

Florian Bergmaier, Barbara Falkinger, Claudia Leditzky,
Michael Rittberger, Michael Sertl

Elternsprechtag

**Über die Machtverhältnisse zwischen
LehrerInnen und Eltern**

Schulheft 155/2014

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 39. Jahrgang 2014

© 2014 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5363-6

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:

+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at;

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Florian Bergmaier, Barbara Falkinger, Claudia

Leditzky, Michael Rittberger, Michael Sertl

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 34,00/41,78 sfr

Einzelheft: € 15,00/18,43 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen 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 § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Norbert Kutalek ist tot!	5
Editorial	7
Gerold Scholz	
Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule	11
Helga Kotthoff	
Faul wie e Hund	32
<i>Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde</i>	
Christine Machreich, Milli Bitterli	
Die Sprache der LehrerInnen.	
Die Sprache der Eltern.	
Die Machtverhältnisse.	49
<i>Ein Briefwechsel</i>	
Barbara Falkinger	
Wir sind per DU!	67
Heidemarie Brosche	
Schantall in der Schule	70
<i>Bildungsbürgertum versus Prekariat</i>	
Christine Nöstlinger	
De guatn und de aundan	74
Florian Bergmaier	
Vom KEL-Gespräch zum Mitarbeiter_innengespräch	76
<i>Oder: Kinder als Mitarbeiter_innen im „Unternehmen“ Schule?</i>	
Claudia Leditzky	
Kommunikation in Theorie und Praxis – ein Baustein in der Ausbildung angehender Lehrer/innen an der Pädagogischen Hochschule Wien	102
AutorInnen	118

Norbert Kutalek ist tot!

Am 5. Oktober 2014 ist Norbert Kutalek, einer der Mitbegründer der SCHULHEFTE, im 82. Lebensjahr in Wien verstorben. Sein Tod kam unerwartet und trifft uns umso schmerzvoller, als Norbert sich in den letzten beiden Jahren wieder öffentlich mit Fragen der Bildungspolitik beschäftigt hat – wohl auch dank der Initiative von Oskar Achs, der anlässlich seines 80. Geburtstags einen Sammelband seiner Schriften unter dem Titel „Spuren und Positionen linker Bildung“ herausgebracht hat. So hat Norbert auch an der Diskussions-Veranstaltung aus Anlass der 150. Nummer des SCHULHEFTS in der PH Wien (Nov. 2013) teilgenommen. Auch einer Einladung der BerufspädagogInnen an der PH Wien ist er gefolgt und stand den Lehrenden und Studierenden knappe zwei Stunden Rede und Antwort.

Was wir und die ganze an Bildung und Bildungspolitik interessierte Öffentlichkeit mit Norbert Kutalek verloren haben, ist sein bestechend scharf analysierender Geist, seine Gabe, die Dinge kurz und prägnant auf den Punkt zu bringen, meist in Theseform, was sich in Diskussionen immer als Vorteil erwiesen hat. Sein unbeirrbarer Kampf galt einer Schule, in der die „Interessen der Mehrheit“ – so pflegte Norbert den Widerspruch zwischen Arbeit und Kapital anzusprechen – eine größere Rolle spielen als heute. Ganze Generationen von Wiener PflichtschullehrerInnen und Studierenden an der Pädagogischen Akademie wurden durch ihn mit kritischen, linken Positionen konfrontiert.

Sein Geist wird im schulheft noch weiter lebendig sein: Die Nummer 2/2015 ist den „Linken Positionen in der österreichischen Bildungspolitik der Zweiten Republik“ gewidmet, angeregt durch Norberts Buch. Norbert hat selbst noch an den ersten Gesprächen dazu teilgenommen.

Uns bleibt nur, von Norbert auf immer Abschied zu nehmen.
Einer wie er wird uns fehlen.
Einer wie er wird nicht mehr kommen.

Editorial

Der Begriff Eltern-„Sprechtag“ muss geklärt werden. Er ist verwandt mit der „Sprechstunde“, jenen Stunden oder Tagen, an denen „Parteienverkehr“ stattfindet, an denen also die (bittstellenden) BürgerInnen oder KundInnen oder PatientInnen ihre Anliegen der Behörde oder dem Arzt vortragen dürfen. Ohne das weiter zu erläutern, wollen wir die Hierarchie herausarbeiten, die zwischen den beiden herrscht, jenem, der die Sprechstunde „hält“, und jenem, der sie „besucht“. Zwischen LehrerInnen und Eltern, zwischen Schule und Familie herrscht genau diese Hierarchie. Darin spiegelt sich das Verhältnis zwischen Staat und Familie. So sehr viele in der Familie die „Keimzelle“ des Staates sehen, ist es doch umgekehrt: Der Staat sorgt für die Regeln, denen sich die Familien unterzuordnen haben. Beim amerikanischen Soziologen Talcott Parsons (in seinem grundlegenden Aufsatz: *Die Schulklasse als soziales System*, 1959¹) heißt das dann so: Die Schule vertritt ein Normen- und Wertesystem, das eine Stufe höher liegt als jenes der Familie. Er meint, dass die Schule universalistische Werte vertritt, also allgemeingültige, während die Familie partikularistisch orientiert ist, also an das (eigene) Kind denkt. (Wir kommen dazu später noch einmal.)

Dieses „höherwertige“ Normensystem der Schule rechtfertigt offensichtlich die klare Machtverteilung zugunsten der Schule und der LehrerInnen. Diese einseitige Machtverteilung funktioniert sogar dann, wenn der Gesetzgeber den Eltern ausdrücklich ein Mitbestimmungsrecht einräumt; konkret z.B. bei der Schulbuchaktion: Diese wird bekanntlich aus dem Familienlastenausgleichsfonds finanziert, also nicht aus dem Budget des Unterrichtsministeriums. Deswegen sehen die entsprechenden Bestimmungen ein Recht zur Stellungnahme und ein Recht auf Mitentscheidung der Eltern bei der Wahl der Unterrichtsmittel

1 Parsons, T.: *Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*. X-fach abgedruckt; z.B. in Bauer, U.; Bittlingmayer, U.H.; Scherr, A. (Hg) (2012): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–124.

vor (§ 61 SchUG). Allerdings können wir ganz sicher sein, dass dieses Recht kaum genutzt wird. Wie auch!

Diese einseitige Machtverteilung dreht sich allerdings in dem Moment um bzw. wird in Frage gestellt, wenn Eltern mit größerem kulturellem Kapital in Erscheinung treten. Da machen dann manche LehrerInnen ganz brav „Kusch!“ Z.B. recherchierten Studierende der PH Wien – im 3. Semester wird die Lehrer-Eltern-Kommunikation zum Gegenstand eines soziologischen Seminars; und die Studierenden machen dabei einschlägige Erhebungen an Schulen –, dass eine VS-Lehrerin, die von einem Vater, sagen wir, er war Anwalt, ziemlich massiv unter Druck gesetzt wurde, schließlich doch den 2er in Deutsch gegeben hat, der für die AHS-Reife notwendig war, nachdem sie ursprünglich einen 3er geben wollte. Und man kann es ihr nicht verdenken! Bevor sie „größere“ und langfristig wirksame „Wickel“ riskiert?!

Diese Machtverhältnisse zwischen LehrerInnen und Eltern, und wie sie sich mit Eltern (und LehrerInnen) unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit unterschiedlicher Ausstattung an kulturellem Kapital konkret ausgestalten, das ist das Thema dieses schulhefts.

Wir können da zwei Thesen formulieren:

These 1: Wenn Eltern in der Schule – tatsächlich! – zu Wort kommen, dann sind es wohl eher Eltern mit großem kulturellem Kapital.

These 2: Diese Eltern benutzen ihr Wort natürlich partikularistisch (s.o. Parsons); aber nicht nur partikularistisch im Sinne des eigenen Kindes, sondern wohl auch partikularistisch im Sinne der eigenen Klasseninteressen, also im Interesse der bildungsaffinen Mittelschichten.

Aufschlussreich ist dabei die Beobachtung, dass Mittelschicht-Eltern mit großem kulturellem Kapital manchmal doch den Mund halten; nämlich dann, wenn es dem eigenen Kind schaden könnte. (Da beißen sich manche fast die Zunge blutig, weil man gegenüber LehrerInnen sehr vieles nicht sagt, was man sagen möchte und was man anderen sehr wohl sagen würde. Das berühmte Argument: Wenn ich mich da jetzt aufreg, schadet es ja nur meinem Kind!)

Wer in der Schule normalerweise überhaupt nicht zu Wort

kommt, sind die Eltern aus den sogenannten „bildungsfernen Milieus“. Wohl auch deshalb, weil ihnen die Worte fehlen, sei es, weil sie der deutschen Sprache nicht (so) mächtig sind, sei es, weil sie wissen, dass ihre Sprache in der Schule nicht gesprochen wird. (So spricht man nicht!) Als Illustration für dieses „(Noch immer) nicht zu Wort Kommen“ haben wir uns entschlossen, ein jetzt schon 40 Jahre altes Gedicht von *Christine Nöstlinger* abzudrucken: „de guatn und de aundan“. Selbstkritisch haben wir anzumerken, dass es uns, trotz mehrmaliger Anläufe in den Redaktionssitzungen, nicht gelungen ist, die Stimme der „aundan“ lauter zu Wort kommen zu lassen als mit diesem Gedicht von Christine Nöstlinger.

Zu den (weiteren) Beiträgen:

Gerold Scholz analysiert die „Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule“ und illustriert die oben formulierten Thesen von der Dominanz der Schule (These 1) und vom finntenreichen Spiel mit dem Bildungskapital (These 2) mit umfangreichem Material aus seiner langjährigen Tätigkeit als Grundschulforscher.

Helga Kotthoffs Beitrag „Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde“ liefert aufschlussreiche Einsichten in die Kommunikationsstrategien von Eltern, die sich in die Sprechstunden von LehrerInnen begeben. Mit der im Titel angedeuteten Übertreibungs- bzw. Anklagestrategie (Faul wie e Hund) dokumentieren die Eltern, so die Ergebnisse von Kotthoffs Forschungen, ihr einschlägiges Bildungskapital und begeben sich dadurch mit den LehrerInnen „auf Augenhöhe“. Es gibt allerdings eine Gruppe, der diese Strategie nicht zur Verfügung steht: die Sonderschul-Eltern.

Einen interessanten Briefwechsel, der aus einer Seminararbeit über die Machtverhältnisse zwischen LehrerInnen und Eltern und ihren sprachlichen Ausdrucksformen entstanden ist, liefern *Christine Machreich* und *Milli Bitterli*. Die beiden ehemaligen Studierenden der PH sind inzwischen selbst (Volksschul)Lehrerinnen und befinden sich damit in der gar nicht so komfortablen Situation, ihre theoretischen Überlegungen bzw. ihre Interpretationen der Aussagen aus den Interviews „am lebenden Subjekt“ überprüfen zu können. Interessant ist die unterschiedliche Sicht der beiden Autorinnen auf das Machtgefälle zwischen LehrerIn-

nen und Eltern. Machreich argumentiert mit Bourdieu und stellt das sprachliche und kulturelle Kapital in den Vordergrund. Bitterli reflektiert auf die „Amtsautorität“ der LehrerInnen, auf die institutionelle Seite der Macht.

Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für die Fallstricke der Lehrer-Eltern-Kommunikation liefert *Barbara Falkinger* mit einem „Klassiker“ in dieser Beziehung: dem Du-Wort zwischen Lehrerin und Eltern. Die Komplikation mit bildungsfernen Eltern mit Migrationshintergrund ist quasi vorprogrammiert.

Eine Art Verteidigungsrede der Eltern von „Schantall“, Kevin, Jasmin, und wie die Kinder sonst noch heißen mögen², liefert *Heidemarie Brosche*, die sich ein bissl für die vorurteilsbeladene Sprache ihrer KollegInnen in den Lehrerzimmern geniert. An dieser Stelle haben wir das schon angesprochene Gedicht von Christine Nöstlinger abgedruckt, um den in Brosches Beitrag angesprochenen Graben zwischen „den guatn und den aundan“ wenigstens einmal von der anderen Seite zu beleuchten.

Der Beitrag von *Florian Bergmaier* „Vom KEL- Gespräch zum Mitarbeiter_innengespräch Oder: Kinder als Mitarbeiter_innen im Unternehmen Schule?“ nimmt sich eine neue Variante der neoliberalen Unternehmensphilosophie vor, der sich die Schule zu unterwerfen hat: Er zieht frappierende Parallelen zwischen dem (in Unternehmen üblichen) MitarbeiterInnen-Gespräch und dem mit dem Schuljahr 2012/13 eingeführten KEL-Gesprächen (Kinder-Eltern-Lehrer-Gesprächen).

Im letzten Beitrag liefert *Claudia Leditzky* einen Einblick in die Praxis der LehrerInnenbildung: „Kommunikation in Theorie und Praxis – ein Baustein in der Lehrer/innenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien“. Hier geht es um die Kongruenz von Theorie und Praxis bzw. um die Frage, ob es beim Thema Kommunikation nicht auch um ein praktisches Wissen, also ein praktisch zu erwerbendes Können geht.

Die Redaktion

2 Vgl. dazu die Bachelor-Arbeit von Maria Glaw: Der Kevin-Effekt: Vornamen als Indikator für das soziale Milieu. Saarbrücken: Akademikerverlag 2013.

Gerold Scholz

Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule

Der im Folgenden beschriebene Elternabend fand im Juni 2006 in einem Dorf in Süddeutschland statt.¹ In dem Ort gab es eine kleine Grundschule mit 70 bis 80 Schülern und 4 fest angestellten Lehrern. Die Schule realisierte ein offenes Konzept. Die Schüler konnten ab 7.30 Uhr in die Schule kommen; ab 8.15 Uhr bestand ein erster Block in sog. „Freiarbeit“. Dabei konnten die Kinder in einen der Räume gehen, die schwerpunktmäßig für bestimmte Fächer (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht) eingerichtet waren und sich dort mit dem anwesenden Lehrer über zu lösende Aufgaben verständigen. Anschließend, nach einer großen Pause, traf sich die Stammklasse mit der Klassenlehrerin zum gemeinsamen Unterricht. Hinzu kamen Sport und Religion als Fächer, sowie eine Vielzahl an Angeboten und Projekten. Ein solches Projekt war z.B. ein Frühstück, das Lehrer, Kinder und Eltern gemeinsam vorbereiteten und an dem die Kinder teilnehmen konnten, statt sich ein Pausenbrot von zu Hause mitzubringen.

Grundschule = Schule der Mütter

Zu diesem ersten Elternabend noch vor Schulbeginn trafen sich jene Eltern, deren Kinder eingeschult werden sollten mit der Klassenlehrerin, die auch gleichzeitig Schulleiterin war. An diesem Elternabend waren gewissermaßen alle Kinder vertreten. Anwesend waren 15 Frauen und 4 Männer. Zwei davon als

1 Die Daten sind 2006 durch teilnehmende Beobachtung erhoben worden. Ich veröffentliche sie erst jetzt aus zwei Gründen. Zum einen, um die Anonymität zu wahren, zum anderen, um rückblickend auf einen Prozess schauen zu können. Ich denke auch nicht, dass die Beobachtungen veraltet sind. Wenn es heute oder an anderen Orten anders sein sollte, dann können die Beobachtungen dazu dienen, die eigene Situation besser zu verstehen.

Paar. In einem Fall war es so, dass die Familie zwei Kinder in der Schule hatte und sich die Eltern auf die gleichzeitig stattfindenden Elternabende aufteilten. In einem Fall war der Mann, der anwesend war, auch der Vater, der das Kind hauptsächlich erzog. Von den 19 Eltern waren also eigentlich 18 Mütter anwesend und ein Vater. Dies kann nicht an der Berufstätigkeit der Männer gelegen haben, denn der Elternabend begann erst gegen 19.30 Uhr. Außerdem war ein großer Teil der anwesenden Frauen auch berufstätig.

Im Laufe des Abends warb die Lehrerin darum, dass die Eltern mitarbeiten, also Kurse für die Schüler anbieten, wie Kochkurse oder Vorlesekurse. Dabei richtete sie sich immer an die Frauen: „Ich möchte doch die Mütter bitten, sich zu engagieren“ – und als Zusatz – „es können natürlich auch Väter kommen.“

Diese letzte Bemerkung macht auf ein Grundproblem aufmerksam, das im Verhältnis von Schule und Eltern zum Tragen kommt. Es gibt eine Realität. Hier die Tatsache, dass sich die Frauen und nicht die Männer auf dem Elternabend einfanden. Und es gibt ein Wissen darüber, wie es sein sollte. Hier, dass sich sowohl der Vater als auch die Mutter verantwortlich fühlen sollten. Wenn man Erwachsene über Schule befragt, so wechseln ihre Antworten zwischen beiden Ebenen. Zum Teil sagen sie, was sie denken, was der Fall ist; zum Teil, was sie denken, was der Fall sein sollte. Die Differenz zwischen Realität und Anspruch wird dabei selbst noch in der Weise kommuniziert, dass sie Kritik abblockt. Mit dem Satz „es können natürlich auch Väter kommen“, kann die Lehrerin belegen, dass sie die Eltern in der gewünschten Weise angesprochen und dabei unterschlagen hat, dass das Wort „natürlich“ darauf verweist, dass es ungewöhnlich ist, dass Väter mitarbeiten und man deshalb die Selbstverständlichkeit betonen muss, dass auch Männer zur Mitarbeit eingeladen sind.

Infantilisierung und Frontalunterricht

Der Elternabend fand in dem Raum statt, der auch der Klassenraum der Kinder sein wird. Der Raum war klein, die Bänke und Stühle niedrig. Die Lehrerin hatte Namenskarten der Kinder auf

die Tische gestellt, und so mussten sich die Eltern ihren Platz suchen und sich auf den Stuhl setzen, auf dem auch ihre Kinder sitzen werden.

Man kann sagen, dass diese Rahmung empathisch ist. Wenn Eltern an dem Platz ihrer Kinder sitzen, können sie einen Eindruck von dem bekommen, was ihre Kinder erleben und erfahren werden. Man kann aber auch sagen, dass diese Rahmung die Eltern zurückversetzen sollte in ihre Schulzeit. Dass Erinnerungen wach und vor allem reaktualisiert werden sollten. Die Erwachsenen auf den kleinen Stühlen sollten sich wie die Erstklässler fühlen, die sie einmal waren. Vor sich die große erwachsene Lehrerin, die sagt, was man tun darf und was nicht.

Die Eltern bekamen eine Tagesordnung, eine Anlauttabelle mit ihnen unbekanntem Schriftzeichen, eine Materialliste und eine Elterninformation über den Lese- und Schreibunterricht. Die Schule – und deshalb die Anlauttabelle – unterrichtet nach dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen.²

Das war ein umfangreiches Programm, wenn man davon ausgeht, dass spätestens nach zwei Stunden der Elternabend beeen-

2 Das Konzept „Lesen durch Schreiben“ nach J. Reichen lässt sich in den Rahmen des Spracherfahrungsansatzes einordnen. Dieser basiert auf der Einsicht, dass Kinder lesen und schreiben lernen, indem sie Schriftsprache von Anfang an selbständig nutzen und indem sie sich aktiv mit ihrer Struktur auseinandersetzen. Es ist kein Rechtschreibprogramm, sondern ein pädagogisch-didaktisches Konzept, das, so Reichen, Lesen mit Denken verbindet. Es gilt, mit der Anlauttabelle und der Handlungsanweisung auf der Tabelle den entsprechenden Buchstaben zu dem gesprochenen und gehörten Laut zu suchen, den Kindern die Möglichkeit zu geben, alle Wörter zu schreiben, die sie schreiben wollen. Pädagogisch soll dies den Kindern die Lust an der schriftlichen Mitteilung erhalten und fördern. Lesen lernen, davon war Reichen überzeugt, folgt dem Schreiben lernen. Daraus folgt notwendig, dass Kinder viele Wörter falsch schreiben, weil es in der deutschen Sprache keine enge Beziehung zwischen Laut und Buchstabe gibt. In Reichens Konzept – und dies steht im Widerspruch zu einer Reihe jüngerer Veröffentlichungen – wird die Eigenaktivität der Kinder begleitet und ergänzt durch einen Lehrgang, der sich aber nicht gleichschrittig an alle Kinder richtet, wie bei dem Fibelunterricht, sondern in einem Werkstattunterricht, der an dem einzelnen Kind und dessen Schreib- und Leselernprozess orientiert ist. (vgl. www.reichen.de)

det sein sollte. Die Tagesordnung sah vor, dass die Struktur des Schulvormittags und das Konzept „Lesen durch Schreiben“ erklärt wird; dass es Hinweise zum Mathematikunterricht gibt, die Materialliste durchgegangen wird und dabei auch die Fragen von Eltern beantwortet werden. Die Tagesordnung endete, wie üblich, mit dem Punkt „Verschiedenes“. Ein Gespräch mit den Eltern, eine Diskussion oder die Aufnahme von Fragen der Eltern waren nicht vorgesehen. Elternfragen wurden ausdrücklich nur einmal erwähnt, nämlich im Zusammenhang mit der Materialliste, also einer Auflistung der Dinge, die die Erstklässler zum Schulanfang mitbringen sollten.

Man kann das geplante Programm unter die Überschrift bringen: „Die Schule informiert“. Nicht beabsichtigt war ein Gespräch zwischen Lehrerin und Eltern. Eine Vorstellungsrunde der Eltern gab es auch nicht. Die Lehrerin begann den Elternabend mit dem Satz „Ich begrüße Sie ganz herzlich hier ...“ und endete mit der Feststellung: „Das war viel für Sie und für mich.“ Dazwischen hatte sie eine Diskussion mit der Bemerkung beendet: „Alle sind müde“.

Eine Erklärung für diese Strategie, sich nicht auf ein Gespräch mit den Eltern einzulassen, ist alt und taucht in unterschiedlichen Varianten immer wieder auf. Friedhelm Zubke hat dies 1986 wie folgt beschrieben:

„Die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern – in den weitestgehend festgelegten Rollen – aktualisiert auf beiden Seiten Ängste. So wie Lehrer Einwänden, Anfragen und Kritik von Eltern nicht angstfrei begegnen, aktualisiert das Gespräch mit der Schule bei der Mehrheit der Eltern Ängste, seien die Ursachen hierfür nun nicht verarbeitete Probleme aufgrund eigener negativer Erlebnisse als Schüler oder seien es Unsicherheiten gegenüber der Institution, die durch Unkenntnis und unzureichende Information ausgelöst wurden.“ (Zubke 1986, S. 36)

Zutreffend scheint mir, dass die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern auf beiden Seiten Ängste aktualisiert. Nicht zutreffend scheint mir die Vermutung, dass dafür auf Seiten der Eltern Unkenntnis oder nicht verarbeitete Probleme ursächlich

seien. Deren mögliche Existenz auf Elternseite kann jedenfalls die Ängste der Lehrer nicht erklären.

Der Versuch, Eltern durch die Rahmung von Situationen zu infantilisieren und durch eine straffe Tagesordnung an einer Diskussion zu hindern, war mehrfach zu beobachten. Beim nächsten Elternabend, dem ersten ordentlichen nach Schulanfang, stand als Tagesordnung fest: „Informationen rund um die Schule“ und „Wahl des Klassenelternbeirats“. Bei diesem Elternabend, wie bei dem bisher beschriebenen vor Schulbeginn, wie auch bei der Schulkonferenz³, ließ sich das gleiche Muster beobachten. Die Lehrerin versuchte den Abend so zu planen, dass sie zwar informieren konnte, aber nicht diskutieren musste. Und in allen drei Fällen gelang es ihr nicht, diese Strategie durchzuhalten.

Die Hinterbühne des Elternabends

Bei der Schulkonferenz versuchte die Lehrerin/Schulleiterin die Sitzung zu beenden, nachdem die Wahl zum Schulelternsprecher und die Genehmigung von zwei Forschungsprojekten stattgefunden hatten. Es war etwas weniger als eine Stunde vergangen. Da meldete sich ein Vater mit der Bemerkung, er habe nur noch eine Kleinigkeit und wies auf ein Schreiben hin, in dem die Eltern von den weiterführenden Schulen zu einem Gespräch eingeladen worden waren. Erst etwa eine Stunde später – nach diesem vorsichtigen Hinweis eines Vaters – war die Schulkonferenz dann tatsächlich beendet. Dazwischen wurden eine Vielzahl von Themen von Seiten der Eltern behandelt, die sich insgesamt als Kritik an der Schule beschreiben lassen. Im Kern ging es darum,

3 Die Schulkonferenz ist in Hessen das gemeinsame Entscheidungsgremium von Lehrern und Eltern. Sie besteht aus Vertretern des Schulelternbeirats und Vertretern des Lehrerkollegiums. Die Schulleitung führt den Vorsitz. Die Mitglieder werden für die Dauer von 2 Jahren gewählt. Im Unterschied zu Schulelternbeirat und zur Gesamtkonferenz beraten, diskutieren und entscheiden in der Schulkonferenz Eltern und Lehrkräfte gemeinsam über zentrale Fragen der Schule. (<http://leb-hessen.de/startseite/elternmitbestimmung/schulkonferenz/>)

dass die Schule immer wieder von den Eltern Mitarbeit und einen finanziellen Einsatz verlange, dass die Kommunikation zwischen Schule und Eltern transparenter sein könnte. Der Tenor war: Man solle das nächste Projekt erst beginnen, wenn das alte abgeschlossen ist. Um die Kommunikation transparenter zu gestalten, sollte auf der Homepage der Schule die Möglichkeit eingerichtet werden, dass Eltern dort Informationen von der Schule finden, sie Lehrer informieren und auch untereinander kommunizieren können. Dies hat sich auch acht Jahre nach dem Treffen nicht realisiert.

Auch die Wahl des Klassenelternbeirates folgte diesem Muster. Die Lehrerin begann den Abend so:

„Ich find es toll, dass Sie so zahlreich gekommen sind. Ich hab Ihnen an die Tafel schon mal geschrieben, das erste, was wir heute machen müssen, ist die Wahl des Klassenelternsprechers. Der Klassenelternsprecher ist so'n bisschen der Ansprechpartner von Lehrer zu Eltern und umgekehrt von Eltern zu Lehrer. Liest auch so ein bisschen mit, wenn so gewisse Sachen anstehen, Weihnachtsbäckerei, Ausflug und ist auch Vermittler, eigentlich. Wir brauchen einen und einen Stellvertreter oder eine (Lachen). Die Wahl läuft folgendermaßen: Wir brauchen einen Schriftführer, einen Wahlleiter und einen Beisitzer. Diese drei sind nicht wählbar. D.h., wer sich dafür entscheidet, der kann nicht gewählt werden. Sie werden dann Vorschläge bringen, wer Ihrer Meinung nach das Amt übernehmen soll. Ich denk mal, das ist soweit klar. Ich sag da mal jetzt nix dazu (Lachen). Es gibt auch Lehrer, die machen das noch anders, die sagen, hier haben Sie ihre Wahlsachen, ich geh mal raus und komm in 10 Minuten wieder.“

Es melden sich drei Personen für den Wahlausschuss.

„Also, Sie geben jetzt Vorschläge ab, wer zu wählen wäre, wer möchte denn das Amt gerne übernehmen? Ich kann eigentlich ganz weggehen, ich bin ja völlig unbeteiligt. Sie werden nicht mit Arbeit überschüttet, Sie brauchen keine Angst zu haben. Kann ich Ihnen noch einmal ans Herz legen das Amt, es passiert also eigentlich nicht viel.“

Tatsächlich wurden eine Frau und ein Mann von den Eltern vorgeschlagen und eine Frau schlug sich selbst vor.

Die Lehrerin betonte dann noch einmal gegenüber der gewählten Mutter, dass es wirklich nicht so schlimm werden würde und dass sie froh sei, dass die Wahl so schnell von statten gegangen wäre.

Unterschiedliche Bedeutungen von Engagement

Elternsprecher zu wählen ist Pflicht. Der mehrfache Versuch der Lehrerin, diese Funktion herunterzuspielen, enthält eine Reihe von Aspekten.

Die Unterstellung, dass die Eltern nicht so viel Zeit in die Schule investieren möchten und deshalb betont wurde, dass Elternsprecher keine schwierige Aufgabe sei, lässt sich als Abwehr des Einflusses von Eltern auf die Schule lesen. Andererseits kann man auch sagen, dass die Lehrerin aus ihrer Erfahrung heraus handelte. Diese bestand darin, dass die Wahl eines Elternsprechers einem Eiertanz gleicht. Viele möchten es werden, aber keiner will es zugeben. Wer diese Regel verletzt, was an diesem Elternabend der Fall war, weil sich eine Mutter selbst meldete, wird bestraft. Sie erhielt nicht eine einzige Stimme der anwesenden Eltern. Dagegen einigte man sich eindeutig auf Frau S., die 12 von 16 Stimmen bekam und wählte den zunächst zweitplatzierten Mann im nächsten Durchgang zum Stellvertreter.

Das Amt des Elternsprechers scheint einen privilegierten Zugang zur Schule zu verschaffen und damit mögliche Vorteile für das eigene Kind. Das ist es m.E., was jeder möchte, aber niemand zugeben will. In diesem Widerspruch befangen lassen sich Eltern auch gut manipulieren, indem ihnen gesagt wird, dass das Amt keine weitere Bedeutung habe. Damit scheint der Widerspruch austariert. Nun ist dies der Lehrerin bei dieser Wahl nicht gelungen. Denn tatsächlich ging die Wahl schnell und eindeutig über die Bühne. Darin war auch die Botschaft an die Lehrerin enthalten, dass man durchaus bereit sei, sich deutlich in der Schule zu engagieren.

Nun kann man unter Engagement für die Schule sehr Verschiedenes verstehen. Das eine Verständnis findet sich knapp in

den Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen aus dem Jahre 1963 unter der Überschrift „Schulleben“:

„Von großer Bedeutung ist es auch, die Eltern am Schulleben zu beteiligen, damit sie es in seinen Zielen bejahen und seine Voraussetzungen fördern.“ (Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen 1963, S. 21)

Dass die Eltern sich am Schulleben beteiligen und damit auch dessen Ziele teilen sollen, gilt auch mehr als 40 Jahre später. Nur die Formen sind differenzierter geworden.

Lehrerin:

„ Gut. Jetzt hab ich hier nen großen Punkt, das passt zum Frühstück: Eltern gesucht. Wir freuen uns immer, wenn morgens um halb 8 jemand kommt und sagt, heute hab ich mal Zeit, ich mache heut mal das Frühstück mit. Wer von Ihnen also Zeit hat und kommen kann, der ist also herzlich eingeladen, morgens um halb 8. ... Wenn es also jemand zu einem bestimmten Tag immer machen will, dann kann er das auch machen (Lachen).

Dann sind wir gleich bei der Elternarbeit. Wir haben eine Bücherei. Machen auch Eltern. Das dürfen also auch gerne Eltern von der 1. Klasse. Wer Zeit hat, dienstags, um 10 oder Viertel nach 10. Gut. Haben wir zufällig auch eine Mutter, die Lust hätte zu kochen, wir haben ja auch eine Küche, Kochen mit vier oder fünf oder sechs Kindern. Die Küche ist freitags frei ab 12. Eine Doppelstunde, das wäre eine Mütter AG. Väter natürlich auch gerne (Lachen).

Gut, noch ein Elterndienst, Dienstag Viertel nach 10 bis um 11 Uhr: Vorlesen, wer Lust und Laune hat. Da müssen Sie sich aber nicht länger verpflichten, da dürfen Sie einfach dienstags kommen. Sie können sich ein Buch aussuchen, wenn Sie ein schönes Buch haben und sagen, das möchte ich jetzt gern mal vorlesen, und dann schicken wir Ihnen die Kinder.“

Tatsache ist, dass sich für die genannten und noch weitere Aktivitäten Eltern fanden. Das liegt vielleicht auch an der Schulleiterin, die, entgegen dem vielleicht bisher vermittelten Eindruck, Schule als Lernort in einer Gemeinschaft versteht.

Auf der Homepage der Schule findet sich die folgende Selbstdarstellung:

„Wir verstehen unsere Schule als Lern- und Lebensraum aller Beteiligten.

Aus diesem Grund ist es uns ganz wichtig, dass „unsere“ Kinder (und wir) in einer Lernumgebung arbeiten können, die ihre Selbstständigkeit und Kreativität fördert, ihr Selbstbewusstsein stärkt, ihren ‚Forscherdrang‘ nicht aufhört und ihre Individualität achtet. Eine lebendige, freundliche, „mit positiven Emotionen verbundene“ (Spitzer, 2006) und von allen gemeinsam getragene Lernatmosphäre regt am besten zum motivierten Lernen und Arbeiten an. Jedes Mitglied der Schulgemeinde, egal ob Schüler, Lehrkraft, Elternteil, Hausmeisterin, Sekretärin ... wird immer wieder dazu ermuntert, seine persönlichen Ideen und Bedürfnisse innovativ in den Prozess unserer gesamten Schulentwicklung einzubringen.

Die Evaluation unserer Arbeit stellen wir gemeinsam als Team in den Dienst zur Umgestaltung von Schule hin zu einer Lernumgebung, in der eigenständiges, selbstgesteuertes und demokratisches Lernen ermöglicht wird.“

Elterninteressen

Die Schule praktizierte einen offenen Unterricht mit vielen Projekten, individuellen Lernzeiten, jahrgangsübergreifendem Unterricht, Lesenächten, Theateraufführungen, an denen alle Kinder beteiligt wurden und zu deren Aufführung wohl fast alle Eltern und Großeltern kamen. Regelmäßig gab es über diese Schule etwas in der Lokalzeitung zu lesen. Die Schule polarisierte die Eltern in der Gemeinde. Sie hatte einige Kinder aufgenommen, die nicht in dem Schulbezirk der Schule wohnten, deren Eltern aber von dem Konzept überzeugt waren. Es gab andere Eltern und Lehrer, die der Schule vorwarfen, dass die Kinder nichts lernen würden. Ein Teil der Stringenz, mit der Elternbegegnungen von Seiten der Schule durchgeführt wurden, hängt sicher auch damit zusammen, dass die Schule ein Konzept vertrat, das allen Eltern aus der eigenen Erfahrung unbekannt war und manchen auch nicht geheuer. So war die Schule mit dem Versuch gescheitert, alle Übungsaufgaben in der Schule machen zu lassen und damit faktisch die Hausaufgaben abzuschaffen.

Von daher ist es auch nicht zulässig, von „den“ Eltern zu sprechen. Faktisch hatte es diese und haben die meisten Schulen mit mehreren Elterngruppen zu tun. Das deutete sich früh an.

Bei dem ersten Elternabend vor Schulbeginn waren alle Kinder vertreten. Bei dem zweiten Elternabend, bei dem die Sprecherin gewählt wurde, fehlten die Eltern zweier Kinder. Beide wohnten in dem gleichen Haus. Das eine Kind, ein Junge, war im Jahr davor sitzen geblieben, und das andere Kind, ein Mädchen, begrüßte mich bei unserer ersten Begegnung mit der Frage: „Kennst du Tokio Hotel?“ Ich musste zugeben, dass ich weder in Tokio war, noch eine Band mit diesem Namen kennen würde. Die Eltern beider Kinder würden üblicherweise mit dem Begriff „bildungsfern“ etikettiert werden. Und tatsächlich blieben beide dem ersten Elternabend nach Beginn der Schule fern.

Die Kinder der beiden Elternsprecher und auch der Frau, die sich selbst vorgeschlagen hatte, wechselten am Ende der Grundschulzeit auf das Gymnasium. Allen dreien kann man so etwas bescheinigen wie „Bildungsnähe“. Damit meine ich ein durchaus reflektiertes Verhältnis zur Schule als einer Institution, die einerseits den Kindern den eigenen sozialen Status nicht nur sichern, sondern möglichst auch verbessern soll und die andererseits – das gilt für die Grundschule – Kindern nicht die Kindheit zerstören soll. Die beiden Sprecher, vor allem die Frau, wurden m.E. von den Eltern deshalb gewählt, weil sie den Eindruck vermitteln, sich in diesem Spannungsverhältnis bewegen zu können. Grundlage für die Wählbarkeit war damit die generelle Zustimmung zu dem Konzept der Schule, abgesehen von dem Wissen darum, dass man einiges auch anders sehen kann. Anders formuliert: Die Eltern wollten keinen Konflikt. Weil dies so war, ließ sich eine Mutter, deren Kind später auch auf das Gymnasium wechseln wird, in den Wahlausschuss wählen. Sie hatte nämlich beim ersten Elternabend vor Schulbeginn für einen Konflikt gesorgt.

Rechtschreibung als Unterscheidungsmerkmal

Bei diesem Elternabend erläuterte die Lehrerin das Konzept „Lesen durch Schreiben“ nach Jürgen Reichen. Dazu hatte sie den Eltern eine Anlauttabelle auf den Tisch gelegt mit Hieroglyphen

statt Buchstaben. Dies deshalb, um die Eltern in die Situation ihrer Kinder zu bringen, für die das deutsche Alphabet ja auch so unbekannt ist wie ägyptische Hieroglyphen.

Die Lehrerin betonte: „Unser Ziel heißt Lesen durch Schreiben“. Sie verwies auf die pädagogischen und didaktischen Vorteile dieses Konzeptes, plädierte für Geduld und beteuerte, dass die Kinder Hilfe bekommen, die Eltern keine Angst zu haben bräuchten. Sie sollten viel vorlesen, aber nicht mit den Kindern ein eigenes Rechtschreibtraining durchführen. Schließlich sagte sie: „Rechtschreiben lernen heißt eigentlich: Es dauert 10 Jahre. Das geht schrittweise voran.“

Mit diesem Satz begann eine Diskussion mit der Mutter, die sich in den Wahlausschuss hatte wählen lassen und damit selbst nicht mehr als Elternsprecherin wählbar war. Sie hatte ihr anderes Kind in der Schule und kannte deshalb das Konzept. Sie stellte den Zusammenhang von Rechtschreibung und Übergang aufs Gymnasium her. Rechtschreibung sei kein Spaß. Die optische Wahrnehmung spiele eine große Rolle. Falsch geschriebene Wörter prägten sich falsch ein und am Ende könnten die Kinder nicht den Anforderungen der weiterführenden Schule entsprechen.

Die Argumente entsprachen auf der inhaltlichen Ebene einer Debatte, die im Jahre 2014 von zwei Redakteurinnen des „Spiegel“ angefacht worden ist und die von einigen Vertretern einer spezifischen Rechtschreibdidaktik wissenschaftlich unterstützt wird. So lässt sich Renate Valtin im „Spiegel“ mit dem Satz zitieren „„Lesen durch Schreiben‘ muss verboten werden“ (S. 96). Nun verfügen Lehrer in Deutschland über Methodenfreiheit.⁴ Wie in der Kampagne des „Spiegel“ mit dem Cover „Die Recht Schreib-Katerstrolche“ (Der Spiegel Nr. 25 vom 17. 6. 2013) wurden

4 Die Methodenfreiheit von Lehrerinnen und Lehrern ist meines Erachtens Grundlage eines demokratischen Gemeinwesens. Wer sie abschaffen will oder abschafft, beseitigt demokratische Verfahren zugunsten hypostasierter Effektivität. Man kann und muss sich wohl gelegentlich mit Lehrern über ihre Methoden streiten und bei eklatantem Missbrauch auch disziplinarrechtlich vorgehen (etwa Volksverhetzung). Wenn aber der Staat die Ziele des Unterrichts und den Weg zur Erreichung der Ziele vorschreibt, so handelt er diktatorisch. Das gilt auch, wenn Wissenschaftlern die Freiheit von Zielsetzung und Methode zur Erreichung des Zieles faktisch genommen wird.

auch auf dem Elternabend lernpsychologische mit didaktischen, pädagogischen und sozialpolitischen Kategorien wild gemischt.

Die Lehrerin verwies in ihrer Antwort auf das Dauerproblem mit den weiterführenden Schulen. Es sei immer das gleiche; immer würde behauptet, die Kinder könnten nicht richtig schreiben. Das sei nicht zutreffend und würde immer wieder nur von einem Teil der Gymnasien kolportiert.

Entscheidend sei, die Motivation der Erstklässler zu erhalten. Sie habe eine normale Quote der Übergänge aufs Gymnasium. Die Kinder lernten hier selbständig zu arbeiten, sich Informationen zu holen. Die Kinder seien die Hauptperson und nicht die Ängste der Eltern. Auch die Rechtschreibung sei nicht gottgegeben, sondern eine Vereinbarung.

Die Mutter meldete sich wieder und betonte einerseits, dass sie mit ihrem anderen Kind natürlich überhaupt keine Probleme gehabt habe. Aber sie habe das mal sagen wollen, weil auch darüber geredet wird.

Die Frau gab durch ihre Sprache und ihre Kenntnisse zu erkennen, dass sie sich intensiv mit dem Thema beschäftigt hatte. Ihre Hauptkritik lässt sich so zusammenfassen: Die Methode „Lesen durch Schreiben“ sichert nicht den Rechtschreibstand, den ein Gymnasium erwartet.

Die Fragen, ob diese Erwartungen gerechtfertigt seien, was mit den Kindern sei, die nicht auf das Gymnasium kommen, ob es beim Lernen von Rechtschreibung nur um Rechtschreibung ginge oder auch um anderes, geriet nicht in den Blick. Ihr Mann verfügte in dem Ort über eine herausgehobene soziale Stellung und so verteidigte sie eine Position, die über Jahrzehnte die Bildungsdebatte in Deutschland mitbestimmt hat und die sich in dem Spiegelartikel wiederfindet. Sie besteht im Kern aus zwei relevanten Interessen. Aus dem einen Interesse heraus wird die Befürchtung artikuliert, dass zu viel Selbständigkeit der Kinder zu Disziplinlosigkeit führt.⁵ Als eine der zentralen Aufgaben der

5 „Was wäre also, wenn all die Papas und Mamas Schulleiter in ganz Deutschland unter Druck setzen, ihren Kindern endlich mal richtig schreiben beizubringen“ (Der Spiegel Nr. 25/2013, S. 104). Die Nähe zu: „Wer kann den Kindern nun mal wirklich Anstand beibringen“ ist sicher nicht zufällig.

Grundschule wird dabei eine Erziehung zu einer Selbstdisziplin angesehen, die als Voraussetzung für das Bestehen der Kinder in der Gesellschaft gilt.⁶ Diese Orientierung ist geleitet von der Ahnung um die Entfremdung in der Gesellschaft und der Ahnung der Mittelschicht, sich besser als andere Schichten entfremdet verhalten zu können.

Das zweite relevante Interesse, das sich in diesem Gespräch artikuliert hat, ist die Tatsache, dass sich diese Gruppe von Eltern nicht für die Frage interessiert, was ihre Kinder wissen oder können – auch wenn dies immer wieder behauptet wird –, sondern dafür, ob die Grundschule das eigene Kind so vorbereitet, dass es im antizipierten Gymnasium problemlos weiterkommen kann. Die Mutter hat entsprechend mit den beiden Kindern, entgegen dem Wunsch der Schule, nach einem eigenen Plan die Rechtschreibung geübt.

Strategie und Taktik im Eltern-Schule-Verhältnis

Viele Studien der letzten Jahre beweisen, dass der schulische Erfolg von Kindern von der Herkunft der Eltern bestimmt wird. (vgl. Bildungsbenachteiligung in der Bundesrepublik Deutschland: <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/171202>).

Man kann sich fragen, wie sich in der konkreten Interaktion zwischen Kind, Eltern und Schule der niedrigere oder höhere soziale Status von Eltern niederschlägt. Wie werden sogenannte Bildungsnähe und Bildungsferne hergestellt?

Es gibt eine erkennbare Globalstrategie. Sie besteht darin, diesen Zusammenhang einfach zu leugnen bzw. Eltern zu unterstellen, sie hätten nicht den Wunsch und die Absicht oder die Fähig-

6 Manuela du Bois-Reymond schreibt dazu: „Die Eltern, so dürfen wir folgern, erfahren die Notengebung, denen ihre Kinder in der Schule unterliegen (...) als Fortsetzung des betrieblichen Leistungsdrucks im familialen Bereich. Vom Schulschicksal ihrer Kinder hängt deren spätere ‚Verwertbarkeit‘ auf dem Arbeitsmarkt ab; es ist somit Teil des Familienschicksals. Die entfremdeten Lernbedingungen der Kinder schlagen also, vermittelt durch das familiäre Leben, auf die Eltern zurück und bestimmen ihr Verhältnis zur Schule, das sich in entfremdeten Verkehrsformen äußert.“ (du Bois-Reymond 1977, S. 33)

keiten, ihren Kindern eine gute Schulausbildung zu ermöglichen. So etwa Joseph Kraus, der Präsident des deutschen Lehrerverbandes. Aus seiner Sicht gibt es im deutschen Schulsystem keine Bildungsbarrieren, weil sich viele Eltern dafür entschieden, ihre Kinder nicht auf das Gymnasium zu schicken, sondern auf die anderen guten Schulen. (vgl. Josef Kraus 2005)

Ähnlich argumentiert der hessische Elternverein auf seiner Homepage. Der hessische Elternverein bildete die Speerspitze des Widerstandes gegen die hessischen Rahmenrichtlinien und die Einführung der Gesamtschule in Hessen. Argumentiert wurde damals wie heute mit einem Begabungsbegriff, der suggeriert, dass Begabungen vererbt werden, vorallem deren schulisch messbare Qualität. Auf der Homepage des Elternvereins findet sich unter der Überschrift „Standpunkte“ die folgende Aussage:

„Der Hessische Elternverein begrüßt, dass Hessen dafür eine große Auswahl an Schulformen bietet. Die Vielfalt der weiterführenden Schulen, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Kooperative und Integrierte Gesamtschulen, Förderschulen, können den unterschiedlichen Begabungen der Kinder gerecht werden. Wichtig ist ein möglichst begabungsnaher Unterricht.“
(<http://www.hessischer-elternverein.de/deutsch/standpunkte/-/10,10,61001,liste9.html>)

Der „begabungsnaher Unterricht“, so kann man dort weiterlesen, spricht dafür, das gegliederte viergliedrige Schulsystem zu erhalten und möglichst früh die Entscheidung über die Wahl der nach der Grundschule folgenden Schule zu treffen.

Aus dem Konstrukt der Begabung folgt dann die scheinbar pädagogisch fundierte These, dass es darauf ankommt, Kinder nicht zu überfordern. Die Schulwahl und die Leistungsansprüche an die Kinder sollen – so die Argumentationsfigur – an die von der Natur her gegebene Begabung der Kinder angepasst werden. Die Diskussion um die Überforderung der gering begabten Kinder und der Unterforderung der hoch begabten Kinder erweist sich als Kampfrhetorik der bürgerlichen Mittelschicht. Interessant ist nun ein seit einigen Jahren beobachtbarer Argumentationswechsel. In Kampagnen, die sich an die bürgerliche Mittelschicht wenden, wird das Bildungssystem, das nicht die Mittel-

schicht fördert, mit dem Argument angegriffen, dass diese oder jene pädagogische Maßnahme die Kinder aus bildungsfernen Schichten benachteilige. Im „Spiegel“ liest sich das dann so:

„Es leiden vor allem schwache Schüler, für die sich das Konzept Reichens als Bildungshürde erweist; Bildungsforscher halten es inzwischen für gefährlich.“ (Der Spiegel 2013, S. 96)⁷

Die Ironie besteht darin, dass ein Magazin, das sich bestimmt nicht an die Eltern „schwacher Schüler“ wendet, seine Leser dazu auffordert, sich gegen die Lehrer zur Wehr zu setzen. Und damit sich die Eltern auch wirklich wehren, wird ihnen am Schluss des Artikels die strafrechtliche Seite der Debatte vorgeführt. Wer sich nicht wehrt, mache sich der „unterlassenen Hilfeleistung“ schuldig (S. 104).

Es geht nicht um die Frage eines guten Unterrichts am Schulanfang, sondern darum, dass meiner Kenntnis nach zum ersten Mal ein größeres Magazin seine Leser auffordert, die Lehrer zu zwingen, das nicht zu tun, was diese für richtig halten. Und dies wird mit dem Argument der Sorge für die Bildungsbenachteiligten begründet. Das vermag ich nicht zu glauben, und als Frage formuliert: Woher kommt die Angst dieser Schicht, die in dem Spiegelartikel angesprochen wird?

7 Es geht hier nicht darum, das Konzept „Lesen durch Schreiben“ gegen Kritik zu verteidigen. Wenn man sich Mühe gibt, so findet man darüber eine halbwegs sachliche Diskussion. Ohne Mühe aufzuwenden stößt man allerdings auch in der Grundschulpädagogik auf Polemiken, die sich zum Teil auch aus den materiellen Interessen der Produzenten von Materialien für Schüler erklären lassen. So unterschlagen die Kritiker, die nicht über grundschuldidaktische Kenntnisse verfügen (Linguisten, Neurobiologen, Psychologen), prinzipiell zweierlei: Erstens, auch dann, wenn dieses Konzept angewandt wird, beginnt praktisch gleichzeitig eine mehr oder weniger systematische Vermittlung von Rechtschreibwissen. Und zweitens: Selbst wenn – was umstritten ist – die Hinweise aus den wenigen empirischen Untersuchungen zu den Folgen des Konzeptes stimmen, dass nämlich Schüler geringere Rechtschreibleistungen entwickeln, wenn sie nach dem Konzept von Reichen unterrichtet werden, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Rechtschreibfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit. Damit geht es dann nicht um die Effizienz von Schreiblernprozessen, sondern um die pädagogische Frage, was für die Bildung von Kindern wichtig ist.

Die Konkurrenz unter den Eltern hat in demselben Maß zugenommen wie ihre Ausgaben für bezahlte Nachhilfe. Die Eltern wissen, dass ihr Kind ohne entsprechenden Abschluss nur geringe Chancen auf einen guten Beruf hat.

Dies ist ein Grund für die Verstärkung des Wettbewerbs unter den Eltern: Die sozial benachteiligten Schichten sind nicht mehr umstandslos bereit zu akzeptieren, dass ihre Kinder auf die letzte Bank gesetzt werden, wie dies früher der Fall war. Ein weiterer Grund für die Verstärkung des Wettbewerbs unter den Eltern ist der Anstieg der Zahl der Schüler mit einem höheren Schulabschluss, hier vor allem der Erfolg der Mädchen. Dieser Anstieg, der sich auch im Weltmaßstab darstellen lässt – die Bildungsabschlüsse in vielen der sogenannten Schwellenländer sind angestiegen – führt zu einer gewissen Paradoxie. Der einzelne Abschluss hat an Wert verloren und gleichzeitig ist es umso wichtiger, einen guten Schulabschluss zu bekommen. Es gibt sicher noch viele Gründe, ich möchte noch einen nennen, weil er scheinbar überraschend ist. Dies ist der relative Rückgang des Einkommens jener Schicht, also der Mittelschicht, die außer einem guten Schulabschluss nichts zu vererben hat, wovon die Kinder leben können.

Neu ist die Konkurrenz unter den Eltern nicht; neu ist die reale Schärfe, mit der der Kampf ausgefochten wird.

Schulerfolg ist machbar

Es ist aufschlussreich, einen historischen Vergleich anzustellen.

Im Jahre 1894 erschien das Buch „Das erste Schuljahr“ von Agnes Sapper⁸. Das Buch handelt von Gretchen. Gretchen, genau Margarete, ist die Tochter von Herrn Reinwald, einem hohen Beamten in einem kleinen Ort in Bayern. An ihrem ersten

8 Interessant an dem Buch ist die Tatsache, dass es im Jahre 2006 vom Zeitverlag Gerd Bucerius wieder aufgelegt wurde. Dazu gibt es eine Begründung von Sabine Rückert. Ihr gefällt zwar auch nicht, die Sitzordnung von der Leistung (sic!) der Kinder abhängig zu machen und nennt dies altertümlich. Aber insgesamt gefällt ihr das Buch so gut, dass sie die darin enthaltenen Leitbilder eben auch ihrem Kind und den Eltern unter den Zeit-Lesern vermitteln möchte.

Schultag setzt der junge Lehrer die Kinder dem Alphabet entsprechend auf die Bänke: Franz Abenheim ganz vorn und Johannes Zaiserling, den Sohn des Schäfers, ganz hinten. Und nach Geschlechtern getrennt. Auch Gretchen musst zunächst ziemlich weit hinten Platz nehmen. Aber:

„Der Lehrer führte sie selbst an ihren Platz und sagte freundlich zu ihr: ‚Nur munter, du wirst bald weiter hinaufkommen.‘“

(Sapper 2006, S, 20)

Man kann fragen, woher der Lehrer dies wusste. Dem Leser war es schon vorher nahe gebracht worden. Lene, die Haushälterin der Reinwalds, sagte vor sich hin, als sie aus dem Fenster blickend das Kind auf dem Weg erst in die Kirche, dann in die Schule sah:

„Es ist ein großes Kind, unser Gretchen, und ein schönes Kind und ein gescheites Kind, es werden nicht viele solcher in die Schule kommen. Gewiss wird sie die Erste.“ (S 18).

Das wird auch so kommen, obwohl sie bei der Einschulung weder die Frage beantworten konnte, wann sie geboren wurde, noch, wie ihr Vater heißt. Es dauerte ungefähr 14 Schultage, dann saß Gretchen auf dem Platz, der ihr aufgrund ihrer Herkunft zustand: neben der Tochter des Apothekers. Dafür musste ein Mädchen, dessen Namen man nicht erfährt, die ihre Buchstaben aber so liederlich geschrieben hat, dass sie es nicht verdient hatte, so weit vorne zu sitzen, sich auf Gretchens Platz setzen.

Entscheidend ist die Selbstverständlichkeit, mit der alle unterstellen – Eltern, Lehrer, Haushälterin – dass Gretchen vorne, auf den besten Platz gehört. Wie selbstverständlich angenommen wurde, dass das Kind eines höheren Beamten die schulischen Anforderungen bewältigen wird, zeigt ein Gespräch zwischen Gretes Vater und der Leiterin der Privatschule, die Grete besuchen soll, nachdem ihr Vater vom Land in die Stadt versetzt wurde.

Es geht um die Frage, ob Grete ein halbes Jahr wiederholen oder ein halbes Jahr überspringen soll. Während die Schule auf dem Dorf im Frühjahr begann, schulte die Stadtschule die Kinder im Herbst ein. Die Schulleiterin ist zunächst entschieden:

„Da nun die Kinder in meiner Schule weiter sind als die Kinder in der Volksschule, so wird es am besten sein, wenn sie noch einmal

von vorne anfängt mit unseren Kleinen, die vor einigen Tagen in die erste Klasse eingetreten sind". (Saper 2006, S. 95)

Das möchte Gretes Vater auf keinen Fall. Seine Begründung ist nicht leistungsbezogen, sondern pädagogisch:

„Das wünsche ich frei gar nicht“, erwiderte Herr Reinwald, „es ist ihr immer bisher so leicht gefallen und nun möchte ich, dass sie einmal ernstlich ans Lernen käme“ (S. 95).

Und auf den Einwand der Schulleiterin, dass Grete überfordert werden könnte, antwortet der Vater:

„Den Mut wird sie nicht verlieren, aber vielleicht etwas von ihrem Übermut“ (S. 95).

Man kann es auch so sagen: Der Vater geht das Risiko des Scheitern seines Kindes in einer Umgebung, die mehr als skeptisch auf die bisherige Lerngeschichte von Grete blickt, ein, um sie durch die Schule zu erziehen.

Das ist heute grundlegend anders.

Typisch dafür ist das Buch „Schulerfolg ist machbar“ von Christina Buchner. Gemeint ist damit: Schulerfolg ist auch dann machbar, wenn das Kind nicht sehr helle, sehr klug oder sehr intelligent ist. Freilich formuliert Frau Buchner dies anders, denn sonst würde sich der Ratgeber wohl kaum verkaufen:

„In meiner 30-jährigen Unterrichtspraxis war es eine ähnliche Frage, die mich immer wieder angespornt hat, Lösungen zu suchen, nämlich die Frage, warum Kinder, die intelligent sind, in der Schule so oft nicht den Erfolg haben, der dieser Intelligenz entspricht“. (Buchner 2005, S. 11)

Die „ähnliche Frage“ bezieht sich auf die 1967 erschienene Untersuchung von Lilly Kemmler: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen.

Kemmler war Verhaltenstherapeutin und hat eine große Kohorte von Grundschulern mit unterschiedlichen Tests, Notenvergleichen, Zuschreibungen von Lehrern und Selbstzuschreibungen untersucht. Interessant, und dies ist die Voraussetzung für Buchner, ist die Tatsache, dass sich zwar gute und schlechte Schüler unterscheiden ließen, dass es aber in beiden Gruppen Kinder gab, die aufgrund ihrer Testergebnisse sich in der „falschen“ Schülergruppe befanden. Es gab Kinder, die bei hoher Intelligenz, relativ schlechte Schüler waren, und es gab Kinder, die

bei geringer Intelligenz relativ gute Schulleistungen vorweisen konnten. Es gab „Overachiever“ und „Underachiever“ (Kemmler 1967, S. 113).

Damit lässt sich Buchners Ausgangsposition erfassen: Was müssen Eltern tun, damit ihr Kind nicht zu den Underachievern gehört, sondern zu den Overachievern. Die Antwort lässt sich in einem Satz zusammenfassen: „(Dies) verlangt von den Eltern engagierte Mitarbeit“ (S. 11).

Etwas ausführlicher:

- *Alle Schulsachen werden vollständig, richtig und termingerecht besorgt.*
- *Die Eltern fragen regelmäßig bei der Lehrkraft nach.*
- *Beide Eltern interessieren sich für die Schule.*
- *Zu jedem Elternabend kommt mindestens ein Elternteil.*
- *Das Kind kommt pünktlich in die Schule.*
- *Das Kind hat ein zu Hause hergerichtetes Pausenbrot dabei.*
- *Das Kind kommt sauber gekleidet und ordentlich gekämmt in die Schule.*
- *Die Hausaufgaben werden zu Hause von einem Elternteil angesehen.*
- *Schreib- und Rechenfehler werden sofort ausgestrichen und sofort verbessert.*
- *Empfehlungen der Lehrkraft werden befolgt.*
- *Die Eltern sind bereit, bei Gemeinschaftsunternehmen mitzuhelfen.“ (S. 20)*

Buchner schreibt – zu Recht:

„Aus meiner Erfahrung kann ich bestätigen, dass fast alle erfolgreichen Schüler Eltern haben, bei denen die meisten der angeführten Merkmale zutreffen.“ (S. 20f.)

Dies ist um einen Aspekt zu ergänzen, den Buchner nicht aufgreift und mit dem zum Schluss noch einmal die Diskussion um die Rechtschreibung aufgegriffen werden kann.

Kemmler stellte 1967 fest:

„Viele Ergebnisse unserer Untersuchung sprechen dafür, daß eine regelmäßige und damit fehlerfreie Rechtschreibung dasjenige Einzelmerkmal ist, das in unseren Schulen am schärfsten die

erfolgreichen von den versagenden Schülern trennt.“ (Kemmler 1967, S. 175 – Hervorh. im Original)

Vielleicht ist die Angst vor dem Verlust dieses Unterscheidungsmerkmals der Grund, warum eine bestimmte Elterngruppe so dafür kämpft, das Konzept „Lesen durch Schreiben“ verbieten zu lassen. Denn eines bringt dieses Konzept auf jeden Fall mit sich, nämlich die Idee, dass der Inhalt eines Textes wichtiger ist, als dessen richtige Rechtschreibung.

Denn:

„Wie die Eltern sich gegenüber der Schule verhalten, ist nicht nur erklärbar aus ihrer subjektiven Einstellung und ihren subjektiven Erfahrungen, sondern ist eng verknüpft mit ihrer familialen, beruflichen und finanziellen, kurz: ihrer gesellschaftlichen Position – also im weiteren Sinne von ihrer Klassenlage und Klassenerfahrung.“ (du Bois Reymond 1977, S. 31)

Literatur

- „Elternrecht“ (Stichwort) (1974/75) In: Rechtslexikon für Schüler, Lehrer, Eltern. Hrsg. v. Lutz Dietze u.a. Baden-Baden: Signal Verlag, S. 72–94.
- Buchner, Christina (2003): Schulerfolg ist machbar. Gute Leistungen in der Grundschule. Freiburg im Breisgau: Herder (4. Aufl.).
- Der Spiegel Nr. 25 vom 17. 6. 2013, S. 96–104.
- du Bois-Reymond, Manuela (1977): Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kemmler, Lilly (1975): Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe (3. Aufl.).
- Kraus, Josef (2005): Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf. Wie Eltern und Schule Potenziale fördern können. Wien: Signum Verlag
- Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen (1963), hrsg. v. niedersächsischen Kultusministerium. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Sapper, Agnes (2006/1894): Das erste Schuljahr. o.O.: Zeitverlag Gerd Bucerius.
- Struben, Gerhilt (1997): Die Schule-Elternhaus-Beziehung als Ausdruck des herrschenden Wirklichkeitsverständnisses. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.

Zubke, Friedhelm (1986): Elternrecht – Lehrerwille. Überlegungen zur Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern. In: päd. extra Nr. 5/1986, S. 34–37.

(Bildungsbenachteiligung in der Bundesrepublik Deutschland: <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/171202>).

(<http://www.hessischer-elternverein.de/deutsch/standpunkte/-/10,10,61001,liste9.html>)

Faul wie e Hund

Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde¹

Wer diese Überschrift liest, denkt vermutlich an Eltern, die gegenüber den Lehrpersonen, deren Sprechstunde sie in der Schule besuchen, kritisch auftreten. Schließlich betrachten beide Seiten den Gesprächstyp als heikel und tendenziell konflikthaft (Walker 1998, Neuenschwander, Lanfranchi, Ermert 2008).

Der Befund, dass Eltern sich im Bezug auf die meist abwesenden Kinder, um die sich das Gespräch dreht, kritisch zeigen, will nicht recht dazu passen. Sind sie mit ihren Kindern nicht solidarisch? Geht es nicht darum, die Kinder immer in ein gutes Licht zu rücken, damit die Lehrerin ihr Potential erkennt und sie es in der Schule leichter haben? Oder reden sie der Lehrperson nach dem Mund?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, bietet sich zunächst ein gesprächsanalytisches Verfahren an, das längere Sequenzen in den Mittelpunkt der Analyse stellt.

1. Das Korpus

Das bislang erhobene und unter verschiedenen Fragestellungen untersuchte Korpus besteht aus insgesamt 27 transkribierten Elterngesprächen von verschiedenen südwestdeutschen und westfälischen Schulen (Kotthoff 2012, 2014, Ackermann 2014). Der zeitliche Rahmen der Gespräche ist unterschiedlich. Sie variieren zwischen 5 und 65 Minuten. Insgesamt stehen ca. 520 Minuten Gesprächszeit für die Untersuchung zur Verfügung. Der Gesprächsanlass ist überwiegend eine reguläre Halbjahresinformation, in der die Lehrpersonen und Eltern den Lernstand des Schülers reflektieren. Des Weiteren erörtern die Anwesenden Schulpflichtungen (Gymnasium, Real- oder Hauptschule), also

1 Ich danke Ulrike Ackermann für verschiedene Formen der Mitarbeit.

die Frage, welchen Schulabschluss die SchülerInnen anstreben sollten.

In dem Korpus finden sich nicht nur Gespräche aus unterschiedlichen Schultypen (darunter auch der neue Typus der Werkrealschule, die sowohl den Hauptschulabschluss als auch den der „Mittleren Reife“ ermöglicht), sondern auch aus verschiedenen Klassenstufen: Sieben der 27 Gespräche stammen aus einer Grundschule (vier aus 2. Klassen und drei aus 4. Klassen).

Drei Gespräche wurden an Gymnasien in Baden-Württemberg aufgezeichnet. Neun Gespräche wurden an zwei verschiedenen Förderschulen aufgezeichnet. Sechs der Förderschulgespräche sind von einer Art „Durchgangsschule“. Das bedeutet, dass Schüler, die das Arbeitspensum an einer regulären Grundschule aus verschiedenen Gründen nicht bewältigen können, die Förderschule so lang besuchen, bis sie die Lern- und Verhaltensstandards soweit erworben haben, dass sie in die Grundschule zurückversetzt werden können. Entsprechend fokussieren die Gesprächsteilnehmenden darin überwiegend die Hausaufgabenbewältigung, die Fächer Deutsch und Mathematik und das Sozialverhalten. Drei weitere entstammen einer westfälischen Förderschule, in denen Eltern und Lehrerinnen im Bezug auf einen Schüler auch seine Versetzung an eine Hauptschule besprechen. Neun Gespräche wurden in zwei Werkrealschulen audioaufgezeichnet. In acht dieser Elterngespräche sind neben den Eltern und Lehrpersonen auch die betroffenen SchülerInnen anwesend. Wegen der Anonymisierung liegen nur Audioaufnahmen vor.

2. Schule, Schicht, institutionelle Kommunikation

Schule ist vor allem durch das mittelmäßige Abschneiden bei den großen Vergleichsuntersuchungen wie PISA und IGLU in Deutschland ins Gerede gekommen (Bos et al. 2010). Die sozialen Bildungsungleichheiten – das heißt die starke Herkunftsabhängigkeit des Bildungserfolgs und der Schulbiografie – haben nicht nur zu umfassenden Diskussionen über die Qualität des deutschen Bildungssystems geführt, sondern auch zu einer Reihe von Schulstrukturereformen, die noch nicht abgeschlossen sind. Trotz dieser Diskussionen bestätigen soziologische Studien

bis heute, dass die Herkunftsabhängigkeit kaum geringer geworden ist. Im Gegenteil: Im Rahmen der IGLU-Vergleichsstudien wurde gezeigt, dass sich die soziale Ungleichheiten bei den Übergangsempfehlungen, insbesondere in Hinblick auf die elterlichen Gymnasialpräferenzen, aber auch in den LehrerInnen-beurteilungen zwischen 2001 und 2006 weiter verschärft haben (Bos et al. 2010).

Ditton et al. (2011) arbeiten heraus, dass die Lehrerempfehlungen bezüglich der Übergänge an weiterführende Schulen in der Vergangenheit tatsächlich Schwächen aufwiesen, dass sie aber besser waren als ihr Ruf. Immer schon antizipierten Lehrpersonen auch die Ressourcen, die das jeweilige Elternhaus für das Kind und seine Leistung zu mobilisieren in der Lage ist. In longitudinalen Studien an bayrischen Grundschulen zeigen sie, dass heute, wo die Eltern das letzte Wort sprechen dürfen, der soziale Hintergrund des Elternhauses noch stärker als früher für eine Relevanzsetzung des Faktors Schicht sorgt. Im Gegensatz zu verbreiteten Annahmen urteilen Eltern noch weniger objektiv als Lehrpersonen. Ihre Entscheidungen sind noch selektiver als die pädagogischen Lehrerempfehlungen.

Auch Maaz et al. (2010, 2011) vom Max Planck Institut für Bildungsforschung in Berlin konstatiert, dass der soziale Hintergrund der SchülerInnen sich im Kompetenzerwerb, in den Noten und auch in schulischen Laufbahnperspektiven niederschlägt. Mittelschichteltern schicken ihre Kinder aufs prestigeträchtige Gymnasium, auch wenn deren Noten schlecht sind. Eltern aus den unteren Schichten belassen sie hingegen auch bei mittelmäßigen Noten auf der Hauptschule

Soziolinguistik und Gesprächsforschung können das Ihre zur Erhellung der komplexen institutionellen und kommunikativen Verhältnisse des schulischen Raums beitragen.

Bisherige Untersuchungen zu Sprechstunden oder Schulkonferenzen (Baker & Keogh 1995, Cedersund/Svenson 1996, Maze-land/Berenst 2008) zeigen, dass die SchülerInnen meist kooperativ von beiden Seiten – Eltern und Lehrperson – typisiert und bewertet werden. Das kann im deutschen Kontext auf eine Sortierung nach zukünftigen Gymnasial- oder Real- oder Hauptschülern hinauslaufen.

Im vorliegenden Grundschulkorpus wird die Typenzuordnung tatsächlich hauptsächlich schulbezogen veranstaltet (Kotthoff 2012). Schulbezogene deskriptive Praktiken im Bezug auf das Kind und sein Verhalten umfassen:

- Typenzuordnung (Realschülerin, Supersportler)
- Fähigkeitsbeschreibung (liest gut, nicht konzentrationsfähig)
- Attitudenzuordnung (ist nicht interessiert, drückt sich)
- Skalare Bewertung von Aktivitäten (sehr schwach, spitze, fit für X-Schule)
- Erzählungen unterschiedlichen Typs

Ähnlich wie Baker und Keogh (1995) stellen auch wir fest, dass beide Seiten „morally accountable versions“ von Elternhaus und Schule in den Gesprächen kreieren, indem sie z.B. darstellen, was ihre jeweilige Institution im positiven Sinne für das Kind tut. Eltern und Lehrpersonen handeln in den Sprechstunden auch die Verantwortlichkeiten für die Stärken und Schwächen des Schülers/der Schülerin miteinander mehr oder weniger kooperativ aus (Bennewitz/Wegner 2015); natürlich kommt es in der Hinsicht gelegentlich auch zu Dissens.

Im Folgenden konzentrieren wir uns darauf, wie Eltern sich als Unterstützungsinanz für das Kind darstellen. Die Kommunikation sehr konkreter elterlicher Bereitschaft, das Kind mit allen möglichen Verfahren (gemeinsam Lernen, Nachhilfe usw.) zu fördern, prägt die Gespräche zwischen Lehrpersonen und den Eltern der Grundschüler/innen. Dass Lehrpersonen diese Seite der beruflich kompetenten Person von sich zeigen, erwartet man gemeinhin sowieso. Ich stelle einige Ausschnitte aus Transkripten vor, anhand derer Verfahren beschrieben werden sollen, die Eltern zur Kommunikation von „doing being a competent parent“ im ethnomethodologischen Sinne nutzen (Adelswärd/Nilholm 2000). Dies geschieht z.B. im Kontext von kritischen Beschreibungen des Verhaltens oder der Leistung des Schülers/der Schülerin.²

Dazu gehört, dass Eltern (meist Mütter) selbst Schwächen der

2 Ackermann (2014) beschreibt solche Aushandlungen lokaler Identitäten im Rahmen der sozialpsychologischen Positionierungstheorie.

Kinder beschreiben. Auch Adelswärd und Nilholm (2000) weisen auf die diesbezügliche „Ehrlichkeit“ der Eltern in der institutionellen Sprechstundenkommunikation hin. Alle von uns aufgezeichneten Gespräche enthalten Sequenzen, in denen Mutter oder Vater Kritisches über das Kind äußern.

3. Eltern diagnostizieren Schwächen der Kinder

Datum 1³

Grundschule 4 (ES4: 16:59 Min.) (24:24 41:00); Grundschulempfehlung 4. Klasse; über Erik, Lehrerin (L4), Mutter (M4)

400 L4: da (.) HAT er manchmal gute ideen,
 401 und (ja) dann halt_n bissle formuLIERungspro-
 bleme,
 402 aber-
 403 M4: oder aus- AUSSschmücken,
 404 also äh [beSONders mit mit äh mit ähm mit
 diesen adjektiven;
 405 L4: [ja,
 406 M4: da [is er GANZ sparsam;
 407 L4: [ja
 408 M4: [er SAGT,
 409 L4: [ja
 410 M4: wozu soll ich des ganze zeug so AUSSschmücken;
 411 es is doch KLAR,
 412 was ich geSCHRIEben hab(h)e,
 413 [hahaha
 414L4: [hihi ja.
 415 er ist dann mit EIfen dabei,
 416 er is aber GANZ schnell [dann auch fertig,=ne,
 417M4: [mhm mhm mhm

Die Lehrerin äußert sich abwägend zu Eriks Texten. Sie nennt in Zeile 400 seine „guten Ideen“ und in 401 seine „Formulierungsprobleme“. Die Mutter konkretisiert in der Folge, dass Erik Ad-

3 Die Transkriptionskonventionen befinden sich am Ende des Artikels

jektive zu sparsam einsetzt (404, 406). Sie zitiert die Abwehr ihres Sohnes bezüglich mütterlicher Ratschläge mit ihm zugeordneten Worten in den Zeilen 410, 411, 412. Sie lacht und die Lehrerin lacht mit (413, 414). Beide können sich über Eriks kindliche Sicht auf schulische Textanforderungen gemeinsam amüsieren. Die Lehrerin hatte seine Probleme nicht als gravierend hingestellt. Die Mutter zeigt sich besonders kundig, indem sie sogar die Wortart benennt (Adjektive), an der es bei Eriks Texten hapert. Sie stellt sich mit ihrem sehr konkret benannten Kritikpunkt und ihren Hilfestellungen zu Hause als schulisch kompetent dar.

3.1. Eltern inszenieren Kompetenz

Mit Pillet-Shore (2012) und Kotthoff (2012) sehen wir in solchen Interaktionen institutionelle Implikationen aufscheinen. Pillet-Shore (2003) analysierte kritische Bemerkungen, die die Eltern in amerikanischen Sprechstunden über ihre Zöglinge von sich geben. Sie meint, die Eltern würde das Loben ihrer Kinder geradezu vermeiden. Auch auf Lehrerlob hin reagieren sie fast immer abschwächend oder mit Dissens. Zum einen hinge dies mit kulturellen Regeln der Selbstlobvermeidung zusammen (Lob der eigenen Kinder sei zu nah am tabuisierten Selbstlob), zum anderen würden Eltern sich als faire Beobachter ihrer Kinder inszenieren. In unseren Daten sehen wir, dass sie sich vor allem auch als kompetente Beobachter und Unterstützer ihrer Kinder inszenieren. M4 lässt durchblicken, wie genau sie Eriks Aufsätze liest und wie sie ihm dabei hilft. Darbietungen von Fairness und Kompetenz scheinen sich gut zu ergänzen.

M4 vertieft in Datum 1 die Einschätzung der Lehrerin. In ihrer Diagnose zeigt sie eigene Kompetenzen und positioniert sich damit gleichberechtigt (Ackermann 2014). Diese Dimension spielt in den Sprechstundengesprächen fast immer eine Rolle. Nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Eltern kommunizieren Kompetenz in der Beobachtung des Kindes. Aus ihrer Kritik leiten Eltern und Lehrpersonen Förderstrategien ab; Lehrer äußern dies oft in Form von Ratschlägen.

Auch im folgenden Datum 2 inszeniert die Mutter (W1_M), die aus Russland nach Deutschland migriert ist, in ihrem Bericht einen Dialog mit der widerspenstigen Tochter, die aber schließ-

lich die mütterlichen Ratschläge doch befolgt und so schulisch reüssiert. Die Mutter spricht Deutsch auf hohem Niveau.⁴

Datum 2

Elterngespräch 11: Werkrealschule (Datum ES11 WR1)

260 W1_M: aber TROTZdem,
 261 zum BEIspiel in d- diese alter is sowieso
 bisschen schwier[ig. ja?
 262 W1_L: [hm_hm
 263 W1_M: sie hört mich manchmal nicht ZU.
 264 W1_L: hm_hm.
 265 W1_M: äh zum beispiel hat sie hm auf ENGLISH eine
 arbeit geschrieben;
 266 also das muss sie (.) über sich SELBST,
 267 glaube ich ü- über seine faMILIE,
 268 IHre familie schreiben.
 269 °hh und DANN (.) äh habe ich SO was gelesen.
 270 dann ha hat sie so wie ERStE klasse,
 271 so [ICH bin krisTine ((anonymisiert) nachname.)
 272 W1_L: [hm
 273 W1_M: ICH bin sechzehn jahre alt.
 274 (? ?) hallo?
 275 was pf pf was [soll_n DAS?
 276 W1_L: [hahahaha
 277 W1_M: bist du ACHte klasse <<lachend> oder zweite
 klasse?>
 278 W1_L: hm_hm
 279 W1_M: und dann sie SAGT,
 280 na ja ma:ma, wenn ich- wenn ich h SCHREIBen,
 281 DAS was sagsch du,
 282 also des interessiert NIEMand.
 283 W1_L: hm_hm.
 284 W1_M: hab ich gesagt,

4 Zwengel (2010) analysiert schulische Sprechstunden, die von den betroffenen Kindern selbst gedolmetscht werden, was andere Gesprächskonstellationen mit sich bringt. Die Mütter in ihrem Korpus haben viel geringere Deutschkenntnisse.

285 na ja. SUpEr[(gut so.)
 286 W1_L: [ja
 287 W1_M: dann haben wir so unterHALten.
 288 GOTT sei dank hat-
 289 [hat sie ZUgehört, ja?
 290 W1_L: [ja
 291 W1_M: und [hat sie (.) diese ARbeit gut geschrie-
 ben.
 292 W1_L: [hm_hm hm_hm
 293 W1_M: <<p> aber> (-) ja bisschen BISSchen schon
 schwierig so,
 294 irgendwie sie ist STUR,
 295 muss ich SAgen.
 296 W1_L: °h durchAUS.=[ja.
 297 W1_M: [ja.
 298 W1_L: wenn sie was nicht [WILL,
 299 W1_M: [<<lachend> ja(h)a>
 300 W1_L: dann MACHT sie das nicht.
 301 des hab ich AUCh schon mir gemerkt.

Die Lehrerin hatte gerade schwache Beteiligung am Unterricht bemängelt. Mutter W1_M weitet die Kritik auf andere Altersspezifika aus; sie berichtet darüber, dass ihre Tochter sich in einer englischen Arbeit zu simpel über sich selbst äußerte (270 so wie in der ERSten Klasse). Sie zitiert die entsprechenden Textstellen und ihre eigenen empörten Nachfragen dazu (274, 275), die die Lehrerin zum Lachen bringen (276). In dem zitierten Dialog mit der Tochter führt die Mutter sich als Mahnerin auf (275, 277) und die Tochter mit Stimmen des Widerstandes (281, 282). Immer wieder inszenieren Mütter in den schulischen Sprechstunden in ihren Berichten von Zuhause Dialoge von Mahnung und Widerstand. Direkte Redewiedergaben leisten die Stilisierung der zitierten Personen (Tannen 1989, Günthner 1999, Kotthoff 2008). Eltern inszenieren sich in Redewiedergaben in ihren Geschichtenfragmenten meist als im Sinne der Schule agierend, die Kinder als abwehrend und widerständig (Kotthoff 2014). Aber in der obigen Geschichte befolgt die Tochter schließlich doch den Rat der Mutter. Damit bewertet die Mutter ihre pädagogischen In-

terventionen implizit als erfolgreich. Die obige Geschichte läuft darauf hinaus, dass die Mutter die Tochter zwar als einsichtig schildert (289), dann aber doch auch als „stur“. Mutter und Lehrerin demonstrieren ihre Einigkeit abschließend noch, indem die Mutter zum Fazit der Lehrerin lacht (299) und es bestätigt.

3.2. Eltern verschärfen die Kritik der LehrerInnen

Die Unterstützung der kritischen Perspektive der Lehrperson kann noch dezidiert kritisch ausfallen, wie in Datum 3 zu sehen ist. Der Vater vollendet den vom Lehrer begonnenen Satz in Zeile 14 mit einer drastischen Prädikation.

Datum 3

Elterngespräch 14: Werkrealschule 4 (ES14 WR4)

013 W4_L: diese junge DAME,
 014 W4_V: FAUL wie e hund;
 015 W4_L: ghört (.) vom intelLEKT, (-)
 016 beHAUPT ich, (-)
 017 nit in MAThe;
 018 aber (-) anSONSCHte, (.)
 019 glaub ich zu meine vier BESCHte,
 020 von de FÄhige.
 021 W4_V: wenn_se net so FAUL wär;
 022 W4_L: aber im [moMENT-]
 023 W4_V: [SAG ich,]
 024 W4_L: ja, im moMENT,
 025 RAUSCHT sie mir im freien fall, (-)
 026 und du MERKSCH_s ja selber,
 027 W4_C: m_hm.
 028 W4_L: du RAUSCHT mir im freien fall,
 029 grad äh irgendwo den HANG runter,
 030 und ich find die NOTbremse nicht.
 031 W4_V: ja, ich AU net,
 032 ganz EHRlich,
 033 weil was ICH schwätz-
 034 (1.0 sec.)
 035 was [ICH an ne re na- an sie na schwätz,
 036 W4_L: [ja aber-

037 W4_V: und wie SIEHT_s aus,
 038 MAthe schul,
 039 und ich WEIß ja,
 040 dass sie in mathe a_weng e proBLEM hän, ne?

Lehrer W4-L lässt sich von der sehr kritischen Prädikation „FAUL wie e hund“ des Vaters nicht irritieren und fährt in 015 mit der positiven Ausführung fort, dass „diese junge Dame“ zu „meine vier BESCHte“ zählt (die Aufnahme stammt aus dem alemannischen Dialektraum). In Zeile 021 lässt der Vater abermals seine Kritik vernehmen. Dann allerdings holt auch der Lehrer zu Kritik aus, in dessen Verlauf er den Adressaten wechselt (026). Er spricht plötzlich die anwesende Schülerin direkt an („du MERKSCH_s ja selber“). Der Lehrer verwendet eine Metapher – im freien Fall den Hang herunterrauschen – für den Leistungsabfall der Schülerin, die er vorab als intelligent hingestellt hatte. Dies schließt implizite Übereinstimmung mit der väterlichen Attribution von Faulheit ein. Der Vater schließt sich der Negativaussage an (31f.). Der badische Phraseologismus „was ich an ne re na schwätz“ lässt sich als Halbsatz „was ich an sie hinrede“ übertragen, dessen übliche Fortsetzung „das können Sie sich nicht vorstellen“ lautet. Diese lässt der Vater aber aus; die Ellipse ist verbreitet. Der Vater kommuniziert gleichzeitig Hilflosigkeit. Das unterscheidet Datum 3 vom vorherigen Datum 2. Das Gespräch geht so weiter, dass vor allem der Lehrer noch einmal sehr deutlich macht, dass das Mädchen im Prinzip die Mittlere Reife schaffen könnte, wenn sie sich mehr engagieren würde. Vater und Lehrer demonstrieren Einigkeit sowohl im Beklagen mangelnden Engagements der Schülerin als auch in der Notwendigkeit, sich mehr Mühe zu geben. Vater und Lehrer demonstrieren Einigkeit in Diagnose und Abhilfe.

Der Vater in Datum 4 verschärft die Kritik der Lehrerin. Fast alle Eltern der Förderschüler sind selbst wenig gebildet, so auch F6_V. Mit dem Bildungshintergrund hängt zusammen, wie genau man selbst Leistungen des Kindes beschreiben und diagnostizieren kann, dass beispielsweise Adjektive im Aufsatz fehlen oder Selbstbeschreibungen im Text zu kindlich geraten. Die „Ehrlichkeit“ in der Perspektivierung des Kindes scheint aller-

dings mit dem Bildungshintergrund der Eltern nicht generell zu variieren. In Kotthoff (2012) habe ich einige Sequenzen vorgestellt, in denen sich Eltern von Förderschülern der Kritik von Lehrpersonen am Verhalten der Kinder nicht angeschlossen haben. Es wurde deutlich, dass die nach Deutschland migrierten Eltern⁵ schulische Relevanzstrukturen punktuell nicht teilen, was ich als Wissensdefizit und habituellen Unterschied diskutiert habe. Ein Vater versuchte beispielsweise zu rechtfertigen, warum der Sohn freitags nicht in der Schule erscheint.

Das inzwischen erweiterte Korpus deutet aber darauf hin, dass auch die tendenziell „bildungsferneren“ Eltern der Förderschüler sich im Bezug auf ihre Kinder punktuell kritisch präsentieren und schulische Normen im Bezug auf Leistung und Verhalten eher bestätigen.

Datum 4

Elterngespräch 24: Förderschule 6 (ES24 FS6)

214 F6_L2: aber manchmal ähm überSCHÄTZT er sich
dann auch;

215 dann DENKT er,

216 ho ich bin hier der HELD,

217 und ich kann ALLES, und so,

218 und äh ich mach SOWieso alle sachen richtig,

219 °h und des STIMMT nich;

220 [also-

221 F6_V: [des is SCHLIMM bei ihm;

222 früher war GANZ- äh also JEde (schlänge)
bei ihm,

223 und isch hab von ihm erzÄHLT auch,

224 F6_L3: m_hm.

225 F6_V: aber jetzt zur ZEIT,

5 Die Mehrheit der Eltern der FörderschülerInnen ist nach Deutschland migriert und arbeitet nicht in qualifizierten Berufen. Das erschließt sich aus den Inhalten der Gespräche. Die Kinder, um die es geht, haben diffuse Lernschwächen, nicht etwa schwerwiegende und medizinisch klar diagnostizierte Probleme wie etwa ein Down Syndrom.

226 isch er aggressIV,
 227 F6_L3: ja.
 228 F6_V: SAGT man so.
 229 der der MECKert zuhause,
 230 ähm is zuhause draußen so mit_n [KINdern,
 und so
 231 F6_L3: [m_hm
 232 F6_V: un jetzt in die schule AUCh,
 233 un des- (--)
 234 F6_L2: hm:
 235 (2.0)

Die Lehrerin kritisiert, dass der Schüler zu selbstsicher ist und sich überschätzt. Der Vater F6_V verschiebt das Thema etwas von der Selbstüberschätzung hin zur Aggression des Sohnes. Er beklagt sich über seinen Sohn und konstatiert, dass er sowohl zu Hause als auch in der Schule „meckert.“ Der Vater teilt die lehrerseitige Problematisierung des Verhaltens seines Sohnes. Gemeinsam beraten sie dann über mögliche Maßnahmen zur Abhilfe.

3.3. Ratschläge mit schwacher Elternresonanz

In Datum 5 sehen wir einen Gesprächsausschnitt, an dem zwei Lehrerinnen teilnehmen, L1 und L2, der Sozialarbeiter Tom, Vater, Mutter und Mara, die Schülerin. Es wurde thematisiert, dass Mara nicht gut genug liest. Die Lehrerin und Tom ergehen sich in Ratschlägen an Mara, welche Situationen sie für ihr Lesen nützen soll. Die Eltern bringen sich nur durch Hörersignale ein.

Datum 5

Elterngespräch 9: Förderschule 2 (ES9 FS2)

200 L1: und das [LEsen
 201 V: [(? ?)
 202 L1: es- es fällt ihr nicht so LEICHT, ne?
 203 äh auch das LEsen fällt ihr sch:- mara du
 weißt es SELber. ne?
 204 V: ja:
 205 L1: bis du- bis du die WÖRter rauskriegst,
 206 es DAUert_n bisschen.

207 aber sie kriegt es HIN;
208 darum wär_s GUT wenn sie immer Üben würden.
209 wenn sie zuHAU:se auch (.) lEsen würde.
210 M: ja ja.
211 L1: vielleicht Abends,
212 da kannst du vielleicht deinem BRUder was
vorlesen.
213 V: ja.
214 M: ja [(? ?)
215 T: [habt ihr nicht irgendwie=
216 M: muss lesen.
217 T: =Bücher die ihr empfehlen könntet?
218 L1: ja, wir haben auch zwei bücher geLE:sen,
219 du HAST die ja auch zuhause.
220 da kannst du AUCH immer drin le:sen.
221 M: [ja:
222 T: [weil Ich mach das ja immer so,
223 bevor ich SCHLafe,
224 LES ich immer noch.
225 ja wirklich,
226 L1: ja!
227 T: jeden abend (.) LES ich immer noch_n bisschen.
228 L1: mhm
229 T: und das könntest du AUCH machen.
230 V: ja.
231 T: da machst du dich BETTfertig,
232 schlafanzug, ZÄHne putzen,
233 dann legste [dich ins BETT,
234 L1: [mhm
235 T: dann Liest du noch,
236 (-) FÜNF minuten ZEHN minuten,
237 (-) [und dann (.) buch ZU. (.) HINlegen.
SCHLafem.
238 L1: [mhm
239 T: JEden abend!
240 M: JA:
241 L1: ja das wäre SUpEr.
242 T: das HILFT.
243 V: ja ja.

L1, welche Mara gerade gelobt hatte, kommt nun zu den Defiziten. Sie bricht einen Satz ab, in dem auf die anwesende Mara in der dritten Person referiert wurde (203) und wendet sich direkt an sie. Der Vater reagiert zustimmend (204). Auch die Zeilen 205 und 206 sind an Mara gerichtet. Dann bescheinigt L1 den Eltern, dass Mara das Lesen hinkriegt. Zeile 208 scheint sich an die ganze Familie zu richten. Die Mutter bestätigt mit Hörersignalen. Aufforderungen, das Lesen zu verstärken, durchziehen fast alle Grundschul- und Förderschulgespräche. Die Mütter der GrundschülerInnen bringen sich bei diesen Ratschlägen aber mit Informationen dazu ein, welche Bücher der Tochter gerade geschenkt wurden oder welches Buch der Sohn gerade liest. Damit bestätigen sie einerseits die Lehrerin, andererseits führen sie ein schulkompetentes Elternhaus vor. Maras Eltern scheinen das nicht zu können; zumindest beschränken sie sich auf minimale Bestätigungen (204, 210, 213, 214, 216, 221, 240, 243).

L1 entwickelt ein mögliches Leseszenario (dem Bruder etwas vorlesen). Toms Frage (217) beantworten die Lehrerinnen, nicht die Eltern. Die Lehrerinnen empfehlen die Bücher, die auch in der Schule gelesen werden. Tom berichtet dann von eigenen Lesepraktiken und empfiehlt diese Mara in Zeile 229. Der Vater bestätigt das. Tom konkretisiert seine Empfehlungen, begleitet von den Bestätigungen durch L1, Mutter und Vater. Mutter und Vater nehmen die Ratschläge an, nutzen den Kontext aber nicht für eigene Empfehlungen oder Berichte darüber, wie sie zu Hause die Kinder zum Lesen animieren.

4. Zusammenfassung

In dem Artikel wurden Gesprächsstellen aus schulischen Sprechstunden vorgestellt, in denen kritische Diagnosen über Leistungen des Schülers/der Schülerin geäußert werden, manchmal von der Lehrperson initiiert und von den Eltern ausgebaut, manchmal von den Eltern initiiert. Eltern nutzen solche Kontexte, um einen Einblick in das Zu-Hause zu geben und dies mit seinen Förderpotentialen zu inszenieren. Eltern zeigen diese Strategien aber nicht gleichermaßen. Der Vater in Datum 3 beklagt die mangelnde Wirksamkeit seiner Mahnungen, auch der Vater in

Datum 4 beklagt Fehlverhalten des Sohnes, ohne aufzuzeigen, mit welchen pädagogischen Verfahren er bereits abhelfend erfolgreich war. Vor allem die Eltern der Grundschüler inszenieren sich in unserem Korpus als erfolgreiche Ko-LehrerInnen⁶. Die Eltern in Datum 5 unterlassen eine solche Inszenierung gänzlich.

Wenn Eltern sich empfänglich für Kritik am Kind oder für Ratschläge zur Kompetenzsteigerung zeigen, hängt dies u.a. damit zusammen, dass es in dem institutionellen Kontext strategisch klug ist, sich schulaffin zu positionieren. Sich im Bezug auf das eigene Kind unkritisch zu geben, könnte Kompetenzzweifel aufkommen lassen; es könnte naiv und selbstzufrieden wirken. Prinzipiell ist der thematische Kontext geeignet, eigene pädagogische Maßnahmen und Ressourcen vorzuführen, auch eigene hohe Ansprüche an das Kind. Nicht alle Eltern nutzen den Kontext dazu – und es sind auch nicht alle Eltern gleichermaßen dazu in der Lage. In manchen Gesprächen werden wir ZeugInnen elterlicher Selbstinszenierungen als Ko-Lehrer – in manchen nicht. So geben die Gespräche auch einen Einblick in Ressourcen der Eltern. Bislang wissen wir nicht, welche Rolle schulische Sprechstunden für die schulische Laufbahn eines Schülers/einer Schülerin spielen. Generell sind Lehrpersonen über alle Eltern froh, die überhaupt den Weg in die Schule finden und sich dort kooperativ zeigen.

Die Transkriptionskonventionen:

(-)	kurze Pause
-	Formulierungsabbruch
(1.0)	Pausen von einer Sekunde und länger
(?was soll das?)	unsicheres Textverständnis
()	unverständliche Stelle
..[....	
..[....	der Text in den untereinanderstehenden Klammern überlappt sich
=	ununterbrochenes Sprechen
hahaha	lautes Lachen

6 Die Kinder erhalten alle eine Empfehlung, nach der 4. Klasse eine weiterführende Schule zu besuchen.

hehehe	schwaches Lachen
(.h)	hörbares Ein- oder Ausatmen
(h)	integrierter Lachlaut
:	Lautlängung
?	steigende Intonation
,	kontinuierliche bis leicht steigende Intonation
.	fallende Intonation
;	leicht fallende Intonation
der is DOOF	Großgeschriebene Silben tragen den Satzakkzent
((liest))	Kommentar zum Nonverbalen

Literatur

- Ackermann, Ulrike (2014). Soziale Positionierungen in schulischen Sprechstunden. Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik Nr. 21.
- Adelswärd, Viveka/Nilholm, Claes (2000). Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher-parent-pupil talk at a special school. *Text* 20(4): 545–568.
- Baker, Carolyn & Keogh, Jayne (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies* 18. 263–300.
- Bennewitz, Hedda/Wegner, Lars (2015). „da hast du dich irgendwie nicht gemeldet.“ Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. Heft 1 (im Druck)
- Bos, Wilfried et al. (eds.) (2010). *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand*. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried et al. (2011). *Schulen im Team*. Projekt der Stiftung Mercator zu Übergangsentscheidungen. Stiftung Mercator im Internet.
- Cedersund, Elisabeth & Svensson, Lennart. 1996. A ‘good’ or a ‘bad’ student. A study of communication in class assessment meetings. *Language and Education* 10 (82/3). 132–48.
- Günthner, Susanne (1999). Polyphony and the ‚layering of voices‘ in reported dialogue: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. *Journal of Pragmatics* 31. 685–708.
- Kotthoff, Helga (2008). Potentiale der Redewiedergabe im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Spracherwerb, Jugendsprache und Sprachdidaktik. *Muttersprache* 118. 1–26.
- Kotthoff, Helga (2010). Sociolinguistic potentials of face-to-face interaction. In Ruth Wodak, Barbara Johnstone & Paul Kerswill (eds.) *Handbook of Sociolinguistics*, 315–329. London: Sage.

- Kotthoff, Helga (2012). Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. *Zeitschrift für Gesprächsforschung. Zur interaktionalen SozioLinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift für verbale Interaktion.* 290–321.
- Kotthoff, Helga (2014). Narrative constructions of school oriented parenthood during parent-teacher-consultations. *Language and Education* (under review)
- Mazeland, Harrie & Berenst, Jan. (2008). Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. *Text&Talk* 28-1. 55–78.
- Maaz, K., Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheit in der Schule.* Berlin: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, M. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Bonn & Berlin: BMBF
- Neuenschwander, Markus P., Lanfranchi, Andrea & Ermert, Claudia (2008). *Spannungsfeld Schule-Familie.* Bern: Eidgenössische Kommission für Familienfragen.
- Pillet-Shore, Danielle (2003). Doing „okay“: On the Multiple Metrics of an Assessment. *Research on Language and Social Interaction* 36(3). 285–319.
- Pillet-Shore, Danielle (2012). The Problem with Praise in Parent-Teacher Interaction. *Communication Monographs* 79, 2, 181-204.
- Tannen, Deborah. 1989. *Talking voices.* Oxford: Oxford University Press.
- Walker, Barbara (1998). Meetings without Communication: a study of parents' evenings in secondary schools. *British Educational Research Journal* 24 (2), 353–402.
- Zwengel, Almut (2010). Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. *Migration und Soziale Arbeit* 3/4: 302–308.

Christine Machreich, Milli Bitterli

Die Sprache der LehrerInnen. Die Sprache der Eltern. Die Machtverhältnisse.

Ein Briefwechsel

Liebe Milli,

Stallegg, 30. Juli 2014

zu unserem geplanten Artikel für's schulheft hab ich vor den Ferien mit dem Herausgeber gesprochen. Er hätte auf jeden Fall gerne den Theorieteil aus der Seminararbeit, die wir im 4. Semester geschrieben haben: „*Die Sprache der LehrerInnen. Die Sprache der Eltern. Die Machtverhältnisse*“ im Beitrag enthalten.¹

Ich schicke dir mit diesem Brief meinen überarbeiteten Vorschlag des Teils mit, der einerseits die Habitusstheorie nach Bourdieu zusammenfasst und andererseits unsere Fragestellung umreißt. Bitte schreib mir, ob dir das so gefällt. Fühl dich frei, etwas zu ändern oder hinzuzufügen.

Die damals darin entwickelten Fragen finde ich gerade jetzt spannend, da wir – selbst Lehrerinnen – mit Eltern unterschiedlicher sozialer Herkunft Gesprächserfahrung haben. Zumindest mir ging es so, dass ich in diesem ersten Berufsjahr oft mein sprachliches Tun mit Eltern vor den Fragen und Ergebnissen dieser Arbeit reflektierte. Ich konnte an mir selbst beobachten, wie sehr die (vermutete) soziale Herkunft des Gegenübers mein Kommunizieren (mündlich wie schriftlich) beeinflusste und wie ich diesem Mechanismus bewusst gegenzusteuern versuchte. Warum eigentlich? Wie sehr mich die starke soziale Heterogenität der Eltern am ersten Elternabend in die Bredouille brachte: Was sagen? Wie sagen, um von allen gleichermaßen verstanden und von niemandem missverstanden zu werden? Dabei ich selbst bleiben.

1 Dieser Theorieteil ist im Anschluss an diesen ersten Brief abgedruckt. (Anm. d. Red.)

Mit wem, auch wo, rede ich selbstverständlich und wann be-
diene ich mich einer anderen Sprache? Welche Sprache ist das
dann?

Die Sprache der Institution Schule? Eigentlich nicht, die ist
mir, Quereinsteigerin, (noch) nicht vertraut.

Die Sprache, in der ich die Eltern sprechen höre? Unwahr-
scheinlich, diese zu treffen.

Du hattest eine ähnliche SchülerInnen- und somit Elternzu-
sammensetzung, wenn auch eine 4. und keine 1. Schulstufe, was
einen Unterschied machen könnte. Kennst du das auch aus dei-
nen Elternkontakten?

Was hältst du davon, wenn wir die drei Lehrerinnen-Inter-
views, die wir als Studentinnen analysierten und so unterschied-
lich interpretierten, auf Inhalte untersuchen, die uns für den
schulheft-Artikel auch jetzt noch relevant erscheinen, wo wir
selbst Lehrerinnen sind?

Liebe Milli, dein Einfall, unsere Arbeit in Briefform zu verfas-
sen, schien mir damals ein eleganter Weg, unsere vermutlich
nach wie vor sehr unterschiedlichen Deutungen und Schreibstile
in einem Aufsatz zu vereinen.

Aber so ganz einfach sind die Textsorten Brief und wissen-
schaftliche Arbeit nicht kombinierbar. Im Brief gehen wir Um-
wege, die uns die Herausgeber nicht gewähren.

Jedes Schreiben ist zudem adressiert. Während die LeserInnen
eines wissenschaftlichen Aufsatzes anonym sind, kenne ich die
Empfängerin meines Briefes recht gut. Das bringt einen persön-
lichen Gehalt im Brief, der in diese Arbeit nicht passt und den ich
auch nicht möchte. Im Schreibakt implizierte LeserInnen haben
zudem unterschiedliches (Vor-)wissen, welches mitgedacht und
kommuniziert werden muss. Sind Sprachgebrauch in einem
Brief und in einem Aufsatz nicht zu verschieden? Kurz: Ich be-
fürchte eine starke Konstruiertheit in der Form, die dem Inhalt
schadet.

Ich freu mich aufs gemeinsame Arbeiten und bin neugierig,
was sich geändert hat, seitdem wir unser Studium abgeschlossen
haben und selber Lehrerinnen-Eltern-Gespräche führen.

Ganz liebe Grüße nach Lunz schickt dir Christine

Aus der Seminararbeit „Die Sprache der LehrerInnen. Die Sprache der Eltern. Die Machtverhältnisse.“

Wann ist ein Gespräch auf Augenhöhe möglich, ist das überhaupt möglich?

Jeglicher Diskurs ist das Produkt des Zusammentreffens eines sprachlichen Habitus, d.h. einer untrennbar technischen und sozialen Kompetenz (ineins die Fähigkeit zu sprechen und die Fähigkeit, auf eine bestimmte, sozial charakteristische Art zu sprechen) und eines Marktes, d.h. des Systems der Regeln zur Bildung der Preise, die dazu beitragen, die sprachliche Produktion zu steuern. (...) Folglich sind alle diese Kommunikationsbeziehungen auch Machtbeziehungen und es hat auf dem sprachlichen Markt immer Monopole gegeben ... (Bourdieu 1992, S 81)

Die Sprache der LehrerInnen und die Sprache der Eltern:

Sprache – verstanden als Code, als Teil des Habitus im Sinne Bourdieus:

„Habitus ist ein System von Grenzen (...) Allerdings gibt es die Möglichkeit, sich dessen bewusst zu werden.“ (Bourdieu 1992, S 33)

Geben LehrerInnen diese Grenzen vor, haben sie das Monopol darüber, was und wann und wie gesprochen wird; haben sie ein Bewusstsein dafür?

Welches Wissen und welche Sensibilität benötigt eine Lehrkraft, um ein asymmetrisches Sprachverhältnis (alle bleiben in ihren Codes) zulassen zu können und sich dessen bewusst zu sein, hat sie diese Möglichkeit überhaupt? Wann wird diese Asymmetrie zur Machtdemonstration? Wann leidet das Verstehen?

Es lässt sich auch denken, dass Sprachgebrauch eine politische Haltung aufzeigt. LehrerInnen, die Klassendemokratie favorisieren, werden vermutlich auch anders mit Eltern kommunizieren als autoritär agierende LehrerInnen. Spiegelt sich also in der Sprache mit den Eltern auch die Sprache wider, die LehrerInnen mit den Kindern sprechen?

Aus Bourdieus Begriffen: Habitus, soziales Feld, Klasse, kulturelles Kapital und Distinktion haben wir unsere Fragen entwickelt.

Habitus

beinhaltet das Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschema und meint das gesamte Auftreten einer Person (Lebensstil, Geschmack und eben auch Sprache), die jeweils spezifische Art und Weise, Alltag wahrzunehmen, zu beurteilen, zu denken und zu handeln. Am Habitus lassen sich Rang und Status in der Gesellschaft ablesen. Auf- und Abstieg sind möglich, allerdings ändert sich der Habitus nicht – nicht kurzfristig.

So ist der gesellschaftliche Raum in höchstem Maße determinierend:

„... wenn ich sozial aufsteigen möchte, habe ich eine enorme Steigung vor mir, die ich nur mit äußerstem Kraftaufwand erklettern kann, einmal oben, wird mir die Plackerei auch anzusehen sein ...“ (Bourdieu 1992, S 37)

Funktioniert ein Elterngespräch dann am besten, wenn alle Beteiligten selbstverständlich in ihren (sprachlichen) Codes bleiben können, das meint: derselben Klasse (mit gleichem Habitus) angehören?

Was sind die Spielräume, die LehrerInnen zur Verfügung stehen, innerhalb derer sie sich noch in den eigenen Codes bewegen, aber dennoch Eltern zum gegliückten Gespräch auf Augenhöhe einladen können?

Gibt es diesen Spielraum überhaupt?

Die **Klassen** Großbürgertum (Bourgeoisie), Kleinbürgertum und Arbeiterklasse (Proletariat) verteilen sich im sozialen Raum auf einer Vertikalen, auf der mehr oder weniger die Herrschaftsverhältnisse abgebildet werden. Soziale Klassen definieren sich theoretisch und bestimmen sich empirisch in dreierlei Hinsicht:

1. durch ihre objektiven – ökonomischen, kulturellen, sozialen, laufbahnspezifischen – Lebensbedingungen;
2. durch ihre aus der Inkorporation dieser Existenzbedingungen hervorgegangene Habitusform;
3. durch den spezifischen Lebensstil und die gewählten Praktiken und Objekte der symbolischen Lebensführung.

Geschmack resultiert nicht aus dem subjektiven Belieben der Individuen, sondern ist klassenspezifisch: der legitime Geschmack der Oberschicht (zeichnet sich durch einen Sinn für Distinktion aus), der präventöse Geschmack des Kleinbürgertums (Bemühen um die Werke der legitimen Kultur und Distanzierung von der vulgären Kultur) und der

populäre Geschmack (Geschmack am Notwendigen) des Proletariats. (vgl. Schwingel, 1998, S 112)

Elternheterogenität, der LehrerInnen gegenüber stehen, entsteht aus tatsächlicher und vermuteter Klassenzugehörigkeit. Können und wollen LehrerInnen darauf reagieren? Sollen sie das? Wie? Agieren sie bewusst?

Kapital

Neben ökonomischem Kapital unterscheidet Bourdieu soziales Kapital, kulturelles Kapital und symbolisches Kapital.

Kulturelles Kapital ist körpergebunden (kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen, die durch Bildung erwerbbar sind) und so Teil des Habitus. Es wird innerhalb der Familie weitergegeben, wobei Familien über unterschiedliches kulturelles Kapital verfügen. Es umfasst auch kulturelle Güter und Bildungstitel, die für (Macht-)Positionen in einer Gesellschaft legitimieren.

Bourdieu diagnostiziert gewonnene Zeit für Kinder des Bildungsbürgertums und doppelt verlorene Zeit für Kinder der Arbeiterklasse. Infolge fehlender Bildungsgüter in ihren Familien haben sie Bildungsdefizite aufzuholen und treten zudem früher ins Erwerbsleben ein, was einen kürzeren Aufenthalt in den Bildungsinstitutionen bedeutet. Zur Korrektur der negativen Folgen muss abermals Zeit eingesetzt werden. Kulturelles Kapital kann durch möglichst späten Eintritt in die Arbeitswelt, also durch Bildung und Erwerb von (Bildungs-)Titeln akkumuliert werden. Dies ist nur durch ökonomisches Kapital möglich und führt selbst wieder zu mehr Kapital.

Soziales Kapital (networking) bietet für Individuen Zugang zu den Ressourcen sozialen und gesellschaftlichen Lebens (und damit zu Anerkennung, Zugang zu Wissen, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen).

Symbolisches Kapital meint jeden Kredit an legitimer gesellschaftlicher Anerkennung und Wertschätzung, es ist gänzlich der Logik des Kennens und Anerkennens unterworfen. (Vgl. Bourdieu, 1985, S 16)

Im sozialen Feld Schule kommt vor allem kulturelles und symbolisches Kapital der Eltern zum Tragen. Beeindruckt dies LehrerInnen, schüchtert es sie ein, bestimmt es den Sprachgebrauch?

Das **soziale Feld** umfasst die Gesamtheit der gesellschaftlichen Interaktionen und Konstellationen. Nicht nur die verinnerlichteten Grenzen des Habitus, sondern auch externe Strukturverhältnisse sozialer Felder schränken soziales Handeln ein.

Wenn Habitus Leib gewordene Geschichte ist, dann ist das soziale Feld Ding (Institution) gewordene Geschichte.

In unserem gesellschaftlichen Werden haben wir gelernt, zwischen kompetenten und inkompetenten Menschen zu unterscheiden. Die kompetenten, in unserem Fall die LehrerInnen, besitzen das Monopol über schulische Belange zu sprechen. Dieses Selbstverständnis von Macht schafft Grenzen, die sich vor allem sprachlich ausdrücken.

„... So lässt sich das Schweigen derjenigen erklären, die nur die Wahl zwischen der ihnen fremden und aufgezwungenen ‚offiziösen Sprache‘ oder ihrer eigenen Umgangssprache haben.“ (Bourdieu 1992, S. 27)

Gibt es LehrerInnen, die bewusst versuchen, ‚sprachlosen‘ Eltern zu einer Sprache zu verhelfen, die sich nicht scheuen, das Terrain der Fach-Sprache, des Amtsdeutsch (die dem sozialen Feld eigene Sprache) zugunsten einer für Laien (Eltern) verständlichen Sprache zu verlassen, ohne inhaltlich anders zu argumentieren?

Hat die Lehrerin, der Lehrer das Entscheidungs-Monopol darüber, was und wann und wie gesprochen wird? Hat sie/er das auch noch, wenn die Eltern aus einer höheren (Bildungs-)Schicht kommen (zeigt sich am Habitus) als sie/er selbst? Haben und nehmen sich Eltern mit höherem kulturellem Kapital eher das Recht auf Meinungsäußerung und Mitsprache?

In welchem Verhältnis steht die Macht, die sich aus dem sozialen Feld speist, zu jener, die der Habitus verleiht? Was passiert, wenn Eltern aus dem gleichen sozialen Feld (Bildungsbereich) kommen, also ExpertInnen sind? Kommt es dann zu „Revierkämpfen“, wie das eine befragte Lehrerin nennt?

Distinktion, die den Lebensstil einer Klasse auszeichnet, resultiert aus dessen differentieller Beziehung zu den Lebensstilen der übrigen Klassen, unabhängig von jeglichem Streben nach Distinktion. Jeder spezifische Lebensstil ist strukturell von anderen Lebensstilen unterschieden. Bourdieus Distinktions- und Lebensstiltheorie ist eine Soziologie der Herrschaft.

In Sprache drückt sich das Rollen- und Selbstverständnis der LehrerInnen aus (soziales Feld und Habitus). Sprache kann als verborgene, subtile Machtausübung eingesetzt werden und als solche Grenzen setzen. In Sprache drückt sich aber auch das Rollen- und Selbstverständnis der Eltern aus. Welche Distinktionsmechanismen werden in LehrerInnen-Eltern-Gesprächen in Gang gesetzt. Wie gelingt es, dennoch beim Kind und pädagogischen Ansinnen zu bleiben und wann wird das unmöglich?

Literatur

- Pierre Bourdieu, Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Frankfurt: Suhrkamp 1985*
Pierre Bourdieu, Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, 1992
Pierre Bourdieu, Was heißt sprechen? Wien: Braumüller 1990
Pierre Bourdieu, Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main 1985
Markus Schwingel, Pierre Bourdieu. Hamburg: Junius 1998, 2. Aufl.
Eckart Liebau: Was Pädagogen an Bourdieu stört. In: schulheft 142/2011, S. 10–21

Liebe Christine!

Lunz, 8. August 2014

Unsere Schwierigkeit besteht vielleicht darin, dass wir weder Experten von Bourdieu noch jahrelang erfahrene Volksschullehrerinnen sind. Es ist sowohl die Soziologie als auch die Volksschulpraxis, die uns fehlt. Aber vielleicht ist gerade deshalb unsere Seminararbeit aus dem 4. Semester für eine Publikation vorgeschlagen worden, weil unsere Suche, unser Lernen, unser unbeschwertes Ansprechen von Tabus darin spürbar wird. Die Routine wird uns in dieser Arbeit also sicherlich kein Haxerl stellen.

Wenn man Habitus und soziales Feld zusammen denkt, kann man daraus Rückschlüsse auf den Sprachgebrauch der LehrerInnen anstellen?

Man sucht, unbewusst oder bewusst, um sich vor Krisen zu schützen, ein soziales Feld (Praxisfeld) aus, das mit dem eigenen Habitus mehr oder weniger zusammenpasst. So müssen die Akteure ihre bewährten Wahrnehmungs- und Denkschemata nicht immer wieder neu in Frage stellen. Aus dieser Gegebenheit lässt sich verstehen, warum in Institutionen ein „gepflogenes“ Verhal-

ten immer wieder reproduziert wird. Die Sprache der Lehrerinnen mit den Eltern ist zwar individuell unterschiedlich eingefärbt, dennoch habe ich die grundsätzliche Haltung in Bezug auf den Faktor Macht in einem Lehrer-Eltern-Gespräch bei zwei Lehrerinnen als ähnlich wahrgenommen. Man übernimmt ein Amt und damit eine Rolle, mit der eine Vormachtstellung verbunden ist. Man identifiziert sich mit dem Beruf ‚Volksschullehrerin‘ und übernimmt eine (Amts-)Sprache. Es entsteht eine gegenseitige Beeinflussung von Habitus und Feld.

Dinge verändern sich im Laufe der Zeit, und so kann es vorkommen, dass der Habitus und das Feld auseinander driften. Es werden Erwartungsstrukturen enttäuscht und vorherrschende Denkschemata fraglich. Das Individuum ist zwar Teil eines Felds, identifiziert sich aber nicht mehr damit.

Einerseits legt das Kraftfeld Schule den Akteuren äußere Zwänge auf, zum anderen ist der Akteur von seinen inneren, habituellen Zwängen gesteuert. Daraus lässt sich erklären, warum Elterngespräche von Lehrpersonen als mühsam und anstrengend beschrieben werden, denn sie erwarten von Eltern die unterschiedlichsten Dinge: Vertrauen in die pädagogische Arbeit, fachliche Anerkennung, Respekt vor der Amtsautorität, Nichteinmischung in den Schulalltag, Engagement bei Schulaktivitäten, Bericht über familiäre Probleme und über die Probleme der Kinder und so weiter. Es handelt sich um ein Paradoxon von Nähe und Distanz, Eingreifen und Nichteingreifen. Dabei setzen die Lehrenden unterschiedliche Schwerpunkte, denn sie alle füllen ihr Amt mit ihrem spezifischen Habitus aus. Bleibt es allerdings bei dem bloßen ‚Ausfüllen‘, dann werden gesellschaftliche Herrschaftszusammenhänge unbewusst reproduziert. Dies ruft bei so manchen, vor allem bildungsnahen Eltern Widerstand und Ablehnung hervor. Die Elternarbeit kann besser gelingen, wenn die LehrerInnen ihre Sprache und ihr Auftreten für sich selber reflektieren.

Neben dem Reflektieren könnte man auch noch den ‚Hausverstand‘ und die Lebenserfahrung anführen, die einem helfen, auch schwierige, nicht vertraute Situationen konstruktiv zu steuern. *„Dementsprechend sind es in erster Linie unbewusste Prozesse, die die Entwicklung des Habitus bestimmen und die zugleich zur Ausbildung einer situationsangepassten Rationalität, eines praktischen*

Sinn führen, der ‚weiß‘, was in welchen Situationen zu tun und was zu lassen ist“ (Liebau 2011, S.13). Diesen praktischen Sinn müssen die Lehrenden eben auch mitbringen, wenn sie mit Eltern aus den unterschiedlichsten Schichten und Nationalitäten ein gutes Gespräch führen wollen.

Liebe Christine, unsere Seminararbeit ist auch mir in Elterngesprächen immer wieder in den Sinn gekommen und stellt für mich ein positives Beispiel dar, wie die Auseinandersetzung mit Theorie meine Praxis positiv beeinflussen kann. Wären mehrere Seminare auf der Pädagogischen Hochschule so sinnvoll verlaufen, wir hätten mehr gelernt.

Sicher ist, was du auch in deinem Brief schreibst, es hat sich für mich vieles verändert, seitdem ich nicht mehr nur Studentin und Elternteil, sondern nun auch selbst sozusagen im Amt bin.

Ich freue mich auf unsere erneute Auseinandersetzung und schicke dir liebe Grüße,

Milli

Liebe Milli,

Stallegg, 16. August 2014

In deinem Brief bringst du als Ingredienz für ein gelingendes Elterngespräch den Begriff des „praktischen Sinns“, des „Hausverstandes“, der „Lebenserfahrung“ ein. Was aber ist Hausverstand? Wird er nicht im Haus, in der Familie erworben und innerhalb dieser tradiert? So wie Sprachgebrauch auch? Und gehört nicht jedes Haus einem spezifischen Milieu, mit dem ihm eigenen kulturellen Kapital, an? Verstehen und Deuten der Wirklichkeit, wie, auch die Art und Weise, dieses Verständnis zu versprachlichen sind Teil des Habitus, welcher schichtvariabel ist. Ich meine, dass es nicht einen Hausverstand gibt, sondern viele, und dass sein Einsatz dann hilfreich im Elterngespräch (in jedem Gespräch) sein kann, wenn der eigene Hausverstand an jenem des Gegenübers andocken kann. Kann er das nicht, wirkt er verstörend und verdeutlicht Grenzen. Für Bourdieu ist Sprache ein Distinktionsmittel und ebenso Hausverstand, denke ich.

Alle drei interviewten LehrerInnen nannten den bürgerlichen Bezirk Döbling als den Ort, an dem sie nicht unterrichten woll-

ten. Die Eltern dort gehören einer höheren Klasse an. LehrerInnen befürchten schwierige Eltern. Eine Lehrerin betont ihr sehr persönliches Verhältnis zu Eltern, mit denen sie sich auf „einer Ebene“ wähnt, das sind „so Leute wie wir sind ...“ – Innerhalb der Klasse spricht es sich eben leichter.

In ihrem Fall gehören alle am Gespräch Beteiligten der Mittelschicht an – bildungsbewusst, der legitimen Sprache (Bildungssprache) mächtig. Die Lehrerin spricht herkunftsbedingt die Bildungssprache, die in der Institution Schule als normativ gilt. Hier gibt es wenig Reibungsflächen, hier kann ein Gespräch einfach gelingen: Alle bleiben in ihren Codes und befinden sich zudem in der Sprache des sozialen Feldes. Für bestimmte Gesprächsabsichten wie „Zurückstufung, Disziplinarisches, Frühwarnungen, ...“ greift sie zur „Amtssprache“, damit „da jetzt auch die Schule dahinter steht“. Zwischen Bildungssprache (nicht Dialekt, nicht Umgangssprache), die in der Schule gesprochen wird, und amtlichem Sprechen wird unterschieden. Die Amtssprache wird hervorgeholt, wenn es schwierig oder unangenehm wird, wenn die Lehrerin als Person zurücktreten möchte und für die Institution, die sie repräsentiert, spricht. Sätze wie: „Haben Sie einen Termin?“, Passivformen, Fachtermini und andere Gesprächstopper kommen nicht selten zum Einsatz. Sie sollen Eltern der gleichen oder auch höheren Klasse einschüchtern, Eltern unterer Klassen haben ohnehin keine Stimme in der Schule.

„Die Integration in ein- und derselben ‚Sprachgemeinschaft‘, die ein Produkt politischer Herrschaft ist, ständig reproduziert von Institutionen, die imstande sind, die allgemeine Anerkennung der herrschenden Sprache durchzusetzen, ist die Voraussetzung für die Entstehung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse.“ (Bourdieu 1990, S. 21)

Die Beherrschung der Bildungssprache ist Bedingung für die Kommunikation am sprachlichen Markt Schule. So ist die symbolische Macht von LehrerInnen gegenüber Unterschichteltern eine doppelte: einmal kraft ihres Amtes und ein weiteres Mal als SprecherIn der legitimen Sprache.

Gegenüber Eltern aus der Unterschicht fühlen sich alle drei LehrerInnen stark verpflichtet, Gesprächsbereitschaft zu signalisieren. Sie versuchen sich den „anderen Sprachen“ auf unter-

schiedlichste Art zu nähern. Eine Lehrerin lernt dafür Türkisch, die andere arbeitet mit „viel Herzeigen“, und eine pflegt mit Unterschichteltern einen umgangssprachlichen Ton, zu dem auch Dialekt dazu gehört. Ich frage mich, wie weit sprachliches Anpassen möglich ist.

In den 80ern war NLP (neurolinguistisches Programmieren) hoch in Mode. Dieses Kommunikationstraining arbeitete genau so: Das Sprechen des Anderen wurde möglichst auf allen Ebenen kopiert und hatte zur Folge, dass der Sprecher, die Sprecherin als Person verloren ging und man sich plötzlich in einem Gespräch mit einer Methode erlebte. Sprechen hat eben viele Komponenten, und anderes Sprechen als das eigene, spontane, ist nur bedingt möglich, artifiziell und verleugnet einen Teil des Sprechers, der Sprecherin. Ich denke, dass bei allen mehr oder weniger erfolgreichen Bemühungen dennoch viel Macht für Unterschicht-Eltern spürbar bleibt, die von LehrerInnen weder intendiert noch wahrgenommen ist.

Milli, ich möchte endlich dich zu Wort kommen lassen und freu mich auf deinen nächsten Brief.

Deine Christine

Liebe Christine!

Wien, 21. August 2014

Du hast Recht, die symbolische Macht ist für Unterschichteltern eine doppelte. Ich glaube aber, dass es für Eltern aus allen Schichten schwierig sein könnte, mit der Amtssprache der Schule umzugehen.

Achtet zum Beispiel eine interviewte Lehrerin in Gesprächen mit Eltern aus der Unterschicht sehr auf den sozialen Aspekt in ihrer Sprache und stellt sich damit stark auf ihr Gegenüber ein, wechselt sie in den Dialekt, um eine Vertrautheit herzustellen, so ist dies in der Sprache mit der Oberschicht ganz anders. Hier geht es um sie als Person, um ihre Positionierung und nicht vorrangig um das Einstellen auf den anderen. Es geht dann auch oftmals nicht mehr um das Kind. Diese Gespräche mit einer ihr fremden Schicht sind ‚Arbeit‘ für sie. Die Arbeit zeigt sich in ih-

rer ‚Kampfbereitschaft‘. Sie stößt an Grenzen und ist sich dessen allerdings auch sehr bewusst. Sie fühlt sich unsicher und bleibt somit mit gebildeteren Eltern immer in der Amtssprache.

Das Immer-im-Amt-Sein kann auch als eine bewusste, aber auch durchschaubare Demonstration der Macht gegenüber Eltern verstanden werden. Im Finanzamt bin ich von denjenigen abhängig, die ein Amt innehaben. Solange diese Personen im Amt sind und ich in ihrem Büro bin, wird wohl schwerlich ein Gespräch auf Augenhöhe oder ein Wechsel zu einer informelleren Sprache stattfinden. Die Amtssprache ist meiner Meinung nach dann am Platz, wenn es um formelle Mitteilungen und Entscheidungen geht. Wird sie ausschließlich in Elterngesprächen verwendet, wird sie zu einer Maske.

So wie sich die Eltern der Unterschicht ein entspanntes, persönliches und nichtdistanziertes Gespräch mit ‚ihrer‘ Lehrerin wünschen, so ähnlich werden wohl die Erwartung der Eltern auch aus der Mittel- wie aus der Oberschicht sein.

Als Studentin habe ich diesen distanziert-amtlichen Umgang mit den gebildeten Eltern sehr kritisiert. Jetzt, wo ich selber Volksschullehrerin bin, muss ich zugeben, dass ich Gespräche mit gebildeteren Eltern bewusst achtsam führe.

Neben der ‚symbolischen und der legitimen Macht‘ spricht Bourdieu auch von der ‚symbolischen Subversion‘. Sie ist dann der Fall, wenn Lehrpersonen ihren Standpunkt verlassen, um Verhältnisse neu für sich zu ordnen.

Eine andere interviewte Lehrerin lehnt es aus Überzeugung ab, Sprache als Machtmittel einzusetzen. Aus ihrer politischen Überzeugung und aus ihrer Reflexivität heraus lehnt sie jegliche Hierarchisierung und Machtausübung ab. Diese Lehrerin möchte bewusst den Kreislauf von sich gegenseitig beeinflussenden, gesellschaftlichen Reproduktionen durchbrechen und sich den schulischen Strukturen nicht unreflektiert unterwerfen. Ihr Anliegen, Machtverhältnisse im Feld Schule neu zu denken, könnte man als ‚symbolische Subversion‘ bezeichnen.

Wie Untersuchungen zeigen, werden auch durch die Haltungen der LehrerInnen gesellschaftliche Machtverhältnisse, Herrschaftsordnungen reproduziert. Ein Phänomen unseres Berufsstandes, das zu hinterfragen wäre.

Werden Erfahrungen von ‚oben‘ und ‚unten‘, ‚reich‘ oder ‚arm‘ durch den Habitus reproduziert? Sind es Grenzen, die man überwinden könnte? „*Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht als ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man*“ (Bourdieu 1985, S. 136). Marx sagte, der Habitus gibt Grenzen vor, die mehr Grenzen des Gehirns sind und die man nicht überschreiten könne. Reicht es als LehrerIn aus, sich damit zufrieden zu geben? In unseren geführten Interviews haben sich die Lehrerinnen sehr bewusst mit den Gesprächen der Unterschichteltern auseinandergesetzt. Bei der Oberschicht waren sich alle interviewten Lehrerinnen einig: Diese Eltern möchte man sich, wenn möglich, vom Leibe halten. Man möchte sie zwar ‚ins Boot holen‘ oder ‚sie in der Tasche haben‘ (wie das eine Lehrerin im Interview ausdrückte), für unterschiedliche Aufgaben gewinnen, aber aufgrund des Amtes reißt schlussendlich doch die Lehrerin das Ruder an sich und manche Gespräche verwandeln sich dadurch in einen ‚seenotartigen Zustand‘.

Liebe Christine, dieses Sich-vom-Leibe-Halten der gebildeten Eltern hat mich bei den Interviews und beim Schreiben der Seminararbeit recht irritiert. Zu unserer Ausgangsfrage zurückkehrend: Funktioniert ein Elterngespräch dann am besten, wenn alle Beteiligten selbstverständlich in ihren Codes bleiben können, weil sie derselben Klasse (Schicht) angehören? Die Antwort lautet: Ja, weil die Gespräche innerhalb einer ähnlichen Schicht (Herkunft) als entspannter und einfacher beschrieben wurden. Allerdings darf man sich von Lehrpersonen erwarten, dass sie sich erfolgreiche Strategien zurechtlegen, um soziale Barrieren, auch zur Oberschicht, möglichst konfliktfrei zu überwinden. Ich nehme an, es geht auch um Selbstreflexion.

Liebe Grüße, Milli

Liebe Milli,

Stallegg, 26. August 2014

Ich denke, wir können trotz unserer an vielen Stellen nach wie vor auseinandergelassenen Interpretationen als gemeinsames Ergebnis festhalten, dass Gespräche dann am leichtesten gelingen, wenn alle Beteiligten der gleichen Klasse angehören und somit in ihren Codes bleiben können (Bourdieu spricht von Habi-

tus-Homologie). Wir stellten fest, dass die interviewten LehrerInnen einladend auf Unterschichteltern zugehen möchten, was das Gelingen allerdings nicht garantiert.

Du erwähnst die Lehrerin, die „aus Überzeugung“ ablehnt, „Sprache als Machtmittel“ einzusetzen. Zweifellos eine wünschenswerte Haltung und Intention für LehrerInnen im Elternkontakt. Ich glaube aber, dass es so einfach nicht ist.

Weil Sprache als Machtinstrument fungiert und funktioniert – ob von den SprecherInnen intendiert oder nicht – passiert Hierarchisierung automatisch. Sich dessen bewusst zu sein ändert bestimmt die Gesprächshaltung der im Gespräch mächtigeren Person und kommt beim Gegenüber vielleicht als Wohlwollen an, ändert aber nichts an der hierarchischen Position(ierung) der AkteurInnen. Im Schulalltag bemerke ich, dass LehrerInnen im Allgemeinen jegliches Bewusstsein für mögliche Ungleichgewichte fehlt und sie daher Strukturen reproduzieren, ohne zu wissen, dass sie's tun.

Ich unterrichtete in einer Expositurklasse (1. Schulstufe) und meinte zu einer Kollegin, in diese Klasse hätte man alle (Unterschicht-)Kinder gegeben, die niemand an der Schule haben wolle. Darauf sie: „Bei der Einschreibung kann man ja am Namen nichts erkennen“. Von wegen: Am Habitus, und Sprache ist ein Teil des Habitus, wird schon bei der Schuleinschreibung vieles heimlich „erkannt“, zugeordnet, klassifiziert und damit am Beginn der Bildungslaufbahn – von den Handelnden offensichtlich unbemerkt – festgeschrieben. Solange LehrerInnen und DirektorInnen kein Bewusstsein für diese unsichtbaren Mechanismen haben, kann gegen die fortlaufende Reproduktion der herrschenden Machtverhältnisse in Schule und Gesellschaft weder gedacht noch sprachlich eingegangen werden.

So ist der gesellschaftliche Raum, nach Bourdieu, in höchstem Maße determinierend. LehrerInnen sollten darüber Bescheid wissen, um das eigene Agieren wie das der Eltern besser reflektieren zu können. Wer nicht weiß, was er tut, kann nicht (re)agieren. Aber: auch für bewusste LehrerInnen dürften die sprachlichen Möglichkeiten, soziale Barrieren nach oben wie unten zu überwinden, beschränkt sein. Ich meine, dass die interviewten LehrerInnen über ihre Strategien, auf Oberschichteltern zuzuge-

hen, weniger sprachen, weil sie sich hier weniger „berechtigt“ fühlen, sich deren gesellschaftlichen Raum zu nähern. Ich halte soziale Macht aufgrund kultureller Kapitalkonzentration, die sich auch in sprachlicher Vorherrschaft zeigt, für stärker als die Macht, mit der LehrerInnen durch ihr Amt ausgestattet sind und die sie in ihrem Amtsdeutsch demonstrieren könnten. Die befragten LehrerInnen versuchen, die Unsicherheit der Unterschichteltern mit einem einfacheren Sprachgebrauch zu minimieren. Im Kräftefeld Schule sind sie die Mächtigeren. LehrerInnen wird heute gesellschaftlich wenig Macht zugestanden. Im Gespräch mit Oberschichteltern ist die Machtverteilung eine andere. Hier spüren LehrerInnen ihre soziale Unterlegenheit und Unsicherheit. Amtsautorität mit ihrem spezifischen Sprachgebrauch in der Konfrontation mit der (sprachlichen) Macht kulturellen Kapitals kommt ziemlich ärmlich daher.

Wenn der Lehrerin, deren Interview dich so verstörte, Eltern aus der Unterschicht, der sie selbst entstammt, näher sind, findet sie naturgemäß leichter zu einem Sprachgebrauch, der Verstehen auf vielen Ebenen generiert. Das setzt sie bewusst für ihre professionellen Ziele ein. Aus der gleichen sozialen Klasse kommend verfügt sie über einen ähnlichen sprachlichen Habitus (Soziolekt). Bei ihrem Gegenüber in ihrem Sprechen (sozial geprägte) Erfahrungen aufleben zu lassen und Nähe entstehen zu lassen, ist ihr daher ein Leichtes.

Genau diese Möglichkeit hat sie mit Eltern aus der Oberschicht nicht. Deren *legitime Sprache* (vgl. Bourdieu 1990, S 18 ff) ist nicht ihre spontane Sprache, in welcher sie sozialisiert wurde. Zwar hat sie diese später erlernt und teilt das Medium, kann aber sprachlich an keine Gemeinsamkeiten anknüpfen. Wo sie nicht vertraut ist und auch nie war, kann sie nicht auf „vertraut machen“. Als professionelle Lehrerin fühlt sie sich aber verpflichtet, ins produktive Gespräch zu kommen: Ihre Methode ist, sich fachlicher und wissenschaftlicher auszudrücken, Kompetenz hervorzukehren (sich sprachlich Unterstützung aus dem sozialen Feld zu holen), „damit es ums Kind gehen kann, damit ich überhaupt gehört werde“. Hier beginnen Anstrengung und Unsicherheit, hier wird die Machtfrage relevant. Weil sie die Macht dieser Schicht, deren kulturelles Kapital erkennt, muss sie sich „behaup-

ten“ – unter Verwendung der legitimen Sprache und der Fachsprache. Genau das interpretiere ich als ihre Möglichkeit und ihren Versuch des Entgegenkommens und der Einladung zu einem produktiven Elterngespräch, auch wenn das *Plackerei* (Bourdieu 1992, S 27) bedeutet, die nicht unbemerkt bleibt. Dass hier für sie Arbeit beginnt, wie du schreibst, Milli, und dass sie's trotz Anstrengung und Unsicherheit unternimmt, ist ihr nicht zum Vorwurf zu machen, sondern es ist professionell.

Einer anderen Lehrerin bereitet es keine Schwierigkeiten, mit den vorwiegend akademischen Eltern ihrer Klasse über ihr pädagogisches Konzept zu reden, ist sie doch selbst Teil dieses Milieus. Sie fühlt sich unter ihresgleichen, duzt Eltern und lässt sie an ihrem Unterricht teilhaben. Mit den wenigen Unterschichteltern in ihrer Klasse ist das ganz anders: „Die interessieren sich nicht so für die Schule“ und möchten auch nicht geduzt werden, sagt sie. Vielleicht suchen sich LehrerInnen bewusst oder unbewusst Schulen und damit Eltern ähnlicher sozialer Herkunft, mit denen sie gleichberechtigt sprechen können und wo sie glauben, über erfolgreiche Kommunikationsstrategien zu verfügen. Damit sich die *Plackerei* in Grenzen hält.

Die zwei in den Interviews als wirklich schwierig beschriebenen Gespräche fanden mit LehrerInnen-Eltern statt. Die Konflikte generierten sich aus der Zugehörigkeit zum sozialen Feld Schule. Das Spielfeld, wie Bourdieu soziale Felder auch nennt, wurde zum ungemütlichen Kampffeld unter Kompetenten. Hier nützt die Lehrerin das gemeinsame Wissen strategisch: „*Die Mama von ... ist Professorin, da kann ich ihr natürlich wehtun, das ist klar.*“ Hier wirken nicht nur die Kräfte zwischen Schule und Eltern einer Klasse mit kulturellem Kapital, sondern hier kommt noch die Machtfrage innerhalb des Feldes ins Spiel, die die Kommunikation im Ernstfall verkompliziert.

Milli, ich schlage vor, dass wir uns nach deinem Antwortbrief treffen und gemeinsam unsere Ergebnisse zusammenfassen.

Viele Grüße schickt dir bis dahin
Christine

Stimmt es also doch, dass gebildete Eltern schwierigere Eltern sind, weil sie sich mächtiger fühlen? Gespräche mit ranghöheren Gesellschaftsgruppen werden von LehrerInnen als problematisch, ja fast als Provokation wahrgenommen. Die Macht des Amtes wird durch diese Eltern ins Schwanken gebracht.

Es gibt Grenzen und Rahmungen, die erkannt oder nicht erkannt werden. Sichtbar oder unsichtbar bleiben. Manche Eltern und LehrerInnen bewegen sich mühelos durch ein bekanntes oder fremdes Terrain. Bourdieu vergleicht soziale Felder auch mit dem Sport, in dem es Spielregeln und Strategien gibt (‘Spiel-Räume’). Der Vergleich macht klar: Es geht um Gewinner und Verlierer und deshalb auch um Machtverhältnisse.

Aus diesen drei Interviews schließe ich, dass Lehrerinnen mit unhinterfragter Identifikation im sozialen Feld Schule eher dazu neigen, Machtverhältnisse zu reproduzieren. Lehrerinnen, die eine unkonventionelle oder nicht so traditionelle Sicht auf ihren Beruf pflegen, die einen eigenen Stil innerhalb des Feldes entwickeln, sind eher in der Lage, andere Machtverhältnisse zuzulassen.

Ganz kann auf Machtausübung nicht verzichtet werden, denn das Amt verpflichtet einen, in delikatsten, prekären Situationen zu handeln.

Was reproduzieren LehrerInnen? Wie kann man sich wappnen, um nicht Überkommenes, Antrainiertes nachzubeten? Die Gesellschaft und das Individuum, beide strukturieren einander, gestalten einander, transformieren eine Gesellschaft.

Wenn man etwas transformieren und nicht reproduzieren möchte, darf man nicht an etwas hängen bleiben, sondern muss Denkschemata hinterfragbar halten. Jeder tut dies auf seine Art. Jeder dort, wo er wirken kann. Jeder mit seiner Sprache, mit seinem Leib. Manches spricht einen mehr an als anderes.

Bis morgen, Milli

Liebe HerausgeberInnen!

Ein Abschlussgespräch in Wien am 13. September 2014

Selbstverständliches Sprechen auf Augenhöhe gelingt am leichtesten, wenn alle Beteiligten in ihren Codes bleiben können, in ihrem habituellen Sprachgebrauch, wenn Eltern wie LehrerInnen ähnlicher sozialer Herkunft sind.

Während das Monopol, zu sprechen und zum Gespräch einzuladen, früher selbstverständlich der Lehrperson zukam, wollen sich Eltern zunehmend am Unterrichtsgeschehen und nicht selten an der Notengebung beteiligen. Bildungsnahe Eltern fühlen sich oft in pädagogischen Angelegenheiten sehr kompetent, wollen Mitsprache und fordern dadurch ihrerseits zum Gespräch. Gelingt es LehrerInnen auf Anliegen und Anregungen der Eltern einzugehen und gleichzeitig die Herrschaft über ihren Kompetenzbereich zu halten, können Gespräche in einem entspannten Klima stattfinden, werden Eltern das Tun der LehrerInnen auch akzeptieren. Fühlt sich die Lehrperson allerdings in ihrer legitimen Machtposition angegriffen, wird oftmals Amtssprache als Gesprächsblocker eingesetzt. Sprache fungiert hier als Grenze, nicht als Brücke. Je deutlicher LehrerInnen und Schule festsetzen, wo Elternmitsprache möglich ist, und je mehr sie Klarheit darüber gewinnen, wo dies nicht sein kann, umso komplikationsfreier können diese Gespräche ablaufen. Dem gegenwärtig bemerkbaren Verlust an Anerkennung und Wertschätzung pädagogischer Arbeit könnte so überdies entgegen gearbeitet werden.

Spielräume der LehrerInnen, auf Gesprächspartner anderer sozialer Schichten mit ihrem spezifischen Sprachgebrauch einzugehen, mögen freilich begrenzt sein, aber: Das Wissen, wo in der Schule Distinktionsmechanismen wirken und wo man als LehrerIn in diesem System steht – sich hinstellt –, verändert die Gesprächshaltung und entspannt die Gesprächssituation.

Vielen Dank für die Einladung, im schulheft diesen Artikel zu schreiben

Milli und Christine

Barbara Falkinger

Wir sind per DU!

In der Lerngemeinschaft ist es üblich, dass die SchülerInnen bis zur achten Schulstufe mit den LehrerInnen per Du sind. Auch mit den Eltern wird das amikale Du gepflegt – aber nicht mit allen! In unseren Planungen und Supervisionen kamen wir zu dem Schluss, dass es für uns nicht passen würde, Mütter/Eltern, die nur schlecht Deutsch können, „bildungsbenachteiligt“ sind, mit Du anzusprechen. Zu sehr lag uns daran, ihnen vollen Respekt entgegen zu bringen, und wir wollten nicht in diesen herablassenden Modus verfallen, den sie von vielen diskriminierenden Alltagssituationen her kennen. In Einzelgesprächen wurde das durchaus auch so wahrgenommen und geschätzt. Jedoch bei Elternabenden wurde durch das Du/Sie ein Nähe-Distanz Konflikt sichtbar. Per Du waren wir mit jenen Eltern, die in etwa unserem Bildungs- und sozialen Status entsprachen, per Sie mit den MigrantInnen-Eltern. SchülerInnen wiederum spürten diese Form der Ungleichheit, wenn es darum ging, einen telefonischen Rundruf zu tätigen. Ein „Hallo, Karin – ...!“ „Schön, dass ich dich erreiche, Thomas ...!“ – klingt eben vertrauter als ein „Grüß Sie, Frau Mesic – ...“ ; „Schön, dass Sie zurückgerufen haben, Herr Akbal.“ Einmal hat ein Schüler gefragt, warum wir nicht mit allen per Du sind, ein anderer antwortete, weil die Lehrerin die anderen Eltern auch privat kenne, was nicht stimmte, aber so wahrgenommen wurde. Ein unsichtbarer Keil drängte sich zwischen die Familien, die die Lehrerin angeblich privat kennen, und jenen, die keinen privaten Kontakt hatten. Da wurde mir bewusst, wie wenig unsere Zugangsweise zu Ende gedacht war und wie unsere habituellen Denk- und Handlungsmuster im Schulalltag sichtbar werden. Dazu schreibt Viktoria Laimbauer: *„Deckt sich der Habitus der SchülerInnen [und Eltern, Anm. d. Verfasser] nicht mit dem erwarteten der Lehrenden, kann es zu Fehleinschätzungen und Missverständnissen kommen. Somit wäre die soziale Selektivität durch die Schule nicht nur ein schulstrukturelles Problem oder von der sozialen Herkunft der Schülerinnen abhängig,*

sondern eben auch ein vom Habitus der Lehrperson herbeigeführtes Phänomen.“ (Laimbauer, 2011, S. 69) Nun fällt das in sozial homogenen Gruppen oft gar nicht auf, da die Distanz bzw. Nähe zum Habitus der SchülerInnen und deren Eltern gleich ist, erst in der sozial differierenden Gruppe wird dieses Verhalten sichtbar und spürbar.

Kommunikation LehrerInnen – Eltern

„Konflikte im Klassenzimmer – im Lernfeld der Vielfalt“ – das war das Thema meiner Masterarbeit (Falkinger, 2012), und eine These dazu war, dass soziale Ungleichheit im Klassenzimmer eine Konfliktursache sei. So drängte sich die Frage auf, wie soziale Ungleichheit in der Klasse sichtbar wird. Kann da die Eltern- LehrerInnenbeziehung wichtige Auskünfte geben? Meine Beobachtungen gingen dahin, dass die Kommunikation auf LehrerInnen-Elternebene sehr wohl auch Einfluss auf das unmittelbare Konfliktpotential in der Klasse haben kann. Die Sprache, das gesprochene Wort, nimmt in der Schule eine wichtige Rolle ein. Es gibt eine im Schulalltag legitime Sprache, die der LehrerInnen, als VertreterInnen der Mittelschicht oder des gehobenen Dienstleistungsmilieus (vgl. Vester, 2005, S. 51), die für Eltern aus ähnlichen Milieus kein Problem darstellt und das angestrebte Gespräch „auf Augenhöhe“ sehr leicht zu führen zulässt. Für Eltern aus sozial benachteiligten Familien ist ein LehrerInnengespräch immer eine Hürde. Von der LehrerInnenseite wird dieser Unterschied gerne übersehen, man schiebt das aneinander Vorbeireden auf sprachliche Schwierigkeiten, oder man steht dieser strukturellen Ungleichheit in diesen besonderen Momenten hilflos gegenüber. Ich habe lange gebraucht, einen Indikator dingfest zu machen, wie diese Ungleichheit in unserer Klasse sichtbar wird. Obwohl sie im „Du bzw. Sie“ sehr offensichtlich ist, schlug lange Zeit die Betriebsblindheit zu.

(Überarbeiteter Ausschnitt aus Falkinger, 2012, S. 43–45)

-
- Falkinger, Barbara. (2012). *Konflikte im Klassenzimmer – im Lernfeld der Vielfalt“ Eine theoretische und empirische Begutachtung von Konflikten in heterogenen SchülerInnengruppen*. Masterarbeit im Masterlehrgang „Mediation und Konfliktregelung“ ARGE Bildungsmanagement, Wien
- Laimbauer, Viktoria. (2011). Wer wird Lehrer_in? In: schulheft 142 (Hrsg.), *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen* (S. 69–77). Innsbruck: Studienverlag
- Vester, Michael. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. (S. 39–70). Weinheim: Juventa

Schantall in der Schule¹

Bildungsbürgertum versus Prekariat

Wie oft habe ich als Lehrerin diese Sätze schon gehört: „Die sind das Letzte! Die wissen sich nicht zu benehmen!“ oder: „Die haben kein Interesse an der Schule, geben ihren Kindern null Struktur. Die handeln ohne Verantwortung.“ Die: Das sind jene Eltern, die wir „bildungsfern“ nennen, darunter viele, die schlecht Deutsch sprechen. Es sind jene Familien, denen das bürgerliche Leben fremd ist, das die Mehrheit der Kinder an unseren Schulen in Deutschland kennt.

Manchmal bin ich nahe dran, einzustimmen in diese Empörung. Ich habe mit diesen Eltern und ihren Kindern täglich zu tun, mit Menschen, die einem den Satz hinrotzen: „Da haben Sie Ihre fünf Euro für das blöde Kopiergeld. Ist doch Schwachsinn, dass Sie das am Monatsende kassieren, wo kein Geld mehr da ist!“ Dabei ist die Lehrerin dem Sohn seit drei Wochen nachgelaufen und hat den Betrag längst aus eigener Tasche vorgestreckt. Ja, die sollten das wirklich anders machen: Besser! Disziplinierter! Anständiger!

Aber dann wird mir wieder bewusst: Die Welt der Menschen mit wenig Bildung ist komplett anders als die der Bildungsbürger. Viele der Geschmähten haben einen anderen Verhaltenskodex. Sie treten kaugummischmatzend zur Sprechstunde an, telefonieren während der Schultheater-Aufführung, stellen im Kontakt mit dem Lehrer naiv zu viel Nähe her oder treten ihm vor lauter Unsicherheit gleich bei der ersten Begegnung mit anmaßendem Kraftgebaren entgegen. Sie vernachlässigen ihren Körper, ernähren sich falsch, bewegen sich zu wenig oder betreiben einen absurd anmutenden Körperkult mit Sonnenstudio-Exzes-

1 Erstveröffentlichung in der Süddeutschen Zeitung online am 30. 7. 2014 (leicht bearbeitet) (<http://www.sueddeutsche.de/bildung/bildungsbuergertum-versus-prekariat-schantall-in-der-schule-1.2067811>)

sen, der Züchtung von Muskelbergen oder Nail-Design-Events. Ihre Kinder erziehen sie zwischen grenzenlosem Gewähren-Lassen und Vernachlässigung.

Mich erstaunt das nicht mehr. In der Welt dieser Eltern wankt es. Geld und Halt sind Mangelware. Die Menschen, die in ihr leben, fallen leicht auf Verführungen herein – auch die der Werbung. Sie sind geschwächt durch ihre Lebensumstände, oft von Kindheit an. Kurz: Sie kriegen es einfach nicht besser hin.

Viele aus der angeblich besseren Welt reagieren darauf mit Verachtung. Sie zeigen mit dem Finger und ergötzen sich. Wer noch ein wenig mehr Munition braucht, kann auf Proll-TV die Scripted-Reality-Sendungen angucken, bei denen sich dicke, tätowierte Menschen vom ersten bis zum letzten Halbsatz anschreien. Er kann auch die Schantall-Schakkeline-Kevin-Bücher lesen, die inzwischen ein eigenes Genre geworden sind. Man will ja Einblick bekommen und sich auch ein wenig gruseln. Hatte Thilo Sarrazin nicht doch ein bisschen recht? Man selbst ist dann auch erleichtert und stolz: So schlimm steht es also noch nicht um unsereins. So würde man sich nie benehmen.

Bei Elternabenden sehe ich müde Mütter mit kaputtgefärbten Haaren; abgehärmte Frauen mit einem Funken Hoffnung im Blick. Ihr Nagellack ist abgesplittert, zwischen zwei Putzstellen hetzen sie in die Schule. Ich sehe Väter, die fordern, dass es ihren Kindern einmal besser gehen muss als ihnen selbst – sie sagen das oft mit grimmiger Wut im Bauch. Ich sehe Mütter, die keine Ahnung vom Leben ihrer Kinder haben. Andere weinen, weil alles den Bach runtergeht. Diese Eltern machen vieles falsch. Das kann nerven. Über sie erheben darf man sich aber nicht. Das aber passiert zur Zeit, und das empört mich zunehmend: diese Verachtung, die von den Gebildeten kommt. Sie haben Kultur, sie haben gute Berufe, sie haben Geld. Sie haben – auch am Vorbild anderer Menschen – gelernt, wie man sich in unterschiedlichen Situationen benimmt. Sie lesen in Büchern, Zeitschriften und im Internet. Sie tauchen in andere Welten ein, lernen Perspektivenwechsel, üben sich in Toleranz. Sie sind das Denken gewöhnt. Sie können ihr eigenes Verhalten reflektieren und korrigieren.

Nur: Viele tun es nicht – und merken nicht, wie ihr Verhalten haarsträubend wird.

Aus sicherer Quelle hat mich diese Geschichte erreicht: Der Sohn eines gut situierten Akademikerpaares tat sich in der Schule durch heftigen Schimpfwortgebrauch hervor: „Du Schwuchtel!“ gehörte zu seinen Lieblingsausdrücken. Die Lehrerin, eine erfahrene, reife Frau, bestrafte ihn dafür, was dem Jungen missfiel. Er behauptete, die Lehrerin habe ihn „Schwuchtel“ genannt. Alle Mitschüler wussten, dass die Anschuldigung erfunden war. Die Eltern aber zerrten die Lehrkraft durch sämtliche Instanzen.

Oder: Der Leiter einer Grundschule in sehr guter Gegend erzählte mir von Eltern, die den Anwalt einschalten, wenn der Übertritt ihrer Kinder aufs Gymnasium gefährdet ist, manchmal auch schon bei einer zu schlechten Note in einer Probearbeit. Den Lehrern gegenüber träten diese Eltern ohne Respekt und überheblich auf. Manchmal würden seine Kollegen vor aller Augen lächerlich gemacht.

Wenn Menschen mit hohem Bildungsniveau sich derart ungehörig verhalten, nehme ich ihnen dies übel. Ich empöre mich, wenn sie weder ihr eigenes noch das Verhalten ihrer Kinder reflektieren, wenn ihnen egal ist, was sie anderen antun und was ihr Verhalten bei ihren eigenen Kindern auslöst. Sie wären zu Besserem in der Lage.

Ja, es gibt auch eine Lehrerverachtung von unten, sie soll nicht verschwiegen werden. Der Sohn des Türstehers prahlt mit dem dicken Auto seines Vaters und lässt den Lehrer spüren, dass er ihn für ein armes Würstchen hält. Was, Ihr Polo ist nicht tiefergelegt? Sie haben kein einziges Tattoo am Körper? Ihre Familie isst immer Bio? So ein Scheiß! Welch ein armseliges Leben!

Damit kann ich aber besser umgehen als mit der Verachtung der Gebildeten. Natürlich auch, weil das oft unfreiwillig komisch ist. Vor allem aber kann ich mit den Motiven dieser Verachtung besser umgehen. Verachtung hat ja immer etwas mit Verunsicherung und Ich-Schwäche zu tun: Ich mache mich selbst stärker, indem ich andere herabsetze. Wer aus den beiden Welten das nötiger hat, liegt auf der Hand.

Nicht wenige der Menschen aus dieser anderen, nichtbürgerlichen Welt nötigen mir großen Respekt ab. Viele arbeiten für Hungerlöhne, nicht selten in zwei bis drei Jobs. Sie sind zerrissen zwischen Sprachen und Kulturen, müssen Trennungen und persönlichem Scheitern ins Auge sehen. Sie kriegen ihre eigenen Schwächen nicht in den Griff und müssen die Verlockungen der Wirtschaft genauso aushalten wie die Ansprüche ihrer Kinder. Sie erleben sich selbst als glück- und hilflos. Und halten trotz allem durch und versuchen, ihr Leben irgendwie hinzukriegen. Ich spüre da sehr viel Würde. Weitaus mehr als bei denen aus der Welt des guten Geschmacks und der Benimmregeln, die sich unsozial, unreflektiert und selbstgerecht verhalten.

Christine Nöstlinger

De guatn und de aundan

Es is ima des söbe.
de an haum de guadn notn
und de aundan san bled.
Waun i mi in da schui beim redn ir
und sog:
die was,
daun lochn di guadn
und da lera vadrad di augn.
Mei Papa kent si ned aus midn
dritn und viatn foi,
und mei Mama hod no nia
midn ansavuateu muldibliziad.
Aufn aufsoz iban broda
hob i an fünfa griagt.
Weu i gschrim hob,
wiad Gabi gschbim hod,
und da papa auf amoi
vaschwundn gwesn is.
Des is nix zum schreim,
hod da lera gsogt.

I hedad soin schreim,
wia si de pfeataln dran
und wia de zukawata schmeckt.
Oba wos ma do schreibt, des wisn
oiweu nua de guadn.
I was a olahaund:
Wia ma de mülefrau auschaun muas,
damids weida aufschreibt.
Wia ma firm bruada a grieskoch kocht
und hosntraga söba aunad
und sicharung flikt
undn gaung aufwoscht,
waund mama graung is.
Oba in da schui,
do wiad des ned gfrogt.
Fia soachane sochn
hod da hea lera
kan ansa.

Nöstlinger Christine: Iba de gaunz oaman Kinda. Wien 1974

Vom KEL-Gespräch¹ zum Mitarbeiter_innen-gespräch

Oder: Kinder als Mitarbeiter_innen im „Unternehmen“ Schule?

Im vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, wie die Schule von heute unternehmens- und personalpolitischen Steuerungsmaßnahmen unterliegt, die sich durch diverse „Innovationen“ am Bildungssektor herauskristallisieren. Ein Hauptaugenmerk richtet sich dabei auf die veränderte Gesprächskultur zwischen Lehrenden, Lernenden und Erziehungsberechtigten, die kritisch durchleuchtet werden soll.

Im ersten Abschnitt des Beitrags wird der schrittweise Wandel der Schule hin zum Unternehmen aufgezeigt, während im zweiten Abschnitt auf die Zusammenhänge der Personalführung in modernen Unternehmen und in der modernen Schule eingegangen wird. Im dritten Abschnitt wird das neu geschaffene KEL-Gespräch analysiert und Parallelen zum in der Privatwirtschaft, aber auch bereits im öffentlichen Dienst veranstalteten Mitarbeiter_innengespräch gezogen. Besonders wird hier auf die Bedeutung des „kontraktualen Charakters“ dieses Gespräches eingegangen. Im vierten und letzten Abschnitt erfolgen eine kritische Zusammenfassung der aktuellen Entwicklungen und mögliche Konsequenzen durch die bereits eingeleiteten Transformationen.

1. Vom Wandel der Schule hin zum Unternehmen

„Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern“ (Deleuze 1993, 257).

1 KEL-Gespräch = Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gespräch (in Deutschland auch als „Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch“ bezeichnet).

Die Idee, Mitarbeiter_innen an Unternehmen dauerhaft zu binden und dabei maximalen Output bei minimalem Input zu erlangen, ist nicht neu. Was bei Ford und Taylor noch die fleißigen und (selbst-)disziplinierten Fabrikarbeiter_innen waren, sind heute die mit dem Projekt identifizierten Mitarbeiter_innen, die Projekte managen, leiten und steuern und dabei den größtmöglichen Erfolg für ihr Unternehmen erzielen sollen. Um dies zu erreichen, benötigt es Selbstunternehmer_innen, die flexibel und dynamisch alle unvorhersehbaren Probleme lösen können (Problemlösekompetenz!). Um die dabei anfallenden Überstunden möglichst unternehmensschonend abzuwickeln, werden im besten Fall noch Überstundenpauschale eingeführt, im schlechtesten Fall so genannte „All-in-Verträge“ mit den Mitarbeitenden vereinbart. Das Unternehmen hat die Fabrik ersetzt, die Angestellten die Arbeiter_innen (vgl. Deleuze 1993, 256f.). Auch das Top-Management leistet seinen Beitrag, wenn auch nicht immer erfolgreich, um dem Unternehmen voll und ganz zu dienen.²

Das moderne Unternehmen des 21. Jahrhunderts setzt auf Partizipation durch seine Mitglieder. Sie soll die notwendige Identifikation stiften, um die Grenze zwischen Beruflichem und Privatem verschwinden zu lassen. Da ist von „Top-down“ und „Bottom-up“ die Rede, um im so genannten „Gegenstromverfahren“ sein Unternehmen für die Gegenwart und für die Zukunft zu rüsten. Damit ein strategisches und ein operatives Management funktioniert, muss jede noch so kleine Zelle aktiviert werden, um am großen Ganzen teilzuhaben. Von der Top-Managerin bis zur Reinigungskraft, sie alle sind aufgerufen, am Unternehmen mitzuwirken, ihren Anteil zu leisten und die kleinen Rädchen des großen, komplexen Uhrwerks zu bewegen.

Ein partizipativer Umgangston im Geschäftsleben, flache Hierarchien zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter_innen sowie neue Arbeitsorganisationsformen stehen für die „schöne neue Arbeitswelt“, die zur veränderten Unternehmenskultur beitragen soll. Die Verwirklichung derselben erfordert jedoch viele

2 Die Alpine Bau GmbH, vormals zweitgrößter Baukonzern Österreichs, ist 2013 auch durch massive Top-Managementfehler in den Untergang geschlittert.

Maßnahmen, denn der Mensch ist keine Maschine, sondern ein denkendes Individuum, ausgestattet mit Kreativität, Mobilität und Flexibilität, das dem Unternehmen von heute als „Humanressource“ noch mehr als „Humankapital“ dienen soll (vgl. Ribolits 2011, 135). Die zu stillenden Bedürfnisse werden vom Yoga-Kurs bis hin zur Berg- oder Skitour abgedeckt. Vergessen wird selbstverständlich auch nicht auf Weiterbildungsangebote („Lebenslanges Lernen“). Auch nach außen zeigen sich Unternehmen von der guten Seite: Im Rahmen von „Corporate Social Responsibility (CSR)“³ wird uns erklärt, welche gesellschaftliche und soziale Verantwortung zu tragen sei und welchen Beitrag man leisten wolle, um diese komplex gewordene Welt ein kleines Stückchen besser zu machen. Neben dem Sponsoring der eigenen Mitarbeitenden kommt es auch zur Förderung diverser Vereine (Sport-, Kultur- oder Jugendverein) sowie karitativer Projekte. Auch die Kooperation zwischen einem Unternehmen und Schulen wird von ersteren oftmals im Rahmen von „CSR“ betrieben (vgl. Gericke 2012, 44).

„Wir müssen unsere Schulen transformieren“⁴

So oder so ähnlich wird der Druck auf die Schulen formuliert. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit nur einige Beispiele, die vergangene wie aktuelle Umstrukturierungen im Bildungswesen illustrieren:

- Die Umorientierung der Schulen und Hochschulen von der Inputsteuerung zur Outputsteuerung wurde hinlänglich erörtert (vgl. Gericke 2012, 42; Pongratz 2007, 165; Schirlbauer 2005a, 206; u.v.a.), diese gleichen sich sowohl institutionell wie strukturell modernen Dienstleistungsunternehmen an. Von der Ökonomisierung der Bildung ist vielerorts die Rede, und so sollen Schulen und Unternehmen einander angenä-

3 Corporate Social Responsibility: Siehe hierzu auch die gleichnamige Diplomarbeit von Sophie Woegenstein „*Corporate Social Responsibility: soziale Verantwortung von Unternehmen oder ein Instrument zur Profitmaximierung?*“ aus dem Jahr 2012 (Universität Wien).

4 BM.U.K.K. (2013a): Punktlandung. Bildungsmaßnahmen für Österreich seit 2007.

hert werden, da beide Stätten des Wissenserwerbs sind (vgl. ebd. 2005a, 201).

- Mit Slogans wie: „Autonomie für alle! Freiheit für alle!“ wurden die Schulen und Hochschulen (teilweise) in die „Autonomie“ entlassen. Hier von Selbstbestimmung oder gar Selbstgesetzgebung zu sprechen, wäre zu hoch gegriffen, und es ist auch nicht das, was diesen „Autonomiebegriff“ charakterisiert. Autonomie in diesem Zusammenhang kann als *„Steuerungselement innerhalb einer spezifischen neoliberalen Regierungstechnik“* (Pongratz 2007, 162) identifiziert werden. *„Autonomie heute‘ bezeichnet den ziemlich schlichten Sachverhalt, dass die Bildungseinrichtungen von ihrem Erhalter dazu angehalten werden, einerseits Bedürfnisse von Ökonomie und Industrie zu erfüllen sowie andererseits sich selbst der Marktlogik im Sinn von Effizienz, Wettbewerb und managerialen Leitungsstrukturen zu unterwerfen“* (Schirlbauer 2006, 20). Die autonome Schule, die vonseiten der Politik und der Gesellschaft immer wieder gefordert wird, ist keinesfalls autonom, sie ist nur angehalten dazu, *„selbstständig ihre Selbstregulierung zu betreiben“* (ebd. 2006, 18).
- Eine bis dato noch nicht vorhandene Kooperation mit privaten Unternehmungen, Interessenverbänden und anderen Körperschaften, wie sie beispielsweise die Wiener Industriellenvereinigung mit den *„Wiener Zukunftsschulen“* (IV Wien 2012) betreibt, zeigt, dass private Unternehmen immer mehr in die öffentlichen Schulen vordringen (werden). Dieses gemeinsame Projekt von Stadtschulrat Wien und der Industriellenvereinigung Wien hat zum Ziel, *„volkswirtschaftliches und unternehmerisches Denken“* ganz gezielt im Unterricht zu vermitteln, um in weiterer Folge *„die Förderung jener Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt dringend benötigt werden“*, sicherzustellen. Durch gezielte Veränderung des Unterrichtsarrangements (flexible Stundenplangestaltung, klassen-, schulstufen- und fächerübergreifender Projektunterricht, Workshop- und Stationenbetrieb, Freiarbeit etc.) sowie einer neuen Lehrer_innen- fortbildung/-weiterbildung sollen diese *„Wiener Zukunftsschulen“* eine möglichst arbeitswelt- und lebensnahe Initialzündung werden, um als Vorbild für den

- „Bildungsstandort Österreich“ zu brillieren. Entsprechende „Supportangebote“ wie das „Einladen von Wirtschaftsexperten an die Schule“ oder „Angebote für die technische Ausstattung von Klassen“ werden abschließend exemplarisch angeführt (ebd.). Von „Schule und Wirtschaft“ als „das neue Traumpaar?“ mit Schulsponsorship, Bildungspartnerschaften und weiteren Kooperationsprojekten sowie den damit einhergehenden „Gegengeschäften“, die weder in herrschaftsfreien Räumen stattfinden, noch aus altruistischem Streben betrieben werden, schreibt beispielsweise Christina Gericke (vgl. Gericke 2012). „Der einst geschützte, begründet neutral gehaltene Raum, wird damit zunehmend durch diverse Akteurskonstellationen verändert, und alle wollen »Schule verbessern«. Dabei werden bisherige Grenzen überschritten bzw. unterwandert“ (ebd., 54).
- Unter dem Titel „Teach For Austria“ werden billige Lehrkräfte, so genannte „Fellows“, rekrutiert, die schlechtere Dienstverträge erhalten und nach einem pädagogischen Schnellkurs die Wirtschaft und Wissenschaft in die Schule bringen sollen. Um die Öffnung und Durchdringung der Schule zu den realen Lebens- und Arbeitsbedingungen da draußen herzustellen und um dem durch PISA und Co. ausgerufenen „Bildungsnotstand“ entgegenzuwirken, wird so der zeitweise Lehrer_innenmangel kostenschonend und unter den vermeintlichen Torso der Qualitätssicherung kompensiert. Die (kritische) Beforschung des *Teach-For-Austria*-Konzepts, welches sich vom US-amerikanischen *Teach-For-All*-Konzept ableitet, steht noch aus (nachzulesen unter: www.teachforaustria.at sowie unter www.teachforall.org).
 - Die Schulleitung wird ersetzt durch das Schulmanagement, Lerndesigner_innen ergänzen Fach- und Schulstufenkoordinator_innen sowie Kustod_innen, um der Schule eine eigene „Schulphilosophie“ mit einer unverwechselbaren „Corporate Identity (CI)“ zu verleihen. Unterstützung erhalten alle Protagonist_innen vom „fachbezogenen Bildungsmanagement“ sowie anderen Berater_innen. Selbst die Schulwartin/der Schulwart ist heute analog zur Hausmeisterin/zum Hausmeister „Facilitymanager_in“.
 - Die Messung von Bildungsstandards und Kompetenzen im

Rahmen (inter-)nationaler Vergleichstestungen (PISA, PIRLS, TIMSS, Wiener Lesetest, Salzburger Lesescreening etc.) kommt der Bilanz und Gewinn-/Verlustrechnung einer Firma gleich. Interne wie externe Qualitätsmanager_innen kontrollieren sowohl in der Schule wie auch im privaten Unternehmen. Was noch fehlt, ist die ISO-Zertifizierung. Oder gibt es sie vielleicht bereits?

- Um eine entsprechende Qualitätsentwicklung und -sicherung an den Schulstandorten zu implementieren, tritt eine neue Kampagne der Bildungspolitik auf den Plan: „SQA – *Schulqualität Allgemeinbildung*“ (vgl. www.sqa.at) soll die autonome Schwerpunktsetzung, in der Wirtschaft dürfte es „CI“, „Vision“, „Leitbild“ oder „Mission Statement“ heißen, indizieren und anschließend evaluieren. Eine Kombination aus Selbst- und Fremdevaluation liegt diesem Konzept zugrunde. Eigene SQA-Schulkoordinator_innen „designen“ den Schulentwicklungsplan (EP), den die Schulgemeinschaft samt -partner zu beschließen hat. Als Qualitätsplanungsinstrument enthält der EP: mindestens zwei Themen, Rückblick und Ist-Stand-Analyse zu den gewählten Themen, kurz-, mittel- und langfristige Zielsetzungen, Maßnahmen, Indikatoren und Angaben zu den Evaluationsmaßnahmen samt Umsetzungsplan. Weiters ist auch ein Fortbildungsplan für die Lehrenden an den Schulstandorten vorgesehen sowie ein Organisationsplan für den Entwicklungs- und Umsetzungsprozess. Der EP wird jährlich fortgeschrieben und einer Ist-Analyse unterzogen und bei Bedarf adaptiert. Einmal jährlich finden „Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG)“ zwischen Schulleitung, Schulaufsicht und den verantwortlichen Personen des BMBF statt (gegenströmiges Verfahren zwischen den Hierarchieebenen). SQA als schulisches Qualitätsmanagement sieht als Rahmenzielvorgabe für den Zeitraum 2012/13 (Pilotjahr) bis 2015/16 vor, dass die österreichischen Schulstandorte das „*Lehren und Lernen in Hinblick auf Individualisierung und Kompetenzorientierung*“ weiter forcieren (mehr unter: www.sqa.at).
- Das pädagogische Vokabular passt sich dem wirtschaftlichen an, und so weiß man zeitweise nicht mehr, welche Termini vom jeweils anderen übernommen wurden. So etwa beim

Wortpaar ‚Management‘ und ‚Kompetenz‘. Beide laufen uns täglich im schulischen wie im wirtschaftlichen Leben über den Weg. Bei genauerer Betrachtung lassen sich auch kuriose Verknüpfungen beider Begriffe bilden: Jemand, der sich nicht selbst organisieren kann, benötigt Selbstkompetenz, diese erwirbt er durch Selbstmanagement. Eltern von Kindern, die sich nicht den sozialen Regeln und erzieherischen Normen fügen, mangelt es an Elternkompetenz, die durch Elternmanagement (Lehrende, Erziehungsberater_innen etc.) herbeigeführt werden soll. Mangelnde soziale Kompetenz muss durch Sozialmanagement erreicht werden. Die personale Kompetenz, nach Gössinger „*Verantwortungsfähigkeit, Einfühlvermögen, Menschenkenntnis, [...] oder Mitverantwortung*“ (Gössinger 2012a, 3f.), wird dann sinngemäß durch das Personalmanagement vermittelt. Die Inhalte dieser „Kompetenzen“ lassen weite Interpretationsspielräume zu, die oftmals vieldeutig sind und sich als „work-in-progress“ verstehen.

Dieser Reformeifer scheint in Anbetracht der aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen ungebrochen zu sein. Neue Mittelschule, Oberstufe neu, Einführung der Zentralmatura, Einführung neuer Schulverwaltungsprogramme („WiSion“, „Sokrates Bund“ etc.), Lehrer_innenausbildung/ -weiterbildung neu sowie ein neues Dienst- und Besoldungsrecht für Lehrende sind nur einige Schlagworte, die die gegenwärtigen Reformtendenzen der Bildungspolitik beschreiben, sie könnten beliebig erweitert werden (vgl. dazu auch Ribolits 2011, 7ff; Pongratz 2009, 114ff; Schirlbauer 2005a, 198ff).

2. Personalführung und Gesprächskultur im Unternehmen und in der Schule

Kommunikation zwischen den Betroffenen (Lehrende/Lernende; Vorgesetzte/Mitarbeitende etc.) findet im Unternehmen wie in der Schule tagtäglich statt. Mitarbeitende sprechen mit ihren Vorgesetzten und diese mit ihren Vorgesetzten. Lehrende sprechen mit ihren Schüler_innen und von Zeit zu Zeit auch mit den Erziehungsberechtigten, in manchen Fällen muss auch die

Schulleitung beigezogen werden, in außerordentlichen Fällen die nächste Hierarchieebene (BSI, LSR/SSR). Kommunikation läuft also sehr häufig darauf hinaus, Hierarchien sichtbar zu machen oder diese, wie versucht wird zu zeigen, „zu verschleiern“. Im ersten Schritt soll die Gesprächskultur im Unternehmen aufgezeigt werden, während im darauffolgenden die veränderte Gesprächskultur in der Schule behandelt wird.

Die Unternehmensphilosophie von heute setzt üblicherweise auf diverse Instrumente der Personalführung und -entwicklung, gibt Mitarbeiter_innen Perspektiven, ihren Platz im Unternehmen zu finden und ihn weiterzuentwickeln, lässt ihnen „Belohnungen“ („Benefits“) zukommen und „vereinbart anstatt anzuordnen“ individuell-persönliche wie firmenpolitische Ziele. Unternehmen haben heute üblicherweise Personalist_innen oder HR⁵-Manager_innen, die sich um die Personalpolitik innerhalb des Betriebs kümmern, Leute anheuern („Recruiting“), Leute begleiten, beraten und weiterbilden („Coaching“) und sie ggf. im „Outplacement“ wieder frei setzen (früher hieß das „Kündigung“). Die Personalmanager_innen von heute haben entsprechende HR-Schulungen durchlaufen, die es ihnen ermöglichen, nur die besten Mitarbeiter_innen für das Unternehmen zu gewinnen, und treffen in ihrer Tätigkeit eine Vorauswahl. Ähnlich der Selektion und Allokation in der Schule, kommen nur jene Glücklichen zum zuständigen Abteilungschef oder zur Bereichsleiterin, die sich im Assessment Center (AC) oder in anderen Arten der Vorauslese durchgekämpft haben und zum Vorstellungsgespräch in die nächste Ebene dürfen. In Zeiten wirtschaftlicher Krisen und Einsparmaßnahmen allerorts ein profundes Mittel, sich die Besten der Besten auszusuchen, da ohnehin genügend (meist junge) Menschen in prekären Lebensverhältnissen („Generation Praktikum“, „working poor“) leben. Für besonders heiß umkämpfte Mitarbeiter_innen werden so genannte „Headhunters“ beauftragt, diese für das Unternehmen zu gewinnen, wenn nötig auch mit den notwendigen Freikäufen, da begehrte Führungspersonen oftmals so genannten Konkurrenzklauseln unterliegen (vgl. Göbl 2010 u. Becker 1994).

5 HR = Human Ressource

Eines dieser Instrumente der Personalentwicklung und -beurteilung stellt das Mitarbeiter_innengespräch (MAG) dar, welches dem „Human Resource Management“ zugeordnet wird und Mitarbeitende führen und fördern soll. Becker spricht vom „*Mitarbeitergespräch als [...] Instrument der betrieblichen Personalforschung*“, das die „*Vorgesetzten-Mitarbeiter-Interaktionen betrifft*“ (Becker 1994, 257) und neben der Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden auch als Informationsgrundlage für Personalbeurteilungen sowie für weitere Maßnahmen dienen kann. Er nennt verschiedene Formen des MAG (z.B. Beurteilungs-, Zielsetzungs- oder Entgeltgespräch), die allesamt eine unterschiedliche Struktur haben und differente Ziele verfolgen. Im Hinblick auf die anstehenden Parallelitäten zur Schulgesprächskultur konzentriere ich mich auf das Beurteilungs- und Zielsetzungsgespräch. Das Beurteilungsgespräch dient dem Leistungsfeedback in zwei Varianten: In traditioneller Weise wird den Mitarbeitenden das Ergebnis der Beurteilung einfach vorgelegt (vergleichbar mit der Rückgabe eines Tests oder einer Schularbeit in der Schule). In einer abgeänderten Variante erfolgt ein Gespräch über die Beurteilung und die Mitarbeitenden dürfen sich selbst einschätzen/beurteilen, wobei die Fremd- und die Selbsteinschätzung überlagert wird (vergleichbar mit der Frage von Lehrenden an ihre Schüler_innen: „Was würdest du dir selbst für eine Note geben?“). Im Zielsetzungsgespräch (Management by Objectives) werden zum einen Vereinbarungen mit überprüfbareren Zielsetzungen für einen bestimmten Zeitraum definiert und zum anderen werden während oder nach Ablauf des Zeitraums der Grad der Zielerfüllung und mögliche Leistungsabweichungen diskutiert (vgl. ebd., 257f.).

Göbl ordnet dem MAG folgende Funktionen zu: „*Es erfolgt eine Abstimmung zwischen Zielen des Unternehmens mit den Arbeitszielen der MitarbeiterInnen auf allen Ebenen [...] es ist Ausdruck einer Vorstellung von Führung und Zusammenarbeit im Unternehmen, Ausdruck des Leitgedankens, alle MitarbeiterInnen in das Unternehmensgeschehen einzubinden und Ausdruck der Kooperation zwischen MitarbeiterIn, Führungskraft und Unternehmen*“ (Göbl 2010,13). Das MAG ist also ein jährlich stattfindendes Gespräch zwischen direkten Vorgesetzten und Mitarbeitenden, in

dem Ziele und Maßnahmen vereinbart werden, um nach einem Jahr danach zu fragen, ob diese Ziele erfüllt wurden und wo Abweichungen stattgefunden haben. Das Vergangene wird noch einmal betrachtet, und die beiden Personen blicken in die Zukunft der Mitarbeiterin/des Mitarbeiters sowie des Unternehmens. Das MAG findet abseits des Alltagsgeschäfts statt, es wird ausreichend Zeit eingeplant, und die beiden haben sich entsprechend den Vorgaben des Konzerns, Betriebs etc. vorzubereiten (Planung, Durchführung, Folgetermin). Zwischen Führungskraft und Mitarbeiter_in werden gemeinsam Ziele festgelegt und mittels Zielvereinbarung verbindlich vereinbart. In manchen Fällen ist auch ein „Zwischencheck“ vorgesehen, der zwischen dem vergangenen und dem künftigen MAG stattfindet (vgl. u. a. Netzwerk Humanressourcen 2014; Göbl 2010, 13 u. Becker 1994, 257f.).

Das 360°-Feedback, auch ein Instrument des HR-Managements, auch Rundum-Feedback genannt, kombiniert mehrere Beurteilungsquellen, um so das Auseinanderklaffen von Fremd- und Selbstbild zu verhindern. Feedback empfangen zu meist Führungskräfte oder Fachkräfte in Schlüsselpositionen. Diese multiperspektivische Beurteilung durch mehrere Quellen (Selbsteinschätzung, Vorgesetzte, Untergebene, Kolleg_innen, Personalfachleute und Kund_innen etc.) erfolgt durch standardisierte Fragebögen und anonyme Dateneingabe. Externe Beratungsfirmen werten die Ergebnisse aus, welche als Grundlage für diverse Personalentwicklungsmaßnahmen dienen (vgl. Elsik 2009, 470ff.). Dieses Verfahren aus allseitigen Beurteilungen verschränkt Selbst- und Fremdführung, Subjektivierung und Kontrolle und hat die Leistungsbewertung und -optimierung der beurteilten Person zum Ziel. Das Rundum-Feedback ist (in Anlehnung an Bröckling) ein konditionierendes Kontrollinstrument, welches die Beurteilten zu Kontrollierten und Kontrolleuren macht, in dem alle von allen beurteilt werden und mittels dessen die betreffenden Personen genötigt werden, Selbstreflexion und Selbststeuerung zu betreiben (vgl. Bröckling 2003, 82ff.).

Im Vergleich zum MAG werden im 360°-Feedback also noch weitere Personen als Beurteilende hinzugezogen, die über oder

unter, aber auch „neben“, der zu beurteilenden Führungsperson stehen. Ähnlich ist beiden jedenfalls, dass durch das Feedback der anderen ein Prozess eingeleitet werden soll, der das Individuum von der Fremd- in die Selbststeuerung überführt und dabei auf die permanenten Selbstverbesserungspotenziale und Selbstoptimierungen in einer auf Verwertung und Konkurrenz abzielenden Marktatmosphäre hinweist. Das 360°-Feedback suggeriert den Betrachtenden eine Gleichheit, die die immanenten Machtasymmetrien und Herrschaftsstrukturen von vornherein unterbinden, denn im Wettbewerb „jeder gegen jeden“ ist es nur (markt-)logisch, dass man sich von der besten Seite zeigt, gilt es doch jeden anderen auszubooten, um immer einen Schritt weiter zu sein als die Konkurrenz.

Auch die „*Schule der Zukunft*“ (Derfler et al. 2012, 15) führt neue Formen der Kommunikation zwischen den „Vertragspartner_innen“ ein und nähert sich somit soft und sanft jener Unternehmenskultur an, die sie gleichzeitig oftmals verschweigen möchte. Regelmäßige Gespräche zwischen Schulleitung und Lehrenden sowie die Selbst- und Fremdbeurteilung beider sind heute die Praxis und gelten als (Mit-)Voraussetzung für die Vertragsverlängerung der Lehrenden. Auch die Schulaufsicht führt regelmäßig Gespräche mit ihren Schulleitungen und kontrolliert deren Handlungs- und Arbeitsweise. In Hochschulen ereignet sich dasselbe Szenario, Studierende beurteilen Lehrende (umgekehrt erfolgen rollengemäß auch Leistungsbeurteilungen). In manchen Hochschulen ist die Evaluation der Lehrveranstaltung sogar an die Bekanntgabe der Leistungsbeurteilung gekoppelt, so dass Studierende erst ihre Noten einsehen können, nachdem sie die Fremdevaluation vorgenommen haben, um nicht vom eigenen (vielleicht schlechten) Ergebnis „beeinflusst“ zu werden. Die Hochschullehrenden werden auf Grundlage dieser Fremdbeurteilungen durch die Studierenden von der zuständigen Studiengangs-, Department- oder Dekanatsleitung beurteilt. Wenn die Ergebnisse nicht zufriedenstellend ausfallen, müssen die Lehrenden mit entsprechenden Konsequenzen rechnen, was bis zu ihrer Enthebung am Hochschulstandort führen kann, denn auch sie werden „objektiv“ gerankt (vgl. dazu Schirlbauer 2005b, 72).

Mit der Einführung der KEL- Gespräche⁶ als eine Art „Mitarbeiter_innengespräch light“ soll nun in der Neuen Mittelschule (Sekundarstufe I) der herkömmliche Elternsprechtag teilweise ergänzt bzw. abgebaut werden. *„Der ‚traditionelle‘ Elternsprechtag als Rückmeldeform hat ausgedient, da er sehr oft bei Eltern Unbehagen und Ängste erzeugt, und damit auch gemieden wird“* (Gössinger 2012a, 4). An einer anderen Stelle heißt es dann: *„Das Zeitgefäß »Elternsprechtag« bekommt durch die KEL-Gespräche eine neue Handhabung [...]“* (Westfall-Greiter 2012, 2). Anhand erstaunlicher Ähnlichkeiten zwischen Unternehmen und Schule soll kritisch aufgezeigt werden, wie weit die Transformationsprozesse hin zum „Unternehmen“ Schule bereits fortgeschritten sind und welche Absicht, die im ersten Moment nicht sichtbar ist, derartigen Gesprächen innewohnt.

3. Das „Kinder-Eltern-Lehrenden-Gespräch“ im „Unternehmen“ Schule

„SchülerInnen sollen befähigt werden, auf ihrem Lebensweg jene Anforderungen, die an sie im Rahmen des »life long learning« Prozesses gestellt werden, positiv zu bewältigen und Arbeits- und Lernprozesse individuell zu steuern bzw. zu reflektieren. Dieser Anspruch bedingt, dass die Verantwortung für den Lernfortschritt in die Hand des Lernenden gelegt wird, der in seinem Entwicklungsprozess von kompetenten Lehrkräften begleitet wird“ (Gössinger 2012b, 953 [1]).

Den neuesten Stand dieser *„kooperativen, wertschätzenden Gesprächskultur“* (Westfall-Greiter 2012, 5) stellen so genannte *„Kinder-Eltern-LehrerInnen-Gespräche“*, auch als *„Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche“* oder kurz als *„KEL-Gespräche“* bezeichnet, dar. In diesen Gesprächen, die beispielsweise

6 Generell ist anzumerken, dass sich der vorliegende Beitrag auf die Neue Mittelschule (NMS) konzentriert, wobei auch in den Grundschulen (Volksschulen) KEL-Gespräche vorgesehen sind. „Überraschenderweise“ dürfte diese „neue“ Kinder-Eltern-Lehrenden-Kommunikation für die AHS-Unterstufen (ebenso Sekundarstufe I) noch nicht angedacht sein.

auch in der Schweiz oder in Deutschland (z. B. im Bundesland Rheinland-Pfalz) als „Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch“ oder „Eltern-Kind-Lehrpersonen-Gespräch“ geführt werden, nehmen die erwähnten Personen teil, die dort als vermeintlich gleichberechtigte Partner_innen auftreten.

Der Einstieg in das Vokabular der KEL-Gespräche kommt zunächst ganz „partnerschaftlich, demokratisch und freundlich“ daher: *„Im Mittelpunkt des KEL-Gesprächs stehen die Lernprozesse aus Sicht des Kindes [...]“* (ebd., 3). *„Eine Abkehr von der langjährigen Defizitorientierung wird zweifelsohne angebahnt“* (Derfler et al. 2012, 14). *„Das Kind steht im Mittelpunkt der Gespräche [...]“* (ebd., 23) sowie *„alle Teilnehmer an einem Gespräch sind gleichberechtigt [...]“* (ebd. 17). Zwischen den Zeilen wird dann aber der Ton etwas ernster und dem „Boden der (wirtschaftlichen) Realität“ angepasst: *„Jugendliche sollen je nach Entwicklungsstand Zuständigkeiten für bestimmte Bereiche – auch für den eigenen Lernverlauf – selbst übernehmen“* (Gössinger 2012b, 954 [2]). *„KEL Gespräche fordern und fördern Kinder [...] um in einer ungewissen Zukunft zu bestehen und den eigenen Lebensweg zu gestalten“* (ebd., 957). Das Kind soll also lernen, für sein eigenes Leben Verantwortung zu übernehmen, denn nur so kann aus ihm ein selbstbestimmter, eigenverantwortlicher Mensch werden, der seine persönliche, wenn auch *ungewisse* Zukunft gestaltet. Bereits auf den ersten Blick sind Ähnlichkeiten zum MAG sichtbar: Das Kind steht im Mittelpunkt der Überlegungen im Gespräch; im MAG sind es die Mitarbeitenden. Die Gesprächsführung soll nicht defizitorientiert sein, und so konzentriert sich alles auf vorhandene Stärken („Stärken stärken“), die es zu forcieren gilt, denn jede/r kann irgend etwas gut; und auch die Überantwortung von bestimmten Lern- und Aufgabenbereichen kommt sowohl im MAG als auch im KEL-Gespräch vor. Im KEL-Gespräch stehen die Lehrenden „stellvertretend für die Schule“, den Eltern kommt die Rolle der „Führungskraft“ zu, wobei die Grenzen zeitweilig verschwommen und diffus sein dürften. Betrachten wir nun die zeitlich-organisatorischen Vorgaben:

„Die halbjährlich stattfindenden Kind-Eltern-Lehrer-Gespräche (KEL-Gespräche) sind seit dem Wintersemester 2012/13 für alle Neuen

Mittelschulen gesetzlich verpflichtend“ (BM.U.K.K. 2013b), heißt es beispielsweise im Elternnetzwerk Newsletter # 6/2013.⁷

In der Praxis regeln die neun Bundesländer selbst, in welchem Ausmaß die KEL- Gespräche den Elternsprechtagen vorzuziehen sind oder ob sie auch in Kombination mit dem Elternsprechtag stattfinden dürfen. Ziel des 15- bis 20- minütigen KEL-Gesprächs ist es, dass die Kinder über ihre eigenen Stärken und Schwächen und über ihr eigenes Lernen (Lernkompetenz!) sprechen lernen. Sie stecken sich „selbst“ Ziele für ihre Bildungslaufbahn, und am Ende jedes Gesprächs werden konkrete Umsetzungsschritte mit Erziehungsberechtigten und Lehrenden vereinbart. Um den vertraglichen Charakter sichtbar zu machen, unterschreiben alle Anwesenden die Abmachung. Diese schriftliche Vereinbarung dient als Grundlage beim nächsten KEL-Gespräch (vgl. BM.U.K.K. 2013b; Derfler et al. 2012, 27 und Gössinger 2012b, 954 [2]).

MAG und KEL-Gespräch haben genau definierte Zeitvorgaben und Betrachtungszeiträume, die zwar von Schule zu Schule verschieden sein können, ebenso von Firma zu Firma, an der ge-

7 Vgl. BM.U.K.K. 2013b. Die Anzahl der zu führenden KEL- Gespräche in den Grundschulen und in der Sekundarstufe I variiert österreichweit. Westfall-Greiter spricht von einem KEL- Gespräch pro Semester und pro Schüler_in (vgl. Westfall- Greiter 2012, 2). Gössinger spricht ebenfalls von zweimal im Schuljahr stattfindenden KEL-Gesprächen im Modellplan der NÖ Mittelschule (vgl. Gössinger 2012a, 1). Anders dürfte die Situation in Vorarlberg sein. Im Leitfaden des Landesschulrates für Vorarlberg heißt es für das Schuljahr 2013/14, dass KEL-Gespräche mindestens einmal im Schuljahr durchzuführen sind und dass Elternsprechtage weiterhin einmal im Semester abzuhalten sind. Eine Verknüpfung zwischen Elternsprechtag und KEL-Gesprächen ist möglich und sinnvoll (vgl. LSR Vorarlberg 2013; Derfler et al. 2012, 28).

In Wien hat der Stadtschulrat für Wien in seinen *„Richtlinien für die Erstellung von Schularbeiten an Neuen Mittelschulen“* folgende Regelung für die KEL-Gespräche festgelegt: *„Elternsprechtage (zwei pro Schuljahr!) sowie Informationspflicht der Lehrperson sind im Gesetz verankert. Das KEL-Gespräch (Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräch) stellt eine Form des Elternsprechtags dar, ersetzt diesen aber nicht. In Wien kann einer der Elternsprechtage in Form von KEL-Gesprächen angeboten werden“* (SSR Wien 2014, 32).

nerellen Struktur der Organisation jedoch ist nicht zu rütteln. Auch das Arrangement (Sitzordnung, abseits des Tagesgeschäfts, Zeitplan, Tagesordnung etc.) und der Kontext, in welchem diese Gespräche geführt werden, ist sehr ähnlich und so werden auch beide Gespräche mit einer Abmachung, einer Zielvereinbarung, einem Kontrakt hinsichtlich Leistung und/oder Verhalten geschlossen, um beim zukünftigen Termin eine Gesprächsgrundlage zu haben, um gemeinsam zurück und nach vorne „über die [nächste, Anm. F.B.] Nahtstelle hinaus“ (Derfler et al. 2012, 15) zu blicken.

In den KEL-Gesprächen vollzieht sich eine veränderte Rückmelde- und Beziehungskultur („Feedbackkultur“), die positive Auswirkungen auf die Gesprächskultur innerhalb des Beziehungsdreiecks „KEL“ (Kinder – Erziehungsberechtigte – Lehrende) einnimmt „und somit eine neue Qualitätsdimension für die Schulpartnerschaft und Unterrichtsarbeit“ (Westfall-Greiter 2012, 2). Den Lehrpersonen wird im Rahmen des Gesprächs eine wesentliche Rolle zuteil, da sie dem Kind ihre Beobachtungen im Zusammenhang des Lernens zum Ausdruck bringen sollen. Die Lehrpersonen fungieren hier als Vorbilder für andere am Gespräch beteiligte Erwachsene (Erziehungsberechtigte), sie leiten und steuern den Gesprächsprozess mit einem die Stärken der Schüler_innen hervorhebenden Blick („wertschätzende, stärkeorientierte Kommunikation“). Lehrende übernehmen also Steuerung, Anleitung und Moderation dieses Gesprächs. Die Lernprozesse des Kindes werden durch Perspektiven der Erwachsenen ergänzt (vgl. ebd., 2f.).

Die Durchführung der KEL-Gespräche erfordert entsprechende Vorbereitungen von allen drei Personengruppen: Das Kind lädt seine Eltern mittels persönlicher Einladung ein (Derfler et al. 2012, 42) und sollte bis zum Termin eine Sammlung von Werken in Form einer „Schatzkiste“ (Volksschule) oder einer „Portfolio-mappe“ (Sekundarstufe I) (vgl. ebd. 2012, 19) angelegt haben, um die Lernfortschritte, Stärken oder auch Lernschwierigkeiten zu dokumentieren. Erziehungsberechtigte werden insofern in die Vorbereitung miteinbezogen, als sie die Einladung der Kinder entgegennehmen, möglichen Terminvorschlägen (mittels Rückmeldebogen) zustimmen sollten und an der „Erhebung der Inter-

essen und Begabungen ihres Kindes“ (ebd. 2012, 20) im Vorfeld der KEL-Gespräche mitwirken können. Die Lehrenden legen als Moderator_innen die „Agenda“ wie Gesprächspunkte und -inhalte fest. Das zu präsentierende und zu besprechende Portfolio ist stark an die Unterrichtsgegenstände und die teilnehmenden Lehrenden gebunden, und so sollte ein „Planungsraster“ (Gössinger 2013b, 955 [3]) für die anstehenden KEL- Gespräche eines gesamten Semesters oder Schuljahres erstellt werden. Die Lehrpersonen steuern, leiten und moderieren in diesem Gesprächsdreieck (vgl. Derfler et al. 2012, 18ff.).

Auch im MAG wird nichts dem Zufall überlassen, denn die Führungskraft und die Mitarbeitenden haben entsprechende Vor- und Nachbereitungen zu treffen und soll(t)en mit „Visionen“ für sich selbst und für das Unternehmen in das Gespräch gehen. Auch die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter sprechen mit ihren Vorgesetzten über Stärken, Schwächen, „Entwicklungspotenziale“ und über notwendiges „Fordern und Fördern“. Die Gestaltung und Struktur der Feedbackbögen und -sterne zur Selbst- und Fremdbeurteilung sowie die diversen „Tools“ zur Kompetenzeinschätzung sind beinahe deckungsgleich.

Das KEL-Gespräch ist in drei Phasen unterteilt: Die 1. Phase ist die „Selbstdarstellung“, in der das Kind sein bisher erworbenes Wissen und seine Fähigkeiten präsentiert und Vorhaben für die Zukunft ankündigt. Die 2. Phase wird „Resonanzphase“ genannt, und in dieser stellen die Lehrkräfte und Eltern vertiefende Fragen zu den Ausführungen oder erfragen genauere Informationen zu dem Gesagten. Auch unterschiedliche Ein- und Wertschätzungen werden in dieser Phase besprochen. Alle Teilnehmenden legen ihren Standpunkt dar, und es wird versucht, sämtliche Reaktionen zu sammeln. Die Vereinbarungsphase ist die 3. und letzte Phase: Hier steuern die Teilnehmenden auf einen gemeinsamen Vereinbarungsprozess hinsichtlich der Ziele und Vorhaben des Kindes für die Zukunft hin, der mit einer schriftlichen Ziel- und/oder Verhaltensvereinbarung „besiegelt“ wird (vgl. BM.U.K.K. 2013b u. Westfall-Greiter 2012, 3).

Die Schüler_innen wie Mitarbeitende haben sich individuell vorzubereiten für das MAG/KEL-Gespräch, welches als mitarbeiterzentriertes/schülergesteuertes Gespräch vollzogen wird. Die

Erwachsenen sind in der Rolle der Führungskraft, die zuerst das Wort an die Mitarbeitenden übergeben und erst im nächsten Schritt deren Ausführungen kommentieren und Detailfragen stellen. Ein auf kontinuierliche Rückmeldungen aufbauendes System verschleiert die Macht- und Herrschaftsstrukturen dadurch, dass Kindern wie Mitarbeitenden ein Ort des Ausdrückens (von Kritik) gegeben wird, der sie aber selbst zur anhaltenden Selbststeuerung, Eigeninitiative und Optimierung aufruft. Auf die Selbstdarstellung der Kinder folgt die Resonanz und Beurteilung der Erwachsenen, welche im nächsten Schritt, der Vereinbarungsphase, in einen verbindlichen Lernvertrag übergehen soll, der beim künftigen Termin vergewenärtigt und reflektiert wird. Das MAG läuft in derselben Systematik ab und verspricht der Mitarbeiterin/dem Mitarbeiter eine Verbesserung seiner Situation bei gleichzeitiger Konditionierung zum „Selbsttätig-Werden“.

Kinder sollen in den KEL-Gesprächen ihre Wünsche und Träume, aber auch Kritikpunkte und Beschwerden artikulieren können. Auch Mitarbeitende sollen Kritikpunkte (der unternehmensspezifischen Optimierung willen) artikulieren und ihre persönlichen Ziele, die im besten Fall mit jenen des Unternehmens kongruent sind, äußern.

Am Vereinbarungstisch sitzen dann das Kind, zuvor ausgewählte Lehrende und die Erziehungsberechtigten, um die vergangene Bildungslaufbahn zu reflektieren und Visionen für die Zukunft zu besprechen. Zielvereinbarungen (im Unternehmen als „Management by Objectives“ bezeichnet) sollen allen Beteiligten helfen, die Visionen zu erreichen. Das Wohl des Kindes und auch der Mitarbeitenden steht im Mittelpunkt, und so darf dieses/dürfen diese im Kreise der Erwachsenen/der Führungskraft diese Vereinbarung, nach „kritischer“ Durchsicht, unterfertigen, was als Grundlage für die nächsten Gespräche dienen soll.

So viel zur Theorie hinter dieser Neuerung in der „Neuen Mittelschule“ und „Grundschule“, die, wie gezeigt wurde, in der Wirtschaft längst gemacht und gäbe ist.

Um die Nahtstellenproblematik beim Übergang von der Schule in das Unternehmen möglichst zu neutralisieren („Das ist wichtig, das brauchst du dann auch später im Leben!“), lernen die Kinder schon sehr früh, wie es dann im Beruf laufen wird,

denn das MAG soll die Ziele für die Zukunft definieren und die/den Mitarbeiter_in möglichst umfassend in ihre/seine Entwicklung im Unternehmen einbinden. So wird aus der Nahtstelle ein fester Verbund ohne Fugen und Reibungsverluste. Vor dem Hintergrund einer „neoliberalisierten Bildungslandschaft“ (Messer-schmidt 2013, 70) ähneln sich KEL-Gespräch, MAG und 360°-Feedback auch in der Vorbereitung, Planung, Durchführung sowie im Abschluss, der nicht ohne Folgetermin auskommen kann. Diese für Schulen neue Form der Leistungsrückmeldung ist also nicht neu, sondern entlehnt aus Wirtschaftsunternehmen, die auf Gewinn und Maximierung durch die Optimierung ihrer Humanressourcen abzielen.

Von der Verhaltensvereinbarung zur Zielvereinbarung

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben sich neue Formen des Vertrags in der Schule etabliert. Um sich von den pädagogischen Grausamkeiten („Drill-, Pauk-, Kasernenhof- und Rohrstockpädagogik“) vergangener Jahrhunderte abzuwenden und trotzdem Antworten auf die „Disziplinproblematik“ zu geben, schaffte man eine völlig „neue“ Vereinbarungskultur⁸.

„Vereinbaren und Verantwortung übernehmen statt Anordnen und Strafen“, heißt es in den Austria Education News Nr. 28 im Jahr 2001 des damaligen „Zukunftsministeriums“ (vgl. BM.B.W.K. 2001), und auch nach über zehn Jahre nach Einführung eines freien und autonomen Schulgemeinschaftsausschusses (SGA) in einer veränderten Schulpartnerschaft werden Broschüren wie „Vereinbaren schafft Verantwortung“ (vgl. BM.U.K.K, 2008) oder „Vereinbarungskultur an Schulen“ (vgl. Leimer, 2011) vom zuständigen Bundesministerium in Auftrag gegeben (vgl. BM.U.K.K 2008; vgl. Leimer 2011). Vereinbarungen haben Hochkonjunktur, und wenn man Verhalten nun vereinbaren kann, wieso dann nicht auch schulische Leistungen in Form eines Lern- und Leistungsvertrages, der als Leistungs- und Zielformulierung fungiert?

8 Siehe dazu: Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbarungskultur. In: Dzierzbicka, A.; Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker Verlag. S. 279–287.

Frei nach dem Motto „Wer nicht lernen will, muss fühlen“, dürfte der Verhaltensvertrag bereits um den Vertragsgegenstand des Lernvertrages erweitert worden sein.

„Kompetenzleisten, Feedback-Sterne oder Kompetenzbögen“ (Derfler et al. 2012, 30, 47 u. 48), laufende Selbst- und Fremdeinschätzungen im Beziehungsdreieck Kinder, Eltern und Lehrende bahnen so den Weg ins „demokratisierte Panopticon“ (vgl. Bröckling 2003) in Form eines modifizierten, kindergerechten 360°-Feedbacks. In Anbetracht der Vergleiche mit dem MAG kommt das Kind- Lehrpersonen- Gespräch, das sich in der Praxis nur selten dauerhaft durchgesetzt hat, dem MAG noch am nächsten. Das KEL-Gespräch kombiniert Elemente des MAG und des Rundum-Feedbacks, Untergebene, Kund_innen, Lieferant_innen oder externe Fachleute können das Kind nicht beurteilen. Auch die umgekehrte Beurteilung seitens des Kindes ist nicht möglich im KEL-Gespräch.

Pongratz kommentiert die „Metapher des Kreises“ (Elsik 2009, 470) wie folgt: „Im Kreis konzentriert sich faktisch wie symbolisch die sanfte Disziplinartechnik: vom Stuhlkreis bis zum 360-Grad-Feedback, von der Morgenrunde bis zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum runden Tisch“ (Pongratz 2009, 119). Hätte Pongratz das KEL-Gespräch bereits gekannt, an dieser Stelle müsste es erwähnt werden. Kinder, Eltern und Lehrende vereinen sich um einen runden oder trapezförmigen Tisch, der allen Gesprächsteilnehmenden „partnerschaftliche“ Gleichberechtigung vermittelt (vgl. Derfler et al. 2012, 30). Die Abläufe, Methoden sowie die Sprache werden in einem kindgerechten Ambiente angeboten, was diese sanfte Selbstoptimierungsprozedur aber nicht weniger effektiv und zielgerichtet macht. Der Unterschied zu einem Gespräch zwischen Vorgesetzten (Lehrende, Eltern) und Mitarbeitenden (dem Kind) in irgendeiner „Firma XY“ ist kaum noch ersichtlich.

4. Resümee

Mit der Einführung der KEL-Gespräche als Ergänzung und letztendlich Verdrängung des herkömmlichen Elternsprechtags scheint sich der Weg hin zum Unternehmen „Schule“ weiter

zu bahnen. Neben den Parallelen zum MAG ist hier insbesondere die Vereinbarungskultur (Lernvertrag) hervorzuheben, die einem „post-disziplinären“ Moment unterliegt und die Machtasymmetrien zwischen Lehrenden und Lernenden (Herrschaftsgefälle) zu verschleiern sucht.

Der Verhaltensvertrag wird zum Lernvertrag erweitert, ein halbjährliches Update in einer Soll-Ist-Analyse gibt dem Kind Auskunft über seinen „Leistungsstand“ und sagt insgeheim: „Mach weiter! Hör nicht auf, denn es gibt immer etwas, was man optimieren und verbessern kann!“

Das bedeutet, dass die Verantwortung für den Bildungserfolg immer mehr in die Lernenden hinein verlagert wird, dass unzureichende Familieneinkommen und/oder Arbeitslosigkeit der Eltern in den Kindern enormen Leistungsdruck und Versagensängste hervorrufen (vgl. Messerschmidt 2013, 69).

Bei jenen, die ihr Ziel verfehlen, stellt sich vermutlich Frustration ein, vielleicht sogar Zorn oder Resignation. Das unterzeichnete Papier wird zum „Knebelungsvertrag“, denn *„Verträge binden fester als ein Regime des command and control“* (vgl. Bröckling zit. nach Schirlbauer 2009, 92). All jene, die ihre Ziele erreichen, sind dennoch angehalten, immer weiterzumachen, denn auch viele „Mitbewerber_innen“ haben ihre Ziele bereits erreicht.

Der Elternsprechtag ist nicht mehr notwendig. Er wird ersetzt durch eine Kultur der „Offenheit“ und „Transparenz“. Die Schule öffnet sich nach allen Richtungen. *„Sich den Kontrollpraktiken zu entziehen, ist so gut wie unmöglich, da ja jegliche Verweigerung den Eindruck der Intransparenz und der mangelnden Bereitschaft zur Weiterentwicklung vermittelt. Mitmachen hingegen bedeutet, sich als offen und demokratisch zu erweisen, Nichtmitmachen erscheint dagegen obskur. Transparenz [...] wird zu einem Instrument der Kontrolle. Zugleich schottet sich der Transparenzdiskurs gegen Kritik ab, denn wer könnte dagegen sein, sich offen zu geben.“* [...]. (Messerschmidt 2013, 73)

Die Kinder sollen ihre Leistungsziele selbst festlegen. Es verwundert einen nicht, dass als Lieblingsfächer meist jene genannt werden, deren Lehrende beim Gespräch anwesend sind. Und die Erziehungsberechtigten bekommen „echte“ Eindrücke in das Leistungs- und Lernportfolio und die Kompetenzen ihrer Kleinen.

Was als „*miteinander sprechen, nicht übereinander*“ (BM.U.K.K. 2013b) proklamiert wird, ist nur eine weitere Regierungs- und Subjektivierungstechnik, die heute mehr und mehr in die Hände der einzelnen Akteure gelegt werden. Wer gegen die Vertragspunkte verstößt oder sie nicht erreicht, muss mit den zuvor festgelegten, vereinbarten und unterzeichneten Maßnahmen, Folgen oder Sanktionen rechnen.

Es mag schon sein, dass sich Kinder wie Eltern vielleicht nicht mehr wie bei einer „Gerichtsverhandlung“ (Gössinger 2012a, 4) fühlen, wenn sie in ein KEL-Gespräch schreiten. Vielleicht erinnert es die Eltern auch nicht mehr so sehr an ihre eigene Schulzeit, wenn die eigenen Eltern zum „Elternsprechtag“ mussten und dort über einen, anstatt miteinander, geredet wurde. Ein völlig neuer Geist der Vereinbarungskultur nimmt hier seine Formen an, wie beispielsweise in der NMS Ennsleite Steyr gezeigt wird (vgl. BM.U.K.K. 2013b, sowie unter: <http://www.gts-ennsleite.at/unsere-schule/>): Zu sehen ist ein Mädchen, das seine KEL-Vereinbarung durchliest, neben ihr sitzt die Mutter, links neben der Mutter eine Lehrerin und gegenüber der Schülerin ebenfalls zwei Lehrerinnen (eine davon mit dem Notebook). Die Szenerie erinnert eher an ein AC, in dem zukünftige Mitarbeitende, meist Führungskräfte, stundenlang anhand eines definierten Anforderungsprofils bewertet und geprüft werden, als an einen Gerichtssaal. Es erinnert an ein Kandidat_innen-Hearing, das heute Manager_innen in Wissenschaft, Wirtschaft und auch im öffentlichen Dienst durchlaufen müssen, wenn sie sich für eine Führungsposition bewerben. Der „alte, düstere“ Elternsprechtag scheint Geschichte zu sein, doch die neuen Kräfte der Zeit wirken schon in die moderne Schule von heute hinein.

Mit der gesetzlichen Einführung der KEL-Gespräche inklusive des KEL-Vereinbarungspapers tritt ein Wandel in der Schule ein, der das Kind zur/zum Mitarbeitenden im Unternehmen „Schule“ macht, es aufruft, an seinem eigenen Erfolg mitzuwirken, um sich selbst als Humanressource zu begreifen und seinen Bildungs- und Lebensweg zu optimieren.

In einer ähnlichen Systematik wie im MAG werden auch im KEL-Gespräch Ziel- und Leistungsvereinbarungen unterzeichnet, Stärken und Schwächen analysiert (SWOT-analysis) und

Ziele für die Bildungs-/Arbeitslaufbahn festgelegt. Um diese Ziele messbar zu machen, erhalten die Vertragspartner_innen beim jeweiligen Gespräch eine unterzeichnete Abmachung, die als Grundlage für die kommenden Gespräche dienen soll, um so einen Soll-Ist-Vergleich zu ermöglichen.

Was als großes Novum mit humanem Antlitz gerade durch die Fachzeitschriften und auf diversen Internetseiten hinausposaunt wird, läuft bereits Gefahr, nur ein weiterer Schritt in Richtung Ökonomisierung durch „flexible Selbstverwertung“ (Dammer 2009, 105) des Individuums und seiner Lebenslaufbahn zu werden. Auch kann es kein Zufall sein, dass die Ausgestaltung der KEL-Gespräche der Form der in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst bereits praktizierten MAG so sehr ähnelt. Mit den KEL-Gesprächen bedient man auch den modernen Zeitgeist. Pongratz nennt diese Begriffe, in Anlehnung an Uwe Pörksen, „Plastikwörter“⁹ wie: ‚Kompetenz‘, [...] ‚Wissen‘, ‚Qualität‘, ‚Flexibilität‘, oder ‚Lernen des Lernens‘ (vgl. Pongratz 2007, 163), und die Entwickler_innen des KEL-Gesprächs nehmen sich kein Blatt vor dem Mund, hier den „Schulentwicklungen“ unserer Zeit nachkommen zu wollen, um den aktuellen Bedrohungen (Globalisierung, Abbau des Wohlfahrtsstaats, Umweltzerstörung, Ressourcenknappheit, Krisen, Kriege etc.) entgegenzuwirken.

Das Kind als Humanressource im Unternehmen „Schule“ wird aktiviert, um mit sich selbst Zielvereinbarungen für seinen Lernerfolg und sein Verhalten zu schließen. Die unterzeichneten Vereinbarungen dienen als „Soll“, um das künftige „Ist“ zu überprüfen, zu kontrollieren und anschließend zu evaluieren. „*Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement*“ (vgl. Schirlbauer 2005b) trifft sowohl Lehrende wie Lernende in allen pädagogischen Institutionen. Mit dem KEL-Gespräch als „Mitarbeiter_innengespräch light“ mag zwar der offensichtliche Druck¹⁰, dem Schülerinnen und Schüler vor und nach dem Elternsprechtag bisher ausgesetzt waren, vorbei sein, jedoch

9 Pörksen, Uwe (2007 [1988]): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett- Cotta.

10 Das KEL-Gespräch ist kein Problemgespräch, in dem die spezielle Lebenssituation oder physische/psychische Probleme des Kindes besprochen werden (vgl. Gössinger 2012a, 2).

kommt es höchstwahrscheinlich zu subtilen Zwangssituationen eine bestimmte Performance erbringen zu müssen um sich für die Zukunft zu rüsten, Unternehmensgeist („*Entrepreneurship*“ Bröckling 2003, 93) zu zeigen und sich selbst permanent zu optimieren. „*Nur wer den richtigen Strategien des Selbstmanagements folgt und unablässig seine Verwertbarkeit optimiert, so die implizite Botschaft, der kann sich erlösen*“ (Dammer 2009, 105).

Unverblümt wird der heranwachsenden Generation vermittelt, dass sie sich dem Life-Long-Learning-Regime unterzuordnen hat, denn Zukunftssicherheiten wie einst gibt es nicht mehr. Die alte Schule der Disziplinarmacht ist am Ende, jedoch wird sie beerbt von der neuen Schule der Kontrolle und Subjektivierung.

Was als Demokratisierung innerhalb der Institution Schule firmiert, um den gesellschaftlichen Veränderungen in der Schule nachzukommen, bürdet dem Subjekt neue Zwänge durch permanente und rigide Kontrollen auf, so freiheitlich, demokratisch und partnerschaftlich sie auch daher kommen mögen. Vormaliger Fremdzwang oder internalisierte Autorität muss jetzt durch Selbstzwang erreicht werden, die Zwangsverhältnisse zwischen Schüler_innen, Lehrenden und der Schulleitung tarnen sich als egalitäre Kommunikation, deren tatsächlichen Entscheidungsspielräumen enge Grenzen gesetzt sind (vgl. Pongratz 2009, 124).

Die beschriebenen Umstände lassen vermuten, dass Schule zusehends ein pädagogisches „Unternehmen“ wird mit all den Mitteln, die die „*postfordistische Kontrollgesellschaft*“ (u.a. Ribolits 2011, 86) auf Lager hat, und Gilles Deleuze' viel zitierter Satz: „*Weder zur Furcht noch zu Hoffnung besteht Grund, sondern nur dazu, neue Waffen zu suchen*“ (Deleuze 1993, 256), erlangt erneut Aktualität. Der Verdacht mag sich erhärten, dass die betriebswirtschaftlichen Kriterien den humanistisch-emanzipatorischen Anspruch, den Bildung einst versprach, absorbiert (vgl. Messerschmidt 2013, 69). All diese Tendenzen geben uns Grund zur Sorge, dass die Schule langsam und sukzessive dem Unternehmen angepasst und dem ökonomistischen Kalkül ausgeliefert wird.

Literatur

- Becker, Fred G. (1994): Lexikon des Personalmanagements. München: dtv.
- BM.B.W.K. (2001): Verhaltensvereinbarungen – wichtiger Beitrag zur Schulkultur. In: Austrian Education News Nr. 28. Online abrufbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7615/AEN28.pdf> [12.06.2013].
- BM.U.K.K. (2008): Vereinbaren schafft Verantwortung. Wien.
- BM.U.K.K. (2013a): Punktlandung. Bildungsmaßnahmen für Österreich seit 2007.
- BM.U.K.K. (2013b): NMS Elterninformations- Netzwerk. Netzwerk-Newsletter #06/13. Kind-Eltern-Lehrer-Gespräche. Online abrufbar unter: http://www2.edumoodle.at/nmseltern/file.php/1/Downloads/NMS_Eltern_6_2013_Webversion.pdf [10.09.2014].
- Bröckling, Ulrich (2003): Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: Honneth, A.; Saar, M. (Hrsg.): Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt/Main: Suhrkamp: S.77–93.
- Dammer, Karl-Heinz (2009): „Hilf mir, es selbst zu tun“. Die Bertelsmannwelt als vorbereitende Lernumgebung des Humankapitals. In: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft. Heft 39/2009. Leverkusen: Verlag Budrich UniPress. S.91–105.
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: ders. (1972–1990): Unterhandlungen. Suhrkamp: Frankfurt/Main. S.254–262.
- Derfler, Barbara; Kiemayer, Renate; Leitner, Gabriele (2012): Kinder – Eltern – Lehrergespräche. Wege zu einer stärkerorientierten und wertschätzenden Kommunikation in Grundschule und Sekundarstufe I. Steyr: Ennsthaler Verlag.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbarungskultur. In: Dzierzbicka, A.; Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker Verlag. S. 279–287.
- Elsik, Wolfgang (2009): Personalbeurteilung. In: Kasper, H.; Mayrhofer, W. (Hrsg.): Personalmanagement – Führung – Organisation. Linde Verlag: Wien. S. 463–500.
- Gericke, Christina (2012): Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar? Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten Unternehmen. In: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft. Heft 46/2012. Leverkusen: Verlag Budrich UniPress S.42–55.
- Göbl, Doris (2010): Personalmanagement. Skriptum. fh campus Wien.
- Gössinger, Petra (2012a): Zu Fragen des KEL Gesprächs in der Niederösterreichischen Mittelschule. Das persönliche Lernportfolio wird von

- den Händen der Kinder erstellt und durch die Kinder in die Hände der Eltern gebracht. Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Baden. Online abrufbar unter: www.ph-noe.ac.at/uploads/media/Zu_Fragen_der_KEL_Gespr%C3%A4che_v3.pdf [10.09.2014].
- Gössinger, Petra (2012b): KEL-Gespräche – eine spannende Herausforderung in der Neuen NÖ Mittelschule. *Erziehung und Unterricht*. November/Dezember, Heft 9–10/2012. S.953–957 [1–6]. Online abrufbar unter: http://www.lsr-noe.gv.at/dmdocuments/KEL_Gespraech.pdf [10.09.2014].
- Industriellenvereinigung Wien (2012): „Wiener Zukunftsschulen“ bringen Schule und Wirtschaft näher zusammen. Homepage der IV Wien. 06.11.2012. Online abrufbar unter: <http://www.iv-wien.at/b321> [10.09.2014].
- Leimer, Christiane (2011): Vereinbarungskultur an Schulen. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (Hrsg.). Wien: amedia.
- LSR Vorarlberg (2013): Leitfaden für das Kind- Eltern- Lehrer/innen-Gespräch. Online abrufbar unter: http://www.individualisierung.org/_neu/ [10.09.2014].
- Messerschmidt, Astrid (2013): Zwischen Emanzipation und Steuerung – Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen. In: Christof, E.; Ribolits, E. (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation*. schulheft 152/2013, Innsbruck: Studienverlag. S. 68–76.
- Netzwerk Humanressourcen (2014): Leitfaden MitarbeiterInnengespräch. Vorbereitungsbogen für MitarbeiterInnen. Plattform Personalmanagement. Online abrufbar unter: http://www.netzwerk-hr.at/files/Leitfaden_MAG_MitarbeiterIn.pdf [10.09.2014].
- Pongratz, Ludwig A. (2007): Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform. In: *engagement* Heft 3/2007. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Münster: Aschendorff Verlag. S.161–170.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): *Bildung im Bermuda- Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin*. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh.
- Pörksen, Uwe (2007 [1988]): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Ribolits, Erich (2011): *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker Verlag.
- Schirlbauer, Alfred (2005a): *Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik*. Wien: Sonderzahl.
- Schirlbauer, Alfred (2005b [2004]): *Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement*. In: Breit, H.; Rittberger, M.; Sertl, M. (Hrsg.): *Kontrollgesellschaft und Schule*. schulheft 118/2005. Innsbruck: Studienverlag. S.72–84.

-
- Schirlbauer, Alfred (2006): Autonomie. In: Dzierzbicka, A.; Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker Verlag. S. 13–22.
- Schirlbauer, Alfred (2009): Erziehung Macht Disziplin. Bemerkungen zum pädagogischen Machtbegriff ohne ständige Rücksicht auf Foucault. In: Bünger, C.; Mayer, R.; Messerschmidt, A.; Zizelsberger, O. (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn et al.: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 85–93.
- Stadtschulrat (SSR) für Wien (2014): Richtlinien für die Erstellung von Schularbeiten an Neuen Mittelschulen. Information für Direktorinnen und Direktoren. Februar 2014. Online abrufbar unter: <http://europabuero.ssr-web.at/index.php/de/zag/lehrer-info/file/36-richtlinien-fuer-die-erstellung-von-schularbeiten-an-neuen-mittelschulen-information-fuer-direktorinnen> [10.09.2014].
- Westfall-Greiter, Tanja (2012): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 2: KEL-Gespräche. Zentrum für lernende Schulen. NMS-Entwicklungsbegleitung. Online abrufbar unter: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=1732> [10.09.2014].
- Woenstein, Sophie (2012): Corporate Social Responsibility: soziale Verantwortung von Unternehmen oder ein Instrument zur Profitmaximierung? Diplomarbeit, Universität Wien.

Kommunikation in Theorie und Praxis – ein Baustein in der Ausbildung angehender Lehrer/innen an der Pädagogischen Hochschule Wien

In der Schule wird viel gesprochen. Manchmal „ein Machtwort“, in vielen Klassen „mit Händen und Füßen“, oft auch „ohne Punkt und Beistrich“. Die Kollegin ist mitunter „schlecht auf ihren Teampartner“, der Herr Direktor heute „für niemanden“ zu sprechen. „Wir sprechen uns noch!“ tönt es bisweilen durch das Stiegenhaus, wenn ein wutentbrannter Vater eine entgeisterte Lehrerin im Klassentürrahmen stehend zurück lässt und ihr damit – zumindest für den Moment – das weitere Gespräch verweigert. Dabei hatte sie sich ernsthaft vorgenommen, vor acht Uhr keine „Tür-und-Angel-Gespräche“ mit Eltern mehr zu führen ...

Dass es in der Schule, wie auch an jedem anderen Ort, an dem Menschen miteinander kommunizieren, zu vielfältigen Gesprächskonstellationen und dabei auch immer wieder zu Missverständnissen oder Konfliktsituationen kommt, ist nicht ungewöhnlich, ja sogar vorhersehbar. Können Lehramtsstudierende jedoch auf solche Situationen vorbereitet werden, und wenn ja, wie?

Bevor Lehrer/innen an österreichischen Pflichtschulen mit all den anderen Mitwirkenden im Schulbetrieb in Kommunikation treten, müssen sie eine Ausbildung zur/zum Bachelor of Education an einer Pädagogischen Hochschule absolviert haben. In den zum jetzigen Zeitpunkt noch gültigen Curricula der Pädagogischen Hochschule Wien¹ finden sich in den Studienplänen für das Bachelorstudium zum/zur Volksschul-, NMS- oder Sonderschullehrer/in im dritten Semester gleich drei Lehrveranstaltungen, die den Begriff Kommunikation im Titel tragen: „Führungsstile – Kommunikation“, „Kommunikation in Gruppe und Organisation“ und „Professionelle Kommunikation und Interaktion

1 An neuen Curricula wird zur Zeit im Zuge der „PädagogInnenbildung NEU“ intensiv gearbeitet.

von Lehrer/innen dokumentieren und reflektieren“, wobei jede dieser Lehrveranstaltungen einer anderen Bezugswissenschaft zugeordnet ist, nämlich (in derselben Reihenfolge) der Erziehungswissenschaft, der Pädagogischen Soziologie sowie der Pädagogischen Psychologie. Hinzu kommen noch Seminare mit Bezeichnungen wie „Wirkungsvoll sprechen – sicher auftreten“ oder „Auftrittskompetenz“ in anderen Studiensemestern, die man dem Bereich der „Persönlichkeitsbildung“ zurechnen kann.

Wie aber soll und kann das umfassende Thema Kommunikation vermittelt, was konkret soll dabei verhandelt werden, wie viel Theorie bzw. welches Spektrum an praktischen Übungen braucht es als Vorbereitung auf das schulische Kommunikationshandeln, und gibt es den direkten Transfer von Wissensinhalten in das (schul)praktische Handeln überhaupt?

Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Ein Blick auf die wissenschaftliche Forschung zum Verhältnis von Theorie und Praxis fördert ein Dilemma zu Tage, mit dem Pädagogische Hochschulen wie Universitäten im Rahmen ihrer Lehramtsstudien konfrontiert sind, denn der Zusammenhang zwischen „Wissen“ und „Können“ ist in keiner Weise hinreichend geklärt.

Georg Hans Neuweg fragt provokant, ob Wissen überhaupt notwendige Bedingung für Können darstellt und verweist auf Ewald Terhart, den er wie folgt zitiert: *„Wissen und Können in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf wachsen keineswegs in einer abgestimmten, verkoppelten Geschwindigkeit und darüber hinaus auch keineswegs gleichsinnig miteinander. So kann man nicht davon ausgehen, dass automatisch ein Mehr an Wissen ein Mehr an Können erzeugt und umgekehrt.“* (Terhart, 2002, zit. nach Neuweg, 2011, S. 23).

Neuweg sieht in dieser ernüchternden Erkenntnis jedoch eine Chance für die akademische Lehrerbildung, wenn sie vom Utilitätsdruck² entlastet und ihr vor allem die Aufgabe zugewiesen

2 Utilitätsdruck meint die Forderung, unmittelbar nützlich bzw. verwertbar zu sein.

werde, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu steigern. Er sieht (in Anlehnung an Blömeke et al.) eine Auslegung des Studiums nicht nur auf den Aufbau von Handlungs-, sondern vor allem auf eine Reflexionskompetenz, die sich nicht nur auf unterrichtliche Situationen bezieht, sondern auch auf metatheoretische Fragen (vgl. Blömeke et al., 2010, S. 46, zit. nach Neuweg, 2011, S. 23).

Was mit solchen „metatheoretischen Fragen“ gemeint ist, offenbart sich in den Themenfeldern, die in der Lehre der so genannten „humanwissenschaftlichen“ Fächer aufgegriffen werden. Die bereits erwähnten Bezugswissenschaften Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie spannen mit ihren Theorien einen Bogen, der den Studierenden ein Basiswissen aus den verschiedenen Bereichen der Forschung vermitteln und sie damit zu professionellerem Denken und im Idealfall auch bewussterem Agieren befähigen soll. Wesentlich dafür ist aber eine aktive Auseinandersetzung mit solchen Forschungsergebnissen, sei es im Rahmen angeleiteter Diskussionen oder mittels anderer methodischer Formen der intensiven Vertiefung, die an das Vorwissen der Studierenden anschließen, um das Potenzial für Neu- oder Umdenkprozesse zu eröffnen. Denn gerade „subjektive Theorien“, die auch handlungsleitend wirken, sind dafür bekannt, besonders veränderungsresistent zu sein (vgl. Hascher, 2011, S. 12). Trifft man also mit den vermittelten Theorien bei den Studierenden, salopp gesagt, „überhaupt keinen Nerv“, bleiben sie bestenfalls so lange im Gedächtnis, bis eine Prüfung oder Seminararbeit darüber abgeschlossen ist.

Metatheoretische Betrachtungsweisen eröffnen jedoch im besten Fall einen anderen, oft neuen Zugang zu vielfältigen Thematiken, beispielsweise lassen sich über die Medien kolportierte Diskurse in Bezug auf das „Lehrer/innenbild“, die „Notengebung“, die „immer verhaltensauffälliger werdenden Kinder“ oder das „Schulsystem an sich“ erst in größeren, gesellschaftspolitischen Zusammenhängen und auf der Basis wissenschaftlicher Daten professionell und sachlich diskutieren.

Haben diese Auseinandersetzungen, die Vertiefung des Wissens und das Reflektieren größerer Bedeutungszusammenhänge jedoch auch direkte Auswirkungen auf das schulpraktische Han-

deln von Lehrer/innen? Dazu noch einmal Neuweg: „Nicht das Integrieren, sondern das Unterscheiden von Theorie und Praxis muss Lehrerbildung pflegen, wenn angehende Lehrkräfte lernen sollen, Wissenschaft und Könnerschaft auf Dauer in ausgehaltene Spannung zu setzen.“ (Neuweg, 2011, S. 23) Er kommt zu dem Befund, „dass pädagogisches Wissen zwar nicht handlungsleitenden, wohl aber handlungsvorbereitenden, wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitenden sowie handlungsrechtfertigenden Charakter hat, (...)“ (ebd.)

Was kann dieser Befund nun, umgelegt auf die Auswahl von Lehrinhalten im Rahmen von Kommunikationsseminaren für angehende Lehrer/innen bedeuten? Kann und soll hier der zitierte „handlungsvorbereitende, wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitende sowie handlungsrechtfertigende Charakter“ zum Tragen kommen, worauf soll sich die angestrebte Reflexionsfähigkeit der Studierenden in diesem Feld beziehen und inwieweit muss hier nicht doch eine Brücke zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischem Tun geschlagen werden?

Die Erwartungen der Studierenden an die Inhalte von Seminaren, die sich thematisch der Kommunikation widmen, liegen jedenfalls stark auf der handlungsbezogenen Ebene. Dieser Wunsch ist nachvollziehbar, da vor allem den jungen Studierenden der Wechsel von ihrer bisherigen Schüler/innenrolle zu der neuen, professionellen Rolle einer Lehrerin, eines Lehrers noch schwer fällt. Die damit einhergehenden Unsicherheiten, vor allem auch im Bereich des Kommunikationsverhaltens gegenüber anderen Proponent/innen im Schulsystem (z.B. Eltern), wird von Seiten der Studierenden immer wieder thematisiert und sollte daher von den Lehrenden auch aufgegriffen werden. Als „Diener zweier Herren“, einerseits als Vertreter/innen einer humanwissenschaftlichen Disziplin der wissenschaftlichen Theorie verpflichtet zu sein, andererseits dem Bedürfnis der Studierenden nach größerer Handlungsfähigkeit nachkommen zu wollen, erscheint hier wie die Quadratur des Kreises und stellt die Lehrenden vor durchaus große Herausforderungen.

Kommunikationstheorien, die auf der Subjektebene ansetzen

Um sich über bestimmte Phänomene, die im Rahmen des direkten Kommunikationshandelns offenkundig werden, zu verständigen, benötigt es meines Erachtens nach zunächst einmal ein gemeinsames Vokabular, um diese Begebenheiten sprachlich erfassen und präziser deuten zu können. Dabei gelangen Äußerungen anderer Personen, aber auch das eigene Kommunikationsverhalten in den Fokus. Dieses „Werkzeug“ einer gemeinsamen Sprache, das ein mögliches Analyseinstrumentarium darstellt, kann u.a. im Rahmen einiger bekannter Kommunikationstheorien gefunden werden.

Einen bei vielen Lehrenden durchaus beliebten Gegenstand der Vermittlung stellt das so genannte „Vier-Seiten-Modell“ des Kommunikationspsychologen Friedemann Schulz von Thun dar (vgl. Schulz von Thun, 2011, 49. Aufl.)³. Seine Theorie geht davon aus, dass jede Nachricht⁴ unter vier Aspekten beschrieben werden kann. Diese Aspekte betreffen den *Sachinhalt*, die *Selbstoffenbarung* des Senders/der Senderin, die *Beziehung* zwischen Sender/in und Empfänger/in und den *Appell* an den/die Empfängerin. Diese Ebenen werden als die „vier Seiten einer Nachricht“ bezeichnet und sollen dazu dienen, gestörte Kommunikation, die auf Missverständnissen beruht, zu beschreiben und im besten Fall in Zukunft zu vermeiden. Mit Hilfe dieser Betrachtungsweise kann die Nachricht als Gegenstand der Kommunikationsdiagnose verwendet werden, da Störungen und Konflikte oftmals dann zustande kommen, wenn Sprecher/in und Hörer/in die vier Ebenen unterschiedlich deuten und gewichten. Soweit der theoretische Hintergrund.

Umgelegt auf schulische Situationen können nun beispielsweise im Rahmen von Kommunikationsseminaren Analysen ei-

3 Allein die Tatsache, dass Schulz von Thuns „Miteinander sprechen 1“ – der erste Band seines dreiteiligen Werkes aus dem Jahr 1981 – bereits in 49. Auflage erschienen ist, lässt die weite Verbreitung und den hohen Bekanntheitsgrad dieser Theorie unschwer erahnen.

4 Nachricht meint in diesem Zusammenhang eine Äußerung einer Person, die an eine andere Person gerichtet ist.

nes Gesprächs nach genau diesen Gesichtspunkten von den Studierenden durchgeführt werden. Ich möchte das an einem praktischen Beispiel, einem fiktiven Elterngespräch im Rahmen einer Sprechstunde, verdeutlichen:

Lehrerin zur Mutter: „Ich habe sie herbestellt, weil Jovan gestern beim Turnen einen Mitschüler in den Arm gebissen hat.“

Mutter (aufbrausend) zur Lehrerin: „Mein Sohn kann das gar nicht gewesen sein! Er hat noch nie jemanden gebissen!“

Ich möchte mich zuerst bewusst der Aussage der Mutter widmen und damit die Analyse der Situation „von hinten“ aufrollen.

Nach dem Modell von Schulz von Thun könnte die Botschaft der Mutter an die Lehrerin – als eine mögliche Variante – unter folgenden Gesichtspunkten gedeutet werden:

1. Sachebene: Jovan hat (laut seiner Mutter) noch nie jemanden gebissen.
2. Selbstoffenbarungsaspekt: Die Mutter verteidigt ihren Sohn gegenüber der Lehrerin, notfalls auch mit einer Lüge.
3. Beziehungsaspekt: Das Kind steht in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Lehrerin (Notengebung), die Mutter übernimmt dessen „Anwaltschaft“, da sie möglicherweise Sanktionen gegenüber ihrem Kind befürchtet.
4. Appellebene: Suchen Sie einen anderen Schuldigen!

Je nachdem, mit welchem „Ohr“ die Lehrerin diese Nachricht nun aufnimmt (auch auf Seiten der Empfängerin können die Bedeutungsebenen nach oben genannten vier Aspekten verschieden gewichtet werden), wird ihre Reaktion auf die Aussage der Mutter unterschiedlich ausfallen.

Bei der anschließenden Analyse des ziemlich schroff formulierten Eröffnungsstatements der Lehrerin nach jenen oben genannten Kriterien könnte dieses nun auch als Kommunikationsbarriere enthüllt werden. Dadurch zeigt sich die Notwendigkeit für das Entwickeln gesprächsförderlicher Alternativen auf Seiten der Lehrperson, da an diesem Beispiel auch evident wird, dass die abwehrende Haltung der Mutter durchaus als eine Reaktion auf die unsensible Vorgehensweise der Lehrerin verstanden werden kann. Eine von Anfang an professioneller angelegte

Eröffnung des Gespräches könnte somit den gesamten Ablauf positiv beeinflussen.

Es lassen sich nun unterschiedliche Varianten eines solchen Gespräches simulieren und auch thematisieren, aber auch die Brauchbarkeit von Theorien, wie Schulz von Thun sie in seinem psychologisch orientierten Modell vorlegt, können und sollen dabei einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Erst wenn ein direkter Bezug zu solchen Modellen hergestellt ist (Stichwort „Anschlussfähigkeit“), lässt sich deren Einbettung in größere wissenschaftstheoretische Zusammenhänge nachvollziehbar darstellen. Wird beispielsweise Watzlawicks „Axiom-Theorie“⁵ (vgl. Watzlawick et al., 2011, S. 57 ff) diskutiert, so geschieht dies vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnisses, in Differenz zu beispielsweise behavioristischen Ansätzen, und kann dementsprechend als Teil eines „größeren Bildes“ präsentiert und verortet werden. Auch grundlegende disziplinäre Unterscheidungen zwischen psychologischen und pädagogischen Theorien lassen sich auf dieser Basis kompetenter erörtern.

Wenn die Theorie also nicht nur „graue Theorie“ bleiben, sondern über den Prozess der Reflexion auch professionelleres Handeln ermöglichen soll, muss meines Erachtens nach auch die Gelegenheit eröffnet werden, sich in bestimmten Kommunikationssituationen zu erproben. Die Simulation von Gesprächen, wie beispielsweise dem oben angeführten, innerhalb einer Lehrveranstaltung mit anschließender Reflexion und Analyse ist dafür eine Möglichkeit; das gezielte Beobachten anderer Personen (z.B. der Praxislehrerin) oder das Beobachtetwerden durch eine/n Studienkolleg/in in kommunikativen Situationen in der Praxisklasse, eine andere.⁶ Beispielsweise lassen sich angeleitete Beob-

5 Watzlawicks fünf Axiome beziehen sich auf: 1) Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren 2) die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation 3) die Interpunktion von Ereignisfolgen 4) digitale und analoge Kommunikation 5) symmetrische und komplementäre Interaktionen

6 Zusätzlich sollte den Studierenden bereits im Rahmen der Schulpraxis die Möglichkeit eingeräumt werden, bei einem Elternsprechtag oder einem Zeugnisgespräch zu hospitieren, um Einblicke in die Kinder-Eltern-Lehrenden-Kommunikation zu erhalten.

achtungen zur nonverbalen Kommunikation (vgl. Stanek/Mayer, 2011, S. 22 ff) oder auch zur Unterscheidung so genannter „Ich-„ und „Du-Botschaften“ nach Thomas Gordon (vgl. Gordon, 2012, S. 161 ff) zum Gegenstand von Seminaufträgen machen, die auf beiden Seiten Bewusstseinsbildungsprozesse in Gang setzen können. Für die Unterrichtenden, respektive mit den Schüler/innen kommunizierenden Personen, bringt der „Außenblick“ der Beobachtenden oft neue Erkenntnisse über die eigene Wirkungsweise, die Beobachterrolle wiederum schärft den Blick für das Kommunikationsverhalten der anderen Lehrperson im Unterrichtsgeschehen und schafft somit eine Basis für eine gezieltere Wahrnehmung und Analyse bestimmter Verhaltensmuster. Studierende erhalten durch die persönlichen Rückmeldungen (von Seiten der Mitstudierenden oder dem/der Seminarleiter/in) z.B. die Chance herauszufinden, wie unbewusst gesetzte verbale oder nonverbale Signale auf ihr Gegenüber wirken. Das damit einhergehende Erlernen konstruktiver Feedback-Techniken und das Entwickeln von Sensibilität für Rückmeldesituationen erachte ich als ein weiteres wesentliches Instrumentarium für angehende Lehrer/innen und ihre zukünftige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Auch mittels Dramapädagogik, einer im angelsächsischen Sprachraum weit mehr verbreiteten Unterrichtsmethode als hierzulande, lassen sich in den persönlichkeitsbildenden Seminaren Übungen zu Standardgesprächssituationen aus dem Schulalltag besonders gut einsetzen. „Drama in Education“, so die ursprüngliche Bezeichnung, *„ist eine handlungsorientierte, erfahrungsbezogene, kreative und ganzheitliche Form des Lehrens und Lernens, die Spielen und Darstellen im Unterricht mit einschließt und die durch die Interdependenz von kognitiven und affektiven Inhalten den Unterrichtsertrag wesentlich erhöht. Dabei werden Methoden aus Theater, Literatur, Kunst, Psychologie und Therapie zu pädagogischen und sozialpädagogischen Zwecken eingesetzt.“* (Eigenbauer u. Fettner 2010, S. 3)

Da dramapädagogische Übungen aufgrund ihres spielerischen, aber auch hoch reflexiven Charakters, die emotionale Seite durch das direkte Erleben mit einschließen, können gerade dadurch wichtige Anhaltspunkte für die Analyse von Konfliktsitu-

ationen und deren Klärung gewonnen werden. Beispielsweise lassen sich klassische Situationen aus dem Schulalltag wie der Elternabend, der Elternsprechtag, ein Zeugnisgespräch oder eben oben genanntes Beispiel aus einer Sprechstunde in dramapädagogischen Sequenzen nachspielen und dadurch Rückschlüsse auf mögliche Stolpersteine oder Kommunikationsfallen ziehen.

Eine weitere Theorie aus dem Feld der Schauspielerei, die „Statuslehre“ des Theatermakers Keith Johnstone, wurde von Maike Plath (vgl. Plath, 2010) aufgegriffen und für schulische Zwecke weiterentwickelt. Johnstones Theorie basiert auf der Annahme, dass Menschen im normalen Alltag unbewusst und fortwährend ihren Status aneinander ausrichten. In diesen Statusspielen spürt jeder Mensch instinktiv, ob er seinem Gegenüber unter- oder überlegen ist oder ob „Gleichstand“ herrscht. Die Wahrnehmung eines so genannten „Hoch“- oder „Tiefstatus“ orientiert sich an körpersprachlichen Signalen und löst automatisch eine instinktive Reaktion beim Gegenüber aus (vgl. Plath 2010, S. 11). Mit bestimmten Rollen oder Positionen gehen auch gesellschaftlich definierte Formen des Status einher, z.B. ist eine Ärztin gegenüber ihrem Patienten im Hochstatus, die Angestellte gegenüber ihrem Chef im Tiefstatus. Lehrer/innen sind gegenüber ihren Schüler/innen zunächst einmal im Hochstatus, doch die gesellschaftlich definierten Verhaltenscodes haben sich verändert und die Schüler/innen „spielen“ den Hochstatus der Lehrperson nicht immer mit (vgl. ebd., S. 38).

Mit dem Begriff „Status-Paradoxon“ beschreibt Plath ein Phänomen, in dem Lehrer/innen durch gezielte Steuerungsmittel, also den bewussten Einsatz von Gestik, Mimik und Sprache, einen situationsangemessenen Statuswechsel herbeiführen können. Plath führt dazu näher aus: *„Das Paradoxe am ‚umgekehrten‘ Statusverhalten liegt darin, dass der Lehrer, wenn er auf seinen gesellschaftlich definierten Hochstatus (und damit auf alle darauf basierenden Verhaltensweisen) verzichtet und den Schüler/innen stattdessen auf menschlicher Ebene im gespielten Tiefstatus begegnet, von diesen im absoluten Hochstatus wahrgenommen wird. Statt autoritär handeln zu müssen, wird der Lehrer für die Schüler/innen zu einer menschlichen Autorität.“* (ebd., S. 15)

Auf oben geschilderte, Gesprächssituation zwischen der Lehrerin und der Mutter von Jovan umgelegt (also auf das Verhältnis Lehrerin und Elternteil) könnte das nahe legen, dass die Lehrerin mit ihrer Botschaft über das Fehlverhalten von Jovan nicht weit kommen wird, wenn sie auf ihren definierten Hochstatus besteht und damit das Statusgefälle zwischen ihr und der Mutter (definierter Tiefstatus, aber gespielter Hochstatus in der Abwehrreaktion) immer weiter zementiert. Eine Tiefstatusgeste könnte darin bestehen, dass die Lehrerin, anstatt auf der Richtigkeit ihrer Wahrnehmung und auf der Ebene der Schuldzuweisung zu beharren, die Tatsache in den Vordergrund rückt, dass sie in erster Linie am gemeinsamen Entwickeln eines Lösungsweges zur Verbesserung des Sozialverhaltens des Kindes interessiert ist. Wenn sie dabei noch betont, dass sie von den Fähigkeiten des Bubens überzeugt ist und viel von ihm hält, eröffnet sich auch für die Mutter wieder eine Chance, ihren gespielten Hochstatus zu verlassen und im Idealfall im Status des Gleichstandes auf Augenhöhe mit der Lehrerin weiter zu kommunizieren.

Nicht alle Theorien, die man im weitesten Sinne dem Feld der Kommunikation zurechnen kann, sind jedoch von vornherein auf praktisches Handeln ausgerichtet. Friedemann Schulz von Thun räumt in Bezug auf sein entwickeltes „Vier-Seiten-Modell“ selbst ein, dass sein psychologischer Ansatz, der sich auf Verhaltensänderungen am Individuum konzentriert, hinsichtlich der institutionellen, gesellschaftlichen Bedingungen, unter welchen Menschen zusammenkommen, zu kurz greift. Gerade für die Institution Schule verweist er auf das Phänomen der „heimlichen Lehrpläne“⁷, das die Beziehung der Proponent/innen untereinander von vornherein belastet und „gestörte Kommunikation“ vorprogrammiert (vgl. Schulz von Thun, 2011, S. 22). Er führt die Kritik mancher Student/innen ins Treffen, die darin eine „Psychologisierung“ der Probleme [sehen], die an Symptomen kuriert, den Blick für die eigentlichen Ursachen des Übels verstellt und dadurch ein krankmachendes System am Leben erhält.“ (ebd.) Daraufhin kontert Schulz von Thun, dass er zwar eine Ge-

7 Vgl. dazu auch den Artikel von Michael Brandmayer in schulheft Nr. 154!

fahr darin sehe, wenn die psychologische Betrachtung den gesellschaftspolitischen Aspekt ignoriere, es aber umgekehrt auch keine Blindheit gegenüber den Ansätzen am Individuum und an der Art des Miteinanders geben könne. *„Kann man glaubwürdig und vertrauenserweckend für eine Veränderung der Gesellschaft eintreten, ohne bei sich selbst und im kleinen Kreis der unmittelbaren Reichweite anzufangen?“* (ebd., S. 23), fragt er, um sich in den weiteren Kapiteln ganz seiner Allgemeinen Psychologie der Kommunikation zu widmen.

Damit spricht Schulz von Thun an, dass er für seinen Teil zwar ein wertvolles Instrument zur Analyse konkreter Gesprächssituationen liefert, dass abseits dieses psychologischen Ansatzes jedoch andere Theorien die gesellschaftlichen Hintergründe, in die wir systemisch eingebunden sind und unter deren Vorzeichen Kommunikationssituationen stattfinden, beleuchtet werden müssen.

Theorien, die auf der Metaebene ansetzen

Mit der Vermittlung solcher Theorien, die vor allem in den Gebieten der Pädagogischen Soziologie oder der kritischen Erziehungswissenschaft zu finden sind, wird den Studierenden zwar weniger „konkretes Handwerkszeug“ in die Hände gelegt, an dem sie sich ausprobieren und mit dessen Hilfe sie „für den Ernstfall“ üben könnten, die Konfrontation mit größeren Zusammenhängen erschließt aber durchaus weitere Perspektiven, mit denen auch Kommunikationssituationen besser beleuchtet oder gedeutet werden können.

Werden beispielsweise mit Foucaults Gouvernementalitätstheorie (vgl. Sennelart, 2006) Modelle der Selbst- und Fremdführung, insbesondere die Einführung von Steuerungsmodi auf Basis neoliberaler (Unternehmens)logik im Bildungssystem, analysiert, so gelangen weitreichende gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse ins Blickfeld, die in Institutionen wie der Schule wirksam werden.⁸

8 Vgl. dazu auch den Artikel von Florian Bergmaier in diesem Heft!

Wer über solche Machtverhältnisse und Spezifika innerhalb des jeweiligen Systems, in dem er oder sie arbeitet, Bescheid weiß, erweitert dadurch zunächst einmal den persönlichen Wissenshorizont und kann dadurch bestimmte Phänomene gezielter hinterfragen. Veränderter Sprachgebrauch, insbesondere die Anwendung von Begriffen und Formulierungen aus der Ökonomie, werden in den Bildungsdiskursen offenkundig, Zusammenhänge und Auswirkungen, auch auf individuelle Verhaltensweisen, können daraus abgeleitet werden.⁹

Auf die Subjektebene herunter gebrochen können derartige Erkenntnisse aber auch dazu führen, dass man dem Individuum gegenüber größeres Verständnis aufbringt, weil man die möglichen Hintergründe für dessen Verhalten anders betrachtet. Wäre die Mutter in dem oben genannten fiktiven Elterngespräch Angehörige einer ethnischen Minderheit, die – durch Ergebnisse aus der Migrationsforschung belegt – innerhalb des Schulsystems institutionell diskriminiert wird, lässt sich beispielsweise der Wunsch, ihr Sohn hätte das ihm zur Last gelegte Vergehen nicht begangen, vielleicht noch ein Stück weiter nachvollziehen.

Ein anderes Beispiel einer kritischen Betrachtungsweise zur Kommunikation im Schulsystem stellt Basil Bernsteins Code-Theorie dar. Bernstein unterscheidet zwei verschiedene sprachliche Codes, die er den Angehörigen der Mittel- bzw. der Unterschicht zuordnet (elaborierter und restringierter Code). Ergebnisse aus Forschungen zu dieser Theorie ergeben, dass Kinder mit restringiertem Code (der bei Bernstein nicht als besser oder schlechter, sondern schlichtweg als anders gewertet wird) systematisch benachteiligt sind, da in der Schule, vor allem unter den Lehrer/innen, der elaborierte Code vorherrsche (vgl. Sertl u. Leufer 2012, S. 20ff). Dadurch werden vermeintliche Einzelschicksale von Kindern, die im Schulsystem „versagen“ – in solch größeren Zusammenhängen betrachtet –, vielleicht erklärbarer und als strukturell entlarvt, die Verwobenheit aller am System beteiligten Proponent/innen – auch hinsichtlich des Erzeu-

9 Anders ließe sich z.B. nicht erklären, warum sich an der Pädagogischen Hochschule Wien die Bezeichnung „Kundinnen und Kunden“ für die Studierenden der Aus- und Fortbildung im Sprachgebrauch mancher Führungskräfte längst etabliert hat!

gens von Ungleichheitsverhältnissen – wird mitunter ein Stück weiter erhellt, Gesprächssituationen mit Eltern können dadurch vielleicht mit mehr Bedacht gestaltet werden, usw.

Vorbildwirkung

Einen weiteren Aspekt, den Georg Hans Neuweg schließlich noch ins Treffen führt, möchte ich an dieser Stelle nicht unerwähnt lassen. Er richtet sich meines Erachtens nach an jene Adressat/innen, die im Rahmen der Ausbildung den Studierenden gegenüber eine gewisse Verantwortung hinsichtlich ihres Kommunikationsverhaltens eingehen. Ein letztes Mal Neuweg im Zitat: *„Umgekehrt bedarf der Aufbau von Könnerschaft einer ‚Kultur der Einlassung‘. In dieser geht es nicht um die Anwendung von Wissen, sondern um das Beobachten und intelligente Imitieren von Meistern, die das Kunsthandwerk beherrschen, (...)“* (Neuweg, 2011, S. 23)

Wenn Neuweg also nicht nur über die angestrebte Reflexionskompetenz bei den Studierenden spricht, sondern einen wesentlichen Faktor beim Aufbau von Könnerschaft im „Imitieren von Meistern, die das Kunsthandwerk beherrschen“ sieht, so müsste die Möglichkeit für solches Imitieren auch in der Vorbild- und Vorzeigefunktion der Hochschullehrenden (und der in den schulpraktischen Studien tätigen Praxislehrer/innen) selbst liegen.

Dieser, auch für andere Lehrinhalte gültige Umstand, sei es beispielsweise im Bereich der Methodik oder auch der Fachdidaktik, lässt sich für das Feld der Kommunikation am besten so beschreiben: Über Kommunikation zu dozieren, die vermittelten Inhalte jedoch nicht „zu leben“, widerspräche allen kommunikationstheoretischen Erkenntnissen zur Kongruenz von „Gesagtem und Getanem“. Jemand, der grundlegende Rhetorik-Kenntnisse in Form eines schlechten Vortrages zu vermitteln versucht, wäre hier auf falschem Posten. Jemand, der nicht imstande ist, eine gute Kommunikationsbasis zu den Studierenden innerhalb eines einschlägigen Seminars herzustellen, wird ungläubwürdig bleiben, auch wenn die vermittelten Inhalte an sich auf Anerkennung stoßen.

Das Feld, in dem man hier ansetzen kann, ist allerdings groß und reicht weit über personenbezogene Kompetenzen in die

strukturellen Gegebenheiten der Studienarchitektur hinein. Kommunikationsseminare mit über 40 Teilnehmer/innen erscheinen hier wie ein glatter Widerspruch in sich, vor allem wenn man den Anspruch verfolgt, den Studierenden möglichst viel Gelegenheit zur Diskussion über theoretische Inhalte, aber auch zum praktischen Übungshandeln zu eröffnen.

Fazit

Viele Theorien, die im Rahmen der Lehrveranstaltungen aus Erziehungswissenschaft, Pädagogischer Soziologie oder Pädagogischer Psychologie vermittelt werden, dienen der Erweiterung des Wissens, der Denkfähigkeit und der Reflexionsfähigkeit der Studierenden. Sofern sie sich auf Gegebenheiten der Makroebene beziehen, ist für manche Studierende nicht erkennbar, welchen praktischen Nutzen sie aus diesem Wissen ziehen können. Dieses Wissen kann nicht unmittelbar in Können umgewandelt werden, ist jedoch für eine professionelle Berufsauffassung von wesentlicher Bedeutung, indem Denk- und Reflexionsprozesse angestoßen werden und der persönliche „Horizont“ dadurch erweitert wird. Einblicke in Funktionsweise und Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung stellen eine wichtige Säule der akademischen Lehrer/innenbildung dar. Wissenschaft und Könnerschaft stehen jedoch in einem Spannungsverhältnis, beide Bereiche sollen in der Ausbildung angehender Lehrer/innen abgedeckt werden.

Auf das Themenfeld Kommunikation bezogen lohnt es sich, Betrachtungsweisen, die auf der Metaebene ansetzen, aufzugreifen, um größere gesellschaftliche Zusammenhänge und systemimmanente Gegebenheiten zu erfassen und deren möglichen Einfluss – auch auf individuelle Verhaltensweisen – transparent zu machen. Unter dem Stichwort „heimlicher Lehrplan“ lassen sich beispielsweise Differenzverhältnisse im Schulsystem näher beleuchten, die letztendlich auch ihren Niederschlag in der schulischen Kommunikation finden. Manche Gespräche würden anders verlaufen, fänden sie unter anderen Vorzeichen statt. Diese Vorzeichen (Hierarchieebenen, Spezifika eines selektiven Schulsystems, u.v.m.) zu kennen, kann den Ablauf von Kommunikationssituationen in ein anderes Licht rücken.

Im Bereich der Könnerschaft sind (angehende) Lehrer/innen darauf angewiesen, in Kommunikationssituationen möglichst professionell zu agieren. Professionell bedeutet in diesem Zusammenhang nicht willkürlich oder intuitiv, sondern bewusst, reflektiert und in Kenntnis der eigenen Wirkungsweise auf das Gegenüber. Dazu bedarf es Einsichten in Gesprächsabläufe, die mit Hilfe verschiedener Kommunikationstheorien beschrieben und verdeutlicht werden können. Im Rahmen einschlägiger Seminare innerhalb der Ausbildung können und sollen Theorien unterschiedlicher Provenienz vorgestellt, diskutiert und auch kritisch betrachtet werden. Darüber hinaus können viele davon im Rahmen gezielter, angeleiteter Übungen auch auf ihren praktischen Gehalt hin überprüft werden. Das Simulieren von Gesprächsabläufen oder das Beobachten und Beobachtetwerden in kommunikativen Situationen kann Reflexionsprozesse in Gang setzen und dabei helfen, das persönliche Handlungsrepertoire zu verändern oder zu erweitern.

Die Lehrenden in den entsprechenden Lehrveranstaltungen haben ihrerseits Vorbildwirkung und müssen bezüglich ihres eigenen Kommunikationsverhaltens mit gutem Beispiel voran gehen, damit die Theorie lebendig und anschaulich wird. Doch auch die Institution selbst ist gefordert. Eine wichtige Voraussetzung wäre, geeignete Rahmenbedingungen für solche Seminare zu schaffen (Raumgröße, Teilnehmer/innenzahl), die einerseits beispielhaft gelebtes Kommunikationsverhalten möglich machen und andererseits einen gut geeigneten Platz für unterstütztes Erlernen professionell geführter Kommunikation schaffen.

Literatur

- Blömeke, Sigrid et al.: Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. In: Unterrichtswissenschaft, Bd. 38, 2010, S. 29–50, zit. nach: Neuweg, 2011, (siehe a.a.O.)
- Brandmayr, Michael: Das Hidden Curriculum und die Produktion von Differenz. In: schulheft, 39. Jg., 2014, S. 30–39
- Eigenbauer, Karl u. Fettner, Vera: Zu den Begriffen „Dramapädagogik“, „Drama in Education“ und „Szenisches Spiel“. In: ARGE Drama (Hrsg.): Abenteuer Drama. Grundlagenseminar Dramapädagogik. Skriptum. 2010

-
- Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne, 2012, 3. Aufl.
- Hascher, Tina: Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für LehrerInnenbildung. 3/2011, 11. Jg., 2011, S. 8–16
- Neuweg, Georg Hans: Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. In: Journal für LehrerInnenbildung. 3/2011, 11. Jg., 2011, S. 17–25
- Plath, Maike: „Spielend“ unterrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist. Weinheim u. Basel: Beltz, 2010
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hamburg: Rowohlt, 2011, 49. Aufl.
- Sennelart, Michel (Hrsg.): Michel Foucault. Geschichte der Gouvernementalität I, II. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2006. 3. Aufl.
- Sertl, Michael u. Leufer Nikola: Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau. In: Gellert, Uwe u. Sertl, Michael (Hrsg.): Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses. Weinheim u. Basel: Beltz, 2012, S. 15–62
- Stanek, Wolfgang; Mayer, Leopold: Kommunikation, Rhetorik, Präsentation. Linz: Trauner, 2011
- Terhart, Ewald: Was müssen Lehrer wissen und können? In: Breidenstein, Georg et al. (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske u. Budrich, 2002, S. 17–23, zit. nach: Neuweg, 2011, (siehe a.a.O.)
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet; Jackson, Don: Menschliche Kommunikation. Formen – Störungen – Paradoxien. Bern: Huber, 2011, 12. Aufl.

AutorInnen

Bergmaier, Florian, Dipl.-Ing., BEd, Lehrer an einer Neuen Mittelschule in Wien

Bitterli, Milli, seit 2012 Volksschullehrerin, davor Tänzerin, Tanzpädagogin, Kuratorin und Choreografin

Brosche, Heidemarie, Hauptschullehrerin in der Nähe von Augsburg, schreibt Sachbücher, Kinderbücher und Jugendbücher www.h-brosche.de

Falkinger, Barbara, MA, Lehrerin in der Lerngemeinschaft 15 und Mediatorin in Wien

Kotthoff, Helga: Univ.-Prof., Germanistin, Universität Freiburg <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/personen/kotthoff/index.html/startseite>

Leditzky, Claudia, Mag., BEd, Studium der Pädagogik, Volksschullehramt, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien in den Bereichen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft sowie Persönlichkeitsbildung

Machreich, Christine, Germanistin und Buchhändlerin, Volksschullehrerin in Wien

Scholz, Gerold, Univ.-Prof. i.R., Erziehungswissenschaftler; Universität Frankfurt/Main, Inst. f. Elementar- und Primarschulpädagogik; <http://www1.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/scholz.html>

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau € 14,00
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	118	Kontrollgesellschaft und Schule € 14,00
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	119	Religiöser Fundamentalismus € 14,00
80	Reformpädagogik	€ 8,70	120	2005 Revisited € 14,00
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen € 14,00
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	122	Gendermainstreaming € 14,00
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit € 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus € 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung € 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	126	Leben am Rand € 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	128	Technik-weiblich! € 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik € 14,00
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130	Zur Kritik der neuen Lernformen € 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	131	Alphabetisierung € 14,00
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	132	Sozialarbeit € 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems € 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 14,00
97	Leibeseziehung	€ 12,40	135	Dazugehören oder nicht? € 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	136	Bildungsqualität € 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit € 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt € 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	140	Krisen und Kriege € 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen € 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	142	Bourdieu € 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb € 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung € 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik € 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung € 14,00
109	Begabung	€ 11,60	147	Jugendkultur € 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen € 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	149	Basisbildung € 14,50
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	150	Technische Bildung € 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	151	Mehrsprachigkeit € 14,50
114	Integration?	€ 14,00	152	Bildung und Emanzipation € 14,50
115	Roma und Sinti	€ 14,00	153	Politische Bildung € 15,00
116	Pädagogisierung	€ 14,00	154	Bildung und Ungleichheit € 15,00
			155	Elternsprehtag € 15,00
			In Vorbereitung	
			156	Weiterbildung € 15,00



Gabriele Böheim-Galehr/
Johann Engleitner (Hrsg.)

**Schule der 10- bis
14-Jährigen in Vorarlberg**
Entwicklungen, Bildungshaltungen
und Bildungserwartungen.
Projektbericht Band 1

FokusBildungSchule, Band 6
184 Seiten, mit zahlreichen farbigen
Grafiken
€ 29.90, ISBN 978-3-7065-5425-1

Welche Entwicklungen werden in den kommenden Jahren die Schule beeinflussen? Welche Erwartungen haben Eltern, Lehrpersonen und Schüler/innen an die Schule der 10- bis 14-Jährigen? Wie zufrieden sind sie mit der Schule, den Anforderungen und Angeboten? Wie hoch ist die Bereitschaft relevanter Gruppen, schulorganisatorische Entwicklungen mitzutragen? Antworten auf diese und viele weitere Fragen haben 19.700 Personen aus Vorarlberg (Eltern, Lehrpersonen und Schüler/innen) bei umfangreichen Rückmeldeverfahren gegeben. Die Ergebnisse werden im vorliegenden Bericht dargestellt. Das Forschungsprojekt „Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg“ wurde von der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, der School of Education der Universität Innsbruck, dem Landesschulrat und der Abteilung Schule im Amt der Landesregierung in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule St. Gallen durchgeführt. Auftraggeber für dieses Projekt ist die Vorarlberger Landesregierung.

www.studienverlag.at