

Jürgen Budde/ Nora Weuster

Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall?

Zusammenfassung: ‚Gute Schulen‘ sehen sich – auch durch die Verlagerung von Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in die Schule – nicht nur mit dem Auftrag konfrontiert, eine hochwertige fachliche Bildung zu gewährleisten, sondern nehmen zunehmend erzieherische Aufgaben im Anspruch der Persönlichkeitsbildung wahr. Durch eine ‚Sozialpädagogisierung von Schule‘ geraten die institutionell differenten Logiken von Schule und Sozialpädagogik in Spannung zueinander. In diesem Artikel wird eine erste theoretische Klärung des Feldes Persönlichkeitsbildung vorgenommen und schließlich anhand einer ethnographischen Studie zu Persönlichkeitsbildung in der Schule aufgezeigt, wie es im Rahmen des Klassenrates zu subjektiven Entgrenzungen und schulisch bedingten Begrenzungen zugleich kommt. Die Logik des Schulischen erweist sich zwar als dominante Ordnungslogik, gleichzeitig verschiebt sie sich durch die Thematisierung der ganzen Persönlichkeit der Schüler*innen in problematischer Weise entgrenzend.

Schlüsselworte: Persönlichkeitsbildung, Schultheorie, Ethnografie, Klassenrat

Character Education in School. Potential or Problem?

Abstract: ‚Good Schools‘ are not only requested to provide high-quality education in terms of school subjects, but are increasingly asked to set up character education into their curricula and cultures, especially because children’s living environments have been shifted into school to a great extent. This ‘social-pedagogization of school’ leads to tensions between the institutionally different logics of school and social-pedagogy. This paper suggests a theoretical frame for character education and shows on the basis of an ethnographical study how Quality Circle Time as a part of character education varies between subjective delimitations and limitations due to the logic of school. The logic of school turns out to be the dominant order, nonetheless different institutional lines are blurred in a problematic way as a result of focusing attention on the whole person of students.

Keywords: Character Education, School Theory, Ethnography, Circle Time

1. Einleitung

Persönlichkeitsbildung kann als eine allgemeine Zielperspektive pädagogischer Bemühungen identifiziert werden. So heißt es im Basisartikel von Moegling et al. (in diesem Heft) zum Thema ‚Gute Schulen‘:

„Eine gute Schule ist eine Schule, in der guter Unterricht stattfindet‘ - so ein Kollege. So ganz falsch liegt er mit dieser Aussage nicht. Aber die Fragen, welche schulkulturellen Voraussetzungen ein guter Unterricht in der Breite innerhalb einer speziellen Schule hat, welchen Einfluss das Schulklima ausübt oder welche persönlichkeitsbildende und ressourcen-

stärkende Funktion die Schule als kultureller Lebensraum einnehmen kann, sind hiermit nicht geklärt. Der Kern der Schule liegt im Unterricht begründet, aber Schule ist weit mehr als Unterricht“ (dies, S. 2).

Auch an anderer Stelle wird in dem Einführungsbeitrag auf die besondere Bedeutung von Persönlichkeitsbildung, sozialem Lernen und Erziehung zur Demokratie verwiesen. Ebenso kommt außerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse der Bildung der Persönlichkeit ein großer Stellenwert zu: So ist die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ im Grundgesetz verankert, in wirtschaftlichen Verlautbarungen bestehen Vorstellungen von „zielgerichteter Persönlichkeitsbildung“, im informellen Bildungsbereich finden sich zahlreiche Angebote beispielsweise zur „pferdegestützten Persönlichkeitsbildung“, soziales Engagement wird mit dem Versprechen „Kultur prägen – Engagement zeigen – Persönlichkeit bilden“ beworben. Und nicht zuletzt definieren die von der KMK festgelegten Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004), dass Schule auf „Persönlichkeitsentwicklung und Werteorientierung“ zielen möge. Insofern wäre anzunehmen, dass in der Erziehungswissenschaft als Bezugsdisziplin Theorien und Befunde zu diesem Thema vorliegen. Dass dies jedoch offensichtlich nicht der Fall ist, stellt den Ausgangspunkt des Beitrags dar, der als erstes Anliegen zu einer *theoretischen Klärung von Persönlichkeitsbildung* beitragen will. Zweites Ziel ist die Rekonstruktion von *Möglichkeitenräumen, aber auch von Be- und Entgrenzungen* in Angeboten zur Persönlichkeitsbildung exemplarisch anhand der Thematisierung der ‚ganzen Person‘ der Schüler*innen und der damit einhergehenden Verschiebung institutioneller Logiken.

2. Theoretische Perspektiven von Persönlichkeitsbildung

Der Anspruch an Schule, die Persönlichkeit der Schüler*innen zu bilden, ist keinesfalls neu. Die Bildungskonzeption Humboldts (1903) beispielsweise, die ja mit starkem Bezug auf die aufklärerischen Ideen von Vernunft und Emanzipation ausgestattet ist, und die wegweisend für die Entwicklung der modernen Schule in Deutschland steht, versteht Bildung weniger als Selbstzweck oder als Wissensvermittlung, sondern sieht diese im Dienste der Vervollkommnung der Persönlichkeit und des Erlangens von Individualität des Menschen. Neben die gesellschaftliche Funktion von Schule wird damit eine individuelle gestellt, die auf die Mündigkeit der Schüler*innen zielt. Diese Idee durchzieht die moderne Pädagogik seither (prominent z.B. bei Klafki 1963). In reformpädagogischen Gegenentwürfen zur Humboldt’schen allgemeinen Schule ist die Fokussierung auf die Persönlichkeit der Schüler*innen zumeist sogar in noch pointierterer Form anzutreffen. Gaudigs Werk „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ (1922) dokumentiert den umfassenden reformpädagogischen Anspruch, der bei Gaudig vor allem im Unterricht selbst realisiert werden soll. Wie dieser Bildungsanspruch jedoch umgesetzt werden soll, wird in schulpädagogischen Beiträgen in den letzten Jahr(zehnt)en substantiell nicht bearbeitet, sondern eher implizit im Kontext der Diskussion um eine zunehmende sogenannte Sozialpädagogisierung von Schule sowie im Gefolge neuer Lehr-Lernkulturen mitverhandelt (vgl. Giesecke 1995; Fauser 1996; Helsper et al. 2001; Deinet 2001). Mit dem Begriff Sozialpädagogisierung der Schule wird gemeinhin die Vorstellung verbunden, dass diese nicht nur Lernraum, sondern durch die Verlagerung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in die Schule auch Lebensort für die Schüler*innen sei, in dem persönlichkeitsbildenden Erziehungsprozessen eine besondere Bedeutung zukommt. Empirische oder theoretische Fundierungen finden sich kaum, das Schlagwort fungiert eher als ‚Containerbegriff‘ für eine ganze Reihe von Entwicklungen in der Schule (Ausnahme z.B. bei Aghamiri 2015). Beher und Rauschenbach (2006) beispielsweise plädieren im Kontext der Ganztagschulentwicklung für eine Ausweitung der Aufgaben von

Schule (vgl. auch Holtappels 2008; Thimm 2008; Otto 2005) und damit auch für eine Annäherung von Sozialpädagogik und Schule. Dieser Anspruch kann im Kontext der Rede von ‚guten Schulen‘ dahingehend verstanden werden, dass Schulen in einer sich wandelnden Gesellschaft und vor dem Hintergrund sozialer Entstrukturierung Aufgaben zunehmend übernehmen, die traditionell nicht der Schule zukommen. Neben dem fachlichen Bildungsauftrag wird das Verständnis von allgemeiner Bildung ausdifferenziert (z.B. Gesundheitsbildung, Medienbildung), es kommen erzieherische Aufgaben (z.B. Sexualerziehung, Mobilitätserziehung) sowie die Vermittlung nicht-fachlicher Kompetenzen hinzu (z.B. Soziale Kompetenz, Lernen lernen). Damit wird auch nicht mehr der Unterricht als primärer pädagogischer Ort für die Bearbeitung dieser Aufgaben verstanden, sondern es werden zusätzliche und explizit auf das Thema abgestimmte pädagogische Angebote (z.B. mit eigenen Zielen, Methoden und Professionellen) implementiert. Die Grenzen zwischen den angedeuteten Bereichen sind fließend, nicht zuletzt aus diesem Grund vermischen sich hier auch die institutionellen Zuständigkeiten. Gleichzeitig etabliert sich im Umkehrschluss eine Verschulung bislang außerschulischer Bildungsbereiche (vgl. Budde/ Hummrich i.E.), da in der Sozialpädagogik zunehmend an schulischen Logiken orientierte Inhalte und Verfahrensweisen Einzug halten. Beide Bewegungen münden in einer Diffusion des Schulischen. Das Thema Persönlichkeitsbildung ist an dieser Stelle Ausdruck und Inhalt dieser Diffusion zugleich.

Mit dieser Diffusion geraten die institutionell differenten Logiken von schulischen und sozialpädagogischen Angeboten in Spannung zueinander. Zwar weisen die von Helsper (1996) identifizierten Antinomien auf generelle Widersprüche in pädagogischem Handeln jenseits des jeweiligen Handlungsfeldes hin, gleichwohl existieren für Schule und Sozialpädagogik differente Logiken. Während Schule als Organisation an universalistischen Vorstellungen, der exemplarischen Vermittlung von Gegenständen sowie der Öffentlichkeit des Klassengesprächs orientiert ist und allgemein(bildend)e gesellschaftliche Funktionen erfüllt (vgl. Fend 2006), stehen für Sozialpädagogik Aspekte wie Einzelfall- und Subjektorientierung, Sozialraum- und Lebensweltbezug, die Freiwilligkeit oder besondere Vertrauensbeziehungen im Vordergrund (vgl. Erler 2004; Olk/ Speck 2009; Coelen 2007).

Im Zuge der Sozialpädagogisierung von Schule erfährt auch der Anspruch der Persönlichkeitsbildung eine stärkere Beachtung. Für eine vorläufige Systematisierung des Feldes, in dem der Begriff Persönlichkeitsbildung bislang verortet ist, lässt sich eine Art ‚Landkarte‘ erstellen, um so zu einer Klärung der unscharfen Verwendungsweisen beizutragen.

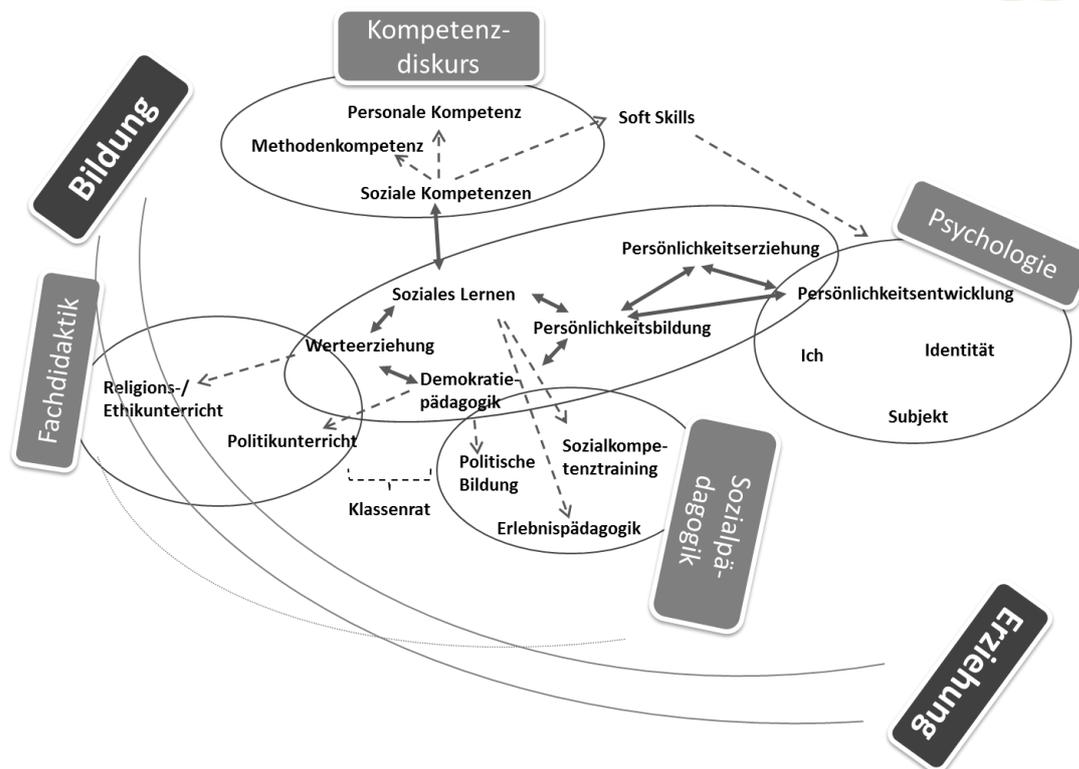


Abb. 1: Landkarte des Feldes Persönlichkeitsbildung (eigene Darstellung)

Wie in der heuristischen und exemplarischen Abbildung 1 zu sehen, lässt sich Persönlichkeitsbildung in ein enges Bezugsfeld verwandter Begriffe einstellen, die nicht trennscharf konturiert sind. Neben seiner Verortung in grundständig pädagogischen Feldern scheint der Begriff im Zuge einer generellen Pädagogisierung unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche in andere Disziplinen ‚migriert‘ zu sein und dort an die jeweiligen Theoriebestände anzuschließen. Zur unmittelbaren ‚sprachlichen Nachbarschaft‘ zählen Begriffe, welche sich auf das Wort Persönlichkeit stützen, wie der inzwischen relativ selten gebrauchte Begriff Persönlichkeitserziehung sowie Persönlichkeitsentwicklung als eher in der Psychologie gebräuchlicher Begriff. In der Psychologie ist Persönlichkeitsentwicklung wiederum anschlussfähig an Theorien über Ich, Identität oder etwa Subjekt. Weiter gehört zum engen Bezugsfeld soziales Lernen, der über den verwandten Begriff soziale Kompetenz Anschlüsse an Kompetenzdiskurse (Methodenkompetenz, personale Kompetenz) bietet und über die inhaltliche Nähe zu soft skills in Richtung Wirtschaftswissenschaften anschließt. Eher an pädagogischen Disziplinen angelehnt sind die benachbarten Begriffe Werteeziehung, der beispielsweise an Religions- und Politikunterricht¹ anknüpft sowie Demokratiepädagogik, die der politischen Bildung nahe steht. Diese Bereiche wiederum sind geprägt von Einflüssen aus fachdidaktischen bzw. sozialpädagogischen Diskursen. Insgesamt berührt Persönlichkeitsbildung in der Schule Erziehung und Bildung sowie fachdidaktische und sozialpädagogische Logiken. Dabei sortieren wir Sozialpädagogik eher der Seite der Erziehung zu und Bildung eher der Fachdidaktik, wobei im Feld die Bereiche ineinander fließen.

Nicht nur das begriffliche Feld, auch die pädagogische Angebotspalette ist äußerst unklar konturiert. Zu ihr lassen sich beispielsweise Klassenrat, Anti-Aggressionstraining, Lions-Quest, Vorhabenwochen oder etwa Erlebnispädagogik zählen. Im folgenden Beitrag wird mit dem Klassenrat ein spezifisches pädagogisches Angebot in den Blick genommen, welches

¹ Auch im Deutsch-, Philosophie- sowie Geschichtsunterricht oder etwa künstlerisch-gestaltenden Fächern spielt Persönlichkeitsbildung eine Rolle.

sich – ursprünglich aus reform- und demokratiepädagogischer Tradition stammend – an deutschen Schulen seit dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ großer Beliebtheit erfreut. Der Klassenrat trägt im Kern den Anspruch, die Persönlichkeit der Schüler*innen im Sinne von Konflikt-, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit zu bilden. Und in der Tat scheint vor dem Hintergrund einer Verlagerung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in die Schule die Einrichtung von pädagogischen Angeboten mit dem Ziel, sich der dort notwendigerweise entstehenden Konflikte anzunehmen, sinnvoll. Entsprechend blicken programmatische Beiträge außerordentlich positiv auf den Klassenrat. Wissenschaftliche Befunde sind hingegen eher kritisch. Insbesondere ethnographische Studien analysieren die Diskrepanz zwischen dem Versprechen auf Selbststeuerung und der Fremdsteuerung durch die Lehrpersonen, die konstitutiv für den Klassenrat zu sein scheint, sodass Budde von einer „inszenierten Mitbestimmung“ spricht (Budde 2010).

In der Zusammenschau lassen sich mehrere Problemlagen identifizieren). So besteht eine „Symmetrie- und Machtantinomie“ (Helsper 2002) zwischen Lehrenden und Lernenden. Auf Seiten der Lernenden führt dies dazu, Partizipation als eine Art schulische Handlungsaufgabe zu betrachten (de Boer 2006). Die Lehrpersonen wiederum sind gefangen in dem Widerspruch, einerseits Partizipationsgelegenheiten zu eröffnen, andererseits durch Einschränkungen die realen Möglichkeiten zur Partizipation zu begrenzen (Budde et al. 2008). Als weitere Schwierigkeit erweist sich die Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie (Helsper 1996). Denn obwohl durch die Ermöglichung von Selbststeuerung und Mitbestimmung ein nicht-schulisches Lernen intendiert und eine Erweiterung der Reflexionsfähigkeit der Lernenden angestrebt wird, bleibt die institutionelle Rahmung durch den Kontext Schule in Kraft.

Partizipation beinhaltet somit selbstbestimmte, d.h. Freiheitsgrade erhöhende, und selbstregulierende, d.h. optimierungsorientierte Aspekte zur gleichen Zeit. Außerdem wird im Klassenrat die Antinomie zwischen Differenz und Gleichheit wirksam, denn die Regeln des sozialen Miteinanders richten sich an alle Schüler*innen in gleichem Maße – das allerdings eingeschränkt durch die Einsicht, dass jede soziale Interaktion zum einen individuellen und singulären Charakter hat und zum anderen von impliziten gruppenbezogenen Annahmen mit konstituiert wird (Friedrichs 2004; Budde et al. 2008).

Die Hoffnung auf Persönlichkeitsbildung – losgelöst vom Kontext Unterricht – scheint nicht umfassend zu gelingen, sodass im Folgenden anhand empirischen Materials die Frage verfolgt wird, welche Möglichkeitsräume, aber auch welche Be- und Entgrenzungen sich für Persönlichkeitsbildung am Beispiel Klassenrat zeigen lassen.

3. Methodisches Design

Den folgenden empirischen Analysen liegt eine Studie zugrunde, die sich mit Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung in der Sekundarstufe I befasst.² Um den unscharfen theoretischen Verwendungsweisen zu begegnen, wurden in dem Projekt heuristische Annahmen zu Persönlichkeitsbildung in der Schule formuliert.

So wird Persönlichkeitsbildung als erziehungswissenschaftlicher Begriff verstanden als Dynamik kritisch-reflexiver Aushandlungsprozesse zwischen Selbst- und Sozialkonzept, welche das Ziel verfolgen, beide Konzepte in ein Verhältnis zu setzen, sodass sich das Individuum über den intersubjektiven Erfahrungsraum in seiner Individualität erleben, einbringen und entwickeln kann. Diese Definition konstituiert vier Dimensionen der Persönlichkeitsbildung. Dazu zählen Selbstkonzept (strukturiert die eigene Wahrnehmung vor dem Hintergrund ei-

² Die Studie läuft von 2014 bis 2017 an der Europa-Universität Flensburg und wird von der Joachim Herz Stiftung großzügig finanziert.

gener Bedürfnisse, Interessen, Vorstellungen und Erwartungen), Sozialkonzept (strukturiert die eigene Wahrnehmung vor dem Hintergrund anderer Bedürfnisse, Interessen, Vorstellungen und Erwartungen), Urteilsfähigkeit (Verhältnisbildung von Selbst- und Sozialkonzept) sowie Partizipationsstruktur (intersubjektiver Erfahrungsraum, in welchem die eigene und die andere Wahrnehmung reflexiv verhandelt werden können).

Erst im Zusammenwirken aller vier Dimensionen entstehen Verhältnisbildungen zwischen Individuum und Umwelt, die eine persönlichkeitsbildende Relationierung zwischen Selbst- und Sozialkonzept generieren können (Kanning 2002). Mit dem qualitativen Forschungsdesign wird das Ziel verfolgt, diese Verhältnisbildung multiperspektivisch in den Blick zu nehmen.

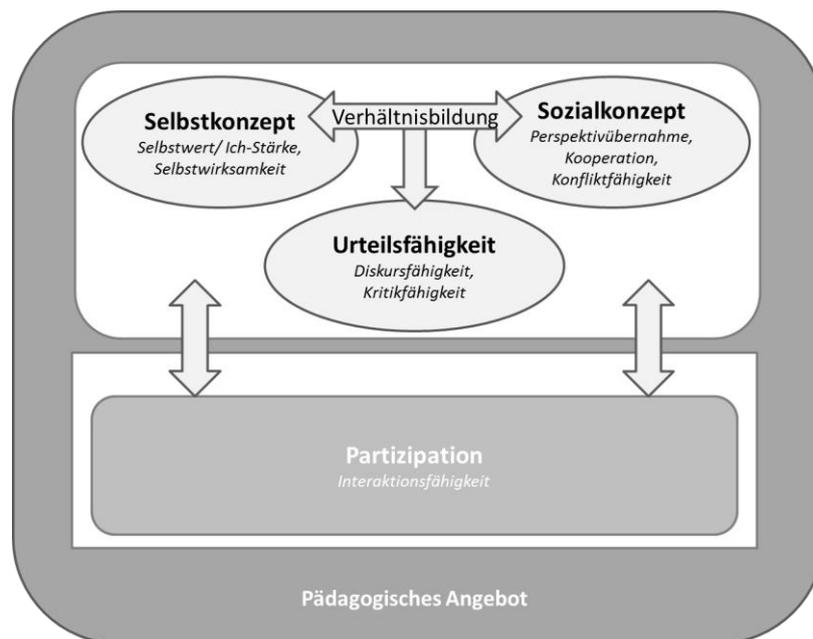


Abb. 2: Heuristisches, erziehungswissenschaftliches Konzept von Persönlichkeitsbildung (eigene Darstellung)

Die Studie fragt nach der Handhabung von Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung im schulischen Alltag. Dazu werden drei unterschiedliche Maßnahmentypen analysiert. Dies sind erstens Projektvorhaben mit persönlichkeitsbildendem Anspruch. Hierbei handelt es sich um ein heterogenes Feld, bei dem sich die Schüler*innen jenseits von Unterricht erproben können. Meist sind diese in Bewährungssituationen eingebunden und werden durch pädagogische Angebote flankiert, in denen Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen reflektiert werden (Budde 2014; Bauer 2004; Bauer/ Bittlingmayer 2007). Zweitens werden Angebote zur Berufs- und Lebensplanung erhoben, die zwischen der Gestaltung konfliktfreier Übergänge und persönlicher Auseinandersetzung mit Zukunftsfragen changieren (Kahlert/ Mansel 2007; Dederling 2002) sowie drittens der Klassenrat, bei dem nicht das fachliche sondern das soziale Lernen im Vordergrund steht (Abs 2007; Budde 2010; Friedrichs 2004). Diese Maßnahmen werden kontrastierend an einem mittelstädtischen, traditionell-humanistischen Gymnasium, einer großstädtischen Gesamtschule und einer mittelstädtischen, reformorientierten Sekundarschule exemplarisch in den Blick genommen.

Ziel der Studie ist es, Hypothesen zu entwickeln. Dafür orientiert sich das Design der Studie an dem Konzept der „ethnographischen Collage“ (Richter/ Friebertshäuser 2012), indem Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung methodenplural erhoben und anschließend ausgewertet werden. Zur Analyse der Praktiken kommt die teilnehmende Beobachtung zum Ein-

satz. Das Zentrale an ethnographischen Beobachtungen ist das Interesse für die impliziten und nicht bewussten Handlungen und Routinen. Teilnehmende Beobachtung basiert auf der Annahme, dass die den diskursiven und körperlichen Praktiken zugrunde liegenden sozialen Ordnungen besonders gut durch das ‚Miterleben‘ im Feld zugänglich gemacht werden können (Breidenstein 2010). Die Beobachtungen werden in Form von Feldprotokollen verschriftlicht und dadurch in interpretierbare Daten verwandelt. Zur Analyse der Perspektiven der Schüler*innen und Lehrer*innen werden fokussierte Interviews geführt (Friebertshäuser 2010), um die diskursiven Perspektiven auf die jeweiligen Maßnahmen zu rekonstruieren. Eine Dokumentenanalyse ergänzt die Analyse der Praktiken und die Selbstauskünfte der Befragten und dient vor allem der Rekonstruktion der programmatischen Ebene.

4. Entgrenzung und Begrenzung in Angeboten zur Persönlichkeitsbildung

Schaut man sich die Durchführung des Klassenrates an, so lassen sich zahlreiche Hinweise darauf finden, dass im Klassenrat durch den Anspruch, die Persönlichkeit der Schüler*innen bilden zu wollen, subjektive Entgrenzungen und durch die schulische Logik bedingte Begrenzungen zugleich wirksam werden. Beispielhaft zeigt sich dies in der Durchführung des Klassenrates an einer großstädtischen Gesamtschule. In der beobachteten Stunde sind 23 Schüler*innen sowie die Klassenlehrerinnen Frau D.³ und Frau T. anwesend, der Klassenrat findet regelmäßig freitags in der 6. Stunde statt. Nachdem sich die Schüler*innen der 5. Klasse zu Beginn im Kreis versammelt haben, wird der ‚Fall Christoph‘ zur Verhandlung gebracht. Gleich zu Beginn findet eine Begrenzung der Partizipation durch die implizite Mitverhandlung schulischer Logiken statt.

Frau T. sagt, dass es jetzt so gemacht wird wie im Klassenrat und sie die Gesprächsleitung abgibt. Sie adressiert Yasemin und sagt, dass sie beim letzten Mal die Moderation übernommen hat und sich jetzt eine Person aussuchen darf, die es heute übernimmt. Zahlreiche SuS melden sich. Yasemin schaut sich um und fragt dann, ob sie einen Jungen oder ein Mädchen drannehmen soll. Frau T. sagt, dass das egal ist, sie soll jemanden drannehmen, der sich „leise meldet“.

Frau T. kündigt an, ihre Position zu verlassen, indem sie die Gesprächsleitung abgibt und überträgt so die Verantwortung auf die Schüler*innen, die nun den ihnen bereits bekannten Ablauf des Klassenrates organisieren sollen. Als Möglichkeitsraum zeigen sich hier die partielle Verantwortungsabgabe und die Partizipationsgelegenheit. Trotz zahlreicher Meldungen ist Yasemin in ihrer Rolle als Verantwortliche verunsichert bezüglich des Verfahrens und fragt noch einmal bei der Lehrerin nach, ob sie einen Jungen oder ein Mädchen drannehmen soll. Damit wird Frau T. als Entscheidungsbefugte für die Aufrufordnung adressiert. Diese reagiert aber nicht auf der Geschlechterebene, die in der Klasse ansonsten als ‚übliches‘ Kriterium funktioniert, um die Distribution des Rederechtes zu organisieren, sondern fordert ein anderes schulisches Ordnungskriterium: Yasemin soll eine Person auswählen, die sich „leise meldet“, die also in der Lage ist, der schulischen Kommunikationsanordnung Folge zu leisten, nur dann zu sprechen, wenn sich gemeldet und das Rederecht erteilt wurde. Mit diesem Auswahlkriterium verlässt die Lehrerin die ansonsten geltenden Regeln und untermauert die Vorgabe, dass der Klassenrat ruhig und regelkonform ablaufen soll. Damit wird der Modus

³ Sämtliche Namen sind anonymisiert.

der Verhandlung schulisch figuriert und begrenzt. Anschließend wird das Verhalten des Schülers Christoph in der Pause von einigen Mitschülern kritisiert:

*Ali hat die Gesprächsleitung und nimmt Philipp dran. Der erzählt aufgeregt, dass er, Ben, Enes, Lukas und noch einige andere von Christoph in der Kantine beleidigt worden sind und dass Christoph ihnen auch die ganze Zeit den Mittelfinger gezeigt hat. Außerdem hat er sie geschlagen. Philipp erzählt weiter, dass Christoph auf dem Klo ganz schlimme Wörter gesungen und dann auf den Boden gepinkelt hat. Entsetzte Ausrufe und lautes Lachen bei den anderen Schüler*innen. Frau T. ruft rein, dass das jetzt nicht kommentiert wird. Lukas kommt dran und sagt, dass er, Ali und Finn auf der Toilette waren und dann kam eine Flüssigkeit auf dem Boden vorbeigeschwommen. Wieder kichern einige. Frau T. ruft, ob die Schüler*innen das jetzt wieder hinbekommen, mit Ernsthaftigkeit am Klassenrat teilzunehmen. Onur hört nicht auf zu lachen und Frau T. sagt, dass er sonst rausgehen und sich dort auslachen soll. Er hört dann auf zu lachen.*

Die ersten Minuten des Klassenrates werden damit verbracht, Christoph des Benutzens von Schimpfwörtern oder Handgreiflichkeiten zu bezichtigen. Dann werden weitere ‚drastischere‘ Dinge genannt, die für Christoph zutiefst beschämend sind und die durch die Öffentlichkeit im Klassenraum doppelt verletzend wirken. Die belustigten Reaktionen der übrigen Schüler*innen offenbaren das Prekäre und Verletzende an der öffentlichen Verhandlung des ‚Falls Christoph‘, dessen Verhalten wie auf einer Bühne dargestellt wird. Hier zeigt sich eine Entgrenzung, indem das Verhalten und damit die Person des Schülers selbst zum Gegenstand der öffentlichen Auseinandersetzung wird, die sich auch an den anderen beobachteten Schulen in ähnlicher Weise wiederfindet. Frau T. versucht das Lachen mit ihrer Ansage, dass „jetzt nicht kommentiert wird“, zu unterbinden und bezieht sich damit auf die erwünschte Struktur des Klassenrates, bei der zunächst vorgesehen ist, die Faktenlage zu klären. Am Klassenrat soll mit Ernsthaftigkeit in geregelten Bahnen teilgenommen werden. Mit der Frage, ob die Schüler*innen „das jetzt wieder hinbekommen“ überträgt Frau T. die Mitverantwortung (zumindest dem Wortsinne nach) für die Durchführung des Klassenrates an die Schüler*innen, d.h. sie ordnet nicht an, sondern fragt, ob regelkonformes Verhalten möglich ist. Die Schüler*innen sollen den Ablauf nicht stören und sich selber so steuern, dass ihre Teilnahme im Rahmen der gesetzten Regeln möglich ist. Die Eigenverantwortlichkeit dient der Selbstdisziplinierung, die allerdings fremdgesteuerte Elemente beinhaltet, da der – durch die Lehrerin verkündete – Ausschluss als Sanktion wirken kann.

Ali nimmt Yara dran, aber Frau D. unterbricht. Sie will jetzt erstmal von Christoph wissen, ob die Sachen stimmen. Christoph sagt, dass er nicht auf den Boden gepinkelt hat und auch keine schlimmen Wörter gesungen hat. Mehrere Schüler rufen „doch“! Frau D. adressiert Christoph recht heftig und sagt, „Christoph, ich möchte jetzt schon noch wissen, ist das wahr? Weil das ist widerlich!“ Christoph reagiert sichtlich aufgewühlt und wiederholt stotternd, dass es nicht wahr ist.

Zum ersten Mal mischt sich jetzt die zweite Lehrerin, Frau D., in das Gespräch ein. Ihr muss das Rederecht nicht von Ali erteilt werden. Sie spricht, auch wenn eigentlich Yara an der Reihe wäre. Hier zeigt sich eine Replizierung schulischer Logik mit asymmetrischer Sprecher*innenhierarchie. Sie will – wie bei einem Verhör – von Christoph wissen, ob die Vorwürfe stimmen, im Mittelpunkt steht die Suche nach Wahrheit, nicht die Aushandlung um die Deutung des Konfliktes und damit eine starke Begrenzung. Seine Aussage wird aller-

dings unmittelbar infrage gestellt, indem mehrere Schüler öffentlich kundtun, dass die Vorwürfe eben doch wahr sind. Frau D. insistiert weiter und fragt Christoph wiederholt, ob „das wahr“ ist, obwohl Christoph dies bereits verneint hat. Die Bezeichnung „widerlich“ hat eine scharfe Konnotation. Der einseitig an Christoph gerichtete Vorwurf ist entwürdigend, „widerlich“ wäre an dieser Stelle nicht nur die behauptete Handlung, sondern auch der Mensch, der so etwas tut. Christoph reagiert entsprechend aufgewühlt, bleibt aber bei seiner Version, dass er es nicht getan hat.

*Frau D. fährt fort, dass die SuS sich jetzt mal in die beiden Lagen versetzen sollen. „Also einmal in die von Christoph als einer, der permanent beleidigt wird und als Möglichkeit versucht sich zu wehren erstmal durch ‚hört auf‘ und ‚Stop‘. Das gelingt nicht, also greift er zu härteren Mitteln und vielleicht haut er oder beißt, oder was auch immer. Das andere ist die Lage der, die erst verletzt, aber auch derjenigen wie Ben, die eventuell gar nicht beleidigt haben, aber trotzdem mit angegriffen wurden im Nachhinein. Versucht mal diese Lage zu verstehen und zu sagen, mh, ich versetz mich grad mal in die Lage von Christoph, das und das geht in mir vor, oder ich versetz mich in die Lage von Lukas oder Philipp oder wem auch immer. Und versucht mal `n bisschen das jetzt von den verschiedenen Seiten euch anzugucken. Wie würd`s einem gehen, welche Gefühle hat man? Welche Möglichkeiten hat man? War das die richtige Möglichkeit, die man da jetzt gegangen ist?“ Ali soll wieder Schüler*innen drannehmen.*

Frau D. formuliert eine Aufgabe an die Schüler*innen, die in ihrer Anlage dem Verständnis von Persönlichkeitsbildung als Dynamik kritisch-reflexiver Aushandlungsprozesse zwischen Selbst- und Sozialkonzept, die das Ziel verfolgen, beide Konzepte in ein Verhältnis zu setzen, Rechnung tragen könnte. Der Klassenrat soll hier den intersubjektiven Erfahrungsraum bieten, in dem sich die Schüler*innen in ihrer Individualität erleben, einbringen und entwickeln können.

Die Aufforderung zur Perspektivübernahme ist eine häufig im Klassenrat anzutreffende Maßnahme, die der pädagogisch angeleiteten Reflexion des Konflikts nicht auf der Sach-, sondern auf der Personenebene durch Relationierung von Selbstkonzept und Sozialkonzept dienen soll. Es soll also nicht mehr um den Vorfall bzw. das Verhalten Einzelner gehen, sondern das ‚Dahinter‘ wird thematisch. In einer Abwandlung des ‚didaktischen Dreiecks‘ aus Schüler*in, Lehrer*in und Gegenstand fallen an dieser Stelle Schüler und Gegenstand in eins. Der zu erlernende Gegenstand ist die Fähigkeit zur Perspektivübernahme bzw. die Lösung eines Konflikts, der aber nicht – wie im ‚gewöhnlichen‘ Fachunterricht – exemplarisch bzw. am Modell erlernt werden soll, sondern an einem realen Konflikt, d.h. das Vermittlungsgeschehen bezieht sich auf die Akteure selbst. Durch die Öffentlichkeit und die Anwesenheit von Nichtbeteiligten soll jedoch zusätzlich exemplarisch gelernt werden, wie mit Konflikten umzugehen ist. In diesem Sinne müssen die Lösungen dann als Modelle zum Problemlösen erscheinen. An dieser Stelle zeigt sich, wie die unterschiedlichen Logiken der Schule und der Sozialpädagogik aufeinandertreffen. In Bezug auf die Lerngegenstände konstituiert sich die Schule darüber, dass nicht in den sozialen Praktiken in ihrem Vollzug gelernt wird, sondern angeleitet in arrangierten und exemplarischen Situationen. Die Schule als ein Ort des exemplarischen Lernens am Modell bedient sich hier sozialpädagogisch-therapeutischer ‚Techniken‘ wie der Perspektivübernahme. Das Modellhafte jedoch limitiert möglicherweise den Klassenrat als potentiellen Raum für Persönlichkeitsbildung, ist aber vielleicht für die Schule auch gar nicht anders zu denken: Es werden Normen vorgegeben und Muster der

Bearbeitung von Normabweichungen vermittelt in der Hoffnung, dass diese von den Schüler*innen angeeignet werden.

In Frau D.s Beschreibung liegt eine Verschiebung, denn nun werden durch die Aufforderung, sich in die Konfliktparteien hineinzusetzen, beide Positionen tendenziell gleichrangig behandelt. Christoph wird nicht mehr nur als ‚Täter‘, sondern auch als ‚Opfer‘ verhandelt, welches „permanent beleidigt wird“.⁴ Diese Parteilichkeit bietet für Christoph den Möglichkeitsraum, nicht als Täter dazustehen und so dem öffentlichen Verhör zu entgehen. Auf diese Weise schützt die Lehrerin ihn. Allerdings ist dieser Möglichkeitsraum dadurch begrenzt, dass Christoph auch als ‚Opfer‘ öffentliches Objekt des Diskurses über ihn bleibt. Die Interaktion changiert zwischen Entgrenzung (in der Weise, wie Christoph öffentlich verhandelt wird) und Begrenzung (in der schulischen Anordnung, die dazu führt, dass es eine „inszenierte Partizipation“ ist). Dann geht der ‚Fall Christoph‘ weiter:

Frau D. will noch weitere Lösungsvorschläge hören: „Sophie hat ja schon einiges genannt, also zum Beispiel weggehen und dann im Klassenrat besprechen. Die Ursache ist aber vielleicht, wie Onur schon gesagt hat, dass Christoph sich vielleicht gar nicht so wohl fühlt.“ Frau D. sieht Christoph an und sagt, „Christoph, dazu darfst du was sagen. Wenn du das Gefühl hast, es würde dir helfen, wenn wir öfters Pausenverabredungen machen oder, oder, oder. Denn können wir das machen.“

Christoph sagt, er möchte gerne, dass wir mehr Pausenverabredungen machen. Einige grinsen und Frau D. ruft, „Ben, was gibt es da jetzt zu lachen?“ Ben sagt, „Ich mag, ich will nicht diese Pausenverabredungen. Das ist doof.“ Frau D. sagt, dass wir das ja deshalb im Moment nur zweimal in der Woche machen, aber ein drittes oder viertes Mal, so viele Pausen, wie sie haben, ist durchaus möglich.

Nachdem sich die Rolle von Christoph vom Täter hin zum Opfer verschoben hat, mutmaßt Frau D., dass Christoph sich „vielleicht gar nicht so wohl fühlt“. Hierdurch wird Christoph ein weiteres Mal als Opfer markiert. Er wird aufgefordert, sich zu äußern. Bemerkenswert ist hier die Formulierung, dass Christoph dazu was sagen darf. Frau D. fragt nach seinem Gefühl, was für eine Maßnahme ihm helfen könnte, wenngleich Christoph selbst gar nicht um eine Maßnahme gebeten hat. Er selbst hat weder seine Person noch seine Gefühlslage zum Thema gemacht, sondern einzig die Vorwürfe abgestritten. Seine Wandlung vom „widerlichen“ Täter, der andere Menschen schlägt, Schimpfwörter benutzt und auf den Boden uriniert hin zum Opfer, das „permanent beleidigt wird“ und sich „vielleicht gar nicht so wohlfühlt“, hat nicht er selbst initiiert. Hier zeigt sich eine doppelte Form der Entgrenzung, da die Lehrerin Christoph in einer spezifischen Weise ‚zum Opfer‘ erklärt und dies gleichzeitig entgegen seiner eigenen Haltung tut.

Als Vorschlag für Maßnahmen, die Christoph helfen könnten, schlägt Frau D. ‚Pausenverabredungen‘ vor. Pausenverabredungen stellen in dieser Klasse eine Maßnahme dar, die als Erweiterung des sozialen Lernens im Anspruch der Persönlichkeitsbildung steht. An zwei Tagen in der Woche stellen die Lehrerinnen Gruppen von drei bis vier Schüler*innen zusammen, die sich nicht sehr gut verstehen oder wenig miteinander zu tun haben. Die Schüler*innen sollen dann die anstehende große Pause miteinander verbringen. Im Klassenrat

⁴ Frau D. trägt so eine Norm an die Schüler*innen heran. Unter dem Gesichtspunkt einer ‚authentischen Partizipation‘ wäre dies zu kritisieren, gleichwohl liegt es selbstverständlich im Aufgabenbereich der Lehrerinnen, Mobbing o.Ä. zu unterbinden und im Sinne eines sozialen Lernens, den Schüler*innen andere Perspektiven nahe zu bringen.

erstatten die Gruppen dann Bericht, was sie in der Pause gemacht haben und wie es ‚geklappt‘ hat. Auch im Mittel der Pausenverabredung fallen Schüler*in und Gegenstand in eins. Auch hier ist eine Vermittlung durch Lehrpersonen nicht vorgesehen. Es wird nicht exemplarisch gelernt, wie Menschen bzw. Gruppen gut miteinander auskommen, sondern die Schüler*innen werden in eine Bewährungssituation versetzt und machen eine ‚leibhaftige Erfahrung‘. Die Aufgabe der Pausenverabredung greift weit in die Selbstbestimmung der Schüler*innen ein, die Lernaufgabe wird in die Pause hinein verlängert. Die pädagogische Idee hinter der Pausenverabredung liegt darin, dass einzelne Schüler*innen die Pause nicht alleine verbringen sollen, was in erster Linie als Hilfestellung für diejenigen angelegt ist, die es in Peer-Gruppen schwer haben. Im Unterschied beispielsweise zu einem Appell, bestimmte Kinder nicht auszuschließen oder aber etwa der Entwicklung eines ‚Paten-Systems‘, liegt der Vorteil dieser Regel darin, dass sie für alle gilt, Pflicht und Recht gleichermaßen ist – und somit die Schüler*innen, die sich in einer Außenseiterrolle befinden, dadurch nicht besondert werden. An dieser Stelle passiert allerdings genau das: Die Pausenverabredung wird nicht mehr als quasi-neutrale Lernchance für alle eingeführt, sondern sie wird markiert als Hilfsinstrument für Christoph. Darauf erfolgt eine unmittelbare Reaktion von Ben, der erklärt, dass er Pausenverabredungen „doof“ findet. Die Antwort von Frau D., dass Pausenverabredungen noch viel häufiger gemacht werden könnten, wirkt an dieser Stelle wie eine Drohkulisse. Die Pausenverabredung bedeutet (hier für Christoph), dass zweimal die Woche in der Pause all die Problemlagen neu entworfen werden, die aufkommen, wenn Peer-Interaktionen zum Thema gemacht werden. Die Lehrerinnen erheben genau die problematischen Peer-Konstellationen zum Ordnungskriterium. Anschließend verschiebt sich der Aufmerksamkeitsfokus der Lehrerinnen auf das aktuelle Verhalten der Gesamtklasse.

Frau T. sagt, „So, liebe 5a, das läuft gerade nicht so, wie der Klassenrat eigentlich laufen sollte.“ Alle sollen sich jetzt bitte wieder an die Gesprächsregeln halten. „Es redet nur einer zur Zeit und es wird jetzt hier auch nicht gelacht.“

Frau T. ist aufgestanden und schiebt das Namensschild von Onur auf der Tafel hin zum traurigen Smiley. Frau D. sagt: „So, jetzt wieder die Aufgabe, ihr versucht bitte mal,“ Dann sagt sie zu Frau T. dass diese bitte das Namensschild von Yara zum traurigen Smiley verschieben soll, weil Yara ihr ins Wort gefallen ist. Yara protestiert, dass sie nichts gemacht hat, aber ihr Namensschild wird trotzdem verschoben. Frau T. bleibt an der Tafel stehen und schaut mit ernstem Blick in die Runde. Immer wieder wird sie nun verschiedene Namen an der Tafel verschieben, während Frau D. die Gesprächsführung übernimmt.

Frau T. unterbricht das Gespräch mit dem Hinweis, dass es nicht so laufe, wie es sollte. Das Prekäre der öffentlichen Verhandlung scheint durch die Verschiebung vom Täter zum Opfer nicht eingedämmt, denn für einige Schüler*innen scheint der ‚Fall Christoph‘ als unterhaltsamer Spaß. Sie erinnert an die Gesprächsregeln. Anschließend schiebt Frau T. Onurs Namensschild wortlos unter den traurigen Smiley. An der einen Seite der Tafel befinden sich ein fröhlicher, ein warnender und ein trauriger Smiley. Darunter hängen Namensschilder aller Schüler*innen. Bei Fehlverhalten werden die Namen verschoben. Befindet sich ein Name unter dem traurigen Smiley und fällt danach der oder die betreffende Schüler*in noch einmal negativ auf, erhält er bzw. sie einen ‚Strich‘ im Klassenbuch. Das Verschieben der Namensschilder auf der Smiley-Tafel ist in dieser Klasse eine typisch unterrichtliche Sanktionierung. Die Tatsache, dass die Schüler*innen ab diesem Zeitpunkt offensichtlich in ihrem Verhalten beobachtet und gegebenenfalls sanktioniert werden, ist für alle transparent und ersichtlich.

Die schulische Kontrolle des Verhaltens wird so dominant, dass Frau T. die Leitung des Gesprächs an Frau D. überträgt und sie eine neue Rolle in diesem Klassenrat einnimmt – die der Verhaltenswächterin. Damit werden die Verhaltensordnungen nach schulischer Logik mit schulischen Instrumenten und entsprechendem Personal geregelt. Der sich zu Beginn abzeichnende Möglichkeitsraum zur Partizipation wird auf diese Weise eng begrenzt.

5. Fazit

Eine ‚gute Schule‘ soll – so wird vertreten – eine Schule sein, die sich u.a. die Bildung der Persönlichkeit der Schüler*innen zur Aufgabe macht. Mit unterschiedlichen expliziten pädagogischen Angeboten reagiert die Schule auf diese Aufgabe, die in gesellschaftlichen Transformationen mit begründet ist und sich unter dem Schlagwort der Sozialpädagogisierung fassen lassen. Die unscharfen Verwendungsweisen erschweren jedoch eine Definition davon, wie Persönlichkeitsbildung erziehungswissenschaftlich konzeptionalisiert werden kann. Der Klassenrat als ein exemplarisches Angebot in diesem Spektrum eröffnet im Sinne der oben zugrunde gelegten Bestimmung Möglichkeitsräume auf unterschiedlichen Ebenen. Der Möglichkeitsraum, das Selbstkonzept der Schüler*innen zu bilden, changiert zwischen problematischer Entgrenzung und tatsächlichen Gelegenheiten zur Perspektivübernahme. Auch das Sozialkonzept ist limitiert, da die Aushandlung öffentlichen, eher an Verhöre erinnernden, Charakter hat oder aber den Schüler*innen klare Vorgaben gemacht werden, in welcher Rolle Christoph (‚Täter‘, bzw. ‚Opfer‘) zu sehen ist. Eine eigene Urteilsfähigkeit wird sich auf diese Weise nur eingeschränkt bilden lassen. Zwar bieten sich Partizipationsgelegenheiten für die Schüler*innen, die allerdings durch die (aufgrund der Handlungen der Lehrkräfte präsenten) schulischen Logiken eingeschränkt werden.

In der Analyse zeigt sich somit insgesamt, dass sich die Logik des Schulischen als dominante Ordnungslogik bei Angeboten zur Persönlichkeitsbildung repliziert. Insbesondere die Öffentlichkeit der Schulklasse scheint dabei eine problematische Bühne zu entfalten. Gleichzeitig aber verschiebt sich die Logik des Schulischen durch die Thematisierung der ganzen Schüler*innenpersönlichkeit in problematischer Weise entgrenzend, indem Schüler wie Christoph als Personen ins Zentrum der Auseinandersetzung geraten. Dadurch werden die Bildungs- und Erziehungspotenziale, die Schule wie Sozialpädagogik zukommen, eher nicht genutzt, sondern vielmehr konflikthafte Dynamiken entfaltet. In dieser Form der Idee der Persönlichkeitsbildung ist ein Zugriff auf ‚die ganze Person‘ der Schüler*innen angelegt. Hier liegen Bezüge auf gouvernementalitätstheoretische Positionen nahe (Foucault 2000; Bröckling 2007). In Abwandlung des ‚didaktischen Dreiecks‘ aus Schüler*in, Lehrer*in und Gegenstand könnte von einer In-Eins-Setzung von Gegenstand und Schüler*in gesprochen werden, denn die Schüler*innen geraten ‚als ganze Person‘ ins Zentrum von Lernprozessen. Sie selber werden mit ihren individuellen Orientierungen, Einstellungen und Handlungen zu dem, worüber es ‚etwas zu lernen‘ gibt. Diese spezifische Form der schulischen Subjektivierungen adressiert nun weniger Schüler*innen in ihrer Rolle als Lernende von curricular definierten Bildungsgegenständen, sondern Kinder und Jugendliche als Subjekte und Gegenstände des Lernens zugleich. Hier kann von einem umfassenden (im Sinne von ganzheitlichen) Zugriff auf die Subjekte ausgegangen werden, deren Einstellungen, Orientierungen und Haltungen zu Gegenständen des Lernens werden und die damit als eigenverantwortliche Subjekte adressiert werden. Aufgrund der begrenzenden Fremdsteuerung bleiben die Möglichkeitsräume dieser Subjektivierung allerdings beschränkt. Die Lehrpersonen ‚behalten das Heft in der Hand‘ und steuern den Klassenrat im Sinne unterrichtlicher Logik. Dies wäre so problematisch nicht, würde diese Struktur offen gelegt. Gerade aber die Doppelbödigkeit, dass den Schüler*innen suggeriert wird, sie dürften ‚selber‘ und partizipativ agieren, während

gleichzeitig traditionelle schulische Mechanismen wirksam sind, verschleiert diesen Widerspruch. Eine in dieser Art realisierte Sozialpädagogisierung von Schule wäre u.M.n. eher abzulehnen. Da sich aber gleichzeitig Schule den Anforderungen in einer sich wandelnden Gesellschaft vor dem Hintergrund sozialer Entstrukturierung nicht entziehen kann und zusätzlich zu vermuten steht, dass der faktische Bedarf an Persönlichkeitsbildung in Schule aufgrund der Verlagerung von Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in die Schule zukünftig noch zunehmen wird, kann das Thema auch nicht einfach ‚zurückgewiesen‘ werden. Perspektiven könnten eher in einer deutlicheren (z.B. räumlichen, professionellen) Differenzierung von Angeboten zwischen schulischer und außerschulischer Logik liegen.

Im Klassenrat gibt es sehr wohl Prozesse der (begrenzten) Selbstorganisation, der kollektiven Erfahrungsbildung und der Bewertung von Verhalten durch die Lehrerinnen und Schüler*innen. In diesem Prozess werden Verhaltensordnungen deutlich. Wenn dieser Prozess sinnstiftend sein soll und möglicherweise Problemlösungen gefunden würden, die eine für die Schüler*innen als negativ empfundene Situation bessern würden, dann könnte der Klassenrat persönlichkeitsbildend wirken. Die Grenzüberschreitung, Persönliches und damit Personen zum allgemeinen Lerngegenstand zu machen, lässt sich jedoch nicht aufheben, außer wenn eben nicht an konkreten Problemen gelernt würde, sondern an Modellen – um den Preis, dass dies ein Lernen ‚zweiter Ordnung‘ wäre.

Literatur

- Abs, H. J. (2007): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung [u.a.] (BLK-Programm "Demokratie lernen & leben", 20).
- Aghamiri, Kathrin (2015): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bauer, U. (2004): Prävention und Schulstruktur - Evaluationsergebnisse zu Lions-Quest "Erwachsen werden". In: W. Melzer und H.-D. Schwind (Hg.): Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen - Praxismodelle - Perspektiven. Baden-Baden: Nomos, S. 113–138.
- Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H. (2007): Unsoziales soziales Lernen. Die schulische Vermittlung von Soft Skills als Reproduktion harter Ungleichheit. In: H. Kahlert und J. Mansel (Hg.): Bildung und Berufsorientierung. Weinheim: Juventa-Verl., S. 59–79.
- Behr, Kl.; Rauschenbach, T. (2006): Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1), S. 51–60.
- Boer, H. de (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung - Kooperation - Imagepflege. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (6), S. 869–887.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst - Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik (3), S. 384–402.
- Budde, J. (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis. Leverkusen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Budde, J.; Kansteiner, K.; Bossen, A. (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J.; Scholand, B.; Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa

- Budde, J.; Hummrich, M. (i.E.): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: J. Erhorn; J. Schwier (Hg.): Außerschulische Lernorte. Bielefeld: transkript.
- Coelen, T. (2007): Dimensionen der empirischen Ganztagschulforschung aus sozialpädagogischer Sicht. In: F. Bettmer; S. Maykus, F. Prüß und E. Richter (Hg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 43–72.
- Dedering, H. (2002): Entwicklungen der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: J. Schudy (Hg.): Berufsorientierung in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 17–33.
- Deinet, U. (Hg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Erler, M. (2004): Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie, 5. Aufl. Weinheim und München.
- Fausser, P. (1996): Wozu die Schule da ist. In: Hermann Giesecke (Hg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze-Velber: Friedrich (Neue Sammlung, 36), S. 75–88.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: U. Bröckling, S. Krasmann und T. Lemke (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, S. 41–67.
- Friebertshäuser, B. (2010): Interviewtechniken - ein Überblick. In: B. Friebertshäuser, A. Langer und A. Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 371–395.
- Friedrichs, B. (2004): Den "Schattenseiten" auf der Spur - Schwierigkeiten und Paradoxien einer pädagogisch sinnvollen Institution am Beispiel Klassenrat. In: H. Ullrich, T.-S. Idel und K. Kunze (Hg.): Das Andere Erforschen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223–234.
- Gaudig, H. (1922): Die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit, Bd. 1 & 2. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Giesecke, H. (1995): Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung 35 (3), S. 93–104.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: A. Combe und W. Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissenstransformationen des Lehrers und die Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: G. Breidenstein, W. Helsper und C. Kötters (Hg.): Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, S. 67–86.
- Helsper, W.; Böhme, J.; Kramer, R.-T.; Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktion zur Schulkultur 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Holtappels, H. G. (2008): Schule und Sozialpädagogik. Chancen, Formen, und Probleme der Kooperation. In: W. Helsper und J. Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 495–512.
- Humboldt, W v. (1903 [1785-1795]): Die Bildung des Menschen. Werke I. Berlin, S. 282–285.
- Kahlert, H.; Mansel, J. (Hg.) (2007): Bildung und Berufsorientierung. Weinheim: Juventa-Verl
- Kanning, U. P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, 210 (4), 154–163
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Olk, T.; Speck, K. (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und nonformaler Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (6), S. 910–927.
- Otto, H.-U. (Hg.) (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster: Waxmann.

- Richter, S.; Friebertshäuser, B. (2012): Der schulische Trainingsraum - Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer et al. (Hg.): Feld und Theorie. Opladen: Budrich, S. 71–88.
- Thimm, K. (2008): Schuldistanzierung. In: A. Henschel, C. Schmitt, W. Stange und R. Krüger (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–332.



Prof. Dr. Jürgen Budde

ist an der Universität Flensburg / Abteilung Schulpädagogik tätig und leitet den Lehrstuhl Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
juergen.budde@uni-flensburg.de



Nora Weuster

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Flensburg / Abteilung Schulpädagogik.
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
nora.weuster@uni-flensburg.de