

Bauer, Angela

**Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung.
Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles
Rollendilemma**

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 5, S. 680-699



Quellenangabe/ Reference:

Bauer, Angela: Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 5, S. 680-699 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221695 - DOI: 10.25656/01:22169

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221695>

<https://doi.org/10.25656/01:22169>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2018

■ *Thementeil*

**Schulwahl – Akteure, Motive
und Befunde zum Wandel großstädtischer
Schul(angebots)landschaften**

■ *Allgemeiner Teil*

Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen
zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde
und organisations-pädagogische Anschlüsse

Pädagogische Professionalität und Schüler-
mitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in
der Grundschule als professionelles Rollendilemma

Anders als gedacht. John Deweys Erziehung
zur Demokratie

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften

Thomas Koinzer/Sabine Gruehn

Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer
Schul(angebots)landschaften: Einführung in den Thementeil 581

Nicky Zunker/Marko Neumann/Kai Maaz

Angebot und Nachfrage bei der Einzelschulwahl: Der Einfluss
von Schulmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft
auf die Nachfrage nach weiterführenden Schulen in Berlin 586

Judith Schwarz/Corinna Habeck/Sabine Gruehn/Thomas Koinzer

„Welche Schule passt zu meinem Kind?“ Elterliche Schulwahlentscheidungen
und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen 612

Sandra Anusiewicz-Baer

„Es war ja eher mehr Not als Wille.“ Narrative der Schulwahl für den Besuch
der Jüdischen Oberschule in Berlin 635

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde
zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften“ 650

Allgemeiner Teil

Matthias Alke

Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen
zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde
und organisationspädagogische Anschlüsse 659

Angela Bauer

Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation
im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma 680

Michael Knoll

Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie 700

Besprechung

Heinz-Elmar Tenorth

Reinhard Mehring: Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall
der Philosophischen Pädagogik 719

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 722

Impressum U3

Table of Contents

Topic: School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities

Thomas Koinzer/Sabine Gruehn

School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities: An introduction 581

Nicky Zunker/Marko Neumann/Kai Maaz

Supply and Demand in the Context of School Choice: The impact of school characteristics and student composition on the demand for secondary schools in Berlin 586

Judith Schwarz/Corinna Habeck/Sabine Gruehn/Thomas Koinzer

“Which school suits my child?” Parental school choice decisions and the question of fit in the public and private primary school system 612

Sandra Anusiewicz-Baer

“It’s been more need than willingness”. Narratives of school choice for attendance of the Jüdische Oberschule in Berlin 635

Deutscher Bildungsserver

Online Ressources “School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities” 650

Articles

Matthias Alke

Cultures of Cooperation of Adult Education Organisations between Continuity and Change: Empirical findings and organisational-pedagogical perspectives 659

Angela Bauer

Pedagogical Professionalism and Student Participation: Self-organisation in class councils in primary schools as a professional role dilemma 680

Michael Knoll

Differently than Thought: John Dewey’s education for democracy 700

Book Review	719
New Books	722
Impressum	U3

Angela Bauer

Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung

Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma

Zusammenfassung: Selbstorganisierte Kreisgespräche wie der Klassenrat sollen eine demokratische Mitbestimmungspraxis in Schulen anstoßen. Lehrkräften kommt dabei eine egalitäre und beratende Rolle zu. Viele Untersuchungen stellen jedoch die Verwirklichung des Anspruches substanzieller Mitbestimmung im Rahmen der schulischen Ordnung in Frage und machen auch auf paradoxe Verstrickungen des professionellen Handelns aufmerksam. In diesem Beitrag wird vor dem Hintergrund strukturtheoretischer Ansätze das professionelle Handeln im Klassenrat empirisch hinterfragt. Anhand ausgewählter Ergebnisse einer wissenssoziologischen Studie zum Klassenrat in der Grundschule werden Handlungsdilemmata offengelegt und ihr Potential für eine Transformation der Lehrerrolle aufgedeckt.

Schlagnworte: Schülermitbestimmung, Klassenrat, Lehrerrolle, Pädagogische Professionalität, Antinomien des Lehrerhandelns

1. Einführung

Beim Blick auf die Entwicklung des Bildungswesens in der letzten Dekade zeigt sich, dass neben vielen Neujustierungen und Strukturveränderungen kollektive Entwicklungs- und Handlungsfelder ins Zentrum der Pädagogik rücken. Aus der Perspektive einer Erziehungswissenschaft, welche die gesellschaftlichen Trends zu Ungleichheit und Exklusion sowie die immer stärker werdenden Armuts- und Abstiegsrisiken anmahnt, gilt es Partizipation und Teilhabe am sozialen Leben sowie bildungswirksame und entwicklungsrelevante Erfahrungen innerhalb der Schule zu ermöglichen. Konkret werden diese Forderungen in der Praxis mit der institutionellen Umsetzung von reformpädagogischen Konzepten, wie beispielsweise dem Klassenrat (vgl. Freinet, 1979; Dreikurs, Cassel & Rückriem, 1995), zusammengebracht. Dabei handelt es sich um eine Art pädagogisches Kreisgespräch, bei dem die Kinder einer Klasse eigenverantwortlich und partizipativ ihre interpersonalen Konflikte, aber auch allgemeine Fragen des Schulalltages aushandeln. Als Ziele dieser klassenöffentlichen Zusammenkunft und Aushandlungspraxis werden Persönlichkeitsbildung und moralische Förderung in vertrauensvoller Atmosphäre benannt (Freinet, 1979, S. 77). Laut aktuellen Praxispublikationen stoßen Kreisgespräche beziehungsweise Schülergremien darüber hinaus eine selbstbestimmte und verantwortungsbewusste Mitbestimmungspraxis an, bei der Kinder und Jugendliche gegenseitige Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit im Rah-

men ihrer schulspezifischen Peergruppe erfahren sowie ihre Konflikte selbstständig lösen (vgl. bspw. Millmann, 2016). Insbesondere die sogenannte Demokratiepädagogik hebt die besondere Bedeutung des Klassenrates für die Herstellung einer demokratischen Schulkultur hervor: „Durch die Kultivierung demokratischer Lebensformen prägt der Klassenrat den demokratischen Habitus der Beteiligten und bildet ihre Fähigkeit und Motivation zur Teilnahme an Prozessen und zur Mitwirkung an Institutionen einer demokratischen Gesellschaft aus“ (Edelstein, 2010, S. 75). Die mit dem Konzept der selbstorganisierten problemlösenden Kreisgespräche theoretisch verbundenen Paradoxien und empirisch erforschten Ambivalenzen bleiben in diesen Veröffentlichungen jedoch oft vernachlässigt. Dabei weist die empirische Schul- und Bildungsforschung darauf hin, dass die Praxis des Klassenrates in verschiedene widersprüchliche Verhältnisse eingebettet ist. Die SchülerInnen nehmen eine ambivalente Doppelrolle im Spannungsfeld zwischen Schule und Peerwelt ein (vgl. de Boer, 2006; Bauer, 2013; Otto, 2015; Heinzel, 2016). Eine Verwirklichung des Anspruches substanzieller Mitbestimmung im Rahmen der schulischen Ordnung ist zudem fraglich (vgl. Grundmann & Kramer, 2001; Leser, 2011; Budde, Kansteiner & Bossen, 2016). Gleichzeitig bringt das konzeptionelle Format des Klassenrates veränderte Anforderungen an das professionelle Handeln mit sich. Im Klassenrat wird konzeptionell eine zurückhaltende, egalitäre und beratende Lehrerrolle eingefordert (Kiper, 2008, S. 242), die oft unüblich zur vorherrschenden institutionellen und generationalen Ordnung ist. Zugleich sollen die Pädagoginnen und Pädagogen entsprechend ihrer professionellen Verantwortung in schwierigen Situationen wirksam eingreifen (vgl. Dreikurs et al., 1995). Eine genauere kritische Analyse der Lehrerrolle in Schülergremien wie dem Klassenrat wurde bisher kaum systematisch und empirisch verfolgt. Dabei eröffnen sich aus strukturtheoretischer Perspektive (vgl. Oevermann, 1996; Helsper, 2004) interessante Fragen zum professionellen Handeln in schülerselbstorganisierten Gremien wie dem Klassenrat: Wie gehen die Lehrkräfte mit der ungewohnten Handlungsdynamik im Klassenrat um? Kommt es zu einer Transformation der Lehrerrolle?

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit diesen Fragen aus wissenssoziologischer Perspektive und liefert erste Antworten anhand der Ergebnisse einer Einzelfallstudie zum Klassenrat in der Grundschule (vgl. Bauer, 2013).

2. Pädagogische Professionalität

Seit gut drei Jahrzehnten wurde in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften ein Diskurs angestoßen, der sich mit der theoretischen und empirischen Fundierung der Logiken, Strukturprobleme und Widersprüche des Lehrerhandelns befasst. Anschließend an klassische professionstheoretische Ansätze skizzierte Ulrich Oevermann (1996) ein strukturtheoretisches Konzept, das die Gesetzmäßigkeiten professioneller Handlungsstruktur beschreibt. Im Hinblick auf die pädagogische Lehrerprofessionalität kann Oevermanns Ansatz folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Helsper, 2011, S. 151–153): 1. Der Fokus pädagogischen Lehrerhandelns ist in erster Linie Wis-

sens-, aber auch Normenvermittlung. 2. LehrerInnen haben eine implizit therapeutische Funktion für die Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin insbesondere im Hinblick auf die Entfaltung lebenspraktischer Autonomie. 3. LehrerInnen fungieren als stellvertretende Krisenlöser und haben zugleich die Aufgabe die SchülerInnen kriseninitiierend zu irritieren. 4. Es besteht ein pädagogisches Arbeitsbündnis, das in diffuse und spezifische Beziehungsdimensionen eingelassen ist. 5. Die gesetzlich verankerte Schulpflicht und der sich daraus ergebende Schulzwang belastet das Arbeitsbündnis und birgt weitere Probleme der Professionalisierung des Lehrerberufs.

Anschließend an diese Konzeption Oevermanns bildeten sich verschiedene strukturtheoretische Positionen zur Lehrerprofessionalität heraus. Für die vorliegenden Fragestellungen zur Lehrerrolle im Klassenrat sind vor allem Werner Helspers Herangehensweise an die Struktur des Lehrerhandelns (1996, 2004) und Arno Combes Ausführungen zur Lehrerprofessionalität (1996, 2015) interessant.

Helspers Ansatz differenziert zum einen Oevermanns Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses theoretisch und empirisch weiter aus (vgl. Helsper & Hummrich, 2008; Helsper, 2016). Des Weiteren formuliert er pädagogische Antinomien, die als „widerstrebende Orientierungen“ (Helsper, 2016, S. 111) das pädagogische Handeln beeinflussen und zu Handlungsverstrickungen im Sinne pädagogischer Paradoxien führen können. Für die Grundlage seines Konzeptes deckt Helsper entlang reformpädagogischer Entwürfe ein „unzulängliches Professionsverständnis“ und „mangelnde Reflexivität“ (Helsper, 1996, S. 526) auf und leitet implizite pädagogische Handlungsprobleme und Herausforderungen ab, die sich sowohl durch die institutionelle Verfasstheit von Schule als auch durch das Aufeinanderprallen rollenförmiger und personenbezogener Orientierungen ergeben. In seiner später entworfenen Schulkulturtheorie entwickelt er diese Konzeption der Antinomien des Lehrerhandelns weiter und bestimmt unterschiedliche Ebenen, auf denen Antinomien und Paradoxien angesiedelt werden können (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001, S. 39–65). Demnach gelten für jede Lebenspraxis und in potenziert Form sechs Antinomien erster Ordnung (vgl. Helsper, 2016, S. 111–115): die Praxis-, die Begründungs- und die Subsumtionsantinomie sowie die Ungewissheits-, die Vertrauens- und die Symmetrieantinomie. Zusätzlich kommen fünf Antinomien zweiter Ordnung hinzu, welche die „Spannung zwischen der unpersonlichen und der emotional-diffusen Beziehungslogik“ (Helsper, 2016, S. 115) innerhalb der professionellen Handlungspraxis repräsentieren: Die Nähe-, die Sach- und die Differenzierungsantinomien sowie die Organisations- und die Autonomieantinomie. Widerspruchsverhältnisse der gesellschaftlichen Schulorganisation, wie beispielsweise Organisationsroutinen oder Schuldisziplinierung, und einzelschulspezifische sowie individuell ausgeformte Handlungsdilemmata trennt Helsper von diesen Antinomien ab (Helsper, 2004, S. 67–68).

In der Praxis des Klassenrates und anderer Gremien zur Schülermitbestimmung birgt vor allem der Widerspruch zwischen Autonomie und Heteronomie ein großes Spannungspotential. Dem konzeptionell angedachten Autonomie entfaltenden professionellen Handeln liegt auch immer die Gefahr zugrunde, durch die (generationale und institutionell geprägte) Dominanz des Professionellen sowie dessen stützendes Eingreifen

Unselbstständigkeiten auf Seiten der Schüler zu erzeugen (Helsper, 2004, S. 55). Zudem handelt es sich bei der Mitbestimmungspraxis innerhalb der Schule immer nur um eine Als-Ob-Situation, bei der Autonomie und echte Partizipation der Schüler nur unterstellt werden können. Entlang der Rekonstruktionen schulischer Praxis beschreibt Helsper (1996, S. 551–562) paradoxe Verwendungsweisen dieses Widerspruchs: Die verordnete Autonomie als „pädagogisierende Enteignung“ (Helsper, 1996, S. 551), die entlastende Autonomie als „entpädagogisierende Autonomiezuschreibung“ (Helsper, 1996, S. 556) und drittens die disziplinierende Autonomie als „pädagogisches Sanktionierungsinstrument“ (Helsper, 1996, S. 558). In späteren Publikationen (vgl. Helsper et al., 2001, S. 482–488; Helsper & Lingkost, 2004) werden weitere Formen der paradoxen Verstrickungen schulischer Partizipation präsentiert.¹ Dabei wird die Praxis der in unterschiedlichen Schulkulturen untersuchten Mitbestimmungsmöglichkeiten als inkonsistent herausgestellt, was sich in unterschiedlichen Modi von „paradoxen Strukturvarianten der ‚Autonomieantinomie‘“ (Helsper et al., 2001, S. 488) niederschlägt.

Ergänzend zu Helspers Antinomiekonzept spielt Arno Combes strukturtheoretische Konzeption pädagogischer Professionalität in der Betrachtung der Anleitung selbstbestimmter Prozesse im Klassenrat eine Rolle. Er beschäftigt sich mit den Wirkungen, Bedingungen und Belastungen professionellen Lehrerhandelns und fragt nach der Ermöglichung neuer und offener Bildungsprozesse im Unterricht (vgl. Combe & Buchen, 1996; Combe & Kolbe, 2008). In seinen Analysen verweist er auf „eine strukturlogisch verankerte Ungewissheitsdynamik auf verschiedenen Ebenen des Unterrichts“ (Combe, 2015, S. 130) und betont, wie unkontrollierbar aber auch komplex Lehrerhandeln abläuft. Aus dieser Ungewissheitsdynamik heraus benennt Combe mit dem Terminus Kontingenz ein grundlegendes Handlungsproblem des Unterrichts und charakterisiert damit „ein gesteigertes Bewusstsein von Ungewissheit, bezogen auf einen in die Zukunft gerichteten Ausgang“ (Combe, 2015, S. 117). Die Antinomien des Lehrerhandelns ordnet er als einen Kontingenzaspekt ein, bei dem es um das Ausbalancieren „von Erwartungssicherheit schaffenden routinierten Praktiken einerseits und einer offenen Textur des Unterrichts andererseits“ (Combe, 2015, S. 131) geht. Er betrachtet die Unbestimmtheit und Kontingenz jedoch nicht als Störfaktor, sondern als Herausforderung der täglichen Unterrichtspraxis. Combe beschreibt, wie sich durch die krisenhafte und irritierende Erfahrung von Ungewissheit eine produktive (Lern-)Bedeutung im Rahmen der antinomischen Handlungsstruktur entfalten kann: „Im krisenhaften Einlassen in das Unstimmige, Unbegreifliche, Fragliche und Unsichere verwirklichen sich Möglichkeiten der Sinnbildung“ (Combe, 2015, S. 130).

1 In den benannten Veröffentlichungen werden bis zu sieben weitere unterschiedlichen Modi „paradoxaer Autonomieformeln“ (Helsper et al., 2001, S. 486) besprochen: simulierte, instrumentalisierte, teleologische, mimetische, reproduktive und kontrollförmige sowie negierte Autonomie. Diese werden anhand empirischer Beispiele verschiedenen Schulkulturen zugeordnet. Eine klare Hierarchisierung oder Kategorisierung der Autonomieformen wird dabei nicht herausgestellt.

3. Schülermitbestimmung und Lehrerhandeln – Theoretische und empirische Reflexionen zur Lehrerrolle in Schüलगremien

Gremien wie der Klassenrat, Schülerparlamente oder Schülervertretungen sind hoch bedeutsam für die Reflexion der konstitutiven Antinomien des Lehrerhandelns auf mikrostruktureller Ebene des Unterrichts, da sie „im Rahmen der Schule das organisatorisch instituierte Recht von Schülern auf Partizipation, Mitgestaltung und eigenständige Artikulation“ (Combe & Helsper, 1994, S. 164) darstellen. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts sollten neue Wege der Erziehung durch Selbstverwaltung und Selbstregierung im sozialpädagogischen und später auch im schulischen Bereich beschrritten werden (vgl. Bernfeld, 1921; Wilker, 1921). Die theoretischen Widersprüche der pädagogisch intendierten Partizipation und mögliche Grenzen einer schulischen Umsetzung wurden in diesen idealen Entwürfen aber kaum diskutiert. Dabei ist eine besondere Strukturproblematik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung innerhalb partizipativer Konzepte demokratischer Erziehung erkennbar (vgl. Weyers, 2011).

Blickt man auf die empirischen Befunde², dann sind zwischen dem Anspruch zur Schülermitbestimmung und der tatsächlichen schulischen Praxis vielfache Widersprüche untersucht und belegt worden. Der Spezifik der Lehrerrolle in selbstbestimmten Schüलगremien wurde aber bisher zu wenig Beachtung geschenkt und strukturelle Ambivalenzen oft nicht eingehender reflektiert. So finden sich in den meisten Studien eher einzelne Anmerkungen oder Empfehlungen zur professionellen Rolle, die an dieser Stelle kurz zusammengetragen werden.

Friederike Heinzel (2002, S. 126) merkt an, dass in Kreisgesprächen eine besondere Form der Gemeinschaftskonstruktion vorherrscht und die formal egalitäre Anordnung aller Beteiligten es erfordert, dass teilnehmende Erwachsene ihre Akteursrolle neu bestimmen müssen. Als Problematik führt Heinzel in ihrer Untersuchung von Kreisgesprächen in der Grundschule die Differenz zwischen der Sichtweise der SchülerInnen als auch der LehrerInnen an. Während die Professionellen zumeist an formalen und institutionellen Gesichtspunkten orientiert sind, argumentieren Kinder laut ihrer Untersuchung eher vor dem Hintergrund geschlechts- und peerspezifischer Aspekte (Heinzel, 2002, S. 120–122). Aus Sicht der Forscherin macht die Lehrkraft ein Zugeständnis an die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder, indem sie deren Perspektive ernst nimmt. Gleichzeitig bedingt ein gutes Arbeitsbündnis im Kreis, dass die Professionellen das Gespräch der Kinder unterstützen und ihnen in eskalierenden Situationen schützend beiseite stehen (Heinzel, 2016, S. 76–77).

Gerade durch diese Anforderung, in problematischen Situationen entsprechend der professionellen Verantwortung zu vermitteln oder wirksam einzugreifen, gleichzeitig

² Hierbei wird auf zentrale deutschsprachige Studien eingegangen. Ein Einbezug der internationalen Forschung zu demokratischen Handlungskompetenzen sowie Forschung an Freinet-Schulen in Frankreich fand im Rahmen dieser Abhandlung nicht statt (vgl. hierzu beispielsweise Schlemminger, 1995).

aber eine zurückhaltende und gleichberechtigte Rolle einzunehmen, spitzt sich die Widersprüchlichkeit der Lehrerrolle in selbstorganisierten Gremien zu. Die meisten Studien, in denen Klassenräte oder andere klasseninterne Kreisgespräche analysiert wurden, zeigen auf, dass sich diese Ambivalenz eher in Richtung eines dominanten Handlungsentwurfes der Lehrperson auflöst. Demnach werden die Gespräche zum Teil sehr stark von den teilnehmenden Lehrkräften bestimmt: „Sie [die Lehrkraft] gibt die Impulse und die Orientierungen, sie erteilt das Rederecht, sie hat ‚das letzte Wort‘ [...]“ (Lähnemann, 2004, S. 159; vgl. auch Budde et al., 2016, S. 198). Hanna Kiper (1997) erfasste die Häufigkeit und inhaltliche Bezugnahme der Redebeiträge einer teilnehmenden Lehrkraft in ihrer Klassenratsstudie und zeigte daran auf, dass die Erwachsene eine sehr dominante Sprecherposition und die Redehoheit im Kreis besaß. Die Lehrerbeiträge waren dabei durch Korrekturen, Erklärungen, Kommentare, Umformulierungen, aber auch Bewertungen und Zurückweisungen gekennzeichnet (Kieper, 1997, S. 94–96).

Auch Heike de Boer (2006) beschreibt das Dilemma der Lehrkraft in einem von der Klassenlehrerin geleiteten Kreisgespräch: „Die Lehrerin versucht als Moderatorin, allen Beteiligten gerecht zu werden. Sie zeigt sich als Wächterin über den Verfahrensablauf und achtet auf die Einhaltung der Gesprächsregeln. Im Laufe des Gesprächs [...] kann sie im Klassenrat ihre Deutungshoheit untermauern [...]“ (de Boer, 2006, S. 90–91). In der Konfrontation mit ihrer widersprüchlichen Moderation reflektiert die Lehrerin ihre Rolle sehr kritisch und entschließt sich, die Leitung an die Kinder abzugeben, um deren Partizipationsspielraum zu vergrößern.

In ihrer ethnografischen Klassenratsstudie stellt Birte Friedrichs (2004) die These auf, dass die Ambivalenz zwischen Zurückhaltung und Eingreifen die LehrerInnen in eine Doppelrolle als „normale Teilnehmer(inne)n auf der einen Seite und Spielleiter(inne)n auf der anderen Seite“ (Friedrichs, 2004, S. 90) drängt. Die egalitäre Position spiegelt sich darin wider, dass die Erwachsenen sich ebenfalls an wichtige Kommunikationsregeln halten müssen (beispielsweise melden, wenn sie einen Beitrag beisteuern wollen und warten, bis sie drangenommen werden). Trotz allem haben sie implizit eine Sonderrolle inne, die bei den Pädagogen eher zu anleitendem und disziplinierendem Handeln führt und aus Schülersicht dafür verantwortlich ist, dass Erwachsene schneller drangenommen werden. Insgesamt stellt Friedrichs fest, dass die Lehrenden- und Lernendenperspektive in dem von ihr beobachteten Klassenrat auseinanderfallen. Das Auftauchen divergenter Einschätzungen der Lehrerrolle aus Teilnehmersicht kann die Forscherin mit ihrem Material aber nicht zureichend klären.

In der Überschau der empirischen Ergebnisse scheint sich in der Praxis eine Dominanz der Lehrerrolle zu manifestieren, die ungeachtet der theoretischen Vorgabe einer Gleichberechtigung zwischen den Akteuren des Kreises eher heteronome Strukturen als demokratisches Handeln befördert. Die Lehrpersonen sind in widersprüchlichen Handlungsstrukturen „zwischen Partizipationsmöglichkeiten und schulisch-normativen Vorgaben“ gefangen und „schwanken zwischen Kontrolle und Abgabe von Verantwortung“ (Budde et al., 2016, S. 179–180).

Mit Blick auf das professionelle Handeln und die verschiedenen Verwendungsweisen der Autonomieantinomie (Helsper, 1996, S. 551–562) wurden in Bezug auf selbstorga-

nisierte Gremien in der Empirie bisher vornehmlich Beispiele verordneter Autonomie aufgezeigt. Arno Combe und Werner Helsper (1994) machen an einer Wahlsitzung einer Schülervertretung ein „absurdes Theater“ (Helsper, 1994, S. 164) deutlich: „Die Schüler werden [...] zu einer Partizipation bewegt, die ihnen gerade Partizipation verweigert. [...] Das Versprechen von Partizipation, Kritikbefähigung, Mitspracherechten und Verselbstständigung gerät zur Enteignung lebenspraktischer Autonomie und zur Einübung in formale, zweckrationale Verwaltung von demokratischen Rechten“ (Helsper, 1994, S. 182).

Die Verwendungsweise einer verordneten Autonomie kann dabei mit einem augenscheinlich dominanten Lehrerhandeln einhergehen, muss aber nicht. Dies lässt sich an den fallrekonstruktiven Analysen von Christoph Leser (2011) aufzeigen. Der Forscher nimmt durch Beobachtung von übergeordneten Schülergremien und Kreisgesprächen im Klassenverband einen Einblick in die Partizipationspraxen einer Regel- und einer Reformschule. Im Gegensatz zu den Beispielen bei Helsper und Combe fällt auf, dass die Leitung der Sitzungen klar von den SchülerInnen ausging. Aber auch in den von Leser angeführten Beispielen konturiert sich die Schülerpartizipation in Form „einer ‚verordneten Autonomie‘ als Teil des pädagogischen Programms der Schule“ (Leser, 2011, S. 23). In der Studie wird herausgearbeitet, dass es sich um eine Mitbestimmungspraxis handelt, die nicht hält, was sie verspricht. Beispielsweise äußern SchülerInnen keine Kritik gegenüber der fehlenden Umsetzung des Partizipationsanspruches sondern „gegen das fallweise Unterbieten einer Norm, zu deren Einlösung im schulischen Alltag sie sich selbst verpflichtet fühlen. So gelingt es ihnen, den eigenen Partizipationsanspruch innerhalb jener als defizitär gekennzeichneten und als falsch empfundenen Praxis aufrechtzuerhalten“ (Leser, 2011, S. 67–68). Abschließend konstatiert auch Leser, dass für sein Untersuchungsfeld ein „ideale[r] Entwurf gelingender Partizipationsverhältnisse gegen die rekonstruierte Praxis verweigerter Partizipation“ (Leser, 2011, S. 111) ansteht. Ein genauerer Blick auf das Lehrerhandeln bleibt leider aus. Anhand einiger Protokollauszüge ist jedoch erkennbar, dass die konzeptionell angedachte zeitweise Verkehrung der Machtverhältnisse zwar von der Lehrkraft implizit eingefordert, jedoch habituell widerlegt wird (Leser, 2011, S. 53). So greift ein beteiligter Lehrer in die Selbstorganisation der SchülerInnen ein, als es aus seiner Sicht noch nicht zu einem geordneten Beginn der Klassenratssitzung gekommen ist. Dabei verweist er die SchülerInnen auf ihre Verantwortung für die Durchführung und Organisation des Klassenrates. Statt die SchülerInnen mit dieser Aufforderung jedoch in die „Freiheit der Eigenverantwortung“ (Leser, 2011, S. 53) zu entlassen, stehen die Einwürfe des Lehrers als Vorwürfe und disziplinarische Maßnahmen im Raum. Leser konstatiert folgende strukturbildende Paradoxie: „Während er einerseits mit Rekurs auf die theoretische Konzeption des Klassenrates als autonomes Schülergremium, die Schüler wiederholt und vorwurfsvoll auffordert, sich eigenverantwortlich um diesen zu kümmern, lässt er erneut deutlich werden, dass er die Gelingenskriterien der folgenden Sitzung festlegt und durchzusetzen bereit ist“ (Leser, 2011, S. 56).

4. „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ – Methodisches Vorgehen

Das Ziel einer eigenen empirischen Einzelfallstudie zum Klassenrat war es, die Klassenratspraxis in der Grundschule aus wissenssoziologischer Perspektive zu erfassen und das implizite Handlungswissen der Akteure offenzulegen (vgl. Bauer, 2013). Als Forschungsfeld wurde eine staatliche Grundschule ausgewählt, die sich im Rahmen eines Langzeitprojektes für die Schaffung eines wertorientierten Schulklimas sowie für mehr Mitgestaltung und Eigenverantwortung der SchülerInnen einsetzte. In diesem Kontext wurde der Klassenrat seit zwei Jahren in allen Klassenstufen durchgeführt. Der Hauptteil der Studie beschäftigte sich mit den handlungsleitenden Orientierungen der SchülerInnen einer dritten Klasse in Bezug auf das Arrangement des Klassenrates. Hierzu wurden Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 1989) ausgewertet. Anhand der Rekonstruktion des konjunktiven Wissens der Akteure wurden differenzierte Orientierungs- und Bewältigungsmuster in Bezug auf die Selbstorganisation im Klassenrat deutlich (vgl. auch Bauer, 2017).

Gleichzeitig interessierte auch das implizite Wissen, welches das Denken und Handeln der beteiligten Lehrkraft bestimmte. Den Anlass für die spezifische Untersuchung des Lehrerhandelns gab die Besonderheit der Beteiligung der Erwachsenen an den Sitzungen. Bereits in der explorativen Phase des Forschungsprozesses zeigte die Beobachtung verschiedener Klassenratssitzungen unterschiedlicher Jahrgangsstufen eine unklare Handlungsposition der Lehrkräfte auf. Die LehrerInnen waren aktive Teilnehmer der Sitzungen, jedoch war ihre Rolle nicht so klar festgelegt, wie die der Kinder (zum Beispiel als Präsident, Protokollant, Zeitwächter oder Themeneinbringer). Mit Blick auf diese besondere Rolle wurde in der Erhebungsphase auch eine Lehrergruppendiskussion durchgeführt. Der Gesprächsstimulus dieser Gruppendiskussion³ richtete sich auf die Klassenratspraxis aus der Sicht der LehrerInnen. Während des Gesprächs verwiesen die Lehrer auf ihre individuellen Erfahrungen im Kontext des Klassenrats und es entstand eine selbstläufige Diskussion, bei der die einzelnen Teilnehmer über spezifische Erlebnisse ihrer eigenen Praxis erzählten. Im weiteren Verlauf der Studie konzentrierte sich das Forschungsinteresse aber auf das implizite Handlungswissen der Klassenlehrerin der beforschten dritten Klasse, welche auch an der Lehrergruppendiskussion teilnahm. Interessanterweise kam es im Rahmen des Gruppengesprächs nicht zur Bearbeitung einer gemeinsamen Orientierung, sondern eher zu einem divergenten Diskurs, bei dem die Teilnehmer die Differenz der erlebten Klassenratspraxis hervorhoben. Aufgrund dieser Besonderheit – und weil weiteres Interviewmaterial nicht vergleichbar ergiebig war – konnten die Aussagen der Klassenlehrerin der untersuchten dritten Klasse als in sich abgeschlossene Einzelerzählungen aus der Gruppendiskussion herausgelöst und detaillierter dokumentarisch interpretiert werden. Auf eine Einbettung in den Diskurs der Teilnehmer wurde verzichtet.

3 „Ich war ja schon in diesem Schuljahr bei Ihnen und hab ja auch von jedem den Klassenrat beobachten können (.) welche Erfahrungen haben sie gemacht an was können sie sich erinnern können sie einfach mal erzählen.“

Darüber hinaus wurden relevante Ausschnitte aus den Kindergruppendifkussionen genutzt, um die Rolle der Lehrkraft aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Im Sinne einer Triangulation (vgl. auch Flick, 2010) fand somit eine Verschränkung unterschiedlicher Akteursperspektiven auf das Lehrerhandeln innerhalb eines spezifischen Klassenrates statt (vgl. Niemann, Bauer & Deppe, in Vorb.). Im Forschungsprozess wurde das Datenmaterial beider Akteursgruppen zueinander ins Verhältnis gesetzt und ihre Bezüge zu- und aufeinander beleuchtet. Methodologisch gelang es mit dieser Perspektiventriangulation komplexe Erkenntnisse zur Lehrerrolle im Klassenrat zu generieren.

5. Das implizite Wissen zum Lehrerhandeln im Klassenrat – Empirische Ergebnisse

5.1 *Selbstbestimmung als Risiko (der Auflösung der habitualisierten Lehrerrolle) und Unsicherheitsfaktor – Die Perspektive der Lehrkraft*

Die Lehrerin Frau Carl⁴ schildert unterschiedliche Erlebnisse mit dem Klassenrat in zum Teil langen Erzählpassagen. Darin scheint immer wieder die Auseinandersetzung mit ihrer Rolle im Klassenrat als zentrales Thema auf. Als Gegenhorizonte ihrer Handlungsorientierung scheinen die verselbstständigte Praxis der SchülerInnen und ihre berufspädagogisch geprägte Vorstellung einer adäquaten Klassenratsorganisation auf. Passungsprobleme zwischen diesen Polen werden in ihren Erzählungen als Irritationen deutlich. Dies soll an einigen Interviewstellen verdeutlicht werden.

Beispielsweise berichtet Frau Carl, wie die von ihr eingeführte und auch eingeforderte Praxis der Hervorhebung positiver Entwicklungen sich verselbstständigt und die Kinder sogar die Lobpraxis der Lehrkraft beanstanden:

[...] sind zwei Schüler zu mir gekommen und ham gesagt: übrigens Frau Carl wir wollten sagen der James den muss man noch loben der saß die ganze Zeit ganz still auf seinem Platz und das fand ich ‚zwei Schüler unabhängig‘ (betont) voneinander und das fand ich schon heiß und das kam schon oft auch mal vor dass ich in letzter Zeit irgendwas gesagt hab du aber jetzt musst dich wirklich mal da ruhig hinstellen oder irgendwie was (.) ja (.) und dann hat da jemand gesagt aber er hat es doch schon=sich schon sehr gesteigert ‚was willstest denn da sagen gell‘ (laut) [...] (Z. 149–163)⁵

4 Alle beteiligten Personen wurden anonymisiert. Es handelt sich daher bei allen Namen um Pseudonyme.

5 Hinweise zur Transkription: (.) kurzes Absetzen, @hallo@ lachend gesprochen, = schneller Anschluss, - Abbruch

Die Lehrerin beschreibt beispielhafte Szenen, in denen sie von ihren SchülerInnen darauf hingewiesen wurde, dass sie in ihrer Bewertung von Situationen und ihrem Lehrerhandeln zum Teil versäumt, die Entwicklungsschritte der Kinder zu bedenken. Dies rahmt die Pädagogin aber weniger als gewollten Fortschritt, sondern eher als irritierendes Moment. Ihre Sprachlosigkeit („was willst du denn da sagen“) weist darauf hin, dass sie in ihrem Lehrerhandeln verunsichert ist. Einerseits ahndet sie die zurechtweisende Bemerkung der SchülerInnen nicht disziplinierend, da sie den von ihr aufgestellten Regeln entspricht. Andererseits wird das eigenmächtige Handeln der SchülerInnen von ihr aber nicht als logische Konsequenz der Übertragung von mehr Partizipationsmöglichkeiten interpretiert.

Obwohl das Verhalten der Kinder der pädagogischen Sichtweise der Lehrerin entspricht, verstört sie das eigenmächtige Handeln. Das wird auch an einer weiteren Stelle deutlich:

[...] beim vorletzten mal sagen sagt dann plötzlich und die=die Leitung ne aber also das Schema brauch ma jetzt wirklich nich mehr ‚oder‘ (fragend) das ham mer doch jetzt drin @und da ham se alle genickt und ham das Schema weg und ich hab g- ich hab dazu nix gesagt@ na ok jetzt probiern wir das wirklich mal aus und die ham sich tatsächlich dann an das Schema gehalten (Z. 734–741).

Frau Carl thematisiert in diesem Beispiel die Emanzipation der SchülerInnen vom Gebrauch einer schriftlichen Vorlage, die sie als Handlungsleitfaden für den Ablauf des Klassenrates angefertigt hat. Das Aufbegehren der Kinder taucht für sie unerwartet und aus ihrer Sicht ohne eigenes Zutun auf. Während die Pädagogin zuerst nur die Leiter der Klassenratssitzung als Initiatoren des selbstbestimmten Handelns benennt, wird im weiteren Verlauf die gesamte Klasse durch ihre Zustimmung als Handlungsträger gekennzeichnet. Auch an dieser Stelle gibt es von Seiten der Lehrerin keinen Kommentar gegenüber den SchülerInnen. Aus ihrer Unsicherheit heraus, verschreibt sie der Situation einen Probestatus, der jederzeit wieder rückgängig gemacht werden kann. Ihre Überraschung über die problemlose Durchführung des Klassenrates drückt aus, dass sie den Kindern die notwendige Kompetenz zur eigenständigen Organisation nicht zuge-
traut hat. Das ist widersprüchlich, da sie ja mit der Vorlage eines ritualisierten Schemas auf diesen routinierten Ablauf hingewirkt hat und die Emanzipation der SchülerInnen in genau diesem vorgegebenen Rahmen verbleibt. Die Irritation und ihre Zurückhaltung gehen paradoxerweise mit einer regelkonformen Selbstbemächtigung einher. Was aber wäre gewesen, wenn sich die SchülerInnen ein eigenes Schema für ihre Sitzung überlegt hätten und sich dafür gegenüber der Lehrerin eingesetzt hätten?

An folgendem Auszug wird deutlich, dass die Lehrkraft sich klar negativ positioniert, wenn das Verhalten der Kinder von ihren idealen Vorstellungen abweicht:

[...] hab eher das Problem so ähm das immer n paar Kinder gibt wo ich mir wünsche die würden noch ernster dann sein also die muss müssen dann wegen irgendwas grinsen oder so und das ärgert mich dann immer so bisschen ja ich will immer

das sie das dann das=das=das das alle in diesen Klassenrat total ernst nehmen und die finden dann irgendwas witzig an der Situation wie das honoriert wird das find ich dann immer ganz schrecklich dann kann ich aber auch nicht da möchte ich jetzt aber auch nicht dann so über die Runde rufen jetzt hör mal auf zu grinsen (Z. 745–757).

In diesem Beispiel steht die peerkulturelle Klassenratspraxis der SchülerInnen ganz klar im Kontrast zur Idee der Lehrerin. Sie legt das Verhalten der Kinder so aus, dass diese der Ernsthaftigkeit der Klassenratssituation nicht gerecht werden. In der Folge gerät die Lehrerin in eine Handlungskrise, in der sie gern disziplinierend eingreifen würde, sich jedoch aufgrund der konzeptionellen Vorgaben eingeschränkt sieht. An dieser Stelle bewertet sie die Verwendungsweise des Klassenrates durch die Kinder eindeutig negativ. Wie die übrigen Teilnehmer das Lächeln ihrer Klassenkameraden einschätzen, ist dabei für die Lehrerin nicht relevant. Es wird deutlich, dass die Lehrkraft den Rahmen des Klassenrates setzen möchte und ein Handeln entlang ihrer Regeln und Normen wünscht. Zur Enaktierung dieser Orientierung findet die Pädagogin Wege ihre eigenen Ideale trotz der Maßgabe der Schülerelbsttätigkeit umzusetzen und die SchülerInnen entsprechend anzuleiten. Im Sinne einer verdeckten Einflussnahme, die man auch als stille Teilhaberschaft bezeichnen kann, entwirft sie eine Moderationskarte (Schema) für die Leiter der Sitzung und legt gleichzeitig die Klassensprecher als Moderatoren fest, weil diese Kinder ihrer Meinung nach die schulischen Regeln und Normen angemessen umsetzen können. Aber auch deren ‚Selbstermächtigung‘ führt sie in eine Problematik:

[...] und dann hab ich noch die Erfahrung gemacht das also ich hatte immer die Ämter zugeteilt die anderen und das war nie einfach weil jeder ach dann und dann ha= hieß es immer aber der hat doch schon so oder so und dann wollt ich eigentlich ne Liste erstellen und dann ham sie mir angeboten dass sie das ja eigentlich übernehmen können die ähm Moderatoren (.) und seit dem Zeitpunkt also ich hab mich ja fast geärgert das die mehr Autorität haben wie ich oder was (.) gibts kein Streit mehr da die sagen (.) der und der machts und Punkt aus da wird nicht diskutiert (.) da wird nicht diskutiert (Z. 1131–1142).

Zur Unterstützung bei der wöchentlich stattfindenden und aus Sicht der Lehrkraft schwierigen Verteilung von Ämtern wie Protokollschreiber, Zeitwächter und Regelwächter im Klassenrat bieten die Moderatoren ihre Hilfe an. Ohne es an dieser Stelle explizit zu erwähnen, scheint die Lehrerin auf diesen Vorschlag eingegangen zu sein. Denn sie stellt paradoxerweise fest, dass die von den SchülerInnen übernommene Aufgabe problemloser verläuft, als es bei ihr der Fall war. Statt als Entlastung oder Zugewinn interpretiert die Lehrkraft dies als Enttäuschung und Entmachtung. In der eigenverantwortlichen Durchführung durch die Moderatoren steckt somit das Risiko des Verlustes der eigenen dominanten Stellung in der Klasse. In diesem Zusammenhang setzt die Lehrerin als Grund für die unkomplizierte Ämterverteilung eine herausgeh-

bene Machtposition der Moderatoren. Damit rahmt sie die Prozesse im Klassenrat innerhalb einer heteronomen Orientierung: Nur durch eine höhere autoritäre Position ist ein einfacherer Ablauf zu erklären.

Die Analyse des atheoretischen Wissens der am Klassenrat beteiligten Lehrerin zeigt ein facettenreiches Bild ihrer antinomischen Positionierung bezüglich der Selbstbestimmung der SchülerInnen auf. Mit dem Blick auf die zugrundeliegenden Strukturen des Lehrerhandelns deckt die vorliegende Studie eine substanzielle Irritation der Professionellen auf und zeigt am Einzelfall, dass eine ‚Selbstermächtigung‘ der SchülerInnen zum Risiko einer Auflösung der habitualisierten Lehrerrolle avancieren kann.

Dabei führt die tatsächlich stattfindende Beteiligung der Kinder das habitualisierte Handeln der Lehrerin in die Krise, da sich ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen ihrem traditionellen Rollenbild und der nicht steuerbaren Selbstorganisation der SchülerInnen innerhalb des Verfahrens aufspannt. Auf der einen Seite möchte sie entlang der konzeptionellen Vorgabe des Klassenrates selbstbestimmte Prozesse anleiten und unterstützen. Auf der anderen Seite geht jedoch für sie mit der Selbstbestimmung die Gefahr des Verlustes ihrer Autorität sowie des Vertrauens der Kinder in ihren Schutz einher. Auch wenn die Praxis entsprechend ihrer persönlichen und schulischen Normen verläuft, ist sie für die Lehrkraft schwer aushaltbar und zugänglich. In den Erzählungen der Pädagogin dokumentiert sich eine erlebte Machtlosigkeit gegenüber dem Handeln der SchülerInnen, die zur Folge hat, dass die Lehrerin irritiert und unsicher darüber ist, wie sie adäquat agieren kann. Die neue Rolle im Klassenrat erschwert ein Agieren in gewohnten Handlungsroutinen und führt dazu, dass die Pädagogin – will sie dem Konzept entsprechen – die ‚Selbstermächtigung‘ der SchülerInnen regelrecht sprachlos aushalten muss.

5.2 Selbstbestimmung als Zuweisung differenzierter Ansprüche an die Lehrkraft – Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Eine Besonderheit der Studie ist es, dass neben den individuellen Orientierungen der Lehrkraft auch die Perspektive der Kinder in Bezug auf das Lehrerhandeln rekonstruiert werden konnte.

Aus den untersuchten Kindergruppendifkussionen konnten zum Teil kontrastive Bezugnahmen und unterschiedliche Bilder des Lehrerhandelns rekonstruiert werden. Es fanden sich drei differenzierte Muster, die im Folgenden anhand illustrierender Passagen aus einzelnen Gruppendiskussionen erläutert und anschließend zu den Lehrerorientierungen ins Verhältnis gesetzt werden.

Die Lehrerin als stille Rahmengerberin

Schüler, die an der formalen Organisation des Klassenrates orientiert sind, heben in den Diskussionen als Merkmal hervor, dass die Lehrerin im Klassenrat formal den allgemeingültigen Gesprächsregeln unterworfen ist und ihre Wortmeldungen nicht mehr Gewicht als die der Kinder besitzen. Dieser Bruch mit der institutionell geprägten Hierarchiekonstellation wird von den Kindern aber irritierend erlebt:

Manuel: und des is de- die Lehrerin macht den Klassenrat schaut zu des is auch sehr sehr witzig dann ka- hab ich mal haben sich viele mal zu tode gelacht hat sich die ganze Zeit gemeldet mh mh und mh [meldet sich dabei] und dis war da (.) Mutu mach mich nicht nach [Mutu hat sich auch gemeldet] und dann und dann wurde sie ganz lange nicht aufge- aufgerufen ne und dann ha- ham wir den Klassenrat aufgehört und dann war sie sauer das sie nicht drangekommen ist

Mutu: @mhm@

Manuel: |dis war witzig

Interv.: mhm (.)

Mathias: mh

Manuel: das sind die witzigen Teile am Klassenrat

(Z. 599–611)

Die gleichberechtigte Teilnahme wird zur generationalen Rollenumkehr. Eine Wortmeldung der Lehrerin wird trotz ihrer regelkonformen Antragstellung nicht beachtet. Diese paradoxe Inszenierung führt aus Sicht der SchülerInnen bei der Lehrerin zu einer emotionalen Reaktion und trägt bei den Kindern zu großer Erheiterung bei. Beide Reaktionen weisen auf eine Irritation mit den fundamentalen institutionell geprägten Rollenbildern hin. Vor allem die Bezeichnung „witzig“ zeigt den komischen Charakter der Handlung auf und macht deutlich, dass die Symmetrie zwischen Lehrkraft und SchülerInnen ein scherzhafter Darstellungsmodus bleibt und nicht zur inkorporierten Existenzweise wird. Der inhaltliche Einfluss und die Stellung der Erwachsenen bleiben unhinterfragt. Das dokumentiert sich auch in der Einführung dieser Beispielerzählung, in der die Lehrerin als grundlegend verantwortliche Person des Klassenrates eingeführt wird. Auch wenn die Pädagogin sich im praktischen Vollzug den formalen Regeln unterordnet, bleibt ihr implizit die stille Führung inne.

Die Lehrerin als normkonforme und marginale Teilnehmerin

Im Vergleich dazu wird die Regelkonformität der Lehrkraft von Kindern, die eher auf ihre peerkulturellen Aktivitäten fokussiert sind, nebensächlich abgehandelt und die Nichtsteuerung durch die Erwachsene festgestellt:

Interv.: Ich würde euch gerne noch fragen was macht denn die

Frank: |aufblasen und dann da drücken [zu Birol]

Interv.: Klassenlehrerin im Klassenrat

- Birol: ähm [meldet sich]
 James: nix
 Birol: ähm sie manchmal meldet sie sich manchmal
 Frank: [nix sie meldet sich [Handbewegung nach unten]
 Birol: also sie ruft nicht rein sie meldet sich (...) [James verfolgt Frank durch den Raum und nimmt ihm den Becher von der Stirn]
 (Z. 383–391)

An dieser Stelle wird von den Kindern keine Beispielerzählung angefügt, was die Marginalität der Lehrerrolle aus Sicht dieser SchülerInnen innerhalb der Klassenratsprozesse unterstreicht. Die gleichgültige Haltung gegenüber dem Lehrerhandeln geht mit einer ausbleibenden Auseinandersetzung mit den schulischen Strukturen des Klassenrates einher. Indes rücken die Geschehnisse der Peerwelt in den Fokus, was auch an den vielen Nebenhandlungen innerhalb dieses Auszuges deutlich wird. Damit grenzt sich diese Sichtweise klar von der ersten Rollenzuschreibung ab.

Die Lehrerin als notwendige Unterstützerin

Einen starken Kontrast dazu stellt das dritte Lehrerbild dar. An folgendem Auszug wird deutlich, dass aus der Perspektive der Kinder, die sich von den Prozessen im Klassenrat zum Teil überfordert fühlen, das disziplinierende Einwirken der Lehrerin eine wichtige Hilfeleistung für die störungsfreie Durchführung des Klassenrates darstellt:

- Mario: also sie schaut zu was wir so machen wie- über was wir reden und so und manchmal wenn wenn sie mal wissen will was und warum und manchmal sagt sie wenn der wenn der mit dem Stab nicht aufpasst das der dann mehr aufpassen soll und wenn er immer noch nicht aufpasst dann sagt dann tut die Frau Carl s äh irgendein so der wo jetzt wo jetzt schmarrn gemacht auf jeden Falls auch rausschicken weil weil wenn s- wenn er nicht aufpasst und und die will auch manch- noch wissen und sie sagt auch manchmal wenn äh wenn es zuviel (.) äh so die Kinder sagen äh nein dis hat gemacht nein der und so weiter und so der war dis und so dis da wenn die Frau C- meldet sich auch die Frau Carl und sagt dis wenn jemand so das wir j- oft zu Lösungsvorschlägen kommen sollen weil weil sonst fängt er wieder an zu weinen und dis s dann nicht gut.
 (Z. 485–500)

Im Fokus dieser Orientierung steht der Beistand der Lehrkraft bei der Durchführung des Klassenrates. Zum einen wird auch hier darauf verwiesen, dass die Lehrerin eine beobachtende Position einnimmt und sich an den formalen Regeln der Kommunikation des Kreisgesprächs orientiert. Zum anderen dokumentiert sich in der Erzählung, dass der Lehrkraft die Aufgabe zuteilwird, nicht ordnungsgemäße Ausführungen der Ämter anzumahnen und Disziplinarmaßnahmen durchzuführen. Bei drohender Überforderung

der Kinder kann die Pädagogin regulierend in das Geschehen eingreifen. Die SchülerInnen weisen ihr somit eine aktive Rolle zu, in der sie an der Organisation des Verfahrens mitwirkt und dadurch Schutz vor ungeordnetem peerkulturellen Verhalten bietet. Die Lehrerin ist demnach haltgebende Instanz in einem für die Kinder recht unsicheren Klassenrat. Für diese SchülerInnen wäre ein selbstbestimmtes Kreisgespräch ohne Einfluss der Erwachsenen nicht denkbar. Diese Orientierung kulminiert in folgendem Statement eines Teilnehmers: „ich hätt mir auch vorgestellt wo sie mal was vom Klassenrat gesagt hat das sie dann mit uns einzeln spricht“ (Z. 296–297).

In der Zusammenschau der Schülerperspektiven zeigt sich, dass das Angebot der Selbstorganisation im Klassenrat mit unterschiedlichen Ansprüchen an das Lehrerhandeln einhergeht. Es gibt Kinder, welche sich im Rahmen der schulischen Ordnung emanzipieren und der Lehrkraft eine formale Nebenrolle zuweisen oder andere, die sie gar als marginale Teilnehmerin aus dem aktiven Geschehen ausblenden. Gleichzeitig fühlen sich manche SchülerInnen vom Format des Klassenrates überfordert und heben die Notwendigkeit der Hilfestellung der Erwachsenen hervor. Die Differenz dieser Lehrerbilder lässt sich im Rahmen der vorliegenden Studie an unterschiedliche Bewältigungsmuster anbinden, die an anderer Stelle ausführlich beschrieben sind (vgl. Bauer, 2017, 2013, S. 223–232). Kurz gefasst ist zu konstatieren, dass die unterschiedliche Verortung der Erwachsenen sowie das Bedürfnis nach Lehrerintervention eng mit dem spezifischen Umgang mit der Selbstorganisation im Klassenrat verknüpft sind: (1.) SchülerInnen, welche sich an der Repräsentation und Verinnerlichung der formalen Regeln im Klassenrat orientieren, beschreiben die Lehrerin als *stille Rahmengerberin*. (2.) SchülerInnen, die in diesem Verfahren eher verdeckt peerkulturell agieren und die vorherrschenden Regeln für sich umdeuten, weisen der Erwachsenen den Status einer *normkonformen und marginalen Teilnehmerin* zu. (3.) SchülerInnen, die sich den kollektiven Prozessen im Klassenrat eher hilflos gegenüber sehen und nach einer Instanz für eine gerechte Regelung ihrer Konflikte suchen, setzen ihre Hoffnungen auf die Lehrkraft als *notwendige Unterstützerin*.

Bei einer triangulativen Gegenüberstellung des impliziten Wissens zum Lehrerhandeln aus Schülersicht und der ambivalenten Positionierung der Lehrkraft werden interessante Bezüge deutlich. Die Passungsprobleme zwischen der gewohnten Lehrerrolle und den ungewohnten Ansprüchen durch das Klassenratsformat irritieren das Handeln der Pädagogin – aber auch der Schülerinnen und Schüler – und sind zugleich Ausgangspunkt verschiedener Dilemmata. So stehen die Zuweisung einer marginalen Position innerhalb der Klassenratsrunde wie auch die tatsächliche Selbstbemächtigung der SchülerInnen im Kontrast zum habitualisierten Lehrerhandeln. In der Folge scheinen unterschiedliche Modifikationen sowie Abgrenzungen der Akteure auf. Der Bearbeitungsmodus einer *stillen Führung* gibt der Pädagogin die Möglichkeit auch im Rahmen des Klassenratkonzeptes Einfluss zu nehmen und kann in gewissem Maße auch von den SchülerInnen mitgetragen werden, deren Mitbestimmung sich auf die formale Organisation des Kreisgespräches konzentriert. Unauflösbar bleibt dagegen der Widerspruch zwischen den individuellen peerkulturellen Bedürfnissen einiger Kinder und den pädagogischen Vorstellungen der Lehrkraft bezüglich der Durchführung des Klassenrates.

In den Rekonstruktionen wird deutlich, dass sich die entsprechenden Akteure diesbezüglich klar voneinander abgrenzen. Überdies gibt es aber auch Werthaltungen innerhalb der Schülergruppe, welche mit denen der Lehrerin zusammenfallen. Kinder, die sich eine gerechte Regelung ihrer Konflikte durch das Gremium erhoffen, teilen gemeinsam mit der Lehrerin den Wunsch nach mehr Fürsorge und Unterstützung sowie grundlegende Zweifel am Format des Klassenrates.⁶

6. Zusammenfassung

Der Fokus dieser Ausführungen lag darin, das professionelle Handeln im Klassenrat beziehungsweise in selbstorganisierten problemorientierten Kreisgesprächen genauer zu diskutieren und anhand empirischer Daten einer Einzelfallstudie zu veranschaulichen. Bisherige Studien zeigten grundlegende Widersprüche zwischen dem Anspruch auf Mitbestimmung und der tatsächlichen Praxis von selbstorganisierten Gremien auf und machten an der Empirie vor allem „die strategische Inszenierung von Mitbestimmung“ (Helsper & Lingkost, 2004, S. 224) deutlich. Mit Blick auf die verschiedenen Strukturvarianten von Schülerpartizipation (Helsper et al., 2001, S. 482–488) wurde dem Klassenrat häufig der Modus einer verordneten und simulierten Autonomie zugeschrieben. Die vorgestellte rekonstruktive Einzelfallanalyse von Handlungsorientierungen in Bezug auf die Teilnahme am Klassenrat setzt an diesen Ergebnissen an und liefert interessante Einblicke in die konkrete Ausgestaltung und Bearbeitung von Handlungsdilemmata und Ambivalenzen aus der Perspektive der Akteure. Hinsichtlich der teilnehmenden Lehrkraft stellt sich ein interessantes pädagogisches Dilemma heraus: Selbstbestimmung als Risiko für das Bestehen der institutionell verankerten Position der Lehrerin innerhalb der Klasse. So wird im untersuchten Material an der Differenz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen deutlich, dass die verselbstständigte Praxis des Klassenrates die Lehrerin in ihrem Handeln verunsichert. Ihr expliziter Wunsch, sich entsprechend den Vorgaben des Klassenrates stärker zurücknehmen zu wollen steht dem rekonstruierten positiven Gegenhorizont einer kontrollierten und aus ihrer Sicht adäquaten Situation entgegen.

Gleichzeitig zeigt die Analyse des Handlungswissens der Schülerinnen und Schüler ambivalente Bezugnahmen zur Lehrerrolle auf. Da die Kinder sehr unterschiedlich in das Gremium involviert sind und sich nicht alle Akteure in einer formalen, bürokratischen Beteiligung einfinden (vgl. auch Bauer, 2013), erwachsen verschiedene Verwendungsweisen der Aufforderung zur Mitbestimmung innerhalb eines Klassenverbandes mit zum Teil widerstreitenden Ansprüchen an das Maß der Beteiligung der Lehrperson (stille Rahmgebung, marginale Teilnahme oder notwendige Unterstützung). Die Lehrerin wird also von Seiten der Schüler mit unterschiedlichen Ansprüchen konfrontiert.

6 Diese Interpretation bezieht sich auf folgendes Zitat aus den Erzählpassagen der Lehrerin: „ich bin immer im Zwiespalt bei solchen Geschichten [...] weil ich dann auch das Gefühl hab ja die Kinder habens Gefühl sie können sich mir jetzt gar nicht anvertrauen (.)“ (Z. 536–542)

Kontrastiert man nun die Orientierungen der Lehrerin und die der SchülerInnen bezüglich des Lehrerhandelns zeigt sich, dass für beide Seiten mit der Praxis des Klassenrates das Einnehmen einer neuen Rolle verbunden ist, die zum einen die Chance bietet, mehr Partizipation und Selbstbestimmung von Kindern zu ermöglichen als dies in einer ‚normalen‘ Unterrichtssituation möglich ist. Zum anderen zeigt die Kontrastierung der beiden Akteursperspektiven aber auch, dass die Differenz zur alltäglichen Schüler- bzw. Lehrerrolle eine herausfordernde Situation für alle Teilnehmer darstellt. Die SchülerInnen sind mit einer ungewohnten Rolle der Lehrerin konfrontiert und die Lehrerin muss sich auf eine für sie ungewohnte Zurückhaltung einlassen.

Im Hinblick auf die theoretischen Ausführungen pädagogischer Professionalität zeigen sich in diesem Fall divergente Strukturvarianten der Autonomieantinomie innerhalb einer Klasse. So könnte man in diesem Falle nicht nur von instrumentalisierter, sondern auch von *irritierender Autonomie* sprechen.⁷ Die Irritation der Lehrkraft könnte nun eine Krise des Arbeitsbündnisses zur Folge haben, entfaltet aber durchaus auch Potential für die Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität. Der „erhöhte[r] Verständigungs- und Aushandlungsbedarf“ (Helsper, 2002, S. 72) kann in einer „selbst-reflexive[n] Arbeit am eigenen Selbst“ (Helsper, 2002, S. 92) münden. Entlang Helsper et al. (2009) erlangen solche Momente der Beunruhigung durch das Unerwartete neben einer Anforderungssteigerung eben auch produktive Bedeutung: „Der Kern bildender Erfahrung wird in der Entstehung einer Krise, der Irritation eingeschliffener Welt- und Selbstinterpretation gesehen“ (Helsper et al., 2009, S. 165–166). Vor dem Hintergrund von Combes (2015) Ansatz macht der Anspruch auf Schülermitbestimmung und Selbstverantwortlichkeit damit eine Weiterentwicklung der pädagogischen Professionalität möglich: „Die Herausforderung ist deshalb, Kontingenz zuzulassen, sie schätzen zu lernen und ihre Strukturmomente als Chance für intensives Lernen willkommen zu heißen“ (Combe, 2015, S. 130). Eine durchaus irritierende Auseinandersetzung mit den Antinomien des Lehrerhandelns und Handlungsrouninen kann damit auch als Professionalisierungschance gesehen werden. Hinsichtlich der Analyse des Klassenratsformates sollte diesbezüglich nicht nur der formale Charakter partizipativer Schülergremien in den Blick genommen, sondern vornehmlich auch die reflexive Bearbeitung der mythischen und sinnstiftenden Konstruktionen (vgl. Helsper et. al., 2001, S. 69) von Schülermitbestimmung sowie das praktisch erfahrene Scheitern des Anspruches an Schülermitbestimmung einbezogen werden.

7 Im Vergleich mit anderen Studien, die sich vornehmlich auf Analysen von Sitzungsprotokollen bezogen, in denen vorrangig ausgewählte Sprecher interagieren, ergeben sich diese neuen Formen aus der Analyse von Gruppendiskussionen, in denen auch Akteure zu Wort kommen, die sich – so lässt sich aus Beobachtungsmaterial schließen – kaum oder gar nicht an den Sitzungen des Klassenrates beteiligten.

Literatur

- Bauer, A. (2013). „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ *Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur*. Halle: Universitätsverlag.
- Bauer, A. (2017). Wie gehen Grundschüler mit der Idee der Selbstorganisation ihrer Themen und Konflikte um? Das Beispiel Klassenrat. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 122–135.
- Bernfeld, S. (1921). *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung*. Berlin: Jüdischer Verlag.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Budde, J., Kansteiner, K., & Bossen, A. (2016). *Zwischen Differenz und Differenzierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 501–521). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 117–135). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A., & Buchen, S. (1996). *Belastung von LehrerInnen*. Weinheim/München: Juventa.
- Combe, A., & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptionalisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim: Studienverlag.
- Combe, A., & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–877). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dreikurs, R., Cassel, P., & Rückriem, N. (Hrsg.) (1995). *Disziplin ohne Tränen*. München: Ehrenwirt.
- Edelstein, W. (2010). Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrates in einer demokratischen Schulkultur. In: S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 65–78). Berlin: Barbara Budrich.
- Flick, U. (2010). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (8. Aufl., S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freinet, C. (1979). *Die moderne französische Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Friedrichs, B. (2004). *Kinder lösen Konflikte: Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnografische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grundmann, G., & Kramer, R.-T. (2001). Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Bedingungen. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 59–92) Opladen: Leske+Budrich.
- Heinzel, F. (2002). Wie man Mitglied einer Klasse werden kann. In H. Petillon (Hrsg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderperspektiven und pädagogische Konzepte* (S. 199–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Berlin: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (1995). Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiografie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 175–200). Opladen: Leske+Budrich.

- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 521–569) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos*. Op-laden: Leske+Budrich.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule? Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., & Lingkost, A. (2004). Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In W. Helsper, M. Kamp & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert* (S. 198–227). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kiper, H. (2008). Mitbestimmen im Klassenrat. *Pädagogische Führung*, 19(4), 156–159.
- Lähnemann, C. (2004). Kreisgespräche als demokratisches Forum einer Schulklasse? In F. Heintel & U. Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik* (S. 152–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leser, C. (2011). *Demokratie-Lernen durch Partizipation Triangulation und Mixed-Methods – Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderung? Fallrekonstruktive Analysen zur Partizipation als pädagogische Praxis*. Berlin/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Millmann, L. (2016). Jede Stimme zählt! Wie Demokratie-Erziehung die Selbstständigkeit der Schüler stärkt und Sie als Lehrkraft entlastet. *Grundschule*, 48(6).
- Niemann, M., Bauer, A., & Deppe, U. (in Vorb.). Die Relationierung als Kerngeschäft triangulierender Verfahren in der rekonstruktiven Bildungsforschung. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed-Methods – Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 70–183). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Otto, A. (2015). *Positive Peerkultur aus Schülersicht. Herausforderungen (sonder-)pädagogischer Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlemminger, G. (1995). Forschungsdesiderata der Freinet-Pädagogik. In H. Hagstedt (Hrsg.) (1997), *Freinet-Pädagogik Heute. Beiträge zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel* (S. 203–212). Weinheim: Beltz.

Weyers, S. (2011). „Selbstverwaltung“, „Schulgemeinde“, „demokratische Lebensform“. Historische Perspektiven auf Strukturprobleme und Antinomien demokratischer Erziehung. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II*. (S. 141–152). Berlin: Barbara Budrich.

Wilker, K. (1921). *Der Lindenhof*. Heilbronn am Neckar: Lichtkampf.

Abstract: Self-organised circle dialogues like class councils are supposed to trigger democratic participation in schools. Teachers are assigned an equal and advising part in these councils. But there are many studies that query the claim of participation in school organisation and point out paradoxical structures of professional acting. In this article I will use structural approaches to pedagogical professionalism to scrutinize professional acting in class councils in an empirical manner. Based on results of a qualitative research study about class councils in primary schools, I will disclose ambivalent practice and its potential for a transformation of the role of the teacher in circle dialogues.

Keywords: Student Participation, Class Council, Teacher's Role, Pedagogical Professionalism, Antinomies of Teachers Acting

Anschrift der Autorin

Dr. Angela Bauer, Sonderpädagogisches Förderzentrum München-Süd,
Boschetsrieder Str. 35, 81379 München, Deutschland
E-Mail: angela_bauer@icloud.com