

Christoph Hippeli

Der Klassenrat

**Einübung demokratischer Handlungsweisen
im Klassenzimmer**

Hippeli, Christoph: Der Klassenrat: Einübung demokratischer Handlungsweisen im Klassenzimmer. Hamburg, Diplomica Verlag GmbH 2015

Buch-ISBN: 978-3-8428-9441-9

PDF-eBook-ISBN: 978-3-8428-4441-4

Druck/Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© Diplomica Verlag GmbH

Hermannstal 119k, 22119 Hamburg

<http://www.diplomica-verlag.de>, Hamburg 2015

Printed in Germany

Fachbuchveröffentlichung mit dem Thema

„Der Klassenrat – oder: Wie Demokratie in der Schule erfahrbar gemacht werden kann, indem demokratische Handlungsweisen sowie Schlüsselqualifikationen trainiert werden, die eine friedliche Konfliktlösung und eine aktive Mitgestaltung des Schullebens durch die Schüler unterstützen.“

Diese Untersuchung wurde im Rahmen meines Studiums des Lehramts für Hauptschulen im Jahr 2005 an der Bayrischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg durchgeführt.

Christoph Hippeli

Inhaltsverzeichnis

A	Einleitung	3
B	I. Demokratie – eine Definition	5
	II. Demokratie und Schule	7
	1. Schule als demokratische Institution?	7
	2. Demokratie als Bildungsziel	10
III.	Ideengeschichtliche Entwicklung und theoretische Modelle der Demokratieerziehung sowie deren praktische Umsetzung	13
	1. Ideengeschichte und theoretische Modelle	13
	1.1. Die reformpädagogische Bewegung	13
	1.2. Die konstruktivistische Pädagogik	14
	1.3. John Dewey - Erziehung und Demokratie	16
	1.4. Celestine Freinet - Demokratie in der Schule	18
	2. Praktische Umsetzung der Theorie	20
	2.1. „Herkömmliche“ Partizipationsformen	20
	2.2. „Aktuelle“ Partizipationsformen	22
	IV. Der Klassenrat – Theorie	26
	1. Der Klassenrat und seine Konzeptionen	26
	1.1. Die Klassenversammlung nach Freinet	26
	1.2. Der Klassenrat - ein individualpsychologischer Ansatz	27
	2. Skizzierung eines möglichen Ablaufs	30

V.	Der Klassenrat – Praxis	33
1.	Die Adalbert-Stifter-Grundschule in Würzburg (ASV)	33
1.1.	Administrativ-soziographische Gegebenheiten	33
1.2.	Schulspezifische Aspekte der ASV Friedrichstraße	34
1.2.1.	Räumliche Gegebenheiten	34
1.2.2.	Organisation des Schullebens	35
1.2.3.	Die Klasse 3a	36
2.	Der Klassenrat in der Klasse 3a	39
2.1.	Warum Klassenrat in der 3a?	39
2.2.	Anbahnung und Entwicklung des Klassenrates in der 3a	39
2.3.	Dokumentation einer Klassenratssequenz	41
2.3.1.	Sitzung vom 03.06.2005	42
2.3.2.	Sitzung vom 10.06.2005	50
2.3.3.	Sitzung vom 17.06.2005	54
2.3.4.	Sitzung vom 24.06.2005	58
3.	Bewertung des Klassenrates	59
3.1.	Positive Aspekte	59
3.2.	Probleme, Grenzen, Schwierigkeiten	62
3.3.	Ausblick für die Klasse 3a	63
3.4.	Wie bewertet die Klasse 3a selbst den Klassenrat?	64
C	Schlusswort	67
	Quellenverzeichnis	69

Einleitung

Mehr Demokratie! Mehr Mitbestimmung! Mehr Selbstverantwortung!

Heute gibt es kaum einen Bereich, in dem solche Forderungen nicht gestellt werden. Seien es die Arbeiter in Betrieben, die Beamten oder die Angestellten des öffentlichen Dienstes, die Studenten an den Universitäten und Hochschulen oder gar die Bundeswehr und die Kirchen, - zwei Institutionen, bei denen lange Zeit überhaupt nicht an Demokratisierung zu denken war - , überall dort wird mittlerweile verstärkt demokratische Mitbestimmung und aktive Teilhabe gefordert, teilweise auch schon praktiziert. Daher war es nur eine logische Folge, dass sich diese Entwicklung auch in einer der wichtigsten Institutionen unserer Gesellschaft zeigen musste: in der Schule.

In den meisten Verfassungen der Bundesländer ist den Schulen neben der Vermittlung von Bildung und fachlichem Wissen vorgeschrieben, „die Schüler im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit zu erziehen und sie zu politisch bewussten und mündigen Staatsbürgern heranzubilden.“¹

Mehr und mehr setzt sich aber die Erkenntnis durch, dass unsere Schulen in ihren bislang eher autoritären Ausgestaltungen wohl kaum geeignet sind, derartige Ziele zu verwirklichen. Die Erziehung der Kinder und Jugendlichen kann nicht in einem System stattfinden, das nach dem Über- und Unterordnungsverhältnis aufgebaut ist. Denn dann kann man nicht erwarten, einen in demokratischen Denkweisen geschulten Staatsbürger vor sich zu haben, der zudem noch von der Idee der Demokratie überzeugt ist und diese auch lebt. Daher gilt es, die Grundlagen der Demokratie nicht nur theoretisch im Unterricht zu vermitteln, sondern dem Lernenden diese Idee praktisch, nämlich in der Schule, nahe zu bringen.²

¹ Meyer, 1973, S. 7

² vgl. Meyer, 1973, S. 7 f.

Aber ist die Schule dazu in der Lage?

Lässt die Institution Schule Demokratie zu?

Inwieweit ist die Institution Schule an sich demokratisch organisiert?

Welche Möglichkeit der Mitgestaltung, der Partizipation haben Schüler?

Wie kann Demokratielernen in der Schule aussehen?

Ziel dieser Untersuchung ist es, Antworten auf diese Fragen zu suchen und sowohl theoretische Grundlagen als auch Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung der anfänglich formulierten Forderungen aufzuzeigen.

Im Vorfeld dazu wird in Kapitel I Demokratie als Gesellschaftsform definiert.

In Kapitel II beschäftige ich mich mit der Frage, ob oder inwieweit Schule und Demokratie unter einen Hut zu bringen sind. Dabei soll auch anhand einer historischen Betrachtung der Schulpolitik erörtert werden, ob die Schule selbst als Institution Demokratie zulässt oder gar demokratische Züge aufweist und es soll ein Blick auf das schulische Bildungs- und Erziehungsziel Demokratie geworfen werden.

Darauf aufbauend werde ich in Kapitel III verschiedene theoretische Konzepte der Erziehung zur Demokratie vorstellen und sowohl auf „herkömmliche“ als auch auf „aktuelle“ Formen demokratischer Partizipation von Kindern in der Schule eingehen.

Abschließend stelle ich in Kapitel IV den Klassenrat als eine Form demokratischer Partizipation an einer Schule konkreter vor. Zuerst gehe ich dabei auf die Theorie und die Grundlagen eines Klassenrates ein, bevor in Kapitel V eine Dokumentation und Analyse der praktischen Durchführung eines Klassenrates in der Klasse 3a der Adalbert-Stifter-Grundschule in Würzburg sowie eine kritische Bewertung des Klassenrates durch mich und durch die Schüler selbst die Arbeit beenden.

I. Demokratie – Eine Definition

Die Demokratie (griechisch δημοκρατία, von *δῆμος*, *démos* – *Volk* und *κρατία*, *kratía* – *Macht, Herrschaft, Kraft, Stärke*) „bezeichnete zunächst die direkte Volksherrschaft. Heute wird Demokratie zumeist als allgemeiner Sammelbegriff für Regierungsformen gebraucht, deren Herrschaftsgrundlage aus dem Volk abgeleitet wird.“³ Grundlegend ist jede Demokratie durch die Einhaltung mehrerer demokratischer Prinzipien gekennzeichnet.

Ein demokratisches Prinzip ist die *Volkssouveränität*. Sie verlangt, dass alle staatliche Macht durchs Volk legitimiert ist.

Weiterhin gehört der Glaube ans *Mehrheitsprinzip* zum demokratischen Konsens. Durch Abstimmungen und Wahlen wird dem Willen der Mehrheit entsprochen, um für möglichst viele einen zufriedenstellenden Gesellschaftszustand herzustellen.

Auf dem Mehrheitsprinzip basiert das *Repräsentativsystem*, durch welches nicht jeder Staatsbürger unmittelbar für seine Interessen einsteht, sondern Repräsentanten wählt, die ihn für seine Interessen im politischen Meinungsbildungsprozess vertreten.

Das *Gleichheitsprinzip* beinhaltet die Verpflichtung, dass alle Menschen ungeachtet ihrer individuellen und sozialen Unterschiede gleich behandelt werden.

Besonders wichtig im Bezug auf die Verlässlichkeit demokratischer Entscheidungen ist das Prinzip der *streitbaren Demokratie*. Damit soll gesagt werden, dass die freiheitlich-demokratische Grundordnung geschützt wird, und nicht auf legalem Weg oder mit Hilfe legaler Mittel aufgehoben werden kann. Inhalte und deren Umsetzung sind jedoch streitbar und veränderbar.⁴

Demokratie ist nicht starr, sondern von der Partizipation ihrer Teilnehmer abhängig, der Bereitschaft des Volkes also, an der Politik teilzuhaben. Um zu garantieren, dass das Volk nicht der Willkür seiner Repräsentanten ausgeliefert ist, bedarf es der Kritikfähigkeit der Repräsentanten und der Überprüfung und Aufmerksamkeit des Volkes bezüglich der Ergebnisse von

³ <http://de.wikipedia.org/wiki/Demokratie> (14.07.2005)

⁴ vgl. Düsterhöft, S. 6 f. IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

Politik.⁵ Problematisch ist es daher, wenn sich das Volk auf seinen Repräsentanten ausruht und demokratische Werte und Entscheidungen nicht mehr reflektiert oder mitformt. Diese Entwicklung würde weniger Bereitschaft zur politischen Partizipation und die Negierung von Einflussmöglichkeiten mit sich bringen. Es würde eine Partizipationsmüdigkeit entstehen.⁶

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass schon von früher Kindheit an das Bedürfnis und Interesse, am gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozess teilzuhaben und ihn aktiv mitzugestalten geweckt werden muss, um keine Partizipationsmüdigkeit zu erlernen. Denn ist erst einmal das Denken entstanden, dass die eigenen Möglichkeiten auf die Gesellschaft Einfluss zu nehmen gering sind, kann man dies nur schwer wieder umkehren. Die Zukunft von Demokratie baut nämlich gerade auf aktiver Teilhabe und kritischer Partizipation auf. Hier setzt auch der demokratische Lernprozess in der Schule an.⁷

⁵ vgl. Düsterhöft, S. 6 f. IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

⁶ ebd. S. 7

⁷ ebd.

II. Demokratie und Schule

1. Schule als eine demokratische Institution?

Bevor ich theoretische Ideen von der Erziehung zur Demokratie und deren praktische Umsetzungsmodelle erörtere, bleibt die Frage nach dem zeitlichen Rahmen, den die Schule als Institution solchen Vorhaben gewährt. Grundlage sollte sein, dass die Schule von ihrem Aufbau und ihrer Organisationsstruktur her selbst eine demokratische Grundordnung aufweist.

Doch ist dies der Fall? Und wenn ja, was macht diese Grundordnung aus, wie ist sie gekennzeichnet, wo wird sie sichtbar?

Nach der eher labilen Demokratie in der Weimarer Republik und dem diktatorischen Regime während des zweiten Weltkrieges in Deutschland wurde in der Bundesrepublik Deutschland mit Inkrafttreten des Grundgesetzes am 24. Mai 1949 eine demokratische Grundordnung eingeführt. Dennoch galt Schule als Teil der Gesellschaft in ihrer Struktur und Funktionsweise noch lange Zeit nach Einführung des Grundgesetzes als autoritär und undemokratisch.

Wilfried Junk und Klaus Hagner kommen in ihrem Buch „Mitbestimmung in der Schule“ im Jahr 1972 zu folgender Schlussfolgerung:

„Betrachtet man [unter diesem Aspekt] Schulverwaltung, Unterricht und Rollenverteilung innerhalb der Schule, so kommt man zu dem Schluß, daß es sich um eine autoritär strukturierte, traditionsgeleitete Institution handelt; ihr Erziehungsziel ist noch immer der fleißige, im Sinne der von Autoritäten vorgegebenen Aufgabenstellung gewissenhaft und ordnungsliebend >funktionierende< Untertan. Kritik gilt als Rebellion und Widerstand kommt Obstruktion gleich. >Pädagogische< Maßnahmen zielen auf Reglementierung, auf Unterordnung, auf >Funktionieren< im Rahmen eines störungsfreien Ablaufs von Wissensvermittlung: Disziplin im Interesse fremdbestimmter Prozesse.“⁸

Gleichzeitig merken Junk und Hagner an, dass ohne Veränderungen im Schulsystem demokratische Mitbestimmung nicht realisierbar ist, und die damalige Bewusstseinslage von Lehrern und Schülern den bereits praktizierbaren Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule so

⁸ Junk / Hagner, 1972, S. 9 f.

enge Grenzen setzte, dass eine Durchsetzung der gesetzlich bereits zugestandenen Rechte in vielen Schulen als revolutionär betrachtet wurden.⁹

Produkt der Erziehung waren oftmals unmündige Bürger, gerade das Gegenteil von dem, was heute als Erziehungsziel betrachtet wird, nämlich ein mündiger, in demokratischen Handlungsweisen geschulter Staatsbürger.

In der schulpolitischen Diskussion Ende der sechziger Jahre und Anfang der siebziger Jahre fand ein Paradigmenwechsel statt. Der Deutsche Bildungsrat schlug 1970 im „Strukturplan für das Bildungswesen“ die Selbstständigkeit der einzelnen Schule auf „curricularer, personeller und finanzieller Ebene“¹⁰ vor, empfahl mehr Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern (1973) und zielte somit auf eine Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen ab.¹¹

Fischer und Rolff stellen in ihrem Aufsatz „Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung, Chancen und Risiken von Schulautonomie“ aber fest, dass diese Reformen am Widerstand der Schulverwaltungen und an der mangelnden Unterstützung von Lehrern und Elternverbänden scheiterten, und dass erst in späteren Schul- und Mitwirkungsgesetzen die Partizipation von Eltern, Schülern und Lehrern geregelt wurde, ohne dabei aber einen Gestaltungsspielraum der einzelnen Schule im Blick zu haben.¹²

In neueren Debatten über Schulautonomie spielt im Jahr 1994 erstmals ein Begründungsansatz eine Rolle, der berücksichtigt, dass Demokratielernen nur in einer demokratisch verfassten Schule sinnvoll ist:

„Eine Schule kann nicht glaubwürdig und wirksam Erfahrungen mit >Schulgemeinde<[...], mit >gerechter Gemeinschaft< [...] oder> polis<[...] vermitteln, wenn sie nicht selbstständig den Zusammenhang zwischen Lerninhalten und Lernorganisationsformen gestaltet und darin Möglichkeiten demokratischen Zusammenlebens von Verschiedenen erfahrbar macht.“¹³

Viele Mitbestimmungsrechte der einzelnen Schulen haben sich aus dieser Forderung heraus ergeben. Jedoch ist eine Neustrukturierung des Zusammenhangs von einzelschulischer, päd-

⁹ ebd. S. 10

¹⁰ Fischer / Rolff IN: Palentien / Hurrelmann, 2003, S. 127

¹¹ vgl. ebd. S. 127

¹² vgl. ebd. S. 128

¹³ ebd. S. 129

gogischer Gestaltungsautonomie, bildungspolitischen Vorgaben und schulaufsichtlichen Regelungen sowie Ressourcen und Stützsystemen, durch die die gewünschte Entwicklung gesteuert, sowie die Qualität gesichert wird, laut Fischer und Rolff unumgänglich.¹⁴ Den einzelnen Schulen wird somit die Möglichkeit gegeben, in einem demokratischen Partizipationsrecht selbst über Fragen, die die Gestaltung der Schule betreffen, mitzubestimmen, und Schülern, Lehrern und Eltern erweiterte demokratische Handlungsmöglichkeiten zu ermöglichen.

Seit dem Schuljahr 2002/03 erproben das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und die Stiftung Bildungspakt Bayern in einem vorerst auf fünf Jahre angelegtem Kooperationsprojekt namens „Modell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert“, kurz „Modus 21“, den einzelnen Schulen noch mehr Möglichkeiten zum eigenständigen Handeln einzuräumen:

Sei es bei der Besetzung freier Lehrerstellen, bei der Verwendung des Sachmittelbudgets oder bei der Erprobung innovativer Unterrichtsformen: Jede teilnehmende Schule entscheidet nach ihren Bedürfnissen selbst, welche der durch Modus 21 geschaffenen Gestaltungsmöglichkeiten sie wie nutzt.

Die positiven Ergebnisse werden gesammelt und im Schulentwicklungsportal des Kultusministeriums im Internet¹⁵ veröffentlicht und können von anderen Schulen übernommen werden.

¹⁴ vgl. Fischer / Rolff IN: Palentien / Hurrelmann, 2003, S. 129

¹⁵ einzusehen unter: <http://www.km.bayern.de/km/schulentwicklung/>

2. Demokratie als Bildungsziel

Nachdem im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, dass die Institution Schule heute zunehmend auch auf der Basis schulrechtlich gesicherter Vorgaben demokratische Strukturen entwickeln kann, ist auch noch darauf hinzuweisen, dass diese Voraussetzungen notwendig dafür sind, dass man auch dem Erziehungs- und Bildungsziel „Demokratie“ gerecht werden kann, das in mehreren Gesetzen, Vorschriften und Richtlinien zu finden ist.

Grundlage dafür ist die für das Deutsche Volk verbindliche Verfassung der Bundesrepublik Deutschland, die im zweiten Abschnitt unter Artikel 20 festlegt:

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 20

(1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

(2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.

(3) Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.

(4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.¹⁶

Auf dieser Grundlage sind unter der Überschrift „Bildung und Schule, Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen und der kulturellen Überlieferung“ im zweiten Abschnitt der Bayerischen Verfassung unter Artikel 131 folgende Bildungsziele festgelegt:

Verfassung des Freistaates Bayern, Artikel 131

Ziele der Bildung

(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.¹⁷

¹⁶ http://www.bundestag.de/parlament/gesetze/gg_07_02.pdf (02.08.2005)

Hier wird insbesondere im dritten Absatz die Pflicht zu einer demokratischen Erziehung gefordert. K. Peter Merk schreibt dazu in seinem Artikel "Schüler-Partizipation?", dass die Forderung nach der Erziehung im „Geiste der Demokratie“ zwei Dimensionen hat. Einerseits soll eine Erziehung hin zu einem Demokratiebewusstsein angestrebt werden, andererseits werde nach dem Wortlaut des Artikels auch eine "Demokratisierung der Erziehung selbst gefordert, was nichts anderes bedeutet als innerschulische Partizipation der Schüler."¹⁸

Weiter findet sich dieses Erziehungsziel im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG).

Im ersten Teil unter Artikel 1, Absatz 1 beruft sich das BayEUG in der Frage nach den Erziehungs- und Bildungszielen auf die Verfassung des Freistaates Bayern:

BayEUG, Artikel I

Bildungs- und Erziehungsauftrag

*(1) Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Die Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen*¹⁹

Des Weiteren ist das Postulat einer demokratischen Erziehung in den Lehrplänen aller Schularten festgelegt. Beispielhaft soll dies an den Lehrplänen der bayerischen Grund- bzw. Hauptschule gezeigt werden. So wird im Kapitel II A „Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ des Lehrplans für die bayerische Grundschule gefordert:

„Im Sinne einer politischen Grundbildung werden in der Grundschule soziale Lernprozesse initiiert und unverzichtbare Werte menschlichen Zusammenlebens erfahrbar gemacht. Durch die Förderung sozialer Verhaltensweisen wie Rücksichtnahme, Verantwortungsbereitschaft,

¹⁷ http://www.bayern.landtag.de/pdf_internet/Bayerische_Verfassung.pdf (02.08.2005)

¹⁸ Merk IN: Palentien / Hurrelmann, 2003, S. 93

¹⁹ http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/EUG_BY_2000_rahmen.htm (02.08.2005)

*Solidarität, Toleranz, Urteilsfähigkeit und die Bereitschaft, Konflikte friedlich zu lösen oder auszuhalten, werden die Schüler auf ein Leben als Staatsbürger in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet. Unterricht und Schulleben sollen dem Schüler ermöglichen, in die Rolle des verantwortungsbewußten, autonomen Staatsbürgers hineinzuwachsen."*²⁰

Ebendiese Forderung findet man etwas anders formuliert im Lehrplan für bayerische Hauptschulen im Kapitel II 1. „Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben“, Unterpunkt 1 „Aufschließen für gesellschaftliche Grund- und Zeitfragen – Politische Bildung“:

*„Leben in Freiheit, Vertrauen auf Gerechtigkeit und Toleranz sind Bedingungen friedlichen Zusammenlebens in unserem Land, in Europa und in der gesamten Welt. Deshalb ist es wichtig, dass die Schüler Erfahrungen mit Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung in der Schule machen und so zu der Bereitschaft finden, für unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung einzutreten.“*²¹

Schule ist also gesetzlich dazu verpflichtet, den Schülern eine Erziehung auf Grundlage der Demokratie zu gewährleisten. Um diesem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden, gibt es unterschiedlichste Ansätze zum Lernen von und zur Erziehung zur Demokratie, die sich im Laufe der Zeit auf Grundlage von Impulsen aus bildungspolitischen Reformbewegungen und theoretischen Modellen von Erziehung zu Demokratie entwickelt haben.

²⁰ <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&LpSta=6&STyp=1>
(02.08.2005)

²¹ <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=3&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&LpSta=6&STyp=27>
(02.08.2005)

III. Ideengeschichtliche Entwicklung und theoretische Modelle der Demokratieerziehung sowie deren praktische Umsetzung

1. Ideengeschichte und theoretische Modelle

1.1. Die reformpädagogische Bewegung

Erste Ideen zur schulischen Demokratieerziehung und vielerlei Reformbestrebungen, die sich gegen beklagenswerte pädagogische Zustände wandten, gab es Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts. Diese Ansätze zur Reform von Schule, Unterricht und Erziehung fasst man unter der Bezeichnung „Reformpädagogik“ zusammen.²²

Schon damals übte man vor allem Kritik an den autoritären Strukturen staatlicher Schulen als „Lernfabrik“, an der Überbewertung kognitiver Lernprozesse und verfrühtem Intellektualismus, an der Lebensfremdheit der Schule, an der mangelnden Selbsttätigkeit der Schüler und forderte Lernen aus praktischer und sozialer Anschauung.

Weitere Forderungen waren die Überwindung der Fächergrenzen und die Abschaffung des 45-Minuten-Stundenplans, eine lebensnahe Schule, die Selbstbestimmung der Schüler, Einbeziehung der Eltern in die Schularbeit, Arbeiten mit Kleingruppen, Chancengleichheit und vieles mehr.²³

Das damalige Interesse beschränkte sich aber weitestgehend auf Ideen, Konzepte und Modelle der Reformpädagogik. Diese Bausteine und Modelle der Reformpädagogik (z.B. Arbeitsschulbewegung, Freinetpädagogik, Jenaplan, Landerziehungsheime, Montessorischulen, Waldorfpädagogik) fanden nicht flächendeckend Eingang in die damalige Erziehungswirklichkeit.²⁴

Seit einigen Jahren nimmt man aber verstärkt die positiven Impulse dieser reformpädagogischen Ideen wahr, die z.B. durch die „zunehmende Zahl von Schulversuchen und Versuchsschulen und durch den verstärkten Eingang der Reformpädagogik auch in >Normalschulen< deutlich wurden.“²⁵

Ebenso werden laut Keck und Sandfuchs in aktuellen Schulreformbestrebungen Parallelen zur Reformpädagogik wahrgenommen. Viele der als neu deklarierten Lösungsbeiträge, unter anderem auch die Idee des Klassenrates, sind aber oft nicht so neu, sondern mehr oder weniger

²² <http://de.wikipedia.org/wiki/Reform%C3%A4dagogik> (13.08.2005)

²³ Keck / Sandfuchs IN:

<http://plaz.uni-paderborn.de/Lehrerbildung/PLAN/plan.php?id=sw0217> (02.08.2005)

²⁴ ebd.

²⁵ ebd.

auf heutige Gesellschaftsverhältnisse angepasste Fortführungen von Elementen der Reformpädagogik.²⁶

Viele reformpädagogische Prinzipien stehen in engem Zusammenhang mit konstruktivistischem Denken. Klein und Oettinger sprechen dies betreffend von einer gemeinsamen Schnittmenge zwischen Konstruktivismus und Reformpädagogik.²⁷ Wie sie zu dieser Aussage kommen, wird im folgenden Kapitel deutlich, in dem viele Forderungen der Reformpädagogik - diesmal aber im Kontext der konstruktivistischen Pädagogik - wieder zu finden sind.

1.2. Die konstruktivistische Pädagogik

Der Konstruktivismus ist eine geistige und kulturelle Strömung des beginnenden 20. Jahrhunderts und bezeichnet u.a. Stilrichtungen der Malerei, der Literatur, der Architektur und verschiedene erkenntnistheoretische Ideen der Philosophie. Auch in der Lernpsychologie und in der didaktischen Methodikdiskussion fand der Konstruktivismus Eingang.

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass die Wirklichkeit von ihren Beobachtern, also auch von Lernenden und Lehrenden, konstruiert wird. Wahrnehmung und Lernen sind nur durch Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion möglich. Damit ist ein Erfinden, Entdecken und Enttarnen der Wirklichkeit gemeint.²⁸ Auf diesen drei übergreifenden Prinzipien basieren konstruktivistische Lehrmethoden. Sie sollen helfen, das Lernen durch eigene Erfahrungen, Experimentieren und Ausprobieren, durch das Entdecken und durch die kritische Überprüfung der Wirklichkeit möglichst wirksam und handlungsorientiert zu gestalten. In der Schule sollte den Schülern daher die Möglichkeit gegeben werden, möglichst viel zu rekonstruieren, zu konstruieren und zu dekonstruieren. Unter Konstruieren versteht Kersten Reich „Machen, Produzieren, Kreieren, Komponieren und andere Herstellungsformen, die auch Intentionen, Bedeutung, Sinn, Gefühle und Begehren einschließen.“²⁹

Gleichzeitig sollen aber „keine Konstruktionen ohne „Verstörungen“³⁰ stattfinden. Hiermit ist eine Kritikfähigkeit gegenüber eigenen und fremden Konstruktionen gemeint, man kann auch von Dekonstruktion sprechen.

²⁶ Keck / Sandfuchs IN:

<http://plaz.uni-paderborn.de/Lehrerbildung/PLAN/plan.php?id=sw0217> (02.08.2005)

²⁷ vgl. Klein / Oettinger, 2000, S. 60 ff.

²⁸ Reich IN: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (14.08.2005)

²⁹ Reich, 2002, S. 6

³⁰ ebd. S. 140

Dieses Zusammenspiel von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion ist am ergiebigsten, wenn jede einzelne Person von Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Autonomie ausgeht und sich die Umwelt eigenständig erschließen kann. Dies kann aber nur in einem Umfeld geschehen, in dem das Selbstwertgefühl des Einzelnen durch Annahme und positive Hervorhebung individueller Eigenheiten und Fähigkeiten gestärkt wird.³¹

Aus diesen Denkansätzen kann man Schlüsse für das Lernen von Demokratie in der Schule ziehen. Denn dort kann durch konstruktivistische Lernmethoden Demokratie im Kleinen gelernt werden, indem demokratische Beteiligung kontinuierlich ausgeübt wird und demokratische Partizipation selbst erfahren und gelernt wird. Demokratie ist nicht theoretisch vermittelbar, sondern wird "konstruiert", also praktisch ausprobiert, für sich selbst entdeckt und nur durch die eigene Erfahrung mit demokratischen Prozessen und durch demokratischen Umgang untereinander erlernt.

„Je weniger Heranwachsende lernen, wie wesentlich es ist, sich selbst auch in kleinsten Prozessen bestimmen zu können, desto weniger können wir erwarten, daß in einer Kultur Bereitschaften entwickelt werden, sich gezielt für soziale Aufgaben einzusetzen. Solchen Sinn erlernt man nicht durch Abstraktion, indem man Merkmale demokratischer Gesellschaften reproduzierend aufzählt, sondern nur durch aktive Gestaltung einer demokratischen Verständigung in jenen Bereichen, die man überschaut.“³²

Weiterhin schreibt Reich:

„Demokratie als großer, abstrakter Prozeß, der nicht durchschaut wird, fängt im kleinen an. Je weniger Beteiligung der Schüler oder Teilnehmer an pädagogischen Prozessen zugelassen wird, desto stärker ist die Folgewirkung einer demokratischen Skepsis, die ohnehin bezweifelt, ob es gerecht, gleich und mit notwendigem Schutz für Schwache in unserer Gesellschaft zugeht. So entstehen auch politische Illusionen über eine Demokratie, die bloßes Idealbild bleibt, weil man nie gelernt hat, sich den Schwierigkeiten demokratischer Prozesse zu stellen, indem man seine Interessen mit anderen und gegen andere vertritt.“³³

³¹ vgl. Düsterhöft, S. 21 IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

³² Reich, 2002, S. 65

³³ Reich, 2002, S. 233

Jemand, der in seiner Vorstellung von Erziehung und Demokratie auf Gedanken der konstruktivistischen Pädagogik zurückgriff, war der amerikanische Reformpädagoge John Dewey.

1.3. John Dewey – Erziehung und Demokratie

Als Ausgangsbasis für die Ausführungen zu John Deweys Konzept von Erziehung und Demokratie dient u.a. Fritz Bohnsacks Buch „Erziehung zur Demokratie“, in dem er sich auf das im Jahr 1916 von John Dewey verfasste Originalwerk „Democracy and Education“ bezieht.

Wichtig beim Demokratie- und Erziehungsbegriff Deweys ist das wechselseitige Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Um in einer Gemeinschaft Demokratie zu erlernen, ist es notwendig, dass die Beteiligten dieser Gemeinschaft intensiv miteinander kommunizieren und sich austauschen. Denn die Verschiedenheit der Individuen und die daraus resultierende Heterogenität einer Gruppe, die sich aus diesen Individuen konstituiert, tragen zur Bereicherung dieser Gruppe bei und helfen bei der Entwicklung eines Demokratieverständnisses. Denn jedes Individuum in einer Gruppe leistet seinen Beitrag für die Gruppe und ist es somit ein einmaliges und nicht verzichtbares Gruppenmitglied.

Durch gemeinsame Aktivitäten von Individuen in einer Gruppe und durch das gemeinsame Interesse dieser Individuen am Wohl dieser Gruppe soll bei jedem Einzelnen ein Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen. Gestört werden kann dieses durch plötzlich auftretende Probleme und Meinungsverschiedenheiten. Über diese strittigen Punkte muss dann gemeinsam gesprochen werden und ein Austausch stattfinden. Denn nur durch eine derartige Reflexion und durch die Teilnahme an diesem Austausch kann jedes Individuum seine Sichtweise in die Gruppe einbringen. Dadurch ist Mitbestimmung und reale Veränderung in einer Gruppe überhaupt erst möglich. Denn wenn schon der gesamten Gruppe keine Möglichkeit der Mitbestimmung und Mitverantwortung gegeben wird, kann es laut Dewey rückwirkend auch keine Autonomie beim Individuum geben.

Werte und Regeln werden in einer Gruppe gemeinsam gefunden und entwickelt und vom einzelnen Individuum durch die Identifizierung mit der Gruppe reflektierend und bejahend in sein eigenes Werte- und Verhaltensschema aufgenommen.³⁴

³⁴ vgl. Düsterhöft, S. 24 IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

„Die Regeln sind nicht von außen auferlegt, sondern konstituieren das Spiel: „No rules, then no game; different rules, then a different game.“ Wer mitspielt, ordnet sich ein ohne ein Gefühl von Zwang.“³⁵

Als Ziel von Schule und Erziehung lässt sich aus Deweys Gedanken formulieren, dass die Individualität des Einzelnen bewahrt und gestärkt werden muss, damit das Potential jedes Einzelnen konstruktiv in der Gruppe zur Geltung kommen kann und damit es für alle Gruppenmitglieder gewinnbringend ist.³⁶ Ein Schüler soll seinem „eigenen inneren Impuls“³⁷ folgen und nicht „einem fremden Willen“³⁸ gehorchen. Motivation und Leistung sind somit garantiert, da das Kind an seinen eigenen, nicht aufgezwungenen Interessen anknüpft.³⁹

Lerninhalte schulischen Unterrichts müssen auf das Leben außerhalb der Schule anwendbar sein und rückwirkend soll das außerhalb der Schule Gelernte zu einer sinnigen Gesamtheit mit schulischem Lernstoff führen.⁴⁰ Beim Lehrprozess ist es Dewey wichtig, die „Lernimpulse des kleineren Kindes, sein natürliches aktives Fragen, Suchen und Entdeckerstreben zu erhalten.“⁴¹ Die Lehrerrolle ist daher in der pädagogischen Kontrolle der Umwelt angesiedelt. Als reifstes Mitglied der Gruppe besitzt der Lehrer eine besondere Verantwortung für den Ablauf der Interaktionen in der Gruppe.⁴² Indoktrination ist für Dewey die größte Gefahr bei der Lehrerrolle. Ihm ist es wichtig, dass beispielsweise politische Einstellungen nicht auf Schüler übertragen werden. Er fordert vom Lehrer Objektivität, da dieser durch seine Stellung in der Klasse als Vorbild fungiert und sich Schüler unbewusst an ihm orientieren. Indoktrination will Dewey dadurch vermeiden, indem die Autonomie und Kritikfähigkeit der Schüler gefördert wird und indem sich die Person des Lehrers immer weiter zurücknimmt.⁴³

Abschließen möchte ich diesen Ausführungen zu Dewey mit einem Zitat von Kersten Reich, der für den weiteren Verlauf der Arbeit wichtige Erkenntnisse aus der Deweys Pädagogik so auf den Punkt bringt:

³⁵ Bohnsack, 1976, S. 176

³⁶ vgl. Düsterhöft, S. 23 IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

³⁷ Bohnsack, 1976, S. 57

³⁸ ebd.

³⁹ vgl. Düsterhöft, S. 25 IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

⁴⁰ ebd.

⁴¹ Bohnsack, 1976, S. 440

⁴² vgl. ebd. S. 438

⁴³ Düsterhöft, S. 25 IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

„Für John Dewey ist Demokratie keine Theorie oder Praxis, die bloß repräsentativ ausgeübt oder abstrakt erörtert werden sollte. Demokratie beginnt immer im Kleinen, d.h. vor allem in der Erziehung vor Ort. Hier ist es schon ein Widerspruch in sich, wenn wir Demokratie bloß lehren statt konkret leben wollten. Demokratische Mitbestimmung kann auch nicht warten, bis die Kinder angeblich groß genug geworden sind, sondern muss von vornherein auf allen Altersstufen – den Möglichkeiten der Altersgruppe entsprechend – praktiziert werden. Daraus folgt ein grundsätzlich partizipativer pädagogischer Ansatz, den auch die konstruktivistische Didaktik vertritt.“⁴⁴

1.4. Celestine Freinet – Demokratie in der Schule

Angeregt durch den Reformpädagogen und Konstruktivisten Dewey schuf Freinet eine „praxisbezogene Konzeption zur Umgestaltung des Schulalltags“⁴⁵, in der er seine Vorstellungen zur Demokratie in der Schule umsetzte. Um dieses Verständnis von Demokratie und Schule zu beschreiben, stütze ich mich u.a. auf das "Handbuch Freinet Pädagogik" von Ingrid Dietrich und das Buch "Freinet-Pädagogik" von Inge Hansen-Schaberg und Bruno Schonig.

Für Freinet waren die Schulgemeinschaft und seine Methoden und Werkzeuge, mit denen sich die Schüler selbst die Welt konstruieren und erschließen sollten, zur Erreichung eines demokratischen Verständnisses unabdinglich. „Hierzu zählen der freie Text, das freie Schreiben, der Klassenrat, die Druckerei, die Wandzeitung, der Morgenkreis, Klassendienste, die „natürliche Methode“, das „tastende Versuchen“ und die Korrespondenz zu anderen Klassen innerhalb und außerhalb der Schule.“⁴⁶

„Freinet Pädagogik basiert auf der Vorstellung, daß die Kinder Rechte haben.“⁴⁷

Nicht der Lehrer oder Lehrpläne bestimmen bei Freinet die Arbeit im Klassenzimmer, sondern die Schüler selbst machen Vorschläge und bringen ihre eigenen Ideen mit ein. Jeder Schüler hat das Recht auf freie Meinungsäußerung und das Recht angehört zu werden. So erleben Kinder, dass ihre Worte und Gedanken für andere von Bedeutung sind, entwickeln ein gesundes Selbstwertgefühl und können ihre Persönlichkeit frei entwickeln.

⁴⁴ Reich IN: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (14.08.2005)

⁴⁵ Dietrich, 1995, S.16

⁴⁶ Düsterhöft, S. 26 IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

⁴⁷ Hövel IN: Dietrich, 1995, S. 51

„Die gemeinsame Arbeit gründet auf der Beachtung der Rechte und Interessen der anderen und dem Eintreten für seine eigenen Rechte.“⁴⁸

Auf die Schule bezogen beinhalten diese pädagogischen Grundsätze das Recht auf einen eigenen Lernprozess und eigenen Lernrhythmus, auf eigene Entwicklung und Individualität, das Recht auf Freude am Lernen und das Recht auf kritische Untersuchung der Wirklichkeit statt Indoktrination. Ihre Umwelt und Lerninhalte sollen sich die Schüler daher durch „tastendes Versuchen“, also nicht durch die Übernahme von vorhandenen Ergebnissen, sondern durch selbsttätiges, entdeckendes Lernen und Experimentieren natürlich erschließen.⁴⁹

Dabei steht das Kind in völliger Selbstverantwortung und die Persönlichkeit und Verschiedenheit eines jeden einzelnen Mitschülers soll in der Gruppe respektiert und als Bereicherung für die Gemeinschaft aufgefasst werden.

Die gegenseitige Verantwortung füreinander, Kooperation und eine vertrauliche Atmosphäre sind nicht nur hier die Ausgangsbasis für ein demokratisches Miteinander.

Eine solche Situation wird geschaffen, indem Konflikte offen behandelt werden, ein gemeinsames Verantwortungsgefühl vorhanden ist, und indem man sich gegenseitig konstruktiv kritisiert und einander hilft. Eine möglichst klärende und sachlich gehaltene Streitkultur soll sich bei allen entwickeln.

Viele Elemente der Pädagogik Freinets erinnern an Deweys Erkenntnisse und an die Überlegungen der konstruktiven Pädagogik. Jedoch versucht man, die Ideen Freinets in Freinet-Schulen praktisch umzusetzen. Wichtig ist es aber, diese Ideen ständig auf sich ändernde gesellschaftliche Notwendigkeiten zu aktualisieren und zu überdenken.⁵⁰

⁴⁸ Kovermann IN: Hansen-Schaberg/Schonig, S.251

⁴⁹ vgl. Dietrich, 1995, S. 27

⁵⁰ vgl. Düsterhöft, S. 27 IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

2. Praktische Umsetzung der Theorie

2.1. „Herkömmliche“ Partizipationsformen

Welche Formen der Partizipation sind nun aber wirklich in der Schulpraxis vorhanden? Werden Ideen aus der Reformpädagogik, der konstruktivistischen Pädagogik, von Dewey oder von Freinet auch umgesetzt, oder bleibt es bei der bloßen Theorie?

In den meisten Schulen findet man institutionalisierte Einrichtungen, die eine Mitsprache und Partizipation gewährleisten sollen.

Im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) sind im Abschnitt IX Einrichtungen zur Mitgestaltung des schulischen Lebens aufgeführt.

BayEUG, Artikel 62

Schülermitverantwortung, Schülervertretung

(1) Im Rahmen der Schülermitverantwortung soll allen Schülern die Möglichkeit gegeben werden, Leben und Unterricht ihrer Schule ihrem Alter und ihrer Verantwortungsfähigkeit entsprechend mitzugestalten; hierfür werden Schülersprecher und Schülersprecherinnen sowie deren Stellvertreter und deren Stellvertreterinnen gewählt. Die Schüler werden dabei vom Schulleiter, von den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten unterstützt. Zu den Aufgaben der Schülermitverantwortung gehören insbesondere die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen, die Übernahme von Ordnungsaufgaben, die Wahrnehmung schulischer Interessen der Schüler und die Mithilfe bei der Lösung von Konfliktfällen. Zu den Rechten der Schülermitverantwortung gehört es,

1. in allen sie betreffenden Angelegenheiten durch die Schule informiert zu werden (Informationsrecht),
2. Wünsche und Anregungen der Schüler an Lehrkräfte, den Leiter der Schule und den Elternbeirat zu übermitteln (Anhörungs- und Vorschlagsrecht),
3. auf Antrag der betroffenen Schüler ihre Hilfe und Vermittlung einzusetzen, wenn diese glauben, es sei ihnen Unrecht geschehen (Vermittlungsrecht),
4. Beschwerden allgemeiner Art bei Lehrkräften, beim Leiter der Schule und im Schulforum vorzubringen (Beschwerderecht),
5. bei der Aufstellung und Durchführung der Hausordnung, der Organisation und Betreuung von besonderen Veranstaltungen und im Schulforum mitzuwirken,
6. zur Gestaltung von Kursen und Schulveranstaltungen und im Rahmen der Lehrpläne zum Unterricht Anregungen zu geben und Vorschläge zu unterbreiten.⁵¹

Absatz (2) legt weiter fest, durch welche Einrichtungen der Schülervertretung die Aufgaben der Schülermitverantwortung wahrgenommen werden.

Hier werden Klassensprecher und ihre Stellvertreter, die Klassenversammlung, erster, zweiter und dritter Schülersprecher und der Schülerausschuss genannt.⁵²

Als weiteres Organ der Schülermitverantwortung wird in Artikel 63 die Schülerzeitung genannt. In Artikel 64 ff. werden die Einrichtungen der Elternvertretung genannt, sowie deren Bedeutung und Aufgaben festgelegt.⁵³

Diese Einrichtungen tun dabei aber eher der demokratisch gesellschaftlichen Forderung nach Schülermitsprache genüge, als dem Wunsch nach wahrer Veränderungsgewalt durch die Schüler.⁵⁴ Daher wird diesen Partizipationsorganen beim Durchschnitt der Schüler kaum Bedeutung für den Schulalltag zugesprochen.⁵⁵

⁵¹ http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/EUG_BY_2000_rahmen.htm (02.08.2005)

⁵² ebd.

⁵³ ebd.

⁵⁴ vgl. Düsterhöft, S. 13 IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

⁵⁵ Reinhardt IN: Palentien / Hurrelmann, 2003, S.70

Oftmals ist es auch so, dass diese Instrumente der Schülermitbestimmung aus Zeitmangel zu wenig genutzt werden und ihre ohnehin geringen Einflussmöglichkeiten bei schwerwiegenden Konflikten und Problemen immer weiter beschnitten werden, bis man als Schüler Demokratie nur noch als frustrierend, hierarchiebestimmt und langweilig empfindet.⁵⁶

2.2. „Aktuelle“ Partizipationsformen

Meiner Meinung nach ist es notwendig, die bereits vorhandenen und institutionalisierten Instrumente der Schülermitbestimmung zu überdenken, weiterzuentwickeln und zu erweitern, da sie in ihren gesetzlich verankerten Formen nicht ausreichend sind, um den Schülern Demokratie wirklich erlebbar zu machen. Man muss den Schülern ein größeres Handlungsfeld erschließen, in dem sie sich zunächst soziale und kommunikative Kompetenzen aneignen und diese gleichzeitig erproben können. Denn dies sind dringend benötigte Basiskompetenzen, ohne die Mitbestimmung und Partizipation an demokratischen Entscheidungsprozessen nicht möglich sind.

An diesem Punkt knüpfen neuere Modelle, Programme und Konzepte an, die der Forderung nach der Ausbildung von sozialen, kommunikativen und somit auch demokratischen Kompetenzen effektiver gerecht werden als die gesetzlich bereits institutionalisierten Formen der Schülermitbestimmung.

Mit diesen Ideen eröffnen sich in der Schule neue Möglichkeiten, die zum einen für ein demokratisches Handeln benötigten Grundkompetenzen zu erlernen und diese zum anderen auch in demokratischen Mitbestimmungsprozessen in der Schule anzuwenden.

Ohne einen Anspruch auf vollständige Aufzählung all dieser Methoden und Konzepte, wären hier beispielsweise die Programme *"Lions Quest – Erwachsen werden"* und *"ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fähigkeiten"*, das *"TeamPinBoard"*, die *"Lehrer-Schüler-Konferenz"* und *Mediatoren- und Streitschlichtersysteme* zu nennen, bei deren folgender Beschreibung inhaltliche Zielsetzungen deutlich werden, die mit der Ausbildung oben genannter Basiskompetenzen einhergehen.

"Lions Quest – Erwachsen werden" ist ein Förderprogramm des Lions Club International zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen.

⁵⁶ vgl. Düsterhöft, S. 14 IN: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)

Die Förderung sozialer Kompetenzen junger Menschen in der Schule steht im Mittelpunkt des Programms. „*Erwachsen werden*“ will die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ihr Selbstvertrauen und ihre kommunikative Kompetenz zu stärken, Kontakte und Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, Konflikt- und Risikosituationen in ihrem Alltag zu begegnen und für Probleme, die gerade die Pubertät gehäuft mit sich bringt, konstruktive Lösungen zu finden. Gleichzeitig möchte es ihnen beim Aufbau eines eigenen Wertesystems Orientierung anbieten.⁵⁷

Ein weiteres Programm namens "*ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fähigkeiten*" entstand in einem Projekt des Instituts für Therapieforschung (ITF) München.

Wie der Name schon sagt, will das Programm Lebenskompetenzen vermitteln. Darunter fallen das Training von Selbstsicherheit, Problemlöse- und Kommunikationsfertigkeiten, Übungen zur Verbesserung des Selbstbildes und der Standfestigkeit gegen soziale Beeinflussung. Hinter *ALF* steht die Überzeugung, dass die Stärkung und Ausbildung dieser Kompetenzen eine präventive Funktion hat und junge Leute so gestärkt werden, Zigaretten, Alkohol und illegalen Drogen zu widerstehen.⁵⁸

Mit dem "*TeamPinBoard*" können gezielt Verhaltens- und Gruppenregeln vermittelt werden. Zum einen ist das *TeamPinBoard* ein sichtbarer Bereich im Klassenzimmer, zum anderen eine systematisierte Methode, die hilft, Sozialfertigkeiten im Unterricht gezielt zu erlernen und anzuwenden. Die Ziele für das *TeamPinBoard* werden mit den Schülern abgesprochen und erarbeitet. Bei Bedarf können sie jederzeit individuell auf die Klasse zugeschnitten erweitert werden. Diese konkreten Handlungs- bzw. Sprachmuster werden gesammelt und gezielt visualisiert. So kann die Lehrkraft mit ermutigender und sanktionsfreier Art auf diese Vereinbarungen verweisen.⁵⁹

Thomas Gordon entwickelte mit der "*Lehrer-Schüler-Konferenz*" ein Konzept für die friedliche Konfliktlösung in der Schule, mit dem die kommunikative Kompetenz, die Lehrer-Schüler-Beziehung und das effektive Lernen verbessert werden kann.⁶⁰

⁵⁷ <http://www.lions-quest.de> (12.08.2005)

⁵⁸ http://www.vtausbildung.de/alf/alf_idee.htm (12.08.2005)

⁵⁹ <http://www.teampinboard.de> (12.08.2005)

⁶⁰ Kiper, 1997, S. 30

Dazu schlägt Gordon vor, Gespräche in sechs Schritten zu führen:

- 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 ⁶¹

"Bei dieser Methode sind Schüler und Lehrer auf den Austausch ihrer Ansichten, auf die Darlegung ihrer Werte, kurz: auf Interaktion angewiesen. Dieser Problemlösungsprozeß in sechs Stufen eigne sich zur Bearbeitung und Bewältigung von Lehr-Lern-Konflikten, bei der Besprechung von Konflikten unter den Schülerinnen und Schülern und zur Festsetzung von Richtlinien und Regeln, die im Klassenzimmer gelten sollen." ⁶²

An einigen Schulen haben sich auch *Mediatoren- und Streitschlichtersysteme* etabliert, mit denen Streit durch eigenverantwortliche Mithilfe von Mitschülern geschlichtet werden kann, bevor er sich verschärft. In *Mediatoren- und Streitschlichtersystemen* werden Schülern nicht als Richter, sondern eher als Gesprächshelfer, die in der Gesprächsführung geschult sind, aktiv. Das bedeutet, sie bewerten nicht was die Streitenden ihnen erzählen und bringen keine eigenen Lösungsvorschläge ins Gespräch ein und sind vor allem absolut unparteiisch. Viele Dinge, die der Schüler beispielsweise einem Lehrer bei der Konfliktlösung nicht mitteilen möchte, lassen sich in einer gleichaltrigen Schülergruppe leichter thematisieren. Die Aufgabe der Streitschlichter ist es, auf die Einhaltung der Gesprächsregeln zu achten und die einzelnen Positionen neutral so zusammen zu fassen, dass es für beide Parteien akzeptabel ist. Dabei werden Lösungen angestrebt und auch Konsequenzen für die Zukunft festgelegt. ⁶³

In die Praxis umgesetzt werden diese Modelle, Programme und Konzepte in Deutschlands Regelschulen aber nur vereinzelt und nicht flächendeckend, vielleicht aus Gründen der Tradition und Gewohnheit, der Unkenntnis, der Bequemlichkeit oder des Kontrollverlustes, und da ihre Durchführung anders als zum Beispiel die Schülermitverantwortung nicht schulgesetzlich gesichert ist und auf dem Engagement der jeweils verantwortlichen Lehrkräfte beruht.

⁶¹ ebd. S. 29

⁶² ebd. S. 30

⁶³ vgl. Schirp IN: Palentien / Hurrelmann, 2003, S. 63

*"Mehr Demokratie in der Praxis stellt immer ein Wagnis dar und scheint im Rahmen eines trügen institutionellen Gefüges schwer einlösbar, dennoch gehört die Anpassung der im Unterricht angewandten Methoden an die gesellschaftlichen Ansprüche und damit im Besonderen die Aufgabe der Erziehung zur Mündigkeit heutzutage zu dem Anforderungsprofil jedes professionellen Lehrenden.[..]"*⁶⁴

Auch der *Klassenrat* ist eines dieser Konzepte, in dem den Schülern das Recht auf eine demokratische Selbstbestimmung und aktive Mitwirkung am Schulleben gegeben wird, Sozialkompetenzen und Schlüsselqualifikationen der Schüler geschult werden und Konflikte friedlich und prozessorientiert gelöst werden können.

Im Klassenrat sind zudem alle im Kapitel I. beschriebenen Prinzipien, die eine Demokratie kennzeichnen, verwirklicht und umgesetzt. Wie genau, wird im weiteren Verlauf der Arbeit deutlich. Der Klassenrat kann somit in vielfacher Hinsicht als demokratisches Instrument der Partizipation und der aktiven Mitgestaltung des Schullebens gesehen werden.

⁶⁴ Reich IN: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (14.08.3005)

IV. Der Klassenrat - Theorie

1. Der Klassenrat und seine Konzeptionen

Hanna Kiper stellt in ihrem Buch „Selbst- und Mitbestimmung in der Schule“ verschiedene Konzeptionen des Klassenrates vor.

Zwei dieser Konzeptionen sollen hier exemplarisch vorgestellt werden.

1.1. Die Klassenversammlung nach Freinet

Der Franzose Celestine Freinet (1896 – 1966) griff in seinem Schulmodell Gedanken der Reformpädagogik wie Kritik an der einseitigen, intellektuellen Schule, Förderung des Wachstums der kindlichen Kräfte, Selbsttätigkeit des Kindes im Unterricht und im Schulleben und eine enge Verbindung von Schule und Leben auf. Bezogen auf die Gestaltung der Klassenversammlung (so heißt der Klassenrat bei Freinet) sollen diese Ideen nun vorgestellt werden.

Hanna Kipper beschreibt die Klassenversammlung in der Freinet-Pädagogik in ihrem Buch „Selbst- und Mitbestimmung in der Schule“.

Demnach dient die Klassenversammlung bei Freinet der „Festlegung von Regeln für die Zusammenarbeit, die Präsentation von Arbeitsergebnissen und der Besprechung weiterer Arbeitsvorhaben, der Bestandsaufnahme der Situation in der Schulklasse und der Suche nach einer Lösung vorhandener Probleme.“⁶⁵

Die Klassenversammlung soll am Ende der Schulwoche stattfinden. Ein Vorsitzender, der Diskussionsleiter und sein Sekretär, der Protokollant, sitzen der Klassenversammlung vor. Der Rechenschaftsbericht der vorangegangenen Klassenversammlung wird vom Schriftführer vorgelesen. Die Wandzeitung, das wichtigste strukturierende Element der Klassenversammlung, wird dann verlesen. Diese hängt während der ganzen Woche im Klassenzimmer aus und ermöglicht in der Klassenversammlung eine Betrachtung über das in der vergangenen Woche abgelaufene Schulleben. Wie in einem Tagebuch haben die Schüler die Möglichkeit, im Laufe der Woche ihre Anliegen und Ideen namentlich auf der Wandzeitung einzutragen. Diese kann

⁶⁵ Kiper, 1997, S. 27

in unterschiedliche Spalten unterteilt sein: „Wir üben Kritik – Wir beglückwünschen – Wir fordern!“ oder „Ich kritisiere – ich finde gut – ich schlage vor – ich habe durchgeführt“.⁶⁶

Die Wandzeitung dient als Tagesordnung der Klassenversammlung.

Freinet sagt über die Wandzeitung:

„Dieses Tagebuch hat die Aufgabe, alle in der unvollkommen funktionierenden Schulgemeinschaft sich zeigenden kindlichen Reaktionen zu einer vernünftigen Synthese zu führen.“⁶⁷

Nachdem die Wandzeitung verlesen wurde, werden die von den Schülern genannten Kritikpunkte unter der Einhaltung von gewissen Gesprächsregeln, die im weiteren Verlauf der Arbeit noch zur Sprache kommen werden, diskutiert. Jeder Schüler und auch der Lehrer bekommen die Möglichkeit, sich zu dem Sachverhalt zu äußern. Dann wird gegebenenfalls nach Lösungen für die Probleme gesucht. In einer Abstimmung werden z.B. durch Handheben Lösungswege beschlossen. Die vereinbarten Lösungen werden durch den Protokollanten schriftlich festgehalten und gelten dann eine Woche lang verbindlich für die Klassengemeinschaft. In der darauf folgenden Klassenversammlung werden diese Lösungen erneut zur Diskussion gestellt und es wird über ihre Einhaltung gesprochen.

„Celestine Freinet begreift die Klassenversammlung in familiärer Atmosphäre als Form gemeinsamer Gewissenserforschung, als Ermunterung zur Äußerung der eigenen Meinung, als Möglichkeit zur Selbstkritik und zur Förderung des Gemeinschaftsempfindens und zum Lernen persönlicher Unterordnung unter einmal akzeptierten Ordnungsregeln.“⁶⁸

1.2. Der Klassenrat – ein individualpsychologischer Ansatz

Freinet gibt in seinem Konzept des Klassenrates dem Lehrer und Erzieher konkrete Handlungsanweisung. Dies verhält sich in der Konzeption von Dreikurs, Grunwald und Pepper anders. Hier wurde auf Grundlage der Individualpsychologie Alfred Adlers ein theoretisches Konzept des Klassenrates erstellt, das eher Umsetzungshinweise allgemeinerer Art gibt.

⁶⁶ ebd.

⁶⁷ ebd.

⁶⁸ Kiper, 1997, S. 31

Nach Hanna Kiper ist eine grundlegende Annahme der Individualpsychologie, „dass ein Kind einen Lebensstil ausbildet, der auf Zielen, die es sich setzt und Erwartungen, die es gemacht hat, basiert.“⁶⁹ Adler selbst spricht auch von einem geheimen Lebensplan eines jeden Menschen, durch dessen Erfüllung er Vollkommenheit erreicht. Die Individualpsychologie nimmt an, dass es dem Kind sehr wichtig ist, einen angemessenen Platz und Status in der Gemeinschaft zu erlangen.⁷⁰

Jedoch sind sich Kinder beim Handeln ihrer eigenen Ziele oft nicht bewusst. Erzieher und Lehrer könnten diese Ziele aber erkennen und durch zielgerichtete Methoden aufdecken. Dreikurs, Grunwald und Pepper schlagen vor, dem Kind seine Beweggründe, die hinter dem Verhalten stehen, erkennbar zu machen. Dadurch wird sich ein Kind verstanden fühlen, wird seine Widerstände ablegen und wird beginnen, kooperativ mitzuarbeiten.⁷¹

Ausgehend von der Annahme, dass Konflikte nur auf der Grundlage gegenseitiger Achtung zu lösen sind, legen Dreikurs, Grunwald und Pepper drei Techniken im Umgang mit Kindern dar, die in einer demokratischen Umgebung wirksam werden:

1. Ermutigung

Unter Ermutigung wird die Fähigkeit des Erwachsenen verstanden, „das Kind als der Mühe wert anzunehmen ohne Rücksicht auf Mängel und ihm zu helfen, seine Fähigkeiten und Möglichkeiten zu entwickeln.“⁷² Der Erwachsene soll das Kind spüren lassen, dass er dem Kind etwas zutraut.

2. Nichteinmischung

Unter Nichteinmischung versteht man, dass sich Erwachsene in einer Konfliktsituation heraushalten sollen. Dem Kind muss Zeit gegeben werden, einen eigenen Lösungsweg zu finden, auszuprobieren und Fehler zu machen.⁷³

⁶⁹ ebd.

⁷⁰ ebd.

⁷¹ Kiper, 1997, S. 31

⁷² ebd. S. 32

⁷³ ebd.

3. Logische / natürliche Folgen

„Logische / natürliche Folgen“ statt Strafen drücken die Wirklichkeit der gesellschaftlichen Ordnung aus; sie sind dem Fehlverhalten des Kindes innerlich zugeordnet, enthalten kein moralisches Urteil und befassen sich mit dem, was gerade geschieht. Dagegen weist „Bestrafung“ auf die Macht einer persönlichen Autorität. Sie enthält eine willkürliche Verbindung zwischen Fehlverhalten und Folgen, ist oft an der Vergangenheit orientiert und mit moralischer Verurteilung verbunden.“⁷⁴ Kinder sollen die Konsequenzen des eigenen Verhaltens erfahren, ihr Verhalten überdenken, abschätzen und Verantwortung übernehmen.

Mit diesen Techniken wollen Dreikurs Grunwald und Pepper demokratische Methoden ins Klassenzimmer einziehen lassen, den Weg zum demokratischen Klassenzimmer bahnen. Nach ihnen ist Demokratie von Freiheit als auch von Ordnung und Grenzen bestimmt.⁷⁵

„Die gemeinsame Arbeit in einer demokratischen Klasse gründet auf Beachtung der Rechte und Interessen der anderen und dem Eintreten für seine eigenen Rechte. In einer solchen Atmosphäre beschäftigt man sich nicht damit, was andere tun sollten, sondern übernimmt die Verantwortung für das, was man selbst tut. Weder andere zwingen noch sich selbst zwingen lassen ist die Formel für Gleichwertigkeit.“⁷⁶

Daher legen die drei folgende Leitlinien für die Arbeit im demokratischen Klassenzimmer fest:

- Achtung der Würde des anderen und Selbstachtung
- Kombination von Festigkeit und Freundlichkeit im Führungsstil
- Teilung von Verantwortung
- Beteiligung von Lehrkräften und Schülern an Planung, Organisation und Ausführung ihrer gemeinsamen Aktivitäten
- Einübung in demokratische Methoden⁷⁷

⁷⁴ Kiper, 1997, S. 32

⁷⁵ ebd. S. 33

⁷⁶ Dreikurs / Grunwald / Pepper, S.64

⁷⁷ Kiper, 1997, S. 33

Die Umsetzung dieser grundsätzlichen Regeln kann sowohl durchgängig im Unterricht, als auch speziell im Klassenrat erfolgen.

Schwerpunkt dieser Konzeption sind wie bereits anfangs erwähnt keine konkreten Handlungsanweisungen für den Klassenrat wie bei Freinet, sondern Dreikurs, Grunwald und Pepper legen Wert darauf, dass der Lehrer den Schüler behutsam bei demokratischen Entscheidungsprozessen begleitet.

2. Skizzierung eines möglichen Ablaufs

Unabhängig davon, an welcher Konzeption man sich orientiert, scheint jede Schulklasse für sich neue Regeln zu erfinden, nach denen der Klassenrat praktiziert wird.⁷⁸

In beiden Konzepten sind jedoch wichtige Elemente für Durchführung eines Klassenrates erkennbar, aus denen man allgemeingültige Strukturen für den Ablauf eines Klassenrates herleiten kann. Einige dieser allgemeinen und möglichen Regeln und Handlungsanweisungen eines Klassenrates trägt Hanna Kiper beispielhaft zusammen:

„Die Teilnahme am Klassenrat ist freiwillig. Wer sich nicht beteiligt, kann sich außerhalb des Gesprächskreises mit einer Freiarbeit beschäftigen. Wer aber am Klassenrat nicht teilnimmt, kann auch keine Positionen, Sichtweisen, Lösungsvorschläge einbringen.“⁷⁹

„Die Gespräche im Klassenrat sind vertraulich. Sie sollten nicht veröffentlicht werden. Intime, persönliche Probleme sind in der Regel kein Thema für den Klassenrat.“⁸⁰

Es gibt Gesprächsregeln, immer nur ein Kind darf sprechen. Während es spricht, sollen sich andere Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkraft nicht zu Wort melden. So hat der Sprechende die Möglichkeit, konzentriert seine Sichtweisen darzulegen.⁸¹

Die Rollen sind genau festgelegt. Der Klassenrat wird von einem Schüler geleitet. Er achtet auf die Einhaltung des Reglements. Bei Bedarf kann die Lehrkraft unterstützend und begleitend eingreifen. Ein anderer Schüler, der Schriftführer, liest die Beschlüsse des letzten Klas-

⁷⁸ Kiper IN: Palentien / Hurrelmann, 2003, S.193

⁷⁹ ebd.

⁸⁰ ebd.

⁸¹ Kiper IN: Palentien / Hurrelmann, 2003, S.194

senrates aus Protokoll oder Klassenratsbuch vor und fragt, ob die Umsetzung geklappt hat. Ebendieser Schriftführer hält die neu gefassten Beschlüsse auch schriftlich fest.

Die Besetzung des Klassenratsvorsitzenden und des Protokollanten kann sich von Sitzung zu Sitzung ändern. Der Klassenrat wird vom Diskussionsleiter durch einen eröffnenden Satz begonnen.⁸²

Für das Einbringen von Problemen gibt es genau festgelegte Verfahren. (Eintragen ins Klassenratsbuch oder auf einer Wandzeitung am Schwarzen Brett) Es gilt die Regel, seine Gefühle, Gedanken und Ideen schriftlich festzuhalten. Der Klassenrat findet zu einem festen Zeitpunkt in der Woche statt. Die Schüler müssen im Schulalltag mit der Klärung eines Problems eine Zeit lang warten, jedoch haben sie die Gewissheit, dass die Thematisierung dieses Konfliktes erfolgen wird.⁸³

„Gibt es vor dem Benennen und Besprechen von Problemen „positive Runden“ oder „Ermutigungsrunden“, haben die [...] Schüler die Möglichkeit, sich Erfolge schulischen Zusammenlebens zu vergegenwärtigen. Die Kinder lernen, sich gegenseitig wahrzunehmen, einander ihre Wertschätzung zu zeigen, sich gegenseitig zu ermutigen und ihre Beziehungen zu pflegen. Die [...] Schüler lernen darüber hinaus, über Ereignisse im Unterricht und in der Gleichaltrigengruppe nachzudenken und das, was ihnen gefällt, besonders zu betonen.“⁸⁴

Nach der Ermutigungsrunde folgt die Runde, „in der die festgelegten Beschlüsse aus der letzten Klassenratsitzung vorgelesen werden, um dann gemeinsam zu reflektieren, ob der Beschluss umgesetzt wurde und inwiefern er geeignet war, das Problem zu lösen (Hat es geklappt? Wollen wir es weiter ausprobieren?) In einer [...] [weiteren] Runde werden die zu klärenden Probleme kurz benannt, die am Konflikt beteiligten Schüler gefragt, ob sie bereit sind, diese Konflikte im Klassenzimmer zu klären, und es wird festgelegt, in welcher Reihenfolge eine Problembearbeitung – manchmal unter Bündelung von Konflikten – vorgenommen werden soll.“⁸⁵

Die nächste Runde ist die Problemlösungsrunde. Alle Probleme werden nacheinander erörtert. Grundsätzlich wird ein Problem aus der Perspektive der beiden am Konflikt beteiligten Part-

⁸² ebd.

⁸³ ebd.

⁸⁴ ebd.

⁸⁵ Kiper IN: Palentien/Hurrelmann, 2003, S. 194

ner beleuchtet. Die Schüler entwickeln in dieser Runde oftmals eine Vielzahl von Problemlösungsvorschlägen. „Dann werden die Betroffenen gefragt, welche Konfliktlösung sie angemessen finden und für eine Woche ausprobieren wollen. Es wird versucht, auf der Basis des Konsensprinzips eine Lösung zu finden, die allen behagt oder mit der zumindest alle Kinder oder Jugendlichen leben können. Die Lösung, die gefunden wird, stellt einen Kompromiss dar.

Die gefundenen Problemlösungen werden als Beschluss im Klassenratsbuch oder im Protokoll notiert; sie sind für eine bestimmte Zeit (meist eine Woche) verbindlich. Bei der nächsten Klassenratssitzung werden die Beschlüsse dann wieder vorgelesen, überprüft und bekräftigt oder verworfen.“⁸⁶ Konflikte müssen manchmal neu diskutiert und bearbeitet werden.

Es gibt aber nicht den Klassenrat schlechthin. Das Konzept des Klassenrates ist flexibel. Dennoch gilt:

*"Die Flexibilität des Konzepts "Klassenrat darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden, denn: Alles Tun muss sich letztlich daran messen lassen, ob es zum Leitziel Mündigkeit beiträgt."*⁸⁷

⁸⁶ ebd. S. 195

⁸⁷ ebd. S. 208

V. Der Klassenrat - Praxis

1. Die Adalbert-Stifter-Grundschule in Würzburg (ASV)

1.1. Administrative und soziographische Gegebenheiten

Die Beobachtung der Durchführung des Klassenrates erfolgte in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2004/2005 in der Klasse 3a der Adalbert-Stifter- Grundschule im Würzburger Stadtteil Zellerau.

Um zu verstehen, in welches Umfeld der Klassenrat dort eingebettet ist, möchte ich der eigentlichen Beschreibung des dort durchgeführten Klassenrates eine umfassende Darstellung der administrativen, sozialen und geographischen Gegebenheiten vorausschicken.

Die Adalbert-Stifter-Grundschule befindet sich im Würzburger Stadtteil Zellerau. Dieser Stadtteil stellt 11.243 der 129.050 Einwohner Würzburgs.⁸⁸

Im Stadtteil ist die Grundschule auf zwei Gebäude verteilt.

Ein Gebäude ist eher westlich in der Frankfurter Straße 71 gelegen, das andere weiter östlich in der Friedrichstraße 9.

Das Schulgebäude in der Frankfurter Straße beherbergt neben Teilen der Grundschule auch Teile der Jakob-Stoll-Realschule; im Schulbau der Friedrichstraße ist zusätzlich noch die Hauptschule Zellerau untergebracht, und das benachbarte Friedrich-König-Gymnasium sowie die Musikschule belegen dort Räume.

Trotz der Verteilung auf zwei Gebäude hat die Grundschule eine gemeinsame Verwaltung und Schulleitung, die sich in der Friedrichstraße befindet.

Geleitet und verwaltet wird die Grundschule unabhängig von der Hauptschule.

Das Personal der Grundschule setzt sich aus elf Lehrerinnen und einer Junglehrerin im ersten Dienstjahr zusammen. Eine dieser elf Lehrkräfte ist mit der Schulleitung beauftragt und hat gleichzeitig die Klassenführung der 3a, in der der Klassenrat durchgeführt wird. Eine Sekretärin ist vier Tage in der Woche anwesend und je ein Hausmeisterehepaar kümmert sich um den technischen Betrieb der Schule.

⁸⁸ <http://www.wuerzburg.de/buerger/rathaus/dienststellen/statistik/bevbestand/776,3303.html> (17.08.2005)

Weitere pädagogische Kräfte wie eine Förderlehrerin, eine Schulpsychologin, ein Schulsozialarbeiter und der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD), der in stundenweiser Zuteilung hauptsächlich Erziehungshilfe leistet, unterstützen die erzieherische Arbeit in der Schule.

Die insgesamt 230 Schüler der Adalbert-Stifter-Grundschule verteilen sich im Schuljahr 2004/2005 auf 11 Klassen.

Vier dieser Klassen (Ein Zug der Jahrgangsstufen 1 – 4) sind im Gebäude der Frankfurter Straße untergebracht, die restlichen sieben Klassen (Zwei Züge der Jahrgangsstufen 1 – 4) befinden sich in der Friedrichstraße.

Laut Aussage der Schulleiterin lässt sich ein großes Gefälle im sozialen und familiären Umfeld zwischen den Schülern der Frankfurter Straße und denen der Friedrichstraße feststellen. Es handelt sich um eine soziale Brennpunktschule in einem Stadtteil Würzburgs, der durch hohe Arbeitslosigkeit, Armut und einen hohen Ausländeranteil geprägt ist.

Während die Grundschüler aus der Frankfurter Straße überwiegend aus intakten Familien der Mittel- und Oberschicht stammen, ist das familiäre und soziale Umfeld der Grundschüler aus der Friedrichstraße eher der sozialen Unterschicht zuzuordnen.

1.2. Schulspezifische Aspekte der ASV Friedrichstraße

Die Klasse 3a, die ich bei der Durchführung des Klassenrates begleitet habe, ist in der Friedrichstraße untergebracht.

Daher beziehen sich die folgenden Ausführungen konkret nur auf diesen Teil der Schule und speziell auf die Klasse 3a. Die Klassensituation ist aber typisch kennzeichnend und übertragbar auf den überwiegenden Teil der weiteren Schüler und Klassen aus der Friedrichstraße.

1.2.1. Räumliche Gegebenheiten

Bei dem Schulgebäude in der Friedrichstraße handelt es sich um einen äußerlich eindrucksvollen und imposanten, fast 100-jährigen Altbau. Die Architektur ist ästhetisch und ansprechend, bei genauerer Betrachtung bedarf das Gebäude aber dringend einer Sanierung.

Der Eingangsbereich und die Gänge sind kaum ausgestaltet, wirken kühl und wenig einladend, sind aber sauber und zweckgebunden ausgestattet.

Die Räumlichkeiten sind auf drei Stockwerke verteilt und mit weitläufigen Gängen und Treppenhäusern verbunden.

Neben den Klassenzimmern verfügt die Schule in der Friedrichstraße über eine kleine Schülerbücherei, einen Fachraum für den WTG-Unterricht und 2 Turnhallen, die aber mit der Hauptschule geteilt werden müssen. Eine Außensportanlage ist nicht vorhanden. Das Lehrerzimmer und der Verwaltungsraum, den sich die Schulleitung und die Sekretärin teilen, befinden sich im ersten Stockwerk; an den Verwaltungsraum schließt sich ein kleiner Raum mit drei Computerarbeitsplätzen und Internetanschluss an. Gruppenräume für z.B. die Arbeit in Kleingruppen sind nicht vorhanden.

Die Klassenzimmer sind sehr hohe Räume mit großen, zweiteiligen Flügelfenstern, durch die man auf das angrenzende, eng bebaute Wohngebiet blickt.

Ausstattung und Einrichtung sind wie im gesamten Schulgebäude wegen Geldmangel trist, altmodisch, unattraktiv und rein zweckmäßig. In jedem Klassenzimmer findet man einen CD-Player und einen Overhead-Projektor.

Der Pausenhof am Gebäude der Friedrichstraße ist ebenfalls karg, asphaltiert und - wie die Innenarchitektur der Schule - wenig strukturiert.

Unmittelbar angrenzende Wohnhäuser in der Nachbarschaft beengen den Außenraum und laden nicht zum Erholen und Spielen ein.

1.2.2. Organisation des Schullebens

Das Schulleben ist traditionsgemäß organisiert. Der Unterricht findet nach Stundenplan fünf Tage in der Woche vormittags im 45-Minuten-Takt statt. Ab 7.00 Uhr ist das Schulhaus geöffnet, ab 7.30 Uhr findet die Frühaufsicht durch eine Lehrkraft statt und ab 7.45 Uhr sind die Klassenzimmer geöffnet. Der Unterricht beginnt um 8.00 Uhr.

In der Zeit vor Unterrichtsbeginn finden die Schüler im Klassenzimmer Freiarbeitsmaterialien und Lernspiele vor, mit denen sie sich beschäftigen können.

Feste Eckdaten im Jahreskreis der Grundschule sind eine Einschulungsfeier am Anfang des Schuljahres und eine Schulentlassungsfeier am Ende des Schuljahres. Zudem findet jedes Jahr ein Sportfest statt und alle zwei Jahre wird ein Schulfest gefeiert.

Eine zusätzliche Veranstaltung im vergangenen Schuljahr 2004/2005 war der „Orientalische Erzählbasar“ im Rahmen der internationalen Erzählitage.

Einzelne Projekte und Aktionen wie gemeinsames Frühstück, Unterrichtsgänge, Projekttage im Wildpark Sommerhausen oder Aktionen mit der Stadtbücherei und Theaterbesuche wurden durchgeführt, liegen aber in der Verantwortung des jeweiligen Klassenlehrers.

Die Schule selbst hat in ihrer inneren Struktur in den letzten Jahren mit vielen Problemen zu kämpfen gehabt. Die Schulleitung hat in den vergangenen Jahren mehrfach gewechselt und auch durch die Zusammenlegung der Verwaltung zweier früher selbstständigen Schulen, die über den Stadtteil verteilt sind, fehlt der Schule Kontinuität.

Dies sind unter anderem Gründe, weshalb es an einem durchgängigen Schulkonzept für die zwei zusammengelegten Grundschulen fehlt.

Die jetzige Schulleitung strebt die Entwicklung der Schule aber dahingehend an, dass eine Balance zwischen Bildung und Erziehung entsteht.

Daher ist ein Schulprofil in der Entwicklung begriffen, das eine ganzheitliche Bildung mit Schwerpunkt im erzieherischen Bereich anstrebt.

Die Schulleiterin, die seit August 2004 im Amt ist, hat angedacht, in mehreren pädagogischen Konferenzen mit ihrem Kollegium gemeinsame Ziele und Schwerpunkte für die Bildungs- und Erziehungsarbeit zu erarbeiten.

So ist das Lehrerkollegium bestrebt, unter erschwerten pädagogischen Voraussetzungen, wie sie im weiteren Verlauf der Arbeit noch ausgeführt werden, vorgegebene Bildungsstandards zu erreichen, Lern- und Sozialkompetenzen bei den Schülern auszubilden, Offenheit bei den Schülern und eine positive Streitkultur zu entwickeln und die Eltern sowie soziale Einrichtungen mehr in die Arbeit einzubinden.

1.2.3. Die Klasse 3a

In dieser Schule besuchen 23 Schüler, 16 Jungen und 7 Mädchen, die Klasse 3a. Alle Schüler der Klasse wohnen in unmittelbarer Nähe zur Schule und legen den Schulweg zu Fuß zurück.

16 der 23 Schüler sind ausländischer Herkunft oder haben einen Migrationshintergrund.

Sie kommen aus der Türkei, den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens und der ehemaligen Sowjetunion, Großbritannien, Sri Lanka und aus Sinti-Familien.

Zuhause wird großteils in der Muttersprache der Eltern kommuniziert. Daher wird sowohl Deutsch, als auch die jeweilige Muttersprache nur unzureichend beherrscht. Bei den Kindern herrscht eine „Sprachverwirrung“. Aus dieser Tatsache lassen sich Probleme im Umgang mit der deutschen Sprache im Unterricht ableiten. Die Schüler haben Schwierigkeiten Texte zu verstehen, zu lesen und ihnen fehlt der Wortschatz, um sich ihrem Entwicklungsstand entsprechend angemessen zu artikulieren. Auf Drängen der Schule besuchen nun mittlerweile einige Eltern einen Deutschkurs ("Mama lernt Deutsch").

Der Anteil der arbeitslosen Elternteile in den Familien ist sehr hoch, kaum ein Elternteil der Schüler hat eine qualifizierte Berufsausbildung und 11 Familien sind auf staatliche Zuwendungen angewiesen.

Neben der schlechten wirtschaftlichen Lage vieler Familien sind die Schüler größtenteils noch mit weiteren problembeladenen Situationen aus dem familiären Umfeld emotional hoch belastet.

Manche bringen Erfahrungen aus dem Kosovokrieg mit, andere wachsen aufgrund von Trennung und Scheidung der Eltern nur bei einem Elternteil oder zusammen mit dem neuen Partner eines Elternteils in Patchworkfamilien mit Halbgeschwistern oder als Einzelkind auf.

Alkoholismus und psychische Erkrankungen der Eltern, sowie Gewaltanwendung im Elternhaus sind in dieser Klasse kein Einzelfall.

Privaten Streit und Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Familien der Schüler in den Wohnblocks bringen die Schüler mit in die Schule und führen diese Streitigkeiten untereinander fort.

Fast alle Schüler wachsen in beengten Wohnverhältnissen auf und bekommen in den Familien wenig Angebote für eine gesunde und ganzheitliche kindliche Entwicklung. Das schlägt sich im Freizeitverhalten dieser Kinder nieder. Fernsehen und Computerspiele geben fast alle Kinder als Hauptfreizeitbeschäftigung an. Typische „Stadtprobleme“ beeinflussen diese Entwicklung negativ. So verfügen die Familien beispielsweise nicht über Gärten, in denen die Kinder spielen können, öffentliche Spielplätze sind teils heruntergekommen oder wegen Renovierungsarbeiten für längere Zeit gesperrt. Auch ein öffentlicher Sportplatz ist wegen Baufälligkeit geschlossen.

Auf Anregung der Klassenleitung besuchen 10 Schüler mittlerweile aber einen Fußball-Schwimm- oder Turnverein. Nicht alle Eltern sind jedoch finanziell in der Lage, den Mitgliedsbeitrag in einem Verein für ihre Kinder aufzubringen.

Die Kirchen in der Zellerau machen Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche und das Kinderzentrum „Spieli“ in der Zellerau bietet einen betreuten Abenteuerspielplatz mit vielen Werkräumen und Erlebnisplätzen. In der Zellerauer Kinder- und Jugendfarm ist den Kindern die Möglichkeit gegeben, mit Tieren umzugehen und bei der Pflege und Fütterung zu helfen.

Fünf Schüler aus der Klasse werden nachmittags bis 17.00 Uhr in einem Hort von pädagogischen Kräften betreut. Sie erledigen dort ihre Hausaufgaben und bekommen Angebote zur Freizeitgestaltung. Zwei Schülern wird vom Jugendamt sogar die Maßnahme „Hort plus“ genehmigt. Dort erhalten sie zusätzlich Therapiestunden wegen auffälligen Verhaltens.

Besonders sticht die hohe Aggressions- und offene Gewaltbereitschaft in der Klasse ins Auge. Viele Schüler reagieren hochsensibel auf Reize von ihren Mitschülern, sind leicht ablenkbar, unkonzentriert und unruhig.

Ein Schüler der Klasse besuchte zeitweise eine Schule zur Erziehungshilfe, aber auch bei anderen Schülern sind Erziehungsschwierigkeiten und -defizite sowie Verhaltensauffälligkeiten feststellbar, die in schwierigeren Fällen auch mit Ritalin behandelt werden.

Wenige Schüler der Klasse haben eine angemessene Arbeitshaltung und Arbeitsorganisation, die Schulleistungen sind eher unterdurchschnittlich.

Zudem sind neben den oben schon erwähnten Sprachproblemen teilweise auch Defizite in der Schriftsprache vorhanden. Den Übergang von der Druckschrift zu der in der 3. Klasse üblichen Schreibschrift haben manche Schüler noch nicht vollzogen.

Konflikte in der Klasse entstehen häufig durch subtile Provokationen und Sticheleien. Eine weitere Ursache für Auseinandersetzungen ist die unterschwellig vorhandene Präsenz gegenseitiger, ausländerfeindlicher Ressentiments.

Trotz dieser problematischen Ausgangsposition sind die Eltern aber am Fortkommen ihrer Kinder sehr interessiert. Sie sind aber oftmals mit der Erziehungsarbeit überfordert, sind dankbar für Unterstützung, sind auf professionelle Hilfe angewiesen und nehmen diese gerne in Anspruch.

2. Der Klassenrat in der Klasse 3a

2.1. Warum Klassenrat in der 3a?

Die erfolgte Beschreibung des privaten und schulischen Umfelds der Schüler bezeichnet die Umgebung, in die der Klassenrat in der 3a eingebettet ist.

Schon bei Übernahme der Klassenleitung durch die neue Schulleiterin zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 galt diese Klasse unter den Kollegen als besonders schwierig.

Da unter den gegebenen Voraussetzungen die Durchführung des regulären Unterrichts stark beeinträchtigt war, entschloss sich die Klassenleitung, grundlegende Probleme im Sozialverhalten der Schüler anzugehen, um zumindest eine angemessene Grundhaltung der Schüler herbeizuführen, damit Unterricht möglich ist. Dazu bettete sie den Klassenrat in ein Erziehungskonzept ein, in dem auf die konkreten Probleme innerhalb der Klasse Rücksicht genommen wurde und das gezielt auf die Klasse zugeschnitten war.

2.2. Anbahnung und Entwicklung des Klassenrates in der 3a

Aufgrund der vorhandenen Probleme und der fehlenden sozialen Basiskompetenzen seitens der Schüler im Umgang miteinander bedurfte die Einführung des Klassenrates innerhalb dieses Konzeptes einer gründlichen Vorarbeit. In vielen kleinen Schritten entwickelte sich der Klassenrat nach und nach bis er letztlich zwar Gestalt annahm, aber noch nicht zur Höchstform gelangen konnte.

Erster Schritt war eine Bestandsaufnahme. Ziel war es, in offenen Gesprächen mit der Klasse und durch eine Beobachtung des Gesprächsverhaltens der Schüler die Klasse besser kennen zu lernen, in die Klasse „hineinzuhören“ und ihre Probleme wahrzunehmen. Ein wichtiges „Hilfsmittel“ dabei war die Wandzeitung, die in der Klasse aufgehängt wurde. Dort hatten die Schüler die Möglichkeit schriftlich festzuhalten, was sie selbst in der Klasse gut finden, was sie stört und was sie sich für die Klasse wünschen würden.

Diese Wandzeitung war ein wichtiger Bestandteil des sich entwickelnden Klassenrates. Die Schüler steigerten ihre Sensibilität, indem sie sich Gedanken um das Geschehen in der Klasse machten, nahmen sich selbst und andere besser wahr. Somit erfuhren sie eine Zugehörigkeit zur Klasse, da die Probleme anderer auch sie selbst betrafen. Die Schüler wurden mit anderen

Sichtweisen konfrontiert und lernten, andere Meinungen zuzulassen: Ein wichtiger Schritt im demokratischen Lernprozess, denn durch die Äußerung der eigenen Meinung wurde ein wichtiges demokratisches Prinzip trainiert und erfahrbar gemacht.

Für die Schüler der Klasse war die intensive und gewaltfreie Beschäftigung mit sich selbst und mit den Mitschülern eine neue Erfahrung. Denn bisher waren es die Schüler gewohnt, sich bei Problemen an den Lehrer zu wenden und sich nicht mit den Wünschen und Bedürfnissen anderer aktiv auseinander zu setzen und sich an diesen zu orientieren.

In diesem Meinungsbildungsprozess kristallisierten sich auf der Wandzeitung für die Klasse zwei Hauptprobleme heraus: Die Schüler beklagten sich einhellig über die enorme Lautstärke während des Unterrichts und über gewalttätige Auseinandersetzungen im Schulgebäude, besonders auf dem Pausenhof.

In einem zweiten Schritt wurden die Eltern der Kinder mit in die Arbeit einbezogen.

In einem Elternabend wurden die Ergebnisse der Bestandsaufnahme offen zur Sprache gebracht und diskutiert. Einige Eltern gerieten dabei in Streit und die Diskussion artete in gegenseitige Schuldzuweisungen aus. Dennoch herrschte Konsens darüber, dass die Situation in der Klasse verbessert werden müsse und die Eltern äußerten den Wunsch nach einer Veränderung und sagten ihre Unterstützung zu.

Durch die Miteinbeziehung und Unterstützung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) wurde ein weiterer Schritt in Richtung Klassenrat unternommen.

In Einzelbetreuungsmaßnahmen wurden Basiskompetenzen trainiert: Hören, Sehen, Gesprächsregeln aufstellen und einhalten, angemessenes Verhalten, rücksichtsvoller Umgang u.s.w.

Dabei ging der MSD wie folgt vor:

Ein Verstärkersystem wurde in der Klasse eingeführt.

Mit Hilfe von grünen, gelben und roten Karten wurde dabei richtiges Verhalten verstärkt (grüne Karte), verwarnet (gelbe Karte) oder Fehlverhalten deutlich gemacht (rote Karte).

Konnte ein Schüler drei grüne Karten vorweisen, durfte er an einer vom MSD betreuten Belohnungsstunde teilnehmen, in der zum Beispiel Fußball gespielt wurde.

Mit Hilfe dieses Belohnungssystems wurde auch jede Woche ein Schüler, der ein gesetztes Ziel besonders gut erreicht hatte, zum "Schüler der Woche" gekürt.

Tragendes Element der erzieherischen Arbeit des MSD war aber die Einführung des Team-PinBoards in der Klasse.

Zu Beginn wurden "einfache Sozialfertigkeiten" wie "Give me 5" eingeführt.

Dabei wurde besprochen, was notwendig ist, um seine ungeteilte Aufmerksamkeit zu zeigen:

- 1) Ohren auf.
- 2) Hände auf den Tisch
- 3) Augen nach vorne.
- 4) Mund zu.
- 5) Körper nach vorne gerichtet.



Fünf Dinge also, die auch bei der Durchführung des Klassenrates wichtig sind.

Mit dem Hinweis "Give me 5" und durch das Zeigen der ausgebreiteten Hand, wussten die Schüler, dass nun Aufmerksamkeit gefordert ist und dass sie die geforderten fünf Punkte nun zügig umsetzen sollten.⁸⁹

Da sich für viele Schüler der Klasse das Einhalten von Regeln aber als sehr schwierig darstellte, bzw. überhaupt nicht zum Verhaltensrepertoire gehörte, reichte das bloße Festlegen von Regeln nicht aus. Im TeamPinBoard wurden Regeln visualisiert und dadurch ständig für die Schüler sichtbar gemacht. Gleichzeitig wurden konkrete Handlungs- und Sprachmuster vorgegeben.

Dadurch ließ sich eine deutliche Steigerung der Sozialkompetenz in der Klasse erreichen, da die Verletzung der abgemachten Regeln keine negativen Sanktionen mit sich brachte, denn stattdessen konnte die Lehrkraft jederzeit auf das TeamPinBoard verweisen und Tipps zur Einhaltung der gemeinsam erarbeiteten Regeln geben. Oftmals war es so, dass Schüler durch Fehlverhalten Aufmerksamkeit erregt haben. Dies wurde durch das TeamPinBoard umgekehrt:

Mit dem TeamPinBoard erfuhr nämlich derjenige Zuwendung, der sich richtig verhielt und für andere eine Vorbildfunktion einnahm. Durch diesen positiven Zugang zu den Sozialfertigkeiten entstand ein besseres Klima in der Klasse.⁹⁰

2.3. Dokumentation einer Klassenratssequenz

Erst nachdem sich die Schüler durch diese vielfältigen Maßnahmen die Grundkompetenzen für die Durchführung des Klassenrates einigermaßen angeeignet hatten und mit der Organisa-

⁸⁹ Kleindiek, 2005, S. 26

⁹⁰ Kleindiek, 2005, S. 3

tion und dem Ablauf des Klassenrates bekannt gemacht waren, wurde der eigentliche Klassenrat im März des Schuljahres 2004/2005 eingeführt und erstmalig einberufen.

In den ersten Sitzungen wurden nur spezifische Problematiken und tagesaktuelle Konflikte punktuell behandelt, der Klassenrat und seine Möglichkeiten also nicht komplett ausgeschöpft. Themen, die systematisch, sequenziell und längerfristig angelegt waren, blieben vorerst Außen vor. Grund dafür war, dass die Grundschüler, die ja erst am Anfang ihres demokratischen Lernprozesses stehen und demokratische Handlungsweisen noch nicht so beherrschen, behutsam an diese herangeführt werden sollten. Denn in ihrem bisherigen Schulleben waren sie keinen sozial-integrativen Führungsstil gewohnt, in dem ihnen die Möglichkeit gegeben wurde, sich aktiv, gestaltend und effizient mit einzubringen.

In der im folgenden Teil der Arbeit dokumentierten Klassenratsequenz, die im Juni und Juli des Schuljahres stattgefunden hat, konzentrierten sich die Schüler, die mittlerweile im Klassenrat geübt waren, erstmals auf eine komplexere Problematik innerhalb der eigenen Klasse, deren Lösung eine längerfristige Behandlung im Klassenrat bedurfte und immer wieder neu in den Klassenrat eingebracht und auf ihre Tauglichkeit überprüft werden musste.

Die Klassenlehrerin hatte eine grobe konzeptionelle Vorstellung vom Ablauf dieser vier Sitzungen, die aber nicht so starr war, um nicht auch flexibel sein zu können.

Idee war es, dass die Schüler im Klassenrat zunächst die Probleme, die sie in der Klasse wahrgenommen hatten benannten, damit sich ein „Hauptproblem“ herauskristallisieren und thematisiert werden konnte, das gezielt und vertieft im Klassenrat weiter behandelt werden sollte. In den weiteren Sitzungen dieser erstmals auf einen längeren Zeitpunkt angelegten Sequenz sollte es dann darum gehen, gemeinsam Lösungen für dieses spezielle Problem zu finden, zu diskutieren, und deren Folgen und Konsequenzen in Abstimmungen zu erörtern und festzulegen. Ebenso war beabsichtigt, die Lösungsvorschläge in den darauf folgenden Sitzungen - nachdem sie eine Woche in der Praxis erprobt worden waren – zu evaluieren und gegebenenfalls erneut zu diskutieren und zu verändern.

2.3.1. Sitzung vom 03.06.2005

Für die Klassenratssitzung suchte die Klasse wie jeden Freitag einen gesonderten „Sitzungsraum“ auf, der vorher von den Schülern für den Klassenrat vorbereitet wurde, indem man Tische zu einer großen Konferenztisch zusammenschob und die Stühle um den Tisch herum platzierte. So sollte bei den Schülern der Eindruck entstehen, dass es sich hier nicht um normalen Unterricht handelte, sondern, dass der Klassenrat als „besonderes Instrument“ auch

eine „besondere“ Umgebung braucht, dass er wichtig ist und vom regulären Unterrichtsgeschehen abgehoben ist.

Auf Gesprächsleiter und Protokollführer, die wichtigsten Personen im Klassenrat, einigte man sich auf diejenigen Schüler, die sich in der vorangegangenen Sitzung vorbildlich verhalten hatten. Dies war ein Anreiz für alle Schüler, auf die Einhaltung der Regeln zu achten, um auch einmal die Chance zu bekommen, einen dieser begehrten Posten zu besetzen.

Nachdem die Schüler und der Lehrer ihre Plätze rund um den Verhandlungstisch eingenommen hatten, eröffnete der Gesprächsleiter den Klassenrat mit einem Gong und den Worten „Die Klassenratssitzung ist eröffnet.“



So stellte sich die Situation während des Klassenrates dar:

Die Gesprächsleitung ist mit einem Gong ausgestattet, und wie auch der Protokollführer mit einem Schild gekennzeichnet somit und für alle erkennbar. Der Lehrer sitzt gleichberechtigt inmitten der Gesprächsrunde.



Die Gesprächsleitung eröffnet die Sitzung mit einem Gongschlag.

Nun wurde die dreigeteilte Wandzeitung aus der vergangenen Woche und das Protokoll der letzten Sitzung verlesen.



Die Wandzeitung und das Protokoll der vorangegangenen Sitzung werden verlesen.

Betrachtet man diese Wandzeitung, stößt man auf eine Vielzahl von sowohl positiven als auch negativen Kritikpunkten und Wünschen, die die Schüler geäußert haben. Einige der genannten Punkte betreffen das Verhältnis von einzelnen Schülern, andere zielen auf die gesamte Klassensituation ab. Da es aber diesmal nicht darum gehen sollte, einzelne Konflikte zur Sprache zu bringen, sondern sich um Probleme zu kümmern, die die ganze Klasse betrafen, wurde vor allem ein übergeordnetes Problem, das sich auch schon in den vergangenen Wochen aus zahlreichen Kritikpunkten, die auf der Wandzeitung standen, ergab, von der Lehrerin zur Verhandlung im Klassenrat forciert.

Diesmal waren folgende Kritikpunkte von den Schülern auf der Wandzeitung formuliert:

Ich kritisiere:

„Die Kinder sint laut“

„P. sagt ausdrücke“

„L. schlägt gleich“

„Streit in der Pause“

„Das Kinder in der Pause Mull auf den Boden werfen“

„das L. gleich tretet“

„das wenn Etik ist hir die Kinder meinen Platz schmutzig machen“

„M. hat meine Schultasch kaput gemacht“

Hieraus wird deutlich, dass in der Klasse eine Unzufriedenheit über die Situation während und nach der Pause und über den rücksichtslosen Umgang untereinander herrschte. Weitere Kritikpunkte, sowie positive Rückmeldungen und Wünsche sind der Wandzeitung zu entnehmen.

Das Problem der Pausensituation sollte nun schwerpunktmäßig Thema der nächsten Klassenratssitzungen sein und wurde von der Lehrerin - angeregt durch die verhäuften Nennungen auf der Wandzeitung in den letzten Wochen - als Hauptverhandlungsthema bestimmt. Hier darf nicht der Eindruck entstehen, dass es sich dabei um eine „faule Demokratie“ handelt, die nach außen zwar den Anschein hat, als würden Entscheidungen demokratisch getroffen, letztlich aber doch der Lehrer das letzte Wort hat und für die Klasse entscheidet.

Vielmehr ist die Festlegung des Themas als Hilfestellung für die jungen Schüler zu betrachten, die gerade ihre ersten demokratischen Gehversuche machten und schlichtweg überfordert

gewesen wären, alle genannten Themen der Reihe nach im Klassenrat abzuarbeiten und zu verhandeln. Hinzu kommt, dass die vergangenen Klassenratsitzungen gezeigt haben, dass die Schüler nicht in der Lage waren, dem Klassenrat mehr als 30 Minuten konzentriert zu folgen. Deshalb dauerten die Klassenratssitzungen nie länger als eine halbe Stunde. Was in der Sequenz stattgefunden hat, war also ein Klassenrat, der den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler entsprechend reduziert und angepasst war und kein Klassenrat in vollendeter Form. Alle weiteren Punkte, die auf der Wandzeitung standen und nicht die Pausenproblematik betrafen, normalerweise aber auch Gegenstand der Klassenratsverhandlungen sein sollten, wurden aber nicht stillschweigend unter den Tisch gekehrt, sondern in schwierigen Fällen in Einzelgesprächen aufgearbeitet.

Nachdem nun das Hauptproblem, das es in dieser und in den folgenden Sitzungen zu verhandeln galt, festgelegt war, gab der Gesprächsleiter zuerst den Schülern das Wort, die die Pausensituation betreffenden Punkte auf der Wandzeitung thematisierten.

Diese hatten dann die Möglichkeit, ihre Sicht der Dinge darzustellen und zu erläutern, was sie stört, bevor die Diskussionsrunde für alle eröffnet wurde.

In der Tat stellte es sich so dar, dass über dieses Thema enormer Gesprächsbedarf herrschte und es entwickelte sich eine rege und lebhafte Diskussion.



Die Schüler melden sich und wollen am Gespräch teilnehmen.

Jeder, der etwas zum Gespräch beitragen wollte, musste sich melden und durfte nur dann sprechen, wenn ihm vom Gesprächsleiter das Wort erteilt wurde. Verletzte ein Schüler diese Gesprächsregel oder äußerte er sich unpassend, lag es am Gesprächsleiter das Fehlverhalten zu sanktionieren, indem er den betreffenden Schüler mit einem Gongschlag aufforderte, sich umzudrehen. Dieser Schüler war dann so lange vom Klassenrat ausgeschlossen, bis er sich wieder ordentlich meldete und sich unter Einhaltung der Regeln am Gespräch beteiligte.



Die Gesprächsleitung ermahnt einen Schüler, fordert ihn auf, sich umzudrehen.

Die Gesprächsregeln waren den Schülern von Anfang an bekannt, gelten auch im Unterrichtsalltag und umfassten folgende Punkte:

- Ausreden lassen, keine Zwischenrufe.
- Zuhören.
- Gesprächspartner mit Namen ansprechen.
- Beleidigen und Auslachen ist verboten.
- Zum Thema äußern.



Ein Schüler musste sich umdrehen, darf sich erst wieder beteiligen, wenn er sich ordentlich meldet.

Nachdem die Diskussionsrunde abgeschlossen war, leitete der Gesprächsleiter mit Hilfe der Lehrkraft die Problemlösungsrunde ein, in der die Schüler Vorschläge machen konnten, wie sie ihrer Meinung nach diese Probleme in den Griff bekommen wollten. Der Protokollant hielt diese Vorschläge schriftlich fest. Wie dem Protokoll dieser Sitzung zu entnehmen ist, wurden von den Schülern folgende Lösungsmöglichkeiten genannt, vom Protokollanten festgehalten und später über diese abgestimmt:

- 1) *„Strafe vom Lehrer für die die Streiten und laut sind“*
- 2) *„wir setzen Cheker ein“*
- 3) *„der hinterste bekommt ein Zeichen“*
- 4) *„wir machen Aufstelltraining und jeder passt auf sich selber auf“*
- 5) *„Mitteilungen an die Eltern für die die laut sind und streiten“*



Protokollführer hält Vorschläge schriftlich fest.

Zur Erklärung ist anzumerken, dass „Checker“ ein den Schülern bekannter Begriff aus dem TeamPinBoard ist. Checker sind Schüler, die beauftragt sind, ihre Mitschüler zu Ruhe und Ordnung aufzurufen. Mit „Zeichen“ ist gemeint, dass der Schüler, der beim Aufstellen nach der Pause hinten steht, ein Signalzeichen bekommt, mit dem er dem Lehrer zeigt, wann die Klasse zum Hochgehen ins Klassenzimmer bereit ist.

Bei der Abstimmung fiel eine der 22 Stimmen auf Vorschlag Nummer 1, vier Stimmen auf Vorschlag Nummer 2, keine Stimme auf Vorschlag Nummer 3, fünf Stimmen auf Vorschlag Nummer 4 und zwölf Stimmen auf Vorschlag Nummer 5.

Der Vorschlag Nummer 5 vereinte die meisten Stimmen auf sich und war somit eine Woche lang - bis zur Überprüfung in der nächsten Klassenratssitzung - für alle Schüler verbindlich gültig.

Die Klassenratssitzung wurde mit einem Gongschlag durch den Gesprächsleiter beendet.

2.3.2. Sitzung vom 10.06.2005

Da die Organisation, der Ablauf und grundlegende Regeln des Klassenrates bei der Beschreibung der ersten Sitzung des Klassenrates innerhalb der beobachteten Sequenz schon deutlich wurden, beschränke ich mich bei der Beschreibung der folgenden Sitzungen nunmehr auf den Inhalt und gehe höchstens ergänzend auf organisatorische Dinge ein.

Bei der Betrachtung der Wandzeitung war festzustellen, dass sich fast alle Kommentare auf die in der vergangenen Woche im Klassenrat thematisierte Pausensituation bezogen, andere Probleme traten scheinbar in den Hintergrund.

Die von den Schülern geäußerte Kritik, bestand, wie auf der beiliegenden Wandzeitung nachzulesen ist, unter anderem aus folgenden Punkten:

Ich fand schön:

„hat gut geklappt“

„Ich habe es geschafft mich daran zu halten“

Ich wünsche mir / Ich schlage vor:

„so weitermachen“

„das wir noch eine andere Lösung finde“

Ich kritisiere:

„L. tritt mich“

„K. halt sich nicht dran“

„ist noch laut“

„immer noch viel Streit“



Gesprächsleitung der zweiten Sitzung.

Es gab also genügend Gesprächsstoff für die zweite Klassenratssitzung.

Nach der Eröffnung der Sitzung durch den Gesprächsleiter wurden wieder das Protokoll der letzten Sitzung und die aktuelle Wandzeitung verlesen.

Neu am Ablauf dieser Sitzung war jetzt, dass die Schüler im Anschluss an die Verlesung des Protokolls erstmals in einer Klassenratssitzung die Möglichkeit bekamen, die in der vergangenen Klassenratssitzung beschlossene und in der darauf folgenden Woche ausprobierte Lösungsstrategie zu bewerten, zu evaluieren. Dies war vorher nicht der Fall, da die bisher im Klassenrat behandelten Probleme wie bereits erwähnt nicht langfristig, sondern eher kurzfristig und nicht prozessorientiert angelegt waren.

Die Klassenleitung unterstützte die Gesprächsleitung bei dieser neuen Erfahrung und startete die Evaluationsrunde mit den Fragen:

„Was hat geklappt?“, „Was hat nicht geklappt?“, „Wollen wir es noch einmal probieren?“

Daraufhin eröffnete der Gesprächsleiter die Diskussionsrunde.

Die in der Wandzeitung festgehaltenen Kritikpunkte deckten sich weitestgehend mit den in der Evaluationsrunde diskutierten Meinungen, so dass man auf eine weitere Problemdiskussionsrunde, in der normalerweise weiter Anliegen aus der Wandzeitung, die eine andere The-

matik betreffen, in den Klassenrat eingebracht werden, verzichten konnte. Dies wäre zudem auch nicht im Sinne des Konzepts der Klassenlehrerin gewesen, da wie erwähnt nur eine Problemthematik vertieft behandelt werden sollte und die Diskussion weiterer Probleme auch den Rahmen der halben Stunde gesprengt hätte, in dem sich die Schüler konzentrieren und effektiv arbeiten können.

Ergebnis dieser Diskussionsrunde war jedenfalls, dass der überwiegende Teil der Klasse der Meinung war, dass sich durch Mitteilungen an die Eltern die Situation in der Pause nicht wesentlich und nachhaltig verbessert hatte. Aber nicht nur die mangelnde Effektivität dieser Lösungsstrategie, sondern auch die Lösungsstrategie an sich wurde kritisiert.

So bemängelte ein Schüler in seiner Wortmeldung, dass es vor den Eltern peinlich und unangenehm sei, eine Mitteilung zu bekommen. Eine andere Meinung war, dass der Arbeitsaufwand für die Lehrerin zu hoch sei, wenn sie jeden Tag Mitteilungen an die Eltern schreiben müsse. Es herrschte also Konsens, sich von dieser Strategie abzuwenden und neue Vorschläge zur Lösung des Problems anzustreben.

Nach Abschluss dieser Evaluationsrunde leitete die Gesprächsleitung mit der Frage „Was wollen wir ändern?“ eine weitere Gesprächsrunde ein, in der die Schüler neue Vorschläge zur Problemlösung einbrachten und diskutierten.

Wie dem Protokoll dieser Sitzung zu entnehmen ist, einigte sich die Klasse in der Diskussion darauf, über folgende Punkte abzustimmen:

- 1) *„feste Aufstellpartner“*
- 2) *„Belohnungs und strafpunkte“*
- 3) *„Aufstelltraining“*

Vor allem Vorschlag Nummer 1, sich mit festen Partnern aufzustellen, wurde heftig diskutiert:

„Wie könnten wir die Aufstellordnung organisieren?“

„Stellen wir uns nach der Sitzordnung im Klassenzimmer auf?“

„Oder nach dem Alphabet?“

„Vielleicht auch getrennt nach Jungen und Mädchen?“

„Wir könnten auch Nummern ziehen!“

Ebenfalls lebhaft diskutiert wurde der zweite Vorschlag, ein disziplinierteres Verhalten in und nach der Pause mit Hilfe von Belohnungs- und Strafpunkten im klasseninternen Belohnungssystem herbeizuführen. Dabei dominierte vor allem die Frage, wer die Belohnungs- und Strafpunkte vergeben sollte. Der Klassensprecher? Der Lehrer? Die Pausenaufsicht? Ein ausgewählter Schüler?



Protokollführer schreibt das Protokoll.

Alle Vorschläge wurden wieder ins Protokoll aufgenommen.

Bei der anschließenden Abstimmung entschied die Klasse zunächst darüber, welche der drei Vorschläge in der kommenden Woche in die Tat umgesetzt werden sollten. Dabei einigte man sich darauf, sowohl eine feste Aufstellordnung zu bestimmen, als auch gleichzeitig die Straf- und Belohnungspunkte einzuführen. Hier wurde ein Kompromiss gefunden, da beide Vorschläge die selbe Stimmenanzahl auf sich vereinten. Der Vorschlag, ein Aufstelltraining durchzuführen, erhielt bei der Abstimmung nur wenige Stimmen.

In einer weiteren Abstimmung wurde über die genaueren Details der Beschlüsse abgestimmt: Wie organisieren wir die Aufstellordnung? Wer vergibt die Straf- und Belohnungspunkte?

Hier einigte man sich mehrheitlich darauf, dass man sich in Zukunft in alphabetischer Reihenfolge aufstellen will und dass die Klassenleitung am Ende der Pause beobachten soll, welcher Schüler einen Straf- oder Belohnungspunkt erhalten soll.

Die Sitzung endete damit, dass die Beschlüsse nochmals verlesen wurden und der Gesprächsführer die Sitzung beendete.

2.3.3. Sitzung vom 17.06.2005

Bei meinem Schulbesuch zur dritten Klassenratssitzung konnte ich wieder dasselbe Phänomen beobachten wie schon vor der zweiten Klassenratssitzung:

Die Kommentare in der Wandzeitung bezogen sich hauptsächlich wieder nur auf die im Klassenrat behandelte Problematik des Aufstellens nach der Pause. Im Gespräch mit der Klassenleitung erfuhr ich, dass sich in der Wandzeitung auch die tatsächliche Stimmungslage in der Klasse widerspiegelte: Persönliche Streitigkeiten, die sonst an der Tagesordnung waren und das Stimmungsbild der Wandzeitung und die Atmosphäre in der Klasse dominierten, sind weiter zurückgegangen. Die Lehrerin erklärte sich den Rückgang der persönlichen Auseinandersetzungen dadurch, dass viele dieser Konflikte aus der chaotischen und spannungsgeladenen Situation in der Pause resultierten. Da sich aber dort durch die im Klassenrat beschlossenen Maßnahmen eine deutliche Verbesserung der Situation abzeichnete, kanalisieren sich der Tatendrang der Schüler eher in der Umsetzung der im Klassenrat beschlossenen Regeln, als in persönlichen Streitigkeiten.

Im Einzelnen waren der Wandzeitung folgende Anmerkungen zu entnehmen:

Ich fand schön:

„wir haben nicht oft gestritten“

„das Aufstellen hat heute geklappt“

„L. tritt nicht mehr oft“

„Belohnung soll bleiben“

Ich wünsche mir / Ich schlage vor:

„ich mag wider Fußball spielen“

„Neue Spiele im schrank“

Ich kritisiere:

„Das die Kiner sehr laut“

„R. hat mich beim Hochgehn gedrengeld“

„M. braucht lange bis er sich aufstellt“

Schon auf der Wandzeitung zeichnete sich also ab, dass die Schüler die bereits vereinbarten Schritte weitestgehend positiv bewerten.

Die Schüler versammelten sich also wieder um die Konferenztisch und der Klassenrat wurde einberufen. Als Beobachter konnte ich deutlich feststellen, dass bei den Schülern mehr und mehr Routine bei der Durchführung des Klassenrates vorhanden war. So wurde die Sitzung eröffnet, der Beschluss der letzten Sitzung und die auf der Wandzeitung vorhandenen Tagesordnungspunkte der aktuellen Sitzung wurden flott verlesen, so dass man sich den Fragen „Was hat geklappt?“, „Was hat nicht geklappt?“ , „Wollen wir es noch einmal probieren?“ widmen konnte.



Gesprächsleitung der 3. Sitzung.

Im Gespräch herrschte große Einigkeit darüber, dass die bereits vereinbarten Konsequenzen ihre beabsichtigte Wirkung zeigten. Einziges Problem sei lediglich noch die Lautstärke bei der Aufstellung im Pausenhof und auf dem Gang durchs Schulhaus ins Klassenzimmer.

Nun wurde darüber abgestimmt, ob man an den Beschlüssen der letzten Sitzung festhalten möchte. Eine überwältigende Mehrheit befand darüber, dass die Klasse auf dem richtigen Weg sei und stimmte für die Beibehaltung der bereits geltenden Vereinbarungen.

Somit wurde im Protokoll festgehalten, dass die Aufstellung in alphabetischer Reihenfolge und die Vergabe von Straf- und Belohnungspunkten eine weitere Woche Gültigkeit haben.

In der nächsten Gesprächsrunde dieser Sitzung wurde auf die Kritik an der hohen Lautstärke, die auf der Wandzeitung geäußert wurde, eingegangen.

Der Schüler, der diese Kritik auf der Wandzeitung eingebracht hatte, durfte dazu zuerst Stellung nehmen. Warum ihn die Lautstärke störe, begründete er damit, dass Schreien nicht gut sei, in den Ohren weh tue und andere störe. Einige Schüler stimmten dieser Meinung in der Diskussion zu, andere schätzten die Situation anders ein und fanden, dass es nicht übermäßig laut sei und man sich lediglich in normaler Lautstärke unterhalten würde.

Trotzdem war die Tendenz dahingehend, dass man über eine Möglichkeit, die Lautstärke zu reduzieren, abstimmen sollte.

Es wurde wieder diskutiert und letztlich wurden folgende Vorschläge zur Reduzierung der Lautstärke für die Abstimmung gemacht und ins Protokoll aufgenommen:

- 1) „Lautstärkechecker“
- 2) „Zusatzaufgaben für laute Schüler“
- 3) „Mitteilung an die Eltern“
- 4) „weniger Hausaufgaben“

Bei der Abstimmung über die Vorschläge verteilten sich die 23 Stimmen wie folgt:

Ein Schüler war für Lautstärkenchecker, die große Mehrheit von 22 Schülern entschied sich dafür, dass sie als Ansporn, um leise zu sein, weniger Hausaufgaben machen möchten.



Aufnahme der Vorschläge ins Protokoll.



Abstimmung. Die Mehrheit für Vorschlag Nummer 4 „Weniger Hausaufgaben“ für diejenigen, die leise sind, wird deutlich.

Die bisher vorhandenen Methoden zur Verbesserung der Pausen- und Aufstellsituation wurden mit der nun beschlossenen Maßnahme um eine Komponente zur Senkung der Lautstärke erweitert.

Damit wurde die Klassenratssitzung beendet.

2.3.4. Sitzung vom 24.06.2005

Mit der vierten Klassenratssitzung beendete ich meine Beobachtungen des Klassenrates in der Klasse 3a.

Auffallend war, dass nach den bisherigen drei Wochen Klassenrat, in denen kontinuierlich und vertieft an der Lösung eines Problems gearbeitet wurde, unter den Schülern eine große Zufriedenheit über die bisher erreichten Fortschritte zu spüren war. Zwar gerieten weiterhin einige Schüler unter der Woche wegen Lapalien aneinander, aber dies ging nicht über ein übliches Maß an Konflikten, das in jeder Klasse vorhanden ist, hinaus. Vielmehr war in der Klasse ein gemeinsames Verantwortungsgefühl in der Entstehung begriffen, das persönliche Interessen zum Wohle der Klassengemeinschaft in den Hintergrund treten ließ.

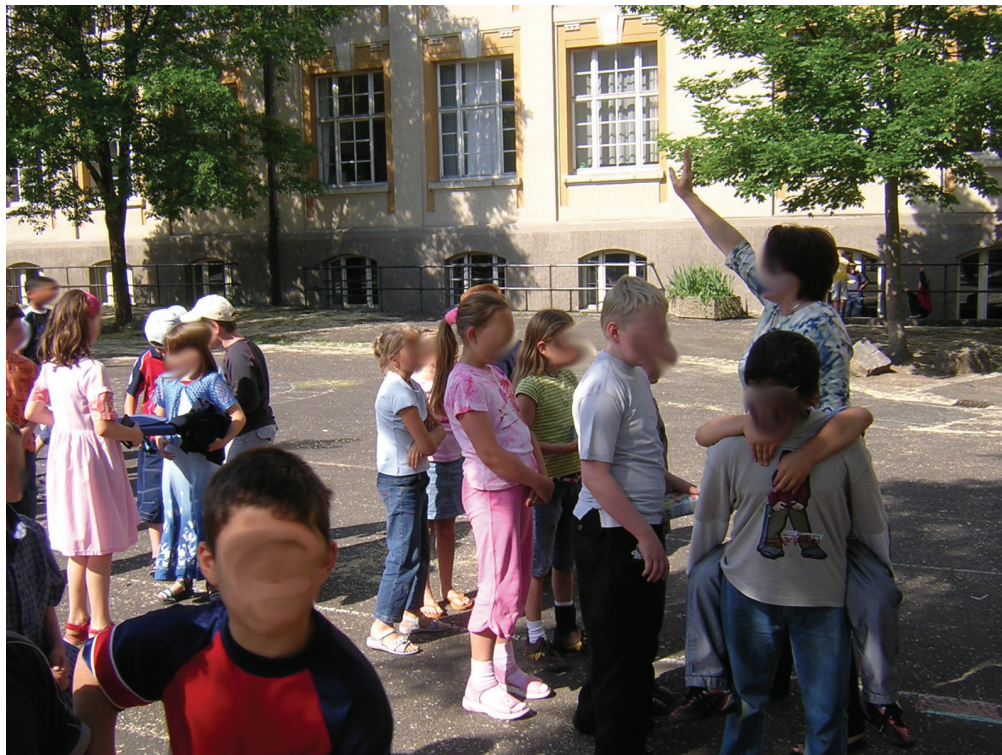
Die Wandzeitung dieser Woche gibt Zeugnis von dieser Stimmung. Ohne nun auf einzelne Punkte der Wandzeitung eingehen zu wollen, zeigen sich in der Wandzeitung deutlich weniger Kritikpunkte, als vielmehr positive Rückmeldungen und Wünsche der Schüler.

In der Klassenratssitzung kannte man die positive Wirkung der bisherigen Vereinbarungen an und einigte sich ohne lange Diskussion und Änderungswünsche geschlossen darauf, sich an alle bereits beschlossenen Regeln für eine weitere Woche zu halten und somit das positive Verhalten weiterhin zu verfestigen. Dies ist auch dem Protokoll dieser Sitzung zu entnehmen.

3. Bewertung des Klassenrates

3.1. Positive Aspekte

Trotz dieses reduzierten Klassenrates, in den die Lehrkraft bisweilen unterstützend und begleitend eingreifen musste, haben sich bei der Klasse erhebliche Verbesserungen im Verhalten gezeigt. Die Schüler erkannten, dass man in einer Klassengemeinschaft viel bewegen kann, wenn man einen kooperativen Umgang untereinander pflegt. Sie legten einen großen Ehrgeiz an den Tag, ihre eigens im Klassenrat beschlossenen Maßnahmen umzusetzen und wollten sowohl sich selbst als auch dem Lehrer beweisen, dass sie auch in der Lage sind, diese Vorschläge umzusetzen. Hier hat der Klassenrat erreicht, dass positives Sozialverhalten systematisch über einen längeren Zeitraum hinweg gefördert und verstärkt wurde. Dass die im Klassenrat beschlossenen Maßnahmen nicht nur subjektiv im Empfinden der Schüler wirksam zur Verbesserung der chaotischen Situation in der Pause, beim Aufstellen und während des Hochgehens ins Klassenzimmer beigetragen haben, sondern auch objektiv von Außenstehenden beobachtbar waren, zeigen folgende Fotos.



Derart unstrukturiert verhielten sich die Schüler vor Beginn der Klassenratssequenz beim Aufstellen nach der Pause.



Gegen Ende der Klassenratssequenz: Die Schüler gehen am Ende der Pause nach der beschlossenen Aufstellordnung kontrolliert zum Klassenzimmer.

Neben den enormen Verbesserungen im Sozialverhalten und bei der Aufstellungssituation in der Pause ist in der Sequenz dieser vier Klassenratssitzungen ein weiterer großer Erfolg der Schüler zu erkennen:

Im Laufe der vier Verhandlungen fand ein Strategiewechsel von der Bestrafung hin zur Belohnung statt. So wurde die anfänglich beschlossene Maßnahme, Mitteilung an die Eltern zu versenden, eindeutig verworfen und man einigte sich auf Belohnungspunkte und weniger Hausaufgaben, wenn die Regeln beachtet wurden. Von dieser Belohnungsstrategie konnten die Schüler direkt profitieren. Sie spornete zu korrektem Verhalten an und verstärkte dieses, da sich regelgemäßes Verhalten unmittelbar bezahlt machte.

Nicht zuletzt hier ist deutlich eines der in Kapitel I. beschriebenen Demokratieprinzipien erkennbar, durch die Demokratie definiert wird:

Das Prinzip der *streitbaren Demokratie*. Denn im Verlauf des Klassenrates wurde über Inhalte eines demokratischen Meinungsbildungsprozesses und deren Umsetzung „gestritten“ und diskutiert. Dabei wurde eine positive Streitkultur entwickelt, bei der die Schüler direkt erfah-

ren konnten, dass Fehler menschlich sind, aber korrigiert werden können, indem Entscheidungen und deren Folgen erneut überdacht und geändert werden.

Demokratisch war dieser Meinungsbildungsprozess auch deswegen, weil im Klassenrat auch noch weitere Demokratieprinzipien verwirklicht sind.

Dadurch, dass die Entscheidungen im Klassenrat immer dem mehrheitlichen Willen der Schüler entsprochen haben, ist hier das *Mehrheitsprinzip* verwirklicht.

Das Prinzip der *Volkssouveränität* ist im Klassenrat eher im Kleinen zu finden und kann als *Schülersouveränität* bezeichnet werden. Staatliche Macht, in diesem Falle die Macht zur Veränderung und Mitbestimmung in der Schule, geht von den Schülern aus und wird durch Abstimmungen und Festlegung von Regeln und Verhaltensnormen ausgeübt.

Dabei gilt auch das *Gleichheitsprinzip*. Alle Schüler, egal welcher soziale Status, welche Stellung in der Klasse oder welche Hautfarbe, haben die gleichen Rechte bei der Durchführung des Klassenrates.

Der Klassenrat ist also ein Instrument, mit dem sich die Schule für das demokratische und soziale Gemeinwesen öffnet.

Die aktive Beteiligung am Austausch mit den Klassenkameraden im Klassenrat trägt sowohl zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen der Schüler bei, als auch zur Ausbildung der Identität bei den Schülern, wie es auch bei Dewey beschrieben ist.⁹¹ Gerade bei den Schülern aus der Zellerau ist dies aufgrund der schwierigen sozialen Verhältnisse enorm wichtig und trägt zu einem lebenslangen Prozess der Weiterentwicklung der Persönlichkeit bei, in dem die Schüler einen Blick auf Werte, Grundhaltungen, Meinungen anderer werfen, Toleranz einüben, sich gegenseitig annehmen und ermutigt werden, ihre Meinung und ihre Individualität in die Gruppe einzubringen.

Unterstützt wird dieser Prozess dadurch, dass Kränkungen, Beleidigungen und Bloßstellungen verboten sind und die Schüler lernen, dass sie Kritik äußern dürfen und auch einstecken müssen.

⁹¹ vgl. Kapitel III, 1.3

Wichtig ist auch, dass durch die Verhandlung von Konflikten im Klassenrat Frustration bei den Schülern, die später in Aggression enden kann, dadurch vermieden werden kann, dass die Schüler im Klassenrat eine Plattform haben, auf der ihre Bedürfnisse und Wünsche Beachtung finden.

Abschließend ist anzumerken, dass der Klassenrat eindeutig eine Möglichkeit ist, dem gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, wie er u.a. in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung verankert ist, gerecht zu werden. Denn im Klassenrat werden sowohl der Charakter und die Persönlichkeit der Schüler gebildet, als auch Achtung vor der Meinung anderer, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit geübt. Zudem wird den Schülern im Klassenrat Demokratie erlebbar und erfahrbar gemacht, sie werden im Geiste der Demokratie erzogen.⁹²

3.2. Probleme, Grenzen, Schwierigkeiten

Obwohl meiner Meinung nach eindeutig die positiven Aspekte des Klassenrates überwiegen, sind dennoch einige kritische Anmerkungen zum Klassenrat zu machen.

Die erzieherische Wirkung des Klassenrates kann mit den Erziehungszielen der Eltern konkurrieren. Denn zunächst ist es laut Artikel 6, Absatz (2) des Grundgesetzes „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“⁹³ ihre Kinder zu pflegen und zu erziehen.

Die Schule hat also kein Monopol für Erziehungsfragen. Und gerade durch die kulturelle und soziale Vielschichtigkeit der Elternhäuser der Zellerauer Schüler kann der Klassenrat hier massiv in die Erziehungsarbeit der Eltern eingreifen und die Erziehungsziele der Eltern kontraproduktiv beeinflussen.

Ein weiteres Problem sehe ich bei der Frage, wo der Klassenrat in der Schule angesiedelt ist. Da er kein schulrechtlich gesichertes Instrument der Schülermitbestimmung und Schülerpartizipation ist, stellt sich die Frage, welchen Raum und welche Zeit die Schule der Durchführung des Klassenrates gibt. In welchem Fach soll der Klassenrat beispielsweise angesiedelt werden?

⁹² vgl. http://www.bayern.landtag.de/pdf_internet/Bayerische_Verfassung.pdf (02.08.2005)

⁹³ http://www.bundestag.de/parlament/gesetze/gg_07_02.pdf (02.08.2005)

Im Fach Deutsch? Im Religionsunterricht? Im Heimat- und Sachunterricht oder im Fach Sozialkunde? Und woher soll ein Lehrer, der sich für die Einführung des Klassenrates entscheidet, die Zeit nehmen, diesen auch mit der Klasse durchzuführen?

Grenzen erfährt der Klassenrat auch dort, wo es wie in der Klasse 3a anfänglich an grundlegenden Sozialkompetenzen der Schüler mangelt. Zwar können diese auch mit Hilfe des Klassenrates eingeübt werden, aber ohne ein gewisses Mindestmaß an Basiskompetenzen ist ein Klassenrat nicht möglich.

Die Lehrkraft sollte vor einer Einführung des Klassenrates unbedingt abwägen, ob die Schüler über diese Basiskompetenzen verfügen, oder ob diese erst langsam erarbeitet werden müssen. Der Lehrer muss den Klassenrat so gestalten, dass er den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler angepasst ist. Nur so kann sich die erzieherische Wirkung des Klassenrates effektiv entfalten. Der Klassenrat ist also kein „Allheilmittel“, um Probleme in der Klasse zu lösen. Vielmehr liegt es in der Verantwortung des Lehrers für seine Klasse, den Klassenrat so zu gestalten und eventuell mit anderen Erziehungsmethoden zu kombinieren, diese ständig zu überprüfen, so dass für die Schüler ein optimaler Lernerfolg möglich ist.

Dabei sollte auch gelten, dass bei den Entscheidungen, die die Schüler im Klassenrat treffen, nicht alles erlaubt ist, was nicht verboten ist. Den Schülern sollte zwar ausgiebig die Möglichkeit gegeben werden, ihren schulischen Lebensraum selbst zu gestalten. Grenzen der Mitbestimmung sollten aber dort sein, wo die Rechte Dritter beschnitten werden oder übergeordnete Schulbestimmungen wie zum Beispiel die Schulordnung verletzt werden.

3.3. Ausblick für die 3a

Für die Klasse 3a bleibt zu wünschen, dass sie ihre bisher erreichten Fortschritte und die positive Stimmung in der Klasse über die Sommerferien ins nächste Schuljahr hinüberretten kann. Auch im kommenden Schuljahr wird der Klassenrat eine feste Institution im Schulalltag sein. Je mehr Fortschritte die Klasse dabei macht und je mehr Routine sie bei der Durchführung des Klassenrates erlangt, desto mehr Entscheidungskompetenzen können den Schülern übertragen werden. Die Klasse muss erst langsam in den Klassenrat hineinwachsen und die Möglichkeiten der Mitbestimmung, die sie dabei erhält, tief greifender verstehen, um den Klassenrat mehr und mehr zu seiner vollendeten Form, in der der Lehrer nicht mehr unterstützend und begleitend eingreifen muss, zu führen. Ob die Klasse diesen Schritt gehen kann, wird sich

zeigen. Es erscheint mir aber fraglich, da sich die Wege der einzelnen Schüler nach der 4. Klasse durch den Übertritt in weiterführende Schulen trennen werden. Wünschenswert wäre es natürlich, dass sie auch in ihren neuen Klassen die Möglichkeit bekommen werden, den Klassenrat abzuhalten.

Ich bin mir aber zumindest sicher, dass sich die Klasse auf ihrem noch verbleibenden gemeinsamen Weg kontinuierlich weiterentwickeln und positive Erfolge für die Klassengemeinschaft erzielen wird.

3.4. Wie bewertet die Klasse 3a selbst den Klassenrat?

Am Ende der Klassenratssequenz war zwar am Verhalten der Schüler nach außen hin eindeutig erkennbar, dass die Klasse an sich und ihren Problemen gearbeitet hatte und dass es den Schülern auch ein echtes Anliegen war, im Klassenrat weiterhin positive Veränderungen herbeizuführen.

Doch deckten sich diese Beobachtungen auch mit den Einschätzungen der Hauptbeteiligten, der Schüler, selbst? Erkannten diese das enorme Problemlösungspotential des Klassenrates an und sprachen sie die bereits erzielten Veränderungen in der Klasse dem Klassenrat zu? Wird der Klassenrat in der Klasse geschätzt und hat er dort auch in Zukunft einen berechtigten Platz?

Um dies herauszufinden, teilte ich am Ende meiner Beobachtungen einen Fragebogen an die Klasse aus, in dem jeder einzelne Schüler die Möglichkeit hatte, den Klassenrat zu reflektieren und zu bewerten.

Wertet man die Antworten der Schüler auf dem Fragebogen aus, lässt sich folgendes Stimmungsbild in der Klasse zeichnen:

Die erste Aussage auf dem Fragebogen, lautete:

„Der Klassenrat hilft, eine Lösung für die Probleme in meiner Klasse zu finden.“

21 der 23 Schüler bestätigten diese Aussage mit „ja“, zwei Schüler jedoch konnten dieser Aussage nicht zustimmen, verneinten sie aber auch nicht und kreuzten an, dass sie das nicht genau wüssten.

Eine große Mehrheit - 19 der 23 Schüler - gab bei der zweiten Aussage auf dem Fragebogen an, dass der Klassenrat auch seinen Beitrag dazu leistete, dass neben den Konflikten, die die

ganze Klasse betrafen, auch Streitigkeiten unter einzelnen Mitschülern zurückgegangen sind oder beigelegt werden konnten und man sich mit den Mitschülern besser verstünde. Lediglich ein Schüler konnte dieser Aussage nicht zustimmen, drei Schüler konnten sich nicht entscheiden, ob sich das Verhältnis zu ihren Mitschülern durch den Klassenrat verbessert oder verschlechtert hatte.

Weiterhin bewerteten es bei der dritten Aussage auf dem Fragebogen 15 der 23 Schüler als positiv, dass ihre im Klassenrat geäußerte Meinung in der Klasse wichtig war, geschätzt wurde und Einfluss hatte. Drei Schüler sahen ihre Meinung im Klassenrat zu wenig berücksichtigt und fünf Schüler waren sich nicht darüber im Klaren, ob ihre Meinung in der Klasse wichtig ist, oder nicht.

Dass hier letztlich acht Schüler ihrer Meinung gar kein oder zu wenig Gewicht in der Klasse zugemessen sahen, mag sich eventuell dadurch erklären lassen, dass es am Anfang des demokratischen Lernprozesses einfach schwer zu akzeptieren ist, dass in Mehrheitsentscheidungen nicht immer der eigenen Meinung entsprochen werden kann.

Was nun die Stellung und Wertschätzung des Klassenrates in der Klasse betrifft, ergab die Auswertung der Antworten zur vierten Aussage auf dem Fragebogen folgendes Ergebnis: Einer Mehrheit von 18 Schülern hat die Durchführung des Klassenrates Spaß gemacht, drei Schüler gaben an, dass sie nicht mit großer Begeisterung bei der Sache waren und weitere zwei Schüler waren dieser Aussage gegenüber neutral.

Für die Zukunft wünschten sich 20 der 23 Schüler, dass der Klassenrat weiter in der Klasse stattfinden soll. Nur eine Minderheit von zwei Schülern möchte in Zukunft auf den Klassenrat verzichten und ein Schüler ist einer Weiterführung des Klassenrates gegenüber unentschieden.

In einer letzten Frage auf dem Fragebogen hatten die Schüler noch die Gelegenheit, mit ihren eigenen Worten zu sagen, was ihnen am Klassenrat gefällt oder nicht so gut gefällt.

Dabei war vielen Aussagen der Schülern zu entnehmen, dass sie dem Klassenrat positiv gegenüber stehen. Viele Schüler mögen den Klassenrat, „weil über die Probleme geredet wird“ und auch „weil die Probleme gelöst werden“. Zudem wird am Klassenrat geschätzt, dass „jeder jedem zuhört“ und dass man „über seine Meinung reden kann.“ Ein Schüler schrieb:

„Mir gefällt es, weil wir uns nach Problemen oder Schlägereien schnell wieder vertragen.“
Weitere Bemerkungen auf dem Fragebogen waren, dass der Klassenrat „super“ ist. „Er löst alle Probleme und deswegen will ich, dass der Klassenrat noch öfter durchgeführt wird.“
Letztlich gefällt einem Schüler, „dass wir uns gegenseitig helfen.“

Doch wurde bei den Äußerungen auch Kritik deutlich. Ein Schüler schien den Klassenrat als Zwang zu empfinden:

„Ich finde schlecht, dass wir den Klassenrat immer machen müssen.“

Ein weiterer Schüler beschwerte sich, dass man im Klassenrat immer auf den „Klassenchef“, also die Gesprächsleitung, hören musste.

Der meist genannte Kritikpunkt war aber die Regel, dass man sich während des Klassenrates umdrehen musste und vom Gespräch ausgeschlossen wurde, wenn man sich nicht an die Gesprächsregeln gehalten hatte. Anderen wiederum missfiel am Klassenrat. „dass andere Kinder immer reinsprechen.“

Abschließend kann man aber eindeutig sagen, dass die Umfrage in der Klasse gezeigt hat, dass der Klassenrat bei den Schülern eine hohe Akzeptanz hat und dass die vielfältigen Möglichkeiten der Mitbestimmung und Problemlösung, die sich in der Klasse entfalten können, von den Schülern geschätzt werden und eine breite Zustimmung finden. Was die geäußerte Kritik und die vereinzelte Unzufriedenheit über den Klassenrat betrifft, wäre es eine Idee, diese Punkte in den Klassenratssitzungen des kommenden Schuljahres zu erörtern und zu thematisieren.

Schlusswort

Die Untersuchung hat gezeigt, wie wichtig und effektiv der Klassenrat sein kann, den gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen und um in einer Klasse Sozialkompetenzen und Schlüsselqualifikationen zu fördern, Konflikte friedlich zu lösen und den Schülern das Recht auf demokratische Selbstbestimmung und aktive Mitwirkung am Schulleben zu geben. Zwar ist der Klassenrat nur eines von vielen Instrumenten auf dem Weg zum demokratischen Klassenzimmer, doch keines dieser wirklich wirksamen Instrumente ist schulrechtlich so abgesichert, dass man ihm auch den nötigen Raum und die nötige Zeit in der Schule zugesteht.

Hier muss das Bewusstsein in der Gesellschaft geschärft werden, dass u.a. der Klassenrat wesentlicher Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule ist. Denn oftmals wird die Kritik laut, dass in der Schule die Vermittlung von inhaltlichem Fachwissen im Vordergrund steht und die Schüler nicht ausreichend auf ein staatsbürgerliches Leben außerhalb der Schule vorbereitet werden.

Ein richtiger Schritt wäre es deshalb, derartige Instrumente wie den Klassenrat schulrechtlich zu stärken und ihnen zum Beispiel mit mehr Verfügungsstunden, die die Lehrkräfte inhaltlich frei gestalten dürfen, Raum und Zeit in der Schule zu geben. Denn wenn der Gesetzgeber die Erziehungsziele schon vorgibt, sollte er es der Schule auch ermöglichen, diese effektiv zu verwirklichen.

Damit würde man gewährleisten, dass der Klassenrat seinen regelmäßigen Platz im Unterrichtsalltag hat. Dieser kann nämlich seine volle Wirkung nur entfalten, wenn sichergestellt ist, dass er kontinuierlich stattfinden kann.

Wünschenswert wäre auf jeden Fall, wenn es gelingen würde, dass der Klassenrat einen Schüler durch sein gesamtes Schulleben von Anfang an sowohl in der Grundschule als auch in weiterführenden Schulen begleitet.

Quellenverzeichnis

- Bohnsack, Fritz: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg, 1976
- Dietrich, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Freinet Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim und Basel, 1995
- Dreikurs, Rudolf / Grunwald, Bernice B. / Pepper, Floy C.: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. 8. Auflage. Weinheim, 1995
- Fischer, Dietlind / Rolff, Hans-Günter: Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung, Chancen und Risiken von Schulautonomie. IN: Christian Palentien / Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München, 2003
- Hövel, Walter: Demokratie im Klassenraum. Die Rechte der Kinder und der Klassenrat. IN: Dietrich, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Freinet Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim und Basel, 1995
- Junk, Wilfried / Hagner, Klaus: Mitbestimmung in der Schule. Schule als Übungsfeld politischen Handelns. Frankfurt am Main, 1972
- Kiper, Hanna: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. das Beispiel Klassenrat. Hohengehren, 1997
- Kiper, Hanna: Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. IN: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München, 2003
- Klein, Klaus / Oettinger, Ulrich: Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. Baltmannsweiler, 2000
- Kleindiek, Gerhard: Das TeamPinBoard. Rückersdorf, 2005

- Kovermann, Brigitta: Der Klassenrat: Demokratie mit Jugendlichen im Schulalltag vorbereiten. IN: Hansen-Schaberg, Inge / Schonig, Bruno (Hrsg.): Freinet-Pädagogik. Hohengehren, 2002
- Merk, K. Peter: Schüler-Partizipation? IN: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München, 2003
- Meyer, Friedrich (Hrsg.): Demokratie in der Schule. Berlin, 1973
- Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 4. Auflage. Neuwied, 2002
- Reinhardt, Sibylle: Demokratie-Lernen in der Schule. IN: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München, 2003
- Schirp, Heinz: Schülerdemokratie und Schulentwicklung: Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. IN: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München, 2003

Internetquellen:

- Artikel "Demokratie" IN: Wikipedia. Die Freie Enzyklopädie. Einzusehen unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Demokratie> (14.07.2005)
- Artikel "Reformpädagogik" IN: Wikipedia. Die Freie Enzyklopädie. Einzusehen unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Reformpädagogik> (13.08.2005)
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) (Stand Mai 2000), einzusehen unter: http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/EUG_BY_2000_rahmen.htm (02.08.2005)

- Bayerische Verfassung (Stand November 2003), als .pdf Datei abrufbar unter:
http://www.bayern.landtag.de/pdf_internet/Bayerische_Verfassung.pdf (02.08.2005)
- Düsterhöft, Katinka: Demokratie in der Grundschule – analysiert am Beispiel des Kinderparlaments der GGS Harmonie in Eitorf. Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Köln, 2003, Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Primarstufe, als .pdf Datei abrufbar unter:
<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/kinderparlament.pdf> (25.07.2005)
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Stand Juli 2002), als .pdf Datei abrufbar unter:
http://www.bundestag.de/parlament/gesetze/gg_07_02.pdf (02.08.2005)
- IFT Institut für Therapieforschung: ALF - Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Einzusehen unter:
http://www.vtausbildung.de/alf/alf_idee.htm (12.08.2005)
- Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe / Feige, Bernd: Reformpädagogik. IN: Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe / Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn, 2004, einzusehen unter:
<http://plaz.uni-paderborn.de/Lehrerbildung/PLAN/plan.php?id=sw0217> (02.08.2005)
- Kleindiek, Gerhard: Das TeamPinBoard. Einzusehen unter:
<http://www.teampinboard.de> (12.08.2005)
- Lehrplan für die bayerische Grundschule (Stand Juli 2000), einzusehen unter:
<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&LpSta=6&STyp=1> (02.08.2005)
- Lehrplan für die bayerische Hauptschule (Stand Juli 2004), einzusehen unter:
<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=3&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&LpSta=6&STyp=27> (02.08.2005)

- Lions-Quest Deutschland: Lions-Quest – Erwachsen werden. Einzusehen unter:
<http://www.lions-quest.de> (12.08.2005)
 - Reich, Kersten (Hrsg.): Methodenpool. Einzusehen unter:
<http://methodenpool.uni-koeln.de> (14.08.2005)
- Stadt Würzburg: Bevölkerungsbestand (Stand Dezember 2004). Einzusehen unter:
<http://www.wuerzburg.de/buerger/rathaus/dienststellen/statistik/bevbestand/776,3303.html> (17.08.2005)

Weiterführende Internetadressen:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Demokratie leben & lernen. Einzusehen unter:
<http://www.blk-demokratie.de/> (01.09.2005)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Demokratielernen in Schule und Gemeinde – Demokratiepolitische und gewaltpräventive Potenziale in Schule und Jugendhilfe. Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Als .pdf Datei abrufbar unter:
http://www.bmbf.de/pub/demokratie_lernen.pdf (01.09.2005)

**Unser gesamtes Verlagsprogramm
finden Sie unter:
www.diplomica-verlag.de**



Diplomica Verlag