

Allgemeiner Teil

Andrea Bossen, Thorsten Merl, Angela Bauer¹

Zur Abstimmung gebracht – Herstellung einer Klassengemeinschaft im Klassenrat

Zusammenfassung

Der Klassenrat wird nicht nur als Instanz demokratischen Lernens verstanden, sondern auch als gemeinschaftsstiftende Maßnahme, in der Schüler*innen selbstorganisiert (Konflikt)Themen bearbeiten sollen. Abstimmungen bilden in der Praxis ein zentrales Moment, mit dem Partikularinteressen in einen anzuerkennenden Mehrheitsbeschluss überführt werden. Anhand ethnographischer Beobachtungsprotokolle dreier Klassenräte haben wir Abstimmungsprozesse rekonstruiert und unterschiedliche Modi herausgearbeitet, wie dort Bezüge zu Gemeinsamem hergestellt werden, die zugleich schulisch rational sein sollen. Die (Klassen)Gemeinschaft, die dabei performativ von Schüler*innen, Pädagoginnen und Pädagogen entworfen wird, ist als eine funktionale und pragmatische Arbeitsgemeinschaft zu verstehen. Die Abstimmung fungiert hierfür als methodische Lösung.

Schlagwörter: Klassenrat, Gemeinschaft, Ethnographie, Abstimmung

Put to the Vote – the Creation of Community in the Class Council

The class council is not only understood as an entity of democratic learning, but also as a community-building measure in which students can work on (conflict) issues independently. In practice, voting transforms particular interests into a majority decision that is to be accepted. On the basis of ethnographic observations of three class councils, we analyzed voting processes and reconstructed different modes of how references to the commonality are made there, which at the same time are supposed to be rational in school terms. The performatively produced class community is therefore to be understood as a functional and pragmatic working community. Voting serves as a methodical solution for this.

Keywords: class council, community, ethnography, voting

1 Einleitung

Schaut man in die Praxishandbücher und -anleitungen zum Klassenrat, wird deutlich, dass jener sowohl die Klassengemeinschaft als auch partizipatives Handeln fördern soll (vgl. Friedrichs 2014a; Blum & Blum 2012; Edelstein 2008). Dem Klassenrat wird zugeschrieben, ein Ort der Mitbestimmung und Konfliktlösung für Schüler*innen zu sein.

Empirische Studien weisen Diskrepanzen zu diesen konzeptionellen Erwartungen auf. So macht de Boer (2006) mit Blick auf die Praktiken der teilnehmenden Schüler*innen deutlich, dass es nicht zu „persönlichen Ein- und Zugeständnissen“ oder einer „Kultur der Nähe“ (de Boer 2018: 164) kommt, sondern diese eher der Imagepflege dienen. Budde (2010), Budde und Weuster (2016) sowie Leser (2009) zeigen auf, dass die so demokratisch verheißenden Gespräche eher durch eine ‚inszenierte Mitbestimmung‘ gekennzeichnet sind. Demnach stellt der Klassenrat eine Einübung bzw. Einsozi

1 Die Reihung der Autor*innen wurde erwürfelt.

alisation in die normative Erwartung des demokratischen Handelns dar (Leser 2009: 76-77). Insgesamt steht die Selbstorganisation des Klassenrates durch die Schüler*innen in einem Spannungsfeld zwischen formellen Prinzipien, normativen Werten der Schulkultur und den informellen Gesetzmäßigkeiten der konjunktiven Peerwelt (vgl. Otto 2016; Bauer 2013). Diese Spannung wird durch das Handeln der Lehrkräfte im Klassenrat noch dramatisiert (dazu Gregori 2021; Lötscher & Sperisen 2016).

Während die Herausstellung dieser Spannungsverhältnisse empirisch fundiert und theoretisch diskutiert wurde, liegen bislang kaum Forschungsarbeiten vor, welche die performative Herstellung einer (Klassen)Gemeinschaft in der Praxis des Klassenrates in den Fokus rücken. Unabhängig einer schlicht evaluativen Frage nach Ge- und Misslingen der pädagogisch programmatischen Ansprüche, interessiert sich der vorliegende Beitrag deshalb empirisch für die gemeinsamen Aushandlungsprozesse. Im Fokus steht somit die Performanz des Klassenrates entlang der Frage: Was für eine Art von (Klassen)Gemeinschaft wird im konkreten Prozessieren des Klassenrates implizit angenommen und zugleich performativ hergestellt?

Für dieses Erkenntnisinteresse haben wir Beobachtungsprotokolle dreier Klassen(stufen) untersucht, die den Vollzug des Klassenrates dokumentieren. Dabei haben sich die Szenen, in denen Abstimmungen eingeleitet und vollzogen werden, als besonders erkenntnisreich für die Analyse der Konstitution der (Klassen)Gemeinschaft herausgestellt: In diesen Abstimmungen wird der geöffnete und durchaus zunächst plurale Klassendiskurs in einen universellen Beschluss und damit gemeinschaftlichen Abschluss überführt. Hierfür werden wir zunächst das Verhältnis des Klassenrats zur Konstruktion einer (Klassen)Gemeinschaft betrachten (1.). Es folgt die Darstellung des Forschungsdesigns (2.) sowie empirische Analysen, die Abstimmungen als Strategie der Abkürzung von Diskursen (2.1) und als Transformation von individuellen Meinungen in gemeinsame Entscheidungen des dadurch entstehenden Kollektivsubjekts (Klassen-)Gemeinschaft (2.2) rekonstruieren und zugleich als Brennglas für Divergenzen der (Klassen)Gemeinschaft sichtbar machen (2.3). Wir diskutieren auf dieser Basis zusammenfassend die Funktion und Bedeutung von Abstimmungen im Klassenrat als modus operandi der Herstellung einer pragmatischen (Arbeits)Gemeinschaft (3.) und erörtern abschließend, welchen Beitrag Abstimmungsprozesse im Klassenrat für die Herstellung einer (Klassen-)Gemeinschaft leisten können (4.).

2 Klassenrat und Gemeinschaft

Grundsätzlich ist der Gemeinschaftsbegriff positiv besetzt. Gemeinschaft wird dabei idealisiert, weshalb sie als imaginierte Vision und nicht als realisierte Ordnung zu verstehen ist: „Die Vorstellung einer ‚Gemeinschaft‘ ruft das Idealbild einer sozialen Ordnung auf, in dem diese als unproblematische Einheit vorgestellt wird“ (Schäfer & Thompson 2019: 9). Das vermeintliche Privileg, in einer so positiv imaginierten Gemeinschaft zu leben, hat Bauman (2009) zufolge seinen Preis „und dieser ist nur solange unerheblich, wie die Gemeinschaft ein Traum bleibt. Die Währung, in der dieser Preis zu entrichten ist, heißt Freiheit; man könnte sie ebensogut »Autonomie«, »Recht auf Selbstbehauptung«

tung« oder »Recht auf Individualität« nennen“ (ebd.: 11). Für Gemeinschaft – verstanden als „Einheit mehrerer Individuen“ (Fechner 2015) – besteht in diesem Verständnis also immer ein Spannungsverhältnis zu Individualität bzw. zwischen individuellem und kollektivem Subjekt. Dabei konstituiert sich die Vorstellung einer Gemeinschaft insbesondere dadurch, dass sie „schlicht als das Andere der kritisierten Gesellschaft“ (Bauman 2009: 21) gilt; einer individualisierten Gesellschaft, der es an einer Einheit, einem verbindenden Ganzen zu mangeln scheint. Gemeinschaftskonzepte wie ‚Volk‘ oder ‚Nation‘ imaginieren dann letztlich ein (biologisch begründetes) Fundament, das eine ‚eigentliche‘, gemeinsame Grundlage für die individualisiert lebenden Menschen einer Gesellschaft bietet (ebd.:17)². Dass Gemeinschaft nun grundsätzlich positiv konnotiert, aber letztlich eine Imagination bleibt, erlaubt es, von Gemeinschaft als einem leeren Signifikanten zu sprechen. Dieser kann beliebig begründet und ausgefüllt werden, so dass hierdurch die Grundlosigkeit einer Gemeinschaft verdeckt und „emotionale Anschlussfähigkeit erzeugt“ (ebd.: 24) werden können. So werden Gemeinschaften ebenso biologisch (als bspw. rassistische Volksgemeinschaft) begründet, wie durch das vermeintliche Bestehen gemeinsamer Werte. Von Interesse ist deshalb die Frage danach, was jeweils als *das begründende Gemeinsame der Gemeinschaft* postuliert oder implizit prozessiert wird. Was auch immer das begründende Gemeinsame sein soll, kann dabei „von den Mitgliedern der Gemeinschaft durchaus unterschiedlich verstanden werden [...] Damit wären Konflikte und ein Dissens etwas, das – obwohl es eine substantielle Harmonievorstellung stört – immer schon zur Gemeinschaft gehört“ (ebd.: 21).

Für die uns interessierende Praxis des Klassenrats findet sich nun eine ganze Fülle an begründenden Einsätzen für die Konstitution einer Gemeinschaft. Bereits die zumeist kreisartige räumliche Anordnung der Schüler*innen im Klassenrat verbindet diesen mit der „Idee von Gemeinschaft“ (Heinzel 2001: 8). Wie für Unterricht generell, so gilt auch für den Klassenrat, dass mit diesem Schüler*innen letztlich auf ein gemeinsames Geschehen verpflichtet werden. Das Besondere im Klassenrat besteht in der thematischen und organisatorischen Anlage des Gremiums. Hier werden Themen von den Schüler*innen eingebracht und zumeist zu abstimmungs- bzw. entscheidungsbedürftigen und damit zu gemeinsamen Themen gemacht: Der Ablauf ist auf eine gemeinsame Bearbeitung bzw. auf die Beteiligung aller (anwesenden) Mitglieder der Klasse ausgerichtet.

Die Idee der Konstitution von Gemeinschaft durch Kreisgespräche bzw. Kinderräte ist historisch bereits in reformpädagogischen sowie individualpsychologischen Konzeptionen als Verbindung von sogenannter Selbsttätigkeit und der Verpflichtung auf gemeinsame Verantwortlichkeit zu finden (vgl. Dreikurs et al. 1992; Freinet 1979; Wilker 1921). Auch verweist Korczak in seinen Schriften zu Kinderräten und Kinderparlamenten auf eine gemeinschaftsfördernde Funktion: „Versammlungen rühren das kollektive Gewissen der Gemeinschaft an, sie stärken das Gefühl einer gemeinsamen Verantwortlichkeit und hinterlassen ihre Spuren“ (Korczak 1973: 303). In Rülckers (2013) Analyse

2 Hier wird im Diskurs um den Gemeinschaftsbegriff oft damit angeschlossen, dass eine missbräuchliche Nutzung im Nationalsozialismus kritisiert wird und sich daher die Bezeichnung ‚Gruppe‘ etabliert hat (vgl. Schäfers & Lehmann 2018). Es ist jedoch ebenso kritisch festzustellen, dass mit dieser Missbrauchszuschreibung unhinterfragt die idealisierte Idee einer eigentlich doch guten Gemeinschaft reproduziert wird.

der Reformpädagogik als einer Pädagogik im Prozess der Modernisierung wird aber deutlich, dass die Herstellung von Gemeinschaft in sogenannten Kinderrepubliken eine Möglichkeit ist, die angenommen werden kann oder auch nicht. Das diesen Vorstellungen inhärente Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Gemeinschaft wird dabei nicht thematisiert bzw. in verdeckter Form konstitutiv wahrnehmbar, wenn in Bezug auf den Klassenrat gleichzeitig von einer Förderung der ‚ganzen Person‘³ bzw. Persönlichkeitsbildung die Rede ist.

Auch jüngere Praxiskonzepte zum Klassenrat verweisen auf die besondere Bedeutung zur Förderung von Gemeinschaft (Friedrichs 2014b). Hier wird die Ermöglichung sozialer (peerkultureller) Aushandlungsprozesse betont und als eine Grundbedingung von Gemeinschaft verstanden. Insbesondere das Konzept ‚Positive Peerkultur‘ (Opp et al. 2010; Opp & Unger 2006) beschreibt den Klassenrat als Möglichkeit der Schaffung einer fürsorglichen Gemeinschaft (Opp 2003), die auf solidarische Unterstützung, Verantwortungsübernahme und Empathie unter den Gruppenmitgliedern rekurriert. In diesem Sinne ginge es im Klassenrat um die Frage, „wie die Gruppe an der Lösung von (teilweise individuellen) Problemen unterstützend beteiligt werden und Mitverantwortung übernehmen kann“ (Opp 2014: 23). All diesen Klassenratskonzepten liegt ein Gemeinschaftsideal im Sinne der „Orientierung an einem gemeinsamen Guten“ (Röken 2011: 383) zugrunde – also ein idealisierter, imaginierter Gemeinschaftsbegriff. Die Idee, aus dem Klassenrat würde Gemeinschaft emergieren, wird letztlich darin begründet, dass dort Schüler*innen explizit Vereinbarungen für die Gestaltung der sozialen Ordnung der (Klassen)Gemeinschaft treffen (vgl. Moser 2010) und diese damit auch als ihre Ordnung verstehen würden. Kurz: *Partizipation schafft Identifikation*. Wird Partizipation nun verstanden als „Ausmass von Einflussmöglichkeiten [...] der Betroffenen, in Bezug auf Entscheidungen“ (Reichenbach 2006: 55, Hervorhebungen im Original), wird deutlich, dass Entscheidungen den „partizipative[n] Kern des Klassenrats“ (Löttscher & Sperisen 2016: 83) bilden.

Mit Blick auf den Klassenrat als Partizipationspraxis, die durch vollzogene gemeinsame Entscheidungen mit der Idee der Herstellung von Gemeinschaft verbunden ist, stellt sich nun die empirische Frage, wie sich diese Entscheidungen im Unterricht vollziehen und welche Logik von Gemeinschaft sie implizieren.

Die meisten dieser Entscheidungen im Klassenrat werden durch Abstimmungsprozesse herbeigeführt, weshalb wir diese empirisch fokussieren. Entsprechend verstehen wir Abstimmungsprozesse als *de facto* Fluchtpunkt der Interaktion im Klassenrat: die „Abstimmung markiert das entscheidende Moment in einem Verfahren, das lange vorher begonnen hat“ (Ernst 2011: 10). Eine Abstimmung ist als ein Prozess zu verstehen, der performativ durch Stimmabgabe einzelner Personen etwas Gemeinsames bzw. konkret einen gemeinsamen Beschluss herstellt. Dass ein beispielsweise auf einfacher Mehrheit beruhender Beschluss als ein *gemeinsamer Beschluss* gilt, zeigt, dass bereits die formale Regelung von Abstimmungsprozessen ‚Vor(ein)stellungen‘ von Gemein

3 Für eine Auseinandersetzung mit der Programmatik der Ganzheitlichkeit bzw. dem Konstrukt einer Förderung der ‚ganzen Person‘ in Bezug auf den Klassenrat siehe Bennewitz und Hecht (2017). Zur Persönlichkeitsbildung auch Budde und Weuster (2018) sowie de Boer (2018).

schaft impliziert; beispielsweise, weil erwartet wird, dass Minderheiten sich Mehrheitsbeschlüssen unterzuordnen haben. Wie der Begriff ‚Beschluss‘ deutlich macht, schließen Abstimmungen Prozesse ab. Sie stellen nicht nur etwas Gemeinsames her, sondern auch eine Differenz zwischen denjenigen, deren abgegebener Stimme dem Beschluss entspricht und jenen, die überstimmt wurden oder sich enthielten.⁴ Entsprechend liegt es nahe, dass Abstimmungsprozesse als Brennglas sowohl für Gemeinschaft als auch für Differenz fungieren.

Gleichzeitig ist mit der grundlegenden Idee einer je Person abzugebenden Stimme eine spezifische Subjektkonstruktion⁵ verbunden (dazu Ricken 2013): Im Prozess der Abstimmung werden die Schüler*innen zunächst als autonome Individuen, antizipiert und adressiert, die ihre Präferenz abgeben sollen. Mit einer Stimmabgabe ist jedoch auch die Unterordnung unter einen Beschluss der Mehrheit verbunden, unabhängig davon, ob die individuelle Stimme mit dem Beschluss übereinstimmt oder nicht. Für den Vollzug der demokratischen Abstimmung wird dem Subjekt also eine (funktional notwendige) Autonomie auferlegt, die es nach Abschluss dieser Abstimmung wieder ablegen muss, um sich mit dem nun hergestellten Gemeininteresse (dem Beschluss) zu identifizieren. Anders gesagt: Das Partikularinteresse wird im Abstimmungsprozess in ein Gemeininteresse überführt. Die Identifikation mit der individuellen abzugebenden Stimme wird überführt in eine Identifikation mit dem Kollektivsubjekt (Klassen)Gemeinschaft. Für uns ist der Abstimmungsprozess also sowohl hinsichtlich des Prozesses der Stimmabgabe als auch hinsichtlich des gemeinsamen Beschlusses und der Erwartungen an diesen von Interesse. Vor dem Hintergrund, dass der Klassenrat in unseren Beobachtungen immer wieder auf solcherlei Abstimmungen hinausläuft, fragen wir nun also: Welche implizite Konzeption von (Klassen)Gemeinschaft wird durch die Abstimmungsprozesse im Klassenrat wie performativ hervorgebracht bzw. in welchem Zusammenhang steht das zur Funktion, die Abstimmungen dabei zugeschrieben wird?

Mit dieser empirischen Frage rekurren wir also auf den Begriff ‚Gemeinschaft‘, der in seiner idealistischen Aufgeladenheit im Feld historisch persistent ist und als positive Zielvorstellung mobilisierende Kräfte entfaltet, derer sich die pädagogischen Konzeptionen ganz offensichtlich bedienen. Allerdings weisen wir gerade diese idealistische Aufgeladenheit für unsere Rekonstruktionen zurück und verwenden den Gemeinschaftsbegriff analytisch reflexiv in folgendem Verständnis: Gemeinschaft wird performativ hergestellt in Praktiken, die Bezug auf etwas Gemeinsames nehmen (vgl. Bossen & Merl 2021: 329) – im vorliegenden Artikel sind dies die gemeinsamen Abstimmungen und Beschlüsse im Klassenrat, die auf das Kollektivsubjekt der (Klassen)Gemeinschaft ausgerichtet sind. Gemeinschaft aggregiert in unserem Verständnis aus situativen

4 Zumindest dann, wenn ein Mehrheits- und kein Konsensprinzip gilt.

5 Zur Frage nach Subjektivierungen im Klassenrat siehe Budde und Weuster (2018): Sie stellen heraus, dass unabhängig des Modus des Klassenrates eine institutionell-unterrichtliche Logik vollzogen wird und auf „eine Figur des/der passförmigen Schüler*in“ hinausläuft (ebd.: 157). Budde und Weuster heben hervor, wie im Angebot des Klassenrates eine Subjektivierung bereits in der pädagogischen Adressierung angelegt ist. Mit Blick auf die konzeptionelle Idee einer Verantwortungsabgabe an die Schüler*innen eröffnen subjektivierungstheoretische Überlegungen auch spannende Perspektiven auf die empirisch immer wieder auffindbaren Spannungsverhältnisse (hierzu Kuhlmann 2021).

Bezügen auf Gemeinsames (beispielsweise das Abstimmungsergebnis) und wird so als situative, performative Inszenierung sichtbar. Sie kann in dieser Performativität auch als *inszenierte Vergemeinschaftung* begriffen werden.⁶ Mit diesem analytischen Verständnis wird es möglich und liegt auch nahe, dass Formen von Gemeinschaft empirisch analysiert werden, die jenen idealisierten Ansprüchen an (Klassen)Gemeinschaften zufolge nicht genügen. Diese Analyseperspektive erlaubt es auch, jene pädagogisch-konzeptionellen Ideale von Gemeinschaft mit einem nüchterneren Bild zu konfrontieren.⁷

3 Forschungsdesign und empirische Analyse

Um Abstimmungsprozesse im Klassenrat empirisch und kontrastierend untersuchen zu können, haben wir teilnehmende Beobachtungen aus drei unterschiedlichen ethnographisch angelegten Forschungsprojekten zusammengeführt.⁸ Es handelt sich dabei um eine 3. Grundschulklasse mit 14 Schüler*innen, um eine 4. Grundschulklasse mit 18 Schüler*innen und um eine monoedukative 5. Gymnasialklasse mit 27 Schüler*innen. Für die Analyse liegen uns Protokolle von Unterrichtsvideographien und teilnehmenden Beobachtungen vor, die durch verbalsprachliche Transkriptionen von Audioaufnahmen ergänzt sind.

Ausgangspunkt unserer Analyse bildet ein Protokoll zur Einführung und ersten Sitzung des Klassenrates im neuen Schuljahr der 4. Grundschulklasse. Wir haben das Protokoll zunächst offen codiert (Strauss & Corbin 1996) und Kategorien zentraler Konzepte gebildet und in chronologischer Hinsicht repetitive Verlaufsmuster herausgearbeitet. Dabei hat sich gezeigt, dass die Modi der Abstimmung innerhalb desselben Klassenrates höchst unterschiedlich sind. Unsere Ergebnisse kontrastieren wir minimal und maximal im permanenten Vergleich mit Klassenräten der 3. und 5. Klasse (sich neu konstituierender Klassenrat vs. bereits länger etablierter Klassenrat, von einer Schüler*in geleiteter Klassenrat vs. von einer Pädagogin oder einem Pädagogen geleiteter Klassenrat, längere gemeinsame Klassengeschichte vs. neu zusammengesetzte Schulklasse) und können so übergreifende Phänomene des Abstimmungsprozesses generieren, abstrahieren und systematisieren.

Im Sinne des Theoretical Samplings (Glaser & Strauss 1967) haben wir Fälle von Abstimmungen ausgewählt und kontrastiert, die sich sowohl organisatorisch (Stimmungsbild ohne Abstimmung; Aushandlung ohne Abstimmung; Abstimmung mit glei-

6 Vergleiche für eine solche analytische Perspektive auf die performative Bildung von Gemeinschaften auch Wulf et al. (2001) und Engel und Göhlich (2019).

7 Die praxistheoretischen Überlegungen zur ‚Herstellung von Schulklassen‘ von Drope und Rabenstein (2021) verfolgen u. E. einen ähnlichen Ansatz, wenn sie die Herstellung eines Kollektivsubjekts analytisch betrachten und hierfür die normativen Erwartungen zurückstellen.

8 Die zugrundeliegenden Forschungsprojekte sind: „Pädagogik und Geschlecht im mono- und koedukativen Unterricht“ (Projektleitung: Jürgen Budde und Katja Kansteiner, 2012-2013), „Zur Konstruktion des Gemeinsamen“ (Projektleitung: Andrea Bossen, seit 2019) und „Perspektiven auf den Klassenrat“ (Projektleitung: Angela Bauer, 2010-2012).

chem Stimmrecht für alle; Abstimmung mit variablem Stimmrecht, z. B. wer nicht da ist, hat keins; Abstimmung mit ungleichem Stimmrecht, z. B. Lehrer*in hat gewichtigere Stimme; Revision mit erneuter Abstimmung) als auch inhaltlich (individuelle Themen wie Konflikte in Freundschaftsgruppen oder die Ausführung des Klassensprecheramtes, Themen die ganze Klasse betreffend wie Bezugnahme auf Klassenorganisation) unterscheiden. Zugleich haben wir die Übergänge hin zur Abstimmung genauer interpretiert.

In diesen Abstimmungsprozessen wird – so gilt es empirisch im Folgenden zu zeigen – in besonderer Weise auf Gemeinsames Bezug genommen bzw. (Klassen)Gemeinschaft im Vollzug hergestellt. Unabhängig von der organisatorischen Frage, ob alle Mitglieder einer Klasse an der Abstimmung teilhaben oder das Abstimmungsergebnis von allen als Gemeinsames anerkannt wird, richten wir den Blick auf die Funktion der Abstimmung im Zusammenhang mit der Form der (Klassen)Gemeinschaft, die im Vollzug dessen konstruiert wird.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen und methodologischen Perspektiven ergeben sich die folgenden heuristischen Fragen für unser Interesse an der Konstruktion von (Klassen)Gemeinschaft (und damit auch Individualität und Differenz): Wie kommt es zur Abstimmung? Wie wird abgestimmt? Was wird durch die Abstimmung beschlossen? Wie wird der Beschluss hinsichtlich Verbindlichkeit für wen verstanden? Inwiefern wird der Beschluss als ein gemeinsamer verstanden bzw. kommuniziert?

3.1 Wie Abstimmungen Diskurse verkürzen und verengen

Abstimmungsverläufe sind häufig ähnlich: Nachdem ein klassenförmiger, offener Austausch über ein eingebrachtes Thema oder Problem stattgefunden hat, wird eine Abstimmung eingeleitet, bei der alle Teilnehmenden des Klassenrates eine Stimme abgeben können. In den vorliegenden Protokollen zeigen sich zwei verschiedene Formen, wann und wie eine Abstimmung einsetzt.

Im Klassenrat der 4. Klasse, der zum ersten Mal zusammenkommt, werden zukünftige Abläufe, notwendige Materialien und personelle Aufgaben besprochen. Neben der Lehrperson (LP) ist eine Sozialpädagogin (SP) anwesend, die die Klasse maßgeblich durch diese erste Klassenratssitzung führt. Es werden Erfahrungen der Kinder abgefragt, wie sie den Klassenrat in ihren bisherigen Klassen erlebt haben und ebenso, was sie sich für den jetzigen Klassenrat wünschen. In der beobachteten Szene markiert die Sozialpädagogin den Bedarf eines sogenannten ‚Regelwächters‘, der die Einhaltung der (Gesprächs-)Regeln kontrolliert und Verstöße ahndet. Dann sagt sie:

„Und was kann man machen, wenn’s so total laut wird und alle durcheinander reden?“ Nora und Kevin melden sich. Immanuel: „Gong“ SP: „Ja, ‘ne?“ Zeigt mit ihrem Stift in die Richtung von Nora: „Habt ihr auch gemacht?“ Nora nickt. Kevin: „Klingel, wir ham ‘ne Klingel.“ SP: „Die. Diese Klingel.“ Die SP greift hinter sich und es klingelt. Kevin: „Und ein Gong.“ SP: „Und ein Gong.“ Nora: „Ich will ‘ne Klangschißel.“ LP: „Das könn‘ mer auch noch mal abstimmen.“

Die Sozialpädagogin fragt nach einer Lösung dafür, wenn „*alle durcheinander reden*“. Die Antworten der Kinder sind durch die gemeinsame Praxis bestimmt, die zuvor erfahren wurde. Sie schlagen Gegenstände vor, deren Gebrauch und Zusammenhang zum

Regelbruch bereits verinnerlicht sind und kein weiterer Erklärungsbedarf besteht. Kevin verweist darauf, dass beide Gegenstände (Gong und Klingel) zum Inventar des Klassenzimmers gehören, damit grundsätzlich verfügbar sind und in eine neue gemeinsame Praxis überführt werden können. Als Nora sich für die Klangschale ausspricht („*Ich will 'ne Klangschüssel*“; damit ist der Gong gemeint), geht es nicht länger um einen allgemeinen Austausch oder Verfügbarkeiten, sondern um die individuelle Willensbekundung. Dieses Ereignis nimmt die Lehrperson vermutlich zum Anlass, um auf eine Abstimmung zu lenken. Es geht an dieser Stelle offenbar nicht darum, den eigenen Willen zu bekunden, sondern darum, einen gemeinsamen Beschluss zu verabschieden. Mit der Zurückweisung des Individualinteresses wird implizit auf demokratische Mehrheitsentscheidungen verwiesen. Das Mittel zum Zweck ist dabei die Abstimmung, bei der Partikularinteressen klassenförmig aufgeführt (Wer ist für...?), aber letztlich handlungspraktisch und ergebnisorientiert in einer Mehrheitsentscheidung verkürzt oder gar aufgelöst werden.

In einer anderen Szene desselben Klassenrates wird darüber diskutiert, wie die Rollen (Vorsitzende*r, Regelwächter*in, Protokollant*in, Zeitwächter*in) im Klassenrat vergeben werden können: entweder per Zufall (über eine Drehscheibe) oder reihum (über eine Art Uhr mit Wäscheklammern). Als dritte Variante wird eine Dartscheibe mit allen Namen vorgeschlagen, bei der der Pfeil entscheiden soll – je nachdem welcher Name getroffen wird. Der letzte Vorschlag wird allerdings von der Sozialpädagogin mit den Worten „*Oh das ist 'n bisschen komplizierter zu besorgen*“ abgewiegelt. Als keine weiteren Vorschläge genannt werden, fasst sie zusammen:

„Also, es gab jetzt den Vorschlag Drehscheibe oder eben Uhr mit äh, mit Wäscheklammern.“ Sie stützt ihren Kopf auf die Hand. Kevin: „Oder eben Dartscheibe, Dartscheibe.“ Er tut dabei mit der Hand so, also würde er einen Dartpfeil werfen. Die SP guckt zu Leo und sagt: „'n naja, lass mal oder?“ Die LP lächelt und schüttelt den Kopf. Einige Kinder reden. Kevin: „Doch, ich krieg 'ne Dartscheibe zum Geburtstag.“ Leo: „Ich habe auch 'ne Dartscheibe, aber ohne Pfeile.“ SP: „So, bleibt mal beim Thema, Kinder. Soll' mer das auch einfach mal abstimmen?“ Einige Kinder: „Ja.“

Kevin erinnert die Sozialpädagogin an die genannte Option der Dartscheibe, die von beiden Erwachsenen unbegründet verneint wird, obwohl Leo und Kevin jeweils eine Dartscheibe zur Verfügung stellen würden und damit das Problem der Beschaffung aufgelöst wäre. Als die Sozialpädagogin sagt „*so, bleibt mal beim Thema, Kinder*“ wird über die Adressierung der Schüler*innen als „*Kinder*“ eindrücklich auf die Generationendifferenz hingewiesen und damit der ungleiche Status der Teilnehmenden reproduziert. Der Verweis auf das „*Thema*“ exkludiert den Vorschlag der beiden Schüler von der Diskussion. Mit der Steuerung der Aufmerksamkeit auf eine erneute Abstimmung („*Soll' mer das auch einfach mal abstimmen?*“) wird zugleich jede weitere Diskussion unterbunden.

Hier zeigt sich, dass die Lenkung zu einer Abstimmung nicht nur den Abbruch einer Diskussion ermöglicht, sondern auch der Einschränkung von Optionen dienen kann. So werden letztlich ‚nur‘ diejenigen Optionen versammelt, die in die schulische Norm passen (die Dartscheibe gehört offensichtlich nicht dazu), was wiederum von der Lehrperson kontrolliert und abgesegnet werden muss. Die Sozialpädagogin übt dafür das

entsprechende Monitoring aus und vermittelt zwischen den Schüler*innen und der Lehrerin.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass eine Abstimmung dann eingeleitet wird, wenn der Diskurs von einer sachlichen Ebene hin zu einer individuellen Perspektive wechselt (wie im ersten Fall) oder der Diskurs sich verschiebt hin zu Aspekten, die schulisch nicht legitimiert sind (wie im zweiten Fall). Ersteres diszipliniert im Sinne des konzeptionellen Diskurses zum Klassenrat zur Gemeinschaft, da es gerade um einen gemeinsamen Beschluss geht und nicht um Eigeninteressen. Zweiteres diszipliniert im Sinne der institutionellen Rahmung zur (Klassen)Gemeinschaft und zur Regelung gemeinsamer Beschlüsse durch formale Regeln und Vorgaben. Wir können beobachten, dass in beiden Szenen zunächst eine offene Beteiligung am Diskurs möglich ist, ohne jedoch darauf verpflichtet zu sein. Bei der Abstimmung ist das dann nicht mehr möglich, da diese ein abkürzendes, aber vor allem schließendes Element ist, welches durch ein kontrolliertes Verfahren in einen Beschluss mündet. Mit der Einleitung der Abstimmung tritt also ein Wendepunkt ein, der die gemeinsame Diskussion ‚davor‘ in einen gemeinsamen Beschluss ‚danach‘ überführt. Damit wird nicht nur der Beschluss funktionalisiert, sondern auch die (Klassen)Gemeinschaft, die diesem Beschluss unterworfen ist.

3.2 Wie Abstimmungen individuelle Meinungen erfordern und Gemeinsames bilden

An anderer Stelle des Klassenrates der vierten Klasse wird geklärt, wie Themen in den Klassenrat eingebracht werden können. Nach einem kurzen Austausch dazu sagt die Sozialpädagogin (SP):

„... 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.“ Nora, Imanuel, Fiona und Leo melden sich. Nora schaut in die Runde und nimmt den Arm wieder runter. Sie streckt den Zeigefinger nah an ihren Brustkorb.

Die Präferenzen werden in diesem Fall auf eine duale Wahlmöglichkeit (Box oder Pinnwand) hingeführt. Zur Abstimmung werden zunächst diejenigen um Meldung gebeten, die eine Pinnwand priorisieren. Mit der Frage „*wer würde gern*“ sind die Schüler*innen aufgefordert, sich zu positionieren. Aus den individuellen Positionierungen entsteht so ein „*Meinungsbild*“; ein gemeinsames Bild der Verteilung der (zwei zur Auswahl stehenden) Meinungen der Schüler*innen.

Im weiteren Verlauf zeigt sich nun aber anhand von Nora, dass die anzuzeigenden ‚Meinungen‘ gar nicht als individuelle bestehen. Denn Nora scheint mit dem Blick in die Runde und dem Zurückziehen ihrer Meldung ‚ihre‘ Präferenz gerade erst in Relation zu anderen Präferenzen zu bilden. Deutlich wird, wie hier das Verfahren eine Individualität voraussetzt, die gerade erst durch dieses Erfordernis mit hervorgebracht wird. Das Zurücknehmen des Zeigefingers nah an den Brustkorb verkörpert genau dies. Denn das mittels Melden eingeforderte Äußern einer Präferenz ist immer auch ein körperliches

Exponieren von sich als jemand, der oder die eine eigene Meinung hat und diese nun klassenöffentlich präsentiert. Und zugleich scheint genau dies gar nicht der Fall zu sein. Das gemeinsame Meinungsbild ist also insofern fragil, als es der Logik nach auf etwas (einer individuellen Meinung) beruht, das als solches gar nicht besteht.

Die SP zählt nun die Meldungen, fragt dann, wer gerne eine Box hätte und zählt auch diese Stimmen. Als sie dann von Imanuel darauf hingewiesen wird, dass Tanja und Felicitas sich nicht gemeldet haben, fragt sie diese:

„Ihr habt keine Meinung dazu? Ihr enthaltet euch?“

Tom: „Ich habe auch keine.“

Der Hinweis von Imanuel und die darauf folgende Rückfrage bekräftigen noch einmal die grundsätzliche Erwartung, eine Meinung zu haben und mit dieser exponieren zu müssen. Einzig Tom scheint dieser Erwartung gegenüber indifferent, da er sich nicht gemeldet hatte und nun selbstbewusst kundtut, keine Meinung zu dieser Wahlmöglichkeit zu haben. An Toms Reaktion und an der doppelten Rückfrage der Lehrkraft wird zudem deutlich, dass die Stimmabgabe mit der individuellen Meinung gleichgesetzt wird und interessanterweise einer Enthaltung unterstellt wird, keine Meinung zu haben.

SP fordert nun noch einmal die Schüler*innen zur Positionierung auf:

„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 LK.

LK: „Mmmh.“

SP: „Knapp. Okay“

Das Ergebnis der Abstimmung bzw. das sich ergebende Meinungsbild (fünfmal Pinnwand, viermal Box sowie Enthaltungen) wird nun nicht expliziert. SP stellt schlicht fest „Ist 'n bisschen“ und schlägt dann vor („vielleicht“) die Abstimmung zu vertagen, bis mehr Schüler*innen anwesend sind. Dies schlägt sie allerdings nicht den Schüler*innen, sondern der Lehrkraft vor. Diese wird somit zur Instanz der Rückversicherung und damit zur letztlich Instanz der Verantwortung, während die Schüler*innen damit zum Medium der Meinungsbildung, nicht aber zu letztendlichen Entscheidungsinstanzen werden. Allerdings scheint dies zumindest begründungsbedürftig, wie die abschließende Erklärung „Weil das ist jetzt so 'n bisschen [...] knapp“ zeigt. Dass genau hier die Abwesenden relevant werden, zeigt, dass sich SP implizit bei Abstimmungen an einer Mehrheit der gesamten Mitglieder der Schulklasse orientiert. Denn das Ergebnis der Abstimmung ist so knapp, dass die Abwesenden noch einen entscheidenden Einfluss auf dieses hätten. Schüler*innen gelten hier also als Individuen, deren Stimme insofern zählt, wie sie relevant für die Entstehung einer Mehrheit ist. Dass die Abwesenheit mehrerer Schüler*innen darüber hinaus aber unproblematisch scheint, macht deutlich, dass sie im Klassenrat vor allem als Mitglieder mit Stimmrecht gelten, die in quantifizierender Hinsicht einen Unterschied machen, und eben nicht als Individuen, die durch

ihre möglichen Redebeiträge in qualitativer Hinsicht einen Beitrag leisten. Sie werden entsprechend nicht vorrangig als diskurskompetente, sondern als stimmberechtigte Mitglieder der Klasse anerkannt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich das Kollektivsubjekt der (Klassen)Gemeinschaft in den Abstimmungsverfahren vor allem als das Ergebnis der Addition und Relationierung von Meinungen stimmberechtigter Mitglieder konstituiert. Aus der quantifizierbaren Mehrheit der Stimmen der Mitglieder einer Klasse werden gemeinsame Regeln abgeleitet, die dann für alle gelten und damit das Gemeinsame dieser (Klassen)Gemeinschaft konstituieren. Nicht die Meinungsbildung im Diskurs, sondern die Entscheidungsfindung auf Basis ‚bestehender‘ Meinungen konstituiert diese gemeinsamen Regelungen der so entstehenden Gemeinschaft. Für den Prozess der Abstimmung werden die Schüler*innen deshalb paradoxerweise als solche mit individuellen Meinungen vorausgesetzt, aber gerade erst durch dieses Erfordernis als solche hervorgebracht.

3.3 Wie Abstimmungen Divergenzen sichtbar machen

In manchen Fällen waren auch Ablehnungen einer Abstimmung zu beobachten, in denen somit keine gemeinschaftliche Anerkennung des Beschlusses stattfand.

Im Klassenrat einer fünften Gymnasialklasse wird die anstehende Wahl einer neuen Vertrauenslehrkraft diskutiert. Der Klassensprecher Henner hat die Aufgabe, in der sog. ‚Schülermitverantwortung‘ (SMV) dafür eine Stimme abzugeben. Als zugleich Leiter des Klassenrates möchte er Vorschläge für die Wahl einholen und moderiert die Runde dementsprechend an: *„es soll ja auch für euch okay sein, deshalb brauchen wir ein paar Vorschläge“*. In der Folge wird der Name eines Lehrers genannt, aber auch von einem Schüler geäußert, dass es (wieder) eine *„Frau“* sein könne. Nach Rückfrage der Lehrperson, ob Henner diese Meinungen reichen, um in die klassenexterne Wahl der Vertrauenslehrer*in der SMV zu gehen, antwortet Henner, dass es für ihn okay ist und schlägt im Falle der Wahl einer Frau den Namen einer Lehrerin vor. Anschließend äußert ein Mitschüler jedoch den Wunsch einer klasseninternen Abstimmung dazu:

Merlin möchte abstimmen, welche:r Lehrer:in die meisten Zustimmungen von der ganzen Klasse erhält. Ich merke, dass Henner das nicht so gefällt, denn *„es wird in der SMV sowieso extra gewählt“*. Die Klasse plädiert doch für Abstimmung, worauf Henner sagt: *„Dann habe ich ja gar nichts mehr zu entscheiden. Dann habt ihr mich ja praktisch schon verpflichtet, den Einen zu nehmen“*. Herr Abuhl äußert sich, dass Henner ja das Meinungsbild der Klasse mitnehmen kann, aber dass er nachher trotzdem völlig frei in seiner Entscheidung ist.

Henners Bedürfnis nach Rück- oder Absicherung seines Wahlganges wird dabei von der Klasse nicht als legitimes Ziel anerkannt, sondern der Wunsch nach gemeinsamer Abstimmung eines Kandidaten oder einer Kandidatin hervorgebracht. Das erscheint folgerichtig, wurde durch Henner doch ein kollektiver Bezug eingeführt: *„deshalb brauchen wir ein paar Vorschläge“*. Merlins Vorschlag einer kollektiven Entscheidung des Themas liegt jedoch in Kontrast zu Henners individuellem Anliegen (Absicherung) und seinem Verständnis der Ausführung seiner Rolle als Klassensprecher. Eine gemeinschaftliche Entscheidung würde Henners individuelle Stimme bei der Wahl der

SMV zur universellen Stimme der Klasse machen und dem Wunsch der (Klassen)Gemeinschaft verpflichtet, er müsste sich sozusagen unterordnen. Dabei wird ein Spannungsmoment zwischen individuellem und gemeinschaftlichem Ansinnen deutlich, das jedoch im Rahmen des Klassenrates nicht aufgelöst werden kann. Das zeigt sich auch in Herrn Abuhls Versuch, den unterschiedlichen Positionen gerecht zu werden: Sein Hinweis darauf, dass Henner „*völlig frei in seiner Entscheidung ist*“ führt eine Abstimmung und das Thema ad absurdum.

Die Problematik der Divergenz von Bedürfnissen der (Klassen)Gemeinschaft und (weniger) Individuen tritt auch im folgenden Beispiel des Klassenrates einer dritten Grundschulklasse auf. So thematisieren vier befreundete Mädchen, dass es immer wieder Konflikte untereinander gibt und sie sich wünschen, dass sie nicht mehr so oft streiten. Von den Mitschüler*innen werden verschiedene Lösungsvorschläge verbalisiert und die Moderatorin Grit leitet eine Abstimmung ein, bei der sich die Mehrheit der Klasse dafür ausspricht, dass die Mädchen die nächste Zeit getrennt spielen sollen. Mit dieser Entscheidung sind die Beteiligten unzufrieden und verweisen darauf, dass sie „*doch auch mit dem Lösungsvorschlag einverstanden sein*“ müssen. Daraufhin kommt es zu folgender Interaktion:

Grit: haben jetzt einen abgestimmt und jetzt müsst ihr auch mal Lösungsvorschläge machen (2) weil alle bisher haben für euch n Lösungsvorschlag gemacht und ihr habt fast keinen gemacht (3) habt einer von euch n Vorschlag (2) [Magdalena meldet sich] Magdi

Magdalena: ich finde dis mit den Stopzeichen is n guter Vorschlag (.) wenn man merkt das man Streit ich find dis is gut [Schira meldet sich]

Grit: hat noch jemand ‚einer‘ (fragend) Schira

Schira: also wir habens auch immer so mit einer Streitliste versucht aber bisher klappt es auch nich so richtig

Grit: okay wer is von also wir alle jetzt nich aber von den vieren wer is für Stopzeichen (4) [es melden sich nacheinander: Magdalena, Tina, Miley, Schira] n okay ja Stopzeichen (2)

Eine bloße Ablehnung des Abstimmungsergebnisses wird von der Moderatorin als nicht legitim bestimmt und durch eine Modulation des Verfahrens begegnet. So sollen die betroffenen Mädchen eigene Vorschläge hervorbringen und untereinander abstimmen. Ziel dieses Verfahrens scheint nicht mehr ein mehrheitsfähiger Beschluss zu sein, sondern die Zustimmung der Freundinnengruppe. In der anschließenden Abstimmung sind auch nur sie stimmberechtigt. Die restlichen Mitglieder der Klasse werden in der Aufforderung zur Stimmabgabe zu passiv Zuschauenden erklärt: „*also wir alle jetzt nich*“. Die Problematik der vorherigen Ablehnung des gemeinschaftlichen Beschlusses wird dabei nicht bearbeitet, sondern ähnlich wie schon im Fall von Henner eine Alternative benannt, für die die Ablehnung keine Rolle mehr spielt.

Zusammenfassend wird deutlich, dass im Klassenrat partikulare Interessen von Ratsuchenden (Henner, Freundinnengruppe) universellen Perspektiven der (Klassen)Gemeinschaft spannungsvoll gegenüberstehen können. In der Praxis bearbeiten die Akteure dieses Spannungsverhältnis durch eine formale Priorisierung von Beschlüssen,

welche die (Klassen)Gemeinschaft als eine funktionierende figuriert und deren Wert als eine pluralistische und diskursive in den Hintergrund rückt. Das Verfahren des Klassenrates wird in seiner Funktionalität für die gemeinsame Themenabarbeitung aufrechterhalten, indem die inhaltliche Inkongruenz einzelner Sichtweisen zur gemeinsamen Abstimmung nicht bearbeitet, sondern durch alternative ‚Lösungen‘ verdrängt wird. Die hier sichtbar gewordene funktionale Bearbeitung von Ablehnungen einer Abstimmung legt dabei die Grenzen der hergestellten (Klassen)Gemeinschaft offen.

4 Abstimmung als modus operandi der Gemeinschaftsbildung

Die Rekonstruktionen deuten darauf hin, dass es sich jeweils um eine funktionale Vorstellung von (Klassen)Gemeinschaft(en) handelt, die eng mit institutionellen Rahmungen verknüpft ist: In der Hinführung zu und Aufführung von Abstimmungen wird (Klassen)Gemeinschaft konstruiert, indem Partikularinteressen auf einen abzustimmenden Beschluss hin verdichtet und zugleich verkürzt werden, um dann in der Folge in einer gemeinsamen Entscheidung der sich konstituierenden (Klassen)Gemeinschaft aufzugehen. Dabei bleibt das bereits theoretisch dargelegte Spannungsverhältnis von Gemeinschaft und Individuum bestehen. Das zeigt sich in der Abfrage individueller Meinungen und dem daraus entstehenden gemeinsamen Meinungsbild ebenso wie an der Ablehnung von Beschlüssen, wobei Inkongruenzen im Sinne der funktionalen Gemeinschaftsorientierung aufgelöst bzw. unbearbeitet bleiben (müssen).

Anschließend an die schon von Budde und Weuster (2018) herausgestellte Subjektivierung zur „passförmigen Schüler*in“ (ebd.: 157) zeigt sich dabei, dass diese (Klassen)Gemeinschaft ebenfalls als eine Gemeinschaft von Schüler*innen zu verstehen ist, die nur bedingt auf Differenz ausgerichtet ist. Abstimmungen sind in diesem Zusammenhang Praktiken, die in ihrer Zielgerichtetheit daran orientiert sind, in eine gemeinsame und rationale Handlungs- oder Handhabungspraxis einzutreten und sich dieser unterzuordnen. So erscheint die *Abstimmung als methodische Lösung* für den Umgang mit Partikularinteressen, die noch bis zur Abstimmung bestehen bzw. geäußert werden *dürfen*, dann aber in einem rationalen Mehrheitsbeschluss münden *müssen* und von nun an das Kollektivsubjekt (Klassen)Gemeinschaft (be)gründen.

Da diese Abstimmungen also weder auf diskursiven Konsens oder gar Dissens (Reichenbach 2000) zielen und diskursive Fähigkeiten in den beobachtbaren Modi nur begrenzt eingeübt werden, scheint uns die Zielgerichtetheit vorrangig darin zu bestehen, das jeweilige Thema schlicht abzuschließen und den Fortgang der gemeinsamen Praxis ‚Klassenrat‘ nicht zu gefährden. Dadurch wird eine spezifische Form der (Klassen)Gemeinschaft hervorgebracht: Es handelt sich um eine Gemeinschaft, die eben pragmatisch und situativ-funktional miteinander kooperiert, um aufkommende (Konflikt)Themen abzuarbeiten. Dissens, als unumgängliches Moment von Gemeinschaft, wird im Rahmen der Klassenratspraxis nur als vorübergehend aufgeführt. Das erlaubt es, die Imagination einer ‚guten Gemeinschaft‘ aufrechtzuerhalten. Kurz: Die beobachteten Prozesse im Klassenrat produzieren eine *pragmatische (Arbeits)Gemeinschaft*, die an

Aufführung und Erhaltung ihrer selbst arbeitet und sich zugleich an den Bedarfen der Institution orientiert (vgl. auch Bossen & Merl 2021).

In der empirisch beobachteten Praxis zeigt sich das Problem der Übersetzung des Klassendiskurses, der ja in ein *institutionell anerkanntes Ergebnis* münden soll. Eine Ergebnisorientierung ist vor allem dann zu beobachten, wenn Partikularinteressen *vor* der Abstimmung zwar klassenförmig vorgeführt, aber gerade nicht kritisch-reflexiv und partizipatorisch ausgehandelt werden (auch Flügel 2021), sondern *nach* der Abstimmung lediglich ein ‚Gemeinschaftsbeschluss‘ deklariert wird. Spätere Verweise auf genau jenen (finalen) Beschluss ermöglichen und legitimieren zugleich eine funktionale Orientierung an reguliertem und normiertem Handeln anstatt bspw. Abweichungen pädagogisch zu bearbeiten (Budde et al. 2021). Das könnte auch erklären, weshalb eine Beteiligung aller angestrebt wird oder anders: eine mehr oder weniger explizite Aufforderung zur Positionierung etabliert wird – auch wenn man gar nichts mit dem verhandelten Thema zu tun (vgl. Kap. 3.3) oder „keine Meinung“ hat (vgl. Kap. 3.2).

5 Klassenrat als doppelt-pragmatisches Dispositiv

Die herausgearbeiteten *modi operandi* der Abstimmung (Verkürzung des Diskurses in Optionen, Unterordnung unter vermeintlichen Gemeinschaftsbeschluss, Abweisung des Individualinteresses) implizieren die Herstellung einer (Klassen)Gemeinschaft, die als eine pragmatisch-funktionale zu verstehen ist. Pragmatik und Funktionalität materialisieren sich dabei im Vollzug der Abstimmung, die den zentralen Fluchtpunkt bildet. Dazu werden die Schüler*innen als rationale Teilnehmer*innen adressiert und subjektiviert, die zwar Partikularinteressen kommunizieren dürfen (bzw. sich sogar positionieren sollen), aber letztlich (an)erkennen, welche Abstimmungsmöglichkeiten schulisch rational *und* funktional für die Arbeitsgemeinschaft sind. Die exemplarische Analyse verdeutlicht, wie die Programmatik der Herstellung von (Klassen)Gemeinschaft im alltäglichen Vollzug immer wieder auf eine pragmatische Entscheidungsfindung ausgerichtet wird. Eine emphatische Konstruktion von Gemeinschaft mit Rücksicht auf die differenzierten Bedürfnisse ihrer Mitglieder ist offensichtlich nicht bruchlos mit der unterrichtlichen Praxis des Klassenrats vereinbar.

Diese rekonstruierte Pragmatik ist dabei eine doppelte: Einmal in Bezug auf die Pragmatik der Abstimmung als performativer Akt, der regelgeleitet aufgeführt wird und die Praxis gangbar macht, und einmal mit Bezug auf die Pragmatik, das jeweils Beschlossene zu institutionalisieren (*wir* haben Regeln aufgestellt und dann können *wir* uns auch darauf beziehen und verpflichten). Kurz gesagt: Über die Herstellung der pragmatischen Gemeinschaft durch Abstimmung wird sie auch pragmatisch bearbeitbar.

Mit Blick auf die grundsätzliche pädagogische Idee einer Herstellung von Gemeinschaft durch den Klassenrat wäre abschließend nach der Bedeutung von Streit und der Aufrechterhaltung von Dissens (vgl. Reichenbach 2000) sowie nach peerkultureller Vergemeinschaftung jenseits schulischer Pragmatik zu fragen. Empirisch lassen sich durchaus Momente des Dissenses beobachten. Sie werden im Klassenrat allerdings recht schnell mit argumentativen Rationalisierungsformen der Unter- und Einordnung

eingefangen. Formal wird Schüler*innen zwar Partizipation zugesprochen, aber zugleich über das Mittel der Abstimmung von vorgegebenen Alternativen pragmatisch und vermeintlich plausibel verengt. Eine weniger pragmatisch orientierte Vergemeinschaftung der Gleichaltrigen im Sinne generationaler oder auch peerkultureller Gemeinschaft könnte wohl nur möglich werden, wenn die Schüler*innen jene implizite pragmatische Gemeinschaftslogik, die sich in der Abstimmung zeigt, konterkarieren. Denkbar wäre, dass sie sich von der auferlegten Praxis des Klassenrates distanzieren, bspw. durch Solidarisierung in Form eines einstimmigen Votums oder gar einer einstimmigen Enthaltung. Beides würde die schulische, pragmatisch funktionale Logik nicht in Frage stellen, sondern eher eine parallele Logik etablieren. Darin würde sich aber eine implizite Kritik am Konzept der vermeintlichen Demokratisierung von Schule und der idealisierten (Klassen)Gemeinschaft ausdrücken. Aus dieser Perspektive wäre das Potential der pädagogisch programmatischen Idee des Klassenrats gerade nicht die Herstellung einer ‚harmonischen‘ Gemeinschaft. Das Potenzial des Klassenrats wäre eher die Sensibilisierung der Schüler*innen für Dissens, für inkommensurable Bedürfnisse der Mitglieder in der Zwangsgemeinschaft Schulklasse (die sich durch schließende Abstimmungen nicht auflösen lassen), für eine Solidarisierung unter den Schüler*innen und für Möglichkeiten der zumindest partiellen Distanzierung von schulischen Regierungsprogrammen wie jenen des Klassenrats.

Autor*innenangaben

Dr.in Andrea Bossen
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III -
Erziehungswissenschaften
Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik
Franckeplatz 1
06099 Halle (Saale)
andrea.bossen@paedagogik.uni-halle.de
Tel.: 0345/5523895

Dr. Thorsten Merl
Philipps-Universität Marburg
Fachbereich 21 Erziehungswissenschaften,
Institut für Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
thorsten.merl@uni-marburg.de
Tel.: 06421/2823075

Dr.in Angela Bauer
Universität Bayreuth
Kulturwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Schulpädagogik
95440 Bayreuth
angela.bauer@uni-bayreuth.de
Tel.: 0921/554173

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.) (2018): *Jenseits der Person: Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Bauer, Angela (2013): „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ *Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur*. Halle: Universitätsverlag.
- Bauman, Zygmunt (2009): *Gemeinschaften: Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bennewitz, Hedda/Hecht, Michael (2017): *Doing Privacy. Kreisgespräche in der Sekundarstufe 1*. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rissler, Georg (Hrsg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 190-209.
- Blum, Eva/Blum, Hans-Joachim (2012): *Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- de Boer, Heike (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS.
- de Boer, Heike (2018): *Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung?* In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): *Erziehung in Schule*. Wiesbaden: VS, S. 163-178.
- Budde, Jürgen (2010): *Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56/H. 3, S. 384-401.
- Budde, Jürgen/Helleberg, Lotta/Weuster, Nora (2021): *Contractualism as an element of democratic pedagogy?* In: *Journal of Social Science Education*, Jg. 20/H. 4, S. 48-71.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2018): *Subjektivierungen im Persönlichkeitsdispositiv. Das Beispiel Klassenrat*. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): *Erziehung in Schule*. Wiesbaden: VS, S. 139-162.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2016): *Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall?* In: *Schulpädagogik heute*, Jg. 13/H. 7.
- Bossen, Andrea/Merl, Thorsten (2021): *Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 14, S. 325-340.
- Dreikurs, Rudolf/Grunwald, Bernice B./Pepper, Floy C. (1992): *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim: Beltz.
- Drope, Tilmann/Rabenstein, Kerstin (2022): *Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen*. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22. Jg./H. 2, S. 315-330.
- Edelstein, Wolfgang (2008): *Überlegungen zum Klassenrat: Erziehung zu Demokratie und Verantwortung*. In: *Die Ganzttagsschule*, Jg. 48/H. 2-3, S. 93-102.
- Engel, Nicolas/Göhlich, Michael (2019): *Vergemeinschaftung. Zur (Re-)Konstituierung von Organisationen*. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Gemeinschaft*. Paderborn: Schöningh, S. 95-118.
- Ernst, Wolfgang (2011): *Kleine Abstimmungsfibel. Leitfaden für die Versammlung*. Zürich: NZZ Libro.
- Fechner, Rolf (2015): *Gemeinschaft*. In: Farzin, Sina/Jordan, Stefan (Hrsg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Begriffe*. Stuttgart: Reclam, S. 76-78.
- Flügel, Alexandra (2021): *Im Klassenrat - Handlungsmacht zwischen Passung und Verletzbarkeit*. In: Müller, Falko/Munch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim: Beltz, S. 52-62.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1953): *Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens*. Recklinghausen: Paulus.
- Friedrichs, Birte (2014a): *Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Friedrichs, Birte (2014b): „Wir regeln alles zusammen!“ *Gemeinschaft gestalten im Klassenrat*. In: *Friedrich Schülerheft 2014. Engagement und Partizipation*. Seelze: Friedrich, S. 88-98.

- Friedrichs, Birte (2004): Den „Schattenseiten“ auf der Spur – Schwierigkeiten und Paradoxien einer pädagogisch sinnvollen Institution am Beispiel Klassenrat. In: Ullrich, Heiner/Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (Hrsg.): *Das andere erforschen*. Wiesbaden: VS, S. 223-234.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gregori, Nina (2019): *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionalistische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- Haldimann, Nina (2019): „Du mueschs mit de Klass“ – wie durch Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit die Partizipation im Klassenrat gesteuert wird. In: Hauser, Stephan/Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: Hep, S. 58-86.
- Hauser, Stefan/Haldimann, Nina (2018): Dimensionen von Partizipation im Klassenrat – Beobachtungen aus gesprächsanalytischer Perspektive. In: Bock, Bettin, M./Dreesen, Phillipp (Hrsg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 179-199.
- Heinzel, Friederike (2001): *Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation*. Habilitationsschrift. Halle.
- Heinzel, Friederike (2016): *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kerschensteiner, Georg (1966/1906): Die drei Grundlagen für die Organisation des Fortbildungswesens. In: Wehle, Gerhard (Hrsg.): *Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule*. Paderborn: Schöningh, S. 105-115.
- Korczak, Janusz (1973): *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, Nele (2021): ‚Verantwortung‘ als pastorale Adressierungsformel: Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 64/H. 2, S. 29-50.
- Leser, Christoph (2009): „Das passt so wie zum Klassenrat“. Die Wirkung von (Reform)Schulerfahrungen auf das politische Lernen. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 39/H. 1, S. 64-80.
- Lötscher, Alexander/Sperisen, Vera (2016): „Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive*. Weinheim: Beltz, S. 83-104.
- Moser, Sonja (2010): *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.
- Opp, Günther (2003): *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opp, Günther (2014): *Potenziale der Peergruppe. Theorie und Praxis Positiver Peerkultur*. In: *Tagungsdokumentation Fachtag Positive Peer Culture 19.2.2014*, online: https://www.cjd-creglingen.de/fileadmin/assets/projekt-chance/Tagungsdoku_PPC_Fachtag.pdf
- Opp, Günther/Brosch, Angela/Teichmann, Jana (2010): „In dieser Gruppe kann man reden ...“ *Positive Peerkultur in der Schule*. In: *Friedrich Schülerheft 2010. Szenen, Gruppen, Peers*. Seelze: Friedrich, S. 108-109.
- Opp, Günther/Unger, Nicola (2006): *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: Körber Stiftung.
- Otto, Ariane (2015): *Positive Peerkultur aus Schülersicht. Herausforderungen (sonder-)pädagogischer Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Reichenbach, Roland (2000): Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 46/H. 6, S. 795-807.
- Reichenbach, Roland (2006): *Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik*. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz K. (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rütegger, S. 39-61.

- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S.29-47.
- Röken, Gernod (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Münster: MV Wissenschaft.
- Rülcker, Tobias (1998): Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung. In: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern: Peter Lang, S. 59-84.
- Rülcker, Tobias (2013): Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt: Peter Lang, S. 533-558.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2019): Gemeinschaft – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Gemeinschaft. Paderborn: Schöningh, S. 9-36.
- Schäfers, Bernhard/Lehmann, Bianca (2018): Gemeinschaft. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer, S. 125-128.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): Das soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Wiesbaden: VS.