

Sven Oleschko

„‘ne gewisse Portion an Reflektiertheit“: Wie nehmen Lehrer*innen ihre eigenen Entwicklungsprozesse im Kontext einer sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung wahr?

Abstract

Der Beitrag untersucht anhand von fünf narrativen Interviews wie Lehrkräfte mit unterschiedlichen organisationalen Positionen an verschiedenen Schulen ihre aktuellen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben zu Sprachbildung wahrnehmen. Vor allem die Bedeutung der Beziehungsgestaltung, Haltung, Kommunikation, Sprache und Schulkultur stellen zentrale Einheiten dar, die eine große Relevanz für die Lehrer*innen haben. Der Zusammenhang von Sprache und Lernen entfaltet sich über die Qualität der Beziehung zur eigenen Zielgruppe und zur eigenen professionellen Rolle. Hieraus ergibt sich, dass eine Umgebung für das (bildungs-)sprachliche Lernen nur möglich werden kann, wenn auch das eigene unterrichtliche Handeln reflektiert wird.

The article examines how teachers with different organizational positions at different schools perceive their current teaching and school development projects on language education on the basis of five narrative interviews. In particular, the importance of relationship building, beliefs, communication, language, and school culture represent central units that have great significance for teachers. The connection between language and learning unfolds through the quality of the relationship to one's own target group and to one's own professional role. It follows from this that an environment for (educational) language learning can only become possible if one's own teaching actions are also reflected upon.

Schlagwörter:

Selbstreflexion, Schulentwicklung, Schulkultur, Beziehungsgestaltung, pädagogische Überzeugungen

Self-reflection, school development, school culture, relationship building, pedagogical beliefs

1. Einführung

Im Rahmen des Beitrags wird der Zusammenhang zwischen sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben mit individuellen Entwicklungsprozessen von Lehrer*innen zusammengebracht. Dabei folgt der Aufbau des Beitrags der Idee, zunächst den theoretischen Rahmen und zentrale Erkenntnisse für die Themenbereiche sprachliches Lernen, Schulkultur und -entwicklung aufzubauen, um dann mit Hilfe von fünf narrativen Interviews zu untersuchen, inwiefern die interviewten Personen selbst erlebte Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben in diesem thematischen Kontext wahrnehmen.

Durch eine Narrationsanalyse werden die subjektiven Überzeugungen der Lehrer*innen sichtbar gemacht und abschließend auf die theoretischen Ausführungen bezogen. Die subjektiven Überzeugungen von Lehrer*innen in Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben werden anhand der qualitativen Studie rekonstruiert und herausgearbeitet, wie die Lehrer*innen ihre eigene Arbeit im Kontext Sprachbildung reflektieren und was sie als bedeutsam erleben.

Dabei zeigt sich, dass die Lehrer*innen vor einer großen Herausforderung zwischen theoretischem Anspruch und erlebter schulischer Realität stehen. Denn das, was sie Schüler*innen an Lerngelegenheiten zum sprachlichen Lernen in ihren Schulen schaffen wollen, erreichen sie nicht alleine und verweisen daher auf die Bedeutung eines nachhaltigen Transformationsprozesses. Dieser wird allerdings von den interviewten Lehrkräften unterschiedlich erlebt und sie benennen strukturelle Restriktionen, die es genauer zu untersuchen gilt. Aus diesem Grund greift der theoretische Teil auf unterschiedliche Diskurse zurück und versucht spezifische Aspekte des Themenkomplexes auszuleuchten.

1.1 Sprachbildung als Anlass für Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben

Die nachfolgenden Ausführungen bauen auf der Grundannahme auf, dass Schule die Verwendung von Sprachregistern¹ erfordert, „die sich von denen des alltäglichen Diskurses (z. B. im Familien- und Freundeskreis) unterscheiden, und dass schulbezogene Sprache im Vergleich zu Alltagssprache in der einen oder anderen Weise erhöhte Anforderungen an ihre Benutzer*innen stellt“ (Heine, Domenech, Otto, Neumann, Krelle, Leiss, Höttecke, Ehmke & Schwippert, 2018: S. 70). Im interdisziplinären Diskurs zu Bildungssprache und Sprachbildung werden unterschiedliche Perspektiven zu möglichen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler verhandelt. Bildungssprache wird aus verschiedenen fachlichen Perspektiven und Fragestellungen heraus betrachtet, so dass Morek & Heller (2012: S. 70) aus linguistischer Sicht eine Sortierung vorgenommen haben. Sie unterscheiden Bildungssprache dreifach und zwar (1) als Medium von Wissenstransfer (kommunikative Funktion), (2) als Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion) und (3) als Eintritts- und Visitenkarte (sozialsymbolische Funktion) (vgl. Morek & Heller, 2012: S. 70 ff.). Innerhalb des sprachwissenschaftlichen Diskurses lassen sich Positionen dazu finden, dass die reine Betrachtung der sprachformalen Aspekte des Registers anhand von Merkmallisten sprachlicher Besonderheiten problematisch sei, da sie keinerlei Hinweis auf den Prozess des Erwerbs der Bildungssprache zuließen (vgl. Steinhoff 2019: S. 328) und die Bedeutung der Lernprozesse im Unterricht für die Aneignung ausblendeten. Steinhoff

¹ Im Registerkonzept von Halliday werden „funktionale Varietäten des Sprachgebrauchs (...) mit situativen Kontexten assoziiert“ (Morek & Heller, 2012: S. 71) und beschreiben sodann verschiedene Ausprägungen von Sprachformen hinsichtlich der Verwendung in sozialen Kontexten bezogen auf sprachlich-formale Mittel und funktionale Strukturen (vgl. Morek & Heller, 2012: S. 70 ff.).

(2019: S. 329) schlägt daher vor, sich auf den Ansatz des sprachlichen Handelns zu fokussieren und die Erkenntnisse der pragmatischen und funktionalen Linguistik zu diesem einzubeziehen. Denn ein solcher Zugang eröffne die Möglichkeit, die Kulturalität von Sprache differenzierter betrachten zu können (vgl. Steinhoff, 2019: S. 333). Sprache kann nach Halliday, McIntosh & Stevens (1964) als Tätigkeit verstanden werden, die nicht existiert, sondern geschieht. Eine solche Perspektive lässt den Kontext der Sprachverwendung bedeutsam werden. Es ist davon auszugehen, dass unterschiedliche kulturelle Bedingungen auch zu verschiedenen sprachlichen Verwendungen führen.

(Bildungs-)Sprache und ihre Kulturalität kann damit in ihrer sozialen Praxis im Kontext Schule rekonstruktiv untersucht werden. Relevante kulturelle Bedingungen, bildungssprachliche Handlungen und auch individuelle Ressourcen stellen eine Heuristik dar, wonach alle drei Bereiche in einem dynamischen Wechselverhältnis zueinander stehen: „Das Individuum handelt unter dem Einfluss bestimmter Bedingungen und unter Inanspruchnahme bestimmter Ressourcen“ (Steinhoff, 2019: S. 334). Diese Bedingungen und Ressourcen gelten als inter- und intraschulisch unterschiedlich verteilt und lassen sich daher als Einzelereignisse genauer untersuchen. Sprachverwendung sei an bestimmte Kontexte gebunden, „die einen je eigenen sozialen, kulturellen und geschichtlichen Charakter haben“ (Schulz, 2019: S. 309). Unterricht kann als soziale Veranstaltung (Schulz, 2019: S. 313) verstanden werden, welche nach je eigenen Regeln organisiert erscheint. Hier lässt sich eine Vielzahl an Unterschieden benennen (z. B. Schulstufen, Schulfächer, regionaler Kontext, Lehrpersonen etc.), die Einflüsse auf die Sprachverwendung und den Spracherwerb ausüben. Allerdings scheint die Reflexion solcher Bedingungen kaum mehr Gegenstand der Ausbildung von Lehrer*innen zu sein, aus welchem Grund Schulz (2019: S. 320) dafür plädiert, gerade im Kontext sprachsensiblen Lehrens und Lernens, reflexive Zielsetzungen zu verwirklichen.

Das Spannungsverhältnis von sprachlicher Heterogenität als gesellschaftlicher Normalfall und sprachlichen Herausforderungen im System Schule (vgl. Peuschel & Burkhard, 2019: S. 25) avanciert somit zu einem reflexiven Moment, der nicht nur in der Ausbildung von Lehrer*innen, sondern auch in deren Weiterbildung eine stärkere Aufmerksamkeit erhalten sollte. Denn es kann konstatiert werden, dass alle Schüler*innen Merkmale sprachlicher Heterogenität besitzen (vgl. Peuschel & Burkhard, 2019: S. 31) und Unterricht damit immer auch (Bildungs-)Spracherwerb unterstützten sollte. Allerdings ist das Verhältnis von Sozialisationshilfe und Reproduktion schulischer Normen eines (vgl. Hartwig, 1970: S. 132), welches seit Jahrzehnten wissenschaftlich untersucht wird und doch nur bedingt zu Veränderungen für Schüler*innen führt. Daher gelte es auch weiterhin gesellschaftliche Machtverhältnisse (vgl. Sertl, 2014: S. 79) kritisch zu beleuchten und schulische Lernprozesse als eine gestaltbare Aufgabe zu verstehen.

1.2 Sprache und Lernen im Kontext der (Schul-)Kultur

Sprachliches Lernen gilt als kontextspezifisch verfasst und ist von den schulischen Angeboten bestimmt. Schulisches Lernen vollzieht sich immer in einer spezifischen Schulkultur und ist durch unterschiedliche Merkmale wie z. B. der Überzeugung der Lehrer*innen, des Lernortes als auch der angebotenen Lerngelegenheiten geprägt. Lehrer*innen sind immer in diesen Kontext der Schulkultur eingebunden und verhalten sich zu diesem. Aus diesem Grund erscheint es bedeutsam, das eigene unterrichtliche Handeln in dieser konkreten Verfasstheit des Tuns zu reflektieren. Kultur als zentrales Konstrukt stellt aus einer interdisziplinären Perspektive heraus betrachtet ein „polyzentrales Netz über eine niemals genau zu bestimmende Ausdehnung“ (Lüddemann, 2019: S. 6) dar und sei somit ein „Gefüge aus Bedeutungskomplexen, das Sinnangebote bereitstellt“ (Lüddemann, 2019, S. 5). Schulkultur impliziert damit auch eine Vielschichtigkeit unterschiedlicher Konfigurationen, die es genauer zu untersuchen gilt und die wiederum auf die persönlichen Perspektiven der betrachtenden Personen verweisen. Im Kontext von Organisationsforschung erlangt die Bedeutung von Kultur eine immer größer werdende Beliebtheit (vgl. Glover, Friedman & van Driel, 2016: S. 53). Organisations- und Schulkultur(en) werden zu Betrachtungsperspektiven, die helfen sollen, die Besonderheit in der Konfiguration unterschiedlicher Aspekte besser verstehen zu können. Organisationen stellen Arenen der Produktion von Kultur dar (vgl. Baba, 2012, S. 24) und gewinnen damit das Interesse von Organisationspsychologie, -anthropologie und -soziologie. Fragen nach der Bedeutung des sozialen und kulturellen Kontextes und deren Einfluss auf das Wie der Arbeit, für wen, wann und warum erlangen für Graffam (2010: S. 155) an Bedeutung. Aus diesem Grund ist die Reflexion des schulischen Kontextes und der wahrgenommenen Schulkultur für die eigene Untersuchung von zentraler Bedeutung. Denn die Lehrer*innen erleben ihren schulischen Kontext als spezifisch und beobachten bestimmte Verhältnisse, die es genauer zu verstehen gilt.

1.3 Bildungssprache, Schulkultur und Schulentwicklungsforschung

Die bisherigen Ausführungen haben auf die Bedeutung des schulischen Kontextes verwiesen: sowohl der Erwerb der Bildungssprache als auch die konkrete Schulkultur sind jeweils abhängig von den situativen und kontextspezifischen Merkmalen der Schule. Eine solche Perspektive fragt auch danach, wie sich Schulen entwickeln können und müssten, um eine größere Passung zu theoretischen Einsichten zu erlangen. Schulkultur und die kontextspezifischen Ausprägungen werden im Rahmen der Schulentwicklungsforschung genauer untersucht. Demnach werden schulische Lehr-Lern-Prozesse im Diskurs zu Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen als gestaltbare Aufgabe verstanden. Hier liegen auch Erkenntnisse vor, was erfolgreiche und weniger erfolgreiche Veränderungsprozesse in Schulen sind. Dabei wird gerade die Organisationskultur im schulischen Kontext besonders betont, da sie für effektives Schulleitungshandeln, professionelle Kooperation im Kollegium und die Qualität von Lernorganisation und Unterricht eine starke Bedeu-

tung besitze (vgl. Holtappels & Voss, 2006; Pfeiffer, Iglhaut, Gathen & Bonsen, 2002). National wie international kann auf eine Vielzahl an theoretischen wie empirischen Untersuchungen zurückgegriffen werden, die im Kontext von *Effective Schools* firmieren. Hier werden Zusammenhänge zwischen der Qualität von Schule einerseits und dem schulischen Bildungserfolg von Schüler*innen andererseits untersucht (vgl. Fend, 1998). In der Regel stellen diese Studien Metaanalysen dar und produzieren Erkenntnisse zu Schlüsselfaktoren für Schulqualität und Bildungserfolg. Ein Verstehen von Entwicklungsprozessen und dem ihr eingeschriebenen normativen Bezugspunkten findet sich weniger. Neben der Forschung zu *Effective Schools* lässt sich auch ein Diskurs um sogenannte *Failling Schools* finden (vgl. Champman, 2007). Hier wird deutlich, dass vor allem nachhaltige Ansätze zur Schulentwicklung nötig seien, die die Bedeutung von Teamarbeit im Sinne professioneller Lerngemeinschaften als förderlich für die Professionalisierung von Lehrer*innen ansehen als auch deren Aufgabenbewältigung, die Unterrichtseffektivität sowie den Erfolg von Lernenden (vgl. Holtappels, 2013; Bonsen & Rolff, 2006; Hall & Hord, 2001).

Das Erreichen solcher als wirksam erachteter Merkmale ist kein Zustand, sondern verlangt einen stetigen organisationalen und individuellen Veränderungsprozess zur Aufrechterhaltung dieser. Schulentwicklungsprozesse werden in der Schulentwicklungsforschung als komplex beschrieben (vgl. Holtappels, 2013: S. 11) und verliefen intra- und interschulisch anders (vgl. Hameyer, 2014: S. 70). Einflussfaktoren auf den Prozessverlauf stellten die Leistungen der Einzelschule hinsichtlich ihrer Kapazitäten und Ressourcen dar (vgl. Feldhoff, Gromala & Brüsemeister, 2014: S. 252). Deutlich wird allerdings auch, dass vor allem die Innovationsbereitschaft im Kollegium maßgeblich die Entwicklung der Unterrichtsqualität beeinflusse (Holtappels & Voss, 2006). In diesem Zusammenhang reicht es dann nicht mehr aus, nur Merkmallisten mit erfolgsförderlichen oder hinderlichen Faktoren zu benennen, sondern genauer zu untersuchen, wie Veränderungsprozesse verlaufen und von den beteiligten Menschen wahrgenommen und erlebt werden.

Die nachfolgende Untersuchung versucht hier einen Zusammenschluss der bisherigen Ausführungen zu ermöglichen. Dabei wird der Einsicht gefolgt, dass ein bildungsförderliches Handeln von Lehrer*innen in einem spezifischen Schulkontext immer auch nach organisationalen wie individuellen Entwicklungsprozessen verlangt, um Bedingungen zu identifizieren, die helfen, optimale Lernangebote für Schüler*innen bereitzustellen zu können. Es wird angenommen, dass Lehrer*innen Unterricht und Schule entwickeln, wenn sie sich selbst in einer lernenden Haltung beobachten können und immer wieder mit sich und den im Kontext beteiligten Menschen aushandeln, was eine qualitativ hochwertige Unterrichts- und Schulentwicklung für die spezifische Schule im konkreten Kontext bedeutet. Hierzu sind Unterschiedsbildungen hilfreich, um sich in der konkreten Verfasstheit des eigenen Unterrichts zu verstehen und auf individuelle wie organisationale Entwicklungsprozesse zu blicken.

2. Empirische Untersuchung

2.1. Fragestellung der Untersuchung

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse ist auch das System Schule aufgefordert, sich veränderten Bedingungen anzupassen. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, „sich immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen“ (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018: S. 2). Allert & Asmussen (2017: S. 27-28) argumentieren aus einem prozessontologischen Verständnis heraus, dass Bildung nie abschließend bestimmt werden könne und die Unbestimmtheit von sozialen Situationen erst durch Interaktion zu einer wechselseitigen Konstituierung beitrage (vgl. Allert & Asmussen, 2017: S. 27-28). Unterricht und Schule sind nie einfach so vorhanden, sondern existieren nur unter konkreten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Paseka et al., 2018: S. 5). Diese Rahmenbedingungen sind allerdings nicht dauerhaft vorhanden, sondern können aufgrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse als dauerhaft im Wandel begriffen werden.

Die schulische Welt kann damit als hochgradig performativ und kontingent verfasst beschrieben werden, und dies impliziert ein Spannungsverhältnis zum Regulierungsanspruch der Bildungspolitik, welche steuern und planen will (vgl. Allert & Asmussen, 2017: S. 45). „Performative und emergente Praktiken sind jedoch nicht antizipierbar, die Bestrebung zu planen, zu regulieren und Bestimmtheit herzustellen, erzeugt Unbestimmtheit mit“ (Allert & Asmussen, 2017: S. 45). In dieser beschriebenen Realität geht es nun darum, einen Handlungsmodus zu entwickeln, wie mit Momenten der Ungewissheit und Unverfügbarkeit umgegangen werden kann (Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018: S. 54). Unbestimmte Situationen erfordern damit immer auch transaktionale Aushandlungsprozesse, welche eine starke kreative Praxis verlangen, da es bisher keine Routinen und Regeln für solche Situationen geben kann (vgl. Allert & Asmussen, 2017: S. 37 und S. 45). Mögliche Erklärungen können über transaktionale Untersuchungen, verstanden als sozialer Prozess, gegeben werden (vgl. Lorino: 2021, S. 94). Denn dieser soziale Prozess, die „*Trans-Aktion*“ (Lorino, 2021), kann beschrieben werden als eine allgemeine, immanente und emergente Transformation einer sozialen Situation (vgl. Lorino, 2021: S. 94). Eine solche soziale Situation sei gekennzeichnet durch Pluralismus sowie Emergenz und ist der Beginn eines kreativen Prozesses, welches in der Folge dazu führe, dass sich „Beziehungen, Handlungsmuster und die Identität der Beteiligten neu definieren“ (Lorino, 2021, S. 94). Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse zu Sprachbildung können als genau solche Auslöser für veränderte Handlungsmuster verstanden werden.

2.2. Untersuchungsdesign, Datenbasis und Auswertung

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen und der theoretischen Einordnung des Forschungsvorhabens wird nun der Forschungsfrage nachgegangen wie Lehrerinnen und Lehrer über Schulentwicklungsvorhaben sprechen und welcher subjektive Sinnprozess sich dabei rekonstruieren lässt. Alle interviewten Lehrer*innen haben dabei den Impuls

zu Beginn des narrativen Interviews erhalten, über Entwicklungsvorhaben an ihrer Schule zu berichten, die zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts und der Schule geführt haben. Im Rahmen des Forschungsvorhabens sind Lehrer*innen interviewt worden, die alle an sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben teilnehmen.

Die vorliegende Untersuchung verfolgt als qualitative Forschung das Ziel, das Besondere in den untersuchten Daten herauszuarbeiten (vgl. Helfferich, 2004: S. 153). Daher kam als Erhebungsmethode das narrative Interview zum Einsatz. Die Entscheidung für narrative Interviews erfolgte aufgrund der Zielsetzung, verbale Erzählungen selbst erlebter Geschehnisse zu erheben (vgl. Misoch, 2019: S. 37). Narrative Ansätze bieten sich an, da sie eine „möglichst umfassende, ganzheitliche und an der Eigenperspektive der Subjekte orientierte Analyse sozialer Wirklichkeit“ (Misoch 2019: S. 37) ermöglichen können. Die Geschichten bieten für die interviewte Person die Möglichkeit, „subjektive Sichtweisen, Erlebnisse und Sinnkonstruktionen in den Mittelpunkt [zu rücken] und erlauben dem erzählenden Subjekt, sich nochmals in die erzählten Ereignisse hineinzusetzen und sich somit einer persönlichen Erfahrung narrativ anzunähern“ (Misoch, 2019: S. 40). Durch die Erforschung der subjektiven Narrationen können neue Erkenntnisse zu der untersuchten sozialen Realität gewonnen werden und damit weitere Einsichten zum Untersuchungsfeld entstehen, die sich aufgrund der diskursiven Beziehung zwischen Betrachtung und Analyse ergeben (vgl. Muylaert, Sarubbi Jr, Gallo & Neto, 2014: S. 185).

Die Sampleauswahl erfolgte durch eine Varianzmaximierung, in dem auf eine Maximalvariation zurückgegriffen wurde (vgl. Misoch, 2019: S. 210). Es handelt sich also um ein heterogenes Sample, in welchem sich die interviewten Personen in ihrer organisatorischen Funktion für die jeweiligen Einzelschulen unterscheiden. Die Lehrerinnen und der Lehrer sind z. B. Schulleiterin (Person 1), Steuergruppenmitglied (Person 2), Berufsanfänger (Person 3), Beratungslehrerin (Person 4) oder didaktische Leiterin (Person 5) an unterschiedlichen Schulen in verschiedenen Städten (Person 1: Oberschule in Bremerhaven, Person 2: Gymnasium in Hamburg, Person 3 und 4: Gymnasium in Duisburg und Person 5: Gesamtschule in Oberhausen). Im März 2021 wurden fünf narrative Interviews mit vier Lehrerinnen und einem Lehrer online (via Zoom) geführt und aufgenommen. Die Interviewdauer betrug dabei durchschnittlich 44:50 Minuten (Minimum: 42:30 / Maximum: 46:18 Minuten) und die Inhalte sind anschließend transkribiert worden. Mit Hilfe des Programms MAXQDA (Version 2020) erfolgte die narrative Analyse (siehe nachfolgende Ausführungen) der transkribierten Interviews.

Die Analyse und Auswertung der narrativen Interviews erfolgte in Anlehnung an Misoch (2019: S. 45), wonach das Ziel sei, „zum einen den Ablauf der äußeren Ereignisse mittels der Narration zu rekonstruieren und zu strukturieren, zum anderen die inneren Reaktionen des betroffenen Individuums darauf (Emotionen, Gedanken usw.) zu analysieren“. Über die Stehgreiferzählungen bzw. narrativen Darstellungen zu den Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben kann die innere Logik rekonstruiert werden und

dadurch wird ein Zugang zur sozialen Wirklichkeit der interviewten Person und deren Wahrnehmung gegeben (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009: S. 64).

2.3. Ergebnisse der Untersuchung

Eine ausführliche Darstellung aller fünf Interviews nach der Narrationsanalyse ist aufgrund der Begrenztheit dieses Beitrags nicht möglich. Aus diesem Grund werden analysierte Sinneinheiten und ausgewählte Aspekte der Wissensanalyse vorgestellt. Dabei wird der Idee gefolgt, die subjektiven Konstruktionen der interviewten Personen genauer zu verstehen und in einen übergeordneten thematischen Zusammenhang einzuordnen.

Die Analyse der Sinneinheiten stellt in der Narrationsanalyse das Ergebnis zweier Teilschritte dar (vgl. Kleemann et al., 2009: S. 80): Strukturierung der Erzählung in formale Sequenzen und strukturelle inhaltliche Beschreibung größerer zusammenhängender Sinneinheiten. Dabei wurden zunächst Rahmenschaltelemente anhand sprachlicher Marker sequenziert und die Einheiten, die „über einzelne Sequenzen hinweg strukturell ähnliche Handlungsbedingungen und ähnliche Handlungsweisen des Erzählers“ (Kleemann et al., 2009: S. 86) aufweisen, wurden zu Sinneinheiten zusammengefasst. Nachfolgende Ausformulierungen geben somit einen Einblick in das inhaltliche Geschehen der Sinneinheiten sowie „die jeweilige (aktive bzw. passive) Handlungsweise des Erzählers und die bestehenden Handlungsbedingungen“ (Kleemann et al., 2009: S. 88).

2.3.1. Analyse der Sinneinheiten

In allen fünf Interviews lassen sich Sinneinheiten finden, die auf die subjektive Bedeutsamkeit von Beziehungsgestaltung (zu den Lernenden und auch zur eigenen Person), der eigenen Haltung (gegenüber der Zielgruppe, gegenüber Schul- und Unterrichtsentwicklung), Kommunikation, Sprache und Schulkultur verweisen. In den nachfolgenden Ausführungen werden die einzelnen Sinneinheiten inhaltlich genauer beschrieben und zu größeren zusammenhängenden Codes zusammengefasst.

Beziehungsgestaltung zu den Lernenden

Die Beziehung zu den Lernenden wird als zentral benannt und beeinflusst maßgeblich die Qualität der Zusammenarbeit (vgl. Person 3). Hierzu zähle vor allem auch die Kenntnis der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Person 1 und Person 3). Nur wenn eine hinreichende Kenntnis der Lebenswelt vorläge und sich bewusst auf diese eingelassen wird, kann eine positive Beziehung zur Zielgruppe aufgebaut werden (Person 1). Besonders die Differenz zwischen lehrer*innenseitiger und schüler*innenseitiger Lebenswelt führe im Kontext Schule häufig zu Herausforderungen (Person 1). Fehlende Kenntnis (sub-)kultureller Besonderheiten, das Einlassen auf Fremdheit und das Akzeptieren von Andersartigkeit falle vielen Lehrer*innen schwer (Person 1) und verlange sodann auch eine Identifizierung mit der eigenen Schule und der sozial-räumlichen Verortung (Person

3). Gerade auch die Stärkung der Beziehungsebene im Fachunterricht sei nötig, um Schüler*innen Lerngelegenheiten zu schaffen, damit diese bildungs- und fachsprachlichen Herausforderungen besser begegnen können (Person 5). Hierzu zählt sowohl im analogen wie im digitalen Raum eine Sprache zu etablieren, die beziehungs- und stärkenorientiert ist (Person 3 und Person 4).

Beziehung zur eigenen Person

Aufgrund der strukturellen Besonderheiten von Schule und den damit verbundenen Belastungen erleben die interviewten Lehrer*innen ihr Wissen zu Unterricht und Lernen häufig als wenig hilfreich (vgl. Person 1 und Person 4). Dies führe dazu, immer wieder Mut entwickeln zu müssen, Dinge anders zu machen (Person 1) und zu schauen, wie sie sich selbst, unter den erschwerten Bedingungen, als glücklich erleben können (Person 4). Denn nur wenn es Lehrer*innen gut ginge und sie eine gute Beziehung zu sich selbst hätten, könnten sie sich auf neue Dinge einlassen (Person 5). Überforderung sei kein guter Zustand, um Lernen zu können (Person 5) und daher erfordere Unterrichts- und Schulentwicklung die eigene Perspektive auf Schule zu verändern (Person 3). Hierzu zähle so dann, dass Veränderung als Prozess verstanden werden müsste und nie abgeschlossen sei, was persönlich schwerer auszuhalten ist (Person 2).

Eigene Haltung gegenüber Zielgruppe und Unterrichtsentwicklung

Die bisher ausgeführten Darstellungen zur Beziehung überführen die interviewten Personen dann in eine übergeordnete Betrachtungsweise der eigenen Haltung gegenüber der Zielgruppe und der Entwicklungsvorhaben. Denn der eigene Anspruch an Unterricht beeinflusse maßgeblich auch, was als belastend wahrgenommen wird (Person 2). Die eigene Haltung immer wieder in den Blick zu nehmen und sich prozessorientiert mit eigenen Überzeugungen auseinanderzusetzen, stellt einen zentralen Bezugspunkt in den Ausführungen dar (vgl. Person 1, Person 2, Person 5). Nur wenn eine Bereitschaft zur Selbstveränderung bestehe (Person 3) und diese als grundlegend für die eigene Arbeit angesehen wird (Person 1), könne sich Schule auch verändern (Person 2).

Kommunikation

Für alle Bereiche bedürfe es einer Schulkultur, die auf Kommunikation und Beziehung hin ausgerichtet sei (Person 4). Dies umfasse auch, mit denjenigen im Gespräch zu sein, die Bedenken gegenüber Veränderungen in der Schule und im Unterricht haben (Person 2 und Person 4). Der ständige Austausch im Kollegium und auch mit den Schüler*innen stellt dabei eine zentrale Erfolgsgröße für gelingende Veränderung dar (Person 1, Person 2, Person 4 und Person 5). Eingebrachte Bedenken seien wichtig, um unterschiedliche Perspektiven besprechbar zu bekommen (Person 4). Dabei sei die gewählte Kommunikation wiederum anschlussfähig an die Beziehungsqualität und an die eigene Haltung (Person 5). Fehlerfreundlichkeit, Beziehungsorientierung und Lernbereitschaft zeigen sich

auch in der beobachtbaren Kommunikation und verlangen daher nach mehr Austauschmöglichkeiten (Person 1, Person 2, Person 4 und Person 5).

Sprache und Schulkultur

Die interviewten Personen bringen eine grundsätzliche Verbindung von Sprache und Schulkultur zum Ausdruck, indem sie auf formelle wie informelle Prozesse schulischen Lebens verweisen. Dabei gilt beispielsweise das Vorleben der eigenen Haltung als zentral für die Entwicklung einer veränderten Schulkultur (Person 1). Denn nur wenn die Sprache der Haltung folgt und sich dies auch im Verhalten zeige, sei eine Veränderung der Schulkultur möglich und dies beginne bei den Lehrer*innen (Person 1, Person 2, Person 3 und Person 5). Dazu zählt dann auch, dass sich sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen in der Schule wohlfühlen können und achtsam miteinander umgehen (Person 4).

2.3.2. Wissensanalyse

Ziel der Wissensanalyse (Schritt 4 der Narrationsanalyse) ist es, mit Hilfe der bisher ausgeklammerten Beschreibungen und Argumentationen, die sich ebenfalls im Interview befinden, die subjektiven „Handlungsabsichten und Motive“ sowie „sozialen Deutungen und Orientierungen“, die die Befragten zum Zeitpunkt des Geschehens hatten, mit in die Auswertung einzubeziehen (vgl. Kleemann et al., 2009: S. 90).

Die Reflexion von eigenen Lernprozessen wird von allen interviewten Personen angesprochen und als bedeutsam benannt. Hierzu seien vor allem immer wieder Räume nötig, die schulstrukturell über Fortbildungen oder individuell über Austausche mit Kolleg*innen geschaffen werden. Dies verlangt allerdings auch, sich immer wieder selbst in Frage zu stellen und zu durchleuchten, welche erlebte Situation was ausgelöst hat und welche darunterliegende Überzeugung entdeckt werden kann.

Na ja, was halt ganz wichtig ist – meiner Meinung nach – ist eine gewisse Haltung in Bezug auf mein, auf mein Handeln, also ‘ne gewisse Portion an Reflektiertheit, dass ich mich selber immer wieder hinterfrage (...) Also, dass man sich selber immer so in Frage stellt und nicht dieses „Ich bin fertig. Ich bin unantastbar“ (...) (Person 1, 00:06:06).

Das Selbst-in-Fragestellen bedeutet auch, sich immer wieder auf neue Gegebenheiten einstellen zu können und Veränderung als etwas zu erleben, was neugierig macht und hinterfragt werden kann. Denn nur wenn die Kenntnis der eigenen Person ausgebaut ist und als nicht abgeschlossener Prozess betrachtet wird, können auch Adaptionen im eigenen Unterricht und in der Schule als normal erlebt werden.

Manche triggern mich. Und dann weiß ich „Ah, er hat den Knopf gedrückt und guck mal!“ Aber dann finde ich, bist du schon ‘n Schritt weiter, wenn du das erkennst, wenn du feststellst: „Ah, ne. Und heute lasse ich das nicht mit mir machen“. Und wenn du das erkennst, bist du ich ‘nen Schritt weiter. Und dann hast du, glaub ich, ja einige Grundlagen in dir selbst gelegt, um ähm um gute oder Schule zu verändern und auch Unterricht zu verändern. (Person 1, 00:11:32).

Das Erleben in der Schule von eigenen Kompetenzen und die Verfügbarkeit von diesen als autonom wahrzunehmen ist für alle interviewten Personen zentral, um sich als Lehrer*in weiterentwickeln zu können. Dabei wird das eigene Wohlbefinden in Bezug zu den Lernmöglichkeiten der Schüler*innen gesetzt. Denn nur, wenn es Schüler*innen möglich ist, dass sie sich in der Schule wohlfühlen, sei es auch möglich, dass sie lernen. Dies hänge allerdings maßgeblich von der Beziehung der Lehrer*innen zu den Schüler*innen ab und damit eben auch, in welcher Verfassung sich die Lehrkräfte erleben.

*Aber denen [den Schüler*innen] muss es halt auch gut gehen. Und ähm das wird nicht funktionieren, wenn's den Erwachsenen nicht gut geht. Und ähm Schule muss von glücklichen Menschen gemacht werden. Ähm und Schulentwicklung funktioniert halt auch nur so, glaube ich, also durch, dadurch, dass dass Leute wirklich inspiriert sind und sich energievoll fühlen und so das das große Ganze auch sehen. (Person 4, 00:11:28).*

Damit Schulentwicklung gelingen kann, ist eine veränderte Haltung gegenüber dem individuellen Lernen als Lehrer*in als auch dem organisationalen Lernen wichtig. Denn nur wenn sich Lehrer*innen auch als lernende Subjekte begreifen, ihre eigenen Gewohnheiten, ihre genutzte Sprache und ihre schulischen Angebote hinterfragen und weiterentwickeln, kann sich Schule wirklich verändern. Dazu sei es aber erforderlich Schulentwicklung nicht als singuläres Ereignis zu verstehen, sondern vielmehr als dauerhafte Aufgabe.

Ähm, und das ist mir so als Bild oder als Stichwort noch so im Kopf geblieben, dass das eben so eine andere Haltung ist. Sehe ich Schulentwicklung als Einmaliges (...) oder (...) es ist ein permanenter Prozess und es ist selbstverständlich, dass wir drei Jahre später ganz was anderes machen, als wir doch gerade in einem Curriculum veröffentlicht haben (...) (Person 2, 00:13:40).

Damit eine solche Überzeugung ins Handeln gebracht werden kann, scheint es bedeutsam, die Kommunikation zu sich und anderen Personen im System Schule (vor allem aber gegenüber den Schüler*innen) zu hinterfragen. Denn Lehrer*innen sind immer kommunikativ aktiv und das über den ganzen Schultag hinweg. Hier wird deutlich, dass es stetig darum geht, wie Beziehungen kommunikativ aufgebaut, fortgeführt und verändert werden können.

Ähm das ist vielleicht so 'ne, so 'ne ganz grundsätzlich freundliche Haltung zu Menschen, (...) dieser Beruf ist ja einfach, ist ja stetige Kommunikation. Also, du kommst da hin um, weiß ich nicht, um sieben oder um halb acht und beginnst zu kommunizieren und das endet erst, wenn du da wieder rausgehst und manchmal nicht mal dann. Ähm, also du bist immer in Kontakt, immer, immer, immer in Kontakt mit Menschen (...) (Person 4, 00:15:12)

2.3. Fallvergleich bezogen auf die Dimension Haltung

Alle Lehrer*innen berichten davon, wie bedeutsam die Haltung für die Etablierung von sprachsensiblen Schul- und Unterrichtskulturen ist. Dabei gibt es unterschiedliche Akzentuierungen, was darunter verstanden werden kann und wo bestimmte Ausprägungen des Verständnisses bedeutsam werden. Grundsätzlich lässt sich erkennen, dass die Beziehungsgestaltung (verbal wie non-verbal) für ein gelingendes Miteinander in der Schule als zentral angesehen wird. Damit solche gelingenden Beziehungen, die nicht als zufällig, sondern als aktiv gestaltbarer Prozess verstanden werden, aufgebaut werden können, bedarf es der eigenen personellen wie organisationalen (Weiter-)Entwicklung. Dieser Aspekt ist im Diskurs um Sprachbildung entscheidend: Nur, wenn sowohl personelle wie auch organisationale Lerngelegenheiten erkannt und genutzt werden, können sich neue Beziehungskonstellationen ergeben, die helfen, eine Schulkultur zu etablieren, die auf gegenseitiges Lernen hin ausgerichtet, von gegenseitigem Interesse geprägt und Wohlbefinden gekennzeichnet ist. Das, was in Schule als Kultur erleb- und spürbar wird, geschieht nicht nur auf der verbalen Ebene, sondern umfasst vor allem auch das subjektive Erleben. Hier ist es sowohl für Lehrer*innen wie auch für Schüler*innen relevant, dass diese sich als kompetent erleben können und Zugriff auf ihre Kompetenzen haben.

Damit solche Lernumwelten geschaffen werden können, die die ausgeführten Aspekte berücksichtigen, bedarf es einer kontinuierlichen Prozessorientierung und der Überzeugung, Beziehungen immer wieder einzugehen und gestalten zu wollen. Denn das, was Schule ausmacht, ist ein ständiger Beziehungsaufbau und eine kommunikative Rahmung dieser Aktivitäten. Aus diesem Grund benötigen Lehrer*innen ein hohes Maß an Selbstreflexion, das Erkennen und Anerkennen von eigenen Lernentwicklungsfeldern und die Überzeugung, Schüler*innen Lernumgebungen bereitzustellen zu wollen, in denen diese lernförderliche Angebote erhalten. Dies setzt voraus, sich mit der eigenen Zielgruppe beschäftigen zu wollen und die Lebenswelt der Schüler*innen anzuerkennen.

3. Diskussion und Ausblick

Der Beitrag hat die Narrationen von fünf Lehrer*innen untersucht und herausgearbeitet, welche subjektiven Bedeutsamkeiten diese im Kontext der sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung ausführen. Die Rekonstruktion der Interviews hat zu den Erkenntnissen geführt, dass vor allem die Beziehungsgestaltung, eigene Haltung und Schulkultur maßgeblich an der Qualität von Unterricht und (sprachlichen) Lerngelegenheiten beteiligt sind. Die Schulkultur ist keine abstrakte Entität, sondern zeigt sich tagtäglich in den Praktiken der in ihr tätigen Personen. Dies bedeutet, dass Lehrer*innen und Schüler*innen jeden Tag aufs Neue ihre eigene Unterrichts- und Schulkultur herstellen. Diesen Prozess als gestaltbare Angelegenheit wahrzunehmen, impliziert auch, immer wieder zu überlegen, welchen eigenen Anteil an den beobachtbaren Artefakten ich als einzelne Person besitze.

Das Unterbrechen pragmatischer Routinen verlangt nach mutigen Lehrer*innen, die eine Veränderung herstellen wollen. Mit der Darstellung der Ergebnisse ist illustriert, wie herausfordernd das konkrete Handeln im System unter den gegenwärtig wahrgenommenen Systembedingungen für diese Lehrer*innen ist. Aus diesem Grund ist die Forderung von Combe et al. (2018: S. 73) zu unterstützen, dass in der Aus- und Fortbildung erforderlich sei, „sowohl Experimentalräume wie auch eine bewusste analytische Auseinandersetzung mit den Grenzen der Kontrollierbarkeit der schulischen Handlungssituationen“ herzustellen. Denn nur über diese reflexiven Momente kann nachhaltige Schulentwicklung gelingen und diese sollten in die Arbeit an Schulen stärker als bisher Eingang erhalten. Dazu bedarf es geeigneter Schulentwicklungsbegleiter*innen, die nicht nur eine ausgesprochene Inhaltsexpertise für einzelne Themen mitbringen, sondern vielmehr Kulturwandel für Schulen prozessorientiert denken und gestalten können.

Schulentwicklungsvorhaben benötigen eine wiederkehrende Arbeit an zentralen Themen und setzen daher die Planung und Steuerung des Entwicklungsprozesses voraus. Allerdings lassen sich hier nicht mehr nur intendierte Strategien verfolgen, sondern es geht auch darum, wie mit emergenten Phänomenen im Prozess umgegangen werden kann. Die untersuchten Fälle zeigen deutlich, dass es auf jeden Fall Räume für individuelle wie organisationale Entwicklungen bräuchte. Die Kommunikation hierzu sollte nicht nur informell sein und Gegenstand von einer Lehrer*innenfortbildung in einem Halbjahr, sondern es bedarf regelmäßig, strukturierter und in kurzen Fristen wiederholbare Gelegenheiten, sich mit dem eigenen Handeln und möglichen Herausforderungen bis Belastungen beschäftigen zu können. Eine solche Perspektive könnte Schulen helfen, sowohl das Tagesgeschäft, die operative Arbeit, als auch innovative Ideen und zukunftsorientiertes Handeln entwickeln zu können.

Die Ergebnisse der Interviews verweisen auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung im Kontext sprachsensibler Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben. Die Schulkultur stellt den Rahmen für die berichteten Artefakte bereit, an denen erkennbar werden kann, wie das schulische Miteinander gestaltet wird. Es sollte deutlich geworden sein, dass diesem Aspekt im Diskurs um sprachliches Lernen eine größere Aufmerksamkeit geschenkt werden müsste. Das Gestalten von Arbeitsblättern und isoliert betrachteten Lerngelegenheiten blickt häufig auf die Sichtstruktur von Unterricht. Viel nachhaltiger scheint es allerdings zu sein, die Tiefenstruktur von Unterricht und Schule in den Blick zu nehmen. Hieraus erwachsen aber auch ganz andere Aufgaben und Zugänge, wie sich Sprache und Lernen denken lassen. Die interviewten Lehrer*innen haben hier angezeigt, wie bedeutsam die Reflexion der eigenen Haltung für das ist, was sie im Unterricht und der Schule erreichen können. Alle Entwicklungsprozesse und das, was im Unterricht wirklich verändert wird, fußt auf der Einsicht, sich selbst und sein Handeln beobachten und verändern zu können. Trotz der unterschiedlichen Schulkontexte konnte allen Interviews entnommen werden, dass die Schulkultur in erster Linie durch eine veränderte Haltung mitentwickelt wird. Kommunikative Räume zu schaffen, Beziehungsgestaltung als mehrdimensional (verbal, non-verbal, im Unterricht, in informellen Settings) zu betrachten

und den eigenen Anteil in dieser komplexen Konfiguration zu entdecken, kann helfen, Unterrichts- und Schulentwicklung als einen dauerhaften Prozess zu betrachten, der Selbstwirksamkeitserfahrungen bei Schüler*innen und Lehrer*innen ausbaut.

(Schul)Kultur kann in diesem Zusammenhang als eine ordnungsbringende Entität verstanden werden, die hilft, Chaos zu bewältigen (vgl. Braun & Kramer, 2018: S. 39). Ein Schulkulturwandel, wie er in den Interviews angezeigt und gewünscht wird, führt dazu, dass „sich die bestehende Ordnung von Beziehungen, Bedeutungen und Verhaltensmustern verändert“ (Braun & Kramer, 2018, S. 39). Es sind immer Personen, die denken und handeln und nicht die Kultur als abstrakte Entität (vgl. Hoffmann, 2020: S. 14), was bedeutet, dass es darum geht, unterrichtliches Handeln als konkrete Aufgabe von Lehrer*innen zu konzeptualisieren und auch personenbezogen zu hinterfragen. In Schulen gilt wie in anderen Organisationen auch, dass sich ein Wechselspiel zwischen Menschen und Kultur bestimmen lässt, in welchem Menschen kulturelle Entwicklungen hervorbringen, „die ihr Denken, Handeln und Sprechen bestimmen“ (Hoffmann, 2020, S. 14). Aus diesem Grund sollte diesem Thema sowohl in der Forschung als auch in der Praxis mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Literatur

- Allert, Heidrun & Asmussen, Michael (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun; Asmussen, Michael & Richter, Christoph (Hg.). *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 27–68.
- Baba, Marietta L. (2012). Anthropology and Business: Influence and Interests. In *Journal of Business Anthropology* 1(1), S. 20-71.
- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günther (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 167–184.
- Braun, Danielle & Kramer, Jitske (2018). *Corporate Tribe. Modelle und Werkzeuge für Führung, Management und Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Chapman, Christopher (2007). *Federations: A Policy of Collaborative Rescue for Failing Schools?* Paper presented at the conference Schools in Trouble: Schools facing Challenging Circumstances.
- Combe, Arno; Paseka, Angelika & Keller-Schneider, Manuela (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer, S. 53-79.
- Feldhoff, Tobias; Gromala, Lisa & Brüsemeister, Thomas (2014). Organisationales Lernen von Schulen im Kontext datenbasierter Steuerung. In Holtappels, Heinz Günther (Hg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze*

-
- und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster: Waxmann, S. 241-258.
- Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Glover, Jerry; Friedman, Harris & van Driel, Marinus (2016). Cultural Dilemmas and Sociocultural Encounters: An Approach for Understanding, Assessing, and Analyzing Culture. In Wildman, Jessica L.; Griffith, Richard L. & Armon, Brigitte K. (Hg.), *Critical Issues in Cross Cultural Management*. Cham/CH: Springer Nature, S. 53-60.
- Graffam, Gray (2010). Design Anthropology Meets Marketing. In *Anthropologica 1* (Vol. 52), S. 155-164.
- Hall, Gene E. & Hord, Shirley M. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles and Pot-holes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Halliday, Michael Alexander, McIntosh, Angus & Stevens, Peter (1964). The users and uses of language. In Webster, Jonathan James (Hg.), *Language and Society, Vol. 10 in the Collected Works of M. A. K. Halliday*. New York: Continuum, S. 5-37.
- Hameyer, Uwe (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In Holtappels, Heinz Günther (Hg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann, S. 49-74.
- Hartwig, Helmut (1970). Was kann man mit Basil Bernsteins Ergebnissen anfangen? In *Diskussion Deutsch 2*, S. 123-143.
- Heine, Lena; Domenech, Madeleine; Otto, Lisa; Neumann, Astrid; Krelle, Michael; Leiss, Dominik; Höttecke, Dietmar; Ehmke, Timo & Schwippert, Knut (2018). Modellierung sprachlicher Anforderungen in Testaufgaben verschiedener Unterrichtsfächer: Theoretische und empirische Grundlagen. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik 69*, S. 69-96.
- Helfferich, Cornelia (2004). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- Hoffman, Edwin (2020). *Interkulturelle Gesprächsführung. Menschen begegnen einander, nicht Kulturen*. Wiesbaden: Springer
- Holtappels, Heinz Günther & Voss, Andreas (2006). Organisationskultur und Lernkultur – Über den Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günther; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans Günther & Schulz-Zander, Renate (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 247-275.
- Holtappels, Heinz Günther (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In McElvany, Nele & Holtappels, Heinz Günther (Hg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven – Festschrift für Wilfried Bos*. Münster: Waxmann, S. 35-61.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS.

-
- Lorino, Philippe (2021). 4 Creating by communicating. In Cooren, François & Stücheli-Herlach, Peter (Hg.), *Handbook of Management Communication*. Boston: de Gruyter, pp. 87-104)
- Lüddemann, Stefan (2019). *Kultur. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin: de Gruyter.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, S. 67–101.
- Muylaert, Camila; Sarubbi Jr, Vicente; Gallo, Paulo & Neto, Modesto (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. In *Revista da Escola de Enfermagem da USP* 48, No. 2, S. 184-189.
- Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (2018). Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer, S. 1-14.
- Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr.
- Pfeiffer, Hermann; Iglhaut, Claus; Gathen, Jan von der & Bensen, Martin (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Schulz, Reinhard (2019). Sprechen und Erfahrung – Der Patient 'Sprache'. Stichworte zur digitalen (Un-)Kultur unserer Zeit. In Butler, Martin & Goschler, Juliana (Hg.), *Sprachsensibler Fachunterricht, Sprachsensibilität in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Springer, S. 309-328.
- Sertl, Michael (2014). Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? Ein Plädoyer für die Wiederbelebung der „Kompensatorischen Erziehung“. In *Erziehung und Unterricht*, 1-2/2014, S. 72-81.
- Steinhoff, Thorsten (2019). Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71, S. 327–352.

Über den Autor

Dr. Sven Oleschko hat bis 2018 als wiss. Mitarbeiter an den Universitäten Duisburg-Essen und Münster in der Lehrer*innenbildung (Didaktik der Sozialwissenschaften, Deutsch, Geschichte und Deutsch als Zweitsprache) gearbeitet. Unterrichtspraktische Erfahrung hat er an einer Gesamtschule erworben (zweites Staatsexamen für die Unterrichtsfächer Sozialwissenschaften und Deutsch) und arbeitet seit über 10 Jahren als Schulentwicklungsberater in ganz Deutschland zu unterschiedlichen Themen (u.a. neue pädagogische Konzepte, Sprachbildung oder Inklusion). Seit 2018 ist er freiberuflich als Organisationsentwickler (www.breyting.info) tätig und begleitet zur Zeit als Work4Germany-Fellow das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz bei der Etablierung agiler Organisationsstrukturen.