

Merl, Thorsten; Bauer, Angela; Bossen, Andrea

Klassenrat - nachhaltige Gemeinschaftsbildung?

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 313-318. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Merl, Thorsten; Bauer, Angela; Bossen, Andrea: Klassenrat - nachhaltige Gemeinschaftsbildung? - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 313-318 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277648 - DOI: 10.25656/01:27764; 10.35468/6035-44

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277648>

<https://doi.org/10.25656/01:27764>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Thorsten Merl, Angela Bauer und Andrea Bossen

Klassenrat – nachhaltige Gemeinschaftsbildung?

1 Einleitung

Im permanenten Krisenerleben der Moderne wird die Überforderung der Gesellschaft mit sich selbst sichtbar (vgl. Nassehi 2021). Da verspricht Gemeinschaft – verstanden als grundsätzlich positiv besetzte Vorstellung einer idealen sozialen Einheit – Entlastung, Geborgenheit und Sicherheit. Das lässt sich auch auf die Vorstellung einer schulischen Klassengemeinschaft übertragen. Was aber ist das Gemeinsame, das einer jener zugrunde liegt? Wie wird was für eine Gemeinschaft hergestellt? Und inwiefern lässt sich dabei von einer nachhaltigen Gemeinschaft (-sbildung) sprechen?

Wir erörtern diese Fragen am Beispiel des Klassenrats als pädagogisches Medium der Gemeinschaftsbildung. Dafür richten wir unseren Blick zunächst auf grundlegende Verständnisse (Kapitel 1) und zeichnen empirisch den Vollzug und die Konstitution von Gemeinsamem im Klassenrat nach (Kapitel 2). Abschließend stellen wir das sich darin zeigende Verständnis nachhaltiger Gemeinschaftsbildung im schulischen Kontext dar und beleuchten dessen Implikationen (Kapitel 3).

2 Gemeinschaft & Klassenrat

Gemeinschaften gelten als „Idealbild einer sozialen Ordnung“, die „als unproblematische Einheit vorgestellt wird“ (Schäfer & Thompson 2019, 9) – auch wenn der Preis der Verwirklichung das „Recht auf Individualität“ (Bauman 2009, 11) ist. Für Gemeinschaft – verstanden als eine „Einheit mehrerer Individuen“ (Fechner 2015) – besteht immer ein Spannungsverhältnis zwischen individuellem und kollektivem Subjekt, das eine grundsätzliche Fragilität sichtbar macht und eine nachhaltig bestehende Gemeinschaft in Frage stellt.

Weil Gemeinschaft nun grundsätzlich positiv konnotiert ist, aber letztlich eine idealisierte Imagination bleibt, lässt sich von einem leeren Signifikanten sprechen, der nahezu beliebig begründet und ausgefüllt werden kann: bspw. biologisch-rassistisch als Volksgemeinschaft oder durch das vermeintliche Bestehen gemeinsamer Werte oder auch gemeinsamer Verantwortlichkeit. Was das begründende Gemeinsame sein soll, kann sehr unterschiedlich verstanden werden. Auch das verweist auf Fragilität.

Ungeachtet solcher skeptischen Reflexionen finden sich im schulpädagogischen Kontext unzählige Rekurse auf eine idealisierte Vorstellung. Insbesondere in Bezug auf den Klassenrat wird von (fürsorglicher) Gemeinschaftsbildung gesprochen (Friedrichs 2014) und die „Orientierung an einem gemeinsamen Guten“ (Röken 2011, 383) zugrunde gelegt. Auch weil es sich bei der ersehnten Gemeinschaftskonstitution einer Schulklasse immer schon um eine zeitlich befristete und zwanghaft auferlegte handelt, stellt sich die Frage, wie unter diesen Vorzeichen die Idee einer nachhaltigen Gemeinschaftsbildung verstanden werden kann?

Mit Rekurs auf den Begriff der Nachhaltigkeit wird eine Zeitdimension (dauerhaft oder anhaltend) mit einer Wertedimension (hohe Erträge oder Verbesserung der Lebenssituation) verbunden (vgl. Pufé 2017, 37). Kurz: Was nachhaltig ist, ist *dauerhaft gut*. In diesem Sinne lässt sich auch der Klassenrat als Medium einer nachhaltigen Gemeinschaftsbildung fassen. Angestrebt wird die Herstellung einer positiv konnotierten Gemeinschaft, wie bereits in reformpädagogischen Vorläufern deutlich wird, in denen regelmäßige Versammlungen auf gemeinsame Verantwortlichkeit verpflichten sollen (bspw. Freinet 1979).

Im Gegensatz zu kurzfristigen Aktionen wie bspw. Klassenfahrten ist der Klassenrat programmatisch darauf ausgerichtet, Themen dauerhaft und regelgeleitet zu bearbeiten. Das führt dazu, dass die Schüler*innen fortlaufend dazu angehalten werden, zu besprechende Sachverhalte als gemeinsame Themen hervorzubringen, damit sie sich mit diesen im Klassenrat lösungsorientiert auseinandersetzen können. Die überwiegend auf Abstimmungen hinauslaufenden Prozesse suggerieren eine dauerhafte Lösbarkeit von Konflikten sowie gerechte Lösungen, da jedem Mitglied der Gemeinschaft das gleiche Stimmrecht gewährt wird.

Empirische Studien machen jedoch auf Diskrepanzen zu den konzeptionellen Erwartungen aufmerksam. So wird die Problematik des Lehrer*innenhandelns hervorgehoben (vgl. Gregori 2019) und auch das angestrebte Ideal des demokratischen und selbstorganisierten Handelns zeigt sich empirisch eher als „verordnete“ (Leser 2011, 23) oder auch „irritierende Autonomie“ (Bauer 2018, 696). In Bezug auf die gemeinsame Lösung interindividueller Konflikte der Klasse weist de Boer (2018) darauf hin, dass es kaum zu „persönlichen Ein- und Zugeständnissen“ oder einer „Kultur der Nähe“ (ebd., 164) kommt, sondern eher Praktiken der Imagepflege zu beobachten sind (Bauer 2013).

Es zeigt sich, dass dem Klassenrat programmatisch der Anspruch nachhaltiger Gemeinschaftsbildung zugrunde liegt, dieser aber kaum eingelöst werden kann. Deshalb stellen wir die normativen Ansprüche an den Klassenrat zurück und betrachten die Herstellung von Gemeinschaft empirisch im Vollzug des Klassenrats; insbesondere in Abstimmungen und Beschlüssen. Jene gehen in unserem Verständnis aus situativen Bezügen auf Gemeinsames hervor (beispielsweise das Abstimmungsergebnis). Sie können in dieser Performativität auch als *inszenierte*

Vergemeinschaftung begriffen werden (Bossen & Merl 2021, 329, Bossen, Merl & Bauer 2023). Wir fragen deshalb: Was für eine Art von Gemeinschaft wird im Klassenrat implizit angesprochen und zugleich performativ hergestellt?

3 Die Herstellung einer pragmatischen Arbeitsgemeinschaft

Die Herstellung einer (Klassen-)Gemeinschaft möchten wir an Auszügen eines Beobachtungsprotokolls zur ersten konstituierenden Klassenratssitzung einer vierten Klasse nachverfolgen. Mit dem Blick auf eine solche Einführungssitzung werden Vereinbarungen für die langfristige Gestaltung und erste, in Praktiken vollzogene, Erwartungen an die Gemeinschaftskonstitution analysierbar. Zugleich fokussieren wir auf die dabei initiierten Abstimmungen, die wir als *modus operandi* der Gemeinschaftsbildung bzw. als Brennglas sowohl für Gemeinschaft als auch für Differenz im Klassenrat verstehen (Bossen et al. 2023). Aus Gründen des begrenzten Umfangs zeichnen wir unsere Rekonstruktion zusammenfassend nach.

Es zeigt sich, wie im Vollzug einer Abstimmung individuelle Meinungen zu etwas Gemeinsamen werden. So auch in folgender Szene: Nachdem zunächst die bisherigen Erfahrungen der Kinder zum Klassenrat abgefragt wurden, folgt eine Art Fokussierung des Diskurses, bei der die anwesende Sozialpädagogin (SP), welche maßgeblich durch die Sitzung führt, Möglichkeiten der Themensammlung für den ‚neuen‘ Klassenrat zur Abstimmung bringt:

Die SP lehnt sich vor, stützt ihre Ellenbogen auf die Knie und sagt mit lauterer Stimme: „So passt mal auf, eins nach dem anderen. Jetzt erstmal: Würdet ihr euch eher so ‚ne Pinnwand wünschen oder eher ‚ne Box?“ Einige Kinder sagen gleichzeitig Box bzw. Pinnwand. SP: „Wer, wer würde gern ‚ne Pinnwand haben? Meldet euch mal. Gucken wir mal, was so das Meinungsbild ist.“

Entlang der Aufforderung, öffentlich sichtbar eigene Prioritäten zu einer dualen Wahlmöglichkeit (Box oder Pinnwand) anzugeben, konstituiert sich ein „*Meinungsbild*“ aus individuellen Positionierungen. Das gemeinsame Bild wird dabei durch die individuelle Stimmabgabe hergestellt; die zuvor sprachlich geäußerten individuellen Erfahrungen der Schüler*innen gehören nicht dazu. Somit konstituiert die quantifizierende Abstimmung das Meinungsbild; nicht die inhaltlichen Argumente. Diese Abstimmung endet wie folgt:

SP: „So, jetzt nochmal einmal die Finger hoch, wer ‚ne Box möchte, ganz hoch.“ Nora senkt den Arm. Karl, Jonathan und Nele heben die Arme. SP: „Eins, zwei, drei.“ Olga hebt den Arm. SP: „Vier. Ist ‚n bisschen. Dann fragen wir vielleicht einfach nochmal, wenn die anderen vier Kinder wieder da sind, ‚ne? Weil das ist jetzt so ‚n bisschen.“ Dabei schaut sie zur Lehrkraft (LK). LK: „Mmmh.“ SP: „Knapp. Okay“

Das sich ergebende Meinungsbild wird nicht als solches expliziert, sondern vertagt. Die Abstimmung wird dabei als unzureichend markiert und ein Beschluss an die Mehrheit aller Stimmberechtigten (also die Gesamtheit der Mitglieder der Klasse) geknüpft. In den Fokus rückt somit nicht der Beschluss selbst, sondern wie die (Klassen-) Gemeinschaft ‚ihre‘ gemeinsamen Beschlüsse legitimiert: In unserem Fall durch das formale Mehrheitsprinzip. Entlang der Vermeidung von Inkongruenzen und die formalisierte Entscheidungsfindung wird die Imagination einer dauerhaft handlungsfähigen Gemeinschaft aufrechterhalten. Die sich hier exemplarisch zeigende pragmatische Schließung von Diskursen mittels Abstimmungen, eine damit einhergehende Produktion und Legitimation von Beschlüssen und die Logik des pragmatischen Abarbeitens von Themen finden sich in unseren Projekt-Daten nahezu durchgehend (Bauer 2013, Budde, Kansteiner & Bossen 2016).

Eine Gemeinschaft deren konstituierendes Gemeinsames die formale Produktion von Mehrheitsbeschlüssen ist, möchten wir als *pragmatische Arbeitsgemeinschaft* charakterisieren. Wir sprechen von *Arbeitsgemeinschaft*, weil sich die Abstimmungen an der Logik des Abarbeitens von Themen und der Produktion von Beschlüssen (nicht an dem Produkt) orientieren und dieses Abarbeiten die Funktion der (Wieder-) Herstellung von Arbeitsfähigkeit der Klasse hat. Und wir sehen eine doppelte Pragmatik: Einmal in Bezug auf den performativen Akt der regelgeleiteten Abstimmung, der die Praxis gangbar macht, und einmal mit Bezug auf den Selbsterhalt der so hervorgebrachten Gemeinschaft. Kurz gesagt: Eine pragmatische Arbeitsgemeinschaft ist auch pragmatisch bearbeitbar (Bossen et al. 2023).

4 Nachhaltige Arbeitsgemeinschaften

Vor dem Hintergrund der idealisierten Erwartungen an Gemeinschaft, die auch den pädagogischen Konzeptionen des Klassenrats zugrunde liegen, kann der praktische Vollzug empirisch nur defizitär erscheinen. Die Rückstellung solcher normativer Perspektiven zugunsten eines Verständnisses von Gemeinschaft, als sich durch Bezüge auf Gemeinsames konstituierend, erlaubt uns, ein gänzlich anders ausgerichtetes implizites Gemeinschaftsverständnis der Praxis zu analysieren: das der performativ hergestellten pragmatischen Arbeitsgemeinschaft. Ihr konstituierendes Gemeinsames ist der formale Produktionsprozess von (Mehrheits-) Beschlüssen, die über die Abstimmung als gemeinsame Beschlüsse anerkennbar werden. Damit schließen unsere Ergebnisse auch an die Rekonstruktionen zur grundsätzlichen Produktionsorientierung in Schule an (Breidenstein 2006, 221). Über die Herstellung pragmatischer Beschlüsse im Klassenrat wird das prekäre Moment des Gemeinsamen – man könnte auch sagen der leere Signifikant der Gemeinschaft – bearbeitbar und handhabbar gemacht. Dabei wird, wie auch bei

Breidenstein, deutlich, „dass die Beteiligten nicht tatsächlich auf die Produkte der Arbeit ‚orientiert‘ sind, sondern die Produktionsprozesse als solche im Zentrum stehen“ (ebd., 223). Im Falle des Klassenrates geht es weniger um den (inhaltlichen) Wert des Beschlusses für die (Klassen-)Gemeinschaft, sondern um die Herstellung und Aufrechterhaltung einer nachhaltigen Arbeitsgemeinschaft über die Beschlussfassung.

Diese Vollzugslogik ist auch eine unterrichtspraktische Lösung dafür, die Arbeitsgemeinschaft auf Dauer zu stellen und damit nachhaltig zu sichern: Die systematische Ausrichtung auf Abstimmungen sorgt dafür, dass grundsätzlich jegliche Themen im Klassenrat be- bzw. abgearbeitet werden können. Da es nicht um den Beschluss selbst geht, sondern um seine Legitimation durch das Verfahren (Luhmann 1983), ist es auch möglich, dass selbst Themen bearbeitet werden, die von außen betrachtet für einen Mehrheitsbeschluss ungeeignet erscheinen, weil sie beispielsweise nicht alle Klassenmitglieder betreffen. Mit der Ausrichtung auf die Produktion abschließender ‚Lösungen‘, wird die (Wieder-)Herstellung einer arbeitsfähigen Gemeinschaft abgesichert, indem zumindest auf der Oberfläche bearbeitet wird, was einer unterrichtlichen Zusammenarbeit im Wege stehen könnte. Im Klassenrat werden Schüler*innen deshalb zu rationalen Mitgliedern einer Arbeitsgemeinschaft, die diejenigen Themen, Abstimmungsmöglichkeiten und -ergebnisse (an)erkennen, die schulisch rational und funktional für diese Arbeitsgemeinschaft sind. Diese wöchentliche Hervorbringung pragmatischer Beschlüsse macht u.E. den auf Dauer angelegten Klassenrat zu einem Werkzeug für eine nachhaltige schulische Ordnungssicherung.

Literatur

- Bauer, A. (2018): Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 64, H. 5, 680-699.
- Bauer, A. (2013): „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“. Halle (Saale): Universitätsverlag.
- Bauman, Z. (2009): Gemeinschaften: auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt. Deutsche Erstausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bossen, A./Merl, T./Bauer, A. (2023): Zur Abstimmung gebracht - Zur Herstellung einer Klassengemeinschaft im Klassenrat. In: ZISU. H. 12/2023, 136-153.
- Bossen, A./Merl, T. (2021): Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14, 325-340.
- de Boer, H. (2018): Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In: Budde, J./Weuster, N. (Hrsg.): Erziehung in Schule. Wiesbaden: VS, 163-178.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Budde, J./Kansteiner, K./Bossen, A. (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Wiesbaden: VS.
- Fechner, R. (2015): Gemeinschaft. In: Farzin, S./Jordan, S. (Hrsg.), Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam, 76-78.
- Freinet, C. (1979): Die moderne französische Schule. Paderborn: Schöningh.
- Friedrichs, B. (2014): Praxisbuch Klassenrat. Weinheim und Basel: Beltz.

- Gregori, N. (2019): Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Bern u. a.: Peter Lang.
- Leser, C. (2011): Demokratie-Lernen durch Partizipation? Berlin/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Luhmann, N. (1983): Legitimation durch Verfahren. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Nassehi, A. (2021): Theorie der überforderten Gesellschaft. München: Beck.
- Pufé, I. (2017): Nachhaltigkeit. Konstanz und München: UTB.
- Röken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Münster: MV Wissenschaft.
- Schäfer, A./Thompson, C. (2019): Gemeinschaft - eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Gemeinschaft. Paderborn: Schöningh, 9–36.