

Durch Dialog zum Dialog

„Classroom Management“ aus dialogischer Perspektive

Bernadette Hörmann, Martin Kramer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

bernadette.hoermann@ph-linz.at; https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-05

EINGEREICHT 15 SEP 2025

ANGENOMMEN 10 OKT 2025

Das Stärken des demokratischen Bewusstseins junger Menschen ist eine der zentralen Aufgaben von Schule. Aus schultheoretischer Sicht kann Schule jedoch weder Demokratie „herstellen“ noch wird sie direkt von ihr gesteuert. Vielmehr wird Demokratie im schulischen Alltag sichtbar: Durch Zusammenarbeit, das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven sowie das gemeinsame Suchen und Erproben möglicher Lösungen werden Antworten gefunden und wird Verantwortung eingeübt. Dialogische Erziehung im Sinne einer Erziehung *durch Dialog zum Dialog* nimmt dabei eine Schlüsselposition ein, indem sie dialogische Räume zur Welt, zum Anderen und zum Selbst eröffnet. Demokratiebildung in der Schule soll daher junge Menschen befähigen, ihre Erfahrungen in Gespräche einzubringen, eine angemessene Sprache zu entwickeln, Argumente zu hinterfragen, zuzuhören und soziale Machtverhältnisse mitzudenken. Die Art, wie Konflikte im Schulalltag bearbeitet, pädagogische Haltungen eingenommen und Reflexionsräume eröffnet werden, prägt nachhaltig das Demokratieverständnis der nächsten Generation. Während Demokratiebildung oft auf Wissensvermittlung und Partizipation abzielt, fragt dieser Beitrag danach, wie genuin pädagogisches Handeln im Sinne einer dialogischen Erziehung zur Entwicklung demokratischer Haltungen beitragen kann. Anhand von Fallbeispielen aus aktueller Pflichtliteratur in der Ausbildung von Lehrpersonen wird gezeigt, wie durch dialogisches Lernen und Empathie Räume entstehen, in denen demokratische Haltungen gefördert werden können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Classroom Management, dialogische Erziehung, Demokratiebildung

1. Einleitung

Klassenführung zielt auf die Schaffung einer als positiv und förderlich erlebten produktiven Lernumgebung als Gemeinschaft ab, in der auf Basis von vertrauensvollen Beziehungen ein respektvoller Austausch unterschiedlicher Meinungen möglich ist und in der wertschätzend nach bestmöglichen Lösungen und vernünftigsten Antworten (Reznitskaya & Wilkinson, 2017) für anstehende Probleme gesucht wird. *Dialogisch verstandene Klassenführung* baut dabei auf Dialog als zugrundeliegendem Prinzip auf: Eine Erziehung *durch Dialog zum Dialog* (Phillipson & Wegerif, 2019)

hat nicht nur das „Endprodukt“ – die mündige Bürgerin bzw. den mündigen Bürger – vor Augen, sondern lebt schulischen Alltag nach demokratischen Grundregeln, die weit über ein Abstimmen, das Eigeninteressen den Vorrang vor Richtigem gibt („Niederstimmen“ gegnerischer Meinungen), hinausgehen und stellt stattdessen das gemeinsame Denken, Argumentieren und Entscheiden in den Vordergrund (Wegerif, 2022, S.2). Darüber hinaus weiß sie sich einer Erziehung zu einer *generellen dialogischen Haltung* verpflichtet:

Wegerif (2019) bietet zur Klärung des Begriffes *dialogisch* mehrere Definitionsansätze an und ordnet diese einer *alltäglichen*, einer *epistemologischen* sowie einer *ontologischen* Ebene zu. Auf der *alltäglichen* Ebene kann bereits jeder Unterricht, der die äußere Form eines Dialogs aufweist, als dialogische Erziehung verstanden werden. Auf *epistemologischer* Ebene wird klar, dass die Bedeutung einer Aussage nicht aus sich selbst heraus hinreichend definiert wird, sondern erst im Kontext, durch ihre spezifische Position und Rolle in einem größeren Dialog, indem sie auf frühere Aussagen antwortet und zukünftige beeinflusst (Bakhtin, 1981). Wissen im dialogischen Sinn ist demnach nicht direktes Wissen über eine äußere Welt, sondern es entsteht innerhalb eines Dialogs und als Aspekt dieses Dialogs. *Dialogisch* steht hier im Gegensatz zu *monologisch*, welches eine einperspektivische Sicht auf eine Welt mit klaren Bedeutungen darstellt. Dialogische Erziehung auf *epistemologischer* Ebene bezieht Schüler:innen in eine fortlaufende Untersuchung in Form eines Dialogs ein, in dem Wissen miteinander konstruiert wird, das offen und mehrperspektivisch ist und daher niemals final. Auf *ontologischer* Ebene wird dieses Verständnis von *dialogisch* noch einmal geweitet, indem es nicht nur als ein Mittel zur Wissenskonstruktion verstanden wird, das zwischen dem *Selbst* und der Realität vermittelt, sondern das *Selbst* und die Realität ebenfalls in den Dialog mit einschließt. Bezogen auf die Erziehung bedeutet dies, dass Dialog nicht nur ein Mittel oder Werkzeug ist, das eingesetzt wird, um Wissen aufzubauen, sondern darüber hinaus als gewonnene *dialogische Haltung* eine Möglichkeit bietet, uns selbst und unsere Realität zu verändern (Wegerif, 2025, S.35).

Demzufolge ist der Begriff der dialogischen Erziehung weit abzustecken, und zwar als Verständnis von Bildung als einem sich *ständig erweiternden Dialog*, der nicht auf eine achtsame, hinhörende Beziehung zu *anderen* beschränkt ist, sondern eine dialogische Lebenshaltung auch gegenüber der *Welt* und dem *Selbst* einnimmt (Wegerif, 2025).

Dieser Artikel möchte eine solche *dialogische Haltung* näher untersuchen und der Frage nachgehen, was diese im Kontext des heute als „*Classroom Management*“ bezeichneten pädagogischen Handelns im schulischen Alltag bedeuten kann. Den theoretischen Grundlagen zufolge kann der Dialog als das Herzstück demokratischer Haltungen betrachtet werden und damit wesentlich zur Ausbildung entsprechender Haltungen sowohl bei den Schüler:innen als auch bei allen weiteren am schulischen Leben beteiligten Personen beitragen. Um die theoreti-

schen Ausführungen in einen konkreten Kontext zu setzen, greift der Artikel die in den Rahmenvereinbarungen für die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer:innen des oberösterreichischen „Clusters Mitte“ angeführte Pflichtliteratur zum Classroom Management auf und geht der Frage nach, inwiefern sich dialogische Erziehung in den darin beschriebenen Beispielen wiederfinden lässt. Die zentralen Fragestellungen lauten:

- (1) Wie kann pädagogisches Handeln im Sinne einer dialogischen Erziehung zur Entwicklung demokratischer Haltungen beitragen?
- (2) Welche Anregungen ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit der Pflichtliteratur für die Heranführung an die Prinzipien einer dialogischen Erziehung in der Lehrer:innenbildung?

Zur Beantwortung dieser Fragen präsentieren wir zunächst grundlegende Überlegungen zum Konzept einer dialogischen Haltung und dessen möglichem Beitrag zur Demokratiebildung sowie zu aktuellen Konzepten des Classroom Managements und was unter einer dialogisch verstandenen Klassenführung verstanden werden kann. Im nächsten Schritt wird eine Analyse aktueller Lehrveranstaltungsliteratur zum Classroom Management vorgestellt, die untersucht, wie weit sich darin dialogische Elemente wiederfinden und wie diese Dialoge gestaltet sind. Die Ergebnisse liefern einerseits Hinweise für eine Weiterentwicklung der inhaltlichen Grundlagen für die bildungswissenschaftliche Ausbildung der Lehramtsstudierenden und andererseits können diese zur Anregung für Praktiker:innen dienen, um den Unterricht vermehrt dialogisch auszurichten.

2. Eine dialogische Grundhaltung

Wichtige Quellen für ein Verständnis zur dialogischen Erziehung finden sich unter anderem bei Vygotsky, Bakhtin und Buber (Wegerif, 2025). Auf deren Denkansätze soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

(1) Vygotskys *Prinzip der sozialen Genese* zufolge findet die (kulturelle) Entwicklung eines Kindes immer zuerst auf einer sozialen Ebene und erst danach auf einer psychologischen Ebene statt:

Jede Funktion in der kulturellen Entwicklung des Kindes tritt zweimal oder auf zwei Ebenen auf. Zuerst erscheint sie auf der sozialen Ebene und dann auf der psychologischen Ebene. Zuerst erscheint sie zwischen Menschen als interpsychologische Kategorie und dann innerhalb des Kindes als intrapsychologische Kategorie. Soziale Beziehungen ... liegen allen höheren Funktionen und ihren Beziehungen genetisch zugrunde. (Vygotsky, 2012, S.163, Übersetzung der Autor:innen)

Arievitch und Stetsenko (2014) konkretisieren diese Entwicklung: Die ursprünglich erlebte Einheit zwischen Säugling und Mutter beginnt sich im gemeinsamen

Handeln, das als bedeutungs- und freudvoll erlebt wird, zu differenzieren. Gebrauchsgegenstände verdichten als kulturelle Artefakte die damit verbundenen Handlungen und laden sich mit deren Bedeutung auf. Schließlich sind es Zeichen und Symbole, allen voran die von Beginn an allgegenwärtige Sprache, die in der nunmehr zwischen Kind und Bezugsperson geteilten Aktivität die Bedeutung übernehmen und in der Folge zum Aufbau neuer psychologischer Fähigkeiten führen, die letztendlich selbstgesteuertes Handeln ermöglichen, dessen Wurzeln aber immer noch im gemeinsam als bedeutungsvoll erlebten Tun liegen (Arievitch & Stetsenko, 2014, S. 237). Die das Handeln begleitende Sprache ist dabei von zentraler Bedeutung. Das zunächst von außen angesprochene Kind beginnt mit sich selbst zu sprechen. Im Gegensatz zu seinem Jahrgangskollegen Piaget, für den das kindliche Selbstgespräch Ausdruck von Egozentrik und sozialer Unreife war, vertrat Vygotsky die Auffassung, dass dies als *extrapsychologisches Stadium* ein Übergangsstadium zwischen den oben zitierten psychologischen Kategorien sei (Vygotsky, 1997, S. 106, zit. n. Barrs, 2022, S. 107) und man dem Kind quasi beim Denkenlernen zusehen könne. *Lernen, miteinander zu sprechen und sprechen, um (denken) zu lernen* sind zutiefst miteinander verwoben (Alexander, 2020) und bleiben dies auch in späteren Phasen der Entwicklung. Beim Nachdenken haben wir die Stimmen unserer Gesprächspartner immer noch im Ohr und das Gesagte und Gehörte wird wieder Teil unserer Antworten, wie Bakhtin (1981, S. 293–294) formulierte: „Das Wort in der Sprache ist zur Hälfte das eines anderen.“¹

Dieses Wort, das zugleich Antwort und Ausgangspunkt für weitere Fragen ist, verdeutlicht ein Verständnis von Dialog als niemals endendem Prozess der Suche nach Wahrheit. Bakhtin unterscheidet zwischen einem *äußeren, autoritativen Wort*, das akzeptiert oder abgelehnt werden kann, aber nicht zu tieferem Nachdenken anregen will, und einem *inneren, persuasiven Wort*, welches das Gegenüber meint und zum Denken und Argumentieren anregt und einlädt. Dabei wird beim Argumentieren immer auch eine Art Zeugenposition eingenommen, die von Bakhtin (2010) als „Superadressat“ bezeichnet wird: Beim Überlegen, wie das Gegenüber wohl die eigenen Gedanken aufnimmt, hört man sich beim Rekonstruieren der Perspektive des Gegenübers quasi von außen zu und überprüft dabei die eigenen Argumente.

Analog zum autoritativen und zum persuasiven Wort spricht Buber (2017, S. 12) von der (äußeren) Welt der *Erfahrung* (Wortpaar Ich-Es, die Welt als Objekt) im Gegensatz zur (inneren) Welt der *Beziehung* (Wortpaar Ich-Du, die Welt als Subjekt). Während die Erfahrungswelt *monologisch* ist, weil sie von einer einzigen rich-

¹ The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own (Bakhtin, 1981, pp. 293–294).

tigen Perspektive ausgeht, innerhalb derer alles zugeordnet und verortet werden kann, ist die Beziehungswelt *dialogisch* und nimmt immer zumindest zwei Perspektiven ein, zwischen denen Raum (Bubers „Dazwischen“) für eine unendliche Anzahl neuer Perspektiven entsteht. Für Buber war diese dialogische Einstellung in jede Richtung anwendbar (in Bezug auf andere Menschen, die Natur, Gott, ...) und ist gleichzusetzen mit der eingangs erwähnten dialogischen Haltung auf einer ontologischen Ebene bzw. mit einem Verständnis eines beständigen und sich ständig erweiternden Dialogs mit der Welt, dem Anderen und dem Selbst.

Dialogische Bildung hat demzufolge ein Verständnis von Lernen, das nicht als Anhäufen von Fakten, sondern als *kontinuierliche Erweiterung des dialogischen Raums* aufgefasst wird und auf das Wahrnehmen immer neuer Perspektiven und Stimmen abstellt und dabei Raum und Zeit überwindet:

Kinder beginnen ihre Bildungsreise vielleicht damit, dass sie nur mit Menschen aus ihrer unmittelbaren Familie sprechen, und enden damit, dass sie sich mit Shakespeare, Konfuzius und NASA-Wissenschaftlern unterhalten. Durch Bildung lernen sie vielleicht auch, was es bedeutet, die Perspektive eines Kaninchens einzunehmen, das nach Raubtieren lauscht, eines Raumschiffs, das sich mit nahezu Lichtgeschwindigkeit fortbewegt, oder eines subatomaren Teilchens, das sich nicht wirklich an einem Ort befindet, bis es beobachtet wird (Wegerif, 2022, S. 9; Üs. d. Autor:innen).

Ziel einer solchen Bildung ist ein „Kosmopolitismus, der nicht durch bestimmte Werte definiert ist, sondern durch eine dialogische Orientierung, die offen ist für die Möglichkeit, vom Anderen zu lernen“ (Wegerif, 2022, S. 10; Üs. d. Autor:innen).

Eine dialogische Grundhaltung in der Demokratiebildung

Dialogisch verstandene Demokratiebildung ist in diesem Kontext eine Erziehung *durch* Dialog *zum* Dialog im Sinne eines gelernten und erprobten, abwägenden und ergebnisoffenen Argumentierens auf der Suche nach der bestmöglichen Lösung für ein anstehendes Problem. Dabei geht es nicht um das „Produzieren“ von demokratisch mündigen Bürger:innen, sondern um ein Ermöglichen eines „in-die-Welt-Kommens“, in dem das Kind „Subjekt“ werden kann und als „in-die-Welt-ge-rufene“ Person Antwort gibt und Verantwortung übernehmen lernt, wie es Biesta (2006, S. 137; Üs. d. Autor:innen) formuliert:

Während traditionelle Bildungsstrategien sich auf die Frage konzentrieren, wie Kinder und Neuankömmlinge auf ihre zukünftige Teilhabe an der Demokratie *vorbereitet* werden können, fordert Arendt uns auf, uns von der Vorstellung zu lösen, Bildung sei ein Bereich, in dem auf etwas später Kommendes vorbereitet wird. Arendt folgend können wir sagen, dass Bildung nicht als Ort der Vorbereitung verstanden

werden sollte, sondern als Ort, an dem Individuen handeln können, an dem sie ihre Anfänge in die Welt bringen können und somit Subjekte werden können. Die Bildungsfrage ist daher nicht mehr, wie demokratische Individuen hervorgebracht oder „produziert“ werden können. Die zentrale Bildungsfrage ist, wie Individuen Subjekte *sein* können, wobei zu bedenken ist, dass wir nicht kontinuierlich Subjekte sein können, da wir nur *im Tätigsein* Subjekte sein können, d.h. in unserem Sein *mit anderen*. (Biesta, 2006, S.137; Üs. d. Autor:innen; Hervorhebungen im Original)

Demgegenüber findet sich in der Praxis oftmals ein deutlich reduziertes Verständnis von Demokratiebildung. Wegerif (2022) nennt *Reduktion*, *Exklusivität* und *Ideologisierung* als größte Herausforderungen: (1) Eine Reduktion auf reines Abstimmen behindert ein Nachdenken und eine gemeinsame Suche nach der bestmöglichen Lösung, ist unter Umständen sogar deren Gegenteil (S.2). (2) Der teilweise exklusive Charakter eines derartigen Demokratieverständnisses kann dazu führen, dass Gruppen, die als undemokratisch wahrgenommen werden, a priori ausgeschlossen werden. (3) Demokratie wird schlimmstenfalls ideologisiert – und Ideologie stellt immer eine Ablehnung der Dialogizität (im Bakhtin'schen Sinn der multiperspektiven inneren Dimension einer Aussage) dar (ebd., S.3).

Wegerifs (2022) Ansatz „talking better together“ versucht einem derartigen reduktionistischen Verständnis von Demokratiebildung durch den Aufbau einer umfassenden dialogischen Haltung entgegenzuwirken. Dabei geht es um die Fähigkeit zuzuhören, Ideen mitzuteilen, die eigene Meinung ändern zu können sowie auch um den Versuch, ein im Entstehen begriffenes Bild vom größeren Ganzen zu erkennen. Dies bringt nicht zuletzt auch eine Verbesserung der Fähigkeit des Einzelnen zu reflektiertem und abwägendem Nachdenken mit sich (ebd., S.7; Alexander, 2000, Kap.3) – *talking better together* im Sinne eines *thinking together* (Phillipson & Wegerif, 2019) trainiert (ganz im Sinne Vygotskys) das *thinking alone*: Das Kind beginnt auch für sich allein, multiperspektivisch zu denken und abwägend zu entscheiden.

3. Dialogische Erziehung im Rahmen von „Classroom Management“

Unter dem Begriff „Classroom Management“ wird in der aktuellen pädagogischen Fachliteratur ein übergeordnetes Thema verstanden, das vor allem in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden und in der Lehrer:innenfortbildung eine zentrale Rolle spielt. Es steht zusammenfassend für pädagogisches Denken und Handeln im Unterricht und betrifft sowohl die Haltung von Lehrpersonen als auch das Einüben bewussten aktiven Agierens und Reagierens auf Situationen mit Handlungsbedarf und Interagierens mit Schüler:innen, wobei oft der Umgang mit „Störungen“ im Unterricht im Zentrum steht (siehe beispielsweise Eichhorn, 2008; Lohmann, 2012; Nolting, 2017; Rogers, 2013).

Aus pädagogischer Sicht bietet das Zusammenleben im Klassenzimmer täglich zahlreiche Gelegenheiten, Beziehungen zu gestalten und die Gemeinschaft weiterzuentwickeln. Vor dem Hintergrund dialogischer Erziehung können diese Situationen genutzt werden, um Sachverhalte multiperspektivisch zu erörtern und damit zu einer im ursprünglichen Sinne bildenden Erfahrung beizutragen. Andrea English (2023) zeigt, wie non-affirmative Pädagogik zur Demokratiebildung beitragen kann, indem in Form von Dialogen eine Reflexion in Gang gesetzt wird, in der die Weltbeziehung aller Beteiligten neu gestaltet wird. Ursprünglich am fachlichen Unterricht orientiert, lässt sich Englishs Argumentation auch für das Zusammenleben in der Klasse übernehmen. Die Autorin argumentiert mit Bezug auf unter anderem Dewey und Benner, dass Bildungsprozesse stets Grenzerfahrungen oder Diskontinuitäten im Erleben der Schüler:innen voraussetzen; also das, was in der Classroom-Management-Literatur als „Störung“ oder Konflikt bezeichnet wird. Während affirmative Haltungen entweder durch autoritäres Eingreifen oder völliges Zurückziehen der Lehrperson geprägt sind, nimmt eine non-affirmative Haltung Irritationen ernst und nützt sie als Ausgangspunkt für Reflexion. Ziel ist nicht, vorgefertigte Lösungen zu oktroyieren, sondern den Schüler:innen zu ermöglichen, ihre Beziehung zur Welt und zu anderen bewusst weiterzuentwickeln. Aufgabe der Lehrperson ist es dabei nicht nur, Wissen bereitzustellen, sondern Lernende zu befähigen, ihren Zugang dazu selbst zu entdecken. Damit verbunden ist eine offene Haltung gegenüber den Deutungen der jungen Generation, von der nicht allein die „richtige“ Wiedergabe erwartet wird, sondern die zunächst mit einem offenen Interesse verschiedene Zugänge zulässt, wie sich die junge Generation an das bestehende Wissen heranwagt. Dieser Unterschied ist nicht nur im Sinne unseres Generationenverhältnisses bedeutsam, um für den Fortbestand unserer Gesellschaft die nötige Weiterentwicklung zu erlauben (Schleiermacher, 1826/2000), sondern auch für nachhaltige Bildungsprozesse, die über die konkrete Schulsituation hinausreichen.

English argumentiert zudem, dass affirmative pädagogische Zugänge Gefahren für die Demokratiebildung darstellen, weil ihnen missverstandene Konzepte von Freiheit und Autorität in der Erziehung zu Grunde liegen. In transmissiven, affirmativen Modellen wird die Autorität der Lehrperson über ihr Wissen als Autorität über Personen überführt, d.h. als externe Kontrolle über die Lernenden, sodass das Classroom Management (oder was man früher als Disziplin bezeichnet hat) ein wesentliches Mittel für die soziale Kontrolle über die Lernenden wird (ebd., S. 149). Ein reduktiv-progressives Verständnis hingegen überfordert Lernende, indem es sie jeder externen Autorität entzieht und die Lehrperson aus der Verantwortung entlässt. Beide Konzepte verhindern eine Entwicklung der Schüler:innen, in der sie ihre eigene Persönlichkeit entdecken, ihre Beziehung zu anderen formen und verschiedene Deutungen der Welt erleben können. All dies ist grundlegende Voraussetzung für ein autonomes Leben in einer demokratischen Gesellschaft mit

entsprechenden wertschätzenden Umgangsformen und der Fähigkeit, Herausforderungen und Probleme angehen zu können. Non-affirmative Ansätze eröffnen dagegen die Möglichkeit, Konflikte dialogisch zu bearbeiten. Bakhtins Konzept des „inneren, persuasiven Wortes“ oder Wegerifs Idee des „talking better together“ verdeutlichen, dass Lehrpersonen dabei auf den Anspruch verzichten, das einzig richtige Argument zu besitzen, und stattdessen eine Haltung des „Sprechens, um zu lernen“ (Alexander, 2020) einnehmen. So lernen Lernende wie Lehrende gleichermaßen, Perspektiven zu reflektieren, Argumente zu prüfen und Empathie sowie Takt zu entwickeln.

Das Erkennen verschiedener Perspektiven erleichtert auch Erwachsenen, andere Lebensrealitäten zu verstehen und sich in widersprüchliche Themenfelder hineinzudenken (Wahlström, 2022). Dies stärkt die demokratische Kultur und unterstützt gesellschaftliche Umverteilungsprozesse. Wie Konflikte im Schulalltag bearbeitet werden, prägt damit nachhaltig das Demokratieverständnis kommer- der Generationen. Die Devise „Durch Dialog zum Dialog“ kann also als eine pädagogische Aufgabe verstanden werden, in der Schüler:innen in ein wesentliches Grundprinzip demokratischen Zusammenlebens eingeführt werden.

4. Der Dialog als Beispiel in der Lehrveranstaltungsliteratur

In der Ausbildung von Lehrer:innen nimmt das Thema „Classroom Management“ einen wichtigen Platz ein. Es wird überwiegend in bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen zu Praktika, aber auch in regulären bildungswissenschaftlichen Seminaren thematisiert und stellt den Anspruch, theoriegeleitete Reflexion pädagogischen Handelns im Unterricht zu ermöglichen. Oftmals dienen zu diesem Zweck beispielhaft abgedruckte Gespräche, die einerseits gute, andererseits schlechte Praxis veranschaulichen oder aber in Form von Dilemmata Reflexion anregen sollen.

Am Standort Linz im Cluster Mitte gibt es für die Ausbildung der zukünftigen Sekundarstufenlehrer:innen gemeinsame Rahmenvereinbarungen mit Pflichtliteratur sowie empfohlene Literatur zu den einzelnen bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Für den vorliegenden Artikel haben wir die 139 Titel dieser Lehrveranstaltungsliteratur gesichtet und davon jene ausgewählt, die Classroom Management behandeln und dabei konkrete Beispiele von Dialogen enthalten. Die in diesen sieben Publikationen (Titel siehe Anhang) vorgestellten Dialoge wurden gesammelt und dienen als Basis für eine theoretische Analyse. Alle Beispiele, die schlechte pädagogische Praxis demonstrieren sollten, wurden aus der Analyse ausgenommen. Im Zentrum der Analyse steht die Frage, inwiefern sich in den Gesprächsbeispielen dialogische Prinzipien nachweisen lassen und welche Formen dialogischer Kommunikation erkennbar sind. Darauf aufbauend soll herausgearbeitet werden, welche Anregungen sich daraus für die Heranführung an

die Prinzipien einer dialogischen Erziehung in der Lehrer:innenbildung ergeben; insbesondere im Hinblick auf die jüngste Curriculumreform, die ab dem Studienjahr 2026/27 in Kraft tritt und die Möglichkeit eröffnet, Inhalte und Pflichtliteratur neu zu gestalten.

Für die Analyse wird das „Argumentation Rating Tool“ (ART) herangezogen, das von Reznitskaya & Wilkinson (2017; 2021) entwickelt wurde, um Lehrenden ein Werkzeug an die Hand zu geben, das ihnen hilft, sich einen fragend-entwickelnden Unterrichtsstil im Sinne einer gemeinsamen und andere Perspektiven wertschätzenden Suche nach der vernünftigsten Antwort auf große Fragen anzueignen bzw. diesen zu verbessern. Es erlaubt, eine Diskussion auf die Qualität der Argumentation hin zu überprüfen und führt dazu vier Kriterien für eine qualitativ hochwertige Argumentation mit elf Praktiken an, die zur Umsetzung dieser Kriterien eingesetzt werden (Reznitskaya & Wilkinson, 2021, S. 3; Üs. d. Autor:innen):

Kriterium	Beschreibung	Umsetzung
(1) Vielfalt der Perspektiven	Wir erkunden verschiedene Perspektiven gemeinsam.	(1) Schwerpunkt auf strittige Fragen setzen (2) Verantwortlichkeiten teilen (3) Alternativen diskutieren
(2) Klarheit	Wir sind klar in der Sprache und Struktur unserer Argumente.	(4) Bedeutungen klären (5) Ideen verbinden (6) Begründungsprozesse und Argumentationsschritte benennen (7) der Argumentationslinie folgen
(3) Annehmbarkeit der Argumente und Belege	Wir verwenden gut geprüfte und präzise Begründungen und Beweise.	(8) Fakten evaluieren (9) Werte evaluieren
(4) Logische Gültigkeit	Wir verbinden unsere Standpunkte, Begründungen und Beweise auf logische Weise miteinander.	(10) Begründungen darlegen (11) Schlussfolgerungen bewerten

TAB. 1 Argumentation Rating Tool

Das Rating Tool erscheint uns als sinnvolle Systematik, um Gespräche daraufhin zu analysieren, auf welche Art und Weise sie die andere Person mit einbeziehen und auf sie eingehen und damit als dialogisch bezeichnet werden können. Darüber hinausgehend sind für unsere Analyse die eingangs beschriebenen Konzepte des „Sprechens, um zu lernen“ (Alexander, 2020), des „talking better together“ (Wegerif, 2022) und die Zeugenposition (Bakthin, 2010) wichtig. Diese Konzepte bündeln nochmals die Kriterien aus Reznitskayas und Wilkinsons Systematik, insbesondere jene der Perspektivenvielfalt und der Annehmbarkeit der Argumente und Belege. Auf einer übergeordneten Ebene ist es von Interesse, wie weit das Gespräch entwicklungsfördernd, nicht-affirmativ und „bildend“ für alle Beteiligten ist (English, 2023).

Die Aussagekraft der vorliegenden Analyse ist insofern eingeschränkt, als sie sich ausschließlich auf in der Literatur explizit dargestellte Dialoge stützt. Inhalte, die in den Texten zwar dialogisches Miteinander thematisieren, jedoch nicht in Form von Gesprächssequenzen wiedergegeben werden, konnten daher nicht berücksichtigt werden. Damit bleibt ein Teil der inhaltlichen Dimension dialogischer Erziehung unberücksichtigt, was die Reichweite der Ergebnisse relativiert und zugleich auf eine Möglichkeit für weiterführende Analysen verweist.

5. Analyse

Die analysierten Dialogbeispiele zeichnen ein vielseitiges Bild schulischer Gesprächsformen, das sich in drei Typen gliedern lässt: (A) *demokratisch-offene Gespräche*, die zentrale Kriterien eines demokratischen Dialogs erfüllen, (B) *erklärend-argumentative Gespräche*, in denen erzieherische Absichten auf Augenhöhe erläutert und begründet werden, sowie (C) *affirmativ-geschlossene Gespräche*, die stark zielorientiert verlaufen und das gewünschte Ergebnis vorgeben, ohne auf die Perspektiven der Schüler:innen einzugehen.

Typ A zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Lehrperson offen auf das Gespräch einlässt, ohne gleich eine Lösung oder eine Interpretation zu präsentieren. Im folgenden Beispiel wird die Klage der Schülerin aufgegriffen und ernst genommen. Der Lehrer fragt nach und hört zu, ist interessiert, und interagiert mit den Schüler:innen. Das Gespräch hat einen erörternden Teil, in dem der Lehrer nach tiefergehenden Informationen fragt, es werden verschiedene Perspektiven abgeklärt und gewürdigt. Der Lehrer führt Argumente für sein Vorgehen ins Treffen (leider nicht mehr im Beispiel mit dabei) und kündigt an, sein Vorgehen zu ändern.

[Bsp. 1:] Schülerin A: Müssen wir dieses Thema noch lange behandeln?

Schüler B: Ja, wie lange noch?

Lehrer: Das Thema interessiert euch nicht?

Schülerin C: Eigentlich schon, aber nicht so lange.

Lehrer: Kommt es euch drauf an, dass wir nicht so in die Einzelheiten gehen?

Mehrere Schüler:innen: Ja, genau.

Lehrer: Na gut, ich werde darüber nachdenken, aber im Moment will ich kurz begründen, warum ich die Einzelheiten wichtig finde.

(Nolting 2017, S.138)

Im Beispiel sind damit sowohl die Elemente des Argumentation-Rating-Tools präsent, als auch das „gemeinsam besser sprechen“ in jenem Sinne, dass der Lehrer die Perspektive der Schüler:innen kennenzulernen möchte, ohne gleich eine Lösung parat zu haben. Auch die Zeugenposition wird eingenommen, indem der Lehrer stets mitbedenkt, dass die Situation von den Schüler:innen anders erlebt wird, als

er es sich vorstellt oder wünscht. Das Gespräch ist nur insofern affirmativ, als der Lehrer vorerst bei seinen „Einzelheiten“ bleibt, aber zu verstehen gibt, dass er seinen Plan ändern wird. Er verlangt also keine völlige Anpassung an das, was er hier für richtig hält und erwartet von seinen Schüler:innen nicht grundsätzlich, dass sie allem widerspruchslos zustimmen.

Typ B unterscheidet sich von A dadurch, dass die Lehrperson im Gespräch eine erzieherische Absicht deutlich macht, klar verfolgt und gut kommuniziert.

[Bsp.2:] „Du bist Damon, stimmt's?“ Es war meine erste Stunde in dieser Klasse, und ich war noch dabei, die Namen zu lernen. Ich fügte hinzu: „Guten Morgen.“ Er schaute hoch, ohne zu versuchen, das Buch zu schließen: „Genau, Damon.“ „Ich habe gesehen, dass du da ein Buch liegen hast. Worum geht's denn da?“ „Es handelt von einem Serienmörder“, sagte er und schaute grinsend hoch. „Hoffen wir mal, dass er es nicht auf Lehrer abgesehen hat“, sagte ich und meinte das auch so.[...] „Wie läuft's denn mit der Arbeit hier?“ „Langweilig.“ „Es kann schon sein, dass das langweilig ist, Damon, aber das ist heute unsere Arbeit. Weißt du, was du machen sollst?“ „Ja, so ziemlich.“ „Wie kann ich dir denn helfen?“ Ich zeigte auf die Tafel und erläuterte noch einmal kurz die Aufgabe. Dann sagte ich: „Übrigens: dein Buch. Ich möchte, dass du es in deine Schultasche steckst – oder du kannst es bis zum Gong bei mir auf den Tisch legen.“ Das war der kurze Disziplinteil unseres Gesprächs. Er grinste zurück. Ich sagte noch: „Ich komme nachher noch mal vorbei und schaue, wie's mit der Arbeit läuft, Damon.“ (Rogers, 2013, S. 101f)

In diesem Gespräch zeigt der Lehrer Interesse an dem, was der Schüler tut, ohne ihn zu maßregeln. Wie weit dieses Interesse natürlich ist, geht aus der Sequenz nicht hervor, aber das Beispiel zeigt zumindest, dass die Perspektive des Schülers ergründet wird, der Lehrer sehr deutlich versucht, die ablehnende Haltung des Schülers mitzubedenken und sein Vorgehen sehr danach ausrichtet (Zeugenposition). Das gemeinsame Denken ist hier allerdings nicht präsent, ebensowenig wie ein gemeinsames Eruieren der Möglichkeiten. Der Lehrer hat ein klares Ziel (der Schüler soll mitarbeiten und das Buch weggeben), das er mit einem wertschätzenden Gespräch verfolgt und damit dem Schüler eine Affirmation zu seinem Weltbild abverlangt. Die Wertschätzung liegt dabei darin, dass er den Schüler nicht maßregelt und das Lesen verurteilt, sondern dass der Lehrer, wohl wissend um die Perspektive des Schülers, ihm sanft zu verstehen gibt, dass er an der Aufgabe arbeiten muss.

Bei Typ C steht die affirmative Absicht im Vordergrund. Die Lehrperson möchte auf ein ganz bestimmtes Ziel hinaus und stellt, wenn überhaupt, die Fragen so, dass der Schüler oder die Schülerin gewissermaßen dorthin „getrieben“ wird, wo die Lehrperson die Lösung sieht. Das folgende Beispiel ist ein Ausschnitt aus

einem Trainingsraumgespräch, ursprünglich publiziert von Bründel und Simon (2013, S. 69ff.), hier zitiert nach Nolting (2017 S. 127):

[Bsp 3:] „*Britta hat zweimal gestört. Das erste Mal hat sie sich mehrfach zu Martina umgedreht, die zwei Reihen hinter ihr sitzt, und ihr laut etwas zugerufen. Ihre zweite Störung bestand darin, dass sie Martina einen Füller wegriß. Im Trainingsraum wurde sie zunächst ausführlich über die Vorfälle befragt, und Britta erzählte, wie sehr sie sich über Martinas Angeberei mit ihrem neuen Füller geärgert habe. Hierzu Beispiele für das Nachfragen der Lehrkraft im Trainingsraum (Bründel & Simon, S. 58):*

Lehrkraft: Die anderen haben sich also offensichtlich nicht daran gestört, aber du hast dich geärgert.

Britta: Ja, und wie! Ich habe ihr dann zugerufen, sie soll mit der Angeberei aufhören.

Lehrkraft: Wie hast du das gerufen?

Britta: (Britta überlegt) Naja, hm. Ich habe sie eigentlich richtig angeschrien!

Lehrkraft: Gegen welche Regel hast du denn dann verstoßen?

Britta: Ich passe im Unterricht auf und arbeite mit.

Lehrkraft: Hm, hm. Und wie hat Herr Neumann auf dein Umdrehen und das laute Rufen reagiert?

Britta: Er hat mich ermahnt und mich an die Regeln erinnert. [...]

Lehrkraft: Prima, Britta, könntest du jetzt deinen Plan schreiben?

Britta: Ja, okay.

Britta setzt sich an einen Arbeitstisch und schreibt ihren Plan: 'Wenn jemand in der Klasse mit irgendwas angibt und ich mich darüber ärgere, dann beteilige ich mich weiter am Unterricht und warte einen passenden Moment ab, um ihm meinen Ärger mitzuteilen, z. B. in der Pause. Mich am Unterricht beteiligen heißt: nach vorne gucken, mich melden und schriftlich mitarbeiten.'

Lehrkraft: Gut, Britta, dann zeig diesen Plan Herrn Neumann und erkundige dich auch nach den Hausaufgaben. Tschüss.“ (Nolting, 2017, S. 127)

Das Beispiel wird in Noltungs (2017) Buch unter „lehrerzentrierte Problemlösungen“ eingeordnet (im Gegensatz zum Beispiel des Typs A, das aus demselben Buch, aber unter den „kooperativen Problemlösungen“ eingereiht, stammt). Tatsächlich handelt es sich hier um ein stark affirmierendes Vorgehen. Die Lehrperson stellt die Fragen so, dass die Schülerin so antworten muss, wie es die Lehrperson erwünscht. Es scheint der Lehrperson darauf anzukommen, dass Britta erkennt, dass ihr Verhalten anders war als das der anderen Schüler:innen, und dass die Ruhe im Unterricht und das Mitarbeiten oberstes Gebot ist. Es kommt hier zu keinem Gespräch im engeren Sinne, in dem Perspektiven erörtert werden oder in dem die Lehrperson darüber nachdenkt, wie die Schülerin möglicherweise

ihre Gedanken aufnimmt. Damit hat das Gespräch wenig dialogischen Charakter, erscheint allerdings dem Zweck sehr dienlich zu sein.

Die hier zitierten Beispiele stehen stellvertretend für ähnliche Beispiele aus den Büchern der Lehrveranstaltungsliteratur. Sie zeigen, dass der Charakter des Gesprächs dann in eine dialogische Richtung geht, wenn die pädagogische Intention erst im Verlaufe des Gesprächs gefunden und geformt wird. Umgekehrt formuliert wird das Gespräch umso weniger dialogisch, je direktiver und vorbestimmt die Lehrperson in das Gespräch hineingeht. Eine Tendenz, die in den angeführten Beispielen nicht sichtbar wird, aber sich im gesamten Material zeigt, ist die zunehmende dialogische Orientierung in Situationen mit weniger pressierendem Handlungsdruck. Das Beispiel des Typ A zeigt eine Situation, in der Schüler:innen gelangweilt sind und eine andere Vorgehensweise vorschlagen. In dieser Situation ist der Handlungsdruck geringer als in einer Situation, in der Schüler:innen andere Schüler:innen bedrohen, den Unterricht massiv stören oder in der die Lehrperson bereits ungeduldig und genervt ist. Dies geht auch einher mit einer Tendenz, die Verantwortung für das Problem bei den Schüler:innen zu verorten.

Aus pädagogischer Sicht kristallisiert sich hier eine Kernfrage heraus, die für die hier zu beantwortende Fragestellung zunächst geklärt werden muss, nämlich, wie sich die pädagogische Intention mit der Idee des Dialogs verbinden lässt. Der Dialog an sich, d.h. das erörternde Gespräch unter Erwachsenen, ist geprägt durch eine Gleichwertigkeit der Gesprächsteilnehmer:innen und hat zum Ziel, dass man auf eine einende Idee, auf ein gemeinsames Ganzes kommt. Im erzieherischen Kontext erfolgt der Dialog in einem Verhältnis, das durch einen Generationenunterschied geprägt ist. Die erziehende Person hat dabei die Aufgabe, das zu erziehende Kind dabei zu unterstützen, seine Rolle im Beziehungsgefüge zu finden und sich in einem „moralischen Ganzen“ (Schleiermacher, 1826/2000) einzufinden. Dabei steht für die meisten pädagogischen Theorien die Autonomie des Kindes als grundlegende Bedingung im Mittelpunkt, das heißt erzieherisches Handeln bedeutet nie, den Kindern das gute, d.h. moralisch richtige Handeln überzustülpen, sondern es erfolgt immer unter Maßgabe dessen, wo das Kind gerade steht und wie seine Lesart der Situation aussieht. Genau an diesem Punkt befindet sich das Bindeglied zwischen der Idee des Dialogs und der erzieherischen Situation: Durch das Eintreten in einen Dialog wird es der erziehenden Person möglich, die gegenwärtige Lage des Kindes zu erkennen und seine Motive zu verstehen. Umgekehrt erfährt das Kind eine Person, die ihm Beachtung und Aufmerksamkeit schenkt und dadurch vermittelt, dass es Teil eines Beziehungsgefüges ist. In dieser Begegnung kann der pädagogische Moment entstehen und reifen, d.h. die beiden Gesprächspartner:innen erkennen, was nun nötig ist, um das moralisch richtige zu tun. Schleiermacher stellt in seiner Vorlesung zur Pädagogik die Frage, ob man einen Moment dem anderen aufopfern darf, d.h. Schüler:innen eine Lehre erteilen oder gegen ihren Willen handeln. Er beantwortet dies mit einem Nein und

verweist auf den eben beschriebenen pädagogischen Prozess, in dem mit dem Kind daran gearbeitet wird, das auf die Zukunft bezogene Ziel (z. B. keine Gewaltanwendung) auch im gegenwärtigen Moment für das Kind bedeutungsvoll und „befriedigend“ zu machen. Die pädagogische Tätigkeit wird dann als „vollkommen sittlich“ (d. h. ethisch korrekt) bezeichnet, wenn „jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung [ist] für den Menschen, wie er gerade ist“ (Schleiermacher, 1826/2000, S.54), weil alles andere letztlich den Widerstand des Kindes vergrößert und es das in der Zukunft liegende Ziel ablehnen und missbilligen wird. Um Missverständnisse zu vermeiden: Das bedeutet nicht, dass dem Willen des Kindes nachgegeben wird. Es bedeutet vielmehr, die zugrundeliegenden Motive und Bedürfnisse des Kindes zu erkennen und diese mit der pädagogischen Absicht zu verbinden. Auch ein autoritatives Wort, das Gewalthandlungen stoppt, ethisch problematische Äußerungen oder Handlungen in die Schranken weist, oder eine Forderung mit einem „Nein“ zurückweist, hat in diesem Modell Platz, und zwar immer dann, wenn andere Menschen geschützt werden müssen. Es verlangt aber immer nach einer Auflösung und einer sinnvollen Verbindung mit dem, was das Kind dazu gebracht hat, die entsprechende Handlung zu setzen bzw. sich zu äußern. Demokratisch-dialogisches Sprechen bedeutet nicht, jedes Handeln und jede Art von Äußerung zuzulassen und gutzuheißen: Es bedeutet vielmehr, ethisch bedenkliches, den Ideen der Demokratie zuwiderlaufendes Handeln und Agieren aufzugreifen, zur Sprache zu bringen und aufzuarbeiten. Es muss dabei deutlich werden, dass entsprechende Äußerungen und Handlungen die Freiheit anderer Personen untergraben und sie im wahrsten Sinne des Wortes be-treffen (Renoldner, 2024).

Die in diesem Artikel untersuchten Dialoge haben allesamt eine Tendenz, Gespräche mit den Schüler:innen zu suchen und darin gesetzte Grenzen oder Handlungen zu erklären oder zu rechtfertigen. Ein echtes Einlassen auf die Situation der betroffenen Schüler:innen findet in den dargestellten Dialogen nur wenig statt. Der Logik des Schulbetriebs folgend, handelt es sich um sehr „zeiteffiziente“ Dialoge, d. h. der Versuch der Perspektivenübernahme und des Einbeziehens der Schüler:innen wird über eine Abkürzung genommen, in der die Lehrperson versucht, den Wind vorweg aus den Segeln zu nehmen. Sie schlägt zumeist gleich eine Lösung vor, die den Schüler:innen entgegenkommt und die für sie einen leichten Schritt darstellt (Beispiel 1: Jetzt werden die Einzelheiten zwar noch durchgenommen, später aber eventuell gekürzt; Beispiel 2: Es wird keine große Sache daraus gemacht, dass Damon während der Stunde ein Buch liest, aber er muss es weglegen und erhält dafür Unterstützung bei der Aufgabe). Ich-Botschaften und etwas Wahlfreiheit lassen sind dabei die klassischen „Tricks“, die aber letztlich ein Destillat des dialogischen Prinzips darstellen.

6. Diskussion

Pädagogisches Handeln im Sinne einer dialogischen Erziehung bedeutet, sich auf die Schüler:innen und deren Lesart der aktuellen Situation einzulassen und eventuelle Irritationen als produktive Momente gemeinsamen Lernens zu betrachten. Es bedeutet auch, das Hineinversetzen in verschiedene Perspektiven anzuregen, über mögliche Lösungsvarianten in ein Gespräch zu kommen, und dabei auch als Lehrperson eine lernende Haltung einzunehmen, genau hinzuhören und die Sichtweise der Schüler:innen miteinzubeziehen. Die Analyse von Gesprächsbeispielen aus der Lehrveranstaltungsliteratur zeigt, dass diese Art von Dialog praktiziert wird, in vielen Situationen aber die pädagogische Intention bestimmend wird (Typ B, erklärend-argumentative Gespräche). Für die Entwicklung demokratischer Haltungen können diverse Situationen im täglichen Zusammenleben in der Schulkasse aber mit wenig Aufwand besser beitragen, wenn ebendiese pädagogische Intention eingehend reflektiert wird. Eine nicht-affirmative Haltung kann einen bedeutenden Unterschied machen, indem sie den Blick weglenkt von der unmittelbaren Vermittlung vorgefertigter Lösungen hin auf den Prozess des gemeinsamen Ergründens. Die pädagogische Absicht verliert dadurch nicht ihre Bedeutung, sondern sie verschiebt sich in Richtung eines langfristigen moralischen Horizonts wie beispielsweise eines respektvollen und gewaltfreien Umgangs mit anderen. Dieser Horizont bleibt als Orientierung bestehen, während der konkrete Weg dorthin durch Verständigung, Aushandlung und geteilte Erfahrungen gestaltet wird.

Die hier dargestellten Überlegungen zur Demokratiebildung unterscheiden sich bewusst von Konzepten, die das Erproben von demokratischen Entscheidungsfindungsprozessen (Wahlen, Abstimmungen) oder die Vermittlung von Wissen über demokratische Strukturformen in den Mittelpunkt stellen. Sowohl Wegerif (2022; 2025) als auch Wahlström (2022) weisen wie viele andere Demokratietheoretiker:innen und in der Tradition von John Dewey darauf hin, dass die menschlichen Umgangsformen die eigentliche Grundlage und Voraussetzung dafür sind, dass demokratische Diskurse entstehen können, die letztendlich auch informierte Entscheidungen sowie gesellschaftliches Engagement möglich machen. Schulische Erziehung zu Demokratie beläuft sich damit auch darauf, die beschriebenen Prinzipien zu leben und innerhalb des schulischen Mikrokosmosses ein Stück weit den gesellschaftlichen Alltag, so wie wir uns ihn wünschen, zu praktizieren. Ergänzend dazu können Inhalte zum Tragen kommen, die quer durch alle Schulfächer in Form von Demokratiebildung in schulische Vermittlungsprozesse inkludiert werden können, wie etwa das Erlernen guter und konstruktiver Argumentationsweisen, das Einfühlen in verschiedene Lebenslagen und Perspektiven sowie die Wertschätzung aller Mitmenschen. Auch das Erarbeiten von Inhalten kann nach diesen Prinzipien erfolgen.

Für die Lehrer:innenbildung ergeben sich daraus Anregungen, die für die Konzipierung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen bedeutsam sind. Zunächst können Lehrveranstaltungen selbst als Übungsfelder des Dialogs verstanden und gestaltet werden: „Durch Dialog zum Dialog“ gilt auch hier als Grundprinzip. Entsprechende Reflexionsaufgaben, Peer-Feedback oder Beobachtungsaufträge im Rahmen schulpraktischer Studien können diesen Prozess unterstützen und erweitern. Zu diesem Zweck können das Argumentation Rating Tool bzw. auch die oben angeführten erweiternden Konzepte herangezogen werden, um beobachteten oder praktizierten Unterricht auf die Qualität des Dialoges hin zu analysieren. Außerdem könnten sich Studierende gezielt erarbeiten, wie sie – sowohl fächerbezogen als auch in Hinblick auf den sonstigen schulischen Alltag und die gelebte Schulgemeinschaft – das Erlernen von inkludierendem, wertschätzendem und multiperspektivischem Argumentieren anregen können. Für ein demokratisches Miteinander ist hier wesentlich, in eingebrachten Vorschlägen jeweils die Situation anderer mitzubedenken und ein ethisches Urteilsvermögen aufzubauen.

Dialogbeispiele sind neben Fallbeispielen aus der eigenen Praxis eine gute Möglichkeit, um ein Gespür für die Gesprächsführung zu entwickeln. Unsere Analyse zeigt, dass viele Beispiele der klassischen „Classroom Management“-Literatur dem Typ B unserer Typologie entsprechen, also erklärend-argumentative Gespräche, in denen die Lehrperson mit einer klaren Intention ins Gespräch geht. Eine entsprechende Anpassung der Literatur oder eine kritische Thematisierung der von uns genannten Aspekte dialogischen Lernens könnte wesentlich zur Bewusstseinsbildung und zur Ausbildung entsprechender Fähigkeiten beitragen.

Es geht letztlich darum, als Lehrperson zu lernen, nicht nur zu urteilen, vorzugeben und Richtung zu weisen, sondern besonders auch darum, zuzuhören und damit Bildung nicht nur als *Inkulturation* und *Sozialisierung* in die Staatsbürgerschaft einer Demokratie als vorgefertigtes, vom Lernenden unabhängiges politisches System zu betrachten, sondern als Mittel zur Förderung der Demokratie in Form einer Lebenseinstellung (English, 2023, S. 154) bzw. im Sinne einer dialogischen Grundhaltung sowie einem Verständnis von Lernen als Erweiterung des dialogischen Raums (Wegerif, 2022). Biesta (2013) schlägt in dieselbe Kerbe: Das Ermöglichen der „Subjektwerdung“ („*subjectification*“) des heranwachsenden Kindes ist neben bzw. vor Qualifikation (bzw. Inkulturation) und Sozialisation die *eigentliche Aufgabe*:

Es geht nicht nur darum, wie wir die Welt in unsere Kinder und Studierenden bekommen; es geht auch – und vielleicht vor allem – darum, wie wir unseren Kindern und Studierenden helfen können, sich mit der Welt auseinanderzusetzen und so in die Welt zu kommen. (Biesta, 2013, S. 5; Üs. u. Hervorhebung d. Autor:innen)

Lehren wird so zur *zeigenden Geste* (Prange, in Biesta, 2025) in Richtung einer Welt, die ruft – die in eine dialogische Beziehung und damit auch zur Übernahme von Verantwortung einlädt und *Subjektwerdung* ermöglicht:

Prange drückt es sehr schön aus: Wenn wir zeigen, zeigen wir nicht nur in eine bestimmte Richtung und auf das, was Aufmerksamkeit verdient. Er sagt, dass wir beim Zeigen immer auch auf die Schüler:innen zurückweisen. Zeigen ist also eine doppelte Geste: „Schau mal dort, geh dorthin, verbringe Zeit dort. (Biesta, 2025, S.7, Üs. d. Autor:innen)

Demokratische Bildung bedeutet also, Schüler:innen zu einem offenen Dialog mit der Welt einzuladen, der sie letztendlich zum Handeln herausfordert: „Jetzt, wo ich hier bin, wie werde ich mein Leben von hier aus weiterführen?“ (Biesta, 2025, S.8, Üs. d. Autor:innen)

Literatur

- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. New York: Routledge.
- Arievitch, I. M. & Stetsenko, A. (2014). The “magic of signs”. In A. Yasnitsky, R. van der Veer & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 217–244). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139028097.013>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays* (University of Texas Press Slavic series). (M. Holquist, Hrsg.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barrs, M. (2022). *Vygotsky the teacher: A companion to his psychology for teachers and other practitioners*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429203046>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2025). The future of education in the impulse society: Why schools and teachers matter. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09723-1>
- Buber, M. (2017). *Ich und Du* (17. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- English, A. R. (2023). Dewey, existential uncertainty and non-affirmative democratic education. In M. Ulijens (Ed.), *Non-affirmative theory of education and Bildung* (pp. 139–158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_6

- Phillipson, N., & Wegerif, R. (2019). The thinking together approach to dialogic teaching. In E. Manalo (Ed.), *Deeper learning, dialogic learning, and critical thinking. Research-based strategies for the classroom* (pp. 21–47). London, New York: Routledge.
- Renoldner, S. (2024). „Sollen sie doch im Mittelmeer ertrinken“ – Wie im Lehrberuf ethisch kompetent auf Provokationen antworten? Vortrag an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz am 4.12.2024.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students build better arguments together*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2021). The Argumentation Rating Tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussions. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103464. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103464>
- Schleiermacher, F. D. E. (1826/2000). *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2*, herausgegeben von Michael Winkler und Jens Brachmann. Suhrkamp.
- Vygotsky, L. S. (1997). 'On psychological problems' [1930]. In L. S. Vygotsky, *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 3, Problems of the theory and history of psychology* (pp. 91–107). Trans. and intro. R. Van der Veer, Rieber, R. W. & Wollock, J. (eds.). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *The collected works of L. S. Vygotsky: Scientific legacy*. New York: Springer Science & Business Media.
- Wahlström, N. (2022). School and democratic hope: The school as a space for civic literacy. *European Educational Research Journal*, 21(6), 994–1008. <https://doi.org/10.1177/14749041221086721>
- Wegerif, R. (2019). Dialogic education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.396>
- Wegerif, R. (2022). Beyond democracy: Education as design for dialogue. In J. Culp, J. Drerup, I. De Groot, A. Schinkel & D. Yacek (Eds.), *Liberal democratic education: A paradigm in crisis* (pp. 157–179). Brill | mentis. https://doi.org/10.30965/9783969752548_010
- Wegerif, R. (2025). *Rethinking educational theory: Education as expanding dialogue*. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Anhang: Liste der für die Analyse herangezogenen Literatur

- Eichhorn, C. (2008). *Classroom-Management*. Stuttgart: Klett.
- Themenheft: Erziehung und Unterricht, 5+6, 2016.
- Lohmann, G. (2012). *Mit Schülern klarkommen* (S. 170–224). Cornelsen: Berlin.

- Nolting, H. (2017). *Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rogers, B. (2013). *Classroom Management* (S. 141–185). Weinheim und Basel: Beltz.
- Roggenkamp, A., Rother, T. & Schneider, J. (2018). *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Augsburg: Auer.
- Vogel, I. (Hrsg.). (2018). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

