

Zitiervorschlag: Lehnerer, E., Ott, M., Renna, A., & Quenzel, G. (2022). Der Klassenrat als Chance für Partizipation. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg), Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule (S. 193-212). Weinheim: Beltz Juventa.
<https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1633>

Zur Verfügung gestellt auf PHIQ:

DOI: <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1633>

Dokumentart: Book Chapter

Version: published version

Lizenz:



Das nachfolgende Dokument ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> :

Sie dürfen das Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen; auch in Teilen, bearbeitet oder in anderer Weise verändert.

Der Klassenrat als Chance für Partizipation

Elisa Lehnerer, Martina Ott, Alessandro Renna und
Gudrun Quenzel

Demokratie ist kein Selbstläufer, sondern muss gelernt, erprobt und aktiv eingeübt werden. Ein zentraler Ort für das Erlernen von demokratischen Prozessen ist die Schule. Hier setzt das von der Internationalen Bodensee-Hochschule geförderte Projekt „Bildung und Partizipation“ an und untersucht in einer trinationalen Jugendstudie und anhand vertiefender Fallanalysen, wo und wie Demokratie an Schulen gelernt wird. Dieser Artikel ist ein erster Einblick in die im Rahmen des Projekts gewonnenen Erkenntnisse und beschreibt den Klassenrat als Ort der Partizipation am Beispiel einer 8. Jahrgangsstufe einer Mittelschule in Österreich. Im Beitrag wird gezeigt, dass Schüler*innen in einem Klassenrat, der Partizipation in Form von Diskutieren, Abstimmen und Deliberieren ermöglicht, Kompetenzen erwerben können, die eine aktive und mündige Beteiligung in einer Demokratie erleichtern.

Schlüsselwörter: Klassenrat, Demokratielernen, Partizipation, Kompetenzerwerb

A democracy is more than a form of government;
it is primarily a mode of associated living,
of conjoint communicated experience
(John Dewey)

1. Einleitung

Eine demokratische Gesellschaft ist kein Selbstläufer – Demokratie muss gelernt und praktiziert werden (Habermas, 1992). Ein zentraler Ort, an dem junge Menschen Demokratie lernen können, ist in demokratischen Gesellschaften die Schule. Um Demokratie zu lernen, spielen neben dem Wissen über politische Prozesse das Erleben von Demokratie sowie das unmittelbare Beteiligtsein an relevanten Entscheidungen eine Rolle (Honneth, 2012, S. 429). Aber was bedeutet das konkret? Welche Kenntnisse und Kompetenzen sind für den Erhalt und die Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens wichtig? Wie können junge Menschen diese Kenntnisse und Kompetenzen erwerben?

Hier setzt das von der Internationalen Bodensee-Hochschule geförderte Projekt „Bildung und Partizipation“ an. Eine trinationale Jugendstudie und vertiefende Fallanalysen in Deutschland, Österreich und der Schweiz untersuchen, wo und wie Demokratie an Schulen gelernt wird. Dieser Artikel ist ein

erster Einblick in die im Rahmen des Projekts gewonnenen Erkenntnisse und beschreibt den Klassenrat als Ort der Partizipation am Beispiel der Mittelschule *Schule am See*¹ im österreichischen Bundesland Vorarlberg. Die Wahl des Klassenrats erfolgte auf Grundlage des hohen Stellenwerts, der dem Klassenrat für demokratische Schulen zugeschrieben wird (Kahn, 2018, S. 4; Sliwka & Nguyen, 2020, S. 1251).

Der vorliegende Beitrag geht zunächst kurz auf die theoretische Bedeutung des Klassenrats für die Demokratiebildung und die Ermöglichung von Partizipation sowie auf seine praktische Verankerung in Schulen ein. Im Anschluss werden die Formen der Partizipation und Entscheidungsfindung, die sich in einem Klassenrat an der Mittelschule *Schule am See* wiederfinden lassen, beschrieben und am vorliegenden Beispiel wichtige Voraussetzungen und Folgen eines gelingenden Klassenrats herausgearbeitet. Zudem wird auf die Kompetenzen eingegangen, die Schüler*innen in einem Klassenrat als Ort des Diskutierens, Abstimmens und Deliberierens erwerben können. Es folgt eine Darstellung möglicher Herausforderungen, die die Durchführung eines Klassenrats mit sich bringen kann. Das Fazit fasst die Aspekte zusammen, die für einen erfolgreichen demokratischen Klassenrat wichtig erscheinen.

2. Grundlegende Prinzipien des Klassenrats

Der Klassenrat ist eine Einrichtung, in der eine Lehrperson – in der Regel die Klassenleitung – und Schüler*innen gemeinsame Angelegenheiten besprechen und über verschiedene, selbstgewählte Themen beraten, diskutieren und entscheiden (Lötscher, 2014, S. 56). Der Grundgedanke des Klassenrats beruht auf der Annahme, Erziehung zur Demokratie gelinge nur durch demokratische Schule im Allgemeinen und durch die aktive Mitbestimmung von Lehrpersonen und Schüler*innen in möglichst vielen Bereichen der Schule im Speziellen (de Boer, 2006, S. 13). Bereits der Philosoph und Reformpädagoge John Dewey (1859–1952) hebt in seinem Werk „*Democracy and Education*“ (1916/1980) die Bedeutung der Partizipation auf Klassenebene hervor. Dewey (1916/1980) konzeptualisiert Lernen in der demokratischen Schule dabei als aktives, eigenständiges und zugleich kooperatives Handeln. Durch eine Institutionalisierung des Klassenrats als Ort der Selbstverwaltung können sich die Persönlichkeiten der Kinder gut entfalten (Lötscher, 2014, S. 57). Kinder sollten im freien Austausch möglichst vielfältige und geteilte Erfahrungen machen.

1 Mittelschulen in Österreich umfassen die Jahrgangsstufen 5 bis 8; in ihrem pädagogischen Anspruch sind sie vergleichbar mit den Gesamtschulen in Deutschland.

Heute ist der Klassenrat in vielen Schulen im deutschsprachigen Raum fester Bestandteil des Schulalltags geworden. In den aktuellen Lehrplänen von Deutschland, Österreich und der Schweiz für die Sekundarstufe haben demokratische Anliegen und Kompetenzen wie Argumentieren, Konfliktfähigkeit, Gestaltung der Schulgemeinschaft einen festen Platz. Im Klassenrat soll unter anderem gelernt werden, Prozesse des Aushandelns einzuüben, Verantwortung zu übernehmen und demokratische Prozesse selbst zu gestalten (Waldis, 2018, S. 79).

Bei der Umsetzung des Klassenrats (im Schulalltag) sollten nach de Boer (2006, S. 13) einige grundlegende Prinzipien respektiert werden: (1) Er ist keine Nachahmung, sondern ein Ernstfall, d. h. echte, selbstgewählte Themen machen das Gespräch aus und die Entscheidungen gelten für alle Beteiligten. (2) Er wird als geschützter Raum verstanden, der regelmäßig geschaffen wird, im Ablauf klar strukturiert ist und durch konstruktives Miteinander ein wertschätzendes Klima erzeugt. (3) Die Kinder übernehmen die Verantwortung für seinen Erfolg. Sie gestalten deshalb selbst, ob und wie sie Beschlüsse fassen, wobei die Lehrperson diesen Prozess als den Kindern Gleichgestellte unterstützt, aber nicht leitet. (4) Konflikte und Probleme bedeuten keinen Ärger, auch wenn dies den Meinungen der Kinder widersprechen dürfte, sondern sind Möglichkeiten für die Weiterentwicklung des Klassenrats.

Zudem sollte die Lehrperson gezielte Vorbereitungen treffen und gemeinsam mit den Kindern so früh wie möglich den Klassenrat einführen; sie sollte die Kinder dabei nicht allzu schnell sich selbst überlassen. Ferner sollte der Klassenrat Raum für Spontaneität und Ausgelassenheit bieten, ohne die Möglichkeit für Beteiligte zu schaffen, über andere Macht auszuüben. Schließlich muss der Klassenrat etwas bewirken. Dies ist kaum umsetzbar, wenn die Kinder nicht darüber informiert sind, dass sie Möglichkeiten zur Gestaltung haben, ihre Wünsche und Vorstellungen ungeklärt bleiben oder mit dem Klassenrat unpassende Ziele verfolgt werden (Kahn, 2018, S. 28–30).

3. Fallstudie: *Schule am See*

Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf einer Fallstudie zu den Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen an der Mittelschule *Schule am See* in Hard (Vorarlberg), die im Rahmen des von der Internationalen Bodensee-Hochschule geförderten Projekts „Bildung und Partizipation“ durchgeführt wurde. Ziel der Fallstudie ist es, durch eine holistische Betrachtung die an der Schule vorhandenen Partizipationsspielräume möglichst umfassend und realitätsgerecht abzubilden (siehe dazu auch Lamnek, 2016, S. 287–288).

Die *Schule am See* zeichnet sich durch ein innovatives Konzept aus: Die Schüler*innen werden jahrgangs- und schulformübergreifend im Teamteaching unterrichtet. Drei bis vier Klassen aus zwei bis drei Jahrgangsstufen der Primar- sowie Sekundarstufe I werden dabei zu je einem Cluster zusammengefasst. Auf diese Weise kann klassenübergreifend gelernt werden. Zudem hat die Schule das Ziel, die Mitbestimmung der Schüler*innen in vielen Bereichen zu ermöglichen und zu fördern. Einigen Schüler*innen ist die gemeinsame Diskussion und Entscheidungsfindung im Klassenrat deswegen seit der Primarstufe vertraut.

Im Rahmen der Fallstudie wurden im Frühsommer 2020 mit Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe drei problemzentrierte Einzelinterviews (Witzel, 1985, 2000) sowie drei geschlechtlich getrennte Gruppendiskussionen mit je fünf bis sieben Teilnehmer*innen (Vogl, 2005, 2019) und ein leitfadengestütztes Expert*inneninterview mit der Klassenleitung dieser Schüler*innen (Gläser & Laudel, 2010; Helfferich, 2019) geführt.² Inhalt der Gespräche mit den Schüler*innen waren Orte, Arten und Folgen von Partizipation. Bei der Lehrperson wurde ergänzend danach gefragt, welche Faktoren die Schüler*innenpartizipation begünstigen und hemmen, wie die Schüler*innen auf ihre Partizipationsmöglichkeiten reagieren und wie diese Möglichkeiten erweitert werden können. Die mit einem Aufnahmegerät aufgezeichneten Interviews wurden vollständig und wörtlich mit dem Computerprogramm easytranscript verschriftlicht.³ Im Zuge dessen wurden die Namen der Interviewten pseudonymisiert und alle weiteren personenbezogenen Daten anonymisiert. Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer ersten inhaltsanalytischen Auswertung der thematischen Kategorie „Klassenrat“ vor, die sich in die Subkategorien „Formen von Partizipation“, „Voraussetzungen für die Durchführung eines erfolgreichen Klassenrats“, „erlernbare Kompetenzen“, „demokratische Werte und Prinzipien“ sowie „Frustrationspotenziale“ untergliedert. Der Fokus der Analyse liegt im vorliegenden Beitrag auf der Beschreibung der verschiedenen Subkategorien, wie sie sich im untersuchten Fall konkret aus der Sicht der Schüler*innen und der Klassenleitung dargestellt haben.

2 Im Folgenden wird wiederholt auf die jeweiligen Interviews und Gruppendiskussionen verwiesen bzw. werden diese hinter den verwendeten Zitaten in Klammern angegeben, um die Datenbasis nachvollziehbar zu machen.

3 Dabei wurden auch Satzabbrüche und Verzögerungslaute transkribiert, die in den im vorliegenden Beitrag angeführten Zitaten zur besseren Lesbarkeit nicht übernommen wurden. Außerdem wurden Wörter oder Wortteile, die im gesprochenen Interview betont wurden, in Großbuchstaben transkribiert.

4. Möglichkeiten für Partizipation am Beispiel des Klassenrats der Schule am See

Der in der Fallanalyse untersuchte Klassenrat findet einmal in der Woche, meist am Montag, im Klassenverbund statt. Neben den drei in jedem Klassenrat gestellten Fragen – 1. „Was war letzte Woche gut?“, 2. „Was war letzte Woche schlecht?“, 3. „Wen gibt es zu loben?“ – haben sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen die Möglichkeit, Themen einzubringen und zur Diskussion zu stellen. Diese Themen können auf unterschiedliche Weise besprochen werden, sodass der Klassenrat verschiedene Formen der Partizipation ermöglichen kann und in der Praxis als vielseitiges Gremium genutzt wird.

4.1 Diskussionen und Entscheidungsfindungen im Klassenrat

Ergeben sich bei der Themenbesprechung im Klassenrat Phasen der Diskussion, ermöglicht dies, wie insbesondere die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen und das Interview mit der Klassenleitung zeigen, eine aktive Mitbestimmung der Schüler*innen. Zudem können die Schüler*innen in den Diskussions- und Deliberationsprozessen Praktiken des sozialen und demokratischen Miteinanders und Austausches erlernen, einüben und anwenden sowie demokratische Werte und Prinzipien anerkennen und wertschätzen lernen. Eine besondere Lernerfahrung bietet der Klassenrat den Schüler*innen, die sich bereiterklären, den Klassenrat zu leiten, da sie in dieser Rolle lernen können, Verantwortung zu übernehmen. Diese Position können Schüler*innen im hier besprochenen Fallbeispiel bereits nach der zweiten oder dritten Sitzung einnehmen.

Häufig werden im Klassenrat Probleme des sozialen Miteinanders oder außerunterrichtliche Themen wie die Abschlussfahrt, die Ordnungsdienste oder die Sitzordnung diskutiert. Die Entscheidungsfindung während oder zum Abschluss der verschiedenen thematischen Diskussionen wird dabei unterschiedlich gehandhabt. Dies wird im Folgenden exemplarisch an Ausschnitten des Interviews mit der Klassenleitung dargestellt.

*Beratung der Erwachsenen durch die Schüler*innen*

Eine praktizierte Form der Partizipation besteht darin, dass die Schüler*innen eine Art Berater*innenrolle gegenüber Erwachsenen einnehmen. Sie werden dann zu bestimmten Themen um ihre Meinung gefragt und erarbeiten in der Diskussion mitunter auch Lösungsvorschläge. Dadurch sind sie am Entscheidungsfindungsprozess, nicht aber an der abschließenden Entscheidung beteiligt, da diese aus verschiedenen Gründen von der Klassen- oder Schulleitung getroffen wird.

*Demokratische Abstimmung der Schüler*innen*

Bei einer weiteren, häufig eingesetzten Form der Partizipation des untersuchten Klassenrats sind die Schüler*innen nicht nur an der Diskussion beteiligt, sondern treffen am Ende auch eine Entscheidung, die dann für alle gilt. Häufig wird dafür zum Abschluss oder auch zur vorläufigen Beendigung einer Diskussion eine demokratische Abstimmung unter den Schüler*innen herbeigeführt. Die befragte Klassenleitung verdeutlicht das im Interview wie folgt:

Lehrperson: Also häufig, gerade wenn es vorher zu einer Diskussion kam, dann kommt meistens eine Abstimmung, damit man einfach auch eine LÖSUNG hat am Ende. Wir schauen auch, dass es ungefähr, also eine EINHEITliche Lösung ist, dass es nicht wirklich ungefähr Hälfte Hälfte ist, weil dann finden wir, dass/ oder die meisten Schüler, die sind nicht wirklich glücklich damit. Und sie wurden GERADE so überstimmt oder irgendwie (Interview mit der Klassenleitung).

Die Lehrperson beschreibt hier den Prozess der demokratischen Abstimmung, bei dem mehr als nur eine relative bzw. knappe Mehrheit angestrebt werden soll. Wichtig ist ihr zudem, dass mit der Minderheit, die dem Entschluss nicht zustimmt, Rücksprache gehalten und verdeutlicht wird, dass sie und ihre Positionen gesehen wurden:

Lehrperson: Es müssen nicht alle die GLEICHE Meinung haben, auch wenn wir abstimmen, dann wird immer auch geschaut: „Ok, da IST eine Stimme und, ähm, du WURDEST jetzt überstimmt, ich hoffe, das ist auch in ORDNUNG für dich, dass wir jetzt diese (.) / DIESEN Weg gehen“ (Interview mit der Klassenleitung).

Hier wird ein elementares demokratisches Prinzip für die Schüler*innen erfahrbar: Entscheidungen, die durch einen Mehrheitsbeschluss herbeigeführt werden, betreffen meist auch Beteiligte, die nicht für diese Entscheidung gestimmt haben. Um eine mögliche Frustration dieser Beteiligten gering zu halten, kann ihnen durch Rücksprache bewusst gemacht werden, dass sie wahrgenommen werden, und so möglicherweise auch die Akzeptanz für die Entscheidung erhöht werden. In einer eventuell anschließenden Diskussion können die demokratischen Grundsätze des Mehrheitsprinzips und des Minderheitenschutzes thematisiert werden und dadurch die Handlungsebene um eine abstraktere, demokratiethoretische Ebene ergänzt werden.

Deliberation

Manche Diskussionen im Klassenrat benötigen keinen Abschluss durch eine Abstimmung, etwa wenn im Laufe der Diskussion durch Deliberationsprozesse bereits eine Lösung oder Entscheidung unter den Schüler*innen verhandelt und Konsens hergestellt wurde.

Auffällig ist, dass im Klassenrat häufig wiederkehrende Themen behandelt werden. Das kann daran liegen, dass zwar in Sitzungen zuvor eine Entscheidung getroffen wurde, diese aber bei der Umsetzung nicht funktioniert hat. Etwa berichtet die befragte Lehrperson:

Lehrperson: Es wird dann einfach immer wieder aufkommen das Thema und dann sagt man: „Ok, das hat nicht funktioniert, was jetzt?“ (Interview mit der Klassenleitung).

An diesem Punkt setzt eine neue Schleife der Diskussion über Lösungsmöglichkeiten und Entscheidungsfindungen im Klassenrat ein. Es kommt vor, dass Themen immer wieder über einen längeren Zeitraum in weiteren Klassenratssitzungen angesprochen und diskutiert werden. Dies wird so lange weitergeführt, bis eine Lösung gefunden wurde oder, wie im Folgenden beschrieben wird, das Thema an Relevanz verloren hat. Den Schüler*innen wird dadurch erfahrbar gemacht, dass demokratische Entscheidungen und Lösungen Zeit und wiederholte Diskussionen benötigen und auch veränderbar sind.

*Offene Enden für die Schüler*innen*

Werden Themen für die Schüler*innen irrelevant, werden sie nicht weiter im Klassenrat angesprochen und bedürfen somit aus Sicht der Schüler*innen und Lehrperson keiner Lösung:

Lehrperson: Oder das Problem ist einfach nicht mehr da, dann braucht man auch keine LÖSUNG [...] (Interview mit der Klassenleitung).

Es gibt aber auch Themen im Klassenrat, bei denen die Schüler*innen zu keiner Lösung kommen können. Das kann unterschiedliche Gründe haben, so die Klassenleitung:

Lehrperson: Bei manchen Sachen KÖNNEN sie zu keiner Lösung kommen, weil sie einfach das Problem nicht lösen können, das liegt dann bei uns in der LEHRERhand oder Ähnliches. [...] Oder dann gibt es auch mal eine Woche KEINE Lösung, weil sie einfach nicht mehr wissen, was man machen kann (Interview mit der Klassenleitung).

Durch das Zitat wird deutlich, dass es Themen im Klassenrat gibt, die aus der Sichtweise der Lehrperson nicht in der Verantwortung der Schüler*innen liegen und somit auch nicht von ihnen gelöst werden können und sollen. Hier ist es aus Sicht der Klassenleitung wichtig, dass die Lösung und Entscheidungsfindung in die Hand von Personen gegeben werden, die entsprechende Befugnisse dazu haben. In Bezug auf das vorgestellte Beispiel ist das dann etwa eine Lehr-

person oder die Schulleitung. Aber auch der Umstand, dass keine Ideen zur Bearbeitung eines Themas vorhanden sind, kann den Entscheidungsprozess verhindern bzw. verschieben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in dem hier untersuchten Klassenrat während und nach den Diskussionen unterschiedliche Formen der Entscheidungsfindung praktiziert werden. In diesen verschiedenen Diskussions- und Entscheidungsfindungsprozessen können die Schüler*innen wesentliche demokratische Verfahren erlernen, wie es auch die eingangs skizzierte Literatur zum Klassenrat vorsieht (Lötscher, 2014, S. 56–57; Waldis, 2018, S. 79). Allerdings wird darin auch betont, dass es die Schüler*innen sind, die die Entscheidungen treffen sollten (de Boer, 2006, S. 13).

Im untersuchten Klassenrat besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Schüler*innen nur in beratender Rolle tätig sind und die Lehrpersonen dann die Entscheidung treffen. Einen großen Lernerfolg scheinen die Schüler*innen dann zu haben, wenn Deliberationsprozesse stattfinden, die eine Konsensfindung ohne Abstimmung ermöglichen, und so eine gemeinsame Lösung erarbeitet wird, die von allen Schüler*innen der Klasse getragen werden kann. Dies ist jedoch nicht bei jedem Thema möglich. Bei Mehrheitsentscheidungen durch Abstimmungen können die Schüler*innen lernen, auf die „Verlierer*innen“ zu achten, also Entscheidungen zu treffen, die alle zumindest akzeptieren können, auch wenn sie selbst eventuell eine andere Entscheidung präferiert hätten. Damit diese Lernprozesse stattfinden können, ist es wichtig, dass eine Lehrperson anwesend ist, die die Einhaltung der vorher festgelegten Spielregeln gewährleistet, ohne aber den Entscheidungsprozess zu dominieren.

4.2 Voraussetzungen und Folgen von Partizipation im Klassenrat

Für die erfolgreiche Durchführung eines Klassenrats, der Diskussionen und Deliberationsprozesse fördert, lassen sich in den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen und dem Interview mit der Klassenleitung einige Voraussetzungen identifizieren, die für das Gelingen eine wichtige Rolle zu spielen scheinen. Diese Voraussetzungen wirken zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. Außerdem sind sie eng mit den demokratischen Lernprozessen und dem Kompetenzerwerb verbunden, d. h., manchmal sind die Voraussetzungen für einen gelingenden Klassenrat bereits das, was dort eigentlich gelernt werden kann, und indem die Voraussetzungen aktiv geschaffen werden, entsteht bereits ein erfolgreicher Lernprozess. Voraussetzungen und Folgen von Partizipation bedingen und verstärken sich also miteinander gegenseitig.

Sicherer Raum und vertrauensvolle Atmosphäre

Der untersuchte Klassenrat wird von den Schüler*innen als sicherer Raum wahrgenommen, in dem eine wertschätzende und vertrauensvolle Atmosphäre herrscht. Der Klassenrat zeichnet sich durch eine offene Kommunikation der Schüler*innen untereinander sowie durch gegenseitiges Vertrauen aus, was sich wiederum positiv auf das Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl der Schüler*innen auswirkt. Nicolas verdeutlicht dies folgendermaßen:

Nicolas: Es stärkt halt, glaube, auch die GEMEINSCHAFT, (.) wenn man halt so Klassenrat hat, weil man dann irgendwie VIEL MEHR zusammen ist, (weil man?) VIEL MEHR vielleicht auch über DINGE redet, wo man sonst NICHT macht, wenn man so was nicht hat, uuund du TRAUST dich dann auch MEHR zu reden, weil du vielleicht auch SACHEN sagst, die du sonst einer EINZELNEN Person NICHT sagen würdest, weil du ANGST hättest oder so, aber DA kann halt nichts PASSIEREN, (vielleicht?) danach, aber DA kann nichts passieren und DA kann es auch GEKLÄRT werden, egal was für Probleme (..) (Gruppendiskussion 2).

Ein solches Gemeinschaftsgefühl wie auch das Vertrauen und die offene Kommunikation sind jedoch nur möglich, wenn die Lehrperson und auch die Schüler*innen den Klassenrat als sicheren Raum mit wertschätzendem Umgang gestalten können.

Zeit und Regelmäßigkeit

Das Sicherheitsgefühl und das Selbstbewusstsein, die eigene Meinung tatsächlich auch zu äußern und sich damit öffentlich zu positionieren, sind nicht von vornherein gegeben. Sie entwickeln sich erst über einen längeren, zum Teil auch mehrjährigen Zeitraum, über den zudem eine regelmäßige Durchführung des Klassenrats gewährleistet wurde. Diesen Prozess des steigenden Selbstvertrauens über die Zeit verdeutlicht Simon am Beispiel einer Schülerin, die aus dem Ausland in die Klasse wechselte:

Simon: Zum Beispiel wir haben jetzt eine Schülerin in unserer Klasse, die kam halt aus dem AUSland und so und ist in der Mittelschule dazugekommen. Die ERSTEN zwei Jahre hat sie KAUM geredet, im DRITTEN hat sie langsam angefangen reden. Ich glaube, das war wegen ihrer VORSchläge, die hat wegen ihrer Vorschläge angefangen reden und immer mehr und immer mehr. Und in DEM Jahr hat sie Beiträge und Referate AUCH gemacht. Und es wird immer lauter, habe ich das Gefühl, also sie traut sich immer mehr zu reden.

Interviewerin: Und wieso?

Simon: Also erstens wegen der GEMEINSCHAFT und zweitens, dass man (ihr?) KLAR macht: „Ja, JEDER darf MEINUNG sagen, das ist OK“ und ja, man hat sie auch immer GEFRAGT und IRGENDwann hat sie sich halt getraut (..) (Gruppendiskussion 2).

*Aktivierung der Schüler*innen und Freiwilligkeit der Partizipation*

Das Zitat von Simon verdeutlicht zudem, dass die Schüler*innen im Klassenrat zum Teil auch explizit nach ihrer Meinung gefragt werden. So werden sie zur Partizipation aktiviert, um den sicheren Raum erleben und positive (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen darin sammeln zu können. Neben der Aktivierung der Schüler*innen spielt gleichzeitig auch die Freiwilligkeit der Partizipation eine wichtige Rolle, wie Finn betont:

Finn: Ja, (ja beim genauso dem?) KLASSENrat, weil dort WIRD jeder nach seiner Meinung gefragt, MUSS jeder seine Meinung äußern, also MÜSSEN nicht, aber wäre halt GUT, man FRAGT auch jeden Einzelnen (..) (Gruppendiskussion 2).

*Positive Schüler*innen-Lehrpersonen-Beziehung*

Das Vertrauen der Schüler*innen erstreckt sich auch auf Lehrpersonen und Direktor*innen und spiegelt sich in der von den interviewten Schüler*innen mehrheitlich als sehr positiv beschriebenen Schüler*innen-Lehrpersonen/Direktor*innen-Beziehung wider. Einige Schüler*innen führen verschiedene Beispiele an, die verdeutlichen, dass die Lehrpersonen und Direktor*innen ein großes Interesse an den Meinungen der Schüler*innen zu den verschiedensten Themen haben und diese Meinungen ernst nehmen. Zudem versuchen die Lehrpersonen und Direktor*innen die Schüler*innen offenbar bei ihren Vorhaben zu unterstützen und bemühen sich um eine bestmögliche Umsetzung dieser Vorschläge. Wie im nachfolgenden Zitat deutlich wird, gibt es allerdings auch einige Schüler*innen, die nicht finden, dass ihre Vorschläge ernst genommen werden, und denen der Klassenrat dadurch unwirksam und sinnlos erscheint. Diese Ablehnung wird vermutlich durch die negativen (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen verstärkt.

Leo: Mit den Lehrern reden (.) [...]

Georg: // Das BRINGT NICHTS

Yusuf: Das BRINGT NICHTS // [...]

Leo: Meistens vergessen sie es einfach und (unv.)/

Interviewerin: Und warum bringt das dann nichts?

Leo: Sie hören meistens nicht zu (Gruppendiskussion 3).

Vorbildfunktion und Verantwortungsabgabe der Lehrpersonen

Eine weitere Voraussetzung für einen gelingenden Klassenrat ist das bewusste Handeln der Lehrpersonen. Sie leben den Schüler*innen ein selbstbestimmtes Verhalten vor, indem sie ihnen verdeutlichen, dass die eigene Meinung wichtig ist, dass die Schüler*innen ein Recht darauf haben, diese zu äußern, und dass sie in vielen Bereichen wählen und selbstbestimmt entscheiden können:

Lehrperson: Also dass man denen VORlebt, dass sie wirklich/ dass ihre Meinung wichtig ist und eben auch, dass sie die Wahl haben [...], ein Thema anzusprechen, was ihnen am Herzen liegt und nicht, es MUSS immer von den Lehrern kommen und sie hoffen insgeheim, dass der Lehrer das anspricht oder bemerkt oder sonst was, sondern wirklich: „Es kann auch von MIR kommen und ich habe eine MEINUNG und die kann auch gehört werden und die kann auch richtig sein“ (Interview mit der Klassenleitung).

Wenn ein Klassenrat erst vor Kurzem etabliert wurde, nimmt die befragte Lehrperson noch eine aktivere, unterstützende Rolle ein, damit die Schüler*innen Zeit haben, die Abläufe kennenzulernen und sich daran zu gewöhnen. Sie fragt auch noch vermehrt nach, um Themen und Meinungen der Schüler*innen „heraus[zu]kitzel[n]“ (Klassenleitung, Z. 322). Mit der Zeit wird die Selbstständigkeit im Klassenrat erhöht. Die Lehrperson rückt in den Hintergrund, die Schüler*innen übernehmen die Moderation und fordern die Möglichkeiten zur Meinungsäußerung und Mitbestimmung schließlich selbst ein:

Lehrperson: Also man muss es denen VORleben [...] und dann kommen sie auch wirklich von selber und, ja, VERLANGEN es dann, dass sie jetzt wirklich/dass das Thema angesprochen wird (Interview mit der Klassenleitung).

Die Voraussetzungen für einen gelingenden Klassenrat, wie sie aus dem vorliegenden Beispiel herausgearbeitet wurden, spiegeln die Erkenntnisse aus anderen Studien wider (de Boer, 2006, S. 13; Kahn, 2018, S. 28–30). Etwa wird deutlich, dass der Klassenrat als sicherer Raum gestaltet sein sollte, in dem eine positive Atmosphäre der Toleranz und Akzeptanz der unterschiedlichen Meinungen von Schüler*innen vorherrscht. Zudem wird besonders dem Faktor Zeit, im Sinne einer mehrjährigen und regelmäßigen Durchführung des Klassenrats, eine große Bedeutung zugeschrieben. Die Lehrpersonen nehmen nach Etablierung des Klassenrats im weiteren Zeitverlauf eine eher passive und steuernde Rolle ein. Wenn sie aktiv einschreiten, sollten sie den Schüler*innen eben diese tolerante Haltung vorleben. Denn ohne die freie Meinungsäußerung der Schüler*innen, ohne das Vertrauen, die eigene Meinung äußern zu können und mit dieser ernst genommen zu werden, wird ein Klassenrat kaum gelingen.

4.3 Mögliche Erfahrungen und Kompetenzen durch den Klassenrat

Wie insbesondere die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen zeigen, kann ein Klassenrat, der Diskussionen, Abstimmungen und Deliberationsprozesse ermöglicht, für die Schüler*innen neben einer verstärkten Mitbestimmung einen großen Kompetenzerwerb bedeuten sowie als Lernort für demokratische Werte und Prinzipien dienen.

Demokratische Werte und Prinzipien

Neben verschiedenen demokratischen Verfahren können die Schüler*innen im Klassenrat zentrale demokratische Werte und Prinzipien erleben, erlernen und einüben. Wie das nachfolgende Zitat von Finn aufzeigt, werden Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung und Gleichheit, zumindest von den befragten Schüler*innen, bereits als selbstverständlich angesehen. Jede*r Schüler*in hat das Recht und die Möglichkeit, die eigene Meinung frei zu äußern. Auch hat jede*r das gleiche Mitsprache- und Stimmrecht, sodass sich jede*r gleichermaßen beteiligen kann und jede Stimme gleich viel zählt.

Interviewerin: Und was lernt ihr noch? [...]

Finn: Oder halt auch, dass man seine MEINUNG immer frei ÄUßERN kann (.) und dass jeder halt (unv.) Mitbestimmungsrecht HAT, also sozusagen, dass alle gleichberechtigt sind und NIEMAND irgendwie ausgeschlossen werden sollte (...) (Gruppendiskussion 2).

Ein weiteres demokratisches Prinzip, das die Schüler*innen anhand der demokratischen Abstimmungen erlernen, ist das Mehrheitsprinzip mit gleichzeitigem Minderheitenschutz, wenn auf diejenigen, die nicht der Meinung der Mehrheit sind, Rücksicht genommen wird.

Als weitere Lernerfolge lassen sich in den Interviews unter anderem Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Kompromiss- und Konfliktfähigkeit, Selbstbewusstsein sowie Verantwortung identifizieren. Diese werden in den nachfolgenden Abschnitten aufgegriffen.

Kommunikations- und Dialogfähigkeit

In den Diskussionen können die Schüler*innen ihren sprachlichen Ausdruck verbessern und erweitern. Diese kommunikativen Fähigkeiten ermöglichen es ihnen, ihren Standpunkt für andere verständlich darzulegen. Nehmen die Schüler*innen an einer Diskussion aktiv durch Sprechbeiträge teil, können sie zudem Dialogfähigkeit erlernen. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler*innen einerseits ihre Meinung überzeugend vertreten können und andererseits andere Positionen und Perspektiven anerkennen und sich mit diesen auseinandersetzen können.

Kompromiss- und Konfliktfähigkeit

Wenn sich aus den Meinungsverschiedenheiten lebhaftere Auseinandersetzungen mit konträren Positionen entwickeln, können die Schüler*innen zudem lernen, mit diesen Konfliktsituationen umzugehen, diese konstruktiv zu gestalten und so die Konflikte zu lösen. Dabei ist insbesondere die von vielen Schüler*innen betonte Kompromiss- und Kooperationsbereitschaft förderlich, um bei Meinungsverschiedenheiten Lösungen zu erarbeiten, die für alle tragbar sind und alle miteinschließen:

Interviewerin: Kompromisse eingehen und so was?

Chloé: Jaa.

Interviewerin: Wie?

Chloé: Also indem, dass man diskutiert und halt probiert, für JEDEN die bestmögliche Lösung zu finden, halt, dass es für ALLE passt. (..) Ja (.....) (Gruppendiskussion 1).

Die Kompromissuche und die Rücksichtnahme auf die Interessen aller haben einige Schüler*innen dabei bereits so weit internalisiert, dass sie diese in anderen Bereichen der Schule anwenden, um zufriedenstellende Ergebnisse für alle zu erreichen:

Miray: [...] wenn wir jetzt eine GRUPPENarbeit kriegen und jetzt SETZEN wir uns mit der Gruppe so zusammen HIN (.) und es gibt dann immer die EINE, die PLANT alles ein so, und dann bestimmt man immer AB, wer was macht, also man sagt NICHT gleich: „Du machst DAS, du machst DAS“. Wir sind es so BESTIMMT, dass man ANDERE die MEINUNG fragt (Gruppendiskussion 1).

Kompromisse eingehen zu können und auch über politische Grenzen hinweg mit anderen konstruktiv zusammenzuarbeiten und so einen für alle tragbaren Konsens auszuhandeln, sind für das Funktionieren einer Demokratie, das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft und somit auch für die Schüler*innen wichtig. Dies gilt genauso für das Zulassen von und den konstruktiven Umgang mit Auseinandersetzungen und Konflikten, die ein essenzieller Bestandteil von Konsensfindungen sind und im Rahmen einer konstruktiven Debattenkultur angegangen und gelöst werden können.

Selbstbewusstsein

Ein weiterer Prozess, der durch die Teilnahme am Klassenrat in Gang gesetzt und gefördert werden kann, ist die Stärkung des Selbstbewusstseins. Dieser längerfristige Prozess bedarf bestimmter Voraussetzungen. Ermöglicht durch den sicheren Raum, Zeit und positive (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen sowie die Kommunikations- und Dialogfähigkeit können die Schüler*innen selbstbe-

wusster werden, wenn sie ihre Meinung vor anderen vertreten. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich dabei nicht um die Meinung der Mehrheit handelt:

Chloé: Und dass man sich TRAUT, auch wenn man eine andere Meinung hat, die zu ÄÜßERN [...] Ja. Und nicht, wenn alle sagen: „Nein, ich finde das blöd“, dass man dann denkt: „Ja, eigentlich finde ich das voll GUT“ (.), aber dann einfach sagt: „Nein, das finde ich AUCH blöd“; sondern sich TRAUT, einfach DAS sagen, was einem am HERZEN liegt oder (.) was man DENKT und was man WILL (..) (Gruppendiskussion 1).

Dieses Selbstbewusstsein, die eigene Meinung – auch gegen Widerstand – zu äußern und standhaft zu bleiben, kann dazu beitragen, die Debattenkultur und die Demokratie zu stärken. Die Schüler*innen können sich aktiv für demokratische Werte und Prinzipien einsetzen, demokratische Beteiligungsmöglichkeiten nutzen und lernen unter Umständen auch, demokratiefeindlichen Einstellungen entschieden entgegenzutreten.

Verantwortung

Eine weitere Möglichkeit, die sich für die Schüler*innen im Klassenrat eröffnet, ist das Lernen von Verantwortungsübernahme. Indem ein*e Schüler*in die Moderation des Klassenrats übernimmt, wird ihm oder ihr Verantwortung übergeben. Die Übergabe der Verantwortung für die Diskussionsleitung und für die eigenständige Durchführung des Klassenrats von den Lehrpersonen an die Schüler*innen erfolgt dabei über einen längeren Zeitraum, um die Schüler*innen am Anfang nicht zu überfordern und allein zu lassen. Wenn die Schüler*innen im Klassenrat abstimmen oder gemeinsam Entscheidungen treffen, können sie sich zudem der Tragweite, die ihr Stimmrecht und ihre Entscheidungen haben, bewusst werden und dadurch auch lernen, Verantwortung für ihr Handeln und ihre Entscheidungen zu übernehmen:

Georg: [...] dass man dann keinen BLÖDSINN mitbestimmen soll, weil das IST danach (unv.) [...] Weil wenn du zum SPAß irgendwas BLÖDES sagt und DAS wird dann umgesetzt, dann wird es blöd (Gruppendiskussion 3).

Wenn die Schüler*innen lernen, Verantwortung für andere zu übernehmen und verantwortungsbewusst zu handeln und zu entscheiden, kann es ihnen dadurch leichter fallen, sich später ebenfalls aktiv in der Zivilgesellschaft und der Politik zu beteiligen und auf diese Weise eine aktive Bürger*innenrolle einzunehmen, in der sie für demokratische Werte und Praktiken einstehen.

Der Klassenrat ermöglicht den Schüler*innen also, verschiedene für das Leben in einer Demokratie relevante Kompetenzen zu erwerben und demokratische Einstellungen und Praktiken zu internalisieren, sodass diese – eventuell

auch für das spätere Leben – zur Gewohnheit werden. Die Schüler*innen lernen bereits im jungen Alter, sich und ihren Interessen Gehör zu verschaffen. So können sie sich auch außerhalb der Schule als mündige Bürger*innen aktiv am zivilgesellschaftlichen und politischen Leben beteiligen und einen Beitrag zur Stärkung der Demokratie leisten.

5. Herausforderungen und Frustrationspotenziale eines Klassenrats

Die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit den Schüler*innen zeigen jedoch auch, dass bei der Durchführung eines gelingenden Klassenrats auf Herausforderungen und Frustrationspotenziale geachtet werden sollte, die sowohl durch das Verhalten einzelner Schüler*innen als auch von den Lehrpersonen hervorgerufen werden können.

*Fehlende Wertschätzung unter den Schüler*innen*

Gelingt es nicht, eine wohlwollende Atmosphäre zu schaffen, in der eine ungezwungene Meinungsäußerung möglich ist, kann bei Schüler*innen die Angst vor Bloßstellung und persönlich angriffliger Kritik aufkommen. Nicolas verdeutlicht beispielsweise, dass man sich wegen seiner Meinung nicht schlecht fühlen sollte, und Simon berichtet von Gefühlen der Unsicherheit, weil seine Ideen von anderen als schlecht angesehen werden könnten:

Nicolas: [...] dass man sich halt nicht SCHLECHT fühlt, über seine Meinung zum Beispiel (..) [...]

Interviewerin: Und wie meint ihr das, wenn ihr eure Meinung sagt, (.) wie fühlt ihr euch dann? (.) Oder wie findet ihr das? (.) [...]

Simon: Aber auch manchmal UNSicher, weil andere könnten es ja auch für SCHLECHT halten (.), wenn man eine SCHLECHTE Idee hat oder so, aber man (die?) gut findet, weil man nicht genug nachgedacht hat so (Gruppendiskussion 2).

Kritisch angemerkt wird von den befragten Schüler*innen zudem, dass es bei Abstimmungsprozessen innerhalb des Klassenrats Schüler*innen gibt, die sich nicht trauen, ihre Meinung zu äußern. Um der Positionierung der eigenen Meinung, die gegebenenfalls von der Mehrheit der Klasse nicht getragen wird und zudem zu negativen Folgen (Ausgrenzung, Mobbing etc.) führen könnte, zu entgehen, schließen sich diese Schüler*innen der Meinung ihrer Mitschüler*innen an. Etwa sagt ein Schüler:

Finn: [...] bei uns ist es halt eher so/ich weiß nicht, ob es Leute GIBT, die gern was anderes sagen würden, aber wenn man zum Beispiel abstimmt, (.) dann sind alle irgendwie der GLEICHEN Meinung, zumindest der Großteil immer (.) und ja (...)

Interviewerin: Und ihr meint also, sie sind nicht alle derselben Meinung, sie TUN nur so, als ob sie dieselbe Meinung hätten?

Finn: Ich weiß es ja nicht. Wahrscheinlich gibt es bei uns in der Klasse auch ein paar, die sich einfach nicht TRAUEN, ihre Meinung zu ÄUßERN, vielleicht weil man sie schon vor paar Jahren oder so in der Schule mal (.) fast gemobbt hat oder so. Ich wüsste jetzt aber (.) und vielleicht TRAUEN sie sich DANN nicht, was zu sagen, weil wenn man dann vielleicht ihre Meinung (unv.) oder so was (..) (Gruppendiskussion 2).

Problematisch ist es auch, wenn der Klassenrat vor allem als Ort des Kritisiert-Werdens wahrgenommen wird. Den Betroffenen erscheint er dann als unwirksames und daher sinnloses Gremium, in dem ihrer Ansicht nach kaum konstruktive Gespräche geführt werden können:

Louis: [...] unser Klassenrat davor war halt immer bloß: „Der hat DAS gemacht, jetzt will ich, dass er das wieder ANDERS macht“ [...] Es war halt ein RUmgezicke (..). Also so richtig (..) KONSEQUENT über gescheite Themen war das nie wirklich [...]

Yusuf: Also sozusagen wir haben uns gegenseitig alle verpetzt.

Georg: Immer nur: „Ich kritisiere (um?) und ich kritisiere (Louis), ich kritisiere (Alesio), ich kritisiere, ich kritisiere“ (Gruppendiskussion 3).

Obwohl kritisiert zu werden und die eigene Meinung nicht durchsetzen zu können Teil demokratischer Verfahren sind, scheinen solche für die betroffenen Schüler*innen negativen (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen Unzufriedenheit, Frustration sowie den Verlust ihrer (politischen) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Folge haben zu können. Sie können – im Gegensatz zu vielen ihrer Mitschüler*innen – keinen positiven Einfluss durch ihre Partizipation feststellen und erachten diese somit zunehmend als sinnlos. Diese negativen Erfahrungen und Einstellungen können dann zu einem Vertrauensverlust gegenüber dem Klassenrat, den Mitschüler*innen und auch den Lehrpersonen führen.

Mangelnde Transparenz in der Kommunikation

Werden Schüler*innen um ihre Meinung gefragt, sollte darauf geachtet werden, dass klar kommuniziert wird, in welchem Rahmen ihre Partizipation stattfinden kann und ihre Vorschläge oder Entscheidungen berücksichtigt werden können. Wird den Schüler*innen, wie in Gruppendiskussion 3 und dem Einzelinterview 2 beschrieben, vermittelt, dass sie eine Entscheidung treffen können, die dann jedoch von den Erwachsenen nicht berücksichtigt oder umgesetzt wird, kann das bei den Schüler*innen ein Gefühl der Unzufriedenheit und Frustration hervorrufen, da sie ihre Mitbestimmung als unwirksam wahrneh-

men. Diese Erfahrung kann dann das Interesse an weiterer Partizipation verringern.

Wenn eine Entscheidung von den verantwortlichen Lehrpersonen oder den Direktor*innen bereits getroffen wurde, ist es wichtig, dies auch so zu kommunizieren, damit nicht der Eindruck entsteht, dass die Schüler*innen zwar gefragt, aber dann doch nicht gehört werden. Manchmal wird im Schulalltag eine Entscheidung aus verschiedenen Gründen dann doch anders getroffen, als es die Schüler*innen gerne gehabt hätten. Wurden die Schüler*innen jedoch im Vorfeld dazu gefragt, ist es wichtig, dann auch die Gründe, die zur Entscheidung geführt haben, offen und transparent darzulegen, um Nachvollziehbarkeit und somit Akzeptanz unter den Schüler*innen zu erreichen.

In den Einzelinterviews und Gruppendiskussionen wird allerdings deutlich, dass die Schüler*innen oft bereits die Tatsache, ihre eigene Meinung äußern zu „dürfen“ (Michael, Z. 326, Einzelinterview 3) und von den Erwachsenen gehört zu werden, – auch unabhängig von der weiteren Umsetzung – als sehr positiv und förderlich für ihr Wohlbefinden in der Schule wahrnehmen.

Unzureichende echte Gestaltungsmöglichkeiten

Es gibt manchmal auch Schüler*innen, die unter Mitbestimmung vor allem die Möglichkeit zu großen Veränderungen verstehen und daher die tatsächlich vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten als eher gering einschätzen. Dann werden die Bereiche, in denen sie mitbestimmen können, als „so Basic-Sachen halt“ (Chiara, Z. 594, Einzelinterview 2) bezeichnet. Hier ist es wichtig, den Rahmen und die Möglichkeiten der Mitbestimmung klar und transparent zu kommunizieren.

Die hier skizzierten Herausforderungen können sich hemmend auf eine Partizipation im Klassenrat (und darüber hinaus) auswirken, sie lassen sich in der Praxis jedoch nicht wirklich umgehen. Uns scheint es hier vor allem bedeutsam zu sein, offen und transparent mit den Schüler*innen zu kommunizieren und ihre Mitbestimmung in von ihnen als wichtig angesehenen Themenbereichen so oft wie möglich zu fördern.

6. Limitationen

Die hier vorgestellten Erkenntnisse beruhen auf einer ersten Analyse eines Klassenrats in einer Mittelschule. Zu den Limitationen dieses Beitrags gehört deswegen in erster Linie, dass die hier gemachten Aussagen über Formen und Konsequenzen gelebter Partizipation streng genommen nur für diesen Klassenrat der ausgewählten Schule gelten. Zudem handelt es sich hier um eine erste inhaltsanalytische Auswertung. Es ist möglich, dass sich die Ergebnisse im

Laufe der Interpretation noch verfeinern und Zusammenhänge deutlicher hervortreten werden. Eine weitere Limitation stellt der Zeitpunkt der Erhebung dar. Die Interviews wurden kurz vor Ende des letzten Schuljahres der befragten Schüler*innen und kurz nach dem ersten COVID-19 bedingten Lockdown im Frühsommer 2020 geführt. Es ist nicht auszuschließen, dass der nahende Schulwechsel sowie das Erlebnis des Distanzunterrichts die Einschätzung des Klassenrats positiv oder negativ beeinflusst haben.

7. Fazit

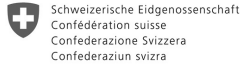
Wie das Fallbeispiel der *Schule am See* zeigt, kann ein Klassenrat verschiedene Formen der Partizipation und Entscheidungsfindung annehmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Klassenrat je nach Schule, Klasse und Lehrperson sehr unterschiedlich gestaltet sein kann und der hier vorgestellte Klassenrat allein ein Beispiel einer Klasse einer Schule darstellt. Die darin stattfindende Partizipation in Form von Diskutieren, Abstimmen und Deliberieren ermöglicht eine aktive Mitbestimmung der Schüler*innen und eröffnet Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb und zur Vermittlung demokratischer Werte und Prinzipien.

Im vorliegenden Beitrag konnten verschiedene Voraussetzungen eines gelingenden Klassenrats aufgezeigt werden. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die Zeit ein, die benötigt wird, um die Abläufe im Klassenrat kennenzulernen, um ein Sicherheitsgefühl und Selbstbewusstsein zur aktiven Partizipation zu entwickeln und im Gremium Verantwortung übernehmen zu wollen. Auch die Gestaltung eines sicheren Raumes mit einer vertrauensvollen und wertschätzenden Atmosphäre braucht Zeit, da der Klassenrat sonst zum Ort des Erlebens von Unsicherheit und von Bloßstellungen werden kann. Die Angst vor persönlicher Kritik wie auch das Gefühl der Unwirksamkeit der eigenen Partizipation können sich hemmend auf die Partizipationsbereitschaft der Schüler*innen auswirken. Solche Herausforderungen sollten bei der Implementierung und Durchführung eines Klassenrats berücksichtigt werden, um den Schüler*innen darin möglichst viele positive (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen zu ermöglichen.

Durch die Durchführung eines erfolgreichen Klassenrats können die Schüler*innen Kompetenzen erwerben, die für eine aktive und mündige Beteiligung in einer demokratischen Gesellschaft nützlich sind. Sie können hier zentrale demokratische Verfahren und Prinzipien kennenlernen, einüben und anwenden. Ein langjähriger und regelmäßiger Klassenrat ermöglicht es den Schüler*innen, diese demokratischen Prozesse und Prinzipien wertschätzen zu lernen und so zu internalisieren, dass diese für sie zur Gewohnheit werden und somit von ihnen auch in Zukunft angewendet werden. Demokratie ist ein wichtiger und langer Lernprozess und dieser kann – wie der vorliegende Beitrag

zeigt – durch eine erfolgreiche Implementierung und Gestaltung eines Klassenrats bereits in der Schule beginnen. Im vorgestellten Fall geht es um einen Klassenrat in einer Mittelschule, die gewonnenen Erkenntnisse scheinen uns jedoch grundsätzlich auch auf die Primarstufe übertragbar.

Wir danken der IBH für die ideelle und finanzielle Unterstützung des Projekts:



Literatur

- Boer, H. d. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [www.doi.org/10.1007/978-3-531-90436-8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90436-8)
- Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. The Middle Works, 1899–1924 Volume 9: 1916. London, Amsterdam: Southern Illinois University Press.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [www.doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8)
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 669–686). Wiesbaden: Springer. [www.doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44)
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 429–442. [www.doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9](https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9)
- Kahn, U. (2018). *Klassenrat – Herzstück einer demokratischen Schule. Eine Einführung für Pädagog*innen*. www.degede.de/wp-content/uploads/2018/08/2018-paedagoginnen.pdf
- Lamnek, S. (2016). Einzelfallstudie. In S. Lamnek & C. Krell (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (6. Auflage, S. 285–312). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lötscher, A. (2014). Der Klassenrat – Ritualisierte Demokratie in der öffentlichen Schule. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der Politischen Bildung. Beiträge zur Tagung „Politische Bildung empirisch 2012“* (S. 56–73). Zürich: Rüegger.
- Sliwka, A. & Nguyen, T. (2020). Demokratiepädagogik in der Schule. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1247–1259). Wiesbaden: Springer. [www.doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_92](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_92)
- Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 57, 28–60.

- Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 695–700). Wiesbaden: Springer. [www.doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46)
- Waldis, M. (2018). Demokratietheorie und Erziehungsideal im Diskurs der Politischen Bildung in der Schweiz. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 75–96). Wiesbaden: Springer. [www.doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_6)
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim, Basel: Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), 1–9.