Angela Bauer

„Erzählt doch mal vom Klassenrat!“

Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur

Universitätsverlag Halle-Wittenberg uvHW

„Erzählt doch mal vom Klassenrat!“

Angela Bauer

„Erzählt doch mal vom Klassenrat!“

Selbstorganisation im Spannungsfeld
von Schule und Peerkultur

Universitätsverlag Halle-Wittenberg uvHW

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 Kindheitsforschung 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 Gruppendiskussionen 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 Rahmengeberin 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-edukative 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 letzen 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 versammlungsartige Gesprächssituation in der Grundschule beschreiben: Schülerrat, Klassenversammlung, Konfliktkreis, Morgenkreis, Mediation, 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.) versieht. 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 Schülerselbstregierung 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 Selbstregierungsmethoden“ (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 Kleidungsnöte, 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 Jungengerichtes 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 Foersters

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 Koloniemitglieder 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 beschritten 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 versammlungsartige 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 Versammlungen 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 deklarierter 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 unauflöslichen 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 Gespräches 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 Disziplinierthеit der Kinder verantwortlich gemacht wurde (vgl. Jörg 1979, 218). Gegenüber den Erziehungsvorstellungen in den Kinderrepubliken wurde dabei dem Mittel der Strafe als Sanktionierungsmaßnahme 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 wiedergutgemacht, 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 Deweys 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 Rökens 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 zukunftsträchtige 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*) delinquenter 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 diese 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 Hilfevorschlägen 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 Selbst*regierung* – 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 vermittels 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 Überschau 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 Grundschülern (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 Heinzel (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 Heinzel 2004, 106ff.).

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

suchungsvorhaben zusammengefasst und resümierend auf Forschungsdefizite in der Untersuchung des Klassenrates hingewiesen. Zuvor findet ein allgemeiner Abriss der Entwicklungen des zugrunde liegenden Forschungsgebietes statt, um eine kurze Bestimmung der Linien vorzunehmen, die als Bezugspunkte der Analyse gelten.

2.1 Einordnung in das Forschungsgebiet der Grundschulforschung

Die Beschäftigung mit grundschulpädagogischen Themen ist stets im Zusammenhang mit der Konzeptionalisierung von Kindheit zu sehen (vgl. Heinzel 2010, 595). Demnach kann in der Geschichte der Grundschulpädagogik „eine intensive Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer veränderten Kindheit" (a.a.O., 599) nachverfolgt werden. Im Zuge der Herausbildung einer „eigenständige[n, A.B.] empirische[n, A.B.] Grundschulforschung" (a.a.O., 605) rückt nunmehr seit den 80er Jahren die Perspektive von Kindern und deren Anteil als Ko-Konstrukteure an der schulischen Lebenswelt in den Blick der Wissenschaft (vgl. bspw. Röhner 2003, 67ff.). Gegenüber einer bis dahin dominierenden Unterrichts- und Lehrerforschung weisen die Vertreter dieser *neueren* Forschungsrichtung auf die Bedeutung der alltäglichen Wissensbestände und Bewältigungsstrategien sowie der kulturellen Praxen der Schüler als Gegenstand von Untersuchungen hin (vgl. Helsper 2000; Heinzel 2010, 605). In diesem Zusammenhang wurden Studien durchgeführt, welche die sozialen Praktiken des Schullebens aus der Sicht der Kinder beschreiben und die Relevanz von Freundschafts- oder Geschlechterbeziehungen innerhalb der sozialen Lernwelt hervorheben (vgl. Petillon 1993a; Petillon 1993b; Combe, Helsper 1994; Krappmann, Oswald 1995; Beck, Scholz 1995; Breidenstein, Kelle 1998). Zudem etablierte sich das Feld einer ethnografischen Schülerforschung (Zinnecker 2000) als auch weitere qualitative Forschungsmethoden, welche die Rekonstruktion der kindlichen Perspektive in den Blick nahmen (vgl. Krüger, Grunert 2006; siehe auch 3.1.4). Den Forschungsarbeiten, die im Rahmen dieser Entwicklung entstanden, wurde jedoch vorgeworfen, sich zu sehr auf die kinderkulturelle Welt zu konzentrieren und das System Schule sowie deren Repräsentanten als wesentlichen Rahmengeber der Handlungspraxis außer Acht zu lassen. Dementsprechend fand in den letzten Jahren die Symbiose zwischen empirischer Unterrichts- beziehungsweise Schulforschung und der Kindheitsforschung statt (vgl. Breidenstein, Prengel 2005). Es etablierte sich ein Forschungsfeld, das am Zusammenspiel von Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung interessiert war und die *Kinder in der Schule* zum Gegenstand der Untersuchungen machte

(vgl. Kelle 2005b; de Boer, Deckert-Peaceman 2009). Innerhalb dieses jungen Forschungsfeldes wird der dichotome Gegensatz von Peerkultur und Schulkultur, wie er durch Zinnecker (1978, 34f.) mit der Differenz zwischen Vorderbühne und Hinterbühne geprägt wurde, ein Stück weit aufgelockert. Schülersein und Peersein gelten nicht mehr als Gegenmodelle, sondern werden in ihrer kulturellen Verschränkung betrachtet. Die Kinder in der Schule stehen gleichzeitig unterschiedlichen Regelsystemen gegenüber, was sich nach Herbert Kalthoff und Helga Kelle (2000) am Bild des *code switching* verdeutlichen lässt:

> „Im schulischen Alltag existieren, aus der Teilnehmerperspektive von Schülern, mindestens zwei verschiedene Interaktionscodes nebeneinander: der offizielle Code, den die Lehrperson verkörpert und interpretiert, und der Code der peer culture, bei dem die Wächterfunktion von Lehrpersonen außer Kraft gesetzt ist. Es ist *[...]* als ob Schüler zwischen den zwei verschiedenen Codes hin- und herschalten können" (a.a.O., 708).

Diese Entwicklung ist eine Abkehr von der Einseitigkeit, Kinder in Forschungsansätzen nur als *Schüler* anzusehen oder umgekehrt bloß von *Kindern* zu sprechen, da „in der konkreten Situation immer beide Perspektiven gleichzeitig, wenn auch in unterschiedlicher Mischung das Handeln bestimmen" (Beck 2005, 68). Entlang dieser Prämisse sind auch in der vorliegenden Arbeit die Begriffe zumeist synonym verwendet. Kindheitsforschung und Schulforschung werden dem hier dargelegten Verständnis nach nicht als Gegensätze betrachtet, sondern nähern sich immer mehr an. Gemäß dieser Entwicklung gibt es keine Trennung zwischen einer Forschersicht aus Erwachsenen- *oder* Kinderperspektive, sondern es wird von einer besonderen Form des Generationenverhältnisses in der Schule ausgegangen (vgl. Fuhs 2005, 172). Eine Grundlage bietet hierbei das kindheitstheoretische Konzept der generationalen Ordnung (vgl. auch Alaanen 2005):

> „Ordnungen stellen eine rationale Form sozialer Beziehungen dar, die durch Ausrichtung auf Maximen, das heißt: durch Regelorientierung gekennzeichnet sind. In diesem Sinne sind pädagogische Orte als dynamische soziale Ordnungen zu begreifen, die ihre Maximen und Regeln in Auseinandersetzung mit strukturellen Voraussetzungen gestalten. Als pädagogische Orte repräsentieren sie generationale Ordnungen" (Honig 2002, 24).

In diesem Sinne versteht Heinzel (2005) die Grundschule als Ort der *Generationenvermittlung*, der es darum gehen solle „mit welchen Anteilen und Inhalten Kinder ihre Beziehungen und ihr Leben gestalten und die zwischen ihnen und den Erwachsenen strukturell auftretenden Probleme zu lösen" (a.a.O., 52). Die Grundschulforschung sollte dabei nicht daran interessiert sein, die Unterschiede von Kindheit und Schule hervorzubringen, sondern sich für deren Zusammenhänge interessieren

(vgl. hierzu auch Krüger, Grunert 2006, 232). Beispielhaft für die Verschränkung von Schul- und Lebenswelt werden Kreisgespräche in der Grundschule als „alltägliche Passungsversuche“ (Heinzel 2005, 41) angeführt.

Die Untersuchung des Klassenrates ist somit in dieser Linie einer innovativen Grundschulforschung zuzuordnen. Zum einen kann das Verfahren in seiner reformpädagogischen Anlage als ein besonderes Modell angesehen werden, das im Spiegel pädagogischer Generationenbeziehungen und lerntheoretischer Überlegungen zu diskutieren ist (vgl. de Boer 2006., 22ff.). Zum anderen ist der Forschungsgegenstand des Klassenrates im Spannungsfeld zwischen Schulpädagogik und Kindheitsforschung zu verorten und das Verhältnis zwischen schulpädagogischer Intention und peerkultureller Praxis als eine zentrale Dimension der Untersuchung dieses Verfahrens anzusehen (vgl. a.a.O., 32ff.). Einige der nachfolgend referierten Studien sind insofern bereits als Wegbereiter der Entwicklung dieses Forschungsgebietes zu sehen.

2.2 Untersuchungsperspektiven und zentrale Ergebnisse

Mit Blick auf die fallspezifische Fragestellung der vorliegenden Studie scheint es angebracht, sich bei der Sichtung der Forschungsergebnisse auf die drei benannten Einzelfallstudien zum Klassenrat zu konzentrieren, in denen zumeist die individuelle Verfahrenspraxis an einer Schule und innerhalb einer Klasse beobachtet wurde. Als ein erstes Resultat der Auseinandersetzung mit diesen Studien kann die nachfolgende Strukturierung der Ergebnisdarstellung angesehen werden. Die einzelnen Unterpunkte des vorliegenden Abschnittes kennzeichnen zentrale Schlussfolgerungen der bisherigen Forschung zum Klassenrat und heben unterschiedliche Untersuchungsperspektiven hervor. In die Ausarbeitung dieser inhaltlichen Schwerpunkte werden ergänzend Ausschnitte aus qualitativen Untersuchungen einbezogen, in denen pädagogische Kreisgespräche als ein Teilaspekt der Untersuchungsanlage analysiert wurden. Von einer Abbildung der quantitativen Teilergebnisse zur Schülerpartizipation und Häufigkeit der Anwendung des Klassenratsverfahrens wird in diesem Rahmen abgesehen. Das Ziel dieser Bearbeitung des Forschungsstandes ist es, eine zusammenhängende Übersicht über die unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse zum Klassenrat zu geben und diese anschließend hinsichtlich möglicher Anschlüsse für die vorliegende Studie zu befragen.

2.2.1 Der Klassenrat als pädagogisches Ritual zur Konfliktlösung und als Lernort

In den einzelnen Praxisberichten und Handlungsempfehlungen, die vor allem in schulpraktischen Fachzeitschriften publiziert wurden, wird immer wieder die Funktion des Klassenrates als Instrument der rituellen Konfliktlösung in der Schule erörtert. Eine konkrete empirische Ausarbeitung dieses Zusammenhanges nahm Birte Friedrichs (2004a) vor, die in ihrer ethnografisch orientierten Arbeit unter anderem der Frage nachging, ob es sich beim Klassenrat um ein schulisches Ritual handele. Anhand der exemplarischen Analyse einer Klassenratssitzung in einer sechsten Klasse machte die Autorin deutlich, dass sich im Klassenrat spezifische rituelle Handlungsformen aufzeigen lassen. Das führt sie beispielsweise am Auftakt einer Klassenratssitzung aus, welche zumeist mit den Worten ‚*Hiermit eröffne ich den Klassenrat*' eingeleitet wird. Friedrichs zeigt auf, dass dies ein performativer Sprechakt ist, der die wichtige Stellung der Leitungsperson hervorhebt, und kennzeichnet das Geschehen als ein Eröffnungsritual (vgl. a.a.O., 65). Neben der Rekonstruktion eines Praxisbeispiels wurden von ihr einzelne Ausschnitte aus Leitfadeninterviews hermeneutisch interpretiert und kontrastiert, um die Positionen und Bewertungen einzelner Rollenträger im Klassenrat zu vergleichen. Mit Hilfe dieser unterschiedlichen Materialsorten und Zugangsweisen gewinnt die Autorin schließlich folgende Erkenntnis zum Klassenrat:

> „1. Als ein Ritual der Schwelle zwischen Schule und Familie ist Klassenrat nach dem Muster von Übergangsritualen strukturiert *[...]*.
>
> 2. Die einzelnen Runden des Klassenrats folgen einem ritualisierten Ablaufschema, das Parallelen aufweist zum aristotelischen Theater. *[...]*
>
> 3. Klassenrat entspricht dem Typus der Inversionsrituale. *[...]*
>
> 4. Konfliktbearbeitung im Klassenrat ähnelt dem Gerichtsverfahren, muss sich als pädagogische Institution aber zugleich von diesem unterscheiden" (a.a.O., 195).

Als weiteres Ergebnis ihrer Analyse benennt sie Schwierigkeiten und Paradoxien des Verfahrens, die sich zum Teil aus den ritualisierten Mustern ergeben. So steht beispielsweise die geschlossene Form des Klassenratskonzeptes der Dynamik von Konfliktsituationen ambivalent gegenüber (vgl. a.a.O., 204; Friedrichs 2004b). Eine derart kritische Sicht auf die Ergebnisse wurde jedoch nicht durchgängig von Friedrichs verfolgt. Ebenso bleibt eine weitere Differenz innerhalb der Studie unreflektiert: Es wird auf die strukturelle Analogie des Klassenrates zum Gericht aufmerksam gemacht und gleichermaßen die pädagogische Wirkmächtigkeit des Klassenrates zur Herausbildung von Gemeinschaft, der Förderung von Lernprozessen und der Reintegration von Beschuldigten hervorgehoben (vgl. hierzu Wagner-Willi

2005, 15). Auch Heike de Boer (2006, 218) übt Kritik an der Arbeit von Friedrichs und mahnt das Ausblenden der systemischen Zusammenhänge der Schule an. Sie hebt hervor, dass Friedrichs Feststellung, den Klassenrat als ein Forum zum Demokratielernen zu beschreiben, nicht mit dem in der Studie enthaltenen Verweis auf die Bedeutung diskursiver Aushandlungen zwischen den Schülern einhergeht. Aus de Boers Sicht werden „Auseinandersetzungen der Schüler/innen im Klassenrat von der Macht der Institution gerahmt" (ebd.) und eine Reduktion des Verfahrens auf die Lösung von Konflikten würde zu einem Bedeutungsverlust führen. Der Arbeit von Friedrichs ist eine funktionale Perspektive zuzuschreiben, bei der das Ritual als Mittel begriffen wird, „das vom pädagogischen Personal zur Erreichung bestimmter – mehr oder weniger explizierter – pädagogischer und institutioneller Ziele bewusst eingesetzt werden kann" (Wagner-Willi 2005, 11). Um dagegen der komplexen Struktur des Handlungsraumes Schule gerecht zu werden, sieht es Monika Wagner-Willi als angebracht an, zu unterscheiden „zwischen institutionellen Ritualen, die (überwiegend) das pädagogische Personal initiiert und solchen rituellen Praktiken, die von Seiten der Schüler bzw. der Peergroups innerhalb des schulischen Rahmens mimetisch entfaltet werden" (ebd.). Somit sollte neben der pädagogisch-didaktischen Struktur auch der peerspezifische Interaktions- und Handlungszusammenhang der Schüler berücksichtigt werden. In einer solchen Vorgehensweise kann das System Schule stärker in den Blick genommen werden, indem die Unterscheidung zwischen kommunikativ generalisierten (Schule als Institution) und erfahrungsgebundenen (Schule als Milieu) Aspekten eine herausragende Rolle spielt (vgl. a.a.O., 18).

In ähnlicher Weise geht de Boer (2006) in ihrer prozessorientierten ethnografischen Studie zum Klassenrat auf die grundlegende schulische Verhältnishaftigkeit ein und untersucht die *interaktive Praxis* des Klassenrates sowie die Rolle des Nebeneinander von Peerkultur und schulischer Ordnung (vgl. a.a.O., 202). In der konversationsanalytischen Feininterpretation von Beobachtungsprotokollen zum Klassenrat, die über mehrere Jahre gesammelt wurden, arbeitet sie „taktisch-strategische Verhaltensweisen" (a.a.O., 150) der Schüler heraus, mit deren Hilfe die Kinder innerhalb einer Konfliktbesprechung ein bestimmtes Bild von sich vor der Gruppe präsentieren. Den Grund für diese *Selbstdarstellungspraktiken* und strategisch wirkenden Gesprächspraktiken sieht de Boer in der besonderen Dilemmasituation, die der Klassenrat als schulisch inszeniertes Verfahren für die Kinder darstellt. Dabei werden Konflikte aus der Pause in ein schulisch-pädagogisches Setting transportiert und somit Rahmeninkongruenzen zwischen dem Unterricht und der Peerwelt aktualisiert. Ihrer Analyse nach entsteht aus dieser Veröffentlichung der interindividuellen Peerkonflikte im Klassenrat die Gefahr eines Imageschadens vor

der Lehrerin als auch den Mitschülern und das Risiko des Verlustes sozialer Anerkennung (vgl. de Boer 2006, 205). Als Fazit ihrer Analyse stellt die Forscherin somit fest:

> „Die beobachteten Praktiken der Schüler/innen können somit auf die Grenzen des Verfahrens und zugleich auf bislang wenig beachtete Handlungsmöglichkeiten verweisen. Erkennbar wird, dass der Klassenrat als öffentliches Ritual für die Klärung interindividueller Konflikte nicht geeignet ist" (de Boer 2009, 115).

Gleichzeitig mit dieser kritischen Einschätzung rekonstruierte de Boer aber auch den Klassenrat als einen *Lern- und Bildungsort* (vgl. de Boer 2006, 208ff.). Dabei rückten vor allen Dingen die Motivation zur Leitungsübernahme und die Gesprächskompetenz der Schüler im kindergeleiteten Klassenrat in den Fokus ihrer Analyse. So konnte die Forscherin im spezifischen Fall der untersuchten Klasse beobachten, dass die Dichte der Interaktionen im Klassenrat unter Kindermoderation zunahm und die Schüler Fähigkeiten entwickelten kooperativ zu kommunizieren. Mit Hilfe ihrer Beobachtungen kommt sie zu der These, das Leitungsamt übe eine hohe Attraktivität für die Schüler aus und gelte als selbstgewählte Lernherausforderung. So könne der Klassenrat als ein „Forum für die Besprechung von alltäglichen Konflikten im Sinne sozialen Lernens und der Beteiligung an der Planung und Gestaltung des Schulalltages" (de Boer 2008, 128) angesehen werden. Schlussfolgernd sieht de Boer die Chancen des Klassenrates in einem Gewinn von Handlungsautonomie und der Entstehung einer partizipativen Gesprächskultur, die sich aber erst in der Verknüpfung des Forschungsinteresses an Peer-Aktivitäten *und* Lernprozessen sichtbar machen ließ (vgl. a.a.O., 139; de Boer 2009, 116).

Ähnlich den Ausführungen de Boers zum Kompetenzgewinn bei der Leitung des Klassenrates, wird das Protokollschreiben von Charlotte Röhner (1998) als Lernhandlung in pädagogischen Morgenkreissitzungen erfasst. Aufgrund der Untersuchung von 126 Kreisprotokollen bestimmt sie den Morgenkreis als *Ort sozialkommunikativen Schreibens*. Demnach wird beim Anfertigen des Protokolls „die individuelle Erfahrung eines einzelnen Kindes mit den Mitteln der Sprache in eine soziale überführt" (a.a.O., 48) und die sozialisatorische Aufgabe der Perspektivenübernahme gefördert. Unter sprachdidaktischen Aspekten könne vor allem die Motivationskraft dieser Schreibform und deren Bedeutung für die soziale Gruppe hervorgehoben werden (vgl. ebd.). Interessant ist in beiden Untersuchungen, dass sprachliche Kompetenzen und soziales Lernen anhand bestimmter Aufgaben und Mittel stattfanden, die konzeptionell von der Lehrerin im Kreisgeschehen übernommen und erst im Laufe eines nicht intendierten Entwicklungsprozesses an die Schüler abgegeben wurden. Zum anderen sind sowohl die Leitungsposition als

auch das Protokollschreiben laut dem theoretischen Konzept des Klassenrates eher als selbstverwalterische und organisatorische denn als lernzielorientierte Elemente beschrieben.

Hier lässt sich ein Vergleich zum *Lernen als Alltagspraxis* ziehen, das von Jutta Wiesemann (2000) in einer ethnografischen Studie untersucht wurde. Sie fragte nach der kindlichen Sicht auf Lernprozesse innerhalb der Schule und zeichnete diese anhand von Gruppengesprächen mit Schülern nach. Beispielsweise erforschte sie, wie im konkreten Umgang mit der „Stoppregel" konkrete Aushandlungsprozesse zu Lernsituationen werden:

> „Die Kinder verstehen die Stoppregel als prozedurale Regel, die eine Eskalation unterschiedlichster Konflikte verhindern soll. Sie diskutieren über das Verfahren und nicht über die Norm. Die Regel bezieht sich nicht auf ein grundsätzliches Verbot von verbalen oder körperlichen Attacken, sondern auf die Akzeptanz bestimmter, durch das Wort ‚stopp' markierter, persönlicher Grenzen" (Wiesemann 1999, 236).

Diesem akteursperspektivischen Verständnis nach entsteht das Regelverständnis bei der Suche nach einer Regelung beziehungsweise Wiederherstellung der sozialen Ordnung und kann beispielsweise mit Hilfe demokratischer Verfahren wie der Kinderversammlung bearbeitet werden (vgl. a.a.O., 230f.). Innerhalb einer Unterrichtsforschung, wie sie Wiesemann betreibt, wird die „Eigen-Artigkeit des Lernens" (vgl. Wiesemann 2009, 182) in ihrer schulischen Praxis rekonstruiert. Dabei werden oftmals nicht intendierte Nutzungsweisen didaktischer Arrangements und schulischer Rituale erkennbar, die im Kontrast zur *eigentlichen* pädagogischen Zielsetzung stehen und die Frage nach einem *Missbrauch* der Lernmittel und Lernsituationen aus Sicht der professionellen Initiatoren hervorrufen. Im Sinne der pädagogischen Lernforschung können diese *Umdeutungen* jedoch aus der Akteursperspektive der Schüler heraus als Lernhandlungen bedeutsam werden (vgl. a.a.O., 188).

Wichtig für sogenannte selbstverantwortliche Lernkulturen ist dabei, dass die Kinder einen maßgeblichen Anteil am Handlungsprozess haben und grundlegende Voraussetzungen für Lernmotivation ermöglicht werden (vgl. Peschel 2008). So scheint es auch auf den Klassenrat zuzutreffen. Neben den als Selbstprofilierungen gedeuteten Handlungsweisen laufen laut de Boer während der Kreissitzungen ebenso bedeutende Lernprozesse ab (vgl. de Boer 2007, 200f.). Das Lernfeld spannt sich dabei im Raum zwischen kommunikativ-generalisierten Regeln und konjunktiven Ritualisierungen auf.

2.2.2 Der Klassenrat im Spannungsfeld von Schule und Peerwelt

Der Fakt, dass bisher alle Arbeiten zum Klassenrat in der Grundschule zu der einheitlichen Erkenntnis gelangten, dieses Verfahren avanciere zum Austragungsort der kindereigenen Konflikte, weist bereits auf die inhaltliche Verknüpfung des schulpädagogischen Verfahrens mit der Peerwelt und den Beziehungen der Kinder untereinander hin. Gemäß der Untersuchung von Friederike Heinzel (2003) zu Morgenkreisen im Grundschulalltag „gilt für einen bedeutenden Teil schulischer Kreisgespräche, dass sie eine mehr oder minder deutliche Öffnung der Schule zum kinderkulturellen Alltag zulassen" (a.a.O., 118) und einen Übergang zwischen schulischer und außerschulischer Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder schaffen würden. Pädagogische Kreisgespräche werden von ihr daher als *Zwischenraum* zwischen Vorder- und Hinterbühne bezeichnet:

> „Durch Kreisgespräche erhalten die Peer-Aktivitäten der Hinterbühne eine gewisse Präsenz im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Schuloppositionelle Inszenierungen werden einerseits in die Klassenkultur hineingenommen, was auch zur Herstellung einer klasseneigenen Welt beiträgt. Andererseits können Kreisgespräche zur Schaffung einer kindorientierten Schulkultur beitragen und das Spannungsverhältnis zwischen Kindsein und Schülersein reduzieren" (Heinzel 2001, 381).

Ähnlich wird das reformpädagogische Modell der Freiarbeit von Christiane Lähnemann (2007) als *Zwischenbereich* zwischen Peerkultur und Schule bezeichnet. In ihrer selbstevaluativen Studie rekonstruierte sie anhand von Kreisgesprächen, Interviews und Gruppendiskussionen, dass es aus der Sicht der Schüler keine klare Definition für das Modell der Freiarbeit gibt. Ihrer Ansicht nach läge diese Form des offenen Unterrichts *zwischen* einer traditionellen Art des Lernens, die beispielsweise durch den Frontalunterricht bestimmt ist, und den Peergruppen-Aktivitäten, die im Begriff *Spaß* implizit enthalten sind (vgl. a.a.O., 359f.). Der Zwischenstatus scheint daher beiden Autorinnen geeignet, pädagogisch normative Konzepte wie den Morgenkreis oder die Freiarbeit zu beschreiben. Zudem wird in der Untersuchung von Lähnemann die Besonderheit der Praxis von Kreisgesprächen deutlich, die von ihr genutzt wurden, um die Schülerperspektive auf Freiarbeit zu rekonstruieren. Sie stellt fest, dass sich das für die Freiarbeit konstitutive Spannungsverhältnis zwischen Schule und Peerkultur ebenso im Verhalten der Schüler innerhalb der Kreisgespräche zum Thema manifestiert (vgl. a.a.O., 228ff.). So findet sich in den Diskussionen eine informelle Kommunikationsebene der Schüler wieder, welche von der formalen Gesprächsebene, die hauptsächlich durch die Lehrerin fokussiert wird, abgesetzt ist. Aus den Verschriftlichungen der Kreisgespräche und Gruppendiskussionen sowie der Beobachtung des nonverbalen Verhaltens der Schüler inner-

halb der Erhebungssituationen arbeitet sie weiterhin heraus, dass Zwischenbemerkungen oder andere informelle Kommunikationsformen dem Wunsch der Selbstdarstellung zuzuordnen sind und die Gespräche damit zu Foren werden, in denen die Schüler die hergestellte Öffentlichkeit als Bühne nutzen, um sich selbst in Szene zu setzen (vgl. a.a.O., 333f.)

Dieses Ergebnis steht in Einklang mit den bereits referierten Verweisen auf die Hervorbringung besonderer Schülerstrategien innerhalb der Klassenratspraxis. Derart spricht de Boer in Bezug auf den Klassenrat von einem *Prozess des Ausbalancierens* einer Doppelrolle, welcher sich im Verfahren vollzieht:

> „Zwei wesentliche Aspekte des Agierens im Klassenrat werden häufig ausgeblendet oder übersehen: Die Kinder und Jugendlichen haben eine Doppelrolle. Sie sitzen dort als Schüler und Schülerinnen, die gelernt haben, dass es wichtig ist, sich schulischen Regeln anzupassen. Zugleich sitzen sie dort als Gleichaltrige, die sich mit den Peers im alltäglichen Miteinander verständigen, die ihren Status in der Klasse aushandeln, ein Image aufbauen, Freunde und Freundinnen haben und sich diesen verpflichtet fühlen“ (de Boer 2010, 106).

In ihrer Analyse von Klassenratssitzungen zeigte sich, dass die Schüler Anpassungsmechanismen an diese spannungsvoll erlebte Differenz zwischen schulischen und peerkulturellen Ansprüchen entwickeln. Laut de Boer erfahren sich die Kinder einerseits als Person, die in ihren Gefühlen und Problemen wahrgenommen wird, und andererseits aber auch als jemand, dessen Themen in der Klassenöffentlichkeit beurteilt und in Frage gestellt werden. Demnach beschreibt die Forscherin es als notwendig, dass die betreffenden Schüler ein adäquates Bild von sich vor der Gruppe darstellen, um der Gefährdung der eigenen Integrität aus dem Weg zu gehen (vgl. de Boer 2006, 150f.). Beispielsweise fanden sich kreative Inszenierungen der Kinder im Klassenrat, die zum Teil auf Unwahrheiten basierten: Gegenvorwürfe, Bewertungen sowie Versuche des Gesprächsabbruchs oder der Manipulation (vgl. a.a.O., 150ff.). Solche bereits zuvor erwähnten *Selbstdarstellungspraktiken* werden von ihr als Ausdruck des Ringens um Anerkennung in der Schülergruppe gedeutet oder der Imagepflege der Betroffenen zugeschrieben. Als ein Beispiel stellt de Boer vor, wie Schüler innerhalb eines Klassenrates darüber sprechen, dass ein Junge der Klasse sich beschwert, von einem anderen geschlagen worden zu sein. Während in der videografierten offiziellen Sitzung wenig Aufklärung zu dem Vorfall geschah und kaum Eingeständnisse der Kinder erkennbar wurden, konnte mit Hilfe einer vorab protokollierten Pausenbeobachtung der vollständige Verlauf des Konflikts und seine Vorgeschichte von der Forscherin rekonstruiert werden. Demnach war die Tätlichkeit eine Racheaktion gegen den betroffenen Schüler, der einen Tag zuvor selbst andere geärgert hatte. De Boer folgert hieraus, dass aufgrund des Wissens um das

institutionelle Verbot von Schlägereien und der Gefahr der Beschämung gegenüber der Gruppe der Mitschüler bestimmte Informationen zurückgehalten und zum Teil Reaktionen gezeigt werden, die aus der Sicht der Kinder als pädagogisch erwünscht gelten (vgl. de Boer 2006, 92ff.; de Boer 2010, 106f.). Für die Forscherin machen diese Praktiken die Präsenz des Systems Schule offensichtlich und zeigen, wie die Beteiligten im Klassenrat ihr Peersein und Schülersein miteinander ausloten (vgl. de Boer 2009, 114).

Bestätigung findet dieser Schluss in den Ergebnissen weiterer ethnografischer Studien, welche die Peerinteraktionen in der Schule erforscht haben (vgl. zusf. Schüler 2010, 100ff; de Boer, Deckert-Peaceman 2009). Darunter finden sich ebenfalls Forschungsprojekte, in denen Kreisgespräche einen Beobachtungsgegenstand darstellen. Hier ist die Arbeit von Georg Breidenstein und Helga Kelle zu erwähnen, die den *Geschlechteralltag* (1998) in der Grundschule ethnografisch untersucht haben. Ihre Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kreisgespräche wie die *Erzählrunden* den Schülern einen Raum eröffnen, in dem Erfahrungen über peerweltliche Interaktionen eingeholt werden könnten, aber auch die Möglichkeit zur Selbst- beziehungsweise Freundschaftsinszenierung besteht (vgl. a.a.O., 108). Das Nebeneinander von Peerbezug und Schulbezug erscheint damit als Grundkonstante unterrichtlichen Geschehens. Zu diesem Ergebnis kommt Breidenstein (2006) auch in einer späteren ethnografischen Analyse des *Schülerjobs* und schlussfolgert, dass es wichtig sei, die soziale Bedeutung der Schulklasse in ein Verständnis der Unterrichtssituation mit einzubeziehen. Seiner Meinung nach sollte bedacht werden, dass Schüler nicht nur vor den Augen des Lehrers, sondern auch unter denen ihrer Mitschüler am Bildungsgeschehen *teilnehmen* (vgl. a.a.O., 265).

Entsprechend der vorangegangenen Ausarbeitungen wird erkennbar, dass die ethnografische Kinder- und Jugendforschung auf die Eigenlogik von Peerpraktiken und Interaktionsformen innerhalb des Schulalltages aufmerksam gemacht hat. Mit der Fokussierung auf diese sogenannten *Schülertaktiken und Schülerstrategien* (Heinze 1980) geht jedoch auch die Problematik einher, den systematischen Zusammenhang der Institution Schule außer Acht zu lassen. So sieht beispielsweise Werner Helsper (2006, 297) die Gefahr einer Verkennung der Zusammenhänge zwischen „schulkulturellen Einbettungen, den Lehrer-Schüler-Interaktionen sowie den Beziehungen zwischen den Schülern und der Ausformung des Klassenzusammenhangs“ (ebd.). In seiner Untersuchung schulischer Anerkennungsbeziehungen werden zusätzlich die Handlungsräume der Lehrer in den Blick genommen. Auch Helga Kelle (2005a) weist auf den unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Ordnung der Gleichaltrigen und der Abgrenzung zu den Lehrkräften hin: „Um ihre Eigenständigkeit profilieren und demonstrieren zu können, braucht die eine Gene-

ration die andere, von der sie sich absetzen kann“ (a.a.O., 101). Nicht zuletzt ist die Person des Lehrers als Repräsentant der Institution Schule für die Konstruktion des Schülers mitverantwortlich (vgl. Scholz 1999). Dementsprechend sollte die Lehrerrolle in der empirischen Betrachtung des Klassenrates eine hohe Relevanz erhalten.

2.2.3 Lehrerrolle im Klassenrat

Zur besonderen Position und Rolle der Erwachsenen im Klassenrat finden sich unterschiedliche Verweise in vielen der zuvor benannten Studien. Die bereits in der theoretischen Abgrenzung des Konzeptes angesprochene veränderte Professionszuschreibung spiegelt sich dabei in den einzelnen Untersuchungen wider.

Für pädagogisch angeleitete Kreisgespräche wie den Morgenkreis, in denen die Lehrkraft eine zentrale Stellung einnimmt, beschreibt Heinzel (2002) eine veränderte Anforderung an das Lehrerhandeln. Sie merkt hierzu an, wie innerhalb des Kreisgespräches als besonderer Form einer Gemeinschaftskonstruktion ein Blick auf die Interaktionen im Rahmen der generationalen Ordnung eröffnet wird. Die formal *egalitäre* Anordnung der Beteiligten und die spielerische Ermächtigung der Kinder erfordern es, dass Erwachsene ihre Rolle als Lehrer und Akteur im Kreis immer wieder neu bestimmen müssen (vgl. a.a.O., 126). Die Problematik liegt dabei in der Differenz der Sichtweisen der Schüler als auch des Lehrers auf bestimmte Probleme. Als Beispiel führt Heinzel eine Diskussion in einer von ihr beforschten Klasse an: Im beobachteten Morgenkreis geht es um die Aufnahme eines neuen Schülers. Die Lehrerin scheint an einer Erweiterung der Klasse nicht interessiert zu sein, während die Kindergruppe für eine Aufnahme plädiert. Das Interesse der teilnehmenden Lehrerin, die Kinder im Gespräch davon zu überzeugen, dass die Eingliederung eines Neulings viele Schwierigkeiten mit sich bringen würde, stößt in der Sitzung auf gegensätzliche Argumente der Kinder, die sich an geschlechts- und peerspezifischen Aspekten orientieren (vgl. a.a.O., 120ff.). Den folgenden Entschluss der Lehrerin, den Schüler entgegen ihrem anfänglichen Standpunkt in der Klasse aufzunehmen, wertet Heinzel in diesem Fall als Zugeständnis an die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder (vgl. a.a.O., 125). Sie weist jedoch abschließend darauf hin, dass „trotz der Versuche, Mitbestimmungsmöglichkeiten einzuräumen, [...] das Kreisgespräch im Rahmen der Schule [...] eine durch Dominanzstrukturen gekennzeichnete Lebenspraxis“ (a.a.O., 127) ist.

Ein ähnliches Muster der Lehrerhaltung im Gruppengespräch wird auch von Lähnemann (2004) beschrieben, die ihre eigene Praxis als Lehrerin evaluierte. In der dokumentarischen Rekonstruktion einer gemeinsamen Diskussion mit ihren

Schülern – bezüglich des Geräuschpegels während der Freiarbeit in der Klasse – wird die Dominanz der Lehrperson im Verlauf des Gespräches deutlich:

> „Die Haupterkenntnis der Analyse beider Gesprächspassagen ist, dass Inhalt und Verlauf der Gespräche sehr stark von der Lehrerin bestimmt werden: Sie gibt die Impulse und die Orientierungen, sie erteilt das Rederecht, sie hat ‚das letzte Wort'. *[...]* Beim protokollierten Kreisgespräche kommt zum Ausdruck, dass die Lehrerin von ihrer eigenen Relevanz ausgeht: Für sie ist der Geräuschpegel ein wichtiges Thema, für die SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt nicht" (a.a.O., 159).

Laut Lähnemanns Interpretation setzt die Lehrerin somit ihre Orientierungen ohne Akzeptanz der Eigendynamik der Schüler machtvoll durch. Ein solcher dominanter Handlungsentwurf der beteiligten Lehrkraft ließ sich auch in der Studie von Kiper (1997) ausmachen. Die Forscherin zeigt dieses Phänomen am Beispiel einer Klassenratssitzung auf, bei der die Redebeiträge der Lehrerin hinsichtlich ihrer Häufigkeit und inhaltlichen Bezugnahme erfasst wurden. Die Analyse ergab, dass die Erwachsene in der beobachteten Situation im Verhältnis zur Schülergruppe eine sehr dominante Sprecherposition aufweist und neben der Schülerleitung die Redehoheit besitzt. Die Beiträge der Lehrkraft waren sowohl durch Korrekturen, Erklärungen, Kommentare, Umformulierungen als auch Bewertungen, Zurückweisungen oder die Übernahme der Gesprächsleitung geprägt (vgl. a.a.O., 94f.). Daraus ergeben sich aus der Sicht der Forscherin Gefühle der Enttäuschung, ein Ungerechtigkeitsempfinden oder auch Hilflosigkeit bei den teilnehmenden Schülern (vgl. a.a.O., 105). An anderer Stelle fasst sie ihr Ergebnis in der Bewertung eines Unterrichtsgespräches folgenderweise zusammen:

> „Die Normen, die der Lehrerin wichtig sind *[...]* werden nicht zur Diskussion gestellt und als sinnvolle Normen in der Diskussion ‚erarbeitet', sondern sie werden von der Lehrerin gesetzt. *[...]* Die Schülerinnen und Schüler bieten andere Normen als ebenso sinnvolle an. Es kommt zu keiner Verständigung darüber *[...]*" (a.a.O., 190).

Das dominante Lehrerhandeln ist dem theoretisch bestimmten Ziel der Selbst- und Mitbestimmung der Kinder nicht zuträglich. In den Schlussüberlegungen nimmt Kiper diese Indifferenz zwischen Praxis und Theorie leider nur ungenügend auf und empfiehlt als Verbesserungsvorschlag die häufige Beobachtung und Supervision der Praxis der Lehrkraft (vgl. a.a.O., 249).

Eine solche Weiterentwicklung wie sie Kiper damit andeutet, stellt das ethnografische Vorgehen von de Boer (2006, 187ff.) dar. In einem separaten Abschnitt ihrer Studie reflektiert sie die Zusammenarbeit mit der beforschten Lehrerin im Untersuchungsprozess und beschreibt das Aufdecken der Diskrepanz zwischen der Lehrerintention zum Klassenrat und der von den Schülern hergestellten Praxis. Da-

bei berichtet die Forscherin, wie die gemeinsame Verarbeitung und Besprechung aufgenommener Klassenratszenen zu einer Überarbeitung des Konzeptes der Lehrerin und der Abgabe der Leitung an die Kinder führte. In der Beschreibung weiterer gemeinsamer Auswertungen bezüglich der veränderten Praxis wird deutlich, wie schwer es der Lehrerin fiel, das Leiten der Klassenratssitzungen an die Schüler abzugeben und damit Sensibilität für die Ambivalenz zwischen Schülerhandeln und Lehrersicht zu entwickeln. Im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung durch de Boer wurde mittels der fortwährenden Rückbindung der Forschungsergebnisse an die Praxis ein Entwicklungsprozess in Gang gesetzt, der sogar darin mündete, dass ein Streitschlichtungsdienst eingerichtet und somit die Klärung interindividueller Konflikte ausgelagert wurde. Während ihrer dreijährigen Forschung beobachtete die Forscherin sowohl Sitzungen unter Kinderleitung als auch unter Lehrerleitung, die sie kontrastierte und damit die Vorzüge eines schülergeleiteten Verfahrens empirisch begründete. Abschließend konnte die Wissenschaftlerin einen, durch ihre Untersuchung angestoßenen, konstruktiven und produktiven Austausch mit der Lehrerin verfolgen und die praktische Umsetzung dokumentieren. Das hervorzuhebende Ergebnis der Studie ist die nachvollziehbare Beschreibung der Veränderung der Leitungsposition im Klassenrat:

> „Die Lehrerin erkennt beim Sichten der Videoszene ihre widersprüchliche Moderation. Ihre Selbstkommentare zeigen, dass ihr die Dilemmasituation bewusst wurde. *[...]* Deswegen kommt sie zu dem Fazit, die Klassenratsleitung an die Kinder abzugeben und entscheidet nur noch das Protokoll zu schreiben, um damit den Partizipationsspielraum für die Kinder zu vergrößern“ (de Boer 2006, 92).

Unter einem anderen Fokus untersuchte Friedrichs (2004a) die Rolle der Lehrperson: Ihr Interesse lag auf der Frage, ob das Verfahren für die unterschiedlichen Akteure wie Schüler und Lehrer andere Bedeutungen haben kann (vgl. a.a.O., 90). Hierfür führte sie zusätzlich zu ihren Beobachtungen der Klassenratspraxis Leitfadeninterviews mit den einzelnen Beteiligten des Klassenrates durch. Bereits als zentrales Ergebnis ihrer ethnografischen Analyse stellt die Forscherin in diesem Zusammenhang heraus, dass die Lehrenden im Klassenrat eine „Schlüsselstellung“ (a.a.O., 90) einnehmen und entwickelt aus ihren Beobachtungen und den empirischen Daten heraus die These einer Doppelrolle der Erwachsenen im Klassenrat: „‚normale Teilnehmer(inne)n‘ auf der einen Seite und ‚Spielleiter(inne)n‘ auf der anderen Seite“ (ebd.). Das Erleben als *normaler Teilnehmer* erfolgt dabei durch die formale Gleichstellung des Lehrers im Konfliktlösungsverfahren, während die Rolle des *Spielleiters* durch die Setzung des funktionalen Rahmens gegeben ist. Ihre Untersuchung weist somit ebenfalls auf die Rollenambivalenz der Lehrperson hin

und zeigt, wie der theoretisch formulierte, gleichberechtigte Status in der Praxis aufgebrochen wird. Aus dieser Analyse heraus definiert sie den Klassenrat daher als ein „Inversionsritual auf Probe“ (a.a.O., 102), bei dem die Rollenumkehr nur so lange akzeptiert wird, „wie sie den Vorstellungen derer entspricht, die im traditionellen Rollengefüge eine hierarchisch überlegene Position innehaben“ (ebd.). Friedrichs geht im Verlauf ihrer stark deskriptiven Analyse des Interviewmaterials auch auf differenzierte Bedeutungen des Lehrerhandelns ein (vgl. a.a.O., 95ff.). Es findet aber keine intensivere Auswertung ihres Materials zur Lehrerrolle an dieser Stelle statt. Im Ergebnisteil endet sie lediglich mit der Suche nach einer Balance zwischen den verschiedenen Rollenbildern sowie einer noch ausstehenden Auseinandersetzung mit dem Thema des Lehrerverhaltens im „Idealfall“ (a.a.O., 216). Dabei deuten sich in den von ihr vorgestellten Interviewausschnitten bereits interessante Werthaltungen der Lehrer auf den Klassenrat an, die jedoch bedauerlicherweise nicht eingehender in den Blick genommen wurden.

Zusammenfassend machen die unterschiedlichen schulpädagogischen Analysen zum Klassenrat sichtbar, dass das theoretische Konstrukt der Schülerselbstverwaltung und Schülerleitung in der konkreten Praxis zur Reproduktion des Machtanspruches des Lehrers führt. Eine formelle Rollendefinition als gleichberechtigter Teilnehmer vernachlässigt die traditionell geprägte Führungsrolle auf fatale Weise: Die grundlegenden Widersprüche der zugrunde liegenden asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern kontrastieren maximal mit der Forderung symmetrischer Kommunikationsverhältnisse im Klassenrat. Demnach spiegelt sich in der Ambivalenz der Lehrerrolle im Klassenrat die bestehende Differenz der pädagogischen Generationenbeziehung wider.

2.2.4 Partizipation in der Schule oder inszenierte Mitbestimmung?

In Forschungsarbeiten, welche das Demokratie-Lernen im Klassenrat sowie die schulische Rahmung des Verfahrens und die damit verbundenen institutionellen Vorgaben untersuchten, wird dem Format vielfach ein *Spiel- und Übungscharakter* beziehungsweise eine *Als-Ob-Struktur* verschrieben. Den Befunden zufolge erzeuge das in der normativen Klassenratskonzeption enthaltene Gleichstellungsprinzip – Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen – die Vorstellung einer Auflösung der vorherrschenden strukturellen Machtverhältnisse zwischen Lehrern und Schülern. Pädagogische Kreisgespräche, in denen Schülerpartizipation stattfinden soll, können daher als Ort der „fiktiven Autonomie“ (vgl. Heinzel 2002, 125f.) oder auch als „absurdes Theater“ (Combe, Helsper 1994, 164) bezeichnet werden. Jürgen Budde (2010) fragt in diesem Sinne hinsichtlich der

Zielbestimmung der demokratischen Verfahren nach den Kennzeichen einer derartigen „inszenierten Mitbestimmung“ (ebd.). Er sieht die Problematik vor allem auf die antinomische Handlungsstruktur (Helsper 2007) innerhalb der Schule zurückgeführt. Diese zeigt sich unter anderem im widersprüchlichen Handeln der Lehrkräfte: „einerseits den Kindern Partizipationsgelegenheiten zu eröffnen, andererseits durch Einschränkungen die realen Möglichkeiten zur Partizipation zu begrenzen“ (Budde 2010, 386). In den Forschungsergebnissen zu Partizipationsprojekten und Kreisgesprächen bestätigt sich dabei der grundlegende Widerspruch zwischen Förderung der Selbstbestimmung und normativer Vorgabe:

> „Nimmt man die bislang vorliegenden Studien zu sozialkompetenzorientierten Maßnahmen und Partizipationsprojekten zusammen, kristallisiert sich eindeutig heraus, dass immer Momente der Brechung existieren, welche die mit Schülerinnen- und Schülerpartizipation verbundenen Hoffnungen in Frage stellen“ (a.a.O., 385).

In einer eigenen Untersuchung führt Budde diese Unstimmigkeit anhand der Analyse von Unterrichtsszenen aus. Für diesen Zweck nutzt er Protokolle eines Forschungsprojektes, bei dem eine fünfte Klassenstufe unter anderem in einem schulspezifischen Unterrichtsfach namens *KoKoKo* beobachtet wurde. Jenes ist speziell dafür angelegt, die Beteiligung der Kinder bei der Gestaltung des Schullebens zu ermöglichen und ähnelt dem Klassenrat. In der sequenzanalytischen Auswertung von Szenen der gemeinsamen Aushandlung von Klassenregeln stieß er auf das Phänomen, dass diese Handlung gleichzeitig eine „Einsozialisation in die schulische Handhabung von Partizipation“ (a.a.O., 389) bedeute. Beispielsweise wurden in Form eines lehrergeleiteten Unterrichtsgespräches Regeln erfragt, welche sich die Schüler für das Unterrichtsfach wünschen würden, die entsprechende Lehrerin ging jedoch nicht auf die Vorschläge der Kinder ein. Anhand seiner Transkriptauszüge macht Budde deutlich, dass zwar Schülerpartizipation eingefordert, aber letztendlich nicht eingelöst wird. Im angesprochenen Beispiel setzte die Lehrerin ihre eigenen Regeln durch beziehungsweise formulierte die Schülerideen so um, dass sie wenig Alltagsrelevanz besaßen. In seinem Fazit zeigt der Forscher dementsprechend die Grenzen der Partizipation auf: „Die hierarchische Struktur relativiert die Chancen auf Mitbestimmung, z.B. eigenen [sic!] Vorstellungen von einem Regelwerk einzubringen, die sich nicht mit den Vorstellungen der Lehrkraft decken“ (a.a.O., 397). Von den Lernenden, die qua Schülerstatus ein eingeschränktes Mitspracherecht besitzen, wird laut dieser Analyse auch in formal demokratisch orientierten Projekten sowohl Selbstverantwortung als auch Selbstdisziplin erwartet.

Mit diesem Phänomen beschäftigt sich auch Christoph Leser (2011a und b). Zum einen bietet er in fallanalytischer Form einen Einblick „in die Partizipations-

praxis einer Regel- und einer Reformschule" (Leser 2011b, 7). Anhand der sequenzanalytischen Rekonstruktion von Klassenratssitzungen der neunten Klasse einer Reformschule, bei der die geplante Abschaffung der Schulklingel diskutiert wurde, kommt Leser zu folgendem Ergebnis:

> „An den betrachteten Interaktionsverläufen partizipativer Aushandlungen lässt sich prägnant die Dethematisierung des Gegenstandes rekonstruieren, die jenseits des manifesten Konfliktes um eine ohne Beteiligung der Schüler getroffene Entscheidung auch auf die Zukunft gerichtet die Verweigerung von Partizipation und Anerkennung bedeutet. Wiederholt formulieren die Schüler ihr Unbehagen gegenüber einer Praxis, die so offensichtlich nicht hält, was sie verspricht. Ihre Kritik aber richtet sich gegen das fallweise Unterbieten einer Norm, zu deren Einlösung im schulischen Alltag sie sich selbst verpflichtet fühlen. So gelingt es ihnen, den eigenen Partizipationsanspruch innerhalb jener als defizitär gekennzeichneten und als falsch empfundenen Praxis aufrechtzuerhalten" (a.a.O., 67f.).

Zum anderen geht er in seiner Studie zum politischen Lernen der Frage nach, wie der Widerspruch institutioneller Aufgaben – in gesellschaftliche Konventionen einzusozialisieren und gleichzeitig die Entwicklung zum mündigen Bürger zu fördern – in der Alltagspraxis von Schülern erlebt wird (vgl. Leser 2011a, 89). Für seine Untersuchung führte er Leitfadeninterviews mit Neuntklässlern zweier Sekundarschulen durch, in denen er ihnen verschiedene dilemmaartige Szenarien vorgab, welche den benannten Gegensatz in einer alltäglich erfahrbaren Situation verankern. Die Auswertung stand unter dem Fokus, ob dieser Widerspruch überhaupt wahrgenommen wird, möglicherweise praktisch bearbeitet oder sogar als eine nicht auflösbare Ambivalenz reflektiert wird (vgl. a.a.O., 72). In der Analyse der Rückwirkung dieses konstruierten Konfliktes auf die interviewten Schüler zeigten sich als ein Teilergebnis drei Formen der Reaktionen: regelkonforme, operative sowie reflexive. Jene unterscheiden sich dabei in der Stufe der Wahrnehmung des Gegensatzes einer Aufforderung zur demokratischen Mündigkeit und der konstitutiven Verankerung im Normsystem der Schule. Ein weiterführendes, für die vorliegende Studie interessantes Ergebnis ist der komparative Vergleich der Bearbeitungsweisen der Dilemmata von Schülern einer reformpädagogisch ausgerichteten Schule gegenüber den Reaktionen von Jugendlichen einer kontrastierenden Sekundarschule. Die Vermutung, dass diejenigen Schüler, welche in ihrer Bildungsinstitution für demokratische Strukturen sensibilisiert wurden, ebendiese Widersprüchlichkeit anklagen würden, trat nicht ein. Entgegen der Erwartung wird die Konflikthaftigkeit der Szenerie ausgeblendet, was Leser in folgender Art und Weise reflektiert:

> „Die demokratischen Verfahren *[...]* führen nicht zur demokratischen Konfliktlösung, sondern legitimieren lediglich die Unterordnung der Schülerinteressen unter die funktionalen Ansprüche der Institution. Wie selbstverständlich bedeutet für sie Mitbestimmung, mitdiskutieren, aber nicht mitentscheiden zu können. Was alle anderen als Unrecht wahrnehmen, dem sie sich ohnmächtig ausgeliefert fühlen, scheinen diese Schüler als normative Erwartung an die gute demokratische Praxis internalisiert zu haben" (Leser 2009, 76f.).

Insbesondere verweist der Autor auf die Aussage einer Schülerin der Reformschule, welche sich auf den Klassenrat als Vergleichsmoment bezieht und fragt sich, ob das Gremium überhaupt einen Ort für demokratisches Lernen darstellt. Auf der Grundlage seiner Interpretationsergebnisse identifiziert er den Klassenrat folglich als „Symbol demokratischer Teilhabe und Mitbestimmung" (Leser 2011a, 208). Leser sieht die Anwendung des Verfahrens als eine Scheinhandlung an, dessen „Alibi-Funktion" (ebd.) den Akteuren jedoch nicht bewusst ist. Es ginge nach seiner Auffassung in der Praxis des Klassenrates nicht darum, eine wirkliche Entscheidung zu treffen, sondern „funktional mündig" (a.a.O., 217) das schulische Programm umzusetzen und die normativ als richtig zu bewertende Entscheidung zu finden. In einem Fazit stellt er abschließend fest, dass das demokratische Erfahrungslernen wohl nicht unweigerlich ein Lernen am Widerspruch ist und die Beteiligungspraxis eher zu einem „Wert an sich" (a.a.O., 229) wird.

> „Die reformpädagogische Partizipationskultur, die sich vor allem in der ritualisierten Kommunikationspraxis der Klassenräte zeigt, die wiederum eng an die Arbeit der Schülervertretung angebunden ist, scheint die Möglichkeit, den Widerspruch als solchen zu erfahren und als einen immanent nicht aufzulösenden zu reflektieren, weder in besonderem Maße zu begünstigen noch zu behindern" (Leser 2011a, 225).

Ähnlich diskutieren auch Gundhild Grundmann und Rolf-Torsten Kramer (2001, 66ff.) die Ergebnisse einer objektiv hermeneutischen Analyse einer Schülerkonferenz (vgl. auch Lingkost, Kramer 1999). Sie betonen die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit von Schülerpartizipation und arbeiten die Engführung der Beteiligung und Artikulation eigener Interessen in Schülergremien heraus: Partizipation wird faktisch nur als verbürgende Umsetzung oder Anpassung zugelassen. In ihrem Resümee plädieren sie für eine „strukturell angelegte Partizipation, die gleichzeitig Beteiligung ermöglicht und erfordert und darüber auch ein Bewusstsein wachsen lässt, in welchem diese Beteiligung in ihrer Ambivalenz erfahrbar ist" (a.a.O., 73).

Die hier vorgestellten empirischen Untersuchungen zur Partizipation fanden größtenteils in weiterführenden Schulen statt und sind den Bereichen der Schul- und Jugendforschung zuzurechnen. Als eine der wenigen Arbeiten, welche sich der

Erforschung von Partizipation und Mitbestimmung im Klassenrat in der Grundschule verschrieben hat, gilt die Arbeit von Hanna Kiper (1998), die der zuletzt erwähnten Studie „mit der Zentrierung um eine rekonstruktive Analyse der Mikroprozesse in der Schule und im Unterricht nahe steht“ (Böhme, Kramer 2001b, 12). Kiper untersuchte dabei, inwiefern das Partizipationsmodell von Dieter Baacke und Bodo Brücher (1982) auf den Klassenrat in der Grundschule anwendbar sei und analysierte auf empirischem Wege einzelne Klassenratssitzungen, die unter Lehrerleitung stattfanden. Innerhalb dieser theoretischen Reflektion weist die Autorin auch auf die Problematik der ungleichen Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen sowie auf die schulisch festgelegte Rolle der Lehrperson hin (vgl. a.a.O., 50). Am Abschluss ihrer Interpretationen kommt sie unter anderem zu dem Ergebnis, dass der Klassenrat ein „Klima der Offenheit und Ehrlichkeit“ (a.a.O., 248) darstellt, bei dem die Schüler „ihre Sicht der Welt“ (ebd.) verdeutlichen können. Mit Blick auf die zuvor referierten Studien zeigte sich jedoch ein viel differenzierteres Bild vom Forschungsgegenstand des Klassenrates, das diesem Ergebnis zum Teil widerspricht.

2.3 Schlussfolgerungen für die Erforschung des Klassenrates

In den Forschungsarbeiten zum Klassenrat sowie anderen Kreisgesprächen, die in diesem Kapitel entlang einer eigenen Struktur vorgestellt wurden, kamen Widerspruchsverhältnisse und Ambivalenzen auf unterschiedlichen Ebenen zum Ausdruck. Laut Friedrichs (2004a) ist der Klassenrat als *Übergangsritual* zwischen Familie und Schule (vgl. a.a.O., 195) zu bezeichnen und weist damit auf die Differenz außerschulischer und schulischer Alltagswelt hin. Spätere Arbeiten konzentrierten sich stärker auf das System Schule und machen auf die Notwendigkeit der Unterscheidung von kommunikativ-generalisierten Ritualen der Institution und konjunktiv rituellen Praktiken der Schüler aufmerksam. Demnach ließen sich bei der Beforschung des ritualisierten Klassenratsverfahrens verschiedene Bezugspunkte ausmachen: Einerseits wurde die schulpädagogische Vorstellung des Klassenrates als Instrument der Konfliktlösung, Ort des sozialen Lernens oder auch Möglichkeit des Demokratie-Lernens untersucht, zum anderen wurden Schülerpraktiken beobachtet, die eben nicht dieser Intention zu entsprechen scheinen. Auf diese Weise erscheint der Klassenrat als komplexes Verfahren in differenzierter Bedeutung. In neueren Studien wurde die Interdependenz zwischen Peerkultur und Schule hervorgehoben und beschrieben, wie die Kinder in ihrer Doppelrolle als Schüler und Peers angesprochen werden:

> „Die Etablierung demokratischer Verfahren in der Schule, jenseits von Unterricht (zum Beispiel Klassenrat), bleibt nicht ohne Spuren des Schulischen. Die Schüler erkennen die Differenz zwischen den Erwartungen der Gleichaltrigen und denen der Schule und halten sie aufrecht“ (Wiesemann 2009, 181).

Der Zusammenfall der beiden Bezugsnormen durch die ritualisierte und normierte Diskussion gruppeninterner Konflikte birgt jedoch eine *Gefährdung des Selbst* (Krappmann 1993a; Krappmann, Oswald 2005, 233) und bringt das *Dilemma* des Klassenrates hervor. In der Ausführung einer öffentlichen Verhandlung ihrer Auseinandersetzungen riskieren die Kinder die Anerkennung in der Peergruppe, ihre Gleichheit oder Souveränität und sehen sich dazu veranlasst durch Selbstdarstellungspraktiken ihr Gesicht vor den anderen zu wahren (vgl. de Boer 2006, 150ff.). In diesem Sinne ist der Klassenrat aus der Perspektive der Forschung ein Ort, an dem die Kinder ihre Akteursrolle im Spannungsverhältnis zwischen Peerkultur und Schule auszuloten haben.

Zusätzlich zu dieser Problematik wird der Klassenrat theoretisch „als verläßlicher Raum deliberativer Demokratie in der Schule“ (Sliwka 2004, 132) verortet und gerät damit in das Spannungsfeld von *Autonomieermöglichung und Autonomienegation* (Lingkost, Kramer 1999). In diesem Zusammenhang erscheint das Verfahren als Inszenierung einer strukturell nicht vorhandenen Gleichheit zwischen Lehrern und Schülern und wird zum Erfahrungsraum eingeschränkter Beteiligungschancen. In der Erforschung schulischer Partizipationsformen ließen sich unterschiedliche Bearbeitungsweisen dieser Ambivalenz ausmachen, die einerseits in einer Verbürgung und Anpassung an das System münden oder paradoxe Autonomiebestrebungen in Form der Unterwanderung und Brechung der institutionellen Vorgaben entfalten. Die als notwendig empfundene Öffnung solcher Gestaltungsräume wird von den Forschern in einen eindeutigen Zusammenhang mit der Position und Haltung der beteiligten Lehrer gebracht. Jene scheinen jedoch ebenfalls im Widerspruch des pädagogischen Anspruches von gleichzeitiger moralischer Führung und zurückhaltender Förderung verhaftet zu sein. In der Zusammenschau der unterschiedlichen Forschungsarbeiten ließ sich die theoretisch bereits herausgearbeitete Paradoxie des Klassenrates in den empirisch rekonstruierten Widersprüchen bestätigen und zuspitzen. In den letzten Jahren wurden darüber hinaus anhand von ethnografisch orientierten Analysen Schülerpraktiken im Klassenrat aufgezeigt, in denen das Spannungsverhältnis zwischen Schule und Peerkultur bearbeitet wird. Damit erscheint der Klassenrat als komplexer Erfahrungsraum, der durch viele Widersprüche gekennzeichnet ist und eine hohe Differenz zwischen Handlungspraxis und normativer Theorie aufweist.

In den bisherigen Forschungsarbeiten zum Klassenrat wurde aber noch nicht umfassend geklärt, welche Bedeutung der Klassenrat aus der Sicht seiner Akteure erhält, welche Orientierungen den beobachteten Strategien zugrunde liegen und welcher Sinn ihnen dadurch von den Beteiligten zugeschrieben wird. Anhand der referierten Studien konnte gezeigt werden, dass im Klassenrat eine differenzierte Bearbeitung des Spannungsfeldes von Schule und Peerkultur stattfindet. Offen bleibt jedoch, *wie* der Klassenrat und seine Regeln gemeinsam von den Akteuren *hergestellt* werden. Aus der Hervorhebung dieser Forschungslücke kann die Frage nach dem, der Handlungspraxis innewohnenden, Sinn formuliert werden: Welche impliziten handlungsleitenden Orientierungen verbergen sich hinter den von de Boer erforschten Selbstdarstellungspraktiken? Im Zentrum eines über die bisherige Ergebnislage hinausführenden Forschungsprojektes sollte daher die Rekonstruktion der expliziten und impliziten Wissensbestände der Akteure eines Klassenrates stehen. Dabei geht es zum einen darum zu erfahren, *was* aus der Sicht der Akteure die praktische Realität des Klassenrates ist und zum anderen *wie* diese von ihnen hergestellt wird. Ein weiteres Forschungsdesiderat besteht in der Herausarbeitung des impliziten Handlungswissens des Lehrers im Klassenrat. Bisher wurde die Lehrersicht gemeinhin mit der theoretischen Konzeption des Klassenrates gleichgesetzt und ein ambivalentes Rollenhandeln beobachtet. In der Fortführung dieses Ergebnisses gilt es, die der besonderen Lehrerposition im Klassenrat innewohnenden Strukturen zu ermitteln und diese in Bezug zur Schülerperspektive zu diskutieren.

Das vorliegende Untersuchungsvorhaben konzentriert sich mit Blick auf die hier benannten Desiderate zum einen auf die Erforschung der impliziten kollektiven Handlungsorientierungen der Schüler auf den Klassenrat sowie auf die Rekonstruktion des Lehrerhandelns in diesem Verfahren. Der besondere Verdienst liegt zudem in der Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven. Es wird der Frage nachgegangen, *wie* der gemeinsame Erfahrungsraum eines Klassenrates von den Akteuren konstruiert und beschrieben wird. Mit dieser Forschungsfrage ist zugleich ein differentes Verständnis der Akteursperspektive verbunden, wie sie sich beispielsweise in der ethnografischen Analyse von de Boer findet. Es wird eine wissenssoziologische Forschungshaltung eingenommen, mit deren Hilfe das atheoretische und kollektive Wissen aus den Erzählungen der Akteure sichtbar wird. Die Grundlage dieses methodischen Vorgehens und die konkrete Entwicklung des Untersuchungsfokus und der Forschungsfrage werden nun in den beiden folgenden Kapiteln näher ausgeführt.

Teil II
Eine empirische Untersuchung des Klassenrates

3. Die methodischen Zugänge

Mit dem Fokus auf die Akteursperspektive ist ein qualitatives Vorgehen induziert, bei dem die Erforschung des Phänomens Klassenrat „von innen heraus“ (Flick, von Kardorff, Steinke 2010, 14) verwirklicht werden kann. Bei der Frage nach den expliziten und impliziten kollektiven Wissensbeständen bot sich die Methode der Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren an. Die enge methodologische Verbindung zur dokumentarischen Methode erwies sich ebenfalls als fruchtbar, um aus der Sicht eines *Fremden* die Bedeutung des Klassenrates für die Akteure zu rekonstruieren. Das folgende Kapitel dient nunmehr der Nachvollziehbarkeit des empirischen Arbeitsablaufes der vorliegenden Studie sowie der Darstellung und Reflexion der zugrundeliegenden methodologischen Grundlagen.

Im ersten Teil des Kapitels wird die Gruppendiskussion als zentrale Methode innerhalb des qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes in ihrer historischen und methodologischen Einbindung vorgestellt sowie konkrete Phasen der Durchführungspraxis gekennzeichnet. Aufgrund der spezifischen Untersuchungspopulation der vorliegenden Studie folgt eine Diskussion der Anwendung des Verfahrens bei der Forschung mit Kindern. Der darauffolgende Abschnitt stellt die methodischen Schritte und den methodologischen Hintergrund der dokumentarischen Methode vor, welche zur Auswertung und Interpretation des empirischen Materials genutzt wurde.

3.1 Die Gruppendiskussion und ihre Anwendung in der Kindheitsforschung

Die Bedeutung von Gesprächen in Gruppenform hat in den letzten Jahren in der Sozialforschung deutlich zugenommen. Mögliche Gründe hierfür sind unter anderem in Vorteilen wie der Zeit- und Aufwandsökonomie gegenüber einer Einzelbefragung zu finden (vgl. Lamnek 2005, 84). Vor allem die im Folgenden vorgestellte Methode der Gruppendiskussion hat durch ihre umfassende Systematik und meta-

theoretische Grundlegung einen hohen forschungspraktischen Wert. Im terminologischen Sinne ist das Verfahren der Gruppendiskussion von der Gruppenbefragung, dem Gruppeninterview oder auch dem Gruppengespräch abzugrenzen. Letztgenannte Techniken unterscheiden sich nicht nur in ihrer Ausführung, sondern auch in ihrer Forschungslogik von der Gruppendiskussion. Das Hauptaugenmerk eines Gruppeninterviews oder Gruppengespräches kann somit auf den Inhalt oder die Form der Befragung begrenzt sein. Die Besonderheit der Gruppendiskussion ist jedoch der spezielle Fokus auf das Kollektive:

> „*[...]* von Gruppendiskussionsverfahren kann man nur dort sprechen, wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zugrunde liegenden theoretischen Modell, d.h. in metatheoretischen Kategorien mit theoriegeschichtlicher Tradition verankert sind“ (Bohnsack 2010a, 105).

3.1.1 Entwicklungsgeschichte des Erhebungsverfahrens

Das Verfahren der Gruppendiskussion lässt sich in der historischen Rückschau bis in die 1930er Jahre zurückverfolgen. Hier wurde diese Technik von Kurt Lewin, einem der Gründerfiguren der Gruppendynamik, für sozialpsychologische Untersuchungen von Kleingruppen genutzt. Innerhalb seiner *Feldtheorie* versuchte Lewin Beziehungsdynamiken und Gruppenprozesse durch mathematische Formeln zu beschreiben (vgl. Lewin 1953). Er und seine Schüler untersuchten mit Hilfe von Kleingruppenexperimenten beispielsweise Führungsstile und Reaktionen von Gruppenmitgliedern innerhalb von Diskussionsgruppen (vgl. Lamnek 2005, 18). Als weitere Vorläufer sind die sogenannten *focus groups* zu sehen, die Ende der 1940er Jahre in den Vereinigten Staaten und Großbritannien angewandt wurden. Ein bekannter Vertreter hierfür war Robert K. Merton (1987). Innerhalb des von ihm angewandten Verfahrens wurde einer Gruppe von Personen ein Grundreiz, zum Beispiel ein Text oder Film dargeboten und deren Reaktion aufgezeichnet. Der methodische Fokus richtete sich dabei auf das subjektive Empfinden dieses Stimulus. Mit der Betonung auf die zeitlichen und forschungsökonomischen Vorteile fand diese Technik vor allem in der Marktforschung ein Anwendungsgebiet. Die Gruppe selbst war innerhalb der Erhebungen nicht von zentralem Forschungsinteresse, sondern diente eher als Rahmen der Ermittlung individueller Wahrnehmungen von Situationen. So erfolgte eine homogene Zusammensetzung anhand soziodemografischer Kriterien und es spielte keine Rolle, ob die Gruppenmitglieder einander bekannt waren oder nicht (vgl. Loos, Schäffer 2001, 15f.; Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 145ff.).

Eine andere forschungsmethodische Auffassung in Bezug auf Gruppen vertraten angelsächsische Forscher im Bereich der *cultural studies*. Als herausragendes Beispiel gilt hier die vielzitierte Studie von Paul Willis zur „Gegenkultur in der Arbeiterschule" (1982), die sich mit Jugendlichen aus dem Arbeitermilieu beschäftigte und die ihnen eigenen Kulturationsprozesse untersuchte. Willis sah dabei die Gruppe als abgeschlossene Einheit an, welche die Basis der Hervorbringung kultureller Identität ist:

> „In der informellen Gruppe haben wir daher eine relative Suspension der individuellen Interessen und eine Verpflichtung auf die Realität der Gruppe und ihre Ziele, die nicht durch die Geschichte der Mitglieder oder die Lokalisierung der Gruppe spezifiziert ist. In diesem Sinn kann die Gruppe daher für sich als Subjekt aufgefaßt werden" (Willis 1982, 192).

Diese Anschauung geht mit einer methodischen Weiterentwicklung der Gruppendiskussion einher, bei welcher der gegenseitige Einfluss der einzelnen Gruppenmitglieder als bedeutungsvolles Element und nicht mehr als Beeinträchtigung innerhalb der Diskussion angesehen wurde. Aus dieser Erkenntnis heraus konzentrierte sich das Forschungsinteresse zunehmend auf natürlich auftretende Gruppen (vgl. Loos, Schäffer 2001, 16f.). Im Gegensatz zu diesen Entwicklungen fand in Deutschland eine methodologische und methodische Ausdifferenzierung des Gruppendiskussionsverfahrens bereits ab Mitte des 20ten Jahrhunderts statt. Die zentralen Arbeiten lassen sich hierbei dem Frankfurter Institut für Sozialforschung zuordnen. So wurde in einer Untersuchung von Friedrich Pollock (1955) die Gruppendiskussion angewandt, um öffentliche Meinungen und Einstellungen von Menschen im Nachkriegsdeutschland zu erfahren. Dem lag die Vorstellung zugrunde, dass individuelle Annahmen erst „während der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich" (Pollock 1955, 32) werden. Trotz dieser damals innovativen Ausgangsidee rückte man in der Auswertung von dieser kollektiven Perspektive wieder ab (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 103). Ein entscheidender Fortschritt fand erst einige Jahre später durch Werner Mangold (1960) statt, der ebenfalls in Frankfurt tätig war. Er distanzierte sich davon, die Beeinflussung der individuellen Haltung zu untersuchen, und erarbeitete das Konzept der „informellen Gruppenmeinungen" (vgl. a.a.O., 59). Demnach treten kollektive Meinungen durch eine „wechselseitige *Steigerung und Ergänzung*" (Bohnsack 2010a, 107, Hervorhebung im Original) im Gruppengespräch hervor.

> „Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe' von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen. Die einzelnen Sprecher haben an ihrer Darstellung zwar in

> verschiedenem Umfang Anteil, jedoch sind alle aneinander orientiert“ (Mangold 1960, 49).

Eine zentrale Erkenntnis aus Mangolds Arbeit war es, dass die Zusammensetzung und Interaktionen innerhalb der Gruppe als konstituierende Elemente angesehen werden. Die Gruppenmeinung gelte als Folge einer geteilten Geschichte und sei nur in Gruppen mit einem gemeinsamen Hintergrund zu finden. Im Gespräch der Mitglieder einer Gruppe offenbart sich diese Gruppenmeinung empirisch in der Gesamtheit der verbalen und nonverbalen Stellungnahmen (vgl. Loos, Schäffer 2001, 22).

Nach Jahren der Kritik (vgl. Nießen 1977; Volmerg 1977) sowie individueller, nicht weiter verfolgter Überlegungen zur Methode der Gruppendiskussion (vgl. bspw. Krüger 1983) fand schließlich eine systematische Ausarbeitung dieser Technik durch Ralf Bohnsack in Zusammenarbeit mit Mangold statt (vgl. Mangold, Bohnsack 1988). Auf diesem Wege wurde die Gruppendiskussion „zu einem Instrument, das seinen Gegenstand kennt und die gegenwärtigen Standards qualitativer Methoden [...] erfüllt“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 104).

3.1.2 Methodologische Grundlagen der Gruppendiskussion

Die bisher dargelegte historische Entwicklung der Methode der Gruppendiskussion war durch eine stetige Weiterentwicklung der jeweils vorliegenden Ausarbeitungen geprägt. Wichtige grundlagentheoretische Entwicklungsschritte des Verfahrens können in der Auseinandersetzung mit Vertretern des interpretativen Paradigmas und in der Diskussion um die prozessuale Struktur des Gesprächs festgemacht werden. Im Folgenden wird der Blick besonders auf die unterschiedlichen theoretisch-methodischen Bezugnahmen gelenkt und das Modell der kollektiven Orientierungsmuster vorgestellt, welches die Grundlage des hier favorisierten Ansatzes bildet.

Die für die Methode der Gruppendiskussion notwendige, grundsätzliche Abkehr vom Fokus auf individuelle Meinungen, wie sie sich unter anderem bei Pollock fand, war erstmalig durch Mangold vorgenommen worden. Jener entwickelte innerhalb einer erneuten Aufbereitung des Materials, welches damals Pollocks Arbeit zugrunde lag, das benannte Modell der *informellen Gruppenmeinung*. Nach dieser Auffassung wurden in der Gruppendiskussion Meinungen der Gruppe aktualisiert, welche sich bereits zuvor konstituiert hatten. Mangolds Ansichten stützten sich jedoch hauptsächlich auf empirische Befunde und fanden in dem von ihm verwendeten Kollektivkonzept Durkheims keine theoretische Entsprechung (vgl. Bohnsack 2010a, 106ff.).

Eine derartige Annahme der Aktualisierung einer kollektiv erwachsenen Gruppenmeinung traf vor allem bei Vertretern des interpretativen Paradigmas, welches durch Bielefelder Soziologen geprägt wurde, auf Kritik. Im Gegensatz zu Mangold legten sie in Tradition des symbolischen Interaktionismus dieser Methode einen „Prozesscharakter von Interaktionen und Gesprächen" (Bohnsack 2010b, 371) zugrunde und sprachen dem Verfahren somit lediglich in „der Rekonstruktion *situationsgebundener* und *interaktionsbezogener* Aushandlungsprozesse Validität zu" (Bohnsack 2010a, 109, Hervorhebungen im Original). Eine sich daraus ableitende Nicht-Reproduzierbarkeit der Ergebnisse hatte zur Folge, dass dem Verfahren Mängel in der Standardisierbarkeit als auch Reliabilität unterstellt wurden (vgl. Loos, Schäffer 2001, 23f.). Die sich hier abzeichnenden divergenten Positionen zwischen dem Modell des interpretativen Aushandelns von Bedeutungen und dem Modell der informellen Gruppenmeinung lassen sich anhand der Frage nach den zugrundeliegenden Prozessen innerhalb der Gesprächssituation konkretisieren: Geht es um „die *Emergenz* von Meinungen, Einstellungen und Orientierungen in einem offenen Aushandlungsprozeß oder [um, A.B.] die Aktualisierung von kollektiven Orientierungen, die schon vor dem Zusammentreffen einer Gruppe gewissermaßen nur ‚darauf warteten' *repräsentiert* zu werden" (a.a.O., 17, Hervorhebungen im Original)? Zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieser Methode ließ sich noch keine zufriedenstellende Antwort auf diese Problematik finden. Einerseits fehlte Mangold eine entsprechende theoretische Fundierung, die in einem logischen Zusammenhang zur „empirischen Evidenz" (Bohnsack 2010a, 106) gestanden hätte, andererseits verkannte die Vorstellung einer prozesshaften Herstellung die Struktur der „in Gruppendiskussionen sich dokumentierenden spezifischen Sozialität" (a.a.O., 111).

Eine entsprechende theoretisch-methodische Begründung dieser Empirie als auch die Grundlegung eines adäquaten Kollektivbegriffes, wurde erst durch Ralf Bohnsack (1989) in Anlehnung an Karl Mannheim (1980) geleistet. In seinem Modell der *kollektiven Orientierungsmuster* nahm dieser auf Mannheims Konzeption des *konjunktiven Erfahrungsraumes* (1980) Bezug. Ein solches Verständnis von Sozialität geht über das einer bloßen Zugehörigkeit hinaus und löst sich somit nicht nur vom Individuum, sondern auch von der Bindung an eine konkrete Gruppe (vgl. Bohnsack 2010b, 377).

> „Für die Bestimmung des Gegenstandes heißt das nun, dass in Gruppendiskussionen kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen – die sich auf der Basis von existenziellen, erlebnismäßigen Gemeinsamkeiten in konjunktiven Erfahrungsräumen bereits gebildet haben – zur Artikulation kommen" (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 105).

Das Teilen einer konjunktiven Erfahrung wird an dieser Stelle mit unmittelbarem Verständnis gleichgesetzt. Konjunktive Erfahrungen werden im Diskurs nicht erst hergestellt, sie werden in Beschreibungen und Erzählungen lediglich aktualisiert (vgl. Bohnsack, Przyborski, Schäffer 2010, 12). In Gruppendiskussionen ist dieser Umstand daran zu erkennen, dass sich die Gesprächsteilnehmer auf einen gemeinsamen Rhythmus einlassen und das Gespräch eine hohe interaktive Dichte aufweist (vgl. Przyborski 2004, 36f.). Ein sehr deutliches Beispiel hierfür wäre das sogenannte Sprechen in einer Person. Anhand dieser methodologischen Erläuterungen wird die Selbstläufigkeit als Grundprinzip der Gruppendiskussion hergeleitet. Erst in der „*Eigenstrukturiertheit*" (Bohnsack 2010b, 380, Hervorhebung im Original) der Gruppe kann sich eine Dramaturgie des Diskurses entfalten, anhand derer die Analyse der kollektiven Erlebnisschichtung stattfinden kann. Gegenstand der Rekonstruktion der kollektiven Orientierungen sind somit die sich im interaktiven Diskurs dokumentierenden Handlungspraktiken in ihrer „*Prozess-Struktur*" (a.a.O., 378, Hervorhebung im Original).

3.1.3 Prinzipien der Durchführung und Leitung von Gruppendiskussionen

Eine methodisch-theoretische Grundlegung des Verfahrens der Gruppendiskussion innerhalb einer *praxeologischen Methodologie* (Bohnsack 2010a, 187ff), wie sie im vorigen Abschnitt bereits in Ansätzen skizziert wurde, hat ohne weiteres Implikationen für die Durchführung des Datenerhebungsverfahrens innerhalb der Forschungspraxis. Dies betrifft sowohl die Auswahl der Teilnehmer als auch die Instruktionen für das Verhalten des Interviewers – vielmehr Moderators – während der Gesprächssituation.

Auswahl der Teilnehmer Bereits die Zusammensetzung der Gruppe ist ein konstituierendes Element der Ergebnisstruktur. Im Hinblick auf die Rekonstruktion kollektiver Orientierungsmuster gilt es, Teilnehmer mit gemeinsamen Erlebnissen beziehungsweise strukturgleichen Erfahrungen zusammenzubringen. Für die künstliche Zusammenstellung einer Gruppe ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines ausführlichen Vorwissens über die Lebenswirklichkeit der Beteiligten. Die Nichtbeachtung der Unterschiedlichkeit von Erfahrungsräumen könnte dazu führen, dass eine Gruppe nicht über eine oberflächliche thematische Diskussion hinauskommt, da die Teilnehmer weniger an gemeinsame beziehungsweise vergleichbare Erlebnisse anschließen. Hier empfiehlt es sich, existenzielle Gemeinsamkeiten zur Grundlage der Zusammenstellung einer künstlichen Gruppe zu machen (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 109). Angebrachter erscheint es aber, Realgrup-

pen auszuwählen, in denen die Mitglieder unabhängig von der Erhebungssituation in einem lebensweltlichen Kontext miteinander agieren (vgl. Loos, Schäffer 2001, 43f.). Diese Entscheidung sollte vom Bestreben der Initiierung eines selbstläufigen Gespräches getragen werden und erfordert einige Vorüberlegungen. So könnte etwa eine zufällig ausgewählte Gruppe von gleichaltrigen Jugendlichen aus einem kleinen Dorf schwer miteinander ins Gespräch finden, da sie möglicherweise unterschiedlichen Freundesgruppen angehören und auch in Bezug auf ihren Schulalltag kaum gemeinsame soziale Berührungspunkte haben. Demgegenüber könnte aber eine Gruppe von Kindern unterschiedlichen Alters aus einem Stadtteil einer Großstadt möglicherweise leicht in eine dichte Diskussion über ihr Freizeitverhalten geraten, würden sie sich jeden Nachmittag im gebietseigenen Jugendclub treffen und dort beispielsweise gemeinsame Hobbies ausüben. Eine methodische Kontrolle der Ergebnissicherung kann an dieser Stelle durch eine ethnografisch orientierte Voruntersuchung oder die Orientierung an Phänomenen, die bereits wissenschaftlich und empirisch als gruppenbildend gefasst sind (zum Beispiel Freundschaft) erfolgen. Darüber hinaus sollte die Anzahl der Teilnehmer einer Gruppendiskussion mindestens zwei bis höchstens zehn Personen betragen, um die weitere Verwendbarkeit des Diskurses nicht durch gruppendynamische Phänomene oder schwer transkribierbare Parallelgespräche zu behindern (vgl. Liebig, Nentwig-Gesemann 2009, 105).

Verhalten des Interviewers Da es sich bei Gruppendiskussionen um „zwei ineinander verschränkte[n] Diskurse[n]“ (Bohnsack 2010a, 207) handelt, nämlich dem zwischen den Forschern und den Teilnehmenden als auch dem zwischen den Erforschten untereinander, ist es die Prämisse des Moderators, ein selbstläufiges Gespräch auszulösen, bei dem eine Strukturierung durch die Gruppe stattfindet, welche später die wesentliche Grundlage für die Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster mit Hilfe der dokumentarischen Methode ist. Im Anschluss an die Erkenntnisse der Konversationsanalyse wurden von Bohnsack hierzu „reflexive Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen“ (vgl. Bohnsack 2010a, 207ff.) erarbeitet. Die folgende Darstellung orientiert sich an der aufbereiteten Zusammenfassung dieser Grundregeln durch Aglaya Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2009, 110ff.):

Intervention immer an die ganze Gruppe Das Ansprechen der gesamten Gruppe sollte charakteristisch für alle Intervieweräußerungen stehen. Hierzu gehört eine dementsprechende Mimik und Gestik. Der Diskussionsleiter sollte bei seinen Fragen nicht auf eine bestimmte Person der Gruppe fokussiert sein und somit die mög-

liche Vorstrukturierung des Gespräches vermeiden. Durch die Ansprache aller Teilnehmer wird ebenfalls die Gruppe als *Ganzes* um eine Stellungnahme ersucht und nicht die einzelne Person in ihrer individuellen Meinung befragt.

Weitgehender Verzicht auf die Teilnehmerrolle, Zurückhaltung im Gespräch Der Diskussionsleiter sollte sich in der Erfüllung seiner Aufgabe explizit auf Nachfragen beschränken und nicht in das Gespräch der Gruppe anhand von eigenen Stellungnahmen eingreifen. Ein laufender Diskurs unter Teilnehmern darf nicht durch eine Interviewerfrage unterbrochen werden, da dies einen möglichen Abschluss eines Themas verhindern könne, der für die Auswertung des Diskursverlaufes hohe Bedeutung hat. Daher ist der Moderator angehalten, sich zurückzunehmen und sich erst dann zu Wort zu melden, wenn beispielsweise durch eine sehr lange Pause der Eindruck vermittelt wird, dass die Gruppe vorerst keine weiteren Anmerkungen zum Thema machen möchte.

Themenvorschläge ohne themenbezogenen Orientierungsrahmen Die vom Interviewer angeregten Themenstellungen sollten in ihrer Hervorbringung nicht bereits mit einer Stellungnahme des Diskussionsleiters verbunden sein. In einer optimalen Art und Weise werden die Themen in einem „allgemeinen Orientierungsrahmen aufgeworfen“ (a.a.O., 112), was bedeutet, dass die Erlebnisse und Erfahrungen der Gruppenmitglieder hinsichtlich der Themenstellung angesprochen werden. In Bezug auf die Initiierung eines schulischen Themenfeldes würde die Frage „Ihr habt doch bestimmt auch schon schlechte Erlebnisse mit der anstrengenden Schule gemacht?“ dementsprechend eine negative Richtung vorgeben. Besser wäre hier der Stimulus: „Wie ist es so in der Schule? Welche Erfahrungen habt ihr gemacht?“.

Demonstrative Vagheit, methodisch reflektierte Fremdheit Mit Hilfe von offenen Fragen, Fragereihungen oder auch ungenauen Fragestellungen eröffnet der Diskussionsleiter ein Feld, indem er sich selbst in seiner Fremdheitsrelation verortet. Auf diese Weise erkennt der Forscher die Teilnehmer in ihrem Expertenstatus für ihre spezifischen Orientierungen an und gibt ihnen die Möglichkeit die Themen des Feldes selbst auszuloten. Ein Beispiel für eine solche Fragereihung könnte folgendermaßen lauten: „Wie war das damals an eurem ersten Tag in dieser Schule? An welche Erlebnisse könnt ihr euch erinnern? Was für Erfahrungen habt ihr an diesem Tag gemacht?“.

Anstoßen detailreicher Darstellungen Die oben benannten Fragenreihungen dienen ebenfalls dem Anstoß nuancierter Ausführungen der Gruppe. Jene sind wich-

tig, da sich an diesen Stellen – im Gegensatz zu Argumentationen – das implizite kollektive Wissen dokumentiert. Anhand von Erzähl- und Beschreibungsaufforderungen wird von den Diskussionsteilnehmern eine detaillierte und abgeschlossene Darstellung ihrer Erlebnisse erfragt. Eine mögliche Fragestellung hierzu lautet: „Könnt Ihr/Sie das einmal genau erzählen oder beschreiben, was Ihr/Sie da erlebt habt?“.

Durchführungsphasen der Gruppendiskussion Für die Erhebung sprachlichen Materials innerhalb rekonstruktiver, qualitativer Ansätze können übergeordnete und forschungspraktische Leitlinien formuliert werden, die so für verschiedene Formen der Interviewführung handlungsleitende Gültigkeit besitzen (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 67). Im Hinblick auf die „umfassende Verankerung der wissenschaftlichen Erkenntnis in der sozialen Praxis“ (Bohnsack 2010a, 188) ist die Bedeutung des sozialen Prozesses in der Gruppendiskussion nicht hoch genug einzuschätzen. Die Anwendung der nachstehenden Phasen einer Gruppendiskussion kann als grundlegendes Element der methodischen Vorgehensweise beschrieben werden und soll daher explizit aufgeführt werden. Vernachlässigt wurden hierbei Strategien zur Gewinnung möglicher Interviewpartner sowie weitere Erläuterungen zu den Rahmenbedingungen der Erhebung (vgl. hierzu Loos, Schäffer 2001, 49; Lamnek 2005, 119ff; Przyborski, Wohrab-Sahr 2009, 67ff.).

Eröffnungsphase (Joining) Vor Beginn der ersten erzählgenerierenden Interviewerfrage sollte eine gewisse Zeit auf die Einführung und Hinführung der folgenden Gesprächssituation verwandt werden. Hierbei kann, falls das noch nicht geschehen ist, die Gruppe mit dem Projekt des Forschers vertraut gemacht werden. Weiterhin können wichtige organisatorische Regelungen angesprochen werden, unter anderem der Umgang mit der Technik. Im Zusammenhang mit diesen Erläuterungen wird empfohlen, die Vertraulichkeit im Umgang mit den Daten hervorzuheben und gegebenenfalls eine erneute mündliche Zustimmung zur Aufnahme des sprachlichen Materials einzuholen (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 80). Für die Herstellung einer entspannten Atmosphäre kann sich die Bereitstellung von Getränken sowie die gemeinsame Herrichtung des Erhebungsortes eignen (vgl. Loos, Schäffer 2001, 49). Zusätzlich empfehlenswert ist ein Hinweis auf den zeitlichen Ablauf und die entsprechenden Rollenverteilungen in der Erhebungssituation. Der Moderator sollte sich als aufmerksamer Zuhörer vorstellen, der nicht aktiv in den Gesprächsverlauf eingreifen wird. Der thematische Verlauf des Gespräches wird somit durch die Teilnehmer bestimmt, die in ihrem Expertenstatus

angesprochen werden und ihre Alltagssprache beibehalten sollten (vgl. Liebig, Nentwig-Gesemann 2009, 106).

Phase der selbstläufigen Diskussion Die erste Hauptphase der Gruppendiskussion wird durch einen erzählgenerierenden Eingangsstimulus bestimmt, der durch die Diskussionsleitung vorgegeben wird und „dazu dient, den Diskurs der Erforschten untereinander in Gang zu bringen bzw. zu halten, d.h. *Selbstläufigkeit* zu initiieren und zu bewahren" (Bohnsack 2010a, 208, Hervorhebungen im Original). In Bezug auf die Auswertungsmethode und deren komparative Vorgehensweise, sollte dieser Gesprächsimpuls in allen Gruppendiskussionen gleich gehalten werden. Auf diese Weise kann mit Hilfe des Ausgangsstimulus ein allgemeiner thematischer Rahmen durch den Forscher festgelegt werden, der jedoch viel Freiraum für „spezifische thematische Ausdifferenzierung" (Liebig, Nentwig-Gesemann 2009, 106) innerhalb der Gruppe lässt. Als Eröffnungsformeln eignen sich „Aufforderungen und Bitten zu erzählen und/oder zu beschreiben, Fragen nach dem Was [...] und nach dem Wie" (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 81f.). Nachdem der Stimulus in die Gruppe hineingegeben wurde, sollte sich der Moderator im Sinne der oben benannten Verhaltensprinzipien mit Nachfragen und Kommentaren zurückhalten und erst dann einen erneuten Impuls einbringen, wenn die Darstellung der Gruppe zum Erliegen gekommen ist, was an sprachlichen Abschlussmarkierungen oder längeren Pausen erkennbar wird.

Phase der immanenten Nachfragen Die Aufgabe des Moderators ist es, auch nach einer kurzen Pause der selbstläufigen Erzählung einer Gruppe diese nicht durch vorzeitige Eingriffe zu unterbrechen. Oft findet nach mehrsekündigen Pausen eine Fortsetzung statt. Weiterhin kann der Diskussionsleiter versuchen, eine Fortführung anzuregen, indem er die Teilnehmer ermuntert, ihre Beschreibung oder Erzählung weiterzuverfolgen. Haben diese Interventionen seitens des Moderators keine Auswirkung auf den Fortgang der selbstläufigen Erzählung, kann dieser durch immanente Nachfragen weitere Erzählungen provozieren, die auf ein „bereits gegebenes Thema oder den bereits gegebenen Orientierungsrahmen gerichtet" (Bohnsack 2010a, 210) sind. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009, 84) können immanente Nachfragen folgende Charaktere in Bezug auf die vorherigen Erzählungen der Gruppe aufweisen: Aufforderungen und Bitten um

1. Detaillierung,
2. Füllen von Leerstellen (in Chronologien),
3. Vervollständigen von Abbrüchen,
4. Genauere Ausführung von Bezügen und Verweisen,
5. Genauere Ausführung von Unverständlichem.

Hier wird unter anderem deutlich, wie substanziell die Aufgabe des Moderators ist, die Diskussion der Befragten aufmerksam mitzuverfolgen und mögliche Anschlüsse oder Übergänge zu nutzen, um relevante Informationen offen legen zu können.

Phase der exmanenten Nachfragen Ist nach Einschätzung der Diskussionsleitung die Möglichkeit an immanenten Fragen ausgeschöpft und der dramaturgische Höhepunkt des Gruppengespräches bereits überschritten, so kann der Moderator auf weitere forschungsrelevante, jedoch nicht unmittelbar durch die Gruppe angesprochene Themen rekurrieren. Eine Liste derartiger Fragen mit einem besonderen Wert für das Forschungsinteresse kann bereits im Vorfeld der Diskussion angefertigt werden. Diese Fragen sollten ebenfalls erzählgenerierender Art und für alle Gruppendiskussionen vergleichbar sein (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 84f.; Bohnsack 2010a, 210).

Direktive Phase Am Ende der Diskussion bietet sich dem Forscher die Chance, Widersprüche und Auffälligkeiten innerhalb des Prozesses klar anzusprechen (vgl. Loos, Schäffer 2001, 54).

Die entsprechende Ausarbeitung des Ablaufschemas der Gruppendiskussionen für die vorliegende Untersuchung findet sich im Anhang dieser Arbeit.

3.1.4 Die Kindergruppendiskussion

Das Gruppendiskussionsverfahren wurde in der oben beschriebenen Art und Weise vor allem in der Forschungspraxis der Jugend- und Peergroupforschung entwickelt und methodologisch begründet (vgl. Bohnsack 1989; Bohnsack u.a. 1995). Ein Einsatz dieses qualitativen Verfahrens bei Untersuchungen mit Kindern fand erst in den letzten 15 Jahren größere Beachtung.

> „Im Bereich der Kindheitsforschung *[...]* wurden Gruppendiskussionen lange Zeit als zu voraussetzungsreich angesehen, um sie mit Kindern zu praktizieren – etwa im Hinblick auf die angeblich fehlenden Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, oder es wurde

> Kindern die Fähigkeit abgesprochen, eine längere Zeit konsistent miteinander zu diskutieren, ohne ins gemeinsame Spiel oder ähnliche Aktivitäten ‚abzurutschen'" (Bohnsack, Przyborski, Schäffer 2010, 14).

Der vorliegende Abschnitt befasst sich mit dieser Veränderung innerhalb des Bereiches der Kindheitsforschung und stellt die spezifischen Aspekte einer Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens mit der Altersgruppe der Fünf- bis Zwölfjährigen heraus.

Die Gruppendiskussion im Spiegel der Methoden der Kindheitsforschung Im Zuge des „Paradigmenwechsel[s, A.B.] der Kindheitsforschung" (Honig, Lange, Leu 1999, 13) wurde die *Perspektive des Kindes* zur forschungspraktischen Herausforderung. Dabei kam die Frage nach der Erfassung kindlicher Wirklichkeit mit dem Wandel des gegenstandstheoretischen Konzeptes zusammen (vgl. a.a.O., 9f.). Die defizitäre Sichtweise auf Kinder als unfertige Wesen wich dem Bild des kompetenten Akteurs (vgl. auch 2.1). Mit dieser Vorstellung ging die Beschreibung einer *Kinderkultur* (Krappmann 1993b) einher, die sich von der Erwachsenenwelt unterscheidet. Eine sich aus dieser Neubestimmung heraus ergebende Differenzproblematik von „Eigenart und Fremdheit" (Honig, Lange, Leu 1999) für die Untersuchungssituation bei der Forschung mit Kindern hatte eine spezifische Diskussion der Methodenfrage in diesem Bereich zur Folge (vgl. Richter 1997; Heinzel 2000a; Krüger 2006; Mey 2006; Bamler, Werner, Wustmann 2010). Dabei wurden unter anderem die „Macht der Erziehungssituation im Kinderleben", „kindtypische Ausdrucksformen" und „die Erwachsenenzentriertheit von Forschung und Forschenden" (Heinzel 2000b, 25) als allgemeine Methodenprobleme der Kindheitsforschung beziffert. Neben der Nutzung nonreaktiver Verfahren, bei denen der Forscher nicht aktiv an der Materialerhebung teilnimmt, schien daher vor allem der Einsatz teilnehmender Beobachtung in der qualitativen Kindheitsforschung lange Zeit als bevorzugtes Mittel der Datenerhebung, da jene nicht von der Sprachkompetenz der untersuchten Kinder abhing (vgl. Krüger 2006, 96). Ein Überblick über die aktuelle Forschungsliteratur zum Thema deutet an, dass die Technik des Gruppendiskussionsverfahrens zwar noch nicht zu den „gängigen Methoden" (Nentwig-Gesemann 2010, 26) in Untersuchungen mit der Altersgruppe der Fünf- bis Zwölfjährigen Kinder gehört, aber in den letzten Jahren eine stärkere Zustimmung erfahren hat (vgl. Nentwig-Gesemann 2002; Neuß 2003; Wagner-Willi 2005; Vogl 2005; Michalek 2006a; Bock 2010; Fürstenau 2011). In der Zusammenschau der einzelnen Studien zeigt sich, dass sowohl die Durchführung als auch die Auswertung der Gruppendiskussionen durchaus differieren. Die nachfolgenden Ausführungen stellen hierbei einen Versuch der kritischen Zusam-

menfassung dar. Dabei geht es jedoch weniger um die gegenseitige Abgrenzung der einzelnen Untersuchungsanlagen als um die, in Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit wichtigen, Implikationen für das Verfahren der Gruppendiskussion in der Anwendung mit Grundschulkindern.

Spezifische Aspekte der Kindergruppendiskussion Es finden sich auch in der Forschung mit Kindern verschiedene kollektive Gesprächs- und Befragungsformen. So sind beispielsweise technisch aufgezeichnete Gruppengespräche innerhalb ethnografischer Forschung als auch Gruppeninterviews mit dem Ziel der themenspezifischen Erfassung individueller Konzepte von der Kindergruppendiskussion abzugrenzen (vgl. Nentwig-Gesemann 2002, 45). Des Weiteren sollte die in den vorherigen Kapiteln angesprochene institutionalisierte Vorgehensweise der „Kreisgespräche in der Grundschule" (Heinzel 2001) definitorisch klar von einem forschungsmethodischen Vorgehen getrennt werden, da sie als ritualisierte Form der Gesprächsführung zwar das gesprächs- und diskussionskulturelle Potential der Grundschüler aufzeigt (vgl. Krüger 2006, 95), jedoch einer pädagogischen Intention und somit einem Gesprächscharakter verpflichtet bleibt, der die Entwicklung der Selbstläufigkeit der Diskussion negativ beeinflussen würde (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 116). In diesem Punkt könnten aufgrund der starken institutionellen Rahmung die zuvor beschriebenen Prinzipien der Gesprächsführung innerhalb einer Gruppendiskussion kaum eingehalten werden.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass im Punkt der Gesprächsführung wohl die Problematik der Vergleichbarkeit der im vorherigen Abschnitt angebrachten Studien aus dem Bereich der Kindheitsforschung ihren Ursprung nimmt. So konnte in Anbetracht des dort veröffentlichten Datenmaterials ein sehr großes Spektrum unterschiedlicher Diskussionsleitungsstile beobachtet werden: Von der prinzipiell geforderten Zurückhaltung bis hin zu starker Führung durch die Erwachsenen. Ohne weiter auf die einzelnen Vorgehensweisen eingehen zu wollen, kann kritisch angemerkt werden, dass die Begründungen der strukturierenden Handlungsweise der Moderatoren – zum Beispiel normative Erwartungshaltungen zwischen Forschenden und Erforschten als auch die Notwendigkeit der Abhandlung bestimmter Themen (vgl. Michalek 2006b, 84; Bock 2010, 319ff.) – womöglich als individuelle forschungspraktische Probleme zu werten sind, da sie sich weder in allen Studien noch in der eigenen Erhebung wiederfinden.

Dieser Punkt verweist überdies auf die Besonderheit der Kommunikation innerhalb der Kindergruppendiskussion. Elfriede Billmann-Machecha (1994, 2005) konnte innerhalb der psychologischen Betrachtung von sozialen Aushandlungsprozessen in Gruppendiskussionen Gesprächsführungen beobachten, die sich von

denen einer Erwachsenendiskussion unterscheiden. So kann es vorkommen, dass die Diskussion in einer Kindergruppe als unstrukturiert oder unzusammenhängend für den Interviewer erscheint, bei genauer Betrachtung aber als sinnstrukturierte Vorgehensweise rekonstruiert werden kann. Dies führt Billmann-Machecha auf entwicklungsspezifische Kommunikationsformen der Kinder zurück. Ein Ansatz, der auf diese Spezifik eingeht, ist die von Iris Nentwig-Gesemann (2002, 2010) eingesetzte *videogestützte Gruppendiskussion*. Im Rahmen ihres Forschungsprojektes zur habituellen und aktionistischen Spielpraxis von Kindern wurde anhand von Voruntersuchungen deutlich, dass die Kinder auf das Angebot der erzählgenerierenden Initiierung der Gruppendiskussion mithilfe der körperlichen Aufführung ihrer konkreten Handlungspraxis eingingen und sich schwer taten, diese theoretisch zu explizieren. Anhand dieser Beobachtungen wurde das Verfahren an das Feld angepasst und durch eine Spielphase, welche videografisch aufgenommen wurde, erweitert (vgl. Nentwig-Gesemann 2002, 48ff.). Diese Form des Zugangs, der vor allem für soziologische Fragestellungen geeignet ist (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 117), geht mit weiteren Veränderungen innerhalb der Auswertungsphase einher (Fokussierungsakte, Videointerpretation), auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Was sich an diesem Beispiel aber herausstellen lässt, ist die Überlagerung zweier verschiedener Diskurse: Derjenige der Kinder untereinander und derjenige zwischen den Kindern und dem Erwachsenen. Innerhalb der Kindergruppendiskussion zeigt sich dieses Spannungsmoment zwischen Forscher und Erforschten deutlicher als in einer Erwachsenengruppendiskussion, da hier eine „doppelte Fremdheit“ (a.a.O., 119) zum Tragen kommt – gegenüber den vergleichbaren Erlebnissen als auch den kindlichen Erfahrungen und ihren Darstellungsformen. Genau dieser Umstand gilt jedoch als Vorteil der Kindergruppendiskussion:

> „Durch die Überlagerung zweier verschiedener Diskurse hebt sich eben derjenige, der im Zentrum des Interesses steht, also hier: der kindzentrierte Diskurs, in seiner Eigenheit konturiert vom erwachsenenzentrierten Diskurs ab“ (Nentwig-Gesemann 2010, 29f).

Praktische Konsequenzen für die Anwendung des Verfahrens Anschließend an die theoretische Diskussion der Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens innerhalb der qualitativen Kindheitsforschung sollen nun die methodisch praktischen Gesichtspunkte noch einmal explizit dargelegt werden, welche grundlegend für das Vorgehen in der vorliegenden Forschungsarbeit waren.

Ort der Erhebung Bei der Forschung mit Kindern wird häufig der institutionelle Rahmen der Schule als Feldzugang gewählt. In Untersuchungen, die sich mit einem

schulischen Thema auseinandersetzen, ist ein derartiges Vorgehen zudem sehr naheliegend. Die Vorteile dieser Herangehensweise liegen auf der Hand: Die Schulkultur gibt bereits Regeln und Rituale zum Ablauf von Gesprächen vor (vgl. Heinzel 2000c, 122) und ein außenstehender Erwachsener erhält durch Kontakt zum Schulpersonal leicht Zutritt zum Feld. Weiterhin können Schulklassen als zentrale Orte gemeinsamer Erlebnisschichtung angesehen werden. Trotz dieser offenkundigen Vorzüge gilt es, wichtige Aspekte methodisch mitzudenken, die sich aus der institutionellen Struktur heraus ableiten lassen. Rudolf Richter (1997) bringt hier seine Bedenken vor, dass sich ein Autoritätsproblem zwischen Forscher und Erforschten ergibt, das zu Hemmungen in der Diskussion oder sozial erwünschten Antworten führen kann (vgl. a.a.O., 78). Dieser Problematik entgegenzuwirken liegt nach seiner Ansicht in den Fähigkeiten der interviewenden Person, sich an den reflexiven Prinzipien der Diskussionsleitung zu orientieren und das Entstehen einer „schultypischen Situation" (Michalek, Schönknecht 2006, 154) zu vermeiden. Die Art und Weise der Eingebundenheit in das System Schule sollte jedoch immer mitgedacht werden. So darf auch in der Auswertung nicht außer Acht gelassen werden, dass bei diesem Zugang die Institution „sehr stark mit untersucht" (Pryzborski, Wohlrab-Sahr 2009, 117) wird und die Gruppen „institutionell, und damit durch die ‚kommunikative' Struktur geprägt" (Wagner-Willi 2010, 47) sind.

Zusammensetzung der Kindergruppen In allen Veröffentlichungen zur Kindergruppendiskussion wird von der Zusammenstellung einer künstlichen Gruppe abgeraten (vgl. stellvertretend Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 117f.). Gerade bei Kindern ist es für die Erzeugung von Selbstläufigkeit innerhalb der Gruppendiskussion von enormer Bedeutung, dass die Teilnehmer sich untereinander kennen und auch bereit sind, gemeinsam in Interaktion zu treten. Bei der Zusammenstellung der Gruppe wird empfohlen auf Realgruppen zurückzugreifen, die anhand einer intensiven Felderkundung oder der Eigeninitiative der Akteure bestimmt worden sind, da die Aussagen Dritter (Lehrer, Eltern) in Bezug auf die Auswahl durchaus subjektiv verfälscht sein können. In Bezug auf das Alter ist es nicht von Belang, dass die Teilnehmer einer Altersstufe angehören, jedoch sollten sie keine großen Entwicklungsunterschiede aufweisen (vgl. a.a.O., 118). Zudem ist es ratsam auf die Eingrenzung der Gruppengröße zu achten. Ruth Michalek und Gudrun Schönknecht (2006, 155) beziffern die maximale Anzahl an Teilnehmern, mit Hinweis auf Wartephasen und Rederecht der Einzelnen, bei fünf Kindern. In den Probediskussionen der vorliegenden Studie zeigte sich in gleicher Weise, dass eine Gruppengröße von mehr als fünf Kindern ungünstige Auswirkungen auf die Gesprächssituation zur Folge hatte. So kam es bei sechs Teilnehmern zeitweise zur Herstellung

von Paralleldialogen innerhalb einzelner Kleingruppen. Im Zuge dieser Probesituationen stellte sich heraus, dass die Zahl von minimal drei bis maximal fünf Schülern einem selbstläufigen Gesprächsverlauf sehr zuträglich war.

Interviewerverhalten Die bereits oben angesprochenen Grundregeln des Interviewerverhaltens für die Leitung einer Gruppendiskussion gelten ebenso für die Anwendung des Verfahrens mit einer jüngeren Altersgruppe, können jedoch um spezifische Aspekte erweitert werden. Es sollte innerhalb der Kindergruppendiskussion vor allem auf den Expertenstatus der Kinder hingewiesen werden (vgl. bspw. Michalek, Schönknecht 2006, 156). Zum einen wird die Fremdheit des Interviewers gegenüber der Lebenswelt der Kinder auf diese Weise explizit und zum anderen schafft der Erwachsene für die Teilnehmer eine Situation, in der sie herausgefordert sind, Dinge zur Sprache zu bringen, die für sie selbst möglicherweise klar zu sein scheinen, jedoch dem Interviewer als Laien unbekannt sind. Im Hinblick auf die bereits angedeuteten und weitere Probleme (Autoritätsproblem, Anpassungsmechanismen, Gruppendynamik) ist es während der Gruppendiskussion die Aufgabe des Forschers sich mit größtmöglicher Zurückhaltung und notwendiger Führung in das Geschehen einzubringen. Eine durch die Leitung von Probediskussionen erworbene Erfahrungsbasis sowie die strukturierte und genaue Vorbereitung der Interventionsmomente ist hierfür unerlässlich.

3.2 Das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode

Im Sinne des Verständnisses einer „Kindheit als sozial konstruierte Eigenwelt“ (Hülst 2000, 48), ist die Technik der dokumentarischen Interpretation, welche entlang des Konzepts des kontrollierten Fremdverstehens vorgeht, ein methodisch angemessener Zugang zur Erfassung der Sichtweise der Kinder bzw. weiterer Akteure auf einen Gegenstand. Mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989) können die kollektiven Orientierungen einer Gruppe, welche im interaktiven Diskurs von den Teilnehmern artikuliert worden, aufgespürt und unter reflexiver Beachtung der Fremdheitsrelation des Forschers zu „begrifflich-theoretischer Explikation“ (Bohnsack 2010a, 60) gebracht werden. Die in Anlehnung an Mannheim (1964) erarbeitete Auswertungsstrategie vervollständigte die Weiterentwicklung der Gruppendiskussionsmethode hinsichtlich der Rekonstruktion spezifischer Handlungspraktiken. Im Anschluss an eine von Bohnsack durchgeführte Studie wurde die Methode in verschiedensten Projekten weiter ausgearbeitet und fand im Gebiet der Erziehungs- und Sozialwissenschaften eine ausgedehnte

Anwendung. Neben der großen Vielfalt an Gegenstandsbereichen, beispielsweise in der Migrations- oder der Evaluationsforschung, wurde die Analysemethode unter anderem zur Auswertung unterschiedlichster Datensorten genutzt: Transkripte von narrativen Interviews, Bildmaterial, Protokolle, Videosequenzen (vgl. Bohnsack 2010a, 31f.). Inzwischen kann die dokumentarische Methode als eines der systematischsten und ausgereiftesten Verfahren innerhalb der qualitativen Sozialforschung angesehen werden. Die nachfolgenden Erörterungen bezüglich der praktischen Anwendung dieser Interpretationstechnik beziehen sich maßgeblich auf die Auswertung von Gruppendiskussionen. Für die Analyse weiterer Materialsorten sei auf die entsprechenden Veröffentlichungen verwiesen (vgl. bspw. Nohl 2009; Bohnsack 2009).

3.2.1 Grundlegende wissenssoziologische Annahmen und zentrale Begriffe

Die theoretischen Grundlagen der dokumentarischen Interpretation sind innerhalb einer praxeologischen Methodologie (Bohnsack 2010a, 187ff.) zu verorten und stehen dabei in Tradition der Wissens- und Kultursoziologie von Karl Mannheim (1964) und Pierre Bourdieu (1976) als auch der Ethnomethodologie Harold Garfinkels (1967), welcher an die Überlegungen Mannheims anknüpfte. Ohne auf die grundlagen- und erkenntnistheoretischen Einsichten der einzelnen Positionen einzugehen, sollen an dieser Stelle vor allem die daraus hervorgegangenen charakterisierenden Elemente der Methode dargelegt und ihre Implikationen für die praktische Anwendung verdeutlicht werden.

Doppelstruktur alltäglicher Verständigung und Interaktion Die bereits oben angesprochene, in Gruppendiskussionen empirisch deutlich gewordene Form der Sozialität wurde mit dem Mannheimschen Konzept des konjunktiven Erfahrungsraumes neu verortet:

> „Mit der grundlagentheoretischen Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums wird das menschliche Miteinandersein, das sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht, gefasst“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 279).

Das in alltäglicher Verständigung und Interaktion eingelagerte kollektive und handlungsleitende Wissen wird von Mannheim als *atheoretisches* Wissen bezeichnet. Dieses an eine gemeinsame oder zumindest strukturidentische Handlungspraxis gebundene konjunktive Wissen wird von ihm durch unmittelbares Verstehen gekennzeichnet. Als Erklärungshilfe kann hier das vielfach rezitierte Beispiel eines Knotens hergenommen werden (vgl. Mannheim 1980, 73ff.): Einen Knoten zu

knüpfen ist intuitives Handeln, das sich als routinierte Alltagspraxis darstellt. Um den Knoten zu verstehen, muss der dafür notwendige Herstellungsprozess erfasst werden. Dies geschieht größtenteils unbewusst und in Prozessen „kreativer Nachahmung, die sich auf Vorbilder und an den Handlungen anderer [orientieren, A.B.]“ (Wulf u.a. 2001, 342). Ein innerhalb *mimetischer Prozesse* (vgl. a.a.O.) angeeignetes Wissen kann auch als „verkörpertes Wissen“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr, 280) oder „implizites Wissen“ (Polanyi 1985) bezeichnet werden. Demgegenüber steht das Interpretieren als begrifflich-theoretische Explikation des Handlungsprozesses. In Bezug auf den Knoten wäre das die Frage nach der sprachlichen Explikation des handlungsleitenden Wissens – *Wie* man den Knoten bindet (vgl. Bohnsack 2010a, 60). Dieses konjunktive Wissen ist jedoch nicht so einfach abfragbar. Stattdessen kann man als Außenstehender mit der Handlungspraxis durch Nachfragen und Beschreibungen oder auch direkte Beobachtung vertraut werden. Hier wird von *kommunikativem* oder *kommunikativ-generalisierendem Wissen* gesprochen. Die in Alltagsinteraktionen hervortretenden Bezeichnungen und Äußerungen sind somit durch eine Doppelstruktur gekennzeichnet. Sie haben einerseits eine öffentliche beziehungsweise gesellschaftliche Bedeutung (kommunikatives Wissen) und auf der anderen Seite eine nichtöffentliche oder milieuspezifische Relevanz (konjunktives Wissen) (vgl. Bohnsack 2011a, 42). Am Beispiel der Schule ließen sich der kommunikative und konjunktive Erfahrungsraum jeweils folgendermaßen erläutern: Das kommunikative Wissen eines Außenstehenden über die Institution Schule kann zum einen auf theoretischen Kenntnissen beruhen oder auch im Gespräch mit Schulbeteiligten ermittelt werden. Dabei handelt es sich möglicherweise um die Bildungs- und Sozialisationsfunktion sowie das dort vorherrschende traditionelle Rollenverständnis. Zum anderen gibt es das konjunktive Wissen, das sich unter anderem auf die Peerbeziehungen, die geschlechtstypischen Aushandlungen oder auch generations- und milieuspezifischen Besonderheiten bezieht (vgl. auch Wagner-Willi 2010). Dieses Wissen basiert auf gemeinsamen Erfahrungen und dem Vollzug einer gemeinsamen Handlungspraxis und entzieht sich somit dem *Fremden*.

Dokumentarischer und immanenter Sinngehalt Das Ziel der dokumentarischen Methode ist es, einen Zugang zum kollektiven Wissen als Ausdruck des konjunktiven Orientierungswissens zu erhalten. Für die Rekonstruktion zentraler handlungsleitender Orientierungen bedient sich die Methode der Unterscheidung zweier Sinnebenen: dem *immanenten* und dem *dokumentarischen* Sinngehalt (vgl. Bohnsack 2010a, 64f.). Diese Vorstellung geht auf Mannheim zurück, bei dem sich statt dem Begriff des immanenten Sinngehaltes die Bezeichnungen Objektsinn und Aus-

druckssinn finden (vgl. Mannheim 1964, 103ff.). Zur immanenten Sinnschicht zählen der objektive und, falls gegeben, der subjektiv gemeinte Gehalt einer Äußerung oder Handlung. Die Richtigkeit des immanenten Sinns lässt sich daher jederzeit am Material überprüfen (vgl. Przyborski 2004, 22), indem untersucht wird, *was* gesagt beziehungsweise getan wurde. Der Dokumentsinn beschreibt darüber hinaus den „Entstehungszusammenhang" (ebd.) des Hervorgebrachten. Auf dieser Ebene zeigt sich, *wie* in den Erzählungen oder Handlungen der spezifische Erlebniszusammenhang beziehungsweise das konjunktive Wissen der Erforschten in Erscheinung tritt. Im Habituskonzept Bourdieus wird diese, die Erfahrung strukturierende Struktur, als „modus operandi" (Bourdieu 1979, 164) bezeichnet. Dieser der Methode innewohnende Wechsel der Analyseeinstellung „von der Frage *was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure *ist*, zur Frage danach, *wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird" (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl 2007, 12, Hervorhebungen im Original), kann als konstruktivistisch bezeichnet werden, da im Luhmannschen Sinne der Transfer von Beobachtungen erster Ordnung zu Beobachtungen zweiter Ordnung stattfindet (vgl. a.a.O., 13). Die hier veranschaulichten Ideen finden sich in den Begrifflichkeiten der kommunikativen *Orientierungsschemata* (immanenter Sinn) und des konjunktiven *Orientierungsrahmens* (dokumentarischer Sinn) wieder, wobei die methodische Herausforderung darin besteht, zu rekonstruieren, in welchem Rahmen ein Thema (Schemata) von den erforschten Personen abgehandelt wird und somit handlungspraktische Relevanz erhält. Zusammenfassend gilt:

> „Während die Orientierungsschemata durch (im Durkheim'schen Sinne) Exteriorität und auch Zwang dem einzelnen gegenüber charakterisiert sind, bilden sich Orientierungsrahmen im Sinne habitualisierter Wissensbestände dort heraus, wo diese inkorporiert, d.h. in den modus operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben und in diesem Sinne ‚mimetisch' angeeignet werden" (Bohnsack 2011b, 132).

Methodische Fremdheitshaltung, abduktive Erkenntnishaltung und komparativer Charakter Innerhalb der empirischen Umsetzung der oben dargelegten (konstruktivistischen) Analyseeinstellung wird an die erkenntnislogische „Einklammerung des Geltungscharakters" (Bohnsack 2010a, 64) grundlegend angeschlossen, indem der Forscher seiner „vorwissenschaftlichen Erfahrung" (Mannheim 1980, 83) gewahr ist und eine methodische Fremdheitshaltung in Bezug auf das zu untersuchende Material einnimmt. Innerhalb der praxeologischen Wissenssoziologie wird diese *Standortgebundenheit* des Untersuchers nicht als belastende Störgröße gesehen, sondern als „unabdingbare Voraussetzung" (Bohnsack 2010a, 196) in den Analyseprozess mit einbezogen. Der Interpret, welcher seinem eigenen Habitus

verhaftet bleibt, geht nicht davon aus mehr zu wissen als die Akteure, sondern bindet seine Erkenntnis unablässig an die Perspektive der Akteure. Diesem „methodischen Postulat der Fremdheit“ (a.a.O., 198) angemessen, werden die kollektiven Orientierungsmuster der zu erforschenden Gruppe in abduktiver Erkenntnishaltung rekonstruiert. Das Schlussverfahren der Abduktion, zurückgehend auf Charles S. Peirce, kann in diesem Falle als „informiertes Raten“ (Reicherts 2011, 13) gelten, bei dem eine sinnstiftende Regel in Form einer sprachlichen Hypothese erzeugt wird, „welche die Struktur des Falles zu plausibilisieren weiß“ (Bohnsack 2010a, 197) und damit aus dem Material heraus erstellt wurde. Wichtig ist jedoch der Fakt, dass es sich bei diesen (abduktiven) Feststellungen um gedankenexperimentelle Vermutungen des Forschers handelt, welche eine empirische Überprüfung bedingen. Diese Kontrolle ereignet sich im fortlaufenden systematischen Vergleich, bei dem die Hypothesen des Forschers durch empirisch aus dem Material gewonnene Vergleichshorizonte ersetzt werden.

> „Die komparative Analyse wird hier verstanden als eine Interpretation auf der Basis expliziter und empirisch (aus dem Wissen der Erforschten) generierter Vergleichshorizonte im Sinne alternativer Praxen“ (a.a.O., 200).

Die hier angewandte Methode der vergleichenden Analyse geht auf Glaser und Strauss (2005, 31ff.) zurück, die diese zum Zwecke der Theoriegenerierung definieren. Innerhalb der dokumentarischen Methode erhalten fall*interne* und fall*übergreifende* Vergleiche bei der Generierung, Abstraktion als auch Spezifizierung der Orientierungsmuster sowie der methodischen Kontrolle der Standortgebundenheit eine große Bedeutung (vgl. Bohnsack 2007, 236). Darüber hinaus ist der Vergleich kontrastiver Fälle die Grundlage der praxeologischen Typenbildung, welche nicht nur der Spezifik verschiedener Orientierungsmuster gerecht wird, sondern auch der ihnen zugrundeliegenden existenziellen Erfahrungszusammenhänge (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, 279). Mit Hilfe dieser mehrdimensionalen Typenbildung wird eine Theorie generiert, die nicht nur verschiedene Erfahrungsdimensionen voneinander abzugrenzen vermag (Sinngenese), sondern auch – in Form einer Metagenese – die Bedingungen, die zur Genese einer solchen Typik beigetragen haben (Soziogenese) (vgl. Bohnsack 2010c, 58f.).

3.2.2 Konkrete Schritte der Auswertungspraxis (Gruppendiskussion)

Die dokumentarische Methode ist nicht nur in ihrer methodologischen Ausarbeitung ein sehr ausführlich ausgearbeitetes Verfahren, sie zeichnet sich vor allem in der Anleitung ihrer forschungspraktischen Anwendung durch einen strukturierten

und systematischen Aufbau aus. In einem kurzen Aufriss werden die einzelnen Schritte der gesprächsanalytischen Verfahrenweise zur Interpretation von Gruppendiskussionen erläutert. Im vorliegenden Projekt endete die Analyse aufgrund der Fragestellung und der spezifischen Untersuchungsgruppe mit der Verdichtung der Rekonstruktionen zu einer sinngenetischen Typologie. Der Teilschritt der soziogenetischen Typenbildung wird daher an dieser Stelle vernachlässigt. Für eine detaillierte Beschäftigung mit dem methodischen Schritt der Soziogenese sei auf die entsprechende Fachliteratur verwiesen (Bohnsack 2007; Nentwig-Gesemann 2007; Nohl 2007).

Auswahl von Passagen In der Auswertung der Gruppendiskussionen ist es nicht notwendig, das gesamte Material zu transkribieren und zu interpretieren. Die zentralen Orientierungen der Gruppe treten besonders an Stellen der Diskussion hervor, welche spezifische Dynamiken und sprachliche Besonderheiten aufweisen. Anhand der empirischen Beobachtungen des Verlaufes von Gruppendiskussionen konnte gezeigt werden, dass sich kollektive Orientierungsmuster vor allem an selbstläufigen Stellen herausbilden, in denen die Gruppenteilnehmer in eine wechselseitig beeinflussende Kommunikation miteinander treten (interaktive Dichte). Diese Stellen werden von Bohnsack als „*Focussierungsmetaphern*“ (1989, 25, Hervorhebung A.B.) bezeichnet und können durch Lebendigkeit und Bildhaftigkeit (metaphorische Dichte) charakterisiert sein (vgl. a.a.O., 24). Ein weiterer wichtiger Abschnitt wird durch den Anfang der Gruppendiskussion bestimmt, der einen Einblick in die „interaktive[n] Bedeutungskonstitution [...] zwischen Forschern und Erforschten“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 286) gewährt. Gemeinsam mit diesen formal bestimmbaren Ausschnitten der Gruppendiskussion gelten Textstellen, an denen für die Fragestellung der Studie inhaltlich relevante Themen abgehandelt werden, als wertvoll für die Interpretation. Im eigenen Fall wären dies Ausschnitte, in denen sich die Kinder in ihrem Gespräch explizit auf den Klassenrat beziehen. Für eine systematische Bestimmung dieser Analyseeinheiten eignet sich das Erstellen eines thematischen Protokolls als erster Auswertungsschritt (vgl. beispielhaft Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009, 171). Bei der Anfertigung eines solchen thematischen Verlaufes ist es wichtig, nicht nur die Diskursdynamiken wie Überlappungen oder schnelle Sprecherwechsel zu kennzeichnen, sondern auch die Interventionen des Forschers zu markieren (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 286). Die kleinste Einheit, welche später zur Einzelinterpretation herangezogen werden kann, ist mit dem Begriff der *Passage* bezeichnet (Przyborski 2004, 50). In einer Passage wird eine bestimmte Thematik, beispielsweise das Lügen im Klassenrat, von der Gruppe umfassend und abgeschlossen behandelt. Die spezifischen

Wesenszüge dieser Gesprächsabschnitte liegen zum einen in einem dem Gegenstand gebührenden Kontextumfang als auch in der Notwendigkeit abgeschlossener Kommunikationszüge für die Herausarbeitung kollektiver Orientierungen. So wird eine Orientierung durch mindestens drei unterschiedliche Äußerungszüge (Diskursbewegungen) begrenzt. Der Beginn dieses *Dreischrittes* wird immer durch eine *Proposition* markiert und eine *Konklusion* stellt als Zusammenfassung das obligatorische Ende dar (vgl. a.a.O., 50f.). Diese Begrifflichkeiten werden in den nachfolgenden Ausführungen näher erläutert.

Formulierende Interpretation Innerhalb dieses Interpretationsschrittes wird der immanente Sinngehalt der sprachlichen Äußerungen erfasst, ohne jedoch zu Wahrheitsgehalt oder Richtigkeit aus Sicht des Forschers Stellung zu nehmen (vgl. Bohnsack 2010a, 134). Die Darstellung des kommunikativen Wissens der Gruppe geschieht über eine „zusammenfassende (Re-)Formulierung" (Pzryborski 2004, 53) dessen, *Was* gesagt wird. Die immanente Ordnung des transkribierten Materials wird durch die Festlegung von Titeln für Passagen und die Feingliederung des Gesagten anhand von Ober- und Unterthemen erfasst. Im Sinne der Perspektive der Akteure sollte hier darauf geachtet werden, die von den Gruppenmitgliedern geleistete Abfolge beizubehalten und auch Begriffe mit einer „hohen Indexikalität" (a.a.O., 55) wörtlich wiederzugeben. Anhand dieses Interpretationsaktes wird nicht nur eine analytische Trennung der Sinnebenen vorgenommen, sondern auch auf die kollektive Hervorbringung des Textes fokussiert (vgl. a.a.O., 53ff.; Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 287f.). Für Bohnsack (2010a, 135) ist die Erstellung des thematischen Verlaufes diesem Analyseschritt zugehörig.

Reflektierende Interpretation Während der Forscher bei der formulierenden Interpretation noch innerhalb des *Rahmens* der Gruppe verbleibt, findet im zweiten Schritt der dokumentarischen Methode die Explikation dieses Orientierungsrahmens statt (vgl. a.a.O., 134f.). Es interessiert nun nicht mehr *Was* gesagt wurde, sondern *Wie* es gesagt wurde beziehungsweise auf welche Art und Weise das Gesagte von der Gruppe abgehandelt wird. Hierfür werden die Erzählungen und Beschreibungen des Gespräches hinsichtlich der Frage analysiert, was sich in ihnen über die Handlungspraxis der Erforschten dokumentiert.

Rahmenkomponenten Die sich auf dem Wege der Interpretation abzeichnende Orientierungsfigur (Rahmen) wird durch verschiedene Rahmenkomponenten begrenzt: Die *positiven* und *negativen Gegenhorizonte* sowie das *Enaktierungspotential* (vgl. Bohnsack 1989, 26ff.; Bohnsack 2010a, 290; Przyborski 2004, 56).

Diese Bestandteile des Erfahrungsraumes lassen sich nach Bohnsack in folgendem Schaubild darstellen:

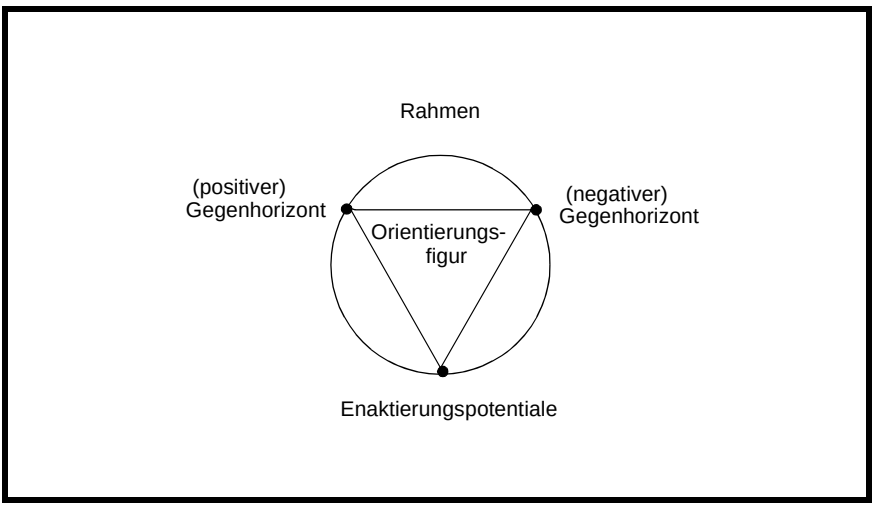

Abbildung 1: Erfahrungsraum (Quelle: Bohnsack 1989, 28)

Die Gegenhorizonte begrenzen dabei die Form des Orientierungsmusters. Sie sind sozusagen die Pole, zwischen denen die Gruppe sich verortet, zum einen der negative Pol, an dem sie sich abarbeiten und von dem sie sich abgrenzen und auf der anderen Seite der positive Pol, auf den die Orientierung zustrebt. Beispielhaft konnte in einer Schülergruppe innerhalb der vorliegenden Arbeit der Bezug auf die Ebene der Peerbeziehungen herausgestellt werden. Den negativen Horizont markierte dabei die Ausgrenzung aus der Gruppe („alle hassen einen"), während der positive Horizont demgegenüber durch die Zusammengehörigkeit aller Klassenmitglieder („dass wir alle befreundet sind") dargestellt war. Die *Enaktierungen* bezeichnen in diesem Modell „die Prozesse der Umsetzung der Orientierungen in Alltagshandeln" (Bohnsack 2010a, 136). Im angegebenen Beispiel könnte das Enaktierungspotential in der erforderlichen Anpassung an die gestellten Gruppennormen liegen: Was muss getan werden, damit alle befreundet sind und man nicht ausgeschlossen wird? Der Interpret kann zur Hilfe Fragen an den Text stellen: „Wohin strebt die Metaphorik?, Wovon wendet/grenzt sie sich ab?, Wo werden Durchführungsmöglichkeiten oder -probleme gesehen?" (Przyborski 2004, 56). Anhand dieser Eckpunkte kann nicht nur der Orientierungsrahmen entziffert werden, es zeichnen sich auf dieser Ebene durchaus auch Spannungsfelder ab. So

besteht möglicherweise eine Krise, wenn sich hauptsächlich negative Gegenhorizonte abzeichnen oder ein Orientierungsdilemma, wenn sich die beiden Gegenhorizonte nicht miteinander arrangieren lassen (vgl. ebd.). Des Weiteren sind die Rahmenkomponenten wichtige Bezugspunkte innerhalb der komparativen Analyse (vgl. Bohnsack 2010a, 137). Das Orientierungsmuster wird im fallinternen und im fallübergreifenden Vergleich generiert und spezifiziert. Hier kann zum einen die Charakteristik eines Rahmens an unterschiedlichen Stellen eines Falles nachgewiesen werden respektive durch die Differenz zu anderen Fällen in Bezug auf die gleiche Thematik (*Kontrast in der Gemeinsamkeit*) geschärft werden.

Diskursbewegungen Bevor es jedoch zu einer vergleichenden Analyse kommt, muss der Orientierungsrahmen möglichst genau auf der Basis des ausgewählten Fallmaterials herausgearbeitet werden. Dies geschieht mit Hilfe eines sequenzanalytischen Vorgehens, bei dem die einzelnen Diskursbewegungen rekonstruiert werden. Anhand der Art und Weise, wie aufeinander Bezug genommen wird, kann die Formalstruktur der Interaktion rekonstruiert werden, welche in Form bestimmter Modi das „Verhältnis zwischen Orientierungsgehalten“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 292) aufschlüsselt. Wichtige Beiträge zur Gesprächsanalyse stammen hierbei aus der Konversationsanalyse nach Harvey Sacks sowie den soziolinguistischen Analysen von John Gumperz und Jenny Cook-Gumperz (vgl. eingehender Bohnsack, Przyborski 2010, 233f.). Das verwendete Begriffsinventar zur Entschlüsselung der Diskursbewegungen wird an dieser Stelle in Anlehnung an die Arbeit von Aglaja Przyborski (2004, 61ff.) kurz erläutert, da an vereinzelten Stellen im empirischen Teil dieser Arbeit darauf eingegangen wird. Es ist anzumerken, dass die Diskursbewegungen einzelnen Sequenzen entsprechen und somit durchaus auch Äußerungen verschiedener Teilnehmer enthalten können.

Proposition	Es wird ein neuer Orientierungsgehalt aufgeworfen. Dabei wird in ein neues Thema eingeleitet, was bedeutet, dass sich Propositionen immer zu Beginn einer Passage und nach dem Abschluss (Konklusion) einer vorherigen Thematik finden lassen.
Elaboration	Hier handelt es sich um die Aus- oder Weiterführung einer Orientierung. Diese Bearbeitung kann in Form einer Exemplifizierung, einer Illustration oder einem Beispiel, sowie in argumentativer Art geschehen.

Differenzierung	Bei dieser Form der Verarbeitung des Orientierungsgehaltes werden vor allem die Grenzen des aufgeworfenen Horizontes markiert und die Reichweite und Relevanz der Orientierung eingeschränkt. Der Orientierungsgehalt wird somit grundlegend modifiziert.
Validierung	Dies ist eine Form der Übereinstimmung oder Bestätigung der propositionellen Stellungnahme. Die Ausprägungen reichen hier von einem kurzen „ja“ bis hin zu einem erneuten Aufgreifen der Proposition.
Ratifizierung	Analog zur Validierung handelt es sich hier ebenfalls um eine Bestätigung, jedoch nicht als explizite Äußerung, sondern eher als Signal, dass das Gesagte verstanden wurde.
Antithese (Synthese)	Von einer solchen Diskursbewegung wird gesprochen, wenn sich der Sprechakt als Gegensatz zu einer propositionellen Äußerung darstellt oder ein gegenläufiger Horizont aufgeworfen wird. Im Unterschied zur Opposition kommt es bei der Beendigung des Themas jedoch zu einer Einigung, daher kann die Antithese auch als Übereinstimmung mit Einschränkungen gesehen werden.
Opposition	Sie stellt ebenfalls einen Gegensatz zur Proposition dar, nur mit dem Unterschied, dass dieser nicht mit der zu Beginn entworfenen Orientierung vereinbar ist und somit als Gegenorientierung gelten kann. Am Ende der Passage bleibt somit die Unauflösbarkeit bestehen.
Divergenz	Während die Opposition einen offenen Widerspruch darstellt, findet im divergenten Diskurs ein verdeckter Kontrast statt. Im Diskurs scheinen die Teilnehmer aneinander vorbei zu reden, indem sie zwar vorherige Elemente in ihre Äußerung mit einbeziehen, diese jedoch inkongruent zur vorherigen Diskursbewegung bearbeiten.
Konklusion	Eine Konklusion stellt den Abschluss eines Themas oder die Zusammenfassung des Orientierungsgehaltes dar. Es wird zwischen *echten* und *rituellen* Konklusionen unterschieden. Im ersten Fall wird eine Orientierung in Form einer Stellungnahme (*Orientierung)*, einer Bewertung (*Validierung*), einer übergreifenden Verallgemeinerung (*Generalisierung*) oder einer Zusammenführung antithetischer Komponenten (*Synthese*) dargeboten. Rituelle Konklusionen provozieren demgegenüber einen Themenwechsel oder schließen oppositionelle Diskurse ab. Die Formen hierfür sind: *Metarahmung* (eine dritte, irrelevante Orientierung hebt die Widersprüchlichkeit auf), *Themenverschiebung* (ein Nebenthema rutscht in den Vordergrund), *rituelle Synthese* (die Widersprüchlichkeiten werden nicht aufgelöst), *Metakommunikation* (Beendigung durch ein Gespräch über das Gespräch), *performatorische rituelle Konklusion* (beispielsweise das Ausschalten des Aufnahmegerätes) oder *Ausklam-*

	merung des Themas (das Thema wird als unbehandelbar abgetan). Konklusionen sind oft gefolgt von mehrsekündigen Pausen.
Transposition	In einer Konklusion wird ein neues Thema aufgeworfen, jedoch der ursprüngliche Orientierungsgehalt beibehalten.
Zwischen-konklusion bzw. Anschluss-proposition	In einer kleinen Zusammenfassung wird das Thema modifiziert, erweitert oder anders aufgerollt.
Metakommuni-kation	Findet eine Verständigung über den Diskurs während des Gespräches statt, so wird dies als Metakommunikation markiert.
Interviewerfragen	Die vom Forscher eingebrachten Fragen können ebenfalls verschiedenen Ebenen zugeordnet werden. So zielt eine *erzählgenerierende Frage* auf eine Erzählung ab, eine *immanente Frage* bezieht sich auf ein bereits eingebrachtes Thema, eine *exmanente Frage* beschäftigt sich dagegen mit einem neuen Thema und eine *Frage mit propositionellem Gehalt* ist mit einer Stellungnahme des Interviewers versehen.

Tabelle 1 Diskursbewegungen

Im Anhang dieser Arbeit befindet sich die beispielhafte dokumentarische Interpretation einer Passage aus dem zugrunde liegenden Material der Studie. Dabei können auf exemplarischem Wege die Schritte der formulierenden als auch reflektierenden Interpretation einer Gruppendiskussion – wie sie in dieser Untersuchung angewendet wurden – nachvollzogen werden.

Modi der Diskursorganisation Für die Rekonstruktion der kollektiven Orientierungen ist die Analyse der gegenseitigen Bezugnahme im Gespräch unter den Beteiligten ein prinzipielles und instrumentelles Mittel um die tiefergehenden Strukturen der Semantik (Dokumentsinn) zu verstehen (vgl. Bohnsack, Przyborski 2010, 235ff.). Während die Ausarbeitung der Diskursbewegungen an den einzelnen Redezügen (*turns*) interessiert ist, findet der kollektive Charakter des Diskurses seinen Ausdruck in den Modi der Diskursorganisation (vgl. Bohnsack 1989; Bohnsack 2010a, 124ff.). In diesem Sinne zeichnet sich erst im Gesamtbild der einzelnen Bewegungen ein Muster ab, welches Aufschluss über die Konstitution konjunktiver Erfahrungsräume gibt:

> „Die Bestimmung des Orientierungsrahmens bzw. seiner Komponenten wird durch den Dreischritt von erster Sequenz, zweiter Sequenz (Reaktion) und dritter Sequenz (Rati-

> fizierung des Rahmens) möglich. *[...]* Ein homologer Rahmen liegt also nur dann vor, wenn dieser in allen drei Sequenzen geteilt wird" (Nohl 2007, 265).

Die Organisationsprinzipien, das heißt auf welche Art und Weise eine kollektive Orientierung entwickelt oder auch zurückgewiesen wird, können in zwei übergeordnete Kategorien eingeteilt werden (vgl. hierzu ausführlich Przyborski 2004, 95ff.):

a) Inkludierende Modi (Rahmenkongruenz)
Innerhalb dieser Organisationsform werden gemeinsame, kollektive Orientierungen hervorgebracht. Es zeigt sich demnach, dass die Erforschten die Themeninhalte in einem homologen Rahmen abhandeln. Bei den inkludierenden Modi werden drei Formen unterschieden: *Parallele* Diskursorganisation, *Antithetische (konkurrierende)* Diskursorganisation und *Univoke* Diskursorganisation *(Unisono)*. Alle drei Modi verbindet die „Artikulation von Gemeinsamkeit" (a.a.O., 96). Während im parallelen Modus kollektive Orientierungen auf der Basis homologer Erfahrungen erarbeitet werden, geschieht dies im antithetischen Modus durch „Widerstreit und Vereinigung" (a.a.O., 168). Ein univoker Gesprächsverlauf ist als Besonderheit anzusehen, bei der identische Erfahrungen hervorgebracht werden und die Gruppe förmlich einstimmig spricht.

b) Exkludierende Modi (Rahmeninkongruenz)
In den exkludierenden Modi wird deutlich, dass die Erforschten unterschiedliche, teils gegensätzliche Orientierungen aufweisen. Das bedeutet, dass sie ein Ereignis oder ein Thema, über das in der Gruppe gesprochen wird, auf Grundlage ungleicher Erfahrungen unterschiedlich rahmen. Przyborski stellt hierfür eine *oppositionelle* und eine *divergente* Diskursorganisation vor. Der Unterschied der beiden Formen ist, dass beim oppositionellen Diskurs die Widersprüche offen zutage treten, während im divergenten Modus eher verdeckte Rahmeninkongruenzen deutlich werden. Im Sinne einer Bestätigung unter Vorbehalt („ja, aber") wird die Unstimmigkeit latent eingebracht. Diese Art der Diskursführung wird als *Fremdrahmung* (Bohnsack, Przyborski 2010, 245) bezeichnet und kann als Mittel der „*Macht*demonstration" (Przyborski 2004, 284, Hervorhebung im Original) gedeutet werden.

Fallbeschreibung Die Fall- oder auch Diskursbeschreibung stellt die Zusammenfassung der Ergebnisse der dokumentarischen Auswertung der kollektiven Orientierungen auf der Ebene der einzelnen untersuchten Fälle dar.

> „Die Diskursbeschreibung gewinnt ihren Stellenwert primär von dieser Aufgabe der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung her; es geht weniger um neue Interpretationsleistungen, wie in den vorhergehenden Schritten“ (Bohnsack 1989, 369).

In neueren Studien wird diese Form der Ergebnisverdichtung eher marginal behandelt und dafür ein größerer Wert auf die komparative Analyse und die Typenbildung gelegt. Für die hier vorliegende Arbeit spielt die Fallbeschreibung eine wichtige Rolle, da sie die Art und Weise der Hervorbringung zentraler Orientierungen in den einzelnen Gruppen ausweist und somit die Basis eines abschließenden Vergleichs bildet. Den Empfehlungen Bohnsacks (2010a, 141ff.) folgend, soll dabei die spezifische Orientierungsproblematik in ihrer prozessualen Ausformung in der Gruppendiskussion skizziert werden. Dabei wird sowohl die dramaturgische Entwicklung als auch die Organisation des Diskurses berücksichtigt und in der wechselseitigen Beziehung mit dem semantischen Gehalt des Materials dargestellt. Das Strukturelement der Fallbeschreibung ist nicht die Orientierung, sondern der Diskursverlauf des Gespräches. Zur Veranschaulichung und im Sinne des intersubjektiven Nachvollzugs wird diese Entwicklung des Falles durch entsprechende Zitate in ihrem faktischen Ablauf aufgezeichnet. Innerhalb einer solchen Zusammenfassung der Interpretationsergebnisse ist es nicht notwendig alle analysierten Passagen einzubringen, jedoch sollte die Gesamtcharakteristik des Falles in ihrer Komplexität erhalten sowie die „Andersartigkeit des Darstellungsmodus, der Verständigungsprozesse und der Sprache der Probanden“ (Bohnsack 1989, 371) deutlich bleiben. Die spezifische Struktur der Fallportraits der vorliegenden Arbeit wird im empirischen Teil detailliert eingeführt (siehe 5.1).

Typenbildung (sinngenetisch) Der abschließende Schritt zur Theoriegenerierung mit Hilfe der dokumentarischen Methode ist die Generalisierung der Ergebnisse in Form einer praxeologischen Typenbildung. Dabei kann auf der Basis des komparativen Analysierens eine Basistypik spezifiziert (sinngenetische Typenbildung) und eine mehrdimensionale Typologie in ihren Genesebedingungen beschrieben werden (soziogenetische Typenbildung).

> „Eine Typenbildung beginnt dort, wo der Orientierungsrahmen als homologes Muster an unterschiedlichen Fällen identifizierbar ist, sich also von der fallspezifischen Besonderheit gelöst hat“ (Bohnsack 2010c, 56).

Das Ziel der Typisierung ist es, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Orientierungsmuster in einem kohärenten Modell zu fassen“ (Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009, 164). Die Besonderheit der praxeologischen Typenbildung beruht

dabei auf der mehrdimensionalen Charakteristik der Typiken. In Abgrenzung zu anderen typisierenden Verfahren, wie sie beispielsweise in der objektiven Hermeneutik verwendet werden, wird hier nicht versucht spezifische Fallstrukturen herauszustellen, sondern Strukturen konjunktiver Erfahrungsräume aufzudecken (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, 288). In diesem Sinne findet nicht die eindimensionale Zuordnung eines Falles zu einem Typus statt, sondern es wird eine Typik generiert, in der sich die Fälle in ihren unterschiedlichen Dimensionen verorten lassen (vgl. a.a.O., 279). Dies geschieht in konkret zu benennenden Analyseschritten (vgl. Bohnsack 2007, 232): *Erstens* Die Festlegung des Orientierungsrahmens innerhalb der reflektierenden Interpretation, *zweitens* die Abstraktion des Orientierungsmusters, *drittens* die Spezifizierung des Orientierungsrahmens, *viertens* die Verortung und Generalisierung des Typus und *fünftens* die Suche nach den Genesebedingungen des Typus. Die sinngenetische Typenbildung macht in dieser Ordnung den zweiten und dritten Schritt aus, während die Soziogenese durch die letzten beiden Arbeitsschritte bestimmt ist. Wie bereits in der Vorbemerkung erwähnt wurde, fokussiert dieser Abschnitt hauptsächlich die Rekonstruktion einer gemeinsamen Basistypik (Sinngenese) und übergeht eine genaue Beschreibung der Ermittlung der zugrunde liegenden Erfahrungsräume (Soziogenese) aufgrund der forschungspraktischen Vorgehensweise. Innerhalb der vorliegenden Arbeit richtet sich das spezifische Forschungsinteresse damit auf die Herausarbeitung typischer Orientierungsmuster im Klassenrat (Basistypik). Da die Fragestellung jedoch nicht darauf abzielt, herauszufinden für welche Erfahrungsräume diese spezifischen Orientierungsmuster typisch sind, wurde von einer soziogenetischen Typenbildung Abstand genommen. Zum anderen bot das erhobene Material nicht die notwendige Datenbasis zur Ermittlung der Genesebedingungen der Typen. Die zum Zwecke einer sinngenetischen Typenbildung wichtigen Analyseschritte, die Bohnsack als „Rekonstruktionen von *Gemeinsamkeiten im Kontrast* und von *Kontrasten in der Gemeinsamkeit*“ (Bohnsack 2010c, 59, Hervorhebung im Original) bezeichnet, werden im Folgenden noch einmal kurz erläutert. Eine materialbezogene Bestimmung der Basistypik und Herausarbeitung einzelner Muster für die vorliegende Untersuchung des Klassenrates findet sich im sechsten Kapitel dieser Arbeit.

Abstraktion Die bereits fallspezifisch rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen werden in einer abduktiven Suche nach der sinngenetischen Struktur abstrahiert und verallgemeinert. Dies geschieht in Form einer fallübergreifenden komparativen Analyse thematisch vergleichbarer Stellen (vgl. a.a.O., 234), kann aber auch anhand eines Vergleiches der Orientierungsrahmen erfolgen. Laut Bohnsack wird in unterschiedlichen Gruppendiskussionen nach Passagen gesucht, die

ein ähnliches Thema in Bezug auf die Fragestellung behandeln. Der Interpret kann hierbei übergreifende homologe Rahmungen des inhaltlichen Gegenstandes herausarbeiten. Für die vorliegende empirische Arbeit wären dies beispielsweise Stellen im Transkript, in denen die Schülergruppen Themen wie das *Strafen* im Klassenrat verhandeln. Im Fallvergleich werden die in der Feinanalyse ermittelten Orientierungsfiguren bezüglich dieser Themen zu einer Klasse von Orientierungen abstrahiert (vgl. Bohnsack 2007, 234). Insgesamt geht es bei der Abstraktion darum, die Gemeinsamkeit im Kontrast der einzelnen Fälle herauszuarbeiten. Mit Hilfe des Themas als vergleichendem Element (*tertium comparationis*) wird dabei eine gemeinsame Basistypik sichtbar. Bezüglich der vorliegenden Studie gilt es demnach ein gemeinsames Orientierungsproblem zu abstrahieren, welches als Verbindung über alle Gruppen hinaus zu sehen ist.

Spezifizierung Nachdem im vorherigen Schritt ein homologes, übergreifendes Orientierungsmuster anhand vergleichbarer Stellen abstrahiert wurde, geht es im nächsten Schritt um die Spezifizierung dieser Basistypik. Dabei wird in einer gegenläufigen Bewegung der Kontrast in der Gemeinsamkeit gesucht (vgl. Bohnsack 2007, 236). Das homologe Orientierungsmuster wird zum *tertium comparationis*. Es werden differenzierte Verarbeitungen des übergreifenden Musters ausgemacht und auf diese Weise unterschiedliche Typen herausgestellt, welche die Grundlage der sinngenetischen Typenbildung darstellen. Im Sinne einer Validierung dieser herausgestellten Orientierungsmuster wird im fallinternen Vergleich überprüft, ob diese sich auch an anderen Stellen wiederfinden lassen und somit als übergreifende strukturierende Strukturen (modus operandi) gelten (vgl. a.a.O., 238). Die am Ende dieses Analyseschrittes ermittelten Typen konstituieren sich durch ihre Unterschiedlichkeit bezüglich eines gemeinsamen Orientierungsgehaltes. Mit Blick auf diese Arbeit können somit unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Klassenrat in einer Typenstruktur abgebildet werden.

4. Das Feld und der Forschungsprozess

Die dem Vorgehen der Studie zugrunde liegenden Metatheorien als auch ihre methodisch-praktischen Konsequenzen wurden in dem vorangegangenen Kapitel umfassend erläutert. Als wesentliche Voraussetzung für die Intersubjektivität der wissenschaftlichen Erkenntnis gilt zugleich die Nachprüfbarkeit der Konstruktion des Falls, welche auf der ausführlichen Darstellung der Datenbasis der Untersuchung als auch der Beschreibung der verschiedenen Stadien im Untersuchungspro-

zess basiert (vgl. Merkens 2010, 298). Angesichts des Anspruches einer nachvollziehbaren Schilderung der im Forschungsprozess getroffenen Auswahlentscheidungen und einer Vermittlung der Kontextualität der Ergebnisse wird der Prozess der Fallkonstruktion und Samplebildung nun eingehend erläutert und in Relation zur Ausgangsdatenbasis gestellt. Zudem findet eine kurze Beschreibung der Schule sowie der dort beobachteten Klassenratspraxis statt.

4.1 Zugang zum Feld

Entgegen dem klassischen Weg, von der Fragestellung zum Untersuchungsfeld, entwickelte sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit aus der Arbeit mit dem Feld heraus. Durch die wissenschaftliche Begleitung eines Schulprojektes konnte ein erster Einblick in die soziale Praxis des Klassenrates gewonnen werden. In einer Grundschule, die im Folgenden als Südstadtschule bezeichnet wird, wurde im Jahr 2008 der Klassenrat auf Initiative des gesamten Kollegiums hin in allen Klassenstufen eingeführt. Das Konzept *Positive Peerkultur* bildete hierbei den übergeordneten Rahmen (siehe hierzu 1.3.2). Der erste Kontakt mit dem Feld fand während der formativen Evaluation dieser neuen Praxis statt (vgl. hierzu Brosch, Opp 2009). Innerhalb der Begleitung des Implementationsprozesses entwickelte sich ein Forschungsinteresse, das über die Evaluation der Praxis und des pädagogischen Konzeptes hinausging und das implizite Wissen in Bezug auf den Klassenrat fokussierte. Hierbei erhielt die Akteursperspektive eine hohe Bedeutung und führte zur Forschungsfrage nach den handlungsleitenden Orientierungen der vorfindbaren Praxis. Überdies zeigte sich in Gesprächen mit dem Personal als auch den Schülern der Schule, dass diese einem qualitativen Forschungsvorhaben sehr positiv zugewandt waren. Der auf diese Weise erfolgte Eintritt in das Forschungsfeld stellte sich im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses als sehr nützlich für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses dar. So wurde die oft als Hemmschwelle erfahrene Zugehörigkeit zu einer Universität kaum als bedrohlich wahrgenommen. Die Interaktion zwischen der Forscherin und den schulischen Akteuren war in Folge der bereits positiv erlebten Zusammenarbeit durch Unterstützung und Offenheit seitens der Schulbeteiligten gekennzeichnet. Da die Forscherin zudem keinen Anteil an den zu Beginn des Schulprojektes stattgefundenen Fortbildungsveranstaltungen hatte, konnte das Untersuchungsvorhaben gleichwohl von der konzeptionellen Einbindung des Klassenrates abgelöst werden. Die Maßnahmen der Weiterentwicklung dieser Praxis wurden vom *Institut Positive Peerkultur* über-

nommen, dem Teilergebnisse einer Voruntersuchung der Studie für diese Zwecke zur Verfügung gestellt wurden.

4.2 Auswahl der Fälle und Fragestellung der Studie

In Bezug auf das Interesse an den tieferliegenden, handlungsleitenden Wissensbeständen der Akteure im Klassenrat konnte eine Vollerhebung innerhalb der Schule aufgrund des dafür notwendigen Forschungsaufwandes von Anfang an ausgeschlossen werden. Es wurden somit erste Auswahlstrategien auf der Ebene der Datenerhebung notwendig, die dem Ziel einer inhaltsreichen Informationserarbeitung und dem Anspruch „ein Feld möglichst breit zu erfassen oder möglichst tiefgründige Analysen durchzuführen“ (Flick 2007, 167) gerecht werden sollten. Weiterhin stellte sich die Frage nach der Definition des Falles im auszuwählenden Sample. Im Vorfeld der Untersuchung fand daher eine explorative Phase statt, um das Forschungsfeld zu erschließen und eine Fallkonstitution vornehmen zu können. Im Anschluss daran wurde eine Kombination verschiedener Sampling-Methoden auf den Ebenen der Datenerhebung sowie Interpretation angewendet, mit dem Ziel eine Datenbasis herauszufiltern, die sich als geeignet für das vorliegende Forschungsinteresse erwies.

4.2.1 Explorative Voruntersuchung

Eine vorgelagerte Erhebungsphase fand ohne theoretische Annahmen statt und diente dem Zweck der genaueren Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes. Während dieser Voruntersuchung im Frühjahr 2010 konnten die Akteure bereits auf eine zweijährige Klassenratspraxis in allen Klassenstufen zurückblicken. Das vorliegende Feld bot somit zugleich eine breite Vielfalt an Fällen an, die sich einerseits durch eine gemeinsame institutionelle Entwicklungsgeschichte und andererseits durch die individuelle, klassenspezifische Umsetzung des Konzeptes auszeichneten. Anhand von teilnehmender Beobachtung und der Durchführung eines offenen Fragebogens mit allen Beteiligten der elf Klassenräte dieser Schule konnten explorative Daten zum Gegenstand des Klassenrates gesammelt werden. Im Ergebnis zeigte sich eine sehr individuelle Umsetzung und Durchführung der Klassenratspraxis in den unterschiedlichen Klassen. In den Beobachtungsprotokollen wurde deutlich, dass sowohl Lehrerhandeln, Klassenzusammensetzung als auch die Altersstufe einen Einfluss auf die Handlungspraxis im Klassenrat hatten. Aus diesem Ergebnis resultierte die Orientierung der Fallkonstruktion entlang den institutionell vorherrschenden Strukturen. Somit wurden die einzelnen Klassen im wei-

teren Forschungsprozess stärker fokussiert. Die offenen Schülerfragebögen zeigten darüber hinaus eine unterschiedliche Wahrnehmung des Gremiums auf der Klassenebene an, die anhand einer inhaltsanalytischen Auswertung der Antworten der Fragebögen ausdifferenziert wurde. Auf diese Weise konnten verschiedene Kategorien positiver als auch negativer Aspekte des Klassenrates ausgemacht und in Bezug auf die Lehrer eine ambivalente Rollenbeschreibung ermittelt werden. Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit diesen Ergebnissen sei auf weitere Publikationen verwiesen (vgl. Brosch, Teichmann, Opp 2010; Brosch 2011).

4.2.2 Fallgruppenauswahl

Hinsichtlich der Notwendigkeit der Reduktion der Datenbasis galt es im Anschluss an die Voruntersuchung geeignete Fälle anhand festgelegter Kriterien zu suchen, die in die Hauptuntersuchung (Gruppendiskussionen) einbezogen werden sollten. An dieser Stelle bot sich ein *selektives Sampling* (Schatzmann, Strauss 1973, 38ff.) an, welches auch unter der Bezeichnung *qualitativer Stichprobenplan* (Kelle, Kluge 2010, 50ff.) zu finden ist. Dieses Auswahlverfahren bietet den Vorteil, dass vor der Datenerhebung der Hauptuntersuchung Festlegungen hinsichtlich relevanter Merkmale, der Merkmalsausprägungen und der Größe des Samples getroffen werden können (vgl. a.a.O., 50). Dementsprechend wurden für die aktuelle Studie Merkmalskategorien anhand theoretischer Vorüberlegungen und der Ergebnisse der Voruntersuchung festgelegt. Die Zusammenstellung fand in einem gestuften Verfahren statt. In einem ersten Schritt wurden Klassen ausgewählt, welche eine mindestens zweijährige Klassenratspraxis vorweisen konnten und nicht vor einem Jahr nach Beginn der Haupterhebungsphase die Schule verlassen würden. Entsprechend dieser Festlegung wurden die ersten und die vierten Klassen der Untersuchungsschule nicht in das Sample mit einbezogen. In einem zweiten Schritt fand, mit dem Ziel der Erfassung relativer Heterogenität (vgl. a.a.O., 55), eine Auswahl von Fällen statt, die in der Voruntersuchung ein bestimmtes Maß an Variation in den Ausprägungen der positiven und negativen Bewertungen des Klassenrates aufwiesen. Auf diese Weise konstituierte sich ein Sample bestehend aus drei dritten Klassen der Untersuchungsschule. Insgesamt wurden in diesen Klassen jeweils fünf Gruppendiskussionen mit drei bis fünf Schülern durchgeführt. Da die Lehrer ebenso als Akteure des Klassenrates gelten, wurde weiterhin eine Gruppendiskussion mit Lehrern erhoben. Mit dem Blick auf die offene Anlage des Forschungsprozesses und der geringen Gesamtzahl des betreffenden Personenkreises wurden die Teilnehmer dieser Lehrergruppendiskussion nach dem Prinzip der Freiwilligkeit ausgewählt. Auf Anfrage der Forscherin erklärten sich vier Lehrer zu einem

Gespräch bereit, zwei aus der ersten Klassenstufe und zwei aus der dritten Klassenstufe.

4.2.3 Materialauswahl

Die vorhandene Datenbasis der 16 Gruppendiskussionen stellte die Grundlage des weiteren Forschungsvorgehens und der Materialauswahl dar. Auf der Basis erster Auswertungen des empirischen Materials wurde die nachfolgende Vorgehensweise bestimmt. Dieses Verfahren kann im weiteren Sinne mit dem des *theoretischen Samplings* (Glaser, Strauss 2005, 53ff.) verglichen werden. Bei der von Glaser und Strauss entwickelten Strategie handelt es sich um den Prozess paralleler Datenerhebung, Datenkodierung und Datenanalyse (vgl. a.a.O., 53). Im Hinblick auf das Ziel der Theoriegenerierung wird dabei sozusagen „theoretisch sensibel" (a.a.O., 54) in das Feld hineingeforscht. Da es sich im vorliegenden Fall jedoch um eine vorab begrenzte Materialbasis handelt, trifft die Bezeichnung eines theoretischen Samplings nur bedingt zu. Im konkreten Auswahlverfahren wurden zu Beginn zwei als gegensätzlich erscheinende Gruppendiskussionen aus dem erhobenen Datenmaterial ausgewählt. Dieses Prinzip baute auf der Methode der Fallkontrastierung auf (vgl. Kelle, Kluge 2010, 43ff.). Das zentrale Merkmal hierfür war die im exmanenten Abschnitt der Diskussion erfragte Zukunftsperspektive der Schüler auf den Klassenrat („Was wünscht ihr euch für den Klassenrat?"). Es war zu beobachten, dass die Gruppen sehr unterschiedlich auf diese Frage reagierten: Zum einen gab es positive Antworten, die eine Weiterführung des Verfahrens kennzeichneten, und zum anderen fanden sich negative Aussagen, die mit dem Wunsch der Abschaffung einhergingen. Mit der vorläufigen Arbeitshypothese, dass aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen dieses Merkmals zwei kontrastive Fälle herausgearbeitet werden können, wurde das Material der Gruppen *Sakavaka* und *Der Club ohne Namen* eingehend mit Hilfe der dokumentarischen Methode interpretiert. Bei der Auswertung dieser Gruppendiskussionen wurde jedoch deutlich, dass die Orientierungsmuster der benannten Gruppen weniger starke Kontraste aufwiesen, als zu Beginn angenommen. Da beide Gruppendiskussionen der Klasse 3x zugehörig waren, wurde in einem nächsten Schritt das Sample um zwei weitere Fälle aus der Klasse 3y ergänzt und diese aninterpretiert. Im komparativen Vergleich der einzelnen Fälle fiel dabei auf, dass die Erfahrungsgrundlage der Kinder der Klasse 3y sich grundlegend von derjenigen der ersten beiden Fälle unterschied. Insbesondere schien auf, dass die erforschten Gruppen der Klasse 3y nicht, im Sinne „guter Informanten" (Merkens 1997, 101), über das nötige Wissen und die Erfahrung verfügten, die für die Untersuchung der handlungsleitenden Orientierungen notwen-

dig erschienen. Die Praxis dieser Klasse wies laut Aussagen der Schüler eine sehr unregelmäßige Anzahl und nur sporadisch stattfindende Klassenratssitzungen auf. Dementsprechend fanden sich wenige Stellen einer selbstläufigen Diskussion zum Thema des Klassenrates. In einer weiteren Überprüfung anhand des Materials der Klasse 3z bestätigte sich die Annahme der Spezifität der einzelnen Klassenratspraxen aufgrund der Art und Weise der Durchführung. Infolge dieser Beobachtungen wurde die Materialauswahl auf die Klassenzugehörigkeit zur Klasse 3x verwiesen und alle fünf Gruppendiskussionen dieser Klasse als empirische Datenbasis zur Untersuchung der individuellen Klassenratspraxis genutzt. Die Lehrergruppendiskussion wurde ebenfalls transkribiert und aninterpretiert. Entsprechend der ersten Ergebnisse der Interpretation der Schülergruppen konnte auch für die Gruppe der Erwachsenen die Individualität der Klassenratspraxis rekonstruiert werden. So wies die Interpretation ausgewählter Stellen eher auf divergierende Diskurselemente und das Fehlen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens hin. Als Besonderheit fiel jedoch auf, dass die Klassenlehrerin der Klasse 3x, welche an dieser Gruppendiskussion teilnahm, häufig abgeschlossene individuelle Erzählungen in das Gruppengespräch einbrachte, die für eine separate Auswertung ihrer individuellen Orientierungen geeignet schienen. Somit wurde das Datenmaterial dieser Klasse um die entsprechenden Auszüge aus dem Lehrergespräch ergänzt.

4.2.4 Fallkonstruktion und Konkretisierung der Fragestellung

Eine Vorstellung vom Fall kristallisierte sich, dem theoretischen Sampling entsprechend, somit erst im Verlauf der Untersuchung heraus (vgl. Merkens 2010, 297). Aufgrund der empirisch beobachteten Besonderheiten der einzelnen Klassenratspraxen schien der Vergleich verschiedener Klassen forschungspraktisch nicht ratsam. Daraus ergab sich die Fokussierung auf eine einzelne Klasse und die differenzierten Sichtweisen der unterschiedlichen Akteure auf den Klassenrat. Den Fall stellt somit die Klasse als Großgruppe dar. Entsprechend dieser Fallkonstruktion richtet sich das spezifische Forschungsinteresse der vorliegenden Studie auf die klassenspezifische Praxis *eines* Klassenrates. Die Besonderheit der übereinstimmenden Erfahrungsgrundlage öffnete ein Feld an interessanten Forschungsfragen. In diesem Sinne können die im zweiten Kapitel dieser Arbeit entworfenen Forschungsperspektiven auf den Klassenrat nun konkretisiert werden. Für die Konstruktion des Klassenrates aus der Akteursperspektive lassen sich folgende Fragen formulieren:

1. Auf welche Art und Weise stellen die Kinder eines festen Gruppenzusammenhanges ihre Handlungspraxis im Klassenrat her?
2. Eint die Teilnehmer ein gemeinsames, konjunktives Handlungswissen bezüglich des Verfahrens oder finden sich unterschiedliche Orientierungsmuster auf den Klassenrat?
3. Lassen sich die handlungsleitenden Orientierungen der Schüler zu einer beziehungsweise mehreren typischen Formen des Umganges mit dem schulpädagogischen Format des Klassenrates verdichten?
4. Welche impliziten Wissensbestände lassen sich in Hinblick auf das besondere Lehrerhandeln im Klassenrat rekonstruieren?
5. Wie gestaltet sich die Sicht der Lehrerin auf das schülerorganisierte Format?
6. Welche Bedeutung erhält der Klassenrat in der Grundschule aus der Sicht der Akteure?

4.3 Beschreibung des Feldes

In den Fragestellungen wird deutlich gemacht, dass in der vorliegenden Einzelfallstudie die kollektiven Orientierungsmuster der Handlungspraxis des Klassenrates herausgearbeitet werden sollen. Der Fokus liegt damit auf den impliziten Wissensbeständen und nicht auf der konkreten Praxis. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009, 107) geben jedoch zu bedenken, dass im Reden über die Handlungspraxis immer nur fokussierte Aspekte wiedergegeben werden. Im Gegensatz zum praktischen Vollzug des Klassenrates fehlen in den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder die detaillierten Aspekte, welche für die Gruppen als „selbstverständlich“ (a.a.O.) gelten. An dieser Stelle soll nun eine Beschreibung des Feldes erfolgen, um diese Lücke zu schließen und dem Leser der Studie einen Einblick in die individuelle Ausgestaltung der zugrunde liegenden Klassenratspraxis zu geben. Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen bildeten zum einen die Beobachtungen innerhalb der Voruntersuchung zu dieser Studie und zum anderen Schuldokumente, die der Forscherin von der Institution zur Verfügung gestellt wurden (Schulportrait, Handvorlage Lehrerkonferenz, Bewerbung für den deutschen Schulpreis, Klassensprecherkonferenz-Protokolle).

4.3.1 Die Schule

Die Südstadtschule ist eine dreizügige Grundschule und befindet sich in einem durch Großwohnsiedlungen charakterisierten Stadtteil einer süddeutschen Großstadt. Aufgrund erheblicher sozialer Probleme wird das Gebiet als sozialer Brenn-

punkt beschrieben. Mehr als die Hälfte (54,6 Prozent) der rund 240 Schüler haben laut Schulinformation einen Migrationshintergrund. Die Schulleitung und das Kollegium zeigen sich in der Arbeit mit diesen teilweise schwierigen Ausgangslagen der Schülerschaft sehr engagiert. Dies spiegelt sich in einer intensiven inneren Schulentwicklung wider. Neben dem Einsatz neuer Lernformen und besonderer Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch, die bereits in der Vorschule ansetzen, ist die Kooperation und Öffnung der Grundschule hervorzuheben. Hierzu zählen neben innerschulischer Kooperation durch kollegiale Hospitationen die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern und außerschulischen Partnern aus unterschiedlichen Bereichen (Kindergarten, benachbarte Schulen, Universitäten, Stadtteilkultur). Der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit wird laut Schulprogramm in den Bereichen Sozialkompetenz und demokratischer Schulentwicklung verwirklicht. Neben einem klassenübergreifenden Langzeitprojekt, das sich um die nachhaltige Werteerziehung bemüht, wird die Partizipation der Schüler am täglichen Geschehen in Schulversammlungen realisiert. Hier haben alle Beteiligten die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge im täglichen Miteinander des Schullebens zu thematisieren. Des Weiteren ist das klassenübergreifende Gremium der Klassensprecherkonferenz seit Jahren fest in der pädagogischen Arbeit verankert. Bei diesen Treffen, die fünf bis sechs Mal im Schuljahr stattfinden, diskutieren gewählte Vertreter der Schülerschaft die Belange ihrer Klassenkameraden. Neben der Möglichkeit, schülerspezifische Anregungen und Ideen zu verwirklichen, geht es der Schule vor allem um die Verantwortungsübernahme für die Umsetzung der Beschlüsse. Beispielhaft sei hier ein Protokollauszug aus einer Klassensprecherkonferenz aufgeführt:

> „Der Haupttagesordnungspunkt der Klassensprecherkonferenz ist der Pausenhof. Hierzu gibt es drei wichtige Themen, die besprochen werden sollen. Neben der Nutzung der Wiese neben dem Schulhof und dem Ort für das Fußballspiel geht es um die Rennbahn, welche sich auf dem Schulhof befindet. Das Problem wird von den Schülern so beschrieben, dass eine große Unfallgefahr besteht, wenn einige Kinder darauf spazieren gehen, während andere dort rennen. Nun steht die Frage im Raum, wer das Vorrecht der Nutzung der Bahn hat. Gemeinsam werden verschiedene Lösungen besprochen: Die Kinder sollen nur in eine Richtung laufen, die Richtung zum Sandkasten wird bevorzugt, man soll nicht quer laufen und die Bahnen einhalten. Am Ende der Diskussion beschließt die Konferenz für die Organisation und Sicherheit der Läufer, dass ein niedriger Holzzaun die Rennbahn von der Wiese und dem Sportplatz trennen soll und es werden Organisationshelfer bestimmt, welche die Warteschlangen arrangieren. Am Ende der Klassensprecherkonferenz wird das Klettergerüst als Oberthema für die nächste Sitzung festgelegt“ (Protokoll J.D. vom 17.09.2007).

In eigenen Hospitationen konnte beobachtet werden, dass die Schüler handgeschriebene Notizen in der Diskussion zur Hilfe nahmen. Auf Nachfragen hin

wurde von den Teilnehmern berichtet, dass darauf bestimmte Punkte festgehalten wurden, die in den einzelnen Klassen vorab zu den Themenfeldern besprochen und beschlossen wurden. Die gut siebenjährige (Stand Schuljahr 2009/2010) positive Erfahrung der Schule mit den Gremien der Schulversammlung und Klassensprecherkonferenz bestätigte das Schulpersonal in ihrer Arbeit bei der Schaffung eines werteorientierten und positiven Schulklimas unter der Betonung von Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme der Schülerschaft. Daher folgte im Jahr 2008 auf Anregung des Kollegiums der Beschluss, diese Entwicklung durch die Einführung des Klassenrates in allen Klassen fortzusetzen und zu ergänzen. Der Klassenrat ist seit diesem Zeitpunkt ein fester Bestandteil des Curriculums und wird in allen Klassenstufen durchgeführt.

4.3.2 Organisation und Durchführung des Klassenrates

In der Literatur finden sich vielfältige Handlungsanweisungen und Praxisberichte einer Anwendung des Klassenratsverfahrens. Der folgende Abschnitt hat zur Maßgabe, die spezifische Durchführung im Forschungsfeld zu erläutern. Dieses Vorgehen ist insofern zu begründen, da sich der Klassenrat als klassenindividuelles Phänomen darstellt: „Unabhängig davon, an welcher Konzeption man sich orientiert, scheint jede Schulklasse für sich neu Regeln zu ‚erfinden', nach denen der Klassenrat praktiziert wird" (Kiper 2003, 193). An dieser Stelle soll nun auf die Besonderheiten der Praxis der untersuchten Klasse eingegangen werden, die als Grundlage der Erzählungen der Kinder in den Gruppendiskussionen zu sehen ist. Hierfür wird auf Informationen aus Beobachtungen innerhalb der Voruntersuchung sowie aus dem Material der Untersuchung zurückgegriffen. Es ist weiterhin anzumerken, dass die folgenden Handlungsbeschreibungen gegenüber den bisherigen Ausführungen zum Klassenrat ein spezifisches, normatives Bild wiedergeben. Sie sind zum einen eng mit dem Konzept *Positive Peerkultur* verbunden und zum anderen durch die Klassenlehrerin geprägt wurden.

Organisation Der Klassenrat wird wöchentlich zu einem fest vereinbarten Termin durchgeführt. Der Zeitpunkt, zu dem das Verfahren innerhalb der Schulwoche stattfindet, variierte an der Untersuchungsschule von Klasse zu Klasse. Die Lehrerin der beforschten Klasse favorisierte für den Klassenrat eine frühe Stunde in der Mitte der Woche, da die Konzentration der Schüler zu diesem Zeitpunkt noch recht hoch sei und genügend Raum bleibe, mögliche Frustrationen aus der Sitzung bis zum Ende der Woche bearbeiten zu können. Es ist Usus, dass die Kinder zum Zeitpunkt des Klassenrates ihre angestammten Arbeitsplätze verlassen und zum Sitz-

kreis im freien Raum vor der Tafel zusammenkommen. Die Teilnahme daran ist für alle freiwillig, jedoch konnte bisher kein Fall eines selbstgewählten Fernbleibens des Klassenrates ausgemacht werden. Dagegen tritt es gemäß den Beobachtungen häufiger auf, dass Schüler aus der Runde und auf ihren *Unterrichtsplatz* oder des Raumes verwiesen werden, da sie sich nicht an die vereinbarten Regeln des Gremiums hielten. Das Regelwerk des Klassenrates sieht es vor, dass bestimmte kommunikative Prinzipien beachtet werden. So ist zum Beispiel eine Meldung notwendig, um einen Beitrag im Klassenrat deutlich zu machen. Es kann jeder zu Wort kommen, aber um eine verständliche Darbietung abzusichern, sollte immer nur ein Teilnehmer sprechen. Im Sinne einer Wertschätzung der Anliegen der Teilnehmer ist es zudem untersagt, Informationen aus dem Klassenrat nach außen zu tragen oder einen Betroffenen auszulachen.

Themen Der inhaltliche Entwurf des Klassenrates sieht es vor, dass über die Woche hinweg Themen zu verschiedenen Kategorien von den Schülern gesammelt werden: *Ich kritisiere*, *Ich wünsche* und *Ich lobe*. Ein Klassenratsbuch ist Träger der mitzuteilenden Informationen. Im Fall der Untersuchungsklasse gab es ein vorgedrucktes DinA3 Blatt, das als *Klassenrat-Liste* gekennzeichnet war. Darauf waren die einzelnen Kategorien verzeichnet, in welche die Schüler ihre Themen eintragen konnten. Wichtig ist, dass alle Kinder ihren Eintrag namentlich kennzeichnen, denn anonyme Beiträge werden nicht besprochen. Die Themen, welche im Klassenrat eingebracht wurden, umfassten zumeist interindividuelle Konflikte innerhalb der Klasse beziehungsweise Störungen der Unterrichtssituation.

Ämter und Ablauf Innerhalb der Sitzung werden die Einträge von einem der Präsidenten vorgelesen. Das sind gewählte Schüler der Klasse, welche die Moderatorenfunktion im Klassenrat übernehmen. Im Rahmen ihres Amtes haben sie die Aufgabe, einzelne Meldungen der Gruppe aufzurufen, die eingebrachten Themen zu verlesen, die entsprechenden Tagesordnungspunkte anzuleiten und eine Abstimmung durchzuführen. Die Bestimmung des Präsidentenamtes kann unterschiedlich gestaltet werden. Im vorliegenden Fall übernahmen die Klassensprecher und Ersatzklassensprecher abwechselnd diese Position für den Zeitraum eines Schuljahres. So wurde für jede Sitzung ein gemischtgeschlechtliches Leitungspaar aus der Gruppe der gewählten Funktionsträger bestimmt. Zur einfachen Handhabung und Reduktion der Aufgabenkomplexität erhielten die Präsidenten eine *Moderationskarte* von der Lehrerin (siehe Anhang), auf welcher der Ablauf des Klassenrates in einzelnen Schritten noch einmal handlungspraktisch verdeutlich wurde. Nach der Eröffnung des Klassenrates durch die Moderatoren werden demnach die aktuellen

Themen verlesen und eine Lobrunde durchgeführt. Das Formulieren lobender Worte wird als Anerkennungsrunde gesehen, in der alle Schüler die Möglichkeit haben, eigene positive Erlebnisse oder beobachtete Verbesserungen im Schulalltag mitzuteilen. Einzelne Belobigungen der Schüler werden in der Regel nicht kommentiert. Im Anschluss daran gibt es eine Rückmeldung zu vergangenen Beschlüssen, bevor die eingebrachten Themen besprochen werden. Diese Themenbehandlung verläuft nach einem festgelegten Schema: Nach der Äußerung des Betroffenen wird die Meinung der Klasse zugelassen. Im Anschluss an die Diskussion findet wahlweise eine Zusammenfassung oder die Suche nach möglichen Lösungsvorschlägen statt, die abschließend in einer mehrheitlichen oder konsensuellen Abstimmung zum Vorhaben erklärt werden. Neben den Präsidenten werden noch weitere Ämter zur Sicherung der Struktur der Klassenratsstunde eingesetzt und meist vom Moderator zu Beginn der Sitzung bestimmt. So gibt es einen Protokollanten, der den inhaltlichen Verlauf der Sitzung festhält, und einen Regelwächter, der auf die Einhaltung der vereinbarten Gesprächsregeln achtet. In der Ausführung seines Amtes kann der Regelwächter sowohl auf aktuelle Regelverstöße hinweisen als auch – in berechtigten Fällen – sanktionierende Maßnahmen vornehmen. Als mediales Hilfsmittel hatten die Schüler der untersuchten Klasse einen Zeigestab. In den Beobachtungen schien deutlich zu werden, dass die amtierenden Kinder damit auf andere Schüler deuteten, um sie nonverbal auf eine Verletzung der Regeln aufmerksam zu machen. Zusätzlich zu diesen Diensten gab es den Zeitwächter, der die Einhaltung des zeitlich begrenzten Umfanges des Klassenrates überwacht. In der Untersuchungsklasse war dies ein Schüler, der eine Triangel erhielt und durch das Anschlagen eines Tones den zeitlichen Ablauf kontrollierte.

Lehrerrolle Der Lehrer gilt laut des schulischen Handlungskonzeptes als gleichberechtigtes und normales Mitglied im Klassenrat und unterliegt in seiner Mitarbeit ebenso den kommunikativen Regeln des Verfahrens. Will er einen Beitrag einbringen, muss er sich melden und warten, bis er aufgerufen wird, um seine Meinung zu formulieren. Die räumliche Position des Erwachsenen unterscheidet sich vom *normalen* Unterricht: Im beobachteten Klassenrat saß die Lehrerin größtenteils gemeinsam mit den Schülern im Sitzkreis, sie entfernte sich aber auch zeitweise vom räumlichen Bereich der Gruppe. Laut der Aussage der Lehrerin der beforschten Klasse, dient dies der Förderung der autonomen Durchführung der Schülergruppe. Die angedachte selbstständige Organisation wird sukzessive durch die Zurücknahme des Lehrereinflusses und die Abgabe formaler Aufgaben an die Schüler eingeführt. Gemäß dieser Schülerselbstverwaltung tritt der Lehrer entgegen der gewohnten Unterrichtssituation nicht als Leiter der Klasse auf. Es gibt aber

durchaus auch Momente, in denen die Lehrperson einschreitet. Dies passiert vor allem in Situationen der Diskriminierung einzelner Schüler oder wenn die Diskussion der Kinder stagniert. Das Bestreben des Lehrers, die Schüler in Eigentätigkeit walten zu lassen, steht dabei seiner Motivation entgegen, einzelne Schüler vor negativen Erlebnissen innerhalb der Gruppe zu schützen beziehungsweise eine Problemlösung im Verfahren zu erwirken. Hier war der Einsatz formelhafter Denkanstöße (zum Beispiel „Was denkt ihr ist der Grund für das Handeln des Betroffenen?“) zu beobachten.

5. Die handlungsleitenden Orientierungen der Schüler auf den Klassenrat

In diesem Teil der Arbeit werden die zentralen Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation der Kindergruppendiskussionen der untersuchten Klasse anhand von Fallbeschreibungen vorgestellt. Innerhalb der Haupterhebungsphase hatten die Schüler die Aufgabe, sich zu kleineren Gruppen zusammenzufinden und die gebildeten Kombinationen am Ende schriftlich für die Interviewerin festzuhalten. In der beforschten dritten Klasse kam es zur Bildung von fünf Schülergruppen, die sich jeweils aus mindestens drei Teilnehmern zusammensetzten: Club ohne Namen, Sakavaka, Die vier coolen Agenten, Die Agenten mit Biss und Heldengruppe. An dieser Stelle können keine konkreten Hinweise im Hinblick auf die Beweggründe der Kinder zur Zusammensetzung der Gruppen gegeben werden, da dieser Prozess nicht beobachtet wurde. Weiterhin findet auch keine nähere Erläuterung der Namen der Gruppen statt, die sich die teilnehmenden Schüler in der Interviewsituation gemeinsam ausdachten. Eine Interpretation des spezifischen Herganges der Namensgebung sowie dessen metaphorischen Gehaltes würde an dieser Stelle zu weit führen. Mit dem Wissen um die in dieser Studie ermittelten Orientierungsrahmen lässt sich jedoch vermuten, dass auch in den Gruppenbezeichnungen zentrale Elemente der kollektiven handlungsleitenden Orientierungen wiederzufinden sind. Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Herausarbeitung dieses inkorporierten Wissens in den einzelnen Gruppen. Eine kurze Darstellung und Erläuterung der Struktur der Fallbeschreibungen leitet in die darauffolgenden einzelnen Gruppenportraits ein. Hierbei war der Zeitpunkt der Interpretationen innerhalb des Forschungsverlaufes bestimmend für die vorliegende Reihenfolge der einzelnen Fallbeschreibungen. Mit dem Verweis auf den Standort der Untersuchungsschule sei zudem erwähnt, dass zum Teil dialektale Verfärbungen in der Sprache der Kinder erkennbar werden, die jedoch nicht gesondert interpretiert wurden.

5.1 Zum Aufbau der Fallbeschreibungen

In den nachfolgenden Fallbeschreibungen geht es um eine detaillierte Darstellung der Besonderheiten der einzelnen Schülergruppen sowie die Zusammenfassung ihres handlungsleitenden Wissens bezüglich des Klassenrates. Die rekonstruierten kollektiven Orientierungen der Diskussionsgruppen werden somit zuerst in ihren Eigenheiten betrachtet, bevor sie in einem weiteren Schritt kontrastiert und zu einer sinngenetischen Typenbildung verdichtet werden. Wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt wurde, ist das strukturierende Element dieser Fallbeschreibung der Diskursverlauf des Gespräches. Die leitende Fragestellung bei der Falldarstellung ist die Erforschung der Art und Weise der Herstellung des Orientierungsrahmens der Gruppe: *Wie wird das implizite Wissen über den Klassenrat prozesshaft im Diskurs entfaltet*? Hierzu findet eine chronologische Vorstellung der Erarbeitung des gemeinsamen Orientierungsrahmens innerhalb des interaktiven Gesprächsverlaufes der Gruppendiskussion statt. Diese Beschreibung folgt einem spezifischen Muster, bei dem der Abstraktionsgrad der Rekonstruktionsergebnisse stufenweise ansteigt und jeweils in einer zusammenfassenden Darstellung des kollektiven handlungsleitenden Orientierungsrahmens mündet. Auf diese Weise wird in jedem Fallportrait die *Geschichte* der Diskussion der Gruppe rekonstruiert. Die einzelnen Unterpunkte der Darstellungen sind wie folgt bestimmt:

Zu Beginn jeder Fallbeschreibung findet eine kurze Einführung in den Gruppenzusammenhang statt. Es werden Besonderheiten als auch spezifische Eigenschaften der einzelnen Mitglieder und ihrer Beziehungen untereinander berichtet, soweit sie aus dem Material beziehungsweise der Voruntersuchung bekannt geworden sind.

Als erster Abschnitt aller Fallbeschreibungen wird der *Gesprächs- und Themenverlauf* der Gruppen rekonstruiert. Hier geht es zum einen um die allgemeine Atmosphäre während der Diskussion und beobachtete Auffälligkeiten in der Gesprächsführung. Zum anderen wird das kommunikative Wissen bezüglich des Klassenratsverfahrens wiedergegeben: Was beziehungsweise welche Aspekte thematisierten die Kinder im Verlauf ihres Gespräches zum Klassenrat. Es werden in diesem Unterpunkt die thematisch herausgearbeiteten *Passagen* benannt und in ihrem Umfang (Zeilen) und inhaltlichem Ausmaß gekennzeichnet. Hinsichtlich der unterschiedlichen Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode ist an dieser Stelle die formulierende Interpretation zuzuordnen. In diesem Zusammenhang wird der objektive Sinngehalt des kollektiven Gespräches anhand der expliziten Themen vorgestellt. Als Strukturierungshilfe der inhaltlichen Schwerpunkte wird außerdem erwähnt, wann die Selbstläufigkeit der Gruppendiskussion abnahm und

zu welchem Zeitpunkt der immanente beziehungsweise exmanente Fragenteil der Interviewerin einsetzte.

Im darauffolgenden Hauptteil der Fallbeschreibungen wird die *Rekonstruktion der Eingangspassage und impliziter Themen* ausführlich erörtert. Auf diese Weise wird der spezifische Entstehungszusammenhang des Gesagten rekonstruiert und der Dokumentsinn der kollektiven Diskussion aufgedeckt. Es wird gefragt, *wie* das Wissen um den Klassenrat in Erscheinung tritt beziehungsweise die Wirklichkeit im Klassenrat hergestellt wird. Dabei war unter anderem die Interpretation des Beginns der Gruppendiskussion interessant, da dort die spezifische Personenkonstellation innerhalb der Gruppe und ihre interaktive Aushandlung sichtbar werden: In der Eingangspassage geht es darum, wie die Schüler den Diskurs und die kollektive Bearbeitung des Gesprächsimpulses gestalten und welches Thema sie an den Beginn ihrer Ausführungen setzen. Nach einer Rekonstruktion der Eingangssequenz und des Einstiegsthemas werden in diesem zweiten Abschnitt die impliziten Themen der Gruppe aufgearbeitet. Anhand der zentralen und dichten Stellen im Diskussionsverlauf wird fortwährend aufgezeigt, was sich im Gesagten der Schülergruppen dokumentiert. Dieses konjunktive Wissen der Schüler wird anhand ausgewählter Transkriptstellen und entlang des Gesprächsverlaufes erarbeitet (zu den Transkriptionsregeln siehe Anhang). Besonders eindrucksvoll wird die gemeinsame Orientierung an den Höhenpunkten der Gruppendiskussionen zum Ausdruck gebracht. Diese Stellen werden im Fallportrait explizit ausgewiesen.

Anschließend erfolgt eine resümierende *Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe*. In diesem Abschnitt wird noch einmal die formale Struktur des Diskurses nachvollzogen und auf die Art und Weise der gegenseitigen Bezugnahme als auch den vorherrschenden Diskursmodus hingewiesen. Zudem wird die Besonderheit der Personenkonstellation in Zusammenhang mit der hervorgebrachten Orientierung der Gruppe gebracht.

Das Ende der Fallbeschreibung bildet eine *Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen* der spezifischen Gruppe. Darin werden die zentralen Komponenten des konjunktiven Wissensgehaltes zum Klassenrat aufgenommen und ins Verhältnis zueinander gesetzt. Angesichts dieses letzten Punktes soll deutlich werden, woran sich die Gruppe in Bezug auf das Verfahren orientiert.

In den folgenden Abschnitten finden sich nun die einzelnen Fallportraits der Gruppen.

5.2 Club ohne Namen

„dann lügen die [...] weil die Freunde sind“

Als erste Gruppe fand sich drei Jungen an einem späten Vormittag am Ende der Schulwoche zur Diskussion zusammen. Die gleichgeschlechtliche Gruppe bestand ursprünglich aus vier männlichen Teilnehmern. Da ein Junge krank wurde, nahmen nur drei Kinder an der Sitzung teil: Frank (Fm), James (Jm) und Birol (Bm).

5.2.1 Gesprächs- und Themenverlauf

Die Atmosphäre während der Gruppendiskussion kann als unruhig beschrieben werden. Häufig liefen Nebengespräche unter den Jungen ab, was ein selbstläufiges Gespräch zwischen den drei Teilnehmern stellenweise stark behinderte. Den größten Redeanteil hielt Birol, der seine beiden Mitschüler während der Sitzung ab und zu anmahnte, am Gespräch teilzunehmen oder ruhig zu sein. Zudem gab es zwei Unterbrechungen der Diskussion, einmal durch den Hausmeister sowie von einer Schuldurchsage der Schulleiterin. Innerhalb des Gespräches schauten die Kinder immer wieder auf die Uhr, weil sie die kommende Stunde nicht verpassen wollten, in der ein sogenannter Talentscout in die Klasse kommen sollte. Trotz allem dauerte die Gruppendiskussion knapp eine halbe Stunde.

Den Beginn des Gespräches markierte eine negative Bewertung des Klassenratsverfahrens durch den Teilnehmer James. Er begründete seine Haltung mit dem häufigen Auftauchen von *Lügen* (12–74) und beschrieb diese Problematik am Beispiel einer Verhandlung im Klassenrat. Birol entwarf daran anschließend eine Erzählung zum Ablauf der Sitzungen und dem Phänomen des Lügens. In seiner Erklärung legte er dar, dass Unwahrheiten zum Teil Schutzbehauptungen für Freunde seien. Kurz darauf entwickelte sich unter den anderen beiden Teilnehmern ein Nebengespräch, welches die inhaltliche Diskussion aufzuhalten schien. Erst nach einer erneuten Setzung eines Erzählimpulses durch die Interviewerin schloss sich eine zweite thematische Passage an. Darin nahm die Gruppe eine positive Einordnung des Klassenrates anhand seiner Funktionalisierung als *kein Unterricht* (75–90) vor. Im weiteren Verlauf entwickelte sich ein dichteres Gespräch. So wurde in einer Passage die Handhabung von *Strafen* (91–155), welche im Klassenrat von den Kindern festgelegt werden, von den Jungen diskutiert. Eine längere Ausführung der Relativierung von harten Strafen mündete schließlich im dramaturgischen Höhepunkt der Diskussion. An dieser Stelle wurde ein Vergehen gegen allgemeine, schulische Normen in der metaphorischen Symbolik einer *Probe im Müll* (156–202) von den

Teilnehmern veranschaulicht. Es ging dabei um James Erfahrung eines schlecht bewerteten Tests, der vor den Eltern geheim gehalten werden sollte. Die Gruppe erarbeitete in diesem Zusammenhang gemeinsam Möglichkeiten, wie man eine Leistungskontrolle unbemerkt verschwinden lassen kann, indem man sie in der Schultoilette vernichtet.

Im Anschluss daran ebbte die Selbstläufigkeit des Gespräches jedoch wieder ab und so fand der Übergang zum immanenten Teil der Gruppendiskussion bereits nach gut einer viertel Stunde statt. Auf die erste Nachfrage der Interviewerin zur Erläuterung des Probleme-Lösens im Klassenrat erfolgte ein Bericht über den formalen Ablauf und die *Lösungsvorschläge* (203–238), bei dem deutlich gemacht wurde, dass es im Klassenrat um die Besprechung interpersonaler Konflikte zwischen Schülern geht. Weiterhin unterhielten sich die drei Jungen über das Thema *Freunde* (238–290), und erläuterten dabei anhand eines Beispiels ihr Verständnis von Freundschaft und erzählten vom Streit mit Kindern einer benachbarten Schule.

Bald darauf folgte der abschließende fünfminütige exmanente Abschnitt der Gruppendiskussion, in dem auf positive und negative Aspekte des Klassenrates verwiesen wurde. Es konnten in diesem Segment, welches hauptsächlich durch Aussagen von Birol bestimmt war, das *Regelwerk* (315–327) des Klassenrates sowie der Einsatz von *Lob* (330–360) als Themenstellungen ausgemacht werden. Gleichzeitig fanden Nebenhandlungen und Nebendiskussionen zwischen den beiden anderen Gesprächsteilnehmern statt. Frank klebte sich seinen Plastiktrinkbecher an die Stirn und James versuchte ihm diesen abzunehmen. Das spielerische Gerangel der beiden lief parallel zu Birols knappen Ausführungen bezüglich der exmanenten Nachfragen. Eine weitere Erkundigung der Interviewerin zur *Rolle der Lehrkraft* (383–390) im Klassenrat wurde von allen drei Jungen recht kurz abgehandelt: Während Frank konstatierte, dass die Lehrerin keine Handlungen im Verfahren ausführt, berichtete Birol, dass sich die Handlungen der Erwachsenen auf die Einhaltung der Kommunikationsregeln beschränken. Den Abschluss des Gespräches bildeten die erfragten *Wünsche* (391–396) der Schüler zum Klassenrat. Hier wurde von James die Abschaffung des Gremiums ersehnt, während Birol Modifikationen der Themeneinbringung ansprach.

5.2.2 Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen

Ein erzählgenerierender Impuls der Interviewerin, welcher auf ein gemeinsames Interesse und die akteursbezogenen Erlebnisse bezüglich des Klassenrates hinweist, markiert den Einstieg in die Diskussion. Im Anschluss an die Rede der Moderatorin

übernimmt Frank sogleich die Aufgabe, den ersten Sprechakt für das Gruppengespräch zu verteilen:

```
 1  I : Ihr wisst ja ich interessier mich für den Klassenrat (.) ich
 2      interessier mich vor allem für eure Erlebnisse mit dem
 3      Klassenrat
 4  Fm:       └ach aber (…)
 5  I :                          └erzählt doch mal vom Klassenrat
 6  Fm: (ähm ach James du bist dran)[zeigt auf James]
 7  Bm:                                 └iss auf [Frank auf die
 8      Schulter klopfend]
 9  Jm: mmh eigentlich mag ich nicht so (.) so den Klassenrat
10      manchmal
11  Fm:    └ich (schon)[meldet sich]
```

Er weist James den ersten Beitrag zu, woraufhin ihm Birol gutmütig den Hinweis gibt, selbst innezuhalten und sich vor dem Sprechen auf den Verzehr der Gummitiere zu konzentrieren, die von der Interviewerin bereitgestellt wurden. An dieser Stelle lässt sich herausarbeiten, dass beide Jungen in eine normative Zuweisungsrolle verfallen, bei der sie sich als Verteiler des Rederechtes für die Gruppe inszenieren. Indem sie ihren Mitschülern sagen was sie tun sollen, scheinen sie spielerisch die Grenzen der Gleichrangigkeit auszutesten und versuchen eine Bestimmerposition einzunehmen, die innerhalb der Institution oft von einem Erwachsenen ausgeführt wird. Durch diese interaktive Rollenaushandlung eignen sie sich kooperativ die Gesprächsführung der Gruppendiskussion an. James fügt sich in die ihm zugewiesene Position und beginnt daraufhin die inhaltliche Diskussion. Er macht im Modus einer Bewertung deutlich, dass er dem Klassenrat wenig abgewinnen kann. Diese Negation scheint sich auf eine spezifische Art und Weise des Klassenrates zu beziehen: „mag ich nicht so [...] so den Klassenrat“ (9). Zum anderen dokumentiert sich in seiner vagen und zeitlich eingeschränkten Aussage, dass seine negative Bewertung mit Abstrichen versehen ist. Auf diese Weise lässt er seine Position zum Verfahren des Klassenrates unspezifisch im Raum stehen und gibt den anderen Beteiligten einen Spielraum auf seine proponierende Stellungnahme zu reagieren. Hinzu kommt, dass es sich bei seiner Aussage um ein persönliches Statement handelt, was er durch den Ich-Bezug klar macht. Frank bringt daraufhin kurz und knapp eine gegenteilige Werthaltung zum Ausdruck („ich schon“, 11) und ebnet durch diesen offenen Widerspruch den Weg für eine erforderliche Ausarbeitung der unterschiedlichen Haltungen.

Institutionelle Anklagesituation Im Sinne des konstatierten Detaillierungszwanges beginnt James damit, seine Aussage argumentativ zu begründen und fügt eine bei-

spielhafte Erzählung an. Er berichtet von einem Konflikt zwischen Phillip und Luigi, der im Klassenrat verhandelt wurde. Mit Hilfe des Hintergrundwissens des Gesprächsverlaufes einer weiteren Gruppendiskussion, an der unter anderem auch Phillip teilnahm, kann an dieser Stelle angefügt werden, dass es um eine Problemsituation ging, bei der es zu Tätlichkeiten zwischen den benannten Schülern außerhalb des Unterrichtes kam. Im Rahmen dieser Erzählung geht James weniger auf die inhaltliche Bearbeitung des Streits ein, sondern berichtet davon, dass die Ausführung der Tat abgestritten wurde:

```
12 Jm: weil die meisten sag- lügen da und sagen zum Beispiel (2) wie
13     Luigi und Phillip (.) Phillip ist hinter Luigi und tretet
14     sei- voll auf auf seinen Po die ganze Zeit und der lügt der
15     (mehr) sagt so
16 Fm:                          └er redet auf sein 'Po' (fragend)
17 Jm: [lacht] @er tretet@
18 Fm: @achso@
19 Jm:      └ämh er sagt dann sagt er so 'nein das hab ich nicht
20     gemacht' (betont, nachahmend) (.) mh gesagt ich mag nicht so
21     der Klassenrat weil dann lügen die anderen (.) wenn (2)
22 Bm: also
23 Jm:      └wenn sie tr- betroffen sind
```

Während dieser Erzählung findet ein kurzer Nebendialog mit Frank statt, der sich des gehörten Inhalts versichert und dabei auf eine ungewöhnliche Variante des Gesagten verweist. Es macht an dieser Stelle den Eindruck, als versuche Frank, das Gespräch auf eine witzige Ebene zu transferieren, die sich auf peerkulturelle Codes zu stützen scheint. James geht jedoch nur geringfügig auf diesen Versuch ein, indem er lachend den richtigen Aussagegehalt wiederholt. So zeigt sich, dass die Erzählung für ihn eine gewisse Relevanz besitzt, da er sie trotz dieser Unterbrechung anschließend sinngemäß weiterführt. Das Leugnen der eigenen Schuldigkeit des Betroffenen im Klassenrat führt ihn dabei zu einer generalisierten negativen Bewertung dieser Praxis: „mhm gesagt ich mag nicht so der Klassenrat weil dann lügen die anderen“ (20–21). In seiner Herleitung beschreibt James eine gerichtsartige Situation, in der es darum geht, dass jemand einer Tat angezeigt wird und er sich demgegenüber verteidigen muss. Der Klassenrat lässt sich somit als eine Art Entscheidungsgremium rekonstruieren, das zum Ort der Wahrheit oder Lüge wird. Abschließend nennt James das aus seiner Sicht ausschlaggebende Moment einer trügerischen Ausflucht: die eigene Betroffenheit. Seiner negativen Werthaltung liegt somit ein Spannungsmoment zugrunde, das sich in unterschiedlichen Herangehensweisen an den Klassenrat darstellen lässt. Dabei steht eine unwahre Schutzbehauptung des Beschuldigten der normativen Prämisse einer wirklichkeitsgetreuen

Darstellung der konfliktverursachenden Umstände gegenüber. Diese negativ bewertete Praktik wird jedoch nicht im eigenen Handlungsrahmen verortet, sondern den „anderen“ (21) zugeschrieben.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion versucht Birol die Negativierung der Klassenratspraxis ein Stück weit abzuschwächen, indem er Möglichkeiten der positiven Nutzung anspricht: „für mich ist der Klassenrat etwas (.) mmh besser als dem James weil da lösen wir Probleme (.) man könnte auch loben [...] da kann man auch Lo- Lobesachen reinschreiben“ (24–28, ohne Transkript). Birol geht zum einen auf den funktionalen Zusammenhang zwischen dem Klassenrat und der Lösung von Konflikten innerhalb des Schulalltages ein und beschreibt zum anderen die Eröffnung der Möglichkeit lobende Anerkennung in Form eines schriftlichen Beitrages auszuüben. Hier kann mit Hilfe des Kontextwissens aus Beobachtungen auf das Klassenratsbuch verwiesen werden, in dem die Themen der Kinder in den Kategorien Lob, Wünsche und Kritik gesammelt werden. Die erwähnte Nutzungsvariante des Lobes wird jedoch nur auf der theoretischen Ebene abgehandelt, da Birol lediglich die Chance der Einschreibung einer positiven Beurteilung benennt. Im Kontrast dazu basierten James kritische Ausführungen auf konkret erlebten Handlungen. Die Differenz zwischen der negativ erlebten Praktik des Lügens und der theoretisch möglichen Wertschätzung bleibt an dieser Stelle als unauflösbarer Gegensatz bestehen. Das Ende dieser Passage bildet ein von Frank eingeleitetes Zwiegespräch, das den Orientierungsgehalt des Klassenrates vor einem anderen Hintergrund verortet:

```
29 Fm: Klassenrat is cool (.)
30 Jm: uncool (.)
31 Bm: cool
32 Fm:    └genau das Gegenteil davon [auf James zeigend] (10)
```

Während bezüglich der Werthaltungen gegenüber dem Klassenrat in dieser dialogischen Sequenz keine Einigkeit erzielt werden kann, dokumentiert sich die implizite Festlegung auf eine differenzierte Rahmung. Es ist erkennbar, dass die drei Jungen zwar voneinander abweichende Bewertungen aussprechen, sie aber darin übereinstimmen, den Klassenrat in einer peerkulturellen Perspektive abzuhandeln und ihn mit Hilfe eines jugendsprachlichen Ausdrucks beschreiben. Die Teilnehmer brechen auf diese Weise den heiklen Versuch ab, den Klassenrat im Sinne einer normativ institutionellen Rahmung als Ort der Wahrheitsfindung kollektiv zu verorten und vollziehen den Wechsel von einer formellen zu einer informellen Verhandlungsebene.

Peerkultureller Schutz Im weiteren Verlauf der Diskussion beginnt Frank damit, mit den vor ihm liegenden Gummitieren zu spielen, worauf James spielerisch durch Lachen und witzige Kommentare einsteigt. Diese Zwischenhandlungen können als performative Bestätigung des bereits konstatierten Übergangs zu einer peerkulturellen Rahmung gesehen werden. Birol lässt sich auf dieses Spiel jedoch nicht ein. Er beginnt ungeachtet der Nebenhandlungen seiner Mitschüler damit, eine Beispielerzählung zu eröffnen. Dabei fängt er an, über eine eigene Erfahrung zu berichten: „also bei mir (.) zum Beispiel ich hab auch ich hätte mal einmal Streit da hatten wir am A- am Anfang hat-ten die Klassensprecher ähm das vorgesagt also“ (42–46, ohne Transkript). Im Gegensatz zu seinem Vorredner James stellt er die Streitsache in den Vordergrund und nicht das regelwidrige Verhalten innerhalb einer Konfrontationssituation. Darüber hinaus gibt Birol den formalen Ablauf einer Besprechung im Klassenrat wieder, die damit beginnt, dass die Klassensprecher, welche die Leitung im Gremium innehaben, das Thema vorlesen. Noch bevor er seine Erzählung weiter ausführen kann, gibt es eine kurze Unterbrechung durch den Hausmeister der Schule, der die Interviewerin darauf hinweist, die Fenster am Ende des Tages zu schließen. Trotz dieser Störung und dem damit einhergehenden Abbruch der Erzählung findet Birol ohne weiteres zu seiner Geschichte zurück und nimmt zusätzlich das thematische Motiv des Lügens auf:

```
59 Bm: ähm danach hat jeder sein Vorschlag genannt (.) also er ist
60     was er dazu gesehen hat und manche lügen da also zum
61     Beispiel ich hab jetzt einen Freund der heißt Eyke und
62     jemand sagt auf Eyke etwas und manche sind Eykes Freunde und
63     dann lügen die die wollen das Eyke also
64 Jm:                                            └unschuldig ist
65 Bm: └ja ist
66 Fm: jep
67 Jm: └'hey warte mal (…)' (flüsternd)[zeigt Fm wie man Gummitiere
68     vor die Augen halten kann]
69 I : mhm
70 Bm:     └weil die Freunde sind
```

Seine Darstellung führt ebenfalls auf die wahrheitliche Klärung einer Schuldfrage hin. Laut Birols Erzählung werden in die öffentliche Verhandlung eines Streits verschiedene Augenzeugenberichte einbezogen. Dabei gibt es zum Teil erfundene Berichte, die von ihm als „lügen“ (60) deklariert werden. Interessant ist, dass sich im Gegensatz zur vorherigen Ausführung des Klassenrates – als objektive Form der Rechtsprechung – die Handlungspraktik des Lügens nun als positiver Gegenhorizont im Sinne der Sicherung von Freundschaften etabliert. Damit wird ein komplexes Spannungsfeld unterschiedlicher Bezugspunkte erkennbar, in dem die Schü-

ler sich und ihr Handeln verorten müssen. Die Unsicherheit gegenüber dem geltenden Handlungsrahmen spiegelt sich in Birols Schilderung wider. So beginnt er seine Erzählung aus einer persönlichen Perspektive, geht jedoch mit dem Thema Lügen in eine distanzierte Haltung über. Auf diese Weise nimmt er sich selbst aus dem offensichtlichen Verdacht der unaufrichtigen Berichterstattung heraus. Es scheint an dieser Stelle nicht eindeutig klar zu sein, ob eine Lüge als Manipulation der rechtsprechenden Funktion zu sehen ist oder als eine Form des Freundschaftsdienstes gewertet wird. Dieses Spannungsmoment zwischen dem Klassenrat als rechtsprechendem Ort mit kommunikativen Regeln und den konjunktiven Prinzipien der Peers scheint für die drei Schüler, welche diese Passage gemeinsam bearbeiten, als ein übergeordnetes Orientierungsdilemma zu bestehen. Als Herausforderung steht dabei die Frage, welche Rahmung die Handlungen in dem institutionell installierten Gremium erfahren.

Loslösung von unterrichtlichen Normen Als das Gespräch der Gruppe vom Thema des Klassenrates immer weiter abkommt und das Redebedürfnis der Mitglieder absinkt, setzt die Interviewerin einen erneuten Impuls, der auf ein Weiterführen des selbstläufigen Gesprächs der Gruppe abzielt:

```
75  I : ihr habt schon einiges vom Klassenrat erzählt (.) erzählt
76      doch mal noch mehr vom Klassenrat (.)
77  Me: ähm
78  Fm: es ist gut [meldet sich]
79  Jm:            └ah [meldet sich]
80  Fm:            └weil es kein Unterricht ist dabei (.)
81  Bm: ähm und das stimmt auch was Frank gesagt hat (.) und ähm (.)
82      das der ähm Klassenrat manchmal eine dreiviertel Stunde
83      dauert oder eine halbe Stunde (.)
84  Jm:                                 └manchmal sogar eine-
85  Fm:                                      └unser Rekord war zwei
86      Minuten
87  Jm: [lacht]
```

Frank entwickelt in diesem Zusammenhang eine positive Werthaltung zum Klassenrat und argumentiert anhand der Funktion einer Abwesenheit von Unterricht. Wie bereits oben beschrieben, zeigt sich auch hier ein untrennbarer Zusammenhang zwischen den institutionellen Gegebenheiten der Schule und der sinnhaften Verortung des Klassenrates. Dem Gremium wird in der Folge der Wert eines Gegenmodells zum fachlichen Unterricht verschrieben: „weil es kein Unterricht ist dabei“ (80). Insofern handelt es sich um ein Verfahren, dass im Rahmen der Schule angelegt ist, aber im normativen Sinne nicht den Gesetzen der Institution folgt bezie-

hungsweise spezielles Unterrichtshandeln entbehrt. Beispielhaft wird eine variable Dauer des Klassenrates von Birol und Frank angeführt, die durchaus auch von der Schülergruppe mitbestimmt wird: „unser Rekord war zwei Minuten“ (85–86). Anhand dieser kurzen Sequenz lässt sich die Überformung des schulisch geprägten Klassenratsverfahrens durch konjunktives Handeln deutlich machen. Gegenüber der zeitlich fest verankerten Stundentaktung des Unterrichts ist es im Klassenrat möglich die Dauer entsprechend den eigenen Bedürfnissen anzupassen. Im Übrigen deutet sich in dieser Stellungnahme auch eine unterrichtsoppositionelle Haltung an, aus welcher heraus der Klassenrat seine positive Wertung durch formale und inhaltliche Abgrenzung vom Unterricht erfährt.

Institutionell geprägte Bestrafungspraktiken In der darauffolgenden Passage *Strafen* findet eine Auseinandersetzung mit der erlebten Praxis der Sanktionierung im Klassenrat statt. Birol führt in diese Thematik anhand einer beispielhaften Regelung für die Klärung peerweltlicher Konflikte ein:

```
 91 Bm: Mmh wir haben da auch Regeln eingestellt (.)
 92 I : Mhm
 93 Bm: zum Beispiel wenn jemand in der Nähe ist also zum Beispiel
 94     den man nicht mag da kann man sagen kannst du bitte weggehen
 95     und wenn=er so böse ist da- wenn=er zum Beispiel sagt 'nein
 96     ich will nicht wieso sollte ich'
 97     (nachahmend)oder muckst du dich so etwas
 98 Fm:                                          └mhm
 99 Jm:                                               └huch
100 Bm:                                                 └ähm (.) dann
101 Fm:   └(oder du arschloch)
102 Bm: dann bekommt er (.)
103 Jm: eine Strafe
```

Hiermit bringt Birol ein neues Thema im Zusammenhang mit dem Klassenrat zur Sprache. Er verweist auf die gemeinschaftliche Benennung und Aufstellung von Regeln als möglichen Beitrag zur Strukturierung des Schulalltages. Zur Erläuterung fügt er beispielhafte Maßnahmen an, die ein Verstoß gegen bestimmte Höflichkeitsregeln innerhalb interindividueller Konflikte nach sich zieht. In dieser Erzählung dokumentiert sich, dass bereits die Handlungen unter den Peers an Vorschriften und kommunikativen Regeln orientiert sind. Dementsprechend fände die Ablehnung eines nichtgemochten Kindes mit Hilfe einer freundlichen Bitte statt. Im Rückbezug auf explizite normative Ordnungen zeigt sich hier erneut das pädagogische Dilemma der Schüler. Auf der Suche nach Sicherheit in der Konfliktlösung ihrer peerweltlichen Interaktionen greifen sie auf ihnen bekannte institutionelle

Prinzipien zurück. Diese erwecken jedoch eher den Eindruck einer Bürokratisierung der Kinderwelt als dass sie in Form eines sinnstiftenden Lösungsansatzes auftreten. Der Klassenrat tritt in diesem Fall als weiterführendes Kontrollorgan auf, das im Falle der Nichteinhaltung dieser normativen Interaktionsregeln eine „Strafe“ (103) festsetzen kann. Es wird dem Gremium auf diese Weise ein gewisser Machtanspruch zugewiesen, der über die Bedeutung kommunikativer Regeln der Institution hinausgeht und quasi als höhere oder übergeordnete Instanz anmutet. Ähnlich eines Gerichtsverfahrens kommt es somit im Klassenrat zur Anklage und Sanktion eines Verstoßes gegen vorgegebene Regeln. Diese Bestrafungspraxis wird von der Diskussionsgruppe weiter ausgeführt:

```
105 Bm:        └eine Strafe also (.) mhm (.)
106 Jm: ja zum Beispiel
107 Bm:      └ein
108 Jm: mhm einnmal hat
109 Bm:         └von von der Lehrerin je- etwas reingeschrieben ins
110     Hausaufgabenheft und danach die Eltern die Eltern wissen
111     darüber etwas Bescheid dann muss er noch einen
112     Entschuldigungsbrief schreiben (.) und dann noch vielleicht
113     bekommt er es liegt an wie schlimm es ist wenn er wenns sehr
114     schlimm ist bekommst du einen Verweis
115 Fm:                                          └Hausaufgaben ab-
116     schreiben in der Pause drin bleiben
117 Bm:                                     └ja und ein Verweis
118 Jm: hey (es gibt auch) ähm was einmal Matze gesagt hatte zwei
119     Stunden Nachsitzen Entschuldigungsbrief schreiben
```

Die unterschiedlichen Vergeltungsmaßnahmen, die von den Jungen benannt werden, beziehen sich größtenteils auf Formen der Sanktionierung, wie sie aus dem schulischen Raum bekannt sind. Bei fast allen angesprochenen Strafen handelt es sich um Handlungen, die einen Einsatz der Lehrkraft als ausführendes Organ bedingen. So trifft dies beispielsweise auf den Eintrag ins Hausaufgabenheft, den Verweis oder die Kontrolle über den Verbleib des betroffenen Schülers im Schulhaus zu. Die Peerkonflikte werden verschult, anstatt sie mit Rückgriff auf den konjunktiven Erfahrungsraum innerhalb der Schülergruppe auszuhandeln. Der Klassenrat tritt als Kuratorium auf, welches sich für die Ordnung der Peerinteraktionen nach objektiven moralischen Regeln einsetzt. Allein das Mittel des Entschuldigungsbriefes lässt einen Rückschluss auf die, dem Konflikt zugrunde liegende, interindividuelle Beziehungsstruktur zu. Es erscheint als die Aufgabe der Schüler im Klassenrat Lösungsansätze für ihre peerweltlichen Probleme zu finden. In Bezug auf die selbstständige Festlegung einer Strafe wird jedoch von einer nebulösen Modalität des Vergehens ausgegangen: „es liegt an wie schlimm es ist“ (113). Im

Umgang mit dieser undeutlichen Situation werden bekannte schulische Sanktionen angelegt und auf diese Weise ein institutioneller Bestrafungsdiskurs geführt.

Nach einer Erweiterung der Liste einzelner Strafen findet eine Zwischenkonklusion dieser Orientierung durch Frank statt. Er leitet dazu über, die Lösungen aus einer gleichgesinnten Perspektive zu betrachten. Dabei wird die normativ festgesetzte Strafe als ungeeignet bewertet und es findet eine Abmilderung der Strafe statt.

```
133 Fm: ziemlich streng
134 Jm: ja: aber dann haben wir mh (.) wir es so gesagt
135 Bm:                                              └wir gesagt wir
136     gedacht das is jetzt echt zu (.) zu viel
137 Jm:                                        └zu
138 Bm:                                              └dann ham wir
139     bisschen mhm
140 Jm:         └darübe ge-
141 Bm:               └paar Sachen weggelassen
142 I : mhm
143 Jm: ja
144 Bm:  └zum Beispiel (.) ähm Verweis (.) nur es li- und ich find
145     sehr schlimm ist
146 Jm: └und Hausordnung
147 Bm:               └(…)na gut Hausordnung auch (.) aber wenn man
148     Verweis muss man Hausordnung abschreiben
149 Jm: ohja (2) und noch zwei Stunden Nachsitzen machen wir nur eine
150     Stunde
151 Bm:    └ja (.) eine Stunde (…)
152 Fm:                   └wenns nicht so hart war dann nur ne
153     halbe (3)
154 Jm: okay
155     Bm:  └alles liegt daran wie es ist (2)
```

Die Bewertung als „ziemlich streng“ macht das Spannungsmoment zwischen den schulischen Disziplinierungsmaßnahmen und dem peerbezogenen Straferleben deutlich. Aus der Sicht der Mitschüler wirkt das dem schulischen Rahmen entlehnte Strafmaß im Verhältnis zum Tatbestand unangebracht: „wir gedacht das is jetzt echt zu (.) zu viel“ (136). Daraus folgt eine Bearbeitung und Reduktion der Bestrafung, die sich als eine konjunktive Aushandlung darstellt. Demnach entscheiden die Kinder, welche Veränderungen vorgenommen werden sollten und orientieren ihre Methode an einer uneindeutigen Richtlinie: „alles liegt daran wie es ist“ (155). Beispielsweise kann ein Schulverweis durch das Abschreiben der Hausaufgaben ersetzt oder die Anzahl der Strafstunden verringert werden. Während dies für einen Außenstehenden als vage Formulierung erscheint, bedarf es innerhalb der Jungengruppe keiner konkreten Benennung. Die zugrunde liegende Norm scheint

für die Gruppenteilnehmer dabei unausgesprochen fassbar zu sein. Sie können sich ohne offene Benennung eines Regelkataloges über die Modifikation der Vergeltungsmaßnahme verständigen und kommen auf diese Weise zu einer verdeckten konjunktiven Aushandlung. Als Bezugspunkt deutet sich ein peerbezogener Imperativ an, der über die bestehende institutionelle Rechtsinstanz des Klassenrates hinausgeht.

Das heimliche Unterlaufen der schulischen Ordnung Innerhalb des Diskursverlaufes konnte bisher die Entwicklung einer Grundproblematik der Organisation des Klassenrates rekonstruiert werden, die im Spannungsfeld einer schulisch normativen Ordnung und der Nutzung von peerweltlichen Praktiken situiert ist. Im Verlauf der Gruppendiskussion wurde dieses ambivalente Verhältnis an den Themen *Lügen* und *Strafen* im Klassenrat bearbeitet. Den Höhepunkt findet das Gespräch in einer metaphorischen Passage, in der es um das Verbergen einer regelwidrigen Handlung geht. James eröffnet die Thematik und berichtet vom Erhalt einer schlechten Note, die er aus Angst vor der negativen Reaktion seiner Eltern geheimhalten wollte und daher verschwinden ließ:

```
156 Jm: ja aber jeder n- (.) ich hab ma-mal ne sowas gemacht ich
157     hatte eine Note vier ich hatte Angst dass meine (.) äh mein
158     (.) meine Eltern mich (.) schimpfen
159 Fm:                                   └und hauen (.)
160 Jm: ja
161 Bm:  └hauen doch nicht (2) 'oder' (fragend)
162 Jm:                           └und da und dann ma und dann hab
163     ich die Probe voll 'ins Müll geworfen' (lächelnd)
```

In seiner Einführung knüpft James an die vorherige Passage der verhandelten Strafpraxis an: „ich hab ma-mal sowas gemacht“ (156). Schon während er in der Einstiegserzählung über die Angst vor der Reaktion seiner Eltern auf eine schlechte Note berichtet, bringen sich die beiden anderen Gruppenmitglieder in das Geschehen ein, indem sie Ergänzungen vornehmen oder Nachfragen stellen. Dabei werden unterschiedliche Erfahrungen familiärer Konsequenzen auf eine schlechte Note deutlich, die jedoch keinen grundlegenden Einfluss auf die kollektive Stellungnahme haben, die in dieser Sequenz erarbeitet wird. Im Zentrum steht das Umgehen einer negativen Nachwirkung schlechter Schulbewertung durch das Unterlaufen normativer Regeln. Am Beispiel des Wegwerfens der Leistungskontrolle wird dies versinnbildlicht. James Schmunzeln dokumentiert dabei noch einmal den sinnwidrigen Charakter seines Umganges mit der Probe. Zum anderen verstärkt sich

diese Lesart durch den weiteren Ablauf der Diskussion, als Frank ebenfalls angibt, einmal einen Test „in den Müll geworfen“ (164, ohne Transkript) zu haben. Auf diese Solidarisierung reagiert James entrüstet und zeigt die Verletzung der sittlichen Ordnung innerhalb der Schule an: „bist du verrückt“ (166, ohne Transkript).

Im kollektiven Prozess der Bearbeitung erkundigt sich Birol daraufhin, welche Gründe James zu einer solchen Handlung bewogen haben. Da er auf seine Frage keine Reaktion erhält, wird klar, dass die Ursachen an dieser Stelle nicht klärungsbedürftig erscheinen. Kurzerhand geht Birol dazu über, den Beweisstand der Tat zu ergründen und mögliche Alternativen zu entwickeln, die ein Aufdecken des Verstoßes hätten verhindern können:

```
Bm:                                    └'hats jemand gesehen'
    (fragend)
Jm: nöö aber Frau Schilling hats gefunden
Bm: 'echt' (fragend)
Fm: oh (.)
Bm: das war sehr sehr viel Pech=du musst es bis nach unten
    reinstopfen weißt du (.)
I : [lacht]
Fm: und dann drauftreten es zerreißen in Wasser einweichen und
    in die Toilette (.) wenn die Toilette verstopft (.) dann
Bm: und dann schaut [Name des Hausmeisters] rein und findet ähm
    (.) bestimmt findet er dein Namen 'James' (betont, leise)
    und dann schaut er geht er zum Zimmer von [Nachname der
    Direktorin]
Jm: └nein nein nein dann wird er der Name verschwommen sein
Fm:                                         └mhm (.) alles (ihr
    zerreißts) ja [macht Zerreißen mit den Händen nach]
Bm:           └'ja' (fragend) (.)aber wenn du den Namen mit
    Füller geschrieben hast dann er verschwimmt er lölölölöbö
```

Sowohl Frank als auch Birol drücken ihr Mitgefühl für die Enthüllung der Tat durch die Lehrerin Frau Schilling aus und vergemeinschaften sich auf diese Weise mit James. Vor dem Hintergrund des zuvor bearbeitenden Orientierungsdilemmas zwischen kommunikativer oder konjunktiver Verbürgung des Klassenrates ist in diesem Fall die solidarische Hinwendung zum Unterlaufen der schulischen Ordnung unumstritten. Dies wird umso deutlicher, als Birol mögliche Handlungsweisen andeutet, die eine Aufdeckung der Tat verhindern könnten. Das Unterlaufen des schulischen Regelsystems gilt für die Gruppe an dieser Stelle als handlungsleitend und bedarf keiner weiteren Explikation. Somit schließt Frank unisono an Birols Ausführungen zur Vorgehensweise an. Auch das Lachen der Moderatorin weist auf die Offenlegung eines prekären Wissens in der Situation hin. Der Ratschlag, die Probe tiefer im Papierkorb verschwinden zu lassen, um einer möglichen

Strafe zu entgehen, ist gegensätzlich zu einem allgemein regelkonformen Schulbezug. Hinzu kommt der explizite Hinweis auf die Gefahr einer Entdeckung des Schülerdeliktes durch das Schulpersonal, welches die institutionelle Ordnung in personifizierter Form symbolisiert. Der *unerhörte* Fall wird abschließend im Modus einer kollektiven Synthese im Bild der im Toilettenwasser verschwimmenden Tinte zur Vollendung gebracht. Der Umgang mit der Probe kann als Gleichnis für den Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen schulischen Vorschriften und den kulturellen Praktiken der Peerwelt gesehen werden. In Form eines verdeckten Unterlaufens der kommunikativ geltenden Regeln wird die Zuwendung zur kinderkulturellen Welt deutlich, ohne jedoch in einen offenen Konflikt zum schulisch institutionalisierten Raum zu treten. Es findet eine peerkulturelle Selbstorganisation statt, bei der nicht offensichtlich gemacht wird, dass sie mit den Regeln der Institution bricht.

Restriktive Lösungspraxis im Klassenrat Im Anschluss an diesen zentralen Abschnitt des Diskussionsverlaufes verliert das Gespräch an Motivation und Konzentration, da die Schüler mit Blick auf die Uhr feststellen, dass die Pause bald beginnt und sie rechtzeitig zurück in der Klasse sein wollen, um einen Talentscout zu treffen. Die Interviewerin versucht daraufhin anhand einer immanenten Nachfrage erneut auf ein von der Gruppe eingebrachtes Thema näher einzugehen: „Ihr hattet vorhin erzählt das der Klassenrat auch da is um Probleme zu lösen könnt ihr das noch mal genauer erklären“ (204–207, ohne Transkript). Auf diese Detaillierungsaufforderung hin entwerfen die Jungen argumentativ die Grundkonstellation eines Problems:

```
Bm:                                                   └ja wenn man
    (.) also (.)
Jm:             └Probleme hat
Bm:                       └wenn jemand ähm Probleme hat ähm
Jm:                                                       └zum
    Beispiel
Bm:        └geschlagen wird dann hat man doch ein Problem dis
    schreibt man rein
Fm:                 └und wenn machens wirs immer mit Absicht
Bm:                      └darüber wird im Klassenrat gesprochen
    besprochen
```

Aus ihrer Sicht liegt eine problematische Situation bei einem körperlichen Angriff auf die eigene Person vor. Diese Einführung lässt den Schluss zu, dass die Themen im Klassenrat grundsätzlich mit Peerkonflikten einhergehen, bei denen sich eine

Täter-Opfer-Beziehung konstatieren lässt. Im Sinne der hier festgeschriebenen Erzählung wirkt das Verfahren als Möglichkeit der Anzeige einer erfahrenen Verletzung gegen die eigene Person und als Mittel der machtvollen Sanktion dieses Unrechtes. Es scheint von Anfang an eine klare Linie zu geben die vom Einschreiber verfolgt wird: Die Denunziation oder Bestrafung des Übeltäters. Eine Unrechtbestrafung wird ausgeschlossen, da Frank zufolge „immer" (216) eine zielgerichtete Intentionalität vorliegt. Die Gruppenmitglieder entfalten in ihrer Schilderung eine Ausgangssituation, die für eine gerichtsartige Verhandlung des Problems sinnlogisch erscheint.

In der darauffolgenden Beschreibung des formalen Ablaufes der Klassenratssitzung manifestiert sich diese Orientierung am Klassenrat als regelnde Instanz:

```
220 Bm: und da:nn am Schluss da gibts dann Lösungsvorschläge und
221     dann zählt die Mehrheit immer
222 Me :                          ⌊mhm
223 Jm:                               ⌊ja und
224 Bm:                                     ⌊also zum Beispiel
225 Fm: mit melden [meldet sich]
226 Bm: ⌊halte dich von dem Jungen immer fern oder zwei Kinder ein
227     Kind oder zwei Kinder gehen immer in der Pause (…) rum
228 Fm:                                                ⌊oder wenn mal
229     n paar Schimpfwörter rausmüssen 'lass es an der Mülltonne
230     aus' (nachahmend)
231 Jm: [lacht]
232 Fm: 'scheiß Mülltonne' (hoch und laut gesprochen)
233 Jm: [lacht]
234 Bm:        ⌊mhm (.) da geht er mit ihm so eins bis zwei Wochen
235     wenns wenns wenn er dav- wenn er danach ähm nicht mehr so
236     ist wie früher dann kann er wieder schon äh vielleicht
237     Freunde werden (.) wenn die beiden wollen
```

Im ritualisierten Mehrheitsbeschluss der Klassenöffentlichkeit spiegelt sich eine rigide Praxis wider. Die Lösungsfindung unterliegt nicht den Bedürfnissen des Einzelnen, sondern „immer" (221) der Einflussnahme der Gruppe. Die Klasse legt auf diese Weise Lösungen für den Betroffenen fest, die laut Birols Beispielerzählung ein Umgangsverbot oder soziale Kontrolle sein können und in diesem Sinne durch Begrenzungen der peerkulturellen Aktivitäten gekennzeichnet sind. Im Gegensatz zu den vorherigen Themenbeispielen ist der Bericht an dieser Stelle sehr distanziert. Dies unterstreicht die Formalität der Abhandlung eines Vergehens und zeichnet das Bild eines Klassenrates als bürokratische und unpersönliche Veranstaltung. Frank bringt an dieser Stelle eine ironische Werthaltung gegenüber einem erlebten Beschluss ein, die James lachend kommentiert. Laut einer anderen Gruppendiskus-

sion kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass es einen Lösungsansatz für die Schülerin Naoko gab, bei dem im Klassenrat die Entscheidung getroffen wurde, sie solle ihre Schimpfwörter statt an ihren Mitschülern an einer Mülltonne auslassen. Frank zieht mit seiner Bemerkung die Sinnhaftigkeit des Lösungsbeschlusses ein Stück weit in Zweifel. Eine ähnliche Figur findet sich auch in Birols abschließender Äußerung zum Ausgang der Problemlösung. So ist die Erfüllung der Auflagen und Beseitigung des Problemverhaltens kein wirklicher Garant für die angestrebte Verbesserung der Situation und ein erneutes Aufleben der Freundschaftsbeziehung. Es dokumentiert sich in dieser Konklusion, dass die Einhaltung und Durchführung der beschlossenen Lösung keine Sicherheit in Bezug auf die Entwicklung der sozialen Bindungen bedeutet. Der Klassenrat bietet somit die Möglichkeit einer Anzeige und Sanktionierung inkorrekten Verhaltens, gibt jedoch dem Betroffenen keine Gewähr für den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen. Eine solche Entscheidung könne dagegen nur im gegenseitigen Einvernehmen von den betreffenden Kindern gefällt werden.

Ein Beispiel für die Differenz zwischen einer normativ gerahmten und einer peerweltlichen Aushandlung deutet sich in der darauffolgenden Passage *Freunde* an. Dabei führt James einen Streit mit seinem Freund Luigi an, der sich „nach der Schule“ (246, ohne Transkript) abspielte. Es fand ein Schlagabtausch statt, bei dem sich beide Jungen verbal angriffen: „er hatte gesagt ich bin ein Arschloch [...] dann hab ich es zurückge-gesagt“ (259–263, ohne Transkript). In der Erzählung, an der sich auch Birol und Frank beteiligen, wird von einer wechselseitigen Beschimpfungstirade berichtet, die im Rückzug Luigis endet: „und dann (.) und dann ging er zuhause nur wegen einen Streit“ (282–283, ohne Transkript). Die Bearbeitung dieses außerschulischen Konflikterlebnisses zeigt eine deutliche Differenz zur Wirkungsweise des Klassenrates auf. Es ist Konsens der Gruppe, dass ein Angriff gegen die eigene Person mit einem verbalen Gegenangriff ausgeglichen wird und keine Sanktionen zur Folge hat. Während es in diesem Fall als eine kulturelle Praktik aufscheint, sich zu beschimpfen, war dies im zuvor beschriebenen schulischen Setting ein Problem. Interessanterweise ergibt sich in der außerschulischen Situation erst eine Schwierigkeit durch die anschließende Abwesenheit des Freundes, da er als vierter Mann für ein Fußballspiel fehlte: „so spielen wir weiter Fußball aber Fußball geht nicht zu dritt“ (283–284, ohne Transkript). Der Ausschluss des Gleichgesinnten, wie er als Lösung im Klassenrat angedacht wurde, ist demnach für die Freundesgruppe kein erstrebenswerter Zustand. Das formale Verfahren – wie es zuvor beschrieben wurde – stellt daher keine sinnhafte Konfliktlösung für die Aushandlung innerhalb der Peerwelt bereit. Gemäß dieser Interpretation zeigt

sich erneut die Differenz zwischen einer kommunikativen Verbürgung des Klassenrates und den handlungsleitenden Orientierungen der Peerwelt.

Institutionelle Anbindung des Klassenrates Mit zunehmender Dauer der Diskussion konzentrierten sich Frank und James immer mehr auf ihr interaktives Spiel, bei dem sich Frank seinen Trinkbecher an die Stirn drückt und James versucht, ihm diesen herunterzuschlagen. Die zum Abschluss der Gruppendiskussion eingeführten exmanenten Nachfragen werden daher hauptsächlich durch Birol bearbeitet. James und Frank beteiligen sich kaum noch am inhaltlichen Gespräch. Bezüglich der Frage nach positiven und negativen Aspekten im Klassenrat findet sich folgende monologartige Erzählung:

```
Bm:         └für mich gefällt am Klassenrat (.) mhm das wir da
    nicht Unterricht haben da müssen wir bloß rumhocken
    (rum)sprechen (nicht) abschreiben oder so (.)[Jm haut Fm
    wieder auf den Kopf]
Jm: Klappe [gibt Fm eine Ohrfeige]
Bm: und danach müssen auch (.)
Jm:                        └Klappe [zu Fm]
Bm: ähm (2) [flüstern von Fm zu Jm im Hintergrund] manch- (.)
    also dann ah ja jede- jeder also zwei wir haben einmal einen
    Stab und einmal so einen langen Sch- (2) mhm Teil so Stock
    und da sind dann sch- äh Schilder da steht zum Beispiel auf
    eins [atmet ein] ähm still sein oder sitzt dich gescheit hin
    hör zu was die anderen sagen und dann tippt der drauf und
    dann zeigt ers zum (.) Kind und wenn=er und wenns diesem
    Kind reicht der dis hat äh muss der vom Klassenrat
    rausfliegen er sitzt dann auf sein Platz und tut da gar
    nichts [Jm schlägt Fm weiterhin, Fm spielt mit Becher]
Fm: Hilfe s klebt [hat Becher an der Stirn kleben] (.)
Jm: [nimmt den Becher von Fm´s Stirn] nicht mehr (3)
```

An dieser Stelle bewertet Birol erneut die Alternativität zum Unterricht als erfreulich und führt eine spezifische Bestimmung dieses Nicht-Unterrichtes aus. Im Gegensatz zum regulären Unterricht müssen die Schüler im Klassenrat nur anwesend sein und sich äußern, aber keine Schreibarbeit ableisten. Die positive Ausdeutung ist hierbei mit einer Vermeidung jeglicher Anstrengung und der Abwesenheit von zielgerichteter Beteiligung verbunden. Es entsteht in seiner Beschreibung das Bild des Klassenrates als anspruchslosem Akt, der seinen Wert im Ausbleiben fachlicher Tätigkeit erhält. Seine weiteren Ausführungen zu den Formalitäten und den Aufgaben des Regelwächters zeichnen obendrein eine verregelte institutionelle Organisation des Verfahrens nach. So geben Schilder, deren Urheberschaft unbekannt bleibt, restriktive Verhaltensanweisungen vor, die in ihrer Befehlsform eher diktatorisch gesetzt denn demokratisch vereinbart anmuten. Das Kind, welches

den Stab besitzt und somit den Regeldienst ausführt, übernimmt die Kontrolle der Einhaltung dieser Verhaltensgebote und kann sogar nach eigenem Ermessen die Teilnehmer des Klassenrates verweisen. Die demonstrierte zentrale Machtposition des Wächters weist hierbei eine starke Parallelität zur hierarchischen Schulstruktur auf. Darin dokumentiert sich einerseits die institutionelle Eingebundenheit des Klassenrates als auch die Begrenzung der formulierten Einfachheit und Alternativität des Verfahrens. In Birols Erzählung mutet das Format als eine *Aufführung* von Unterricht an, in der einzelne Kinder die Rolle des Lehrers übernehmen. Ein Bezug zur Gleichrangigkeit der Peers ist an dieser Stelle formal nicht gegeben. Der Klassenrat bleibt durch seinen Regelkatalog fest im institutionellen Rahmen verankert.

Gleichzeitig wird in der Situation der Gruppendiskussion die Missachtung dieser Regel performativ in Szene gesetzt. Birol lässt sich an dieser Stelle nicht von den Nebenhandlungen seiner Mitschüler im Gespräch stören und verfolgt seine Erzählung ohne darauf Bezug zu nehmen oder ihnen entsprechend der für den Klassenrat formulierten Regeln Einhalt zu gebieten. Dagegen verfährt er weiter damit, positive Aspekte des Klassenrates zu benennen und zu erläutern. In diesem Zusammenhang kommt er auch auf die Praktik des *Lobens* zu sprechen und führt exemplarisch an Frank verschiedene Formen der positiven Beurteilung vor:

```
330 Bm: mhm (2) manchmal (3) loben die Kinder auch ähm
331 Fm:                                              └immer
332 Bm: Kind Kinder (.) ähm: zum Beispiel da kommt das das
333 Jm:                                                  └lass den
334     Quatsch [Jm versucht Fm den Becher wegzunehmen]
335 Bm: zum Beispiel ich mein jetzt mal Frank
336 Fm:                              └is kein Quatsch
337 Bm: du ähm redest du meldest dich du bist gut bei den
338     Hausaufgaben geworden
```

Seine Belobigungen beziehen sich alle auf einen pädagogischen Rahmen und die Aufrechterhaltung schulischer Ordnung: „du meldest dich du bist gut bei den Hausaufgaben geworden“ (337–338). Es werden somit Eigenschaften oder eher Verhaltensweisen im Klassenrat gelobt, die Kennzeichen der Beteiligung an unterrichtlichen Lernprozessen darstellen. Die Anerkennung hebt die schulische Entwicklung hervor, ist zugleich aber auch eine kollektive Kontrolle der Übernahme der Schülerrolle einzelner Kinder. Es wird auf diese Weise ein pädagogischer Rahmen konstruiert, anhand dessen beurteilt werden kann, ob ein Schüler im Klassenrat kritisiert oder gelobt werden sollte.

Am Ende der Diskussion fordert Birol letztendlich doch noch einen Beitrag seines Mitschülers ein und verweist auf dessen Kollegialität: „James erzähl du mal etwas [...] ich kann nicht mehr sprechen“ (361–363, ohne Transkript). Daraufhin hält James fest, dass seit der Einführung des Klassenrates eine Verbesserung der sozialen Situation in der Klasse zu verzeichnen sei. Weiterhin nimmt er noch einmal Bezug auf sein Erlebnis der verheimlichten Leistungskontrolle:

```
364 Jm: eigentlich hat (.) haben seit wir den Klassenrat haben un-
365 Fm: weniger Probleme
366 Jm:                  └sei- je- n da kriegen wir weniger Streit
367     seit den Klassenrat un- und so (.) und das mit der Probe hab
368     ich auch was gelernt [hebt den Zeigefinger]
369 I :                           └mhm
370 Jm:                               └jeder macht mal Fehler bei
371     ein- einer Probe
```

Sein Fazit ist ein pädagogisches Plädoyer für den konstruktiven Umgang mit Problemsituationen. Er sieht in seiner Erfahrung „mit der Probe“ (367) eine Lernsituation, die ihn erkennen ließ, dass „Fehler“ (370) in einer Arbeit nichts Ungewöhnliches sind. Mit dem Hintergrund dieses veränderten pädagogischen Bewusstseins erfährt seine Leistung in der Kontrolle eine neue Bewertung. Das für den Klassenrat rekonstruierte Spannungsmoment zwischen der schulischen Ordnung und kollektiver Peerpraxis wird damit jedoch nicht aufgelöst.

5.2.3 Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe

Das Gespräch der drei Jungen war durch einige kurze selbstläufige Passagen geprägt. Immer wieder wurden Hilfsimpulse oder Nachfragen durch die Interviewerin gesetzt, um die Diskussion aufrecht zu erhalten und eine thematische Fokussierung auf den Klassenrat beizubehalten. In ihrer Erarbeitung eigener Themen blieben die Schüler stringent bei einer Linie. So wurde die argumentative Darstellung des formalen Ablaufes von Erzählungen des peerkulturellen Umganges mit dem Gremium abgewechselt. Während ihrer Ausführungen gab es keine dominante Redeposition innerhalb der Gruppe. Die Schüler traten als ebenbürtige Sprecher in der Gesprächssituation auf.

Im Hinblick auf die dichten Stellen des Gesprächs war die Diskussion durch inkludierende Modi der Diskursorganisation gekennzeichnet. Die formale Struktur wies sowohl antithetische als auch parallele Erarbeitungen auf. Darüber hinaus konnte mehrfach ein univoker Modus beobachtet werden, der auf identische Erfahrungen der drei Jungen mit dem Klassenrat schließen lässt. Im vorliegenden Ma-

terial zeigten sich in diesem Zusammenhang folgende Elemente: Gleichzeitiges Sprechen, die Komplettierung inhaltlich einheitlicher Sätze durch mehrere Personen sowie Formen des stellvertretenden Sprechens. Das erarbeitete Orientierungsmuster lässt sich daher als einheitlich und kollektiv verbürgt beschreiben. Die Form der Interaktionen der Kinder während der Gruppendiskussion scheint diese Annahme performativ zu bestätigen. Frank und James entwickelten während der Diskussion ein kindliches Spiel mit Hilfe der Gummibären und Trinkbecher, das als Aufführung peerkultureller Handlungsmuster betrachtet werden kann. Birol schien sich durch diese peerweltliche Bearbeitung der lockeren Gesprächssituation kaum dabei stören zu lassen, die an die Kinder gestellte Aufgabe der Erlebnisschilderung zu erfüllen.

5.2.4 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen

Die Gruppe *Club ohne Namen* stellt den Klassenrat als Kontrollorgan auf der Basis eines verpflichtenden Regelwerkes dar. Es geht darin um die Frage nach Schuld oder Unschuld bei einem Streit mit dem Ziel der zukünftigen Konfliktvermeidung als auch Verbesserung der Peerbeziehungen. Aus ihrer Sicht ist der Klassenrat mit einer öffentlichen Aburteilungsfunktion ausgestattet. Dieser kommunikativen Bedeutung steht jedoch ihre Orientierung an Werthaltungen auf einer gleichrangigen Peerebene gegenüber. Freundschaft gilt für sie als übergeordneter Imperativ, der über die Wahrnehmung dieser Rechtsinstanz hinausgeht. Anhand ihrer Erzählungen konnte eine spannungsgeladene Diskrepanz zwischen der normativ pädagogischen Konfliktlösung im Klassenrat und ihren peerspezifischen handlungsleitenden Orientierungen in sozialen Situationen rekonstruiert werden. Die unterschiedliche Maßgabe ließ sich am Beispiel des Themas *Lügen* aufzeigen. Einerseits wurde das Handlungsmuster im Sinne der wahrheitsfindenden und rechtsprechenden Funktion des Klassenrates negativ bewertet und andererseits stellte die Gruppe in Bezug auf die Sicherung des Unschuldbeweises für Freunde eine Lüge als positive Hilfeleistung dar. Das Dilemma des Klassenrates, der entweder als Geständnisritual oder Ort der Peers angesehen werden kann, stellt die Kinder vor die Herausforderung der selbstverantwortlichen Organisation. Auf der einen Seite wird ihnen dieses Instrument an die Hand gegeben und ihnen die Verantwortung für die öffentliche Lösung ihrer Konflikte übertragen, auf der anderen Seite erhält ihr Handeln seine Begrenzung in den normativen Erwartungen der Institution. Hinzu kommt, dass die Einrichtung der amtlichen Positionen ein Handlungsfeld asymmetrischer Einflussnahme in der Kindergruppe schafft.

Die Bearbeitung des sinnimmanenten Kontrastes zeigt sich in Form eines oppositionellen Hinwegsetzens über die kommunikativ generalisierten Regeln des Formates. Das Unterlaufen der schulischen Struktur des Klassenrates geschieht jedoch nicht offen, sondern in verdeckter Form. Dabei wird der institutionell gesetzte Rahmen des Klassenrates anerkannt und die peerkulturell dialogischen Aushandlungen finden auf einer latenten Ebene statt. Beispielsweise wird im Klassenrat nicht explizit gemacht, dass eine Wortmeldung eine unwahre Behauptung zum Schutz eines Freundes ist. Der offene Konflikt mit den institutionellen Normen wird nicht praktiziert. Die Schüler sind sich des schulischen Rahmens bewusst und akzeptieren diesen, indem sie die organisatorische Struktur des Verfahrens über sich ergehen lassen. Ihre Teilnahme am Klassenrat ist jedoch nicht mit einer Verinnerlichung der Struktur gleichzusetzen, wie sich am Bild des anspruchslosen Dabeiseins zeigen ließ. Ein Aktivwerden ist auch erst dann nötig, wenn die Praxis des Klassenrates in Konflikt mit den eigenen peerkulturellen Normen und Handlungsorientierungen gerät. So wird beim Beschuldigen eines Freundes oder eine zu harte Bestrafung eines Gleichgesinnten die passive Haltung verlassen und ein kreatives Unterlaufen der regelhaften Struktur des Klassenrates enaktiert. Für diesen Fall sind nicht die Regeln des schulischen Formates, sondern die Prinzipien der Peergruppe handlungsleitend.

5.3 *Sakavaka*

„Der Klassenrat ist ja wichtig für uns oder“

Bei dieser Gruppendiskussion lag eine heterogene Zusammensetzung vor. Es nahmen drei Mädchen und ein Junge am Gespräch teil: Tina (Tw), Magdalena (Mw), Miley (Yw) und Phillip (Pm). Innerhalb der zwei Schultage, die für die Erhebung in der Klasse veranschlagt wurden, sollte die Diskussion dieser Gruppe laut Plan bereits am ersten Tag stattfinden. Auf Anraten der Klassenlehrerin Frau Carl wurde der Termin der Gruppe jedoch um einen Tag verschoben. Der Grund hierfür war ihre Besorgnis um Phillip, der in einer am geplanten Tag abgehaltenen Klassenratssitzung selbst betroffen war und geweint hatte. Bei der am darauffolgenden Tag stattfindenden Gruppendiskussion äußerte sich keines der Kinder dieser Gruppe zu diesem Sachverhalt. Aus den Ergebnissen der Vor- und Felduntersuchung ist weiterhin bekannt, dass Tina, Magdalena und Miley einer festen Freundinnengruppe innerhalb der Klasse angehören.

5.3.1 Gesprächs- und Themenverlauf der Gruppendiskussion

Das Gespräch wurde hauptsächlich durch die drei Mädchen bestimmt. Phillips Beteiligung an der Gruppendiskussion war dagegen sehr gering. Während der gut 50 Minuten andauernden Diskussion forderten Tina, Magdalena und Miley ihn mehrfach dazu auf eigene Redebeiträge zu formulieren, was jedoch oftmals ohne den gewünschten Erfolg blieb. Dagegen fand eine kollektive Diskussion unter den drei teilnehmenden Mädchen statt. Ein deutliches Zeichen hierfür war, dass sich eines der Mädchen während der Diskussion mit dem Rücken zur Interviewerin und mit dem Gesicht zur Gruppe wandte. Diesem Eindruck von einer Gemeinschaft gesellte sich aber auch eine Irritation der Moderatorin hinzu, die im Protokoll dieser Sitzung vermerkt wurde. Es fiel auf, dass einige Mädchen teilweise in der dritten Person über anwesende Kinder sprachen.

Gleich zu Beginn entwickelte sich ein selbstläufiges Gespräch – vorrangig unter den drei weiblichen Mitgliedern – das zunehmend dichter wurde. In der Einleitungspassage beschäftigten sie sich mit der Darstellung verschiedener, im Klassenrat behandelter *Themenstellungen* (10–128). Hierbei wurden verschiedene Beispiele angesprochen, die vor allem den übergeordneten Themengebieten interpersonaler Konflikte oder der Organisation der Klassendienste zuzuordnen sind. Die einzelnen Ausführungen waren jedoch sehr knapp gehalten und verblieben oft auf einer Benennungsebene ohne Detaillierungsbemühungen. In den darauffolgenden Passagen behandelten die Kinder Probleme und Schwierigkeiten des Klassenrates. Es ging um emotionale Reaktionen wie das *Weinen* (129–163) im Klassenrat oder die Art und Weise des *Lösungsvorschlages* (167–224). Zudem wurde das zentrale Thema *Lügen* (225–295) von der Gruppe bearbeitet. Am Ende dieses Abrisses brachte Miley die Frage nach der eigentlichen Bedeutung des Klassenrates für die Gruppe zur Artikulation. Die Gruppe ging jedoch auf diese Fragestellung nicht explizit ein, sondern verhandelte im Anschluss daran gemeinsam die im Klassenrat besprochene Thematik des *Kehrdienstes und Staubaufkommens* (296–354) im Klassenrat. Bis zur ersten immanenten Nachfrage vergingen auf diese Weise knapp 25 Minuten.

Im zweiten Teil dieser Diskussion wurde die Suche nach der Bedeutung des Klassenrates wieder aufgenommen. In den Passagen *Funktion* (355–404) und *Folgen* (448–466) erarbeitete die Gruppe alternierende Werthaltungen. Einerseits berichteten die Kinder von positiven Wirkungen des Klassenrates und andererseits benannten sie zum Teil unangenehme Folgen von Beschimpfungen und Lästereien. Hinzu kam, dass die Mädchen dieser Gruppe es für ein Funktionieren des Klassenrates als notwendig erachteten, dass Betroffene ihre Fehler im Klassenrat *Zugeben* (466–494). Laut den weiblichen Teilnehmerinnen würde diese Anforderung jedoch

nur von Personen erfüllt werden, die einen gefestigten Charakter aufweisen und durchaus auch Gefühle zeigen können. Aus ihrer Sicht ließen die Jungen der Klasse jene Eigenschaften oft vermissen. Neben diesen kritischen Feststellungen waren die Mädchen weiterhin bemüht, dem Klassenrat eine positive Aufgabe bezüglich des Schulalltages zuzuweisen. In diesem Zusammenhang wurde ihre Mitschülerin und Freundin *Naoko* (404–448, 495–625) zum Objekt der Diskussion. Anhand Naokos regellosen Verhaltens beschrieben die Mädchen die Notwendigkeit der Initiierung einer Klassenratsdiskussion, merkten jedoch wiederum an, dass diese im Widerspruch zur bestehenden Freundschaftsbeziehung mit Naoko stehe. Dabei machten die Teilnehmerinnen deutlich, dass sie zwar an einer Beseitigung von Störungen interessiert seien, diese aber nicht um den Preis ihrer Freundschaftsbeziehungen durchsetzen wollten. In diesem Sinne erzählten Miley und Tina in der darauffolgenden Passage *Schullandheim* (625–682) davon, dass sie sich nicht mit Naoko ein Zimmer teilen wollten, da diese immer singe. Laut ihrer Aussagen brachten sie es jedoch nicht übers Herz ihr das zu sagen, um die Freundin nicht zu verletzen.

Als nach dieser Erzählung eine längere Pause eintrat, fragte die Interviewerin noch einmal nach, wie es zu verstehen sei, dass Kinder *im Klassenrat weinen* (683–753). In der Folge führten einzelne Teilnehmer der Gruppe emotionale Erlebnisse im Klassenrat aus, bei denen sie einer Diskussion der Klasse nicht standhalten konnten und demnach in Tränen ausbrachen. Am Ende des immanenten Teils wurde dieses Thema durch die Aushandlung der Geschlechterthematik abgebrochen. Hierbei berichteten die Teilnehmerinnen von einer ungleichen Machtverteilung zwischen ihnen und den *Jungs* (754–820) in der Klasse, die sich auch auf gemeinsame Spiele in der Pause auswirkt. Nachdem die drei Mädchen ihre Ausführungen dazu beendet hatten, stellte Phillip die negative Werthaltung eines Mitschülers zum Klassenrat zur Diskussion. Diese Information nutzten Tina, Magdalena und Miley als Anstoß einer erneuten Aufnahme der Thematik der Bedeutung des Klassenrates und verdeutlichten mit Hilfe des metaphorischen Bildes kriegsähnlicher Zustände unter den Mädchen den existenziellen Wert des Klassenrates für ihre Gruppe.

Der exmanente Teil, welcher nach einer wiederum längeren Pause des Gespräches von der Moderatorin initiiert wurde, beschäftigte sich abschließend mit den *Veränderungsvorschlägen* (843–878) und *Wünschen* (879–931) bezüglich des Klassenrates. Während für Tina und Magdalena der Schwerpunkt darin lag, dass im Klassenrat nicht gelogen wird und Zugeständnisse erfolgen, sprach Miley die Dienste im Verfahren an. Die Wünsche der Schülerinnen bezogen sich zudem auf

ein ewiges Fortbestehen des Klassenrates sowie einer konstanten Beziehung zur Lehrerin.

5.3.2 Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen

Die Moderatorin leitet die Diskussion durch einen erzählgenerierenden Eingangsstimulus an, der das Interesse der Erwachsenen am Klassenrat kennzeichnet. Bereits während des Sprechaktes der Diskussionsleiterin ratifiziert eines der Kinder diesen Impuls, was auf ein vertrautes Verhältnis zur interviewenden Person schließen lässt. Die Schüler kennen sie und wissen, dass sie sich für den Klassenrat interessiert. In ihren weiteren Ausführungen macht die Interviewerin deutlich, dass sie an den Erlebnissen der Kinder im Klassenrat interessiert ist und bittet jene davon zu erzählen:

```
1 I : Ihr wisst ja (.) ich interessier mich für den Klassenrat
2 Nn:                                                 └mhm
3 I : (.) erzählt doch mal von euern Erlebnissen (im) Klassenrat
4     erzählt doch einfach mal vom Klassenrat (2)
5 Tw: [lachen] [schaut dabei zu Mw]
6 Yw: also (.) mmh (.) [lautes ausatmen]
7 Tw:                           └also wi:r ich Magdalena und du
8     hatten mal einen Streit [Yw anschauend]
9 Mw:                         └und wer ist du
```

Nach dieser Aufforderung zeigt sich ein überlegendes Moment in einer zweisekündigen Pause, welche durch ein Lachen von Tina beendet wird. Da bereits deutlich geworden ist, dass die Situation durch eine klare Themenvorstellung geprägt ist, zeugt diese Verzögerung nicht von einer Überraschung oder Unsicherheit gegenüber der Erzählaufforderung. Es weist auf eine Unentschlossenheit in Bezug auf den ersten Redebeitrag hin. Tina scheint sich über den Blickkontakt zu Magdalena Sicherheit darüber verschaffen zu wollen, wer den beginnenden Sprechakt ausführen soll. Zur gleichen Zeit beginnt Miley etwas zögerlich damit einen Einstieg zu formulieren. Ihre zögerliche Äußerung deutet darauf hin, dass nicht ad hoc ein gemeinsames Thema zum Klassenrat gefunden werden kann beziehungsweise klar ist, was gesagt werden darf. Das Eis wird erst von Tina gebrochen, die von einem Streit zwischen den beteiligten Mädchen berichtet. Es scheint als würde Mileys abgebrochener Versuch eines Statements von ihr vollendet werden, wobei das Verstehen an dieser Stelle ein konjunktives wäre, da aus der vorangegangenen Aussage kein inhaltlicher Gehalt erkennbar wurde. Während ihres Redezuges spricht sie Miley direkt an, verwendet das Personalpronomen „du“ (7) und stellt Blickkontakt

zur Angesprochenen her. Die persönliche Ansprache der Gruppenmitglieder weist darauf hin, dass hier eine Aushandlung innerhalb der Gruppe stattfindet und der Redebeitrag nicht an die Interviewerin gerichtet ist. Es wird eine gemeinsame Erfahrung eines Konfliktes zwischen den Mädchen ausgeführt und eine kollektive Handlungspraxis sichtbar gemacht. Magdalena kommentiert diese Ansprache, indem sie auf die ungenaue Bestimmung der personellen Bezeichnung hinweist. Neben dem Versuch sich selbst in das Gespräch einzubringen, das bislang vorrangig zwischen Miley und Tina stattfand, wird von Seiten Magdalenas eine Reglementierung gegenüber der Sprecherin angedeutet, welche die Beteiligten des Streits nicht entsprechend deutlich gemacht hat. An dieser Stelle lässt sich bezüglich der Eingangspassage eine interessante Personenkonstellation herausstellen: Es gibt eine enge Verbindung zwischen den beteiligten Mädchen, die durch gemeinsame Erlebnisse, aber auch Unsicherheiten bezüglich der Positionen innerhalb der Freundinnengruppe gekennzeichnet ist. Phillip hat sich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingebracht, was auf ein exklusives Verhältnis zwischen den weiblichen Diskussionsteilnehmern schließen lässt.

Erfahrung der Selbstthematisierung im Klassenrat Im Anschluss an Magdalenas metakommunikative Nachfrage bestätigt Miley das gemeinsame Thema und führt es weiter aus: „ja wir haben einmal einen Streit gehabt und dann haben wir uns ins Klassenrat @selbst geschrieben@“ (10–11). Tinas Fortführung hat in ihrem Sinne stattgefunden oder ist zumindest von Mileys Seite anschlussfähig. Sie fügt lachend hinzu, dass der Eintrag durch sie selbst als betroffene Gruppe geschehen ist. Es ist anscheinend eine komische Vorstellung, die mit dieser besonderen Praxis des Selbst-Einschreibens verbunden ist. Damit wird angezeigt, dass es womöglich nicht der normalen Form entspricht, sich persönlich in Bezug auf einen Streit im Klassenratsbuch einzutragen. In der darauffolgenden Sequenz findet eine intensivere Beschreibung des spezifischen Vorgehens statt. Der Vermerk im Klassenratsbuch betraf den Wunsch der Mädchen, Konflikte innerhalb der Freundinnengruppe zu vermeiden: „wir haben halt geschrieben wir wünschen uns das wir nicht mehr streiten“ (15–16, ohne Transkript). Die Thematisierung ihres Anliegens im Klassenrat impliziert, dass sie den Klassenrat für die Verbesserung ihrer Peerkonstellationen und die Erreichung eines angestrebten Harmonieideals instrumentalisieren. In der weiteren Bearbeitung des Themas wird außerdem darauf hingewiesen, dass die „ganze Klasse gemeinsam ausgemacht“ (17, ohne Transkript) hat, wie mit diesem Problem umzugehen ist. Die Streitthematik, die ursprünglich nur die beteiligten Mädchen betraf, wird auf eine breitere Ebene der Klassenöffentlichkeit gehoben. Damit waren alle Klassenratsmitglieder aufgerufen, sich an der Vermeidung künf-

tiger Konflikte zu beteiligen. Laut Mileys weiterer Erzählung wurde ein ausgemachter Lösungsvorschlag (getrennt spielen) alsbald in die Tat umgesetzt und in einer abschließenden Bewertung als hilfreich empfunden: „dann nach der Woche sind wir halt wieder zusammen gekommen und dann hat das viel besser geklappt" (27–29, ohne Transkript).

Im Verlauf der Gruppendiskussion werden weitere exemplarische Themenfelder vorgestellt, mit denen sich die Schüler im Klassenrat beschäftigen. In diesem Zusammenhang tritt nun auch Phillip auf, der von einem Problem mit Luigi erzählt, welches „geregelt" (39, ohne Transkript) wurde. Im Gegensatz zum Streit der Mädchen findet Phillips Thema jedoch keinen kollektiven Anschluss in der vorliegenden Gruppe. Weitere Anschlusspropositionen dieser Passage beschäftigen sich erneut mit exemplarischen Inhalten des Klassenrates, die explizit die Mädchen aus der Freundinnengruppe betreffen. So berichtet Tina, aus der eigenen Betroffenheit heraus, dass etwas über sie geschrieben wurde, was „sich jetzt auch geändert" (47, ohne Transkript) hat. Eine Hinzufügung von Miley macht sogar deutlich, dass sie und Magdalena die Themeninitiatorinnen dabei waren. Weiterhin wurde „etwas über die Naoko" (60) im Klassenrat aufgeführt. Naoko ist eine Mitschülerin und auch Teil der Freundinnengruppe. Das Mädchen durfte als einzige Schülerin der Klasse nicht an einer Gruppendiskussion teilnehmen. Im Gegensatz zu den bisherigen Selbstthematisierungen wird das *Drinstehen* in diesem Fall problematisch erlebt:

```
58   Yw: und (.) ähh
59   Tw:       └und auch war einmal etwas also mehrmals war etwas
60       über die Naoko drin (.)
61   Nn:            └mhm
62   Tw: im Kassenrat (.)
63   Mw:            └und die hat sich da auch manchmal schon
64      beschwert das jede Woche was über sie drin stand aber
65      eigentlich stimmt das gar nicht das jede Woche über sie
66          drin stand
67   Yw:         └ja und äh ich bin auch mal im Klassenbuch
68   Tw:                                       └weil
69   Yw: reingeschrieben ähm ja und das hat gekl- (.) äh das hat
70       gut geklappt
```

Der Bericht zu Naokos Beschwerde über die wöchentliche Betroffenheit im Klassenrat deutet an, dass sie es als unangenehm erleben würde, im Klassenratsbuch zu stehen und somit fremdbestimmt zum Thema der Klassenöffentlichkeit zu werden. Laut Magdalenas Aussage ist Naokos diesbezüglicher Einwand der Versuch einer Vermeidungsstrategie. In der weiteren Erzählung grenzt sich Magdalena deutlich

von dieser Position ab und bezeichnet Naokos Behauptung als „eigentlich“ (65) unwahr. Miley unterstützt die Distanzierung, indem sie wiederum ein eigenes Gegenbeispiel anbringt, das die positiven Folgen des Klassenrates aufzeigt. Zum Abschluss dieser Passage stehen sich die Abwendung vom Klassenrat, wie sie hier am Beispiel von Naokos Klage aufgeführt wurde, und eine positive Erwartung von Veränderung und Lösung durch den Klassenrat gegenüber.

Weinen als Zeichen für emotionale Überforderung Daraufhin widmet sich die Gruppe den Schwierigkeiten im Klassenrat. Die erste Problematik ist das Weinen im Klassenrat. Diese wird von Tina eingeführt:

```
130 Tw: mhm und manchmal fangen auch die Kinder an zu weinen beim
131     Klassenrat (weil) manchmal merken sies ja auch gar nich ähm
132     wenn sie was gemacht haben oder manchmal denken sie das is
133     aus Spaß und dann wenn zuviel über sie ge-ü wenn zuviel
134     Schlechtes über sie geredet wird dann isses ihnen halt zu-
135     viel dann fangen sie an zu weinen
136 Mw:                          └ja zum Beispiel bei der Miley als
137 Yw:                                                        └ja
138 Mw: als sie das erste Mal in den ins Klassenratbuch geschrieben
139     wurde weil sie war jetzt neu in dieser un- in unsrer Klasse
140     dann als sie das erste Mal ins Klassenbuch geschrieben wurde
141     hat sie auch angefangen zu weinen
142 I :                                      └mhm
143 Mw: dann haben wirs eine zeitlang so garnich mehr gemacht über
144     sie geschrieben und dann habens so also ich die Tina und die
145     Miley wir habens zu dritt gelöst und irgendwann mal wurde
146     sie halt unhöflich dann haben wirs wieder ins Klassenratbuch
147     geschrieben und dann hat sie wieder angefangen zu weinen
148 Yw:   └und dis war und dis war soviel für mich [lächelnd] wo sie
149     gesagt haben ja: ähm einmal hat sie mi- sowas gesagt und so-
150     was und dann (.) konnt ich nich mehr
```

Es scheint auffällig, dass Tina und Magdalena eine distanzierte Perspektive einnehmen und über „die Kinder“ (130) reden oder „Miley“ (136) in der dritten Person benennen. Dies steht im Kontrast zur persönlichen Ansprache zu Beginn der Diskussion. Die beiden grenzen sich in ihrer Beobachterrolle von Kindern die weinen – Miley eingeschlossen – ab. Gegenüber dem Zugang eigener Betroffenheit eines Eintrags, wie er zuvor ausgeführt wurde, wechseln Tina und Magdalena hier in die Rolle der Außenstehenden. Aus dieser Perspektive heraus versuchen sie, sich in die Betroffenen einzufühlen und mögliche Gründe für eine derartige emotionale Reaktion im Klassenrat zu finden. Laut Tinas Rahmung sind es die fehlende Bewusstheit der Problemsituation sowie die verbalen Angriffe auf die betreffende Person, die sich negativ auf deren Gemütsverfassung auswirken. Aus Magdalenas Sicht könnte

diese Reaktion ursächlich auf eine unbekannte und ungewohnte Situation zurückgeführt werden, wie beispielsweise der Klassenwechsel bei Miley. Die Eingebundenheit in das soziale Gefüge der Peergruppe scheint notwendig, um die Konfrontationssituation im Klassenrat bewältigen zu können. Was den Ausführungen entnommen werden kann ist, dass sich innerhalb des Klassenrates ein Machtgefälle aufbaut zwischen dem einzelnen Betroffenen und der Gruppe der beratenden Kinder. Innerhalb der Erzählung wird deutlich, dass die Freundinnen diese unangenehme Situation dadurch zu vermeiden versuchten, indem sie das Anliegen „zu dritt gelöst" (145) hätten. Auf diese Weise wurde Miley der Druck der Klassenöffentlichkeit erspart, jedoch nicht die Klärung der Problemsituation. Es fand eine Verschiebung des Ortes der Besprechung der angestrebten Veränderung statt. Diese Form der Lösung scheint für die Mädchen nur einen Ausnahmefall darzustellen, da sie bei erneutem Aufkommen eines Problems „wieder" (146) den Klassenrat als Möglichkeit der Benennung nutzten. Dort beginnt die Problematik des Weinens jedoch von Neuem. Miley verdeutlicht an dieser Stelle noch einmal die Belastung und den Stress, dem sie sich im Klassenrat ausgesetzt sieht: „dis war soviel für mich" (148). Die Inanspruchnahme des Klassenrates hebt somit hervor, dass die Aufklärung des Konfliktes eine hohe Relevanz für die Gruppe der Mädchen hatte und sogar ein Gefühlsausbruch einer befreundeten Mitschülerin in Kauf genommen wurde. Am Ende der Passage zeigt sich, dass es um eine formale Angelegenheit ging:

```
154   Tw:            └aber wir haben ja das am Anfang des erste Mal
155       von Miley reingeschrieben weil sie hatte ja auch ähm in
156       der anderen dritten Klasse bei Frau Brauer dann hatte sie
157       bestimmt Sachen und Stifte aber als sie bei uns neu war
158       dann hat sie nur unsere Stifte benutzt und das hat uns
159       dann
160       gestört weil immer (im) Unterricht wenn was Spannendes war
161       hat sie uns gestört aber (.) jetzt stört sie uns nicht
162       mehr (2) jetzt hat sie schon ihre eigenen Sachen (7)
163   Me: [kurzes Lachen]
164   Yw: und das hat besser geklappt (.) 'ja' (bestimmt) (6)
```

Miley wurde von den anderen „reingeschrieben" (155), weil sie während des Unterrichts störte, um sich von ihren Mitschülerinnen wichtiges Unterrichtsmaterial auszuleihen. Das Thema betraf demnach die Erfüllung ihrer schulischen Pflichten, zu denen unter anderem das Mitbringen von Stiften gehört. Weiterhin weist Tina in ihrer Erzählung auf Mileys damaligen Status innerhalb der Gruppe hin: „als sie neu bei uns war" (157). Damit findet eine Abgrenzung von vorherigen Themenstellungen statt, bei denen es um Streit innerhalb der Freundesgruppe ging, in

der die Mitglieder eine enge und andauernde Beziehung unterhalten. In Bezug auf die Störung der institutionellen Ordnung durch eine neue Mitschülerin unterliegt die Verhandlung im Klassenrat anderen Prinzipien. Auf diese Konklusion kann sich auch Miley einlassen und bestätigt die positive Veränderung des Problems.

Missbräuchlicher Umgang durch die Jungen Bei der Bearbeitung der darauffolgenden Thematik *Lügen* liegt eine dichte Stelle im Material vor, an der die gesamte Gruppe beteiligt ist. Zur Einführung wird ein Beispiel einer geschlechtsspezifischen Raumnutzung in der Schule angesprochen. Demnach haben Naoko und Magdalena in der Pause auf einem bestimmten Platz auf dem Schulhof gestanden und etwas gegessen. Da dieser Platz bereits durch die Jungen langfristig okkupiert war, wurden die Mädchen von ihnen weggeschickt. Nach Aussage von Magdalena kamen sie dieser Aufforderung unverzüglich nach, im Klassenrat wurde jedoch der gegenteilige Fall diskutiert. Aus diesem Sachverhalt folgern die Mädchen eine Affinität zur Unehrlichkeit auf Seiten mancher Beteiligter im Klassenrat: „also manchmal denken sie sich auch schon Lügen aus“ (242–243, ohne Transkript). In diesem Sinne erörtert die Gruppe die Frage nach der Rechtmäßigkeit und Legitimität der Aussagen der Teilnehmer am Klassenrat. Eine mögliche Orientierung auf den Klassenrat als rechtsprechende Schiedsinstanz scheint fast unmöglich gemacht, da in Zweifel gezogen werden muss, ob wahrhaftige Aussagen hinter den Einträgen stehen. Es wird ein negativer Gegenhorizont entworfen, der im nachfolgenden Verlauf von den Jungen der Klasse verkörpert wird:

```
269 Tw:                          ⌊wei-            ⌊weil einmal beim
270     äh ich weiß nich welcher Vorfall das war aber ein Junge hat
271     mal (.) etwas draußen ein Schimpfwort gesagt und als es dann
272     plötzlich im Klassenrat vorkam dann hat er gesagt er hats
273     nichts gesagt also die Jungs die lügen auch beim Klassenrat
274     sie wollen sich da rausschleichen
275 Yw: ja
276 I :  ⌊mhm
277 Pm: genauso wie Luigi der hat auch einmal gesagt ähm das ihr den
278     Luigi angeblich immer schlägt dis geht ihr spielt gar nicht
279     auf den roten Platz ihr spielt ganz woanders
280 Yw:                                              ⌊ja wir spielen
281     dort bei die wo Gri-
282 Mw:   ⌊also manche Jungs die denken echt
283 Yw:                                  ⌊immer Geschichten aus
284 Mw:                                        ⌊immer Fantasien aus
285 Yw: außer Phillip
286 Mw:           ⌊vor allem der Luigi der denkt immer sich etwas
287     aus damit er dis hinschreiben kann nur damit es um ihn jetzt
288     im Klassenrat geht
```

```
289 Yw:                 ⌊ja und äh der (.) macht dis nur aus Spaß das
290     wirs äh (.) ja (.) schreibst immer nur aus Spaß (.) und dis
291 I : mhm
292 Yw:    ⌊find ich nich schön(3)der Klassenrat is ja wichtig für
293     uns ,oder' (fragend) [die Gruppe anschauend]
```

Die bereits eingeführte Denunziationslogik wird durch die Zweckentfremdung des Klassenrates zugespitzt und um eine weitere Komponente ausgedehnt. Vom Beispiel eines Jungen, der im Klassenrat nicht zur Äußerung von Schimpfwörtern steht, geht Tina dazu über, die Jungen allgemein als Personen zu kennzeichnen, die sich dem Format gegenüber unangemessen verhalten, um sich einer Bearbeitung des eigenen Themas in der Klassenöffentlichkeit zu entziehen. Der Gruppe von Jungen wird hier ein generalisierter missbräuchlicher Umgang mit dem Klassenrat attestiert. In dieser ironisierenden Form einer Unterstellung unlauterer Motive deutet sich eine Fremdrahmung der männlichen Orientierungen im Klassenrat durch die weiblichen Teilnehmer an. Ihnen wird ein unangemessenes, betrügerisches Handeln zugeschrieben, das die regelhafte Struktur des Klassenrates unterläuft und eine öffentliche Klärung des Konfliktes unmöglich macht.

Innerhalb dieser Adressierung ist Phillip gezwungen sich von seiner Geschlechtergruppe zu distanzieren, um nicht selbst unter den Generalverdacht zu geraten, die Unwahrheit zu sprechen. Ihm gelingt dies, indem er an seinem Mitschüler Luigi ein Exempel statuiert und dabei mit der Mädchengruppe sympathisieren kann, ohne sein Gesicht innerhalb der Jungengruppe zu verlieren. Sein Unternehmen wird von den Mädchen wahrgenommen und somit in eine abgeschwächte Form der Generalisierung überführt: „manche Jungs“ (282). Miley geht sogar einen Schritt weiter und nimmt Phillip explizit aus dieser Behauptung aus: „außer Phillip“ (285). Er hat nun einen Status innerhalb der Gruppe erreicht, indem er sich weder offen gegen die Orientierungen der Mädchen als Vertreter des männlichen Gegenhorizontes zur Wehr setzen kann, noch kann er sich der Gruppenorientierung validierend anschließen ohne dabei Gefahr zu laufen, sich selbst auszuliefern. Er begegnet dieser individuellen Problematik in der Diskussion mit einer Reduktion seiner Redebeiträge. Im weiteren Verlauf dieser Differenzierung wird der Mitschüler Luigi wiederum als herausragendes Beispiel der Problematik der männlichen Handlungspraxis benannt und die bereits angedeutete missbräuchliche Nutzung des Klassenratsbuches konkretisiert. Dabei werden dem Schüler egoistische Motive wie Spaß und Geltungssucht unterstellt, die nun zur Lesart der Verleumdungsabsicht bei der Themeneinbringung hinzukommen. Einen rituellen Abschluss findet die Passage in einer Transposition, welche die Frage nach der Verbürgung einer positiven Orientierung mit dem Klassenrat aufwirft, welche nun brüchig im Raum steht und zur

Verhandlung gebracht werden muss: „der Klassenrat ist ja wichtig für uns oder“ (292–293). In dieser Nachfrage stellt Miley die Verbürgung des Klassenrates speziell für die Gruppe zur Diskussion. Ebenfalls dokumentiert sich darin die Unsicherheit gegenüber den eigenen kollektiven Werthaltungen.

Tina spricht daraufhin eine scheinbar neue Thematik an und erörtert die Verhandlung des Themas *Staub* im Klassenzimmer. Die Gruppe ist sich einig, dass die im Klassenrat stattfindende Schuldzuweisung für den Staub im Klassenzimmer an den Kehrdienst nicht gerechtfertigt ist: „da kann ja der Kehrdienst gar nichts dafür“ (312–313, ohne Transkript). Es werden verschiedene Beispiele gebracht, die bestätigen, dass diejenigen, die den Ordnungsdienst ausführen, ihr Amt sehr sorgfältig und gewissenhaft wahrnehmen, jedoch nichts gegen die unbeeinflussbare, immerwährende Staubentwicklung im Klassenzimmer ausrichten können, die ihnen dominant gegenübersteht: „es kommt jeden Tag“ (317, ohne Transkript). Eine Behandlung dieses Themas wird daraufhin von Miley als ungerecht bezeichnet: „ja [...] s find ich schon unfair“ (323, ohne Transkript). Das eigentliche Problem wird von der Gruppe nicht wie angemahnt in einer unzureichenden Ausführung der Aufgaben des Kehrdienstes gesehen, sondern in der unbeeinflussbaren Größe des Staubaufkommens. Diese Definition macht das Thema unbehandelbar im Sinne der Funktionalisierung des Klassenrats zur Verbesserung der sozialen Ordnung innerhalb der Klasse und zeigt die Grenzen des Themenspektrums auf.

Im Vergleich mit den vorherigen Passagen wird bisher eine widersprüchliche Orientierung auf den Klassenrat deutlich. Zum einen steht die normative Konstruktion eines Klassenrates, der als Ort der wahrheitlichen Klärung von Konflikten und Verbesserung der sozialen Situation in der Klasse dient. Zum anderen steht der regelhaften Ausführung dieser Bestimmung die beschriebene Praktik eines lügnerischen Verhaltens der Jungen gegenüber. Das Verfahren enttäuscht zudem als Problemlöseinstrument, da es Raum für ungerechtfertigte Schuldzuweisungen gibt, wie am Beispiel des Staubaufkommens deutlich wurde. Die Frage nach der Verbürgung des Klassenrates durch die Gruppe bleibt demnach am Ende des selbstläufigen Teils der Diskussion offen, da die aufgezeigten Horizonte unvereinbar nebeneinander stehen und die Umsetzung der Zielvorstellung nicht verwirklicht wird.

Der Klassenrat als Instrument zur Herstellung sozialer Ordnung Im Anschluss an eine längere Pause schließt die Interviewerin mit einer Nachfrage noch einmal an das Thema der Bedeutung des Klassenrates an: „okay ihr hattet vorhin erzählt das der Klassenrat ja auch wichtig ist (.) könnt ihr mir das noch mal genauer erzählen“ (356–359, ohne Transkript). Daraufhin äußert sich Magdalena folgendermaßen:

```
360 Mw: also der Klassenrat ist halt wichtig weil er (halt) zum
361     Beispiel aus (.) aus Feinden Freunde macht(.) zum Beispiel
362 Yw:                                                 ⌊ja und ähm
363 Mw: also wenn jemand son richtig dollen Streit hat
364 I :                                                ⌊mhm
365 Mw: dann vertragen sie sich im Klassenrat auch manchmal
366 Yw:                                                   ⌊ja und
367 Mw:                                                       ⌊und
368     des wegen is=er gut
```

Das Mädchen kommt der Aufforderung, das Thema der Funktion des Klassenrates detaillierter zu beschreiben, mit einer argumentativen Stellungnahme nach, indem sie die Verbesserung der Peerkonstellationen heraushebt. Der Klassenrat wird von ihr als Mittel der Herstellung einer beziehungsorientierten sozialen Gemeinschaft innerhalb der Klasse gekennzeichnet: „weil er [...] aus Feinden Freunde macht“ (360–361). Es werden Feindschaften behoben, die sich auf konkrete Situationen beziehen: „wenn jemand son richtig dollen Streit hat“ (363). Im selben Atemzug wird die ausgleichende Wirkung des Klassenrates zeitlich eingeschränkt („manchmal“, 365), was auf die allgemeine positive Bewertung aber keinen Einfluss zu haben scheint.

Die hier von Magdalena eingebrachte Theorie bleibt insgesamt sehr unspezifisch („jemand“, 363) und wirkt in ihrer argumentativen Hervorbringung normativ gesetzt. Im weiteren Diskussionsverlauf schließen die restlichen weiblichen Gruppenmitglieder beispielhaft daran an:

```
369 Yw:                    ⌊und dann äh
370 Tw:                    ⌊weil ich hab die Naoko ich mag sie
371     normalerweise überhaupt nicht ich kann sie nicht ausstehen
372     aber jetzt durch den Klassenrat mag ich sie irgendwie
373 Yw:                                                     ⌊ich
374     auch
375 Mw:   ⌊ich auch
376 Yw:         ⌊und ähm ich mag den Klassenrat weil äh er immer so
377     hilft uns und äh wenn wir ein Problem haben dann schreiben
378     wir es in Klassenrat und dann haben wir immer ne Lösung also
379     wir halten immer zusammen
380 Tw: aber manchmal auch die die so bissche:n nich so (.) ähm also
381     die (.) ganz gemein sind die tun auch im Klassenrat etwa:s
382     Schlimmes über den anderen ähm sagen
383 Mw:                                   ⌊oder sie denken sich
384     Märchen aus
385 Yw:         ⌊ja und Geschichten und dann ähm wo
386 Mw:                                          ⌊das is halt nicht
387     so gut am Klassenrat wenn die nur so Zeug ausdenken
```

Tina erzählt von der Verbesserung ihrer Beziehung zu Naoko, die sie nach eigener Aussage „normalerweise überhaupt nicht“ (371) mag. Die anderen beiden Mädchen nehmen diese Erfahrung ebenfalls für sich in Anspruch. Es wird somit zum kollektiven Gehalt, dass der Klassenrat eine Modifikation sozialer Beziehungen in Gang setzen kann, die gewöhnlich nicht stattfinden würde. Die beschriebene Veränderung und der zugrunde liegende Prozess bleiben jedoch brüchig, da keine genaue Bestimmung („irgendwie“, 372) gegeben wird. In der weiteren Ausarbeitung von Miley wird der Fokus vom Aufbau individueller Beziehungen hin zu einer Gruppenorientierung gelenkt. Hier gewinnt der Klassenrat an Bedeutung für die soziale Gemeinschaft der Schulklasse. Das Verfahren signalisiert Hilfe und macht die gemeinsame Verbundenheit wahrnehmbar. Damit knüpft Miley an Magdalenas dogmatisch anmutende Stellungnahme an und bestätigt den positiven Horizont der Sicherung sozialer Beziehungen. Dieser hohe Anspruch scheint jedoch nicht in Gänze haltbar zu sein, was an der folgenden Opposition erkennbar wird: Tina zeigt auf, dass es innerhalb der Klassenratspraxis ein Verhalten gibt, welches gegenläufig zu dem hier entworfenen Horizont liegt. Negative Äußerungen von Kindern, „die (.) ganz gemein sind“ (381) stehen dem Klassenzusammenhalt nicht förderlich gegenüber. Dem fügen Magdalena und Miley die Figur des Ausdenkens von „Märchen“ (384) und „Geschichten“ (385) hinzu und schließen somit erneut an den Entwurf einer unehrlichen Beteiligung am Klassenrat an. Auf diese Weise wird ein negativer Horizont entwickelt, der den angedeuteten ideologischen Vorstellungen der Mädchen entgegensteht. Wie bereits zuvor angesprochen, versinnbildlichen die Jungen diesen Gegenhorizont, der durch das Erzählen eigenmächtiger und regelwidriger Lügengeschichten geprägt ist und nicht mit einer *ordentlichen* Ausführung des Klassenrates einhergeht.

Dem entgegengesetzt wird ein moralisches, bekennendes Verhalten im Klassenrat: „du gibst es ja wenigstens zu das du unhöflich warst“ (392–393, ohne Transkript). Im Kontrast zu den Jungen, die vornehmlich ihre Taten abstreiten, wird das Beispiel von Miley erzählt, die als Betroffene im öffentlichen Verfahren einlenkt und einen Fehler eingesteht:

```
398 Tw: also aber auch ähm mh zum Beispiel als ich und die Magdalena
399      (.) mhm und die Miley ins Klassenratbuch geschrieben haben
400      dann konnten dann konnte die ganze Klasse dazu was sagen und
401      die Miley hat auch zugehört und sie hat sich auch gemerkt
402      was sie falsch gemacht hat und dann wurde sie halt höflicher
403      und (.)
```

Die Praxis wird als ein zielgerichtetes Handlungsmuster beschrieben. Die Einschreiber stoßen einen lösungsorientierten Verlauf an, bei dem sich die „ganze Klasse“ (400) dem Betroffenen gegenüber äußern kann und dieser einen determinierten Lernprozess (Trichterlernen) durchmacht: Zuhören, Merken und Gesagtes umsetzen. In einer Perspektivenübernahme wird Mileys Disziplinierung und Unterordnung im Verlauf des Klassenrates beschrieben, der eher als Belehrung im Sinne einer Anpassung denn als Ort demokratischer Konfliktlösung erscheint. Das soziale Zusammengehörigkeitsgefühl der Klasse ist hierbei auf die Beurteilung des Betroffenen im Klassenrat beschränkt. Für den betreffenden Schüler kann diese Art des Zusammenhaltes auch als Gruppendruck wahrnehmbar sein, wie sich in der vorherigen Passage zum Weinen gezeigt hat. Das bereits angedeutete Machtverhältnis zwischen dem Betroffenem und der Schülergruppe spitzt sich an dieser Stelle weiter zu.

Gefahr des Abbruchs sozialer Beziehungen Für die Diskussionsgruppe bringt die theoretische Zuschreibung einer sozialen Funktion einen hohen moralischen Anspruch mit sich, bei dem der Betroffene Zugeständnisse machen und die Beurteilung der Klassenöffentlichkeit über sich ergehen lassen muss. In der praktischen Ausführung des Klassenrates macht die Gruppe jedoch immer wieder Widersprüche deutlich, die einer Erfüllung des zugewiesenen Auftrages entgegenstehen und die Umsetzung des positiven Horizontes stören. Beispielhaft steht hierfür Mileys Erklärung, dass sie ihre Freundin Naoko trotz offensichtlicher Störung nicht ins Klassenratsbuch schreiben möchte: „ja und äh ich wollte auch Naoko im Klassenratsbuch schreiben aber sie ist ja meine beste Freundin ich kann sie nich im Klassenbuch schreiben das will ich ja nicht sie nervt mich schon ein bisschen“ (407–409, ohne Transkript). Der Grund für ihre Zurückhaltung ist eine enge Freundschaftsbeziehung der beiden Mädchen. Miley steht im Zwiespalt mit sich selbst bei der Anwendung der allgemein anerkannten Klassenratspraxis. Sie deutet ein individuelles Spannungsverhältnis der Einschreibepraktik zu ihrem Freundschaftsverständnis an. Der Grund für den Widerstand gegen die Nutzung des Klassenrates ist ein empathisches Abwägen der negativen Folgen für ihre Freundin Naoko. Als alternatives Vorgehen schlägt sie ein Zweiergespräch mit Naoko vor, welchem jedoch Wirkungslosigkeit in Bezug auf das Problem vorhergesagt wird: „ich kann sie auch selber sagen das sie aufhört aber sie hört nicht auf“ (424–427). Der Wunsch nach einer Lösung des Problems kann dabei nicht gleichzeitig mit dem Bestreben nach Schutz der Freundin eingelöst werden. In einer weiterführenden Beschreibung verschiedener Mittel, das Problem mit Naoko untereinander zu klären, wird von ihr zunehmend klarer gemacht, dass jegliche individuellen Bemü-

hungen erfolglos bleiben würden. Der Klassenrat avanciert hierbei zum alternativlosen Belehrungsinstrument, welches gleichzeitig die Gefahr der Denunziation und Überforderung befreundeter Klassenkameraden birgt. Es kristallisiert sich damit eine ambivalente Praxis heraus, die sich von den Mädchen nicht auflösen beziehungsweise bearbeiten lässt, sondern im weiteren Gespräch sogar noch verstärkt wird.

In der Folge eines Eintrages kann es zur Aufgebrachtheit des Betroffenen kommen und zum Bruch zwischen ihm und dem Einschreiber: „dann reden die gar nicht zusammen“ (453–454) oder „dann lästern sie ähm über den anderen den ähm der den ins Klassenratsbuch geschrieben hat“ (455–456, beide ohne Transkript). Demnach führt der Unmut des Betroffenen über einen Eintrag dazu, dass der Einschreiber mit Nichtbeachtung oder üblen Nachreden versehen wird. Erneut widerspricht diese Erfahrung der vorangestellten Zielbestimmung der Wiederherstellung einer sozialen Ordnung. Hier wird gemeinsam die Antithese entworfen, dass die Ausführung des Klassenrates Beziehungskonflikte entstehen lässt. Miley unterstreicht diese Darstellungsweise, indem sie voraussagt, dass Naoko im Falle eines Eintrages nicht mehr mit der Gruppe der Mädchen kommunizieren würde. Dies belegt sie mit einem eigenen Beispiel, bei dem sie selbst im Klassenratsbuch stand, was sie als unfair erlebte, und daraufhin einen Tag nicht mit ihren Freundinnen sprach.

Notwendigkeit der Regelung von Außen In einer rituellen Synthese wird das *Zugeben* schließlich als adäquater Handlungsschritt vorgestellt, der jedoch an die Bedingung emotionaler Stärke geknüpft sei. Es zeigt sich auch hier das Bestehen der Widersprüchlichkeit zur vorherrschenden männlichen Täuschungspraxis:

```
474 Tw: aber manche Jungs die sind ja auch so stark in Gefühlen und
475     so die gebens halt auch wirklich zu im Klassenat
476 Yw:                                          └wie Legolas also
477     wie Legolas
478 Tw:   └das sie etwas gemacht haben
479 Yw:                                 └mhm
480 Tw:                                   └oder so aber manche sagen
481     'nein das hab ich nicht gemacht' (nachahmend)
482 Yw:                                   └mhm
483 Tw: und dann entsteht
484 Yw:    └find ich auch
485 Tw:         └im Klassenrat wieder so ein Strei-
486 Mw:                             └ein riesengroßes Theater und
487     Streit
488 Tw:   └so ein
489 Yw:         └ja un dann die Frau Carl äh Frau Carl äh sagt immer
490     das Stopzeichen und die hören einfach nicht darauf und äh
```

```
491     dann wird Frau Carl so wütend und dann hab- ha- (.) und dann
492     äh und dann sollten wir dann in die Plätze gehen wenn wir so
493     laut sind äh im Klassenrat also für mich ist der Klassenrat
494     sehr sehr wichtig
```

An dieser Stelle wird der Klassenrat als personenbezogenes und situationsgelöstes Verfahren beschrieben, dessen erfolgreiche Durchführung vom Eingeständnis des Betroffenen abhängt. In der Verwirklichung dieser Idee ist eine emotionale Charakterfestigkeit notwendig, die nicht bei allen Klassenmitgliedern vorhanden ist. Es wird berichtet, dass die Offenbarung bei den Jungen eine Ausnahme bleibt. Ohne die eigene Geschlechtergruppe zu benennen scheint hier implizit enthalten, dass die Mädchen das angesprochene moralische Potential mit sich bringen würden. Die Durchführung des Klassenrates im Sinne der Herstellung einer normativen sozialen Ordnung scheitert jedoch am Widerstand einiger Klassenmitglieder. Diese Nicht-Anpassung wirkt sich überdies auf den geordneten Zustand der gesamten Gruppe aus: „dann entsteht [...] ein riesengroßes Theater und Streit“ (483–387). Durch die Verweigerung der Unterordnung einzelner Klassenmitglieder entsteht eine *Unordnung*, die nur noch durch eine höhere Instanz aufgelöst werden kann. Die Selbstverwaltung des Klassenrates weicht an dieser Stelle der Autorität der Erwachsenen. Die Lehrerin regelt sozusagen von *außen* die Situation und löst das Problem, indem sie die Schüler auf ihre Plätze verweist.

Einer gegen alle Die darauffolgende Passage wird durch Phillip eingeleitet, der sich über weite Teile des Gespräches kaum beteiligt hatte. Er bringt von neuem Naoko ins Spiel: „und letztens da war ich draußen und da is ähm Nao- Naoko rausgekommen und hat gesagt wieso mir immer über sie schreiben und die Jungs sind scheiße und so“ (495–499, ohne Transkript). Mit seiner Kritik an der Schülerin wendet er den ausschließlich negativen Bezug von der Gruppe der Jungen ab. Miley steigt darauf ein und beanstandet ebenfalls, dass ihr und den anderen Mädchen durch Naokos Mutter die Schuld für etwaige Einträge gegeben wird. Beide einigen sich somit auf eine *unfaire* Behandlung durch Naoko beziehungsweise ihre Mutter. Im weiteren Verlauf der Diskussion steigert sich die Missbilligung der Gruppe gegen das Mädchen. Der Bericht einer selbstbestimmten Exklusion Naokos aus der Klassengemeinschaft macht offensichtlich, dass sie die Allegorie dessen ist, woran sich die normative Orientierung auf den Klassenrat bricht:

```
509 Mw: und halt die Naoko
510 Tw:   ⌊aber
511 Mw: die ähm die macht viel zu viel die denkt schon die ist total
512     groß obwohl es gar nicht stimmt
513 Yw:   ⌊ja oh und
514 Mw:                               ⌊die benimmt sich so wie eine
515     Erwachsene echt
516 Yw:              ⌊und eine
517 Mw:                    ⌊sie sagt immer nach dem Klassenrat sagt
518     sie immer Schimpfwörter oder redet nicht mit und oder rennt
519     weg also
520 Yw:   ⌊oder oder
521 Mw:              ⌊das ist echt
522 Yw:                    ⌊oder äh oder äh sie s- äh sie sagt ähm
523     also sie sagt äh ja warum äh ja äh ich rede nicht mehr mit
524     dir und sie nervt voll sie gibt so an das sie so eine ja so
525     wie eine Teenagerin ist und
526 Mw:                           ⌊mhm
527 Yw: singt sie nervt immer mit dem singen ja
528 Mw:                                       ⌊und wir sagen bitte
529     hör auf zu singen
530 Yw:              ⌊sie sagt 'nein' (singend)
531 Mw:                                    ⌊ oder geh woanders hin
532 Yw: sie sagt nein
533 Mw:   ⌊und dann motzt sie uns immer total an und sagt ja ich
534     darf machen was ich will und mir is egal was ihr da denkt
535 Yw: ⌊und ich
536 Mw: sie denkt 'nur' (langgezogen, betont) an sich
```

Im beschreibenden Modus erörtern Miley und Magdalena den Außenseiterstatus ihrer Freundin und Mitschülerin gegenüber der Gruppe. Demnach grenzt sich Naoko auf der Peerebene durch ihr differenziertes Benehmen ab: „die macht viel zu viel die denkt schon die ist total groß“ (511–512). Aus der Perspektive der beiden Mädchen verhält sie sich nicht gruppengemäß, da sie mehr macht, als für ein Kind nötig wäre. Dies gipfelt in der Verdächtigung, dass Naoko sich selbst einen anderen Entwicklungsstatus zuschreibt und selbstbestimmt die Moral der Gruppe ablehnt. Die Reaktion der Mitschülerin entspräche nicht mehr den Grundsätzen von Gleichheit und Gemeinsamkeit der Schülergruppe, sondern strebe einer Art und Weise entgegen, wie sie älteren Personen zugeschrieben wird. Zudem entzieht sie sich unkollegial dem vorherrschenden Reglement, sagt „Schimpfwörter“ (518) oder verlässt eigenmächtig die Konfliktsituation. Ihrer Person wird auf diese Weise eine oppositionelle Haltung zugewiesen, die sich gegen die Peers und deren Orientierung an Zusammenhalt und Ordnung richtet. Konflikte mit Naoko sind auch nicht in der Peergruppe lösbar, da sie sich dieser vollständig entzieht. Ebenfalls zeigt sie sich, laut der Beschreibungen von Miley und Magdalena, unbeeindruckt gegen-

über den Bedürfnissen anderer und fühlt sich den Regeln der sozialen Gruppe keineswegs verpflichtet. Dies illustrieren die Mädchen an der Wiedergabe einer Aussage Naokos, dass ihr „egal“ (534) sei, was die anderen denken. Zusammenfassend beschreibt Magdalena die Philosophie Naokos als nicht gruppenorientiert und nur auf ihre eigenen Vorteile bedacht: „sie denkt nur an sich“ (536).

Der Klassenrat als Mittel der Zurechtweisung Während der Ausarbeitungen von Miley und Magdalena versucht Tina immer wieder zu Wort zu kommen. Erst nachdem sie Magdalena um Geduld bittet, schafft sie es, ihre eigene Darstellung der Dinge hervorzubringen. Hier sind die beiden Mädchen nun schon thematisch dazu vorgedrungen zu berichten, dass ein Eintrag Naokos ins Klassenratsbuch eine Beschwerde ihrer Mutter zur Folge hätte. Tina knüpft an Magdalenas Kritik darüber an, dass Naoko ihre Mutter in ihre Probleme einweiht, und bringt Verständnis für die Betroffene auf:

```
541 Tw:                                 └aber (.) aber ähm ich kanns
542 Mw:
543     └und dann sagt sies wieder ihrer Mutter
544 Yw:                                   └ja
545 Tw:                                     └Ma:gdi warte kurz [Mw
546     anschauend]
547 Mw: dann motzt ihre Mutter mich wieder an
548 Yw:                                        └ja
549 Tw:                                              └aber ich kann des
550     ja auch verstehen das ihr Mutter so reagiert (.) we:il die
551     Mütter machen sich Sorgen
552 Yw:                            └ja:
553 Tw:                                 └das sie jetzt nich die
554     Schlechteste der Klasse wird und das sie alle hassen werden
555 Yw: ja:
556 Tw:    └dis kann ich ja jetzt schon verstehen
557 Mw:                                              └ja kann ich auch
558     verstehen aber
559 Yw: └kann ich auch verstehen aber
560 Mw:                                 └sie soll halt wissen das sie
561     schon unhöflich ist
```

Sie weist auf die Gefahr eines sozialen Ausschlusses durch den Klassenrat hin und gibt zu bedenken, dass aus ihrer Sicht die Mutter von Naoko ihre Tochter davor bewahren möchte. Die Bestätigung seitens der anderen beiden Mädchen deutet Verständnis für diese Argumentation an, wird jedoch jeweils mit einem „aber“ (558, 559) versehen, was einen immanenten Widerspruch ankündigt. Wiederum steht das Mitgefühl mit der betroffenen Freundin der Maßgabe einer begehrten

Verhaltensänderung gegenüber. Magdalena führt diese oppositionellen Werthaltungen in Form einer Synthese zusammen: „sie soll halt wissen das sie schon unhöflich ist“ (560–561). In dieser Konklusion bestätigt sie die Belehrungsfunktion des Klassenrates, löst aber die Vorstellung einer praktischen Umsetzung davon ab. Der Klassenrat ist bedeutsam in seiner Funktion der Benennung von Problemen, aber nicht bei der Ausführung ihrer Lösung. Nach Magdalenas Auffassung geht es in erster Linie darum, andere wissen zu lassen, dass ihr Verhalten nicht erwünscht ist. Dies überführt sie daraufhin in eine generalisierte Aussage:

```
563 Mw:                          └di- der Klassenrat is ja nur da
564     damit er einem Kind sagt wenn man dis halt nich 'so'
565     (betont) sagen kann dann schreibt mans halt hin (.) der
566     Klassenrat ist dazu da das die anderen Kinder wissen sollen
567 Yw:                                       └ja gestern
568 Mw:                                             └was was sie da
569     'warte mal kurz' (auffordernd) [Yw am Bein antippend]
570 Yw: 'ja dann will ich sagen' (flüsternd)
571 Mw:                   └also der Klassenrat ist halt dazu da das
572     die Kinder wissen sollen was die anderen von ihnen halten
573 I :                                                   └mhm
574 Mw: und wenn sie was stört also die Kinder brauchen da echt
575     nicht sofort an-fangen zu weinen
```

An dieser Stelle gibt Magdalena das Ziel einer Verbesserung der sozialen Situation auf und reduziert ihre Orientierung auf das Sichtbarmachen von inkorrektem Benehmen innerhalb der Schülergruppe. Der Klassenrat wird von ihr als öffentliche Mitteilungshilfe deklariert und tritt in Erscheinung, wenn ein Sachverhalt nicht persönlich geklärt werden kann: „damit er einem Kind sagt, wenn man dis halt nicht so sagen kann“ (564–565). Das Nutzungsrecht des Instrumentes obliegt der Gemeinschaft, um öffentlich Stellung zu einzelnen Kindern zu beziehen und unspezifische Störungen anzuzeigen. Im Fokus des Klassenrates als *Stimmverstärker* für Störungen verdichten sich hier konfliktträchtige Situationen und der normative Anspruch an die Beziehungsstruktur der Klasse. Das Instrument des Klassenrates scheint jedoch nicht über die Stufe der Benennung hinauszugehen, wobei das Klassenratsbuch zur *Klageschrift* oder einem *Petzebuch* verkommt. Das verschafft dem Einschreiber eine Machtposition, da er den Betroffenen in eine Zwangssituation bringt, in der er sich einer Konfrontation vor der gesamten Klasse zu stellen hat. Zusätzlich verlangt Magdalena von den betreffenden Kindern die Standhaftigkeit, eine öffentliche Beurteilungssituation aushalten zu können: „die Kinder brauchen da echt nicht sofort anfangen zu weinen“ (574–575). Sie scheint hier eine Distanz zum Feld und zur eigenen Peergruppe entwickelt zu haben, welche es ihr ermögli-

cht, aus der Beobachterperspektive heraus derartige Forderungen zu stellen. Es wird eine emotionale Stärke eingefordert, die in Bezug auf die ungleiche Gegenüberstellung fast unmöglich erscheint. Gefühle der Beschämung und Kränkung finden dabei keinen Platz. In der Folge wird der Klassenrat in einen erzieherischen Kontext gestellt, in dem er zur moralischen Lerneinheit stilisiert wird. Exemplarisch hierfür steht Mileys Selbsterfahrung innerhalb des Verfahrens: „ja und äh ich hab auch meine Lektion gelernt das wir das ich nicht mehr weine weil ich [...] verstehs das jemand mich in Klassenbuch schreibt [...]“ (576–580, ohne Transkript). Trotz ihrer Angabe nun zu wissen, was von ihr im Klassenrat erwartet wird, bleibt eine Spannung zwischen dieser kommunikativen Moral der Belehrung und der konjunktiven Handlungspraxis der Peerebene bestehen. Der Ausschluss aus der Peerwelt ist weiterhin die größte Gefahr: „[...] ich will nicht das jetzt die ganze Klasse mich jetzt hasst und so will ja [...] also ich will nur das ähm das wir alle befreundet sind und [...] höflicher [...]“ (620–625, ohne Transkript). Mileys grundlegendes Interesse innerhalb der sozialen Gemeinschaft gilt dem Zusammenhalt und der Beliebtheit. Solange der Klassenrat in diesem Sinne verfährt ist er ein annehmbares Instrument. In Bezug auf die Möglichkeit einer Diskriminierung bleibt er jedoch ein Risiko.

Uneinlösbarer moralischer Anspruch Für Miley büßt der Klassenrat sogar seinen Wert für die Verbesserung der sozialen Situation ein und verbleibt als wirkungsloses Moment des Ausdrucks eines gruppenspezifischen Problems:

```
643 Yw:                          └ja und äh und wir wollen nur Naoko
644     helfen das wir (.) ähm (.) und das wir äh:m wir wollen nur
645     Naoko helfen [Schulklingeln] das wir sie äh äh höflicher
646     machen und äh netter und äh und das sie nicht mehr singt sie
647     kann schon singen sie darf schon singen hier und (da)
648 Mw:                                          └ja   das   darf   sie
649     schon
650 Yw: └aber (.) äh aber äh wenn es uns nervt dann kann ich sagen
651     äh kannst du bitte aufhören Naoko bitte (.) [Yw fängt eben-
652     falls an, ihre Serviette zu falten] äh und dann hört sie
653     einfach nicht auf sie sagt warum sollt ich aufhören ich kann
654     alles machen was ich will
```

Mit der Reduktion auf eine Bezeichnung der Regelwidrigkeit weicht der Moment der Belehrung einer Moral der Hilfe, die jedoch nur oberflächlich betrachtet wirkliche Unterstützung für den Betroffenen bedeutet, da sie einseitig bleibt. Laut den bisherigen Erzählungen hat Naoko nicht um Hilfe gebeten und tritt in der Folge als passives Objekt der Förderung auf. Am Beispiel des Singens wird zudem deut-

lich, dass erst die Gemeinschaft mit ihren unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen die Bedingungen erschafft, unter denen ein Verhalten als störend empfunden wird. Letztendlich leistet der Klassenrat nicht die Beseitigung der Situation, sondern lediglich die Benennung des Problems. Das ist jedoch für die Mädchen keine wirkliche Entlastung und führt schließlich dazu, dass Naoko aus der Freundinnengruppe ausgeschlossen wird: Am Beispiel des bevorstehenden Besuches des Schullandheims macht die Gruppe klar, dass keines der Mädchen mit Naoko in ein Zimmer gehen möchte. Diese Entscheidung wird von Tina vor Naoko jedoch nicht öffentlich gemacht: „[...] als sie mich dann gefragt hat äh mit wem willst du in einem Zimmer sein und ähm weil sie hat mich auch gefragt hast du mich hingeschrieben dass du mit mir nich sein willst und ich hab halt nein gesagt weil ich sie nicht verletzen wollte weil sie dann (.) ähm wieder zum streiten anfängt und so“ (667–672, ohne Transkript). Aus Rücksicht auf die Gefühle der Freundin als auch zur Vorbeugung einer erneuten Konfliktsituation, wird der moralische Anspruch, der an den Klassenrat gestellt wird, in der peerkulturellen Handlungspraxis nicht eingelöst.

Nicht nur in Bezug auf die Einschreibepraxis, sondern auch hinsichtlich der Rolle des Betroffenen kann der hohe theoretische Anspruch, den die Gruppe formuliert, praktisch nicht eingehalten werden. So ist es sogar Magdalena, welche zuvor das Weinen von Kindern im Klassenrat als unnötig bezeichnet hatte, die nun von einer selbst erlebten Situation der Überforderung berichtet:

```
731 Mw: mir wurde s halt auch zu viel zum Beispiel als mal was über
732     m- als dieses Thema kam mal dis ich (.) was die Jungs
733     reingeschrieben haben das ich und die Naoko da nich weggehen
734     wollten das war auch total gelogen wir sind sofort
735     weggegangen (.) und dann haben die Jungs gleich angefangen
736     da (.) nachsitzen zwei Stunden in der Pause dableiben
737 Yw:                                  ⌊'ja'  (eindrücklich)  (.)
738     äh Mitteilung
739 Mw:   ⌊'Hausordnung abschreiben' (sehr laut)
740 Yw:                        ⌊ja
741 Mw: Mitteilung s wurde mir auch soviel ich hab sofort Tränen in
742     den Augen bekommen
743 I :              ⌊mhm (.)
744 Yw: also
745 Mw:   ⌊wegen diesen Nachsitzen alles mögliche also
746 Yw:                                       ⌊und nachsitzen (.)
747 Mw: die sind wahnsinnig
748 Yw:  ⌊Hausordnung schreiben die Jungs sind sehr sehr wahnsinnig
749 Mw: es sind siebzehn Jungs in dieser Klasse und sechs Mädchen
750 Yw: ja
```

Sie nimmt an dieser Stelle der Diskussion Bezug auf eine bereits angeführte Begebenheit, bei der im Klassenrat besprochen wurde, dass sie und ihre Freundin Naoko von den Jungen der Klasse von einem Platz auf dem Schulhof verwiesen wurden und nicht weggehen wollten. Wie schon zuvor verweist sie in diesem Zusammenhang darauf, dass das Vorkommnis von den Jungen im Klassenrat völlig falsch dargestellt wurde und der Eintrag unwahr gewesen sei. In ihrer Darstellung der Verhandlung des Themas im Klassenrat hebt sie die strenge Bewertung ihrer männlichen Klassenkameraden hervor. Laut der Erzählung, an der sich auch Miley beteiligt, wurden von den Jungen kurzerhand disziplinarische Maßnahmen vorgeschlagen. Die nachdrückliche Betonung der Vorschläge der Jungen macht ihre Empörung über diese harten Strafen deutlich. Diesen Bestrafungsentwürfen steht sie als Betroffene fast ohnmächtig gegenüber und beginnt in der Situation zu weinen, da sie dem emotionalen Druck nicht standhalten kann. Ihr Bekenntnis rahmt sie somit aus der Rolle eines *Opfers* heraus, das sich einer ungerechten Schuldzuweisung ausgesetzt sieht. Durch die Charakterisierung der Jungen als „wahnsinnig“ (747) machen die beiden Mädchen zusätzlich auf die Unbegreifbarkeit der Beschlussfassung aus ihrer Sicht aufmerksam. Überdies wird die Machtposition der Jungen durch ihre zahlenmäßige Überlegenheit innerhalb der Klasse formal verstärkt: „es sind siebzehn Jungen in dieser Klasse und sechs Mädchen“ (749). Damit ist weder die Prämisse einer fairen und gerechten Verhandlung gegeben, noch konnte auf die Ehrlichkeit der Teilnehmer verwiesen werden.

Aus dieser unterschiedlichen Bearbeitung heraus formiert sich erneut die Gegenüberstellung der kontrastierenden Orientierungen auf den Klassenrat. Zum einen steht die theoretische Vorstellung einer moralisch anspruchsvollen Zurechtweisung im Raum, der sich die Betroffenen zu fügen haben. Auf der anderen Seite dokumentiert sich in den Erzählungen der Gruppe das Bild einer regelwidrigen Klassenratspraxis, in der ungerechtfertigte Schuldzuweisungen zu emotionaler Überforderung des Betroffenen führen.

Verpflichtung zum Klassenrat Zum Abschluss der Gruppendiskussion wird die Stellung des Klassenrates anhand einer kollektiven Koda in einem divergenten Rahmen verhandelt:

```
813 Tw: also ähm wenn es den Klassenrat ge- (.) wenn es den
814     Klassenrat nicht gäbe würden wir ähm alle Mädchen hier immer
815     noch unter Streit stehen
816 Yw:                        └stimmt
817 Tw:                         └also dann würden wir keine Lösung
818     finden
819 Yw:   └ja und äh also also ich finde den Klassenrat
```

```
820 Mw:                                          ⌊dann hätt (.)
821 Yw: sehr schön und lustig
822 Mw:   ⌊also wär jetzt der Klassenrat nicht da hätten ich und die
823     Tina wir wären schon beide tot wie wir Krieg führen
824 Yw: ja: und ähm ja
```

Im hypothetischen Fall des Nichtvorhandenseins des Klassenrates hebt die Mädchengruppe dessen existentielle Bedeutung hervor. Tina bringt ein, dass unter dieser Bedingung alle Mädchen „immer noch unter Streit stehen“ (814–815) würden. In dieser Aussage wird jedoch ein Zustand zu Grunde gelegt, der nicht einer an Freundschaft und Zusammenhalt orientierten Gruppe entspricht, wie die Mädchen sich zuvor auszeichneten. Magdalenas Argumentation, in der sie den metaphorischen Vergleich mit einem Kriegszustand anstellt, führt das Verfahren des Klassenrates somit ad absurdum. Um dem Anspruch des Konfliktlöseinstrumentes gerecht zu werden, müssten sie sich in höchstem Maße von ihrer eigentlichen Orientierung an sozialer und friedlicher Gemeinschaft entfernen. Zudem erscheint im Bild des *Kriegsschauplatzes Klassenzimmer* der Klassenrat als Zwangsmaßnahme der Lebenserhaltung und nicht als selbstorganisiertes Mittel der Zurechtweisung. Mit dieser Metapher hebt sie die Bedeutung des Klassenrates in einen anderen Kontext. Die Gefahr des Abbruchs der sozialen Beziehung erübrigt sich an dieser Stelle, da eine höchst feindschaftliche Situation bereits den Ausgangspunkt darstellt. Ebenso sind im Kriegszustand die moralischen Regeln und Normen außer Kraft gesetzt und ein Verstoß gegen Höflichkeitsformen erhielte in diesem Rahmen wohl kaum den Status einer zu meldenden Störung. Die Frage der Verbürgung und der Relevanz des Klassenrates stellt sich dabei nicht mehr. Einerseits wird das Verfahren zum notwendigen und lebensrettenden Mittel, andererseits sind die widersprüchlichen Positionen auf dieser Ebene ausgelöscht, da es weder eine normative soziale Ordnung noch einen zu schützenden peerweltlichen Zusammenhalt gäbe.

In der Bearbeitung der exmanenten Frage nach erwünschten Veränderungen im Klassenrat findet diese existenzielle Verpflichtung zum Klassenrat Ausdruck in einer überzogenen Verbindlichkeit:

```
832 I : mhm (5) wenn ihr könntet 'was würdet ihr verändern am
833     Klassenrat' (fragend)
834 Mw: ä::hm
835 Yw:   ⌊das wir
836 Tw:         ⌊also das andere dann nich
837 Mw:                                ⌊andere Klassensprecher (.)
838 Tw: u:nd das
839 Yw:   ⌊ja
```

```
840 Tw:          └andere nicht wenn etwas über sie steht das sie dann
841      nicht gleich sauer werden auf die andern und dann sie sich
842      halt ganz natürlich benehmen und sagen ja gut jetzt isses
843      geschehen ich will mich ändern und nich hier gleich ähm
844      sauer sein weil (.) dann kommt sowieso nur Schlechtes raus
```

Mit ihrer Frage impliziert die Interviewerin bereits, dass es sich um ein dynamisches Konzept handelt und der Klassenrat einer Modifikation bedarf. Diesen Korrekturbedarf des Klassenrates übertragen die Teilnehmerinnen dabei auf andere Kinder der Klasse. Zum einen rekurrieren sie auf die Leitung des Klassenrates und weisen ihr somit das Spannungspotential zu. Magdalena stellt hier einen Antrag auf „andere Klassensprecher“ (837). Tina ergänzt die erforderliche Fügung der Betroffenen in den Klassenratsprozess. Die entsprechenden Kinder hätten zu erdulden, dass dort etwas über sie öffentlich gemacht wird. Tinas Gleichsetzung eines „ganz natürlich[en, A.B.]“ (842) Benehmens mit einem gruppenkonformen Verhalten macht die notwendige Überformung des alltäglichen kindlichen Handelns mit den pädagogischen Ideen erkennbar. Zugeständnisse werden zur Pflicht gemacht.

Diese Linie bestätigt sich auch in Mileys Wunsch der überdauernden Beständigkeit des Klassenrates sowie der Beziehung zur Lehrerin: „ich wünsche das äh (.) der (.) Klassenrat ewig bleibt auch in der fünften Klasse“ (882–883) und „ich wünsche das äh Frau Carl ähm immer unsere Lehrerin bleibt auch in der zwölften weil sie hilft uns manchmal im Klassenrat“ (896–897, beide ohne Transkript). Damit transportiert sie die Relevanz des Klassenrates auf eine zukünftige Ebene, die sie in eine enge Verbindung mit der Person der Lehrerin als Sicherheit für eine regelhafte und gerechte Durchführung stellt. Dieser Rahmenwechsel macht eine Verbürgung mit dem Klassenrat möglich, ohne dass sie sich mit den aktuell erlebten Schwierigkeiten auseinandersetzen muss. Zum anderen wird für die Verantwortung der Umsetzung des moralischen Anspruches auf eine höhere Instanz verwiesen.

5.3.3 Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe

Die Diskussion der Gruppe Sakavaka zeichnete sich durch eine komplexe Themenstruktur als auch eine inkonsistente Diskursorganisation seitens der Teilnehmer aus. Es ließ sich an mehreren Stellen ein Beleg dafür finden, dass die gleichen Sachverhalte in verschiedenen Erzählungen widersprüchlich abgehandelt wurden. Beispielsweise wurde in der Passage *Themen* über die erfolgreiche Vermeidung weiterer Konflikte innerhalb der Mädchengruppe durch den Klassenrat berichtet, während zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch Kritik an der unangebrachten Lösung als auch an dem undemokratischen Prozess der Lösungsfindung dieses spe-

ziellen Beispiels geübt wurde. Deutlicher zeigte sich dieses Phänomen an den Aussagen Magdalenas, die zum Einen in der Passage *Weinen* den hohen Anspruch des emotionalen Aushaltens (nicht weinen) an die Betroffenen im Klassenrat stellt, jedoch später in Bezug auf eine strenge Strafmaßfestlegung durch die Jungen in eigener Betroffenheit davon spricht, dem gefühlsmäßigen Druck nicht standhalten zu können.

Phillip brachte sich als einziger männlicher Teilnehmer der Diskussionsgruppe während des Gespräches nur partiell ein und konnte keinen nennenswerten Beitrag zur Erarbeitung der zentralen Themen leisten. Dieser Umstand wurde unter anderem dadurch befördert, dass die Mädchen eine stark geschlechtertypische Einordnung der Gegenhorizonte vornahmen, in der sich Phillip als Vertreter der Jungen nicht positionieren konnte. Die in einem Metadiskurs immer wiederkehrende Ermunterung Phillips sich mit eigenen Redebeiträgen einzubringen, schien seine Sonderstellung zusätzlich zu manifestieren. Innerhalb der Mädchengruppe wurden jedoch auch verschiedene Spannungen deutlich. Magdalena vertrat eine dominante Position, die sich durch eine stark distanzierte Haltung gegenüber den affektiven Handlungen ihrer Mitschüler auszeichnete. Dies zeigte sich vor allem daran, dass sie meist über *die* Kinder oder Beteiligte in der dritten Person sprach. Miley berichtete demgegenüber häufiger aus ihrer eigenen Betroffenenperspektive von schmerzvollen Erfahrungen im Klassenrat. Ihre affirmative Bezugnahme auf das vorgestellte moralische Ziel ist demnach mit Restriktionen verbunden. Tina schränkte ihre zustimmende Haltung ebenfalls ein, was in einigen oppositionellen Anmerkungen deutlich wurde. Nur in Erzählungen, in denen eine Fremdrahmung der Perspektive ihrer gemeinsamen Freundin und Mitschülerin Naoko stattfand, schien nahezu Einigkeit bei den Mädchen zu herrschen.

Die Zerrissenheit der Teilnehmer spiegelte sich auch in der formalen Struktur des Diskurses wider. So ließ sich an vielen Stellen der Diskussion ein exkludierender beziehungsweise divergenter Modus herausarbeiten. Dies wurde vor allem innerhalb der immanenten Passagen deutlich. Hier knüpfen die Teilnehmerinnen an die vorangegangenen Äußerungen mit Elaborationen oder Differenzierungen des Themas an, warfen jedoch zugleich widersprechende Orientierungen auf, die durch die Konjunktion *aber* eingeleitet wurden. Echte Konklusionen am Ende der Passage ließen sich kaum finden. Die Brüchigkeit und Unvereinbarkeit der Horizonte wurde schließlich durch eine rituelle Synthese abgeschlossen, in der das Thema des Klassenrates in einen anderen Rahmen gestellt wurde, in dem die auseinanderstrebenden Bezugsebenen der regelhaften Struktur und der peerweltlichen Ordnung ausgeklammert werden konnten.

5.3.4 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen

Als zentrales Thema der Gruppe steht die Bedeutung des Klassenrates im Raum. Die Teilnehmer sprechen immer wieder an, wie wichtig der Klassenrat für sie ist, und versuchen dieses Statement inhaltlich zu verbürgen. Innerhalb ihrer Peerbeziehungen ist für die Mädchen das Streben nach Zusammenhalt und Freundschaft immanent. Die daraus resultierende Vermeidung von Streitereien und Unbeliebtheit sehen sie strategisch im Klassenrat verwirklicht. Somit erhält das Verfahren eine moralische und disziplinierende Sinnzuschreibung, die einer Verbesserung konfliktträchtiger Situationen im Sinne ihrer Peerorientierung nützlich sein soll: Der Klassenrat regelt die Probleme unter den Peers. Eine Erfahrung der Verwirklichung dieser Intention findet sich aber nur in den Fällen, in denen der Betroffene ein Schuldeingeständnis verlauten lässt und sich der Zurechtweisung der Gruppe beugt. Diesem theoretischen Anspruch steht allerdings eine differenzierte Praxis gegenüber, in der sich zum Teil divergente Orientierungen dokumentierten. Beispielsweise kontrastieren das emotionale Erleben des Betroffenen und die Handlungsweise der Jungen mit der Forderung eines Zugeständnisses. Als Betroffener sieht man sich im Klassenrat einem ungleichen Machtverhältnis zu den übrigen Teilnehmern und unangenehmem emotionalen Druck ausgesetzt. Zudem herrscht eine Praxis des Lügens, die einer regelhaften Durchführung des Klassenrates entgegensteht. Mit der Infragestellung der Rechtmäßigkeit der Einträge als auch der Motivation des Einschreibens wird ein Gelingen der Klassenratsmethode zur Verbesserung der Peerbeziehungen in Frage gestellt. Dementsprechend tauchen Erzählungen auf, die in Opposition zur zumeist argumentativ entworfenen Theorie des Klassenrates stehen, der sich die Mädchen trotz allem verbunden fühlen und der sie auch entsprechen möchten. Die Vorstellung eines funktionierenden Klassenrates können sie in dieser Hinsicht nur aus einer distanzierten Perspektive heraus erarbeiten. Auf diese Weise wird am Beispiel ihrer Mitschülerin Naoko eine Orientierung am Klassenrat als Belehrungsinstrument und Disziplinierungsmittel zur Wiederherstellung der Ordnung der sozialen Gemeinschaft zusammengetragen, dessen Enaktierungspotentiale im Aushalten einer Konfrontationssituation und einer Wiedereingliederung in die Gruppe bestehen. So wird der Klassenrat auf einer kommunikativen Ebene zum Machtinstrument stilisiert, das auf die Erhaltung der sozialen und schulischen Ordnung abzielt. Auf der anderen Seite kann jedoch die Gefahr des Abbruchs von Freundschaftsbeziehungen und der Exklusion aus der Peergruppe nicht gebannt werden. Die praktische Nicht-Umsetzung des positiven Horizontes eines klasseninternen Zusammenhaltes führt die Gruppe in ein Orientierungsdilemma. Es zeichnet sich ein Spannungsmoment zwischen den lebenswelt-

lichen peerspezifischen Handlungsweisen und den institutionell geprägten moralischen Normen ab. Es stehen sich zwei auseinanderstrebende Orientierungen gegenüber. Zum einen ist dies die ordnungsmäßige und aufrichtige Ausführung des Klassenrates als ein Instrument der Regelung der Peerbeziehungen und Konflikte innerhalb der Klasse. Zum anderen entwickelt sich eine negative Haltung zum Klassenrat, der sich als Raum für ungerechte Schuldzuweisungen darstellt und zur Drucksituation für den Betroffenen wird. Die Gruppe findet keine Möglichkeit einer zufriedenstellenden Bearbeitung dieses Spannungsfeldes. Dabei kann die hohe moralische Sinnzuschreibung des Klassenrates von den Beteiligten nicht erfüllt werden und die regelhafte Lösung von Konflikten scheitert an den opponierenden Handlungen der Peers. Beispielhaft wurde dies an der Beschreibung des Eintretens eines chaotischen und ungeordneten Zustandes der Klasse deutlich, der aufgrund der Unaufrichtigkeit und Ausflüchte der Betroffenen im Klassenrat entsteht. Als einen Ausweg aus dieser Problemkonstellation wird beispielsweise die Nicht-Nutzung des Klassenrates oder der Abbruch durch die Lehrerin benannt. Die Problematik wird zum Ende des Gespräches in eine zukünftige Ebene verlagert, in der die negativen Horizonte ausgeblendet werden können.

5.4 *Die vier coolen Agenten*

„da ham wir wirklich sone Stellung“

Das Gespräch mit dieser Gruppe fand an einem Schulvormittag in der dritten Schulstunde statt, während die Klasse einen Klassenrat durchführte. Es nahmen zwei Mädchen – Grit (Gm) und Selin (Sm) – sowie zwei Jungen – Matze (Zm) und Anton (Am) – an der Gruppendiskussion teil. Drei dieser vier Kinder übten innerhalb der regelmäßigen Klassenratssitzungen besondere Leitungsaufgaben aus. Sie übernahmen, gemäß einer spezifischen Festlegung der Lehrerin Frau Carl, als Klassensprecher die Moderation der Sitzungen. Wie aus anderen Gruppendiskussionen dieser Klasse sowie den Aussagen der Lehrerin zum Klassenrat nachvollzogen werden konnte, waren Selin und Anton gewählte Klassensprecher und Grit fungierte gemeinsam mit dem Mitschüler Joshi, welcher an einer anderen Gruppendiskussion teilnahm, als stellvertretende Ersatzklassensprecher. Laut den vorliegenden Klassenratsprotokollen gab es in jeder Sitzung ein Moderatorenpaar, das sich aus verschiedenen Personenkombinationen dieser Klassensprecher als auch Ersatzklassensprecher zusammensetzte. Für die Leitung bekamen die Kinder in jeder Sitzung eine Moderationskarte an die Hand, welche von der Lehrerin angefertigt wurde

und die explizit auf die einzelnen Tagesordnungspunkte des Klassenrates verwies. Über Matze sind keine derartigen Informationen bezüglich einer speziellen Rolle im Klassenrat bekannt.

5.4.1 Gesprächs- und Themenverlauf

Der Verlauf des Gruppengespräches mit den Schülern kann als unruhig gekennzeichnet werden. Es gab immer wieder Unterbrechungen der einzelnen Erzählungen sowie spezifische Nebentätigkeiten der Kinder (kichern, schlürfen, anfassen). Zusätzlich zu den gruppeninternen Abschweifungen, welchen von der Interviewerin durch wiederholte Erzählimpulse begegnet wurde, kam es auch zu externen Beeinflussungen. Nach knapp zwei Dritteln der Diskussion ertönte die Schulklingel zur ersten Hofpause und wenig später gab es eine kurze Störung durch eine Person der Lehrerschaft, welche den Aufnahmeraum nutzen wollte. In einer anschließenden Unterhaltung der Interviewerin mit der Lehrerin wurde deutlich, dass jene sehr irritiert über den lebhaften Hergang des Gespräches war. Laut ihrer Annahme hätte diese Gruppendiskussion gegenüber den anderen Gruppen strukturierter verlaufen sollen, da die Handlungsweise der einzelnen Mitglieder in anderen Situationen als sehr regelkonform und mustergültig beschreibbar sei.

Innerhalb des knapp vierzigminütigen Gespräches wurde die Mehrzahl der Diskussionsbeiträge von Selin hervorgebracht. So bestimmte auch eine längere monologartige Erzählung von ihr den Beginn der Eingangssequenz, in welcher sich die Teilnehmer mit dem *Ablauf* (1–73) des Klassenrates auseinandersetzten und formale Gesichtspunkte ansprachen. Diese Fokussierung auf die Organisation des Klassenrates fand sich auch in den darauffolgenden Passagen wieder, welche zumeist durch einzelne Sprecher bestimmt wurden und viele Abschweifungen enthielten. Auf diese Weise wurden beispielsweise die Aufgaben der *Dienste* (74–106) – vor allem der Klassenratsleitung – erläutert und am Beispiel eines ehemaligen Klassensprechers die Problematik der Ausführung der Moderatorenaufgaben besprochen. Bei diesen Themen konnte Matze aufgrund seiner fehlenden Erfahrung als Klassensprecher kaum anschließen. In den nächsten Abschnitten ging es um die Kritik am Ablauf und Lösungsprozess im Klassenrat, die anhand der Passagen *Fußballthemen* (106–145) als auch *Straftaten* (146–208) besprochen wurde. In den Zusammenfassungen am Ende dieser Passagen tauchte als Thema immer wieder die Lehrerin Frau Carl auf, die bereits in der Eingangspassage mehrfach benannt wurde.

Nach gut 20 Minuten ebbte die selbstläufige Diskussion gemeinsamer Themen etwas ab und die Nebenhandlungen und das gemeinsame Lachen rückten in den

Vordergrund. Daraufhin beschloss die Schülergruppe, durch das Auffüllen ihrer Getränkebecher wieder etwas Ruhe in die Gesprächssituation zu bringen. Den erneuten Einstieg in die thematische Diskussion lieferten die Setzung eines weiteren Erzählimpulses und das Erfragen von Beispielerzählungen zum Klassenrat durch die Interviewerin. In den anschließenden Passagen erläuterten die Teilnehmer gemeinsam die Funktion des *Büchleins* (209–246) im Klassenrat und den formalen Ablauf der *Abstimmung* (257–337). Diese Themen entwickelten sich daraufhin zum Höhepunkt der Gruppendiskussion. Den Abschluss des selbstläufigen Abschnittes der Diskussion bildeten die Erzählungen von Fallbeispielen der Bearbeitung von Problemen mit Mitschülern im Klassenrat (*Miley und Naoko* 338–427).

Der von der Interviewerin im Anschluss an diese gruppenspezifische Rahmung initiierte exmanente Teil der Diskussion dauerte eine weitere gute Viertelstunde. In den Passagen *Reinschreien* (428–488) sowie *Klassenlehrerin* (489–521) sprachen die Kinder erneut organisatorische Sachverhalte im Klassenrat an. Nachträglich entwickelten sich in der Gruppendiskussion selbstläufig zwei weitere Themenstellungen (*Mutu,* 522–566 und *Frank,* 567–639) in denen analog zu den Fällen von Miley und Naoko eine beispielhafte Verhandlung im Klassenrat dargestellt wurde. Das Ende des Gesprächsverlaufes kennzeichnete die Interviewerfrage nach den erstrebenswerten *Veränderungen* (640–674) im Klassenrat.

5.4.2 Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen

Der von der Interviewerin gesetzte Erzählanlass rekurriert auf eine gemeinsame Erfahrung und ihr Interesse an den spezifischen Erlebnissen der Kinder mit dem Klassenrat. Als Reaktion auf diesen Gesprächsimpuls beginnt die Schülerin Selin geradewegs mit einer Erzählung zur Entwicklung des Ablaufes des Klassenrates, ohne dass eine weitere Aushandlung der Redeverteilung innerhalb der Gruppe stattfindet. Ihre Ausführungen betreffen den formalen Ablauf des Klassenrates und führen die Klassenlehrerin als zentrale Person des Verfahrens an. Dabei stellt die Sprecherin einen Vergleich zur vergangenen Praxis des Klassenrates bei Frau Schlegel an, welche die Klasse im Schuljahr zuvor führte.

```
 7 Sw: also den Klassenrat haben wir eigentlich immer ganz feste
 8     bei der Frau Carl gemacht weil der war ihr ganz wichtig in
 9     der ersten und zweiten war das immer so da hat sich die Frau
10     Schlegel ja in der zweiten wars immer hat sich die Frau
11     Schlegel immer ähm da gabs n Klassenratsbuch und da hat sie
12     immer mh das war ungefähr so groß und da hat sie immer
13     reingeschrieben mh (.) hat (.) Kinder (2) [Zm schaut sie an
14     und grinst] und ähm da stand dann zum Beispiel (.)
15 Am:                                           └[kurzes Lachen]
```

```
16 Sw: ja vom mhmhmh bis zum mhmhmh (.) und da schreibt jeder ein-
17     zeln rein und dann ham die hat man nich immer feste zeit zum
18     Beispiel wie wir Donnerstag und dann gabs einmal Montag und
19     dann einmal nägste Woche Freitag also da war es nie fest und
20     manchmal haben wir sogar n monat das la- ausgelassen
```

Selin geht auf die unterschiedliche Durchführung des Klassenrates bei den Lehrerinnen Frau Carl und Frau Schlegel ein. Für die aktuelle Klassenlehrerin Frau Carl wird von einer individuell hohen Bedeutsamkeit des Klassenrates gesprochen, welche in den Augen der Schülerin die Ursache für eine „feste" (7) Verankerung im Schulalltag darstellt. Demgegenüber steht die sporadische Durchführung des Klassenrates unter der Leitung der ehemaligen Lehrerin Frau Schlegel. Nach Aussage der Schülerin fanden die Sitzungen im zweiten Schuljahr unregelmäßig statt während es gegenwärtig einen feststehenden Tag in der Woche für den Klassenrat gibt: „nicht immer feste Zeit zum Beispiel wie wir Donnerstag" (17–18). In dieser Erzählung dokumentiert sich, dass der Klassenrat im Relevanzrahmen der Lehrperson verortet wird, die aus der Sicht der Schülerin über die Häufigkeit und Bedeutung des Verfahrens bestimmt. Die Schule deutet sich dabei als übergeordneter Rahmen des Klassenrates an und das Verfahren wird nicht als Praktik der Schüler eingeführt, sondern gilt als institutionelle Praxis.

Im weiteren Gesprächsverlauf führt Grit ein neues Thema ein, das sich mit den Prozessen innerhalb des Klassenrates befasst. So beginnt sie mit einer allgemeinen inhaltlichen Zuschreibung als Problembearbeitungsfeld und illustriert am Beispiel ihrer Mitschülerin Miley, dass innerhalb der Sitzungen heftige emotionale Reaktionen bei den Beteiligten hervorgerufen werden können:

```
22 Gw:   └also im Klassenrat da reden wir auch über
23 Nn:         └oh
24 Gw: Probleme ähm seitdem Mile:y total losgeheult hat als wir ihr
25     was gesagt haben da: seitdem reden wir eher immer vorsichtig
26     wir (.) Klassensprecher [zeigt mit dem Finger auf die ganze
27     Runde] und ja (.) Anton red bitte weiter
28 Sw:           └@er is keiner@ [schaut Zm an]
```

Der Klassenrat wird als Ort benannt, an dem über Probleme geredet wird, bei dem aber auch die Gefahr besteht, dass jemand verletzt wird. So führt Grit eine konkrete Situation an: „seitdem Miley total losgeheult hat als wir ihr was gesagt haben" (24–25). Ob die Ansprache der Gruppe dabei der Auslöser für den Ausbruch ist, wird in dieser Erzählung nicht deutlich. Erkennbar scheint dagegen eine negative Konnotation der Art und Weise des emotionalen Ausbruchs, der in der

Schilderung eher als Überreaktion denn als logisches Verhalten beschrieben wird. In den Fokus ihrer Erzählung rückt jedoch nicht das Ereignis des Weinens der Mitschülerin und die dafür grundlegenden Umstände, sondern die vorgenommene Änderung des Sprachmodus der Gruppe. Aus dieser Perspektive erscheint der Klassenrat nicht nur als ein Raum für die Aushandlung problematischer Beziehungen, sondern als Ort, an dem eine bestimmte Gruppe ihre Kompetenz erleben und entwickeln kann. Im vorliegenden Fall wird vorgeführt, wie Rücksicht auf die einzelne Schülerin genommen und sehr emotional auf die Besprechung von Problemen reagiert wurde. Bis zu diesem Zeitpunkt gibt es aber keine genauere Erklärung zu den weiteren Handlungsbeteiligten. Erst nachträglich konkretisiert Grit ihre Ausführungen und betitelt das angesprochene Kollektiv explizit als Amtsträger: „wir (.) Klassensprecher“ (26). In Form einer nonverbalen Geste weist sie dabei die anwesenden Gruppenmitglieder als Moderatoren des Klassenrates aus. Anhand dieser kurzen Sequenz wird deutlich, dass die Klassensprecher einen besonderen Status innehaben, der sie von den anderen Mitgliedern der Klassengemeinschaft unterscheidet. Das Beispiel der Interaktion zwischen den Klassensprechern und Miley weist nicht nur auf eine asymmetrische und vielfältige Rollenstruktur im Klassenrat hin, sondern auch auf die Verpflichtung zur zugewiesenen Position. Dementsprechend agieren die Klassensprecher gemäß ihrer Verantwortung als Sitzungsleiter. Dies zeigt sich einerseits in dem Bericht der Änderung ihrer Ausdrucksweise gegenüber der empfindsamen Person und andererseits in der performativen Aufführung einer höflichen und bestimmten Redeverteilung: „red bitte weiter“ (27). Zum gleichen Zeitpunkt macht Selin aber darauf aufmerksam, dass Matze nicht zu dieser Gruppe der gewählten Klassensprecher gehört und hebt damit ihren exklusiven Status hervor. Matze scheint daher eine Sonderrolle innerhalb der Gruppendiskussion einzunehmen, die zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht weiter ausgeführt wird.

Die regelhafte Lösung von Problemen Anton kommt ohne Umschweife der Aufforderung von Grit nach und beschreibt die Praxis des Lobens: „am Anfang des Klassenrates halt n loben wir zum Beispiel die Klasse weil sie leise waren oder weil einer sich verbessert hat“ (30–31, ohne Transkript). Diese Einführung dokumentiert die spezielle Funktionsaufteilung innerhalb des Klassenrates: Es gibt Lobende und Lobempfangende. Die darauffolgenden Beiträge bauen auf dieser wahrgenommenen Grundstruktur auf und befassen sich eingehender mit der sprachlichen Interaktion innerhalb des Klassenrates.

```
33 Zm: und ähm (2)[schluckt sichtbar] @die Probleme lösen@ wir
34 Me:       ⌊[lachen]
35 Zm: eigentlich immer schnell aber wir reden halt langsam und
36     fangen nich immer ähm so an ,Miley du hast das gemacht das
37     und das und das' [nachahmend] (.)[Sw meldet sich kurz]
38 Sw: ähm aber bei uns geht des eigentlich auch immer so schnell
39     weil da da erzählt der eine so ganz schnell da kommt halt
40     der Klassensprecher gar di- der Klassensprecher der zuhört
41     gar nicht mehr mit weil die andren dann quatschen die mhm
42     ähm mhm und dann will der andere wieder anfangen zum
43     Beispiel der Manuel schreit dann immer daneben aber aber das
44     stimmt doch nicht
45 Zm:         ⌊aber aber aber (.)
46 Sw: ja
47 Zm:  ⌊leise schreien [beschwichtigt mit Hand] nich so laut sonst
48     explodiert dieses Ding [zeigt auf Kamera]
49 Sw: ⌊das ist Manuel
50 Me: [lachen]
```

Matze benennt die schnelle Lösung von Problemen und stellt weiterhin zwei gegensätzliche Handlungsentwürfe der Sprachpraxis vor. Er schreibt der Gruppe eine langsame, diplomatische Sprechweise zu, die im Kontrast zu einer direkten Anklage und wiederkehrenden Beschuldigung des Betroffenen steht. Da an dieser Stelle zu vermuten ist, dass Matze seine Ausführungen nicht aus Klassensprechersicht, sondern aus der Perspektive des am Klassenrat beteiligten Schülers erarbeitet, kann dies als Versuch interpretiert werden, die Rücksichtnahme gegenüber Betroffenen auf seiner Statusebene zu reformulieren. Es dokumentiert sich somit für alle Kinder im Klassenrat – unabhängig der ihnen zugewiesenen Rolle – die Aufführung einer an bestimmten Regeln orientierten Praxis. Das feststehende Reglement setzt dabei einen taktvollen und höflichen Umgang miteinander zum sozialen Prinzip fest.

Selin schließt daran eine argumentative Theorie für das Missglücken der Klassenratsleitung an. Der Lösungsprozess wird aus ihrer Sicht durch das schwierige Verhalten der beteiligten Schülergruppe behindert, so dass der Klassensprecher keine Chance hat, die Informationen aufzunehmen und eine geregelte Aushandlung zu organisieren. Hier provoziert das ungeregelte Benehmen der Anderen das norm- beziehungsweise rollengerechte Verhalten der Klassensprecher. Eine derartige Störung wird beispielhaft am Mitschüler Manuel beschrieben, der sich durch seine grundlegende Abwehrhaltung einer strukturierten Weiterführung des Klassenrates entgegenstellt. Während ihrer Ausführungen steigt die Lautstärke des Gespräches leicht an. Matze weist Selin darauf hin, sie solle „leise schreien“ (47) und begründet dies mit der Gefahr der Zerstörung der Kamera. Er transformiert auf

diese Weise die kommunikativen Regeln des Klassenrates auf die Situation der Gruppendiskussion. Im Fokus beider Kinder steht die Frage, wer sich wohl sorgfältiger verhält und den normativen Kontext, der von den Erwachsenen vorgegeben wurde, besser einhält. Interessant ist hierbei die Rollenumkehr, die dabei vorgenommen wird. Matze, der zuvor von Selin als Nicht-Klassensprecher deklariert wurde, macht sie nun auf ihre inadäquate Lautstärke als Sprecherin aufmerksam und hebt sich somit im aktuellen Gespräch als regulierende Instanz hervor. Mit ihrer Antwort weist sie diesen Vorwurf von sich und eine negative Handlungsweise ihrem Mitschüler Manuel zu, der aus ihrer Sicht gegen Diskussionsregeln verstößt.

In der Weiterführung ihrer Darstellung schildert Selin den Verlauf einer unzureichend strukturierten Sitzung. Anstatt über Lösungsvorschläge zu reden kam die Klasse vom Thema ab: „und dann fragt man äh hast du n Lösungsvorschlag dann sagt äh der [...] nein aber ich möchte noch was dazu sagen und ähm dann bleiben wir einfach gar nich so oft beim Thema“ (56–61, ohne Transkript). Während in Selins Erleben der Moderator der Sitzungen Lösungsvorschläge ins Auge fasst, bringen die Beiträge der Mitschüler die Verhandlung vom Gegenstand der Diskussion ab. Dabei ordnet sie alles, was nicht unmittelbar mit Lösungsvorschlägen zu tun hat, als ein Abkommen vom Thema ein. Aus der Sicht der Leitung stellt sich der Klassenrat auf diese Weise als Entscheidungsgremium dar, bei dem es nicht um den Austausch verschiedener Meinungen und deren Besprechung geht, sondern um das Finden von Lösungen. Grit bestätigt noch während dieser Ausführungen die Erfahrung der Schwierigkeiten der Klassenratsleitung: „dis wollt ich auch sagen“ (59, ohne Transkript). Ihrer Validierung ist dabei zu entnehmen, dass sie Selins Erzählungen folgen kann und möglicherweise identische Erfahrungen aufweist, es schwingt in dieser Anmerkung aber auch etwas Enttäuschung darüber mit, dass nicht sie es war, die dieses Wissen preisgegeben hat. Als Selin ihre Erzählung beendet gestaltet Grit schließlich eine Zusammenfassung der Passage. Mit dem Rückbezug auf das Weinen im Klassenrat wird die Ebene der eigenen Beteiligung am Problem und die unterschiedliche Art und Weise der Gestaltung des Klassenratsgeschehens hervorgehoben: „ja aber ähm auch wenn einer beschuldigt wird dann ähm dann sagen wir auch n halt und ja und die andren schreien dann immer noch weiter du hast das gemacht und du hast das gemacht und du hast das gemacht is ja klar wenn man dann zum weinen anfängt“ (64–68, ohne Transkript). Grit macht sich noch einmal für die Klassensprecher stark und zeigt auf, dass diese sich innerhalb des Klassenrates für den Betroffenen einsetzen, um ihn vor einer andauernden Welle von Beschuldigungen zu schützen. Während sie als Moderator diesem Szenario Einhalt gebieten will, wird die belastende Situation durch die anderen Teilnehmer weiter forciert, bis der betreffende Schüler schließlich gefühlsmäßig ein-

bricht. Das regellose Benehmen der anderen kennzeichnet sie anhand des Gebrauchs grober sprachlicher Mittel: „die andren schreien“ (65, ohne Transkript). An dieser Stelle wird die Differenz zwischen den Klassensprechern und dem Rest der Klasse bestärkt. Die Ebene der Durchführung des Klassenrates wird so zum Spannungsfeld verschiedener Interessengruppen und einer Spaltung der Klassengemeinschaft. Während die Leitung eine schnelle Bearbeitung und Lösung des Themas in Eigenregie gestalten möchte, wirken sich die Anschuldigungen der Mitschüler diesem Ziel gegenüber kontraproduktiv aus. Zusätzlich wird auch die Haltung des Betroffenen als nicht förderlich im Sinne einer regelkonformen und lösungsorientierten Entscheidungsfindung gesehen: „aber bei dem selbst dann will er immer ganz schnell weg von dem Thema“ (69–70 , ohne Transkript).

Die Pflichten des Klassensprechers Den bisherigen Beschreibungen des Ablaufes konnte entnommen werden, dass eine hohe Eigenaktivität der übrigen Teilnehmer im Klassenrat nicht erwünscht scheint, da sie nicht zielführend im Sinne einer stimmigen Lösungsfindung sei. Andererseits wird von den Personen in der Rolle des Moderators ein gegenteiliges Verhalten erwartet. Selin verdeutlicht die Aufgaben der Leitung am Beispiel des ehemaligen Klassensprechers Eyke, der seine Rolle nicht entsprechend ausfüllte. In diesem Sinne verkörpert er für ihre Handlungsorientierung den negativen Gegenhorizont:

```
 96 Sw: und dann dann macht der äh ma- sitzt der halt so ganz ruhig
 97     da und ich muss die Meldung da aufnehmen und dann die
 98     Meldungen und dann die Meldung [zeigt mit dem Finger in
 99     verschiedene Richtungen] und ähm dann sag ich Eyke hilf mir
100     mal und er so na- äh äh ich kann dir ja nich helfen du rufst
101     ja die ganze Zeit auf halt dann soll er halt was sagen das
102     er auch mal aufrufen möchte (.) weil der war so
103 Gw:   └[atmet tief ein] ja und
104 Sw: zurückhaltend der saß die ganze Zeit so richtig ruhig wie in
105     der Ecke als wär er taubstumm
```

Laut der Erzählung zeigte Eyke in der Ausführung seines Amtes keine Reaktion auf die Meldungen der Schüler. Die Aufgabe, die Gruppe zu koordinieren, fällt folglich Selin allein zu. Ergänzend beschreibt sie, dass ihr Wunsch nach einer kooperativen Zusammenarbeit von Eyke abgeblockt wird und er auch keine eigene Initiative bezüglich der Betätigung als Moderator aufbringt. Daraufhin stellt sie bildhaft seine Unfähigkeit einer Beteiligung am Klassenratsgeschehen dar. In ihrem Vergleich wird er sowohl hinsichtlich der räumlichen („in der Ecke“, 105) als auch der sprachlichen Beteiligung („taubstumm“, 105) vom kollektiven Kreisgespräch ausgeschlossen. Daraus lässt sich abstrahieren, dass die Position des Klassensprechers

an ein besonderes Rollenprofil gebunden ist, welches vor allem tatkräftiges Engagement und ein gewisses Maß an Mittelpunktsstreben erfordert. Gegenüber der Darstellung des negativen Gegenhorizontes inszeniert sich Selin als kompetente Leiterin, die ihre normativ vorgegebene Rolle im Klassenrat optimal auszufüllen vermag.

In der Rückschau der bisherigen Passagen wurde sowohl eine Charakteristik der Teilnehmer als auch die Aufgabenbeschreibung der Moderatoren erarbeitet. Während erstere sich auf wesentliche und vom Leiter erfragte Beiträge beschränken sollen, wird vom Leiter eine verantwortliche und aktive Lösungssuche erwartet. Beiden Profilen wird gleichwohl ein statusadäquates und normenhaftes Verhalten zugeschrieben.

Die Differenz zwischen der Gruppe und den Klassensprechern Die Spannung, welche sich aufgrund der herausgehobenen Stellung der Klassensprecher innerhalb der Peergruppe aufbaut, wird zwar nicht ausdrücklich angesprochen, taucht aber in den wiederkehrenden metakommunikativen Einschüben auf. So weist Matze erneut auf das Ansteigen der Lautstärke während Selins Erzählung hin: „nicht so laut Selin“ (87, ohne Transkript). Damit hält er den Konflikt um die Beanspruchung der regelgerechten Kommunikationsform aufrecht. Grit schließt daran mit einer Generalisierung an, indem sie Selins Verhaltens mit dem des Schülers Manuel vergleicht, der als schreiender Teilnehmer im Klassenrat beschrieben wurde: „sonst biste ja wie der Manuel der kann ja nich mal flüstern“ (89, ohne Transkript). Durch ihre lärmende Sprache passe sich Selin laut Grits Auffassung dem Schüler Manuel an, der als herausragendes Beispiel inadäquaten Verhaltens gilt. In ihrem Statement verschreibt sie den Moderatoren nicht nur den Wunsch nach Abgrenzung von der Gruppe, sondern spricht dem Mitschüler Manuel gleichzeitig die Fähigkeit zur Selbstbeherrschung ab. Matze stellt als weitere Begründung für das Reduzieren der Lautstärke die Demolierung des technischen Aufnahmegerätes heraus: „sonst explodiert noch mal dieses Ding“ (90–91, ohne Transkript). Dieses Argument wird von der Gruppe der Klassensprecher jedoch als unwahrscheinlicher Fall abgetan und gemeinschaftlich verworfen. Derartige Interaktionen, welche neben der eigentlichen thematischen Diskussion ablaufen, demonstrieren auf der metakommunikativen Ebene, dass es sich bei dieser Diskussionsgruppe um eine zum Teil gespaltene Gemeinschaft handelt. Zwar ist ihnen das Ringen um ihre Position innerhalb des Spannungsfeldes zwischen peerkulturellen und normativ verregelten Verhaltensweisen gemeinsam, sie orientieren sich aber jeweils an unterschiedlichen Bezugspunkten. Während Grit die Abgrenzung zum lauten Mitschüler Manuel anführt, stellt Matze etwas ironisch die Unversehrtheit der Ausrüstung der Interviewerin

heraus. Beide Schüler bemühen sich um ihre Position innerhalb der Gruppe. Grit behauptet sich als Ersatzklassensprecherin gegenüber den anderen Klassensprechern und Matze kämpft mit seiner Sonderrolle als Nicht-Amtsträger. Er hat die schwierige Aufgabe sich Anerkennung bei den anderen zu verschaffen, aber nicht seinen eigenen Standpunkt aufzugeben, was er in Form einiger spitzer Kommentare tut.

Entscheidungsmacht versus inhaltliche Sinnhaftigkeit Die Differenz zwischen Matze und den anderen der Gruppe zeigt sich auch in der thematischen Bearbeitung der Diskussion. Ein von Grit benanntes „Problem mit Fußball“ (106, ohne Transkript), das im Klassenrat besprochen wurde, hebt die Unterschiede deutlich hervor. In ihrer Ausarbeitung dieses Themas geht sie auf organisatorische Aspekte der Sitzung ein und kritisiert die Störung des regulären Ablaufes durch einzelne Schüler. Sie beschreibt beispielhaft, dass einige Jungen sich im Klassenrat ohne ihre vorherige Aufforderung zu Wort melden. Ein Versuch der Regulierung ihrerseits blieb ohne Erfolg: „und wir sagen jetzt hör auf“ (111–112, ohne Transkript). In Matzes daran anschließender Stellungnahme wird das Fußballthema dagegen anders aufgerollt:

```
124 Zm: und dis andre und w- genauso wie beim Fußballthema da ham
125     wir dann einen Schiedsrichter sozusagen ausgemacht und dis
126     war
127 Am:                                                  ⌊Luigi
128 Zm: der Luigi
129 Am:     ⌊aber der (...)
130 Zm: und der hat ja gar nix über Fußball verstanden und so alles
131     und dann sagt er so es gibt n Freistoß obwohl gar nix
132     passiert is und dann sagt er rote Karte für mich wo ich gar
133     nichts gemacht hab (.) und dann sagt er zu Anton fünf
134     Minuten
135 Am:                   ⌊[kurzes lachen]
136 Zm: raus obwohl der Anton
137 Gw:              ⌊aber dis is doch nich Klassenrat (.)
138 Sw: doch das war haben wir im Klassenrat beschlossen das war
139     heut
140 Gw:                                                   ⌊oh
141     stimmt
```

Er nimmt Bezug auf einen konkreten Beschluss, bei dem Luigi als Schiedsrichter durch die Schüler bestimmt wurde. Dieses Thema erarbeitet Matze gemeinsam mit Anton, der aufgrund seiner Geschlechtszugehörigkeit möglicherweise involviert war. In der Ausarbeitung der Klassenratsentscheidung übt Matze Kritik an diesem Beschluss und illustriert die Unfähigkeit des festgesetzten Schiedsrichters (Luigi)

bei der Regelung eines Fußballspiels. Der zur Problemlösung herangezogene Vorschlag birgt dabei Risiken für die Entstehung neuer Streitfragen, beispielsweise fühlt sich Matze ungerechtfertigt bestraft: „rote Karte für mich wo ich gar nichts gemacht hab“ (132–133). Er kritisiert damit nicht den Beschluss des Klassenrates, wohl aber dessen Sinnhaftigkeit für die Betroffenen. Die formale Entscheidungsmacht des Klassenrates hat hier mehr Gewicht als die Interessen derjenigen, die das Problem betrifft.

Noch bevor er seine Erzählung zu Ende führen kann, wird Matze von Grit unterbrochen, die eine Abschweifung vom eigentlichen Thema anmerkt: „dis is doch nich Klassenrat“ (137). Für Grit gehört die Ausführung der beschlossenen Schiedsrichtertätigkeit nicht mehr zum Verfahren des Klassenrates. Sie schließt die inhaltliche Ausgestaltung sowie die praktische Umsetzung der Klassenratsentscheidung aus ihrem Verständnis vom Klassenrat aus. Selin übernimmt jedoch eine vermittelnde Position und kommt Matze zu Hilfe. Sie erinnert Grit daran, dass es sich bei dieser Sache um einen aktuellen Fall handele. In ihrer Begründungsfigur geht sie allerdings nur auf den Akt des Beschließens im Klassenrat ein, der als vereinender Moment aufscheint. An dieser Stelle wird das kollektive Einpendeln auf einen gemeinsamen Gegenstand sichtbar. Der Beschluss im Klassenrat ist dabei eine Schnittstelle, bei der alle Kinder beteiligt sind und an der somit die Gruppe kollektiv anschließen kann.

Im Spannungsfeld zwischen institutioneller Norm und dem Handeln der Peergruppe Matze erklärt als Fazit seiner Geschichte, dass das Schiedsrichterproblem durch eine Beschwerde an die Lehrerin Frau Carl herangetragen und in der Konsequenz der Schiedsrichter wieder abgeschafft wurde. Im Anschluss daran wird von Selin eine Form der Abstimmung eingeführt:

```
146 Sw: und (.) ja und wie er schon sagte manchmal machen die Kinder
147      was aus und der die melden sich dann alle zum Beispiel immer
148      (.) wenns (.) [nimmt Zm den Becher weg] wenns Straftaten gibt
149 Am:                ⌊[lacht]
```

Mit Rückbezug auf Matzes Ausführungen beschreibt sie eine Verfahrensweise bei „Straftaten“ (148). Laut ihrem Bericht passiert es vereinzelt, dass von einer Gruppe von Kindern eine gemeinschaftliche Vereinbarung ausgeht, die dann zur Abstimmung gebracht wird. Die ausführenden Personen bei dieser Abmachung sind die im Klassenrat beteiligten Kinder, welche ein Stimmrecht besitzen, das sie in Form einer Meldung aktiv einsetzen. Selins Erzählung scheint distanziert gehalten, da die

Klassensprecher an diesem Akt der Entscheidung keinen aktiven Beitrag leisten. Sie sind für die Organisation der Aushandlung zuständig und regeln diese auch entgegen vieler Schwierigkeiten. An der inhaltlichen Bestimmung dieses in der Gruppe ausgemachten Lösungsvorschlages nehmen sie dennoch keinen Anteil. Gemäß der bereits ausgearbeiteten Differenz zwischen den einzelnen Rollenträgern im Klassenrat tritt hier ein Spannungsfeld zwischen der konjunktiv-dialogischen Regelung durch die Kindergruppe und der formell-normativen Regelung durch die Klassensprecher zutage. Parallel zu diesen Ausführungen findet eine Nebenhandlung statt. Selin nimmt Matze den Becher weg, aus welchem er die ganze Zeit über getrunken hat. Das Lachen von Anton deutet darauf hin, dass gleichzeitig eine witzige Begebenheit innerhalb der Gruppe abläuft, die womöglich nichts mit dem Inhalt des Gespräches zu tun hat. Im weiteren Verlauf der Passage werden diese Nebenhandlungen umso ausgeprägter. Das gemeinsame Lachen nimmt einen immer größer werdenden Raum ein. Schließlich bricht die Sprecherin Selin ihre Rede ab, um sich zum aktuellen Gruppengeschehen zu positionieren: „@soll ich jetzt mitlachen oder nich@ (.) na gut okay also @das is eher ein Lachenrat anstatt ein Klassenrat@“ (178–179, ohne Transkript). Mit dieser rhetorischen Frage führt sie ihren Konflikt sprachlich vor. Sie ist hin- und hergerissen zwischen der Ausführung der formal gestellten Aufgabe des Erzählens über den Klassenrat und dem Eintauchen in die Aktivitäten ihrer Peergruppe. An dieser Stelle dokumentiert sich in den Handlungen der Diskussionsgruppe performativ das eben benannte Spannungsfeld. Nach einer sehr kurzen Überlegung entscheidet sich Selin für eine Umdeutung des Klassenrates zum *Lachenrat*, um beiden Möglichkeiten gerecht werden zu können. Mit ihrer Neuschöpfung kann sie einerseits mit der Gruppe gemeinsam Spaß haben und erfüllt andererseits aber auch die Zielvorstellung der Versammlung. Im weiteren Gesprächsverlauf ist es für die Gruppe schwer, zurück in eine geregelte Form der Unterhaltung zu kommen. Selins Versuch, die Anmerkung der Lehrerin bezüglich des Einverständnisses des Betroffenen zu den einzelnen Beschlüssen zu erläutern und ein Beispiel hinzuzuziehen, geht immer wieder im Kichern der Schülergruppe unter. Letztendlich beschließen die teilnehmenden Kinder durch eine kurze Pause wieder Ruhe in die Situation einzubringen. Doch auch nach einem erneuten Erzählimpuls der Interviewerin bleibt die Stimmung in der Gruppe überspannt und die Redezüge werden fortwährend durch das Lachen der Teilnehmer komplettiert. An dieser Stelle beherrscht der peerkulturelle Kontext als primärer Rahmen das Geschehen. Da die Interviewerin nicht normativ eingreift ist ihre Gegenrahmung nicht so stark, dass sie Einfluss auf die Handlungsweise der Schüler nehmen würde.

Verregelte Klassenratspraxis In dieser Phase der Diskussion bringt sich Matze stärker in das Geschehen ein und spricht über die Nutzung bestimmter Medien im Klassenrat:

```
218 Zm: ähm wir ham dann so ein kleines Büchchen da sind alle Sachen
219     drin da gibs dann auch ähm was die Miley grade hatte ein
220     Protokoll [Gw spült hörbar ihr Getränk im Mund] dann
221 Me:                                                  └[lachen]
222 Zm: ein Protokoll dann da holt sie sie sich dann einen Stift
223     schreibt dann (.) auf was sie im Klassenrat gemacht hat also
224     die zwei da [zeigt auf Sw und Am, Gw lacht im Hintergrund]
225     und die da [zeigt auf Gw] und und dann ham wir noch dieses
226     Büchlein da sind dann so welche Sachen also drauf da steht
227     dann äh wir sitzen gerade im Klassenrat
```

Im Klassenrat gibt es ein Büchlein, in dem „alle Sachen“ (218) drinstehen und ein Protokoll, wo einzelne Handlungen verzeichnet werden. Die Anfertigung des Protokolls wird in Matzes Beispiel von der Schülerin Miley übernommen. Seine Erzählung macht deutlich, dass es eine klare Handlungsanweisung gibt, die zu diesem Dienst dazugehört: sich einen Stift holen und aufschreiben, was die Klassensprecher im Klassenrat getan haben. Diese Tätigkeit stellt das Bindeglied zwischen der Gruppe der Moderatoren und den Schülern der Klasse dar. Wie Grit es bereits zu Beginn der Gruppendiskussion getan hat, wird nun auch von Matze die Gruppe der Klassensprecher sprachlich und handelnd bezeichnet. Er hebt zudem eine Differenz zwischen Grit und den anderen beiden hervor, die auf die unterschiedlichen Positionen zurückgeführt werden könnte. Ein zusätzlich benanntes Büchlein dient weiterhin als Medium, in dem die Regeln des Klassenrates festgehalten sind. Diese Regeln gelten für alle Schüler und das Wissen darum kann als ein gemeinsam Geteiltes darstellt werden. Das wird durch die kollektive Beteiligung in der folgenden Sequenz unterstrichen:

```
233 Zm: da steht dann drauf wir sitzen gerade sei leise geh raus
234 Sw:                                                └äh äh äh
235 Me:                                                  └[lachen]
236 Zm: ja
237 Am: └hab ich schon gesagt
238 Sw: da steht doch noch ,wie heißts’ (fragend) al-
239 Gw:                                   └wir sind höflich
240     zueinander
241 Sw: äh:m
242 Zm:   └und wir sitzen gerade [zeigt auf Gw]
243 Me: [lachen]
244 Am: und wir warten bis wir bis dich jemand aufruft
```

```
Gw:                    ⌊ob wir aufgerufen werden (.) wir melden
    uns [zeigt auf Am] auch noch (3)
```

Im interaktiven Miteinander werden einzelne Regeln von der Gruppe zusammengetragen. So beginnt Matze damit Vorschriften aufzuzählen, in denen es um formale Kriterien geht: Gerade-Sitzen und Leise-Sein, sowie die Aufforderung zum Verlassen des Handlungsortes. Die einzelnen Regeln scheinen nicht auf einer Ebene zu liegen. Demnach beschreiben die ersten beiden Formeln ein diszipliniertes und ordentliches Verhalten, während die letzte Anmerkung eher als Folge der Nichtbeachtung einer Regel anmutet. Insgesamt machen Matzes Ausführungen einen verregelten Rahmen des Klassenrates deutlich, in dem festgelegte Vorschriften das Vorgehen zu kontrollieren scheinen. Die von ihm mehrfach erwähnte Regel des Gerade-Sitzens kann dabei als Metapher für die feste Struktur des Klassenrates gelten, in der spontane und wilde Individualität nicht erwartet wird. Grit hebt weiterhin die Prämisse des höflichen Umgangs hervor und Anton bringt das Prinzip des Wartens und Meldens ein. Hier zeigt sich, dass Prinzipien und Regeln aus dem Unterricht auf den Klassenrat übertragen werden. An den Formulierungen der einzelnen Vorschriften ist ebenso erkennbar, dass diese jeweils unterschiedliche Adressatengruppen aufweisen. Während beispielsweise die Beachtung einer geraden Sitzhaltung und der höfliche Umgang untereinander für alle Beteiligten zu gelten scheinen, ist das Leise-Sein auf einen unbestimmten Teilnehmer bezogen. Die Moderatoren sind von dieser Regelung womöglich nicht betroffen, da sie die sprachliche Leitung übernehmen. Im Gegenteil enthält ihr Aufgabenprofil die Funktion des Aufrufens. Sie setzen sich demnach rollenbedingt über die Regel des Wartens hinweg. Ähnlich wie der Klassenlehrer im Unterricht erhalten sie somit auch in Bezug auf die Regelordnung des Klassenrates eine Sonderposition innerhalb der Gemeinschaft.

Im Verhalten der Erwachsenen wird aber erst der Unterschied zum Unterricht deutlich. Es wird von den Schülern berichtet, dass die Lehrerin die Vorgaben des Regelwerkes des Klassenrates beachtet: Sie meldet sich und wartet bis sie von den Moderatoren aufgerufen wird.

```
Zm: ja genau und die Frau Carl die nimmt ja auch immer Rücksicht
Am:   ⌊(...)
Zm: die ruft da nicht rein also we- wo sie die Lehrerin is son-
    dern meldet sich dann rufen nämlich die zwei aber die äh
Am:                                                ⌊nein ich
Sw:                                                    ⌊wir haben
    einen Namen (.)
```

```
264 Zm: der heißt duja und der heißt Anton [zeigt auf Sw, Am] ähm
265 Am:                                                  └@duja@
266 Me: [lachen]
```

Mit dieser Art einer formalen Solidarisierung der Lehrerin mit der Schülergruppe wird die Allgemeingültigkeit des amtlichen Verfahrens, das an generalisierten Regeln orientiert ist, unterstrichen. Weiterhin markiert die Lehrperson die Abgrenzung zum Unterricht, bei dem sie eine führende Rolle innehat. Zugleich wird in einem Nebengespräch von Selin darauf aufmerksam gemacht, dass es wichtig ist, die Moderatoren namentlich zu benennen. Die persönliche Ansprache der Klassensprecher hebt wiederum die Differenz zur kollektiven Gruppe der anderen hervor, die keine speziellen Aufgaben übernehmen. Dem begegnet Matze recht höhnisch, indem er Selin als „duja“ (265) bezeichnet und auf diese Weise nicht ihrem Wunsch nach Besonderung nachkommt.

Aus der Sicht der Schüler hat die Lehrerin mit ihrer Geste der Einordnung in den Klassenrat klar gemacht, dass sie auf eine Würdigung ihres institutionellen Sonderstatus verzichten kann, verliert dabei für die Teilnehmer jedoch nicht ihren grundlegenden Einfluss auf den Klassenratsprozess. Exemplarisch zeigt sich das in einer Beschreibung einer Klassenratsszene, in der ein Beitrag der Lehrerin in Form einer indirekten Rede wiedergegeben wird: „[...] und ähm und dann ruft der Anton zum Beispiel die Frau Carl auf und dann redet die Frau Carl ähm aber ihr müsst fragen ob der [...] das die einverstanden sind so“ (267–277, ohne Transkript). Laut dieser Schilderung stellt Frau Carl den Anspruch an die Gruppe, dass die Beteiligten nach ihrem Einverständnis gefragt werden sollen. Im weiteren Verlauf wird erläutert, wie die Klassensprecher diese Idee in die Tat umsetzen und auf diese Weise gezeigt, mit welcher Selbstverständlichkeit der Einwand der Lehrerin in das Reglement aufgenommen wird und eine handlungspraktische Verarbeitung erfährt:

```
277 Zm: das die einverstanden sind so (.) und dann sagt vielleicht
278     dann sagt ruft die Selin oder der Anton den Luig- Lutscher
279     auf und der Lutschi sagt dann ,was is’ (fragend)
280 Am:                   └@mhmh@ (.) Lutscher
281 Zm: so nenn ich den halt ähm sagt dann der obs für ihn
282     einverstanden ist und dann sagt er vielleicht ja oder nein
283     (.)
```

Matzes beispielhaftem Entwurf nach wird Luigi von einem der beiden Klassensprecher gefragt, „obs für ihn einverstanden ist“ (281–282). Die Praxis, die an dieser Stelle skizziert wird, ist eine, bei der die Idee der Zustimmung des Betroffenen eine

formalistische Anwendung findet. Gemäß dem Wortlaut der Lehrerin wird das Einverständnis von den Moderatoren abgefragt. Dabei scheint der Umstand der Anerkennung eines Beschlusses nicht inhaltlich gefüllt, sondern eher formal bedeutsam. Dem entspricht, dass es auf der Seite des Befragten zwei Antwortmöglichkeiten gibt: „ja oder nein“ (282).

An der Art und Weise der Beschlussbestätigung wird nunmehr deutlich, dass der Wirkungsgrad sowohl der Klassensprecher als auch der Betroffenen sich auf die Organisation des Klassenratsgeschehens beschränkt. Der Klassenrat wird zum bürokratischen Akt, an dem die Schüler in ihrem jeweiligen Status teilnehmen. Als Höhepunkt der Gruppendiskussion dokumentiert sich daraufhin der Orientierungsgehalt der Gruppe in einer Beispielerzählung zur Abstimmungspraxis des Verfahrens. Selin berichtet vom Ablauf der Beschlussfassung:

```
290 Sw: das und da ham wir wirklich sone Stellung zum beispiel er
291     schlägt vo- tse Anton schlägt vor oder Matze schlägt vor
292 Gw:   └[lacht]
293 Sw: oder Grit schlägt vor oder ich ä:hm der Luigi (.) geht
294     hinter dem Phillip und der Phillip geht vor dem Luigi mhmh
295     (4) und mhmh und dann (.) ja jetzat und da- n wenn Luigi
296     damit einverstanden wäre dann wäre alles geregelt dann
297     müssen halt dann die Kinder nich groß abstimmen weil wenn
298     zum Beispiel die bei der Idee sechs bei und bei der Idee von
299     Anton oder Matze oder Grit oder bei mir ähm drei waren und
300     Luigi da einverstanden ist dann isses egal wie viele Stimmen
301     man hat dann is des mhm da wo da wo er einverstanden is is
302     dis endgültige und da zum Beispiel da isser nich
303     einverstanden dann is dis schon mal weg weil das sind die
304     wenigstens wenn er von den anderen zwei nicht einverstanden
305     muss er müssen wir halt noch mal überlegen (.)
```

In ihrer Darstellung bemüht sie sich, alle Teilnehmer des Gruppengespräches mit einzubeziehen und benennt jedes der Kinder einzeln als potentiellen Akteur im Abstimmungsprozess: „Anton schlägt vor oder Matze schlägt vor oder Grit schlägt vor oder ich“ (291–293). Im Gegensatz zur vorherigen Passagen spielt es an dieser Stelle keine Rolle, welchen Status das Kind innehat. Die Grundlage der Beteiligung stellt der Handlungsvorschlag für den betroffenen Schüler dar. Mit diesem performativen Akt schafft sie einerseits die Basis für die Darbietung kollektiven Wissens und führt andererseits als individuelle Sprecherin ihre Moderatorenrolle auf. Nach einer längeren Pause fährt Selin damit fort, die Prozedur der Abstimmung zu beschreiben. An dieser Stelle findet eine Beschäftigung mit der Form der Entscheidungsfindung im Klassenrat und deren formaler Umsetzung statt. Dabei ist für die Schülerin wichtig, welche Regeln und Gesetze an welcher Stelle zum Tragen kommen und wie die Gruppe zu einer bindenden Verordnung gelangt. In den Fokus

rückt beispielsweise die Quantität der Stimmen zu den einzelnen Vorlagen. Die Qualität als auch das Passungsverhältnis in Bezug auf die vorausgegangene Problematik sind hier nicht von Belang. Es ist bereits ein Entschluss gefasst worden, der nun nicht mehr inhaltlich diskutiert werden muss. Dagegen beschäftigt sich Selin ausführlich mit dem demokratischen Entscheidungsprozess. Es wird eine bestimmte Vorschrift angedeutet, bei der die Zustimmung des Betroffenen Vorrang vor der mehrheitlichen Abstimmung der Schülerschaft erhält. So kann es sein, dass durch die Ablehnung aller Vorschläge das Verfahren der Ideensuche von Neuem beginnt: „muss er müssen wir halt noch mal überlegen“ (305). Erst zum Ende ihrer Ausführungen wird nun klar, dass ihre proponierende Einführung einer „Stellung“ (290) das Ordnungssystem beschreibt, welches sie mit Hilfe ihres Beispiels umrissen hat. Dieses verregelte und vorschriftmäßige Programm ist die übergeordnete Grundlage jeglichen Handelns im Klassenrat. Der konkrete Sachverhalt und seine Lösung sind an dieser Stelle nicht erwähnenswert und erhalten damit auch innerhalb der Orientierungsfigur eine marginale Position.

Matze scheint sich damit nicht zufrieden zu geben. Ihm ist an einer Ausführung zum Abschluss des gesamten Verfahrens gelegen. Er erläutert folglich wie der Melde- und Zählvorgang der Abstimmung abläuft. Nachdem die Klassensprecher während des Klassenrates die Frage in die Runde gegeben hätten, wer sich für einen bestimmten Vorschlag aussprechen würde, wird etwas an der Tafel notiert und scheinbar demokratisch beschlossen:

```
325 Zm:  ⌊oder dann melden die sich he- also die meisten wenns geht
326      und dann s- schreibt sie des halt an die Tafel wie viel ähm
327      sich melden und dann wird des die Mehrzahl dies entscheidet
328      und wenn der Luigi da immer noch nich einverstanden is dann
329      isses einverstanden so (.) glaub ich
330 Am:                          ⌊Grit dein Gesicht ist rot
331 Gw:                             ⌊ja                    ⌊na und
332 Zm: so jetzt rede mal du was Grit Grit jetzt sagst du was
```

Mit Hilfe eines Mehrheitsvotums wird ein Beschluss herbeigeführt, zu dem sich der Betroffene erneut äußern muss. Könne er sich nicht zwischen den gegebenen Angeboten entscheiden, findet eine aufoktroyierte Festlegung durch die Mehrheit der Gruppe statt. Die Prämisse des Verfahrens ist damit nicht die Entscheidungsmacht des Betroffenen, sondern der Anspruch auf Abgeschlossenheit des Themas. Die formale Logik beherrscht auch an dieser Stelle wieder das Feld. Der primäre Rahmen des Klassenrates bleiben die kommunikativ generalisierten Regeln, die für alle gelten und den kollektiven Zusammenhalt sichern. Im Anschluss an Matzes Zusam-

menfassung wird das Gespräch durch Anton erneut auf einen Nebenschauplatz gelenkt. Grits Bejahung (331) kann daher ambivalent gedeutet werden. Einerseits als Validierung der Konklusion von Matze, andererseits als Ratifizierung der Namensbenennung durch Anton. Ein Versuch von Matze, seine Erarbeitung zur Diskussion in der Gruppe zu stellen („glaub ich", 329) wird von den anderen nicht beachtet und das Thema in einer metakommunikativen Aushandlung der weiteren Redebeteiligung beendet.

Problemdelegation an die Betroffenen Im Anschluss wird das selbstläufige Gespräch bezüglich des Themas des Klassenrates nicht wieder aufgenommen. Darüber hinaus ertönt das Tonsignal der Schulklingel. Die Interviewerin nimmt diesen Bruch zum Anlass eine immanente Frage anzubringen: „Fällt euch denn ein Beispiel ein von dem ihr mir mal erzählen möchtet" (338–339, ohne Transkript). Die Gruppe berichtet daraufhin von der Mitschülerin Miley, die „unhöflich und zickig" (351, ohne Transkript) war. Es scheint sich hier um eine spezifische Problemkonstellation zu handeln, die zu einer Besprechung im Klassenrat führte, da Selin angibt, dass „Grit einen Vorschlag gemacht" (351–352, ohne Transkript) hat. Dieser wird anschließend eingehend erläutert:

```
354 Sw: das sie halt ähm das sie so ein hä
355 Zm:        ⌊das sie so (...) ist
356 Sw: ja ein Papier kriegen und da steht dann drauf wie hab ich
357     mich heute verhalten zum Beispiel ähm ähm gegenüber der
358     Klasse mir selbst zum Beisp- nur ein Bei-spiel [hebt die
359     Hände]
360 Gw:                                              ⌊ich weiß doch
361 Sw: und dann ähm und dann ja und der Lehrerin zum Beispiel und
362     dann darf sie Smeilis eintragen und wer am sie am en- äh der
363     Woche ähm zeigt sies mh zeigt sies der Lehrerin halt abgeben
364 Gw:   ⌊muss sies abgeben
365 Sw: und dann gibs da n dann sieht man wo sie sich ma noch
366 I :                   ⌊mhmh
367 Sw: verbessern muss oder nich und da hatten wir am Anfang so
368     welche (.) Pro- hat dies halt ist sie immer zu Grit und hat
369     gefragt äh wie macht man dis da noch mal oder so was und
370 Zm:                                          ⌊@mmh@
371 Gw:                                                   ⌊ja und
372     dann hat die mich den gan-zen Tag genervt (.) doch
373 Sw:                        ⌊mhmh            ⌊ja dann hat sie
374     die Grit den ganzen Tag genervt und mhmh und (.) hah
```

Gemäß der Erzählung von Selin bekam Miley einen Bogen an die Hand, auf dem sie ihr Tagesverhalten in einer Art Selbstevaluation einschätzen sollte, um dieses Ergebnis später mit der Lehrerin abzugleichen und festzustellen, an welchen Punk-

ten noch Verbesserungsbedarf bestehe. Die hier vorgestellte Praxis dokumentiert die Auslagerung des Konfliktes. Einerseits wird der Betroffene durch die beschlossene Selbstbewertung in die Verantwortung für die Lösung seines Problems genommen und andererseits wird die Lehrerin als letzte *moralische* Instanz angeführt, die das veränderte Verhalten normativ bewerten kann. Als Aufgabe des Klassenrates erscheint hierbei die Delegation des Problems an den Betroffenen und die Lehrperson. Ergänzend wird erwähnt, dass es anfänglich Schwierigkeiten in der Umsetzung dieses Lösungsansatzes gab, da Miley nicht verstanden zu haben schien, wie sie diese Verhaltensbewertung ausführen sollte und sich daher bei der Vorschlaggeberin Rat einholte. Grit fühlte sich davon jedoch gestört und wollte außerhalb des Klassenrates nichts mehr mit der Sache zu tun haben. Es zeigt sich, dass die Nachfrage von Miley eine unzumutbare Erweiterung ihrer Funktion im Klassenrat darstellt. Das Einbringen des Lösungsvorschlages ist für Grit nicht mit einer Verantwortlichkeit bei die Umsetzung dieser Ideen oder einer empathischen Beziehung zum Betroffenen verbunden. Im Klassenrat geht es formal um Probleme, jedoch nicht um einzelne Kinder. Mit dem Abschluss der Sitzung ist ihre Zuständigkeit für das Thema beendet. Der Beschluss hat für sie nur innerhalb der Sitzung einen klassengemeinschaftlichen Bezug. Außerhalb des Gremiums ist der Einbezug des Vorschlaggebers nicht erwünscht. Während es im Klassenrat eine spezifische Rollenzuweisung gab und diese auch von den Schülern übernommen wurde, sind sie nach Beendigung des Verfahrens wieder Peers und wollen nichts mehr mit dem Problem zu tun haben. Hier findet eine klare Rollentrennung statt: Im Klassenrat wird vorübergehend eine kompetente und verantwortungsvolle Führungsrolle übernommen, außerhalb des institutionell geprägten Verfahrens herrscht jedoch eine peerweltliche Rahmung, in der sie Gleichrangige sind. Die Kinder haben unter den Peers nicht die Macht Klassenratsbeschlüsse umzusetzen, sind aber auch nicht mehr an die Betroffenen gebunden, zu denen sie normalerweise keine freundschaftlichen Beziehungen pflegen.

Ein ähnliches Muster zeigt sich auch in zwei weiteren Fallbeispielen, die von der Gruppe zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion eingebracht wurden. Zum einen wird die Geschichte von Mutu erzählt, der „immer ganz viel gezappelt“ (522, ohne Transkript) hat und damit eine Versammlung der Schüler im Klassenrat provozierte. Dort wurde darüber gesprochen, wie dieses Problem gelöst werden könne, was ein gemeinschaftliches Interesse an der Veränderung der Situation vermuten lässt. Der Schüler Mutu wurde dabei ohne eigene Beteiligung zum Betroffenen innerhalb des Klassenrates. Entsprechend der Orientierung am Klassenrat als Ort der Entscheidungsfindung ist wie schon im Fall von Miley ausschließlich das Ergebnis der Sitzung interessant. So hatte die Gruppe den „Entschluss“ (527) Mutu

einen „Knautschball“ (528, beide ohne Transkript) zu geben, der von ihm geformt werden könne. Es ist an dieser Stelle nur zu vermuten, dass dahinter die Idee stehen könnte, ihm eine Hilfe an die Hand zu geben sein Verhalten zu kompensieren, da keine weitere Erklärung von der Gruppe abgegeben wird. Im Fortgang der Erzählung wird klar, dass dieser Vorschlag nicht den gewünschten Erfolg brachte, da der Knautschball vorrangig im Unterricht benutzt wurde und kaputt ging. Daraufhin konnte dieser Ball nicht wieder in Stand gesetzt und zur Anwendung gebracht werden. Ein wiederholter Vorschlag der Gruppe an Mutu, mit solch einem Ball sein erneutes Störverhalten zu regulieren, scheiterte laut der Angabe des Kindes an den medialen Gegebenheiten.

In beiden Beispielen treten Probleme in der Umsetzung des Beschlusses auf. Diese führen jeweils nicht zu einer Abänderung des Vorschlages, sondern werden den Betroffenen verschrieben. Während Miley verstehen musste, wie ihr Verhaltenstagebuch funktioniert, wird von der Gruppe angezweifelt, ob Mutus Aussage zur Herstellung eines neuen Balles realistisch sei: „dann hat er gesagt das geht nicht dann muss drei kno- s Stunden wieder hinknautschen aber drei Stunden braucht man für diesen kleinen Gu- Miniknautschball dann nich“ (561–564, ohne Transkript). In dieser Zuweisung bestätigt sich, dass bei Schwierigkeiten der Problemlösung und Sachverhalten, die über eine formale Entscheidungsfindung hinausgehen, die Betroffenen selbst in die Pflicht genommen werden.

Ein letzter *Fall* wird sogar von vornherein als chancenlos bezeichnet: „ja und dann hatten wir den hoffnungslosen Fall mit Frank (3) und zwar da hat er sone Box von uns bekommen“ (567–568, ohne Transkript). Dieses Beispiel wird hauptsächlich von Selin erzählt, die immer wieder von ihren Mitschülern durch Nebenhandlungen unterbrochen wird. Als immanenter Konsens der Gruppe schien gegeben, dass Frank, der auch ein Schüler der Klasse ist, eine Kiste bekam, auf der verschiedene Zeichen vermerkt waren. Diese Symbole würden ihm helfen, sein Verhalten einzuschätzen und so wurde er dazu aufgefordert, die Box entsprechend des Tagesverlaufes zu bewegen: „sollte die Kiste mal drehen (.) wies gelaufen ist zu dem Tag“ (582–583, ohne Transkript). Die einzelnen Bilder der Kiste standen jeweils für unterschiedliche Bewertungen: „das wenn ers nicht geschafft musste er auf zerbrochene Herz und wenn ers geschafft hat das Friedenszeichen weil er Frieden gehabt hat“ (596–598, ohne Transkript). Auch hier wird wieder eine Form der Selbstevaluation beschlossen und das Problem damit an Frank delegiert. Bereits an der Einführung als „hoffnungsloser Fall“ wird aber deutlich, dass ein Gelingen dieser Methode bei ihrem Mitschüler aussichtslos scheint. Trotzdem wurde ein Vorschlag zur Veränderung gemacht und damit dem formalen Ablauf des Klassenrates entsprochen. Zum Abschluss zeigt sich jedoch die Vergeblichkeit der Anstrengung:

```
610 Sw: @und weil die in dem eck@ war ähm ha ho hat der auch nie ro-
611     umgedreht so wie wirs gemacht haben und dann hab ich mal ähm
612     gesagt Fra:nk äh drehst du deine Kiste überha- überhaupt
613     noch und dann hat er gesagt äh welche Kiste
614 I : mhmh
615 Am:   └@mhm@ die (...)
616 Sw:             └also der dis war n hoffnungsloser Fall aber
617     Frank hat sich gebessert
```

Ohne weiter auf den Klassenratsprozess zu diesem Thema zu verweisen wird darüber berichtet, dass Frank diese Box unbeachtet ließ und nicht benutzte. Der betroffene Schüler (Frank) tritt in diesem Beispiel an keiner Stelle als involvierter Akteur auf. Laut Selins Erzählung zeigte er eine vollkommen uninteressierte Haltung gegenüber der Maßnahme, welche sich die Gruppe für ihn überlegt hatte. Schlussendlich ist dieses Beispiel die Zuspitzung der bereits angedeuteten Reduktion des Klassenratsprozesses auf eine unpersönliche Lösungsformel. Andererseits zeigt sich an dieser Stelle ebenfalls die unterschiedliche Einflussnahme der Kinder in den differenzierten Handlungsräumen: Im Klassenrat führen die Schüler verschiedene Rollen auf, beispielsweise die des Moderators, der eine leitende Funktion übernimmt. Unter den Peers sind die Beziehungen dagegen symmetrisch angelegt und es fehlt die Autorität, einem Mitschüler Vorgaben und Vorschriften machen zu können. So bleiben diese Entscheidungen wie im Fall von Frank außerhalb des Klassenrates wirkungslos.

Wunsch nach mehr Wirkmächtigkeit im Klassenrat Eine abschließende exmanente Frage befasste sich mit möglichen Modifikationen des Klassenratsverfahrens. In der Ausführung ihrer Frage gibt die Interviewerin die Partizipation an Veränderungsprozessen als kontingente Bedingung vor. Eine von den Schülern ausgehende Abänderung der Klassenratsstruktur wird damit als zweifelhaft deklariert und die erfragten Veränderungswünsche werden im Rahmen eines schulisch eingeschränkten Möglichkeitsraumes verortet.

```
640 I : eine letzte Frage hab ich noch an euch was würdet ihr denn
641 Zm:                                          └mhmh
642 I : verändern am Klassenrat wenn ihr was verändern könntet
643 Zm: also ich täte das die nich so viel reinru:fen und das der
644     Beschluss bisschen heftiger ist nich solche nett sein
645 Am:                                   └und das die Selin nich
646     immer für mich aufruft
647 Gw: und ich wollte sagen das es nicht so gut ist wenn man sich
648     immer heftige Strafen ausdenkt sondern das man auch mal tut
649     das man den anderen hilft und nicht mit heftigen Strafen
```

```
650      dann auch noch weil helfen mit heftigen Strafen das macht
651      auch
652  Zm:   ⌊doch weil dann (hören sie nicht)
653  Gw: keinen Spaß also man sollte
654  Sw:              ⌊mir wärs recht das
655  Am:                                ⌊[lacht]
656  Gw:                                   ⌊Selin ich bin jetzt dran
657      man sollte halt überlegen wie man ihm sanft sänfter helfen
658      kann
```

In seiner Antwort stellt Matze den Wunsch nach weniger Zwischenrufen der Schüler im Klassenrat heraus und favorisiert *heftigere* Beschlüsse. Damit bezieht er sich einerseits auf einen strukturierten und regelhafteren Ablauf und andererseits auf die Wirkmächtigkeit der Beschlüsse. Es werden deutlichere Veränderungen eingefordert, die er in einem entgegenkommenden Umgang nicht verwirklicht sieht („nich solche nett sein“, 644). In diesem Zusammenhang dokumentiert sich das Bedürfnis nach einer Stärkung der Rolle der teilnehmenden Schüler im Rahmen des Klassenrates als Instrument der Selbst-Regulation. Anton macht im Hinblick auf die organisatorische Abwicklung des Verfahrens ebenfalls seinen Wunsch nach mehr Beteiligung deutlich und fordert von Selin Zurückhaltung bei der Leitung des Klassenrates ein. Grit hingegen hält argumentativ fest, dass es nicht gut sei, sich harte Strafen auszudenken und man sich stattdessen Hilfemaßnahmen überlegen sollte. Beiden Konstruktionen zur Beschlussfassung ist dabei eine fremdbestimmte Administrationskultur eingeschrieben. Sowohl die *heftige Strafe* als auch die *sanfte Hilfe* sind Entscheidungen, die ohne das aktive Zutun des Betroffenen passieren. Den Unterschied stellt die Art und Weise der Beschlussfassung dar. Während das „ausdenk[en, A. B.]“ (648) der Strafe wenig reflektiert ist, wird beim „überlegen“ (657) der Hilfemöglichkeit eine geistige Anstrengung abverlangt. Ihr Wunsch nach Veränderung ist somit eine stärkere Aufmerksamkeit anspruchsvolleren Lösungen gegenüber. Zudem steht der Spaß an der Verhandlung im Vordergrund, der durch eine bedürfnisgerechte Partizipation ermöglicht würde. Auf den ersten Blick scheinen diese Veränderungsvorschläge sehr verschieden, ihnen allen ist aber gemeinsam, dass sie am Beschlussverfahren ansetzen und somit die Bestimmung des Klassenrates als Ort der Entscheidung und formalen Lösungssuche zugrunde liegt. Die drei Teilnehmer wünschen sich in diesem Zusammenhang in unterschiedlichen Bereichen mehr Beteiligung und eine einflussreichere Position im Klassenrat. Anton möchte sich stärker in die Organisation einbringen, Matze mehr Geltung seiner Vorschläge und Grit hofft auf kreativere Lösungsprozesse. In einem abschließen-

den Änderungswunsch äußert sich auch Selin bezüglich der Organisation der Klassensprecheraufgaben:

```
666 Sw: ⌊o:kay (.) u:nd ich wollt no- und ich wollt noch für den
667 Zm:                ⌊und
668 Sw: Klassenrat wenn wir was ändern könnten (.) das der Anton
669     nich immer die ganze Zeit da is halt mein Platz und da is
670     Antons Platz und dann läuft er immer hier her genau neben
671     den Platz
672 Am:         ⌊weil ich nich lesen kann
673 Sw: du musst das Thema auch nicht lesen du musst nur aufrufen
```

An der kurzen Diskussion um Antons Beteiligung an der Leitung des Klassenrates zeigt sich, dass diese durch institutionelle Vorgaben begrenzt ist. In der gemeinsamen Leitung mit Anton bringt Selin den Wunsch hervor, dass ihr Partner sich an die ihm zugewiesenen Aufgaben hält und seine Tätigkeit als Moderator auf das „aufrufen“ (673) beschränkt. Neben dem hier verhandelten Statuskonflikt zwischen Anton und Selin dokumentiert sich, dass sie ihre besondere Stellung bei der Leitung des Verfahrens sichern möchte und damit ihre Eigenmächtigkeit als Moderatorin behauptet. Der Klassenrat zeichnet sich als ein Entscheidungsverfahren aus, in dem es eine feste vorgegebene Struktur gibt. Das zeigt sich einerseits in der festen Platzierung der beiden Moderatoren und andererseits in der klaren Aufgabenverteilung zwischen ihnen. Diese Regelung sichert für Selin die machtvolle Führung der Gruppe. Es scheint aus ihrer Perspektive aber kein Ort zu sein, an dem sich Anton als Person selbst verwirklichen sollte und seinen Bedürfnissen entsprechend handeln könne. In der dargebrachten Vorstellung wird der Klassenrat somit zum Schauplatz, an dem jeder die ihm übertragene Funktion bestmöglich erfüllen sollte und mittels Ausführung der zugewiesenen Rolle Handlungsmächtigkeit und Partizipation ermöglicht werden.

5.4.3 Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe

Die vorliegende Gruppendiskussion wurde durch eine interessante Personenkonstellation bestimmt, die das Gespräch auf der interaktiven Ebene stark beeinflusste und in einer komplexen Diskursorganisation Ausdruck fand. Drei der Teilnehmer waren als Klassensprecher berufen und regelmäßig mit moderierenden Aufgaben im Klassenrat betreut. Das vierte Mitglied Matze hatte keine besondernde Funktion in diesem Verfahren inne, was faktisch gleich zu Beginn des Gespräches von Selin hervorgehoben wurde. Im Verlauf der Diskussion wurde diese Statusdifferenz neben der Ausarbeitung einer gemeinsamen Orientierung wiederholt mitverhan-

delt. Es fanden sich metakommunikative Einschübe, in denen sich Matze gegenüber den anderen Gesprächsteilnehmern in ironischer Weise behauptete oder seine Beiträge rechtfertigte. Die besondere Konstellation der Gruppe führte zudem zur performativen Aufführung des Spannungsfeldes zwischen den konjunktiv peerkulturellen Bezügen der Kindergruppe, der die vier Teilnehmer angehören, und dem normativ verregelten Rahmen des Klassenrates, für den die Klassensprecher als amtliche Vertreter stehen. Anhand der metakommunikativen Aushandlungen wurde der Spagat zwischen den widersprüchlichen Positionen im Klassenrat und der Freundesgruppe deutlich. Die klare Abgrenzung scheint für die Schüler durch die Differenz des Handlungsortes sowie der Rollenzuweisung gegeben zu sein. Im Klassenrat sind sie Moderatoren, außerhalb des Gremiums Peers oder auch Freunde. Innerhalb der Gruppendiskussion lag nun ein besonderer Raum der Bezugnahme vor. Es war sozusagen eine semi-öffentliche Veranstaltung, deren Handlungsrahmen nicht so klar institutionell strukturiert war, wie der des Klassenrates, und an der sie als selbstgewählte Peergruppe teilnahmen. Dies wurde in den vielen Unterbrechungen des Gespräches und parallelen Nebenhandlungen deutlich, in denen eine konjunktiv peerkulturelle Rahmung von der Kindergruppe performativ aufgeführt wurde. Sie inszenierten sich an diesen Stellen als Gleichrangige und Peers anstatt als vorbildhafte Rollenträger des Klassenrates.

Neben dieser kollektiven Aufführung der Aushandlung des Gesprächsrahmens grenzten sich die Klassensprecher in einigen Aussagen zum Klassenrat als eigene Gruppe mit besonderen Funktionen definitorisch ab. So ließen sich mehrere Stellen antithetischer sowie divergenter Bezugnahmen im Gesprächsverlauf ausmachen, an denen ein differentes Erfahrungswissen zwischen Matze und den als Klassensprechern ausgewiesenen Kindern erkennbar wurde. Als spezifisches Element der Themenerarbeitungen der amtlichen Rollenträger ließ sich zudem eine besondere Form der Individualerzählung herausstellen. Es fanden sich viele Einzeldarstellungen, die durch wenige Kommentare und Zustimmungen der anderen Teilnehmer gekennzeichnet waren und oftmals in einer Konklusion endeten, die vom Themeninitiator selbst hervorgebracht wurde. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Form des Gruppengespräches ihre Wurzeln in der Art und Weise der bekannten Konversationspraxis im Klassenrat hat und eine Aufführung der Moderatorenrolle aus den Klassenratssitzungen darstellt. Dieser Annahme entspricht, dass sich mehrfach Einwürfe der Kinder finden ließen, an denen explizit darauf hingewiesen wurde, dass ein bestimmter Themeninhalt bereits von einer anderen Person eingebracht wurde. Trotz der Häufigkeit der voneinander distanzierten Beschreibungen konnte ein paralleler Modus festgehalten werden, indem eine gleichgelagerte Orientierung hervorgebracht wurde. Stellenweise fand dabei die Repräsentation der kollektiven

Meinung anhand individueller Einzelerzählungen statt, in denen alle Gruppenmitglieder als Handlungsakteure benannt wurden.

5.4.4 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen

Die gemeinsame Orientierung der Gruppe bezieht sich auf die organisatorische Ausführung des Verfahrens und die Verinnerlichung der zugrunde liegenden Regelstruktur. Grundsätzlich gilt eine normativ schulische Rahmung des Klassenrates. Dies ist bereits zu Beginn der Diskussion der Fall, bei der die institutionelle Eingebundenheit des Gremiums anhand der Bedeutung der Lehrerin eingeführt wird. Die Gruppe deutet den Klassenrat für sich nicht als eine Methode, um peerweltliche Probleme oder Themen zur Sprache und Aushandlung zu bringen, sondern zeigt vielmehr, wie sie in ihren entsprechenden Positionen an der kommunikativ-generalisierten Regelhaftigkeit der formellen Abläufe teilhat. Dementsprechend weisen sie sich als Repräsentanten und Kenner der Struktur des Verfahrens aus. Diejenigen, welche als Klassensprecher amtieren, führen darüber hinaus ihre Verpflichtung zu einer verantwortungsvollen Ausführung des Moderatorenjobs vor. In diesem Zusammenhang waren die positiven Horizonte durch die kompetente Verwirklichung schulisch geformter und festgelegter Regularien geprägt. Infolgedessen achteten die Schüler in den Sitzungen weniger auf eine passende Lösung denn auf die regelgerechte und ordentliche Durchführung der Abstimmung. Die entsprechenden Interpretationen machten sichtbar, dass die institutionellen Regeln und Strukturen im Klassenrat allem übergeordnet sind und für die an dieser Gruppendiskussion teilnehmenden Schüler die zentrale Handlungsquelle darstellen. Gleichzeitig herrscht jedoch auch ein Spannungsmoment zur Peerwelt, da die Beschlüsse zum Teil gegen die peerkulturellen Normen verstoßen. Es steht dem kontrollierten und formalisierten Ausrichten des Klassenrates die Individualität und Lebhaftigkeit der Kinder gegenüber. Dies scheint im negativen Horizont eines unkontrollierten regellosen Verhaltens der Mitschüler im Rahmen des geordneten und regelhaften Klassenrates auf. Damit kann sowohl die Störung des ordentlichen Ablaufes durch die Schülergruppe oder auch ein teilnahmsloser und nachlässiger Moderator gemeint sein. Eine solche Anprangerung des Verhaltens der Gleichaltrigen steht jedoch im Kontrast zur eigenen Verortung innerhalb der Peergruppe. Diese Widersprüchlichkeit wird von den Teilnehmern dahingehend aufgelöst, dass sie diese Kritik aus ihrer Leiterperspektive heraus formulieren und zugleich die Grenze ihrer Verpflichtung und ihres Engagements für diesen Verwaltungsakt festlegen. Außerhalb des Klassenrates sind sie in erster Linie Peers und keine Amtsträger. Dementsprechend wollen die Schüler nicht an der Umsetzung von Beschlüssen beteiligt werden und

nehmen die Betroffenen als Akteure bei der praktischen Durchsetzung der Entscheidungen in die Pflicht. In der Fokussierung auf ihre Arbeitsaufgabe im Konfliktlösungsverfahren findet dabei eine Engführung des Klassenrates auf die Organisation des Lösungsprozesses und der Beschlussfassung statt. Der Klassenrat wird in diesem Sinne zum Ort der formalen Entscheidungsfindung, an dem ein persönlicher Zugewinn für die Handelnden im Erleben und Präsentieren der eigenen Kompetenz und einer einflussreichen Partizipation an schulweltlichen Prozessen besteht.

5.5 *Agenten mit Biss*

„wir ham uns gebessert“

Das Gespräch dieser gleichgeschlechtlichen Gruppe wurde als erstes der fünf Diskussionsrunden in der Klasse durchgeführt. Es nahmen vier Jungen daran teil: Mathias (Tm), Manuel (Nm), Legolas (Lm) und Mutu (Um). Aus der Überschau der Protokolle des Klassenrates konnte beobachtet werden, dass Manuel gegenüber den anderen drei Jungen oft aktiv im Klassenrat involviert war – sowohl als Einschreiber wie auch als Betroffener. Legolas bezeichnete sich zudem im Gespräch selbst als „Ersatzklassensprecher“ (264, ohne Transkript). Somit hätte er im Falle der Abwesenheit der Klassensprecher ein Anrecht auf die Moderatorenposition.

5.5.1 Gesprächs- und Themenverlauf

Das Gespräch war während der gesamten Dauer von gut fünfzig Minuten durch eine ausgeglichene Beteiligung aller vier Gruppenmitglieder geprägt. Über weite Teile der Diskussion konnte ein interaktiver Austausch beobachtet werden, bei dem die Schüler gleichberechtigt agierten und aufeinander Bezug nahmen. Als Besonderheiten in der Gesprächsführung fanden sich aber auch lange Pausen sowie unverständliche Zusammenhänge in den Erzählungen oder Nebendiskussionen der Gruppe. So kam es hin und wieder vor, dass einige Kinder in ein Thema abdrifteten, bei dem es weniger inhaltlich um den Klassenrat, sondern eher um eine Aufführung ihrer peerkulturellen Beziehungen oder andere kinderweltliche Dinge ging. Beispielsweise wurde das Tragen einer Zahnspange oder die Häufigkeit des Redens an einem Schultag besprochen. Insgesamt kamen die Jungen aber immer wieder auf das Thema des Klassenrates und seine Vor- und Nachteile für die Schülergruppe zurück.

In den einführenden Passagen (*Alternative, 1–54* und *Verbessert, 55–90*) fand eine allgemeine Vorstellung des Klassenrates durch die Benennung seiner positiven Funktionen innerhalb des schulischen Rahmens statt. Dabei wurde neben den Hauptaktivitäten des Probleme-Lösens, Helfens und Lobens auch die Möglichkeit genannt, fachliche Unterrichtszeit zu vermeiden oder auch über die Probleme anderer informiert zu werden. Kurz darauf erläuterten die Jungen *Ziele (91–123)* sowie *Vorteile und Nachteile (124–151)*, die mit dem Klassenrat in Verbindung stehen. Der mit diesen Themenbereichen gefüllte Beginn der Diskussion war immer wieder durch längere Pausen in und zwischen den Passagen gekennzeichnet. Erst im weiteren Verlauf wurde das Gespräch müheloser. Die Jungen kamen auf eine Zeit zu sprechen kamen, da es noch *keinen Klassenrat (152–240)* in der Klasse gab und viele Probleme nicht besprochen werden konnten. Diesem chronologischen Trend folgend, wurde eine weitere Verbesserung geschildert und *Hilfe statt Strafe (241–321)* als grundlegendes Credo innerhalb des Klassenrates benannt. Daran anschließend beschrieben die Jungen die Beteiligung der Lehrerin *Frau Carl (322–360)* in diesem Verfahren. An dieser Stelle brach die selbstläufige thematische Erzählung vorerst ab und es kam ein Nebengespräch zu Stande, bei dem es um die Aufzählung von möglichen Urlaubsländern ging. Hiernach erfolgte eine Frage der Interviewerin nach der Beschreibung einer Beispielsituation für den Klassenrat. In der Folge erzählten die Gruppenteilnehmer anfangs von den Problemen der Klasse mit den Mitschülerinnen *Miley und Naoko (361–413)*, welche abwechselnd das Thema im Klassenrat seien, und kamen nach einem weiteren sehr langen Ruheintervall und der erneuten Erkundigung der Erwachsenen um ein konkretes Beispiel zum Thema *Heulen (414–470)* im Klassenrat. Dabei wurde sehr ausführlich darüber diskutiert, ob ein Schüler im Klassenrat geweint hätte oder nicht. Die emotionale Reaktion selbst nahmen die Vier aber weniger in den Blick. Nach dem Abschluss dieser Debatte versuchten die Jungen ein weiteres Beispiel zu benennen, was wiederum nicht weiter ausdifferenziert wurde, sondern zur Kategorie *Unnützliche Themen (471–539)* gezählt wurde. Zu diesem Themenfeld unwichtiger Sachverhalte zählten sie verschiedene Arten von Problemen, die aus ihrer Sicht heraus eher allein denn in der gesamten Gruppe geklärt werden sollten. Im Anschluss an diese Erörterung nahm Manuel noch einmal das Thema der *Nachteile (540–592)* auf und erzählte von einer eigenen Erfahrung mit dem Klassenrat, bei der er sehr erregt und wütend war.

Nachdem das Gespräch wiederum vom Gegenstand des Klassenrates abdriftete, leitete die Interviewerin in den exmanenten Teil über. Auf die Frage zur Rolle der *Lehrerin im Klassenrat (593–616)* erzählten die Schüler eine witzige Begebenheit. Im Abschlussteil entwickelten sich noch einmal zwei selbstläufige Passagen

(*Raussetzen, 617–669* und *Phillip lügt, 670–777*), die das regellose Verhalten von Mitschülern thematisierten. Nach knapp vierzig Minuten mündete die Diskussion schließlich in einen Höhepunkt. Zu diesem Zeitpunkt nahm auch die Lautstärke der Diskussion zu, da die Schüler sich zu übertönen versuchten, um das aktuelle Rederecht zu bekommen. Es entbrannte eine engagierte Diskussion bezüglich der Beteiligung im Klassenrat, die in der performativen Aushandlung eines *Veränderungsvorschlages* (778–976) für die Organisation des Klassenrates gipfelte. Dabei erwuchs aus der Diskussion heraus die Idee, einen Verbesserungsentwurf zur gerechten Verteilung der Ämter im nächsten Klassenrat einzubringen und die Kinder darüber abstimmen zu lassen, ob dieser umgesetzt würde. In einer späteren Unterhaltung zwischen der Interviewerin und der Klassenlehrerin bestätigte sich, dass die Gruppe ihren Plan direkt im Anschluss an die Gruppendiskussion in die Tat umsetzte, da in der nachfolgenden Stunde ein Klassenrat stattfand.

5.5.2 Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen

Den Beginn der Diskussion bildet der Einstiegsimpuls der Interviewerin, welcher erzählgenerierend angelegt ist. Mit dem Rückbezug auf einen Hospitationstermin im Klassenrat verweist sie auf eine geteilte Wissensbasis. Das Verfahren ist ihr somit grundlegend geläufig und exemplarische Kenntnisse sind vorhanden. In Bezug auf ihr aktuelles Interesse richtet die Interviewerin den Fokus auf weiterführende sowie nicht beobachtbare Erlebnisse und fordert die Schüler zu einer detaillierten Erzählung ihrer spezifischen Erfahrungen auf:

```
I : Ich ja war ja schon mal bei euch im Klassenrat und heute
    interessiert mich was sind so eure Erlebnisse mit dem
    Klassenrat (.) erzählt doch mal ausführlich vom Klassenrat
Nm: mhm (2) [Nm meldet sich]
I : Ihr braucht euch hier auch nicht melden
Nm: okay
Um:   └sags einfach
I : ihr (.) sprecht einfach genau wie auch in der (Pause)
Tm:   └einfach rein
```

Manuel reagiert sogleich auf den Stimulus und gibt seine Zuwendung zum Thema sprachlich bekannt. Da sein Redezug mit einer zweisekündigen Pause versehen ist, könnte daraus geschlossen werden, dass er trotz dieser grundlegenden Zustimmung einen Moment des Überlegens braucht, um seine Erlebnisse zum Klassenrat zu schildern. Das sprachbegleitende Melden eröffnet überdies die Möglichkeit, dass der Augenblick des Wartens auch als institutionell gewachsenes Ritual ver-

standen werden kann. Entsprechend der institutionellen Erfahrungswelt herrscht im Umgang mit Erwachsenen die Praktik des Meldens vor. Manuel wendet diese an und die Interviewerin reagiert darauf, indem sie versucht die Abgrenzung zur unterrichtlichen Praxis deutlich zu machen. Sie verweist auf das Sprachformat des unterrichtsfreien Peerraumes in der Pause und trennt damit die stattfindende Gruppendiskussion vom täglichen Unterrichtsgeschehen ab. Weiterhin rekurriert sie auf spontane Äußerungen, die sogleich im performativen Sinne von Mutu und Mathias inszeniert werden, indem sie frei heraus sprechen, ohne ihre Beiträge per Meldung anzuzeigen. In ihren Statements fordern die beiden Manuel dazu auf, seine Stellungnahme „einfach“ (7) zu verbalisieren und damit die Schwelle für die Offenbarung seines Beitrages herabzusetzen. Die Schüler bringen damit zum Ausdruck, dass sie zwischen den verschiedenen angesprochenen Gesprächsmodi beliebig wechseln können und eignen sich gleichzeitig die Organisation und Leitung der Gruppendiskussion sprachlich an.

Alternativer Ort der Problemlösung Im Anschluss an diese Aushandlung wird das erste Thema im Modus eines Einspruchs eröffnet. Es wird jedoch nicht klar, worauf sich dieser Einwand bezieht.

```
Nm:                                                 └aber äh äh ich
    find einfach der Klassenrat ist toll das weil da kann man
    Probleme lösen äh und Probleme lösen was das was in der
    Pause passiert was in Sport passiert das man dis nicht mehr
    macht da kann man auch Probleme von anderen wissen (.) also
    von anderen mitbekommen das finde ich auch ganz gut (.) u:nd
    (.) Klassenrat ist auch gut um Zeit zu @schwänzen@
I : @mhm@
Tm: @jaa:@
Lm: └@jaa:@
Um:   └ja
Tm: und ähm ja und
Um:     └da stimm ich zu
Tm: das man dann den anderen helfen kann wenn die Probleme haben
    weil dann geht alles gut (.)
```

Manuel nimmt in seinem Redezug eine Bewertung und Begründung vor, mit der er die problemlösende Funktion des Klassenrates als seinen positiven Gegenhorizont expliziert. Dem Verfahren wird eine Problemlösungsfunktion zugeschrieben und diese beispielhaft auf das Handlungsgeschehen in der Pause oder im Fachunterricht Sport bezogen. Es werden somit von ihm Situationen angesprochen, die auf die Interaktion zwischen den Peers ausgerichtet sind und zugleich auf die bereits von der Interviewerin angesprochene schulische Peerwelt rekurrieren. Weiterhin kann

rekonstruiert werden, dass der Fokus seiner Bezugnahme auf den Abschluss von Problemen gelegt ist. Als Lösungsformel gibt Manuel eine moralisch normierte Festlegung an, welche auf die Beseitigung des problemauslösenden Verhaltens abzielt und in einer unpersönlichen, generalisierten Fassung von ihm formuliert wird: „das man dis nicht mehr macht“ (13–14). Im weiteren Verlauf seiner Ausarbeitung wird diese Funktionsbestimmung des Klassenrates um die Eigenschaft einer öffentlichen Bekanntmachung erweitert, bei der ein Wissen über die Probleme anderer erlangt werden kann. Im Sinne eines kommunikativen Abgleichs strukturidentischer Erfahrungen auf klassenöffentlicher Ebene kann hier ein spezieller Raum zur Gemeinschaftsbildung eröffnet werden. Zum Abschluss seines Statements wird das Verfahren von institutionellen Zwängen abgelöst, bei denen es darum geht, seine „Zeit“ (16) in der Schule mit fachlichen Aufgaben zu verbringen. Der Klassenrat erhält auf diese Weise einen alternativen Wert im schulischen Setting. Manuels zuletzt deklarierte Bedeutung des Klassenrates wird von den restlichen Mitgliedern der Gruppe bestätigt und kann als kollektiv verbürgt angesehen werden. Dass einige von ihnen ihre Validierung lachend einbringen, weist auf die grundlegende institutionelle Rahmung des Formates sowie der Gruppendiskussion hin. Eine schuloppositionelle Form des „schwänzen[s, A.B.]“ (16) gilt allgemein als unerlaubt und wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt. In einer Ergänzung setzt Mathias den Schwerpunkt der Aushandlung auf die gegenseitige Hilfe, welche im Klassenrat bei Problemen gewährt wird. Die positiv untersetzte Aktivität der Hilfe für die beteiligten Mitschüler gilt hier als Voraussetzung für einen gelungenen Ablauf innerhalb des gruppenspezifischen Settings: „weil dann geht alles gut“ (24).

In der weiteren Bearbeitung dieses Themas wird von Legolas das „ausdenken“ (26, ohne Transkript) von Strafen dem Helfen gegenübergestellt. Hierfür geht er auf eine entwicklungslogische Beschreibung ein, bei der die Form der gedankenlosen Bestrafung als vergangen deklariert und der aktuellen Praxis das Hilfemotiv verschrieben wird. Zusätzlich findet die „Loberunde“ (30, ohne Transkript) eine positive Erwähnung. Diese wird von ihm nicht näher erläutert, sondern durch einen unbestimmten Einsatz im Klassenrat gekennzeichnet: „immer am Anfang oder am Ende so wies grade kommt“ (29–30, ohne Transkript). Zusammenfassend ist der Klassenrat aus seiner Sicht demnach durch eine bedarfsgerechte Flexibilität und einen Reformcharakter geprägt. Diesen Fortschritten fügt Mathias die Veränderung der Abstimmungspraxis hinzu und erzählt von der Einbeziehung des Betroffenen in die Verhandlung. In seiner Beschreibung wird aber zugleich ein Muster der Fremdbestimmung deutlich. Der Schüler berichtet, dass der Prozess auf einer reinen Befürwortung des gesetzten Beschlusses baut: „und wenn der dann halt sagt

er mag dis dann ähm (.) ja dann an beko- soll er halt auch dis nehmen“ (41–42, ohne Transkript). Mit dieser Schilderung ist er der Erste der vier Jungen, der zu diesem Zeitpunkt eine praxisnahe Erzählpassage eröffnet, in der sich Dokumente impliziten Wissens zu den Klassenratspraktiken auffinden lassen. Der Eindruck manifestiert sich in der darauffolgenden Zusammenfassung, die nach einer fünfsekündigen Pause vorgenommen wird und einen Rückbezug zum ursprünglichen Alternativitätsgedanken darstellt, ohne weiter auf die angesprochene Handlungsebene einzugehen:

```
43 Um: ich find den auch gut weil da kann ma auch Zeit schinden (.)
44     schwänzen (.) wie Mathe und Deutsch und so mhm und (.)
45 Me:     ⌊[kurzes Lachen]
46 Um: ich finds auch ne gute Alternative seine Probleme zu lösen
47     (3) [tippt Lm am Arm an]
```

In diesem Auszug verweist Mutu abermals auf die Möglichkeit einer unterrichtsalternativen Zeitgestaltung innerhalb der Schule bei der eine bewusste Abkehr von fachlichen Unterrichtsphasen stattfindet. Ein gemeinschaftliches Lachen der Gruppe bestätigt seine Position. Zusätzlich transferiert er diese Unkonventionalität auf die funktionale Bestimmung der Problemlösung. Der Klassenrat wird als günstige aber abweichende Methode bewertet, mit der man „seine Probleme [...] lösen“ (46) kann. Insgesamt wird mit den dargebotenen kommunikativen Erklärungen eine Problemlöseorientierung von der Gruppe hervorgehoben, in der sich der funktionale Wert des Formates widerspiegelt. Der Klassenrat erscheint auf der kommunikativen Ebene als ein zweckdienlicher Ort, an dem Probleme aus der Welt geschafft und Unterrichtszeit verwirkt werden können.

Selbstständige Hilfeleistung als Zeichen sozialer Entwicklung Nach einer kurzen Unterhaltung über das Tragen einer Zahnspange und einer längeren Pause verknüpft Manuel den Klassenrat erneut mit einer positiven Bewertungshaltung:

```
55 Nm: okay ich find den Klassenrat auch gut um andere Probleme ä-
56     zu lösen (.) weißt du was mir auch sehr ran gefällt weil wir
57     ham uns gebessert als sie noch nich bei unserm Klassenrat
58     zugeschaut ham da ham wir immer Strafen ausgeteilt und keine
59     Loberunde ge- gemacht
60 Lm:                ⌊aber da auch schon (.)
61 Um: nein
62 Nm:   ⌊nein
63 Lm:   ⌊an dem Tag
64 Nm: und und als sie dann da warn ham wir jeden Klassenrat
65 Tm: ⌊nee
```

```
66 Nm: nachher halt Loberunden gemacht und keine Strafen ausgedacht
67 Lm: nur davor
68 Nm: ja nee davor
69 Tm:        └und äh
70 Lm: wir haben nämlich immer versucht zu helfen
71 Tm:        └und ich fands
```

An dieser Stelle findet sich eine Erzählung zu zurückliegenden Veränderungen des Verfahrens im Klassenverband. In seiner Ausführung verortet Manuel die Lösungsfunktion des Klassenrates eher auf einer distanzierten, fremden Ebene und legt den Schwerpunkt seiner positiven Haltung auf erlebte Weiterentwicklung: „was mir auch sehr ran gefällt weil wir ham uns gebessert" (56–57). Als Markierer für diesen Fortschritt nennt er die Beobachtung durch die Wissenschaftlerin. Die Interviewerin führte knapp fünf Monate zuvor eine Vorstudie durch und beobachtete dabei alle Klassenräte der Schule. An diesem Umstand macht Manuel eine chronologische Veränderung hinsichtlich der Handlungsebene fest: „nachher halt Loberunden gemacht und keine Strafen ausgedacht" (66). Zusätzlich zu diesem zeitlichen Fixpunkt dokumentiert sich in seiner Beschreibung als Bezugsnorm die Sicht der Erwachsenen, die hier in der Person der Beobachterin benannt wird. Die Rahmung der Wissenschaftlerin wird somit in Zusammenhang mit der Verschiebung des Handlungsmodells im Klassenrat gebracht. In einem Vorher-Nachher-Bild lösen anerkennende Lobrunden die disziplinierende Sanktionierungspraxis ab. Manuel stellt die Klasse als ausführende Gruppe dieser Veränderung dar, benennt jedoch keine Hintergründe dieser Modifikation außer der Gegenwart der Erwachsenen. Auf diese Erzählung hin wird von Legolas eine Debatte zum formalen Zeitpunkt der Veränderung begonnen. Er ist der Meinung, dass die Verbesserung bereits zum Zeitpunkt der Beobachtung bestand beziehungsweise schon davor eingetreten war. Es entbrennt eine kurze Diskussion darüber, wann nun die Entwicklung stattfand. Darin zeigt sich vor allem die Aushandlung des Ursprungs der Veränderung. Es steht die Frage im Raum, ob die Wissenschaftlerin den Anlass für den Fortschritt gegeben hat, oder dieser von der Gruppe schon zuvor selbst angestoßen wurde. Die inhaltliche Veränderung steht jedoch nicht zur Diskussion. Legolas beendet die Debatte mit dem Verweis auf das grundsätzliche und überdauernde Hilfebestreben der Gruppe: „wir haben nämlich immer versucht zu helfen" (70). Auch Manuel bestätigt diese Konklusion, welche die Eigeninitiative der Gruppe und die Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen herausstellt. Mathias schließt an diesen Orientierungsgehalt ebenfalls an und führt die positiven Leistungen der Gruppe näher aus. Er beschreibt die Lobpraxis der Gruppe und hebt den sozialen Zusammenhalt der Klasse hervor: „ich fands gut die Arbeit das wir ähm das wir nich jeden immer

einzeln loben, sondern auch die ganze Klasse das wir zu- zum Beispiel gut zusammenhalten fand ich auch“ (73–76, ohne Transkript). Seine Wortwahl wirkt dabei etwas irritierend, da er von *Arbeit* spricht. Die Formulierung eines positiven Horizontes erhält dadurch einen formalen und geschäftlichen Rahmen. Demnach ist das Handeln im Klassenrat ein Feld der Betätigung. Es werden Lobungen ausgeführt oder auch abgearbeitet, die vorrangig das Gruppenleben der Klasse betreffen. Mathias setzt hierzu das Beispiel des Zusammenhaltes der Klasse trotz widriger Bedingungen: „weil an dem Fußballspiel da da haben wir uns natürlich schon geärgert da wo wir verloren haben aber wir haben immer noch zusammen gehalten“ (77–79, ohne Transkript). Damit wird von ihm eine selbstständige Handlungspraxis vorgeführt, bei der ein erwünschter kollektiver Klassengeist gegenüber individuellen Enttäuschungen der Kinder das Geschehen beherrscht. Er führt auf diese Weise die entwickelte soziale Kompetenz der Gruppe vor. Nachdem zu Beginn der Diskussion die kommunikative Bedeutung des Klassenrates geklärt wurde, pendelt die Gruppe nun auf einen anderen zweckgerichteten Rahmen ein. Der Klassenrat ist für sie ein Ort, an dem sie ihre soziale Kompetenz unter Beweis stellen können, indem sie loben und anderen helfen.

Das Ziel Problemfreiheit Die Weiterentwicklung des Bedeutungsgehaltes des Klassenrates als Marker für die soziale Entwicklung findet durch argumentative Beiträge statt, in denen *Problemfreiheit* als Endziel benannt wird:

```
91  Lm:                                                    ⌊achso (.)
92      ähm ja wir schaun halt immer das wir Probleme lösen aber
93      meistens stehen- aber das ist auch gut so das manchmal gar
94      keine drin stehen weil dis Ziel ist ja das möglichst gar
95      kei- gar nix drin steht (.)
96  I : mhm
97  Tm: ja und die Klasse ist auch sehr gut weil wir hatten glaub
98      ich ein Mo-nat so (.) fü- fünf Wochen hintereinander gar
99      keine Probleme mehr und dis fand ich echt gut
```

Es sollen so wenig wie möglich bis keine Themen mehr im Klassenrat stehen. Die Nicht-Benennung eines Problems wird zur Zielrichtung der Gruppe und das Verfahren des Klassenrates als Medium angesehen, das den Problem-Status der Gruppe anzeigt. Am Ende würde aus der Sicht von Legolas ein leeres Klassenratsbuch aufzeigen, dass es keine zu besprechenden Konflikte und somit einen harmonischen Schulalltag gibt. Eine solche Entwicklung wird von Mathias bestätigt. Er hat bereits eine Reduktion des Problemaufkommens in der Klasse registriert. Den Verdienst schreibt er der Gesamtheit der Schüler zu und stellt in diesem Sinne

erneut die eigene Kompetenz heraus: „die Klasse ist auch sehr gut“ (97). Das Verfahren wird als ein Anzeigeinstrument des positiven Umstandes des Ausbleibens von Konflikten gedeutet und ist der Ort der Sichtbarwerdung der eigenen Kompetenz im Umgang mit den Problemen. An dieser Definition wird zudem deutlich, dass der Klassenrat sich in Abhängigkeit vom sozialen Geschehen befindet. Ohne das Einschreiben von Problemen oder die Vermeldung positiver Verdienste würde das gemeinschaftliche Verfahren seiner Grundlage entbehren.

Zu einem späteren Zeitpunkt des Gespräches kommt es dazu, dass Legolas den Umkehrschluss der Konstruktion des Verfahrens in einer Frage zur Diskussion stellt: Was wäre ohne den Klassenrat? Gemäß den vorherigen argumentativen Ausführungen könnte diese Situation hypothetisch zur Folge haben, dass es ohne den Klassenrat weniger Probleme gäbe. Genau das ist aber nicht der Fall, sondern das Ausbleiben des Klassenrates würde seiner Ansicht nach dazu führen, dass andauernde Auseinandersetzungen zwischen den Schülern zu verzeichnen wären:

```
154 Lm:                          └und ohne den Klassenrat meine ich
155     würden sich alle nur noch streiten
156 Tm:                                 └ja (.) aber es wär auch
157     irgendwie ein bisschen langweilig wenns keine Probleme mehr
158     gäbe
159 Um: nach Klassenrat der wo früher war in der ersten und zweiten
160     wos noch keinen gab da waren auch sehr viele Probleme
161 Lm:                 └ja
162 I :                                                   └mhm
163 Um: und meistens ham die sich halbes Jahr nich mehr vertragen
164     die besten Freunde
165 I : mhm (5)
```

In diesem Zusammenhang gibt Mathias zu bedenken, dass die Idealvorstellung einer konfliktfreien Umwelt auch „langweilig“ (157) wäre. Hier wird das konjunktive Verständnis eines sozialen Miteinanders deutlich, welches nicht ohne Konflikte zu denken ist beziehungsweise ohne Streitereien für ihn nicht erstrebenswert erscheint, da Probleme das Gruppenleben anscheinend interessant machen. Die theoretische Zielbestimmung des Klassenrates steht folglich im Kontrast zur Ordnung der Peerwelt. Es wird in diesem Verfahren versucht Problemfreiheit zu erzeugen, die in der Erfahrungswelt der Kinder nicht unbedingt erwünscht scheint. Ein weiteres Beispiel von Mutu verweist ebenfalls auf diese divergente Praxis der Kinderwelt. Er zeigt auf, dass es zu einer Zeit ohne den Klassenrat „sehr viele Probleme“ (160) gab und sich ein Streit zweier Freunde über einen langen Zeitraum ausdehnen konnte: „ham die sich halbes Jahr nicht mehr vertragen die besten Freunde“ (163–164). Somit wird der Einfluss des Klassenrates auf die Anzeige der

Quantität von Problemen in der Klasse festgesetzt, aber von der konjunktiven Erfahrungswelt der Freundschaft innerhalb der Schülergruppe abgegrenzt.

Die Lösung schwieriger Probleme ohne den Klassenrat An einem darauffolgenden Beispiel, welches die Gruppe selbst einbringt, wird die Bearbeitung von Problemen ohne den Klassenrat vorgestellt. Dabei erzählen die Jungen von einem schwierigen Problem mit ihrem ehemaligen Mitschüler Martin. Zur Zeit der zweiten Klassenstufe, als der Klassenrat noch nicht eingeführt war, gab es eine Situation, in der dieser Mitschüler auf aggressive Weise versuchte das Schulmobiliar zu zerstören: „der Martin ähm der is einmal so ausgetickt dis haben wir auch gar nicht im Klassenrat ge- besprochen der hätte ne ne Blume rumge- um- runtergeschmissen“ (178–180, ohne Transkript). Dabei wurde nicht nur die Inneneinrichtung, sondern auch Unterrichtsmaterial von ihm beschädigt und im Klassenraum herumgeworfen. Die Empörung der Schüler über dieses Verhalten zeigt sich in der Aufzählung verschiedener unerlaubter Taten ihres Mitschülers Martin. Als Reaktion auf diese Verletzung der institutionellen Ordnung wurde die Mitwirkung des gesamten Lehrerpersonals notwendig, um dieses Verhalten zu beenden. Eine Besprechung innerhalb des Klassenrates gab es hierzu nicht. Lag der Grund hierfür zum einen in der fehlenden Einrichtung dieses Verhandlungsmediums, so stellt Manuel weiterhin die Überlegung an, was gewesen wäre, wenn es zu diesem Zeitpunkt den Klassenrat gegeben hätte:

```
194 Nm:                                                  └und dis ham
195     wir auch nicht beschwert und wenns den Klassenrat gäb dann
196     wärs ne Riesenbesprechung gewesen
197 I :                                 └mhm
198 Lm:                                 └ja aber am Anfang von der
199     dritten Klasse haben wir uns auch erst mal gar nicht
200 Tm:       └aber
201 Lm: über den Klassenrat gekümmert aber seit wir ihn wieder dann
202     in der dritten haben ist wieder alles viel besser
```

Im denkbaren Fall einer Gegenwärtigkeit des Klassenrates wäre es laut Manuel zu einer „Riesenbesprechung“ (196) gekommen. Damit macht er deutlich, dass es womöglich eine große und lange Nachbesprechung des Vorfalls gegeben hätte, deren Ausdehnung auf die Härte des Vergehens zurückfällt. Manuel verweist aber nicht auf eine mögliche Lösung im Klassenrat, diese verbleibt im geschilderten Fall von Martin in der Hand des Schulpersonals, das die Regelung an Ort und Stelle übernommen hatte: „alle Lehrer mussten kommen“ (184, ohne Transkript). Legolas differenziert diese Zurücknahme und sieht die Unzulänglichkeit in diesem Fall

in der unzureichenden Beteiligung der Schülerschaft. Er fügt hinzu, dass sie sich zu einer bestimmten Zeit „gar nicht über den Klassenrat gekümmert“ (199–201) hätten. Das Verfahren wird damit zum Instrument der Schüler erklärt, dem sie sich aktiv widmen können oder auch nicht. Eine Lösung der Probleme wird somit zur Sache der Schüler erklärt, die sich aktiv in den Prozess der Durchführung des Verfahrens einbringen müssen. In diesem Sinne scheitert die Bearbeitung des Problems von Martin an der fehlenden Motivation und Beteiligung der Schülergruppe. In dieser Erklärung unterstützt ihn Mathias mit folgender ergänzenden Erzählung:

```
206 Tm: ⌊des hat man auch nicht verstanden wie er so ausgerastet ist
207     weil wir hatten da auch (.) hatten wir da auch son Problem
208     und dis ham wir dann auch geklärt also nich Klassenrat da
209     saßen wir halt immer auf unseren Plätzen und die dann muss
210     halt der Beteiligte vorkommen und dann ähm halt durfte er
211     reden und die anderen durften wurden dann von der Frau
212     Schlegel aufgerufen ja und die durften dann halt etwas dazu
213     sagen aber der Martin hat immer reingerufen und dann is er
214     irgendwie ausgerastet
```

Zum einen bringt er das fehlende Verständnis für den Wutausbruch des ehemaligen Mitschülers an und zum anderen beschreibt er ein abweichendes Verfahren zur Bearbeitung von Problemen, das zu diesem Zeitpunkt in der Klasse benutzt wurde. In Abgrenzung zur aktuellen Form des Klassenrates wurde dabei die Leitung von der Lehrerin übernommen. Die Schüler verblieben als Publikum auf den eigenen „Plätzen“ (209), während „der Beteiligte vorkommen“ (210) musste und somit im Zentrum der Besprechung stand. Der Rest der Klasse konnte zwar Wortmeldungen machen, diese mussten jedoch vorher von der Lehrerin zugelassen werden. Anhand dieser Darstellung lässt sich erkennen, dass in der vergangenen Form wenig Anteilnahme von den Schülern abverlangt wurde und die Lehrerin die Führung des Gespräches übernahm. Diese Methode steht im Widerspruch zur selbstbestimmten Regelung wie sie für den Klassenrat zuvor entworfen wurde. Dem positiven Horizont der selbstbestimmten und entwicklungsanzeigenden Beteiligung steht somit eine fremdbestimmte, geführte Variante gegenüber. Manuel beendet die Thematik, indem er darauf verweist, dass die Besprechung individueller Positionen keine Rolle für die Sicht auf den Klassenrat spielt: „red doch nich immer um Martin es geht jetzt um Klassenrat ‚oder’ (fragend)“ (219–221, ohne Transkript).

Kollektive Organisation anstatt individueller Sanktionierung Der Klassenrat wird als Möglichkeit betrachtet sich öffentlich an einer Problemlösung beteiligen

zu können. In diesem Sinne wird innerhalb der Beschlussfassung eine kollektive Einbindung auf organisatorischer Ebene gefordert:

```
241 Lm: ja aber der Klassenrat dis ham wir auch bei dem Joshi gesagt
242     der hat mal im Klassenrat behauptet ähm ein der ähm
243     Beschlüsse äh wären Strafen als er mal also er war
244     Ersatzklassensprecher in nem Klassenrat wo die w- weil Selin
245     und Anton waren glaub ich beide krank denn hat er gemeint
246 Nm:                                   └[lacht leise]
247 Lm: ähm dis Beschlüsse sind doch Strafen und dann ham wir halt
248     am äh gesagt dis stimmt doch gar nicht man muss doch auch
249     drauf schauen das man ähm ihm hilft
250 Tm:                    └das Problem wieder lösen kann
251 Lm:                                             └ja (.) weil wir
252     stimmen jetzt auch nich mehr ab ohne überhaup- weil früher
253     haben wir es immer so gemacht da haben die meisten gar nicht
254     erst den ähm Betroffenen gefragt
255 Tm:              └Beteiligten gefragt ja und dann haben sie ein-
256     hat ei- ja dis ham der Ha- die Klassensprecher haben dis ja
257     auch nich so verstanden weil dann hat dann n der Joshi immer
258     reingerufen und hat gesagt wir stimmen jetzt ab und dann die
259     Selin gesagt ja gut dann machen wirs und dann ham sie halt
260     abgestimmt
```

Legolas nimmt Bezug auf eine Äußerung des Mitschülers Joshi, der im Klassenrat gemeint hätte, „Beschlüsse [...] wären Strafen“ (243). Bevor er auf die Widerlegung dieser Behauptung eingeht, erklärt er nachträglich, wie es dazu kam, dass Joshi einen solchen Grundsatz aufstellen konnte. Der Mitschüler sprang demnach als Ersatzklassensprecher für die Leitenden Selin und Anton ein, die zu diesem Zeitpunkt laut Legolas Erinnerung wahrscheinlich beide krank waren. Mit dieser Erläuterung wird Joshis Kompetenz bezüglich des Vorgehens des Klassenrates bereits ein Stück weit in Frage gestellt, da er nur hilfsweise eingesetzt wurde. Im Namen der Gruppe weist Legolas Joshis These zurück und macht darauf aufmerksam, dass der Auftrag des Klassenrates die Hilfe bei Problemen ist. Dabei wird einerseits auf die aktive Leistung der Beteiligten bei der Lösung von Problemen fokussiert aber auch die Autonomie des Betroffenen im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe betont. Im Gegensatz dazu führen Mathias und Legolas eine Beschreibung der früheren Praxis der Beschlussfassung an. Sie formulieren folglich den negativen Gegenhorizont aus. Darin wird deutlich, dass zu jener Zeit die Bedürfnisse der Gruppe kaum einbezogen wurden. In der Erzählung des früheren Ablaufes tauchen nur die Klassensprecher und Joshi als teilhabende Akteure an der Hervorbringung der Abstimmung auf. Weder die Betroffenen noch die anderen Teilnehmer des Klassenrates wurden in dieser Erzählung in die Beschlussfassung mit einbezogen oder kamen zu Wort. Es entsteht das Bild einer nichtgemeinschaftlichen Festlegung, die

unter wenigen Beteiligten ablief: „dann ham sie halt abgestimmt“ (259–260). Im Kontrast dazu liegt jedoch die Vorstellung einer Praxis bei der die gesamte Klasse an der Beschlussfassung beteiligt ist und die Kinder am Prozess der Problembearbeitung im Klassenrat kollektiv mitarbeiten können. Bei einer Festlegung von Strafmaßnahmen gäbe es für sie wenige Beteiligungsmöglichkeiten, da diese von den Leitenden verhängt und von den Betroffenen ausgeführt werden würden. Ein gemeinschaftliches Bemühen um Verbesserung (Hilfe) bietet dagegen die Chance der kollektiven Anteilnahme. Auf diese Weise steht die Partizipation an der Verhandlung als positiver Gegenhorizont einer individuellen und subjektiven Beschließung von Strafen gegenüber. Mathias und Legolas berichten im Nachgang von einer Strafe als Reaktion auf ein Pausenproblem („wenn man sich [...] in der Pause prügelt“, 269, ohne Transkript). Die Härte der Strafe, welche über „Zusatzhausaufgaben“ (272) und „Mitteilung an die Eltern“ (274) auch noch weitere Bußmaßnahmen enthielt, war der Gruppe „ein bisschen zu viel“ (278, alle ohne Transkript). Im Rahmen ihrer Möglichkeiten wurden die Schüler aktiv und änderten die Vorschläge bedürfnisgerecht um: „dis mit Nachsitzen haben wir wieder weggemacht praktisch und jetzt nur noch mit Entschuldigungsbrief (.)“ (283–284, ohne Transkript). Der Hinweis auf den *praktischen* Vollzug macht die Beteiligung der Gruppe an dieser Modifikation begrifflich deutlich: Es geht darum, eine Strafe in eigener Mitbestimmung zu verändern und somit aktiv am Beschlussfassungsprozess beteiligt zu sein. An dieser Stelle zeigt sich einmal mehr die Orientierung an Partizipation und Beteiligung innerhalb der Klassenratsprozesse. Die Mitgestaltung der Kinder ist im Rahmen des Klassenrates jedoch von der Position der Lehrerin begrenzt:

```
322 Um: ähm dis ham wir eigentlich aber wo nachsitzen war auch gar
323     nicht mit der Frau Carl abgesprochen
324 Lm:                                    └ja
325 Um: dis war find ich schon unhöflich
326 Lm: ja weil der Frau Carl war dis dann auch irgendwie zu viel
327     weil die sitzt die sitzt ja (.) jetzt nicht mehr so oft
328 Tm:                         └auch
329 Lm: dabei aber (.) schon noch
330 Tm:              └mhm
331 Um:                   └doch
332 Lm: halt nich n ganzen Klassenrat sondern bisschen weil es
333 Um:                                         └Montag
334 Lm: komm ja ganz oft die Lehrer ran
```

Die Lehrerin zieht sich zwar sukzessive aus dem Gremium zurück, verliert aber dadurch nicht ihren grundlegenden Einfluss. So verweist Mutu in seinem Rückbe-

zug auf den Einsatz von Strafen auf Frau Carls fehlende Zustimmung. Aus dieser Sicht gilt es als „unhöflich“ (325), dass eine Lösung vorgeschlagen wurde, die nicht mit der Lehrerin abgesprochen war. In seinem Beispiel wurde zum einen über ihren Kopf hinweg eine Entscheidung getroffen, an deren Ausführung die Pädagogin zweifelsohne involviert gewesen wäre. Andererseits bedeutet die eigenmächtige Verhängung von Strafen auch, dass der Lehrperson ungefragt die Verantwortung für Entscheidungen abgenommen und somit ihre institutionell festgelegte Autorität nicht beachtet wurde. Legolas berichtet hierzu, dass die Lehrerin nicht so ganz mit der Vorgehensweise der Schüler einverstanden war: „der Frau Carl war dis dann auch irgendwie zu viel“ (326). Die Berechtigung für den Einwand wird der Lehrerin trotz ihres schrittweisen Rückzuges aus dem Verfahren zugewiesen. Darin dokumentiert sich die grundlegende Differenz zwischen den Schülern und Frau Carl, die zusätzlich am Beispiel der ungleichmäßigen Redebeteiligung im Klassenrat offensichtlich wird: „es komm ja ganz oft die Lehrer ran“ (332–334).

Abgrenzung von persönlichen Belangen Nachdem die Gruppe sich nicht wieder in eine selbstläufige Erzählung einfindet, fragt die Interviewerin die Jungen nach Beispielen zum Klassenrat. In diesem Zusammenhang kommen die Jungen auf das Beispiel von Joshi zu sprechen, der im Klassenrat geweint haben soll: „und dann warn mal alle gegen Joshi weil der immer grätscht (.) weil im Klassenrat hat er voll einmal zum heulen angefangen“ (432–434, ohne Transkript). Die als Konfrontation beschriebene Klassenratssituation führt bei Joshi zum Gefühlsausbruch. Dieser Umstand scheint für die Gruppe ein schwieriges Thema darzustellen, da unter den Jungen eine Diskussion darüber entfacht, ob der Mitschüler wirklich geweint hat. Erst Manuel bringt die Debatte zu einem Abschluss und erzählt vom Abbruch des Klassenrates: „ja da is eine Träne gekommen und dann [...] haben wir schnell den Klassenrat abgeschlossen sonst öh äh wären wir untergegangen“ (463–469, ohne Transkript). Mit Hilfe der Schließung des Klassenrates wurde versucht die Integrität der Gruppe aufrecht zu erhalten. Wie anhand der vorangegangenen Diskussion zu erkennen war, ist das Weinen eines Jungen im Klassenrat eine moralische Schranke, die für die Gruppe schwer zu bewältigen ist. Die Prämisse der Lösung und Durchführung des Klassenrates steht in Kontrast zu den peerweltlichen Bedürfnissen. Es zeigt sich an dieser Stelle das Dilemma eines Spannungsverhältnisses zwischen Klassenrat und Peerwelt. Für die Kinder ist der Umgang mit dieser Situation prekär, da sie die Verantwortung für den Schutz ihrer Gleichgesinnten tragen und das Gruppenklima nicht gefährden wollen. Durch den schnellen Abschluss des Verfahrens umgehen sie die Bearbeitung des Problems und zeigen zugleich die Grenzen des Verfahrens im peerweltlichen Raum auf.

Neben dieser Einschränkung werden nachfolgend auch thematische Bereiche angesprochen, die als nicht geeignet für die Aushandlung im Klassenrat erscheinen:

```
488 Um: manche Themen de find ich so unnützlich sie tun da son gro-
489     ßen aufwand wie ähm die Naoko wenn sie wenn sie freund wenn
490     sie was nicht will von ihren Freundinnnen da find ich
491     irgendwie so nutzlos nämlich die sagt da was sie eigentlich
492     zusammenklären können alleine
493 Tm: ja ja dis finde auch un wieso äh
494 Um:   ⌊was nützt dis denn
495 Lm:         ⌊ja und es gibt auch Themen drin die gar nicht
496     wichtig sind
497 Um: ja viele
498 Tm: ⌊ja zum Beispiel ja zum Beispiel ähm das mh Joshi immer ein
499     Ho- das ähm jeder sagt immer äh machs äh man soll man soll
500     keine (Hochschüsse) machen das is aber so was von unnützlich
501     weil ä dis könn die doch allein klären wenn einer jetzt sagt
502 Lm:    ⌊@mhm@
503 Tm: nein er mag nicht und die dann sch- sollen sie ja abstimmen
504     und dann machen sie schon noch Hochschüsse aber halt nich so
505     viele
506 I:  mhm (5)
```

Mutu gibt an, dass es Sachverhalte gibt, die seiner Meinung nach nicht im Klassenrat besprochen werden sollten. Beispielhaft führt er eine Angelegenheit seiner Mitschülerin Naoko an, die im Klassenrat eigene Bedürfnisse mit ihrer Freundinnengruppe aushandelte. Er sieht es in diesem Falle angezeigt, dass Probleme unter den betreffenden Personen und nicht mit allen Schülern geregelt werden sollten. Demnach stellt er die Adäquatheit beziehungsweise den *Nutzen* des klassenöffentlichen Zusammenkommens für den individuellen Sachverhalt in Frage und sieht kein kollektives Klasseninteresse für ein solches Thema gegeben. Seine Sichtweise findet Zustimmung bei den anderen Gruppenmitgliedern und wird im weiteren Verlauf ausdifferenziert. So gibt es weiterhin *unwichtige* Themen, die durch eine marginale Lösung gekennzeichnet sind. Hier wird etwa die Verhandlung der Art und Weise des Fußballspielens in der Pause angeführt, die durch einen einfachen Kompromiss geklärt werden könne: „dann machen sie schon noch Hochschüsse aber halt nich so viele“ (504–505). Der gemeinschaftliche Rahmen des Klassenrates wird damit als ungeeignet und übertrieben angesehen, um die Klärung eines Problems herbeizuführen, das durchaus von den Beteiligten *allein* gelöst werden kann. Schließlich vervollständigt Legolas die Aufzählung durch ein weiteres Themenbeispiel, das seiner Ansicht nach völlig bedeutungslos für die Klasse ist: „irgendwie war doch auch mal so ein Thema das hat überhaupt keinen interessiert zum Beispiel das das sich der ähm glaubte James oder Luigi sich dauernd umdreht“ (510–511, ohne Transkript). Er führt das kollektive Interesse als Anzeiger für ein *wichtiges* Thema ein und

schließt persönliche Streitigkeiten aus der Behandlung im Klassenrat aus. Für das Beispiel von James und Luigi schlägt er eine Aussprache mit der Lehrerin vor: „das hatten hätten die auch alleine klären können mit der Lehrerin“ (513–514, ohne Transkript). Die für die Gruppe *uninteressante* Problematik wird auf eine institutionelle Regelung verwiesen und nicht als Gegenstand der kollektiven Lösungsfindung im Klassenrat angesehen. Es finden sich in diesen Ausführungen somit die zuvor herausgearbeiteten Orientierungskomponenten wieder. Das Bestreben nach Partizipationsmöglichkeiten in einer gruppenöffentlichen Verhandlung wird dadurch abgesichert, dass nur Themen behandelt werden sollen, an denen die Klasse auch inhaltlich teilnehmen kann. Dem stehen individuelle Probleme gegenüber, die lediglich einen begrenzten Adressatenkreis ansprechen. Für eine gemeinschaftliche Aushandlung ist charakteristisch, dass dort ein Zugewinn für alle Teilnehmer bestehen sollte, dessen Minimum in einem Interesse für das Problem besteht. Zum anderen geht mit dieser Effektivitätsorientierung auch die Abgrenzung von freundschaftlichen und emotionalen Problemen einher, in denen das Spannungsmoment der eigenen Verortung zwischen Schule und Gleichaltrigenkultur hervortreten würde.

Institutionelle Rahmung Eine regelkonforme, normierte Einstellung ist handlungsleitend für die Beteiligung am Klassenrat. Dies dokumentiert sich in Legolas Bericht darüber, dass er in der Position des Regelwächters seinen Freund Manuel schon mehrfach des Klassenrates verweisen musste: „ich hab den Manuel im Klassenrat schon zehnmal raussetzen müssen ja gut so oft war ich gar nicht dran (.)“ (618–619, ohne Transkript). In der Rolle eines Amtsinhabers werden die Peerbeziehungen der Erfüllung der Dienstaufgaben untergeordnet. Das scheint eine kollektiv verbürgte Werthaltung zu sein, da Manuel sie lachend bestätigt und korrigiert: „@bis zu dreimal schon@“ (621, ohne Transkript). Dabei ist nicht von Bedeutung, dass er eine Reglementierung von seinem Mitschüler und Freund erhalten hat, sondern einzig und allein die Häufigkeit dieses Auftretens. Die Unsicherheit, die sich im Lachen ausdrückt, scheint eher dem Eingeständnis des regellosen Verhaltens als der Zurechtweisung durch einen Schüler im Klassenrat geschuldet.

Im weiteren Verlauf der Diskussion zur Praxis der Regelwächter macht Mathias deutlich, dass die Reglementierung durch den Amtsträger einer regelhaften und nachvollziehbaren Struktur folgen sollte und nicht willkürlich geschehen darf: „ich sitze ruhig und so und da hat einer immer den Stab und dann ähm wenn man zweimal da ähm etwas irgendwas nicht macht dann setzen die gleich raus obwohl das darfen dürfen die eigentlich noch nicht“ (630–633, ohne Transkript). Die von ihm als ungerecht empfundene Art und Weise der Maßregelung erfolgt vorschnell und

normwidrig. Als Musterbeispiel für eine eigenmächtige und unverantwortliche Praxis gilt das Handeln des Mitschülers Phillip. Die Gruppe arbeitet hierzu gemeinsam den negativen Gegenhorizont zur normierten Praxis aus:

```
649 Tm: ja der Phillip hat des nur gemacht weil deswe-
650 Nm:         └des war typisch Phillip
651 Tm: weil der äh jetzt nicht soo der typ der
652 Lm:              └weil den (.) Freund von ihm ist
653 Tm: ja der ist jetzt nicht so der Typ der den Klassenrat richtig
654     toll findet der findet ja den Klassenrat ziemlich langweilig
655     weil über ihn steht fast nichts drin weil er
656 Nm:                                   └ich weiß ich hab ihn
657     nämlich mal gefragt
658 Lm:         └vielleicht auch gut so
659 Nm: ich hab ihn mal gefragt dis dis bleibt jetzt auch unter uns
660     aber der hat gesagt er (.) hasst den Klassenrat
661 I :                                                   └mhm
662 Nm: über alles ja und deswegen hat er ha- als er den Stab hatte
663     hat er absichtlich ganz schön viele rausgesetzt
664 Tm: ja weil äh ihm is langweilig
665 Nm:         └absichtlich weil ihm langweilig war dann wollte er
666     was zum tun haben
667 Um: außer mit uns (...) [zeigt auf die einzelnen Jungen]
668 Nm:   └und ihn raussetzten und mit dem Stab rumwedeln
```

Die Frage der regelhaften Ausführung der Wächterpostens und auch der Zugewandtheit zum institutionell geprägten Klassenrat wird zur *Typfrage*. Die negative Einstellung Phillips gegenüber dem Verfahren gründet sich laut Mathias Aussage auf einer fehlenden Anbindung an das Gremium: „weil über ihn steht fast nichts drin“ (655). Hier wird somit der Kontrastfall zum Wunsch der aktiven Beteiligung aufgemacht, anhand dessen die Partizipationsorientierung dieser Gruppe herausgearbeitet werden konnte. Manuel schließt an die Ausführungen an und offenbart der Gruppe Phillips unverhohlene Ablehnung gegenüber dem Klassenrat: „der hat gesagt er (.) hasst den Klassenrat über alles“ (660–662). Weiterhin wird preisgegeben, dass Phillip aus dieser negativen Werthaltung heraus sogar *böswillig* gegen die Regeln verstoßen haben soll. Der Vorsatz des häufigen Verweisens seiner Mitschüler läge laut der Darstellung der Jungen in einem empfundenen Mangel an Abwechslung: „weil ihm langweilig war“ (665). Letztendlich gilt Phillips Verhalten als ein Missbrauch der Wächterposition und wird als inkompetentes Handeln vorgeführt: „mit dem Stab rumwedeln“ (668). Anhand dieser Passage wird eine Eigenart beschrieben, die der normbewussten und integrierten Haltung der Gruppe kontrastiv gegenüber steht. Der Mitschüler Phillip gilt als Musterbeispiel einer unangepassten und eigenwilligen Person, die sich dem Regelverständnis der Gruppe nicht unter-

ordnen möchte und statt der institutionellen Vorschriften eigene Ordnungsmaßstäbe festlegt.

In der weiteren Diskussion wird Phillip sogar als Aufschneider, der „aus der Pistole“ (672, ohne Transkript) heraus lügt, deklariert und mit einem automatisierten und unüberlegten Handeln in Verbindung gebracht wird. Zusätzlich erzählt Manuel eine Begebenheit, die aufzeigt, wie Phillip offen gegen vorgegebene Regeln verstößt:

```
700 Nm:                          └und und dann (.) und dann ham wir
701     den mal ausspioniert ja dann ham wir ihn gefragt ham wir ihn
702     gesehen ja das er halt irgendwas gemacht hat ja was man
703     eigentlich nicht dürfen sollte also er hat Fußball gespielt
704     ja
705 Tm: ,allein' (fragend)
706 Nm: ja- nee ja ja hat er allein Mauerbolzen gespielt also für
707     sich ja (.) und dann ham wirs gesagt
708 Lm:   └ja das mach ich auch
709 Nm: weil es noch nicht drei Uhr war und wir dürfen dürfen ja
710     erst ab drei Uhr Fußball spielen ist das blödste im Hort und
711     dann ham wirs gesagt
712 Um: (...) Schule
713 Nm: dann mussten wir rein als Zeugen hat er Ärger bekommen dann
714     hat er einfach nicht zugegeben das er Fußball gespielt hat
715     und die Frau und die Fr-
716 Um:              └wir sind bei Schule
717 Nm:                              └und die Frau Klock da da war
718     die war die war noch da und die hats dann im Büro gesehen
719     und dann ha- hat sie gesehen das der Phillip lügt und
720     deswegen lügt der immer dis is bei ihm so (.) angeboren
```

Manuel und einige seiner Freunde hätten demnach beobachtet, wie Phillip im Hort etwas *Verbotenes* getan hat, indem er vor der erlaubten Zeit allein Fußball spielte. Trotz der Anmerkung, dass diese Regel für die Kinder beklagenswert ist – was ein mögliches Verständnis für die Zuwiderhandlung impliziert – wird er von den Jungen beim Schulpersonal für seine Ordnungswidrigkeit angezeigt. An dieser Stelle dokumentiert sich ein ausgeprägtes Regelbewusstsein, das über die Bedürfnisse der Gleichaltrigen hinausgeht und als orientierendes Element des Schülerhandelns gesehen wird. Die Phillip verschriebene Antihaltung gegenüber den Geboten der Erwachsenen führt sich in der Besprechung des Vorfalls fort. Er streitet die Tat ab und stellt somit auch die Aussage der Jungen in Frage. An dieser Stelle wird die Unrechtmäßigkeit seiner Behauptung von einer dritten Instanz aufgedeckt und seine Schuld bewiesen: „die Frau Klock [...] war noch da und die hats dann im Büro gesehen“ (717–718). Es benötigt in diesem Fall die Unterstützung der Erwachsenen, um geordnete Verhältnisse zu schaffen. Am Abschluss der Geschichte wird

Phillips Schuldzuweisung als Beleg dafür gesehen, dass ihm ein Hang zur Lüge eingegeben ist. Manuel generalisiert dies sogar und konstatiert, dass Phillip das Lügen „angeboren“ (720) sei und diese Eigenschaft somit eine unveränderliche wäre. Damit schließt er die Möglichkeit einer regelgerechten Teilnahme am Klassenrat, wie sie von der Gruppe angestrebt wird, für Phillip vollkommen aus.

Aktive Partizipation und Mitbestimmung am formalen Ablauf Nach gut einer dreiviertel Stunde gibt die Interviewerin eine letzte Frage zum Wunsch der Veränderung des Klassenrates an die Gruppe: „würdet ihr etwas verändern am Klassenrat“ (778, ohne Transkript). Die bereits in den vorhergehenden Passagen ansteigende Diskursaktivität erreicht nun ihren Höhepunkt in der gemeinsamen Aushandlung von Änderungsvorschlägen. Bereits in der Reaktion auf die exmanente Nachfrage wird dabei klar, dass die Schüler ein reges Interesse an der aktiven Umgestaltung des Verfahrens haben. In der fast gleichzeitig bejahenden Bestätigung, die unter anderem auch durch nonverbale Verhaltensweisen (melden, nicken) unterstützt wird, spiegelt sich die Orientierung an Partzipation wider. Mutu erhöht diese Zustimmung noch: „sehr viel sogar“ (783, ohne Transkript). Die Frage nach der Möglichkeit einer Modifikation bietet hierbei den Rahmen für eine Mitbestimmung am Klassenratsgeschehen, die von den Schülern freudig aufgenommen wird. In diesem Zusammenhang spricht Manuel als erstes die Dauer des Klassenrates an. Er möchte, dass die Klasse mehr Zeit bekommt, um ihre Themen zu besprechen: „ich würde gerne verändern das wir den etwas länger machen (.)“ (782–784, ohne Transkript). Er begründet seine Forderung mit der zurückliegenden Bearbeitung eines selbst eingebrachten Klassenratsthemas. In seinem Beispiel berichtet er davon, dass Frau Carl nach kurzer Zeit der Besprechung zur Beendigung drängte und auf weitere Arbeitsaufgaben verwies: „dann hetzt die Frau Carl immer [...] jetzt hör ma aber grad n schnell auf wir ham noch was andres zu tun“ (797–800, ohne Transkript). Die Schüler fühlen sich auf diese Art und Weise in der Erfüllung ihrer eigenen Bedürfnisse nicht wahrgenommen und sehen die Einwirkung der Lehrerin als ein Hemmnis ihrer eigenen Aktivität an. In der Folge formulieren sie ihr Bedürfnis auf einen ausreichenden Zeitraum für die Bearbeitung ihrer Themen:

```
805 Nm:   └sie soll noch etwas mehr Zeit fürn Klassenrat geben
806 Tm:                                                      └ja:
807 Nm: weil sonst isses blöd sonst könn wir die Themen gar nicht
808 Lm:                                                 └ja
809 Nm: ordentlich besprechen
810 Tm:                    └ja
811 Lm:                      └also ich würde also ich hätt es gerne
812     wenn der Klassenrat
```

```
813 Tm:              ⌊so zwanzig Minuten länger weil dann kann
814 Lm:                                                ⌊nein nein
815     schau das der Klas-
816 Tm:        ⌊doch dann finden manche bessere Lösungsvorschläge
817     und so
818 Nn: ⌊huh
819 Tm: weil wir zwanzig Minuten später hatte schon einer einen
820     neuen Lösungsvorschlag
```

Die Jungen äußern den Wunsch nach mehr Raum für die Eigenaktivität der Schüler durch eine individuellere Zeitgestaltung. Hierfür fordern sie von der Lehrerin mehr Zeit für die Besprechung der Themen und das Finden stimmiger Beschlüsse. Demnach würde eine längere Dauer des Klassenrates die Ermöglichung ihrer Orientierung an der Mitgestaltung der Lösungsvorschläge bedeuten. Es dokumentiert sich an dieser Stelle, dass die Lehrerin als Rahmengeberin über diese Veränderung bestimmen kann: „sie soll noch etwas mehr Zeit fürn Klassenrat geben“ (805). Zudem zeigt sich an diesem Wunsch die Differenz zwischen der Erwachsenen und der Gruppe der Schüler bezüglich der Vorstellung eines ausreichenden Zeitumfanges. Die Vorstellung der Lehrerin für eine sinnvolle Dauer geht dabei nicht mit der realen Handlungspraxis der Kinder einher. Für eine Umsetzung der Schülerorientierungen erfordert es also eine stärkere Ausrichtung an ihren spezifischen Bedürfnissen. Diesem Muster folgt ein weiteres Anliegen von Mutu. Er regt die gleichberechtigte und gerechte Vergabe der Dienste an: „und ich würd machen mit diesen ins- mit diesen ähm wo wir raussetzen können und so das wir dis immer im Kreis rumgeben und nicht immer aussuchen weil da komm immer die gleichen dran“ (821–827, ohne Transkript). Die Bevorzugung einiger Schüler führt aus seiner Sicht zu einer ungerechten Situation innerhalb des Klassenrates. Dem könnte eine gleichmäßige Verteilung nach der Reihenfolge der im Kreis entgegenwirken. Eine solche Kreisbewegung ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass alle Kinder als Teil dieser Formation den gleichen Status innehaben und dadurch eine egalitäre Vergabepraktik stattfindet: „so das jeder mal alles hatte“ (849, ohne Transkript). Die aktuelle Praxis ist dem jedoch fern, was den Beschwerden der einzelnen Teilnehmer zu entnehmen ist, die den Stab und die Triangel „nur ein mal“ (854) oder „null mal“ (864, beide ohne Transkript) besaßen. Neben dem Besitz der Medien ist aber auch von Bedeutung, dass diese wirklich genutzt werden können und zum Einsatz kommen: „aber s war so kurz der Klassenrat dis hat gar nix gebracht“ (864–867, ohne Transkript). In der Zusammenschau ist es also für die Schüler wichtig, dass mit Hilfe einer gerechten Vergabepraxis die Möglichkeit der aktiven Teilnahme am Klassenrat gesichert sei und sie genügend Zeit bekommen, um sich

mit ihrem Amt auch entsprechend im Klassenrat einbringen zu können. Es geht den Jungen dabei um die Möglichkeit der Partizipation am Klassenratsgeschehen. Eine Umsetzung ihres Mitbestimmungswunsches wird sogleich in einem performativen Höhepunkt hervorgebracht, bei dem die Schüler einen Vorschlag zur Umgestaltung demokratisch abstimmen:

```
934 Um:                          ⌊Mathias ich hab ne Idee wie wirs
935     machen können das is in der nägsten Zeit
936 Tm:                   ⌊was
937 Um: wir müssen die andren Kinder fragen ob die ähm dis wollen
938     dann ähm könn wir dis so sofort sagen und dann
939 Tm:                                                ⌊ja
940 Um: ähm sa- und wenn sies ähm wenn sie sagt dann nein weil
941     wahrscheinlich die Mehrheit dafür nicht is da sagen wir wer
942     ist dafür und dann melden sich alle [Nm kommt zurück in den
943     Raum]
944 I : mhm (.) okay
945 Um: machen wirs ,so' (fragend)
946 Tm:              ⌊'mhmh' (sehr leise, zustimmend) [nickt]
947 Um:                   ⌊das s n Kreis rumgeht
948 Tm:                                          ⌊seid ihr ,dafür'
949     (fragend)
```

Mutu macht einen Vorschlag, wie sie ihre Idee in den Klassenrat einbringen können. Dabei stellt er ein Vorgehen vor, das auf den formalen Prinzipien des Klassenrates basiert. Die anderen Kinder sollen von der neuen Vergabemethode überzeugt werden und mittels des Mehrheitsvotums die Klassenlehrerin überstimmen. Die Regeln des Klassenrates scheinen an dieser Stelle verinnerlicht zu sein und werden zu den eigenen Gunsten ausgenutzt, um sich gegenüber der Instanz der Erwachsenen durchzusetzen. Gleichzeitig findet eine Abstimmung dieses Vorschlages unter den teilnehmenden Schülern in der Gruppendiskussion statt. Mathias fragt in die Runde, ob die anderen Jungen sich an der Ausführung dieser Überlegung beteiligen und erforscht somit die Unterstützung der Gruppe. Das Ende des gemeinsamen Gespräches bildet die kollektive Bestätigung der Mitwirkung an diesem Verbesserungsentwurf:

```
972 Lm: also ich mach mit
973 Nm:              ⌊ich auch
974 Tm:               ⌊ich auch
975 Um:                          ⌊ich auch
976 Tm: okay
```

Mitmachen und Dabei-Sein als zentrale Orientierung dokumentieren sich darin performativ.

5.5.3 Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe

Das Gespräch zwischen den Jungen war über den gesamten Zeitraum hinweg durch eine ausgeglichene Teilnahme aller Gruppenmitglieder geprägt, zeigte jedoch erst gegen Ende der Diskussion eine hohe kommunikative Dichte. Eine Besonderheit der Gesprächsführung war, dass sich viele Pausen zwischen den einzelnen Redebeiträgen finden ließen als auch das Auftreten von Stellen, an denen die Kinder sich ausführlich mit dem Wahrheitsgehalt einzelner Aussagen beschäftigten. In Form wiederholter Bestätigungen, Verneinungen oder Differenzierungen wurde der kollektive Gehalt von Stellungnahmen immer wieder mit Nachdruck verhandelt. Erst mit zunehmender Dauer der Diskussion fand sich die Gruppe auf Themen ein, anhand derer die Orientierungskomponenten rekonstruiert werden konnten. In den Erarbeitungen der impliziten Themen zum Klassenrat war mehrheitlich ein inkludierender, paralleler Modus festzustellen, der auf einen gemeinsamen Orientierungsrahmen verweist. Es fielen aber auch zum Teil univoke Stellen auf, bei denen die Schüler von identischen Erfahrungen mit dem Klassenrat berichteten oder die Erzählungen eines Gruppenmitgliedes ergänzten. Dieser Trend fand eine kurze Unterbrechung in der thematischen Bearbeitung der Angelegenheit eines Mitschülers, der im Klassenrat geweint haben soll. An dieser Stelle diskutierten die Kinder im antithetischen Modus darüber, ob der betreffende Junge geweint hatte oder nicht und zeigten damit ein Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen im Klassenrat und den Bedürfnissen der Peers auf. Dieses Orientierungsdilemma bearbeitete die Gruppe mit Hilfe der strikten Trennung der beiden Sphären. Die Jungen blieben einer institutionellen Rahmung verhaftet und schlossen die Behandlung peerweltlicher Belange aus ihrer Diskussion aus. Das zeigte sich unter anderem an der metakommunikativen Zurechtweisung, dass nicht über andere Kinder und insbesondere nicht über abwesende Kinder geredet werden sollte. Auf diese Weise hielten sie den schulisch verregelten Rahmen hoch und drängten die peerkulturellen Aushandlungen in den Hintergrund. Zum Ende der Diskussion inszenierten sie einen Abstimmungsprozess im Sinne des Klassenrates, um ihre kollektive Orientierung zu beschließen.

5.5.4 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen

Bereits zu Beginn des Gespräches wurde erkennbar, dass der Bezug auf den Klassenrat schulisch gerahmt ist und ein funktionales Verständnis des Verfahrens

zugrunde liegt. Es geht für die Gruppe darum, im Klassenrat gemeinsam schulorganisatorische Probleme zu lösen, die alle Kinder betreffen und dabei keine unterrichtsfachtypischen Handlungen zu vollziehen. Die Konstruktion der Themenstellungen des Verfahrens wird auf die Gegenwart schulischer Räume zurückgeführt währenddessen peerweltliche Themen, die auf einen individuellen Interessenraum verweisen, als nicht passend für das Verfahren des Klassenrates abgewählt werden. Als zentraler Ort der Beteiligung und Mitbestimmung gilt das Kollektiv der Schulklasse. Die Individualität der einzelnen Mitschüler wird in den Hintergrund gestellt. Auf dieser Grundlage gibt der Klassenrat als Ort der Hilfeleistung den Jungen die Möglichkeit innerhalb ihrer kommunikativ-generalisierten Schülerrolle und im Rahmen regelgeleiteter Organisation Teilhabe an schulischen Prozessen auszuüben ohne in den Konflikt mit den Bedürfnissen der Peerwelt zu geraten. Das Prozesshandeln im Klassenrat bezieht sich auf die formalen Beziehungen zwischen Mitschülern und nicht auf die konjunktiven Strukturen der sozialen Gruppe. So ist es beispielsweise auch möglich, dass sich die Freunde untereinander auf Regelbrüche innerhalb des Klassenrates hinweisen ohne Gefahr zu laufen einen Beziehungsabbruch zu riskieren. Als ein spannungsreiches Moment und Nachteil des Klassenrates bleibt jedoch die Gefahr der emotionalen Verletzung einzelner Betroffener bestehen, die sich im Weinen ausdrückt. Die vorliegende Gruppe löst diese Problematik, indem sie um einen schnellen Abschluss des Verfahrens bemüht ist und auf diese Weise ein spannungsreiches Erleben im Klassenrat verhindert.

Im Sinne ihrer formalen Orientierung sind die Schüler den organisatorischen Regeln verhaftet, die übergeordnete Gültigkeit besitzen. Ebenso unterliegen sie aber auch der institutionellen Rahmung, welche durch die Lehrerin als Vertreterin der schulischen Ordnung repräsentiert wird. Ihre Anwesenheit sichert die Institutions- und Normgebundenheit des Verfahrens sowie die Lösung schwieriger Probleme, sie begrenzt aber auch den Handlungsspielraum der Selbstorganisation der Schüler. Demzufolge findet im Klassenrat ein Emanzipationsprozess statt, bei dem die Gruppe sich zunehmend von der Überformung durch die Lehrperson ablöst. In diesem Zusammenhang wird das schülerverwaltete Format als Ort bedeutsam, an dem positive Wandlungsprozesse markiert und die eigene Kompetenz festgeschrieben werden kann. Beispielsweise wird in der Abnahme der Klassenratsbucheinträge eine eigenverantwortliche Verbesserung der sozialen Situation in der Schülergruppe deutlich. Zum anderen zeigen aber auch die selbstständigen und verantwortlichen Hilfeleistungen den Kompetenzzuwachs der Schülerschaft an. Mit der Interviewerfrage nach Veränderungswünschen fand die Entwicklungs- und Partizipationsorientierung der Gruppe ein explizites Thema, an dem sie dieses Bestreben abarbeiten konnte. Entsprechend forderten die Jungen für sich eine längere Dauer des Klas-

senrates ein, die ein Mehr an Möglichkeiten der aktiven Einbringung in den Beratungsprozess ermöglichen würde. Ebenso ließe ein größeres Zeitkontingent mehr Raum für konstruktive Lösungsvorschläge, welche die Anteilnahme der Schüler gewährleisten, die losgelöst von jeglicher Rollenzuschreibung oder Themeneinbringung ist und eher durch positive Zuwendung denn Kritik definiert wird. Des Weiteren begehrt die Gruppe eine gerechtere Chance der Übernahme des Regelwächteramtes. Im Rahmen dieses Postens kann aktiv am Klassenrat partizipiert werden. Zudem sichert die Einhaltung prinzipieller Vorgaben das Handeln in der Klasse ab. Der Wunsch nach einer gerechten Verteilung der Mitarbeitschancen an diesem Amt wird ebenso regelgeleitet durchdacht. Für die Durchsetzung eines Vorschlages zur Änderung der Ämterverteilung greift die Gruppe auf das Medium der Mehrheitsabstimmung im Klassenrat zurück. Die Gruppe orientiert sich somit am Klassenrat als einem funktionalen Ort, an dem auf der Grundlage vorherrschender Regeln Anteil an kollektiven Problemlösungen genommen werden kann und die sozialen Fertigkeiten der Schüler gewahr werden.

5.6 *Heldengruppe*

„wenn man einzeln redet [...] is dis glaub ich besser“

Die vorliegende Gruppendiskussion fand im Anschluss an einen Klassenrat statt. Es nahmen vier Jungen daran teil, die sich selbst als Gruppe zusammengefunden hatten: Vario (Vm), Luigi (Gm), Mario (Rm) und Joshi (Sm). Ein Mitglied dieser Gruppe, Joshi, ist als Ersatzklassensprecher in der Klasse gewählt und übernimmt im Fall der Abwesenheit eines Klassensprechers dessen Aufgabe der Moderation des Klassenrates. Laut der Überschau der Protokolle der Klassenratssitzungen war Joshi mindestens einmal, gemeinsam mit der Klassensprecherin Selin, an der Leitung beteiligt.

5.6.1 Gesprächs- und Themenverlauf

Das Gespräch zwischen den vier Jungen verlief über die gesamte Dauer der Gruppendiskussion in einem eher schleppenden Modus zögerlicher und sich wiederholender Redebeiträge. Dabei schienen die einzelnen Schüler in ihren Aussagen wenig interaktive Bezüge herzustellen, was sich unter anderem im Auftreten längerer Pausen widerspiegelte, nach denen oftmals eine Themenverschiebung stattfand. Während der Diskussionsrunde hatten die Kinder wenig Blickkontakt untereinander,

zudem konnte beobachtet werden, dass die Aufmerksamkeit der Schüler im Moment der nicht-sprachlichen Beteiligung oft vom Gespräch wegführte. So wirkte es, als würden die Schüler im Raum umherschauen oder den Blick auf den Boden richten, indessen der Sprecher sich der Interviewerin zuwandte. Es gab weiterhin nur wenige Momente, an denen Unterbrechungen einzelner Redebeiträge sowie gleichzeitiges oder metaphorisches Sprechen als Merkmale fokussierter Stellen auftraten. Die Art und Weise der Gesprächssituation näherte sich, nach Ansicht der Interviewerin, der eines Gruppeninterviews, bei dem eher individuelle und auch umfangreiche Darstellungen nacheinander verfasst werden. Der Hauptteil der Beiträge wurde von Joshi und Mario erbracht. Eine dagegen marginale Position im Diskurs nahm Luigi ein. Für die Interviewerin schien seine Zurückhaltung unter anderem aus der für ihn hohen Anforderung zu erwachsen, seine Ideen sprachlich versiert auszudrücken. Zum anderen zeigte sich mehrfach die Redefigur, dass er einen Beitrag andeutete, jedoch im Verlauf seiner Ausformulierung mit dem Hinweis darauf abbrach, dass ihm der Inhalt entfallen war. Damit integrierte er sich in das Gruppengeschehen lediglich durch die Kennzeichnung seiner Redebereitschaft.

Gleichwohl oben benannter Besonderheiten dauerte die Gruppendiskussion der Gruppe gut eine dreiviertel Stunde. Das quasi selbstläufige Gespräch wurde von Joshi über das Gegensatzpaar *Gutes und Schlechtes (1–43)* eingeführt, das es über den Klassenrat zu berichten gäbe. In seinen Ausführungen setzte er das übergeordnete Ziel der Hilfe bei Problemen der konkreten Aushandlungspraxis im Klassenrat gegenüber, welche interindividuelle Schwierigkeiten erzeuge. Um den positiven Charakter des Verfahrens zu rühmen begann Mario damit, die *Dienste (44–63)* im Klassenrat näher zu beschreiben, was in einer gemeinsamen Verarbeitung der ungerechten Ämtervergabe mündete und in das zentrale Thema *Unfair (64–109)* überleitete. Unter dieser Problematik wurden unterschiedliche Situationen im Klassenrat berichtet, die als unfair erlebt wurden. Die Frage nach einer gerechten Aushandlung war zentral für diese Gruppe und wurde auch in den folgenden Passagen immer wieder aufgenommen. Nach einer weiteren Ausführung der positiven und negativen Aspekte des Klassenrates kam die Sprache auf unlautere Methoden bei der Einschreibepraxis. Joshi und Mario entwarfen hierzu gemeinsam die Theorie, dass der Umstand von *Freundschaft (161–212)* eine wichtige Rolle spiele, wenn es darum gehe, jemanden für eine Sache zu beschuldigen. Entlang der Betonung sozialer Aspekte wurden im weiteren Gesprächsverlauf die *negativen Folgen (231–267)* durch den Klassenrat diskutiert. Als Möglichkeit der Vermeidung einer Zuspitzung der Konflikte sah Joshi die Möglichkeit des *Einzeln sprechen (289–331)*, bei dem die Betroffenen allein mit der Lehrerin oder einem Klassensprecher den Sachverhalt zu klären versuchen. Dieser Veränderungsvorschlag hatte für ihn eine

besondere Bedeutung und wurde auch später nach einem erneuten Interviewerimpuls als Gedanke wieder aufgenommen. Daraufhin kam es zu einer gemeinsamen Aushandlung des Themas und zum Höhepunkt der Diskussion, bei dem die Nachteile einer kollektiven Verhandlung und die Vorteile eines individuellen Gespräches besprochen wurden. Beispielhaft führte Mario die Schwierigkeiten des Klassenrates an seinen problematischen Erlebnissen als *Mülldienst (405–451)* vor. Der selbstläufige Teil der Gruppendiskussion endete nach gut einer halben Stunde des Gespräches, mit einem Verweis von Joshi, dass es nichts mehr zu sagen gäbe.

Die weiteren Themen, welche exmanent von der Interviewerin induziert wurden, sprachen daraufhin noch einmal die Rolle der *Klassenlehrerin (482–499),* die hypothetische Situation *Ohne den Klassenrat (529–582)* sowie mögliche *Veränderungsvorschläge (583–678)* der Schüler zum Verfahren des Klassenrates an.

5.6.2 Rekonstruktion der Einstiegspassage und impliziter Themen

Im Anschluss an den erzählgenerierenden Eingangsstimulus der Interviewerin, welcher auf die spezifischen Erfahrungen der Gruppe mit dem Format des Klassenrates verweist, findet ein schneller Übergang in die bereits angedeutete Gesprächsform statt, bei dem ein Mitglied der Gruppe seine subjektive Bewertung des Klassenrates ausformuliert. Aufschlussreich ist hierbei, dass es zu keiner Aushandlung der Sprecherrollen unter den Teilnehmern kommt.

```
 1  I : Ihr wisst ja ich interessier mich für den Klassenrat (.) ich
 2      würde gern mal von euch wissen was sind so eure Erlebnisse
 3      im Klassenrat erzählt doch mal vom Klassenrat (.)
 4  Nn: mhm
 5  Sm:   └ja: (.) k- äh äh also gutes und schlechtes sozusagen (.)
 6      also ich finds gut das es sowas gibt weil wenn einer
 7      Probleme hat und so in der Schule [Gm meldet sich kurz] das
 8      man halt ihm helfen kann (3)
 9  Gm: und das jemand Streit hat
10  Sm: und wenn (.) jemand Streit hat
```

Kurz nach dem Beenden der Rede der Interviewerin folgt eine Ratifizierung eines Mitgliedes, welches nicht näher bestimmt werden konnte. Diese Reaktion kann zum einen darauf hindeuten, dass eine Zustimmung zum Format dieser Erzählsituation gegeben wird oder auch als überlegendes Moment angesehen werden. Interessanter ist jedoch, dass trotz videounterstützter Transkription nicht erkennbar wurde, welcher der Schüler dieses Signal in die Runde gegeben hat. Diese Anonymität, aus der heraus ein sprachliches Zeichen gegeben wird, lässt auf eine zögerliche und auch undeutliche Haltung der Gruppenmitglieder schließen, die sich

bereits in dieser sehr kurzen Anfangssequenz darbietet. Demgegenüber hat Joshi eine klare Vorstellung seiner Meinung zum Klassenrat als auch zur Erzählaufforderung der Interviewerin. Er konkretisiert in seiner ersten Stellungnahme zu Beginn das vorgegebene Thema. Die Erlebnisse mit dem Klassenrat sind aus seiner Position heraus sowohl positiv als auch negativ zu betrachten. Nachdem er seine Interpretation der Interviewerfrage expliziert hat, beginnt er damit eine Eigentheorie dazu hervorzubringen. Während Joshis Ausführung wird erneut erkennbar, wie zurückhaltend die anderen Mitglieder der Gruppe während des Gespräches agieren. So erfolgt eine lautlose Meldung von Luigi, der einen eigenen Gedanken einbringen möchte, diesen jedoch noch nicht formuliert, sondern vorab ankündigt. Nachdem Joshi seinen Redezug beendet hat, dauert es einige Sekunden, bis Luigi schließlich seine Gedanken formuliert. Es scheint sich dabei um eine Ergänzung von Joshis Beitrag zu handeln, da ohne nähere Erklärung von ihm auf die Bedingung eines Konfliktes verwiesen wird: „und das jemand Streit hat“ (9). Als Reaktion auf diese Äußerung findet jedoch keine inhaltliche Diskussion statt, sondern Joshi ordnet Luigis Aussage seiner Orientierung unter, indem er ihn verbessert: „und wenn (.) jemand Streit hat“ (10). An dieser Stelle zeigt sich in Bezug auf die Personenkonstellation innerhalb des Gespräches, dass Joshi sich als Themengeber etabliert.

Die Ambivalenz des Klassenrates Im weiteren Verlauf bleibt Joshi am Thema der zwiespältigen Betrachtungsweise des Klassenrates. Anhand seiner positiven Erwähnung der Möglichkeit zur Hilfe wurde die Idee erkennbar, sich im Raum der Schule dienlich in die sozialen Belange der Mitschüler einzubringen. Eine solche Handlung findet ihre Ermöglichung erst im institutionell vorgegebenen Format des Klassenrates. Entsprechend seiner Einführung gibt es für Joshi aber auch einen Kontrast zu dieser vorteilhaften Optionalität der Teilnahme am Klassengeschehen. Dieser zeigt sich auf der Ebene der konkreten Aushandlungspraxis im Klassenrat.

```
12 Sm: und ich find halt nich so gut das uns also bei uns halt
13     manchmal (.) [Vm und Gm melden sich kurz]  da dann richtig
14     reingeschriebe- weil der andre der Meinung ist weil der
15     vielleicht den einen nicht so gern mag ja dis is aber so
16     nein is is nich so sagt der (.) und da gibs manchmal dann
17     schon noch ganz schön streit (.)
18 Rm: und
19 Vm: └und und i- äh ja mach du
20 Rm:   └und                  └nein du
21 Vm: und ich find nicht so gut das immer manche lügen im
22     Klassenrat (.)weil dann kriegen dann immer die anderen
23 Sm:   └mhmh
```

```
Rm:          └und ich
Vm: (dann die schuld)
```

Die generalisierte Idee einer möglichen Hilfe wird in der konkreten Verhandlung im Klassenrat nicht mehr deutlich. Laut Joshis Bericht liegt der Schwerpunkt auf einer Beschuldigungspraxis, in der persönliche Beziehungspräferenzen der Mitschüler eine wichtige Rolle spielen. Das Behaupten oder auch Leugnen verhandelter Tatsachen werden auf diese Weise als negativ bewertete Handlungsweisen im Klassenratsverfahren eingeführt. Es zeigt sich in dieser Erzählung, dass die eigentliche Aushandlung nicht mit der zuvor eingebrachten Zielvorstellung übereinstimmt. Anstatt einer hilfefokussierten Problembearbeitung entstehen durch gegenseitige Schuldzuweisungen neue Schwierigkeiten und Konflikte. Diese Bemerkung wird auch von Vario bestätigt, der zudem Falschaussagen als ein grundsätzliches Problem im Klassenrat beschreibt, bei dem jemandem auf betrügerische Weise die Verantwortlichkeit für ein Problem zugeschrieben werden kann. Eine Lüge dient aus seiner Sicht der Verfälschung einer Situation.

In diesem Auszug werden die unterschiedlichen Beziehungen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern metakommunikativ veranschaulicht. Während Joshi im bisherigen Verlauf der Diskussion selbstständig eine dominante Sprecherposition eingenommen hat, verhandeln Mario und Vario ihr Sprachrecht kollegial. Beide Schüler geben dem jeweils anderen dabei den Vortritt und stellen ihr eigenes Interesse an der Formulierung eines inhaltlichen Beitrages hinter die soziale Aushandlung. Sie rücken die kritischen Schülerhandlungen in den Mittelpunkt ihrer Stellungnahmen. Das Thema der Ambivalenz wird von ihnen nicht mit der Ebene der moralischen Ziele des Klassenrates in Verbindung gebracht, sondern in die Prozessgestaltung des Verfahrens eingeschrieben.

```
Rm: und ich finds auch nich so gut wenn d- der Klassensprecher
    oder immer oder oder auch der Ersatz manchmal wenn wenn sie
    jetzt nicht da sind das er dann manchmal de de sagt er n
    Lösungsvorschläge jetzt ist der andere trotz noch über:
    Diskussion oder so reden so sagen nein der hats gemacht oder
    so (.)
Sm: und eigentlich sollte man ja des dis nicht so gut läuft
    aufschreiben und nich im Klassenrat das dis dann anfängt (.)
Vm: und ich find nich so gut das immer dann ähm so manche so
Rm:                                   └'sag du auch mal was'
    (leise) [Gm anschauend]
Vm: brutale Wörter bei dem einen dem Beschuldig-ten sagen und
    dann mhm fängt äh fangen manchmal fangt einer an zu heulen
    [schaut Sm an](3)
Sm: aber ich finds auch immerhin gut das man da seine Probleme
```

```
41      klären kann und manchmal findet man vielleicht nich immer
42      die passende Lösung aber (2) und da passierts zwar immer
43      wieder aber immerhin hat mans mal versucht (.)
```

Mario verortet seine Kritik im Spannungsverhältnis zwischen der Situationsdynamik im Klassenrat und der formalen Logik, welche durch die Klassensprecher repräsentiert wird. Ins Zentrum seiner Erzählung setzt er die Diskussion innerhalb der Sitzung, bei der es darum geht, eine Schuldfrage zu klären: „so reden so sagen nein der hats gemacht oder so“ (30–31). Demgegenüber steht die Moderation des Klassenrates, welche vorrangig an der formalen Organisation orientiert ist. An dieser Stelle führt die Kritik in eine offene Frage nach der ordnungsgemäßen Durchführung des Klassenrates. Joshi verbalisiert darin die sinnwidrige Praxis des Klassenrates, die sich als Katalysator für Streithandlungen entpuppt und dem Prinzip der Unterstützung und Erleichterung konträr gegenübersteht: „eigentlich sollte man ja des dis nicht so gut läuft aufschreiben und nich im Klassenrat das dis dann anfängt“ (32–33). Vario setzt dem eine Beschreibung unstatthaften Verhaltens im Klassenrat kritisierend obenauf. In seiner Ausführung spitzt er die Problematik im Drama eines emotionalen Zusammenbruches zu. Die in sprachlicher Gewalt verkörperte völlige Abwendung von Regeln und Normen führt zum Zusammenbruch der Bemühungen um eine Streitklärung. Eine Option auf Mitwirkung an schulischen Problemen, wie sie von Joshi eingeführt wurde, bricht sich somit in der verdrehten praktischen Umsetzung durch die Schülergruppe. Am Ende wird aus der erhofften Entlastung das Risiko einer harten Beschuldigung für die involvierten Kinder. Schlussfolgernd relativiert Joshi seine positive Wertung des Klassenrates und begrenzt sie auf die reine Durchführungspraxis sowie die Absicht einer Klärung: „immerhin hat mans mal versucht“ (43). Während die konjunktiv geprägte Beschuldigungspraxis das Moment der Hilfe verdrängt, ist auf formaler Ebene die Einhaltung der festgelegten Ordnung durch ein mehrstufiges Sicherungssystem gegeben. Mario führt hierzu aus, dass die „Dienste“ (45, ohne Transkript) im Klassenrat für Ruhe und die Einhaltung kommunikativer Regeln sorgen. Im Falle des Misslingens einer Weisung durch den Amtsinhaber gibt es sogar weitere Rückfallebenen, die bis zum Ausschluss des störenden Schülers aus dem Klassenrat führen können: „und wenn dann mitm Stab das den den anderen jetzt zeigt so dann und denn nicht aufhört dann muss das find ich auch gut das er dann aufn Platz geht weil dis is dann nicht gut weil sonst macht der ganze Zeit weiter“ (60–63, ohne Transkript). Das feste, vorgegebene Reglement sichert die Aufrechterhaltung der äußerlichen Ordnung der Diskussionsrunde: „ja dann schlagen wir auf die Triangel und dann gibs Ruhe“ (53–54, ohne Transkript). In der Zusammenschau ergibt sich

damit das Bild einer ambivalenten Klassenratspraxis. Einerseits wird der Klassenrat als Ort der geregelten Disziplinierung und Ordnungssicherung beschrieben und andererseits ist er aber gleichzeitig ein Feld, an dem die Verschärfung von Konflikten stattfindet und unangenehme Beschuldigungen zu emotionalen Verletzungen führen können.

Der Klassenrat als Ort der Benachteiligung Die Gruppe bleibt an der expliziten Thematik der Amtsausführungen dran und arbeitet daran den negativen Gegenhorizont weiter aus. In diesem Sinne bringt Vario die Vergabe der Dienste zur Sprache, welche als „unfair“ (64) erlebt wird:

```
 98 Rm: ja und ich finds auch unfair gegenüber wenn jetzt mal der
 99     Klassensprecher sagt sags ehrlich weil sonst kriegst du
100     keinen Ärger oder so das dann das er dann nicht die Wahrheit
101     sagt und dabei er sch- gesagt hat das er dis er die Wahrheit
102     sagt sagen wird obwohl er das nich dann sagt das is dann
103     auch sehr unfair gegen die anderen weil die sagen die
104     Wahrheit und er nich der dann nicht (2)
105 Gm: und ich findes unfair äh weil dann (.) ähm (2) die immer (.)
106     die schon den Stab haben die Kinder die kriegen es dreimal
107     zweimal (.)
108 Sm: und manche überhaupt nich (.)
109 Gm:                          └mhm
```

Es wird ein kollektiver Konsens darüber hergestellt, dass es zu einer Bevorzugung einiger Mitschüler bei der Wahl des Regelwächters kommt, der durch die Klassensprecher ernannt wird. Aus diesem Umstand heraus entsteht ein Ungleichgewicht gegenüber den anderen Schülern der Klasse, das sich in der Quantität des Stab- oder Triangelbesitzes ausdrückt. Kritik wird dabei an der Haltung des Klassensprechers geübt, der keine demokratische Auswahl trifft. Seine grundlegende Kompetenz für diese Position steht nicht in Frage. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird dieses Phänomen näher erläutert. Joshi erklärt sein Verständnis darüber, dass sein Mitschüler Anton andere Freunde hat. Mit Hilfe des Hintergrundwissens, dass Anton Klassensprecher ist und somit die Vergabe der Dienste vornimmt, scheint sich hier die Theorie abzuzeichnen, dass Freunden das Vorrecht auf den Stab und die Triangel eingeräumt wird. In seiner Ausarbeitung verweist Joshi dabei nicht mehr explizit auf diesen Sachverhalt, sondern nimmt das Wissen als gegeben an, dass von Anton nur diejenigen ausgewählt werden, denen er sich freundschaftlich verbunden fühlt. Die Verknüpfung zwischen der Praktik der Dienstvergabe und dem sozialen Beziehungsgeflecht der Klasse setzt er implizit voraus. Das angesprochene Dilemma liegt in der Diskrepanz der Chancen ein Amt zu übernehmen, die sich daraus für die Gruppe ergibt. Innerhalb der Organisation des Klassenrates

potenziert sich die bereits bestehende Schwäche der fehlenden Freundschaftsbeziehung: „dies äh fast noch nie warn kriegens nie und immer die schon tausend mal es hatten kriegens“ (71–72). Bei der Bestimmung der Dienste durch die Klassensprecher wird ein Spannungsmoment zwischen dem schulisch geprägten Regelsystem und der sozialen Peerwelt zutage geführt, welches sich in der zwiespältigen Rolle der Klassensprecher als Moderatoren und Gleichaltrige ausdeutet. Dieses Zusammenspiel bringt das Problem der Benachteiligung für diejenigen mit sich, die keinen hohen sozialen Status in der Klasse genießen. Auch innerhalb der Diskussion und des Abstimmungsprozesses im Klassenrat lässt sich diese Schwäche wiederfinden: „die Kinder die man nicht mag die werden beschuldigt und die die man mag die werden nicht beschuldigt und die die man halt mag da stimmt dann die meiste Zahl dafür und dann (.) und dann gibs halt n totalen Streit aber natürlich gewinnt- (.)“ (75–79, ohne Transkript). Das ursprüngliche Problem und dessen tatsächlicher Hergang treten in der Aushandlung vollkommen hinter die soziale Beziehungsstruktur zurück. Die Gruppe setzt sich für Joshi aus *Gemochten* und *Nicht-Gemochten* zusammen. Beschuldigungen und Abstimmungen sind in diesem Zusammenhang unabhängig vom verhandelten Thema, sondern es ist prinzipiell entscheidend, zu welcher dieser Parteien (Gemochte, Nicht-Gemochte) der Betroffene aus Sicht der anderen Akteure zugehörig ist. Der Klassenrat wird zur sozialen Arena, in der es um Gewinnen oder Verlieren geht. Dabei gerät jedoch die eigentliche Zielsetzung aus dem Fokus der Sitzung: „ob dis dann auch hilft die andren könn ja abstimm aber dis hilft dem anderen gar nix (.)“ (96–97, ohne Transkript). Ein parteiischer Abstimmungsprozess erfüllt somit nicht die Funktion einer Hilfe für den Betroffenen und stellt die Sinnhaftigkeit des Klassenrates in Frage. Diese Ambivalenz ist für Joshi ein hervorstechendes Thema. Marios Verarbeitung der Unfair-Problematik setzt dagegen auf der Ebene der Aushandlung an:

```
 98 Rm: ja und ich finds auch unfair gegenüber wenn jetzt mal der
 99     Klassensprecher sagt sags ehrlich weil sonst kriegst du
100     keinen ärger oder so das dann das er dann nicht die Wahrheit
101     sagt und dabei er sch- gesagt hat das er dis er die Wahrheit
102     sagt sagen wird obwohl er das nich dann sagt das is dann
103     auch sehr unfair gegen die anderen weil die sagen die
104     Wahrheit und er nich der dann nicht (2)
105 Gm: und ich findes unfair äh weil dann (.) ähm (2) die immer (.)
106     die schon den Stab haben die kinder die kriegen es dreimal
107     zweimal (.)
108 Sm: und manche überhaupt nich (.)
109 Gm:                          └mhm
```

In seinem Beitrag berichtet er darüber, dass sich manche Schüler nicht an getroffene Abmachungen halten. Beispielsweise lügt jemand im Klassenrat, obschon ihm vom Klassensprecher versichert wurde, „keinen Ärger“ (100) für eine Aussage zu bekommen und angekündigt wurde, dem Folge zu leisten: „dabei er sch- gesagt hat das er dis er die Wahrheit sagt sagen wird“ (101–102). Dies ist aus seiner Sicht unredlich gegenüber allen weiteren Beteiligten in dieser Beispielsituation, die sich aufrichtig äußern würden. Hier widerfährt denjenigen eine Ungerechtigkeit, welche sich entsprechend der Regeln wahrhaftig integrieren. Ferner wird in Marios Erzählung die Definition des Lügens erweitert, die sich somit nicht nur eindeutig aus dem Motiv der Vermeidung einer Strafe ableiten lässt. Eine weitere Bedeutungsvariante der Unfairness wird von Luigi erarbeitet. Er unterstreicht noch einmal das Thema der einseitigen Verteilung der Regelungsutensilien. Joshi insistiert nachfolgend auf den Fakt, dass es eine Gruppe von Kindern gibt, die zu keiner Zeit die Möglichkeit einer organisatorischen Beteiligung am Klassenrat erhielten: „und manche überhaupt nich“ (108). Damit verleiht er dem Phänomen der Benachteiligung einen höheren Stellenwert als dem der Bevorzugung und drängt auf die Bekanntmachung des Widerfahrens von Ungerechtigkeit für jemanden, der von der Mehrheit der Klasse nicht gemocht wird.

Zusammenfassend drückt sich in dieser Passage eine unterschiedliche Pointierung in der Beschreibung unfairer Situationen aus. Das gemeinsame Element der Gruppe ist dabei die Erfahrung von Ungerechtigkeit und Benachteiligung sowie der Verweis auf eine Beeinflussung der Verfahrensweise durch die gewachsenen Beziehungsstrukturen innerhalb der Klasse.

Denunziation im Klassenrat Joshi kommt auch nach einem Versuch, seine Kritik am Klassenrat als temporäre Schwierigkeiten zu deklarieren („im Klassenrat klappts bei uns eigentlich schon gut bis auf n paar Aussetzer“, 110–111, ohne Transkript), von neuem auf die Problematik der Stigmatisierung einzelner Kinder zurück:

```
152 Sm: (...) aber ich hätts eigentlich (.) ich finds aber
153     eigentlich au nich okay wenn man in dis Klassenratbuch es is
154     gut das man da was reinshc- reinschreibt aber nich nur übers
155     gleiche Kind drei Sachen oder so dis find ich dann und vor
156     allem immers gleiche no mal (.) wenn mer des doch schon
157     sieht das man da oh da is schon dis gleiche drin dann muss
158     mers doch nich no mal reinschreiben (2) und vor allem ich
159     meine dann wirds schon ein bisschen unfair wenn drei Sachen
160     vom gleichen Kind dauernd drin stehen
```

Die Divergenz zwischen der Absicht ein Thema gemeinsam diskutieren zu wollen und der bewussten Kränkung eines Schülers besteht weiterhin. Er stellt nicht in Abrede, dass Kritik an Mitschülern ausgeübt werden kann, verurteilt jedoch eine Praxis, bei der das Klassenratsbuch vorsätzlich als Mittel der öffentlichen Diffamierung genutzt wird. So ist die Legitimität des Eintrags für ihn in dem Moment überschritten, wo für den Schreiber deutlich erkennbar wird, dass eine Angelegenheit bereits angesprochen wurde: „wenn mer des doch schon sieht das man da oh da is schon dis gleiche drin“ (156–157). Das Eintragen eines Themas erhält damit den Modus einer Zurechtweisung und Belehrung. Die Möglichkeit, dass die Mehrfachnennung auf einen dringenden Handlungsbedarf hinweist, wird von Joshi nicht in Betracht gezogen. Für ihn scheint die Perspektive des Betroffenen inhärent, der sich einer übermächtigen Gruppe von Anklägern gegenübergestellt sieht. An diese Ausarbeitung schließen die anderen Gruppenmitglieder an und beschreiben, wie der Klassenrat als Machtmittel missbraucht werden kann, um Antipathien gegenüber Mitschülern auszuleben.

```
163 Vm: äh wenn jetzt einer äh was hier ähm dem man nich mag äh
164     irgendwas reinschreibt und dann (.) ähm den beschuldigt das
165     er Ärger kriegt das find ich auch nich gut
166 Sm: ⌊mhmh (.)
167 Rm: ja wie der Vario schon gesagt ich ich finds auch nich so gut
168     wenn wenn einer das reinschreibt und dann und und eigentlich
169     nur so Spaß war und dann so er will nur einfach nur so weil
170     er nich sein Freund ist das er Ärger kriegt das find ich au
171     nich gut (.) weil dis is nicht nicht nett dann auch auch und
172     ähm und dann äh we- und wegen und dann noch ich find auch
173     den Klassenrat gut weil weil sonst hätten wir niemals unsere
174     Probleme gel- gelöst und hä- we- sonst hätten wir keine
175     Freunde sonst (.)
176 Sm: also wir hätten vielleicht schon Themas gelöst aber nich so
177     schnell halt (2) aber ich finds halt au nich okay n freund
178     von mir der heißt Mathias der hat sich ähm au mal mit mir
179     gestritten und dann hat er einfach über mich irgendwas
180     reingeschrieben was überhaupt gar nicht stimmt und dann bin
181     ich im Klassenrat dumm dagehockt und hab gedacht häh (.) s
182     hab ich nie gemacht (.)
```

In beiden Argumentationen spielt die Komponente Sympathie eine wichtige Rolle für die Einschreibepraxis. Es wird aber nicht weiter deutlich, wie diese das Geschehen im Klassenrat steuert. Insgesamt sind Varios und Marios Beiträge sehr allgemein gehalten und lassen kaum konkrete Schlüsse über die Handlungsorientierungen der Akteure zu. Beispielsweise wird ein Fehlen von Ernsthaftigkeit attestiert („eigentlich nur so Spaß“, 168–169), jedoch nicht deutlich gemacht, ob diese sich auf den Grund des Einschreibens oder die Praxis selbst bezieht. Diese recht unprä-

zise und auch unpersönliche Darstellung zeigt ein nebulöses Wissen um die Belange der Einschreibenden an. Nichtsdestotrotz wird dem Eintrag damit die sachliche Grundlage genommen und auch das Auffinden einer passenden Lösung verunmöglicht. Die Verhandlung des Themas bleibt auf die soziale Wirkung der Denunziation und negative Folgen („Ärger", 170) für den Betroffenen beschränkt. Eine darauffolgende Äußerung zur existenziellen Bedeutung des Klassenrates für die Problemlösung und Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Klasse wirkt ebenso ungenau, da sie dem vorherigen Bild des Klassenrates vollkommen widerspricht. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass die kommunikativ generalisierte Zielstellung des Klassenrates zwar theoretisch wiedergegeben werden kann, jedoch keine Praxen beschrieben werden, in denen eine praktische Ausführung der Problemlösung stattfindet. Daher mutet der Vorsatz, im Klassenrat Probleme zu lösen und Freundschaften zu gestalten, unrealistisch sowie uneinlösbar an und bleibt in Marios Ausarbeitung als normative Programmatik bestehen. Darauf bezugnehmend erklärt Joshi die Besonderheit der Lösungsansätze durch den Klassenrat: „wir hätten vielleicht schon Themas gelöst aber nicht so schnell" (176–177). Auf diese Weise wird dem Klassenrat eine gewisse Nützlichkeit durch zeitliche Effektivität zugesprochen.

Nach diesem kurzen Themenwechsel kommt Joshi zurück auf das ursprünglich diskutierte negative Handlungsmuster der Verleumdung und führt es an einem konkreten Beispiel vor. Er erzählt von einer ihm widerfahrenen Unterstellung seines Mitschülers Mathias, der nach einem Streit „einfach [...] irgendwas" (179) im Klassenrat zum Thema gemacht hat. Hier geht es um die Unangemessenheit des Eintrags und die widerfahrene Diskriminierung durch einen „Freund" (177). War es bisher nur der Fall, dass Schüler eingeschrieben wurden, mit denen man nicht befreundet war, so wird durch Joshis Erzählung der Horizont erweitert auf Freunde, die eine situative Feindseligkeit im Klassenrat ausagieren. Dabei scheint im vorliegenden Fall das Streitpotential vom Schulkameraden Mathias auszugehen, während Joshi der Klagesache recht hilflos und ohnmächtig gegenüber steht und seiner Irritation über die Unterstellung nur gedanklich Ausdruck verleiht. Dieser passive Modus bleibt bis zum Ende seiner Darstellung erhalten:

```
185 Sm: und ich meine es sollte man eigentlich schon ehrlich sein
186     und wenn dann auch (2) und Mathias er hat viel Freunde in
187     unsrer Klasse mehr als ich eigentlich und dann halten
188     natürlich mehr zu ihm und dann krieg hab ich den ärger
189     bekommen aber dafür konnt ich eigentlich gar nixs weil er
190     mich einfach reingeschrieben hat
```

Joshi hält fest, dass die Initiative seines Freundes nicht den geltenden Regeln entspricht. Damit verortet er dessen Handlungsweise eindeutig im negativen Gegenhorizont und im Kontrast zu der von ihm deklarierten Idealvorstellung des Vorgehens im Klassenrat. Ohne weiter auf die konkrete Aushandlungsszenerie zu sprechen zu kommen, wird der Ausgang der Klassenratssitzung von ihm mitgeteilt: „dann krieg hab ich den Ärger bekommen“ (188). Seiner Ansicht nach hat er in diesem Falle keine Chance Recht zu bekommen, da sein Gegenüber über mehr sozialen Rückhalt in der Klasse verfügt. Die eigentliche Entscheidung wird weder von ihm noch vom Einschreiber Mathias ausgeführt, sondern die Gruppe stimmt durch ihren Zuspruch über das Ergebnis ab. Die von Joshi dargelegte Aushandlung im Klassenrat avanciert zur reinen Machtdemonstration gegenüber einem Außenseiter, dem eine Bestrafung widerfährt. Der Fakt, dass diese Erzählung in der Gruppendiskussion von Joshi allein ausgeführt wird, kann als symptomatisch für das Einzelkämpferdasein des Betroffenen im Klassenrat angeführt werden. Es scheint sich überdies um eine subjektiv erlebte Darstellung zu handeln, da das Problem von Mario etwas anders beschrieben wird. Er spricht von einer Regelung, bei der sowohl Joshi als auch Mathias ihre Verhaltensweisen geändert haben: „sie schimpfen sich jetzt nicht mehr so aber (.) aber sie schreiben jetzt nich mehr so rein und auch bisschen jetzt so Freu- Freunde so geworden (.) bisschen“ (195–198, ohne Transkript). In seiner Perspektive fand eine positive Regelung statt, die eine Verringerung der Störfaktoren zur Folge hatte. Mario berichtet ebenfalls über die Anbahnung einer freundschaftlichen Beziehung, was für Joshi aber als Rückschritt gelten könnte, da jener Mathias zu Beginn als Freund bezeichnet hat. Diese unterschiedlichen Schilderungen eines Beschlusses zeigen wie variabel die Erfahrung einer Klassenratssitzung aus den unterschiedlichen Rollenperspektiven verlaufen kann.

Im weiteren Verlauf des Gespräches verdichtet sich diese Wahrnehmung einer subjektiven und allumfassenden Benachteiligung, als deutlich wird, dass Joshi auch in seiner Rolle als „Ersatzklassensprecher“ (201, ohne Transkript) nicht entsprechend anerkannt wird. So erzählt er davon, dass ihm trotz seiner besonderen Stellung die Moderation des Klassenrates nicht übertragen wurde, als die Klassensprecher abwesend waren. Vor diesem Hintergrund kann der Klassenrat als ein Ort angesehen werden, an dem sich bestehende Diskriminierungsprozesse und Machtverhältnisse der Klasse reproduzieren.

Verschärfung oder Entschärfung der Problemsituation Die Hervorbringung bereits bestehender sozialer Spannungen unter den beteiligten Schülern im Klassenrat wird von Vario und Mario im weiteren Gesprächsverlauf bestätigt. Entlang

einer Auslegung des Klassenrates als Möglichkeit das interaktive Miteinander im Schulalltag störungsfrei zu organisieren, wird gezeigt, dass auch der Themeninitiator mit negativen Folgen zu rechnen hat.

```
234 Vm: okay wenn man jetzt wenn man wenn jetzt jemand ähm neben
235     einem immer so nervt und dann schreibt dis in Klassenrat und
236     dann wird dis ja gelöst dann ist ja der andere Junge so
237     sauer und dann (3) mhm beleidigt der ganz zeit den oder
238     macht irgendwas das find ich auch nich so gut
239 Rm:                                          └oder verprügeln ihn
240     noch mehr
241 I : mhm
242 Rm: also noch mehr in der Pause und dann schreibt ers noch mal
243     rein dis dis Kind und dann dann kriegt er den Ärger und dann
244     ist es auch nich so gut (.) wenn der eine dann lügt so (.) s
245     is
```

Unabhängig einer formalen Lösung im Klassenrat scheint sich die Gesetzmäßigkeit einer Verschlimmerung der Problemsituation zu dokumentieren. Das Anzeigen einer intersubjektiven Unstimmigkeit im Klassenalltag führt dabei zu Folgeproblemen für den Einschreiber und einer Steigerung der Spannung zwischen den Beteiligten. Der Beschuldigte verkehrt dabei die Rollen und diskreditiert seinen Kritiker in umgekehrter Denunziationslogik. Das Instrument des Klassenrates wirkt in diesem Fall problemverschärfend. Am Ende dreht sich die Sachlage zuungunsten desjenigen, der sich eine Problemregelung erhoffte: „dann kriegt er den Ärger“ (243). Im Ambivalenzverständnis der Gruppe steht dieser negativen Praxis eine beständige Hoffnung auf „den richtigen [...] Lösungsvorschlag“ (262, ohne Transkript) entgegen. Jener würde bewirken, dass ein Thema nicht wiederholt in den Klassenrat eingebracht werden muss, was als Indikator für ein gelungenes Ergebnis gilt. Die Gruppe zeigt anschließend am Beispiel der Schüler Phillip und Luigi eine entsprechend verbesserte Aushandlungspraxis auf:

```
268 Rm: und ich finds auch so gut mit m Klassenrat de- das das die
269     Klassensprecher auch manchmal sagen äh wie heute bei diesem
270     Thema worum so mitm Luigi und mit de:n @Luigi@ [schaut Gm an]
271     und und Phillip das das das die Klassensprech- Ersatz-
272     Klassensprecher erst mal gefragt haben aber warum hat des
273     der Phillip gemacht weil das find ich auch sehr gut weil man
274     hat ja dafür auch n Grund warum er m es gemacht oder weil es
275     geht ja nich alleine einfach so das er ihn jetzt einfach so
276     tritt weil es könn kann ja nich sein das er einfach so
277     wütend wird und ihn n dann tritt den Lu- Luigi und dann
278 Sm:                            └ich glaub das war nicht wütend weil
279     ich sehs auch oft das der Phillip des einfach aus Spaß macht
280     (.) aber ich kann auch schon verstehen dass der
```

```
281 Vm:   └und ich find
282 Sm: Luigi s nich als Spaß findet aber er darf auch nich lachen
283 I : mhm
284 Sm: weil dann wen=er wenn er so rumkichert da versteht der
285     andere nich und denkt das findet er witzig und macht weiter
286 Vm:                                                 └und dann macht
287     ers immer weiter
288 Sm: er muss sich halt gescheit ausdrücken der Luigi
```

Bei der Suche nach den Ursachen der Problemkonstellation wird der Betroffene aktiv am Verhandlungsprozess beteiligt. Im Beispiel wird der Schüler Phillip, der seinen Mitschüler Luigi in den Hintern getreten haben soll, gefragt, wieso er das getan hat. Auf diese Weise können die Bedingungsfaktoren für das Verhalten des Beschuldigten expliziert werden, um eine angemessene Lösung zu finden. Die Aufgabe der öffentlichen Aushandlung stellt sich dabei als die Ermittlung des wahrhaftigen Beweggrundes heraus und erfolgt durch die aufdeckenden Fragen der Klassensprecher. Joshi fügt dem Thema seine Idee einer Erklärung des Problems zwischen Luigi und Phillip hinzu. Darin werden die ursächlichen Faktoren zwar anders eingeordnet, aber grundsätzlich an dem Versuch einer Sinndeutung des Verhaltens angeschlossen. Seinem Verständnis nach beruht die Angelegenheit auf einem Missverstehen zwischen den beiden Parteien: Während Phillip Luigi necken wollte, empfand der das Treten „nich als Spaß“ (282). Exemplarisch sähe Joshi in einer verständlichen Kommunikation eigener Bedürfnisse ein entsprechendes Lösungsmuster, das einen erneuten Streit verhindern könnte: „er muss sich halt gescheit ausdrücken“ (288). Als Lösungsvorschlag gilt damit eine Verhaltensänderung die auf einer ökosystemischen Sichtweise von Problemen beruht und die subjektiven Sichtweisen der Betroffenen ernst nimmt. Ungeachtet dieser Möglichkeit eines akteursorientierten Lösungsansatzes, hält Vario jedoch am Orientierungsproblem fest, dass es zu keinem langfristigen Gewinn durch die Verhandlung im Klassenrat kommt: „dann wird des so gelöst aber dis bringt dann auch immer ni äh nix dann ma- dann geht’s immer so weiter dann geht’s immer noch so weiter“ (293–295, ohne Transkript).

Individualisierte Gespräche anstatt Gruppendruck Die wiederholte Feststellung der Nichterfüllung des Hilfeanspruchs des Verfahrens führt im Höhepunkt der Diskussion dazu, dass ein Einzelgespräch als Alternative zum Klassenrat vorgestellt wird. Aus Joshis Perspektive ist eine individuelle Problembesprechung grundsätzlich einer kollektiven Bearbeitung vorzuziehen. Dementsprechend gibt er seine

Überlegung einer Modifikation preis, die er zeitlich sogar noch vor die ersten praktischen Erfahrungen mit dem Klassenrat setzt:

```
296 Sm: also ich däts mh ich fänds besser ich hätt mir auch
297     eigentlich vorgestellt wo sie mal was vom Klassenrat gesagt
298     hat das sie dann mit uns einzeln spricht das dis Problem nur
299     zwei machen also so hätt ich eigentlich statt alle zusammen
300     das besser gefunden weil dann würd man nicht so viel
301     beschuldigt und dann däts auch nich immer glaub ich so
302     schlimm ausgehen
303 Rm: und nich so viele Heulereien
```

In seinem Verständnis eines Klärungsgespräches genügt die Beteiligung von *zwei* Schülern. Dabei scheint er darauf zu rekurrieren, dass ein Problem für ihn in einem Streit zwischen zwei Personen besteht und in das notwendige Einigungsgespräch nur Konfliktbeteiligte hinzugezogen werden sollen. Dem steht kontraproduktiv die öffentliche Verhandlung eines Falles gegenüber, bei der es aufgrund der anzahlmäßigen Erweiterung von Unbeteiligten zu mehr Beschuldigungen und einem unangenehmen Ergebnis komme. Die Gruppe sieht er als Risikopotential für die Denunziation und die Problemverschärfung im Klassenrat. Mario geht darauf bestätigend ein und fügt hinzu, dass es weniger emotionale Ausbrüche geben würde: „und nicht so viele Heulereien“ (303). Während Joshi sich von dieser Problematik angesprochen fühlt und verteidigend anführt, dass das Weinen „automatisch“ (307) passiert und vom „Tränenkanal“ (309, beide ohne Transkript) ausgelöst wird, begründet Mario seinen Standpunkt damit, dass die Konfrontationssituation im Klassenrat für das Gefühlschaos eines Kindes verantwortlich sei: „wenn ja die anderen immer so sagen doch dis hast du so gemacht doch doch und dann is [...] dann komm ja die Tränen aber wenn ma einzeln dann komm ja nicht so (.)“ (311–316, ohne Transkript). In einer kurzen Zwischenkonklusion merkt Joshi dazu an, dass eine Erörterung coram publico nicht das hinreichende Vertrauen erweckt, das nötig ist, um die Ursache-Wirkungs-Dyade zu erforschen. So hält er fest, dass ein Einzelgespräch gemeinsam mit objektiven Dritten, wie der Lehrerin oder auch den Klassensprechern, besser geeignet wäre, um Probleme zu lösen: „das dann auch bisschen mehr die Wahrheit rauskommen dat [...] und das is dann dis Problem besser gelöst werden könnte“ (324–327, ohne Transkript). Mit dieser Darstellung verweist er die gerechte und wahrhaftige Lösung eines Problems an eine höhere beziehungsweise quasi externe Regelungsinstanz.

An dieser Stelle bricht der Spannungsbogen der Passage ab, als Vario erneut das Thema der Vergabe der Dienste anspricht, worauf jedoch keiner der anwesenden Jungen eingeht. Es entwickelt sich anschließend ein knappes Gespräch bezüglich

der Hilfe der Klassensprecher bei Streitigkeiten in der Pause. Luigi und Mario berichten, dass die Möglichkeit besteht, die Klassensprecher als eine Art Streitschlichter zur Lösung eines Konfliktes in der Pause hinzuzuziehen. Dabei wird eine weitere Alternative erläutert, bei der individuelle Regelungen an ausgewiesene Ordnungspersonen delegiert werden. Diese Form der Aushandlung besteht neben dem speziellen Rahmen des Klassenrates und kann jederzeit von den Schülern genutzt werden. Als sich das Gespräch danach in einer metakommunikativen Diskussion verliert, setzt die Interviewerin einen weiteren Erzählimpuls und fragt die Gruppe nach einer konkreten Situation oder einem Beispiel. Daraufhin wird nochmals der Fall von Phillip angeführt, der auch im Klassenrat geweint habe. Dieses Thema wird jedoch nicht eingehender ausgearbeitet, sondern in die erneute Argumentation des individuellen Aushandelns von Problemen überführt. In dieser Beständigkeit der Thematik dokumentiert sich daher ein wesentlicher Gehalt für den Orientierungsrahmen der Gruppe. Nachdem Joshi seine Ausgangsthese einer vertraulicheren Einzelsituation noch einmal wiederholt hat, schließt Mario mit einer weiteren Idee an:

```
380 Rm: und ich find es auch bisschen das der Klassenrat bisschen
381     geändert werden soll weil ein paar Kinder die (.) die lügen
382     ja auch manchmal die sagen äh nein dis hab ich ge- hab ich
383     nicht gemacht und dann obwohl es dann dis nich stimmt und da
384     find ich wärs auch dis dis dis is das da mit der Lehrerin
385     redet (2) und wenn wenn des immer noch nicht mit der
386     Lehrerin ka- klappt dann mit den lügen dann so- soll die
387     Schule sich @n Lügendetektor kaufen so@
388 I : mhm (5)
```

Ein Veränderungsbedarf des Klassenratsverfahrens ist auch für ihn aufgrund der vorher benannten Schwierigkeiten und insbesondere angesichts des Lügens induziert. Die Idee eines Gespräches „mit der Lehrerin“ (384) ist dabei wahlweise besser geeignet, bringt aber für Mario keine absolute Sicherheit mit sich, dass nicht mehr gelogen wird. An dieser Stelle wird deutlich, dass für ihn die Offenlegung der Wahrheit das zentrale Element einer Problemlösung darstellt, indem er die einträglichste Art und Weise ergründet, Lügen zu vermeiden. Seine Überlegungen gipfeln im Vorschlag der schulischen Anschaffung eines „Lügendetektor[s, A.B.]“ (387). Jene Form der Aufdeckung des Wahrheitsgehaltes von Aussagen ist der absolute Superlativ für die Umsetzung einer ordnungsgemäßen Aushandlung. Die Anschaffung des Gerätes reicht hierbei aus, um absichern zu können, dass eine Lüge aufgedeckt werden würde. Ein Lügendetektor signalisiert zudem ein Höchstmaß an Objektivität, da er keinen Bezug zur Peerwelt aufweist. Die Lösung und das Pro-

blem treten bei dieser Methode in den Hintergrund und scheinen kaum noch von Belang. Marios lachende Darstellung zeigt jedoch auch, dass die Anschaffung eines solchen Lügendetektors eher unerfüllt beziehungsweise unrealistisch bleibt. Eine zuverlässige Durchführung des Verfahrens bleibt damit offen.

Angst vor sozialem Ausschluss In der Bearbeitung ist die Frage der individuellen Problemlösung noch nicht abgeschlossen und für Joshi weiterhin präsent. Nach einer längeren Pause von fünf Sekunden rollt er die Thematik anhand der Zwiespältigkeit zwischen kollektiven und individuellen Bedürfnissen im Klassenrat wiederholt auf:

```
389 Sm: ja also aber was ich auch noch gut finde (2) das (.) ähm (.)
390     sie halt (.) klassenrat es is schon gut das man dis zusammen
391     das die anderen Kinder auch erfahren was los ist und das mer
392     dis auch al- ob dis wirklich stimmt weil mehrere Meinungen
393     dazu ist aber ich glaub ich däts schon besser einzeln finden
394     mitn Betroffenen und mit dem der beschuldigt wurde (2) weil
395     äh (.) ich glaub sie denn einfach nicht mehr lügen (.) da
396     weil
397 Vm:                                                  └und ich
398     fi-
399 Sm: es gibt manchmal schon peinliche Sachen die man nich unbe-
400     dingt raussagen will vor der ganzen Klasse weil dann viel-
401     leicht ihn niemand mehr mag oder nur paar nich mehr oder
402     sei- oder seine besten Freunde nich mehr und (.) ich glaub
403     einzeln sprechen (.) is schon besser
```

Auf der einen Seite gibt es eine gemeinschaftsbildende Funktion des Klassenrates, bei der die Kinder über die Vorgänge in der Peergruppe informiert werden und weiterhin die Chance, das Problem aus unterschiedlichen Sichtweisen zu beleuchten und den Wahrheitsgehalt einer Behauptung zu verstärken oder zu bezweifeln. Auf der anderen Seite existieren die subjektiven Interessen der Hauptpersonen im Klassenrat. Es stehen sich somit die Prämisse der Wahrheitsbekundung und die Angst vor sozialem Ausschluss gegenüber. Joshis Erzählung deckt weiterhin die Neigung auf, in einer öffentlichen Situation vor der Klasse keine „peinliche[n, A.B.] Sachen“ (399) offenbaren zu wollen, um die eigene Integrität vor der Klasse zu wahren. Er sieht somit bereits in der Anlage des Klassenrates die Gefahr der Störung der Peerbeziehungen verwirklicht, da die Maßgabe der aufrichtigen Beteiligung auch die Möglichkeit der Bekanntgabe beschämender Sachverhalte enthält. Daraus ergibt sich für ihn der Wunsch nach einer individuellen Aushandlungssituation nicht nur in der geringeren Dichte von Beschuldigungen, sondern auch in der

Ausschaltung des Risikopotentials einer Ablehnung, welche durch die Veröffentlichung schwieriger Details innerhalb der Gruppe entstehen könnte.

In Marios Beispiel der Ausführung des Ordnungsdienstes wird diese Problematik exemplarisch bestätigt. Er beschreibt, dass er sich als Ordnungsdienst, der die Sauberkeit im Klassenzimmer überwachen soll, von seinen Mitschülern ausgenutzt fühlte und das ändern wollte. Dafür nahm er aber aus Angst vor sozialer Missachtung nicht den Klassenrat in Anspruch, sondern suchte die Hilfe der Lehrerin Frau Carl:

```
405 Rm: und ich finds eigentlich auch noch gut wegen den Klassenrat
406     weil da manchmal wo ich mal Ordnungsdienst war hat
407     eigentlich fast jeder den Müll einfach so runter geworfen
408     und da hat dann immer gesagt so räum dis auf und Mülldienst
409     oder so und dann und dis hat mich dann so genervt und da
410     wollt ich mal mit der Frau Carl regeln al- aber alleine ich
411     wollts nich vor den Klassenrat sagen dis weil dis hat mich
412     da genervt weil ich hab schon gedacht dis äh das ich meine
413     Freunde oder so verliere weil (.) s haben eigentlich fast
414     alle gemacht aber dis der J- Joshi auf jeden @jeden fall
415     nich@ der hats hat nur n paar Sachen aber dis sin ihm runter
416     gerutscht so von der Bank n paar Sachen aber dis hab ich ihn
417     äh aufgehoben und da hab ich einfach so mit der Frau Carl
418     geregelt das wir dann eh bald Ämter wechseln und dann so n
419     ein paar (...)
```

Der Anlass von Marios Kritik ist eine ungerecht empfundene Behandlung innerhalb des schulischen Settings, bei der er sich in seiner Funktion als „Mülldienst“ (408) diskreditiert fühlt. Er wünscht sich eine Regelung, sieht aber keinen Gewinn in einer Besprechung im Klassenrat, da für ihn ein Risiko besteht, dass sich dort eine bereits vermutete Ausgrenzung von den Peers manifestieren könnte. Da die Aufgabe der Selbstregulation (Ordnungsdienst) bereits zur Konstitution der angezeigten Problematik beigetragen hat, scheint eine Reproduktion des Konflikts gewiss. Eine Klage würde demnach die Herabwürdigung, welche im Umgang mit ihm als Mülldienst begonnen hat, verschärfen und zur Exklusion aus der Peergruppe führen: „ich hab schon gedacht dis äh das ich meine Freunde oder so verliere weil (.) s haben eigentlich fast alle gemacht“ (412–414). Das Ausweichen einer offenen Konfrontation mit den Gleichgesinnten wird durch seine Anstrengung, innerhalb der Gruppendiskussion seinen Freund Joshi von dem Vorwurf der Diskriminierung auszunehmen, performativ verdeutlicht. Er gibt ihm ein Rechtfertigungsmuster vor, bei dem er von einer bösen Absicht freigesprochen wird: „der hats hat nur n paar Sachen aber dis sin ihm runter gerutscht“ (415–416). Als Ausweg aus seiner Misere wählte Mario die Form der institutionellen Regelung mit der Lehrerin und schloss eine Verhandlung im Gruppenkontext konsequent aus. Die

Angst vor dem Abbruch der freundschaftlichen Beziehungen wird zur übermächtigen Hemmschwelle der Nutzung des Klassenratsverfahrens. In seinem Beispiel tritt an die Stelle der Selbstorganisation im Klassenrat nun die Anzeige bei der Erwachsenen und eine sich selbst regulierende Situation, die jede weitere Auseinandersetzung mit dem Problem obsolet macht: „hab ich einfach so mit der Frau Carl geregelt das wir dann eh bald Ämter wechseln“ (417–418). Die spannungserzeugende Situation löst sich somit ohne Zutun des Schülers von selbst auf. Es findet keine Auseinandersetzung mit dem Problem innerhalb der Schülergruppe statt, sondern eine ohnehin festgelegte Änderung der Rahmenbedingungen und somit eine äußerliche Vermeidung weiterer Schwierigkeiten. Dieses Lösungsmuster ist eines, welches sich für die Schüler bewährt hat und auch innerhalb der Freizeit- und Pausenaktivitäten offensichtlich wird. Das zeigt sich im metaphorischen Höhepunkt der Diskussion, der von Joshi mit der Versicherung eingeleitet wird, dass sich die Art und Weise der Vorschläge im Klassenrat gebessert hat:

```
465 Sm: └ja          └aber ich glaub das hat sich auch geändert weil
466     n paar Kinder jetzt weg sind weil früher gabs auch manchmal
467     ganz schöne Schlägereien in der Pause das gibs jetzt
468     überhaupt nich mehr (.) s hatten wir jetzt schon glaub ich
469 I :             └mhm
470 Rm:                             └ja da hat-
471 Sm: n halbes jahr nich mehr
472 Rm: ja weil wir ham auch da immer wegen American Rugby
473     @gespielt@
474 Vm: ja (...)
475 Sm: ja da waren meine Hosen immer dreckig das will ich nich mehr
476 Rm: @(wieso)@
477 Vm: und ich finds auch nich so gut (.)
478 Sm: wenn die Erde mal nich aufgeweicht is könn wir das mal
479     wieder spielen
480 Vm: ich finds auch nich so gut wenn jetzt einer so: (.) nee das
481     ham wir schon gesagt und dis (doch) nich (3)
482 Sm: ja (.) dis wars eigentlich (2)
```

Joshi führt die positiven Veränderungen auf die Modifikation der Klassenzusammensetzung zurück. Mit dem Weggang einiger Kinder nehme auch die Häufigkeit der „Schlägereien“ (467) ab. In seiner Differenzierung geht er somit weit über das Thema der Schwierigkeiten im Klassenrat hinaus und beschreibt die Verbesserung des allgemeinen sozialen Klimas innerhalb der Klasse. Mario setzt an dieser Feststellung an und sieht den Rückgang der Tätlichkeiten auf den Umstand zurückgeführt, dass weniger Spiele gemacht werden, bei denen Raufereien erlaubt sind: „ja weil wir ham auch da immer wegen American Rugby @gespielt@“ (472–473). In beiden Fällen werden soziale Rahmenbedingungen hervorgehoben, die für das

Zustandekommen von problematischen Situationen verantwortlich gemacht werden. Joshis risikovermeidende Haltung wird schließlich auch hier offensichtlich. Seine Bereitschaft zur Teilnahme am Spiel steigt erst mit der Verwirklichung einer gefahrenfreien Umsetzung: „wenn die Erde mal nicht so aufgeweicht is könn wir das mal wieder spielen“ (478–479). Analog zu diesem Sicherheitsmuster stellt auch das Einzelgespräch, was dem gemeinschaftlichen Verfahren vorgezogen wird, eine risikominimierte Aushandlungsweise dar. Zu diesem Zeitpunkt sieht Joshi die Themenbearbeitung als beendet an und verbalisiert dies als selbsternannter Stellvertreter der Gruppe: „dis wars eigentlich“ (482).

Normatives Pflichtbewusstsein vs. Peerkultureller Anerkennung Im exmanenten Frageteil der Diskussion spricht die Interviewerin verschiedene Themenbereiche an wie die Rolle der Lehrerin oder die gedankliche Vorstellung einer Abschaffung des Klassenrates. Dabei dokumentiert sich in den Bearbeitungen der Gruppe fortlaufend die institutionelle Verortung des Klassenrates. Zum einen geht es im Verfahren selbst um die Verwirklichung der von außen an die Schülergruppe herangetragenen Ansprüche und Vorgaben und zum anderen um die Sicherung der schulischen Ordnungsstruktur. Eine dieser Rahmung entsprechende Handlungsweise ist das Loben. Hier können Verbesserungsprozesse angezeigt werden, die einem idealen Schülerbild entsprechen. Beispielsweise wird das ruhige Verhalten in einer Prüfungssituation ausgezeichnet. Bei der Frage nach der Idee eines Nichtvorhandenseins des Klassenrates zeigt sich zudem die existenzielle Bedeutung für das geregelte Sozialleben in der Schule in zugespitzter Weise:

```
531 Vm: ähm dann (.) hätten könnten wir nie die Probleme lösen von
532 Sm:              ⌊ich glaub
533 Vm: den andern und dann wär immer noch der äh in den Klassen und
534     noch draußen alles wärn wär jetzt streit
535 Rm: und denn
536 Gm: ⌊und dann äh
537 Rm:         ⌊da ey ich [zu Gm gewandt] und dann wär eigentlich
538     der Pausenhof wie in son Friedhof weil dann ja bestimmt son
539     paar äh große kinder die kleinen so verprügeln wollen dann
540     und dann sich jetzt n paar Kinder sagen hör jetzt auf zu
541     denen die äh die ihn dann verprügeln oder was so wollen
542     wegen den das das sie dann auch verprügelt werden weil weil
543     wegen den Klassenrat wenn er ihn nicht gibt dann hätten sie
544     auch nich die Probleme gelöst mitn verprügeln oder Ausdrücke
545     sagen
```

Vario weist auf das Ausbleiben der Möglichkeit Probleme von anderen zu lösen hin und gibt an, dass sowohl in den Klassen als auch „draußen“ (534) eine andauernde

Streitsituation vorherrschen würde. Der Klassenrat wird somit als Garant für eine allumfassende Ordnung innerhalb der Institution Schule definiert. Mario geht auf diese Anmerkung ein und präsentiert das fiktive Bild eines leblosen Ortes: „Pausenhof wie son Friedhof“ (538). In seiner Geschichte stellt er die Verbindung zwischen der Lösungsorientierung und der Ausführung gewalttätiger Handlungen auf dem Schulhof her. Der Klassenrat erhält dabei eine übergreifende Bedeutung für die gesamte Schülerschaft der Schule und nimmt eine vermittelnde Funktion zwischen den jüngeren und älteren Kindern ein. In diesem Sinne wird das klassenspezifische Verfahren als ein Medium des Schutzes der sittlichen und gerechten Schulordnung beschrieben und seine Bedeutung in einen allumfassenden Kontext transformiert. Es geht um die Chancenungleichheit zwischen den unterschiedlichen Jahrgängen, die im schlimmsten Falle den Zusammenfall der allgemeinen Schulordnung bedeuten würde, aber nicht um die Regelung der Beziehungskonflikte einzelner Kinder einer Klasse. Die Gefahr der Beschämung und des Ausschlusses aus der Freundesgruppe ist in diesem funktionalen Rahmen nebensächlich. Es geht allein um die Wahrung der schulisch sittlichen Ordnung. Zur Gewährleistung dieser Prämisse werden auf die Frage nach Veränderungswünschen verschiedene Vorschriften von der Gruppe entwickelt, die einer Bürokratisierung des Klassenrates gleichkommen. Während Mario und Luigi einfache Möglichkeiten vorschlagen, die Ämter im Klassenrat neutral und gleichmäßig zu vergeben, um der Bevorzugung von Freunden und Geschlechtern entgegenzuwirken, denkt sich Joshi ein kompliziertes Vergabesystem aus. Das Verfahren wird auf diese Weise einer engstirnig-formalistischen Ordnung unterworfen, bei der das inhaltliche Interesse in den Hintergrund tritt. Abschließend hebt die Gruppe die Notwendigkeit der ernsthaften Durchführung der Dienste hervor:

```
652 Vm: und manchmal wa- äh äh möchten es paar äh den Stab weil die
653     äh cool sein möchten und dann äh machen die gar nix äh mit
654     dem Stab und wenn jetzt manchmal irgendwas irgendjemand was
655     macht dann äh dann sagt der ein dann macht der eine mit dem
656     Stab äh nix guckt einfach nur hin
657 I : mhm
658 Rm: ja weil des is au nich gut weil wenn der eine jetzt den Stab
659     kriegt sollte sich eigentlich jetzt da freut er sich aber
660     dabei schla- schnarcht er dann so rum und denkt er hat nich
661     den Stab oder was und hört nur beim Klassenrat zu und dann
662     wirds so laut sein und
663 Sm:                 └und da däts der andre glaub ich besser und
664     auch mehr Spaß dran haben
```

Es wird von Vario am Beispiel der Übernahme des Regelwächterpostens vorgeführt, dass das Streben nach peerkultureller Anerkennung nicht mit einer pflichtbewussten und sorgfältigen Ausführung dieses Amtes einhergeht: „die äh cool sein möchten und dann äh machen die gar nix“ (652–653). Damit wird die Problematik eines Zusammentreffens zwischen den Bedürfnissen der Gleichaltrigenkultur und der Ausführung der schulischen Aufgaben angezeigt. Mit dem Erhalt des Stabes wird jedoch ein gewisses Verantwortungsbewusstsein von den Schülern erwartet, die Aufgaben konzentriert zu erledigen und über das reine Teilnehmen am Klassenrat und die Freude über den Erhalt des Amtes hinauszugehen. Ein passender Regelwächter sollte in seiner Aufgabe der Regelung und Organisation des Klassenrates aufgehen und die Prinzipien des Klassenrates verinnerlichen – dann hat er auch Spaß an seinem *Job*. Insgesamt setzen die Schüler damit einen restriktiven schulisch verregelten und disziplinierenden Rahmen für die Ausführung des Klassenrates, bei dem konjunktiv peerkulturelle Erfahrungen ausgeschlossen werden.

5.6.3 Darstellung der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe

Die Diskussion der Gruppe war durch die Aneinanderreihung zumeist subjektiver, negativ bewertender Aussagen zum Klassenrat geprägt, zwischen denen merkliche Pausen lagen. Es gab nur wenige Stellen in der gesamten Gruppendiskussion, an denen eine interaktiv hohe Dichte und somit kollektiv verbürgtes Wissen festgestellt werden konnten. Zudem traten auf der formalsprachlichen Ebene lange Einzelerzählungen sowie Statements auf, die nicht zum vorangegangenen Diskussionsgehalt passten. Vielfach zeichnete sich ein exkludierender Modus in oppositionellen Diskursen ab. Dies bestätigte sich in rituellen Synthesen, bei denen die Themen der Gruppe nicht in ihrer Widersprüchlichkeit behandelt wurden, sondern zumeist ohne Bezug auf den Vorredner in eine neue Stellungnahme übergeleitet wurde. Weiterhin verlief die inhaltliche Diskussion hauptsächlich zwischen Joshi und Mario. Ihre Redezüge unterschieden sich sowohl quantitativ als auch qualitativ von denen der anderen beiden Teilnehmer und bestimmten meist die Einleitung und Schließung der thematischen Passagen. Vario und Luigi brachten sich dagegen über den gesamten Zeitraum der Diskussion hinweg kaum in das Gespräch ein. Ihre wenigen Redebeiträge brachen sie manchmal vorzeitig ab oder ließen sie unvollständig. Im Diskurs prägten sie zumeist divergente Bezugnahmen oder beendeten die Passage durch einen Themenwechsel. Die Gesprächsteilnahme von Vario war eher durch Zustimmungen und Ergänzungen der beiden Hauptredner geprägt. Luigis Beiträge schlossen dagegen kaum an die kollektive Diskussion an. Seine differente Bezugnahme auf die Geschehnisse im Klassenrat wird am Ende des Grup-

pengespräches selbst zum Thema, als seine Beteiligung am Klassenratsgeschehen von den anderen Jungen erörtert wurde. Vario beschrieb, dass Luigi gemeinsam mit anderen Jungen während der Aushandlung von interpersonalen Konflikten und Verletzungen im Klassenrat lachen würde und damit keine Achtung vor den Gefühlen der geschädigten Person zeige. Die anderen Jungen – Joshi und Mario – fanden dagegen auf der Grundlage einer Betroffenenperspektive zur Einigkeit in ihrer Orientierung. So konnten in ihren Stellungnahmen zum Thema der Ungerechtigkeit im Klassenrat parallele Redezüge herausgearbeitet werden, in denen das Erleben von Benachteiligung und die Angst vor sozialem Ausschluss beschrieben wurde. Aus ihrer Kritik heraus entwickelten sie eine gemeinsam verbürgte Strategie der alternativen Konfliktlösung zum Klassenrat.

5.6.4 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen

Insgesamt wird der Klassenrat von der Gruppe als ambivalentes Verfahren erlebt, das auf verschiedenen Ebenen in Widersprüche verstrickt ist. Das objektive, regelgeleitete Durchführungsprogramm steht dabei der subjektiv geprägten, peerkulturellen Handlungspraxis gegenüber. Hinsichtlich des theoretischen Anspruches wird der Klassenrat als eine Möglichkeit beschrieben, Probleme unter den Gleichaltrigen zu klären. Dafür ist jedoch eine ehrliche und wahrheitsgetreue Teilnahme aller Mitglieder notwendig, die in der Praxis nicht eingelöst wird. Zum einen wird die ordnungsgerechte Aushandlung von Konflikten darüber erschwert, dass Eingeständnisse von Betroffenen zu beschämenden Offenbarungen avancieren und diese zum Schutz der eigenen Integrität nicht preisgegeben werden. Des Weiteren beschreiben die Jungen das häufige Vorkommen von gelogenen Beiträgen der anderen Beteiligten. Mit dieser unehrlichen Handlungsweise ist beispielsweise eine bewusste Verfälschung der Problemsituation unter dem Motiv der Schuldzuweisung umschrieben. Auf diese Weise ist das Einlösen der Idee einer Problemklärung beeinträchtigt. Das Fehlen des Wahrheitsgehaltes der Aussagen verstößt aus der Sicht der Jungen jedoch nicht nur gegen das Ziel und Regelwerk des Klassenrates, sondern erzeugt auch eine Situation der Ungerechtigkeit im Klassenrat. Die beiden Hauptsprecher der Gruppe – Mario und Joshi – formulieren an dieser Stelle ein Orientierungsproblem in Bezug auf die Nutzung des Klassenrates. Im Sinne eines ungleichen Verhältnisses steht der subjektiv Betroffene einer einflussreichen Gruppe gegenüber. Der normierte, schulische Anspruch der Konfliktklärung bricht sich an der peerkulturellen Praxis die durch Sympathien und Antipathien geprägt ist. Der Klassenrat wird zum Machtinstrument der Gruppe. Zusätzlich kommt es in dieser Situation zur Gefahr einer sozialen Ausgrenzung durch Diffamierungsprozesse und die Fest-

legung auf eine Opferrolle, die durch Wirkungslosigkeit in Bezug auf die Problemlösung geprägt ist. Vor allem Joshi zeigt sich persönlich berührt und erzählt von eigenen Leidenserfahrungen im Klassenrat. Die Ohnmacht und Passivität, die er als Betroffener im Klassenrat empfindet, lässt ihn am Sinn des kollektiven Verfahrens zweifeln und die Idee einer Einzel-Verhandlung ausarbeiten. Dabei wird die Verantwortung für eine gerechte Lösung einem außenstehenden neutralen Moderator zugeschrieben, der durch den Lehrer oder die Klassensprecher verkörpert werden kann. Der Klassenrat erscheint sowohl für ihn als auch für Mario nicht als adäquates Lösungsinstrument für die Klärung eines Konfliktes. Aus ihrer Sicht kann nur in der Form einer außeröffentlichen Sitzung eine institutionelle Gerechtigkeit abgesichert und das Risiko der Beeinflussung durch peerspezifische Beziehungskonstellationen ausgeschaltet werden. Auch im Wunsch nach einer gleichmäßigen Verteilung der Ämterpositionen wird die Problematik der Selbstverwaltung deutlich. Alle Beteiligten der Gruppe beschreiben das Erleben einer Benachteiligungssituation bei der Zugangsmöglichkeit zum Amt des Regelwächters. Laut den Aussagen der Schüler spielt bei der Vergabe durch den Klassensprecher die peerkulturelle Voreingenommenheit eine große Rolle. Der Klassenrat wird somit zum Ort der Reproduktion von Ungerechtigkeiten und die Selbstorganisation des Klassenrates durch die Schülergruppe stellt eine Gefahr des sozialen Ausschlusses dar. Im Sinne einer Bearbeitung dieses Dilemmas suchen die Schüler in der externen Lehrerregelung von Konflikten nach einer regulierenden und verlässlichen Struktur.

6. Formen der Selbstorganisation des Klassenrates – Fallkontrastierung und Typenbildung

Nachdem die unterschiedlichen Diskussionsgruppen in den Fallbeschreibungen bezüglich der spezifischen Hervorbringung von kollektiven Orientierungen und ihrer diskursiven Besonderheiten vorgestellt wurden, erfolgt an dieser Stelle die fallübergreifende komparative Analyse der Interpretationsergebnisse. Dabei wird die analytische Blickrichtung gewechselt – weg vom Einzelfall hin zu einer umfassenderen und abstrakteren Überschau des empirischen Materials. Die bereits rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen werden nun im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zusammengefasst und daraufhin in einer abduktiven Suche nach geteilten und nicht geteilten Strukturierungselementen durchsucht, die der Herausbildung bestimmter *typischer* Orientierungen zugrunde lagen. Entlang des Vorgehens der dokumentarischen Methode wird zu Beginn die Abstrahierung eines gemeinsamen Orientierungsproblems verdeutlicht und in

einem weiteren Schritt die Spezifizierung der auf diese Weise ermittelten Basistypik erläutert. Damit werden die Ergebnisse der Fallanalysen zu einer Typologie verdichtet, welche die Ausprägung unterschiedlicher Orientierungen auf den untersuchten Klassenrat beziehungsweise in der entsprechenden Klassenratspraxis deutlich macht und eine Annäherung an die zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung bedeutet. Eine Zusammenführung mit Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten aus dem Schulkontext wird an dieser Stelle noch zurückgehalten und nur vereinzelt auf Verbindungen zu einer weiteren empirischen Klassenratsstudie hingewiesen. Am Ende dieses Kapitels steht somit die ausführliche materialgeleitete Beschreibung von drei unterschiedlichen Formen des Umganges mit dem schulpädagogischen Verfahren, welche die Präsenz differenzierter Handlungsorientierungen innerhalb *eines* Klassenrates dokumentieren. Diese typischen Strukturen werden im abschließenden dritten Teil der Studie noch einmal eingehender im Spiegel vorhandener Forschungsergebnisse diskutiert (siehe 8.1.1).

6.1 Im Spannungsfeld zwischen Schule und Peerkultur

Die natürliche Zusammensetzung der fünf Diskussionsgruppen einer dritten Klasse macht bereits eine interessante Erscheinung deutlich. Es entsteht der Eindruck, dass sowohl informelle als auch formelle Beziehungskonstellationen einen Einfluss auf den Zusammenschluss der Kinder haben. Neben Freundschaftsbeziehungen und Gleichgeschlechtlichkeit ist dabei auch die gemeinsame Ausführung besonderer Aufgaben im Klassenrat als mögliches Auswahlkriterium zu vermuten. In der inhaltlichen Betrachtung des empirischen Materials der einzelnen Schülergruppen findet sich diese Spannungslinie ebenfalls wieder. So sind die Themenverläufe durch die Beschreibung und Diskussion sowohl institutionell geprägter Abläufe als auch kultureller Praktiken der Gleichaltrigen gekennzeichnet.

Im Hinblick auf die *informellen Themen* diskutieren einige Gruppen ausführlich über das *Lügen* im Klassenrat (Sakavaka, Club ohne Namen, Heldengruppe) oder thematisieren das *Weinen* einzelner Betroffener während der Sitzungen (Sakavaka, Heldengruppe, Agenten mit Biss, Die vier coolen Agenten). Dabei handelt es sich um individuelle, emotionale Reaktionen, die vor allem im Zusammenspiel der sozialen Gruppe Bedeutung erlangen und innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraumes der Peergruppe zu verorten sind. Beide Handlungsweisen stellen sich innerhalb der Gruppendiskussionen problematisierend dar. Das, von den Akteuren überwiegend als unpassend erlebte, Vergießen von Tränen im Klassenrat tritt beispielsweise als emotionale Überforderung des Betroffenen auf und entsteht zumeist

im Rahmen einer öffentlichen Anklagesituation. Währenddessen bedeutet die Wiedergabe von Unwahrheiten aus der Sicht der Schüler einen individuellen, von persönlichen Interessen motivierten Verstoß gegen kommunikative Regeln oder auch ein Hindernis für die wahrheitsgemäße Rechtsprechung. Insgesamt werden das Weinen wie auch das Lügen als unerwünschte – weil am Subjekt orientierte – Verhaltensweisen beschrieben, die eine normative – an der objektiven Wahrheit orientierte – Durchführung der Problemverhandlung im Klassenrat stören. Insbesondere das Aussprechen von Unwahrheiten hebt in diesem Zusammenhang das Changieren der Kinder zwischen den kommunikativen Regeln der Schule sowie den konjunktiven Vereinbarungen und Regelhaftigkeiten unter den Peers deutlich hervor. Motive wie Geltungssucht, Strafentzug oder Racheakte als Beweggründe für das Verdrehen des wirklichen Tatbestands stehen dabei dem maßgeblichen Ziel einer gerechten, objektiven Problemlösung gegenüber. Dies kann vor allem in den Gruppen Sakavaka und Heldengruppe anhand des empirischen Materials rekonstruiert werden. In der Diskussionsgruppe Club ohne Namen wird überdies in der Auseinandersetzung mit dem Thema Lügen deutlich, dass neben der negativen Werthaltung auch eine positive Einschätzung dieser Handlungsweise erfolgen kann. Demnach kann eine falsche Behauptung zur Sicherung der Freundschaftsbeziehungen und zum Schutz der Peers genutzt werden. Das Konjunktive ist somit höher bewertet als die Orientierung an den institutionellen Regeln und Normen. An diesen unterschiedlichen Herangehensweisen an eine Lüge im Klassenrat – einerseits als unmoralisches und regelwidriges Vorgehen und andererseits als verdeckter peerkultureller Schutzmechanismus – kann ein Spannungsmoment zwischen der institutionellen Rahmung des Klassenrates und der Einbindung peerweltlicher Prozesse herausgearbeitet werden.

Ein Großteil der Schülergruppen weist in der Bearbeitung derart kinderkulturell geprägter Themen ein Ringen um die Verortung des Klassenrates als Ort kommunikativer oder konjunktiver Regelung auf. Es gibt aber auch Fälle, in denen dieses Orientierungsdilemma kaum bis überhaupt nicht angesprochen wird. In diesen Gruppen findet eine Trennung der institutionell verregelten Praxis von konjunktiv regelmäßigen Handlungen statt. Dementsprechend liegt der Schwerpunkt auf der Besprechung *formaler Problemstellungen* wie der Ausführung der *Dienste* im Klassenrat (Heldengruppe, Agenten mit Biss, Die vier coolen Agenten) oder dem allgemeinen *Ablauf* (Die vier coolen Agenten). In diesem Zusammenhang werden spezifische Aufgaben der Schüler im Klassenrat verhandelt, die sich zumeist an einem fest vorgegebenen Regelkatalog sowie anderen formalen Richtlinien orientieren und der reibungslosen, ordnungsgemäßen Organisation des Klassenrates dienlich sind. In den entsprechenden Passagen der Gruppendiskussionen dokumen-

tiert sich weniger eine Auseinandersetzung mit den informellen Aktivitäten der Mitschüler im Klassenrat als das Einfordern eines stärkeren, institutionell geprägten Rollenhandelns im Rahmen der Selbstregulation des Klassenratsverfahrens. Während die Agenten mit Biss und die Heldengruppe diese Beteiligung in Form des Wunsches nach einer gerechteren Verteilung der Hilfsdienste im Klassenrat formulieren, ist die Möglichkeit der Partizipation an Organisationsprozessen im Klassenrat für die meisten der vier coolen Agenten durch ihre Klassensprecherfunktion scheinbar formal abgesichert.

Insgesamt lässt sich anhand der Themenbreite der Diskussionen zum Klassenrat eine differenzierte Auseinandersetzung mit dieser Versammlungsform nachvollziehen. Es kann zum Teil sogar eine divergente Wahrnehmung und eine Diskussion identischer Ereignisse aus dem Klassenratserleben ausgemacht werden. Als eine, alle Gruppendiskussionen strukturierende, Tendenz wird, wie oben dargestellt, das Aufeinandertreffen einer formellen und informellen Rahmung deutlich, deren Verhältnis gruppenspezifisch ausgehandelt wird. Somit lässt sich das Spannungsfeld zwischen konjunktiver Peerkultur und kommunikativer Schulkultur als eine Dimension bestimmen, die den Prozessen im Klassenrat übergeordnet ist. Dieses spannungsgeladene Nebeneinander von schulischer Ordnung und Gleichaltrigenkultur im Klassenrat wird bereits in der Studie von de Boer (2006, 212ff.) als eines der zentralen Ergebnisse ihrer konversationsanalytischen Untersuchung der Klassenratspraxis beschrieben. In den Rekonstruktionen der vorliegenden Studie zeigt sich, dass dieses Spannungsmoment recht unterschiedlich bearbeitet und auch gewichtet wird. Es taucht immer wieder in Form einer grundlegenden Differenz zwischen schulischen Anforderungen und peerkulturellen Bedürfnissen auf, ist jedoch nicht das zentrale handlungsleitende Problem, das die Gruppen der untersuchten Klasse in Bezug auf den Klassenrat verarbeiten.

Für die eigene Forschungsfrage nach den differenzierten Umgangsweisen der Schüler mit dem Klassenrat geht es daher im folgenden Schritt der Abstraktion darum, noch differenzierter nach einer übergreifenden Orientierungsfigur im Material zu suchen. Mit dem Blick auf die kollektiven Orientierungen auf das schülerverwaltete Verfahren wird daher die allgemeine Bestimmung des Klassenrates zum Ausgangspunkt der Kontrastierung. Den nächsten Abschnitt leitet somit die Suche nach Gemeinsamkeiten der Verhandlung des speziellen Formates in den einzelnen Gruppen an.

6.2 Klassenrat als Ordnungsinstrument

In allen Diskussionsgruppen findet sich eine generelle Funktionszuschreibung des Klassenrates als normatives Regulierungsinstrument. Diese bezieht sich auf einen instrumentellen Einsatz des Kreisgespräches, der in einigen Gruppen die Verbesserung der Peerbeziehungen anstrebte (Sakavaka, Club ohne Namen, Heldengruppe) oder eine Besserung des Verhaltens im Unterricht sowie in der Pause hinsichtlich eines normativen Schülerbildes vorsah (Agenten mit Biss, Die vier coolen Agenten). Die Schüler stehen im Klassenrat vor der Aufgabe, die Regulierung und Verhandlung ihrer Probleme und Erlebnisse der schulischen Lebenswelt selbst zu organisieren. In ihrer doppelten Adressierung als Schüler sowie auch als Freunde und Gleichgesinnte innerhalb des Klassenrates sind die Kinder dabei immer wieder zu einer Positionierung innerhalb der oben angedeuteten Spannungsdimension angehalten und müssen ihre Handlungspraxis dementsprechend ausrichten. Es scheint für die meisten Gruppen jedoch nicht immer klar zu sein, ob institutionell normative Erwartungen oder peerkulturell dialogische Aushandlungsstrategien für das praktische Geschehen im Klassenrat als relevant gelten. In der Gegebenheit dieses Ringens um die legitime Rahmung ihrer Handlungen dokumentiert sich die Unsicherheit gegenüber der selbstbestimmten Handhabung des Klassenrates. Die vorgegebene theoretische Anlage des Klassenrates als schülerverwaltetes Gremium gibt diese Aufgabe der Selbstorganisation sowie eine damit einhergehende Verortung innerhalb des Spannungsfeldes von Schule und Peerkultur aber explizit und formal vor. Zudem wird eine asymmetrische Einflussnahme einzelner Schüler durch die normative Vergabe und Ausführung bestimmter Ämter sowie der damit verbundenen Macht befördert und gleichzeitig auf die Gleichrangigkeit und gemeinsame Erfahrungsbasis der beratenden Kinder verwiesen. Die Schüler stehen durch die Einführung des Klassenrates unmittelbar vor der Herausforderung, sich ein Verfahren zu Eigen zu machen, bei dem sie unter anderem ihre peerweltlichen Konflikte und Belange im institutionell geordneten Rahmen aushandeln sollen und können. In ihrem Versuch einer Auseinandersetzung mit der an sie herangetragenen Aufgabe wird neben dem Dilemma zwischen formell schulischer und informell peerweltlicher Rahmung der Themen der Umgang mit der *Selbstorganisation des Klassenrates* zum Grundproblem der Ausprägung handlungsleitender Orientierungen. Im Bemühen um eine Leitlinie für die eigene Gestaltung des Verfahrens lassen sich folgende Fragen als konstituierend für das Basisproblem formulieren: Wie gelingt die eigenmächtige Herstellung einer Klassenordnung im Klassenrat? Auf welche Weise muss das Verfahren organisiert werden? Wie kann eine sinnvolle Nutzung des Klassenrates aussehen? Die implizit bearbeitete Bewältigung der

Selbstverwaltung des Klassenrates kann dabei als ein Versuch der Funktionalisierung des schulischen Instrumentes verstanden werden.

Das hier beschriebene übergreifende Orientierungsproblem der Form der Selbstorganisation eines Ordnungs- und Normenkontrollinstrumentes lässt sich in den einzelnen Gruppen vor allem an zentralen Stellen der Diskussionen auffinden. Beispielsweise beschäftigen sich die Gruppen Agenten mit Biss und Die vier coolen Agenten intensiv mit der Abwicklung des Abstimmungsvorganges innerhalb der Kreissitzungen. Es geht ihnen insbesondere um die Entscheidungsfindung durch die verhandelnde Gruppe und ihre eigene Beteiligung daran. Zum Teil werden dabei formelle Regeln und Gesetze als Grundlage ihres Klassenratshandelns benannt. Auch die Gruppe Club ohne Namen bearbeitet den Gegenstand der Klassenratsbeschlüsse. In ihrem Falle werden diese als *Strafen* bezeichnet und darüber berichtet, wie es zu einer Abmilderung im Sinne der Schülergruppe kommen könnte. An den fokussierten Stellen der anderen beiden Gruppen – Sakavaka und Heldengruppe – zeigt sich dagegen eine Thematisierung von Schwierigkeiten, welche durch die Verhandlung und Abstimmung im Klassenrat entstehen. Zumeist wird hier die eigene Betroffenheit fokussiert und eine Diskussion von alternativen Möglichkeiten der Problembearbeitung angestoßen.

Anhand der Zusammenschau dieser exemplarischen Beschreibungen der Gruppendiskussionen wird erkennbar, dass allen Bearbeitungen die Frage gemeinsam ist, *wie* das Ziel, eigene oder an die Gruppe herangetragene Probleme zu lösen, erreicht werden könne. Die Selbstorganisation des Ordnungsinstrumentes Klassenrat, der im Spannungsfeld zwischen Institution und Peerkultur zu verorten ist, gilt somit als grundlegende Basistypik.

6.3 Sinngenetische Typologie der Selbstorganisation des Klassenrates

In der kollektiven Bearbeitung der gemeinsamen Grundproblematik in Bezug auf den Klassenrat beschreiben die einzelnen Gruppen unterschiedliche Handlungspraktiken der Nutzung des selbstverwalteten Ordnungsinstrumentes. Mit Hilfe eines spezifischen und differenzierten Blickes auf die Bearbeitung dieses übergreifenden Orientierungsmusters lassen sich voneinander abgrenzbare Umgangsweisen mit dem Klassenrat in den Schülergruppen rekonstruieren. So kann von verschiedenen Ausprägungen von Handlungsmustern in Bezug auf die Versammlungsform Klassenrat und unterschiedlichen Rahmungen dieses schulischen Instrumentes ausgegangen werden. Die nachfolgend dargestellte Verdichtung der Rekonstruktionsergebnisse zu einer sinngenetischen Typologie basiert auf den zentralen Orientie-

rungen der Gruppen zum Klassenrat. Es werden hierfür alle fünf Gruppendiskussionen der untersuchten Klasse einbezogen, da ihnen anhand ihrer Teilnahme an *einem* spezifischen Klassenrat ein gemeinsamer Erfahrungsraum unterstellt wird. Auf diese Weise können auch die Heldengruppe sowie die Gruppe Sakavaka berücksichtigt werden, welche mit Blick auf den Diskursverlauf eine zwiespältige Bezugnahme auf sich gegenüberstehende Orientierungen auf den Klassenrat aufweisen. Ihr ambivalentes Verhältnis zum Klassenrat ist als wichtiger Bestandteil der Handlungspraxis anzusehen. Mit Blick auf die Fragestellung der Forschungsarbeit – wie die Klassenratspraxis in einer Klasse hergestellt wird und ob es einen differenten Umgang mit dem Klassenrat innerhalb einer Klasse gibt – kann zudem noch einmal unterstrichen werden, dass auch Gruppen, die sich zwiespältig mit dem Format auseinandersetzen, nicht außer Acht gelassen werden sollten.

Die Spezifizierung des gemeinsamen Orientierungsmusters zeigt sich im Folgenden in Form der Beschreibung einzelner Typen, welche in ihrer besonderen Art und Weise der Selbstorganisation des Klassenrates charakterisiert werden. In der Darstellung dieser Typen kann gezeigt werden, dass die sinngenetischen Verarbeitungsmuster als übergeordnete Strukturen der Fälle zu fassen sind und sich somit innerhalb der einzelnen Themenbearbeitungen der zugehörigen Gruppen wiederfinden lassen. Es sei aber darauf hingewiesen, dass die hier vorgestellte Typik in Abhängigkeit der untersuchten Klasse und deren spezifischer Klassenratspraxis gesehen werden muss und die hier beschriebenen Typen im Sinne einer Einzelfallstudie bestimmten Einschränkungen der Generalisierbarkeit unterliegen.

6.3.1 Die Bürokraten

Dieser erste Typus kann anhand der Rekonstruktionen des Diskussionsmaterials der Gruppen *Agenten mit Biss* und *Die vier coolen Agenten* herausgearbeitet werden. Eine für dieses Muster typische Bearbeitungsweise ist die *Repräsentation und Verinnerlichung der Regeln des Klassenrates*. Die Beteiligten der Gruppen setzen sich ausführlich mit der organisatorischen Struktur des Formates Klassenrat und den zugrunde liegenden Regeln auseinander. In ihren Gesprächen zeigt sich dies in der Fokussierung von Themen der formalen Organisation wie beispielsweise das Ausführen der speziellen Dienste im Klassenrat oder Beschreibungen exemplarischer Beschlüsse der Sitzungen. Im Sinne der Suche nach einem Leitfaden für die Selbstorganisation des Klassenrates richten die beiden Gruppen ihr Handeln am normativen Rahmen des Klassenrates mit seinen disziplinierenden Regeln aus. Die Schüler selbst stellen sich dabei als Kenner und Repräsentanten der regelhaften Struktur dar und beschreiben den Prozess der Aneignung der normativen Prin-

zipien als Verbesserungsleistung. So erzählen die Agenten mit Biss, dass sie dank ihrer positiven Entwicklung nun *Lobrunden* machen und keine Strafen mehr austeilen. Weiterhin berichten sie von ihren Hinweisen an andere Mitschüler im Klassenrat, dass Beschlüsse keine Strafen seien und Hilfe für sie als oberste Prämisse gelte. Insgesamt orientieren sich die Schüler an der normativ vorgegebenen Struktur des Klassenrates, identifizieren sich mit einer Erwachsenenperspektive und verteidigen diese auch gegenüber ihren Peers. Die vier coolen Agenten stellen ferner ihre organisatorischen Qualitäten als Moderatoren der Sitzungen heraus und grenzen sich ebenfalls von anderen Klassenmitgliedern ab. Sie schildern in diesem Zusammenhang ihre adäquate Sprechweise und ein Taktgefühl, welches sie bei der Leitung des Klassenrates vorweisen würden. Das Klassenratsverfahren wird für sie als Ort bedeutsam, an dem die eigenen, bereits herausgebildeten Kompetenzen und Entwicklungen deutlich und offensichtlich gemacht werden. Die Schüler können dabei zeigen, dass sie die institutionellen Abmachungen verinnerlicht haben und dementsprechend *reif* handeln. Beide Gruppen führten dies in der Situation der Gruppendiskussion performativ auf. So fand sich bei den vier coolen Agenten die gegenseitige Maßregelung zum Leise-Sprechen und bei den Agenten mit Biss der Hinweis darauf, dass nicht über Mitschüler gesprochen werden soll, die zum Zeitpunkt der Diskussion nicht anwesend waren. In beiden Gruppen drückt sich mit Bezug auf die kommunikativen Regeln des Klassenrates die Abgrenzung zum peerkulturellen Verhalten aus. Es wird zwischen der Einbindung in die Peerkultur und dem institutionellen Geschehen unterschieden und beide Welten strikt voneinander abgetrennt. Auf diese Weise erhält die Beteiligung am Klassenrat eine bestimmte Rollenperspektive, die eindeutig von den Beziehungen und Interaktionen mit den Peers losgelöst ist. Symptomatisch dafür scheint unter anderem zu sein, dass sich eine Thematisierung des Zusammenhanges freundschaftlicher Beziehungen innerhalb der Klasse und die Benennung selbst eingebrachter Probleme sowie persönlicher Aushandlungen im Klassenrat in den Gesprächen der Repräsentanten dieses Typus nicht wiederfinden. Weiterhin wird diese Handlungspraxis daran deutlich, dass Erlebnisse des Klassenrates nicht auf andere außerunterrichtliche, schulische Bereiche ausgeweitet werden beziehungsweise dort problematisch erscheinen. So wollen die Teilnehmer der Gruppe der vier coolen Agenten nach dem Klassenrat nichts mehr mit dem verhandelten Problem einer Mitschülerin und der Beschlussumsetzung zu tun haben. Die Agenten mit Biss beschreiben sogar die negative Auswirkung emotionaler Aufgewühltheit im Klassenrat auf darauffolgende Unterrichts- und Testsituationen. Es bleibt eine Orientierung an der formalisierten Organisation des Klassenrates: Ein Problem wird entsprechend dem Ablaufschema diskutiert und im Sinne der Hilfe zur Selbstregulation an den Betroffenen zurück-

delegiert. Das zeigt sich deutlich in dem von beiden Gruppen beschriebenen Beispiel einer Lösung, bei der ein betreffender Schüler mit einem Verhaltensevaluationsbogen ein Mittel zur Selbstbewertung an die Hand bekam und die Verhandlung des Problems aus der Sicht der Gruppe damit beendet war. Die Einbindung in den Klassenrat bezieht sich demnach nicht auf die gemeinsame und gemeinschaftliche Lösung eines eigenen Problems, sondern die reibungslose Partizipation an der Organisation und Aufführung des Prozesses der Ergebnisfindung unter den Kindern. Für die Vertreter dieses Musters gilt Kollektivität beziehungsweise eine kollektive Bedeutung des Klassenrates als Voraussetzung für die Teilhabe am Verfahren. Die Agenten mit Biss zeigen dies an der Diskussion des Nutzens bestimmter Themen auf. Laut ihren Erzählungen würden interindividuelle Streitigkeiten auf die entsprechenden Personen zurückgeworfen und Gesprächsthemen bevorzugt, die alle Beteiligten etwas angehen. Die vier coolen Agenten beschreiben in diesem Zusammenhang gemeinsame Regeln, die für alle Klassenmitglieder gelten und eine geordnete Verhandlung absichern. In beiden Gruppen dokumentiert sich am Ende der Diskussion der Wunsch nach mehr formaler Beteiligung am Klassenrat. Diese wird auch in Form einer emanzipierenden Haltung gegenüber der Lehrerin durchgesetzt, welche laut den Schülern im Sinne der institutionellen Eingebundenheit des Klassenrates eine stille Führungsposition innehabe (siehe 7.1.1).

Die regelgeleitete Selbstorganisation des Klassenrates wird somit zum selbsterklärten Ziel, welches durch die Übernahme der vorgegebenen Struktur verwirklicht wird. Mit Blick auf das anfangs benannte Spannungsfeld zwischen kommunikativ schulischer und konjunktiv peerweltlicher Rahmung zeichnet sich bei diesem ersten Typus eine Anpassung an institutionelle Schemata ab. In der regelbestimmten Bezugnahme auf den Klassenrat werden Möglichkeiten der Schülerpartizipation an schulischen Lern- und Entwicklungsprozessen realisiert und ein Recht auf Beteiligung auch gegenüber der Lehrerin eingefordert.

6.3.2 Die heimlichen Opponenten

Ein zweites Muster dokumentiert sich in der Diskussion der Gruppe *Club ohne Namen*. Die Repräsentanten dieses Typus bewältigen die Aufgabe der Selbstorganisation des Klassenrates durch die *verdeckte peerkulturelle Umdeutung der vorherrschenden Regeln*. Dabei zeigen sie eine eher unbeteiligte und gleichgültige Haltung zu den Abläufen im Klassenrat und setzen sich distanziert mit der Regulationsfunktion des Klassenrates auseinander. Der Klassenrat gilt für sie als Regulierungsinstrument, dessen normatives Gerüst zwar theoretisch klar ist, aber mit Blick auf die schülereigene Handlungspraxis nicht verinnerlicht wird. So finden

sich im Fall des Clubs ohne Namen vorrangig allgemeine Beschreibungen der Klassenratspraxis, die zumeist der Andeutung einer eigenen Beteiligung entbehren. Es wird über eine gerichtsartige Verteilung von Strafen berichtet, die im Klassenrat als Reaktion auf die Missachtung der allgemeinen Regeln des sozialen Miteinanders im Schulleben gelten. In ihren Erzählpassagen bezieht sich die Gruppe hauptsächlich auf thematische Elemente, die außerhalb der Sitzung liegen, wie beispielsweise eine abgemachte Strafe. Neben dieser Passivität gegenüber den organisatorischen Prozessen im Klassenrat – die sich in einer Haltung der *Hinnahme* oder des *Ertragens* versinnbildlichen lässt – gibt es jedoch ein peerbezogenes Handeln, welches im Falle der erlebten Spannung zwischen den individuellen Bedürfnissen und den schulischen Sanktionierungsmaßnahmen zum Tragen kommt. Die Gruppe berichtet beispielsweise in Bezug auf die *Strafen*, die in Form schulischer Disziplinierungsmittel erscheinen, von der Anstrengung einer Reduktion des Strafmaßes innerhalb des Klassenrates. Diese Auflehnung gegen die institutionellen Regeln findet jedoch nicht offen oppositionell, sondern verdeckt unterlaufend statt. Die handlungsleitenden konjunktiven Prinzipien bei dieser Abänderung werden – im Sinne eingespielter, habitualisierter Regelungen – vage gehalten oder gar nicht benannt. Für die Sicherung ihrer Peerbeziehungen umgehen die Vertreter dieses Musters die Regeln des offiziellen Verfahrens und üben einen *stillen* Protest aus. Beispielhaft erzählen die Teilnehmer der Gruppe Club ohne Namen, dass Kinder im Falle einer Anklage ihrer Freunde im Klassenrat auch lügen würden. Bei einer offenen Rebellion könnten sich die Schüler dem Verfahren womöglich verweigern oder Straffreiheit für ihre Mitschüler fordern. Das scheint jedoch keine realistische Option für die Diskutanten zu sein, da es nicht erwähnt wird. Der Klassenrat bleibt ein schulisches Format, dem sich die Schüler eher im Rahmen ihrer Möglichkeiten entziehen möchten, als dass sie es als Lernfeld betrachten. Eine positive Orientierung der Gruppe auf den Klassenrat findet nur in Bezug auf die Abwesenheit von Unterricht statt, welche ihrer schulfernen Haltung entgegenkommt. Die Möglichkeit des Absitzens der Unterrichtszeit, die sonst durch unliebsame fachliche Tätigkeiten gefüllt sein könnte, wird somit im schulischen Raum als positiv bewertet. Die Schüler der Gruppe beschreiben in diesem Sinne eine passive Teilnahme am Gesprächsprozess: Es scheint nur ihre Anwesenheit im Klassenrat eingefordert, jedoch keine aktive Beteiligung am Verfahren verlangt. Eine Anteilnahme an der inhaltlichen oder organisatorischen Ausgestaltung der Sitzungen ist nicht erwähnt. Dafür setzen sich die Kinder dieser Gruppe intensiv mit den Belangen ihrer Freundschaftsbeziehungen auseinander. Im Vergleich zum zuvor beschriebenen Typus scheint sich in diesem Fall eine andere Form von Regelbezug beziehungsweise Regelkonformität wiederzuspiegeln. Dies zeigt sich auch im Diskursverlauf der Gruppendis-

kussion, der durch viele peerkulturelle Nebenhandlungen geprägt war, aber die einzelnen Sprecher sich von den parallelen Aktivitäten kaum stören ließen und keinerlei Motivation einer zurechtweisenden Ansprache untereinander zeigten, wie es in den beiden Agenten-Gruppen der Fall war, die dem ersten Typus zugeordnet wurden.

In der Zusammenschau der Eigenheiten dieses typischen Musters wird deutlich, dass eine Selbstregulation im Klassenrat erst zustande kommt, wenn ein problematisches Verhältnis zu den Bedürfnissen und Regeln der Gleichaltrigen-Welt entsteht. Den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit dem Klassenrat bildet für diese Gruppe nicht die eigenaktive Nutzung des Klassenrates im Sinne der Einschreibung von Konflikten oder Einstellung von Regeln, sondern die Situation, dass ein Freund zum Thema in dem klassenöffentlichen Verfahren gemacht wird und das Risiko besteht, dass er eine unangenehme Strafe erhält. Im Sinne der Bearbeitung dieser Spannung findet ein Rückgriff auf *informelle* Regeln statt, die jedoch teilweise im Kontrast zur institutionellen Vorgabe des Verfahrens stehen. Als Ausweg aus diesem Dilemma deutet sich die Handlungsweise eines mehr oder weniger verdeckten Unterlaufens des Formates an. Der Klassenrat wird zum Raum – und auch zur Bühne – der notwendigen Sicherung der Peerbeziehungen durch die Abgrenzung von normativen Vorgaben.

6.3.3 Die machtlosen Idealisten

Das dritte Muster wird von den übrigen Gruppen des zugrunde liegenden Samples repräsentiert, der Gruppe *Sakavaka* und der *Heldengruppe*. Die entsprechenden Kinder befinden sich auf der *Suche nach einer gerechten Regelung ihrer Peerprobleme durch eine höhere Instanz*. Im Gegensatz zu den vorhergehenden Typen schaffen diese Vertreter es nicht, ein eigenes Handlungskonzept zu entwerfen, in denen sie das Spannungsfeld zwischen den institutionellen Ansprüchen und den peerweltlichen Orientierungen bearbeiten beziehungsweise bewältigen können. Aus diesem Grund zeigt sich in ihren Diskussionen die Erscheinung eines Hin- und Herdriftens zwischen positiven und negativen Horizonten im Hinblick auf den Klassenrat. Gemäß dieser widersprüchlichen Rahmung berichten die Schüler der Gruppen einerseits von der bedeutsamen Hilfe des Klassenrates bei interindividuellen Problemen, andererseits wird er zum riskanten Ort des öffentlichen Ausschlusses aus der Peergruppe stilisiert. Die Umsetzung der Zielvorstellung einer Lösung eigener Peerkonflikte scheitert an den Voraussetzungen der hoch moralischen Anlage des Klassenrates, die von den Beteiligten nicht erfüllt werden können. Das Verfahren wird damit in Frage gestellt, da es eben nicht den Hoffnungen gerecht wird, welche

die Kinder mit dem Klassenrat verbinden. In den Erzählungen der Schüler wich die Normvorstellung des problemlösenden und harmoniefördernden Klassenrates als auch die Idealisierung einer ernsthaften und wahrheitsgetreuen Nutzung einer Praxis der Falschdarstellungen und des Missbrauchs des Klassenratsbuches. Für die benannten Vertreter zeigt sich dieser Sachverhalt an der ausführlichen Diskussion des Themas *Lügen*. Beide Gruppen erzählen von einem umfangreichen Vorkommen unwahrhaftiger Aussagen im Klassenrat. Darin dokumentieren sich nicht nur Regelbrüche in Bezug auf die kommunikativ vorgegebenen Normen, sondern auch die konjunktiven Regeln der Gleichaltrigen. Während die Teilnehmer der Diskussionsgruppe Sakavaka diese Praktik als Geltungsstreben und rücksichtslose Belustigung beschreiben, sehen die Schüler der Heldengruppe darin eine Möglichkeit der – sogar institutionell *legitimierten* – Rache und Böswilligkeit unter den Peers. Insgesamt findet in den Gruppendiskussionen kaum eine Thematisierung des Klassenrates statt, die über die Praktik des Einschreibens hinausgeht. Die Schüler diskutieren eingehend Sachverhalte, die in das Klassenratsbuch eingeschrieben werden, aber besprechen die dazugehörigen Klassenratsbeschlüsse nur knapp in Form problematischer Lösungen. Dieses Dilemma spitzt sich in der intensiven Wahrnehmung von Ungerechtigkeit und Unfairness zu, in der sich die Schüler als *Opfer* des anklagenden Klassenkollektivs sehen. So gibt es für die Vertreter dieses Musters nicht nur das grundlegende Spannungsverhältnis zwischen den kommunikativen Normen der Schule und den konjunktiven Regeln der Gruppe. Es kommt erschwerend die Differenz zwischen der subjektiven Betroffenheit und der durch den Klassenrat geforderten Ein- beziehungsweise Unterordnung unter das Kollektiv hinzu. Beispielsweise berichtet ein Teilnehmer der Heldengruppe von seiner Chancenlosigkeit Recht zu bekommen: Derjenige, der ihn ins Klassenratsbuch geschrieben hatte, konnte auf eine hohe Anzahl an Freunden in der Klasse zählen und bekam in der Abstimmung somit auch mehr Zustimmung. Die vom Klassenratskonzept her deklarierte demokratische und gerechte Problemlösung ist somit schon zu Beginn des Verfahrens beeinträchtigt, da die betroffenen Schüler trotz regelgerechtem Verhalten keine Chance gegen eine übermächtige Gruppe haben und ihr hilflos ausgeliefert sind. Charakteristisch für diesen Typus sind eine emotionale Schilderung der eigenen Betroffenheit im Klassenrat und eine *typische Opferhaltung*. Bei der Gruppe Sakavaka, die vorrangig aus Mädchen bestand, wird diese am Geschlechterverhältnis der Klasse vorgeführt. Da die Jungen innerhalb der Klasse in der Überzahl seien, deutet sich ein Ungleichverhältnis an, das zu ihren Ungunsten ausfällt und dazu führt, dass sie zumeist unrechtmäßige und unangemessene Strafen im Klassenrat erhalten. Im Gegensatz zu den Bürokraten wird Kollektivität bei diesen beiden Gruppen nicht als Ermöglichungsraum für Partizipation begriffen, sondern die

Klasse erscheint als riskante Übermacht, der man willkürlich ausgesetzt ist. Aus dieser Perspektive schafft der Klassenrat keine Gerechtigkeit, sondern verhindert sie sogar. Die Probleme, die durch die Diskriminierung der Betroffenen entstehen, enden in einer Verschlechterung der Peerbeziehungen und einer institutionellen Reproduktion der informellen Konfliktsituation. Hier scheint die Spannung zwischen der kommunikativen und der konjunktiven Bedeutung des Potentials der Peergruppe auf, die einerseits als Pool von Helfenden gesehen werden kann und andererseits ein Risiko durch die unberechenbaren Handlungen der Mitschüler darstellt. Der Klassenrat, welcher der Lösung ihrer Peerprobleme dienen soll, wird zum Ort der Aktualisierung der Ambivalenz zwischen den normativen, moralischen Ansprüchen an die Kinder und dem eigensinnigen Handeln der Gleichaltrigengruppe. Aus Furcht vor sozialem Ausschluss bei der Verhandlung eigener Probleme findet sich die Suche nach alternativen Lösungsmöglichkeiten für ihre Peerproblematiken als eine Form der Bearbeitung des Dilemmas. Die beiden Gruppen sprechen von der Möglichkeit individueller Konfliktlösungen, die ohne den kollektiven Rahmen der gesamten Klasse stattfinden. Laut der Gruppe Sakavaka könnte dies beispielsweise die Besprechung eines Problems innerhalb der Freundesgruppe sein oder nach Ansicht der Heldengruppe auch ein Mediationsgespräch mit der Lehrerin. Der Klassenrat wird dabei in der ihm zugewiesenen potentiellen Bedeutung infragegestellt.

Trotz einer grundlegenden Zugewandtheit zum Verfahren sehen die Schüler mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln keine Möglichkeit ihr angestrebtes Ideal einer Lösung von Peerproblemen zu verwirklichen und zufriedenstellende Prozesse zu initiieren. Vor allen Dingen scheitern ihre Bearbeitungsversuche an den institutionellen Ausgangsbedingungen und der Angst vor der Exklusion aus der Peergruppe. Eine implizite Abwendung von der Selbstorganisation des Ordnungsinstrumentes verdeutlicht sich in der Zuwendung zur Lehrerin als wichtiger und unverzichtbarer Person und einer Herabsetzung des Klassenrates zum Ort der kollektiven Klage, an welchem eher eine Problembenennung denn eine Lösung stattfindet. Aus ihrer Opferrolle heraus wünschen sich die Betroffenen der beiden Gruppen die Autorität eines festen und gültigen Regelsystems. Mit Blick auf das spannungsgeladene Kontinuum zwischen peerbezogener und institutioneller Rahmung der Klassenratspraxis lässt sich kein stringentes Alltagshandeln ausmachen, das den Prozess der Umsetzung einer positiven Orientierung vorführt. Der Klassenrat bleibt in den Gruppen ein Ort ambivalenter Bezugnahme.

Für einen Abschluss der empirischen Analyse der handlungsleitenden kollektiven Orientierungen der Schüler der untersuchten Klasse ist festzuhalten, dass sich unterschiedliche Formen der Nutzung des Ordnungsinstrumentes Klassenrat rekonstruieren ließen. In der Überschau setzen sich alle drei Typen mit der Selbstor-

ganisation des Verfahrens auseinander und bearbeiten dabei das Spannungsverhältnis zwischen schulischer Ordnung und Gleichaltrigen-Kultur, welches dem spezifischen Kreisgespräch zugrunde liegt und bereits in der vorliegenden Forschungsliteratur eingehend herausgearbeitet wurde (vgl. de Boer 2006). Mit Hilfe der umfassenden dokumentarischen Analyse der Gruppendiskussionen *einer* Klasse können typische Bearbeitungsformen des Klassenratsdilemmas nachgezeichnet und drei verschiedene Muster herausgearbeitet werden, welche jeweils eine spezifische Gewichtung der schulisch formellen Regeln und der peerweltlich informellen Regeln aufweisen. Der erste Typus – die *Bürokraten* – konzentriert sich dabei auf die formale Organisation des Klassenrates und verwirklicht darin das Bedürfnis der Partizipation an schulischen Prozessen und der aktiven Teilhabe an machtvollen Strukturen, während ein zweiter Typ – die *heimlichen Opponenten* – in die verdeckte Abgrenzung zum Klassenrat durch peerkulturelle Aushandlungen geht und somit auf paradoxe Weise in der Brechung mit den institutionellen Vorgaben autonomen Einfluss erfährt. In beiden Bearbeitungsformen *bemächtigen* sich die Kinder der Institution Klassenrat: Entweder durch die Übernahme und Verinnerlichung der Regeln oder durch den verdeckten Widerstand gegen die institutionelle Ordnung. Ein drittes Muster – die *machtlosen Idealisten* – zeichnet sich dadurch aus, dass die Frage der Selbstorganisation des Klassenrates ambivalent verhandelt wird und der Wunsch nach einer normativen Regelung von außen mit der ständigen Gefahr einer Reproduktion von Konfliktprozessen und dem Selbsterleben als *Opfer* verbunden ist. Im Gegensatz zu den beiden anderen Typen erleben die Vertreter dieses Musters sich als *machtlos* und suchen in der Autorität der Erwachsenen Sicherheit. Für sie bleibt die Hoffnung einer Regelung ihrer Peerbeziehungen unerfüllt. Die anderen Gruppen des ersten und zweiten Typus bearbeiten diese Problematik erfolgreicher, indem sie genau diese Erwartung einer Lösung ihrer Peerkonflikte nicht an den Klassenrat herantragen und beispielsweise auf die formale Organisation oder Besprechung schulischer Probleme ausweichen.

Es lassen sich nun noch weitere gedankenexperimentelle Muster dieser Typik zuordnen wie beispielsweise Fälle, welche ein offenes Opponieren gegen den Klassenrat analog einer schulfernen Haltung aufweisen könnten oder auch Fälle in denen es zu keinerlei Auseinandersetzung mit dem normativen Verfahren kommt. In der hier vorliegenden Einzelfallstudie ließen sich diese jedoch nicht finden, so ist es die Aufgabe zukünftiger Forschungsarbeiten zum Klassenrat, die hier herausgearbeiteten Strukturen zu validieren beziehungsweise zu ergänzen.

Im folgenden Kapitel wird die empirische Untersuchung der Akteursperspektive noch durch die Rekonstruktion des impliziten Wissens zum Lehrerhandeln im Klassenrat ergänzt. Der Klassenrat gilt als pädagogisch geprägter Kommunikati-

onsort, der fest in die Institution Schule eingebunden ist. Insofern darf die Anwesenheit der Lehrerin als Vertreterin der schulischen Normen im Klassenrat nicht außer Acht gelassen werden. In einem zusätzlichen Exkurs soll ihre Position in diesem Verfahren aus multiperspektivischer Sicht der Akteure herausgearbeitet werden. Die Ergebnisse der empirischen Analysen werden im dritten Teil der Studie noch einmal ins Verhältnis zueinander gesetzt und im Kontext aktueller Forschungstrends und praktischer Implikationen besprochen.

7. Das implizite Wissen zum Lehrerhandeln im Klassenrat

Den Anlass für die spezifische Untersuchung des empirischen Materials hinsichtlich des Lehrerhandelns im Klassenrat bildete die Besonderheit des pädagogischen Settings: Neben den Schülern als Hauptakteuren des schulisch gerahmten Verfahrens ist auch der Lehrer als Erwachsener und Vertreter der kommunikativ generalisierten Regeln der Institution an den Sitzungen beteiligt. Gegenüber der Schülergruppe hat er aber keine aktiv gestaltende Rolle inne. Konzeptionell wird dem Pädagogen im Klassenrat eine recht unscharfe Handlungsposition zugewiesen: Er ist zugleich Verantwortungsträger sowie Beobachter und Berater der Gruppe. In den vorhandenen empirischen Untersuchungen wird die besondere Beziehungskonstellation zumeist als ambivalentes Rollenhandeln beschrieben und eine eingehende Reflektion der Lehrerrolle im Klassenrat eingefordert (vgl. Röken 2011, 381f.; Brosch, Teichmann, Opp 2010, 150ff.; de Boer 2006, 22f.). Das vorhandene Material der vorliegenden Studie ließ einen interessanten und ausführlichen Blick auf die Lehrerrolle im Klassenratsverfahren zu. Gemäß den Ausführungen im Methodenteil wurde innerhalb der Studie neben den Kindergruppendiskussionen auch eine Gruppendiskussion mit Lehrern erhoben, an der die Klassenlehrerin der untersuchten Klasse teilnahm (siehe 4.3.3). Im Zuge der Fokussierung auf die unterschiedlichen Perspektiven der Schüler eines Klassenrates geriet dieses Material im zentralen Ergebnisteil zunächst in den Hintergrund. Bei einer späteren Analyse des Lehrergespräches unter der Fragestellung, welche Aspekte diese Personengruppe in Bezug auf den Klassenrat thematisiert, fiel in den Blick, dass die Klassenlehrerin Anke Carl sich während der Diskussion fortwährend implizit mit ihrer Rolle im Verfahren des Klassenrates auseinandersetzte. Anhand detaillierter Erzählpassagen konnte ihr handlungsleitendes Wissen bezüglich dieses spezifischen Aspektes dokumentarisch herausgearbeitet werden. Überdies fanden sich im exmanenten Fragenteil der Kindergruppendiskussionen kollektive Bearbeitungen der Schüler zur Rolle der Lehrerin im Klassenrat. Die Analyse des an diesen Stellen

rekonstruierten Wissens wurde als zusätzlicher Aspekt in die Arbeit mit aufgenommen und dient der Perspektiventriangulation in der fallbezogenen Analyse des impliziten Wissens der Akteure auf das Lehrerhandeln im schülergeleiteten Klassenrat. Nachstehend wird nun die Lehrerrolle aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der beteiligten Klassenratsakteure – zu denen sowohl die Schüler als auch die Lehrerin der untersuchten dritten Klasse zu zählen sind – näher betrachtet. Für die Erarbeitung dieses besonderen Aspektes werden, wie oben dargestellt, einerseits thematisch betreffende Aussagen aus den einzelnen Schülergruppen herangezogen, als auch Auszüge aus dem Material einer Lehrergruppendiskussion genutzt, welche ebenfalls im Zeitraum der Erhebung der Kindergruppendiskussionen durchgeführt wurde. Dabei wird die individuelle Lehrerinnenperspektive aus der entsprechenden Gruppendiskussion herausgelöst und rekonstruiert. Die Besonderheit dieses Vorgehens ist der Ergiebigkeit des Materials geschuldet. So wurden die Auszüge aus der Gruppendiskussion einem später erhobenen Interview mit der betreffenden Lehrerin vorgezogen, da jenes vor allem theoretisches Wissen bezüglich der Klassenratspraxis vorwies und laut Einschätzung der Interviewerin ein zuvor stattgefundenes Reflexionsgespräch das Gesagte stark beeinflusste. In diesem Zusammenhang soll noch einmal erwähnt werden, dass es nur um die Erzählungen der Lehrerin Frau Carl in der Gruppendiskussion der Lehrer geht. Eine Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen der gesamten Lehrergruppe wurde nicht geleistet und hätte den Umfang dieser Arbeit überschritten. Die Schüler- und Lehrerperspektive hinsichtlich des Lehrerhandelns im untersuchten Klassenrat werden im Folgenden einzeln dargestellt und jeweils durch eine kurze methodisch-praktische Erläuterung der Bearbeitung des empirischen Materials eingeführt. Zum Abschluss dieses Kapitels findet eine Zusammenführung der differenzierten Standpunkte der Akteure statt. Eine Diskussion der abstrahierten Ergebnisse dieser ergänzenden Analyse im Kontext der empirischen Forschung zum Klassenrat wird im folgenden Theoretisierungskapitel vorgenommen (siehe 8.1.2). Für den nachfolgenden Abschnitt sei darauf hingewiesen, dass die allgemeine Verwendung der männlichen Form für die Bezeichnung von Personengruppen an einigen Stellen aufgegeben wurde, an denen spezifische Besonderheiten der beforschten Klasse und empirische Ergebnisse wiedergegeben werden. Da es sich bei der Untersuchung um eine weibliche Lehrkraft handelte, wird somit in Bezug auf Informationen, die sich explizit auf Rekonstruktionsergebnisse beziehen und nicht als verallgemeinerbar oder generalisierbar gelten, die weibliche Bezeichnung genutzt.

7.1 *Was macht die Lehrerin im Klassenrat?* – Das implizite Wissen der Kinder

Das Handeln und Wirken der Lehrerin fand in allen Kindergruppendiskussionen der untersuchten dritten Klasse Erwähnung. Dabei ist jedoch zu differenzieren zwischen einer selbstläufigen Thematisierung und einer Initiierung der Thematik durch die Moderatorin. Jene erkundigte sich im exmanenten Nachfrageteil bei den Schülern der Gruppendiskussion folgenderweise nach der Rolle der Klassenlehrerin im Klassenratsverfahren (siehe Interviewleitfaden in Anhang): „Was macht der Lehrer im Klassenrat?“. Es gab nur eine Gruppendiskussion in der die Lehrerrolle nicht explizit erfragt wurde und auch die selbstbestimmte Ansprache des Themas eher beiläufig und geringfügig ausfiel. In der Zusammenschau aller unterschiedlichen Bezugnahmen fanden sich differenzierte Rahmungen des Lehrerhandelns im Klassenrat, welche im Folgenden anhand ausgewählter Transkriptauszüge der jeweiligen Gruppendiskussionen vorgestellt werden. Der differente Umgang mit diesem Thema in den einzelnen Schülergruppen spiegelt sich auch im Umfang der einzelnen Unterpunkte wider. Diese Darstellungen sind nicht als typische Handlungsmuster zu verstehen, sondern geben eine Zusammenfassung der Art und Weise der Bezugnahme der unterschiedlichen Gruppen der untersuchten Klasse auf das Lehrerhandeln wieder.

7.1.1 Die Lehrerin als stille Rahmengeberin des Verfahrens

Wie bereits angedeutet wurde, gab es Fälle, welche selbstläufig und ohne eine externe Einwirkung der Moderatorin das Lehrerhandeln im Klassenrat ansprachen. Die zwei Gruppen *Agenten mit Biss* und *Die vier coolen Agenten* erzählten von sich aus über Frau Carls Rolle im Klassenrat. Sie beschrieben vor allem das Einhalten formaler Verfahrensregeln durch die Erwachsene, die zugleich aber auch als Vertreterin der normativen Regeln gilt: „ja genau und die Frau Carl die nimmt ja auch immer Rücksicht die ruft da nicht rein also we- wo sie die Lehrerin is sondern meldet sich“ (Die vier coolen Agenten, 257–260); „oh ja aber äh aber ich finds auch gut das halt die Frau Carl sonst sitzt sie die halt auch aufm Stuhl und klärt alles das die Kinder es auch mal klären dürfen das find ich auch gut weil da muss sich die Frau Carl auch melden und darf nicht reinrufen und sie sitzt halt nicht aufm Stuhl sondern auch bei uns im Sitzkreis“ (Agenten mit Biss, 351–358). Beide Gruppen zeigten in ihren Äußerungen einen Hinweis auf die Differenz zwischen der Vorstellung einer normierten Lehrerrolle und dem besonderen Verhalten im Klassenrat. Das Phänomen, dass die Lehrerin ihr formelles Handeln den

Gesprächsregeln des Verfahrens unterwirft und ihre Wortmeldungen keine Präferenz besitzen, gilt als besonderes Merkmal des Klassenrates und veranschaulicht einen Bruch mit der fest verankerten Hierarchievorstellung der Kinder. Die generationale und institutionell geprägte Differenz zwischen den Schülern und der Lehrerin scheint jedoch grundsätzlich weiter zu bestehen und nur in Form der räumlichen Änderung durch den Sitzkreis sowie der kommunikativen Beteiligungsform aufgehoben zu sein. So ließen weitere Rekonstruktionen der beiden Gruppendiskussionen den Schluss zu, dass die Werthaltung der Lehrerin eine besondere Geltung für den inhaltlichen Beschluss zu einem verhandelten Problem besitzt. Beispielsweise berichtete die Gruppe *Agenten mit Biss* davon, dass es unhöflich sei, eine harte Strafe wie das Nachsitzen nicht mit der Lehrerin abzusprechen oder in der Gruppe *Die vier coolen Agenten* wurde davon erzählt, dass Frau Carls Hinweis auf die Notwendigkeit des Einverständnisses des Betroffenen in Bezug auf harte Strafen in die Organisation des Klassenrates aufgenommen wurde. Der inhaltliche Einfluss der Lehrerin blieb somit im Klassenrat unter Schülermoderation grundlegend und unhinterfragt bestehen und ihr wurde die letzte Entscheidungsgewalt zugewiesen. Demgegenüber schien jedoch auf formaler Ebene ein Veränderungsmoment auf. Die ungewohnte, vermeintliche Gleichstellung der Lehrerin hinsichtlich der Einhaltung der Kommunikationsregeln führte zu irritierenden Ereignissen, wie sich an folgender Stelle der Diskussion der Gruppe *Agenten mit Biss* beispielhaft zeigen lässt:

```
594  I: ich würde vielleicht gern noch von euch wissen was macht denn
595      der Lehrer im Klassenrat
596  Nm: (...)
597  Tm: Lehrerin
598  I :   ⌊Lehrerin
599  Nm: und des is de- die Lehrerin macht den Klassenrat schaut zu
600      des is auch sehr sehr witzig dann ka- hab ich mal haben sich
601      viele mal zu tode gelacht hat sich die ganze Zeit gemeldet
602      mh mh und mh [meldet sich dabei] und dis war da (.) Mutu mach
603      mich nicht nass [Mutu hat sich auch gemeldet] und dann und
604      dann wurde sie ganz lange nicht aufge- aufgerufen ne und
605      dann ha- ham wir den Klassenrat aufgehört und dann war sie
606      sauer das sie nicht drangekommen ist
607  Um: @mhm@ (...)
608  Nm:     ⌊dis war witzig
609  I : mhm(4)
610  Tm: mh
611  Um: das sind die witzigen Teile am Klassenrat
```

Frau Carl wird in diesem Auszug als verantwortliche Person und als *Macherin* des Klassenrates verhandelt. Dabei ist ihr keine Leitung im offensichtlichen, prak-

tischen Vollzug, sondern eine implizite, *stille* Führung inne. Der tätige Beitrag der Lehrerin besteht laut dieser Erzählung eher in einer beobachtenden als einer ausführenden Tätigkeit. Auf diese Weise wird eine Differenz zwischen der asymmetrischen, institutionellen Beziehung zur Lehrerin und der formalen Handlungspraxis innerhalb des Klassenrates deutlich. Die grundlegende Gestaltungsaufgabe der Lehrerin steht dabei einer formellen Gleichbehandlung aller Akteure im Klassenrat widersprüchlich gegenüber. So hat die Pädagogin wie auch alle anderen Teilnehmer im Klassenrat ihre Wortmeldung anzuzeigen und zu warten, bis sie von den Moderatoren aufgerufen wird. Diese Symmetrie verbleibt jedoch als Darstellungsmodus auf der theoretischen Ebene und wird nicht zur inkorporierten Existenzweise. Das zeigt sich an der ungewöhnlichen Situation einer Inszenierung der gleichberechtigten Teilnahme am Klassenrat, in der die Schüler ihre neue Führerrolle gegenüber der Lehrerin *austesten*: „wurde sie ganz lange nicht [...] aufgerufen ne [...] und dann war sie sauer das sie nicht drangekommen ist“ (604–606). Das Verhältnis zwischen den Generationen wird an dieser Stelle von den Kindern umgekehrt und auf diese Weise mit dem fundamentalen Rollenbild der Institution gebrochen. Eine darauffolgende emotionale Reaktion der Lehrerin (sauer sein), in welcher sich eine scheinbar egalitäre Ebene zu den Schülern ausdrückte, wird jedoch als ungewöhnlich beschrieben: „dis war witzig“ (608). Insgesamt dokumentiert sich hier die Ambivalenz des Lehrerhandelns im Klassenrat. Die der Erwachsenen zugedachte gleichberechtigte Rolle im Klassenrat führt zu Irritationen bei den Akteuren und einer spannungsgeladenen Inversion des Rollenhandelns innerhalb des Verfahrens. Eine ähnliche Rahmung zeigte sich in der Diskussion der *vier coolen Agenten*, als sich eine Teilnehmerin, welche die Moderation im Klassenrat übernimmt, mit dem Lehrerverhalten auseinandersetzte. Die Feststellung, dass die konkrete Anleitung durch die Lehrerin im Klassenrat als „lang-weilig“ (Die vier coolen Agenten, 498) von der Moderatorin erlebt wurde und die Motivation bestand, „dis mal selbstständig [zu, A.B.] machen“ (a.a.O., 499, beide ohne Transkript), bildete dabei den Ausgangspunkt ihrer Erzählung. In diesem Zusammenhang kam es zur kritischen Beschreibung des Einsatzes einer Moderationskarte (siehe Anhang), welche von der Lehrerin vorbereitet wurde und eine schematische Gliederung der Sitzung darstellt:

```
503 Sw: ähm hat die Frau Carl gesagt ja (.) wir soll- ich s- wir
504     sollen ihr immer so helfen da haben wir son Moderationskarte
505     bekommen (.) jetzt bastelst du aber [zu Zm] (.)
506 Am:                                     └@mhm@
507 Sw: Moderationskarte bekommen und da stand dann halt drauf wa-
508     wies abläuft und dis war dann bisschen wirr weil da stand
509     ähm äh ähm ein mhmh Text vorlesung zum Beisp- und dann dann
```

```
510      stand da auch das hat schon gut geklappt das kam mitten in
511      dem Klassenrat da wo äh sozusagen a Beschwerden ausgelassen
512      und dann kam das hat auch schon gut geklappt also dis fand
513      ich dann irgendwie äh doof und da gabs dann immer so kleine
514      Schilder wer der Zeitwächter war weil wir dürften nicht so
515      viel (Zeit) verlieren und dann wo wir ähm ende des zweiten
516      Halbjahrs ungefähr oder im ersten Halbjahr noch ja im ersten
517      Halbjahr da durften wir es dann selbstständig machen aber
518      Eyke ist ja nur so dagesessen wie schon gesagt
519  Zm: wie ein
520  Sw: wie ein Storch
```

Es wird deutlich, wie die Lehrerin in einem schrittweisen Rückzug ihre Leitungsrolle an die Schüler abgibt, jedoch in Form von Moderationskarten weiterhin einen *stillen* Einfluss ausübt. An dieser Stelle delegiert sie ihre Handlungsmacht an die moderierenden Präsidenten, übergibt die Leitung aber nicht vollständig in die Hand der Kinder. Aus der Sicht der Schülerin wird ein weiteres Spannungsmoment ersichtlich. Die Anweisungen der vorgefertigten Moderationskarte konkurrieren mit der schülerstrukturierten Sitzung. Anhand der hier wiedergegebenen Erzählung kann rekonstruiert werden, dass eine Abgrenzung zur Vorformung durch die Lehrerin stattfindet und das eigene Erleben der Handlungspraxis von der Vorgabe abweicht. So geht nach Ansicht der Erzählerin das Auslassen von „Beschwerden“ (511) nicht mit der durch die Moderationskarte vorgegebenen Sprachfloskel „das hat schon gut geklappt“ (510) einher. Die Sprecherin drückt ihre Irritation explizit aus, indem sie den auf der Karte angezeigten Ablauf als „wirr“ (508) bezeichnet. Es kommt im Kontrast von Theorie und Praxis zu einem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Werthaltungen die sich aus Sicht der Moderatorin nicht sinnvoll vereinbaren lassen. Zum Abschluss der Erzählung wird deutlich, dass ihr Handeln einer Form von Selbstständigkeit und Eigenaktivität im Klassenrat entgegenstrebt. In diesem Zusammenhang grenzt die Schülerin sich von einer Vorstrukturierung durch die Lehrerin ab oder sagt sich vielmehr von ihrem Einfluss los.

7.1.2 Die Lehrerin als notwendige Unterstützerin im Klassenrat

Neben dieser Ambivalenz zwischen Schülerpartizipation und Lehrerorientierung fand sich ein weiteres Bedeutungsmuster bezüglich der Rolle der Lehrerin im Klassenrat. In der Diskussion der *Heldengruppe* gab es hierzu folgende Beschreibung des Lehrerhandelns:

```
485 Rm:  also sie schaut zu was wir so machen wie- über was wir
486      reden und so und manchmal wenn wenn sie mal wissen will was
487      und warum ja schon mal wie wir gesagt ham das sie sich dann
488      auch meldet und sagt warum und manchmal sagt sie wenn der
489      wenn der mit dem Stab nich aufpasst das der dann mehr
490      aufpassen soll und wenn er immer noch nicht aufpasst dann
491      sagt dann tut die Frau Carl es äh irgendein so der wo jetzt
492      schmarrn gemacht auf jeden Falls auch rausschicken weil weil
493      wenn s- wenn er nich aufpasst und und die will auch manch-
494      noch wissen und sie sagt auch manchmal wenn äh wenn es
495      zuviel (.) äh so die Kinder sagen äh nein dis hat gemacht
496      nein der und so weiter und so der war dis und so dis da sagt
497      die Frau C- meldet sich auch die Frau Carl und sagt dis wenn
498      jemand so das wir j- oft zu Lösungsvorschlägen kommen sollen
499      weil weil sonst fängt er wieder an zu weinen und dis s dann
500      nich gut
```

Laut dieser Ausführung ist eine grundlegende Vormacht der Lehrerin zu verzeichnen, die jedoch nicht in Konflikt mit der Vorstellung von selbstständiger Führung des Klassenrates steht. Im Kontrast zu den vorherigen Gruppen wird an dieser Stelle einträchtig von der Einflussnahme der Lehrerin erzählt. Sie überwacht die Einhaltung der Regeln und übernimmt eine regulierende Funktion, indem sie Störer der Sitzung verweist und zum Schutz vor emotionaler Überforderung den Ablauf im Klassenrat bestimmt. Für die Umsetzung hält sich Frau Carl gemäß der Erzählung an die formalen Regeln der Kommunikation und „meldet sich" (497), um ihre Vorstellungen einzubringen. In dieser Beschreibung der Klassenratspraxis dokumentiert sich, dass die Lehrerin eine bestimmende Rolle einnimmt, in der sie die Aufgaben der Funktionsträger nach eigenem Ermessen übernehmen kann und damit die Organisation des Verfahrens prägt. Mit dieser Orientierung an der Lehrerrolle einher geht auch die eher beiläufige Erwähnung der Gruppe *Sakavaka*, die eine grundlegende Hilfeleistung und Unterstützung durch die Lehrperson feststellt: „und ich wünsche das äh Frau Carl ähm immer unsere Lehrerin bleibt auch in der Zwölften weil sie immer uns hilft manchmal im Klassenrat" (Sakavaka, 896–898, ohne Transkript). Die Erfahrung von Sicherheit und Hilfe durch die Pädagogin Frau Carl kompensiert die Erwartung unbestimmter Situationen und ist mit der Sehnsucht nach einer überdauernden Zusammengehörigkeit mit ihr in der Rolle der Lehrerin verbunden. Für den Klassenrat können die Anwesenheit und der Einfluss der Lehrerin Schutz vor der Unsicherheit der peerkulturellen Prozesse im Klassenrat bedeuten, welche von den beiden zuletzt benannten Gruppen – wie in den ausführlichen Rekonstruktionen der entsprechenden Fallportraits nachvollziehbar wird – sehr problematisch und ambivalent erlebt werden. Im Gegensatz zu dem im vorherigen Abschnitt herausgearbeiteten Streben nach Emanzipation und Selbst-

ständigkeit wird von diesen Gruppen ein Abhängigkeitsverhältnis zur Lehrerin beschrieben. Sie gilt als haltgebende Instanz in einem riskanten Verfahren. Diese Orientierung gipfelt in der Heldengruppe sogar im Vorschlag der Einzelregelung mit der Lehrerin als Alternative zum Klassenrat: „ich hätt mir auch vorgestellt wo sie mal was vom Klassenrat gesagt hat das sie dann mit uns einzeln spricht“ (Heldengruppe, 296–297, ohne Transkript).

7.1.3 Die Lehrerin als normkonforme und marginale Teilnehmerin der Sitzung

Abschließend fand sich neben diesen Orientierungen auf das Handeln der Lehrerin noch eine dritte Variante in der Diskussion der Gruppe *Club ohne Namen*. Die an einer Wahrung ihrer freundschaftlichen Beziehungen orientierten Teilnehmer meiden auch in Bezug auf die Thematisierung der Lehrerrolle eine Auseinandersetzung mit den schulischen Strukturen und weisen der Erwachsenen eine marginale Rolle zu:

```
I : Ich würde euch gerne noch fragen was macht denn die
Fm:         ⌊aufblasen und dann da drücken [zu Bm]
I : Klassenlehrerin im Klassenrat
Bm: ähm [meldet sich]
Jm: nix
Bm: ähm sie manchmal meldet sie sich manchmal
Fm:         ⌊nix sie meldet sich [Handbewegung nach unten]
Bm: also sie ruft nicht rein sie meldet sich (...) [Jm verfolgt
    Fm durch den Raum und nimmt ihm den Becher von der Stirn]
```

In den Vordergrund setzen sie nicht wie die anderen Gruppen das maßgebende Handeln der Lehrerin, sondern eher ihre Nichtsteuerung beziehungsweise ihre Regelkonformität innerhalb der Diskussionsrunde. Frau Carls formell angepasstes Verhalten im Klassenrat wird nicht als eine Besonderheit erlebt, sondern eher als unbestimmtes Beiwerk eingeführt. Auf diese Weise erwähnen die Teilnehmer die Beachtung der formalen Regeln durch die Lehrerin, eine darüber hinausgehende Beteiligung der Erwachsenen ist in diesem Rahmen jedoch nicht angezeigt. Bei der kurzen Ausführung zum Handeln der Lehrerin dokumentiert sich, dass der Pädagogin keine bedeutende Rolle im Klassenrat zugeschrieben wird. Dies steht in Zusammenhang mit der im Fallportrait herausgearbeiteten Orientierung dieser Gruppe an den peerkulturellen Beziehungsstrukturen. Für die Teilnehmer stehen die Prozesse zwischen den Gleichrangigen im Fokus ihrer Erfahrungswelt. Das Handeln der Lehrerin, die als Vertreterin der kommunikativ generalisierten Regeln der Institution gilt, bleibt nebensächlich und würde womöglich erst dann von

Belang sein, wenn es die konjunktiven Aushandlungen der Peers behindert. Die recht gleichgültige Haltung dem Tun der Lehrerin gegenüber wird letztendlich performatorisch beschlossen, indem zwei der Jungen sich erneut ihrer Nebentätigkeit widmen und somit die Hinwendung zur peerkulturellen Praxis beschließen.

Zusammenfassend ließen sich in den fünf Gruppendiskussionen dieser Klasse entsprechend den unterschiedlichen Orientierungen auf den Klassenrat differenzierte Rahmungen des Handelns der Lehrerin erarbeiten. Diese sind aus der Perspektive der Kinder in einem Kontinuum von aktiv gestaltender Beteiligung bis hin zu unbedeutender Teilnahme zu verorten: 1. Die Lehrerin als stille Rahmengeberin des Verfahrens, 2. Die Lehrerin als notwendige Unterstützung im Klassenrat, 3. Die Lehrerin als normkonforme und marginale Teilnehmerin der Sitzung. Während für die Gruppen mit einem ausgeprägten Regelbewusstsein die stille Führungsposition der Lehrerin (1) sehr spannungsgeladen und ambivalent erscheint, ist die Beteiligung der Erwachsenen für diejenigen, die sich an den peerweltlichen Prozessen orientieren, nicht zentral mit dem Geschehen im Klassenrat verankert (3). Im Gegensatz zu diesen Bezügen auf die Lehrerrolle sehen die Schüler, welche sich noch auf der Suche nach einer passenden Bearbeitungsform ihrer Peerprobleme im Klassenrat befinden, in der Lehrerin eine Person, die Sicherheit und Schutz gegenüber den riskanten Peeraushandlungen bietet (2).

7.2 *Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?* – Das implizite Wissen der Lehrerin

Parallel zu den Gesprächen der Kinder wurde eine Gruppendiskussion erhoben, an der drei Lehrerinnen und ein Referendar der Schule mitwirkten, die sich freiwillig zu einem Gespräch bereit erklärten. Zwei der Teilnehmerinnen waren Klassenlehrerinnen von ersten Klassen, der Referendar gehörte der dritten Klassenstufe an, ebenso die Lehrerin Anke Carl, welche gleichzeitig die Klassenlehrerin der in dieser Studie untersuchten Klasse war. Der Stimulus des Gespräches war dem der Kindergruppendiskussionen sehr ähnlich gehalten: „Ich war ja schon in diesem Schuljahr bei Ihnen und hab ja auch von jedem den Klassenrat beobachten können (.) und ich bin interessiert an ihren Erlebnissen mit der Methode (.) welche Erfahrungen haben sie gemacht an was könnten sie sich erinnern können sie einfach mal erzählen“ (Lehrergruppendiskussion, 1–5, ohne Transkript). Mit dem Verweis auf die Beobachtung der individuellen Klassenratspraxen innerhalb dieses Gesprächsimpulses wurde in der Gruppe eine Diskussion ausgelöst, in der die einzelnen Lehrer

spezifische Erlebnisse aus ihrer mehr als zweijährigen Klassenratserfahrung hervorbrachten. Auf diese Weise beschäftigten sich die vier Erwachsenen gut eine Stunde mit ihren Erlebnissen mit dem Format des Klassenrates, ohne dass die Moderatorin lenkend oder nachfragend in das Gespräch eingriff. Dabei kam es weniger zur gemeinsamen Bearbeitung einer kollektiven Orientierung als zur Abgrenzung der jeweils eigenen Klassenratspraxis in Form längerer Individualerzählungen. Beispielsweise verwiesen die Lehrer immer wieder darauf, *wie* es bei *Ihnen* im Klassenrat ist und dass vor allem die unterschiedlichen Klassenstufen aufgrund der differenten Entwicklungsphasen der Kinder nicht miteinander vergleichbar seien. Insgesamt konnte somit beobachtet werden, dass die vier Teilnehmer die von ihnen erlebte Praxis als different deklarierten und dies wiederholt mit Hinweisen auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen ihrer Klassen versahen. Diskursorganisatorisch bestätigte sich dieses Phänomen darin, dass es zwischen den Lehrerinnen, die zum Zeitpunkt des Gespräches jeweils eine erste Klassenstufe unterrichteten, teilweise zu einem gemeinsamen Diskurs kam, während die Aussagen von Frau Carl meist als in sich abgeschlossene Einzelerzählungen im Raum standen. Der Referendar, der sich im ersten Jahr seines Vorbereitungsdienstes befand, nahm innerhalb des zumeist divergenten Diskurses eine eher marginale Position mit geringeren Redebeiträgen ein, welche zudem durch Unsicherheit gegenüber dem Format des Klassenrates geprägt waren. An dieser Stelle wird keine detaillierte Fallbeschreibung der Lehrergruppendiskussion vorgestellt, da diese den Umfang der Arbeit überstiegen hätte. Es kann aber bereits anhand dieses groben analytischen Blickes auf das Material die Unterschiedlichkeit der Klassenratspraxen in den einzelnen Klassen festgehalten werden, welche schon bei den Beobachtungen der Voruntersuchung herausgestellt werden konnte. Die Gruppe der Lehrer wies zwar als Gemeinsamkeit die Durchführung eines Klassenrates an einer Grundschule auf, es deutet sich aber an, dass dies möglicherweise noch keine direkte Voraussetzung für einen gemeinsam geteilten Erfahrungsraum darstellt. Weiterhin war im Gespräch zu beobachten, dass die Lehrer sich gegenseitig nach dem Verlauf des Klassenrates in ihren Klassen fragten oder teilweise betonten, sie könnten zwar für sich sprechen, würden jedoch die Praxis der Kollegen nicht kennen. Hier findet sich die empirische Bestätigung dafür, dass das Konzept des Klassenrates eine sehr variable Umsetzung innerhalb der Praxis erfährt, deren Handlungsabläufe aus der Sicht der Lehrer nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar sind. Es spiegelt sich darin aber auch ein womöglich knapper Austausch innerhalb des Kollegiums bezüglich der Erfahrungen mit dem Klassenrat. Insgesamt kommt die Vermutung auf, dass in dieser Lehrergruppe wohl keine übergreifende *Philosophie* zum Klassenrat in Form einer gemeinsamen Orientierung auffindbar sein würde. Eine eingehende

Analyse dieser Annahmen kann jedoch nur innerhalb weiterführender Forschungsarbeiten realisiert werden, welche sich mit der Praxis der Lehrenden und ihren handlungsleitenden Orientierungen im Klassenrat auseinander setzen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit lag der Fokus wie erwähnt auf einer spezifischen dritten Klasse und somit auch auf der dazugehörigen Klassenlehrerin, die aufgrund der Analysen ebenfalls als Akteurin des Klassenrates gilt. Daher wurden die langen Individualerzählungen dieser Lehrerin namens Anke Carl detaillierter interpretiert. Eine ausführlichere Rekonstruktion der Passagen, in denen sie beispielhaft ihre Erfahrungen im Klassenrat beschreibt, stellte die wiederkehrende Bearbeitung ihrer Rolle im Klassenrat als implizites und zentrales Thema ihrer Erzählungen heraus. Anhand ausgewählter Stellen der Gruppendiskussion wird ihre Bearbeitung des spezifischen Lehrerhandelns im Klassenrat nachfolgend näher erläutert.

Zu Beginn der Gruppendiskussion führten die teilnehmenden Lehrer individuelle Stellungnahmen ein, bei denen sie Veränderungen und Verbesserungen der Klassenratspraxis aus ihrer Sicht benannten. Bei der Beschreibung des Klassenrates als Instrument der Weiterentwicklung sozialer Fähigkeiten berichtete die Lehrerin Frau Carl in diesem Zusammenhang vom Fortschritt der Schüler und einer außerordentlichen Situation im schulischen Rahmen:

```
137 Aw:                                          ⌊mmh also bei mir
138     [räuspert sich] ist das mit dem Loben das hat sich jetzt
139     auch ganz stark noch das war schon nach der letzten
140     Rückmeldung das ham die= die Klasse hat sich das sehr zu
141     Herzen genommen und [räuspert sich] es wird eigentlich immer
142     zweifach gelobt einmal so in dieser Anfangsrunde das hab ich
143     da auch so übernommen und dann gibs auch die Möglichkeit das
144     schriftlich festzuhalten wenn was besonderes ist und mir ist
145     aufgefallen in letzter Zeit das ähm das=das eben auch
146     außerhalb des Klassen- äh= also des Klassenrates jetzt
147     öfters passiert und das das auch von mir dann eingefordert
148     wird also zum Beispiel hatten wir letzte Woche das
149     Fußballturnier und der James saß ganz still da danach sind
150     zwei Schüler zu mir gekommen und ham gesagt: übrigens Frau
151     Carl wir wollten sagen der James den muss man noch loben der
152     saß die ganze Zeit ganz still auf seinem Platz
153 Bw:                  ⌊heiß das (is doch)
154 Aw: und das fand ich ‘zwei Schüler unabhängig‘ (betont)
155     voneinander und das fand ich dann schon heiß und das kam
156     schon oft auch mal vor dass ich in letzter Zeit irgendwas
157     gesagt hab du aber jetzt musst dich wirklich mal da ruhig
158     hinstellen oder irgendwie was (.) ja (.) und dann hat da
159     jemand gesagt aber er hat es doch schon=sich schon sehr
160     gesteigert
161 Bw:                              ⌊mhm
162 Me: [lachen]
163 Aw: ,was willste denn da sagen gell’ (laut) also des fand ich
164     schon das is mir aufgefallen und was mir auch aufgefallen is
```

```
164     schon das is mir aufgefallen und was mir auch aufgefallen is
165     und ich hab am Anfang hab ich mir echt gedacht das 'gibt es
166     doch nicht'
```

In ihrer Stellungnahme knüpft sie an das Thema einer gängigen und rituellen Praxis der Benennung von positiven Dingen an, die sie jedoch recht distanziert als „das mit dem Loben“ (138) umschreibt. Gleichwohl betont Frau Carl im Zusammenhang mit den Veränderungen eine enge Verbindung zwischen den Prozessen des Klassenrates und ihrer eigenen Person sowie die Abgrenzung gegenüber ihren Kollegen, indem sie die Erzählung konkret auf sich selbst bezieht: „also bei mir“ (137). Am weiteren Verlauf kann aufgezeigt werden, dass sich diese Identifikation aber nicht auf die schülerspezifischen Handlungen bezieht. So erzählt sie von der Auseinandersetzung der Schüler mit einer Rückmeldung und der Lobpraxis der Klasse aus einer distanzierten Beobachterposition heraus und schreibt dagegen die theoretische Rahmung und Organisation des Verfahrens sich selbst zu: „in dieser Anfangsrunde das hab ich da auch so übernommen“ (142–143). Es dokumentiert sich hier eine Paradoxie bezüglich der machtvollen formalen Rahmung von Prozessen, welche durch die Schülerakteure ausgeführt werden. Dieser Widerspruch spitzt sich in den darauffolgenden detaillierten Beschreibungen besonderer Begebenheiten außerhalb des Klassenrates weiter zu. Frau Carl erzählt davon, wie sie als Lehrerin von den Schülern darauf hingewiesen wurde, dass sie es versäumt hätte einen Schüler entsprechend seines positiven Verhaltens zu loben oder in ihrer Bewertungshaltung gegenüber einzelnen Kindern nicht alle Entwicklungsfortschritte bedacht hätte. Trotz ihrer einführenden Erklärung, diese Neuerung selbst „eingefordert“ (147) zu haben, reagiert sie laut eigener Aussage auf diese Prozesse mit Sprachlosigkeit und Irritation: „was willste denn da sagen [...] i mir echt gedacht das gibt es doch nicht“ (163–166). Die Eigenständigkeit und Autonomie der Schülerhandlungen bezüglich des Lobens und die Ausweitung der Lobpraxis stehen ihren Praxisvorstellungen widersprüchlich gegenüber. Als nicht intendierte Folge verselbstständigt sich das Loben und sie als Lehrerin wird zum kritisierten Objekt. Das irritierende Moment ist dabei vor allem der Bruch mit ihrer Rolle als Verantwortliche und Richtungsgebende innerhalb der Situation durch die Selbstbemächtigung der Schüler. Im Zuge der Übernahme und Verinnerlichung der Regeln und Normen des Klassenrates durch die Schüler entsteht die für sie merkwürdige Situation, dass die Kinder nun auch sie als Erwachsene und Lehrerin auf anzuerkennende Leistungen hinweisen. Die Entwicklung einer allumfassenden und selbstständigen Ausführung der wünschenswerten Lobpraxis wird dabei als ungewohnt und unerklärlich erlebt.

An anderer Stelle zeigt sich zudem ein fast schon krisenhaftes Passungsproblem zwischen der Schülerautonomie im Klassenrat und den berufspädagogischen Vorstellungen der Lehrerin:

```
731 Aw:                                                  └weil 'jetzt'
732     (betont) und nachher plötzlich ich hab überhaupt nichts
733 Uw:                                        └die lesen schon aber
734 Aw: gesagt beim vorletzen mal sagen sagt dann plötzlich und
735     die=die Leitung ne aber also das Schema brauch ma jetzt
736     wirklich nich mehr 'oder' (fragend) das ham mer doch jetzt
737     drin @und da ham se alle genickt und ham das Schema weg und
738     ich hab g- ich hab dazu nix gesagt@ na ok jetzt probiern wir
739     das wirklich mal
740 Fm:   └krass
741 Aw: aus die ham sich tatsächlich dann an das Schema gehalten
742     aber
743 Fm:                                            └super
744 Aw: ich ich wiederrum das fällt mir jetz so ein weil ihr das
745     grad so erzählt hab eher das Problem so ähm das immer n paar
746     Kinder gibt wo ich mir wünsche die würden noch ernster dann
747     sein also die muss müssen dann wegen irgendwas grinsen oder
748     so
749 Fm:                                                      └mhm
750 Aw: und das ärgert mich dann immer so bisschen ja ich will immer
751 Bw:                                                          └mhm
752 Aw: das sie das dann das=das=das das alle in diesen Klassenrat
753     total ernst nehmen und die finden dann irgendwas witzig an
754     der Situation wie das honoriert wird das find ich dann immer
755     ganz schrecklich dann kann ich aber auch nich da möchte ich
756     jetz aber auch nich dann so über die Runde rufen jetz hör
757     mal auf zu grinsen
```

In dieser Passage thematisiert Frau Carl den eigenmächtigen Umgang der Schüler mit einer schriftlichen Vorlage, die von ihr als Handlungsleitfaden für den Ablauf im Klassenrat vorbereitet wurde. Es lässt sich hier die Vermutung anstellen, dass es sich bei diesem „Schema" (735) um das von den Schülern als *Moderationskarte* bezeichnete Schriftstück handelt (siehe Anhang). Mit den Hintergrundinformationen der anderen Gruppendiskussionen und den Beobachtungen der Vorstudie kann diese Sichtweise gestützt werden.

Die Selbstläufigkeit der Organisation des Klassenrates durch die Schüler taucht hier „plötzlich" (732 und 734) und ohne ihr Zutun auf. In der von ihr beschriebenen Situation wird die gesamte Gruppe der am Klassenrat teilnehmenden Schüler als Handlungsträger gekennzeichnet, während sie selbst als Beobachterin keinen Einfluss auf die stattfindenden Ereignisse nimmt. Die Lehrerin hat nur die Möglichkeit, die Selbstbemächtigung der Schüler in einem Zugeständnis als Lernergebnis zu deklarieren und darauf zu hoffen, dass der von ihr angestrebte Ablauf des

Klassenrates vollführt wird. Diese Unsicherheit und die ihr fehlende Handhabe bringen sie in ein Dilemma bezüglich ihrer Rolle im Klassenrat: Sie hat die Aufgabe soziale Prozesse zu initiieren, deren Umsetzung für sie nicht operationalisierbar ist und riskant bleibt. In der anschließenden Sequenz dieses Auszuges expliziert die Pädagogin diese Problematik am unpassenden Verhältnis zwischen ihrem Wunsch, dass „alle in diesen Klassenrat total ernst nehmen" (752–753), und der Handlungspraxis der Schüler, die ihrer Meinung nach geringschätzend mit den Themen im Klassenrat umgehen und „dann wegen irgendwas grinsen" (747) müssten. Dabei betreibt die Lehrerin eine Engführung des Klassenrates, indem sie über die formale Kontrolle des Schülerverhaltens eine verantwortliche Haltung absichern möchte: „wirklich ganz ernst dasitzen und sich dann damit beschäftigen mit dem Thema" (761–762, ohne Transkript). Eine von ihr artikulierte Zerrissenheit gegenüber einem Einschreiten im Klassenrat, mit dem sie ihre Idealvorstellung der Klassenratsteilnahme umsetzen könnte, hebt hervor, dass ihre individuellen berufspädagogischen Orientierungen, was das Lehrerhandeln im schulischen Setting anbetrifft, durch die organisatorische Vorgabe der Selbstverwaltung des Klassenrates unter Transformationsdruck geraten. In ihrer *neuen* Rolle als quasi gleichberechtigte Akteurin im Klassenrat kann sie solchen Situationen nicht mit gewohnten Handlungsroutinen entgegnen und muss die Autonomie der Schüler regelrecht *aushalten*. Sie reibt sich zwischen unterschiedlichen Orientierungen in Form einer pädagogischen Krise auf und sucht nach Möglichkeiten der Bearbeitung dieser neuen Anforderungen, die der Klassenrat an sie in ihrer Lehrerrolle stellt. Als eine Bearbeitungsstrategie fällt dabei die Vorstrukturierung der Sitzung anhand eines Schemas auf, das sie den Präsidenten als Hilfe zur Selbstorganisation an die Hand gibt. Somit kann sie als eine Art *stiller* Teilhaber das Geschehen lenken, ohne aktiv einzugreifen. An einer anderen Stelle der Diskussion, als es um das eigenständige Regeln von Problemen geht, wird dieses Handlungsmuster umso deutlicher. Hierbei wurde jedoch für den Interpreten nicht deutlich, ob es sich dabei um ein spezifisches Moment im Klassenrat handelte oder allgemeine schulische Situationen gemeint waren. Frau Carl beschreibt, wie sie mit manchen ihrer Schüler „n Zeichen @vereinbart@" (623, ohne Transkript). Jene Geste wird von ihr als heimliche Instruktion beschrieben, die einem Schüler in der sozialen Gruppensituation als stille Erinnerung dafür dient, ob er ein Problem öffentlich artikulieren sollte oder nicht: „wenn das jetzt n Problem von dir is dass=dass (.) wo du innerlich damit kämpfst dann sagst du mir das bitte" (636–638, ohne Transkript). Im Sinne einer Anleitung zur Selbstregulation taucht die Lehrerin hier in der Rolle einer *Souffleuse* auf, welche Unterstützung im sozialen Handeln gibt. Eine weitere Taktik scheint auch die von ihr getroffene Festlegung zu sein, die Moderatorenaufgaben den Klassenspre-

chern zu übertragen, um die „Rahmenbedingungen noch sicherer“ (1234, ohne Transkript) zu gestalten.

In ihren Ausführungen zur Moderation durch die Klassensprecherin Selin lässt sich besonders eindrücklich die dilemmatische Erfahrung der nicht von ihr intendierten Praxis wiederfinden. Beispielsweise übernimmt die Präsidentin nicht nur symbolisch die Verantwortung für die Prozesse im Klassenrat, sondern lenkt das Gespräch nach eigenem Ermessen: „also die Selin hat das halt einfach voll im Griff muss man sagen die is die sagt dann au jetzt ham wer nur noch fünf Minuten ihr solln wir des Thema noch anfangen oder nich“ (996–998, ohne Transkript). Die Lehrerin beschreibt die Moderatorin somit als Führungsperson, welche die Gruppe in ihrem eigenen Stil lenkt. Frau Carl erzählt, wie die Schülerin Selin aufgrund geringer Zeitkontingenzen im Klassenrat der Gruppe zur Abwahl bestimmter Themen rät. Dabei tritt die Lehrerin in keiner Weise als einwirkende Akteurin auf. Sie kommt erst wieder ins Spiel, als es um einen Übergriff der klassenratsspezifischen Prozesse auf die institutionelle Unterrichtsstruktur geht: „ham sie mich auch gefragt Frau Carl jetzt is wichtig könn wir das vielleicht morgen machen ähm und=und sonst sagen sie das machen sie die Woche drauf“ (1001–1002, ohne Transkript). Die Erwachsene wird dabei als zuständige Person angesprochen, um Erlaubnis zu geben, dass dringende Inhalte der Sitzungen auch über den zeitlichen Rahmen des Klassenrates hinaus besprochen werden können. Hier wird sie zur Entscheidungsträgerin über den Wegfall fachlicher Lernzeit während für den Raum des Klassenrates die Handlungsmacht den Schülern und vor allem der Moderatorin Selin obliegt, ohne dass es der Zustimmung der Lehrerin bedarf. Folgende Erzählung unterstreicht diese Interpretation:

```
1112 Aw: also ich hab da auch Erfahrungen dazu gemacht zum einen hat
1113     die Selin mich mal gebeten nochmal was zur Klasse sagen zu
1114     dürfen nach der Pause zum Klassenrat hab ich gesagt ja
1115     kannst du gern machen und da hat sie sich vorne hingestellt
1116     und gesagt so ich möchte jetzt nochmal was sagen für mich
1117     wars heute sehr schwer im Klassenrat und ihr habts mir heut
1118     nicht einfach gemacht
1119 Me: [lachen]
1120 Aw: und dann hat sie erzählt und dann hat sie gesagt ja und
1121     wisst
1122 Bw:                 ⌊super
1123 Aw: ihr ihr könnt das ja auch gerne mal machen ihr könnt euch ja
1124     mal ihr könnt euch ja mal in den Klassenrat setzen und und
1125     mal leiten dann seht ihr mal wie schwer das is und dann
1126     wollte das aber irgendwie kei=gar keiner so richtig machen
1127     die ham dann schon gesagt nein du machst das ganz gut und so
```

Auch hier dokumentiert sich die zuvor beschriebene Praxis, bei der die Lehrerin um ihr Einverständnis für die Nutzung zeitlicher Ressourcen außerhalb des Klassenrates gebeten wird. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion berichtet Frau Carl über eine selbstinitiierte Ansprache der Moderatorin Selin, bei der sich diese als unzufriedene Führungsperson inszeniert und die Klasse auf die Schwierigkeiten ihres Leitungsjobs aufmerksam macht. Dabei setzt sich die Schülerin scheinbar über ihre Klassenkameraden hinweg, da sie ihnen eine volle Teilhabe am Klassenrat abspricht: „ihr könnt euch ja mal in den Klassenrat setzen“ (1124). In der Beschreibung der Schülersichtweise der Handlungspraxis bleibt die Lehrerin als Akteurin völlig außen vor. Die Präsidentin benennt sie nicht als Teil des Klassenrates und es wird der Lehrerin laut dieser Erzählung auch keine besondere Funktion im Verfahren von den Schülern zugewiesen. Hiermit in Einklang steht, dass Frau Carl innerhalb ihrer Ausführungen in der Lehrergruppendiskussion kaum von einer aktiven Beteiligung im Klassenrat spricht und sich eher Dokumente ihres *stillen*, impliziten Einflusses finden lassen. Sie reflektiert zudem die Handlungspraxis ihrer Schüler und die für sie daraus entstehenden Irritationen und Problematiken. Ihr Hauptthema ist die Infragestellung ihrer normierten und habituell verankerten Lehrerrolle. So findet sich das Moment des Spannungserlebens ebenfalls bei der Beschreibung der Übernahme der Ämterzuteilung durch die Moderatorin Selin fokussiert wieder.

```
1130 Aw: ich weiß nich wies mittlerweile ist es is schon länger her
1131     und und dann hab ich noch die Erfahrung gemacht das also ich
1132     hatte immer die Ämter zugeteilt die anderen und das war nie
1133     einfach weil jeder ach dann und dann ha=hieß es immer aber
1134     der hat doch schon so oder so und dann wollt ich eigentlich
1135     ne Liste erstellen und dann ham sie mir angeboten dass sie
1136     das ja eigentlich übernehmen können die ähm Moderatoren (.)
1137     und seit
1138 Bw:                                          └mhm
1139 Aw: dem Zeitpunkt also ich hab mich ja fast geärgert das die
1140     mehr Autorität haben wie ich oder was (.) gibts kein Streit
1141     mehr da die sagen (.) der und der machts und Punkt aus da
1142     wird nicht diskutiert (.) da wird nicht diskutiert
```

In der für die Lehrerin schwierigen Angelegenheit der Zuweisung der Ämter wird ihr Lösungsansatz einer „Liste“ nicht weiter beachtet, sondern von der Schülerleitung eigenmächtig „angeboten“ (1135), diese Sache selbstständig zu regeln. Dabei verkehrt sich die Rolle der Lehrerin von einer aktiven in eine scheinbar passive Position. Die Erwachsene ist nicht mehr diejenige, welche die Ämterverteilung regelt, sondern bekommt das Angebot diese Aufgabe abzugeben. Das Moment der eigenaktiven Schülerselbstorganisation kann hier als Auslöser einer Irritation inter-

pretiert werden. Mit der Schülerorganisation der Ämtervergabe geht laut der Aussage von Frau Carl ein störungsfreier Ablauf einher, der jedoch in ihrer Erzählung nicht mit einer positiven Bewertung, sondern mit Enttäuschung verbunden ist. In der spannungsfreien Aushandlung innerhalb der Schülergruppe sieht die Lehrerin nicht einen Zugewinn der Autonomie, sondern eher die Infragestellung ihrer „Autorität" (1140) innerhalb der Klasse. In dem von ihr beobachteten Muster wird zwar die Differenz der beschriebenen schülerangeleiteten Ämtervergabe gegenüber einer Bestimmung durch sie als Lehrerin hervorgehoben, es wird aber keine Erklärung bezüglich der Ablaufmechanismen geliefert. Das führt die Lehrerin in eine Unsicherheit, in der sie sich bezüglich der Maßgabe der Selbstverwaltung nur ihrer eigenen Rahmung bedienen kann. Zu einem Zeitpunkt, als die Lehrergruppe darüber diskutiert, dass die Schüler stärker zu einer selbstständigen Klärung ihrer Probleme angehalten werden sollten, expliziert Anke Carl ihren inneren Widerspruch bei der Herstellung von Selbstregulation: „ich bin immer im *Zwiespalt* bei solchen Geschichten [...] weil ich dann auch das Gefühl hab ja die Kinder habens Gefühl sie können sich mir jetzt gar nicht anvertrauen (.) ich möchte ja auf der anderen Seite wenn sie wirklich n Problem haben ja oder etwas als belastend empfinden das sie sich mir dann auch öffnen können" (536–544, ohne Transkript, Hervorhebung A.B.). Der Hinweis auf das selbstständige Lösen der Probleme wird nicht als ein Zugewinn an Autonomie oder eine Entlastung der Verantwortlichkeit von der Lehrerin gesehen, sondern zum Risiko einer Auflösung der Hilfebeziehung zwischen ihr und ihren Schülern. Diese ratgebende Stellung ist mit ihrem Bild einer unterstützenden Lehrerrolle verbunden. Der Klassenrat stellt diese Orientierung nun durch die Prämisse der Schülerselbstverwaltung in den Hintergrund und erfordert die Suche nach einer neuen Rollenbestimmung der Lehrerin auf der Basis einer kinderkulturell gerahmten Praxis.

In der Zusammenschau der thematisch fokussierten Ausschnitte konnte eine übergreifende Orientierungsproblematik für die Lehrerin Anke Carl rekonstruiert werden. In den Erzählungen der Pädagogin über die Handlungspraxis im Klassenrat fiel ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen ihrer traditionellen Autorität und Helferposition und der autonomen Schülerorganisation innerhalb des Verfahrens auf. Frau Carl rahmte alle ihre Erlebnisschilderungen durch einen formellen Verweis auf eigene initiierende Tätigkeiten. Innerhalb der Beispielerzählungen war jedoch das Handeln der Schüler zentral, dass sie aus einer distanzierten Perspektive beschrieb. Diese Unvereinbarkeit kann als Dokument für ihre Zerrissenheit gegenüber der eigenen Position im Klassenrat und der Suche nach einer neuen Rollenbestimmung gelten. Es wird von der Lehrerin eine Praxis reflektiert, für die sie sich

theoretisch verantwortlich fühlt, welche jedoch von ihr nicht beeinflusst oder kontrolliert werden kann. In ihrer Machtlosigkeit gegenüber den peerkulturellen Prozessen im Klassenrat fühlt sich die Erwachsene in ihrer Kompetenz in Frage gestellt. Aus der daraus entstehenden Handlungskrise heraus versucht die Pädagogin eine sichere Struktur durch den Einsatz eines Schemas oder die Vorbestimmung der Präsidenten zu schaffen und auf diese Weise zugleich ihre Einflussnahme auf *stillem* Wege zu erhalten. Weiterhin erklärt sie nicht die Partizipation oder Autonomie der Kinder zum Ziel des Klassenrates, sondern das rituelle Erlernen sozialer Kompetenz. In diesem Sinne betont sie als Antwort auf die Frage nach der Weiterführung des Klassenrates ihre Vorstellung einer empathischen Hilfeleistung im Klassenrat: „ich hab mir jetzt auch ganz viel Mat=Gedanken gemacht mit was wie ich jetzt die nächste Zeit dran weiter arbeite (.) und ähm mir is jetzt am wichtigsten im Moment nachdem eben viel Emotionales besprochen wird im Klassenrat und ich mich dabei manchmal s=son bisschen unwohl noch fühl und mir immer denk oh hoffentlich machen sie das jetzt (.) gehen sie auf der=auf die richtige Art und Weise damit um ähm dass sie das jetzt eben mehr hinbekommen zu sagen (.) nicht du bist derjenige der stört und du musst jetzt etwas anderes machen sondern was müssen wir (.) was müssen wir verändern [...] das dus gar nich erst soweit kommt (.) das is so mein großes Ziel im Moment und=und nun mit der Lacherei das is halt naja (.)“(1760–1777, ohne Transkript). Mit diesem Fokus auf den Klassenrat als Instrument des Erlernens empathischer Handlungsweisen bestimmt sie ihre Rolle als die einer Anleiterin sozialer Aushandlungs- und Bildungsprozesse.

7.3 Ambivalenz der Lehrerrolle im Klassenrat

Anhand von Auszügen aus den Gruppendiskussionen der Schüler der untersuchten dritten Klasse und exemplarischen Stellungnahmen der Lehrerin innerhalb einer Lehrergruppe konnte eine umfassende Analyse des impliziten Wissens zur spezifischen Lehrerrolle im untersuchten Klassenrat vorgelegt werden. Dabei ließen sich unterschiedliche Bedeutungsmuster bezüglich des spezifischen Teilaspektes des Lehrerhandelns innerhalb der handlungsleitenden Orientierungen der Akteure auf den Klassenrat ausmachen, die an dieser Stelle noch einmal reflektiert zusammengefasst werden.

Mit Hilfe der Erzählungen der Lehrerin wurde herausgestellt, dass sie ihre Handlungsweise und Position im Klassenrat als implizite Thematik bearbeitet. Dabei war der Bruch mit dem traditionellen Rollenbild der Lehrerin als Moment der Irritation zu beobachten: Innerhalb des schülerorganisierten Verfahrens wird eine

formelle Gleichbehandlung praktiziert, die nicht mit der allgemein festgelegten pädagogischen Lehrerrolle einhergeht. Durch den Widerspruch zwischen der schülerorganisierten Handlungspraxis und ihren individuellen berufspädagogischen Orientierungen sowie der Aktualisierung des Spannungsmomentes generationaler Differenz im Klassenrat kommt es für die Pädagogin zu einem Orientierungsdilemma bezüglich ihrer Rolle in dem Verfahren. In ihren Individualerzählungen finden sich daher Dokumente eines Ambivalenzerlebens zwischen einem wünschenswerten idealistischen Gebrauch dieses Instrumentes und einer unkontrollierbaren verselbstständigten Praxis. Aus der Sicht einiger Schüler deutete sich ebenfalls ein ambivalentes Muster an. Die Gruppen *Agenten mit Biss* und *Die vier coolen Agenten* verhandelten die Lehrerrolle selbstläufig innerhalb ihrer formalen Orientierung und zeigten ebenso Irritationen beim Erleben der formell gleichberechtigten Teilnahme der Lehrerin an der Organisation und dem Ablauf des Klassenrates. Gegenüber der grundsätzlichen und unangefochtenen Autorität der Pädagogin innerhalb des Schullebens wird in der Klassenratspraxis die generationale Differenz zwischen den Kindern und der Erwachsenen offen in Frage gestellt, indem die Lehrerin sich als Teilnehmerin den Regeln des Klassenrates unterordnet. Neben diesem Orientierungsmuster auf das Lehrerhandeln fanden sich noch weitere differenzierte Rahmungen in den Schülergruppen dieser Klasse. Dabei wurde einerseits die Bedeutungslosigkeit des Lehrerhandelns im Klassenrat betont und zum anderen eine starke Affinität gegenüber der Unterstützung der Pädagogin ausgedrückt. Letztere Position orientiert auf eine helfende Rolle der Lehrerin, welche die Erwachsene auch selbst so fokussiert.

Resümierend konnte für die Schülergruppen eine Varianz unterschiedlicher, fast schon kontrastiver Bezugnahmen auf die Rolle der Lehrerin ausgearbeitet werden. Neben der Einforderung der Unterstützung der Lehrperson fand sich die Abgrenzung vom Eingriff der Pädagogin in Form der Zuweisung einer marginalen Rolle oder der eigenständigen Leitungsübernahme. In der Gesamtheit der unterschiedlichen Sichtweisen der Schüler wurde somit deutlich, dass die Lehrperson im Klassenrat der Aufgabe gegenübersteht, einem breiten Feld an verschiedenen Ansprüchen der Kinder gerecht zu werden. Einerseits ist die Erwachsene im Klassenrat in ihrer Verantwortung für die emotionale Sicherheit der Schüler gefordert, andererseits hat sie die ambivalente Aufgabe, die Autonomie der Schüler zu ermöglichen. Sie selbst benennt diese Problematik als erlebten *Zwiespalt* zwischen der Anleitung zur Selbstregulation und der Bereitstellung von Hilfe und Unterstützung. Aus diesem Orientierungsdilemma heraus dokumentierte sich in den Erzählungen der Lehrerin, dass ihr handlungsleitendes Wissen bezüglich der eigenen professionellen Rolle unter Transformationsdruck gerät, während jedoch das notwendige Erfah-

rungswissen für ein verändertes Professionsverständnis in der Kontingenz der Klassenratsprozesse verwischt. Die Suchbewegung der Lehrerin nach einem passenden Handlungsmuster für dieses spezielle Verfahren steht somit als Dokument der erlebten Ambivalenz ihrer Lehrerposition im Klassenrat. Darüber hinaus scheint die Divergenz der Diskussion der Lehrergruppe auf eine übergreifende Bedeutsamkeit dieser Ambivalenzproblematik für Lehrer im Klassenratsverfahren hinzudeuten.

Teil III
Zusammenfassung und theoretische Reflexion der Studie

8. Perspektiven auf den Klassenrat

Die vorliegende Forschungsarbeit fokussierte die Sicht der Akteure eines Klassenrates einer dritten Grundschulklasse. Im Sinne der Analyseeinstellung wurde das implizite, atheoretische Wissen der Beteiligten anhand von Gruppendiskussionen herausgearbeitet und in einzelnen Fallbeschreibungen detailliert vorgestellt. Auf diese Weise konnte beschrieben werden, *wie* die Akteure eines Klassenrates ihre Handlungspraxis konstruieren und welche Bedeutung das Format aus den spezifischen Blickwinkeln der Beteiligten erhält. Das Hauptaugenmerk lag dabei auf der Rekonstruktion der kollektiven Handlungsorientierungen der Schüler, welche in einer sinngenetischen Typologie verdichtet wurden. Darüber hinaus fand eine qualitative Analyse des impliziten Wissens zum Lehrerhandeln im Klassenrat statt, bei der sowohl die Orientierungen der Schüler als auch der Lehrerin der untersuchten Klasse herausgearbeitet werden konnten.

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse nun hinsichtlich der Ausgangsfragestellungen pointiert zusammengefasst und im Spiegel bereits vorliegender Forschungsergebnisse diskutiert. Es werden Parallelen zu anderen Untersuchungen aufgezeigt, Anknüpfungspunkte beziehungsweise Abgrenzungen gegenüber den einschlägigen Studien zum Klassenrat sichtbar gemacht sowie Erweiterungen des Forschungsstandes vorgenommen. Des Weiteren findet eine übergeordnete theoretische Reflexion der Analyseergebnisse und eine Zusammenfassung zur Bedeutung des Klassenrates in der Grundschule aus der Sicht der Akteure statt. Den Abschluss der Studie bildet ein Ausblick auf weiterführende empirische Untersuchungen als auch praktisch konzeptionelle Entwicklungen. Hierbei werden Forschungsdesiderate formuliert und erläutert sowie Schlussfolgerungen präsentiert, die als Grundlage für den Dialog mit der Praxis angesehen werden können.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die abstrahierenden Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit als einzelfallspezifische Aussagen zu sehen sind, da sie auf dem Datenmaterial eines Klassenrates beruhen. Im Rahmen der bereits ausgeführten methodischen Vorgehensweise ist es möglich,

vom rekonstruierten Einzelfall her Hypothesen für eine allgemeinere Sicht auf den Klassenrat zu formulieren. Diese Annahmen werden jedoch nicht als verallgemeinerte Theoretisierungen geltend gemacht. Somit liegen die Begrenzungen der vorliegenden Forschungsarbeit im spezifischen Untersuchungsfeld einer Grundschulklasse.

8.1 Zusammenführung und Einordnung der empirischen Befunde

Bevor die Akteursperspektiven im Gesamtüberblick resümiert werden, sollen an dieser Stelle noch einmal die einzelnen Teilergebnisse der Rekonstruktionen konzentriert herausgestellt und im Lichte der Befunde weiterer Forschungsarbeiten betrachtet werden. Das implizite Wissen der Schüler zum Klassenrat und die Ambivalenz der Lehrerrolle werden hierfür im Spiegel empirischer Untersuchungen aus der aktuellen Schul- und Kindheitsforschung diskutiert. Für diesen Schritt werden vor allen Dingen qualitative Studien herangezogen, die den Klassenrat oder andere Schülergremien zum Forschungsgegenstand machen, und mit den vorliegenden fallbezogenen Interpretationen und Sinnmustern verglichen. Auf diese Weise können die empirischen Ergebnisse im übergeordneten Rahmen des Forschungstandes zu pädagogischen Kreisgesprächen verortet und ihre Anschlussfähigkeit geprüft werden. Dabei ist anzumerken, dass vielfach auf Analysen aus der Sekundarstufe zurückgegriffen wird, deren Ergebnisse auf der Untersuchung einer höheren Altersgruppe basieren. Der Fokus der Reflexion liegt dabei auf dem Zusammenhang der typisierenden Strukturen und dem schulischen Verfahren pädagogischer Kreisgespräche, so dass die unterschiedlichen Entwicklungsbezüge zwar benannt aber nicht detailliert ausgearbeitet werden.

8.1.1 Differenzierte Bearbeitungsformen innerhalb eines Klassenverbandes

Die Schüler der untersuchten Klasse setzten sich in selbstläufigen Diskussionsrunden mit ihren spezifischen Erlebnissen im Klassenrat auseinander und verhandelten diese jeweils im Rahmen der Gruppe. Bei der Interpretation des Materials hinsichtlich der kollektiven Orientierungen fiel ein besonderes Spannungsfeld auf, das die Bezugnahmen der Schüler übergeordnet strukturierte. Den einen Pol dieser Dimension bildete die kommunikativ generalisierte schulische Ordnung mit den institutionell vorgegebenen Regeln und Ansprüchen. Diesen normativen Werten stand auf der anderen Seite die konjunktive Peerwelt gegenüber, deren Ordnung sich nicht an formellen Prinzipien, sondern an den informellen Gesetzmäßigkeiten der sozialen Gleichaltrigenwelt orientierte. Eine derartige Ambivalenz zwischen Schule

und Peerkultur wurde bereits in vielen Schulforschungsarbeiten, sowohl für die Primarstufe (vgl. bspw. Kalthoff, Kelle 2000; Wagner-Willi 2005; de Boer, Deckert-Peaceman 2009) als auch für weiterführende Schulen (vgl. bspw. Breidenstein 2009; Helsper 2010), aufgezeigt. In Bezug auf den Klassenrat oder andere pädagogisch organisierte Kreisgespräche kann ebenfalls auf vorangegangene konturierte Ausarbeitungen dieses Spannungsfeldes verwiesen werden (vgl. Heinzel 2003; de Boer 2006; siehe auch 2.2.2). Diese Ambivalenz verdeutlicht ein übergeordnetes Strukturproblem und kann im Hinblick auf die impliziten Haltungen der Akteure des Klassenrates in Form folgender Problemstellung formuliert werden: Orientiert sich das Handeln im Klassenrat an den institutionellen Regeln und Normen oder an den peerkulturellen Beziehungen und Aushandlungsweisen? Die vorliegende Untersuchung unterstützt die Einschätzung, dass diese Problematik ein konstantes Dilemma ist, mit dem sich Schüler im Klassenrat auseinanderzusetzen haben. Im Umgang mit der Einordnung ihrer Handlungen in dieses Spannungsfeld wurde darüber hinaus die Frage der Art und Weise der Selbstorganisation des Klassenrates in allen untersuchten Schülergruppen als ein gemeinsames Orientierungsproblem beziehungsweise eine Basistypik der untersuchten kollektiven Handlungspraxis rekonstruiert.

Beim spezifischen Blick auf die gruppenspezifischen Bearbeitungen des übergreifenden Musters zeigten sich unterschiedliche Formen der Bewältigung der Klassenratssituation. In einer ersten Form des Umgangs mit diesem Orientierungsproblem dokumentierte sich die *Repräsentation und Verinnerlichung der Regeln des Klassenrates (Typ 1)*. Die als *Bürokraten* bezeichneten Vertreter dieses Typus bemächtigten sich des Verfahrens, indem sie sich mit dessen Regelwerk identifizierten und eine Abgrenzung von der Peerwelt vornahmen. Ihre Handlungsweise richteten sie an den formalen Abläufen aus und partizipierten auf diese Weise an der Organisation des Klassenrates. Ein zweites Muster, das sich bei der Analyse zeigte, war die *verdeckte peerkulturelle Umdeutung der vorherrschenden Regeln (Typ 2)*. Im Gegensatz zum ersten Bewältigungsmuster fand darin eine Abgrenzung von institutionellen Vorgaben statt. Bei diesem Typus bestimmte der Rahmen der Gleichaltrigenwelt das Handeln. Die Eigenaktivität im Klassenrat wurde zumeist durch den Konflikt mit den Ansprüchen der Peerwelt ausgelöst und war durch das heimliche Unterlaufen der normierten und festgelegten Strukturen gekennzeichnet. Daher wurden die Repräsentanten dieser Form des Umgangs als *heimliche Opponenten* benannt. Im Vergleich dieser beiden Typen fällt auf, dass sie in Bezug auf die vor ihnen liegende Problematik einer Selbstorganisation des Klassenrates spezifische Handlungsformen entwickelt haben, die auf der Kontrastierungslinie zwischen Schule und Peerkultur jeweils einem der Endpole entgegenstreben. Neben

diesen beiden Bearbeitungsweisen fand sich ein weiteres drittes Muster, in dem sich unauflösliche Widersprüche und divergente Orientierungen auf den Klassenrat dokumentierten. Während die beiden anderen Gruppen jeweils eine Möglichkeit der Beteiligung gefunden hatten, waren die *machtlosen Idealisten* durch die *Suche nach einer gerechten Regelung durch eine höhere Instanz (Typ 3)* charakterisiert. Die entsprechenden Kinder sahen sich im Klassenrat emotional schwierigen Situationen ausgesetzt, konnten diese jedoch nicht bewältigen und erlebten sich als hilflos in einer Art Opferrolle. Im Gegensatz zu den anderen beiden Bewältigungsformen markierten sie keine einheitliche Position für die Selbstorganisation des Klassenrates, sondern schwankten zwischen sich gegenüberliegenden Orientierungen auf das Format. Der Klassenrat als Medium zur Regelung von Peerkonflikten wurde in diesem Muster schließlich in Frage gestellt und die Regelung durch einen als kompetent ausgewiesenen Außenstehenden in Erwägung gezogen.

In der folgenden Übersicht wird diese Typik der Formen der Selbstorganisation des Klassenrates noch einmal grafisch veranschaulicht:

Typus	**Die Bürokraten**	**Die heimlichen Opponenten**	**Die machtlosen Idealisten**
Formen der Bewältigung der Selbstorganisation des Klassenrates	Repräsentation und Verinnerlichung der Regeln des Klassenrates	Verdeckte peerkulturelle Umdeutung der vorherrschenden Regeln	Suche nach einer gerechten Regelung durch eine höhere Instanz
Zugehörige Gruppendiskussionen	Die vier coolen Agenten, Agenten mit Biss	Club ohne Namen	Sakavaka, Heldengruppe

Tabelle 2 Formen der Selbstorganisation des Klassenrates

Diese herausgestellten typischen Strukturen weisen im Vergleich mit anderen Forschungsarbeiten interessante Parallelen auf. Allen voran ist ein umfassendes Forschungsprojekt zu Transformationsprozessen der Schulkultur ostdeutscher Gymnasien zu nennen, in dem die Untersuchung der schulischen Mitbestimmungs- und Anerkennungsverhältnisse eine besondere Stellung erhielt (vgl. Helsper u.a. 2001). Im Rahmen der Analyse institutionsspezifischer Partizipationsstrukturen als Dimensionen der Schulkultur wurden beispielsweise Sitzungen von repräsentativen Schülergremien objektiv hermeneutisch interpretiert und auf diese Weise Partizipationsbrechungen und Partizipationsnegationen aufgespürt. Mit Blick auf die Mit-

bestimmung der Schüler in den institutionell vorgeformten Gremien fanden sich „paradoxe Strukturvarianten“ (a.a.O., 488):

> „Den Akteuren bleiben die Optionen sich im ‚Mitmachen’ in diese moralischen Anerkennungsbrechungen mehr oder weniger deutlich zu verstricken, in den informellen mikropolitischen Bereich auszuweichen und dort Gehör zu finden oder sich resignativ zurückzuziehen“ (ebd).

Diese Sinnlogiken der Schülerpartizipation wurden in einer, aus diesem Forschungskontext stammenden, Publikation zum Thema der „Partizipation in der Schule“ (Böhme, Kramer 2001a) detailliert besprochen. Beispielsweise konnten anhand der Analyse einer Schülerkonferenz widersprüchliche Modelle der Realisierung von Schülerpartizipation eingehender vorgestellt werden. Es standen sich gemäß der Untersuchung zwei kontrastive Muster gegenüber: Einerseits die Vertreterschaft der institutionellen Ordnung durch eine, das Verfahren leitende, Schülersprecherin und zum anderen die Unterwanderung und Brechung der institutionellen Vorgaben durch die teilnehmende Schülerschaft im Schülerrat. Sowohl die Übernahme der institutionellen Disposition durch die jugendliche Leiterin als auch die Destruktion der schulischen Ordnung durch einen teilnehmenden Schüler wurden von den Forschern als Formen der Realisierung von Autonomieansprüchen rekonstruiert und als Modelle der Schülerpartizipation angesehen (vgl. Grundmann, Kramer 2001, 67ff). Die Parallelen zu den in dieser Arbeit herausgestellten Mustern sind dabei nicht von der Hand zu weisen. Demnach könnten der erste und zweite Typ der Selbstorganisation des Klassenrates – die Bürokraten und die heimlichen Opponenten – als Muster der selbstermächtigenden Beteiligung an diesem Verfahren gedeutet werden, die zum einen durch die Anpassung an institutionelle Anforderungen und zum anderen durch die Unterwanderung schulischer Strukturen gekennzeichnet sind.

An dieser Stelle kann zudem eine Verbindung zwischen der Amtsinhabe innerhalb eines Gremiums und der Affinität zur schulischen Ordnung vermutet werden. Die benannte Studie ging davon aus, dass die Übertragung gesonderter Aufgaben an beispielsweise Schülersprecher oder Klassensprecher mit der Herausbildung einer *instrumentellen Anpassung* bis hin zur *charismatischen Verbürgung* der verregelten schulischen Ordnung einhergeht (vgl. Grundmann, Kramer 2001, 68). Weiterhin fand sich in der Analyse der Hinweis auf eine mit der Position der Gremienleitung verbundene Anerkennungsproblematik:

> „Schülerpartizipation ist damit strukturell zwischen den institutionellen Anforderungen und einer Vertretung der Schülerinteressen eingespannt und formt sich in diesem Spannungsverhältnis aus. In der rekonstruierten Schülerkonferenz zeigt sich dieses Span-

> nungsverhältnis als ein personell ausgetragener Kampf um Anerkennung, der sich aber im Grunde auf verschiedene Bearbeitungs- und Autonomieentwürfe bezieht. Die Position des Schülersprechers befindet sich damit strukturell in einer Dilemmasituation, weil sie die widersprüchlichen Anforderungen vermitteln muss: eine Aufgabe die jeweils individuell zu bewältigen ist und an der Romy [die Schülersprecherin, A.B.] zu scheitern droht" (a.a.O., 72).

Innerhalb der breit angelegten Studie, traten in einer der untersuchten Schulen die Funktionsträger als „Alliierte der Lehrer" (Helsper u.a. 2001, 486) auf. Ihr Handeln sei damit in institutionelle Kontroll- und Überwachungsmechanismen eingebettet, die gegenüber den restlichen Mitschülern angewandt wurden. Aus diesen Interpretationen heraus wurde die Gefahr durch die Lehrkräfte instrumentalisiert zu werden sowie die Anerkennung und Wertschätzung innerhalb der Peergruppe zu verlieren als *Partizipationsrisiko* benannt (vgl. a.a.O., 487). Diese Ergebnisse sind für die vorliegende Untersuchung des Klassenrates in differenzierter Form zu bestätigen. Die Klassenratspräsidenten dieser Klasse ordneten sich dem ersten Typus einer Verinnerlichung und Repräsentation der Klassenratsregeln zu. Als Vertreter dieses Musters grenzten sie sich von der Peergruppe ab und inszenierten sich als Vertreter der normativen Ordnung. Darüber hinaus zeigte sich jedoch, dass der Kreis derjenigen, die sich der formalen Organisation und regelhaften Struktur zuwandten, *nicht nur* auf Funktionsträger beschränkt war. Anhand der Gruppe *Agenten mit Biss* konnte beispielsweise verdeutlicht werden, dass auch Schüler, die keine Leitungsposition im Klassenrat innehatten, eine solche handlungsleitende Orientierung kollektiv teilten. Der Zusammenhang zwischen der Ausfüllung höhergestellter Positionen und einer formalen Orientierung wurde für diese Gruppe erst in Bezug auf die angestrebte Auskleidung des Regelwächteramtes interessant (siehe 5.5.2). Weiterhin dokumentierte sich in den Praxiserzählungen der Bürokraten eine strikte Trennung der peerkulturellen Welt vom institutionellen Geschehen. Diese Distanzierung kann möglicherweise als Bearbeitungsform des konstatierten *paradoxen Verstrickungsverhältnisses* (vgl. Helsper u.a. 2001, 487) gesehen werden, welches aufgrund der Verpflichtung auf die schulischen Regeln und einer gleichzeitig ambivalenten Zugehörigkeit zur Gleichaltrigengruppe besteht (vgl. auch Niebling 2005, 130). Diese Problematik scheinen die Schüler damit zu umgehen, dass sie ihr Amt im Sinne eines *Schülerjobs* (Breidenstein 2006) auf den Raum des Klassenrates beschränken und ihre Aufgaben klar von den Aushandlungen der Peergruppe abgrenzen. Die hier ausgeführte Nähe zu der von Werner Helsper und Mitautoren untersuchten Partizipationsstruktur eines repräsentativen und somit gewählten Schülergremiums lässt sich möglicherweise durch die besondere Ämterregelung im Untersuchungsfeld erklären. Während in den

praktischen Handlungsempfehlungen für das allgemeine Klassenratsverfahren ein periodischer Wechsel des Präsidentenamtes innerhalb der Schülergruppe angedacht ist, übernahmen im spezifischen Fall der beforschten dritten Grundschulklasse die Klassensprecher die Leitungsaufgabe für den Zeitraum eines gesamten Schuljahres. Möglicherweise wirkte diese festgelegte herausgehobene Position der Klassensprecher in Richtung eines Partizipationsrisikos, wie es die Forschergruppe definiert (vgl. Helsper u.a. 2001, 487).

Über diese Problematik hinaus konnte festgehalten werden, dass die Vertreter der formal orientierten Gruppen den Klassenrat als Ort der Kompetenzentwicklung ausdifferenzierten und sich im Rahmen der verregelten Ordnung einem höheren Maß an Mitsprache bemächtigten. Ähnlich stellte auch Heike de Boer (2006) in ihrer Untersuchung zum Klassenrat die Leitungsposition als positive Herausforderung für die Schüler dar. Laut den in ihrer Studie untersuchten Schüleraussagen erklärten die Kinder sich das Amt des Präsidenten „zur selbst erwählten Lernaufgabe“ (a.a.O., 209) und eigneten sich auf diese Weise ein Mehr an Gesprächskompetenz an. Die zunehmende Zurückhaltung der Lehrerin bei der Ausführung des Verfahrens wurde von der Forscherin als grundlegende Bedingung für diesen Lernprozess angegeben. Überdies vermerkte sie einen Zugewinn an Anerkennung:

> „Indem allen Schülern / Schülerinnen die gleichberechtigte Möglichkeit geboten wurde, die Klassenratsleitung zu übernehmen, war gleichsam der Rahmen dafür geschaffen, dass das einzelne Kind als ?Subjekt? mit der Ausführung des Leitungsamtes individuelle Anerkennung erhalten konnte“ (a.a.O., 216).

Mit Blick auf die Ergebnisse der hier referierten Studien wäre die Ausübung einer besonderen Aufgabe im Klassenrat somit als Darstellungsmodus eines reflektierten Umganges mit schulischen Widersprüchen zu verstehen und die handelnde Einübung in schulische Strukturen. Hier lässt sich eine Verbindung zu den von Christoph Leser (2011a) ausgearbeiteten Reaktionsmustern herstellen. Er untersuchte die Bearbeitung des Widerspruches, dass in demokratisch gedachten Formaten wie beispielsweise dem Klassenrat die selbstbestimmte Befolgung eines heteronomen Regelwerkes erwartet wird. Eine von Leser als *reflektiert* bezeichnete Bearbeitungsweise ist durch die Anerkennung der Unauflösbarkeit der institutionellen Ordnung gekennzeichnet und mündet in einer Hinnahme der pragmatischen Handlungsbedingungen (vgl. a.a.O., 159ff.). Im Vergleich der Teilnehmer seines Samples konnte Leser herausstellen, dass die meisten Vertreter dieser reflektierten Position sich „weniger am Inhalt als an der Form der konflikthaften Auseinandersetzung“ (a.a.O., 194) innerhalb der Schule orientierten. Diese Bilanz trifft auch auf die Gruppe der Bürokraten zu, die sich mit der formalen Organisation des Klassenrates

auseinandersetzten und die inhaltliche Ebene der Schülerkonflikte kaum benannten.

Neben dieser organisatorischen Bezugnahme auf ein institutionalisiertes Format wie das des Klassenrates erscheint laut der Strukturhypothese von Gunhild Grundmann und Rolf-Torsten Kramer (2001) auch eine kontrastive Form der Bearbeitung „im Gewand des Boykottes und der Rebellion" (a.a.O., 70). Im Gegensatz zu den funktional einbezogenen Teilnehmern wird darin der Widerstand gegenüber einer Anpassungsaufforderung in destruktiven Einwürfen deutlich. Dieser *oppositionelle Schülerpol* wurde von Jeanette Böhme (2000) – die ebenfalls als Mitarbeiterin in die zuvor benannte Studie zu *Schulkultur und Schulmythos* (Helsper u.a. 2001) eingebunden war – detailliert untersucht. Ins Zentrum ihrer Analyse stellte sie die fallspezifischen Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien der Schüler, „die gegenüber dem schulischen Erfahrungsraum reflexiv und handlungspraktisch Distanzen markieren" (Böhme 2000, 97) und fragte nach dem Passungsverhältnis des schülerseitigen Entwurfes mit den institutionell konstruierten Schulmythen. Entgegen ihrer Vermutung eines schulkulturellen Transformationspotentials zeigte sich in dieser Position die Verbürgung des schulischen Zusammenhangs:

> „So läßt sich bei den ausgewählten Schülern der Studie, trotz der handlungspraktischen Distanz gegenüber dem schulisch Geforderten, eine durchaus affirmative Haltung gegenüber den schulischen Ideal- und Sinnkonstruktionen rekonstruieren. *[...]* Die schüleroppositionellen Vertreter bleiben demnach weiter dem Gesamtschulideal zugewandt, setzen sich jedoch im Schulalltag zu dem Geforderten in Distanz" (a.a.O., 258).

Im Anschluss an ihre Analysen entwickelte Böhme schließlich ein Schema von Schülertypen, in das sie neben ihren Rekonstruktionsergebnissen auch gedankenexperimentelle Entwürfe einfließen ließ (vgl. a.a.O., 266ff.). In der genauen Betrachtung finden sich darin auch die hier konstruierten Muster wieder. So spricht sie von einem denkbaren *degagierten Passungsverhältnis*, das gewissermaßen den Kontrastpol zu den opponierenden Schülern darstellt, und beschreibt diesen Typus als *simulierte Angepasste*, „die entweder eine ‚doppelte Loyalität' etablieren oder strategisch auf schulische Optionen zugreifen, die eine Verwirklichung ihres Selbstentwurfes sichern" (a.a.O., 268). Hier wird eine Parallelität zum vorliegenden Typus der *Bürokraten* deutlich. Ein weiteres von ihr gedanklich entwickeltes *adaptives Passungsverhältnis*, welches mit einem resignierten Rückzug oder einer selbstkritischen Steigerung der Anspruchshaltung einhergeht, wäre zudem in Verbindung mit der Bewältigungsform der *machtlosen Idealisten* zu bringen. In diesem Sinne findet sich in ihrem Schema eine weitreichende Bestätigung der in dieser

Arbeit vorgestellten Typenbildung als auch umgekehrt eine Bekräftigung der gedankenexperimentellen Entwürfe in Böhmes Arbeit.

Mit Blick auf die Muster der Selbstorganisation des Klassenrates fällt insbesondere die *versteckte* Form der Unterwanderung der normativen Regeln (Typ 2) auf. Womöglich liegt hier ein altersspezifisches Phänomen der gegenkulturellen Verortung vor. So finden sich offen oppositionelle Formen vor allem im Bereich der Forschung mit Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen sowie in subkulturellen Bearbeitungsmustern (vgl. bspw. Willis 1982, auch Helsper 2010, 221ff.). Die Art und Weise des nicht offenkundigen Unterlaufens der schulischen Ordnung taucht dagegen eher im Kontext der Primarstufe auf. So beispielsweise in einer Untersuchung der Hausaufgabenbetreuung an Ganztagsgrundschulen von Heike Deckert-Peaceman (2009): Während von Seiten der Schule eine bestimmte Zeit am Nachmittag für die Erledigung der Hausaufgaben vorgesehen war, machten die Forscher die Beobachtung einer paradoxen heimlichen Hausaufgabenpraxis, welche binnen des Unterrichts oder in *inoffiziellen Nischen* ablief. Diese Praktik wurde als Lustgewinn und „Streben nach Autonomie" (a.a.O., 99) interpretiert:

> „Es ist die Suche nach individuellen und kollektiven Gestaltungsmöglichkeiten in einem hochgradig standardisierten Tagesablauf, häufig in Form von Gegenbewegungen. Es findet seinen Ausdruck in einer spezifischen Aneignung von Zeiten und Räumen. Allerdings sind die Gegenbewegungen keine klassischen Widerstandsrituale. Sie sind eher spielerische Möglichkeiten des Verhaltens und der Aushandlung innerhalb des schulischen Rahmens, um letztlich innerhalb der schulischen Ordnung den eigenen Platz zu finden" (a.a.O., 99f.).

Zudem konstatieren Herbert Kalthoff und Helga Kelle (2000, 701), dass ein solches Umgehen beziehungsweise Ignorieren bestehender Vorschriften ebenso als *angemessene* Anwendung und Interpretation der insitutionellen Regeln gilt und einer Pragmatik schulischer Ordnung entspricht. In diesem Sinne rebellieren die Schüler nicht offen gegen die bestehenden Normen der Institution, sondern finden eine Form der Aushandlung, welche im Rahmen der schulischen Ordnung verbleibt. Die Studie von Deckert-Peaceman zeigt am Beispiel von Schüleraussagen zur neuen Form der Ganztagsschule weiterhin ein Spektrum an möglichen Positionierungen der Schüler zu einer durch die neue Schulform veränderten schulischen Ordnung auf. Die Statements der Kinder zu positiven und negativen Auswirkungen der Ganztagsschule machen unterschiedliche Formen des Bezugs auf Schule und Peerkultur deutlich. Neben klaren Trennungswünschen oder der Festlegung auf die Schülerrolle fand sich auch „ein Bewegen zwischen Peer- und Schülersein in seinen Ambivalenzen" (Deckert-Peaceman 2009, 100).

Im Klassenrat wird genau dieses Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen der Schule an die Kinder und den peerspezifischen Bedürfnissen innerhalb der Gleichaltrigenwelt bearbeitet, wenn Konflikte zwischen den Schülern zum Thema der formalen Aushandlungspraxis gemacht werden. Laut der ethnografischen Untersuchung der Klassenratspraxis von de Boer brechen sich in diesem Punkt die normativen Erwartungen des Verfahrens mit den schülerspezifischen Praktiken:

> „Strategisches Verhalten wird eingesetzt, um sich Vorteile zu verschaffen, auch um eine Schädigung des eigenen Images zu vermeiden. Kinder erfahren sich in den Aushandlungssituationen im Klassenrat einerseits als Person, deren Gefühle, Erwartungen und Interessen gehört werden und machen andererseits die Erfahrung, dass sie als Person beurteilt und in Frage gestellt werden. *[...]* Nicht zuletzt bedeutet im Mittelpunkt der Klassenratdiskussion zu stehen auch, der Gefährdung der Integrität der eigenen Person ausgesetzt zu sein“ (de Boer 2006, 151).

Mit dem Begriff der *Selbstdarstellungspraktiken* fasste sie das Phänomen, dass die Schüler ihre Handlungsweisen im Klassenrat nicht an einer wahrheitsgetreuen Darstellung zur konstruktiven Lösung ihrer interindividuellen Konflikte auszurichten schienen, sondern durch Lügen, Unterstellungen oder auch Suggestionen ihre soziale Integrität bewahrten und der Dilemmasituation im Klassenrat schnellst- und bestmöglich entgehen wollten (vgl. a.a.O., 150ff.).

Anhand der vorliegenden Untersuchung der handlungsleitenden Orientierungen auf den Klassenrat wurde jedoch eine differenzierte Schülersicht auf diese Problematik deutlich. Während der Gruppe *Club ohne Namen* ein solches Unterlaufen der Klassenratstruktur mit der Funktion zur Sicherung ihrer Freundschaftsbeziehungen zugeschrieben werden konnte, fanden sich zwei weitere Gruppen, die sich nicht auf diese regelwidrigen Handlungspraxen einließen und den immanenten Widerspruch zwischen einer Orientierung an sozialer Anerkennung und der Orientierung an den schulischen Regeln im Klassenrat im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten nicht bearbeiten konnten. Bei den *machtlosen Idealisten* spiegelt sich diese Einflusslosigkeit in einer ambivalenten Bezugnahme auf den Klassenrates und dem Hin- und Herdriften zwischen positiven und negativen Bezugnahmen wider. Die Gruppen des dritten Typus verharrten im Status des Wunsches beziehungsweise der Suche nach einer gerechten Regelung als Umsetzung ihres positiven Horizontes und wiesen die Handlungsmächtigkeit und Autorität dabei vor allem der Lehrerin als einer höheren und regelnden Instanz zu. Dabei brachen sie jedoch gleichzeitig mit dem übergeordneten Ziel der Selbstorganisation des Klassenrates. Die Sehnsucht nach einer Regelung ihrer Peerkonflikte durch das Verfahren des Klassenrates blieb jedoch fiktiv. Diese normative Selbsttäuschung dokumentierte sich in beiden Gruppendiskussionen insbesondere im analogen Abschluss einer me-

taphorischen, kriegsähnlichen Beschreibung der Zustände unter den Schülern, welche die existenzielle Notwendigkeit des Klassenrates aufzeigte (siehe hierzu 5.3.2 und 5.6.2). Ein ähnliches Muster findet sich ebenfalls in der Arbeit von Leser. Bei der Beschreibung von Formen des Umganges und „Verhältnis[ses] der Schüler zur Bildung" (a.a.O., 188) berichtet er vom Festhalten am Widerstand bei zwei Schülern (ohnmächtige Hedonisten), der von ihm als hilflose Selbstauslieferung gedeutet wird. Gegenüber den anderen Teilnehmern seiner Studie sind diese Schüler „nicht am Sinnvollen, nicht an einer geltenden Konvention, noch an einer harmonischen Praxis, sondern einzig an den eigenen hedonistischen Wünschen orientiert und zugleich einer beinahe hoffnungslosen Ohnmacht ausgesetzt" (a.a.O., 194). Im Wissen um das Scheitern ihrer eigenen Interessen innerhalb des institutionellen Rahmens retten sie sich in die Fiktion einer Verbürgung des machtvollen Lehrers für ihre Wünsche.

In den Erzählungen der *machtlosen Idealisten* dokumentiert sich zudem die von de Boer konstatierte Problematik der Besprechung interindividueller schülerspezifischer Konflikte:

> „Die Klassenöffentlichkeit stellte ein permanent anwesendes Publikum dar, vor dem sich die Mitglieder der Klasse zueinander ins Verhältnis setzten und ihr Image pflegten. Die Kinder rangen in diesem Rahmen um soziale Anerkennung und um ihren Status in der Klasse. *[...]* Diese *[*thematischen, A.B.*]* Auseinandersetzungen schienen heikel, denn sie stellten eine Gratwanderung zwischen konstruktiven, kollektiven Argumentationen und beschämender Situation dar" (de Boer 2006, 205f.).

Die Rekonstruktion des impliziten Wissens der beforschten Grundschulklasse konnte zeigen, welche Ängste und Schwierigkeiten die Schüler mit einer öffentlichen Besprechung ihrer Probleme im Klassenrat verbanden. Gleichfalls machen Helsper und Mitautoren (2001) im Zusammenhang mit ihren Analysen von Schülerratssitzungen deutlich, „daß Partizipationsstrukturen in die Thematik von Anerkennungsverhältnissen eingelagert sind und damit zu Verstrickungen für einzelne Akteure führen können, die sich [...] in einem fortgesetzten Leiden manifestieren" (a.a.O., 326). Solche Leidenserfahrungen könnten sich zum einen für die Leiter der Sitzungen ergeben, da sie sich aufgrund ihres *Job*s zur Übernahme schulischer Regeln verpflichteten und dabei gleichzeitig in die Gegenposition zur peerkulturellen Welt treten. Andererseits scheint aber auch eine Verbindung zwischen der Betroffenenrolle und der Missachtungserfahrung im Klassenrat zu bestehen. Während in ethnografischen Analysen von Klassenratssitzungen vor allen Dingen auf die nach außen gerichteten Verhaltensweisen wie Selbstdarstellung oder Leugnung als Markierer für das Ringen um Anerkennung aufmerksam gemacht wurde (vgl. de Boer 2006, 164), bringt die hier vorgestellte dokumentarische Interpretation der

kollektiven Schülerperspektive weitere, nicht offensichtliche Problemfelder hervor. So fanden sich in den Erzählungen der Schülergruppen, welche dem dritten Muster zugeordnet werden konnten, Dokumente einer Reproduktion der Konflikte innerhalb des Klassenrates und Berichte eines sozialen Drucks der Klassengemeinschaft, der zu emotionalen Zusammenbrüchen führen könnte und die Angst vor dem Ausschluss aus der Peergruppe schürte.

In der Zusammenschau bestätigt sich die Typik der Bearbeitungsweisen der Selbstorganisation des Klassenrates innerhalb der theoretisierenden Einordnung in das Forschungsfeld in breitem Maße. Der Wert der vorliegenden Forschungsarbeit liegt jedoch nicht nur in der Herausarbeitung differenzierter Bearbeitungsweisen des Klassenrates, sondern vor allem in der Besonderheit, dass diese unterschiedlichen Typen innerhalb *einer* Schulklasse rekonstruiert werden konnten. Die ethnografische Studie von de Boer, deren Forschungsinteresse „der sozialen Praxis des Klassenrates aus der Perspektive der Akteure“ (2006, 39) galt, konnte zeigen, dass der Klassenrat die Schüler in eine Dilemmasituation führte, in der die Kinder nach sozialer Anerkennung rangen (vgl. a.a.O., 205f.). Die vorliegende Einzelfallanalyse ist als Weiterführung dieser Untersuchung anzusehen und erläutert die Genese und Strukturlogik des Schülerhandelns im Klassenrat näher. Auf diese Weise wurde aufgezeigt, wie sich das mit einem Dilemma verbundene Spannungsverhältnis zwischen Schule und Peerkultur in unterschiedlichen Mustern der Bewältigung der Selbstorganisation des Klassenrates innerhalb einer Klasse niederschlägt. Entsprechend der Heterogenität der Schülerschaft innerhalb einer Klasse spiegeln sich darin die unterschiedlichen Voraussetzungen, Autonomiepotentiale und Bedürfnisse der Kinder wider. Verschiedene Bezüge zu Forschungen der Schülerpartizipation innerhalb der Schule sowie der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen politischer Bildung belegten den empirischen Gehalt der Ergebnisse. In einem weiteren Schritt soll nun ebenfalls die Orientierung auf das Lehrerhandeln im Klassenrat im Lichte der Theorien geprüft und verdichtet werden.

8.1.2 Orientierungen auf das Lehrerhandeln im Klassenrat

Neben den kollektiven Schülerorientierungen auf den Klassenrat wurde in einem weiteren Untersuchungsschritt das implizite Wissen zum Lehrerhandeln aus der Sicht aller Akteure erfasst. Gegenüber den vorherigen Ausführungen wurden hierfür nicht nur die Kindergruppendiskussionen als Datenmaterial herangezogen, sondern auch Auszüge aus einer Gruppendiskussion mit Lehrern, an der ebenfalls die Klassenlehrerin der beforschten dritten Grundschulklasse teilnahm. Anhand der Gesprächsausschnitte konnte die implizite Auseinandersetzung dieser Lehrerin

mit ihrer veränderten Rolle im Klassenrat rekonstruiert werden. Interessant ist hierbei, dass laut den theoretisch handlungspraktischen Empfehlungen zum Klassenratsverfahren für die teilnehmende Pädagogin keine herausgestellte Handlungsrolle vorgesehen ist (siehe 4.3.2): Innerhalb der Konzeptionen des Klassenrates gilt der Lehrer als gleichberechtigtes Mitglied und unterliegt wie auch die Schüler dem kommunikativen Regelwerk des Klassenrates.

Bei der Ausarbeitung des handlungsleitenden Wissens der Schüler in dieser Forschungsarbeit konnten unterschiedliche Bilder für das Agieren der Lehrerin im Klassenrat ausgemacht werden. In einem Entwurf wurde der Pädagogin, die als Vertreterin der kommunikativ generalisierten Ordnung der Schule im Klassenrat auftritt, die Rolle einer *stillen Rahmengeberin* zugewiesen und zugleich ihr grundlegender inhaltlicher Einfluss auf das schülermoderierte Verfahren deutlich gemacht. In den Erzählungen dokumentierte sich aber auch eine Irritation mit der ungewohnten, formalen Gleichstellung der Lehrerin. Ein zweites Bild stellte die Lehrerin als *notwendige Unterstützung* im Klassenrat dar. Demnach trat sie in einer regulierenden Funktion im schülerselbstverwalteten Verfahren auf und sorgte ebenso für den Schutz der Betroffenen. Laut einer dritten Form wurde die Lehrerin schließlich als *normkonforme und marginale Teilnehmerin* innerhalb der Sitzungen beschrieben.

Die sich hierin dokumentierende Varianz der Schüleraussagen entspricht auch den Beobachtungen von Birte Friedrichs (2004a, 90), die Ausschnitte aus Leitfadeninterviews mit Schülern als auch Lehrern zum Thema der Lehrerrolle im Klassenrat untersuchte. Ihre Analyse ergab eine starke Differenz insbesondere der Schüleraussagen zur Lehrerrolle im Klassenrat. Eine empirische Begründung ließ sich dafür jedoch von ihr nicht finden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit deutet sich ein empirischer Zusammenhang mit den unterschiedlichen Orientierungen der Schüler auf den Klassenrat an. So ist eine eindeutige Zuordnung der benannten Positionen zum Lehrerhandeln zu den Typen der Selbstorganisation des Klassenrates zu verzeichnen – was kaum verwundert, da das Lehrerhandeln ebenfalls als Teil des Erfahrungsraumes eines Klassenrates zu sehen ist. Ein Vergleich mit den herausgearbeiteten kollektiven Orientierungen der Schüler auf den Klassenrat macht überdies mögliche Genesebedingungen der Bilder des Lehrerhandelns deutlich. Es ergaben sich spezifische Verknüpfungen zwischen den herausgearbeiteten impliziten Werthaltungen der Schüler zum Verfahren und den hier angesprochenen Orientierungen in Bezug auf die Lehrerrolle im Klassenrat, die in folgender Übersicht grafisch dargestellt werden:

Typus	Die Bürokraten	Die heimlichen Opponenten	Die machtlosen Idealisten
Formen der Bewältigung der Selbstorganisation des Klassenrates	Repräsentation und Verinnerlichung der Regeln des Klassenrates	Verdeckte peerkulturelle Umdeutung der vorherrschenden Regeln	Suche nach einer gerechten Regelung durch eine höhere Instanz
Zugehörige Gruppendiskussionen	Die vier coolen Agenten, Agenten mit Biss	Club ohne Namen	Sakavaka Heldengruppe
Bild vom Lehrerhandeln	Stille Rahmengebung	Normkonforme und marginale Teilnahme	Notwendige Unterstützung

Tabelle 3 Verknüpfung der Formen der Selbstorganisation mit dem Bild vom Lehrerhandeln

Anhand der Verbindungslinien zeigt sich, dass die Gruppen mit einem ausgeprägten Regelbewusstsein die formale Lehrerrolle thematisierten. Für die *Bürokraten* kam es zum Erleben eines Bruches mit dem normativen Lehrerbild auf der Ebene der kommunikativen Beteiligung am Klassenrat. In diesem Sinne behaupteten vor allem die Amtsinhaber ihre herausgestellten Positionen innerhalb des Klassenrates gegenüber der teilnehmenden Pädagogin. So berichtete beispielsweise eine Klassensprecherin vom erwünschten Rückzug der Lehrerin bei der Leitung der Sitzungen und gab eine kritische Anmerkung zur unpassenden Struktur einer Moderationskarte preis, die von der Lehrerin für das Verfahren angefertigt wurde. Die leitenden Kinder grenzten sich damit von der Vorstrukturierung durch die Lehrerin ab. In der Diskussion einer weiteren Gruppe wurde sogar deutlich, wie die Schüler den formalen Ablauf des Klassenrates als Mittel zur Durchsetzung ihrer Ideen gegenüber der Lehrerin einzusetzen vermögen: Mit Hilfe eines Mehrheitsbeschlusses innerhalb der Klasse sollte die Lehrerin im Klassenrat überstimmt werden. In diesen Formen der Abgrenzung von der Erwachsenen könnte sich eine *Reuniversalisierung* (Helsper u.a. 2009, 357f.) mit der Schülergruppe andeuten. Demnach löst sich die distanzierte Haltung gegenüber ihren Peers und der exklusive Status der Leitung im Falle der gemeinsamen Abstimmung in eine Vergemeinschaftung mit den Mitschülern und dem Rückbezug zur Klassengemeinschaft auf. Die Lehrperson wird an dieser Stelle zur „Ressource der Schülerkultur“ (Breidenstein 2009). Beispielsweise demonstrierten die Schüler in der spielerischen Konfrontation mit der Lehrerin ihre Fähigkeiten und sicherten auf diese Weise ihr Image innerhalb der Gleichaltrigengruppe.

Im Kontrast zu dieser kritischen Auseinandersetzung mit der stillen Führungsposition der Lehrerin schrieben die *heimlichen Opponenten*, welche im Klassenrat eher auf ihre Peerbeziehungen als auf den formalen Ablauf orientiert waren, der Lehrerin eine marginale Rolle zu, mit der sie sich auch kaum auseinandersetzten. Während für diese Kinder die Gleichaltrigenbeziehungen im Fokus standen, nahm die Erwachsene eine nachgeordnete Stellung ein. Es wurde von den Vertretern des zweiten Typus knapp beschrieben, wie die Pädagogin sich an die Regeln hält. Darüber hinaus gab es keine weiteren Erläuterungen. Es schien somit keine besondere Wahrnehmung der Lehrerin auf, was möglicherweise damit zu erklären ist, dass ihr Handeln keinen Einfluss auf die heimlichen Interaktionen unter den Freunden nahm. Quer zu diesen Bezugnahmen lagen jedoch die Orientierungen der *machtlosen Idealisten*. Sie suchten den für sie notwendigen Beistand bei der Lehrerin als höhere Instanz. Während das Handeln der Peeröffentlichkeit im Klassenrat zum Risiko für Beschämungs- und Exklusionsprozesse wurde, erschien die, am normativen Ordnungsbild der Schule ausgerichtete, Lehrerin als sichere Instanz einer gerechten Regelung. Demnach strebten die Vertreter des dritten Typus auch eine Lösung ihrer Peerkonflikte mit Hilfe der Lehrerin unter Ausschluss der Gleichaltrigengruppe an. An dieser Stelle kann der Erwachsene als „Wächter auf der Hinterbühne“ (Zinnecker 1978, 47) dargestellt werden:

> „Es gibt zahlreiche Beispiele aus der Sozialgeschichte und aus der Gegenwart der Institution, wo die Vertreter des pädagogischen Personals sich dazu verpflichten, persönlich die Aufsicht auf der Hinterbühne zu führen und dort Aktivitäten und einen Umgangsstil zu inszenieren, der das Geschehen seines Hinterbühnen-Charakters entkleidet. Zu dem Zwang, persönlich anwesend zu sein, kommt die Verpflichtung, ein pädagogisches Programm gegenüber den Schülern durchzusetzen“ (ebd.).

Während Jürgen Zinnecker in seiner Analyse der Schülersubkultur beschreibt, wie die Lehrer als Vertreter der Schulordnung versuchen, Kontrolle über die Hinterbühnenorte auszuüben und die Schüler gleichzeitig diesen Eingriff durch bestimmte Taktiken unterlaufen, verhält es sich im besonderen Fall der vorliegenden Untersuchung anders. Die Vertreter des benannten Musters fühlen sich dem Agieren der Gleichaltrigenwelt hilflos ausgeliefert und suchen Schutz vor der Rücksichtslosigkeit der anderen Kinder, indem sie die Lehrerin als Hüterin der Ordnungsregeln für die Lösung ihrer Probleme verpflichten.

Zusammenfassend konnten somit unterschiedliche Formen der Rahmung des Lehrerhandelns rekonstruiert werden, die auf die differenzierten Bearbeitungsweisen des Klassenrates zurückzuführen sind. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch Birte Friedrichs in ihrer ethnografischen Klassenratsstudie. Anhand von Schülerinterviews arbeitete sie unterschiedliche Formen des Lehrerhandelns heraus und be-

nannte folgende Muster (Friedrichs 2004a, 95ff.): Lehrende als (moralische) Autoritäten, Lehrende als Ruhegaranten, Lehrende qualifizieren Klassenrat als Schule, Lehrende als Unterstützung der Gesprächsleitung und Lehrende als Gegenstand von Schülerkritik. Auch wenn kritisch anzumerken ist, dass die von ihr herausgestellten Formen nicht auf einer Ebene liegen, so finden sich darin Bestätigungen für die rekonstruierten Orientierungen der Schüler innerhalb der vorliegenden Analyse. Beispielsweise berichten die Schüler in Friedrichs Untersuchung davon, dass ein Fernbleiben der Lehrerin zu einem völligen Chaos führen würde, da die Schüler im Gegensatz zur Erwachsenen es nicht schaffen würden, die kommunikativen schulischen Regeln umzusetzen. Ein analoges Argument wurde auch von einer Gruppe des dritten Typus (*Sakavaka*) hervorgebracht, um die hohe Bedeutung der Unterstützung der Lehrerin zu verdeutlichen.

Insgesamt spiegelt sich in den zwiespältigen Rollenerwartungen der Schüler an die Lehrerin das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern wider. Aufgrund ihrer besonderen Stellung innerhalb des sozialen Systems der Schulklasse (vgl. bspw. Maschke, Stecher 2010ff.) weisen die Schülergruppen der Lehrkraft spezifische Aufgaben innerhalb des Klassenrates zu, die sich von denen der Gleichaltrigen unterscheiden. Diese Bestimmungen sind jedoch sehr unterschiedlich gelagert. Es wird auf der einen Seite Hilfe und Unterstützung eingefordert und auf der anderen Seite Zurückhaltung und Distanz ersehnt. Dieses Ergebnis bestätigte sich auch in der Untersuchung von Christiane Lähnemann, die „Freiarbeit aus SchülerInnensicht“ (2007) innerhalb der Sekundarstufe erforschte. Mit Hilfe einer dokumentarischen Analyse von Kreisgesprächen rekonstruierte sie die Rolle der Lehrerin aus der Sicht der Schüler und stellte fest, dass die Jugendlichen zum einen von der Pädagogin ernster genommen werden wollen und zum anderen ein härteres Durchgreifen der Erwachsenen einfordern (vgl. Lähnemann 2004, 160f.).

> „Die ambivalente Erwartungshaltung der SchülerInnen gegenüber der Lehrkraft wurde für den Freiarbeits- bzw. Fachunterricht festgestellt. Diese Ambivalenz potenziert sich im Kreisgespräch“ (a.a.O., 161).

Auch hier leistet die vorliegende Studie einen Erklärungsgewinn durch die spezifische Einzelfallanalyse einer Klasse. Die ebenfalls als gespalten herausgearbeitete Sicht der Schüler gegenüber dem Lehrerhandeln kann auf die Varianz an differenzierten kollektiven Handlungsorientierungen der Schüler zurückgeführt werden. Aber wie gestaltet sich die Rollenvorstellung aus der Perspektive des teilnehmenden Lehrers im Klassenrat? Spiegeln sich in seinem handlungsleitenden Wissen diese

ambivalenten Erwartungshaltungen wider oder richtet sich das Lehrerhandeln an einem der unterschiedlichen Standpunkte aus?

In den Erzählungen der Lehrerin dokumentierte sich ein spannungsvolles Erleben der unbestimmten Rolle im Klassenrat. Ihre klassische Autorität und Helferposition wurden durch die Schülerselbstverwaltung des Verfahrens in Frage gestellt. Zudem fühlte sie sich verantwortlich für einen ambivalenten Prozess, bei dem eine von ihr idealistisch erwartete Umsetzung des Klassenrates der unkontrollierten, verselbstständigten Praxis der Schüler innerhalb des Verfahrens gegenüberstand. Auch in anderen qualitativen Analysen zum Klassenrat wurde auf eine doppelwertige Position der Lehrerin hingewiesen. De Boer (2006, 165ff.) arbeitete beispielsweise die Spannung zwischen Lehrerintention und praktischer Ausführung in einem lehrergeleiteten Klassenrat heraus:

> „Die Lehrerin befindet sich in einer Dilemmasituation. Auf der einen Seite möchte sie, dass alle Beteiligten zu Wort kommen und Zeit haben, ihre Perspektive darzustellen; auf der anderen Seite hat sie Interesse daran, dass die Kinder zueinander Stellung beziehen. Beides lässt sich im praktischen Vollzug nicht vereinbaren“ (a.a.O.,88).

Auf diese Weise gerät die Lehrkraft im Klassenrat in ein Orientierungsdilemma, das sich in der Suche nach einer neuen Rollenbestimmung manifestiert. Auch Friedrichs formuliert in ihrer Arbeit zum Klassenrat einen derartigen Rollenkonflikt der Lehrenden. Die Forscherin gewann in ihren Interviews den Eindruck, dass die Lehrer im Klassenrat eine doppelte Rolle einnehmen: Normale Teilnehmer und Spielleiter (vgl. Friedrichs 2004a, 101f.). Beide Forschungsarbeiten beschrieben damit widersprüchliche Momente des Lehrerhandelns im Klassenrat, erklärten diese Ambivalenz jedoch aus der theoretischen Bestimmung des Klassenrates heraus. Zudem kann festgehalten werden, dass die Studien stärker auf die Akteursperspektive der Schüler fokussieren und die Sichtweise der Lehrer leider nicht in gleichem Maße verfolgt wurde. Im Sinne der weiterführenden Forschung zum Klassenrat versuchte die vorliegende Untersuchung dieser Unvollständigkeit entgegenzukommen. Mit Hilfe der Auszüge aus der Gruppendiskussion der Lehrer konnte die Ambivalenz des Lehrerhandelns im schülergeleiteten Klassenrat aus der Sicht des professionellen Akteurs heraus rekonstruiert werden. Überdies wurde der empirische Blick auf das implizite Wissen des Lehrers als sinnlogische und genetische Struktur der als widersprüchlich deklarierten Handlungen gelenkt. Es sei jedoch angemerkt, dass es sich wie bereits erwähnt um die Analyse der Mikroebene *einer* Klasse handelt und die Ergebnisse auf die spezifische Klassenratspraxis zu beziehen sind.

Im Gegensatz zu den vorher genannten Klassenratsstudien, hatte die Pädagogin im untersuchten Fall keine Leitungsposition inne. Trotz allem wurde sie ihrem selbst gestellten Verantwortungsanspruch gerecht, indem sie eine *stille* Einflussnahme ausübte. So bestimmte sie die Klassensprecher als dauerhafte Präsidenten der Sitzung und gab ihnen ein Schema an die Hand, das den Ablauf des Klassenrates kennzeichnete. Auf diese Weise versuchte die Lehrkraft die Struktur des Verfahrens gegen mögliche Störungen abzusichern. Im Rahmen der Gruppendiskussion beschrieb die Klassenlehrerin jedoch ihre Irritation gegenüber einer eigenaktiven Schülerselbstorganisation im Klassenrat, die sich ganz klar von ihrer Vorstrukturierung und ihrem Einfluss abwendet. Beispielsweise verzichteten die Kinder auf den Einsatz der Moderationskarte oder boten der Lehrerin an, die schwierige Zuteilung der Ämter selbst zu übernehmen. In Bezug auf diese Formen von Selbstermächtigung äußerte die Pädagogin ihre Unsicherheit, was die zugrunde liegenden Fähigkeiten der Schüler anbetrifft, als auch ihre Angst darüber, dass dies eine für die Schüler problematische Auflösung ihrer Unterstützungsfunktion bedeuten könnte. Das Dilemma der Lehrerin begründete sich also im Umkehrschluss einer *verordneten Autonomie* (Helsper 1996, 551). Die Paradoxie lag nicht darin, dass ein Versprechen von Mitbeteiligung nicht wahrgenommen werden konnte und in die Einübung von Heteronomie umschlug, sondern dass die Möglichkeit zur Selbstverwaltung von den Schülern *wirklich* eingelöst wurde. Vor dem Hintergrund der grundlegenden Verfasstheit der Schule fand sich zudem das Phänomen der *Autonomieantinomie* (Helsper 2002, 86) – „also die Spannung für Lehrer zugleich zur Autonomie aufzufordern und Autonomie zu ermöglichen, dies aber in organisatorischen Rahmungen, die Zwänge, abstrakte Regeln und Heteronomie setzen, wodurch die Aufforderung zur Autonomie selbst im Horizont der heteronomen organisatorischen Rahmung verbleibt“ (a.a.O., 85). Die Formen der Bearbeitung dieser Antinomie pädagogischen Handelns führen die Professionellen in spezifische Widersprüche (vgl. Helsper u.a. 2001). Im Falle der Lehrerin dieser Klasse stehen sich folgende Werthaltungen gegenüber: Einerseits die inkorporierte Orientierung der Lehrerin auf eine haltgebende Unterstützung der Kinder „und damit auf die verbliebene Abhängigkeit und Stützungsbedürftigkeit“ (Helsper 2002, 87) sowie andererseits die theoretisch formulierte normative Vorstellung des Klassenrates und die damit verbundenen hohen pädagogischen Autonomiewerte. Auf diese Weise gerät das professionelle Selbstverständnis durch die Verpflichtung zum Klassenrat unter Transformationsdruck und das Verfahren wird zum pädagogischen Dilemma. Mit dem Wissen um den divergenten Diskursverlauf der Gruppendiskussion der Lehrer deuteten sich noch weitere Verstrickungen und Widerspruchskonstellationen aus der Sicht der Pädagogen an, die im Rahmen dieser

Arbeit jedoch nicht erfasst werden konnten. Eine mögliche Erklärung für das Andeuten inkongruenter Rahmungen bei den teilnehmenden Lehrern der Diskussionsgruppe könnte im Zusammenhang von Partizipationsstruktur, pädagogischen Deutungsmustern und der Berufsbiografie liegen, der von Angelika Lingkost und Gudrun Meister (2001) belegt wurde. In der bereits erwähnten Studie zu *Schulkultur und Schulmythos* (Helsper u.a. 2001) wurden diese Verflechtungen mitgedacht und analysiert.

8.2 Fazit

Die Diskussion der Ergebnisse der empirischen Studie vor dem Hintergrund weiterer Forschungsarbeiten zeigte einen Anschluss an unterschiedliche Studien. Auf diese Weise kann ein hoher Grad der Verallgemeinerbarkeit der Analyseergebnisse konstatiert werden. Nun sollen diese Befunde in eine übergreifende theoretische beziehungsweise konzeptionelle Reflexion einfließen. Wie bereits angesprochen, wird an dieser Stelle kein neues Theoriekonstrukt zum Klassenrat entworfen. Vielmehr geht es darum, die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in das theoretische Wissen um den Klassenrat in der Grundschule einzuordnen. Vor dem Hintergrund der im ersten Teil dieser Arbeit hervorgehobenen pädagogischen Bezüge und den bereits vorliegenden Forschungen zum Gegenstand des Klassenrates soll in diesem Sinne ein abschließendes Resümee mit Blick auf die Ausgangsfragestellungen der Studie gezogen werden. Welche Bedeutung erhält der Klassenrat aus der Sicht seiner Akteure? Wie werden, in Anbetracht der Ambivalenzen, die Praxis von den Akteuren konstruiert und das Lehrerhandeln eingeordnet? Bestätigen sich die bisherigen Ergebnisse zum Forschungsgegenstand? Wo liegen die Verbindungslinien zu den aktuellen Diskussionen des Klassenratskonzeptes in der Grundschule?

8.2.1 Ambivalente Formen der Aushandlung einer Klassenordnung

Innerhalb der Betrachtung der konzeptionellen Gedanken sowie des Forschungsstandes zum Klassenrat fielen konstitutionelle Ambivalenzen und Spannungsmomente des Verfahrens in den Blick. Aus seiner reformpädagogischen Geschichte heraus ist der Klassenrat als partizipative Konfliktlösung sowie Mittel zur Persönlichkeitsbildung konzipiert und wird in aktuellen pädagogischen Konzepten als Modell einer demokratischen Verantwortungspraxis und Ort der Vergemeinschaftung deklariert. Dagegen wirft die empirische Schulforschung einen anderen Blick auf die Praxis des Klassenrates oder weiterer schulischer Mitbestimmungsgremien. Die Aufforderung zur Selbstverwaltung erscheint zum Teil als versteckte Diszipli-

nierung, autoritative Moral oder inkonsistentes Partizipationsversprechen. In diesem Zusammenhang wurde auch von *demokratischen Spielwiesen* (Leser 2011b, 109) gesprochen, auf denen „für den Ernstfall geprobt" (ebd.) wird. Die wenigen empirischen Analysen zum Klassenrat in der Grundschule fokussierten überdies unterschiedliche, differenzierte Schwerpunkte. So wurde von Hanna Kiper (1997) die Idee der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler durch den Klassenrat untersucht und sowohl positive Elemente als auch institutionelle Schwierigkeiten herausgearbeitet. Birte Friedrichs (2004a) deutete den Klassenrat als Übergangsritual zwischen Familie und Schule und Heike de Boer (2006) konnte anhand ihrer ethnografischen Studie die Chancen und Grenzen des Formates im konstitutiven Spannungsfeld zwischen Schule und Peerkultur neu bestimmen. Laut ihrer Analyse ist der Klassenrat als *ernsthafte Übungs- und Lernsituation* (a.a.O., 167) zu kennzeichnen, zu der die Erfüllung reeller Aufgaben innerhalb des Gespräches gehört. Darüber hinaus sei der Klassenrat „als partizipatives Gespräch im Spannungsfeld schulischer Antinomien" (a.a.O., 214) in einen systematischen Zusammenhang mit der Organisation und den Normen der Institution Schule zu stellen.

Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Einzelfallanalyse bestätigten sich ihre Annahmen weitestgehend. Die Untersuchung des handlungsleitenden Wissens der Schüler einer dritten Grundschulklasse machte deutlich, wie über schulweltliche Anliegen und Probleme der Kinder im Klassenrat verhandelt wurde. Die Schüler verwiesen dabei zum einen auf die Zielstellung der Verbesserung ihrer Peerbeziehungen und zum anderen auf die angestrebte Regulierung des Schülerverhaltens im Sinne schulischer Handlungsnormen. In dieser thematischen Verortung liegt möglicherweise auch der Unterschied zu den Arbeiten, die Schülergremien als „inszenierte Mitbestimmung" (Budde 2010) deklarieren. Während im Klassenrat die Probleme der Schüler innerhalb einer Klasse besprochen werden, geht es in repräsentativen Schülergremien, welche von den meisten Studien zur Partizipation in der Schule untersucht wurden, häufiger um organisatorische Themen der Schule, an denen den Kindern und Jugendlichen oft schon im Voraus ein Mitspracherecht verwehrt bleibt. Ein weiteres Differenzierungsmerkmal scheint die Altersgruppe zu sein. Während es der Tenor der empirischen Studien zum Klassenrat in der Grundschule ist, dass vorrangig Probleme der Kindergruppe besprochen werden, berichten die in der Sekundarstufe angesiedelten Untersuchungen von der Verhandlung schulischer beziehungsweise unterrichtlicher Regeln oder schulorganisatorischer Absprachen (vgl. bspw. Grundmann, Kramer 2001; Budde 2010; Leser 2011b). Auch im Fall der vorliegenden Untersuchung einer dritten Grundschulklasse tauchte das Lösen von interpersonalen Problemen als kommunikativ-generalisierte Maßgabe bei allen Schülergruppen auf. Ein möglicher Erklärungsansatz für dieses

Phänomen deutete sich in einer Gruppendiskussion mit Lehrern an. Darin wurde der Zusammenhang zwischen dem Verfahren des Klassenrates und der sozialen Entwicklung diskutiert. Die Pädagogen verwiesen auf die angestrebte und förderungswürdige Unabhängigkeit der Kinder und besprachen in diesem Rahmen das selbstständige Lösen von Problemen. Es kann daher vermutet werden, dass die dort artikulierte enggeführte Bestimmung des Klassenrates für den Trend zur Konfliktlösung innerhalb der Grundschule verantwortlich ist. Eine umfassende Erklärung kann jedoch auf der hier vorliegenden empirischen Grundlage nicht geleistet werden.

In diesem Punkt eröffnet sich aber das Dilemma des Klassenrates in der Grundschule: Es werden Themen der peerkulturellen Welt in einen pädagogischen Rahmen zu integrieren versucht. Mit der Veröffentlichung und Diskussion kinderkultureller Themen in einem schulischen Setting geraten die Schüler in das Spannungsfeld zwischen Schule und Gleichaltrigenwelt. Die Rahmeninkongruenzen dieser beiden Bezugsbereiche führen dazu, dass die Schüler eine Doppelrolle als *Peers* und *Schüler* einnehmen, die sie innerhalb des Verfahrens ausbalancieren müssen. Aus dieser Ambivalenz heraus entwickeln sie Strategien, die eine Reaktion auf diese erlebte Differenz darstellen (vgl. auch de Boer 2006). Es kann von Schülerstrategien gesprochen werden, die das Experten- beziehungsweise Betriebswissen von Kindern in der Schule dokumentieren, welches die eigene Stellung innerhalb des institutionell strukturierten Interaktionszusammenhangs mit dem Wissen um das Funktionieren von Schule zusammenbringt (vgl. Maschke, Stecher 2009, 284). De Boer rekonstruierte für die Praxis des Klassenrates in der Grundschule *Selbstdarstellungspraktiken* der Schüler, die laut ihrer Analyse dazu dienten innerhalb der Besprechung eines Problems das eigene Selbstbild zu wahren und sich in der Gruppe Anerkennung zu verschaffen. Diese strategischen Handlungsweisen verhinderten jedoch gleichzeitig die wahrheitliche Aufklärung der besprochenen Vorfälle und das Hervorbringen von eigenen Schuldeingeständnissen und somit eine rituelle und öffentliche Klärung interindividueller Konflikte.

Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung der handlungsleitenden Orientierungen der Schüler einer dritten Grundschulklasse differenzierte sich diese Problematik weiter aus. Es konnten drei unterschiedliche Typen der Organisation des Klassenrates rekonstruiert werden: Zum einen das Muster der sogenannten *Bürokraten* (Typ 1), welche sich handlungsleitend an den formellen Regeln des Klassenrates orientieren und auf diese Weise ihren Wunsch nach Partizipation am Schulleben ausleben. Weiterhin bestand die Gruppe der *heimlichen Opponenten* (Typ 2), die sich im versteckten Unterlaufen der schulischen Struktur ein autonomes Handlungsfeld eröffnen. Und schließlich gab es neben diesen beiden noch

die *machtlosen Idealisten* (Typ 3), die zwischen einer Verbürgung der moralischen Ansprüche des Klassenrates und der Vermeidung öffentlicher Aushandlungen aus Angst vor Ungerechtigkeit schwanken. Die unterschiedlichen Gruppen gingen mit dem Problem der unrechtmäßigen und unehrlichen Beteiligung an dem Verfahren sehr unterschiedlich um. So fanden sich einerseits Rahmungen, in denen eine oppositionelle Werthaltung zum Schutz der Peerbedürfnisse befürwortet wurde, und andererseits Orientierungen, in denen Falschdarstellungen als Beschämung und Drucksituation im Klassenrat erlebt wurden und zu emotionalen Ausbrüchen oder einer Abwahl des Lösungsverfahrens führten. Darüber hinaus gab es auch formal orientierte Gruppen, die solche Handlungsweisen gar nicht thematisierten, da es für die Organisation des Klassenrates keine Rolle spielte, ob jemand gelogen hatte oder nicht. Diese Ergebnisse unterscheiden sich von denen in de Boers Studie. Eine Erklärung für diese Differenzierungen könnte darin liegen, dass de Boer bei der Herausarbeitung der generativen Prinzipien der Gesprächssituation im Klassenrat vorrangig die aktiven Sprecher und somit die betroffenen Schüler in den Blick nahm. Demgegenüber wurde in der vorliegenden Analyse des impliziten Wissens fast die gesamte Klasse einbezogen. Auf diese Weise kamen auch diejenigen Schüler zu Wort, die sich selbst in einer anderen Rolle als die des Betroffenen oder Themengebers im Klassenrat erlebten.

Mit Hilfe der in dieser Arbeit herausgearbeiteten Typen konnte deutlich aufgezeigt werden, dass die Schüler sich auf unterschiedliche Art und Weise in Beziehung zum Spannungsfeld von Schule und Peerkultur verorten und differenzierte Bearbeitungsweisen entwickeln. Die Abgrenzungs- beziehungsweise Anpassungsbewegungen der Schüler können dabei als ordnungsstiftend für das Gesamtsystem Schule angesehen werden. Einerseits machen die Kinder ihre Stellung innerhalb der hochkomplexen Schulwelt aus und zum anderen verorten sie sich innerhalb der Peergruppe. In Anbetracht der empirischen Ergebnisse ist der Klassenrat an dieser Stelle als intensiver Ort der Aushandlung einer Klassenordnung zu bezeichnen, da er „grundlegende Bedingungen des Schülerhandelns im Kontext der Schulklasse" (Breidenstein, Kelle 2002, 327) fasst:

1. Der Klassenrat dient als Ressource für Inszenierungen im Rahmen der Peerkultur,
2. er fordert dazu auf, Souveränität und Eigenständigkeit gegenüber den schulischen Anforderungen zu demonstrieren und
3. schafft personelle und strukturelle Konstellationen, die eine riskante Exponierung in der Öffentlichkeit der Schulklasse hervorbringen (vgl. a.a.O., 327f.).

Der erste Aspekt dieser Aufzählung ist bereits hinreichend belegt worden (vgl. Grundmann, Kramer 2001; de Boer 2006). Eine Bestätigung der zweiten Bedingung ließ sich innerhalb dieser Studie anhand der Muster der *Bürokraten* und der *heimlichen Opponenten* aufzeigen. Hier konnten kollektive Orientierungen sichtbar gemacht werden, die den spezifischen Umgang der Schüler mit den schulischen Anforderungen markierten. Gerade aber der letzte Punkt ist ein marginal betrachteter Bereich sowohl in der Theorie als auch in der Forschung zum Klassenrat. Im Anschluss an Georg Breidenstein und Helga Kelle besteht das Risiko der öffentlichen Besprechung darin, „mit einer (mehr oder weniger persönlichen) Äußerung vor dem Publikum der Schulklasse zur Zielscheibe von Kommentaren und Bewertungen zu werden" (Breidenstein, Kelle, 2002, 328). Dieses Risiko stellt sich für die einzelnen Schüler im Klassenrat unterschiedlich dar – je nach ihrer Stellung innerhalb der Gruppe.

Der Zusammenhang der Klassenratspraxis mit den sozialen Beziehungsstrukturen innerhalb der Klasse wurde bislang kaum untersucht. Es kann durch die bisherige Forschung zwar auf die Betrachtung der systematischen Zusammenhänge des Klassenrates und der „Macht der Institution" (de Boer 2006, 218) hingewiesen werden, die nicht nur im repressiven Sinne das Verfahren bestimmt, sondern mit Foucault auch als „produktives und ordnendes Prinzip" (Breidenstein, Kelle 2007, 223) gelten kann. Vernachlässigt blieb jedoch die *Macht des Sozialen* – der Einfluss des Kollektivs im Klassenrat. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die kommunikativen Machtstrukturen als exmanenter Sinn bei der Analyse der Praxis deutlich werden, jedoch die sozialen Machtstrukturen als konjunktive Dimension des Verfahrens erst aus der Perspektive der Akteure offenbart werden können. Die hier vorliegenden Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation der Kindergruppendiskussionen einer Klasse gaben hierbei Einblick in die impliziten Prozesse des Klassenrates und die Geltungsmacht der Gruppenstruktur. Zum einen stellte das Kollektiv den Ermöglichungsraum für Partizipation und Repräsentation dar (Typus der Bürokraten), zum anderen wurde der Gruppe der Gleichaltrigen im Klassenrat aber auch eine einflussreiche Stellung zugewiesen und beschrieben, wie einzelne Betroffene der kollektiven Ordnung untergeordnet werden sollen (Typus der machtlosen Idealisten). Die *Macht des Kollektivs* manifestiert sich schließlich in strengen Sanktionierungsprozessen, emotionalem Druck auf den Betroffenen oder auch der Gefahr des Ausschlusses aus der Peergruppe. Die Konstitution des Klassenrates als Gruppenverfahren gilt somit sowohl als Chance wie auch als Risiko für die soziale Inklusion innerhalb der untersuchten dritten Klasse.

Mit Blick auf die Kindheitsforschung ist das Ergebnis jedoch nicht verwunderlich. In ihrer Untersuchung von Interaktionen und Sozialbeziehungen unter Gleich-

altrigen in der Grundschule beschrieben Lothar Krappmann und Hans Oswald (1995) auf der Basis ihrer Beobachtungen die Alltagswelt der Kinder in der Primarstufe. Laut ihren Analysen ist diese nicht nur durch normgerechte Einigungen oder Hilfeleistungen bestimmt, sondern auch oder vor allem durch Sanktionsprozesse sowie misslingende Aushandlungen (vgl. a.a.O., 87ff.). Zudem wurden von den Forschern und ihren Mitarbeitern die Phänomene von *Gleichheit und Ungleichheit* innerhalb einer Schulklasse betont (vgl. Oswald 2008, 67ff., Schrenk 2007, 8ff.). Demnach ist die institutionell vorbestimmte Gruppe von Gleichaltrigen zum einen durch die symmetrischen Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern und eine gleiche Positionierung innerhalb des institutionellen Systems geprägt, zum anderen zeichnet sich die Schulklasse aber auch durch strukturelle Ungleichheit, beispielsweise in Form einer differenzierten Struktur der Sozialbeziehungen, aus. In der Konzeption des Klassenrates wird jedoch von einer strukturellen Gleichheit der Kinder untereinander ausgegangen und auf der Basis von symmetrischen Beziehungen die Selbstregulation sozialer Konflikte angestoßen. Aus der Sicht der Kinder der untersuchten Klasse stellt sich die Praxis des Klassenrates aber anders dar. Es werden soziale Ungerechtigkeiten reproduziert und formell ungleiche Positionen erzeugt (Leiter, Betroffener, Themeneinbringer). Derartige Entwicklungen wurden unter anderem auch schon bei Siegfried Bernfeld deutlich, wie Franz Hamburger (2007) aufzeigen kann:

> „Auch die Modelle der Kollektiverziehung leiden unter diesem Dilemma. Wenn Macht *[...]* als Fähigkeit verstanden wird, sich zusammenzuschließen, dann steht zwar die vertikale Macht zwischen gleichen Positionen im Vordergrund, aber auch in diesen Beziehungen lassen sich Verzerrungen der Machtbalancen beobachten, wie schon Bernfeld und später Neill (1994) festgestellt haben“ (a.a.O., 73).

Das Erleben von *Macht und Ohnmacht* innerhalb der Gruppe sowie die Positionierung innerhalb des Spannungsfeldes zwischen schulischer Ordnung und Peerkultur scheint die Praxis des Verfahrens zu beherrschen und die konzeptionellen Ziele wie Partizipation, Problemlösung, Hilfe und Vergemeinschaftung ein Stück weit in den Hintergrund zu verdrängen. Auf diese Weise wird deutlich, dass die konjunktive Typik des Sozialen, man könnte auch sagen die Haltungen der Gruppe, parallel zum kommunikativen, pädagogisch initiierten Geschehen im Klassenrat besteht. Beide Ebenen beeinflussen sich gegenseitig, es ist jedoch nicht von einer zielgerichteten Steuerung der sozialen Gruppe durch die institutionell vorgegebenen Abläufe auszugehen. Laut den vorliegenden Ergebnissen wird der Klassenrat auf der Grundlage der Peerthemen zum Ort der Aushandlung des Geschlechterverhältnisses in der Gruppe, zum Raum der Konstitution von Aner-

kennungsbeziehungen, zur Erfahrung von Ungleichheit und zur Möglichkeit der Abgrenzung vom Lehrer als erwachsener Person sowie Vertreter der institutionellen Ordnung. Somit stellen die Beteiligten gemeinsam eine Klassenordnung her, indem sie nicht nur die Beziehungen unter den Gleichaltrigen verhandeln, sondern auch interaktiv das Verhältnis zum Lehrer bestimmen. Dies bestätigte sich in den unterschiedlichen Bezugnahmen auf das Lehrerhandeln im Klassenrat innerhalb der vorliegenden Untersuchung als auch in der ethnografischen Analyse von de Boer (2006):

> „In den interaktional dichten Unterrichtsgesprächen war besonders gut erkennbar, wie die pädagogische Generationenbeziehung hergestellt wurde. Lehrerin und Schüler/innen kooperierten in der Gestaltung des institutionalisierten Klassenrates und brachten in diesem Prozess die generationale Ordnung interaktiv hervor"(a.a.O., 221).

Es kann daran deutlich gemacht werden, dass der Pädagoge im Klassenratsverfahren eine besondere Stellung einnimmt, die ebenso konstitutiv für die Aushandlung einer Klassenordnung ist: „Die Ordnung der Gleichaltrigen steht in unmittelbarem Zusammenhang zur pädagogischen Ordnung der Generationen, insofern die Absetzbewegung von den Erwachsenen eine Ressource für die Aushandlung von Status bei den peers darstellt" (Kelle 2005a, 100). Daher ist auf das spezifische Handeln des Lehrers zu verweisen, das laut quantitativer Studien in engem Zusammenhang mit den von den Schülern erlebten Mitbestimmungsmöglichkeiten steht (vgl. Krüger 2001, 33; Maschke, Stecher 2010, 77f.). Weiterhin deutet sich im Rahmen des Klassenrates die Arbeit an der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern im Sinne eines *doing generation* an (vgl. Kelle 2005a). Diese Prozesse der Herstellung generationaler Ordnung gilt es in weiterführenden Forschungsvorhaben auch unter kindheitssoziologischer Perspektive fokussiert zu untersuchen.

8.2.2 Professionelles Selbstverständnis im Klassenrat

In vielen Praxisberichten und Handlungsempfehlungen wird dem Klassenlehrer die Verfahrensrolle eines *normalen* oder *gleichberechtigte*n Mitgliedes der Gruppe zugewiesen (vgl. bspw. Kiper 2008, 242; Sliwka 2008, 77). Der Lehrer solle sich demnach den kommunikativen Regeln des Klassenrates unterordnen und den Schülern eine selbstständige Durchführung des Verfahrens ermöglichen. Zum anderen gelte er aber auch als Garant für eine sichere und regelhafte Ausführung und könne im Bedarfsfall lenkend in das Geschehen einschreiten. Auf diese Weise nimmt die Lehrkraft im Klassenrat eine besondere und stützende aber zugleich auch unbestimmte und zurückhaltende Position ein. Schon in dieser theoretischen Bestimmung wird das Dilemma des Lehrerhandelns im Klassenrat offenbar. Es liegt

eine idealistische Rollenzuweisung vor, die im Widerspruch zur vorherrschenden institutionellen Ordnung steht. Die Vorstellung einer Gleichstellung des Lehrers ist mit Blick auf die gegebene asymmetrische und machtvolle Beziehungsstruktur zwischen Erwachsenen und Kindern kaum realisierbar und verbleibt auf einer formalen Ebene sowie dem Status einer *Inszenierung*. Dabei bricht sich die Idealform von demokratischer Schülerpartizipation – nach welcher die Schüler gleichberechtigt und autonom am Geschehen teilhaben – an den Grundparadoxien pädagogischen Handelns:

> „Wenn es die Absicht ist, Heranwachsende zur Autonomie zu befähigen, so besteht die Gefahr, sie als defizitär und damit der ?pädagogischen Führung? bedürftig zu setzen. Dies liegt nahe, weil pädagogische Interaktionen in der Regel durch starke Asymmetrien und Machtunterschiede gekennzeichnet sind. Wie aber soll aus pädagogischer Anleitung in asymmetrischen Interaktionen Autonomie resultieren? Sie kann nicht als Resultat eines pädagogischen Appells entstehen. Vielmehr bedarf es eines Handelns, das an rudimentär vorhandenen Fähigkeiten Heranwachsender ansetzt und auf dieser Grundlage sowohl stützend, stellvertretend deutend, als auch zur Eigentätigkeit auffordernd eingreift. PädagogInnen handeln hier im Modus des ‚Als-ob': Sie unterstellen die Autonomie möglicher Verantwortungsübernahme und damit die mögliche Autonomie des Kindes" (Helsper 2007, 20).

Der Klassenrat wird aus der Sicht der Lehrkraft zum Ort des intensiven Erlebens beziehungsweise der Potenzierung der *Antinomien des Lehrerhandelns* (vgl. Helsper 1996, 530ff.; Helsper 2002, 77ff.). Ohne an dieser Stelle detailliert in die einzelnen Widerspruchsverhältnisse einzugehen, kann konstatiert werden, dass vor allem die *Autonomieantinomie* und die *Organisationsantinomie* in der Situation der öffentlichen Problemlösung im Klassenrat aktualisiert werden, wenn es um die Eröffnung schulischer Partizipationsräume (Autonomieantinomie) durch die formalisierte Organisation der Besprechung schülereigener, kinderweltlicher Themen (Organisationsantinomie) geht.

In den Forschungsarbeiten zum Klassenrat in der Grundschule wurde dieses Basisdilemma der Lehrer im Klassenrat bislang nicht in seiner Komplexität diskutiert beziehungsweise empirisch erforscht. Friedrichs (2004a) machte zwar auf den Rollenkonflikt der Lehrerin aufmerksam, kennzeichnete ihre Beobachtung jedoch als hilfreichen Aspekt für die Definition des Klassenrates als ein „Inversionsritual auf Probe" (a.a.O., 102) bei dem die Erwachsene ihre Zuständigkeit und Verantwortlichkeit im Klassenrat nach eigenem Ermessen regulieren könne. Dagegen reflektierten Kiper (1997) und de Boer (2006) in ihren Studien die Ungleichheit zwischen Lehrer und Schülern innerhalb des Klassenrates dahingehend, dass sie die institutionell vorbestimmte Rolle des Lehrers als unauflösbar betrachteten. In allen drei Untersuchungen wird darüber hinaus als Ergebnis erklärt, dass die Chancen

und Grenzen der Partizipation darin liegen würden, inwieweit der Lehrer es aushält, Macht abzugeben und Verantwortung an die Schüler zu delegieren. Dabei erscheint diese Analyse der Lehrerrolle jedoch recht einseitig aus der konzeptionellen und normativen Sicht heraus. Innerhalb der vorliegenden Arbeit konnte mit Hilfe empirischer Daten die subjektive Orientierung der Lehrperson auf ihr Handeln im Klassenrat rekonstruiert werden. In den Praxiserzählungen der Klassenlehrerin dokumentierte sich eine Widerspruchserfahrung zwischen der von ihr inkorporierten Fürsorge- und Unterstützungshaltung sowie der konzeptionell angedachten, distanziert verhaltenen Position im Klassenrat (Näheantinomie). Die von der Lehrerin erlebte Differenz zur klassischen Lehrerrolle wurde als Ausdruck eines Transformationsdrucks auf das professionelle Selbstverständnis gedeutet. Es scheint somit weniger eine bewusste Willensentscheidung der Pädagogin zu sein, eine veränderte beratende Haltung gegenüber den Schülern einzunehmen, als ein selbstreflexiver Prozess der Auseinandersetzung mit dem eigenen *professionellen Lehrerhabitus* (Helsper 2002, 91). In diesem Sinne steht der Klassenrat für die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der antinomischen Struktur des Lehrerhandelns und die Hervorbringung eines Transformationspotentials für die Konstituierung des professionellen Selbstverständnisses. Helsper fasst diesen Prozess unter Rückgriff auf Oevermann (1996) als die Krise des Arbeitsbündnisses:

> „Das Arbeitsbündnis bildet die Grundlage für die gemeinsame Arbeit zwischen dem Professionellen und dem Adressaten, in dem das gegenseitige Vertrauen, die reziproke Verpflichtung zur aktiven Beteiligung, Erwartungen und Verantwortlichkeiten ausgehandelt werden *[...]*. Vielmehr ist das Arbeitsbündnis ein fortwährender offener Prozess, der faktisch zu jedem Zeitpunkt auch fraglich werden und in die Krise geraten kann. Dann entsteht erhöhter Verständigungs- und Aushandlungsbedarf, um die gegenseitigen Erwartungen wieder so abzustimmen, dass sie dem Ziel einer Stärkung der lebenspraktischen Autonomie nicht zu wider laufen“ (Helsper 2002, 72f.).

Im Fall der Klassenlehrerin der untersuchten dritten Klasse wurde das Potential des Klassenrates für die „selbstreflexive Arbeit am eigenen Selbst“ (a.a.O., 92) deutlich. Auf diese Weise ermöglicht die im Klassenrat stattfindende Auseinandersetzung mit den konstitutiven Handlungsantinomien eine Transformation und Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses. Zum anderen macht Helsper (2002) auf die besondere lebensgeschichtliche Prägung des Lehrers im Umgang mit den pädagogischen Antinomien aufmerksam. Danach wäre das Handeln der Lehrerin innerhalb dieses Verfahrens immer auch in struktureller Abhängigkeit der erlebten Anerkennungsbeziehungen und erworbenen Erfahrungen zu sehen. Eine klar definierte und normative Rollenzuweisung, wie sie bisher publi-

ziert wurde, widerspräche demzufolge der eigenverantwortlichen Herausbildung des Lehrerhabitus:

> „Was für den einen Lehrer gut ist und in eine stimmige Handlungspraxis übersetzt werden kann, kann für einen anderen ein ungangbarer Weg sein, der in Paradoxien und zum Scheitern führt. Die optimale ?Qualität? pädagogischen Handelns erreichen Lehrer damit auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlichen Strukturvarianten, mit denen sie sich im Spannungsfeld der Antinomien verorten“ (a.a.O., 96).

Die knapp skizzierten Ergebnisse der Voruntersuchung und der Auswertung der Gruppendiskussion mit den Lehrern (siehe 7.) ließen ebenfalls eine unterschiedliche Ausprägung der Verfahrensformen, der konzeptionellen Bestimmungen und der Handlungsorientierungen der Lehrer für das Forschungsfeld vermuten, was die These von Helsper bestätigen würde. Abschließend ist die gemeinsam hergestellte Klassenratspraxis damit als akteursspezifisch geprägt zu kennzeichnen.

8.3 Ausblick

Der letzte Abschnitt widmet sich den zukünftigen Forschungsperspektiven zum Klassenrat indem aus den Ergebnissen heraus Ansatzpunkte für weiterführende Untersuchungen abgeleitet werden. Zum einen wird aus den zuvor dargestellten Verbindungen mit empirischen Studien zum Schulmythos eine gedankenexperimentelle Weiterführung der Klassenratsforschung im Sinne einer heuristischen Folie entwickelt. Zum anderen werden darüber hinaus offene Fragen aus den einzelnen Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung formuliert, die in zukünftigen Forschungsvorhaben intensiver verfolgt werden sollten. In einem abschließenden Fazit für die Praxis soll es zudem um den Dialog mit den Praktikern gehen und die Perspektiven der Durchführung des Klassenrates in der Grundschule benannt werden. Wie könnte das Verfahren weiterentwickelt werden? Wo besteht Veränderungsbedarf? Welche Konsequenzen ergeben sich für die konzeptionelle Ausgestaltung des Klassenrates in der Grundschule?

8.3.1 Idee einer theoretischen Rahmung des Klassenrates

Im Zusammenhang mit der vorangestellten Reflexion und Einordnung der empirischen Ergebnisse der Studie deutet sich der Entwurf einer theoretischen Bestimmung des Klassenrates an. Mit Rückgriff auf die Arbeiten von Helsper und Mitautoren zu Transformationsprozessen der Schulkultur wird daher die Idee präsentiert, die Praxis des Klassenrates als *Arbeit am Mythos* zu fassen und auf diese Weise eine

heuristische Folie für weitere Forschungsvorhaben zum Verfahren des Klassenrates innerhalb der Pädagogik der Primarstufe zu konstruieren. Die Überlegungen zur mythischen Bestimmung des Klassenrates werden an dieser Stelle knapp erläutert, aber im Sinne eines Ausblickes nicht vertieft verfolgt. Es handelt sich dabei um einen gedankenexperimentellen Entwurf, der mit einer sehr verkürzten Darstellung und Erläuterung einer Mythoskonstruktion erfolgt.

Beim Vergleich der unterschiedlichen, empirisch rekonstruierten Akteurspositionen wurde das Bild einer hochambivalenten und hochkomplexen Klassenratspraxis nachgezeichnet. Sie ist einerseits durch normative und moralische Anspruchshaltungen bestimmt und andererseits in Antinomien, Widersprüche und Spannungsverhältnisse verstrickt. Es konnte gezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit den Problemen der Schüler zur Herstellung einer spezifischen Klassenordnung führt. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie wiesen weiterhin eine enge Verbindung zur Erforschung von *Schulmythen* auf. Im Rahmen einer reflexiven Erziehungswissenschaft wird der Mythosbegriff vor dem Hintergrund historisch-anthropologischer Mythentheorien, sowie mit Bezug auf theoretische Konzepte von Barthes (1964) und Oevermann (1995) folgendermaßen konstruiert (vgl. auch Helsper u.a. 1998, 63ff.; Böhme 2000, 217ff.; Helsper, Böhme 2000, 240ff.):

> „Mythen werden hier als kreative Konstruktionen von Sinn gefaßt, in denen die Ambivalenzen und Widersprüche der Moderne imaginär überbrückt werden. Mythische Konstruktionen werden somit als Versuche bestimmt, die krisenhafte Bewährungsdynamik kollektivstiftend im Sinne einer imaginativen Bewältigung von Kontingenz, Unsicherheit und Ungewissheit autonomer Lebenspraxis zu ‚lösen'" (Helsper u.a. 2001, 69).

Nach diesem von Helsper und Mitautoren hervorgebrachten Verständnis von Mythen deutet sich die normative Vorstellung eines klassenspezifischen Ortes der gerechten und fürsorglichen Aushandlung von Problemen als notwendige und sinnstiftende Konstruktion eines Ideals pädagogischer Arbeit an. Ebenso schließen die Funktionen des Mythos an die theoretische Bestimmung des Klassenratsverfahrens an, wie beispielsweise die Stiftung von Ordnung und Gemeinschaft oder die Bewältigung von Angst vor Chaos und Zerfall (vgl. Helsper u.a. 2001, 72ff.; Helsper, Böhme 2000, 239ff.). Weiterhin werden schulische Rituale – zu denen laut Friedrichs (2004) ja auch der Klassenrat gezählt werden kann – als *Orte schulmythischer Konstruktionen* (Kamm 2007, 82) angesehen (vgl. auch Helsper, Böhme 2000, 246f.). Folglich kann vom Klassenrat als ritualisiertem Verfahren ausgegangen werden, in dem ein schulischer Mythos zum Ausdruck gebracht werden muss, welcher als „imaginäre Lösung" (a.a.O., 244) der diesem Gremium innewohnenden und nicht aufhebbaren Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen gilt. In

der vorliegenden Untersuchung wurde nicht die Gestalt des spezifisch konstruierten Mythos untersucht, sondern die handlungleitenden Orientierungen der Schüler, die den Umgang damit oder auch die Bewältigung dieses Ideals deutlich machen – also das Passungsverhältnis zwischen dem schülerseitigen und dem institutionell entworfenen Bild einer partizipativen Problemlösung im Klassenrat. In diesem Sinne konnte gezeigt werden, dass sich unterschiedliche Bearbeitungsstrategien finden ließen, die sich mit „Bearbeitungsstrategien in der handelnden Auseinandersetzung mit dem Scheitern der Institution" (Böhme 2000, 267) vergleichen lassen. Vor diesem Hintergrund des Versuches einer theoretischen Bestimmung des Klassenrates ließe sich die These der mythischen Konstruktion des Klassenrates aufstellen, die es in zukünftigen Forschungsarbeiten zu untersuchen gilt. Im Hinblick auf die Arbeit am Mythos wäre zu fragen, wie die Schüler einer Klasse auf unterschiedliche Art und Weise zur Reproduktion der mythischen Vorstellungen des Klassenrates beitragen und damit sinn- und gemeinschaftsstiftende Arbeit geleistet wird. Eine umfassende Untersuchung dieser Überlegungen steht bislang noch aus.

8.3.2 Offene Forschungsfragen zum Klassenrat

Neben dieser Überlegung einer theoretischen Einordnung der Forschung zum Klassenrat ergaben sich aus der konkreten Analyse des impliziten Wissens der Akteure zugleich weiterführende Forschungsfragen zu bestimmten Phänomenen. Die vorliegende Untersuchung eines Klassenrates in der Grundschule bestätigte einige Ergebnisse vorangegangener ethnografischer Studien zur Klassenratspraxis, erbrachte aber auch neue Forschungsbefunde und Sichtweisen bezüglich der Herstellung dieser Praxis sowie der ihr innewohnenden Eigenlogiken und genetischen Strukturen. Die sich daraus ergebenden offenen Forschungsfragen sollen nun an dieser Stelle kurz ausgeführt werden.

Innerhalb der Akteurserzählungen wurden immer wieder Momente der Strukturierung von Macht im Klassenrat deutlich. Sei es beispielsweise die funktionale Macht des Verfahrens, die Ohnmacht des einzelnen Betroffenen gegenüber einer mächtigen Gruppe, die Bemächtigung der Präsidenten oder die Infragestellung der Handlungsmacht der Klassenlehrerin. Ohmachterleben und Machtbestreben scheinen demnach allgegenwärtig und permanent im Klassenrat präsent. Auf dieser Grundlage wäre aus machttheoretischer Perspektive danach zu fragen, welche Machtverhältnisse im Klassenrat bestehen, wie Macht ausgeübt und auf welche Art und Weise ihr begegnet wird. Eine empirische Analyse der Machtprozesse im Klassenrat mit Rekurs auf philosophische Konzepte, wie sie unter anderem von Michel

Foucault (1978) oder Hannah Arendt (1987) geprägt wurden, wäre demnach denkbar.

Ein weiteres zu bearbeitendes Feld ist der Zusammenhang zwischen den Anerkennungsbeziehungen (vgl. Honneth 1992) innerhalb der Klasse und den Bearbeitungspraktiken der Lösung sozialer Konflikte, wie sie im Klassenrat zu finden sind. Hier weisen vor allem Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger darauf hin, „dass die Ausgestaltung der schulischen Anerkennungsbeziehungen auf der Mikroebene des schulischen interaktiven Geschehens eine bedeutsame Rahmenkonstellation für die Formen der Artikulation und der Regelung von Konflikten, für Ausmaß und Erscheinungsformen von Gewalt, die Haltungen gegenüber dem Anderen und Fremden, insgesamt für die Möglichkeiten politischen Handelns und die Beteiligung an kollektiv bedeutsamen Entscheidungen im Kontext der Schule darstellt" (Helsper u.a. 2006, 18).

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zum Klassenrat in der Grundschule wurden fast ohne Ausnahme durch die qualitative Untersuchung spezifischer, einzelner Klassen gewonnen. Auf diese Weise entstanden wertvolle Einzelfallanalysen, die auf Strukturproblematiken und Peerpraktiken aufmerksam machten. Es fehlt jedoch bisher an weiterführenden Studien, welche die Gemeinsamkeiten der individuellen Klassenratspraxis in den Blick nehmen und über die Aussagekraft der Fallstudien hinaus generalisierende Erkenntnisse zum schulpädagogischen Verfahren des Klassenrates sammeln. In diesem Sinne sind quantitative Forschungsanlagen angezeigt, die auf der Basis des gegenwärtigen Wissenstandes repräsentative Ergebnisse befördern als auch qualitative Untersuchungen, denen ein großes Sample unterschiedlicher kontrastiver Fälle zu Grunde liegt. Mit Hilfe des Einbezugs unterschiedlicher Klassenstufen, Schularten oder auch Klassenratsformen könnten die hier erarbeiteten Muster der Selbstorganisation des Klassenrates möglicherweise erweitert oder auch eine soziogenetische Typenbildung durchgeführt werden, die Aufschluss über die strukturierte Struktur (opus operatum) der hier vorgestellten Sinngenese geben kann.

Zum anderen sollte ein Schwerpunkt der zukünftigen Forschung die konsequente Verfolgung der Lehrerperspektive sein, die in den zurückliegenden Studien häufig vernachlässigt wurde. Die vorliegende Arbeit bildet hierfür einen Ausgangspunkt. Mit Hilfe der Rekonstruktion des impliziten Wissens der Lehrkraft bezüglich ihres Handelns im Klassenrat konnte auf das professionelle Dilemma in Bezug auf den Klassenrat aufmerksam gemacht werden. Zudem zeigte sich auch in den Kindergruppendiskussionen die hochkomplexe Verwobenheit der handlungsleitenden Orientierungen mit dem Lehrerhandeln. Es ist nun die Aufgabe der kommenden Studien an diesem Punkt anzuknüpfen und das handlungsleitende Wissen

der Pädagogen im Klassenrat näher zu erforschen. Des Weiteren sollten Analysen zum Klassenrat in größere Forschungsprojekte eingelagert werden. Erst im Zusammenspiel mit weiteren Faktoren kann ein umfassendes Forschungsergebnis erzielt werden:

> „Die Frage nach Partizipationsspielräumen und deren professioneller Ausgestaltung muss ? will man den handelnden Akteuren gerecht werden ? eingespannt werden in eine mehrperspektivische Sichtweise, die sowohl die Strukturprobleme der schulischen Bildung (etwa die Zwangsrahmung durch die Schulpflicht und Leistungsbeurteilung) und die darin eingeschlossenen konstitutiven Antinomien des professionellen Lehrerhandelns als auch die einzelschulische (schulkulturelle) und individuell-biografische Brechung dieser Interaktions- und Artikulationsspielräume einbezieht“ (Lingkost, Meister 2001, 150).

Die Weiterentwicklung des hier vorgenommenen Versuches der Bedeutungskonstruktion des Klassenrates steht noch aus. Dabei kann es darum gehen den Klassenrat in seiner ritualisierten Struktur zu fassen und eine damit einhergehende mythische Konstruktion näher zu bestimmen.

8.3.3 Praktische Schlussfolgerungen für die Schulpädagogik

Die gegenwärtige Einzelfallstudie konnte anhand des analytischen Blickes auf den Klassenrat Strukturprobleme und Herstellungslogiken des Verfahrens deutlich machen. Eine weiterführende Rückbindung an die Praxis beziehungsweise der Dialog mit den Praktikern ist in dieser Forschungshaltung nicht konkret angelegt. Beim Klassenrat handelt es sich jedoch um ein Gremium, dessen Wert aus der Sicht der Schulpädagogik vor allem in der Anwendung liegt. Dies zeigt sich beispielsweise in der Menge der praktisch angelegten Literatur zum Thema und den vergleichsweise wenigen empirischen Studien. Daher soll auch am Ende dieser Arbeit noch einmal im Sinne einer Rückmeldung an die Praxis versucht werden, die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Anbetracht von praktischen und konzeptionellen Konsequenzen in einzelnen Punkten zu diskutieren. Die nachfolgenden Abschnitte werden jedoch nicht als feststehende Handlungsempfehlungen verstanden. Es geht vielmehr um eine Irritation der bestehenden Klassenratspraxis und einen Anstoß von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen, die nur durch die Handelnden selbst konzipiert und geleistet werden können.

Kooperative Aushandlung Als erstes fällt dabei die gemeinsame Orientierungsproblematik der Beteiligten in den Blick. Bei der Beschäftigung mit dem Thema des Klassenrates verfielen alle Akteure in den Suchmodus nach der Gestaltung einer gelungenen und befriedigenden Praxis. Sowohl die Schüler als auch die Lehrer

beschäftigten sich mit der Organisation des Lösungsverfahrens und ihrer entsprechenden Rolle darin. Als Problem stellte sich dabei die Handhabung einer nicht inkorporierten und moralisch anspruchsvollen Praxis heraus, die im Kontrast zu den gewohnten Handlungsweisen im Unterricht steht. Die Schüler sind gefordert Wege zu finden, ihre Probleme selbstständig und eigenverantwortlich zu besprechen und zu lösen und die Lehrkraft steht vor der Aufgabe ihre professionelle Rolle innerhalb dieser kontingenten Praxis neu zu bestimmen. Beide Akteursgruppen haben auf diese Weise unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen, die spezifisch für den Erfahrungsraum Klassenrat sind. Trotz des hohen Engagements der Beteiligten war die Praxis jedoch durch viele Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet, was sich in den unterschiedlichen kollektiven Orientierungen und dem ambivalenten professionellen Selbstverständnis widerspiegelte. Die Differenz des Erfahrungswissens verwies darauf, dass keine gemeinsame Struktur erlebt und geschaffen wurde, auf deren Basis die Aushandungsprozesse gelingen könnten. Aus diesen Forschungsergebnissen heraus lässt sich somit als Problematik der Organisation des Klassenrates festhalten, dass diese nicht als gemeinsames Thema von Lehrern und Schülern erkannt wurde. Die fehlende gemeinschaftliche Verständigung zwischen allen Beteiligten über die grundlegenden Werthaltungen bezüglich des Klassenrates führte zu einer normativ besetzten und ambivalent erlebten Praxis. Eine Weiterentwicklung des Klassenrates müsste demnach in einem gemeinsamen Herstellungsprozess verwirklicht werden. Darin wären beispielsweise folgende Fragen im interaktiven Austausch aller Akteure zu klären:

- Was ist ein Problem, das im Klassenrat besprochen werden kann?
- Wie wollen wir unsere Themen besprechen?
- Welche Regeln und Normen gelten für unseren Klassenrat?
- Was ist kein Thema, das in diesem Verfahren besprochen werden kann?
- Wer hat welche Rolle im Klassenrat inne?

Diese Problemstellungen sollten im gemeinsamen Dialog ausgehandelt werden (vgl. beispielhaft Hansen, Knauer, Friedrich 2006, 76ff.). Vor allem ist jedoch wichtig, dass die Beteiligten auf der Grundlage ihrer eigenen Orientierungen deutlich machen, welche Prozesse sie mittragen können und welche nicht. Damit ist gemeint, dass ein Lehrer mit der Klasse besprechen sollte, inwieweit er den Schülern Mitsprache ermöglichen kann und an welchen Punkten er dies nicht tut. Nur auf diese Weise kann die Grundlage für einen gemeinsamen Erfahrungsraum geschaffen werden (vgl. auch Knauer, Brandt 1998, 186ff.).

Lehrerrat Eine Verbürgung der pädagogischen Gedanken des Klassenrates kann nicht verordnet werden, sondern geschieht immer als spezifischer Aushandlungsprozess der gesamten Klasse. Diese Idee geht einher mit der Überlegung differenziert ausgeformter Strukturvarianten des Lehrerhabitus (Helsper 2002, 95f.), die sich in den unterschiedlichen Ausführungen der Klassenräte niederschlagen. Es gilt jedoch auch, die Erfahrungen der Lehrer in einen „reflexiven professionellen Bildungsprozess" (a.a.O., 96) zu überführen. Für die Arbeit mit dem Klassenrat könnte das bedeuten, einen *Lehrerrat* einzurichten, in dem selbstreflexive und kollegiale Auseinandersetzungen mit den eigenen Erfahrungen im Klassenrat stattfinden. Eine im Rahmen des Forschungsprozesses dieser Arbeit erhobene Gruppendiskussion mit Lehrern wies diesbezüglich ein großes Potential auf. Dabei sprachen die Lehrer selbstläufig und interaktiv über ihre Erlebnisse mit dem Klassenrat und bedankten sich am Ende der Diskussion für die Erfahrung dieses Austausches bei der Interviewerin – deren Gesprächsbeteiligung lediglich in der Setzung des Einstiegsimpulses lag. Diese Beobachtung verweist auf den dringenden Bedarf der Lehrer ihr Erfahrungswissen innerhalb der eigenen Gruppe zu diskutieren und das Transformationspotential bezüglich des professionellen Selbstverständnisses aktiv zu bearbeiten. Neben der Reflexion der eigenen ambivalenten Erfahrungen bietet ein solches Gruppengespräch unter beteiligten Lehrern auch den Rahmen für gegenseitige Beratung. Die Pädagogen könnten über mögliche problematische Entwicklungen innerhalb der Schülergruppe, wie zum Beispiel die Exklusion einzelner Schüler, berichten und gemeinsam in der Gruppe Lösungsmöglichkeiten suchen. Auf diese Weise würde sich parallel zum Klassenrat eine Gesprächskultur der Lehrer etablieren, die auf genau denselben Maximen beruht: Es geht um Empathie, Hilfe und Verantwortungsübernahme. Damit wäre der Grundstein für einen Transformationsprozess der Schulkultur gelegt, der als Bedingung für das Gelingen des Klassenrates steht (vgl. auch Knauer, Brandt 1998, 180ff.).

Irrtümer des Klassenrates In der vorliegenden Untersuchung konnten verschiedene Problemstellungen des Klassenrates ausgemacht werden, an denen ein Bruch der rekonstruierten Praxis mit den konzeptionellen Vorüberlegungen stattfand. Diese Schwierigkeiten beziehungsweise Missverständnisse sollen nun in thesenartiger Form festgeschrieben und daraufhin handlungspraktisch erläutert werden:

1. Die Aushandlungen im Klassenrat basieren *nicht* auf rein symmetrischen Beziehungen zwischen den Schülerakteuren
2. Es besteht *keine* umfassende Gleichwertigkeit zwischen Lehrer und Schülern.

3. Das Übertragen von Verwaltungsaufgaben auf die Schüler ist zwar eine Entlastung für den Lehrer *aber nicht* im Sinne einer Reduzierung seiner Verantwortlichkeit.
4. Im Klassenrat geht es *nicht allein* um die faktische Klärung und Lösung von Konflikten.

Erstens zeigte sich innerhalb der Untersuchung, dass sowohl Gleichheit als auch Ungleichheit unter den Schülern im Klassenrat zu finden sind. Symmetrische Beziehungen bestehen innerhalb der Institution vor allem zwischen den Schülern und insbesondere innerhalb von Freundesgruppen (Oswald 2008, 67). Demgegenüber sind jedoch die Varianz unterschiedlicher Rangpositionen in einer Schülergruppe und die komplexe soziale Beziehungsstruktur einer Klasse dafür verantwortlich, dass es auch ungleichmäßige Verhältnisse unter den Kindern gibt. Weiterhin konnte die Entstehung besonderer Stellungen einzelner Schüler durch die differenzierte formale Beteiligung am Klassenrat (Ämter) beobachtet werden. Gerade in Bezug auf die Verteilung von Machtpositionen sollten die Lehrer für Formen der Instrumentalisierung des Klassenrates als Stigmatisierungsinstrument sensibel gemacht werden. In begründeten Fällen ist es notwendig, dass die Pädagogen der Gruppe ihre Unterstützung und Hilfe anbieten, um der Gefahr des Ausschlusses einzelner Kinder entgegenzuwirken. *Zweitens* kann der Lehrer im Klassenrat kein gleichwertiger Teilnehmer sein. Die Rolle des Pädagogen ist immer auch durch die unauflösbare Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern sowie zwischen Lehrer und Schülern geprägt. Der Lehrer übernimmt spezifische Aufgaben im Klassenrat: Er gibt Sicherheit als Vertreter der institutionellen Regeln und Ordnung, kann als *bedeutsamer generativer Anderer* (Helsper u.a. 2009, 363) Individuations- und Ablöseprozesse befördern und trägt die grundlegende Verantwortung für das Verfahren. Gerade innerhalb der Grundschule erhält die Rahmung des Klassenrates durch die Lehrperson eine hohe Bedeutung aus der Sicht der Kinder. *Drittens* könnte es sich fatal auswirken, würde der Klassenrat im Sinne einer „entlastende[n, A.B.] Autonomie“ (Helsper 1996, 556) als Befreiung von pädagogischer Verantwortung und Aufforderung zur absoluten Selbstständigkeit der Schüler angesehen werden. In diesem Falle bürdet man den Kindern die „Last der Selbstkontrolle und Selbstverantwortung“ (a.a.O., 558) auf. Die Arbeit im Klassenrat ist dagegen vielmehr mit dem hohen Anspruch an die Lehrkraft verbunden, sich auf kontingente Selbstbestimmungsprozesse der Gruppe einlassen zu können und gleichzeitig den Schutz des einzelnen Schüler zu gewährleisten. *Viertens* darf nicht davon ausgegangen werden, dass im Klassenrat auf der Basis von ehrlichen Zugeständnissen und wahrheitsgemäßen Verhandlungen Beschlüsse entwickelt werden, die eine echte

Lösung von Problemen darstellen. Vielmehr ist in dieser Untersuchung deutlich geworden, dass es in diesem Verfahren um interaktive Aushandlungen der Peerbeziehungen geht, die durchaus von emotionalen und oppositionalen Reaktionen begleitet sein können.

Ämtereinsatz Die vorliegende Studie hat gezeigt, welche Einwirkungen die Übernahme herausgestellter Positionen im Klassenrat auf die Herausbildung von Handlungsorientierungen hat. Zum einen bietet die Ämterausführung innerhalb des Klassenrates ein Lernfeld zur Erprobung und Einübung kommunikativ generalisierter Techniken sowie die Möglichkeit der generationalen Abgrenzung. Zum anderen eröffnen diese Positionen auch den Spielraum für die Herausbildung asymmetrischer Beziehungsstrukturen innerhalb der Klasse. Auch vor dem Hintergrund anderer Untersuchungen ist an dieser Stelle ein regelmäßiger Wechsel der Ämterverteilung innerhalb der Klasse zu empfehlen, um diesen Risiken ein Stück weit vorzubeugen. Es sollte unter Mitsprache der Kinder gemeinsam eine feste Regelung getroffen werden, auf welche Weise dieser Austausch stattfinden sollte.

Positive Peerkultur und Demokratie im Klassenrat? Abschließend soll die Bedeutung der pädagogischen Konzepte des Klassenrates skizziert werden. Die hier beschriebene Praxis scheint immer wieder in Unstimmigkeit zu den Leitlinien des übergeordneten Konzeptes Positiver Peerkultur sowie der Beförderung demokratischer Prozesse zu stehen (siehe 1.3). Beim Lesen der Fallbeschreibungen entstand womöglich die Frage nach Anzeichen des kulturellen Schutzes, der Verantwortungspraxis oder der Selbstbestimmung der Kinder. Demgegenüber wurden aus der Sicht der Kinder eher nicht intendierte Folgen sowie Momente der Problemverschärfung, Ohnmacht und Exklusion deutlich. Die augenscheinlich widersprüchliche Position der Erfahrung von „schwierigen und nicht selten leidvollen Aushandlungsprozessen unter Gleichaltrigen“ (Krappmann, Oswald 1995, 185) ist aber einer Positiven Peerkultur nicht entgegengesetzt. Die oft entstehende missverständliche Gleichsetzung der kommunikativ generalisierten Normen der Erwachsenenwelt mit den konjunktiv geprägten Regeln der Peerwelt wäre eine Engführung der konzeptionellen Gedanken sowie die Verkennung des Potentials der Peergruppe. Dies wird auch in einem Resümee von Lothar Krappmann deutlich, in dem er das Lernen unter Gleichaltrigen innerhalb Positiver Peergruppen folgendermaßen beschreibt:

> „Kinder müssen irgendwann lernen, wann es gut ist, sich einzuordnen, und wo man auf seiner Ansicht oder seinen Interessen beharren muss. *[...]* Kinder müssen auch entdecken, was Vertraulichkeit unter einander nahen Personen ist und wie man einen an-

> deren kritisiert, ohne ihn oder sie zu verletzen. Irgendwo müssen sie auch erfahren, welche Konsequenzen es hat, wenn man sich an Regeln hält, und dass man dafür einstehen muss, wenn man ein Versprechen bricht. *[...]* Erst zusammen mit anderen Kindern und Jugendlichen, in ihren Freundschaften und Gruppen finden die Heranwachsenden heraus, manchmal auf sehr schmerzhafte Art, worauf es im gemeinsamen Leben wirklich ankommt, denn Kinder vermitteln einander, was sie für richtig halten oder voneinander verlangen, oft nicht in pädagogisch wohl dosierter Weise, sondern rau und laut *[...]* So stärken Kinder andere Kinder" (Opp, Unger 2006, 203f.).

Im Sinne des Klassenrates als Ort der Aushandlung einer Klassenordnung ist das Verfahren vor allen Dingen als Prozess (Arbeit am Mythos) zu verstehen. Eine Kultur des Respekts (Opp, Teichmann 2008b, 22) beziehungsweise eine „weitgreifende[n] Veränderung pädagogischer Praxis und konzeptioneller institutioneller Selbstbeschreibungen" (Opp 2008, 34) stellen sich nicht mit der Implementierung einer ritualisierten Gesprächsrunde ein, sondern bleiben kontingente pädagogische Ziele einer schwierigen und langwierigen Entwicklung. In Analogie zum Schulmythos „muss diese prekäre, ungewisse und von ständigem Scheitern bedrohte professionelle Praxis als erfolgreiche entworfen werden [...]" (Helsper u.a. 2001, 81), um eine Bewältigungsform des spannungsreichen und ambivalenten Interagierens in Schule zu konstituieren. Ebenso sollte auch das Ziel der Praxis einer basisdemokratischen Selbstregulation bewertet werden, das die Demokratiepädagogen dem Klassenrat verschrieben haben. Es muss klar sein, dass beide Konzepte mit normativen Idealen und Zielvorstellungen arbeiten, die nicht so einfach innerhalb der Praxis des Klassenrates auffindbar sind oder sich entsprechend eines linearen Ursache-Wirkungs-Denkens mittels einer Gespräch- und Beratungsmethode erzeugen lassen. In diesem Sinne kann das Fazit der vorliegenden Untersuchung an die nachstehende Aussage von Helsper und Lingkost anschließen:

> „Die Rekonstruktion der skizzierten antinomischen Verstrickungen darf somit nicht als eine personalisierende oder individualisierende ‚Schelte' gelesen werden, sondern verweist auch auf erschwerte Bedingungen für die Innovation pädagogischer und partizipatorischer Praxis" (Helsper, Lingkost 2001, 273).

Literaturverzeichnis

Adler, A. (1971): Menschenkenntnis. Frankfurt am Main und Hamburg

Alaanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H.; Zeiher, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, 65–82

Andresen, S. (2006): Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung. München und Basel

Arendt, H. (1987): Macht und Gewalt. 6. Auflage, München und Zürich

Baacke, D.; Bücher, B. (1982): Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim und Basel

Bamler, V.; Werner, J.; Wustmann, C. (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim und München

Beck, G. (2005): Kinder begleiten vom 4. zum 5. Schuljahr. Erfahrungen mit Schul- und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, G.; Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, 55–70

Beck, G.; Scholz, G. (1995): Soziales Lernen in der Grundschule. Reinbek bei Hamburg

Beiner, F. (1994): Wer kann Erzieher sein? Das Bild des Erziehers bei Korczak und anderen Reformpädagogen. In: Kunz, L.(Hrsg.): Einführung in die Korczak Pädagogik. Konzeption, Rezeption und vergleichende Analysen. Weinheim und Basel, 71–102

Benner, D. (1978): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München

Bernfeld, S. (1921): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Bernfeld, S. (1996): Sozialpädagogik. Schriften 1921–1933. Herausgegeben von Ulricht Herrmann. Weinheim und Basel

Billmann-Machecha, E. (2005): Social Processes of Negotiation in Childhood-Qualitative Access using the Group Discussion Method. In: Childhood & Philosophy, 1 (1), Onlinepublikation: http://www.filoeduc.org/childphilo/n1/conteudo_ing.html, Zugriff am 3.3. 2011

Billmann-Machecha, E. (1994): Zur komunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In: Wessel, K.F.; Naumann, F. (Hrsg.): Kommunikation und Humanontogenese. Bielefeld, 341–346

Bock, K. (2010): Kinderalltag – Kinderwellten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern aus Sachsen. Opladen

Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn

Böhme, J.; Kramer, R-T. (Hrsg.) (2001a): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen

Böhme, J.; Kramer, R-T. (2001b): Einleitung. In: Böhme, J.; Kramer, R-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen, 9–14

de Boer, H. (2010): „Ich war's nicht!" Vom Peersein im Klassenrat. In: Schüler 2010. Wissen für Lehrer. Szenen – Gruppen – Peers. Seelze, 106–107

de Boer, H. (2009): Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In: de Boer, H.; Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 105–117

de Boer (2008): Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autonomie und Handlungsautonomie. In: Breidenstein, G.; Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Neue Sichtweisen durch qualitative Forschung. Wiesbaden

de Boer, H. (2007): Konfliktgespräche im Raum der schulischen Öffentlichkeit – Lernprozesse zwischen Selbstinszenierung und Imagepflege. In: Westphal, K.; Hoffmann, N. (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim und München, 191–207

de Boer (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden

de Boer, H. (2003): Die Schule – ein Ort für soziomoralische Lern- und Entwicklungsprozesse. In: Burk, K.; Speck-Hamdan, A.; Wedekind, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt am Main, 54–65

de Boer, H.; Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.) (2009): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden

Blum, E.; Blum, H-J. (2006): Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Mühlheim an der Ruhr

Böhm-Kasper, O. (2006): Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Fritzsche, S.; Sandring, S.; Wiezorek, C.; Böhm-Kasper, O.; Pfaff, N.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006, 53–74

Bohnsack, R. (2011a): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 40–44

Bohnsack, R. (2011b): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 132–133

Bohnsack, R. (2010a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die qualitativen Methoden. 8. Auflage, Opladen und Farmington Hills

Bohnsack, R. (2010b): Gruppendiskussion. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage, Hamburg, 369–384

Bohnsack, R. (2010c): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J.; Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen und Farmington Hills, 47–72

Bohnsack, R. (2009): Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode. Opladen u.a.

Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 225–253

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen

Bohnsack, R.; Przyborski, A. (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R.; Przyborski, A.; Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 233–248

Bohnsack, R.; Przyborski, A.; Schäffer, B. (2010): Einleitung: Gruppendiskussion als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: dies. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage, Opladen und Farmington Hills,7–22

Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden, 9–27

Bohnsack, R.; Loos, P.; Schäffer, B.; Städtler, K.; Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen

Bolz, A.; Lund, J.; Poßner, W. (2009): Die Pionierorganisation „Ernst Thälmann" in der DDR. Historische und theoretische Reminiszenzen. Berlin

Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main

Breidenstein, G. (2009): Die Lehrperson als Ressource der Schülerkultur. In: de Boer, H.; Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 135–155

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden

Breidenstein, G.; Kelle, H. (2007): Macht und Ungleichheit als Probleme der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Brumlik, M.; Merkens, H. (Hrsg.): Bildung. Macht. Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills, 217–224

Breidenstein, G.; Prengel, A. (Hrsg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden

Breidenstein, G.; Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule, 94 (3), 318–329

Breidenstein, G.; Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München

Brosch, A. (2011): Evaluation Positiver Peerkultur in der Grundschule. In: Kucharz, D.; Irion, T.; Reinhoffer, B. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden, 137–140

Brosch, A.; Opp, G. (2011): Positive Peerkultur – ein Konzept zur praktischen Umsetzung von Empowermentkonzepten. In: Kulig, W.; Schirbort, K.; Schubert, M. (Hrsg.): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart, 119–128

Brosch, A.; Teichmann, J.; Opp, G. (2010): Positive Peerkultur in der Grundschule. In: Hammes-Di Bernardo, E.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Berlin und Weimar

Brosch, A.; Opp, G. (2009): Evaluation des Klassenrates in der Grundschule. Unveröffentlichter Evaluationsbericht. Halle (Saale)

Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (3), 384–401

Budnik, I. (2001): Logotherapie und Existenzanalyse in der schulischen Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn

Combe, A.; Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptionalisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim

Daschke, T.; Hölzel, P. (2005): Klassenrat. In: Riemer, M. (Hrsg.): Praxishilfen Freinet-Pädagogik. Bad Heilbrunn

Daublebsky, B.; Lauble, S. (2006): Eine Handreichung für die Praxis. Der Klassenrat als Mittel demokratischer Schulentwicklung. Berlin

Deckert-Peaceman, H. (2009): Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagsschule. In: de Boer, H.; Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 85–102

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) (2009): Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. Internetpublikation: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/demokratie/demokratiepaedagogik/kmk-Tagung_demokratiebildung/pdf/Klassenrat_DeGeDe.pdf, Zugriff am 01.09.2011

Dewenter-Etscheid, P. (2004): Soziales Lernen im Klassenrat. Soest. Onlinepublikation: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/p21/nrw/pdf/pde_klassenrat.pdf, letzter Zugriff am 16.08.2011

Dreikurs, R.; Cassel, P.; Rückriem, N. (Hrsg.) (1995): Disziplin ohne Tränen. Ehrenwirt

Dreikurs, R.; Grunwald, B. B.; Pepper, F. C. (1976): Schülern gerecht werden. Verhaltenshygiene im Schulalltag. München, Berlin und Wien

Dreikurs, R.; Soltz, V. (1966): Kinder fordern und heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß? Stuttgart

Edelstein, W. (2010): Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In: Aufenanger, S; Hamburger, F.; Ludwig, L; Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills, 65–78

Edelstein, W. (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, W.; Frank, S.; Sliwka, A. (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim und Basel, 7–19

Edelstein, W. (2008): Überlegungen zum Klassenrat: Erziehung zu Demokratie und Verantwortung. In: Die Ganztagsschule, 48 (2–3), 93–102

Edelstein, W.; Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm der Bund-Länder-Komission von Prof. Dr. Wolfgang Edelstein und Prof. Dr. Peter Fauser. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn

Felsmann, B. (2003): Beim kleinen Trompeter habe ich immer geweint. Kindheit in der DDR – Erinnerungen an die Jungen Pioniere. Berlin

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg

Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage, Hamburg, 13–29

Foerster, F. W. (1953): Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens. Recklinghausen

Foerster, F. W. (1915): Autorität und Selbstregierung in der Leitung der Jugendlichen. Ein Beitrag zur Anpassung der Leitungskunst an die modernen Lebensbedingungen. Beiheft zur Zeitschrift für Kinderforschung 126, Langensalza

Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin

Freinet, C. (1979): Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. 2. Auflage, Paderborn

Freinet, E. (1985): Erziehung ohne Zwang. Der Weg Celestin Freinets. München

Friedrichs, B. (2009): Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim und Basel

Friedrichs, B. (2004a): Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Hohengehren

Friedrichs, B. (2004b): Den „Schattenseiten" auf der Spur – Schwierigkeiten und Paradoxien einer pädagogisch sinnvollen Institution am Beispiel Klassenrat. In: Ullrich, H.; Idel, T-S.; Kunze, K. (Hrsg.): Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden

Fuhs, B. (2005): Kindheitsforschung und Schulforschung – zwei Gegensätze? Überlegungen aus der Sicht der Kindheitsforschung. In: Breidenstein, G.; Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, 161–176

Fürstenau, R. (2011): Kindheit aus Kindersicht. Der Entwicklungsgedanke als Deutungshorizont. In: Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hrsg.): Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements. Wiesbaden, 43–58

Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs and New York

Glaser, B.G.; Strauss, A.L. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Auflage, Original 1967, Bern

Gordon, T. (1985): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte löst. Reinbek bei Hamburg

Grimm, J.; Grimm, W. (1893): Deutsches Wörterbuch. Achter Band. R-Schiefe. Bearbeitet von und unter Leitung von Dr. Moriz Heyne. Leipzig

Grimm, J.; Grimm, W. (1956): Deutsches Wörterbuch. Zwölfter Band I. Abteilung. V-Verzwungen. Bearbeitet von E. Wülcker u.a. und der Arbeitsstelle des Deutschen Wörterbuches zu Berlin. Leipzig

Grunder, H. U. (1998): Widerstände und Flucht. In: ders. (Hrsg.) Sozialisiert und diszipliniert. Hohengehren, 130–178

Grundmann, G.; Kramer, R-T. (2001): Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Bedingungen. In: Böhme, J.; Kramer, R-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen, 59–92

Hamburger, F. (2007): „Ich werde Dir helfen." – Über Macht und Ohnmacht von Pädagogen in den alltäglichen Auseinandersetzungen der „Hilfen zur Erziehung". In: Brumlik, M.; Merkens, H. (Hrsg.): Bildung. Macht. Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills, 59–76

Hansen, R.; Knauer, R.; Friedrich, B. (2006): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Kiel

Heinze, T. (1980): Schülertaktiken. München, Wien und Baltimore

Heinzel, F. (2010): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Auflage, Wiesbaden, 595–618

Heinzel, F. (2005): Kindheit irritiert Schule – Über Passungsverhältnisse in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, G.; Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, 37–54

Heinzel, F. (2004): Kreisgespräche – Versammlungen, die herausfordern. In: Bosse, D. (Hrsg.): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn, 101–121

Heinzel, F. (2003): Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), 3 (1), 81–104

Heinzel, F. (2002): Wie man Mitglied einer Klasse werden kann. Sozialisation im Kreisgespräch zwischen Partizipation und Fiktion. In: Petillon, H. (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderperspektiven und pädagogische Konzepte. Opladen, 119–128

Heinzel, F. (2001): Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation. Habilitationsschrift. Halle (Saale)

Heinzel, F. (Hrsg.) (2000a): Methoden der Kindheitsforschung. München

Heinzel, F. (2000b): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: dies. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. München, 17–35

Heinzel, F. (2000c): Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: dies. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. München, 117–130

Helsper, W. (2010): Schulkulturen und Jugendkulturen – Einblicke in ein Ambivalenzverhältnis. In: Krüger, H-H.; Richards, B. (Hrsg.): Intercool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendforschung. Paderborn u.a., 209–230

Helsper, W. (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H-H.; Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 8. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 15–34

Helsper, W. (2006): Zwischen Gemeinschaft und Ausschluss – die schulische Integrations- und Anerkennungsräume im Kontrast. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Fritzsche, S.; Sandring, S.; Wiezorek, C.; Böhm-Kasper, O.; Pfaff, N.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006, 293–317

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M; Marotzki, W.; Schweppe, C. (Hrsg.): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn, 64–102

Helsper, W. (2000): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (5), 663–666

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 521–569

Helsper W., Kramer R.-T., Hummrich M., Busse S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationenbeziehungen. Wiesbaden

Helsper, W.; Krüger, H-H.; Fritzsche, S.; Sandring, S.; Wiezorek, C.; Böhm-Kasper, O.; Pfaff, N. (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule Anerkennung und Politik. Wiesbaden

Helsper, W.; Lingkost, A. (2001): Schülerpartizipation in der Antinomie von Autnomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. In: Güthoff, F.; Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster, 217–276

Helsper, W.; Böhme, J.; Kramer R-T.; Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Opladen

Helsper, W.; Böhme, J. (2000): Schulmythen. Zur Konstruktion pädagogischen Sinns. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt, 239–274

Helsper, W.; Böhme, J.; Kramer, R-T.; Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J.; Krüger, H-H.; Reinhardt, S.; Weise, E.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partzipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim, 29–75

Honig, M-S. (2002): Ethnografische Qualitätsforschung in der Frühpädagogik. Arbeitspapier II-08. Trier

Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. R. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: dies. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. München, 9–32

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main

Hülst, D. (2000): Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. München, 37–55

Jörg, H. (1979): Celestin Freinet, die Bewegung „Moderne Schule“ und das französische Schulwesen heute. In: Freinet, C.: Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. 2. Auflage, Paderborn, 144–258

Kalthoff, H.; Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (5), 691–710

Kamm, E. (2007): Vom Seminar zur Fachhochschule – Neue Strukturen, bewährte Mythen. Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses. Bern

Kamp, J.-M. (1995): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen

Kelle, U.; Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden

Kelle, H. (2005a): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generation als kulturelle Praxis. In: Hengst, H.; Zeiher, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, 83–108

Kelle, H. (2005b): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, G.; Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, 139–160

Kiper, H. (2008): Mitbestimmen im Klassenrat. Kompetenzmodelle zur demokratischen Erziehung. In: Pädagogische Führung, 19 (4), 156–159

Kiper, H. (2007): Der Klassenrat. Über Deutungen und Fehldeutungen seines Charakters und der stattfindenen Lernprozesse. In: PÄD Forum: unterrichten, erziehen, 35 (4) 238–243

Kiper, H. (2003): Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentin, C.; Hurrelmann, K. (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München, Neuwied

Kiper, H. (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Hohengehren

Kirstein, N. (2008): Partizipation im Kindergarten – Kinderparlament und Kinderrat. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Haderlein, R. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Band 1, Freiburg im Breisgau, 65–89

Kleemann, F.; Krähnke, U.; Matuschek, I. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden

Klemm, U. (2008): Demokratie-Lernen – Grenzen und Hindernisse. Oder: „In allen Schule gibt es immer mehr Undemokratie, als es Demokratie gibt". In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 31 (3), 16–20

Knauer, R.; Brandt, P. (1998): Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Neuwied u.a.

Krappmann, L. (2006): Kindheit ohne Freundschaft? – Neue Aufgaben für die Schule. In: Opp, G.; Hellbrügge, T.; Stevens, L. (Hrsg.): Kindern gerecht werden. Kontroverse Perspektiven auf Lernen in der Kindheit. Bad Heilbrunn, 221–233

Krappmann, L. (1993a): Bedrohung des kindlichen Selbst in der Sozialwelt der Gleichaltrigen. Beobachtungen zwölfjähriger Kinder in natürlicher Umgebung In: Edelstein, W.; Nunner-Winkler, G.; Noan, G. (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt am Main, 335–362

Krappmann, L. (1993b): Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: Markefka, Manfred; Nauck, Bernhard (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied u.a., 365–376

Krappmann, L.; Oswald, H. (2005): Kinderforschung als Grundlagenforschung mit Praxisrelevanz. In: Breidenstein, G.; Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, 221–238

Krappmann, L.; Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München

Krüger, H.-H. (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 1 (1), 93–115

Krüger, H-H. (2001): Wandel von Schulqualität und Partizipationsformen – Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt. In: Böhme, J.; Kramer, R-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen, 27–48

Krüger, H.-H.; Grunert, C. (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen

Krüger, H. (1983): Gruppendiskussion. Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeiten aus der Sicht der Betroffenen. In: Soziale Welt, 35 (1), 90–109

Lähnemann, C. (2007): Freiarbeit aus SchülerInnensicht. Dissertationsschrift. Halle (Saale)

Lähnemann, C. (2004): Kreisgespräche als demokratisches Forum einer Schulklasse? In: Heinzel, F.; Geiling, U. (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Annedore Prengel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden, 152–162

Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage, Weinheim und Basel

Leser, C. (2011a): Politische Bildung in und durch Schule. Wiesbaden

Leser, C. (2011b): Demokratie-Lernen durch Partizipation? Fallrekonstruktive Analysen zur Partizipation als pädagogischer Praxis. Berlin und Farmington Hills

Leser, C. (2009): „Das passt so wie zum Klassenrat". Die Wirkung von (Reform-) Schulerfahrungen auf das politische Lernen. In: Pädagogische Korrespondenz, 39, 64–80

Lewin, K. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim

Liebel, M. (2006): Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? Anmerkungen zu Praxis und Theorie der Kinderrechte. In: Zeitschrift Soziologie und Erziehung, 26 (1), 86–99

Liebig, B.; Nentwig-Gesemann, I. (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, S.; Strodtholz, P.; Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Qualitative und Quantitative Methoden. Wiesbaden, 102–123

Lingkost, A.; Meister, G. (2001): Partizipation und pädagogische Professionalität – Pädagogische Deutungsmuster von Lehrern und die Bedeutsamkeit der Biografie. In: Böhme, J.; Kramer, R-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen, 123–152

Lingkost, A.; Kramer, R-T. (1999): Schulische Partizipationsstrukturen im Spannungsfeld von Autonomieermöglichung und Autonomienegation – Zur Rekonstruktion schulischer Partizipationsstrukturen anhand der Analyse einer Gesamtkonferenz. In: Combe, A.; Helsper, W.; Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung. Band 1 Schulentwicklung – Partizipation – Biografie. Weinheim und Basel, 245–261

Litt, T. (1995): Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927, besorgt von A. Reble. Bad Heilbrunn

Loos, P.; Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen

Makarenko, A.S. (1953): Flaggen auf den Türmen. Berlin

Makarenko, A.S. (1954): Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Berlin

Mangold, W. (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt

Mangold, W.; Bohnsack, R. (1988): Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main

Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Berlin u.a.

Maschke, S.; Stecher, L. (2010): In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden

Maschke, S.; Stecher, L. (2009): Schule von innen: SchülerInnen-Strategien zwischen Anpassung und Selbstbehauptung. In: de Boer, H.; Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 283–295

Menzel, D. (2002): Regeln für ein soziales Miteinander. Die Klassenversammlung. In: Grundschule 1, 35–37

Merkens, H. (2010): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage, Hamburg, 286–299

Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 97–106

Merton, R.K. (1987): The focussed interview and focus group: Continuities and discontinuities. In: Public Opinion Quaterly, 51, 550–566

Mey, G. (2006): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. München, Onlinepublikation: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_940.html, Zugriff am 2.3.2011

Michalek, R. (2006a): „Also, wir Jungs sind ...“. Geschlechtervorstellungen von Grundschülern. Münster

Michalek, R. (2006b): Qualitative Forschung mit Kindern – Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument. In: Schultheis, K.; Strobel-Eisele, G.; Fuhr, T.: Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart, 80–89

Michalek, R.; Schönknecht, G. (2006c): Die Gruppendiskussion als Methode in der Schul- und Kindheitsforschung. Kinder sprechen über Schule. In: Rahm, S.; Mammes, I.; Schratz, M. (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck u.a., 149–164

Moosecker (2008): Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule. Stuttgart

Mutzeck, W. (2008): Methodenbuch kooperative Beratung. Supervision, Teamberatung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat. Weinheim

Nentwig-Gesemann, I. (2010): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R.; Przyborski, A.; Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 25–44

Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 277–302

Nentwig-Gesemann, I. (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), 2 (1), 41–63

Neuß, N. (2003): Humor von Kindern. Empirische Befunde zum Humorverständnis von Grundschulkindern. In: Televizon, 16 (1), 12–17

Niebling, T. (2005): Jugendliche in Partizipationsprojekten – zwei Fallstudien. In: Hafeneger, B.; Jansen, M. M.; Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, 123–144

Nießen, M. (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung. München

Nohl, A.-M. (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 255–276

Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden

Opp, G. (2011): Kinder stärken. Positive Peerkultur: Ein pädagogischer Arbeitsansatz. In: Kalcher, A. M.; Lauermann, K. (Hrsg.): In Würde werden. Veröffentlichung der Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg. Tagungsband der 60. Tagung 2011. Wien 2011, 94–112, Onlinepublikation: http://www.kirchen.net/upload/42820_programm_ipwt_2011.pdf, letzter Zugriff am 04.02.12

Opp, G. (2009): Positive Peerkultur. In: Opp, G.; Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 538–545

Opp, G. (2008): Wohlbefinden steigern, Entwicklungs- und Erfahrungsräume öffnen, Verantwortungsübernahme ermöglichen. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung. München, 23–47

Opp, G.; Brosch, A. (2012): Positive Peerkultur in schulischen Kontexten. In: Hellbrügge, T.; Schneeweiß, B. (Hrsg.): Kinder im Schulalter. Verhaltenstörungen – Lernprobleme – Normabweichungen. Stuttgart

Opp, G.; Teichmann, J.; Brosch, A. (2010): „In dieser Gruppe kann man reden ...“. Positive Peerkultur in der Schule. In: Schüler 2010. Wissen für Lehrer. Szenen, Gruppen, Peers. Seelze, 108–109

Opp, G.; Teichmann, J. (Hrsg.) (2008a): Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn

Opp, G.; Teichmann, J. (2008b): Grundlegende Gedanken zum Thema Positive Peerkultur. In: dies. (Hrsg.): Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn, 15–29

Opp, G.; Fingerle, M. (2007): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, G.; Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage, München, 7–18

Opp, G.; Unger, N. (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg

Oswald, H. (2008): Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Opladen und Farminghton Hills

Peschel, F. (2008): Ich lerne, was ich will! – Wenn Schüler maßgeblichen Anteil an ihren Lernkulturen haben. In: Rihm, T. (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden, 53–63

Petersen, P. (1930): Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan). Weimar

Petillon, H. (1993a): Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt

Petillon, H. (1993b): Das Sozialleben des Schulanfängers: die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim

Pollock, F. (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt am Main

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden

Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage, Oldenburg

Purmann, E. (2001): Morgenkreis und Schulanfang. Das Beispiel der altergemischten Eingangsstufe der Schule Vollmarshausen. Kassel

Reich, E. (2007): Der Klassenrat. Celestin Freinet in der Pädagogik der Lernförderung. In: Fördermagazin 10, 5–7

Reicherts, J. (2011): Abduktion. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 11–14

Richter, R. (1997): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS), 22 (4), 74–98

Risse, E. (2008): Gremiendemokratie in der Schule. Wie lässt sich der Geist der Gesetze beleben? In: Pädagogische Führung, 19 (4), 161–165

Roeder, I. (1967): Führungsfragen in der Pädagogischen Situation des Kreises. Paderborn

Röhner, C. (2003): Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik. Opladen

Röhner, C. (1998): Der Morgenkreis und sein Protokoll. Ort sozialer Kommunikation und Spiegel kindlicher Lebenswelt. In: Röhner, C.; Skischus, G.; Thies, W. (Hrsg.): Was versuchen Versuchsschulen. Einblicke in die Reformschule Kassel. Hohengehren, 42–51

Röken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Münster

Schatzmann, L.; Strauss, A. (1973): Field Research. Strategies for a Natural Sociology. Englewood Cliffs

Scholz, G. (1999): Die Konstruktion des Schülers. In: Renner, E.; Riemann, S.; Schneider, I. (Hrsg): Kindsein in der Schule. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim, 46–56

Schüler 2010. Wissen für Lehrer. Szenen – Gruppen – Peers. Seelze

Sliwka, A. (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim und Basel

Sliwka, A. (2004): Räume und Formen demokratischen Sprechens in der Schule. Kooperatives Lernen – Deliberation im Klassenrat – Deliberationsforum. In: Heinzel, F.; Geiling, U. (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Annedore Prengel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden, 127–141

Student, S.; Portmann, R. (2007): Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In: Eikel, A.; Haan de, G. (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts., 77–92

Thies, W.; Röhner, C. (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim und München

Vogl, S. (2005): Gruppendiskussion mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten. In: ZA-Information, 57, 28–60

Volmerg, U. (1977): Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In: Leithäuser, T; Volmerg, B.; Salje, G.; Volmerg, U.; Wutka, B. (Hrsg.): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt am Main, 184–217

Vorrath, H.H.; Brendtro, L.K. (2007): Positive Peer Culture. 2. Auflage, New York

Wagner-Willi, M. (2010): Rituelle Praxis im Spannungsfeld zwischen schulischer Institution und Peer Group. Gruppendiskussion mit Schülern. In: Bohnsack, R.; Przyborski, A.; Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage, Opladen und Farmington Hills, 45–56

Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne – Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden

Weyers, S. (2011): „Selbstverwaltung“, „Schulgemeinde“, „demokratische Lebensform“. Historische Perspektiven auf Strukturprobleme und Antinomien demokratischer Erziehung. In: Ludwig, L; Luckas, H.; Hamburger, F.; Aufenanger, S. (Hrsg): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen und Farmington Hills, 141–152

Wiesemann, J. (2009): „Kinder als Akteure“ von Unterricht – Konsequenzen für eine pädagogische Lernforschung. In: de Boer, H.; Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 177–192

Wiesemann, J. (2000): Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule. Bad Heilbrunn

Wiesemann, J. (1999): „Stoopp!“ – „Die hört nicht auf die Stoppregel!“. Die Erfindung von Handlungsregeln als soziales Lernen. In: Combe, A.; Helsper, W.; Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung. Band 1 Schulentwicklung – Partizipation – Biografie. Weinheim und Basel, 221–244

Willis, P. (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. 2. Auflage, Frankfurt am Main

Wilker, K. (1921a): Der Lindenhof. Werden und Wollen. Heilbronn am Neckar

Wilker, K. (1921b): Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Ein Aufruf zur Tat. In: Die Lebensschule. Berlin, I (3)

Wischer, B. (2010): Zwischen Autonomie und pädagogischer Vereinnahmung. In: Schüler 2010. Wissen für Lehrer Szenen – Gruppen – Peers. Seelze, 112–113

Wulf, C.; Althans, B.; Audehm, K.; Bausch, C.; Göhlich, M.; Sting, S.; Tervooren, A.; Wagner-Willi, M.; Zirfas, J. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen

Zinnecker, J. (2008): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage, Wiesbaden, 531–554

Zinnecker, J (2000): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. In: Zeitschrift für Pädagogik. 46 (5), 667–690

Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Zinnecker, J.; Reinert, G-B. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und

Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg

Anhang

Richtlinien der Transkription

(.)	kurzes Absetzen (Pause < 1 Sekunde)
(3)	Pause, Dauer in Sekunden
ja=ja	schneller Anschluss
viel-	Abbruch
da:	gedehnter Laut
@hallo@	lachend gesprochen
[lacht]	kurzes Auflachen
[meldet sich]	Anmerkungen zu Nebenhandlungen und Nebengeräuschen
⌊	Beginn einer Überlappung
(Text)	unsichere Transkription
'Text' (fragend)	Text innerhalb der Markierung wird beispielsweise fragend, lachend, betont, leise etc. gesprochen
[…]	Markierung von Auslassungen im Transkript zur Wahrung der Anonymität der betroffenen Person etc.
I	Interviewer
Aw, Bw, Cm	Sprecher (nach Anfangsbuchstaben des Vornamen und der Kennzeichnung m für männlich und w für weiblich)
Me	mehrere Sprecher (gleichzeitig)

Groß- und Kleinschreibung/Rechtschreibung Substantive und Eigennamen werden groß geschrieben, der Beginn eines Sprechaktes wird jedoch nicht durch Großbuchstaben gekennzeichnet. Auf Interpunktion und korrekte Rechtschreibung und Grammatik wird verzichtet.

Zeilennummerierung Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen wurde eine durchlaufende Zeilennummerierung verwendet. Bei Zitaten aus einer Gruppe geben die Zeilennummern Aufschluss darüber, wie die Auszüge in den Verlauf der Diskussion einzuordnen sind.

Ablaufschema der Gruppendiskussionen

Kindergruppendiskussion

Einstieg Es findet eine kurze informelle Einführung statt, in der Getränke und Süßigkeiten angeboten werden. Während dieser aufgelockerten Phase werden den Kindern auch die Aufnahmegeräte vorgestellt und gleichzeitig angeschaltet. Weiterhin sichert der Moderator ihnen zu, dass alles, was in der Diskussion zur Sprache kommt, nicht an die Lehrer, die Schulleiterin oder die Mitschüler herangetragen wird. Mit der Bemerkung auf die Anonymisierung aller Namen werden die Kinder gebeten, sich eigene *Decknamen* zu überlegen und einen gemeinsamen Gruppennamen zu finden. Diese Pseudonyme werden schriftlich vom Interviewer festgehalten. Zudem findet eine Betonung des Expertenstatus der Kinder statt und es erfolgt der Hinweis darauf, dass ausreichend Zeit für das Gespräch vorhanden ist. Mögliche Sprachfloskeln hierfür sind:

Ihr seid die Experten, ihr wisst am besten über den Klassenrat bescheid.
Ihr habt ausreichend Zeit zum Erzählen und müsst euch hier auch nicht melden.
Es gibt hier keine richtigen oder falschen Antworten, ihr könnt euch ganz normal unterhalten, wie ihr sonst auch miteinander sprechen würdet. (aber bitte nicht alle völlig durcheinander) Ich werde auch am Anfang keine Nachfragen stellen, sondern euch einfach erzählen lassen.
(Ist alles klar?)

Eingangsstimulus Nach dieser lockeren Eingangsphase beginnt der Moderator mit der Initiierung des Gruppengespräches und setzt einen erzählgenerierenden Eingangsstimulus:

Ich war ja schon mal bei Euch und ihr wisst ja, ich interessiere mich für den Klassenrat. Erzählt doch mal (ausführlich) vom Klassenrat!

Bei eher stockendem Anlaufen der Diskussion unter den Kindern kann der Moderator nach einer längeren Pause folgende zusätzliche Erzählaufforderungen geben:

Erinnert Euch doch mal an den letzten Klassenrat? Erzählt mal!
Könnt ihr eine Beispielsituation beschreiben?
(Wollt ihr es mal vormachen?)

Immanenter Nachfrageteil Nachdem die selbstläufige Diskussion nach längerer Pause zum Erliegen gekommen ist, hat der Moderator die Möglichkeit an das bisher Gesagte in folgender Art anzuschließen:

Ihr habt über ... gesprochen, könnt ihr das noch einmal genauer/ausführlicher erzählen?
Könnt ihr mir das noch mal genauer erklären?

Exmanenter Nachfrageteil Sind keine weiteren immanenten Fragen offen beziehungsweise ist nur noch sehr wenig Zeit von den vorhergesehenen 45 Minuten übrig, leitet der Interviewer in den exmanenten Fragenteil über. Dieser Teil ist für alle Gruppen gleich und behandelt unterschiedliche Aspekte: Chancen und Schwierigkeiten, Lehrerrolle, Veränderungen, Wünsche

Was ist besonders gut oder besonders schlecht am Klassenrat?
Was macht der Lehrer im Klassenrat?
Was würdet ihr verändern am Klassenrat?
Was wäre ohne den Klassenrat?
Was wünscht ihr euch für den Klassenrat?

Gruppendiskussion mit Lehrern

Die Lehrergruppendiskussion verfährt grundsätzlich nach dem gleichen Prinzip wie oben für die Schülergruppen beschrieben wurde. Jedoch fällt die Auswahl von anonymisierten Namen bei der Gruppe der Erwachsenen weg. Für die einzelnen Stimuli und Fragen wurden folgende Änderungen vorgenommen:

Eingangsimpuls Entsprechend der Untersuchungsgruppe wurde der erzählgenerierende Eingangsstimulus wie folgt modifiziert:

Ich war ja in diesem Schuljahr schon einmal hier und konnte mir alle Klassenräte ansehen. Ich bin nun an Ihren Erlebnissen mit dieser Methode interessiert. Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Klassenrat gemacht? An was erinnern Sie sich? Können Sie mal erzählen?

Immanente Nachfragen

Haben Sie Beispielsituationen im Kopf?
Sie haben von ... erzählt, könnten Sie das noch genauer beschreiben?

Exmanente Nachfragen

Was ist Ihre Rolle als Lehrer im Klassenrat?
Was sind Chancen und Schwierigkeiten?
Welche Veränderungen würden Sie vornehmen?
Wie sehen Sie die Weiterführung des Klassenrates?

Exemplarische Interpretation einer Textpassage

Das in der vorliegenden Arbeit verwendete Interpretationsverfahren der dokumentarischen Methode mit seinen forschungspraktischen Arbeitsschritten (formulierende und reflektierende Interpretation) wird an dieser Stelle exemplarisch an einer Passage der Gruppendiskussion *Club ohne Namen* dargestellt.

Transkript der Passage: Strafen (Club ohne Namen)

Gruppendiskussion vom 25.06.2010, Dauer: 27:12
Teilnehmer: Frank (Fm), James (Jm), Birol (Bm)

```
Bm: mmh wir haben da auch Regeln eingestellt (.)
I : mhm
Bm: zum Beispiel wenn jemand in der Nähe ist also zum Beispiel
    den man nicht mag da kann man sagen kannst du bitte weggehen
    und wenn=er so böse ist da- wenn=er zum Beispiel sagt 'nein
    ich will nicht wieso sollte ich' (nachahmend)oder muckst du
    dich so etwas
Fm:                                          └mhm
Jm:                                                 └huch
Bm:                                                       └ähm (.)
    dann
Fm:    └(oder du Arschloch)
Bm: dann bekommt er (.)
Jm: eine Strafe
Bm:        └eine Strafe also (.) mhm (.)
Jm: ja zum Beispiel
Bm:      └ein
Jm: mhm einnmal hat
```

```
Bm:          ⌊von von der Lehrerin je- etwas reingeschrieben ins
    Hausaufgabenheft und danach die Eltern die Eltern wissen
    darüber etwas Bescheid dann muss er noch einen Entschuldi-
    gungsbrief schreiben (.) und dann noch vielleicht bekommt er
    es liegt an wie schlimm es ist wenn er wenns sehr schlimm
    ist bekommst du einen Verweis
Fm:                              ⌊Hausaufgaben abschreiben in
    der Pause drin bleiben
Bm:                      ⌊ja und ein Verweis
Jm: hey (es gibt auch) ähm was einmal Matze gesagt hatte zwei
    Stunden Nachsitzen Entschudigungsbrief schreiben
Bm:                                                  ⌊'und noch
    Nachsitzen' (fragend)
Jm:         ⌊mhm nachsi- ja sagte ich doch
Fm:                        ⌊hat gesagt
Jm: zwei Stunden Nachsitzen Entschuldigungsbrief schreiben einen
    Verweis an die Eltern und noch ins Hausaufgabenheft da
Fm: ⌊und Entschuldigungsbrief schreiben
Jm:                                  ⌊'hab ich doch gesagt'
    (laut, betont)
Fm: ⌊Hausordnung abschreiben auch
Jm: ja
I : mhm
Fm: ziemlich streng
Jm: ja: aber dann haben wir mh (.) wir es so gesagt
Bm:                                                ⌊wir gesagt wir
    gedacht das is jetzt echt zu (.) zu viel
Jm:                                        ⌊zu
Bm:                                              ⌊dann ham wir
    bisschen mhm
Jm:         ⌊darübe ge-
Bm:              ⌊paar Sachen weggelassen
I : mhm
Jm: ja
Bm:   ⌊zum Beispiel (.) ähm Verweis (.) nur es li- und ich find
    sehr schlimm ist
Jm: ⌊und Hausordnung
Bm:              ⌊(…)na gut Hausordnung auch (.) aber wenn man
    Verweis muss man Hausordnung abschreiben
Jm: ohja (2) und noch zwei Stunden Nachsitzen machen wir nur
    eine Stunde
Bm:   ⌊ja (.) eine Stunde (…)
Fm:                  ⌊wenns nicht so hart war dann nur ne hal-
    be(3)
Jm: okay
Bm:   ⌊alles liegt daran wie es ist (2)
```

Formulierende Interpretation

Thematische Gliederung

91–155 OT Strafen
- 91–105 UT Wir haben „Regeln eingestellt“
- 106–133 UT Eine Strafe liegt daran „wie schlimm es ist“
- 134–155 UT Ist es zuviel, haben wir Sachen weggelassen

Detaillierte Formulierende Interpretation

91–105 Wir haben dort auch Regeln eingestellt. Zum Beispiel kann man jemanden, der in der Nähe ist und den man nicht mag, sagen, er solle bitte weggehen. Wenn derjenige böse ist und beispielsweise etwas sagt wie „nein ich will nicht wieso sollte ich“ oder auch „muckst du dich“, dann bekommt er eine Strafe.

106–133 Als Beispiel hat jemand einmal etwas von der Lehrerin ins Hausaufgabenheft geschrieben bekommen und danach wussten auch die Eltern bescheid und er musste noch einen Entschuldigungsbrief schreiben. Ob es vielleicht noch mehr Strafen gibt, liegt daran „wie schlimm es ist“. Wenns „sehr schlimm“ ist, bekommt man einen Verweis, muss Hausaufgaben abschreiben, in der Pause drin bleiben und einen Verweis. Beispielsweise hat Matze einmal gesagt zwei Stunden Nachsitzen, Entschuldigungsbrief schreiben und einen Verweis an die Eltern ins Hausaufgabenheft. Hausordnung abschreiben gab es auch noch. Das war ziemlich streng.

134–155 Bei dieser Strafe haben wir gedacht es ist „echt zu viel“ und haben ein paar Sachen weggelassen. Zum Beispiel haben wir den Verweis herausgenommen, den gibt es nur wenn es sehr schlimm ist. Das mit der Hausordnung kann man auch auslassen, aber wenn der Verweis weg ist, „muss man Hausordnung abschreiben“. Genau und aus zwei Stunden Nachsitzen „machen wir nur eine Stunde“. Wenn etwas „nicht so hart war“, dann gibt es auch manchmal nur eine halbe Stunde. Es kommt immer darauf an „wie es ist“.

Reflektierende Interpretation

91–105 Proposition
Birol beginnt ein neues Thema. Er erläutert die Ordnung des Schulalltages: Es geht um eine festgelegte Regelung und Strukturierung von Peerinteraktionen. Wer sich nicht an die Normen hält wird demnach sanktioniert. An seiner Aussage wird nicht erkennbar, ob diese Regelung beziehungsweise Bestrafung ein Beitrag des Klassenrates ist, es lässt sich dies aber vermuten, da er zu Beginn auf einen spezifischen Ort verweist: „da“ (91). In diesem Zusammenhang deutet sich der Klassenrat als Kontrollorgan an, welches die Handlungen unter den Schülern nach normativen Vorschriften regelt und bei (bewusster) Nichteinhaltung eine Reglementierung in Form von Strafen einleitet. Weiterhin wird die Ähnlichkeit zur Form eines Gerichtsverfahrens deutlich. Demnach gibt es eine gültige Norm, einen Tatbestand, der durch den Bruch mit Regeln und Gesetzen gekennzeichnet ist, und schließlich eine darauffolgende Verurteilung.

106–112 Elaboration in Form einer Exemplifizierung
Birol und James erläutern gemeinsam ein „Beispiel“ einer Strafe. Zuerst wird die Lehrerin als ausführende Kraft benannt, da sie etwas „ins Hausaufgabenheft“ (110) schreibt. Damit wird der Bestrafungsdiskurs in einen institutionellen Rahmen gebracht. Die Sanktionen werden durch die Lehrerin als Vertreterin der Schule ausgeführt. Auch weitere benannte negative Folgen wie das Inkenntnissetzen der Eltern und ein Entschuldigungsbrief wirken normativ geprägt und gelten nicht als peerkulturelle Verhandlungsformen des Problems. Hierin drückt sich die grundlegende Verfasstheit des Klassenrates als ein schulisch bestimmtes Verfahren aus.

112–117 Differenzierung
Frank beteiligt sich nun an der Erarbeitung weiterer Strafmaßnahmen, die einer Stufenordnung anzugehören scheinen. Neben Hausaufgaben abschreiben und in der Pause drinbleiben, scheint der Verweis die schwerste Strafe darzustellen. Der Klassenrat erscheint hier als schulorganisatorisches Organ, das auf institutionelle Mittel wie Verweis und Hausaufgaben zurückgreift. Ausschlaggebend ist laut Birol die Intensität der auslösenden Tat, welche jedoch keinen Vergleichspunkt aufweist und somit unspezifisch erscheint. In Bezug auf die Festlegung der Strafe wird von einer unklaren Modalität des Vergehens ausgegangen: „es liegt an wie schlimm es ist“ (113). Innerhalb der Gruppe scheint der anzusetzende Maßstab jedoch nicht diskutabel, da Frank ohne weiteres darauf einsteigt.

118–132 Elaboration in Form einer Exemplifizierung
Am Beispiel des Mitschülers Matze wird die Praxis der Strafmaßfestlegung beschrieben. Hierbei kommen unterschiedliche Möglichkeiten der Vergeltung vor, unter anderem ein „Verweis an die Eltern“ (125), was als Wortschöpfung aus Verweis und Mitteilung an die Eltern anmutet. Die Aufzählung wirkt durch die Fülle an Strafen eher unrealistisch und verdeutlicht noch einmal die Willkür der Anwendung.

133 Zwischenkonklusion
In einer kleinen Zusammenfassung werden diese Sanktionsmaßnahmen von Frank als „ziemlich streng“ (133) und somit ungeeignet bewertet. An dieser Stelle bleibt er ebenso vage in seiner Formulierung, wie bereits zuvor Birol beim Kriterium für das Einsetzen der Strafe („sehr schlimm“). In ihren Regelungen scheinen sich die Schüler an der gleichen ungenauen Größe zu orientieren, machen diese aber nicht explizit. Interessant ist, dass die Schüler ihre eigene Bestrafungspraxis als zu hart bewerten. Es wird ein Spannungsmoment deutlich zwischen den schulisch gerahmten Disziplinierungsformen und dem peerbezogenen Straferleben.

134–143 Opposition
Als Lösung des Widerspruches findet eine Abmilderung der Strafe statt. Trotz der Diskrepanz zwischen Bestrafung und Betroffenheit scheint es keine Diskussion über die Rechtmäßigkeit der Verurteilung zu geben. Die Ordnungsinstanz selbst wird nicht in Frage gestellt, jedoch die Art und Weise der Durchführung. Die Einflussnahme der Schüler beschränkt sich auf die Variation des Strafmaßes.

144–154 Elaboration in Form einer Exemplifizierung
Abschließend wird die Praxis der Strafreduktion beschrieben. Die Verringerung der Maßnahmen stellt im Gegensatz zur kommunikativ-generalisierten Herleitung der Strafe eine konjunktive Aushandlung dar. Dabei entscheiden die Kinder, welche Veränderungen vorgenommen werden sollten. An dieser Stelle sprechen sie wiederum nur über die offensichtliche Herabsetzung des Strafmaßes, jedoch nicht über die dahinterliegenden Prozesse. Diese bleiben verdeckt.

155 Konklusion
Am Ende gibt Birol preis, dass der Modus der Regelüberschreitung entscheidend für die Modifikation der Bestrafung ist. Der Bezugspunkt wird erneut sehr ungenau angegeben und scheint individuell und peerkulturell ausgeprägt. Insgesamt wirkt der Umgang mit der Strafe daher für den Außenstehenden beliebig, während die

Gesetzmäßigkeit, die zur Verurteilung führte, sehr klar war. Der Klassenrat erscheint als klassenöffentliche Ordnungsinstanz mit Aburteilungsfunktion, wobei jeder Fall individuell nach einer undurchschaubaren, peerkulturell geprägten Richtlinie verhandelt werden kann.

Moderationskarte

Moderationskarte

1. „Wir beginnen mit dem Klassenrat" oder „Der Klassenrat ist hiermit eröffnet."
   -> Triangel
2. Vorlesen der heutigen Themen
3. Lob
4. Rückmeldung über die letzten Beschlüsse (Protokoll)
5. Themen:

jeweils

- Moderator liest vor
- Betroffener äußert sich dazu
- Klasse bringt ihre Meinung ein (auch: Das hat schon gut geklappt...)
- Zusammenfassung
- Abstimmung / Vorhaben
- Schlusskommentar

6. Beenden der Sitzung

Die Studie befasst sich mit dem Klassenrat, der in den letzten Jahren innerhalb der Schulpädagogik und vor allem in der Primarstufe eine hohe Resonanz erfährt. Basierend auf einer intensiven Beschäftigung mit den konzeptionellen Grundlagen und dem empirischen Forschungsstand zu pädagogischen Kreisgesprächen interessiert sich die Autorin insbesondere für die spezifische Perspektive der Teilnehmer auf den Klassenrat. Im Kern geht es darum, welche Bedeutung das schulpädagogische Verfahren aus der Sicht seiner Akteure erhält und welches Handlungswissen der Klassenratspraxis zugrunde liegt.

Diese Fragestellung bearbeitet Angela Bauer anhand einer qualitativen Analyse von Gruppendiskussionen und rekonstruiert die handlungsleitenden Orientierungen der Schüler und Lehrerin einer dritten Grundschulklasse. Im Ergebnis zeigen sich bei den Schülern unterschiedliche Muster der Selbstorganisation des Klassenrates, die sowohl eine Identifizierung mit dem normativen Regelwerk als auch eine Abgrenzung von den institutionellen Vorgaben repräsentieren. Damit wird deutlich, wie sich die Kinder auf ambivalente Art und Weise im Spannungsfeld zwischen Schule und Peerkultur verorten und differenzierte Bearbeitungsweisen der Abgrenzung und Anpassung im Kontext der Schulklasse entwickeln. Darüber hinaus nimmt die Studie auch die spezifische Perspektive der Lehrkraft in den Blick und zeigt auf, wie der Klassenrat aus der Sicht des beteiligten Pädagogen zum Ort des intensiven Erlebens der Widersprüche pädagogischen Handelns wird.

Mit dem Zugang zum impliziten Wissen der Akteure leistet die exemplarische Untersuchung einen wichtigen Beitrag für den bisher knappen Forschungsstand zu diesem Thema und irritiert zugleich normative Vorstellungen in Bezug auf den Klassenrat. Insofern lassen sich aus den Ergebnissen der Studie neue Forschungsperspektiven als auch praktische Schlussfolgerungen im Sinne konzeptioneller Konsequenzen ableiten, die als Anstoß von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen für die Praxis verstanden werden können.

ISBN 978-3-86977-065-9

9 783869 770659

www.uvhw.de