

Georg Breidenstein

# Erziehungspraktiken in der Grundschule

Unterrichtsalltag beobachten  
und reflektieren



utb 6305



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Wilhelm Fink · Paderborn

Narr Francke Attempto Verlag / expert verlag · Tübingen

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag · München

Ferdinand Schöningh · Paderborn

transcript Verlag · Bielefeld

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlag · München

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld



### **Georg Breidenstein**

Georg Breidenstein, Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind ethnographische Unterrichtsforschung sowie Methoden qualitativer Sozialforschung.

[georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de](mailto:georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de)

Georg Breidenstein

# Erziehungspraktiken in der Grundschule

Unterrichtsalltag beobachten und reflektieren

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2025

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [utb.de](http://utb.de) und [elibrary.utb.de](http://elibrary.utb.de)

## Impressum

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2025 © by Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, [info@klinkhardt.de](mailto:info@klinkhardt.de).

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © Ernst Ludwig Kirchner, Lehrer Florian Bätschi mit Schulkindern/  
Wikimedia.

Einbandgestaltung: Agentur Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2025.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 6305

ISBN: 978-3-8385-6305-3 **digital**

ISBN: 978-3-8252-6305-8 **print**

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	7
<b>1 Der „Erziehungsauftrag“ der Schule</b> .....	15
1.1 Der Erziehungsauftrag der Grundschule in den Schulgesetzen der Länder .....	15
1.2 „Wozu ist die Schule da?“ – eine Positionierung gegen einen umfassenden Erziehungsauftrag von Schule .....	18
1.3 Gegenpositionen: Die schulische Aufgabe erstreckt sich auch auf Erziehung .....	20
1.4 „Erziehender Unterricht“ oder Erziehung für den Unterricht?.....	24
<b>2 „Classroom Management“?</b> .....	27
2.1 „Techniken der Klassenführung“ – die klassische Studie von Kounin (1970/1976) .....	30
2.2 Classroom Management als Dimension von „Unterrichtsqualität“ .....	32
2.3 Classroom Management als Prävention und Intervention bei „Unterrichtsstörungen“ .....	35
2.4 Classroom Management als „Verhaltensmodifikation“ .....	36
2.5 „Classroom Management – ganz praktisch!“: Die Instrumentierung des pädagogischen Handelns.....	43
2.6 Fazit: die Konturen des Classroom Management Diskurses.....	47
<b>3 Schulische Erziehung – von ihren Grenzen aus gedacht</b> .....	51
3.1 Ziele und Mittel der Erziehung (Friedrich Schleiermacher).....	52
3.2 Pädagogische Verantwortung (Alfred Schäfer) und die Paradoxie pädagogischen Handelns (Michael Wimmer).....	61
3.3 Die gesellschaftlichen Grenzen der Erziehung (Siegfried Bernfeld).....	66
3.4 Das „Technologiedefizit“ pädagogischen Handelns (Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr) .....	74
3.5 Zwischenfazit: Konzeptionelle Probleme und Grenzen schulischer Erziehung .....	80
<b>4 Rekonstruktive Forschung zu Erziehung in der Schule</b> .....	83
4.1 Der „Klassenrat“ und andere Arenen „sozialen Lernens“ .....	84
4.2 Regeln, „Strafen“ und Disziplinierung .....	87

5	<b>Methodologische Überlegungen</b> .....	93
5.1	Praxistheoretische Unterrichtsforschung.....	93
5.2	Praxistheorie und Erziehung .....	96
5.3	Teilnehmende Beobachtungen .....	99
5.4	Analysen .....	104
6	<b>Eine Kleinstadt-Grundschule</b> .....	107
6.1	Beobachtungen an der Kleinstadt-Grundschule .....	107
6.2	Die Erziehungspraxis an der Kleinstadt-Grundschule.....	135
6.3	„Clemens“: eine Fallstudie .....	137
7	<b>Eine Alternativschule</b> .....	147
7.1	Beobachtungen an der Alternativschule .....	148
7.2	Die Erziehungspraxis an der Alternativschule.....	174
8	<b>Eine Dorfschule in Tirol</b> .....	177
8.1	Beobachtungen an der Dorfschule .....	177
8.2	Das Interview mit dem Schulleiter.....	204
8.3	Die Erziehungspraxis an der Tiroler Dorfschule .....	209
9	<b>Eine „Schule für Erziehungshilfe“</b> .....	211
9.1	Beobachtungen an der Schule für Erziehungshilfe.....	212
9.2	Die Erziehungspraxis an der Schule für Erziehungshilfe .....	252
10	<b>Vergleichende und übergreifende Überlegungen</b> .....	255
10.1	Versuch einer Typologisierung .....	256
10.2	Systematische Probleme schulischer Erziehung.....	258
10.2.1	Relationalität: Das Verhältnis schulischer Erziehung zu Unterrichtsorganisation und Didaktik .....	258
10.2.2	Situativität: Unvorhersehbarkeit, Improvisation und Instrumentierung .....	264
10.2.3	Personalität: Die Referenz auf „Personen“ in den Erziehungspraktiken .....	268
10.3	Erziehungspraktiken und Lehrer:innenhandeln .....	273
10.3.1	Strukturtheorie des Lehrer:innenhandelns.....	274
10.3.2	Der Topos der Verantwortung.....	278
10.3.3	Die Reflexion der Praxis .....	281
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	285

„Ich lehre nicht. Ich erzähle.“  
(Montaigne)

## Einleitung

---

Das Lehrer:innenhandeln, insbesondere in der Grundschule, beschränkt sich offensichtlich keineswegs auf die Vermittlung von Inhalten und fachlichen Kompetenzen, sondern ist von Praktiken der Organisation, der Ermahnung, des Lobens, der Gratifikation und der Sanktionierung einzelner oder mehrerer Kinder geprägt. Eine Gruppe von etwa 25 Kindern muss so organisiert, motiviert und diszipliniert werden, dass so etwas wie „Unterricht“ überhaupt möglich wird bzw. aufrechterhalten werden kann.

Dieses Problem hat schon Ernst Christian Trapp, den ersten Inhaber einer Professur für Pädagogik (in Halle), am Ende des 18. Jahrhunderts beschäftigt, er fragt, in der Sprache seiner Zeit:

„Wie machst Du aus jedem Kopf und Herzen, was daraus werden kann? Wie spornst Du den Trägen? Wie zäumst Du den Voreiligen? Wie erweckst, nährst, leitest Du die Empfindungen? Wie richtest Du die nötigen Gewöhnungen am zweckmäßigsten ein? Wie erhältst Du die Kinder gesund? Und besonders, wie hast Du dies alles anzufangen bei einem Haufen Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, die aber doch in ein und derselben Stunde von Dir erzogen werden sollen?“ (Trapp 1780, zit. nach der Neuausgabe 1913, S. 10)

Trapp identifiziert in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780) ein Grundproblem schulischen Unterrichts, das sich mit der Einführung der Jahrgangsklasse als feste Lerngruppe im 17. und 18. Jahrhundert ergibt. Die ‚Erfindung‘ der Schulklasse als eine Gruppe von Kindern, die von einer Lehrperson gemeinsam unterrichtet werden, kann gegenüber dem bis dahin üblichen Einzelunterricht durchaus als Rationalisierung von Unterricht verstanden werden (Caruso 2021), denn die Ressource Lehrkraft kann viel effektiver eingesetzt werden, wenn sie zur gleichen Zeit nicht ein Kind, sondern eine ganze Gruppe von Kindern zugleich unterrichtet. Aber die didaktischen und pädagogischen Anforderungen an das Lehrer:innenhandeln, die sich aus dieser Organisationsform ergeben, sind erheblich. Es geht um eine umfassende



Systematisierung der Interaktion im Klassenzimmer, was die Organisation des Unterrichts vor völlig neue Herausforderungen stellt (Caruso 2015).

Die Institution der Schulklasse erscheint uns heute selbstverständlich, die Fragen jedoch, die Trapp 1780 aufwirft, können keineswegs als gelöst gelten. In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, wie sie an manchen, insbesondere an reformpädagogischen Grundschulen vorzufinden sind, stellen sich manche Fragen zwar ein wenig anders, aber das strukturelle Problem wie „ein Haufen Kinder“ auf Unterricht einzustellen ist, stellt sich auch dort: Welches Verhalten der Kinder ist für den gemeinsamen Unterricht erforderlich? Wie erreicht man dieses Verhalten? Was macht man, wenn die Unterrichtsordnung gestört wird?

Für Trapp umfasste Pädagogik sowohl Vermittlung als auch Erziehung, aber für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung will ich schulische „Erziehung“ vom Problem der Didaktik und der Vermittlung fachlicher Inhalte und Kompetenzen unterscheiden. So will ich (zumindest vorläufig) unter „Erziehung“ den Versuch verstehen, auf die *Person*, auf ihr Verhalten oder ihre Einstellungen Einfluss zu nehmen, während „Vermittlung“ sich auf ein Drittes richtet, den *Gegenstand* des Unterrichts (Herzog 2016). Erziehung richtet sich auf Normen, an denen Schüler:innen sich orientieren sollen; Vermittlung richtet sich auf Wissen und Kompetenzen, die sich Schüler:innen aneignen sollen. Das ist nicht immer trennscharf, denn viele Unterrichtsgegenstände gehen weit über Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus und haben auch pädagogische Implikationen, und manche pädagogischen Ambitionen haben auch einen inhaltlich-thematischen Fokus (so spricht man deshalb von „Gesundheitserziehung“ oder „Sexualerziehung“). Dennoch scheint es aus heuristischen Gründen sinnvoll, zunächst einmal mit der genannten (formalen) Unterscheidung zwischen *Vermittlung* und *Erziehung* zu operieren, u. a. um nach dem *Verhältnis* dieser beiden Dimensionen des Lehrer:innenhandelns fragen zu können.

Mit den Problemen der Vermittlung sind im Wesentlichen die Fachdidaktiken befasst, die den Unterricht von den Erwartungen an das fachliche Lernen von Kindern aus untersuchen. Wenn dieses Buch sich mit Praktiken und Problemen des Lehrer:innenhandelns aus der Perspektive der „Erziehung“ beschäftigt, dann geht es um einen großen Bereich des Lehrer:innenhandelns (nicht nur) in der Grundschule, der durch die fachdidaktische Reflexion nicht abgedeckt ist, sondern einer dezidiert *erziehungswissenschaftlichen* Reflexion bedarf – einer Reflexion, die sich sowohl der normativen Implikationen und Probleme von „Erziehung“ als auch der empirisch beobachtbaren Herausforderungen und Effekte von Erziehungspraktiken im Kontext der Schulklasse bewusst ist. Zu dieser Reflexion will das Buch mit einigen theoretischen und empirischen Sondierungen beitragen.

Walter Herzog (2016, S. 177) weist darauf hin, dass die Schule per se, als eine Einrichtung, die täglich eine große Zahl von Kindern auf engem Raum versammelt, eine erzieherische Aufgabe beinhaltet:

„Schulen gehören zu den am dichtesten bevölkerten Lebensräumen, die an das Sozialverhalten der Menschen hohe Ansprüche stellen. Selbst wenn ein allgemeiner Erziehungsauftrag an die Lehrerinnen und Lehrer zurückgewiesen würde, ließe sich nicht davon absehen, dass das Zusammenleben an einer Schule auf Normen und Regeln angewiesen ist, deren Kenntnis – jedenfalls auf Seiten der Schülerinnen und Schüler – nicht vorausgesetzt werden kann.“

Auch wenn wir davon ausgehen, dass der primäre Zweck von Schule in der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten besteht, die in einem Curriculum zu beschreiben sind und deren Erschließung und unterrichtsmethodische Umsetzung (fach-) didaktisch zu reflektieren ist, bleibt unbestreitbar, dass der Grundschulunterricht zumindest bisweilen *erzieherisches* Lehrer:innenhandeln braucht, um die Voraussetzungen für Vermittlungshandeln allererst herzustellen – oder aufrecht zu erhalten: Regeln für die Interaktion im Klassenzimmer zu etablieren und Verhaltenserwartungen durchzusetzen, die bestimmte Interaktionsformate überhaupt erst ermöglichen. Aber können pädagogische Ambitionen der Vermittlung der Sache auch in die Quere kommen bzw. in Konkurrenz zu dieser treten? Diese Frage haben meine Erkundungen mehrfach aufgeworfen, und ich halte sie für ausgesprochen brisant: Erziehungspraktiken können offenbar ein Eigenleben entwickeln, das zu der Idee eines fachlich anspruchsvollen Unterrichts in Spannung treten kann. Mein Motiv für diese Studien ist ein zweifaches. Zunächst und vor allem sind es meine Erfahrungen in der Lehrer:innenbildung, wo ich immer wieder darauf stoße, dass Studierende und angehende Lehrpersonen sich um erzieherische Fragen durchaus Sorgen machen:<sup>1</sup> Wie komme ich mit einer Gruppe von 25 bis 30 Kindern zurecht? Welche Rolle will ich oder muss ich da einnehmen? Was mache ich bei Störungen des Unterrichts? Diese Fragen sind (nicht nur) für Berufsanfänger:innen hoch relevant, ich will aber gleich dazu sagen, dass sie in diesem Buch nicht beantwortet werden – denn es gibt auf die genannten Fragen keine einfachen Antworten. Stattdessen will ich versuchen, diesen Bereich des Lehrer:innenhandelns in der Grundschule etwas genauer zu beleuchten, indem ich einerseits sichte, welche Hinweise und Reflexionsangebote man in der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur findet und andererseits ermittle, welche Antworten die schulische Praxis findet. Dabei erweist sich, dass die beobachtbaren praktischen ‚Lösungen‘ der Probleme schulischer Erziehung ausgesprochen vielfältig sind, ich bin in meinen empirischen Erkundungen auf eine sehr große Bandbreite an Umgangsweisen mit den genannten Fragen gestoßen.

<sup>1</sup> Wie intensiv Studierende und Praktikant:innen des Lehramts Grundschule mit Fragen der Normativität und Normalisierung befasst sind, dokumentiert sich z. B. auch in Storck-Odabaşı (2024).

Ein zweites Motiv für meine theoretischen und empirischen Streifzüge entstammt dem Austausch und der Kooperation mit den Fachdidaktiken.<sup>2</sup> Dabei wird deutlich, dass jene doch relativ konturierte Vorstellungen von Grundschulunterricht und seinen Aufgaben haben. Demgegenüber scheint die Erziehungsaufgabe von Lehrpersonen weniger klar umrissen zu sein. Auch zur Reflexion des Verhältnisses von didaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive auf Grundschulunterricht möchte dieses Buch beitragen.

„Erziehung“ ist bei näherer Betrachtung ein durchaus schwieriger Begriff, der einerseits im Alltagsverständnis unverzichtbar erscheint, um den Versuch der Einflussnahme auf Kinder oder Jugendliche zu bezeichnen, der aber andererseits auch erziehungswissenschaftlich keineswegs als geklärt gelten kann. Der Begriff der Erziehung war im grundschulpädagogischen Diskurs über viele Jahre in den Hintergrund getreten, zieht aber derzeit neue Aufmerksamkeit auf sich (Kanold & Liebers 2021). Gefragt wird grundlegend, was „Erziehung“ insbesondere im Kontext von Schule bedeutet (Budde & Weuster 2018) und wie sich „Erziehung“ erforschen lässt (Meseth et al. 2016; Nohl 2020; Schierbaum et al. 2023). Gegenüber der Konjunktur der „Bildungsforschung“ der letzten 20 Jahre, die sich zu weiten Teilen auf die Bedingungen erfolgreichen Unterrichtens im Sinne fachlichen Lernens richtete, ist gegenwärtig eine Wiederbelebung der Frage nach Erziehung auch als Dimension professionellen Handelns in der Schule zu verzeichnen. An diese Bemühungen schließen die vorliegenden Untersuchungen an, wobei ich die Frage spezifiziere: Es geht im Folgenden um jene Praktiken, die *im Kontext von Grundschulunterricht* bestimmte Erwartungen an das Verhalten und die Einstellungen von Kindern zur Geltung zu bringen versuchen.

Kann „Erziehung“ dabei als eigenständiger „Auftrag“ von Schule beschrieben werden? In den Schulgesetzen der deutschen Länder ist durchgängig von einem „Erziehungsauftrag“ der Schule die Rede, allerdings ohne nähere Bestimmung und oft in einem Atemzug mit dem „Bildungsauftrag“ – es bleibt weitgehend offen, was mit dem schulischen Erziehungsauftrag gemeint sein soll, wo dieser anfängt und wo er aufhört. Im schulpädagogischen Diskurs ist die Relevanz von „Erziehung“ für die Schule hoch umstritten: Während einige dazu raten, dass die Schule sich auf das Unterrichten als ihre Kernaufgabe konzentrieren sollte, insistieren andere darauf, dass die Schule auch einen gesellschaftlich unverzichtbaren Erziehungsauftrag zu erfüllen habe (Kap. 1).

Aber auch diejenigen, die gegenüber einem umfassenderen Erziehungsauftrag der Schule eher skeptisch sind, bejahen die Notwendigkeit jenes Erziehungshandelns, das sich auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der Voraussetzungen für Un-

---

2 Insbesondere im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs „Fachliches Lernen und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht“ (INTERFACH), das wir derzeit in Halle und Kassel durchführen ([www.interfach.de](http://www.interfach.de)).

terricht bei den Adressat:innen des Unterrichts richtet. Diese Anforderung an das Lehrer:innenhandeln wird derzeit populär als „Classroom Management“ gefasst und mit einer Flut von Literatur bedacht. Classroom Management versucht, das Lehrer:innenhandeln zu instrumentieren und insbesondere mit Hinweisen zur Prävention und Intervention bei Unterrichtsstörungen auszustatten. Der Diskurs des Classroom Management ist gerade wegen seiner vermeintlichen Praxisnähe und Lösungsorientierung sehr prominent, er tendiert allerdings dazu, wie ich zeigen werde (in Kap. 2), das Problem der Unterrichtsordnung auf Verhaltensregulierung zu reduzieren. Zudem hat dieser Ansatz das prekäre *Verhältnis* zwischen Vermittlungs- und Erziehungshandeln kaum im Blick.

Der Versuch des vorliegenden Buches besteht demgegenüber *erstens* darin, dem Problem schulischer Erziehung durch die Diskussion ausgesuchter Lektüren einen Reflexionsraum zu eröffnen, der die Tradition erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung einbezieht. Die Bedingungen und Möglichkeiten schulischer Erziehung sind hier vor allem von ihren *Grenzen* aus zu reflektieren (Kap. 3): Grenzen, die in der Relationalität der Ziele und dem schwierigen Verhältnis von Mitteln und Zielen der Erziehung liegen (Schleiermacher); in der gesellschaftlichen Verfasstheit der Institution Schule (Bernfeld); sowie schließlich in der nicht zu bewältigenden Komplexität des Interaktionssystems Schulklasse (Luhmann & Schorr). Die Lektüren zu den Grenzen schulischer Erziehung sensibilisieren für *Problemstellungen*, die sich mit Erziehungspraktiken in der Grundschule verbinden (können) und die reflexiv zu bearbeiten sind.

Gehandelt werden muss natürlich trotzdem. Das Anliegen dieses Buches besteht deshalb *zweitens* darin, die Reflexion des erzieherischen Handelns von Lehrpersonen in empirischer Beobachtung zu fundieren. Zunächst werden Befunde aus der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung zusammengetragen (Kap. 4); diese hat sich insbesondere mit spezifischen Formaten befasst, die dem ‚sozialen Lernen‘ dienen sollen, wie etwa dem „Morgenkreis“ oder dem „Klassenrat“. Während diese Formate sich vom Fachunterricht abgrenzen, richtet sich das Hauptinteresse meiner Beobachtungen eher auf die alltäglichen, kleinen, situativen Praktiken der Synchronisierung, Disziplinierung und Sanktionierung. Diese *begleiten* die Praktiken der Vermittlung und ermöglichen diese oft erst, sie können aber auch in Konkurrenz zu diesen treten.

Vor dem Bericht über die eigenen empirischen Explorationen sind deren methodologische bzw. sozialtheoretische Grundlagen knapp zu skizzieren (Kap. 5). Indem ich an die Theorie sozialer Praktiken anschließe, kann ich die Untersuchungsperspektive gegenüber der Zentralstellung der Lehrperson und ihren Intentionen dezentrieren und analytisch auf den situativen Vollzug von Erziehungspraktiken fokussieren. In vier kleinen, jeweils einwöchigen Feldaufenthalten habe ich teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und mir von den Protagonist:innen ihre

Praxis erklären lassen. Die Berichte von der Feldforschung verbinden die möglichst detaillierte Beschreibung ausgesuchter Szenen mit vorsichtig abstrahierenden Kommentaren und Reflexionen.

Ich bin mit meinen empirischen Erkundungen meiner Neugier gefolgt, und die Darstellung im Buch folgt einem Forschungsprozess, der für mich zahlreiche Überraschungen und Entdeckungen enthielt und der mein Nachdenken über schulische Erziehung mit spannendem Material versorgt hat. Ich berichte also nacheinander von vier sehr unterschiedlichen Grundschulen: von einer kleinstädtischen Grundschule mit einem eher konventionellen Verständnis von Unterrichtsorganisation, das die fortlaufende Synchronisierung und Disziplinierung des Schüler:innenverhaltens erfordert (Kap. 6); von einer großstädtischen ‚Alternativschule‘ mit jahrgangübergreifenden Lerngruppen, wo Verhaltensregulierung weitreichend in die Selbstverantwortung der Kinder gelegt wird (Kap. 7); von einer Dorfschule mit ebenfalls jahrgangsgemischten Gruppen und einem bemerkenswert niedrigen Aufkommen an Disziplinierungspraktiken (Kap. 8); und schließlich von einer „Schule für Erziehungshilfe“, wo Erziehung ein herausgehobener Stellenwert zukommt und in das Zentrum des professionellen Handelns rückt (Kap. 9).

In den teilnehmenden Beobachtungen wird einerseits die Komplexität der Anforderungen an das Erziehungshandeln von Lehrkräften deutlich; andererseits wird die Bandbreite der Umgangsweisen mit diesen Anforderungen greifbar, insofern sich an den vier Schulen vier unterschiedliche Versionen finden, eine Gruppe von Kindern auf Unterricht einzustellen. In dem Bericht von den Feldforschungen sticht v. a. die *Diversität* der Erziehungspraktiken an den verschiedenen Schulen ins Auge; abschließend will ich dann jedoch übergreifend und systematisierend nach den beobachtbaren Bedingungen und *Herausforderungen* für Grundschullehrer:innen im Bereich schulischer Erziehung fragen (Kap. 10).

Das als Motto dem Text vorangestellte Montaigne-Zitat hängt über meinem Schreibtisch, weil es mir passend erschien als Richtschnur beim Schreiben dieses Buches, das sich durchaus auch an Studierende und angehende Lehrkräfte wendet, aber kein Lehrbuch im klassischen Sinne ist. Denn es geht mir nicht um die Darstellung eines bestimmten Wissens zum Zwecke seiner ‚Aneignung‘, stattdessen berichte ich über meine eigene, theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Problem schulischer Erziehung. Eine Auseinandersetzung, die hier nur einen vorläufigen Abschluss findet und die an vielen Stellen auch für mich neue Fragen aufwirft.

Mein Dank gilt in allererster Linie allen Lehrer:innen und allen Schüler:innen der vier Schulen für ihr Vertrauen, dass ich ihnen bei der Arbeit zuschauen durfte. Andrea Raggl und Angela Bauer danke ich für zwei wunderbare Feldzugänge und inspirierende gemeinsame Feldforschung. Viele haben mitüberlegt und mitgedacht bei diesem Buch, dafür möchte ich mich ganz herzlich bedanken: Thorid Rabe hatte die Idee zu dem Titelbild. Mit Eric Kanold sowie Jens Oliver Krüger habe ich über erste analytische Ideen und den Diskurs des Classroom Management gesprochen. Andrea Bossen, Christine Freytag, Olivia Kleinfeld, Marian Laubner, Gudrun Meister, Anna Roch, Anna Schnitzer und Tanya Tyagunova haben mit mir Teile des Manuskriptes zu verschiedenen Zeitpunkten diskutiert. Bedanken möchte ich mich auch bei der Seminargruppe, die im Sommersemester 2024 das Manuskript kapitelweise mit mir durchgearbeitet hat. Sehr profitiert habe ich schließlich von den Rückmeldungen von Arnd Michael Nohl und Nele Kuhlmann, die aus ihrer jeweiligen Perspektive das ganze Manuskript gelesen und kommentiert haben. Magdalena Ritter und Kerstin Frenzel haben sich um die formalen und sprachlichen Details des Textes gekümmert – herzlichen Dank! Und schließlich sei der Deutschen Forschungsgemeinschaft gedankt, die mir ein zusätzliches Forschungssemester für die Fertigstellung des Projektes finanziert hat.

Loben, Ermahnen, Disziplinieren sind unvermeidliche Bestandteile des Handelns von Lehrer:innen im Grundschulunterricht. Das Buch diskutiert diese Praktiken aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Nach einem kritischen Blick auf den Diskurs des Classroom Management werden grundlegende theoretische Positionen zu der Notwendigkeit und den Grenzen schulischer „Erziehung“ aufgerufen. Vor diesem Hintergrund berichtet der Autor von seinen teilnehmenden Beobachtungen und Reflexionen an vier sehr unterschiedlichen Schulen. Damit wird die Bandbreite der Erziehungspraxis an Grundschulen verdeutlicht und gezeigt, wie Erziehungspraktiken mit der spezifischen Organisation des Unterrichts zusammenhängen. Das Buch gibt Leser:innen Möglichkeiten an die Hand, pädagogisches Handeln in der Schule zu reflektieren.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-6305-8



9 783825 263058



QR-Code für mehr Infos und  
Bewertungen zu diesem Titel

[utb.de](http://utb.de)