

„Erzählt doch mal vom Klassenrat!“



*Angela Bauer*

# **„Erzählt doch mal vom Klassenrat!“**

Selbstorganisation im Spannungsfeld  
von Schule und Peerkultur

*Angela Bauer (geb. Brosch)* wurde 1983 in Lutherstadt Wittenberg geboren und schloss 2010 das Studium des Lehramtes an Förderschulen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ab. Nach einer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin promovierte sie im Fach Erziehungswissenschaften im Rahmen eines Landesstipendiums der Graduiertenförderung des Landes Sachsen-Anhalt und der Martin-Luther-Universität. Im Herbst 2012 wurde sie für ihre Arbeit mit dem Aloys-Fischer Grundschulforschungspreis ausgezeichnet. Derzeit arbeitet sie als Referentin im Ressort Pädagogik des SOS Kinderdorf e.V.

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

LXVI

© Universitätsverlag Halle-Wittenberg, Halle an der Saale 2013

Printed in Germany. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der photomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten.

ISBN 978-3-86977-065-9

## Danksagung

Der Weg dieser Arbeit wurde mir durch viele Menschen geebnet, denen ich an dieser Stelle danken möchte. Eine besondere Anerkennung gebührt vor allem der Schule, die mir einen Einblick in ihre Klassenratspraxis gewährt hat. Im Besonderen möchte ich hierbei der Lehrerin sowie den Kindern der beforschten Klasse für ihre Mitarbeit an den Gesprächen meinen Dank aussprechen.

Weiterhin danke ich meinen Betreuern für ihre Unterstützung. Prof. Dr. Günther Opp gilt meine besondere Wertschätzung. Er hat mich seit Beginn meines Studiums für die Pädagogik begeistert und immer wieder dazu ermuntert, mich neuen Herausforderungen zu stellen. Ich danke auch Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, der mir mit wertvollen Rückmeldungen verlässlich zur Seite stand und mir viele Möglichkeiten geboten hat, einen Einblick in das methodische Arbeiten zu bekommen.

Ferner möchte ich an dieser Stelle auch Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann für die vielen interessanten Anregungen zu meinem Material danken. Zudem habe ich von der Teilnahme an ihrer Forschungswerkstatt sehr profitiert und eine herzliche Aufnahme und anregende Diskussionen erlebt.

Ebenso gab es viele zentrale Personen, die mit mir in den zwei Jahren der Promotion unermüdlich interpretiert und diskutiert haben. Allen voran sind Prof. Dr. Sandra Tänzer, Mareke Niemann, Anja Gibson, Dr. des. Sarah Alexi, Daniela Winter und Catharina Keßler zu nennen, mit denen mich nicht nur eine intensive Gruppenarbeit, sondern auch eine enge Freundschaft verbindet. Mein Dank gilt auch den Teilnehmern der Interpretationswerkstatt des Zentrums für Schulforschung sowie der Kolloquia von Prof. Dr. Krüger und Prof. Dr. Georg Breidenstein für die wichtigen und hilfreichen Hinweise zu meiner Arbeit. Eine große Unterstützung bei den Korrekturarbeiten waren mir außerdem Sabine Dorow, Nora-Friederike Hoffmann, Andrea Thiele und Christel Wirringa.

Die wohl größte Anerkennung gebührt aber dem Menschen, der mir nicht nur in allen technischen Fragen beiseite gestanden hat, sondern von Beginn an jede einzelne schwierige und frustrierende Minute mit mir geteilt hat: Vielen Dank dafür Micha!

München im April 2013

*Angela Bauer (geb. Brosch)*



## Vorwort

Die Untersuchung von Angela Bauer richtet das Forschungsinteresse auf Partizipationsprozesse von Kindern an Grundschulen und damit auf den Auftrag der Grundschule, die Kinder zu demokratischem Verhalten und Handeln zu befähigen. Sie ist einzuordnen in eine Reihe von Studien zur Mitbestimmungspraxis in der Grundschule, die sich mit Formen demokratischer Aushandlung, etwa schülerorientierten Kreisgesprächen, Kinderparlamenten, Kinderkonferenzen oder auch dem Klassenrat, auseinandersetzen.

Angela Bauer hat sich mit ihrer Untersuchung der Handlungsorientierungen im Klassenrat einer dritten Klasse einem aktuellen und sehr bedeutsamen Problemfeld zugewandt und gewichtige Erkenntnisse zur Teilhabe und Mitbestimmung in der Grundschule erarbeitet.

Sie hat sowohl aktuelle konzeptionelle Entwicklungen mit ausgeprägter theoretischer Kompetenz rekonstruiert als auch kritisch die Problematik pädagogisch gerichteter Partizipation herausgearbeitet, wobei es ihr, mit Blick auf den Forschungsstand, sehr gut gelang nachzuweisen, dass vorliegende empirische Untersuchungen zum Klassenrat deren Paradoxien (nur) bestätigen. Sie untersucht mit ihrem um eine wissenssoziologische Forschungshaltung erweiterten Blick auf die Klassenratspraxis anhand von sorgfältig analysierten Gruppendiskussionen, wie der gemeinsame Erfahrungsraum des Klassenrates von den Schulkindern und den Lehrpersonen in jeweils unterschiedlichen Diskursargumentationen und Orientierungsrahmen beschrieben wird.

Es gelingt ihr, auf der Basis einer sorgfältig erarbeiteten Typenbildung eindrucksvoll zu belegen, dass die Klassenratspraxis aufseiten der Kinder durch unterschiedliche Handlungsorientierungen gekennzeichnet ist, bei gleichzeitiger Bewältigung der Doppelrolle als Peer und Schüler bzw. Schülerin. Darüber hinausgehend wird deutlich, welche Chancen und Risiken für die soziale Inklusion der Klassenrat in der untersuchten Klasse mit sich führt.

Insgesamt gesehen eröffnen die fundierten Resultate der Arbeit von Angela Bauer weiterführende Perspektiven für Bemühungen um Schülerpartizipation und die Pädagogik der Grundschule. Damit wird diese Forschung auch zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtstheorie der Grundschule beitragen.

Für ihre interessante und anregende Dissertation hat Angela Bauer im Jahr 2012 den Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreis erhalten. Mit dem Preis werden Forschungsarbeiten, insbesondere von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nach-

wuchswissenschaftlern, ausgezeichnet, die sich Problemen der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik oder der Nachbargebiete widmen.

*Friederike Heinzel*  
Professur für Grundschulpädagogik an  
der Universität Kassel



## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	13
Teil I	
Zum Forschungsgegenstand Klassenrat .....	17
1. Geschichte und Konzeption des Klassenrates .....	17
1.1 Klassenrat, Konfliktkreis, Schülergericht .....	17
1.2 Die Entwicklung der Versammlung von Kindergruppen .....	19
1.2.1 Räte innerhalb sozialpädagogischer Versuche einer neuen Erziehung .....	20
1.2.2 Ursprüngliche Formen des Klassenrates im schulpädagogischen Bereich .....	25
1.3 Aktuelle konzeptionelle Entwicklungen .....	30
1.3.1 Klassenrat innerhalb einer neuen Demokratiepädagogik .....	30
1.3.2 Klassenrat im Sinne Positiver Peerkulturen .....	32
1.4. Reflexion der pädagogischen Konzeption des Klassenrates .....	34
1.4.1 Vielfalt und Unbestimmtheit der Grundlagen .....	35
1.4.2 Dilemma des Klassenrates .....	36
2. Der Klassenrat aus der Sicht der empirischen Forschung .....	38
2.1 Einordnung in das Forschungsgebiet der Grundschulforschung .....	39
2.2 Untersuchungsperspektiven und zentrale Ergebnisse .....	41
2.2.1 Der Klassenrat als pädagogisches Ritual zur Konfliktlösung und als Lernort .....	42
2.2.2 Der Klassenrat im Spannungsfeld von Schule und Peerwelt ..	46
2.2.3 Lehrerrolle im Klassenrat .....	49
2.2.4 Partizipation in der Schule oder inszenierte Mitbestimmung? .	52
2.3 Schlussfolgerungen für die Erforschung des Klassenrates .....	56

## Teil II

Eine empirische Untersuchung des Klassenrates .....	59
3. Die methodischen Zugänge .....	59
3.1 Die Gruppendiskussion und ihre Anwendung in der Kindheits- forschung .....	59
3.1.1 Entwicklungsgeschichte des Erhebungsverfahrens .....	60
3.1.2 Methodologische Grundlagen der Gruppendiskussion .....	62
3.1.3 Prinzipien der Durchführung und Leitung von Gruppen- diskussionen .....	64
3.1.4 Die Kindergruppendiskussion .....	69
3.2 Das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode .....	74
3.2.1 Grundlegende wissenssoziologische Annahmen und zentrale Begriffe .....	75
3.2.2 Konkrete Schritte der Auswertungspraxis (Gruppendiskussion)	78
4. Das Feld und der Forschungsprozess .....	88
4.1 Zugang zum Feld .....	89
4.2 Auswahl der Fälle und Fragestellung der Studie .....	90
4.2.1 Explorative Voruntersuchung .....	90
4.2.2 Fallgruppenauswahl .....	91
4.2.3 Materialauswahl .....	92
4.2.4 Fallkonstruktion und Konkretisierung der Fragestellung .....	93
4.3 Beschreibung des Feldes .....	94
4.3.1 Die Schule .....	94
4.3.2 Organisation und Durchführung des Klassenrates .....	96
5. Die handlungsleitenden Orientierungen der Schüler auf den Klassenrat .....	99
5.1 Zum Aufbau der Fallbeschreibungen .....	100
5.2 Club ohne Namen .....	102
5.2.1 Gesprächs- und Themenverlauf .....	102
5.2.2 Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen ..	103
5.2.3 Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe ...	119
5.2.4 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen .....	120
5.3 Sakavaka .....	121
5.3.1 Gesprächs- und Themenverlauf der Gruppendiskussion .....	122
5.3.2 Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen .	124
5.3.3 Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe ...	144
5.3.4 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen .....	146
5.4 Die vier coolen Agenten .....	147
5.4.1 Gesprächs- und Themenverlauf .....	148

5.4.2	Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen ..	149
5.4.3	Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe ..	169
5.4.4	Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen .....	171
5.5	Agenten mit Biss .....	172
5.5.1	Gesprächs- und Themenverlauf .....	172
5.5.2	Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen ..	174
5.5.3	Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe ...	193
5.5.4	Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen .....	193
5.6	Heldengruppe .....	195
5.6.1	Gesprächs- und Themenverlauf .....	195
5.6.2	Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen ..	197
5.6.3	Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe ...	216
5.6.4	Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen .....	217
6.	Formen der Selbstorganisation des Klassenrates	
	– Fallkontrastierung und Typenbildung .....	218
6.1	Im Spannungsfeld zwischen Schule und Peerkultur .....	219
6.2	Klassenrat als Ordnungsinstrument .....	222
6.3	Sinngenetische Typologie der Selbstorganisation des Klassenrates ...	223
6.3.1	Die Bürokraten .....	224
6.3.2	Die heimlichen Opponenten .....	226
6.3.3	Die machtlosen Idealisten .....	228
7.	Das implizite Wissen zum Lehrerhandeln im Klassenrat .....	232
7.1	Was macht die Lehrerin im Klassenrat? – Das implizite Wissen der Kinder .....	234
7.1.1	Die Lehrerin als stille Rahmengerberin des Verfahrens .....	234
7.1.2	Die Lehrerin als notwendige Unterstützerin im Klassenrat ...	237
7.1.3	Die Lehrerin als normkonforme und marginale Teilnehmerin der Sitzung .....	239
7.2	Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? – Das implizite Wissen der Lehrerin .....	240
7.3	Ambivalenz der Lehrerrolle im Klassenrat .....	249
Teil III		
	Zusammenfassung und theoretische Reflexion der Studie .....	252
8.	Perspektiven auf den Klassenrat .....	252
8.1	Zusammenführung und Einordnung der empirischen Befunde .....	253
8.1.1	Differenzierte Bearbeitungsformen innerhalb eines Klassenverbandes .....	253

8.1.2	Orientierungen auf das Lehrerhandeln im Klassenrat . . . . .	263
8.2	Fazit . . . . .	270
8.2.1	Ambivalente Formen der Aushandlung einer Klassenordnung .	270
8.2.2	Professionelles Selbstverständnis im Klassenrat . . . . .	276
8.3	Ausblick . . . . .	279
8.3.1	Idee einer theoretischen Rahmung des Klassenrates . . . . .	279
8.3.2	Offene Forschungsfragen zum Klassenrat . . . . .	281
8.3.3	Praktische Schlussfolgerungen für die Schulpädagogik . . . . .	283
	Literaturverzeichnis . . . . .	289
	Anhang . . . . .	303
	Richtlinien der Transkription . . . . .	303
	Ablaufschema der Gruppendiskussionen . . . . .	304
	Exemplarische Interpretation einer Textpassage . . . . .	306
	Moderationskarte . . . . .	311

## Einleitung

„Ich finde den Klassenrat toll,  
weil wenn wir Probleme haben, lösen wir sie im Klassenrat.  
Nicht so toll ist,  
dass andere Kinder manchmal die Betroffenen bestrafen,  
wie zum Beispiel mit zwei Stunden Nachsitzen  
(auch bei harmlosen Sachen).“

*(Naoko, 3. Klasse)*

Auf die Frage, was sie am Klassenrat toll beziehungsweise nicht so toll findet, beschreibt die Drittklässlerin Naoko ein ambivalentes Bild dieses Gremiums: Dort können Probleme gelöst werden, es gibt aber auch manchmal Bestrafungen durch Mitschüler. Anhand ihrer Aussage werden die bestimmenden Elemente im Klassenrat deutlich. Hinter diesem Begriff steht ein ritualisiertes Beratungs- und Lösungsverfahren, bei dem die Kinder einer Schulklasse ihre wöchentlichen Anliegen in einem gemeinsamen Prozess bearbeiten. Der Klassenrat wird vielfach als „institutionalisierte[r, A.B.] Ort der gemeinschaftlichen Verhandlung offener interpersonaler Konflikte“ (Leser 2011b, 43) bezeichnet, es können aber auch positive Veränderungen und schulorganisatorische Wünsche in diesem Rahmen besprochen werden. Als besonderes Kennzeichen gilt daneben, dass die Leitung und Durchführung des Gesprächskreises durch die Schüler gestaltet und organisiert wird und der Klassenlehrer sich während der Sitzungen zumeist stark zurückhält.

Aktuell erfährt der Klassenrat in der Schulpädagogik und vor allem im Primarstufenbereich eine Neubelebung. Vor dem Hintergrund der hohen Komplexität des Binnenlebens der Schule (vgl. bspw. Krappmann 2006), der alltagsweltlichen Öffnung der Institution (vgl. Zinnecker 2008) oder auch den ansteigenden Risiken kindlicher Entwicklung (vgl. Opp, Fingerle 2007) beschäftigt sich die Schulpädagogik mit neuen Handlungsformen, bei denen es nicht nur um eine Outputfunktion im Sinne der Lehr- und Lernforschung geht. Es werden Möglichkeiten gesucht, wie die Schule als sozialer Lern- und Erfahrungsraum der Heterogenität der Schüler-

schaft gerecht werden kann und die Schüler als Akteure ihres Lebens und Lernens wahrgenommen werden können. Dementsprechend geht es in der Arbeit mit dem Klassenrat um soziale Partizipation und demokratische Mitbestimmung sowie um Kooperation, Hilfe und Verantwortungsübernahme (Edelstein, Fauser 2001; Opp 2011). In Praxisbüchern und Fachzeitschriften finden sich derzeit vielfältige Handlungsanweisungen und Erfahrungsberichte zur strukturierten Anwendung und Durchführung des Klassenratsverfahrens in Grundschulen als auch in weiterführenden Einrichtungen. Neben umfassenden Veröffentlichungen, die sich mit der Organisation und der praktischen Ausführung des Klassenrates in der Schule auseinandergesetzt haben (Blum, Blum 2006; Friedrichs 2009), gibt es viele Praxishilfen im Rahmen der Freinet-Pädagogik (vgl. bspw. Daschke, Hölzel 2005), des demokratischen Lernens (vgl. bspw. Student, Portmann 2007; Sliwka 2008, 69ff.) und des sozialen Lernens (vgl. bspw. Dewenter-Etscheid 2004; Menzel 2002).

Auf der anderen Seite liegen auch kritische Anmerkungen gegenüber dem Klassenrat beziehungsweise der institutionellen Einbindung partizipativ konzipierter Verfahren vor. Dabei werden zum einen die institutionellen Grenzen von Schülerpartizipation sowie die pädagogische Vereinnahmung und Einsozialisation in die schulische Funktionslogik innerhalb von Mitbestimmungsgremien diskutiert. Zum anderen wird das Problem des peerkulturellen Unterlaufens dieser erzieherisch arrangierten Formate aufgezeigt (vgl. bspw. Liebel 2006; de Boer 2006; Klemm 2008; Budde 2010; Weyers 2011; für peer-educative Konzepte: Wischer 2010). Außerdem stellt das Selbstverwaltungskonzept des Klassenrates eine hohe Anforderung an die Professionellen: Der teilnehmende Lehrer ist neben der konzeptionellen Forderung eines zurückhaltenden Handelns im Klassenrat immer auch an die Verantwortung gebunden, in problematischen und stigmatisierenden Situationen unter den Kindern wirksam einzugreifen. Diese ambivalente Anforderung beschrieb Theodor Litt bereits Anfang des 20ten Jahrhunderts im Bild des gleichzeitigen verantwortungsbewussten *Führens* und ehrfürchtig-geduldigen *Wachsenlassens* als „der pädagogischen Weisheit letzter Schluß“ (Litt 1995, 66).

Neben diesem recht umfangreichen Wissen zur praktischen Durchführung des Klassenrates sowie den Chancen und Schwierigkeiten einer Anwendung dieses Verfahrens liegen nur wenige Forschungsarbeiten zum Klassenrat vor, die auf empirischer Basis die Theorie und Praxis reflektieren. Mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesigns und auf der Basis eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens könnten jedoch Strukturprobleme aus der Sicht der Akteure empirisch deutlich gemacht werden und daraus Rückmeldungen und Anregungen für die pädagogisch praktische Arbeit mit dem Format des Klassenrates abgeleitet werden. Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Lücke an und untersucht das kollektive implizite Wis-

sen der Akteure in Bezug auf den Klassenrat. Damit kann der Forschungsstand zum Klassenrat in der Grundschule erweitert werden, der bislang vorrangig auf ethnografischen Arbeiten basiert, welche die konkrete Praxis in den Vordergrund ihrer Analysen stellten und die generativen Prinzipien und Strukturlogiken der Sitzungen untersuchten. Mit der Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen der Akteure ist darüber hinaus ein bisher unerforschter Aspekt zum Klassenrat in den Fokus gerückt. Auf diese Weise können die genetischen Strukturen des Verfahrens empirisch rekonstruiert werden.

Es geht in diesem Forschungsprojekt weniger um die evaluative Frage, *ob* der Klassenrat ein sinnvolles und förderliches Konzept innerhalb der Grundschule darstellt oder wo Verbesserungsbedarf besteht, sondern vielmehr *wie* das Verfahren von den Beteiligten konstruiert wird beziehungsweise welche Orientierungen handlungsleitend sind. Mit dieser AnalyseEinstellung wird ein detaillierter Blick auf den Klassenrat eröffnet, der die Werthaltungen der Akteure entlang eines bestimmten und methodisch festgelegten Vorgehens erfasst und das kommunikative und konjunktive Handlungswissen zum Klassenrat in der Grundschule am Beispiel sichtbar macht. Das Vorgehen und die Ergebnisse dieser Untersuchung werden entlang folgender Strukturierung präsentiert:

Der erste Teil der Studie befasst sich mit der Konturierung des Forschungsgegenstandes. Zu Anfang werden die konzeptionellen und historischen Grundlagen des Verfahrens vorgestellt. Es geht darum, den Ursprung des Klassenrates zu beleuchten, aktuelle Einbindungen in übergeordnete Konzepte zu beschreiben und neben der begrifflichen Einordnung auch eine kritische Reflexion des Formates vorzunehmen. Das zweite Kapitel zeigt anschließend die bisherigen empirischen Ergebnisse zum Klassenrat auf. Der Forschungsgegenstand wird auf diese Weise innerhalb der empirischen Erziehungswissenschaft verortet und offene Fragen sowie Forschungsdesiderate zum Klassenrat in der Grundschule ausgemacht.

Im zweiten Teil der Studie geht es darum, die Grundlagen der konstruktivistischen AnalyseEinstellung darzulegen und die empirischen Ergebnisse der Rekonstruktionen zu präsentieren. Das erste Kapitel in diesem Abschnitt erläutert die Methodologie der Erhebungs- und Auswertungsmethode und geht auf die wichtigen Arbeitsschritte für den methodischen Zugang zum inkorporierten, atheoretischen Erfahrungswissen der Akteure ein. Danach wird der Forschungsprozess ausführlich dargelegt und das Untersuchungsfeld beschrieben. Das fünfte und zentrale Kapitel dieses empirischen Teils stellt die Fallbeschreibungen einzelner Gruppendiskussionen vor, anhand derer die handlungsleitenden Orientierungen der Schüler erarbeitet wurden. Diese kollektiven Handlungsorientierungen werden im sechsten Kapitel kontrastiert und zu einer sinngenetischen Typik verdichtet. Die zuvor dar-

gelegten Analyseergebnisse werden dabei auf abstrakter Ebene zu drei unterschiedlichen Mustern der Selbstorganisation des Klassenrates zusammengefasst. Den letzten Punkt dieses zweiten Teils bildet die Rekonstruktion des impliziten Wissens zum Lehrerhandeln im Klassenrat. An dieser Stelle wird sowohl die Sicht der Schüler als auch der teilnehmenden Lehrerin verdeutlicht und ein Resümee bezüglich der ambivalenten Rolle der Pädagogen im Klassenrat gezogen.

Der dritte und abschließende Teil dieser Arbeit ist durch eine Zusammenfassung, Einordnung und Reflexion der Ergebnisse der vorliegenden Studie gekennzeichnet. Im ersten Unterpunkt werden Verbindungen der vorliegenden Rekonstruktionen zu weiteren empirischen Forschungsarbeiten nachgewiesen und auf diese Weise die Ergebnisse der Studie bekräftigt. Daraufhin wird ein theoretisch reflektiertes Fazit gezogen und weiterführende Ideen für Forschung und Praxis in einem Ausblick formuliert. Neben der Andeutung einer heuristischen Folie für zukünftige Forschungsvorhaben und der Benennung offener Forschungsfragen werden ebenfalls praktische Überlegungen im Sinne einer Rückmeldung an die Schulen formuliert.

Es sei darauf hingewiesen, dass aus Gründen der Lesbarkeit überwiegend die männliche Form für Bezeichnungen, Subjekte und Personengruppen verwendet wurde und alle Namen anonymisiert sind.



# Teil I

## Zum Forschungsgegenstand Klassenrat

### 1. Geschichte und Konzeption des Klassenrates

Das vorliegende Kapitel stellt eine Ausarbeitung der theoretischen Bezüge und der konzeptionellen Einbindung des Klassenrates dar. Es wird eine begriffliche Eingrenzung des Verfahrens sowie eine Darstellung der Entwicklung des Klassenrates vorgenommen. Erste historische Linien lassen sich in der Praxis von Kinderräten aufspüren, die vor allem zur Zeit der Reformpädagogik in verschiedenen pädagogischen Bereichen zu finden waren. Diese geschichtlichen Vorläufer gehen vielfach auf die Idee der Selbst- und Mitbestimmung von Kindern- und Jugendlichen in Erziehungs- und Bildungsprozessen zurück, welche jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit recht knapp zusammengefasst wird, da eine ausführliche Auseinandersetzung bereits vielfach geschehen ist (vgl. bspw. Kamp 1995; Kiper 1997). Indessen rückt die Neuverortung des Klassenrates an dieser Stelle in den Blick. Im Zuge innovativer Schulentwicklungsprozesse wurde der Klassenrat in den letzten Jahren in übergreifende Projekte eingebracht, die hier kurz vorgestellt werden. Anhand dieser Entwicklungen und Definitionen kann die pädagogisch konzeptionelle Sicht auf das Klassenratsverfahren innerhalb der Grundschule in einem letzten Abschnitt zusammengefasst und kritisch reflektiert werden.

#### 1.1 Klassenrat, Konfliktkreis, Schülergericht

Mit dem Blick in die Literatur lässt sich eine Vielzahl verschiedener Bezeichnungen finden, die eine versamlungsartige Gesprächssituation in der Grundschule beschreiben: Schülerrat, Klassenversammlung, Konfliktkreis, Morgenkreis, Meditation, Gruppendiskussion, Teekonferenz oder auch Schülergericht. Ihnen gemeinsam scheint ein besonderes Zusammentreffen von mehreren Personen zu sein, das häufig mit einer symbolischen Kreisformation einhergeht. Dem lässt sich die übergeordnete Bezeichnung pädagogischer *Kreisgespräche* zuweisen, die „als Rituale zur Strukturierung des Klassenlebens und zur positiven Beeinflussung des Sozialverhaltens“ (Heinzel 2004, 106) gelten und im Alltag der Grundschule eine

gebräuchliche Form der Versammlung darstellen. Laut Friederike Heinzel (2001), die zu Kreisgesprächen in der Grundschule geforscht hat, liegt der Kreissymbolik eine Bedeutung „sinnlicher und sozialer Realität“ (a.a.O., 8) zugrunde, welche mit der „Idee von Gemeinschaft, von Disziplinierung oder von egalitären Beziehungen“ (ebd.) verbunden ist. Im Sinne eines ritualisierten und kommunikativ strukturierten Vollzuges werden die Beteiligten des Kreisgespräches auf ein mit dieser Seinsform verbundenes Wertmuster ihrer Handlungen verpflichtet (vgl. a.a.O., 18). Das Gespräch beziehungsweise der Gesprächsgegenstand sind dabei als zentrale Elemente der Zusammenkunft anzusehen und die aktualisierte Bedeutung des Kreis-Geschehens ist „durch individuelle Deutungsarbeit geschaffen und gesellschaftliche Werte und Normen kontrolliert“ (a.a.O., 17). Dementsprechend unterliegen Familien- oder Freundeskreise familienhabituellen oder peerkulturellen Regeln und Kreisgespräche innerhalb des Schulkontextes maßgeblich den institutionellen Normen.

Der Klassenrat gilt als eine spezifische Form der schulischen Kreisgespräche. Mit Hilfe der ursprünglichen Wortbedeutung des *Rates* kann die spezifische Stellung dieses Verfahrens semantisch hergeleitet werden. Im Deutschen Wörterbuch der Gebrüder Grimm wird der Rat (auch Rath) als altes germanisches Wortgut bezeichnet, welches aus einer prädikativen Verwendung hervorgeht und alles das umfasst, „was ein Geschlechtsoberhaupt dem von ihm abhängigen gegenüber zu leisten schuldig war an Fürsorge jeder Art und Schutz“ (Grimm, Grimm 1893, 157). Im Sinne des ursprünglichen Wertes als Schutz, Vorsorge und Förderung ist der Rat formelhaft mit den Begriffen Hilfe, Mittel und Macht verbunden und soll zum einen „Abhilfe eines Übels“ (a.a.O., 160) darstellen und ist „im schärfsten Sinne die Anweisung der man zu folgen hat“ (a.a.O., 161). Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die als „collective und örtliche Bedeutung“ hervorgehobene Begriffsbestimmung der Gebrüder Grimm aufschlussreich, welche den Rat als „gesamtzahl derer die beratung pflegen und ort einer solchen beratung“ (a.a.O., 169) kennzeichnet und mit dem Begriff der „ratsversammlung“ (ebd.) versteht. Diese Wortbedeutung steht demnach in Verbindung mit dem Substantiv *Versammlung*, das eine „zusammenkunft“ repräsentiert und auch die „zusammenberufung als handlung“ (Grimm, Grimm 1956, 1039) im Ausdruck fasst. Mit Hilfe dieser Erläuterungen wird nicht nur die verantwortungsvolle Aufgabe eines Rates deutlich, sondern auch die Besonderheit der gemeinschaftlichen Beteiligung. Da im Klassenrat alle Kinder einer Klasse teilnehmen, kann vor allen Dingen auf die kollektive Bedeutung verwiesen werden und das Verfahren als Form einer schulisch inszenierten *Ratsversammlung* angesehen werden.

Neben dieser formalen Bestimmung ist weiterhin eine inhaltliche Abgrenzung von anderen Kreisgesprächen vorzunehmen. Beispiele wie die zu Beginn benannten Gesprächsformen des Konfliktkreises, der Mediation oder des Morgenkreises weisen bereits in ihrer expliziten Bezeichnung deutliche Bezüge zu bestimmten Themengebieten auf. Während es in ersteren Zusammenkünften hauptsächlich um die moderierte Aushandlung interpersonaler Streitigkeiten der Schüler geht, beschäftigen sich die Kinder im lehrergeleiteten Morgenkreis zumeist mit außerschulischen Themen und Erlebnissen. Im Falle des Klassenrates ist das Themenspektrum durch die Alltagswelt der teilnehmenden Schüler bestimmt. So ist die spezielle Klassenversammlung ein Ort, an dem diverse Angelegenheiten der Kinder und Jugendlichen besprochen werden können. Im Rahmen der Grundschule sind dies möglicherweise ein Streit unter Schülern, die Planung und Gestaltung des Schulalltags, positive Erlebnisse oder auch Probleme mit Lehrern. Die Grenzen der Themenbearbeitungen liegen in den institutionell vorgegebenen Gesetzen und Vorschriften. So wird zum Beispiel nicht die Einhaltung der Schulpflicht im Klassenrat diskutiert. Im Gegensatz zur Mediation oder auch Streitschlichtung, bei denen die Klärung schülerspezifischer Auseinandersetzungen zwischen den Konfliktbeteiligten und einem neutralen Moderator im Vordergrund steht, findet das beratende Gespräch beim Klassenrat im Verbund der gesamten Klasse statt. Diese Form der Versammlung aller Schüler ist aber klar von der Vorstellung eines Schülergerichtes abzugrenzen. In einem Format wie dem Schülergericht wird bei Regelverstößen eine „Wahrheitsfindung durch Anklage und Verteidigung“ (Kiper 2007, 239) realisiert und es werden Sanktionierungen beschlossen. Dagegen gilt der Klassenrat infolge der hier konstatierten begrifflichen und formalen Eingrenzungen auf der pädagogisch konzeptionellen Ebene als ein Ort der kollektiven Zusammenkunft, der das gemeinsame und hilfreiche Aushandeln von Themen der schulischen Alltagswelt durch die Klassenbeteiligten einfasst.

## 1.2 Die Entwicklung der Versammlung von Kindergruppen

Die Geschichte des Klassenrates lässt sich bis zum Anfang des 20ten Jahrhunderts zurückverfolgen. Innerhalb heimpädagogischer Erziehungsexperimente und sogenannter Kinderrepubliken (Kamp 1995) finden sich erste Ansätze von Versammlungen in gruppenpädagogischen Settings. Mit dem Ziel der Selbstregierung orientierte sich die organisatorische Ausrichtung dieser Heimpädagogik an einer staatlichen Verfassung und dem Leitprinzip aktiver Partizipation der Kinder und Jugendlichen in Erziehungsfragen. In den historischen Konzepten lassen sich unter-

schiedliche Formen gewählter und gesetzgebender Organe finden, welche das Zusammenleben der Kinder und Jugendlichen in den sozialpädagogischen Institutionen regeln sollten (vgl. a.a.O., 21): Gerichte, Parlamente oder Räte. Im ersten Teil dieses Unterpunktes wird nun auf spezifische Räte und deren Einbindung in spezielle Erziehungskonzepte eingegangen. Zudem kann ein weiterer Entwicklungszweig in den reformpädagogischen Schulen nachverfolgt werden, wie sie beispielsweise von Celestin Freinet (1943) oder Peter Petersen (1930) geprägt wurden. In der Tradition dieser Modellschulen wurden verschiedene Organisationsformen erprobt, die eine Beteiligung der Schüler auf allen Entscheidungsebenen ermöglichen sollten (vgl. Kiper 2008, 156f.). Hier fand der Klassenrat in seiner ursprünglichen Form erstmals Anwendung. Neben diesen reformpädagogischen Vorläufern gab es auch im Bereich der Psychologie Gedanken zur Beteiligung von Schülern an Entscheidungs- und Beratungsprozessen. Als herausragende Beispiele sind die Lehrer-Schüler-Konferenz nach Thomas Gordon (1985) und die Gruppendiskussion nach Rudolf Dreikurs und seinen Mitarbeitern (1995) zu benennen. Diese unterschiedlichen Ideen der Schülerversammlung werden nachfolgend im Rahmen ihrer jeweiligen Konzepte verortet.

### 1.2.1 Räte innerhalb sozialpädagogischer Versuche einer neuen Erziehung

Die Bezeichnung der *Selbstregierung* findet sich etwa in Schriften des Philosophie- und Pädagogikprofessors Friedrich Wilhelm Foerster, der zu seiner Zeit als „führende[r, A.B.] Reformpädagoge auf moralpädagogischem Gebiet“ (Kamp 1995, 87) galt und die Schülermitverwaltung und Selbstregierung in Deutschland entscheidend prägte. In seinem Werk „Schule und Charakter“ (1953), führte er die amerikanischen Versuche von Schülerelbstregierung an und wies darauf hin, dass es sich dabei „um eine Neuerung [handelt, A.B.], die sich ebenso sehr auf die ältesten und erprobtesten Grundsätze für die Beeinflussung Heranwachsender, wie auf die Bedürfnisse der demokratischen Gesellschaftsentwicklung nach rechtzeitiger Einübung der Jugend in die Praxis der Selbstverantwortlichkeit berufen kann“ (Foerster 1953, 297). Foerster verfolgte das Ziel durch „verfeinerte moderne Selbsttätigkeits- und Selbstregierungsverfahren“ (Kamp 1995, 93) einen inneren Gehorsam zu erzeugen und passte seine Erziehungsmittel, die auf traditionellen Vorstellungen beruhten, den neuen gesellschaftlichen Bedingungen an (vgl. a.a.O., 92ff.). In einem Beitrag zur „Autorität und Selbstregierung in der Leitung der Jugendlichen“ (1915) äußerte er sich folgendermaßen:

„Denn durch nichts kann man so intim auf das Gewissensleben junger Leute wirken, als wenn man innerhalb ihrer eigenen Vereinigungen die sittlichen Maßstäbe des Korpsgeistes zur Besprechung zu bringen weiß“ (Foerster 1915, 17).

Im Verlauf seiner Abhandlung führte er die „Gerichtshöfe“ (a.a.O., 20) und „Schuljustiz“ (a.a.O., 21) als Mittel einer „kollektive[n, A.B.] Übung sittlicher Beurteilung“ (ebd.) an, wie sie unter anderem in Münchner Knabenheimen oder Hilfsschulen angewandt wurden. Die auf diese Weise propagierten Methoden einer Selbstregierung lassen sich jedoch nicht als demokratische Erziehungsversuche betiteln, sondern eher der *schwarzen Pädagogik* (Kamp 1995, 97) zuordnen, bei der es um Manipulation, Zwang und Gehorsam der Kinder ging. Dabei macht sich der Erzieher die Dynamik der Gruppe zunutze, um unliebsame Aufgaben der Disziplinierung abzugeben und den Druck der Gruppenöffentlichkeit für seine moralischen Ziele zu gebrauchen. Mitbestimmung und Selbsttätigkeit der Schüler bleiben dabei jedoch eine „Illusion und eine Täuschung“ (Weyers 2011, 144). Neben dieser radikalen Form gespielter Selbstregierung fanden sich aber auch Versuche, welche die Rechte und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen stärker in den Blick nahmen. Eine frühe Beschreibung der Versammlung als ein pädagogisches Mittel der Selbstverwaltung findet sich im Werk des Arztes, Schriftstellers und Erziehers Henryk Goldszmit, der unter dem Pseudonym Janusz Korczak bekannt geworden ist und oftmals im Zusammenhang mit der reformpädagogischen Bewegung genannt wird. Als Leiter zweier Waisenhäuser – Dom Sierot und Nasz Dom – entwickelte er aus der Praxis heraus ein professionelles Erzieherverständnis, das sich an den Rechten der Kinder orientierte und als *Pädagogik der Achtung* betitelt wurde (vgl. Beiner 1994). Die Idee der Selbstverwaltung verwirklichte Korczak in seinen Waisenhäusern anhand verschiedener Maßnahmen. So fanden sich ein Kinderparlament, ein Kameradschaftsgericht sowie schriftliche Formen der Mitteilung als Mittel der Selbsterziehung (vgl. Übersicht in Budnik 2001, 50). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird nicht näher auf die durchaus auch kritisch zu reflektierende Praxis des Gerichtes und Parlamentes eingegangen (siehe hierzu Korczak 1973, 304ff.), sondern vornehmlich auf seine pädagogischen Gedanken zu diesen selbstverwalteten Gremien verwiesen. In dieser Hinsicht kann eine positive gemeinschaftsfördernde Funktion hervorgehoben werden, die Korczak aus seinen Erfahrungen ableitet:

„Wie dem auch sei, Versammlungen rühren das kollektive Gewissen der Gemeinschaft an, sie stärken das Gefühl einer gemeinsamen Verantwortlichkeit und hinterlassen ihre Spuren“ (a.a.O., 303.).

In seinen pädagogischen Ideen wird Korczak oftmals in Verbindung mit Karl Wilker gebracht (vgl. Beiner 1994, 73ff.), der in Berlin als Direktor einer Zwangserziehungsanstalt die *Lebensschulung* (Wilker 1921b) als Ziel seiner Fürsorgeerziehung beschrieb, bei der er aus den „Lebens-Erlebnissen“ (a.a.O., 17) heraus Gemeinschaft herstellen möchte. Auch bei ihm finden sich Formen der Selbstverwaltung. Im Konzept seines *Lindenhofes* wird die Einrichtung eines *Jungenrates* erwähnt, der aus gewählten „Vertrauensjungen“ (Wilker 1921a, 50) bestand und ein Mitspracherecht am Anstaltsalltag realisieren sollte. In den wöchentlichen Zusammenkünften ging es beispielsweise um Essens- und Kleidungsnot, Arbeitsvorschläge und Wünsche der teilweise bis zu 60 Kinder, die in der Einrichtung lebten (vgl. ebd.). Neben den auch in Wilkers Vorstellung von Selbstverwaltung kritisch anzumerkenden disziplinierenden und manipulativen Zügen kann eine Betonung der Spezifik der Kindersicht im Verfahren des später entwickelten Jungerichtes herausgearbeitet werden:

„[...] das Kind ist viel besser geeignet, des Kindes Vergehen in seiner Gemeinschaft zu beurteilen als die Erwachsenen, die bis heute bedauerlicherweise noch nicht begriffen haben, daß Kinder nicht zehn- bis zwanzigjährige Erwachsene, sondern eben Kinder sind, daß heißt: glücklicherweise andersgeartete und andersdenkende Wesen als der erwachsene Mensch“ (a.a.O., 52).

Zur selben Zeit des Wirkens von Wilker in Deutschland entstand in Wien eine freie Schulhaussiedlung mit dem Namen *Kinderheim Baumgarten* unter der Leitung von Siegfried Bernfeld (1921), die jedoch bereits nach wenigen Monaten an verwaltungsinternen Konflikten scheiterte. Das ebenso selbstverwalterisch angelegte Konzept rückte die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls und selbstlose Opferbereitschaft für Kameraden oder die Gruppe in den Vordergrund (vgl. Kamp 1995, 460). Die Regelung des Gemeindelebens fand Realisierung durch regelmäßige Zusammenkünfte mit dem Leiter, ein „Vertretersystem“ (Bernfeld 1921, 61) oder einen gewählten „Schülerausschuß“ (a.a.O., 63). Bernfeld rief auch ein Gericht ins Leben, vor dem Übertretungen der Gesetze, welche die Schulgemeinde beschlossen hatte, zur Anzeige gebracht und durchaus auch bestraft wurden (vgl. a.a.O., 68ff.). Die Funktion des Gerichtes betrachtete er aus psychoanalytischer Sicht und deutete an, „daß das Gericht für die Kinder das wichtigste Mittel war, die ihrem Alter sehr natürliche Wertung, Bewältigung und Ordnung ihrer Triebansprüche zu geben“ (a.a.O., 89). Nicht zuletzt sei auch bei diesem Erziehungsversuch angemerkt, dass er zum Teil die Wirkung des Gruppendrucks für die moralische Erziehung der Kinder ausnutzte. Als letztes Beispiel soll der Entwurf des russischen Pädagogen Anton Semjonowitsch Makarenko (1953; 1954) vorgestellt werden – eine neben Foerstlers

Ansatz ebenfalls radikale Form derartiger Selbstverwaltungstechnik. Zur Zeit des nachrevolutionären Russlands baute Makarenko zwei Stätten für verwahrloste und kriminelle Kriegskinder auf: Die Gorki-Kolonie und die Dzierzynski-Kommune (vgl. Kamp 1995, 498ff.). Im Sinne seiner Kollektiverziehung hatten in den Kolonien die Interessen der Gruppe Vorrang vor den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Mitglieder. Dieses Prinzip verwirklichte er in den Einrichtungen des *Rates der Kommandeure* und einer *Vollversammlung*. Diese Formate waren als Gerichte angelegt, welche auf die Einhaltung der Regeln des Kollektivs achteten und diese durchaus auch mit Gewalt, Zwang und Manipulation durchsetzten (vgl. Makarenko 1954, 201ff.). Martin Kamp bezeichnet die Selbstverwaltung in Makarenkos pädagogischem Konzept dementsprechend als „populistisch-autoritäre Republik“ (Kamp 1995, 532), bei der Kontrolle und Druck zwar nicht durch die Erzieher, aber durch die kollektive Öffentlichkeit der Kolonienmitglieder ausgeübt wurden (vgl. a. a. O., 535). In der späteren sowjetischen Besatzungszone Deutschlands fand eine sehr stark idealisierte Rezeption der Sowjetpädagogik, wie sie Makarenko vertrat, statt. Dabei wurde vor allem die Organisation der Pionierarbeit aus den grundlegenden Schriften der Klassiker der Sowjetpädagogik abgeleitet (vgl. Andresen 2006, 185ff.). In der Folge gab es innerhalb der Pionierorganisation Ernst Thälmann später verschiedene Formen von Räten – beispielsweise den *Gruppenrat* oder *Freundschaftsrat* – die in ihrer Organisation an Makarenkos Vorbild erinnerten. In diesen Gremien wurden Aufgaben zu bestimmten Gebieten des Pionierlebens bearbeitet, wobei die Mitglieder dieser herausgehobenen Kommissionen durch bestimmte Abzeichen auf ihrer Pionierkleidung gekennzeichnet waren (vgl. Felsmann 2003, 318). Gleichwohl der ideologischen und manipulativen Aufladung dieser Kinder- und Jugendgruppenorganisation, wird aber auch dieser Praxis einer Kollektiverziehung in der Literatur der Wert einer „bedeutsame[n, A.B.] Lebens-, Lern- und Spielgemeinschaft“ (Bolz, Lund, Poßner 2009, 32) zugewiesen.

Zusammenfassend ist eine interessante Entwicklungslinie des Klassenrates im Bereich der sozialpädagogischen Versuche demokratischer Erziehung zu Beginn des 20ten Jahrhunderts auszumachen. Es zeigt sich, dass die Versammlung von Kindern und Jugendlichen vor allem in sogenannten Kinderrepubliken und anderen Kollektiverziehungsentwürfen eine wichtige Rolle spielte. Die Konzepte, mit deren Hilfe neue Wege der Erziehung beschrritten werden sollten, wiesen insgesamt eine Orientierung an strukturierter Einbindung der zumeist verwahrlosten und verwaisten Kinder und Jugendlichen in eine schützende und fürsorgliche Gemeinschaft auf. Die Gruppe sollte im Sinne einer Selbstregierung ihr Gemeinschaftsleben und auch die sozialen Beziehungen untereinander selbstständig und auf gleichberechtigter Basis regeln. In allen hier vorgestellten Lebenswerken finden sich

Hinweise auf versamlungsartige Gremien, welche jedoch sehr häufig in Kindergerichte überführt wurden. Diese Gerichte entschieden auf der Basis einer verfassungsartigen Gesetzgebung über Zuwiderhandlungen gegen gemeinschaftliche Normen und darauf folgende Strafen für die Mitglieder der Kindergruppe. Dabei wurde der Einfluss der Kinder und Jugendlichen auf ihre Altersgenossen als ein Mittel der Maßregelung und Erziehung genutzt, während gleichzeitig die Zielstellung einer schützenden Gemeinschaft und gleichberechtigte Mitbestimmung propagiert wurden. Die wohl radikalsten Formen dieser Selbstverwaltungstechnik fanden sich bei Foerster und Makarenko, welche die Wirkungen der Gruppenformationen zur Disziplinierung missbrauchten. Auf diese Weise wurde in allen diesen Ansätzen vom Erwachsenen gelenkt und eine Art *Schein-Partizipation* ausgeübt (vgl. Weyers 2011, 148). Laut Hans-Ulrich Grunder (1998, 142) ist dieser Zusammenhang zwischen Selbstverwaltung und Disziplinierung in den damaligen Konzepten verkannt und jene Form der Sozialisation vorrangig als eine demokratische deklariert worden. Es zeige sich bereits im Programm der einzelnen Einrichtungen eine unterschwellige Beeinflussung durch die erwachsenen Leiter und Erzieher, in deren Macht es stand, die Selbstregierung gewähren zu lassen oder abzuschaffen (vgl. a.a.O., 136f.). Die Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen in den Versamlungen verkäme dabei zur routinemäßigen Inszenierung eines durch Erwachsene vorgegebenen und normierten Sanktionierungsprozesses und enthielte die Gefahr der Manipulation und des Machtmissbrauches, wie sie heute noch modernen Konzepten der Konfrontationspädagogik kritisch vorgehalten wird. In den Erziehungsversuchen kann demnach ein Widerspruchsverhältnis zwischen deklariert demokratischer Entscheidungsmacht der Kinder und einer latent bestehenden Erziehungsvorstellung der Pädagogen deutlich gemacht werden, welches sich in den Formen der Kindergerichte und Heimselbstregierungen nicht auflösen ließ – wenn nicht sogar zuspitzte. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt auch Stefan Weyers (2011), der sich aus historischer Perspektive mit der Strukturproblematik demokratischer Erziehung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung auseinandersetzt. In seinem diskursiven Beitrag zur Thematik der demokratischen Erziehung wählt er ebenso frühe Erziehungsversuche aus, um diese als „Gratwanderung zwischen Demokratie und aufgeklärter Monarchie“ (a.a.O., 149) zu beschreiben. In den Erziehungskonzepten, wie sie oben ausgeführt wurden, findet sich demnach eine immer wiederkehrende Dialektik von Autonomie und Zwang, die bereits Bernfeld als unauflösbaren Widerspruch der Pädagogik deklarierte (vgl. Bernfeld 1921, 52). Weyers sieht in dieser Einsicht die Möglichkeit einer Sensibilisierung für die Strukturproblematik demokratischer Erziehung.



### 1.2.2 Ursprüngliche Formen des Klassenrates im schulpädagogischen Bereich

Wie sich bereits am Beispiel von Bernfeld und der Adaption der Sowjetpädagogik zur Zeit des geteilten Deutschlands zeigte, wurden die Ideen der Selbstregierung und Selbstverwaltung auch auf den schulischen Bereich übertragen. Seine direkten Wurzeln hat der Klassenrat jedoch in genuin schulpädagogischen Konzepten. Gemeint sind Formen der Schülerversammlung, welche direkt als schulische Gremien konzipiert wurden und ebenso auf Thematiken des schulischen Lebens spezialisiert waren. In der pädagogischen Geschichte lassen sich dabei verschiedene Überlegungen zur Form der Klassenversammlung finden. Diese stehen jeweils in Verbindung mit einem spezifischen Erziehungskonzept und zeigen daher auch teilweise differenzierte Zielsetzungen und Funktionen auf (vgl. Übersicht in Kiper 2008, 157). An dieser Stelle kann nicht auf alle Entwürfe eingegangen werden. Daher wurden drei bedeutende Beispiele ausgewählt, die einen wichtigen Einfluss auf die Ausformung aktueller Klassenratspraxis ausüben.

Als einer der Urväter des Klassenrates kann der Reformpädagoge Celestin Freinet bezeichnet werden. Der französische Schulpraktiker konzipierte eine *moderne französische Schule* (Freinet 1979), in der er die Kinder als zentrale Akteure des Unterrichts und Schullebens ansah. Neben neuen didaktischen Lehr- und Lernformen (Unterrichtstechniken) nahm die Klassenversammlung eine wichtige Position im Schulalltag ein. In seinem „Überblick über das Leben der Schulgemeinde“ (ders., 75) findet sich dazu ein Bericht über die allwöchentliche Zusammenkunft:

„Wir beginnen unsere Geschichte an einem Samstagnachmittag während der letzten Schulstunde, die für die wöchentliche Versammlung der Schulgemeinde reserviert ist. Der Vorsitzende der Schulgemeinde läßt sich am Schreibtisch des Lehrers nieder. [...] Sein Sekretär steht neben ihm. Alle Schüler sitzen frei nach Belieben in der Klasse, die zu einem Versammlungsraum geworden ist. Der Lehrer hat sich bescheiden im Hintergrund der Klasse hingesetzt [...]“ (ebd.).

Die Beschreibung der Vorbereitung einer Klassenversammlung macht deutlich, dass es sich um eine ritualisierte Handlungsweise gehandelt hat und die Führung des Gesprächs faktisch an die Kinder abgegeben wurde. In den Sitzungen besprachen die Schüler einer Klasse ihre Beschwerden, Vorschläge und Wünsche, die sie auf einer Wandzeitung über die Woche zusammentrugen. Diese Themen wurden im Rahmen der Versammlung vom Schriftführer namentlich vorgetragen und gemeinsam diskutiert. Die als „Pulsschlag der schulischen Gemeinschaft“ (Freinet 1985, 109) bezeichnete Wandzeitung enthielt verschiedene Kategorien, denen die Schüler ihre Anregungen zuordnen konnten: „Ich kritisiere, Ich beglückwünsche, Ich möchte gerne, Ich habe verwirklicht“ (ebd.). Neben sozialen Themengebieten

wurden dabei auch Arbeitsvorhaben der Gruppe besprochen oder präsentiert. In Freinets Erziehungsphilosophie einer kindorientierten Schule wurde die Klassenversammlung als Form der „Persönlichkeitsbildung“ (de Boer 2006, 16) bezeichnet, welche die Förderung moralischer Werte wie beispielsweise Ehrlichkeit in den Blick nimmt und zu Selbstkritik ermuntern soll. Der Reformpädagoge beschrieb die Versammlung dabei als höchst erzieherisch und bildend: „Nichts ist moralisch so förderlich wie diese gemeinsame Gewissenserforschung, die sowohl kritisch wie konstruktiv das Leben der Klasse beeinflusst“ (Freinet 1979, 77). Weiterhin hob das Konzept die Mitverantwortung der Schüler bei der Gestaltung des Schulalltages hervor, welche für die Diszipliniertheit der Kinder verantwortlich gemacht wurde (vgl. Jörg 1979, 218). Gegenüber den Erziehungsvorstellungen in den Kinderrepubliken wurde dabei dem Mittel der Strafe als Sanktionsmaßnahme abgesprochen:

„Die gemeinsame Kritik, das Anerkennen der gemachten Fehler, das Gemeinschaftsempfinden, der Wunsch, es besser zu machen, zeigen im allgemeinen fruchtbare Folgen. Die einzige normale Strafe, die verhängt wird, sollte die sein, daß der angerichtete Schaden wiedergutmacht, das Zerstörte wieder repariert, das Beschmutzte wieder gereinigt wird und man eine besondere Aufgabe übernimmt, um den der Klasse zugefügten Schaden wiedergutzumachen“ (Freinet 1979, 77f.).

Sein Hauptaugenmerk legte Freinet in die selbsttätige Aneignung des schulischen Raumes, welche über das Gruppengespräch geschähe, „um gemeinsam über das Leben unserer Klasse zu beraten, eine Aufgabe, die auf diese Weise weitgehend zu einer ganz persönlichen Angelegenheit eines jeden Kindes wird“ (a. a. O., 78). Diese Idee einer Beschäftigung mit Problemen und der Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre wird von Freinet immer wieder mit der Situation innerhalb der Familie verglichen und in der Literatur als „Klassenversammlung in familiärer Atmosphäre“ (Kiper 1997, 27) gefasst. An dieser Stelle lässt sich eine Verbindungslinie zu weiteren klasseninternen Versammlungen finden, wie sie vom Individualpsychologen Dreikurs und seinen Mitarbeitern als auch von Thomas Gordon in den 80er Jahren in Amerika beschrieben wurden: Die Klassendiskussion (Dreikurs, Cassel, Rückriem 1995) und die Lehrer-Schüler-Konferenz (Gordon 1985). Beiden Entwürfen ging die Konzeption eines Familienrates voraus, welcher ebenfalls mit der Schaffung einer anerkennenden und vertrauensvollen Atmosphäre begründet wurde: „Das Geheimnis des Erfolges eines Familienrates liegt in der Bereitwilligkeit aller Mitglieder der Familie, ein Problem als Familien-Problem anzuerkennen“ (Dreikurs, Soltz 1966, 304). In ihrer individuellen Ausformung sind die grundlegenden Vorstellungen einer Klassendiskussion in beiden Konzepten voneinander zu differenzieren.

Gordon ging bei seiner Methode der Lehrer-Schüler-Konferenz von John De-weys Überlegungen zur prozessartigen Problemlösung aus und entwickelte daraus ein Instrument zur Klärung von Konflikten in der Schule, welche die Durchführung des Unterrichtsgeschehens negativ beeinflussen könnten. Dabei benannte er sechs Stufen, die zur Lösungsfindung durchlaufen werden sollten:

- „1. Definition des Problems
2. Sammlung möglicher Lösungen
3. Wertung der Lösungsvorschläge
4. Entscheidung für die beste Lösung
5. Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung
6. Bewertung der Effektivität der Lösung“ (Gordon 1985, 197).

Gordon empfahl nur diejenigen Schüler am Gespräch zu beteiligen, die vom besprochenen Sachverhalt betroffen sind, wichtige Informationen beisteuern können oder an der beschlossenen Lösung teilhaben (a.a.O., 198). Auf diese Weise könne der Gefahr einer harten öffentlichen Bestrafung durch die Gruppe entgegengekommen werden, die nicht im Sinne des Konzeptes ist. So wies er ausdrücklich darauf hin, dass auf die Anwendung von Strafen verzichtet werden soll und die Methode eher so verfasst ist, dass sie an die Stelle einer Vergeltungsmaßnahme tritt (vgl. a.a.O., 238). Nach Ansicht Gordons wäre es ratsam, eine Klassendiskussion dann anzuregen, wenn die Schüler gedanklich nicht bei der Sache sind und ihnen damit die Möglichkeit zu geben, wieder ins Gleichgewicht zu kommen und sich mit ihren Gefühlen und Einstellungen auseinanderzusetzen (vgl. a.a.O., 94f.). Die Aufgabe des Lehrers während des Geschehens sei es, den Prozess zwischen den Beteiligten durch eine *Sprache der Annahme* und die Technik des *aktiven Zuhörens* zu unterstützen. Mit diesen Kommunikationsformen ist zum einen die grundlegende Vorstellung verbunden, einem anderen helfen zu wollen, anstatt jemandem zu vermitteln, wie er sich ändern soll (a.a.O., 57ff.). Zum anderen wird die Annahme und das Verständnis für individuelle Problemlagen vorausgesetzt und mit der Überzeugung verbunden, dass die Akteure selbst in der Lage sind, ihre Probleme zu lösen (a.a.O., 73f.). Die Lehrer-Schüler-Konferenz sollte laut Gordon sowohl für die Benennung und Veränderung schwierigen Schülerverhaltens durch den Lehrer als auch zur Klärung von Streitigkeiten und Konflikten zwischen einzelnen Kindern oder Jugendlichen genutzt werden können – wobei es darum ging, die eigenständige Problemlösung mithilfe der Methode zu moderieren.

Ähnlich dazu verfährt die Gruppendiskussion bei Dreikurs und Mitautoren, welche „den Schülern Möglichkeiten eröffnet [...], selbst Verantwortung zu übernehmen“ (Dreikurs, Cassel, Rückriem 1995, 89). Diesem Verfahren liegt die individualpsychologische Idee zugrunde, Disziplinprobleme auf der Grundlage demo-

kratischer Prinzipien zu lösen und nicht durch Bestrafung zu regeln. Somit würde eine kooperative Atmosphäre erzeugt:

„Gruppendiskussionen geben der Lehrperson die Möglichkeit, den Kindern zu helfen, sich selbst besser zu verstehen und zu artikulieren und ihre Einstellung anderen gegenüber zu verändern. Aus anfänglich feindseliger Abgrenzung kann so die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zu friedlichem Zusammenleben erwachsen“ (a. a. O., 90f.).

Im Sinne der von Adler postulierten *sozialen Beschaffenheit des Seelenlebens* (Adler 1971, 36ff.) sei es für die Schüler wertvoll nicht nur eigene Probleme, sondern auch die Anliegen der Mitschüler zu diskutieren, um ihr grundlegendes Minderwertigkeitsgefühl zu besiegen: „Wenn sie aber feststellen, daß andere Schüler ähnliche Schwierigkeiten haben, werden sie lernen, den anderen Schülern Mut zuzusprechen, und sie werden wieder stärker an sich selbst glauben können“ (Dreikurs, Cassel, Rückriem 1995, 92). Das Konzept setzt dabei auf die positiven Auswirkungen der Gruppendynamik innerhalb der Schulklasse und legt einen starken Fokus auf die Aushandlung von Konflikten. Eine Veröffentlichung von Dreikurs, Grunwald und Pepper (1976, 107ff.) verwies außerdem darauf, dass Probleme zwar selbstständig gelöst werden sollen, dies aber nach Maßgabe der Wertvorstellungen des Lehrers geschehen muss:

„Er sollte anleiten, Schlussfolgerungen zu ziehen und Lösungen zu finden für das anstehende Problem, gleichzeitig sich aber hüten, zu dirigistisch in das Gespräch einzugreifen. Wichtig ist auch, dafür zu sorgen, daß der Hauptakzent des Gesprächs auf konstruktiven Beiträgen liegt; unproduktives, belangloses Gerede sollte der Lehrer unterbinden“ (a. a. O., 115).

Dabei scheint die Einflussnahme des Erwachsenen in der Klassendiskussion bestimmend für die Durchführung der Diskussion zu sein. Seine Rolle wurde von den Autoren als eine zurückhaltende im Klassenrat beschrieben, die sich aber ebenso durch richtungweisende Tätigkeiten als auch lenkendes Eingreifen auszeichnen kann, um das Verständnis der Kinder für ihr eigenes Verhalten im Sinne des Lehrers zu verändern. Die Klassendiskussion könne in diesem Zusammenhang auch als „Trainingsmöglichkeit[en]“ (a. a. O., 118) bezeichnet werden, bei der es darum geht, dass Kinder auf das Normsystem des Lehrervorbildes zurückgreifen können. Sie werden zwar als gleichwertig angesehen, bei ihnen muss sich ein entsprechendes Wertesystem jedoch erst entwickeln (vgl. de Boer 2006, 18).

Die schulpädagogische Geschichte des Klassenrates, welche anhand dreier ausgewählter Beispiele veranschaulicht wurde, zeigte trotz der differenzierten Erziehungsvorstellungen und unterschiedlichen Einsatzweisen eine gemeinsame Leitlinie auf. So lässt sich an den vorgestellten Konzepten die Abwendung von einer

Strafpraxis konstatieren, welche noch stark in den sozialpädagogischen Kinderräten vertreten war. Sowohl Freinet als auch Dreikurs und Gordon lehnen eine Disziplinierung durch Bestrafung ab. Für sie lag die Vorstellung zugrunde, eine demokratische Atmosphäre zu erschaffen, die auf gegenseitigem Respekt und Anerkennung beruhe. Dabei griffen die Pädagogen zum Teil auf das Musterbild der Familie zurück, die von den Leitern der Kinderrepubliken immer wieder als Erziehungsinstitution abgewertet wurde. Es ging zudem um die Grundvorstellung einer vertrauensvollen Gemeinschaft, die mithilfe des Klassenrates innerhalb der Schülergruppe entstehen soll. Anhand der Diskussion persönlicher Probleme, Wünsche und Anregungen würden die Mitglieder dieser Gemeinschaft in ihren sozialen Beziehungen angesprochen und erhielten die Möglichkeit an der Regelung und Ordnung ihrer Konflikte mitzuwirken. In vielen Fällen war jedoch der Rahmen der Partizipation durch die Einflussnahme des erwachsenen Teilnehmers eingeschränkt. Weiterhin kann angemerkt werden, dass die Verwendung einer Klassenversammlung immer auch im Sinne der schulischen Tätigkeiten genutzt wurde, sei es zur Entlastung des Unterrichts von sozialen Nebenschauplätzen, zum sozialen Lernen oder der Vermittlung kommunikativer Regeln und Strukturen.

Gernod Röken (2011) führt in seiner umfangreichen Habilitationsschrift zum schulischen Demokratie-Lernen aus, dass sich sowohl in Freinets Konzept als auch im individualpsychologischen Entwurf von Dreikurs Unzulänglichkeiten bezüglich der demokratischen Geltungsansprüche benennen lassen. Demnach „überhöht Freinet die Gemeinschaft, die zum regulierenden und rechenschaftspflichtigen Organ für jedes Mitglied der Klasse wird“ (a.a.O., 381). Laut Röken's Einschätzung enthält die Klassenversammlung ebenfalls die Gefahr zum Tribunal zu werden. Zudem macht er auf einen Widerspruch in Freinets Konzeption aufmerksam: Einerseits wird von symmetrischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern ausgegangen und andererseits gelten die Erwachsenen als moralische Vorbilder. In Bezug auf die individualpsychologische Herangehensweise wird konstatiert, dass der Klassenrat als ein „Forum der Sozialerziehung“ (a.a.O., 383) zu werten sei, welches zwar eine Orientierung am „Guten“ (ebd.) hat, jedoch keine „politisch-moralischen Diskursangebote“ (ebd.) bietet. Aus seiner Sicht reflektieren weder das individualpsychologische Konzept (Dreikurs) noch die reformpädagogische Konzeption (Freinet) „die institutionellen Mechanismen von Klassenratssitzungen in der Regelschule“ (ebd.). Für eine demokratische Erziehung und politische Bildung, wie Röken sie bearbeitet, sieht er die hier beschriebenen Ansätze als elementare Vorläufer an, die es „unter den Gesichtspunkten der demokratischen Lebensform und unter Bezugnahme auf einen Bildungsbegriff, der politische Bildung inkludiert, zu erweitern“ (ebd.) gilt.

### 1.3 Aktuelle konzeptionelle Entwicklungen

Bei den bisher vorgestellten Ansätzen und Konzeptionen muss immer auch im Blick behalten werden, unter welchen zeitlichen und strukturellen Bedingungen sie entstanden sind. Gemäß Weyers (2011, 149) sollten sie nicht als Wertmaßstab für den Vergleich mit der aktuellen Verwendung des Verfahrens dienen. Die offengelegten Einsichten und Missverhältnisse können aber konstruktiv auf die Diskussion heutiger Entwicklungen wirken. Demnach werden nun zwei verschiedene Programme vorgestellt, die in den letzten Jahren eine Neubelebung der Klassenratspraxis an Grundschulen geprägt haben. Der grundlegende Entwurf des Verfahrens wurde dabei nicht verändert, so dass die Spuren Freinets und Dreikurs darin wiederzufinden sind. In den beiden nachfolgend vorgestellten Entwürfen zeichnet sich jeweils eine differenzierte übergreifende Einordnung des Klassenrates ab, die jedoch nicht als gegensätzlich betrachtet werden soll. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit sei angemerkt, dass die beiden Konzepte sich in den Bemühungen um eine zukunftssträchtige Erziehung und Einbindung in Gemeinschaften einen lassen.

#### 1.3.1 Klassenrat innerhalb einer neuen Demokratiepädagogik

Mit dem Schulentwicklungsprogramm der Bund-Länder-Kommission „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein, Fauser 2001), das in den Jahren 2002 bis 2007 stattfand und an dem circa 200 Schulen in ganz Deutschland teilnahmen, erlebte der Klassenrat einen regelrechten Aufschwung. Innerhalb dieses Programms „soll auf die gravierend veränderte jugendpsychische und jugendpolitische Lage in Deutschland eine pädagogische Antwort“ (a. a. O., 7) gegeben werden. Der Klassenrat nimmt dabei einen wichtigen Stellenwert ein und gilt als „exemplarisches Modell einer [...] Verantwortungspraxis“ (Edelstein 2008, 95) der Demokratiepädagogik, die es sich zur Aufgabe gesetzt hat, „die Schüler für ein Leben in der Demokratie mit einem *demokratischen Habitus* auszustatten (vgl. Edelstein 2009, 11). Die dafür notwendigen demokratischen Kompetenzen sollen über ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten erworben werden. Neben dem „basisdemokratischen Ansatz“ des Klassenrates gelten in diesem Zusammenhang das *Lernen durch Engagement* und *Zivilgesellschaftliches Handeln* als weitere Formen „verantwortlicher Teilhabe“ (Edelstein 2008, 95), die zur Gestaltung einer demokratischen Schulkultur programmatisch eingesetzt werden. Ohne an dieser Stelle tiefgreifender auf die grundlegenden Gedanken demokratiepädagogischer Praxis eingehen zu wollen (vgl. hierzu Edelstein 2009), wird die Einbindung des Klassenrates in diese Konzeption kurz skizziert. Jene findet ihre Wurzeln in der Vorstellung

einer *Demokratie als Lebensform*, wie sie von Dewey postuliert und später von Himmelmann (2007) bearbeitet wurde, sowie in den Formulierungen Freinets zur schulpädagogischen Anwendung des Klassenrates. Innerhalb des Entwurfs von Wolfgang Edelstein gilt das Verfahren als „zentrale Organisationszelle der Selbstbestimmung“ (Edelstein 2010, 70) in der die Praxis einer Förderung von sozialen und demokratischen Kompetenzen eingelassen ist:

„Der Klassenrat stellt eine Praxis basisdemokratischer Selbstregulation her, welche die 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“ (a. a. O., 75).

Es wird von den Beteiligten des Programms immer wieder betont, dass es wichtig ist, eine wöchentlich feste Installation dieser Praxis vorzunehmen und kein „sporadisch zusammentreffendes Entscheidungsgremium“ (Daublebsky, Lauble 2006, 7) zu verwirklichen. Anders als in den vorfindbaren Formen repräsentativer Schülermitverwaltung sollen alle Schüler einer Klasse einbezogen werden. Die Erfahrung gemeinsamer Verantwortung, die in der Schaffung einer demokratischen Kultur mündet, wird laut diesem Konzept über die Ausführung verschiedener Ämter und Aufgaben, die kollektive Verhandlung von Konflikten, über Abstimmungen, die auf einem Konsens oder einer Mehrheit beruhen, sowie das Führen demokratischer Diskussionen realisiert (vgl. Edelstein 2010, 71). Zusammengefasst kann das Klassenratsverfahren im Sinne der Demokratiepädagogik folgendermaßen definiert werden: „Als Forum, in dem Schüler/innen ihre gemeinsamen Angelegenheiten besprechen und regeln und dabei eigene Normen entwickeln, reflektieren und gegebenenfalls revidieren können, ist der Klassenrat der Nukleus schulischer Demokratie“ (Sliwka 2008, 69). Diese Konzeption des Klassenrates wurde nicht nur in vielfältigen Publikationen vorgestellt, sondern auch in kooperativen Initiativen der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik weitergeführt und ist auf diese Weise in der aktuellen Schullandschaft präsent (vgl. DeGeDe 2009). Es gibt aber auch kritische Stimmen, die in einer erzieherischen Alltagsdemokratie an Schulen eine unlösbare Aufgabe sehen (vgl. Klemm 2008; Weyers 2011):

„Diese Sichtweise vernachlässigt die Grenzen und Probleme demokratischer Erziehung, zumal in der Schule. Strittig ist nicht das Ziel ‚Erziehung zur Demokratie‘; zu klären ist jedoch, inwieweit demokratische Erziehung möglich ist und unter welchen Bedingungen solche Ansätze Gefahr laufen, zur Illusion zu werden“ (Weyers 2011, 141f.).

Dabei wird argumentiert, dass die Demokratiepädagogik innerhalb des staatlichen Schulsystems an Grenzen stößt, die sowohl auf theoretischer als auch praktischer

Ebene zu prinzipiellen Konflikten führen. Die sich reproduzierende zentrale Antinomie von Freiheit und Zwang erzeuge das Dilemma einer formalisierten und „inszenierte[n, A.B.] Mitbestimmung“ (Budde 2010). Aktuelle Studien, die im anschließenden Kapitel näher ausgeführt werden, gingen dieser Frage empirisch nach. Von Manfred Liebel (2006. 91ff.) wurden weitere Probleme in Bezug auf politische Partizipation von Kindern aufgezeigt. Einerseits sei eine Kinderversammlung ein von Erwachsenen für Kinder entworfenes Modell, das oftmals nicht über Regelungen des Schülerverhaltens und der institutionellen Aufgaben hinausginge. Andererseits blieben diese Gremien als symbolische Handlung nach außen hin wirkungslos und die Teilnehmer werden „im Sinne vorgegebener Interessen instrumentalisiert“ (a.a.O., 92). Es gelte zu bedenken, dass Partizipation „von oben“ oder „von unten“ (a.a.O., 95) konzipiert sein kann. Während im ersten Fall die Teilhabe von denjenigen geplant wird, die Macht besitzen, wäre es im zweiten eine Form der selbstergriffenen Gelegenheit von Partizipationsmöglichkeiten, die jedoch oftmals nicht als solche anerkannt wird, da sie sich vielfach in informellen Praxen widerspiegelt.

### 1.3.2 Klassenrat im Sinne Positiver Peerkulturen

Ein weiterer Bereich, der sich dem Verfahren des Klassenrates angenommen hat, ist die Förderpädagogik (vgl. bspw. Reich 2007; Moosecker 2008, 179ff.). Vor allem im Sinne von Konfliktbearbeitungen und sozialem Lernen findet sich aktuell eine differenzierte Ausgestaltung des Verfahrens wieder. Beispielsweise stellt Mutzeck (2008) die Beratungsmethode des *Kooperativen Klassenrates* vor, welche auf die Methoden der Supervision und Mediation zurückgeht. Es sei angemerkt, dass diese Beratung durch ein stark funktionalistisches Konzept geprägt ist, bei dem es um das Training der Schüler in Formen der Gesprächsführung und Beratung geht (vgl. a.a.O., 130f.). Dies zeigt sich auch in einem Schlusssatz des Autors: „Schwierig ist die Umsetzung eines Kooperativen Klassenrats dann, wenn der Lehrer nicht die entsprechende Vorbildung hat und die Schüler nicht ausreichend vorbereitet wurden“ (a.a.O., 136).

Davon abzugrenzen ist die Adaption des Klassenrates innerhalb des Arbeitsansatzes Positive Peerkultur (Opp, Unger 2006), der das Verfahren im Sinne kultureller und sinnstiftender Rahmung verortet. Der Klassenrat wird dabei als ritualisierte und hilfefokussierte Form von Aushandlungsprozessen angesehen. Die pädagogische Idee dahinter ist die Schaffung eines sozialen Bildungsortes, der die Komplexität des schulischen Binnenlebens stärker in den Fokus rückt und die



Schüler als eigenständige Akteure wahrnimmt (vgl. Opp, Teichmann, Brosch 2010; Opp, Brosch 2012).

„Es geht um Freundschaft, Cliquenbildung, Popularität, soziale Anerkennung, Respekt, Beliebtheit, Geschlechterverhältnisse, Loyalität, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung, die im Rahmen von Peerbeziehungen verhandelt werden“ (Opp 2009, 540).

Der Gedanke Positiver Peerkultur speist sich aus einer Idee, wie sie bereits in den reformpädagogischen Kinderrepubliken zu finden war: Die positiven Wirkungen sozialer Gemeinschaft werden für erzieherische Zwecke nutzbar gemacht. Ursprünglich leitet sich das Konzept von einem gruppendynamischen Ansatz ab, der in den 50er und 60er Jahren in Amerika entstanden ist. *Positive Peer Culture* (Vorrath, Brendtro 2007) beinhaltet die authentische gegenseitige Beratung (*Peer Counseling*) delinquenten Kinder und Jugendlicher, die auf vergleichbare Erfahrungen oder Lebenswelten zurückgreifen können. In Deutschland wurde in den letzten Jahren mit diesem *Stärkenansatz* in verschiedenen pädagogischen Settings experimentiert und klassen- und altersübergreifende Gesprächskreise installiert, in denen sich Kinder- und Jugendliche als auch Erwachsene regelgeleitet über ihre Probleme und Sorgen austauschen und gemeinsam nach hilfreichen Lösungen suchen (vgl. Opp, Teichmann 2008a; Brosch, Opp 2011). Mit dem Gedanken das Konzept auch auf Schulklassen als quasi natürliche Peergruppen auszuweiten fand eine Implementierung dieser Praxis an Grundschulen statt, die auf der Anwendung des schulpädagogischen Verfahrens des Klassenrates basierte. Innerhalb des ritualisierten Gesprächskreises eines peergruppenorientierten Klassenrates sollen die Schüler dabei auf der Grundlage der Aushandlung alltagsweltlicher Themen Interesse und Empathie durch ihre Peers erfahren und lernen Verantwortung für sich und auch andere zu übernehmen. Der Fokus der wöchentlichen Sitzungen, die zur Schaffung einer schützenden positiven Peerkultur beitragen sollen, liegt dabei auf gegenseitiger Hilfe statt auf Konfrontation. Bei der Übertragung dieses Konzeptes auf feste Schulklassen ergibt sich jedoch zum Teil folgende Problematik: Das amerikanische Vorbild entstammt der pädagogischen Arbeit in Jugendgefängnissen und ist auf Hilfeprozesse ausgelegt, die zumeist von Gleichgesinnten im Sinne von – überspitzt formuliert – *Leidensgenossen* ausgehen: „The person who has successfully overcome adversity and resolved problems often has a great potential for understanding the problems of others and helping them to master similar difficulties“ (Vorrath, Brendtro 2007, 6). Innerhalb der klassenübergreifenden Positiven Peergruppen ging es im gleichen Sinne häufig um den Erfahrungsaustausch persönlicher und belastender Erlebnisse des Einzelnen innerhalb einer vertrauenswürdigen und verständnisvollen Gruppe (vgl. Opp, Unger 2006, 124f.). Demgegen-

über kann es bei der Aushandlung von Problemen und interpersonalen Konflikten innerhalb der Klasse jedoch zum Zusammentreffen von Problemverursachern und Problembetroffenen kommen und das Verfahren Gefahr laufen, zum Ort der Problemverschärfung zu werden. Die grundlegende Gleichheitsannahme zwischen den Beteiligten der Beratung wäre hierbei zu differenzieren. Weiterhin darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass Positive Peerkultur mit „grundlegend veränderten pädagogischen Selbstbeschreibungen“ (Opp, Teichmann 2008b, 25) einhergeht und der Erfolg dieser Praxis einen umfassenden Professionalisierungsprozess zur Bedingung stellt: „Eines der größten Probleme bei der Einführung von Konzepten der Positiven Peerkultur könnten die Professionellen selbst sein, von denen ein radikales Umdenken gefordert ist“ (Opp 2008, 35).

#### 1.4. Reflexion der pädagogischen Konzeption des Klassenrates

Die Grundschule weist ein breites Spektrum an offenen Formen pädagogisch intendierter Kreisgespräche auf, von denen sich der Klassenrat in seiner praktischen Ausformung und theoretischen Konzeption abgrenzt. Es ist festzuhalten, dass der Klassenrat weder ein Unterrichtsgespräch noch ein Streitschlichtungsverfahren oder Kindergericht darstellt. Er kann als Versammlung oder auch Gremium bezeichnet werden, bei dem die Schüler einer Klasse zusammenkommen, um alltagsweltliche Themen der Gruppe nach einem ritualisierten Schema zu besprechen. Gemäß der ursprünglichen Wortbedeutung eines Rates wird sowohl der Ort der Vergemeinschaftung, der zugleich Klassenöffentlichkeit und Schutz repräsentieren soll, als auch das strukturierte Verfahren der gegenseitigen Beratung damit gekennzeichnet.

Die aktuelle Praxis an Grundschulen zeigt eine individuelle Ausgestaltung des schulpädagogischen Konzeptes. Es lassen sich aber auch feste Elemente ausmachen, die den Klassenrat formal von anderen pädagogischen Kreisgesprächen abgrenzen. Allen voran gilt dabei die Durchführung auf Klassenebene und die formal freiwillige Beteiligung der Schüler einer Klasse. Weiterhin zählen dazu ein regelgeleiteter Ablauf, der meist eine Sachverhaltsklärung, die Einbringung von Hilfevorschlügen und eine Abstimmung vorgibt und der Einsatz verschiedener Ämter. Anhand der Geschichte dieses Schülergremiums konnte gezeigt werden, dass das Verfahren auf reformpädagogisch orientierte sowie individualpsychologisch geprägte Schulkonzepte zurückzuführen ist, die im Klassenrat vor allem die Persönlichkeitsbildung und die demokratische sowie partizipative Konfliktlösung verwirklicht sehen. Mit dem Blick auf die historische sowie die aktuelle theoretische

Fundierung des Klassenratsverfahrens konnten einige Problembereiche aufgemacht werden. Abschließend soll in diesem Abschnitt noch einmal pointiert herausgearbeitet werden, welche pädagogischen Vorstellungen mit diesem Konzept verbunden sind und wo die Ansatzpunkte einer empirischen Analyse liegen.

#### 1.4.1 Vielfalt und Unbestimmtheit der Grundlagen

In der Überschau der praktischen Literatur und der zahlreich erschienenen Handreichungen zum Klassenrat fällt auf, dass es unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen und Definitionen gibt. Vielfach wird von einem Instrument gesprochen, manchmal von einem Gremium oder Ritual, anderweitig auch von einer Methode oder einem Verfahren. Anhand dieser Vielfalt werden pädagogische Zielsetzungen und Aufgaben des Klassenrates angezeigt, die zum Teil widersprüchlich sind und eine gewisse Unklarheit bezüglich der Rolle des Klassenrates innerhalb der Schulpädagogik deutlich machen. Mit dieser Problematik hat sich vor allem Hanna Kiper (2007) beschäftigt, die von einer Definition als Instrument oder Ritual abrät und die Schwierigkeiten einer Funktionalisierung des Klassenrates als Problemlösungswerkzeug oder therapeutisches Setting beschreibt. In der Folge eines technologischen Lernverständnisses bezüglich der Prozesse im Klassenrat kommt es ihrer Ansicht nach zu „Fehldeutungen seines Charakters“ (a. a. O., 238). Die Zuspitzung dieser Problematik wird in einer gerichtsartigen Verwendung des Verfahrens gesehen. Aus dem überarbeiteten Verständnis eines Klassenrates als „Ort der Metakommunikation“ (a. a. O., 239) verweist sie auf die Bezeichnung als *Gremium*. Es ist jedoch anzumerken, dass dieser Ausdruck durch seine Mehrdeutigkeit ebenfalls Probleme aufwirft, da er eine enge Beziehung zur sogenannten „Gremiendemokratie in der Schule“ (Risse 2008) aufweist. Gremien werden demnach auch als repräsentative Beteiligungsformen verstanden, bei denen gewählte Schülervertreter auf der Ebene der Schulorganisation agieren. Beispielhaft kann hier die Versammlung der Klassensprecher – auch als Schülerrat bekannt – aufgeführt werden. In diesen Mitwirkungsgremien beschäftigen sich einzelne Schüler als Stellvertreter ihrer Peers mit schulorganisatorischen Aufgaben, während es jedoch im Klassenrat darum geht, die schulalltäglichen Belange der Kinder einer Klasse unter Einbezug aller Beteiligten zu diskutieren. Dieser Exkurs zeigt somit deutlich auf, dass eine begriffliche Bestimmung des Klassenrates sehr schwierig ist und möglicherweise auch nicht zielführend sein kann. Wichtiger erscheint es, den Fokus auf die inhaltliche Bedeutung zu legen. Auch hier zeichnet sich ein Trend ab, der auf die „besondere Fokussierung als Instrument der Konfliktlösung“ (de Boer 2006, 21) innerhalb der Schulpraxis hinweist und damit jedoch von der theoretischen Vorgabe und

Konzeption des Klassenrates abweicht. In der Praxisliteratur finden sich dazu mögliche Erklärungen, die zum Teil kaum empirisch belegt sind und ebenfalls stark differieren. So findet sich beispielsweise bei Anne Sliwka (2008) der Hinweis, dass ein übermäßiges Auftreten der Behandlung von Konflikten auf „Mangel an Fantasie über die potenziell vielfältigen Inhalte und Gestaltungsmöglichkeiten des Klassenrates“ oder fehlendes „Wissen über Konfliktlösungsstrategien“ (a. a. O., 79) seitens der Lehrer und Schüler zurückzuführen sei. In einer anderen Praxispublikation findet sich die Überlegung, dass dieses Phänomen als ein Anzeichen des Bedürfnisses der Gemeinschaft zu sehen ist, dringende Konflikte in der Klasse zu verstehen und langfristig zu lösen (Daschke, Hözel 2005, 42). Eine pauschalisierende Argumentation scheint an dieser Stelle unangebracht, da die Probleme zum Teil auf den Haltungen und Wertungen der Akteure fußen, welche dem Klassenrat zu Grunde gelegt werden. So lässt sich bereits an der Diskussion um die Tendenz zur Lösung von Konflikten die unzureichende empirische Fundierung der Konzepte des Klassenrates fassen. Bei der Beschäftigung mit dem Verfahren trifft man zumeist auf Erfahrungsberichte und Praxisbeschreibungen, jedoch nicht auf strukturierte Konzeptionsvorschläge oder theoretisch begründete Praxisreflexionen. Hier liegt somit ein noch zu bearbeitendes Forschungsfeld vor.

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist es daher ein Anliegen, einen Beitrag zur Aufklärung der zugrunde liegenden Strukturen des Klassenrates zu leisten, indem die akteursspezifischen handlungsleitenden Orientierungen einer Grundschulklasse exemplarisch untersucht werden. Dabei geht es weniger darum, dem Klassenrat eine konkrete Definition zuzuweisen, als dessen Praxis aus der Sicht der Akteure zu rekonstruieren. Auf diese Weise können die Herstellungsprozesse der zuvor benannten Entwicklungen aufgezeigt werden und ein Beitrag zur Theoretisierung der *interaktiven Praxis* (de Boer 2006) des Klassenrates geleistet werden.

#### 1.4.2 Dilemma des Klassenrates

Bereits in der Geschichte der Kinderräte ließ sich ein Spannungsmoment aufzeigen, das durch die Ambivalenz von propagierter Selbstverwaltung und versteckter Disziplinierung sowie dem Widerspruch zwischen erwünschter Gemeinschaft und praktiziertem Zwang gekennzeichnet war. Die Kinder wurden freilich innerhalb der Selbstregierungen der Kinderrepubliken aktiv, dies geschah jedoch zumeist im Sinne der erzieherischen Vorstellungen. In der Literatur fanden sich vorrangig Beschreibungen von Kindergerichten, bei denen einzelne Repräsentanten der Gruppe Sanktionen gegen Gleichaltrige erhoben und sich an einem festgelegten institutionellen Regelkatalog orientierten. Die Erzieher nutzten dabei den mächtigen

Einfluss der Gruppe aus, um Disziplin und Ordnung herzustellen und weniger, um den Kindern echte Teilhabe am Alltagsleben zu gewähren. Es konnte herausgestellt werden, dass dieser paradoxe Zusammenhang einer Erziehung zur Autonomie durch Zwang von den meisten Pädagogen verkannt wurde beziehungsweise unbeachtet blieb. Im Sinne dieser offensichtlichen Strukturproblematik konnte die *Selbstregierung* – bei der sich bereits innerhalb der stilistischen Form ein Widerspruch andeutet – nur als „Selbsttäuschung oder [als, A. B.] ein anti-pädagogisches Programm“ (Weyers 2011, 150) gekennzeichnet werden. In der schulpädagogischen Geschichte des Klassenrates zeigte sich in den ursprünglichen Formen des Klassenrates zwar eine Abgrenzung von disziplinierenden und strafenden Maßnahmen, wie sie in der Sozialpädagogik präsent waren, es fanden sich aber dennoch Ambivalenzen. An den psychologischen Konzeptionen von Gordon und Dreikurs als auch bei der reformpädagogischen Klassenversammlung Freinets wird kritisiert, dass die systemischen Einflüsse der schulischen Institution nicht reflektiert beziehungsweise mitbedacht wurden. Das kann vor allem an der widersprüchlichen Rolle des Lehrers aufgezeigt werden. Jener wird vor eine unmögliche Aufgabe gestellt: Zum einen soll er als gleichberechtigter Teilnehmer innerhalb der schulisch gerahmten Sitzungen auftreten und wird zur Zurückhaltung aufgefordert, zum anderen ist der Pädagoge aber aufgrund seiner professionellen Verantwortung zur gleichen Zeit auch dazu angehalten, in problematischen Situationen wirksam einzugreifen. Auch den aktuellen Konzeptionen scheint diese Problematik eingeschrieben. Die Zielsetzungen einer schützenden Gemeinschaft oder eines demokratischen Habitus, wie sie die Demokratiepädagogik als auch die Konzeption einer Positiven Peerkultur vorgeben, stoßen innerhalb des Schulsystems an die Grenzen ihrer Umsetzung. Der Ausweg aus dieser Ambivalenz, die jeglicher Form pädagogisch intendierter Partizipation zugrunde liegt, kann jedoch nicht in einer Überwindung der institutionellen Strukturen und asymmetrischen Beziehungen liegen, sondern nur in der Bewusstmachung der Problematik angegangen werden: „Entscheidend ist nicht die völlige Abschaffung ungleicher Machtverhältnisse, sondern der transparente Umgang mit ihnen“ (Weyers 2011, 150).

Insgesamt wurde in diesem Kapitel anhand der Entwicklung des Klassenrates deutlich gemacht, dass es sich um ein stark normativ geprägtes und ambivalentes Konzept handelt. Das schulpädagogische Format unterliegt der Grundparadoxie pädagogischen Handelns: „den zu Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann und ihn als jemand zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittelt Selbsttätigkeit wird“ (Benner 1978, 71). Im nächsten Schritt wäre nun zu schauen, wie die Akteure mit dieser Widersprüchlichkeit innerhalb der Verfah-

renspraxis umgehen und auf welche Weise sich der Klassenrat aus der Sicht der wissenschaftlich empirischen Forschung beschreiben lässt.

## 2. Der Klassenrat aus der Sicht der empirischen Forschung

Während das erste Kapitel den Klassenrat aus der normativ, konzeptionellen Perspektive betrachtete, soll nun im zweiten Abschnitt dieser Arbeit der empirische Blick auf das schulpädagogische Verfahren nachgezeichnet werden. In diesem Zusammenhang werden die Ergebnisse empirischer Studien vorgestellt, die sich dem Klassenrat als Forschungsgegenstand verschrieben haben.

Eine Übersicht der Forschungsliteratur zu diesem spezifischen schulpädagogischen Format ergab, dass bislang keine umfassenden quantitativen Analysen vorliegen und die Anzahl der qualitativen Arbeiten sehr gering ist. Es sind drei Studien hervorzuheben, in denen die spezifische Klassenratspraxis einzelner Klassen ethnografisch untersucht wurde (Kiper 1997; Friedrichs 2004a; de Boer 2006). Neben diesen Arbeiten sind weitere Forschungsprojekte zu nennen, in denen eine Analyse des Klassenrates oder anderer pädagogischer Kreisverfahren stattgefunden hat, diese aber nur eine untergeordnete Rolle im Anlagendesign spielte. Hierzu gehören sowohl Studien zur schulischen Alltagswelt von Grundschulern (vgl. Combe, Helsper 1994; Breidenstein, Kelle 1998; Thies, Röhner 2000) als auch zur Schülermitbeteiligung und Partizipation in der Schule (vgl. Böhme, Kramer 2001a) sowie im Kindergarten (vgl. Kirstein 2008). Weitere Untersuchungen können zum einen quantitative Teilergebnisse bezüglich der Teilnahme an und Bewertung von Schülergremien aufweisen (vgl. bspw. Grundmann, Kramer 2001; Böhm-Kasper 2006; Maschke, Stecher 2010) und zum anderen Sinnmuster von Schülerpartizipation beschreiben, welche qualitativ rekonstruktiv herausgearbeitet wurden (vgl. Helsper u.a. 2001; Helsper u.a. 2006, 326ff.). Einschränkend sei jedoch darauf hingewiesen, dass der Forschungsschwerpunkt vieler dieser Studien zumeist im Kontext der weiterführenden Schulen zu finden ist. Ein weiteres zu betrachtendes Feld stellen die empirischen Arbeiten zu pädagogischen Kreisgesprächen in der Grundschule dar (vgl. auch Purmann 2001, Roeder 1967). Hier ist insbesondere die Habilitationsschrift von Friederike Heinzl (2001) zu nennen. Die Forscherin setzte sich differenziert mit der Praxis von Morgenkreisen auseinander und führte im Rahmen ihrer Studie eine bundesweite Umfrage zur Verbreitung und Gestaltung von Kreisgesprächen in der Grundschule durch (vgl. auch Heinzl 2004, 106ff.).

Im Folgenden wird nun detailliert auf die empirischen Ergebnisse einzelner Studien eingegangen. Es werden die relevanten Ergebnisse für das vorliegende Unter-