

SPRACHLICHE INTERAKTION IN SCHULISCHEN ELTERNGESPRÄCHEN

Stefan Hauser, Vera Mundwiler (Hrsg.)



MÜNDLICHKEIT

Hauser, Mundwiler (Hrsg.)

Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen

Stefan Hauser, Vera Mundwiler (Hrsg.)

Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen

Mündlichkeit, Band 4

h

e

p

der bildungsverlag



der bildungsverlag
www.hep-verlag.com

ZM

Zentrum Mündlichkeit
PH Zug

Stefan Hauser, Vera Mundwiler (Hrsg.)

Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen

Mündlichkeit, Band 4

ISBN 978-3-0355-0348-7

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

1. Auflage 2015

Alle Rechte vorbehalten

© 2015 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

Schulische Elterngespräche – Einführende Anmerkungen	9
Stefan Hauser/Vera Mundwiler	
1. Zur Kommunikation zwischen Schule und Eltern.	9
2. Schulische Elterngespräche aus Sicht der Ratgeberliteratur.	10
3. Schulische Elterngespräche aus Sicht der Gesprächslinguistik	11
4. Zu den Beiträgen dieses Sammelbandes	13
5. Literatur	15
Professionelles Kommunikationshandeln von Lehrkräften in Eltern- sprechtagsgesprächen – Zur Analyse kommunikativer Probleme und zu ihrem Nutzen für praktisches Handeln	18
Dorothee Meer/Lars Wegner	
1. Professionelles Kommunikationshandeln von Lehrkräften im Rahmen von Elternsprechtagsgesprächen.	18
2. Explikation des Problembegriffs	21
3. Zur Problemstruktur von Elternsprechtagsgesprächen.	28
4. Auswertung und Perspektiven	49
5. Literatur	52
»Hast du denn ne Idee, wofür das gut sein kann?« – Aufgaben und Anforderungen von Lehrkräften in Rückmeldegesprächen	54
Julia Fischbach	
1. Hintergrund und Anlage der Untersuchung	54
2. Rückmeldegespräche zwischen Anspruch und Wirklichkeit.	58
3. Zur Realisierung der Handlungsmuster: ein Beispiel.	62
4. Lehrerseitige Anforderungen in Rückmeldegesprächen	66
5. Fazit und Ausblick.	68
6. Literatur	69

Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden	72
Helga Kotthoff	
1. Einleitung	72
2. Das Korpus	73
3. Der Gesprächstyp ›Sprechstunde‹	73
4. Verhandlungen von (Nicht-)Übereinstimmung	76
5. Der Räsoniermodus.	84
6. Schluss: Argumentieren im institutionellen Alltag	95
7. Literatur	97
Widerspruchskommunikation in mehrsprachig-interkulturellen Elternsprechtagsgesprächen	99
Iouliia Grigorieva	
1. Einleitung	99
2. Mehrsprachig-interkulturelle Elternsprechtagsgespräche	100
3. Widerspruchskommunikation.	105
4. Widerspruchssequenzen im Gesprächsverlauf	107
5. Fazit und Hinweise für die Praxis	120
6. Literatur	122
Strategien der Interessenvertretung und der Verständnissicherung – Wenn Kinder Gespräche zwischen eingewanderten Müttern und Lehrpersonen dolmetschen	125
Almut Zwengel	
1. Fragestellung.	125
2. Forschungsstand	126
3. Anlage der Untersuchung	130
4. Die vier Fälle im Überblick	131
5. Beteiligte und ihre Interessen	133
6. Gesprächsmanagement.	138
7. Handlungsorientierungen	143
8. Handlungsperspektiven.	145
9. Fazit.	147
10. Literatur	148

Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern	150
Melina Zorbach-Korn	
1. Einleitung	150
2. Asymmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern	151
3. Soziale Rollen nach Goffman	153
4. Daten und Methoden	154
5. Soziale und institutionelle Rollen in interkulturellen Elterngesprächen .	156
6. Fazit	176
7. Literatur	179
»also ich mein, sie komm_n ja vom fach« – Referieren und Positionieren in Elterngesprächen	181
Rosalie Förster	
1. Einleitung	181
2. Forschung zu Personenreferenzen	182
3. Der Fall der Elterngespräche	184
4. Daten und Setting	187
5. Erkennbare und nicht eindeutig erkennbare Referenzformen	188
6. Zusammenhang zwischen Selbstreferenz und Sprecheridentität	198
7. Schlussbetrachtung	203
8. Literatur	205
Steuerung der Schülerelbsteinschätzung in Lernentwicklungsgesprächen	207
Marina Bonanati	
1. Einleitung	207
2. Lehrpersonen, Schülerinnen bzw. Schüler und Eltern im Gespräch	208
3. Methodisches Vorgehen	210
4. Steuerungspraktiken in Lernentwicklungsgesprächen	211
5. Erkenntnispotenzial für die pädagogische Praxis	222
6. Literatur	224

Elternseitiger Einfluss auf die Beteiligungsstrukturen in schulischen Beurteilungsgesprächen	226
Vera Mundwiler	
1. Einleitung	226
2. Gesprächsbeteiligung, Steuerungsaktivitäten und soziale Positionierung	227
3. Methode und Daten	229
4. Eltern in der Rolle der stillen Zuhörenden	230
5. Gesprächsorganisatorische Steuerung durch Eltern.	234
6. Resümee und Ausblick.	252
7. Literatur	254
Zur Ambivalenz vertauschter Beteiligungsrollen – Wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Zuweisungsgespräche moderieren.	257
Stefan Hauser	
1. Einleitung	257
2. Institutioneller Hintergrund und Datengrundlage.	258
3. Partizipation aus erziehungswissenschaftlicher und aus gesprächslinguistischer Perspektive	262
4. Analyse	266
5. Fazit: Der partizipative Ansatz als Lösung oder als Problem?	282
6. Literatur	284
Unterschiedliche Vorstellungen über Erziehung und Bildung in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen – Ergebnisse aus einer Interviewstudie	286
Lucia Weiger	
1. Einleitung	286
2. Daten.	287
3. Methodologischer Hintergrund.	289
4. Stellungnahmen zum Handeln Dritter und moralische Kommunikation.	290
5. Sprachliche Strategien moralischer Kommunikation und Stellungnahmen zum Verhalten von Eltern mit Migrationshintergrund in Erzählungen von Lehrkräften über interkulturelle Elterngespräche	293
6. Zusammenfassung und Brückenschlag zur pädagogischen Praxis	308
7. Literatur	310

Schulische Elterngespräche – Einführende Anmerkungen

Stefan Hauser/Vera Mundwiler

1. Zur Kommunikation zwischen Schule und Eltern

Wie stark sich die Institution Schule in jüngerer Zeit verändert hat, ist nicht nur schulintern an neu etablierten Strukturen, an innovativen Unterrichtskonzeptionen und neuartigen Lehr- und Lernmethoden erkennbar, sondern macht sich auch schulextern in der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus bemerkbar. So hat das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern im Laufe der letzten 20 Jahre immer mehr Beachtung gefunden (vgl. z. B. Epstein 1995; Keck/Kirk 2001; Textor 2009; Wild/Lorenz 2010; Sacher 2014), was zur Institutionalisierung von schulischen Elterngesprächen beigetragen hat. Ausgehend von der Idee, Bildung als gemeinsame Aufgabe von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und deren Eltern zu verstehen, haben sich verschiedene Formen von schulischen Elterngesprächen entwickelt, die den Gegenstand dieses Sammelbandes bilden. Das vorliegende Buch vereint gesprächslinguistische Beiträge zu verschiedenen Typen von schulischen Elterngesprächen und Beiträge zu unterschiedlichen Fragestellungen, die einzelne Aspekte der interaktiven Praxis von schulischen Elterngesprächen in den Fokus nehmen.

Während man sich in der englischsprachigen Forschung schon früher mit diesem Gesprächstyp zu beschäftigen begann (vgl. Mehan 1983, 1991, 1996; Baker/Keogh 1995; Keogh 1996; Walker 1998, 2002; MacLure/Walker 2000; Pillet-Shore 2003, 2010, 2012, 2015), gehören im deutschsprachigen Raum Zwengel (2010) und Kotthoff (2012a und b, 2014) zu den Ersten, die sich mit dem Thema beschäftigt haben. Das wachsende gesprächslinguistische Interesse an der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern zeigt sich in jüngerer Zeit an einer zunehmenden Zahl an Publikationen, die aus Masterarbeiten oder aus laufenden Promotionsprojekten hervorgingen (vgl. Ackermann 2014; Bennewitz/Wegner 2015; Bonanati

2014, 2015; Korn 2014; Wegner 2015). Die gesprächslinguistische Forschung zu schulischen Elterngesprächen steckt zwar auch im deutschsprachigen Raum nicht mehr in den Kinderschuhen, dennoch handelt es sich dabei um einen Themenkomplex, der erst in jüngster Zeit verbreitet Beachtung gefunden hat.

2. Schulische Elterngespräche aus Sicht der Ratgeberliteratur

Während sich die Zahl *wissenschaftlicher* Publikationen zur Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern aktuell noch relativ überschaubar präsentiert, befasst sich eine Vielzahl *praxisorientierter* Publikationen schon seit einiger Zeit mit schulischen Elterngesprächen. Von einer zumeist stark problemzentrierten Einschätzung ausgehend, setzen sich diese Publikationen zum Ziel, Hinweise zur Verbesserung und zur Optimierung von Elterngesprächen zu bieten.¹ Teilweise implizit, oft aber auch explizit wird die Einschätzung vertreten, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen als grundsätzlich schwierig einzustufen sei, dass es sich um sozial heikle Situationen handle und dass mit Konflikten und mit Verständigungsproblemen zu rechnen sei (vgl. z. B. Hennig/Ehinger 1999; Richter 2011; Roggenkamp/Rother/Schneider 2014). Für das ratgebende Schrifttum gilt also, dass als Ausgangspunkt ein Problem konstatiert und als Zielpunkt eine Lösung propagiert wird. Diese problemorientierte Perspektive geht einher mit spezifischen Vorstellungen darüber, wie die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern optimal verlaufen sollte. Eine häufige anzutreffende Metapher findet sich etwa in der Forderung, mit den Eltern »auf Augenhöhe« zu kommunizieren (vgl. den Buchtitel bei Beier 2011). Oder es ist von der Notwendigkeit die Rede, »zu kooperieren und Grenzen zu setzen« (vgl. den Untertitel von Bostelmann 2007).

Die Fülle der praxisorientierten Literatur lässt sich als ein Indiz dafür sehen, dass es bezüglich schulischer Elterngespräche einen erheblichen Informationsbe-

1 Ihrem Ratgebercharakter entsprechend, bezeichnen sich die Texte in den Untertiteln z. B. als »Leitfaden für den Dialog zwischen Lehrern, Eltern und Schülern« (Beier 2011) oder als »Wegweiser für Eltern und Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit Beschwerden« (Richter 2011). Diese Titel machen deutlich, dass den Ausführungen eine explizit normative Sichtweise zugrunde liegt, die Urteile über gutes und richtiges Kommunizieren zulässt und anstrebt.

darf gibt.² Dies wird durch Umfragen unter Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen, die am Anfang ihrer Berufstätigkeit stehen, bestätigt, in denen die Elternarbeit oft als ein großer Unsicherheitsfaktor genannt wird (vgl. dazu Hertel 2009; Bruder/Hertel/Schmitz 2011). Diese Unsicherheit ist insofern wenig erstaunlich, als es sich bei schulischen Elterngesprächen um einen Bereich professioneller Tätigkeit handelt, der in der Ausbildung typischerweise nicht unter Originalbedingungen geübt werden kann. Die reichhaltige Ratgeberliteratur reagiert also auf ein ausgewiesenes Bedürfnis nach Handlungsorientierung aus der schulischen Praxis.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes verfolgen allerdings einen grundlegend anderen Anspruch als die Ratgeberliteratur. Was sie auszeichnet (und von der praxisorientierten Literatur unterscheidet), ist, dass sie sich schulischen Elterngesprächen methodisch und analytisch von einem Ausgangspunkt annähern, wie er in der linguistischen Gesprächsanalyse und der interaktionalen Soziolinguistik verbreitet ist. Dies soll im Folgenden kurz skizziert werden, um das Erkenntnisinteresse und den Erklärungsanspruch der vorliegenden Beiträge zu verdeutlichen.

3. Schulische Elterngespräche aus Sicht der Gesprächslinguistik

Aus der Perspektive der linguistischen Gesprächsforschung richtet sich der Fokus auf die Frage, wie schulische Elterngespräche als ein soziales Ereignis kommunikativ hergestellt werden. Diesem Erkenntnisinteresse liegt die Prämisse zugrunde, dass soziale Realität grundsätzlich interaktiv durch die gemeinschaftliche Produktion von Sinnverständnis entsteht. Aus dieser Perspektive ist soziale Wirklichkeit immer Vollzugswirklichkeit, sie entspringt also jeweils lokal der konkreten Interaktion sozialer Akteure. Entsprechend ist der Gegenstand linguistischer Gesprächsforschung »die sich reflexiv konstituierende interaktive Geordnetheit des Gesprächs« (Stukenbrock 2013, 224).

Mit diesem Erkenntnisinteresse geht einher, dass die Normfrage für die gesprächslinguistische Auseinandersetzung mit schulischen Elterngesprächen nicht

2 Der größte Teil der ratgebenden Literatur richtet sich denn auch gezielt an Lehrpersonen (z. B. Schlösser 2004; Bartz 2014). Daneben finden sich aber auch Ratgebertexte, die sowohl an Eltern als auch an Lehrpersonen adressiert sind (z. B. Richter 2011). Demgegenüber sind Publikationen, die sich primär an Eltern richten, deutlich seltener zu finden (z. B. Kohn 2007).

im Vordergrund steht. Es geht also nicht darum, danach zu fragen, *wie gut* die Interagierenden ihre kommunikative Aufgabe lösen, sondern *wie* sie sie lösen. Das Interesse an den kommunikativen Praktiken in schulischen Elterngesprächen richtet sich darauf, »jene soziale Ordnung nachzuzeichnen, die von den Beteiligten tatsächlich interaktiv hergestellt wird, nicht jene, von der sie, durch Normen und Überzeugungen geleitet, annehmen, dass sie existiert« (Hitzler 2012, 11). Es interessiert die Frage, mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen die Beteiligten ihren Austausch gestalten und dabei soziale Wirklichkeit herstellen und sich gegenseitig anzeigen.

So geht aus bisherigen gesprächslinguistischen Studien beispielsweise hervor, dass sich in schulischen Elterngesprächen »eine hohe Dichte an Bewertungsaktivitäten« (Kotthoff 2012b, 290) beobachten lässt, die von der Lehrperson und den Eltern gemeinsam produziert wird. Dabei zeigt sich, dass diese Bewertungsaktivitäten keineswegs immer so kontrovers ausfallen, wie man aufgrund der Lektüre der Ratgeberliteratur vermuten könnte. Vielmehr geht aus empirischen Analysen hervor, dass sich schulische Elterngespräche durch einen substanziellen Anteil an »relational work« (Locher 2008) auszeichnen, was sich etwa auch darin äußern kann, dass Eltern einen erheblichen kommunikativen Aufwand betreiben, um der Lehrperson zu signalisieren, wie sehr sie deren Werthaltungen und pädagogische Bemühungen unterstützen.³ Dies ist ein Hinweis dafür, dass die soziale Realität, die im Rahmen von schulischen Elterngesprächen von den Beteiligten gemeinsam konstruiert wird, weit mehr umfasst, als eine problemorientierte Herangehensweise nahelegt.

Mit der analytischen Grundhaltung, die zu untersuchenden Gespräche als kokonstruierte soziale Ereignisse zu verstehen, hängt auch ein methodisches Prinzip zusammen: In der Gesprächsanalyse und in der interaktionalen Soziolinguistik wird mit Transkriptionen gearbeitet, die es erlauben, detaillierte Beobachtungen an einzelnen Sequenzen des Gesprächs vorzunehmen. Dies geht aus einer Grundüberzeugung hervor, wonach sich die kommunikativ hergestellte Wirklichkeit aus einer sequenziellen Analyse der Interaktion rekonstruieren lässt. Diesem Ansatz sind auch die vorliegenden Beiträge verpflichtet.

3 Auch aus Pillet-Shore (2012) geht hervor, wie komplex sich die Beziehungsarbeit zwischen den Beteiligten eines schulischen Elterngesprächs gestalten kann.

4. Zu den Beiträgen dieses Sammelbandes

Die vorliegenden Studien verbindet dieses gemeinsame Interesse, sich den schulischen Elterngesprächen mit empirisch fundierten Fragestellungen zu nähern und die soziale Wirklichkeit des Gesprächsereignisses zu rekonstruieren. Dabei unterscheiden sich die untersuchten Daten teilweise in Bezug auf die Gesprächsteilnehmenden, und so liegt der Fokus der Betrachtungen unterschiedlich stark gewichtet auf den Lehrpersonen, den Eltern oder den Schülerinnen und Schülern. Folglich geht es in einigen Beiträgen primär (jedoch meist nicht ausschließlich) um die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Eltern, während in anderen Beiträgen die Rolle der mit anwesenden Schülerinnen und Schüler zentral behandelt wird. Die *Conditio sine qua non* ist dabei, dass sich die Interaktion zwischen mindestens einer Lehrperson und mindestens einem Elternteil abspielt und dass der Gegenstand des offiziell geführten Gesprächs Aspekte der schulischen Leistungen und des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern betrifft.

Neben der Gesprächskonstellation zeigt sich zudem der Migrationshintergrund von Kindern und Eltern als Einflussfaktor in schulischen Elterngesprächen. Einige der vorliegenden Studien basieren auf Gesprächen, die speziell unter dem Aspekt der Interkulturalität ausgesucht wurden. Dabei geht es um Fragen nach den (asymmetrischen) Rollen und Kompetenzen, aber auch um die Problematik der Verständnissicherung bei gedolmetschten Gesprächen. In einigen Beiträgen wird der Frage nachgegangen, welche (institutionellen) Rollen die Interagierenden im gegebenen Gesprächskontext einnehmen. Dabei geht es einerseits um die Positionierung, also um die lokale Identitätskonstruktion und Beziehungsgestaltung. Andererseits spielt in diesem Kontext die Frage nach den Beteiligungsrollen, der Gesprächsorganisation und der Steuerung eine zentrale Rolle. Auch wenn die Beiträge unterschiedliche Forschungsfragen verfolgen, lassen sich die untersuchten Themenkomplexe teilweise nicht voneinander abgrenzen, denn einige der genannten Aspekte werden in verschiedenen Beiträgen bearbeitet. Entsprechend richtet sich die Anordnung der vorliegenden Beiträge nicht nach in sich abgeschlossenen Themenbereichen, sondern eher nach Zusammenhängen, die – mit jeweils verschiedener Gewichtung – in mehreren Beiträgen zur Sprache kommen.

Dorothee Meer und Lars Wegner positionieren sich mit ihrem Beitrag an der Schnittstelle zwischen einem praxisorientierten und einem gesprächslinguistischen Erkenntnisinteresse und gehen der Frage nach, welche Probleme in Elternsprechtagsgesprächen auftreten und wie diese durch professionelles Handeln

verhindert werden können. In ihrer Analyse differenzieren sie dabei zwischen *Sachverhaltsproblemen*, *kommunikativen* und *institutionellen Problemen*.

Auch Julia Fischbach beschäftigt sich mit den Aufgaben und Anforderungen an Lehrpersonen und untersucht hierfür Rückmeldegespräche, in denen die Schülerinnen und Schüler durch Selbsteinschätzungen eine zentrale Rolle einnehmen. Der Beitrag zeigt, wie Lehrpersonen teilweise widersprüchliche Anforderungen erfüllen müssen, wenn sie sich angemessen an dem Gesprächstyp, an der Situation und an den Adressatinnen und Adressaten orientieren möchten.

Helga Kotthoff untersucht in ihrem Beitrag argumentative Sequenzen in Elternsprechstunden und beobachtet, wie Leistungsdiagnosen auch bei bestehendem Konsens zwischen Lehrpersonen und Eltern aufwendig durch Begründungen gestützt werden. Dieses gemeinsame *Räsonieren* betrachtet sie u.a. im Rahmen der beidseitigen Kompetenzdarbietung.

Im Beitrag von Ioulia Grigorieva geht es ebenfalls um das Argumentieren, jedoch nicht aus der Perspektive des gemeinsamen und konsensuellen Argumentierens, sondern mit dem Erkenntnisinteresse, wie sich Eltern mit Migrationshintergrund in der Widerspruchskommunikation behaupten können. Der Fokus liegt dabei auf der Interkulturalität und der damit einhergehenden (sprachlichen) Asymmetrie in Elternsprechtagsgesprächen.

Interkulturalität und Mehrsprachigkeit spielen auch im Beitrag von Almut Zwengel eine wesentliche Rolle. Sie untersucht Elterngespräche, die von Kindern selbst gedolmetscht werden, und beschäftigt sich mit Fragen der Interessenvertretung und Verständnissicherung.

Melina Zorbach-Korn analysiert in ihrem Beitrag ebenfalls interkulturelle Elterngespräche, dies allerdings unter dem Blickwinkel der Rollenaushandlung. Es geht dabei insbesondere um die institutionellen Rollen von Lehrpersonen und Eltern bzw. Expertinnen/Experten und Laien.

Im Zusammenhang mit Rollenaushandlungen und Positionierungen lassen sich auch spezifische Personenreferenzen betrachten, die im Fokus von Rosalie Försters Beitrag stehen. So geben Referenzen in Elterngesprächen Aufschluss über die situativen Rollen und Identitäten, die Gesprächsteilnehmende sich und anderen zuweisen.

Marina Bonanati beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Lernentwicklungsgesprächen und geht der Frage nach, wie Lehrpersonen die Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern steuern. Dabei identifiziert sie Parallelen zu typischen Steuerungspraktiken in Unterrichtsgesprächen.

Im Beitrag von Vera Mundwiler werden Gesprächssequenzen analysiert, in denen Lehrpersonen ebenfalls die Schülerinnen und Schüler als primär Adressierte

etablieren. Allerdings interessiert dabei die Frage, wie und in welchen Kontexten Eltern durch Steuerungspraktiken und Positionierungsaktivitäten die Gesprächsbeteiligung ihrer Kinder beeinflussen.

Auch im Beitrag von Stefan Hauser geht es um Elterngespräche, die sich dadurch auszeichnen, dass nicht nur die Lehrpersonen und die Eltern, sondern auch die Schülerinnen und Schüler an den Gesprächen teilnehmen. Anders als in den anderen Beiträgen geht es in dieser Studie um Gespräche, bei denen den Schülerinnen und Schülern die Moderationsrolle übertragen wird und damit zugunsten einer gleichberechtigten Partizipation vertauschte Rollen etabliert werden. Dass diese Rollenzuweisung jedoch die institutionellen Asymmetrien nicht gänzlich auflösen vermag, zeigen die Analysen.

Lucia Weiger schließlich verfolgt einen methodischen Ansatz, der sich von der Herangehensweise der anderen Beiträge insofern unterscheidet, als nicht eine empirische Studie von Gesprächen zwischen Lehrpersonen, Eltern und Kindern durchgeführt wird. Vielmehr basiert die Untersuchung auf Interviews mit Lehrpersonen, die von ihren Erfahrungen mit interkulturellen Elterngesprächen erzählen. Mithilfe der Analyse von Positionierungsaktivitäten werden divergierende Wertvorstellungen über Erziehung und Bildung offengelegt.

Entsprechend ihrer gesprächslinguistischen Ausrichtung, erheben die Beiträge dieses Sammelbandes nicht den Anspruch, konkrete Handlungsanweisungen für die Praxis zu bieten. Trotzdem finden sich in den Beiträgen Überlegungen dazu, welche Bedeutung die erzielten Befunde für die Praxis haben könn(t)en. Damit verbindet sich die Vorstellung bzw. der Wunsch, dass sich neben der gesprächslinguistisch interessierten Leserschaft auch Leserinnen und Leser aus der schulischen Praxis ansprechen lassen.

5. Literatur

- Ackermann, Ulrike (2014): Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde. Zur ›Gesprächssteuerung‹ im institutionellen Gesprächstyp ›Elterngespräch‹. In: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL) 21, S. 1–86. Online: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl> [16.03.2015].
- Baker, Carolyn/Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies* 18, S. 263–300.
- Bartz, Adolf (2014): Gespräche mit Schülern und Eltern führen. Anregungen und Hilfen für die Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung. Frechen: Ritterbach.
- Beier, Irene M. (2011): Gespräche auf Augenhöhe. Ein Leitfaden für den Dialog zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Bennewitz, Hedda/Wegner, Lars (2015): »da hast du dich irgendwie gar nicht gemeldet.« Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35(1), S. 86–105.
- Bonanati, Marina (2014): Lernentwicklungsgespräche – Gespräche über individuelle Lernprozesse? In: Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 17. Wiesbaden: Springer VS, S. 138–141.
- Bonanati, Marina (2015): Partizipation in schulischen Lernentwicklungsgesprächen? In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 309–314.
- Bestelmann, Antje (Hrsg.) (2007): *Achtung Eltern! in der Grundschule. Die Kunst, zu kooperieren und Grenzen zu setzen*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bruder, Simone/Hertel, Silke/Schmitz, Bernhard (2011): *Lehrer als Berater*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 718–730.
- Epstein, Joyce L. (1995): *School/Family/Community/Partnerships. Caring for the children we share*. In: *Phi Delta Kappan* 76(9), S. 701–712.
- Hennig, Claudius/Ehinger, Wolfgang (1999): *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer.
- Hertel, Silke (2009): *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hitzler, Sarah (2012): *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keck, Rudolf/Kirk, Sabine (2001): *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Keogh, Jayne (1996): *Governance in parent-teacher communications*. In: *Language and Education* 10(2&3), S. 119–131.
- Kohn, Martin (2007): *Rotes Tuch Schule. Wie sich Eltern und Lehrer besser verstehen lernen*. Bonn: Balance Buch + Medien-Verlag.
- Korn, Melina (2014): (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: Berg, Frieda/Mende, Yvonne (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung in der Interaktion. Analysen von Online-Foren, SMS, Instant Messaging, Video-Clips und Lehrer-Eltern-Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 77–100. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [15.03.2015].
- Kotthoff, Helga (2012a): »(Un)common ground: zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. In: *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL)* 2, S. 2–35. Online: www.portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2 [16.03.2015].
- Kotthoff, Helga (2012b): *Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 13, S. 290–321. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Kotthoff, Helga (2014): *Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde*. In: *Schulheft* 155. Online: www.schulheft.at. Zudem publiziert in: *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL)* 22, S. 1–11. Online: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl> [16.03.2015].

- Locher, Miriam A. (2008): Relational work, politeness and identity construction. In: Antos, Gerd/Ventola, Eija/Weber, Tilo (Hrsg.): Handbooks of applied linguistics. Vol. 2: Interpersonal communication. Berlin: de Gruyter, S. 509–540.
- MacLure, Maggie/Walker, Barbara M. (2000): Disenchanted evenings. The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. In: *British Journal of Sociology of Education* 21(1), S. 5–25.
- Mehan, Hugh (1983): The role of language and the language of role in institutional decision making. In: *Language in Society* 12(2), S. 187–211.
- Mehan, Hugh (1991): The school's work of sorting students. In: Boden, Deirdre/Zimmerman, Donald H. (Hrsg.): *Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis.* Cambridge: Polity Press, S. 71–92.
- Mehan, Hugh (1996): The construction of an LD student. A case study in the politics of representation. In: Silverstein, Michael/Urban, Greg (Hrsg.): *Natural histories of discourse.* Chicago: The University of Chicago Press, S. 253–277.
- Pillet-Shore, Danielle (2003): Doing »okay«. On the multiple metrics of an assessment. In: *Research on Language and Social Interaction* 36(3), S. 285–319.
- Pillet-Shore, Danielle (2010): Making way and making sense. Including newcomers in interaction. In: *Social Psychology Quarterly* 73(2), S. 152–175.
- Pillet-Shore, Danielle (2012): The problems with praise in parent-teacher interaction. In: *Communication Monographs* 79(2), S. 181–204.
- Pillet-Shore, Danielle (2015): Being a »good parent« in parent-teacher conferences. In: *Journal of Communication* 65(2), S. 373–395.
- Richter, Bernd (2011): Wenn Eltern sich beschweren ... und Lehrer auf die Palme gehen. Wegweiser für Eltern und Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit Beschwerden. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Roggenkamp, Alexander/Rother, Torsten/Schneider, Jost (2014): Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer.
- Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Bd. 1. Münster: Ökotopia.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition.* Stuttgart: Metzler, S. 217–259.
- Textor, Martin (2009): *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen.* Norderstedt: Books on Demand.
- Walker, Barbara (1998): Meetings without communication. A study of parents' evenings in secondary schools. In: *British Educational Research Journal* 24(2), S. 353–402.
- Walker, Barbara (2002): The missing person. Student roles in home-school interviews. In: *European Educational Research* 1(3), S. 468–479.
- Wegner, Lars (2015): »... mal kucken/schauen/sehen ...«-Konstruktionen in Elternsprechtagsgesprächen. Zur engen Verknüpfung von syntaktischen Konstruktionen und kommunikativen Gattungen. In: Bücken, Jörg/Imo, Wolfgang/Günthner, Susanne (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten.* Tübingen: Stauffenburg, S. 163–186.
- Wild, Elke/Lorenz, Fiona (2010): *Elternhaus und Schule.* Paderborn: Schöningh.
- Zwengel, Almut (2010): Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. In: *Migration und Soziale Arbeit* 3/4, S. 302–308.

Professionelles Kommunikationshandeln von Lehrkräften in Elternsprechtagsgesprächen – Zur Analyse kommunikativer Probleme und zu ihrem Nutzen für praktisches Handeln

Dorothee Meer/Lars Wegner

1. Professionelles Kommunikationshandeln von Lehrkräften im Rahmen von Elternsprechtagsgesprächen

Den Gegenstand des vorliegenden Beitrags bildet das professionelle Kommunikationshandeln von Lehrkräften in schulischen Elternsprechtagsgesprächen. Im Rahmen dieser Untersuchung werden wir professionelles Kommunikationshandeln nicht struktur-formal und normativ als abstraktes Konzept von zu erfüllenden Rollenerwartungen (etwa Oevermann 1996) fassen, sondern in Anlehnung an Schütze (etwa 1996, 2000) als empirisch erfassbares kommunikatives Handeln von Lehrpersonen, wie es sich im Rahmen von qualitativen Gesprächsdaten erschließen lässt.¹ Die in solchem Handeln immer wieder beobachtbaren institutionellen Widersprü-

1 Dieser interaktionistisch geprägte Zugang zu Profession ist damit maßgeblich auf die »empirische Erschließung konkreter Arbeitssituationen und der damit verbundenen Anforderungen« (Ophardt 2006, 13) ausgerichtet.

che werden hierbei als Teil dieses Handelns begriffen. Hieraus ergibt sich ein Verständnis von Professionalität, das das konkrete Handeln von Lehrpersonen (also den individuellen Einzelfall) im Rahmen des kommunikativen Möglichkeitsfelds der konkreten institutionellen Situation betrachtet.

Die institutionelle Interaktionssituation, die den Fokus der folgenden Analysen darstellt, bildet – wie beschrieben – das ›Elternsprechtagsgespräch‹. Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung ist ein Korpus von 142 Lehrpersonen-Eltern-(Schülerin/Schüler²-)Gesprächen an Elternsprechtagen, die an verschiedenen Schulen unterschiedlicher Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule, Hauptschule, Grundschule) in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2010 aufgezeichnet und zu Analysezwecken gemäß dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) verschriftlicht wurden.³ Elternsprechtage finden einmal pro Schulhalbjahr statt. Der genaue Termin sowie die Dauer der einzelnen Gespräche, die meist zwischen fünf und zehn Minuten beträgt, werden von den jeweils veranstaltenden Schulen festgelegt. Eltern können sich im Voraus über ausgehängte Listen für die einzelnen Gesprächstermine anmelden bzw. von ihren Töchtern/Söhnen angemeldet werden. Nicht selten ist es der Fall, dass Lehrkräfte an einem Elternsprechtag 40 bis 60 Gesprächstermine mit Eltern haben. Meist kommt es auf Wunsch der Eltern zu dem Austausch; nur in Einzelfällen (etwa bei ausgewiesenen Problemschülerinnen und -schülern) sind es die Lehrkräfte, die ein Treffen mit den Eltern initiieren. Elternsprechtage dienen Lehrpersonen und Eltern dazu, die vom Schulgesetz NRW (2010, § 2, Abs. 3) deklarierte »partnerschaftliche Zusammenarbeit« zwischen Elternhaus und Schule bei der »Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele« an den Schülerinnen und Schülern zu realisieren.⁴ So werden in den Gesprächen schulrelevante Informationen ausgetauscht, Hilfestellungen in Bezug auf konkrete Problemstellungen geliefert und Verantwortlichkeiten hinsichtlich zukünftig einzuschlagender, lernfördernder Maßnahmen geklärt.

2 Die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler ist optional. Den Eltern obliegt die Entscheidung, ihre Kinder zu den Gesprächen mitzubringen.

3 Das für den Artikel zugrunde gelegte Datenkorpus wurde im Rahmen des Dissertationsprojekts »Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern an Elternsprechtagen – eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung« von Lars Wegner im Jahr 2010 erhoben. Das Projekt verfolgt das Ziel, diejenigen sprachlichen Verfahren zu beschreiben, mittels deren die Gattung ›Elternsprechtagsgespräch‹ von den Interagierenden vor dem Hintergrund institutioneller Vorgaben erzeugt wird. Den Mittelpunkt der Untersuchung bildet dabei die Analyse der zentralen kommunikativen Aktivitäten *Informieren, Beraten und Zuschreiben von Verantwortung*.

4 Zur (gesellschaftlichen) Funktion der Gattung ›Elternsprechtagsgespräch‹ siehe detaillierter Wegner (in Vorb.).

Die beschriebenen Elternsprechtagsgespräche lassen sich als einer jener Orte begreifen, an dem professionelles Handeln von Lehrkräften manifest wird: Den Lehrkräften als qua Institution festgelegten Professionellen stehen hier Eltern als Klientinnen und Klienten gegenüber, die ganz verschiedene Anliegen vorbringen und im Gespräch bearbeitet wissen wollen. Damit handelt es sich bei dieser sozialen Situation um die konkrete Realisierung eines Professionellen-Klienten-Verhältnisses, dessen Interaktionsebene »den zentralen Bezugspunkt zur Erbringung professioneller Leistung« (Ophardt 2006, 20) darstellt.⁵ Mit Stichweh (1994, 302) gehen wir davon aus, dass der »Professionelle dezidiert als jemand begriffen wird, der das Geschehen in der Professionellen-Klient-Dyade durch Handeln strukturiert, sich selbst primär als Handelnden identifiziert und im Handeln seine Kompetenzen realisiert«.

Vergleichbare Aspekte wie die von Stichweh (1994) genannten finden sich auch in den Standards der Lehrerbildung, die im Jahr 2004 von den Kultusministerkonferenzen beschlossen wurden.⁶ Wie Helmke (2014, 156) betont, »gehören diese Standards des beruflichen Könnens zum Fundiertesten, was in deutscher Sprache zur Professionalität des Lehrerberufs publiziert wurde«. Von Relevanz für die Betrachtung von Lehrpersonen-Eltern-(Schülerin/Schüler-)Gesprächen erscheinen uns insbesondere die dort aufgeführten Kompetenzen 6 und 7:

Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und Eltern.

Unter diesen beiden Kompetenzen wird u.a. aufgelistet, dass Lehrkräfte »über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion [verfügen]«, dass sie »Regeln der Gesprächsführung [kennen] sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in

5 Hierzu auch Stichweh (1994, 299): »Im Selbstverständnis moderner Profession ist auf eine kaum hinterfragbare Weise verankert, dass professionelle Arbeit sich auf einen Klienten bezieht, dessen Probleme es zu lösen gilt und dessen Interessen es zu vertreten gilt [...]«

6 Diese Standards für die Lehrerbildung finden sich unter dem folgenden Link: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [16.03.2015]. Die im Folgenden angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf dieses online abrufbare Dokument.

Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind« (S. 10). Sie kennen »Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern« und sind in der Lage, »unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht« einzusetzen. Schließlich wird darauf verwiesen, dass sie beispielsweise die »Grundlagen der Leistungsprozessdiagnostik« kennen und »spezielle Fördermöglichkeiten« im Hinblick auf verschiedene »Lernausgangslagen« einsetzen (S. 11). Von professionellen Lehrkräften wird zusammenfassend also erwartet, dass sie nicht nur über ein profundes Fachwissen verfügen, sondern auch in der Lage sind, Gespräche in adäquater Form zu strukturieren.

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen stellt sich die Frage, wie das konkrete Handeln von Lehrkräften in authentischen Elternsprechtagsgesprächen im Hinblick auf deren ›Professionalität‹ beurteilt werden kann. Um die Beantwortung dieser Frage in adäquater Form vornehmen zu können, erscheint es uns zweckdienlich, eine Problemperspektive einzunehmen. (Kommunikative) Probleme im Gespräch erscheinen uns insofern als geeigneter analytischer Zugang zur Beschreibung des kommunikativen Handelns von Lehrkräften, da sich hier konkret zeigt, wie es um die Professionalität der Letzteren bestellt ist: Welche Problemstruktur liegt den Gesprächen zugrunde? Welchen Ursprung haben diese Probleme? Wie gehen die Professionellen mit diesen Problemen bzw. deren Bearbeitung um (Abschnitt 3)?

Da der Begriff des ›(kommunikativen) Problems‹ für die folgenden Analysen zentral ist, wird zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen. Es zeigt sich hierbei, dass die Konzeptualisierung dessen, was mit ›Problem‹ gemeinhin bezeichnet wird, ihrerseits wiederum keineswegs un›problematisch‹ erscheint (Abschnitt 2). Zum Abschluss des Artikels zeigen wir schließlich auf, welchen Nutzen unsere Überlegungen für das praktische Handeln von Lehrkräften haben können (Abschnitt 4).

2. Explikation des Problembegriffs

Mit immer größerer Deutlichkeit ist der Begriff des ›kommunikativen Problems‹ in den letzten 15 Jahren zu einer der zentralen Bezugskategorien in der angewandten Gesprächsforschung (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2004; Fiehler 2012; Meer 2009; 2012) geworden. So heißt es etwa bei Fiehler (2012, 262), es gehe in der (angewandten) Gesprächsforschung um die systematische Identifikation und Beschreibung von »Kommunikationsproblemen, die bestimmten Gesprächsformen inhärent sind«. Weiter stellt der Verfasser heraus, dass die Kategorie des kommunikativen

Problems vor allem dann von Bedeutung ist, wenn die Gesprächsbeteiligten konkrete Gesprächssituationen selbst als problematisch empfinden, da in diesen Fällen tatsächlicher Handlungsbedarf im Hinblick auf eine Verbesserung konkreter Kommunikationssituationen bestehe (vgl. Fiehler 2012, 262). Hierbei begreift Fiehler die Kategorie des ›Kommunikationsproblems‹ als »Schnittstelle der Gesprächsanalyse zu ihrer Anwendung in Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining« (Fiehler 1999, 31 f.).

Trotz der nicht nur von Fiehler immer wieder unterstrichenen Relevanz der Kategorie des Kommunikationsproblems ist in der angewandten Gesprächsforschung jedoch nach wie vor weitgehend ungeklärt, wie im Detail ein ›kommunikatives Problem‹ zu konzeptualisieren ist. Dass die Beantwortung dieser Frage keineswegs banal ist, deutet sich bereits bei Fiehler selbst an, wenn er zu Beginn seines Aufsatzes formuliert:

Kommunikationsprobleme sind ein spezifischer Typ von Problemen, und es ist eine vorgängige Entscheidung, ob man ein Problem (dominant) als eines der Kommunikation und z. B. nicht der Persönlichkeit, der sozialen Beziehung oder Arbeitsorganisation typisieren will. (Fiehler 2012, 257)

Eher indirekt wird in diesem Zitat angedeutet, dass kommunikative Probleme lebensweltlich nicht als konkret benennbare Gegenstände zu begreifen sind, die sich an konkret benennbaren Orten finden und *nur eingesammelt* werden müssen. Vielmehr steht hinter der Bemerkung die Annahme, dass ›kommunikative Probleme‹ das Ergebnis analytischer Leistungen und vorgängiger analytischer Entscheidungen sind.

Dabei wird in den weiteren Ausführungen Fiehlers deutlich, dass jenseits der angesprochenen vorgängigen Entscheidungen von Forschenden die Bestimmung kommunikativer Probleme analytisch nur anhand der empirischen Rekonstruktion der Aktivitäten der Gesprächsbeteiligten erfolgen kann. Fiehler argumentiert im Hinblick auf die Gesprächsanalyse in diesem Zusammenhang dafür, dass Gesprächsanalystikerinnen und Gesprächsanalystiker die (in der Regel impliziten) Bewertungen und Normen der Gesprächsbeteiligten »bei der Identifikation von Kommunikationsproblemen« zur Grundlage der eigenen Interpretationsleistung machen sollen (Fiehler 2012, 263). Damit positioniert er sich im Hinblick auf das methodische Vorgehen an dieser Stelle ethnomethodologisch (vgl. Meer 2012, 270), indem er die Hinweise der Beteiligten auf einen Problemgehalt dominant setzt (Bergmann 1988, 49f.). Immer noch nicht beantwortet ist damit jedoch die Frage, woran sich ein (von

den Gesprächsbeteiligten selbst signalisiertes) kommunikatives Problem im Detail erkennen lässt.

Um der Beantwortung dieser Frage näher zu kommen, wird zunächst ein konkreter Auszug aus einem Elternsprechtagsgespräch daraufhin betrachtet, welche empirisch nachvollziehbaren Hinweise die Gesprächsbeteiligten selbst im Hinblick auf die Problemhaltigkeit der konkreten kommunikativen Situation liefern. Konkret handelt es sich um einen Auszug aus einem Elternsprechtagsgespräch am Gymnasium, an dem eine Mutter und eine Deutschlehrerin beteiligt sind. Gegenstand des Gesprächs ist der Leistungsstand des abwesenden Schülers Maik. Zu Beginn des Gesprächs kommt es unmittelbar im Anschluss an die Begrüßung und das Einnehmen der Sitzplätze zu folgender Sequenz:

Datum 1: (Gymnasium, Gespräch 45) Lehrerin und Mutter

001 L ähm:::-
002 der LEISTungsstand nehm ich an interessiert sie am mEIS-
ten;
003 M ich bin SO verwundert;
004 L waRUM?
005 M bei frau gossens hat er NUR zweien geschrieben;=
006 =und bei ihnen (.) !NUR! VIEren;
007 (-)
008 !NUR!;
009 da war noch nicht mal ne drei MINus bei.

Die Lehrerin startet den thematisch orientierten Teil des vorliegenden Gesprächs in Z. 001 f. mit einer Hypothese über die Interessenlage der Mutter (»der LEISTungsstand nehm ich an interessiert sie am mElsten«). Sie macht damit einerseits einen konkreten Themenvorschlag hinsichtlich des Vorgehens zu Beginn des Gesprächs, andererseits signalisiert sie indirekt, sich über die Wünsche ihres Gegenübers Gedanken gemacht zu haben. Vor dem Hintergrund dieses Eröffnungszugs muss die Reaktion der Mutter in Z. 003 als nicht responsiv charakterisiert werden: Die Hypothese der Lehrerin im Hinblick auf ein mögliches Gesprächsthema wird weder bestätigt noch zurückgewiesen; die Deklarativsatzfrage der Lehrerin aus Z. 002 wird

von der Mutter damit vollständig ignoriert.⁷ Stattdessen setzt die Mutter einen eigenen thematischen Fokus, der jedoch zunächst inhaltlich nicht benannt wird, sondern nur durch die starke Akzentuierung der Partikel »SO« als emphatisch aufgeladen in Aussicht gestellt wird. Die Reaktion der Mutter ist somit auf dreifacher Ebene dispräferiert: Sie ignoriert die Deklarativsatzfrage der Lehrerin, sie hält die thematische Gestalt trotz der Zurückweisung offen und bietet der Lehrerin dennoch keine konkrete thematische Orientierung an. Das »waRUM?« der Lehrerin in Z. 004 kann somit als Ergebnis dieser mehrfachen Irritation interpretiert werden, wobei die steigende Intonation des Turns nicht nur auf Überraschung, sondern auch auf einen emotional nicht eindeutig zu definierenden weiteren Gehalt hindeutet.

Dieser Eröffnungszug der Mutter wird nun durch einen zweiten Zug zu einem indirekten Vorwurf komplettiert, indem die Mutter in Z. 005 f. zunächst einmal eine Diskrepanz zwischen den Noten ihres Sohnes bei der vorherigen Deutschlehrerin im Gegensatz zu ihrer aktuellen Gesprächspartnerin markiert (»bei frau gossens hat er NUR zweien geschrieben;= =und bei ihnen (!) !NUR! VIERen«). Dabei unterstreicht die extra starke Akzentuierung des »NUR« nicht nur den emotionalen Gehalt der damit verbundenen Bewertung dieser Diskrepanz, sondern verdeutlicht auch, dass es sich um einen Vorwurf an die Lehrerin handelt. Diese Annahme wird in den Z. 008 f. dadurch verstärkt, dass die Mutter die empfundene Ungeheuerlichkeit der Diskrepanz in zwei weiteren Zügen hervorhebt (»!NUR!; da war noch nicht mal ne drei MInus bei«). Die Pause in Z. 007 mag aufseiten der Lehrerin einerseits auf die Notwendigkeit zurückzuführen sein, dass diese vor einer Reaktion eine Bedenkzeit benötigt, andererseits mag die ausbleibende Reaktion aber auch einen Grund dafür darstellen, dass die Mutter den Kerngehalt ihrer Aussage ein weiteres Mal verstärkend wiederholt. In jedem Fall ist damit zunächst einmal ein Vorwurfsschema initiiert, wie auch der weitere Gesprächsverlauf zeigt.

An dieser Stelle soll es jedoch nicht um den weiteren Verlauf des Gesprächs gehen, sondern vielmehr darum, welchen Zugang die analysierte Sequenz zur Frage der Definition des Begriffs »kommunikatives Problem« ermöglicht.

Zunächst einmal haben die kommentierenden Paraphrasierungen des vorhergehenden Gesprächsauszugs auf gesprächsstruktureller Ebene deutliche Hinweise auf kommunikative Probleme ergeben, auf die die Beteiligten durch explizite Aus-

7 Mit Stivers/Rossanos (2010, 8 f.) »mobilizing response«-Konzept ließe sich hier argumentieren, dass die Lehrerin eine Aussage über einen Sachverhalt macht, der die »epistemic domain« der Mutter betrifft. Letztere ist damit aufgefordert, Stellung zu dem Gesagten zu beziehen bzw. eine Antwort zu liefern, was jedoch ausbleibt.

führungen, aber vor allem auch durch verschiedene Formen der Abweichung von Normalformerwartungen implizit verweisen:

- Verletzung der konditionellen Relevanz,
- dispräferierte zweite Züge,
- implizite Vorwurfsaktivitäten durch markierte Akzentuierung/Intonation und
- Thematisierung eines Sachverhalts, der, bezogen auf die Gesprächsbeteiligten, explizit als problematisch markiert wird.

Diese Aktivitäten können – implizit oder explizit – als indexikalische Verweise auf eine benennbare Problemstruktur der jeweiligen Gesprächssituation analysiert werden.

Nun ist es, bezogen auf den konkreten Fall eines Elternsprechtagsgesprächs (und nicht nur hier), jedoch so, dass nicht nur Probleme thematisiert werden, die *kommunikativ* problematisch sind, sondern es wird auch auf ein der konkreten interaktionellen Realität vorgängiges Problem verwiesen. So referiert die Mutter im analysierten Gesprächsauszug auf eine (als erheblich) wahrgenommene Notendifferenz. Diese wird zwar, indem sie im Rahmen des konkreten Gesprächsauszugs expliziert wird, auch zum kommunikativen Problem, gleichzeitig hat dieses seinen Ursprung aber nicht im vorliegenden Gesprächsereignis, sondern geht diesem voraus.

Solche problematischen Sachverhalte bilden in Elternsprechtagsgesprächen häufig den Ausgangspunkt der Interaktion: schlechte oder unbefriedigende Noten, zu geringe mündliche Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern, fehlende inhaltliche Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern u.a. Entscheidend für die Definition des Begriffs ›kommunikatives Problem‹ ist hierbei, dass die angesprochenen Schwierigkeiten keineswegs ausschließlich kommunikativer Art sind. Sie stellen auf der Ebene des Sachverhalts für die Betroffenen auch dann ein Problem dar, wenn sie kommunikativ nicht thematisiert werden. Mit dieser Feststellung geht es nicht darum zu bestreiten, dass die kommunikative (Aus-)Gestaltung der Bearbeitung von Sachverhaltsproblemen von entscheidender Bedeutung ist. Dennoch kann der als problematisch erlebte Gesamtkomplex ›des Problems‹ nicht auf die kommunikative Bearbeitung reduziert werden. Insoweit soll der Begriff des Problems hier in einem ersten Schritt terminologisch ausdifferenziert werden, indem zwischen *kommunikativen Problemen*, als kommunikativ relevant gesetzten (Teil-)Ereignissen eines konkreten Gesprächs, und *Sachverhaltsproblemen*, als dem konkreten Gespräch vorgängige Probleme, unterschieden wird.

Mit dieser Differenzierung geht es aus der Perspektive der Praxis darum, im Blick zu behalten, dass beispielsweise fehlende fachliche Kenntnisse von Schülerin-

nen und Schülern ein (Sachverhalts-)Problem darstellen können, ohne dass diese zu empirisch beobachtbaren kommunikativen Problemen führen müssen, und umgekehrt. Dennoch ist es keineswegs ungewöhnlich, dass Sachverhaltsprobleme zu kommunikativen Anschlussproblemen werden bzw. dass die Art des kommunikativen Umgangs mit Sachverhaltsproblemen Einfluss auf die Wahrnehmung des Problems haben. Die hier häufig beobachtbare Überschneidung zwischen beiden Ebenen zeigt sich, bezogen auf Elternsprechtage, beispielsweise dort, wo ein Sachverhaltsproblem des Typs ›schlechte Noten eines Schülers/Sohns‹ kommunikativ auf die Frage der Schuldzuweisung reduziert wird und sich nur noch die Frage stellt, ob es an der fehlenden Leistungsfähigkeit des Schülers oder den mangelhaften Vermittlungskompetenzen der Lehrenden liegt.⁸ In diesen Fällen besteht die Schwierigkeit gerade darin, dass das Sachverhaltsproblem im Extremfall kommunikativ gar nicht mehr behandelt wird.

Allerdings reicht die vorgenommene Differenzierung des Problembegriffs noch nicht aus. Das wird deutlich, wenn man sich in einem weiteren Schritt bewusst macht, dass Sachverhaltsprobleme wie die bisher angesprochenen keineswegs losgelöst vom institutionellen Ort ihres Auftretens zu (Sachverhalts-)Problemen werden: Ebenso wenig, wie die Deutschkenntnisse des Schülers Maik (siehe oben) für seine Leistungen im Fußballverein relevant sind, stellen denkbare orthopädische Probleme für die Deutschlehrerin eine relevante Bezugsgröße dar. Anders formuliert: Wenn am Beispiel der Institution Schule nachvollziehbar ist, dass beispielsweise (Sachverhalts-)Probleme im Zusammenhang mit Fragen der Benotung prototypisch hier zu beobachten sind, so ist es in einem weiteren Schritt notwendig, die Relevanz der jeweiligen institutionellen Zusammenhänge für die Ausdifferenzierung des Problembegriffs genauer in den Blick zu nehmen. Denn obgleich die Relevanz institutionenspezifischer Kommunikationsphänomene wohl in keiner anderen linguistischen Teildisziplin so systematisch berücksichtigt und betrachtet worden ist wie in der Gesprächsanalyse (vgl. Ehlich/Rehbein 1977; Deppermann et al. 2010; Becker-Mrotzek/Meier 1999; Fiehler 2000, 1698), so sind doch die Folgen dieser Überlegungen für die Bestimmung des Begriffs des ›kommunikativen Problems‹ bisher nicht explizit behandelt worden.

Bezieht man sich in diesem Zusammenhang auf den eingeführten Auszug eines Elternsprechtagsgesprächs, so zeigt sich bereits in der Startphase dieses Gesprächs aus unterschiedlichen Perspektiven, dass nicht nur das verhandelte (Sachverhalts-)

8 Hierzu auch Bennewitz/Wegner (2015) und Wegner (in Vorb.).

Problem ein institutionstypisches ist, sondern auch die Art und Weise seiner kommunikativen Behandlung: So rekurren sowohl die Lehrerin mit ihrem Versuch in Z. 001/002, ein Gesprächsthema zu etablieren, als auch die Mutter mit der direkten Etablierung eines Vorwurfs, der sich scheinbar nur aus der Notendifferenz zur Vorgängerin ergibt, ausschließlich auf den Aspekt der Leistungsbeurteilung. Auch die hieran anschließende argumentative Ausgestaltung des Vorwurfs durch die Mutter in den Z. 005, 006 und 009 zieht seine Substanz nur aus dem Aspekt der Benotung, einem eindeutig institutionell vorstrukturierten Bezugspunkt.

Ausgehend von diesen Überlegungen, reicht die eingeführte Differenzierung zwischen *Sachverhaltsproblemen* und *kommunikativen Problemen* also noch nicht aus, sondern auch die institutionellen Bedingungen der konkreten Gesprächssituation weisen eine eigene Problemstruktur auf, die von den Gesprächsbeteiligten kommunikativ bearbeitet werden muss bzw. die Auswirkungen auf die kommunikativen Handlungsmuster hat. Hierzu gehören im Bereich deutscher Schulen innerinstitutionelle Dispositive wie z. B. die Dominanz von Fragen der Benotung, institutionsspezifisch habitualisierte Verhaltensweisen der Beteiligten, aber auch – wie wir im Folgenden zeigen werden – außerschulische (öffentliche) Diskurse,⁹ die sich mit der Institution ›Schule‹ beschäftigen. Insoweit muss, bezogen auf den Begriff des kommunikativen Problems, abschließend eine dritte Ebene eingeführt werden, die als *institutionelle Problemstruktur* bezeichnet werden soll. Auch diese Struktur weist – wie bereits verdeutlicht – Überschneidungen mit den beiden anderen Problemebenen auf, ist aber erneut nicht mit diesen identisch.

Insgesamt hat sich damit gezeigt, dass der Begriff des Kommunikationsproblems deutlich komplexer ist, als es seine analytische Nutzung vermuten lässt. Insoweit wird es im weiteren Beitrag darum gehen, die drei herausgearbeiteten Ebenen zu differenzieren und zwischen *kommunikativen Problemen*, *Sachverhaltsproblemen* und *institutionellen Problemen* zu unterscheiden. Dabei geht es nicht nur um die Präzision der analytischen Erfassung kommunikativer Abläufe, sondern vor allem

9 Der Begriff des ›Diskurses‹ wird hier nicht synonym zum Begriff des ›Gesprächs‹ benutzt, sondern rekurren auf ein an Foucault anschließendes Verständnis von Diskurs, mit dem gesamtgesellschaftlich spezifische Sprechweisen gemeint sind, die einen relevanten Gegenstandsbereich definieren. An Foucaults (1981) Überlegungen anschließend, definieren Spitzmüller/Warke (2011, 9) ›Diskurs‹ als »Formationssystem von Aussagen, das auf kollektives, handlungsleitendes und sozial stratifizierendes Wissen verweist«. Wenn wir somit im Weiteren von diskursiven Aspekten im Zusammenhang mit der Institution Schule sprechen, so verstehen wir hierunter die Menge aller Texte und Äußerungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die gegenwärtigen Einschätzungen zum Zustand deutscher Schulen im Bereich des öffentlichen Sprechens prägen.

auch um die hierauf aufbauenden Anschlussüberlegungen für die praktische Anwendung. Kommunikative Verhaltensweisen lassen sich in konkreten institutionellen Zusammenhängen nur insoweit verändern, als diese Empfehlungen die konkreten institutionellen Bedingungen ihres Auftretens berücksichtigen. Insoweit kann der vorgestellte Problembegriff nur dann praxisscharf angewendet werden, wenn er es erlaubt, die Bedingungen der dazu gehörigen institutionellen Praxis auch differenziert zu erfassen, und nicht als ›kommunikativ‹ markiert, was nicht kommunikativen Ursprungs ist.

Ausgehend von der skizzierten Annahme, dass beobachtbare Sachverhaltsprobleme und damit verbundene kommunikative Probleme nur unter Berücksichtigung ihres konkreten institutionellen Auftretens angemessen analysiert werden können, wird es im nächsten Schritt darum gehen, im Rahmen unseres Korpus häufig zu beobachtende Problemstellen und die Rolle der Lehrpersonen darin zu betrachten.

3. Zur Problemstruktur von Elternsprechtagsgesprächen

Um im Weiteren nun das professionelle Handeln der Lehrpersonen genauer erfassen zu können, wird es in einem ersten Schritt jeweils darum gehen, konkrete Problemstellen interaktional und institutionell zu rekonstruieren, bevor in einem zweiten Schritt die spezifische Rolle der Lehrpersonen fokussiert werden kann. Hieran schließt sich jeweils die Frage an, welche alternativen Verhaltensweisen Lehrenden im Rahmen ihrer professionellen Möglichkeiten zur Verfügung stehen, die potenziell dazu geeignet wären, die beobachtbaren Probleme zu vermeiden.

3.1 Formen der Konfrontation zwischen Lehrenden und Eltern: Zum interaktionalen Aushandeln von Verantwortung

Wie bereits im ersten Transkriptauszug gesehen, stellt eine für das vorliegende Gesamtkorpus häufig anzutreffende Problemstelle die Erörterung der Frage dar, welche Partei (Lehrkräfte, Eltern und/oder Schülerinnen und Schüler) die Verantwortung für einen als defizitär empfundenen Lernerfolg aufseiten der Schülerinnen und

Schüler zu tragen hat. Genauer formuliert, geht es aus interaktionaler Perspektive in diesen Fällen des Öfteren darum, die Verantwortung für den unliebsamen Zustand der jeweils anderen Seite zuzuschreiben. Auf der Sachverhaltsebene bildet dabei der Aspekt (einer als unbefriedigend empfundenen) Benotung das Ausgangsproblem von Eltern (und Schülerinnen und Schülern). Bevor die Frage der institutionellen Einbettung dieses Problemkomplexes und die Rolle der Lehrenden hierin genauer diskutiert werden können, werden zunächst anhand eines Transkriptauszugs für solche Stellen typische Interaktionsmuster herausgearbeitet.

Das folgende Datum entstammt einem Gespräch zwischen einem Lehrer und einer Mutter am Gymnasium. Bereits vor dem Einsetzen des stark gekürzten Transkriptausschnitts zeigen sich verschiedene dissenshaltige Gesprächsstellen: Während die Mutter die schlechten Resultate ihres Sohnes auf eine durch den Lehrer verursachte ›Überforderung‹ zurückzuführen versucht, weist dieser diese Unterstellung konsequent von sich. Stattdessen kritisiert er den Schüler für dessen aus seiner Sicht inakzeptable Unterrichtsauffassung. Somit handelt es sich insgesamt um einen Dissens hinsichtlich der Beurteilung des Sachverhaltsproblems ›schlechte Noten‹, der bereits vor dem folgenden Auszug als kommunikatives Problem manifest wird. Konkret fasst der Lehrer seine Einschätzung hinsichtlich des Verhaltens des Schülers in den Z. 001/002 und 005/006 einleitend zusammen:

Datum 2: (Gymnasium, Gespräch 4) Lehrer und Mutter

001 L so so so_ne AUFFassung irgendwie dass:-
 002 inner im lateInunterricht das geht GAR nicht.
 003 M hm_hm,
 004 (1,0)
 005 L und das is JA ich_ne? (-)
 006 S das demonstrieren (.) demonstriert er mir ja DAUernd.
 007 M ja;
 008 ja;
 009 (---)
 010 also äh mich würde [WIRKlich interessieren,]
 011 L [selbst HEUTE wo er]wüsste dass
 sie heut nachmittag kommen;
 012 nehm [ich ja AN.]
 013 M [ja:,]
 014 ja,
 015 °h äh diese diese äh mich würde interesSIeren einfach,=

016 =ob dieses äh ob DAS so zugenommen hat,
017 in DER form,
018 °h als das jetzt ähm mit diesen gehÄUFten äh m-
019 sagen wir mal überFORDERungen,
020 äh (.) mit den lektIonen-
021 mit diesen FEHlenden lektionen-
022 °h äh ob !DAS! ZUGenommen hat;
023 ob dAs so ne resignaTION is oder so ne !AB!wehrhaltung;
024 (3,5)
025 ob das SEIN kann.
026 *(Die folgenden 26 Sekunden sind ausgepart. Der Lehrer*
paraphrasiert hier ausführlich die Frage der Mutter und
geht dabei auf die Unterrichtspraxis ein.)
027 L also ne überFORDERung ist das ja eigentlich nIcht.
028 (1,5)
029 L wenn er sich jEden nachmittag zehn minuten hinsetzt und
voKabeln lernt,
030 °h und sie sich dann Abends nochmal drei minuten Anguckt,
°h
031 °h dann HAT er das doch.
032 der IS ja nicht (.) ne?
033 das WISSen_wer ja.
034 M JA:;
035 aber WISSen sie,=
036 =das ist EIN fach.
037 (---)
038 wenn er für jEde(n)s FACH;
039 °h sich: (.) jEden TACH;
040 Acht minuten HINsetzt;
041 (1,0)
042 NEben diesem ganzen zEUch was er sowieso schon macht;
043 also wenn er sowieso schon nachmittagsunterricht hat;
044 °hh
045 (--)
046 was BLEIBT denn da noch.
047 (1,0)
048 M da kommt er doch !NIE!mals rund.

- 049 L °hh f:::-
 050 das f::: h° °°h
 051 schaffen Andere AUCH,
 052 meine kinder AUCH?
 053 (--)
 054 °h also das: das mUss irgendwie GEhen;
 055 (1,5)
 056 M <<kritisch>hm->
 057 *((Die folgenden 35 Sekunden sind ausgespart. Der Lehrer geht auf seine eigenen Kinder ein und wiederholt die Schwächen des Schülers.))*
 058 L er is jetzt alt ge!NUCH!;
 059 (-)
 060 M hm:,
 061 L er muss WISsen was er riskIert.
 062 M hm,

Zunächst einmal kritisiert die Lehrkraft in den Z. 001 und 002 sowie 005 und 006 in einer für das zugrunde liegende Korpus untypisch offenen Form die Einstellung des Schülers: »so so sO_ne AUffassung [...] im latElnunterricht das geht GAR nicht.« Dies lediglich in Form mehrerer Minimalreaktionen (Z. 003, 007, 009, 013, 014) zur Kenntnis nehmend, geht die Mutter im Gegenzug dazu über, die konkreten Unterrichtspraktiken des Lehrers im Rahmen einer vorwurfsähnlichen Handlung infrage zu stellen und damit letztlich diesem die Verantwortung für die unerwünschte Leistungsentwicklung des Sohnes zuzuschreiben: So äußert sie ein Wissensdefizit im Hinblick darauf, ob der Leistungsabfall des Schülers nicht in kausalem Zusammenhang mit den »überFORderungen« (Z. 019) zu sehen ist, die sich aus dem Lernen einer übermäßig hohen Anzahl an Vokabellektionen ergeben.¹⁰ Sie zieht in Erwägung, dass daraus möglicherweise eine gewisse »resignaTion« oder »!AB!wehrhaltung« aufseiten ihres Sohnes resultiere, womit eindeutig negativ Stellung zu den Unterrichtspraktiken des Lehrers bezogen wird.¹¹

10 Dass dies ihr Hauptansatzpunkt ist, wird im oben nicht abgedruckten Gesprächsverlauf explizit deutlich.

11 Dass diese Darstellung zudem von Emotionen geprägt ist, zeigt sich etwa an der prosodischen Emphasemarkierung, den auffällig vielen extrastarken Akzenten (wie bspw. »ob !DAS! Zugenommen hat«, »!AB!wehrhaltung« usw.), die im Laufe des gesamten Auszugs auftauchen.

Auf die Erklärung des Lehrers in Z. 027 ff., dass es keiner Überforderung gleiche, täglich ein paar Minuten Vokabeln zu lernen, widerspricht die Mutter ab Z. 035 ff. erneut energisch: Sie verweist darauf, dass es unmöglich sei, »für jEde(n)s FACH [...] jEden TACH« die vom Lehrer geforderten Minuten aufzubringen, hat der Schüler doch sowieso schon genug schulisches »zEUch« (Z. 042), wie den »nachmittagsunterricht« (Z. 043), zu erledigen. Sie entbindet ihren Sohn damit abermals von der Verantwortung für den unerwünschten Zustand und schiebt diese dem Lehrpersonenkollektiv bzw. dem Schulsystem als Ganzem zu. Der Auszug endet mit dem Hinweis des Lehrers, dass seine eigenen Kinder das »AUCh« schaffen (Z. 052), dass das »irgendwie GEhen« (Z. 054) muss, der Schüler »jetzt alt ge!NUCH!« (Z. 058) sei zu »WISsen was er riskIert« (Z. 061). Mit dieser Ablehnung der Erklärung der Mutter weist der Lehrer jedoch nicht nur die Zuweisung der Verantwortung an seine Person bzw. an das Schulsystem in Gänze zurück und nimmt den Schüler in die Verantwortung, sondern er hinterfragt mit dem beschriebenen Rekurs auf seine eigenen Kinder zusätzlich die Fähigkeiten der Mutter im Hinblick auf die Disziplinierung ihres Sohnes.

Jenseits der vergleichsweise offenen inhaltlichen Konfrontation zwischen den Beteiligten verweisen auch in diesem Auszug erneut eine Reihe gesprächsstruktureller Marker auf den kommunikativen Problemgehalt der Interaktion: Neben den bereits angeführten emphatischen Akzentmarkierungen, der verweigerten Ratifizierung der Vorwürfe des Lehrers durch die Mutter in den Z. 003/004, 007–010 und 013–014 und die umgekehrte Zurückweisung der Erklärung der Mutter in Z. 49 ff. verweisen auch die Turnunterbrechung durch den Lehrer in Z. 011 sowie die 3,5-sekündige Pause in Z. 024 auf die interaktional problematische Gesprächssituation. Entscheidend im Hinblick auf das Gesamtkorpus ist hierbei, dass zwar die Deutlichkeit der Reaktion des Lehrenden untypisch, die kommunikative Zurückweisung der Verantwortung an Eltern und Schülerinnen und Schüler jedoch immer wieder zu beobachten ist (Gleiches gilt vice versa für das Verhalten der Eltern). Insoweit kann die Grundstruktur dieser Art des Verschiebens von Verantwortung sowohl auf der Sachverhaltsebene (Relevanz von Noten) als auch auf der interaktionalen Ebene (Zurückweisung von Verantwortung) als prototypisch bezeichnet werden. Aus institutionsspezifischer Sicht stellt sich damit die Frage, ob sich systematische Gründe für dieses Verhalten der Beteiligten, denen aus juristischer Sicht die geteilte Verantwortung für das Wohl ihrer Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Kinder obliegt, finden lassen (vgl. Bennewitz/Wegner 2015; Wegner in Vorb.).

An dieser Stelle fällt auf, dass die Betroffenen ein kommunikatives Muster der Verantwortungsverschiebung aktivieren, das keineswegs nur die Interaktion im

Rahmen von Elternsprechtagsgesprächen prägt, sondern über diese hinaus seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Untersuchung 2001 zu den Bildungsstandards deutscher Schulen ein institutionsspezifisches Erklärungsmuster für Misserfolge im Zusammenhang mit der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern darstellt. Gegenstand öffentlicher und nicht öffentlicher Diskussionen sind hierbei nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems und seines Lehrpersonals. Diese Entwicklung verstärkte einen ohnehin schon lange deutlich kritischen Blick auf den Berufsstand von Lehrpersonen als eine der umstrittensten Berufsgruppen der Bundesrepublik (vgl. Meer im Druck).¹²

Spätestens diese diskursive Entwicklung hat dazu geführt, dass schulischer Misserfolg von Schülerinnen und Schülern häufig entweder aus der Perspektive der fehlenden Leistungsfähigkeit des Systems oder aus der Sicht der sozialen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern betrachtet wird.¹³ Gerade im Umfeld von Grundschulen und Gymnasien führt dies zu einer Verengung interaktionaler und damit didaktischer Perspektiven, in deren Rahmen entweder die eine oder die andere Seite *schuld sein muss*. Vor diesem Hintergrund bewegen sich die Gesprächsbeteiligten im Rahmen der aufgezeichneten Gespräche auf *diskursiv belastetem Terrain*.

Dieser Umstand manifestiert sich in einer Vielzahl der untersuchten Gespräche (wie dem vorherigen) darin, dass die Beteiligten vorrangig die Schuldfrage bearbeiten. Mit dieser Strategie versuchen beide Seiten, sich gegen individuelle Vorwürfe zu immunisieren, die Verantwortung für das (relative) Versagen einer Schülerin/eines Schülers zu tragen.¹⁴ Dies führt dazu, dass fachliche Hinweise und die Bearbeitung diagnostischer Fragen, die vorrangig in den professionellen Bereich der Lehrpersonen fallen, auf der Strecke bleiben. Aus institutionsspezifischer Sicht auffällig ist hierbei, dass die Gesprächsbeteiligten die Kontrapunkte der öffentlichen Dis-

12 Die Vorbehalte gegenüber Lehrkräften kommen auch im Kontext der nicht wissenschaftlichen Diskussion deutlich zum Vorschein; exemplarisch verwiesen sei hier etwa auf eine Veröffentlichung der Journalistin Lotte Kühn alias Gerlinde Unverzagt mit dem programmatischen Titel »Das Lehrerhasser-Buch. Eine Mutter rechnet ab« (2005).

13 Hier wären allerdings gründlichere Recherchen im Hinblick auf die Frage von diskursiver Kontinuität aus der Zeit vor der Diskussion um deutsche Bildungsstandards notwendig.

14 Kritisch zu bedenken ist hierbei, dass sich – laut Stichweh (1994, 297) – die professionelle Handlungsrolle gerade darin manifestiert, dass sie »dem Klienten [...] ein Gegenüber [garantiert], das für einen vergleichsweise großen Bereich seiner Probleme zuständig ist, das die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme signalisiert und damit einen Ansatzpunkt für die Bildung personalen Vertrauens bietet [...]«.

kussionen über *die Misere des deutschen Schulsystems* auf der Ebene der Interaktion vielfach zu wiederholen scheinen. Insoweit zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass die oben beobachteten kommunikativen Probleme wie bereits die diesen vorgängigen Sachverhaltsprobleme (Verschlechterung von Noten) möglicherweise in einem engen Zusammenhang mit den angesprochenen diskursiven Problemstrukturen der gesamten Institution stehen.

Trotz – oder gerade wegen – dieser institutionsspezifisch diskursiv eingebetteten Problemstruktur lassen sich bereits an dieser Stelle einige Bemerkungen zu denkbaren alternativen kommunikativen Verhaltensweisen und Strategien von Lehrpersonen anschließen. Mit dieser Fokussierung soll nicht behauptet werden, dass nicht auch Eltern durch andere Verhaltensweisen zu einer Veränderung der Problemstruktur von Elternsprechtagsgesprächen beitragen könnten, vor dem Hintergrund unserer Fokussierung auf professionelles Kommunikationshandeln ist dies jedoch nur von indirekter Bedeutung.

So ist mit Bezug auf den oben erwähnten Gesprächsausschnitt zunächst festzustellen, dass der Lehrer an keiner Stelle versucht, mit der Mutter gemeinsam nach Möglichkeiten zu suchen, wie es gelingen könnte, den Schüler zum regelmäßigen Lernen anzuhalten. Dies fällt umso mehr auf, als der Lehrer in einer nicht wiedergegebenen Passage des Gesprächs darauf verweist, dass der konkret angesprochene Schüler nicht der einzige sei, der die Mitarbeit verweigere, sondern dass dies in der Klasse im Moment »cool« sei. An dieser Stelle wird deutlich, dass es sich beim besprochenen Problem nicht um einen Einzelfall handelt und es damit tatsächlich in den Kompetenzbereich der Lehrkraft fällt, über Veränderungen des vorliegenden Zustands nachzudenken. Hier würde es sich anbieten, kommunikativ gemeinsam mit der Mutter nach denkbaren Maßnahmen zu suchen. Der Vorteil einer solchen Strategie könnte ein mehrfacher sein: Indem Lehrpersonen auf die Abwertung des Gegenübers verzichten, könnten die pädagogisch Verantwortlichen gemeinsam über Lösungen der angesprochenen Disziplinarprobleme nachdenken. Neben der Entwicklung denkbarer Lösungsansätze könnte dies den Vorteil haben, dass es Schülerinnen und Schülern nicht so leicht gemacht würde, Eltern und Lehrpersonen gegeneinander auszuspielen.

Ausgehend von diesen ersten Überlegungen hinsichtlich professioneller Handlungsalternativen, sollen in Abgrenzung zu dem vorhergehenden Transkriptauszug im nächsten Schritt die im Rahmen des Korpus deutlich häufiger zu beobachtenden defensiven Strategien von Lehrpersonen im Umgang mit Fragen der Aushandlung von Verantwortung betrachtet werden.

3.2 Institutionelle Hierarchien und defensive Strategien von Lehrpersonen

Auch wenn es vor dem Hintergrund der zunächst einmal eindeutigen institutionellen Hierarchie zugunsten von Lehrpersonen¹⁵ erstaunlich erscheint, so dominieren in der Mehrzahl unserer Gespräche aufseiten der Lehrpersonen im Umgang mit Fragen der Aushandlung von Verantwortung vorrangig defensive bzw. indirekte kommunikative Handlungsstrategien. Dies zeigt sich u. a. im folgenden Datum. Konkret handelt es sich um einen Auszug aus dem bereits diskutierten Elternsprechtagsgespräch zwischen einer Mutter und einer Deutschlehrerin. Inhaltlicher Gegenstand ist auch im folgenden Auszug die Verschlechterung der Note des Schülers im Unterrichtsfach Deutsch im Anschluss an einen Wechsel der Lehrperson:

Datum 3: (Gymnasium, Gespräch 45) Lehrerin und Mutter

001 M da war ich am ANfang,
 002 wo ich mir DACHT-
 003 naja GUT neue LEhrerin,
 004 da kann man sagen-
 005 L h[m,]
 006 M [ne?]
 007 von ner ZWEI,
 008 aber jetzt IM* wirklich !IM!mer vieren;
 009 °h die LETzte [arbeit hätt ich] AUCH,=
 010 L [KOMisch ne?]
 011 M =aber-
 012 !WEIß! ich nicht;
 013 L jo:-
 014 jo;
 015 ich f:-
 016 M <<verwundertes Lachen> hohoho
 017 (---)
 018 L [weiß es] AUCH nich woran_s liegt;
 019 M [(find ich)]

15 Zum Begriff der institutionellen Hierarchie siehe Brock/Meer 2004.

020 ich [!AUCH! nicht;]
 021 L [ich:]kann es äh: pf ne?
 022 wie geSACHT;
 023 (-)

Die Mutter stellt im vorliegenden Auszug bereits zum wiederholten Mal ihr Unverständnis hinsichtlich des Notenabfalls ihres Sohnes heraus: Sie konstatiert, dass ihr anfängliches Verständnis für die deutliche Verschlechterung der Deutschnote (»naja GUT neue Iehrerin«, Z. 003) nun einer beträchtlichen Skepsis gewichen ist: »aber jetzt IM* wirklich !IM!mer vieren« (Z. 008). Mittels der Verwendung einer »extreme case formulation« (»!IM!mer x«; Pomerantz 1986), die zudem extra stark akzentuiert ist, kontextualisiert die Mutter ihre emotionale Betroffenheit im Hinblick auf das der Interaktion vorgängige Sachverhaltsproblem »Notenabfall des Schülers bedingt durch Lehrendenwechsel«. Dies zeigt sich auch mit Blick auf den Fortlauf der Interaktion, in der sie abermals mittels des prosodisch hervorgehobenen »!WEIß! ich nicht« (Z. 012) und den Lachpartikeln »hohoho« (Z. 016) ihr absolutes Unverständnis hinsichtlich des aus ihrer Sicht desolaten Zustandes zum Ausdruck bringt. Dabei sind auch hier sowohl der wiederholte Hinweis auf ihr Nicht-Verstehen als auch die angeführten prosodischen Markierungen Teil der oben bereits erwähnten Vorwurfsstrategie, mit der sie die Verantwortung für den problematischen Zustand selbst, aber auch für die Lösung dieses Problems an die Lehrerin delegiert.

Die Lehrerin reagiert in Anbetracht der fortgesetzten Zuweisungen von Verantwortung im gesamten Auszug sehr defensiv. Die Bekundungen der Mutter ratifiziert sie – wie weiter oben bereits gesehen – erneut primär mit Minimalreaktionen (Z. 005, 013, 014), verweist dann auf ihr Wissensdefizit im Hinblick auf etwaige Ursachen für diesen aus Sicht der Mutter unbegreiflichen Zustand: »ich f:- weiß es AUCH nicht woran_s liegt« (Z. 015/018). Im weiteren Gesprächsverlauf, der hier nicht abgedruckt ist, geht sie im Hinblick auf ihr defensives Verhalten noch weiter, indem sie prophezeit, dass sich Maik in jedem Fall schriftlich verbessern werde. Trotz erheblicher Zweifel der Mutter begründet sie ihre Einschätzung nicht. Somit lassen sich auch in dieser Sequenz deutliche Hinweise auf bestehende kommunikative Probleme feststellen, wobei die oben beobachtete Zuweisung von Verantwortung einseitig von der Mutter ausgeht. Die Lehrerin hingegen zieht eher die Diagnose des Sachverhaltsproblems durch die Mutter in Zweifel, indem sie darauf verweist, dass der als problematisch empfundene gegenwärtige Zustand ein vorübergehender sei.

Aus institutioneller Perspektive irritierend, wenn auch für das Gesamtkorpus häufiger zu beobachten, ist nicht nur, dass die Lehrerin auf die impliziten Vorwürfe

der Mutter zunächst einmal gar nicht zu reagieren scheint, sondern auch, dass sie im Hinblick auf die mitformulierte Frage der Mutter nach Erklärungen für den Notenabfall an keiner Stelle versucht, ihre Fachkompetenz und didaktische Expertise zu nutzen. Stattdessen verweist sie auf ihr *Nicht-Wissen*. Damit wird das der Interaktion vorgelagerte, von der Mutter vorgetragene Sachverhaltsproblem zu einem kommunikativen Problem, das aus der konkreten Gesprächssituation emergiert und die Beteiligten an entgegengesetzte Positionen bindet.

Hierbei ist, wie einleitend bereits angesprochen, bezogen auf die Position der Lehrerin allerdings festzuhalten, dass deren defensive Verhaltensweise in Anbetracht des Sachverhaltsproblems auf den ersten Blick in einem klaren Kontrast zur Eindeutigkeit der institutionellen Regelungen hinsichtlich der Vergabe von Noten steht: So ist das Vorrecht und die Verpflichtung der Lehrerin, Noten zu vergeben, vergleichsweise unstrittig und juristisch abgesichert. Dieses Vorrecht wird unter gegebenen institutionellen Bedingungen zusätzlich dadurch verstärkt, dass auch das für eine Benotung grundlegende Fachwissen einseitig aufseiten der Lehrenden ist. Die Mutter kann diesem Fachwissen – wie oben zu sehen – lediglich ihre emotionale Betroffenheit entgegensetzen. Doch obgleich es sich bei Elternsprechtagsgesprächen somit um typische Formen einer hierarchisch strukturierten Agenten- und Klientenkommunikation (Ehlich/Rehbein 1976) handelt, in der sich die institutionellen Befugnisse und das Fachwissen der Agentinnen und Agenten auf der einen Seite und die alltagsweltliche Betroffenheit der Klientinnen und Klienten auf der anderen Seite gegenüberstehen (Becker-Mrotzek 2000; Meer im Druck), machen Lehrpersonen in vielen Fällen keinen Gebrauch von ihren professionellen Möglichkeiten.

Bevor dieser Befund im Weiteren differenzierter im Hinblick auf die zugrunde liegende institutionelle Problemstruktur und denkbare didaktische Anschlussüberlegungen ausgearbeitet werden soll, geht es im nächsten Teilkapitel ergänzend zunächst um den angesprochenen Gegensatz zwischen der alltagsweltlichen Perspektive der Mutter und dem professionellen Blickwinkel der Lehrerin.

3.3 ›Allgemein Menschliches‹ vs. ›fachliche Expertise‹

Bei der Betrachtung des vielfach defensiven kommunikativen Verhaltens von Lehrpersonen fällt, wie im vorherigen Abschnitt gesehen, vor allem deren Verzicht auf, ihr Fachwissen bzw. ihre didaktische Expertise im Zusammenhang mit Fragen der Leistungsdiagnostik und Benotung kommunikativ zu nutzen. Stattdessen machen Lehrkräfte des Öfteren Gebrauch von fachlich unspezifischen, alltagsweltlichen Ka-

tegorien, die die Qualität allgemeinemenschlicher Zuschreibungen haben. Datum 4 liefert ein Beispiel hierfür.

Konkret handelt es sich um den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs am Gymnasium zwischen einem Lehrer und einer Mutter:

Datum 4: (Gymnasium, Gespräch 1) Lehrer und Mutter

001 M ich wollte FRAGEN-
002 wie sie mit den (-) sachen von tim zuFRIEden sind.
003 ob (.) sich (.) etwas geBESsert hat oder-
004 ob_s SCHLECHter (.) geworden is-
005 (3,0)
006 L also so von seiner MITarbeit her tut er sich Immer noch
schwer;
007 es MACHT ihm einfach keinen spAss.
008 (3.0, Die Mutter stöhnt leicht.)
009 M <<stöhnen> [ja:;>]
010 L [dieses] zuhAUsesitzen und wirklich mal
vokabeln LERnen,
011 (1,0)
012 IS nich sein dIng.
013 (1,5)
014 M hm ich glaube er hat DOCH probleme-
015 sich die SACHen ähm:-
016 (2,0)
017 äh sach ich ma sAchen zu MERken.
018 (-)
019 da is AUCh so.
020 und ich glaube wenn man halt MERKT,
021 man tut sich SCHWER,
022 generell (.) vokabeln (.) LERnen?
023 °h ähm:-
024 also man BEHÄLTt sie schlecht,
025 und sich DANN noch aufraffen-
026 äh das dann IMmer und immer immer wieder zu machen==
027 =wo sag ich ma draußen die SONne scheint,
028 und der KUMpel gerade zum °hh ähm-
029 (---)

030 zum BALLspielen oder sowas ab ähm abholen kommt;
 031 das is glaub ich SCHON sehr hart.
 032 (1,0)
 033 °h also ich glaube DAS is==
 034 =also er tut sich GGenerell schwer,
 035 aber es IS für ihn auch schwer die sachen zu behalten;
 036 (1,5)
 037 L das glaub ich soFORT;
 038 (--)
 039 M also das is nIch glaub ich nicht nur ne sache von laTEIN?
 040 sondern das is auch geneRELL (.) auch-
 041 ich glaube auch in ENGLISH.
 042 ((10.5, Der Lehrer setzt mehrere Male zum Sprechen an.))
 043 L is_er denn in (.) anderen fächern AUCH gefährdet;
 044 (2,5)
 045 M der hatte auf_m zeug auf_m lEtzten halbjahreszeugnis
 drei glaube drei FÜNfen gehabt?

Der Gesprächsauszug beginnt mit einer relativ allgemein gehaltenen Frage der Mutter, wie der Lehrer »mit den (-) sachen von tim zuFRIEden« (Z. 002) ist, ob sich die Leistung des Schülers also »geBESSert« (Z. 003) hat oder aber »SCHLECHter (.) geworden« (Z. 004) ist. Zur Beantwortung dieser Frage bzw. zu einer von der Mutter eingeforderten Evaluation des Schülers greift der Lehrer primär auf sehr allgemeine, alltagsweltliche Kategorien zurück: Er gibt an, dass Tim sich »Immer noch schwer [tut]« (Z. 006) und ihm die behandelten Inhalte »einfach keinen spAß« (Z. 007) machen, ja dass das Lernen von Vokabeln »nicht sein dIng« (Z. 012) ist. Diese Evaluation der Lehrkraft beinhaltet keine konkreten fachlichen Bezüge im Hinblick auf die scheinbar vorhandenen schulischen Defizite des Kindes, sondern beschränkt sich lediglich auf alltagsweltliche Beobachtungen oder die Schilderung von Eindrücken.

Auffällig ist zudem, dass sich bei der Lehrkraft keine unmittelbaren Initiativen zeigen, das von der Mutter thematisierte Sachverhaltsproblem »Wie lassen sich Vokabeln effizient lernen?« einer Lösung zuzuführen. Spätestens ab Z. 014, die den Beginn einer detaillierteren Darstellung der Mutter hinsichtlich der Probleme ihres Sohnes bildet, tun sich mehrere turnübergaberelevante Stellen auf, an denen die Lehrkraft mithilfe des Einsatzes ihres Fachwissens die Problembearbeitung initiieren könnte. Eine solche unterbleibt jedoch, und der Lehrer versichert in Z. 037 lediglich, dass er den Erläuterungen der Mutter grundsätzlich zustimmt: »das glaub

ich soFORT«. In Z. 042 folgt eine lange Pause von 10,5 Sekunden, in der der Lehrer zu Ausführungen ansetzt, diese jedoch nicht vollzieht. Im Anschluss daran prozessiert er ein Wissensdefizit bezüglich der Frage, ob der Schüler »denn in (.) anderen fächern AUCH gefährdet« (Z. 043) ist. Der thematische Fokus verschiebt sich damit weg von der durch die Mutter initiierten Ausgangsproblematik. Durch die Nichtberücksichtigung der von der Mutter eingebrachten Initiativen entsteht auch hier eine Gesprächssituation, die sich als kommunikativ problematisch einstufen lässt. Zwar fragt die Mutter nicht explizit nach etwaigen geeigneten Strategien der Problemlösung, doch ist die Lehrkraft nicht in der Lage, die Situation – wie es von professioneller Seite erwartbar wäre – hinreichend zu antizipieren. Somit finden sich auch hier deutliche indexikalische Verweise auf den kommunikativen Problemgehalt der analysierten Sequenz.

Allerdings ist der Ersatz fachlicher Expertise durch ungenaue und/oder allgemein menschliche Kommentierungen nicht nur in Bezug auf das Anliegen von Eltern (und Schülerinnen und Schülern), eine fachliche Rückmeldung zu erhalten, irritierend und didaktisch fragwürdig, was durch die angeführten indexikalischen Verweise unterstrichen wird, sondern diese Strategie führt vielfach zusätzlich zu Verständnisproblemen bzw. Unverständnis aufseiten der Eltern (und Schülerinnen und Schüler). Ein Beispiel hierfür liefert Datum 5. Es handelt sich um einen Auszug aus der Endphase eines Elternsprechtagsgesprächs zwischen einem Lehrer, einer Mutter, einem Vater und einer Schülerin. Auch hier geht es auf der Sachverhaltsebene um die Frage, wie die Tochter ihre (in diesem Fall: mündliche) Note verbessern kann:

Datum 5: (Gymnasium, Gespräch 16) Lehrer, Mutter, Vater und Schülerin

001 V gi[bt_s]noch irgendwelche TIPPS ihrerseits,
002 L [geNAU.]
003 (1,5)
004 hm:: JA.
005 vielLEICHT äh::-
006 (2,5)
007 zuhause n bisschen VORarbeiten,
008 oder zumindest das NACHarbeiten-
009 was wir geMACHT haben in der stUnde,
010 dass du das auf jeden fall verSTEHST,
011 (-)
012 bis zur NÄCHsten stunde,

013 (-)
 014 °h und DANN-
 015 (-)
 016 ko* vergleichen wir ja erstmal wieder die HAUSAufgaben-
 017 und da: ä* wenn du das verSTANDen hast-
 018 dann kann man sich ja immer MELden;_ne?
 019 oder nochmal an die TAFel versuchen ranzukommen-
 020 (1,5)
 021 ne?=
 022 =und wenn du irgendwas ä* überhaupt nicht verstehst-
 023 dann: musst du NACHfragen.
 024 (--)
 025 weil sonst kann ich dir nicht HELfen anders.
 026 M so IST das.
 027 V und vorarbeiten kann man WIE?
 028 kennt man das THEma?
 029 L wir gehen [jetzt] ZIEMlich strikt äh: dem buch also
 genau
 030 M [hm;]
 L dem bÜch nach;
 031 so wie es IST.
 032 M hm,
 033 V oKay-

In Z. 001 fragt der Vater gezielt danach, ob es »noch irgendwelche TIPPS« gibt, mittels deren die Leistung der Schülerin verbessert werden kann. Der Lehrer berät die Beteiligten, dass man »zuhaus n bisschen VORarbeiten« (Z. 007) bzw. »zumindest das NACHarbeiten- [könnte] was wir geMACHT haben in der stUnde« (Z. 008 f.). Er nennt dem Schüler darüber hinaus die Möglichkeit, die aktive Beteiligung am Unterricht durch Beiträge an der »Tafel« (Z. 019) zu bekunden bzw. die Hilfe der Lehrkraft im Falle von Verständnisproblemen in Anspruch zu nehmen.

Dass die von der Lehrkraft präsentierten »Tipps« vom Vater als problematisch behandelt werden, zeigt sich an dessen Reaktion in Z. 027 f.: »und vorarbeiten kann man WIE? kennt man das THEma?«. Hiermit bringt er zum Ausdruck, dass der Tipp für ihn in der Form, wie er von der Lehrkraft formuliert wurde, nicht zur Lösung des Problems »Wie kann die Leistung meiner Tochter verbessert werden?« beitragen kann. Er fordert eine genauere Bestimmung ein, die vom Lehrer anschließend in

sehr knapper Form geliefert wird: »wir gehen jetzt ZIEMlich strikt äh: dem buch also genau dem bUch nach« (Z. 029).

Insgesamt verdeutlicht der vorhergehende Auszug damit, dass es aufseiten von Eltern tatsächlich ein konkretes Interesse an fachlich bzw. didaktisch motivierten Empfehlungen geben kann, die zum einen – wie im vorherigen Fall – ein Mittel der Verständnissicherung darstellen, zum anderen es den Beteiligten ermöglichen, an der Lösung von Problemen auf der Sachverhaltsebene gemeinsam kommunikativ zu arbeiten.

Über die institutionellen Gründe, die dazu führen, dass Lehrpersonen im untersuchten Korpus vielfach auf die Strategie ›Allgemeines, statt fachlich Spezifisches‹ zurückgreifen, kann an dieser Stelle nun spekuliert werden. Ohne ausschließen zu können, dass die Anwendung dieser Strategie in Einzelfällen möglicherweise die Folge eines unzureichenden Fachwissens sein kann, legen Beispiele wie die beiden vorhergehenden doch eher eine andere Interpretation nahe: Hier deuten vor allem die Empathiebekundungen des Lehrers in Datum 4, aber auch die schnellen Konkretisierungsangebote in Datum 5, darauf hin, dass die Lehrenden durchaus bereit (und in der Lage) sind, Eltern (sowie Schülerinnen und Schüler) fachlich zu unterstützen, sich hierbei aber bemühen, auf die Dominantsetzung fachlich motivierter Hierarchien den Eltern gegenüber zu verzichten. Die Frage, ob dies Aspekte inkorporierter Habitualisierungen sind oder Reaktionen auf den erheblichen Außen- druck, dem viele Lehrpersonen in ihrer Selbstwahrnehmung seit PISA ausgesetzt sind, kann anhand des vorliegenden Korpus kaum beantwortet werden. Dass institutionelle, d. h. hier berufsgruppenspezifische Grundhaltungen jedoch relevant sind, lässt sich anhand des Korpus an verschiedenen Stellen belegen.

Aus didaktischer Sicht legen damit die Beobachtungen und Überlegungen in den beiden letzten Abschnitten nahe, dass die vielfach zu beobachtende defensive und fachlich unspezifische Haltung von Lehrenden gerade nicht zu einer gesteiger- ten Zufriedenheit aufseiten von Eltern (und Schülerinnen und Schülern) beiträgt. Hier deuten Beispiele wie das vorhergehende eher darauf hin, dass viele Eltern ein Mehr an fachlicher Expertise von Lehrpersonen zum Nutzen ihrer Kinder erwarten, wenn sie Elternsprechtage aufsuchen. Der Verzicht auf diesen professionellen Vor- sprung scheint bestehende (Vor-)Urteile über Lehrpersonen vielmehr zu nähren, davon abgesehen, dass sie potenziell mit dem Verlust des eigenen professionellen Selbstverständnisses aufseiten einer ganzen Berufsgruppe einhergehen.

Damit soll der Aspekt der beobachteten defensiven Strategien aufseiten der Leh- renden nun in einem letzten Schritt anhand von kommunikativen Problemstellen auf der interaktionalen Ebene der Gesprächssteuerung genauer betrachtet werden.

3.4 Defensiv Gesprächssteuerung

Während die defensiven Gesprächsstrategien aufseiten der Lehrpersonen bisher vor allem aus thematischer und strategischer Sicht anhand der Verschiebung von Verantwortung diskutiert wurden, werden mit Blick auf das analysierte Korpus abschließend Aspekte der Gesprächssteuerung betrachtet. Hierbei fallen zum einen Problemstellen auf, die sich daraus ergeben, dass Lehrkräfte in einigen Fällen feste Agenden abarbeiten, die keine Variation erlauben. Zum anderen finden sich aber auch genau entgegengesetzte Strategien, die darin bestehen, dass die von den institutionellen Agentinnen und Agenten zu erwartende Gesprächssteuerung ganz ausbleibt.

3.4.1 Feste Agenda

Datum 6 liefert ein Beispiel für die strikte Orientierung der Lehrkräfte an festen Agenden. Der abgedruckte Auszug entstammt dem gleichen Elternsprechtagsgespräch wie das oben diskutierte Datum 5. Das Transkript setzt mit dem Beginn des thematischen Teils des Gesprächs ein!¹⁶

Datum 6: (Gymnasium, Gespräch 16) Lehrerin, Mutter, Vater und Schülerin

001 L so (.) ich HAB ähm:-
 002 ja vielleicht sag ich als erstes was zur sonstigen
 MITarbeit, °hh
 003 ähm:::-
 004 (0,5)
 005 und zwar in mathemaTIK?
 006 ((jemand atmet hörbar ein und aus))
 007 (2,5)
 008 wars die E:RSten stunden-
 009 warst du sehr STILL,
 010 die letzten AUCH,
 011 (1,5)
 012 da hast du (.) dich irgendwie GAR nich gemeldet?

16 Zu einer Analyse dieses Ausschnitts siehe auch Bennewitz/Wegner (2015) und Wegner (in Vorb.).

013 (---)
014 ich weiß nicht waRUM?
015 (1,5)
016 kannst du mir das SAgen?
017 (---)
018 S NEE: also-
019 (-)
020 also die LETZten stunden,
021 °h auf jeden fall versteh ich noch nicht so GANZ das thema
022 L hm[hm,]
023 S [das] KANN ich nicht so gut,
024 L hm_hm (-) oKAY,
025 (1,0)
026 S <<p, len> und die ERSten stunden;>
027 (0,5)
028 L <<p> GANZ am anfang war das.>
029 (2,5)
030 S <<p> hm:->
031 L WEIßte wahrscheinlich nicht mehr;_ne,
032 °h Aber: ähm-
033 (-)
034 die stunden daZWischen,
035 da: (-) hab ich mir jetzt zwei ZWEIen,
036 eine DREI,
037 eine EINS aufgeschrieben:-
038 und dann eben (.) vier FÜNfen auch-
039 für die ERSten beiden-
040 und die LETZten beiden;
041 °hh also is das so wild geMISCHT-
042 un:d-
043 (1,5)
044 ja.
045 da müssen wir mal kucken wie_s wEItergeht==

In Z. 002 ff. etabliert die Lehrerin die sonstige Mitarbeit der Schülerin in dem von ihr unterrichteten Fach Mathematik als erstes mögliches Gesprächsthema: »ja vielleicht sag ich als erstes was zur sonstigen MITarbeit«. Im Rahmen einer Beobachtungsbe-

schreibung legt sie in der Folge ihre kritische Perspektive auf die Schülerin dar: So macht sie deutlich, dass diese in den ersten und letzten Stunden des Halbjahres »sehr STILL« (Z. 009) gewesen ist und sich »irgendwie GAR nicht gemeldet« (Z. 012) habe. Dies steht im Widerspruch zu den Erwartungen an Schülerinnen und Schüler, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, beispielsweise in Form von Wortmeldungen.

Auffällig mit Blick auf die Fragestellung dieses Abschnitts ist nun das, was sich ab Z. 014 ff. ereignet: So fragt die Lehrerin die Schülerin in Z. 016 nach möglichen Ursachen für ihre Zurückhaltung, woraufhin die Schülerin zu verstehen gibt, dass sie in Bezug auf die »LETZten stunden« (Z. 020) das damalig behandelte Thema »noch nicht so GANZ« (Z. 021) verstanden habe, dieses »nicht so gut« (Z. 023) konnte. Der unmittelbare Fortlauf des Gesprächs offenbart, dass die Lehrerin die von der Schülerin gegebene Antwort jedoch nicht weiter kommentiert. So macht sie keine Anstalten, sich des Inhalts der Antwort im Detail anzunehmen. Ganz offensichtlich ist ihr Interesse nicht darauf ausgerichtet, das Gespräch dazu zu nutzen, um das von der Schülerin erwähnte (Sachverhalts-)Problem einer Lösung zuzuführen. Unersichtlich bleibt damit, aus welchem Grunde zwar eine Ursachenexploration initiiert, nicht jedoch zur Präsentation etwaiger Lösungsmöglichkeiten für das Problem übergegangen wird. Stattdessen orientiert sich die Lehrerin an der Agenda, die Beteiligten über die Noten der Schülerin zu informieren (der Punkt »Informieren über den Leistungsstand« zählt zur Agenda eines jeden der vorliegenden Elternsprechtagsgespräche). So berichtet sie ab Z. 032 ff. über die weiteren Resultate der Schülerin (»zwei ZWELen«, Z. 035; »eine DREI«, Z. 036; »eine EINS«, Z. 037; »vier FÜNfen«, Z. 038) und kommt zu dem vorläufigen Zwischenfazit, dass die weitere Entwicklung abgewartet werden müsse. Insgesamt entspricht auch dieses Vorgehen der weiter oben bereits beobachteten Strategie, (zumindest im Rahmen des Elternsprechtagsgesprächs) keine konkreten Perspektiven im Hinblick auf eine positive Notenentwicklung der Schülerin aufzuzeigen.

Mit Blick auf den weiteren, hier nicht abgedruckten Verlauf des Gesprächs zeigt sich jedoch, dass die Eltern das von der Lehrerin gewissermaßen übergangene Sachverhaltsproblem erneut zum Gegenstand der Interaktion machen: So wird vonseiten der Familie darauf insistiert, dass die Verstehensschwierigkeiten der Tochter und die konkrete Praktik der Notengebung der Lehrerin letztlich unvereinbar miteinander seien, die Schülerinnen und Schüler in Anbetracht der inadäquaten Vorgehensweise der Lehrerin unvermeidlich schlechte Resultate erzielen müssten. Doch obgleich die negativen Konsequenzen auf der Ebene des Sachverhalts explizit formuliert und damit zum Gegenstand der Interaktion gemacht werden, reagiert die Lehrerin nicht darauf. Auch hier scheint also die Lösung der angesprochenen

Sachverhaltsprobleme darin zu liegen, auf interaktioneller Ebene mit den Beteiligten gemeinsam nach möglichen Veränderungsstrategien zu fragen. Gegen eine solche Lösungsperspektive scheinen sich viele Lehrkräfte jedoch mit starren Agenden bereits auf der Ebene der Gesprächsorganisation immunisieren zu wollen.

Bevor auch diese Beobachtungen ausgewertet werden, soll zunächst die genau entgegengesetzte Strategie der fehlenden Gesprächssteuerung im Detail betrachtet werden.

3.4.2 Fehlende Gesprächsstrukturierung

Auf eine solche, möglicherweise institutionell und positionsspezifisch häufig bereits fest habitualisierte Grundhaltung deutet auch eine gewissermaßen entgegengesetzte Beobachtung hin, die ebenfalls die Ebene der Gesprächsorganisation betrifft: So zeigt sich, dass Lehrkräfte eine Strukturierungsleistung im Hinblick auf die Interaktionen mit den Eltern (sowie Schülerinnen und Schülern) bisweilen nahezu gänzlich vermissen lassen. Dies wird anhand von Datum 7 genauer veranschaulicht. Hierbei handelt es sich erneut um einen Auszug aus dem Gespräch, das bereits im Zuge der Analyse von Datum 2 in Teilen näher beleuchtet wurde. Der vorliegende Transkriptausschnitt repräsentiert den thematischen Beginn des Gesprächs.

Datum 7: (Gymnasium, Gespräch 4) Lehrer und Mutter

001 M ICH: _äh: :-
002 möchte auch NUR mal sehen wies: AUssieht grad im moment;
003 bei meinem SOHN.
004 L ja: ;
005 (1,5)
006 NICHT gut.
007 M NICHT so gut.
008 L also in die ARBEIT hab ich noch nicht reingeschaut?
009 M hm: ,
010 (1,0)
011 L äh aber was ich so MÜNDlich mitkriege-
012 is also NUR dEsinteresse und-
013 keine Ahnung;
014 WEISS ich nicht;
015 (1,0)
016 M is_er denn SO: äh: -

017 (1,5)
 018 sagen wir mal is_er so HOFFnungslos?
 019 (3,0)
 020 L °h also wenn sich DAS,=
 021 =was sich MÜNDlich äh: m dAUernd da zeigt,
 022 äh im SCHRIFTlichen bestätigt,=
 023 =dann s m JA:.
 024 (1,5)
 025 M hm_HM,
 026 (1,5)
 027 °h ähm:-
 028 (-)
 029 is das de* is_er denn im moMENT da jetzt besOnders
 überfOrdert?
 030 weil er wAr doch bisher gar nicht SO::-
 031 (1,0)
 032 BOdenlos (.) danEben (.) schlecht-
 033 ((Während der nächsten Sekunden steht der Lehrer auf und
 schließt die Fensterklappen.))
 034 L ich mACH dann mal hier diese (--) KLAPpen zu,
 035 entSCHULdigung;
 036 (1,5)
 037 es geht (hier) immer die TÜR auf und zu da-
 038 (2,0)
 039 ist was (.) heRAUSgebrochen;
 040 (6,0, Der Lehrer geht zu seinem Platz zurück.)
 041 also im momEnt ist das anscheinend COOL,
 042 äh: das DESinteresse an latein;
 043 (1,0)
 044 jede stunde DAUernd (.) dEUtlich zu machen.
 045 (1,0)
 046 M also (.) is_er da nicht der EINzige oder was;
 047 (1,5)
 048 L °h NÖ;
 049 DAS is_er nIch.
 050 M ja:,

Die Mutter äußert in Z. 001 ff. den Wunsch, »NUR mal [zu] sehen«, »wies: AUssieht grad im moment« (Z. 002) bei ihrem Sohn, womit sie – wie der Gattungsrahmen erwartbar macht – von der Lehrkraft eine Einstufung des Schülers im Hinblick auf dessen Leistungsstand und/oder Sozialverhalten einfordert. Sie ergreift damit bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt die Initiative im Hinblick auf die Themensteuerung im Gespräch, also die Gesprächsstrukturierung. Im Rahmen seiner darauf folgenden Einstufung zeichnet der Lehrer ein kritisches Bild des Schülers: Er verweist u. a. darauf, dass dieser im Lateinischen »NICHT gut« (Z. 006) sei, sondern »NUR dEs-interesse« (Z. 012) zum Ausdruck bringe. Nach der direkten Redewiedergabe des Schülers »keine Ahnung; WEISS ich nicht« (Z. 013/14), die der Mutter zur Verdeutlichung des Gesagten ein Fenster in die als kritisch erfahrene Unterrichtspraxis öffnet, scheinen die Ausführungen der Lehrkraft abgeschlossen.

In der Folge ist es ausschließlich die Mutter, die Bemühungen zeigt, die problematische Ausgangslage genauer zu beleuchten. Im Rahmen verschiedener an die Lehrkraft gerichteter Fragen strukturiert sie das Gespräch, ganz offensichtlich auf der Suche nach Erklärungen, die von dem Lehrer nicht oder nur in unzureichender Form präsentiert werden:

- »is_er denn SO: äh:- sagen wir mal is_er so HOFFnungslos?« (Z. 016/018)
- »is das de* is_er denn im moMENT da jetzt besOnders überOrdert?« (Z. 029)
- »also (.) is_er da nicht er EINzige oder was« (Z. 046)

Die Antworten des Lehrers fallen eher kryptisch aus. Exemplarisch veranschaulicht sei dies etwa mit Blick auf die erste der aufgelisteten Fragen: So gibt die Lehrkraft hier zu verstehen, dass es sich bei dem Schüler tatsächlich um einen aussichtslosen Fall handelt, sofern sich »im SCHRIFTlichen bestätigt« (Z. 022), was Letzterer »MÜNDlich äh: m dAUernd da zeigt« (Z. 021). Eine Elaborierung dieser Antwort unter Rückgriff auf das bei einem Experten zwangsläufig vorhandene Sachwissen zeigt sich nicht, der fachliche Bezug fehlt damit in Gänze. Der Mutter gelingt es im gesamten Ausschnitt trotz der Übernahme der Gesprächssteuerung damit nicht, eine für sie zufriedenstellende Antwort auf ihre Fragen zu erhalten.

Insoweit zeigt sich auch hier wieder die fehlende Bereitschaft des Lehrenden, initiativ oder (im vorliegenden Fall) reaktiv seinen aus normativen Gesichtspunkten erwartbaren (professionellen) Beitrag zur Suche nach Lösungen auf der Sachverhaltsebene zu liefern. Denkbare Ansätze für eine Lösung bestünden, wie oben bereits angesprochen, u. a. darin, das Problem der Mutter (paraphrasiert: »wie kann ich meinen pubertierenden Sohn dazu veranlassen, mit seiner Unlust am Fach Latein weniger destruktiv umzugehen?«) ernst zu nehmen, vor allem, weil es sich hierbei –

wie im Gespräch deutlich wird – nicht um einen Einzelfall handelt, sondern um eine Einstellung, die Teil seiner eigenen Unterrichtserfahrung im Rahmen der gesamten Klasse ist.

Damit unterstreichen auch die Beobachtungen auf der Ebene der Gesprächsorganisation, dass im Rahmen des vorliegenden Korpus eine deutliche Tendenz aufseiten von Lehrenden zu beobachten ist, sich gegen konkrete Sachverhaltsprobleme von Schülerinnen und Schülern zu immunisieren. Hierbei hat sich sowohl im Hinblick auf die Strategie einer *starren Agenda* wie auch hinsichtlich des *Fehlens einer Agenda* in der Konsequenz gezeigt, dass beide gesprächsorganisatorischen Haltungen dazu führen, dass sich die Lehrenden kommunikativ nicht an der Lösung der Sachverhaltsprobleme der Schülerinnen und Schüler beteiligen. Insoweit verschieben institutionelle Agentinnen und Agenten, also die Lehrpersonen, hier – wie oben bereits gesehen – unter Nutzung gesprächsorganisatorischer Ressourcen ihre Mitverantwortung für die Lösung der konkreten Probleme von Schülerinnen und Schülern einseitig zu deren Lasten bzw. denen ihrer Eltern. Sollte sich dieser Eindruck mit Blick auf andere, größere Korpora bestätigen, so muss davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei nicht nur um kommunikative Probleme auf der Ebene der Interaktion handelt, sondern um institutionell und positionsspezifisch verhärtete Positionen, die – wie weiter oben angesprochen – deutliche Übereinstimmung mit der konfrontativen Struktur der öffentlichen Diskussion um den Lernerfolg deutscher Schülerinnen und Schüler aufweisen.

4. Auswertung und Perspektiven

Schaut man sich die vorhergehenden Befunde abschließend noch einmal vor dem Hintergrund eines nicht normativen professionalitätstheoretischen Ansatzes an, so hat sich die vorgenommene Differenzierung unterschiedlicher Problemebenen schon deshalb als notwendig erwiesen, weil sie es erlaubt hat, das individuelle Kommunikationshandeln einzelner Lehrender kontinuierlich auf die konkreten institutionellen und diskursiven Zusammenhänge zu beziehen, innerhalb deren die Institution Schule gesamtgesellschaftlich verortet ist. Kommunikativ beobachtbare Problemstellen professionellen Handelns der Lehrpersonen konnten somit im Rahmen des individuellen Handelns Einzelner als immer auch institutionell mitbedingt erfasst werden. Eine solche, differenzierte Gesamtbetrachtung rekurrenter kommunikativer Probleme ist vor allem dann zwingend notwendig, wenn man die instituti-

onell nahegelegten Verhaltensweisen im Rahmen von praxisrelevanten Handlungsempfehlungen für die Beteiligten nicht übersehen will.

Bezogen auf die konkreten empirischen Befunde, hat sich zunächst einmal gezeigt, dass auf der Sachverhaltsebene vor allem Fragen im Zusammenhang mit vergebenen bzw. zu erwartenden Noten den Anlass für den Besuch von Elternsprechtagen bilden. Diese insgesamt erwartbare Beobachtung ist im Detail vor allem deshalb interessant, weil deutlich geworden ist, dass die Erwartungen von Eltern (und möglicherweise auch von Schülerinnen und Schülern) an Unterstützungsangebote vonseiten der institutionellen Agentinnen und Agenten keineswegs problemlos mit dem professionellen Handeln und dem Selbstverständnis der Lehrenden in Deckung zu bringen sind.

Als entscheidender Problemkomplex hat sich hieran anschließend auf der Ebene des beobachtbaren kommunikativen Handelns eine immer wieder anzutreffende Auseinandersetzung zwischen Eltern und Lehrpersonen um die Frage der Verantwortung für die Leistungen (»Noten«) der Schülerinnen und Schüler erwiesen. Obgleich auch diese Beobachtung keineswegs völlig überrascht, so muss dennoch darauf hingewiesen werden, dass derartige kommunikative »Kämpfe« sich keineswegs naturwüchsig aus der Vergabe von (unerwünschten) Noten ergeben, sondern im Zusammenhang mit der Vielzahl gegenwärtig existierender Diskurse um den Aspekt der Leistungen von Schülerinnen und Schülern einerseits und um das »Versagen des deutschen Schulsystems« andererseits zu sehen sind.

Dass eben diese Vielzahl kritischer Auseinandersetzungen mit Schule und Lehrpersonen keineswegs folgenlos für das Selbstverständnis der Berufsgruppe insgesamt geblieben ist, deutete sich im Rahmen der untersuchten Daten vor allem im Zusammenhang mit häufig beobachtbaren defensiven kommunikativen Verhaltensweisen aufseiten der Lehrenden an. Hier drängt sich, ausgehend von den beobachtbaren interaktionalen Strategien mehrerer Lehrender, der Eindruck auf, dass deren Hauptziel in der Vermeidung kommunikativer Auseinandersetzung mit Eltern besteht:¹⁷ Das zeigen sowohl die Strategie der Reduktion eigener Kompetenzen, der Favorisierung allgemein menschlicher vor fachlich begründeten Interventionen als auch gesprächsorganisatorische Vermeidungsstrategien auf der Ebene der Gesprächssteuerung (starre Agenden, Fehlen von Agenden). Als interaktional problematisch erweisen sich diese Verhaltensweisen im Rahmen des untersuchten Korpus deshalb, weil sie aufseiten der Eltern potenziell dazu führen, dass diese sich

17 Hierzu auch ausführlich Wegner (in Vorb.).

nicht wahrgenommen, nicht ernst genommen oder dass sie sich alleingelassen fühlen müssen und hierauf – wie oben gesehen – vielfach mit deutlichem kommunikativem Druck reagieren. Ohne dass dies durch die untersuchten Daten überprüft werden könnte, kann hier vermutet werden, dass das beobachtbare defensive Verhalten von Lehrpersonen viele Eltern in ihrem (diskursiv gestützten) Vorurteilsbestand unterstützt.

Gerade weil die diskursive Gesamtlage um den Bereich der Schule bzw. Aspekte der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems mit kommunikativen Empfehlungen kaum beeinflusst werden kann, ist es umso entscheidender, dass Lehrende als institutionelle Agentinnen und Agenten darin unterstützt werden, die vorliegenden gesellschaftlichen Prozesse im Rahmen ihres professionellen Handelns zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang müssten sie sich vergegenwärtigen, dass das kommunikative Verhalten vieler Eltern seine Ursache in dem hohen Maß an unmittelbarer Betroffenheit hat, die durch unbefriedigende Schulnoten heute vielfach ausgelöst wird. Dass auch hier die öffentlichen Diskurse hinsichtlich der Defizite deutscher Schülerinnen und Schüler, ihrer schlechten Zukunftsperspektiven und der einseitigen Ausrichtung auf das Abitur nicht dazu geeignet sind, Eltern entspannt auf die Entwicklung ihrer Kinder blicken zu lassen, scheint naheliegend. Aus einer solchen Perspektive würde es für Lehrpersonen zunächst einmal darum gehen, die Unsicherheiten und Fragen von Eltern kommunikativ zu erkennen und professionell ernst zu nehmen.

Hierauf aufbauend, sind im Rahmen der konkreten empirischen Befunde bereits einige Ansatzpunkte für handlungspraktische Empfehlungen deutlich geworden, die gerade durch Lehrende kommunikativ beeinflussbar sind: So scheint es, ausgehend von unseren Beobachtungen, vor allem darum zu gehen, die Strategie des Verschiebens von Verantwortung durch die Fokussierung von Gemeinsamkeiten zu ersetzen. Nicht nur (disziplinarische) Probleme in der Phase der Pubertät betreffen Lehrpersonen und Eltern gemeinsam, sondern auch eine Vielzahl anderer praktischer Probleme, wie etwa der hohe Umfang von Nachmittagsunterricht, der erhöhte Zeitdruck unter den Bedingungen des von 9 auf 8 Jahre verkürzten Abiturs oder auch die schlechten Berufsaussichten nach dem Schulabschluss.

Konkret scheint es mit Blick auf die hier präsentierten Daten an allen diesen Punkten sinnvoll zu sein, dass Lehrpersonen ihre professionelle Erfahrung und ihr Fachwissen nutzen, um die Fragen und Anliegen von Eltern im Rahmen von Elternsprechtagsgesprächen dort zu bearbeiten, wo Eltern diese formulieren, oder auch dort, wo Eltern diese gar nicht erkennen. Die analysierten Daten haben in diesem Zusammenhang die Annahme unterstützt, dass fachliche Zurückhaltung und kom-

munikative Defensive aufseiten von Lehrpersonen nicht nur in hohem Maße konfliktfördernd sind, sondern dass gerade diese Vermeidungsstrategien aufseiten der institutionellen Agentinnen und Agenten ihre institutionell übergeordneten Positionen zum Ausdruck bringen. Hier würde bereitwillig zur Verfügung gestellte Expertise in vielen Fällen nicht nur Eltern weniger ratlos zurücklassen, sondern darüber hinaus die Gemeinsamkeiten zwischen den Beteiligten unterstreichen und damit zu einem kommunikativen Abbau institutioneller Hierarchien beitragen. Dies käme letztlich der vom Schulgesetz NRW (2010: § 2, Abs. 3) geforderten »partnerschaftlichen Zusammenarbeit« zwischen Eltern und Lehrkräften bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele am Kind zugute.

5. Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2000): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1505–1525.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael/Meier, Christoph (1999): Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Gesprächsforschung. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walter (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Bd. 1. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 18–45.
- Bennewitz, Hedda/Wegner, Lars (2015): »da hast du dich irgendwie gar nicht gemeldet.« Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35(1), S. 86–105.
- Bergmann, Jörg (1988): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheit 2. FernUniversität GHS Hagen. Hagen.
- Brock, Alexander/Meer, Dorothee (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz A-/Symmetrie. Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung 5, S. 184–209. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.) (2010): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma C. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schülern in der Unterrichtssituation. München: Fink, S. 36–114.
- Fiehler, Reinhard (1999): Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walter (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 18–35.
- Fiehler, Reinhard (2000): Gesprächsanalyse und Kommunikationstrainings. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1697–1710.
- Fiehler, Reinhard (2012): Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffent-

- lichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter, S. 349–265.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kühn, Lotte (2005): *Das Lehrhasser-Buch. Eine Mutter rechnet ab*. München: Knauer.
- Meer, Dorothee (2009): »ich wollte ja eigentlich mittagessen«. Zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten der Didaktisierung gesprächsanalytischer Daten. In: Meer, Dorothee/Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Gesprächsanalytisch fundierte Fortbildungskonzepte*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 29–71. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [16.03.2015].
- Meer, Dorothee (2012): »wie würden sie da argumentieren.« Lehrendenfragen im Rahmen hochschulischer Lehr-Lern-Kommunikation. Ein gesprächsanalytischer Beitrag zur Entwicklung kommunikativer Empfehlungen. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: de Gruyter, S. 267–294.
- Meer, Dorothee (im Druck): *Institutionen als Handlungsfeld II. Exekutive*. In: Roth, Kersten/Wengeler, Martin/Ziem, Alexander (Hrsg.): *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Ophardt, Diemut (2006): *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess*. Dissertation, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Online: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002338 [16.03.2015].
- Pomerantz, Anita (1986): *Extreme case formulations. A way of legitimizing claims*. In: *Human Studies* 9, S. 219–230.
- Schütze, Fritz (1996): *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxie des professionellen Handelns*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 183–276.
- Schütze, Fritz (2000): *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1(1), S. 49–96.
- Selting, Margret et al. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Spitzmüller, Jürgen/Warnke, Ingo (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: de Gruyter.
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stivers, Tanya/Rossano, Federico (2010): *Mobilizing Response*. In: *Research on Language and Social Interaction* 43, S. 3–31.
- Wegner, Lars (in Vorb.): *Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern an Elternsprechtagen – eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

»Hast du denn ne Idee, wofür das gut sein kann?« – Aufgaben und Anforderungen von Lehrkräften in Rückmeldegesprächen

Julia Fischbach

1. Hintergrund und Anlage der Untersuchung

Mit der Einführung nationaler Bildungsstandards (vgl. Klieme et al. 2003) werden Lehr- und Lernziele (bzw. zu erwerbende Kompetenzen) zunehmend von außen an die Schule herangetragen. Gleichzeitig wird angestrebt, Schülerinnen und Schülern Partizipationserfahrungen zu ermöglichen (vgl. BJK 2009), indem sie ihr Lernen verstärkt selbst steuern, reflektieren und evaluieren (vgl. Winter 2011). Dieser Anspruch ist unter anderem auf die empirisch fundierte Erkenntnis zurückzuführen, dass eine solche Selbstregulation besonders positive Effekte auf die Leistung und das weitere Lernen haben kann (vgl. Hattie/Timperley 2007). Daneben ist es nach wie vor Aufgabe von Lehrkräften, Lernvoraussetzungen und Lernprozesse zu diagnostizieren, gezielt zu fördern sowie Lernende und deren Eltern entsprechend zu beraten – so hat es die Kultusministerkonferenz (2004, 11) in den *Standards für die Lehrerbildung* beschlossen.

Die Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern wird in der Praxis mündlich wie schriftlich realisiert, schriftlich z. B. über förderorientierte Lehrerkommentare (vgl. Jost 2008; Esterl/Saxalber 2010), mündlich u. a. in Form von Elternsprechstunden (vgl. Kotthoff 2012) oder Rückmeldegesprächen. Letztere eröffnen die Möglichkeit, die angesprochenen Tendenzen und Aufgaben miteinander in Einklang zu bringen. In Rückmeldegesprächen sprechen Lehrperson und Schüler bzw. Schülerin über die Lernentwicklung, die Leistungen und die Verhaltensweisen der oder des Lernenden. Darüber hinaus sind fast immer die Eltern beteiligt, anders als in Elternsprechstunden nehmen sie aber eher die Rolle des *auditors* (Bell

1984, 159), also des Zuhörers ein. Die Gespräche finden kontinuierlich, meist einmal pro Schulhalbjahr, außerhalb des Unterrichts statt und werden von den Lehrkräften, oftmals aber auch von den Schülerinnen und Schülern vorbereitet.

Rückmeldegespräche werden in Forschung und Praxis äußerst unterschiedlich benannt. So lassen sich Bezeichnungen finden, die sich auf die Teilnehmerzahl oder -konstellation beziehen (u. a. Dreier- oder Vierergespräch, vgl. Sacher 2008; Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch, vgl. Beier 2011). Demgegenüber rücken andere Bezeichnungen die Zwecke dieser Gespräche in den Fokus, z. B. die in der schulischen Praxis häufig verwendete Lernberatung (vgl. Schnebel 2012) oder das Beurteilungsgespräch (vgl. Vögeli-Mantovani 2011). Mit dem hier verwendeten Ausdruck *Rückmeldegespräch* wird versucht, die Gespräche nicht a priori auf *einen* Zweck festzulegen (z. B. Beraten oder Beurteilen). Er ist als Arbeitsbegriff analog zum englischen *Feedback* zu verstehen, das nach Hattie und Timperley (2007, 87) idealiter die Fragen *Where am I going?*, *How am I going?* und *Where to go next?* subsumiert. Gelungenes Feedback geht also auf die Ziele ein (*Feed Up*), aber auch darauf, wie der oder die Lernende vorankommt (*Feed Back*) und worin die nächsten Schritte bestehen (*Feed Forward*).

Bisherige, überwiegend pädagogisch-psychologische und an Elterngesprächen ausgerichtete Studien zeigen jedoch, dass Lehrpersonen während ihrer Ausbildung bislang kaum auf diese Aufgaben vorbereitet werden (u. a. Bruder/Hertel/Schmitz 2011, 718) und sich entsprechend unvorbereitet fühlen. Hertel (2009, 60) hat im Rahmen einer Befragung von Gymnasiallehrkräften feststellen können, dass Letzteres sowohl für den Erwerb von Gesprächsführungsstrategien als auch für die Inhalte der von ihr als Elternberatung bezeichneten Gespräche gilt. Ein Indiz für die Unsicherheit der Lehrerinnen und Lehrer sind auch die zahlreichen Ratgeber, die jedes Jahr erscheinen (aktuell z. B. Bartz 2014; Roggenkamp/Rother/Schneider 2014). Bestärkt wird diese Beobachtung zudem durch textlinguistische Untersuchungen, deren Befunde auch für einen gesprächsanalytischen Zugang unmittelbar aufschlussreich sind, wenn man Gespräche und Texte als Formen sprachlichen Handelns versteht (vgl. Ehlich 2007). Im Projekt *Kommunikation im Lehrerberuf* ist unter anderem herausgearbeitet worden, welche Schwierigkeiten Lehrpersonen beim Schreiben beurteilender Texte wie dem Berichtszeugnis oder dem Gutachten haben (vgl. Jost/Lehnen/Rezat/Schindler 2011). Diese Schwierigkeiten, die unter anderem texttypabhängige Formulierungsanforderungen betreffen, werden von den interviewten Lehrkräften überwiegend auf die gegenwärtige Ausbildungspraxis zurückgeführt, die mitunter als »Sprung ins kalte Wasser« oder als »learning by doing« bezeichnet wird (Lehnen 2008, 94). Spezifische Ausbildungskonzepte zur

Förderung berufsrelevanter Kompetenzen setzen jedoch eine möglichst umfassende und vor allem empirisch fundierte Behandlung des Gegenstands voraus (vgl. Deppermann 2004). Dabei sind vordergründig die lehrerseitigen Aufgaben in den Blick zu nehmen, insbesondere jene, die aufgrund ihrer Relevanz bzw. Komplexität mit spezifischen Anforderungen verbunden sind.

Rückmeldegespräche und verwandte Gesprächstypen wie das Elterngespräch werden in der Forschungsliteratur zwar zunehmend wahrgenommen, eine systematische Analyse dieser Gespräche findet bislang aber kaum statt. Eine Ausnahme im deutschsprachigen Raum ist die Untersuchung von Kotthoff (2012) zu Elternsprechstunden in Grund- und Förderschulen. In den von ihr analysierten Gesprächen verfolgen Lehrpersonen und Eltern das Ziel, ihre Perspektiven auf das Kind abzugleichen. Im Fokus steht die Ko-Konstruktion von Diagnosen und Einschätzungen, daneben geht es aber auch um eine Inszenierung als gute Lehrkraft oder als kompetenten Elternteil sowie um das Verhandeln von Zuständigkeiten und Kompetenzen.

Bei einer Annäherung an den Gegenstand bieten auch Studien zu rückmeldenden Texten eine wertvolle Orientierung (u.a. Hyland/Hyland 2001; Bruno/Santos 2010). Für die Textsorten Berichtszeugnis und Lehrerkommentar haben Jost, Lehnen und Rezat (2011, 181) das Beurteilen als zentrale Handlung herausgearbeitet, in das Teilhandlungen wie explizites und implizites Beurteilen, (indirektes) Beraten und Loben integriert sind. Die Handlungen sind dabei vor dem Hintergrund von teils widersprüchlichen Zwecken zu verstehen, die sich zwischen Selektion und Auslese von Schülerinnen und Schülern im Zuge des weiteren Bildungsweges und einer individuellen Rückmeldung für die Lernenden und deren Eltern bewegen (vgl. Jost/Lehnen/Rezat 2011, 168).

Die diesem Beitrag zugrunde liegende Untersuchung¹ zielt darauf, die übergeordneten, institutionellen Zwecke sowie die individuellen Ziele (vgl. Ehlich 1998/2010) der an Rückmeldegesprächen beteiligten Akteure zu bestimmen und zu beschreiben. Im Fokus steht dabei die Frage, welche gesprächstypischen Aufgaben Lehrerinnen und Lehrer bearbeiten (müssen), um den Zwecken und Zielen gerecht zu werden, und welche spezifischen Anforderungen dabei an sie gestellt werden. Die primäre Datengrundlage bilden 29 Rückmeldegespräche, die Ende 2012 im

1 Bei der Untersuchung handelt es sich um ein von PD Dr. Kirsten Schindler und Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek betreutes Promotionsprojekt (Fischbach in Vorb.).

Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen² videografiert worden sind. Es handelt sich um Gespräche, die vier Lehrkräfte einer nordrhein-westfälischen Grundschule mit Erst-, Zweit- und Viertklässlern sowie deren Eltern geführt haben. Für die Analyse der Gespräche eignet sich mit Blick auf die Zielsetzung der funktional-pragmatische Ansatz der Gesprächsforschung in besonderer Weise (vgl. Ehlich/Rehbein 1986), da er das sprachliche Handeln der Aktanten »systematisch auf gesellschaftliche Zwecke und auf institutionelle Bedingungen bezieht« (Brünner/Graefen 1994, 14) und somit nicht nur Aufgaben rekonstruiert, die das jeweilige Gespräch selbst an die Handelnden stellt, sondern auch jene Aufgaben und Anforderungen einbezieht, die von außen an die Gespräche herangetragen werden. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang neben den gesetzlichen Vorgaben vor allem die (gesprächsübergreifenden) Vorstellungen und Einstellungen der Beteiligten. Um diese entsprechend berücksichtigen zu können, sind drei der vier Lehrkräfte sowie ein Teil der Schülerinnen und Schüler und Eltern (n = 13) interviewt und unter anderem zu Bedeutung, Funktion und Struktur des Gesprächstyps befragt worden. Die Schüler- und Elterninterviews fanden unmittelbar im Anschluss an die geführten Gespräche statt, die Befragung der Lehrpersonen einige Tage später, sodass darüber hinaus einige Gesprächsausschnitte angeschaut und nachträglich kommentiert werden konnten. Diese retrospektiven Interviews werden zurzeit inhaltsanalytisch ausgewertet und mit Befunden aus der Gesprächsanalyse trianguliert (zur Triangulation vgl. Flick 2011). Im Zuge der einzelnen Auswertungsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse (u. a. Paraphrasierung und Reduktion, vgl. Mayring 2010, 67 ff.) wird die Beschreibungssprache der Befragten möglichst aufrechterhalten.

Im Folgenden sollen erste, noch vorläufige Analyseergebnisse der laufenden Untersuchung vorgestellt werden. Dabei wird zunächst auf die Vorstellungen der primären Akteure (Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler) und anschließend auf die in den Gesprächsdaten rekonstruierten Aufgaben eingegangen. Zuvor sei jedoch kurz auf die Sicht des Gesetzgebers als eines weiteren zentralen Akteurs verwiesen, da die gesetzlichen Vorgaben die institutionellen Zwecke und die individuellen Vorstellungen und Ziele maßgeblich (mit)bestimmen.

2 Die teilnehmende Beobachtung hat es u. a. ermöglicht, nicht nur die Gespräche, sondern auch deren Vorbereitung seitens der Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren. Da diese Daten noch nicht aufbereitet vorliegen, können sie hier nicht weiter berücksichtigt werden.

2. Rückmeldegespräche zwischen Anspruch und Wirklichkeit

2.1 Zwecke des Gesprächstyps aus Sicht der Akteure

Der Austausch mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern über die Lernentwicklung, Leistungen und Verhaltensweisen des oder der Lernenden gehört zum beruflichen Alltag von Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer und Schulformen, er ist in den Gesetzen und Verordnungen verschiedener Bundesländer und Kantone³ verankert. Für Deutschland sei an dieser Stelle beispielhaft auf das nordrhein-westfälische Schulgesetz verwiesen, da die vorgestellten Daten in diesem Bundesland erhoben worden sind. Dort heißt es in § 44, Abs. 2 (MSW 2005, 10):

Lehrerinnen und Lehrer informieren die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern über die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung und beraten sie. Ihnen sind die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung und für Beurteilungen zu erläutern. Auf Wunsch werden ihnen ihr Leistungsstand mitgeteilt und einzelne Beurteilungen erläutert. Dies gilt auch für die Bewertung von Prüfungsleistungen.

Aus Sicht des Gesetzgebers steht – analog zu den eingangs erwähnten Standards der Kultusministerkonferenz – die Information und Beratung zur Lern- und Leistungsentwicklung und zum Leistungsstand im Vordergrund, die auch eine Erläuterung der zugrunde liegenden Wertmaßstäbe einschließt. Einen hohen Stellenwert haben dabei nach wie vor das prüfende Bewerten (vgl. Abraham/Baurmann 2010) und die Notengebung. In welcher Form der Austausch mit Lernenden und Eltern erfolgen soll, ist nicht festgelegt.

Die im Rahmen dieser Untersuchung interviewten Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sind zur Funktion⁴ eines spezifischen Gesprächstyps befragt worden. Ihre Vorstellungen zu den Zwecken von Rückmeldegesprächen sind somit per se

3 Für die Schweiz vgl. exemplarisch die *Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule* (SRL Nr. 405a) im Kanton Luzern (2007), die u. a. ein jährliches Beurteilungsgespräch zwischen Klassenlehrkraft, Eltern und der oder dem Lernenden vorsieht.

4 Die Bezeichnung *Funktion* ist in den Leitfadeninterviews verwendet worden. Die Differenzierung in institutionelle Zwecke und individuelle Ziele (vgl. Ehlich 1998/2010) ist erst im Zuge der Analyse erfolgt.

anders gewichtet. Bisherige Beobachtungen aus diesen Interviews lassen sich wie folgt zusammenfassen: Aus Sicht der Lehrenden erfüllen Rückmeldegespräche den unmittelbaren Zweck, die Schülerinnen und Schüler bezogen auf das Lernen, die Leistungen und das Verhalten zu einer differenzierten Selbstwahrnehmung und -reflexion anzuregen, den Lernenden ein Feedback zu geben sowie die eigenen Einschätzungen zu prüfen und gegebenenfalls zu verändern. Eine der Beteiligten antwortete wie folgt auf die Frage, welche Funktion diese – von ihr als Lernberatung bezeichneten – Gespräche erfüllen:

Für mich hat das eindeutig die Funktion, dass man sich Zeit für die Kinder nimmt und den Blick auf die Kinder verändern kann, also dass die Lernberatung ein Element der Gesamtbewertung nachher ist. [...] Für die Schüler, finde ich, sollte die Lernberatung die Funktion haben, einerseits, dass sie lernen, ihre eigenen Leistungen und ihr Verhalten einzuschätzen. Es ist ja wie ein Spiegel, also wie nehme ich mich selbst wahr als Schüler, und wie sehen andere Leute in der Schule das? Sodass ihr Bild ein bisschen justiert wird, weil Kinder ja diese Selbsteinschätzung erst lernen müssen.⁵

Das Beispiel zeigt, dass die Gespräche in den Augen der Lehrkräfte darüber hinaus den mittelbaren oder langfristigen Zweck haben, als ein Element in die Gesamtbewertung der Lernenden einzufließen. Des Weiteren dienen die Gespräche dazu, die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wobei ein Teil dieser Fähigkeit aus Sicht der Lehrpersonen darin besteht, Einschätzungen anderer zu integrieren.

Die Antworten der befragten Schülerinnen und Schüler sind bis auf die Formulierungsebene hinunter sehr ähnlich, aus ihrer Perspektive haben Rückmeldegespräche primär eine Informations- und Beurteilungsfunktion: »Damit man mal weiß, wie man eigentlich lernt und was man gut und was man nicht so gut macht. Von Lehrersicht.« Die Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft steht für diesen Viertklässler im Vordergrund, die von den Lehrkräften hervorgehobene Selbsteinschätzung wird hingegen von keinem Befragten erwähnt.

5 Die hier gezeigten Interviewausschnitte wurden begradigt (z.B. Planungsindikatoren wie ähm); inhaltliche Korrekturen wurden nicht vorgenommen.

2.2 Aufgaben im Rückmeldegespräch: die Gesprächsdaten

Die Aufgaben, die sich für Lehrpersonen aus den dargelegten Zwecken ergeben, werden, wie bereits angedeutet, funktional-pragmatisch über die in den Gesprächsdaten vorherrschenden Handlungsmuster und Sprachhandlungen herausgearbeitet. Dabei sollen zunächst die auf Makroebene rekonstruierten Aufgaben skizziert werden, die sich gleichsam als Gesprächsphasen bestimmen lassen. Ihre Beschreibung geht mit einer kurzen Vorstellung der zugrunde liegenden Daten einher.

Die videografierten Rückmeldegespräche dauerten zwischen 11 und 39 Minuten und waren im Durchschnitt rund 24 Minuten lang. Der Aufbau der bislang untersuchten Gespräche, auf die im Folgenden näher eingegangen wird (A_LB03, A_LB08, B_LB07, B_LB15), ist zunächst dreigliedrig. Die Kernphase wird durch eine Eröffnungs- und Beendigungsphase gerahmt (vgl. Brinker/Sager 2010, 91), wobei die beiden letztgenannten weitestgehend unspezifisch sind, weil sie prinzipiell in jedem Gespräch vorkommen. Nach der eröffnenden *Begrüßung* mit ihren typischen Sequenzen, beispielsweise zum Wohlergehen, erläutert die Lehrperson zunächst das Vorgehen. Anschließend fordert sie den oder die Lernende zu einer *globalen Beurteilung* auf, wobei diese Aufforderung eher vage formuliert wird (z. B. »Du fängst an • und ähm erzählst erst mal, was gut klappt, • was n bisschen schwierig is, einfach • und dann sach ich auch was«; A_LB08). Die Globalbeurteilung dauert im Schnitt etwa zweieinhalb Minuten und wird in allen bislang analysierten Fällen durch die Schülerin oder den Schüler realisiert (z. B. »Im Rechnen is es schwer und im Schreiben is es ganz einfach«; A_LB03); in einem Fall auch durch die Lehrkraft (A_LB08). Im Anschluss folgt eine *schwerpunktbezogene Rückmeldung*, die mit etwa zehn Minuten den größten Teil des Gesprächs einnimmt. Hierfür nimmt die Lehrperson einen durch die Schülerin oder den Schüler vorab ausgefüllten Selbsteinschätzungsbogen hinzu. Selbsteinschätzungsbögen sind insbesondere in der Grundschule ein gängiges Instrument zur Leistungsbeurteilung (vgl. Winter 2011, 198; für eine kritische Auseinandersetzung vgl. Menzel/Rademacher 2012). Je nach Jahrgangsstufe sind sie meist unterschiedlich differenziert, grundsätzlich gliedern sie sich jedoch in die Bereiche Arbeits- und Sozialverhalten (z. B. »Ich bin leise und störe die anderen nicht«) sowie die Leistungen in den Fächern (v. a. Deutsch und Mathematik). Im Gespräch werden immer nur ausgewählte Punkte des Bogens behandelt, wobei die Schwerpunkte durch die Lehrkraft gesetzt werden. Der schwerpunktbezogenen Rückmeldung folgt die schriftliche *Dokumentation* von Zielvereinbarungen, die in den bislang untersuchten Daten durchschnittlich vier Minuten dauert. Im Rahmen dieser Dokumentation werden Leistungen bzw. Verhaltensweisen notiert, auf die

der oder die Lernende stolz sein kann (z. B. »Dann schreiben wir noch ganz kurz auf, was du noch gut kannst, das is nämlich auch noch ganz wichtig«; A_LB03), sowie solche, die er oder sie noch trainieren kann. Sofern es sich um eine Schülerin oder einen Schüler des vierten Schuljahres handelt, wird in der anschließenden, ca. vierminütigen Phase die weiterführende Schule thematisiert. Hierbei gibt die Lehrkraft zunächst eine Empfehlung zur Schulform (z. B. »Wir ham gesagt ähm, dass wir uns im Moment nich trauen, bei dir zu sagen Gymnasium«; B_LB07), die durch das Kind sowie durch die anwesenden Eltern (z. T. schriftlich) ratifiziert wird. Vor *Beendigung* des Gesprächs lässt sich eine Phase identifizieren, in der das Gespräch primär oder ausschließlich zwischen Lehrkraft und Eltern geführt wird und die Lernenden die Rolle des Zuhörers einnehmen. Dieser Rollenwechsel wird durch die Lehrperson multimodal markiert.

Im Folgenden sollen die sprachlichen Handlungen innerhalb der schwerpunktbezogenen Rückmeldung näher betrachtet werden, da diese allein schon vom Umfang her im Zentrum der Gespräche steht. Die Themen sind in dieser Phase beinahe identisch mit den im Selbsteinschätzungsbogen aufgeführten Punkten. Dabei geht es zum einen um das Arbeits- und Sozialverhalten, beispielsweise um die Mitarbeit oder den Umgang mit Mitschülern, zum anderen um die Leistungen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Hinsichtlich des kommunikativen Handelns lassen sich verschiedene Handlungsmuster (Beurteilen, Perspektivieren, Dokumentieren) und sprachliche Handlungen (z. B. Auffordern, Vorschlagen, Rückversichern, Ratifizieren, Informieren, Illustrieren) identifizieren. Die Handlungsmuster sind teilweise fakultativ, d. h., sie können nicht in jeder Sequenz dieser Phase beobachtet werden. Dies betrifft zum einen das *Perspektivieren*, also das, was Hattie und Timperley (2007) als *Feed Forward* fassen, zum anderen das *Dokumentieren*, also das schriftliche Festhalten des Besprochenen, das zum Teil auch schon in die Phase der schwerpunktbezogenen Rückmeldung integriert ist. Konstitutiv für diese Phase ist in allen Sequenzen das *Beurteilen*. Beurteilen wird hier, Jost und Böttcher folgend, als »verbal geäußerte Bewertung« (2012, 123) verstanden, die kognitiv bzw. mental erfolgt und der durch Kriterien beschreibbare Wertmaßstäbe zugrunde liegen.

Einige der skizzierten Beobachtungen sollen nun an einem Beispiel (A_LB03) veranschaulicht werden. Es handelt sich um einen typischen und gleichzeitig günstigen Fall, da darin alle genannten Handlungsmuster und viele der sprachlichen Handlungen in vergleichsweise kurzer Zeit realisiert werden.

3. Zur Realisierung der Handlungsmuster: ein Beispiel

Im folgenden Transkriptausschnitt spricht eine Englischlehrerin (L2w) mit einem Zweitklässler (S1m) über seine Leistungen im entsprechenden Fach. Darüber hinaus nehmen die Klassenlehrerin (L1w), die Mutter des Schülers sowie ein Geschwisterkind im Säuglingsalter am Gespräch teil. Das Gespräch dauert rund 23 Minuten; der insgesamt knapp zweieinhalbminütige Ausschnitt (Abb. 1 und 2; alle Namen geändert) beginnt in der 15. Minute:

[1]	L2w		Ich
[2]	L2w	wollt dich noch mal was fragen.	In Englisch, ne? Wir haben ja jetzt heute Morgen zum
	S1m	Ja?	Jä.
[3]	L2w	Beispiel Englisch gemacht. Wie meinst du, wie klappt's da, ist das leicht für dich oder is	
[4]	L2w	das schwer?	Hm̃. • • Was/ was
	S1m	• Hm̃... ((1,7s)) So mittel. ((zieht Nase hoch))	
[5]	L2w	meinst du denn mit mittel? Was is gut? Und was is nich so gut?	
	S1m		• • Das mit diesem
[6]	L1w		• Schwierig ((unv., 0,5s)).
	L2w		• Aha.
	S1m	Englisch sagen, diese Wörter sagen. Das	find ich voll kacke. • • Dass wir die sagen
	S1m [k]		((lehnt sich zurück, verschränkt die Arme))
[7]	L2w	((1,6s)) Hm̃, ja, wenn man Englisch sprechen will, dann muss man's ja	
	S1m	müssen.	
[8]	L2w	aussprechen. Man kann zwar auch...	((1,2)) Hast du denn
	L2w [k]	((lächelnd))	
	S1m	Ja, ich möcht aber nich Englisch sprechen.	
[9]	L2w	ne Idee, wofür das gut sein kann, Englisch zu sprechen?	
	S1m		• Wenn man in einem anderen
[10]	L2w	Zum Beispiel, genau. (Und) es gibt ja ganz viele andere Länder, wo man •	
	S1m	Land ist.	
[11]	L2w	verstanden wird, wenn man Englisch sprechen kann.	• • Is denn das • Verstehen
	S1m		Jä.
[12]	L2w	einfach, also kannst du gut verstehen, wenn ich oder andere Kinder was auf Englisch	
[13]	L2w	sagen?	Gar nich? Auch heute nich, als wir das zum Beispiel gemacht
	S1m	Nö, gar nichts • fast.	Nö.

[14]	
L2w	haben mit... • • ((unv., 0,5s)) ((1s)) Und dann weißt du, was das heißt? • Mit wem hast
S1m	Nö, • • nur die Bilder. Jä.
[15]	
L1w	Hrñ, stimmt.
L2w	du heute zusammengearbeitet? Hat der Roland immer auf die Bilder gezeigt
S1m	Mit Roland.
[16]	
L2w	oder hast du verstanden, was Roland (gesagt hat)?
S1m	Jä, ich hab verstanden, was der gesagt hat.
[17]	
L1w	Oh.
L2w	• Siehst du? Das heißt, du verstehst eigentlich schon richtig viel. Und ich glaube auch,
[18]	
L2w	dass du mehr verstehst, als du im Moment glaubst.

Abbildung 1: Feed Back: Das Beurteilen als konstitutives Handlungsmuster

Bei einem ersten Zugang zum Ausschnitt ist zunächst einmal hervorzuheben, dass die Englischlehrerin ausschließlich *mit* dem Schüler und nicht mit der anwesenden Mutter *über* den Schüler spricht. Anders als in den von Kotthoff untersuchten Elternsprechstunden inszeniert sich die Mutter hier nicht als »private Ko-Lehrerin« (2012, 306), sondern nimmt am Gespräch als Zuhörerin teil und beansprucht kein eigenes Rederecht.

Bei einer genaueren Betrachtung wird zudem das Ziel erkennbar, dass die Englischlehrerin primär verfolgt. Es geht ihr darum, die jeweiligen Perspektiven zu den Leistungen im Fach Englisch anzugleichen, und zwar in dem Sinne, dass sich die (eher negative) Selbstbeurteilung des Schülers an die (eher positive) Beurteilung der Lehrkraft anpasst. Dabei kündigt die Lehrerin in Fläche 1 bis 3 zunächst den Schwerpunkt an, um den es im weiteren Gesprächsverlauf gehen soll, und stellt mit dem Verweis auf den Englischunterricht am Morgen eine gemeinsame Wissensbasis her. Anschließend fordert sie den Schüler dazu auf, sich hinsichtlich seiner Leistungen in Englisch zu beurteilen: »Wie meinst du, wie klappt's da, ist das leicht für dich oder is das schwer?« (Fl. 3f.). Der Junge geht der Aufforderung nach (Fl. 4: »So mittel«), allerdings scheint die Selbstbeurteilung nicht ausreichend differenziert zu sein, weshalb es zu einer Reihe von Sequenzen kommt, in denen der Schüler zu einer Präzisierung seiner Selbstbeurteilung aufgefordert wird (Fl. 4f., später auch in Fl. 11–13). Besonders hervorzuheben ist hierbei die Sequenz, in welcher der mit der Zielsetzung verbundene Handlungsplan der Lehrerin kurzzeitig unterbrochen wird (Fl. 6–11). Der Schüler geht dabei zunächst auf den zweiten Teil der Aufforderung ein und äußert sich dazu, was aus seiner Sicht »nich so gut« (Fl. 5) ist. Der Nachschub »Das find ich voll kacke. • • Dass wir die sagen müssen« (Fl. 6f.) macht aber deut-

lich, dass sich seine Äußerung weniger auf seine Leistung bezieht, sondern vielmehr eine Einstellungsbekundung darstellt, mit der er sich deutlich zum Fach bzw. zum Unterricht positioniert. Dies bringt die Lehrerin in die Situation, eine Begründung dafür zu liefern, warum es sinnvoll ist, etwas auf Englisch zu sagen. Die Begründung geht einher mit einer Legitimation des Fachs bzw. des Unterrichts. Nach einer Pause von 1,6 Sekunden reagiert sie auf die Äußerung des Schülers: »Hm, ja, wenn man Englisch sprechen will, dann muss man's ja aussprechen« (Fl. 7f.). Mit dieser Aussage suggeriert die Lehrkraft, dass der Schüler die Sprache sprechen und damit auch lernen will, was der Schüler sofort auflöst, indem er die Lehrerin unterbricht: »Ja, ich möchte aber nich Englisch sprechen« (Fl. 8). Damit dramatisiert er seine Einstellungsbekundung, die konträr zu den schulischen Normen und damit zur Auffassung der Lehrkraft steht. Der Junge verhält sich nonkonform und stellt sich in diesem Sinne als »schlechten« Schüler dar (Kotthoff 2012, 315).

Das ursprüngliche Ziel der Lehrerin, die Perspektiven hinsichtlich der Leistungen im Fach Englisch anzugleichen und zu einer gemeinsamen Bewertungsbasis zu gelangen (»ist das leicht für dich oder is das schwer?«, Fl. 3f.), scheint für kurze Zeit nicht mehr erreichbar zu sein. Der Gesprächsverlauf hat sich in Fl. 6–8 zugunsten des Schülers und seiner Zielsetzung (Einstellung zum Fach bzw. Unterricht bekunden) verschoben. Die Lehrperson versucht, die Situation zu lösen, indem sie nun den Schüler dazu auffordert, eine Begründung und damit Legitimation für das Sprechen der Fremdsprache zu finden, sie ist also auch hier um einen Angleich der Sichtweisen bemüht: »((1,2) Hast du denn ne Idee, wofür das gut sein kann, Englisch zu sprechen?« (Fl. 8f.). Der Junge kommt dieser Aufforderung nach und liefert eine Begründung, wobei er statt des Personalpronomens »ich« ein Indefinitpronomen wählt (»Wenn man in einem anderen Land ist«, Fl. 9f.), sodass nicht sicher ist, ob er tatsächlich in ein anderes Land reisen möchte und damit vielleicht nun doch die Einstellung der Lehrerin zum Fach teilt.

Durch seine Antwort zeigt der Schüler aber dennoch, dass er in der Lage ist, die Perspektive der Institution einzunehmen, und ermöglicht der Lehrkraft damit, ihr anfängliches Ziel weiterzuverfolgen, was ihr letztlich auch gelingt, wie Fläche 17f. zeigt: »Siehst du? Das heißt, du verstehst eigentlich schon richtig viel. Und ich glaube auch, dass du mehr verstehst, als du im Moment glaubst.« Der Schüler hat zuvor bejaht, dass er etwas verstanden hat (Fl. 16). Mit dem Angleich der Selbstbeurteilung an die eigene Perspektive schließt die Lehrkraft das Feed Back (Fl. 3–18) ab und führt in das durch *Perspektivierung* und *Dokumentation* bestimmte Feed Forward (Fl. 18–29) ein:

[18]	L2w	dass du mehr verstehst, als du im Moment glaubst. ••• Und, ich würd mir wünschen, dass
[19]	L2w	du auch versuchst, das selber zu sprechen. ((1s)) Weil •• du verstehst wirklich ne ganze
[20]	L2w	Menge und, so wie du schon sagst, das Sprechen, das is schwierig •• und dann muss man
[21]	L2w	sich auch erst mal trauen, überhaupt zu sprechen, aber es is überhaupt kein
	S1m	((zieht Nase hoch)) ((stöhnt))
[22]	L2w	Problem, wenn du dir nich sicher bist, dann kannst du immer fragen. Ja? • Wolln wir
	S1m	•• Jä.
[23]	L2w	versuchen, ob du dich demnächst im Klassenenglisch, so wie du mit Anke jetzt für den
	L2w [k]	((deutet auf Unterlagen von L1w))
	S1m	Jä.
[24]	L2w	Kreis vereinbart hast, dass du ähm versuchst, dich zu melden?
	S1m	((zieht Nase hoch)) Já.
[25]	L2w	• Ja? Sagen wir einmal in der Stunde, wenn du n Wort weißt oder •• wenn du weißt, was
	S1m	(Hm.)
[26]	L2w	ich gesagt habe, und du möchtest es den andern Kindern erzählen, dass du dann auch
[27]	L1w	Tom, lass die Sachen bitte mal in Ruhe.
	L1w [k]	((beugt sich kurz Richtung S1m))
	L2w	mal versuchst, dich zu melden. Ja? Wär das ne
	S1m	Jä. ((zieht Nase hoch))
[28]	L1w	•• Ich schreibe das mal dazu: »Ich melde mich •• auch in
	L1w [k]	((schreibt))
	L2w	Vereinbarung? Gut. ((wendet sich zu L1w))
	S1m	hoch)) Já.
[29]	L1w	Englisch.« •• Ja? ((1,3s)) Ein Mal pro Stunde, ne? •• Gut.
	L1w [k]	((schreibt))
	L2w	Hm.
	S1m	Jä. ((zieht Nase hoch))

Abbildung 2: Feed Forward: Perspektivierung und Dokumentation

Auch hier geht es um eine Anpassung der Sichtweise des Schülers an diejenige der Lehrkraft, nur dass es nun um das Festlegen einer Vereinbarung geht, die vom Schüler nur sehr widerstrebend akzeptiert wird. Die Englischlehrerin signalisiert zu nächst ihr Verständnis (»so wie du schon sagst, das Sprechen, das is schwierig •• und dann muss man sich auch erst mal trauen, überhaupt zu sprechen«, Fl. 20), unmittelbar im Anschluss entkräftet sie jedoch mögliche Einwände: »aber es is überhaupt kein Problem, wenn du dir nich sicher bist, dann kannst du immer fragen« (Fl. 21 f.). Anschließend legt sie fest, dass sich der Schüler im Klassenenglisch einmal pro

Stunde meldet (Fl. 22–28), was am Ende des Transkriptausschnitts durch die Klassenlehrerin (L1w) auch schriftlich dokumentiert wird (Fl. 28f.).

Der Schüler hat sein anfängliches Ziel, das Einbringen einer eigenen Sichtweise in Bezug auf seine Einstellung zum Fach, aufgegeben, er äußert sich ab Fl. 17 ausschließlich ratifizierend. Indizien dafür, dass er an der festgelegten Vereinbarung nicht partizipiert, sind sein Stöhnen in Fläche 21 sowie die gleichbleibende Intonation bei der Ratifizierung (»Jä«, z. B. Fl. 28).

4. Lehrerseitige Anforderungen in Rückmeldegesprächen

Bezieht man die rekonstruierten Aufgaben auf die eingangs vorgestellten Vorgaben und Vorstellungen, so zeigen sich teils erhebliche Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Dies gilt beispielsweise für einige der von den Lehrkräften genannten Zwecke, die Rückmeldegespräche aus ihrer Sicht erfüllen. Eine Anregung zur Selbstwahrnehmung und -reflexion der Schülerinnen und Schüler kann in den beiden Transkriptausschnitten nicht festgestellt werden, ebenso wenig zeigt sich eine Veränderung der Einschätzung seitens der Lehrpersonen.

Die im nordrhein-westfälischen Schulgesetz und durch die Kultusministerkonferenz festgelegte Beratung konnte für die Gesprächsphase der *schwerpunktbezogenen Rückmeldung* bislang nicht identifiziert werden, zumindest nicht im Sinne gängiger Definitionen von Beratung, denen zufolge der oder die Ratsuchende beispielsweise über die Annahme eines Lösungsvorschlags entscheiden kann (vgl. Kallmeyer 2000, 228). Konstitutiv ist vielmehr das Beurteilen, eine Beobachtung, die sich mit den von Jost, Lehnen und Rezat (2011) herausgearbeiteten Handlungen, aber auch mit den Vorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler deckt. Kotthoff (2012) hat, wie eingangs erwähnt, als zentrales Ziel von Elternsprechstunden den Abgleich von Perspektiven herausgearbeitet. Im vorgestellten Beispiel scheint es jedoch eher um einen Perspektivenangleich zu gehen. Diagnosen und Einschätzungen werden hier nicht ko-konstruiert, sondern weitestgehend an die der Lehrperson angepasst.

Um dem Anspruch einer stärkeren Partizipation der Schülerinnen und Schüler an Lern- und Rückmeldeprozessen gerecht werden zu können, ist es erforderlich, die Perspektive der Lernenden einzunehmen. Es bedarf eines Adressatenzuschnitts, der sich nicht auf die sprachlich-kommunikative Oberfläche beschränkt (z. B. durch

eine altersgerechte Sprache), sondern der explizit bzw. durch entsprechende Inferenzen erkennen lässt, dass die Lehrperson die Sichtweise des Lernenden, seine Vorstellungen und Einstellungen wahrnimmt und berücksichtigt – im gezeigten Beispiel wäre es beispielsweise interessant zu erfahren, *warum* der Schüler nicht Englisch sprechen möchte (Abb. 1, Fl. 8).

Untersuchungen zum Adressatenzuschnitt beziehen sich meist auf die von Hartung (2001) vorgestellten Ebenen der Adressierung: die Körperorientierung (z. B. Blickkontakt), die sprachlichen Adressierungsformen (z. B. Personalpronomen) und die Äußerungsgestaltung, welche die individuellen Voraussetzungen des Adressaten berücksichtigt. Hitzler (2013, 110) beschreibt die Fähigkeit zum *recipient design* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) als »doppelte Konstruktionsleistung«, bei der sich der Sprecher u. a. an den zugeschriebenen *kognitiven* Voraussetzungen des Empfängers orientiert. Die Befunde des Analysebeispiels sprechen dafür, in dieses Konzept verstärkt auch Annahmen über die *motivationalen* und *emotionalen* Voraussetzungen aufzunehmen, so wie es beispielsweise Deppermann und Blühdorn (2013, 8) vorsehen. Analytisch hilfreich ist in diesem Zusammenhang die von Imo (2014; vgl. auch Weiger/Westpfahl 2014) vorgeschlagene Trennung von Adressaten-, Situations- und Genrezuschnitt. Er macht deutlich, dass nicht nur das Zuschneiden von Äußerungen auf einen bestimmten Adressaten hin entscheidend ist, sondern auch situative Faktoren und das Genre den Äußerungszuschnitt beeinflussen. Im Beispiel lassen sich alle Formen finden, ein deutlicher Situationszuschnitt zeigt sich v. a. in der Sequenz des schülerseitigen Aufbegehrens (»Ich möchte aber nich Englisch sprechen«, Abb. 1, Fl. 8). Dennoch ist der Genrezuschnitt dominant, die Englischlehrerin orientiert ihre Äußerungen insgesamt nicht so sehr an der spezifischen Situation bzw. den zugeschriebenen motivationalen Voraussetzungen des Schülers, sondern eher am Gesprächstyp und den damit einhergehenden Zwecken (Beurteilen) und Zielen (Perspektivenangleich). Dies lässt sich auch in den anderen bislang untersuchten Gesprächsausschnitten feststellen, sowohl auf Makroebene (Gesprächsphasen) als auch auf Meso- (Handlungsmuster) und Mikroebene (Sprachhandlungen) des Gesprächs. Das Muster wird beibehalten, auch wenn es zu Störungen im Gesprächsverlauf kommt.

Eine gesprächsspezifische Anforderung besteht also darin, – unter Umständen widersprüchliche – Adressaten-, Situations- und Genrezuschnitte gleichermaßen zu berücksichtigen und möglichst ausgewogen zu gewichten. Dabei ist allerdings zu diskutieren, inwiefern dies innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen überhaupt möglich ist. Für den Lehrberuf sind zahlreiche Gesetze und Verordnungen handlungsleitend. Die individuellen Ziele von Lehrerinnen und Lehrern müssen daher im

Kontext der übergeordneten institutionellen Zwecke betrachtet werden (vgl. hierzu u. a. Becker-Mrotzek/Vogt 2001; Ehlich 2012). Einerseits geht es darum, Wissen an die nachfolgende Generation weiterzugeben und das Individuum innerhalb seiner Potenziale und Interessen bestmöglich zu fördern. Andererseits hat die Schule mit Blick auf den weiteren Bildungsweg aber auch eine Selektionsfunktion sowie die Aufgabe, ihre Klienten zur Teilhabe an der Gesellschaft mit ihren Normen und Werten zu erziehen. Die Lehrperson ist der zentrale Aktant der Institution, sie muss sich dieser widersprüchlichen Zwecke bewusst sein und entsprechend handeln.

Im strukturtheoretischen Ansatz der pädagogischen Professionsforschung (vgl. Bonnet/Hericks 2014) wird die Fähigkeit, solche für den Lehrerberuf typischen Antinomien selbstkritisch bzw. reflexiv zu handhaben, als »Kernstück pädagogischer Professionalität« (Terhart 2011, 206) angenommen. Diese Fähigkeit ist auch im *Kompetenzmodell zur Gesprächsfähigkeit* von Becker-Mrotzek (2012, 81) theoretisch beschrieben. Becker-Mrotzek unterscheidet vier Dimensionen von Gesprächskompetenz, mit jeweils produktiven und rezeptiven Ausprägungen: die thematische Fähigkeit sowie die Fähigkeit zur Identitätsgestaltung, zum Einsatz von Unterstützungsverfahren und zur Realisierung der Handlungsmuster. Letztere integriert die Teilfähigkeit, widersprüchliche Handlungsanforderungen zu berücksichtigen. Daneben ist die Fähigkeit zur Identitätsgestaltung u. a. dadurch bestimmt, dass die Identität der Koaktanten angemessen wahrgenommen und reflektiert wird.

5. Fazit und Ausblick

Erste, noch vorläufige Ergebnisse zu den bislang analysierten Daten deuten darauf hin, dass Lehrkräfte in Rückmeldegesprächen primär das Ziel verfolgen, die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler an die eigene Perspektive anzugleichen; dies betrifft sowohl die Beurteilung der Lernentwicklung, Leistungen und Verhaltensweisen als auch die Perspektivierung, also die Besprechung der nächsten Schritte. Die Ziele der Lehrpersonen sind dabei im Kontext der übergeordneten, teils widersprüchlichen Zwecke von Schule zu verstehen. Lehrerinnen und Lehrer realisieren als Agenten der Institution diese Zwecke; für Rückmeldegespräche bedeutet dies unter anderem, dass sie sowohl das Genre als auch die spezifische Situation und den jeweiligen Adressaten mit seinen spezifischen kognitiven, motivationalen und emotionalen Voraussetzungen angemessen berücksichtigen müssen.

Es gilt nun zu klären, inwiefern sich die Beobachtungen in den noch auszuwertenden Daten bestätigen. Im Zuge dessen wird es notwendig sein, stärker als bislang die Aufgaben und Ziele der Lernenden und von deren Eltern zu rekonstruieren und dabei – im Sinne einer holistischen Analyse – auch weitere methodologische, insbesondere konversationsanalytische Zugänge zu nutzen. Im Vergleich der Daten sollen anschließend (besonders) gelungene Gesprächssequenzen identifiziert und systematisiert werden. Diese könnten für didaktische Konzepte in der Lehramtsaus- und -fortbildung nutzbar gemacht werden, innerhalb deren den eingangs erwähnten Schwierigkeiten von Lehrkräften begegnet werden könnte.

6. Literatur

- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen (2010): Kriterien für Texte entwickeln – das Schreiben nach Vorgaben fördern. Zum Einsatz von Kriterien und Kriterienkatalogen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 223, S. 4–11.
- Bartz, Adolf (2014): Gespräche mit Schülern und Eltern führen. Anregungen und Hilfen für die Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung. Frechen: Ritterbach.
- Becker-Mrotzek, Michael (2012): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Beier, Irene M. (2011): Gespräche auf Augenhöhe. Ein Leitfaden für den Dialog zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bell, Alan (1984): Language style as audience design. In: Language in Society 13, S. 145–204.
- BJK – Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Online: www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf [01.10.2014].
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehr-/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, S. 3–13.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Bruder, Simone/Hertel, Silke/Schmitz, Bernhard (2011): Lehrer als Berater. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 718–730.
- Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (1994): Zur Konzeption der funktionalen Pragmatik. In: Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hrsg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–24.
- Bruno, Inês/Santos, Leonor (2010): Written comments as a form of feedback. In: Studies in Educational Evaluation 36, S. 111–120.

- Deppermann, Arnulf (2004): »Gesprächskompetenz«. Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 15–27.
- Deppermann, Arnulf/Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: Deutsche Sprache 41, S. 6–30.
- Ehlich, Konrad (1998/2010): Funktionale Pragmatik. Terme, Themen und Methoden. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) (2010): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin: de Gruyter, S. 214–231.
- Ehlich, Konrad (2007): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Sprache und sprachliches Handeln. Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin: de Gruyter, S. 483–507.
- Ehlich, Konrad (2012): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 327–348.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Esterl, Ursula/Saxalber, Annemarie (2010): »Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...«. Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. In: Esterl, Ursula/Saxalber, Annemarie (Hrsg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck: StudienVerlag, S. 181–214.
- Fischbach, Julia (in Vorb.): Rückmeldegespräche in der Schule. Eine gesprächslinguistische und kompetenzbezogene Betrachtung. Dissertation, Universität zu Köln.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter, S. 1348–1355.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The power of feedback. In: Review of Educational Research 77, S. 81–112.
- Hertel, Silke (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. Münster: Waxmann.
- Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 14, S. 110–132. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Hyland, Fiona/Hyland, Ken (2001): Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. In: Journal of Second Language Writing 10, S. 185–212.
- Imo, Wolfgang (2014): »Schnittmuster« in der Interaktion: Adressatenzuschnitt, Situationszuschnitt, Genrezuschnitt. Vortrag im Rahmen der 18. Arbeitstagung zur Gesprächsforschung. Mannheim.
- Jost, Jörg (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 49, S. 95–117.
- Jost, Jörg/Böttcher, Ingrid (2012): Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (Hrsg.): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen, S. 113–144.
- Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2011): »Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...«. Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hrsg.): Institutionalisierte Alltagsmündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 167–194. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [16.03.2015].

- Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Schindler, Kirsten (2011): Schriftliches Beurteilen lernen. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 221–239.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung, 2, S. 227–252.
- Kanton Luzern (2007): Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule. Online: <http://srl.lu.ch/frontend/versions/847> [01.10.2014].
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Online: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [01.10.2014].
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 13, S. 290–321. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards in der Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [01.10.2014].
- Lehnen, Katrin (2008): Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medien-spezifische Anforderungen. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 83–102.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2012): Die »sanfte Tour«. Analysen von Schülerelbst-einschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: sozialersinn 13, S. 79–99.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [01.10.2014].
- Roggenkamp, Alexander/Rother, Torsten/Schneider, Jost (2014): Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer.
- Sacher, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50, S. 696–735.
- Schnebel, Stefanie (2012): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (Beiheft), S. 202–224.
- Vögeli-Mantovani, Urs (2011): Selbstbeurteilung und Beurteilungsgespräche. Lernprozesse und Lernergebnisse eigenständig bewerten und kommunizieren. In: Sacher, Werner/Winter, Felix (Hrsg.): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 251–262.
- Weiger, Lucia/Westpfahl, Swantje (2014): Bericht über die 18. Arbeitstagung zur Gesprächsforschung vom 26.–28. März 2014 in Mannheim. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 15, S. 73–86. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Winter, Felix (2011): Aufgaben und Perspektiven einer reformierten Leistungsbeurteilung. In: Sacher, Werner/Winter, Felix (Hrsg.): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 197–216.

Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden

Helga Kotthoff

1. Einleitung

In diesem Aufsatz verbinde ich konversations- und argumentationsanalytische Interessen an dem Gesprächstyp der Eltern-Lehrperson-Sprechstunde in der Schule. In schulischen Sprechstunden finden sich elaborierte Formen von konsensuellem Argumentieren, die bislang in der Argumentationsforschung kaum beleuchtet wurden. Dabei fällt auf, dass im Unterschied zu nichtinstitutionellen Kontexten auch der Konsens von Lehrpersonen und Eltern nicht knapp und unaufwendig formuliert wird, sondern sich über viele Redezüge erstrecken kann; er ist sogar oftmals durchzogen von Modalisierungsverfahren und Zögern (was bei Übereinstimmung zunächst verwundert). Zur Beschreibung dieser Art des Argumentierens in einem *Räsoniermodus* wird auf das konversationsanalytische Präferenzkonzept zurückgegriffen.

Ich gehe argumentativen Potenzialen von schulischen Leistungsdiagnosen im Rahmen von schulischen Sprechstunden nach. In diesen Gesprächen äußern Eltern und Lehrpersonen Einschätzungen zu Leistung und Verhalten des Schülers/der Schülerin und begründen diese Einschätzung. Begründungen sind für das Argumentieren zentral (vgl. van Eemeren/Grootendorst 2004; Heller 2012). In den bislang vorliegenden 28 Sprechstundengesprächen zwischen Lehrperson und Mutter und/oder Vater überwiegt konsensuelles Argumentieren, wenngleich mehr oder weniger gravierender Dissens durchaus auch ausgetragen wird (ein Beispiel findet sich in Kotthoff 2012).

2. Das Korpus

Das bislang erhobene und unter verschiedenen Fragestellungen untersuchte Korpus besteht aus insgesamt 28 transkribierten Elterngesprächen von verschiedenen südwestdeutschen und westfälischen Schulen (vgl. Kotthoff 2012, 2014, im Druck). Der zeitliche Rahmen der Gespräche ist unterschiedlich; er variiert zwischen 5 und 65 Minuten. Insgesamt stehen derzeit ca. 520 Minuten Gesprächszeit zur Verfügung. Der Gesprächsanlass ist oft eine reguläre Halbjahresinformation, in der die Lehrpersonen und Eltern den Lernstand und das Verhalten des Schülers/der Schülerin reflektieren. In einigen Gesprächen erörtern die Anwesenden Schulempfehlungen (Gymnasium, Real- oder Hauptschule), also die Frage, welchen Schulabschluss die Schülerinnen und Schüler anstreben sollten. Im Korpus finden sich nicht nur Gespräche aus unterschiedlichen Schultypen (darunter auch der neue Typus der Werkrealschule, die sowohl den Hauptschulabschluss als auch die ›Mittlere Reife‹ ermöglicht), sondern auch aus verschiedenen Klassenstufen: Sieben der 27 Gespräche stammen aus einer Grundschule (in einigen wird der Übergang auf eine Sekundarschule verhandelt). Drei Gespräche wurden an Gymnasien in Baden-Württemberg aufgezeichnet, neun an zwei verschiedenen Förderschulen. Auch darin finden sich Verhandlungen zwischen Eltern und Lehrpersonen im Bezug auf die Versetzung der Schülerinnen und Schüler an eine reguläre Grund- oder Hauptschule. Neun Gespräche wurden in zwei Werkrealschulen audioaufgezeichnet (in einigen geht es um die Frage des anzustrebenden Abschlusses). In acht dieser 28 Elterngespräche sind neben den Eltern und Lehrpersonen auch die betroffenen Schülerinnen und Schüler anwesend. Aus Datenschutzgründen liegen nur Audioaufnahmen vor.

3. Der Gesprächstyp ›Sprechstunde‹

Da alle Beiträge dieses Bandes auch Zusammenfassungen des Forschungsstandes enthalten, beziehen wir uns nur kurz auf einige Untersuchungen zu Sprechstunden oder Schulkonferenzen (vgl. z. B. Baker/Keogh 1995; Cedersund/Svensson 1996; Mazeland/Berenst 2008), die zeigen, wie die Schülerinnen und Schüler meist kooperativ von mehreren Seiten – Eltern und Lehrperson oder mehrere Lehrpersonen – typisiert und bewertet werden. Das kann im deutschen Kontext auf eine Sortierung nach zukünftigen Gymnasial-, Real- oder Hauptschülern hinauslaufen.

Als Erster hat Mehan (1991, 1996) gezeigt, wie das Klassifizieren und Sortieren in der Schule bewerkstelligt wird. Mehan (1991) illustriert die technischen Vokabulare, mit denen amerikanische Schulpsychologen mitunter bei Schulkonferenzen im Beisein der Eltern kategorische Urteile bezüglich einer »learning disability« eines Schülers äußern, denen gegenüber die alltagssprachlich vorgetragenen Beobachtungen der Eltern kaum ein Gegengewicht bilden können.

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

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

Ähnlich wie Baker und Keogh (1995) stellen wir auch fest, dass beide Gesprächspartner »morally accountable versions« von Elternhaus und Schule in den Gesprächen kreieren, indem sie z. B. darstellen, was in ihrer jeweiligen Institution im positiven Sinne für das Kind getan wird. Mazeland und Berenst (2008) analysieren die Bewertungspraktiken bei Schulkonferenzen und zeigen, dass Sortieren und Kategorisieren dort in konzentrierter Form geschieht. Eltern und Lehrpersonen handeln in den Sprechstunden auch die Verantwortlichkeiten für die Stärken und Schwächen des Schülers/der Schülerin miteinander mehr oder weniger kooperativ aus (vgl. Bennewitz/Wegner 2015); natürlich kommt es nicht nur in dieser Hinsicht gelegentlich auch zu Dissens.

Kotthoff (2012, 2014, im Druck) arbeitet heraus, wie Eltern sich als Unterstützungsinstanz für das Kind darstellen. Eltern erzählen beispielsweise detailliert, wie sie ihr Kind zum Lernen anhalten und gemeinsame Lernkontexte gestalten (vgl. Kotthoff im Druck). Dass Lehrpersonen diese Seite einer beruflich kompetenten Person von sich zeigen, erwartet man gemeinhin sowieso. Sowohl in Erzählfragmenten als auch in Beratungszusammenhängen holen viele Eltern zur Kommunikation von »doing being a competent parent« im ethnomethodologischen Sinne aus (vgl. dazu auch Adelswärd/Nilholm 2000). Dazu gehört, mittels kritischer Beschreibungen des Verhaltens oder der Leistung ihres Kindes eigene Abhilfemaßnahmen darzustellen.¹

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

Die meisten Eltern akzeptieren Ratschläge zur Kompetenzsteigerung durch die Lehrperson nicht einfach, sondern inszenieren unmittelbar ihr Bemühen, das Kind zu Hause bereits selbst in diese Richtung zu beeinflussen (vgl. Kotthoff 2014). Diese Zurschaustellung einer kritischen und gleichzeitig unterstützenden Haltung im Bezug auf das eigene Kind und auch die von Ko-Expertentum hängen u. a. damit zusammen, dass es in dem institutionellen Kontext strategisch klug ist, sich schulaffin zu positionieren. Dabei muss es sich nicht um ein bewusstes strategisches Vorgehen handeln; Eltern und Lehrpersonen teilen viele schulische Bewertungsstandards. Sich im Bezug auf das eigene Kind unkritisch zu geben, könnte Kompetenzzweifel aufkommen lassen; es könnte naiv und selbstzufrieden wirken. Pillet-Shore (2012) zeigt ähnliche Dynamiken im Kontext elterlicher Abwehr von Komplimenten bezüglich der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson. Auf Lehrpersonenlob hin reagieren die amerikanischen Eltern fast immer abschwächend oder mit Dissens. Zum einen hänge dies mit kulturellen Regeln der Selbstlobvermeidung zusammen (Lob der eigenen Kinder sei zu nah am tabuisierten Selbstlob), zum anderen würden Eltern sich als faire Beobachter ihrer Kinder inszenieren. In den Daten sehen wir auch, dass sich Eltern in den Sprechstunden als faire und kompetente Beobachter und Unterstützer ihrer Kinder inszenieren. Allerdings tun sie dies nicht in gleicher Weise. Manche Eltern beklagen auch die mangelnde Wirksamkeit ihrer Mahnungen an den Nachwuchs. Manche halten sich aus Gründen zurück, die im Gespräch selbst nicht offensichtlich sind, die mit eigenen Kompetenzmängeln oder Widerstand zu tun haben können.² Dies geht auch aus der Untersuchung von Korn (2013) hervor, die interkulturelle Gespräche zwischen deutschen Lehrpersonen und migrierten Eltern untersucht und zu dem Schluss kommt, dass Wissensasymmetrien die Interaktion und Rollenaushandlung zwischen den beiden Parteien beeinflussen.

Prinzipiell ist der Rahmen der Sprechstunde dazu geeignet, dass Lehrpersonen und Eltern ihre pädagogischen Maßnahmen und Ressourcen vorführen. Nicht alle Eltern nutzen den Kontext dazu – und es sind auch nicht alle Eltern gleichermaßen dazu in der Lage. In manchen Gesprächen werden wir Zeuginnen bzw. Zeugen elterlicher Selbstinszenierungen als Ko-Lehrpersonen – in manchen nicht. So geben die Gespräche auch einen Einblick in bildungsbezogene und materielle Ressourcen der Eltern (vgl. Kotthoff 2012, 2014, im Druck). Generell sind Lehrpersonen über alle Eltern froh, die überhaupt den Weg in die Schule finden und sich dort kooperativ

2 Zwengel (2010) untersucht schulische Sprechstundengespräche, in denen die Kinder für ihre Eltern übersetzen. Auch in diesen Gesprächen, an denen es sich selbst beteiligt, fällt ein allseitiges Bemühen um faire Einschätzung des Kindes auf.

zeigen (vgl. Walker 1998). Bislang wissen wir allerdings nicht, welche Rolle schulische Sprechstunden für die schulische Laufbahn eines Schülers/einer Schülerin spielen. Wir wissen aber, dass die materiellen und kulturellen Ressourcen des Elternhauses einen großen Einfluss auf den Schulerfolg des Kindes haben (vgl. Ditton/Maaz 2011). Wenn wir also im Folgenden argumentative Sequenzen ins Zentrum der Analyse stellen, dann behalten wir dabei auch Dimensionen der Kompetenzdarbietung im Auge. Zunächst nähern wir uns der Verhandlung von Dissens und Konsens konversationsanalytisch.

4. Verhandlungen von (Nicht-)Übereinstimmung

Im Alltag produziert man viele Bewertungen und Einschätzungen, die eine Reaktion des Gegenübers nach sich ziehen. Gleiche Einschätzungen werden in der Regel ohne besonderen Formulierungsaufwand produziert, was die Konversationsanalyse zu der Einschätzung gebracht hat, die Knappheit der Reaktion lege auch Kunde von ihrer Präferiertheit ab. Auer/Uhmann (1982) und Pomerantz (1984) zeigen viele Sequenzen mit initialen Bewertungen und knappen, konsonanten Folgebewertungen, die der Erstbewertung entsprechen. Zweite Teile von Nachbarschaftspaaren, so weit sie auch auseinanderliegen mögen, haben also nicht immer den gleichen Status; sie werden als bevorzugt oder nicht bevorzugt kommuniziert. Dieses Konzept von Präferenz sagt in der Konversationsanalyse nichts aus über psychologische Wünsche, sondern bezeichnet eine Strukturerscheinung des Dialogs (vgl. Levinson 1994, 331). Die Rezeption wird in der Regel anders gestaltet, wenn sie nicht in voller Übereinstimmung erfolgt.

Wenn zwei gegensätzliche Positionen im Gespräch bezogen wurden, bleiben sie zumeist nicht einfach so stehen, sondern beide Seiten versuchen, ihre Positionen zu untermauern und die der Gegenseite anzugreifen. Eine solche Pro- und Kontra-Diskussion kann auf einen Kompromiss hinauslaufen, kann aber auch anders beendet werden. Wir nennen solche komplexen konversationellen Aktivitäten *diskutieren* oder *argumentieren*. In dem Fall entsteht ein größeres, sich über mehrere Turns hinziehendes, konversationelles Projekt. Konversationelle Projekte haben neben einer spezifischen Arbeitsteilung einen Anfang und ein Ende, die in sich wiederum mehrschrittig gestaltet sein können. Linell (1998, 218) fasst das Konzept des ›Projekts‹ als eines, das sich auf unterschiedliche Aspekte einer Aufgabe, einer Handlung oder Ausführung (›accomplishment‹) bezieht, nämlich auf den Plan, den

Prozess und/oder das Produkt. Projektiert wird sehr wohl die vor der Ausführung schon antizipierte Handlung und/oder das Ziel der Handlung. Trotzdem sind Projekte in ihrer konkreten Ausführung nicht determinierbar und offen für gemeinsame Gestaltung. Sie eröffnen einen Horizont für potenzielle ko-konstruktive Entwicklungen.

Zunächst folgen weitere konversationsanalytische Betrachtungen.

4.1 Präferierte zweite Redebeiträge

Datum 1 soll zeigen, wie in der Reaktion auf eine Bewertung ihre Präferiertheit mitkommuniziert wird. AA äußert eine negative Beurteilung, und AB stimmt zu. Damit ist die Sequenz beendet.

Datum 1: aus Auer/Uhmann 1982, 5; Transkription wie im Aufsatz

AA: so ne schande

AB: das ist wirklich eine

Die Konversationsanalyse hat gezeigt, dass Zustimmung oft, wie in Datum 1, durch eine Bekräftigung oder gar leichte Steigerung des Prädikats erfolgt, die Charakterisierung »schande« wird oben durch »wirklich eine« unterstrichen.

Rezipienten bekunden ihre Übereinstimmung oft bereits, wenn die Einschätzung des Sprechers Kontur gewonnen hat. Welche Bewertung Cl. in Datum 2 abgegeben wird, geht aus dem ersten Element des metaphorischen Phrasems »dicker Hund« und dem Kontext klar hervor. Ta. kann sich überlappend anschließen.

Datum 2: aus Auer/Uhmann 1982, 6; Transkription wie im Aufsatz

04 Cl.: des=au=n dicker H[und dass] du dich nicht vorher
nochmal

05 Ta.: [°°hh°°]

06 Cl.: angekuckt [hast hier]

07 X. : [n das find] ich aber auch ne.

X stimmt in 07 zu, nachdem die Bedeutung der Äußerung von Cl. deutlich wurde, die Syntax aber noch nicht komplettiert ist. Intersubjektives Verstehen und Bekräftigung der Bewertung werden oft frühzeitig kundgetan.

4.2 Die Aushandlung einer Einschätzung des Kindes in schulischen Sprechstunden

Wenden wir uns der institutionellen Aushandlung einer Einschätzung zu, die in dem Kontext mehr ist als eine schlichte Alltagsbewertung; sie ist höchst konsequenzenreich. In der schulischen Lehrperson-Eltern-Sprechstunde, der Datum 3 entstammt, werden sehr oft Einschätzungen der Leistung des Kindes verhandelt. In Datum 3 ergänzt die Mutter – nach einigen bestätigenden Rezeptionskundgaben – die positive Einschätzung der Präsentierfähigkeiten ihres Sohnes nur. Ihre Ergänzung in Z. 289 enthält aber eine Proposition, die auf eigener Beobachtung fußt. Als Mutter hat sie Zugang zu den Vorlieben des Sohnes, die sie in Z. 289 äußert. Um genau diesen Aspekt ergänzt die Mutter die Einschätzung der Lehrerin und bringt damit eigene Gesichtspunkte und Kompetenzen aus ihrer Institution – dem Elternhaus – in Anschlag. Sie macht das Gespräch so zu einem interinstitutionellen Gespräch (vgl. Baker/Keogh 1995), indem beide Seiten ihre Beobachtungen des Kindes von ihrer spezifischen Warte aus vorbringen.

Datum 3: Gespräch 4, Grundschule, Lehrerin (L) und Mutter (M)³

- 285 L: [des hat er wieder TOLL gemacht. [also präsentIERen,
286 M: [m_hm. [m_hm m_hm
287 L: [das- (.) das LIEGT ihm.
288 M: [m_hm m_hm m_hm.
289 das MAG er (.) auch gern machen.

Die Mutter stimmt nicht nur zu, sondern ergänzt den Befund der Lehrerin (»das LIEGT ihm«, Z. 287 – »das MAG er (.) auch gern machen«, Z. 289). Somit liegt ein Fall von konsensuellem, dialogischem Argumentieren vor. In dieser Phase des Gesprächs beschäftigen sich die Lehrerin und die Mutter mit der Frage, warum dem Schüler manches gelingt und anderes nicht. Auch hier werden Begründungen relevant gesetzt, und die Mutter liefert eine solche, indem sie seine Vorliebe für die Aktivität des Präsentierens nennt. Sie reichert also die Begründung der Lehrerin an.

In Datum 4 geht es um die folgenreiche Einschätzung, welchen Schultyp das Kind nach Abschluss des vierten Schuljahrs besuchen soll (auch in Kotthoff 2012 vorgestellt). Vater und Mutter agieren im Duett, indem sie eine gleiche Meinung

3 Die Transkriptionen richten sich an den Konventionen von GAT 2 aus (vgl. Selting et al. 2009).

vorbringen. Wir werden sehen, dass der institutionelle Diskurs vom alltäglichen erheblich abweichen kann, sich aber der gleichen Wissensbestände um konversationelle Strukturierungsprinzipien bedient. In Datum 4 erfolgt kein spontanes ›co-alignment‹ mit der anderen institutionellen Seite, sondern ein Abgleich von Überlegungen. Dadurch, dass beide Parteien Beobachtungen zur Einschätzung des Kindes miteinander verhandeln, entsteht ein großes konversationelles Projekt. Geteilte Bewertungen beschränken sich in informellen Gesprächen oft auf zwei Turns, in institutionellen Gesprächen können sie sehr wohl ein sich über mehrere Sequenzen hinziehendes konversationelles Projekt ausmachen.

Datum 4a: Gespräch 2, Grundschule, Vater, Mutter, Lehrerin; Schülerin Lorena ist abwesend

09 M: prinzipiell (.) haben wir uns so überLEGT,
 10 dass reALschule (-) hm: so der richtige platz
 11 von unserem [empfinden ist.
 12 V: [der RIChtige weg (.) geNAU.
 13 M: einfach [(-) also ehm ((hustet))
 14 L: [m_hm m_hm
 15 M: selbst wenn_s von_n NOten so knapp am gymnasium
 16 entlang is,
 17 denk ich, ehm s_is einfach ÜBERhaupt net der typ,
 18 der jetzt selbstständig SO: diszipliniert lernt.
 19 L: m_hm.
 20 M: [also ich seh_s jetzt grad-
 21 L: [m_hm
 22 M: mir sehn_s ja jetzt grad beim RAmon, (--)
 23 ehm was DA auch so nebenHER abverlangt wird und des (-)
 24 [des is
 25 L: [und des wird immer MEHR (.) wahrscheinlich,
 26 <<p>> und wenn sie dann mal>
 27 M: [ja,
 28 V: [ja geNAU (.) ja
 29 M: () viel zu HIPpelig dafür als-
 30 L: m_hm.
 31 M: ja.
 32 V: [stimmt.
 33 L: [also des is eigentlich auch (.) DAS,

- 34 was ICH (h) [ihnen nahe legen
35 M: [hahaha
36 L: wollt. (-) im GRUnde stimm_mer dann da überein.

In den Z. 09 bis 11 bringt die Mutter ihre Einschätzung vor und macht sehr deutlich, dass sie keine spontane, sondern eine reflektierte Position vorbringt (»haben wir uns so überLEGT«). In Z. 12 bestätigt der Vater ihre Einschätzung, dass der Übergang auf eine Realschule »der RIChtige Weg« sei. Durch Verwendung des gleichen Adjektivs entsteht ein Duett. Die Mutter begründet dann die Einschätzung damit, dass die Tochter trotz ihrer Noten nicht der Typ sei, der selbstständig diszipliniert lernt (Z. 18). Wir begegnen hier der Entwicklung eines kategoriengebundenen Interpretationsfeldes (vgl. dazu Sacks 1992, Lecture 13). Alle Beteiligten teilen das Hintergrundwissen, dass der Schultyp ›Gymnasium‹ mit guten Noten und diszipliniertem Lernen verbunden ist (vgl. Kotthoff 2012). Wer das nicht gewährleistet, soll den Schultyp auch nicht besuchen. In den Z. 14, 19 und 21 bekundet die Lehrerin zunächst nur ihre aktive Rezeption. Die Mutter geht tiefer in eine Begründung hinein. Sie machte bereits bei ihrem Sohn Erfahrungen mit dem Schultyp Gymnasium (Z. 22): »DA« wird »nebenHER abverlangt« (Z. 23). Lehrerin und Vater schließen sich an (Z. 25, 28), und die Lehrerin bestätigt in Z. 30 die Einschätzung der Mutter, die Tochter sei zu »hippelig«. Die Mutter liefert diese kategoriengebundene Prädikation nach (Z. 29). Mit der Bewertung führen sie aus, was Sacks (1992, 35) als »category-bound activities« bezeichnet hat (kategoriengebundene Aktivitäten). Wer »hippelig« ist, lernt nicht selbstständig und passt nicht auf den zur Debatte stehenden Schultyp. So entwickeln vor allem die Eltern ein kohärentes, kategoriengebundenes Begründungsmuster, das dem der Schule voll entspricht. Ab Z. 33 stimmt die Lehrerin nicht einfach zu, sondern verdeutlicht, dass die Elterneinschätzung ihrer vorab gewonnenen entspricht. Sie wollte den Eltern diese Entscheidung nahelegen. In der Formatierung wird deutlich, dass die Lehrerin keine spontane, alltägliche Ko-Einschätzung präsentiert, sondern eine bereits vor diesem Austausch gewonnene Einschätzung übermittelt. Ab Z. 37 holt die Lehrerin im Datum 4b unten, das eine nahtlose Fortsetzung von 4a darstellt, zu eigenständigen Begründungssprechhandlungen für ihre Einschätzung aus, dass die Schülerin auf eine Mittelschule gehen möge.

Datum 4b

- 37 L: sie steht in deutsch auf zweikommaFÜNF,
38 °h in mathe jetzt mit dem (-) äh LETZten test,
39 der noch ausgewertet wurde,
40 °h auf zweikommasechsSECHS,
41 also es ZÄHLT ja nur des erste,
42 °h ZEHNtel,
43 also zweikommafünf und zweikommaSECHS,
44 °h des gäbe zweikomma (-) FÜNF;
45 zweikommafünfACHT vom schnitt,
46 sodass man eVENTuell als eltern denken könnt,
47 !Oh! des ist knapp für_s gymNASium noch,
48 °h aber ich würd_s ihnen also auch [NICHT raten. ne
49 V: [mhm.
50 L: °h denn also sie ist MEISTens passiv,
51 im UNterricht,
52 °h äh (.) am lerngeschehen oft gar nicht so interesSIERT,
53 sondern an den ZWischenmenschlichen dingen-
54 viel MEHR;
55 °h oder lebt in ihrer äh TRAUMwelt.
56 V: ja.
57 L: ich weiß NICHT,
58 an was sie dann immer so DENKT;
59 °h sie IST aber konzentrationsfähig,
60 also des muss ich SAgen;
61 sie KANN sich konzentrieren,
62 des merkt man ja dann auch bei ARbeiten;
63 dass sie_s dann auf den PUNKT bringt.
64 V: sie ist LEICHT ablenkbar.
65 L: das IS_sie. ja.

Die Lehrerin L betreibt eine institutionelle Untermauerung der Empfehlung des mittleren Schultyps für die Tochter. Bis auf Hundertstel rechnet sie den Notenschnitt vor (Z. 45), nimmt elterliche Einschätzungen mit direkter Redewiedergabe vorweg (Z. 47). Sie stellt dann selbst Minus- und Pluspunkte der Schülerin gegenüber (Traumwelt vs. kann sich konzentrieren), die der Vater in Z. 64 kritisch ergänzt. Die Lehrerin macht ihre schulisch-institutionelle Perspektive sehr deutlich. In Z. 48 for-

muliert sie ihr Abraten vom Schultyp Gymnasium mit dem Modalisierungsverfahren der ›würde‹-Form. Auch ihre Kritikpunkte ›passiv‹ und ›am Lerngeschehen nicht so interessiert‹ modalisiert die Lehrerin durch Adverbien. Der Vater widerspricht in Z. 64 dem lokalen Lob, dass sich die Tochter konzentrieren kann, stimmt aber der generellen Einschätzung zu, dass es für das Gymnasium nicht reicht. Beide Seiten inszenieren sich als eigenständige Beobachter des zur Debatte stehenden Kindes.

4.3 Nicht-präferierte zweite Redebeiträge im Alltag

Am Beispiel einer Einladung (aus Atkinson/Drew 1979, 58) mit der Kommentierung von Levinson (1994, 332) sehen wir in Datum 5 die Komplexität eines Ablehnungsprojekts.

Datum 5

- A: Uh if you'd care to come and visit a little while this morning I'll give you a cup of coffee
- B: hehh Well that's awfully sweet of you
((VERZÖGERUNG)) ((MARKER)) ((WERTSCHÄTZUNG))
I don't think I can make it this morning
((ABLEHNUNG oder ZURÜCKWEISUNG))
.hh uhm I'm running an ad in the paper and-and uh I have to stay near the phone
((RECHENSCHAFT))

Die Absage erfolgt nicht schlicht, sondern B äußert zunächst seine Wertschätzung. Im Englischen werden nichtpräferierte zweite Teile oft mit »well« eingeleitet. Nach einer solchen Einleitung ist jeder Kulturkundige bereits auf eine Ablehnung gefasst. Die Ablehnung wird abgemildert (»I don't think I can make it this morning«), und es wird dann auch Rechenschaft in Gestalt einer sorgfältig formulierten Erklärung dafür gegeben, warum man der Kaffee-Einladung nicht Folge leistet.

Nichtpräferierte zweite Teile zeigen typischerweise (vgl. Kotthoff 1993; Levinson 1994):

- Verzögerungen: Pausen, Einleitungen, Stottern, Reparaturen;
- Einleitungen: Entschuldigungen, Marker von Verzögerung oder partieller Einigkeit;
- Rechenschaft: sorgfältige Formulierung, Begründung;
- Milderung, Indirektheit.

Im Falle von Nichtübereinstimmung oder bei Nichtzustimmung zu einem Vorschlag motivieren die Präferenzregeln ein größeres, konversationelles Projekt. Wenn auf Erstbewertungen aber leicht abweichende zweite folgen (wie »naja«), verstehen die Interagierenden dies als Nicht-Zustimmung und reagieren oftmals darauf. Entweder schwächen sie dann ihre Erstbewertung ab, um mit dem Hörer doch noch eine geteilte Bewertung auszuhandeln, oder sie bekräftigen ihre Erstbewertung noch einmal. Nichtübereinstimmung bleibt selten einfach stehen. Sie kann in das Projekt einer Argumentation münden. Das gilt ähnlich für andere Nachbarschaftspaare. Bei einer Einladung wird Akzeptanz präferiert, ebenso bei einer Anfrage zu einer gemeinsamen Aktion. Bleibt sie aus, kann argumentiert werden.

Die in der Konversationsanalyse gezeigte Präferenzstruktur für Übereinstimmung (vgl. Pomerantz 1984) verändert sich allerdings im Laufe eines Dissensgesprächs (vgl. Kotthoff 1993). Im Laufe einer Debatte entsteht normalerweise eine auf den Dissens und die eigene Positionsbehauptung ausgerichtete, neue Erwartungsstruktur. Der Dissens wird dann ohne Abschwächung vorgebracht; ein Kompromiss oder Eingeständnis hingegen wird wieder im Dispräferenzmuster vorgebracht. Alltagsgespräche sind voller Behauptungen, Meinungskundgaben und Rechtfertigungen, denen die Rezipierenden nicht unbedingt und nicht sofort zustimmen. Es kann eine mehr oder weniger ausgedehnte Auseinandersetzung entstehen, in deren Verlauf argumentiert wird, d. h., dass eine von beiden Seiten geteilte Übereinstimmung wenigstens für thematische Unterpunkte angestrebt wird (für »Quaestiones« siehe Klein 1980).

Im institutionellen Kontext der Sprechstunde sehen wir nun, dass auch konsensuelle Positionen in Bezug auf den Schüler/die Schülerin oft modalisiert werden. Durch ein dergestalt vorsichtig wirkendes Formulieren entsteht eine gemeinsame Positionsentwicklung, die man *Räsonieren* nennen kann, ein gemeinsames Abwägen des Für und Wider einer sich entwickelnden Einschätzung.

5. Der Räsoniermodus

Sobald wir uns mit Begründungen für potenziell strittige Positionen, Einschätzungen und Handlungen, der Schrittfolge des Anbahnens einer Übereinstimmung und mit der Triftigkeit von Argumenten beschäftigen, begeben wir uns ins Feld der Argumentationsforschung. In der Gesprächsforschung gibt es inzwischen eine breite Beschäftigung mit argumentativen Gesprächen. Schiffrin (1985) stellt monologisches und dialogisches Argumentieren einander gegenüber; Letzteres dreht sich in der Forschung um Dissens (vgl. dazu auch van Eemeren et al. 1994 und die Beiträge in Deppermann/Hartung 2006). Das monologische Argumentieren findet sich besonders im schriftlichen Bereich, etwa in wissenschaftlichen Aufsätzen, aber durchaus auch in Gesprächen, wenn man z. B. eine Position entwickelt und seine eigene thematische Linie verfolgen kann, weil das Gegenüber sie bestätigt und sich zurückhält.

Während die philosophische Argumentationsforschung (z. B. Toulmin 1975) sich zentral mit Modellen und der Alltagslogik und Rhetorik von monologischen Argumentationen beschäftigt, setzt die Konversationsanalyse bei der Verhandlung von Nichtübereinstimmung an. Sobald Gesprächsbeteiligte nicht übereinstimmen, setzen sie eine Dissensverhandlung in Gang (vgl. Bücken 2004; Jacobs/Jackson 1981); diese kann argumentativ bewerkstelligt werden, aber auch als Streit (vgl. Spiegel 2011). Konsensuelles, dialogisches Argumentieren wurde bislang kaum erforscht. Im Fall von Dissensaushandlung folgen Schritte der Begründung und des Angriffs auf die Begründung. Aber was passiert im Fall von Konsensaushandlung?

5.1 Dialogisches, konsensuelles Argumentieren

In Datum 6 untermauern Lehrerin und Mutter wechselseitig ihre vorsichtige Einschätzung des Schülers Erik. Die Lehrerin subjektiviert zunächst ihre Einschätzung zu Eriks mangelnder Reife. Die Mutter verschärft die Prädikation ›kleiner Junge‹.

Datum 6: Gespräch 4, Grundschule, Lehrerin und Mutter, Schüler Erik ist abwesend

290 L: und DA denk ich auch,
291 is er_n bisschen_n kleiner JU[Nge (.) noch.
292 M: [vielleicht IS er einfach
293 nur ein kleiner junge,
294 L: ja.

295 M: ja, dass es- dass es ihm einfach FEHLT noch,
 296 äh-
 297 L: mhm,
 298 M: ehm das beWUSSTsein,
 299 jetzt (-) bin ich ja auf ner SCHule,
 300 und MUSS es äh irgenwie GUT machen,
 301 oder das was ich MACHe,
 302 muss ich da dafür auch verANTwortung übernehmen; ne?
 303 L: mhm mhm;
 304 M: dieses verANTwortungsbewusstsein;
 305 und des (.) HOFFe ich,
 306 dass es noch KOMMT. he[hehe
 307 L: [ja. ich HOFFe auch,
 308 denn also das BRÄUCHte er schon,
 309 M: mhm
 310 L: und vor ALlem dieses DURCHgehende (-) interesse;
 311 und und nicht sich (-) so vorBEIschleichen,
 313 oder irgendwie MITschleichen,
 314 gut. des geht wahrscheinlich auch auf_m gymNASium
 315 ne ZEITlang gut.
 316 aber °h es gehört in deutsch bei ihm noch_n bisschen MEHR
 dazu;
 317 damit er da KLAR [kommt.
 318 M: [mhm_mhm.
 319 L: können wir uns die DEUTSCHnoten mal anschauen,

Mit verschiedenen Modalisierungsverfahren problematisiert die Lehrerin Eriks Reife (Verb des Denkens, zwei Adverbiale in Z. 290/291). Die Mutter verwendet zwar auch das Adverb »vielleicht«, spitzt aber trotzdem die Prädikation der Lehrerin durch die Adverbien »einfach nur« zu. Dann konkretisiert sie in den folgenden Zeilen ab 295, dass es Erik an Verantwortungsgefühl mangelt (auch dies bleibt durch das Adverb »vielleicht« gerahmt). Mutter und Lehrerin lassen bemerkbar ein geteiltes Interesse an einer ehrlichen Diagnose von Eriks Fähigkeiten erkennen; beide rasonieren sowohl in Ausrichtung aneinander, aber aus einer eigenständigen Perspektive heraus. Sie stimmen in ihrer Konklusion überein, dass Erik sich auf dem Gymnasium sehr wird anstrengen müssen. Erik erhält aber von der Lehrerin die Gymnasiumsempfehlung.

In Toulmins Argumentationsmodell (1975) müssen Konklusionen durch »Daten« begründet werden. Dabei rückt er sein monologisches Modell an die Realität alltagssprachlichen Argumentierens heran, weil es das Modalisieren von Konklusionen berücksichtigt. Außerdem sind Schlussregeln anzuwenden, die auch begründbar sein müssen. Empirische Argumentationsforscher wie Bückler (2004) betonen, dass vor allem die Schlussregeln in der Regel im alltäglichen Austausch zumeist implizit bleiben.

Die Mutter formuliert im obigen Datum eine Hoffnung für die nahe Zukunft (das Verantwortungsbewusstsein möge noch kommen). Die Lehrerin stimmt zu und bestätigt in Z. 308 die Relevanz des Verantwortungsbewusstseins im Konjunktiv II mit modalem Adverb (»BRÄUCHte er schon«). Dann drückt sie in Bezug auf Erik eine ähnlich gelagerte Hoffnung aus (durchgehendes Interesse), der die Mutter zustimmt (Z. 318). Die Lehrerin konkretisiert, dass mit Verantwortungsbewusstsein auch »DURCHgehende[s] (-) interesse« gemeint ist. Dann bemüht sie eine Metaphorik des Schleichens (zuerst »vorBEIschleichen«, dann Selbstreparatur zu »MITschleichen«), um Eriks Mangel an durchgehendem Interesse vorsichtig zu fassen (sie nennt in Toulmins Terminologie weitere »Daten« für ihre »Konklusion«). Mutter und Lehrerin wünschen beide, dass Erik auf den Schultyp Gymnasium wechselt. Trotzdem durchziehen sie ihre Einschätzungen und deren Begründungen mit formalen Dispräferenzverfahren. Im Kontext einer dialogischen, konsensuellen Argumentation markieren diese Verfahren die Nichtabgeschlossenheit einer Positionsfindung. Das ist typisch für den Rasoniermodus und die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung, die das Gesicht des Gegenübers schont. Die Lehrerin leitet dann über zur genaueren Betrachtung der Deutschnoten.

Konsensuelles Argumentieren findet sich in den Gesprächen schultypenübergreifend. In Datum 7 stimmt der Vater der negativen Evaluation der Lehrerin zu und zeigt sich seinem Sohn gegenüber kritisch; er stützt die Beobachtung der Lehrerin mit weiteren Beispielen.⁴

Datum 7: Gespräch 6, Förderschule, Lehrerin und Vater, Sohn Harry ist abwesend

- 621 L: nein, in mathe NICHT.
622 also weil er GANZ schnell rechnen will,
623 und die ZIFfern und des siehsch du doch,
624 des isch_[ne ACHT, des isch_ne NEUN,

4 Ich danke Ulrike Ackermann für das Bereitstellen von Datum 7 und 8.

- 625 V: [manchmal macht er NULL wie neun-
626 und so, ja [ja.
627 L: [ja Ebe,
628 ich hab dann AUCH gsagt,
629 also wenn_d- was ISCH des für_ne zahl?
630 na du kannsch doch LEsen,
631 V: hm.
632 M: [haha
633 L: [dann sag ich, ja SCHON,
634 aber ich kann es NICHT lesen-
635 was du geSCHRIEben hasch.
636 V: mh_mh.
637 L: un_da isch er n BISSL n schwierig im moment;
638 V: MANCHmal verwechselt plus und minus,
639 [(na macht er-
640 L: [ja:; NUR weil er unkonzentriert [isch,
641 V: [ja.
642 L: weil er HUSCH husch macht.
643 V: ja.

Beide Seiten begründen in Datum 7, inwiefern der Leistungsstand von Förderschüler Harry dem Erwartbaren nicht entspricht (Konklusion). Die Lehrerin schildert einen Konflikt mit dem Schüler Harry, der nicht einsehen will, dass er die Zahlen nicht deutlich genug voneinander unterscheidet. Sie präsentiert einen Dialog mit dem Schüler, in dem Harry ihr sagt (Z. 623), das sehe sie doch (zur Erläuterung: welche Zahl er geschrieben habe), und die Zahl nennt (Z. 624). In der direkten Redewiedergabe lässt sie ihre Antwort ab Z. 633 ff. vernehmen. Dialogaufführungen finden sich reichhaltig in den schulischen Sprechstundengesprächen (vgl. Kotthoff im Druck). Solche Fragmente von Geschichten übernehmen im Rahmen der Argumentation für eine Leistungseinschätzung Belegfunktionen.⁵ Der Vater ergänzt die Diagnose der Lehrperson in Z. 625 und Z. 638 bestätigend, aber mit eigenen Befunden (»Daten« bei Toulmin). Die Lehrerin begründet das inkompetente Vorgehen von Schüler Harry mit seinem Konzentrationsmangel (Z. 640, 642). Der Vater stimmt zu (Z. 641, 643).

5 Apfelbaum (1993) geht darauf ein, wie Geschichten mit spezifischen Belegfunktionen in Argumentationen integriert werden.

Auch in Datum 8 liefert die Mutter ergänzende Befunde zur Diagnose der Lehrerinnen. Sie bestätigt die negative Bewertung der Lehrerinnen, indem sie eigene Beispiele anführt. Sie spricht Deutsch als Fremdsprache.

Datum 8: Gespräch 8, Förderschule, drei Lehrerinnen sind anwesend (L1, L2, L3) und die Mutter von Rena (M), Schülerin Rena ist abwesend

315 L2: m_hm okay. GUT.
316 ja. also in DEUTSCH,
317 sie hat SCHON noch probleme, im LEsen.
318 [also jetzt-
319 M: [ja.
320 (2,0)
321 L2: ja, ähm (-) sie sie KENNT zwar die buchstaben,
322 aber nich SICher (im druck,)
323 M: m_hm. ja sie is nich-
324 L2: sie is nich SICher. ne,
325 M: wenn sie auch KENNT,
326 trotzdem äh sie weiß nich wie sie HEIßen;
327 also jetzt hat sie problem mit TE,
328 L3: m_hm.
329 M: wenn wir schon geLEsen haben,
330 sie sagt IMmer,
331 sie [verGESST-
332 L1: m_hm. des te hat sie proBLEM. ja.
333 M: [Ticken-
334 L1: [Ticken; genau. des war SCHWIERig.
335 M: das-
336 L1: te und ke
337 M: ja. das also das KENNT sie alles so, jetzt okay.
338 aber nur mit te hat sie [viel zu viel proBLEM.
339 L1: [ja- habe ich auch geMERKT.
340 L3: m_hm
341 M: kommt (immer) mama sagt MAma,
342 wie heißt diese BUCHstabe?
342 ich hab wieder (vergessen)-
343 hab_ich_gesagt, MUSCH du selber WISsen so.
344 hm: man braucht fünf miNuten,

345 un_dann TROTZdem weiß sie nicht.
346 L2: ja.
347 M: dann sag ich okay, s TE.
348 L2: TE:..
349 M: dann ha SAG ich,
350 (mach in kopf) des is TE.
351 sie so, ja, aber ich vergesse IMmer mama diese buchstabe,
352 SAGT sie zu mir.

Nach der Zustimmung der Mutter in Z. 319 entsteht eine längere Pause, in der die Lehrerinnen vermutlich darauf gewartet haben, dass die Mutter eigene Beobachtungen schildert oder ihre Zustimmung anderweitig begründet, was an dieser Stelle aber nicht erfolgt. Lehrerin L2 fährt in ihrer Diagnose fort. Erst ab Z. 325 berichtet die Mutter ihre Beobachtungen: Die Tochter weiß nicht, wie die Buchstaben heißen. Dann nennt sie ein konkretes Problem der Tochter mit dem Buchstaben ›t‹, den sie mit Schwa-Laut ausspricht. Damit führt die Mutter sich als kompetente Ko-Lehrerin vor. Mutter und L1 tauschen dann ihre Beobachtungen zur Kompetenz der Tochter rund um den Buchstaben ›t‹ aus. Die Mutter präsentiert einen Dialog mit der Tochter, in dem sie sie anweist, sich selbst an die Bezeichnung der Buchstaben zu erinnern. Die Begründung der Position, dass Rena Leseprobleme hat, besteht wesentlich aus konkreten Belegen von Problemen mit dem Erkennen und Unterscheiden von Buchstaben. Zu dritt sortieren die Erwachsenen ihre Beobachtungen, die sich gegenseitig ergänzen (Lehrerin L3 beteiligt sich kaum).

Bislang wurden Beispiele diskutiert, in denen Lehrpersonen und Erziehungsbeauftragte gemeinsam über die Schülereinschätzung und Gründe für den Leistungsstand und Maßnahmen zur Verbesserung rasonieren. In den Daten finden sich aber auch mehrminütige Szenen, in denen eine Lehrperson ihre Leistungseinschätzung allein vornimmt, begründet und mit Beispielen belegt.

5.2 Monologisches Argumentieren

In Datum 9 steht zur Debatte, welchen Abschluss der anwesende Werkrealschüler Hynka anstrebt. In der achten Klasse kann er sich für den Abschluss der Hauptschule oder den der Realschule entscheiden. Für Letzteren benötigt er einen bestimmten Notendurchschnitt. In Datum 9a bekundet Hynka, den Werkrealschulabschluss anzustreben, welcher der höherrangige ist.

Datum 9a: Gespräch 6, Werkrealschule, Lehrer (L), Tante (T) und Hynka (H)

- 005 L: hynka was MACH_ma nächscht jahr?
006 was machsch_DU nächscht jahr?
007 H: muss_mich JETZT schon entscheiden?
008 L: nee, SAG_S mir was de machen willscht.
009 H: mach wahrSCHEINlich die werkrealschule-
010 L: hier bei MIR?
011 H: [ja.

Im weiteren Gesprächsverlauf versucht der Lehrer dem Schüler und seiner Tante zu verdeutlichen, welche Konsequenzen Hynkas Abschlussziel mit sich bringt. Die Tante vertritt die Eltern, da deren Deutschkompetenz für solche Gespräche zu gering ist. Für den angestrebten Abschluss sind vor allem Hynkas Leistungen in Deutsch zu gering – so könnte man die Konklusion des Lehrers zusammenfassen, für die er im Folgenden allein die »Daten« (Belege) liefert.⁶

Datum 9b

- 045 L: des JAHR da wird HAMmerhart.
047 H: ja [das isch
048 L: [weil da NUR vollgas-
049 des ISCH so;
050 des isch jetzt kein LEEres geschwätz von mir;
051 und die DEUTSCHnote-
052 ich HOFF du hasch das zu hause auch schon so WEItergege-
ben;
053 die isch im moment noch bisschen gefEIKT⁷;
054 T: das HEISST?
055 L: die isch EIgentlich- er is NICH zwei bis drei,
056 so LEID_s ma tut.
057 T: und wieso HAT er_s?
058 L: weil wir (-) wenig AUFSätze im letzten halbjahr ge-
schrieben haben,
059 und der HYNka sich, was VÖLlig legitim ist,

6 Ich danke Jens Leonhard für seine Mitarbeit an der Datenauswahl.

7 Anglizismus.

061 und ich GÖNN_s jedem schüler-
062 zum beispiel über ne TOLle (.) mappe projektprü äh-
(schnipst mit den Fingern))
063 H: [praktikum
064 L: [PRAKtikumsbericht-
065 T: mhm [mhm
066 L: [was ich geZÄHLT hab,
067 (net richtige KLASsenarbeit,)
068 T: ja ja ja
069 L: da RICHTig gute noten geholt.
070 T: m_hm;
071 L: u:nd ich (.) GEB in (.) knapp zwei monaten,
072 anderTHALB monaten,
073 die ANmeldenoten für die abschlussprüfunge ab;
074 des isch ne ZEHNtelnote,
075 ne KOMmanote-
076 T: m_hm;
077 L: °h und wir werden vorher noch zwei AUFSätze schreiben;
078 H: bis DAhin?
079 L: bis DAhin.
080 T: mhm;
081 L: und ich glaube NICHT,
082 verstehn sie mich RICHTig-
083 des WEISS der,
084 T: mhm;
085 L: ich MAG den kerl-
086 ich glaub NICHT,
087 dass er diese zwei komma fünf [wird HALten können.
088 T: [EINhaltet
089 m_hm;
090 L: und das hab ich ihm auch so schon geSAGT-
091 °h für mich is HYNka jemand,
092 der mit viel WITZ,
093 esPRIT, mit guten mündlichen LEISTungen,
094 was natürlich die NOTE auch-
095 T: ja,
096 L: gut macht-

097 isch völlig legiTIM;
098 °h äh sich ne DREI holen wird-
099 in DEUTSCH;
100 (2,0)
101 L: aber für mich isch er von der verSCHRIFTlichung her,
102 n_schüler, der irgendwo zwischen drei und VIER-
103 (1,0)
104 L: ich sag_s ganz EHRlich.
105 hynka. da ham wir schon oft drüber unter uns [drüber un-
terHALten.
106 H: [ja
107 L: hynka (.) DENKT,
108 wie viele kinder- (1,0) seines HINtergrunds,
111 oft (.) TÜrkisch;
112 T: mhm,
113 L: und so SCHREIBT er_s-
114 (.) dann stimmt der SATZbau nicht.
115 T: m_hm mhm.
116 L: bin jetzt seit fünfzehn jahren LEhrer-
117 hab HUNderte solche (.) kinder und jugendliche natürlich
schon geHABT,
118 und das ist die KRUX dran;
119 der drückt sich MÜNdlIch ((räuspert sich)) geschliffener
aus hier,
120 H: ja;
121 L: einer der BESTen.
122 T: mhm-
123 L: sobald er_s aber auf_s pAPIER bringen muss;
124 STIMMT_S nimmer.
125 °h SCHWERpunkt in klasse zehn-
126 TEXTverständnis,
127 FREIe (.) textformulierung-
128 (-) ganz [KNAPP.
129 T: [mhm
130 L: und DORT hast du deine schwächen;
131 H: [ja
132 L: [im fach DEUTSCH.

133 T: ((räuspert sich))

134 L: GANZ klar.

Der Lehrer bereitet den Schüler auf ein hartes Jahr vor (Z. 045 ff.), in dem er leistungsmäßig »vollgas« zu geben hat, weil seine akzeptable Deutschnote derzeit noch nicht auf der Benotung schriftlicher Klassenarbeiten beruhe. In Z. 053 bemüht der sich insgesamt sehr informell ausdrückende Lehrer den mit deutschen Morphemen verbundenen Anglizismus »gefaket«. Hynkas Tante fragt in Z. 054 und Z. 057 nach. Hynka hat die Note laut Lehrer aufgrund seines Praktikumsberichts erhalten, tut sich aber mit Aufsätzen schwer (worauf normalerweise die Notengebung fußt, muss geschlossen werden).⁸ Der Lehrer begründet weiter, warum er Hynkas Deutscheleistungen so kritisch sieht. Zentral ist seine Aussage in den Z. 086/087. Zu dieser Konklusion muss die institutionenspezifische Relevanz inferiert werden, dass Hynka aber für die Anmeldung zum Realschulabschluss diese Note benötigt. Die Tante bekundet in Z. 088 ihr Verständnis des vom Lehrer Ausgeführten. Wenn wir uns Toulmins Schema einer Argumentation vor Augen führen, liefert der Lehrer viele »Daten« für seine Konklusion. Zunächst aber ist die Konklusion komplex: Hynka wird sich mit »guten mündlichen LEISTUNGEN« (Z. 093) »ne DREI« (Z. 098) holen. Aber »von der verSCHRIFTlichung her« liegt er »zwischen drei und VIER« (Z. 101, 102). Zu den »Daten« des Lehrers gehört, dass Hynka »TÜRkisch denkt« (Z. 107 ff.) und auch »so SCHREIBT« (Z. 113). Diese Begründung seiner Leistungsdiagnose unterfüttert der Lehrer mit seiner langjährigen Erfahrung (Z. 116 ff.) mit Schülern mit Türkisch als Erstsprache. Der Lehrer wendet sich hauptsächlich an die Tante, wechselt aber manchmal plötzlich den Primäradressaten, wie in Z. 105 oder in Z. 130 (siehe dazu die Ausführungen von Mundwiler in diesem Band).

Viele Modalisierungsverfahren durchziehen die Argumentation des Lehrers, z. B. in Z. 056 die persönliche Betroffenheitsfloskel »so LEID_s ma tut«, in Z. 061 die Verständnisbekundung »ich GÖNN_s jedem schüler«, auch die Sympathiekundgaben in Z. 085 »ich MAG den kerl«, die vor dem institutionenspezifischen Hintergrund funktional sind. Zum Alltagswissen aller gehört die Unterstellung, in Noten von Lehrpersonen würden oft Gesichtspunkte persönlicher Sympathie oder Antipathie einfließen. Niemand äußert zwar solche Unterstellungen; trotzdem erzeugt sein Entkräften derselben keine Irritation, weil deren Relevanz zum »common

8 Wir nehmen dies als ein Beispiel für Bückers (2004) These, dass in Alltagsargumentationen Schlussfolgerungen oft implizit bleiben. Alle verlassen sich darauf, dass das gemeinsame Handlungswissen zum Ziehen der Inferenzen ausreicht.

ground« (Clark 1996) aller Beteiligten gehört.⁹ Der Lehrer beendet die thematische Einheit mit einer Unterstreichung seiner Diagnose in Z. 134. Der Lehrer argumentiert in Datum 9b nicht etwa gegen konkurrierende Einschätzungen von Hynka oder seiner Tante an. Beide äußern sich nur fragend oder bestätigend. Trotzdem muss er seine Konklusion so gut wie möglich begründen, da sie im Kontext des weiteren Gesprächszusammenhangs handlungsrelevant wird. Diese Argumentation vollzieht sich in Datum 9 nicht in einem Rasoniermodus. Der Lehrer präsentiert seine Einschätzungen nicht zögerlich und auf allmähliche Positionenentwicklung setzend. Er hat seine Position vorab bereits gefunden und übermittelt sie auch so. Alle drei müssen sich danach fragen, was Hynka tun kann, um auch bessere schriftliche Leistungen zu zeigen.

In diesem Artikel steht nicht im Zentrum, wie Eltern und Erziehungsberechtigte eigene Kompetenzen der Leistungsförderung und -beurteilung inszenieren, aber es sei angemerkt, dass vor allem in den Gesprächen an Förder- und Werkrealschulen einige Eltern sich diesbezüglich zurückhalten. Trotzdem fällt der argumentative Aktivitätstyp als einer auf, in dem Kompetenzdarbietung relevant ist. Für die Lehrperson steht das völlig außer Zweifel, denn eine Lehrperson muss ihre Einordnung des Schülers begründen können, je vielfältiger, umso besser. Erziehungsberechtigte können eigene Einschätzungen einbringen und mehr oder weniger in Auseinandersetzung mit denen der Lehrperson begründen. Wenn sie das tun, beanspruchen sie für sich auch eine Art von Expertenstatus. Die Positionierung der Beteiligten wird dadurch symmetrischer (Ackermann 2014).

9 Solche pragmatischen Gesichtspunkte von Argumentationen werden in philosophischen Argumentationsmodellen gemeinhin auch nicht berücksichtigt.

6. Schluss: Argumentieren im institutionellen Alltag

In diesem Artikel wurden die argumentativen Potenziale von schulischen Leistungsdiagnosen betrachtet. Mit der pragmatischen und gesprächs- und textanalytischen Forschung sehen wir Argumentationen als

- komplexen sprachlichen Diskurstyp,
- der Strittiges/Fragliches in kollektiv Geltendes mithilfe von kollektiv Geltendem überführen will (vgl. Klein 1980)
- und die Auseinandersetzung mit thematisch gebundenen sprachlichen Begründungsaktivitäten betreibt.

Mit geringfügiger Modifikation reproduzieren wir abschließend Teile von Bückers (2004, 14) Gegenüberstellung von argumentationstheoretischem und empirisch-gesprächsanalytischem Vorgehen:

Argumentationstheorien	Argumentationsstudien
Deduktives Vorgehen	Hauptsächlich induktives Vorgehen (punktuelle Deduktion)
Theoretische Modellentwicklung	Empirische und datenzentrierte Mustergenese
Separater Theorieteil	Theorie aus Empirie gewonnen
A priori	A posteriori
Monolog im Zentrum	Dialog im Zentrum

Wir sind datenzentriert und insofern auch a posteriori vorgegangen. Die dialogische Entwicklung steht im Zentrum der Argumentationsanalyse. Wir haben das Argumentieren als komplexes konversationelles Projekt bezeichnet, das in Gang gesetzt wird, wenn bei potenziell Strittigem Begründungen für Aussagen relevant werden. Leistungsdiagnosen sind im obigen Kontext potenziell strittig. Auch wenn sie kritisch ausfallen, begründen Lehrpersonen und Eltern sehr häufig in gegenseitiger Ergänzung ihre jeweiligen Beobachtungen. Beispiele monologischer Argumentierens¹⁰ wie Datum 9 sind in den vorliegenden Daten eher selten, finden sich

¹⁰ Natürlich ist das auch ko-konstruiert und findet im Dialog statt. Der Gesprächspartner äußert aber keine eigenständigen Propositionen.

hauptsächlich im Kontext der Förderschule und der Werkrealschule. Daran sind Eltern oder Vertretende beteiligt, die entweder den entsprechenden Einblick nicht haben (wie die Tante in Datum 9) oder vom eigenen Wissensstand her den Leistungsstand des Schülers nicht in der Logik der Schule beurteilen können (und dies auch selbst so sehen). Relevant ist immer die Unterstellung, dass alle Beteiligten am maximalen Wohl des Kindes/Jugendlichen interessiert und dafür etwas zu tun gewillt sind. Zur Institutionenspezifität gehört einiges, was sich auch in den argumentativen Gesprächsphasen auswirkt, etwa dass Eltern sich schulorientiert geben (im Rahmen schulischer Normen argumentieren). Die Eltern der Grund- und Gymnasiums-schüler und -schülerinnen in unserem Korpus fallen am ehesten durch eigenständig-argumentative Beiträge zum gemeinsamen Rasonieren mit der Lehrperson auf. Dabei geben sie sich bezüglich ihrer Kinder kritisch und fordernd. Eine Quantifizierung eigenständiger Begründungsschritte der Elternvertreter in entsprechenden argumentativen Gesprächsphasen und die Analyse der Verteilung nach Schultypen steht allerdings noch aus. Die Datenpräsentation in diesem Aufsatz zeigt, dass auch einige Eltern von Förderschülern und -schülerinnen (Datum 7 und 8) mit der Darbietung eigener Leistungsbeobachtung und -diagnose an den Sprechstundengesprächen teilnehmen. Diese Eltern haben keinen ausgeprägten Bildungshintergrund.

Ein Grund für die im argumentativen Kontext in Anschlag gebrachte demonstrative Schulorientierung der Leistungseinschätzung mag sein, dass Erziehungsbeauftragte die Institution als so mächtig erleben (das sagten englische Eltern in einer Befragung; vgl. Walker 1998), dass Dissens heruntergespielt und Konsens hochgespielt wird. Vor allem aber gehören Verfahren der Kompetenzdarbietung zum Argumentieren in diesem institutionellen Kontext dazu. Für Lehrpersonen ist natürlich evident, dass ihre Argumentation für eine Einschätzung eines Schülers/einer Schülerin auf Wissen über diese Person basiert. Alle Belege für ihre Einschätzungen sollten nachvollziehbar sein und Kunde geben von einer genauen und wohlwollenden Beobachtung der Schülerinnen und Schüler. Ähnliches gilt durchaus auch für Eltern, deren *Mitrasonieren* auch eine spezifische Identitätspolitik (vgl. Antaki/Widdicombe 1998; Ackermann 2014) beinhaltet: die von fairen Eltern, von schulkompetenten und wohlwollenden Eltern.

7. Literatur

- Ackermann, Ulrike (2014): Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde. Zur ›Gesprächssteuerung‹ im institutionellen Gesprächstyp ›Elterngespräch‹. In: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL) 21, S. 1–86. Online: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl> [16.03.2015].
- Adelswärd, Viveka/Nilholm, Claes (2000): Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher-parent-pupil talk at a special school. In: *Text* 20(4), S. 545–568.
- Antaki, Charles/Widdicombe, Sue (Hrsg.) (1998): *Identities in Talk*. London: Sage.
- Apfelbaum, Birgit (1993): *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Atkinson, J. Maxwell/Drew, Paul (1979): *Order in court. The organisation of verbal interaction in juridical settings*. London: Macmillan.
- Auer, Peter/Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* 10, S. 1–32.
- Baker, Carolyn/Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies* 18(2), S. 263–300.
- Bennewitz, Hedda/Wegner, Lars (2015): »da hast du dich irgendwie nich gemeldet.« Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35(1), S. 86–105.
- Bücker, Jörg (2004): Argumentationstheorie und interaktionale Linguistik. In: *Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion (SASI)* 1, S. 1–117. Online: http://noam.uni-muenster.de/sasi/Buecker_SASI.pdf [24.03.2015].
- Cedersund, Elisabet/Svensson, Lennart (1996): A ›good‹ or a ›bad‹ student. A study of communication in class assessment meetings. In: *Language and Education* 10(2/3), S. 132–150.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.) (2006): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ditton, Hartmut/Maaz, Kai (2011): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–208.
- Eemeren, Frans H. van/Grootendorst, Rob (2004): *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, Frans H. van/Grootendorst, Rob/Jackson, Sally/Jacobs, Scott (1994): *Reconstructing argumentative discourse*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Jacobs, Scott/Jackson, Sally (1981): Argument as a natural category. The routine grounds for arguing in conversation. In: *The Western Journal of Speech Communication* 45, S. 118–132.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 10(38/39), S. 9–57.
- Korn, Melina (2013): *Interkulturelle Lehrer-Eltern-Gespräche. (A)Symmetrien und Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern*. Unpublizierte Masterarbeit an der Universität Bayreuth.
- Kotthoff, Helga (1993): Disagreement and concession in disputes. On the context sensitivity of preference structures. In: *Language in Society* 22, S. 193–216.
- Kotthoff, Helga (2008): Potentiale der Redewiedergabe im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Spracherwerb, Jugendsprache und Sprachdidaktik. In: *Muttersprache* 118, S. 1–26.

- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift für verbale Interaktion 13, S. 290–321. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Kotthoff, Helga (2014): Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. Schulheft 155. Online: www.schulheft.at. Zudem publiziert in: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL) 22, S. 1–11. Online: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl> [16.03.2015].
- Kotthoff, Helga (im Druck): Narrative constructions of school oriented parenthood during parent-teacher-conferences. In: Language and Education.
- Levinson, Stephen (1994): Pragmatik. Tübingen: Niemeyer (engl. Original 1983, Cambridge University Press).
- Linell, Per (1998): Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: Benjamins.
- Mazeland, Harrie/Berenst, Jan (2008): Sorting pupils in a report-card meeting. Categorization in a situated activity system. In: Text & Talk 28(1), S. 55–78.
- Mehan, Hugh (1991): The school's work of sorting students. In: Boden, Deirdre/Zimmerman, Donald H. (Hrsg.): Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis. Cambridge: Polity Press, S. 71–92.
- Mehan, Hugh (1996): The construction of an LD student. A case study in the politics of representation. In: Silverstein, Michael/Urban, Greg (Hrsg.): Natural histories of discourse. Chicago: The University of Chicago Press, S. 253–277.
- Pillet-Shore, Danielle (2012): The Problem with praise in parent-teacher interaction. In: Communication Monographs 79(2), S. 181–204.
- Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press, S. 57–101.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on conversation. Herausgegeben von Gail Jefferson. Chichester: Blackwell.
- Schiffrin, Deborah (1985): Everyday argument. The organization of diversity in talk. In: van Dijk, Teun (Hrsg.): Handbook of discourse analysis. Bd. 3. London: Academic Press, S. 35–46.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Spiegel, Carmen (2011): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Online-Neuaufgabe (1. Aufl. 1995, Narr). Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [24.03.2015].
- Toulmin, Stephen (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg: Scriptor (engl. Original 1958, Cambridge University Press).
- Walker, Barbara (1998): Meetings without communication. A study of parents' evenings in secondary schools. In: British Educational Research Journal 24(2), S. 353–402.
- Zwengel, Almut (2010): Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. In: Migration und Soziale Arbeit 3/4, S. 302–308.

Widerspruchskommunikation in mehrsprachig-interkulturellen Elternsprechtagsgesprächen

Ioulia Grigorieva

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Diskursart der deutsch-russischen Elternsprechtagsgespräche. Anhand von Ausschnitten aus authentischen Elternsprechtagsinteraktionen wird aufgezeigt, wie sich Lehrkräfte, Eltern und die zuweilen anwesenden Schülerinnen und Schüler im Rahmen dieser Gespräche verhalten, wie sie Deutungen, Bewertungen und Widersprüche aushandeln und mit konfligierenden Annahmen und Erwartungshaltungen umgehen. Da die Kommunikationssituation eine asymmetrische ist zuungunsten der Eltern, wird insbesondere diesen eine bestimmte kommunikative Kompetenz abverlangt. Im Fokus des Beitrags steht daher, wie die Eltern mit Migrationshintergrund und die Kinder mit dieser Asymmetrie umgehen. Abschließend wird diskutiert, welche Folgerungen aus den vorliegenden Befunden sich für die lehramtliche Aus- und Weiterbildung ergeben.

2. Mehrsprachig-interkulturelle Elternsprechtagsgespräche

2.1 Funktional-pragmatische Diskursanalyse: Institution und Kultur

Sprachliches Handeln, das im Zentrum der funktional-pragmatischen Diskursanalyse steht (vgl. dazu u.a. Ehlich/Rehbein 1980, 1986), wird in erster Linie als gesellschaftliches Handeln betrachtet. Eine Gesellschaft oder – genereller – eine Gruppe von Individuen entwickelt über einen Zeitraum Bestände geteilten Wissens, aber auch bestimmte Handlungsmuster, die zur Lösung von überindividuellen Zwecken dieser Gruppe sowie zur Erreichung individueller Zielsetzungen dienen. Gerade diese »Teilhabe« am gesellschaftlichen Leben »erlaubt [...] dem Individuum, als Individuum innerhalb einer Gesellschaft [überhaupt] sprachlich zu handeln« (Schlickau 2011, 147). Der Erwerb der Muster und des Wissens durch das Individuum kann also erst über die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erfolgen. Gleichzeitig ist es das gesellschaftliche Leben, im Zuge dessen Zwecke an Bedeutung gewinnen und so zur Ausbildung von Wissen und Mustern beitragen. Es handelt sich hier daher um einen Zirkel. Dieser zirkulären Struktur versucht die funktional-pragmatische Diskursanalyse methodisch Rechnung zu tragen: Durch das stetige Einbeziehen des Wissens, der gesellschaftlichen Zwecke sowie der individuellen Ziele »agiert [die Diskursanalyse] weniger abhängig davon, ob die Interaktanten selbst Deutungen hinsichtlich interkulturell bedingter Ursächlichkeiten vornehmen« (Schlickau 2011, 147).

Die beschriebene Gruppenbezogenheit ist mit dem institutionellen Handeln in der Schule als einer typischen Weitergabestation des gesellschaftlich relevanten Wissens schlechthin verschränkt. Sie lässt sich auch als ein »höchst fruchtbarer Forschungsrahmen« (Schlickau 2011, 153) auf das kulturelle Handeln beziehen, wobei das erwähnte geteilte Wissen sich am deutlichsten daran erkennen lässt, welche Wissensvoraussetzungen und somit Normalitätserwartungen die Beteiligten in die Interaktion mitbringen.

Knapp-Potthoff (1997) stellt fest, dass der Begriff »Kultur« gar missverständlich sei, insbesondere aus der sprachwissenschaftlichen Sicht, und schlägt die alternative Verwendung des Begriffs »Kommunikationsgemeinschaft« vor. Darunter werden »Gruppen von Individuen [verstanden], die jeweils über durch regelmäßigen kommunikativen Kontakt etablierte Mengen an gemeinsamem Wissen sowie Sys-

teme von gemeinsamen Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns – m. a. W. »Kulturen« – verfügen« (Knapp-Potthoff 1997, 194). Dieser Vorschlag berücksichtigt die kommunikative Entstehung der Gesellschaften und somit Kulturen auf eine besondere Weise und erklärt die weiter oben erwähnte zirkuläre Struktur, die sich in Bezug auf die gesellschaftliche Teilhabe des Individuums an einer Kultur ergibt.

Die beschriebenen Ansätze werden vom Verständnis der Kultur als eines gesamtheitlichen Phänomens – wie von Reckwitz (2007, 204) beschrieben – gerahmt. Die soziale Praxis äußert sich demnach als ein »Produkt von Sinnsystemen, Wissensordnungen und kulturellen Codes [...], die jeweils ihre spezifische Wirklichkeit produzieren« (a. a. O., 204). Eine bestimmte *Ordnung* wird dadurch etabliert, dass sie vorgibt, was man wie »für wahr zu halten« (a. a. O., 204) hat. Dieser wissensbezogene und sinngebende Kulturbegriff ist somit weiter und gleichzeitig spezifischer als die Summe aller Lebensformen, als produzierendes Element ist er tiefer zu verorten als die Gesamtheit der Codes und Praktiken, die eben erst daraus resultieren. Kultur ist daher eine Perspektive, die hinter einem Großteil gesellschaftlicher Praktiken, Regeln und Normen steht und kulturspezifisches Denken und Handeln in einem Großteil sozialer und institutioneller Räume bedingt, d. h. auch die Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schule.

Denkt man die erwähnten Sichtweisen zusammen, ergibt sich, dass die Eltern, ihre Kinder sowie die Lehrpersonen sehr wahrscheinlich über unterschiedliche Annahmen über die deutsche Schule, die Zwecke der Elternsprechtage und vielleicht die gängigen Handlungsmuster verfügen. Auch die Erwartungen in Bezug auf solche Phänomene wie Mehr-/Zweit-/ (Nicht-)Muttersprachlichkeit/-sprachigkeit (im Weiteren »Sprachlichkeit«) und folglich ihre Handlungskraft können divergieren. Diese kulturbeflussten Perspektiven sind in den jeweiligen Kommunikationsgemeinschaften entstanden und lassen sich in ihrer Gesellschaftsbezogenheit wie oben angerissen rekonstruieren.

2.2 Schulische Kommunikation

Insgesamt gilt der Bereich der schulischen Kommunikation sowohl pädagogisch als inzwischen auch linguistisch als relativ gut erforscht. Allerdings ist es hauptsächlich die Unterrichtskommunikation, zu der in der deutschsprachigen Forschungslandschaft, insbesondere seit den 1980er Jahren zahlreiche Arbeiten entstanden sind (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Vogt 2001; Ehlich/Rehbein 1983, 1986; Redder 1984;

Vogt 2002). Die Diskursart der Gespräche zwischen Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hingegen ist bisher weitgehend außer Acht geblieben. Mit Ackermann (2014), Korn (2014), Kotthoff (2012, 2014) und Zwengel (2010) gibt es bisher nur einige wenige Publikationen, die sich des Feldes rekonstruktiv angenommen haben. Meine Beobachtungen konzentrieren sich auf den sich nochmals davon unterscheidenden Typ ›Elternsprechtage‹ (vgl. zu diesem Gesprächstyp auch Meer/Wegner in diesem Band).

Elternsprechtagsgespräche finden ein- bis zweimal im Jahr nachmittags bis abends statt. Es können mehrere Fach- und/oder Klassenlehrkräfte sowie mehrere Erziehungsberechtigte dabei sein. Im Gegensatz zu verabredeten Beratungsgesprächen befindet sich die jeweilige Lehrkraft in einem ihr zugeteilten Raum und empfängt in meistens 10- bis 15-minütigen Slots die zuvor eingetragenen oder – seltener – gezielt eingeladenen Eltern, die je nach Schulform und Gepflogenheiten der Schule die betroffenen Kinder gegebenenfalls dabei haben. Die Eltern bekommen so die Möglichkeit, mit möglichst vielen Lehrkräften zu sprechen. Da nur wenig Zeit zur Verfügung steht, die Gespräche dicht aufeinander folgen und die Zeitfenster sich aus logistischen Gründen oftmals verschieben,¹ sind Elternsprechtagsgespräche eine temporeiche Diskursart.

In dem diesem Artikel zugrunde liegenden Gesprächskorpus sprechen alle Eltern Russisch als ihre erste oder dominante Sprache, während die Lehrkräfte Deutsch als ihre Muttersprache sprechen.

2.3 Bedeutung des Elternhauses

Für den Verlauf und für das Ergebnis der Gespräche ist auch die Rolle der Eltern von großer Bedeutung. Es werden beispielsweise »von Seiten der Eltern [...] in Beratungsgesprächen in der Schule auch positive und negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit aktiviert und die Bedeutung, die sie der schulischen Laufbahn ihres Kindes beimessen, [...] kann besonders hervortreten« (Hertel/Schmitz 2010, 22). Dabei gilt jedoch auch, dass die Eltern und die Kinder eine potenziell differierende Sicht auf ihre Migrationssituation, ihre jeweiligen Sprachkenntnisse und deren Bedeutung für das schulische Vorankommen haben können.

¹ Zu Defiziten des Formats siehe auch Sacher (2008, 112 ff.).

Darüber hinaus hatte die erziehungswissenschaftliche/pädagogische Forschungsperspektive bisher eher muslimische/türkische Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern im Blick und schenkte den Besonderheiten im Umgang mit anderen Migrationsgruppen bislang vergleichsweise wenig Beachtung (vgl. Dusolt 2001; Hertel/Schmitz 2010; Sacher 2008, 244; Killus/Tillmann 2011; Zwengel 2010). Dabei lässt sich insbesondere in Niedersachsen eine recht große Minderheit ausmachen, die zwar in sich heterogen ist, aber dennoch von der Klammer der ›sowjetischen/›russischen‹ Erfahrungen (v. a. in Bezug auf das Bildungssystem, vgl. dazu bspw. Herwartz-Emden 2003) sowie des Russischen als erste bzw. dominante Sprache zusammengehalten wird. Diese Migrationsgruppe verdient schon aufgrund ihrer Größe wesentlich mehr Aufmerksamkeit im Bereich der Forschung, als ihr augenblicklich zukommt.²

2.4 Elternsprechtagsgespräche als kommunikative Gattung

Seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 04.12.2003 ist die zuvor klaffende Lücke in Bezug auf den Umgang der niedersächsischen Schule mit den Erziehungsberechtigten geschlossen. In Form von § 55 Abs. 2, 3 NSchG wurde ergänzt, dass die Schule nunmehr einen »Dialog« mit den Eltern führt. Dieser Dialog soll hauptsächlich die schulische Entwicklung des Kindes transparent machen sowie den Leistungsstand ansprechen, um »entwicklungsspezifische Problemstellungen frühzeitig zu erkennen und gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten zu bewältigen« (NSchG § 55 Abs. 2). Weiterhin obliegt es der Lehrperson, die Erziehungsberechtigten über Fort- und Rückschritte »in geeigneter Weise zu unterrichten« (NSchG § 55 Abs. 3). Wie das geschehen soll, liegt jedoch im Ermessen der Lehrkräfte und bereitet diesen oft ein gewisses Kopfzerbrechen (vgl. dazu z. B. Sacher 2008).³

-
- 2 Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes (2014) beläuft sich die Zahl der Einwanderer und Einwanderinnen aus der ehemaligen Sowjetunion deutschlandweit auf ca. 3 Mio. Personen, wobei auch weitere Quellen die schwierige Lage beim Zählen dieser Gruppe beschreiben und daher zaghafte Schätzungen in Richtung 5 Mio. Russischsprachige zulassen. In Niedersachsen jedenfalls kann man mit etwa 373 000 Russischsprachigen (d. h. Russlanddeutsche, Personen mit jüdischem Hintergrund und andere) rechnen.
 - 3 Zudem spricht Sacher (2008, 66) von einem »beträchtlichen Konfliktpotenzial« zwischen den Lehrpersonen und dem Elternhaus, das die »Gestaltung der Elternarbeit [generell] nicht eben erleichtert«. »[U]ngünstige Einstellungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen« (a.a.O., 238), die zum Teil »wechselseitig und spiegelbildlich« (a.a.O., 68) sind, können das Verhältnis belasten und die Atmosphäre der Begegnung im Voraus prägen.

In weiteren Vereinbarungen, etwa im Jahre 2013 mit den Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund, wurde die »Bedeutung der Eltern für eine erfolgreiche Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen und deren Bildungsbeileiligung« (KMK 2013, 1) hervorgehoben. Gleichzeitig weist das Papier eine wesentliche semantische Fokusverschiebung auf, und zwar von *sich unterrichten* lassen zu *sich beraten mit* (a.a.O., 2). Das Ideal des Kommunizierens mit (Migrations-)Eltern »auf Augenhöhe« (a.a.O., 4) ist somit etabliert, ein Verhältnis, das zunächst eine potenzielle Symmetrie impliziert.

Auf der anderen Seite jedoch muss beachtet werden, dass in institutioneller Kommunikation ganz generell (vgl. z. B. Ehlich/Rehbein 1986; Porila/ten Thije 2007; Rosenberg 2011), und in der Schule im Besonderen (vgl. z. B. Korn 2014), asymmetrische Kommunikationsverhältnisse herrschen. Diese Einschätzung lässt sich nicht zuletzt damit begründen, dass beratendes Handeln zu den zentralen Aktivitäten innerhalb der Diskursart gehört.⁴

Da Beratungsgesprächen durch die Rollen der daran beteiligten Ratsuchenden und Ratgebenden eine inhärente Asymmetrie zugrunde liegt (vgl. dazu die Ausführungen von Nothdurft 1984; Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994), stellt sich die Frage, ob Eltern mit Migrationshintergrund, denen zumindest für den Kontext der Förderschule »kulturelle Mitspielkompetenz« weitgehend abgesprochen wird (vgl. Kotthoff 2012), imstande sind, Widerstand – in welcher Realisierungsform auch immer – zu leisten.

Kotthoff (2012) zeigt auf, dass sich zumindest für den Bereich der verabredeten Elternsprechstundengespräche an Grund- und Förderschulen die Tendenz offenbart, dass die Eltern an Förderschulen, die sich über hohe Migrationsanteile und DaF-Sprecherinnen und -Sprecher beschreiben lassen, weniger an sogenannter schulbezogener »kultureller Mitspielkompetenz« (basierend auf den Ausführungen von Bourdieu/Passeron 1977 zum »kulturellen Kapital«) mitbringen als z. B. Eltern an Grundschulen. Diese kulturelle Mitspielkompetenz besteht aus sprachlichen Fertigkeiten und dem soziokulturellen Wissen um schulbezogene Handlungsmuster. Somit können sie auch weniger gut mit den Vertreterinnen und Vertretern der Institution Schule »auf [gewünschter] Augenhöhe« (KMK 2013, 4) umgehen, da sie ihre »Elternrolle konversationell nicht annähernd so gut [...] im Lichte der Schule entwerfen« (Kotthoff 2012, 298) und das beidseitige, aber auch gemeinsame Bemühen

4 Busch/Dorn (2000) und Schlösser (2004) sprechen bspw. von Elterngesprächen als Beratungsgesprächen bzw. von der beratenden Aufgabe der Lehrkräfte.

der Schul- und der Elternhäuser herausstellen können (vgl. Kotthoff 2012, 318). An den Grundschulen könnten die Eltern wiederum sehr wohl eine »gemeinsame Wissens- und Bewertungsbasis in Bezug auf die kindsbezogene Leistungseinschätzung, schulische Relevanzstrukturen und situative Identitäten elterlicher und lehrerseitiger Förderer und Forderer« vorweisen (a.a.O., 297) und infolgedessen bspw. »eine gemeinsame, leicht kritische Perspektive auf das Kind aushandeln« (a.a.O., 293). Die Eltern sind imstande, das Kind in den Kategorien der Institution Schule zu beschreiben und dabei das schulbezogene Vokabular anzuwenden (vgl. a.a.O., 298).

Meines Erachtens bildet der Begriff ›kulturelle Mitspielkompetenz‹ die potenzielle Reziprozität der Interaktion nicht ab, denn er impliziert von vornherein, dass die Eltern entweder die Möglichkeit haben *mitzuspielen*, also die kommunikativen Regeln zu ahnen/zu kennen und sie auch zu befolgen, oder eben nicht imstande sind, im Rahmen der kommunikativen Gattung⁵ zu handeln. Auf diese Weise schränkt dieser Begriff den ganzen Zusammenhang a priori ein. Dabei werden andere mögliche Szenarien ausgeklammert, etwa ein eventuelles Nichtmitspielen-*Wollen* seitens der Eltern und Schülerinnen und Schüler, ein absichtsvolles *Anders-Auslegen* der Regeln, das *Aussteigen* seitens der Lehrpersonen usw.

Vor diesem Hintergrund schlage ich die Verwendung von *Gattungskompetenz* als generellerem Begriff vor. Hierbei sind die Agierenden – ob bewusst oder unbewusst – imstande, den kommunikativen Regeln zu folgen bzw. sich dagegen zu entscheiden. Dabei verfügt man – ebenfalls bewusst oder unbewusst – über einen Stock an verschiedentlichem Wissen und somit auch über bestimmte Erwartungen an den jeweils anderen Gesprächsteilnehmenden.

3 Widerspruchskommunikation

Widerspruchskommunikation in seinen Formen Streit, Zank, Konflikt usw. stellt sicherlich im Gegensatz zu konsensueller Kommunikation den dispräferierten Fall dar (Kreß 2010, 80 und 116). Das liegt vor allem daran, dass die Bearbeitung von Dissenses aufwendiger und elaborierter ist, mehr Worte braucht und meist die Wieder-

5 Trotz der Zugehörigkeit der Begriffe zu unterschiedlichen Denkschulen innerhalb der Gesprächsforschung verwende ich ›Diskursart‹ und ›Gattung‹ (vgl. z. B. Luckmann 1986) synonym. Beide »haben eine gemeinsame Grundfunktion, nämlich die ›Lösung‹ spezifisch kommunikativer Probleme im [...] Zusammenhang gesellschaftlichen Handelns« (a.a.O., 203).

herstellung eines Konsenses verlangt. Allerdings ist bspw. Asmuß (2002, 3) der Ansicht, dass Widerspruchskommunikation eine für einige besondere professionelle Kontexte – etwa für konträre Diskussionen an der Universität – eine notwendige Komponente von Gesprächen darstellt, um Erkenntnis zu generieren. Die Frage ist, inwiefern dies für die vorliegende Diskursart in ihrer interkulturell beeinflussten Ausprägung zutrifft.

Einer der für die Untersuchung zentralen Begriffe der *Widerspruchskommunikation* stammt meines Erachtens von Messmer (2003), und zwar geht es dabei um die empirische Manifestation eines vorhandenen inhaltlichen, semantischen o. ä. Dissenses auf mentaler Ebene: »Jede Art von Interessendivergenz [muss jedoch] zuerst durch das kommunikative Nadelöhr hindurchgeschleust werden« (a.a.O., 83 f.). Der zunächst mental vorliegende *Dissens* realisiert sich in seinen unterschiedlichen Ausformungen im Gespräch und ist erst dann rekonstruierbar.⁶

Ich bezeichne als Widerspruchskommunikation in meiner Untersuchung zunächst jede noch nicht näher spezifizierte Art von kommunikativem Widerstand. Den jedem solchen Widerstand zugrunde liegenden, irgendwie gearteten Gegensatz nenne ich *Dissens* (vgl. dazu bspw. die Kontrastierungen in Deppermann 2007, 210, und 228, oder auch aus sprechakttheoretischer Sicht Rolf 1997, 154; ferner auch unter jeweils unterschiedlichen Gesichtspunkten Spiegel 1995; Gruber 1996; Spranz-Fogasy 1986/2005 und Kallmeyer 1994).⁷ Der zunächst auf der mentalen Ebene als Widerspruchspotenzial vorliegende Dissens kann – muss aber nicht – eingelöst und somit mittels *Widerspruchssequenzen* bearbeitet werden.

Es muss dabei von mindestens einer Person eine erste *konflikteskalative* Replik geäußert (z. B. ein Vorwurf) und von einer weiteren Person mit einer zweiten Replik bestätigt werden (z. B. einer Rechtfertigung oder einem Gegenvorwurf), damit manifeste und so rekonstruierbare Widerspruchssequenzen überhaupt vorliegen (vgl. dazu Kreß 2010, 332 f. und 389 f.). In dieser Arbeit geht es also weniger um an sich widersprüchliche Äußerungen wie »Ich mag Schokolade, doch Gemüse ist einfach gesund«, sondern um dissente Gesprächssequenzen und ihre Realisierungsformen in einer bestimmten Diskursart mit ihren spezifischen Zwecken.

6 Ich verwende an dieser Stelle den Begriff Dissens, damit es zu keinen Überschneidungen mit den konkreten Realisierungsformen wie z. B. *Gegenbehauptung* kommt.

7 Kallmeyer (1994) spricht in seiner Untersuchung von »Fokus-Opposition« und zeigt am Beispiel des von ihm so genannten »Formativ« JA/ZWAR – ABER, wie die einzelnen Teile einer Widerspruchssequenz durch bestimmte Mittel und Strategien gewichtet werden. Durch diese Mehrteiligkeit können kompatible und weniger kompatible Junkte nebeneinander existieren.

Es ist dabei nicht so entscheidend, wie der Bearbeitungsmodus in diesen Sequenzen ausgestaltet ist. Er kann sehr kooperativ ausfallen oder auch, ganz im Gegensatz, äußerst kontrovers sein (vgl. Spiegel 1995, 16). Es ist vielmehr wichtig, dass die Interagierenden sich gegenseitig anzeigen, ob Dissens überhaupt vorliegt, ob sie seine kommunikative Bearbeitung anstreben, wie sie dies tun und wie sie aus einer Widerspruchssequenz wieder aussteigen.

Die beschriebene Art von widerspruchskommunikativer Arbeit bedeutet daher einen höheren kommunikativen Aufwand für die Beteiligten. Den Eltern mit Migrationshintergrund verlangt dieser dissente Modus die Gattungskompetenz in besonderem Maße ab. Im Folgenden werde ich aufzeigen, welcher Dissens sich auf welche Weise in den Daten manifestiert.

4. Widerspruchssequenzen im Gesprächsverlauf

4.1 Kulturell bedingte Normalitätserwartungen

Die im vorliegenden Material dokumentierten Elternsprechtagsgespräche finden auf Deutsch statt, wobei jeweils nur eine Personengruppe muttersprachlich ist. Die Gruppe der Erziehungsberechtigten hat Russisch als Erstsprache und vollzieht somit fremdsprachliches (oder selten zweitsprachliches) Handeln auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus. So kann die vorliegende kommunikative Praxis zunächst als mehrsprachig bezeichnet werden, denn jederzeit könnten sich die Eltern und die Schülerinnen und Schüler etwa auf Russisch untereinander beraten (vgl. dazu Lüdi 1996, 241 für den endolingualen einsprachigen Kommunikationsmodus).

Wie schon oben angedeutet, verstehe ich die kommunikative Einbettung als eine grundsätzlich interkulturelle. Das sich in voneinander abweichenden Normalitätserwartungen äußernde (potenzielle) Differenzen der Wissensbestände lässt sich im Material und hier etwa an dem folgenden Datum rekonstruieren.

Datum 1 stammt aus einem Gespräch (A) an einem Gymnasium zwischen einer weiblichen Lehrkraft in den Fächern Mathematik und Biologie, einer Mutter zwischen 40 und 45 Jahren und einer älteren, bereits studierenden Tochter, die der Mutter sprachlich zur Seite steht und auf der besagten Schule ihr Abitur gemacht hat. Der abwesende Schüler – Sohn und Bruder – ist ungefähr der Klassenstufe sieben zuzuordnen. Die Mutter stellt im Gespräch meist die Eingangsfragen, während

die Tochter das restliche Gespräch führt und somit als eine sehr aktive Mittlerin fungiert. Diese Konstellation und insbesondere die Anwesenheit der älteren Mittlerin können im Rahmen des gesamten Korpus als eine Ausnahme eingestuft werden. Die Daten 2 und 3 entstammen ebenfalls dem beschriebenen Gespräch und finden sich im letzten Viertel des Gesprächs.

Datum 1⁸

- 398 L: °hh jetzt isses wirklich so ((dreifaches schniefen)) dann
 399 schnieft er dreimal (.) und dann (.) dann
 G[EHTS]
 400 M: [((auflachen)) ()]
 401 T: oKAY also mei:ne mit mama bitte wäre halt ne vielleicht
 402 äh rufen sie !AN! wenn er (.) zu !SCHLECHT! wird=ne´(.)
 403 und nicht am ende des:´ semesters halt (-) ne´=
 404 L: =JA ()
 405 T: damit wir besCHEID wissen ähm
 406 M: weil da sie ba- mä- am ende jahr wird schon zu spät schon
 407 und [dann () früh früh wissen alles=]
 408 T: [JA und um etwas noch (machen zu [können)]
 409 L: [(das) kann ich
 ihnen ich-]
 410 T: =KÖN[nen sie das machen´]

Die Tochter steigt mit einem initiativen »oKAY also« (Z. 401) in die Sequenz ein, während nicht klar ist, ob die Lehrkraft ihre positive Bewertung der Verhaltensveränderungen des Schülers auch wirklich zu Ende vollzogen hat. Das vorgebrachte Anliegen, schon anzurufen, wenn die Leistungen sich verschlechtern, und nicht erst am Ende des Semesters, wenn es »zu spät« (Z. 406) ist, wird durch die Akzentuierung der

8 Alle im Artikel zitierten Daten entstammen dem für mein laufendes Dissertationsprojekt im Herbst 2010 bis Herbst 2011 erhobenen Korpus von 75 Audioaufzeichnungen von jeweils 5 bis 20 Minuten. Fast alle erhobenen Gespräche drehen sich um Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I unterschiedlicher Jahrgänge und unterschiedlicher Schulformen in Niedersachsen (IGS, Realschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium). Die Gespräche werden flankiert durch Beobachtungen und inoffizielle Gespräche mit Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und (stellvertretenden) Personen von Schulleitungen. Die Gespräche wurden nach GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Sämtliche Gespräche, die für diesen Artikel herangezogen wurden, stammen aus gymnasialem Setting.

inhaltlichen Schlüsselvokabeln wie »!SCHLECHT!« (Z. 402), »!AN!rufen« (Z. 401–402), »beSCHEID« (Z. 405) und »KÖNnen« (Z. 410) sehr betont und dadurch dringlich gestaltet. Der Vorwurfscharakter, der hier entsteht, lässt sich daraus ableiten, dass die Sprecherin, in dem Falle die Tochter als Repräsentantin der Erziehungsberechtigten, vom Sachverhalt betroffen ist und die Adressatin, in dem Falle die Lehrerin, für das Zustandekommen des Sachverhalts verantwortlich sieht. Die direktive Komponente des Vorwurfs besteht darin, dass die Sprecherin »verhindern [möchte], dass sich [der Anlass für den Vorwurf] wiederholt« (Rolf 1997, 239). Die Sequenz endet mit einer als Frage formulierten Bitte (Z. 410), die das Anliegen nochmals fokussiert.

Datum 2

411 L: [wartn sie mal] kann ihnen- kann ich ihnen gleich sag
 412 also sie haben das ZEUGnis ja gesehen da stand doch
 keine
 413 WARNung vor ihm unter oder bin ich jetzt irgendwie aufm
 falschen dampfer´
 414 L: ((blättern 3,0))

Die Lehrerin steigt nun in Datum 2 überlappend (Z. 409, 411) ein und argumentiert gegen den erhobenen Vorwurf, indem sie auf die »WARNung« hinweist (Z. 412f.), die erst offiziell ausgesprochen werden muss, damit die Sorge, sitzen zu bleiben, überhaupt berechtigt ist. Die Lehrkraft zeigt an, verwirrt zu sein (»bin ich jetzt irgendwie aufm falschen dampfer´« (Z. 413)) und blättert in den Unterlagen, um zu prüfen, ob eine Warnung nicht doch vorgelegen hat. Dies ist nicht der Fall. Im weiteren Verlauf (hier aus Platz- und Relevanzgründen ausgelassen) fallen solche Begriffe wie »Termin« und »rechtlich gesehen«. Es wird deutlich, dass die Lehrerin auf der Klärung des institutionell begründeten Warnbedarfs besteht.

Datum 3

429 L: weil wir hätten sie WARNen müssen vorher (-) aber die gefahr
 430 besteht eigentlich gar nicht bei (4,0)
 431 T: [hm (gut)]
 432 M: [<<verneinend>a_a> nee] steht [keine] warnung
 433 ist sowieso dass-
 434 L: [schüler1 nee]
 435 T: nee=nee ja=ja ich kenn das he- halt ein bisschen anders aus
 436 russland=na´

- 437 T: die lehrer die haben (.) jede zwei wochen alle zenSuren und
 438 [alle] äußerungen [und einmal auch n zettel äh (.)
 439 aufgeschrieben und] den eltern geGEBen (-) damit man
 440 jede zwei wochen irgendwie was machen kann [REgeln kann]
 441 L: [ja:]
 442 M: [ja: und wir (.) wir wissen so was- was äh
 gibt- was gibt es]
 443 L: [oh GOTT das]
 wär (.) [<<lachend>viel] arbeit>
 444 T: [ja]
 445 T: [es war aber RIChtig SCHÖN für mich]
 446 M: [(warum warum warum)]
 447 T: () meine eltern fandens sehr SCHÖN

Die Lehrerin schließt ihre Ausführungen mit einer weiteren Paraphrase des Zusammenhangs (Z. 429–430), worauf eine lange Pause von 4 Sekunden folgt. Nach einer fragmentarisch ausfallenden Mini-Nachverhandlung in Z. 431–434, die als Puffer fungiert, signalisiert die Tochter mit »nee=nee ja=ja« (Z. 435) ein grundsätzliches Verständnis für die Situation, setzt jedoch daraufhin die russische Schule mit ihren differentiellen Gepflogenheiten relevant: »ich kenn das he- halt ein bisschen anders aus russland=na´« (Z. 435–436). Daraufhin expandiert die Tochter diesen Gedanken, sie erläutert das Vorgehen der Lehrpersonen an ihrer russischen Schule (»die lehrer die haben (.) jede zwei wochen alle zenSuren und alle äußerungen und einmal auch n zettel äh (.) aufgeschrieben und den eltern geGEBen«, Z. 437–439), indem sie die Engmaschigkeit des Feedbackverfahrens (»jede zwei wochen«, Z. 437, 439) betont sowie den dahinter steckenden Zweck erwähnt (»damit man jede zwei wochen irgendwie was machen kann REgeln kann«, Z. 439–440).

Das beschriebene Verfahren, welches in Z. 442 von der Mutter überlappend und somit engagiert-zustimmend aufgenommen und bestätigt wird, wird von der Tochter selbst in Z. 445 (»es war aber RIChtig SCHÖN für mich«) und in Z. 447 (»meine eltern fandens sehr SCHÖN«) positiv bewertet. Die bewertenden Sprechhandlungen, die mit einem adversativen »aber« beginnen, wurden wahrscheinlich durch die Einschätzung der Lehrerin in Z. 444 ausgelöst. Diese drückt mit »oh GOTT das wär (.) <<lachend>viel arbeit« ihre Verwunderung ob des Aufwands und der Akribie des Beschriebenen aus. Die bewertenden Adjektive »RIChtig SCHÖN« (Z. 445) und »sehr SCHÖN« (Z. 447) werden in beiden Fällen akzentuiert. Damit wird deutlich, dass die Tochter das genannte Verfahren der häufigen und umfangreichen

Rückmeldung sehr und vor allem auf die deutsche Schule bezogen (hier pars pro toto) komparativ hervorhebt. Die Lehrerin wehrt den Vorwurf und die damit verbundene Erwartungshaltung vor allem dadurch ab, dass sie in ihrer Rolle als Vertreterin der Institution rechtlich argumentiert, während die Tochter ihre noch im russischen Schulsystem (hier wieder pars pro toto) gemachten Erfahrungen positiv deutend relevant setzt.

Was somit im Wesentlichen aufgezeigt wurde, ist dass die Relevanzsetzung des Bildungshintergrunds eine wichtige Rolle spielt und auch eine handlungsleitende Dimension aufweisen kann. Die in Abschnitt 2.3 bereits erwähnte einigende Klammer der ›sowjetischen‹/›russischen‹ Erfahrungen v. a. in Bezug auf das Bildungssystem, die bisher auf der theoretischen Ebene nachgewiesen wurde, lässt sich nun auch induktiv feststellen.

4.2 Normalitätserwartungen in Bezug auf Bilingualität

Widerspruchssequenzen werden als kritische Stellen im Rahmen kommunikativer Gattungskompetenzen gesehen. Sie zeichnen sich durch spezifische Verläufe aus, die im Folgenden hergeleitet werden.

Daten 4 bis 6 entstammen einem Gespräch (B) an einem Gymnasium, das zwischen einer Lehrerin des Faches Deutsch, einer Mutter zwischen 40 und 45 Jahren und einer vom Gespräch betroffenen Tochter (etwa 8. Klassenstufe) geführt wird. Die Ausschnitte kommen aus dem ersten Drittel des Gesprächs.

Datum 4

- 104 L: ja_ich finds ja immer beWUNdernswert weil äh
 105 M: h`m`
 106 L: mit- äh kindern die so zweisprachig aufwachsen oder eben
 zwei SPRACHen haben
 107 M: h`m`
 108 T: ja
 109 L: ähm (.) überhaupt solche texte zu verSTEHen
 110 M: h`m`
 111 L: das ist natürlich [UN]heimliche (-) er!SCHWER!nis für
 dich auch
 112 T: [()]
 113 naJA:_es geht also`

- 114 L: äh du findest GEHT? ga-
115 T: ja
116 L: also- also ist NICHT so schlimm?
117 T: ja
118 L: okay´ das ist natürlich SCHÖN
119 °h dann (.) !KÖNN!ten wir ja drauf hoffen [(.)] dass die
inhaltsangabe´(-)
120 T: <<lachend>[ja]> besser
[wird]
121 L: [ganz] gut wird

In Datum 4 spricht die Lehrerin in Z. 104 ein Lob aus, welches auf der Bewunderung der Lehrerin ob des Verstehens einer Ballade fußt. Hinter diesem Lob steckt die folgende Wissensvoraussetzung: Zweisprachige haben Probleme mit dem Verstehen bestimmter Textsorten, die entweder als generell sprachlich schwierig oder speziell für die in Z. 106 erwähnten Kinder in der Rezeption als besonders herausfordernd gelten.

Die elaborierte positive Bewertung, die sich in einer erklärenden Sequenz über mehrere Zeilen (Z. 104–111) erstreckt, beginnt mit einem in erster Person Singular geäußerten Lob mit einem starken Adjektiv »beWUNdernswert« (Z. 104) und einem es noch mehr verstärkenden Adverb »immer«. Daraufhin versucht die Lehrerin zu formulieren, wem dieses Kompliment nun gilt. Nach einem Abbruch, der zusammen mit den beiden folgenden Paraphrasen darauf hindeutet, dass es für sie nicht einfach ist, die richtige Bezeichnung zu finden, findet sie nun die Worte. Die Tochter gehört zu den »kindern die so zweisprachig aufwachsen oder eben zwei SPRACHen haben« (Z. 106). Die beiden Kategorien bleiben alternativ zueinander stehen. Die Reihenfolge könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrerin nach einem wertschätzenden Ausdruck gesucht hat. Zwei Sprachen zu besitzen, schreibt eine Kompetenz zu und ist somit deutlich aktiver formuliert als die Ausgangsformulierung, mit zwei Sprachen lediglich groß zu werden.

In den weiteren Ausführungen geht die Lehrerin darauf ein, was nun ganz genau die »UNheimliche (-) er!SCHWER!nis« (Z. 111; sehr stark steigerndes Adjektiv, Akzentuierungen) für die anwesende und betroffene Schülerin darstellt. Das Defizit, das in dieses Lob verpackt wird, bezieht sich auf das »überhaupt« erfolgende »verSTEHen« solcher Textsorten. Die Abtönungspartikel bringt hierbei zum Ausdruck, dass alleine die Perzeption solcher Texte ein Lob verdiente. Die in Z. 111 gebrauchte Modalpartikel »natürlich« spricht für die Stärke der Einschätzung der Lehrerin. Die

vorher eingebrachte mangelnde Leistung der Schülerin (die Note Vier) wird mit einem vom Geltungsbereich her stark formulierten Kategorisierungsangebot gerechtfertigt. Die Zweisprachigkeit der Schülerin wird in diesem Falle von der Lehrkraft als ein Topos (*locus a persona*)⁹ argumentativ genutzt.

Allerdings wird dieses Angebot von der Tochter selbst mit einem gedehnten und betonten »naJA: _es geht also'« (Z. 113) quittiert. Es handelt sich hierbei um einen Einwand, da es der Schülerin – siehe die Note Vier – sicherlich nicht leichtfiel, diese Leistung zu erbringen. Jedoch ist sie nicht bereit, dies als eine »UNheimliche er!SCHWER!nis« hinzunehmen. Die Position der Lehrerin wird also eingeschränkt (vgl. auch Rolf 1997, 154; Kreß 2010, 245 ff.).

Dies löst bei der Lehrerin paraphrasierende Nachfragen aus (»äh du findest GEHT? ga-«, Z. 114 und »also- also ist NICHT so schlimm«, Z. 116), die die Schülerin beide bejaht. Bei der ersten Nachfrage übernimmt die Lehrerin die Wortwahl der Schülerin, sie ist deutlich überrascht. Es steht also auf der Seite der Lehrkraft eine enttäuschte Erwartung ob des nur sehr eingeschränkt wahrgenommenen Angebots. Dem gegenüber befindet sich auf der Seite der Mutter und der Tochter ein Normalisierungsversuch des Kindes.

Ab Z. 118 geht die Lehrkraft – immer noch überrascht und einen neuen Gedanken formulierend – auf den Einwand mit einer positiv bewertenden Feststellung ein (»okay' das ist natürlich schön«) und äußert die Hoffnung, dass die Schülerin, wo sie sich doch normalisiert hat und die vonseiten der Institution angebotene Rechtfertigung so nicht benötigt, wohl imstande sein würde, eine »ganz gut[e]« (Z. 121) Inhaltsangabe einzureichen. Dabei nutzt sie ein inklusives »wir« (Z. 119), welches entweder institutionsbezogen zu verstehen ist, oder eben das Kind einbezieht. In beiden Fällen hat diese Art, Hoffnung zu äußern, eine auffordernde Komponente, die auf die Schülerin projiziert wird. Es muss ergänzend erwähnt werden, dass das »naJA« in Z. 113, sequenziell betrachtet, ein zweites ist. In Datum 5 sieht man, wie es zum ersten, noch schwachen Einwand kommt.

Datum 5

- 061 L: °h okay ähm pass_AUF du hattest ähm in dem diktat ne DREI
 062 das ist ja eigent[lich] nicht so schlecht
 063 T: [ja`]
 064 M: [ja`]

9 Mehr dazu und zu Topoi bei Quintilian in Ueding/Steinbrink (2005, 220 ff.).

- 065 L: °h dann war allerdings der AUFSatz ne vier´
 066 T: ja:´
 067 L: und ähm (.) ja (.) und dann gings so ein bisschen (-)
 068 a::h auf und nieder und vor allem im mündlichen na?
 069 T: ja
 070 M: h`m´
 071 T: okay
 072 L: da- da wars halt doch sehr schwach=[al]so´ ähm da hätt ich
 073 eigentlich von dir ein bisschen mehr erwartet=
 074 T: [h`m´]
 075 L: =aber (.) vielLEICHT wars die- dies- die SITZordnung
 076 T: okay´
 077 L: dass du so weit hinten warst (.) und ähm (.) da:nn (.) das
 078 (fi-)ich hatte den eindruck dass es ein bisschen zu !VIEL!
 079 war was alles so auf dich eingeströmt ist
 080 °h also was so an- an (.) STOFF_zu machen war und jetzt mit
 081 der ballade´ isse- DACHte ich wärs sowieso sehr schwierig
 082 für dich`oder? o[der geht?]
 083 T: [na:::] ja:

In Z. 061–072 des Datums 5 erfolgt eine vorläufige Einschätzung der Leistung, zunächst im Schriftlichen, anschließend im Mündlichen. Diese Bewertung ist mehrfach mit Kritik verbunden (»°h dann war allerdings der AUFSatz ne vier«, Z. 065 und »da- da wars halt doch sehr schwach«, Z. 072) und geht in die Markierung von Enttäuschung über (Z. 073). Im Anschluss daran macht die Lehrerin das erste Rechtfertigungsangebot an die Mutter und die Tochter über die ungünstige Sitzordnung, die dem Mädchen bezüglich der Leistung schaden könnte (Z. 075–077), da sie zusammen mit anderen Faktoren überfordernd wirken kann. Darauf wird das schon zuvor ausgiebig beschriebene Angebot der »schwierigen Ballade« eingeführt (Z. 080–082). Dabei wird mit dem unspezifischen »für dich« noch nicht benannt, warum diese Ballade ein Hindernis darstellt. Doch auch schon an dieser Stelle äußert die Schülerin ein gedehntes, aber noch zögerliches »na:::ja:« (Z. 083).

Dass die Lehrerin auf den Widerstandsversuch nicht direkt eingeht, liegt vor allem daran, dass direkt danach ab Z. 084 die Mutter in das Gespräch einsteigt und beginnt, die Tochter zu verteidigen, indem sie betont, dass eine bestimmte, wohl zuerst im Unterricht vorgekommene Ballade »ganz richtig verstanden« wurde und die besagte weitere Ballade mit dem Titel ›Vergeltung: tatsächlich einen hohen

Schwierigkeitsgrad aufwies (hier sind sich die Mutter »die war SCHW(AR) ja'(-) schwer« und die Lehrerin »ja (.) aber die war schwierig (.) die war schwierig« einig). An dieser Stelle positioniert sich die Mutter als eine daheim stets engagierte Person (vgl. dazu Kotthoff 2012), die mit dem Kind zwei Tage lang zusammen gelesen hat sowie an vertiefenden Internetrecherchen beteiligt war. Die Schülerin wird an dieser Stelle als eine fleißige Person dargestellt, die trotz Schwierigkeiten an der Sache dranbleibt. Doch wie schon in Bezug auf das Datum 4 dargestellt, hat die Schülerin eine eigene Sicht auf ihre schulischen Defizite und die dazugehörigen Gründe.

Dieser Einwand hat zur Folge, dass die Lehrkraft das Rechtfertigungsangebot für die schulische Leistung zurücknimmt und direkt danach ihre Hoffnung auf die Besserung der Leistungen äußert, wobei das Hoffnungsvolle durchaus mit einer Aufforderung gepaart ist, die das Kind freudig, da lachend und in die Äußerung der Lehrerin einstimmend, annimmt.

Datum 6

- 118 L: okay´ das ist natürlich SCHÖN
 119 °h dann (.) !KÖNN!ten wir ja drauf hoffen [(.)] dass die
 inhaltsangabe´(-)
 120 T: <<lachend>[ja]> besser
 [wird]
 121 L: [ganz] gut wird
 122 T: ja
 123 L: ja?
 124 T: hm
 125 L: also auf jeden fall besser als vier hoff ich doch=
 126 T: okay

Im weiteren Verlauf des Gesprächs geht die Lehrkraft erneut auf das vor den Daten 4 und 5 gemachte Rechtfertigungsangebot ›ungünstige Sitzordnung‹ ein. Das Rechtfertigungsangebot ›Zweisprachigkeit‹ spielt indes keine Rolle mehr.

4.3 Normalitätserwartungen in Bezug auf (Nicht-)Muttersprachlichkeit

Die folgenden Daten 7 bis 8 wurden aus einem weiteren Gespräch (C) an einem Gymnasium entnommen. Anwesend sind eine weibliche Lehrperson im Fach Deutsch, eine ca. 35- bis 40-jährige Mutter sowie ihr Sohn (Klassenstufe 7 oder 8), der sich nur sehr selten einbringt. Die gewählten Ausschnitte entstammen dem Gesprächsanfang.

Datum 7

- 042 L: und (.) ähm (--) ich hätte so gedacht (-) ähm (---) bei äh
043 (--)leuten deren (.) sprache deutsch nicht die muttersprache
044 ist (.) die sind eigentlich sehr gut in grammatik (.) weil
045 die sich das über die (-) die deutsche sprache über die
gramMATik erschließen
- 046 M: hm
- 047 L: und (.) da wunderte mich das dass du nur n v- !NUR! in
048 anführungsstrichen ne vier es ist glaub ich die schlechteste
049 seiner no´ten=
050 M: =hm=
051 L: aber (.) da hätt ich me- mehr gedacht aber (-) d- das ähm (.)
052 joa (.)is ne vier und bei der gedichtinterpretation (.) da
053 muss man sagen da- das ist ähm (--) ((schnalzendes geräusch))
- 054 L: also ich HAbE sehr viele (.) ähm GUTE gedichtinterpretationen
055 von JUNgen (.) gelesen=aber (.) das ist immer (.) äh jungen
056 haben leichtdas gefühl (-) sie können keine gedichte (.)
057 interpretieren (.) sie-sie sind- das ist zu romantisch oder
zu (--) my- MYStisch oder
- 058 M: hm=hm` [hm=hm`]
- 059 L: [oder] zu- zu wenig GREIFbar (.)und vielleicht lag
060 das daran=also ich will das jetzt hier äh (.) nicht ver-
allgemeinern
- 061 M: hm
- 062 L: s- s- so sind zwei vieren aber ich hab dir ne DREI gegeben
063 weil einfach das mündliche (-) entsprechend besser war=
064 M: <<gedehnt>>=hm>
065 (1,5 Sek)

In Datum 7 münden die Wissensvoraussetzungen der Lehrkraft über die Verfahren des Spracherwerbs bei Nichtmuttersprachlern in eine Kategorisierung in Z. 042–045. Hierbei wird der Schüler als zu »leuten deren (.) sprache deutsch nicht die muttersprache ist« (Z. 043) gehörig eingestuft. Zu der Kategorie gehöre eben das »eigentlich sehr gut in grammatik«-Sein (Z. 044), da »die sich das über die (-) die deutsche sprache über die gramMATik erschließen« (Z. 044–045). Auf der Basis dieser Normalitätserwartung artikuliert die Lehrerin ihre Verwunderung und Enttäuschung über die Note 4 (»!NUR! in anführungszeichen ne vier«, Z. 047 f.).

Etwas später entspinnt sich zwischen der Mutter und der Lehrerin eine Diskussion darüber, ob man tatsächlich sagen kann, dass die Muttersprache des Sohnes nicht Deutsch ist, auch wenn die Mutter offenbar Russin ist und Russisch spricht: »deine muttersprache=smiling voice<kann man nicht sagen>> nee kann man nicht sagen (.) oder kann man sagen deutsch ist seine«. Die Lehrerin sieht eine gewisse Differenz zwischen einem in Deutschland geborenen Kind, dessen Eltern Deutsche sind und zu Hause Deutsch sprechen, und diesem Kind. In einer längeren Passage erhält sie Angaben zur Biografie des Schülers, dass er in Deutschland geboren ist, seine Mutter Russin ist und sein Vater in Russland im familiären Umfeld dialektales Deutsch sprach und das in seinem familiären Umfeld mehr Deutsch als Russisch gesprochen wird. Dieser thematische Exkurs entwickelt sich – da er auch zunehmend komplizierter wird – fast zu einem Hauptthema des Gesprächs, in dem die Mutter auch immer mehr von sich erzählt und somit Identitätsarbeit leistet. Erst im letzten Drittel des Gesprächs macht die Lehrerin einen Schnitt und geht erneut auf die Leistung des Schülers ein: »sehr schön <ff<NEE (.) nochmal zum leistungsstand>>«. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Klärung der Spracherwerbsgeschichte des Schülers einen beträchtlichen Raum in einem insgesamt knapp zwölfminütigen Gespräch einnimmt, obwohl die Note bereits feststeht.

In Datum 7 wird neben der beschriebenen Kategorisierung eine weitere Attribuierung über Gender vorgenommen. Die Lehrerin erklärt die zweite Vier des Schülers damit, dass Jungen sicherlich auch mal gute Gedichtinterpretationen liefern können, jedoch viel öfter am Genre scheitern: »=aber (.) das ist immer (.) äh jungen haben leicht das gefühl (-) sie können keine gedichte (.) interpretieren (.) sie sie sind- das ist zu romantisch oder zu (--) my- MYStisch oder [oder] zu- zu wenig GREIFbar« (Z. 055–059). Im Anschluss an diese zweite Zuschreibung folgt eine Relativierung seitens der Lehrerin: »und vielleicht lag das daran=also ich will das jetzt hier äh (.) nicht verallgemeinern« (Z. 060).

Das Interessante an dem Beleg ist, dass beide Topoi zur Begründung ein und derselben Notenstufe herangezogen werden und nur bei einer Kategorisierung

eine Relativierung seitens der Lehrerin erfolgt. Das lässt vermuten, dass die Zuschreibung über Gender der Lehrerin auffällt, während die Zuschreibung über Nicht-Muttersprachlichkeit des Kindes zunächst für sie selbst valide ist.

Datum 8

- 068 L: es war n- ein minus von hier nach ort1- nach ort2 aber (-)
 069 ((auflachen)) äh (.) aber es ist ne DREI
 070 M: hm (-) okay=
 071 L: =joa also äh (.) mündlich denk ich ma kann er nich (--) also
 072 (.) das ist GU- GUT bis w- ja manchmal es gibt schon wo es
 073 mal nicht so: aber das is auch nee´ MENSCH´lich (--) ähm (-)
 074 aber da- das ist (.) sonst ist er [leistungs]mäßig gut
 da`bei
 075 M: [hm` hm`] nja is in
 ordnung denn´
 076 L: ()
 077 M: ja=aber sie brauchen gar nicht dran den`ken ja w- was
 078 muttersprache so damit zu tun hat weil (.) er ist hier
 079 geboren [und] zuhause war ä::h mehr (.) deutsch
 gesprochen=
 080 L: [achso]
 081 L: =achSO
 082 M: daher hat muttersch- meine muttersprache mit ihm nichts
 zu tun`
 083 L: ich dachte=
 084 M: =°h da spreche ich MEHR äh äh (.) russisch ja´ hm

Die Existenz dieser Kategorisierungen nebeneinander entwickelt sich im sequenziellen Verlauf auf äußerst interessante Weise, denn nur einer der personenbezogenen Topoi wird vehement zurückgewiesen, und zwar jener der Nicht-Muttersprachlichkeit. Die Mutter wartet etwas ab, indem sie bspw. in Z. 070 die vorläufige Gesamtnote Drei minus ratifiziert. Die Lehrerin schließt in Z. 071 direkt daran an, möchte das Rederecht behalten, um die mündliche Leistung, die den Ausschlag gegeben und die beiden Vieren relativiert hat, noch etwas zu explizieren. Sie zieht in Z. 073f. ein Fazit »ähm (-) aber da- das ist (.) sonst ist er [leistungs]mäßig gut da`bei«, welches die bewertende Einschätzung positiv abrundet. Die Mutter steigt in Z. 075 mit einigen überlappenden Rückmeldesignalen ein und zeigt sich mit der

dann doch im Dreierbereich liegenden Bewertung grundsätzlich einverstanden (»[hm` hm`] nja is in ordnung denn'«). Sie behält das Rederecht bei und initiiert in Z. 077 mit dem adversativen »ja=aber« (mit schnellem Anschluss dazwischen) eine direktive Gegenbehauptung (Z. 077–084; auf Position P folgt die Position Nicht-P), die die Annahme des Begründungsangebots der Lehrerin in Bezug auf die Nicht-Muttersprachlichkeit des Sohnes und sein daraus resultierendes Defizit verweigert, gefolgt von einer Alternativbehauptung ab Z. 078 (die Position wird erweitert durch Q; vgl. Rolf 1997, 154; Kreß 2010, 245 ff.). Das Angebot bezüglich der zweiten Vier wird nicht thematisiert. Das kann daran liegen, dass die Angebote unterschiedlich wirken. Das genderbezogene Argument ist inklusiv, der Schüler wird der Kategorie ›Junge‹ zugeordnet, während das sprach- und herkunftsbezogene Argument exklusiv wirkt. So löst dieser möglicherweise als Ausgrenzung empfundene Rechtfertigungsversuch seitens der Lehrkraft einen Protest – gefolgt von einer langen Aushandlungspassage – aus.

Die Musterposition der Bewertung mit Begründung wird in dem Gespräch deutlich ausgedehnt, sodass die Lehrerin erst sehr spät ihren Handlungsplan (Leistungsstand erörtern) verfolgt. Es ist überdies auffällig, dass danach – im Gegensatz zu einigen anderen Gesprächen im Korpus – keine Ratschläge eingefordert und erteilt werden. Das kann daran liegen, dass die Zeit nunmehr fortgeschritten ist oder dass dies über die sehr ausgedehnte Phase der Aushandlung der Muttersprachlichkeit des Schülers (inkl. der Rolle des Russischen für das Kind, seiner Sprachlernbiografie in Bezug auf das Deutsche sowie das Russische, aber auch der Sprachlernerfolge der Mutter) in Vergessenheit gerät.

Somit konnte rekonstruiert werden, dass die beiden Widerspruchssequenzen handlungsleitend sind. Die Dissensstärke der Sequenzen (Einwand vs. Gegenbehauptung) liegt m.E. zum einen an den inhaltlichen Gegensätzen, die wiederum ausgelöst werden durch die beiden von der Lehrkraftseite ausgehenden Kategorisierungen. Zum anderen ist die Dissensstärke sicherlich davon abhängig, wer auf die jeweiligen Rechtfertigungsangebote nun reagiert. In Abschnitt 4.2 (Datum 4–6) ist es die Schülerin, in Abschnitt 4.3 (Datum 7–8) die Mutter, die das Rederecht ergreift. Da die Mutter über gute Sprachkompetenz verfügt, kann sie ihrem Widerstand auch erfolgreich Stimme verleihen. Auch der Tochter, die über muttersprachliche Sprachkompetenz verfügt, gelingt es, sich in der asymmetrischen Kommunikationssituation zu behaupten. Beide verfügen somit über eine gewisse kommunikative Stärke, spielen also gekonnt in der kommunikativen Gattung ›Elternsprechtage‹ mit. Bei der Mutter stellt sich gar umgekehrt die Frage, ob sie nicht ihr spezifisches Wissen zu ausgedehnt vorbringt und somit das Gespräch um einen seiner Zwecke, nämlich

den beratenden, bringt. Gleichzeitig verfolgt die Mutter jedoch die Absicht der Aufklärung sowie den der Identitätsarbeit, sie profiliert sich über ihre Lernerfolge und ihre Familie darüber, dass diese sehr wohl integriert und bemüht ist.

So konnte an zwei Beispielen aufgezeigt werden, wie und zur Erfüllung welcher Zwecke in der erwähnten Kommunikationssituation Widerspruchssequenzen realisiert werden können. Die womöglich sehr positiv gemeinten Kategorisierungen um den Komplex der Sprachlichkeit seitens der Lehrkräfte wurden von den Eltern und den Schülerinnen und Schülern nicht geteilt. Das mag daran liegen, dass solche Kategorisierungen ein hohes Identifikationspotenzial für sie darstellen und jedes Mal eher als Angriff auf die Identität verstanden werden.

5. Fazit und Hinweise für die Praxis

Die meisten der von mir erfassten russischsprachigen Beteiligten scheinen über eine gewisse Gattungskompetenz innerhalb der Elternsprechtagsgespräche zu verfügen. Sie sind zumindest imstande, in Widerspruchssequenzen einzusteigen und sie wieder zu verlassen. Sie machen das nicht wahllos, sondern etwa bei der Reaktion auf die projizierten Kategorisierungen, die wiederum seitens der Lehrperson als Rechtfertigungsangebote der vorliegenden Defizite der Schülerinnen und Schüler geäußert werden. Die Kategorisierungen kreisen dabei um den Komplex der Sprachlichkeit und werden von den Eltern und den Kindern oftmals als Angriffe auf ihre Identität gedeutet und verschiedentlich zurückgewiesen. Dadurch müssen die Lehrkräfte von ihrem Handlungsplan abweichen und diesen Dissens auffangen.

Den Lehrkräften fehlt es in den Daten nicht an Empathie, sie sind bereit, auf die Eltern und die Kinder inhaltlich wie kommunikativ einzugehen. Dennoch ist unübersehbar, dass die Normalitätserwartungen und das dahinter stehende Wissen zu Aspekten wie Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, früher Spracherwerb und z. T. mehrsprachige Praxen nicht ausreichen. Die vagen oder auch falschen Annahmen aufseiten der Lehrpersonen führen eben zu Widerstand, die Aushandlungen nehmen viel Zeit und Raum in dem sonst schon knappen Format ein, und diagnostisch kommen die Lehrkräfte nicht weiter, sodass auch die Problemlösungsphase der Beratung erschwert wird. Diese Erkenntnisse sind also in der Lehramtsausbildung unbedingt zu berücksichtigen und in die Praxis bezüglich der Elternarbeit in die Seminare einzubeziehen. Die Transkripte erlauben den Studierenden einen mikroskopischen Blick auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und

Eltern (sowie den z. T. beteiligten Schülerinnen und Schülern) und können sowohl auf der analytischen Ebene eingesetzt werden als auch der Diskussion zu fallbezogenen Handlungsmöglichkeiten dienen.

Sowohl für die Lehramtsausbildung als auch für die Fortbildung der Lehrkräfte und der Fortbilder-Multiplikatoren eignen sich die vorliegenden Daten uneingeschränkt. Die dabei beobachtbaren exemplifizierten Widerstände aufseiten der Eltern und der Schülerinnen und Schüler können den angehenden Lehrkräften verdeutlichen, warum sie sich mit dem Themenkomplex befassen sollten.

Die Interaktion mit Eltern, vor allem in mehrsprachigen interkulturellen Situationen, ist in die universitäre Lehrerbildung außerhalb des Faches Deutsch curricular kaum integriert (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014). Daher liegt mittel- bis längerfristig eine Didaktisierung dieses Themenkomplexes nahe. In der zitierten Studie werden abschließend Empfehlungen für die verschiedenen Stufen der Lehramtsausbildung ausgesprochen. Dabei ist zum einen die Empfehlung 4 herauszuheben, in der vorgeschlagen wird, sowohl ein eigenes thematisches Modul anzulegen als auch die Inhalte »zusätzlich integrativ als Teil der Ausbildung in den Fachdidaktiken, Fach- und Bildungswissenschaften« (a.a.O., 48) zu verankern. Zum anderen lohnt es sich, die Empfehlung 5 zu betrachten. Darin wird das in der Empfehlung 4 angelegte Vorgehen ergänzt. Das einzelne Modul soll als Basisqualifikation für alle Lehramtsstudierende dienen, während eine freiwillige Profilbildung sich an besonders Interessierte richtet. Diese beraten ihr späteres Kollegium vertieft. Falls das Interesse bei grundsätzlich vorgebildeten Lehrpersonen erst später im Beruf erwacht, könnten diese an Fortbildungen (vgl. Empfehlung 9, a.a.O., 50) teilnehmen. Dazu benötige man allerdings in den entsprechenden Bereichen geschulte Personen in der Fortbildung und eben die bereits aus der regulären Lehramtsausbildung mitgebrachten Grundkenntnisse, die eine nachträgliche Profilbildung ermöglichen.

Laut Baur/Scholten-Akoun (2010, 19) gibt es bisher mit Nordrhein-Westfalen und Berlin nur zwei Bundesländer, in denen neuerdings Grundkenntnisse in Deutsch als Zweitsprache für alle Lehramtsanwärter unterrichtet werden, wobei die Autoren einschränkend feststellen, dass nur an der Universität Duisburg-Essen »umfassende Kenntnisse« in dem Bereich vermittelt werden, was bei Weitem nicht genug ist. Baumann/Becker-Mrotzek (2014) beziehen sich hauptsächlich auf Themen wie Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Der von Lanfranchi (2002) angeführte curriculare Vorschlag hingegen entspringt seinen Gedanken zur Interkulturellen Kompetenz als einem wesentlichen Element der Lehramtsausbildung in der Schweiz und umfasst die folgenden Bereiche: Differenz; Kommunikation und

Antirassismus; Didaktik, Integration und Schulerfolg; *Mehrsprachigkeit*; *Elternkooperation*; Übergang ins Berufsleben. Dabei sind die von mir hervorgehobenen Curriculumbereiche sehr bedeutend. Sie sollten die in Baumann/Becker-Mrotzek (2014) erwähnten Aspekte unbedingt ergänzen.

6. Literatur

- Ackermann, Ulrike (2014): Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde. FRAGL Arbeitspapiere 2014, 21. Online: http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/copy_of_kott-hoff2014.21 [27.04.2015].
- Asmuß, Birte (2002): Strukturelle Dissensmarkierungen in interkultureller Kommunikation. Analysen deutsch-dänischer Verhandlungen. Tübingen: Niemeyer.
- Baumann, Barbara/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen. Was leistet die Lehrerbildung? Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung.pdf [27.04.2015].
- Baur, Rupprecht S./Scholten-Akoun, Dirk (2010): Einleitung und Zusammenfassung. In: Baur, Rupprecht S./Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Essen: Stiftung Mercator, S. 18–35. Online: www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_Lehrerbildung_juli_2010.pdf [27.04.2015].
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation, linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Busch, Kai/Dorn, Matthias (2000): *Erfolgreich beraten. Ein praxisorientierter Leitfaden für Beratungsgespräche in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Deppermann, Arnulf (2007): *Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht*. Berlin: de Gruyter.
- Dusolt, Hans (2001): *Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Vollst. überarb. Neuauflage. Weinheim: Beltz.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr, S. 338–346.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1983) (Hrsg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Gruber, Helmut (1996): *Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hertel, Silke/Schmitz, Bernhard (2010): *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hervartz-Emden, Leonie (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): *Das Bil-*

- dungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek b. Hbg.: Rowohlt, S. 661–709.
- Kallmeyer, Werner (1994): Zustimmung und Widersprechen. Zur Gesprächsanalyse von Problem- und Konfliktgesprächen. In: Bartha, Magdolna in Zusammenarbeit mit Attila Péteri (Hrsg.): Textverstehen – Textarbeit – Textkompetenz. Beiträge zum Workshop am 9.–10. Mai 1994 am Germanistischen Institut der Eötvös-Loránd-Universität Budapest. Budapest, S. 43–71.
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- KMK (2003): Beschluss vom 04.12.2003. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04_Elternhaus_und_Schule_Info_d_Laender.pdf [27.04.2015].
- KMK (2013): Beschluss vom 10.10.2013. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_10-Bildungs-und-Erziehungspartnerschaft.pdf [27.04.2015].
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Ludicum, S. 181–205.
- Korn, Melina (2014): (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: Berg, Frieda/Mende, Yvonne (Hrsg.): Verstehen und Verständigung in der Interaktion. Analysen von Online-Foren, SMS, Instant Messaging, Video-Clips und Lehrer-Eltern-Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 77–100. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [27.04.2015].
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 13, S. 290–321. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [27.04.2015].
- Kotthoff, Helga (2014): Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. In: Schulheft 155. Online: www.schulheft.at. Zudem publiziert in: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL) 22, S. 1–11. Online: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.22> [27.04.2015].
- Kreß, Beatrix (2010): Kooperation und Konflikt. Äußerungsstrukturen in Konflikten und Konfliktlösungen auf der Grundlage russischer und tschechischer literarischer Texte. München: Sagner.
- Lanfranchi, Andrea (2002): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 206–233.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens. Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, Friedhelm/Lepsius, M. Rainer/Weiß, Johannes (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 27. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 191–211.
- Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans/Nelde, Peter H./Zdeněk, Stary/Wolck, Wolfgang (Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 233–245.
- Messmer, Heinz (2003): Der soziale Konflikt. Kommunikative Emergenz und systemische Reproduktion. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Niedersächsisches Schulgesetz (2015): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), § 55. Online: www.schule.de/nschg/nschg/nschg4.htm#abschnitt1 [27.04.2015].
- Nothdurft, Werner (1984): »... äh folgendes problem äh ...«. Die interaktive Ausarbeitung »des Problems« in Beratungsgesprächen. Tübingen: Narr.
- Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Narr.

- Porila, Astrid/ten Thije, Jan (2007): Ämter und Behörden. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: Metzler, S. 687–699.
- Reckwitz, Andreas (2007): Kultursoziologie. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: Metzler, S. 201–211.
- Redder, Angelika (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Tübingen: Narr.
- Rolf, Eckard (1997): Illokutionäre Kräfte. Grundbegriffe der Illokutionslogik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rosenberg, Katharina (2011): Wissensdivergenzen in der interkulturellen Experten-Laien-Kommunikation. Migranten und Behörden in Argentinien und Deutschland. In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hrsg.): Institutionalisierte Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 117–148. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [27.04.2015].
- Sacher, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlickau, Stephan (2011): Die Diskursanalyse als theoretischer und empirischer Rahmen zur Erforschung interkultureller Kommunikation. In: Bosse, Elke/Kreß, Beatrix/Schlickau, Stephan (Hrsg.): Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 145–154.
- Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Bd. 1. Münster: Ökotopia.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [27.04.2015].
- Spiegel, Carmen (1995): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktion in alltäglichen Zusammenhängen. Tübingen: Narr.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1986/2005): »Widersprechen« – zu Form und Funktion eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr. Online (2005): www.verlag-gespraechsforschung.de [27.04.2015].
- Statistisches Bundesamt (2014): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013. Wiesbaden. Online: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile [27.04.2015].
- Ueding, Gert/Steinbrink, Bernd (2005): Grundriss der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. 4., akt. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 218–235.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Zwengel, Almut (2010): Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. In: Migration und Soziale Arbeit 3/4, S. 302–308.

Strategien der Interessenvertretung und der Verständnissicherung – Wenn Kinder Gespräche zwischen eingewanderten Müttern und Lehrpersonen dolmetschen

Almut Zwengel

1. Fragestellung

Die präsentierte Untersuchung ist Teil eines Forschungszusammenhanges zu Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen (vgl. Zwengel 2004, 2008; Zwengel/ Paul 2009). Im Folgenden soll untersucht werden, wie Migrantinnen, die lange in Deutschland leben und nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen, in Situationen mit Ernstheitscharakter handeln. Gemeint sind Interaktionssituationen in einer ihnen fremden Institution, in der formelle Register erwartet werden und in denen etwas auf dem Spiel steht. Als Untersuchungsfeld wurden Gespräche mit Lehrpersonen in der Schule ausgewählt, denn hier drohen potenziell Sanktionen für das eigene Kind, weil Zukunftschancen verhandelt werden (vgl. Busch/Scholz 2002, 257 f., 267). Zur Bewältigung der Kommunikationssituation müssen angesichts geringer Deutschkenntnisse der Mütter Sprachmittlerinnen und Sprachmittler hinzugezogen werden. Dies können Dolmetscherinnen und Dolmetscher, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Verwandte, Nachbarn oder Bekannte sein. Uns interessiert der Fall, in dem ein Kind, oft das betroffene, dolmetscht, da diese Situation von Praktikern als besonders häufig und als besonders problematisch eingeordnet wird. Die Anwesenheit des Kindes schränke die möglichen, eventuell heiklen Themen des Elterngespräches ein, und die Übersetzungsleistung des sprachlich kom-

petenteren Kindes bedrohe den sozialen Status der Mutter. Denkbar sind aber auch positive Aspekte. Die Einbeziehung eines (betroffenen) Kindes kann zu Lösungen thematisierter Probleme beitragen. Mutter und Kind sind wahrscheinlich ein eingespieltes Übersetzungsteam. Die dolmetschenden Kinder können durch die Übersetzungspraxis ihre eigenen Kompetenzen erproben und erweitern. Im Folgenden soll nun empirisch untersucht werden, was in von Kindern gedolmetschten Elterngesprächen sprachlich und sozial geschieht. Dabei interessieren sozial die Strategien der Interessenvertretung der Akteure, und insbesondere beobachtbare Unterstützungsleistungen, sowie sprachlich die Strategien der Verständnissicherung und dabei insbesondere die Übersetzungspraktiken.

2. Forschungsstand

2.1 Verständnissicherung im interkulturellen Kontext

Es liegen zahlreiche sprachwissenschaftliche Studien zur Verständnissicherung im interkulturellen Kontext vor. Für die vorliegende Fragestellung scheint es hilfreich, sich auf zwei bewährte Typologien zu konzentrieren. Daxer (1989) unterscheidet als Verfahren 1) fremdinitiierte Selbstwiederholung, 2) verständnissichernde Fremdwiederholung, bei der eine Reaktion des Gegenübers erwartet wird, 3) ratifizierende Fremdwiederholung, bei der keine Reaktion des Gegenübers erwartet wird, 4) eigen- oder fremdinitiierte Selbstexplikation, 5) verständnissichernde Fremdexplikation und 6) Klarifizierungsaufforderung. Demgegenüber nennt Vollmer (1997) als mögliche Strategien von Hörern bei der Verständnissicherung 1) formal-technische Verständnissicherung durch Hörsignale; 2) metakommunikative Strategien zum Verstehen mit den Ausprägungsformen a) offener Ausdruck des Nichtverstehens, b) Bitte um Wiederholung, c) Bitte um (Auf-)Klärung, d) Reformulierung des Verstandenen mit Bitte um Bestätigung, e) Klärung durch Wiederholung, f) direkte Bitte um Hilfe und g) indirekter Ausdruck des Nichtverstehens; 3) inhaltliche Strategien der Verstehenssicherung, wobei unterschieden wird zwischen a) unterstützend durch inhaltliche Übereinstimmung, Wiederholung, positive Bewertung oder Stellungnahme, Vervollständigung/Fortführung, Hinzufügen oder Umschreibung, und b) nicht unterstützend durch Widersprechen, Infragestellen, Einsprucherheben, Herunterspielen, Rechtfertigen oder Verteidigen. In einer sprachwissenschaftlichen

Analyse von übersetzten Elterngesprächen können die genannten Kategorien zur Codierung verwendet werden.

Aus stärker sozialwissenschaftlicher Sicht soll nun ein interkultureller Kontext genauer betrachtet werden, bei dem sich Migranten und Migrantinnen ebenfalls in einer ihnen fremden Institution bewegen, in der formelle Register erwartet werden, in der Übersetzungen eine wichtige Rolle spielen und in der es um etwas für sie Wichtiges geht: die Erstanhörung im Asylverfahren. Zwei Studien seien präsentiert. In seiner Dissertation untersucht Scheffer (2001) vor dem Hintergrund einer breiten Umfeldrecherche Erstanhörungen im Asylverfahren. Scheffer, der sich auf Goffman bezieht und seine Arbeit als »Beitrag zu einer mikrosoziologischen Machtanalytik« (2001, 7) versteht, charakterisiert die Rollen folgendermaßen: Während für den Asylbewerber am meisten auf dem Spiel steht, übernimmt der Entscheider die »Dirigentenrolle« (nach Goffman 1969, zit. in Scheffer 2001, 226). Der Dolmetscher will Anerkennung für seine Leistung und stellt sich, wenn er Partei ergreift, zumeist auf die Seite des Entscheiders (vgl. a.a.O., 66). Die Angemessenheit der notwendigen Übersetzungen wird von den Akteuren laut Scheffer in drei Schritten bewertet: Die »augenblickliche Ablaufkontrolle« ermöglicht eine Einschätzung gestützt auf die Länge des Redebeitrags und auf die beobachtbare Mimik und Gestik (a.a.O., 46–48). Die »sequenzielle Verständigungskontrolle« wird möglich durch Folgesequenzen und Ratifizierungen (a.a.O., 49f.). Die »rückblickende Verwertungskontrolle« (a.a.O., 52) schließlich stützt sich auf Eindrücke zum Gespräch als Ganzem. In diesem Zusammenhang können die Entscheidungsbefugten Widersprüche thematisieren oder die Asylsuchenden mangelnde eigene Ausdrucksfähigkeit und unzureichende Übersetzung ins Feld führen.

In der Masterarbeit von Ormonova (2008) wird die Glaubwürdigkeit bei der Erstanhörung im Asylverfahren aus Sicht der Entscheider untersucht. Dabei stützt sich die Autorin auf 12 Erstanhörungen sowie auf Gespräche, die sie mit Sachbearbeitern und Sachbearbeiterinnen des Asylverfahrens führte. Ormonova schätzt die interkulturelle Kompetenz der Entscheidungsbefugten als eher gering ein und empfiehlt Asylsuchenden, auf vollständige, wörtliche Übersetzungen zu drängen. Die beiden genannten Studien verknüpfen soziologische und sprachwissenschaftliche Zugänge für eine Untersuchung von Interaktionen, die sich von dem hier untersuchten insbesondere dadurch unterscheiden, dass professionellere Dolmetscher eingesetzt werden und dass für die Migranten und Migrantinnen mehr auf dem Spiel steht als in einem Elterngespräch.

2.2 Elterngespräche

Als Untersuchung aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie sei die Publikation von Behr/Franta (2003) genannt. Untersucht werden Einzelgespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen, und zwar aus der Perspektive der Lehrpersonen. Empirische Basis sind halbstrukturierte Interviews mit 24 Hauptschullehrerinnen und -lehrern, die jeweils über zwei positive und zwei negative Eltern-Einzelkontakte berichteten. Das Verhalten der Eltern und das der Lehrerinnen und Lehrer werden zunächst separat typisiert. Dann werden beide Typologien zusammengeführt, und es wird unterschieden zwischen den Interaktionsmustern ›ratlos – raten‹, ›gegenseitige Offenheit‹, ›dominieren – standhalten‹, ›offene Sachlichkeit‹, ›distanzieren – informieren‹, ›vermeiden – resignieren‹, ›offen – explorierend – einfühlend‹ (Behr/Franta 2003, 25). Diese Typologie ist auch für Gespräche zwischen Lehrpersonen und migrierten Eltern von Interesse.

Kotthoff (2012) betrachtet gesprächsanalytisch Interaktionen in Elternsprechstunden. Vier Gespräche wurden in Förderschulen aufgenommen. Die Eltern hatten Migrationshintergrund, und das betroffene Kind war anwesend. Acht Gespräche stammen aus Grundschulen. Hier wurde mit autochthonen Eltern ohne die Anwesenheit von Kindern interagiert. Der Vergleich zwischen den beiden Korpora bezieht sich auf den Schultyp. Im Gegensatz zu den Eltern an Förderschulen gilt für die Eltern an Grundschulen: Sie »präsentieren sich [...] als mit schulischen Standards vertraut und diesen zugeneigt« (a.a.O., 12). Hier bestehen Habitusnähe und ein geteilter ›common ground‹ zwischen Eltern und Lehrpersonen; die Eltern verfügen über eine hohe ›kulturelle Mitspielkompetenz‹. Zu den im engeren Sinne gesprächsanalytischen Untersuchungen zählt die Systematisierung »schulbezogene[r] deskriptive[r] Praktiken in Bezug auf das Kind« (a.a.O., 9).

In ihrer Masterarbeit untersucht Korn (2013) als interkulturelle Germanistin neben anderen Materialien acht Gespräche zwischen Eltern unterschiedlicher ethnischer Herkunft und Lehrpersonen in der Grundschule. Die Konstellationen sind unterschiedlich. Mal sind zwei Eltern anwesend (1x), mal sind kleine Kinder präsent (2x), mal das betroffene Kind (3x) und mal eine dolmetschende Person (2x). Bei der Auswertung dominieren Interpretationen im Hinblick auf die Rollenzuschreibungen ›Laie‹ und ›Experte‹. Die Lehrerinnen und Lehrer positionieren sich in den Gesprächen als Expertinnen und Experten. Dieser Status wird ihnen auch von den Eltern zugeschrieben. Den Eltern hingegen wird ein Expertenstatus als Eltern zugesprochen, schulbezogen gelten sie nur dann als Experten, wenn sie über ausreichendes sprachliches und institutionell-fachliches Wissen verfügen. Hinzu kommt der situa-

tive Kontext: Ist das betroffene Kind anwesend, fühlt sich der Elternteil kompetenter, ist eine dolmetschende Person zugegen, sieht sich der Elternteil eher als Laie. Expertenstatus kann auch durch Bestätigung der als kompetent eingeordneten Lehrperson erreicht werden. Übersetzende etablieren sich über eigene Kommentare als Expertinnen/Experten. Der Status ›Expertin/Experte‹ ist vergleichbar mit dem von Kotthoff (2012) verwendeten Ausdruck ›kulturelle Mitspielkompetenz‹.

Kececioğlu (2008) untersucht fünf Gespräche zwischen einem Lehrer und Eltern mit Migrationshintergrund zum Übergang in die Sekundarstufe I, die im Allgemeinen in der Wohnung der Eltern geführt wurden und bei denen zumeist das betroffene Kind zugegen war. Die Handlungen der Lehrperson werden systematisiert: Sie nennt Positives vor Kritik, bittet den Schüler um eigene Einschätzungen, verstärkt fördernde Ansätze der Eltern, usw. Ahamer (2013) untersucht in ihrer Dissertation das Dolmetschen durch Kinder und Jugendliche auf Interviewbasis. Befragt wurden 42 Jugendliche sowie Eltern, Lehrpersonen und weitere Erwachsene, die in ihrer Kindheit dolmetschten. Ausführlich berichtet wird über Übersetzungserfahrungen bei Elternsprechtagen. Immer wieder heißt es, man habe abweichend übersetzt, um selbst in einem besseren Licht zu erscheinen. Ein Beispiel: »ja der Lehrer sagt schlimmes über mi ich erklär dem Vater dass alles gut ist [...] halt i hon alles so vazält wia's ma gfalla hot« (a.a.O., 276). Die Autorin betont die Asymmetrie in der Übersetzungssituation: »Sprechen die Machtlosen durch (ihre) Kinder, wiegen ihre Worte noch weniger« (a.a.O., 87). Auch das Verhältnis zwischen Eltern und Kind ist betroffen. Die Kinder schämen sich für die geringen Kompetenzen ihrer Eltern, und dadurch kommt es zu einer Umkehrung des typischen Eltern-Kind-Verhältnisses.

Bei den vorgestellten Untersuchungen zu Elterngesprächen aus dem deutschsprachigen Raum¹ werden häufig unterschiedliche Gesprächskonstellationen zu einem Typ zusammengefasst. Empirische Basis sind zumeist authentische Elterngespräche, seltener Interviews. Die Ergebnisse der fünf präsentierten Studien bieten sinnvolle Bezugspunkte für die Analyse der eigenen Daten.

1 Einen kurzen Überblick zu Studien aus dem englischsprachigen Raum bietet Korn (2013, 6f.).

3. Anlage der Untersuchung²

Der Zugang zum Feld gestaltete sich schwierig. Obwohl 14 allgemeinbildende Schulen in Fulda kontaktiert wurden und sich der Erhebungszeitraum auf gut ein halbes Jahr erstreckte, konnten statt der erwünschten 12 bis 15 Gespräche nur 4 aufgezeichnet werden. Um die Erhebungsbedingungen zu verbessern, wurde von der Vorgabe ›eigenes, dolmetschendes Kind‹ auf ›dolmetschendes Kind‹ erweitert. Die Schwierigkeiten bei der Erhebung sind von Interesse, weil sie bereits auf strukturelle Merkmale des Feldes verweisen (vgl. dazu grundsätzlicher Wolff 2004, 336). Schulen mit geringem Migrantenanteil erklärten sich – trotz bekundetem Interesse an Einzelfällen – für nicht zuständig.³ Lehrpersonen äußerten auf die Eltern bezogene Bedenken. Es hieß, viele Eltern könnten Hochschule/Jugendamt/Ausländerbehörde nicht institutionell gegeneinander abgrenzen, und man wolle die belasteten Migranteneltern nicht zusätzlich verunsichern. Problematisiert wurde auch die Gesprächskonstellation. Ein erfahrener Lehrer berichtete, von Kindern gedolmetschte Gespräche seien in den letzten Jahren seltener worden. Außerdem wurde angeführt, dass es in Elterngesprächen oft um heikle Themen wie familiäre Angelegenheiten, finanzielle Nöte und emotional Belastendes gehe, Gesprächsinhalte also, die nicht gerne nach außen getragen würden. Es ist zu vermuten, dass es in den Gesprächen, die schließlich aufgezeichnet werden konnten, um eher harmlose Themen geht, dass Lehrpersonen beteiligt sind, die sich selbst als besonders professionell einordnen, und dass Eltern teilnehmen, die über ein besonders hohes Selbstbewusstsein verfügen.

Die Gespräche wurden durch die Lehrpersonen aufgezeichnet. Dies hatte den Vorteil, dass ich nicht anwesend zu sein brauchte und so die Interaktion nicht direkt beeinflusste. Die aufgezeichneten Gespräche dauerten 8 bis 17 Minuten. Sie wurden transkribiert und in ihren fremdsprachlichen Teilen übersetzt von jungen

2 Mein Dank gilt den Teilnehmenden der aufgezeichneten Gespräche, den Kooperationspartnern und -partnerinnen in den Schulen, den Hilfskräften für die Transkriptionen, Nigar Bal, Gürcan Koekgiran und Yilmaz Ersahin, meiner studentischen Hilfskraft Antje Becker sowie der durch finanzielle Unterstützung das Projekt ermöglichenden Hochschule Fulda.

3 Ähnlich erging es Ahamer (2013): An fünf Schulen wurde ihr ein Gespräch verweigert, »u. a. mit der expliziten Begründung, es handele sich um ›keine Problemschule‹« (a. a. O., 183).

Erwachsenen mit akademischer Vorbildung, die selbst mit den Herkunftssprachen – Türkisch und Kurdisch – aufgewachsen sind.⁴

Die qualitative Auswertung der Daten orientiert sich methodisch an drei Ansätzen. 1) Die ›grounded theory‹ nach Glaser und Strauss beabsichtigt, Theorien aus dem Datenmaterial heraus zu entwickeln. Kernelement ist ein dreistufiges Codierungsverfahren (vgl. Strauss 1987, 61–74). 2) Die objektive Hermeneutik nach Oevermann versucht, latente Sinnstrukturen zu erfassen und daraus Fallstrukturen zu konstruieren. Zentral ist hier eine aus acht Phasen bestehende Sequenzanalyse (vgl. Oevermann et al. 1979, 394–402). 3) Bei der auf Max Weber zurückgehenden Bildung von Idealtypen schließlich geht es darum, sämtliche Realisierungsformen eines sozialen Phänomens zu systematisieren, wobei die unterschiedenen Formen nicht in Reinform vorkommen und Mischtypen möglich sind (vgl. Weber 1980, 10 sowie Kelle/Kluge 1999). Die transkribierten Gespräche wurden zunächst, unter Verwendung der Software Atlas-ti, im Sinne der ›grounded theory‹ codiert, wobei als Kernkategorie »Information und Entscheidung« herausgearbeitet wurde.⁵ Für besonders interessierende Passagen wurden an der objektiven Hermeneutik orientierte Feinanalysen vorgenommen. Typenbildungen spielten in unterschiedlichen Phasen der Auswertung eine Rolle.⁶

4. Die vier Fälle im Überblick

Die vier Gespräche fanden in Grundschulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund statt. Alle anwesenden Eltern waren türkischstämmig. Gesprächsteilnehmende mit der geringsten deutschen Sprachkompetenz war jeweils die Mutter.

4 Für die Transkriptionen gelten unter anderem folgende Konventionen: Es wird Partiturschreibweise verwendet, d. h., alle Zeilen, die derselben Zeilenzahl zugeordnet sind, verlaufen zeitlich parallel. Die Sprecher werden abgekürzt mit L: Lehrperson, K: betroffenes Kind, S: Mitschülerin/Mitschüler, G: Geschwisterkind, M: Mutter, V: Vater, E: anderer Erwachsener. Fremdsprachliches wird kursiv gesetzt. Sind zwei Fremdsprachen vorhanden, wird die seltenere kursiv und fett gesetzt. In der dem Fremdsprachlichen unmittelbar folgenden Zeile wird es in kleinerer Schriftgröße übersetzt. Betonungen werden unterstrichen. Nicht-Verstandenes wird mit »(xxx)« gekennzeichnet. Kommentare stehen in doppelten Klammern. Das Ende ihrer Gültigkeit wird gegebenenfalls durch »#« markiert.

5 Vgl. als darauf orientierte Darstellung Zwengel (2010, 306).

6 Vgl. zu Akteurinnen und Akteuren und ihren Interessen Zwengel (2010, 305).

Gespräch 1:⁷ Am Gespräch sind Frau Engin, ihr die zweite Klasse besuchender Sohn Durso und der Lehrer Herr Seibel beteiligt. Als Übersetzerin fungiert Dursos Schwester Asme, die die vierte Klasse derselben Schule besucht. Zentrales Gesprächsthema ist die Unzufriedenheit des Lehrers mit Dursos schulischen Leistungen. Als mögliche Gegenmaßnahmen werden Förderunterricht, Hausaufgabenhilfe und Unterstützung durch die älteren Schwestern angesprochen. Gegen Ende des Gesprächs erklärt die Mutter, dass sie keine weitere Teilnahme ihres Sohnes am Türkischunterricht wünsche. Die Interaktion ist geprägt durch einen Austausch zwischen Lehrer und Schwester. Ausmaß der Übersetzungen und ihre Nähe zur Bezugseinheit sind sehr unterschiedlich. Das betroffene Kind Durso ist kaum am Gespräch beteiligt.

Gespräch 2: Das Gespräch über den nicht anwesenden, 9-jährigen Alo zwischen seiner kurdischen Mutter Frau Kader und der Klassenlehrerin Frau Böhm wird von der Mitschülerin Hatice sowie der Schwägerin der Mutter, Frau Even, übersetzt. Zentrales Thema sind Informationen über geplante Projektstage. Dabei geht es um Zeitraum, Aktivitäten, Mitzubringendes und Kosten. Gegen Ende des Gesprächs erklärt die Mutter, dass der Vater auf der Grundlage eines Schreibens der Lehrerin über Alos Teilnahme an den Projekttagen entscheiden solle. Die Interaktionsstruktur ist durch die Anwesenheit von zwei Dolmetschenden geprägt. Hatice wird von der Lehrerin wiederholt für ihre Übersetzungsleistungen gelobt. Interessant ist, dass Frau Even zum Teil auch dann übersetzt, wenn eine Verständnissicherung bereits gelungen scheint.

Gespräch 3: Das Türkisch und Kurdisch sprechende Ehepaar Herr und Frau Özgan führt ein Gespräch mit der Lehrerin Frau Degner über den anwesenden, 12-jährigen Sohn Ousso, der die dritte Klasse besucht. Zunächst geht es um Oussos schulische Leistungen: seine unzureichenden Hausaufgaben, die mögliche Wiederholung einer Klasse und eine zu erwartende Hauptschulempfehlung. Dann wird eine anstehende Klassenfahrt thematisiert, wobei es aus der Sicht der Lehrerin primär um Informationen über diese und aus der Sicht der Mutter vor allem um die Frage der Teilnahme ihres Kindes geht. Zur Interaktionsstruktur: Das Gespräch wird zum Teil zwischen Vater und Lehrerin geführt, ohne dass die Mutter einbezogen ist, und dies, obwohl sich die Lehrerin darum bemüht. Gedolmetscht wird vom Vater und vom Sohn, wobei Ersterer Letzteren unterstützt.

7 Alle Eigennamen sind Decknamen.

Gespräch 4: Das Gespräch zwischen der kurdischen Mutter, Frau Sezgin, und der zukünftigen Klassenlehrerin ihrer Tochter, Frau Gundelach, wird von der betroffenen, die dritte Klasse besuchenden Nermin übersetzt. Thema ist zunächst der Wunsch der Mutter, eine Putzstelle in der Schule anzutreten. Dann werden der letzte Elternabend, der Klassenlehrerwechsel, eine geplante Klassenreise und der schulische Mittagstreff angesprochen. Gegen Ende des Gesprächs beschwert sich Nermin, sie sei beleidigt und gehänselt worden. Streckenweise wird das Gespräch zwischen Lehrerin und Tochter geführt, ohne dass es zu Übersetzungen für die Mutter kommt. Übersetzt Nermin, so tut sie dies mit teilweise erheblichen Abweichungen von der zu übersetzenden Bezugseinheit und mit hoher Eigenständigkeit.

Wie in den vorgestellten Untersuchungen zu Elterngesprächen (Abschnitt 2.2) ist auch im vorliegenden Datenmaterial die Zusammensetzung der Gesprächsteilnehmenden sehr unterschiedlich. Kern des Gespräches sollte aber die Interaktion zwischen Mutter (sowie Vater) und der Lehrerin bilden. Die Gesprächsthemen werden weitgehend durch die Lehrpersonen vorgegeben. Gegen Ende (und am Anfang) der Gespräche kommt es aber häufig zu Themensetzungen durch andere Beteiligte. Es wird durch unterschiedliche Personen, häufig gar nicht und zum Teil mit erheblichen Abweichungen von der Bezugsäußerung übersetzt.

5. Beteiligte und ihre Interessen

Dolmetschen ist ganz generell eine hohe kognitive Leistung. Es ist nötig, zu memorieren, sprachliche Äquivalente zu finden, die Perspektive des Ausgangssprechers zu übernehmen, die eigene Äußerung in den Gesprächsablauf einzufügen, kulturelle Unterschiede auszugleichen, und, wo nötig, erklärende Kommentare zu ergänzen (vgl. hierzu Knapp 2002, 72). Diese kognitive Leistung wird von den dolmetschenden Kindern erbracht.

5.1 Kognitive Unterstützung der Mutter durch das Kind

Folgende Passage zeigt, dass abweichend übersetzt werden kann, um die Interessen der Mutter zu vertreten.

Transkript 1: Eine Putzstelle

- 38 M (xx) okulda iş olursa yani bir kadın ya çıkar, ya
wenn in der Schule eine Arbeit sein sollte falls eine Frau geht, oder
- 39 girer ya bir sey olursa temizlik varsa ben eh .. de yapım
eintritt oder etwas passiert Reinigungen vorhanden sind eh .. ich mache es auch
- 40 K also meine Mutter hm braucht auch unbedingt putzen die möchtete
41 auch putzen ä wenn jemand ähm Frau raus ist und hm kannst
L hmhm
- 42 K du Bescheid sagen ob sie arbeiten darf? hm hm
(bestätigend)
- L in der Schule?
- 43 gut .. das weiß ich nicht ob ich das kann Nermin weil das geht über
44 die Stadt sachst du's deiner Mutter?
- K ach so devlet yapı bu yapmı
der Staat entscheidet das
- 45 ama bu söylice k konuşcak
sie nicht aber sie wird es sagen besprechen
- M hm hm n n ne nereye başvuruyorlarsa söylesin
(bestätigend) sie soll sagen w- w- wohin man sich hinwendet
- 46 K kannst du das mit Stadt regeln?
L ich kann das so machen wenn bei
47 uns mal wieder eine Stelle frei ist wenn eine der beiden Putzfrauen
48 vielleicht nicht mehr bei uns arbeitet dann könnte ich
K hm hm
- 49 L fragen ob es möglich ist aber ich denke die bleiben bei
K hm hm
(bestätigend)
- 50 L uns ja
K (niemands)? ok ehm (xxxxx) bence gitmez bence (ca- di) ben
(bestätigend) meiner Meinung nach geht sie nicht meiner
- 51 K söylerim o zaman çıkarlarsa kadınlar (ama?) sizi yani mümkünse
Meinung nach (ca- sagt?) ich sag Bescheid wenn sie gehen die Frauen (aber?)
euch
- 52 illemse devlet istise o zaman tamam
also wenn es möglich sein sollte unbedingt sein muss der Staat es möchte dann
ist es ok

(Frau Sezgin)

Die Tochter unterstützt das Vorhaben der Mutter durch zusätzliche Formulierung von Dringlichkeit: »also meine Mutter hm braucht auch unbedingt putzen«. Ihre gesprächsbezogene Handlungskompetenz scheint höher als die der Mutter. Während die Mutter direkte Ansprechpartner sucht, setzt die Tochter auf die – kompetente – Vermittlung durch die Lehrerin. Die Schülerin macht der Mutter Hoffnungen, die durch die Äußerungen der Lehrerin nicht gedeckt sind, indem sie sagt, die Lehrerin werde das Thema auf jeden Fall ansprechen, und eine Einstellung sei möglich, wenn aus Sicht des Staates Dringlichkeit bestehe. In der Übersetzung zeigt sich ein sehr enger, kooperativer Bezug des Kindes auf seine Mutter – auch wenn es die bestehenden Handlungsmöglichkeiten nicht realistisch einschätzt.

Eine abweichende Übersetzung ist nicht unbedingt als ein Defizit zu verstehen. Es kann sich auch um eine besondere kognitive Leistung handeln. Mehrere Fälle sind zu unterscheiden. Zum einen geht es um den Umgang mit fehlendem, nicht kontextspezifischem Wissen. So werden wenig geläufige Vokabeln durch umschreibende Formulierungen ersetzt: »Klassenfahrt« wird übersetzt mit »zu dieser 70 Euro Sache einen Ausflug machen« (Gespräch 4). »Projekttag« wird kollektiv erschlossen über M: »sie gehen wohin«, E: »Urlaub« und S: »äh Spielplatz gibt es dort sagt sie« (Gespräch 2). Daneben wird die Äußerung an die Mutter als Adressatin angepasst. So übersetzt ein Kind nicht das Organisieren der Übernahme der Kosten für die Klassenfahrt durch das Sozialamt im Detail, sondern beschränkt sich auf den für die Mutter wesentlichen Aspekt. K: »sie sagt ok Sozialamt der Staat wird das bezahlen du (xxx) bist nicht gebunden« (Gespräch 4). Auch die Information der Lehrerin, es werde auf der Klassenfahrt gekocht, wird nicht übersetzt, sondern nur in der Konsequenz für die Mutter berücksichtigt: Sie brauche nur wenig Brote mitzugeben (Gespräch 4). Bei der Übersetzung der Äußerungen von Lehrpersonen wird häufig der Inhaltsaspekt gegenüber dem Beziehungsaspekt privilegiert. So entfallen Modalisierungen: L: »ja das wär's eigentlich ne«, S: »fertig« (Gespräch 2) und Höflichkeitsfloskeln: L: »ich wünsche ihr einen schönen Tag und bedanke mich«, S: »sie sagt ja danke« (Gespräch 4). Außerdem werden die Äußerungen der Lehrpersonen einer inhaltlichen Prüfung unterzogen und gegebenenfalls variiert. So ergänzt eine Schülerin zum für den Projekttag vorgesehenen Spielplatzbesuch als Voraussetzung: S: »wenn es sehr schön wird« (Gespräch 2). Ein Kind stellt eine Präsupposition der Lehrerin infrage: Die Frage »was möchte sie mich denn noch fragen?« wird ergänzt durch: K: »möchtest du sie etwas fragen?« (Gespräch 4). Schließlich verweisen abweichende Übersetzungen auch auf eigene Interessen. Eher amüsant, aber doch erheblich verzerrend ist folgendes Beispiel: Die Information einer Lehrerin, dass für

einen Ausflug feste Schuhe benötigt werden, wird als Frage danach übersetzt, ob Süßigkeiten mitgebracht werden dürfen (Gespräch 2).

5.2 Emotionale Unterstützung des Kindes durch die Mutter

Folgendes Transkript zeigt, dass auch Kinder Unterstützung durch Eltern einfordern.

Transkript 2: Nermin wird gehänselt

- 216 K ok ich eah ehm wollte Mama etwas sagen dass Mama dir
217 sagen soll *anne çocuklar bizim beni vuri ben söyylimmi?*
Mama die Kinder schlagen mich soll ich das sagen?
- 218 M *öhh ö- öğretmenine mi?*
der Leh- Lehrerin?
- K *evet öğretmen öyle çocuklara kızar bu*
ja die Lehrerin ärgert sich über solche Kinder auf
- 219 *okulda*
dieser Schule
- M *söylee! ama daha önce gelip niye söyledim yani*
sag es! ((etwas ungehalten)) aber warum bist du nicht früher
220 *öğretmene?*
gekommen und hast es also der Lehrerin gesagt?#
- K ehm Frau Gundelach ich wollte etwas (xxxx) ehm
221 ehm diesen also jetzt gerade wo ich diesen Mittwoch war
222 ich in bei Mittagstreff da hat die Nadja und Merican ...
223 Nadja ist auf 2c auf da drüben bei Frau Bayer die
- L hm hm
- 224 K haben mich als ehm .. oh wie soll ich sa/ ehm schlimme
225 Wörter gesagt und ich wollte die hauen aber ich wollte
nicht
226 dass die Ärger bekommen von mir und ehm ich wollte dir
227 sagen dass du mit ihren Lehrer sprechen kannst
- (Frau Sezgin)

Das Mädchen sucht Beistand bei ihrer Mutter, bevor sie das für sie zentrale Thema »Hänseln« anspricht. Die hohe subjektive Bedeutung des Themas für das Kind zeigt sich daran, dass es sich um seinen längsten Redebeitrag in diesem Gespräch handelt, und daran, dass es, bedingt durch die Emotionalität, zunächst Mühe hat, die richtigen Worte zu finden. Zentral scheint ihm die Beleidigung; ein anfänglich genanntes Schlagen wird nicht wieder aufgegriffen. Hilfe durch die Lehrerin einzufordern, ist für Nermin als Schülerin schwierig; sie umgeht das Problem durch Verwendung des Modalverbs »können«. Für unseren Argumentationszusammenhang ist das Verhältnis zwischen Mutter und Kind entscheidend. Nermin bittet die Mutter zunächst, ihr Problem zu thematisieren, und fragt sie dann, ob sie selbst das Thema ansprechen soll. Das Kind sucht hier (bei der wenig kooperativ reagierenden) Mutter emotionalen Rückhalt. Dieser Unterstützungszusammenhang, der erheblich von den erwarteten Zusammenhängen abweicht, kann mit »Mama, sag du's!« griffig gefasst werden.

Auch an anderer Stelle wird ein enges emotionales Verhältnis zwischen Mutter und Kind deutlich. Beispielsweise wird für eine Klassenreise nach Formen gesucht, durch die sich das abendliche Gute-Nacht-Ritual zwischen Mutter und Sohn ersetzen lässt (Gespräch 3). Vereinzelt ist kognitive Unterstützung des Kindes durch die Mutter belegt. So wendet sich ein Mädchen an ihre Mutter, als es ihr nicht gelingt, Fragen der Lehrerin hinsichtlich Geburtsort und Aufenthaltsdauer zu beantworten (Gespräch 4).

Die emotionale Unterstützung des Kindes durch die Mutter ist ein wesentlicher, nicht erwarteter Aspekt in den Elterngesprächen. Er erklärt sich dadurch, dass das Verhältnis zwischen der Mutter und dem betroffenen Kind (neben der Beziehung zwischen den Ehepartnern) die intensivste und dauerhafteste der das Elterngespräch beeinflussenden Beziehungen ist. Wichtig ist zudem, dass es sich bei den anwesenden Kindern um Grundschul Kinder handelt. Eventuell kommt ein Migrationsaspekt hinzu. Nach Einschätzung einer Grundschullehrerin ist die Beziehung zur Mutter für Migrationskinder ihrer Schule besonders wichtig. Vermutlich käme die Untersuchung zu anderen Ergebnissen, wenn die betroffenen und die übersetzenden Kinder im Jugendalter wären. In der Pubertät sind Abgrenzung von den Eltern und Protest zu erwarten. Zum hier nicht berücksichtigten Dolmetschen aus der Perspektive von Migrant*innenjugendlichen sei auf die aufschlussreichen Interviews in Pohl (2006) verwiesen.

6. Gesprächsmanagement

6.1 Face-bedrohende Annahme von Nichtverstehen

Da die Mütter über Grundkenntnisse des Deutschen verfügen und fehlende Deutschkenntnisse als Makel erlebt werden, kann es aus ihrer Sicht problematisch werden, wenn die Unterstützungsleistungen über das für sie nötige Maß hinausgehen.

Transkript 3: Die Regenjacke

- 48 L ja Regenjacke mal sehen wie
M und Klamotten der hat warme Regen auch
- 49
- 50 L es ist also wahrscheinlich nur eine Regenjacke die kann man in
51 Rucksack tun ne
- S *belki* sicherheita *ceket*
vielleicht sicherheitshalber sollen
- E *caketi xwe si ti xweri*
ihre Jacken müssen sie auch mitnehmen
- 52 S *alicaklarmış* *ama şey*
sie eine Jacke mitnehmen aber dings
- E *çaket*
Jacke
- M *biliyorum onu anla anliyom da*
ich weiß das hab ich ver verstanden

(Frau Kader)

Auch wenn die Mutter die Vokabel »Regenjacke« nicht kennt, gelingt es ihr aus dem Kontext heraus, die Bedeutung grob zu erschließen. Dies zeigt sich an der Sequenz »Klamotten«, »warme« und »Regen«. Da die Übersetzung mit »Jacke« unspezifischer bleibt, ist das Grobverständnis sogar genauer als das, das sich aus der Übersetzung ergibt. Zentral erscheint mir die als Zurückweisung formulierte Betonung des bereits erfolgten Verständnisses durch die Mutter. Sie kann mit dem dokumentierten Grobverständnis oder mit der dreimaligen Wiederholung von »Jacke« zusammenhängen. Erwähnenswert ist, dass die Verwendung des Kurdischen durch die Schwägerin und der Gebrauch des Türkischen von Mutter und Mitschülerin das Verständnis zwischen diesen Gesprächspartnern nicht zu beeinträchtigen scheint. Auffallend ist daneben, dass die dolmetschende Schülerin situationsangemessen und eigenständig »sicherheitshalber« ergänzt.

Die ansatzweise vorhandenen Deutschkenntnisse könnten erklären, warum in den dokumentierten Gesprächen nicht kontinuierlich und systematisch übersetzt wird. Nur für den Anfang des Gesprächs mit Frau Engin ist eine durchgehende Übersetzung belegt: Sie wird durch den Lehrer sichergestellt. Im Verlauf der Gespräche kommt es zu Übersetzungen mit und ohne explizite Aufforderung hierzu, wobei die Aufforderung mal vom Sprecher und mal vom Hörer formuliert wird. Es überrascht, wie selten Mütter Übersetzungen einfordern. Dies scheint nicht mit sichergestelltem Verständnis der Mutter zusammenzuhängen. Im Gegenteil, oft bleiben die Mütter ausgeschlossen; das Gespräch findet zwischen anderen anwesenden Interaktionspartnern statt (vgl. Kap. 4). Manchmal könnte dies mit dem bereits angesprochenen Phänomen zusammenhängen, dass bestimmte Themen die Mütter nicht unmittelbar tangieren (vgl. Kap. 5.1), so z. B. Überlegungen zu einer möglichen Unterstützung des Sohnes durch seine Schwestern (Gespräch 1). Manchmal scheinen Gesprächspartner so vertieft in ihr Gespräch, dass sie an ein Übersetzen nicht denken. Ein Beispiel hierfür könnte der Dialog zwischen der Lehrerin und dem betroffenen Kind zum Hänselfein sein (Gespräch 4). Dennoch, es scheint problematisch, ein »Elterngespräch« zu führen, wenn dieses vom Elternteil über weite Strecken hinweg nicht verstanden wird.

Fehlendes Verständnis kann für die Mütter Face-bedrohend sein, weshalb es zu Handlungen kommt, die als Gegenmaßnahmen eingeordnet werden können. So entdramatisiert eine Lehrerin begrenzte Deutschkenntnisse mit dem Verweis auf die übersetzende Schülerin: »gut! aber dafür haben wir ja Hatice ja!« (Gespräch 2). Das Gesicht der Mütter wird ebenfalls geschützt durch sprachliche Handlungen, die die Mütter in anderen Bereichen aufwerten. So würdigen Lehrpersonen die Herkunftssprachen: Ähnlichkeiten im Vokabular – wie Mathematik (Gespräch 4) und Autobus (Gespräch 2) – werden hervorgehoben, und neue Vokabeln – wie »fen«

für Sachkunde (Gespräch 4) und »gün« für Tag (Gespräch 2) – werden memorisiert. Als Aufwertung ist ebenfalls das Loben von Erziehungszielen der Eltern einzuordnen. Hierbei geht es insbesondere um Freundlichkeit und um Respekt vor älteren Menschen. Ein Beispiel aus Gespräch 3: Der Vater betont »mit die alte Leute muss Respekt Respekt Respekt«. Die Lehrerin antwortet mit »das merke ich dass sie das wichtig finden das spürt man an Ousso ja das ist schön«.

Festzuhalten ist: Die spezifische Übersetzungssituation entsteht dadurch, dass die Translation für eine Person vorgenommen wird, die die Ausgangssprache ansatzweise versteht. Müller (1989, zit. in Apfelbaum 1998, 27) spricht hierfür von transparenten im Gegensatz zu opaken Dolmetschsituationen. Bei dieser Konstellation müsse immer wieder ausgehandelt werden, wie viel Translationsbedarf tatsächlich bestehe (vgl. Apfelbaum 1998, 42). Erschwerend kommt hinzu, dass die untersuchte Gesprächskonstellation durch eine starke Asymmetrie gekennzeichnet ist. Es stehen sich Lehrpersonen mit einer akademischen Vorbildung und gering gebildete Mütter, die zum Teil Analphabetinnen sind,⁸ gegenüber, und dies in einer Institution, die den Lehrpersonen sehr gut und den Müttern kaum vertraut ist.

6.2 Geteiltes Kernverständnis

Manchmal unterscheiden sich die Thematisierungen durch die einzelnen Gesprächspartner und -partnerinnen erheblich.

Transkript 4: Durso soll sich mehr Mühe geben

90 L ja mmh also schon
91 gucken dass Durso auch ähm auch selbstständig ist ne das
92 äh ich weiß ihr seid jetzt vier Frauen und und ein kleiner
93 Durso und immer ach lieber Durso und klar ist er ein Junge
G ((lacht))
94 L und so weiter aber trotzdem auch ein bisschen sagen Durso
95 nein! das geht nicht du musst auch deine Arbeit machen ja
96 kannst du's deiner Mutter auch noch mal erklären?

8 Dies zeigte sich daran, dass sie die Erklärung, mit der Aufzeichnung und der anonymisierten Verwendung der Daten des Gespräches einverstanden zu sein, nicht namentlich unterschreiben konnten.

- G *yani diyi*
also er sagt
- 97 *demeyin yani anlamış diyi türkler diyi olan dersini*
sagt nicht er hat's schon verstanden er sagt die Türken sagen ein Junge
- 98 *yapmasın ähm diyi kızlar olanlardan daha önde yani*
braucht seine Hausaufgaben nicht zu machen er sagt Mädchen sind
- 99 *okumada herşeyde diyi Durso okusun*
den Jungs überlegen also er sagt dass Durso lernen
im Lesen in allem soll
- L ja das
- M mmh
- 100 *görüğün nankör herkes burda*
siehst du du Undankbarer alle Kinder hier
- L ja dass er dann auch ganz selbstständig
- 101 M *okuyor çocuklar sen burda arkada onların gözüne bakiyin*
lesen und du hängst hinterher und schauts in deren Augen
- (Frau Engin)

Kern des Gesprächs ist die an den anwesenden Durso gerichtete Aufforderung »du musst auch deine Arbeit machen«. Diese Aufforderung wird aber von den am Gespräch Teilnehmenden ganz unterschiedlich situiert. Der Lehrer spricht von der spezifischen familiären Einbettung und der Verantwortung der Familienmitglieder. Die Schwester formuliert statt einer Übersetzung ethnische und geschlechtsbezogene Verallgemeinerungen, die sie selbst in ein positives Licht rücken. Die Mutter schließlich vergleicht ihren Sohn mit seinen Mitschülern und setzt die Aufforderung des Lehrers in eigene Worte an den Sohn um. Es werden zum einen Differenzierungen deutlich: Die erwünschte Verhaltensänderung wird mal auf die (Haus-) Aufgaben, mal auf das Lesen bezogen. Daneben zeigen sich Gemeinsamkeiten: Die vom Lehrer (»klar ist er ein Junge«) und von der Schwester formulierten geschlechtsspezifischen Stereotypen ähneln sich. Die Mutter greift die türkische Redewendung »in die Augen schauen« auf, die wohl sowohl im wörtlichen als auch im übertragenen Sinne zu verstehen ist. Es ist erstaunlich, dass trotz sehr unterschiedlicher Perspektiven der Akteure und kaum vollzogener Übersetzung die Kernaussage »du musst auch deine Arbeit machen« erhalten und von den Akteuren bearbeitbar bleibt.

Es liegt in der Natur der Sache, dass derjenige, für den übersetzt wird, nicht beurteilen kann, ob die Übersetzung angemessen ist. Da im vorliegenden Korpus

deutlich mehr Äußerungen von Lehrpersonen als Äußerungen der Mütter realisiert und übersetzt werden, soll geprüft werden, wie die Lehrpersonen damit umgehen. Häufig vergewissern sie sich, ob zutreffend übersetzt wurde, mit Formulierungen wie »gut hat die Mama das verstanden?« (Gespräch 3) oder »fragst du sie noch einmal ob das richtig ist?« (Gespräch 4). Nicht selten loben Lehrpersonen Kinder für eine Übersetzung, die sie selbst nicht einschätzen können. Dies führt zum Teil zu situationsunangemessenen Bestätigungen. So wird z. B. gelobt, obwohl die Mutter mit der Übersetzung nicht einverstanden ist (Gespräch 2), obwohl 7 und 17 verwechselt wurden (Gespräch 2) oder obwohl nicht die Schülerin, sondern die Schwägerin der Mutter erfolgreich übersetzte (Gespräch 2). Eine ähnliche Problematik ergibt sich dann, wenn die Lehrpersonen an herkunftssprachliche Äußerungen anknüpfen, die sie selbst nicht verstehen. Dies führt nicht selten zu fehlender Passung. In einem Fall ist dies zentral. Wie in zwei anderen Gesprächen ebenfalls ist aus der Perspektive der Mutter wesentlich, ob das eigene Kind an einer bestimmten schulischen Veranstaltung teilnehmen soll oder nicht, während die Lehrpersonen dieses zentrale Anliegen der Mütter nicht erkennen, sondern in erster Linie über die Veranstaltung informieren (vgl. Zwengel 2010). So sprechen Frau und Herr Özgan in einer Herkunftssprache über die Teilnahme ihres Sohnes an einer Klassenfahrt: Frau Özgan wendet sich an ihren Mann: »er soll gehen? Sag du!«. Dieser antwortet: »natürlich soll er gehen«. Wegen fehlender Übersetzung kann die Lehrerin diese hochrelevante Frage nicht erfassen und aufgreifen. Sie schließt mit Informationen zum Termin der Klassenreise an. An einer anderen Stelle knüpft die Lehrerin intuitiv erfolgreich an eine nicht übersetzte Sequenz zwischen Mutter und Sohn zum Thema Klassenfahrt an: »wirst du Heimweh haben Ousso?« (Gespräch 3).

Es überrascht, dass eine gemeinsame Gesprächsgestaltung trotz recht wenig wechselseitigen Verständnisses gelingt. Wichtig scheinen dafür Kontextwissen und Globalverständnis. Verständigung trotz Nichtverstehens wird in der rezipierten Fachliteratur nicht thematisiert (vgl. Kap. 2). Es handelt sich dabei aber letztlich um kein für das Korpus spezifisches Phänomen. Verstehen ist immer graduell. Vollständiges Verstehen ebenso wie vollständiges Nichtverstehen sind in der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und in der Kommunikation mit und unter Nicht-Muttersprachlern eigentlich nicht möglich (vgl. in diesem Sinne Marti 2001, 33).

7. Handlungsorientierungen

7.1 Strategien der Mütter

Die Interaktionssituation ist für die Mütter strukturell durch eine geringe Vertrautheit mit dem schulischen Kontext geprägt. Diese ist auf drei Gründe zurückzuführen. Zum einen halten sich migrierte Mütter deutlich seltener in dieser Institution auf als Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler. Daneben kennen die hier untersuchten Mütter Schule in erster Linie aus einem anderen gesellschaftlichen Kontext. Und schließlich haben sie selbst, wenn überhaupt, nur wenige Jahre eine Schule besucht. Alle drei Aspekte können zu einer eingeschränkten Handlungskompetenz führen.

Die Interaktionssituation ist für die Mütter durch ihr Verhältnis zum Kind vorstrukturiert. Die Anwesenheit eines Kindes, insbesondere des eigenen, kann den Müttern eine gewisse Sicherheit verschaffen, da es sich um eine lange bekannte und vertraute Person handelt, zu der eine enge emotionale Bindung besteht. Zugleich aber ist es möglich, dass es durch die im Vergleich zum Schulkind geringe Vertrautheit mit der Institution Schule sowie durch die kindliche Übersetzerrolle zu Unsicherheiten der Mütter im Hinblick auf ihren eigenen Status kommt.

Die Mütter verfolgen gegenüber den Lehrpersonen eigene Interessen (vgl. hierzu ausführlich Zwengel 2010). Zentral für den Gesprächsverlauf sind daneben kooperative Orientierung auf gemeinsame Ziele sowie Kompetenzzuschreibungen. Die Mütter orientieren sich an dem Bildungserfolg ihrer Kinder. So sagt Frau Özgan: »er soll kommen viel zur Schule gehe kommen«, und erkundigt sich nach für sie nachvollziehbaren Bereichen: »frag kann er schön lesen? hat er eine schöne Schrift?« (Gespräch 3). Den Lehrpersonen werden spezifische Kompetenzen zugeschrieben. So heißt es zur Unterstützung beim Lesenlernen: M: »ich weiß doch nicht er ist Lehrer wenn er weiß was zu machen ist dann soll er es sagen« (Gespräch 1). Ähnlich wird im Hinblick auf die Ausstattung für eine Klassenreise argumentiert: M: »sie weiß besser ich weiß darüber nicht« (Gespräch 3). In einzelnen Fällen übertragen die Mütter sogar ihre eigene Erziehungszuständigkeit an die Lehrpersonen: M.: »sag ihm meine Mama sagt er soll ihm die Ohren langziehen« (Gespräch 1).

7.2 Strategien der Kinder

Die Kinder sind Vermittler zwischen den beiden Institutionen Schule und Familie. Sie kennen die Familie besser als die Lehrpersonen und die Schule besser als die Mütter. In beiden Institutionen aber haben sie weniger Macht als die anwesenden Erwachsenen, die diesen Institutionen jeweils zugeordnet werden können. Kinder sind zentraler thematischer Fokus der Elterngespräche, als Interaktionspartner aber treten Kinder vor allem sekundär in der Rolle des Vermittlers auf.

Für ein Grundschulkind dürfte die Mutter häufig die wichtigste Bezugsperson überhaupt sein. Dies könnte erklären, warum die kognitive Asymmetrie zulasten der Mutter schwächer zu gewichten ist als die emotionale Bindung zwischen beiden. Dass das Kind für die Mutter dolmetscht, dürfte im Alltag häufiger vorkommen. Es handelt sich deshalb wahrscheinlich um ein eingespieltes Team und um eine routinierte Situationsbewältigung.

Die Beziehung zwischen Kind und Lehrperson ist zeitlich befristet. Im schulischen Kontext ist sie von den hier betrachteten Beziehungen die mit der größten Kontakthäufigkeit. In den untersuchten Daten belegt sind Versuche von Kindern zu verhindern, dass Lehrpersonen negative Äußerungen über sie selbst gegenüber der Mutter äußern. Koalitionen von Kind und Lehrperson gegen die Mutter hingegen (z. B. im Hinblick auf gewünschte Teilnahme an schulischen Veranstaltungen) waren nicht zu beobachten. Auch zu offener Infragestellung der Autorität von Lehrpersonen kam es nicht. Eine solche wäre, zumindest später, in der Pubertät, zu erwarten.

7.3 Strategien der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen sind in einer dominanten Position. Sie repräsentieren die Institution, in der das Gespräch stattfindet, und sie haben Sanktionsmöglichkeiten gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Die Lehrpersonen haben im Allgemeinen zum Elterngespräch eingeladen, und sie steuern den Interaktionsverlauf weitgehend. Daneben vertreten sie das Deutsche als dominante Sprache. Diese Dominanz des Deutschen bezieht sich auf die Gesellschaft, die Institution und die Interaktionssituation. Sie zeigt sich auch daran, dass sich Lehrpersonen zum Teil direkt in Deutsch an eine Mutter wenden, während umgekehrt keine Mutter Lehrpersonen in ihrer Herkunftssprache adressiert. Anders als für die Mutter und für das Kind ist die Übersetzungssituation für die Lehrpersonen keine alltägliche Routine, sondern eine – eher problematische – Ausnahme.

Für die Lehrpersonen steht – wie für die Mütter – die Förderung des im Zentrum des Interesses stehenden Kindes im Vordergrund. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Lehrpersonen eine hohe Anzahl von Betreuungsverhältnissen zu bewältigen haben. Bei der Auswahl der zu besprechenden Themen muss die Anwesenheit des (betroffenen) Kindes in Rechnung gestellt werden. Dies kann zur Favorisierung von Themen führen, zu denen das Kind etwas beitragen kann, und zum Vermeiden von Gesprächsgegenständen, die eher nicht für das Ohr des Kindes bestimmt sind.

Die Kontakte zwischen Lehrpersonen und Müttern sind relativ kurz und relativ selten. Es handelt sich um die loseste der hier berücksichtigten sozialen Beziehungen. Die in Elterngesprächen generell vorhandene Asymmetrie wird in der hier untersuchten Konstellation verstärkt durch eine geringe Vertrautheit der migrierten Mütter mit der Aufnahmegesellschaft und mit der Institution Schule sowie durch ihr niedriges Bildungsniveau und ihre nur rudimentären Deutschkenntnisse.

8. Handlungsperspektiven

Welche Möglichkeiten gibt es, gedolmetschte Elterngespräche in der Schule positiv zu beeinflussen? Im Hinblick auf die Mütter scheinen mir drei Aspekte wichtig. Für einen günstigen Verlauf des Gespräches ist es wichtig, dass sich die Mütter vorbereiten. Sie sollten vor dem Gespräch überlegen, welche Themen sie ansprechen möchten und welche Fragen sie haben.⁹ Zweitens wäre ein positives Verhältnis der Mutter zur Übersetzungssituation von Vorteil. Dies kann von Lehrpersonen gefördert werden. Die Notwendigkeit einer Übersetzung sollte nicht als Defizit eingeordnet werden, sondern als Chance für die Mütter, sich durch die Möglichkeit der Verwendung der Herkunftssprache differenzierter zu äußern, als ihnen dies im Deutschen möglich wäre.¹⁰ Schließlich scheint es sinnvoll, Anstöße zum verstärkten Deutscherwerb der Mütter zu geben, die nicht normativ orientiert sind (»wer in Deutschland

9 Eltern fokussieren in ihren Kontakten mit Lehrpersonen oft stark auf die Situation des eigenen Kindes (vgl. Busch/Scholz 2002, 266). Dies wird von Lehrpersonen nicht selten negativ bewertet (vgl. Busse/Helsper 2007, 335, gestützt auf Kanders/Rösner/Rolff 1996). Hier wird Eltern eher nahegelegt, dies selbstbewusst zu tun.

10 Übersetzungen erweitern die Artikulationsmöglichkeiten dessen, für den übersetzt wird: »the author of a formulation can use his native language freely for more complex and more subtle formulations« (Müller 1989, zit. in Apfelbaum 1998, 33).

lebt, muss Deutsch können«), sondern an ihren Bedürfnissen anknüpfen.¹¹ Bessere Deutschkenntnisse ermöglichen eine bessere Interessenvertretung. Sie erleichtern die Artikulation eigener Interessen, sind günstig für Aushandlungsprozesse und führen vermutlich zu für die Mütter vorteilhafteren Gesprächsergebnissen. Wichtig scheint es mir dabei, Ansatzpunkte zu finden, die es dem Kind ermöglichen, die Erweiterung der Deutschkenntnisse seiner Mutter zu fördern.¹²

Auch im Hinblick auf das Kind scheint es sinnvolle Möglichkeiten der Einflussnahme zu geben. Lehrpersonen sollten den Kindern klare, einfache Regeln für das Dolmetschen nennen. Diese könnten folgendermaßen lauten: »Bitte übersetze regelmäßig und möglichst genau, was gesagt wurde. Du kannst gern deine eigene Meinung einbringen, aber die sollte klar von der Übersetzung getrennt sein.«¹³ Dem Kind gegenüber sollten Lehrpersonen nicht negativ darauf fokussieren, dass die Mutter Unterstützung benötigt. Jung-Fehlmann (1998, 28) argumentiert zwar, dass es Migrationskindern peinlich sein kann, wenn in der Schule begrenzte Kenntnisse ihrer Mütter deutlich werden. Möglich ist es aber auch, positiv seine besonderen Kompetenzen für das Dolmetschen hervorheben. So zitiert Pohl (2006, 26) eine etwas suggestiv elizitierte Passage aus dem Interview mit einer jungen Deutschiranerin zu ihrer Dolmetschertätigkeit: »Wenn du mit deiner Mutter oder Oma zusammen irgendwo warst, gab es auch das Gefühl, dass du stolz warst, dass du was konntest, was sie nicht können?« Elnaz: »Ja, das habe ich immer noch. Ich bin stolz, dass ich was kann.«¹⁴

Lehrpersonen sollten auch ihre eigene Position reflektieren. Durch die geringen Deutschkenntnisse der Mutter entsteht die Versuchung, primär mit dem bzw. den anderen Interaktionspartner(n) zu kommunizieren. Dem können sie entgegenwirken, indem sie die Mütter immer wieder in das Gespräch einbeziehen. Die starke

11 Vgl. Zwengel (2004) zum Wunsch nach Autonomie.

12 Diese Perspektive wird aus meiner Sicht in der Fachdiskussion völlig vernachlässigt. Es geht fast ausschließlich um die Förderung des Spracherwerbs der Kinder durch ihre Eltern (vgl. dazu Zwengel/Paul 2009).

13 Gerade bei nicht professionellen Dolmetschern ist es verbreitet, eigene Gesprächsbeiträge einzubringen und für einen Aktanten Partei zu ergreifen (vgl. Bührig/Meyer 1998, 86). Dies dürfte für Grundschul Kinder in besonderem Maße gelten und sollte angesichts ihrer spezifischen kommunikativen Kompetenzen auch zugelassen werden. Das Ideal der »reinen Übersetzung« wird in der Literatur generell infrage gestellt. Scheffer (1997, 165 ff.) spricht von einer »Postbotenfiktion«. Apfelbaum (1998, 40) teilt die Auffassung, dass Translation ohne Auftreten als Akteur eigentlich nicht möglich sei.

14 Manuela Westphal formuliert während der Diskussion eines von ihr gehaltenen Gastvortrages (11.11.2010, Hochschule Fulda) die Annahme, dass viele bildungserfolgreiche Migrantinnen in ihrer Kindheit häufig gedolmetscht haben.

Asymmetrie in der Beziehung zwischen Mutter und Lehrperson kann abgeschwächt werden durch eine Aufwertung der Mutter, und zwar insbesondere durch Betonung ihrer Rechte als Erziehungsberechtigte und durch Würdigung ihrer Erziehungspraktiken. Ein zentrales Problem der Lehrperson bleibt, dass sie die Angemessenheit von Übersetzungen nicht beurteilen kann. Dieses strukturelle Problem ist nicht lösbar, sondern entsteht ja gerade durch die Notwendigkeit der Übersetzung.¹⁵

9. Fazit

Es wurde vermutet, dass das hierarchische Verhältnis zwischen Mutter und Kind durch die geringen Deutschkenntnisse der Mutter und die bestehende Notwendigkeit zur Übersetzung infrage gestellt werde. Diese These bestätigte sich nicht. Bei den hier betrachteten Grundschulkindern kam es ebenfalls zu kognitiven Unterstützungsleistungen der Mütter gegenüber den Kindern. Außerdem zeigte sich, dass der emotionalen Unterstützung des Kindes durch die Mutter zentrale Bedeutung zukommt.

Eine genauere Analyse der gedolmetschten Passagen ergab eine häufig erhebliche Abweichung des Gedolmetschten von der Bezugsäußerung. Dies konnte in vielen Fällen als funktional eingeordnet werden. Überraschend bleibt dennoch, dass Verständigung oft gelingt, obwohl nur ein sehr geringes gemeinsames Kernverständnis gesichert ist.

Ziel der Studie war auch zu untersuchen, wie sich das alltägliche Leben für Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen gestaltet. Elterngespräche, die von Laien gedolmetscht werden, reduzieren für die Mütter die Schwelle, sich auf solche Gespräche einzulassen. Zugleich machen die Gespräche selbst für die Mütter erfahrbar, wie nützlich bessere eigene Deutschkenntnisse wären, um eigene Interessen zu formulieren, Aushandlungsprozesse zu gestalten und für sie selbst vorteilhafte Gesprächsergebnisse zu erzielen. Ausgangspunkt für eine verstärkte Motivation zu erweitertem Deutschwerb wäre damit nicht die normative Erwartung von Teilen der Aufnahmegesellschaft, Deutsch zu lernen, sondern der Wunsch nach effektiverer, eigener Interessenvertretung. Damit erschließt sich am Ende des Auf-

15 Bei der Anfertigung von Transkriptionen ist es möglich, die fremdsprachlichen Äußerungen zu übersetzen. Damit stehen für die Datenanalyse mehr Informationen zur Verfügung, als den Interaktionspartnern selbst zugänglich sind.

satzes die Wahl des Titels. Nicht Verständnissicherung ist der erste Schritt, der dann Interessenvertretung ermöglicht, sondern Interessenvertretung ist der Ausgangspunkt und der Motor für eine immer besser gelingende Verständnissicherung.

10. Literatur

- Ahamer, Vera (2013): Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch ›Community Interpreting‹. Bielefeld: transcript.
- Apfelbaum, Birgit (1998): »I think I have to translate first ...«. Zu Problemen der Gesprächsorganisation in Dolmetschsituationen sowie zu einigen interaktiven Verfahren ihrer Bearbeitung. In: Apfelbaum, Birgit/Müller, Hermann (Hrsg.): Fremde im Gespräch. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Dolmetscherinteraktionen, interkultureller Kommunikation und institutionellen Interaktionsformen. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 21–46.
- Behr, Michael/Franta, Barbara (2003): Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch aus klientenzentrierter und systemischer Sicht. In: Gesprächspsychotherapie 34, S. 19–28.
- Bühlig, Kristin/Meyer, Bernd (1998): Fremde in der gedolmetschten Arzt-Patienten-Kommunikation. In: Apfelbaum, Birgit/Müller, Hermann (Hrsg.): Fremde im Gespräch. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Dolmetscherinteraktionen, interkultureller Kommunikation und institutionellen Interaktionsformen. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 85–110.
- Busch, Friedrich W./Scholz, Wolf-Dieter (2002): Wandel in den Beziehungen zwischen Familie und Schule. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 253–275.
- Busse, Susanne/Helsper, Werner (2007): Familie und Schule. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321–341.
- Daxer, Martina (1989): Verstehen und verstanden werden. Strategien der Verständnissicherung in interkulturellen Gesprächen. In: Beiträge zur Fremdsprachvermittlung aus dem Konstanzer SIL 28, S. 86–124.
- Goffman, Erving (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper (engl. Original 1959, Doubleday & Company).
- Jung-Fehlmann, Monika (1998): »Meine Mutter versteht das nicht!« Elternarbeit mit ausländischen Müttern. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Kanders, Michael/Rösner, Ernst/Rolff, Hans-Gunter (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier ISF-Repräsentativbefragungen. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeifer, Hermann (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. Weinheim: Juventa, S. 57–113.
- Kececioğlu, Aylin (2008): Wie gelingt Verständigung zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und den Bildungseinrichtungen? Unpublizierte Diplomarbeit am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda.
- Kelle, Udo/Kluge, Susanne (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Knapp, Annelie (2002): Interkulturelle Kompetenz. Eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Aurnheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 63–78.

- Korn, Melina (2013): Interkulturelle Lehrer-Eltern-Gespräche. (A)Symmetrien und Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. Unpublizierte Masterarbeit im Fachgebiet Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth.
- Kotthoff, Helga (2012): ›(Un)common ground‹ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. In: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL) 2, S. 2–35. Online: www.portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2 [18.06.2013].
- Marti, Jakob (2001): Verstehensschwierigkeiten bei Nicht-MuttersprachlerInnen. Eine empirische Studie anhand von Aufnahmen bei Asylsuchenden in Bern. Unpublizierte Lizentiatsarbeit am Institut für allgemeine Sprachwissenschaft der Universität Bern.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie der ›objektiven Hermeneutik‹ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.
- Ormonova, Asel (2008): Proving credibility within the asylum hearings in Germany. Focusing on intercultural communication. Unpublizierte Masterarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Fulda.
- Pohl, Reinhard (2006): Kinderdolmetscher. Das Projekt ›Wir sorgen für Verständigung‹ (Aktion Mensch e.V.). Kiel: Magazin.
- Scheffer, Thomas (1997): Dolmetschen als Darstellungsproblem. Eine ethnographische Studie zur Rolle der Dolmetscher in Asylanhörungen. In: Zeitschrift für Soziologie 26(3), S. 159–180.
- Scheffer, Thomas (2001): Asylgewährung. Eine ethnographische Analyse des deutschen Asylverfahrens. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Strauss, Anselm L. (1987): Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vollmer, Helmut Johannes (1997): Strategien der Verständnis- und Verstehenssicherung in interkultureller Kommunikation. Der Beitrag des Hörers. In: Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, S. 216–269.
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe. 5. revid. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Wolff, Stephan (2004): 5.1 Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hbg.: Rowohlt, S. 334–349.
- Zwengel, Almut (2004): Autonomie durch Sprachkenntnisse. Überlegungen zu Deutschkursen für Migrantinnen in Kitas und Schulen ihrer Kinder. In: Deutsch als Zweitsprache, S. 18–23. Zudem publiziert in: Thole, Werner/Cloos, Friedrich/Strutwolf, Volkhardt (Hrsg.) (2004): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, CD-ROM.
- Zwengel, Almut (2008): »Wenn die Worte fehlen ...«. Wie Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen ihren Alltag gestalten. In: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–227. Zudem publiziert in: Migration und Soziale Arbeit 28 (2006), S. 143–151.
- Zwengel, Almut (2010): Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. In: Migration und Soziale Arbeit 3/4, S. 302–308.
- Zwengel, Almut/Paul, Laura (2009): Spracherwerb und Generationenverhältnis. Wenn Eltern durch ihre Kinder lernen. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen. Münster: Waxmann, S. 79–98.

Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern

Melina Zorbach-Korn

1. Einleitung

Im Juni 2013 wurden die Ergebnisse des Zensus 2011 veröffentlicht. Demnach hat etwa jede fünfte in Deutschland lebende Person einen Migrationshintergrund, wobei sich fünf der 25 deutschen Städte mit dem höchsten Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in Hessen befinden.¹ Einen besonders hohen Anteil machen hier die jungen Menschen unter 18 Jahre aus, von ihnen hat mehr als jeder dritte in Hessen Lebende einen Migrationshintergrund.

Die vorliegende gesprächsanalytische Arbeit konzentriert sich auf eben diese Zielgruppe. Sie untersucht ›interkulturelle Lehrer-Eltern-Gespräche‹ zwischen deutschen Lehrpersonen und ausländischen Eltern im Rahmen der Institution Schule anhand von acht Gesprächen, die im November und Dezember 2012 an einer Grundschule einer hessischen Großstadt aufgenommen wurden.²

Im Folgenden sollen die Befunde zu Asymmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern nur kurz dargestellt werden (vgl.

1 Alle Angaben sind einsehbar unter www.zensus2011.de [letztmalig aufgerufen am 14.08.2014].

2 Der Artikel basiert auf den Ergebnissen meiner Masterarbeit, welche 2013 an der Universität Bayreuth im Fachgebiet Interkulturelle Germanistik entstanden ist. Im Fokus der Untersuchung stand neben der *Institutionalität* v. a. die *Interkulturalität*. Es sollte untersucht werden, ob, und wenn ja, inwiefern die Interaktion zwischen deutschen Lehrpersonen und ausländischen Eltern zum einen durch Asymmetrien im Wissen (Rosenberg 2011) und zum anderen durch spezifische Rollenaushandlungen (Goffman 1996) geprägt ist.

dazu ausführlicher Korn 2014), der Fokus liegt auf der Analyse von Rollen(-aushandlungen) in schulischen Elterngesprächen. Daran schließen sich Überlegungen zu möglichen Zusammenhängen zwischen den festgestellten Asymmetrien und den relevant gesetzten Rollen an. Abschließend werden Ideen für den Transfer der Ergebnisse in die Praxis zur Diskussion gestellt.

2. Asymmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern

Meine empirische Untersuchung zu Wissensasymmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrpersonen und ausländischen Eltern knüpfte an den Ergebnissen von Kotthoff (2012a, 2012b) und Zwengel (2010) an, die ebenfalls in diesem Sammelband vorgestellt sind, und hatte das Ziel, Aussagen über die »kulturellen Mitspielkompetenzen« der ausländischen Eltern (Kotthoff 2012a) zu treffen sowie Kotthoffs These einer »Verschränkung von Kultur- und Sprachwissen, die in Deutschland eine schulbezogene Mitspielkompetenz ausmacht« (Kotthoff 2012a, 9) zu überprüfen. Dafür wurden in Anlehnung an die drei Wissensbereiche nach Rosenberg (2011) (sprachliches, institutionelles und kulturelles Wissen) relevant gesetzte Wissensbereiche identifiziert und analysiert. Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse dargestellt werden (vgl. dazu ausführlicher Korn 2014).

Allgemein ergibt die Untersuchung eine Unterteilung in drei Wissensbereiche: 1. sprachliche Kompetenzen, 2. fachlich-institutionelles und fachdidaktisches Wissen, 3. erzieherisches Wissen. Interessant ist hier die Feststellung, dass kulturelles Wissen in den untersuchten Lehrer-Eltern-Gesprächen nicht relevant gesetzt wird, dafür jedoch mit dem *fachdidaktischen* und dem *erzieherischen Wissen* im Vergleich zu Rosenbergs Einteilung zwei neue Wissensbereiche aufgedeckt wurden, welche für den Gesprächstyp »Lehrer-Eltern-Gespräch« relevant zu sein scheinen (a.a.O., 92).

Aussagen bezüglich der *Sprachkompetenz* wurden anhand von verständnisichernden Rückfragen und Wiederholungen identifiziert. Hierbei werden in vier von acht Gesprächen (phasenweise) Asymmetrien deutlich. In den rezeptiven Sprachkompetenzen der ausländischen Eltern äußern sich diese einerseits in dem (Nicht-)Verstehen von schulspezifischem Fachvokabular und Konzepten (wie bspw. *derzeitiger Leistungsstand*, *Wochenplan*) und andererseits in dem (Nicht-)Verstehen von vagen Lehreraußerungen (vgl. a.a.O., 83 ff.). Bei den produktiven Sprachkompeten-

zen fällt allgemein auf, dass, je geringer die Sprachkompetenz der Eltern ist, desto knapper deren selbstinitiierte Redebeiträge ausfallen, wodurch eine Asymmetrie in den Redeanteilen entsteht (vgl. Korn 2014, 86 f.).

Die Sprachkompetenz scheint zudem eng an andere Wissensbereiche gekoppelt zu sein. Neu ist im Vergleich zu Kotthoffs These die Erkenntnis, dass es neben dem Sprachwissen nicht *kulturelles Wissen* zu sein scheint, was die Mitspielkompetenz der Eltern bestimmt. Vielmehr wird eine Korrelation zwischen institutionell-fachlichen Wissensasymmetrien und einer geringen Sprachkompetenz aufgedeckt,³ wobei eine eindeutige Trennung zwischen der Sprachkompetenz als Kenntnis des schulischen Fachbegriffs und dem institutionell-fachlichen Wissen als Kenntnis des institutionellen Konzepts, das diesem Begriff zugrunde liegt, nicht immer möglich ist. Ein Beispiel wäre hier das Konzept der *Integrierten Gesamtschule* (IGS), dieses taucht in allen Gesprächen zur Wahl der weiterführenden Schule als Empfehlung der Lehrpersonen an die Eltern auf, es wird jedoch deutlich, dass die ausländischen Eltern weder den Begriff noch das ihm zugrunde liegende Konzept kennen und dass somit durch das fehlende sprachliche und institutionelle Wissen eine Entscheidung erschwert wird (vgl. a.a.O., 88 f.).

Eine Ausnahme stellt der Bereich des fachdidaktischen Wissens dar. Dieser wird vornehmlich in Gesprächen mit sprachkompetenten Eltern sowohl von den Eltern als auch von den Lehrpersonen relevant gesetzt, wobei sich hier keine klare Wissensasymmetrie zwischen Lehrpersonen und Eltern nachweisen lässt. Vielmehr findet ein Aushandeln unterschiedlicher Ansichten statt (vgl. a.a.O., 90).

Der klare Kontrast zwischen Eltern mit einer hohen und Eltern mit einer niedrigen Sprachkompetenz sowie die Korrelation der Sprachkompetenz mit dem institutionell-fachlichen Wissen lassen vermuten, dass es sich bei den aufgedeckten Asymmetrien nicht um institutionenspezifische »zwangs-kommunikative Asymmetrien« (Meer 2011, 32) handelt, die spezifisch für die Kommunikationssituation des Lehrer-Eltern-Gesprächs sind. Vielmehr handelt es sich vornehmlich um *lokale Asymmetrien* (Linell/Luckmann 1991, 4), die sich auf einzelne Gesprächssequenzen beschränken. Während sich diese bei den sprachkompetenten Eltern in einem Wechselspiel zwischen Lehrpersonen und Eltern bewegen und somit insgesamt eine sehr symmetrische Gesprächskonstellation hervorbringen, sind in den Gesprächen mit Eltern mit geringer Sprachkompetenz klare *Experten-Laien-Rollenzu-*

3 Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen Rosenbergs (2011, 132) zur interkulturellen Behördenkommunikation.

weisungen zu erkennen, die eine asymmetrische Gesprächskonstellation hervorrufen. Dieses Muster findet sich am auffälligsten in den Gesprächspassagen wieder, in denen *erzieherisches Wissen* relevant gesetzt wird (Linell/Luckmann 1991, 91 f.).⁴ Die Gesprächssequenzen haben hier häufig den Charakter eines Beratungsgesprächs, in dem die Interagierenden klare Rollen als Ratsuchende (Eltern) und Ratgebende (Lehrerin/Lehrer) einnehmen (vgl. Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994, 15). Diese Rollenstruktur wird in den vorliegenden Analysen näher untersucht.

3. Soziale Rollen nach Goffman

Das Fundament für die Analyse der Rollenaushandlung zwischen Lehrpersonen und Eltern bildet das Rollenkonzept des Soziologen Erving Goffman, das in den 1970er Jahren entwickelt wurde und die Idee der sozialen Rollen maßgeblich geprägt hat. Goffman geht in seiner Beschreibung interaktionaler und sozialer Rollen von der Grundannahme aus, dass jeder Interagierende ständig an seiner Selbstdarstellung arbeitet (vgl. Goffman 1996, 5) und es in seinem Interesse liegt, »das Verhalten der anderen, insbesondere ihr Verhalten ihm gegenüber, zu kontrollieren« (a.a.O., 7). Goffman geht von einem Prozess der gemeinsamen, gegenseitigen Rollenaushandlung und Situationsdefinition in der Interaktion aus. Dabei betont er die besondere Bedeutung des situativen Rahmens und des Ortes der Interaktion, die das Verhalten und die ausgehandelten Rollen maßgeblich beeinflussen und daher in der Analyse der Rollen mit beachtet werden müssen (vgl. a.a.O., 99 f.).

Für die vorliegende Arbeit wird Goffmans Definition übernommen: Er beschreibt eine Rolle als das »vorherbestimmte Handlungsmuster, das sich während einer Darstellung entfaltet und auch bei anderen Gelegenheiten vorgeführt oder durchgespielt werden kann« (a.a.O., 18). Die vorliegende Arbeit nimmt Goffmans Rollenkonzept als Fundament auf, stützt sich für die Analyse methodisch jedoch aufgrund des Datenkorpus, das ausschließlich aus Audiodateien besteht, die keine Aussagen über die nonverbale Ausstrahlung der Interaktanten zulassen, auf verbalisierte Rollenzuschreibungen und -aushandlungen.

4 Auch hier kann ein Zusammenhang mit der Sprachkompetenz festgestellt werden, da *erzieherisches Wissen* vor allem in Gesprächen mit Eltern mit niedriger Sprachkompetenz relevant gesetzt wurde.

Wichtig ist dabei, dass nicht der Prozess der Identitätsbildung im Vordergrund steht, sondern die Analyse der Beziehungsaushandlung und der situativen Rollenzuschreibungen, welche die am Gespräch Teilnehmenden im Rahmen der Interaktion durch ihre Äußerungen herstellen. Der Fokus liegt also auf der *interaktiven Aushandlung* der Rollen in Lehrer-Eltern-Gesprächen.

4. Daten und Methoden

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden ethnografisch-gesprächsanalytischen Arbeit sind Gespräche zwischen ausländischen Eltern und deutschen Lehrpersonen, die an einer Grundschule in einer hessischen Großstadt stattgefunden haben.⁵ In Abgrenzung zu sogenannten ›Elternsprechtagsgesprächen‹, die durch äußere Zeitvorgaben bestimmt sind (vgl. dazu Grigorieva sowie Meer/Wegner in diesem Band) und an zwei festen Terminen im Jahr stattfinden, handelt es sich bei den vorliegenden Daten um individuell vereinbarte Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern, die keinem straffen Zeitrahmen unterliegen.

Das untersuchte Korpus besteht aus Audioaufnahmen von acht Gesprächen, die von drei unterschiedlichen Lehrpersonen – jeweils in der Funktion des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin – geführt wurden. Es enthält neben sieben interkulturellen Elterngesprächen ein Gespräch (Nr. 4), das mit einer deutschen Mutter geführt wurde. Das Material umfasst insgesamt ca. 245 Minuten, wobei die Dauer der einzelnen Gespräche mit 18 bis 55 Minuten sehr unterschiedlich ist. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die sehr heterogenen Gesprächskonstellationen – sowohl auf der Ebene der Sprachkompetenz als auch in Bezug auf die unterschiedlichen Konstellationen der Gesprächsbeteiligten.

5 Ursprünglich waren Aufnahmen an unterschiedlichen Schulen geplant. Der Zugang zum Feld stellte sich jedoch als äußerst schwierig heraus. Es gab nur eine Schule, die Aufnahmen erlaubte.

Tabelle 1

Nr	Gesprächsbeteiligte	Nationalität	Deutschkenntnisse	Gesprächsdauer
1	L1, Vater (V1), Mutter (M1) (2 kleine Kinder)	russisch	V – fast fließend M – gut	26 Min.
2	L1, V2, Schüler (S2)	bulgarisch/ türkisch	V – gebrochen S – gebrochen	25 Min.
3	L1, M3, Dolmetscherin (D3) (2 kleine Kinder)	marokkanisch	M – kein Deutsch D – fließend	47 Min.
4	L2, M4	deutsch	M – Muttersprachlerin	50 Min.
5	L2, V5	türkisch	V – eingeschränkt, alltagstauglich	18 Min.
6	L3, M6, S6, D6 (= Schwester)	türkisch	M – sehr wenig S & D – fließend	30 Min.
7	L3, M7	polnisch	M – fließend	30 Min.
8	L3, M8, S8	jugoslawisch	M – gebrochen S – fließend	22 Min.

Die vorliegende Arbeit knüpft an bestehende Untersuchungen zu Lehrer-Eltern-Gesprächen an (insbesondere an Kotthoff 2012a, 2012b; Zwengel 2010), setzt den Interessenfokus jedoch auf die *interkulturelle Gesprächskonstellation* als besonderen gesprächsbestimmenden Faktor, der bisher in der einschlägigen Literatur noch nicht ausführlich untersucht wurde. Dabei sind folgende Forschungsfragen wegweisend:

- Welche Rollen handeln Lehrpersonen und Eltern innerhalb der Gespräche aus, bzw. welche Rollen schreiben sie sich zu?
- Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Rollenaushandlung und den Asymmetrien (vgl. Korn 2014) feststellen?

Die ethnografische Komponente der Analyse (vgl. dazu Deppermann 2000) beinhaltet Informationen zu den Lehrpersonen und Eltern, die ich anhand eines kurzen Fragebogens direkt im Anschluss an die Gespräche erfasst habe.⁶ Während der auf-

6 Der Fragebogen erfasste (neben biografischen Eckdaten beider Interaktanten) bei den Lehrpersonen Angaben zu ihrer beruflichen Laufbahn und ihrem Vorwissen zur Durchführung von interkulturellen Elterngesprächen; bei den Eltern wurden ihr Bildungshintergrund, ihre Sprachkenntnisse und der Bekanntheitsgrad zur Lehrerin erfragt.

gezeichneten Gespräche selbst war ich bewusst nicht anwesend, um Effekte des Beobachterparadoxons (vgl. Brinker/Sager 2001, 31) so gering wie möglich zu halten.

5. Soziale und institutionelle Rollen in interkulturellen Elterngesprächen

Im Folgenden soll es um die Frage gehen, welche Rollen sich die Interagierenden selbst zuweisen und welche Rolle(n) sie dem jeweiligen Gegenüber zuschreiben. Es werden demnach nur Rollen untersucht, die in der Interaktion selbst relevant gesetzt werden, indem entweder durch die Äußerung eines Sprechers implizit oder explizit auf eine Rolle verwiesen wird oder diese durch bestimmte Gesprächs- und Äußerungsstrukturen als »Arbeitsübereinstimmung« beider Interaktanten (Goffman 1996, 13) in der Situation ausgehandelt werden.

Die aufgefundenen Rollen untergliedern sich grob in drei Bereiche: 1. *Die institutionellen Rollen »Lehrer/Lehrerin« und »Eltern«*; 2. *Die institutionellen Rollen »Experte/Expertin« und »Laie«*. Da bei der Hälfte der analysierten Gespräche neben Lehrpersonen und Eltern noch mindestens eine weitere Person anwesend war, soll zudem eingegangen werden auf 3. *besondere Rollen bei Anwesenheit weiterer Personen*, wobei auch hier die Rollen der Lehrpersonen und Eltern im Fokus der Betrachtung stehen und vorrangig untersucht wird, wie die Anwesenheit dritter Personen die Rollenaushandlung von Lehrpersonen und Eltern beeinflusst.

Ich gehe davon aus, dass sich die Aktanten in den Institutionen zwei Gruppen zuordnen lassen: die *Agenten (Experten)*, die im Interesse der Institution handeln und über Expertenwissen bezüglich der Institution verfügen (vgl. Ehlich/Rehbein 1980, 343; Becker-Mrotzek 2001, 1509); und die *Klienten (Laien)*, welche die »Institution in Anspruch nehmen bzw. von ihr in Anspruch genommen werden« (Ehlich/Rehbein 1980, 343) und sich durch ein mehr oder weniger fundiertes »allgemeines Institutionswissen« charakterisieren lassen (Becker-Mrotzek 2001, 1509). Die Besonderheit der Lehrer-Eltern-Gespräche ist jedoch, dass sie als eine Schnittstelle zweier »alltäglicher Institutionen« (Koerfer 1994, 23)⁷ einen *interinstitutionellen Diskurs* dar-

7 In seinem Entwurf einer Methodologie der institutionellen Kommunikation übernimmt Koerfer (1994, 23) eine wissenssoziologische Unterscheidung in *alltägliche* und *nicht alltägliche Institutionen*. Familie und Schule ordnet er dabei den alltäglichen Institutionen zu und charakterisiert sie als Institutionen, »die in unserer Kultur zu nahezu jedermanns Alltag gehören oder zumindest für einen längeren Abschnitt zu seiner Biografie gehört haben«.

stellen (vgl. Baker/Keogh 1995, 263; Kotthoff 2012a, 12), was vermuten lässt, dass Lehrpersonen und Eltern jeweils sowohl die Rolle des Agenten als auch die des Klienten einnehmen (können).

5.1 Die institutionellen Rollen Lehrer/Lehrerin vs. Eltern

5.1.1 Explizite Verweise durch Verwendung der konkreten Rollenbezeichnung

Explizite Verweise auf die sozialen Rollen der Interaktanten als Lehrer/Lehrerin und Eltern tauchen vereinzelt in den untersuchten Gesprächen auf. Interessant ist hierbei, dass diese ausschließlich durch die Lehrpersonen geäußert werden und vor allem in Gespräch 3, wo die Mutter (M3) durch ihre fehlenden Deutschkenntnisse nie die direkte Adressatin von L1 ist, sondern wo immer über die Dolmetscherin (D3) kommuniziert wird. Genau hierin könnte jedoch der Grund für die häufige Verwendung der Rollenzuschreibung liegen, denn L1 muss ihre Anliegen zwar formal an D3 adressieren, damit diese sie übersetzt, inhaltlich richten sich die Äußerungen jedoch vornehmlich an M3, als Mutter und somit Kooperationspartnerin, an die L1 bestimmte Anforderungen hat. Durch das explizite Benennen der Elternrolle wird somit verdeutlicht, dass D3 lediglich als Sprachmittler fungiert. Die sprachliche Äußerungsstruktur folgt dabei fast immer dem gleichen Muster: Die Lehrkraft verweist zunächst mit einem Personalpronomen auf sich selbst (›ich‹ ›mich‹ usw.) oder ihr Gegenüber (›Sie‹ ›Ihnen‹ usw.) und präzisiert ihre Bezeichnung sodann durch eine explizite Benennung der institutionellen Rolle, die durch die Relationspartikel ›als‹ eingeleitet wird (›ich als ...‹, ›Sie als ...‹ usw.). Diese Äußerungen stellen die expliziteste Art der Rollenzuweisung in dem untersuchten Korpus dar. Fremdzuweisungen der Lehrperson auf die soziale Rolle der Eltern (wie in Bsp. 1) sind dabei viel häufiger aufzufinden als Verweise auf die eigene Rolle als Lehrperson (Bsp. 2).

Beispiel 1: Gespräch 3, Min 9:36

01 L1: u:nd dass man ihr dann vielleicht AUch nochmal. (-)
 02 **sie als MUTter** dann sa:gen, (--) äh: m (--)
 03 du musst halt, RICHTig das machen, und LANGsam machen,

Beispiel 2: Gespräch 3, Min 44:40

- 01 L1: ich beDANK mich auch, dass sie so offen sind, (-) ja?
(2,0)
02 weil das HILFT mir als LEHrerin auch.

Auffallend ist, dass dieser explizite Verweis auf die soziale Rolle der Eltern fast immer in Kombination mit einer (in)direkten Aufgabenzuteilung bzw. Handlungsanweisung an die Eltern verwendet wird und dadurch sehr funktional erscheint.

Interessant ist unter dem Aspekt der Aufgabenzuteilung die folgende Passage aus Gespräch 3, in der L1 über ihre ›Disziplinierungsmaßnahmen‹ in Bezug auf die Schülerin berichtet und im Anschluss daran die sozialen Rollen der Lehrerin und der Mutter einander klar gegenüberstellt und ihnen unterschiedliche Aufgabenbereiche zuteilt.

Beispiel 3: Gespräch 3, Min 22:45

- 01 L1: nein also ich SAGS ihnen einfach nur, (--)
02 ich denke, als_als MUTter, ähm (.) muss man es WISSen,
03 D3: naTürlich
04 L1: einfach mit ihr REden, A:ber,
05 ähm: (-) DAS muss laura in der SCHule lernen.
06 und das ist eine sache zwischen mir als LEHrerin,
07 und IHR, das WIR regeln, ja? die sie einhält. (-)
08 ich will sie nur informIERen, (.) [...]
09 aber das ist etwas, wo die MUTter, wo die Eltern, das
(--)
10 das ähm: (--) nicht SO! begleiten können. ja? (.)
11 sie können zwar mit ihr SCHIMPfen
12 und du musst da und du MUSST doch,
13 und die LEHrerin hat doch gesagt,
14 aber °h letztENDlich muss das laura in der SCHule lernen.

L1 weist M3 als Mutter ein Informationsrecht zu (Z. 02, 08), während sie sich selbst als institutionell handelnde Lehrerin darstellt (Z. 05–07, 14) und dabei auch die Schule als ihren Handlungsraum in der Rolle der Lehrperson klar vom Handlungsraum der Mutter abgrenzt, indem sie betont, dass dies ›Sache der Schule sei‹ (Z. 05, 14), und die Eltern explizit davon ausschließt (Z. 09–10).

5.1.2 Implizite Verweise durch räumliche und deiktische Angaben

Im Gegensatz zur expliziten Benennung sozialer Rollen stellt der Verweis auf die unterschiedlichen Handlungsräume der Lehrpersonen (›in der Klasse‹, ›im Unterricht‹, ›in der Schule‹) und der Eltern (›zu Hause‹) ein Mittel dar, das in den Gesprächen häufig eingesetzt wird, um implizit auf die institutionellen Rollen zu verweisen. Auch diese Art der Rollenzuweisung wird vornehmlich von den Lehrpersonen ausgeführt. Die Verweise der Lehrpersonen auf sich selbst entwerfen dabei meist ein sehr positives Bild des Lehrers/der Lehrerin (Bsp. 4) und auch der Schule als Institution, die er oder sie vertritt (Bsp. 5).

Beispiel 4: Gespräch 5, Min 12:05

01 L2: ne, SETzen sie sich da nur DURCH. ja?
 02 und ich (-) wie gesagt. hier bei MIR im unterricht, (-)
 03 er benimmt sich GUT (--), das ist kein problem,

Beispiel 5: Gespräch 3, Min 40:06

01 L1: es ist aber auch wirklich hier das POSitive hier an UNS-
 02 rer schule;
 03 wir sind GANZ viele nationalitäten,
 04 und es gibt, eigentlich GANZ wenig streit;
 04 und das ist dann streit wies bei Allen kindern gibt,
 [...]
 05 also das ist bei uns nie THEma,
 06 und da legen wir aber hier auch viel WERT in dieser
 SCHule,
 07 dass das ein Gutes MITeinander ist.

Auffallend ist bei dieser Art der impliziten Rollenzuweisung auch die verstärkte Verwendung deiktischer Mittel, wie beispielsweise der Einsatz des Lokaladverbs ›hier‹ (Z. 02), der den Verweis auf den Handlungsraum betont oder sogar komplett ersetzt. Einen solchen Fall sehen wir in Beispiel 6, in dem L1 die fehlende Disziplin der Schülerin im Rahmen des Deutschkurses bei einer Kollegin bemängelt und dann durch die Gegenüberstellung der Lokaladverbien ›hier‹ und ›da‹ einen Kontrast entstehen lässt, in dem L1 durch das betonte »HIER« (Z. 01 und 02) sich selbst die Rolle der erfolgreichen Lehrerin zuschreibt, bei der die Schülerin ihre Grenzen kennt, was in anderen Handlungsräumen (»DA«, Z. 01, 04) nicht der Fall ist.

Beispiel 6: Gespräch 3, Min 18:57

- 01 L1: und DA! (--) HIER (.) weiß laura in der KLASse,
02 HIER ihre grenzen, (-) wenn sie aber wo ANDers ist.
03 im SPORtunterricht, oder eben in diesem DEUtschkurs,
04 DA (.) überSCHREItet sie die grenzen.

Im Vergleich zu den Lehrpersonen setzen die ausländischen Eltern diese impliziten Verweise kaum ein. Im Kontrast dazu steht die deutsche Mutter (M4), die häufig durch die lokale Bestimmung ›zu Hause‹ auf das Elternhaus als ihren Handlungsraum verweist und ein sehr positives Bild davon entwirft. Interessant ist dabei, dass M4 gleichzeitig sich selbst die Rolle der ›zweiten Lehrerin‹ zuweist, was für das vorliegende Korpus ein einmaliges Phänomen darstellt und eventuell auch damit zusammenhängt, dass dieses Gespräch in dem untersuchten Korpus das einzige nicht interkulturelle Gespräch ist.

Kotthoff (2012a) stellt bezüglich ihrer Daten aus der Grundschule bereits fest, dass deutsche Mittelschichtseltern sich häufig »in der Qualität von Ersatzlehrerinnen« vorführen, die sich zu Hause durch zusätzliche Förderung und Kontrolle in den Dienst der Schule stellen und somit »eine kulturelle Mittelschichtsidealversion des schulorientierten Eltern-Seins« (Kotthoff 2012a, 5) kreieren, die sich in der Konstruktion einer »situativen Identität als Ersatzlehrerin« (a.a.O., 12) widerspiegelt. Ähnlich wie in den Daten Kotthoffs konstruiert auch M4 durch die narrative Reinszenierung von häuslichen Lernszenen (vgl. a.a.O., 12) ihre Rolle als ›zweite Lehrerin‹.⁸

Beispiel 7: Gespräch 4, Min 27:42

- 01 M4: und dann kontrollier ich das dann halt zu HAUse,
02 dann sach ich HIER; komm ma HER.
03 DES musst du noch,
04 oder das wird SO geschrieben und das wird SO geschrieben.
05 °h JA du findest IMmer fehler. ((lacht))

8 Kotthoff führt zwar für das beschriebene Phänomen den Begriff des Ersatzlehrers ein, meiner Meinung nach trifft der Begriff des ›zweiten Lehrers‹ jedoch auf die von mir untersuchten Rollenzuweisungen besser zu, da M4 sich nicht als ›Ersatz‹ für L2, sondern eher als ›Zusatz‹ zu L2 darstellt.

Durch den Einsatz von wörtlicher Rede inszeniert M4 ein ›Lehrgespräch‹ mit ihrer Tochter (Z. 02–04) und gibt durch ihre abschließende Redewiedergabe eines Kommentars der Tochter (Z. 05), den sie prosodisch durch ein Anheben der Stimme markiert, zugleich eine positive Bewertung ihrer Kompetenzen als selbsternannte Lehrerin, die »immer fehler [findet]«. M4 konstruiert durch solche Äußerungen aktiv einen sehr positiven Entwurf des Elternhauses als schulischer Kooperationspartner. Interessant ist, dass nicht nur M4 diese Rolle der ›zweiten Lehrerin‹ selbst kreiert, sondern diese auch von L2 an mehreren Stellen (indirekt) zugewiesen bekommt, welche sodann von M4 bestätigt und bestärkt wird.

Beispiel 8: Gespräch 4, Min 33:25

- 01 L2: sie SEhen hier, es gibt VIEL viel noch zu üben,
 02 M4: ja das ist sehr SCHÖN. ((lacht))
 03 L2 GANz ganz viel, [...]
 04 M4: ja und ICH bleib dann halt
 05 zu HAUse weiter an der rechtschreibung dran
 06 L2: JA. machen se des mit der RECHTschreibung,

Aus meinen Analysen bezüglich der Eltern als ›zweiter Lehrperson‹ gilt es festzuhalten, dass sich hier die ausländischen Eltern nicht in einer Lehrerrolle inszenieren.

5.2 Die institutionellen Rollen Experte vs. Laie

Die institutionellen Rollen des Experten und des Laien (oder auch des ›Agenten‹ und ›Klienten‹) stellen die zweite gesprächsbestimmende Rollenkonstellation in den untersuchten Gesprächen dar. Sie bestätigen Goffmans (1996, 99) Theorie des »situativen Rahmens«, der die Rollenaushandlung maßgeblich beeinflusst, denn die Rollenzuweisung wird durch die Institutionalität der Situation relevant gesetzt. In dem untersuchten Korpus spiegelt sich die Zuweisung von Experten- und Laientum in unterschiedlichen Aspekten wider, die wiederum unterschiedliche Beziehungskonstellationen hervorbringen. Ich interpretiere die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse nicht als ausschließliches Charakteristikum von interkulturellen Elterngesprächen, gehe jedoch davon aus, dass sie aufgrund der vorgefundenen Wissensasymmetrien hier verstärkt vorkommen.

5.2.1 Der Experte als Lobender

In einigen Gesprächen (vornehmlich 2, 3 und 6) sprechen die Lehrpersonen passageweise auffallendes Lob an die Eltern aus. Dies lässt sich etwa in Beispiel 9 beobachten, wo V2 seine Bemühungen schildert, seinen Sohn im Erwerb der deutschen Sprache zu fördern, indem er ihn in den Hort und einen zusätzlichen Deutschunterricht schickt (Z. 01–03), wofür ihn L1 lobt (Z. 04–05). Und auch in Beispiel 10, wo L3 zuvor betont hatte, dass M6 ihren Sohn nach Arztbesuchen noch in den Unterricht schicken solle, und M6 sodann für eine vergangene Situation lobt, in der M6 in den Augen von L3 richtig gehandelt hat.

Beispiel 9: Gespräch 2, Min 16:46

- 01 V2: wegen DAS ich hab_ich hab äh: besser im DORT. (-)
02 im HORT gehen, und mit DEUTsche, deutsch lernen.
03 und dann LANGsam, langsam bisschen mehr.
04 L1: und sie machen das finde ich auch sehr GUT,
05 und (.) is doch PRIma wie sie das machen.

Beispiel 10: Gespräch 6, Min 9:55

- 01 L3: das fand ich WIRklich, (-) SEHR sehr gut,
02 dass sie ihn letztes mal geBRACHT haben.

Das explizite Lob der Lehrperson an den Elternteil erinnert an pädagogische Sequenzen zwischen Lehrerin/Lehrer und Schülerin/Schüler. Durch die Äußerung des Lobes als Sprechakt des positiven Bewertens kreieren die Lehrpersonen eine Art pädagogisches Gespräch, das ein hierarchisches Verhältnis der Interaktanten zueinander impliziert. Zillig (1982, 180) beschreibt das Verhältnis des Lobenden (Sp_1) zu dem von ihm gelobten (Sp_2) als ein »Lehrer sein« in einem allgemeinen Sinne« und stellt fest: » Sp_1 besitzt also Fähigkeiten, die ihn gegenüber Sp_2 überlegen sein lassen«. Er nennt als Bedingungen für den Sprechakt des Lobens, dass » Sp_1 [...] Lehrer von Sp_2 [ist]« (a.a.O., 184), und stellt fest, dass » Sp_1 nicht allein Handlungen, Handlungsweisen oder Verhalten von Sp_2 bewertet, sondern [...] auch Einfluss ausübt«, indem er versucht, » Sp_2 dazu zu bringen, auch in Zukunft so zu handeln« (a.a.O., 185). Das von Zillig beschriebene Muster trifft meiner Meinung nach auf die obigen Beispiele zu. Auch hier möchten die Lehrpersonen das Verhalten der Eltern positiv verstärken und kreieren durch ihre Formulierung des Lobes eine gewisse Experten-Laien-Rollenzuweisung.

5.2.2 Experte und Laie als ›Ratsuchende‹ und ›Ratgebende‹

Die komplementären Rollen des ›Ratsuchenden‹ und ›Ratgebenden‹ wurden in der Analyse des erzieherischen Wissens (vgl. Korn 2014, 91 f.) aufgedeckt und dort bereits mit Verweis auf Nothdurft et al. (1994) beschrieben. Es wurde festgestellt, dass vor allem im Kontext erzieherischer und fachlicher Fragestellungen von den Interaktanten häufig eine Beratungssituation kreiert wird, die zu einer Experten-Laien-Zuschreibung (Lehrperson = Experte, Eltern = Laien) führt. Diese Rollenzuschreibung wird auf unterschiedliche Weisen realisiert.

In allen Gesprächen findet sich phasenweise das Phänomen der Lehrperson als selbsternannter Experte wieder, der Ratschläge und Handlungsanweisungen erteilt und zum Teil Laienrollenzuweisung an die Eltern auch expliziert. So zeigen die folgenden Beispiele, wie L1 und L2 eine klare Kontrastierung zwischen sich selbst als Experten und den Eltern als Laien vornehmen, indem sie ihren Expertenstatus im Umgang mit dem Kind betonen (Bsp. 11, Z. 01–02, 05–07; Bsp. 12, Z. 02–03), während sie M3 die Rolle der Hilfesuchenden (Bsp. 11, Z. 08) bzw. V5 die Rolle des weniger durchsetzungsfähigen Elternteils (Bsp. 12, Z. 01) zuweisen, wobei in Beispiel 12 primär ein Ratschlag erteilt wird. Das Expertentum wird hier also nur indirekt etabliert, nämlich über die Rolle desjenigen, der Ratschläge erteilen kann.

Beispiel 11: Gespräch 3, 28:40

01 L1: ich habe aber KEIN problem jetzt mit ihrem verHALTen,
 02 (-) weil; (.) wir kommen KLAR. ja? (.)
 03 und auch in der KLASse, gibt es jetzt nicht ähm (--)
 04 dass kinder sie sehr ÄRgern, oder so,
 05 aber da hab ich (.) da hab ICH meine mechanismen. ja?
 06 und meine TRICKs drauf, ähm (-)
 07 da seh ich im moment jetzt noch KEIN problem.
 08 ähm (-) aber wenn SIE, sich mal HILfe holen will;
 09 das GIBt es ja hier, in (Name der Stadt).
 10 da kann man ja zur erZIEHunghilfe,

Beispiel 12: Gespräch 5, Min 12:05

01 L2: ne, SETzen sie sich da nur DURCH. ja?
 02 und ich (-) wie gesagt. hier bei MIR im unterricht, (-)
 03 er benimmt sich GUT (--), das ist kein PROBLEM,

Dieses Phänomen der Laienrollenzuweisung durch die Lehrperson bei Betonung der eigenen Expertise findet sich vornehmlich im Umgang mit Eltern mit geringerer Sprachkompetenz wieder. Im Umgang mit den sprachkompetenten Eltern weisen die Lehrpersonen sich zwar ebenfalls die Rolle des Experten zu, initiieren jedoch mehr ein Ko-Expertentum (vgl. dazu Abschnitt 5.2.4).

Neben der Fremdzuweisung des Laienstatus durch die Lehrperson an die Eltern, gibt es viele Passagen, in denen die Eltern sich selbst die Rolle des ratsuchenden Laien zuschreiben, indem sie einen kritischen Entwurf des Elternhauses vornehmen und dadurch eine Beratungssituation entstehen lassen. Dieses Phänomen findet sich v. a. in den Gesprächen 1, 3 und 5. Die kritischen Äußerungen der Eltern werden von den Lehrpersonen als Problempräsentation aufgenommen (vgl. Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994, 10). Häufig reagieren sie darauf mit dem Entwickeln einer Problemsicht und einer Lösungsverarbeitung (vgl. a.a.O. 1994, 10) in Form von Ratschlägen und Handlungsanweisungen. Es entsteht ein Beratungsverhältnis zwischen den Eltern als *Ratsuchenden* und den Lehrpersonen als *Ratgebenden* (vgl. a.a.O. 1994, 15), das eine asymmetrische Wissensverteilung impliziert. Diese Rollenkonstellation findet sich mehrmals in Bezug auf erzieherische Fragen. Ein Beispiel dafür zeigt die folgende Passage aus Gespräch 1, in der V1 ein kritisches Bild des Elternhauses entwirft, worauf L1 mit einer längeren Problembearbeitung eingeht:

Beispiel 13: Gespräch 1, Min 10:00

- 01 V1: das proBLEM is bei diesem halt, (-) beWERTung ja zusammen.
02 das (-) DAS ist halt, was disziPLIN braucht. (-)
03 weil für JEden kind braucht man auch beWERTung.
04 dass man sagt, aHA oKAY du warst GUT, du warst nicht so gut,
05 da muss man was verBESSern oder
06 L1: ja. aber das is auch SCHWIErig, so ne disziPLIN bei
07 V1: geNAU. das (-) [FEHLT bei uns] schon
08 L1: [vielen KINDern.]
09 V1: das fehlt bei uns RIChtig.
10 also wir verSUchen halt. Dass es (-) mit KRÄFTen zu machen,
[...]
21 L1: hab ich ABSolutes verSTÄndnis dafür. ja?
22 V1: das was bei uns FEHLT, das is diese disziPLIN, ja?

- 23 wenn ich zu HAUSE bin, da (-) GEHT einigerMAßEn noch.
 24 ja das halt im griff zu haben.
 25 L1: ich DENKe, das ist auch nicht NUR, äh- disziPLINfrage,
 [...]
 44 und DA kann man denk ich, (-) KLARE Regeln,
 45 is WICHTig, (-) das wissen sie ja auch,
 46 V1: ja.
 47 L1: ja? °h (-) aber eben auch so die MÖglichkeit, (-) äh:
 48 der Zuwendung, ja? (-) ich kümmer mich um das KIND, (.)
 49 das machen sie AUCh, (-) Aber es teilt sich eben auf
 neun KINder.
 [...]
 60 drum, (-) versuch ich ja jetzt mit IHnen,
 61 dass wir so beSTIMMte punkte haben,
 62 die IHnen helfen, (-) und MIR auch helfen,
 63 und (-) dass wir uns immer wieder TREFFen,
 64 und GUcken, (-) war das jetzt in ORDnung,
 65 diese MAßnahme. (-) hat das was geBRACHT, oder nicht.

V1 gibt eine Problempräsentation, indem er ein kritisches Bild zur Disziplin zu Hause entwickelt (Z. 01–05), woraufhin L1 Verständnis zeigt und mit ihrem Kommentar (Z. 06) die Eltern indirekt in Schutz nimmt. Bei V1 löst dies jedoch eine Betonung des Problems aus, indem er den Mangel an Disziplin bestärkt (Z. 07, 09) und zugleich auf seine Bemühungen hinweist (Z. 10). Dieses Muster aus Verständnissignalen von L1 und anschließender Problemfokussierung von V1 wiederholt sich ein zweites Mal von Z. 21 bis 24. Ab Z. 25 beginnt sodann ein von L1 angeleiteter Beratungsprozess, indem sie zunächst eine Problemsicht elaboriert (Z. 25–43), bevor sie sodann einige Lösungsvorschläge anbietet (Z. 44–49). Auffallend ist hierbei die Form der Lösungspräsentation durch L1. Sie gibt zunächst einen Tipp und schließt diesem direkt im Anschluss Anerkennung für die Eltern an, indem sie die elterliche Kompetenz betont (Z. 45, 49), wodurch sie einer möglichen Face-Bedrohung der Eltern (durch ein Absprechen der Erziehungskompetenz) vorbeugt. L1 gibt zwar Tipps, die Eltern werden jedoch als Ko-Experten dargestellt, die mit L1 kooperieren und gemeinsam an einer Lösung des Problems arbeiten, wobei beide jeweils von der (Mit) Hilfe des anderen abhängig sind (Z. 60–65). Als interessante Beobachtung gilt festzuhalten, dass diese Zuweisung des eigenen Laienstatus auch durch die deutsche Mutter (M4) mehrfach vorgenommen wird (z. B. »und da WEIß ich einfach net, wie

ich ihr da: (.) HELfen kann«, Gespräch 4, Min 6:13). Allerdings beziehen sich ihre Laienrollenzuweisungen nur auf fachliche Wissensdefizite.

Auffallend ist bezüglich des gesamten Korpus, dass alle Gespräche Elternäußerungen enthalten, mit denen die Eltern den Lehrpersonen einen Expertenstatus als Ratgeber zuweisen, indem sie konkrete Ratschläge (Bsp. 14) oder Einschätzungen (Bsp. 15) einfordern.

Beispiel 14: Gespräch 4, Min 9:55

01 M4: aber da muss ich mir natÜRLich tipps von IHnen holen; (-)
02 ich bin kein LEHrer; ich WEIß net,

Beispiel 15: Gespräch 1, Min 14:48

01 V1: also wir haben uns geDANKen gemacht. ne?
02 bevor wir HER kamen. ja?
03 ich hab so mit meiner FRAU gesprochen. [...]
04 also wie SIE das einschätzen.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Muster der Expertenrollenzuschreibung finden sich in Gesprächspassagen, in denen fachlich-institutionelles, fachdidaktisches oder erzieherisches Wissen relevant gesetzt wird. Die Eltern scheinen hier größtenteils Expertenrollenzuweisungen an die Lehrpersonen als Institutionenvertreter zu machen, welche die Lehrer bestätigen. Dennoch handelt es sich hierbei nicht um eine gesprächsbestimmende hierarchische Rolleneinteilung zwischen Lehrpersonen und Eltern, denn es gibt ebenfalls Passagen, in denen die Eltern sich selbst die Rolle der Experten zuschreiben oder diese von den Lehrpersonen zugeschrieben bekommen.

5.2.3 Die (umstrittene) Rolle der Eltern als Entscheider

Der Expertenstatus der Eltern in Lehrer-Eltern-Gesprächen wurde bereits von Mehan (1983), Zwengel (2010) und Kotthoff (2012a, 2012b) untersucht, wobei der Aspekt der Entscheidungsmacht der Eltern im Vordergrund steht. Die Ergebnisse dieser Studien fallen jedoch unterschiedlich aus. Während Zwengel (2010, 306) zum Schluss kommt, dass es in ihrem Korpus eine klare Rollenaufteilung gibt zwischen der Lehrkraft als Informationsgeberin und der ausländischen Mutter als Entscheiderin mit Entscheidungskompetenz, weist Kotthoff (2012a, 31) auf eine Abhängigkeit der ausländischen Eltern vom Angebot der Schule und den Einschätzungen der

Lehrpersonen hin, die eine eingeschränkte Entscheidungskompetenz der Eltern annehmen lässt.

Diese unterschiedlichen Ergebnisse spiegeln sich in dem von mir untersuchten Korpus wider, denn hier ist kein homogenes Muster bezüglich des Entscheiderstatus der Eltern zu erkennen. Vielmehr gibt es Selbst- und Fremdzuschreibungen der Entscheiderrolle, die teilweise vom Gegenüber bestätigt, zum Teil aber auch ignoriert oder sogar abgelehnt werden.

Alle Gespräche aus dem untersuchten Korpus enthalten Passagen, in denen die Eltern selbst ihre Entscheidungsmacht betonen. Diese Rollenzuschreibungen werden von den Lehrpersonen teilweise bestätigt, wie im folgenden Beispiel 16 (Z. 03).

Beispiel 16: Gespräch 2, Min 13:29

- 01 V2: oKAY ich will auch türkisch, aber englisch MUSS,
 02 ich wollte MUSS gehn.
 03 L1: ja_ja das HAT er (.) das ist autoMAtisch (-)
 04 da gibt's gar keine (-) da darf man sich nicht entscheiden. (-)

Die Rollenzuschreibungen werden jedoch nicht immer von den Lehrkräften bestätigt, so signalisieren diese auch deutlich, wenn sie mit der Rollenzuschreibung der Eltern nicht uneingeschränkt übereinstimmen. Interessant ist in diesem Zusammenhang Beispiel 17, in dem V5 sich selbst die Rolle des Experten zuweist, indem er sein Belohnungskonzept skizziert und somit ein eigenes Erziehungskonzept darstellt, das er selbst als das Verwenden unterschiedlicher ›Systeme‹ beschreibt (Z. 01). L2 geht auf die Äußerung von V5 nicht direkt ein, stellt seine Expertenrollenzuschreibung jedoch einige Minuten später infrage, indem sie sich auf sein ›System‹ bezieht, dieses jedoch kritisiert (Z. 10–12, 11) und in einer belehrenden Sequenz (eingeleitet durch die Wendung »weil wissen sie ...«, Z. 10) ein anderes ›System‹ vorschlägt (Z. 13–15, 17–18).

Beispiel 17: Gespräch 5, Min 7:55

- 01 V5: ja manchmal äh: versuch ich anderes system, (1.0)
 02 wegen beLOHnung. ja?
 03 L2: JA. (-) ja.
 04 V5: hab ich gesagt, sag ich, gumma. (-)
 05 der (sachs) irgendwie SCHREIBen, oder TEST, (.)

- 06 habsch gesag. Ich muss GÜcken. lass mich überRASchen.
07 wenn du EINS oder ZWEI hast. bekommst du von mir DAS;
08 [...] SO mach ich immer,
 [...] 1 Min, 30 sec später
10 L2: weil wissen sie, das beLOHnen,(.)
11 wenn da jetzt in ner klassenarbeit statt ner eins eine
 ZWEI steht.
12 Das BRINGT eigentlich nicht so viel,
 [...]
13 das KIND braucht ja JEden tag sone rückbestätigung,
14 was hab ich heut gut gEMACHT. (-) und wenn sie dann
 sagen;
15 ah ich SEhe, du hast geÜBt, du hast hier die sätze ge-
 schrieben;
 [...]
16 !DANN! können wir jetzt auch mal wieder ans FERNsehn
 denken.
17 dann ist das fernsehn AUCH für ihn eine beLOHnung.(--)
18 also sie brauchen ihn nicht da finanZIELL irgendwas.

Neben dem oben beschriebenen Phänomen der Selbstzuweisung der Expertenrolle durch die Eltern gibt es auch Passagen, in denen die Lehrkraft die Entscheidungsmacht der Eltern betont. Dies geschieht vor allem in Diskussionen zur Frage nach der weiterführenden Schule und entspricht somit der gesetzlich festgelegten Rolle der Eltern als Entscheider, da die Wahl der weiterführenden Schule laut hesischem Schulgesetz den Eltern obliegt. In Beispiel 18 macht L3 diese Rolleneinteilung (Lehrperson = Informant; Eltern = Entscheider) sehr deutlich, zumal sie sich explizit auf die Entscheidungsmacht der Eltern bezieht (Z. 06).

Beispiel 18: Gespräch 6, Min 15:57

- 01 L3: entSCHEIden DÜRfen SIE das SOWieso (.)
02 sie können SAgen (.) er SOLL zur karolinger, (.)
03 GEHn (.) wenn sie das WOLLn, (.)
04 da würd ich NIE sagen das SOLL er nicht. (-)
05 dann würd ich SAgen; okay, dann geht er DAhin,
06 das entscheiden SIE, sie sind die ELtern (.)
07 °h ich würde (.) mach ihnen nur den VORSchlag

Interessant ist, dass gerade in Gespräch 6, in dem L3 mehrmals diese Rollenzuweisung expliziert und M6 als Entscheiderin definiert, diese Rollenzuweisung von M6 nicht angenommen bzw. von Beginn an abgelehnt wird:

Beispiel 19: Gespräch 6, Min 11:38

- 01 L3: JA! (-) dann (.) wollen wir ma überLEgen.
 02 was MEInen sie denn, auf welche SchULE SOLLte er denn
 GEHN.
 03 M6: Uff keine AHnung ((lacht))
 04 L3: KEIne AHnung,
 05 M6: nee (-)

Dieses Muster der ›gescheiterten Rollenzuweisung‹ findet sich in Gespräch 6 häufiger. Einige Stellen im Gespräch weisen darauf hin, dass in dieser Familie der Vater, der jedoch nicht anwesend ist, die Entscheidungsmacht besitzt, was wiederum die Rollenabweisung von M6 erklären könnte.

Gewissermaßen lässt sich hier ähnlich wie bei Kotthoff (2012a, 305) ein weniger »kompatibles Rollengefüge« zwischen den ausländischen Eltern und den deutschen Lehrpersonen feststellen, das durch die Asymmetrien im institutionellen Wissen verstärkt wird, da das Phänomen vor allem bei den Eltern mit weniger institutionellem Wissen vorzufinden ist.

Interessant ist, dass diese Form der ›inkompatiblen Rollenzuweisungen‹ zu einem gewissen Rollenkonflikt bei der Lehrerin zu führen scheint. Denn L3 möchte einerseits die Entscheidungsmacht an M6 übergeben (Bsp. 18, 19), zugleich hat sie jedoch eine eigene Meinung, die in klarer Abgrenzung zur Meinung des nicht anwesenden Vaters steht. Dies verdeutlicht die Äußerung von L3 in Beispiel 20, in der sie sich klar gegen die Meinung des Vaters ausspricht, was jedoch in einem Widerspruch zu der in Beispiel 18 betonten Rollenzuweisung steht.

Beispiel 20: Gespräch 6, Min 13:16

- 01 L3: die ZWEItE MöglicHEIT (.)
 02 also was ich !NICHT! Möchte ist (.) dass er (-)
 03 auf EUre SchUle geht (--) auf die karoLINGer
 04 M6: karoLINGer
 05 D6: (h° wo)
 06 L3: [das WOLLte] (--) das WOLLte NÄMlich der PAPA
 07 M6: [nicht]

L3 löst hier den ›Konflikt‹, indem sie zu Ende des Gesprächs eine klare Handlungsanweisung ausspricht (»ALso, (2,5) könnt IHR mal verSUchen den PApa zu überREden«; Min 21:01) und Einfluss auf die Entscheidungsmacht der Mutter ausübt.

5.2.4 Das Phänomen des Expertengesprächs

In Abschnitt 5.1. wurde bereits das Phänomen der ›zweiten Lehrperson‹ beschrieben. Während dort eine reine Inszenierung der Mutter in der Rolle als ›zweite Lehrerin‹ stattfindet, handelt es sich bei dem im Folgenden beschriebenen Phänomen mehr um eine interaktive Konstruktion eines gemeinsamen Expertentums zwischen Lehrpersonen und Eltern. Ich bezeichne dieses Phänomen als ›Expertengespräch‹, da sich hier Lehrpersonen und Eltern gegenseitig durch das Betonen der eigenen und der fremden Expertise die Rolle des Experten konstruieren und bestätigen. Das Phänomen des Expertengesprächs ist vor allem in Gespräch 7 beobachtbar. Hier wird ein ›Ko-Expertentum‹ häufig in Form einer Ko-Konstruktion des Schülerbildes initiiert, das dem »Abgleichen von Einschätzungen« entspricht, wie es Kotthoff (2012a, 15) für ihre Grundschulgespräche beschreibt. In Gespräch 7 gibt es zahlreiche Passagen, in denen M7 und L3 ihre Einschätzungen bezüglich der Schülerin abgleichen und sich gegenseitig bestärken in ihrer Konstruktion eines positiven Schülerbildes, wie in dem folgenden Beispiel, wo L3 und M7 gemeinsam die Nacherzählung von S7 begutachten.

Beispiel 21: Gespräch 7, Min 6:55

- 01 L3: auch so wie sies, formuLIERT, ne?
02 M7: also DAS (-) kann sie wirklich GUT, und
03 L3: SEHR sehr gut.
04 M7: sie SCHREIBT einfach von SICH, irgendwelche geSCHICHten,
(-)
05 das_das geFÄLLT mir

Meistens werden diese Passagen durch einen positiven Kommentar von L3 eingeleitet, womit sie ihre Meinung äußert und sodann durch die Rückversicherungseinforderung in Form der fragend intonierten Partikel »ne?« (Z. 01) das Rederecht aktiv an M7 übergibt und somit deren Bestätigung einfordert. Auffallend ist jedoch, dass M7 dies immer zum Anlass nimmt, um das positive Bild ihrer Tochter nicht nur zu bestätigen, sondern zu bekräftigen (Z. 02, 04f.). M7 kreiert den Ko-Expertenstatus somit aktiv mit.

Es gibt in Gespräch 7 aber auch Passagen, in denen unterschiedliche Einschätzungen bzw. Anforderungen an die Schülerin ausdiskutiert werden. Walker (2002, 477) spricht von einer zum Teil festgestellten Rivalität der Lehrpersonen und Eltern, wenn es um die Rolle des Experten in Bezug auf die Schülerkonstruktion geht. Dieses Phänomen lässt sich auch im vorliegenden Korpus finden. In den aufgeführten Passagen kommt es jedoch weniger zu einem Kampf um die Rolle des Experten; vielmehr einigen sich die Interaktanten auf ein Ko-Expertentum, wobei beide Seiten wissen, dass ihr Gegenüber zum Teil eine andere Expertenmeinung vertritt. Interessant ist, dass der Expertenstatus hier nie abgestritten wird. Gespräch 7 ist das einzige Gespräch aus dem Korpus, in dem das Phänomen des Expertengesprächs von beiden Aktanten gleichermaßen vorangetrieben wird. Interessant ist, dass es noch eine weitere Strategie gibt, die auch die Grundvoraussetzungen für ein Ko-Expertentum schafft, jedoch ausschließlich von den Lehrpersonen eingesetzt wird und selten zur Etablierung eines Expertengesprächs führt. So finden sich bei allen Lehrpersonen Äußerungskonstruktionen, in denen sie ihre eigene Ansicht (Bsp. 22) oder ihr Wissen (Bsp. 23) kundtun und sodann die Rückbestätigung der Eltern einfordern, indem sie Mutmaßungen über die Einstellung der Eltern vornehmen:

Beispiel 22: Gespräch 5, Min 1:12

- 01 L2: die SCHRIFT. (-) ist etwas was mir NICHT gefällt.
 02 V5: ja.
 03 L2: ja? (-) IHnen wahrscheinlich AUCH nicht.
 04 V5: hausaufgabe und sowas. Des SCHREIben hab ich geSEHn,

Beispiel 23: Gespräch 7, Min 14:37

- 01 L3: es gibt PHAsen, (-) das wissen sie auch, (-)
 02 wo in einem satz [zwei, drei, vier] FEHler sind
 03 M7: [ja-ja(-) ja]

Dieses Muster entspricht meiner Meinung nach einer »Konvergenzstrategie«, wie sie Rosenberg (2011, 142) beschreibt. Die Lehrpersonen betonen das gemeinsame Anliegen oder die gemeinsame Ansicht der Aktanten und geben dadurch die Möglichkeit einer Nivellierung der Rollenhierarchie. Lehrpersonen und Eltern werden dadurch als gleichwertige »Ko-Experten« dargestellt.

Interessant ist, dass nicht alle Eltern in das Expertengespräch auf die Art und Weise einsteigen, wie es M7 und teilweise auch M4 tun. Auch V5 in Beispiel 22 reagiert zwar auf die Frage von L2, und zwar mit einem bestätigenden Kommentar

(Z. 04); im Vergleich zu M7 kann er jedoch nicht mit der gleichen Explizitheit auf die Expertenrollenzuweisung reagieren, wodurch das Expertengespräch nicht weiter ausgebaut wird.

5.3 Besondere Rollen bei Anwesenheit weiterer Personen

Die Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzentriert sich auf die Lehrpersonen und Eltern als Hauptakteure des Lehrer-Eltern-Gesprächs. Da das untersuchte Korpus jedoch auch Gespräche enthält, in denen weitere Akteure anwesend sind, welche die Rollenaushandlung zwischen Lehrenden und Eltern zum Teil merklich beeinflussen, soll in dem folgenden Abschnitt auf besondere Rollen eingegangen werden, welche bei Anwesenheit weiterer Personen zu beobachten sind.

5.3.1 Die Eltern als »Koalitionspartner der Lehrperson« im erzieherischen Gespräch

Das untersuchte Korpus enthält drei Gespräche (2, 6 und 8), in denen der Schüler/ die Schülerin anwesend ist. Hier kommt es häufiger zu kurzen Sequenzen eines erzieherischen Gesprächs zwischen der Lehrperson und dem Schüler/der Schülerin. Besonders interessant erscheint mir dabei die Rolle, welche die Mütter mit geringer deutscher Sprachkompetenz (M6 und M8) einnehmen. Zwar wären sie eigentlich von der dyadischen Gesprächskonstellation zwischen Lehrperson und Schüler/ Schülerin ausgeschlossen, denn L3 adressiert diese direkt, M6 und M8 beteiligen sich jedoch aktiv an den Gesprächssequenzen, indem sie L3 in ihrer Argumentation durch bestärkende Rückmeldepunkte und Kommentare unterstützen. Man könnte hier von der Rolle eines (selbst ernannten) »erzieherischen Koalitionspartners der Lehrperson« sprechen, welche die Mütter durch ihre Äußerungen kreieren,⁹ wie in dem folgenden Beispiel:

9 Zwengel (2010, 305) spricht bezüglich ihres Korpus auch von sogenannten »Koalitionen« zwischen zwei der drei Gesprächsbeteiligten. Sie verwendet den Begriff jedoch eher exklusiv, um Zusammenschlüsse von Lehrpersonen und Dolmetschenden zu beschreiben, welche die Mütter ausschließen. Bei dem hier beschriebenen Phänomen handelt es sich um ein inklusives Verhältnis zwischen Mutter und Lehrperson, die sich gemeinsam gegenüber der Schülerin/dem Schüler als Erziehungsberechtigte positionieren.

Beispiel 24: Gespräch 6, Min 22:12

- 01 L3: Aber (.) GRUNDSätzlich isses so,
 02 dass eGAL auf welche schule du GEHst BOra, (-)
 03 du musst natürlich weiter so Arbeiten.
 04 M6: ja.
 05 L3: regelmäßig zu SCHUle gehn,
 06 M6: ja.
 07 L3: HAUSaufgaben machen,
 08 M6: Immer.

M6 äußert hier ihre Übereinstimmung mit den Äußerungen von L3 zunächst durch die bestätigende Rückmeldepartikel »ja« (Z. 04, 06), welche sie gezielt jeweils am Ende einer Äußerungseinheit von L3 platziert. Zudem stellt der abschließende Kommentar von M6 (Z. 08) ihre eigene erzieherische Macht dar, denn sie präzisiert damit die Forderung von L3 an S6, indem sie ihn auffordert, die Hausaufgaben »immer« zu machen. Durch diese Kommentare stellen L3 und M6 eine Erziehungscoalition gegenüber S6 dar, wobei L3 die Rolle des Hauptsprechers innehat.

Das Phänomen der Eltern als Koalitionspartner der Lehrpersonen ist besonders unter dem Aspekt der sprachlichen Asymmetrie sehr interessant, da es bestehende Asymmetrien und vor allem den ausschließenden Charakter, den diese haben können, abmildert. M6 und M8 sind beide Eltern mit eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen. Durch die hier beschriebene Methode des Koalierens finden sie einen Weg, sich dennoch aktiv in das Gespräch zu integrieren.

5.3.2 Der Dolmetscher als selbsternannter Experte

In Bezug auf die interkulturelle Gesprächskonstellation mit Dolmetscher resümiert Zwengel (2010, 305), dass es häufig zu sogenannten Koalitionen zwischen Lehrkraft und Dolmetscher kommt, welche die Mutter als Dritte ausschließen (a.a.O., 305). Das vorliegende Korpus enthält mit Gespräch 3 lediglich ein Gespräch, das vollständig konsekutiv gedolmetscht wird. Zudem bekommt in Gespräch 6 die Schwester des Schülers von L3 die Rolle des Dolmetschers zugewiesen, führt diese jedoch nur bedarfsorientiert aus, wenn M6 konkrete (verstehenssichernde) Rückfragen auf Türkisch an sie stellt.

In den zwei oben genannten Gesprächen ist das Phänomen des Ausschlusses der Mutter, wie es Zwengel beschreibt, nicht vorrangig beobachtbar, was vor allem auf die Gesprächsführung der Lehrpersonen zurückzuführen ist, welche die Eltern

häufig direkt adressieren. Interessant ist jedoch die Rolle, die sich die Dolmetscher (D3, D6) selbst zuschreiben, denn bei beiden sind Elemente einer Konstruktion eines Expertenstatus erkennbar. Diese äußern sich in unterschiedlichen Aspekten, wodurch die Rolle verschieden stark ›ausgespielt‹ wird.

D3, die eine Nachbarin von M3 ist und das komplette Gespräch zwischen Arabisch und Deutsch konsekutiv dolmetscht, hat größtenteils die Rolle der Sprachmittlerin inne, die sich thematisch nicht einbringt. Auffallend ist aber, dass sie einige ihrer Übersetzungen kommentiert:

Beispiel 25: Gespräch 3, Min 13:37

- 01 D3: sie hat gesacht JA, sie KENNT das problem,
02 weil es war auch in spanien SO, [...]
03 und seitdem die jetzt wieder HIER sind,
04 und es fängt alles wieder von NEUem an,
05 diese ganze paPIERkram, und das (is) DA hin,
06 und DA hin, kauf DAS ein,
07 weil für die neue wohnung und so,
08 hat sie schon n bisschen auch (.)
09 auch (-) vernACHlässigt;
10 **und deswegen fängts denk ich ma wieder an.**
[...] 12 Min später
20 D3: ich hab_ich hab sowieSO,
21 **das is jetzt (--) n bisschen BLÖDsinn,**
22 aber (-) ihr schwägerin sagt bring sie in die_in die
THERapie;

In Beispiel 25 hatte L1 zuvor ›Disziplinierungsprobleme‹ in Bezug auf S3 geäußert, woraufhin D3 die Antwort von M3 übersetzt, indem sie Übereinstimmung von M3 signalisiert (Z. 01f.) und im Anschluss einen Überblick über die aktuelle Situation der Familie gibt (Z. 03–07). Interessant ist jedoch die Wertung von M3 als vernachlässigende Mutter (Z. 08) sowie der anschließende Kommentar von D3 (Z. 10), der sie selbst als analysierende Expertin darstellt. Auch Z. 21, wo D3 die Äußerung von M3 kommentiert (Z. 02) und somit ihre eigene wertende Meinung zu dem Übersetzten mit einfließen lässt, womit sie jedoch auch das Bild von M3 beeinflusst, ist als Meinungsäußerung des Dolmetschers zu verstehen, die weit über die Funktion des Übersetzens hinausgeht. D3 verlässt hier die Rolle der neutralen sprachlichen Mittlerin, indem sie das durch sie Übermittelte kommentiert. D3 hat eine beson-

dere Rolle inne, denn sie entwirft durch ihre Übersetzungen zugleich die Rolle von M3, die sich selbst sprachlich (auf Deutsch) keine Rolle zuweisen kann.

Besonders auffallend ist das Phänomen des ›Dolmetschers als Experte‹ in Gespräch 6, wo D6, eine ältere Schwester von S6 und zugleich ehemalige Schülerin von L3 (!), die Rolle der ›neutralen Vermittlerin‹ in großen Teilen des Gesprächs nicht einnimmt, sondern sich vielmehr als aktive Gesprächspartnerin (unaufgefordert) in das Gespräch einklinkt und dabei ihre Expertensicht auf die Gesprächsinhalte darstellt. Dies macht sie, indem sie auf Äußerungen von L3, die eigentlich an S6 gerichtet sind, mit erzieherischen Kommentaren an S3 reagiert und sich selbst als ›kritische Begutachterin‹ ihres Bruders und ›gutes Vorbild‹ darstellt:

Beispiel 26: Gespräch 6, Min 5:07

- 01 L3: und dann, MUSST du dir einfach auch pro woche,
 02 wie alle anderen kinder das im moment AUCH tun,
 03 ein buch ausleihen, (.) wie GESACHT.
 04 das kann ruhig viel BILder haben,
 05 und WEnig text erstmal, aber du MUSST mehr LE:sen.
 06 S6: hm_hm,
 07 L3: ja? [das is DAS, was]
 08 D6: [siehst du NICH] meine bücher.(-)
 09 ich hab GAR keine bilder.(--)
 10 ich hab NUR text. [(so ganz klein)]
 11 L3: ach du BIST ja ((lacht)) du bist ja auch ma PAAR jahre
 12 älter.

Das Beispiel zeigt ein Muster der Rollenaushandlung zwischen L3 und D6, wie es sich in diesem Gespräch häufiger wiederfindet. L3 befindet sich in einem erzieherischen Gespräch mit S6, in das D6 unaufgefordert mit einem erzieherischen Kommentar einsteigt, den sie direkt an S6 adressiert (Z. 08) und dafür zum Teil sogar aktiv L3 das Rederecht abspricht (Z. 07 f.). D6 kreiert sich somit aktiv die Rolle eines zweiten Erziehers, wobei sie häufig versucht, sich selbst als gute Schülerin darzustellen. Interessant ist, dass diese selbst initiierten Expertenrollenzuschreibungen von D6 oft von L3 in Form eines Widerspruchs dementiert werden (Z. 11 f.).

Die Gesprächskonstellation in Gespräch 6 ist eine sehr besondere, da sich D6 quasi in einer Doppelrolle befindet. Ihr wird zwar die Rolle der (neutralen) Dolmetscherin zugewiesen, diese muss sie jedoch nicht so konsequent wie D3 ausführen, da M6 über eine ausreichende Sprachkompetenz verfügt, um L6 ohne Übersetzung

zu folgen. Außerdem scheint D6 als ehemalige Schülerin von L3 das Bedürfnis zu haben, sich selbst in ein gutes Licht zu rücken und als ›gute Schülerin‹ zu präsentieren. Sie kann somit schwer die Rolle der neutralen Sprachmittlerin übernehmen.¹⁰

6. Fazit

Die vorangegangene Analyse hat das Ziel, die Rollenaushandlungen zwischen Lehrpersonen und Eltern in dem vorliegenden Korpus zu untersuchen. Hierfür wurde nach ersten Analysen grob die Einteilung zwischen den institutionellen Rollen Lehrer/Lehrerin und der Eltern sowie Experte und Laie vorgenommen.

Bezüglich der Rollen Lehrer/Lehrerin und Eltern wurde festgestellt, dass diese Rollen vor allem durch die Lehrpersonen relevant gesetzt werden. Interessant ist, dass sie dafür fast immer auf die Rolle der Eltern verweisen, um damit eine Handlungsanweisung zu verbinden. Von den Eltern aus den untersuchten Gesprächen ist es lediglich die deutsche Mutter (M4), die ihre Rolle als Mutter relevant setzt. Sie ist zudem der einzige Elternteil, der sich die Rolle der ›zweiten Lehrerin‹ zuweist – eine Rollenzuweisung, die in dem von Kotthoff (2012a, 5) untersuchten Korpus häufiger bei deutschen Eltern auftritt. Hier läge aufgrund der Übereinstimmung der Ergebnisse die These nahe, von einer typischen Rollenzuweisung deutscher Eltern auszugehen. Dies müsste jedoch an größeren Korpora überprüft werden.

Bezüglich der institutionellen Rollen des Experten und des Laien sind interessante Unterschiede in der Rollenzuschreibung festzustellen. So konnte die Rolle der Lehrpersonen als ›lobende Expertinnen und Experten‹ nur im Umgang mit Eltern mit einer niedrigen Sprachkompetenz und wenig institutionellem Wissen festgestellt werden. Interessant sind hier zudem die aufgefundenen Parallelen zu erzieherischen Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern, denn sie verdeutlichen, dass hier durch den Sprechakt des Lobens ein hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern etabliert wird, wie es auch Zillig (1982) beschreibt. Ein ähnliches Muster der hierarchieetablierenden Rollenzuweisung ist bei den Rollen des ›Ratsuchenden‹ und ›Ratgebenden‹ festzustellen, wobei hier Lehrpersonen und

10 Es wurde zu Beginn des Kapitels darauf hingewiesen, dass ausgrenzende Effekte, wie sie Zwengel (2010, 305) beschreibt, in den vorliegenden Gesprächen nicht vorrangig sind – vor allem da die Lehrpersonen die Eltern stark mit einbeziehen. Gespräch 6 weist jedoch Tendenzen in diese Richtung auf.

Eltern gleichermaßen an der Rollenzuweisung beteiligt sind und alle Eltern (unabhängig von ihrer Sprachkompetenz) phasenweise die Rolle des Ratsuchenden einnehmen, indem sie die Expertise der Lehrperson fordern.

Besonders wichtig erscheint mir hier die Feststellung, dass Selbstzuschreibungen der Lehrpersonen, die durch eine Betonung ihrer eigenen Expertise hervorgerufen werden, je nach Reaktion der Eltern zwei unterschiedliche Effekte haben: Während die Eltern mit einer guten Sprachkompetenz mit dem Betonen der eigenen Expertise reagieren und somit ein Ko-Expertentum etablieren, das auch die Lehrpersonen mit unterstützen, führt die Betonung der Lehrer-Expertise bei den Eltern mit geringer Sprachkompetenz zu einer Laienrollenzuweisung.

Eine ähnliche Zweiteilung findet sich in dem untersuchten Korpus bezüglich der Rolle der Eltern als Experten. Zwar schreiben sich alle Eltern passagenweise einen Expertenstatus zu, dieser wird jedoch nicht immer durch die Lehrpersonen bestätigt. Bei den Eltern mit hoher Sprachkompetenz entsteht das Phänomen des Expertengesprächs, während es bei den Eltern mit geringerer Sprachkompetenz zum Teil sogar zu einem Infragestellen von Kompetenz kommt. Andererseits sind vonseiten der Lehrpersonen Strategien zur Etablierung eines Ko-Expertentums feststellbar, die jedoch von den sprachlich weniger kompetenten Eltern nicht erwidert werden und dadurch scheitern.

Für die Praxis gilt es festzuhalten, dass diese Experten-Laien-Rollenzuweisungen häufig sehr stark an eine Wissensasymmetrie im Bereich des sprachlichen sowie des institutionellen Wissens gekoppelt sind. Vor allem für Situationen, in denen die Lehrperson den Eltern Entscheidungsmacht übertragen möchte, ist es daher wichtig, zunächst genug Zeit aufzuwenden, um bestehende Wissensasymmetrien auszugleichen (durch Worterklärungen ebenso wie durch Vermittlung von institutionellem Wissen) und erst dann eine Entscheidung der Eltern einzufordern.

Insgesamt zeigt sich in dem untersuchten Korpus, dass die Rollenzuweisung (bzw. ihr Erfolg) stark sprachabhängig ist. Je niedriger die Sprachkompetenz der Eltern ist, desto weniger können diese aktiv an der Erstellung ihrer eigenen Expertenrolle arbeiten, was die Ergebnisse von Kotthoff (2012b, 298) bestätigt, dass die ausländischen Eltern »ihre Elternrolle nicht annähernd so gut [...] im Lichte der Schule entwerfen [können]«.

Besonders interessant sind hier die Ergebnisse in Bezug auf die Beeinflussung der Rollenaushandlung bei Anwesenheit weiterer Personen. Mit dem Phänomen der Eltern als ›Koalitionspartner der Lehrperson‹ im erzieherischen Gespräch mit dem Schüler/der Schülerin wurde eine Strategie der Eltern aufgedeckt, die aktiv zum Abbau sprachlich bedingter hierarchischer Rollenzuweisungen beiträgt. In diesen Gesprächen schaffen sich auch die sprachlich schwachen Eltern die Rolle des Ko-Experten. Dies sollte Lehrpersonen im Umgang mit ausländischen Eltern bewusst sein, um die Eltern gegebenenfalls bewusst zu einer ›Koalition‹ einzuladen.

Im Gegensatz dazu führt die Anwesenheit eines Dolmetschers in den vorliegenden Daten eher zu einer Laienrollenzuweisung an die Eltern, die dadurch entsteht, dass der Dolmetscher seine eigene Expertise hervorhebt. In diesem konkreten Fall, wie auch in mehreren anderen Gesprächen, gilt es festzuhalten, dass die Lehrpersonen als Gesprächsführer eine besondere *Macht* besitzen, die Rollenzuweisungen des Dolmetschers abzumildern, wovon sie auch Gebrauch machen können und sollten. Außerdem ist die Wahl eines *unabhängigen* erwachsenen Dolmetschers sehr zu empfehlen. Geschwisterkinder, die sich selbst noch in der Schülerrolle befinden, sind für die Aufgabe des Dolmetschens meiner Meinung nach nicht geeignet. Dolmetscher sollten nach meinen Ergebnissen nur dann einbestellt werden, wenn sie dringend nötig sind, und dann sind bewusste und direkte Adressierungen vonseiten der Lehrperson an die Eltern (unter Verweis auf die Elternrolle) unerlässlich, um Face-Bedrohungen und Rollenverluste der Eltern zu verhindern.

Es bestätigt sich für das vorliegende Korpus die Feststellung von Rosenberg (2011, 145), dass Sprachkompetenzen die Rollenaushandlung maßgeblich beeinflussen. Die Feststellung von Kotthoff (2012b, 306), dass in den interkulturellen Gesprächen seltener »kompatible institutionelle Identitäten« zwischen Eltern und Lehrpersonen hervorgebracht werden, trifft in gewisser Weise auch auf die vorliegenden Ergebnisse zur Rollenaushandlung zu, wenn man davon ausgeht, dass ein Ko-Expertentum als kompatiblere Rollenkonstellation gesehen wird, als dies bei einer Experten-Laien-Rollenzuschreibung der Fall ist.

7. Literatur

- Baker, Carolyn/Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies* 18, S. 263–300.
- Becker-Mrotzek, Michael (2001): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1505–1525.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2001): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 3., durchges. und erg. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, S. 96–124. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1980): *Sprache in Institutionen*. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (1980): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, S. 338–345.
- Goffman, Erving (1996): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellungen im Alltag*. 5. Aufl. München: Piper.
- Koerfer, Armin (1994): *Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13–35.
- Korn, Melina (2014): (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: Berg, Frieda/Mende, Yvonne (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung in der Interaktion. Analysen von Online-Foren, SMS, Instant-Messaging, Video-Clips und Lehrer-Eltern-Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 77–101. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [25.03.2015].
- Kotthoff, Helga (2012a): »(Un)common ground« zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. In: *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL)* 2, S. 2–35. Online: www.portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2 [16.03.2015].
- Kotthoff, Helga (2012b): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* Ausgabe 13, S. 290–321. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Linell, Per/Luckmann, Thomas (1991): Asymmetries in dialogue. Some conceptual preliminaries. In: Marková, Ivana/Foppa, Klaus (Hrsg.): *Asymmetries in dialogue*. Oxford: Harvester Wheatsheaf, S. 1–20.
- Meer, Dorothee (2011): Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen. Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition. In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 28–50. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [25.03.2015].
- Mehan, Hugh (1983): The role of language and the language of role in institutional decision making. In: *Language in Society* 12, S. 187–211.
- Notthdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (1994): *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Narr.
- Rosenberg, Katharina (2011): Wissensdivergenzen in der interkulturellen Experten-Laien-Kommunikation: Migranten und Behörden in Argentinien und Deutschland In: Birkner, Karin/Meer,

- Dorothee (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 117–148. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [25.03.2015].
- Selting, Margret et al. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Walker, Barbara (2002): *The missing person. Student roles in home-school interviews*. In: *European Educational Research* 1(3), S. 468–479.
- Zillig, Werner (1982): *Bewerten. Sprechakttypen der bewertenden Rede*. Tübingen: Niemeyer, S. 179–188.
- Zwengel, Almut (2010): *Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden*. In: *Migration und Soziale Arbeit* 3/4, S. 302–308.

»also ich mein, sie komm_n ja vom fach« – Referieren und Positionieren in Elterngesprächen

Rosalie Förster

1. Einleitung

Schule ist in der öffentlichen Wahrnehmung in den letzten Jahren ein oftmals umstrittenes Thema geworden¹ – Soziolinguistik und Konversationsforschung können helfen, die komplexen institutionellen und kommunikativen Beziehungen, die wir in diesem Kontext antreffen, zu entwirren (vgl. Kotthoff 2012). Ein wichtiger Bestandteil der Arbeit der Schule sind dabei die regelmäßigen Elterngespräche.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, mithilfe konversationsanalytischer Methoden zu zeigen, ob und wie Identitäten oder Kategorien im scheinbar festgelegten Setting von Elterngesprächen relevant werden und darum für die Teilnehmenden in der lokalen Organisation ihrer Interaktionen Auswirkungen haben. Bereits Goffman (1959, 1967) betonte die Bedeutung von ›face-work‹ oder ›das Gesicht wahren‹ – etwas, was wir als eng verbunden mit der Art und Weise, wie Menschen referieren, begreifen können – und er beschrieb, wie dies ein zentrales Anliegen im Verlauf einer Interaktion werden kann (vgl. dazu auch Lerner 1996). Phänomene des ›Gesichtswahrens‹ und der Präferenzorganisation sind dabei in sprachlicher Interaktion eng miteinander verbunden (vgl. auch Brown/Levinson 1978; Heritage 1984; Holtgraves 1992; Lerner 1996).

In institutionellen Settings werden wir mit verschiedenen Rollen konfrontiert. In Elterngesprächen treffen ›Eltern‹ und ›Lehrkräfte‹ aufeinander und interagieren. Dabei sind die Praktiken des Gesichtswahrens einerseits sowie der Positionierung

1 In Deutschland haben die PISA-Tests (Programme for International Student Assessment) eine Menge Aufsehen erregt und den Fokus auf die Arbeit der Schule und deren Effekte auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gelegt (Frederking/Heller/Scheunpflug 2005).

und Selbstreferenz andererseits wichtige Teile der Interaktion. In diesem Aufsatz werden diese Praktiken näher beleuchtet.

Zunächst wird ein kurzer Überblick über einige allgemeine Forschungsansätze zum Referieren in Konversationen geboten, wobei im Anschluss an Schegloff (1996) die Minimalform des Referierens als präferierte Praktik («preferred practice») zur Sprache kommt. Dabei wird der Aspekt des »reinen Referierens« («nothing but referring is done») im Gegensatz zu »etwas über das reine Referieren hinaus« («something else in addition to referring«, a.a.O.) erläutert. Das gesprächsanalytische Interesse gilt im Folgenden einerseits den Praktiken des Referierens und andererseits den Konsequenzen, die diese Praktiken haben. In einem zweiten Schritt werden spezifische Daten von Elterngesprächen betrachtet. Dabei werden anhand ausgewählter Beispiele allgemeine Mechanismen untersucht, die im institutionellen Gespräch wirken und die in Elterngesprächen oft an der Grenze zu alltäglicher Kommunikation stattfinden können. Konversationsanalytische Methoden werden angewendet, um die Interaktionsmuster und -praktiken und die sequenzielle Struktur in den Gesprächen bezogen auf (Selbst-)Referenz und Positionierung zu beschreiben.

2. Forschung zu Personenreferenzen

Obschon Personenreferenzen bereits in den frühen 1970er Jahren von Sacks und Schegloff (1979) untersucht wurden, nahm die Forschung zu diesem Themengebiet jahrelang keinen prominenten Platz in der Konversationsanalyse ein. Sacks konzentrierte sich ursprünglich auf die Frage, wie Referenzen mithilfe verschiedener kategorischer Begriffe geäußert werden, z. B. »Mann« vs. »Frau«, »Schwarz« vs. »Weiß«, auf die die Sprecher im Moment des Referierens zurückgreifen können (vgl. dazu auch Schegloff 1991).

Im Rahmen eines neu erwachten Interesses an Personenreferenzen in Gesprächen beschäftigte sich Schegloff (1996) in seinem Aufsatz »Some practices of referring to persons in talk-in-interaction« mit verschiedenen Praktiken des Referierens. Dabei verfolgte er einen systemorientierten Ansatz, indem er eine bestimmte Domäne konversationeller Phänomene untersucht – wie es z. B. früher bereits mit *turn-taking* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) oder *repair* (Jefferson 1987; Schegloff 2000; Schegloff/Jefferson/Sacks 1977) durchgeführt worden war – und dies mit einer interaktionsorientierten Analyse einer einzelnen Episode verband.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch der Sammelband *Person reference in interaction* (Stivers/Enfield 2012). Die einzelnen Kapitel betrachten Personenreferenzen jeweils in einer bestimmten Sprache und Kultur, um den Gebrauch spezifischer und allgemeiner Referenzen und im Besonderen von Referenzen in dritter Person zu untersuchen. Dabei zeigt sich, dass eine große Varietät von Möglichkeiten, wie auf Menschen referiert wird, besteht: Vorname, Vorname plus Nachname, Titel und Nachname, Verwandtschaftsbezeichnungen wie Mama oder Oma; es wird auf einzelne Personen verwiesen mithilfe verwandtschaftlicher Beziehungen (»Sarahs Mann«); es finden sich Beschreibungen (»dieser Typ«) und Kombinationen von Beschreibungen (»Sarah aus unserer Klasse«, »der dumme Danny«). Trotz der verschiedenen Formen wird jedoch deutlich, dass Referieren im Allgemeinen geordnet und gemäß bestimmten Regeln abläuft. In den verschiedenen Kapiteln des Sammelbandes werden dabei kulturspezifische Aspekte einerseits (Vergleich verschiedener Sprachen und ihres Umganges mit Personenreferenzen, Umgang mit Konfliktsituationen im Gespräch) und universelle Regeln (wie Präferenzorganisation, Optimierung und alternative Referenzformen) andererseits beleuchtet.

Schegloffs (1996) Ziel, mit dem er eine wichtige Grundlage für folgende Studien legen konnte, war es, den Einzelfall mit Sicht auf sowohl systemische als auch interaktionelle Interessen zu untersuchen. Die zentrale Frage für ihn ist, wie Referenzen zu Personen erreicht (»accomplished«) werden, und er unterscheidet dabei zwei Möglichkeiten: reines Referieren (»nothing but referring«) oder etwas über das reine Referieren hinaus (»something else in addition to referring«). Beide Formen der Personenreferenz können auch in unseren Daten der Elterngespräche gefunden werden. Daraus erwächst die Frage, wie es den Teilnehmenden gelingt zu analysieren, was im Gespräch geschieht, wie sie mit den aktuellen Gegebenheiten umgehen und welche Folgen die Wahl einer bestimmten Form des Referierens haben kann. So kann beispielsweise in bestimmten Situationen das Referieren auf ein allgemeines »man« statt eines »ich« Distanz kreieren und für die Situation deeskalierend wirken.

In Gesprächen haben Sprecher generell die Wahl zwischen verschiedenen Formen von Referenzen, die als korrekt erfahren werden. Wie frühere Forschung zeigt (z. B. Sacks/Schegloff 1979; Schegloff 1996), ist die Minimalform (eine kurze, für den Sprecher eindeutige Form, wie etwa die Selbstreferenz »ich«) normalerweise die bevorzugte Form von Selbstreferenz, die wir in Gesprächen finden. Erweiterte Formen werden üblicherweise angewendet, wenn die in erster Instanz verwendete Referenz nicht funktioniert und die Interaktionspartner Missverständnisse oder Unverständnis ausdrücken.

Mit dem Konzept der ›Positionierung‹ findet sich noch ein weiterer Forschungsansatz, der auf den Erkenntnissen der Konversationsanalyse aufbaut (vgl. Deppermann 2012; Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Unter Positionierung versteht man dabei allgemein die diskursiven Praktiken, mithilfe deren Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen als Personen her- und darstellen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Ursprünglich im Kontext von narrativen Interviews gebraucht, findet das Konzept der Positionierung inzwischen auch Anwendung in der Gesprächsanalyse. Vertreter dieses Ansatzes sehen das Problem in den in ihren Augen oftmals beschränkten Ressourcen, die von der Konversationsanalyse und besonders der ›Membership Categorization Analysis‹ (MCA) genutzt werden, wobei etwa Stimmgebrauch des Erzählers, Praktiken doppelter Indexikalität, Handlungsdialog (*enactment*) usw. nicht ausreichend in die Analyse einbezogen werden (vgl. Deppermann 2012). Auch wenn hier die Position vertreten wird, dass diese Ressourcen in den letzten Jahren durchaus mehr Beachtung finden, gerade in den multi-modalen Ansätzen der Konversationsanalyse (vgl. z. B. Mondada 2012 und die Spezialausgabe ›Conversation analytic studies of multimodal interaction‹ des *Journal of Pragmatics* 2013), soll durch die Verwendung des Begriffs ›Positionierung‹ in diesem Aufsatz deutlich gemacht werden, dass es möglich und wichtig scheint, die Gespräche ohne eventuell problematische Vorannahmen soziologischer ›grand theories‹ oder philosophischer Identitätstheorien zu untersuchen. Dennoch erscheint aber die Kenntnis des kulturellen Diskurses wichtig, um die Gespräche in ihrem Kontext zu begreifen. Das Konzept der Positionierung kann hierbei eine Brücke schlagen.

3. Der Fall der Elterngespräche

Schegloff (1996) stellt fest, dass die häufigste Referenz auf Personen in Gesprächen sich auf den Sprecher und den (adressierten) Rezipienten bezieht. Unser Fokus im besonderen Setting der Elterngespräche in der Schule soll sein, wie Teilnehmende mit der Tatsache umgehen, dass sie oft über eine meist nicht selbst anwesende andere Person sprechen, nämlich über die Schülerin bzw. den Schüler. So sprechen beide Parteien im Auftrag ihrer Rollen als ›Eltern‹ oder als ›Lehrkraft‹, womit sie die Institutionen Schule und Familie repräsentieren und nicht (ausschließlich) als private Personen auftreten. Besonders der Einfluss der Institution Schule und die Art und Weise, wie Lehrkräfte sich als Vertreter dieser Organisation verhalten, sind es wert, näher betrachtet zu werden. Wenn wir über Legitimität sprechen, geht es

nicht nur um die Institution Schule, für welche die Interaktion nach außen äußerst wichtig ist, sondern auch um die Eltern, für die die Interaktion eine besondere Bedeutung hat. Eltern vertreten die Institution Familie, und folglich interagieren sie oft mit anderen sozialen Institutionen und ihren Repräsentanten: Lehrkräften, Kinderärzten, Sozialarbeiterinnen, Therapeuten usw. Genau während dieser Begegnungen können Eltern sich als die Art Eltern präsentieren, die sie sein wollen – wie sie ihre Rolle des ›Elternseins‹ ausüben (vgl. Pillet-Shore 2015). Die aktive Mitarbeit am Bestreben nach gemeinsamer Übereinkunft kann als eine Form des ›doing being a good parent‹ (vgl. a.a.O.) gedeutet werden.

Frühere Forschung über Elterngespräche (vgl. z. B. MacLure/Walker 2000; Pillet 2001; Pillet-Shore 2012) zeigt, dass diese Gespräche alle erstaunlich ähnlich strukturiert sind und einem durch den institutionellen Hintergrund der Schule bestimmten Ablauf folgen. Die Rolle der ›professionellen‹ Lehrkraft und die ›Laienrolle‹ der Eltern sind schon vor dem eigentlichen Gespräch zugeschrieben, und man erwartet von den Teilnehmenden, dass sie diesen Rollen entsprechend handeln (vgl. Baker/Keogh 1995; MacLure/Walker 2000; Pillet 2001). Die Handlungen der Teilnehmenden werden durch die spezifischen institutionellen Normen, die ihre Position bestimmen, beeinflusst oder begrenzt. Was darf man sagen und fragen? Welche Fragen würden für Irritation sorgen? Auf den ersten Blick scheint man konfrontiert mit einem festen Skript, in dem die Rollen zugewiesen und für alle Teilnehmenden zu jedem Zeitpunkt des Gesprächs deutlich sind. Frühere Studien haben gezeigt, dass die kategorialen Mitgliedschaften von Eltern und Lehrkräften in der Tat zentral für die Organisation der Gespräche sind und dass die Arbeit der Kategoriedarstellung mit dem Ausgestalten der institutionellen Beziehungen zusammenfällt (vgl. Baker 2000, 107). Nichtsdestotrotz erweist sich dieses Skript nicht als in Stein gemeißelt, sondern wird in der Interaktion während der Elterngespräche (re)produziert, nicht zuletzt, da die Interaktionspartner neben kategorial korrekten Äußerungen auch von individuellen epistemischen Rechten Gebrauch machen können. Wie Lerner richtig bemerkt: »In conversation, participants maintain special rights to speak about certain things, such as their own experiences and opinions« (Lerner 1996, 317).

Nicht immer stimmen diese in individueller Erkenntnis verankerten besonderen ›Rechte‹ mit den vorherrschenden Skripten oder Erwartungen überein, und sie müssen daher verhandelt werden, um das Gespräch in Abstimmung mit den Erwartungen der Teilnehmenden zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen. Es besteht immer ein gewisses Risiko, dass Teilnehmende sich nicht entsprechend den an sie gestellten Erwartungen verhalten. Dies kann im Schulkontext eine beson-

dere Bedeutung gewinnen. Es geht in den Gesprächen auch darum, Legitimität zu etablieren und zu bekräftigen, während die Teilnehmenden über eine Person sprechen, die (normalerweise) abwesend, aber beiden Parteien gut bekannt ist und die gleichzeitig der Grund für die Zusammenkunft und das Verhandlungsobjekt und Ziel des Gesprächs ist.

Zusätzlich spricht die Lehrkraft oft im Namen der Institution, der Schule, und nicht im eigenen Namen als Privatperson. Wir können daher einen Einfluss auf die Art und Weise des Referierens während der Gespräche erwarten. Das bedeutet dennoch nicht, dass wir keine Momente aktiver situativer Selbstreferenzen und Positionierungen während der Gespräche finden. Untersuchungen über Selbstreferenzen (vgl. z. B. Lerner/Kitzinger 2007) zeigen, dass Sprecher zwischen individuellen und kollektiven Verantwortlichkeiten für verschiedene Aktionstypen wechseln können. Zunächst gibt es die wichtige Eröffnungsphase in der von den Teilnehmenden der situative Rahmen interaktionell etabliert wird. Baker (2000, 108) spricht von einer »initial map of the social and moral terrain in which a representative of the school meets representatives of the homes as idealised courses of action«.

Im Verlauf des Gesprächs können weitere Umschaltunkte auftreten, in denen die Qualitäten der Rollen der Teilnehmenden geändert oder angepasst werden können (vgl. Pillet 2001). Allgemein lässt sich sagen, dass beide Parteien im Gespräch, entsprechend vorher bestehenden Erwartungen, wie man sich während der Gespräche zu verhalten hat – eben den »idealised courses of action« (Baker 2000) –, handeln (vgl. auch MacLure/Walker 2000). Daher ist die generelle Frage, wie diese besonderen Umstände der Elterngesprächssituation die Struktur, das Vorkommen und die Art des Referierens beeinflussen.

Interessanterweise scheint es in den Elterngesprächen nicht wirklich um Neuigkeiten zu gehen: Tatsache ist, dass die Eltern oftmals vor allem Dinge erfahren, die sie schon wissen oder zumindest vermuten. Lehrkräfte präsentieren zudem Bewertungen wie Noten, die normalerweise nicht mehr diskutierbar sind und auch nicht mehr angepasst werden könnten, da sie bereits offiziell im institutionellen Gefüge des Schulalltags festgehalten sind. So stellen die Elterngespräche statt des (reinen) Informationsaustausches auch ein Setting dar für die inoffiziellen interaktionellen Angelegenheiten wie die Bewertung und Einschätzung des Gegenübers (Pillet-Shore 2015). Lehrkräfte und Eltern konstruieren gemeinsam, Schritt für Schritt und durch kommunikative Praktiken, ihre Identitäten. Diese aktiven Positionierungen durch Referenzen zu untersuchen, ist Ziel dieses Aufsatzes.

Weiter existieren soziale Fakten nicht außerhalb der Interaktion einer Person mit anderen, und Institutionen bedürfen daher ebenfalls der Interaktion mit ihrer

Umwelt, um als Institution anerkannt zu werden und zu bleiben. In diesem Sinne sind die Elterngespräche, in denen gerade durch das jeweilige Positionieren auch ein Unterschied zwischen Institution und Eltern hergestellt wird, indem z. B. explizit auf die jeweiligen Rollen verwiesen wird, besonders bedeutend für Schule und Eltern gleichermaßen.

4. Daten und Setting

Die Grundlage für diesen Aufsatz bilden Audioaufnahmen von Elterngesprächen, die zwischen 2009 und 2011 in drei Grundschulen² einer deutschen Großstadt gemacht wurden. Die Eltern wurden im Vorfeld einige Wochen vor den geplanten Gesprächen um ihr Einverständnis gebeten, während der Elterngespräche aufgezeichnet zu werden. Die Lehrkräfte waren schließlich verantwortlich für die Aufzeichnungen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um störende Einflüsse der anwesenden Forscherin zu minimieren.³ Insgesamt wurden mehr als 80 Gespräche aufgezeichnet. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Korpus durch einen unvermeidlichen Bias gekennzeichnet ist, da die Aufnahmen vom vorherigen Einverständnis der Eltern abhängig waren. Eltern ›problematischer‹ Kinder oder Eltern, die schwierige Gespräche erwarteten, waren laut Aussagen der Lehrkräfte weniger geneigt, den Aufnahmen zuzustimmen.

Diese Audioaufnahmen werden mit aus der Konversationsanalyse bekannten Methoden analysiert (vgl. Sacks 1992; Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Transkripte wurden durch die Autorin mithilfe von FOLKER (vgl. Schmidt/Schütte 2010) und angelehnt an das Transkriptionssystem GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) angefertigt. Die Analyse der vorbereiteten Transkripte und Audiodateien wurde unterstützt durch die Software NVivo. Die Aufnahmen der Elterngespräche wurden zusammen mit den Transkripten codiert, und wiederkehrende Themen (z. B. Minimalreferenzen,

-
- 2 Eine der teilnehmenden Schulen war eine Gesamtschule mit Schülerinnen und Schülern von Klasse 1 bis 10 (Haupt- und Realschulzweig). Hier beziehen wir uns jedoch ausschließlich auf Daten aus Grundschulgesprächen von Klasse 1 bis 4, es handelt sich also um Schülerinnen und Schüler zwischen 6 und 10/11 Jahren.
 - 3 Üblicherweise ›vergaßen‹ die Teilnehmenden die Aufnahmeapparatur im Laufe der Gespräche, nur vereinzelt bezogen sie sich zu Beginn des Gesprächs bewusst darauf (z. B. indem der eigene Name buchstabiert wurde, bewusst laut und langsam gesprochen und darüber gewitzelt wurde, dass man nun gerade aufgenommen würde).

Referieren auf jemandes Rolle, verschiedene Gruppen, die mit ›wir‹ beschrieben wurden, Wechsel von ›wir‹ zu ›ich‹ und umgekehrt, usw.) wurden versammelt.

Für die vorliegende Studie wurden Fälle des Referierens und der (Selbst-)Repräsentation in den Daten identifiziert, in Kategorien unterteilt und mit bestehender Literatur, die sich mit Elterngesprächen auseinandersetzt, verglichen. Aus dem gesamten vorliegenden Korpus wurden 28 Gespräche näher untersucht, in denen mehr als eine explizite Selbstreferenz und/oder Selbstrepräsentation auftrat. Die Befunde, die sich in dieser Auswahl fanden, wurden wiederum mit den Interaktionen im gesamten Korpus verglichen, um zu überprüfen, ob es sich nicht um arbiträre, sondern um regelmäßig vorkommende Phänomene handelte. Diese Vorgehensweise mag nicht mit den ›reinen‹ Methoden der Konversationsanalyse koinzidieren. Aber wie Linell (2009) feststellt, übersteigen viele analytisch interessante Fragen die Perspektive der Mitglieder – was sicherlich der Fall für die hier besprochenen institutionellen Interaktionen ist – und verlangen daher nach einer Interpretation im Sinne situationsübersteigender Theorien.

5. Erkennbare und nicht eindeutig erkennbare Referenzformen

Wenn auf jemanden oder etwas referiert wird, stehen dem Sprecher verschiedene Formen des Referierens zur Verfügung. Die präferierte⁴ Form in Gesprächen ist erkennbares Referieren (›recognital‹), wie z. B. Namensnennung oder eindeutige Benennungen. Dispräferierte Formen sind nicht erkennbare, nicht eindeutige Formen (›non-recognital‹) wie ›jemand‹ oder ›dieser Typ‹, die sich nicht spezifisch nur auf eine Person beziehen und in der Regel zusätzlicher Erläuterung bedürfen, um vom Gegenüber verstanden zu werden. Schegloff (1996) formuliert Basisregeln für den

4 Präferierte Praktiken (›preferred practices‹) dürfen laut Konversationsanalyse nicht missverstanden werden als Praktiken, die gegenüber anderen vorgezogen werden, sondern als Praktiken, deren Produktion geradlinig verläuft und keine zusätzlichen Turns zur Informationsübermittlung aufgrund von Missverständnissen oder Erklärungsbedarf verlangen. Ein Beispiel für eine präferierte Praktik ist das Annehmen einer Einladung. Wird eine Einladung ausgesprochen und der Adressierte nimmt diese an, sind keine weiteren Erläuterungen nötig. Lehnt der Angesprochene die Einladung jedoch ab, erfolgt also eine dispräferierte Reaktion, erwartet man eine Erklärung und/oder Entschuldigung. Ein einfaches ›Nein‹ gilt als rüde und genügt nicht, um den Turn zu beenden (vgl. Atkinson/Heritage 1984; Heritage 1984; Kotthoff in diesem Band; Pomerantz 1984; Sacks 1973).

Gebrauch von erkennbaren Referenzen: (a) wenn der Rezipient den Betreffenden beim Namen kennt, sollte man einen Namen benutzen, und zwar diesen Namen, (b) wenn der Rezipient den Betreffenden in einer anderen Weise kennt, sollte man diese als Referenzform benutzen (vgl. Schegloff 1996, 464).

Wir dürfen nicht vergessen, dass der interaktionale Kontext, die Sequenzorganisation, die Wortwahl inklusive früherer Referenzen und die Ziele und Beziehungen der Teilnehmenden zueinander mit den Praktiken der Personenreferenz im Gespräch zusammenhängen. Dies gilt auch für die Elterngespräche. Den Rat, den wir von Schegloff annehmen können, wenn wir diese Gespräche untersuchen, ist zu versuchen, eher im Sinne von Praktiken (»practices«) anstatt Prognosen oder Vorhersagen zu denken. So vorhersehbar die Gespräche in ihrer Struktur und ihrem inneren Aufbau auch scheinen mögen (vgl. MacLure/Walker 2000; Pillet 2001), sie liefern noch immer ihren eigenen interaktionalen Kontext, und wir können uns daher nicht einfach auf erwartete Rollenverhalten von Eltern und Lehrkräften berufen, sondern müssen die schrittweise Entfaltung des Gesprächs genauer untersuchen.

Nachdem wir bisher einen Blick auf die verschiedenen Prämissen für das Referieren geworfen haben, betrachten wir nun die in den Gesprächen gewählten Lösungen genauer.

5.1 Einfache Lösungen der Personalreferenz: ›ich‹ und ›du/Sie‹

Schegloff (1996) schreibt, dass in Alltagsgesprächen am häufigsten auf anwesende Personen, also Sprecher und (adressierte) Empfänger, referiert wird. Eine einfache Lösung für diese Art des Referierens ist die Formulierung ›ich‹, die in der Regel eindeutig ihren Referenzzweck erfüllt, oder auch ›du‹ (in dyadischen Gesprächen)⁵ (vgl. auch Sacks 1992, I, 249). Aber natürlich finden wir auch andere Formen der Selbstreferenz neben ›ich‹, wie z. B. die Verwendung des eigenen Namens, ein ›vereinfachtes Register‹ (»simplified register«) (z. B. in der Kommunikation mit Kindern: »lass Papa in Ruhe«, vgl. a.a.O.) oder die Übernahme einer Referenz in der dritten Person (»third person reference«) (siehe unten). Im Kontext der Elterngespräche für uns außerdem interessant ist die Verwendung des Organisationsnamens in Kombination mit ›wir‹, die sowohl inkludierende als auch exkludierende Funktion haben und die

5 Wir gehen hier nicht vom generischen ›du‹ aus.

Einbindung und professionelle Distanz gleichermaßen repräsentieren kann. Andere Formen der Referenz als ›du/Sie‹ tauchen ebenfalls auf, oftmals, wenn auf eine Rolle oder Institution verwiesen wird.

Beispiel 1: Kevin (A_LF_L_Kevin_3)⁶

{13:15}0232 LF: [ja
{13:21}0233 L: aber dass sie da als mutter]
{13:23}0234 [vielleicht_n machtwort sprechen dass er da
wirklich auch ein schonraum oder schutzraum
mh von ihn_n bekommt dass sie da äh für sorgen
weil das sind ja wirklich so worte die sich
in in ei_m kinderkopf ja wirklich festsetzen
könn_n

Im oben stehenden Beispiel bezieht sich die Lehrkraft auf eine schwierige Situation des Schülers Kevin zu Hause. Kevin wird oft von seinen deutlich älteren Geschwistern getriezt, und es wird ihm vermittelt, dass Schule ›uncool‹ ist und man keine Mühen daran verschwenden sollte. Dieser Umstand schlägt sich auf Kevins Verhalten und seinen schulischen Erfolg nieder, tatsächlich kämpft er mit ernsthaften Lernproblemen. Die Lehrkraft versucht, der Mutter gegenüber zu betonen, wie wichtig es sei, das Verhalten der Geschwister zu unterbinden, um Kevin zu helfen – zu Hause und in der Schule. Indem sie sie spezifisch als »sie da als mutter« anspricht (Z. 0233), verweist sie auf die Rolle als Mutter, in der sie das Vermögen hat (oder haben sollte), das unerwünschte Verhalten zu Hause zu verhindern. Mit dieser Ansprache verleiht die Lehrkraft der Mutter auch gewisse Kompetenzen. Die Mutter ist dank ihrer zugeschriebenen Rolle diejenige, die das schlechte Verhalten der Geschwister aufhalten kann. Die Kinder zu Hause zu beaufsichtigen und sicherzustellen, dass sie einander nicht ärgern, wird mit der Rolle der ›Mutter‹ assoziiert, und in diesem Kontext wird durch die Lehrkraft spezifisch auf diese Rolle Bezug genommen.

6 Die Kürzel bei den Beispielen verweisen auf die entsprechenden Stellen im Korpus, die Form ist: Schule_Lehrkraft (weitere zusätzlich anwesende Lehrkräfte durch Extrabuchstaben gekennzeichnet, z. B. LF)_Name des Schülers/der Schülerin_Klassenstufe. Die Kürzel M und V in den Gesprächen stehen für Mutter und Vater.

5.2 Personenreferenzen in dritter Person

Gesprächsteilnehmende nutzen regelmäßig Personenreferenzen in dritter Person. Wir sprechen von Personenreferenzen in dritter Person, wenn Teilnehmende über sich selbst aus der Perspektive eines anderen, entweder des Angesprochenen oder einer nicht anwesenden Person, sprechen (vgl. Land/Kitzinger 2007). Bei der Verwendung von Personenreferenzen in dritter Person als Selbstreferenzen sind die Sprecher mit den gleichen Auswahlkriterien wie bei Referenzen auf nicht anwesende Personen konfrontiert, genauer mit dem Unterschied zwischen eindeutig erkennbaren und nicht eindeutig erkennbaren, und Personenreferenzdeskriptoren, die sich auf Attribute und/oder Kategorien beziehen (vgl. a.a.O., 497). Im Unterschied zu Personenreferenzen wie etwa Namen oder einfachen, nicht eindeutigen Referenzen liefern Personenreferenzdeskriptoren dabei also eine weiterführende Beschreibung, die wesentlicher Bestandteil der Aktion ist, und sie können auf kulturelles Allgemeinwissen, verbunden mit den verwendeten Kategorien, abzielen – wie etwa auf das Rollenverständnis von ›Eltern‹.

Beispiel 2: Johan (C_LI_Johan_4)

{03:29}0094 M: ich hab jetzt weil ähm so diese klassische
lernmethode ähm funktioniert gerade im
zusamm_nhang mutter johan nicht so gut ähm
{03:36}0095 (0,56)

In den Beispielen 2 und 3 referieren die Eltern auf ihre Rollen als Eltern. In Beispiel 2 betont die Mutter, dass das gemeinsame Lernen mit dem Sohn, gerade weil sie die Mutter ist, nicht immer gut funktioniert. Sie verweist auf einen Rollenkonflikt zu Hause, bei dem der Sohn nicht mit seiner Mutter lernen will. Indem sie die Kategorie ›Mutter‹ anbringt statt eines Personalpronomens, präsentiert sie eine etwas distanziertere, sachkundige Einschätzung der Situation. Sie liefert eine Erklärung, die über persönliche Konflikte untereinander hinausgeht und daher weniger Konfliktpotenzial für die weitere Konversation bietet. Sie bezieht sich dabei auf einen allgemeinen Konflikt zwischen Kindern und Eltern, in dem Kinder sich gegen die Eltern auflehnen und sich weigern, etwas zu tun, was die Eltern erwarten.

Beispiel 3: Nick (C_LI_Nick_4)

{04:44}0143 V [ich glaub ich auch nicht aber äh]
{04:46}0144 er selber bereitet sich er hat also auch an-

sprüche zu hause gestellt °h er wollte n_kom-
 plett neues zimmer
 {04:52}0145 [haben also schreib_tisch alles organisiert °h
 sonst hätt_er in der schularbeite_nunten im
 wohnzimmer gemacht jetzt macht er sie oben
 (.) und wirklich so dann machen wir nur noch
 stichproben zeig ma eben her hast du das ver-
 standen (.) ja das geht so und so alles klar
 mach zu. wir seh_n natürlich die fehler
 {04:52}0146 LI [mh mh
 {05:08}0147 0,58)
 {05:08}0148 V das muss man dazu sag_n, aber sind nicht die
 eltern die dann sagen komm her schreib erst
 auf_n zettel und denn machst du des in rein-
 schrift

In Beispiel 3 erläutert der Vater, wie er und seine Frau mit der Kontrolle der Hausaufgaben ihres Sohnes umgehen. Er berichtet, dass sie die Hauptverantwortung für die Hausaufgaben ihrem Sohn übertragen und sie nur unregelmäßig kontrollieren, da sie dem Sohn vertrauen und davon überzeugt sind, dass er dieser Aufgabe gewachsen ist. Der Vater umgeht eine mögliche Kritik, sein Kind nicht genügend zu betreuen oder nicht gründlich genug zu kontrollieren, indem er den Lehrkräften berichtet, dass die Eltern, auch wenn sie Fehler in den Hausaufgaben entdecken, diese nicht verbessern und ihren Sohn auch nicht auffordern, dies zu tun, denn sie »sind nicht die eltern die dann sagen komm her« (Z. 0148). Offensichtlich referiert er also auf eine bestehende Idee über Eltern, die ihre Kinder auf eine bestimmte Weise kontrollieren würden. Im Gegensatz zu dieser Art Eltern präsentiert er sich und die Mutter als Eltern, die sich um ihren Sohn kümmern, ihn aber nicht auf diese spezifische Weise kontrollieren. Das ermöglicht ihnen immer noch, »gute Eltern« zu sein, und so hat das Erzählen der Hintergrundgeschichte die Funktion des »doing being a good parent« (Pillet-Shore 2015).

Die Verwendung einer Personenreferenz in dritter Person anstelle von »ich« oder »du/Sie« als Selbstreferenz oder als Referenz auf den Adressaten dient als Anzeige oder Feststellung der aktuellen Rolle, in welcher der Referent in diesem Moment im Gespräch figuriert (z. B. »die Präsidentin«, »der Arzt«, »die Lehrkraft«, »die Schule«, »die guten Eltern« usw.). Im oben stehenden Beispiel gibt es zudem einen Wechsel zwischen der Innenperspektive »wir seh_n natürlich die fehler« (Z. 0146),

die die Eltern als »wir«-Gruppe beschreibt, zur Außenperspektive »das muss man dazu sag_n« (Z. 0147), die auf allgemeine Richtlinien verweist, was Fehler in Hausaufgaben betrifft. Gerade durch diesen Wechsel zu einer allgemeineren Perspektive kann der Vater die Eltern als kompetent darstellen, eben weil er das Wissen um die allgemeinen Erwartungen demonstrieren kann. Er positioniert sich selbst und seine Frau und ihre Erfüllung der Elternrolle demgegenüber, indem er darauf eingeht, wie sie mit den objektiv vorhandenen Fehlern in den Hausaufgaben umgehen und ihrer spezifischen Elternrolle nachkommen.

Neben dem Vorkommen der Personenreferenz in dritter Person anstelle von »ich« oder »wir« können diese Formen auch als Alternativen für »du« oder »Sie« eingesetzt werden. Diese Aktionswahl trifft der Sprecher und/oder derjenige, dem die Äußerung gilt. Dies ist besonders für dispräferierte Sequenztypen oder heikle Themen der Fall, und der Einsatz kann als Vermeidungsstrategie für das Abzielen auf bestimmte Individuen verstanden werden.

Beispiel 4: Ben (A_LE_LD_LB_Ben_2)

{03:37}0104	V	nö]
{03:37}0105		[ich glaub sowieso nich dass äh]
{03:37}0106	LE	[wer is frau b]
{03:39}0107	V	[diese ganze ergo]
{03:39}0108	LD	[die sprachtherapeutin]
{03:40}0109	V	[logo ⁷ und sonstiges]
{03:40}0110	LE	[ach so]
{03:41}0111		(0,28)
{03:42}0112	V	mit dem wir (.) das kind schon seitdem er drei is
{03:45}0113		(0,51)
{03:45}0114	V	bombardiert ham dass das zu irg_nei_m
{03:47}0115		[resultat geführt hat na na]
{03:47}0116	LD	[doch doch doch]
{03:49}0117	V	[na also meine persönliche meinung das is]

Der Schüler Ben hat Lernprobleme und große Schwierigkeiten, mit dem Lerntempo der Klasse mitzuhalten. Der Vater berichtet von Strategien, die ergriffen wurden,

7 Der Vater bezieht sich hier auf Ergotherapeuten und Logopäden, die in der Vergangenheit bereits für Therapien mit Ben verantwortlich waren.

um Ben zu helfen, und die seiner Meinung nach nicht von Erfolg gekrönt waren. Während er sich selbst in das ›wir‹ zu Beginn des Beispielausschnitts einschließt (›... mit dem wir (.) das kind schon seitdem er drei is (0,51) bombardiert ham«, Z. 0112–0114), nimmt er im Folgenden eine andere Haltung ein. Offensichtlich ist er Teil der Gruppe ›wir‹, die die Behandlungen für Ben bisher organisiert hat. Aber diese Behandlungen wirken nicht, nach Meinung des Vaters, und in der Folge distanziert er sich von der Gruppe, die die Maßnahmen veranlasst hat (Z. 0117). Er präsentiert sich selbst ab hier nicht mehr als Teil des ›wir‹, sondern macht explizit deutlich, dass er nicht länger an die stattfindenden Maßnahmen glaubt. Die Lehrkraft LD stimmt dieser Einschätzung nicht zu und widerspricht bereits in Z. 0116, was zu einem expliziten Exklusionsstatement des Vaters, nämlich zum Verweis auf die eigene subjektive Meinung, führt (Z. 0117). Während seine Kritik zu Beginn moderat erscheint, da er sich selbst in gewisser Weise noch als Teil der Gruppe sieht, die die Maßnahmen für Ben veranlasst hat, schließt er sich selbst zum Ende des Beispiels hin aus der Gruppe aus. Vom umfassenderen ›wir‹ anstelle einer konkreten Nennung von Personen und der zusätzlich vagen Komposition der ›wir‹-Gruppe wechselt er zu seinem eigenen individuellen Standpunkt.

Wenn Sprecher Referenzformen in dritter Person als Selbstreferenzen benutzen, können sie wie in jedem anderen Referenzprozess zwischen erkennbaren, eindeutigen und nicht erkennbaren, nicht eindeutigen Referenzformen wählen. Normalerweise trifft dies nicht auf Selbstreferenzen zu, weil ›ich‹ und seine möglichen Varianten dem adressierten Sprecher bekannt sind, da dieser anwesend ist. Bei Personenreferenzen in dritter Person dagegen können Sprecher im Prozess des ›displaying who they treat themselves as being from the perspective of another‹ (Land/Kitzinger 2007, 499) zwischen Formulierungen wählen, die als erkennbar und eindeutig oder nicht erkennbar und nicht eindeutig verstanden werden können. Auf diese Weise entscheiden die Sprecher, wie sie sich selbst präsentieren wollen, was wiederum einen Einfluss auf die Sprechsituation hat. Land und Kitzinger (2007) konnten Folgendes zeigen: »[S]peakers select a person reference descriptor instead of a name not only to achieve adequate reference but also to mobilize culturally known-in-common understandings« (a.a.O., 501).

Diese Praktik kann auch angewendet werden, um sich selbst als ›Eltern‹ oder ›Lehrkraft‹ gegenüber dem Adressaten zu präsentieren. Die Mehrheit der Personenreferenzen in dritter Person, die Land und Kitzinger (2007) in ihren Daten fanden, waren interessanterweise weder Namen (normalerweise die bevorzugte Form von erkennbaren Referenzformen) noch prototypische einfache nicht eindeutige Referenzformen, sondern Personenreferenzen in Form von Deskriptoren, die Attribute

und/oder Kategorien vermeiden (siehe auch die Beispiele oben, in denen die Eltern auf sich selbst als ›die Eltern‹ oder ›Mutter‹ referieren). Sie kommen zu dem Schluss, dass »in many cases [...] descriptive third-person reference forms used in self-reference are selected primarily with reference to other considerations [than pure self-reference, R. F.] entirely« (Land/Kitzinger 2007, 499). Dies ist eine Tendenz, die auch in unseren Daten auffindbar ist. Sprecher haben eine ›Agenda‹, wenn sie bestimmte Arten der Selbstreferenz und Selbstrepräsentation wählen, wie sich auch in Beispiel 3 zeigen lässt: Der Vater kann gerade durch das Referieren auf allgemeine Punkte wie objektive Fehler in den Hausaufgaben, die, wie ›man natürlich sagen muss‹ (vgl. Z. 0147), von den Eltern erkannt, aber nicht verbessert werden, um den Schüler eigenverantwortlich lernen zu lassen, die eigene Kompetenz beim Ausüben der Elternrolle untermauern. Dadurch, dass er selbst die Probleme seines Sohnes bei den Hausaufgaben anspricht, kann er zudem vermeiden, dass die Lehrkräfte diese Kritik im Gespräch anbringen.⁸

Die Agenda der Sprecher bei der Wahl der Referenzen kann die Gesprächssituation beeinflussen, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

5.3 Verschiedene Funktionen von ›wir‹

Eine typische Art von Referenzen in Elterngesprächen ist die Verwendung von ›wir‹. Es lassen sich dabei, bezogen auf die beim Elterngespräch Anwesenden, verschiedene Funktionen von ›wir‹ unterscheiden, so beispielsweise die Lehrkräfte als Gruppe, die Lehrkraft und ihre Schülerinnen und Schüler, die Eltern als Einheit, die Eltern und ihr Kind usw. Zusätzlich können Situationen auftreten, in denen anwesende Personen nicht anwesende Personen in ihr ›wir‹ mit einschließen, beispielsweise, wenn andere Lehrkräfte, Ärzte, Therapeuten usw. bei Entscheidungsprozessen rund um die Entwicklung des betreffenden Schülers beteiligt sind. Nichtsdestotrotz scheinen Gesprächsteilnehmende kaum Probleme zu haben, das benutzte ›wir‹ in einem bestimmten Moment richtig zu verstehen. Zumindest lassen sich diesbezüglich keine Probleme für den Gesprächsverlauf feststellen.

Sprecher können also offensichtlich unkompliziert zwischen verschiedenen ›wir‹-Verwendungen und den entsprechenden Bedeutungen wechseln. Bereits

8 Für eine ausführliche Analyse dieses Phänomens siehe auch Pillet-Shore (2012).

Gumperz (1982) setzte sich mit dem Problem des *code switching* und des Rollenwechsels in Gesprächen auseinander, und Goffman stellt fest:

[...] in thus introducing the name or capacity in which he speaks, the speaker goes some distance in establishing a corresponding reciprocal basis of identification for those to whom his stand-in is addressed. (Goffman 1981, 145)

In den Daten finden sich an verschiedenen Stellen ›wir‹-Verwendungen von Lehrkräften, die damit anzeigen, dass sie in der Rolle als Lehrkraft und im Sinne der Schule handeln. ›Wir‹ kann außerdem deeskalierend wirken und direkte Ansprachen vermeiden.

Beispiel 5: Ben (später im selben Gespräch) (A_LE_LD_LB_Ben_2)

{14:13}0546	V	[meiner meinung nach meine frau]
{14:15}0547		(0,29)
{14:15}0548	V	[und das is auch völlig egal ob mathe oder nicht oder sonstiges °hh äh weil ich halte einfach wenn ich mir das angucke was wir in der ersten klasse gemacht haben (.) äh (.) ja s find ich einfach das is der der °h
{14:15}0549	LE	[mh mh
{14:26}0550		(0,65)
{14:26}0551	V	meine meinung is ja immernoch dass wir dass wir diese zeit die er brauch
{14:30}0552		(0,39)
{14:30}0553	V	nich dadurch ff äh verbesser_n oder ff dadurch dass wir ihm mehr buchstaben zur verfügung geben oder sonstiges weil er braucht das einfach um die ganzen synapsen irgendwie zu
{14:39}0554		[verbinden und ich glaub des is einfach n genetischer fehler der bei uns in der familie entstanden is °hh und das verwächst sich halt erst über die jahre
{14:39}0555	LD	[((schnalzt mit der zunge))] mh
{14:45}0556		(1,0)
{14:46}0557	V	[und da könn_n sie noch so viel förder und sonstiges reinstecken]

In diesem Beispiel beginnt der Vater mit dem Formulieren einer persönlichen Meinung,⁹ wie er die Entwicklung seines Sohnes sieht und wo seiner Meinung nach die Gründe für dessen schulische Probleme liegen, nämlich in einer familiären Disposition (»n genetischer fehler der bei uns in der familie entstanden is«, Z. 0554). Er stellt die Entwicklung seines Sohnes als etwas dar, was typisch für seine Familie ist, wobei er eine deutliche Unterscheidung zwischen ›wir‹ in der Schule und ›unsere Familie‹ vornimmt. Während er im vorherigen Beispiel (4) ›wir‹ benutzte, um die gemeinschaftlichen Bemühungen der Schule, Experten und Eltern zu betonen, wechselt der Vater hier zu einem distanzierenden »und da könn_n sie noch so viel förder und sonstiges reinstecken« (Z. 0557, Hervorhebung R. F.) und schließt sich damit deutlich selbst aus. Nachdem er seine Meinung zur familiären Veranlagung unterbreitet hat, verweist er nur auf die Lehrkräfte, die versuchen, Ben zu unterstützen – in seinen Augen jedoch ohne Erfolg. Er ist überzeugt, dass der bisherige Weg nicht erfolgreich war, und exkludiert daher sich selbst und seine Frau von stattfindenden Maßnahmen, indem er ›sie‹ statt des vorher benutzten ›wir‹ gebraucht. Indem er zwischen den verschiedenen Personalpronomen wechselt, kann der Vater seinen Standpunkt untermauern. So kann er weitere Familienmitglieder einschließen, und er kann Kritik äußern, ohne zu konfrontierend zu werden, indem er die genaue Zusammensetzung der ›wir‹-Gruppe, die – in seinen Augen – bei dem Versuch, Ben zu helfen, gescheitert ist, zunächst vage lässt.

In den Beispielen 4 und 5 finden wir verschiedene Verwendungen von ›wir‹: ›wir, die Eltern‹, ›wir, die Anwesenden‹, ›wir, die wir über Bens weitere schulische Laufbahn entscheiden‹. Außerdem finden sich regelmäßige Wechsel zwischen ›ich‹ (etwa in »ich denke«) und ›wir‹ (etwa in »wir wollen«). Die Daten zeigen, dass ›wir‹ oftmals mit deeskalierender Funktion genutzt wird, da Kritik auf diese Weise nicht direkt dem Adressaten gegenüber geäußert wird, sondern der Sprecher sich selbst mit einschließt und damit ein strukturelles Verständnis der Situation liefert, in die er selber involviert ist und mit deren Kritik er auch sich selbst bloßstellen würde. Weiter nutzen Sprecher in Momenten der Entscheidungsfindung oft ›wir‹- statt ›ich‹-Formulierungen, ein Phänomen, das wir regelmäßig in unseren Daten antreffen, und zwar von Eltern wie Lehrkräften gleichermaßen eingesetzt. Der Gebrauch von ›wir‹ kann Distanz kreieren und den Fokus erweitern, was zu geteilter Verantwortlichkeit und weg von individueller Verantwortung führt. Außerdem kann ›wir‹ angewendet

9 Er vertritt hier die Meinung von sich und seiner Frau (Z. 0546), womit er, wie man hier argumentieren könnte, eine Einheit der Eltern kreiert.

werden, wenn man als Agent oder Verantwortlicher einer Institution oder im Auftrag eines Kollektivs handelt, wie im obigen Beispiel gezeigt wurde.

Welche Form der Selbstreferenz gewählt wird (individuelles ›ich‹ oder kollektives ›wir‹), kann von Überlegungen des Adressatenzuschnitts (›recipient design‹) und Aktionsformation (›action formation‹), Vereinigung vs. Ausschluss, Zugehörigkeit vs. Nichtzugehörigkeit geleitet werden (vgl. Lerner/Kitzinger 2007). Entsprechend betont Lerner (1996), dass wir Präferenzorganisation in konversationeller Interaktion und »face-work« (Goffman 1967) als eng verbunden verstehen müssen (vgl. auch Brown/Levinson 1978; Heritage 1984; Holtgraves 1992). ›Wir‹ kann benutzt werden, um das Gesicht zu wahren, und funktioniert offensichtlich als präferierte Praktik.

6. Zusammenhang zwischen Selbstreferenz und Sprecheridentität

Aufbauend auf die Arbeit von Sacks (1992), können wir davon ausgehen, dass die Wahl einer Selbstreferenz eng verbunden ist mit der situativen Identität des Sprechers. Diese Referenzen enthüllen, in wessen Autorität oder Interesse oder in welcher Kapazität ein Sprecher agiert; er bringt damit zum Ausdruck, welche Haltung er gegenüber der im Sprechakt intendierten Handlung einnimmt. In den vorliegenden Daten lassen sich verschiedene Arten der Selbstreferenz und Positionierung beobachten, wie z. B. explizite Selbstbeschreibungen.

Um diesen Umstand näher zu beleuchten, werden wir im Folgenden typische Beispiele von Referenzpraktiken von Eltern und Lehrkräften sowie deren Effekte analysieren.

6.1 Stellvertretend sprechen

Zweifellos besteht eine Verbindung zwischen Selbstreferenz und der situativen Identität des Sprechers. Wir haben bereits mehrmals darauf verwiesen, dass der Einsatz einer bestimmten Referenz von verschiedenen Umständen abhängt. Im folgenden Beispiel werden die Lernfortschritte von Sarah besprochen. Sarah geht in die zweite Klasse. Sie ist körperlich behindert und erfährt dadurch einige Probleme mit ihren motorischen Fähigkeiten.

Beispiel 6: Sarah (A_LE_LD_Sarah_2)

{18:59}0691 LE und °h für mich (.) oder für uns isses ja dann
 nur wichtig zu seh_n hat sie_s überhaupt]
 {19:00}0692 V ((räuspert sich))]
 {19:04}0693 LE [verstanden (.) und dann]
 {19:04}0694 V [b_griffen ja okay]
 {19:04}0695 LD [mhm]
 {19:06}0696 LE das hat sie
 {19:06}0697 (1,44)
 {19:08}0698 LE das äh sind solche dinge wie wir dann auch
 versuchen sie einfach so_n bisschen mit ihrer
 schreibmotorik zu entlasten und]

Im oben stehenden Beispiel wechselt die Lehrkraft von der Formulierung »für mich« zur Formulierung »für uns« (Z. 0691). Dies verdeutlicht, dass es hier nicht um einen persönlichen Eindruck oder eine persönliche Meinung geht, sondern um einen generellen Eindruck, den die Gruppe der Lehrkräfte hat, die Sarah unterrichtet, und aufgrund deren die Lehrkraft, die sich hier äußert, eine Einschätzung zu Sarahs schulischen Erfolgen geben kann. Die Lehrkraft beginnt ihre Formulierung des Wechsels zwischen individueller und kollektiver Referenz mit einer Art »and-prefaced formulation« (Bolden 2010), d. h., es tritt eine kurze Verzögerung ein durch die Verwendung von »und« sowie durch ein kurzes Atemholen. In ihren Untersuchungen zu »and-prefaced«-Formulierungen stellt Bolden (2010) fest, solche Formulierungen, denen Konjunktionen vorangestellt werden, seien »about the addressee’s domain of knowledge: they formulate matters that the addressee has primary epistemic rights to« (a.a.O., 13). In diesem Fall geht es um die Entwicklung von Sarah, die den Kernpunkt des Gesprächs darstellt und die der Vater natürlich in allen Facetten kennt, während die Lehrkräfte vor allem mit den schulischen Leistungen und dem Erfassen des Lehrstoffs vertraut sind. Noch wichtiger ist weiter Folgendes: »By entering into the addressee’s turn space, speakers of and-prefaced formulations are able to influence what the ongoing course of action amounts to in the course of its production« (a.a.O., 23). Das bedeutet, dass die Teilnehmenden aktiv der laufenden Konversation Form geben und in der Lage sind, diese (unter anderem) durch ihre Wahl der Referenzen zu verändern. Es scheint logisch, dass die Lehrkraft danach strebt, eine professionelle Meinung als Lehrkraft abzugeben (Z. 0691 ff., hat Sarah den Lehrstoff verstanden?) anstatt einer persönlichen Meinung. Sie eröffnet den Raum zu ihrem Fachwissen und ihrer Expertise

mit einer ›and-prefaced‹-Formulierung und erweitert im Folgenden den Fokus auf die Gruppe der beteiligten Lehrkräfte, spricht damit also im Interesse und Auftrag dieser Gruppe, die ihre Einschätzung unterstützt.

6.2 Formen der Selbstpositionierung

Sprecher können kulturelle Kategorien durch direktes Erwähnen oder Beschreibungen an die aktivierte Kategorie anbinden, um Sprechhandlungen wie Beschwerde oder Abweisung zu vollziehen:

[E]xplicit category use (e.g. »I'm a single mother«), category implicative descriptions (»she's eighty three«), and other naming practices (»I'm not spiderman«) work in similar ways (and sometimes aggregate) as vehicles for meaning making. (Stokoe 2009, 93)

Die explizite Verwendung von Kategorien unterstützt also die Positionierung und Rollenzuschreibung.

Beispiel 7: Otto (C_LI_Otto_4)

{07:53}0207 M hm kann ich denn irgendwas machen zu hause
also I ich ich hab nich so richtig viel kapazitäten

{07:55}0207 LI auch ja ja

{07:59}0209 M kräftemäßich und zeitmäßich bin ja auch alleinerzieh_und und hab_n kind mit extreme_n lernschwierichkeiten ne große tochter (.) die ich schaff das auch vor all_n ding_n kräftemäßich]

{08:06}0210 LI klassenarbeit könn_n sie (da noch) ach so ja]

{08:09}0211 (0,55)

{08:09}0212 M mich daneben gut jetzt weil wir jetzt diese umlern phase haben mach ich das aber ansonsten]

{08:11}0213 LI mhm ja]

{08:13}0214 M schaff ich das nich mich neben die hausaufgaben zu setzen

{08:15}0215 LI nee das soll_n sie auch gar nich also ich denke da is

In Beispiel 7 präsentiert die Mutter sich selbst nicht nur als Mutter von Otto, sondern als Alleinerziehende mit Kindern, die besonderer Fürsorge bedürfen (Ottos ältere Schwester mit ihren Lernschwierigkeiten). Deshalb ist es für sie schwierig, ihren Sohn immer zu unterstützen. Sie versucht ihr Bestes, aber aufgrund der Verpflichtungen gegenüber ihrem anderen Kind kann sie nicht immer die Energie aufbringen, mit Otto zu lernen und sich immer »neben die hausaufgaben zu setzen« (Z. 0214). Durch die Selbstpositionierung als erschöpfte, alleinerziehende Mutter bietet sie weniger Angriffsfläche für mögliche Anschuldigungen, ihrem Sohn nicht genügend zu helfen. Sie liefert mit ihrer Rechtfertigungshandlung eine Erklärung für ihr Verhalten, indem sie sich auf ihre spezifische Position als Mutter beruft. Die Lehrerin geht auf diese Selbstpositionierung dann auch ein. Während sie in Z. 0210 noch von Klassenarbeiten spricht, für die Otto Hilfe beim Lernen erhalten sollte – »klassenarbeit könn_n sie (da noch)« –, also auf mehr Einsatz der Mutter als wünschenswert verweist, lenkt sie direkt ein mit »ach so ja« (Z. 0210) nach den Erläuterungen der Mutter, warum sie in ihrer Situation nicht mehr Hilfestellungen geben kann. In Z. 0215 spricht sie die Mutter sogar explizit von der Verantwortung frei, während der Hausaufgaben neben ihrem Sohn zu sitzen (»nee das soll_n sie auch gar nicht«). Sie erkennt die Bemühungen der Mutter und ihre Position an und stellt keine weiteren Forderungen nach mehr Mithilfe der Mutter, sondern bekräftigt sie, indem sie bestimmte Bereiche wie die Hausaufgaben als nicht in der Verantwortung der Mutter stehend definiert. Die Positionierung der Mutter als überlastet in ihrer Situation und darum unfähig, anders zu handeln, scheint damit zu funktionieren, da nicht weiter auf mehr Mithilfe gepocht wird.

Aber das explizite Bezugnehmen auf die speziellen Rollen der Teilnehmenden eines Gesprächs kann auch umgekehrt geschehen, indem vorher zugeschriebene Rollen bekräftigt werden, wie das folgende Beispiel zeigt.

Beispiel 8: Laura (C_LI_Laura_4)

```
{04:26}0126    V    also ich mein sie komm_sie komm_n ja vom
{04:28}0127          fach, glauben sie dass das funktioniert
{04:29}0128          (0,62)
{04:30}0129    LI    mh
{04:30}0130    V    gut he
{04:31}0131    M    mh
{04:32}0132    LI    nein
{04:32}0133    V    ja
{04:33}0134    LI    °h und ich (.) hab im prinzip auch wirklich
```

problem damit wenn ich kinder auf die stadt-
teilschule empfehle
{04:38}0135 (0,95)
{04:39}0136 LI weil ich um die probleme weiß ...

Im oben stehenden Beispiel referiert der Vater auf die Lehrkraft explizit als »vom fach« und macht damit deutlich, dass er ihrer Einschätzung bezüglich der effektiven Arbeitsweise von Stadtteilschulen¹⁰ vertraut. Er nimmt eine deutliche Unterscheidung zwischen der Kompetenz der Lehrkraft als Expertin für schulische Angelegenheiten und sich selbst als Elternteil ohne dieses Expertenwissen vor. Es entsteht zunächst eine hörbare Pause, und die Lehrerin verzögert eine Antwort mit ihrem »mh« (Z. 0129). In Z. 0132 gibt sie dann die direkte Antwort »nein«, die sie im Folgenden noch begründet (was im weiteren Gesprächsverlauf noch detaillierter erläutert wird). Interessant ist hier, dass die Lehrerin mit einer Meinung reagieren muss, denn sie ist als Expertin angesprochen, die eine fundierte Meinung haben muss. Daher belässt sie es auch nicht bei einer (dispräferierten) kurzen Negativäußerung, sondern liefert mehr Erläuterungen für ihre Meinung. Diese negative Einschätzung wird verzögert geliefert (Pausen in Z. 0128 und 0135); letztendlich beruft sich die Lehrerin aber auch auf ihre Erfahrungen als Lehrkraft: Sie weiß um die Probleme, die mit Stadtteilschulen auftreten können (Z. 0136), und kann daher eine Einschätzung geben.

Sich auf einen größeren Kontext und auf die damit einhergehenden Rollenerwartungen zu beziehen, beeinflusst die Gespräche also insofern, als Rollen und mit ihnen verbundene Erwartungen einerseits abgeschwächt werden können: so erklärt die Mutter in Beispiel 7, warum sie aufgrund ihrer Lebensumstände die Rolle einer »guten Mutter« nicht erfüllen kann. Andererseits können Rollen auch bekräftigt werden, indem explizit auf sie verwiesen wird, auch wenn das im institutionellen Kontext nicht nötig erscheint.

10 Stadtteilschulen stellen eine Alternative zum Gymnasium dar und bieten alle Schulabschlüsse bis zum Abitur. Der Unterschied zum Gymnasium besteht darin, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen und nicht nach verschiedenen Schulformen aufgeteilt werden.

7. Schlussbetrachtung

Wie Schegloff (1996) beobachten konnte, können in Gesprächen zwei Arten von Personenreferenzen angewendet werden: entweder reines Referieren oder etwas, was über reines Referieren hinausgeht. Wir konnten zeigen, dass beide Formen auch in Elterngesprächen zu finden sind. Wir haben uns hier auf die Praktiken des ›mehr als reines Referieren‹ (»something else in addition to referring«) und die Auswirkungen auf die Gespräche konzentriert.

Die Minimalform, also eine kurze (meist die kürzestmögliche) für den Sprecher eindeutige Form, entspricht hierbei dem Streben nach professioneller Distanz in den Gesprächen. Elterngespräche finden oft auf der Grenze zwischen professionellen und alltäglichen Konversationen statt. Sie zeichnen sich zwar durch eine Zielorientierung aus, die darin besteht, die Fortschritte des Schülers zu besprechen, aber Lehrkräfte können durchaus Interesse an den persönlichen Umständen der Schülerinnen und Schüler haben, um ihr Verhalten besser verstehen zu können, und Eltern können zusätzliche Informationen anbringen, um ihre eigene Position zu unterstützen. Trotzdem sind diese persönlichen Aspekte im Einklang mit der Zielorientierung, und sie sind nicht willkürlich, sondern müssen für die Diskussion relevant sein. Dies konnte in Beispiel 3 gezeigt werden, in dem die Eltern ihre Lebensumstände relativ detailliert beschreiben. Während sie berichten, wo die Hausaufgaben gemacht werden und welche Strategien sie zur Kontrolle ihres Sohnes anwenden, zeigen sie, was für Eltern sie sind oder als welche Art Eltern sie sich im Gespräch präsentieren wollen.

Wir konnten auch zeigen, wie Wechsel zwischen individuellen und kollektiven Formen des Referierens vollzogen werden und welche Auswirkungen der Wechsel zwischen verschiedenen ›wir‹-Formen auf die Gespräche haben kann. Das ›mehr als Referieren‹ kann auch als Art des Umgangs mit dispräferierten Aktionen wie dem Äußern von Kritik benutzt werden, wie in Beispiel 7. Indem die Mutter einen größeren Kontext präsentiert, gestaltet sich die Kritik an ihrem Sohn und ihrem Verhalten als Mutter schwieriger.

Durch die Wahl einer Personenreferenz (in dritter Person) können Sprecher bestimmte Aspekte ihrer selbst, die sie als relevant erachten, für die Aktionen, die sie in einem Turn ausführen wollen, in den Vordergrund stellen (vgl. Land/Kitzinger 2007). D. h., dass auch in scheinbar vorherbestimmten Settings wie Elterngesprächen Selbstreferenzen und, damit verbunden, Selbstrepräsentationen im Sinne von ›mehr als reines Referieren‹ stattfinden und dass diese Selbstreferenzen die Gesprächssituation aktiv beeinflussen. Die am Gespräch Beteiligten erschaffen ihren eigenen interaktionalen Kontext, und wir können uns daher bei der Analyse nicht einfach auf

vorher zugeschriebene Rollen und damit verbundenes erwartetes Verhalten verlassen, sondern müssen einen genaueren Blick auf die schrittweise Entfaltung des Gesprächs werfen. Ziel dieses Aufsatzes war, diese oftmals unbemerkte und als selbstverständlich angesehene Interaktionsarbeit des Referierens sichtbar zu machen.

In Elterngesprächen könnte man davon ausgehen, dass die Rollen der Teilnehmenden als Eltern und Lehrkräfte wegen der institutionalisierten Umgebung feststehen und dass weitere Formen von Repräsentation nicht nötig sind und auch nicht verlangt werden. Trotzdem können Teilnehmende Formen von Selbstrepräsentationen nutzen, um ihre Rolle und Position explizit zu machen (vgl. auch Pillot-Shore 2010). Sie können sich auf einen größeren Kontext berufen, um Verständnis für ihr Verhalten und das Verhalten ihrer Kinder zu erhalten, z. B. um zu erklären, warum bestimmte unterstützende Maßnahmen für den Schüler/die Schülerin nicht möglich waren. Wir können also Momente von Rechtfertigung und des Kreierens einer Distanz von persönlichen Anschuldigungen beobachten.

Sich Elterngesprächen in dieser Weise zu nähern, indem die momenthafte Organisation der Interaktion untersucht wird, bedeutet auch das Einnehmen einer spezifischen Perspektive gegenüber Kultur:

[that] has situated culture in action (which is a reversal of normative theories of culture) and suggests that we look at membership categorization activities as ›culture-in-action‹. (Hester/Eglin 1997, 153)

Und genau diese Sichtweise erlaubt es uns, den vordefinierten Rahmen, in dem die Gespräche stattfinden, nicht als selbstverständlich anzunehmen, sondern einen Blick auf die tatsächliche Organisation der Interaktion zu werfen. Die Analyse zeigt, wie Mitgliedschaften der Kategorien ›Lehrkraft‹ und ›Eltern‹ für die Organisation des Gesprächs relevant gesetzt werden (vgl. auch Baker 2000, 107). Nicht eventuelle Vorannahmen über den institutionellen Kontext leiteten die Analysen, sondern die einzelnen Ereignisse wurden kritisch für sich betrachtet, und es wurde der Frage nachgegangen, inwiefern diese Ereignisse sich auf den Rahmen beziehen, den die Schule möglicherweise vorgibt, und inwiefern sie den Gebrauch und die Relevanz von Mitgliedskategorien (›category memberships‹; vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; Sacks 1992) in Referenzen und (Selbst-)Repräsentationen beeinflussen. Die Tätigkeit des Kategorisierens beinhaltet das Entwerfen der manchmal (moralisch) widersprüchlichen Personenbeschreibungen (vgl. Baker 2000).

In diesem Aufsatz, der zur Forschung über (Selbst-)Referenzen und (Selbst-)Repräsentationen beiträgt, wollten wir zeigen, dass aktives Referieren und Positio-

nieren auch in institutionellen Kontexten eine Rolle spielen, in denen sie nicht von vornherein notwendig erscheinen mögen.

8. Literatur

- Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (1984): Structures of social interaction. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, Carolyn (2000): Locating culture in action. Membership categorisation in texts and talk. In: Lee, Alison/Poynton, Cate (Hrsg.): Culture and text. Discourse and methodology in social research and cultural studies. St Leonards, NSW: Allen & Unwin, S. 99–113.
- Baker, Carolyn/Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: Human Studies 18, S. 263–300.
- Bolden, Galina. B. (2010): »Articulating the unsaid« via and-prefaced formulations of others' talk. In: Discourse Studies 12(1), S. 5–32.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen (1978): Politeness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2012): How to get a grip on identities-in-interaction. (What) does »positioning« offer more than »membership categorization«? Evidence from a mock story. In: Narrative Inquiry 23(1), S. 62–88.
- Epstein, Joyce L. (1995): School/Family/Community/Partnerships. Caring for the children we share. In: Phi Delta Kappan 76(9), S. 701–712.
- Frederking, Volker/Heller, Hartmut/Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2005): Nach PISA – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Goffman, Erving (1959): The presentation of self in everyday life. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, Erving (1967): Interaction ritual. essays on face-to-face behavior. New York: Anchor Books.
- Goffman, Erving (1981): Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, John Joseph (1982): Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John (1984): Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Hester, Stephen/Eglin, Peter (1997): Culture in action. Studies in membership categorisation analysis. Washington, DC: University Press of America.
- Holtgraves, Thomas (1992): The linguistic realization of face management. Implications for language production and comprehension, person perception, and cross-cultural communication. In: Social Psychology Quarterly 55(2), S. 141–159.
- Jefferson, Gail (1987): On exposed and embedded correction in conversation. In: Talk and Social Organization, S. 86–100.
- Journal of Pragmatics (2013): Special issue. Conversation analytic studies of multimodal interaction 46(1), S. 1–172.
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 13, S. 290–321. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Land, Victoria/Kitzinger, Celia (2007): Some uses of third-person reference forms in speaker self-reference. In: Discourse Studies 9(4), S. 493–525.
- Lerner, Gene H. (1996): Finding »face« in the preference structures of talk-in-interaction. In: Social Psychology Quarterly 59(4), S. 303–321.
- Lerner, Gene H./Kitzinger, Celia (2007): Introduction. Person-reference in conversation analytic research. In: Discourse Studies 9(4), S. 427–432.

- Linell, Per (2009): Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, S. 166–183. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- MacLure, Maggie/Walker, Barbara M. (2000): Disenchanted evenings. The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. In: British Journal of Sociology of Education 21(1), S. 5–25.
- Mondada, Lorenza (2012): The dynamics of embodied participation and language choice in multilingual meetings. In: Language in Society 41(2), S. 213–235.
- Pillet, Danielle (2001): »Doing pretty well«. How teachers manage the interactional environment of unfavorable student evaluation in parent-teacher conferences. Unpublizierte Masterarbeit, University of California, Los Angeles.
- Pillet-Shore, Danielle (2010): Making way and making sense. Including newcomers in interaction. In: Social Psychology Quarterly 73(2), S. 152–175.
- Pillet-Shore, Danielle (2012): The problems with praise in parent-teacher interaction. In: Communication Monographs 79(2), S. 181–204.
- Pillet-Shore, Danielle (2015): Being a ›good parent‹ in parent-teacher conferences. In: Journal of Communication 65(2), S. 373–395.
- Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): Structures of social action. Cambridge: Cambridge University Press, S. 57–101.
- Sacks, Harvey (1973): On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, Graham/Lee, John R. (Hrsg.) (1987): Talk and social organisation. Clevedon, UK: Multilingual Matters, S. 54–69.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on conversation, Vol. I + II. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A. (1979): Two preferences in the organisation of reference to persons in conversation and their interaction. In: Psathas, George (Hrsg.): Studies in ethnomethodology. New York: Irvington Publishers, S. 15–21.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50(4), S. 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. (1991): Reflections on talk and social structure. In: Boden, Deirdre/Zimmerman, Don H. (Hrsg.): Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis. Cambridge: Polity Press, S. 44–70.
- Schegloff, Emanuel A. (1996): Some practices of referring to persons in talk-in-interaction. A partial sketch of a systematics. In: Fox, Barbara (Hrsg.): Studies in anaphora. Amsterdam: Benjamins, S. 437–485.
- Schegloff, Emanuel A. (2000): When ›others‹ initiate repair. In: Applied Linguistics 21(2), S. 205–243.
- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): Preference for self-correction in organization of repair in conversation. In: Language 53(2), S. 361–382.
- Schmidt, Thomas/Schütte, Wilfried (2010): FOLKER. An annotation tool for efficient transcription of natural, multi-party interaction. In: Proceedings of the 7th international conference on language resources and evaluation (LREC 2010), S. 2091–2096. Online: www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/LREC_Folker.pdf [29.12.2014].
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Stivers, Tanya/Enfield, Nick J. (Hrsg.) (2012): Person reference in interaction. Linguistic, cultural and social perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stokoe, Elizabeth H. (2009): Doing actions with identity categories. Complaints and denials in neighbour disputes. In: Text & Talk 29(1), S. 75–97.

Steuerung der Schüler- selbsteinschätzung in Lernentwicklungsgesprächen

Marina Bonanati

1. Einleitung

Eine zentrale in Lernentwicklungsgesprächen (LEG) verankerte Gesprächsphase dient dem Rückblick auf die Lernentwicklung des vergangenen Schulhalbjahres einer Schülerin bzw. eines Schülers. Die Schülerinnen und Schüler werden in dieser Phase dazu aufgefordert, sich selbst einzuschätzen. Gesprächsausschnitte, die Schülerelbsteinschätzungen enthalten, bilden den Gegenstand folgender Betrachtungen. Im Zentrum steht dabei die Frage, mit welchen steuernden Praktiken¹ die Spezifik dieser Gesprächsphase konstituiert wird.

Im Folgenden wird zunächst die spezifische Gesprächsform ›Lernentwicklungsgespräch‹ charakterisiert (Kap. 2) und das methodische Vorgehen (Kap. 3) knapp skizziert. Bevor der leitenden Frage anhand exemplarischer Detailanalysen nachgegangen wird (Abschnitt 4.2), werden Ergebnisse bisheriger Analysen vor dem Hintergrund interaktionistischer Forschung zur Unterrichtskommunikation reflektiert (Abschnitt 4.1). Die empirischen Analysen münden in ein Resümee, das die Potenziale der Gesprächsanalyse für die pädagogische Praxis diskutiert (Kap. 5).

¹ Gesprächspraktiken werden in Anlehnung an Deppermann (2008, 79) als Gesprächsmethoden definiert, durch die spezifische Gesprächsprobleme und -aufgaben bearbeitet werden.

2. Lehrpersonen, Schülerinnen bzw. Schüler und Eltern im Gespräch

2.1 Lernentwicklungsgespräche als schulisch-institutionell verankerte Gespräche

Laut Hamburgischem Schulgesetz (vgl. § 44 Abs. 4 HmbSG) sind Schulen verpflichtet, mindestens einmal jährlich Lernentwicklungsgespräche durchzuführen. Die Gespräche dauern 15 bis 30 Minuten und werden schriftlich dokumentiert. Inhaltlich sind die Gespräche durch zwei Schwerpunkte bestimmt: Es gilt zum einen, gemeinsam die Lernentwicklung des Kindes zu reflektieren, und zum anderen, den weiteren Lernprozess zu planen. Mit variierenden Bezeichnungen sind Gespräche zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern Bestandteil der Lernbegleitung und Leistungsrückmeldung an Schulen in verschiedenen Bundesländern Deutschlands. Im Gegensatz zu traditionellen Elternsprechtagsgesprächen ist die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern konzeptionell verankert und deren Partizipation an der Leistungsbeurteilung und Lernentwicklungsplanung gefordert. Eine weitere wichtige Funktion wird in der auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten bezogenen Lernförderung/-planung gesehen (vgl. Orientierungsrahmen 2012, 39).

2.2 Merkmale der Gesprächssituation

Das Lernentwicklungsgespräch ist eine spezifisch schulisch-institutionelle Gesprächsform. Für die vorliegenden Analysen werden Audioaufzeichnungen von natürlichen Gesprächen genutzt, die ›face-to-face‹ stattfinden.² Dabei wird die *sprachliche* Interaktion in dem Bewusstsein fokussiert, dass Gespräche immer multimodal sind (vgl. zur multimodalen Analyseperspektive z. B. Schmitt/Knöbl 2013). Die Leh-

2 Die Daten stammen aus dem Kontext meiner Dissertation, die mit dem Arbeitstitel »Schulische Lernentwicklungsgespräche als pädagogische Praxis« unter Betreuung von Prof. Dr. Heike de Boer an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, entsteht (Zweitgutachter: Prof. Dr. Georg Breidenstein).

lerin³ eröffnet, leitet und schließt jedes Gespräch. Da im vorliegenden Datensatz jeweils drei bis fünf Sprechende interagieren, sind die Gespräche als ›polyadische Interaktion‹ zu charakterisieren.⁴ Im Vergleich zu dyadischen Gesprächen bildet die Gesprächsorganisation in einer solchen Interaktionskonstellation eine besondere Herausforderung für die Sprechenden und fungiert als wichtige Analyseressource. Vergleichbar mit anderen institutionellen Gesprächen (vgl. u. a. Hitzler 2012, 35–37), unterliegen die zu untersuchenden Gruppengespräche Vorgaben bezüglich Zeit und Ort, der Beteiligten, ihrer Rollen sowie eines spezifischen Interaktionsziels. Die thematische Entwicklung innerhalb des übergreifenden Interaktionsziels ist jedoch nicht als Ausführung der oben dargestellten schulrechtlichen Vorgaben zu verstehen, sondern als komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher gesprächsorganisatorischer Handlungen in Lernentwicklungsgesprächen zu rekonstruieren (vgl. Eberle 1997, 254).

Entsprechend den schulrechtlichen Vorgaben, können zwei inhaltliche Schwerpunkte in den Lernentwicklungsgesprächen des vorliegenden Korpus rekonstruiert werden. Diese lassen sich in einer idealtypischen makrostrukturellen Gliederung abbilden: In einer ersten Phase steht der Rückblick auf die Lernentwicklung der Schülerin/des Schülers im Mittelpunkt. Die Lehrerin fordert jeweils zunächst das Kind zur Reflexion auf, bevor die Eltern ihre Einschätzung formulieren sollen und sie schließlich selbst ihren Eindruck zurückmeldet. In der zweiten Phase des Gesprächs werden die Lerninhalte für das anstehende Halbjahr geplant und von dem Schüler/der Schülerin schriftlich fixiert.

Der vorliegende Beitrag fokussiert Sequenzen der Schülerelbsteinschätzung. In der Regel nimmt v. a. die Lehrerin hier eine steuernde Funktion ein. Lernentwicklungsgespräche stellen keinen Fall von Unterricht im Sinne von Lehr-Lernprozessen dar, sondern verfolgen primär andere Ziele (Lernen zu reflektieren und zu planen). Ein Befund bisheriger Analysen ist jedoch, dass die Steuerung der Lehrerin auch über evaluierende Handlungen in der dritten Sequenzposition zu erfolgen scheint. Diese lehrerseitigen Evaluationen sind typisch für Sequenzmuster, wie sie für lehrergelenkte Unterrichtsgespräche rekonstruiert wurden, und fungieren dort als zentrales Steuerungsmittel.

3 Da es in den vorliegenden Daten ausschließlich Lehrerinnen sind, die Lernentwicklungsgespräche durchführen, wird die weibliche Form genutzt.

4 In Anlehnung an [Krummheuer/Brandt (2001, 15 f.)] soll der Begriff ausdrücken, dass es sich um eine Gesprächsform handelt, bei der mehr als zwei Personen involviert sind – im Sinne von potenziell direkt beteiligt.

Die Formen und Funktionen dieses Musters werden in Abschnitt 4.1 daher knapp skizziert. Im Rahmen der anschließenden Analyse werden die im Lernentwicklungsgespräch rekonstruierten Formen des Musters bzw. evaluierende Sprechakte auf ihre spezifische (pädagogische) Funktion für das hier thematisierte Gesprächsformat hin reflektiert.

3. Methodisches Vorgehen

Der Untersuchung von Lernentwicklungsgesprächen liegt im Rahmen der hier vorgestellten Studie eine ethnomethodologische Perspektive zugrunde, und die Gesprächsanalyse⁵ dient als zentrale Analysemethode. So ist es möglich, die institutionelle Gesprächsform als eigenständige Sozialform mit lokal hergestellten Ordnungen zu betrachten. Die besondere Bedeutung der Methode für kommunikative Abläufe innerhalb von Institutionen liegt darin, dass sie diese in ihrer Eigenlogik⁶ verstehen und strukturelle Probleme, auch pädagogisch-didaktische, identifizieren kann (vgl. Breidenstein/Tyagunova 2012, 400; Hitzler 2012, 12).

Die Annäherung an die Daten erfolgt dadurch, dass Gesprächsinventare erstellt und so für die Analyse relevante Ausschnitte identifiziert werden. Kernstück der empirischen Untersuchung bilden detaillierte Sequenzanalysen, mit denen Gesprächspraktiken und deren Funktionen rekonstruiert werden (vgl. Deppermann 2008). Die Analyseergebnisse ermöglichen es, Lernentwicklungsgespräche als Gesprächssituation im schulisch-institutionellen Kontext zu reflektieren. Ziel ist es nicht, didaktische Konsequenzen zu erarbeiten. Die Darstellung der Gesprächspraktiken, die die Beteiligten zur Bearbeitung der sich aus der spezifischen Situation ergebenden Aufgaben nutzen, sind jedoch für eine derart ausgerichtete Forschung anschlussfähig.

5 Die Verwendung des Begriffes ›Gesprächsanalyse‹ in Anlehnung an Deppermann (2008, 66) verdeutlicht, dass mit der vorliegenden Studie auch inhaltliche Interessen verfolgt werden und der Gesprächskontext für die Analyse als bedeutsam erachtet wird.

6 Dem Verständnis der Ethnomethodologie folgend, wird soziale Ordnung als »fortwährendes Erzeugnis von Sinnzuschreibungen und Interpretationsleistungen« [(Bergmann 2008, 527 f.)] verstanden. Entsprechend ist es das Ziel rekonstruktiver Verfahren wie der Gesprächsanalyse, diese Sinnzuschreibungsprozesse und Interpretationen zu rekonstruieren. Aus dieser Perspektive können Interaktionslogiken nicht aus deren Konzeptualisierungen oder Ansprüchen heraus erklärt werden, sondern es ist Aufgabe der Analyse, herauszuarbeiten, welchen *Eigen-Sinn* die Beteiligten den jeweiligen Praktiken zuschreiben (vgl. Breidenstein/Tyagunova 2012, 398–400).

Die im Folgenden analysierten Gesprächsausschnitte stammen aus einem Korpus von Lernentwicklungsgesprächen, die an zwei Hamburger Grundschulen in jahrgangsübergreifenden Klassen aller Schuljahre geführt wurden.⁷ Die Daten wurden erhoben, indem 40 Lernentwicklungsgespräche teilnehmend beobachtet und mit einem Audiorekorder aufgezeichnet wurden. In Einzelfallanalysen wurden zunächst Gespräche von vier Schülerinnen und Schülern einer Klasse 4/5/6 einer 6-jährigen Grundschule untersucht. Zur Komparation werden im nächsten Schritt weitere Gespräche hinzugezogen.

4. Steuerungspraktiken in Lernentwicklungsgesprächen

4.1 Befunde vor dem Hintergrund interaktionistischer (Schul-)Forschung

Unter *Gesprächssteuerung* werden Handlungen verstanden, mit denen ein Sprecher/eine Sprecherin lokal auf die nachfolgenden Sprechenden einwirkt. Dies erfolgt sowohl auf gesprächsorganisatorischer als auch auf thematischer Ebene. Tiittula (2001, 1361) weist ›Steuerung‹ vor allem initiatives Potenzial zu, während der stärkere Begriff ›Kontrolle‹ sowohl reaktive als auch prospektive Aspekte beinhaltet.

Bezüglich der Gesprächsorganisation zeigen sich in den untersuchten Gesprächen asymmetrische Ressourcen. Es ist vor allem die Lehrerin, die das Gespräch durch die Vergabe der Redegelegenheiten steuert. Das ›turn-taking system‹ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) ist in diesem Sinne nicht nur grundlegend für die Konstitution der Gespräche, sondern kann als spezifisches Steuerungsmittel interpretiert werden, das für institutionelle Interaktion typisch ist (vgl. Tiittula 2001, 1364). Mit ihrer Rolle als Gesprächsleiterin fallen der Lehrperson neben dem exklusiven Recht der Zuweisung von Redegelegenheiten auch andere Beteiligungsrechte

7 In jahrgangsübergreifenden Klassen lernen die Kinder in altersmäßig gemischten Gruppen. Das Konzept sieht vor, dass die Lernenden entsprechend ihren Fähigkeiten und ihrer Entwicklung an unterschiedlichen Materialien arbeiten. Diese Materialien sind an der Untersuchungsschule nach Lernbereichen und Kompetenzen strukturiert; die tägliche Arbeit wird mithilfe von Checklisten und Logbüchern organisiert und dokumentiert.

(z. B. Selbstwahl; Unterbrechung) und Verpflichtungen (z. B. makrostrukturelle Gesprächsorganisation) zu (vgl. zu diesem Befund auch a.a.O., 1364).

Neben den lehrerseitigen Initiierungen, beispielsweise durch Redeaufforderungen und Fragen, sind in Lernentwicklungsgesprächen evaluierende Sequenzpositionen der Lehrkraft charakteristisch. Diese Kommunikationsmuster erinnern an hierarchisch strukturierte lehrergeleitete Unterrichtskommunikation. Die Strukturierung von Unterrichtsgesprächen realisiert sich typischerweise in dem Sequenzmuster ›I-R-E‹, das in unterschiedlichen Varianten und Erweiterungen nachgewiesen wurde. Eine einfache Kernvariante des Musters besteht aus einem initiierten Akt der Lehrperson (›Initiation‹) mit einer passenden Schülerreaktion (›Reply‹), auf die ein positiv wertendes oder akzeptierendes Feedback der Lehrperson folgt (›Evaluation‹) (vgl. u. a. Streek 1979; Faust-Siehl 1987, 223 f.; Lüders 2003, 168–181; zusammenfassend Lüders 2011a, 178 ff.). Für unterrichtliche Kommunikation sei charakteristisch, dass ein evaluierender Akt am Ende einer Elitzierungssequenz erwartbar ist, der die thematisch relevante Kommunikation festlegt (vgl. Lüders 2011b, 654).

Entsprechend kann eine zentrale Funktion des Dreischritts Initiation-Reply-Evaluation als Ermöglichung der Teilhabe der Lernenden an der Darstellung und Festigung schulischen (fachbezogenen) Wissens gefasst werden (vgl. Meseth 2014, 120). Dem skizzierten Sequenzmuster ist außerdem die fortlaufende Darstellung und Bewertung von Leistung inhärent (vgl. Breidenstein/Bernhard 2011). Im Lernentwicklungsgespräch geht es nicht darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler fachspezifisches Wissen aneignen. Gesprächsgegenstand ist vielmehr die Reflexion dieses Aneignungsprozesses. Somit geht es auch darum, Leistungen und Entwicklungen darzustellen und zu evaluieren. Als Konsequenz der in der kommunikativen Grundstruktur verankerten Bewertungen beschreibt Streek (1979, 248 ff.) Unterricht als Kommunikationsraum, in welchem Schülerinnen und Schüler eine sekundäre Form der Intentionalität von Sprechen einüben, nicht die des Sich-Verständigens, sondern die der strategischen Selbstdarstellung in Konkurrenz untereinander. Sie lernen, ihr eigenes Sprechen als Mittel der Darstellung von Leistungsfähigkeit zu betrachten (vgl. Streek 1979, 252).

Im Mittelpunkt der folgenden Analyse stehen die Rekonstruktion von Steuerungspraktiken und die Reflexion ihrer spezifischen Bedeutung für die Selbstleistungsphase in Lernentwicklungsgesprächen.

4.2 Sequenzanalysen von Steuerungspraktiken in Selbsteinschätzungsphasen

Steuerungspraktiken erfüllen in Selbsteinschätzungsphasen unterschiedliche Funktionen. Eine Funktion, die sich aus Einzelfallanalysen herauskristallisiert, ist es, die Schülerinnen und Schüler (sowie die Eltern) in ein spezifisches Format der Reflexion einzuüben. Einüben wird nicht intentional, etwa als didaktische Zielsetzung der Lehrerin, aufgefasst, sondern als Funktion der rekonstruierten Praktiken. Die Schülerinnen und Schüler werden zur Realisierung von Selbsteinschätzungen geführt, deren Darstellung bestimmter Formen und Inhalte bedarf. Der Einübungscharakter entsteht durch die Sequenzfolge initiiierender, respondierender und strukturierender sowie evaluierender Positionen.

Im Mittelpunkt der folgenden Auseinandersetzung steht daher eine Kollektion von Gesprächsausschnitten, die steuernde Gesprächshandlungen enthalten. Die Darstellung der Steuerungspraktiken ist entsprechend strukturiert in Methoden, die Selbsteinschätzungen initiieren (Abschnitt 4.2.1), Methoden, die Darstellungen der Schülerinnen und Schüler steuern (Abschnitt 4.2.2) und solche, die Selbstdarstellungssequenzen abschließen (Abschnitt 4.2.3).

4.2.1 »was hat gut geKLAPPT« – positive Selbsteinschätzung initiieren

Der folgende Ausschnitt aus einem Lernentwicklungsgespräch mit dem Schüler Fari dient als Beispiel dafür, wie die Lehrerin positive Selbsteinschätzung initiiert. Die folgende Erzählaufforderung fungiert als Auslöser⁸ für eine Schüleräußerung:

LEG Fari 31.01.2012 | Ausschnitt Min 01:42–01:46

01 L GUT,
02 dann erzÄHL doch mal–
03 was hat gut geKLAPPT im letzten halben jah:r;

Die Lehrerin markiert den Beginn einer neuen Phase (Z. 01). Sie weist dem Schüler das Rederecht zu, indem sie ihn auffordert zu erzählen, was gut geklappt habe im

8 Auslöser wird in Anlehnung an Lüders (2003, 274) verstanden als Frage, die zu einer sprachlichen Reaktion des Schülers auffordert.

letzten Schulhalbjahr (Z. 02f.). In ihrer Rolle als Gesprächsleiterin fordert sie ihn zu einer bestimmten Sprachhandlung auf, nämlich zu einer an Positivem orientierten Selbsteinschätzung.

4.2.2 »was KANNST du denn da gut« – Selbsteinschätzungsphase steuern

Anhand von Transkriptausschnitten wird im Folgenden rekonstruiert, wie die Lehrerin mit Konkretisierungsfragen, Reinitierungen, Korrekturen und Rezeptionssignalen die Darstellung des Schülers steuert.

Konkretisierungsfragen

Der direktiven Erzählaufforderung durch die Lehrerin (LEG Fari 31.01.2012, Z. 01–03) folgt die Selbstdarstellung des Schülers (Z. 07f.; 11–21; 23–33). Diese wird durch *Konkretisierungsfragen* (Z. 09f.; 22) der Lehrerin strukturiert und durch eine Reformulierung abgeschlossen (vgl. Kap. 4.2.3).

LEG Fari 31.01.2012 | Ausschnitt Min 01:46–02:46

07 F mir hat des sch (.) nurn BISSCHEN gut geklappt,
08 das ich (.)°hh manchmal auf mich SELBST geachtet habe,
09 L WIE hast du das gemacht?
10 in welchem beREICH jetzt?
11 F naja jetzt
12 (2)
13 eben halt BEI:-
14 [(8)(flüstert unverständlich)]
15 L [(schreibt)]
16 F [also bei MAThe manche,
17 also bei MATHE,
18 da hab isch (4)
19 manchmal auf mich SELBST geachte:t; (-)
20 manchmal NICHT eben halt=
21 =aber das MEISte ist °h (-)]
22 L was meinst du denn mit auf dich SELBST geachtet?
23 F also dass ich jetzt
24 weil ich ja meistens immer
25 (2Sek.)

26 wie du WEISST,
27 dass ich eigentlich immer mit ANderen sachen ANfange,
28 °h was ich nicht machen SOLL,
29 h°h dass ich auf EINER,
30 dass ich halt jetzt mit (.) mit ein MATHE,
31 mit einer mathesache anfANGE,
32 h°h was ich meistens NICHT mache,
33 °h und=

Auf Fari's kurze Aussage reagiert die Lehrerin mit zwei Konkretisierungsfragen. Es wird deutlich, dass sie mit ihrer Erzählaufforderung eine konkretere Darstellung evozieren möchte, als Fari dies realisiert hat. Den von ihm genannten Aspekt des ›Auf-sich-selbst-Achtens‹ soll er bezüglich der Art seiner Handlungen (Z. 09) und des Bereichs (Z. 10) einordnen. Fari nennt zögerlich den Lernbereich »MATHE« (Z. 16f.), woraufhin die Lehrerin eine dritte Konkretisierungsfrage stellt (Z. 22). Diese Frage kann von dem Schüler in unterschiedlicher Weise interpretiert werden: als Anregung, eigene (der Lehrerin unbekannt) Überlegungen zu präsentieren; als Validierungsfrage, im Sinne einer Überprüfung, ob Fari das gleiche Verständnis hat wie die Lehrerin; als Aufforderung, ein (gemeinsames) Verständnis von »auf mich SELBST geachte:t« für die ebenfalls anwesenden Eltern aufzuführen. Der Hinweis »wie du WEISST« (Z. 26) bestimmt seine nun folgende Darstellung als eine der Lehrerin bekannte Information. In seiner ausdifferenzierten Selbsteinschätzung gleicht Fari die durch die schulische normative Erwartungsstruktur geprägte Fremderwartung (Z. 27) mit seinem Verhalten ab (Z. 27; 32). Somit demonstriert er, dass er die im Unterricht allgemein bekannten und relevanten Normen kennt und sich im Lernentwicklungsgespräch unter Rückgriff auf sein (ebenfalls bekanntes) Verhalten dazu positionieren kann.

Die Interventionen der Lehrerin haben die Funktion, den Inhalt der Schülerelbsteinschätzung zu steuern. Die beiden Fragen der Lehrerin führen zu einer Konkretisierung der Selbstdarstellung des Schülers. Die zunächst eher schlagwortartige Orientierung des Jungen an der schulischen Norm ›auf sich selbst achten‹ wird weitergeführt zu deren Explikation sowie einem Abgleich mit dem eigenen Verhalten.

Reinitiierungen

Grundsätzlich hat im vorliegenden Gesprächskorpus die Lehrerin die steuernde Funktion inne. In manchen Fällen unterstützt aber phasenweise eine andere erwachsene Person diese Rolle (vgl. auch Mundwiler in diesem Band); so auch im folgenden Gesprächsausschnitt, in dem die Mutter neben der Lehrerin ebenfalls er-

weiterte Rederechtübernahmemöglichkeiten hat und die Selbsteinschätzung ihrer Tochter Allie mitsteuert. Durch Reinitiierung⁹ der Selbsteinschätzung möchte die Lehrerin den thematischen Fokus von Allies Ausführungen verschieben (Z. 4/5). Im nächsten Redezug verfolgt die Mutter durch eine Variation der Frage das gleiche Ziel (Z. 17–22):

LEG Allie 07.09.2011 | Ausschnitt Min 04:39–05:21

- 01 A also ich mo:chte immer gerne also SACHkunde,
02 also proJEKT mach ich immer noch gerne,
03 und ich °h ähm (.) wa:r=
04 L =was KANNST du denn da gut am projekt?
05 also [jetzt auch] im SACHunterricht letztes jahr,
06 A [also]
07 dass wir ähm immer
08 also dass diese
09 dass wir THEMEn haben,
10 und dann
11 dass dann auch kinder darüber FORschen können;
12 und ihre meinung
13 also dass die auch ihre MEInung sagen können,
14 und dass dass dass wir dann auch also
15 über das was uns dann über das thema interessIERT,
16 dann mit zu zweit oder alLEine auch darüber forschen
können.
17 M ((sieht Allie an)) und was kannst !DU!?
18 also es geht ja auch ((blickt zur Lehrerin)) ne?
19 L <<zustimmend> mh_hm,>
20 M geht was was !DU!
21 also nicht die Andern,
22 sondern DU gerade jetzt so;

9 Der Gesprächsausschnitt kann als expandierte Variante des IRF-Musters interpretiert werden: Wenn auf einen auslösenden Akt der Lehrperson keine angemessene Schülerreaktion folgt, wird Lüders (2011a, 179f.) zufolge das Muster reinitiiert (z. B. durch Absenken des Anspruchsniveaus, Hilfestellungen, Hinweise). In diesem Sinne kann die Nachfrage der Lehrerin als Reinitiierung der Selbsteinschätzungssequenz interpretiert werden (deren intendierte Funktion es ist, die Sprechhandlung der Schülerin zu präzisieren).

Die Einschätzung der Schülerin Allie (Z. 01 f.) gibt an, welchen Lernbereich sie mag: Projekt- bzw. Sachunterricht.¹⁰ Die Lehrerin interveniert steuernd (Z. 04 f.), indem sie sich darum bemüht, das von ihr zuvor etablierte Thema zu fokussieren. Die Sequenz zeigt den Aushandlungsprozess der inhaltlichen Ausrichtung zwischen initiiertem Evaluation des eigenen Könnens und realisierter Darstellung von Präferenzen. Die von Allie stockend vorgetragene Antwort beinhaltet Aspekte, die ihr an der Art des Projektunterrichts wichtig erscheinen (Z. 07–16). Nun nimmt sich die Mutter das Rederecht. Sie imitiert die Frage der Lehrerin, betont aber das adressierende Pronomen »!DU!?« (Z. 17). Damit reinitiiert sie eine auf Allies Können bezogene Darstellung. Die Mutter strukturiert Allies Äußerung im Sinne der Lehrerin und liefert im weiteren Verlauf auch eine mögliche Antwort, an die Allie anknüpfen und sich mit den von der Mutter intendierten positiven Eigenschaften darstellen könnte. Allie gerät damit jedoch auch in eine exponierte Position und ist dem Druck ausgesetzt, entsprechend der Erwartung beider Frauen zu antworten.

In diesem Beispiel erfolgt die Steuerung in Ko-Produktion von Lehrerin und Mutter. Die Mutter wählt zwar – für diese Phase des Gesprächs untypisch – ihr Rederecht selbst, orientiert sich aber an dem Vorgehen der Lehrerin und initiiert in Z. 18 durch Blicke und das Frageanhängsel »ne?« sogar die Ratifizierung ihrer Frage durch die Lehrerin. Die steuernden Fragen haben sowohl hier als auch in anderen Gesprächen die Funktion, die Reflexion auf die Person der Schülerinnen und Schüler (und deren Entwicklung) zu fokussieren.

Korrekturen

In den Gesprächen des vorliegenden Korpus werden in der Phase der Reflexion nicht nur Inhalte ausgehandelt, sondern auch die Form der Selbsteinschätzung. In folgendem Beispiel wird dies durch einen korrigierenden Sprechakt der Lehrerin besonders deutlich:

LEG Benni 02.02.2012 | Ausschnitt Min 02:18–02:30

039 B also: (.) ich HATte ja, (1,5)
040 in MAThe hatte ich rechengesetze modell algeb=
041 L =das musst du mir jetzt NICHT alles VORlesen,
042 [weil ich hab das AUCH hier,]

10 Der Sachunterricht in den Lerngruppen der Jahrgänge 1/2/3 wird in den Lerngruppen 4/5/6 in einer Form von thematischem Epochenunterricht, dem »Projektunterricht«, fortgeführt.

043 B [und dann (netze)]ja

044 L mama kann ja mit REINgucken, (.) ne,

Bennis Äußerung (Z. 039) ist die Reaktion auf die Aufforderung der Lehrerin, sich an seine Lernziele zu erinnern und zu überlegen, ob er diese erreicht habe. Das vor dem Schüler auf dem Tisch liegende Logbuch wurde als Gedächtnisstütze eingeführt. Benni benennt, entsprechend den Notizen in seinem Logbuch, den Lernbereich »rechenetze« (Z. 040). Er wird von der Lehrerin mit dem Hinweis unterbrochen, er müsste dies nicht vorlesen. Die beitragsbeschränkende Intervention der Lehrerin kann sich einerseits darauf beziehen, dass allen Anwesenden die vorgelesenen Inhalte (Lernziele) bekannt sind (Z. 042) bzw. erschlossen werden können (Z. 044). Andererseits enthält sie eine Kritik an der Form des Vorlesens, die keine reflexive Eigenleistung enthält.

Rezeptionssignale

Im Gegensatz zu den mehr oder weniger expliziten Bewertungen in Form von Lob (s. u.) oder Relativierung von Schülerleistungen finden sich in den vorliegenden Daten zahlreiche Gesprächspassagen, in denen sich die Lehrerin mit Wortbeiträgen zurückhält und vor allem über Rezeptionssignale präsent ist. Im Fortgang des Beispiels »Benni« findet sich eine solche Verwendung von »mh_mh« (Z. 056).

LEG Benni 02.02.2012 | Ausschnitt Min 02:30–03:09

045 B DANN hatt ich noch;=ähm

046 ich HÖRE den anderen zu,

047 und MELde mich,

048 wenn ich was SAGen will; (.)

049 und DAS hab ich ja dieses jahr <leiser> eigentlich> (-)

050 ganz gut [gemACHT,]

051 M? [((zweisilbiges lautloses Lachen))]

052 B ich sollte ja auch smilies EINtragen, (-)

053 und da hab ich nu:r- (-)

054 ZWEI bei (.) zu viel gesabbelt; (.)

055 zwei blÖDE smilies;

056 L mh_mh,

057 B ähm ja (.) das hat sich (.) für mich dieses jahr (.)

058 VERbessert,=

059 =mit den GELben und roten karten im kreis; (.) ja (2,0)

Benni wechselt nach der Korrektur durch die Lehrerin das Thema. Erneut orientiert er sich am Lernzielblatt im Logbuch und liest vermutlich das dort notierte Lernziel zum Arbeits- und Sozialverhalten vor (Z. 046–048). Bezüglich der Erfüllung der schulischen Regel ›erst melden, dann sprechen‹ äußert er sich eingeschränkt positiv (Z. 049f.). Seine Einschätzung verursacht eine amüsierte Reaktion bei seiner Mutter. Daraufhin fügt Benni den Beleg seiner Einschätzung an, indem er auf ein Verstärkersystem rekurriert (Z. 052–055). Diese Darstellung nimmt die Lehrerin mit einem Hörsignal entgegen (Z. 056). Hiermit erzeugt sie eine Fortsetzungserwartung, welcher der Schüler durch eine Turnverlängerung nachkommt und seine Einschätzung zusammenfassend abschließt. Fortsetzungserwartungen zu erzeugen, ist keine spezifisch schulische Funktion von Rezeptionssignalen. Im Kontext einer IRE-Sequenz gedeutet, hat das Signal der Lehrerin jedoch in doppelter Hinsicht evaluierende Funktion und ist damit für schulische Interaktion typisch: Es zeigt einerseits, dass eine Erweiterung des Gesprächsbeitrags erwartet wird, und andererseits, dass der Schüler bereits die intendierte Richtung eingeschlagen hat. Die Aussage des Schülers wird weder korrigiert noch ratifiziert. Wie Redebeiträge abgeschlossen werden, zeigen die folgenden Beispiele.

4.2.3 »kannste auch VOLL (.) STOLZ drauf sein« – Darstellung abschließen

Der folgende Abschnitt zeigt, wie Schülerelbsteinschätzungen durch Reformulierungen und Bewertungen der Lehrkraft abgeschlossen werden.

Reformulierungen

Um zu zeigen, wie die Selbsteinschätzung bzw. wie Sequenzen innerhalb der Phase abgeschlossen werden, wird das Beispiel ›Fari 31.01.2012‹ erneut aufgegriffen (vgl. Abschnitt 3.2.2). Die Lehrerin schließt die Darstellung des Jungen durch eine *Reformulierung* (Z. 34–36) ab:

LEG Fari 31.01.2012 | Ausschnitt Min 02:46–02:58

- 22 L was meinst du denn mit auf dich SELBST geachtet?
23 F also dass ich jetzt
24 weil ich ja meistens immer
25 (2Sek.)
26 wie du WEISST,
27 dass ich eigentlich immer mit ANderen sachen ANfange,

28 °h was ich nicht machen SOLL,
 29 h°h dass ich auf EINER,
 30 dass ich halt jetzt mit (.) mit ein MATHE,
 31 mit einer mathesache anfANGE,
 32 h°h was ich meistens NICHT mache,
 33 °h und=
 34 L =aha.
 35 du hast geGUCKT,
 36 dass du WIRKlich [mit der arbeit anfängst.]
 37 F [ja. ja.]
 38 L mh_MH, ((nickt))

Die Reformulierung wird durch einen Ausruf des Verstehens eingeleitet (Z. 34). Mit ihrer Aussage (Z. 35f.) verschiebt die Lehrerin jedoch die von Fari dargestellten Handlungen, die nur ansatzweise den schulischen Anforderungen entsprechen, auf eine zu würdigende Absicht des Jungen, darauf zu achten, mit der Arbeit zu beginnen. Innerhalb unterrichtlicher Interaktion werden Zusammenfassungen die Funktion zugeschrieben, Schülerinnen und Schülern die Struktur der zu vermittelnden Inhalte zu verdeutlichen (vgl. Lüders 2003, 276). Die Reformulierung hat hier jedoch vielmehr die Funktion, die Ausrichtung der Selbstdarstellung zu steuern. Indem die Schüleraussage in Hinblick auf eine Intention reformuliert wird, erhält sie die von der Lehrerin geforderte positive Konnotation. Dadurch, dass die Äußerung der Lehrerin als (gelungenes) Beispiel für eine Einschätzung interpretiert werden kann, hat sie implizit auch eine bewertende Funktion.

Bewertungen

Folgendes Beispiel zeigt, wie die Lehrerin mit einem *Lob* die Einschätzung des Jungen annimmt und explizit positiv bewertet:

LEG Fari 05.02.2013 | Ausschnitt Min 05:55–06:34

07 F und (–) was (.) alles (.) anders war,
 08 dass mit an den ähm LERNzielen,
 09 dass ich jetzt (.) ANDers drauf achte,
 10 als
 11 L mh_MH,
 12 F ähm (–) als SONST;
 13 dass ich eben halt (.) die sachen MACHe,

- 14 die ich (habe). ja. oder MITmachen
15 L mh_MH, ((schmatzender Laut)) ja.
16 (2) kannst du auch VOLL (.) STOLZ drauf sein;
17 NOCH irgendwas,
18 wo du STOLZ drauf bist?

Im Sinne Streeks (1979, 246f.) produziert die Lehrerin einen Bewertungsturn (Z. 15f.). Für die Konstruktion derartiger Redebeiträge stellt Streek fest, dass die Akzeptierung als primär zu vollziehender Akt präferiert wird, auf den ein Lob folgen kann (aber nicht muss). Auch im Beispiel wird die Lobform (Z. 16) im Anschluss an Akzeptierungsformen (Z. 15) realisiert. Lobformen seien bezüglich ihrer Referenzobjekte – der Schüler oder dessen Sprechhandlung – mehrdeutig (vgl. Streeks 1979, 246f.). Die Äußerung, er könne »VOLL (.) STOLZ« sein, bewertet explizit die Leistung des Schülers. Implizit evaluiert die Lehrerin auch die Reaktion der Schüleräußerung auf ihren Auslöser – zu erzählen, worauf er stolz sei. Neben der Funktion des Lobes – zu markieren, dass die Einschätzung zu diesem Thema von der Lehrerin bestätigt und als abgeschlossen verstanden wird – bereitet das Lob auch die Initiierung weiterer Darstellungen vor.¹¹

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Basierend auf den Ergebnissen aus den Analysen, werden im Folgenden steuernde und evaluierende Funktionen beispielhafter Praktiken in der Selbsteinschätzungsphase in Lernentwicklungsgesprächen skizziert. Die Steuerungspraktiken erinnern an das aus lehrergeleiteten Unterrichtsgesprächen bekannte IRE-Muster und wurden entsprechend strukturiert dargestellt: erstens beitragsauslösende Handlungen (Initiation), zweitens Sprechakte, die Schüleräußerungen (Reply) bezüglich Inhalt und Form steuern (Evaluation) oder diese drittens abschließen (Evaluation).

Initiiierende Akte in Form von Fragen dienen der Redeaufforderung und bestimmen die thematische Ausrichtung der Schülerelbsteinschätzung. Es wird ein positiver Rückblick auf das vergangene Halbjahr angestrebt. Die von der Lehrerin verwendeten *Konkretisierungsfragen* strukturieren die Darstellung der Schülerinnen

11 Die dargestellten Leistungen der Schülerinnen und Schüler erfahren jedoch nicht immer ausschließlich Lob. Evaluierende Gesprächshandlungen der Lehrerin zielen auch darauf ab, die Leistung des Schülers zu bewerten und einem Anspruchsniveau zuzuordnen.

und Schüler und führen im Beispiel zur Explikation verwendeter Schlagworte. Damit demonstriert etwa Fari nicht nur, inwieweit er schulische Normen internalisiert hat und explizieren kann, sondern er leistet auch einen Abgleich seines eigenen Verhaltens mit ebendiesen Normen. *Reinitierungen* fordern häufig eine thematische Fokussierung der Darstellungen auf das Können der Schülerinnen und Schüler. Dadurch, dass eine Mutter eingreift, wird die thematische Engführung in dieser Phase forciert. Ihre Intervention ist nicht nur Unterstützung für eine *erfolgreiche Darstellung*, sondern zeigt Allie auch an, dass sie nicht entsprechend den situativen Anforderungen handelt. Damit erhöht sich der Druck auf die Schülerin, diesen Anforderungen im Folgenden gerecht zu werden. *Korrekturen* erscheinen als pragmatische Steuerungsmethode, die in den Beitrag des Schülers Benni eingreift und damit beitragsbeschränkend wirkt. *Reformulierungen* zum Abschluss von Sequenzen können die Schüleräußerungen entsprechend den Lehrerinnenerwartungen ausrichten und demonstrieren die Deutungshoheit der Lehrerin. Eine ähnliche Funktion können *Bewertungen* haben, die sowohl den vorangegangenen Schülerbeitrag bezüglich seiner Aufgabenerfüllung als auch die Leistung des Schülers evaluieren.

Die genannten Methoden beinhalten alle einerseits evaluierende Aspekte und erhöhen andererseits die Reaktionsverpflichtung der Schülerinnen und Schüler. Da die Steuerungspraktiken der Lehrerin damit sowohl retrospektive als auch prospektive Elemente enthalten, können sie als Formen der Kontrolle interpretiert werden (vgl. Kap. 2).

Das folgende Resümee reflektiert zwei Aspekte: erstens die pädagogische Bedeutung des Auftretens eines aus Unterrichtsgesprächen bekannten Musters und zweitens die Funktion der rekonstruierten kontrollierenden Formen.

5. Erkenntnispotenzial für die pädagogische Praxis

Die Rekonstruktion der steuernden und evaluierenden Gesprächspraktiken ermöglicht es, verbale Schülerelbsteinschätzungen im Lernentwicklungsgespräch als soziales Phänomen des schulischen Alltags vor dem Hintergrund der lokal zu lösenden praktischen Probleme und Aufgaben zu beschreiben. Darin liegt das besondere Erkenntnispotenzial eines sequenziell gesprächsanalytischen Vorgehens, das schulische Gespräche als »interaktives und kommunikatives Geschehen in eigenem Recht« beschreibt (Breidenstein 2010, 872; vgl. auch Breidenstein/Tyagunova 2012, 398–400).

In einer für die vorliegenden Lernentwicklungsgespräche typischen Phase, in der die retrospektive Betrachtung der Lernentwicklung einer Schülerin oder eines Schülers im vergangenen Halbjahr im Mittelpunkt steht, entpuppt sich das Einüben einer spezifischen Form der Selbsteinschätzung als wesentliche situative Aufgabe. Die Praktik des Einübens realisiert sich durch das Sequenzmuster Initiation-Reply-Evaluation. Die lehrerseitigen initiiierenden und evaluierenden Sequenzpositionen erfüllen nicht – wie bei Meseth (2013) für Unterricht dargestellt – die Funktion, kollektive Teilhabe an der Darstellung (fachlichen) Wissens zu ermöglichen. Die rekonstruierten Praktiken scheinen im Lernentwicklungsgespräch vielmehr eine »doppelte Anpassungsleistung« der Schülerinnen und Schüler zu fordern, wie sie auch Menzel/Rademacher (2012, 95) für die schriftliche Selbsteinschätzung konstatieren: »Sie sollen nicht nur ihr Verhalten den schulischen Normen anpassen, sondern auch ihr Urteil dem Lehrerurteil unterwerfen.« Schülerinnen und Schüler sind in Selbsteinschätzungsphasen in Lernentwicklungsgesprächen gefordert, sich als reflektierende und entwickelnde Subjekte zu positionieren und sich so vor der Lehrerin und den Eltern zu präsentieren. Die diesen Praktiken inhärenten Orientierungen werden dem »Selbstoptimierungsimperativ« (Häcker 2010, 8) gerecht – der Aufforderung, Potenziale zu aktivieren und damit zu einer kontinuierlichen Verbesserung seiner selbst beizutragen. Ähnliche Beobachtungen wurden auch für andere selbstständigkeitsfördernde Lern- und Arbeitsformen gemacht (vgl. z. B. zu Portfoliopäsentationen Rabenstein 2007, 45–48) und scheinen so eine Folge der Individualisierungstendenzen aktueller Unterrichtsentwicklungen zu sein.

Ein wichtiges Argument für die ethnomethodologische Perspektive auf schulische Interaktionsformen (und hierzu gehören auch Lernentwicklungsgespräche) ist, dass sie sichtbar machen kann, wie alle Beteiligten in die Hervorbringung von Kategorien oder Verhältnissen involviert sind, die im Alltag üblicherweise unhinterfragt als gegeben vorausgesetzt und behandelt werden (vgl. Breidenstein/Tyagunova 2012, 400). Die Rolle der Lehrerin als Gesprächsleiterin realisiert sich auch in den Gesprächen des untersuchten Korpus beispielsweise über Sequenzfolgen mit evaluierenden Turns. Dies führt dazu, dass sie als schulische Vertreterin die Themenentwicklung und damit die Selbstdarstellung der Schülerinnen und Schüler kontrolliert. Letztendlich verfestigen sich hierarchisch institutionelle Verhältnisse durch die Asymmetrie der Gesprächsgestaltung. Auch ein hierarchisches Verhältnis kann als »Normalitätskonstruktion« beschrieben werden. Schulische Akteure sind in hochkomplexen Interaktionsprozessen in besonderer Weise darauf angewiesen, auf solche Konstruktionen, Routinen und Bewertungsschemata zurückzugreifen, die den Handelnden im Vollzug des schulischen Alltags jedoch nicht zur Verfügung stehen

(können) (vgl. de Boer 2012, 215 ff.; Breidenstein 2002, 23 f.). Durch die sequenzielle Interpretation der Gesprächsentwicklung und der damit verbundenen sozialen Rollen kann die pädagogische Praxis ›Lernentwicklungsgespräch‹ als spezifischer Umgang mit situativen Aufgaben rekonstruiert werden und so den – im Alltag häufig normativ geprägten Blick – auf schulische Interaktionsprozesse erweitern.

6. Literatur

- Boer, Heike de (2012): Der Blick auf sich selbst. In: Boer, Heike de/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–228.
- Bergmann, Jörg R. (2008): Konversationsanalyse. In: Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines/Flick, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl. Reinbek b. Hbg: Rowohlt, S. 524–537.
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung. Eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): *Forum qualitative Schulforschung*. Bd. 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–28.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56(6), S. 869–887.
- Breidenstein, Georg/Bernhard, Theresa (2011): Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbeurteilung. In: Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.): *Leistungsbeurteilung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321–343.
- Breidenstein, Georg/Tyagunova, Tanja (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 387–402.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eberle, Thomas S. (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 245–279.
- Faust-Siehl, Gabriele (1987): *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Häcker, Thomas H. (2010): Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-)Steuerung und Selbstbestimmung. In: Bohl, Thorsten/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Kleinknecht, Marc/Kohler, Britta/Nold, Anja (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–82.
- Hitzler, Sarah (2012): Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HmbSG (2014): Hamburgisches Schulgesetz vom 06.06.2014. Online: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> [10.10.2014].
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.

- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, Manfred (2011a): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175–188.
- Lüders, Manfred (2011b): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 644–666.
- Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2012): Die ›sanfte Tour‹. Analysen von Schülerelbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: sozialersinn 79(1), S. 79–99.
- Meseth, Wolfgang (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 63–80.
- Meseth, Wolfgang (2014): Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 101–124.
- Orientierungsrahmen (2012): Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden der Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg. Online: <http://www.hamburg.de/contentblob/4017828/data/pdf-orientierungsrahmen-schulqualitaet-und-leitfaden.pdf> [10.10.2014].
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–60.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50(4), S. 696–735.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2013): ›Recipient design‹ aus multimodaler Sicht. In: Deutsche Sprache 41(3), S. 242–276.
- Streek, Jürgen (1979): Sandwich. good for you. Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 235–254.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1361–1374.

Elternseitiger Einfluss auf die Beteiligungsstrukturen in schulischen Beurteilungsgesprächen

Vera Mundwiler

1. Einleitung

Beurteilungsgespräche zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern bilden eine wichtige Verbindung zwischen den Institutionen *Schule* und *Familie* und lassen sich als interinstitutionelle Gespräche charakterisieren (vgl. Baker/Keogh 1995, 264; Kotthoff 2012, 305). Im Fokus dieses Beitrags stehen Positionierungsaktivitäten der Eltern, und es soll gezeigt werden, wie Eltern steuernd auf das interaktive Geschehen einwirken und die Beteiligungsrollen mitgestalten.

Aus gesprächsanalytischen Studien zu schulischen Elterngesprächen geht hervor, dass Lehrpersonen als Agentinnen bzw. Agenten der Institution Schule mehrheitlich die steuernden Funktionen übernehmen, wobei die Kontrolle über den Gesprächsverlauf beispielweise durch Zugriff auf institutionenspezifische Unterlagen unterstützt wird (vgl. Ackermann 2014, 20 ff.; Allistone 2003, v. a. 121 ff.; Baker/Keogh 1995, 279; Bonanati in diesem Band; MacLure/Walker 2000, 21; vgl. aber auch Hauser in diesem Band zur Moderationsrolle von Schülerinnen und Schülern). Zudem wird die Steuerung der Gespräche durch Lehrpersonen im Allgemeinen dadurch begünstigt, dass Vertretende einer Institution aus einer Routine heraus agieren: Sie bringen eine größere Vertrautheit mit dem Gesprächstyp mit, während Laien typischerweise weniger Einsicht in die institutionellen Abläufe haben (vgl. z. B. Drew/Heritage 1992, 44 ff.; Koerfer 2013, 28). Dass im Falle der schulischen Beurteilungsgespräche Eltern nicht gänzlich als Laien auftreten, zeigt sich im vorliegenden Korpus an vielen Stellen und wird in Studien von Kotthoff (2012; 2014) und Pillet-Shore (2012, 2015) bestätigt. So präsentieren sich Eltern hinsichtlich ihrer

familiären Kenntnisse über die Kinder einerseits als Expertinnen und Experten und vertreten damit die Institution Familie. Dies zeigt sich u.a. dadurch, dass Eltern ausführlich über die schulischen Aktivitäten ihrer Kinder im Elternhaus berichten und sich gewissermaßen als Ko-Lehrpersonen inszenieren (vgl. z. B. Kotthoff 2012, 304 ff.; Zorbach-Korn in diesem Band). Andererseits beteiligen sich Eltern stark an den Bewertungsaktivitäten und nehmen teils eine sehr kritische Haltung ihren Kindern gegenüber ein (vgl. z. B. Kotthoff 2012; 2014; Beitrag von Kotthoff in diesem Band; Pillet-Shore 2015). Indem sie also ihre Bewertungskompetenz präsentieren, weisen sie sich selbst Expertenstatus zu.

In den vorliegenden Gesprächsaufnahmen nehmen neben einer Lehrperson und den Eltern bzw. einem Elternteil oder einer erziehungsberechtigten Person auch die betroffene Schülerin bzw. der betroffene Schüler am Gespräch teil. Daraus ergibt sich eine triadische Gesprächskonstellation, in der die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig Gesprächsobjekt und Gesprächsteilnehmende sind. Im folgenden Beitrag werden nun solche Stellen in das Blickfeld gerückt, in denen die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson als primär Adressierte etabliert werden und in denen den Eltern die Rolle der stillen Zuhörenden zugesprochen wird. Dabei interessiert die Frage, wie und an welchen Stellen Eltern sich in einem solchen Setting interaktiv in das Gespräch einbringen und inhaltlich sowie gesprächsorganisatorisch steuernd auf das Gespräch einwirken. Ein besonderes Interesse gilt dabei den darauf folgenden Bearbeitungen dieser elternseitigen Steuerungen durch die anderen Gesprächsteilnehmenden.

2. Gesprächsbeteiligung, Steuerungsaktivitäten und soziale Positionierung

Mehrparteieninteraktionen wie die untersuchten Gespräche zeigen im Vergleich zu Interaktionen zwischen zwei Personen eine höhere Komplexität in Bezug auf das *recipient design* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, 727; vgl. auch Deppermann/Blühdorn 2013; Hitzler 2013; Schmitt/Knöbl 2013). Gesprächsteilnehmende stehen vor der Aufgabe, sich jeweils gleichzeitig an mehreren Rezipierenden zu orientieren und ihre Äußerungen so zu gestalten, dass möglichst alle Beteiligten in Bezug auf ihre Wissensbestände, Rollen usw. optimal berücksichtigt werden (vgl. Hitzler 2012, 117 ff.; 2013, 113 ff.). Ebenfalls im Zusammenhang mit dem *recipient design* steht die Organisation interaktiver Beteiligung. Während beispielsweise in einem

Gespräch zwischen zwei Personen klar ist, wer auf eine Frage antworten soll, gibt es in Gruppengesprächen jeweils mehrere potenzielle Gesprächsteilnehmende, die den nächsten Turn übernehmen können. Um dennoch eine deutliche Zuweisung des Rederechts zu ermöglichen, können *turn design* und Adressierungsformen derart gestaltet werden, dass unter den Rezipierenden eine adressierte Person ausgewählt wird. Auch kann je nach Verwendung der Referenzen angezeigt werden, wer aktuell mit einer Äußerung erreicht werden möchte, in welchem Verhältnis Personen zueinander stehen und wem welche Beteiligungsrollen zugestanden werden (vgl. z. B. Malone 1997, 42 ff.; vgl. zu Referenzen auch Förster in diesem Band).

Besonders aufschlussreich in der Frage nach den Beteiligungsstrukturen im Gespräch sind die Arbeiten von Goffman (1981) und Levinson (1988) zum *participation framework*. In Mehrparteieninteraktionen wird einerseits zwischen *ratifizierten* und *nicht ratifizierten Beteiligten* unterschieden und andererseits innerhalb der ratifizierten Beteiligten eine Differenzierung zwischen *adressierten* und *nicht-adressierten Rezipierenden* vorgenommen (Goffman 1981, 131 ff.). Im Rahmen der untersuchten Gespräche kann durchgehend von *offiziellen* und damit ratifizierten Beteiligten ausgegangen werden. Interessant bleibt demnach die Frage, durch welche Praktiken einzelne Personen zu adressierten Beteiligten gemacht werden und wie sich diese sowie die nicht adressierten Beteiligten im nächsten Zug verhalten. Denn Gesprächsbeteiligung resultiert nicht alleine durch die Zuweisung des Rederechts, sondern erst durch die interaktive Aushandlung der Beteiligten (vgl. Levinson 1988, 176).

Im Zusammenhang mit der Organisation der Beteiligung lassen sich verschiedene Steuerungsaktivitäten betrachten. Darunter sind sprachliche Handlungen zu verstehen, die gesprächsorganisatorisch und thematisch den Verlauf des Gesprächs lenken (vgl. Tiittula 2001, 1364 ff.). In diesem Beitrag interessieren nun primär die Steuerungsaktivitäten der Eltern, die aus der Rolle der nicht adressierten Rezipierenden heraus auf das Gespräch einwirken und sich so als aktiv Beteiligte positionieren. Diese lokale Steuerung wirkt sich sowohl auf die Identitätskonstruktion als auch auf die Aushandlung der Beziehung mit den Beteiligten aus und lässt sich mit dem Konzept der *sozialen Positionierung* (vgl. Davies/Harré 1999; Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 2004; Wolf 1999) erfassen. Durch sprachliche Praktiken handeln die Beteiligten im Gespräch gegenseitig ihre Identitäten aus, indem sie sich und anderen gewisse Eigenschaften und Rollen zuschreiben. Es kann dabei jeweils von gleichzeitig vollzogenen Handlungen der *Selbst-* und *Fremdpositionierung* ausgegangen werden (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 168 f.), was Schmitt und Knöbl (2013, 268) als »Bi-Direktionalität der Positionierung« bezeichnen.

Für die Betrachtung der ausgewählten Datenausschnitte stellt sich also die Frage, wie und in welchen lokalen Kontexten sich Eltern in einem Gesprächssetting interaktiv einbringen, in dem sie zuvor als stille Zuhörende positioniert worden sind. Dabei spielen Aspekte der interaktiven Herstellung von Beteiligung genauso eine Rolle wie die Positionierung der Eltern in Relation zu den anderen Beteiligten.

3. Methode und Daten

Die Studie orientiert sich an der ethnomethodologischen Ausrichtung der Gesprächsanalyse und verfolgt das Ziel, die *Wirklichkeit* bzw. die *soziale Ordnung*, wie sie durch die Gesprächsteilnehmenden konstituiert wird, zu rekonstruieren (vgl. z. B. Bergmann 1988, I, 23; Deppermann 2008, 9; Stukenbrock 2013, 221). Die sequenzanalytische Vorgehensweise erlaubt eine detailgetreue Analyse der Ressourcen und Praktiken, die von den Interagierenden genutzt werden, um im Gespräch Sinn herzustellen. Es geht also im Folgenden in erster Linie um eine Rekonstruktion der Gesprächspraktiken.

Grundlage der Analyse bilden zwölf Gespräche, bei denen neben der Lehrperson und mindestens einem Elternteil auch die betroffene Schülerin bzw. der betroffene Schüler anwesend ist.¹ Die Daten stammen aus unterschiedlichen Schulen und Schulstufen in der deutschsprachigen Schweiz. Von den Gesprächen liegen Audiodateien² vor, die nach den Richtlinien von GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) sowie

-
- 1 Insgesamt besteht das Korpus, das im Rahmen eines Dissertationsprojekts erhoben wurde, aus 14 Gesprächen; zwei dieser Gespräche finden ausschließlich zwischen der Lehrperson und den Eltern statt (vgl. Mundwiler in Vorb.). Anfänglich wurde ein deutlich größeres Korpus angestrebt, jedoch hat sich die Datenerhebung aufgrund starker Zurückhaltung und häufiger Ablehnung bei Schulleitungen wie auch bei den konkreten Akteurinnen und Akteuren als besonders schwierig herausgestellt (vgl. ähnliche Berichte in Korn 2014, 81; Kotthoff 2012, 294; Zwengel in diesem Band). An dieser Stelle sei all denjenigen recht herzlich gedankt, die sich für Aufnahmen an ihren Schulen bereit erklärten und durch die Teilnahme wertvolle Einblicke in die soziale Struktur von Elterngesprächen ermöglichten.
 - 2 Bei den Audiodaten handelt es sich um einen Kompromiss: Zwar wären durch Videodaten umfassendere Einblicke in die Kommunikationssituation möglich geworden, da Face-to-Face-Interaktion per se multimodal zustande kommt. Jedoch wurde bei den ersten Gesprächen mit Lehrpersonen und Vertretenden der Schulleitungen deutlich, dass die Skepsis in Bezug auf Datenschutz bei Videoaufnahmen zu groß war und eine Einwilligung sich als unmöglich zeigte. Mit den Audiodaten muss also auf die Erfassung der multimodalen Interaktion verzichtet werden, hingegen wird eine Annäherung an einen der Forschungspraxis bisher eher verborgenen institutionellen Gesprächstyp ermöglicht.

in Bezug auf die dialektale Schreibweise in Anlehnung an Dieth (1986) transkribiert wurden. Zur besseren Verständlichkeit werden die verwendeten Datenausschnitte jeweils interlinear in eine standarddeutsche Version übersetzt.

Es handelt sich um ein insgesamt sehr heterogenes Korpus, da sowohl jährliche Standortbestimmungsgespräche enthalten sind als auch außerordentlich stattfindende Elternsprechstundengespräche. So zeigt sich je nach Gesprächsanlass eine unterschiedliche Grundstruktur. Während die regulären Gespräche in der Regel mithilfe von schriftlichen Unterlagen wie Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler, Zeugnissen, Tests o.Ä. strukturiert werden, werden in Elternsprechstundengesprächen eher lokale Themensteuerungen vorgenommen.

4. Eltern in der Rolle der stillen Zuhörenden

Die Beteiligungsrollen der einzelnen Gesprächsteilnehmenden werden jeweils lokal etabliert, dann jedoch laufend aktualisiert und interaktiv ausgehandelt. In Bezug auf die Etablierung von Rollen sind insbesondere die Gesprächseröffnungen aufschlussreich, da die Gesprächsteilnehmenden an dieser Stelle interaktiv eine »Situationsdefinition hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen als Gesprächspartner« (Henne/Rehbock 2001, 15) vornehmen. Wenn auch in einigen wenigen Gesprächen die Eltern die Gesprächseröffnung mitgestalten oder gar maßgeblich bei der Herstellung einer fokussierten Situation beteiligt sind, so ist es doch die Norm, dass diese Aufgabe von der Lehrperson in ihrer institutionellen Rolle übernommen wird. Die Gesprächseröffnungen sind geprägt durch die Selbstpositionierung der Lehrperson sowie durch die von der Lehrperson ausgehende Fremdpositionierung der Eltern bzw. Elternteile und der/des anwesenden Lernenden. In einem ersten Beispiel soll illustriert werden, wie bei einer Gesprächseröffnung die Rollen etabliert werden.

Beispiel 1: Timo, SJ5_L7C_LMVS, 00:02–00:18³

- 001 L **AUso tImo damit du weisch was uf dI ZUEchunnt,**
also Timo damit du weißt was auf dich zukommt
- 002 **zErsch mach mer zÄme e chline IIstig,**
zuerst machen wir zusammen einen kleinen Einstieg
- 003 **(--) nächer düe mer mitNANG (.) dr sälschtbeurteiligs-**
bogen AAluege–
nachher schauen wir miteinander den Selbstbeurteilungsbogen an
- 004 **wo dr (.) irgend (.) noch de WIEHnachtsferie Usgfüüt**
[heit–]
den ihr irgend nach den Weihnachtsferien ausgefüllt habt
- 005 M **[mh]**
mh
- 006 L **°h und de chunnt do au s_ZÜGnis no chli dri Ine–**
und dann kommt da auch das Zeugnis noch ein wenig dazu
- 007 **°h und wie_s SCHÜSCH im momÄnt ou louft i dr schuel;**
und wie es sonst im Moment auch läuft in der Schule

Die Lehrerin (L) beginnt das Gespräch, indem sie sich mit namentlicher Adressierung an den Schüler Timo wendet. Dadurch macht sie ihn einerseits situativ zum primären Adressaten der Äußerung, andererseits skizziert sie durch die Aussage »damit du weisch was uf dI ZUEchunnt« (Z. 001) eine primäre Ausrichtung des Gesprächs am Schüler. Auch die Eltern müsste grundsätzlich interessieren, was auf sie zukommt, jedoch wird ihre Rolle und Anwesenheit in diesem Ausschnitt nicht relevant gesetzt. In der Folge wird durch das Pronomen »wir« eine Inklusion aller Beteiligten ermöglicht, wobei das »wir« in Z. 002 vorerst nur die Sprecherin (L) und den zuvor namentlich adressierten Schüler meint, wie sich dann im weiteren (hier nicht abgedruckten) Verlauf des Gesprächs zeigt. Während mit dem »wir« in Z. 003 potenziell auf alle Anwesenden referiert wird, enthält der in Z. 004 folgende Relativsatz mit dem Pronomen »ihr« wiederum eine Adressierung an den Schüler, der als Teil der Klasse angesprochen wird. In diesem Beispiel wird also – zumindest auf verbaler

3 Die Abkürzungen der Datenbezeichnungen enthalten die folgenden Informationen: *SJ* steht für *Schuljahr* (gezählt wird ab der Primarschule); *L + Zahl* verweist auf die *Lehrperson* und *A/B/C* auf die Anzahl Gespräche mit derselben Lehrperson; die letzten Buchstaben zeigen jeweils an, wer am Gespräch teilnimmt: *L = Lehrperson*, *M = Mutter*, *V = Vater*, *S = Schülerin* bzw. *Schüler* sowie in einem Gespräch zudem *H = Heilpädagogin*.

Ebene⁴ – der Schüler als primärer Ansprechpartner gewählt, und die Eltern werden als nicht adressierte Rezipierende positioniert.

Nach der Eröffnungsphase werden diese Positionierungen im weiteren Gesprächsverlauf jeweils von den Beteiligten aktualisiert und bestätigt – oder neu ausgehandelt, was dann in Abschnitt 5 im Zentrum der Betrachtung stehen wird. In Beispiel (2) akzeptiert die Mutter die ihr zugewiesene Rolle als stille Zuhörerin, indem sie die von der Lehrerin vorgenommene Fremdpositionierung durch Selbstpositionierung bestätigt:

Beispiel 2: Jonas, SJ6_L6A_LHMS, 10:41–11:15

- 001 L °hh !DENN! hh° möcht ich di gärn frOOge was du zu DÄM do
(.) würdsch sÄÄge;
dann möchte ich dich gerne fragen was du zu diesem da sagen
würdest
- 002 L (--) zum WOHLbefinden.
zum Wohlbefinden
- 003 (1,21)
- 004 L wäisch was das häIsst aso wie GOOT_s dir in dr klAss.
weiß du was das heißt also wie geht es dir in der Klasse
- 005 (---) guet,
gut
- 006 (2,08)
- 007 M (wäg)
(weg)
- 008 L wiso gOOT_s dr GUET?
wieso geht es dir gut
- 009 ((Schweigen und teilweise hörbares Einatmen, ca. 4,8
Sek.))

4 In Bezug auf die Adressierung müsste für eine abschließende Betrachtung jedoch auch die multimodale Ebene beachtet werden, da neben einer eindeutigen verbalen Adressierung beispielsweise die Blickrichtung und Körperhaltung die einseitige Adressierung ausgleichen und die Eltern miteinbeziehen können. So positioniert sich hier beispielweise auch die Mutter mit einem Rezeptionssignal in Z. 005 als Adressatin des Gesagten, was auf eine multimodale Mehrfachadressierung vonseiten der Lehrerin hindeutet.

- 010 L hehe [<<:->] s_mAmi cha dir do nId HÄLfe > haha °h]
 die Mama kann dir da nicht helfen
- 011 M [ha ha] °h
 heh
- 012 ((jemand hustet, teilweise hörbares Einatmen, ca. 3,3 Sek.))
- 013 M ich SCHWIG und loos zUE?
 ich schweige und höre zu
- 014 (3,48)

Die von der Lehrerin gestellte Frage kann vom Schüler Jonas nur zögerlich und nicht ausreichend beantwortet werden. Im Sinne des *recipient design* reagiert die Lehrerin auf die Verbalisierungsschwierigkeiten des Schülers, indem sie zuerst die Annahme trifft, dass das Wort ›Wohlbefinden‹ nicht verstanden wird und deshalb die Frage paraphrasiert. Auf diese Frage reagiert Jonas nun mit der minimalen Antwort »guet« (Z. 005). Dass diese Antwort zwar auf die Frage »wie GOOT_s dir in dr klAss« (Z. 004) angemessen wäre, nicht aber auf die ursprüngliche Frage danach, etwas zum Wort ›Wohlbefinden‹ zu sagen (Z. 001–002), zeigt die Lehrerin, indem sie nach einer längeren Pause mit der Frage nach dem ›Warum‹ nachhakt (Z. 008). Es folgt eine längere Schweigepause, und die dann folgende Sequenz ab Z. 010 gibt Hinweise darauf, dass Jonas den Blick zur Mutter wendet, was von den Beteiligten als Bitte um Unterstützung interpretiert wird. Mit der Aussage »s_mAmi cha dir do nId HÄLfe« (Z. 010) finden unterschiedliche Positionierungen statt: Die Lehrerin aktualisiert das Frage-Antwort-Format (›adjacency pair‹) und damit die konditionelle Relevanz einer Antwort vonseiten des adressierten Schülers (vgl. z. B. Hayano 2013; Schegloff/Sacks 1973; Stivers/Robinson 2006; Stivers/Rossano 2010). Dass eine Antwort von Jonas erwartet wird und nicht etwa von seiner Mutter, wird durch das explizite Absprechen einer eventuellen Unterstützungsleistung noch verstärkt. So erfährt Jonas durch diese Äußerung, dass er alleine für die noch ausbleibende Antwort zuständig ist. Gleichzeitig wird die Mutter als stille Zuhörerin positioniert, die aktuell nicht das Rederecht innehat. Diese Sequenz in Z. 010–011 wird durch das gemeinsame Lachen der Lehrerin und der Mutter humorvoll gerahmt, was als geteilte Sicht interpretiert werden kann (vgl. z. B. Haakana 2002, 209; Kotthoff 2012, 313). Nach einer erneuten Schweigepause übernimmt die Mutter kurzzeitig das Rederecht, allerdings nur, um die ihr erteilte Rolle als stille Zuhörerin zu bestätigen. Mit »ich SCHWIG und loos zUE?« (Z. 13) nimmt sie also eine Selbstpositionierung vor, die sich mit der zuvor von der Lehrerin getätigten Fremdpositionierung deckt,

und akzeptiert damit die aktuellen Beteiligungsrollen, wie sie von der Lehrerin etabliert wurden. Die Mutter bildet dadurch eine Koalition mit der Lehrerin und verstärkt gleichzeitig die konditionelle Relevanz einer schülerseitigen Antwort zu seinem Wohlbefinden.

In den beiden Beispielen (1) und (2) konnte gezeigt werden, wie die Fokussierung auf den anwesenden Schüler – in diesen Fällen Timo und Jonas – von der Lehrperson gesteuert wird und gleichzeitig für die Eltern Positionierungsimplikationen trägt. Insbesondere im zweiten Fall wird die Rolle der Mutter als stille ZuhörerIn in wechselseitigen Positionierungsaktivitäten ausgehandelt und bestätigt. Im Folgenden werden Passagen untersucht, in denen Eltern sich aus der Rolle der nicht adressierten Beteiligten heraus in das Gespräch einbringen und somit die Fremdpositionierung nicht bestätigen, sondern neu aushandeln.

5. Gesprächsorganisatorische Steuerung durch Eltern

Wenn Lehrpersonen sprachlich die Schülerinnen und Schüler als primäre Adressierte ihrer Äußerung wählen, so haben Eltern dennoch die Möglichkeit, sich aktiv in das Gespräch einzubringen oder auch die Gesprächssteuerung phasenweise zu übernehmen. Im Folgenden soll gezeigt werden, an welchen Stellen sich Eltern einbringen und welchen Einfluss sie auf das Gespräch nehmen. Das Interesse liegt dabei einerseits auf den Funktionen der elternseitigen Beiträge an Stellen im Gespräch, die – durch die Lehrperson gelenkt – auf die Schülerin bzw. den Schüler gerichtet sind. Und andererseits wird der Frage nachgegangen, wie die Eltern durch ihre Steuerung die Beteiligungsrechte der Schülerinnen und Schüler beeinflussen können.

Es werden im Folgenden drei Kontexte diskutiert, welche für Eltern zum Anlass genommen werden, sich in das Gespräch einzubringen: Erstens bringen sich Eltern in Bezug auf Fragen ein, die sie aufgrund ihrer Rolle als Mutter bzw. als Vater ebenfalls beantworten können; sie verhandeln dann also die epistemische Autorität (Abschnitt 5.1). Zweitens kann es zu unvoreilhaftigen Positionierungen der Eltern kommen, sodass diese ihre erzieherische Rolle verteidigen (Abschnitt 5.2). Und drittens werden Kontexte besprochen, in denen die Eltern durch ihre Eingriffe die Angemessenheit von Schülerbeiträgen beurteilen (Abschnitt 5.3).

5.1 Verhandlung der epistemischen Autorität

In den meisten Gesprächen kommt irgendwann das Elternhaus zur Sprache, sei dies im Zusammenhang mit der Erledigung der Hausaufgaben und der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, oder sei es beispielsweise, um räumliche Voraussetzungen der Lernumgebung zu klären. Da es sich hierbei um Wissen handelt, über das sowohl das Kind selbst als auch die Eltern verfügen, können beide Parteien als *epistemische Autoritäten* (vgl. z. B. Heritage/Raymond 2005; Stivers/Mondada/Steensig 2011) betrachtet werden. Fragen, die diesen Wissensbereich betreffen, können demnach theoretisch von mehreren Personen beantwortet werden. In den folgenden beiden Beispielen wird gezeigt, wie es zu elternseitigen *Rederechtsübernahmen* (Schwabe 2006, 282) an Stelle des Kindes kommen kann und wie diese im weiteren Verlauf von den Beteiligten bearbeitet werden.

Vor dem gewählten Ausschnitt in Beispiel (3) besprechen die Gesprächsteilnehmenden schon seit ein paar Minuten das Fach Deutsch, und die Lehrerin schildert ausführlich die Schwächen von Tatjana in Bezug auf Rechtschreibung, Lesen und Hörverständnis. Mit der Frage in Z. 001 (»LÄse DUEsch dehEime«) wendet sich die Lehrerin nun an Tatjana und möchte also eine Information einholen, die das Lernen zu Hause betrifft:

Beispiel 3: Tatjana, SJ5_L7B_LMVS, 10:52–11:08

- 001 L **läse DUEsch dehEime;**
lesen tust du zu Hause
- 002 M **mh_HM,**
mh_hm
- 003 L **°hh gUEt (.) AUso das isch scho mol [tipptOPP;]**
gut also das ist schon mal tipptopp
- 004 V **[das isch]**
das ist
- 005 L **[de müesst (mer)]**
dann müsstest (wir)
- 006 V **[jetz im lEtschte] halb j00r isch das rÄcht (.) BESSer worde;=**
jetzt im letzten halben Jahr ist das recht besser geworden
- 007 **=macht si_s wüRkch ou GÄRN.**
macht sie es wirklich auch gerne
- 008 L **jo (-) AUso;**
ja also

- 009 M [jo-]
ja
- 010 V [vorhär] het si_s nid so GÄRN [gmacht un jetz]
vorher hat sie es nicht so gerne gemacht und jetzt
- 011 M [plötzlech isch si] im
ZIMmer,
plötzlich ist sie im
Zimmer
- 012 und wem_me [goot] go LUEge,
und wenn man nachschauen geht
- 013 V [ja]
ja
- 014 M hockt si [Entweder uf em BETT oder uf em] SACK und
(plosives Schmatzgeräusch) heheh
sitzt sie entweder auf dem Bett oder auf dem Sack und
- 015 V [das mAcht si jetz würkch GÄRN;]
das macht sie jetzt wirklich gerne
- 016 L jO aso [da_sch] tippTOPP;=
ja also das ist tiptopp
- 017 V [ja]
ja
- 018 L =[das] muesch gad [BII]bhaute;=
das musst du gerade beibehalten
- 019 V [ja]
ja
- 020 M [jo]
ja
- 021 L =UNbedingt,
unbedingt

Da die Frage den Handlungsbereich des Familiengeschehens betrifft, können in diesem Beispiel sowohl die Eltern als auch Tatjana eine Antwort auf die Frage der Lehrerin geben, da alle das Wissen über diese Aktivitäten haben. Trotz der Adressierung an Tatjana präsentiert sich die Mutter als epistemische Autorität und übernimmt ohne Pause das Rederecht, indem sie die Leseaktivitäten ihrer Tochter bestätigt (Z. 002). Einerseits durch diese Antwort der Mutter und andererseits durch die lobende Reaktion der Lehrerin in Z. 003 wird angezeigt, dass die Frage genügend

beantwortet ist und für Tatjana keine Notwendigkeit mehr besteht, sich ebenfalls zu äußern. Von ihr bleibt dann auch eine Antwort aus.

Nun kann die Frage gestellt werden, weshalb die Mutter eine Frage beantwortet, die an ihre Tochter gerichtet ist und die ebenso gut durch diese selbst hätte beantwortet werden können. Zum einen spielt hier die epistemische Autorität eine Rolle: Die Eltern wissen über die Lernaktivitäten der Tochter Bescheid und können diese beurteilen. Und damit hat der andere Punkt zu tun: Die Eltern nehmen die Gelegenheit wahr, durch Beurteilen und Beschreiben der Lernaktivitäten gleichzeitig ihre Tochter vorteilhafter zu positionieren. Dies zeigt sich sehr deutlich im weiteren Verlauf von Beispiel (3). So beginnt der Vater in Z. 004 mit seiner Ergänzung, dass Tatjana sich in Bezug auf das Lesen verbessert habe. Dadurch zeigt er sich als kritischen Vater, der nicht bloß seine Tochter lobt, sondern den Lernprozess beobachtet und bewertet. Er betont in der Folge mehrmals, dass Tatjana inzwischen *gerne* lese (Z. 007, 010, 015) und präsentiert dadurch auch die positive Einstellung der Tochter zum Lesen. In Z. 011–012 und 014 unterstützt die Mutter diese positive Bewertung, indem sie, teilweise in Überlappung mit dem Vater, von Tatanas Leseverhalten erzählt (vgl. zur Funktion von Erzählungen in Elternsprechstunden auch Kotthoff im Druck). Die Lehrerin lobt das geschilderte Verhalten und wendet sich mit einer Aufforderung an Tatjana, sie solle das unbedingt beibehalten (Z. 016, 018, 021). Die redebegleitenden Bestätigungen von beiden Elternteilen (Z. 017, 019, 020) zeigen, dass eine Angleichung der Sichtweise von Lehrerin und Eltern auf das Kind stattgefunden hat, und verstärken das Lob an Tatjana.

Im Kontext des geschilderten Vorlaufs des Gesprächs, in dem schon viel Kritik geäußert wurde, lässt sich die hier von beiden Eltern ausführlich dargelegte positive Schilderung des Leseverhaltens als korrigierte Fremdpositionierung verstehen. An die Lehrerin gerichtet, bedeutet dies eine implizite Aufwertung der bisher sehr kritisch ausgefallenen Bewertung im Fach Deutsch. An die Tochter gerichtet, kann es ebenfalls funktional sein, da sich für sie die Gelegenheit ergibt, positive Bewertungen zu erhalten – zum einen indirekt durch die Eltern, und zum anderen resultiert die Erzählung der Eltern in explizitem Lob vonseiten der Lehrerin (Z. 003, 016). Die Rederechtsübernahme durch die Eltern hat in Beispiel (3) zwar den Effekt, dass die Beteiligung der Schülerin unterbunden wird und sie sich im Folgenden nicht (verbal) im Gespräch einbringen kann. Jedoch bewirkt die elternseitige Rederechtsübernahme gleichzeitig eine verbesserte Positionierung der Schülerin, da die Eltern durch ihren Einfluss Raum für positive Bewertung schaffen und so die zuvor geäußerte Kritik der Lehrerin abschwächen.

In Studien zu vergleichbaren triadischen Mehrparteieninteraktionen, wie beispielsweise pädiatrischen Sprechstundengesprächen, wurde mehrfach auf die Problematik hingewiesen, dass Eltern häufig an Stelle der adressierten Kinder antworten (vgl. z. B. Hutchby/O'Reilly 2010; Schwabe 2006; Stivers 2001; Stivers/Robinson 2006). Einerseits wurde dies von Stivers und Robinson (2006) durch eine Kollision von Ansprüchen in Mehrparteieninteraktionen erklärt: Grundsätzlich gilt die Präferenz, dass auf eine Frage auch eine Antwort folgen soll und das Gespräch weitergehen kann. Zudem erfolgt die präferierte Bearbeitung durch die adressierte Person. Wenn nun aber die adressierte Person über längere Zeit keine Antwort gibt, kommt es zu einer Kollision der beiden Ansprüche, wobei die Präferenz für die Gesprächsprogression als höher eingestuft wird und es so zur Übernahme des Rederechts durch eine andere ratifizierte, aber nicht direkt adressierte Person kommen kann (vgl. Stivers/Robinson 2006, 380 ff.). Andererseits zeigt Schwabe (2006, 124 ff.), dass die Rederechtsübernahme durch Eltern unterstützende, ergänzende und korrigierende Funktionen haben kann und dass damit im Gespräch durchaus kooperative Ziele verfolgt werden können – wie auch in Beispiel (3) gezeigt wurde. Jedoch sei durch häufige Vorkommnisse der Rederechtsübernahme eine hemmende Wirkung auf die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen zu beobachten, da sich die Beteiligungsrollen interaktiv verfestigen (vgl. a. a. O., 149 ff.). Dies zeigt sich in Beispiel (3) durch die ausbleibende Antwort der Schülerin.

Im nächsten Beispiel wird gezeigt, wie sich ein Schüler trotz Rederechtsübernahme durch die Mutter wieder – wenn auch nur für kurze Zeit – ins Gespräch einbringen und seine epistemische Autorität verteidigen kann. Der Schüler Jonas wird im Gespräch fast durchgängig adressiert, und die Antworten werden jeweils trotz langen Pausen von ihm eingefordert (vgl. auch Beispiel (2) weiter oben). Im folgenden Ausschnitt möchte die Lehrerin von Jonas erfahren, weshalb er in einigen Lernfächern Schwierigkeiten hat und in anderen nicht:

Beispiel 4: Jonas, SJ6_L6A_LHMS, 30:05–31:09

- 001 L** **was mi Äfach no würd WUNder NEE,**
 was mich einfach noch interessieren würde
- 002** **(.) das wägem !GEO! wo du grad AAgspöche hEsch;**
 das wegen Geo was du gerade angesprochen hast
- 003** **du hesch scho (.) LETscht joor bim herr dEgen geo**
 [gha.]
 du hast schon letztes Jahr bei Herrn Degen Geo gehabt

- 004 S [mh_hm]
- 005 L (1,66) **hesch döt !AU! e bitzli das gha mit dem::**
tExschte lÄÄse schwirigkÄIte,
 hast du dort auch ein bisschen das gehabt mit dem Texte lesen
 Schwierigkeiten
- 006 **oder di nit so::: verTIEFT-**
 oder dich nicht so vertieft
- 007 S (-) **jä**
 ja
- 008 L (-) **hEsch es au scho GHA.**
 hast es auch schon gehabt
- 009 (--)^o**h wie !CHUNT! das denn aber dass das in gschIcht**
(.) sich (.) nIt [(.) ÜSseret.]
 wie kommt das dann aber dass das in Geschichte sich
 nicht äußert
- 010 M [das cha **psychoLO**gisch si,
 das kann psychologisch sein
- 011 L **AH;**
 ah
- 012 M **WÄIL (.) är het jo lEtscht joor bim herr dEgen,**
 weil er hat ja letztes Jahr bei Herrn Degen
- 013 (-) **GSCHICHT (.) [GEO und] BIO (-) gha.=**
 Geschichte Geo und Bio gehabt
- 014 S [bim herr **DEgen;]**
 bei Herrn Degen
- 015 L =[un_**das sin] Alles so die DÄNKfächer.**
 und das sind alles so die Denkfächer
- 016 S [näi]
 nein
- 017 L [aso die **LERNfä]cher würd i meine;**
 also die Lernfächer würde ich meinen
- 018 S [**bio und geo?]**
 Bio und Geo
- 019 L [**nit dänkfächer LERNfächer;]**
 nicht Denkfächer Lernfächer
- 020 M [**!LERN!fächer jä,]**
 Lernfächer ja

- 021 L **geNAU.**
genau
- 022 M **und äh: bi allne drEI isch er SCHLÄCHT gsi;**
und äh bei allen drei ist er schlecht gewesen
- 023 L **(-) aha**
aha
- 024 S **nÄI bim herr dEgen han ich kÄIni GSCHICHT gha.**
nein bei Herrn Degen habe ich keine Geschichte gehabt
- 025 **(1,27) bim herr degen han ich MAThe gha.**
bei Herrn Degen habe ich Mathe gehabt
- 026 M **(1,37) bi WEM hesch denn?**
bei wem hast du dann
- 027 S **(-) frau gen[TILE?]**
Frau Gentile
- 028 M **[nä:i-]**
nein
- 029 **(-) °h ah jo STIM[MT jo,]**
ah ja stimmt ja
- 030 ? **[(xxx)]**
- 031 M **(.) JO stimmt.**
ja stimmt
- 032 **(-) aber wisO °h au aber worSCHINli het das öppis mit em:**
(--) LEErer?
aber wieso auch aber wahrscheinlich hat das etwas mit dem
Lehrer
- 033 **er isch si KLASseleerer gsI und-**
er ist sein Klassenlehrer gewesen und
- 034 **(--)** äh dr (bii) (.) müsse widerHOOLE,
äh der (bei) müssen wiederholen
- 035 **°h vilicht het das au e psychologischs DING;=oder,**
vielleicht hat das auch ein psychologisches Ding oder

In den ersten Zeilen (001–009) wird von der Lehrerin eine deutliche Adressierung an den Schüler etabliert, indem auch auf schon von ihm Gesagtes Bezug genommen wird. In Z. 010 kommt es aber zu einer Rederechtsübernahme durch die Mutter, als sie in Überlappung mit der Frage der Lehrerin eine Antwort liefert. Jonas erhält also keine Möglichkeit, über die Frage nachzudenken und selber eine Antwort zu

geben. Interessant ist die Reaktion der Lehrerin: Ähnlich wie auch schon in Beispiel (3) erfolgt sofort eine Ratifikation der Lehrperson, die damit die neuen Beteiligungsrollen annimmt (Z. 011). Dadurch entfällt die Notwendigkeit einer Schülerantwort, und die epistemische Autorität der Mutter wird akzeptiert. Wie sich nun aber im Folgenden zeigt, basiert die Interpretation der Mutter auf falschen Annahmen, die Jonas ab Z. 014 zu korrigieren versucht. Vorerst gibt es keine Anzeichen, die darauf hinweisen, dass er von der Lehrerin und der Mutter überhaupt gehört wird, da er jeweils in Überlappung zu deren Beiträgen spricht (Z. 014, 016, 018). Erst in Z. 024 gelingt es ihm, auf sich aufmerksam zu machen und seine inhaltliche Korrektur für die anderen hörbar zu platzieren. Die Korrektur wird nach einer kurzen Sequenz zwischen Jonas und seiner Mutter zwar angenommen (Z. 029, 031), allerdings verfolgt die Mutter danach immer noch ihre Argumentation, dass es sich um ein psychologisches Problem, bezogen auf die Lehrpersonen, handle (Z. 032–035).

Beispiel (4) zeigt einen Kontext, in dem es um einen Erfahrungsbereich des Schülers geht – dennoch antwortet die Mutter und präsentiert ihre Interpretation. Zwar versucht der Schüler noch korrigierend einzugreifen und seine epistemische Autorität zu etablieren, jedoch reaktualisiert die Mutter ihre selbst gewählte Sprecherinnenrolle und orientiert sich weiter an der Lehrerin. Dadurch zeigt sie zum einen eine Präferenz für die Gesprächsprogression, was im Hinblick auf die zuvor im Gespräch mehrfach vorkommenden Pausen zu betrachten ist. Zum anderen spricht sie dem Sohn gleichzeitig die Fähigkeit ab, die Frage selber zu beantworten. In Anbetracht dessen, dass es sich bei der Reflexion über eigene Lernschwierigkeiten um eine komplexe Frage handelt, kann die Rederechtsübernahme der Mutter auch als Unterstützungsleistung verstanden werden, da sie im Sinne des *recipient design* eine Unfähigkeit ihres Sohnes antizipiert, sich zur gestellten Frage zu äußern. Und schließlich präsentiert sich die Mutter mit der Beantwortung der Frage auch als kompetente Beobachterin der schulischen Leistungen ihres Sohnes. Die Selbstpositionierung von Eltern als gute und kompetente Eltern ist Gegenstand der folgenden Betrachtungen.

5.2 Verteidigung der erzieherischen Rolle

Eltern zeigen sich in Beurteilungsgesprächen an verschiedenen Stellen darum bemüht, sich als informierte und um das kindliche Wohl besorgte Erzieherinnen und Erzieher zu präsentieren. Baker und Keogh (1995, 273 ff.) sprechen diesbezüglich von konstruierten »moral versions« der Eltern (respektive Lehrpersonen) und stel-

len fest, dass die Praktiken der Lehrpersonen und Eltern kaum explizit bewertet oder angezweifelt werden, was zu stark konsensorientierten Gesprächen führe (vgl. auch Kotthoff in diesem Band). Dass es sich um implizite Positionierungen handelt, kann hier bestätigt werden. Im folgenden Gesprächsausschnitt zwischen einer Lehrerin, einer Mutter und dem Schüler Alex findet sich die Mutter in der Situation, dass ihr ihre erzieherische Rolle durch eine implizite Fremdpositionierung des Sohnes lokal abgesprochen wird. Dies veranlasst sie, korrigierend in das Gespräch zwischen der Lehrerin und dem Schüler einzugreifen, um durch Positionierungsaktivitäten die ›moralische Ordnung‹ wieder herzustellen:

Beispiel 5: Alex, SJ7_L9A_LMS, 00:18–02:59

- 001 L **Alex hesch scho mit em mAmi zäme (.) d_schUElnetz
AAgluegt;**
Alex hast du schon mit der Mama zusammen die Schulnetze angeschaut
- 002 **d_nOte mitenander gschtu[DIERT?]**
die Noten miteinander studiert
- 003 S **[jä] aso ÄINGlech mit mim
gÖtti.**
ja also eigentlich mit meinem Patenonkel
- 004 L **mitem GÖTti zÄme [ja;]**
mit dem Patenonkel zusammen ja
- 005 S **[jä-]**
ja
- 006 L **hesch gsEE dass es äh zimlich rOti farb het und wEniger
SCHWARZ;=gäll?**
hast du gesehen dass es äh ziemlich rote Farbe hat und weniger schwarz gell
- 007 S **jä-**
ja
- 008 **((ca. 2 Min. ausgelassen; L erklärt das Punktesystem und die aktuelle Notensituation von S))**
- 009 L **es wird NÄcher ou nid EIFach (.) Alex-**
es wird nachher auch nicht einfach Alex
- 010 **(-) we mir jEtzt nid_WEIche stEUe,**
wenn wir jetzt nicht die Weichen stellen

- 011 **und dU GANZ klAr sEIsch-**
und du ganz klar sagst
- 012 **dOch mOl das isch mini schUel (.) die will i MACHE;**
doch ja das ist meine Schule die will ich machen
- 013 S **mh_HM,**
mh_hm
- 014 L **äh::m: (--) süsch DRÄISCH du bi Üs en_eererUndi.**
ähm sonst drehst du bei uns eine Ehrenrunde
- 015 S **(--) ds_hEt mer dr götti Ä gsäit,=**
das hat mir der Patenonkel auch gesagt
- 016 M **=ICH au?**
ich auch
- 017 L **das isch: [°h]**
das ist
- 018 S **[jo,]**
ja
- 019 M **[das isch scho LANG (.) jo?]**
das ist schon lange ja
- 020 L **[das isch (.) jA das isch] das wär de d_quintessÄNZ;=**
das ist ja das ist das wäre dann die Quintessenz
- 021 **=oder us (.) dr gANze °h sAch UUse.**
oder aus der ganzen Sache raus

In beiden Teilausschnitten (Z. 001–007 und Z. 009–021) wird die Mutter sowohl als *passive ZuhörerIn* als auch als *passive ErzieherIn* positioniert. So wendet sich die Lehrerin einerseits durch die namentliche Adressierung an den Schüler (Z. 001, 009) und unterstützt diese Orientierung mit dem Verweis auf die Mutter in dritter Person (Z. 001). Auch fokussiert die Lehrerin in Z. 006 mit »hesch gsEE dass es äh zimlich rOti farb het und wEniger SCHWARZ;=gäll?« weiterhin den Schüler und aktualisiert dabei den *common ground* (vgl. Clark 1996) zwischen sich und ihm, ohne auf die zuvor durch den Schüler angezeigte Unkenntnis der Mutter bezüglich der aktuellen Noten zu reagieren. Andererseits nimmt der Schüler durch die Reparatur »aso ÄING-lech mit mim götti« (Z. 003) eine Fremdpositionierung der Mutter vor, die sie in eine passive Rolle versetzt. In der vorgängigen Frage der Lehrerin (»Alex hesch scho mit em mAmi zäme (.) d_schUelnetz AAglyuegt; d_nOte mitenander gschtuDIERT?«, Z. 001–002) etabliert sich ihre Annahme, dass die Mutter, die den Schüler beim Elterngespräch begleitet, auch zu Hause als Ansprechperson gilt und sie gemeinsam

die Noten besprechen. Diese Positionierung von Mutter und Sohn als Team wird durch den Schüler abgelehnt, indem er seinen Patenonkel als diesbezügliche Bezugsperson einführt. Dass dieses Absprechen der Erziehungs- und Betreuungsrolle für die Mutter potenziell gesichtsbedrohend ist, zeigt sich im zweiten Teilausschnitt. Die Lehrerin führt dem Schüler mit der eventuellen Notwendigkeit einer bevorstehenden ›Ehrenrunde‹ die Konsequenz vor Augen, die sich bei fehlender Motivation und schlechten Noten ergeben kann. Daraufhin verweist der Schüler erneut auf seinen Patenonkel, der diese Prognose ebenfalls schon abgegeben habe, und positioniert ihn damit als Ko-Lehrer, wie dies andernorts als typisch für Eltern aufgezeigt wird (vgl. z. B. Kotthoff 2012, 304 ff.). Im direkten Anschluss an den Gesprächsbeitrag von Alex korrigiert hier die Mutter die Fremdpositionierung, indem sie sich ebenfalls als informierte Erzieherin positioniert (»ICH au?«, Z. 016). Dieser Einwurf wird von Alex ratifiziert, von der Lehrerin aber nicht weiter bearbeitet. Auch der in Z. 019 angefangene Satz zeigt, wie sich die Mutter darum bemüht, sich informiert und beteiligt zu präsentieren.

In Beispiel (6) verteidigt der Vater ebenfalls seine erzieherische Rolle, allerdings nicht aufgrund einer gesichtsbedrohenden Fremdpositionierung wie in Beispiel (5), sondern aufgrund einer missverstandenen Selbstpositionierung. Vor dem gewählten Ausschnitt richtet sich die Lehrerin mit sehr klaren Forderungen (u. a. in Bezug auf Absenzen, Zuspätkommen, mangelhaften Leistungen im Unterricht) an den jugendlichen Schüler David und stellt die Bedingung, dass dieser sich umgehend um eine noch ausstehende Anmeldung zu einem offiziellen Englischexamen kümmern muss. Dort setzt Beispiel (6) ein, als der Vater durch eine Nachfrage anzeigt, dass er nicht über alle Details informiert ist:

Beispiel 6: David, SJ12_L5A_LVS, 54:03–54:55

- 001 V °h aso s är muess sich bi WO genau aa[mÄlde?]
 also s er muss sich bei wo genau anmelden
- 002 S [s::] i ei II,
 CAE
- 003 S (-) [ähm] s_ISCH-
 ähm es ist
- 004 V [hä?]
 hä
- 005 (1,01)
- 006 L für für die si ei II prüefig.
 für für die CAE Prüfung

- 007 (---) bim: äh: Esol schweiz,
beim äh ESOL Schweiz
- 008 ((Schreibgeräusche, ca. 14 Sek.))
- 009 V und und äh (.) ähm muess er das SCHRIFTlich mache?
und und äh ähm muss er das schriftlich machen
- 010 per per MAIL oder oder per for[muLAR oder per WAS?]
per per Mail oder oder per Formular oder per was
- 011 L [aso norMalerwiis äh] git_s-
also normalerweise äh gibt es
- 012 [macht me] das ONline,
macht man das online
- 013 V [((hustet))]
- 014 L cha me sich [Iigää,]
kann man sich eingeben
- 015 V [mh_hm,]
mh_hm
- 016 L nur dr dAvid het äh: (-) [d_FRISCHT] vrpas[st.]
nur der David hat äh die Frist verpasst
- 017 S [d_frischt]
die Frist
- 018 V [jä_ä]
ja
- 019 da_sch KLAR jä.
das ist klar ja
- 020 mir händ_s em hUndertmol gS[ÄIT und] äh:-
wir haben es ihm hundertmal gesagt und äh
- 021 S? [hh°]
- 022 V (--) und ÄR,
und er
- 023 (--) aso i will jetz NIT irgend,
also ich will jetzt nicht irgend
- 024 (1,02) aso s_sch GANZ klar Äfach-
also es ist ganz klar einfach
- 025 (1,66) aso du !WÄISCH! was de z_dUe hesch.
also du weißt was du zu tun hast

Durch die Nachfrage des Vaters zum Ablauf des Anmeldeverfahrens manövriert er sich selber in die Rolle des uninformierten Vaters. Allerdings zeigt sich im sequenziellen Verlauf, dass seine Frage nicht auf die gesamte Thematik des Prüfungstermins abzielt, sondern nur darauf, über welche Wege David sich anmelden muss. Die Frage wird zuerst durch den Lernenden und dann durch die Lehrerin beantwortet. Nach einer längeren Pause, in der Schreibgeräusche hörbar sind, präzisiert der Vater seine Frage, indem er das genaue Anmeldevorgehen erfragt. Darauf gibt die Lehrerin vorerst nur eine indirekte Antwort. So sagt sie zwar, wie der Ablauf *normalerweise* aussieht (Z. 011–014), macht aber keine Angabe dazu, wie der Lernende sich in der jetzigen Situation verhalten muss. Vielmehr betont die Lehrerin erneut, dass David diesen Termin verpasst habe (Z. 016). Hier positioniert sich der Vater mit der Aussage »da_sch KLAR« (Z. 019) wieder als Wissender und zeigt, dass ihm dieses Detail bekannt ist. Weiter verteidigt er nun seine erzieherische Rolle auf zweifache Art: Zuerst wendet er sich mit dem Satz »mir händ_s em hUndertmol gS[ÄIT« (Z. 020) an die Lehrerin und macht damit deutlich, dass er über die Thematik des Termins im Bild war und seinen Sohn auch daran erinnert hat. Danach wendet er sich mit laut werdender Stimme an David und führt damit seine erzieherische Rolle direkt vor (Z. 025).

In diesem Beispiel bringt sich der Vater vorerst mit einer Frage zum Anmeldeverfahren ein, die vom Lernenden und von der Lehrerin als größeres Wissensdefizit bearbeitet wird. Dies wiederum versetzt ihn in die Rolle des uninformierten Vaters, was er dann durch Referieren und Vorführen seines erzieherischen Handelns korrigiert. Gleichzeitig bildet er eine Koalition mit der Lehrerin, indem er ebenfalls die Schuld bei David situiert und ihn mit disziplinierendem Ton zum Handeln auffordert.

In den beiden gezeigten Beispielen wird vorübergehend die erzieherische Rolle der Eltern infrage gestellt, was sie dazu bringt, ein korrigiertes Bild von sich zu präsentieren. Die gesichtsbedrohenden Positionierungen sind in beiden Fällen nur implizit geäußert.

5.3 Beurteilung der Angemessenheit von Schülerbeiträgen

Stellenweise lässt sich auch beobachten, wie Eltern die Angemessenheit der Beiträge ihrer Kinder kontrollieren und beurteilen. Diese Beurteilung von Angemessenheit bzw. Unangemessenheit kann sich dabei auf unterschiedliche Ebenen beziehen. Die folgenden drei Beispiele zeigen elternseitige Beurteilungen von Schülerbeiträgen auf der Ebene der *Formulierung*, der *Positionierung* und der *Gesprächsbeteiligung*.

In Beispiel (7) wird die Schülerin Chiara von der Lehrerin aufgefordert, ihre schriftlich verfasste Selbsteinschätzung zum Sachunterricht vorzulesen:

Beispiel 7: Chiara, SJ5_L7A_LMVS, 03:25–03:36

- 001 L (-) °h SACHungerricht chasch no vOrlääse?
Sachunterricht kannst du noch vorlesen
- 002 S °h beim tEst vom sachunterricht ha hAtte ich eine
[SECHS–]
beim Test vom Sachunterricht ha hatte ich eine Sechs⁵
- 003 M [NÄI (.)]
nein
- 004 dues nomel lÄÄse;
tu es nochmals lesen
- 005 S (-) OU °h beim tEst von schweIzer kantonen hatte ich
eine SECHS;
oh beim Test von Schweizer Kantonen hatte ich eine Sechs

Chiara liest ihre Einschätzung vor, nimmt aber – so zeigt die darauf folgende Reparatur – versehentlich das durch die Lehrerin in der Aufforderung voraktivierte Wort »sachunterricht« (Z. 002) auf und hält sich damit nicht detailgetreu an die schriftliche Vorlage. Der Sinnzusammenhang ist allerdings immer noch gegeben, was auch erklären könnte, weshalb die Lehrerin eine Korrektur nicht für notwendig betrachtet. Die Mutter jedoch initiiert in kurzer Überlappung mit Chiara eine Reparatur, indem sie sie auffordert, nochmals mit Vorlesen zu beginnen (Z. 003–004). Chiara reagiert mit einem *change-of-state token* ›oh‹ (vgl. Heritage 1984), womit sie anzeigt, dass sie den Fehler nun ebenfalls erkennt, und liest dann den ganzen Satz mit der entsprechenden Reparatur erneut vor (Z. 005). Diese fremdinitiierte Selbstreparatur wird von der Lehrerin nicht kommentiert oder (verbal) mitbearbeitet.

Die Mutter präsentiert sich durch diesen kurzen Einwurf als wachsame Lernbegleiterin der Tochter, die Fehler unmittelbar wahrnimmt und korrigiert. Dadurch positioniert sie sich als Ko-Lehrerin, die einerseits die schulischen Beurteilungskriterien kennt (hier zur sprachlichen Aktivität des Vorlesens) und andererseits Strategien einsetzen kann, um erwünschtes Verhalten der Tochter herbeizuführen.

5 Im schweizerischen Schulnotensystem ist 6 die beste und 1 die schlechteste Note.

Häufiger sind im Korpus allerdings solche Fälle zu finden, in denen ein Schülerbeitrag im weitesten Sinne *inhaltlich* als unangemessen beurteilt wird. Das folgende Beispiel (8) zeigt, wie das Rollenverständnis des Schülers von seinem Vater als unpassend und demnach der Schülerbeitrag inhaltlich als unangemessen beurteilt wird. Dem Beispiel geht eine längere Sequenz voraus, in welcher der Lehrer den Schüler Ben für seine faire und engagierte Spielweise im Sportunterricht lobt. Hier im gewählten Ausschnitt bringt sich Ben mit einem Wunsch für den Unterricht ein:

Beispiel 8: Ben, SJ4_L3B_LMVS, 21:47–22:11

- 001 S Ich ha no Öppis zum: °h zum: TURne;
ich hab noch etwas zum zum Turnen
- 002 (.) FUESSball;
Fußball
- 003 L [jä?]
ja
- 004 S [°hh] Also (.) vilicht no e paar ECKball,
also vielleicht noch ein paar Eckbälle
- 005 das fänd me no LUSCHtig;
das fände man noch lustig
- 006 L hh°
- 007 S denn ka me au paar kOpfballgool iine mache vilICHT;
dann kann man auch ein paar Kopfballtore hinein machen viel-
leicht
- 008 L °h [hh°] jä-
ja
- 009 M [viLICHT;]
vielleicht
- 010 S vilicht (.) WEM_me trifft;
vielleicht wenn man trifft
- 011 V hesch ÄÄNlichi vorschläg au bezüglich schrIiben und
[rÄchne.]
hast du ähnliche Vorschläge auch bezüglich Schreiben und Rech-
nen
- 012 M [heh]
- 013 L heh [h°]
- 014 S [NÄI;]
nein

- 015 L °h ha[hahahahaha]
 016 V [nume FUESSball.]
 nur Fußball
 017 L ha[hahahaha °hh]
 018 V [<<lachend> isch GUET; > °hh]
 ist gut
 019 L isch GUET.
 ist gut
 020 M [hehehehe]
 021 S [°hh]
 022 L jetzt WÄISS i_s.
 jetzt weiß ich es
 023 S jä hh°
 ja

Ben versteht hier das Gespräch zwischen Lehrer, Eltern und ihm nicht als asymmetrisches und einseitiges Beurteilungsgespräch, sondern er nimmt die Gelegenheit wahr, dem Lehrer einen Vorschlag für den Sportunterricht zu unterbreiten und so ebenfalls eine implizite Beurteilung vorzunehmen. Während der Ausführungen des Schülers sind nachfragende und bestätigende Rezeptionssignale des Lehrers hörbar (Z. 003, 008), an denen sich jedoch nicht erkennen lässt, inwiefern der Lehrer die Ausführungen bezüglich Angemessenheit beurteilt. In Z. 011 übernimmt der Vater mit »hesch ÄÄNlich vorschläg au bezüglich schrllben und rÄchne« das Rederecht und weist Ben zurecht, indem er durch die ironische Frage die Unangemessenheit des Beitrags anzeigt. Zum Teil überlappend sowie im Anschluss sind erste Lachpartikeln von der Mutter und dem Lehrer hörbar. Durch die Zurechtweisung etabliert der Vater asymmetrische Beteiligungsrechte im Gespräch und positioniert den Schüler als Beteiligten mit eingeschränkten Rechten. Gleichzeitig positioniert sich der Vater gegenüber den anderen Beteiligten, und im Speziellen gegenüber dem Lehrer, als kompetenten Gesprächsteilnehmer, der sich über die Rollenverteilung in diesem institutionellen Gespräch im Klaren ist. So kann diese Rüge an den Schüler gleichzeitig auch als Entschuldigung an den Lehrer oder zumindest als gesichtwahrende Handlung verstanden werden, da durch die Distanzierung vom Gesprächsbeitrag des Schülers gezeigt wird, dass immerhin von den Eltern aus die Rolle des Lehrers als beurteilende Instanz nicht untergraben wird.

Der Verstoß des Schülers gegen die »soziale Ordnung« des Gesprächs wird durch das gemeinsame Lachen noch verdeutlicht. Der Lehrer lacht mit und zeigt dadurch

eine geteilte Sicht mit den Eltern. Er reagiert dann aber abschließend durch die Äußerung »jetzt WÄISS i_s« (Z. 022) auf den Vorschlag von Ben, ohne allerdings anzuzeigen, ob er in Zukunft beabsichtigt, diesen Vorschlag umzusetzen. Der Schüler signalisiert durch leise lachendes Ein- und Ausatmen sowie durch knappe Ratifikation (Z. 021, 023) sein Verständnis für die Unangemessenheit seines Beitrags. Diese Perspektivenübernahme wird auch durch das Ausbleiben von Präzisierungen sowie weiteren beurteilenden Einwüfen bestätigt.

Die Eltern nehmen hier also steuernd Einfluss auf die Beteiligung des Schülers. In diesem Ausschnitt positioniert sich der Schüler selber als kompetenten Gesprächsteilnehmer, der nicht nur Beurteilungen über seine Person entgegennimmt, sondern auch durch das Äußern eines Unterrichtsvorschlags die Tätigkeit des Lehrers beurteilt. Während eine solche Feedbackkultur durchaus auch durch den Lehrer gewünscht sein könnte, zeigen die Eltern und insbesondere der Vater, dass sie diese Verschiebung der Kompetenzen als unangemessen betrachten. Dadurch wird der Schüler in seinen Beteiligungsrechten eingeschränkt und bezüglich seiner Positionierungsaktivitäten zurückgestuft.

Abschließend wird in Beispiel (9) ein Ausschnitt gezeigt, in dem die Mutter zuerst die knappe Beteiligung des Sohnes Marc bemängelt und ihn auffordert, Stellung zu beziehen, um dann im nächsten Zug den Zeitpunkt der Beteiligung als unangemessen zu beurteilen. Vor dem gewählten Ausschnitt geht es im Gespräch um die schwachen Leistungen sowie die gefährdete Promotion von Marc, und es wird die Möglichkeit eines frühzeitigen Schulwechsels diskutiert. Die Mutter übernimmt in dieser Diskussion stellenweise die Steuerung, obwohl sich die Lehrerin primär an Marc orientiert. Beispiel (9) setzt dort ein, wo die Mutter sich um die Beteiligung des Sohnes bemüht, dies allerdings mit widersprüchlichen Aufforderungen gleichzeitig wieder verhindert:

Beispiel 9: Marc, SJ7_L9B_LMPS, 15:36–15:58

- 001 M i weiss es nid aber du muesch o öppis drzue säge (.)
 [MARC,]
 ich weiß es nicht aber du musst auch etwas dazu sagen
 Marc
- 002 S [ja]
 ja
- 003 M ha[ha]ha du SEISCH jo nüt <<lachend> h° >
 du sagst ja nichts
- 004 L [hm]

- 005 S ja i [wEIss es halt OU nid so.]
ja ich weiß es halt auch nicht so
- 006 M [muesch nid JETZ gad aber;]
du musst nicht jetzt gerade aber
- 007 i ha EIFach vor zwöi WUche scho mit [iim ha] gseit w
ich habe einfach vor zwei Wochen schon mit ihm habe gesagt w
- 008 L [ja]
ja
- 009 M (---) i cha jo nid Immer säge MARC hesch gmAcht;
ich kann ja nicht immer sagen Marc hast du gemacht
- 010 mArc mArc mArc [wo BISCH] was mUesch,
Marc Marc Marc wo bist du was musst du
- 011 L [mh_hm,]
mh_hm
- 012 M und i wEIss es no NID,
und ich weiß es noch nicht
- 013 hesch_s UFGschrIbe am uf-
hast du es aufgeschrieben am auf
- 014 jO i ha_s UFGschrIbe-
ja ich hab es aufgeschrieben
- 015 hesch_s FERTig-
hast du es fertig
- 016 jO °h muess no FROOge steue-
ja ich muss noch Fragen stellen
- 017 oder jO i Mache-
oder ja ich mache

Die Mutter adressiert hier ihren Sohn beim Namen und verbindet damit eine Re-deaufforderung: »du muesch o öppis drzue säge (.) MARC« (Z. 001). Bereits in Überschneidung mit der Namensnennung äußert sich Marc, vorerst mit der minimalen Antwort »ja« (Z. 002). Lachend und in vorwurfsvollem Ton wirft die Mutter ihrem Sohn nun vor, nichts zu sagen (Z. 003). Er beginnt darauf mit einer Antwort, wird jedoch mit dem überlappenden Satz »muesch nid JETZ gad« (Z. 006) wieder ausgeschlossen. Wenn auch Marcs Versuche, das zugewiesene Rederecht zu übernehmen, noch minimal ausfallen (Z. 002) oder Unsicherheit in Bezug auf die eigene Meinung ausdrücken (Z. 005), spricht die Mutter ihm doch das Rederecht zu einem Zeitpunkt wieder ab, als diese Unsicherheit noch nicht verbalisiert wurde. Auch wäre im An-

schluss an die Äußerung von Marc in Z. 005 denkbar, weiter nachzufragen, stattdessen wird eine tatsächliche Beteiligung von vornherein abgesprochen. Nachdem also durch die explizite Adressierung die Bereitschaft des Schülers, sich zu beteiligen, hergestellt wird, wird ihm das zuvor zugesprochene Rederecht von der Mutter wieder entzogen und damit die tatsächliche Beteiligung erschwert.

Ab Z. 006 kontrolliert die Mutter den weiteren Verlauf der Sequenz, und es zeigt sich keine direkte Anschlussmöglichkeit oder Notwendigkeit mehr für den Schüler, sich zu beteiligen, insbesondere da die Mutter in der Folge sowohl ihre eigene Figur als auch die Figur des Schülers animiert und szenisch vorführt (vgl. zur animierten Rede Ehmer 2011). Sie inszeniert sich in der fiktiven Rolle einer kontrollierenden Mutter, indem sie diese Positionierung negativ rahmt und eine mögliche, aber nicht sinnvolle Verhaltensweise zur Schau stellt. Während die Mutter sich in einer imaginierten erzieherischen Rolle vorführt, die sie nicht (immer) einnehmen möchte (Z. 009–010, 013, 015), ergänzt sie im Dialog auch die entsprechend möglichen Antworten des Schülers (Z. 012, 014, 016–017). Dadurch demonstriert sie sehr ausführlich, wie diese Kontrollfunktion aussehen könnte. Das Szenario wird eingeleitet durch »i cha jo nid Immer sÄge« (Z. 009), und prosodisch sind die schülerseitigen Antworten deutlich abgesetzt, wobei insbesondere die responsiven »jO« (Z. 014, 016, 017) die Figurenwechsel im Dialog markieren.

Die Redemöglichkeiten in dieser Sequenz werden weitgehend durch die Mutter organisiert. Zuerst fordert sie den Schüler zur Stellungnahme auf, unterbricht ihn jedoch umgehend und stellt in der folgenden animierten Rede sowohl ihre eigene Figur als auch diejenige des Schülers dar. Dadurch wird nicht nur die Beteiligung des Schülers in der aktuellen Diskussion gesteuert und unterbunden, sondern gleichzeitig werden seine Redebeiträge in einem fiktiv entworfenen Szenario von der Mutter übernommen. Die Frage nach der Schülersicht steht damit nicht mehr im Zentrum der Sequenz, und es gelingt der Lehrerin erst an späteren Stellen im Gespräch, durch namentliche Adressierung den Schüler wieder zu refokussieren.

6. Resümee und Ausblick

Die gezeigten Gesprächsausschnitte geben Einblick in Steuerungspraktiken und Positionierungsaktivitäten von Eltern in schulischen Beurteilungsgesprächen, die primär an den anwesenden Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind. In einem ersten Analyseteil (Abschnitt 4) wurde gezeigt, wie die Beteiligungsrollen etabliert

und gegenseitig bestätigt werden. Im zweiten Analyseteil (Abschnitt 5) wurden Kontexte vorgestellt, in denen Eltern ihre zugewiesene Rolle ablehnen und sich neu positionieren. Es kann also zu Rederechtsübernahmen kommen, wenn die epistemische Autorität nicht eindeutig bei der Schülerin oder dem Schüler liegt, sondern die Eltern ebenfalls über die erfragten Dinge Bescheid wissen. Dass diese Rederechtsübernahmen nicht nur als beteiligungshemmend für die Schülerinnen und Schüler betrachtet werden müssen, zeigt insbesondere Beispiel (3). Dort gelingt es den Eltern durch Positionierungen, Raum für positive Bewertungen zu gestalten, nachdem bisher der Fokus auf schwachen Leistungen der Schülerin lag. Weiter bringen sich Eltern aktiv ins Gespräch ein, wenn sie Positionierungen im Gespräch korrigieren wollen. Dabei geht es einerseits um ihre eigene erzieherische Rolle, die es zu verteidigen gilt, und andererseits um die Rolle des Schülers, die in Bezug auf die Angemessenheit der Beiträge von den Eltern bewertet und kontrolliert wird. Dass Gesprächssteuerung immer auch Positionierungsimplicationen trägt, zeigen alle Beispiele. Ebenfalls wird deutlich, dass Beteiligung interaktiv und situativ ausgehandelt wird. Demnach haben jeweils alle Anwesenden die Möglichkeit, steuernd auf das Gespräch einzuwirken, auch wenn sie gerade nicht im Fokus der Diskussion stehen und nur die Beteiligungsrolle der ratifizierten Rezipierenden einnehmen. Bezogen auf die bisherige Forschung zur Steuerung von Lehrpersonen (oder allgemein Institutionsvertretenden), zeigen sich hier nun Kontexte, in denen zwar Lehrpersonen den Beteiligungsrahmen etablieren und ein Gespräch mit den Lernenden initiieren, jedoch in der Folge die Eltern die Beteiligungsrollen neu definieren und sich selbst steuernd im Gespräch einbringen.

Für angehende und praktizierende Lehrpersonen sind die erzielten Resultate im Hinblick auf ihre eigenen Positionierungen von Interesse. Wichtig ist die Erkenntnis, dass mit Steuerungspraktiken jeweils Positionierungsaktivitäten einhergehen. Nicht nur die eigene Rolle und Identität wird durch Selbstpositionierung dargestellt, sondern auch Identitäten der Gesprächsteilnehmenden werden durch Fremdpositionierung im Gespräch mitgestaltet. Nur wenn Lehrpersonen im Gespräch erkennen, was die Beteiligten mit dem Geäußerten gerade bewirken, können sie flexibel reagieren und den weiteren Gesprächsverlauf mitgestalten. Denn Gesprächssteuerung kann auch als Ausüben von Kontrolle verstanden werden (vgl. Tiittula 2001, 1361 f.), und insofern ist es für Lehrpersonen bedeutsam, die Mechanismen von steuernden Handlungen zu verstehen.

7. Literatur

- Ackermann, Ulrike (2014): Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde. Zur ›Gesprächssteuerung‹ im institutionellen Gesprächstyp ›Elterngespräch‹. In: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL) 21, S. 1–86. Online: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl> [16.03.2015].
- Allistone, Simon M. (2003): A conversation analytic study of parents' evening. Dissertation, University of London. Online: <http://ethos.bl.uk/> [01.03.2013].
- Baker, Carolyn/Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies* 18(2), S. 263–300.
- Bergmann, Jörg R. (1988): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Bd. I–III. Hagen: FernUniversität Hagen.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, Bronwyn/Harré, Rom (1999): Positioning and personhood. In: Harré, Rom/van Langenhove, Luk (Hrsg.): *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell, S. 32–52.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf/Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressantenzuschnitts. Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: *Deutsche Sprache* 41(1), S. 6–30.
- Dieth, Eugen (1986): *Schwyzertütschi Dialäktschrift*. Dieth-Schreibung. 2. Aufl. Aarau: Sauerländer.
- Drew, Paul/Heritage, John (1992): Analyzing talk at work. An introduction. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hrsg.): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–65.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin: de Gruyter.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Haakana, Markku (2002): Laughter in medical interaction. From quantification to analysis, and back. In: *Journal of Sociolinguistics* 6(2), S. 207–235.
- Hayano, Kaoru (2013): Question design in conversation. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): *The handbook of conversation analysis*. Malden: Wiley-Blackwell, S. 395–414.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. 4., durchges. und bibliogr. erg. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Heritage, John (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 299–345.
- Heritage, John/Raymond, Geoffrey (2005): The terms of agreement. Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. In: *Social Psychology Quarterly* 68(1), S. 15–38.
- Hitzler, Sarah (2012): *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 14, S. 110–132. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Hutchby, Ian/O'Reilly, Michelle (2010): Children's participation and the familial moral order in family therapy. In: *Discourse Studies* 12(1), S. 49–64.
- Koerfer, Armin (2013): *Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Online-Neuaufgabe (1. Aufl. 1994, Westdeutscher Verlag). Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [16.03.2015].

- Korn, Melina (2014): (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: Berg, Frieda/Mende, Yvonne (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung in der Interaktion*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 77–100. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de [16.03.2015].
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, S. 290–321. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Kotthoff, Helga (2014): Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. In: *Schulheft* 155. Online: www.schulheft.at. Zudem publiziert in: *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL)* 22, S. 1–11. Online: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl> [16.03.2015].
- Kotthoff, Helga (im Druck): Narrative constructions of school oriented parenthood during parent-teacher-conferences. In: *Language and Education*.
- Levinson, Stephen C. (1988): Putting linguistics on a proper footing. Explorations in Goffman's concepts of participation. In: Drew, Paul/Wootton, Anthony (Hrsg.): *Erving Goffman. Exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press, S. 161–227.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, S. 166–183. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- MacLure, Maggie/Walker, Barbara M. (2000): Disenchanted evenings. The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. In: *British Journal of Sociology of Education* 21(1), S. 5–25.
- Malone, Martin J. (1997): *Worlds of talk. The presentation of self in everyday conversation*. Cambridge: Polity Press.
- Mundwiler, Vera (in Vorb.): *Interaktive Beteiligung und Positionierung von Lehrpersonen, Eltern und Schüler_innen in schulischen Beurteilungsgesprächen*. Dissertation, Universität Basel.
- Pillet-Shore, Danielle (2012): The problems with praise in parent-teacher interaction. In: *Communication Monographs* 79(2), S. 181–204.
- Pillet-Shore, Danielle (2015): Being a ›good parent‹ in parent-teacher conferences. In: *Journal of Communication* 65(2), S. 373–395.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 50(4), S. 696–735.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: *Semiotica* 8(4), S. 289–327.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2013): ›Recipient design‹ aus multimodaler Sicht. In: *Deutsche Sprache* 41(3), S. 242–276.
- Schwabe, Meike (2006): *Kinder und Jugendliche als Patienten. Eine gesprächsanalytische Studie zum subjektiven Krankheitserleben junger Anfallpatienten in pädiatrischen Sprechstunden*. Göttingen: V&R unipress.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Stivers, Tanya (2001): Negotiating who presents the problem. Next speaker selection in pediatric encounters. In: *Journal of Communication* 51(2), S. 252–282.
- Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (2011): Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hrsg.): *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–24.

- Stivers, Tanya/Robinson, Jeffrey D. (2006): A preference for progressivity in interaction. In: *Language in Society* 35(3), S. 367–392.
- Stivers, Tanya/Rossano, Federico (2010): Mobilizing response. In: *Research on Language and Social Interaction* 43(1), S. 3–31.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, S. 217–259.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1361–1374.
- Wolf, Ricarda (1999): Soziale Positionierung im Gespräch. In: *Deutsche Sprache* 27(1), S. 69–94.

Zur Ambivalenz vertauschter Beteiligungsrollen – Wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Zuweisungsgespräche moderieren

Stefan Hauser

1. Einleitung

Ähnlich wie der Schuleintritt wird auch der Übertritt von der Primar- auf die Sekundarstufe als ein wichtiger Schritt in der Schulkarriere von Kindern betrachtet. Für den weiteren schulischen Werdegang, aber auch für die beruflichen Aussichten ist es nicht unerheblich, in welchem Schultyp der Sekundarstufe I ein Schulkind seine Laufbahn nach der Primarschule fortsetzt. In den schulischen Elterngesprächen, um die es im Folgenden geht, bildet dieser Übertritt in die Sekundarstufe den Hauptgegenstand der Gespräche. Es handelt sich um sogenannte ›Zuweisungsgespräche‹, die im Kanton Zug im Rahmen des prüfungsfreien Übertritts vorgeschrieben sind und mit allen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten durchgeführt werden müssen. Zu den Besonderheiten dieser Gespräche gehört, dass die Kinder nicht lediglich an den Gesprächen teilnehmen, sondern dass sie in der Frage des Übertritts ein institutionell vorgegebenes Mitspracherecht haben. Sie dürfen also nicht nur mitreden, sondern können beim Zuweisungsentcheid auch mitbestimmen. Bei den hier vorliegenden Gesprächen kommt noch etwas Weiteres hinzu: In den Gesprächen, die den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bilden, haben die Schülerinnen und Schüler noch eine zusätzliche Aufgabe, und zwar haben sie die Moderationsrolle inne. Das heißt: Die Aufgabe, durch das Gespräch zu führen, wird nicht – wie in schulischen Elterngesprächen üblich – von der Lehrperson, sondern von den Schülerinnen und Schülern wahrge-

nommen. Gegenstand dieses Beitrags ist zunächst die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Lehrperson mit dieser Situation umgehen. Aus den Beobachtungen geht hervor, dass sich Asymmetrien, wie sie zwischen Interagierenden in institutioneller Kommunikation typisch sind (vgl. Heritage/Clayman 2010), auch durch spezielle Gesprächsarrangements nicht gänzlich beseitigen lassen. Vielmehr kann die Gefahr bestehen, dass Ungleichheiten eher noch akzentuiert auftreten, als dass sie abgebaut werden.

Methodisch orientiert sich dieser Beitrag an Grundsätzen der angewandten Gesprächsforschung (vgl. dazu ten Have 2007, 171–212). Ausgehend von den analysierten Gesprächsdaten, sollen also auch Überlegungen angestellt werden, welche Konsequenzen für die Praxis sich aus den vorliegenden Beobachtungen ergeben (können).

2. Institutioneller Hintergrund und Datengrundlage

Im Folgenden soll der institutionelle Kontext kurz erläutert werden, der den Hintergrund der vorliegenden Gespräche bildet. Die Kenntnis der institutionellen Rahmenvorgaben ist für die vorliegende Auseinandersetzung mit den Gesprächsdaten wesentlich. Dabei gilt es, darauf hinzuweisen, dass es aus methodologischer Perspektive eine Grundsatzfrage ist, welche Rolle dem Kontext zugewiesen wird: Ob man sich bei der Analyse von Gesprächen allein auf die Daten konzentrieren kann und soll oder ob auch Kenntnisse über den Kontext für die Analyse potenziell relevant oder sogar unabdingbar sind, ist in der Konversationsanalyse seit ihren Anfängen eine umstrittene Frage. Heritage (2008) beschreibt diese beiden unterschiedlichen Perspektiven folgendermaßen:

There are [...] at least two kinds of conversation analytic research going on today, and, though they overlap in various ways, they are distinct in focus. The first examines the institution *of* interaction as an entity in its own right; the second studies the management of social institutions *in* interaction. (Heritage 2008, 223, Hervorhebung im Original)

Meine Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Datenmaterial ist stärker dem zweiten Ansatz verpflichtet. Der Grund dafür liegt darin, dass dieser Beitrag der Frage gewidmet ist, wie sich der pädagogische Partizipationsanspruch, der den vor-

liegenden Zuweisungsgesprächen zugrunde liegt, in der empirisch beobachtbaren interaktiven Praxis manifestiert. Ich werde also auch die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen diese Gespräche situiert sind, mitberücksichtigen und werde mich mit der Frage beschäftigen, »how these institutional realities are evoked, manipulated, and even transformed in interaction« (Heritage 2008, 223).

2.1 Zum Übertrittsverfahren im Kanton Zug

Im Kanton Zug (Deutschschweiz) besuchen die Kinder während sechs Jahren die Primarschule. Nach der 6. Klasse werden die Schülerinnen und Schüler in einem prüfungsfreien Verfahren einer der vier Schularten auf der Sekundarstufe I zugeteilt.¹ Im Rahmen dieses Übertritts wird vonseiten der Schulbehörden dem Gespräch zwischen dem Schulkind, der Lehrperson und den Eltern eine zentrale Rolle beigemessen. Das Übertrittsverfahren, das seinen Anfang bereits in der 5. Primarklasse nimmt, wird in der Informationsbroschüre der Direktion für Bildung und Kultur (DBK) folgendermaßen dargestellt:

Ziel dieses Verfahrens ist es, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe entsprechend ihren Fähigkeiten und ihrer mutmaßlichen Entwicklung derjenigen Schulart der Sekundarstufe I zuzuweisen, in der sie am besten gefördert werden können. Das Verfahren ist prüfungsfrei ausgestaltet. Die Lehrpersonen der 5. und 6. Primarklasse, die Erziehungsberechtigten sowie die Schülerinnen und Schüler gestalten das Verfahren gemeinsam. Der Transparenz und dem Dialog wird deshalb großes Gewicht beigemessen. Der Austausch zwischen den Beteiligten soll dazu beitragen, die Beurteilungen nachvollziehen zu können und Entscheide gemeinsam zu tragen. (Direktion für Bildung und Kultur 2013, 9)

Im Rahmen eines sogenannten »Zuweisungsgesprächs«, das im 3. Quartal des 6. Schuljahres durchzuführen ist, haben das Schulkind, die Lehrperson und die Eltern die Aufgabe, in einem gemeinsamen Gespräch die Zuweisung zu einer Schulart auf der Sekundarstufe I vorzunehmen. Zu den institutionellen Vorgaben gehört, dass die Schülerinnen und Schüler in die Entscheidung miteinbezogen werden. Es

1 Die vier Schularten auf der Sekundarstufe I sind das »Langzeitgymnasium«, die »Sekundarschule«, die »Realschule« und die »Werksschule«.

gilt, das Zuweisungsgespräch mit Bezug auf ein Beurteilungsraster zu führen, das die Lehrperson ausfüllt und anlässlich des Zuweisungsgesprächs mit dem Kind und den Eltern bespricht.² Können sich das Kind, die Lehrperson und die Eltern nicht über eine Zuweisung in eine Schulart der Sekundarstufe I einigen, unterzeichnen sie gemeinsam das Formular ›fehlende Einigung‹. Dies hat zur Folge, dass die Zuweisung durch eine Übertrittskommission vorgenommen wird.

2.2 Datengrundlage

Es liegen insgesamt elf Zuweisungsgespräche vor. Die folgenden Ausführungen basieren auf einer Auswahl von vier Zuweisungsgesprächen.³ Die Gespräche wurden im Jahr 2011 im Kanton Zug von einer Lehrerin durchgeführt und mit Einwilligung der Beteiligten aufgezeichnet. Einzelne Gespräche durften gefilmt werden, andere liegen lediglich als Tondatei vor.

Die Besonderheit der Gespräche besteht darin, dass nicht die Lehrperson für die Moderation des Gesprächs verantwortlich ist, sondern dass die Gesprächsleitung von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Die Schulkinder haben also die Aufgabe, das Gespräch zu eröffnen, durch die verschiedenen Phasen des Gesprächs zu führen und das Gespräch formell zu beenden. Das bedeutet, dass mit Bezug auf die Gesprächsmoderation die Rollenverteilung, wie sie für institutionelle Gespräche eigentlich typisch ist, nicht im üblichen Sinne wahrgenommen wird. Hervorzuheben gilt es dabei, dass das Delegieren der Moderationsrolle an die Schülerinnen und Schüler nicht institutionell vorgegeben ist. Die Entscheidung, die Moderationsaufgabe den Kindern zu übertragen, wurde von der Lehrerin, die die vorliegenden Gespräche geführt hat, individuell gefällt.

Die Schülerinnen und Schüler wurden vor den Zuweisungsgesprächen durch die Lehrerin instruiert, worin ihre Aufgabe bestehen würde. Es standen ihnen während des Zuweisungsgesprächs verschiedene Hilfsmittel zur Verfügung, die dazu

-
- 2 Die Elemente, die dabei berücksichtigt werden, sind ›Fachkompetenzen‹, ›Lernkompetenzen‹, ›Sozialkompetenzen‹, ›Selbstkompetenzen‹ sowie die Leistungsentwicklung und die Noten in den Fächern ›Deutsch‹, ›Mensch & Umwelt‹ und ›Mathematik‹.
 - 3 Ausschlaggebend für die Auswahl der Gespräche war, dass verschiedene Konstellationen abgedeckt sein sollten: Es sollten beide Geschlechter vertreten sein (also mindestens eine Schülerin bzw. ein Schüler), es sollte auch mindestens ein Gespräch dabei sein, bei dem beide Eltern anwesend waren. Außerdem sollte auch ein Gespräch dabei sein, bei dem keine Einigung zustande kam.

dienten, den vorher festgelegten Gesprächsablauf einzuhalten. Dazu gehörten ein ›Spielplan‹ und eine ›Spielfigur‹. Auf dem Spielplan waren verschiedene Phasen des Gesprächs dargestellt, die es zu durchlaufen galt (Begrüßung, Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung usw.). Die Spielfigur wurde nach der Beendigung jeder Gesprächsphase auf das jeweils nächste Feld gesetzt. Dies sollte den Schülerinnen und Schülern helfen, die Übersicht über den Gesprächsverlauf zu bewahren.⁴

Das Zuweisungsgespräch A dauerte 50:36 Minuten (Bild und Ton). Anwesend waren der Schüler, die Lehrerin, die Mutter und der Vater. In diesem Gespräch wurde keine Einigung erzielt. Der Schüler plädiert für die Zuweisung in die Sekundarschule, während die Lehrerin die Realschule vorschlug. Die Eltern waren anfänglich noch unentschieden, schlossen sich dann aber im Verlauf des Gesprächs der Einschätzung der Lehrerin an und sprachen sich schließlich ebenfalls für die Zuweisung in die Realschule aus.⁵ Das Zuweisungsgespräch B dauerte 16:55 Minuten (nur Ton). Anwesend waren die Schülerin, die Lehrerin, die Mutter und der Vater. In diesem Gespräch wurde eine Einigung erzielt: Die Schülerin würde ins Gymnasium übertreten. Das Zuweisungsgespräch C dauerte 19:55 Minuten (nur Ton). Anwesend waren der Schüler, die Lehrerin und die Mutter. In diesem Gespräch wurde eine Einigung erzielt: Der Schüler würde in die Sekundarschule (Stufe A) übertreten. Das Zuweisungsgespräch D dauerte 15:18 Minuten (Bild und Ton). Anwesend waren der Schüler, die Lehrerin und die Mutter. In diesem Gespräch wurde eine Einigung erzielt: Der Schüler würde ins Gymnasium übertreten.

4 Ob es angesichts der wegweisenden Entscheidung, die es in den Zuweisungsgesprächen zu fällen gilt, didaktisch sinnvoll ist, von einem *Spielplan* und einer *Spielfigur* zu sprechen, ist fraglich.

5 Weil in diesem Fall keine Einigung zustande kam, wurde die Zuweisungsentscheidung an die Übertrittskommission delegiert.

3. Partizipation aus erziehungswissenschaftlicher und aus gesprächslinguistischer Perspektive

Wie aus den obigen Ausführungen sehr deutlich hervorgeht, ist das im Kanton Zug praktizierte Übertrittsverfahren explizit dem pädagogischen Prinzip der ›Partizipation‹ (im Sinne der schüler- und elternseitigen Teilhabe an schulischen Entscheidungsprozessen) verpflichtet. Dabei wird vonseiten der Zuger Schulbehörden nicht nur die Bedeutung des Mitspracherechts hervorgehoben, sondern es wird auch der Stellenwert der Transparenz der Entscheidungsprozesse betont.⁶

Da der Partizipationsbegriff sowohl in verschiedenen praktischen Anwendungsfeldern als auch in unterschiedlichen disziplinären Zusammenhängen Verwendung findet, ist es für die folgenden Überlegungen wichtig, kurz auf einige grundlegende Unterschiede zwischen dem erziehungswissenschaftlichen und dem gesprächsanalytischen Verständnis von Partizipation hinzuweisen. Entlang dieses unterschiedlichen Begriffsverständnisses sollen anschließend empirische Beobachtungen gemacht werden, die auf die Frage hinauslaufen, ob und wie die Ansprüche bezüglich der schülerseitigen Partizipation in den vorliegenden Gesprächen eingelöst werden.

Reichenbach (2006) weist in seiner Überblicksdarstellung zu den wissenschaftsgeschichtlichen und ideologischen Hintergründen des Partizipationsdiskurses darauf hin, dass sich die Partizipation als Konzept und als Forderung aus sehr unterschiedlichen Quellen speist, wobei es zwischen den vielfältigen Ausprägungen der

6 Um die Bedeutung zu illustrieren, die der gemeinsam zu treffenden Entscheidung im Rahmen dieses Übertrittsverfahrens von offizieller Seite beigemessen wird, sei ein weiterer Ausschnitt aus der bereits erwähnten Informationsbroschüre zitiert: »Der Kanton Zug kennt seit 1993 das prüfungsfreie Übertrittsverfahren von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. In all diesen Jahren hat dieses Verfahren ein sehr positives Echo ausgelöst. Denn die Zusammenarbeit von Erziehungsberechtigten, Kindern und Lehrpersonen ermöglicht es, die richtige Schullaufbahn für die Kinder zu wählen. Im Kanton Zug ist das Übertrittsverfahren also nicht einfach ein Entscheid, der hinter verschlossenen Türen gefällt wird. Es ist ein Prozess, in den alle einbezogen sind, zum Wohl des Kindes und der Schule« (Direktion für Bildung und Kultur 2013, 3).

Partizipationsideologie letztlich nur wenige Gemeinsamkeiten gebe.⁷ Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive lässt sich Partizipation bestimmen als »das Ausmaß von Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungsprozesse mittels Interaktionsprozessen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, Kindern und Eltern« (Reichenbach 2006, 55). Dieses Verständnis von Partizipation legt den Fokus auf die Teilhabe an Entscheidungsprozessen.⁸ Den meisten Modellen liegt die Vorstellung einer hierarchischen Stufung unterschiedlicher Partizipationsgrade zugrunde. Wenn die Mitglieder einer Gruppe das volle Mitspracherecht haben, ohne irgendwelchen Restriktionen zu begegnen, dann ist zumeist von echter oder von totaler Partizipation die Rede. Wenn hingegen lediglich suggeriert wird, dass ein Mitspracherecht bestehe, wird der Begriff der Pseudopartizipation verwendet (vgl. Reichenbach 2006). Je nachdem, wie die Einflussmöglichkeiten ausgestaltet sind, können verschiedene Grade der Partizipation unterschieden werden. So schlägt Hart (1992) eine achtstufige Typologie der Partizipation vor, die sich speziell auf die Beziehung(en) zwischen Erwachsenen und Kindern bezieht.⁹ Demgegenüber formuliert Shier (2001) ein fünfstufiges Modell kindlicher Partizipation, in dem nicht nur die Mitsprachemöglichkeiten (»opportunities«) aufseiten der Kinder, sondern auch die institutionalisierten erwachsenenseitigen Verpflichtungen (»obligations«) eine zentrale Rolle spielen. In anderen Modellen wiederum (vgl. z. B. Oser/Biedermann 2006) wird zwischen verschiedenen Formen der

7 So spielen etwa in den Ausführungen von Maleš, Kušević und Širanović (2014) nicht pädagogische, sondern vor allem rechtliche Überlegungen eine zentrale Rolle. Die Autorinnen leiten das Postulat, Kinder an der Interaktion zwischen Schule und Eltern partizipieren zu lassen, aus der UN-Kinderrechtskonvention ab: »If the principle objective of family-school cooperation is indeed the child's well-being, then it is reasonable to expect that the child be given an active role in situations of direct family-school cooperation, in the light of Article 12 of the Convention, which emphasises the right of the child to express his or her own views freely in all matters affecting him or her« (Maleš et al. 2014, 7).

8 Auf eine besondere Problematik, die mit dem erziehungswissenschaftlichen Partizipationsbegriff verknüpft ist, machen Oser/Biedermann (2006, 17) aufmerksam: »Der Gebrauch des Partizipationsbegriffs zeichnet sich dadurch aus, dass deskriptive und normative Aspekte häufig durcheinandergeworfen werden. Gerade dann, wenn die normativen Erwartungen auf positive Verhaltens- und Einstellungsänderungen ausgerichtet sind, ist die terminologische Unklarheit mitunter besonders groß.«

9 In Harts (1992) viel diskutiertem Modell, das auf der Metapher einer achtstufigen Leiter aufbaut, bilden die untersten drei Stufen (1. »manipulation«, 2. »decoration« und 3. »tokenism«) den Bereich dessen, was Hart (a. a. O., 8) »non-participation« nennt. Als eigentliche »degrees of participation« werden die darauf aufbauenden Stufen (4. »assigned but informed«, 5. »consulted and informed«, 6. »adult-initiated, shared decisions with children«, 7. »child-initiated and directed« und 8. »child-initiated, shared decisions with adults«) bezeichnet.

Partizipation unterschieden, ohne dass dabei die Erwachsenen-Kind-Relation eine besondere Rolle spielt. Wie aus den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Typologien hervorgeht, ist für die spezifische Qualität von Partizipation entscheidend, dass Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungsprozesse vorhanden sind. Wie diese Einflussmöglichkeiten in Interaktionsprozessen konkret ausgestaltet sind, d. h., unter welchen kommunikativen Rahmenbedingungen und mithilfe welcher sprachlicher Mittel die Entscheidungsprozesse letztlich vollzogen werden, bildet in der Regel nicht das Hauptinteresse des erziehungswissenschaftlichen Partizipationsdiskurses.

Im Unterschied zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Partizipation spielt für die gesprächslinguistische Verwendung des Partizipationsbegriffs der Aspekt der Teilhabe an Entscheidungsprozessen zunächst keine entscheidende Rolle. Im Vordergrund steht vielmehr die Frage, welche Formen der Beteiligung an Gesprächen grundsätzlich unterschieden werden können (vgl. dazu Schwitalla 2001). Wesentlich ist dabei, dass Gespräche als komplex strukturierte soziale Ereignisse verstanden werden, die von den Beteiligten gemeinsam konstituiert werden: »When we foreground participation as an analytic concept we focus on the interactive work that hearers as well as speakers engage in« (Goodwin/Goodwin 2004, 222). In dieser Hinsicht ist es aufschlussreich, auf eine begriffliche Differenzierung von Goffman (1981) Bezug zu nehmen, die zwischen unterschiedlichen Sprecher- und Hörerrollen unterscheidet. Mit Goffman lässt sich die Sprecherrolle in verschiedene Typen untergliedern (Animator, Autor, Auftraggeber), und ebenso kann auch die Hörerrolle nach unterschiedlichen Kriterien differenziert werden (Adressaten, Randpersonen [»bystanders«], wahrgenommene Mithörende [»overhearers«], unbemerkte Lauschende [»eavesdroppers«] usw.). Die verschiedenen Beteiligungsrollen sind mit jeweils anderen kommunikativen Verhaltensweisen, Verpflichtungen und Erwartungen verbunden, wobei soziale und situationale, aber auch individuelle und institutionelle Faktoren für die Etablierung von Beteiligungsrollen zentral sind. Mit dem Konzept der Partizipation lässt sich auch die gesprächsanalytische Prämisse verbinden, wonach in der Interaktion gemeinsam Sinn konstruiert wird:

Interaktionsteilnehmer machen einander laufend Interpretationsangebote des Vorangegangenen und Sinnangebote für Nachfolgendes und lassen dadurch fortwährend erkennen, was sie zu einem gegebenen Zeitpunkt für (relevante) Realität halten. (Hitzler 2012,14)

Hinsichtlich der Frage, wie sich die Beteiligungsrollen in den vorliegenden Zuweisungsgesprächen ausgestalten, ist einerseits der institutionelle Kontext von Bedeu-

10 Institutionelle Kommunikation zeichnet sich in der Regel dadurch aus, dass die Person, die die Institution vertritt, spezifische Rederechte für sich in Anspruch nehmen darf. Dazu gehört bspw. das Recht (und zumeist auch die Pflicht) der Gesprächsleitung:

The restriction of ›rights to initiate‹ [...] permits the institutional representative to maintain control over the substance of the interaction, as well as its overall structure, particularly its beginning, end, and internal phase transitions. (Heritage/Clayman 2010, 38)

Andererseits spielt für die folgenden Überlegungen auch der Umstand eine wichtige Rolle, dass es sich um Gespräche handelt, an denen mehrere Erwachsene und jeweils ein Kind beteiligt sind. Dies ist, wie Butler/Wilkinson (2013) hervorheben, für das Kind eine besondere kommunikative Herausforderung:

Children may, arguably, be understood to occupy a somewhat special space within adult-dominated multi-party interaction. While, like adults, they need to attend closely to the organisation of members and interactions in order to secure participation within the conversation(s) and to recognise and produce relevant methods for establishing a space to initiate talk, children face an additional challenge of managing their rights not just as speakers, but as children – with all the expectations and limitations that this may entail. (Butler/Wilkinson 2013, 38)

Für die analytische Auseinandersetzung mit den folgenden Zuweisungsgesprächen gilt es somit, die folgenden vier Punkte zu beachten. Bei den Zuweisungsgesprächen handelt es sich a) um institutionelle Gespräche, b) um Gespräche, die sowohl zwischen Erwachsenen und einem Kinder als auch zwischen Erwachsenen in Anwesenheit eines Kindes geführt werden, c) um Gespräche, die eine gemeinsame Entscheidung zum Ziel haben, und d) um Gespräche, die von den üblichen institutionellen Beteiligungsrollen abweichen.

10 »Institutional interaction involves an orientation by at least one of the participants to some core goal, task or identity (or set of them) conventionally associated with the institution in question. In short, institutional talk is normally informed by goal orientations of a relatively restricted form« (Drew/Heritage 1992, 22).

Dass nicht die Lehrerin als Vertreterin der Institution für die Moderation zuständig ist, verändert für alle am Gespräch Beteiligten die Situation grundlegend. Wie sich diese veränderte Rollenverteilung in den Gesprächen manifestiert, soll nun genauer dargestellt werden.

4. Analyse

Am Beispiel des Zuweisungsgesprächs A soll zunächst beobachtet werden, wie der Schüler Daniel die kommunikativen Aufgaben umsetzt, die mit der ihm auferlegten Rolle als Gesprächsmoderator einhergehen. Das Interesse gilt aber nicht nur dem Schüler, sondern es soll auch darauf geachtet werden, wie die anderen Beteiligten mit der ungewohnten Rollenverteilung umgehen.

4.1 Die Gesprächseröffnung

Die Situation zu Beginn des ersten Transkriptausschnitts ist, dass alle vier Beteiligten im Schulzimmer an einem Tisch sitzen. Die Lehrerin und die Eltern sind gerade damit beschäftigt, den informellen Vorspann des Zuweisungsgesprächs konversationell abzuschließen, als der Schüler erstmals das Wort ergreift:

Datum 1: Gespräch A¹¹ (Etablierung der Moderationsrolle)

- 01 DA das isch mini schpiilfigür und das isch än schpiilplan, (-)**
das ist meine Spielfigur und das ist ein Spielplan
- 02 LP de DANiel wott glaub grad stArte gäll?**
daniel möchte glaube ich gerade starten gell
- 03 DA ((nickt))**
- 04 LP das isch guet, ähm (-) ich säg gar nöd VILL,**
das ist gut ähm (.) ich sage gar nicht viel
- 05 de daniel hät ine vilicht scho chli öpis verzEllt**
daniel hat ihnen vielleicht schon ein klein wenig erzählt (-)

11 DA: Schüler; LP: Lehrperson; MU: Mutter; VA: Vater.

- 06 **was hüt uf si ZUEchunnt?**
was heute auf sie zukommt
- 07 **MU ((schüttelt den Kopf)) nüüt**
- 08 **VA nöd würklech**
nicht wirklich
- 09 **MU nüt**
nichts
- 10 **LP nöd vill? (-) guet- ja dä lömmer üs la überrÄsche**
nicht viel (.) gut dann lassen wir uns überraschen
- 11 **DA [ich freu mich dass ier cho sind]**
[ich freue mich dass ihr gekommen seid]
- 12 **LP [jetzt tuen ich no schnäll d FÄnschter] zue**
[jetzt mache ich noch schnell die fenster] zu
- 13 **TÖrf ich na schnell d fänschter zuetue?**
darf ich noch schnell die fenster zumachen
- 14 **<<leiser> nu ganz schnell> wüll susch isch so luut**
<<leiser> nur ganz schnell> weil sonst ist es so laut
- 15 **d oberstüfler hend jetzt uus (.) de ischs immer rächt**
luut
die oberstufenschüler haben jetzt aus da ist es immer recht
laut
- 16 **(10 Sek.)**
- 17 **LP ssoo. (--) also (-) törfsch du starte**
so also (dann) darfst du starten
- 18 **DA ich freu mich dass ier cho sind und (-) ja ähm**
ich freue mich dass ihr gekommen seid und ja ähm
- 19 **[((versetzt seine Figur)) (2,0)]**
- 20 **ich bin sehr stolz uf min mathitest ähm**
ich bin sehr stolz auf meinen mathetest ähm

In Z. 01 unternimmt der Schüler mit der Bemerkung »Das ist meine Spielfigur und das ist ein Spielplan« einen ersten Versuch, seine Rolle als Moderator des Gesprächs wahrzunehmen und den offiziellen Beginn des Zuweisungsgesprächs zu markieren. Die Lehrerin greift diesen Gesprächseröffnungszug in Z. 02 auf, indem sie sich an die Eltern richtet und darauf hinweist, dass Daniel mit dem offiziellen Teil des Gesprächs beginnen wolle. Weil dies, wie die Lehrerin vermutet, für die Eltern nicht erkennbar ist, sieht sie sich dazu veranlasst, Daniels Absicht metakommunikativ zu thematisie-

ren, um damit die Aufmerksamkeit der Eltern auf den Beginn des institutionellen Teils des Gesprächs zu richten. Dies wird von Daniel mit einem Kopfnicken bestätigt (Z. 03), was die Lehrerin mit der Bemerkung »Das ist gut« (Z. 04) kommentiert. An dieser übergaberelevanten Stelle könnte Daniel nun die Gesprächsleitung übernehmen, aber die Lehrerin setzt ihren Gesprächsbeitrag mit einer Einschubsequenz fort, und zwar wendet sie sich erneut an die Eltern und teilt ihnen mit, dass sie gar nicht viel sagen wolle, um dann aber doch danach zu fragen, ob Daniel sie über das Gespräch informiert habe. Der von Daniel initiierte Übergang zum offiziellen Teil des Zuweisungsgesprächs wird also vorerst durch die Zwischenbemerkung der Lehrerin verzögert. Als beide Eltern verneinen, über das Gespräch orientiert zu sein (Z. 07–09), nutzt die Lehrerin diese Gelegenheit nicht, die Eltern über die Besonderheiten der Gesprächsführung im folgenden Gespräch in Kenntnis zu setzen, sondern schließt die Sequenz mit der Bemerkung ab »gut, dann lassen wir uns überraschen« (Z. 10). Daniel interpretiert diesen Kommentar der Lehrerin als Aufforderung, noch einmal mit der Gesprächseröffnung zu beginnen. In Z. 11 gibt er zu erkennen, dass er die Gesprächsleitung erneut übernehmen will, indem er zum Ausdruck bringt, dass er sich über das Erscheinen der Angesprochenen freue. Er verwendet eine konventionalisierte Formel, die in institutionellen Gesprächen oft zur Anwendung kommt, wenn es darum geht, den Beginn des offiziellen Teils des Gesprächs zu signalisieren. Sein zweiter Versuch, die Moderationsrolle wahrzunehmen, wird allerdings erneut durch die Lehrerin unterbrochen, die ankündigt, noch schnell die Fenster schließen zu wollen. Sie begründet die Unterbrechung mit dem Lärm, der von draußen ins Schulzimmer dringt (Z. 12–15). Als sie nach 10 Sekunden wieder am Tisch sitzt, weist sie Daniel seine Beteiligungsrolle erneut zu, indem sie ihm die Erlaubnis erteilt, er dürfe nun starten (Z. 17). Es kommt in der Folge zu einem dritten Versuch Daniels, das Gespräch zu eröffnen. Der Schüler wiederholt, dass er sich über das Erscheinen der Angesprochenen freue, und nun gelingt schließlich der Einstieg in die erste Phase des Zuweisungsgesprächs.

Wie man an dieser Eröffnungsphase erkennen kann, verursacht die Etablierung der Beteiligungsstrukturen einen erheblichen kommunikativen Aufwand. Auffallend ist dabei erstens, dass Daniels Moderationsrolle von den Eltern zunächst nicht erkannt wird, und zweitens, dass dem Schüler die Handlungsermächtigung von der Lehrerin zweimal entzogen wird, sodass also erst sein dritter Versuch, die Leitung des Gesprächs zu übernehmen, von Erfolg gekrönt ist. Obwohl die Lehrerin den Schüler »auf Augenhöhe« (Beier 2011) heben will, indem sie ihm die Moderationsrolle überträgt, entzieht sie ihm die zugewiesene Beteiligungsrolle mehrfach wieder und bringt dadurch (ungewollt) zum Ausdruck, welches die eigentlichen Hierarchien in dieser Gesprächskonstellation sind.

4.2 Fehlende Akzeptanz

Dass dem Schüler die Rolle als Gesprächsleiter nur unter Vorbehalt zugebilligt wird, ist auch an anderen Gesprächssequenzen ersichtlich. In den Z. 01 bis 05 des folgenden Transkriptionsausschnitts liest der Schüler zunächst einen vorbereiteten Text vor. Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt aus einer schriftlich formulierten Selbsteinschätzung. Danach übergibt er der Lehrerin das Wort. Die elternteilige Reaktion auf diese Redezuweisung ist symptomatisch für die ambivalente Situation, mit der sich der Schüler konfrontiert sieht:

Datum 2: Gespräch A (Lachen)

- 01 DA ich freue mich auf neue aufgaben themen und herausfor-
derungen (.)
- 02 es macht mir großen spaß mein wissen zu erweitern (.)
- 03 in meiner freizeit betreibe ich die verschiedenen hob-
bys intensiv (.)
- 04 teils bin ich in außerschulischen aktivitäten musik (.)
sport und
- 05 (1,5)
- 06 LP mh=hm ((nickt)) (-) ok,
- 07 DA und jetzt übergib ich das wort frau hanselmann
- 08 MU [((lacht))]
- 09 VA [((lacht))]
- 10 LP [((lacht))]

Die vorgelesene Selbsteinschätzung bricht in Z. 04 relativ unvermittelt ab, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass der Schüler bei der Formulierung der schriftlich vorbereiteten Selbsteinschätzung nur bis zu diesem Punkt gekommen ist. Was in der Folge geschieht, ist, dass die Lehrerin in Z. 06 die Selbstbeurteilung des Schülers als vollzogen ratifiziert.¹² Mit Blick auf die Sequenzialität ist nun entscheidend, dass der Schüler die nonverbale und verbale Ratifizierung der Lehrerin als Grenzmarkierung (»boundary marker«; vgl. dazu Deppermann 2008, 76) interpretiert (Z. 06), was ihn dazu veranlasst, in eine neue Phase des Gesprächs überzuleiten. In dieser nächs-

12 Inwiefern die Lehrerin auch inhaltlich mit der Selbsteinschätzung des Schülers übereinstimmt, ist an dieser Stelle des Gesprächs noch offen.

ten Gesprächsphase ist es vorgesehen, dass die Lehrerin ihre Einschätzung des Schülers präsentiert. Der Schüler vollzieht diese Überleitung, indem er mit einem metakommunikativen Kommentar der Lehrperson das Wort übergibt (Z. 07). Er kommt seiner Rolle als Moderator nach, indem er – zwar relativ förmlich, aber völlig korrekt – der Lehrerin das Rederecht erteilt. Die Reaktion der Eltern besteht darin, dass sie sich lachend der Lehrerin zuwenden (Z. 08 und 09). Das Lachen der Eltern ist unmissverständlich als Kommentar auf die Gesprächshandlung ihres Sohnes zu beziehen, und zwar bringen die Eltern damit zum Ausdruck, dass sie von der kommunikativen Handlung ihres Sohnes überrascht sind. Die Lehrerin stimmt zwar in dieses Lachen ein, sie tut dies aber in Reaktion auf das Lachen der Eltern. Ihr Lachen ist also nicht als Kommentar auf die Äußerung des Schülers, sondern als eine an die Eltern gerichtete Bestätigungshandlung zu werten. Denn durch das elternseitige an die Lehrperson adressierte Lachen wird nonverbal eine konditionelle Relevanz erzeugt.¹³ Die Lehrerin sieht sich zu einer Reaktion – in diesem Fall zu einem Mitlachen – veranlasst. Nicht mitzulachen, könnte für die Beziehungsgestaltung heikel sein (vgl. dazu Kotthoff 1998). Daniel zeigt auf das Lachen der Erwachsenen keine verbale Reaktion, und weil auch sein nonverbales Verhalten keine eindeutigen Rückschlüsse zulässt, kann nur gemutmaßt werden, welche Wirkung das Lachen der Eltern und der Lehrerin bei ihm erzeugt. Dennoch zeigt sich hier eines sehr deutlich: Der Schüler ist darum bemüht, die ihm übertragene Moderationsrolle getreu den Vorgaben auszuführen. Dabei sieht er sich vonseiten der anwesenden Erwachsenen mit einer Reaktion konfrontiert, die ihm zu verstehen gibt, dass seine kommunikativen Handlungen Irritationen auslösen und Lachen zur Folge haben. Dass dies in einer für den Schüler äußerst ernsthaften Situation geschieht, nämlich in einem für die künftige schulische Laufbahn entscheidenden Zuweisungsgespräch, illustriert die hochgradig problematische Ambivalenz zwischen Anspruch und Umsetzung einer am Ideal der Partizipation orientierten Rollenverteilung. Es manifestiert sich an diesem Gesprächsausschnitt ein grundlegender und für den Schüler wohl kaum auflösbarer Widerspruch zwischen der ihm aufgetragenen Aufgabe und dem Gesprächsverhalten der Erwachsenen.

13 Mit konditionellen Relevanzen sind lokale Zugzwänge gemeint: Wenn eine Äußerung (z. B. ein Gruß) dazu bestimmt ist, eine spezifische Reaktion (z. B. einen Gegengruß) zu evozieren, dann wird diese Eigenschaft als konditionelle Relevanz bezeichnet (vgl. Hausendorf 2007, 228 ff.).

4.3 Asymmetrien in der Beendigungsphase

Auch in der Beendigungsphase des Zuweisungsgesprächs A kann beobachtet werden, wie asymmetrisch die Kommunikation organisiert ist. In Datum 3 lassen sich diesbezüglich zwei Beobachtungen anstellen. Zum einen wird der Schüler auch in dieser Phase des Gesprächs auf seine Moderationsrolle verpflichtet, indem er von der Lehrerin aufgefordert wird, noch den Abschluss des Gesprächs einzuleiten. Zum anderen äußern die Lehrerin und die Mutter Zustimmungssignale, nachdem der Schüler der Aufforderung nachgekommen ist, das Gespräch als offiziell abgeschlossen zu erklären. Diese Ratifizierung der schülerseitigen Gesprächshandlung durch die Erwachsenen illustriert ebenfalls kommunikative Asymmetrie:

Datum 3: Zuweisungsgespräch A (Gesprächsschluss)

- 01 LP okey (.) jaa (.)
- 02 ja aso du dörfsch mich nöd FALsch [verschtah gäll,] ich wott
ja also du darfst mich nicht falsch verstehen gell ich will
- 03 DA [((nickt))]
- 04 LP würrklich nid ähm (.) dir sägä du MUEsch das mache; (.)
wirklich nicht ähm dir sagen du musst das machen
- 05 sondern etz lömmers Offe,
sondern jetzt lassen wir es offen
- 06 und dänn tüänds nöd MIR entscheide sondern dä RÄktor;
und dann tun es nicht wir entscheiden sondern der Rektor
- 07 DA ((nickt))
- 08 LP guet; dänn sind mr ja scho fertig gäll?
gut dann sind wir ja schon fertig gell
- 09 machsch no de ABSchluss?
machst du noch den Abschluss
- 10 DA s hät mich gfreut das ihr cho sind a das übertrittsgschpröch;
es hat mich gefreut dass ihr gekommen seid an das übertrittsgespräch
- 11 LP okey guet
- 12 MU guet hä;

In den Z. 01 bis 05 versichert die Lehrerin Daniel zunächst nochmals, dass sein Wille, in die Sekundarschule überzutreten, respektiert werde und dass aufgrund der fehlenden Einigung noch kein Zuweisungsentscheid gefällt werde. Dies quittiert Daniel zweimal mit einem Nicken (Z. 03 und 06). Daraufhin fordert ihn die Lehrerin in Z. 07 auf, noch den Abschluss des Gesprächs zu machen. Auch in diesem Fall ist es so, dass die Lehrerin dem Schüler den Auftrag erteilt, seine ihm schon mehrfach übertragene Rolle als Gesprächsmoderator wahrzunehmen und eine spezifische Handlung, nämlich die offizielle Beendigung des Gesprächs, vorzunehmen. Die Verantwortung für die planmäßige Durchführung des Gesprächs wird also bis zum Schluss von der Lehrerin wahrgenommen. Obwohl sie das »right to initiate« (Heritage/Clayman 2010) eigentlich an den Schüler abgegeben hat, greift sie systematisch in die Strukturierung des Gesprächs ein und unterläuft damit die von ihr etablierte Rollenverteilung. Daniel kommt der Aufforderung der Lehrerin nach, indem er in Z. 09 sagt: »Es hat mich gefreut, dass ihr an das Übertrittsgespräch gekommen seid.« Dass er das Gesprächsende nicht selbstinitiiert markiert, sondern viel eher eine ihm auferlegte schulische Aufgabe löst, ist auch an der monotonen Stimmlage seines abschließenden Votums erkennbar.

Bezeichnend für die asymmetrische Verteilung der kommunikativen Möglichkeiten ist darüber hinaus auch, dass sowohl die Lehrerin als auch die Mutter die Schlussformulierung des Schülers mit einem »gut« ratifizieren. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass es sich bei diesem Gespräch um eine Kommunikationssituation unter Ungleichem handelt. Das Bedürfnis der Lehrerin und der Mutter, dem Schüler zu signalisieren, dass seine Bemühungen honoriert werden, mag zwar nachvollziehbar sein; es ist aber letztlich ebenfalls Ausdruck dafür, dass es sich hier um eine Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind und nicht um ein Gespräch unter Gleichberechtigten handelt. Obwohl dem Schüler die Leitung des Gesprächs übertragen wird, bleiben gewisse kommunikative Handlungen (wie etwa das Ratifizieren) den Erwachsenen vorbehalten. In Ergänzung zu Heritage/Clayman (2010), die das »right to initiate« als ein Privileg der institutionellen Moderationsrolle erwähnen, wäre mit Blick auf die vorliegenden Daten auch das »right to ratify« zu nennen, das – vor allem in pädagogisch angelegten Erwachsenen-Kind-Interaktionen – einseitig bei den Erwachsenen liegt.

4.4 Reden mit Anwesenden und reden über Anwesende

Ein weiterer Aspekt struktureller Ungleichheit, der sich im Zuweisungsgespräch A beobachten lässt, betrifft die Art und Weise, wie die Erwachsenen *mit* dem Schüler und *über* den anwesenden Schüler sprechen. Der Schüler ist in diesem Gespräch sowohl Gesprächspartner als auch Gesprächsthema. Es handelt sich dabei um ein Phänomen, das in mehreren gesprächslinguistischen Studien zur institutionellen Kommunikation mit Kindern dokumentiert ist (vgl. z. B. Schwabe 2006; Hitzler 2012, 2013; Kelle/Ott 2012). Dabei gilt es, zwischen einerseits dem Modus des ›Redens über‹ und andererseits dem teilweise sehr schnellen *Wechsel* des ›Redens mit‹ und des ›Redens über‹ zu unterscheiden. Das Reden über das Kind in Anwesenheit des Kindes kann mit Schwabe (2006, 96) als »verhindernder Zug« bezeichnet werden, und zwar insofern, als der Person, über die geredet wird, die Möglichkeit genommen wird, das Rederecht an einer übergaberelevanten Stelle zu ergreifen. Eine anwesende Person nicht zu adressieren, sondern zum Gegenstand des Gesprächs zu machen, hat deutliche Auswirkungen auf den weiteren Verlauf der Interaktionssequenz.

Auch der Wechsel des ›Redens über‹ und des ›Redens mit‹ ist ein kommunikatives Verfahren, das in institutionellen Gesprächen mit Kindern eine gesprächssteuernde Wirkung entfaltet. Auffallend ist, wie häufig – fast schon systematisch – die Lehrerin im Zuweisungsgespräch A diese schnellen Wechsel praktiziert. Oft adressiert sie Daniel direkt, um dann im selben Redebeitrag in die dritte Person und damit in den Modus des ›Redens über‹ zu wechseln. Datum 4 ist ein Beispiel, das diese hybride Adressierungsstrategie illustriert:

Datum 4: Gespräch A (Referenzwechsel der Lehrerin)

- 01 **LP** **und ich ha dir (.) drüü vier mal gseit (-)**
 und ich habe dir drei vier mal gesagt (-)
- 02 **Daniel, lueg bi dir; du muesch dIni sache ha,**
 daniel schau bei dir du musst deine Sachen haben
- 03 **was de KÜrt het das isch dänn siis problem**
 was kurt hat das ist dann sein problem
- 04 **das isch siini sach (.)**
 das ist seine sache (.)
- 05 **aber es isch im fascht WIChtiger gsi am KÜrt z**
 hälfe
 aber es war ihm fast wichtiger kurt zu helfen

- 06 **und det hetsch no chönne ä BESSeri note usehole (.)
wirklech**
und dort hättest du noch eine bessere note rausholen
können wirklich
- 07 **und du hesch (.) wie am schluss fascht zwenig ziit
gha**
und du hast wie am schluss fast zu wenig zeit gehabt
- 08 **und ich han s gfühl gha er hät so ächli dänkt**
und ich habe das gefühl gehabt er hat so ein bisschen
gedacht
- 09 **<<f>jaa ich HAS ja,> und ich chan bim KURt luege,**
ja ich habe es ja und ich kann bei kurt schauen

Die Lehrerin beginnt zunächst mit einer direkten Anrede Daniels in der 2. Person. Die Zeilen 02 bis 04 sind ein Eigenzitat der Lehrerin. In Z. 05 wechselt die Lehrerin dann in die dritte Person, um in Z. 06 wieder in die zweite Person zurückzuwechseln. In Z. 08 erfolgt ein erneuter Wechsel in die dritte Person. Bei diesen Wechseln handelt es sich um eine Adressierungsstrategie, die aufseiten der Lehrerin während des gesamten Gesprächs häufig beobachtbar ist. Auch die Mutter praktiziert dieses Gesprächsverhalten, wenn auch weniger ausgeprägt.¹⁴ Ein Beispiel dafür wäre Datum 5:

Datum 5: Gespräch A (Referenzwechsel der Mutter)

- 01 **MU dütsch (.) dütsch lehrt er au nöd.**
deutsch deutsch lernt er auch nicht
- 02 **das isch jetzt halt Öpis wo du nöd lehrsch-**
Das ist jetzt halt etwas was du nicht lernst
- 03 **(3.0)**
- 04 **han ich s gfühl- (--) französisch tuesch öpema d
wörtli**

14 Beim Vater ist dieser Wechsel von Reden mit dem Sohn und Reden über den Sohn nicht beobachtbar. Interessanterweise spricht der Vater während des gesamten Gesprächs nie mit dem Sohn, und er spricht auch kaum über ihn. Die Gesprächsbeiträge des Vaters sind mehrheitlich auf das Übertrittsverfahren gerichtet.

habe ich das gefühl (-) französisch tust du manchmal
die wörter

→ 05

abschri:be (.) aber ned dass ich ihn würd abfrage

abschreiben (.) aber nicht dass ich ihn abfragen würde

Im Unterschied zu Hitzler (2013), die in solchen Wechseln des ›Redens über‹ und des ›Redens mit‹ in erster Linie die Lösung eines Adressierungsproblems sieht, möchte ich mit Blick auf die vorliegende Frage nach der Ausgestaltung unterschiedlicher Beteiligungsrechte in schulischen Elterngesprächen stärker den Aspekt der Ungleichheit kommunikativer Ressourcen in den Vordergrund stellen. Für *Erwachsene* mögen sich diese Adressierungswechsel in Gesprächen, in denen mit einem Kind und über dieses Kind gesprochen wird, durchaus als »Lösung der Schwierigkeiten des Recipient Design« (Hitzler 2013, 118) anbieten. Den *Kindern*, die an diesen Gesprächen beteiligt sind, scheint diese kommunikative Strategie hingegen nicht offenzustehen. Nun lässt sich freilich aus dem Nichtvorhandensein solcher Adressierungswechsel aufseiten der Kinder nicht ableiten, dass ihnen diese rhetorische Strategie prinzipiell nicht offenstünde. Die Tatsache jedoch, dass sich solche Adressierungswechsel weder in den vorliegenden Gesprächen noch in der Literatur, die sich mit vergleichbaren Gesprächen befasst, finden lassen, kann zumindest als ein Indiz dafür interpretiert werden, dass es sich hierbei um ein kommunikatives Verfahren handelt, das den Erwachsenen vorbehalten ist und das als Ausdruck kommunikativer Asymmetrie verstanden werden kann.

4.5 Zwischenfazit: Gegensätze zwischen Anspruch und Umsetzung

Ich komme zu einem ersten – allerdings noch vorläufigen – Fazit bezüglich der Frage, wie im Zuweisungsgespräch A der pädagogische Partizipationsanspruch auf der Ebene der Gesprächsführung eingelöst wird. Wie die vorliegenden Beobachtungen zeigen, lässt sich das Bestreben, die Asymmetrie im Zuweisungsgespräch zu eliminieren, nicht dadurch erreichen, dass dem Schüler die Moderationsrolle übertragen wird. Vielmehr entstehen für den Schüler ganz neue Probleme, und zwar befindet er sich in mehrfacher Hinsicht in einem »praktischen Dilemma der Gesprächsführung« (Hitzler 2012). Er ist nicht nur Interessenvertreter in eigener Sache und soll über den Weiterverlauf seiner schulischen Laufbahn mitentscheiden, sondern er befindet sich auch in einem institutionellen Gespräch mit Erwachsenen

(Lehrperson und Eltern) und sieht sich in dieser Konstellation mit zwei verschiedenen – teilweise konfligierenden – Rollen konfrontiert, nämlich mit der familialen Rolle des Sohnes und mit der institutionellen Rolle des Schülers. Dass er in dieser ohnehin schon anforderungsreichen Situation auch noch die Moderation des Gesprächs übernehmen soll, stellt ihn vor zusätzliche Herausforderungen, zumal ihm die Gesprächsleitung mehrfach wieder entzogen wird. Obwohl dem Schüler die Moderationsrolle übertragen wurde, manifestiert sich in diesem Gespräch eine ungleiche Verteilung von Initiativ- und Kontrollmöglichkeiten über das Situationsgeschehen. Seine Versuche, die Gesprächsleitung zu übernehmen, werden wiederholt gestört, was den Widerspruch zwischen der ihm zugewiesenen Moderationsrolle und den effektiven Handlungsmöglichkeiten offenbart, die ihm im Rahmen dieses Gesprächs zugestanden werden.

Die Ambivalenz, die mit dieser unkonventionellen Rollenverteilung einhergeht, betrifft jedoch nicht allein den Schüler. Auch die Lehrerin sieht sich mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. Das Dilemma der Lehrperson besteht darin, dass sie die Schülerinnen und Schüler »auf Augenhöhe« (Beier 2011) am Gespräch partizipieren lassen möchte und gleichzeitig darauf bedacht sein muss, die institutionellen Vorgaben zu erfüllen. Das führt dazu, dass sie sich an mehreren Stellen des Gesprächs nicht an die von ihr etablierten Beteiligungsrollen hält. Am Gegensatz zwischen dem konzeptionellen Anspruch an egalitäre Beteiligungsrollen und den tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten aufseiten des Schülers macht sich, mit Helsper/Lingkost (2013) gesprochen, eine »Antinomie von Autonomie und Zwang« bemerkbar. Auch Budde (2010) weist mit Blick auf die Ambivalenz, in der sich Lehrpersonen befinden, darauf hin, dass der Widerspruch zwischen Partizipationsmöglichkeiten und schulisch-normativen Vorgaben aufseiten der Lehrkräfte nicht aufgelöst werden kann: Sie schwanken zwischen Kontrolle und Abgabe von Verantwortung (a. a. O., 386f.).

Angesichts dieses von widersprüchlichen Anforderungen geprägten Versuchs, Gleichheit unter Ungleichen zu etablieren, mag eine kritische Einschätzung der Partizipationsideologie naheliegend sein: »Erzwungene oder pädagogisch geförderte Partizipation führt keineswegs immer zu vermehrter Egalität, sondern vielmehr häufig zu vermehrter Subtilität der alten und neuen Machtverhältnisse« (Reichenbach 2006, 58). Auch aus den hier präsentierten Gesprächsausschnitten geht hervor, dass die institutionell bedingten hierarchischen Strukturen auch bei veränderten Beteiligungsrollen wirksam bleiben. Der mehrfache Entzug der Moderationsrolle durch die Lehrerin zu Beginn des Gesprächs, aber auch die wiederholt geäußerten Aufforderungen an den Schüler, nun eine bestimmte Gesprächshandlung auszuführen (z. B.

»machst du noch den abschluss?«), zeigen, dass die Kontrolle über den Gesprächsverlauf bei der Lehrerin bleibt und dass der Schüler eher Ausführer eines vorbestimmten Ablaufs ist, als dass er als autonomer Moderator des Gesprächs agieren kann. Dass dem Schüler die Anerkennung der Moderationsrolle nicht zuteilwird, wird einerseits manifest, als die Eltern zu Beginn des Gesprächs gar nicht merken, dass der offizielle Teil des Zuweisungsgesprächs durch den Schüler eingeleitet wurde. Andererseits zeigt auch ihr Lachen, als Daniel der Lehrerin das Wort erteilt, dass sie seine Rolle als Moderator nicht durch ein entsprechendes Gesprächsverhalten ihrerseits anerkennen.

Auch in den anderen drei Zuweisungsgesprächen lassen sich Gesprächssequenzen finden, die den Gegensatz zwischen dem pädagogischen Anspruch an die Etablierung gleichwertiger Teilnehmerrollen und den effektiven Handlungsmöglichkeiten aufseiten der Schülerinnen und Schüler offenbaren. Allerdings lassen diese drei Gespräche auch erkennen, dass die Moderationsrolle den Schülerinnen und Schülern durchaus auch Handlungsmöglichkeiten eröffnet, die sie in einem *konventionellen* institutionellen Gespräch sonst nicht haben. Dies soll im Folgenden illustriert werden.

4.6 Erweiterung des Handlungsspielraums durch die Moderationsrolle

Im vorliegenden Datenmaterial lassen sich durchaus auch Belege finden, aus denen hervorgeht, dass die Schülerinnen und Schüler die Rederechte, die mit der Moderationsrolle einhergehen, nicht nur kennen, sondern auch für sich in Anspruch zu nehmen wissen. Der Umstand, dass mit der Moderationsrolle auch Handlungsspielräume eröffnet werden, die den Schülerinnen und Schülern in konventionellen schulischen Elterngesprächen typischerweise nicht offenstehen, vermag die grundlegende Problematik der vertauschten Beteiligungsrollen zwar nicht zu relativieren. Aber der Gesamteindruck verändert sich dennoch, und es stellen sich hinsichtlich möglicher Konsequenzen andere Fragen.

Im Zuweisungsgespräch B nimmt die Schülerin ihre Moderationsrolle sehr gewissenhaft wahr und greift mehrfach in das Gespräch ein, um den korrekten Ablauf des Gesprächs zu gewährleisten. So ist die Lehrerin im folgenden Gesprächsauschnitt gerade im Begriff, eine neue Phase des Gesprächs zu initiieren, als sie von der Schülerin darauf aufmerksam gemacht wird, dass die Selbsteinschätzung durch die Schülerin noch nicht abgeschlossen sei.

Datum 6: Gespräch B¹⁵ (Intervention)

- 01 **LE es i:sch (-) wüerkli jedes chind tued sich sälber
I:schätze-**
es ist – wirklich jedes kind tut sich selber einschätzen
- 02 **und darum find ich (.h) isch au d meinig vo I:ne (-) we-
sentlich**
und darum finde ich ist auch die meinung von ihnen ganz wesent-
lich
- 03 **wie au die vo MIR (.)**
wie auch die von mir
- 04 **will mer erläbed d jeannine (.) ja Alli;**
weil wir erleben die jeannine ja alle
- 05 **(.hh) und ähm (-) ja, wenn ich s plakAt so A:luege ähm
(-) ja,**
und ähm ja wenn ich das plakAt so anschaue ähm
- 06 **bini fascht scho überrAscht, (.) dass ned MEH gäl isch,**
bin ich fast schon überrascht, dass nicht mehr gelb ist
- 07 **ich ha das also GÄ:ler erwartet- [((lacht))]**
ich habe das also gelber erwartet
- 08 **MU [((lacht))]**
- 09 **VA [((lacht))]**
- 10 **JE ich danke mer sind ja da immer no bi IIschätzig.**
ich denke wir sind ja da immer noch bei einschätzung
- 11 **LE ou ja.**

Mit ihrem Redebeitrag, der die schulische Bedeutung von Selbsteinschätzungen thematisiert (Z. 01 bis 07), leitet die Lehrerin gleitend zu einer neuen Phase des Gesprächs über, nämlich zur Einschätzung der Schülerin durch die Lehrperson. Die Schülerin weist die Lehrerin jedoch darauf hin, dass sie die Selbsteinschätzung noch nicht abgeschlossen habe (Z. 10), und fordert damit das Rederecht für sich erneut ein, was ihr von der Lehrerin, die zunächst überrascht reagiert («ou ja»), sogleich auch zugestanden wird (Z. 11). Die Moderationsrolle wird hier von der Schülerin eigeninitiativ und erfolgreich genutzt, um Einfluss auf die Steuerung des Gesprächs-

15 LE: Lehrerin, MU: Mutter, VA: Vater, JE: Jeannine

verlaufs zu nehmen. Und die Lehrerin signalisiert mit ihrem Gesprächsverhalten, dass sie gewillt ist, die Rollenverteilung zu respektieren.

Auch im folgenden Beispiel aus dem gleichen Gespräch zeigt sich, dass die Moderationsrolle der Schülerin Handlungsoptionen bietet, die sie nicht hätte, wenn die Gesprächsführung bei der Lehrerin läge:

Datum 7: Gespräch B (Zustimmung zu Vorschlag)

- 01 **LE ja:: lueg- ich ich ha mer ja AU no notIze gmacht[und so] chli (-)**
ja schau ich habe mir ja auch noch notizen gemacht und so ein wenig
- 02 **JE** [mh=hm]
- 03 **LE oder sell ich zerscht mi:ni:- (-) grad (.)**
oder soll ich zuerst meine grad
- 04 **JE äh (.) ja (-) vo mIr us scho-**
äh ja von mir aus schon
- 05 **LE A::lso; (.) ähm (-) organisIere- plAne- Ordne- reflek-tIere- (.)**
also ähm organisieren planen ordnen reflektieren
- 06 **das cha d jeannine (.) das beherrscht sie uf jede fall.**
das kann jeannine das beherrscht sie auf jeden fall

Indem die Lehrerin ihr Vorhaben nicht einfach umsetzt, sondern ihren Vorschlag als (elliptische) Frage an die Schülerin richtet, behandelt sie die Schülerin interaktiv als Gesprächsleiterin. Die Schülerin erteilt dem in Frageintonation formulierten Vorschlag der Lehrerin die Zustimmung (»äh ja, von mir aus schon«), worauf die Lehrerin ihre Sicht der Dinge präsentiert. Die Rolle der Schülerin als Moderatorin des Gesprächs wird hier als interaktive Ko-Konstruktion der beiden Beteiligten erkennbar.

Die Aufgabe, das Gespräch zu leiten, eröffnet den Schülerinnen und Schülern aber auch noch andere Handlungsmöglichkeiten, die es ihnen erlauben, eigene Ziele zu verfolgen. So holt der Schüler im folgenden Beispiel bei der Lehrerin aktiv die Zustimmung zu seiner positiven Selbstevaluation ein, indem er sie fragt, ob sie mit seiner Selbsteinschätzung übereinstimme:

Datum 8: Gespräch D¹⁶

- 01 **TI (-) ich arbeite im unterricht mündlich Aktiv mit**
02 **wenn ich etwas WEIß' (.h)**
03 **mElde ich mich;**
04 **finden sie dass das stI:mtt?**
05 **LE JA:.**
06 **also (.h) du dusch dich (.) VIEL mälde:-**
also du tust dich viel melden
07 **u:nd mängisch muss ich ihn sogar ä chli: (.h) Überluege'**
und manchmal muss ich ihn sogar ein bisschen übersehen
08 **nid ähm das ich (.) di:ch nid wETT drä:nä =DRA: nä:-**
nicht äh dass ich dich nicht drannehmen will drannehmen
09 **sondern es isch meh das (.hh) all die andere AU no zum**
rede chömed
sondern es ist mehr dass all die anderen auch noch zum reden
kommen
10 **=oder das ich SIE mal GHÖre'**
oder dass ich sie mal höre
11 **=ähm ich WEIs das du (-) scho vi:l MITbringsch**
ähm ich weiß dass du schon viel mitbringst
12 **=du hesch SEhr vi:l wüsse wo du: scho mitbringsch**
du hast sehr viel wissen das du schon mitbringst
13 **und das dich au vi:les interessiert =und darum;**
und dass dich auch vieles interessiert und darum
14 **(.hhh) () vi:l strECKsch**
viel aufzeigst
15 **JA.**
16 **so gSEhn I:ch [dI:ch.]**
so sehe ich dich
17 **TI [hm=hm]**

Am Anfang dieses Gesprächsausschnitts ist der Schüler im Begriff, sich im Rahmen seiner Selbstbeurteilung zu seiner Beteiligung im Unterricht zu äußern (Z. 01 bis 03). Mit seiner an die Lehrerin gerichteten Frage, ob sie seiner Selbsteinschätzung

16 TI: Timo, LE: Lehrerin.

zustimme (Z. 04), erzeugt er einen lokalen Zugzwang und veranlasst die Lehrerin zu einer ausführlichen Würdigung seiner im Unterricht gezeigten Leistung. Was die Organisation der Präferenzstrukturen betrifft (vgl. dazu Deppermann 2008, 68f.; Sidnell 2010, 77–94), entspricht die Bestätigung der schülerseitigen Selbsteinschätzung durch die Lehrerin einer präferierten Folgehandlung. Eine einfache Bejahung seiner Frage würde den interaktiv erzeugten Erwartungen nicht gerecht. Vielmehr wird mit der auf Zustimmung abzielenden Frage ein Erwartungsdruck erzeugt, dem von der Lehrerin begegnet wird, indem sie das Engagement des Schülers ausdrücklich und ausführlich hervorhebt. Der Schüler lässt seine Selbsteinschätzung von der Lehrerin kommentieren und kann sich so über die Bewertung seiner Leistung rückversichern. Der Schüler nutzt in diesem Gespräch die Möglichkeit, Fragen zu stellen, gleich mehrfach, um seine positive Selbstbeurteilung bestätigen zu lassen. Wie aus dem obigen als auch aus dem folgenden Beispiel hervorgeht, ratifiziert er die Ausführungen der Lehrerin jeweils abschließend mit einem Rezipienzsignal (»hm=mh« in Datum 8 und »guet« in Datum 9) und gibt damit zu erkennen, dass er nicht nur die Möglichkeiten des Initiativrechts, sondern auch das sequenzschließende Potenzial des Ratifizierens für sich zu beanspruchen weiß:

Datum 9: Gespräch D (Rückversicherung bei der Lehrerin)

- 01 DA <<pp> finden sie dass ich mir Mühe gEbe?>
02 LE I: [ja; ;]
03 DA <<ppp>[()]>
04 LE =also (.) da het ich dich genau gli:ch igstuft <<pp> wie
du dich jetzt da igstuft hesch.>
also da hätte ich dich genau gleich eingestuft wie du dich
jetzt da eingestuft hast
05 =JA.
06 DA =<<pp> guet.>

Fragen, die darauf zielen, Bestätigung einzuholen, sind ein Instrument der Steuerung, das der Schüler mehrfach einsetzt, um seine Agenda – Zustimmung einzuholen für den Vorschlag, ins Gymnasium übertreten zu dürfen – schrittweise zum Ziel zu führen. Auch von der Mutter holt sich der Schüler mit solchen Fragen Zustimmung, was es ihm erlaubt, seine Selbsteinschätzung von beiden anwesenden Erwachsenen bestätigen zu lassen:

Datum 10: Gespräch D (Rückversicherung bei der Mutter)

01 DA (.) ich versteh im ALLtag alle deutschen wÖRter-
02 =selteren gibt es wÖrter oder WENDungen (wie) redensAR-
Ten deren
03 beDEUTung ich nicht kEnne-
04 (--) ich WENde einen brEITen wortschatz an.
05 (--) findest du das das stImmt mama?
06 MU JA:: ((nickt)) (2,0) `hm`hm;

Da der Übertritt in die Sekundarstufe I eine gemeinsam und einstimmig zu fällende Entscheidung ist, hat die Rückversicherung über die von allen Anwesenden geteilte Einschätzung für den Schüler eine nicht unwesentliche Bedeutung. Die Möglichkeit, die ihm die Moderationsrolle gibt, nutzt der Schüler, um auf das von ihm verfolgte Ziel hinzuarbeiten. Solche Beispiele illustrieren, dass die Moderationsrolle den Schülerinnen und Schülern durchaus gewisse Steuerungsmöglichkeiten verschafft, über die sie in *konventionell* geführten Zuweisungsgesprächen nicht verfügen.

5. Fazit: Der partizipative Ansatz als Lösung oder als Problem?

Aus der Perspektive einer am Ideal der Partizipation orientierten Pädagogik mag der Versuch nachvollziehbar erscheinen, kommunikative Asymmetrien in Zuweisungsgesprächen zu minimieren, indem Schülerinnen und Schülern Beteiligungsrechte zugewiesen werden, die sie im Rahmen institutioneller Kommunikation in der Regel nicht haben. Allerdings stellt sich aus gesprächslinguistischer Sicht die Frage, ob das Delegieren der Gesprächsleitung an die Schülerinnen und Schüler die Lösung darstellt oder ob dies die Problematik nicht eher noch verschärft, weil dadurch die ohnehin schon anforderungsreiche Situation, in der sich die Schülerinnen und Schüler befinden, zusätzlich noch erschwert wird. Vergegenwärtigt man sich die Widersprüche zwischen dem Anspruch an eine egalitär strukturierte Interaktion und den effektiven Handlungsmöglichkeiten, wie sie am Beispiel des Zuweisungsgesprächs A dargestellt wurden, dann ist es naheliegend, sich einer kritischen Einschätzung anzuschließen, wie sie etwa vom Erziehungswissenschaftler Reichenbach (2006) pointiert formuliert wird:

Es gehört zur Ironie der Mitbestimmung, diese sehr weit verbreiteten Lästigkeiten dulden zu lernen. Das übergeordnete Ziel einer Pädagogik der Partizipation, ja wenn nicht überhaupt ihr tiefer Sinn, kann deshalb nur lauten, die Ambivalenz der Partizipation ertragen zu lernen. (Reichenbach 2006, 59)

Zwar kann man dem entgegenhalten, dass es im vorliegenden Datenmaterial auch Hinweise dafür gebe, dass die Gesprächsführung mit vertauschten Beteiligungsrollen (zumindest phasenweise) ganz gut funktioniere. Durch die Verantwortungsübernahme, die mit der Moderationsrolle einhergeht, ergeben sich für die Schülerinnen und Schüler durchaus gewisse gesprächssteuernde Handlungsmöglichkeiten, die sie in institutioneller Kommunikation typischerweise nicht haben. Das ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass die institutionellen Hierarchien und die damit verbundenen Gesprächsrechte letztlich auch bei vorübergehend vertauschten Beteiligungsrollen erhalten bleiben.

Ausgehend von den vorliegenden Befunden, könnte man zwar schon die Frage stellen, wie sich die Widersprüche vermeiden ließen, die am Beispiel des Zuweisungsgesprächs A illustriert wurden. Wesentlich wäre einerseits sicher einmal, dass sich die Lehrperson im Gespräch an die selbst etablierte Rollenverteilung hält. Zweitens wäre es aus Sicht des Schülers hilfreich, wenn auch die Eltern zu Beginn des Zuweisungsgesprächs über die bevorstehenden Gesprächsmodalitäten Bescheid wüssten. Dies könnte dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Moderationsfunktion im Wissen um die bei allen anwesenden Erwachsenen bekannte und akzeptierte Rollenzuweisung wahrnehmen könnten. Allerdings sollten solche ›Optimierungsmaßnahmen‹ nicht darüber hinwegtäuschen, dass in der institutionellen Kommunikation keine Gleichheit zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern besteht. Vielmehr gehört es zu den bekannten Dilemmata der Institution Schule (vgl. dazu Bonnet/Hericks 2014), dass Autonomie (als Voraussetzung für Partizipation) zwar als Bildungsziel formuliert, aber den Schülerinnen und Schülern in der Schule nur sehr begrenzt ermöglicht wird. Wie Bonanati (2015) hervorhebt, bewegt sich Partizipation in der Schule »immer zwischen angestrebter und suggerierter Symmetrie und Gleichheit und einer in der zwangsgerahmten Institution unauflösbaren Machtasymmetrie« (a. a. O., 310). Diese Einschätzung wird auch durch die vorliegenden Befunde gestützt: Schulische Partizipation ist – auch in Zuweisungsgesprächen mit vertauschten Rollen – ambivalent: Zwischen Ungleichen ist echte Partizipation strukturell nicht möglich.

6. Literatur

- Beier, Irene M. (2011): Gespräche auf Augenhöhe. Ein Leitfaden für den Dialog zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bonanati, Marina (2015): Partizipation in schulischen Lernentwicklungsgesprächen? In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 309–314.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, S. 3–13.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung!? Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 56(3), S. 384–401.
- Butler, Carly W./Wilkinson, Ray (2013): Mobilising reciprocity. Child participation and rights to speak in multi-party family interaction. In: Journal of Pragmatics 50, S. 37–51.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Direktion für Bildung und Kultur (DBK) (2013): Übertritte. Primarstufe – Sekundarstufe I. Sekundarschule – kantonale Mittelschulen und lehrbegleitende Berufsmaturitätsschulen. Informationen für Erziehungsberechtigte. Online: www.zg.ch (Suchbegriff: Übertritte) [30.07.2014].
- Drew, Paul/Heritage, John (1992): Analyzing talk at work. An introduction. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–65.
- Goffman, Erving (1981): Forms of talk. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie Harness (2004): Participation. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.): A companion to linguistic anthropology. Malden: Blackwell, S. 222–244.
- Hart, Roger (1992): Children's participation. From tokenism to citizenship. In: UNICEF Innocenti Essays 4, S. 1–39.
- Hausendorf, Heiko (2007): Was kommt als nächstes? Fokussierungen revisited. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, S. 221–246.
- Have, Paul ten (2007): Doing conversation analysis. A practical guide. London: Sage.
- Helsper, Werner/Lingkost, Angelika (2013): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. Exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Hafenegger, Benno (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 132–156.
- Heritage, John (2008): Conversation analysis and institutional talk. Analyzing data. In: Silverman, David (Hrsg.): Qualitative research. Theory, method and practice. 2. Aufl. Los Angeles: Sage, S. 222–245.
- Heritage, John/Clayman, Steven (2010): Talk in action. Interactions, identities and institutions. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hitzler, Sarah (2012): Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 14, S. 110–132. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [04.08.2014].

- Kelle, Helga/Ott, Marion (2012): Interaktionsdynamiken in der Triade Kind-Eltern-Arzt in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Hanses, Andreas/Sander, Kirsten (Hrsg.): Interaktionsordnungen. Gesundheit als soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–106.
- Kotthoff, Helga (1998): Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer.
- Maleš, Dubravka/Kušević, Barbara/Širanović, Ana (2014): Child participation in family-school cooperation. In: CEPS Journal 4(1), S. 121–136.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist: In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17–38.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 39–61.
- Schwabe, Meike (2006): Kinder und Jugendliche als Patienten. Eine gesprächsanalytische Studie zum subjektiven Krankheitserleben junger Anfallpatienten in pädiatrischen Sprechstunden. Göttingen: V & R unipress.
- Schwitalla, Johannes (2001): Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1351–1366.
- Shier, Harry (2001): Pathways to participation. Openings, opportunities and obligations. In: Children & Society 15, S. 107–117.
- Sidnell, Jack (2010): Conversation analysis. An introduction. Chichester: Wiley-Blackwell.

Unterschiedliche Vorstellungen über Erziehung und Bildung in interkulturellen Eltern- Lehrer-Gesprächen – Ergebnisse aus einer Interviewstudie

Lucia Weiger

1. Einleitung

»Ich würd mal so sagen, ich müsste jetzt eher nachdenken welches Gespräch nicht interkulturell ist«, so die Reaktion einer Lehrerin auf die Bitte, von ihren Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zu erzählen.¹ Wir leben heute in einer Gesellschaft kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt. Diese Vielfalt spiegelt sich auch in deutschen Schulen wider und führt dazu, dass – wie im obigen Zitat pointiert deutlich wird – viele Eltern-Lehrer-Gespräche interkulturelle Begegnungen darstellen. Kern eines jeden Eltern-Lehrer-Gesprächs sind in der Regel die jeweiligen Schülerinnen und Schüler, ihr Lernfortschritt, ihre persönliche und soziale Entwicklung sowie Aspekte des Schullebens. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist die Rede von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften (vgl. z. B. Sacher 2014; Textor 2009; Wild/Lorenz 2010; Keck/Kirk 2001). Fragen der Bildung, Bildungserwartungen und Erziehung sind daher wesentliche Bestandteile des Kontakts zwischen Lehrkräften und Eltern. Eben diese

1 Ich bedanke mich an dieser Stelle ganz herzlich bei allen Lehrerinnen und Lehrern, Sprachförderkräften und Sozialarbeiterinnen für ihre Bereitschaft und Offenheit, mir in Interviews über ihre Erfahrungen mit interkulturellen Elterngesprächen zu erzählen und ihre wertvollen Erfahrungen und ihr Wissen zu teilen. Ich danke außerdem Herrn Professor Deppermann und allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kolloquiums am Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim für die fruchtbaren Diskussionen und Anregungen im Prozess der Datenanalyse.

Fragen sind jedoch eng an Kultur und kulturell geprägte Normen, Vorstellungen und Werte geknüpft.

Kultur lässt sich, vom Individuum her betrachtet, als eine Art Orientierungssystem fassen, das aus expliziten und impliziten Normen und Werten, dem Wissen um soziale Rollen, Rollenerwartungen und Handlungsoptionen besteht und das Wahrnehmen, Denken und Handeln prägt (vgl. McDaniel/Samovar/Porter 2009). Dieses Orientierungssystem ist dem Einzelnen oft nicht bewusst. Vielmehr fungiert es wie eine Brille, durch die man die Welt sieht, die aber so selbstverständlich ist, dass sie nicht zu jedem Zeitpunkt bemerkt wird (vgl. Leyendecker 2012). In interkultureller Kommunikation treffen dann unterschiedliche Orientierungssysteme aufeinander. Kommunikative Probleme sind dabei nicht immer nur sprachlicher Natur, sondern können auch durch Differenzen in den jeweiligen Normalitätsannahmen, Vorstellungen und den daraus resultierenden stillschweigenden Erwartungen an das Verhalten anderer ausgelöst werden (vgl. Heringer 2010; Matsumoto 2010). Davon ausgehend, lässt sich annehmen, dass auch viele Schwierigkeiten, die in der interkulturellen Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften entstehen, auf solche Normalitätsstrukturen und implizite Erwartungen zurückzuführen sind und dass insbesondere diskrepante Vorstellungen über ›gute‹ und ›richtige‹ Bildung und Erziehung für Konfliktpotenzial sorgen können. Doch welche Vorstellungen haben Lehrkräfte bezüglich Erziehung und Bildung? Welche kulturellen und institutionellen Normen stehen hinter diesen Vorstellungen? Und welche Erwartungen ergeben sich daraus an das Verhalten von Eltern mit Migrationshintergrund? Diese Fragen stehen im Zentrum des vorliegenden Artikels.

Auf der konkreten Analyseebene bedeutet dies, dass zunächst Erzählungen von Lehrkräften in den Fokus genommen werden, in denen Probleme im Zusammenhang mit interkulturellen Elterngesprächen zur Sprache kommen. Anhand dieser Problemwahrnehmungen und deren narrativer Darstellung (*was* erzählen die Lehrkräfte, und *wie* erzählen sie davon?) werden dann normative Vorstellungen über Erziehung und Bildung und damit zusammenhängende Erwartungen an das Verhalten der Eltern rekonstruiert.

2. Daten

Die für die Analyse vorliegenden Datenausschnitte entstammen Interviews, die ich im Rahmen meiner Dissertation mit insgesamt 26 Lehrkräften, Sprachförderkräf-

ten und Schulsozialarbeiterinnen geführt habe. Jedes Interview beginnt mit einem Erzählimpuls, der auf die Rekonstruktion persönlicher Erfahrungen mit konkreten interkulturellen Elterngesprächen zielt. Der Interviewverlauf ist grundsätzlich offen, orientiert sich aber auch an einem thematisch organisierten Leitfaden, der flexibel eingesetzt wurde. Themen des Leitfadens sind u. a. gelungene Gespräche, schwierige oder problematische Gespräche, Einstellungen von Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber Schule, Wünsche der Eltern für die interkulturellen Gespräche sowie Wünsche der Lehrkräfte für die Interaktion mit den Eltern. Zusätzlich zu den Interviews wurden ethnografische Daten und Beobachtungsprotokolle erhoben, in denen sowohl Hintergrundinformationen zu den Lehrkräften erfasst wurden (Schulart, Ort, Bundesland, Alter, Geschlecht, Schulbiografie, Ausbildung, Funktion an der Schule usw.) als auch der Prozess der Akquise für das Interview, die Beziehung zur Forscherin, besondere Aufnahmebedingungen, Vor- und Nachgespräche dokumentiert sind. Die Schularten reichen von Grundschule, Haupt- bzw. Werkrealschule und Realschule bis hin zu Gymnasium, Gesamtschule, beruflichen Schulen und Förder- bzw. Sonderschulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen. Diese Daten werden im Sinne einer ethnografischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2000) für die Untersuchung fruchtbar gemacht. Die personenbezogenen Daten sind maskiert und anonymisiert. In den Transkripten sind alle Namen durch Pseudonyme ersetzt. Weitere individuelle Angaben werden so verfremdet, dass kein Rückschluss auf Personen, Orte und Institutionen bzw. Organisationen möglich ist.

In den für die vorliegende Analyse ausgewählten Ausschnitten kommt jeweils ein bestimmtes Problem bzw. ein Problemkomplex zur Sprache. Eine Grundschullehrerin aus Hessen und ein Gymnasiallehrer aus Rheinland-Pfalz schildern darin Ereignisse, die sie mit den Eltern erlebt haben, stellen diese szenisch dar, beschreiben die Eltern und schreiben ihnen Eigenschaften und Handlungsmotive zu. Dadurch kommunizieren die Lehrkräfte explizit, z. B. durch eigene Stellungnahmen zu den beschriebenen Situationen, und implizit Evaluationen und Bewertungen. Diese Bewertungen stellen sogenannte »landscapes of consciousness« (Bruner 1990) dar,

d. h. die Einschätzungen des Geschehens, die theoretischen Positionierungen, Werte, Einstellungen oder Erwartungen des Erzählers, seine Stellungnahme zum Geschehen, zu sich selbst, zu den Personen und Handlungsweisen, seine Sicht und Beurteilung der Welt. (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 149–150)

Dadurch werden die narrativen Darstellungen der Lehrkräfte zur Grundlage für die Rekonstruktion ihrer normativen Vorstellungen hinsichtlich Erziehung und Bildung.

3. Methodologischer Hintergrund

Entscheidend für die Wahl der Methoden und die theoretischen Hintergründe ist die Annahme, dass Interviews nicht nur reine »Informationsquellen« sind, sondern dass sie spezifische Interaktionssituationen darstellen (vgl. Holstein/Gubrium 1995; Deppermann 2013). Aussagen der Informanten stehen nicht isoliert, sondern werden durch bestimmte Fragen und Reaktionen der interviewenden Person oder Annahmen über soziale Erwünschtheit usw. hervorgebracht. Sinn und Bedeutung werden in Interviews also nicht nur von den Informanten produziert, sondern gemeinsam von den Interaktionspartnern hergestellt und ausgehandelt und lassen sich als situierendes Interaktionsprodukt analysieren, das vom Prozess und vom Zweck der Interaktion und den darin hergestellten pragmatischen Strukturen geprägt ist (vgl. Deppermann 2013, 4). Die Prozesse der gemeinsamen Herstellung von Sinn, des wechselseitigen Aufeinander-Bezugnehmens und des Zuschnitts von Äußerungen auf das konkrete Gegenüber, die Schritt für Schritt in einem sequenziellen Prozess erfolgen, lassen sich mit einem gesprächsanalytischen Vorgehen (vgl. dazu Deppermann 2008) gut erfassen und in einem verstehenden Nachvollzug rekonstruieren.

Die narrative Ausrichtung der Interviews und der ausgewählten Ausschnitte legt zudem nahe, Erkenntnisse aus der Erzählanalyse für die Auswertung fruchtbar zu machen (vgl. dazu Lucius-Hoene/Deppermann 2002). Entscheidend ist dabei, dass beim Erzählen Vergangenes aus einer Perspektive des Hier und Jetzt vergegenwärtigt und sprachlich wiedergegeben wird, oder wie Holstein/Gubrium (2000, 106) es ausdrücken: »Narratives are occasioned.« Ereignisse werden also in Abhängigkeit der aktuellen Interaktionssituation, bestimmter Rollen und Funktionen der Interaktionsteilnehmenden sowie kommunikativer Ziele des Erzählers narrativ gestaltet. Erzählen ist dabei immer auch auf Verständigung hin orientiert und zielt darauf, den Zuhörer möglichst effektiv in die eigene Sichtweise einzubinden. Durch die explizit geäußerten oder implizit unterstellten Erwartungen sowie die Reaktionen des Zuhörers wird dieser gewissermaßen zum »Ko-Autor« (Duranti 1986) und präsentiert für den Erzähler den sozialen Horizont einer Geschichte. Erzählen bedeutet damit für den Erzählenden auch eine Form der sozialen Anerkennung und ein Gehört- und Gesehen-Werden (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 32–33).

Beim Erzählen schwingt somit auch der Wunsch mit darzustellen, was man für ein Mensch ist. Der Erzähler macht sich mit bestimmten Attributen, Kompetenzen, Motiven und Problemen erkennbar und vermittelt ein Bild dessen, wie er gesehen werden möchte. Damit konstituiert er eine Identität, die eine soziale Dimension hat. Daher lässt sich der Akt des Erzählens auch mit dem Konzept der sozialen Positionierung (vgl. z. B. Bamberg 1997, 1999; Davies/Harré 1990, 1999; Harré/van Langenhove 1999) gut fassen.

Positionierungsakte beziehen sich auf diejenigen Mechanismen, die Sprecher nutzen, um sich selbst (Selbstpositionierung) oder andere (Fremdpositionierung) in Interaktionen zu sozial bestimmbar Personen zu machen und in Relation zu anderen sozialen Personen, Positionen, Werthaltungen, Normen, Macht- oder Wissenssystemen im sozialen Raum zu verorten. Positionierungsakte können durch praktisch alle Formen sprachlicher Handlungen hergestellt werden und sich auf allen Ebenen einer Erzählung sowie auf der Ebene der Interaktion vollziehen (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 199). Positionierungsaktivitäten sind für die vorliegende Analyse aus verschiedenen Gründen interessant. Zum einen wird auf der Ebene der Erzählung ein Bild der Eltern mit Migrationshintergrund entworfen. Durch die Fremdpositionierung wird den Eltern eine bestimmte Identität zugewiesen. Zugleich wird auf der Ebene der aktuellen Erzählsituation aber auch eine Evaluation der Eltern, ihrer Position und ihrer Identität ausgedrückt. Zum anderen konstruiert die Lehrkraft auch ein Bild von sich selbst, ihrem professionellen Handeln und ihrem Selbstverständnis als Lehrerin oder Lehrer sowie ihren Vorstellungen, Meinungen und Evaluationen zu bestimmten Situationen.

4. Stellungnahmen zum Handeln Dritter und moralische Kommunikation

In den Interviews und den ausgewählten Passagen nehmen die Lehrkräfte Stellung zum Handeln Dritter. Es werden Merkmale, Handlungen und Verhaltensweisen der Migranteneltern sowie gemeinsame Kommunikationssituationen narrativ dargestellt. Die dargestellten Ereignisse werden dabei immer auch in irgendeiner Form bewertet. Zentral ist somit die Frage, wie Bewertungen kommuniziert und in der Interviewsituation von den Gesprächsbeteiligten ausgehandelt werden. Da es in den Interviews für die Lehrkräfte aber nicht nur darum geht, interessante und unterhaltsame Geschichten zu erzählen, sondern die Lehrkräfte auch aufgrund ihres Er-

fahrungsschatzes als Experten angesprochen sind, zielen ihre Darstellungen immer auch darauf ab, ein glaubwürdiges Bild der Realität zu liefern und dieses intersubjektiv mit der Interviewerin abzugleichen.

Bewertungen entstammen einem moralischen Diskurs. Daher ist die Frage, wie Moral kommunikativ konstruiert wird, von großem Interesse für die Analyse. Bergmann/Luckmann (1999) weisen darauf hin, dass Moral ein fast unsichtbarer Bestandteil von Alltagsinteraktion ist. Viele Ausdrücke, Redewendungen und sprachliche Handlungen haben eine moralische Qualität oder können diese im Gesprächsverlauf annehmen. Moral ist dabei jedoch nicht einfach aus den sprachlichen Äußerungen abzulesen, und sprachliche Zeichen besitzen an sich noch keine moralische Qualität. So können sowohl moralisch neutrale Zeichen, Ausdrücke oder Handlungen in bestimmten Situationen oder im Verlauf eines Gesprächs eine moralische Bedeutung annehmen als auch Zeichen, die häufig moralisch belegt sind, in manchen Kontexten neutral gebraucht werden. Entscheidend für moralische Kommunikation ist daher, dass es zu einer Moralisierungshandlung kommt, »also zu sozial wertenden Stellungnahmen, die sich auf Handlungen oder Personen beziehen und geeignet sind, das Ansehen, das Image, die Ehre oder den Ruf der benannten oder identifizierbaren Personen zu beeinträchtigen oder zu steigern« (a. a. O., 23). Moralische Kommunikation findet also immer dann statt, »wenn in der Kommunikation einzelne Momente der Achtung oder Missachtung, also der sozialen Wertschätzung einer Person, mittransportiert werden und dazu ein situativer Bezug auf übersituative Vorstellungen von ›gut‹ und ›böse‹ bzw. vom ›guten Leben‹ stattfindet« (a. a. O., 22). Die Autoren gehen davon aus, dass es so etwas wie eine »Moral für den Umgang mit Moral« gibt und dass den Interagierenden verfestigte »institutionalisierte« Lösungen für kommunikative Probleme moralischer Kommunikation zur Verfügung stehen. Diese umfassen u. a. kategorische Formulierungen (vgl. Ayaß 1999), Rekonstruktionen und szenische Darstellungen von Vorwürfen (vgl. Günthner 1999a), narrative Übertreibungen und wörtliche Redewiedergaben (vgl. Günthner 1999b) sowie Stereotypisierungen (vgl. Nazarkiewicz 1999). Ergebnisse anderer Studien zeigen zudem, dass kontrastierende Darstellungen (vgl. Hester 1998), Kategorien und Kategorisierungen (vgl. Sacks 1979; Jayyusi 1984), Wechsel im Footing (vgl. Goffman 1979, 1981) oder Extremformulierungen (vgl. Pomerantz 1986) zum Ausdruck von Bewertungen in der Kommunikation gebraucht werden können.

Unterschiedliche sprachliche Strategien werden von den Interaktanten auch gebraucht, um ihren Ausführungen Faktizität und Glaubwürdigkeit zu verleihen und sie intersubjektiv abzusichern (vgl. Potter 1996). Diese überschneiden sich zu großen Teilen mit den Mechanismen der moralischen Kommunikation. Eine weitere

wichtige Strategie ist hier jedoch das »Category entitlement« (Potter 1996, 133): *Category entitlement* bezieht sich darauf, dass einer Person, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet wird, auch ein bestimmtes Wissen zugeschrieben werden kann. Im Alltag ist es beispielsweise nicht notwendig, die Frage zu stellen, woher ein Arzt oder eine Ärztin weiß, wie man eine bestimmte Krankheit behandelt. Es kann davon ausgegangen werden, dass er oder sie dies weiß, eben weil er oder sie Arzt oder Ärztin ist. Potter (1996, 134) weist darauf hin, dass diese Zuschreibungen von Wissen über bestimmte Kategorien nicht immer festgelegt sind, sondern von den Interaktionsteilnehmenden ausgehandelt und unterminiert werden können, d. h., Äußerungen und Beschreibungen werden nicht immer von den anderen Gesprächsteilnehmenden als Tatsachen akzeptiert. Es besteht also für den Sprecher immer potenziell das Risiko, dass seine Äußerungen vom Gegenüber angefochten oder untergraben werden. Auch für moralische Kommunikation gilt, dass sie potenziell negative Folgen haben kann, z. B. in Form des Verlusts sozialer Achtung, und zwar sowohl für die Betroffenen moralisierender Handlungen als auch für diejenigen, die sie vollziehen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass moralische Urteile kommunikativ nicht ungeschützt ausgesprochen, sondern mit gewissen »Vorsichtsmaßnahmen« verbunden werden. Analog spricht Potter (1996, 124) in Bezug auf die Herstellung von Faktizität und das Risiko der Unterminierung der Glaubwürdigkeit von »Immunsierungsstrategien«. Auch wenn die Unterminierung der Glaubwürdigkeit für die vorliegenden Interviews keine große Rolle spielt, da die Interviewerin grundsätzlich keine Zweifel an den Darstellungen der Lehrkräfte äußert, ist davon auszugehen, dass sich Absicherungsstrategien finden lassen, die sowohl das Risiko des Anzweifeln von Faktizität betreffen als auch das Risiko moralisierender Handlungen. Grundsätzlich gilt dabei, dass moralische Kommunikation sich durch ein hohes Maß an Indirektheit auszeichnet, sodass moralische Urteile oft nur angedeutet werden und durch Inferenzen und Kontextwissen erschlossen werden können.

5. Sprachliche Strategien moralischer Kommunikation und Stellungnahmen zum Verhalten von Eltern mit Migrationshintergrund in Erzählungen von Lehrkräften über interkulturelle Elterngespräche

Im Folgenden werden zwei Ausschnitte aus Interviews mit Lehrkräften analysiert, in denen Situationen geschildert werden, die aus unterschiedlichen Gründen für die Lehrkräfte problematisch zu sein scheinen. Im Fokus der Analyse stehen die Problemwahrnehmungen der Lehrkräfte, d.h., *was* sie erzählen, sowie die narrative Darstellung, d.h., *wie* sie erzählen. Damit einher gehen Fragen nach der Fremdpositionierung (wie stellen die Lehrkräfte die Eltern mit Migrationshintergrund dar?) und der Selbstpositionierung (wie stellen die Lehrkräfte sich selbst dar?). Wie bereits in Abschnitt 4 ausgeführt, enthalten die Erzählungen Stellungnahmen zur Person und zum Handeln der Eltern mit Migrationshintergrund und damit Bewertungen und moralische Aspekte. Diese sind jedoch nicht immer offensichtlich, sondern werden über bestimmte sprachliche Strategien vermittelt. Über die Analyse dieser sprachlichen Strategien werden daher im Folgenden die normativen Vorstellungen der Lehrkräfte bezüglich Erziehung und Bildung sowie die sich daraus ergebenden Erwartungen an das Verhalten der Eltern mit Migrationshintergrund rekonstruiert. Zunächst wird jeder Ausschnitt einzeln analysiert. Anschließend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt.

5.1 Vorstellungen zur sozialen Integration und selbstständigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von muslimischen Mädchen

Der erste Ausschnitt stammt aus einem Interview mit einer Grundschullehrerin. Die Grundschule, an der die Lehrerin, Helene Hölderlin (HH), unterrichtet, liegt in Hessen in einem eher ländlichen Einzugsgebiet, das traditionell weniger mit Interkulturalität in Verbindung gebracht wird. Nach Aussage einiger Lehrkräfte, die in dieser Region tätig sind, sei der Migrationsanteil jedoch in den letzten Jahren gestiegen. Dieser Situation trägt ein Verein für Sprachförderung Rechnung, dessen Vorsitzende, Frau Gärtner, die Interviews arrangiert hat. Auf Frau Gärtner wird im vorliegenden Ausschnitt Bezug genommen.

Nachdem die Interviewerin Frau Hölderlin gebeten hat, von einem konkreten Gespräch zu erzählen, kommt die Lehrerin auf asiatische Eltern und deren Kommunikationskultur zu sprechen. Unter anderem sehe sie hier das Problem, nicht zu wissen, ob die Eltern sie wirklich verstünden, da sie immer nur nickten und »ja« sagten, aber trotzdem alles so machten, wie sie es für richtig hielten. Daran anschließend, überlegt die Lehrerin, wie es bei den »islamischen« Eltern sei, und erzählt dann von einer Situation mit einem pakistanischen Mädchen und dessen Eltern. Dieser Ausschnitt bildet die Grundlage für die vorliegenden Analysen. Inhaltlich knüpft HH darin zunächst an ihre Beschreibungen des Verhaltens der asiatischen Eltern an, die immer nur zu nickten, ohne dass sichergestellt werden könne, dass sie auch etwas verstünden, und schreibt dieses Verhalten einer pakistanischen Mutter zu. Im Folgenden geht es dann um Fragen der Integration der Tochter der pakistanischen Familie, sowohl im schulischen als auch im nichtschulischen Kontext. In mehreren Erzählungen, die alle nach dem gleichen Muster aufgebaut sind, wird die Integrationsthematik entfaltet. In den Analysen wird aufgrund der Wiederholung des Musters nur ein Teil der Erzählungen als Transkripte² wiedergegeben und analysiert. Die Nummerierung in den einzelnen Transkriptausschnitten orientiert sich am Originaltranskript und der Gesamtlänge des Ausschnitts. Auslassungen werden somit deutlich. Zudem wird ein weiterer Ausschnitt für die Analyse herangezogen, in dem die Lehrerin zu einem späteren Zeitpunkt im Interview das Thema nochmals explizit aufgreift.

Beispiel 1: Helene Hölderlin (HH), Grundschule (00:05:21–00:07:00 und 00:15:02–00:16:01)

Einleitung und Rahmung der Erzählungen

001 HH TJA und;
002 jetz so bei den isLAMischen eltern,
003 °h aber auch je nach LAND;=
004 =also ich glaub jetzt die frau GÄrtner kennt ja die
pakis <<lachend> tanischen kinder auch so >;
005 °hh ähm (0,24) da fand ichs (0,71) jetzt bei MEIner
(0,3) schülerin;
006 (1,62) also der VAtter konnte ganz gut deutsch,=
007 =und die to MUTter konnte so gut wie gar kein deutsch.

2 Die Audiodaten wurden nach den GAT-2-Konventionen (Selting et al. 2009) transkribiert und als Basistranskripte angegeben, in denen neben dem Wortlaut und der Struktur der Redebeiträge auch prosodische Informationen enthalten sind.

008 und [lebt]glaub ich auch schon seit FUF[zehn;=]
 009 LW [hm]
 010 [((räuspert sich))]
 [((räuspert sich))]
 011 HH [=oder ACH]zehn jahren hier in deutschland,
 012 °hh und ähm auch DA,
 013 (0,29) die hat dann immer geNICKT,
 014 (0,5) und der vater hat eigentlich geSPROchen,
 015 °h (0,5) und ähm da gings zum beispiel darum dass ich
 wollte dass das mädchen mehr inteGRIERT wird.=
 016 =dass sie in nen [sport][verEIN geht;=]
 017 LW [hm_mh;]
 018 [mh_hm,]
 019 HH =die war sehr SPORtlich;
 020 oder dass sie °hh ähm (1,25) ((schmatzt)) ähm was WAR_n
 des;
 021 ja dass sie eben hier in die beTREUung geht;=
 022 =damit sie besser DEUTSCH lernt und so;=
 023 =und des wa ham se dann auch ir letztendlich IRgendwann
 gemacht,
 024 und °h die frau GÄRtner hat auch sehr unterstützt;=

Zu Beginn der Erzählung wird mittels einer Kategorisierung die Gruppe benannt, um die es hier geht: islamische Eltern (Z. 002). Dadurch eröffnet HH eine religiöse Kategorie. Die Gruppe, um die es geht, zeichnet sich durch einen geteilten kulturellen Hintergrund im Sinne von religiösen Werten, Ritualen und Verhaltensweisen aus. Zu dieser Gruppe zählen dann auch die pakistanischen Eltern einer Schülerin aus HHs Klasse, um die es in dem Ausschnitt konkret geht. Die Eltern werden von HH kontrastiv dargestellt: Der Vater spricht gut Deutsch, die Mutter so gut wie gar nicht (Z. 006–007). Die nächsten Äußerungen beziehen sich darauf, dass die Mutter bereits seit ca. achtzehn Jahren in Deutschland lebt. Der Turnanschluss mit ›und‹ hat dabei zunächst den Anschein einer neutralen Feststellung und deskriptiven Auflistung von Tatsachen, erfüllt aber eigentlich die Funktion eines ›obwohl‹ und damit einer konzessiven Konjunktion, die einen stillschweigenden Widerspruch konstruiert (vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996). Es handelt sich hier also nicht um eine reine Deskription, sondern um eine argumentative Handlung: Obwohl die Mutter schon so lange in Deutschland lebt, kann sie kein

Deutsch. Für diese Wertung spricht auch die Reformulierung der Zahl. Die Zeit, die die Mutter bereits in Deutschland lebt, wird von 15 auf 18 hochkorrigiert. Je länger die Mutter also bereits in Deutschland lebt, desto problematischer ist die Tatsache zu betrachten, dass sie kein Deutsch spricht. Die Sprachkenntnisse der Mutter werden somit vor einer normativen Folie von Integrationserfolg gesehen: Erfolgreich integriert ist, wer die Sprache des Landes, in dem er bzw. sie lebt, lernt. Wird die Sprache nicht erlernt, lässt dies negative Schlussfolgerungen über den Integrationswillen zu. Die Mutter wird somit implizit als nicht integrationswillig positioniert.

Diese erste Passage stellt eine Art Einleitung für die folgenden Erzählungen nach gleichem Muster dar. HH verdeutlicht hier ihre Intentionen für die Gespräche mit den Eltern. Es geht ihr darum, dass die Tochter integriert wird, sei es in einem Sportverein oder über das Betreuungsangebot in der Schule. HH führt auch Begründungen für ihre Intention an. Zum einen betont sie, dass das Mädchen sehr sportlich sei, zum anderen, dass sie durch die Angebote die Möglichkeit habe, besser Deutsch zu lernen. Damit positioniert sie sich als eine Pädagogin, die sowohl einen Blick auf das Kind hat, mit seinen Stärken, Interessen und Potenzialen, als auch auf dessen Defizite und die zudem in der Lage ist, entsprechende Fördermöglichkeiten aufzuzeigen. Ihre Intentionen erscheinen dadurch als begründet und grundsätzlich wohlwollend. HH positioniert sich aber auch als jemand, der sich im Integrationsdiskurs auskennt: Integration durch Sprache und durch Teilnahme an gesellschaftlichen Aktivitäten (Sportverein) sind gängige Themen in der Integrationsdebatte.

Die Erzählungen, in denen die Integrationsthematik entfaltet wird, folgen alle dem gleichen Muster: Es wird jeweils eine Gesprächssituation mit den Eltern geschildert, in der darüber gesprochen wird, ob das Mädchen an irgendeiner schulischen oder außerschulischen Veranstaltung teilnehmen darf. So geht es z. B. um die Teilnahme an Kindergeburtstagen, Klassenfesten, Klassenfahrten oder Übernachtungen in der Schule. Die Lehrerin schildert, wie in jeder dieser Situationen die Eltern zunächst einer Teilnahme zustimmen und damit eine Erwartungsprojektion bei der Lehrerin erzeugen. Diese Erwartung wird dann insofern enttäuscht, als das Mädchen doch nicht zu den Veranstaltungen kommen darf bzw. einfach nicht kommt. Das Nichterscheinen des Mädchens wird von den Eltern jedoch nicht erklärt. Damit bleibt die Elternseite, aus Sicht der Lehrerin, opak und rätselhaft. Für sie stellen sich Fragen der folgenden Art: Gab es Gründe dafür, dass das Mädchen nicht kommen durfte, und wenn ja, welche? Haben sie ihre Meinung geändert oder nur zugestimmt, um eine Diskussion zu vermeiden? Haben sie gar nicht verstanden, worum es geht? Oder haben sie die Lehrerin bewusst getäuscht? Diese Fragen bleiben zunächst offen.

Beispiel 2: 1. Erzählung

025 HH =aber °h (0,25) zum beispiel auf KINdergeburtstagen.
 026 es wurde !IM!mer gesagt,=
 027 =sie geht da=
 028 =sie wurde GANZ viel eingeladen;
 029 und die ELtern ham immer gesacht;=
 030 =ja ja;
 031 kein probleM und so;
 032 und sie durft !NIE! hin.
 033 (0,23) [((schmatzt))][°h][also_s warn]IMmer so sa-
 chen;
 034 LW [ja;]
 035 [okay,]
 036 [mh_hm;]
 037 HH ähm wo dann JA gesagt wurde;=

Schaut man sich die erste Erzählung näher an, so fallen die Extremformulierungen auf. Das stark betonte »!IM!mer« (Z. 026) wird mit dem ebenso stark betonten »!NIE!« (Z. 032) kontrastiert. Pomerantz (1986) weist darauf hin, dass die Verwendung von ›immer‹ ein regelmäßiges, häufiges und strukturiertes Auftreten einer Begebenheit oder Handlung nahelegt und diese somit außergewöhnlichen, idiosynkratischen und zufälligen Ereignissen entgegenstellt. ›Immer‹ ist daher ein Mittel, um anzuzeigen, wie ein Ereignis oder eine Handlung zu bewerten ist, nämlich als »unignorierbar« (vgl. a. a. O., 223). HH zeigt dadurch also an, dass es sich um ein habituelles Verhaltensmuster der Eltern handelt und nicht um Einzelfälle. Sie deutet dadurch auch an, dass sie offenbar mehrere Gespräche mit den Eltern zu ähnlichen Themen geführt hat, und positioniert sich somit als eine geduldige Lehrkraft, die in der Lage ist, einen differenzierten Blick einzunehmen: Probleme entstehen erst, wenn es wiederholt dazu kommt, dass Gespräche an der Einstellung des Gegenübers scheitern. Ihre Ausführungen gewinnen dadurch an Glaubwürdigkeit.

Bemerkenswert ist, dass HH hier ein Gesprächsthema wählt, das nicht unmittelbar mit der Schule zu tun hat, sondern sich auf den sozialen Bereich bezieht. Die Emphase »GANZ viel eingeladen« (Z. 028) zeigt ein aktives und häufiges Bemühen der Kinder und deren Eltern an, die versuchen, das Mädchen zu integrieren. Dieses Bemühen wird in der Darstellung der Lehrerin jedoch von den pakistanischen Eltern *immer* mit der gleichen ablehnenden Reaktion bedacht. Damit wird ein ›Integrationsgefälle‹ eröffnet, bei dem die eine Seite aktiv und – was ihre Intentionen an-

belangt – transparent handelt, die andere Seite hingegen passiv verbleibt und sich durch undurchsichtiges und rätselhaftes Verhalten jeglicher Kommunikation entzieht. Dadurch wird eine wirklich ernsthafte Problematik im Migrationsdiskurs angesprochen, die eng mit einer bestimmten Vorstellung von Assimilation verbunden ist (zum Assimilationskonzept vgl. z. B. Esser 2000; Luft 2012): Integration erfolgt demnach nicht als eine gegenseitige Annäherung, sondern wird verstanden als eine Einweisung in Bräuche und Verhaltensweisen der Aufnahmegesellschaft, an die sich die Migranten anpassen müssen. Integrationsversuche können dann immer nur von einer Seite ausgehen und von der anderen ausschließlich angenommen oder abgelehnt, nicht aber selbst aktiv gesteuert und gestaltet werden. Es besteht dann die Gefahr, dass Integrationsversuche, wenn sie in der Wahrnehmung auf Ablehnung stoßen, eingestellt werden. Auf eben solch eine Situation nimmt die Lehrerin im Rahmen ihrer Ausführungen Bezug. Die entsprechende Stelle ist im Transkript nicht abgebildet.

Wenn die Eltern selbst keine Gründe für ihr Verhalten angeben, eröffnet sich die Frage, ob HH Gründe dafür annimmt, und wenn ja, welche. Explizit lässt sich in der Schilderung von HH dazu nichts finden. Auch in der zweiten Erzählung (Z. 038–043) sind jedoch Extremformulierungen wie ›immer‹ (Z. 040) oder ›im letzten Augenblick‹ (Z. 043) zu finden, die das Verhalten der Eltern als etwas Habituelles und ›Unignorable‹ markieren. In der Darstellung der Lehrerin stimmen die Eltern also »GANZ lange immer« (Z. 040) zu, um dann erst »im letzten augenBLICK« (Z. 043) doch noch anders zu handeln, was nahelegt, dass das Verhalten der Eltern von der Lehrerin als eine bewusste Täuschung interpretiert wird. Für diese Lesart spricht auch die narrative Wiederholung des Verhaltensmusters in mehreren Geschichten.

Beispiel 3: 2. Erzählung

038 HH =oder dann zum KLASsenfest kommen;=
 039 HH =oder überNACHten;
 040 HH °h hieß es GANZ lange immer,=
 041 HH [=ja ja]JA,
 042 LW [hm]
 043 HH °h [und im letzten]augenBLICK (0,33) wurd se dann nich geschickt.
 044 LW [mh_hm,]
 045 HH °h [un das] [hat sich aber am SCH]LUSS,=
 046 LW [okay;]
 047 LW [(okay/verstehe)]

- 048 HH =find ich durch die beziehung zu frau GÄrtner;=
049 HH =glaub ich auch;
050 HH hat sie noch ham die dann mehr verTRAUen gehabt.
051 HH und °hh ham mir quasi auch geGLAUBT,=
052 HH =ja,
053 HH [und dann dur]fte das mädchen wenigstens bis ELF hier
bleiben und wurde dann abgeholt.

Gemäß der Darstellung von HH wiederholen sich die Verhaltensmuster der Eltern dann also, was aus einer dritten Erzählung hervorgeht, die hier nicht als Transkript dargestellt wird. Thema ist hier eine Klassenfahrt, die von den Eltern mit einer schriftlichen Entschuldigung und dem Verweis auf eine Krankheit abgesagt wird. Nach diesen ersten drei Erzählungen zieht HH gewissermaßen ein Fazit:

Beispiel 4:

- 069 HH also sicherlich da auch wieder son religiÖser hinter-
grund auch.
070 HH (0,25) [beSTEHT;=]

Die Äußerung der Lehrerin, »also sicherlich da auch wieder son religiÖser hintergrund« (Z. 069), mutet zunächst etwas rätselhaft an. Durch das ›also‹ wird angezeigt, dass nun eine Art Zusammenfassung des bereits Ausgeführten erfolgt. Die Äußerung erfüllt damit die Funktion einer evaluativen Conclusio, in der das Verhalten der Eltern auf ihren religiösen, d. h. islamischen Hintergrund, attribuiert wird. Unklar ist, worauf sich das ›auch da‹ bezieht, da HH zuvor nicht explizit auf einen religiösen Hintergrund und dessen Rolle für ein solches Verhalten, wie das eben Dargestellte, zu sprechen gekommen ist. Geht man jedoch zurück zu der Äußerung über die Sprachkenntnisse der Eltern zu Beginn des Ausschnitts (Z. 006–007), die ebenfalls zunächst etwas isoliert zu sein scheint, und stellt die konversationsanalytische Kernfrage »why that now?« (Schegloff/Sacks 1973), so wird deutlich, dass die Passage eine Art Rahmung für die Beispielerzählungen darstellt. Die Mutter wird als unselbstständige muslimische Frau positioniert, die die Sprache des Landes, in dem sie lebt, nicht beherrscht und somit weder integriert ist noch den Willen, sich zu integrieren, erkennen lässt. Dies manifestiert sich auch in der Schilderung der Gesprächssituation mit der schweigenden und nur nickenden Mutter und dem sprechenden Vater (Z. 012–014). Damit wird ein wichtiger kultureller Unterschied auf der Ebene der Genderrollen angesprochen, der auf der narrativen Ebene *erlebbar*

gemacht wird. Der kulturelle Unterschied fungiert dann auch als faktisches Hindernis für eine gelungene Integration. Das wird auch im Wiederaufgriff des Themas deutlich, nachdem sich das Gespräch im Interview über längere Zeit hinweg um andere Themen gedreht hatte (Auslassung im Transkript). HH erzählt hier, dass islamische Familien häufig in ihrer eigenen Gemeinschaft lebten und gerade den Mädchen wenig Zugang zu anderen Gesellschaftsbereichen gewährt werde.

Beispiel 5: Wiederaufgriff des Themas im Interviewverlauf

075 ((Auslassung im Transkript))
 076 HH weil es geht ja auch OFT;=
 077 HH =sehr oft um DIEse dinge;=
 078 HH =ne,
 079 HH [dass es des][die KINder eben;]
 080 LW [hm_hm,]
 081 LW [hm_hm,]
 082 HH oder grad in den isLAMischen familien;=
 083 HH =dass die eben so in IHrem kultur;=
 084 HH =also in IHrer gemeinschaft leben;
 085 HH und °hh auch grad die MÄDchen,
 086 HH also sehr SELten eigentlich dann auch (0,4) außerhalb
 der familie sich verabreden dürfen.=
 087 HH =ja,
 088 LW hm_mh,
 089 LW (.) hm_mh;
 090 HH ich mein die k die eltern KÜMmern sich;
 091 HH (0,29) auch sehr LIEB um ihre kinder;=
 092 HH =aber des is halt °h so SCHAdE,
 093 HH sie kommen dann immer MEHR in so ne;
 094 HH (0,54) ((schmatzt)) ja;=
 095 HH =in so ne separIERte (.) rolle.

In diesem Abschnitt liefert HH eine Diagnose des Problems der mangelnden Integration muslimischer Mädchen, die allerdings ex negativo erfolgt. Das Problem liege nicht daran, dass die Eltern sich nicht kümmern, also nicht auf der Ebene der Fürsorge, sondern in den sozialen Konsequenzen für die Mädchen, die dadurch in eine separierte Rolle gerieten. Die Tatsache, dass HH das »SCHAdE« (Z. 092) findet, deutet darauf hin, dass es HH hier weniger um eine Verurteilung geht als darum, ehr-

liches Bedauern auszudrücken, das sich auf die Perspektive der Mädchen bezieht. Dennoch eröffnet sich hier durch die bereits erfolgten Erzählungen der Lehrerin, insbesondere durch ihre Positionierung der Mutter des Mädchens als nicht integrationswillig und der Kategorie der ›rückständigen‹ islamischen Frau zugehörig, ein weiterer Kontext: Die Integration der Mädchen wird durch das Verhalten der Eltern, insbesondere der Mütter, verhindert. Der Verweis, dass es sich hier nicht um eine Frage der Fürsorge handelt, hebt dann die kulturelle Dimension umso stärker hervor. Auch wenn HH hier von einer konkreten Familie spricht, so scheint es doch um eine größere Gruppe und ein als kollektiv wahrgenommenes kulturelles Phänomen zu gehen, das in den religiösen Werten der Gruppe verankert wird. Es folgen dann noch zwei weitere Erzählungen nach dem bekannten Muster, die hier keiner näheren Betrachtung unterzogen werden. Insbesondere wird darin das Bemühen der anderen Eltern um die Integration der Familie betont und eine Resignation dieser Integrationsversuche auf das Verhalten der pakistanischen Eltern attribuiert.

Die normativen Vorstellungen, die sich in diesem Ausschnitt rekonstruieren lassen, beziehen sich auf das Erziehungsziel der sozialen Integration und der selbstständigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die Darstellung der pakistanischen Mutter durch die Lehrerin erfolgt über ein stereotypes Bild der genderspezifischen Rollenverteilung in muslimischen Familien. Sie wird als eine Vertreterin der Kategorie der ›rückständigen‹ und ›unselbstständigen‹ islamischen Frau positioniert, die in ihrer kulturell bedingten Frauenrolle verhaftet ist. Ihre Erziehung ist an dieser Tradition ausgerichtet, was dem Erziehungsziel der Lehrerin und der Institution Schule entgegenwirkt und eine erfolgreiche Integration der Tochter verhindert.

Das sich in den Erzählungen wiederholende Muster der Erwartungsprojektion durch Zustimmung, der Enttäuschung der Erwartungen durch konträres Handeln und der ausbleibenden Erklärungen für das Verhalten führt szenisch vor, wie Integration misslingt und letztlich in einer resignativen Haltung der Lehrperson einerseits und einer sozialen Isolation der Migrationskinder andererseits mündet. Was hier implizit einer Kritik durch die Lehrperson unterzogen wird, ist daher nicht nur ein Verhalten, sondern vor allem der Effekt eines solchen Verhaltens, und zwar sowohl aus pädagogischer als auch aus gesellschaftlicher Sicht.

Insgesamt ist die Bewertungskomponente in diesem Ausschnitt sehr implizit. Sie zeigt sich vor allem in dem rekurrenten narrativen Muster, im Wiederaufgriff der Thematik, nachdem bereits andere Themen angesprochen wurden, in der lehrerseitigen Fremdpositionierung der pakistanischen Eltern im Hinblick auf Geschlechterrollen sowie in den Extremformulierungen, wie beispielsweise ›immer‹, wodurch die Ereignisse als wiederholt auftretend, ›unignorerbar‹ und dringlich dargestellt werden.

Durch die Implizitheit sind kaum ›Immunsierungsstrategien‹ notwendig. Eine wichtige Strategie ist jedoch das Hinzuziehen der Meinung Dritter als ›neutraler‹ Personen ohne eigene Interessen (vgl. Potter 1996). In diesem Sinne sind auch die wiederholten Verweise der Lehrerin auf die Sprachförderlehrerin Frau Gärtner zu verstehen, die gekoppelt sind mit Erfolgsgeschichten bezüglich der Kommunikation mit den Eltern und der Integration der Tochter (Z. 004, 023–024, 045–053). Frau Gärtner wird hier zugleich als Vermittlerin und Partnerin etabliert, die die gleichen Ziele wie die Lehrerin verfolgt. Damit ist das Thema Integration nicht nur etwas, was HH persönlich verfolgt, sondern ein soziales Erziehungsziel und eine gesellschaftliche Norm.

5.2 Bewertung und Distanzierung durch Redewiedergabe – Vorstellungen zur gewaltfreien Erziehung

Der zweite Ausschnitt zur Analyse von moralischer Kommunikation und Bewertungen stammt aus einem Interview mit einem Gymnasiallehrer aus Rheinland-Pfalz. Der Lehrer, Adriano Seidel (AS), ist zudem als Mittelstufenkoordinator tätig, hat also eine klassenübergreifende Führungsposition inne. In dieser Funktion führt der Lehrer häufig Elterngespräche, insbesondere auch dann, wenn es um problematische Situationen geht. Herr Seidel spricht im Interview darüber, dass es einige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Schule gebe. Das liege zum einen am Einzugsgebiet, aber auch daran, dass die Schule einen Ganztagesbetrieb anbiete, da bei Familien mit Migrationshintergrund, so die Wahrnehmung des Lehrers, häufiger beide Elternteile berufstätig seien. Im Verlauf des Interviews vor dem Ausschnitt kommt Herr Seidel auf einen schweren Fall von Cybermobbing zu sprechen, bei dem gefilmt worden sei, wie ein Schüler häufig von anderen Schülern traktiert und beleidigt wurde. Wie Herr Seidel ausführt, musste er im Rahmen dieses Vorfalls auch Ordnungsmaßnahmen gegen die beteiligten Schüler verhängen. Beteiligt gewesen sei u. a. ein Schüler mit italienischem Migrationshintergrund, mit dessen Mutter Herr Seidel vorgängig bereits mehrfach gesprochen habe, da sie sich auf den Vorfall hin sofort gemeldet und die Sache verfolgt habe. Nachdem sich das Interview mit Herrn Seidel zunächst um andere Themen dreht, kommt der Interviewte auf die Frage, ob ihm noch weitere Gespräche einfallen würden, auf ein Gespräch zu sprechen, in dem der Vater des italienischen Jungen eine wesentliche Rolle spielt:

Beispiel 6: Adriano Seidel (AS), Gymnasium (00:25:11–00:26:35)

001 AS °hh also was noch interessANT war;=
 002 =war als dieser VADder,=
 003 =von dem ähm also bei diesem CYbermobbing vorfall,
 004 dieser GIUseppe,
 005 °hh (0,3) äh da (0,28) wo isch ja daheim ANgerufen
 hatte;=
 006 =un hatte geSAGT;=
 007 =des un des is pasSIERT,=
 008 =die mutter kam dann auch zum gesPRÄSCH,
 009 °h als dann der TAG war—=
 010 =an dem äh (0,25) °h an dem isch die ORDnungsmaßnahme
 dann verkündet hab;
 011 °h da saß auch der VADder dabei;=
 012 =und äh der der (.) der VADder,
 013 °h hat mir dann GSAI,
 014 ja;
 015 °hh äh (0,19) der hot schon von mir eine geKRIG;=
 016 =GELL;
 017 nur dass [sie WISse;]
 018 LW [(lacht lautlos)]
 019 AS der hot schon von mir eine geKRIEGT;
 020 °h [äh]
 021 LW [okAY ((lacht leise))]°h
 022 AS also auch in einem etwas geBRöchenen deutsch;=
 023 =isch glaub die MUDder war einfach deutsche.
 024 [verMUT]isch mal so.=
 025 LW [mh_HM;]
 026 AS =ne,
 027 °h äh von MIR hat der schon gekriegt;
 028 so.
 029 °h un_na hab isch GSAI.=
 030 =ja DES is;
 031 äh DES is;
 032 ähm herr poletTI—=
 033 =des is ihre privATsache,=
 034 =da möscht isch misch jetzt äh net EINmischen,

035 °h aber er kriegt halt von Uns als SCHUle,
 036 °h äh kriegt er halt ne ne ANdere maßnahme.
 037 [und]<<creaky> ähh > öh °hh äh des kriegt er halt
 dann daZU;=
 038 LW [HM_mh;]
 039 AS =SAG isch mal so.=
 040 =wa was sie daHEIm jetzt äh da;=
 041 =des hat nix mit UNSrer maßnahme zu tun.
 042 °h ahJA,=
 043 =er wollt nur SAge,=
 044 =der hot schon eine geKRIEGT;=
 045 =GELL;
 046 (0,25)
 047 LW ((lacht leise)) ho [<<lachend> okay >,]
 048 AS [((lacht leise))]
 °h ((lacht leise)) wo dann auch
 [irgendwie äh dann halt]RAUSkommt,=
 049 ((schulglocke klingelt))
 050 LW [((lacht leise))]
 051 AS =okAY;
 052 des wird dann halt SO geahndet.
 053 LW mh_HM,

Der Cybermobbingvorfall (Z. 003), die Beteiligung des Jungen (Z. 004), der Vater (Z. 002) und die Gespräche mit der Mutter (Z. 005–008) werden von AS gleich zu Beginn des Ausschnitts als Rahmen gesetzt. Mit der Äußerung »was noch interessANT war« (Z. 001) wird die Erwartung beim Hörer etabliert, dass nun ein bemerkenswertes Phänomen geschildert wird. AS positioniert sich dadurch als ein Erzähler, der es versteht, der Interviewerin interessante Begebenheiten aus seinem Erfahrungsschatz darzubieten. Das interessante Ereignis wird dann verortet: Es geht um den Tag, an dem die Ordnungsmaßnahme wegen der Beteiligung an dem Cybermobbingvorfall mit den Eltern – offen bleibt hier, ob der Schüler auch anwesend ist – besprochen wird (Z. 009–010). Auf lexikalischer Ebene sticht das Wort »verkündet« (Z. 010) hervor. Die juristische Diktion legt nahe, dass es hier um einen formalen Akt geht, in dem den Beteiligten eine bereits getroffene Entscheidung, vergleichbar

mit einem Urteil, vorgetragen wird. Deutlich wird auch, dass AS hier nicht als Individuum und auch nicht als einzelner Lehrer, sondern als Vertreter der Institution Schule agiert.³

AS stellt hier eine Interaktionssituation mit dem italienischen Vater dar, in der dieser in Form einer wörtlichen Redewiedergabe mehrmals wiederholt, dass *der Junge von ihm schon eine gekriegt* habe (Z. 015–016, 019, 027, 044–045). Diese Wechsel im Footing (vgl. Goffman 1979, 1981) stellen die markanteste Bewertungsstrategie in dem Ausschnitt dar. Bei der wörtlichen Redewiedergabe wird die jeweilige Äußerung vom Sprecher zunächst aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst (dekontextualisiert) und dann in den momentanen Gesprächsverlauf wieder eingebettet (rekontextualisiert) (vgl. Bauman/Briggs 1990). Damit gehen eine Neuorientierung und eine neue Akzentsetzung einher. Es wird also eine bestimmte Perspektive mitvermittelt und die Vergangenheit in Abhängigkeit von der situativen Kommunikationsintention geformt (Günthner 1997, 101–102). In ihrem Artikel »Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe« weist Günthner (1997) darauf hin, dass Sprecher, wenn sie sich einer kongruierenden moralischen Beurteilung untereinander sicher sind, Moralisationen dramaturgisch in Szene setzen »und kleine hochstilisierte, ja geradezu ästhetisierte Alltagsperformances« entstehen (a. a. O., 118). Diese fungieren dann als Einladung an die Rezipienten zur gemeinsamen moralischen Verurteilung. Als eine solche »Performance« ist auch AS' Erzählung zu betrachten. Indem AS nicht nur indirekt wiedergibt, was der Vater gesagt hat, sondern dies über die direkte Redewiedergabe performativ *zeigt*, schafft er für die Interviewerin eine Nähe und eine unmittelbare Teilhabe am Geschehen. Die vom Lehrer wiedergegebenen Äußerungen des Vaters sind durch Lexik, Prosodie und Stimmqualität stark dialektal gefärbt und werden in der nahezu immer gleichen Weise unabhängig von der fortlaufenden Interaktion wiederholt. Er wird dadurch zu einem bestimmten Typus stilisiert. Gerade eine humorvolle Darstellung ist stark auf den Rezipienten gerichtet. Sie positioniert zum einen den Erzähler als guten Unterhalter, zum anderen wird der Rezipient durch das gemeinsame Lachen dazu eingela-

3 Nach dem rheinland-pfälzischen Schulgesetz werden Ordnungsmaßnahmen ausgesprochen, wenn andere erzieherische Einwirkungen nicht ausreichen. Bevor eine Ordnungsmaßnahme verhängt werden kann, sind sowohl die Eltern als auch die Schüler zu hören. Die Maßnahmen können vom Unterrichtsauschluss in einem bestimmten Fach bis hin zu ein-, oder mehrtägigem Unterrichtsauschluss oder gar bis zum endgültigen Schulausschluss, je nach Schwere des Ordnungsverstoßes, reichen (Schulgesetz Rheinland-Pfalz § 95–98). Für den vorliegenden Fall liegt nahe, dass die »Anhörungsgespräche« mit Schülern und Eltern bereits stattgefunden haben und nun wirklich nur noch das genaue Maß der Ordnungsmaßnahme mitgeteilt werden soll. Dieser Hintergrund ist für das Verständnis der Probleme, die sich aus den Schilderungen des Lehrers rekonstruieren lassen, wichtig.

den, die Werthaltung des Erzählers zu teilen. Während AS' Erzählung lacht LW immer wieder leise. Nach der letzten Wiederholung des Vaters, *der Junge habe schon eine gekriegt*, lachen AS und LW gemeinsam (Z. 047–050), was AS' Ausführungen ratifiziert und auf einen ›common ground‹ hinweist (vgl. Kotthoff 1997). Der Wechsel in die stärkere Dialektvarietät in den wörtlichen Redewiedergaben ist zudem ein Mittel der Distanzierung. Günthner (2002, 70–71) weist darauf hin, dass in bestimmten Situationen der markierte Wechsel in eine andere Dialektvarietät vom Sprecher dazu genutzt werden kann, sich von der zitierten Figur abzugrenzen und ihre Aussagen als dissonant zu markieren.

Die Abgrenzung des Lehrers gegenüber dem Vater wird auch in seiner Erwidern auf dessen Äußerungen, *der Junge habe schon eine gekriegt*, deutlich (Z. 030–041). AS rekurriert zunächst auf die Privatheitnorm und damit darauf, dass ihn nichts angehe, was im häuslichen Bereich passiere. Mit der Aussage, er wolle sich nicht einmischen (Z. 034), vollzieht AS dann einen Verzicht auf eine Bewertung, der aber so konstruiert ist, dass dadurch eben gerade eine Bewertung impliziert wird. Was hier mitschwingt, ist ein stillschweigendes ›aber‹, das im nächsten Turn realisiert wird (Z. 035). ›Aber‹ lässt sich als konzessive Konjunktion (vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996) fassen und konstruiert einen Gegensatz, der jedoch nicht als einfacher Widerspruch zweier Äußerungen zu verstehen ist, sondern darin besteht, dass eine Äußerung einer anderen Aussage widerspricht, deren Geltung zu erwarten ist. Konzessive Konjunktionen dokumentieren dadurch eine Auseinandersetzung mit anderen Möglichkeiten, Perspektiven und Positionen. AS beurteilt implizit also das Verhalten des Vaters, den Sohn mit Gewalt zu bestrafen, als negativ und grenzt sich davon ab. Die nächsten Äußerungen unterstreichen diese Abgrenzung: Von der Schule bekommt der Sohn eine andere Maßnahme, und zwar zusätzlich (Z. 035–037). Was zu Hause passiert, hat mit den Vorgängen in der Schule nichts zu tun (Z. 040–041).

Die Äußerungen des Vaters sind von AS so konstruiert, dass sie zwei Lesarten zulassen. Zum einen sind sie durch die Rückversicherungspartikel »GELL« (Z. 015–016, 044–045) und das »nur dass sie WISse« (Z. 017) in der dargestellten Interaktionssituation stark auf den Hörer und damit auf den Lehrer ausgerichtet. AS stellt hier narrativ dar, wie die Figur des Vaters versucht, sein erzähltes Ich zu einem Komplizen zu machen. In der Handlung des Vaters lässt sich zudem ein Kooperationsangebot sehen: Er hat das Problem erkannt und in die Hand genommen, wodurch er sich selbst als ausführendes Organ einer Bestrafungsmaßnahme, die aus seiner Sicht kongruent mit der der Schule bzw. des Lehrers ist, positioniert. Zum anderen

eröffnet sich die Lesart, dass der Sohn ja bereits vom Vater eine bekommen habe und deshalb nun nicht mehr von der Schule bestraft werden müsse. Die Äußerung des Vaters ist dann als ein Versuch zu werten, das Strafmaß des Sohnes mit dem Lehrer zu verhandeln. Die zweite Lesart legt nahe, dass ein wichtiges kommunikatives Problem zwischen dem Vater und dem Lehrer in einer unterschiedlichen Situationsdefinition liegt. Der Lehrer handelt hier als Vertreter der Institution. Er orientiert sich an festen Regeln, wie auf einen solchen Fall zu reagieren ist, welche Maßnahmen verhängt werden und welche Schritte notwendig sind, um diese Maßnahme korrekt zu verhängen. Die Maßnahme steht von vorneherein fest, und das Gespräch hat den Charakter einer Urteilsverkündung. Der Vater hingegen scheint die Bestrafung noch als etwas Verhandelbares anzusehen.

AS beschließt seine Erzählung mit der Feststellung, dass in solchen Gesprächen herauskomme, wie Probleme in der Familie gehandhabt würden (Z. 048–052). Sowohl der Begriff ›herauskommen‹ als auch die Betonung auf »SO« (Z. 052) zeigen eine Bewertung seitens AS an: In solchen Gesprächen offenbaren sich ihm die Verhältnisse in der Familie und dass Probleme eben so, wie der Vater wiederholt deutlich gemacht hat, mit Gewalt angegangen werden. Aus der Art der Darstellung von AS geht also hervor, dass er das Verhalten des Vaters als Normverletzung interpretiert. Als verletzte Norm lässt sich dann die der gewaltfreien Erziehung und allgemein der Gewaltfreiheit rekonstruieren. Die starke Kontrastierung zwischen ›wir als Schule‹ und ›Sie zu Hause‹ eröffnet auch den Kontrast zwischen einer gewaltfreien Institution und einem Elternhaus, das Gewalt als Erziehungsmittel einsetzt und damit institutionellen Zielen entgegenwirkt. Das institutionendiskrepanz Handelnde des Vaters wird in der Erzählung von AS zudem auf der Ebene der Kommunikation mit dem Lehrer zur Darstellung gebracht. Die Redewiedergaben des Vaters sind von AS so konstruiert, dass der Vater als jemand positioniert wird, der die Situation falsch ausdeutet und in seiner Auffassung immun gegen den Interaktionsverlauf erscheint, was insbesondere durch die Wiederholung seiner Äußerung, *der Junge habe schon eine gekriegt*, deutlich wird.

Inwiefern werden diese Probleme aber nun vom Lehrer auf kulturelle Faktoren zurückgeführt? Entscheidend ist hier der Verweis des Lehrers auf die mangelnden Sprachkenntnisse des Vaters, der etwas *gebrochenes Deutsch* gesprochen habe (Z. 022). Die Deutschkenntnisse des Vaters werden dann mit denen der Mutter kontrastiert. AS vermutet, dass sie Deutsche sei (Z. 023–024). Da die Mutter zudem bereits als mehrfache, kooperationsbereite und verständnisvolle Gesprächspartnerin etabliert wurde, wird der Vater durch die Kontrastierung implizit gegensätzlich positioniert, d.h. als ein nicht verständnisvoller und nicht kooperationsbereiter Ge-

sprächspartner. Ähnlich wie bei dem Verweis auf die Sprachkenntnisse der pakistanischen Mutter im ersten Ausschnitt wird auch hier die normative Folie evoziert, dass, wer in einem Land lebt, auch die Sprache beherrschen sollte und dass dies Ausdruck eines Integrationswillens sei. Die kommunikative Resistenz, das Verletzen einer grundlegenden gesellschaftlichen Norm und das institutionendiskrepante Verhalten werden somit zum Symptom einer mangelnden Integration des Vaters.

6. Zusammenfassung und Brückenschlag zur pädagogischen Praxis

Zentral im ersten Ausschnitt ist das Thema ›Integration‹. Zunächst geht es um die Integration der Tochter einer pakistanischen Familie. Aus Sicht der Lehrerin Frau Hölderlin soll sie in einem Sportverein ihre Stärken ausleben können und im Betreuungsangebot der Schule Deutsch lernen. Aufgezeigt werden auch die Konsequenzen einer sozialen Isolation und einer Nicht-Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für das Mädchen. Die Mutter des Mädchens wird als ›rückständige islamische Frau‹ positioniert, die in ihrer Community zurückgezogen lebt, in ihrer eigenen Kultur verhaftet ist und keinerlei Bereitschaft erkennen lässt, sich an die Aufnahmegesellschaft anzupassen, indem sie beispielsweise die Sprache lernt. Sie wird damit so dargestellt, dass sie die sozialen Konsequenzen einerseits verkörpert, andererseits aber auch für sie durch eine Haltung der Integrationsverweigerung verantwortlich ist. Frau Hölderlin stellt narrativ dar, wie sie immer wieder Gespräche mit den Eltern geführt hat, in denen Absprachen getroffen und Vorgehensweisen gemeinsam vereinbart wurden, die dann von den Eltern jedoch nicht eingehalten wurden. Gründe für ein solches Verhalten werden von den Eltern gemäß der Darstellung von Frau Hölderlin nicht genannt, wodurch ihre Position für die Lehrerin intransparent bleibt und von ihr als Kommunikationsverweigerung gesehen wird. Das Verhalten der Eltern ändert sich scheinbar auch nicht durch wiederholte Versuche der Lehrerin und anderer Eltern, auf die pakistanischen Eltern zuzugehen. Frau Hölderlin stellt dann dar, wie durch die Kommunikations- und Integrationsverweigerung der pakistanischen Eltern die Bereitschaft insbesondere bei den anderen Eltern sinke, weitere Integrationsversuche zu unternehmen. Das Problem der Integration wird in der Schilderung von Frau Hölderlin dadurch auf eine gesellschaftliche Ebene gehoben. Das wird auch deutlich in der von Frau Hölderlin angesprochenen Kooperation mit der Sprachförderlehrerin Frau Gärtner, durch deren Vermittlung sich immerhin kleine

Erfolge bemerken lassen. Frau Hölderlin positioniert sich dadurch zudem als eine Lehrerin, die in der Lage ist, mit anderen zu kooperieren und Hilfe anzunehmen, um Ziele zu verfolgen, die über das unmittelbare Unterrichtsgeschehen hinausgehen.

Um die Schilderung einer mangelnden Integrationsbereitschaft geht es auf abstrakterer Ebene auch im zweiten Ausschnitt. Herr Seidel reinszeniert hier eine Gesprächssituation mit einem italienischen Vater, der darstellt, wie er Probleme zu Hause mit dem Sohn durch Gewalt löst. Herr Seidel *zeigt* dann, wie er versucht, dem Vater vorsichtig deutlich zu machen, dass dieses Handeln nicht den Werten der Institution Schule entspricht. Aus der Darstellung des Lehrers geht hervor, dass er sich dem Problem gegenüber sieht, in dem Vater einen Gesprächspartner zu haben, der nicht auf die Äußerungen des Lehrers eingeht, sondern auf seiner Position beharrt. Der Vater wird dadurch als nicht verständnisvoller und nicht kooperationsbereiter Gesprächspartner positioniert, der gegen den Verlauf der Interaktion resistent ist. Durch eine kontrastierende Darstellung der Deutschkenntnisse des Vaters mit denen der Mutter, von der Herr Seidel glaubt, sie sei Deutsche, wird eine kulturelle Dimension eröffnet. Das Beherrschen der Sprache des Landes, in dem man lebt, wird dadurch zur Normfolie einer gelungenen Integration und Ausdruck einer Integrationsbereitschaft.

Beide Ausschnitte zeigen deutlich, wie diskrepante Normalitätsvorstellungen bezüglich Erziehung und Bildung störend auf die Kommunikation wirken können. Im ersten Ausschnitt sind dies Vorstellungen über soziale Integration und die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, die über den Unterricht hinausgehen, im zweiten Ausschnitt geht es um die Frage, wie Probleme adäquat und ohne körperliche Gewalt durch Erziehungsmaßnahmen gelöst werden können. In beiden Ausschnitten wird auch deutlich, inwiefern diese kommunikativen Probleme als kulturell bedingt wahrgenommen werden bzw. von den Lehrkräften auf kulturelle Faktoren zurückgeführt werden. Hier geht es vor allem um die Erwartung, dass eine gewisse Bereitschaft vorhanden sein müsse, sich an Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft anzupassen. Auf unterschiedliche narrative Art und Weise wird hier jeweils von den Lehrkräften ein kommunikatives Verhalten der Migranteltern dargestellt, das in höchstem Maße intransparent und unkooperativ ist. Keine der beiden Lehrkräfte sieht sich in der Lage, Gründe für das Verhalten der Eltern anzugeben, sodass letztlich nur die Möglichkeit bleibt, Rückschlüsse auf eine mangelnde Integrationsbereitschaft zu ziehen. Dies ist insofern problematisch, als dies langfristig zu einer resignativen Haltung führen kann und Annäherungsversuche eingestellt werden. Die Darstellungen der beiden Lehrkräfte weisen somit auf ein ernsthaftes Problem in der pädagogischen Praxis interkultureller Elterngespräche

hin, nämlich das Gefühl der Lehrkräfte, die Eltern mit Migrationshintergrund nicht verstehen zu können und kommunikativ nicht zu erreichen. Damit wird deutlich, dass sich der gewählte Interview- und Analyseansatz eignet, subjektive Sichtweisen und übergreifende Deutungsmuster der Lehrkräfte zu erfassen. Dabei sollte jedoch eine gewisse Vorsicht geboten sein, die Erzählungen der Lehrkräfte auf die reale Gesprächspraxis interkultureller Elterngespräche zu übertragen. In den Analysen konnte vielmehr exemplarisch gezeigt werden, wie Lehrkräfte interkulturelle Elterngespräche wahrnehmen, von welchen Normerwartungen sie dabei ausgehen, welcher subjektive Sinn den Verhaltensweisen der Gesprächspartner zugewiesen wird und inwiefern bestimmte Probleme auf kulturelle Aspekte zurückgeführt werden.

7. Literatur

- Ayaß, Ruth (1999): Form und Funktion kategorischer Formulierungen. In: Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Bd. 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 106–124.
- Bamberg, Michael (1997): Positioning between structure and performance. In: *Journal of Narrative and Life History* 7, S. 335–342.
- Bamberg, Michael (1999): Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishment of identities. In: Maiers, Wolfgang/Bayer, Betty/Duarte Esgalhado, Barbara/Jorna, René/Schraube, Ernst (Hrsg.): *Challenges to theoretical psychology. Selected & edited proceedings of the seventh biennial conference of the international society for theoretical psychology Berlin, 1997*. North York: Captus University Publications, S. 220–227.
- Barth-Weingarten, Dagmar (2003): Prozess und Resultat von Argumentationen. Die Habitate unterschiedlicher konzessiver Relationen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): *Argumentieren im Alltag*. Tübingen: Stauffenburg, S. 145–162.
- Bauman, Richard/Briggs, Charles L. (1990): Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. In: *Annual Review of Anthropology* 19, S. 59–88.
- Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (1999): Moral und Kommunikation. In: Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Bd. 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13–38.
- Bruner, Jerome D. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Kortmann, Bernd (2000): Cognitive and discourse perspectives on cause, condition, concession and contrast. Berlin: de Gruyter.
- Davies, Bronwyn/Harré, Rom (1990): Positioning. The discursive production of selves. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, S. 43–63.
- Davies, Bronwyn/Harré, Rom (1999): Positioning and personhood. In: Harré, Rom/van Langenhove, Luk (Hrsg.): *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell, S. 32–52.

- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, S. 96–124. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [22.09.2014].
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung* 14(3). Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2064/3584> [22.09.2014].
- Duranti, Alessandro (1986): The audience as co-author. An introduction. In: *Text* 6, S. 239–249.
- Esser, Hartmut (2000): *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Bd. 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus.
- Goffman, Erving (1979): Footing. In: *Semiotica* 25, S. 1–29.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Günthner, Susanne (1997): Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe. Die Überlagerung von Stimmen: als Mittel der moralischen Verurteilung in Vorwurfsrekonstruktionen. In: Selting, Margret (Hrsg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin: de Gruyter, S. 94–123.
- Günthner, Susanne (1999a): Vorwürfe in der Alltagskommunikation. In: Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Bd. 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 206–241.
- Günthner, Susanne (1999b): Beschwerdeerzählungen als narrative Hyperbeln. In: Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Bd. 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 174–205.
- Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs. Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 3, S. 59–80. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [22.09.2014].
- Harré, Rom/van Langenhove, Luk (1999): *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Heringer, Hans-Jürgen (2010): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Francke.
- Hester, Stephen (1998): Describing »deviance« in school. Recognizably educational psychological problems. In: Antaki, Charles/Widdicombe, Sue (Hrsg.): *Identities in talk*. London: Sage, S. 1–14.
- Holstein, James A./Gubrium, Jaber F. (1995): *The active interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Holstein, James A./Gubrium, Jaber F. (2000): *The self we live by. Narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- Jayyusi, Lena (1984): *Categorization and the moral order*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Keck, Rudolf/Kirk, Sabine (2001): *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kotthoff, Helga (1997): Erzählstile von mündlichen Witzen. Zur Erzielung von Komikeffekten durch Dialoginszenierungen und die Stilisierung sozialer Typen im Witz. In: Selting, Margret (Hrsg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin: de Gruyter, S. 123–170.
- Leyendecker, Birgit (2012): *Zuwanderung, Diversität und Resilienz. Eine entwicklungspsychologische Perspektive*. In: Matzner, Michael (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz, S. 57–72.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luft, Stefan (2012): Einwanderer mit besonderen Integrationsproblemen. Daten, Fakten und Perspektiven. In: Matzner, Michael (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz, S. 38–56.

- Matsumoto, David (2010): *APA Handbook of Intercultural Communication*. Washington DC: American Psychology Association.
- McDaniel, Edwin R./Samovar, Larry A./Porter, Richard E. (2009): Understanding intercultural communication. The working principles. In: Samovar, Larry A./Porter, Richard E./McDaniel, Edwin R. (Hrsg.): *Intercultural communication. A reader*. 12. Aufl. Boston: Wadsworth, S. 6–17.
- Nazarkiewicz, Kirsten (1999): Die Reflexivität der Stereotypenkommunikation. In: Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Bd. 1: *Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 352–380.
- Pomerantz, Anita (1986): Extreme case formulations. A way of legitimizing claims. In: *Human Studies* 9(2/3), S. 219–229.
- Potter, Jonathan (1996): *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Rudolph, Elisabeth (1996): Contrast. Adversative and concessive relations and their expression in English, German, Spanish and Portuguese on sentence level and text level. Berlin: de Gruyter.
- Sacher, Werner (2014): *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. 2., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacks, Harvey (1979): Hotrodder. A revolutionary category. In: Psathas, George (Hrsg.): *Everyday language. Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington, S. 7–14.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: *Semiotica* 8, S. 289–327.
- Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983. Stand 22. Juli 2014. Online: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&max=true> [22.09.2014].
- Schulgesetz für Rheinland-Pfalz (SchulG) in der Fassung vom 30. März 2004. Stand 24. Juli 2014. Online: <http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/n9a/page/bsrlpprod.psm1?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=146&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true> [30.09.2014].
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [16.03.2015].
- Textor, Martin (2009): *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Wild, Elke/Lorenz, Fiona (2010): *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.