



3 / 2022  
26. Jahrgang

## Wie spricht ihr denn mit uns? – Sprache schafft Schulkultur

ZALA-MEZÖ/KRIEG: Editorial

### THEMA

KUHLMANN/LILL: „Jetzt fangt ihr wieder neu an auf eurer Reise“

HABECK: Familien zwischen schulischer Stütz- und Erholungsfunktion

RACHERBÄUMER/DEAN: „Sag doch sowas nicht!“

HESS/HAUSER/GIROUD/BUCHMANN/GEISSBÜHLER: Lernen im Gespräch –  
kooperative Lernsettings unter der Lupe

AMMANN: „Die Schüler werden in die Ferien entlassen!“ –  
Sprache als Ergebnis und Medium von Schulentwicklung

### METHODENATELIER

GRAND/MEMISI/UHLMANN: Soziokratie – damit alle mitreden und -gestalten können

### FREIER BEITRAG

SCHNOZ-SCHMIED/HAUSER: Welche Art der Steuerung unterstützt die Schulen  
in ihrem Auftrag?

### SERVICE

### ONLINE

SIEBER EGGER/UNTERWEGER: Kompetent oder zu erziehend? Schulische Adressierungen  
von Eltern in unterschiedlichen sozioökonomischen Kontexten

*journal für  
schulentwicklung*

---

**3/2022**  
26. Jahrgang

**Thema**

**Wie spricht ihr denn mit uns? –  
Sprache schafft Schulkultur**

**StudienVerlag**

**Auch als digitale Ausgabe/digitales Abo erhältlich:**

**[www.united-kiosk.de](http://www.united-kiosk.de)**

**[www.studienverlag.at](http://www.studienverlag.at)**

#### **Impressum**

26. Jahrgang 2022  
© 2022 by Studienverlag Innsbruck-Wien  
Satz: Maria Strobl – [www.gestro.at](http://www.gestro.at)

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck;  
Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15;  
E-Mail: [order@studienverlag.at](mailto:order@studienverlag.at); Internet: [www.studienverlag.at](http://www.studienverlag.at)  
Redaktion: Melanie Knünz c/o Studienverlag; E-Mail:  
[schulentwicklung.redaktion@studienverlag.at](mailto:schulentwicklung.redaktion@studienverlag.at)

Bezugsbedingungen: *journal für schulentwicklung* erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 56,90

Einzelheft: € 23,90

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung.

Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

#### **Herausgeberteam**

Markus Ammann, Universität Innsbruck

Nils Berkemeyer, Universität Jena

Juia Gerick, TU Braunschweig

Livia Jesacher-Rößler, Universität Innsbruck

Esther Dominique Klein, Technische Universität Dortmund

Marlies Krainz-Dürr, Pädagogische Hochschule Kärnten

Martina Krieg, Dienststelle Volksschulbildung, Luzern

Annemarie Kummer Wyss, Pädagogische Hochschule Luzern

Pierre Tulowitzki, Fachhochschule Nordwestschweiz

Enikő Zala-Mező, Pädagogische Hochschule Zürich

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände. Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

#### **Offenlegung laut Mediengesetz:**

Medieninhaber: Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Buch-, Kunst- und Musikalienverlag; Markus Hatzler (Geschäftsführer)

Blattlinie: Das *journal für schulentwicklung* dokumentiert Erfahrungen aus der Praxis der Schulentwicklung, greift Impulse aus der internationalen Schulentwicklungsszene auf und will praktische Tipps und theoretische Ressourcen für die Entwicklung der Schule als Organisation anbieten.

# Inhalt

## Thema

- Enikő Zala-Mező & Martina Krieg*  
Wie spricht ihr denn mit uns? – Sprache schafft Schulkultur. Editorial 5
- Nele Kuhlmann & Anne Lill*  
„Jetzt fangt ihr wieder neu an auf eurer Reise“ 8
- Larissa Habeck*  
Familien zwischen schulischer Stütz- und Erholungsfunktion 15
- Kathrin Racherbäumer & Isabel Dean*  
„Sag doch sowas nicht!“ 22
- Kurt Hess, Stefan Hauser, Claudine Giroud, Sandra Buchmann & Simona Geissbühler*  
Lernen im Gespräch – kooperative Lernsettings unter der Lupe 29
- Markus Ammann*  
„Die Schüler werden in die Ferien entlassen!“ – Sprache als Ergebnis und Medium von Schulentwicklung 39

## Methodenatelier

- Leander Grand, Judith Memisi & Anja Uhlmann*  
Soziokratie – damit alle mitreden und -gestalten können 45

## Freier Beitrag

- Tanja P. Schnoz-Schmied & Bruno Hauser*  
Welche Art der Steuerung unterstützt die Schulen in ihrem Auftrag? 52

- Service** 58

## Online

*Anja Sieber Egger & Gisela Unterweger*  
Kompetent oder zu erziehend? Schulische Adressierungen von Eltern in unterschiedlichen sozioökonomischen Kontexten





# Wie spricht ihr denn mit uns? – Sprache schafft Schulkultur

Editorial

Enikő Zala-Mező & Martina Krieg



**Enikő Zala-Mező,**  
Prof. Dr., Leiterin des Zentrums für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Partizipation von Schülerinnen und Schülern, Zusammenarbeitsformen zwischen Praxis und Forschung.



**Martina Krieg,**  
Leiterin Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern.

*Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.“ (Ludwig Wittgenstein)*

Ob wir reden oder schweigen, aktiv sind oder sinnierend dasitzen, unser Sprechen und Verhalten sagt den Menschen um uns herum etwas. Durch Wörter, Gestik, Mimik oder Körpersprache geben wir der Umwelt zu verstehen, was wir denken und fühlen, teilweise bewusst, öfters unbewusst. Wie unser Gegenüber unsere Worte und unser Verhalten interpretiert, muss nicht deckungsgleich mit der tatsächlichen Haltung der oder des Sprechenden sein. Sicher ist nur eines – man kann nicht nicht kommunizieren (Watzlawick, 2000).

Wenn jemand öfters verschiedene Schulen besucht oder als Forschende als Forschender Interviews und Gruppengespräche führt und den Schulalltag beobachtet, fällt sie auf – die Sprache. Nicht nur bei den Erwachsenen, sondern auch bei den Schülerinnen und Schülern.

In einem Projekt war das besonders beeindruckend. Die Studie lief in einer Stadt, in der die Schulen über vergleichbare Mittel verfügen

und die Stadtquartiere vom sozioökonomischen Status her vergleichbar sind. Dennoch war es auffällig, wie Eltern und Lernende von Lehrpersonen unterschiedlich beschrieben wurden. Im Zusammenhang mit der Corona-Situation wurden die Eltern in einer Schule als inkompetent und überfordert beschrieben, in einer anderen Schule als fordernd oder in einer dritten dann als sehr engagiert. Auch die Schülerinnen und Schüler wurden in manchen Schulen als fleißig und motiviert, in anderen als strukturlos und faul beschrieben. Wenn wir davon ausgehen, dass an benachbarten Schulen, bedingt durch die fast identischen Voraussetzungen, solch große Unterschiede kaum möglich sind, dann macht diese Erfahrung spür- und nachvollziehbar, dass die Sprache keine reine Abbildung der Welt ist. Unsere Wahrnehmung beeinflusst die Sprache, und auch die Sprache – die Bezeichnung der Eltern und der Schülerinnen und Schüler – beeinflusst wiederum unsere zukünftigen Wahrnehmungen und Handlungen und somit bestimmen diese Bezeichnungen die Grenzen der jeweiligen Welt, wie das Eingangszitat in Kürze aussagt.

Die vorhin erwähnten Beschreibungen von Eltern und Lernenden sind wichtig, weil sie Konsequenzen nach sich ziehen. Die durch die Sprache hervorgebrachte Sichtweise bildet die Grundlage, worauf die Handlungen der Lehrpersonen basieren. Je nach dem, wie viel den Eltern und den jungen Menschen zugemutet wurde, gingen die Lehrpersonen mit der Schulschließung in der Pandemiephase unterschiedlich um. Wenn Lehrpersonen denken, dass die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler mit der Situation nicht klarkommen oder mit den elektronischen Geräten überfordert sind, gaben sie kaum Hausaufgaben oder griffen kaum zu digitalen Kommunikationsformen.

In der gleichen Studie konnte ein häufiges Gesprächsmuster beobachtet werden. Dieses Muster schien dem Ziel zu dienen, unterschiedliche Meinungen von Lehrpersonen

unter den Teppich zu kehren. Es entstand im Zusammenhang mit digitalen Tools – die sehr viel Kontrolle über die Arbeitsweise der Lernenden ermöglichen – eine interessante Diskussion darüber, wie viel Kontrolle in der Schule sinnvoll sei. Das Team hätte das Thema vertiefen und die Lehrpersonen hätten miteinander in einen kokonstruktiven Denkprozess kommen können, die vielleicht neue Erkenntnisse zutage gefördert hätten. Leider kam es nicht dazu. Anstatt Pro- und Contra-Argumente zum Thema Kontrolle zu sammeln, wurde das Gespräch durch die Schulleitung in einen allgemeinen Kontext gelenkt. So ging es nicht mehr um Lernende und Lehrende der Schule und um die angestrebten Ziele, sondern pauschal und oberflächlich darum, ob man Betrug durch Kontrolle generell verhindern könne. Unseres Erachtens ist dies eher ein interessantes Gespräch für die Kaffeepause, aber keines, das dem Lernen oder der Reflexion im Beruf förderlich wäre. Wenn in einer Gruppendiskussion solche Momente des Ausweichens oder Zuschreibens von Attributen ständig vorkommen, dann ist es auch kein Zufall, sondern eine Tendenz zu einer prägenden Haltung. Solche Tendenzen sind nicht bewusst oder geplant, sondern entstehen im Alltag und werden routinisiert. Sie werden zu Gewohnheiten und determinieren, wie Gespräche zu laufen haben: Worüber soll ein Team sprechen und welche Art von Gesprächen sind eher unerwünscht und werden verdrängt?

Gesprächsmuster schleichen sich auch in den Unterricht ein. Welche Art von Fragen stellen die Lehrpersonen? Sind das geschlossene oder offene Fragen? Gibt es auf die Frage eine richtige Antwort, wie bei der sogenannten „Ostereiersuche-Pädagogik“? Die Antwort auf die Frage ist versteckt, sie muss von den Schülerinnen und Schülern gefunden werden. Solche Fragen fördern eher das Rätseln als das Denken.

Mit Sprache werden Wirklichkeiten geschaffen, verändert und Weltansichten

transportiert, und sie ist ein wunderbares Instrument der Vielfältigkeit, aber auch ein Wahrnehmungsgitter, das Teile der Realität hervorhebt oder unsichtbar machen kann. Lehrpersonen gestalten und steuern mit ihrer Sprache nahezu 70 Prozent des Unterrichts (Jungmann, Miosga & Neumann, 2021). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und bewusster Gesprächsführung ist für die Professionalisierung aller Lehrpersonen ein Muss. Sprache ist eine zentrale Möglichkeit, tragfähige Beziehungen zu knüpfen und zu pflegen. In der Schule sind wir auf gute Zusammenarbeit angewiesen: Kontakte zu Schülerinnen und Schülern, Kontakte zwischen den Kindern, Kontakte zu Eltern usw. Diese vielfältige Kontaktpflege und die Gestaltung der daraus wachsenden Beziehungen sind die Basis für eine gute Zusammenarbeit. Gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung sind dabei wichtige Voraussetzungen. Sprache ist dabei unser wichtigstes Mittel zur Kontaktaufnahme und Gestaltung von Beziehungen. Jede Kontaktaufnahme eines Menschen hinterlässt einen Eindruck beim Gegenüber.

Die Beiträge dieses Heftes gehen auf solche Fragen detailliert ein. Der Online-Beitrag von Egger und Unterweger untersucht, wie mit Eltern verschiedener Herkunft gesprochen wird und welche Haltungen unter Umständen zum Ausdruck gebracht werden. Bereits die Ansprache einer Schulleiterin, eines Schulleiters zu Beginn des neuen Schuljahres lässt Anerkennungsnormen ausfindig machen (Beitrag *Kuhlmann* und *Lill*). Der Beitrag von Habeck berichtet über das Forschungsprojekt „Die Begegnung von Familie und Schule im Lernentwicklungsgespräch – eine Frage der Anerkennung“, wie Eltern in den

Gesprächen angesprochen werden, sich einbringen und welche Normvorstellungen sich in der Gesprächspraxis in Bezug auf das Verhältnis von Familie und Schule rekonstruieren lassen. Der Beitrag von *Rachenbäumer* und *Dean* zeigt auf, wie die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden Anerkennung und Wertschätzung zeigen. In kooperativen Lernsettings ist Sprache eine der Gelingensbedingungen (Beitrag *Hess*, *Hauser*, *Giroud*, *Buchmann* und *Geissbühler*). Auch durch Schulentwicklungs handeln zeigt sich, wie die gesprochene Sprache in Schulen beeinflusst werden kann und welchen Stellenwert dabei die verwendeten Instrumente haben (Beitrag *Ammann*). Eine konkrete Methode, wie Sprache massiv beeinflusst werden kann, stellt der Beitrag von *Grand*, *Memisi* und *Uhlmann* mit der Soziokratischen Kreisorganisationsmethode vor. Als Option, Organisationen auf der Basis von Gleichwertigkeit im Prozess der Entscheidungsfindung und der Beschlussfassung zu gestalten und zu führen.

Der freie Beitrag von *Schnoz-Schmied* und *Hauser* spricht schließlich eine Frage außerhalb des Themas des Heftes an: Welche Art der Steuerung die Schulen in ihrem Auftrag unterstützt.

#### Literatur

- Jungmann, T., Miosga, C. & Neumann, S. (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. München: Verlag Ernst Reinhardt.
- Watzlawick, P. (2000). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber.

Kontakte:  
 enikoe.zala@phzh.ch  
 martina.krieg@lu.ch

Nele Kuhlmann & Anne Lill

# „Jetzt fangt ihr wieder neu an auf eurer Reise“

## Adressierungen neuer Schülerinnen und Schüler in einer Schulleitungsrede

*Reden am Anfang des Schuljahres sind auf den ersten Blick etwas Gewöhnliches, in den Augen der Schülerinnen und Schüler vielleicht sogar etwas Langweiliges. Sie haben trotzdem eine wichtige Funktion: Neue Schülerinnen und Schüler werden das erste Mal angesprochen. Allerdings geht es hier nicht um die individuellen rhetorischen Fähigkeiten der Schulleitung, sondern um die Frage, welche eher verdeckten Botschaften eine solche Rede vermittelt.*



**Nele Kuhlmann,**  
Prof. Dr., Juniorprofessorin  
für Allgemeine/Systema-  
tische Erziehungswissen-  
schaft an der Friedrich-  
Schiller-Universität Jena.  
Arbeitsschwerpunkte:  
pädagogische Ethik,  
Anerkennungsforschung,  
qualitative Schul- und  
Professionsforschung.



**Anne Lill,**  
wissenschaftliche Mitar-  
beiterin an der Professur  
für Allgemeine/Systema-  
tische Erziehungswissen-  
schaft an der Friedrich-  
Schiller-Universität Jena.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Schulentwicklungsbe-  
ratung, Differenz- und  
Anerkennungsforschung.

Zu Beginn eines jeden Schuljahrs werden die neuen Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse und deren Eltern an weiterführenden Schulen willkommen geheißen. In den feierlichen Reden der jeweiligen Schulleitung werden die „Neuen“ nicht nur begrüßt, sie werden im Sinne eines Initiationsritus zu neuen Mitgliedern der Schule gemacht: Aus Grundschülerinnen und -schülern werden also je nach Schulform Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, Gesamtschülerinnen und -schüler etc. Für diese Initiation werden die anwesenden Kinder von den Schulleitungen in bestimmter Weise adressiert: Es werden implizite und explizite Erwartungen an sie formuliert, die für den Erfolg an dieser Schule bedeutsam sind und sein werden. Anders formuliert wird aufgezeigt, was jeweilig als Leistung gilt und für was sie als Schülerin bzw. Schüler Anerkennung erfahren (werden). In dieser Funktion sind Schulleitungsreden in der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung von besonderem Interesse, weil sie versprechen, schulische Anerkennungsordnungen und dadurch die jeweiligen Schul- und Lernkulturen empirisch zugänglich zu machen (vgl. Helsper et al., 2001; Helsper, 2008; Rademacher, 2009; Helsper & Kramer, 2011). Unser Beitrag wird diese Perspektivierung aufnehmen und anhand einer empirischen Analyse illustrieren. Konkret werden wir eine videografierte Rede einer Schulleiterin eines Gymnasiums daraufhin untersuchen, welche Anerkennungsnormen in die Adressierungen der neuen Schülerinnen und Schüler sowohl inhaltlich-explizit als auch durch die Art und Weise des Sprechens implizit eingeschrieben sind. Dafür werden wir in einem ersten Schritt die theoretischen Annahmen und das methodische Design des Forschungsprojekts vorstellen, in dessen Rahmen die Rede videografiert wurde. Ausgehend von den methodischen Konkretisierungen der im Rahmen des Projekts weiterentwickelten Adressierungsanalyse werden wir in einem zweiten Schritt ausgewählte Passagen der Rede interpretieren.

In einem ausblickenden Fazit wird die Frage diskutiert, welche Einsichten dieser kulturtheoretische Blick eröffnen könnte.

## Anerkennung und Adressierung

Die im Folgenden im Mittelpunkt stehende Rede einer Schulleiterin wurde im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekts „Sprachlichkeit der Anerkennung“ videografiert<sup>1</sup>. Neben dieser Rede wurden an dem untersuchten großstädtischen Gymnasium (Gymnasium Mitte<sup>2</sup>) drei Schulklassen in ausgewählten Fächern über einen Zeitraum von 1,5 Jahren videografisch begleitet. Das Projekt verfolgte das Ziel, schulische und unterrichtliche Praktiken – wie bspw. Begrüßungs- oder Disziplinierungspraktiken – daraufhin zu befragen, in welcher Weise die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure *anerkannt* werden (Ricken et al., 2017). Dabei verstehen wir Anerkennung nicht als normative Kategorie im Sinne affirmierender Wertschätzung, sondern legen u. a. im Anschluss an Judith Butler ein analytisches Verständnis von Anerkennung an, das auch Ambivalenzen in Anerkennungsprozessen zugänglich macht (Balzer & Ricken, 2010). Wie am Beispiel des Satzes „Das hast du aber toll gemacht“ schnell deutlich wird, können auch explizit wertschätzende Adressierungen leicht einen abwertenden Beigeschmack bekommen, weil sich die sprechende Person in die Position begibt, die adressierte Person pädagogisch zu loben. Wir fragen daher nicht danach, ob die Akteurinnen und Akteure anerkannt werden, sondern als wer sie sich gegenseitig anerkennen. Anerkennung verstehen wir demnach in einem grundsätzlichen Sinne als Medium sozialer Interaktion: Immer, wenn wir uns gegenseitig ansprechen (auch mit körperlichen Gesten) und darin als bestimmte adressieren, vollziehen wir Anerkennungsakte. Um zu verstehen, in welcher Weise diese Anerkennungsakte Beziehungen und darin soziale

Ordnung stiften, ist es zudem notwendig, das Aufeinanderfolgen von Adressierungen und antwortenden Re-Adressierungen zu untersuchen. Erst im Zusammenspiel von Ansprache und Antwort könnte man bspw. beim oben angesprochenen Lob entscheiden, ob tatsächlich eine hierarchische Beziehung zwischen den Sprechenden etabliert oder die Adressierung bspw. ironisch zurückgewiesen wird.

Für die Analyse dieser sequenziell organisierten Sprechakte wurde im Projektkontext die Methode der Adressierungsanalyse weiterentwickelt (Rose & Ricken, 2018), welche die Frage in den Mittelpunkt stellt, „wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit und implizit adressiert wird“ (Reh & Ricken, 2012, S. 42). Die Annahme ist, dass in sprachlichen und körperlichen Adressierungen soziale Beziehungen und normative Ordnungen nicht nur als bestimmte erkennbar werden, sondern dass diese Beziehungen durch Adressierungen und Re-Adressierungen allererst gestiftet werden. Im Forschungsprojekt wurde demnach u. a. untersucht, wie die Beziehung zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern in tradierten Praktiken, wie dem klassenöffentlichen Tadel, im Zusammenspiel mit schulischen Anerkennungsnormen konstituiert wird.

» Die Annahme ist, dass in sprachlichen und körperlichen Adressierungen soziale Beziehungen und normative Ordnungen nicht nur als bestimmte erkennbar werden, sondern dass diese durch Adressierungen und Re-Adressierungen gestiftet werden.

Vor diesem Hintergrund ist auch die im Folgenden im Fokus stehende Rede der Schulleiterin interessant, da die ehemaligen Grundschülerinnen und -schüler erstmalig als Mitglieder des Gymnasiums Mitte adressiert werden und in dieser Initiation schulische Anerkennungsnormen und bestimmte

Beziehungsangebote greifbar werden. Wir werden ausgewählte Passagen im Weiteren adressierungsanalytisch interpretieren und in gestraffter Form vorstellen. Der Annahme folgend, dass soziale Interaktion sequenziell organisiert ist, d. h., sich als eine Abfolge von sprachlichen und körperlichen Handlungen verstehen lässt, geht die Adressierungsanalyse sequenzanalytisch vor.

## Adressierungsanalytische Interpretation

Folgende Ansprache formuliert die Schulleiterin Frau Schmidt auf der Bühne der Aula nach einem vorangegangenen Auftritt einer 7. Klasse:

*SL: ja liebe kinder (1)*

Frau Schmidt adressiert das Publikum als „liebe Kinder“ und schließt darin zum einen die ebenfalls anwesenden Eltern und Lehrpersonen von ihrer Adressierung aus und wählt zum anderen mit „Kinder“ einen kollektivierenden Bezug, der auf die ganze Person und nicht auf die Rollenformigkeit als Schülerin oder Schüler bezogen ist. In dieser Kombination erinnert der Einstieg an den Beginn einer Kindervorstellung, in der die Erwachsenen zwar auch anwesend sind, aber nur indirekt adressiert werden. Die Schulleiterin zeigt sich damit als Geschichtenerzählerin, die den „Kindern“ im Folgenden etwas zeigen wird, das für diese in irgendeiner Weise unterhaltsam und vermutlich auch belehrend – im Sinne einer „Moral von der Geschichte“ – sein wird. Komplementär dazu werden die Schülerinnen und Schüler als Zuhörende und Zu-Belehrende positioniert. Die hier schon deutlich werdende pädagogische Zeigegeste richtet die Schulleiterin dann dezidiert auf einen Rollkoffer, den sie mit auf die Bühne gebracht hat:

*SL: ihr seht, ich habe einen koffer mitgebracht.* In dieser Adressierung wird die pädagogische Zeigegeste pointiert deutlich: Es wird nicht

nur ein Koffer mit auf die Bühne gebracht und dadurch gezeigt; es wird zudem das Zeigen als Zeigen in Szene gesetzt („ihr seht“). Dadurch wird der Koffer zu einem pädagogischen Artefakt, das es sich zu zeigen lohnt. Er steht in der Inszenierung der erwarteten Kindergeschichte für etwas Verheißungsvolles, das es weiter zu erkunden gilt.

*SL: is ein bisschen ungewöhnlich jetzt weil (-) die sommerferien sind ja schließlich vorbei. also was will frau schmidt hier mit einem koffer? (-) ich mein die nächsten ferien sind nicht so weit entfernt, dass weiß ich wohl, aber (-) jetzt muss ich ja eigentlich arbeiten ne. (1)*

Den adressierten Schülerinnen und Schülern wird wiederum in einer pädagogischen Geste ein Aufmerken zugeschrieben, dass der Koffer ja nicht zum Setting passe und vielmehr in die Ferien gehöre. Interessant ist hier, dass die Sommerferien als geteilte zeitliche Orientierung gesetzt werden und damit gerade keinen Neuanfang für die Schülerinnen und Schüler markieren. Das verbindende Moment zwischen Grundschule und weiterführender Schule scheint die zeitliche schulische Logik zu sein, das auf vergangene Ferien bald „die nächsten Ferien“ folgen werden. Damit ruft die Schulleiterin eine für alle verbindliche dichotome Ordnung zwischen der – in der Erzählung dominanten – Ferienzeit als Reisezeit und der Nicht-Ferienzeit auf. Letztere buchstabiert die Schulleiterin nur in Bezug auf sich selbst als „Arbeitszeit“ aus und lässt damit eine pragmatische Zuständigerne und klar begrenzte Zuständigkeit gegenüber den Adressierten erkennen. Spätestens an dieser Stelle wird der emphatische Einstieg in eine unterhaltsame und lehrreiche Kindervorstellung brüchig, da die Inszenierung zumindest implizit als ihre „Arbeit“ thematisch wird. Sie fährt fort mit:

*SL: ein koffer, den braucht man immer für eine reise, (1) und ich hab gedacht, ich bringe heute diesen koffer mit, weil (gedehnt), im prinzip kann man sagen, ist das menschliche leben (-) eine lange reise.*

Auf den ersten Blick wird das Verheißungsvolle des Koffers und damit zusammenhängend der Lerngegenstand der Geschichte eingelöst. Der Koffer soll für eine metaphorische Deutung des „menschlichen Lebens“ stehen. Aber auch hier werden Brüche in der Art und Weise der Adressierung deutlich: Die Formulierung „im prinzip kann man sagen“ deutet auf den Anfang einer Erklärung hin, die auf eine starke Vereinfachung zielt und den zu erläuternden Sachverhalt auf zentrale Logiken oder Funktionsweisen reduziert. Diese Hinführung passt gerade nicht zu der emphatischen Aussage, dass das „menschliche Leben eine lange Reise“ sei. Eine in der Form als tiefgründig ausgewiesene Weisheit, die gerade im intergenerationalen Geschichtenerzählen aufgrund der großen Erfahrungsdifferenz bedeutsam ist, wird den adressierten Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern folglich in Form einer pragmatischen Erklärung vermittelt. Die inszenatorische Aufladung der „Weisheit“ wird dadurch zurückgenommen. Es geht vielmehr darum, dass die Adressierten die maßgebliche Logik – das „Prinzip“ – des Sachverhalts verstehen. Doch um welches Prinzip geht es?

*SL: ihr habt schon einen gutteil dieser reise hinter euch gebracht, (-) ihr wart schon im kindergarten, und ihr wart schon in der grundschule, wir ham ja eben gehört, da wart ihr die großen, und jetzt fangt ihr wieder neu an auf eurer reise ( ) durch das gymnasium mitte. und diese reise dauert (-) mindestens (betont) acht jahre.*

Die Reisemetapher wird nun dezidiert mit Bezug auf die adressierten Schülerinnen und Schüler ausgestaltet, indem die vorangegangenen institutionellen Stationen aufgezählt werden. Die „Lebensreise“ erscheint damit „im Prinzip“ als ein Durchlaufen von Institutionen. Die vielleicht auf den ersten Blick wertschätzende Aussage, dass bereits ein „Gutteil dieser Reise“ gemeistert wurde, hat zugleich einen zynischen Beigeschmack: Der Tod ist nicht in weiter Ferne, wenn der Großteil

der Lebensreise hinter einem liegt. Auch die folgenden Ausführungen durchkreuzen die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als „erfahrene Reisende“: So greift die Schulleiterin das zuvor vorgestellte Gedicht einer siebten Klasse auf, in dem die neuen Schülerinnen und Schüler als die „Kleinen“ adressiert wurden, und verweist zudem explizit darauf, dass diese jetzt wieder „neu“ anfangen müssten. Spätestens mit der Betonung, dass die „Durchreise“ „durch das Gymnasium Mitte [...] mindestens acht Jahre“ dauern werde, kippt die Erzählung in ein Drohszenario. Auch ohne die implizit mitaufgerufene mögliche Verlängerung der Schulzeit durch „Sitzenbleiben“ sind acht Jahre gemessen an dem Alter der adressierten Schülerinnen und Schüler eine sehr lange Zeit, durch die sie – genau wie durch die anderen Institutionen – auf ihrer Reise „durch“ müssen.

Durch welches Ziel diese Reise motiviert ist, macht die Schulleiterin im Folgenden explizit. Sie holt Gegenstände aus dem mitgebrachten Rollkoffer und fragt die Anwesenden, für was sie sinnbildlich stehen könnten. Wir werfen zumindest einen kurzen Blick auf die Interaktion rund um den ersten gezeigten Gegenstand, den ein Schüler auf Nachfrage als Zielfahne erkennt. Die Schulleiterin führt daraufhin aus:

*SL: eine zielfahne (langgezogen) ist das, sehr richtig, sehr richtig. was für ein ziel habt ihr für eurer reise durch das gymnasium mitte? (schaut sich suchend um) was würdet ihr sagen. was ist euer ziel? (schaut weiter umher) was wollt ihr hier machen?*

*S: lernen und mitarbeiten*

*SL: lernen, sehr richtig. Ja, da meldet sich auch noch jemand.*

*S: abitur.*

*SL: würd ich meinen, ne. also das ziel ist das abitur. das wolln wir erstmal hier festhalten das ziel.*

Auch wenn wir an dieser Stelle nicht mehr auf die Details des Adressierungsgeschehens eingehen können, ist interessant, dass die

Schulleiterin in ihrer Rede auf den klassischen Dreischritt von Frage-Antwort-Bewertung und darin auf das Grundmuster von Unterricht zurückgreift. Die Praktik des Redehaltens, in der die Schulleiterin monologisch die Zuhörenden adressiert, wird folglich in eine typische Unterrichtssequenz transformiert, in der die Adressierten als Antwortgebende eingebunden sind. Inhaltlich werden die adressierten Schülerinnen und Schüler – und auch deren Eltern – auf ein für alle verbindliches Ziel der „Reise durch das Gymnasium Mitte“ eingeschworen: das Abitur. Im Zusammenspiel zeigt sich zum einen das Überdauernde des Schulischen – die unterrichtliche Logik bleibt auch im Gymnasium identisch – und zum anderen wird der gymnasiale Neueinsatz als Verpflichtung auf das Ziel des Abiturs explizit.

Insgesamt zeigte sich in unserer adressierungsanalytischen Interpretation, wie gebrochen und „doppelbödig“ sich die Metapher der Reise in den Adressierungen darstellt: Während zunächst das Verheißungsvolle des Reisens (und der schulischen Ferien) aufgerufen wurde, werden die Schülerinnen und Schüler dann zugleich am Ende wie auch am absoluten Neuanfang ihrer (Lebens-)Reise positioniert. Der Besuch des Gymnasiums Mitte wird zu einer Durchreise, die nicht inhaltlich gefüllt, sondern über das In-Szene-Setzen der langen Dauer und über das Einschwören auf ein gemeinsames Ziel bestimmt wird. Es ist insbesondere die gezeigte Zielfahne, die diese Konzeption einer bestimmten Ausgestaltung gymnasialer Schulkultur in pointierter Form greifbar macht: Eine zurückgelegte Strecke, die mit einer Zielfahne abgewinkt wird, würden wir wohl kaum als Reise begreifen, bei der es gerade auch um den Weg an sich geht. Vielmehr handelt es sich um das Ende eines Wettbewerbs, in dem nur das schnelle Erreichen des Ziels und die Durchsetzung gegen die Konkurrenz zählt. Dass diese Fassung des Schulischen aber nicht ungebrochen in einer feierlichen Eröffnung sagbar ist, darauf

verweist die Inszenierung als Kindervorstellung: Scheinbar ist es notwendig, ein dezidiert pädagogisches Moment in der Adressierung der neuen Fünftklässlerinnen und -klässler aufzuführen – auch wenn dieses pädagogische Moment in der Art und Weise des Sprechens der Schulleiterin implizit wieder zurückgenommen wird.

## Diskussion und Ausblick

Abschließend wollen wir den Versuch unternehmen, diese exemplarische Rekonstruktion theoretisch rückzubinden. Zunächst ist zu betonen, dass sequenzanalytische Rekonstruktionen nicht das Ziel verfolgen, individuelle Fehler der handelnden Personen aufzudecken. Bezogen auf die rekonstruierte Rede ging es uns folglich nicht darum, zu zeigen, dass die Schulleiterin ein problematisches Verständnis gymnasialer Schulkultur vertritt. Vielmehr können die rekonstruierten Brüche in den Adressierungen der Schülerinnen und Schüler als Ausdruck von Spannungen gedeutet werden, die dem pädagogischen Feld bzw. konkreter jeweiliger Schul-, Lern- und Berufskulturen eingeschrieben sind. So konnten wir herausarbeiten, dass ein spannungsvolles Verhältnis zur gymnasialen Leistungsorientierung vorliegt: Auf der einen Seite wird sie als alles durchdringende Anerkennungsordnung aufgerufen. Auf der anderen Seite scheint es aber notwendig, diese Orientierung durch eine Pädagogisierung abzumildern – was letztlich aber scheitert.

Diese Spannung zeigt sich auch in den Arbeiten von Sandra Rademacher (2009): Sie arbeitete in einem Vergleich zwischen Schulleitungsreden in Deutschland und den USA heraus, dass Schulleiterinnen und -leiter in den USA ein relativ ungebrochenes Verhältnis zur schulischen Leistungsordnung erkennen ließen, während in Deutschland eine implizite Kritik und gleichzeitige Durchsetzung dieser Leistungsorientierung in den Adressierungen

der neuen Schülerinnen und Schüler deutlich wurde. Diese Spannung versteht Rademacher als berufskulturelle Spezifik deutscher Lehrpersonen. In den Arbeiten von Werner Helsper und Kolleginnen und Kollegen (2001) wird darüber hinaus deutlich, dass die Verhältnisbestimmung zur schulischen Leistungsordnung in hohem Maße schulkulturell geprägt ist – was unter anderem in Vergleichen zwischen reformpädagogischen Gesamtschulen und exklusiven Gymnasien deutlich wird.

Der so angelegte kulturtheoretische Blick auf Schule stellt sich – so ließe sich bündeln – gegen die Annahme, dass schulische Akteurinnen und Akteure im „luftleeren Raum als Rational-Handelnde agieren würden.

» Stattdessen wird angenommen, dass die Art und Weise des Sprechens und Handelns in einem grundlegenden Sinne sozial bedingt ist.

Damit verbunden ist die Einsicht, dass Sprache im Kontext von Schule auf der einen Seite als Ausdruck jeweiliger Schulkulturen gedeutet werden kann, aber zum anderen auch, dass schulisches Sprechen nicht auf die Reproduktion dieser Schulkultur festgelegt ist. Vielmehr werden im Vollzug sprachlicher und körperlicher Adressierungen soziale Beziehungen als Anerkennungsverhältnisse immer auch neu gestiftet, wodurch Schulkulturen auch verändert werden können. Diesen Impuls gilt es aus unserer Perspektive aufzugreifen, um ein Verständnis von pädagogischer Professionalität und Schulentwicklung zu entwickeln, welches einerseits die der pädagogischen Praxis eingeschriebenen Spannungen ernst nimmt und die soziale Bedingtheit dieser Praxis anerkennt.

Andererseits kann die Einsicht, wie wirksam sprachliche und körperliche Adressierungen von Schülerinnen und Schülern in der Stiftung von pädagogischen Beziehungen und schulischen Anerkennungsordnungen sind, auch produktiv für die Gestaltung dieser



Larissa Habeck

# Familien zwischen schulischer Stütz- und Erholungsfunktion

*Eltern sind für die Schulerfolge ihrer Kinder wichtig, weshalb es sinnvoll zu sein scheint, Elterngespräche im Dreieck von Lernende-Eltern-Lehrperson zu gestalten. Was passiert in diesen Gesprächen, wie werden Eltern und Schülerinnen und Schülern angesprochen und welche Rolle spielt die Schule und das Lernen im Familienleben?*



**Larissa Habeck,**  
*Dr., wissenschaftliche  
Mitarbeiterin im Institut  
für Schulpädagogik und  
Bildungsforschung an  
der Universität Rostock.*

„Wenn es durch die Corona-Krise nicht dauerhaft zu einer erneuten bedrohlichen Schieflage der Bildungschancen kommen soll, sind jetzt eindeutige Weichenstellungen notwendig. (...) Dazu gehört eine systematische Elternarbeit, also die Einbeziehung der Mütter und Väter in den Lernprozess ihrer Kinder.“ (Hurrelmann & Dohmen, 2020, Abs. 11). Spätestens seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie (2001) und der Erkenntnis, wie eng der schulische Leistungserfolg von Kindern mit

der Bildungsnähe der Familie verknüpft ist, werden die Bedeutung und die Funktion der Familie im Kontext der schulischen Laufbahn diskutiert. Die pandemiebedingten Schulschließungen haben solche Diskussionen intensiviert, da hier die familiären Rahmenbedingungen unmittelbar das Lernen des Kindes beeinflusst haben. Die familiären Situationen waren sehr unterschiedlich, Eltern und Kinder haben sich durch die Pandemie unterschiedlich belastet gefühlt, waren unterschiedlich gut für das schulische Lernen zu Hause ausgestattet und sind mit der neuen Herausforderung unterschiedlich umgegangen (vgl. u. a. Nusser, Wolter, Attig & Fackler, 2021). Betrachtet man das einleitende Zitat, so erscheint relativ eindeutig, dass die Familie eine unterstützende Funktion im Kontext der schulischen Ausbildung übernehmen soll und muss.

Hier stellt sich allerdings die Frage, welche Funktion die Familie im Kontext der Schulbildung von Kindern und Jugendlichen tatsächlich erfüllen kann und soll. In dem vorliegenden Artikel soll diese Frage anhand von ausgewählten Erkenntnissen aus dem Forschungsprojekt „Die Begegnung von Familie und Schule im Lernentwicklungsgespräch – eine Frage der Anerkennung“ (Habeck, 2021) kritisch diskutiert werden. Im Folgenden werden zunächst kurz die anerkenntnistheoretischen Grundlagen des Projekts dargelegt. Anschließend wird aus theoretischer und konzeptioneller Perspektive betrachtet, welche Funktion die Familie im Verhältnis von Familie und Schule erfüllt bzw. erfüllen soll. Im Weiteren werden ausgewählte empirische Ergebnisse präsentiert, um abschließend die Erkenntnisse im Hinblick auf die Frage zu diskutieren, welche Funktion die Familie im Verhältnis von Familie und Schule übernimmt bzw. übernehmen soll.

## Anerkennung nach Judith Butler

Alltagssprachlich wird Anerkennung in der Regel positiv konnotiert verwendet, synonym zu Begriffen wie Wertschätzung, Lob oder Respekt. Ausgehend vom theoretischen Ansatz nach Butler (u. a. 2018) kann Anerkennung jedoch deutlich weiter gefasst werden. Hier erscheint Anerkennung als konstitutives Moment jeglicher Kommunikation und Interaktion und trägt in diesem Sinne maßgeblich zur Entwicklung des eigenen Selbst bei (vgl. Balzer & Ricken, 2010, S. 73). Die Grundprämisse ist, dass in jeder Ansprache an eine Person Anerkennung enthalten ist. Es geht um die Frage, „als wer [wird] jemand von wem und vor wem wie angesprochen (...) und zu wem [wird] er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlicher bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht“ (ebd.). Anerkennung ist in diesem Verständnis weder positiv noch negativ konnotiert, denn es geht nicht darum, den Wert eines Subjekts oder einer erbrachten Leistung zu bestätigen.

» Es geht um gesellschaftliche Normvorstellungen an das Gegenüber und sich selbst, die sich in der Kommunikation ausdrücken.

Vielmehr geht es um gesellschaftliche Normvorstellungen an das Gegenüber und sich selbst, die sich in der Kommunikation ausdrücken: Das Subjekt wird „anerkannt und erkennt an vermittels einer Reihe von Normen, die Anerkennbarkeit regeln“ (Butler 2018, S. 38).

Bezogen auf alltägliche Interaktionssituationen bedeutet das, dass in der Kommunikation inkorporierte Normen aufgerufen werden, welche sozial und durch die eigene Biografie geprägt sind. Diese Normen von Anerkennbarkeit wirken auf die angerufene Person ein, die sich zu den Normen verhalten muss und sich in der Abgrenzung oder Unterordnung

selbst als Subjekt konstituiert, also vereinfacht gesagt das Verständnis von sich selbst als Person weiterentwickelt. Anerkennung stellt nach Butler insofern ein triadisches Geschehen aus anerkennender Person, anerkannter Person und Normen dar (vgl. Balzer, 2014).

Ausgehend von dieser theoretischen Sicht auf Anerkennung lässt sich die diesem Artikel zugrunde gelegte Fragestellung konkretisieren: Welche Normen von Anerkennbarkeit lassen sich in Bezug auf die Funktion der Familie im Verhältnis von Familie und Schule aus Gesprächen zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen rekonstruieren? Bevor dieser Fragestellung nachgegangen werden soll, wird in theoretische und konzeptionelle Perspektiven auf die Funktion der Familie im Verhältnis von Familie und Schule eingeführt.

## Theoretische und konzeptionelle Perspektiven auf die Funktion der Familie

Basierend auf der Erkenntnis, wie eng die familiäre Bildungsnähe mit schulischem Leistungserfolg verknüpft ist, wird vielfach gefordert, die Zusammenarbeit von Familie und Schule zu intensivieren. In der Regel lauten die Forderungen, Eltern zu befähigen und zu sensibilisieren, sich mehr in schulischen Belangen zu engagieren sowie anregungsreiche Lernmilieus im häuslichen Umfeld zu schaffen. Rechtlich wird Eltern und Lehrpersonen eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungsfunktion zugeschrieben, die in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit erfüllt werden soll. Dies geht auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1972 zurück: Die „gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen

Zusammenwirken zu erfüllen“ (BVerfGE 34, 165, 183-C, Abs. 4). Nicht zuletzt auf Basis dieses Urteils wird im schulpädagogischen Diskurs insbesondere in Bezug auf die Gestaltung der schulischen Praxis dafür plädiert, die Zusammenarbeit von Familie und Schule im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. u. a. Stange, Krüger, Henschel & Schmitt, 2013) zu intensivieren.

» In der Regel lauten die Forderungen, Eltern zu befähigen und zu sensibilisieren, sich mehr in schulischen Belangen zu engagieren sowie anregungsreiche Lernmilieus im häuslichen Umfeld zu schaffen.

Betrachtet man das Verhältnis von Familie und Schule aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive nach Parsons (1959) ergibt sich ein ganz anderes Bild: Hier erscheinen Familie und Schule als idealtypische Gegenwelten (vgl. Wernet, 2003). Die idealtypische Familie erfüllt demnach gesellschaftlich vor allem eine Sozialisationsfunktion, die im Rahmen emotionaler und intimer Beziehungen verwirklicht wird, durch bedingungslose Zuneigung gekennzeichnet ist und sich auf das Kind als einzelne Person in seiner gesamten Entwicklung richtet. Die idealtypische Schule hingegen erfüllt den Zweck der Selektion und Verteilung – Schülerinnen und Schüler werden hier in einem distanzierenden, neutralen Rollengefüge auf die Leistungsorientierung der Gesellschaft vorbereitet und zur Erfüllung gesellschaftlicher Ämter qualifiziert.

Der deutsche Soziologe Hartmann Tyrell (1987) diskutiert dieses theoretische Konzept im Kontext deutscher gesellschaftlicher Entwicklungen seit Einführung der Schulpflicht und kommt zu dem Schluss, dass sich die Wertedifferenz sowie die Aufgabenteilung verschoben haben. Von der Familie werde jenseits der gesellschaftlichen Wertevermittlung zunehmend erwartet, bei der schulischen

Laufbahn zu unterstützen und den Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen. Die innerfamiliäre Erziehung und Sozialisation werden von schulischen Interessen beeinflusst, sodass beispielsweise Belohnungen und Sanktionen an schulische Leistungen gekoppelt werden und schulische Probleme in den familiären Alltag eingedrungen seien. Diesen Prozess bezeichnet Tyrell (1987, S. 108) als „Anpassung der Familie an die Schule“ und sieht diese Tendenz kritisch. Dabei bestehe die Gefahr der „Überanpassung“, wie auch Tippelt (1988, S. 630) bezugnehmend auf einen Bildungsbericht Ende der 1970er Jahre herausarbeitet: Der Schullehrgeiz von Eltern könnte zur Folge haben, dass elterliche Zuneigung vom schulischen Leistungserfolg abhängig gemacht wird. Dies hätte zur Folge, dass die Familie ihre spezifische gesellschaftliche Funktion als Ort intimer, emotionaler Bindungen jenseits gesellschaftlicher Leistungsorientierung verliere (ebd.).

Nach diesem Einblick in ausgewählte konzeptionelle und theoretische Perspektiven erfolgt nun ein Blick auf die reale Interaktion von Eltern und Lehrpersonen in der schulischen Praxis. Es soll näher betrachtet werden, welche Normen von Anerkennbarkeit sich aus der Gesprächspraxis zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern in Bezug auf die Funktion der Familie rekonstruieren lassen.

## Empirische Erkenntnisse aus dem eigenen Forschungsprojekt

Im Forschungsprojekt „Die Begegnung von Familie und Schule im Lernentwicklungsgespräch – eine Frage der Anerkennung“ (Habeck, 2021) wurde in 15 Lernentwicklungsgesprächen an zwei Hamburger Stadtteilschulen im Jahrgang 5–7 untersucht, wie Eltern in den Gesprächen angesprochen werden, sich einbringen und welche Normvorstellungen sich in der Gesprächspraxis in Bezug auf das

Verhältnis von Familie und Schule rekonstruieren lassen. Ausgewertet wurden die transkribierten Audioaufnahmen mittels der dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Bohnsack, 2017). Mit dieser Methode können sowohl implizite als auch explizite Orientierungen der Akteurinnen und Akteure rekonstruiert werden.

Im Rahmen dieses Artikels erfolgt keine Darstellung der rekonstruierten Typik in ihren Details, vielmehr wird ein ausgewählter Aspekt diskutiert, nämlich die Frage, welche Funktionen die Akteurinnen und Akteure der Familie im Kontext schulischer Bildung zuschreiben. Lernentwicklungsgespräche eignen sich als Gesprächsform für die Untersuchung dieser Fragestellung besonders, da in diesem Rahmen die kindliche Lernentwicklung bilanziert und darauf aufbauend Lernziele sowie Schritte zur Zielerreichung besprochen und festgelegt werden.

Zusammenfassend konnten im Rahmen des Projekts die folgenden drei Funktionszuschreibungen rekonstruiert werden: Freizeit- und Erholungsort, schulisches Stützsystem und eigenständiger Bildungsort (vgl. Grafik 1). Wurde die Familie insbesondere als *Freizeit- und Erholungsort* angesehen, so war in der Gesprächspraxis eine Abgrenzung schulischer und familiärer Themen- und Aufgabenbereiche erkennbar. In diesen Gesprächen erfolgte eine klare räumliche und zeitliche Trennung zwischen Schule und Familie. Kinder wurden nur in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler angesprochen, das Leben außerhalb der Schule ausgeklammert und Zielabsprachen sowie die Schritte zur Zielerreichung ausschließlich für den schulischen Kontext festgelegt. Ein gemeinsames Lernen für die Schule im häuslichen Umfeld wurde als Beschneidung der Freizeit des Kindes und familiäre Belastung gerahmt. Der kurze Ausschnitt in Grafik 1 zeigt beispielhaft den Rollenkonflikt, den Eltern in dieser Funktionszuschreibung für die eigene Elternrolle und die Familie an sich sehen, wenn schulisches Lernen sich auf den familiären Kontext ausweitet.

Freizeit- und Erholungsort	Schulisches Stützsystem	Eigenständiger Bildungsort
E: „wir merken so dass Sina da echt äh auch kaputt ist so ne und äh (...) möchten eigentlich sie auch in ihrer Freizeit nicht noch als Eltern sozusagen mit äh Lernen nerven so ne weil ich finde das stört die Beziehung und ähm das ist Stress“	E: „dann könn wir das doch mal üben mhm immer n paar, wenn, bevor du ins Bett gehst oder. (S: Ja.) (L: Mhm) oder wenn du im Bett liegst, dass wir dann mal so einfach üben (S: Ja) mal die Reihe runter“	S: „ich schlaf (..) mit meinem (...) Bruder [in einem Zimmer] und dann lesen wir gemeinsam ein Buch, ich lese immer eine Seite und er (...)“ L: „(..) ja das können wir doch super mit aufnehmen“

Tabelle 1: Beispielhafte Transkriptausschnitte aus drei Fällen zur Veranschaulichung der Funktionen (Abkürzungen: E = Eltern, S = Schülerinnen und Schüler, L = Lehrperson; in Klammern gesetzte Äußerungen sind kurze Einschübe während des Gesprächsflusses einer Person).

In Gesprächen, in denen sich Normvorstellungen der Familie als *schulisches Stützsystem* rekonstruieren ließen, verhielt es sich anders. Hier wurde die Zeit nach der Schule im familiären Kontext als zusätzlicher Lernort in die Zielabsprachen miteinbezogen – sowohl vonseiten der Eltern als auch der Lehrpersonen. Eltern positionierten sich dabei in einer unterstützenden, zuarbeitenden Funktion der Lehrperson. Sie initiieren und überwachen das Üben und die Aufgabenbearbeitung der Kinder zu Hause und versorgen die Lehrperson mit Informationen aus dem familiären Kontext, selbst wenn diese von den Kindern vertraulich geäußert wurden. Die Gesprächspraxis war erwachsenenzentriert, und Absprachen erfolgten oftmals ohne Einbezug der anwesenden Kinder. Der beispielhafte Ausschnitt in Grafik 1 verdeutlicht, dass schulisches Lernen hier sogar in intime familiäre Momente wie das kindliche Einschlafritual einzug hält.

Die dritte Funktionszuschreibung der Familie als *eigenständiger Bildungsort* bewegt sich zwischen diesen beiden Polen: Eine klare Trennung von Familie und Schule findet sich hier ebenfalls nicht, stattdessen wird das Kind in seiner gesamten Person und Lernentwicklung berücksichtigt. Der Unterschied zwischen

der Anrufung von Familie als schulisches Stützsystem sowie eigenständiger Bildungsort besteht nun darin, dass familiäre Momente hier nicht durch Aufgabenbearbeitung für die Schule überformt oder verändert werden, sondern bereits bestehende Lerngelegenheiten im familiären Kontext in die Zielabsprache miteinbezogen werden. Veranschaulicht werden kann dies an dem Beispielausschnitt in Grafik 1, in dem das Kind erzählt, dass es abends mit seinem Bruder abwechselnd liest, woraufhin die Lehrperson vorschlägt, dies in die Schritte zur Zielerreichung aufzunehmen, um ein gesetztes Ziel – die Rechtschreibung des Kindes verbessern – zu erreichen. Während im zweiten Beispiel also typische familiäre Rituale wie das allabendliche Vorlesen durch ein Vokabelüben ersetzt werden, was mit dem Kind nicht weiter abgestimmt wird, werden in diesem Beispiel bereits bestehende familiäre Rituale in die Zielabsprachen miteinbezogen und die Festlegung mit dem Kind verhandelt.

Insbesondere hinsichtlich der Funktionszuschreibung als Freizeit- und Erholungsort weisen die Ergebnisse auf ein Spannungsfeld zwischen den Erwartungshaltungen von Eltern und Lehrpersonen hin: Eltern grenzen sich von einer zuarbeitenden Funktion im

Hinblick auf schulische Leistungsanforderungen ab. Seitens der Lehrpersonen hingegen wurden in nahezu allen Gesprächen Normen von Anerkennbarkeit in Bezug auf die Familie als schulisches Stützsystem oder eigenständiger Bildungsort rekonstruiert, auch wenn im Rahmen der Gespräche unterschiedlich ausufernd besprochen wurde, wie und in welcher Art und Weise innerfamiliär zur Schulbildung beigetragen werden soll.

## Diskussion

Die dargelegten Funktionszuschreibungen werden nachfolgend in Bezug auf aktuelle Entwicklungen und die vorgestellten konzeptionell-theoretischen Überlegungen diskutiert. Die Funktion der Familie als Freizeit- und Erholungsort erscheint anschlussfähig an die gegensätzliche, strukturfunktionalistische Sicht auf Familie und Schule. Insbesondere Eltern orientieren sich in der Gesprächspraxis an unterschiedlichen Funktionen von Familie und Schule und geraten gegenüber der Schule in einen Begründungszwang, wenn sie die normativen Anforderungen als „Zulieferer“ für die Schule (Killus & Paseka, 2016) nicht erfüllen. Während der Covid-19-Pandemie wurde von Familien mehr denn je gefordert, aktiv an der Schulbildung ihrer Kinder mitzuwirken. Eltern mussten geeignete Lernumgebungen schaffen und teilweise das Lernen ihrer Kinder eigenständig strukturieren und begleiten, was viele als große Belastung erlebt haben (vgl. Nusser et al., 2021). Ein großes Fragezeichen ergibt sich hinsichtlich familiärer Aushandlungsmöglichkeiten in diesem Kontext – wann und in welcher Weise können Eltern (und Kinder!) eine Normzuschreibung als schulisches Stützsystem aushandeln? Die Ergebnisse des diesem Artikel zugrundeliegenden Forschungsprojekts weisen darauf hin, dass Instrumente wie Lernentwicklungsgespräche nur zum Teil dafür genutzt werden,

verschiedene Sichtweisen der Akteurinnen und Akteure abzustimmen. Viel mehr dienen weite Strecken der Gespräche zur Information von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern über die Perspektive der Lehrperson(en) in Bezug auf die Schulleistungen des Kindes und Verbesserungsmöglichkeiten (vgl. auch Bonanati, 2018).

Wird Familie als schulisches Stützsystem verstanden, lässt sich fragen, wie der Gefahr der Überanpassung (Tippelt, 1988), also einem möglichen Funktionsverlust der Familie als Ort emotionaler, intimer Bindungen jenseits gesellschaftlicher Leistungsorientierung, begegnet werden kann. In der dargestellten Beispielpassage zeigen sich solche Tendenzen einer Überanpassung, indem familiäre Momente, wie das allabendliche Bettgehrn durch die Erfüllung schulischer Leistungsanforderungen überformt werden. Das Kind ist gefordert, noch vor dem Einschlafen in einer ansonsten intimen innerfamiliären Interaktionssituation Leistung zu bringen bzw. schulische Leistungsanforderungen zu erfüllen. Wird die Familie als eigenständiger Bildungsort angesprochen, wird diese hingegen nicht auf zuliefernde Leistungen für die Schule reduziert. Stattdessen werden eigene familiäre Bildungsanlässe gesehen und in den Zielabsprachen im Lernentwicklungsgespräch berücksichtigt. Diese Funktionszuschreibung erscheint insofern als Mittelweg für den vielleicht notwendigen Einbezug der Familie in die kindliche Lernentwicklung, mit dem der Gefahr der Überanpassung begegnet werden kann. Jenseits der Frage, ob ein solcher Einbezug der Familie in die Schulbildung der Kinder sinnvoll und zielführend erscheint, ist diskussionswürdig, ob eine stärkere Beanspruchung der Familie nicht genau die Probleme verschärft, zu deren Lösung eigentlich beigetragen werden soll. So vergrößert sich dadurch eher das Problem der Bildungsungleichheit, da nicht alle Familien eine schulische Stützfunktion zeitlich und inhaltlich adäquat erfüllen können und wollen sowie entsprechende



# „Sag doch sowas nicht!“

## Perspektiven auf die Lehrperson-Lernenden-Interaktion als Element von Schulkultur

*Anerkennung und Wertschätzung zeigt sich in der Sprache. Wie wird die Sprache im Unterrichtskontext eingesetzt und was wird dadurch vermittelt? Wie können Interaktionen in ihrer Komplexität betrachtet werden?*



**Kathrin Racherbäumer,**  
*Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen mit dem Forschungsschwerpunkt Schulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen.*



**Isabel Dean,**  
*Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen mit den Forschungsschwerpunkten Diversität und Intersektionalität, Migrations- und Rassismusforschung.*

### Einleitung

In der Schulentwicklungsforschung wird als ein Merkmal „guter“ Schulen unter anderem eine anerkennende, wertschätzende Schulkultur beschrieben, die auf der Unterrichtsebene durch eine positive Lehrperson-Lernenden-Beziehung gekennzeichnet ist (Darling-Hammond et al., 2019; Rutter, Bremm & Wachs, 2021). Zudem weist Helsper (2015) auf Anerkennungsverhältnisse als ein Kernelement von Schulkultur hin, in denen spezifische Orientierungen und Haltungen von Lehrpersonen zu ihren Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck kommen. Wenngleich dieser beinahe schon trivial anmutende Zusammenhang von positiver Lehrperson-Lernenden-Interaktion und Bildungserfolg unmittelbar eingängig zu sein scheint, ist die praktische Konkretion jenseits von Haltungen an sich ebenso wie der Prozess dahin – der etwa für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse wesentlich ist – in der Forschung kaum zu finden (Bremm, 2021; Racherbäumer, 2017;

Prenzel & Winkelhofer, 2014, te Poel, 2021). Zugleich erscheint sie auch theoretisch wie empirisch deutlich schwerer zu fassen als eine nicht-wertschätzende Schulkultur, die analog zu einer positiven Interaktion durch defizitorientierte Haltungen und Praktiken von Lehrkräften zu ihren Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet ist.

» Wenngleich dieser beinahe schon trivial anmutende Zusammenhang von positiver Lehrperson-Lernenden-Interaktion und Bildungserfolg unmittelbar eingängig zu sein scheint, ist die praktische Konkretion in der Forschung kaum zu finden.

Im Rahmen dieses Beitrags möchten wir uns sowohl theoretisch – anknüpfend an die grundlegenden Arbeiten von Honneth (2004) zu Anerkennung – als auch empirisch auf der Grundlage von ethnografischem Material der Frage widmen, wie sich eine (nicht-)anerkennde Lehrperson-Lernenden-Interaktion im Unterricht kontrastiv zeigt. Hierzu nehmen wir zunächst Bezug auf theoretische Arbeiten zu Anerkennung und Interaktionen im Unterricht. Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsdesigns gehen wir der Frage nach einer anerkennenden Lehrperson-Lernenden-Beziehung empirisch nach. Wir enden mit einem Fazit zu unseren Ausführungen.

## **Anerkennungstheoretische Fundierung im Kontext der Lehrperson-Lernenden-Interaktion**

Anknüpfend an Honneth (2004) wird Anerkennung als Qualitätsmerkmal in Interaktionen sichtbar. Anerkennung ist hier normativ positiv etwa im Sinne von Wertschätzung aufgeladen und grenzt sich so ab von einer anerkennungstheoretischen Linie, die

Anerkennung wertfrei als Subjektivierungsgeschehen (Butler, 2001; Foucault, 1994) fasst, wie auch die Beiträge von *Habeck* sowie *Kuhlmann und Lill* in diesem Heft. Nach Honneth ist Anerkennung zunächst als moralethische Kategorie zu beschreiben. Individuen sind demnach eingebettet in Institutionen wie etwa der Schule und daher auf Anerkennung durch diese angewiesen, um sich als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft verstehen zu können. Anerkennung wird entsprechend als Grundlage von Bildung konzeptualisiert (vgl. auch Stojanov, 2006). Der Bildungsprozess wird so als Entwicklung individueller Autonomie und der Akzeptanz individueller Kompetenzpotenziale in der Interaktion von positiven sozialen Beziehungen verstanden. Diese eindeutig normative Ausrichtung wird u. a. von Prenzel (2013) kritisiert. Letztere führt aus, dass Anerkennung in der pädagogischen Praxis kaum in reiner Form als anerkennend oder beschämend vorkommt, sondern stets von Ambivalenzen geprägt ist. Dementsprechend solle Anerkennung ergebnisoffener bestimmt werden als ein In-Beziehung-Setzen des Individuums mit gesellschaftlichen und schulischen Normalitätserwartungen. Im Rahmen unserer folgenden Ausführungen folgen wir der grundlegenden Konzeption Honneths und Stojanovs mit der von Prenzel getroffenen Einschränkung.

» Individuen sind demnach eingebettet in Institutionen wie etwa der Schule und daher auf Anerkennung durch diese angewiesen, um sich als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft verstehen zu können.

Die Analyse der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden hat in der Erziehungswissenschaft bereits eine lange Tradition (vgl. zum Überblick z. B. Rutter et al., 2021). Insbesondere im Kontext von Bildungsgerechtigkeit wird die Beziehungsebene von Lehrkräften zu

Schülerinnen und Schülern als Möglichkeitsraum beschrieben, Benachteiligung konstruktiv zu begegnen (Schrübel & Winkelhover, 2022). Verschiedene Studien verweisen jedoch eher auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit, indem die sozialstrukturellen Kategorien Klasse und Ethnizität eher in einer *ver-* denn in einer *aner-*kennenden Form in schulischen Interaktionen zum Tragen kommen (vgl. Racherbäumer, 2017). Als ursächlich hierfür werden „Haltungen“ der Lehrpersonen angeführt. Jene sind normativ aufgeladen und können so zum Beispiel als „aner-kennend“ und „wertschätzend“ oder „verkennend“ und „defizitorientiert“ spezifiziert werden (vgl. ebd.).

## Forschungsdesign

Das empirische Datum der nachfolgenden Ausführungen bilden ethnografisch orientierte Feldprotokolle, die im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte in den Jahren 2019–2021 der Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsentwicklung der Universität Siegen erstellt und interpretiert wurden. Wir betrachten das vorliegende Material, aus dem wir Ausschnitte der Lehrperson-Lernenden-Kommunikation herausgegriffen haben, unter der Fragestellung, wie sich An-/Verkennung zeigt. Entsprechend richten wir den Fokus auf *sprachliche* Interaktionen zwischen zwei spezifischen Akteursgruppen: einerseits Lernende und andererseits Lehrpersonen, wohlwissend, dass wir hier eine Reduktion des sonstigen alltäglichen Unterrichts- und Schulgeschehens vornehmen (vgl. hierzu etwa die von Asbrand & Martens 2018, 2020 ausgeführte Polytextualität von Unterricht).

Als Ziel der dokumentarischen Unterrichtsforschung weisen Martens und Asbrand (2018) „die Rekonstruktion der habitualisierten Routinen der Lehrpersonen und Schüler/inne/n sowie die Rekonstruktion von deren (Re-)Produktionsbedingungen“ (S. 14) aus.

Ziel ist es, Orientierungen der Lehrperson-Lernenden-Beziehung anhand ihrer unterrichtlichen Handlungspraxis unter der Fragestellung der Anerkennung kontrastiv herauszuarbeiten.

## Ergebnisse

Im Folgenden richten wir den Blick auf zwei Ausschnitte aus Feldprotokollen, die wir zunächst einzeln (re-)formulieren und rekonstruieren und dann vergleichend einordnen. Der erste Ausschnitt (4.1) entstammt dem Anfang einer Unterrichtsstunde Deutsch einer städtischen Realschule, der zweite Ausschnitt dem Mathematikunterricht einer städtischen Gesamtschule (4.2).

### Adressierung der Schülerinnen und Schüler als reproduktive Leistungserbringer

*Auszug Feldprotokoll, November 2020 (Präsenzunterricht, Klasse 6, 4. Stunde Deutsch)*

*Der Beamer wird angemacht. Eine Folie zur Argumentation erscheint. Dann die nächste zur Wiederholung. Die Überschrift lautet: „Einen Brief schreiben“.*

*Lehrkraft: „Das ist sehr wichtig für die Klassenarbeit! Was machen wir also?“*

*Ein Schüler meldet sich und wird per Handzeichen drangenommen: „Abschreiben!“*

*Lehrkraft: „Genau, aber nicht nur das.“*

*Schüler: „Mit einem roten Stift umranden.“*

*Lehrkraft: „Ganz genau. Dann wissen wir, dass es wichtig ist.“*

*Die Schüler/innen beginnen abzuschreiben. Die Lehrkraft (LK) und die Sonderpädagogin (SP) gehen in der Klasse umher und*

*kontrollieren das Abschreiben. Mehrfach höre ich: „Roter Kasten drumherum!“ von der Lehrkraft.*

Die zwei gezeigten Folien scheinen für sich zu stehen. Die präsentierende Lehrperson elaboriert sie nicht näher, sondern verweist ausschließlich auf die Bedeutung des Textes auf der Folie. Hier stellt sie heraus, dass jener Inhalt „sehr wichtig für die Klassenarbeit“ sei, und fragt die Schülerinnen und Schüler, was aus dieser von ihr vorgenommenen Bedeutungszuschreibung resultiere. Darauf meldet sich ein Schüler und wird per Handzeichen zur Antwort aufgefordert. Er antwortet mit nur einem Verb, das er – wie wir im Transkript mit dem Ausrufezeichen verdeutlichen – appellativ ausspricht und zwar: abschreiben. Die Lehrperson rahmt die Antwort als zwar grundsätzlich richtig, fordert jedoch eine weitere daran anschließende Praxis ein, die der Schüler unmittelbar ergänzt. So soll der abgeschriebene Text zusätzlich mit einem roten Stift umrandet werden. Die Lehrkraft begründet diese Tätigkeit damit, dass das kollektive „Wir“ so wisse, dass der abgeschriebene Inhalt bedeutsam sei. Ohne eine weitere Aufforderung beginnen die Lernenden den Text von der präsentierten Folie abzuschreiben. Die anwesenden Lehrpersonen gehen durch die Stuhlreihen und kontrollieren den Prozess, indem die Markierung des Textes durch einen „roten Kasten“ eingefordert wird.

Die hier dargestellte Situation ist geprägt durch eine routinierte Praxis unterrichtlicher Ordnung, die wiederum durch eine hierarchische, auf Funktionalität ausgerichtete Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler geprägt ist. Die Interaktion erinnert durch die knappen, offenbar klar einstudierten Antworten des Schülers an militärischen Drill. Die Autorisierung jener Praxis erfolgt durch die prominente Relevanzsetzung der Klassenarbeit als schulisches Prinzip der Leistungskontrolle und Selektion. Zum Bestehen werden reproduzierbare Inhalte akzentuiert.

Die Schülerschaft wird in dieser Szene als Leistungserbringerin adressiert, wobei die zu erbringende Leistung hier in spezifischer Weise als reproduktiver, nicht verhandelbarer Prozess gerahmt wird. Die Lehrperson konstruiert sich als jene, die Inhalte Bedeutung verleiht, die sie dann kontrolliert und prüft. Die Motivation zur Teilnahme am Unterrichtsprozess erfolgt über das pointierte Aufrufen des Selektionsprinzips von Schule. In der darauffolgenden Situation lässt sich beobachten, dass diese Praxis insofern funktioniert, als dass alle Schülerinnen und Schüler den Text abschreiben. Die Lehrperson agiert im Folgenden wiederum kontrollierend, indem sie durch die Reihen geht und das Anfertigen des roten Rahmens einfordert.

### **Wechselseitige Anerkennung von Schülerinnen und Schüler respektive Lehrpersonen als fähige Lernende und Lehrende**

*Auszug Feldprotokoll Dezember 2020 (Distanzunterricht, digital via Teams, Klasse 6, Mathematik)*

*Schüler:innen arbeiten bei eingeschalteter Kamera an Aufgaben; sie sind z. T. nicht stumm geschaltet.*

*Zwei Lehrpersonen sind im digitalen Raum.*

*Schüler: „Ich kann das einfach nicht. Ich bin einfach zu dumm!“*

*Lehrkraft: „Sag doch sowas nicht! Ich habe einfach noch nicht den richtigen Weg gefunden, es dir zu erklären! Wir gehen in einen Nebenraum, okay? Lass es mich noch mal versuchen.“*

*Schüler: „Okay.“*

*Schüler und Lehrperson verlassen den Hauptraum.*

Die zweite Szene ist ein Ausschnitt aus dem Mathematikunterricht einer 6. Klasse, der digital als Videokonferenz stattfindet. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten bei eingeschalteter Kamera an Aufgaben, sodass das virtuelle Bild, das sich den Teilnehmenden und den Forschenden zeigt, dem von Einzelarbeitsphasen im analogen Raum ähnelt. Ein Schüler spricht in die Stille und gibt an, dass er „das“ einfach nicht kann. Dieses Nicht-Können führt er mit Nachdruck – wie wir wiederum durch das Ausrufezeichen deutlich machen – auf seine Dummheit zurück. Eine der beiden Lehrpersonen reagiert unmittelbar appellativ und fordert den Schüler auf, „sowas“ nicht zu sagen. Entgegen der vom Schüler elaborierten Ursachenzuschreibung seines Nicht-Könnens führt sie aus, dass sie noch nicht den richtigen Erklärungsweg gefunden habe. Sie fragt den Schüler, ob er mit ihr in einen Nebenraum gehen könne. Der Schüler kommt der Aufforderung durch ein „Okay“ nach und wechselt mit ihr den Raum.

Indem der Schüler mit seinem erlebten Nicht-Können auf seine eigene Dummheit rekurriert, folgt er einem statischen Begabungsverständnis. Lernprozesse sind dieser Logik entsprechend begrenzt und weder durch das Individuum selbst noch durch andere beeinflussbar. Die doppelte Verwendung des Partikels „einfach“ bringt zum Ausdruck, dass sowohl das Nicht-Können als auch die ursächliche Zuschreibung zu mangelnden Fähigkeiten auf das Individuum unmittelbar einsichtig ist. Damit folgt der Schüler durchaus prominenten Logiken der Erklärung mangelnder Schulleistungen, in denen Begabung und Anstrengung des einzelnen Individuums als wesentliche Kategorie schulischen (Miss-)Erfolgs markiert werden. Entsprechend kann eine solche Aussage durchaus eine entlastende Funktion für den Schüler und die Lehrkraft haben, indem diese beide von weiteren Anstrengungen befreit. Gegen die hier aufgerufene Logik positioniert sich nun die Lehrkraft deutlich und spontan durch

ein „Sag doch sowas nicht!“. Durch jene Entgegnung bringt sie zum Ausdruck, dass sie den kommunikativen Gehalt der Schüleraussage für unsinnig hält. Die Zuschreibung von Lernmisserfolg auf fehlende kognitive Begabung wird entsprechend als negativer Gegenhorizont sichtbar. Der nicht explizierte positive Gegenhorizont, die Einforderung des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten, wird in der vorzufindenden darauf resultierenden Praktik offengelegt: Da die Lehrperson sich als verantwortlich für den Lernprozess des Schülers entwirft, muss sie ihre didaktischen Fähigkeiten heranziehen, um die Inhalte so zu erklären, dass alle sie verstehen. Im nächsten Satz wird deutlich, dass allein ihre Fähigkeit und Bereitschaft des nochmaligen Erklärens nicht genügt. Vielmehr fordert sie den Schüler auf, sie zu autorisieren, ihr einen weiteren Versuch zur Erklärung in einem Nebenraum zuzugestehen. Durch ein „Okay“ gibt der Schüler sein Commitment zur vorgeschlagenen Praxis. Gleichwohl wird hier eine hierarchische Beziehung zwischen Lehrender und Lernenden fortgeführt. Dem Schüler wird zudem suggeriert, dass es für seinen Lernerfolg einer besonderen Lernsituation bedarf, die im Nebenraum hergestellt wird.

### **Komparative Betrachtung**

In beiden dargestellten Fällen zeigt sich eine hierarchische Lehrperson-Lernenden-Beziehung, da zentrale Relevanzsetzungen über die Lehrpersonen erfolgen. Im ersten Fallbeispiel erfolgt eine Adressierung der Schülerschaft zu Leistungserbringenden durch die Lehrkräfte in eng abgestimmten schulischen Ordnungsstrukturen. Die unterrichtlichen Inhalte sind engmaschig vorbereitet, die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler beschränkt sich auf die Rekapitulation technokratisch anmutender Arbeitsabläufe, die hinsichtlich des schulkulturellen Orientierungsgehalts auf ein ebensolches behavioristisch geprägtes Lernverständnis schließen lassen: Wenn die

Schülerinnen und Schüler die geforderten Aufgaben machen, werden sie durch gute Noten belohnt. Die Lehrperson-Lernenden-Beziehung ist gerahmt durch eine Idee schulischer Ordnung, in der die Autorisierung der Lehrpersonen und ihrer Praktiken qua Amt und das allgegenwärtige Primat schulischer Leistung und Selektion gesetzt ist. So entsteht ein technokratisches Bild unterrichtlicher Praxis, in dem die pädagogische Beziehungsebene eine untergeordnete Rolle spielt.

» Die Lehrperson-Lernenden-Beziehung ist gerahmt durch eine Idee schulischer Ordnung, in der die Autorisierung der Lehrpersonen und ihrer Praktiken qua Amt und das allgegenwärtige Primat schulischer Leistung und Selektion gesetzt ist.

Im Kontrast dazu erscheint im zweiten Fallbeispiel die Lehrperson-Lernenden-Beziehung zwar auch hierarchisch geprägt, indem die Lehrperson zentrale Kausalitäten bzw. Zuschreibungen ad hoc negieren und sich selbst als Schlüssel zur Lösung besonders relevant setzen kann. Gleichwohl wird sichtbar, dass die Lehrkraft die Verantwortung für gelingende Lernprozesse ihren Fähigkeiten zuschreibt und der Autorisierung durch die Schülerinnen und Schüler für das Lehren bedarf. Unterrichtsliche Ordnungsstrukturen allein reichen hierfür nicht aus, es bedarf der „Vergewisserung des Folgens des zu Unterrichtenden“ (vgl. hierzu Merl, 2021) als Element pädagogischer Beziehungen, die durch ein gegenseitiges Zutrauen geprägt sind. Entsprechend ist auch das Zutrauen der Lehrkraft in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler allein nicht ausreichend: Die Lernenden müssen Lehrkräfte ebenso als Personen anerkennen, die sie im Lernprozess unterstützen können.

## Fazit

Im Rahmen dieses Beitrags wurde der Fokus auf die Interaktion von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern als einen kommunikativen Bestandteil von Schulkultur gerichtet. Sichtbar wurden unterschiedliche Praxen der Ausgestaltung, die es uns erlaubten, die damit verbundenen pädagogischen Beziehungen genauer auszuleuchten. Dabei wurde mit Blick auf die entfaltete Heuristik der Anerkennung sichtbar, dass jene Praxen in pädagogischen Beziehungen durch eine *wechselseitige* Anerkennung und Autorisierung der Individuen charakterisiert sind. Die notwendige wechselseitige Autorisierung durch Anerkennung und Zutrauen verweist auf die Komplexität und Fragilität pädagogischer Beziehungen, die in der Analyse kommunikativer Unterrichtspraxis deutlich wird.

## Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Gerechtigkeit und Bildung. S. 49–75. [https://doi.org/10.30965/9783657764464\\_005](https://doi.org/10.30965/9783657764464_005)
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In: S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 107–128.
- Bremm, N. (2021). Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Sozialräumen. Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts. In: L. Brockmann et al. (Hrsg.), Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130–150.
- Butler, J. (2001). Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Berlin: Suhrkamp.
- Drucks, S. & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In: I. van Ackeren, H. G. Holtappels & N. Bremm (Hrsg.),

- Potenziale entwickeln – Schulen stärken. Münster: Waxmann, S. 106–127.
- Foucault, M. (1994). Nachwort von Michel Foucault. Das Subjekt und die Macht. Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 243–264.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. In: *Applied Developmental Science* 24(2), pp. 97–140.
- Jäger, M. (2019). „Ruhigsein ist das Allerwichtigste!“ Die Herstellung einer schulischen Ordnung (Regeln im Schulalltag I). In: A. Sieber Egger et al. (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–65.
- Honneth, A. (2004). Recognition and justice: Outline of a plural theory of justice. In: *Acta sociologica* 47(4), pp. 351–364.
- Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, S. 447–500.
- Kamm, C. (2019). Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit: eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–23.
- Merl, T. (2021). Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern: Autorisierungen im Unterricht. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 10(1), S. 7–18.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (2014). Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Praxisband. In: A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 1: Praxiszugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 13–17.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In: P. Dobbstein & V. Manitus (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann. S. 123–140.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich, M. A. Wernet, A. (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 13. Springer VS, Wiesbaden, S. 159–175.
- Rutter, S., Bremm, N. & Wachs, S. (2021). Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernden Lagen. In: I. van Ackeren et al. (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr*. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim: Beltz Juventa, S. 277–300.
- Schübel, T. & Winklhofer, U. (2022). Anerkennung als pädagogische Aufgabe. Chancen für Schulen in herausfordernden Lagen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21(4), S. 26–39.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- te Poel, K. (2021). Anerkennung und habituelle (Un-) Passung auf der Ebene der Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung. In: *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 3 (2), S. 63–79.

Kontakte:  
kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de  
isabel.dean@uni-siegen.de

# Lernen im Gespräch – kooperative Lernsettings unter der Lupe

*Kooperatives Lernen gilt in der aktuellen Fachliteratur als „wichtiger Baustein eines modernen Unterrichts“ (Bleck & Lipowsky, 2021, S. 1). Die Bedeutung kooperativer Lernsettings spiegelt sich nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur, sondern auch in Lehrplänen und Lehrmitteln. Es erstaunt also nicht, dass kooperative Lernanlässe mittlerweile zum – nicht mehr hinterfragten – Unterrichtsalltag gehören.*

Im folgenden Beitrag stellen wir mathematik- und sprachdidaktisch reflektierte Aufgaben in kooperative Lernkontexte und durchsuchen die Fachliteratur nach evidenzbasierten Gelingenbedingungen. Die Ausführungen fassen theoretische Grundlagen unseres geplanten Forschungsprojekts *Lernen im Gespräch* (LeiG) zusammen, in welchem wir die interaktiven Dynamiken in kooperativen Lernsettings untersuchen werden (vgl. de Boer, 2015, S. 32).

## Curriculare Verankerung kooperativer Lernanlässe

Der Deutschschweizer Lehrplan 21 führt unter der Rubrik überfachlicher Kompetenzen soziale und kommunikative Fähigkeiten an,

welche in den Fachbereichen differenziert und konkretisiert werden. So wird im Fach Mathematik explizit auf das kooperative Lernen hingewiesen (D-EDK, 2016a) und mit den sogenannten Handlungsaspekten „Operieren und Benennen“, „Erforschen und Argumentieren“ sowie „Mathematisieren und Darstellen“ auch strukturell angelegt (D-EDK, 2016b). Die mit Handlungen durchdrungenen Inhalte (Kompetenzbereiche) verweisen darauf, dass als kompetent gilt, wer entsprechend anwenden bzw. handeln kann. Die kursiv gesetzten Aspekte Benennen, Argumentieren und Darstellen führen in der didaktischen Umsetzung zu dialogischen, kooperativen oder kollaborativen Lernformen. Eine analoge Ausrichtung zeigen die „allgemeinen mathematischen“ Bildungsstandards der deutschen

		Kompetenzbereiche im Schweizer Lehrplan 21 <i>Inhaltsbereiche der Standards nach KMK</i>		
		Zahl und Variable <i>Zahlen und Operationen</i>	Form und Raum <i>Raum und Form</i>	Größen, Funktionen, Daten und Zufall <i>Größen und Messen</i>
Handlungsaspekte im Schweizer Lehrplan 21 <i>Allgemeine math. Kompetenzen nach KMK</i>	Operieren und Benennen <i>mathematische Mittel nutzen</i>			
	Erforschen und Argumentieren <i>Probleme lösen Argumentieren Kommunizieren</i>			
	Mathematisieren und Darstellen <i>Modellieren Darstellungen verwenden</i>			

Tabelle 1:  
Struktur des  
Deutschschwei-  
zer Fachbe-  
reichslehrplans  
Mathematik  
und allgemeine  
mathematische  
Kompetenzen  
nach KMK.

Kultusministerkonferenz (vgl. Walther, Selter & Neubrand, 2007), die unter anderen „Modellieren, Darstellungen verwenden“ oder „Probleme lösen, Argumentieren, Kommunizieren“

einfordern. Tabelle 1 zeigt das Zusammenspiel zwischen Handlungsaspekten und Kompetenzbereichen (D-EDK, 2016b) sowie Parallelen zu den Bildungsstandards der KMK.

	<i>Rezeptiv</i>	<i>Produktiv</i>
<i>Mündlich</i>	<i>Hören</i>	<i>Sprechen</i>
	A) Grundfertigkeiten B) Verstehen in monologischen Hörsituationen C) Verstehen in dialogischen Hörsituationen	A) Grundfertigkeiten B) Monologisches Sprechen C) Dialogisches Sprechen
	D) Reflexion über das Hörverhalten	D) Reflexion über das sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten
<i>Schriftlich</i>	<i>Lesen</i>	<i>Schreiben</i>
	A) Grundfertigkeiten B) Verstehen von Sachtexten C) Verstehen literarischer Texte	A) Grundfertigkeiten B) Schreibprodukte C–F) Schreibprozess
	D) Reflexion über das Leseverhalten	G) Reflexion über das Schreibverhalten und eigene Schreibprodukte

Tabelle 2: Sprachhandlungskompetenzen im Deutschschweizer Lehrplan 21 (D-EDK, 2016c, S. 65; Lindauer, 2019, S. 27ff.).

In Lehrplänen zum Fach Deutsch werden die beiden produktiven Kompetenzbereiche Sprechen und Schreiben und die beiden rezeptiven Kompetenzbereiche Hören und Lesen unterschieden. Diese Kompetenzbereiche sind sowohl Gegenstand als auch Medium des Fachs Deutsch, strahlen aber im bildungssprachlichen Sinn auf alle Fachbereiche ab (vgl. Tabelle 2; D-EDK, 2016c, S. 27; BMBWF, 2012; D-EDK, 2016c; KMK 2012). Die Sprachhandlungskompetenzen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen kommen nicht nur im (Deutsch-) Unterricht, sondern auch jenseits der Schule in vielfältigen Kombinationen vor und stellen für kooperative Lernformen eine wesentliche Grundlage dar (vgl. D-EDK, 2016c, S. 49 ff.).

## Kooperative Lernsettings

Im Folgenden beschreiben wir einige Grundformen kooperativen Lernens, die je nach Interaktionskonstellation und je nach Aufgabenstellung ein didaktisch anderes Potenzial entfalten. Dabei gilt es hervorzuheben, dass die Begrifflichkeit uneinheitlich ist, und zwar sowohl in der Literatur als auch in der Praxis. Für die vorliegenden Zwecke verwenden wir „kooperative Lernsettings“ als Dachbegriff für verschiedene dezentrierte Lernarrangements, die Schülerinnen und Schüler in sozial organisierte und selbständig zu vollziehende Lernprozesse involvieren, bei denen die Lehrperson höchstens punktuell als steuernde und unterstützende Instanz in Erscheinung tritt. Um auch begrifflich den Fokus gezielt auf die *Lerninteraktionen unter den Schülerinnen und Schülern* zu richten, wäre auch der Begriff „Peer-interaktive Lernsettings“ passend. Aber weil sowohl in der praxisorientierten als auch in der wissenschaftlichen Literatur zumeist von „kooperativen Lernsettings“ die Rede ist, verwenden auch wir diesen Begriff.

Was traditionellerweise als „Gruppenarbeit“ bezeichnet wird und im Kern einer dezentrierten Unterrichtsform entspricht,

kennt eine lange unterrichtliche Tradition. Deren Motive sind hauptsächlich im sozialen Lernen anzusiedeln, in Rollenfindungsprozessen oder Arbeitsteilungen, meistens aber nicht in fachdidaktisch begründeten, ko-konstruktiven Lernchancen (Meyer, 2010; Reusser, 2005, S. 162; Gummels, 2020, S. 66 ff.). In der Praxis sind denn auch unterschiedliche Absichten und Formen beobachtbar, z. B. parallel stattfindendes Sololernen in der Gruppe, wobei die Kooperativität sich darauf beschränken kann, dass einer denkt und aufschreibt und weitere sich anderweitig beschäftigen.

Demgegenüber haben sich zahlreiche Lernarrangements etabliert, die ein permanentes, koordiniertes und interaktives Bemühen der Teilnehmenden zum Ziel haben und deren Anspruch es ist, eine Aufgabe von Anfang bis Ende *gemeinsam* zu lösen (vgl. Hinze, 2004; Konrad, 2014, S. 80). Es ist möglich, dass die Teilnehmenden Rollenteilungen vornehmen, Einzelne vielleicht eher als Führende oder Planende und andere als Umsetzende, aber stets mit dem gleichen Ziel und in der gemeinsamen Verantwortung. Beispiel: „Formuliert Begründungen, warum jede der Zahlen 15, 20, 23, 25 nicht zu den anderen passt.“

In einer weiteren Ausprägung kooperativen Lernens werden Teilprojekte verfolgt und die Teilergebnisse in ein gemeinsames Ganzes integriert. In jeder Arbeitsgruppe ist mindestens eine Person für einen Teil der Problemlösung verantwortlich (Roschelle & Teasley, 1995, S. 70; Konrad, 2014, S. 81 ff.). Das Beispiel „Welche Zahl passt nicht?“ könnte in diesem Sinn umgesetzt werden, wenn sich Jana vier Zahlen ausdenken und Tim dazu passende Argumente formulieren würde.

Der wesentliche Unterschied zwischen diesen Ausprägungen kooperativen Lernens besteht darin, dass im einen Fall die Interaktionen permanent (von Anfang an) erfolgen und im anderen Fall erst beim Zusammentragen individueller Vorleistungen oder Teilprojekte. Damit geht einher, dass die Interaktionen im ersten Fall eher durch momentane

Kompetenzgefälle der Lernenden geprägt sind. Und dies kann diejenigen Schülerinnen und Schüler benachteiligen, die vielleicht etwas länger brauchen, bis sie mit konstruktiven Beiträgen aufwarten können. Im zweiten Fall hingegen bereiten sich die Beteiligten auf nachfolgende Interaktionen vor. Eine weitere Differenzierung betrifft einbezogene verbale, nonverbale und weitere Darstellungsmittel. Je nachdem sind andere Dynamiken zu erwarten, weil Interagierende ohne Bezug auf konkrete Anschauungsmittel vielleicht nicht vom selben sprechen, wenn sie dasselbe meinen (vgl. Gummels, 2020, S. 113, 136 f., 293 ff.).

Zwischen dem kooperativen und dem dialogischen Lernen nach Ruf und Gallin (1999a, b) sind insofern Gemeinsamkeiten auszumachen, als sich das Lernkonzept – auch als „ICH-DU-WIR“ oder „Think-pair-share“-Methode bezeichnet – explizit darauf bezieht, dass sich die einzelnen Beteiligten vorerst selbst mit einer Aufgabe auseinandersetzen bzw. zu ihren (singulären) Lösungsansätzen finden und erst anschließend mit einem Du austauschen („Ich mache es so. Wie machst du es?“).

In der Fachliteratur wird die Qualität der sprachlichen Interaktion als zentraler Gelingensfaktor für kooperatives Lernen gesehen. Dies streicht etwa Reusser (2001, S. 2060) hervor: „Probably the most important single feature of a culture of collaborative learning is dialog as opposed to, e.g., solo learning and teacher monologs.“ Wenn also Einigkeit darüber besteht, dass der Erfolg kooperativen Lernens maßgeblich von Interaktionsqualitäten abhängt, so stellt sich die Frage, wie diese von den Lernenden in der konkreten Situation erzeugt werden: Wer beteiligt sich wie an der Interaktion und wie wird dadurch ein Lerngegenstand zu einem gemeinsamen Gesprächsgegenstand? Welche (sprachlichen) Mittel stehen den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung und wie setzen sie diese ein? Antworten auf solche Fragen lassen didaktische Rückschlüsse darauf zu, wie Schülerinnen und

Schüler zum kooperativen Lernen angeleitet und wirkungsvoll unterstützt werden können (vgl. Nell-Tuor, 2019).

Das Projekt LeiG differenziert das kooperative Lernen mit Interaktionen, auf die sich Lernende mit eigenen Zugängen vorbereiten, und Interaktionen, welche permanent – also von Anfang bis Ende einer Lerneinheit – und ohne Vorbereitung stattfinden. Eine weitere Unterscheidung betrifft die Verfügbarkeit von Hilfsmitteln. Durch eine systematische Variation der Aufgabenstellung einerseits und des Zugangs zu Hilfsmitteln andererseits lässt sich beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler die ihnen gestellten Aufgaben in konstruktiven Interaktionsprozessen bewältigen (Roschelle & Teasley, 1995; Pauli & Reusser, 2000). Die Analyse der Interaktion dient dabei als heuristisches Fenster, das Einblick in gemeinsame Lernprozesse gibt.

### **Fachdidaktische Ansprüche an kooperative Lernanlässe**

Die Ansprüche, welche verschiedene Fachdidaktiken an „gute Aufgaben“ erheben, passen insofern zu interaktiv-kooperativen Lernanlässen, als diese allen Lernenden einen Einstieg und individuelle Herausforderungen bieten sollen. Damit sind adaptive Lerngelegenheiten gemeint, die an singulärem Vorwissen anknüpfen lassen und Annäherungen an abstrakte Konzepte ermöglichen. Gute mathematische Aufgaben differenzieren natürlich – beispielsweise bezüglich Lösungswege, Argumente oder Zahlenräume – analog der Vielfalt, die etwa beim bildnerischen Gestalten oder beim Texteschaffen entsteht (Hess, 2016, S. 214 ff). Darüber hinaus kann die Bearbeitung handelnd, darstellend, sprachlich oder mathematisch-symbolisch erfolgen und fordert Reflexionen durch „Übersetzung in andere Darstellungsformen“ heraus (ebd., S. 198 ff).

*Beispiele zu den Aufgabenformaten*

Der Lernanlass *Punktefelder erfassen* entspricht einer vorbereiteten *Interaktion mit Anschauungsmitteln*, weil die Schülerinnen und Schüler vorerst selbst nach Lösungen suchen und sich erst anschließend interaktiv austauschen. Die Lernenden erhalten 100er-Punktefelder mit gefärbten Anzahlen (vgl. Abbildung 1). Eine ökonomische Erfassung gelingt, wenn die Einheiten geschickt zusammengefasst werden. Im ersten Feld lassen sich die Punkte oben links – mental – nach rechts verschieben, sodass diese als 50 und insgesamt als 51 erkannt werden. Es gibt auch andere Möglichkeiten, vielleicht  $3 \cdot 5 + 7 \cdot 5 + 1$  bis hin zu zählenden Verfahren. Das zweite kann ebenso elegant ( $100 - 4$ ) wie umständlich angegangen werden, z. B.  $8 \cdot 10 + 2 \cdot 8$  oder  $48 \cdot 2$ . Auch das dritte ist offen für unterschiedliche

Mathematisierungen (z.B.  $100 - 5 \cdot 4$ ). Die Aufgabe lässt sich in neue interaktive Dynamiken bringen, wenn die einen Punkte färben (Rätsel stellen), andere diese mathematisieren (Rätsel lösen) und sie schließlich gemeinsam kontrollieren.

Im Beispiel *Welche Zahl passt nicht?* erfolgt eine *permanente Interaktion ohne Anschauungsmittel*. Der bereits genannte Auftrag bezieht sich auf Begründungen, warum jede der Zahlen 15, 20, 23, 25 nicht zu den anderen passe. So ist z. B. ausschließlich 15 durch 3 teilbar. Oder 20 ist als einzige eine gerade Zahl und ist durch 4 teilbar. Die Argumente bestehen in der Regel aus Teilbarkeiten, numerischen Relationen (z. B. passt 23 nicht in die 5er-Zahlenfolge) und Bezügen zu Stellenwerten. Auch diese Aufgabe lässt sich umkehren, indem Lernende anderen Gruppen vier Zahlen als Rätsel stellen. Die *permanente*

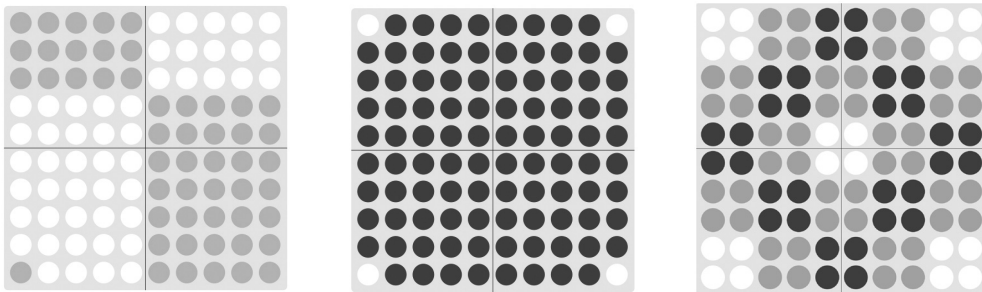


Abbildung 1: Punktefelder geschickt erfassen (Hess, 2018a, S. 49 f., 2018b, S. 37).



Abbildung 2: Welches Bild passt nicht? Quelle: Krauthausen & Scherer (2014).

*Interaktion* ist in dieser Aufgabe sinnvoll, weil es um die *kreative* Produktion von Ideen aus verschiedenen mathematischen Begründungszusammenhängen geht.

Sprachlich ausgerichtete Aufgaben stellen beispielsweise zu vorgegebenen Wörtern wie *nass, mehr, Wasser, Meer* die Frage, welches Wort nicht passe. Lernende können auf Silben oder Buchstaben, auf Wortarten, Schreibweisen (z. B. Dehnungen und Schärfungen) oder semantische Zusammenhänge setzen. Eine bildlich geprägte Aufgabe könnte zur analogen Frage führen, welches Bild nicht passe (vgl. Abbildung 2). Die Argumente orientieren sich vielleicht an der Verarbeitung (gepresst, industriell hergestellt, gebacken), an der Farbe, an schriftsprachlichen Besonderheiten (z. B. Anzahl Buchstaben, orthografische Merkmale). In beiden Beispielen kann die Interaktion permanent oder vorbereitet erfolgen.

*Gute Aufgaben und interaktive Lernformen sind keine Selbstläufer*

Es genügt nicht, wenn Lernende gute Aufgaben vorgelegt bekommen und sie mit diesen Aufgaben allein gelassen werden. „Das wäre vor allem für Schülerinnen und Schüler problematisch, die (noch) Probleme mit dem selbstregulierten Lernen haben. Gerade im kognitiv (...) aktivierenden Unterricht kommt der konstruktiven Unterstützung durch die Lehrkraft eine besondere Bedeutung zu.“ (Fauth & Leuders, 2018, S. 13) Es braucht also neben der Inszenierung geeigneter Lernanlässe eine präzise Lehrperson, die nachfragt, bestätigt, korrigiert, Hinweise und neue Impulse gibt (vgl. Lipowsky, 2002).

## Gelingsbedingungen kooperativen Lernens

Es interessiert uns, was die nach theoretischen Überlegungen entwickelten Aufgaben in an Gelingsbedingungen orientierten

Interaktionsprozessen auslösen (vgl. Johnson, Johnson & Tjosvold, 2012). Im Folgenden gilt das Augenmerk der *positiven Abhängigkeit* und der *individuellen Verantwortung*.

### Positive Abhängigkeit

Eine *positive Abhängigkeit* entsteht, wenn die Interaktionspartnerinnen und -partner ihre individuellen Beiträge an gemeinsamen Absichten ausrichten. Das bedeutet einerseits, je ausgeprägter die positive Abhängigkeit ist, desto produktiver zeigen sich die Interaktionen zwischen den Lernenden (Weidner, 2006, S. 54). Umgekehrt sind die einzelnen Gruppenmitglieder nur dann erfolgreich, wenn sich individuelle Beiträge auf das Gruppenergebnis auswirken (Völlinger, Supanc & Brunstein, 2018, S. 161; Gummels, 2020, S. 71 ff.).

Die positive Abhängigkeit lässt sich erzeugen durch:

- *Gemeinsame Ziele*, zu deren Erfüllung alle einen Beitrag leisten müssen und der damit verbundenen Möglichkeit, eine Gruppenidentität zu entwickeln.
- Eine *gemeinsame Belohnung* bzw. einen Wettbewerb mit anderen Gruppen. Beispiel: Die Gruppe erhält ein gemeinsames Feedback oder eine gemeinsame Bewertung.
- *Ressourcenknappheit*, z. B. durch den gemeinsamen Gebrauch von Anschauungsmitteln. Beispiel: Die Darstellung von Argumenten auf *einem Plakat* darstellen.
- Die Übernahme definierter Rollen mit auftragener *Arbeitsteilung*. Beispiel: Die Lernenden konzentrieren sich separat auf Argumente zu Teilbarkeiten, Stellenwerten und Zahlenfolgen. Es fehlt bislang noch ein Nachweis, ob vorgegebene Rollenteilungen zu echten Kooperationen führen oder eher ein paralleles Sololernen begünstigen.

Die Aufzählung legt nahe, dass sich kooperative bzw. peer-interaktive Lernanlässe mit der einen oder anderen Rahmenbedingung optimieren lassen. Johnson, Johnson und Holubec (1994, S. 28) wiesen allerdings nach,

dass dies nicht beliebig geschehen kann, sondern dass beispielsweise die Ressourcenknappheit nur in Zusammenhang mit gemeinsamen Zielen wirksam ist. Ähnliche Befunde erwarten wir bezüglich Rollenteilungen.

### Individuelle Verantwortung

Die *individuelle Verantwortung* bezeichnet umgekehrt die Notwendigkeit, dass Einzelbeiträge bzw. Vorbereitungen auf eine Interaktion im Gruppenergebnis erkennbar *bleiben*. Dadurch lassen sich Situationen wie „Eine arbeitet für alle“ oder „Trittbrettfahrer“ vermeiden. Die positive Abhängigkeit und die individuelle Verantwortung können als Kehrseite derselben Medaille gesehen werden.

### Kooperative Arbeitstechnik und wechselseitige Kommunikation

Zu Recht nennen Johnson und Johnson (2002) weitere Gelingensbedingungen, die soziale und kommunikative Aspekte betonen. Die *kooperative Arbeitstechnik* und die *wechselseitige Kommunikation* gehen mit einer Feedbackkultur einher, in welcher sich Lernende gegenseitig ermuntern und unterstützen. Dazu gehört die Einhaltung kommunikativer Regeln wie das Zuhören oder das Sich-ausreden-Lassen. Die Wirksamkeit kann auch durch passende *Sitzordnungen* wesentlich unterstützt werden (vgl. Svahn & Melander Browden, 2021). Diese sollten auf die Kommunikation und auf die gemeinsame Aufgabenbearbeitung ausgerichtet sein. Es kann nicht von einer generellen Empfehlung, sondern es muss von den unterschiedlichen Anforderungen ausgegangen werden. Wenn sich zwei Kinder gegenüber sitzen, so wird vielleicht die Interaktionsstruktur unterstützt, nicht hingegen die gemeinsame Sicht auf eine Schreibvorlage.

### Gruppenreflexion und Aufbau einer interaktiven Lernkultur

Auch die *Reflexion von Gruppenprozessen* – zwecks Optimierung des Arbeits- und Interaktionsverhaltens – gehört zu den wesentlichen Gelingensbedingungen (Johnson et al., 1994, S. 33). Bleck und Lipowsky (2021) wiesen nach, dass die Qualität der Zielerreichung mittels interaktiven Lernens von der Erfahrung abhängt. Also bedarf es der Vorbereitung und des Aufbaus einer Lernkultur, bis Schülerinnen und Schüler eine Mitverantwortung für ihr eigenes Lernen und für das gemeinsame Lernen im Gespräch übernehmen können.

Dazu tragen verschiedene Lernformen bei, wenn sie entsprechend ausgerichtet sind. Bereits Kindergartenkinder lernen, einem von außen an sie gestellten Auftrag nachzugehen und momentane Bedürfnisse zurückzustellen. Auch Hausaufgaben können zu einer wachsenden Übernahme von Lernverantwortung beitragen, wenn die Herausforderungen kontinuierlich gesteigert und das Gelingen reflektiert wird. Verschiedene Erfahrungen zeigen, dass sich die individuelle Verantwortung und die positive Abhängigkeit eher einstellt, wenn die individuellen Beiträge anschließend sozial ausgetauscht werden.

### Gruppenzusammensetzung

Als gesichert gilt, dass die aktive Teilnahme eher in kleineren als in größeren Gruppen erfolgt. Daher eignen sich auf der Primarstufe eher Tandemanlässe, auch als Vorbereitung auf Interaktionen in größeren Gruppen (Cohen, 1993, S. 51; Renkl & Mandl, 1995, S. 297). Bezüglich leistungsheterogener und -homogener Zusammensetzungen liegen keine eindeutigen Belege vor. Es ist eher davon auszugehen, dass leistungsschwächere Lernende in heterogenen Gruppen mehr und leistungsstärkere zumindest ebenbürtig profitieren (Cohen, 1994; Bleck & Lipowsky, 2021, S. 12). Schließlich sind von Lernenden

nach Sympathie gewählte Gruppen weniger produktiv. Weidner (2016, S. 138) empfiehlt, regelmäßig neue Zusammensetzungen und geschlechtergemischte Gruppen zu bilden.

### Rollen der Lehrperson

Einerseits führen Lehrpersonen in interaktiv umzusetzende Aufgaben ein. Hess (2016, S. 211 ff.) erhebt diesbezügliche Ansprüche: Die Schülerinnen und Schüler erhalten einerseits natürlich differenzierende Aufträge, die mündlich besprochen werden, das erwartete Produkt konkretisieren und die Bandbreite möglicher Beiträge rahmen. Die Gruppen gestalten allenfalls Lernplakate oder bereiten sich auf eine Präsentation mit sprachlichen, grafischen und bildlichen Elementen vor. Andererseits wäre es wichtig, dass Lehrpersonen interaktive Lernphasen begleiten (vgl. Lipowsky, 2002). Durch die Unterstützung inhaltlicher, sozialer und kommunikativer Aspekte sollen Lernende in Zonen nächster Entwicklungen gelangen.

Auch wenn Fachbücher den genannten Gelingensbedingungen grundsätzlich zustimmen, bestehen verschiedene Vorstellungen darüber, wie interaktives Lernen optimiert werden kann (Borsch, 2015). Mit unserem Projekt LeiG werden wir zu weiteren Klärungen beitragen, indem wir Aufgabenqualitäten (dargestellte und abstrakte), verschiedene peer-interaktive Lernanlässe (permanente und vorbereitete) und emotional-soziale Gelingensbedingungen zum Gegenstand einer vorerst explorativen und anschließend fokussierten Studie machen.

### Literatur

BMBWF – Österreichisches Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). Lehrplan der Volksschule. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_vs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html) (1.9.2022).

- Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen: Theorie, Anwendung, Wirksamkeit* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleck, V. & Lipowski, F. (2021). *Kooperatives Lernen – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Konsequenzen für die Implementierung*. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 1–19. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_44-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_44-1).
- Bundesministerium Österreich (2005). *Lehrplan der Volksschule. Dritter Teil. Allgemeine didaktische Grundsätze*.
- Cohen, E. G. (1993). *Bedingungen für produktive Kleingruppen*. In: G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 6), S. 45–53.
- Cohen, E. G. (1994). *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*. *Review of Educational Research* 64 (1), pp. 1–35.
- de Boer, H. (2015). *Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen*. In: H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer, S. 17–36.
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016a). *Lehrplan 21. Didaktische Hinweise*. Online verfügbar unter: <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|5|2> (1.9.2022).
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016b). *Lehrplan 21. Strukturelle und inhaltliche Hinweise*. Online verfügbar unter: <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|5|3> (1.9.2022).
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016c). *Lehrplan 21 – Gesamtausgabe – zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage*. Online verfügbar unter: [https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?e=1&k=1](https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1) (1.9.2022).
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Gummels, I. (2020). *Wie kooperatives Lernen im inklusiven Unterricht gelingt. Entwicklung und Evaluation einer Lernumgebung für den Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29114-3>.
- Hess, K. (2018a). *Mathwelt 1. Arbeitsheft Kindergarten bis 2. Schuljahr – Wie viele?* Bern: Schulverlag plus AG.

- Hess, K. (2018b). *Mathwelt 1. Themenbuch Kindergarten bis 2. Schuljahr – 1. Semester*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Hess, K. (2016). *Kinder brauchen Strategien. Eine frühe Sicht auf mathematisches Verstehen (2. Aufl.)*. Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Hinze, U. (2004). *Computergestütztes kooperatives Lernen. Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation des CSCL*. Münster: Waxmann.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development. Online verfügbar unter: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=49858> (1.9.2022).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). *Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis*. In: *Asia Pacific Journal of Education* 22/1, pp. 95–105.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Tjosvold, D. (2012). *Effective Cooperation, The Foundation of Sustainable Peace*. In: P. T. Coleman (Eds.), *Psychological Components of Sustainable Peace*. New York: Springer New York (Peace Psychology Book Series), pp. 15–53.
- Jurkowski, S. & Hänze, M. (2012). *Förderung transaktiven Interaktionsverhaltens. Effekte eines Trainings transaktiver Interaktionsbeiträge auf den Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44, S. 209–220. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000074>.
- KMK – Deutsche Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html#c2604> (1.9.2022).
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Unterricht. Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Lindauer, T. (2019). *Kompetenzorientierung und Lehrplan 21. Bedeutung fürs Bildungssystem, für die Schule und den Sprachunterricht*. Referatsfolien. Brugg: Zentrum Lesen.
- Lipowsky, F. (2002). *Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an*. In: U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule*. Frankfurt: Grundschulverband, S. 126–159.
- Meyer, H. (2010). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband (16. Aufl.)*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Nell-Tuor, N. (2019). *Sprache und Partizipation in kooperativen Lernsettings*. In: S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep, S. 132–161.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). *Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22 (3), S. 421–442.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). *Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren*. In: *Unterrichtswissenschaft* 23 (4), S. 292–300.
- Reusser, K. (2001). *Co-constructivism in educational theory and practice*. In: N. J. Smelser, P. B. Baltes & F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Pergamon/Elsevier Science, pp. 2058–2062.
- Reusser, K. (2005). *Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23(2), S. 159–182.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). *The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving*. In: C. O'Malley (Eds.), *Computer Supported Collaborative Learning*. Berlin, Heidelberg: Springer (NATO ASI Series, Series F: Computer and Systems Sciences, 128), pp. 69–97.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1999a). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik (Bd. 1)*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1999b). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern (Bd. 2)*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Svahn, J. & Melander Bowden, H. (2021). *Interactional and epistemic challenges in students' help-seeking in sessions of mathematical homework support: presenting the problem*. In: *Classroom Discourse* 12:3, pp. 193–213. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1686998>
- Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). *Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe: Häufigkeit, Qualität und Bedingungen des Einsatzes aus der Perspektive der Lehrkraft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, S. 159–176. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>
- Walther, G., Selter, C. & Neubrand, J. (2007). *Die Bildungsstandards Mathematik*. In: G. Walther, M. van den Heuvel-Panhuizen, D. Granzer & O. Köller

(Hrsg.), Bildungsstandards für die Grundschule: Mathematik konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 16–38.

Weidner, M. (2016). Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer.

Kontakte:

kurt.hess@phzg.ch

stefan.hauser@phzg.ch

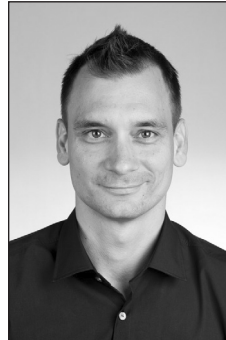
claudine.giroud@phzg.ch

sandra.buchmann@phzg.ch

simona.geissbuehler@phzg.ch



**Kurt Hess, Prof. Dr.,** Professor für Mathematisches Denken und Lernen; Leiter des gleichnamigen Kompetenzzentrums an der PH Zug. Schwerpunkte: frühe mathematische Bildung, Rechenschwierigkeiten, mathematisches Argumentieren, alters- und entwicklungs-durchmischtes Lernen.



**Stefan Hauser,** Prof. Dr., Leiter des Zentrums Mündlichkeit an der PH Zug. Schwerpunkte: Spracherwerb, Unterrichtskommunikation, Gesprächsanalyse, Sprache und Partizipation.



**Claudine Giroud,** wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Mündlichkeit an der PH Zug. Schwerpunkt: Lernen unter erschwerten Bedingungen.



**Sandra Buchmann,** wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Mündlichkeit an der PH Zug. Schwerpunkt: Unterrichtskommunikation.



**Simona Geissbühler,** wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur Mathematisches Denken und Lernen und im gleichnamigen Kompetenzzentrum der PH Zug. Schwerpunkt: frühe mathematische Bildung.

Markus Ammann

# „Die Schüler werden in die Ferien entlassen!“ – Sprache als Ergebnis und Medium von Schulentwicklung

*Sprache verändert sich und beeinflusst gleichermaßen unser Handeln. Die gilt auch für schulische Entwicklungsprozesse und die verwendeten Instrumente. Dieser Beitrag zeigt, welche Wirkungen der Einsatz eines ursprünglich erwerbswirtschaftlich gedachten Entwicklungsinstrumentes auf die Sprache in einer Schule hatte und darüber möglicherweise auch auf die Handlungen der Akteurinnen und Akteure.*



**Markus Ammann,**  
Assoz.-Prof. Mag. Dr.,  
Institut für LehrerInnenbil-  
dung und Schulforschung  
der Universität Innsbruck.  
Forschungsschwer-  
punkte: Schulforschung  
(u. a. Leadership).

Sprache spielt in jedem organisationalen Alltag, so auch in Schulen, eine bedeutsame Rolle. Lehrpersonen diskutieren beispielsweise über Schülerinnen und Schüler, geplante schulische Projekte, private Dinge, aber auch berufliche Herausforderungen. Kommunikation ist allgegenwärtig. So treten schulische Akteurinnen und Akteure in kommunikative Aushandlungsprozesse, wobei sie ihr Handeln erklären, legitimieren, sich gegenseitig bestätigen oder einander widersprechen. Die

Ergebnisse von schulischen Veränderungen zeigen sich dann etwa auch in der gelebten schulischen Praxis, in der gesprochenen Sprache, in den Argumentationen oder in schriftlichen Materialien. Dieser Beitrag zeigt, wie über Schulentwicklung die gesprochene Sprache in Schulen beeinflusst werden kann und welchen Stellenwert dabei die verwendeten Instrumente haben. Eine nachhaltige Veränderung der Schulkultur, verstanden „als Gesamtheit der Werte und Normen in einer Organisation, die Akteuren Sinn und Richtlinien für ihr Handeln bieten“ (Hinterhuber, 1996, S. 49), so die These dieses Beitrags, kann aber nur gelingen, wenn die handelnden Akteurinnen und Akteure auch die Bedeutung für ihre eigene pädagogische Praxis erkennen.

» Die Ergebnisse von schulischen Veränderungen zeigen sich auch in der gelebten schulischen Praxis, in der gesprochenen Sprache, in den Argumentationen oder in schriftlichen Materialien.

Um einer Schulkultur und der dort gesprochenen Sprache auf die Spur zu kommen, lohnt zum Beispiel ein Blick in diverse schriftliche Unterlagen wie Unterrichtsmaterialien, Leitbilder, pädagogische Konzepte oder Elterninformationen. Nicht selten finden sich in schulischen Elterninformationen, in denen bspw. über den Verlauf der letzten Schulwoche informiert wird, sprachliche Wendungen wie „Schülerinnen, Schüler werden in die Ferien entlassen“ und „Schulleitungen kontrollieren am Ende des Schuljahres die Klassenräume“ oder ähnliches.<sup>1</sup> Entlassen und Kontrolle – das sind Begrifflichkeiten, die durchaus auch an andere Organisationen erinnern, die zunächst nicht mit Schule in Verbindung gebracht werden. Doch ist die Wortwahl manchmal aus einer alltagspraktischen Perspektive erklärbar und nachvollziehbar. Es sind vielerorts tradierte Begrifflichkeiten, die sich über Jahre, vielleicht sogar Jahrhunderte etabliert haben.

Schon im „Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserl. königl. Staaten“ aus dem Jahre 1786 findet sich bspw. folgender Hinweis: „... halb 11 Uhr wird gebeten, die Schüler werden entlassen ...“ (Felbiger, 1786, S. 121). Das Wort „entlassen“ hat also, wenn man so möchte, im schulischen Sprachgebrauch eine gewisse Tradition. Dennoch stellt sich die Frage, was gesprochene Sprache und sprachliche Artefakte über eine Schulkultur aussagen könnten?

» Das Wort „entlassen“ hat also, wenn man so möchte, im schulischen Sprachgebrauch eine gewisse Tradition. Dennoch stellt sich die Frage, was gesprochene Sprache und sprachliche Artefakte über eine Schulkultur aussagen könnten?

Schein (2004) unterscheidet drei Ebenen, mit denen die Kultur einer Organisation analysiert werden kann. Diese drei Ebenen sind einem Eisberg gleich, teilweise sichtbar, doch der sichtbare Teil fußt auf einem bedeutend größeren und unsichtbareren Teil, der schwerer zugänglich ist und insofern nicht einer direkten Analyse zugeführt werden kann. Mit Schein (2004) kann argumentiert werden, dass Kommunikation und schriftliche Materialien einer Organisation der ersten organisationalen Analyseebene zugeordnet werden können. Dies ist die Ebene der sichtbaren Verhaltensweisen, der Artefakte, Rituale und Mythen, über die auf tieferliegende nicht direkt explizit zugängliche organisationale Grundannahmen geschlossen werden kann. Auf der tiefliegenden zweiten Ebene verortet Schein die kollektiven organisationalen Werte und das Gefühl für das Richtige, über welches angedeutet wird, wie die Dinge sein sollten. Es ist die Ebene, welche verbalisiert werden kann, welche die Richtung vorgibt und welche das Verhalten der Organisationsmitglieder steuert. Die dritte Ebene bildet mit Schein gewissermaßen das

Fundament der unhinterfragten und selbstverständlichen Grundannahmen, wie man als Organisation auf die Umwelt reagiert. Diese Annahmen sind für die handelnden Akteure normalerweise nicht direkt erkennbar und werden so auch nicht bewusst wahrgenommen. So kann mit Schein der Schluss gezogen werden, dass es gerade auch im schulischen Kontext von Bedeutung ist, sprachsensibel zu sein bzw. Sprachsensibilität zu entwickeln und diese auch als Qualität von Schule und Unterricht und darüber als zentrales Ergebnis von Schulentwicklung zu deuten. In den schulischen Artefakten und der gesprochenen Sprache zeigen sich demnach, welche gemeinsamen Werte und organisationalen Grundannahmen das Handeln leiten. Sprache ist das Ergebnis und Medium von Schulentwicklung gleichermaßen.

Exemplarisch für die Wirkung von Instrumenten und Methoden, die im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten zum Einsatz kommen können, kann hier eine Schule angeführt werden, die als Qualitätsrahmen das EFQM-Modell verwendet hat (European Foundation for Quality Management). Dieses Modell wurde ursprünglich für kleinere und größere erwerbswirtschaftlich orientierte Organisationen entwickelt. Im Kern des Modells liegen neun Bereiche, in denen die Organisationen kontinuierlich Verbesserungen erzielen sollen: Führung der Organisation, Mitarbeitendenführung, Politik und Strategie der Organisation, Umgang mit Ressourcen, Prozesse, Mitarbeitendenzufriedenheit, Kundenzufriedenheit, Auswirkungen auf die Gesellschaft und Geschäftsergebnisse (Ammann, 2010). Jeder dieser Bereiche wird wiederum in weitere 32 Teilbereiche untergliedert, die dann die konkrete Basis der Entwicklungsarbeit darstellen. Auszugsweise werden an dieser Stelle aus Platzgründen Teilbereich 1a „Führungskräfte entwickeln die Vision, Mission, Werte und ethischen Grundsätze und sind Vorbilder für die Kultur der Excellence“ und Bereich 5e „Kundenbeziehungen werden

gemanagt und vertieft“ benannt. Wendet man den Blick auf die so benannten Kriterien und Bereiche, so wird deutlich, dass diese zunächst zumindest teilweise sprachlich so formuliert sind, wie dies im vermeintlich gängigen Schuldiskurs nicht üblich ist bzw. war. Fraglich erscheint dann auch, was ein solches Modell, was derartige für erwerbswirtschaftlich orientierte Unternehmen formulierten Bereiche und Kriterien mit der Kultur einer Schule machen und insofern auch möglicherweise einen impliziten nicht gewollten Transformationsimpuls entfalten, der sich dann in diversen sprachlichen Praktiken und Artefakten zeigt.

Im Leitbild der Schule wird folgendes formuliert: „Wir streben nach umfassender Qualitätsorientierung und regelmäßiger Qualitätsüberprüfung. Wir achten auf ein leistungsförderndes, innovatives und experimentierfreudiges Klima. Wir denken und handeln wie ein hochkarätiges Dienstleistungsunternehmen.“ (Ammann, 2009, S. 197) Ins Auge – ohne dies an dieser Stelle einer weiteren Analyse zu unterziehen – fällt bei diesem Auszug mit Sicherheit der Begriff des Dienstleistungsunternehmens. Wenn dies die sprachliche Fassung des Selbstverständnisses der Schule im Leitbild ist, dann geht damit auch die Frage einher, wie und in welcher Form sich dieses Verständnis in der schulischen Praxis zeigt. Ein Zitat aus einem Interview mit einer Lehrkraft verdeutlicht etwa, wie diese die schulischen Prozesse erlebt und argumentiert:

*„Na ja, schauen wir das einmal mit den sogenannten direkten Kunden an. Das heißt, das sind in erster Linie einmal die ..., und über die ... sind es die ... oder die Bekannten, die Freunde. Dann im Betrieb selber die ganze Kollegenschaft. Das heißt alle Mitarbeiter, die im Hause tätig sind, und dann in nächster Sicht sind das alle Abnehmer. Das heißt Leute, die unsere ... dann entweder weiterbilden oder in einen Betrieb einstellen, sie sozusagen dann übernehmen von uns, sind betroffen.“ (Interview 5, S. 2)*

Führt man dieses Zitat einer weiterführenden Interpretation zu, so zeigt sich, dass sich offensichtlich die im Leitbild verfassten Vorstellungen eines Unternehmens auch sprachlich in Begrifflichkeiten wie bspw. „Kunden“ zeigt. Diskutiert werden könnte jetzt an dieser Stelle, wenn Schülerinnen und Schüler als Kunden – Konsumenten – verstanden werden, welche Auswirkungen dies auf die handelnden Akteurinnen und Akteure hat. Drastisch und zuge-spitzt formuliert: Wenn mir die Frisur nach dem Besuch beim Friseur nicht gefällt, kann ich diesen wechseln. Wie verhält es sich hier in Schulen? Was bedeutet es für Lehrerinnen und Lehrer, wenn Schülerinnen und Schüler mit einer konsumierenden Erwartungshaltung in der Klasse sitzen? Mit Giddens (1997) kann ein Leitbild und die derart verfassten Inhalte als ein die Schule strukturierendes Moment gedeutet werden, welches von den verschiedenen schulischen Akteurinnen und Akteuren kommunikativ in Handlungen überführt wird. Von Bedeutung erscheint in diesem Kontext zu sein, wie sich dieser kommunikative Aushandlungsprozess vollzieht und wie derartig strukturierende Momente für das eigene Handeln bedeutsam werden.

Bremm (2018) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass Schulentwicklungsvorhaben von den Betroffenen als sinnvoll und hilfreich für die eigene Arbeits- und Lebensrealität empfunden werden sollten, da diese anderenfalls nur schwer den Weg in die Umsetzung finden werden. Dieser so adressierte Sinn entsteht über die eben genannten Kommunikationsprozesse, die nicht frei von Fragen der Macht und damit einhergehend Deutungsmacht über Prozesse und Inhalte sind.

„Der soziale Definitionsrahmen, d. h. das, was als ‚wahr‘ und ‚richtig‘ Geltung hat (haben soll), wird in Aushandlungsprozessen, die wesentlich durch Macht bestimmt sind, hergestellt.“ (Sandner, 1989, S. 65) Machtausübung kann hier als Durchsetzen der eigenen Interpretation der organisationalen Wahrheit

und der Deutungsmuster verstanden werden, was sich etwa auch darin zeigt, dass das eigene Deutungsmuster als einziges Wahres gesehen wird.

» Dieser so adressierte Sinn entsteht über die eben genannten Kommunikationsprozesse, die nicht frei von Fragen der Macht und damit einhergehend Deutungsmacht über Prozesse und Inhalte sind.

Welches Qualitätsmodell wird dem Entwicklungsprozess zugrunde gelegt? Wie werden die verschiedenen Qualitätsbereiche in einer Schule interpretiert? Was bedeutet es für eine Schule, dass sie sich als Dienstleistungsunternehmen verstehen will? Diese ausgewählten Fragen geben bereits die Richtung vor, was mit der Frage der Deutungshoheit gemeint sein könnte. Das Durchsetzen erfolgt über Sprache, über die sowohl ein- als auch ausgegrenzt werden kann. Man denke hier nur an spezielle Sprachcodes oder eigene disziplinspezifische Fachsprachen, die für Außenstehende oft nicht nachvollziehbar sind.

Das Entwickeln eines – wie im angeführten Beispiel – Leitbilds und insofern auch Schulentwicklung an sich kann immer auch als mikropolitische Prozess der Interessendurchsetzung charakterisiert werden. Insofern ist das Leitbild an sich Ergebnis dieses Aushandlungsprozesses, welches dann wiederum als sinnstiftender Legitimationsrahmen für die tägliche pädagogische Praxis herangezogen werden soll. Giddens (1997) bezeichnet dies als Dualität von Struktur und Handlung. „Die Dualität von Struktur bedeutet, dass Strukturen erst im Handeln von Akteuren ihre Existenz haben und daher beständig durch Handeln reproduziert werden müssen.“ (Ortmann et al., 1990, S. 12) In diesem Handeln liegt für die organisationalen Akteure dann auch die Möglichkeit, ihre eigenen Deutungsmuster durchzusetzen und insofern den eigenen Sinn

zu suchen. Wenn es über die kommunikativen Aushandlungsprozesse nicht gelingt, den Sinn für die beteiligten Akteurinnen und Akteure zu stiften, dann führt dies zu Widerstand, der sich dann etwa in der in diesem Beitrag mehrmals erwähnten Schule folgendermaßen zeigt:

*„Ich würde mir eine Schule wünschen, wo dieser Austausch, je nachdem auch einfach gewisse Stunden sprengt und je nachdem auch am Nachmittag stattfinden könnte. Einfach, dass es ein Bildungszentrum ist und nicht irgendwelche Kunden. Ich meine, bei uns, es geht immer Hand in Hand. Qualitätsmanagement auch, dass man wirtschaftlich vergleicht, und wir sind ein Betrieb, und wir haben unsere Kunden, und wir brauchen Kundenzufriedenheit. Wenn ich ganz ehrlich bin, meine ganz persönliche Meinung: Ich kann es nicht mehr hören. Und zwar entspricht das unserer Konsumgesellschaft. Ein Kunde, das heißt, ein Kunde konsumiert. Und unsere Schüler konsumieren, und ich will nicht, dass sie Bildung konsumieren. Sondern ich will, dass sie aktiv sind. Ausbildung, eine Bildungsstätte. Und deshalb finde ich das einfach einen falschen Weg. Rein von der Formulierung her. Aber das ist meine persönliche Meinung, und wir sind jetzt in einer Wunschvorstellung.“ (Interview 21, S. 11)*

Dieser Interviewausschnitt zeigt auf, dass es in der Schule auch Lehrpersonen gibt und gab, die mit dem unternehmerischen Dienstleistungsverständnis der Schule nicht einverstanden sind und insofern auch nicht mit der Adressierung von Schülerinnen und Schülern als Kundinnen und Kunden. Im Ausschnitt wird deutlich, dass Bildung nicht konsumiert werden soll und die Lehrperson ein anderes Verständnis von Schule leben möchte. Diese Interpretation von Schule weicht doch deutlich vom im Leitbild verfassten Verständnis eines Dienstleistungsunternehmens ab. Die von Schein auf Ebene eins verorteten

Artefakte, wie eben Leitbilder oder pädagogische Konzepte, sind die Grundlage und das Ergebnis des argumentativen Durchsetzens von bestimmten Positionen in Entwicklungsprozessen. Gleichermäßen zeigt sich eben auch in diesem Durchsetzen, dass sich darüber die tieferliegenden Ebenen der gemeinsamen Werte und Grundannahmen – die Schulkultur – weiterentwickeln lassen. Nachhaltig verändert werden können diese allerdings nur, wenn die beteiligten Akteurinnen und Akteure auch einen Sinn in den Veränderungen sehen, da diese sonst nur auf der organisationalen Oberfläche sichtbar sind, aber nicht wirklich die pädagogische Praxis beeinflussen oder gar verändern. Dieser Sinn zeigt sich dann in der Sprache, welche die Akteurinnen und Akteure wählen, um miteinander zu kommunizieren.

#### Literatur

- Ammann, M. (2009). Stakeholderpartizipation in der Schule: Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive. Rainer Hampp Verlag: München.
- Ammann, M. (2010). Schulentwicklung als Veränderungsprozess. Eine strukturationstheoretische Interpretation von Schulentwicklungsprojekten am Beispiel einer Einzelfallstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 106 (4), S. 557–574.
- Bremm, N. (2018). Schulentwicklungsforschung. In: I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 211–216.
- Felbiger, J. I. (1786). Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserl. königl. Staaten, Königliche Universität: Ofen.
- Giddens, A. (1997). Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Campus Verlag: Frankfurt/M.-New York.
- Hinterhuber, H. H. (1996). Strategische Unternehmensführung. I Strategisches Denken. Vision – Unternehmenspolitik – Strategie. Walter de Gruyter: Berlin-New York.
- Schein, E. (2004). Organizational Culture and Leadership, Jossey-Bass: San Francisco.

Sandner, K. (1989). Unternehmenspolitik – Politik im Unternehmen. Zum Begriff des Politischen in der Betriebswirtschaftslehre. In: K. Sandner (Hrsg.), Politische Prozesse in Unternehmen. Springer Verlag: Berlin-Heidelberg-New York-Tokyo, S. 45–76.

Ortmann, G., Windeler, A., Becker, A. & Schulz, H.-J. (1990). Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen. Westdeutscher Verlag: Opladen.

Kontakt:  
markus.ammann@uibk.ac.at

- 
- 1 Es geht an dieser Stelle nicht darum, eine bestimmte Schule zu brandmarken, weshalb hier bewusst keine konkrete Quelle genannt wird.

Leander Grand, Judith Memisi & Anja Uhlmann

# Soziokratie – damit alle mitreden und -gestalten können

*Als Schulleitende einer Schuleinheit mit Schülerinnen und Schülern in allen drei Zyklen und Schulhäusern an mehreren Standorten haben wir in den vergangenen Jahren intensiv daran gearbeitet, die Schule gemeinsam weiterzuentwickeln und bei diesem Prozess das ganze Team mit im Boot zu haben. Dabei zeigt sich heute deutlich, wie sehr die Sprache den Prozess positiv beeinflusste.*

## Auf die Haltung kommt es an

Es begann im Kleinen. So wurden zum Beispiel Schulhausregeln aufs Wesentlichste gekürzt und dabei positiv formuliert. Daraus entstand unser Kodex, der aufzeigt, was uns wirklich wichtig ist im Schulalltag: Freude, Gemeinschaft, Neugier und Respekt. In der Folge setzten wir uns innerhalb des Schulteam über mehrere Jahre mit dem Lösungsorientierten Ansatz (LOA) nach Steve De Shazer und

Insoo Kim Berg auseinander. Die Sprache als Ausdruck der pädagogischen Haltung ist bei LOA ein zentrales Element, um Wirklichkeit zu gestalten. Sie spiegelt sich im Schulalltag wider. Ausgehend vom positiven Ist-Zustand (Was läuft gut und soll so bleiben?) erfolgt eine Überprüfung des Gelingenen (Was habe ich erreicht und wie habe ich das geschafft?), bevor der nächste (kleine) Schritt (Was will ich als nächstes erreichen?) gemacht werden kann. Der Fokus des Stärkens ist dabei zentral,

ebenso die Haltung des Nichtwissens.<sup>1</sup> Unterdessen finden sich in unserem Schulalltag diverse Fixpunkte rund um LOA, welche die Art und Weise des Miteinandersprechens an unserer Schule prägen:

- Der Intervisionsleitfaden wurde um hilfreiche LOA-Fragen ergänzt.
- Für den Umgang mit Konflikten wurde in allen Zyklen das Klärungsgespräch implementiert.
- Im Präventionskonzept ist LOA als Haltung verankert. Das daraus abgeleitete Stufenmodell enthält z. B. zwei Formulare, welche diese Haltung mit entsprechenden Fragen stärkend einfordern.
- In den meisten Klassen finden die schulischen Standortgespräche nach dem Leitfaden des schülerzentrierten Elterngesprächs statt. Nicht die Lehrperson und/oder die Eltern sagen dem Kind, was es (noch) besser machen soll, sondern das Kind berichtet von seinen Erfolgserlebnissen und zählt auf, wo es Unterstützung wünscht.
- Für die Lehrpersonen gibt es nebst der Einführung in LOA regelmäßige LOA-Trainings: Zwei bis dreistündige Workshops, um zu üben, einander anzureichern und um auszuprobieren, damit wir auch in herausfordernden Situationen nicht in alte Muster des Klagens zurückfallen.

### Was ist Soziokratie?

Mit dem Ansatz der Soziokratie, welche wir im Frühling 2020 unter Begleitung von Expertinnen des schweizerischen Soziokratiezentrums<sup>2</sup> zu implementieren begannen, haben wir ein weiteres wertvolles Instrument zur Hand, das dank einer klaren Struktur Nachhaltigkeit und Verbindlichkeit rund um die Schulentwicklung verspricht.

Die Soziokratie ist ein Organisationsmodell, das davon ausgeht, dass alle Mitarbeitenden auf ihrer Ebene mitentscheiden können. Mitarbeitende und Führungskräfte unterliegen

somit dem Grundsatz der Gleichwertigkeit. Dafür wird der „normalen“ linearen (hierarchischen) Struktur eine Kreisstruktur hinzugefügt, in der alle Mitarbeitenden zusammen mit der Führungskraft auf der Basis der Gleichwertigkeit entscheiden. Alle Grundsatz- und Rahmenentscheidungen werden gemeinsam im Konsent getroffen. Beim Konsent fragen wir bewusst, ob jemand einen schwerwiegenden, begründeten Einwand gegen den Vorschlag hat und diesen deshalb aktiv ablehnt. Im Gegensatz dazu würde bei einem Konsens so lange diskutiert, bis alle Beteiligten einem Vorschlag zustimmen. Neben der Kreisstruktur existiert weiterhin die lineare Struktur, in der die Führungskraft wie bisher innerhalb der gemeinsam vereinbarten Rahmenbedingungen entscheidet (Rüther, 2010).

Die Soziokratische Kreisorganisationsmethode (SKM) dient somit dem Gestalten und Führen von Organisationen auf der Basis von Gleichwertigkeit im Prozess der Entscheidungsfindung und der Beschlussfassung.

Das soziokratische Führungsverständnis orientiert sich dabei am konsequenten Einbezug aller Mitwirkenden innerhalb der Organisation in Bezug auf Entscheidungen, welche sie betreffen, und hat gleichzeitig stets die gemeinsamen Ziele im Fokus. Um diese zu erreichen, stehen vier Basisprinzipien zur Verfügung:

- Das Konsentprinzip: Der Konsent regiert die Beschlussfassung.
  - Das Kreisprinzip: Eine Organisation ist aus Kreisen aufgebaut und steuert sich selbst dynamisch.
  - Das Prinzip der doppelten Koppelung: In jedem Kreis gibt es eine delegierte Person und eine Kreisleitung aus der untergeordneten Organisationsebene.
  - Das Prinzip der offenen Wahl (siehe unten).
- Auch bei diesem Modell spielt Sprache eine zentrale Rolle. Im Gegensatz zu demokratischen Entscheidungen, welche stets Gewinner und Verlierer produzieren, steht in der Soziokratie jeweils das Erreichen der gemeinsamen

Ziele und der definierten Version im Zentrum. Die Methode stellt dabei sicher, dass alle Beteiligten gleichwertig gehört und in die Beschlussfassung miteinbezogen werden. Durch den gesicherten Miteinbezug verschiedener Blickwinkel kann die bestmögliche, tragfähige Lösung gefunden werden.

## So funktioniert Soziokratie konkret in unserer Schuleinheit

Die Lehrpersonen sind verschiedenen Kreisen zugeteilt. In regelmäßigen Kreisversammlungen definieren die Verantwortlichen innerhalb ihres Entscheidungsbereichs Themen, welche gemeinsam erarbeitet werden. Entscheidungen werden dabei nach dem Konsentprinzip getroffen: Ein Grundsatzentscheid wird gefällt, wenn kein Kreismitglied einen schwerwiegenden und begründeten Einwand hat. Dies setzt voraus, dass der Entscheid im persönlichen Toleranzbereich liegen muss und von allen mitgetragen wird. Dabei orientiert man sich am Credo „good enough for now, safe enough to try“. Allfällige Einwände werden mithilfe aller Kreismitglieder so lange in einen angepassten Lösungsvorschlag integriert, bis ein tragfähiger Beschluss konsentiert werden kann.

In jedem Kreis finden sich die Funktionen der Kreisleitung, der Delegierten, der Moderation und der Logbuchführung (Protokollführende) wieder. Für jede dieser Funktionen existiert eine gemeinsam erarbeitete Stellenbeschreibung, welche individuell von den Kreisen erweitert und ergänzt werden kann. Die Wahl einer Person für eine dieser Funktionen erfolgt nach dem Prinzip der offenen Wahl (siehe Beispiel unten). Dabei ermittelt der Kreis die geeignetste Person für die jeweilige Aufgabe und/oder Funktion nach offener Argumentation. Wie beim lösungsorientierten Ansatz wird auch hier die Stärke des Einzelnen wahrgenommen und gezielt für den Kreis genutzt. Im Gegensatz zu demokratischen

Wahlen kann bei soziokratischen Wahlen niemand überstimmt werden. Auch kommen offene Wahlen durch ein hohes Maß an Mitsprache zustande, d. h., die Urteilsfähigkeit und das Verantwortungsgefühl jedes beteiligten Individuums spielen eine zentrale Rolle. Soziokratische Wahlentscheidungen zeichnen sich deshalb durch ein entsprechend hohes Maß an Akzeptanz und Nachhaltigkeit aus.

## Offene Wahlen für das Schulparlament

Dass die offene Wahl auch schon bei Kindern und Jugendlichen funktioniert, durften wir mehrfach erleben, wenn es z. B. um die Wahl der Vertretung ins Schulparlament geht (siehe: <https://www.kollaborationskultur.com/formular>).

In einem ersten Schritt werden dabei die Funktionsbeschreibung und die Dauer der Übernahme dieser Aufgabe vorgestellt. Erst wenn Einigkeit darüber herrscht, welche Eigenschaften wichtig sind, um der Funktion der Schülervertretung gerecht zu werden, kann man sich eine Meinung bilden, wer sich am besten dafür eignet. Die Funktionsbeschreibung wird im Konsent beschlossen. Anschließend füllen die Kreismitglieder (die Schülerinnen und Schüler einer Klasse) einen Wahlzettel aus. Sie notieren darauf den Namen derjenigen Person, welche ihrer Meinung nach die Funktion gut ausfüllen kann.

In einem weiteren Schritt wird reihum berichtet, wen man notiert hat und weshalb man die vorgeschlagene Person als gute Besetzung für die definierte Funktion sieht. Mehrfachnennungen werden nicht notiert.

Nachdem alle Schülerinnen und Schüler die Argumente aller anderen gehört haben, werden sie erneut reihum gefragt, ob sich ihre Nominierung aufgrund der gehörten Argumente geändert hat. Wenn ja, werden sie gebeten, ihre Entscheidung wieder zu begründen. Im Gegensatz zu herkömmlichen

Wahlkämpfen ist es in der Soziokratie also ausdrücklich erlaubt und erwünscht, seine Meinung zu ändern, wenn gute Argumente dafürsprechen.

Nach zwei Meinungsrounds formuliert die Moderation aufgrund der für alle sichtbar notierten Namen und Argumenten einen Wahlvorschlag. Nun werden alle Beteiligten reihum gefragt, ob sie Konsent geben können. Sollte es schwerwiegende und begründete Einwände geben, wird der Vorschlag vom Kreis so lange verändert oder ergänzt, bis ein Konsent zustande kommt. Die zur Wahl vorgeschlagene Person wird als letzte um ihren Konsent gefragt. Menschen, welche auf diese Art und Weise für eine Funktion gewählt werden, fühlen sich gestärkt und wissen, dass sie vom Kreis getragen und unterstützt werden.

### **Die Kreisversammlungen – Gefäß der Grundsatzentscheide**

Wie bei der offenen Wahl gibt es auch für das Füllen von Grundsatzentscheiden einen klaren Ablauf, der mithilft, das gemeinsame Ziel nachhaltig zu verfolgen. An unserer Schule gibt es pro Kreis jährlich mind. acht Kreisversammlungen (KV), an denen gemeinsam entschieden wird, und mindestens ebenso oft eine Kreiswerkstatt (KW), um die Beschlüsse auszuführen. Die KV wird von der Kreisleitung, der Logbuchführung und der Moderation vorbereitet. Gestartet wird jeweils mit der Ankommensrunde, welche den Kreismitgliedern ermöglicht, sich aufeinander einzustimmen, die Erwartungen an

die Versammlung und den eigenen Beitrag zur Erfüllung dessen zu benennen, sowie um sich mit dem gemeinsamen Ziel zu verbinden. Anschließend werden im organisatorischen Teil die Rahmenbedingungen geklärt. Es folgt der inhaltliche Teil, welcher sich in folgende Fixpunkte gliedert:

- Im Fortschrittsbericht informieren sich alle Kreismitglieder gegenseitig über Grundsatzentscheide aus anderen Kreisen, Entwicklungsstände in Projekts- und Arbeitsgruppen etc.
- Falls es Entscheide zu treffen gibt, werden diese Grundsatzentscheide gemeinsam konsentiert.
- Falls es für die Besetzung bestimmter Funktionen und/oder Vergabe von Verantwortlichkeiten/Aufgaben neue Entscheide braucht, erfolgt eine offene Wahl.

In der Abschlussrunde bewerten alle Kreismitglieder die Qualität der Kreisversammlung mit dem Ziel, Verbesserungen zu ermöglichen.

### **Die Soziokratie wirkt**

Rückblickend dürfen wir bereits jetzt feststellen: Die Organisationsform der Soziokratie wirkt! – Positiv, stärkend, aktivierend und manchmal fast ein bisschen magisch. Die Art und Weise, wie miteinander gesprochen wird und wie Entscheide gefällt werden, haben einen großen Einfluss auf die Kultur innerhalb unserer Schule mit knapp 80 Lehrpersonen und weit über 600 Schülerinnen und Schüler. Sichtbar wird dies u. a. an folgenden Beispielen:



Damit Grundsatzentscheide gefällt und somit effektive Entwicklungsschritte gemacht werden können, braucht es die Bereitschaft aller Mitwirkenden, Verantwortung zu übernehmen und gemeinsam definierte Prozesse mitzutragen, das eigene Führungsverständnis zu hinterfragen und sich vertieft mit den soziokratischen Grundprinzipien auseinanderzusetzen. Dies braucht Zeit und den nötigen Rahmen. Bis unsere Vision im Schulalltag wirklich verankert ist und ihre Wirkung entfaltet, braucht es noch Geduld und vor allem viele Gespräche miteinander. Diese sind seit der Implementierung der Soziokratie deutlich geprägt vom Interesse, einen gemeinsamen Nenner zu finden. Ideen dürfen einem Rohdiamanten gleich in den Kreis gebracht werden: Dank der klaren Struktur der Kreisversammlung und den zugrundeliegenden Säulen der Soziokratie wird die Idee im Kreis soweit „geschliffen“, bis sie am Ende von allen mitgetragen werden kann.

### **Last, but not least: unsere Vision**

Die Soziokratie prägt unseren Schulalltag. Sie verändert unsere Haltung, indem wir nicht im Vergangenen verharren, sondern den Blick nach vorne richten. Sie fördert den

wohlwollenden und konstruktiven Dialog unter allen Mitwirkenden in der Schuleinheit. Sie lässt uns den Blick nach vorne richten. Sie ist letztlich unser Instrument zur Erreichung von Zielen, welche uns der gemeinsam erarbeiteten Vision unserer Schuleinheit näherbringt: vielfältige Bildung für die nachhaltige Entwicklung einer lebenswerten Welt.

#### **Literatur**

- Barthelmess, M. (2016). Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Rüther, C. (2010). Soziokratie. Ein Organisationsmodell. Grundlagen, Methoden und Praxis (2. Auflage). Online verfügbar unter: <https://soziokratie.org/wp-content/uploads/2011/06/soziokratieskript2.7.pdf> (1.9.2022).
- ZLB (Zentrum für lösungsorientierte Beratung), LOA im ZLB. [www.zlb-schweiz.ch](http://www.zlb-schweiz.ch) (1.9.2022).

#### **Kontakte:**

judith.memisi@win.ch  
leander.grad@win.ch  
anja.uhlmann@win.ch

- 
- 1 Barthelmess (2016).
  - 2 <https://soziokratiezentrum.org/ueber-soziokratie/> (1.9.2022).



**Leander Grand,**  
*Co-Schulleiter in Winterthur, MAS Evaluation, MAS Systemische Beratung.*



**Judith Memisi,**  
*Co-Schulleiterin in Winterthur, ehemalige Sekundarlehrerin, MAS in Kinder- und Jugendhilfe. Weiterbildungen im Lösungsorientierten Arbeiten (LoA) und Auseinandersetzung mit Soziokratie.*



**Anja Uhlmann,**  
*Klassenlehrerin und interne Trainerin Soziokratie der Schuleinheit Rychenberg, Winterthur.*

Tanja P. Schnoz-Schmied &amp; Bruno Hauser

# Welche Art der Steuerung unterstützt die Schulen in ihrem Auftrag?

## Fallbeispiel „Einführung und Umsetzung des Lehrplans 21 im Kanton Schwyz“

*Im Rahmen der externen Evaluation zur Einführung und Umsetzung des Lehrplans 21 im Kanton Schwyz zeigten Ergebnisse aus der ersten von drei Erhebungsphasen, dass sich die Schulleitenden u. a. vermehrt eine inhaltliche Steuerung durch das Amt für Volksschulen Schwyz (AVS) wünschen. Eine inhaltliche Steuerung, die den Schulleitenden jedoch ihren Freiraum zur Gestaltung belässt. Welche Möglichkeiten hat das AVS Schwyz nun, eine inhaltliche Steuerung im Sinne der Unterstützung der Schulen wahrzunehmen?*

### Wie können Informationen für eine adaptive Steuerungspraxis generiert werden?

Für Führungskräfte ist es eine Art der Informationsbeschaffung, sich Evaluationen zu bedienen (Kromrey, 2001). Anhand der generierten Informationen können sie darauf hinwirken, dass Verhalten optimiert wird. Es ist dabei nicht Aufgabe der Evaluation, Wahrheiten zu finden, sondern die Wahrscheinlichkeit der Auswahl einer guten gegenüber

einer schlechteren Handlungsalternative zu erhöhen (Wottawa & Thierau, 2003).

Wie bereits in einer früheren Ausgabe des *journal für schulentwicklung* dargelegt (Schnoz, Kerle & Hauser, 2020), entwickelt sich im Rahmen der externen Schulevaluation zunehmend eine formative Herangehensweise. Im Fokus steht ein entwicklungsorientierter Ansatz und nicht die Rechenschaftslegung. Mit dieser Verschiebung des hauptsächlich Evaluationszwecks in der externen Schulevaluation ändert sich auch die Rolle der Steuerungsorgane, welche zunehmend beratenden

Charakter annimmt. Um beraten zu können, werden andersartige Informationen benötigt. Es wird nicht mehr nur der Outcome betrachtet, sondern die Blackbox wird geöffnet, indem zusätzlich Input- sowie Prozessvariablen berücksichtigt werden (Hense & Traut, 2021). Die Inhalte der Evaluation werden folglich oft in Form eines Wirkmodells dargestellt. Im Themenheft „Beraten“ des *journal für schulentwicklung* wurde ein Wirkmodell zur Umsetzung des Lehrplans 21 vorgestellt und Möglichkeiten einer beratungsorientierten Nutzenpraxis wurden beispielhaft ausgeführt (Schnoz-Schmied & Hauser, 2021).

Im folgenden Beitrag wird darauf eingegangen, inwiefern die Schulleitenden in der externen Evaluation der Einführung und Umsetzung des Lehrplans 21 einen Bedarf hinsichtlich der Steuerung des Amts für Volksschulen Schwyz (AVS) geäußert haben, welche Erkenntnisse sich aus der zweiten Erhebungsphase (Interviews mit Lehrpersonen) für die Steuerungspraxis ergeben und welche Form der begleitenden Steuerung sich dem AVS Schwyz eröffnen.

### **Welcher Bedarf an inhaltlicher Steuerung besteht in der Schulpraxis?**

Im Rahmen der ersten Erhebungsphase wurden einerseits eine Fokusgruppe mit vier Schulleitenden und andererseits eine Online-Befragung aller Schulleitenden des Kantons Schwyz durchgeführt. Ein Teil der Befragung befasste sich mit der Zusammenarbeit der Schulen mit dem AVS Schwyz. Die Schulleitenden merkten an, dass auf der inhaltlichen Ebene zu wenig klar kommuniziert worden sei. Generell trat der Wunsch nach einer konkreteren, inhaltlichen und praxisorientierten Führung des AVS Schwyz zutage.

Es werden Informationen zum Prozess, zu Vorgaben bis hin zur inhaltlichen

Konkretisierung des Verständnisses der Kompetenzorientierung gewünscht. Die vermisste Klarheit in der Steuerungspraxis wirkt sich auf die Zufriedenheit der Schulleitenden mit dem AVS Schwyz aus. Konkret geht es um das Setzen von Meilensteinen, um das Zur-Verfügung-Stellen von Planungshilfen sowie um einheitliche und verbindliche Vorgaben bezogen auf Inhalte und Zielsetzungen des Lehrplans 21.

Die Erkenntnisse der ersten Erhebungsphase 2020 (siehe dazu Schnoz-Schmied & Hauser, 2021) legen es also nahe, dass die Schulen positiv darauf reagieren, wenn das AVS Schwyz einen inhaltlichen Orientierungsrahmen absteckt (bspw. Informationsschreiben: Juli 2021) sowie die inhaltliche Weiterbearbeitung gezielt in Auftrag gibt (bspw. Ergebnisbesprechung mit PH Schwyz: Frühjahr 2021; in der Folge explizites Angebot von Praxisberatung durch die PH Schwyz) oder auch Handreichungen zur weiterführenden Umsetzung der Kompetenzorientierung bereitstellt (bspw. durch das Zur-Verfügung-Stellen von Befragungsinstrumenten zur Nutzung in der weiteren Bearbeitung der Kompetenzorientierung; Unterlagen: Juli 2021). Zudem wurden in zusätzlichen Schulgesprächen der Abteilung Schulcontrolling im Spätherbst 2021 die Weiterbearbeitung der Ergebnisse besprochen. In der zweiten Erhebungsphase 2021 wurden in Interviews mit Lehrpersonen Gelingensbedingungen der Führung von Schulleitenden sowie der Umsetzungspraxis von Lehrpersonen identifiziert.

### **Welche Informationen wurden generiert?**

Die interviewten Lehrpersonen legten in der zweiten Erhebungsphase 2021 ihr Konzept der Kompetenzorientierung dar, reflektierten konkrete Lernaufgaben und äußerten sich zur Zusammenarbeit in den Schulen. Weiter beschrieben die Befragten

die Steuerungspraxis ihrer Schulleitungen. Die Angaben dieser Lehrpersonen können jenen aus der Online-Befragung in der ersten Erhebungsphase 2020 gegenübergestellt werden. Die Angaben sind, wo sie sich überschneiden, als deckungsgleich anzusehen.

Es wurden sieben Lehrpersonen befragt. Die Lehrpersonen wurden durch jene Schulleitenden gestellt, welche bereits an der Fokusgruppe in der ersten Erhebungsphase teilgenommen hatten. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich eher Personen an den vertiefenden Befragungen beteiligen, die den Auftrag Lehrplan 21 gut angenommen haben. Somit sind die Ergebnisse im Sinne einer Checkliste für eine gute Praxis zusammengestellt worden. Die Empfehlungen auf der Basis der Angaben wurden als kompetenzorientierte Lernziele mit Bezug zur Erwachsenenbildung (Bachmann, 2014) formuliert. Dies einerseits bezogen auf die begleitende Führung durch die Schulleitenden und andererseits hinsichtlich der Umsetzung der Kompetenzorientierung durch die Lehrpersonen.

### **Schulleitende gestalten Führungsprozesse**

Von den Lehrpersonen wurden folgende unterstützend wirkenden Führungsprozesse in der Erarbeitung einer professionellen Umsetzung der Kompetenzorientierung genannt:

- Prozesse in den Schulen aktiv gestalten: Es wurden verschiedene Arten des Zusammenspiels zwischen zentraler Steuerung und partizipativem Einbezug (bspw. Arbeitsgruppen zu Beginn des Prozesses oder nach einem zentral gesteuerten Einstieg) geschildert. Entscheidend scheint zu sein, dass die Erarbeitung systematisch geschieht und ausgewogen gestaltet ist.
- Gemeinsames Verständnis von Kompetenzorientierung schaffen: In der Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses der Kompetenzorientierung scheinen eine gemeinsame Ablagestruktur sowie gemeinsame Unterlagen (bspw. schulintern gültige

Merkblätter, Qualitätskriterien, Definitionen zur Kompetenzorientierung) besonders unterstützend zu wirken.

- Inhaltliche Schwerpunkte in der konkreten Arbeit setzen: Gewinnbringende Schwerpunktthemen müssen identifiziert werden (siehe bspw. Wirkmodell zur Umsetzung der Kompetenzorientierung oder auch die folgende Aufzählung zur Umsetzungspraxis der Lehrpersonen), diese müssen dann in die Gesamtplanung der eigenen Schulentwicklung eingebettet (bspw. die schuleigenen Entwicklungsthemen in die Mehrjahresplanung zur Kompetenzorientierung integrieren) und schließlich in der Umsetzung aufgegriffen werden (bspw. Stand der Kompetenzorientierung entsprechend der aktuellen Schwerpunktssetzung [bspw. Binnendifferenzierung, Beurteilung, Elternarbeit] in Mitarbeitendengesprächen gemeinsam reflektieren).

Gelingensbedingungen bezogen auf die Führungspraxis von Schulleitenden in der Begleitung der Umsetzung der Kompetenzorientierung sind nach Aussagen der interviewten Lehrpersonen eine transparente und ausgewogene Führungspraxis, die Erarbeitung und Visualisierung eines gemeinsamen Verständnisses der Kompetenzorientierung sowie die Integration von aktuellen Schwerpunktaspekten der Kompetenzorientierung in die konkreten Arbeits- und Qualitätssicherungsprozesse.

### **Lehrpersonen entwickeln ihre Umsetzungspraxis weiter**

Die interviewten Lehrpersonen beschrieben bezogen auf die eigene, aber auch auf die beobachtete Praxis Kernpunkte, welche in der weiteren Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung fokussiert werden sollten. Im Folgenden orientiert sich die Darstellung der genannten Punkte am entwickelten Wirkmodell (erste Erhebungsphase 2020, siehe dazu Schnoz-Schmied & Hauser, 2021):

- Konzept Kompetenzorientierung vertiefend

erarbeiten: Erst in der Übersetzung von neuen Aspekten bezogen auf das eigene Unterrichtshandeln konnte nachhaltig am Perspektivenwandel (von der Input- zur Outputorientierung) gearbeitet werden.

- Gute Lernaufgaben auswählen, adaptieren oder entwickeln ...
  - ... die Zugänge ermöglichen: Wird die Binnendifferenzierung umfassend verstanden, so gilt es, diese in Aufgabenstellung, Anleitung und Anspruchsniveaus konzeptionell auszuarbeiten und entsprechend umzusetzen.
  - ... die Möglichkeiten eröffnen: Geschickt gilt es, ergebnisoffene Lernaufgaben einzusetzen, welche bezogen auf die zu erarbeitenden Kompetenzen neben verschiedenen Produkten auch unterschiedliche Lösungswege zulassen.
- Gute Begleitung gewinnbringend für den Kompetenzerwerb einsetzen ...
  - ... Lernaufgaben bewusst konzipieren: Besondere Aufmerksamkeit gilt es in der Konzeption von Lernaufgaben der umfassenden Integration von verschiedenen Kompetenzniveaus zu schenken, damit eine Individualisierung des Unterrichts ressourcenschonend und gemeinschaftsfördernd umgesetzt werden kann.
  - ... individuelle Lernbegleitung gezielt umsetzen: Um nachhaltige Veränderungen in der Eigenverantwortlichkeit des Lernens zu provozieren, kann es lohnenswert sein, dass sich Schülerinnen und Schüler mit dem eigenen Lernen bspw. anhand einer Visualisierung (Stichwort Lernen sichtbar machen; Hattie, 2015) zeitintensiv auseinanderzusetzen. Dies auch, wenn die zeitlichen Ressourcen in der täglichen Unterrichtspraxis knapp sind und die Erarbeitung von Metaprozessen nur ungern auf Kosten von Inhaltsaspekten vorgezogen wird.
  - ... kooperatives Lernen ermöglichen: Während das Bilden von Leistungsgruppen

verbreitet ist und in der Begleitung der Schülerinnen und Schüler eine Erleichterung für die Lehrpersonen darstellt, wird im Themenkreis des kooperativen Lernens kaum dazu reflektiert, inwiefern eine Gruppenbildung je nach Zielsetzung in verschiedener Art vorgenommen werden kann (bspw. auch mal Gruppen mit differierenden Leistungsniveaus oder verschiedenartigen Stärken kombinierend).

- ... Beurteilung für den Unterricht nutzbar machen: Verschiedentlich wird erwähnt, dass daran gearbeitet wird, unterschiedliche Arten und Formen der Beurteilung in die Unterrichtspraxis zu integrieren. Neben Selbst- bzw. Peerbeurteilung gilt es, auch Einzel- bzw. Gruppenbeurteilung gezielt einzusetzen.
- ... schulintern zusammenarbeiten: In der schulinternen Zusammenarbeit bleibt es herausfordernd, Übergänge für Lernende fließend zu gestalten (bspw. Brüche bei Klassenwechseln abfedern oder vermeiden).

Im Kern geht es für Lehrpersonen darum, sich weiter vertiefend mit der Kompetenzorientierung auseinanderzusetzen, sich also als Lehrperson ressourcenorientierte Haltungen und Anschauungsweisen anzueignen und so Lernende auf ihren Lernwegen zu unterstützen, kompetenzorientierte Lernaufgaben für verschiedene Lernende zu konzipieren, die unterschiedliche Zugänge und Lösungswege ermöglichen und schließlich das Lernen differenziert, individuell und dennoch kooperationsfördernd zu begleiten.

Aus den Interviews ergeben sich detaillierte Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis. Die Ansatzpunkte sowohl für Schulleitende als auch für Lehrpersonen sind vielfältig. Hinsichtlich der Umsetzung der Kompetenzorientierung werden gewisse Themenbereiche bereits intensiv bearbeitet (bspw. unterschiedliche Zugänge sowie kooperatives Lernen ermöglichen). Andere werden noch als

Herausforderungen beschrieben (bspw. individuelle Lernbegleitung adaptiv umsetzen, im Kollegium zusammenarbeiten). Zudem gibt es Themenbereiche, die noch kaum Beachtung erfahren (bspw. Möglichkeiten, eröffnende Lernaufgaben einzusetzen, Beurteilung für den Unterricht nutzbar zu machen). In der Folge stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten sich in der Nutzung der Erkenntnisse aus der externen Evaluation für verschiedene Beteiligte ergeben.

### **Welche Möglichkeiten der Nutzung ergeben sich aus den Ergebnissen für verschiedene Beteiligte?**

Ansprechpartner hinsichtlich der Ergebnisse der externen Evaluation sind die Projektpartner des AVS Schwyz. Diese sind für die Ergebnisdissemination in die verschiedenen Gremien zuständig. Der Zwischenbericht 2 wurde dem Departementsvorstehenden zugestellt (Information: Januar 2022), dem Erziehungsrat des Kantons Schwyz vorgestellt (Information: März 2022) und mit der projektbezogenen Begleitgruppe besprochen (Ergebnisdiskussion und Maßnahmenüberprüfung: April 2022). Weitere Möglichkeiten der Steuerung können über die Begleitgruppe Lehrplan 21 spezifisch über die Vertretung aus der PH Schwyz, über die Informationsschreiben an die Schulleitenden (Information April 2022) sowie über den Informationskanal „Forum Starke Volksschulen Schwyz“ (zweimal jährlich) erfolgen.

Zudem ergeben sich im Rahmen der regelmäßigen institutionalisierten Schulgespräche Gelegenheiten zur gegenseitigen Information und Diskussion. In der Folge liegt es bei den Schulen, die Informationen mit ihrer aktuellen Situation vor Ort abzugleichen und ein geeignetes weiteres Vorgehen eigenverantwortlich entlang der Erkenntnisse im Projekt sowie bezogen auf die eigene Schulsituation abzuleiten.

Die vielen kreativen und positiven Beispiele aus den Interviews zur Prozessgestaltung zeigen auch, dass sich ein Austausch zwischen Schulen lohnen könnte. Regional bestehen bereits Kooperationen zwischen Schulen, welche neben dem Austausch auch die Koordination der Schulentwicklungen regelmäßig thematisieren. Die Erkenntnisse aus der zweiten Erhebungsphase 2021 können Hinweise für gelungene Führungspraxis ebenso wie für eine vertiefende Erarbeitung der Kompetenzorientierung bieten. Ein Austausch zwischen den Schulen, der vom AVS Schwyz begrüßt würde, ermöglicht die Orientierung an positiven Erfahrungen, während das Abstützen auf die Ergebnisse der externen Evaluation zusätzlich etwaige blinde Flecken im Entwicklungsspektrum aufzudecken vermag.

### **Fazit**

Informationen, die durch die formative Evaluation generiert werden und Hinweise für die Weiterentwicklung eines Projekts hervorbringen, müssen über passende Kanäle transportiert und schließlich unter adaptiver und auch inhaltsbezogener Führung bzw. Begleitung durch die passende hierarchische Ebene umgesetzt werden (vgl. Patton, 2008; Weiss, 1987). Dabei ist entscheidend, dass im Sinne einer fruchtbareren Zusammenarbeit neben der Zielausrichtung auch der Bedarf an Führung und die Möglichkeiten des Führens aufeinander abgestimmt werden. Ein solches Vorgehen ermöglicht es dem AVS Schwyz, seine Anliegen zu deponieren und zudem den Schulleitenden direkt sowie indirekt (bspw. PH Schwyz) die gewünschte Unterstützung zukommen zu lassen. Lehrpersonen werden vom AVS Schwyz durch die Schulleitenden oder durch Angebote der PH Schwyz erreicht. Schulleitende bestimmen ihrerseits, inwiefern sie Unterstützung beanspruchen, wie sie Aufträge in den Schulentwicklungsprozess integrieren und inwiefern sie selbst eigeninitiativ

aktiv tätig werden. Dabei gilt es erreichte Meilensteine, persistierende Herausforderungen und blinde Flecken zu identifizieren und in der Folge die entsprechenden Erkenntnisse in die Planung der eigenen bzw. der kooperativen Schulentwicklung zu integrieren.

In der dritten Erhebungsphase 2022 wird die Online-Befragung zur Umsetzung der Kompetenzorientierung (Einschätzung durch Lehrpersonen) sowie die Aufgabenanalyse von Lernaufgaben der interviewten Lehrpersonen (Expertenbeurteilung) wiederholt (analog zur ersten Erhebungsphase 2020). Die entsprechenden Erkenntnisse werden aufdecken, inwiefern und in welchen Aspekten in den letzten zwei Jahren die Kompetenzorientierung in der Schulpraxis weiterentwickelt werden konnte.

## Literatur

Bachmann, H. (2014). Kompetenzorientierte Hochschullehre. Bern: hep Verlag AG.  
Hattie, J. (2015). Lernen sichtbar machen (3. Auflage). Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

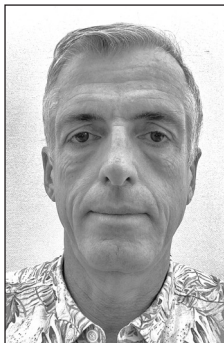
Hense, J. & Traut, S. (2021). Wie Wirkungsmodelle zur Wirkung kommen. Nutzungsvarianten, Mehrwert und Kosten ihrer Verwendung in der Evaluationspraxis. In: Zeitschrift für Evaluation 2, S. 267-292.  
Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. In: Empfehlungen für die Praxis. Sozialwissenschaften und Berufspraxis 24(2), S. 105–131.  
Patton, M. Q. (2008). Utilization-Focused Evaluation (4. ed.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.  
Schnoz, T., Kerle, U. & Hauser, B. (2020). Schulentwicklung wirksam begleiten durch formativ ausgerichtete externe Evaluationen. In: journal für schulentwicklung 4/2020, S. 55–59.  
Schnoz-Schmied, T. P. & Hauser, B. (2021). Datenbasiert begleiten und beraten in der Nutzung von formativen Evaluationen. In: journal für schulentwicklung (3/2021), S. 52–57.  
Weiss, C. H. (1987). Evaluation for Decision: Is Anybody There? Does Anybody Care? Boston: American Evaluation Association.  
Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). Lehrbuch Evaluation (3.). Bern: Verlag Hans Huber.

## Kontakte:

tanja.schnoz@phgr.ch  
bruno.hauser@sz.ch



**Tanja P. Schnoz-Schmied,**  
*lic. phil. I, Leiterin  
Fachstelle Evaluation  
der Pädagogischen  
Hochschule Graubünden.  
Arbeitsschwerpunkte: Eva-  
luationen im Bildungsbe-  
reich – Expertise, Beratung,  
Schulung, Durchführung;  
Schwerpunkt Prozess-  
und Ergebnisnutzen.*



**Bruno Hauser,**  
*Amt für Volksschulen und  
Sport, Kanton Schwyz;  
Leiter Abteilung Schul-  
entwicklung und -betrieb.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Leitung von Schulent-  
wicklungsprojekten von  
kantonaler Bedeutung.*

## Aktuelles zum Thema

*Jungmann, T., Miosga, C. & Neumann, S. (2021). Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule. München: Verlag Ernst Reinhardt. 172 Seiten. ISBN 978-3-497-03030-9*

Lehrpersonen gestalten und steuern mit ihrer Sprache nahezu 70 Prozent des Unterrichts. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerinnen- und Lehrersprache und bewusster Gesprächsführung ist daher für die Professionalisierung aller Lehrkräfte unausweichlich. Dieses Praxishandbuch vermittelt ein multimodales Konzept der Lehrerinnen- und Lehrersprache, die paraverbale, nonverbale und verbale Mittel umfasst, anschaulich und praxisnah. Die konkrete Umsetzung wird neben dem Unterrichtsgespräch auch im sprachsensiblen Fachunterricht sowie im sprachtherapeutischen Unterricht illustriert und thematisiert. Darüber hinaus widmet sich das Buch der Förderung des multimodalen Kommunikationsverhaltens von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen im sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Bereich im Unterricht.

*Gamper, J., Hövelbrinks, B. & Schlauch, J. (Hrsg.) (2022). Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 270 Seiten. ISBN 978-3-8233-8494-6*

Lockdown-Strategien in der COVID-19-Pandemie führen vielerorts zur Verlagerung von Unterricht ins Digitale und Private. Dies bringt veränderte Lernbedingungen mit sich, die besonders für Neuzugewanderte mit geringen

Deutschkenntnissen eine Herausforderung darstellen. Sowohl im Schulkontext als auch in der Erwachsenenbildung müssen sie sprachliches und fachliches Wissen in möglichst kurzer Zeit aufholen, um einen Anschluss an das Regelsystem zu schaffen und sich gesamtgesellschaftlich verorten zu können. Die aktuelle Pandemiesituation fordert Lernende und Lehrende nun in besonderer Weise heraus. Der Sammelband verfolgt das Ziel, coronabedingte Veränderungen in zweitsprachlichen Lehr-Lern-Prozessen in den Fokus zu rücken. Forschende und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren tragen dazu aktuelle empirische Erkenntnisse zusammen und stellen sie für Forschung, Bildung und Bildungspolitik zur Diskussion. Im Zentrum stehen Perspektiven auf Schulunterricht und Schulentwicklung für zugewanderte Schülerinnen und Schüler, deren Sprachentwicklung sowie digitale Lehr-Lernprozesse im Zweitspracherwerb erwachsener Menschen.

*Kainhofer, J. & Rückl, M. (Hrsg.) (2022). Sprache(n) in pädagogischen Settings. Berlin-Boston: De Gruyter. 294 Seiten. ISBN 978-3-11-078463-3*

Der sprachen- und bildungsstufenübergreifend angelegte Band stellt Heterogenität als Merkmal pädagogischer Settings in den Fokus und geht der zentralen Frage nach, wie der mehrsprachigen Lebenswirklichkeit in einem an der Bildungssprache Deutsch orientierten System entsprochen werden kann. Die Beiträge spiegeln die vielfältigen Ausgangslagen, Bedarfe und Perspektiven wider, die den deutschsprachigen Raum prägen. Dabei werden Ausbaupotenziale von Sprachförderung ebenso untersucht wie Faktoren und Facetten einer entwicklungsadäquaten Förderung von Deutsch als Bildungssprache,

Gelingensbedingungen für Sprachaneignung im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und integrative Ansätze zum gesteuerten (Mehr-)Sprachenerwerb. Durch die Bündelung dieser inhaltlich und methodisch breiten Themenfelder zu den vier Schwerpunkten Bildungssprache Deutsch, herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit, Fremdsprachenerwerb und Sprachförderkompetenzen können Befunde und Handlungsempfehlungen für Bereiche zusammengeführt werden, die für angewandte Linguistinnen, Sprachlehrforschende, Sprachendidaktiker, Lehrkräftebildnerinnen und Pädagogen ebenso relevant sind wie für Entscheidungsträgerinnen und -träger in mit Sprache befassten Institutionen.

*Natarjan, R. (2021). Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten. Wiesbaden: Springer. 592 Seiten. ISBN 978-3-658-28340-7*

Um eine vorurteilsbewusste Bildungslandschaft aktiv mitzugestalten, sind bundesdeutsche Entwicklungen bezüglich Neuzuwanderung, Sprachen und Gender global einzuordnen und zu vergleichen. In sechs Buchteilen melden sich Stimmen und Erfahrungswerte aus den Sprach-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften und wollen der migrationsgesellschaftlichen Komplexität gerecht werden. Eine richtungsweisende Gesellschaftsanalyse eröffnet das Sammelwerk, das von einer Einleitung sowie einem Kommentar eingerahmt wird und 25 Beiträge enthält. Dieses interdisziplinäre Werk versteht sich als Fortführung von „Sprache, Flucht, Migration“ (2019) und nimmt sich der Schnittfelder Mehrsprachigkeit, Geschlechterverhältnisse sowie Menschenrechte in Flucht-, Migrations- und Bildungskonstellationen an.

*Nolte, B. & Wampfler, P. (2021). Eine Schule ohne Noten: neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung. Bern: hep. 136 Seiten. ISBN 978-3-0355-1966-2*

„Erinnern Sie sich daran, wie Sie lesen gelernt haben? Oder jonglieren? Programmieren, kochen, joggen oder fischen? Wenn ja, dann sind damit sicher auch Erinnerungen an Fehlschläge, Erfolgserlebnisse und Freude über das eigene Können verbunden. Aber wohl kaum Bewertungen. Wirksame Lernprozesse haben viel mit Entwicklungen, Förderung, Fehlerkultur und Kompetenzerleben zu tun – und praktisch nichts mit Bewertungen. Fällt der fünfte Ball beim Jonglieren immer und immer wieder auf den Boden, dann wissen wir, dass wir unser Ziel noch nicht erreicht haben. So ist es mit allem nachhaltigen Lernen: Wer wirklich lernt, holt sich in den richtigen Momenten Rückmeldungen ein, denkt über das eigene Lernen nach – aber weiß letztlich selbst, ob und wann die gesetzten Ziele erreicht sind.“ (S. 9)

Noten sind beim Lernen in der Schule sehr präsent. Sie bestimmen, was gelernt wird und wie gelernt wird. Das ist fatal: Die Notenfixierung erschwert sinnstiftendes Lernen. Leistungsbewertungen mit Noten belasten den Lernprozess. Die Gründe für die Notengebung sind fadenscheinig und überholt, trotzdem wird daran festgehalten. Längst gibt es sinnvolle Alternativen. Das Buch zeigt Wege für einen Unterricht ohne Noten auf. Und nicht zuletzt sind Noten in ihrer Form auch Kommunikation, Codierung von Aussagen über Leistung (im besten Fall) – wie kann denn auch noch über Leistung gesprochen werden an Schulen?

Ißler, R., Kaenders, R. & Stomporowski, S. (Hrsg.) (2022). *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken*. Göttingen: V&R Unipress. 594 Seiten. ISBN 978-3-8471-1434-5.

In Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und besonderer Herausforderungen wird die Bedeutung von Schule und Bildung in besonderem Maße sichtbar. Nicht erst die Coronapandemie fordert vom Beruf der Lehrerin und des Lehrers die ständige Bereitschaft zur Veränderung, Neuanpassung und Selbstreflexion. Diese Festschrift zum zehnjährigen Bestehen des Bonner Zentrums für Lehrerbildung leistet aus den Disziplinen heraus einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Diskussion über die Zukunft der Lehrerbildung. Die Beiträge sind Spiegelbild einer breit aufgestellten Fächerkultur, die als Merkmal und Anspruch zugleich die Bonner Lehrerbildung auszeichnet. Sie eröffnen ein vielfältiges Spektrum an Perspektiven, die sich in fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen sowie bildungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Betrachtungen entfalten. Dabei geht es u. a. auch um Fachkulturen als Sprachkulturen oder um sprachliche Variationen in der Sekundarstufe I („Wahrnehmen – Reflektieren – Bewerten“).

## Aktuelle Neuerscheinungen

Ahrbeck, B., Fickler-Stang, U., Lehmann, R. & Weiland, K. (2021). *Anfangserfahrungen mit der Entwicklung der inklusiven Schule in Berlin. Eine explorative Studie im Rahmen von Schulversuchen*. Münster: Waxmann. 280 Seiten. ISBN: 978-3-8309-4410-2

Die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung stellt ein anspruchsvolles Unterfangen dar, das sorgfältig geplant und evaluiert werden muss, um allen Kindern chancengleiche Bildungsmöglichkeiten bieten zu können. Der sogenannte AiBe-Bericht gibt mögliche Antworten auf

diese drängenden Fragen der Inklusion. Als Langzeitstudie leistet er einen Beitrag zu den wichtigen Debatten über die Gestaltung inklusiver Bildung in Berlin und darüber hinaus. Durch die umfangreiche wissenschaftliche Begleitung des Prozesses für eine gelingende Inklusion werden dabei bereits etablierte/eingerichtete Schulversuche untersucht und Gelingensaspekte einer gemeinsamen Beschulung unter verschiedenen Ausgangsbedingungen bestimmt.

Grützmacher, L. (2022). *Ergebnisqualität und Ergebnisgleichheit von Schulen. Operationalisierung und Konsistenz von Schuleffekten*. *Empirische Erziehungswissenschaft, Band 79*. Münster: Waxmann. 242 Seiten. ISBN 978-3-8309-4488-1

Dieser Band beschäftigt sich mit der Effektivität von Schulen, einem zentralen und viel diskutierten Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. Dabei wird zwischen Ergebnisqualität und Ergebnisgleichheit differenziert. Während sich Ergebnisqualität auf das in Bezug auf Ergebnisqualitätskriterien erreichte Niveau von Schulen bezieht, nimmt Ergebnisgleichheit auf Effekte von Differenzkategorien innerhalb von Schulen Bezug. Im Mittelpunkt der schultheoretischen Überlegungen steht das Thema der Kriterienauswahl. Darauf aufbauend werden durch komplexe empirische Modellierungen vielfältige Befunde bereitgestellt, um Kriterien zu operationalisieren sowie die Eignung der Messinstrumente und die Generalisierbarkeit von Schuleffekten zu prüfen.

Habicher, A., Schratz, M. & Wagenitz, A. (2022). *Zukunft Schule. Theoretische Ansätze und Praxisbeispiele zu neuen Lernwelten und Trends in der schulischen Bildung. LehrerInnenbildung gestalten, Band 13, Münster: Waxmann. 202 Seiten. ISBN 978-3-8309-4450-8*

Schule braucht einen Modernisierungsschub und das nicht erst seit Corona. Doch welche Anstöße braucht es konkret? Welche Inhalte sollten wie gelehrt werden, um junge Menschen angemessen auf anstehende gesellschaftliche Anforderungen vorzubereiten? Mit einem möglichst breiten Ansatz, der Perspektiven der Arbeitsmarktentwicklung, Digitalisierung, Bildungsteilhabe sowie Genderlead beleuchtet, will der Band „Zukunft Schule“ des Zentrums für LehrerInnenbildung Antworten auf diese Fragen geben.

Kruschel, R. (2021). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis. Einblicke in den pädagogischen Umgang mit Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 248 Seiten. ISBN: 978-3-8340-2112-0*

Inklusion ist seit einem Jahrzehnt eine der zentralen Leitideen für die Entwicklung deutscher Schulsysteme. Dieser Vision zu folgen, heißt Schule so zu gestalten, dass sie die Vielfalt der Lernenden willkommen heißt und dabei die individuellen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Rechte aller Kinder und Jugendlichen wahrnimmt sowie respektiert. Aufgrund der langen Tradition des „Sortierens“ und „Aussonderns“ in deutschsprachigen Schulsystemen ist der Weg zur Inklusion eine große Herausforderung für alle im pädagogischen Bereich tätigen Personen, der es sich aufgrund der menschenrechtlichen Verpflichtung aber zu stellen gilt.

Das vorliegende Buch präsentiert Interviews mit Akteurinnen und Akteuren aus zehn Schulen sowie einer Schulentwicklungsbegleiterin, die in den Gesprächen über die praktischen Chancen und Herausforderungen

ihrer inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozesse reflektieren. Sie sprechen darüber, welche Ansätze und Konzepte hilfreich auf ihrem Weg waren, wie sie Schritt für Schritt ihren Unterricht und/oder ihre Schule umgestaltet haben und welche Barrieren es zu überwinden galt. Denn alle in diesem Buch versammelten Schulen arbeiten im Schulsystem Sachsens und damit quasi unter erschwerten Bedingungen: Das Bundesland fällt im deutschlandweiten Vergleich eher durch sein zurückhaltendes inklusionsbezogenes Vorgehen auf. Mit umso mehr Kreativität, Mut, Kraft und pädagogischer Expertise haben sich die hier versammelten Schulen auf den Weg gemacht.

Dieses Buch ist daher eine praxisnahe Inspiration für alle Pädagoginnen und Pädagogen, die auf dem Weg zur Inklusion den nächsten Schritt gehen wollen. Es ist eine Kraftquelle für alle, die Schule verändern wollen.

Lindenberg, T., Schircks, A. D. & Hecker, F. (2021). *Fit for Leadership 4.0. Mut zum Wandel mit GRID. Münster: Waxmann. 362 Seiten. ISBN 978-3-8309-4436-2*

Wie hat die Welt sich doch innerhalb kurzer Zeit verändert! Einerseits forciert Industrie 4.0 – durch Komplexität, hohen Veränderungs- und Handlungsdruck – die digitale Transformation und Chancen in jeder Organisation. Die Märkte sind vielerorts volatil, neue Geschäftsmodelle und Innovationen sind gefordert – Investitionen in Technik, Infrastruktur und Weiterbildung werden benötigt. Andererseits hat nicht zuletzt die Coronapandemie als „Störenfried aller Menschen“ zu einem unsichtbaren, aber spürbaren Banner der Unsicherheit geführt.

Weitermachen wie bisher ist keine Option. Selbst an Führungskräfte und deren Teams haben sich die Anforderungen immens verändert. Alle müssen sich quasi neu erfinden, um in ihrem Beruf fit zu bleiben – eingebettet

in eine leistungsfähige und lebenswerte Unternehmenskultur.

„Fit for Leadership 4.0 – Mut und Wandel mit GRID 5“ lautet die Antwort der Autoren auf die genannten Herausforderungen. Das GRID-Führungsmodell, quasi als Erbe zu den bewährten Grundlagen von Robert Blake und Jane Mouton, erfährt eine praxisgerechte und systematische Weiterentwicklung im Hinblick auf die neuen Rahmenbedingungen.

*Thomann, G., Anderegg, N., Kaap-Fröhlich, S. & Karrer, H.-P. (2021). Zwischen Expertise und Führung. Bern: hep. 144 Seiten. ISBN: 978-3-0355-1208-3*

Die Führung in Expertenorganisationen gilt als komplexe und anspruchsvolle Aufgabe: Die hochqualifizierten Mitarbeitenden fühlen sich eher der Profession als der Organisation verpflichtet, und inhaltliche Fachexpertise wird meist stärker gewichtet als Führungsexpertise. Wie managen Führungskräfte in solchen Kontexten Unerwartetes? Wie gestalten sie individuelle und organisationale Entscheidungsprozesse? Und welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich durch ungewöhnliche Führungslaufbahnen? Anhand von Erfahrungsberichten und wissenschaftlichen Erkenntnissen werden solche Fragen aus der Perspektive von Gesundheits- und Bildungsorganisationen diskutiert.

*Wilmers, A., Achenbach, M. & Keller, C. (Hrsg.) (2021). Bildung im digitalen Wandel: Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen. Münster: Waxmann. 192 Seiten. ISBN 978-3-8309-4455-3*

Für die Umsetzung von Konzepten zur digitalen Bildung spielt der Prozess der Organisationsentwicklung eine entscheidende Rolle. Organisationsentwicklung setzt in Bildungseinrichtungen an mehreren Ebenen an und

zielt auf Veränderungen in den Bereichen technische Infrastruktur, strategische Planung, Management, Kompetenzförderung und Ausgestaltung neuer Lernumgebungen. Entsprechend stellt der Gesamtprozess der Organisationsentwicklung große Anforderungen an die Leitungen von Bildungseinrichtungen, die die Digitalisierung idealerweise als ihre Kernaufgabe betrachten, Strategieprouesse anstoßen, als Gemeinschaftsprojekt in der Einrichtung verankern und die Umsetzung einzelner Maßnahmen begleiten.

Die verschiedenen Beiträge betrachten diese Veränderungsprozesse in den Sektoren Bildung in Kindheit, Jugend und Familie, allgemeinbildende Schule, Lehrkräfteausbildung, in der Berufsbildung sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung und stellen – bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – aktuelle Entwicklungen der Forschung in Form von Critical Reviews zusammen. Dieser Sammelband mit fünf Reviews zur Organisationsentwicklung und Digitalisierung sowie einer Darstellung und Diskussion der methodischen Vorgehensweise ist der zweite Teil einer mehrteiligen Reihe mit Reviews zur Digitalisierung in der Bildung, deren Anliegen es ist, aktuelles Forschungswissen zu synthetisieren und zu strukturieren.

Anja Sieber Egger & Gisela Unterweger

# Kompetent oder zu erziehend? Schulische Adressierungen von Eltern in unterschiedlichen sozioökonomischen Kontexten

*Dass Eltern für die Schule wichtig sind, wissen die Mitarbeitenden der Bildungsinstitutionen schon lange. Die erste Begegnung zwischen Eltern und Schule ist der Eintritt in den Kindergarten, oft im Rahmen eines Elternabends. Wie werden Eltern angesprochen und adressiert, welche Annahmen über Eltern verraten die Elternabende, wenn genauer hingeschaut wird?*

## Einleitung – das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus

In diesem Beitrag blicken wir auf Verhältnisbestimmungen von Schule und Elternhaus, wie sie sich in einer ethnografischen Langzeitforschung gezeigt haben. Von besonderem Interesse ist die Ausgestaltung des ersten Kontakts zwischen schulischen und familialen Akteurinnen und Akteuren im Zuge der Einschulung von Kindern. Für den vorliegenden

Beitrag werden dabei insbesondere die Adressierungen von Eltern als Erziehungsbeauftragte durch schulische Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt gerückt. Diese sind speziell aufschlussreich, wenn es darum geht, den impliziten Normen und Vorstellungen bezüglich der elterlichen Unterstützung schulischer Anliegen auf die Spur zu kommen, welche in Schulen wirkmächtig werden. Denn auch wenn in der pädagogischen Literatur der Begriff der „Erziehungspartnerschaft“ seit

einiger Zeit Konjunktur hat und die Idee einer Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus auf Augenhöhe markieren soll (vgl. kritisch dazu Betz, 2015; Betz et al., 2017), zeigt sich das Zusammentreffen dieser beiden Bereiche in der Realität in hohem Maß als spannungsgeladen und eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse.

Der vorliegende Beitrag fragt also, wie die Schule als bedeutsame staatliche Institution (Gilliam et al., 2017) den Beginn von Schullaufbahnen gestaltet. Dieser Anfang findet in weiten Teilen der Schweiz mit dem obligatorischen Schuleintritt in die Kindergartenstufe zwischen dem vierten und dem fünften Geburtstag der Kinder statt.

» Von diesem Moment an sind Schule und Familie zentrale Lebensbereiche im Alltag der Kinder und werden unweigerlich in einen engen Zusammenhang gebracht.

Dieser Übergang von der primären zur sekundären Sozialisation erzeugt viele unterschiedliche Kontakte zwischen schulischen und familialen Akteurinnen und Akteuren. Bemerkenswert ist, dass die Eltern der Beziehung zur Institution Schule nicht ausweichen können; sie erfolgt mit der Schulpflicht unter staatlichem Zwang. Dieser erzeugt für die Etablierung einer funktionierenden, auf Vertrauen aufbauenden Beziehung zwischen Schule und Eltern eine schwierige Ausgangslage (Oevermann, 1996). Den Kindergarten-Lehrpersonen schien dies in unseren Forschungsfeldern – drei Kindergärten in unterschiedlichen sozialräumlichen Lagen – bewusst zu sein. Sie versuchen, für den Aufbau der Beziehung zu den Eltern gerade nicht den Zwangscharakter in den Vordergrund zu rücken – ganz im Unterschied zuweilen zu den Schulleitungen. Viel eher dominiert in der direkten Ansprache der Eltern durch

die Lehrpersonen der sanfte Druck in Richtung Kooperation: Die Eltern wurden wiederholt um Unterstützung gebeten, zu Beginn häufig in schriftlicher Form, später dann auch mündlich. Es sind allerdings gerade der unterschiedlich ausgeprägte Zwangscharakter und die unterschiedlichen Spielformen des Einsatzes von Macht, welche uns in der detaillierten Analyse der Einschulungsphase der drei untersuchten Forschungsfelder aufgefallen sind. Auf der Grundlage einer Analyse der Adressierungen vonseiten Schule gegenüber Eltern und Familien können wir an dieser Stelle festhalten, dass im privilegierten Kontext ungleich subtiler auf die Eltern zugegangen wird als in den beiden weniger privilegierten Forschungsfeldern. Für die Diskussion dieser vielleicht provokativ anmutenden Aussage führen wir zunächst die theoretischen und methodologischen Prämissen des Projekts aus. Vor diesem Hintergrund blicken wir dann anhand unserer ethnografischen Beobachtungen auf die Art und Weise, wie genau die Eltern in den drei Kindergärten von den schulischen Akteurinnen und Akteuren angesprochen werden. In der Zusammenschau betrachten wir die Frage der Adressierung der Elternschaften als Kollektive.

## Theoretische Prämissen und empirische Basis

Die Grundlage des Beitrags bildet eine auf drei Jahre angesetzte Schulethnografie, die im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts „Kinder, die auffallen“<sup>1</sup> durchgeführt wurde. Darin wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen zwischen Kindern unterscheiden und wie, auf der Grundlage welcher Normen, Subjektpositionen von Kindern ausgehandelt werden. Grundlagentheoretisch ist das Projekt in der Praxistheorie verortet, mit einem Fokus auf dem Konzept des „doing difference“ (West & Fenstermaker, 1995; Hirschauer, 2014), das davon ausgeht, dass Unterschiede in Praktiken

hergestellt werden und nicht einfach gegeben sind. Ergänzt wird diese Theorie mit Judith Butlers Überlegungen zu Normen der Anerkennbarkeit (2001, 2014).<sup>2</sup> Butler setzt voraus, dass die Subjektwerdung über Prozesse der Anerkennung erfolgt und dass dabei gesellschaftliche Normen wirksam werden. Anerkennung wird im Sinne Butlers nicht als (moralische) Anforderung an die pädagogische Praxis verstanden, sondern als Ausgangsbedingung für die Subjektivierung von Kindern als Schülerinnen und Schülern (vgl. dazu auch Sieber Egger, Unterweger & Kaiser, 2021) sowie auch als Ausgangsbedingung für die Subjektivierung von Eltern als Eltern von Schülerinnen oder Schülern (ausführlicher in Sieber Egger & Unterweger, 2019).

» Um ein solches Verhandeln von Anerkennung empirisch zugänglich zu machen, schlagen Reh und Ricken (2012) das Konzept der Adressierung vor, verstanden als verbale und non-verbale Form der sozialen Positionierung, zu der sich Subjekte verhalten müssen.

Über Praktiken der Adressierung wird Anerkennung in Interaktionen konkret realisiert.

Für die Analyse von Anerkennungsverhältnissen mittels Adressierung eignet sich das ethnografische Vorgehen mit seinen multimodalen und multiperspektivischen Daten besonders gut. Wir berücksichtigen Beobachtungsprotokolle und Gesprächsmitschnitte ebenso wie Felddokumente aus den erforschten Kindergärten. Letztere setzen sich zusammen aus so unterschiedlichen Dokumenten wie Anmeldeformularen, Elternbriefen, Klassen- und Hortlisten, diversen Listen für die Einteilung der Kinder im Kindergartenalltag, Liedtexten, Leitbildern, diversen behördlichen Informationsbroschüren (für Zahnpflege, für Deutsch als Zweitsprache, Broschüre „Kinder und Fremde“ etc.) oder architektonischen

Plänen der Kindergartenräume und des Außenbereichs. Für diesen Beitrag konzentrieren wir uns auf die mündlichen Adressierungen durch Schulleitungen und/oder Lehrpersonen am ersten Elternabend in den drei Forschungsfeldern.

Für die Forschung wurden drei sozioökonomisch unterschiedlich situierte Kindergärten in einer Schweizer Großstadt ausgewählt. Der Kindergarten *Sonnwies* wird von Kindern aus wohlhabenden Familien besucht. Mit Ausnahme einer Familie verfügen sowohl Väter als auch Mütter über eine akademische Ausbildung und sind in prestigeträchtigen Berufen positioniert (Wissenschaft, Kunst, Beratung und Recht, global tätige Konzerne und Organisationen, Bildungsbereich). Die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1982) innerhalb dieses gut situierten Milieus fehlen allerdings nicht. Die unterschiedliche Positionierung der Familien lässt sich mit der Etablierten-Außenseiter-Figuration von Elias und Scotson (1993) treffend umschreiben: Es gibt alteingesessene Familien, die seit Generationen im Quartier leben und clanähnliche Strukturen aufweisen. Hinzu kommen neu zugezogene Familien, häufig so genannte Expats,<sup>3</sup> die im Quartier eher eine Außenseiterposition einnehmen. Die Familiensprachen der Kinder spannen sich von Schweizerdeutsch über Deutsch, Russisch und Englisch bis Spanisch. Die letzte Sprache weist auf eine Ausnahme in der Kindergartenklasse hin: Es handelt sich um ein Mädchen, dessen in die Schweiz migrierten Eltern Hausangestellte bei einer der etablierten Familien des Quartiers sind. Der Kindergarten *Auelihof* befindet sich im Gegensatz zum Kindergarten *Sonnwies* in einem ehemals klassischen Arbeiterquartier, das seit Kurzem einen Gentrifizierungsprozess durchläuft. Die Kinder stammen (noch) mehrheitlich aus wenig privilegierten Herkunftsfamilien, einige aus der Mittelschicht. Zwei Drittel der Familien der Kinder weisen Migrationserfahrung<sup>4</sup> auf, wenngleich nicht

wenige der Familien das Schweizer Bürgerrecht erworben haben. Diverse Herkunftsländer finden sich auf der Liste der Kindergartenklasse: postjugoslawische Nachfolgestaaten, Albanien, Sri Lanka, Thailand, Libanon, Türkei etc. Zwei Drittel der Eltern sprechen wenig bis kein Deutsch. In beruflicher Hinsicht fehlen auch hier die „feinen Unterschiede“ nicht: Eltern, die selbstständig tätig sind in sogenannten „ethnic businesses“ (bspw. Reisebüro, Kiosk, Beauty-Salon oder ähnliches), und Eltern, die in Niedriglohnberufen arbeiten. Aber es finden sich auch Studierende, Musikerinnen sowie Gelegenheitsarbeitende in der Elternschaft.

Der dritte Kindergarten schließlich, den wir hier *Wiesengrund* nennen, befindet sich in einem städtischen Außenbezirk, der als „Problemviertel“ gilt. Das Viertel kann mit Vertovec (2007) als *super-divers* beschrieben werden, es ist geprägt von einer migrantischen Bevölkerung in häufig prekären Arbeitsverhältnissen und unterprivilegierten Wohnverhältnissen. Dies reflektiert sich deutlich in der Zusammensetzung der Kindergartenklasse, wenn man die Familiensprachen als Indiz heranzieht. Von allen Kindern sprechen zwei zuhause (auch) Schweizer Dialekt, ansonsten werden insgesamt 16 Familiensprachen gesprochen. Viele Eltern sind in Tieflohnjobs tätig, es gibt einige von Armut, Arbeitslosigkeit und häuslicher Gewalt (und den damit verbundenen behördlichen Interventionen) belastete Familien.

Wie sich das Zusammentreffen zwischen Familien und der staatlichen Institution „Schule“ in den drei Forschungsfeldern ausgestaltet, wird nun über die Analyse von Interaktionen an Elternabenden detailliert diskutiert.

## Empirische Einblicke: Das Einfordern elterlicher Mithilfe zu Beginn der Schullaufbahn

Wir möchten unsere empirischen Einblicke mit dem Kindergarten „Wiesengrund“ starten. In der ersten Schulwoche des neuen Schuljahres werden die Eltern zum Elternabend eingeladen. Nach einer knappen Begrüßung durch einen der Schulleiter eröffnet bemerkenswerterweise die Schulsozialarbeiterin den Informationsreigen. Sie präsentiert nach der Begrüßung ihr umfassendes Beratungsangebot für alle, für Kinder, Eltern „und sonst Personen aus dem Quartier“. Sie führt Kurse auf, die sie vermitteln kann, und ergänzt: „Falls Sie sonst Fragen hätten zu Finanzen, Sozialhilfe, wo wie was, da kann ich Ihnen meistens auch weiterhelfen.“ Über den Umstand, dass die Sozialarbeiterin ihr Angebot als Erste präsentiert, sowie über die inhaltlichen Ausführungen dazu werden die anwesenden Eltern bereits in einer spezifischen Art und Weise adressiert, nämlich als potenzielle Nutzerinnen und Nutzer diverser Angebote, die als gut, günstig, niederschwellig und vertrauensvoll (Schweigepflicht) präsentiert werden. Mit dieser Inszenierung normalisiert die Schulsozialarbeiterin, dass die Anwesenden Unterstützung brauchen, ihnen das entsprechende Wissen über grundlegende Angebotsstrukturen fehlt (bspw. zur Freizeitgestaltung) oder sie sogar bedürftig sind (Finanzen & Sozialhilfe). Nach der Sozialarbeiterin übernimmt der zweite Schulleiter das Wort, ohne explizite Begrüßung und Vorstellung seiner selbst:

*„Ihr Kind darf jetzt in den Kindergarten, respektive es **muss** jetzt in den Kindergarten. Bei uns ist ja Schulpflicht. Das heißt einerseits, die Stadt muss Ihnen den Kindergarten anbieten, aber Sie müssen Ihr Kind auch in den Kindergarten schicken.“ (Elternabend Wiesengrund, August 2016)*



erheben können – als Alleinerziehende öffentlich bekannt gemacht:

*Kindergartenlehrperson: Gibt es noch eine zweite [Nummer] oder sind Sie mit dem Kind?*

*Mutter von X: Alleine.*

*Kindergartenlehrperson: Okay, gut.  
(Elternabend Auelihof, Juni 2016)*

Das im Zitat aufscheinende *direkte* Abfragen vor versammelter Runde prägt den Charakter dieser Erstbegegnung in einer bestimmten Art und Weise: Nicht nur wird die Mutter als Alleinerziehende öffentlich bloßgestellt, was mit Stigmatisierung verbunden sein kann. Es wird auch deutlich gemacht, dass der Informationsbedarf der Lehrpersonen hier prioritär durchgesetzt wird. Beide Aspekte zusammen vermitteln den Eindruck einer gewissen Rücksichtslosigkeit gegenüber den Bedürfnissen der Eltern.

Ganz anders zeigte sich die Situation im Kindergarten Sonnwies. Der Zugriff dort lässt sich als bedeutend sanfter und einfühlsamer beschreiben. Das Abfragen der Angaben war eingebettet in zurückhaltende, teilweise fast schon entschuldigende Erklärungen, um an die für den Kindergartenalltag wichtigen Informationen zu kommen.

*Kindergartenlehrperson: Ich gebe vielleicht gerade noch schnell die Liste rum. Es gibt jetzt hier eine solche Adressliste. Dann können Sie schauen, ob das draufsteht, was Sie draufhaben wollen. Wir haben diese jeweils rausgegeben. Da sind auch die Namen drauf der Eltern und wo sie wohnen und so. Alles, was Sie nicht draufhaben wollen, was Sie nicht rausgeben wollen, müssten Sie streichen.  
(Kindergarten Sonnwies, Elternabend, September 2016)*

Im Kontrast zum Auelihof wurden hier die Eltern als kompetente Akteurinnen und

Akteure adressiert, die über ihre eigenen Daten und Angaben Verfügungsgewalt haben, die explizit (mit-)entscheiden können, was sie wem mitteilen wollen und was nicht. Die entsprechenden Daten wurden bereits am Besuchstag eingefordert – dort aber ebenfalls subtil und diskret („Wenn Sie hier noch ausfüllen könnten ...“). Der Zwang der Datenerfassung wird auf diese Weise stark abgemildert. Auch wenn es für die Sonnwies-Eltern ebenso unumgänglich ist, ihre Angaben öffentlich zu machen, wird die Macht, die für die Erreichung dieses Ziels eingesetzt wird, verschlei-erter ausagiert. Es scheint, als bräuchte es in Sonnwies nicht viele Worte, sondern viel eher subtile Zeichen, um die Eltern an ihre Kooperationspflichten zu erinnern.

Ein ähnliches Muster zeigt sich, wenn die Vermittlung von Handlungsanweisungen in Bezug auf die Organisation des Kindergartenalltags genauer betrachtet wird. Gerade zu Beginn des Schuljahrs ist auffällig, wie sowohl die Eltern als auch die Kinder in Bezug auf Abläufe, Regeln, aber auch die richtigen Artefakte instruiert werden: Welche „Finken“ (Hausschuhe) sollen die Kinder in den Kindergarten bringen? Wie wird der „Znüni“ (morgendliche Zwischenmahlzeit) organisiert und woraus soll er bestehen? Was müssen die Eltern tun, wenn ein Kind infolge Krankheit nicht am Unterricht teilnehmen kann? Wie werden die Geburtstage der Kinder gefeiert und was braucht es für den Turnunterricht?

Im Kindergarten Wiesengrund wird viel erklärt und ausbuchstabiert – und darüber hinaus mit Bildern veranschaulicht. So wird der „gesunde Znüni“ nicht nur mit Worten erklärt, sondern es werden auch Bildtafeln mit Fotografien von in der Schule akzeptierten Lebensmitteln gezeigt. Im Kindergarten Auelihof nehmen die Ausführungen zur richtigen materiellen Ausstattung der Kinder am Elternabend sehr viel Raum und Zeit ein. Die Eltern werden hinsichtlich des adäquaten Verhaltens mit einem belehrenden Ton instruiert. Dies

sei hier am Beispiel des Turnens verdeutlicht: Nachdem die Kindergartenlehrpersonen während fünf Minuten den Ablauf des Geburtstagsrituals erläutert haben, wird alles rund um das Turnen ausgeführt: Vom richtigen Sportbeutel – einen zum Zuziehen – über die richtige Bekleidung – kurze Hosen und ein Leibchen – bis hin zur adäquaten Fußbekleidung. Die Eltern werden inständig gebeten, ihre Kinder nie in Turnkleidern in den Kindergarten zu schicken, weil sie lernen sollen, sich vor dem Turnunterricht allein umzuziehen.

Im privilegierten Kindergarten Sonnwies ist das Turnen am Elternabend selbst kein Thema, und auch in Tür- und Angelgesprächen mit den Eltern wird dessen Thematisierung von den Forschenden nie beobachtet. Die Information dazu, was es für das Turnen braucht, wurde den Eltern vor Kindergartenbeginn mit dem sogenannten ‚Kindergarten-ABC‘ brieflich zugeschickt. Diese Kindergartenfibel beinhaltet von A bis Z alle wichtigen Informationen: „Absenzen“, „Finken“, „Läuse“, „Verhaltensregeln“, „Znüni“ – um nur einige zu nennen. Unter „T“ findet sich ein lapidarer, dreizeiliger Eintrag zur Turnausrüstung. Damit scheint die Sache im Kindergarten Sonnwies erledigt zu sein. Nur kleine „Korrekturen“ drängen sich im Kindergartenalltag dann noch auf, so zum Beispiel, wenn ein Kind im Verlaufe des Schuljahres den Gymnastikschuhen entwächst.

### **Schluss: Die kollektive Adressierung von Eltern als kompetente versus zu erziehende Akteurinnen und Akteure**

Auf einer inhaltlichen Ebene werden allen Familien, unabhängig von ihrem Wohnort, dieselben Anforderungen in puncto Koordination mit der Schule vermittelt. In der detaillierten Analyse wird jedoch deutlich,

dass die gleichen Inhalte nicht gleich vermittelt werden. Werden bei den Auelihof- und Wiesengrund-Eltern am Elternabend basale Pflichten und alltägliche Routinen ausführlich erläutert, weist man die Sonnwies-Eltern nur subtil auf zentrale Abläufe hin. Diese Instruktionen adressieren die Eltern unterschiedlich: als einzuweisend bzw. als kompetent.

» Damit werden die Eltern als bestimmte Personen in bestimmten sozialen Positionen und mit bestimmten Fähigkeiten verstanden.

Folgen wir einem subjektivierungstheoretischen Verständnis nach Butler (2001), werden mit diesen Adressierungen Normen der Anerkennung performativ zur Geltung gebracht und damit unterschiedliche Positionierungen eröffnet. Zum einen wird eine übergeordnete Norm der Unterstützung der schulischen Anliegen *durch die Eltern* etabliert: Die Eltern werden in allen drei Kontexten als Zuständige angesprochen, wenn es darum geht, die Kinder zu kompetenten Mitgliedern der Institution „Schule“ (mit) zu erziehen – ohne die Eltern geht es nicht. Aber diese übergeordnete Norm wird in ganz unterschiedlicher Weise an die Eltern herangetragen. Im Kindergarten Wiesengrund wird einerseits Begleitung und Unterstützung *für* die Eltern angeboten, es wird aber auch das Vorhandensein von grundsätzlichen elterlichen Pflichten erläutert, als ob dieses Fundament noch nicht selbstverständlich und sozial geteilt wäre. Im Kindergarten Auelihof wird die Norm der Unterstützung der Schule durch die Eltern als Norm einer gefügigen Elternschaft, welche die ihnen aufgetragenen Pflichten erfüllt, konkretisiert. Im Kindergarten Sonnwies dagegen werden die Souveränität und die Selbstbestimmung der Eltern als Norm etabliert. Es wird implizit vorausgesetzt, dass die Eltern der Norm der Unterstützung unaufgefordert gerecht werden – sie wissen, wie der Hase läuft. Den

unterschiedlichen Eltern-„Kollektiven“ wird damit eine je andere Form von Anerkennung gleich zu Beginn des Schuljahres zuteil – sie werden nur einmal mehr, öfters weniger ausgeprägt als vollwertige, ernstzunehmende Akteurinnen und Akteure angesprochen. Dies bedeutet, dass die Eltern in den drei Kontexten unterschiedlichen schulischen Kulturen der Zusammenarbeit begeben.

Die gewählten Formen der Adressierung mögen auf der einen Seite ihren praktischen Nutzen haben und erhöhen unter Umständen die Aussicht auf eine erfolgreiche Kooperation aus der Sicht der Lehrperson. Auf der anderen Seite kann machttheoretisch argumentiert werden, dass die unterschiedlichen Formen der Adressierung dazu beitragen, die bestehenden gesellschaftlichen Differenzlinien zu verfestigen und unterschiedliche Anerkennungsverhältnisse zu etablieren. Dies besonders, wenn man bedenkt, dass die aus Individuen bestehende, überall in vielerlei Hinsicht eben auch heterogene Elternschaft homogenisierend angesprochen wird. Diese Adressierungen subjektivieren Eltern pauschal als Kollektiv (Alkemeyer, Bröckling & Peter, 2018) mit je unterschiedlichen zugeschriebenen Eigenschaften (z. B. unterstützungsbedürftig vs. kompetent): Eigenschaften, die potenziell auch für die Wahrnehmung der schulischen Sozialisation der Kinder Relevanz haben.

#### Literatur

- Akbaba, Y. (2017). Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz Juventa.
- Alkemeyer, T., Bröckling, U. & Peter, T. (Hrsg.) (2018). *Jenseits der Person: Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript (Praktiken der Subjektivierung, 10).
- Betz, T. (2015). Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann.
- Betz, T. et al. (2017). Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2014). „Epilog“. In: B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 181–187.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gilliam, L. et al. (2017). *Children of the Welfare State. Civilising Practices in Schools, Childcare and Families*. London: Pluto Press (Anthropology, Culture and Society).
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43(3), S. 170–191.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethke & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2019). „Jetzt gilt’s richtig ernst“ – Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: A. Sieber Egger et al. (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung), S. 153–174. doi:10.1007/978-3-658-23238-2\_8.
- Sieber Egger, A., Unterweger, G. & Kaiser, F. (2021). Snack time in kindergarten as a cultural practice – Implications for processes of subjectivation. In: *Children & Society* 35(4), pp. 563–576. doi:10.1111/chso.12436.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 30(6), pp. 1024–1054.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. In: *Gender and Society* 9(1), pp. 8–37.

## Kontakte:

anja.sieber@phzh.ch

gisela.unterweger@phzh.ch

- 1 Schweizerischer Nationalfonds, Projektförderung Abt. 1, Nr. 100019\_159328: „Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten“. Laufzeit 1.2.2016 bis 31.7.2019. Projektleitung: Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger. Mitarbeitende: Christoph Maeder, Ursina Jaeger, Fränzi Buser (ab 1.9.2017), Alex Knoll (bis 30.6.2017) und Fabienne Kaiser. <http://p3.snf.ch/project-159328>. (1.9.2022).
- 2 Für die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Rezeption vgl. auch Ricken und Balzer (2012) sowie Kleiner und Rose (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.
- 3 Der Begriff „Expats“ steht für „Expatriate“. Damit werden (üblicherweise weiße) gut ausgebildete Menschen bezeichnet, die für eine bestimmte oder auch unbestimmte Zeit in anderen Ländern arbeiten (vgl. <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/mar/13/white-people-expats-immigrants-migration> (22.4.2022)).
- 4 Häufig spricht man von „Menschen mit Migrationshintergrund“, ein Begriff, den wir vermeiden wollen. Laut Akbaba (2017, S. 41 ff.) ist der Begriff „Migrationshintergrund“ meist mit einem zugeschriebenen Bedarf nach Integration verweben. Damit wird er zu einem Synonym für „problembehaftete Migration“; er schließt bestimmte Herkunftsländer ein- und andere explizit aus. Somit ist es nicht zufällig, dass in unserem Setting bei den Kindern vom Kindergarten Auelihof von „Kindern mit Migrationshintergrund“ gesprochen wird, bei den Kindern aus dem Kindergarten Sonnwis hingegen nicht, auch wenn diese Migrationserfahrung mitbringen. Dadurch wird eine Zweiklassenmigrationserfahrung eingeführt. Wir behelfen uns für diesen Beitrag mit dem Begriff „Migrationserfahrung“ im Wissen darum, dass die Probleme damit nicht behoben sind.



**Anja Sieber Egger**  
*Prof. Dr. phil., Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Bildungsanthropologische Kindheitsforschung.*



**Gisela Unterweger,**  
*Dr. phil., Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Ethnographische Kindheitsforschung.*

**Mit Sprache werden Wirklichkeiten geschaffen, verändert und Weltansichten transportiert. Sprache ist ein wunderbares Instrument der Vielfältigkeit, aber auch ein Wahrnehmungsgitter, das Teile der Realität hervorhebt oder unsichtbar machen kann. Wie verhält es sich mit unserem täglichen Sprachgebrauch in der Schule? Sind wir uns der Bedeutung unserer Sprache immer bewusst? Haben wir ein Bewusstsein dafür, wie unsere Sprache auch unsere Haltung widerspiegelt? Die Art, wie in einer Schule mit oder über Lernende gesprochen wird, kann als eine schulische Praxis gesehen werden, die über die kulturellen Normen der Schule viel verrät.**

Titelnummer STV 6238  
ISSN 1029-2624  
Postentgelt bar bezahlt  
envoi à taxe réduite  
Bureau de poste A-6020 Innsbruck

Unzustellbare Hefte bitte zurück an:  
Studienverlag  
Erlersstraße 10  
A-6020 Innsbruck

Unser vollständiges  
Programm und viele  
weitere Informationen  
finden Sie auf:

[www.studienverlag.at](http://www.studienverlag.at)

