

Höke, Julia; Isele, Patrick

## Interaktionen auf Augenhöhe? Erfahrungen zur Einführung des Du in Hochschullernwerkstätten

Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 262-273. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Höke, Julia; Isele, Patrick: Interaktionen auf Augenhöhe? Erfahrungen zur Einführung des Du in Hochschullernwerkstätten - In: Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 262-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269592 - DOI: 10.25656/01:26959; 10.35468/6009-19

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269592>

<https://doi.org/10.25656/01:26959>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Julia Höke und Patrick Isele*

## **Interaktionen auf Augenhöhe? Erfahrungen zur Einführung des Du in Hochschullernwerkstätten**

### **1 Anlass und Ausgangspunkt**

Im Sommer 2019 fand an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Paderborn die Vorlesungsreihe "Sommercampus Kindheit" statt, zu der u. a. auch Hartmut Wedekind einen Vortrag hielt. Unter dem Titel *Von der Hand zum Verstand – MINT- oder MINKT-Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit* begeisterte er Studierende und Dozierende der Bachelorstudiengänge Kindheitspädagogik und Soziale Arbeit. Neben den inhaltlichen Impulsen wurde auch die besondere Arbeitsatmosphäre zwischen den Lehrenden und Lernenden thematisiert, bei der er neben vielen weiteren Aspekten auch das kollektive Du erwähnte – als gegenseitige Ansprache mit Du und Vorname zwischen Studierenden und Dozierenden im Sinne eines gemeinsamen Lernens. Einige Studierende des zweiten Semesters BA Kindheitspädagogik waren von dem Vortrag und der Idee des kollektiven Dus so inspiriert, dass sie auf uns Dozierende (Julia Höke und Patrick Isele) zukamen und fragten, ob wir dieses kollektive Du in der Lernwerkstatt<sup>3</sup> nicht ebenfalls einführen könnten.

Wenn Lehrende im Sinne der Lernwerkstattarbeit (vgl. Gabriel et al. 2009) zu Lernbegleiter\*innen werden, sich typische Handlungsanforderungen (Bereitstellung von Informationen, Aufzeigen von Lösungswegen, etc.) zugunsten einer partizipatorischen Gestaltung der Zusammenarbeit mit Studierenden ablösen und ein gemeinsames Forschen und Lernen im Sinne des Sustained Shared Thinking<sup>1</sup> (vgl. Siraj-Blatchford 2009) stattfinden soll, erscheint es förderlich, wenn die der Beziehung von Dozierenden und Studierenden an Hochschulen immanente Asymmetrie, die vor allem durch institutionelle Hierarchie, Generation und Wissensvorsprünge (re-)konstruiert wird, zugunsten gemeinsamer Denkprozesse möglichst in den Hintergrund tritt.

Da die unterschiedlichen Ansprachen (das „Sie/Nachname“ zwischen Studierenden und Dozierenden vs. das „Du/Vorname“ zwischen den Studierenden) diese

1 Sustained Shared Thinking (nach Siraj-Blatchford 2009) meint insbesondere, dass die Begleitung und Beratung von Studierenden besonders im Fokus stehen.

Asymmetrie in jeder Interaktion deutlich markieren, erschien es uns plausibel, diese Ansprache zu verändern. Dass dieser Impuls von den Studierenden ausging, trug ebenfalls dazu bei, diese Veränderung zu initiieren. Ermutigt von Hartmut Wedekind und in der Annahme, dass dieser an uns herangetragene Wunsch zumindest für die Mehrheit der Studierenden gilt, informierte jede\*r von uns in unterschiedlicher Weise in den anschließenden Tagen die Studierenden über die Neuerung.

### Erste Irritationen und ambivalente Erfahrungen

Bereits bei der Einführung des kollektiven *Du* in den unterschiedlichen Kohorten (Zweit-, Viert- und Sechstsemester) wurde deutlich, dass die von uns unterstellte positive Reaktion auf das kollektive *Du* nicht uneingeschränkt zutraf und unser Angebot keinesfalls bei allen Studierenden auf Zustimmung stieß. So lehnten insbesondere in der Kohorte der Sechstsemester einzelne Studierende das *Du* mit der geäußerten Begründung, sich jetzt nicht mehr umgewöhnen zu wollen, offen ab, während die Studierenden des zweiten und vierten Semesters der veränderten Ansprache nicht widersprachen. Allerdings wurden in der praktischen Umsetzung bei den Studierenden trotz grundsätzlicher Zustimmung Unsicherheiten in der Kommunikation deutlich, wie z. B. der wiederkehrende Rückfall ins „*Sie*/Nachname“ während der kollektiven Reflexionen im Seminar oder während der individuellen Gesprächssituationen nach Seminaren oder in Sprechstunden. Kommuniziert war dagegen eine grundsätzliche „*Du*/Vorname“-Ansprache auch außerhalb konkreter Seminarsitzungen.

Besonders zeigte sich der ambivalente Umgang mit der Ansprache in der schriftlichen Kommunikation, in der die unterschiedlichsten Strategien auftauchten. Tabelle 1 enthält eine Reihe von Beispielen für die Gestaltung von Emails aus unterschiedlichen Kohorten:

**Tab. 1:** Varianten der schriftlichen Anrede in Emails

Strategie:	Beispiel:
Förmliche Anrede, Nachname und Du	Sehr geehrter Herr Prof. Dr. phil. Patrick Isele, ich habe meinen Studienbericht in dein Fach gelegt...
Förmliche Anrede, Vorname und Du	Sehr geehrte Julia, kannst du die ppt von letzter Woche noch hochladen...
Anrede, Nachname und Mischung Du/Sie	Hallo Frau Höke, im Anhang findest du eine erste Gliederung. Ihnen ein schönes Wochenende, ...

Anrede, Nachname und Du	Hallo Herr Isele, ich habe eine Absage für meinen Praktikumsplatz bekommen. Hast du eine Idee, was ich jetzt tun kann? ...
Anrede, Vorname/Nachname und Du	Hallo P. Isele, wenn es von deiner Seite aus noch Zeit gibt, sich bzgl. der Präsentation auszutauschen, freue ich mich.
Anrede, Vorname und Sie	Hallo Patrick, gestern konnte ich nicht am Seminar teilnehmen. Brauchen Sie eine ärztliche Bescheinigung? ...
Anrede, Vorname und Mischung Du/Sie	Hallo Julia, ich habe versucht, Sie anzurufen, aber du warst leider nicht da.

Diese irritierenden Erfahrungen nahmen wir zum Anlass, die Wirkung der Anrede auf die Gestaltung von Interaktion und Beziehung in Hochschullernwerkstattseminaren genauer zu untersuchen.

## 2 Theoretische Anknüpfungspunkte

Sprache hat einen großen Einfluss auf unser soziales Leben und die Gestaltung von Gemeinschaften. Sprecher\*innen reproduzieren in Interaktionen (un)bewusst Selbstbilder, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen und Bedürfnisse nach Nähe und Distanz (vgl. Formentelli 2010), über Sprache werden Machtverhältnisse und gegenseitige Solidarität markiert (vgl. Voswinkel 2003).

Zur Verwendung unterschiedlicher Anreden liegen für den deutschen Sprachgebrauch insbesondere historische Studien vor, die die Entwicklung der Anredeformen vom frühen 9. Jhd. bis heute skizzieren (ausführlich dazu z. B. Besch 1998). Untersuchungen zur Wirkung der Anrede, die sich auf spezifische professionelle Kontexte beziehen, beziehen sich nach wie vor auf das Modell der Anrede von Brown und Gilman (1960) (Tab. 2), sind selten und beschränken sich auf kleine Stichproben mit qualitativen Analysen von Sprechakten (z. B. Sehm-Schurig 2012).

Üblicherweise wird in Deutschland für die formale Ansprache das Sie genutzt, in informellen Settings ist das Du gebräuchlich, wenngleich es regionale Unterschiede gibt – zu den bekanntesten gehören das „Hamburger Sie“ und das „Münchner Du“. Die Verwendung der jeweiligen Anrede hat also mit dem Kontext zu tun und verweist auf die Beziehung zwischen den Sprechenden – das Du weist eher auf symmetrische Beziehungen und Nähe hin, während das Sie eher in asymmetrischen Beziehungen vorkommt und Distanz ausdrückt (s. a. Tab. 2, erstellt in Anlehnung an Brown & Gilman 1960, Sehm-Schurig 2012).

**Tab. 2:** Übersicht Anredeformen (erstellt in Anlehnung an Brown & Gilman 1960, Sehm-Schurig 2012)

Pronomen	Assoziation	Kontext	Relation
Du:	Vertraulichkeit, Herablassung	informell, vertraulich, familiär	Symmetrie, Nähe
Sie:	Förmlichkeit, Respekt	formell, distanziert, höflich	Asymmetrie, Distanz

Allerdings trifft diese einfache Struktur nicht auf alle Anrede-Situationen zu. Auch in symmetrischen Verhältnissen von Personen, die nicht miteinander vertraut sind, wird meistens gesiezt, während das Du auch in asymmetrischen Beziehungen vorkommt. Das Angebot des Duzens geht in asymmetrischen Beziehungen üblicherweise von der höherstehenden Person aus, wobei höherstehend nicht notwendig eine tatsächliche Machtposition sein muss, sondern sich auch über das Alter herstellen kann. In symmetrischen Beziehungen haben alle beteiligten Gesprächspartner\*innen die Möglichkeit, das Du anzubieten (vgl. Simon 2003). Der Wechsel vom informellen Du zum formalen Sie ist unüblich, ebenso wie die Ablehnung des angebotenen Dus eher die Ausnahme darstellt. Deutlich wird, dass die Wahl der Anrede vielfältige Gründe haben kann und dass unterschiedliche Zuschreibungen mit ihr verbunden sind.

### Hochschulkontext und Lernwerkstattarbeit

An der Hochschule ist das Verhältnis von Dozierenden und Studierenden grundsätzlich asymmetrisch: Dozierende bestimmen und verantworten Inhalte, Didaktik und Methodik von Lehrangeboten, stellen Anforderungen an die aktive Teilnahme der Studierenden und bestimmen gleichzeitig die vorhandenen Handlungsspielräume und Lehrwege im Rahmen ihrer Veranstaltungen, letztendlich nehmen sie Prüfungen ab und bewerten die Leistung der Studierenden. In Hochschullernwerkstätten verändern sich die(se) Aufgaben der Dozierenden insoweit, dass Studierenden ermöglicht wird, an eigenen Fragestellungen und Themen zu arbeiten und eigene Lernwege zu gehen. Die Dozierenden ermöglichen diese Handlungsspielräume und werden für die Studierenden zu Dialogpartner\*innen, die Lernprozesse beobachten, beraten und wertschätzend Rückmeldung geben (vgl. Gabriel et al. 2009). Eine Änderung der Ansprache vom Du zum Sie könnte diesen Rollenwechsel unterstützen, wenngleich die machtvolle Position der Dozierenden aufgrund der Leistungsbewertung bestehen bleibt.

### 3 Methodisches Vorgehen und Fragestellungen

Ziel unseres Forschungsprojekts ist es, die Sicht der Studierenden auf das kollektive Du systematisch zu erheben, um Wirkungsweisen des kollektiven Dus genauer abschätzen zu können und um letztendlich zu entscheiden, ob das kollektive Du im Umgang mit den Studierenden, insbesondere in den nachfolgenden Kohorten, beibehalten werden soll.

Geplant wurde eine zweistufige Untersuchung mit einem Fragebogenteil, der an alle Studierenden verschickt wurde, die bislang in unseren Seminaren mit dem kollektiven Du teilnahmen. Der Fragebogen war in drei Bereiche unterteilt und enthielt neben statistischen Angaben zur Person (AP) wie Studiengang, Alter, Geschlecht und Semesterzahl auch ratingskalierte Matrixfragen, die Einstellungen und Erfahrungen mit dem Duzen (ED) allgemein sowie an der Hochschule erfassen sollten. Abschließend enthielt der Fragebogen einen offenen Fragebogenteil (OF), in dem die Studierenden ihre Sicht auf Chancen, Befürchtungen und Herausforderungen frei notieren konnten. Insgesamt 99 Studierende nahmen an der Befragung teil, wobei der größte Teil aus dem kindheitspädagogischen Studiengang stammte. Zusätzlich wurden einzelne Seminargruppen aus der Sozialen Arbeit befragt. Innerhalb der Stichprobe sind die Erfahrungen mit dem kollektiven Du demnach bzgl. der Anzahl der Seminare, die mit dem kollektiven Du bereits besucht wurden, heterogen; alle Studierenden besuchten zum Zeitpunkt der Befragung (Weihnachtspause WiSe 2020/21) allerdings mindestens ein Seminar mit dem kollektiven Du.

Der Konstruktion des Fragebogens lagen folgende Fragestellungen zugrunde:

1. Wie bewerten die Studierenden zum Erhebungszeitpunkt ihre Erfahrungen mit dem kollektiven Du (Lässt sich z. B. eine grundsätzliche Ablehnung bzw. Zustimmung der Studierenden feststellen)?
2. Gibt es Unterschiede zwischen den Studiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik (Spielen z. B. die unterschiedlichen Kohortengrößen der Studiengänge eine Rolle)?
3. Gibt es Unterschiede zwischen den Kohorten der Studierenden (Macht es z. B. einen Unterschied, ob Studierende ab dem ersten Semester mit dem kollektiven Du gestartet sind oder sich umgewöhnen mussten?)

Für die Analyse der Fragen 2 und 3 wurden aus den 41 Matrixfragen auf Basis einer Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zwei Skalen ermittelt: die Skala „Allgemeine Aufgeschlossenheit“ (14 Items,  $r=.65$ ) und die Skala „Aufgeschlossenheit im Hochschulkontext“ (20 Items,  $r=.80$ ). Die Skala „Allgemeine Aufgeschlossenheit“ repräsentierte Items wie z. B. „Das Du schafft Nähe und emotionale Verbundenheit“, wohingegen für die Skala „Aufgeschlossenheit im Hochschulkontext“ ein Beispielitem „Duzen im Seminarkontext wirkt sich positiv auf die Atmosphäre aus“ darstellt. Die Bewertung der Skalen bzw. Items erfolgte mithilfe einer fünf-

stufigen Ratingskala (1 - Aussage trifft nicht zu bis 5 - Aussage trifft zu). Zur Beantwortung der Frage 1 wurden die offenen Antworten im Fragebogen (OF) qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring 2010) ausgewertet.

In einem zweiten Schritt wurde in einem videokonferenzbasierten Onlineformat mit interessierten Studierenden eine Gruppendiskussion zum kollektiven Du durchgeführt. An dieser nahmen sechs Studierende, eine Absolventin und wir Dozierende teil, die Gesprächszeit lag bei ca. 100 Minuten. Ziel der Gruppendiskussion war es, mit den Studierenden vertieft ins Gespräch zu kommen bzgl.

- der unterschiedlichen Einführung des kollektiven Du in den Seminaren (Setzung vs. gemeinsamer Entscheidungsprozess),
- der Wirkung der Wahl, ihrer Einführung und der Unterschiedlichkeit der Einführung auf die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden, insbesondere mit Blick auf hierarchische Aspekte,
- und der von den Studierenden wahrgenommenen Herausforderungen im Kontext des kollektiven Du im Hochschulkontext.

Die Gruppendiskussion wurde transkribiert und qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring 2010) ausgewertet.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die grundsätzliche Bewertung des kollektiven Du durch die Studierenden lässt sich insbesondere anhand der offenen Antworten im Fragebogen (OF) ablesen. Die Eintragungen in den drei Textfeldern zu den Fragen, welche Chancen, Befürchtungen und Herausforderungen die Studierenden wahrnehmen, wurden qualitativ inhaltsanalytisch dahingehend ausgewertet, dass zunächst positive und negative Bewertungen kategorisiert und dann nach inhaltlichen Dimensionen der Bewertungen (Atmosphäre allgemein, Beziehung zu Dozierenden, etc.) analysiert wurden (vgl. Mayring 2010). Die Studierenden (n=99) deuten hier insgesamt eher positive Erfahrungen mit dem kollektiven Du an. 36 der Befragten tätigen allgemein positive Aussagen, 21 Befragte thematisieren eine positivere Atmosphäre in Lehrveranstaltungen, 13 Personen geben an, hinsichtlich der aktiven Teilnahme und Kontaktaufnahme zu den Dozierenden weniger Hemmschwellen zu haben, die sie mit dem kollektiven Du in Verbindung bringen. Während 14 Studierende explizit beschreiben, dass sich die Beziehung zwischen ihnen und den Dozierenden verbessert hat bzw. 25 Studierende die Chance auf eine Verbesserung der Beziehung sehen, geben 13 Personen an, dass keine Veränderung im Vergleich zur Kommunikation vor der Einführung des kollektiven Du stattgefunden hat. Eine ausdrückliche Gegenposition zum Du und der Wunsch nach einer Rückkehr zum Sie findet sich in dem offenen Fragebogenteil gar nicht. Unter dem Textfeld

mit der Überschrift Herausforderungen geben 7 der Studierenden an, den Wechsel zwischen dem Sie und dem Du zwischen verschiedenen Dozierenden zu gestalten, zudem äußern 20 Studierende die Sorge, dass bei anderen Studierenden durch das kollektive Du der Respekt vor den Dozierenden verloren gehen könnte. In Bezug auf die von uns vermuteten Einflüsse (a) der Zugehörigkeit zum Studiengang und (b) des Fachsemesters auf die Einschätzung der Studierenden zum kollektiven Du wurden Gruppenvergleiche durchgeführt. Da die Datensätze Stichproben nicht normalverteilt waren, wurde mit dem Kruskal-Wallis-Test für unabhängige Stichproben ein nonparametrisches Verfahren verwendet. Die Ergebnisse wurden in folgender Datentabelle zusammengefasst:

**Tab. 3:** Ergebnisse zum Vergleich der Studiengänge und Fachsemester

Unterschiede hinsichtlich der Studiengänge			
Skala	Kindheitspädagogik	Soziale Arbeit	p
Allgemeine Aufgeschlossenheit	MW=3,68 (n=75)	MW=3,24 (n=24)	.004
Aufgeschlossenheit im Hochschulkontext	MW=3,46 (n=75)	MW=3,18 (n=24)	.003
Unterschiede hinsichtlich der Fachsemester			
Skala	1.-3. Fachsemester	5.-7. Fachsemester + Absolvent*innen	p
Allgemeine Aufgeschlossenheit	MW=3,57 (n=52)	MW=3,57 (n=47)	.624
Aufgeschlossenheit im Hochschulkontext	MW=3,32 (n=52)	MW=3,47 (n=47)	.055

Die Ergebnisse zeigen statistisch signifikante Unterschiede in der Einschätzung des kollektiven Dus zwischen den beiden Gruppen „Studierende der Kindheitspädagogik“ und „Studierende der Sozialen Arbeit“. Unsere Vermutung, dass die Bewertung des kollektiven Dus im kindheitspädagogischen Studiengang positiver bewertet wird, trifft demnach zu. Begründen lässt sich dieses vor allem durch die unterschiedliche Größe der Studiengänge – während sich in den einzelnen Kohorten des kindheitspädagogischen Studiengangs jeweils ca. 20-30 Studierende befinden, die sich untereinander über den Studienverlauf gut kennenlernen und viele Lehrveranstaltungen gemeinsam besuchen, kennen sich die Studierenden im Studiengang Soziale Arbeit weniger gut und bewegen sich seltener in sehr vertrauten Seminarkontexten.



Die Einstellungen zum kollektiven Du zwischen den Studierenden der unteren (1.-3.) und höheren (5.-7.) Fachsemestern inklusive Absolvent\*innen unterscheiden sich zum Erhebungszeitpunkt nicht statistisch signifikant voneinander. Die anfänglich von uns beobachteten Unterschiede scheinen sich über den zeitlichen Verlauf verändert zu haben.

## 4.2 Ergebnisse der Gruppendiskussion

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) des Transkripts der Gruppendiskussion kristallisierten sich insgesamt vier zentrale Aspekte heraus, die im Verlauf des Gesprächs immer wieder thematisiert wurden. So wurde die *Art der Einführung* des kollektiven Dus im Seminarkontext, die *Bedeutung der Einheitlichkeit* innerhalb einer Veranstaltung, zwischen Veranstaltungen oder zwischen Studiengängen, der *Umgang mit Hierarchien* im Allgemeinen und der *Vergleich mit anderen Kontexten* thematisiert. Auf diese vier Aspekte werden wir im Folgenden spezifisch eingehen.

### 4.2.1 Art der Einführung

In der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Art der Einführung des kollektiven Dus einen Einfluss auf die Akzeptanz des kollektiven Dus durch die Studierenden hatte. Wurde das kollektive Du von Seiten der Lehrenden festgelegt, ohne dass gemeinsam mit den Studierenden besprochen oder diskutiert wurde, ob jene damit einverstanden sind, wurde das kollektive Du offenbar weniger hinterfragt und eher akzeptiert, als wenn dem ein gemeinsamer Meinungsaustausch vorwegging: *„Also die Sache ist, ich war/ bei [Name Dozent\*in] war das so, Wir machen das jetzt! [...] und so ist es dann halt gewesen“*. Die Setzung des Dus als kollektive Ansprache stellt sich als machtvoller Akt durch die Dozierenden dar, der individuelle Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden ignoriert und die Studierenden dazu auffordert, sich den Interessen der Dozierenden anzupassen: *„Die Professorin schlägt das vor, dann mache ich das halt“*. In der Diskussion um die Einführung des kollektiven Dus als gemeinsamer Aushandlungsprozess wird zudem deutlich, dass dieser sich nicht nur auf der Beziehungsebene zwischen Studierenden und Dozierenden, sondern auch innerhalb der Studierendengruppe vollzieht und selbst wiederum nicht automatisch reibungslos verläuft. Dies zeigt sich etwa bei der Einführung des kollektiven Dus in einer Seminargruppe, bei der nicht die gesamte Kohorte des Studiengangs anwesend war, so dass sich die Kommunikation auf den digitalen Austausch über Whatsapp verlagerte: *„[...] und also wir meinten ja jetzt/ ja und du hast halt uns gefragt [...] und da war ja nur die Hälfte da bzw. nur ein Teil der Kohorte und ja ich glaube man war auch irgendwie so beeinflusst, weil die dann voll in die WhatsApp-Gruppe geschrieben haben, Leute das ist so und so, und alle so, aber das können wir nicht machen also das ist so anders und so“*. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob durch die partizipative Gestaltung der

Entscheidung zwar Hierarchien zwischen Dozierenden und Studierenden abgebaut werden, gleichzeitig aber der Aufbau hierarchischer Beziehungen innerhalb der Studierendengruppe gefördert wird.

#### 4.2.2 Bedeutung der Einheitlichkeit

Dass es innerhalb einer Seminargruppe zu unterschiedlichen Anredeformen zwischen Studierenden und Dozierenden kommen könnte, wird von den Studierenden als realistische Umsetzungsmöglichkeit nicht thematisiert, sondern eher als zu herausfordernd beschrieben: *„Wenn ihr euch vorstellt ihr habt ein Seminar und die Hälfte wird geduzt und die Hälfte wird gesiezt, weil sie das nicht wollen, würdet ihr euch nicht auch komisch vorkommen, [...] als wäre das so eine Splittung irgendwie, also, wenn ich mir jetzt vorstelle, ich sitze im Seminar mit [Name Studierende\*r] und [Name Studierende\*r] wird geduzt und ich werde gesiezt, obwohl ich mir das selber so gesagt habe, ich möchte das so, ich würde mir trotzdem irgendwie vorkommen, dass dann, dass nicht [Name Studierende\*r] besser behandelt wird, so irgendwie, sondern irgendwie, dass das schon irgendwie so näher zueinander ist, als mit dem Sie“*. Diese Perspektive wird von anderen Studierenden bestätigt: *„Ich fände das auch komisch, mit dir dann in einer Gruppe zu sein und du siezt dann ja auch den Dozenten und ich würde den Dozenten ja, oder die dozierende Person ja auch dann duzen, also das wäre ja dann so eine Barriere zwischen den beiden Gruppen aber auch mit der lehrenden Person“*.

Die fehlende Einheitlichkeit der Ansprache im Hochschulkontext wird von den Studierenden unterschiedlich problematisiert. In der Gruppendiskussion finden sich sowohl Aussagen, dass es herausfordernd ist, sich immer wieder auf andere Ansprachen einzustellen (*„Ja also ich finde es dann manchmal im Hochschulalltag ein bisschen schwierig, weil ihr beide wollt z. B. geduzt werden, dann gibt aber auch viele oder alle anderen Profs, die ich habe, wollen das halt nicht. [...] und dann muss man sich immer je nachdem wo man jetzt sich befindet in welchem Seminar anpassen oder auch bei den Emails, was wir gerade auch schon gesagt haben. Das ist manchmal schwierig, das so auseinander zu halten“*), aber auch die Aussage: *„Also ich finde das ist eigentlich gar kein Problem. Ich weiß genau, bei euch beiden kann ich du sagen und euch mit dem Vornamen ansprechen. Bei anderen halt nicht“*.

#### 4.2.3 Umgang mit Hierarchien und veränderte Kommunikationskultur

Ähnlich wie in den offenen Fragen der Fragebogenerhebung finden sich in der Gruppendiskussion viele Aussagen, die auf eine angenehmere Atmosphäre in Lehrveranstaltungen und auf die Wahrnehmung einer anderen Ansprechbarkeit der Dozierenden durch die veränderte Ansprache hindeuten. In Bezug auf die eigene aktive Teilnahme gibt es allerdings auch durchaus Einschätzungen, die darauf hindeuten, dass die veränderte Ansprache allein nicht durchgängig Veränderungen erzeugt: *„Ich hatte nie das Gefühl, dass man die Fragen, die ich jetzt mit dem*

*Du eher stellen würde, da hatte ich das Gefühl, dass ich das auch stellen konnte als ich noch gesiezt habe, dementsprechend kann man das gar nicht so festmachen, ob man jetzt andere Fragen stellt“.*

Die Studierenden, die in den ersten Fachsemestern mit dem kollektiven Du konfrontiert wurden, benennen dabei insbesondere für die Bewältigung individueller Aufgaben im Kontext des Studiums eine Erleichterung über die veränderte Ansprache für die Stellung von Rückfragen und Klärung von Unsicherheiten: *„Durch das Du habe ich mich eher getraut etwas dazu zu fragen, als wenn wir jetzt beim Sie wären, weil ich nicht genau wusste, wie ich das mit dem Poster machen sollte“*. Die Studierenden der späteren Fachsemester bestätigen dagegen den bereits vermuteten Gewöhnungseffekt: *„Aber so allgemein im Nachhinein: wir haben uns ja echt schwer getan am Anfang und ja im Nachhinein finde ich es viel besser“*.

In Bezug auf einen respektvollen Umgang und die Positionierung zwischen Studierenden und Dozierenden ergeben sich für die Studierenden keine Unterschiede zur vorher üblichen Ansprache per Sie: *„Auf der anderen Seite würde ich aber trotzdem sagen, es gibt ja immer noch so eine hierarchische Struktur alleine dadurch, dass man Noten bekommt. Also so ganz kann man das durch das Du ja auch nicht abbauen“*. Insbesondere hier wird deutlich, dass die eingangs skizzierte klassische Einteilung von Ansprache (Du= vertraut, nah, informell und Sie= distanziert, höflich, förmlich; Tab. 2) einerseits ein hohes Maß an Orientierung für die Beschreibung von Beziehungen bietet, andererseits in dieser oberflächlichen Struktur nicht auf alle Beziehungen zutrifft und es nicht zu automatischen Veränderungsprozessen führt, sobald die Ansprache sich verändert.

#### 4.2.4 Vergleich mit anderen Kontexten

Vergleiche mit Vorerfahrungen bzgl. Duzen und Siezen stellen die Studierenden insbesondere auch zu ihren Praxiserfahrungen in der Kita her. Hier überwiegen die positiven Erfahrungen, sowohl bzgl. der Ansprache per Du und Vorname *„Ich habe aber auch schon mal in einer Kita gearbeitet, da wurde konsequent, das war einfach das Konzept, [...] da wurde die Eltern mit Vornamen und mit Du angesprochen und ich muss echt sagen, [...] dass es ein ganz anderes Arbeiten ist, ne. [...] Aber selbst wenn es mal Problemfälle gab und man irgendwas ansprechen sollte oder wollte, dann fand ich das nicht als Hürde. Ich finde gerade da, klar gibt es auch immer schwierige Fälle, aber oftmals dann einfach so durch dieses persönliche Du haben die oft Hilfe viel, viel besser angenommen“*. Gleichzeitig werden aus dem Kitakontext auch Befürchtungen benannt bzgl. des Zusammenspiels von Nähe und Distanz, sowohl bezogen auf die Kinder als auch die Eltern. An dieser Stelle ergibt sich – ganz im Sinne der Lernwerkstattarbeit – das Potential, die Erfahrungen mit der Umstellung der Ansprache und die damit verbundenen Dilemmata mit den Studierenden gemeinsam zu thematisieren und zu reflektieren und auf die späteren pädagogischen Handlungsfelder und damit verbundenen Interaktionsprozesse zu transferieren.

## 5 Fazit: Du oder Sie – (k)ein großes Ding?

Wirkungen der Anrede auf die Gestaltung von Interaktionsprozessen und die damit verbundene Beziehung, insbesondere in professionellen Kontexten, sind ein insgesamt noch relativ unbearbeitetes Forschungsfeld. Die Einführung des kollektiven *Du* wird rückblickend von vielen Studierenden als positiv erlebt – sowohl hinsichtlich eines empfundenen Abbaus von Hemmschwellen bzgl. der individuellen Kontaktaufnahme als auch bzgl. der Gestaltung bzw. Wahrnehmung einer positiven Lernatmosphäre.

In unseren Ergebnissen wird deutlich, dass der Wechsel der Ansprache vom *Sie* zum *Du*, den wir relativ spontan umgesetzt haben, ohne uns konkret über die Art der Einführung abzusprechen und mögliche Konsequenzen zu bedenken, für alle Beteiligten zunächst Unsicherheiten erzeugte und dazu führte, dass sich sowohl Studierende als auch Dozierende intensiv mit der Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen im Hochschulkontext auseinandergesetzt haben. Aus unserer Sicht ergibt sich an dieser Stelle die Chance, dass man genau diese Unsicherheiten und Irritationen und die damit verbundenen Handlungsanforderungen an professionelles pädagogisches Handeln nutzen kann, um gemeinsam mit den Studierenden darüber zu reflektieren – Gewohntes wird aufgebrochen, führt zu irritierenden Erfahrungen und die intensive Kommunikation über Interaktionsgestaltung ermöglicht den Blick auf Tiefenstrukturen von Rollenverständnissen, Selbst- und Fremdbildern und auf den Umgang mit Hierarchien. In dieser „echten“ Dilemmasituation für die Dozierenden können so – ganz im Sinne der Lernwerkstattarbeit – tatsächlich gemeinsam geteilte Denkprozesse entstehen.

## Literatur

- Besch, Werner (1998): Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Brown, Roger & Gilman, Albert (1960): The Pronouns of Power and Solidarity. In: Sebeok T. A. (Hrsg.) (1960): *Style in Language*. Cambridge: MIT Press.
- Formentelli, Maicol (2010). Address strategies in British academic setting. *Pragmatics*, 19(2), 179-196.
- Gabriel, Erika; Gunzenreiner, Johannes; Hagstedt, Herbert; Hangartner, Werner; Kieweg, Ulrike; Krauth, Ilse Marie; Munk, Werner; Rangosch-Schneck, Elisabeth; Speck-Hamdan, Angelika & Wedekind, Hartmut (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Verfügbar unter: <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [letzter Zugriff am 02.09.2021].
- Mayring, Phillip (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sehm-Schurig, Sylvie (2012): *Die Anrede als Intervention. Eine empirische Untersuchung zu Anredeformen von Professionellen in der Sozialen Arbeit am Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe*. Bachelorarbeit. Dresden: Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit.
- Simon, Horst (2003): Für eine grammatische Kategorie >Respekt< im Deutschen: Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomina. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Voswinkel, Stephan (2003): *Bewunderung ohne Würdigung? Paradoxien der Anerkennung doppelt subjektiver Arbeit*. In: Honneth A. (Hrsg.) (2003): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.