehr direkt angesprochen. Aufgrund der Entscheidung der Lehrperson beim Wichteln mitzumachen, ergibt sich neu eine ungerade Anzahl an Teilnehmer\*innen und daher gilt es, die Frage zur Wichtelzuteilung per Losentscheid zu klären. Eignigen Schüler\*innen ist das Vorgehen nicht verständlich und es entsteht Klärungsbedarf:

1205 KL: [((mehrere SuS sprechen durcheinander, 3.2 Sek))]  
 1206 LPw: [(- - -) geNAU- ]  
 1207 GLw: [(.) aso (-) vilIcht beVOR mer-  
**also vielleicht bevor wir**  
 1208 (-) beVOr mer ehm (.) WIter\_redet-  
**bevor wir weiter reden**  
 1209 DÜend (.) über s wIchtle villicht d rEgle;  
**tut über das wichteln vielleicht die regeln**  
 1210 (.) nAmal oder erscht NACHher.  
**nochmals oder erst nachher**  
 1211 (- - -) SÄge aso:-  
**sagen also**  
 1212 Iw: (-) SPÖter;  
**später**  
 1213 GLw: (.) SPÖter;  
**Später**

Die Gesprächsleiterin versucht das Gespräch zu strukturieren, indem zuerst die Regeln des Wichtelns geklärt werden sollen, bevor weiter diskutiert wird. Obwohl in Zeile 1212f. bereits Konsens hergestellt wird, dies später festzulegen, schweift die Kleingruppe in Details ab. Die Lehrperson schaltet sich daraufhin ein und schlägt vor, die Phase der „Umsetzungserklärung“ (vgl. Berkemeier/Pfennig 2015: 554) später nur mit den Betreffenden durchzuführen. Schließlich beendet die Gesprächsleiterin das Traktandum und leitet zum Folgenden über:

<sup>11</sup> Übersetzung: „also, die sechs die gestreckt haben, was würdet ihr dazu sagen: ja oder nein?“

- 1239 GLw: (-) GUET (.) de het sich das Au erledigt,  
**gut dann hat sich das auch erledigt**
- 1240 (---) ä::m: (--) jA: de han ich da NÜT me,  
**ja dann habe ich da nichts mehr**
- 1241 GLw\_nv: ((schaut auf Blatt in ihren Händen))
- 1242 GLw: (--) und denn het\_s dA no öbbis (da) vo de frau BAUmer,  
**und dann hat es da noch etwas von Frau Baumer**
- 1243 (.) idEe sammle für es (.) LAger.  
**Ideen sammeln für das Lager**

An dieser Sequenz zeigt sich, dass nicht die ganze Klasse der gleichen Meinung sein muss und trotzdem eine Lösung gefunden werden kann. Mitentscheidend dafür sind die Moderationstätigkeiten der Gesprächsleiterin, die sich aber auch nicht scheut, bei der Lehrperson Hilfe zu holen, und deren Vorschlag umsetzt. Außerdem wird an diesem Beispiel deutlich, dass eine Abstimmung im Klassenrat Auslöser für weitere Diskussionen sein kann und dass die Rahmenbedingungen (hier: Losverfahren) vor der Entscheidungsfindung mithilfe einer strukturierten Moderation geklärt werden müssten (vgl. Beispiel 1 „Klassentreffen“). Damit wird auch unterstrichen, wie wichtig die angemessene Einschätzung des rechten Zeitpunkts, um von der Erörterung einer Frage zur Lösungsfindung überzugehen, von Seiten der Moderation ist (vgl. Friedrichs 2014: 31). Außerdem wird aufgezeigt, dass die „Verständnissicherung“ eine zentrale Moderationsaufgabe ist (vgl. Berkemeier/Pfennig 2015: 560, vgl. auch Beispiel 1).

### 3.3 Beispiel 3: „Verhalten im Unterricht“

Im folgenden Beispiel eines Klassenrates der fünften Primarstufe ist ersichtlich, wie die Entscheidungsfindung mithilfe eines „stillschweigenden Konsens“ (Lötscher/Sperisen 2016: 90) der beteiligten Schülerinnen und Schüler erreicht wird. Aufgrund der einhellig verlaufenen Diskussion, bei der sich die unterschiedlichen Sichtweisen auf ein bestimmtes Thema zu einer konsensualen Gesamtsicht verdichten (Vogt 2002: 90), kommt es am Ende des Klassenrates *nicht* zu einer Abstimmung, da die Schülerinnen und Schüler eine mögliche Lösung bereits selbstständig ausdiskutieren und diese als nicht mehr abstimmungsrelevant erachten. Im Gegensatz zu den Beispielen 1 und 2 muss die Gesprächsleiterin nur an wenigen Stellen moderierend ins Gespräch eingreifen. Je nachdem wie die Teilnehmenden in ihren Wortmeldungen aufeinander reagieren, kann sie sich stärker zurückhalten und sich beispielsweise nur in strukturell-organisatorischen Angelegenheiten einschalten (Berkemeier/Pfennig 2015: 559).

Der untersuchte Klassenrat beschäftigt sich mit der Thematik eines achtungsvolleren Umgangs untereinander im Unterricht. Die Klasse hat im Vorfeld des Gesprächs verschiedene Vorfälle gesammelt, die sich in den vergangenen Wochen im Schulzimmer ereignet haben, und versucht nun, im Rahmen des Klassenrats Lösungen für die einzelnen Konflikte zu finden. Im Folgenden geht es um das Thema des „Pst“-Sagens. Die Gesprächsleiterin (GLw) führt in die Diskussion ein:

- 0329 GLw: (--) also-
- 0330 <<ablesend> mario hat geSCHRIEben >,  
 0331 dass gewisse leute PS:T die ganze zeit sagen;
- 0332 KL\_nv: ((lacht laut))

Die Gesprächsleiterin liest den Vorstoß Marios (Mm) ab und fordert ihn auf, sein Anliegen genauer zu explizieren (Zeile 0346):

0340 GLw:           (-- ) und er WÜNSCHT sich-  
 → 0341               aso was WÜNSCHST du dich [sic],  
 0342 GLw\_nv:       ((wirft Mario den Ball zu))  
 0343 Mm:           dass es AUFhört,  
 0344 GLw:           [ja aber-                                 ]  
 0345 KL:           [ ((einige SuS lachen)) ]  
 → 0346 GLw:       was willst du dagegen TUN;

Die mit „ja aber“ (Zeile 0344) eingeleitete Äußerung der Gesprächsleiterin zielt darauf, Mario zu einer Konkretisierung des Votums zu animieren. Die Schülerin bekräftigt dies, indem sie mithilfe einer offenen Meinungsfrage („was willst du dagegen TUN;“, Zeile 0346) eine konkrete Vorgehensweise verlangt. Diese inhaltliche Strukturierung und Präzisierung, wenn ein Votum nicht ausführlich genug formuliert wird, ist eine zentrale Kompetenz der Moderierenden (Berkemeier/Pfennig 2015: 556). Nachdem Mario sein Anliegen daraufhin expliziert und für die Diskussion nun eine konkrete Frage als Ausgangsbasis vorliegt, übernimmt die Gesprächsleiterin nur noch vereinzelt Moderationsaufgaben: Sie organisiert das Rederecht, ruft die Kinder beim Namen auf und verteilt den Redeball, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Argumente vorbringen können.

Bei Diskussionsphasen kann eine solche lockere Moderation förderlich für eine zielorientierte Lösungsfindung sein, denn ständige Eingriffe durch die Gesprächsleitung können den Diskussionsfluss hindern und hemmen (Lötscher/Sperisen 2016: 90). Laut Berkemeier und Pfennig (2015: 557) können die beteiligten Schülerinnen und Schüler den Verlauf des Gesprächs aktiv beeinflussen und somit die Interventionen der Gesprächsleitung vermindern, indem sie Bezüge zu vorangehenden Argumenten oder Positionen herstellen sowie Missverständnisse und offene Fragen transparent machen. In diesem Beispiel ergibt sich eine längere gemeinsame Argumentationskette, in der die Interagierenden gegenseitig ihre Argumente relativieren (z. B. „ich finde man kann es schon MACHen- aber man muss einfach WISsen wann,“) sowie neue Aspekte ergänzen bzw. die Argumente der anderen abwägen (z. B. „ich finde AUCH, dass man (.) pscht sagen KANN, aber man muss es nicht überTREIben dass man spuckt.“). Zudem versuchen die Schüler\*innen ihre Argumentationen zu belegen und damit für die Mitschüler\*innen transparent zu machen sowie an deren Meinungen anzuknüpfen, z. B.:

0060 Jm:           (-) ä:hm aso-  
 0061               manchmal (.) reden wir ein BISSchen,  
 0062               nachher sagen halt alle psch:t psch:t psch:t-  
 0063               NACHher sagen wir (.) einfach-  
 0064               ja kannst du AUFhören psch:t zu machen-  
 0065               nachher machen sie <<schneller> pscht pscht pscht pscht pscht  
 >-  
 0066               wie mario schon geSAGT hat;

An der Relativierung der Argumentationen und den Bezugnahmen zueinander ist ersichtlich, dass in der Klasse ein Konsens darüber herrscht, welche Art von Schweigeaufforderung akzeptiert wird und welche nicht. Die Gesprächsleiterin kann durch die hohe Interaktivität der Schüler\*innen in den Hintergrund treten. Dazu muss sie in der Lage sein zu erkennen, in welchem Maße eine Intervention durch gesprächssteuernde Verfahren erforderlich – oder auch nicht erforderlich – ist.

Nachdem die meisten Schülerinnen und Schüler ihren Beitrag geleistet haben, fordert die Gesprächsleiterin die letzten zwei Mitschülerinnen auf, ihre Voten einzubringen („und noch DIE zwei.“). Mit ihrer Aufforderung signalisiert sie, dass nach den beiden Sprecherinnen keine neuen Voten mehr in die Diskussion aufgenommen werden, und steuert das Gespräch auf einen Endpunkt zu.

Wie bei diesen Beispielen skizziert werden konnte, relativieren die Schülerinnen und Schüler jeweils die Beiträge ihrer Vorrednerinnen und Vorredner, indem sie darauf Bezug nehmen und mithilfe von Belegen, Resümées oder Verallgemeinerungen ein komplexes Format von Äußerungen erreichen (vgl. auch „Räsonieren“, Kotthoff 2015: 83, als Form des Argumentierens). Dadurch können die Schüler\*innen zunächst gemeinsam argumentativ erörtern, was das eigentliche Problem ist (nicht das simple „pst“, sondern die laute, spuckende und provozierende Schweigeaufforderung). Durch metasprachliche Bezugnahmen auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (z. B. „wie mario schon geSAGT hat;“ Zeile 0066), verdeutlichen die Schülerinnen und Schüler sodann ihre Haltung in Bezug auf andere Beiträge und erreichen dadurch einen gemeinsam festgelegten Konsens, erarbeiten durch exploratives Argumentieren (Ehlich 2014: 46) aber auch eine Differenzierung der Problematik. Entstehen solche „interaktionalen Verdichtungen“ (Krummheuer/Brandt 2001: 56) von Seiten der Schüler\*innen, wird eine gesprächsstrukturierende Intervention der Gesprächsleitung hinfällig, da die Schüler\*innen selbst Teile dieser Aufgabe übernehmen.

Es erfolgt daher weder unmittelbar anschließend noch später bei der allgemeinen Entscheidungsfindung zum achtungsvolleren Umgang miteinander eine Abstimmung bezüglich der Problematik des „Pst“-Sagens. Infolge der konsensorientierten, „kooperativen Atmosphäre“ (Bauer 2013: 28) bei der Entscheidungsfindung muss die Gesprächsleiterin selten eingreifen, nichtsdestotrotz strukturiert sie den Ablauf, indem sie Themen einleitet, die Namen aufruft und die Diskussionsrunde abschließt (Berkemeier 2011: 38), die Zeit managt und den weiteren Verlauf des Klassenrats bestimmt.

#### **4 Zusammenschau und didaktische Implikationen**

In den gezeigten Gesprächsausschnitten wurden deliberative Aushandlungsprozesse in schülergeleiteten Klassenratsinteraktionen zum Gegenstand gesprächsanalytischer Rekonstruktion gemacht. Wie der hier vorgenommene Fokus auf die Gesprächsleitung zeigt, sind die interaktionalen Erfordernisse, die an die Moderationstätigkeit gestellt werden, vielfältig und anspruchsvoll, da sie immer in Wechselwirkung mit dem situativen Handlungsgeschehen bzw. den Tätigkeiten des Interaktionsensembles stehen. Dies gilt es auch zu berücksichtigen, wenn im Folgenden über didaktische Implikationen nachgedacht wird.

Wirft man zunächst einen zusammenfassenden Blick auf die Tätigkeiten der moderierenden Schülerin bzw. des Schülers, lassen sich verschiedene sprachliche Teilkompetenzen differenzieren, die bei lösungsorientierten Diskussionen im Klassenrat zum Tragen kommen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Aufgaben und Handlungsmuster der/des moderierenden Schülerin bzw. Schülers (in Anlehnung an Berkemeier 2006 und Berkemeier/Pfennig 2015).

	Handlungsmuster	Datenbeispiele (geglättet)
a) Gesprächsstrukturierung	Rederechtsorganisation	
	Erkennen von Gesprächsbedarf und Nominieren von Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrperson in sequenziell passenden Momenten	haben sie eine FRAGE ((deutet auf LPw als diese aufstreckt)) (B1)
	Sich selbst einbringen	Also ich fInd d meinige GUET un:d i ich ha Au no e meinig deZUE (B2)
	Einleiten von Themen durch Rederechtsvergabe an Informant*in	GL: denn chöm_mer vom eric zum WICHTle. (...)  Em: ... (B2)  ja aber was willst du dagegen TUN; (B3)
	metasprachliche Gesprächsorganisation, indem z. B.	
	- (Abstimmungs-)Verfahren angekündigt ...	oKA:Y. machen wir jetzt die Abstimmung ((deutet auf das Protokoll)) (B1)
	- ... oder abgeschlossen werden	das HAben wir jetzt ABgeklärt. EINmal pro monat machen wir, ein KLASsentreffen. (B1)
	- Diskussionsrunden beendet werden	und noch vera (.) dann ist GUT. (B1)  noch DIE zwei (B3)
	Handlungsaufforderungen und Anweisungen	schrieb ‚ABwechslungsreich‘ ((deutet zur PFW)) (B1)
	Disziplinierung	ja und bis STILL (B3)
b) Inhaltliche Strukturierung	Wiederholen und Reformulieren von Äußerungen	
	- mit der inhaltlichen Funktion, gemeinsames Verstehen zu sichern	das ist eigentlich kein RICHTiges klassentreffen mehr. (B1)
	- mit der pragmatischen Funktion, die Voten für die spätere Abstimmung und die Verschriftlichung zu verdichten	also ABwechslungsreich. (B1)

	Erkennen von Missverständnissen und Aufforderung zur Klärung	bevOr mer ehm WIter_redet, Düend über s wichtle villicht d rEgle; nAmal oder ERscht nach-her. (B2)
	Klärung offener Fragen	also das HEISST per ZWEI wo-chen; das versteh ich unter AB-wechslungsreich. (B1)  aso was WÜNSCHST du dich [sic], (B3)
c) Visualisierungen (Protokoll Traktandenliste etc.)	Vermitteln zwischen Klasse und Protokoll(führer*in) bzw. Traktandenliste	
	- inputseitig: Verschriftung - Voten  - Ergebnisse	schrieb 'Abwechslungsreich' ((deutet zur Pfw)) (B1)  SCHRIB der sÄchs uf näi sIbe. (nicht im Beispiel gezeigt)
	- outputseitig: Vortragen von Voten, Ergebnissen und Informationen aus Protokoll und Traktandenliste  gestische Illustration von (Kollektiv-)Adressierungen  - gestische Markierung und Explizierung von klassenrelevanten Tätigkeiten	Und denn het_s dA no öbbis (da) vo de frau BAÜmer idEe sammle für es Lager (B2)  aso sind_er All IHverstande mitem wichtle ((macht kreisende Handbewegung in Klassenrunde)) (B2)  WER wett nöd wichtle. Eis ((zählt mit Handbewegung die gehobenen Hände durch)) (B2)
d) Abstimmungsdurchführung	Leiten von Abstimmungsprozessen	
	- Ankündigung des Abstimmungsverfahrens	oKA:Y. machen wir jetzt die AB-stimmung ((deutet auf das Protokoll)) (B1)
	- Verlesen (lassen) der Voten	GLm_nv: ((deutet auf das Protokoll))  Pfw: <<ablesend> ABwechslungsreich, jede zweite WOche, nicht JEde woche>.  GLm: <<ablesend> nicht jede WOche, EINmal pro monat>.  (nicht im Beispiel gezeigt)
	- Erklären von Regeln	ihr dürft ZWEImal strecken (B1)

- Formulierung der Abstimmungsfrage	aso aso wEr isch IHverstande dass mir i de KLASS wIchtle wEnd. (B2)
- Ermitteln des Ergebnisses	WER wett nöd wIchtle. eis ((zählt mit Handbewegung die gehobenen Hände durch)) (B2)
- Verkünden des Ergebnisses	jA fifti fifti (B2)
- Sichern des Ergebnisses	SCHRIB der sÄchs uf näi sIbe. (nicht im Beispiel gezeigt)
- (Stichwahl durchführen)	aso die sÄchs wo GSTRECKT hend was würed IHR dezue säge, jA oder NÄI. (B2)
- Abschließen und Überleiten	das HAben wir jetzt ABgeklärt. EINmal pro monat machen wir, ein KLASSentreffen. (B1)  GUET de het sich das Au erledigt ä::m: (--) jA: de han ich da NÜT me, ((schaut auf Blatt in ihren Händen)) (--) und denn het_s dA no öbbis (da) vo de frau BAUmer, (B2)

Wie eingangs erwähnt und in Tabelle 1 angedeutet wird, handelt es sich bei deliberativen Entscheidungsfindungsprozessen, insbesondere bei mehrphasigen Abstimmungen, um komplexe und anspruchsvolle Interaktionsverfahren für die/den Moderierende\*n. Sie/er muss in der Lage sein, das problematische Thema ggf. immer wieder neu und ad hoc zu zerlegen (Berkemeier/Pfennig 2015: 556) sowie zu erkennen, wann Diskussions- und wann Abstimmungsbedarf besteht. Nicht nur der Bedarf einer Abstimmung, sondern vor allem der Abstimmungsprozess als zentrales Element demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse stellt ganz eigene Herausforderungen an die/den Moderierende\*n. Da dieser aus mehreren Phasen besteht und vom gesamten Interaktionsensemble mitgestaltet wird/werden kann, können sich Situationen ergeben, in denen Abstimmungen nicht immer direkt zur (erwarteten) finalen Entscheidungsfindung beitragen (Beispiel 1). Dieser Fall kann zum Beispiel dann eintreten, wenn die Abstimmung bzw. das Abstimmungsergebnis ein erneutes Argumentieren hervorruft und eine Abstimmungsschleife auslöst, in der bereits beendete Handlungsmuster wieder aufgenommen werden (Berkemeier/Pfennig 2015: 556f.). Wie oben ausgeführt, können mehrfache Abstimmungen dennoch funktional sein, um eine gegenseitige Verständigung über Themen und Voten herzustellen sowie zum weiteren Explorieren des Themas anzuregen. So wäre aus Moderierendenperspektive allenfalls zu überlegen, diese Phase dafür bewusst nutzbar zu machen – z. B. indem Abstimmungen zunächst den argumentativen Prozess unmittelbar nach der Themenbekanntgabe einleiten (Abstimmung I) und ihn nach der Diskussionsphase beenden (Abstimmung II).

Es zeigte sich außerdem, dass die Fähigkeit, ‚aufeinander Bezug nehmen‘ zu können, wie sie vielfach als Teilkompetenz des ‚dialogischen Sprechens‘ im LP21 (vgl. D-EDK, 2016) und in Beurteilungsrastern postuliert wird (vgl. z. B. „Die Sprachstarken 6 und 9“), auch in argumentativ geführten Entscheidungsprozessen eine wichtige Voraussetzung für die schüler\*innengesteuerte Lösungsfindung darstellt. So konnte rekonstruiert werden, wie das Erreichen eines gemeinsamen Konsenses durch gegenseitige

Bezüge, die die Kinder und Jugendlichen in ihren Beiträgen herstellen, unterstützt wird – ohne dass hierbei steuernde Tätigkeiten des/der Moderierenden notwendig wurden. Eine organisierte Abstimmung kann damit sogar hinfällig werden (vgl. Beispiel 3). Zudem erweist sich das ‘Nachfragen’ als wichtige deliberative Sprachhandlung (vgl. Beispiel 1), um eine gemeinsame Themenfokussierung bzw. ein kollektiv geteiltes Verständnis des Themas zu gewährleisten. Dies scheint notwendig, um in einen konstruktiven und zielführenden argumentativen Prozess mit anschließender Lösungsfindung eintreten zu können. In beiden Fällen sind die Tätigkeiten der moderierenden Person entscheidender Gelingensfaktor deliberativer Prozesse. Ihre Aufgabe ist es, die Gespräche entsprechend zu organisieren, d. h. ggf. für die erforderliche gegenseitige Bezugnahme sowie die Verstehenssicherung durch Nachfragen zu sorgen – und auch in unvorhergesehenen Situationen Lösungs- bzw. Handlungsstrategien zu entwickeln (vgl. Beispiel 2).

Bilanzierend kann aus den oben gemachten Beobachtungen abgeleitet werden, dass sich der Klassenrat nicht nur zur Förderung von allgemeinen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, sondern auch von Moderationskompetenzen eignet. Dabei ist es Aufgabe der Lehrperson, Moderationstätigkeiten zunächst Schritt für Schritt an einzelne Schüler\*innen abzugeben und ihnen Raum zu geben, sich als Moderierende im Klassenrat auszuprobieren, sowie die/den Moderierende\*n dann im konkreten Moderationsprozess zu unterstützen. In den Lehrmitteln zum Klassenrat finden sich unterschiedliche Vorschläge dazu, deren Realisierung sich teilweise auch in den Daten rekonstruieren lässt: das Lernen am Modell, indem am Anfang die Lehrperson den Klassenrat leitet (vgl. Blum/Blum 2012, Weber 2010) oder indem sie auch während der Klassenratsinteraktion durch (implizite) Modellierungstechniken und korrektive Feedbacks unterstützend wirkt, das Bereitstellen von „chunks“, sog. musterhafte Formulierungshilfen oder Textbausteine, die die Eröffnung oder Beendigung einer bestimmten Phase erleichtern (vgl. Friedrichs 2014), oder die explizite Ausbildung von Moderator\*innen (vgl. Blum/Blum 2012). Dabei gilt es, die individuellen Fähigkeiten und Vorerfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und mittels adaptivem *scaffold* die Lernprozesse *vor*, *während* und *nach* der Moderatorentätigkeit zu begleiten sowie allen Schülerinnen und Schülern Lernerfahrungen als Moderierende zu ermöglichen. Dies kann z. B. durch regelmäßig wechselnde Gesprächsleitungen, den Einsatz von zwei Moderierenden oder durch moderierte Diskussionen in Untergruppen realisiert werden. Mit welchen didaktischen Interventionen und unter welchen Bedingungen die Klassenratsinteraktion nachweisbar erwerbsförderlich im Sinne des demokratischen und sprachlichen Lernens ist, stellt sich als mögliche weiterführende empirische Frage.

Wie die gesprächslinguistische Herangehensweise in diesem Beitrag gezeigt hat, sind die Verfahren der Entscheidungsfindung im Klassenrat nicht ohne Weiteres mit Deliberationsprozessen vergleichbar, wie sie in demokratischen Staaten beobachtbar sind. Während viele demokratiepädagogische Überlegungen in schulischen Partizipationsformaten wie dem Klassenrat eine Möglichkeit sehen, politische Entscheidungsprozesse im Kleinen erfahrbar zu machen, gibt es auch kritische Stimmen, die auf die so genannte „Parallelisierungsfalle“ (Rüedi 2017: 107f.) hinweisen. Das damit bezeichnete Missverständnis besteht darin, dass die Schule als Abbild der Gesellschaft konzipiert wird und dass Vorstellungen von Demokratie auf die Schule (bzw. auf einzelne Schulklassen) übertragen werden. Um Schule und Demokratie nicht zu parallelisieren und darauf keine unrealistischen Erwartungen aufzubauen, ist es sowohl interaktionsanalytisch wie auch didaktisch wichtig, den je verschiedenen Rahmenbedingungen und Interaktionskonstellationen Rechnung zu tragen.

## Literatur

- Bauer, Angela (2013): „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur. Halle an der Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg. [https://uvhw.de/files/3\\_uvHW>Weiteres/uvHW-065-9\\_KOMPLETT.pdf](https://uvhw.de/files/3_uvHW>Weiteres/uvHW-065-9_KOMPLETT.pdf). Abgerufen am 23.03.2022.
- Beach, Wayne A. (1993): Transitional regularities for ‘casual’ „Okay“ usages. In: *Journal of Pragmatics*. 19 (4). pp. 325–352. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(93\)90092-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(93)90092-4). Abgerufen am 04.04.2022.
- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, Anne (2011): Grundschul Kinder moderieren Gespräche. In: *Grundschule Deutsch*. 29 (1). S. 37–39.
- Berkemeier, Anne/Pfennig, Lothar (2015): SchülerInnen moderieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 553–561.
- Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin u. Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.5209/rfal.78415>. Abgerufen am 15.03.2022.
- Blum, Eva/Blum, Hans-Joachim (2012): *Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- de Boer, Heike (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90436-8>. Abgerufen am 10.05.2022.
- de Boer, Heike (2018): Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hg.): *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer. S. 163–178. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4_8). Abgerufen am 10.05.2022.
- D-EDK (2016): *Lehrplan 21*. [https://zh.lehrplan.ch/container/ZH\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf). Abgerufen am 08.05.2022.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.12795/mAGAzin.2015.i23.11>. Abgerufen am 15.03.2022.
- „Die Sprachstarken 6“ (2009): *Deutsch für die Primarschule*. Baar: Klett und Balmer.
- „Die Sprachstarken 9“ (2015): *Deutsch für die Sekundarstufe I*. Baar: Klett und Balmer.
- 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 u. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 65–78.
- Ehlich, Konrad (2014): Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster u. New York: Waxmann. S. 41–54.
- Friedrichs, Birte (2014): *Praxishandbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. 2. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Gregori, Nina (2021): *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18898>. Abgerufen am 19.04.2022.

- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2017): Räume besetzen im Gottesdienst. Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung. Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum 6. Zürich: Universität Zürich.
- Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens Philipp (2019): Interaktionale Linguistik. Berlin: J. B. Metzler.
- Kiper, Hanna (2003): Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentin, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München u. Neuwied: Luchterhand. S. 192–210.
- Kotthoff, Helga (2015): Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden. In: Hauser, Stefan/Mundwiler, Vera (Hg.): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. 1. Aufl. Bern: Hep. S. 72–94.
- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive – eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kreuz, Judith (2021): Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule. Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim: Beltz.
- Lötscher, Alexander/Sperisen, Vera (2016): „Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörgen, Rebekka/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen, Möglichkeiten, Grenzen. Basel: Beltz Juventa. S. 83–104.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Rüedi, Silja (2017): Kooperation und demokratisches Prinzip. Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica*. 8 (4). pp. 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>. Abgerufen am 04.04.2022.
- Selting, Margret/ Auer, Peter/ Barth-Weingarten, Dagmar/ Bergmann, Jörg/ Bergmann, Pia/ Birkner, Karin/ Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Deppermann, Arnulf/ Gilles, Peter/ Günthner, Susanne/ Hartung, Martin/ Kern, Friederike/ Merzluff, Christine/ Meyer, Christian/ Morek, Miriam/ Oberzaucher, Frank/ Peters, Jörg/ Quasthoff, Uta/ Schütte, Wilfried/ Stukenbrock, Anja/ Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 10. S. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>. Abgerufen am 15.03.2022.
- Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Eds.) (2013): *The handbook of conversation analysis*. 1. Aufl. Chichester u. West Sussex: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.7565/landp.2013.003>. Abgerufen am 15.03.2022.
- Vogt, Rüdiger (2002): *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praxis*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110940794>. Abgerufen am 02.05.2022.
- Weber, Hansueli (2010): *Klassenrat abwechslungsreich gestalten*. Norderstedt: Books on Demand.

Anschrift der Verfasser\*innen:

*Maike Fischer, Universität Zürich, Schönberggasse 9, 8001 Zürich*

*maikanne.fischer@uzh.ch*

*Stefan Hauser, Pädagogische Hochschule Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug*

*stefan.hauser@phzg.ch*

*Judith Kreuz, Pädagogische Hochschule Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug*

*judith.kreuz@phzg.ch*

*Lee Ann Müller, Pädagogische Hochschule Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug*

*lee.mueller@phzg.ch*