

Falko Röhrs

---

# Elterngespräche in der Schule

Eine interaktional-soziolinguistische Studie  
kommunikativer Praktiken  
von Lehrkräften und Eltern

---

---

Verlag für Gesprächsforschung

---

Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2023  
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>  
ISBN 978 - 3 - 936656 - 87 - 9

---

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der Philologischen Fakultät  
der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br.

vorgelegt von Falko Röhrs aus Soltau

Erstgutachterin: Prof. Dr. Helga Kotthoff  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Jörg Hagemann  
Drittgutachter: Prof. Dr. Jörg Wittwer

Mündliche Prüfung: 19. Mai 2022

Diese Arbeit entstand im Rahmen des DFG-Projekts  
"Interaktionale Soziolinguistik schulischer Sprechstunden" (Projektnummer 282312829)  
unter der Leitung von Prof. i.R. Dr. Helga Kotthoff.

**Alle Rechte vorbehalten.**

**© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Göttingen 2023**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

## Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist eine für die Publikation leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertation mit dem Titel „Evaluationen und Beratungen in schulischen Elterngesprächen: Kommunikative Investitionen und Strategien der Eltern in schulischen Ordnungsprozessen“, die ich im Juli 2021 an der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg eingereicht und im Mai 2022 verteidigt habe. Die Dissertation entstand unter der Leitung von Prof. i. R. Dr. Helga Kotthoff im Rahmen des DFG-Projekts „Interaktionale Soziolinguistik schulischer Sprechstunden“, das von 2016 bis 2019 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg durchgeführt wurde.

Diese Dissertation wäre ohne die Unterstützung einiger Personen nicht gelungen. Ihnen soll hier gebührend gedankt werden.

Mein größter Dank gilt Helga Kotthoff. Ihr fachliches Wissen, ihr Blick für Probleme und ihre konstruktive Kritik haben großen Anteil an dieser Arbeit. Ebenso bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Jörg Hagemann für seine konstruktiven Anmerkungen zur Arbeit.

Ein großer Dank geht an Ina Kordts, Florian Weitkämper und Jens Leonhard, die meine Dissertation mit all ihren Höhen und Tiefen fachlich und persönlich begleitet haben. Ich danke Ihnen ebenso wie Philip Kehl und Teresa Schurer für ihr genaues Korrekturlesen der Arbeit. Zudem danke ich allen Teilnehmer/innen des Forschungskolloquiums von Helga Kotthoff sowie den Teilnehmer/innen der konversationsanalytischen Datensitzungen der Germanistischen Linguistik in Freiburg, deren kritische Kommentare und Nachfragen ebenfalls zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. In diesem Zusammenhang möchte ich auch allen anderen Kolleg/innen der Germanistischen Linguistik der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg für gemeinsame Kaffee- und Mittagspausen, die angenehme Arbeitsatmosphäre und die Hilfe, die sie mir bei Problemen entgegenbrachten, danken.

Ohne die private Unterstützung meiner Freundin, Familie und Freund/innen wäre diese Arbeit ebenfalls nicht möglich gewesen. Ich danke daher ganz besonders Teresa Schurer für alle ihre Unterstützung und ihre Begleitung während der Arbeit. Außerdem danke ich meiner ehemaligen WG in Freiburg sowie all meinen weiteren Freund/innen in und außerhalb von Deutschland für ein offenes Ohr und willkommene Ablenkung in guten wie in schwierigen Phasen der Promotion.

Meiner Familie gebührt ein Dank, der sich schwer in Worte fassen lässt. Ohne ihre Unterstützung jeglicher Art wäre nicht nur diese Arbeit unmöglich gewesen, sondern auch mein Weg dort hin. Ich bin daher meinen Eltern Martina und Manfred Röhrs, meinen Großeltern Ilse Rockel, Wilhelm und Elsbeth Röhrs sowie meinen Brüdern Armin Strömich, Eike und Marc Röhrs zu einem unglaublich großen Dank verpflichtet.

Zu guter Letzt gilt mein herzlichster Dank den Verantwortlichen des Kooperationsnetzwerks *Freiburg Advanced Center of Education (FACE)*, die sich für mein Forschungsvorhaben eingesetzt haben, sowie all den Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen, die mich unterstützt haben, sich für mein Forschungsvorhaben interessiert haben, bereitwillig Auskunft gegeben haben und sich ebenso bereitwillig haben aufnehmen und analysieren lassen. Ohne sie wäre diese Arbeit ebenfalls nicht möglich gewesen. Aus Gründen der Anonymität kann ich ihre Namen hier leider nicht ausführen und ihnen persönlich danken.

Leipzig, 2022

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>8</b>
<b>2. Forschungsüberblick</b> .....	<b>11</b>
2.1 Schulische Elterngespräche .....	11
2.1.1 Erkenntnisse aus Interview- und Fragebogenstudien.....	12
2.1.2 Erkenntnisse aus gesprächsanalytischen Studien.....	13
2.2 Bildungssprache und kulturelle Passung.....	21
<b>3. Methode und analytisches Vorgehen</b> .....	<b>27</b>
3.1 Interaktionale Soziolinguistik .....	27
3.2 Das Analyseinstrument <i>GLOBE</i> .....	29
3.3 Analytisches Vorgehen .....	31
<b>4. Datengrundlage</b> .....	<b>34</b>
4.1 Das Korpus der schulischen Elterngespräche .....	34
4.1.1 Datenerhebung .....	34
4.1.2 Datenaufbereitung .....	38
4.1.3 Gesprächsdaten.....	39
4.2 Zusammenfassung.....	60
<b>5. Evaluation in schulischen Elterngesprächen</b> .....	<b>63</b>
5.1 Diskurspraktik <i>Evaluieren</i> .....	68
5.1.1 Interaktive Struktur .....	70
5.1.2 Herstellen von Relevanz.....	71
5.1.3 Bestimmen eines Evaluationsobjekts .....	84
5.1.4 Kernaufgabe <i>Evaluieren</i> .....	92
5.1.5 Abschließen.....	111
5.1.6 Transition .....	113
5.2 Evaluation in schulischen Elterngesprächen als Praxis der Subjektivierung.....	114
5.2.1 Operationen der schulischen Humanevaluation.....	116
5.2.2 Schulische Humanevaluation als Subjektivierungspraxis .....	125
5.3 Zusammenfassung.....	135
<b>6. Beratung und Anweisung in schulischen Elterngesprächen</b> .....	<b>136</b>
6.1 Diskurspraktik <i>Beraten</i> .....	144
6.1.1 Interaktive Struktur .....	145

6.1.2 Herstellung eines Problems .....	146
6.1.3 Etablierung eines Beratungsbedarfs .....	148
6.1.4 Kernaufgabe <i>Beraten</i> .....	152
6.1.5 Abschließen .....	159
6.1.6 Transition .....	159
6.2 Anweisungen in den schulischen Elterngesprächen.....	160
6.2.1 Formen der Anweisung .....	164
6.2.2 Kontext(e) der Anweisungen .....	177
6.2.3 Reichweite der Anweisungen.....	183
6.3 Beratung und Anweisung als Praxis der Organisation von Schule.....	185
6.3.1 Operationen der Organisation von Schule und schulischem Lernen .....	188
6.3.2 Organisation der schulischen Ordnung als Praxis der Einpassung .....	196
6.4 Zusammenfassung.....	201
<b>7. Interaktionale Herstellung kultureller Passung in schulischen Elterngesprächen....</b>	<b>203</b>
7.1 Muster der Herstellung diskursiver Passung beim Evaluieren.....	206
7.1.1 (Einfache) Rezeptionssignale .....	206
7.1.2 Elaborierteres Rückmeldeverhalten .....	209
7.1.3 (Eigeninitiative) Erstbewertungen.....	221
7.1.4 (Modalisierter) Dissens .....	222
7.2 Muster der Herstellung diskursiver Passung beim Beraten/Anweisen .....	225
7.2.1 Rezeptionssignale und Zustimmungen.....	225
7.2.2 Verantwortungsübernahmen .....	227
7.2.3 Mitarbeit an der Problemdefinition .....	230
7.2.4 Mitarbeit an der Problemlösung.....	235
7.2.5 (Modalisierter) Dissens .....	240
7.3 Muster der Herstellung kultureller Passung beim Evaluieren, Beraten und Anweisen	245
7.3.1 Das Konzept der Perspektivierung.....	246
7.3.2 Grade kultureller Passung beim Evaluieren, Beraten und Anweisen.....	253
7.3.2.1 Ausbleiben einer eigenen Perspektive.....	253
7.3.2.2 Übernahme der lehrerseitigen Perspektive.....	256
7.3.2.3 Erweiterung der lehrerseitigen Perspektive.....	261
7.3.2.4 Vorbringen einer gegenlaufenden Perspektive .....	264

7.4 Zusammenfassung.....	268
<b>8. Schlussbetrachtungen .....</b>	<b>271</b>
<b>9. Beispielverzeichnis .....</b>	<b>277</b>
<b>10. Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>280</b>
<b>11. Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>280</b>
<b>13. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>281</b>

## 1. Einleitung

Das schulische Elterngespräch<sup>1</sup> ist fester Bestandteil der deutschen Schullandschaft. Lehrerinnen und Lehrer<sup>2</sup> laden die Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler<sup>3</sup> – und mittlerweile auch häufig die Schüler/innen selbst – zu verschiedenen Besprechungen in die Schule ein. Diese Gespräche sind seit jeher Teil der sog. Elternarbeit in Schulen und bilden somit ebenfalls einen erheblichen Teil der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Die Formulierung dieser Partnerschaft geht mittlerweile einher mit einer konzeptionell erdachten Zusammenarbeit von Familie und Schule, in der beide Institutionen als gleichberechtigte Partnerinnen in der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen gesehen werden (vgl. Killus 2017: 5f.). Eltern werden als Expertinnen für ihre Kinder betrachtet und es soll mit ihnen „auf Augenhöhe“ kommuniziert und kooperiert werden (vgl. ebd.). Schulische Elterngespräche stellen somit einen inter-institutionellen Gesprächstyp dar, in dem die propagierte Partnerschaft zwischen Schule und Familie interaktional verhandelt wird (vgl. u. a. Baker/Keogh 1995, Kotthoff 2012, Wegner 2016, Mundwiler 2017).

Dieser inter-institutionelle Gesprächstyp gilt somit als eine bedeutende Schnittstelle zwischen eben diesen beiden Institutionen, die maßgeblich an der Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen einer Gesellschaft beteiligt sind. In ihnen werden Perspektiven auf das Kind ausgetauscht, Bewertungen unterschiedlicher Art vollzogen, Verantwortungen ausgehandelt sowie Fördermaßnahmen besprochen und ergriffen und (weitere) Bildungsentscheidungen getroffen. Sie stellen damit auch einen Kristallisationspunkt der (in Deutschland vorherrschenden) Bildungsungleichheit dar, denn der sozioökonomische Hintergrund der Schüler/innen – also ihr familiäres Umfeld – ist mitentscheidend für ihren Bildungserfolg (in Deutschland) (vgl. z. B. Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2019, Reiss et al. 2019).

Es ist also von nicht unerheblicher Bedeutung für die Eltern, wie sie sich gegenüber der Schule und den Lehrkräften zeigen und verhalten. Die schulischen Elterngespräche sind dabei

---

<sup>1</sup> Da die Bezeichnung für schulische Elterngespräche keineswegs einheitlich ist, verwende ich hier *schulische Elterngespräche* als Oberbegriff für alle möglichen Typen schulischer Gespräche, die mit den Eltern zur Besprechung schulischer Leistungen einer Schülerin/eines Schülers im Rahmen der Schule geführt werden (vgl. Kapitel 4).

<sup>2</sup> In der hier vorliegenden Arbeit ist es unvermeidbar sowohl generisch als auch spezifisch auf Persongruppen bzw. (einzelne) Personen zu referieren. Dies stellt mich als Autor dieser Arbeit vor die Herausforderung, Personenbezeichnungen möglichst frei von (potenziellen) Diskriminierungen zu wählen. Das Dilemma liegt hier im Verhältnis der relativ starren Struktur des Genussystems im Deutschen zu einer diverseren außersprachlichen Wirklichkeit: Als Autor muss ich ein Genus und somit ein Geschlecht zuweisen, um Personen zu bezeichnen. Die Möglichkeiten der Personenbezeichnung sind jedoch durch die (grammatische) Struktur des Deutschen stark eingeschränkt (vgl. Kotthoff/Nübling 2018). Da unterschiedliche Möglichkeiten der potenziell diskriminierungs-freien Personenbezeichnungen immer noch stark diskutiert werden und sich noch kein Konsens herausgebildet zu haben scheint (vgl. Krome 2021), werde ich im Folgenden wechselnde, eher konservative Möglichkeiten verwenden, um möglichst diskriminierungsfrei auf Personen bzw. Personengruppen zu referieren.

<sup>3</sup> Neben den Eltern können bzw. nehmen selbstverständlich auch immer wieder Erziehungsberechtigte oder andere Bezugspersonen an den Gesprächen teil (vgl. auch Mundwiler 2017: 13f.). Nichtsdestotrotz verwende ich hier aus Gründen der Verständlichkeit den allgemeinsprachlich üblichen sowie ethnokategorischen Begriff der Eltern, schließe in diese Bezeichnung allerdings neben den biologischen Eltern explizit soziale Eltern, Erziehungsberechtigte und andere (familiäre) Bezugspersonen mit ein.

ein wichtiger Ort, in dem sie sich als schulisch kompetent und wissend zeigen können, um so als ein Elternhaus zu gelten, dass nicht nur in der Lage dazu ist, die schulische Arbeit zuhause fortzuführen, sondern dies auch bereitwillig tut und zeigt. Denn das deutsche Schulsystem beruht zu einem großen Teil auf der Mitarbeit der Eltern, die diese jedoch nicht immer leisten können (vgl. u. a. Schrodts 2015, Kotthoff 2017). Dass es nicht unproblematisch ist, wenn solche Mitarbeit nicht geleistet werden kann, zeigen Studien wie die von Hofstetter (2017), in denen deutlich wird, dass die Lehrkräfte einer Schule bei Bildungsentscheidungen wie Fördermaßnahmen oder Schullaufbahnberatungen das Elternhaus und ihre Leistungsfähigkeit und -bereitschaft miteinbeziehen.

Eine solche Darstellung des Elternhauses geschieht in den Gesprächen vor allem über die sprachliche Interaktion. Eltern zeigen sich in den Gesprächen in unterschiedlichem Maße kritisch und beteiligen sich auch unterschiedlich an bildungssprachlichen Aktivitäten wie Bewertungen oder Beratungen (vgl. Kotthoff 2012, 2014, Kotthoff/Röhrs 2020). Eine solche unterschiedliche Beteiligung und damit auch Teilhabe verweist dabei auf Unterschiede bzw. Diskrepanzen zwischen der Schule und den jeweiligen schulischen Erwartungen an diskursive Kompetenzen und Mitarbeit der Eltern auf der einen Seite und den Familien und ihrer jeweiligen herkunftsgeprägten Diskurskompetenz und schulischen Mitarbeit auf der anderen Seite. Solche Diskrepanzen bzw. auch Übereinstimmungen im sprachlich-kommunikativen Verhalten der Eltern und Lehrkräfte werden in der soziolinguistischen und gesprächsanalytischen Forschung mithilfe des von Bourdieu und Passeron (1990) geprägten Konzepts der „kulturellen Passung“ untersucht (vgl. z. B. Heller 2012, Kotthoff/Heller 2020).<sup>4</sup> Ziel solcher Arbeiten ist, Bildungsungleichheiten nicht (nur) als strukturelles Phänomen zu begreifen, sondern sie als interaktive Herstellung bzw. Herstellungsleistung zu verstehen und ihre Muster in der Interaktion zu rekonstruieren (Heller/Kotthoff 2020: 8).

Eben diese Rekonstruktion der Passungsverhältnisse zwischen Eltern und Schule und damit auch der interaktional hergestellten Bildungsungleichheiten bildet das Hauptziel der vorliegenden Arbeit. Zur Bearbeitung dieses Themas erfolgt zunächst ein Forschungsüberblick über die bisherige Forschung zu schulischen Elterngesprächen sowie über die aktuelle Forschung zur ‚Bildungssprache‘ als theoretisches Modell zur Erklärung von (Bildungs-)Ungleichheit und damit auch als wesentlicher Teil der Herstellung von kultureller Passung (Kapitel 2). Danach wird in Kapitel 3 die Methode und das analytische Vorgehen dieser Arbeit im Detail vorgestellt. Darauf folgt eine genaue Beschreibung der Datengrundlage, in der ebenfalls die Erhebung und Aufbereitung der Gespräche erläutert wird (Kapitel 4). Mit Kapitel 5 beginnt der empirische Teil der Arbeit: In ihm wird die Diskurspraktik *Evaluieren* herausgearbeitet sowie die damit verbundene schulische Bewertungspraxis. In Kapitel 6 wird dann zunächst die Diskurspraktik *Beraten* rekonstruiert, gefolgt von einer Rekonstruktion des ‚einfacheren‘ konversationellen Musters der Anweisungen. Auf diesen Rekonstruktionen aufbauend wird dann ebenfalls die

---

<sup>4</sup> In der Soziologie wird ebenfalls auf das Konzept der kulturellen Passung zurückgegriffen, um Bildungsungleichheiten näher zu untersuchen (vgl. z. B. Kramer/Helsper 2010 sowie die soziologischen Beiträge in Kotthoff/Heller 2020).

damit verbundene schulische Organisationspraxis analysiert. Diese beiden Analysekapitel bilden die Grundlage für die Analyse der interaktionalen Herstellung kultureller Passung in den hier vorliegenden schulischen Elterngesprächen (Kapitel 7). Dazu wird das Konzept der kulturellen Passung in zwei Dimensionen ausdifferenziert: Es wird zuerst auf die Passung in Bezug auf die herausgearbeiteten Muster der diskursiven Praktiken eingegangen, um so die ‚diskursive Passung‘ anhand der Handlungsschemata zu analysieren. Danach wird auf das Konzept der Perspektivierungen (vgl. Graumann/Kallmeyer 2002) zurückgegriffen, um die Denk- und Wahrnehmungsschemata der beteiligten Eltern als ‚kulturelle Passung‘ neben der diskursiven Passung analysieren zu können. Das Ende der Arbeit bildet eine zusammenfassende Schlussbetrachtung der Ergebnisse und ihrer theoretischen und praktischen Relevanz (Kapitel 8).

## 2. Forschungsüberblick

Im Folgenden wird ein Überblick über die für diese Arbeit relevante Forschung und ihre Erkenntnisse gegeben. Zunächst wird dazu die relevante Forschung zu schulischen Elterngesprächen vorgestellt. Hierzu werden sowohl Erkenntnisse aus Interview- und Fragebogenstudien als auch aus der gesprächsanalytischen und ethnographischen Forschung dargestellt. Darauf folgt ein Überblick über die relevante Forschung zu Bildungssprache und ihrer Bedeutung im Kontext kultureller Passung.

### 2.1 Schulische Elterngespräche

Beim Erscheinen der ersten deutschsprachigen Arbeiten zum Gesprächstyp *schulisches Elterngespräch* wiesen die Forschenden auf die Diskrepanz, die zwischen der Bedeutung, die der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften beigemessen wird, und der geringen Anzahl empirischer Arbeiten, die dazu entstanden sind, hin und machten so auf das Desiderat in Bezug auf den Gesprächstyp als Ort der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften – und damit auch der Ausgestaltung der propagierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familie und Schule – aufmerksam (Kotthoff 2012: 292, Wegner 2016: 12). In ihrer Dissertation von 2017 verweist Mundwiler (2017: 14f.) allerdings bereits auf das gestiegene Interesse an dem Gesprächstyp – vor allem in der gesprächsanalytischen Forschung. Sie listet die (damals noch) laufenden Forschungsarbeiten zu schulischen Elterngesprächen und verwandten bzw. ähnlichen Gesprächstypen im schulischen Kontext auf (ebd.: 17).<sup>5</sup> Inzwischen sind noch weitere Arbeiten entstanden, die gemeinsam mit den einschlägigen Arbeiten im Folgenden genauer vorgestellt werden.

Die bisherigen Forschungsüberblicke haben gemeinsam, dass sie die Forschung zu den schulischen Elterngesprächen thematisch ordnen und präsentieren: Wegner (2016: 11-38) und Mundwiler (2017: 11-22) orientieren sich dabei an den Themen der Forschungsarbeiten selber, während Bonanati (2017: 79-99) ihren Forschungsüberblick thematisch auf ihren Untersuchungsgegenstand (Partizipation in sog. Lernentwicklungsgesprächen) zuschneidet. Die Überschneidungen bei der thematischen Gliederung von Wegner (2016) und Mundwiler (2017) sind dabei besonders interessant, denn sie verweisen auf bedeutende Foki der bisherigen Arbeiten zu schulischen Elterngesprächen. Zum einen betreffen die Überschneidungen die Diskussionen der Erkenntnisse zum Themenkomplex der (schulischen) Bewertung. Zum anderen betrifft dies den Themenkomplex der inter-institutionellen Kommunikation und seiner Herausforderungen (Verantwortungsaushandlungen, Macht- und Wissensasymmetrien). Darüber hinaus trennen beide zwischen gesprächsanalytischen Arbeiten und anderen (empirischen) Arbeiten zu Elterngesprächen. Auf die bisherigen Forschungsüberblicke aufbauend stelle ich die für diese Arbeit essentiellen Forschungserkenntnisse wie folgt dar: Zunächst wird über die nicht-gesprächsanalytischen Arbeiten die Bedeutung des Gesprächstyps und der Beschäftigung damit dargelegt.

---

<sup>5</sup> Von den von ihr genannten laufenden Forschungsprojekten sind lediglich die von Marina Bonanati (2017) sowie von Lucia Weiger (2018) bisher erschienen.

Danach folgt dann die Darstellung der Erkenntnisse aus vornehmlich gesprächsanalytischen Arbeiten zu schulischen Elterngesprächen und teilweise verwandten Gesprächstypen entlang der in den Gesprächen vorherrschenden Aktivitäten (*Bewerten* und *Beraten*) und der (gesprächsbedingten) Asymmetrien und Besonderheiten der inter-institutionellen Kommunikation im Kontext der Schule. In dieser Darstellung werden die gewonnenen Erkenntnisse sowohl dargelegt als auch kritisch gewürdigt, so dass zum Ende dieses Forschungsüberblicks eine kritische Sicht auf die bestehenden Forschungsarbeiten zu schulischen Elterngesprächen steht, auf deren Grundlage diese Arbeit basiert.

### 2.1.1 Erkenntnisse aus Interview- und Fragebogenstudien

Die Erkenntnisse, die aus Interview- oder Fragebogenstudien gewonnen werden konnten, laufen entlang eines Kontinuums, das die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie als entweder gut – an einem Ende des Pols – oder schlecht – am anderen Ende des Pols – verorten. Exemplarisch werden hierzu im Folgenden prominente Studien vorgestellt.

Eine erste wichtige und viel zitierte Studie ist die ethnographisch angelegte Studie von Walker (1998), die mithilfe von Beobachtungen der und Interviews zu den Elterngesprächen an britischen weiterführenden Schulen die Probleme und die Sicht der Beteiligten auf die Gespräche offenlegt. Insgesamt kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Ziele der Gespräche nicht klar seien bzw. widersprüchlich gesehen werden, was zu unterschiedlichen, sich gegenüberstehenden Erwartungen auf Seiten der Eltern und Lehrkräfte führe, wodurch dann auch Sinn und Zweck der Gespräche in Frage gestellt werden (Walker 1998: 174-176). Eltern fühlen sich in den Interaktionen oft übergangen. Lehrkräfte hingegen sehen die Gespräche als eine ‚Pflichtübung‘ an, in der sie aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Vorgaben Rechenschaft ablegen müssen (ebd.: 175). Gleichzeitig bieten die relativ kurzen Elterngespräche – also die zeitlichen Rahmenbedingungen – kaum Raum für eine vernünftige(re) Zusammenkunft beider Parteien (ebd.: 171).

Zu weitaus positiveren Ergebnissen kommen Studien wie die repräsentative Befragung Sachers (2005) zum Erfolg von Elternarbeit an bayerischen Schulen. Demnach ist die schulische Seite durchaus an der Perspektive der Familie interessiert und auch die Eltern scheinen die Zusammenarbeit als gewinnbringend zu sehen (ebd.: 18, 34, zit. n. Wegner 2016: 31). Schulische Elterngespräche scheinen insbesondere bei Problemen bevorzugt zu werden, während Elternsprechtage – als ein differenzierter Gesprächstyp – als Routine wahrgenommen würden (ebd.: 65, zit. n. Wegner 2016: 31). Ein solch positives Bild findet sich auch in den Aussagen der wenigen Interviews, die ich für diese Arbeit selbst durchgeführt habe. Es handelt sich dabei um Interviews in Bezug auf den Gesprächstyp des Lernentwicklungsgesprächs (vgl. Bonanati 2017, Kapitel 4.1.3), der im Gegensatz zu den ‚klassischeren‘ Elternsprechtagen deutlich mehr Zeit – auch Redezeit – für die Eltern sowie die Schüler/innen, die obligatorisch daran teilnehmen, vorsieht. Alle Interviewpartnerinnen bewerteten diese Gespräche äußerst positiv.

Neben diesen Interviewstudien gibt es vor allem in der Pädagogik und pädagogischen Psychologie eine Reihe von Forschungsarbeiten, die die Beratung im schulischen Kontext als zentralen Aspekt und somit auch wichtige Kompetenz in der Schule verstehen (vgl. u. a. Aich/Behr 2010, Hertel et al. 2013, Hertel/Schmitz 2010, Hertel 2009, Krumm 2000). Hierbei wird der Zusammenhang zwischen der sog. Elternarbeit und den Leistungen der Schüler/innen hervorgehoben, jedoch werden selten tatsächliche Beratungssituationen untersucht (Hertel et al. 2013: 42). Wird die Beratung in der Schule untersucht, fördert dies meist negative Ergebnisse zutage: Lehrkräfte haben – auch aufgrund mangelnder Präsenz in der Ausbildung – keine guten Beratungskompetenzen (Hertel/Bruder/Schmitz 2009: 122). Gleichzeitig wird in Bezug auf die Familien auch ein wichtiger Unterschied festgestellt: Insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Schichten scheinen mit Beratungsangeboten – welcher Form sie auch sein mögen – schwieriger zu erreichen zu sein (Hertel et al. 2013).

Insgesamt ergibt die Forschungslage aus Interviewstudien ein ungenaues, sich teilweise widersprechendes Bild: Die Zusammenarbeit – u. a. in Elterngesprächen – zwischen Familien und Schulen wird mal positiv und mal negativ gesehen. Gleichzeitig scheint die Zusammenarbeit mit Eltern aus bildungsfernen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund grundsätzlich schwieriger zu sein. Einig scheinen sich die Studien vor allem in Bezug auf die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule und im Besonderen der Beratung, der in dieser Zusammenarbeit eine zentrale Bedeutung beigemessen wird, zu sein. Natürliche bzw. authentische Beratungssituationen selbst waren allerdings nicht Teil der Forschungen selber, so dass hier auch eine Schiefelage in der Forschung attestiert werden muss.

### 2.1.2 Erkenntnisse aus gesprächsanalytischen Studien

Dieser Schiefelage nehmen sich seit ungefähr 10 Jahren immer mehr Gesprächsanalytiker/innen an und untersuchen die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus – insbesondere schulische Elterngespräche – unter verschiedenen Gesichtspunkten genauer. Pionierarbeit leisteten hier aber vor allem Studien aus dem englischsprachigen und schwedischen Raum (vgl. Pillet-Shore 2001, 2003, 2012, 2015, 2016, Keogh 1996, 1999, Baker/Keogh 1995, 1999, Silverman/Baker/Keogh 1998, MacLure/Walker 2000, Walker 2002, Adelswärd/Nilholm 1998, 2000a, b). An diese Arbeiten anknüpfend begann Kotthoff (2012) sich mit dem Gesprächstyp im deutschsprachigen Raum zu beschäftigen, die zu vielen weiteren Veröffentlichungen (vgl. Kotthoff 2014, 2015, 2017a, b) und einem DFG-Projekt zur „Interaktionalen Soziolinguistik schulischer Sprechstunden“ führte, das von 2016 bis 2019 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg durchgeführt wurde und in dessen Rahmen diese Dissertation entstanden ist. Daneben beschäftigten sich auch weitere Personen mit dem Gesprächstyp, was inzwischen zu drei Promotionsarbeiten (vgl. Wegner 2016, Mundwiler 2017, Bonanati 2017) und einem Sammelband (vgl. Hauser/Mundwiler 2015) führte. Aus diesem Umfeld entstanden weitere Artikel, die sich jeweils mit besonderen Aspekten der Elterngespräche beschäftigen (vgl. Bennewitz/Wegner 2015, Hauser/Mundwiler 2015, Ackermann 2014, Röhrs 2018, Leonhard/Röhrs 2020, Mundwiler 2020, Kotthoff/Röhrs 2020). Komplettiert wird die Forschungslage von soziologisch ge-

prägten, aber gesprächsanalytisch angelegten Arbeiten von Zwengel (2010, 2015) und Hofstetter (2013) sowie Arbeiten zu verwandten Gesprächstypen wie Berenst/Mazeland (2008) und Mazeland/Berenst (2008) zu niederländischen Klassenkonferenzen sowie Fischbach (2015, 2017) zu Rückmeldegesprächen zwischen Schüler/innen und Lehrkräften, an denen teilweise auch Eltern teilnehmen, gesprächsanalytisch angelegten Interviewstudien, die Erzählungen von Lehrkräften über interkulturelle Gespräche genauer analysieren (Weiger 2018) und weitere Arbeiten aus Schweden (Markström 2009, 2011, Markström/Simonsson 2011), Dänemark (Matthiesen 2016) sowie den Niederlanden (Elbers/de Haan 2014) und den USA (Cheatham/Ostrosky 2011, Garcia-Sanchez/Orellana/Hopkins 2011).

Um dieser gewachsenen Fülle an Forschungsarbeiten gerecht zu werden, sollen im Folgenden die jeweiligen Schlaglichter fokussiert werden. Dabei wird so vorgegangen, dass die Besprechung der Forschungsarbeiten thematisch an die empirischen Kapitel der vorliegenden Arbeit (Kapitel 5, 6 und 7) angelehnt sind. Der erste Themenkomplex betrifft die Bewertungen, die in vielen Untersuchungen den bzw. einen Fokus ausmachen und dementsprechend sowohl von Wegner (2016) als auch von Mundwiler (2017) als ein bedeutender Teil der Elterngespräche gesehen werden. Der zweite Themenkomplex betrifft vor allem die Beratungen bzw. prospektiven Besprechungen in den Elterngesprächen, die z. B. bei Wegner (2016) einen Schwerpunkt darstellen. Als letzter Themenkomplex gilt die Beziehung(sgestaltung) zwischen den Eltern und den Lehrkräften, die maßgeblich durch verschiedenste Asymmetrien geprägt ist. Damit folgt die Vorstellung und kritische Würdigung der bisherigen Forschung auch im Groben der Gliederung dieser Arbeit, die sich zunächst den Evaluationen und Beratungen widmet und darauf aufbauend der kulturellen Passung der Eltern in Bezug auf diese beiden Aktivitäten.

### *Bewertungen in schulischen Elterngesprächen*

Bewertungen und Beurteilungen (der Schüler/innen) dürften die bisher am besten untersuchten Gegenstände der schulischen Elterngespräche sein.<sup>6</sup> Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass sie in den Gesprächen selbst einen zentralen Part einnehmen (vgl. Kotthoff 2012: 294). Auch Wegner (2016) und Mundwiler (2017) stellen in ihren Dissertationen Bewertungen als einen zentralen Teil dar. Neben den Forschungen im deutschsprachigen Raum untersucht v. a. Pillet-Shore (2003, 2012, 2016) Bewertungen in US-amerikanischen schulischen Elterngesprächen genauer. Während Kotthoff (2012) und Wegner (2016) schon eine erste Systematik der Bewertungen, wie sie in den Gesprächen vonstattengehen, entwerfen, konzentrieren sich Mundwiler (2017) und Pillet-Shore (2003, 2012, 2016) auf jeweils bestimmte Bewertungsformate bzw. -aspekte.

Kotthoff (2012) arbeitet in ihrem frühe(re)n Artikel zu schulischen Elterngesprächen unterschiedliche Formen der Kategorisierung und Typisierung der Schüler/innen heraus. Dies sind

---

<sup>6</sup> Die relevante Forschung zu Bewertungen in Alltagssprachlichen und anderen Gesprächen sowie die (schulische) Bewertungsforschung der Soziologie finden in geeigneter Weise Eingang in die Analysen des Kapitels 5.

unter anderem Typen- und Attitudenzuordnungen, Fähigkeitsbeschreibungen oder skalare Bewertungen (ebd.: 298). Neben diesen eher offensichtlichen Formen von Bewertungen stellt sie ebenfalls heraus, dass die Gespräche oft in Gänze unter einen Bewertungsrahmen fallen, so dass sogar Erzählungen und „spaßige Geschichte“ bewertende Funktionen in den Gesprächen übernehmen (ebd.: 294). Ihre Arbeit sowie weitere (Kotthoff 2014, 2015, 2017a, b) fokussieren dabei vor allen Dingen die Teilhabe der Eltern an diesen Bewertungsaktivitäten. Auffällig ist dabei, dass insbesondere Eltern von Sonderschulen, die größtenteils bildungsfernen Schichten zugerechnet werden können und oft noch einen Migrationshintergrund haben, sich wenig an den Bewertungen beteiligen, was dazu führt, dass sie eine größere Asymmetrie zu den Lehrkräften aufbauen (Kotthoff 2012: 315, 317f.). Allerdings untersucht Kotthoff (2012) nicht systematisch, welche Reaktionen Eltern auf Bewertungen zeigen.<sup>7</sup> Im Ansatz wird dies in ihrem Artikel von 2014 aufgegriffen und bearbeitet. Kotthoff (2014) gelingt es hier zu rekonstruieren, wie Eltern Bewertungen der Lehrkräfte systematisch (auf ihren häuslichen, familiären Kontext) erweitern und/oder eskalieren und sich so als kompetent, wissend und involviert positionieren. Allerdings bleibt hier die Einteilung der elterlichen Teilhabe noch recht grob.

Wegner (2016) untersucht Elternsprechtagsgespräche unter einem anderen, gattungsanalytischen Gesichtspunkt. Er macht dabei *Informieren* als eine zentrale konversationelle Aktivität aus, die für die kommunikative Gattung *Elternsprechtagsgespräch* konstituierend ist (ebd.: 134). In dieser konversationellen Aktivität geht es vor allem darum, über positive oder negative Bewertungen bzw. Beurteilungen<sup>8</sup> zu informieren. Dabei rekonstruiert Wegner (2016) insbesondere die sprachlichen Verfahren, mit denen negative Bewertungen von den Lehrkräften hervorgebracht werden. Diese sind gekennzeichnet von Indirektheit und Relativierungen, was auf die heikle Aufgabe zurückgeführt und mit der damit verbundenen impliziten Kritik an den Eltern erklärt wird (ebd.: 231-233). Verglichen mit den vorgetragenen positiven Bewertungen kennzeichnen die negativen dann typischerweise auch sprachliche Ausdrücke, die i. d. R. Dispräferenz markieren (z. B. Pausen, Verzögerungen, Ellipsen, Modalisierungen). Wohl aufgrund der Gattungsperspektive untersucht Wegner (2016) allerdings die Reaktionen der Eltern nicht weiter systematisch, sondern konzentriert sich auf die unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren, mit denen die Lehrkräfte die Eltern v. a. über negative Bewertungen informieren bzw. negative Bewertungen vollziehen. Das hat zur Folge, dass seine Untersuchung die mikroanalytische *turn-* bzw. Satzebene, auf der eben diese Verfahren verortet werden, fokussiert, wodurch längere, zusammenhängende Sequenzen (von z. B. Bewertungsserien) und das Zusammenspiel von Lehrer/innen und Eltern kaum genauer untersucht werden.

Ebenfalls auf einer mikroanalytischen Ebene untersucht auch Pillet-Shore in ihren US-amerikanischen Elterngesprächen, wie mit *okay* unterschiedliche positive oder negative Bewertungen vollzogen werden (können) – je nach sequenzieller Einbettung (Pillet-Shore 2003). Hier

---

<sup>7</sup> Eine solche systematische Untersuchung der Teilhabe von Eltern an einer bestimmten Aktivität in den Elterngesprächen liefern schließlich Kotthoff und Röhrs (2020) zu den Beratungsaktivitäten in den Gesprächen.

<sup>8</sup> Zur begrifflichen Unterscheidung bzgl. Bewertungen und Beurteilungen siehe Wegner (2016: 155-159) sowie Kapitel 5.

gelingt es den Lehrkräften mit einer Bewertung mithilfe von *okay* vage zu bleiben, was wie die Verfahren der Indirektheit und Relativierung, die Wegner (2016) herausgearbeitet hat, gesichtspolitisch funktional ist.

Auch Mundwiler (2017) konzentriert sich in ihrer Dissertation auf die Bewertungen mithilfe bestimmter Verfahren, und zwar der Animation und Imagination (vgl. Ehmer 2011). In ihren schweizerischen Gesprächen sind durchweg auch die Schüler/innen mit anwesend, wodurch es vergleichsweise häufig dazu kommt, dass die Schüler/innen durch ihnen zugeschriebene Gedanken, die bestimmten Verhaltensweisen zugrunde liegen sollen, und der Inszenierung von zukünftigen Szenarios bewertet werden. Dies geschieht insbesondere durch die Fremdpositionierungen, die so vorgenommen werden (Mundwiler 2017: 363). Röhrs (2018) kann ebenfalls zeigen, wie mithilfe von Bewertungen lokale Identitäten von Schüler/innen konstruiert werden. In beiden Arbeiten wird also auch eine Verquickung von Bewertungen und Identitätszuschreibung deutlich, auf die in soziologischen Arbeiten zur schulischen Bewertungspraxis ebenfalls hingewiesen wird (vgl. z. B. Kalthoff 2017).

In ihren neueren Studien beschäftigt sich Pilet-Shore (2012, 2016) ebenfalls mit Lob und Kritik in den Elterngesprächen. Sie kann zeigen, dass Lob zwar von den Lehrkräften unproblematisch geäußert werden kann, jedoch von den Eltern nicht (2012: 183). Für diese ist es ebenfalls problematisch, Lob einfach nur zu rezipieren, denn dies kann als implizites Lob an ihnen selbst (Eigenlob) verstanden werden. Kritik hingegen birgt ein höheres Konfliktpotenzial, weshalb Lehrkräfte in der Interaktion mehr Aufwand betreiben, um potenziellen Konflikten vorzubeugen (Pilet-Shore 2016). Wie Wegner (2016) rekonstruiert auch Pilet-Shore Verfahren des Umgangs mit Kritik: „*obfuscating responsibility* for student-troubles“ und „*routinizing* student-troubles“ (Pilet-Shore 2016: 35) – also die Verschleierung von Verantwortung für schulische Probleme der Schüler/innen sowie die Darstellung ihrer schulischen Probleme als typische, routinehafte Probleme – sind die beiden zentralen Verfahren der Relativierung, die sie in ihren Studien rekonstruiert hat.

In ihrer Studie von 2015 schließlich fokussiert Pilet-Shore die elterliche Reaktion auf Kritik. Sie kann – wie Kotthoff (2014) – zeigen, wie sich Eltern mithilfe von eigenen kritischen Bewertungen über ihre Kinder als kompetent und wissend inszenieren, wodurch sie eine hohe Involviertheit in die schulischen Belange ihrer Kinder kommunizieren. Leider konzentriert sich Pilet-Shore (2015) jedoch nur auf die Eltern, die ein positives Bild von sich kommunizieren, weshalb auch hier nicht von einer vollständige(re)n systematischen Untersuchung der Elternbeteiligung in den Gesprächen gesprochen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bisher unterschiedliche Formen der Bewertung in schulischen Elterngesprächen herausgearbeitet werden konnten sowie teilweise die Reaktionen der Eltern und ihre damit einhergehende Positionierung als ‚gute Eltern‘. Die Rekonstruktionen der Bewertungen blieben jedoch bis auf Ausnahmen (z. B. Kotthoff 2015 zu Erzählungen von Eltern und Lehrkräften in Elterngesprächen) auf der mikroanalytischen *turn*- bzw. Satzebene. Die Bewertungen wurden nicht als größere sequenzielle Einheiten (vgl. Evaluationen in Kapitel 5) erkannt und untersucht. Darüber hinaus steht eine systematischere Rekonstruktion

der elterlichen Teilhabe an den Bewertungen noch aus. Bisherige Arbeiten lieferten nur einzelne Ergebnisse.

### *Beratungen in schulischen Elterngesprächen*

Zu den Beratungen in den schulischen Elterngesprächen gibt es noch vergleichsweise wenig Untersuchungen.<sup>9</sup> Hervorzuheben sind die Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum von Cheatham und Ostrosky (2011) sowie von Silverman, Baker und Keogh (1998), die schon früh diesen besonderen Aspekt der Gespräche fokussierten. Aus dem deutschsprachigen Raum gibt es Arbeiten von Fischbach (2015, 2017) zu einem ähnlichen Gesprächstyp (*Rückmeldegespräch*) und Kotthoff/Röhrs (2020), die sich mit der Beratung in Elterngesprächen beschäftigen. Darüber hinaus findet eine stärkere Beschäftigung mit der Beratung als eine der zentralen konversationellen Aktivitäten der Gattung *Elternsprechtagsgespräch* auch in der Dissertation von Wegner (2016) statt.

Silverman, Baker und Keogh (1998) gehen in ihrer Studie zu Beratungen in Elterngesprächen und pädiatrischen Sprechstunden vor allem auf die Rolle der Kinder bzw. Jugendlichen ein, denn diese sind i. d. R. schweigsam in den Gesprächen. Sie konnten herausarbeiten, dass dies u. a. mit einer unklaren Adressierung zusammenhängt und eher selten ein Zeichen von Inkompetenz darstellt, sondern wohl eher eines, mit dem die Kinder sich behelfen, um sich nicht positionieren zu müssen.

Auch bei Fischbach (2015, 2017) spielen die Schulkinder eine zentrale Rolle in den Untersuchungen. In ihren Untersuchungen zu Rückmeldegesprächen zwischen Schüler/innen und Lehrkräften, an denen allerdings oft auch die Eltern teilnehmen, kann sie vor allem in ihrem Artikel von 2017 anhand einer Beratungstypologie von Pick (2015, 2017) die Besonderheiten der schulischen Beratung herausarbeiten. Insbesondere Aspekte der mangelnden Freiwilligkeit und rollenbedingten Asymmetrie in den sog. Lernberatungen führen dazu, dass die Beratung in Teilen verzahnt ist mit anderen Handlungen wie dem Beurteilen (Fischbach 2017: 369). Die schulische Lernberatung sei somit als ein Sonderfall der Beratung zu betrachten.

Diese Besonderheit der schulischen Beratung rekonstruieren auch Cheatham und Ostrosky (2011). Sie stellen fest, dass die Rollen *Ratgebende/r* (Lehrkraft) und *Ratsuchende/r* (Eltern) durch die Gesprächsrahmung festgelegt sind. Daraus folgt auch, dass selten nach Rat gefragt wird, sondern Ratschläge eher direkt im Anschluss an negative Bewertungen gegeben werden (ebd.: 31).

Wegner (2016) rekonstruiert die Beratungen in den Elternsprechtagsgesprächen systematischer in Bezug auf deren sequenziellen Verlauf und sprachlichen Verfahren, mithilfe derer beraten wird. Sequenziell werden Beratungen dort von Lehrkräften oder den Eltern initiiert, indem Probleme beschrieben, Fragen (dazu) gestellt oder Ziele benannt werden (ebd.: 238-259). Die

---

<sup>9</sup> Relevante Forschung zu Beratung in anderen Kontexten findet Eingang in die genauen Analysen der Beratung in Kapitel 6.

Beratungen selbst werden mithilfe unterschiedlicher syntaktischer, lexiko-semantischer und interaktiver Verfahren durchgeführt (ebd.: 259-312). Dabei spielen vor allem Modalisierungen wieder eine große Rolle. Zuletzt schaut Wegner (2016) sich noch recht kurz die Reaktionen auf Beratungen von Schüler/innen und Eltern an, untergliedert diese allerdings nicht mehr in dem Maße systematisch wie die Beratungsinitiierungen und eigentlichen Beratungshandlungen.

Eine systematischere Betrachtung der Teilhabe der Eltern an den Beratungen in schulischen Elterngesprächen findet sich in Kotthoff/Röhrs (2020), die Beratungsformate herausarbeiten, die eng verknüpft sind mit der Teilhabe der Eltern. Es konnte dabei gezeigt werden, dass Eltern sich entlang eines Kontinuums sehr unterschiedlich an Beratungen beteiligen. Dieses Kontinuum reicht von schlichten Rezeptionen bis hin zur Mitarbeit bei der Problemdefinition und/oder der Problemlösung (ebd.: 190). Auch die Beratungen in ihren Daten finden entlang von Problembeschreibungen und (Fach-)Fragen statt. Beratungsangebote von Lehrkräften werden nicht immer angenommen. Allerdings beschränkt sich der Widerspruch auf die Durchführbarkeit und nicht auf die inhaltlichen Aspekte der Beratung (ebd.: 185). Neben diesen Beratungsformaten konnten sie – wie Fischbach (2017) – ebenfalls zeigen, dass die schulischen Beratungen eine große Nähe zu anderen Aktivitäten aufweisen: Insbesondere die Nähe zu Anweisungen ist selten trennscharf und die Beratungen wechseln bzw. verlaufen hier teilweise zwischen den Eigenschaften *beratend* und *anweisend* (Kotthoff/Röhrs 2020: 187).

Zusammenfassend ist die vergleichsweise geringe Anzahl an Studien zu Beratungen in schulischen Elterngesprächen oder verwandten Gesprächstypen aufgrund der dort gewonnenen Erkenntnisse nicht als Nachteil zu werten. Insbesondere die systematischeren Anlagen der Studien, die sequenzielle Muster und Formate besser berücksichtigen, sind hier hervorzuheben. Trotzdem sind die Beratungen als *turn-* bzw. satzübergreifende Sequenzen in schulischen Elterngesprächen noch nicht ausreichend beschrieben. Auch die elterliche Teilhabe bedarf nach einer solch genaueren Untersuchung natürlich einer Anpassung.

### *Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften in schulischen Elterngesprächen*

Neben den beiden zentralen Aktivitäten *Bewerten* und *Beraten* gibt es eine Vielzahl an Untersuchungen unterschiedlichster Art, die die Beziehung zwischen den Eltern und Lehrkräften (und teilweise auch Schüler/innen), die an den Elterngesprächen teilnehmen, genauer untersuchen. Es gibt dabei einige Arbeiten, die sich mit der situativen Konstruktion von positiv besetzten lokalen Identitäten beschäftigen (vgl. Kotthoff 2012, 2014, 2015, 2017b, Baker/Keogh 1995, Keogh 1999, Pillet-Shore 2015). Ebenso werden in einigen dieser Studien die unterschiedlichen Wissens- und Machtasymmetrien in den Gesprächen genauer beleuchtet (vgl. MacLure/Walker 2000, Ackermann 2014, Keogh 1999 sowie Baker/Keogh 1995, Bonanati 2017). Darüber hinaus wurde insbesondere ein weiterer Aspekt immer wieder fokussiert: die Aushandlung von Verantwortung in den Gesprächen (vgl. Baker/Keogh 1995, 1997, Kotthoff 2012, Knapp 2015, Adelswärd/Nilholm 2000a, Bennewitz/Wegner 2015, Wegner 2016). In diesen Arbeiten ging es dann folglich auch um die Beziehungsgestaltung der Beteiligten der Gespräche in einem allgemeineren Rahmen. Eine einzelne Arbeit, die diesen Aspekt speziell

aufgreift, ist Kotthoff (2017a), die die Beziehungsgestaltung in Eröffnungs- und Beendigungsphasen genauer untersucht.

Frühe Studien von Adelswärd und Nilhom (1998) sowie Baker und Keogh (1995) haben ebenso wie Kotthoff (2012) die Positionierungen der Beteiligten genauer untersucht und dabei festgestellt, dass sowohl Lehrkräfte als auch Eltern idealisierte lokale Identitäten ihrer selbst oder ihrer Institution (Schule oder Familie) darstellen. Insbesondere Kotthoff fokussiert dabei die Eltern und kann rekonstruieren, dass es einigen Eltern gelingt, ein optimales Bild von sich und der familiären Lernumgebung des Kindes zu entwerfen. Solche Eltern nehmen an Bewertungen teil, indem sie z. B. die Bewertungen der Lehrkräfte eskalieren oder Belegerzählungen liefern, und erkundigen sich über pädagogische bzw. didaktische Praktiken ihrerseits bei der Hausaufgabenbetreuung (Kotthoff 2012: 304). Solchen entworfenen lokalen Identitäten wird in den Gesprächen auch nicht widersprochen (Adelswärd/Nilholm 1998: 96, Kotthoff 2012: 299ff.).

Diese lokal hergestellten, idealisierten Identitäten sind jedoch trotzdem in eine grundsätzliche asymmetrische Gesprächskonstellation eingebunden. MacLure und Walker (2000) sowie Allistone (2013) können in ihren Studien herausarbeiten, dass die Asymmetrie zugunsten der Lehrkräfte verläuft, die – auch mithilfe von Schriftstücken – eine Wissens- und Machtasymmetrie aufrechterhalten können, die sich vor allem auch in der Gesprächsführung niederschlägt, die i. d. R. die Lehrperson übernimmt. Nur selten übernehmen auch Eltern gesprächsführende Aufgaben. Artefakte helfen der Lehrkraft u. a. dabei, die Wissensasymmetrie aufrechtzuerhalten, denn durch sie präsentiert sie nicht nur Wissen, auf das sie primären Zugriff hat, sondern stellt dieses Wissen auch als objektiv (gemessen) dar.

Ackermann (2014) konnte allerdings auch feststellen, dass Lehrkräfte diese asymmetrische Gesprächskonstellation versuchen aufzubrechen, eben durch bestimmte Positionierungen ihrerseits. Die dargebotenen sozialen Identitäten, die sie mithilfe des sozialpsychologischen Konzepts der sozialen Positionierung (Harré/van Langenhove 1999) rekonstruiert, wirken sich nämlich auf die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten aus. Fremd- und Selbstpositionierungen sind demnach auch in Hinblick auf die Gesprächssteuerung funktional zu betrachten.

Neben den vielfältigen Positionierungen konzentrierte sich die bisherige Forschung v. a. auf die Verantwortungsaushandlungen, die in den schulischen Elterngesprächen vonstattengehen. Schon Baker und Keogh (1997: 40) sprachen in diesem Zusammenhang von „moral mapping“, dass die Eltern und Lehrkräfte durchführen. Sie können zeigen, dass v. a. unterschiedliche Frageformate dazu dienen, die Verantwortung zu zuschreiben oder zu übernehmen (vgl. ebd.). Auch Kotthoff (2012: 306) kann zeigen, wie Eltern sich als moralisch im Sinne des Kindes agierend zeigen. Knapp (2015) arbeitet in ihrer einzelnen Fallstudie zudem heraus, dass solche Verantwortungsaushandlungen nicht unproblematisch für die Beziehungsgestaltung sind, denn diese können in indirekter Form auch Schuldzuweisungen o. Ä. enthalten. Dies spiegelt sich auch in den seltenen Fällen, in denen es zu einem Dissens kommt, der i. d. R. gesichtsschonend und indirekt verhandelt wird (Kotthoff 2012, Kotthoff/Röhrs 2020).

Wegner (2016) untersucht die Aushandlung von Verantwortung als konstitutiven und prominenten Teil der kommunikativen Gattung *Elternsprechtagsgespräch*. Er kann dabei zum einen feststellen, dass die Verantwortungsaushandlung im Prinzip wie ein „Schwarzer Peter-Spiel“ (ebd.: 357) verläuft. Zum anderen kann er zeigen, wie bestimmte Formulierungen (z. B. *mal gucken*) nicht nur dazu dienen, eine Vagheit und somit Imagepflege (im Goffman'schen Sinne)<sup>10</sup> zu bedienen, sondern auch eine Verortung der Verantwortung der jeweiligen Beteiligten vorzunehmen.

Mundwiler (2017) arbeitet heraus, dass vor allem durch unklare Adressierungen Verantwortungen verschleiert werden. Sie kann also wie Wegner (2016) aufzeigen, dass bestimmte sprachliche Konstruktionen (Phraseologismen oder Adressierungen) auch funktional sein können in Bezug auf indirekte, implizite Verantwortungsaushandlungen bzw. -zuschreibungen.

In Bezug auf Lernentwicklungsgespräche kann Bonanati (2017) rekonstruieren, wie vor allem der formalisiertere Teil der Protokollführung und -unterzeichnung dazu dient, eine Verantwortungsübernahme festzuhalten und so v. a. Schüler/innen, aber auch die Eltern zu etwas zu verpflichten. Dadurch wird eine Entwicklung im Umgang mit Verantwortung in Bezug auf schulische Elterngespräche bzw. Schule im Allgemeinen (individualisierter Unterricht) deutlich, die ein noch höheres Maß an Eigenverantwortung auf Seiten der Schüler/innen und Eltern verlangt (vgl. Bröckling 2007).

Neben diesen Studien, die sich v. a. Positionierungen und Verantwortungsaushandlungen widmen, gibt es auch einige wenige, die sich der Beziehungsgestaltung in einem allgemeineren Sinne widmen. Zu nennen sind hier Kotthoff (2017a), die in ihrer Studie mithilfe von Brown und Levinsons Modell der sprachlichen Höflichkeit entlang von *face threatening acts* (1978, 1987) die Beziehungsarbeit der Lehrkräfte und Eltern in Gesprächseröffnungen und -beendigungen genauer untersucht. Sie rekonstruiert auf dieser Basis eine Typologie der Gesprächseröffnungen und -beendigungen, die vor allem entlang von (In-)Formalität zu bemessen ist. Wichtig ist dabei die Erkenntnis, dass die Eröffnungen und Beendigungen durchzogen sind von positiver Höflichkeit, die einer angenehmen Gesprächsatmosphäre und der Beziehung der Beteiligten dient.

Leonhard und Röhrs (2020) untersuchen schließlich Lachen in schulischen Elterngesprächen und können zeigen, dass Lachen und lachendes bzw. lächelndes Sprechen sowohl von den Eltern als auch von den Lehrkräften dazu benutzt wird, um kritische Aussagen oder deviantes

---

<sup>10</sup> In seinem Aufsatz „On Face-Work“ (Goffman 1967) beschreibt Goffman das Image, wie es in der deutschen Übersetzung oft genannt wird (vgl. Goffmann 1978), als durch (un-)bewusste Verhaltenstrategien konstruiertes Selbstbild. Eben dieses Selbstbild gilt es genauso zu achten wie das Bild einer anderen Person, was sich in Rücksichtnahmen u. Ä. in unserer Interaktion zeigt.

Verhalten dem Gegenüber akzeptabel zu machen, wodurch sie einem potenziellen Konflikt vorbeugen und so ihre Beziehung positiv gestalten. Dies trägt ebenfalls zu einer angenehmen Gesprächsatmosphäre bei.<sup>11</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Positionierungen und Verantwortungsaushandlungen in den Untersuchungen zur Beziehungsgestaltung in schulischen Elterngesprächen prominent vertreten sind. Bei diesen Untersuchungen geht es allerdings vor allem darum, eine Spannung zwischen den beiden Institutionen des Gesprächs zu er- oder begründen. Analysen, die die Beziehungsgestaltung der Beteiligten fokussieren, zeigen allerdings, dass einer solchen Spannung durchgehend vorgebeugt wird und eine positive Atmosphäre und Beziehung versucht wird herzustellen. Genau in diesem Licht lassen sich auch die sprachlichen Formen sehen, die teilweise funktional für die Verantwortungshandlung sind, auf einer anderen Ebene eben allerdings auch der Beziehungsgestaltung dienen. Denn schließlich sind beide – Eltern und Lehrkräfte – voneinander abhängig, soll die Erziehung und Bildung des Schulkindes gelingen.

## 2.2 Bildungssprache und kulturelle Passung

Dem bisherigen Forschungsüberblick ist zu entnehmen, dass der Sprache in den Elterngesprächen eine bedeutende Rolle zukommt. Denn zum einen sind die Hauptaktivitäten in den Gesprächen (*Bewerten* und *Beraten*) primär sprachlich. Zum anderen wird die Beziehung der Beteiligten vornehmlich sprachlich (aus-)gestaltet (z. B. in Verantwortungsaushandlungen). Darüber hinaus ist die Beziehungsgestaltung in den Elterngesprächen eng mit den Hauptaktivitäten im Gespräch verwoben: In ihnen zeigt sich die institutionell vorgeprägte Rollenverteilung und gesichtspolitische Aspekte werden sichtbar. Eltern können an diesen Aktivitäten ebenso teilhaben und sich in besonders positiver Weise präsentieren. Dazu müssen sie allerdings in der Lage sein, sprachlich angemessen agieren zu können. Sprache kommt hier also eine Schlüsselrolle zu, da sich in sprachlichen Fähigkeiten auch in höherem Alter noch (Bildungs-)Ungleichheiten zeigen können. Dieser Zusammenhang zwischen sprachlichen Fähigkeiten und gesellschaftlicher bzw. bildungsinstitutioneller Teilhabe wurden bisher jedoch v. a. bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen untersucht:

Groß angelegte, international vergleichende Bildungsstudien wie PISA (vgl. z. B. Reiss et al. 2019) konnten einen Zusammenhang „zwischen sozialer Herkunft, sprachlichen Fähigkeiten und Bildungserfolg“ (Morek/Heller 2012: 67) feststellen. Sprache wird daher in seiner funktionalen Ausprägung in Schule und (akademischer) Ausbildung in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Linguistik eine Schlüsselrolle zugesprochen. Diese Bedeutung hatte die ‚Bildungssprache‘ allerdings auch schon einmal in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion in den 1960er und 70er Jahren, als Basil Bernstein (1964) den Begriff *elaborated code* als Erklärungsansatz für Bildungsungleichheit einführte und dieser in etwas anderen Prägungen auch von renommierten

---

<sup>11</sup> Vergleiche in Bezug auf die Gestaltung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre auch Kotthoff (2012), die zeigt, wie „spaßige Geschichten“ über die Schulkinder ebenfalls zu einer solchen angenehmen Atmosphäre beitragen.

Forschern wie Pierre Bourdieu übernommen wurde („bourgeois parlance“ bei Bourdieu und Passeron (1990: 115), vgl. auch Heller (2012: 8f.)). Die Parallelen dieser beiden Diskussionen betreffen zum einen die systemlinguistische Betrachtung des Gegenstands, in dem bestimmte sprachliche (Oberflächen-)Merkmale, die sich unter dem Begriff der Explizitheit zusammenfassen lassen, herausgearbeitet werden, um so ein kompetenzorientiertes Curriculum für die Schule zu erstellen. Zum anderen stellt der Begriff *Bildungssprache* sowie der des elaborierten Codes ein Erklärungsmodell für Bildungsungleichheit dar: Sprachliche Kompetenzen, die Schüler/innen in ihren Familien und Umfeld (implizit) erlernt haben, werden in diesem Modell als unterschiedlich passend gesehen zu eben jenen sprachlichen Kompetenzen, die in der Schule gefordert sind. Aus diesem Modell entsteht dann auch das Potenzial, dass bei einer curricularen Einbindung der Bildungssprache, eine Nicht-Passungen in Bezug auf die (erworbenen) sprachlichen Kompetenzen überwunden werden kann und somit Abhilfe in Bezug auf die Bildungsungleichheit erreicht werden könne (vgl. Morek/Heller 2012, Heller/Morek 2015).

Den Ausführungen von Vivien Heller und Miriam Morek (2012, 2015) folgend werden zunächst systematisch die relevanten bildungssprachlichen Ansätze vorgestellt. Aufbauend auf den Schwächen dieser Ansätze entwickeln Heller und Morek einen kontextsensitiven und diskursorientierten Ansatz, der ebenfalls genauer dargestellt wird. Daran schließt sich eine Diskussion der Bildungssprache in Bezug auf die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften sowie das Konzept der kulturellen Passung (Bourdieu/Passeron 1990 und Heller 2012 sowie Quasthoff/Heller/Morek 2021) an.

Heller und Morek (2012, 2015) unterteilen die Forschung zur Bildungssprache entlang dreier unterschiedlicher Funktionen, die für jeweilige wissenschaftliche Disziplinen von Bedeutung sind und ihren Untersuchungsfokus widerspiegeln:

Die erste Funktion ist die kommunikative Funktion, mit der die Bildungssprache als Mittel der Informations- und Wissensvermittlung konzeptualisiert und fokussiert wird. Im Rahmen der funktional-systematischen Grammatik von Halliday (1978) wird sie hier nicht auf ihre ex- bzw. inkludierende Funktion reduziert, sondern herausgearbeitet, dass sie sich insbesondere für die Vermittlung von Wissen funktional zeigt (Schleppergrell 2001). Bildungssprache wird hier als ein Register (nach Halliday 1978) – also eine bestimmte Beziehung zwischen sprachlichen Merkmalen und kontextuellen – konzeptualisiert, das aufgrund seiner lexikalischen (dichte Fachbegriffe) und morpho-syntaktischen Merkmale (Nominalisierungen und Nominalphrasen, Hypotaxe) besonders dazu geeignet ist, Wissen unabhängig vom Kontext zu präsentieren und zu vermitteln (vgl. u. a. Schleppergrell 2001, Feilke 2012). Trotz der erfolgreichen Beschreibung formaler Charakteristika der Bildungssprache, weist dieser Ansatz in seiner (theoretischen) Konzeption Schwächen auf: Zum einen wird die Beziehung zwischen dem Kontext und den sprachlichen (Oberflächen-)Merkmale oft nicht genügend ausformuliert oder unterschiedlich überzeugend begründet, so dass der Kontext als eine statische, vage Variable verkannt wird (Heller/Morek 2015: 175-177). Darüber hinaus geht die empirische Basis dieser Ansätze vor allem auf Schulbücher und wissenschaftliche Artikel zurück, so dass die empirische Basis als selektiv zu bezeichnen ist, der insbesondere ein *written bias* vorzuwerfen ist (ebd.).

Die zweite Funktion, die Heller und Morek (2012, 2015) ausmachen, ist die epistemische Funktion. Hier geht es um die Konzeption der Bildungssprache als ein „Werkzeug des Denkens“ (Morek/Heller 2012: 74). Im Fokus steht hier der Erwerb der Bildungssprache und die Beziehung zwischen Sprache, Kognition und Lernen. Empirisch wird hier der Annahme nachgegangen, dass der Erwerb der Bildungssprache eine/n dazu befähigt, komplexere und kognitiv anspruchsvollere Aufgaben zu lösen (vgl. u. a. Vigotskij 1986, Halliday 1993). Insbesondere in der Zweitspracherwerbsforschung ist diese Konzeptualisierung von Bedeutung. Der Psychologe Jim Cummins (1979, 1981) hat dort früh die Begriffe *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* und *Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)* geprägt. Mit diesen beiden gegenüberliegenden Polen eines Spektrums der Sprachbeherrschung versucht Cummins zu erklären, warum Personen, die Englisch als Zweitsprache lernen trotz konversationeller guter Kenntnisse der Sprache vergleichsweise schlecht in akademischen Bereichen abschneiden (vgl. Heller/Morek 2015: 177). Er geht also davon aus, dass abstrakte und komplexe Aufgaben erst dann lösbar werden, wenn ein entsprechendes Instrumentarium – die CALP – vorhanden ist, mit dem sie sich auch lösen lassen. Es ist damit durchaus verbunden mit der ersten Funktion der Wissenspräsentation und -vermittlung. Allerdings wird auch hier wieder der Kontext als etwas Statisches konzeptualisiert, was so den Blick auf den Gegenstand verengt. Insbesondere die interaktiven Leistungen eines (Schul-)Unterrichts werden hierbei ausgeblendet (vgl. Leung 2014, Heller/Morek 2015).

Die dritte Funktion ist die sozial-symbolische Funktion. Hier ist die Bildungssprache als „Eintritts- und Visitenkarte“ konzeptualisiert (Morek/Heller 2012: 76). Mithilfe der Bildungssprache wird versucht zu erklären, wie es zu eingeschränktem Bildungserfolg kommen kann. Der Bildungssprache kommt also eine Reproduktions- bzw. Selektionsfunktion (in der Schule) zu, die allerdings nicht explizit in Lehrplänen oder ähnlichem formuliert wird (ebd.: 76f.). Bildungssprache wird hier als „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1986) konzeptualisiert und dementsprechend analytisch verwendet. Es wird hier angenommen, dass Kinder aus höheren gesellschaftlichen Schichten es leichter in der Schule haben aufgrund dessen, dass sie eine hohe „kulturelle Passung“ (Bourdieu/Passeron 1990) zu der in der Schule gesprochenen Bildungssprache haben. Kinder aus den unteren Schichten einer Gesellschaft allerdings müsst(en) diese Sprachvarietät erst lernen, um schulisch erfolgreich zu sein. Daneben dient die Bildungssprache in dieser Konzeptualisierung auch der Identifikation und somit dem (positiven) Selbstverständnis einer Person. Sie dient also in einem sozial-konstruktivistischen Sinne der Positionierung innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Morek 2015, Buchholtz/Hall 2005, Kotthoff/Spreckels 2007). Auch in diesem Ansatz wird allerdings der Kontext – und auch die Sprache selbst – als etwas Statisches, Vages konzeptualisiert, wodurch die tatsächliche empirische Komplexität verkannt und somit Erkenntnispotenzial nicht ausgeschöpft wird (vgl. Heller 2012).

Neben den benannten Kritikpunkten, dass Bildungssprache und der Kontext, in dem sie verwendet wird, als zu idealisiert, statisch und abstrakt konzeptualisiert werden, wodurch der empirischen Wirklichkeit nicht genug Rechnung getragen wird, und dass die Bildungssprache hauptsächlich anhand von Schriftsprache untersucht wurde und die sozial-symbolische Funktion in Untersuchungen oft außen vor gelassen wird, ist vor allem noch ein weiterer zu nennen:

Und zwar wird Bildungssprache i. d. R. in einem Erwerbskontext und/oder einem Ungleichheitskontext betrachtet, in dem vor allem die Bildungsungleichheit von Kindern und Jugendlichen thematisiert wird.<sup>12</sup> Allerdings ist die Frage nach der Bedeutung von Bildungssprache für Erwachsene und den Kontexten, in denen sie sich bewegen und Ungleichheit(en) eine gewisse Rolle spielen, nicht außer Acht zu lassen.

Morek und Heller (2012) sowie Heller und Morek (2015) konzeptualisieren nun ausgehend von dieser Kritik an den vorherigen Ansätzen Bildungssprache als „bildungssprachliche Praktiken“, die bestimmte kommunikative, epistemische und soziale bzw. sozial-symbolische Funktionen erfüllen (können). Sie nehmen also eine Dynamisierung des Konzepts *Bildungssprache* vor. Aufbauend auf den Ausführungen von Katz-Bernstein und Quasthoff (2007) wird die Fähigkeit, situationsangemessen zu agieren, analytisch in den Fokus genommen. Es soll gerade diese situative Angemessenheit vom Forschenden rekonstruiert werden. Dazu unterscheiden sie drei Kompetenzen, die Hinweise auf diese Angemessenheit geben: die Kontextualisierungs-kompetenz, die Vertextungskompetenz und die Markierungskompetenz.

Mit der Kontextualisierungskompetenz ist vor allem gemeint, dass die Beteiligten anhand von Kontextualisierungshinweisen (vgl. Gumperz 1982, Auer 1986, 1992) erkennen, wie sie in einer bestimmten Situation zu agieren haben und dementsprechend agieren (können). Die Ver-textungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, seine Beiträge selbst sprachlich in der angemessenen Form (z. B. in einer bestimmten kommunikativen Gattung)<sup>13</sup> hervorzubringen. Mit der Markierungskompetenz wird dann die sprachliche Ebene bezeichnet, in der es darum geht, dass die Beteiligten über die der Situation und kommunikativen Gattung angemessenen sprachlichen Mittel verfügen, um die erwartbaren kommunikativen Aufgaben erfüllen zu können.

Gerade dieses Verständnis von Bildungssprache als bildungssprachliche Praktiken ist für die weitere Arbeit dieser Dissertation zentral. Denn, wenn man diese Konzeptualisierung von Bildungssprache nun in Bezug setzt zu den v. a. gesprächsanalytisch gewonnenen Erkenntnissen zu schulischen Elterngesprächen, wird die Bedeutung, die bildungssprachliche Praktiken in solch einem Kontext spielen, deutlich. Denn die dort vorherrschenden bildungssprachlichen Praktiken *Bewerten* und *Beraten* (vgl. Kapitel 2.1.2) finden als Teil des „kommunikativen Haushalts“ (Günthner/Knoblauch 1994) des deutschen Schulsystems in spezifischen sozialen und institutionellen Settings statt. Sie werden in den Elterngesprächen benutzt, um zum einen Wissen über die Schüler/innen und ihre Leistungen zu vermitteln, dieses Wissen einzuordnen und für weitere Aktivitäten (z. B. Fördermaßnahmen) fruchtbar zu machen. Zum anderen sind sie ebenfalls essentieller Teil (der Ausgestaltung) der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den Elterngesprächen. Sie weisen kommunikative, epistemische und sozial-symbolische

---

<sup>12</sup> Ausnahmen, in denen sich der ‚Bildungssprache‘ (junger) Erwachsener zugewandt wird, sind z. B. Kotthoff (2015) und Phillips Galloway/Stude/Uccelli (2015).

<sup>13</sup> Kommunikative Gattungen stellen ein grundlegendes Konzept in der (deutschsprachigen) Gesprächsforschung dar. Sie werden verstanden als „sedimentierte Handlungstypen im ‚kommunikativen Haushalt‘ (Luckmann 1988) von Sprach- und Sprechgemeinschaften“ (Bücker 2018: 44), die neben einem musterhaften Verlauf auch eine sequenzielle Komplexität aufweisen (z. B. Beschwerdeerzählungen, Trinksprüche oder Festvorträge) (vgl. Günthner 2013: 357 und Günthner/Knoblauch 1994).

Funktionen auf und verlangen ihren Sprecher/innen und Hörer/innen im spezifischen Setting der schulischen Elterngespräche unterschiedliche Kompetenzen ab (Kontextualisierungskompetenz, Vertextungskompetenz und Markierungskompetenz). Zu diesen Kompetenzen weisen sie wissenskonstruierende und -kommunizierende Funktionen auf, wenn schulische Leistungen und Verhaltensweisen übermittelt und bewertet werden und/oder darauf aufbauend geeignete Fördermaßnahmen vorgebracht und besprochen werden (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021: 37f.). Insbesondere die Eltern müssen dabei diese für die Elterngespräche essentiellen bildungssprachlichen Praktiken beherrschen, wollen sie in vollem Umfang an dem Gespräch teilnehmen (können) und dessen Inhalte verstehen.

In eben dieser Teilhabe, die an diese bildungssprachlichen Praktiken geknüpft ist, zeigt sich dann auch die jeweilige kulturelle Passung der Eltern zur jeweiligen Lehrkraft und damit auch zur Institution *Schule*. Denn solche bildungssprachlichen Praktiken sind Ausdruck des sprachlichen Habitus einer Person (vgl. Auer 2013), womit sie als sprachliche Spezifizierung des Habitus auf die „Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschema[ta]“ (Kramer 2017: 195) der jeweiligen Person(en) verweisen. Sie sind also Teil der jeweiligen Konstruktion der Realität und, wie sich Personen in ihr bewegen (Auer 2013: 254). Der Habitus weist nun in unterschiedlichen (Teil-)Bereichen der Gesellschaft eine höhere oder niedrigere Passung auf. Bezogen auf die Schule bedeutet dies, dass unterschiedliche sprachliche Stile der Eltern – also ihr sprachlicher Habitus – auf unterschiedliche Art und Weise von Lehrkräften als „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 2006 [1979]) aufgenommen und anerkannt werden (können). Die Eltern machen also abhängig davon, ob sie z. B. bestimmte bildungssprachliche Praktiken, die in Elterngesprächen relevant sind, beherrschen, kommunikativ andere Erfahrungen in den Gesprächen. Gesprächsbeiträge, die den bildungssprachlichen Praktiken der Lehrkräfte nicht ähneln, werden demnach von den Lehrer/innen womöglich nicht in demselben Maße wertschätzend aufgenommen und anerkannt, sondern zurückgewiesen, überspielt o. Ä. Solche (konkreten) Interaktionen wurden von Bourdieu selbst jedoch nicht untersucht, so dass das Modell der kulturellen Passung zunächst ein statisches bleibt, das versucht bestimmte Zustände der Ungleichheit aus der Makroperspektive zu erklären (vgl. Heller 2012: 9).

Heller (2012) dynamisiert in ihrer Studie zu Passungsverhältnissen in Bezug auf Argumentationen in Unterricht und Familie das Konzept der kulturellen Passung, indem sie „*Interaktion als [den] Ort von Passung*“ (ebd.: 278, Herv. im Orig.) ausmacht und Passungen als interaktive Herstellung bzw. Herstellungsleistung re-konzeptualisiert. Ihr gelingt es so, aufzuzeigen, dass kulturelle Passung nicht einfach ein „statisches Verhältnis *zwischen* Kulturen, den klassenabhängigen familialen Kulturen und der legitimen Kultur der Schule dar[stellt]“ (ebd.: 275, Herv. im Orig.), sondern Varianten kultureller Passung entlang der sprachlichen Ressourcen, die die Lehrkräfte nutzen, um mit divergierenden bzw. erwartungsnonkonformen Beiträgen von Schüler/innen umzugehen und so unterschiedliche Grade von Passung herzustellen (vgl. ebd.: 275-278). Kulturelle Passung zeigt sich demnach in den Interaktionen durch den unterschiedlichen Umgang (z. B. Aufgreifen oder Zurückweisen) mit Gesprächsbeiträgen, wodurch sie als *inter-active accomplishment* verstanden wird (vgl. ebd.: 278). Kritisch anzumerken ist hier, dass

diese Dynamisierung von kultureller Passung zwar das vorher zu statische Konzept von Bourdieu überwindet, dabei jedoch einen Schwerpunkt auf den diskursiven Teil kultureller Passung legt, wodurch die Wahrnehmungs- und Deutungsschemata des Habitus im Vergleich zu seinen Handlungsschemata in der Untersuchung in den Hintergrund treten. Da sich Wahrnehmungs- und Deutungsschemata jedoch ebenfalls sprachlich ausdrücken (lassen) (z. B. über die vorgebrachte Sicht auf ein Ereignis), gilt es beim dynamisierten Konzept kultureller Passung zu prüfen, wie eine linguistische Interaktionsanalyse diese Schemata wieder stärker einbeziehen könnte. Daraus folgt, dass in der Analyse nicht nur interaktive, an bildungssprachliche Praktiken gekoppelte Muster der Herstellung *diskursiver* Passung rekonstruiert werden sollten, sondern auch Aspekte berücksichtigt werden müssen, die Rückschlüsse auf die *kulturelle* Passung zulassen, die sich vornehmlich über Wahrnehmungs- und Deutungsschemata ausdrückt. So können dann nicht nur unterschiedliche Grade an Passung herauskristallisiert werden, sondern diese auch auf unterschiedlichen Ebenen (der diskursiven und der kulturellen) verortet werden.

Aufbauend auf diesem Forschungsüberblick lassen sich nun folgende Forschungsfragen für diese Arbeit formulieren:

- Wie sehen die bildungssprachlichen Praktiken *Bewerten* und *Beraten* in den schulischen Elterngesprächen genau aus? Welche Kontextualisierungen und Interaktionsmuster zeichnet sie aus? Welche Ordnungsleistung wird mit ihnen vollzogen?
- Mit welchen sprachlich-kommunikativen Verfahren schaffen es die Eltern, Passung interaktiv herzustellen? Welche Unterschiede lassen sich zwischen einzelnen Eltern ausmachen?

Darüber hinaus gilt es, sich zu fragen und zu reflektieren, welche Auswirkungen sich in der Interaktion – und eventuell darüber hinaus – zeigen (können), wenn kulturelle Passung hergestellt wird oder nicht. Dadurch soll der Ertrag der Arbeit auf seine schulische und gesellschaftliche Relevanz hin noch mal geprüft werden.

### 3. Methode und analytisches Vorgehen

Bisher wurden der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit und die relevante Forschung zur (sprachlichen) Gestaltung der schulischen Elterngespräche vorgestellt. Der Forschungsüberblick endete mit der Formulierung von Forschungsfragen, zu deren Untersuchung zunächst die methodischen Grundlagen (Kapitel 3.1) und ein Analyseinstrument zur Untersuchung von längeren bewertenden und beratenden Sequenzen – als bildungssprachliche Praktiken – (Kapitel 3.2) sowie das konkrete methodische analytische Vorgehen (Kapitel 3.3) dargelegt werden (müssen). Daran schließt sich dann die Vorstellung der zugrundeliegenden Daten an (Kapitel 4).

#### 3.1 Interaktionale Soziolinguistik<sup>14</sup>

Die Interaktionale Soziolinguistik (seltener auch Interpretative Soziolinguistik genannt) ist ein Forschungsparadigma, das versucht eine Brücke zu schlagen zwischen lokal-situierten Interaktionen und Texten und global-gesellschaftlichen Zusammenhängen (vgl. Gumperz 1999). Entwickelt wurde sie aus der Ethnographie der Kommunikation von Dell Hymes und John J. Gumperz (Hymes 1962, Gumperz/Hymes 1972, vgl. auch Kotthoff 1996). Die Ethnographie der Kommunikation wies korrelationistische Ansätze in der Soziolinguistik (vgl. z.B. Labov 1972) mit der Kritik zurück, dass Sprache in diesen Ansätzen analytisch so vom sozialen Handeln getrennt würde, dass „die soziale Wirklichkeit außersprachlich und [...] die Sprache nicht sozial“ (Knoblauch 1991: 447) sei. Aufbauend auf dieser Kritik zeigen sie, dass Sprache und ihr Gebrauch keine Funktion, sondern ein konstitutiver Teil sozialer Strukturen ist (vgl. ebd.). Gumperz erweiterte diesen Ansatz noch um einen stärker interaktionistisch verstandenen Begriff der Kommunikation. Kommunikation versteht er als gemeinsames, wechselseitig wirkendes Handeln (vgl. Gumperz 1982), womit dann der Fokus auf kommunikative Ereignisse zum einen und Kontexte als lokale soziale Strukturen, die durch die Kommunikation mit hervorgebracht werden, zum anderen gerichtet ist (vgl. Knoblauch 1991).

Die Interaktionale Soziolinguistik eignet sich somit zur Untersuchung von Situationen, in denen der Zusammenhang von Sprache, Gesellschaft und Kultur besonders zum Tragen kommt. Neben *Gatekeeper*-Situationen sind dies zumeist solche, in denen Geschlecht,<sup>15</sup> Klasse/Schicht und/oder Ethnie verhandelt werden. Ähnlich wie die Verstehende Soziologie (vgl. z. B. Schütz/Luckmann 1984) setzt sie gesellschaftliches Wissen um z. B. Normen und Konventionen zentral (vgl. Kotthoff 1996). Sie geht dabei methodisch zunächst ähnlich wie die (ethnomethodologische) Konversationsanalyse (vgl. Bergmann 1980, Stukenbrock 2013, Birkner et al. 2020) vor und unterzieht aufgenommene authentische Gespräche oder auch Chat-Interaktionen (vgl. hierzu z. B. Busch 2018) einer detaillierten sequenziellen Analyse, geht dabei jedoch

---

<sup>14</sup> Einen ähnlichen, teilweise deckungsgleichen Überblick zur Interaktionalen Soziolinguistik habe ich auf der Plattform *Quasus* veröffentlicht (vgl. Röhrs 2019).

<sup>15</sup> Geschlecht wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Kotthoff/Nübling (2018: 16) als Oberbegriff für Sexus und *gender* verwendet, wenn es um die (persönliche) Geschlechtszugehörigkeit von Menschen bzw. Menschengruppen geht, unabhängig davon, ob Sexus und *gender* übereinstimmen oder gar bekannt sind.

über die Annahme hinaus, dass alles Relevante in irgendeiner Form in der Kommunikation bzw. Interaktion angezeigt würde.<sup>16</sup> Sie bezieht daher auch ethnographisches Wissen über die Kommunikationssituationen, soziale, kulturelle und sprachliche Herkünfte und Wissen über kulturelle Normen und Konventionen mit in ihre Analyse(n) ein (vgl. Hinnenkamp 2018).

In diesem Sinne ist der Ansatz auch offen für methodische Triangulation.<sup>17</sup> Wie Hinnenkamp (2018: 149f.) feststellt, kann sie generell als „offenes Forschungsprogramm“ beschrieben werden, das in seiner empirischen und qualitativen Ausrichtung eklektizistisch ist. Wie man bei der Auswahl der Daten (d. h., welche authentischen Interaktionen sich für die Untersuchung eignen) und der anschließenden Datenerhebung und -auswertung vorgehen kann, beschreibt Gumperz selbst in seinem programmatischen Artikel „On interactional sociolinguistic method“ (1999: 465, vgl. auch Knoblauch 1991: 458f.): Zunächst sollen mithilfe einer Ethnographie Schlüsselsituationen eines Feldes, einer Institution o. Ä. ausfindig gemacht werden. Diese sollen dann aufgezeichnet und einer intensiven sequenziellen Analyse unterzogen werden, um so typische Ablaufmuster und besondere Merkmale herauszufinden.

Die interaktional-soziolinguistische Analyse weist damit Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur (ethnomethodologisch-)konversationsanalytischen Vorgehensweise auf. Insbesondere bestehen Ähnlichkeiten zur deutschsprachigen Weiterentwicklung der Konversationsanalyse zur ethnographischen Gesprächsanalyse (Deppermann 2000). Denn das Wissen um den Kontext einer Interaktion und seiner Bedeutung (für die Interagierenden) wird hier ebenfalls betont. Interaktionale Soziolinguist/innen stellen bei der sequenziellen Analyse aber andere leitende Fragen wie „Wer redet gerade mit wem (und in welcher Rolle; d. h., wie stehen die Beteiligten zueinander)?“, „Worüber reden die Beteiligten gerade? (Bewertung oder Verantwortung)“ (vgl. auch Auer 1986), die weniger auf strukturelle Phänomene des Gesprächs (z. B. die Organisation der Sprecherwechsel) abzielen, als auf sprachliche Variation, mit der soziale Positionierungen in konkreten Situationen (implizit oder explizit) vorgenommen und ausgehandelt werden (vgl. Spitzmüller 2022). Im schulischen Kontext geht es dabei v. a. „um differente Selbstinszenierungen und konversationelle Praktiken, die innerhalb einer Institution als mehr oder weniger kompetent wahrgenommen werden.“ (Kotthoff 2022: 163) Interaktionale Soziolinguist/innen beziehen hierzu ihr Wissen um z. B. Schule und schulische Verantwortlichkeiten explizit mit ein und interpretieren anhand von Vergleichen (ähnlich wie die Grounded Theory).<sup>18</sup> Dabei stützen sie sich oft auch auf Analysen in Bezug auf Stil, Register oder Prosodie. So können sie analytisch eine Verbindung zwischen den soziologischen Kategorien auf der Makroebene, die sich im Sprachgebrauch einer Person widerspiegeln (können), und den lokal hergestellten Kontexten, die den Sprachgebrauch einer Person mit konstruieren, herstellen und Aussagen über das (sprachliche) Verhalten Angehöriger sozialer Gruppen in bestimmten Situationen treffen.

---

<sup>16</sup> Eine kritische Betrachtung dieser *display*-Konzeption der Konversationsanalyse findet sich in Deppermann (2000).

<sup>17</sup> Einen Überblick zu methodischer Triangulation bietet z. B. Weitkämper (2016).

<sup>18</sup> Für einen Einblick in die Grounded Theory siehe Wenzler-Cremer (2008).

Somit liegt mit der Interaktionalen Soziolinguistik eine method(olog)ische Herangehensweise vor, die aufgrund der geforderten detaillierten sequenziellen Analyse sowie der Offenheit für ethnographische Daten und anderes Hintergrundwissen ideal für die vorliegende Arbeit zu bildungssprachlichen Praktiken wie Bewertungen und Beratungen sowie der elterlichen Teilhabe in schulischen Elterngesprächen geeignet ist. Um jedoch die Bewertungs- und Beratungssequenzen genauer untersuchen zu können und diese miteinander – auch über die unterschiedlichen Typen von Elterngesprächen, die im Korpus dieser Untersuchung enthalten sind, – vergleichen zu können, bedarf es noch ein Analyseinstrument, mit dem sich solch längere Sequenzen dementsprechend untersuchen lassen. Dieses Instrument wird im nächsten Unterkapitel vorgestellt.

### 3.2 Das Analyseinstrument *GLOBE*

Hausendorf und Quasthoff (2005) haben zur Untersuchung des Erwerbs narrativer Fähigkeiten ein Analyseinstrument entwickelt, das es erlaubt längere (Erzähl-)Sequenzen in einer Längsschnittstudie zu untersuchen. Solche längeren Sequenzen werden dabei verstanden als *turn*- bzw. satzübergreifende Diskurseinheiten und somit mehrere *turns* bzw. Sätze umfassende Teile innerhalb von Gesprächen (vgl. Heller 2012: 52). Bei einer stärkeren Fokussierung auf den Vollzug – also die Prozesshaftigkeit – der Diskurseinheiten wird synonym der Begriff der Diskurspraktik bzw. diskursiven Praktik verwendet (Quasthoff/Heller/Morek 2021: 39). Ein solcher Begriff von diskursiven Praktiken bzw. Diskurseinheiten ist gemäß der Typologie von Deppermann/Feilke/Linke (2016) ein makrostrukturell-gattungstheoretischer Praktikenbegriff, der dementsprechend vergleichbar ist mit dem Begriff der kommunikativen Gattung (Luckmann 1986, Günthner/Knoblauch 1994) oder dem der Genres nach Bakhtin (1986) (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021: 16, 37, 39 sowie Günthner/König 2016: 182). Diskurspraktiken und -einheiten und kommunikative sowie diskursive Gattungen stellen also Begriffe für nah verwandte Konzepte der Untersuchung sprachlicher Interaktionen dar, die sich über mehrere *turns* bzw. Sätze ziehen. Terminologisch bzw. konzeptionell voneinander abgegrenzt werden sie zum einen durch die Hervorhebung bestimmter Aspekte in der Bezeichnung (Prozesshaftigkeit bei Praktiken und Verfestigung bei Diskurseinheiten, vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021: 39) sowie zum anderen dem Grad der Verfestigung der sequenziellen Muster (Gattungen als verfestigte und komplexe kommunikative bzw. diskursive Praktiken, vgl. Günthner/König 2016: 182f., Quasthoff/Heller/Morek 2021: 16). Unklar ist dabei neben der Unterscheidung der adjektivischen Attribute *kommunikativ* bzw. *diskursiv* v. a., wann genau Handlungsmuster komplex und verfestigt genug sind, um als Gattung gelten zu können, sowie welche Reichweite sie besitzen, wenn z. B. ganze Gespräche bzw. Gesprächstypen als Gattungen bezeichnet und analysiert werden (vgl. Stein 2011: 19).<sup>19</sup> Die in den schulischen Elterngesprächen vorherrschenden Aktivitäten *Bewerten* und *Beraten* (vgl. Kapitel 2) sind in diesem Zusammenhang als nicht so verfestigt einzustufen, dass sie als kommunikative Gattung konzipiert werden können. Ein wichtiger Hinweis hierfür liefert z. B. die fehlende (ethnokategorische) Bezeichnung dieser Aktivitäten

---

<sup>19</sup> Vgl. hier u. a. Wegner (2016), der Elternsprechtagsgespräche (vgl. Kapitel 4.1.3) als kommunikative Gattung analysiert.

wie es sie z. B. beim Klatsch und Tratsch (Bergmann 1987) oder bei Klageliedern bzw. Trinksprüchen (Kotthoff 2002b, 2013 [1999]) gibt. Das schulische Elterngespräch wiederum stellt einen Gesprächstyp dar. Dieser kann noch mal in unterschiedliche Subtypen untergliedert werden, die aufgrund ihrer charakteristischen Eigenschaften als solche einzustufen sind (vgl. Kapitel 4.1.3). D. h., die vorliegenden Aktivitäten *Bewerten* und *Beraten* sind aufgrund ihrer relativen Musterhaftigkeit, die jedoch noch nicht die Verfestigung von Klageliedern, Trinksprüchen, Klatsch und Tratsch o. Ä. erreicht hat, sowie ihrer Abgrenzung zu anderen Aktivitäten im Elterngespräch (z. B. Begrüßungen, Small Talk o. Ä.) innerhalb des Gesprächstyps *schulisches Elterngespräch* als diskursive Praktiken bzw. Diskurseinheiten zu verstehen. Als solche können sie mit dem Analyseinstrument *GLOBE*<sup>20</sup> von Hausendorf und Quasthoff (2005) adäquat untersucht und rekonstruiert werden. Denn das Analyseinstrument *GLOBE* wurde ebenfalls für die Rekonstruktion von Interaktionsmustern (Quasthoff/Kern 2007) sowie für die Beschreibung anderer längerer Sequenzen im Gespräch wie (Spiele-)Erklärungen (Stude 2006, Morek 2012), Begrüßungsroutinen (Strähle 2011, zit. n. Heller 2012) oder Argumentationen (Heller 2012) herangezogen und weiter ausgearbeitet.

Mithilfe dieses Instruments lassen sich Sequenzen untersuchen, die sich über mehrere *turns* bzw. Sätze erstrecken und dabei durch bestimmte Charakteristika (z. B. Zuweisung eines primären Sprechers) vom regulären *turn-by-turn talk* abgrenzen lassen (vgl. Heller 2012: 52). Neben der jeweils besonderen interaktiven Struktur umfasst das Modell drei weitere Beschreibungsebenen (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2017):

- Die Ebene der Gesprächsteilaufgaben/Jobs
- Die Ebene der (pragmatischen) Mittel
- Die Ebene der (sprachlichen und körperlich-visuellen) Formen

Diese Ebenen beziehen sich funktional aufeinander, so dass zur Bewältigung einer Teilaufgabe einer Diskurseinheit (z. B. *Argumentieren*) vom Sprecher pragmatische Mittel (z. B. *Belegen*) mithilfe von sprachlichen, prosodischen und/oder nonverbalen Formen (z. B. Verweisen auf externe Quellen mithilfe von einem *verbum dicendi*) eingesetzt werden (müssen) (vgl. Heller 2012: 52f.). Dadurch wird auch die mikroanalytische Ebene dahingehend verlassen, dass Diskurseinheiten nicht nur lokal und linear zu beschreiben sind, sondern auch global und hierarchisch, denn die Bearbeitung einzelner Jobs dient auch dem globalen Zweck, der mit solch einer Diskurseinheit erfüllt werden soll (vgl. Heller 2012: 52). Somit handelt es sich hierbei um eine Gesprächsanalyse auf der Mesoebene.

In der Regel gibt es fünf (gesprächsstrukturellen) Teilaufgaben, die erfüllt werden müssen zur Realisierung einer Diskurseinheit (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2017: 90). Sie sind in weiten Teilen analog zueinander zu betrachten – insbesondere die ersten und die letzten beiden Aufgaben spiegeln sich. So gilt es z. B. zu Beginn einer Erzählung oder auch einer Erklärung, die Relevanz der kommenden Erzählung bzw. Erklärung herzustellen, und dann ein Ereignis

---

<sup>20</sup> GLOBE steht für Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten.

oder etwas Zu-Erklärendes zu thematisieren. Darauf folgt dann die jeweilige Erzählung, Erklärung o. Ä., die dann wiederum gefolgt ist von einem Abschluss und einer Überleitung der Sequenz in den regulären *turn-by-turn talk* oder einer anderen Diskurseinheit.

Verallgemeinert und abstrahiert lassen sich also folgende fünf strukturelle Teilaufgaben für solche längeren Diskurseinheiten ausmachen:

- Das Herstellen von Relevanz, Dissens etc.
- Etablierung eines Ereignisses, einer Begründungs- oder Erklärungspflicht etc.
- Kernaufgabe *Erzählen, Argumentieren, Begründen* etc.
- Abschluss
- Transition bzw. Übergang

Eben diese (analogen) Teilaufgaben sind nicht kontextabhängig bzw. -sensitiv, weshalb sie für eine vergleichende Untersuchung über Gesprächstypen hinaus besonders geeignet sind (vgl. Heller 2012: 53). Sie stellen also ein sog. *tertium comparationis* dar, anhand dessen nun nicht nur die Interaktionsmuster der Bewertungen und Beratungen in schulischen Elterngesprächen angemessen untersucht werden können, sondern v. a. auch die elterliche Teilhabe – im Vergleich – an diesen Diskurseinheiten. Denn durch die kontextunabhängigen gesprächsstrukturellen Teilaufgaben (Jobs) kann die jeweilige Teilhabe der Eltern mit unterschiedlichen pragmatischen Mitteln und sprachlichen Formen an eben jenen unterschiedlichen Jobs über unterschiedliche Gesprächs(sub)typen hinweg genauer untersucht werden. Darüber hinaus gibt uns das Analyseinstrument aufgrund seiner lokalen wie globalen Ausrichtung ebenfalls die Möglichkeit, die Zwecke und Leistungen, die mit den Diskurseinheiten verfolgt und vollbracht werden, genauer in den Blick zu nehmen.

### 3.3 Analytisches Vorgehen

Das konkrete praktische Vorgehen bei der Analyse sah folgendermaßen aus: Zunächst fertigte ich einen ‚Katalog‘ der 77 schulischen Elterngespräche im Korpus in einer Excel-Tabelle an, um so einen Überblick zur weiteren Bearbeitung zu gewinnen (vgl. Kapitel 4.1.2). Diese Tabelle enthielt alle wichtigen Informationen zu Gesprächstyp, Schulform, Klassenstufe, Teilnehmer/innen und Inhalt des Gesprächs, die zur Auswahl einzelner Gespräche für eine detaillierte sequenzielle Analyse nötig sind (vgl. ebd.).

Nach der Datenaufbereitung wählte ich im nächsten Schritt die einzelnen Gespräche für detaillierte Sequenzanalysen aus. Für die Auswahl einzelner Gespräche waren zum vorherige Erkenntnisse aus anderen Studien leitend (vgl. Kapitel 2.1). Zum anderen schränkt die Beschaffenheit des Korpus (vgl. Kapitel 4.1.3) natürlich ebenfalls die Analysemöglichkeiten und damit die Auswahl der Gespräche für die Analyse ein. So ist das vorliegende Korpus z. B. sehr heterogen in Bezug auf die unterschiedlichen Arten der Elterngespräche sowie die Metadaten zu den beteiligten Personen oder Institutionen (z. B. sozioökonomische Hintergründe oder Einzugsgebiet der Schulen). Die Auswahl der einzelnen zu analysierenden Gespräche fiel nun, um

eine größtmögliche Breite und somit Repräsentation der Daten im Korpus zu erlangen, auf jeweils ein Gespräch pro Schulform und Gesprächstyp, in dem das Schulkind bzw. der/die Jugendliche überwiegend positiv, und eins, in dem er/sie überwiegend negativ bewertet wird. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Eltern gegenüberstellen zu können. Dabei achtete ich v. a. auf die Verweise der Eltern auf ihre sozioökonomische Herkunft und Bildung als Indikator.<sup>21</sup>

20 so ausgewählte Gespräche bildeten dann die Basis der Untersuchung. Zunächst identifizierte ich in diesen Gesprächen die Bewertungs- und Beratungssequenzen. Diese Sequenzen unterzog ich dann für die erste Untersuchung – entlang der in Kapitel 2 formulierten Forschungsfragen – einer detaillierten und sequenzanalytischen Einzelfallanalyse. Anschließend systematisierte ich die Erkenntnisse aus den Einzelfallanalysen und ging dann nach und nach weitere einzelne Gespräche systematisch im Hinblick auf potenzielle neue Aspekte durch, bis eine theoretische Sättigung eingetreten war und keine weiteren Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung gewonnen wurden bzw. werden konnten. Für die Darstellung der Ergebnisse in dieser Arbeit habe ich dann für die jeweiligen analysierten Phänomene möglichst exemplarische Beispiele ausgewählt.

Um eine Vergleichbarkeit der Bewertungen und Beratungen zu ermöglichen, wird dazu das Analyseinstrument *GLOBE* adaptiert (vgl. Kapitel 3.2). Anhand des Modells werden also in einem ersten Schritt die gesprächsstrukturellen (Teil-)Aufgaben der Diskurseinheit *Bewertung* und später der *Beratung* sowie die pragmatischen Mittel und die sprachlichen Formen ihrer Realisierung rekonstruiert (vgl. Kapitel 5.1 und 6.1). Im zweiten Schritt wird dann der Frage – entlang der soziologischen Forschung zu Bewertungen und Beratungen im schulischen Kontext – nachgegangen, was genau mit diesen Praktiken ‚gemacht‘ wird: D. h. für den hier vorliegenden schulischen Kontext: Welche Ordnungsleistungen werden mit ihnen vollzogen (vgl. Kapitel 5.2 und 6.3)?

Im letzten Schritt wird dann das dynamisierte Passungskonzept von Heller (2012) aufgegriffen und anhand dessen mikroanalytisch rekonstruiert, welche Teilhabe Eltern an den Diskurseinheiten haben (vgl. Kapitel 7). Dabei rekonstruiere ich, wie Eltern – auch entlang lehrerseitiger Erwartungen – graduell unterschiedlich an den Bewertungen und Beratungen im Gespräch teilnehmen, indem sie eskalierende Zweitbewertungen äußern, von familiärer Schularbeit erzählen, Fachfragen stellen oder eigene pädagogische Maßnahmen aufzeigen und so (versuchen,) eine (maximale) Passung mit der Lehrkraft her(zu)stellen. In dieser Analyse werden auch kommunikative Strategien deutlich, mit denen sich Eltern möglichst ohne Gesichtsverlust und Verlust einer möglichen Passung aus der Verantwortung nehmen.

---

<sup>21</sup> Hierzu wurde auf das anthropologisch-linguistische Konzept der Indexikalisierung bzw. Indizierung (vgl. Ochs 1992 oder Kotthoff/Nübling 2018) zurückgegriffen, mit dem sich mithilfe der Hinweise, die die Gesprächsbeteiligten selbst durch ihren sprachlichen Stil, Aussagen über ihr Zuhause oder ihre bzw. die Freizeitgestaltung ihres Kindes liefern, der sozioökonomische Hintergrund der jeweiligen Eltern rekonstruieren lässt.

An diese erste Passungs-Analyse entlang der Diskurseinheiten (vgl. Kapitel 7.1 und 7.2) knüpft eine Analyse der dort vorgebrachten Denk- und Wahrnehmungsschemata an, um so ein vollständigeres und komplexeres Bild der kulturellen Passung zwischen den Eltern und den Lehrkräften zu bekommen (vgl. Kapitel 7.3). Um die jeweiligen Denk- und Wahrnehmungsschemata analysieren zu können, wird auf das (sozialpsychologische) Konzept der Perspektivierung (Graumann 1989, 1990) zurückgegriffen, das schon in einigen linguistischen Arbeiten Anwendung gefunden hat (vgl. Graumann/Kallmeyer 2002). Denn durch eine Perspektivierung eröffnet sich dem bzw. der Analytiker/in und den Gesprächspartner/innen ein Einblick in eben diese Denk- und Wahrnehmungsschemata, in denen sich ähnliche – d. h. kulturell passende – Relevanzstrukturen auf inhaltlicher Ebene ausdrücken (können). Dadurch stellen sie einen weiteren Indikator für die kulturelle Passung neben der diskursiven (entlang der Übernahme bestimmter Teilaufgaben der Diskurseinheiten) her.

Abschließend werden die Ergebnisse zusammengetragen, in ihrer theoretischen Relevanz erörtert und über die Wirkung der hergestellten Passung in den Elterngesprächen und darüber hinaus reflektiert (vgl. Kapitel 8).

## 4. Datengrundlage

Die Gesprächsdaten der vorliegenden Untersuchung stammen aus dem Korpus des DFG-Projekts „Interaktionale Soziolinguistik schulischer Sprechstunden“, das von August 2016 bis Juli 2019 unter der Leitung von Prof. i. R. Dr. Helga Kotthoff an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. lief. Die schulischen Elterngespräche im Korpus stammen dabei aus unterschiedlichen Erhebungen bzw. Erhebungsphasen. Dazu gehören fremde Erhebungen (z. B. studentische (Abschluss-)Arbeiten) und eine eigene Erhebung. Sie sind nicht systematisch im Hinblick auf Kriterien der Datenerhebung miteinander verbunden. Dies schlägt sich im Korpus der erhobenen Gespräche und ihrer Metadaten nieder, weshalb es hier nötig ist, die Datengrundlage detaillierter zu beschreiben und eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen im Korpus enthaltenen Elterngespräche auch über die Diskurseinheiten als *tertium comparationis* hinaus zu begründen.

### 4.1 Das Korpus der schulischen Elterngespräche

Das vorliegende Korpus besteht insgesamt aus 77 authentischen Elterngesprächen, die – soweit bekannt – von 2012 bis 2017 an verschiedenen Schulen und zu verschiedenen Anlässen geführt und aufgenommen wurden. Zu Beginn des Projekts bestand das Korpus aus 41 Gesprächen. Einen Teil der dazugekommenen Gespräche stammen von meinen eigenen Erhebungen (24 Gespräche) und die restlichen, die wir im Projekt dazugewinnen konnten, stammen von zwei studentischen Abschlussarbeiten bei Prof. i. R. Dr. Helga Kotthoff (jeweils 12 und 11 Gespräche). Das ‚Grundkorpus‘<sup>22</sup> aus 41 Gesprächen stammt ebenfalls größtenteils von solchen studentischen Abschlussarbeiten. Im Folgenden skizziere ich zuerst die – d. h. meine eigene – Datenerhebung (4.1.1), gefolgt von der Datenaufbereitung (4.1.2) und schließlich einer detaillierten Vorstellung der Gesprächsdaten (4.1.3).

#### 4.1.1 Datenerhebung

Die erste Hürde bei der Datenerhebung war der Zugang zum Feld. Schon Studien vor meiner verwiesen auf (teilweise große) Schwierigkeiten, diesen zu bekommen (vgl. z. B. Wegner 2016: 4f., 59).<sup>23</sup> Schließlich gelang mir wie Wegner der Zugang über persönliche Kontakte zu befreundeten und bekannten (angehenden) Lehrerinnen. Zudem konnte ich über das Kooperationsnetzwerk *Freiburg Advanced Center of Education (FACE)* einen weiteren Zugang erlangen. Das Netzwerk ist ein Zusammenschluss der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit sog. Partnerschulen, die sich dazu bereit erklärt haben,

---

<sup>22</sup> Als ‚Grundkorpus‘ bezeichne ich den Teil des Korpus, der zu Beginn meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt vorlag und dementsprechend auch Grundlage für erste Analysen und Überlegungen zu weiteren Erhebungen diente.

<sup>23</sup> Insbesondere dieser schwierige Zugang zum Feld erschwert gleichsam eine systematischere Erhebung von Elterngesprächen nach z. B. sozioökonomischen Merkmalen der Schulen und Eltern, mit der es möglich wäre, einer (noch) gezielteren soziolinguistischen Fragestellung entlang soziologischer Variablen nachzugehen und diese tatsächlich auch quantitativ zu untersuchen.

an unterschiedlichen Forschungsprojekten der beiden Hochschulen teilzunehmen.<sup>24</sup> Beide Zugänge werden im Folgenden separat beschrieben. Danach folgt eine kurze Begründung der Auswahl der (von mir erhobenen) Elterngespräche.

### *Persönliche Kontakte*

Der erste Kontakt zum Feld konnte über persönliche Freundschaften hergestellt werden. Dieser Kontakt ermöglichte mir einen ersten Zugang zum Feld. Ich nahm beobachtend an einem ersten Elterngespräch teil und konnte weitere Kontakte knüpfen, die zu den ersten Aufnahmen in der Schule führte. Es handelte sich dabei um Elterngespräche, die als sog. Halbjahres-informationen bezeichnet werden können (vgl. Kapitel 4.1.3 für eine genauere Betrachtung der unterschiedlichen Typen von schulischen Elterngesprächen). In diesem Fall war es jedoch so, dass diese nicht für alle gleichermaßen angeboten wurden, sondern – der schulischen Konvention entsprechend – nur die Eltern eingeladen wurden, deren Söhne und/oder Töchter so schlechte Leistungen vorwiesen, dass sie in Gefahr waren, die Einstufung auf das M-Niveau<sup>25</sup> nicht zu erlangen – was gemäß alter, nicht-binnendifferenzierter Schulordnungen einer Versetzungsgefährdung gleichkommt.<sup>26</sup> Es handelt sich dabei um ein verpflichtendes Gespräch, das die Lehrerin aufgrund der schlechten Leistungen der Schüler/innen einberufen muss.

Die erste Erhebung fand Anfang Februar 2017 statt. Es waren insgesamt sieben Elterngespräche angedacht, wovon eines aufgrund einer Absage nicht stattfand. Von den übrigen sechs Elterngesprächen konnte ich vier mit einem Audiogerät aufnehmen. Eine Videoaufnahme war nicht möglich. An dreien der vier Gespräche, die ich beobachten und aufnehmen konnte, nahmen auch die Schülerinnen teil. Die gesprächsführende Lehrerin erklärte mir, dass dies nicht obligatorisch sei, sie es aber sehr gerne sähe, wenn die Schüler/innen bei den Gesprächen mit dabei sind. Nichtsdestotrotz stellten die Gespräche hauptsächlich noch eines zwischen den Vertreter/innen der beiden Institutionen (Schule und Familie), die hier aufeinandertreffen, dar. Die

---

<sup>24</sup> Neben dem erleichterten Zugang, den Forschende der beiden Hochschulen durch dieses Netzwerk erhalten, bietet das Netzwerk natürlich auch Vorteile für die Partnerschulen, indem ihre Perspektive aus der Praxis in der Planung angewandter Forschungsprojekte mit einbezogen wird und Erkenntnisse aus der im Netzwerk entstandenen Forschungen in Veranstaltungen und Publikationen rückgemeldet werden.

<sup>25</sup> Im Zuge einer Individualisierung des Unterrichts ist es in (baden-württembergischen) Schulen dazu gekommen, dass an (vielen) verschiedenen Schulformen mehr als ein Schulabschluss erlangt werden kann. So können in Realschulen sowohl Haupt- als auch Realschulabschlüsse erlangt werden. Um auf diese Schulabschlüsse vorzubereiten, werden die Schüler/innen ab einer bestimmten Klasse auf verschiedenen sog. Niveaustufen unterrichtet. Baden-Württemberg beispielsweise unterscheidet hier drei Niveaustufen, die dem dreigliedrigen Schulsystem entsprechen: Das grundlegende Niveau (G-Niveau) entspricht der Hauptschule, das mittlere Niveau (M-Niveau) entspricht der Realschule und das erweiterte Niveau (E-Niveau) dem Gymnasium. An einer (Werk-) Realschule können laut Landesgesetz (vgl. SchG §7 (6)) nur die G- und M-Niveaus unterrichtet und die dementsprechenden Schulabschlüsse erlangt werden. Das E-Niveau kann nur an Gemeinschaftsschulen oder Gymnasien unterrichtet werden (vgl. SchG §8a (1)).

<sup>26</sup> Aufgrund dessen, dass eine Nicht-Einstufung in ein höheres (unterrichtetes) Niveau trotz weiterer Beschulung in derselben Klasse bzw. Lerngruppe einer Nicht-Versetzung gleichkommt, werde ich in dieser Arbeit immer wieder auch den Begriff der Versetzungsgefährdung benutzen, wenn Schüler/innen davor stehen, nicht in das höhere Niveau eingestuft zu werden. Tatsächlich bezeichnen auch Lehrkräfte und Eltern immer wieder selbst eine Nicht-Einstufung in das nächsthöhere Niveau z. B. als Sitzen-Bleiben.

Schüler/innen waren oft einfach nur anwesender Gesprächsgegenstand anstatt -beteiligte/r (vgl. hierzu auch Bonanati 2017).

Mitte Februar 2017 konnte ich dann in einer zweiten Erhebung ein weiteres Elterngespräch mit der Lehrerin an derselben Schule aufnehmen. Dies fand ebenfalls mit einer anwesenden Schülerin statt. Im Gegensatz zu den anderen Gesprächen, die die Lehrerin verpflichtet war einzuberufen, fand dieses auf freiwilliger Basis statt. Das heißt auch, dass die Schülerin nicht (so) schlecht in der Schule war, dass es sich bei diesem Gespräch um einen Pflichttermin handelte. Allerdings hatte die Schülerin vorherige Probleme, die ebenfalls im Gespräch angesprochen wurden und als behoben gelten konnten.

### *Kooperationsnetzwerk FACE*

Der zweite Weg, über den ich Zugang zum Feld erhielt, war über das Kooperationsnetzwerk von *FACE*. Der Kontakt (zu den Schulen) läuft hier über die Verantwortlichen des Kooperationsnetzwerks in der Verwaltung von *FACE*.

An sie kann sich jede/r (Student/innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Profesor/innen), der/die an Schulen forschen möchte und dazu Daten erheben muss, an sie und damit das Netzwerk wenden. Mithilfe eines Fragebogen zum jeweiligen Forschungsvorhaben werden potenzielle Schulen aus einer Datenbank angefragt. Erklärt sich eine Schule respektive Lehrer/in bereit, wird der Kontakt über die Verwaltung des Netzwerks hergestellt. Mit der Kontaktperson wird dann die jeweilige Datenerhebung besprochen und mit ihrer Hilfe auch durchgeführt.

Der erste Kontakt konnte zu einer Lehrerin und Konrektorin einer Realschule des Netzwerks hergestellt werden. Sie hatte sich dazu bereit erklärt, mich bei ihrem Elternsprechtag Mitte Februar 2017 beobachten zu lassen, sodass ich weitere Einblicke ins Feld sammeln konnte (vgl. zu Elternsprechtagsgesprächen Wegner 2016 und Kapitel 4.1.3). Nach einer Schilderung meines Forschungsvorhabens erklärten sich die Lehrerin und alle Eltern dazu bereit, dass ich ihre Gespräche mit einem Audiogerät aufzeichnen konnte. Videoaufnahmen konnten nicht gemacht werden.

Danach bekam ich über das Kooperationsnetzwerk einen weiteren Kontakt zu einer Lehrerin aus einer Gemeinschaftsschule. Einhergehend mit dem individualisierten, binnen-differenzierten Unterricht dieser Schule waren die Elterngespräche, die ich dort aufnehmen konnte, sog. Lernentwicklungsgespräche (vgl. Bonanati 2017 und Kapitel 4.1.3). Die Schüler/innen müssen nicht nur an diesen Gesprächen obligatorisch teilnehmen, sondern auch Aufgaben (z. B. Präsentation eines Portfolios) innerhalb dieser übernehmen (vgl. Kapitel 4.1.3).

Nach ersten Besprechungen zu meinem Forschungsvorhaben und der Organisation der Datenerhebung informierte an einem Elternabend vor den stattfindenden Lernentwicklungsgesprächen die Eltern und bat sie nicht nur um ihr Einverständnis der Audioaufzeichnung – da Videoaufnahmen wieder nicht möglich waren –, sondern auch um ein leitfadengestütztes Interview nach dem aufgezeichneten Elterngespräch. Die Aufnahmen und Beobachtungen konnten dann

Mitte Mai 2017 stattfinden. Insgesamt konnte ich Aufnahmen von acht Lernentwicklungsgesprächen machen und dazugehörige leitfadengestützte Interviews führen. Manche dieser Interviews führte ich direkt nach den Gesprächen, manche zu einem extra dafür anberaumten Termin. Insbesondere die Schüler/innen und die Lehrerin interviewte ich aus zeitlichen Gründen unmittelbar in den Wochen nach den Lernentwicklungsgesprächen.

### *Begründung der Auswahl der (von mir erhobenen) Gesprächsdaten*

Ein Großteil der Gesprächsdaten – nämlich das ‚Grundkorpus‘ des DFG-Projekts bestehend aus 41 Elterngesprächen von studentischen Abschlussarbeiten – lag mir schon vom Beginn des Projekts an in Audioaufnahmen und Transkripten vor. Gleiches gilt für die weiteren 23 Elterngespräche zweier studentischer Abschlussarbeiten, die uns während der Laufzeit des Projekts zur Verfügung gestellt wurden.

Zu diesen Gesprächen liegen keine bzw. kaum (gesicherte) Metadaten zu z. B. sozioökonomischen Hintergründen der Beteiligten oder Einzugsgebieten der Schulen vor. Die wichtigsten Informationen stehen bei diesen Elterngesprächen in den Transkriptköpfen. Leider sind diese teilweise ebenfalls unvollständig, so dass bei einigen Gesprächen nicht einmal die Klassenstufe bekannt ist. Anhand der Reflexivität und Indexikalität<sup>27</sup> in den Gesprächen oder sogar der expliziten Nennung der Klassenstufe können solche Informationen manchmal rekonstruiert werden oder zumindest eingegrenzt werden auf die Primar- oder Sekundarstufen. Diese Datengrundlage des ‚Grundkorpus‘ erlaubt daher keine quantitative Analyse entlang soziologischer Variablen wie Klasse oder Schicht. Auch bei meinen eigenen Erhebungen war es mir nur bei acht Gesprächen möglich, leitfadengestützte Interviews zu führen, bei denen ich demografische Daten mit erheben konnte. Insgesamt lässt die Datenbasis also keine quantitative Analyse sprachlicher Merkmale und sozioökonomischer Metadaten zu.

Bei den Elterngesprächen des ‚Grundkorpus‘ fiel dann zunächst auf, dass Gespräche aus Real- und Gemeinschaftsschulen unterrepräsentiert waren (vgl. Tabelle 1 in Kapitel 4.1.3). Darüber hinaus waren auch neuere Gesprächstypen wie die sog. Lernentwicklungsgespräche bis dato nicht im Korpus vertreten. Da das vorliegende ‚Grundkorpus‘ schon sehr heterogen war, erschien es daher nur sinnvoll, diese Heterogenität des Korpus systematisch mit den noch nicht vertretenden Elterngesprächen anzureichern, um so ein Korpus zu erlangen, dass nahezu die gesamte Bandbreite der in Deutschland gängigen Elterngespräche abbildet. Die unterschiedlichen Typen von Elterngesprächen (z. B. Elternsprechtagsgespräche oder Lernentwicklungsgespräche) verbinden schließlich einige Gemeinsamkeiten, weshalb es durchaus sinnvoll ist, diese Bandbreite in dieser Form einer Untersuchung zu unterziehen, denn so können die Erkenntnisse

---

<sup>27</sup> Reflexivität und Indexikalität sind Grundbegriffe der (ethnomethodologischen) Konversationsanalyse, die sich auf die Verschränkung von Kontext und Sprache beziehen. Sprachliche Äußerungen und Kontexte bringen sich gegenseitig hervor: (sprachliche) Handlungen erzeugen den Kontext, in dem sie verstanden werden, mit (vgl. Stukenbrock 2013). D. h., dass wir als analytisch vorgehende Forschende aus der Vielzahl an deiktischen und reflexiven sprachlichen Ausdrücken Rückschlüsse auf den Kontext – hier z. B. Klassenstufe o. Ä. – ziehen können.

dieser Arbeit als grundlegender und allgemeiner betrachtet werden als Untersuchungen zu ‚nur‘ einem der unterschiedlichen Gesprächstypen.

Die Gesprächsdaten des ‚Grundkorpus‘ – wie oben schon beschrieben – sind Audioaufnahmen der Gespräche und die auf diesen Aufnahmen basierenden Transkripte. Teilweise sind die aufnehmenden Personen während der Gespräche, die sie jeweils aufnehmen, anwesend. Videoaufnahmen von schulischen Elterngesprächen, die weitere Facetten dieser Gespräche offengelegt hätten, konnten leider nicht gemacht werden, da sich dazu niemand bereit erklärte. Aus diesem Grund entschied ich mich, als teilnehmender Beobachter an den Gesprächen teilzunehmen und so (visuelle) Aspekte, die bei einer Audioaufnahme verloren gehen, mittels Beobachtungsprotokolle einzufangen.<sup>28</sup> Darüber hinaus gelang mir so ein Einblick ins Feld, der es mir ermöglicht, gesicherte Interpretationen aufgrund des ethnographisch gesammelten Hintergrundwissens zu tätigen (vgl. Deppermann 2000). Dazu dienten auch die Interviews, die ich bei meiner letzten Station nach den Elterngesprächen, geführt habe. Diese ethnographisch gewonnenen Einblicke ermöglichen mir auch, die anderen Gespräche des Korpus und das dortige Geschehen sicherer zu interpretieren, denn es ist anzunehmen, dass sich nicht nur die Elterngespräche grundsätzlich (in ihrem Ablauf) ähneln, sondern auch deren Rahmenbedingungen.

#### 4.1.2 Datenaufbereitung

Bei der Aufbereitung des ‚Grundkorpus‘ bin ich so vorgegangen, dass ich die dort enthaltenen Gespräche, wie sie mir im Korpus übergeben wurden, übernommen habe und tabellarisch geordnet habe. Dazu habe ich die relevanten und mir zur Verfügung stehenden Informationen der Gespräche zusammengetragen (Teilnehmer/innen, Klasse, Schulart, Schulort, Gesprächstyp sowie Geschlecht und Migrationshintergrund) und mit einer kurzen Zusammenfassung des Inhalts und möglicher Besonderheiten oder Auffälligkeiten des Gesprächs versehen (vgl. auch Kapitel 3.3).

Die Gespräche des ‚Grundkorpus‘ waren alle schon gemäß den Konventionen des Basistranskripts von GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert, so dass diese nicht weiter aufbereitet werden mussten. Lediglich bei manchen Ausschnitten bedurfte es (zur Veröffentlichung) einer Überarbeitung der Transkripte.

Die Gespräche, die ich selbst aufgenommen habe, habe ich ebenfalls in diese Tabelle integriert. Von meinen Feldaufenthalten fertigte ich als erstes Beobachtungsprotokolle an, in denen ich v. a. visuelle und räumliche Eindrücke hinterließ. Danach hörte ich mir die Gespräche an und erstellte Gesprächsinventare. Da diese jedoch nicht ausreichen, um meine Analysen anzufertigen, die teilweise über sehr lange Gesprächsabschnitte gehen, begann jetzt die Transkriptionsphase. Die Gespräche wurden erst wortgetreu mit einigen sich aufdrängenden Merkmalen

---

<sup>28</sup> Ein positiver Nebeneffekt, dass dieser Arbeit nur Audioaufnahmen zugrundeliegen, dürfte sein, dass das Beobachterparadoxon – auch wenn ich als teilnehmender Beobachter mit im Raum saß – nicht so groß ausgefallen sein dürfte wie bei möglichen Videoaufnahmen.

transkribiert (Minimaltranskript), um sie schnellstmöglich für die Analyse zugänglich zu machen. Wie bei den bereits im Korpus vorhandenen Transkripten wurden diese dann – zunächst in den jeweiligen Ausschnitten für die Veröffentlichungen – detaillierter gemäß GAT 2-Basis-Transkript transkribiert.

Nach der Datenaufbereitung versuchte ich ebenfalls fehlende Informationen nachträglich einzuholen. Zum einen versuchte ich Informationen zu den Elterngesprächen des ‚Grundkorpus‘ einzuholen. Dies gestaltete sich jedoch schwierig, denn die angeschriebenen Personen – sofern eine aktuelle E-Mailadresse vorhanden war – antworteten gar nicht oder nur spärlich bzw. reagierten nicht auf (weitere) Rückfragen meinerseits. Auch zu den Gesprächen, die ich erhoben hatte, wollte ich teilweise im Nachhinein (weitere) Informationen einholen, was sich ebenfalls als schwierig erwies. Vorwiegend konnten hier einmal ausgemachte Termine leider oft nicht eingehalten werden, was dazu führte, dass die Termine letztendlich gar nicht mehr zustande kamen.

### **4.1.3 Gesprächsdaten**

Das Korpus, das dieser Untersuchung nun zugrunde liegt, beinhaltet insgesamt 77 schulische Elterngespräche, die unterschiedlichen Typs sind, an unterschiedlichen Schularten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten an unterschiedlichen Standorten aufgenommen wurden. Im Folgenden beschreibe ich zunächst das Korpus als Ganzes in seiner Bandbreite und danach gehe ich über in eine detailliertere Beschreibung der einzelnen Gesprächstypen aus den verschiedenen Schulformen, um so deren Gemeinsamkeiten herauszustellen und Vergleichbarkeit herzustellen.

Röhrs: Elterngespräche in der Schule

Anzahl	Gesprächstyp	Schultyp (Anzahl der Gespräche)	Klassenstufe(n)	Art der Daten	durchschnittliche Länge
33	Informationsgespräche (Rückmeldegespräche, Halbjahresinformationen, Halbjahresreflexionen)	Grundschule (4)	2	Audioaufnahmen	25:05 Min.
		Grundschule / Schwerpunktschule (12)	1	Audioaufnahmen	15:06 Min.
		Werkrealschule (3)	8 und 5	Transkripte	13:23 Min.
		Realschule (5)	6	Audioaufnahmen, Beobachtungsprotokolle	24:11 Min.
		Förderschule (9)	1 und unbekannt	Audioaufnahmen	25:15 Min.
25	Elternsprechtagsgespräche	Gymnasium (14)	9, 11, 8, 7, 6 und unbekannt	Audioaufnahmen	09:27 Min.
		Realschule (11)	9 und 7	Audioaufnahmen, Beobachtungsprotokolle	11:38 Min.
11	Beratungsgespräche (Schullaufbahnberatungen)	Werkrealschule (8)	9	Audioaufnahmen	10:10 Min.
		Grundschule (3)	4	Audioaufnahmen	13:16 Min.
8	Lernentwicklungsgespräche	Gemeinschaftsschule (8)	7	Audioaufnahmen, Beobachtungsprotokolle, ethnographische Interviews	42:02 Min.

Tabelle 1: Das Korpus der schulischen Elterngespräche

Geordnet ist das Korpus nach Gesprächstyp und Schulform. Aus allen gängigen Schulformen sind Elterngespräche mindestens eines Typs dabei. Insgesamt sind es

- sieben Gespräche aus der Grundschule und weitere zwölf, die einer Grundschule, die auch Schwerpunktschule – d. h. inklusiv unterrichtet – ist,
- elf Gespräche aus der Werkrealschule,<sup>29</sup>
- 16 aus der Realschule,
- 14 aus dem Gymnasium,
- neun aus der Förderschule und
- sieben aus der Gemeinschaftsschule.

Diese Gespräche aus den verschiedenen Schulformen entsprechen nicht immer gleich einem Gesprächstyp. Nur die Gespräche der Gemeinschaftsschule sind ausschließlich Lernentwicklungsgespräche. Die weitere Verteilung sieht wie folgt aus:

- Beratungsgespräche (z. B. Schullaufbahnberatungen) stammen aus der Werkrealschule und der Grundschule
- Elternsprechtagsgespräche stammen aus dem Gymnasium und der Realschule
- Informationsgespräche (z. B. Halbjahresinformationen) stammen aus der Grundschule (und Schwerpunktschule), (Werk-)Realschule und Förderschule

Die Gesprächstypen selbst variieren häufig auch nach Länge. So sind Elternsprechtagsgespräche i. d. R. nur ca. 10 Minuten lang, wohingegen Informationsgespräche bis zu 30 Minuten lang sein können und Lernentwicklungsgespräche meistens um die 45 Minuten lang sind. Die Beratungsgespräche im Korpus sind zehn bis 15 Minuten lang.

Auch die Schulklassen variieren (teilweise von Gesprächstyp und Schulform zu Gesprächstyp und Schulform). Die Lernentwicklungsgespräche der Gemeinschaftsschule stammen von einer siebten Klasse. Die Beratungsgespräche sind von der 4., aber auch einer 9. Klasse. Die Elternsprechtage sind zu allen Klassenstufen von 6 bis 11, wobei die zehnte im Korpus leider nicht vorhanden ist. Die Informationsgespräche entstammen hauptsächlich der Primarstufe (1. und 2. Klasse). Dazu gibt es noch welche aus der 5., 6. und 8. Klasse.

Die Aufnahmen stammen – soweit bekannt – von 2012, 2014 und 2017 bzw. Dezember 2016. Teilweise sind hier noch genauere Termine wie die genauen Tage bekannt, teilweise nur die Monate. Auch die genauen Orte, aus denen die Schulen stammen, sind größtenteils nicht

---

<sup>29</sup> Die Werkrealschule ist eine spezifisch baden-württembergische Schulform, die Aspekte von Real- und Hauptschule miteinander verbindet: Sie umfasst die Klassen 5 bis 10 und führt entweder nach der 9. Klasse bzw. der 10. Klasse zu einem Hauptschulabschluss oder zu einem Werkrealschulabschluss nach Klasse 10, der einem Realschulabschluss gleichwertig ist (vgl. WRSVO).

bekannt. Die, bei denen es bekannt ist, stammen aus Groß- und Kleinstädten Baden-Württembergs sowie Nordrhein-Westfalens und Rheinland-Pfalz'.<sup>30</sup> Dementsprechend ist es auch nicht möglich, darzulegen, aus was für einem Einzugsgebiet sich die Schülerschaft zusammensetzt.

Zu fast allen Gesprächen liegen Audiodaten vor. Nur bei drei Werkrealschulgesprächen liegen lediglich die Transkripte vor. Bei den Realschulgesprächen sind zudem noch Beobachtungsprotokolle vorhanden. Bei einem der Elternsprechtagsgespräche aus der Realschule gibt es nur ein Beobachtungsprotokoll.

Bei den beteiligten Personen ist auffällig, dass von den Lehrpersonen im Korpus insgesamt 14 weibliche Lehrkräfte dabei sind und nur vier männliche.<sup>31</sup> Diese Lehrerinnen führen insgesamt 63 der 77 Elterngespräche. Dementsprechend führen die Lehrer nur 14 Gespräche. Eine besondere Konstellation findet sich bei den Förderschulgesprächen, an denen immer mindestens zwei Lehrerinnen teilnehmen; bei sechs der neun Gespräche sogar drei Lehrerinnen. Bei einem der Förderschulgespräche nimmt zudem ein weiterer Pädagoge, der die Nachmittagschule betreut, teil.

Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei den anwesenden Eltern. Hier sind insgesamt 53 Mütter und eine Tante, die die Elterngespräche besuchen, während nur elf Väter daran teilnehmen. 13-mal sind beide Elternteile anwesend. Dies starke Übergewicht auf Seiten der Frauen deutet darauf hin, dass Bildung und Erziehung immer noch ‚Frauensache‘ sind (vgl. Aigner/ Poschek 2015).

Von den Eltern haben insgesamt 23 einen (vermuteten) Migrationshintergrund. Nur bei wenigen wissen wir tatsächlich den genauen Migrationshintergrund. Die Verteilung über die Schulformen und Gesprächstypen ist recht ausgeglichen. Nur in den Gesprächen aus den Grundschulen haben wir keine Eltern mit Migrationshintergrund.

Auch die Bildungshintergründe der Eltern sind nur zum Teil bekannt. Ein Großteil der Bildungshintergründe kann allerdings aus Inhalten der Gespräche rekonstruiert werden. So verweisen Eltern oft auf ihr häusliches Umfeld, die (elterliche) Betreuung der Hausaufgaben oder Freizeitaktivitäten bzw. Reisen (der Kinder oder der Familie) u. w. Hier werden sowohl die Bildungshintergründe (in Form von kulturellem oder sozialem Kapital) sichtbar sowie sozioökonomische Hintergründe.

Bei manchen Gesprächen ergeben sich zudem besondere Konstellationen. So ist bei einem Beratungsgespräch der Werkrealschule die Tante dabei, bei einer Halbjahresinformation der

---

<sup>30</sup> Aus datenschutzrechtlichen Gründen und, um keine Rückschlüsse auf die Schulen, Lehrer/innen, Eltern und/oder Schüler/innen führen zu können und so deren (zugesicherte) Anonymität zu wahren, können hier leider keine näheren Angaben gemacht werden – soweit sie denn bekannt sind.

<sup>31</sup> Die im Folgenden getätigten Verweise auf das Geschlecht der Personen beziehen sich auf Rekonstruktionen, die schlussendlich Zuschreibungen sind, die aufgrund von Merkmalen (wie z. B. Anrede) basieren. Wie die Personen selbst ihr Geschlecht definieren, wurde nicht erhoben und kann deswegen auch nicht weiter ausgeführt oder beschrieben werden. In den Gesprächen finden sich allerdings auch keine Hinweise darauf, dass die Personen sich nicht dem Geschlecht zuordnen, dass ich hier auf Grundlage der Gespräche zuweise.

Förderschule eine Mitarbeiterin des Sozialamtes und bei einer Halbjahresinformation der Realschule die große Schwester mit anwesend. Teilweise übernehmen diese auch führende Rollen im Gespräch.

Die Schüler/innen sind nach dem Geschlecht recht gleichmäßig insgesamt und auf die Gesprächstypen aufgeteilt. Insgesamt wird über 40 Schüler und 39 Schülerinnen gesprochen. Die Schüler/innen selbst nehmen nur an 38 der 77 Gespräche teil. Bei mindestens 20 davon ist die Teilnahme aufgrund des Gesprächstyps (Lernentwicklungsgespräche und Halbjahresreflexion) für die Schüler/innen obligatorisch. Insbesondere zwei Gespräche fallen hier aus dem Rahmen, weil sie jeweils zwei Schüler/innen behandeln. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Eltern der Gespräche jeweils zwei Kinder bei derselben Lehrkraft in derselben Klasse haben. Diese Gespräche werden in der Analyse jedoch weitestgehend getrennt betrachtet – ebenso wie von den Lehrkräften und Eltern in den Gesprächen.

Aufgrund der (heterogenen und umfangreichen) Datenlage kann ich aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes nicht alle Gesprächsdaten für die Analyse verwenden (vgl. Kapitel 3.3). Die ersten, die ich dabei außer Acht lassen werde, sind die Aufzeichnungen der drei Werkrealschulgespräche, zu denen wir keine Audioaufnahmen, sondern nur die Transkripte vorliegen haben. Ebenso werde ich die Elternsprechtagsgespräche aus der Realschule nicht beachten, die nur im Beobachtungsprotokoll oder unvollständig vorliegen. Dies gilt genauso für die Halbjahresinformationen und die Beratungsgespräche, die aufgrund von Problemen mit dem Aufnahmegerät nicht in Gänze vorliegen. Der Grund für das Auslassen dieser Gespräche ist offensichtlich. Es sind schlicht keine belastbaren Daten, da sie kaum einer Überprüfung standhielten.

Darüber hinaus werde ich die bei meiner Erhebung mit erhobenen ethnographischen Daten (inkl. demografischer Daten) nicht systematisch in die Analyse mit einbeziehen. Das liegt vor allem darin begründet, dass sich die ethnographischen Daten auf nur einen spezifischen Teil des Korpus beziehen, weshalb sie kaum eine Aussagekraft über diesen hinaus haben. Auf sie wird allerdings an den entsprechenden Stellen in der Analyse im Sinne der Interaktionalen Soziolinguistik (vgl. Kapitel 3.1) zurückgegriffen. Zudem können manche Eindrücke, die in den Beobachtungsprotokollen festgehalten wurden, durchaus auch auf andere Gespräche übertragen werden, da schulische Elterngespräche im Hinblick auf ihre Gestaltung und zentrale Aktivitäten eine hohe Typizität aufweisen (vgl. auch Kapitel 2). Solche Einsätze der ethnographischen Daten werden in den Analysen ebenfalls gekennzeichnet.

Der Teil des Korpus, der nun für die Analyse herangezogen wird, beinhaltet insgesamt 70 Gespräche. Aus dem Korpus fallen somit zwei Elternsprechtagsgespräche an der Realschule, drei Informationsgespräche der Werkrealschule sowie eins an der Grundschule und ein Beratungsgespräch der Werkrealschule. Diese 70 Gespräche werden im Folgenden anhand ihres Typs und typischen Gesprächsablaufs und -themen nochmal näher beschrieben. Damit wird die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Gespräche im vorliegenden heterogenen Korpus zunächst grundsätzlich hergestellt. Zu diesem Zweck finden auch erste (inhaltliche) Analysen statt.

### *Elternsprechtagsgespräche*

Elternsprechtage haben mittlerweile an deutschen Schulen eine lange Tradition. Sie finden regelmäßig ein oder zweimal in einem Schuljahr in der Schule statt und dienen hauptsächlich der Informationsgewinnung der Eltern (vgl. Wegner 2016: 5). Aufgebaut sind die Sprechstage folgendermaßen:

An einem solchen Sprechtag erklären sich die Fachlehrer/innen bereit über die jeweiligen Schüler/innen, die sie unterrichten, Auskunft zu geben. Da mit einem größeren Ansturm zu rechnen ist, sind für ein Gespräch i. d. R. auch nur 10 bis 15 Minuten anberaumt. Die Teilnahme sowohl für die Eltern als auch für die Schüler/innen ist freiwillig. Niemand ist hier verpflichtet zu einem bestimmten Lehrer oder mehreren an diesem Elternsprechtage zu gehen. Gestaltet wird es oft so, dass vorab eine Liste veröffentlicht wird, auf die sich die Eltern eintragen können. So bekommen die Eltern einen Termin bei dem oder der gewünschten Fachlehrerin.

Dadurch, dass die Gespräche nicht anlassgebunden sind – d. h., kein Zeugnis o. Ä. besprochen wird – sind sie weitaus weniger strukturiert und formalisiert als die anderen Gesprächstypen. Die Lehrkräfte bieten lediglich gemäß den gesetzlichen Richtlinien (vgl. *EltBeirV* §3 (2))<sup>32</sup> diese Möglichkeit des Austausches zwischen Schule und Elternhaus an, haben aber selbst kein Anliegen, aufgrund dessen sie die Eltern in die Schule bestellt oder diesen Termin anberaumt haben. Die Eltern hingegen können schon mit einem Anliegen zum Elternsprechtage kommen. Dieses wird dann ad hoc besprochen. I. d. R. laufen die Gespräche so ab, dass die Eltern mit oder ohne Kind vorstellig werden und einmal ‚hören möchten‘, wie sich das Kind so ‚in der Schule mache‘. Es geht also primär um einen Informationsaustausch. Darauf aufbauend wird in einigen Gesprächen auch noch thematisiert, wie schulische Leistungen – falls unbefriedigend – verbessert werden können. Implizit läuft hier meistens auch eine Verantwortungsaushandlung unter den Beteiligten mit (vgl. Wegner 2016, Bennewitz/Wegner 2015).

Diese Offenheit der Gespräche spiegelt sich auch in den *Gesprächsanfängen* der Elternsprechtagsgespräche in unserem Korpus wider.

---

<sup>32</sup> Aufgrund dessen, dass der hauptsächliche Teil dieser Arbeit an einer baden-württembergischen Universität entstand und zugleich ein Großteil der Gesprächsdaten im Korpus von baden-württembergischen Schulen stammt, werden in der vorliegenden Arbeit v. a. Gesetze eben dieses Bundeslandes zitiert. Gemäß der gängigen Konvention werden Gesetze in ihren üblichen Abkürzungen zitiert und als frei zugänglich nicht in das Literaturverzeichnis aufgenommen.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

### Beispiel 1:<sup>33</sup> Manuel,<sup>34</sup> 9. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag<sup>35</sup>

021 L: jetzt muss\_i nur grad meine LISCHten hier alle [ordnen,  
022 M: [ja,  
023 L: weil jetzt die KLASse gewechselt hat,  
024 und ich: GLAUbe,  
( (sortiert Listen, Blättergeraschel))  
025 ich HAB jetzt die lisch:ten hie:r lie:gen,  
026 geNAU;; das ISCH die hie:r, (-)  
027 und ansonschten BRAUCH ich aber au nix;  
028 °h ja::-  
029 HAben sie jetz:t son spezielles anliegen,=  
030 =oder SOLL ich einfach was erzäh:[len,  
031 M: [also ich hab KEIN spezielles  
anliege;  
032 ich WAR nur no nie bei ihne beim elternabend;  
033 L: [<<smile voice> oKAY,> hehehe °h  
034 M: [jetzt LETZSCHtes jah:r nidde,  
035 weil: joa: IRgendwie- (.)  
036 WEISS gar nit,  
037 wieso sich das DORTmals nit ergebe hätt;  
038 L: oKAY;;  
[...]  
056 also ich HATte mir nämlich so:: äh <<aspiriert>p>==  
057 =wenn ich: GUCK wer kommt,  
058 mir so überLE:GT,  
059 was SAG ich,  
060 M: [hm\_hm,  
061 L: [und dann DACHT ich,  
062 ah ja beim MAnuel sag ich vor allem was so::-

<sup>33</sup> Die vorliegenden Transkriptionen weichen in einigen wenigen Punkten aus Platzgründen von den Konventionen der GAT 2-Basistranskripte (Seltling et al. 2009) ab. So verwende ich keine eckigen Endklammern für Überlappungen und nicht für jede Turnkonstruktionseinheit immer eine eigene Zeile.

<sup>34</sup> Aus datenschutzrechtlichen Gründen verwende ich in dieser Arbeit zur Anonymisierung der Personen Pseudonyme sowohl für die Personen als auch die Schulen und Orte. Es wurde darauf geachtet, dass die Silbenstruktur und andere Merkmale der originalen Benennung (z. B. ethnische Herkunft) mit den Pseudonymen weitestgehend übereinstimmen, um so potenzielle Bedeutungen bzw. Bedeutungsaspekte, die auch in Bezug auf den Namen einer Person eine Rolle spielen können, in der Analyse nicht verloren gehen zu lassen.

<sup>35</sup> In der vorliegenden Arbeit werden für alle in den schulischen Elterngesprächen Beteiligten folgende einheitliche Kürzel verwendet:

- L bezeichnet die Lehrkraft. Wenn mehr als eine Lehrkraft am Gespräch beteiligt sind, werden diese von Eins beginnend durchnummeriert.
- M bezeichnet die Mutter.
- V bezeichnet den Vater.
- S bezeichnet die anwesende Schülerin bzw. den anwesenden Schüler.
- G bezeichnet mögliche anwesende Geschwister. Wenn mehr als ein Geschwisterteil anwesend ist, werden diese von Eins beginnend ebenfalls durchnummeriert.
- F bezeichnet mögliche andere Familienmitglieder (wie z. B. die Tante), die anstelle von den Eltern an den Gesprächen teilnehmen können.
- A bezeichnet sonstige, anderweitig (pädagogische) Angestellte, die jedoch ebenfalls an den Gesprächen teilnehmen können (z. B. Sozialarbeiter/innen oder Hausaufgabenbetreuer/innen).
- Unbekannte Sprecher/innen werden mit einem Fragezeichen (?) als Kürzel versehen.

063 LETZschtes jahr,  
 064 DIEses jahr,=  
 065 [=GIBT\_S [unterschiede oder ned;  
 066 M: [ja\_a, [hm\_hm,  
 067 [ja;  
 068 L: [°h ah dann erZÄHL ich einfach ma [so bissl [was zu dem the:ma,  
 069 M: [ja, [hm\_hm,  
 070 hm\_hm,

Von Zeile 021 bis 028 sortiert die Lehrerin, nachdem die Lehrerin und die Mutter sich vorher begrüßt hatten, ihre Klassenlisten.<sup>36</sup> Dies ist typisch für Elternsprechtagsgespräche, denn hier kommen natürlich Eltern zu den Fachlehrer/innen, deren Kinder nicht alle in derselben Klasse oder demselben Kurs unterrichtet werden. Deshalb sind die Lehrer/innen hier durchaus darauf angewiesen, alle unterschiedlichen Klassenunterlagen parat zu haben.

Gleichzeitig wird hier projiziert, dass das Gespräch nicht weiter vorstrukturiert ist. Dies wird besonders deutlich in der darauffolgenden Klärung des Gesprächsinhalts. Als erstes fragt die Lehrerin, ob die Mutter ein Anliegen habe, aufgrund dessen sie zum Sprechtag gekommen ist (Z. 029). Eine typische Antwort – nämlich, dass die Eltern kein spezielles Anliegen haben, sondern nur mal so ‚hören wollen‘, wie sich ihr Kind ‚in der Schule macht‘ – vorwegnehmend fragt die Lehrerin direkt danach: „oder soll ich einfach was er[ZÄH:len?“ (Z. 030). Besonders hier wird die Offenheit des Gesprächstyps deutlich. Es kann hier sowohl über (spezielle) Anliegen der Eltern als auch solche der Lehrer/innen gesprochen werden sowie einfach nur über den aktuellen Leistungsstand informiert werden. Die Mutter erklärt daraufhin, dass sie kein spezielles Anliegen hat, sondern noch nie bei einem Elternabend o. Ä. war, weshalb sie jetzt einmal vorstellig werden wollte (Z. 031-038). Nachdem diese etwas kuriose Situation, dass die Mutter die Lehrerin noch nie getroffen hat, scherzhaft geklärt wurde (hier ausgelassen), leitet die Lehrerin über in das Themenmanagement für die Kernphase des Gesprächs, indem sie offenlegt, was sie sich gedacht hat, was sie zu dem Schüler sagen möchte (Z. 056-065). Sie wird zu seiner schulischen Entwicklung im Vergleich zur vorherigen Klasse etwas sagen. Diese Sequenz endet mit der Überleitung der Lehrerin in die Kernphase (Z. 068).

An diesem Beispiel wird auch exemplarisch deutlich, wie genau die Vorbereitung für die Lehrkräfte auf einen Elternsprechttag aussieht: Es geht hauptsächlich darum, die Klassenlisten zu pflegen und als Unterstützung dabei zu haben und sich vorab zu überlegen, was man zu jedem/r Schüler/in sagen kann, sofern keine akuten Probleme bestehen. Dies wird in den anderen Gesprächstypen durchaus rigider geregelt.

Die *Kernphase* der Elternsprechtagsgespräche wird dominiert von der Evaluation der Schüler/innen, wobei hier in besonderem Maße der Informationscharakter deutlich wird:

<sup>36</sup> Solche Klassenlisten dienen dazu, die Noten und andere Leistungen der Schüler/innen einer Klasse zu notieren und in ein Verhältnis zueinander zu setzen und am Ende eine Gesamtnote auszugeben (vgl. Kalthoff 2019).

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

### Beispiel 2: Manuel, 9. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag<sup>37</sup>

070 L: also (.) ich FINde es gibt keine unterschiede zwischen der  
letzschten [klasse und der klasse,  
071 M: [hm\_hm,  
072 L: er HATte da ne: stabi:le oder gute drei in der [klasse acht,  
073 M: [hm\_hm;  
074 L: °hh u:nd ähm: DIEses jahr dacht ich,  
075 der ERStE test,  
076 zwei MINus,  
077 a:h ja [oKAY,  
077 M: [hm\_hm;  
078 L: vielleicht GEHT\_s nach oben;  
079 M: hm\_hm,=  
080 L: =dann KAM der zweite [test mit !FÜNF! minus [hinterher,  
081 M: [ja\_ja; [ts  
082 L: un\_dann DACHT ich;  
083 ö::h viel[LEICHT doch nicht; [<<pp>ha>ha  
084 M: [hm\_hm; [<<smile voice>hm\_hm, hm>  
085 L: u:nd (.) KLASsenarbeit war dann !DREI! minus,  
086 und HAUSaufgabe zwei bis drei,  
087 also es IS im gru:nde so ähnlich wie im [(.) letzten [jahr.  
088 M: [ja\_a, [hm\_hm;  
089 L: ich FINde der manuel macht (.) !DURCH!gängig mit,  
090 M: hm\_hm,  
091 L: er BLEIBT am ball,  
092 M: [hm\_hm,  
093 L: [und das FIND ich gu::t.  
094 M: DES isch schon ma gut. ja;=  
095 L: =erLEben tu ich ihn als n sehr ne?  
096 als n sehr NETtes [offenes kind;  
097 M: [hm\_hm,  
098 L: n [NETten jungen;  
099 M: [ja,  
100 hm\_hm,  
101 L: und proBLE::me hab ich KEIne mit ihm.  
102 M: ja\_a;  
103 L: KÖNNte [ich nicht sagen;  
104 M: [°hm\_°hm  
105 ja;  
106 L: nee\_e WIRKlich nicht;  
107 ich MUSS jetzt grad nochmal gucken:;=  
108 =LISCHte mit nicht gemachten hausaufgaben  
(Blättergeraschel))  
109 hab ich bei DEnen gar ned dabei,  
110 weil [in der neun [a DAS im moment überhaupt kein thema isch;  
111 M: [ah [ja;  
112 hm hm\_hm;

---

<sup>37</sup> Für eine detailliertere Besprechung dieses Gesprächsabschnitts unter dem Aspekt der Evaluation s. Kapitel 5.1.

113 L: also das is EIgentlich schon al[les,  
114 M: [ja;  
115 L: was ich zum [manuel [SA:gen [kann;  
116 M: [aha [ja\_a, [haja, gut; he  
117 L: HAben sie denn spezielle [nachfragen oder so;

Die Lehrerin macht von vorne herein eine Entwicklungsperspektive auf und erklärt, dass es zur Klasse vorher keine bedeutsamen Unterschiede – also eine positive oder negative Entwicklung – gebe (Z. 070f.). Nach der Nennung der Note des Schülers aus der vorherigen Klasse (Z. 072) schildert die Lehrerin nun die Entwicklung der Note anhand der geschriebenen Tests und Klassenarbeiten (Z. 074-087). Es wird deutlich, dass sich die Gesamtnote, deren Durchschnitt fortlaufend von den Beteiligten berechnet werden muss, um dem Gesprächsinhalt folgen zu können, kaum verändert haben dürfte. Speziell diese Sequenz hat besonderen Informationscharakter, da hier die Noten des Schülers übermittelt werden. Darüber hinaus werden diese aber in einen Kontext (der Entwicklung) gesetzt und fallen so in einen Evaluationsrahmen im Sinne einer schulischen Entwicklung.

Nach dieser Sequenz wechselt die Lehrerin nun den Fokus und evaluiert das Arbeitsverhalten des Schülers (Z. 089-094). Ihm wird eine aktive Teilnahme attestiert, die als „gu: :t“ bewertet wird – sowohl von der Lehrerin als auch bestätigend von der Mutter. Über die Inhalte seiner Äußerungen o. Ä. wird hier nichts erwähnt, sondern schlicht über den Fakt der Teilnahme. Damit wird ihm zwar Bemühen attestiert, aber implizit seine Beiträge als nicht befriedigend oder ausreichend bewertet.

Als letzter Teil dieser längeren Bewertungssequenz reflektiert die Lehrerin über das Sozialverhalten des Schülers. Sie charakterisiert ihn dabei als netten, offenen Jungen (Z. 095-099). Sie fügt noch speziell hinzu, dass sie keine Probleme mit ihm habe (Z. 100-106). Nachdem die Lehrerin dann noch mal nachguckt und sich versichert, ob sie auch alles Wichtige gesagt habe (Z. 107-110), beendet sie die Bewertungssequenz, in dem sie i) feststellt, dass sie nichts weiter zu dem Schüler zu sagen hat und ii) fragt, ob die Mutter Nachfragen hat (Z. 111-115).

Die vorgestellte Sequenz eines Teils einer Kernphase stellt exemplarisch auch den ersten von zwei *Themenkomplexen* dar, die in aller Regel in Elternsprechtagsgesprächen sowie den anderen schulischen Elterngesprächen besprochen werden. Dieser erste Themenkomplex lässt sich unter der Aktivität *Evaluieren* zusammenfassen (vgl. Kapitel 5 zur genaueren begrifflichen Bestimmung): Es werden alle relevanten Aspekte der schulischen Leistung eines/r Schüler/in besprochen. Dazu zählen nicht nur die Noten aus verschiedenen Tests und Arbeiten, sondern immer auch das Arbeitsverhalten sowie das Sozialverhalten.<sup>38</sup> Dieser Themenkomplex kann unterschiedlich in seinem Grad der Detailliertheit ausfallen. Er kann vage und oberflächlich

---

<sup>38</sup> In diesem Punkt unterscheide ich mich von Wegners (2016) Einteilung in die Themenkomplexe „Lern- und Leistungsentwicklung“ und „Sozialverhalten“ (130-134). Stattdessen mache ich eine Unterscheidung – ähnlich wie Bonanati (2017) – in retro- und prospektive Betrachtungen des Schülers. Bei genauerer Durchsicht, macht Wegner diese Unterscheidung allerdings auch, wenn er unter dreien seiner Hauptaktivitäten für die Elternsprechtagsgespräche „Informieren“ – sprich Retrospektive – und „Beraten“ – also Prospektive – sieht.

bleiben oder im Ganzen oder einzelnen Teilbereichen (viel) detaillierter. I. d. R. müssen jedoch die Bereiche *aktueller Leistungsstand* (meist in Form von Noten) sowie *Arbeits- und Sozialverhalten* zumindest kurz angesprochen werden, denn sonst würden die Lehrkräfte wohl ihrer Informationspflicht nicht in Gänze nachkommen.

Der zweite Themenkomplex der Elternsprechtagsgespräche ist der der prospektiven Betrachtung der schulischen Leistungen des/r Schüler/in. Diesem Themenkomplex kommt i. d. R. weniger Zeit zu als dem vorherigen, es sei denn, es besteht akuter Handlungsbedarf. Ein Beispiel für eine Besprechung des zweiten Themenkomplexes ist folgendes:

Beispiel 3: Michael, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

429 M: und wie GSAGT,  
430 mit seine LEISCHtunge-  
431 ich DENK; (.)  
432 L: ah ja, das IS kein-=  
433 M: =da (.) MACH ich mir jetzt [keine [sorgen;  
434 L: [nee\_e [WÜRD ich auch nich;  
435 M: und äh: er ISCH ja da (---)  
436 ja;  
437 EIgentlich sonst offe; (.)  
438 [für alles; ?ahe  
439 L: [ja:.  
440 ja und SEIne tolle fantasie,  
441 da KANN man ihn ja nur drin be!STÄR!ken;  
442 M: ja, also (.) da <<creaky voice> äh::> ich FIND\_s immer wieder  
toll;  
443 wenn er mir: [solche: (.) sachen (.) erzÄHLT [und berichtet;  
444 L: [hm\_hm, [wir BRAUchen au ma  
äh  
446 bei KULT<sup>39</sup> muss er ma wieder was vortragen;  
447 oder [de? es WAR ja der: (.) literatur[café.  
448 M: [ja? [literaTURcafé [war des;  
450 L: [ja ja  
451 M: und [des FINdet ja nimmer (statt); ja;  
452 L: [GIBT\_s im moment nich; ja:.  
453 [SCHA  
454 M: [ja er HAT schon gsagt;  
455 ah:=  
456 L: =aber er KÖNNT ja bei kult sich anmelden; (-)  
457 Eigentlich;=  
458 M: =ja:\_a; aber der NÄGSCHte termin ham wa feschtstellt;  
459 ISCH jetzt au wieder [vorher schon was anderes;=  
460 L: [im MÄRZ;  
461 =ach SO:; ah-  
462 M: wo\_s WIEder eng (.) werde könnt,  
463 [viellEICHT [noch mal

<sup>39</sup> „KULT“ steht für Kooperative Unterrichtsplanung von Lehrendenteams, die vor allem von Lehrkräften künstlerischer Fächer bzw. Fächerverbände benutzt wird, um solche Fächer mithilfe außercurricularer Aktivitäten zu fördern.

464 L: [<<p> aha;> [j:a; Aber (.) es [geh?  
465 M: [ich WERD ihn mal drauf  
an[spreche;  
466 L: [ja\_a;

Den Themenkomplex der Evaluation abschließend äußert erst die Mutter und daraufhin die Lehrerin bestätigend, dass die Leistungen des Schülers (ihnen) keine Sorge bereiten (Z: 429-434). Daraufhin folgt noch eine abschließende Einschätzung der Mutter zum Verhalten ihres Sohnes (Z: 435, 437). Nun geht die Lehrerin über in eine prospektive Betrachtung des Schülers, indem sie (noch mal) seine Fantasie überschwänglich positiv bewertet und Unterstützung proklamiert (Z. 440f.). Wer diese Unterstützung wie zu leisten hat, lässt die Lehrerin hier offen: Sie benutzt das unpersönliche Pronomen *man*. Die Mutter steigt nun ein und bewertet die Fantasie und Erzählfreudigkeit ihres Sohnes eskalierend positiv (Z: 442f.). Die Lehrerin macht nun den Vorschlag, dass der Schüler mal wieder etwas in „KULT“ vortragen müsse (Z. 446). Direkt danach kommen beide auf das Literaturcafé zu sprechen, was wohl eine außercurriculare Aktivität in der Schule war, an der der Schüler gerne teilgenommen hat und die es nicht mehr gibt (Z. 447-452). Die Lehrerin drückt darüber ihr Bedauern aus (Z. 453) und die Mutter erzählt über das Bedauern des Sohnes (Z. 454). Nachdem die Lehrerin nun den Vorschlag äußert, dass sich der Schüler zu „Kult“ anmelden könnte (Z. 456f.), äußert die Mutter terminliche Bedenken (Z. 458-462). Schlussendlich einigen sie sich darauf, dass die Mutter ihren Sohn noch mal fragt, ob es nicht möglich sei (Z. 463-466). Damit ist die Sequenz der prospektiven Betrachtung abgeschlossen und anschließend (hier ausgelassen) wird sich nur noch verabschiedet.

Abhängig von den Problemen, die innerhalb des Systems Schule für den/die Schüler/in bestehen, fällt dieser Themenkomplex natürlich auch länger und detaillierter aus oder nicht.

Die *Gesprächsbeendigungen* verlaufen ohne Besonderheiten. Es werden Danksagungen ausgesprochen, sich gegenseitig wohlgesonnen gezeigt, Grüße ausgerichtet, gescherzt und ähnliches. Folgendes Beispiel zeigt dies exemplarisch:

Beispiel 4: Michael, 7. Klasse, Gymnasium Elternsprechtage

472 L: in jedem [fall DANke- (.)  
473 M: [also frau (ROTHerbaum);  
474 L: [fürs kommen,  
475 M: [vielen DANK,  
476 ja,  
477 L: HAT mich gefreut;  
478 M: ja, DANke;

Zu Beginn der Beendigungsphase danken sich die Mutter und Lehrerin gegenseitig (Z. 472-475). Die Mutter rezipiert die Danksagung der Lehrerin mit der Antwortpartikel „ja,“ (Z. 476). Die Lehrerin äußert noch eine förmliche Bekundung über die Freude des Treffens (Z. 477), was die Mutter höflich mit „DANke;“ rezipiert (Z. 476). Die schlussendliche Verabschiedung ist, wie bei vielen anderen Gesprächen, leider nicht mehr mit aufgenommen worden.

### *Informationsgespräche*

Informationsgespräche<sup>40</sup> in der Schule umfassen Gespräche, die meistens zum Schulhalbjahr stattfinden und in dem über die schulischen Leistungen des ersten Halbjahres (gebündelt) gesprochen werden. Dieser Gesprächstyp ist ebenfalls weit verbreitet und findet teilweise flankierend zu den Elternsprechtagen an Schulen stand, um eine umfassendere Kommunikation zu den Eltern herzustellen. Denn Informationsgespräche werden nicht mit den Fachlehrer/innen geführt, sondern mit den Klassenlehrer/innen. Daraus ergibt sich natürlich ein anderes Bild auf den/die Schüler/in als in Elternsprechtagsgesprächen mit dem jeweiligen Fachlehrer bzw. Fachlehrerin.

Der organisatorische Ablauf der Gespräche ist dann auch ein anderer als bei den Elternsprechtagsgesprächen. Die Eltern werden jeweils von den Lehrkräften eingeladen. Die Teilnahme ist für die Eltern in diesem Fall oft verpflichtend. Schüler/innen hingegen nehmen optional an den Gesprächen teil – wobei es immer häufiger vorkommt, dass auch diese teilnehmen müssen. Die Gespräche finden i. d. R. nach der Herausgabe der Halbjahreszeugnisse statt – sprich zum Halbjahr des Schuljahres.<sup>41</sup>

In den Informationsgesprächen bilden also insbesondere die Halbjahreszeugnisse den Schwerpunkt des Gesprächs. Es handelt sich hier also im Vergleich zu den Klassenlisten, die bei den Elternsprechtagen Verwendung finden, um offiziellere Artefakte. Diese Artefakte und die darauf festgehaltenen Ergebnisse sind zudem i. d. R. allen Beteiligten bekannt. Daraus resultiert ein etwas anderer Fokus auf detailliertere Einschätzungen zu den Schüler/innen als es bei den Elternsprechtagsgesprächen der Fall ist. Dazu kommt häufig eine längere Gesprächsphase zu prospektiven Betrachtungen. Dies spiegelt sich auch in der Zeit wider, die für solche Gespräche anberaumt ist. Die Gespräche dauern i. d. R. um die 30 Minuten.

Das führt nun dazu, dass die Gespräche strukturierter sind als die Elternsprechtagsgespräche. Die Struktur der Gespräche führt häufig entlang der Halbjahreszeugnisse und den darin enthaltenen als problematisch betrachteten Noten. Aber auch die Erwartungshaltungen und Vorbereitungen auf diese Gespräche sind verändert. Dadurch, dass die Lehrer/innen zu den Gesprächen einladen, um ein Halbjahreszeugnis zu besprechen, sind sie von vorne herein in der Pflicht das Gespräch vorzubereiten und zu leiten. Darüber hinaus sind sie nicht mehr nur in der Pflicht über aktuelle Leistungsstände zu informieren, sondern gleichzeitig Probleme zu erkennen, vorzutragen und ihrem Berufsbild gemäß Lösungen anzubieten. In diesem Sinne spiegelt sich hier auch die Erwartungshaltung der Eltern, die nicht mehr selbst mit einem Anliegen zum Elternsprechtag kommen, sondern eingeladen werden.

---

<sup>40</sup> Informationsgespräch ist im Gegensatz zum Elternsprechtag oder den Lernentwicklungsgesprächen kein Ethnobegriff. Ich führe hier diesen Begriff dennoch ein, um gebündelt über einen Gesprächstyp sprechen zu können, der im schulischen Alltag viele verschiedenen Ethnozeichnungen hat. Die häufigste ist Halbjahresinformation, aber es gibt auch andere Bezeichnungen wie z. B. Halbjahresreflexion oder Rückmeldegespräch.

<sup>41</sup> In seltenen Fällen kommt es auch dazu, dass die Gespräche statt der Herausgabe eines Zeugnisses stattfinden.

Die *Gesprächsanfänge* sind hier nicht wesentlich anders als bei den Elternsprechtagsgesprächen. Auffallend ist lediglich, dass die Identitäten nicht mehr oder nur in seltenen Fällen vorab geklärt werden (müssen), wohingegen dies bei Elternsprechtagsgesprächen noch häufiger vorkommt.<sup>42</sup> Die Unterschiede (in der Struktur) kommen erst im Übergang zur Kernphase zum Vorschein.

Beispiel 5: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

024 L: gu:t;  
025 äh:m (-) frau FRANK,  
026 von (.) GIBT\_s von ihrer seite irgendwas?  
027 was gerade ANsteht,=  
028 =was WICHTig ist;=  
029 =was wir nicht verGESsen sollten;=  
030 =zu beSPREchen?  
031 M: ähm (---) EIgentlich nicht;  
032 also ich (--) HAB wahrscheinlich nachher dann (---) fragen und  
an<<lachend>mer[kungen> oder so;  
033 L: [ja\_ja klar;  
034 L: [aber JETZT nichts was so unter\_n Nägeln brennt;  
035 M: [aber jetzt im moMENT, ne is  
036 L: wo: (.) grad IRgend[was aktuell isch;  
037 M: [nee nee;  
038 L: wo ma-  
039 M: nee;  
040 L: nicht verGESsen sollten.  
041 <<p>oKAY; ich MACH mal;>  
042 (7.5)  
043 L: gu:t; dann (--) FANG ich einfach mal an,  
044 sie KENnen des ja schon;  
045 verHALten; (.) Arbeiten; LERNen;  
046 so wie im SCHULbericht;  
047 M: [hm  
048 L: [ich HAB\_s einfach noch mal so\_n bisschen sortiert;  
049 (2.0)  
050 L: WICHTig (-) zu sehen (.) isch einfach,  
051 wir sind MITte vom zweiten schuljahr;  
052 und NICH schon ende des zweiten schuljahrs;  
053 also FALLS dann noch-  
054 er kann noch NICHT über so was kommt,  
055 isch  
056 M: [hm\_hm;  
057 L: [es MUSS erst zum ende des <<leicht lachend> zweiten schuljahrs  
fertig (.) [°h geKONNT sein;  
058 M: [oKAY;  
059 L: nur des ma (.) sich des EINFach (.) vergegenwärtigt.

---

<sup>42</sup> Teilweise wird in den Gesprächsanfängen der Informationsgespräche noch tagesaktuelles Geschehen wie Krankheiten o. Ä. besprochen.

Noch vor der Überleitung in die Kernphase des Gesprächs fragt die Lehrerin die Mutter, ob sie selbst ein Anliegen hat (Z. 024-030). Dies beantwortet die Mutter negativ (Z. 031-033), woraufhin sich eine erneute Nachfrage und Antwort der Mutter entfaltet (Z. 034-040). Diese Nachfragen nach einem Anliegen finden sich so auch in den Elternsprechtagsgesprächen. An ihnen lässt sich erkennen, dass die Eltern häufig selbst kein anderes Anliegen haben, als über die Perspektive der Lehrerin auf das Kind informiert zu werden. In diesem Fall ist es jedoch noch stärker strukturell im Gesprächstyp verankert, da die Eltern nicht mehr freiwillig zu den Lehrkräften gehen können, zu denen sie möchten, um sich Informationen zu holen, sondern sie müssen von den Klassenlehrer/innen informiert werden. Das erklärt auch, warum diese ‚Anliegenfragen‘ in solchen Gesprächen häufig am Anfang oder Ende des Gesprächs gestellt werden: Sie werden dem Kerngespräch quasi ausgelagert.

Danach leitet die Lehrerin ab Z. 041 über in die Kernphase des Gesprächs. Bevor sie aber wirklich in die Kernphase eintritt, erläutert sie erst den Ablauf eben dieser (Z. 044-046), der an den Schulbericht<sup>43</sup> angelehnt ist, und einen Interpretationshinweis in Bezug auf die Reichweite der kommenden Evaluationen der Lehrerin liefert (Z. 050-061). Sie verweist auf den Entwicklungsprozess, der hier besprochen werden soll, aber erst in einem halben Jahr abgeschlossen sein soll. Die Reichweite der Evaluationen ist dadurch verringert worden. Aufgebaut ist die *Kernphase* in die Bereiche *Verhalten*, *Arbeiten* und *Lernen*. Dies trifft so ziemlich genau den ersten Themenkomplex, der auch in den Elternsprechtagsgesprächen vorzufinden ist. Es geht hier v. a. um das Arbeits- und Sozialverhalten sowie die schulischen Leistungen. Die schulischen Leistungen werden hier – im Gegensatz zu den Elternsprechtagsgesprächen – nicht in Form von Noten oder anders bewerteten Aufgaben besprochen, sondern mit Fokus auf die Entwicklung von Fähigkeiten wie z. B. Lesen, Rechnen oder Schreiben. Dies führt dazu, dass die Evaluationen viel stärker auf Beschreibungen und Wertungsäußerungen beruhen als z. B. in den Elternsprechtagsgesprächen, in denen die Noten ‚harte Fakten‘ darstellen, die teilweise nur mit einer Erklärung bzw. Begründung versehen referiert werden. Nichtsdestotrotz findet ebenso eine klassifizierende Einordnung zwischen ‚gut‘ und ‚schlecht‘ statt.

Dass diese strukturelle Form für das Gespräch gewählt wurde, begründet sich natürlich in der Praxis der Notengebung in Grundschulen. Ähnliches finden wir in unseren Gesprächsdaten in den Informationsgesprächen der Förderschule, in denen die Struktur maßgeblich vom Förderplan<sup>44</sup> beeinflusst wird. In den Gesprächen aus der Realschule, die zu den Informationsgesprächen gezählt werden, bestimmt maßgeblich das Halbjahreszeugnis die Struktur des Gesprächs, denn es gilt die schlechten Noten darauf zu verbessern. Dazu werden hier noch weitere

---

<sup>43</sup> Schulberichte sind offizielle Texte, die in Baden-Württemberg (und anderen Bundesländern) hauptsächlich in den Klassenstufen 1 und 2 und Förderschulen anstatt von Zeugnissen und Halbjahresinformationen (also Elterngesprächen) eingesetzt werden, um Eltern über die schulischen Belange ihres Kindes zu informieren (vgl. Gr/SoSchulBeurtV §1). Erklärtes Ziel dieser Praxis ist die individuelle Förderung der Schüler/innen sowie die Entfernung vom klassischen Notenbeurteilungssystem.

<sup>44</sup> Ein Förderplan ist ein Instrument der Schule – meist nur der Förderschulen –, in den Beobachtungen und Bewertungen festgehalten werden und anhand derer der Förderbedarf in bestimmten Bereichen festgehalten bzw. festgelegt wird.

Artefakte (Einschätzungsbogen anderer Lehrkräfte und Selbsteinschätzungsbogen) verwendet – i. d. R. um auf das Arbeits- und Sozialverhalten zu sprechen zu kommen.

Der zweite Themenkomplex, der in den Informationsgesprächen besprochen wird, ist wie in den Elternsprechtagsgesprächen die prospektive Betrachtung des/der Schüler/in. Besonders deutlich wird dies in den Informationsgesprächen der Realschule, die größtenteils eigens dafür einberufen worden sind, da die Schüler/innen gefährdet sind, nicht versetzt zu werden bzw. in ein niedrigeres Niveau des binnendifferenzierten Unterrichts eingestuft zu werden. Daraus folgt ein deutlicher Fokus darauf, was zu tun ist, um eine Versetzung noch zu erreichen. Ähnliches findet sich bei den Gesprächen der Förderschule, die aufgrund des Förderplans grundsätzlich einen starken Fokus auf die anstehende Förderung legen. Dieser zweite Themenkomplex ist bei den am Schulbericht angelehnten Gesprächen der Grundschule ebenfalls angelegt. Hier gestaltet sich dies allerdings ein wenig anders, da nicht von vornherein ein Fokus auf eine mögliche Förderung liegt. Erst wenn ein Problem erkannt wird oder eine Leistung oder Verhalten als problematisch eingestuft wird, wird Handlungsbedarf signalisiert.

Beispiel 6: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

533 L: also sch SCHWIErig is\_es einfach bei GRÖßeren: (.) SCHRIFTlichen  
sachen,  
534 wo er DRAN bleiben muss;  
535 M: hm\_hm;  
536 L: und wo er voll? vor allen dingen auch !ZIEL!orientiert arbeiten  
muss;  
537 M: ja\_a, [ja;  
538 L: [DAS isch (.) das isch momentan einfach noch das;=  
539 =aber wie SOLL er das lernen,=  
540 =wir HAben ja bis jetzt immer,=  
541 =ZEHN minuten dies,=  
542 =ZEHN minuten das,=  
543 =ZEHN minuten dies,=  
544 =damit wenn er WIRKlich in der arbeit drin war,  
545 M: hm\_hm;  
546 L: ähm (-) da MUSS man jetzt einfach n neuen weg (.) suchen;  
547 M: ja\_a;  
548 L: DENK ich;

In diesem Beispiel geht es um die mangelnde Konzentration des Schülers, die sich als Thema durch das ganze Gespräch zieht. Abschließend äußert die Lehrerin in einer Art Zusammenfassung noch mal das grundlegende Problem des Schülers: die Konzentration aufrechtzuerhalten bei länger andauernden Aufgaben (Z. 533f., 536, 538). Gleich danach stellt sie jedoch fest, dass es dafür kaum Zeit im Unterricht gab, dies zu (einzu-)üben oder zu lernen, da sie dort im zehnminütigen Takt die Aufgaben wechseln (Z. 539-544). Sie übernimmt damit auch Verantwortung für die vorher mangelnde festgestellte Konzentration des Schülers. Nun geht die Lehrerin über zu einer prospektiven Betrachtung: Allgemein und vage sagt sie, dass man einen neuen Weg finden müsse, um die Konzentrationsfähigkeit des Schülers zu erhöhen (Z. 546). Die Mutter stimmt zu (Z. 547) und die Lehrerin bekräftigt noch mal ihre Einschätzung (Z. 548), bevor sie

in den nächsten Evaluationsbereich überleitet (hier ausgelassen). Teilweise folgt auf eine Evaluation gleich der dazugehörige prospektive Teil, anstatt dass beide Teile strikt getrennt sind.

Die *Gesprächsbeendigungen* verlaufen bei den Informationsgesprächen gleich zu den Elternsprechtagsgesprächen. Es werden Danksagungen ausgetauscht, sich gegenseitig Wohlwollen angezeigt, Grüße ausgerichtet und teilweise Scherze oder lustige Anekdoten erzählt. Darüber hinaus kommt es in manchen Gesprächen kurz vor der eigentlichen Beendigung, dass Protokolle unterschrieben oder Zeugnisse ausgehändigt werden.

### *Lernentwicklungsgespräche*

Lernentwicklungsgespräche – oder manchmal auch Lernstandsgespräche oder selten auch Halbjahresreflexion genannt – sind schulische Elterngespräche neueren Typs. Sie sind im Zuge der Individualisierung des Unterrichts und der Demokratisierung der Schule eingeführt worden und sollen eine größere Partizipation der Schüler/innen ermöglichen (vgl. Bonanati 2017). Die Gespräche sind im Vergleich zu den Elternsprechtagsgesprächen und den Informationsgesprächen formalisierter und strukturierter. Es gibt feste Gesprächsphasen, in denen jeweils eine der beteiligten Personen das Hauptrederecht bzw. -pflicht hat. Das führt dazu, dass die Gespräche zum einem für alle Beteiligten vorbereitungsaufwändiger werden und zum anderen die Gespräche an sich länger werden. I. d. R. sind die Lernentwicklungsgespräche 30 bis 45 Minuten lang. Für die Gespräche selber werden teilweise Unterrichtsstunden ausfallen gelassen. Die Vorbereitung für die Lehrkraft ist dabei immens. Für die Lernentwicklungsgespräche der Gemeinschaftsschule aus dem vorliegenden Korpus stellte die Lehrerin mehrere Ordner mit Materialien zurecht. Neben möglichen Zeugnissen werden auch weitere Materialien im Gespräch eingesetzt (z. B. das (Lern-)Portfolio des Schülers, (alte/neue) (Gesprächs-) Protokolle, (Selbst-)Einschätzungsbögen u. w.). Diese Materialien übernehmen immer stärker die Funktion eines Beweises, um Bewertungen, Entwicklungen o. Ä. für alle nachvollziehbar und objektiv darzustellen zu können (vgl. u. a. Kalthoff 2017).

Die *Gesprächsanfänge* sind nicht anders als die der Informationsgespräche. Es wird sich begrüßt – teilweise auch namentlich, obwohl die Identitäten vorher geklärt sind – es kommt immer wieder zu Small Talk o. Ä. Die Beteiligten gestalten so eine gute, wohlwollende Atmosphäre (vgl. Kotthoff 2017b).

#### Beispiel 7: Luca, 9. Klasse, Gemeinschaftsschule, Lernentwicklungsgespräch

```
006 L: ja_a, schön DASS sie da sind; (.)
007   freu mich dass wir das lernentwicklungsgespräch miteinander
      FÜHren können,
009   sie KENnen schon den ablauf,
010   du KENnst den ablauf;
011   ist ja schon unser SECHStes;
012   ich hab mein protoKOLL;
013   ich SCHREIB auch wieder mit;
014   (           mit) kugelschreiber;
015   den hab ich da HINten gelassen;
```

((Lehrerin holt den Kugelschreiber, 3.5))  
 016 so:: du beGINNST,  
 017 dann (.) interVIEW ich sie;  
 018 und ähm (-- ) dann SPREchen wir so über die [schulleistungen;  
 019 S: [ ( KÖNnen  
 auch wichtig sein zu )=  
 020 =Also;  
 021 °h ich HAB hier (den) deckbla:tt,  
 022 L: hm\_hm,

Nach der Begrüßung (hier ausgelassen) leitet die Lehrerin nun über in die Kernphase des Gesprächs (ab Z. 006). Besonders auffallend an dieser Überleitung – v. a. auch im Vergleich zu den anderen Gesprächstypen – ist, wie offiziell das Gespräch hier gestaltet wird. Dies ist ein Ausdruck des höheren Formalisierungs- und Strukturierungsgrades der Gespräche. Als erstes wird Freude über das Erscheinen der Gesprächspartner/innen ausgedrückt (Z. 006) – obwohl dies obligatorisch ist – und, dass das Gespräch geführt werden kann (Z. 007). Gleich danach wird nicht in den fokussierten Teil des Gesprächs eingestiegen, sondern noch einmal der Ablauf und die Rollen vergegenwärtigt (Z. 009-018) – obwohl darauf auch als *common ground* (Clark 1996; Gumperz 2002)<sup>45</sup> verwiesen wird. Die Lehrerin nimmt von vorne herein und in präsen-terer Weise die Gesprächsführung ein. Sie ist es auch, die die Ergebnisse des Gesprächs filtert und schriftlich festhält – und dann später in Form eines Protokolls zur Unterschrift vorlegt. Nach Anliegen oder dergleichen wird in diesem Gesprächstyp nicht mehr gefragt, sondern strikt nach Protokoll verfahren.<sup>46</sup> So entsteht ein unerwartet großes Machtgefälle in dem Gespräch. Um dieses auszugleichen und eine angenehme Atmosphäre zu gestalten, treten Freudensbekundungen über das Zusammentreffen in den Vordergrund.

So kommt es auch, dass sich in der *Kernphase* des Gesprächs oft keine schnelle(re)n Sprecherwechsel finden lassen, sondern lange Passagen, in denen eine Person das Rederecht ausübt. Solche schnelleren Sprecherwechsel finden sich hingegen noch in den Informationsgesprächen und Elternsprechtagsgesprächen. In den Lernentwicklungsgesprächen wird strikt nach Protokoll verfahren, das vorsieht, dass als erstes der/die Schüler/in spricht. I. d. R. soll hier eine Lernentwicklung oder dergleichen dargelegt werden. In den hier vorliegenden Gesprächen geschieht dies anhand eines Portfolios, in dem die Schüler/innen wichtige Arbeiten und Ergebnisse aus der Schule festhalten. Die Vorstellung des Portfolios geschieht sehr unterschiedlich: Mal wird einfach nur Seite für Seite erzählt, was sich dort befindet, mal wird erklärt, was man besonders gut oder gelungen fand, was einer bzw. einem viel Freude bereitet hat oder es werden auch mal Projekthighlights o. Ä. benannt. Teilweise wissen die Schüler/innen auch nicht wirk-

<sup>45</sup> *common ground* ist ein grundlegendes Konzept der gesprächsanalytisch geprägten Linguistik, dass ein zwischen den Interaktionsbeteiligten geteiltes Wissen bezeichnet. Als solches ist dieses geteilte Wissen elementarer Bestandteil und Voraussetzung unserer alltäglichen Interaktion (vgl. Deppermann 2018a). Gleichzeitig muss es immer wieder aufs Neue etabliert werden, um so Intersubjektivität herzustellen (vgl. ebd.). Empirisch beobachtbar ist es v. a. über die so immer weiter fortlaufende Verständnissicherung, die auch *grounding* genannt wird (vgl. ebd.).

<sup>46</sup> Das Protokoll wirkt hier wie ein „external filter“, der die Interaktion und somit den Informationsaustausch vorstrukturiert (vgl. Linell/Jönsson 1991: 81).

lich, wie sie da was vorstellen sollen und machen das auch explizit deutlich. Einige Schüler/innen lassen auch erkennen, dass sie der Aufgabe schlicht nicht nachkommen möchten (aus unterschiedlichen Gründen). Für solche Fälle, in denen die Lehrerin das Vorgetragene nicht zufriedenstellt, hat die Lehrerin in den vorliegenden Gesprächen noch eine Aufgabe parat, bei der die Schüler/innen auf einem Spielfeld legen müssen, was sie gut können, was sie verbessern möchten und ähnliches. So werden die Schüler/innen gezwungen, sich in irgendeiner Weise reflektiert über sich und ihre schulischen Belange zu äußern.

Die Gesprächsphase zwischen den Eltern und der Lehrerin bleibt häufig sehr vage. Es wird meistens von einem weiteren Unterstützen gesprochen. Wie dies jedoch vonstattengehen soll oder vorher überhaupt geschehen ist, wird nicht thematisiert. Nur wenn die Eltern selbst ein Anliegen haben, kommt es in solchen Phasen zu detaillierteren Besprechungen. In solchen Fällen wird allerdings meistens kein Bezug mehr zur vorherigen Präsentation des Schülers oder der Schülerin hergestellt, sondern ein in sich eigener geschlossener Block besprochen.

Die Phase, in der die Lehrerin über die Rückmeldungen der Lehrerschaft berichtet, kommt den Evaluationen der Informations- und Elternsprechtagsgespräche gleich. Es werden erbrachte Leistungen der Schüler/innen vorgetragen, erklärt und erläutert, Entwicklungen aufgezeigt, bewertet und beurteilt sowie Zusammenfassungen der schulischen Leistungen und des Arbeits- und Sozialverhaltens gegeben.

Diese drei Gesprächsphasen, die je als ein Gespräch mit dem Schüler, eins mit den Eltern und dann ein Informationsaustausch dargestellt werden könnten, machen dann auch den ersten Themenkomplex der Lernentwicklungsgespräche aus: Evaluation des Arbeits- und Sozialverhaltens sowie der schulischen Leistungen. Der zweite Themenkomplex (prospektive Betrachtungen), der in den Lernentwicklungsgesprächen aufgrund des gesetzten Fokus auf die Entwicklung eine besondere Rolle spielt, wird dann in der Phase danach behandelt. In diesem Teil wird zumeist geklärt, was sich der Schüler vornimmt, zu lernen, zu verbessern oder ähnliches. Auch die Eltern werden darum gebeten, anzugeben, was sie als Unterstützung tun können und/oder wollen. Die daraus entstandenen Vorhaben werden im Protokoll festgehalten und von allen – als eine Art Vertrag – unterschrieben. Beim nächsten Lernentwicklungsgespräch werden die so festgehaltenen Vorhaben auf ihre Umsetzung hin überprüft. Somit wird auch ein Kontrollsystem etabliert.

Die *Gesprächsbeendigungen* sind wie bei den Gesprächstypen vorher geprägt von Danksagungen, Sequenzen von Small Talk und Verabschiedungen. Zur Vorphase der Beendigungen gehören außerdem noch das Unterzeichnen des Protokolls und das Klären von Formalia, z. B. wie und wann das Protokoll allen Beteiligten ausgehändigt wird.

### *Beratungsgespräche*

Die oben aufgeführten Gesprächstypen werden im pädagogischen Diskurs auch immer wieder als Beratungs- und Informationsgespräche bezeichnet (vgl. z. B. Seeger 2016). Sie sind aber abzugrenzen zu (selbst ernannten) Beratungsgesprächen in der Schule, die tatsächlich das Ziel

haben, über etwas (Schullaufbahn oder Schulabschluss) zu beraten. Auch wenn hinsichtlich der Lernentwicklung, pädagogischen Praxis zuhause o. Ä. immer wieder in den oberen Gesprächen beraten wird, sind sie anders als z. B. Schullaufbahnberatungen. Dies liegt v. a. an der Ziel- bzw. Zwecksetzung der Gespräche: Sie haben nicht das primäre Ziel, über aktuelle schulische Leistungen und/oder Arbeits- und Sozialverhalten zu informieren und diese (sowohl pro- als auch retrospektiv) zu besprechen. Stattdessen werden in ihnen die schulischen Leistungen und das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler/innen im Hinblick auf eine Bildungsentscheidung thematisiert und besprochen.

Zu solchen Gesprächen kommt es im Schulalltag jedoch relativ selten, denn solch große Bildungsentscheidungen stehen nicht häufig in einer Schulkarriere an. Zum ersten Mal kommt es dazu beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarschule (nach 4 oder 6 Jahren). Dabei bleibt es dann häufig, denn die Schüler/innen sind dann einem der drei Schulzweige in Deutschland zugeordnet worden und gehen diesen vornehmlich bis zum Ende ihrer Schullaufbahn. Danach verbleiben sie meistens entweder weiter im Bildungssystem (Abitur und Studium, Fachabitur nach Realschule) oder treten in einen Beruf ein – machen also eine Berufsausbildung. Zu diesen Anlässen kommt es allerdings selten zu schulinternen Beratungsgesprächen, die auch die Eltern involvieren. Meistens werden hier externe Beratungsangebote von anderen Schulen, dem Arbeitsamt oder anderen Anbietern wahrgenommen. Verschiedenen Schulreformen (z. B. Abschaffung der Hauptschule) und Schultypen machen nun allerdings solche Gespräche auch zu einem späteren Zeitpunkt wieder notwendig. So gibt es z. B. in der 9. Klasse der Werkrealschule wieder Beratungsgespräche, ob die/der Schüler/in die Mittlere Reife anstreben soll oder nicht, da dieser Schultyp sowohl den Haupt- als auch Realschulabschluss möglich macht. Deshalb muss auch dahingehend beraten werden. Ähnliches gibt es z. B. auch an Gemeinschaftsschulen oder anderen Realschulen, die binnendifferenziert (also individualisiert) unterrichten.

Die *Gesprächseröffnungen* sind hier jedoch grundsätzlich auch nicht anders als in den anderen Gesprächstypen. Es kommt zu Begrüßungen – auch namentlichen – Small Talk und Ähnlichem.

Bei der Überleitung in die *Kernphase* des Gesprächs schwebt über allem jeweils die eine Frage: *Welcher Schultyp ist der richtige?* bzw. *Welcher Schulabschluss ist der richtige?* Diese Fragen werden in der Regel explizit formuliert und dann im Anschluss besprochen. Letztendlich soll diese Frage dann am Ende des Gesprächs im Konsens<sup>47</sup> beantwortet worden sein. Beispiel 8 verdeutlicht dies exemplarisch:

---

<sup>47</sup> In Anlehnung an Leonhard/Röhrs (2020: 58) wird Konsens in dieser Arbeit verstanden als geteilte Perspektive zweier oder mehrerer Gesprächsbeteiligte/r auf ein zuvor hergestelltes geteiltes Wissen.

Beispiel 8: Lene, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung

018 L: °hh ja wir TREFFen uns,  
019 äh: um über die SCHULLaufbahn von lene zu sprechen; ne,  
020 M: ja:\_a, hh°  
021 L: u:nd jetzt WOLLT ich sie einfach (.) erst mal fragen; (---)  
022 was WÜNschen !SIE!,  
023 oder was !DEN!ken sie,  
024 was ihrer TOCHter angemessen ist;  
025 (0.5)

Nach der Begrüßung und Scherzen über eine Pause, die die Lehrerin vor dem Gespräch hatte (hier ausgelassen), fokussiert die Lehrerin das Gespräch ab Z. 018 mit der Frage nach dem richtigen Schultyp für die zur Disposition stehende Schülerin (Z. 018f.). Die Schüler/innen selbst sind in den Gesprächen meist nicht anwesend. Bevor die Lehrerin nun selbst die Frage aus ihrer Perspektive beantwortet, fragt sie die Mutter nach ihrer Perspektive (Z.021-025), womit die Kernphase des Gesprächs begonnen hat.

Mit der Rahmung der Kernphase durch die Frage nach der weiteren Schullaufbahn bzw. -abschluss ist sogleich auch das Thema der Beratungsgespräche etabliert. Um dieses jedoch bearbeiten zu können, braucht es zwei Themenkomplexe, die wir vorher schon in den anderen Gesprächstypen gesehen haben: die retro- und die prospektive Betrachtung schulischer Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens. Denn ohne eine (kritische) Betrachtung der schulischen Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens kann keine Passung zu einem Schultyp hergestellt werden. Darüber hinaus gilt es hier Prognosen aufgrund der getätigten Evaluationen zu stellen, denn Schüler/innen entwickeln sich immer unterschiedlich, so dass der ein oder andere Schultyp trotz oder wegen bestimmter Leistungen oder Verhaltensweisen passend(er) erscheint. Es scheint also, dass der eigentliche Unterschied zwischen den Gesprächstypen darin begründet liegt, dass hier die Ziel- bzw. Zwecksetzung einfach eine andere ist.

Die *Gesprächsbeendigungen* sind – wie bei den anderen Gesprächen auch – geprägt von Danksagungen, Grüßen, Small Talk und Verabschiedungen. Interessant ist hier, dass hier natürlich der Gesprächsverlauf vorher großen Einfluss auf das Ende des Gesprächs hat. So fallen Danksagungen bei einem nicht erreichten Konsens weg und es kommt zu schlichtem Verabschieden. Eine andere Auffälligkeit sind die Wünsche und Hoffnungen, die zum Gesprächsende ausgesprochen werden. Man wünscht oder hofft, dass die Schüler/innen sich auf dem neuen Schultyp wohl fühlen und zurechtkommen.

## 4.2 Zusammenfassung

Trotz der Heterogenität des Korpus ist in der Beschreibung deutlich geworden, dass es starke Ähnlichkeiten zwischen den einzelnen Gesprächen und Gesprächstypen gibt. Diese sind sowohl im Bereich der vorherrschenden Themen, die in den Gesprächen besprochen werden, zu finden als auch im Bereich der Gesprächsstruktur.

Strukturell ist – wenig überraschend – klar, dass alle Gespräche und somit auch Gesprächstypen einen Gesprächsanfang, eine Kernphase und eine Beendigung haben. Vor allem die Anfänge und Beendigungen fallen bis auf kleinere (stilistische) Abweichungen sehr ähnlich aus (vgl. hierzu auch Kotthoff 2017b). Die größten Abweichungen in dieser Phase sind die Klärung der Identitäten bei den Elternsprechtagsgesprächen sowie die Ausdrücke von Wünschen und Hoffnungen in Bezug auf den weiteren Erfolg der Schüler/innen in ihren jeweiligen weiterführenden Schulen bei den Beratungsgesprächen.

In den Übergängen zur Kernphase werden dann größere strukturelle Unterschiede deutlich. Diese hängen vor allem mit der Zweck- bzw. Zielsetzung der Gesprächstypen zusammen. Elternsprechtagsgespräche dienen in der Regel dem Informationsaustausch zwischen den Eltern und den einzelnen Fachlehrer/innen. Dementsprechend sind sie kurz gehalten, beziehen sich meist auf ‚harte Fakten‘ wie Noten und teilweise auf eigene Anliegen der Eltern. Im Zuge einer größeren Kooperation zwischen Elternhaus und Schule dienen die Informationsgespräche nicht nur der Informationsgewinnung, sondern systematisch auch der prospektiven Betrachtung der Schüler/innen. Diese kommt dann noch deutlicher zum Tragen in den Lernentwicklungsgesprächen, die strukturell fester und formalisierter sind als z. B. die Halbjahresinformationen. Darüber hinaus dienen diese Gespräche auch der Beweisführung des individualisierten Unterrichts (vgl. Bonanati 2017). Beratungsgespräche haben im Gegensatz zu den anderen Typen eine andere Zielsetzung. Diese entbindet die Beteiligten jedoch nicht von der Besprechung von schulischen Leistungen, dem Arbeits- und Sozialverhalten sowie (potenziellen) Entwicklungen.

Dies wird besonders deutlich in den vorherrschenden Themenkomplexen, die bei allen vier Gesprächstypen sowohl die retrospektive Betrachtung schulischer Leistungen und Arbeits- und Sozialverhalten als auch den prospektiven Betrachtungen dieser ausmachen. Unterschiede kommen hier nur in den Graden der Detailliertheit auf, die gekoppelt sind an die jeweilige Struktur der Elterngespräche.

Eben diese Struktur der Gespräche lässt sich schließlich in folgendem Schaubild prägnant zusammenfassen:

Gesprächsphase	(Typische) Gesprächshandlungen		
<b>Gesprächsanfänge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrüßung</li> <li>• Small Talk</li> <li>• Scherze</li> <li>• teilweise Klärung von Identität(en), Krankheitsfällen oder außercurricularen Aktivitäten (z. B. Klassenfahrten)<sup>48</sup></li> </ul>		
<b>Kernphase</b>	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <b>1. Themenkomplex</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>retrospektive</i> Betrachtung schulischer Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens (Evaluation)</li> </ul> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <b>2. Themenkomplex</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>prospektive</i> Betrachtung schulischer Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens (Beratung, Anweisung)</li> <li>• teilweise Klärungen von Schulempfehlungen o. Ä.</li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>1. Themenkomplex</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>retrospektive</i> Betrachtung schulischer Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens (Evaluation)</li> </ul>	<b>2. Themenkomplex</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>prospektive</i> Betrachtung schulischer Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens (Beratung, Anweisung)</li> <li>• teilweise Klärungen von Schulempfehlungen o. Ä.</li> </ul>
<b>1. Themenkomplex</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>retrospektive</i> Betrachtung schulischer Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens (Evaluation)</li> </ul>	<b>2. Themenkomplex</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>prospektive</i> Betrachtung schulischer Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens (Beratung, Anweisung)</li> <li>• teilweise Klärungen von Schulempfehlungen o. Ä.</li> </ul>		
<b>Gesprächsbeendigungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danksagungen</li> <li>• Small Talk</li> <li>• Scherze</li> <li>• Grüße und Wünsche</li> <li>• teilweise Ausdruck von Hoffnungen</li> <li>• Verabschiedungen</li> </ul>		

Tabelle 2: Schematische Struktur der schulischen Elterngespräche im Korpus

Auf Grundlage dieser Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Typen von schulischen Elterngesprächen konnten nun mithilfe der Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung zu schulischen Elterngesprächen und Gesprächen ähnlichen Typs (z. B. Klassen-/Notenkonferenzen) (vgl. Kapitel 2.1) zwei grundlegende Aktivitäten der schulischen Elterngespräche, die im Sinne der von Heller und Morek (2012, 2015) theoretisch konzipierten Bildungssprache als bildungssprachliche Praktiken zu sehen sind, ausgemacht werden:

Zum einen ist das die retrospektive Betrachtung der schulischen Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens des Schülers bzw. der Schülerin. Diese grundlegende Aktivität umfasst v. a. Bewertungen und Beurteilungen, Informationen über vorher getätigte Bewertungen sowie Beschreibungen, (Beleg-)Erzählungen und Erklärungen. Als Teil des schulischen kommunikativen Haushalts stellt diese Betrachtung als Evaluation Anforderungen in Form von spezifischer Kontextualisierungskompetenzen, Vertextungskompetenzen und Markierungskompetenzen eine satz- bzw. *turn*übergreifende Diskurseinheit dar, die im Folgenden Kapitel folglich mithilfe des Analyseinstruments *GLOBE* rekonstruiert (vgl. auch Kapitel 3.2).

<sup>48</sup> Teilweise kommt es in manchen Gesprächen zur Klärung der Aufnahmesituation, was zum einem mit der Aufnahmesituation selbst zusammenhängt. Zum anderen aber auch häufig dadurch bedingt ist, dass die Lehrkräfte die Aufnahmen selbst vollzogen haben und kein/e Linguist/in teilnehmend beobachtend anwesend war.

Zum anderen findet sich in allen Gesprächen eine Form der prospektiven Betrachtung eben dieser vorher retrospektiv betrachteten und evaluierten schulischen Leistungen und Verhaltensweisen der Schüler/innen wieder. Diese nehmen i. d. R. die Form von Beratungen oder Anweisungen an. Als solche werden sie dementsprechend auch in Kapitel 6 analysiert. Auch wenn sowohl Beratungen als auch Anweisungen Teil des kommunikativen Haushalts deutscher Schulen sind, stellen die Beratungen dabei aufgrund ihrer Sequenzialität eine satz- bzw. *turn*übergreifende Diskurseinheit dar, die wie die Evaluationen in Kapitel 5 mithilfe des Analyseinstruments *GLOBE* untersucht werden (Kapitel 6.1). Die Anweisungen dagegen verlaufen oft als Paarsequenzen und werden daher als ‚einfachere‘ konversationelle Muster beschrieben und sequenzanalytisch analysiert (Kapitel 6.2).

Aufbauend auf die so herausgearbeiteten retro- bzw. prospektiven Diskurspraktiken bzw. dem konversationelle Muster der Anweisungen in den schulischen Elterngesprächen wird dann in einem letzten Schritt die Teilhabe der unterschiedlichen Eltern und ihre Bedingungen an eben dieser Teilhabe mithilfe des Konzepts der kulturellen Passung (vgl. Bourdieu/Passeron 1990) genauer untersucht (Kapitel 7).

## 5. Evaluation in schulischen Elterngesprächen

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Bedeutung von Bewertungen im schulischen Kontext – auch anhand einschlägiger Forschung dazu – herausgestellt. Darauf folgt eine Begriffsbestimmung, die v. a. die Begriffe *Bewertung* und *Evaluation* operationalisiert und somit einen theoretischen Rahmen für die dann folgende Analyse der Kontextualisierungen und Interaktionsmuster der Bewertungen – also der bildungssprachlichen Praktik *Bewerten* – in schulischen Elterngesprächen liefert. Diese erfolgt mithilfe des Analyseinstruments *GLOBE* (vgl. Kapitel 3.2), das durch eine eingebettete Rahmenanalyse (Goffman 1980) ergänzt wird. Auf der Rekonstruktion der Diskurseinheit *Bewertung* aufbauend wird dann der Frage nachgegangen, was damit eigentlich genau ‚gemacht‘ wird. Dazu wird die Ordnungsleistung solcher Bewertungen in der Schule fokussiert.

Die Bewertung der Schüler/innen ist ein integraler Bestandteil der Schule (vgl. NVO) und als solcher auch immer wieder Objekt der Forschung (vgl. u. a. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011, Breidenstein 2012, Kalthoff 1996, Kalthoff/Dittrich 2016, Kalthoff 2017). Diese Forschung zu schulischen Bewertungen lässt sich grob in drei Bereiche aufteilen:

- Erstens den Bereich, der sich mit dem diagnostischen Wert – also der Objektivität und Validität – der Bewertung als Instrument der Leistungsmessung und damit auch der Selektions- bzw. Allokationsfunktion von Bewertungen beschäftigt (vgl. Ingenkamp 1977). Die Ergebnisse hierzu sind seit Beginn der Forschung recht stabil und besagen, dass Schulnoten innerhalb einer kleinen, unmittelbaren Bezugsgruppe wie einer Klasse realistisch die Leistungsunterschiede abzubilden vermögen, dies aber über Klassen, Schulen oder gar Schulformen hinweg nicht funktioniert (vgl. Breidenstein 2012: 12).
- Der zweite Bereich ist im Gegensatz zu dieser Forschung der, der der pädagogischen Funktion von Schulnoten zuzurechnen ist. Hier wird hauptsächlich nach der Wirkung von Schulnoten auf die einzelnen Schüler/innen oder Gruppen von Schüler/innen gefragt. Die Schulklasse oder vergleichbare kleine(re) Gruppen (z. B. Lerngruppen) sind auch hier die maßgebende Bezugsgröße für Schüler/innen und, wie sie sich selbst sehen und wahrnehmen (vgl. Breidenstein 2012: 12f.).
- Neben diesen beiden großen Forschungslinien, die schon eine gewisse Tradition aufweisen, gibt es neuere, v. a. soziologische Forschung, die sich dem Prozess, der Bewertung im Vollzug widmet, und versucht herauszufinden, wie Bewertungen ermittelt und kommuniziert werden (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011, Berenst/Mazeland 2008, Breidenstein 2012, Kalthoff 1996, Kalthoff/Dittrich 2016, Kalthoff 2017, Mazeland/Berenst 2008, Verkuyten 2000). Diese qualitativen Studien haben sich hauptsächlich dem Bewerten und Beurteilen im Unterricht, in Zeugnisnotenbesprechungen und Klassenkonferenzen sowie dem Beurteilen von schriftlichen Arbeiten am Arbeitsplatz gewidmet. In ihnen werden zwei Erkenntnisse sehr deutlich: Zum einen geschieht ein Großteil der schulischen Bewertung über (soziale) Kategorisierungen (vgl. Sacks 1992, Hirschauer 2014). Zum anderen sorgt der Prozess dafür, dass die Rolle der Lehrkräfte

in eben diesem Prozess marginalisiert und die Hauptverantwortung den Schüler/innen zugeschrieben wird.

Als integraler Bestandteil der Schule spielen Bewertungen und Beurteilungen auch in den schulischen Elterngesprächen eine herausragende Rolle (vgl. Bonanati 2017, Kotthoff 2012, Mundwiler 2017, Pillet-Shore 2003, 2012, 2016, Wegner 2016). Sie bilden maßgeblich den Teil der retrospektiven Betrachtung der schulischen Leistungs- und Verhaltensentwicklung der Schüler/innen. In allen Elterngesprächstypen sind sie der zentrale Punkt, der i) als erstes inhaltlich behandelt wird und ii) auf den sich alle weiteren Inhalte (z. B. Fördermaßnahmen) beziehen. Tatsächlich kann das Elterngespräch auch so verstanden werden, dass es hauptsächlich dazu da ist, die Eltern über die Leistung ihrer Kinder zu informieren und dabei die Bewertungen und die darauf aufbauenden Fördermaßnahmen vor den Eltern zu rechtfertigen.<sup>49</sup> Die Lehrkräfte liefern damit – oft<sup>50</sup> vorausseilend – Begründungen für eine ihrer zentralen, den schulischen Elterngesprächen aber ausgelagerten Tätigkeiten (sprich Bewertungen); d. h., sie zeigen sich für ihre Bewertungshandlungen *accountable* (vgl. Antaki 1994, Birkner et al. 2020).<sup>51</sup>

Die Elterngespräche stellen also einen Sonderfall der schulischen Bewertung dar, denn sie sind der eigentlichen Bewertung und Beurteilung nachgelagert und somit als nachträgliche Kommunikation über die erfolgte schulische Bewertung zu sehen. Nichtsdestotrotz werden – wie auch schon Studien wie die von Wegner (2016) zeigen – Bewertungen in den Elterngesprächen nicht einfach übermittelt, sondern es wird in den Gesprächen selbst auch bewertet. Daraus lässt sich schließen, dass die Bewertungen in den Elterngesprächen einen gewissen, nicht alltäglichen Komplexitätsgrad aufweisen, der sich in den Interaktionsmustern niederschlagen dürfte und den es im Folgenden genau aufzuzeigen gilt.

Um diesem Komplexitätsgrad in der Analyse gerecht zu werden, wird zunächst eine Begriffsbestimmung vorgenommen, die von den Begriffen *Bewertung* und *Beurteilung* ausgeht, letztendlich jedoch den Begriff der Evaluation für längere Bewertungssequenzen einführt. Indem solch eine Diskurseinheit begrifflich von Bewertungen (und Beurteilungen) abgegrenzt wird, wird sowohl dem Komplexitätsgrad von Bewertungen in schulischen Elterngesprächen als auch der expliziten Analyse einer Diskurseinheit mithilfe von GLOBE Rechnung getragen.

---

<sup>49</sup> Vergleiche hierzu beispielhaft auch die Elternbeirats- und Notenbildungsverordnung Baden-Württembergs (EltBeirV §3, NVO I und §4).

<sup>50</sup> Die in der vorliegenden Arbeit bzw. Analyse getätigten Hinweise auf Häufigkeiten, Anzahl oder ähnlichen Quantifizierungen sind der in der Gesprächsanalyse gängigen informellen Quantifizierung zu zurechnen, mit der eine ungefähre erfahrungsbasierte Angabe zu Vorkommenshäufigkeiten benannt wird anstatt einer formalen quantitativen Auswertung (vgl. Mundwiler et al. 2019: 325).

<sup>51</sup> *accountability* ist ein zentrales Konzept der (ethnomethodologischen) Konversationsanalyse, das im Deutschen häufig mit *begründen*, *rechtfertigen*, *Rechenschaft ablegen* oder *verantworten* übersetzt wird (Birkner et al. 2020: 13). Es beinhaltet (ursprünglich) zwei unterschiedliche Bedeutungskomponenten: Zum einen werden damit die Verfahren bezeichnet, mit denen Interaktionsbeteiligte intersubjektivität herstellen – also ihren Alltag erzeugen und herstellen (ebd.). Zum anderen wird es benutzt, um Begründungen (*accounts*) zu bezeichnen, die geliefert werden, sobald etwas vom Erwartbaren, Typischen oder moralisch Vertretbaren abweicht bzw. abzuweichen droht (ebd.: 14). Hier wird in der Literatur häufig von *accounts* gesprochen (vgl. z. B. Heritage 1988). Die letzte Bedeutungsverwendung scheint hierbei die zu sein, die sich in der Forschung durchsetzt bzw. durchgesetzt hat.

### Begriffsbestimmung

Gemeinhin spricht man im Kontext der Schule von Bewertungen bzw. Beurteilungen, wenn die Lehrkräfte aufgrund ihres Mandats Schüler/innen benoten. Diese schulischen Bewertungen sind jedoch sehr unterschiedlich. Sie reichen von Notizen zum Arbeits- und Sozialverhalten im Unterricht oder auch Eindrücken, die Lehrkräfte im Unterricht von Schüler/innen gewinnen, bis zu Schulnoten bzw. Zensuren, die z. B. für Klassenarbeiten von den Lehrkräften vergeben werden; also von Symbolen (z. B. +, ~, -) und Bemerkungen bis zu den vorgeschriebenen Noten oder Zensuren in deutschen Schulen (sehr gut bis ungenügend, vgl. NVO §5), die wiederum auch in Ziffern und für Tests o. Ä. in Dezimalnoten (1,3) oder mit Tendenzen (↑, -, ↓) oder wie in der gymnasialen Oberstufe in Punkten (von 0 bis 15) wiedergegeben werden können. Die Schule hat hier ihre eigene Semiotik der Bewertungszeichen entwickelt, die auf unterschiedliche Weise ganz unterschiedliche Erzeugnisse der Schüler/innen bewerten bzw. beurteilen. Im Rahmen dieser Arbeit werden diese nicht weiterverfolgt werden können und fließen nur punktuell, wenn sie von Bedeutung sind, in die Analyse mit ein.

Die Schulen selbst und im Besonderen die ihnen vorstehenden und für sie verantwortlichen Institutionen (Kultusministerien, Schulaufsichtsbehörden) sprechen in ihren offiziellen Texten (z. B. Verordnungen) auch von Bewertungen und Beurteilungen, meist jedoch in Verbindung mit Leistung(en) (vgl. NVO). Es geht hier also um Leistungsbewertungen bzw. -beurteilungen. Darüber hinaus ist oft auch von der Leistungserhebung und -beurteilung die Rede (vgl. ebd.). Eine genaue Definition oder sogar Trennung der Begriffe *Erhebung*, *Bewertung* und *Beurteilung* liefern die offiziellen Dokumente aber nicht. Deutlich wird allerdings auch hier schon die marginalisierte Rolle der Lehrkräfte im Prozess der schulischen Leistungsermittlung. Sie sind schlicht diejenigen, die die Leistungen der Schüler/innen einfach nur erheben, bewerten – sprich ‚objektiv messen‘. Dass es bei der Leistungsermittlung allerdings um Interaktionen geht, in denen die Leistungen (auch) konstruiert werden (vgl. Kalthoff 2017), wird hier ausgeblendet.

Auch in den einschlägigen Wörterbüchern werden die Begriffe *Bewertung* und *Beurteilung* synonym verwandt und erklären sich teilweise gegenseitig. So wird das Verb *bewerten* als etwas „dem [Geld]wert, der Qualität, Wichtigkeit nach [ein]schätzen, *beurteilen* [Hervorhebung d. Verf.] (Duden online)<sup>52</sup> beschrieben und das Verb *beurteilen* als „über jemanden, etwas ein Urteil abgeben“ (Duden online). *Urteil* wiederum wird u. a. mit *Beurteilung* erklärt, die wiederum als „Einschätzung“ (Duden online) zu verstehen ist.

Es wird deutlich, dass sowohl Wörterbücher als auch offizielle Texte keine Hilfe bei der Bestimmung des Begriffs sind. Ebenso verhält es sich mit den meisten wissenschaftlichen Beiträgen zu dem Komplex der schulischen Bewertung.<sup>53</sup> So spricht z. B. Kalthoff (2017) zwar

---

<sup>52</sup> Die hier getätigten Angaben zum Duden beziehen sich auf die Onlinequelle [www.duden.de](http://www.duden.de). Aufgrund der freien und allgemeinen Zugänglichkeit und der dort einfachen Suchfunktion verzichte ich im Folgenden und im Literaturverzeichnis auf genauere Angaben mit der dazugehörigen URL.

<sup>53</sup> Die neuere Soziologie des Wertens und Bewertens (vgl. u. a. Nicolae et al. 2019, Lamont 2012), die u. a. auch die schulische Leistungsbewertung im Blick hat, unterscheidet auf rein analytischer Ebene „Praktiken des Wertens“ – sprich Verfahren der Wertzuschreibung (*valuation*) – und „Praktiken des Bewertens“ – sprich Formen der Beurteilung bzw. Legitimierung von Wertigkeit (vgl. Nicolae et al. 2019: 9). Da eine

von der „Humanevaluation der Schule“, fügt aber gleichzeitig in einer Fußnote an, dass er die Begriffe *Evaluation*, *Bewertung* und *Beurteilung* synonym verwendet (ebd.: 259). Nur Wegner (2016) nimmt eine genauere Begriffsbestimmung vor. Er definiert Beurteilungen allerdings getrennt von Bewertungen als solche, die auf „eigens dafür vorgesehene[n], institutionell festgelegte[n] Kategorien“ (ebd.: 156) basieren, d. h. auf Noten, Punkte o. Ä. Von Bewertungen spricht er, wenn einer Person ein Wert zugeordnet wird, ohne dass dabei auf institutionell vorgesehene Kategorien zurückgegriffen wird (ebd.). Er trennt die beiden Begriffe also nach den Maßstäben, die einer Bewertung bzw. Beurteilung zugrunde liegen. Allerdings sorgt der schulische Deutungsrahmen auch dafür, dass Bewertungen den Schüler/innen einen spezifischen schulischen Wert zuordnen, auch wenn nicht auf institutionell vorgesehene Kategorien zurückgegriffen wird. Bspw. können (zugeschriebene) charakterliche Eigenschaften von Schüler/innen ihnen einen Wert in Bezug auf ihr Arbeitsverhalten zuordnen, der sich dann auch in Beurteilungen niederschlagen kann (wenn z. B. Anstrengungen oder Schüchternheit in die Beurteilung mündlicher Noten von der Lehrerin mit einberechnet werden).

Entscheidend für die Bewertungen bzw. Beurteilungen in der Schule – und damit für diese Analyse – scheinen mir daher eher die unterschiedlichen interaktionalen Ebenen einer Bewertung zu sein. Eine analytische Trennung auf Grundlage der Bewertungsgrundlagen und damit einhergehend Art der Bewertung (z. B. institutionell) sind also nur bedingt nutzbar für eine Analyse, die den Prozess – sprich den interaktional und sequenziell ablaufenden Vollzug von Bewertungen – fokussiert; sofern diese Merkmale sich nicht auch im Vollzug der Bewertung zeigen. So können Schüler/innen auf der Handlungsebene in einfachen Sätzen/*turns* mithilfe von Prosodie oder bestimmten wertenden Adjektiven in einer Aussage bewertet oder beurteilt werden. Auf einer höher gelegenen Ebene können wiederum (einzelne) Einschätzungen, Bewertungen u. w. abgewogen und in Bezug zueinander gesetzt werden, es kann über schulische Noten oder Verhaltensweisen informiert werden, die dann wiederum im Gespräch auf der Metaebene bewertet werden. Diese höher gelegene Ebene stellt Interaktionspartner/innen interaktional vor andere Probleme, denn ein Abwägen, Aufeinander-Beziehen o. Ä. erfordert entsprechend der Konzeption bildungssprachlicher Praktiken (vgl. Kapitel 2.2) andere Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenzen als Bewertungen auf der Handlungsebene, die einer Konzeption als Paarsequenz entsprechend eine konditionelle Relevanz herstellen, die in Form von gleich- oder gegenlaufenden Zweitbewertungen bedient werden (sollen) (vgl. Auer/Uhmann 1982). Qualitativ unterscheidet sich eine solche bildungssprachliche Praktik *Bewerten* von Bewertungen und ihren Erweiterungen dadurch, dass z. B. nicht ‚nur‘ eine Bewertung (argumentativ) verhandelt wird, sondern Bewertungen einer Sache (argumentativ) in einen Zusammenhang gebracht werden und als Aspekte einer übergeordneten Bewertung besprochen werden. Daher grenze ich die Diskurspraktik von der Paarsequenz terminologisch ab und nenne sie im Folgenden Evaluation; sie ist damit der bildungssprachlichen Praktik bzw. Diskursein-

---

rein analytische Unterscheidung dieser beiden Aspekte oder Dimensionen einer schulischen Bewertung schwierig durchzuhalten und der potenzielle Erkenntnisgewinn aus dieser Unterscheidung gering erscheint, wird dieser analytische Ansatz nicht in die Arbeit integriert. Nichtsdestotrotz werden immer dann, wenn es für die Analyse von Bedeutung ist, beide Dimensionen (Werten und Bewerten) in diese mit einfließen.

heit *Bewertung* gleichzusetzen. Die Übergänge dieser konzeptuellen und analytischen Trennung sind zwischen den einzelnen Bewertungshandlungen – insbesondere, wenn sie Erweiterungen erfahren – und der Bewertung als Diskurseinheit nicht immer trennscharf. Gleichzeitig sprechen für eine solche analytische und begriffliche Trennung weitere Gründe:

- Der Begriff *Evaluation* fasst m. E. aufgrund seiner allgemeinen Bedeutung als „sach- und fachgerechte Bewertung“ (Duden online) den professionellen und formellen Charakter der schulischen Bewertung besser.
- Er wird darüber hinaus auch der Bedeutung dahingehend gerecht, dass schulische Bewertungen immer auch eine Aggregation von Einzelbewertungen sind, die in Bezug zueinanderstehen stehen und letztendlich in einer (einzig) Note kulminieren.
- Er wird neben den beiden Bedeutungsaspekten schließlich auch dem komplexeren interaktionalen Muster gerecht, das schulische Bewertungen z. B. in Elterngesprächen haben – eben, weil sie auf vielen Einzelbewertungen basieren und mögliche weitere Aspekte versuchen zu berücksichtigen.<sup>54</sup>

Für eine begrifflich scharfe Trennung spricht außerdem der Untersuchungsgegenstand selbst: In den schulischen Elterngesprächen werden keine schulischen Leistungen ermittelt, wie dies im Unterricht, bei Tests oder Klausuren der Fall ist. Es werden i. d. R. vorher ermittelte und bewertete Leistungen ‚nur‘ kommuniziert, und zwar an in diesem Prozess unbeteiligte Dritte (die Eltern). Gerade in dieser Kommunikation der schulischen Leistung bzw. Leistungsbewertung werden die verschiedenen Aspekte einer Evaluation deutlich. Denn eine (vorläufige) Schulnote setzt sich immer aus vielen möglichen einzelnen Bewertungen, Eindrücken und Einschätzungen zusammen (vgl. Kalthoff 1996, 2017). So werden in den Elterngesprächen z. B. Noten durch Aufzeichnungen, Eindrücke, Einschätzungen und einzelnen Bewertungen erklärt und erläutert. Dabei kommt es auch immer wieder zu konversationellen Metabewertungen, die die schulischen Leistungen einordnen, gutheißen u. v. m.

Kotthoff (2012: 294) weist in ihrer Untersuchung darüber hinaus auf einen „Einschätzungsrahmen“ hin, unter dem in den Elterngesprächen quasi alle Aktivitäten – u. a. auch Erzählungen – fallen. Dieser Rahmen kann nach der Satz- bzw. *turn*-Ebene (Bewertungen) und der Ebene der Diskurseinheiten (Evaluation) als dritte Bewertungsebene in den Elterngesprächen verstanden werden. Sie gilt es sowohl in der Analyse als auch begrifflich und konzeptionell zu beachten. Denn dieser Bewertungsrahmen stellt sich i. d. R. spätestens zu Beginn der Kernphase der schulischen Elterngespräche bzw. im Übergang zur Kernphase ein. Durch ihn wissen die Beteiligten, dass sie mit der Lehrerin als Eltern im Elterngespräch (mit spezifischen Aktivitäten wie z. B. Bewertungen) über ihr Kind und seine schulischen Leistungen sprechen – d. h., sie wissen, wenn sie mit dem Rahmen vertraut sind, wo sie sich kommunikativ befinden und was von ihnen in der Interaktion gefordert wird (vgl. auch Auer 2013: 176). Der Bewertungsrahmen

---

<sup>54</sup> Ein weiterer Vorteil einer solchen begrifflichen Trennung von Bewertungen und Evaluationen ist, dass zum einen die einzelnen Beziehungen zwischen Bewertungen und Evaluation besser in den Blick genommen werden können und dass zum anderen durch die begriffliche Trennschärfe auch eine analytische Schärfe möglich gemacht wird.

ist zum einen durch die umgebende Umwelt – d. h. die Schule, ihr Gebäude, Klassen- oder Besprechungszimmer o. Ä. – und die jeweiligen Vorerfahrungen und (daran anknüpfende) Erwartungen geprägt. Zum anderen wird er durch den Übergang vom Gesprächsanfang in die Kernphase des Gesprächs interaktiv gestaltet – d. h. gesetzt, verhandelt o. ä. Diese interaktive Herstellungsleistung des Rahmens ist dabei i. d. R. der erste Schritt in die Diskurspraktik *Evaluieren*, da durch ihn der ‚Ton‘ für die im Rahmen folgenden Aktivitäten gesetzt werden. Der Bewertungsrahmen stellt somit einen Teil der Diskurspraktik dar, der in dessen Rahmen zu analysieren ist.

Im Folgenden werden nun an die begriffliche Schärfung anknüpfend Evaluationen in den schulischen Elterngesprächen entlang der verschiedenen evaluativen bzw. bewertenden Ebenen im Gespräch (Rahmen, Diskurseinheit, Satz bzw. *turn*) und ihre unterschiedliche Reichweite genauer untersucht.

## 5.1 Diskurspraktik *Evaluieren*

Diskurspraktiken – wie z. B. Evaluieren – vollziehen sich nicht einfach so, sondern müssen vorbereitet werden (vgl. Heller 2012, Morek 2012, Quasthoff/Heller/Morek 2017). Dafür muss jedoch zunächst ein interaktionales Problem vorliegen, das dann im Folgenden von der jeweiligen Diskurspraktik gelöst werden kann bzw. wird. Evaluationen geben Antworten darauf, wie ein Objekt (sei es ein Gegenstand (z. B. technisches Gerät) oder etwas Abstrakteres wie ein Seminar oder eine künstlerische Darbietung) hinsichtlich eines oder mehrerer seiner Aspekte oder auch ganzheitlich und in Bezug auf seine Bedeutung für einen bestimmten (gesellschaftlichen) Kontext einzuordnen, einzuschätzen, zu bewerten und zu beurteilen ist.<sup>55</sup> Sie sind in diesem Sinne nicht nur linguistisch, sondern auch kognitiv komplex. Darüber hinaus geben sie immer eine bestimmte Perspektive oder einen Standpunkt der Person wieder, die eine solche Evaluation durchführt. Dies hat interaktional – und in einem weiteren Sinne auch sozial – Konsequenzen. Denn anders als bei Erklärungen z. B., die im Erfolgsfall Verständnis und Zuwachs von Wissen nach sich ziehen und ansonsten expandiert werden müssen, bis ein Verständnis signalisiert wurde, ist es bei Evaluationen notwendig, dass man sich als Hörer/in dazu positioniert – i. d. R. ist ein Konsens präferiert.<sup>56</sup> Damit stellen sie häufig den Ausgangspunkt für eine weitere Diskurspraktik, z. B. die Argumentation, dar – die natürlich sowohl im Dissens als auch im Konsens verlaufen kann (vgl. Kotthoff 2015, Heller 2012).

In den schulischen Elterngesprächen kommt es immer wieder zu längeren Sequenzen, in denen meist die Lehrer/innen die Leistungen und das Verhalten des/der Schüler/in dezidiert unter verschiedenen Gesichtspunkten besprechen – das kann sowohl mehrere Aspekte der Leistungen und/oder des Verhaltens wie auch nur einzelne Aspekte betreffen sowie verschiedene Ebenen solcher Aspekte. In Anlehnung an das Analyseinstrument *GLOBE* von Quasthoff und

---

<sup>55</sup> Die Diskurspraktik *Evaluieren* kann damit als eine rekonstruktive Gattung gesehen werden (vgl. Bergmann 1987).

<sup>56</sup> Zur allgemeinen Präferenz für Zustimmung siehe z. B. Auer/Uhmann (1982) für den deutschsprachigen oder Pomerantz (1984) für den englischsprachigen Raum.

Hausendorf (1996) sowie Quasthoff, Heller und Morek (2017) und ihren Arbeiten zum Erzählen (vgl. Quasthoff/Hausendorf 1996), Erklären (Morek 2012) und Argumentieren (Heller 2012) als satz- bzw. *turn*-übergreifende Diskurspraktik verstehe ich Evaluieren – auf dieser Ebene des Gesprächs – auch als eine solche Diskurspraktik (vgl. auch Kapitel 3.2). Die Diskurspraktik *Evaluieren* beinhaltet analog zu den anderen bisher rekonstruierten Praktiken ebenfalls fünf gesprächsstrukturelle (Teil-)Aufgaben (Jobs), die von dem/der oder den Beteiligten bearbeitet werden müssen:

- Herstellen von Relevanz
- Bestimmen eines Evaluationsobjekts
- Kernaufgabe *Evaluieren*
- Abschließen
- Transition

Damit weicht die Modellierung der Diskurspraktik *Evaluieren* von einem Großteil der bisherigen gesprächs-/konversationsanalytischen Arbeiten zu Bewertungen ab. Diese beschäftigen sich hauptsächlich mit Bewertungen als Paarsequenzen und ihrer Präferenzordnung und stellen somit sequenziell zweigliedrige Modellierungen von Bewertungen dar (vgl. u. a. Goodwin/Goodwin 1987, Pomerantz 1984, Auer/Uhmann 1982, Heritage 2002, Heritage/Raymond 2005). Eine Ausnahme stellt hier die Arbeit von Hrnal (2018, 2020) dar, die Bewertungen in Pausengesprächen im Theater untersucht und sowohl Einstiege in als auch Ausstiege aus Bewertungsinteraktionen untersucht. Sie konnte dabei feststellen, dass sowohl durch direkte erste Bewertungen in die Bewertungen eingestiegen wird als auch durch Bewertungen elizitierende Fragen. Die Kernverläufe der Bewertungen erfolgen konsensuell wie dissensuell unterschiedlich. Beendet werden die Aktivitäten durch Herstellung eines Konsenses sowie eines Themenwechsels – oder das Läuten des Pausenendes. Eine solche herausgearbeitete dreigliedrige Struktur kommt der hier im Folgenden rekonstruierten Diskurspraktik zwar nahe, bildet jedoch nicht die Spezifität der Evaluationen in den Elterngesprächen adäquat ab. Denn in diesen ist es nicht nur notwendig, in eine Bewertung einzusteigen, sondern diese vorher auch noch für die jeweilige Situation im Elterngespräch relevant zu setzen. Bevor dann die Bewertung in der Kernaufgabe erfolgen kann, muss zudem erst noch ein Evaluationsobjekt (schulische Leistungen in Tests, Klassenarbeiten, Arbeitsverhalten im Unterricht o. Ä.) bestimmt werden. Nachdem dann die Evaluation vollzogen wurde erfolgt ein Ausstieg, bei dem zunächst die Evaluation abgeschlossen werden muss, um dann in der Transition in eine andere Aktivität überzugehen.

Diese fünf Aufgaben der Evaluation in den Elterngesprächen werden mithilfe verschiedener pragmatischer Mittel (z. B. Bewertung, Belegerzählung) ausgeführt, die wiederum unterschiedliche (sprachliche oder nonverbale) Formen (z. B. eine bestimmte Intonation, Syntax oder Deixis) haben können. Auf der Ebene der pragmatischen Mittel kann nun auch gesehen werden, welche/r der Beteiligten welchen Anteil an der Erfüllung der Gesprächs(teil)aufgaben (Jobs) und damit auch der Diskurspraktik hat (vgl. Kapitel 7). Damit einhergehend werden auch spezifische Gesprächsrollen und Mechanismen der Sprecherwechsel – d. h. eine interaktive Struktur – deutlich.

### 5.1.1 Interaktive Struktur

Die Diskurspraktik *Evaluieren* ist in dieser Arbeit in einem spezifischen Kontext eingebunden und kann deswegen nicht frei von diesem untersucht werden. Diese Kontextsensitivität betrifft v. a. die interaktive Struktur der Diskurspraktik.

Da im Kontext der Schule der Lehrkraft die Aufgabe zukommt, ihre Schüler/innen zu bewerten und zu beurteilen, kommt ihr im schulischen Elterngespräch ebenfalls die Aufgabe zu, über die Noten der Schüler/innen zu informieren und sie weitergehend zu evaluieren. Dass die Lehrkraft also die evaluierende Person ist, kann als Standardrollenverteilung des schulischen Elterngesprächs gelten. Gemäß dem unterschiedlichen Partizipationsstatus einer Hörserschaft (vgl. Goffman 1981: 137, Stukenbrock 2013: 253) können die Eltern dann i. d. R. als die (kommunikativen) Adressatinnen der Evaluation gelten. In manchen Fällen sind die Schüler/innen auch selber in den Gesprächen anwesend, was dazu führt, dass sie teilweise ebenfalls (kommunikative) Adressaten sind. Jedoch wechselt die Rolle der Schüler/innen während des Elterngesprächs – sofern sie anwesend sind – ständig zwischen Gesprächsgegenstand und Gesprächspartner/in (vgl. Bonanati 2017: 230). Sie können also als Adressat/innen angesprochen werden, Randpersonen (*bystanders*) sein und/oder Gesprächsgegenstand. Dies hängt v. a. damit zusammen, dass die Schüler/innen genau jene Personen sind, die bzw. deren Leistungen und Verhalten evaluiert werden. Ihre Rolle ist also vornehmlich eine als Evaluationsobjekt. Neben diesen Hauptpersonen, die die interaktive Struktur der Diskurspraktik *Evaluieren* ausmachen, gibt es auch immer wieder weitere Kommunikationsteilnehmer/innen (z. B. Sozialarbeiter/innen oder Geschwister), die jedoch kaum einen Einfluss auf diese grundlegende interaktive Struktur haben. Diese interaktive Standardstruktur kann natürlich dennoch verändert werden, so dass teilweise die Eltern die Evaluation oder Teile davon vornehmen und die Lehrkräfte zu Adressatinnen werden (vgl. hierzu auch Kapitel 7).

Die Jobs der Diskurspraktik *Evaluieren*, die von den Beteiligten innerhalb der interaktiven Struktur bearbeitet werden müssen, sind nun sehr ähnlich zu denen, die schon für andere Diskurspraktiken wie Erzählen, Erklären oder Argumentieren beschrieben wurden (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2017: 90). Erst muss eine Relevanz für eine Evaluation hergestellt werden. Diese Relevanz ist in schulischen Elterngesprächen i. d. R. schon durch den Evaluationsrahmen bzw. die Evaluationsrahmung des Gesprächstyps (vgl. Kapitel 5.1.2) gegeben. Daraufhin muss ein Evaluationsobjekt bestimmt werden. Auch wenn eigentlich bekannt ist, über was genau in den Elterngesprächen gesprochen werden soll, muss das Evaluationsobjekt zumindest noch einmal aktualisiert werden oder ein bestimmter Aspekt herausgegriffen werden. Dann folgt die Kernaufgabe *Evaluieren* – meistens aufgrund der interaktiven Standardstruktur im Aufgabenbereich der Lehrkraft liegend. Die Evaluation besteht aus pragmatischen Mitteln wie z. B. der Bewertung und Beurteilung. Anschließend muss die Kernaufgabe abgeschlossen und in eine andere Gesprächssequenz oder -phase übergeleitet werden. Trotz der interaktiven Standardstruktur, nach der die Lehrkraft i. d. R. die Evaluation vollziehende Person ist, gibt es auch

hier verschiedene Arten der Ko-Konstruktion der Evaluation durch die Eltern (oder Schüler/innen) (vgl. Kotthoff 2012, 2014, 2017).<sup>57</sup> Diese verschiedenen Ko-Konstruktionen beeinflussen dementsprechend natürlich auch die jeweiligen Gesprächsverläufe mitsamt ihrer Sprecherwechsel.

Je nachdem, wie groß der Aspekt ist (eine Klassenarbeit, Leistungen/Verhalten eines Halbjahres oder eines Fachs), der besprochen werden soll, fällt die Diskurspraktik ausführlicher oder kompakter aus. Ihre Reichweite innerhalb des Gesprächs ist also variabel.

Nachdem die (proto-)typische interaktive Struktur der Diskurspraktik *Evaluieren* (Lehrkraft als evaluierende Person, Schüler/in als Evaluationsobjekt und Eltern als Evaluationsadressatinnen) vorgestellt wurde, werden im Folgenden nun die Teilaufgaben der Diskurspraktik und die typischen pragmatischen Mittel und ihre sprachlichen Formen, mit denen sie vollzogen werden (können), genauer vorgestellt.

### 5.1.2 Herstellen von Relevanz

Da die Elterngespräche von vorneherein als Gespräche gerahmt sind, in denen über die Schüler/innen, ihr Verhalten und ihre Leistungen gesprochen wird, sind Evaluationen diesbezüglich schon relevant gesetzt. Die Herstellung von Relevanz ist hier also zum Teil dem Gespräch vorgelagert – und auf politischer Ebene in Form der Gesetzgebung konstituiert (vgl. EltBeirV §3). In die Gespräche selber findet diese Relevanzherstellung dann durch den jeweiligen Rahmen der Gespräche Einzug.

Goffman hat mit seiner „Rahmen-Analyse“ (1980) eine zentrale Theorie zur Organisation von (Alltags-)Erfahrungen und Interaktion vorgelegt (vgl. Knoblauch 1994, 2011, Willems 1997). Er versteht unter Rahmen eine Definition von Situationen, die wir aufgrund von Anteilnahme an diesen und gewissen Organisationsprinzipien aufstellen und die uns helfen, diese Situationen als sinnvoll zu erkennen und in ihnen angemessen zu handeln (Goffman 1980: 19). Er unterscheidet dabei zwischen primären Rahmen und sekundären – also Modulationen (Täuschung, Spiel, Probe) solch primärer Rahmen. Primäre Rahmen unterteilt er dabei in zwei unterschiedliche Klassen: natürliche und soziale.

Natürliche Rahmen definiert er als solche, die auf natürliche Ursachen zurückzuführen sind und keinen Willen o. Ä. eines Handelnden erkennen lassen (Goffman 1980: 31f.). Als Beispiel nennt er hier Witterungsbedingungen. Soziale Rahmen sind dagegen solche, die eine solche Beeinflussung durch einen Handelnden erkennen lassen (ebd.: 32). Das wäre z. B. ein Wetterbericht über die Witterungsbedingungen. Diese primären Rahmen können nun moduliert werden, d. h. ihr Sinn transformiert werden. Als Beispiel dient ihm hier der Kampf von Ottern in einem Zoo, die diesen nur spielen (ebd.: 52) – d. h., sie haben den primären Rahmen des Kampfes moduliert in einen des Spiels. Goffman unterscheidet dabei fünf Arten von Modulationen:

---

<sup>57</sup> Diese Ko-Konstruktionen verweisen auch auf eine „Bewertungsliteralität“ (Nicolae et al. 2019: 14), die einige Eltern haben und andere (eher) nicht.

So-Tun-als-ob, Wettkampf, Zeremonie, Sonderausführungen und In-anderen-Zusammenhang-Stellen (ebd.: 60-91).

Beim So-Tun-als-ob handelt es sich um einen ernsthaften Rahmen, der in einen spielerischen transformiert wird. Der Wettkampf stellt den Rahmen dar, in dem die Folgen des Handelns mit normalen Mitteln des Alltags nicht ernst genommen werden. Zeremonien sind offizielle Veranstaltungen, in denen bestimmte Rollen angenommen und erhoben werden. Unter Sonderausführungen versteht Goffman alle Arten von Proben, Übungen, Demonstrationen u. Ä. Der Rahmen des In-anderen-Zusammenhang-Stellens bezieht sich als letztes auf die Motive, die in diesem Rahmen anders liegen als vom eigentlichen primären Rahmen angenommen werden kann. Da die Rahmen also keineswegs stabil sind, gibt es nun in Goffmans Theorie noch die Verankerung von Rahmen: Dies geschieht mithilfe von rituellen Klammern, Rollen usw., die dafür sorgen, dass der Sinn der Rahmen stabil bleibt. Sie sorgen so für Voraussagbarkeit und Routine.

In diesem Goffman'schen Sinne stellt das schulische Elterngespräch auch einen primären Rahmen dar. Die Schule als Institution und ihre Räumlichkeiten, in denen diese Gespräche stattfinden, sowie ihr Mobiliar können zwar *per definitionem* nicht als natürlicher Rahmen verstanden werden, jedoch aufgrund ihrer starren Struktur doch als *naturalisierter* Rahmen. Denn sowohl die Institution Schule als auch ihre Räumlichkeiten sind zwar soziokulturell geprägt und potenziell veränderbar, allerdings – wie natürliche Begebenheiten – in ihrer Struktur starr und statisch und eben nicht ohne Weiteres vom Menschen veränderbar.<sup>58</sup> Gleichzeitig müssen wir uns in eben diese Umwelt begeben und uns ihr anpassen, wollen wir in ihr zu einem bestimmten Zweck oder Ziel agieren.

Der soziale Rahmen wiederum ist dann der des Sprechens über die (schulischen) Leistungen der Schüler/innen, wie es von den verschiedenen Kultusministerien vorgegeben (vgl. EltBeirV §3, NVO I und §4) und den Schulen und Lehrkräften jeweils umgesetzt wird. Als Verankerungen können die verfestigten Abläufe der Gespräche (vgl. Kapitel 4.1.3) und stark ausgeprägten Rollen (als Lehrkraft, Eltern (Mutter und/oder Vater) und Schüler/in) gelten, die jeweils auch noch institutionell (in die Familie oder Schule) eingebunden sind. Wie ein solcher Rahmen auf das Gespräch wirken kann, sehen wir im folgenden Beispiel an dem Umgang der Mutter auf die Eingangsfrage der Lehrerin:

---

<sup>58</sup> Solch eine Bestimmung naturalisierter Rahmen weist Ähnlichkeiten zu den sog. Phänomen dritter Art auf (vgl. Keller 2014). Denn auch die naturalisierten Rahmen stehen zwischen Rahmen als Naturphänomen (natürliche Rahmen) und Kulturphänomen (soziale Rahmen). Allerdings stellen die hier vorgestellten naturalisierten Rahmen wie Gebäude, Straßen, Rad- und Fußwege etc. nicht das Ergebnis zwar gleichförmiger, aber doch individueller zielführender Handlungen dar, die dann zu nicht-intendierten kausalen Konsequenzen führt (z. B. Trampelpfade) (vgl. ebd.: 90), sondern zum Großteil intendierte und auf ein bestimmtes Ziel hin gebaute Gegenstände, die allerdings starr und statisch sind wie viele natürliche Phänomene wie Landschaften, Witterungsbedingungen etc.

Beispiel 9: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

035 L: ja; GIBT\_s von ihnen irgendwas,  
 036 frau MEYer?=  
 037 =jetzt bei der EMma?  
 038 M: EMma isch halt (.) weiterhin mein (--) LUFTikus;  
 039 L: hm\_hm;  
 040 M: EMma bleib bei der sache.=  
 041 =EMma bleib bei der sache.=  
 042 =emma BLEIB bei der sache.=  
 043 =isch mein-  
 044 L: ja.  
 045 M: ein gewöhnter SATZ bei emma,  
 046 L: hm\_hm;  
 [...]  
 142 L: [ja.  
 143 (1.0)  
 144 und gibt\_s IRgendetwas,  
 145 was jetzt ähm (.) von ihnen DRINGend noch,  
 146 was wir beSPREchen müssen?  
 147 irgendwas (.) was ihnen unter den NÄgeln brennt;  
 148 was wir nicht ver vergesGESsen sollten, oder?  
 149 M: es war eigentlich NUR dass ich auch ähm,  
 150 gibt es WEIterhin die lesescht äh: ähm scht also [zeit?  
 151 L: [wir ham ne le  
 leseZEIT,  
 152 jetzt [in der [KLASse,  
 153 M: [ja. [ja,

Nach der Begrüßung und Klärung, welches der beiden Kinder zuerst besprochen wird (hier ausgelassen), da zwei ihrer Kinder in derselben Klasse sind, leitet die Lehrerin in eine Vorphase der Halbjahresinformation ein (vgl. Kapitel 4.1.3), indem sie die Mutter fragt, ob es von ihrer Seite aus etwas gebe, das besprochen werden müsse, bevor es zur eigentlichen Haupttätigkeit (der Evaluation der Schülerin) kommt (Z. 035ff.). I. d. R. wird bei einer solchen Frage erwartet, dass zwar schon schulische Belange (der Schülerin) angesprochen werden, diese jedoch nicht Teil der Evaluation sind (z. B. Ausflüge oder Lesezeiten) oder nur indirekt mit ihr in Verbindung stehen (z. B. Probleme bei den Hausaufgaben). Dass hier nun die Mutter auf diese Frage gleich mit einer Kategorisierung antwortet (Z. 038), die ihre Tochter im Wissen schulischer Relevanzen (Diszipliniertheit und konzentriertes Arbeiten) eher negativ bewertet, verwundert. Sie hat die Frage offensichtlich gemäß dem Bewertungsrahmen des schulischen Elterngesprächs interpretiert und dementsprechend gehandelt, nämlich ihre Tochter bewertet. Diese Bewertung setzt sie durch die Inszenierung ihrer selbst als mahnende Mutter bei den Hausaufgaben durch das Mittel der direkten Redewiedergabe (vgl. Günthner 2002) fort (Z. 040-045). Im weiteren Verlauf kommt es nun zu einer ausgedehnten Sequenz, in der die Kompetenzen der Schülerin im Fach Mathematik (gemeinsam) evaluiert werden (hier ausgelassen).

Dass nun die anfängliche Frage der Lehrerin (Z. 035ff.) ganz anders, nämlich im oben genannten Sinne, gedacht war, lässt sich nach der Evaluation der mathematischen Kompetenzen der Schülerin sehen, als die Lehrerin noch einmal nachfragt, ob es etwas (Dringendes) gebe, was die Mutter mit der Lehrerin besprechen sollte (Z. 144-148). Wäre diese Frage zu Beginn des Gesprächs erschöpfend beantwortet worden, gäbe es für die Lehrerin keinen Anlass, sie noch einmal zu stellen. Und tatsächlich reagiert die Mutter nun angemessen(er): Sie fragt nach einer Lesezeit in der Klasse, weil sie sich nicht sicher ist, ob es diese noch gibt (Z. 149f.). Dies verneint nun die Lehrerin (Z. 151f.). Danach beginnt die Kernphase des Gesprächs.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie der Rahmen dieses offiziellen Gesprächstyps die Erwartungen und Handlungen der Beteiligten (in diesem Fall der Mutter) prägt (vgl. auch Hanks 1987, Pache 2004). Denn aufgrund des primären Bewertungsrahmens der Halbjahresinformation ist die Mutter davon ausgegangen, dass eine doch eher unverfängliche Frage nach besonderen Ereignissen oder anderen schulischen Belangen als der Bewertung bzw. Evaluation genau dies von ihr verlange, eine Evaluation ihrer Tochter. Erst im weiteren Verlauf des Gesprächs klärt sich dieses Missverständnis aufgrund einer erneuten Nachfrage der Lehrerin auf.

Modulationen, wie sie über den Rahmen hinaus von Goffman vorgesehen waren, um Täuschungen, Betrug und Schwindel genauer untersuchen zu können, finden im Kontext des schulischen Elterngesprächs eigentlich nicht statt – es gibt lediglich hin und wieder ironische Scherze und humoristische Narrationen. Jedoch gibt es Gesprächssequenzen, in denen der übergeordnete Rahmen, in dem über die schulischen Leistungen der Schüler/innen gesprochen wird, noch nicht herrscht oder wieder verlassen bzw. ausgesetzt wurde – zumeist die Gesprächseröffnungs- und beendigungsphasen, in denen u. a. Small Talk betrieben wird (vgl. Kapitel 4.1.3, Kotthoff 2017). Das heißt, der Rahmen muss erst durch den Prozess der Rahmung hergestellt werden.

Rahmungen sind also die Umsetzung der Rahmen, die uns als Struktur sozial vorgegeben sind, – womit sie den ‚empirischen Arm‘ der Rahmen darstellen. Denn anhand der Rahmungen, die wir in Interaktionen beobachten können, können wir auf die primären Rahmen schließen (Willems 1997: 90). Der primäre Rahmen *schulisches Elterngespräch*, in dem die Institutionen vorgegeben von dem jeweiligen Gesetzgeber durch ihre jeweiligen Vertreter/innen (Lehrer/in und Eltern) auftreten, um in einem mehr oder weniger geregelten Ablauf über die schulischen Leistungen und das Verhalten des jeweiligen Schulkindes zu sprechen, stellt somit die Struktur dieses sozialen Ereignisses dar. In Anlehnung an Gumperz‘ (1982) Theorie der Kontextualisierung können diese Rahmungen auch als Kontextualisierungen und damit kontextschaffend verstanden werden (vgl. Auer 2013: 176). Dadurch können sie aufgrund der „materialorientierte[n] Umsetzung in linguistische und sonstige Kontextualisierungsverfahren“ (ebd.) durch Gumperz in dieser Arbeit linguistisch besser analysiert werden.

Die jeweilige Rahmung kann nun jeweils sehr unterschiedlich aussehen. Dies alleine zeigen schon die vielen Typen von schulischen Elterngesprächen (u. a. Elternsprechtagsgespräch, Lernentwicklungsgespräch, Halbjahresinformation), die es gibt (vgl. Kapitel 4.1.3). Darüber hinaus hat jedes Elterngespräch seinen ganz eigenen Fokus,<sup>59</sup> der in hohem Maße von den vorher ermittelten Leistungsbeurteilungen der jeweiligen Schüler/innen abhängt.

Daraus folgt, dass Elterngespräche – selbst desselben Typs – einer unterschiedlichen Rahmung unterliegen können.<sup>60</sup> Hierbei kommt es auch immer wieder zu Irritationen bzgl. der Rahmung. Bei solchen Irritationen wird die Rahmung und was sie beinhaltet ausgehandelt.

Beispiel 10: Faruk, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechtag

012 M: ja faruk DENKT wenn halt ä::hm; (.)  
 013 nix so viel zu beSPRECHen ist muss man auch nicht kommen;  
 014 aber ich find\_s also sehr WICHTig dass ich au:ch (--)  
 informationen [also ha::be,=  
 015 L: [(<<lachend> ah ähm>) °h hehe  
 016 M: =und (.) dass ich halt am (-) [LAUFenden bleibe;  
 017 L: [was HEIBT,  
 018 äh ja,  
 019 M: [weil  
 020 L: [es ah:: auch wenn es was (.) GÜtes ist [faruk,  
 021 IS\_es ja was zu besprechen,  
 022 M: [ja geNAU das seh ich  
 auch;  
 023 L: man muss ja nicht immer nur (.) DES besprechen was nicht gut  
 läuft;  
 024 M: geNAU;  
 025 L: [(aber) beSPRECHen wir mal,  
 026 M: [das SEH ich auch so- und deswegen auch (.) ich WOLLT unbedingt  
 (i in) gespräch mit ihnen,  
 027 L: ja\_a,  
 028 M: wie sie halt äh [sich äh  
 029 L: [geNAU;  
 030 heut beSPRECHen wir [mal was alles gut läuft beim faruk;  
 031 M: [allgeMEIne informationen; ja;

Im vorliegenden Beispiel berichtet die Mutter nach der Begrüßung und Zustimmung zur Aufnahme (hier ausgelassen) von der Erwartungshaltung ihres Sohnes an den Gesprächstyp *Elternsprechtagsgespräch* (Z.012f.). Die Mutter widerspricht der Erwartungshaltung ihres Sohnes, dass nur, wenn es etwas zu besprechen gebe, man auch zu solch einem Gespräch erscheinen müsse (Z. 014, 016). Aus dem Alltagswissen heraus ist klar, dass eigentlich nur schlechte schulischen Leistungen oder auffälliges Verhalten in diesem Sinne Grund für eine Besprechung

<sup>59</sup> Diese Rahmungen können auch als Fokussierungen der Gespräche gesehen werden, denn durch die jeweilige Rahmung wird schließlich auch ein Fokus – also das Thema (die jeweilige schulische Leistung(sbewertung) des/der Schüler/in), das das Gespräch rechtfertigt – gesetzt (vgl. Auer 2020). Mit Mundwiler (2017: 103) sehe ich die Rahmung als gemeinsames Definieren der fokussierten Interaktion der Beteiligten.

<sup>60</sup> Dies geschieht auch durch die jeweilige stilistische Art der Rahmung der Lehrkraft (vgl. Pache 2004, Kotthoff 2017).

geben würden. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass gute schulische Leistungen und sozial verträgliches bzw. angepasstes Verhalten keinen Grund für solch eine Besprechung darstellen. Es wird also verhandelt, ob der Rahmen *schulisches Elterngespräch* nur negative Evaluationen enthält oder auch positive. Sowohl die Mutter als auch die Lehrerin stimmen im weiteren Verlauf überein und betonen explizit, dass es auch etwas zu besprechen gebe, wenn ‚alles gut laufe‘ (Z. 020-029). Danach leitet die Lehrerin dann die Kernphase des Gesprächs, die Evaluation, ein (Z. 030f.).

Eine ähnliche Situation finden wir auch im nächsten Beispiel, in dem die außergewöhnliche Situation der Gesprächsaufnahme dazu führt, dass die Mutter ihre Erwartungshaltung – und damit ihr Verständnis des Rahmens des schulischen Elterngesprächs – preisgibt.

Beispiel 11: Hanna, 6. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

001 L: jaWOLL,=  
 002 =wir sind also [(.) in dem u:mSTAND [einer wissenschaftlichen  
 003 M: [he hihi\_ja; [wir sind he-  
 L: untersuchung, [<<einatmend> ha haha>  
 004 M: [wir sind UNter beobachtung,  
 005 dabei (.) is\_es wahrSCHEINlich n langweiliges gesprä:ch,=  
 006 =ehe [(.) äh:m joa,=  
 007 L: [°hhh  
 008 =nein; [also ne\_NEE nein nein;=  
 009 M: [(<<lachend>ah ja> hehe hehe  
 010 L: =äh es sin:d über die? die die kinder IMmer interessante  
 gespräche;  
 011 des: MUSS ich wirklich sagen,  
 012 auch äh:m (.) auch wenn es g g  
 013 also (.) is sicher schö:n wenn es (.) keine proBLEme zu  
 [besprechen gibt,  
 014 M: [hm\_hm,  
 015 L: sondern wenn man n bisschen über das entWicklungspotenzial  
 sprechen kann,=  
 016 L: =und [°hh äh: so die aspekte die die ELtern beobachten;  
 017 M: [hm\_hm,  
 018 L: und die (.) die die LEHrer beobachten;  
 019 <<durch die Nase>°hhh> u:nd äh:m (.) ja\_a,  
 020 des doch ALles ganz schö:n,

Nach der Verständigung über den Umstand der wissenschaftlichen Beobachtung, unter der sich die Beteiligten befinden (Z. 001-004), äußert die Mutter die Vermutung, dass ihr Gespräch mit dem Lehrer keines ist, dass von Belang und dementsprechend generell sowie für die Forschung uninteressant sei (Z.005). Dies verneint der Lehrer sofort und mit Vehemenz und liefert folgend einen *account* (Antaki 1994), in dem er erklärt, dass es „IMmer interessante gespräche“ seien, auch wenn es „keine proBLEme zu besprechen“ gebe (Z. 007–013). Damit widerspricht er der Erwartungshaltung, die bei der Mutter impliziert zum Vorschein kommt: Sie scheint davon auszugehen, dass nur Gespräche über schlechte Leistungen und/oder mangelhaftes Verhalten von Belang sind – also solche, bei denen auch Gesprächs- im Sinne von

Handlungsbedarf bestünde. Wie im oberen Beispiel wird also der Umfang der Evaluationen, die im Bewertungsrahmen enthalten sind, verhandelt.

In beiden Beispielen wird die starke Orientierung der Eltern (oft auch der Schüler/innen selbst) an Problemen oder Defiziten deutlich, die in diesen Gesprächen vermeintlich vorwiegend besprochen würden.<sup>61</sup> Der Rahmen scheint also – zumindest vonseiten der Eltern – eine negative Evaluation des Schülers/der Schülerin vorzusehen. Positive Evaluationen bieten teilweise sogar – zumindest für einen Teil der Beteiligten – keinen Gesprächsbedarf. In beiden Gesprächen wird jedoch zumindest von einer Partei vehement widersprochen, so dass positive Evaluationen als in gleichem Maße zum Gespräch gehörend etabliert werden.

Erwartungshaltungen sowie Irritationen über die Gesprächsgründe können dazu führen, dass die Rahmung der Gespräche explizit ausgehandelt wird. Wenn es nicht zu solch einer Rahmungsaushandlung in den Gesprächen kommt, wird die Rahmung i. d. R. von der Lehrperson als Hauptverantwortliche bzgl. der Gesprächsführung im Verlauf der Gesprächseröffnung gesetzt. Dies geschieht i. d. R. durch eine der drei folgenden Strategien:

- Direkter Einstieg
- Erläuterung des Gesprächsablaufs
- Erläuterung des Gesprächsgrunds

In einigen Fällen kommt es auch vor, dass die Lehrkraft auf eine Kombination mancher Strategien zurückgreift: So erläutert die Lehrkraft nach der Nennung des Gesprächsgrunds (Halbjahresinformation) in Beispiel 18 aufbauend auch den Ablauf des Gesprächs (Bericht der Lehrerin).

### *Direkter Einstieg*

Beim direkten Einstieg geht die Lehrkraft ohne weitere Erklärungen nach der Begrüßung und eventuell anderen (rituellen) Teilen der Gesprächseröffnung (vgl. Kottthoff 2017) über in die Evaluation des/der jeweiligen Schüler/in. Es findet also schlicht keine explizite Rahmung statt, sondern diese wird mit der ersten Handlung der neuen Gesprächsphase gesetzt. Dies ist so nur möglich, wenn allen Gesprächsteilnehmer/innen bekannt ist (*common ground*, Clark 1996), was im Gespräch auf welche Weise vorstättengehen soll.

Beispiel 12: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtage

```
019 M: bin die MAma vom lukas,  
020 L: geNAU: ,=  
021 M: =MAIer;  
022 L: ja_a-
```

---

<sup>61</sup> Dies spiegelt sich auch in der Ratgeberliteratur wider, in der von heiklen, kritischen Gesprächen ausgegangen wird, die darauf beruhen, dass es Dissens bzgl. der problematischen schulischen Leistungen und des Verhaltens der Schüler/innen gibt (vgl. u. a. Hennig/Ehinger 2010, Seeger 2016).

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

023 also der LUKas macht mir n bisschen SORgen;  
024 <<len>er is: !GA:NZ! schön verschlafen;>  
025 (--)  
026 M: EHRlich?  
027 L: ja\_a;

Nach der Begrüßung und Klärung der Aufnahmesituation und dem Einholen des Einverständnisses der Mutter durch die Lehrerin (hier ausgelassen) kommt es zur Identitätsklärung der Mutter (Z. 019-021). In Zeile 022 leitet die Lehrerin nun mit dem Diskursmarker *ja* (Imo 2013) in gedehnter Aussprache über in die Evaluation des Schülers, die in Zeile 023f. mit der ersten Bewertung der Lehrerin – dass der Schüler „verschlafen“ sei – beginnt. Die Lehrerin geht also direkt – nur mithilfe eines Diskursmarkers und ohne den Gesprächsgrund genauer zu definieren – über in die Kernphase des Gesprächs: die Evaluation. Die Mutter irritiert dies keineswegs – sie scheint mit dem Gesprächstyp und seinem Rahmen vertraut zu sein – und reagiert erschrocken über die erste Bewertung der Lehrerin (Z. 026) und leitet so eine Aushandlung der Bewertung ein. Der primäre Rahmen *schulisches Elterngespräch* ist also als externes geteiltes Wissen (*common ground*) der Beteiligten zu verstehen, so dass das Gespräch, der Gesprächsgrund oder Gesprächsablauf keiner (weiteren) Erläuterung mehr bedarf. Er sorgt offensichtlich dafür, dass alle Beteiligten wissen, wie sie dort zu agieren haben.

### *Erläuterung des Gesprächsablaufs*

Neben solchen direkten Einstiegen kommt es immer wieder auch zu Erläuterungen des Gesprächsablaufs, um das Gespräch zu rahmen. Es ist selbsterklärend, dass Gesprächsabläufe genannt werden, wenn der Gesprächstyp bei Beteiligten wie z. B. den Eltern nicht bekannt ist. Oft genug passiert dies allerdings auch, wenn die Beteiligten mit dem Gesprächstyp selbst schon vertraut sind:

Beispiel 13: Jan, 7. Klasse, Gemeinschaftsschule, Lernentwicklungsgespräch

004 L: so::- (.) ALso, (4.5)  
005 ( ) un wir HAben jetzt; (3.5)  
(L bereitet das Protokoll vor und schreibt Datum und Uhrzeit in den Bogen))  
007 (siebzehn uhr) VIERzig; (1.5)  
008 u::nd wir HAben ( ) (5.0)  
009 so: ähm (.) sie haben ja jetzt auch schon  
lernentwicklungsgespräche MITgemacht,  
010 allERdings nicht mit mi::r,  
011 ähm (.) der ABlauf ist in der regel dass ähm (.) das kind,  
012 dass DU zuerst sprichst jani,  
013 dass du uns berichtest was du so geLERNT hast,  
014 dann interVIEW ich deinen VATER,  
015 was was sie so WAHRnehmen,  
016 wie\_s IHNen so geht;  
017 wie sie JAni erleben,

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

018 °hh und dann ähm: TEILLE ich mit was wir so von der Schule- (-)  
019 uns DENken;  
020 uns WÜNSCHen;  
021 und dann KOMmen wa ins gespräch.  
022 V: gut.

Dem Vater ist der Gesprächstyp *Lernentwicklungsgespräch* (vgl. Kapitel 4.1.3) grundsätzlich vertraut (Z. 009f.). Nichtsdestotrotz erläutert die Lehrerin noch einmal den Ablauf des Gesprächs (Z. 011-021). Dies begründet sie damit, dass es das erste Gespräch ist, was die Lehrerin mit ihm und seinem Sohn führt (Z. 010). Obwohl der Vater also schon an Lernentwicklungsgesprächen teilgenommen hat, wird ihm der Ablauf noch mal erklärt. Die Lehrerin rahmt damit also nicht nur das Gespräch und gibt das vorherrschende Gesprächsthema (die (retro- und prospektive) Evaluation des Schülers) vor, sondern verteilt auch die Rollen der Beteiligten mit ihren jeweiligen dazugehörigen Rechten und Pflichten. Dies wird besonders an den Aufgaben deutlich, die die Lehrerin in diesem Rahmen vergibt (Z. 011-019). Alle Beteiligten sollen ihre Sicht auf den Schüler – bzw. sich selbst – und seine Leistungen und Verhalten präsentieren. Der Vater bestätigt den vorgegebenen Gesprächsablauf, der institutionell auch verankert und deshalb wenig variabel ist, explizit durch das Adjektiv „gut.“ (Z. 022). Damit ist auch die Überleitung in die Kernphase des Lernentwicklungsgesprächs fast abgeschlossen. Die Lehrerin übergibt direkt nach der Bestätigung des Vaters nur noch das Wort an den Schüler (hier ausgelassen).

Diese Art der Gesprächsüberleitung in die Kernphase des Gesprächs kommt einer rituellen Klammer (vgl. Goffman 1980, Knoblauch 2011) gleich. Mit ihr wird immer wieder aufs Neue der Ablauf der Elterngespräche – insb. der stärker formalisierten wie z. B. der Lernentwicklungsgespräche – und die Rollenverteilung der Beteiligten geregelt.

### Beispiel 14: Martin, 7. Klasse, Gemeinschaftsschule, Lernentwicklungsgespräch

032 L: so; sie KENNen den ablauf,  
033 ähm (.) FREU mich dass sie hier sind,  
034 SECHSTes lernentwicklungsgespräch;  
035 du wirst (ERSTmal/GLEICH mal) starten;  
036 [uns was beRICHTen über deinen lernweg;  
037 S: [hm\_hm;  
038 L: dann: interVIEW ich sie,  
039 und dann sag ich ihnen so was was die LERNbegleiter gerne (.)  
rückmelden möchten;  
040 M: gut,  
041 L: so: MARTin;  
042 du WEISST ich schreib mit;  
043 S: ja;

Nach einer kurzen Klärung vorheriger Kommunikationsprobleme via E-Mail zwischen der Mutter und der Lehrerin (hier ausgelassen), leitet die Lehrerin nach einer Pause mit dem Diskursmarker *so* über in die Ablaufbeschreibung des Lernentwicklungsgesprächs (Z. 032) – die hier viel kompakter ausfällt als im vorherigen Beispiel. Nach der Ablaufbeschreibung (Z. 035-040), die wie im Beispiel oben auch inhaltliche Komponenten beinhaltet, weist sie den Schüler

an, den offiziellen Teil des Lernentwicklungsgesprächs mit seinem Bericht über „[s]einen lernweg“ (Z. 036) zu beginnen (Z. 041f.). Der Schüler beginnt dann in Zeile 043.

Wie wir in beiden Beispielen sehen konnten, wird der Rahmen dadurch gesetzt, dass neben dem Gesprächsablauf auch die Rollen der Beteiligten explizit – mit Rederecht versehen – verteilt werden und Inhalte, die wiederum an Aufgaben (Bericht über sein eigenes Lernen) geknüpft sind, bestimmt werden. Dies ist in erster Linie dem Gesprächstyp, dem die beiden Beispiele entstammen, geschuldet. Als Lernentwicklungsgespräche sind sie im Vergleich zu anderen Typen in einem viel höheren Maße strukturiert und formalisiert (vgl. Kapitel 4.1.3, Bonanati 2017).<sup>62</sup> In anderen Beispielen findet sich dagegen i. d. R. ‚nur‘ eine Inhaltsbestimmung explizit wieder.

### *Erläuterung des Gesprächsgrunds*

Die inhaltliche Bestimmung des Gesprächs betrifft v. a. solche, die neben dem Zweck der (retro- und prospektiven) Besprechung der schulischen Leistungen und des Verhaltens primär einen anderen verfolgen. Solche Gespräche sind z. B. Schullaufbahnberatungen, in denen es vorrangig darum geht, die Eltern dahingehend zu beraten, welche weiterführende Schule für ihr Kind angemessen ist (vgl. Kapitel 4.1.3). Damit weichen sie von den anderen Elterngesprächen in ihrer Zielsetzung ab. Nichtsdestotrotz sind auch für diese Gespräche Evaluationen unabdingbar, denn ohne sie könnten keine Empfehlungen in Bezug auf die passende Schulform für die Schulkinder abgegeben werden.

#### Beispiel 15: Selina, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung

```
001 L: °h gut.
002 wir HAben uns versammelt,
003 u:m (.) über die: (.) SCHULLaufbahn ihrer tochter;
004 V: ja.
005 L: uns zu unterHALten;
006 was HAben !SIE! denn für vorstellungen;=
007 =was (.) was für sie ANgemessen wäre;
008 ich möcht jetzt gar net als ERStE [<<leicht lachend> da so
    beginnen;>
009 M: [hehehehehe
```

Dieses Beispiel entstammt einer klassischen Schullaufbahnberatung aus der 4. Klasse in einer Grundschule, in der es darum geht, zu erörtern, auf welche der drei möglichen weiterführenden Schulen die Schülerin gehen soll. Die Lehrerin leitet das Gespräch mit einem expliziten Hinweis auf den Gesprächsgrund – warum die Beteiligten sich „verSAMmelt“ haben – ein (Z. 002-005). Gleichzeitig ist der Gesprächsgrund auch der Inhalt des Gesprächs. Durch diese Rahmung fokussiert sie explizit den Zweck des Gesprächs. Direkt danach fragt die Lehrerin die

---

<sup>62</sup> In einigen Halbjahresinformationen der Grundschule sowie der Förderschule sind solche strengeren Gesprächsabläufe auch schon zu beobachten (vgl. Kapitel 4.1.3).

Eltern nach ihrer Einschätzung, welche Schullaufbahn sie für ihre Tochter für angemessen halten (Z. 006f.). Noch bevor die Mutter antworten kann, ergänzt die Lehrerin, dass sie nicht als erste vorab ihre (professionelle) Einschätzung äußern möchte (Z. 008).<sup>63</sup>

Implizit werden jedoch auch hier sowohl der Gesprächsablauf als auch die Rollen der Beteiligten deutlich. Die Lehrerin als Vertreterin der Institution *Schule*, die dieses Gespräch vorgehen hat und dazu einlädt, führt das Gespräch, was sowohl an ihrer Fokussierung in Zeile 002f. als auch der überleitenden Fragestellung an die Mutter (Z. 006f.) deutlich wird. Damit sind nicht nur die Rollen als Lehrerin und Mutter verteilt, sondern gleichzeitig auch deren Verhältnis zueinander etabliert. Sie stehen in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander, in dem die Lehrerin die hierarchisch höhere Position innehat. Das wird an der relativ höheren Gesprächsmacht als Gesprächsführerin genauso deutlich wie an ihrer bewussten Zurückstellung ihrer (professionellen) Einschätzung der Sachlage.

Ähnlich verhält es sich in den Schullaufbahnberatungen der 9. Klasse in einer Werkrealschule, wenn die Eltern und/oder die Schülerin/der Schüler vom Lehrer gefragt werden, ob sie oder er die Mittlere Reife anstreben will oder nicht. Es gibt allerdings auch Beispiele, in denen von diesem eigentlichen Grund der Zusammenkunft aufgrund von widrigen Umständen abgewichen wird, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 16: Armin, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

005 L: des geSPRÄCH geht ja heut,  
006 mh PRIMär um (.) die situation ZEHnte klasse oder nicht,  
007 S: ja;  
008 L: DENK wir sin\_ uns EINig,  
009 wir haben ANdere ziele;  
010 M: ich: denke es mir AUCh;  
011 L: gell?

Direkt nach der Begrüßung, die nicht mit aufgezeichnet wurde, und einer Frage nach der offiziellen Benennung des Gesprächstyps, nennt der Lehrer in Zeile 005f. den eigentlichen, offiziellen Gesprächsgrund. Wie im vorherigen Beispiel etabliert er sich so als Gesprächsführer. Nach einer kurzen Zustimmung des Schülers (Z. 007) führt der Lehrer allerdings weiter aus, dass dies auf dieses Gespräch nicht zutreffe, da „ANdere ziele“ (Z. 009) vorliegen, über die sich alle Anwesenden einig seien (Z. 008). Er rahmt das Gespräch damit in Divergenz zum offiziellen Rahmen. Auch hier wird wieder die besondere Gesprächsmacht und -rolle der Lehrkraft deutlich. Die ‚anderen Ziele‘ sind anscheinend *common ground* (Clark 1996), denn sie werden nicht weiter erläutert. Nach dem Gesprächsausschnitt fängt der Lehrer direkt an, den Schüler zu evaluieren. Aus dem weiteren Verlauf des Gesprächs kann jedoch gedeutet werden, dass die Leistungen des Schülers so schlecht sind, dass es für ihn unmöglich scheint, die Mittlere Reife anzustreben. Das eigentliche Beratungsgespräch wird dementsprechend vom Lehrer durch seine Rahmung ausgesetzt und es kommt zu einer einfachen Leistungsbesprechung, die

---

<sup>63</sup> Dies kann als Strategie zur Erlangung einer geteilten Perspektive zwischen den Beteiligten verstanden werden (vgl. Wegner 2016: 213-216).

zum Ziel hat, den Schüler zu motivieren, den Hauptschulabschluss so gut wie möglich abzulegen.

Allen Schullaufbahnberatungen ist gleich, dass sie keinen strikten Ablauf bestimmter Gesprächsphasen haben – wie es z. B. bei Lernentwicklungsgesprächen der Fall ist (vgl. Kapitel 4.1.3). Daher brauchen sie auch keine Klärung des Gesprächsablaufs, sondern es reicht eine Klärung des Gesprächsgrunds völlig aus – auch wenn dieser vom offiziell vorgesehenen Grund abweicht. Die Klärung des Gesprächsgrunds kann natürlich in unterschiedlicher Intensität durchgeführt werden. In den Beispielen oben geschieht dies noch relativ ausführlich. Im folgenden Beispiel geschieht dies weitaus kürzer und pointierter – ritualisierter.

Beispiel 17: Falco, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

023 L: so; KOMmen wir zum thema;  
024 V: ja.  
025 L: FALco; (.) zehn,  
026 S: nein;  
027 L: oder NICHT zehn,=  
028 S: =<<p> ja.> (1.5)  
029 L: was SAGSCH du?

Nach einem kurzen Small Talk (hier ausgelassen) leitet der Lehrer das Gespräch zum eigentlichen Thema, das allen Anwesenden bekannt ist, über (Z. 023) – und rahmt das Gespräch damit dementsprechend. Der Vater beteiligt sich durch eine Bestätigung an der Überleitung (Z. 024). Der Lehrer verpackt nun den Gesprächsgrund in einer an Shakespeares berühmtes Zitat aus Hamlet (*Sein oder Nichtsein* | *Das ist hier die Frage*) angelehnten Form der Frage („zehn, | oder NICHT zehn,“), die an den Schüler gerichtet ist (Z. 025, 027). Dieser antwortet allerdings schon nach dem ersten Teil der Frage mit „nein;“ (Z. 026). Nach einer Rezeptionsbekundung vonseiten des Schülers (Z. 028) fragt der Lehrer ihn noch mal direkt nach seiner Einschätzung (Z. 029).

Diese Art der Rahmung kommt der des direkten Einstieges sehr nahe. Denn es wird nicht mehr einfach der Grund erläutert, sondern auf Basis des Gesprächsgrundes eine Frage – noch dazu in sehr knapper, eingängiger Form – an den Schüler gerichtet. Wie in den vorherigen Beispielen auch, werden hier die Rollen der Beteiligten und die damit einhergehenden Rechte und Pflichten durch die Handlungen der Lehrkraft als Gesprächsführer etabliert.

Häufig ist der Gesprächsgrund schon im Namen, den der Elterngesprächstyp trägt, eingeflochten (z. B. Schullaufbahnberatung). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass es auch immer wieder dazu kommt, dass einfach nur der Gesprächstyp benannt wird, um das Gespräch zu rahmen. Teilweise werden dann noch kurz die nächsten Schritte als Ablaufserläuterung angerissen, wie bei der Erläuterung des Gesprächsablaufs in folgendem Beispiel:

Beispiel 18: Laura, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation

187 L2: °h oKAY. also es STEHT ja die halbjahresinformation an,  
188 ähm ja. ich erZÄHL jetzt einfach mal\_n bischen (.) über laura,  
189 oder wenn sie FRAGen haben,  
190 oder was erGÄNZen möchten, oder [so.  
191 M: [hm.  
192 L2: gleich mal vorWEG,  
193 wie wie klappt\_s denn jetzt mit den HAUSAufgaben?  
194 M: heute ging\_s mal ganz GUT-

Beim folgenden Beispiel handelt es sich um einen Ausschnitt aus einer Halbjahresinformation an einer Förderschule. Nach der Gesprächseröffnung und einer langen Phase, in der weitere Unterstützung der Schülerin durch eine Logopädieschülerin geklärt wird (hier ausgelassen), definiert die Lehrerin in Zeile 187 den eigentlichen Grund des Gesprächs: die Halbjahresinformation. Der Ethnobegriff und was ihn beinhaltet, scheint allen bekannt zu sein (*common ground*, Clark 1996), da die Lehrerin ihn nicht (noch mal) erläutert und die Mutter keine Nachfrage stellt. Der *common ground* wird also nicht im Gespräch hergestellt, sondern wird nur durch einen Verweis auf bekanntes Wissen durch die Modalpartikel *ja* (Reineke 2016) (re-) etabliert. Damit ist das Gespräch also gerahmt. In Zeile 188 setzt die Lehrerin zum nächsten Schritt an und erklärt, dass sie mit der Evaluation beginnt. Dies revidiert sie aber gleich und bietet der Mutter an, sich zuerst zu äußern (Z. 189f.). Diese reagiert jedoch nur mit einer Rezeptionsbekundung. Daraufhin stellt die Lehrerin explizit eine Frage, die für die Mutter die konditionelle Relevanz<sup>64</sup> herstellt, sich evaluativ über ihre Tochter zu äußern (Z. 192f.). Dieser Aufgabe kommt die Mutter sogleich auch nach, indem sie eine erste Bewertung der Hausaufgabenpraxis äußert (Z. 194). Damit legt die Lehrerin auch gleich – wie in den anderen Beispielen – einen Gesprächsablauf und die jeweiligen Rollen der Beteiligten fest.

Rahmungen als Umsetzung des primären Rahmens *schulisches Elterngespräch* setzen in den Elterngesprächen – egal welchen Typs – einen Fokus auf die Evaluation der jeweiligen Schüler/innen – teilweise jedoch mit einem unterschiedlichen Ziel (z. B. Schullaufbahnberatungen).<sup>65</sup> Die Rahmungen selbst können dabei ganz unterschiedlich hergestellt werden: durch den direkten Einstieg in die Evaluation oder die Erläuterung des Gesprächsablaufs bzw. des -grunds. Die Verfahren zur Rahmung zeigen dabei, dass die Rahmungen selbst als *eine* Ebene der Bewertungen nicht die Evaluationen darstellen, sondern diesen übergeordnet als Bewertungsrahmen den Weg bereiten. Sie prägen die Bewertungen in den Elterngesprächen auf der höchsten Ebenen dahingehend, dass ‚Leitplanken‘ vorgeben, in denen zum einen die Bewertungen u. Ä. verlaufen und zum anderen auch Aktivitäten (z. B. Erzählen) in diesen Rahmen fallen und somit auch als Teil der Evaluationen zu verstehen sind.

---

<sup>64</sup> Konditionelle Relevanz ist ein grundlegendes Konzept der Konversationsanalyse, das die (hochgradige) Erwartbarkeit (bestimmter) zweiter Paarteile in Paarsequenzen – also eng miteinander verbundenen Redezügen von zwei Sprecher/innen – bezeichnet (vgl. Stukenbrock 2013: 231f.).

<sup>65</sup> Auch wenn der Fokus der Rahmungen in erster Linie auf den Evaluationen liegt, zeigt sich in Kapitel 6.1, dass einige Rahmungen ebenfalls eine Beratungssequenz projizieren.

### 5.1.3 Bestimmen eines Evaluationsobjekts

Immer wieder bedienen die pragmatischen Mittel nicht nur einen der fünf zu erledigenden geschäftsstrukturellen Teilaufgaben der Diskurspraktik *Evaluieren*, sondern manchmal auch zwei gleichzeitig. So kann bei der Relevanzherstellung von Evaluationen in schulischen Elterngesprächen auch mindestens ein Evaluationsobjekt (Verhalten, Fachnote o. Ä.) mit bestimmt werden. Eine analytische Trennung gestaltet sich deshalb teilweise als schwierig, jedoch sind beide Funktionen (Relevanzherstellung und Bestimmung eines Evaluationsobjekts) i. d. R. deutlich erkennbar. Neben dieser Möglichkeit, mithilfe der Relevanzherstellung auch ein Evaluationsobjekt zu bestimmen, gibt es auch noch weitere, um (neue) Evaluationsobjekte zu bestimmen.

In den vorliegenden Elterngesprächen konnten folgende sechs weitere pragmatische Mittel zur Bestimmung von Evaluationsobjekten ausgemacht werden:

- einfache Nennung des Evaluationsobjekts
- erste Bewertung(en)
- Nachfrage/Aufforderung
- Problematisierung
- Verweis auf Hilfsmaterialien
- Ausdruck von Emotionen

Diese werden im Folgenden jeweils vorgestellt.

#### *Einfache Nennung des Evaluationsobjekts*

Besonders im weiteren Verlauf von Gesprächen und bei hohem gemeinsamen Kenntnisstand nennt die Lehrkraft einfach das Evaluationsobjekt, um dieses zu bestimmen. Eltern nutzen dieses Mittel hingegen nicht. Dies hängt vor allem mit der typischen interaktiven Struktur (also den Gesprächsrollen und den damit einhergehenden Pflichten und Rechten, vgl. Kapitel 5.1.1) im Elterngespräch zusammen.

In dem vorliegenden Beispiel kommt es zu einer Evaluation des Sozialverhaltens der Schülerin in der Schule. Das Beispiel stammt von einer Halbjahresinformation einer 2. Klasse in einer Grundschule. Die Evaluation der Schülerin wurde schon früh im Gespräch relevant gesetzt, ebenso wie die einzelnen Teilbereiche, die hauptsächlich von der Lehrerin evaluiert werden.

Beispiel 19: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

```
895 L: m::: hm_hm_hm? vom verHALten her, (.)
896   is_sie (.) ne GANZ nette, (.)
897   zu ihren MITschülern,
898   zu den erWACHsenen; (.)
899   REgeln sind für sie,
900   also sie sie sie WEIß,
901   was sie hier DARF;
```

902 und was sie NICH darf;  
903 des\_is überHAUPT kein thema;  
904 aber da MERKT man einfach auch,  
905 das\_is\_n kind aus der GROßfamilie,  
906 [WEIß <<leicht lachend> wo\_s lang geht.  
907 M: [ja ja;\_hahaha  
908 L: [des isch->  
909 M: [haha  
910 L: [des\_is VÖLlig problemlos.  
911 M: [haha  
912 ja.  
913 L: [ABSolut.  
914 M: [ja ja ja.  
915 L: die kann ALleine arbeiten;

Nach einer Pause von zweieinhalb Sekunden (hier ausgelassen) bestimmt die Lehrerin in Zeile 895 mithilfe der Zirkumposition *von X her* (vgl. Bucker 2011) nun das Verhalten der Schülerin als nächstes Evaluationsobjekt.<sup>66</sup> Erst im Anschluss entscheidet sich, ob es sich dabei um das Arbeits- oder Sozialverhalten handelt: Es wird erst das Sozial- und dann das Arbeitsverhalten besprochen (vgl. Z. 896).

In Zeile 896 beginnt die Lehrerin mit der Kernphase des Evaluierens und äußert eine erste positive Bewertung der Schülerin, die syntaktisch an die Zirkumposition aus Zeile 895 anschließt. Diese Bewertung wird in Bezug auf ihre Mitschüler/innen und Lehrkräfte expandiert, zu denen die Schülerin jeweils nett sei (Z. 897f.). Danach wird das Wissen der Schülerin um die schulischen Regeln sowie ihr Verhalten in Bezug auf eben diese Regeln als äußert positiv evaluiert (Z. 899-906). Die Lehrerin schließt daraufhin die Evaluation mit einer abschließenden Bewertung ihres Sozialverhaltens (Z. 910) und einer Bestätigung dieser Bewertung (Z. 913) ab. Mit einer neuen Bewertung bzgl. des Arbeitsverhaltens der Schülerin (vgl. *Erste Bewertung(en)*) leitet die Lehrerin dann über in die nächste Evaluation(ssequenz) (Z. 915).

Auch hier sind die Gesprächsrollen klar definiert. Die Lehrerin ist die Hauptevaluierende und weist der Mutter eine Rolle als aktive Adressatin zu, die sie auch ausfüllt (vgl. Z. 907, 914).

### *Erste Bewertung(en)*

Eine ähnlich geradlinige Art, ein Evaluationsobjekt zu bestimmen, ist, es einfach direkt zu bewerten. Dafür wird das Evaluationsobjekt genannt und gleichzeitig oder nachfolgend bewertet. Bewertet werden dabei i. d. R. größere Zusammenhänge wie das (kognitive) Leistungspotenzial einer/s Schüler/in, die Note(n) oder das (Arbeits-/Sozial-)Verhalten insgesamt. Nicht selten ist diese Art der Bestimmung eines Evaluationsobjekts nicht scharf zu trennen von der Kernaufgabe *Evaluieren*.

---

<sup>66</sup> Die Zirkumposition stellt eine in den vorliegenden Gesprächen häufig gebrauchte stilistisch sprachlich-syntaktische Form dar, mit der eine Art Management der verschiedenen Evaluationsobjekte (v. a. in längeren Gesprächen) betrieben wird.

Der folgende Ausschnitt stammt von einem klassischen Elternsprechtag (vgl. Kapitel 4.1.3, Wegner 2016) an einem Gymnasium. Nachdem zu Beginn geklärt wurde, dass dies das erste Elternsprechtagsgespräch der Mutter bei der Fachlehrerin für Englisch ist – womit eine Relevanz für die Evaluation ihres Sohnes im Fach Englisch hergestellt wurde – geht die Lehrerin über in eine erste (allgemeinere) Bewertung:

Beispiel 20: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

028 L: ALso; er is toTA:L begabt in englisch find ich;  
 029 der weiß einfach !AL!les;  
 ((L schnallzt mit der Zunge))  
 030 und wo er das HER hat,=  
 031 =das FRAG ich mich manchmal;  
 032 M: das weiß [ich AUCH nich;  
 033 L: [u?  
 034 M: [ALso-  
 035 L: [also der is <<len> ga::nz wa:ch daBEI,>  
 036 und=  
 037 M: =also es ge!FÄLLT! ihm total gut;  
 038 L: hm:\_hm:;  
 039 und er MELdet sich am laufenden band;

In Zeile 028 leitet die Lehrerin mit dem Diskursmarker *ja* die nächste Gesprächsphase ein. Darauffolgend schätzt sie den Schüler als „toTA:L begabt in englisch“ ein (Z. 028) und führt fort, dass er ein großes fachliches Wissen habe (Z. 029). Nach einem Schnalzen mit der Zunge drückt sie ihr Erstaunen durch die Nachfrage aus, warum er so gut sei (Z. 030f.). Die Mutter teilt das Erstaunen, indem sie kundtut, dass sie die Frage auch nicht beantworten kann (Z. 032). Daraufhin fängt die Lehrerin an, die schulischen Leistungen und das Verhalten des Schülers im Fach Englisch zu evaluieren, beginnend mit seiner Mitarbeit im Unterricht (ab Z. 035). Die Mutter eskaliert die erste Bewertung der ausgedehnteren Evaluation durch eine Zuschreibung von Geschmack: Ihm gefalle Englisch total gut (Z. 037).

Mit ihrer ersten Bewertung der gesamten (sprachlichen) Fähigkeiten in Englisch setzt die Lehrerin in Zeile 028 das Evaluationsobjekt (Kompetenz im Fach *Englisch*) und schreibt dem Schüler ein (angeborenes) Talent dazu zu. Dieses Objekt wird dann im Folgenden anhand mehrerer Aspekte (Arbeitsverhalten, Fachwissen und Begabung) ab Zeile 035 (und über diesen kleinen Ausschnitt hinaus) evaluiert – damit wird auch die erste Bewertung der Lehrerin argumentativ unterstützt. Gleichzeitig dient diese erste Bewertung als Einstieg in die Kernaufgabe *Evaluieren*. Die hier vorgeführte Richtschnur, von größeren, umfassenderen Bewertungen überzugehen in feinere, findet sich immer wieder in den Elterngesprächen.

### Nachfrage/Aufforderung

Auch wenn die Lehrer/innen i. d. R. die Rolle der Gesprächsführung innehaben, kommt es immer wieder zu eskalierenden Äußerungen (vgl. Beispiel 20), aber auch Nachfragen und Aufforderungen von Seiten der Eltern. Mit einer solchen Nachfrage oder Aufforderung können auch die Eltern Evaluationsobjekte bestimmen. Die Lehrkräfte können ebenfalls durch Nachfragen und Aufforderungen an die Eltern (oder Schüler/innen) Evaluationsobjekte bestimmen. Die Rollen bleiben dabei bestehen sowie die damit verbundenen Pflichten und Rechte innerhalb der Diskurspraktik *Evaluieren*.

Das folgende Beispiel stammt von einem Elternsprechtag an einer Realschule. Nach der Begrüßung klären der Vater und die Lehrerin das Fach, in dem die Lehrerin seine Tochter unterrichtet (Englisch). Dies verleitet den Vater zur Auskunft von Freude und der Kundgabe, dass er zuhause mit ihr übt. Direkt darauf folgt nun allerdings seine Aufforderung an die Lehrerin, ihn doch über seine Tochter zu informieren – d. h. sie zu evaluieren (Z. 027, 029).

#### Beispiel 21: Lotta, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechtag

```
027 V: aber vielLEICHT erzählen sie [einfach mal;=  
028 L: [ja_a geNAU;  
029 V: =wie sie: wie sie LOTta [wahrnehmen;  
030 L: [(L räuspert sich))  
031 ich SPICK jetzt gerade nebenher bisschen in meinen-  
032 V: <<p> so (.) über beSONderheiten oder;>  
033 vielleicht auch [dinge die WIR von zuhause nicht [so erkennen;  
034 L: [geNAU; [ja_a-
```

Der Vater fordert also die Lehrerin auf, ihre Einschätzung der Tochter zu geben (Z. 027, 029). Damit bestimmt er seine Tochter in diesem bestimmten Englischkurs als Evaluationsobjekt und fragt explizit nach der Perspektive der Lehrkraft auf sie. Die Lehrerin bestätigt das (Z. 028) und kommentiert ihr Zu-Werke-Schreiten (Z. 031).

Bevor sie allerdings anfangen kann, expandiert der Vater seine Aufforderung und schränkt so auch das bisher eher vage hergestellte Evaluationsobjekt, das bisher ‚nur‘ auf die Person beschränkt war, auf Besonderheiten, die für die Eltern einen Informationsgewinn darstellen, ein (Z.032f.). Die Lehrerin bestätigt dies wieder (Z. 034) und beginnt direkt nach dem Ausschnitt mit der Kernaufgabe *Evaluieren*.

Nicht immer bleiben solche Aufforderungen bzw. Nachfragen so vage. Im Gespräch, aus dem nachfolgendes Beispiel stammt, fragt der Vater mehrmals während des Gesprächs direkt(er) nach. Beispielhaft wird eine solche Nachfrage besprochen.

#### Beispiel 22: Valentina, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

```
327 V: wo sie grade die sozialen fähigkeiten ANsprechen;  
328 wie ist sie denn da so in der GRUPpe, (--)  
329 L: ganz RUHig (-)  
330 V: hm_hm;  
331 M: hm_hm;
```

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

332 L: also s\_isch halt DAS wo ich denk da:-  
333 da da hört sie viel ZU,  
334 V: hm\_hm,  
335 L: und ist froh wenn jemand daBEI ist der der äh der so die (-) die  
führungsposition überNIMMT?  
336 V: hm\_hm; (-)

Das Beispiel schließt direkt an eine längere Evaluation der Mutter an, die ihre Tochter zuhause als trotzig wahrnimmt und beschreibt. Die Lehrerin bringt dies in Verbindung mit der Entwicklung sozialer Fähigkeiten (hier ausgelassen). Daran anknüpfend fragt der Vater nun nach, wie seine Tochter sich so in der Gruppe der Schüler/innen verhalte (Z. 327f.). Mit dieser Nachfrage verpflichtet der Vater die Lehrerin, das Verhalten der Schülerin in der Gruppe zu evaluieren, und etabliert so das soziale Verhalten seiner Tochter in der Gruppe der Schüler/innen als Evaluationsobjekt. Die Lehrerin reagiert auf die konditionelle Relevanz und beginnt ab Zeile 329 das Verhalten der Schülerin unter Peers zu evaluieren: Sie sei ruhig und zurückhaltend.

Neben solchen Aufforderungen und Nachfragen von Eltern gibt es auch immer wieder Nachfragen der Lehrer/innen an die Eltern, die dann i. d. R. Hausaufgabenpraktiken o. Ä. evaluieren. Diese Fragen sind teilweise stark in den strukturellen Aufbau der Gespräche eingebunden, denn in manchen Gesprächen bzw. Gesprächstypen sind explizite Aufforderungen der Lehrkräfte an die Eltern, etwas von zuhause zu berichten oder (Nach-) Fragen zu äußern, mehr oder weniger fest verankert (vgl. Kapitel 4.1.3).

Das folgende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation in einer Förderschule. Das besondere an der Aufforderung in diesem Fall ist, dass mehr als eine Lehrkraft an den Gesprächen teilnimmt (vgl. Kapitel 4.1.3), was dazu führt, dass die eine Lehrkraft hier die andere auffordert, ihre Evaluation durchzuführen.

### Beispiel 23: Susi, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation

293 L1: DARFST du schon direkt mit mathe loslegen;  
294 L2: also ich find die SUSi hat sich wahnsinnig entwickelt;  
295 in MAThe;  
296 sie ARbeitet extrem selbstständig;  
297 HOCH konzentriert; (.)  
298 hat ne SEHR gute ausdauer;  
299 äh:m grad bei de mathemaTIKarbeite;  
300 sie braucht ihre halbe STUND;  
301 M: [hm\_hm;

Nachdem die Deutschlehrerin ihre Evaluierung der Schülerin vollzogen hat (hier ausgelassen), fordert sie nun in Zeile 293 die Mathematiklehrerin auf, ihre fachbezogene Evaluation der Schülerin zu liefern. Diese reagiert dementsprechend auf die konditionelle Relevanz und liefert ab Zeile 294 ihre ersten Einschätzungen, die schon der Kernaufgabe *Evaluieren* zugerechnet werden können.

### Problematisierung

Nicht immer gestaltet sich die Bestimmung eines Evaluationsobjekts, auch wenn es nur ein vages ist, so geradlinig wie bei der *einfachen Nennung des Evaluationsobjekts*. Dies trifft in besonderem Maße auf die Gesprächsanfänge zu, in denen häufig noch kein (großer) *common ground* (Clark 1996) besteht. Besonders in den Elterngesprächen, die von vorneherein problemorientiert bzw. -geleitet sind, muss das (schulische) Problem (noch einmal) dargelegt werden. Das Problem wird so als Evaluationsobjekt eben durch eine solche Problematisierung etabliert.

Das folgende Beispiel entstammt einer Halbjahresinformation in einer Realschule. Die Eltern der Schülerin wurden explizit eingeladen, da ihre Tochter versetzungsgefährdet ist. D. h., die Eltern wissen schon vor dem Gespräch, dass die schlechten Noten ihrer Tochter im Halbjahreszeugnis und die damit verwandten Themen behandelt werden.

#### Beispiel 24: Amira, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation

006 L: HAben sie das zeugnis bereits gesehen?=  
007 V: =i HAB\_s angeschaut; ja.  
008 L: oKAY. ich hab\_s jetzt noch EINmal dabei,  
009 um ihnen geNAU zu zeigen,  
010 wo die proBLEme liegen;  
011 ja\_a,  
012 °hh <<p> oKAY;> (--)  
013 ALso; äh:m (.) vorab ERSTmal,  
014 die amira (.) IST ein sehr schlaues mädchen;  
015 MUSS ich wirklich sagen;  
016 V: hm\_hm.  
017 L: ja\_a, und sie IST-  
018 das HAB ich (ja/ihr) auch schon gesagt,  
019 am ANfang schon (.) vom schuljahr,  
020 in der LA:ge h° die realschulabschlussprüfung abzulegen;  
021 sie KANN realschule äh eingestuft werden,  
022 das proBLEM ist aber,  
023 dass ihre no:ten hh° (.) NICHT so gut [sind,  
024 V: [nee:-  
025 L: und zwar nicht weil sie nicht SCHLAU genug ist,  
026 °h sondern ich persönlich GLAUbe,  
027 das proBLEM ist ein anderes;  
028 °h NÄMlich dass sie nicht mehr so große lust auf schule hat;  
(--)  
029 ja\_a,  
030 V: wieSO,  
031 L: ähm: (.) dass SIE nicht mehr so gerne lernt;  
032 V: <<p> ACH so;>

Zu Beginn des Gesprächs fragt die Lehrerin in Zeile 006, ob das Zeugnis dem Vater bekannt ist. Damit fokussiert sie das Gespräch und leitet in die Gesprächskernphase ein. Gleichzeitig wird eine Problematisierung anhand des Zeugnisses projiziert, dessen Kenntnis allem voraussetzt. Der Vater bejaht die Frage der Lehrerin und stellt so *common ground* her (Z. 007). Die

Lehrerin verweist nun noch einmal auf das Zeugnis (und löst so die Projektion ein), um anhand dessen eine Problematisierung vorzunehmen (Z. 008ff.).

Bevor sie diese jedoch beginnt, bewertet sie das (kognitive) Potenzial der Schülerin als hinreichend für den Schultyp *Realschule*, auf die sie gehen soll (Z. 013ff., 018-021). Ab Zeile 022 beginnt die Problematisierung mit der Problembenennung: Ihre Noten sind nicht gut genug (Z. 023). Dies geschieht im Kontrast zu der vorher geäußerten positiven Bewertung ihres (schulischen) Potenzials (Z. 025). Nachdem diese Diskrepanz zwischen den aktuellen schulischen Leistungen und dem Potenzial der Schülerin etabliert ist, erfolgt nun die Problembestimmung durch die Lehrerin: die Motivation der Schülerin (Z. 028, 031). Der Vater reagiert darauf mit einem Erkenntnisprozessmarker (vgl. Imo 2009) und zeigt so zum einen an, dass es für ihn eine neue Information ist, und zum anderen, dass er diese verstanden und aufgenommen hat (Z. 032).

Die Lehrerin stellt das Evaluationsobjekt hier also dadurch her, dass sie eine Diskrepanz zwischen dem zugeschriebenen (kognitiven) Leistungsvermögen und dem aktuellen Leistungsstand der Schülerin herstellt und so die Motivation der Schülerin als Problem diagnostiziert. Das diagnostizierte Problem muss nun im Folgenden auch bearbeitet, d. h. erläutert werden. Diese Art des Herstellens eines Evaluationsobjekts ist zweckorientiert, denn nachdem die Lehrerin den Fokus auf den Bereich der Motivation gelenkt hat, der veränderbar ist (durch z. B. pädagogische Maßnahmen), kann sie daran ihre Empfehlungen und Ratschläge optimal anbinden (vgl. Kapitel 6.1.2 und 6.2.2).

### *Verweis auf Hilfsmaterialien*

Vor allem in neueren Typen des Elterngesprächs (z. B. Lernentwicklungsgespräche) finden sich gehäuft Verweise auf Hilfsmaterialien wie z. B. (alte) Gesprächsprotokolle, (Selbst-)Einschätzungsbögen, Portfolios, aber auch Zeugnisse (vgl. Kapitel 4.1.3). Mithilfe dieser Materialien können nicht nur Gespräche strukturiert oder Themenmanagement betrieben werden, sondern auch Evaluationsobjekte bestimmt und etabliert werden. Solche Hilfsmaterialien lassen sich aber auch immer wieder in den anderen Gesprächstypen wiederfinden – insbesondere Zeugnisse oder andere Arten von Notenlisten.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation in der Realschule. Nachdem die Lehrerin mithilfe des Halbjahreszeugnisses auf Probleme der Schülerin hingewiesen und sie diesbezüglich evaluiert hat, folgt nun die Evaluation ihres Sozialverhaltens anhand eines Einschätzungsbogens, den andere Fachlehrer/innen, die die Schülerin unterrichten, vorher ausgefüllt haben. Diese Art der Bestimmung eines Evaluationsobjekts ist multimodal, da der Einschätzungsbogen gleichzeitig vorgelegt, ein Fokus auf ihn hergestellt und immer wieder mit Deiktika und Zeigepraktiken auf ihn oder spezielle Bereiche auf ihm hingewiesen wird.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Leider kann die Multimodalität im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer untersucht werden, da nur Audiodaten vorliegen.

### Beispiel 25: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation

181 L: °h ähm (--) was äh: sehr GUT (.) bewertet wurde bei neslihan-  
182 SCHAUen sie mal,  
183 hier is Ü:BERall plus; ja?  
184 WIRKlich;=

In Zeile 181 leitet die Lehrerin mit einem unverbundenen Relativsatz über in eine neue Evaluationssequenz – eine positive im Vergleich zur vorherigen. Danach verweist die Lehrerin das erste Mal mithilfe einer deiktischen Aufforderung auf den Einschätzungsbogen, den sie hervorgeholt hat,<sup>68</sup> und Bewertungen, die dort vorgenommen wurde (Z. 182). Damit stellt die Lehrerin einen Fokus auf den Einschätzungsbogen und die dort notierten Bewertungen vor. Wie sich in Zeile 183 zeigt, sind diese alle positiv, was die Lehrerin auch noch mal bekräftigt in Zeile 184, bevor sie dann ab Zeile 185 das Sozialverhalten detailliert mit Rückgriff auf den Einschätzungsbogen evaluiert (hier ausgelassen).

### Ausdruck von Emotionen

Gerade in Elterngesprächen, die nicht so stark strukturiert und formalisiert sind wie z. B. Elternsprechtagsgespräche (vgl. Kapitel 4.1.3), kommt es immer wieder dazu, dass die Lehrkräfte Sorge oder Freude bzgl. bestimmter Leistungen oder Verhaltensweisen der Schüler/innen äußern. Diese Art, mit der implizit auch eine Wertung einhergeht, etabliert nicht nur ein Evaluationsobjekt, sondern auch die Lehrkräfte als in besonderem Maße involvierte Bezugspersonen, die eine emotionale Bindung zu dem/der Schüler/in haben. Sie stellt also auch eine Selbstdarstellung in besonderem Maße dar (vgl. hierzu auch Ackermann 2014).

In Beispiel 26 sehen wir einen solchen Fall. Es stammt von einem Elternsprechtag in einem Gymnasium. Nach der Begrüßung und Klärung der Aufnahmesituation äußert die Lehrerin als erstes ihre Sorge um den Schüler, womit sie gleichzeitig das Gespräch in zweiter Ordnung fokussiert.

### Beispiel 26: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag<sup>69</sup>

023 L: also der lukas MACHT mir n bisschen sorgen;  
024 er IS: !GA:NZ! schön verschlafen;  
025 (--)  
026 M: EHRlich,=  
027 L: =m\_ja\_a;;  
028 °hh der (.) DÖ::ST da so in seiner ecke,  
029 de?=  
030 M: =obwohl DER so früh ins bett geht;  
031 aber er BRAUCHT viel schlaf,  
032 der GEHT zwische acht und halb neun ins bett;

<sup>68</sup> Diese Beobachtungen können auch deswegen so geschildert werden, da zum einen Beobachtungsprotokolle zu diesem Gespräch vorliegen (vgl. Kapitel 4.1.3) und zum anderen sind Aktivitäten wie das Hervorholen oder Kramen in Unterlagen deutlich auf der Audioaufnahme zu hören.

<sup>69</sup> Das Beispiel wird auch in Röhrs (2019) diskutiert, um das methodische Vorgehen der Interaktionalen Soziolinguistik zu demonstrieren.

033 L: hm::  
034 also (.) mit [verSCHLAFen  
035 M: [vielleicht SITZT er auch falsch,  
036 den MUSS man ma ganz vorsetze,

Zu Beginn der ersten Evaluation äußert die Lehrerin gleich ihre Sorge um den Schüler (Z. 023), die sie im Folgenden *turn* spezifiziert: „er is GA:NZ schön verschlafen;“ (Z. 024). Damit ist die Aufmerksamkeit des Schülers als Teil der Mitarbeit im Unterricht als Evaluationsobjekt etabliert.

Nach einer kurzen Pause reagiert die Mutter erstaunt mit einer Nachfrage, die eine erneute Bestätigung der Sorge der Lehrerin einfordert (Z. 026). Die Lehrerin bestätigt ihre Einschätzung durch eine positive Antwortpartikel und eine exemplarische Beschreibung seines Verhaltens im Unterricht (Z. 027f.). Darauf reagiert die Mutter abwehrend – sie scheint dies implizit als Kritik an ihrer Erziehung verstanden zu haben. Sie erklärt zunächst, dass ihr Sohn früh ins Bett gehe (Z.030, 032) und er diesen langen Schlaf auch brauche (Z. 031).

Nachdem die Lehrerin nun kurz Rezeption bekundet hat (Z. 033), setzt sie zu einer Erklärung an, was genau sie mit „verSCHLAFen“ gemeint hat (Z.034). Diese wird allerdings von der Mutter unterbrochen, die überlappend einen möglichen anderen Grund für die Verschlafenheit ihres Sohnes nennt: die Sitzordnung (Z. 035f.). Damit verlagert sie die Verantwortung wieder zurück auf die Seite der Lehrkraft, schreibt ihr die Verantwortung zu.

Besonders deutlich wird hier, dass emotionale Bekundungen affektive Reaktionen wie z. B. Rechtfertigungen hervorrufen können, zumal wenn sie mit einer (impliziten) Verantwortungszuschreibung einhergehen. Dies kann dann zu Aushandlungen des Evaluationsobjekts und von Verantwortlichkeiten führen.

#### 5.1.4 Kernaufgabe *Evaluieren*

Besonders bei der Bestimmung eines Evaluationsobjektes durch *erste Bewertung(en)* sowie dem *Ausdruck von Emotionen* ist der Übergang zur Kernaufgabe *Evaluieren* fließend. Denn damit wird nicht nur ein Evaluationsobjekt etabliert, sondern auch gleichzeitig (implizit oder explizit) eine erste Bewertung vorgenommen, indem es in irgendeiner Weise bewertet oder beurteilt wird.

Die Kernaufgabe der Diskurspraktik ist also die Bewertung oder Beurteilung einer Sache (Klassenarbeit) oder einer Person (Schüler/in) bzw. eines Aspektes der Sache oder der Person. Durch die ersten beiden Punkte der Diskurspraktik (*Herstellen von Relevanz* und *Bestimmung eines Evaluationsobjekts*) wird diese Kernaufgabe projiziert und muss dementsprechend auch eingelöst werden.

Gemäß der interaktiven Struktur (vgl. Kapitel 5.1.1) der Diskurspraktik fällt die Rolle des primär Evaluierenden auf die Lehrkraft. Dies ist eine spezifisch institutionelle Ausprägung der

Diskurspraktik, die so in anderen Kontexten – v. a. (privaten) Alltagsgesprächen – nicht vorherrscht (vgl. z. B. Hrnca 2018 zu Bewertungen in Pausengesprächen beim Theater). Besonders häufige Reaktionen der Eltern (oder Schüler/innen) als kommunikative Adressaten sind deshalb auch Rezeptionssignale oder Zustimmung. Darüber hinaus ist diese Rollenverteilung nicht so streng wie z. B. in Erklärungen (vgl. Morek 2012). Es kommt immer wieder vor, dass sich Eltern aktiv durch (De-)Eskalationen, (Beleg-)Erzählungen, Inszenierungen oder z. B. Erklärungen an den Bewertungen beteiligen (vgl. Kapitel 7.1). Teilweise geschieht dies durchaus auch in Konkurrenz (überlappend) zur Lehrkraft. Durch diese aktive Teilnahme positionieren sich die Eltern i. d. R. als ebenbürtig zur Lehrkraft – d. h., sie bauen damit (Wissens-/Kompetenz-)Asymmetrien in den Gesprächen ab (vgl. Baker/Keogh 1995, Kotthoff 2012, Walker 1998). Dieses Verhalten kann durchaus als (unterbewusste) Strategie der Eltern gesehen werden, um sich durch eine solche Selbstdarstellung/-positionierung einen möglichen Vorteil für ihr Kind zu erarbeiten, indem man ein (im Sinne der Schule) gutes Elternhaus präsentiert (vgl. Hofstetter 2017). Die ursprüngliche Verteilung der Rollen (der Lehrkraft als primär Evaluierende) wird also immer wieder durch das Verhalten der Eltern aufgeweicht, ist jedoch auch nie gänzlich außer Kraft.

Bewertungen wurden bisher v. a. hinsichtlich ihrer (sprachlichen) Gestaltung und der Reaktion darauf untersucht (vgl. u. a. Goodwin/Goodwin 1987, Pomerantz 1984, Auer/Uhmann 1982, Heritage 2002, Heritage/Raymond 2005). Dabei konnten wichtige Erkenntnisse über die Präferenzorganisation von Bewertungen (v. a. in Alltagsgesprächen) sowie über die Orientierung am Kontext (d. h. am/an der Gesprächspartner/in, am Bewertungsobjekt sowie dem Wissen darüber und über das Wissen des/r Gesprächspartner/in) hervorgebracht werden.<sup>70</sup> Dabei wurde rekonstruiert, dass – zumindest in Alltagsgesprächen – eine Präferenz zur Übereinstimmung vorherrscht (vgl. Auer/Uhmann 1982).<sup>71</sup> Die Reaktionen auf erste Bewertungen reichen auf einer graduellen Skala von De-Eskalierung über gleiche Bewertungen hin zu Eskalierungen (vgl. Pomerantz 1984, Auer/Uhmann 1982). Expansionen von Bewertungen gehen dabei zurück auf eine „Diskrepanz der Meinungen“ (Auer/Uhmann 1982: 5).

Goodwin und Goodwin (1987) stellen heraus, dass Bewertungen sich sowohl in kleineren Einheiten wie bewertenden Adjektive als auch größeren wie sprachlichen Handlungen und prosodischen und non-verbalelementen zeigen (können). Daran anschließend muss in der Diskurspraktik das als evaluative Handlung gelten, was von den Beteiligten auch so verwendet und anerkannt wird. Das führt unweigerlich dazu, dass auch Handlungen, die aus normativer Sicht keine Bewertung darstellen, hier als Teil der Kernaufgabe *Evaluieren* zu werten sind. Dazu zählen z. B. narrative Fragmente sowie Verantwortungszuweisungen, die schließlich auch dem Evaluationsrahmen der Elterngespräche unterliegen (vgl. Kapitel 5.1.2).

---

<sup>70</sup> Für eine detailliertere Zusammenfassung der Ergebnisse siehe Lindström/Mondada (2009).

<sup>71</sup> Diese Präferenz kann allerdings teilweise von Hrnca (2020) dahingehend entkräftet werden, dass sie in einigen von ihren Bewertungssequenzen in Pausengesprächen im Theater einen Präferenzwechsel feststellen konnte, der eine Präferenz für Nichtübereinstimmung zeigt.

Dementsprechend sind die pragmatischen Mittel der Kernaufgabe *Evaluieren* sehr vielfältig und umfassen Kategorisierungen sowie andere (wertende) Zu- und Beschreibungen (vgl. Kotthoff 2012), (explizite) Bewertungen und Beurteilungen, narrative Fragmente (vgl. Kotthoff 2015) und Inszenierungen (vgl. Mundwiler 2017), explanative Praktiken (z. B. Erklären) und retrospektive Verantwortungszuweisungen (vgl. Wegner 2016, Bonanati 2017) sowie das Äußern von Lob und Kritik. Diese pragmatischen Mittel, mit denen die Kernaufgabe der Evaluation durchgeführt wird, sollen im Folgenden genauer beschrieben und anhand von Beispielen verdeutlicht werden.

### *Kategorisierungen*

Kategorisierungen sind in Bezug auf schulische Elterngespräche und artverwandte Gespräche wie Klassenkonferenzen immer wieder in den Fokus der Untersuchungen gerückt worden (vgl. Kotthoff 2012 oder Mazeland/Berenst 2008). Zu ihnen zählen neben den Kategorisierungen selber im weiteren Sinne auch Typenzuordnungen sowie Fähigkeitsbeschreibungen und Attitudenzuordnungen.

Typenzuordnungen oder Kategorisierungen gehen zurück auf Sacks' (1992) *membership categorizations* (vgl. auch Schegloff 2007a). Sacks stellte fest, dass wir, wenn wir Personen beschreiben und charakterisieren, diese immer wieder Kategorien bzw. Typen zuordnen. Wir ordnen damit unsere Umwelt und reduzieren ihre Komplexität (vgl. Hirschauer 2014). Dementsprechend können wir durch eine solche Kategorisierung auch anderen schnell und einfach begreiflich machen, wie eine Person gesehen wird bzw. werden soll, ohne dass eine lange Beschreibung und Charakterisierung folgen muss.

Gleichsam sind Kategorisierungen, sobald sie in einem spezifischen Kontext gebraucht werden, mit Werten verbunden, die im jeweiligen Kontext gelten – d. h., bestimmte Kategorisierungen sind präferiert gegenüber anderen und werten entweder auf oder ab (vgl. Hirschauer 2014: 173). Denn zu den Kategorien, denen wir Personen zuordnen, gehören typische Verhaltensmuster und Charaktereigenschaften.

Über solche Verhaltensmuster und Charaktereigenschaften können (implizit) auch Kategorisierungen evoziert werden. Watson (1978) hat hierzu die *category-bound activities* (Sacks 1992) zu den *category-bound predicates* erweitert, um aufzuzeigen, dass nicht nur Aktivitäten Kategorien evozieren können. Es können z. B. sowohl die Aktivität *ein Kind wiegen* als auch die Charaktereigenschaft *fürsorglich* in bestimmten Kontexten die Kategorie *Mutter* hervorrufen. Mithilfe dieses theoretischen Konzepts können Kategorisierungen nun in Interaktionen erschöpfend erklärt werden (vgl. auch Kapitel 5.2.1).

Im schulischen Kontext sind die Kategorisierungen natürlich nicht beliebig, sondern verlaufen immer entlang einer typischen Schulsemantik. Schüler/innen werden demnach v. a. in Kategorien entlang der deutschen Schulnoten von eins bis sechs (ein-)geordnet sowie anhand von normativ geprägten Vorstellungen von Verhalten(sweisen) in der Schule. Dementsprechend

sind diese i. d. R. als klassifizierend bewertende Kategorisierungen (Kalthoff 2017) einzustufen.

Beispiel 27: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

```
051 L: wenn er das mit dem::-  
052 mit der UMtriebigkeit nach allen seiten noch ein bisschen  
EINstellen könnte;  
053 dann wär der !DE:R! musterschüler (.) in (.) eng[lich;  
054 M: [oKA:Y-
```

Unmittelbar vor diesem Ausschnitt (gleich zu Beginn des Gesprächs) zeigt sich die Lehrerin von dem Schüler begeistert. Sie attestiert ihm eine hohe Begabung im Fach Englisch und beschreibt ihn als aufmerksamen und in hohem Maße mitarbeitenden Schüler. Gleich darauf erwähnt sie, dass er allerdings auch immer wieder mit seinen Mitschüler/innen den Unterricht störe. Hier setzt das Beispiel ein.

In Zeile 053 kategorisiert die Lehrerin den Schüler potenziell als *den* Musterschüler. In den beiden Zeilen davor nennt sie die Bedingung für die Kategorisierung: nämlich, dass er den Unterricht weniger stört. Sie ordnet den Schüler grundsätzlich also dem Typ *Musterschüler* zu – also einem Schüler, der den von der Schule gesetzten Normen und Erwartungen voll und ganz entspricht. Gleichzeitig betont sie aber auch (insbesondere durch die hervorgehobene Betonung, die hier als eine sprachliche Form der Kategorisierung gelten kann), dass er nicht irgendein Musterschüler wäre, sondern *der* Musterschüler (Z. 053). Damit kategorisiert sie den Schüler potenziell als eine Art Prototyp der Musterschüler. Dieser entspringt einer impliziten Hierarchie und ist innerhalb dieser weit oben anzuordnen, weshalb hier auch von einer klassifizierend bewertenden Typenzuordnung (vgl. Kalthoff 2017) gesprochen werden kann.

Diese klassifizierende Typenzuordnung untermauert die Lehrerin im weiteren Verlauf noch durch eine Fähigkeitsbeschreibung, aus der hervorgeht, dass der Schüler unterfordert sei, die sie auf eine kritische Nachfrage der Mutter noch einmal bekräftigt (hier ausgelassen).

Neben diesen Zuordnungen zu Typen von Schüler/innen im weiteren Sinne bzw. die Einordnung in schulische Kategorien, werden den Schüler/innen häufig auch Einstellungen zur Schule und der dort geforderten Leistungen zugeschrieben (vgl. Kalthoff 2012). Diese *Attitudenzuordnungen* gehen häufig einher mit bestimmten Typenzuordnungen, da den Typen natürlich auch jeweils eine Einstellung zur Schule als Eigenschaft implizit zugewiesen wird. Häufig betreffen diese Zuordnungen das Arbeitsverhalten der Schüler/innen – sie werden somit zur Begründung von bestimmten (schlechten) Leistungen herangezogen.

Dies trifft auch im folgenden Beispiel zu. Die Schülerin Amira hat laut der Lehrerin das Potenzial, die Mittlere Reife zu erreichen. Jedoch sind ihre Noten dem Niveau der Realschule (noch) nicht entsprechend.

Beispiel 28: Amira, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation<sup>72</sup>

017 L: ja\_a, und sie IST-  
 018 das HAB ich (ja/ihr) auch schon gesagt,  
 019 am ANfang schon (.) vom schuljahr,  
 020 in der LA:ge h° die realschulabschlussprüfung abzulegen;  
 021 sie KANN realschule äh eingetuft werden,  
 022 das proBLEM ist aber,  
 023 dass ihre no:ten hh° (.) NICHT so gut [sind,  
 024 V: [nee:-  
 025 L: und zwar nicht weil sie nicht SCHLAU genug ist,  
 026 °h sondern ich persönlich GLAUbe,  
 027 das proBLEM ist ein anderes;  
 028 °h NÄMlich dass sie nicht mehr so große lust auf schule hat;  
 (--)  
 029 ja\_a,  
 030 V: wieSO,  
 031 L: ähm: (.) dass SIE nicht mehr so gerne lernt;  
 032 V: <<p> ACH so;>

Zu Beginn dieses Ausschnitts wiederholt die Lehrerin ihre Einschätzung der anwesenden Schülerin vom Beginn des Schuljahres: dass sie das Potenzial dazu hat, eine Realschülerin zu sein (Z. 017-021). Sie stellt somit eine potenzielle Passung zwischen der Schülerin und der Schulform *Realschule* her. Sie kategorisiert sie damit auch implizit als (zumindest potenzielle) Realschülerin. Diese hergestellte Passung der Lehrerin basiert auf ihrer Einschätzung der Schülerin in Diskrepanz zu den eigentlichen schulischen Noten, die die Schülerin zum Zeitpunkt des Gespräches vorzuweisen hat. Dies macht die Lehrerin in Zeile 022f. und 025 explizit deutlich. Damit schließt die Lehrerin die Intelligenz der Schülerin als möglichen Grund für die vorliegende Diskrepanz aufgrund der schlechten Noten aus. Allerdings ist die Lehrerin angehalten, hier eine Diagnose zu liefern. Dies tut sie im Folgenden, indem sie erklärt, dass sie glaube, dass die Schülerin keine Lust mehr auf Schule und Lernen habe (Z. 027-032). Mit dieser Einschätzung schreibt sie der Schülerin explizit eine Einstellung zur Schule und dem Kernbereich der Schule (Lernen) zu – und zwar eine negative. Insgesamt stellt die Lehrerin die Problematik der Schülerin, dass sie zu schlechte Noten für eine Realschuleinstufung hat, als veränderbar dar, indem sie aufzeigt, dass es der Schülerin nicht an kognitiven Fähigkeiten mangle, sondern an Bereitschaft. Es ist somit ein Einstellungs-/Motivationsproblem.

Diese Attitudenzuordnung wird weder von der anwesenden Schülerin noch dem Vater in Frage gestellt. Der Vater bekundet lediglich Rezeption (Z. 024), stellt eine Nachfrage (Z. 030) und am Ende signalisiert er durch einen Erkenntnisprozessmarker Verstehen (Z. 032). Damit nimmt der Vater das Erklärungsangebot der Lehrerin an. Wie und warum die Lehrerin zu dieser Einschätzung kommt, erläutert sie nicht.

Die beiden oben genannten (pragmatischen) Mittel, mit denen die Schüler/innen in der Evaluation beschrieben werden, ordnen die Schüler/innen ein (*Kategorisierung*) und schreiben

<sup>72</sup> Dieses Beispiel ist ein engerer Ausschnitt des Beispiel 24 in Kapitel 5.1.3.

ihnen Einstellungen zu (*category-bound predicate*). Mithilfe von *Fähigkeitsbeschreibungen* können Schüler/innen in Elterngesprächen ebenfalls implizit einer Kategorie zugeordnet werden. Dies geschieht über die *category-bound activities/predicates*.

Beispiel 29: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

125 L: mh: (.) er kann (-) gut ZUHören,  
126 wenn andere was erzÄHlen,  
127 kann SELber was erzählen,  
128 kann auch auf das was jemand erzÄHLT, sich beZIEHen,  
129 in dem was er dann ANTWortet,  
130 (2.0)  
131 L: ehm (-) und (-- ) ja, ich SAG mal,  
132 er WAR (.) bereit;  
133 aber <<lachend> nich> immer FÄHig;  
134 so die regeln der KLASsenordnung [einzuhalten.  
135 M: [hm\_hm  
136 L: also SACHen wie,  
137 auf dem flur (.) wird nicht geLAUFen,  
138 und es ist auch nicht LAUT draußen,  
139 weil der flur mittlerweile zum ARbeitsflur gemacht ist,  
140 (2.0)  
141 L: GEHT einfach nicht.  
142 M: ja [des is-  
143 L: [haha  
144 L: oder (.) [so-  
145 M: [kann ich mir VORstellen,

Unmittelbar vor dem Ausschnitt besprechen die Lehrerin und Mutter die Unruhe in der Klasse, die auch von dem Schüler Kevin ausging und sich zum Zeitpunkt des Gesprächs langsam gelegt hatte. Die Lehrerin geht dann über in eine Fähigkeitsbeschreibung des Schülers in Bezug auf sein Sozial- und Arbeitsverhalten in der Klasse.

Von Zeile 125 bis 130 schildert die Lehrerin in knappen, sich wiederholenden einfachen, teilweise elliptischen Sätzen, die Fähigkeiten des Schülers: Er kann zuhören und sich auf erzähltes beziehen sowie selbst erzählen. Diese (teilweise elliptischen) Sätze und ihre Aufzählung sind eine mögliche sprachliche Form, um effektiv über konkrete Fähigkeiten des Schülers zu informieren. Diese *kann*-Beschreibungen muten dabei an, wie aus einem sog. Kompetenzkatalog.<sup>73</sup>

Mit diesen *kann*-Beschreibungen wird dem Schüler nun explizit Können attestiert. Dieses Können bezieht sich sowohl auf die Verhaltensebene (er kann (-) gut ZUHören, | wenn andere was erzÄHlen,) als auch auf die der schulischen Leistungen (kann SELber was

---

<sup>73</sup> Solch ein Kompetenzkatalog stellt z. B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarats (2001) dar, in dem für die vier unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten jeweils Kompetenzkataloge für die unterschiedlichen Niveaustufen (A bis C) angelegt wurden. In ihnen werden mit solchen *kann*-Beschreibung die jeweiligen für das Niveau nötigen Kompetenzen dargelegt. So ähnlich sehen auch die aktuellen Lehrpläne für das Land Baden-Württemberg aus (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016).

erzählen, | kann auch auf das was jemand erzÄHLT, | sich beZIEHEn,). Dem Schüler werden so Fähigkeiten, sich der schulischen Norm entsprechend zu verhalten wie auch die geforderten schulischen Leistungen zu erbringen, zugeschrieben. Die Mutter reagiert auf diese Fähigkeitsbe- bzw. -zuschreibungen nicht.

Nach einer zweisekündigen Pause diagnostiziert sie dem Schüler Willen, aber Unvermögen die Klassenordnung – also explizite Regeln der Klassengemeinschaft – einzuhalten (Z: 131-134). Dies quittiert die Mutter mit einem Rezeptionssignal (Z. 135). Die attestierte Unfähigkeit verlangt im Verlauf nach einem *account*, den die Lehrerin auch liefert, indem sie ein Beispiel nennt und erläutert (Laufverbot auf dem Flur), woraufhin sie auch explizite Zustimmung der Mutter erhält (Z. 136-145).

Typisch für die Halbjahresinformationen in der zweiten Klasse, wird hier deutlich, dass Fähigkeiten in einem Bereich mithilfe von kompetenzorientierten *kann*-Beschreibungen zugebzw. beschrieben werden. Es werden gleichermaßen Fähigkeiten wie Unfähigkeiten diagnostiziert. Auffällig ist auch hier, dass die Fähigkeitsbeschreibungen bewerten, indem sie i) schon eine (Nicht-)Erfüllung von schulischen Vorgaben wiedergeben und ii) nicht einfach geäußert werden, sondern jeweils noch auf einem Kontinuum von schlecht bis gut eingeordnet werden (vgl. Kapitel 5.2).<sup>74</sup>

### Bewertungen

Solche Bewertungen fallen nun in einen prominenten Aufgabenbereich der Lehrkräfte. Sie können als eigenes pragmatisches Mittel der Kernaufgabe *Evaluiieren* gesehen werden (vgl. auch Kotthoff 2012). Lehrkräfte müssen nicht nur schriftliche Aufgaben (Klassenarbeiten, Tests, Diagnostetests o. Ä.), sondern auch das Arbeiten im Unterricht sowie das Verhalten im und außerhalb des Unterrichts – also das habituelle Sein der Schüler/innen (vgl. Breidenstein 2012, Kalthoff 2017)<sup>75</sup> – bewerten.

Diese Bewertungspflicht spiegelt sich auch in den schulischen Elterngesprächen wider. Denn die Lehrkräfte beschreiben nicht nur, indem sie kategorisieren und typisieren, sondern sie bewerten und beurteilen auch immer wieder explizit (vgl. auch Beispiel 29). Häufig gehen Fähigkeitsbeschreibungen dabei einher mit einer Bewertung. So auch im folgenden Beispiel, das aus derselben Halbjahresinformation stammt wie Beispiel 29:

Beispiel 30: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

727 L: gut, äh: (-) vom LEsen her,  
728 (7.0)  
729 hm wo IS\_er? Da;  
730 ähm was er geÜBT hat,  
731 des ging ganz GUT;

<sup>74</sup> Welche Auswirkungen solche Kategorisierungen für die soziale Ordnung (innerhalb der Schule) haben wird in Kapitel 5.2.1 genauer untersucht.

<sup>75</sup> In diesem Sinne stellen auch das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler/innen in der Schule Leistungen dar, die dementsprechend auch bewertet werden.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

732 also was er vier fünf mal geLEsen hat,  
733 DAS war okay;  
734 und (.) dann haben sie noch GANZ (.) fremde te? n ganz FREMden  
text gelesen;  
735 des war AUCH okay.  
736 er hat\_s EINigermaßen flüssig gelesen,  
737 bis halt auf GANZ neue wörter;  
738 M: [hm\_hm;  
739 L: [also ZENTimeter oder,  
740 wenn so grammatikaLisch so,  
741 um einIGES oder [ne?  
742 M: [die:se Endungen;  
743 L: ja des ISCH halt,  
744 aber auch des is ja (-) [VÖLLig im normal;

In Zeile 727 leitet die Lehrerin mit dem Diskursmarker *gut* und der Zirkumposition *von X her* in den neuen zu besprechenden Bereich (*Lesen*) ein. Nach einer langen Pause und einer Suche nach den Unterlagen zu dem Schüler beginnt sie mit der Evaluation in Zeile 730.

Als erstes bewertet sie die Lesefähigkeit des Schülers in Bezug auf Texte, die ihm schon bekannt waren als „ganz GUT“ und „okay“ (Z. 731, 733). Danach bewertet sie die Lesefähigkeit bei Texten, die dem Schüler noch nicht bekannt waren. Diese wird ebenfalls als „okay“ bewertet (Z. 735). Mit diesen Bewertungen gehen Beschreibungen und Erläuterungen zu den Bewertungen einher (Z. 732, 736f.).

Die Bewertungen zeigen sich hier an den wertenden Adjektiven (als eine mögliche sprachliche Form des pragmatischen Mittels der Bewertung), die von der Lehrerin gebraucht werden. Diese wertenden Adjektive erhalten erst durch den bekannten und geteilten Wertemaßstab der Schule und ihrer vorherrschenden Leistungsbewertung ihre spezifische wertende Komponente und können ohne die hier vorliegende Einbettung in eben diesen schulischen Kontext nicht adäquat beschrieben werden (vgl. Sandig 1979). Durch den Kontext werden sie jedoch interpretierbar und es lässt sich rekonstruieren, dass sie auf der Ordinalskala der schulischen Bewertung (sehr gut (1) bis ungenügend (6)) im mittleren bis guten Bereich zu verorten sind. Es handelt sich hier also um eine (eher) positive Evaluation des Schülers.

Auffallend bei den (expliziten) Bewertungen ist, dass es sich i. d. R. um solche handelt, die mehr oder weniger ad hoc eine vorher erbrachte schulische Leistung bewerten. So wird z. B. über eine schulische Leistung (in Form einer Note) informiert und gleichzeitig wird diese erbrachte und bewertete schulische Leistung noch mal bewertet (Metabewertung), um sie so in einen größeren Kontext zu stellen, zu relativieren oder hervorzuheben. So wird beispielsweise eine Zeugnisnote als ‚okay‘, ‚ganz gut‘, besorgniserregend o. ä. bewertet, um die Leistungen einzuordnen. Dies trifft auch auf Potenziale, die den Schülerinnen bzw. Schülern zugeschrieben werden, zu: Sie werden allerdings i. d. R. positiv bewertet, denn sie fungieren oft als Kontrastfolie zu den schlechten Noten, die trotz großen Potenzials vorherrschen.

Solche (expliziten) Bewertungen bilden neben den Kategorisierungen den Kern der Evaluationen. Sie treten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Diskurspraktik *Evaluieren* als einzelne Handlungen auf. Als solche sind sie auf der Satz- bzw. *turn*-Ebene angesiedelt. Sie können als Teil der Kernaufgabe allerdings sowohl (einzelne) Aspekte einer schulischen Leistung als auch größere Einheiten wie z. B. Gesamtleistungen (z. B. Zeugnisnoten) (meta-)bewerten.

### Kritik

Neben den prominenten Bewertungen und Kategorisierungen kommen zwei andere Handlungen immer wieder in den Elterngesprächen vor: Lob und Kritik. Vor allem die anwesenden Schüler/innen sehen sich diesen Handlungen ausgesetzt – insbesondere betrifft das das Loben. Kritik wird gleichermaßen auch in Elterngesprächen geübt, in denen die Schüler/innen nicht anwesend sind.

Kritik beinhaltet immer eine wertende Komponente dahingehend, dass sie unterstellt, dass das, was kritisiert wird, besser hätte sein können – sei es eine Klassenarbeit, mündliche Mitarbeit oder sonstiges. Sie kann somit auch als eine besondere Art der (negativen) Bewertung gesehen werden (vgl. auch Pillet-Shore 2016: 33f., 36). Kritik ist in diesem Kontext nahe verwandt mit Beschwerden oder Vorwürfen (vgl. Günthner 1999b, 2000). Beiden Handlungen ist Kritik inhärent, jedoch ist dies umgekehrt nicht der Fall. Eine Kritik ist nicht zwangsläufig vorwurfsvoll. Der Unterschied ist der Grad der persönlichen Betroffenheit und der moralischen Aufladung.

Wie bei Bewertungen auch kann Kritik unterschiedlich ausgedrückt werden. Dies kann über die Prosodie und Satz- bzw. *turn*-Strukturen hin zu bestimmtem Vokabular geschehen. Deswegen dürfte es sich auch hier schwierig gestalten, außerhalb des situativen Kontextes ‚objektive‘ Merkmale oder Anforderungen an eine Kritik zu bestimmen. Es muss daher als Kritik gelten, was von den Beteiligten in der Interaktion als Kritik verstanden wurde.

#### Beispiel 31: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtage

088 L: aber er (.) hat IMmer mal wieder,  
089 seine sachen nich SO dabei,  
090 (---)  
091 M: [obwohl er die immer GANZ penibel richtet,  
092 L: [also  
093 M: [das WUNdert mich-  
094 L: [E::CHT?  
095 M: ja.  
096 am Abend nachm immer nachm nachtesse,  
097 richtet er sei [SCHULranze,  
098 L: [hm:  
099 M: da bin ich au hinterHER;  
100 das WUNdert mich jetzt.  
101 (--)  
102 L: KO:misch.  
103 wie kann DAS denn dann sein-

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

104 M: des WUNdert mich,  
105 weil ich guck immer SELber noch;  
106 (-) er SAGT mir dann immer,  
107 [was er ( ) für fächer hätt,  
108 L: [ja::  
109 M: und mir Richte des zusamme,  
110 also des kann fascht net SEI.  
111 (1.0)  
112 L: hm:: KOMisch.  
113 M: also da,  
114 des WEIß i,  
115 dass\_er das MACHT.  
116 [das machen wa immer zuSAMM.  
117 L: [ja dann (.)  
118 jetzt hat er mir auch n n PAAR stunden lang-  
119 hat er immer die verBESSerung nicht daBEI::  
120 und so;  
121 M: ah des weiß ich NIT.  
122 L: von der KLASsenarbeit;  
123 der ah [äh  
124 M: [das weiß ich NIT.  
125 dass er d-  
126 HAUSaufgabe sach ich immer,  
127 du bisch alt geNUG,  
128 [des musch DU wisse;  
129 L: [ja: hm\_hm;  
130 M: was du aufHEsch,  
131 also ich kann nit immer hinterHER sei;  
132 L: ja.  
133 also ich schreibs eigentlich immer AN,  
134 des ähm (.) äh und dann müsste auch immer genug ZEIT sein,  
135 das ABzuschreiben.  
136 (-- ) aber öh er WIRKT so NICH: (.) ganz bei der sache;  
137 also OFTmals so abwesend.  
138 M: hm\_hm;

Zu Beginn des Elterngesprächs bekundet die Lehrerin ihre Sorge um den Schüler (hier ausgelassen, vgl. Beispiel 26). Die Sorge besteht aus Sicht der Lehrerin aufgrund seiner mangelnden Mitarbeit und Motivation. Diese wird im Folgenden expandiert.

In Zeile 088f. äußert die Lehrerin nun die Kritik an dem Schüler, dass er regelmäßig seine „sachen“ nicht dabei habe – welche Sachen gemeint sind, spezifiziert die Lehrerin vorerst nicht. Die Mutter interpretiert dies als fehlende Arbeitsmaterialien und entgegnet ab Zeile 090, dass sie die Materialien für den Schultag immer mit dem Sohn zusammen packe, so dass ein Fehlen von Arbeitsmaterialien nicht möglich sei (Z. 090-116). Sie widerspricht damit explizit der Lehrerin und entkräftet ihre vorher geäußerte Kritik, indem sie Verantwortung übernimmt und aufzeigt, wie sie dieser nachkommt. Es wird hier deutlich, dass die Mutter das auch als

implizite Kritik an sich und ihrer Erziehung verstanden hat, denn sie verteidigt sich und ihre Hilfestellungen für ihren Sohn anstatt nur ihren Sohn.<sup>76</sup>

Diese Entkräftung der lehrerseitigen Kritik führt zu Verwunderung – v. a. auf Seiten der Lehrerin. Beide fragen sich, wie es denn möglich sei, dass der Schüler trotzdem seine Arbeitsmaterialien nicht dabei habe. Gelöst wird diese Frage nicht. Die Lehrerin nimmt diese Tatsache in Zeile 117 schließlich einfach nur mit einem „ja dann (. )“ hin.

In Zeile 118 äußert die Lehrerin dann eine neue Kritik am Schüler, die als Spezifikation der vorherigen gelten kann: Der Schüler habe nicht nur seine Sachen nicht dabei, sondern auch seine Hausaufgaben („verBESserungen“, Z. 118ff.). Nun gibt die Mutter die Verantwortung allerdings an ihren Sohn ab, indem sie ihm sie explizit zuschreibt und sich gleichzeitig aus der Verantwortung nimmt (Z. 121, 124-128, 130f.). Die Lehrerin nimmt diese Verantwortungsabgabe auf und erklärt, dass sie ihrer Verantwortung als Lehrkraft nachkommt, indem sie dafür Sorge trägt, dass alle die Aufgaben notieren können (Z. 133ff.). Mithilfe der Verantwortungszuschreibung – denn, wenn man jemanden für etwas nicht verantwortlich machen kann, kann er/sie dafür auch nicht kritisiert werden – ist die Kritik an dem Schüler nun von beiden Seiten etabliert.

Nach dieser Etablierung der Kritik kommt die Lehrerin auf ihren eigentlich schon früh geäußerten Kritikpunkt zurück: das Desinteresse des Schülers (Z. 136f.). Darauf reagiert die Mutter nur mit einem Rezeptionssignal (Z. 138). Direkt daran anschließend präsentiert die Lehrerin einen Lösungsvorschlag, während die Mutter noch nach einem Grund für das Problem sucht (hier ausgelassen).

Kritik – wie hier zu erkennen war – legt als einzelne Handlung den Fokus immer auf etwas Defizitäres, das es zu bemängeln, beanstanden, eben kritisieren gilt. Aufgrund dieser wertenden Komponente beinhaltet es implizit auch immer eine negative Bewertung. Kritik ruft durch seine starke konditionelle Relevanz und die impliziten Verbesserungswünsche häufig eine solche Aushandlung hervor, die im schulischen Kontext oft verwoben ist mit einer Verantwortungsaushandlung.

## Lob

Neben einer solchen Kritik kommt es in den Gesprächen auch immer wieder zu Lob. Dies kann ebenfalls als eine besondere Art der Bewertung gesehen werden, die im Gegensatz zur Kritik jedoch positiv einzuschätzen ist (vgl. Pillet-Shore 2012). Aufgrund der positiven Besetzung gilt das Lob auch als präferierte Handlung im Vergleich zur Kritik – auch wenn es die Lehrkräfte und Eltern vor interaktionale Probleme stellt, da das Lob eines abwesenden Schulkindes durch die Lehrkraft implizit als Bewertung der Eltern verstanden wird und das Lob durch die Eltern aufgrund der Implikation der (positiven) Bewertung als Eigenlob (ebd.).

---

<sup>76</sup> Kritik stellt auch eine gesichtsbedrohende Handlung dar, in der sich die Beteiligten eben auch an dieser (potenziellen) Gesichtsbedrohung durch die Kritik orientieren (vgl. Pillet-Shore 2016).

Im Gegensatz zu alltäglichen Komplimenten (Golato 2005) sind also beide Handlungen im schulischen Kontext in eine asymmetrische (interaktive) Struktur eingebettet (vgl. Kotthoff 2017). Wie bei der Kritik zeigt sich beim Lob ebenfalls eine Asymmetrie in Bezug auf die Macht und die (pädagogische bzw. fachliche) Kompetenz, die die Grundlage der (pädagogisch und fachlich ausgebildeten) Lehrkräfte bildet, Lob oder Kritik auszusprechen. Lob wird i. d. R. von der hierarchisch höher gestellten, teilweise noch gleichgestellten Person geäußert. Der hierarchisch niedrigeren Person (z. B. einem Schüler) ist es dagegen nicht möglich, die Lehrkraft zu loben – es sei denn, es handelt sich hierbei um einen Kompetenzbereich des Schülers, in dem er sie lobt.

Insbesondere in Gesprächen, in denen die Schüler/innen anwesend sind, werden diese bei guten schulischen Leistungen gelobt. Aber auch in den Gesprächen, in denen die Schüler/innen nicht anwesend sind, werden sie (wegen bestimmter Arbeiten) hin und wieder explizit gelobt. Dabei werden die Eltern oft implizit mitgelobt (für z. B. ihre Erziehung) (Pillet-Shore 2012). Teilweise werden die Eltern allerdings auch explizit für ihre Kinder gelobt. Dabei kommt ebenfalls die (Erziehungs-)Verantwortung, die die Eltern für ihre Kinder haben, zum Tragen.

Beispiel 32: Carolin, 9. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

132 L: ihre tochter is WIRKlich (.) also- (-)  
133 MELdet sich,  
134 die hat keine (.) beRÜhrungsängste [so:-  
135 M: [SCHÖN hm\_hm  
136 L: äh sich in GRUPpenarbeit einzubringen,  
137 das [(.) macht se TOLL;  
138 M: [ja: SCHÖN.  
139 L: und is (.) kommuniziert [da mit ALlen gerne-  
140 M: [hm hm\_hm;  
141 L: is glaub\_ich auch sehr ANerkannt,  
142 M: ja:,

Der vorliegende Ausschnitt stammt aus einem Elternsprechtagsgespräch in einem Gymnasium. Die Schülerin wurde von der Lehrerin von vornherein hoch gelobt und nach einer ersten Besprechung der letzten Klassenarbeiten kommt es zu dem Lob, das die ganze Schülerin umfasst.

In Zeile 132 beginnt die Lehrerin ein Lob der Tochter zu äußern, bricht dieses jedoch ab und beginnt dann zu erläutern: Sie melde sich, kommuniziere und arbeite mit allen (Z. 133f., 136, 139). Diese äußerst positiven Zuschreibungen von Eigenschaften bewertet die Lehrerin dann in Zeile 137 noch mal explizit positiv. Sie lobt die Schülerin also aufgrund ihres habituellen Seins und ihres (der schulischen Norm überaus entsprechenden) Verhaltens. Die Mutter erkennt sowohl das Lob ihrer Tochter als auch die implizite Bewertung ihrer Erziehung mit Bekundungen von Freude („SCHÖN“) und Rezeptionssignalen an (Z. 135, 138, 140). Zum Schluss äußert die Lehrerin noch eine Vermutung bzgl. des ‚Standings‘ der Schülerin innerhalb der Peer-Group, die die Mutter bestätigt (Z. 141f.).

Als Anerkennung von Leistungen o. Ä. kann das Lob hier als besonders positive Bewertung verstanden werden. In diesem Sinne wird es auch von den Beteiligten durch Freudensbekundungen und positive Bewertungen bearbeitet.

Kritisieren und Loben sind alltägliche Handlungen, die im Rahmen der schulischen Elterngespräche allerdings einen spezifischen Sinn erhalten. Sie fungieren hier nämlich als Bewertungshandlungen, mit denen etwas positiv oder negativ bewertet wird, indem etwas bemängelt – also kritisiert – oder gelobt wird. Somit sind sie Teil der negativen oder positiven Evaluation der Schüler/innen und/oder ihrer Leistungen.

### *Diagnose(n)*

Bis hierhin wurden v. a. solche Bewertungsmöglichkeiten vorgestellt, die dem bewerteten Objekt tatsächlich einen Wert, etwas gut oder schlecht gemacht zu haben, zuweisen. In den Elterngesprächen werden Bewertungen allerdings auch anders vollzogen. Insbesondere negative Bewertungen werden z. B. immer wieder als Problem (der Schüler/innen) dargestellt bzw. bestimmt – wenn beispielsweise bestimmte Noten nicht ausreichend für eine bestimmte weiterführende Schule sind. Als solches stellen sie Diagnosen der aktuellen schulischen Situationen der Schüler/innen dar. Die Lehrkräfte machen so deutlich, woran es ihrer Ansicht nach für ein erfolgreiches Abschneiden in der Schule mangelt.

In folgendem Ausschnitt, der von einer Halbjahresinformation in der 6. Klasse einer Realschule stammt, benennt die Lehrerin nach einer Weile noch einmal das grundlegende Problem, dass die Schülerin ihrer Ansicht nach hat. So wird nicht nur ein schulisches Problem als solches konstruiert, sondern auch der Schülerin zugeschrieben. Als solches wird dann das Problem gleichsam als negative Bewertung der schulischen Leistung der Schülerin gesehen.

#### Beispiel 33: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation

204 L: °h also an der realschule °hh gibt äh da geht es nicht nur  
DARUM,  
205 dass die LEISTungen unbedingt äh ausreichen;=  
206 =sondern AUCH wie sich des verhalten äh auswirkt;=  
207 =und da hat sie ü:berHAUPT keine probleme beim verhalten;  
208 ja? da IS\_sie top;  
209 wo sie probleme HAT ist wirklich im arbeitsverhalten;  
210 G: hm\_hm;  
211 L: °h was das LERNen angeht;

In den Zeilen 204 bis 206 erklärt die Lehrerin noch einmal, dass es für eine Einstufung in das Realschulniveau nicht nur um die schulischen „LEISTungen“ gehe, sondern auch um das „verhalten“ der Schülerin – eine Passung zu einer Schulform wird also nicht nur auf Grund von gezeigten kognitiven Fähigkeiten hergestellt, sondern auch auf Grund eines bestimmten Verhaltens (habituellen Seins). In Bezug auf das Verhalten der Schülerin bescheinigt die Lehrerin ihr nun auch ein hohes Passungsvermögen und bewertet ihr Verhalten positiv (Z. 207f.).

Gleich darauf nennt sie dann aber das von ihr diagnostizierte Problem: mangelhaftes Arbeitsverhalten (Z. 209, 211).

Damit stellt die Lehrerin also die Diagnose, dass mangelhaftes Arbeitsverhalten die Schülerin daran hindere, auf Realschulniveau unterrichtet zu werden. Dies spiegelt sich auch in ihrer konkreten sprachlichen Formulierung wider, denn sie sagt explizit, dass die Schülerin die „probleme HAT“ (Z. 209). Dadurch, dass das Arbeitsverhalten als Problem diagnostiziert wurde, ist es nun auch negativ evaluiert worden, denn schließlich ist es nicht ausreichend für eine Realschuleinstufung der Schülerin.

Das Stellen solcher Diagnosen hat für die Lehrkräfte den strategischen Vorteil, dass diese eine natürliche Brücke zum prospektiven Teil des Elterngesprächs schlagen (vgl. auch Kapitel 6.1.2 und 6.2.2). Denn Diagnosen projizieren immer auch eine Behandlung dessen, was diagnostiziert wurde. So kann an dem Arbeitsverhalten der Schülerin aus dem Beispiel gearbeitet werden, indem sie z. B. mehr oder anders motiviert würde. Die Lehrkräfte positionieren sich mit solch einem (pragmatischen) Mittel als pädagogische Fachkraft, die nicht nur Probleme erkennt, sondern auch Lösungen parat hält – ganz ähnlich zu Ärzten und Ärztinnen und ihren Diagnosen (vgl. Spranz-Fogasy/Becker 2013).

### *Narrative Fragmente und Inszenierungen*

Im Zuge der Evaluationen kommt es über die Bewertungshandlungen und Diagnosen hinaus auch immer wieder zu kleineren Erzählungen, narrativen Fragmenten (vgl. Kotthoff 2015) oder Inszenierungen (vgl. Mundwiler 2017), die ebenfalls implizite Bewertungen in sich tragen. Grund dafür ist, dass diese Narrationen im weiteren Sinne häufig als Beleg oder Veranschaulichung von Kategorisierungen, Diagnosen oder Bewertungen verwendet werden.

#### Beispiel 34: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtage

293 L: Also (.)  
294 ja er hatte mal so (.) eine STUNde,  
295 war er mal toTA:L dabei;  
296 da hab ich geSAGT,  
297 MENSCH lukas,  
298 heute was was mit DIR los;  
299 h- SO könnt's bleiben;  
300 da hab ich ihn [(.) äh so beSTÄRKT dadrin;  
301 M: [hm\_hm,  
302 L: bl- [mach doch weiter SO;  
303 M: [oh SCHÖ:N ja  
304 (--)  
305 L: aber dann: (.) pr:  
306 M: SCHAdE;  
307 L: [is\_er wieder  
308 M: [ich find das so SCHAD;

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

309 L: sackt er wieder so(h) in sich zusammen ne STUNDe;  
310 da müssen sie ihn AUCH nochma motiviern,  
311 [dass er von SICH aus-  
312 M: [uf jeden FALL ja\_ja,

Nach einer kurzen Pause setzt die Lehrerin in Zeile 293 zu einer Erzählung an. (Unmittelbar vorher ging es um die Sitzordnung und ihren Einfluss auf die mündliche Mitarbeit des Schülers im Unterricht). In Zeile 294 erfolgt die Einleitung der Erzählung mit einer Verortung der Protagonisten. Im Verlauf erzählt die Lehrerin nun exemplarisch, wie gut der Schüler in einer Unterrichtsstunde mitgearbeitet hatte und welche Reaktionen das bei ihr ausgelöst hatte: Erstaunen und motivationalen Zuspruch (Z. 295-302). Einher geht die Erzählung mit typischen Merkmalen wie z. B. Redewiedergabe (Z. 296ff., vgl. Günthner 2002, Kotthoff 2015). Diesen ersten Teil der Erzählung schließt die Lehrerin mit einem Metakommentar zu ihrem Handeln ab (Z. 300).

Auf diese erste (positive) Erzählung folgt eine zweite, negative, die das Verhalten des Schülers in der vorher erzählten Unterrichtsstunde im größeren Zusammenhang als besonders und nicht alltäglich darstellt – womit (implizit) eine negative Bewertung des Arbeitsverhaltens des Schülers durch die Kontrastierung der beiden Erzählungen einhergeht. Die zweite ist deutlich kürzer und beschreibt im Prinzip nur bildhaft seinen Leistungsabfall (Z. 305, 307, 309). Begleitet ist dieser Teil von negativen emotionalen Bekundungen der Mutter (Z. 306, 308).

Neben der primären Funktion des Belegs der vorher getätigten Evaluation der Lehrerin (vgl. Quasthoff 1980) erreicht sie mit dieser kleinen Erzählung noch etwas Anderes: Sie positioniert sich selbst als aufmerksam beobachtende und als kümmernde, motivierende Lehrkraft, der das Wohl des Kindes am Herzen liegt und die sogar einzelne Unterrichtsstunden erzählerisch wiedergeben kann (vgl. Kotthoff 2015). Sie zeigt sich dementsprechend auch als moralisch im Sinne des Kindes agierend (vgl. Kotthoff 2012).

Das Ende der erzählenden Sequenz bildet die verantwortungszuschreibende und -teilende Aussage der Lehrerin, dass sowohl sie als auch die Mutter den Schüler motivieren sollen (Z. 310f.), dem die Mutter uneingeschränkt zustimmt (Z. 312). Damit ist die Aufmerksamkeit wieder auf den prospektiven Bereich des Gesprächs gelenkt und eine Lösung zur Bearbeitung des Problems der mangelnden Mitarbeit des Schülers festgelegt worden.

Neben solchen Narrationen gibt es auch Inszenierungen, die fiktiv(er) sind (vgl. Mundwiler 2017). Diese treten häufig auf, wenn Schüler/innen selbst in Gesprächen anwesend sind. Ihnen wird so i. d. R. eine zu missbilligende Attitüde o. Ä. zugeschrieben.

Beispiel 35: Alina, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung<sup>77</sup>

061 L: und (.) s proBLEM isch,  
 062 uns läuft grad ZEIT davon alina; (--)  
 063 ich SU:CH <<jede Silbe betont> krampfhaft,>  
 064 <<dim> wie OFT bin ich schon so so zu dir hin so so->  
 065 S: hm\_hm,  
 066 L: <<p> augenzwinkernd was ins OH:R flüschtert,>  
 067 <<cresc> [oder SONSCHTwas,>  
 068 V: [ja,  
 069 L: °hh und (.) dann SITZT se da,  
 070 so nach\_m MOTto,  
 071 LECK mich;  
 072 <<f> ich WEIß es,  
 073 [aber LASS mich,>  
 074 S: [m(h)\_ (h)  
 075 V: so isch\_s bei mir geNAU s [gleiche;

Zu Beginn des Ausschnitts erklärt der Lehrer noch mal den Beteiligten die bestehende Problematik bei der Schülerin (vgl. *Diagnose(n)*): Sie soll trotz schlechter Noten die Mittlere Reife anstreben, jedoch besteht wenig Zeit, die Noten zu verbessern (Z. 061f.). Danach deutet der Lehrer an, dass er intensiv nach einem Weg sucht, die Schülerin zu motivieren und zu bewegen (Z. 063). Daraufhin leitet der Lehrer die Erzählung einer exemplarischen Situation ein (Z. 064), in der er zu der Schülerin geht und ihr versucht zu helfen, so dass sie im Unterricht besser mitarbeiten kann (Z. 064-068). Darauf baut er eine Inszenierung der Schülerin als Figur auf, die er dann handelnd und sprechend inszeniert (Z. 069-073). Maßgeblich geschieht das durch die imaginierte Rede, die er der Schülerin zuschreibt (Z. 071ff., vgl. Mundwiler 2017, Ehmer 2011).

Mithilfe dieser Inszenierung – v. a. durch die imaginierte Rede vollzogen – wird die Schülerin als eine widerspenstige, nicht zu motivierende Person dargestellt (Z. 069-073). Dies wird insbesondere durch die prosodische Markierung der imaginierten Rede deutlich. Ihre Stimme wird als trotzig, widerspenstig stilisiert. Dieses Verhalten wird im schulischen Kontext missbilligt, weshalb diese Inszenierung implizit als negative Evaluation der Schülerin und (genauer) ihres Arbeitsverhaltens gelten kann. Darüber hinaus positioniert sich der Lehrer hier als engagiert und kümmernd, als eine Lehrkraft, die sogar gewillt ist, der Schülerin einen Vorteil gegenüber anderen Schüler/innen zu verschaffen, indem er ihr „augenzwinkernd was ins OH:R flüschtert,“ (Z. 066).

Solche Narrationen und Inszenierungen eignen sich als Belege für vorher getätigte Evaluationen sehr gut (vgl. Quasthoff 1980). Lehrkräfte können so eine Perspektive auf die Schüler/innen entwerfen, der schwer zu widersprechen ist, denn sie beruht auf persönlichen Beobachtungen der Lehrkraft. Ein Widerspruch würde somit gleichzeitig auch die epistemische Autorität

<sup>77</sup> Dieses Beispiel wird unter dem Aspekt der Identitätskonstruktion jugendlicher Schüler/innen auch in Röhrs (2018) besprochen.

(vgl. Heritage 2012, 2013)<sup>78</sup> der Lehrkraft angreifen. Zugleich sind die Evaluationen dadurch anschaulicher und verständlicher sowie indirekter, wodurch sie für die Hörer/innen anschlussfähiger werden (vgl. auch Verkuyten 2000).

### Erklärungen

Neben den oben dargestellten Handlungen, die i. d. R. implizit oder explizit Bewertungen der Schüler/innen kommunizieren, werden oft auch zwei weitere Handlungen in der Diskurspraktik *Evaluieren* vollzogen. Diese beiden sind zum einen Erklärungen und zum anderen (retrospektive) Verantwortungszuweisungen. Sie nehmen hier eine ihrer eigentlichen Handlung externe evaluative Funktion an (vgl. zu den unterschiedlichen (kommunikativen) Funktionen von z. B. Erzählungen Quasthoff 1980). Dies zeigt deutlich, dass *Evaluieren* eine „höher aggregierte Diskursgattung darstellt“ (Heller 2012: 86, die das gleiche für *Argumentieren* feststellt), die andere Praktiken integrieren kann.

Explanative Praktiken wie z. B. Erklären spielen deswegen eine solch tragende Rolle, weil die Kategorisierungen, Bewertungen (inkl. Lob und Kritik) sowie Diagnosen, die vornehmlich die Evaluationen semantisch tragen, häufig nicht einfach so unkommentiert stehen bleiben können. Gemäß den professionellen Anforderungen wird zumindest von den Lehrpersonen erwartet, dass sie (vorangegangene) Bewertungen kommentieren, erläutern und/oder in einen größeren Rahmen einordnen. Sie haben also eine gewisse Rechenschaftspflicht in den Gesprächen, der sie auch nachkommen müssen.

Wie Verkuyten (2000) zu einem ähnlichen Gesprächstyp – der Klassenkonferenz – feststellt, werden solche explanativen Praktiken häufig gebraucht, wenn die Schüler/innen vorher negativ bewertet wurden. Dies liegt v. a. daran, dass die Gespräche sehr konsensorientiert sind und eine Präferenz zu einem „good news exit“ (Maynard 2003: 177) herrscht. Dieser kann dadurch, dass schlechte Leistungen erklärt und erläutert werden – häufig dabei sogar relativiert werden (vgl. Wegner 2016) – einfacher erreicht werden. Dies lässt sich so auch in den vorliegenden Elterngesprächen beobachten. Insbesondere aufgrund der Rechenschaftspflicht der Lehrkräfte gegenüber den Eltern haben solche explanativen Praktiken in den schulischen Elterngesprächen allerdings auch immer einen Anstrich von Rechtfertigungen.

#### Beispiel 36: Selina, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung

296 L: und DEUTSCH ist da einfach schwach;=  
297 =TExte schreiben,  
298 stand sie auf DREI,  
299 °h äh LEsen,  
300 des REIne lesen,  
301 also SINNentnahme,

---

<sup>78</sup> Die epistemische Autorität ist Teil des neueren grundlegenden konversationsanalytischen Konzepts der *epistemics*, mit dem die Aushandlung von Wissen bzw. der jeweilige Zugriff auf bestimmtes Wissen genauer untersucht werden (Heritage 2013). Sie bezeichnet innerhalb des Konzepts die Eigenschaft bzw. den Anspruch einer Person in einem bestimmten (Wissens-)Bereich als Autorität zu gelten (vgl. hierzu auch die analoge Differenzierung der *deontics* in Kapitel 6.3).

302 AUCH ne drei?  
303 da hat ich VIER noten;  
304 vier verSCHIEdene noten;  
305 also SINNentnahme fällt ihr nicht leicht.  
306 V: hm\_hm;  
307 L: des LEsen-  
308 sie SUCHT sich auch,  
309 äh wenn\_s um\_s LEsen geht,  
310 immer GANZ einfache texte.  
311 V: ja.  
312 L: [äh damit sie\_s auch verSTEHT,  
313 V: [( )  
314 des ist ja auch RIChtig;  
315 V: hm\_hm;  
316 L: sie MUSS es ja verstehen;  
317 [was sie LIEST.  
318 V: [mh  
319 L: °h also da SIEHT man aber auch dran,  
320 dass die SINNentnahme,  
321 °h ihr noch SCHWER fällt.  
322 V: hm\_hm;

Beispiel 36 stammt von einer Schullaufbahnberatung in der vierten Klasse. Die Lehrerin und die Eltern sind sich einig, dass die Schülerin ab dem nächsten Schuljahr die Realschule besuchen soll, obwohl sie auch die geforderten Noten für den Besuch eines Gymnasiums hätte. Es kommt zu Evaluationen, die noch einmal verdeutlichen sollen, dass die Schülerin mit ihren Leistungen auf der Realschule im Vergleich zum Gymnasium richtig ist. Es wird hier also eine Passung zwischen der Schülerin auf Grundlage ihres habituellen Seins und der angestrebten Schulform hergestellt – und nicht der erreichten Noten.

In Zeile 296 äußert die Lehrerin eine zusammenfassende Gesamtevaluation der Leistung der Schülerin im Fach Deutsch: Sie sei „schwach“. Folgend expandiert sie diese Gesamtevaluation, indem sie über die Noten in „TExte schreiben“ und „LEsen“ bzw. „SINNentnahme“ informiert (beides jeweils eine Drei) (Z. 297-304). Sie untermauert damit ihre eingangs geäußerte Bewertung der Schülerin durch detaillierte Aspekte (Teilnoten) der Gesamtbewertung. Abschließend äußert sie noch mal ihre Einschätzung, dass der Schülerin die Sinnentnahme nicht leicht fiel (Z. 305). Der Vater bekundet hier lediglich Rezeption (Z. 306).

Auf die Evaluation der Lehrerin folgt eine Explikation zum Teilbereich *Sinnentnahme*. Die Lehrerin erläutert, dass die Schülerin sich immer die einfachen Texte aussuche (Z. 308ff.). Die Begründung dafür sieht die Lehrerin darin, dass die Schülerin die vermeintlich schwierigeren Texte nicht verstehen würde, so dass die Schülerin dieses Verhalten wissentlich begeht (Z. 312). Dieses Verhalten heißt die Lehrerin grundsätzlich gut, da die Schülerin ja auch die Texte, die sie lese, verstehen soll (Z. 314-317). Allerdings – so erläutert sie weiter – sehe man daran auch, dass die Schülerin in diesem Bereich noch Probleme habe (Z. 319ff.). Die Lehrerin liefert also eine höchst paradoxe Erklärung, denn einerseits tue die Schülerin, was von ihr erwartet bzw. verlangt wird (sich Texte zum Lesen suchen, die sie auch verstehen kann). Andererseits zeigt

genau dieses Verhalten, dass sie schlecht im Verstehen von Texten sei, da sie sich einfache Texte bevorzugt heraussuche. Implizit ist dies auch wieder als eine Bewertung des Arbeitsverhaltens der Schülerin, die sich selbst nicht genug fordere, zu verstehen.

Die Explikationen der Lehrerin dienen hier dem Zweck, deutlich zu machen, dass die Noten nicht durch Zufall, Faulheit o. Ä. zustande gekommen sind, sondern auf der Intelligenz der Schülerin beruhen. D. h., die Lehrerin zeigt hier auch ihre Bewertungskompetenz – über die eigentliche Notengebung hinaus. Damit verschleiert sie allerdings auch ihre eigene Verantwortung, die Schülerin stärker zu fördern und fordern. Verantwortlich sind diesem Ausschnitt nach hauptsächlich die Schüler/innen. Die Lehrkräfte selbst bewerten ‚nur‘, was die Schüler/innen ‚leisten‘. Erklärungen und Erläuterungen können hier also als Praktiken der Absicherung der Lehrkräfte verstanden werden, die sich und ihren Anteil an einer Bewertung dadurch weniger angreifbar machen (vgl. Terhart 2000). Denn schließlich ist – zumindest implizit – jede Lehrkraft dadurch, dass sie ja den Unterricht gestaltet, (Prüfungs-)Aufgaben stellt und die Bewertungen durchführt, mit verantwortlich für gegebene Bewertungen (vgl. u. a. Verkuyten 2000, Kalthoff 2017, Breidenstein 2012).

### *Verantwortungszuweisungen*

Verantwortung(en) scheinen also ein nicht unerheblicher Faktor für die Ausgestaltung der Elterngespräche darzustellen (vgl. hierzu auch Bennewitz/Wegner 2015 und Wegner 2016). (Implizite) Verantwortungsübernahmen stecken in den Selbstpositionierungen bei den Erzählungen und Inszenierungen sowie den explanativen Praktiken. Indem die Beteiligten so Verantwortung (für die Erziehung und/oder Bildung des Kindes) übernehmen, zeigen sie sich als moralisch im Sinne des Kindes agierend (vgl. Baker/Keogh 1995, Kothhoff 2012). Sie zeigen ihrem Gegenüber an, dass sie ihren Teil des (staatlich verordneten) Bildungs- und Erziehungsauftrags erfüllen. Im Zuge dessen kann es auch immer wieder zu Verantwortungsaushandlungen in den Elterngesprächen kommen – insbesondere scheint dies der Fall bei direkten Verantwortungszuweisungen.

Solche Verantwortungszuweisungen – in expliziter Form – finden sich immer wieder in den Elterngesprächen. Auch sie können Teil der Kernaufgabe *Evaluieren* sein, denn eine Verantwortungszuweisung für z. B. versäumte Arbeiten stellt eine (implizit) negative Bewertung des Arbeitsverhaltens dar. Zu solchen Verantwortungszuweisungen kommt es insbesondere dann, wenn die Schüler/innen selbst in den Gesprächen anwesend sind.

#### Beispiel 37: Alina, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

164 L: wir haben JETZT dann,  
165 DEMnächst (.) projektprüfung.  
166 S: hm\_hm;  
167 L: die projektprüfung ZÄHLT im abschlusszeugnis;  
168 da STEHSCH noch auf null;

169 da hascht noch nix verSAUT; (-)  
170 da hascht noch NIX versaut;  
171 S: ja,  
172 L: des muss dir KLAR [sein.

Der folgende Ausschnitt stammt von einer Schullaufbahnberatung in der neunten Klasse einer Werkrealschule. Die Leistung der Schülerin hat sich im ersten Halbjahr sehr verschlechtert. Nichtsdestotrotz möchte der Lehrer, dass die Schülerin die 10. Klasse absolviert und somit den Realschulabschluss anstrebt. Beispiel 37 zeigt einen Teil der prospektiven Betrachtung der Leistungen der Schülerin.

In Zeile 164f. äußert der Lehrer kurz, worum es jetzt geht: um die anstehende Projektprüfung. Im Folgenden – auch über den Ausschnitt hinaus – wird er versuchen, die Schülerin zu motivieren und zu überzeugen, die Projektprüfung mit einer bestimmten Leistung (der Note Zwei oder besser) abzuschließen. Noch bevor es allerdings dazu kommt, schreibt der Lehrer der Schülerin recht drastisch und explizit die Verantwortung für die vergangenen schlechten Leistungen sowie für die kommende Projektprüfung zu, indem er ihr mitteilt, dass sie in der Projektprüfung noch nichts „verSAUT“ habe wie in dem vorherigen Halbjahr, wie aus dem weiteren Kontext des Gesprächs deutlich wird (Z. 167-170). Die Schülerin bekundet hier Rezeption und stimmt zu (Z. 166, 171).

Mit dieser Verantwortungszuschreibung an die Schülerin erreicht die Lehrkraft mehrere Sachen gleichzeitig: Zum einen kann sie sich als mahnend, aber auch motivierend präsentieren. Sie übernimmt damit die von ihr verlangte Verantwortung laut Bildungs- und Erziehungsauftrag (vgl. SchG §1). Gleichzeitig hält der Lehrer die Schülerin dazu an, ihre Verantwortung in dem Prozess der (schulischen) Bildung und Erziehung auch wahr- und vor allen Dingen ernst zu nehmen. Darüber hinaus bewertet die Lehrkraft ihr Arbeitsverhalten äußerst negativ, indem sie der Schülerin die (alleinige) Verantwortung für die vergangenen schlechten schulischen Leistungen zuschreibt. Mit dieser Verantwortungszuschreibung an die Schülerin gelingt es dem Lehrer ebenfalls, sich aus seiner Mitverantwortung für ihre vergangenen schulischen Leistungen zu ziehen. Denn durch seinen Unterricht, seine Fragestellungen in schriftlichen Überprüfungen und seine Beurteilungen schriftlicher und mündlicher Leistungen konstruiert er diese mit. Diese Aspekte der schulischen Bewertung werden allerdings in den Elterngesprächen sehr selten angesprochen.

### 5.1.5 Abschließen

Nachdem die Kernaufgabe *Evaluieren* dann durchgeführt wurde, müssen die Beteiligten die Diskursaktivität noch gemeinsam beenden und in eine neue oder den regulären *turn-by-turn talk* übergehen. Diese beiden Aufgaben spiegeln die beiden ersten Aufgaben *Herstellen von Relevanz* und *Bestimmen eines Evaluationsobjekts* (vgl. Auer (2020) zu rituellen Klammern von Gesprächen). Die Aufgabe *Abschließen*, die im Folgenden vorgestellt wird, kann dabei als umgedrehte Entsprechung der Aufgabe *Bestimmen eines Evaluationsobjekts* gesehen werden.

Beim *Abschließen* müssen die Beteiligten sich auf eine Evaluation einigen bzw. muss ein Part die vorgetragene Evaluation zumindest oberflächlich annehmen. Dafür gilt es, die jeweilige Perspektive auf das Evaluationssubjekt zu übernehmen bzw. anzunehmen. Dies wird sprachlich durch Zustimmung signalisiert. Mit der An- bzw. Übernahme der jeweiligen evaluativen Perspektive geht auch ein Verstehen (des bestimmten Sachverhalts oder einer Perspektive darauf) einher. Es wird somit auch die epistemische Autorität dessen anerkannt, dessen Evaluation sich durchgesetzt hat (vgl. Heritage/Raymond 2005).

Beispiel 38: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

```
078 L: also (.) ALle achtung,  
079     ich bin toTAL mit ihm zufrieden.  
080 M: oKAY; das is ja SCHÖN.  
081 L: ja:::-  
082     (1.5)
```

Das obige Beispiel stammt von einem Elternsprechtag einer 7. Klasse im Gymnasium. Der Schüler wird von der Lehrerin überschwänglich gelobt und die Evaluation fällt trotz mancher Unterrichtsstörung von ihm sehr positiv aus. Zum Abschluss der Diskurspraktik *Evaluierten* fasst die Lehrerin ihre positive Einschätzung noch mal zusammen, indem sie ihre Achtung seiner Leistung gegenüber bekundet (Z. 078) und ihre Zufriedenheit ausdrückt (Z. 079). Die Mutter bekundet ihre Rezeption, die sofort gefolgt ist von einem Ausdruck ihrer Freude über die positive Evaluation (Z. 080). Beide abschließenden Ausdrücke der Zufriedenheit sind tief fallend und zeigen so (potenzielle) Abgeschlossenheit an.

Nachdem nun beide Seiten ihre Zufriedenheit ausgedrückt und so einen Konsens erreicht haben, kommt es in Zeile 081f. zu einer *pre-closing*-Sequenz, die von Verzögerungen, Dehnungen und Pausen gekennzeichnet ist (vgl. Auer 2020, Schegloff/Sacks 1973).

Typisch für die Aufgabe *Abschließen* ist die hier von der Lehrkraft getätigte Zusammenfassung ihrer Evaluation. Andere häufige Abschlüsse sind abschließende Gesamtevaluationen, dass z. B. ‚alles soweit OK sei‘, oder Metakommentare, dass ‚man nun alles berichtet habe‘. I. d. R. wird darauf mit einer Zustimmung reagiert. Diese variiert von einfachen (*ja* oder *hm\_hm*) bis hin zu starken Zustimmungen (*auf jeden Fall*). Je nachdem, wie die Evaluation zuvor ausgefallen ist, kann anschließend noch eine Bekundung von Freude oder Bedauern und Ärger über die Situation folgen. Bei der Zustimmung bzw. Anerkennung oder Übernahme einer Evaluation gibt es also eine graduelle Abstufung, wie diese erfolgen kann (vgl. auch Kapitel 7.1).

### 5.1.6 Transition

Als letzte Aufgabe muss nach dem Abschluss noch eine Überleitung zurück in das ‚normale‘ Gespräch oder in eine neue Diskurspraktik erfolgen. Es kann dabei auch in eine neue Evaluation übergeleitet werden und so eine Evaluationsschleife bzw. Serien von Evaluationen erzeugt werden. Die Transition geschieht analog zu der ersten Aufgabe der Diskurspraktik, *Herstellen von Relevanz*.

Auch hier ist es wieder so, dass häufig keine scharfen Trennungen zu ziehen sind, sondern Transitionen gleichzeitig auch der Beginn neuer Diskurspraktiken o. Ä. sein können. Darüber hinaus können auch Pausen wie im vorherigen Beispiel eine Transition anzeigen.

#### Beispiel 39: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

575 L: auch am ANfang des schuljahrs,  
576 auch war jetzt auch viel viel NEUes. ne?  
577 die [RECHTschreibregeln,  
578 M: [hm\_hm.  
579 L: und viele dinge die einfach auch MÜHsam waren,  
580 erst mal [sich zu MERken-  
581 M: [ja.  
582 L: und zu LERnen,  
583 und jetzt HAM\_mer halt so diesen boden,  
584 auf dem wir uns beWEGen,  
585 des is mittlerweile selbsverSTÄNDlich;  
586 die regeln sind DA;  
587 ähm (.) dann wird das natürlich auch n\_bisschen ehm LEICHter.  
588 M: hm\_hm;  
589 L: vielleicht liegt\_s auch DA[dran.\_ne?  
590 M: [ja;  
591 (2.0)  
592 L: mh was ich EINFach,  
593 mit ihnen gern (.) einfach (.) ABSprechen möchte,  
594 is DAS,  
595 wenn ich wirklich hier den EINDruck hab,  
596 er TRödelt rum; und er kommt nicht in die PÖTte;  
597 dass ich ihn dann AUCh mal,  
598 wenn wir auf den SCHULhof gehen,  
599 also so in dieser DRITten sportstunden,  
600 dass ich ihn dann hier in\_s NACHbarzimmer setze,  
601 und dass er das dann MACHT.  
602 M: hm\_hm;

Der Beginn des Ausschnitts ist das Ende einer Evaluation zu dem Arbeitsverhalten des Schülers. Es geht dabei darum, dass er anfänglich Probleme hatte, sich an die (Klassen-)Regel zu halten. Dies hat sich allerdings im Verlauf des Schuljahres gebessert. Beendet wird die Evaluation hier mit einer Begründungssuche für das anfängliche Verhalten (Z. 575-582) und einer Darstellung der Besserung (Z. 583-589). Der Abschluss ist erneut eine offene Frage nach einer Begründung für das mangelhafte Verhalten des Schülers in Z. 589, gefolgt von einer überlappenden Zustimmung der Mutter (Z. 890) und einer zweisekündigen Pause.

In Zeile 592 leitet die Lehrerin dann mithilfe des Diskursmarkers „hm“ (Z. 592) die Überleitung in eine neue Diskurspraktik ein. Gleich darauf folgt das Anliegen der Lehrerin: Sie würde gerne für eine pädagogische Bestrafungsmaßnahme die Erlaubnis einholen (Z. 592-601). Die Lehrerin geht hier also in den prospektiven Bereich der Elterngespräche über, in dem über Fördermaßnahmen und weiteres beraten wird. Die Mutter stimmt der Maßnahme der Lehrerin zu (Z. 602).

Exemplarisch wird an diesem Beispiel deutlich, dass häufig eine Überleitung von der Evaluation in eine prospektive Aktivität vollzogen wird, in der über pädagogische Maßnahmen beraten wird oder hoffnungsvoll in die Zukunft geschaut wird. Dies geschieht häufig aufgrund des vorher erreichten Konsens über eine Evaluation: Meist wurde etwas negativ evaluiert und so als (schulisches) Problem hergestellt und etabliert, was es dann im nächsten Schritt (dem prospektiven Teil des Gesprächs) zu beheben gilt (vgl. Kapitel 6). In diesem Sinne haben die schulischen Elterngespräche viel von Problemlösungsgesprächen.

## 5.2 Evaluation in schulischen Elterngesprächen als Praxis<sup>79</sup> der Subjektivierung

Bewertungen, Einschätzungen, Wertungen und dergleichen sind alltägliche Handlungen. Sie finden sowohl in öffentlichen als auch in privaten Kontexten, in schriftlicher sowie in mündlicher Form statt. Über allem, was erlebt und gesehen wurde, schwebt die Frage, wie es war (z. B. bei Pausengesprächen im Theater (Hrncał 2018, 2020)). Dies betrifft ebenso Personen – insbesondere solche, die neu zu einer Gruppe o. Ä. dazukommen – wie kulturelle Produkte (z. B. Theaterstücke, Bücher, Seminare, Vorlesungen, Unterricht, Sitzungen, Konferenzen oder Vorträge). Darüber hinaus werden auch neue Informationen oder Ereignisse, Handlungen oder Äußerungen und Ideologien oder Einstellungen alltäglich bewertet. I. d. R. geschieht dies auf einer (impliziten) Grundlage bestimmter (geteilter) Wertmaßstäbe (vgl. Bayer 1982, Hartung 2000, Hrncał/Gerwinski 2015, Hrncał 2018).

Nach meritokratischem Prinzip werden Personen aufgrund ihrer Leistung in Institutionen (Firmen, Universitäten, Schulen) bewertet und erhalten so – bei positiver Bewertung – Zugang zu bestimmten Positionen, Schulen oder andere weiterführenden (Bildungs-)Einrichtungen. Unter besonderer Beobachtung befinden sich dabei Menschen, die sich in einem Verhältnis der Ausbildung oder im (Berufs-)Einstieg (z. B. Probezeit) befinden. Zu ihrem Alltag gehört die „Humanevaluation“ (vgl. Kalthoff 2017, Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011) – d. h., sie werden in einem stärkeren Maß als andere Personen auf einer (all-)täglichen Basis bewertet.

In solch einem Ausbildungsverhältnis befinden sich die Schüler/innen in einer Schule. Lehrkräfte bewerten und beurteilen qua Mandat durch die Schulbehörde sowohl die Erzeugnisse der

---

<sup>79</sup> Praxis wird in dieser Arbeit als Begriff verwendet, um menschliche „Handlungen, die Erhaltung, Umwandlung oder Weiterentwicklung der materiellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit bewirken“ (Sahner 2014: 364), zu bezeichnen. Praxen grenze ich damit begrifflich auch von den diskursiven Praktiken bzw. Diskurs-einheiten (vgl. Kapitel 3.2 und 5.1) ab. Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Praktikenbegriff in der Soziologie, der im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann, siehe Knoblauch/Tuma (2016).

Schüler/innen (Klassenarbeiten, Tests, Facharbeiten, etc.) als auch ihre Antworten und ihr Verhalten – d. h. ihr habituelles Sein – im und außerhalb des Unterrichts. All diese Eindrücke – teilweise auch schon in Form von Notenziffern oder ähnlichen Symbolen – aggregiert die Lehrkraft mindestens zweimal in einem Schuljahr zu einer einzigen Note pro Schüler/in pro Fach (vgl. Kalthoff 2017).

Diese schulischen Bewertungen laufen über Kategorisierungen und *category-bound predicates*, Bewertungen, Kritik und Lob, Diagnosen, Narrationen und Inszenierungen sowie Erklärungen und Verantwortungszuschreibungen in unterschiedlichen Situationen (vgl. Kapitel 5.1.4). Lehrkräfte machen Notizen zu ihren Schüler/innen im Unterricht, zu ihren (Klassen-)Arbeiten, Tests u. v. m. Sie erleben außergewöhnliche Situationen mit ihren Schüler/innen, die als Neuigkeiten oder Kuriositäten (wieder-)erzählt werden und so dazu beitragen von den Schüler/innen – also den Figuren der Erzählung – ein bestimmtes Bild zu bekommen (vgl. Kalthoff/Dittrich 2016).

Diese (Be-)Wertungshandlungen bilden allerdings nur einen Teil der Bewertungen in der Schule ab. Denn i. d. R. werden diese zusätzlich klassifizierend bewertet; d. h., sie werden auf einer Ordinalskala (sehr gut bis ungenügend in Form von Ziffern oder Punkten) verteilt. So entstehen Asymmetrien bzw. Hierarchien und es wird eine Ordnung der Schüler/innen innerhalb einer Klasse oder Gruppe und der ganzen Schule hergestellt und etabliert.<sup>80</sup>

Die maßgeblichen Akteure der schulischen Evaluation sind die Lehrkräfte, die wiederum von den Kultusministerien und den jeweiligen Schulen dazu beauftragt werden und diesen Auftrag natürlich zu einem Teil mitbestimmen (s. z. B. NVO). Sie bereiten mit ihrem Unterricht auf Prüfungen vor, stellen Prüfungsaufgaben und beurteilen die Prüfungen hinterher. Jedoch wird ihre Rolle im Prozess der schulischen Bewertung immer wieder marginalisiert, indem sie lediglich als Leistung messend bzw. diagnostizierend dargestellt werden bzw. sich selbst darstellen. Dies hängt v. a. damit zusammen, dass schulische Urteile häufig eine Selektions- bzw. Allokationsfunktion erfüllen. Um hier jedoch Chancengleichheit zu gewähren, müssen nun die Urteile so objektiv wie möglich sein. Breidenstein (2012) beschreibt die Prozesse, mit denen die Rolle der Lehrkräfte marginalisiert werden, um so die Beurteilungen als möglichst objektiv (gemessen) darzustellen als Objektivierungen. Sie erfüllen damit auch die Funktion, die Beurteilungen zu legitimieren, indem sie für jeden nachvollziehbar gemacht werden (z. B. durch die Berechnung des Notendurchschnitts).

Diese so objektivierten Noten werden jedoch – wie Breidenstein (2012) für Zeugnisnotenbesprechungen und Verkuyten (2000) für Klassenkonferenzen feststellen – nachträglich in bestimmten Situationen durch sprachliche Verfahren mit den jeweiligen Schüler/innen wieder ins

---

<sup>80</sup> Das Herstellen dieser sozialen Ordnung funktioniert maßgeblich auf der Grundlage der Gleichstellung der Schüler/innen. Denn diese werden bei der Einschulung (und bei jeder weiteren Versetzung in eine neue Klasse) trotz ihrer unterschiedlichen (sozialer) Hintergründe und Entwicklungen grob nach Alter und körperlicher und geistiger Entwicklung gleichgestellt. Es wird also davon ausgegangen, dass alle Schüler/innen den gleichen Unterricht hören und dementsprechend verstehen. Jedoch ist auch klar – zumindest wird es angenommen –, dass nicht alle (in der Schule) gleich gut sein können, weshalb die Schule hier nach meritokratischem Prinzip sozial ordnet, was sie vorher angeglichen hat (vgl. Kalthoff 2017).

Verhältnis gesetzt. Denn eine Zwei ist nicht gleich eine Zwei. Für den einen ist es eine knappe Zwei, die gerade so erreicht wurde, während sie für jemand anderen ein toller Erfolg seiner bzw. ihrer Anstrengungen ist. Solche sprachlichen Verfahren, in denen die jeweilige Note einem Schüler oder einer Schülerin explizit zugeschrieben werden und im Abgleich zur Person erklärt, erläutert oder gerechtfertigt werden, sind Verfahren der Subjektivierung (vgl. Breidenstein 2012). Sie lassen sich in allen Formen der Kommunikation über Noten finden (Klassenkonferenzen, Zeugnisnotenbesprechungen, Rückgabe von Klassenarbeiten, Elterngesprächen).

Daraus wird auch klar, dass die Noten als Aggregation der schulischen Humanevaluationen ebenso wie die ihr vorausgegangenen Bewertungen kontingent sind. Nichtsdestotrotz formen sie die Subjektivität der Schüler/innen mit. Dies geschieht nach Kalthoff (2017) durch die ständige Konfrontation mit der Fremdbewertung in drei Dimensionen:

- Erstens müssen die Schüler/innen anerkennen, dass sie bewertet werden (Faktizität);
- dann, dass sie es sind, die bewertet werden (Zurechnung),
- und schließlich, dass sie sind, als was sie bewertet werden (Identifikation).

Besonders in Bezug auf die letzte Dimension – die Dimension der Identifikation – findet die Verknüpfung von Bewertung und Person statt. Damit wird auch immer wieder die epistemische Autorität der Lehrkräfte anerkannt bzw. bestätigt.

Diese Praxis der Humanevaluation findet sich so auch in ähnlicher Form in den hier vorliegenden schulischen Elterngesprächen. Konzeptionell ähnlich sind die schulischen Elterngespräche v. a. den Klassen- und Notenkonferenzen (vgl. Verkuyten 2000, Mazeland/ Berenst 2008, Berenst/Mazeland 2008, Kalthoff 2017) oder Zeugnisnotenbesprechungen (vgl. Breidenstein 2012). Die dort beschriebenen Praktiken der Humanevaluation (in der Schule) werden im Folgenden anhand der Elterngespräche untersucht. Es werden sich dabei sowohl bekannte als auch neue (sprachliche) Verfahren der Subjektivierung der Zensuren zeigen.

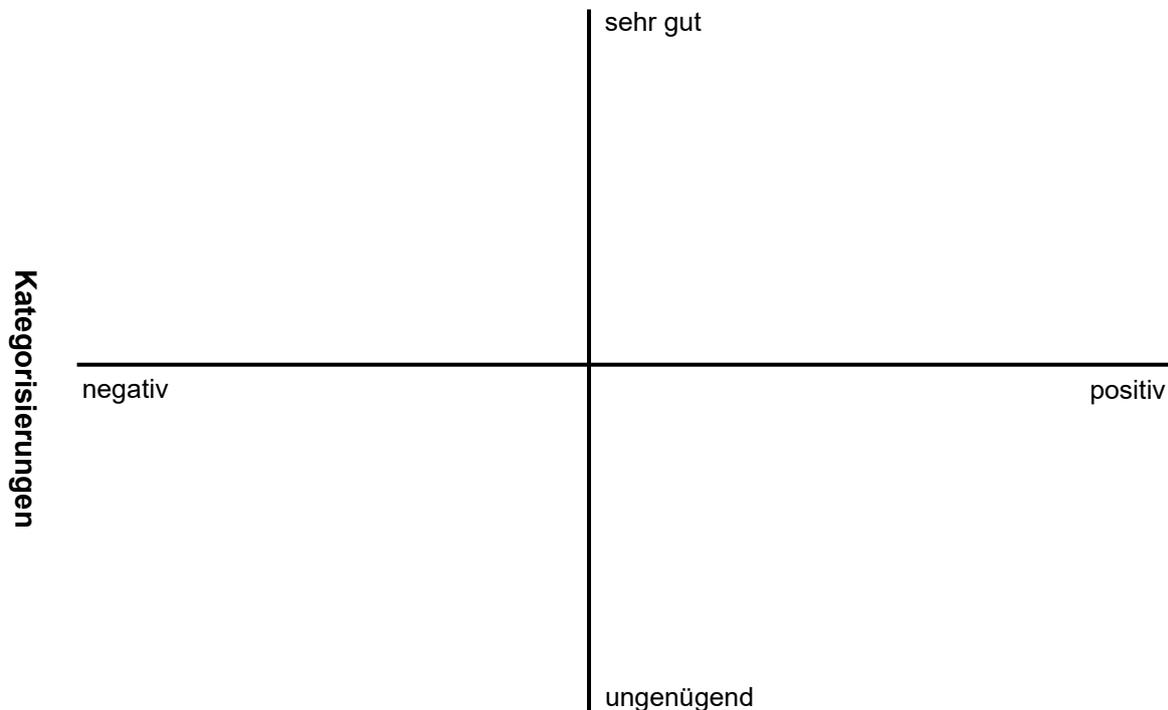
## 5.2.1 Operationen der schulischen Humanevaluation

Die organisierte schulische Humanevaluationen – wie von Kalthoff (2017) beschrieben – unterscheidet zwei Operationen: Kategorisierungen und die klassifizierenden Bewertungen (ebd.: 260). Diese beiden Operationen können unabhängig voneinander ablaufen, sind häufig jedoch miteinander verknüpft. Mit ihnen kann eine Person (mehr oder weniger) eindeutig einer Position im ‚Koordinatensystem‘ schulischer Evaluation zugeordnet werden (vgl. Abbildung 1). Dabei befinden sich die Kategorisierungen<sup>81</sup> auf der horizontalen Achse (x-Achse) und die klassifizierenden Bewertungen auf der vertikalen (y-Achse). Schüler/innen werden so in komplexe hierarchische Ordnungen gebracht, in denen sie aufgrund einer Kategorisierung innerhalb

---

<sup>81</sup> Kategorisierungen selbst können allerdings in bestimmten Kontexten auch wertend gebraucht werden (Kalthoff 2017: 260). Eine Kategorisierung als „Schludrian“ z. B. kann im schulischen Kontext aufgrund des schulischen Deutungsrahmens als negative Bewertung verstanden werden, denn es ist schulisch relevant, strebsam und gewissenhaft zu arbeiten und nicht seine (Haus-)Aufgaben flüchtig und nachlässig zu erledigen. Auch solch eine Kategorisierung kann allerdings noch mit einer (weiteren) klassifizierenden Bewertung versehen werden.

des schulischen Deutungsrahmens und der jeweiligen Wertung, die diese Kategorisierung trägt oder erfährt, relativ zu ihren Mitschüler/innen und idealtypischen Schüler/innen der jeweiligen Schulformen und Klassenstufen einen Platz einnehmen.



### **Klassifizierende Bewertungen**

Abbildung 1: ‚Koordinatensystem‘ der schulischen Humanevaluation in schulischen Elterngesprächen

Schüler/innen können dementsprechend auf unterschiedlichen Positionen in einem der vier Quadranten liegen. Dabei sind die Positionen, die vom Zentrum weiter entfernt sind, Extreme. Die Extreme im Quadrant I und III<sup>82</sup> sind allerdings aufgrund der Korrespondenz von positiver respektive negativer Kategorisierung und sehr guter bzw. ungenügender klassifizierender Bewertung wahrscheinlicher als die Extrempositionen in Quadrant II und IV, in denen die beiden Operationen der Humanevaluation nicht korrespondieren.

Im Folgenden werden nun die Evaluationen in schulischen Elterngesprächen als Operationen der schulischen Humanevaluation anhand von Beispielen aus den Gesprächen zunächst einzeln und dann in Kombination genauer erläutert. Darauf aufbauend werden sie dann als Subjektivierungspraxis identifiziert und im Detail besprochen.

#### *Kategorisierung*

Das Konzept der (Mitgliedschafts-)Kategorisierungen bezeichnet die (alltägliche) Einordnung von Personen in sog. Kategorien (soziale Gruppen), die wiederum verbunden sind mit

<sup>82</sup> Den üblichen Konventionen entsprechend wird der Quadrant oben rechts als erster bezeichnet und die restlichen entgegen dem Uhrzeigersinn aufsteigend nummeriert.

bestimmten Merkmalen, Eigenschaften und Verhaltensweisen, die (implizit) ebenfalls zugeschrieben werden (vgl. für eine ausführlichere Erklärung des Konzepts Kapitel 5.1.4). Kategorisierungen haben somit eine gesellschaftliche Bedeutung, die Sacks in seinen „Lectures on Conversation“ in den 1960er Jahren früh erkannte und offenlegte.

Mittlerweile sind Kategorisierungen auch fester Bestandteil der soziologischen Differenzforschung (vgl. Hirschauer 2014, 2017). Dabei geht es v. a. um die sozialen Ordnungen, die Kategorien (mit) aufbauen. Bedeutsam ist dabei das Ziehen von Grenzen, das mit Kategorisierungen vorgenommen wird (vgl. Weitkämper 2019). Denn mit einer Kategorisierung wird eine Mitgliedschaft in einer Gruppe an- oder aberkannt. In Verbindung mit dem jeweiligen kontextbedingten Deutungsrahmen erhalten die Mitgliedschaftskategorisierungen dazu noch eine wertende Komponente, so dass in einem Großteil der Fälle eine hierarchische Ordnung, Asymmetrien hergestellt werden. Damit kommt den Personen, die aufgrund ihrer (ihnen verliehenen oder anders erreichten) Autorität kategorisieren, eine bedeutende Macht zu, soziale Ordnungen herzustellen.

Dies trifft natürlich in besonderem Maße auf die Schule und ihr Personal, also die Lehrkräfte, zu. Diese haben den Auftrag nach meritokratischem Prinzip zu kategorisieren und zu bewerten – d. h., eine vorher als homogen eingestufte Gruppe zu heterogenisieren. Damit hat das Lehrpersonal symbolische Gewalt (Bourdieu 2006 [1979]) inne, die es sowohl über ihr Mandat durch den Staat als auch durch die Anerkennung der Schüler/innen und Eltern z. B. durch ihre pädagogische Autorität (Bourdieu/Passeron 1990) erlangt.

Darüber hinaus wird durch die Schule und ihre Relevanzen (für die schulische Evaluation) schon eine Vor-Selektion der relevanten Kategorien getroffen (vgl. Hirschauer 2014, 2017). Bestimmte Kategorien wie z. B. (sozial) scheue Personen können eine schulisch evaluative Aufladung erfahren (vgl. Stöckli 2004) und wiederum andere (z. B. Fußballspieler) können irrelevant werden. Kategorien sind also nicht fest oder statisch, sondern dynamisch und stehen in Konkurrenz zueinander. Nichtsdestotrotz gibt es (im lokalen Kontext) so etwas wie eine Ordnung unter den Kategorien, die dazu führt, dass eigentlich ausgeschaltete (für die Situation irrelevante) Kategorien (z. B. Geschlecht oder Ethnie) als subtile Subkategorie mitlaufen (können) bei der Kategorisierung von Schüler/innen (z. B. Geschlecht im Fach Mathematik, weil es zum verfestigten Bild einer Lehrkraft gehören kann, dass Mädchen schlechter in Mathematik sind als Jungen).<sup>83</sup>

In diesem Zusammenhang wird auch die (schulische) Rahmung (Goffman 1967) der Kategorien als natürliche Begabung (Natur) oder kulturelle Prägung (Kultur) bedeutsam (vgl. Hirschauer 2014, 2017). Denn Leistungen werden in der schulischen Evaluation i. d. R. als natür-

---

<sup>83</sup> Hirschauer (2014, 2017) spricht bei diesen kategorialen Humadifferenzierungen auch von „doing difference“. Dabei gerät ihm zufolge allerdings die „Kehrseite der Medaille“ – nämlich das gleichsam ablaufende „undoing difference“ – aus dem Fokus. Deshalb erweitert er das Konzept zu einem „un/doing difference“, mit dem die konkurrierenden Kategorisierungen und die Selektion für die eine oder andere in den Blick genommen werden sollen.

liche Begabung (naturalisiert) oder als Ergebnis besonderer Anstrengungen (kulturalisiert) dargestellt. Dabei verschwimmen durch die Beschreibung von Tests- und Klausurergebnissen sowie dem Verhalten in der Schule und der damit verbundenen Zuschreibung von Eigenschaften wie Begabung oder Leistungsbereitschaft auch die Grenzen zwischen Deskription und Askription in der lehrerseitigen Evaluation, was wiederum folgenreiche Konsequenzen nach sich ziehen kann. Denn jemandem, dem aufgrund einer schlechten Note eine Begabung für ein Fach abgesprochen wird, wird es schwer haben, dieselben Fördermaßnahmen zu bekommen, wie jemand, der eine schlechte Note bekommen hat, weil ihm fehlende Anstrengungen zugeschrieben worden sind (vgl. z. B. Hofstetter 2017).

In den vorliegenden schulischen Elterngesprächen finden wir solche Kategorisierungen immer wieder – v. a. als Teil der Diskurspraktik *Evaluieren* (vgl. Kapitel 5.1.4). Dabei fällt sowohl die Vor-Selektion der Kategorien – bedingt durch den Bewertungsrahmen (vgl. Kapitel 5.1.2) – ins Auge sowie die strengere hierarchische Ordnung, die durch das meritokratische Prinzip entlang der Schulnoten *sehr gut* bis *ungenügend* verläuft. Allerdings ist die Ordnung nach Schulnoten nicht omnipräsent, auch wenn immer wieder über die Noten gesprochen wird, denn Kategorisierungen sind nicht immer mit klassifizierenden (Be-)Wertungen verknüpft.

Beispiel 40: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation<sup>84</sup>

035 L: ja; GIBT\_s von ihnen irgendwas,  
 036 frau MEYer?=  
 037 =jetzt bei der EMma?  
 037 M: EMma isch halt (.) weiterhin mein (--) LUftikus;  
 038 L: hm\_hm;

Beispiel 40 stammt von einer Halbjahresinformation in der zweiten Klasse einer Grundschule. Gleich zu Beginn – nach der Begrüßung und vor der Fokussierung auf die retrospektive Betrachtung der Schülerin und ihrer Leistungen – fragt die Lehrerin, ob die Mutter bzgl. ihrer Tochter ein Anliegen hat (Z. 035ff.). Die Mutter versteht die Nachfrage der Lehrerin nach einem besonderen aus dem Rahmen fallenden Anliegen als Einladung zu einer ersten Kategorisierung der Tochter als ein „LUftikuss“ (Z. 037). Damit ist die Tochter als eine leichtsinnige, wenig zuverlässige Person charakterisiert (vgl. Duden online). Im schulischen Kontext ist dies im Sinne eines Nicht-ernst-Nehmens der Schule und ihrer Aufgaben zu verstehen, so dass klar ist, dass es sich hierbei aufgrund des schulischen Deutungsrahmens gleichzeitig um eine (eher) negative Bewertung handelt, die die Schülerin hierarchisch unter den konzentriert arbeitenden Geschwistern bzw. Mitschüler/innen anordnet. Die Mutter zeigt sich damit gleich von Beginn an kritisch und in Bezug auf die Relevanzen der schulischen Evaluation wissend (vgl. Kotthoff 2014).

<sup>84</sup> Dieses Beispiel ist eine kürzere Version des Beispiel 9 aus Kapitel 5.1.1, wo es unter dem Aspekt der Gesprächsrahmung diskutiert wurde.

Neben solchen geradlinigen Kategorisierungen – die sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern geäußert werden – gibt es in den Elterngesprächen auch Kategorisierungen, die über *category-bound activities* (Sacks 1992) evoziert werden.

Beispiel 41: Valentina, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

511 L: ja; und REgeln sind für sie- (-)  
512 also HIER sind sie selbstverständlich; ALso-  
513 M: hm\_hm;  
514 L: so sachen wie: (-) auf\_m FLUR (-) laufen oder laut sein,  
515 oder fangis SPIElen im klassenzimmer;  
516 da KOMMT sie gar nicht zu;  
517 M: hm\_hm;  
518 L: wa weil sie so so typisch (-) TYpisch in anführungsstrichen,  
519 die SCHÖnen mädchen die stehen dann da;  
520 an der (-) SCHÖnen warmen HEIZung;  
521 M: hehehe  
522 L: und halten ihr SCHWÄTZchen und [hehehe  
523 M: [schwätzchen is ( )  
524 L: beWEGT euch doch mal (-) holt euch doch mal nen REIfen?  
525 <<imitiert motzige Stimme> nei::n?>  
526 M: hahaha  
527 L: richtig NETT.  
528 M: hahaha (--)  
529 L: geNAU, also (-- ) völlig (-) VÖLlig unproblematisch (-) richtig  
gut;  
530 M: hm\_hm;

In diesem Beispiel geht es um das Verhältnis der Schülerin zu den (Verhaltens-)Regeln der Schule, die hauptsächlich auf das Verhalten und die Disziplinierung der Schüler/innen abzielen. Die grundsätzliche Bewertung der Lehrerin, dass die Schülerin mit der Einhaltung der Regeln keine Probleme habe, geschieht hier v. a. über narrative Fragmente (vgl. Kotthoff 2015).

In diesen narrativen Fragmenten kommen *category-bound activities* (Sacks 1992) zum Tragen. Mit diesem Konzept beschreibt Sacks, dass durch idealtypisch zuordenbare Aktivitäten implizit eine Kategorisierung vorgenommen werden kann. So kann in einer Beschreibung oder Narration ein Mann, der auf einer Baustelle ein Gerät wie einen Hammer benutzt als Bauarbeiter kategorisiert werden. Ähnlich verhält es sich nun auch in den Elterngesprächen, wenn Kinder oder Jugendliche in Erzählungen schultypische Aktivitäten vollziehen.

In Zeile 511f. leitet die Lehrerin in den neuen Teilbereich der Schulregeln und deren Einhaltung durch die Schülerin über, die nun besprochen werden soll. Die erste positive Bewertung folgt in Zeile 512: Die Regeln seien für sie selbstverständlich. Nach einer Rezeptionsbekundung der Mutter (Z. 513) wird durch eine kleine, nicht ausgebaute Narration ein Beleg für die positive Bewertung der Lehrerin aus Zeile 512 gebracht (Z. 514-525).

Von Zeile 514 bis 515 nennt die Lehrerin zu Beginn Beispiele für Regelverstöße und erklärt, dass die Schülerin gar nicht die Möglichkeit hätte, diese zu begehen (Z. 516). Die folgende

Begründung, warum die Schülerin nicht dazu komme, stellt eine kleine, nicht ausgebaute Narration dar. In dieser wird exemplarisch das Verhalten der Schülerin und ihrer Peer-Group dargestellt, um zu erklären, warum sie nicht in Versuchung kommen, Regelverstöße zu begehen: Die Mädchen verhalten sich nämlich (mehr oder weniger) stereotypisch, indem sie sich an einen warmen Ort begeben und sich dort unterhalten, ‚schwätzen‘ (Z. 518-522). Dieses Verhalten – was die Lehrerin selbst als typisch „in anführungsstrichen“ (Z. 518) für Mädchen einstuft – ist als *category-bound activity* nach Sacks (1992) zu verstehen, mit der eine Kategorisierung der Schülerin in die Gruppe der ruhigen und lieben, aber auch klatschenden – also stereotypen – Mädchen einhergeht. Aufgrund dieses beschriebenen (schulisch) unproblematischen Verhaltens, das zu einer Kategorisierung führt, ist die Schülerin mit ihren Mitschüler/innen hierarchisch über den Mitschüler/innen angeordnet worden, die die Regel der Schule durchaus brechen. Sie ist damit innerhalb der sozialen Ordnung der Klasse den unproblematischen Schüler/innen zugeordnet, weil sie die Regeln befolgt.

Watson (1978) hat das Konzept der *category-bound activities* erweitert zu *category-bound predicates*, denn es sind natürlich nicht nur Aktivitäten oder Handlungen, die eine Kategorisierung evozieren können, sondern auch Eigenschaften wie Alter, Geschlecht oder auch Strebsamkeit. So können z. B. Schüler/innen als unruhig, unkonzentriert und leicht ablenkbar beschrieben werden, was implizit eine Kategorisierung als z. B. „LUFTIKUSS“ (Beispiel 40) evoziert. Solche *category-bound predicates* finden sich also auch immer wieder in den schulischen Elterngesprächen. Wie bei den Kategorisierungen allerdings sind auch sie durch den Deutungsrahmen der schulischen Bewertung und der Rahmung der schulischen Elterngespräche vorselektiert, stehen mit anderen (Eigenschaften) in Konkurrenz und bestimmte Prädikate erhalten hier eine schulspezifische Prägung.

Beispiel 42: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

062 L: vom verHALten her, (-)  
063 isch der kevin SEHR hilfsbereit, und kameRADschaftlich,  
064 er hat WE:nig probleme,  
065 sag ich jetzt mal beWUSST,  
066 mit seinen MITschülern,  
067 weil er halt (-) immer mal WIEder auch,  
068 ja: (-) äh SEHR viel energie hat,  
069 M: hm\_hm,

Dieses Beispiel stammt ebenfalls von einer Halbjahresinformation in der zweiten Klasse einer Grundschule. Im vorliegenden Ausschnitt wird das Verhalten des Schülers in der Schule besprochen.

In den Themenbereich des Verhaltens leitet die Lehrerin gleich zu Beginn der Sequenz mit der Zirkumposition *von X her* ein (Z. 062). Syntaktisch anschließend an diese Konstruktion folgt darauf gleich eine Zu-/Beschreibung von Eigenschaften mithilfe der entsprechenden Adjektive (Z. 063). Diese zu- und beschreibenden Adjektive können nun als *category-bound predicates* verstanden werden, denn sie sind Eigenschaften, die lose mit einer Kategorie („sozialer,

nicht verhaltensauffälliger Schüler‘) verbunden sind, sodass implizit auf diese Kategorie verwiesen wird.

Nach dieser ersten Zuschreibung von Eigenschaften fährt die Lehrerin fort und beschreibt, dass der Schüler keine Probleme mit Mitschülern habe, was sie mit dem *account*, dass er „SEHR viel energie“ habe, begründet (Z. 064-068). Der Schüler wird hier also durch ein zweites *category-bound predicate* implizit als zu aufbrausender Schüler kategorisiert. Diese Kategorie ist negativ konnotiert, denn im schulischen Kontext spielt Disziplin und Ein- bzw. Unterordnung aufgrund des asymmetrischen Machtverhältnisses zwischen Lehrkräften und Schüler/innen eine nicht unbedeutende Rolle (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009). Gerade trotz dieser impliziten negativen Bewertung des Schülers evaluiert sie ihn doch positiv, da er ja trotzdem kein Problem mit seinen Mitschülern habe.

Die Verhaltensevaluation des Schülers weist also ein komplexes Zusammenspiel von positiven und negativen Bewertungen aus: Er wird zweimal über *category-bound predicates* implizit kategorisiert, womit einmal eine positive und einmal eine negative Bewertung einhergeht. Die negative Bewertung über die implizite Kategorisierung als aufbrausenden Schüler wird allerdings durch eine vorherige Negation als unproblematisch im Umgang mit seinen Mitschüler/innen eingestuft.

Vor allen Dingen an den *category-bound predicates* bzw. *activities* kann man sehen, dass die Kategorien kontextgebunden spezifische Wertungen erfahren, die durch die Konnotationen und das Wissen um schulische Relevanzstrukturen geprägt sind. In diesem Sinne können die Kategorisierungen auch als hierarchisierend – sprich Rangordnungen herstellend – eingestuft werden. Allerdings sind diese Rangordnungen sehr vage. Dies zeigt z. B. die Kategorisierung als „LUFTikus“ aus dem Beispiel 40. Wir können hier im schulischen Kontext klar eine Wertung negativer Art sehen, wo *genau* die Schülerin innerhalb einer Klasse oder Gruppe damit positioniert würde, bleibt jedoch unklar; ebenso ihre Position auf einer ordinalen Skala wie der der Zensuren.

### *Klassifizierende Bewertung*

Solche Operationen, die eine eindeutigere Positionierung auf einer der schulischen ordinalen Skalen oder innerhalb einer Gruppe zulassen, sind klassifizierende Bewertungen. Sie lassen sich neben den Kategorisierungen hauptsächlich in den Evaluationen der schulischen Elterngespräche finden.

Beispiel 43: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

```
163 L: hm_hm; ja Also-
164     er bem- HAT auch ähm (.) ((schnalzt mit der Zunge))
165     moMENT wo is er jetzt hier? (-)
166     ä:h hier.
167     er hat äh im vokabeltest war er auch PRIma,
```

168 also der is ja DURCHgehend (--) sehr gut;  
169 M: und da muss er jetzt NICH viel für tun;  
170 muss man [SAgen.  
171 L: [hm\_hm;

Im hier vorliegenden Ausschnitt eines Elternsprechtagsgespräch bei einer Englischlehrerin geht es um die einzelnen Teilbereiche, die die Gesamtnote auf dem Zeugnis ausmachen, hier die Vokabeltests.

Die Lehrerin leitet ab Zeile 163 ein in die Information über die Leistungen des Schülers in den Vokabeltests – mit einer kurzen Unterbrechung (Z. 164), in der sie den Schüler auf ihrer Liste sucht (Z. 165f.). Die Einleitung endet gleichsam mit der Bewertung, dass der Schüler in den Vokabeltests „PRIma“ war (Z. 167). Darauf folgt direkt eine kontinuierlichere Einschätzung der Lehrerin, nämlich, dass der Schüler „DURCHgehend (--) sehr gut;“ sei (Z. 168).

Diese klassifizierende Bewertung des Schülers positioniert ihn eindeutig am oberen Ende der Ordinalskala der schulischen Noten von Eins (sehr gut) bis Sechs (ungenügend). Insbesondere aufgrund der zeitlichen Perspektive der zweiten klassifizierenden Bewertung wird der Schüler hier als sehr guter Schüler kategorisiert. Auf diese Kategorisierung reagiert die Mutter dann mit der Rahmung der Kategorisierung als natürliche Begabung des Schülers (Naturalisierung) (Z. 169f.).

An diesem Beispiel wird besonders die Verzahnung von klassifizierenden Bewertungen und Kategorisierungen deutlich (vgl. auch Kalthoff 2017), denn an der zweiten klassifizierenden Bewertung (Z. 168) wird deutlich, dass diese als *category-bound predicates* natürlich auch Kategorisierungen evozieren können. Deswegen werden sie im Folgenden analytisch noch einmal zusammengeführt.

### *Klassifizierend bewertende Kategorisierung*

Wie vorher schon thematisiert wurde, greifen die Kategorisierungen und klassifizierenden Bewertungen ineinander über und sind selten(er) getrennt zu beobachten. Dazu sind sie auch theoretisch und analytisch schwer zu trennen. Denn zum einen können solche klassifizierenden Bewertungen (z. B. *sehr gut*) implizit auch Kategorisierungen (z. B. *Einserschüler*) evozieren (vgl. Beispiel 43) und zum anderen kommen sie in den Elterngesprächen häufig ineinander verschränkt vor.

Beispiel 44: Amira, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation<sup>85</sup>

011 L: ALso; ähm: (.) vorab ERSTmal,  
012 die aMIra: (.) ist ein <<all> sehr schlaues mädchen;>  
013 muss ich WIRklich sagen;  
014 V: mhm==  
015 L: =ja? und sie IST- das HAB ich ihr auch schon gesagt,

<sup>85</sup> Dieses Beispiel ist ein engerer Ausschnitt des Beispiel 24 in Kapitel 5.1.3, wo es unter dem Aspekt der Bestimmung eines Evaluationsobjekts besprochen wurde.

016 am ANfang schon (.) vom schuljahr,  
017 in der lage:: °h die realschulabschlussprüfung ABzulegen;  
018 sie KANN realschule äh: eingestuft werden,  
019 das proBLEM ist aber dass ihre noten °hh nicht so gut [sind,  
020 V: [nee:-

Gleich zu Beginn des Elterngesprächs, das zum Halbjahr der 6. Klasse stattfindet, bevor die Schüler/innen zum Ende des Schuljahres gemäß dem individualisierten Unterricht nicht mehr räumlich durch die Schulform getrennt werden, sondern durch unterrichtetes Niveau (Real- oder Hauptschulniveau) (vgl. Kapitel 4.1.1), äußert die Lehrerin ihre Einschätzung, dass die Schülerin die Realschule schaffen kann.

Die Einschätzung beginnt mit einer Kategorisierung der Schülerin als „sehr schlaues mädchen“ (Z. 012), die dann in der darauffolgenden Zeile noch mal in seiner Wahrhaftigkeit bekräftigt wird (Z. 013). Der Vater bekundet seine Rezeption (Z. 014). Darauf folgt die Herstellung einer Passung der Schülerin zum Schultyp *Realschule*, indem explizit die Einschätzung geäußert wird, dass die Schülerin die Mittlere Reife ablegen kann (Z. 015-018). Damit ist die Schülerin als schlaues Mädchen und potenzielle Realschülerin kategorisiert. Diese positive Einschätzung der Schülerin wird nun abgeglichen mit der Wirklichkeit, d. h. dem aktuellen Leistungsstand der Schülerin, der sie aufgrund der schlechten Noten nicht dazu befähigt, ab der 7. Klasse auf Realschulniveau unterrichtet zu werden (Z. 019).

So wird die Schülerin zum einen klassifizierend im Hinblick auf ihre Intelligenz bewertet und zum anderen einer entsprechenden Kategorie zugeordnet, die dann aufgrund eines hergestellten Passungsverhältnisses einer weiteren Kategorie zugeordnet wird (*Realschülerin*). Dieses so etablierte Bild der Schülerin wird dann von der Lehrerin mit der realen Leistung der Schülerin abgeglichen: Die klassifizierend bewertende Kategorisierung scheint aufgrund ihrer bisherigen Zensuren in Gefahr – weshalb dieses Gespräch auch einberufen wurde.

Diese klassifizierend bewertenden und kategorisierenden Operationen spielen sich vornehmlich auf der Ebene der einzelnen Handlungen ab. Sie gehören damit zu den pragmatischen Mitteln, mit denen in der Kernaufgabe *Evaluieren* u. a. bewertet wird (vgl. Kapitel 5.1.4). Eben diese Bewertungen innerhalb der Diskurspraktik *Evaluieren* sind auch der Ort, an dem der Prozess der Subjektivierung einer eigentlich vorher als objektiv konstruierten und so dargestellten Zensur, Bewertung o. Ä. stattfindet. Wie dies geschieht, wird im Folgenden erläutert.

### 5.2.2 Schulische Humanevaluation als Subjektivierungspraxis

Verfahren, die eine Zensur oder Bewertung als objektiv (gemessen) darstellen (Objektivierungen) (vgl. Kalthoff 2017, Kalthoff/Dittrich 2016, Breidenstein 2012), lassen sich in den Elterngesprächen kaum beobachten. Dies liegt v. a. daran, dass die Noten in den Gesprächen i. d. R. die Verfahren der Objektivierung schon durchlaufen haben und als Noten auf z. B. Halbjahreszeugnissen schon feststehen.<sup>86</sup> Darüber hinaus sind die Noten i. d. R. allen Beteiligten bekannt, denn über Zeugnisse und Klassenarbeiten wird meist schon vorher informiert. Das führt dazu, dass die vorher objektivierten und aggregierten Zensuren und Bewertungen häufig apodiktisch geäußert werden. Folglich werden die Noten als solche von den Eltern (oder Schüler/innen) in den Elterngesprächen meistens auch nicht angezweifelt.<sup>87</sup> Es kommt jedoch immer wieder zu Aushandlungen bzgl. der Gründe für (schlechte) Noten, die eng verzahnt sind mit Verantwortungsaushandlungen (vgl. Kalthoff 2012, Knapp 2015, Bennewitz/Wegner 2015, Wegner 2016, Bonanati 2017).

Diese Ergründung des Zustandekommens der Noten ist Teil der Verfahren, mit denen die vorher als objektiv dargestellten Noten wieder den einzelnen Schüler/innen zugeschrieben werden. Breidenstein (2012: 90) nennt dieses Verfahren „Subjektivierung“. Erst durch diese Subjektivierung, die die Note wieder von der Person trennt, indem sie z. B. das Leistungsvermögen der Schüler/in hinter der Note erkennt, um mit ihr zu arbeiten, entfalte sich die (pädagogische) Wirkung der Noten (ebd.). Dies liege v. a. daran, dass ohne diese Praxis z. B. den Schüler/innen keine Erfolge vermittelt werden könnten oder aufgrund permanenten (Miss-)Erfolgs keine Motivierung mehr möglich sei.<sup>88</sup> Die schulische Bewertungspraxis wird also zu einer pädagogischen Praxis, mithilfe derer motiviert, aber auch bestraft und diszipliniert werden kann.

Breidenstein (2012) rekonstruiert darüber hinaus noch eine weitere Funktion der Subjektivierungsverfahren der vorgetragenen (objektivierten) Noten: die Legitimierung (der lehrerseitigen) Bewertung. Denn die vergebenen Noten und Bewertungen müssen als gerecht wahrgenommen und akzeptiert werden. Besonders bei schlechten Bewertungen wird das deutlich, da sie häufiger einer Erklärung oder Begründung bedürfen als gute Noten (ebd.: 90, vgl. auch Verkuyten 2000 zu niederländischen Klassen-/Notenkonferenzen). Eine fehlende Akzeptanz

---

<sup>86</sup> Anknüpfend an Kalthoffs (2017) „Stationen des schulischen Bewertungsverfahrens“ finden die schulischen Elterngespräche – übrigens wie die Zeugnisnotenbesprechungen (Breidenstein 2012) – als Teil der Kommunikation über Noten i. d. R. nach den dort vorgestellten Stationen statt, da sie meistens zu Eckpunkten wie Halbjahreszeugnissen o. Ä. geführt werden. Die Kommunikation über Noten in schulischen Elterngesprächen ist also kein genuiner Teil der Notenkommunikation des Bewertungsverfahrens, in denen die „reversible Härtung“ (Kalthoff 2017: 280) der Zensuren vollzogen wird, sondern ihr nachgelagert.

<sup>87</sup> In den vorliegenden Elterngesprächen findet sich nur eine einzige Sequenz, in der die Englischnote ihres Sohnes von der Mutter angezweifelt wird, indem sie aus den ihr bekannten Noten das übliche arithmetische Mittel zieht und zu einer anderen Note kommt als die auf dem Halbjahreszeugnis. In einer Aushandlung mit der gesprächsführenden Lehrerin, die allerdings nicht die Englischlehrerin ist und deswegen keinen epistemischen Zugang zu der Notenvergabe im Fach Englisch hat, wird sich dann darauf geeinigt, dass die schlechtere Note auf dem Zeugnis wohl aus der vermutlich schlechten Mitarbeit im Unterricht ergeht.

<sup>88</sup> Dass eine Motivierung auch über die Verknüpfung von Inhalten und Interessen erfolgen kann und ein Erfolg nicht zwangsläufig in einer erreichten (guten) Note liegen muss, wird hier nicht thematisiert.

der Gerechtigkeit der Noten würde unweigerlich zu einem Autoritätsverlust der Lehrkraft führen – auch wenn diese die Noten trotzdem aufgrund der höheren Macht, die sie in der Schule innehaben, würde durchsetzen können.

Die Machtverhältnisse sind nun in den schulischen Elterngesprächen andere als die in den Zeugnisnotenbesprechungen, die vorzugsweise im Rahmen einer Unterrichtsstunde stattfinden. Eltern und Lehrkräfte stehen sich hier – zumindest proklamatorisch – gleichberechtigt gegenüber (im Gegensatz zu Lehrkräften und Schüler/innen) und tragen nahezu die gleiche Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder (vgl. Killus/Paseka 2015 und Bonanati 2017 für Lernentwicklungsgespräche). Aufgrund dieses Verhältnisses zueinander gestalten sich nun die beobachtbaren Verfahren der Subjektivierung (als bedeutsamer Teil der Notenkommunikation in den Elterngesprächen) etwas anders:

Sie sind weniger geprägt von einem Druck der Legitimierung (wie in den Zeugnisnotenbesprechungen (Breidenstein 2012)) als vielmehr von einer Rechenschaftspflicht gegenüber den Eltern, (schlechte) Noten aufgrund der größeren epistemischen Autorität der Lehrkräfte zu erklären und zu ergründen. Denn als pädagogisches Fachpersonal sind sie in der Verantwortung, Lösungen für Bildungs- und Erziehungsprobleme zu liefern. Tatsächlich geschieht dies meist vor dem Hintergrund einer Problematisierung der (schlechten) Leistung. Die Verfahren der Subjektivierung werden also eingesetzt, um eine (problematisierte, schlechte) Leistung zu ergründen und darauf aufbauend eine Lösung zu präsentieren oder zu erarbeiten, wie diese Leistung verbessert werden kann (vgl. auch Kapitel 6). Die bedeutsamsten Verfahren hierfür sind:

- Das Herstellen einer intrasubjektiven Diskrepanz (z. B. zwischen dem (zugeschriebenen) Leistungsvermögen und der (erbrachten) Leistung)
- Das Herstellen eines intersubjektiven Vergleichs (z. B. zwischen einzelnen Schüler/innen und dem Rest der Klasse/Gruppe)
- Der Bestimmung eines Passungsverhältnisses zu z. B. (Schul-)Typen

Diese werden im Folgenden anhand von Beispielen näher erläutert.

### *Intrasubjektive Diskrepanz*

Bei der Herstellung einer intrasubjektiven Diskrepanz wird eine Diskrepanz zwischen der gegebenen Note oder Bewertung und dem eigentlichen Leistungsvermögen – sei es nun aufgrund einer höher eingestuften Intelligenz oder konstatierten fehlenden Anstrengung – der Schüler/innen aufgezeigt. Mithilfe dieses Verfahrens können (schlechte) Noten und Bewertungen relativiert (vgl. auch Wegner 2016) oder als Disziplinarmaßnahme vergeben werden sowie (gute) Noten und Bewertungen als Erfolg von Anstrengungen dargestellt werden. Lehrkräfte können mit diesem Verfahren also pädagogisch tätig werden und z. B. strafen oder motivieren. Gleichzeitig zeigen sie dadurch auch eine besondere Expertise, indem sie demonstrieren, dass sie die Personen hinter der Note oder Bewertung sehen und diese viel nuancierter einzuschätzen vermögen als es eine aggregierte Note auf dem Zeugnis oder eine Bewertung der mündlichen Mitarbeit im Unterricht zu tun vermag. Sie gerieren sich so als Experten, die die Schüler/innen

(ihrer Klasse) genaustens kennen – teilweise sogar besser als sie selbst –, womit sie eine besondere epistemische Autorität beanspruchen.<sup>89</sup>

Im folgenden Beispiel, das einem Elternsprechtag der 7. Klasse in einer Realschule entstammt, wird die mündliche Mitarbeit eines Schülers evaluiert. Dazu wird die vergebene Note genannt, die dann erläutert wird, wozu weitreichende Zuschreibungen an den Schüler gemacht werden.

Beispiel 45: Faruk, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechtag<sup>90</sup>

110 L: MÜNDlich: eine zwei,  
 111 S: ja;  
 112 L: aber die isch im:: also ist eine GÜte zwei;  
 113 da kann ma: da isch LUFT nach oben;  
 114 faruk ist !IM!mer aufmerksam, (--)  
 115 macht IMmer mit;  
 116 manchmal GLAUB ich,  
 117 MELdest du dich nicht,  
 118 weil du glaub EINFach denkscht;  
 119 ist zu EINFach für dich,  
 120 KANN das sein?  
 121 S: ja,  
 122 L: also ich hab nicht s geFÜHL,=  
 123 =du MELdescht dich nicht weil du\_s nicht weißt;  
 124 das: SPÜRT man als lehrer manchmal schon,=  
 125 =warum: sich SCHÜler nicht melden;  
 126 also °hh ich glaub du könntsch VIEL viel mehr sagen;

In Z. 110 leitet die Lehrerin auffällig routiniert durch einfache Nennung den nächsten zu besprechenden Punkt des Elternsprechtagsgesprächs ein: die mündliche Mitarbeit im Unterricht und die Note (eine Zwei). Der Schüler bekundet Rezeption (Z. 111). Dann wird die Note *accountable* gemacht – d. h., sie wird erläutert (vgl. Verkyuten 2000, Breidenstein 2012). Die Erläuterung stellt gleichzeitig auch eine Subjektivierung der Note dar. Die Lehrerin erklärt also, dass es sich um „eine GÜte zwei“ handle (Z. 113), bei der ebenso „LUFT nach oben“ sei (Z. 115) – diese Erläuterung dürfte zu einem Großteil der Mutter dienen, vor der hauptsächlich über die Noten Rechenschaft abgelegt werden muss. Lehrkräfte schützen sich so (auch) vor etwaigen Anfeindungen (Terhart 2000). Sie erklärt weiter, dass der Schüler stets aufmerksam sei und mitarbeite (Z. 116f.). Diese Einschätzung der Lehrerin bezüglich des Arbeitsverhaltens des Schülers kann als Erklärung zur Einschätzung, was für eine Zwei der Schüler hat, gelten: Aufgrund des strebsamen und aufmerksamen Arbeitsverhaltens hat der Schüler keine einfache Zwei, sondern eine gute, mit ‚Luft nach oben‘. Nun folgt eine weitere Einschätzung der Lehrerin, die sehr viel weitreichender die Person des Schülers betrifft: Der Schüler melde sich im Unterricht manchmal nicht, weil die Aufgaben zu einfach für ihn seien (Z. 118f.). Sie schreibt

<sup>89</sup> Dies kann umgekehrt und v. a. für den häuslichen Kontext auch für Eltern gelten, die ihre Kinder in den schulischen Elterngesprächen (mit-)bewerten.

<sup>90</sup> Dieses Beispiel wurde schon in Röhrs (2018) in Bezug auf Identitätskonstruktionen jugendlicher Schüler/innen untersucht.

ihm damit nicht nur fachliches Wissen und Kompetenz zu, sondern auch Handlungs-/Verhaltensweisen im Unterricht. Dafür fordert die Lehrerin nun Zustimmung ein, die der Schüler liefert (Z. 120f.). Daraufhin wiederholt die Lehrerin ihre Einschätzung in negierter Form noch einmal (Z. 122) und schließt dann mit einer Zuschreibung von Kompetenz an sich als Lehrperson an, diese weitreichende Einschätzung so auch liefern zu können (Z. 123f.). Die Besprechung der mündlichen Mitarbeit endet dann mit der Schlussfolgerung der Lehrerin, dass der Schüler zu mehr Wortbeiträgen im Unterricht fähig wäre (Z. 126).

Die ‚objektive‘ Note, die aus einer Tabelle, in der sie als Ziffer notiert und berechnet wurde, wird vorgelesen<sup>91</sup> und mithilfe eines *accounts* auf den Schüler ‚zugeschnitten‘ – also subjektiviert. Mithilfe dieses Verfahrens und eigenen Zuschreibungen (Z. 123f.) stellt sich die Lehrerin als epistemische und pädagogische Autorität mit weitreichenden Kompetenzen dar. Gleichzeitig kann das Verfahren als Lob an den Schüler verstanden werden, um ihn dazu zu motivieren, sich im Unterricht mehr zu beteiligen. Es stellt somit auch eine pädagogische Praxis dar.<sup>92</sup>

Darüber hinaus wird der Schüler stets als Leistungserbringer konstruiert, der sich eine Note durch Anstrengung oder Begabung erarbeitet/verdient hat oder diese noch durch entsprechende Arbeit verbessern kann; sichtbar ist dies z. B. an den einfachen Satzkonstruktionen, die ihn als aktiven Part darstellen (Z. 114f.). Die Lehrkräfte und ihr Anteil an der Leistungsbewertung werden kaum bzw. nicht thematisiert. Allenfalls wird, wie hier im Beispiel 45, die Kompetenz, die Leistungen und Verhaltensweisen der Schüler/innen – im Verhältnis zur eigentlichen Note – einschätzen zu können, hervorgehoben. Sichtbar ist dies auch daran, dass zwar über die Note gesprochen wird, aber nicht gesagt wird, wer sie wie gegeben hat (Z. 110, 112f.). Die volle Verantwortung für eine Note oder Leistung wird dabei nicht einfach nur den Schüler/innen zugeschrieben, sondern ihren Begabungen, Anstrengungen o. Ä. Sie sind diejenigen, die in die Pflicht genommen werden, ihr zugeschriebenes Leistungspotenzial auch auszuschöpfen.

### *Intersubjektiver Vergleich*

Die zweite Vergleichsgröße, die neben dem zugeschriebenen Leistungsvermögen immer wieder in Elterngesprächen bemüht wird, ist die der anderen Mitschüler/innen oder gleich der Klasse als Kollektiv. Dieser Vergleich wird häufig bemüht, um z. B. schlechte Leistungen der Schüler/innen zu relativieren (vgl. auch Wegner 2016). D. h., andere Schüler/innen oder das Klassenkollektiv werden herangezogen, um das Verhalten oder die Leistung eines Schülers/einer Schülerin als nicht allzu schlecht dastehen zu lassen (vgl. für den nordamerikanischen Raum auch Pilet-Shore 2016). Besonders gute Leistungen oder Verhaltensweisen werden hingegen im vorliegenden Korpus selten durch Vergleiche zu anderen Schüler/innen oder dem Klassenkollektiv noch extra aufgewertet.

---

<sup>91</sup> Dies geht aus der ethnographischen Beobachtung, die ich mit der Aufnahme verbunden habe, hervor.

<sup>92</sup> Die ist zum Teil natürlich auch dem Umstand geschuldet, dass der Schüler selbst beim Gespräch anwesend ist und so direkt angesprochen werden kann.

Beispiel 46: Manuel, 9. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtage

178 L: und wie geSAGT,  
179 also (.) vielLEICHT hat er auch bei der fünf minus gemerkt,  
180 [o:h oKAY?  
181 M: [ja ja hm\_hm-  
182 L: [wobei der test SCHLECHT ausgefallen [ist;  
183 M: [wahrSCHEINlich; [ja?  
184 L: ALso (-) ja.  
185 M: hm\_hm,  
186 L: da hatte ich mal bissl was geÄNdert, (.)  
187 M: hm\_hm;  
188 L: und das ham [hat man dann SCHON [gemerkt;  
189 M: [hm\_hm; [ja grundsÄTZlich-  
190 könnt er natürlich SCHON mehr (.) lerne;  
191 und mehr <<lachend> dafür mache>;  
192 L: ja::-

Der Schüler Manuel ist ein durchschnittlicher Schüler, der laut der Fachlehrerin im Fach Spanisch im Dreierbereich liegt. Gegen Ende der Evaluation kommt es zu dem oben abgebildeten Vergleich mit dem Abschneiden des Restes der Klasse in einem Spanischtest.

Die Lehrerin führt eine leichte Leistungssteigerung (gemessen an den Noten in Tests) potenziell auf die Erfahrung einer schlechten Note zurück (Z. 178ff.). Demnach gelangt der Schüler nach einem besonders schlechten Ergebnis zu der Einsicht, dass seine bisherigen Anstrengungen nicht ausreichen, was dann folglich zu einer größeren Anstrengung und einer Verbesserung der Noten führt. Die potenzielle Erklärung der Leistung(ssteigerung) des Schülers wird nun relativiert, in dem eine andere Bezugsgröße als die intrasubjektive herangezogen wird: nämlich die intersubjektive. Die Lehrerin verweist in Zeile 182 mit einem Teil eines Konzessivsatzes darauf hin, dass der Test allgemein „SCHLECHT ausgefallen ist“, womit sie auf die Ergebnisse der Mitschüler/innen referiert. Der Vergleich findet jetzt also zwischen den Schüler/innen statt und nicht mehr zwischen zugeschriebenem Leistungsvermögen und erbrachter Leistung. Indem die Leistung des Schülers als eine unter vielen dargestellt wird, wird seine Einzelleistung in seiner Bedeutung abgeschwächt. Denn, wenn die Noten eines Tests entgegen der Erwartung sich nicht auf der Notenskala verteilen, kann dies als schwacher Unterricht, Test o. Ä. verstanden werden, der nicht in der Lage ist, Leistungen in ihrer Differenziertheit zu messen (Kalthoff 2017: 269). Schließlich können ja „nicht alle [Schüler/innen] gleich gut sein“ (ebd.). Dies ist einer der wenigen Momente, in denen der Anteil der Lehrkräfte und ihre Verantwortung an einer Note tatsächlich deutlich wird. Diese Verantwortung räumt die Lehrkraft dann folgerichtig auch selbst ein (Z. 186, 188). So wird dem Schüler seine Verantwortung am schlechten Ergebnis zum Teil abgenommen.

Solche Relativierungen finden sich v. a. bei schlechten Beurteilungen der Schüler/innen (vgl. auch Wegner 2016). Allerdings lassen sie sich auch bei positiven Bewertungen beobachten, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 47: Carola, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

184 L: sie war in diesem SCHULjahr,  
185 die ERStE in der klasse,  
186 bei der ich\_s geFÜHL hab,  
187 oder bei der ich\_s geFÜHL hatte,  
188 da hat eine beGRIFfen,  
189 in dem jahr GEHT\_s um was,  
190 und ich TU jetzt was für mich;  
191 ich will hier GUT sein.  
192 und (.) in dem halben JAHR,  
193 hat\_se mir da jetzt auch nit NACHgelassen.  
194 M: hm:;  
195 L: von zwei drei spinneREIe be ka,<sup>93</sup>  
196 und sonscht was [ABgesehn,  
197 F: [ja ja

Das Beispiel entstammt einer Schullaufbahnberatung in der Werkrealschule. Die Schülerin kann ein sehr gutes Zeugnis vorweisen und sowohl der Lehrer als auch die Eltern zeigen sich sehr zufrieden mit ihr, auch wenn sie teilweise noch Kritik an ihr und ihrem Verhalten üben. Gegen Ende der Evaluation resümiert der Lehrer noch einmal, dass die Schülerin im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen in der Klasse schnell begriffen habe, wie ernst das letzte Schuljahr (seiner Vorstellung nach) anzugehen sei.

In Zeile 184 beginnt der Lehrer mit seiner resümierenden Evaluation der Einstellung der Schülerin. Er macht nicht nur lexikalisch, sondern auch prosodisch („ERStE“) deutlich, dass die Schülerin deutlich positiver einzuschätzen ist bzgl. ihrer Arbeitseinstellung gegenüber der Schule als ihre Mitschüler/innen (Z. 184-189). Die Schülerin wird hier also ihrer Einstellung zur Schule betreffend mit ihren Mitschüler/innen verglichen. Ihr wird dabei eindeutig eine bessere Position innerhalb dieser (Vergleichs-)Gruppe zugeordnet.

Nach dieser Positionierung der Schülerin innerhalb der Klasse, also unter ihren Mitschüler/innen, lässt der Lehrer die Schülerin noch selbst in imaginierter Rede (vgl. Ehmer 2011, Mundwiler 2017) sprechen, um seiner Einschätzung mehr Nachdruck zu verleihen (Z. 190f.). Darauf folgt dann eine chronologische Einschätzung der Situation; nämlich, dass diese Einstellung nicht aufgegeben wurde bis zum Zeitpunkt des Gesprächs (Z. 192f.). Obwohl diese teilweise wieder eingeschränkt wird (Z. 195f.), indem auf „spinneREIe“ hingewiesen wird. Gleichzeitig bekundet der Lehrer, dass von diesen abgesehen werde, weshalb die positive Evaluation weiter gilt.

Bisher wurde deutlich, dass insbesondere Lehrkräfte auf Kollektive wie Klassen oder Gruppen verweisen. Dies ist nur logisch, denn es spiegelt die Perspektive der Lehrkräfte wider, die sie auf die Schüler/innen haben. Im Vergleich zu Eltern, die eine engere Sicht auf ihr Kind haben, ist die Perspektive der Lehrkräfte immer auf die Klasse oder Gruppe, die sie unterrichtet, gerichtet. Daraus folgt folgerichtig, dass die Vergleichsgröße hauptsächlich der Schnitt der

---

<sup>93</sup> „BK“ ist im schulischen Kontext die Abkürzung für das Unterrichtsfach *Bildenke Künste*.

Klasse oder Gruppe ist und Vergleiche zwischen einzelnen Schüler/innen seltener vorkommen. Solche Vergleiche stellen nun im vorliegenden Korpus v. a. die Eltern an. Dabei vergleichen sie die in Frage stehenden Schüler/innen häufig mit ihren Geschwistern oder seltener mit sich selbst und ihren länger zurückliegenden schulischen Leistungen.

Beispiel 48: Carolina, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtage

129 M: er und sie [und gleiche MEInung;  
130 L: [ja;  
131 M: da können wir (.) mal ÄNdern;  
132 ja weil die caroLIna (.) ähm (-)  
133 i hab immer so verGLEIche;  
134 so caRIIna,  
135 L: ä:h [hehe ja, (-) ja;  
136 M: [hehehehe  
137 die carina bei partymäßig is sie zurückHALten,  
138 L: hm\_hm;  
139 M: sie:: is nich so (.) ähm (.) wie CARo;  
140 caro ist partyMÄßig (.) sehr [interssiert-  
141 L: [hahahaha  
142 M: ja [und NICHT zurückhalten;  
143 L: [ja;  
144 ja;  
145 M: nur bei (-) äh Unterricht;  
146 [das WEIß ich;=  
147 L: [hm\_hm;  
148 M: =warum sie zurückHALten?  
149 weil sie n- nich ähm nich (.) nich SICHER,  
150 in in ihrer geDANKen;  
151 ja dass sie [ob sie RICHTig,  
152 L: [ah: (.) ah:  
153 M: oder nich das WEIß ich jetzt;  
154 wenn sie so sagen dass die carolina zurückHALten,  
155 L: ja:-  
156 M: sie ist dann NICH sicher-  
157 bei carina sie is IMmer sicher,  
158 L: ja:;  
159 M: bei Unterricht;  
160 L: ja: (.) ja;  
161 M: ja;

In diesem Beispiel geht es darum, dass die Schülerin sich im Unterricht zu wenig meldet. Nachdem die Lehrerin diese Einschätzung hervorgebracht hat, stimmt die Mutter, die Deutsch als Fremdsprache spricht, der Lehrerin zu und beginnt zu expandieren.

In Zeile 129 erklärt sie, dass diese Einschätzung der Schülerin auch von einer anderen Lehrkraft getroffen wurde. In Zeile 131 folgert sie daraus, dass man diesen Umstand „mal ÄNdern“ könne – wie, bleibt jedoch im Dunkeln. Denn direkt danach beginnt ihr Vergleich mit der großen Schwester Carina (Z. 133f.). Zu Beginn erläutert sie, dass sie immer nur diese Vergleichsmöglichkeit habe. Hier wird die unterschiedliche Perspektive zwischen Eltern und Lehrer/innen

aufgrund der räumlichen und situativen Trennung deutlich. Beide stimmen der Vergleichsperspektive der Mutter auch lachend zu (Z. 135f.).

Aus ihrer Perspektive erläutert sie nun, dass ihre Tochter Carolina im Unterricht zurückhaltend sei, aber nicht was ihre freizeitliche Gestaltung betrifft, ganz im Gegenteil zu ihrer größeren Schwester (Z. 137-145). Gleich darauf stellt sich die Mutter die Frage, warum ihre Tochter im Unterricht so zurückhaltend ist (Z. 148), die sie gleich darauffolgend mit der Unsicherheit der Tochter erklärt (Z. 149-156). In Zeile 157 vergleicht sie dann wieder ihre beiden Töchter, denn die größere Schwester war im Unterricht ihrer Einschätzung nach immer (selbst-)sicher (Z. 157-159). Dieser Einschätzung stimmt auch die Lehrerin zu (Z. 160), die beide Schülerinnen kennt und auch unterrichtet hat.<sup>94</sup>

Die Vergleiche mit Geschwistern können wie im Beispiel 48 verwendet werden, um den Grund für eine problematische Einschätzung zu eruieren. Darüber hinaus werden solche Vergleiche allerdings auch immer wieder benutzt, um im Sinne der in Frage stehenden Schüler/in zu argumentieren; d. h., meistens schlechte Leistungen zu relativieren wie z. B. auch in Beispiel 46 (vgl. auch Wegner 2016).<sup>95</sup> Darüber hinaus kommen auch Vergleiche mit sich selbst und seiner Schulzeit vor. So vergleicht eine Mutter ihre Leistungen anhand eines Zeugnisses aus der 4. Klasse mit denen ihrer Tochter, um dafür zu argumentieren, dass die Tochter durchaus imstande sei, die Realschule zu schaffen. In solchen Fällen wird häufig genealogisch argumentiert. Es werden dann Eigenschaften eines Elternteils herangezogen, um zu erklären, warum ein/e Schüler/in im Unterricht ‚zappelig‘ o. ä. ist (vgl. in Bezug auf genealogische Argumentationen auch Beispiel 88).

Der intersubjektive Vergleich macht in besonderem Maße die unterschiedlichen Perspektiven auf das Kind oder den Jugendlichen/die Jugendliche deutlich, die die unterschiedlichen Beteiligten zwangsläufig aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen, die in der räumlichen und situativen Trennung begründet sind, haben. Darüber hinaus wird hier sichtbar, dass Perspektivierungen in den Evaluationen insbesondere dann von Bedeutung sind, wenn es um die Erläuterung von (schlechten) Leistungen geht. Dies hat wiederum großen Einfluss darauf, wie eine solche (schlechte) Leistung eingeordnet wird, was folglich Konsequenzen über das Elterngespräch hinaus in Bezug auf etwaige Fördermaßnahmen o. Ä. haben kann (vgl. Kapitel 7).

### *Bestimmung eines Passungsverhältnisses zu (Schul-)Typen*

Das dritte Verfahren, mit dem die ‚objektiven‘ Noten der Schüler/innen in den Elterngesprächen subjektiviert werden, ist das der Bestimmung eines Passungsverhältnisses zu (Schul-)Typen. Hierbei geht es hauptsächlich um Stereotypen oder Idealtypen von Schüler/innen, die einem Schulabschluss oder einem Schultyp zugeordnet werden. Es stellt also in gewissem Sinne auch einen intersubjektiven Vergleich dar. Nur ist die Vergleichsgröße keine reale Person wie

---

<sup>94</sup> Dies geht so aus dem Gespräch hervor, in dem die Lehrerin sich nach der Schwester erkundigt.

<sup>95</sup> Daneben dürfte auch der Vergleich mit den Mitschüler/innen unter den Schüler/innen selbst als herausragende Vergleichsgröße gelten.

eine Schwester, ein Bruder oder die Mitschüler/innen, sondern die Konstruktion eines/r idealtypischen Schülers/Schülerin.

Beispiel 49: Selina, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung

009 M: so PRINzipiell;  
010 haben WIR uns so überlegt,  
011 dass reALschule,  
012 m: so der richtige PLATZ;  
013 von unserem [(.) empFINden ist;  
014 V: [der richtige WEG; geNAU.  
015 M: [einfach also ehm ((räuspert sich)) selbst wenn\_s von\_den noten  
so knapp am gymNASium entlang is;  
016 L: [hm\_hm; hm\_hm;  
017 M: denk ich ähm is einfach überhaupt net der typ,  
018 der [jetzt SELBständig so: diszipliniert lernt.  
019 V: [ja.  
020 L: hm\_hm;  
021 M: ich seh\_s jetzt GRAD,  
022 mir sehn\_s ja jetzt grad beim ROMan,  
023 ähm was da auch so nebenHER abverlangt wird,  
024 und des [(.) des-  
025 L: [un\_des wird immer MEHR wahrscheinlich,  
026 [wenn sie dann bei-  
027 V: [ja geNAU,  
028 M: [ja un\_da sie dann WIEder-  
029 V: ja.  
030 M: viel [zu HIPpelig dafür als-  
031 L: [hm\_hm;  
032 hm\_hm.  
033 M: ja.  
034 V: [so IS\_es;  
035 L: [also des IS eigentlich auch,  
036 des was ich [<<lachend> °h> ihnen NAhe legen wollt;  
037 M: [hahaha

Beispiel 50 stammt von einer Schullaufbahnberatung in der 4. Klasse einer Grundschule. In diesem Gespräch sind sich die beiden Vertreter der Institutionen (Eltern und Lehrkraft) einig darüber, dass die Schülerin auf die Realschule gehen soll. Gleich zu Beginn werden die Eltern von der Lehrkraft nach ihrer Einschätzung gefragt. Diese eruieren dann ein mögliches Passungsverhältnis der Schülerin zur höheren Schule, dem Gymnasium, um so festzustellen, dass sie auf der Realschule ‚richtig‘ ist. Es wird also über die Konstruktion einer Nicht-Passung eine Passung zu einem anderen, niedrigeren Schultyp hergestellt.

Nach der einleitenden Frage nach der Einschätzung, welche weiterführende Schule für ihre Tochter angemessen wäre, beantwortet die Mutter die Frage damit, dass die Realschule ihrer Einschätzung nach passend sei (Z. 009-013). Der Vater stimmt den Ausführungen der Mutter direkt anschließend und überlappend zu (Z. 014). Nach dieser ersten Einschätzung fängt die Mutter nun in Zeile 015 an zu erläutern, wie sie zu dieser kommen. Sie erklärt, dass ihnen

bewusst ist, dass ihre Tochter die Zensuren dazu hätte, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Z. 015). Sie denkt jedoch, dass ihre Tochter – trotz der entsprechenden Noten – nicht „der typ“ sei für das Gymnasium, denn sie arbeitet dem Schultyp entsprechend nicht selbstständig und diszipliniert genug (Z. 017f.). Hier wird deutlich, welche Eigenschaften einem Idealtyp des Schülers/der Schülerin auf einem Gymnasium zugeschrieben werden – nämlich ein hohes Maß an Diszipliniertheit und Selbstständigkeit, sprich eine große Eigeninitiative im Lernen, um den Anforderungen eines Gymnasiums gerecht zu werden (vgl. Kotthoff 2012: 309). Die eigentlichen Noten und zugeschriebene Intelligenz spielen hier keine Rolle, sondern nur das (zugeschriebene) Arbeitsverhalten und die Motivation der Schülerin. Die Passung zu einem Schultyp wird also aufgrund charakterlicher Eigenschaften hergestellt (vgl. ebd.).

Nach dieser Bestimmung einer Nicht-Passung zu dem Schultyp des Gymnasiums beginnt die Mutter nun einen intersubjektiven Vergleich mit ihrem Sohn, um ihrem Argument mehr Glaubwürdigkeit zu verleihen (Z. 021-027). Direkt darauffolgend wird noch einmal bekräftigend festgestellt, dass sie „viel zu HIPpelig“ sei für die Art des Arbeitsverhaltens, das auf dem Gymnasium verlangt würde und dementsprechend die Schüler/innen nachweisen müsste (Z. 028-030). Damit wird noch einmal bekräftigt, dass die Schülerin trotz ausreichender Noten keine Gymnasialschülerin sei, denn dafür weist sie Eigenschaften auf, die der idealtypischen Schülerin auf einem Gymnasium abgehen (vgl. Kotthoff 2012: 309). Sie wird also aufgrund ihres mangelnden Arbeitsverhaltens nicht das Gymnasium besuchen können. Dieser Einschätzung stimmen dann am Ende dieser Sequenz noch mal alle Beteiligten (Vater, Mutter und Lehrerin) explizit zu (Z. 031-037).

Solch ein Passungsverhältnis wird auch bestimmt, wenn es um Schulabschlüsse geht oder um Schulwechsel. Zu solchen Themen kann es prinzipiell in jedem Elterngespräch kommen, wenn die entsprechenden (guten oder schlechten) Leistungen vorliegen. Elterngespräche, die allerdings aufgrund ihres Rahmens bestimmt sind, über den weiteren Schulweg zu entscheiden, sind darauf angelegt, dass dort solche Passungsverhältnisse besprochen werden. So wird z. B. in mehreren der Schullaufbahnberatungsgespräche aus der Werkrealschule Schüler/innen eine Passung zum Schulabschluss *Mittlere Reife* abgesprochen und stattdessen den Eltern und Schüler/innen nahegelegt, die Schule nach dem Hauptschulabschluss zu verlassen (und eine Lehre zu beginnen). Auch hier wird sich immer wieder auf Eigenschaften der Schüler/innen bezogen, die es – im Übrigen auch im zugeschriebenen Sinne für den Schüler – unerträglich für ihn machen würden, noch ein Jahr ‚die Schulbank zu drücken‘. Stattdessen wird hier dafür plädiert, dass die Schüler ‚rausgehen‘ und ‚anpacken‘, etwas ‚machen‘ und ‚schaffen‘. Denn solch eine Tätigkeit würde viel eher ihrer ‚Natur‘ bzw. ihrem Charakter entsprechen.

Was hier besonders deutlich wird, ist, wie die Schule als ordnende und disziplinierende Anstalt tätig ist. Mit bestimmten Schulformen und -abschlüssen gehen (immer noch) bestimmte Schülertypen einher. Entscheidend bei diesen Idealtypen ist aber nicht (alleine) die Intelligenz oder die vorher erbrachten Leistungen, sondern – wie in dem Beispiel 49 zu erkennen war – eine charakterliche Eignung für einen Schultyp und dessen entsprechenden Schulabschluss.

Daraus folgt, dass Schüler/innen, die (vermeintlich) nicht diesem Typ entsprechen (aus welchem Grund auch immer), der der (oberen) Mittelschichtsnorm entspricht, weniger Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums und damit einen gesellschaftlichen Aufstieg durch Bildung haben als solche Kinder und Jugendlichen, die eben dieser Schicht entstammen und habituell zu ihm passen (vgl. Helsper/Kramer/Thiersch 2014).

### 5.3 Zusammenfassung

Die Diskurspraktik *Evaluieren* stellt den retrospektiven und dominanten Teil des schulischen Elterngesprächs dar (zu sehen u. a. am Bewertungsrahmen der Gespräche). In ihm werden alle möglichen Aspekte des Schülers/der Schülerin und sein/ihr Verhältnis zur Schule und zum Unterricht bewertet, die sich als bedeutsam herausgestellt haben oder als solche erachtet werden. Die Reichweite der Diskurspraktik ist dabei beliebig. Sie hängt vom Grad der Detailliertheit ab, den die jeweilige Evaluation vorweist, sowie von der Komplexität und Dringlichkeit bzw. Gravität eben jener Aspekte, die besprochen werden (sollen).

Die Evaluationen werden entsprechend eines fünfteiligen Musters vollzogen, dem nach zuerst eine (Bewertungs-)Relevanz hergestellt werden muss. Dieser folgend wird dann ein Evaluationsobjekt bestimmt, das in der Kernaufgabe *Evaluieren* mithilfe unterschiedlicher pragmatischer Mittel und sprachlicher Formen (Kategorisierungen, Bewertungen, Kritik, Lob und Diagnosen, aber auch Narrationen und Inszenierungen sowie Erklärungen) evaluiert wird. Abschließend muss die diskursive Praktik dann noch abgeschlossen und in den normalen *turn-by-turn talk* oder eine andere Praktik bzw. Diskurseinheit überführt werden.

Diese mithilfe der Diskurspraktik *Evaluieren* vollzogene Humanevaluationen in den vorliegenden schulischen Elterngesprächen sind geprägt durch zwei Operationen der schulischen Humanevaluation (Kategorisierungen und klassifizierenden Bewertungen) und Verfahren der Subjektivierung dieser Evaluation (intrasubjektive Diskrepanz, intersubjektiver Vergleich und Bestimmung eines Passungsverhältnisses zu Schul- bzw. Idealtypen). In ihnen zeigen sich auch die epistemische und pädagogische Autorität der Lehrkräfte (gegenüber den Eltern). Denn sie sind es, die die Schüler/innen durch die Bewertungen hierarchisch ordnen und gruppieren und ihnen dann abhängig vom Vergleichsmaßstab (eigenes Leistungsvermögen, andere Schüler/innen oder Klassen oder idealtypische/r Schüler/in) noch weitreichendere charakterliche Zuschreibungen machen. So stellen die Lehrkräfte auch eine Verbindung zwischen den Identitäten der Schüler/innen und ihren schulischen Bewertungen her (vgl. auch Röhrs 2018).

## 6. Beratung und Anweisung in schulischen Elterngesprächen

Neben den in Kapitel 5 untersuchten Evaluationen als maßgeblicher Teil der Retrospektive in den Elterngesprächen spielt vor allem die Beratung eine weitere tragende, institutionell verankerte Rolle<sup>96</sup> in den schulischen Elterngesprächen (vgl. *EltBeirV BW §3*).<sup>97</sup> Das Bundesland Baden-Württemberg schreibt hier z. B. vor, dass die Lehrer/innen den Eltern zur Beratung zur Verfügung stehen müssen (ebd.). Aus dem Paragraphen geht also hervor, dass den Lehrkräften eine professionelle Beraterrolle zugeschrieben wird, wodurch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Eltern und der Lehrkraft festgeschrieben wird (vgl. die folgende Begriffsbestimmung). Dies ist insofern erstmal nicht verwunderlich, als dass diese beratende Rolle i. d. R. einer institutionell verankerten und fachlich ausgebildeten Person zukommt (wie z. B. bei der Rechtsberatung (vgl. *Pick 2015*)). Allerdings stellte bereits *Wegner (2016: 237)* fest, dass Lehrkräfte weder in ihrem Studium noch gesondert eine systematische Ausbildung oder Vergleichbares durchlaufen, um spezifische Beratungskompetenzen zu erwerben (vgl. hierzu auch *Hertel et al. 2013, Hertel/Bruder/Schmitz 2009, Aich/Behr 2010*).<sup>98</sup> Festzuhalten ist somit, dass den Lehrkräften zwar von Gesetzes wegen eine Beraterrolle zugeschrieben wird, sie darauf aber zumindest nicht flächendeckend und systematisch vorbereitet werden.

Auch neuere schulische Entwicklungen wie die Individualisierung des Unterrichts, die zu neue(re)n Gesprächstypen wie dem Lernentwicklungsgespräch führ(t)en (vgl. *Bonanati 2017*), in denen mit den Eltern ‚auf Augenhöhe‘ (vgl. *Beier 2011, MfBWWK 2015*) kommuniziert werden soll, um so die institutionell geprägte Asymmetrie abzubauen und eine (proklamierte) Erziehungspartnerschaft aufzubauen,<sup>99</sup> vermochten es bisher nicht, diese Diskrepanz zu lösen. Stattdessen scheint es, dass den Lehrkräften eine noch viel stärkere beratende Rolle gerade im (zunehmend) individualisierten Unterricht zukommt, was auch dadurch gekennzeichnet ist, dass sich ihre Berufsbezeichnung teilweise von Lehrer bzw. Lehrerin zu Lerncoach oder Lernbegleiter ändert (vgl. *LfS 2015*). Dies schlägt sich jedoch wenig in den Lernentwicklungsgesprächen nieder, die *Bonanati (2017: 30)* auch deshalb nicht als Beratungsgespräche fasst. Die Beratung in solchen Gesprächen erstreckt sich nur auf einzelne Handlungen der (Beratungs-) Lehrer/innen (oder teilweise auch auf elterliche Beratungen ihrer Kinder), die vornehmlich im

---

<sup>96</sup> *Brüsemeister (2004)* beschreibt eindrücklich, wie seit den 1990er Jahren durch neue(re) Governancemodelle Schulen mehr Autonomie zugesprochen bekamen, wodurch sie als strategische Entscheider auf mehreren Ebenen (Eltern, Einzelschulen und Schulverwaltungen) auftraten, was zu einem erhöhten Beratungsbedarf führte. Den Eltern wird in diesem Zusammenhang eine Steigerung von Ansprüchen zugeschrieben, die diese i) auch formulieren und ii) dazu veranlasst, weitere Maßnahmen wie Nachhilfe o. Ä. zu ergreifen, um die Interessen ihrer Kinder und ihre eigenen in Bezug auf ihre Kinder zu wahren (vgl. auch *Gerhards 2001* zum Kulturwandel von Ansprüchen).

<sup>97</sup> In seiner Dissertation beschreibt *Wegner (2016)* die Beratung in den Elternsprechtagsgesprächen folgerichtig auch als eine der konversationellen Hauptaktivitäten im Rahmen seiner Gattungsanalyse.

<sup>98</sup> Auch während meiner Zeit an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg ist mir nur ein Seminar, das Beratung in der Schule zum Thema hatte und von einer pensionierten Beratungslehrerin über einen Lehrauftrag geführt wurde, aufgefallen.

<sup>99</sup> Dadurch soll auch individualisiertes, eigenverantwortliches Lernen ermöglicht werden (vgl. *Xylander/Heusler 2007, Bondick/Jessen/Klamroth 2009, Häbig 2014*).

prospektiven Teil des Gesprächs besprochen werden, in dem Lernen ‚geplant‘ wird – sprich Ziele formuliert, terminiert und dokumentiert werden (vgl. ebd.).

Zu einem ähnlichen Ergebnis wie Bonanati (2017) kommt auch Fischbach (2017), die in ihrem Artikel den Gesprächstyp *Lernberatung* genauer betrachtet. Dieser konzeptionell ähnliche Gesprächstyp lässt sich zwar mit den für Beratungen herausgearbeiteten typologischen Merkmalen von Pick (2017) beschreiben, dennoch müssen einige Anpassungen vorgenommen werden, um hier von Beratung sprechen zu können (vgl. Fischbach 2017: 369).<sup>100</sup> Auch Wegner (2016: 236), der in seiner Dissertation *Beraten* als eine der konversationellen Aktivitäten in Elternsprechtagsgesprächen untersucht, kommt zu dem Schluss, dass die Beratung dort wesentlich von rekonstruierten Mustern für das Beraten in institutionellen und privaten Kontexten (vgl. Kallmeyer 2000: 237f.) abweicht.

Diese Erkenntnisse zur Beratung in schulischen Elterngesprächen und konzeptionell ähnlichen Gesprächen zeigen, dass Beraten dort höchst ambivalent ist (vgl. auch Kapitel 2.1.2). Denn einerseits ist es ein mehr oder weniger festgeschriebener Bestandteil dieser Gespräche – was man unter anderem auch an den ethnokategorischen Bezeichnungen *Lernberatung* oder *Schul-laufbahnberatung* erkennt. Andererseits scheint es kaum zu Beratungen im Sinne empirisch ermittelter Muster oder Merkmale zu kommen. Es zeigt sich hier also eine besondere Form der Beratung. Gleichzeitig muss bei einem Blick in die Gesprächsdaten festgehalten werden, dass Beratungen in den Elterngesprächen zwar vorkommen, jedoch eine andere (kommunikative) Handlung in Teilen dominanter zu sein scheint. Hierbei handelt es sich um Anweisungen; also Äußerungen, die Gesprächspartner/innen dazu bewegen sollen, etwas Bestimmtes zu tun.

Zunächst ist es nicht verwunderlich, dass Anweisungen im schulischen Kontext eine bedeutende Rolle zukommen. Schließlich gehören z. B. Arbeitsanweisungen von Lehrkräften an Schüler/innen zu den unterrichtlichen Hauptaktivitäten. Darüber hinaus kommt es im Unterrichtskontext auch immer wieder zu Anweisungen, die im Sinne von Disziplinierungen Schüler/innen dazu bewegen sollen, bspw. ihre Sitznachbarn nicht abzulenken, bei Tests nichts abzuschreiben, nicht laut zu sprechen bzw. Beiträge anderer nicht zu unterbrechen. Ihr dominantes Auftreten in den Elterngesprächen – v. a., wenn nur bei rund 49,35 % der untersuchten Gespräche die Schüler/innen als potenzielle Adressat/innen einer solchen Anweisung selbst anwesend sind – verwundert jedoch etwas vor dem (proklamierten) Hintergrund der Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Denn Anweisungen implizieren im Vergleich zu Beratungen eine Hierarchie, die sich auf eine große Asymmetrie v. a. im Bezug auf Macht stützt, wohingegen in Beratungen eher Wissensasymmetrien in den Vordergrund treten. Auch in den Gesetzestexten z. B. findet sich dementsprechend nichts zu Anweisungen oder ähnlichen Handlungen.

Im Folgenden soll nun geklärt werden, wie genau die Beratungen in den schulischen Elterngesprächen aussehen (Kapitel 6.1), wie die Anweisungen vollzogen werden (Kapitel 6.2) und

---

<sup>100</sup> In Bezug auf Kallmeyers Definition von Beraten kommt sie zu dem Ergebnis, dass gemäß dieser Definition in den Lernberatungen keine Beratung vorliegt (Fischbach 2017: 368).

in welcher Beziehung beide Handlungen zueinanderstehen. Dabei soll – wie bereits bei der Diskurspraktik *Evaluieren* – auch geklärt werden, was genau mit den Beratungen und Anweisungen (sozial) ‚gemacht‘ wird (Kapitel 6.3). Zunächst wird jedoch der Begriff *Beratung* genauer bestimmt und so für die Analyse der Diskurspraktik operationalisierbar gemacht.

### *Begriffsbestimmung*

Beraten gilt als eine grundlegende menschliche Aktivität, weshalb sie in vielen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen eine große Aufmerksamkeit genießt (vgl. u. a. Kallmeyer 1985, 2000 oder Pick 2017 für die Linguistik oder Maier-Gutheil 2016 für die Pädagogik/Erziehungswissenschaft). Menschen beraten sowohl alltäglich Freunde, Freundinnen, Bekannte oder Familienmitglieder als auch institutionell z. B. Arbeitskolleg/innen, Doktorand/innen, Klient/innen oder auch ganze Unternehmen oder Unternehmensbereiche. Dabei haben sich verschiedene Beratungsformen bzw. -formate und -handlungen herausgebildet, die wiederum durch unterschiedliche wissenschaftliche Fragestellungen, Perspektiven und Zielsetzungen erforscht, konzeptualisiert und typologisiert worden sind. Dies hat eine Bandbreite an wissenschaftlichen Studien zur Folge, die hier im Folgenden nicht wiedergegeben und besprochen werden kann, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Deswegen konzentriere ich mich in der vorliegenden Operationalisierung des Begriffs *Beraten* auf die Meilensteine der linguistischen bzw. gesprächsanalytischen Forschung und teilweise ihrer hier bedeutenden Bezugsdisziplinen – vornehmlich der Soziologie und der Erziehungswissenschaft/Pädagogik.

Als Meilenstein der linguistischen Forschung gelten die Untersuchungen zur Konstitution des Handlungstyps *Beraten* und seines Handlungsschemas im Rahmen des Forschungsprojekts „Beratungsgespräche – Analyse asymmetrischer Dialoge“ am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim (vgl. u.a Kallmeyer 1985, 2000, Schröder 1985, Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994).<sup>101</sup> Kallmeyer (2000: 228) definiert Beraten dabei folgendermaßen:

Eine Partei, der Ratsuchende (RS), hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich eine andere Partei, der Ratgeber (RG), mit seinem Problem in helfender Funktion beschäftigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> Insbesondere auf die Publikationen Werner Kallmeyers (1985, 2000) beziehen sich immer wieder Wissenschaftler/innen – auch aus anderen Disziplinen (vgl. u. a. Maier-Gutheil 2016: 23-27 oder Schützeichel 2004: 275).

<sup>102</sup> Ähnliche Definitionen von Beratung lassen sich u. a. finden bei Bergmann/Goll/Witschek (1998: 157f.), Becker-Mrotzek (2001: 1522), Hindelang (2010: 59) oder Pick (2017: 461). Insbesondere in dem Punkt der Lösung bzw. Hinführung zur Lösung eines Problems stimmen die Definitionen überein. Im gleichen Maße stimmen sie auch über die Personenkonstellation, dass jemand einem anderen einen Rat gibt, überein, womit eine asymmetrische Konstellation zwischen den Parteien hergestellt wird. Unterschiede zeigen sich in den Definitionen v. a. im Grad ihrer Detailliertheit. Aufgrund ihrer großen Ähnlichkeit zueinander und des Fokus dieses Abschnitts, den Begriff *Beratung* nur für die folgende Analyse zu operationalisieren, wird davon abgesehen, diese im Detail zu besprechen. Die Fülle der Literatur zu Beratungen und Beratungshandlungen in der Linguistik und anderen Disziplinen lassen dies nicht (mehr) zu. Für detailliertere Forschungsüberblicke siehe Kallmeyer (2000: 229f.) und Pick (2015: 62-95, 2017: 7f., 20-23).

Zuerst werden in dieser Definition die konstitutiven Merkmale von Beratung deutlich: Es handelt sich um eine problemlösende und somit helfende Interaktion zwischen mindestens zwei Parteien. Darüber hinaus sind Wissens- und Machtasymmetrien sowie Perspektivendivergenzen konstitutiv für eine Beratung (Kallmeyer 2000: 229, Pick 2017: 461). Daran anknüpfend nennen Autor/innen wie z. B. Pick (2015, 2017), Maier-Gutheil (2016) oder Schützeichel (2004) noch ein weiteres konstitutives Merkmal der Beratung,<sup>103</sup> welches jeweils die Beziehung zwischen der ratsuchenden und ratgebenden Partei über die Asymmetrien hinaus genauer beschreibt. So benennt Pick (2017: 430-434) das Interesse des/r Ratsuchenden sowie die Interessenunabhängigkeit des/r Ratgebenden als weitere konstitutive Merkmale. Auch Maier-Gutheil (2016: 19f.) benennt die Erwartungshaltung, dass nach bestem Wissen und im Sinne der ratsuchenden Person gehandelt wird. In dieser Erwartungshaltung, die sich auch in den konstitutiven Merkmalen der Interessenunabhängigkeit und Orientierung an den Interessen der ratsuchenden Person bei Pick (2017) zeigen, ist das beziehungsbestimmende Vertrauen der ratsuchenden Person in die ratgebende als grundlegendes Element der Beratung enthalten (vgl. Schützeichel 2004: 277f.). Darüber hinaus stellt Schützeichel (2004: 275f.) fest, dass es sich bei Beratungen i. d. R. um zeitlich limitierte Aktivitäten handelt. Es kann also vorerst festgehalten werden, dass Beratungen Interaktionen sind, in denen (gemeinsam) auf eine mögliche Lösung eines Problems hingearbeitet wird. Dabei entsteht meist eine Rollenverteilung (ratsuchende gegenüber ratgebende Person), die auf Wissens- und Machtasymmetrien (in Bezug auf die Gesprächs- sowie Entscheidungsmacht) aufbauen bzw. diese (verstärkt) hervorbringen sowie sich auf ein Vertrauensverhältnis gründet (sie also im Sinne der ratsuchenden Person beraten).<sup>104</sup>

Übertragen auf unseren Kontext des schulischen Elterngesprächs heißt das nun folgendes: Die beiden Parteien, die i. d. R. auf die Lösung eines Problems hinarbeiten, sind die Lehrkraft als Repräsentantin der Institution Schule sowie die Eltern bzw. ein Elternteil als Repräsentant/-innen der Familie: Wir haben es hier also mit inter-institutionellen Gesprächen zu tun (vgl. Kotthoff 2012). Immer häufiger sind mittlerweile die Schüler/innen selbst bei den Gesprächen

---

<sup>103</sup> Pick (2017) entwickelt in ihrem Sammelband eine noch detailliertere „Merkmalsmatrix des Handlungstyps *Beraten*“, zu der nicht nur die bisher angesprochenen grundlegenden Eigenschaften von Beratungen zählen (bei Pick die „nicht-skalierbaren Merkmale“), sondern auch „skalierbare Merkmale“ (461). Diese skalierbaren Merkmale unterteilt Pick noch mal in kommunikative und konstellative, die jeweils auf einem Kontinuum verortet sind (ebd.: 436f.). Diese Merkmale dienen hauptsächlich der Differenzierung unterschiedlicher Typen von Beratung, dürften allerdings nicht nur in Beratungen vorkommen (ebd.). Zu den kommunikativen skalierbaren Merkmalen zählt z. B. die Problemverortung, die entweder internalisiert oder externalisiert sein kann – d. h. entweder, dass die Person oder das Problem im Zentrum steht (ebd.: 439ff.). Zu den konstellativen skalierbaren Merkmalen gehört z. B. die Freiwilligkeit des/der Ratsuchenden (RS) – d. h., ob er oder sie selbst einen/eine Ratgebende/n (RG) bestimmt oder nicht (ebd.: 463). Aufgrund ihrer Fülle können diese zusätzlichen Merkmale hier nicht im Detail besprochen werden, sondern werden in die Analyse miteinbezogen, wenn sie sich dafür als relevant erweisen.

<sup>104</sup> Die englischsprachige Literatur zu Beratung (*advice*) bezieht sich zumeist auf Heritage/Sefi (1992) und ihre (grobe) Festlegung der Beratung als Sequenzen, in denen einer Person eine bevorzugte Vorgehensweise beschrieben, empfohlen oder anders unterbreitet wird (ebd.: 368). Dort werden diese um dieselben konstitutiven Merkmale wie z. B. der Asymmetrie weiter ausgebaut, so dass die Definitionen bzw. Begriffsbestimmungen von Beratung hier ebenso ähnlich sind zu den deutschsprachigen (vgl. z. B. Vehviläinen 2012, Waring 2007a, b, 2012). Typischerweise liegt in der englischsprachigen Literatur ein starker Fokus auf die sequenzielle Organisation der Beratung. Diese wird im Kapitel 6.1 aufgegriffen.

anwesend, was die Gesprächskonstellation komplexer gestaltet als in herkömmlichen Beratungsgesprächen. Denn idealtypisch werden zwar die Schüler/innen bzw. ihre Eltern in Hinblick auf schulische Probleme (z. B. Verständnis- oder motivationale Probleme) von den Lehrkräften beraten. Diese Konstellation ist jedoch keineswegs von vornherein so festgelegt. Eltern können z. B. die Lehrkräfte genauso gut in Hinblick auf den Umgang mit ihrem Kind in schwierigen Situationen beraten. Gleichzeitig können die Eltern und ihre Kinder als eine gemeinsame Partei, die z. B. ratsuchend ist, auftreten. Dies muss aber längst nicht immer der Fall sein. So können Eltern z. B. auch einfach ihre Kinder (passend zur Schule und gemäß den Anforderungen der Lehrkraft) beraten. Gleichmaßen können Eltern auch als Stellvertreter/-innen ihrer Kinder auftreten (vgl. Pillet-Shore 2012, 2016) oder eben nicht. Das heißt, dass die Rollenverteilung, wenngleich es eine idealtypische (Lehrkraft als ratgebende und Schüler/in bzw. Eltern als ratsuchende Personen) gibt, nicht festgelegt ist und während des Gesprächsverlaufs immer wieder wechseln kann.

In Bezug auf das Problem und darauf, wer es (zu bewältigen) hat, ist die Lage ähnlich komplex. Denn i. d. R. gestaltet es sich in Elterngesprächen eher so, dass die Lehrkraft und die Eltern kommunikativ ein Problem einer dritten Partei (des/r Schüler/in) bearbeiten (wenn die Schüler/innen selbst anwesend sind, können sie in den Bearbeitungsprozess mit eingebunden werden oder nicht). Dass allerdings alleine die Schüler/innen (und/oder ihre Eltern) als (vermeintlich) Ratsuchende ein Problem haben, dass in irgendeiner Form gelöst werden muss, darf bezweifelt werden. Denn mögliche Probleme der Schüler/innen, auch wenn sie primär sie selbst betreffen, betreffen aufgrund ihrer Abhängigkeit zu Lehrkräften und Eltern und der komplexen Personenkonstellationen und Beziehungsgeflechte i. d. R. eben nicht nur sie, sondern auch die Lehrkräfte und Eltern selber sowie in bestimmten Kontexten wie dem Unterricht oder der Hausaufgabenbearbeitung im familiären Umfeld ebenfalls Mitschüler/innen und andere eher uneteiligte Personen wie z. B. Geschwister.<sup>105</sup> Simple Verständnisschwierigkeiten in einem Themenkomplex eines Fachs z. B. sind nicht zwangsläufig nur ein Problem des/r Schüler/in. Es kann auch als ein Problem der Lehrkraft dahingehend betrachtet werden, dass sie eine mangelhafte Erklärkompetenz vorzuweisen hat oder dies das curriculare Fortschreiten im Unterricht verhindert. Genauso kann dies problematisch für die Eltern sein, die sich Sorgen um die Zukunft (z. B. Versetzung) ihres Kindes machen. Dass gewisse schulische Probleme gelöst werden, liegt also nicht immer nur im Interesse des Kindes, sondern auch der Eltern und Lehrkräfte, denn sie sind es, die für schlechte schulische Leistungen (mit-)verantwortlich gemacht werden (können). Das heißt, das Problem, das es zu lösen gilt, betrifft im speziellen Fall der Schule bzw. des schulischen Elterngesprächs alle beteiligten Personen, jedoch auf unterschiedliche Art und Weise. Daraus folgt, dass es häufig keine als solche explizit festgelegte ratsuchende Person gibt, was dazu führt, dass Verantwortungen ausgehandelt und Probleme zugeschrieben werden (vgl. Bennewitz/Wegner 2015, Wegner 2016). Dennoch gibt es eine Partei, die i. d. R. die ratgebende Person darstellt: die Lehrkräfte. Sie erkennen und identifizieren problematisches Ver-

---

<sup>105</sup> Dies schließt natürlich nicht aus, dass Schüler/innen oder Eltern als ratsuchende Partei auftreten, auch wenn das Problem alle Beteiligten betrifft.

halten oder problematische Leistungen, die bearbeitet werden müssen bzw. sollten, und sprechen diese dann z. B. in Elterngesprächen an. Dies ist sogar ein nicht zu missachtender Teil ihrer beruflichen Pflichten (vgl. SchulG §19 (1)).

Der Beratungsgegenstand ist hier folglich eng verknüpft mit der Evaluation der Schüler/innen (durch die Lehrkräfte) (vgl. Kapitel 5) – also der retrospektiven Betrachtung. Denn das zu lösende Problem wird oft erst in der Evaluation der Schüler/innen hergestellt und als solches etabliert (vgl. Kapitel 6.1.2). Die Eltern (und teilweise ihre Kinder) sind also mit dem Umstand konfrontiert, dass ihrem Kind bzw. ihnen durch die Evaluationen erst ein Problem zugeschrieben wird. Gleichzeitig sind sie selbst maßgeblich dafür verantwortlich, dass ein solches zugeschriebene Problem gelöst wird bzw. eine mögliche Maßnahme zur Problemlösung umgesetzt wird – auch wenn die Lehrkräfte natürlich nicht gänzlich aus der Verantwortung genommen werden können.

Die komplexe Lage darüber, wer im schulischen Kontext eigentlich ein Problem hat, dass es zu lösen gilt, sowie die daraus resultierenden Verantwortungen werfen die Frage nach der Beziehung der Parteien auf. Dies betrifft in den Elterngesprächen insbesondere die von Pick (2017) beschriebene Interessenlage und daran anknüpfend das Vertrauensverhältnis (Schützeichel 2004), aber auch die Asymmetrien. Grundsätzlich kann allen Parteien des schulischen Elterngesprächs zugesprochen werden, im – zumindest ihrer Vorstellung nach – Sinne bzw. Interesse der Schüler/innen zu handeln (vgl. Baker/Keogh 1995, Kotthoff 2012). Gegebenenfalls hat jedoch jede Partei eine andere Vorstellung davon, was es heißt, im Interesse des/r Schüler/in zu handeln. Dies gründet sich v. a. auf die Perspektivendivergenzen und Wissensasymmetrien der Parteien.<sup>106</sup> Die Lehrkräfte und die Eltern haben jeweils einen Blick auf das Kind, der sich aus gänzlich unterschiedlichen Kontexten speist, die dazu noch kaum in Berührung miteinander kommen. Die Schüler/innen selbst sind die einzigen Personen, die beide Kontexte aus erster Hand erleben und so eigen entwickelte Perspektiven auf beide haben. Jedoch haben sie bisweilen wenig Mitspracherecht.

Neben den konstitutiven Wissensasymmetrien gibt es auch noch Asymmetrien, die auf die Machtverhältnisse zwischen den beteiligten Parteien zurückgehen und maßgeblich das Vertrauen in eine Beratung beeinflussen (können) (vgl. Schützeichel 2004). Lehrkräfte können ihrer Profession entsprechend bedeutende Bildungsentscheidungen (mit-)treffen<sup>107</sup> – und zum Teil gegen den Willen der Betroffenen durchsetzen können. Sie sind im soziologischen Sinn als *Gatekeeper* zu bezeichnen, denn durch Empfehlungen, Bewertungen, Auferlegen von (Straf-/Förder-)Maßnahmen und weiteres haben sie einen erheblichen Einfluss auf den Zugang

---

<sup>106</sup> Es sind durchaus Beispiele vorstellbar, in denen z. B. Lehrkräfte v. a. deswegen Schüler/innen im Unterricht zurechtweisen, um die unterrichtsbezogene Ordnung aufrechtzuerhalten oder in denen die Eltern ihre Kinder (primär) aus Eigeninteresse z. B. aufs Gymnasium schicken. Nichtsdestotrotz kann von der Norm ausgegangen werden, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte grundsätzlich dahingehend im Interesse des Kindes agieren, dass ihr Anspruch ist, dass die Kinder in ihrer Obhut bestmöglich erzogen und gebildet werden. (Was das genau im Einzelnen heißt, ist wiederum eine andere Frage.)

<sup>107</sup> Macht wird hier im Weber'schen Sinne als Fähigkeit der Durchsetzung verstanden: „Jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 2005: 38).

der Schüler/innen zur Bildungsinstitution Schule und darüber hinaus (vgl. u. a. Becker/Birkelbach 2013: 208 und 232). Dieser Macht gegenüber können die Eltern auch nur bedingt ungehorsam sein und besprochene oder auferlegte Maßnahmen nicht ausführen, denn über kurz oder lang müssen sie auch in solch einem Fall mit Konsequenzen rechnen und würden wohl die (schulische) Zukunft ihres Kindes gefährden. Die Schüler/innen haben hier noch weniger Entscheidungsfreiheit. Als Minderjährige gelten sie als weisungsbedürftig und sind i. d. R. sowohl in der Familie als auch in der Schule hierarchisch untergeordnet. Sie müssen Ratschläge und Aufforderungen annehmen und ihnen Folge leisten (z. B. als Teil ihres „Schülerjobs“ (vgl. Breidenstein 2006)). Wenn sie dies nicht tun, müssen sie mit Disziplinarmaßnahmen rechnen (vgl. Foucault 1994, Kupfer 2011). Sie haben wenig Möglichkeiten, ihre eigenen Perspektiven einzubringen und ihren Willen durchzusetzen, und müssen i. d. R., wenn sie dies erreichen wollen, einen Weg über die Eltern oder die Lehrkräfte – also eine höher gestellte Entität – gehen. Dieses komplexe Machtgefüge und die daraus resultierenden Abhängigkeitsverhältnisse können folglich eine vertrauensvolle Basis bzw. den Aufbau einer solchen verhindern (z. B. durch Misstrauen gegenüber Staatseinrichtungen). Gleichzeitig kann ein solches Misstrauen natürlich auch überwunden werden und ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden.

Was bedeutet das nun für die hier zu untersuchende(n) Beratung(en) in den schulischen Elterngesprächen? Zunächst einmal ist das schulische Elterngespräch – bis auf die Beratungsgespräche über die Schullaufbahnen bzw. -karrieren der Schüler/innen (vgl. Kapitel 4.1.3) – kein genuines bzw. reines Beratungsgespräch wie z. B. die anwaltliche Rechtsberatung (Pick 2017),<sup>108</sup> denn die Beratung macht nur eine der Aktivitäten in den Gesprächen aus – auch wenn diese (neben der Evaluation) besonders prominent ist (vgl. Hertel/Schmitz 2010, Wegner 2016). Daraus folgt, dass wir es hier mit Beratungen innerhalb eines Gesprächstyps zu tun haben, der meistens nicht nur zum Zweck der Beratung stattfindet. Die Beratungen stehen also neben anderen Handlungen wie z. B. Bewertungen und werden nicht immer scharf von diesen zu trennen sein.<sup>109</sup>

Die Beratungshandlungen als solche sind nun als Handlungen zu verstehen, in denen ein vorher (meist von der Lehrkraft) identifiziertes schulisches Problem (z. B. eine negative Bewertung bzw. Evaluation) in der Form behandelt wird, dass beratend oder zumindest beratend-implizierend gehandelt wird, um dieses Problem zu beheben. Dabei werden zumeist die Schüler/innen oder Eltern mithilfe verschiedener sprachlich-kommunikativer Verfahren mögliche Lösungen (teilweise auch schon gefilterte Lösungen, d. h. die vermeintlich bestmögliche) nä-

---

<sup>108</sup> Auch in solchen vermeintlich genuinen oder reinen Beratungsgesprächen sind die Beratungshandlungen jedoch nicht scharf zu trennen von z. B. Begutachtungen/Bewertungen (vgl. Maier-Gutheil 2017, Fischbach 2017) oder Verkäufen (vgl. Bendel Larcher 2017).

<sup>109</sup> Beraten kann hier nach Helsper (2004) auch als eine antinomische Tätigkeit der pädagogischen Professionalität verstanden werden, denn einerseits wird den Schüler/innen (und Eltern) große Autonomie zugesprochen – und in diesem Sinne werden sie auch beraten –, andererseits dürften sie häufig kaum eine andere Möglichkeit haben, als der Beratung folge zu leisten, um schulische Erfolge nicht zu gefährden.

hergebracht oder auch gemeinsam erarbeitet. Insbesondere hierbei kommen häufig auch Anweisungen zum Tragen.<sup>110</sup> Über die Umsetzung entscheiden die beratenen Personen schlussendlich selbst – jedoch auch vor dem Hintergrund der hier angerissenen asymmetrischen Beziehungsverhältnisse innerhalb der Schule. Alle Beteiligten handeln dabei grundsätzlich der Norm entsprechend im Interesse des Schulkindes (als vermeintlich Ratsuchende/r), wobei die Ansichten darüber, was im Interesse des Kindes ist, hier stark divergieren können. In diesem Sinne kann hier von einer schulisch spezifischen Form der Beratung gesprochen werden.

Diese spezifisch schulische Beratungsform, deren konstitutive Merkmale bis hierhin besprochen wurden, sind – insbesondere im schulischen Kontext – nicht immer scharf von anderen Handlungen (z. B. Anweisungen, Erklärungen oder Bewerten) zu trennen (vgl. auch Fischbach 2017). Ein entscheidender Grund hierfür dürfte darin liegen, dass Beratungen zwar immer wieder in Bezug auf ihre typischen sequenziellen Verlaufsmuster oder sprachlich-kommunikativer Verfahren hin untersucht wurden (vgl. z. B. Kallmeyer 2000: 237f. oder Wegner 2016: 233-333), diese aber nicht konsequent als Diskurseinheit (vgl. Kapitel 3.2 sowie 5.2) konzeptualisiert worden sind. So wurde verkannt, dass sich Beratungen nicht nur durch oben ausgeführte konstitutive Merkmale auszeichnen, sondern auch durch ihre Eigenschaft als eine „höher aggregierte Diskursgattung“ (Heller 2012: 86) bzw. Diskurseinheit andere Praktiken oder Handlungen integrieren zu können. Konzeptualisiert als eine solche Einheit wird jedoch deutlich, dass dann in der Beratung Ratschläge auch erklärt werden können, zum Ergreifen bestimmter Handlungsoptionen aufgefordert werden kann oder verschiedene Handlungsoptionen bewertet werden können. Alle diese einzelnen Handlungen sind dann als Teil einer diskursiven Praktik *Beraten* zu verstehen, wodurch die Analyse aufgrund der unterschiedlichen Ebene, auf der sich die Diskurspraktik befindet, an Trennschärfe und Klarheit gewinnt.

Zusammengefasst werden Beratungen in dieser Arbeit also als Diskurspraktiken verstanden und rekonstruiert, die eine satz- bzw. *turn*-übergreifende diskursive Einheit darstellen, die mithilfe unterschiedlicher pragmatischer Mittel (z. B. Ratschläge geben, aber auch Anweisungen, Erklärungen, Bewertungen o. Ä.) vollzogen werden (können). Sie stellen damit (sowohl linguistisch als auch kognitiv) komplexere Einheiten als z. B. das ‚einfache‘ Erteilen eines Ratschlags dar. Sie sind deswegen auch getrennt von diesen zu behandeln und stehen wie die Diskurspraktik *Evaluieren* zwischen den Rahmen bzw. Rahmungen und einzelnen Handlungen auf der Mesoebene im Gespräch (vgl. auch Kapitel 5.1).

Im Folgenden wird nun die Diskurspraktik *Beraten* mithilfe des Analyseinstruments *GLOBE* (vgl. Kapitel 3.2) im Detail analysiert.

---

<sup>110</sup> Einen solchen möglichen Übergang zu anderen Handlungen beschrieb auch Kallmeyer (2000) schon. Er unterscheidet hier zwei Extreme: zum einen das Unterlassen von Ratschlägen zugunsten einer Unterstützung eines/r Klient/in und zum anderen das Übergehen in direktive Handlungen: “In manchen Kontexten ist ein wichtiger Bestandteil des Beratungskonzepts, gerade keine Ratschläge zu geben, sondern nur die Lösungssuche des Klienten zu unterstützen. Andererseits sind aber auch Übergänge zu Formen der Instruktion und der Unterweisung zu beobachten, bei denen u.U. Lösungsmodelle und konkrete Lösungsschritte direktiv vorgegeben werden.“ (ebd.: 228)

## 6.1 Diskurspraktik *Beraten*

Die Diskurspraktik *Beraten* ist – wie eingangs schon erwähnt – abhängig von der vorherigen Evaluation, der retrospektiven Betrachtung der Schüler/innen (vgl. Kapitel 5). Dies zeigt sich vor allem daran, dass die Probleme, die mit der Beratung einer Lösung zugeführt werden sollen, in aller Regel einer negativen Evaluation entspringen (vgl. Kapitel 6.1.2 sowie 6.2.2). In diesem Sinne ist die Beratung in den schulischen Elterngesprächen klar als Lösung des kommunikativen Problems zu verstehen, dass eine negative Evaluation eines/r Schülers/in einen Handlungsbedarf herstellt. Insbesondere eine schlechte (schulische) Leistung – welcher Art auch immer – bleibt in den Gesprächen nicht unbearbeitet, sondern wird kommunikativ behandelt werden (müssen); und zwar dahingehend, dass sie möglichst gelöst wird. Diese Problemlösung wird dann in den Elterngesprächen über die Beratung oder die Anweisung (vgl. Kapitel 6.2) angegangen.

Aus Kallmeyers Forschung zu Beratungen (1985, 2000) ging „ein Bestand von Handlungsaufgaben, an denen sich die Beteiligten in Beratungssituationen orientieren“ (Kallmeyer 2000: 237) hervor. Folgende acht Handlungsaufgaben wurden von ihm ausgemacht und unterschieden:

- „Etablierung von Beratungsbedürftigkeit und Instanzeinsetzung“
- „Problempäsentation“
- „Entwicklung einer Problemsicht durch RG [Ratgebende/r]“
- „Redefinition des Problems und Festlegung des Beratungsgegenstandes“
- „Lösungsentwicklung“
- „Verarbeitung des Lösungsangebots durch RS [Ratsuchende/r]“
- „Vorbereiten der Realisierung“
- „Entlastung und Honorierung durch RS [Ratsuchende/r]“ (vgl. Kallmeyer 2000:237f.)

Diese Handlungsaufgaben folgen einer logischen Ordnung nach einem Prinzip der Voraussetzung und Folge (ebd.: 238). Diese Ordnung lässt sich allerdings nicht ohne weiteres auf die entsprechenden zeitlichen Abläufe eines (Beratungs-)Gesprächs übertragen, die Handlungsaufgaben füllen eher das von Kallmeyer bestimmte Kernschema „Beanspruchung + Bearbeitung + Verarbeitung“ (ebd.: 236) mit Inhalt. Auffällig ist dabei, dass für den ersten Teil („Beanspruchung“) vier Handlungsaufgaben genannt werden und für den dritten („Verarbeitung“) drei. Die Hauptaufgabe der Beratung („Lösungsentwicklung“) ist als einzige dem Mittelteil des Schemas („Bearbeitung“) zuzuordnen.

Um diese spezifische Beratungsform in den Elterngesprächen methodisch besser fassen zu können als mit dem Kernschema bzw. Musterabläufen und eingebetteten Aufgaben von Kallmeyer (2000), greife ich hier – wie in Kapitel 5 – auf das Analyseinstrument *GLOBE* zurück (vgl. Kapitel 3.2 sowie 5.1). Das fünfgliedrige Modell der Diskurspraktiken bietet zum einen den Vorteil, dass es aufgrund seiner dynamischen Anlage Variabilitäten besser fassen kann (vgl. z. B. Heller zu Variabilitäten beim Argumentieren von Kindern unterschiedlicher Her-

kunft) und dass es aufgrund seiner fünf ausgewiesenen Handlungsaufgaben – in denen tatsächlich auch alle acht ermittelten von Kallmeyer (2000) aufgehen können – kompakter und klarer konzeptualisiert ist. Als *turn-* bzw. satzübergreifendes Modell ist es zudem auch besser als auf Äußerungsformate fokussierte lokal begrenzte Untersuchungen wie die von Wegner (2016) dazu geeignet, sich über längere Sequenzen erstreckenden Beratungen in den Elterngesprächen zu erfassen und zu untersuchen, da sowohl lokale als auch globale Aspekte im Modell inbegriffen sind (vgl. Quasthoff 2002). Zum anderen können die hier dargelegten Untersuchungen mit diesem Analyseinstrument besser in aktuelle(re) Forschung eingebettet werden.

Analog zur Diskurspraktik *Evaluieren* (vgl. Kapitel 5.1) und den bisher untersuchten Diskurspraktiken (vgl. zusammenfassend Quasthoff/Heller/Morek 2017) sind auch in dieser insgesamt fünf Gesprächs(teil)aufgaben (Jobs) zu bewältigen:

- Herstellen eines Problems
- Etablieren eines Beratungsbedarfs
- Kernaufgabe *Beraten*
- Abschließen
- Transition

Diese fünf Aufgaben werden mithilfe verschiedener pragmatischer Mittel (z. B. Empfehlen, Vorschlagen) ausgeführt, die sich wiederum durch unterschiedliche (sprachliche oder non-verbale) Formen (z. B. eine bestimmte Intonation, Syntax oder Deixis) auszeichnen können. Auf der Ebene der pragmatischen Mittel kann nun auch gesehen werden, welche/r der Beteiligten welchen Anteil an der Erfüllung der Gesprächs(teil)aufgaben (Jobs) und damit auch an der Diskurspraktik hat. Damit einhergehend werden auch spezifische Gesprächsrollen und Mechanismen des hier spezifischen Sprecherwechsels deutlich.

### 6.1.1 Interaktive Struktur

Die Diskurspraktik *Beraten* ist in dieser Untersuchung maßgeblich geprägt durch den spezifischen Kontext des schulischen Elterngesprächs und die in der Begriffsbestimmung geschilderten konstitutiven Merkmale von Beratungen. Beide Aspekte schlagen sich insbesondere in der interaktiven Struktur der Diskurspraktik nieder, weshalb sie hier noch einmal in Kürze aufgegriffen werden.

Die Probleme, über die im schulischen Elterngespräch beraten werden (sollen), entspringen i. d. R. der (vorherigen) Evaluation der Schüler/innen, die vornehmlich den Lehrkräften obliegt und somit den Schüler/innen oft zugeschrieben werden. Daraus folgt, dass die Durchführung der Beratungen ihnen ebenfalls obliegt. Sie sind schließlich auch das dazu ausgebildete Fachpersonal und die Beratung gehört zu ihren Dienstpflichten (vgl. SchulG §19). Damit nimmt die Lehrkraft als ratgebende Person eine Standardrolle ein. Um ihren Aufgaben auch nachzukommen, sind sie es, die die größten Gesprächsanteile haben, und somit auch für die Erfüllung der Gesprächsaufgaben der Beratung interaktional verantwortlich sind. Sie sind also für die Gesprächsführung verantwortlich.

Die hauptsächlich adressierten Gesprächspartner/innen im schulischen Elterngespräch sind natürlich die Eltern.<sup>111</sup> Als solche sind sie nun an die Standardrolle der Lehrkräfte anknüpfend in der Rolle der ratsuchenden Partei zu sehen. Implizit sind jedoch immer auch die Schüler/innen mit der Rolle der Ratsuchenden behaftet, denn sie sind es i. d. R., die ein Problem haben bzw. denen eins zugeschrieben wird. Die Umsetzung einer Beratung (über die Elterngespräche hinaus) obliegt dann auch den Schüler/innen sowie bis zu einem gewissen Punkt auch den Eltern. Daher können die Eltern – als Mitverantwortliche für ihr Kind – mit ihren Kindern auch gemeinsam als ratsuchende Partei auftreten.

Abweichend von diesem Standard der interaktiven Struktur kommt es in den Gesprächen jedoch immer wieder zu anderen (Rollen- bzw. Beteiligungs-)Konstellationen, in denen die Lehrkräfte und Eltern eine Partei bilden, die die Schüler/innen beraten, oder die Eltern werden gänzlich aus dem Gespräch genommen und können nur als unvermittelte Zuhörer/innen gelten. Ebenso können sich auch die Beratungsrichtungen ändern, so dass z. B. Eltern die Lehrkräfte beraten (vgl. Kotthoff/Röhrs 2020). Nichtsdestotrotz müssen die Beteiligten, egal in welcher Rolle, bestimmte Aufgaben (gemeinsam) erfüllen, um die Diskurspraktik *Beraten* zu vollziehen. Diese werden im Folgenden genauer beschrieben.

### 6.1.2 Herstellung eines Problems

Wie oben bereits ausgeführt, ist die erste Aufgabe der Diskurspraktik *Beraten* nun die Herstellung eines Problems. Denn ohne ein Problem, das einer Lösung zugeführt werden muss, kann keine Beratung stattfinden. Das Problem muss dazu interaktional ausgehandelt werden. Zunächst wird hierzu das Problem als erstes von einer der beteiligten Personen benannt oder irgendwie anders interaktional hervorgebracht (z. B. durch eine negative Bewertung). Dem so hervorgebrachten Problem kann dann im nächsten Schritt zugestimmt oder widersprochen werden, wodurch ein Problem hergestellt wird bzw. sich eine Aushandlung des Problems ergibt. Bereits in solch einer Aushandlung zeigen sich die Perspektiven- und Wissensdivergenzen ebenso wie die für schulische Elterngespräche typische epistemische und deontische Autorität der Lehrkräfte, bestimmte Probleme benennen und über ihre Gültigkeit entscheiden zu können. Damit werden auch schon implizit die Rollen innerhalb der Beratungsinteraktion angezeigt bzw. projiziert (vgl. Kapitel 6.1.1).

Das nun folgende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation in der 2. Klasse einer Grundschule. Es geht um die Schülerin Emma, die zwar als bemühte Schülerin dargestellt wird, aber Schwächen im kognitiven Bereich aufweist. Im Beispiel wird ihr Erwerb der deutschen Orthographie besprochen.

---

<sup>111</sup> Auch wenn die Schüler/innen selbst anwesend sind, wechselt ihre Rolle oft von der eines/r Gesprächspartner/in zum Gesprächsgegenstand (vgl. Bonanati 2017).

Beispiel 50: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

367 L: so. da isch da BRAUCHT sie einfach,  
368 da hat sie so von der auf AUFFassungsgabe hat sie da, (.)  
369 braucht sie sehr sehr v viele wiederHOLungen;  
370 M: [hm\_hm;  
371 L: [bis das bei ihr mal so auf fruchtbaren BODen [fällt. ne,  
372 M: [ja ja,  
373 L: da da braucht sie einfach ihre ZEIT.  
374 isch ÄHNLich wie beim LEsen;  
375 M: [ja ja ja.  
376 L: [da muss man einfach DRAN bleiben.  
377 M: DRAN [bleibe. ge?  
378 L: [DRAN bleiben.

Von Zeile 367 bis 371 schließt die Lehrerin die vorherige Evaluation des Orthographieerwerbs der Schülerin zusammenfassend ab. Diese geht einher mit vielen Abbrüchen, Umformulierungen, Verzögerungen und Wiederholungen. Trotz dieser Anzeichen für Unsicherheiten auf Seiten der Lehrerin kann diese abschließende Beurteilung als diagnostisch betrachtet werden (vgl. Kapitel 5.1.4). Denn sie diagnostiziert (metaphorisch) eine kognitive Leistungsschwäche (Z. 369 und 371). Die Mutter bekundet erst ihre Rezeption (Z. 370) und dann Zustimmung (Z. 372); beides überlappend. In Zeile 373 wiederholt die Lehrerin dann noch einmal ihre Diagnose, die sie sogleich in Verbindung setzt mit den Schwierigkeiten der Schülerin im Lesen (Z. 374). Die Mutter stimmt wieder explizit zu (Z. 375). Damit ist nun gemeinsam ein schulisches Problem (die noch mangelhafte Literalität), das potenziell behandlungsbedürftig ist, hergestellt. Eben diese potenzielle Handlungsbedürftigkeit ruft eine konditionelle Relevanz hervor, da solche Probleme – insbesondere im schulischen Kontext – eine potenziell problemlösende Handlung hochgradig erwartbar machen. Dies bestätigt sich auch im Beispiel, wenn die Lehrerin in Z. 376 diese konditionelle Relevanz bedient, indem sie bereits beratend tätig wird und somit ihre Diagnose als Problem behandelt. Potenziell kann somit auch jede negative Bewertung bzw. Evaluation in den Elterngesprächen als erste Teilaufgabe (*Herstellung eines Problems*) der Diskurspraktik *Beraten* dienen (vgl. Kapitel 5.1.4). Darüber hinaus wird hier ebenfalls deutlich, dass die einzelnen Teilaufgaben bzw. Diskurspraktiken und Übergänge zwischen ihnen nicht trennscharf voneinander vollzogen werden (müssen), sondern wie hier ineinander verwoben sind.

Immer wieder kann man in den schulischen Elterngesprächen auch beobachten, dass die eigentliche Problemherstellung ausgelagert, d. h., den Gesprächen vorgelagert ist. Dies sieht man z. B. daran, dass in einigen Gesprächen auf vorherige Ereignisse wie z. B. Lernberatungen verwiesen wird, in denen schon daran gearbeitet wurde, herauszufinden, warum eine Schülerin Probleme in einem bestimmten Fach habe (vgl. Beispiel 78). In solchen Fällen wird hauptsächlich über problematische Leistungen informiert. Hierzu werden u. a. auch Einschätzungsbögen von anderen Lehrkräften (oder den Schüler/innen selbst) vorgelegt. Solche Texte können hier v. a. als Mittel der Beweisführung durch die Lehrkraft gesehen werden, wodurch ihre Perspektive weniger angreifbar wird (vgl. Terhart 2000).

### 6.1.3 Etablierung eines Beratungsbedarfs

Nachdem nun ein Problem hergestellt wurde (und so auch von allen Beteiligten akzeptiert wurde), muss dieses überführt werden in einen Beratungsgegenstand. Das heißt, es muss Beratungsbedürftigkeit angezeigt werden. Dies stellt die zweite Aufgabe der Diskurspraktik *Beraten* dar.

Dieser Beratungsbedarf kann grundsätzlich von allen Beteiligten etabliert werden. Es können z. B. die Eltern durch eine Frage ihren Bedarf an einer Beratung durch die Lehrkraft signalisieren, ebenso die Schüler/innen. Auch die Lehrkräfte können so einen Rat von den Eltern im Umgang mit der Tochter oder dem Sohn im Unterricht oder der Schule einholen. Darüber hinaus kann ein Beratungsbedarf alleine durch den implizierten Handlungsbedarf, der aus einer negativen Evaluation im schulischen Kontext entsteht, etabliert werden (Rahmung). Somit wird hier zwischen drei unterschiedlichen pragmatischen Mitteln der Etablierung eines Beratungsbedarfs unterschieden, die im Nachfolgenden besprochen werden:

- Das Etablieren durch eine (Nach-)Frage
- Das Etablieren durch Hervorbringung eigener Fördermaßnahmen
- Das Etablieren durch Herstellung einer handlungsbedürftigkeit

#### *Das Etablieren durch eine (Nach-)Frage*

Ein wichtiges pragmatisches Mittel, mit dem v. a. die Eltern einen Beratungsbedarf etablieren können, ist also die Nachfrage (vgl. Wegner 2016: 240-248). Hierbei fragen die Eltern nach Ratschlägen, wie man ein Problem angehen könnte (vgl. Beispiel 55). Weitaus häufiger lässt sich jedoch in den hier vorliegenden Elterngesprächen die Nachfrage finden, in der ein eigener (Handlungs-)Vorschlag hervorgebracht wird und danach gefragt wird, ob dieser angemessen sei. Diese Art nachzufragen, hat den Vorteil, dass sich die Eltern dadurch selbst pädagogische bzw. didaktische Kompetenz zuweisen und so die Asymmetrie zu den Lehrkräften etwas abbauen können.

Beispiel 51: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

```
380 M: [wär_s dann auch mal GUT,=  
381 =dass man SAGT,  
382 man SCHREIBT jetzt einfach,  
383 nen kleiner TEXT mal ab?  
384 (--)
```

Von Zeile 380 bis 383 fragt die Mutter überlappend mit der letzten von der Lehrerin geäußerten notwendigen Maßnahme nach einer Bewertung ihres folgenden Vorschlags, dass sie ihre Tochter kleine Texte abschreiben lässt. Mit dieser fachdidaktischen Nachfrage an die Lehrerin stellt die Mutter nun einen Beratungsbedarf auf ihrer Seite her. Gleichzeitig verteilt sie damit ebenfalls die Rollen als ratsuchende (die Mutter selbst) und ratgebende Person (die Lehrerin). Mit diesen Rollen gehen auch die jeweiligen (epistemischen und deontischen) Rechte und Pflichten einher, Fachwissen zu haben und zu präsentieren; d. h., es wird eine Autorität und

somit ein starkes asymmetrisches Verhältnis hergestellt. Nichtsdestotrotz gelingt es der Mutter dieses asymmetrische Verhältnis dahingehend abzumildern, dass sie sich selbst als fachdidaktisch kundig inszeniert, weil sie einen eigenen Vorschlag zur weiteren Förderung des Orthographieerwerbs ihrer Tochter präsentiert. Hier verschwimmen auch die Grenzen zum nächsten pragmatischen Mittel, mit dem ein Beratungsbedarf etabliert werden kann: die Signalisierung von Beratungsbedarf durch das Hervorbringen eigener Fördermaßnahmen.

### *Das Etablieren durch Hervorbringung eigener Fördermaßnahmen*

Neben dem (expliziten) (Nach-)Fragen, das prototypisch einen Beratungsbedarf etabliert, können die Eltern auch eigene Fördermaßnahmen hervorbringen und präsentieren und so implizit einen Beratungsbedarf etablieren, der sich in der (erwarteten bzw. erhofften) Rückmeldung der Lehrkraft spiegelt. Lehrkräfte können hier Anerkennung aussprechen oder z. B. auch Schwachstellen in den von den Eltern vorgebrachten Fördermaßnahmen erkennen und darauf reagieren.

Beispiel 52: Emil, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung<sup>112</sup>

456 L: also da ARbeiten wir jetzt natürlich im letzten halbjahr  
noch !SEHR! dran,  
457 M: hm\_[hm;  
458 L: [das (.) da MUSS er auch noch zulegen;  
459 M: mein zu HAUse mach ich mit ihm auch so (.) [zehnminutendiktate,  
460 L: [hm\_hm;  
461 M: oder ich äh lass ihn einfach °h n TEXT vorlesen;  
462 den er nachher ABSchreiben muss,  
463 L: hm\_hm,  
464 M: °h oder ich diktIER ihm einfach mal aus irgendeinem BUCH mal äh-  
465 L: ja,  
466 M: so ein paar w ein paar [SÄTze,  
467 L: [nehmen sie des MERKwörterheft ab und zu  
vor,  
468 FRAGEN sie,  
469 er muss es gar nicht SCHREIBen,  
470 M: [hm\_hm,  
471 L: [FRAGEN sie nur einfach,  
472 buchstabier mir mal DIEses wort,  
473 M: [hm\_hm,  
474 L: [denn des sind die WÖRter die nicht sitzen; ne,  
475 M: hm\_hm,

Das Beispiel stammt aus einer Schullaufbahnberatung in der 4. Klasse einer Grundschule. Es geht hier um den Erwerb der deutschen Orthographie, an dem im kommenden Schulhalbjahr noch weitergearbeitet werden soll (Z. 456f.).

---

<sup>112</sup> Dieses Beispiel wird auch in Kotthoff/Röhrs (2020) in Bezug auf den Aspekt der Ko-Konstruktion einer Beratung besprochen.

Zu Beginn attestiert die Lehrerin dem Schüler implizit Mängel, indem sie ihm zuschreibt, dass er sich noch stärker verbessern müsse in Bezug auf seine Rechtschreibkompetenz (Z. 458). Dies nimmt die Mutter zum Anlass, ihre eigenen Fördermaßnahmen zu präsentieren, mit denen sie ihren Sohn beim Orthographieerwerb unterstützt: Sie lässt ihn Diktate schreiben oder Texte vorlesen und abschreiben (Z. 459-466). Damit erkennt sie implizit die vorgebrachten Probleme der Lehrerin an und positioniert sich gleichzeitig als kompetente und wissende Mutter, die in die schulischen Belange ihres Kindes hochgradig involviert ist: Sie ist zum einen in der Lage schulische Schwierigkeiten ihres Sohnes eigenmächtig zu erkennen und dementsprechend pädagogisch zu handeln und ihn zu unterstützen. Zum anderen kann sie dies auch entsprechend diskursiv darstellen.

Die Lehrerin allerdings honoriert dies nicht, sondern sieht offensichtlich Raum für Verbesserung und somit einen Beratungsbedarf auf Seiten der Mutter. Dies zeigt sich darin, dass sie sie unmittelbar anschließend, überlappend darauf hinweist, die häusliche Arbeit am Merkwörterheft zu vollziehen (Z. 467f.). Dazu expliziert sie, dass es auch nicht nötig sei, dass der Schüler die Wörter schreibe, da er sie einfach buchstabieren könne (Z. 469-473). Sie begründet dann ihre Beratungstätigkeit damit, dass es ja die Wörter im Merkwörterheft seien, die er noch nicht richtig schreiben könne (Z. 474), was die Mutter zur Kenntnis nimmt (Z. 475).

### *Das Etablieren durch Herstellung einer Handlungsbedürftigkeit*

Die Herstellung einer Handlungsbedürftigkeit ist von den bisher besprochenen pragmatischen Mitteln zur Etablierung eines Beratungsbedarfs zu unterscheiden. Der (allgemeinere und oft implizite) Handlungsbedarf, der durch negative Evaluationen (als konditionelle Relevanz) entsteht, ist hier maßgebend.

Beispiel 53: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation

086 L: geNAU,  
087 und deswegen wollt ich mit IHnen spre:chen:,  
088 °h dass sie WISSen:,  
089 worauf sie besonders ACHten müssen,  
(L klopft mit dem Kugelschreiber))  
090 °h die neslihan darf in deutsch auf GAR keinen fall eine vier  
bekommen;  
091 °hh und HIER auf gar keinen fall eine fünf und hier keine vier;  
092 am SCHLIMMSten ist diese note,  
(L umkreist eine Note auf dem Zeugnis mit dem Kugelschreiber))  
093 V: hm\_hm;  
094 L: die englischnote,  
095 G: hm\_hm;

Zu Beginn des Beispiels leitet die Lehrerin über in einen *account*, der die Einberufung des Gesprächs – und damit auch die Rahmung dessen (vgl. Kapitel 5.1.2) – noch mal erläutert (Z. 086-089). Es geht hier nicht nur darum, die schulischen Leistungen und das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerin zu evaluieren – d. h. Evaluationen relevant zu setzen wie in Kapitel 5 –, sondern aus dieser Evaluation entspringt explizit auch ein Handlungsbedarf: Und zwar ist

das in diesem Fall ein Handlungsbedarf auf Seiten der Eltern, die die Schülerin bei ihrer häuslichen Arbeit für die Schule besser unterstützen sollen (Z. 088f.). Damit hat die Lehrerin einen Handlungsbedarf hergestellt, der es ihr nun erlaubt – als Fachkraft –, die Eltern zu beraten, wie sie ihre Tochter am besten unterstützen können. Mit dieser Beratung beginnt die Lehrerin durch eine Refokussierung auf das Problem, das im weiteren Verlauf des Gesprächs einer Lösung zugeführt werden soll und noch mal ‚den Ernst der Lage‘ präsentiert: Die schlechten Noten, insbesondere die Englischnote (Z. 090-095).

Neben dieser Art der Rahmung wird oft auch der Bewertungsrahmen der Elterngespräche (vgl. Kapitel 5.1.2) selbst als ein Rahmen verstanden, der Handlungsbedarf (auf Seiten der Eltern) impliziert. Dies kann in folgendem Beispiel beobachtet werden:

Beispiel 54: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtage

187 L: ja also er hat jetzt ja (-) äh im DURCHschnitt-  
188 im schriftlichen ne drei komma SECHS,  
189 vokabeltest paSAbel,  
190 also da hat er ne ZWEI,  
191 im DURCHschnitt;  
192 hausaufgaben is- (.) also er MELdet sich dann nich offensiv,  
193 und hat dann NICH da so- (.)  
194 glänzt jetzt nich mit den hausaufGAben.  
195 (---)  
196 L: [und DA kommt-  
197 M: [schad da muss ich n bissl hinterHER sei,  
198 jetzt au;  
199 L: ja.  
200 M: dass ischs weiß isch GUT;

Zu Beginn des Beispiels leitet die Lehrerin die nächste resümierende Evaluation ein (Z. 187). Es werden zunächst die schriftlichen Leistungen des Schülers besprochen (Z. 187-191). Dann folgt die kritischere Betrachtung der Lehrerin in Bezug auf das Arbeitsverhalten des Schülers, der sich weder aktiv am Unterricht beteilige noch mit den Hausaufgaben glänze (Z. 192-194), womit eben dieses Arbeitsverhalten negativ bewertet wurde. Nach einer längeren Pause beginnen die Lehrerin und die Mutter überlappend mit dem nächsten *turn* (Z. 196f.). Dabei setzt sich die Mutter mit ihrem durch, in dem sie zuerst ihr Bedauern äußert und dann die Verantwortung übernimmt, in Bezug auf das eben hergestellte, schulische Problem ihres Sohnes aktiv zu werden (Z. 197f.). Damit geht sie direkt in den prospektiven Teil des Gesprächs über und macht eine Beratung (zunächst) sogar unnötig – denn schließlich wird sie ja schon von selbst aktiv und übernimmt die vermeintlich geeigneten Schritte, auch wenn diese im Gespräch äußerst vage bleiben.

Die Mutter versteht die negative Bewertung ihres Sohnes in der Evaluation also als einen Handlungsbedarf auf ihrer Seite – ganz ähnlich wie im Beispiel 52. Und eben diesen von ihr interpretierten Handlungsbedarf löst sie durch ihre explizit ausgeführte Verantwortungsübernahme ein. Aus diesem so entstandenen Handlungsbedarf kann dann jedoch auch ein Bera-

tungsbedarf entspringen, wenn die elterliche Verantwortungsübernahme der Lehrkraft nicht genügt, wodurch sie einen Beratungsbedarf diesbzgl. ableiten kann und so eine Beratung initiieren kann (vgl. Beispiel 52). In diesem Beispiel erkennt die Lehrerin diesen allerdings nicht, sondern fährt in Zeile 201 mit der Evaluation fort (hier ausgelassen).

In beiden Beispielen wird deutlich, wie (negative) Evaluationen als eine (implizite) Rahmung verstanden werden, in der Handlungsbedarf generiert wird. Eben dieser so hergestellte Handlungsbedarf kann dann weiterführend als Beratungsbedarf interpretiert werden, denn das Agieren in Bezug auf einen hergestellten Handlungsbedarf hin erfordert immer ein Explizieren dessen, wie genau denn in Bezug auf das zu lösende Problem gehandelt werden soll. Der Beratungsbedarf entsteht dann, wenn der Handlungsbedarf nicht erwartungsgemäß erfüllt wurde und eine Aushandlung über diesen erforderlich wird.

#### 6.1.4 Kernaufgabe *Beraten*

Nachdem nun ein Problem hergestellt wurde und ein Beratungsbedarf etabliert bzw. durch einen (implizit) etablierten Handlungsbedarf zugeschrieben wurde, kommt es zur eigentlichen Beratung: der Kernaufgabe *Beraten*. Auch diese Teilaufgabe kann mithilfe von unterschiedlichen pragmatischen Mitteln realisiert werden. In dem untersuchten Korpus finden sich folgende Mittel:

- Vorschlagen einer (bestimmten) Handlungsoption
- Anweisen einer bestimmten Handlungsoption
- Bewertung einer bestimmten bzw. bestimmter Handlungsoptionen
- Hervorheben der Notwendigkeit einer (bestimmten) Handlungsoption

Diese Mittel stellen Formen des Beratens dar, die teilweise eine hohe Varianz im Hinblick auf ihre sprachlichen (Aus-)Formulierungen und die damit ausgedrückte Dringlichkeit der Beratung aufweisen. Teilweise kommt es hier immer wieder zu einem Illokutionenverbund<sup>113</sup> von Beratungen und Anweisungen (vgl. Kotthoff/Röhrs 2020).

##### *Vorschlagen einer (bestimmten) Handlungsoption*

Das Vorschlagen einer (bestimmten) Handlungsoption ist eines der wohl prototypischsten pragmatischen Mittel der Beratungen. Mit ihm wird eine Möglichkeit, die die ratgebende Person für besonders geeignet hält, ein vorliegendes Problem zu lösen, der ratsuchenden Person oder Partei vorgeschlagen. Der Vorschlag basiert i. d. R. auf der zugrundeliegenden interaktiven Struktur (vgl. Kapitel 6.1.1) und Asymmetrie, nach der präsupponiert wird, dass der ratsuchenden Partei eine Einsicht in die Problemlösung fehlt, die die jeweilige ratgebende Partei hat bzw. ihr zugeschrieben wird (vgl. Kotthoff/Röhrs 2020: 166).

---

<sup>113</sup> Ein Illokutionenverbund beschreibt den Fakt, dass bestimmte (Sprech-)Handlungen nicht isoliert, sondern in Kombination mit anderen vorkommen (vgl. Kotthoff 2009).

Beispiel 55: Antonia, 1. Klasse, Grundschule (Schwerpunktschule), Halbjahresreflexion<sup>114</sup>

785 V: °hh ähm: ja der LETzte punkt den ich mir notierte,  
786 war auch n glaub ich n kurzer ANsprechpunkt bei dem: (.) großen  
elternabend;  
787 SCHREIben nach gehör?  
788 L: ja,  
789 V: ist für mich GRUNdsätzlich kein problem,  
790 also ich-  
791 L: mhm,  
792 V: SEhe das auch so dass man sagt,  
793 °h man hat früh ne ne ne KOMpetenz (.) sich auszudrücken,  
794 also wenn man\_s LIEST ist es immer verständlich,  
795 L: mhm,  
796 V: ähm: (.) auch da kam wieder ein BISSchen der perfektions und  
frustrationselement rein;  
797 °h wo man SAGT, okay;  
798 das ist RICHTig geschrieben, ich verSTEH es,  
799 aber man schreibt es EIgentlich richtig so.  
800 L: ja.  
801 V: wie geht man denn da am BESTen mit um;  
[...]  
837 L: ja\_a,  
838 (-- ) ich würd SAgen man muss son bisschen (.) gucken,  
839 dat (sie) die WAAge hält zwischen-  
840 hm ähm ich hab noch SPASS dran und ich krieg alles verbessert;  
841 V: mhm,

Das Beispiel stammt von einer sog. Halbjahresreflexion in der 1. Klasse einer inklusiven Grundschule. Es geht hier zunächst um die Methode, mit der an der Schule die deutsche Orthographie gelehrt und gelernt werden soll: die sog. Reichen-Methode oder auch „Schreiben nach Gehör“ bzw. „Lesen durch Schreiben“ genannt.<sup>115</sup> Der Vater bereitet sich auf die Elterngespräche vor (Z. 785) und ist sich kontroverser Punkte bewusst; dem Punkt der Reichen-Methode gegenüber ist der positiv gestimmt (Z. 786-795).

Der Vater beschreibt seine Bemühungen um Lernfortschritte seiner Tochter und positioniert sich nicht nur als stark involviert, sondern auch als Korrektiv (Z. 796-800). Er hat damit gleichzeitig auch ein Problem hergestellt (ebd.): Wie soll der mit dem Problem, dass seine Tochter gemäß der offiziellen deutschen Rechtschreibung Wörter und Sätze falsch schreibt, umgehen? Daraufhin etabliert er einen Beratungsbedarf, indem er nachfragt, wie er nun pädagogisch angemessen korrigierend in die Arbeiten seiner Tochter eingreifen kann (Z. 801). Die Lehrerin gibt dann nach weiteren Ausführungen (hier ausgelassen) ihren professionellen Rat, dass man abwägen müsse, wann man eingreife, um die Schülerin nicht zu demotivieren (Z. 837–840).

<sup>114</sup> Dieses Beispiel wird in Kotthoff/Röhrs (2020) unter dem Aspekt der Beratung auf fachliche Nachfrage hin besprochen.

<sup>115</sup> Die Reichen-Methode ist eine nach ihrem Erfinder (Jürgen Reichen) benannte didaktische Methode zum Lese- und Rechtschreiberwerb, die in hohem Maße umstritten ist. Sie ist insbesondere Kritik aus der Linguistik ausgesetzt, die feststellt, dass diese Methode nicht auf den Erwerb der komplexen deutschen Orthographie vorbereitet (vgl. Röber 2015).

Damit unterbreitet sie ihm den Vorschlag einer bestimmten Handlungsoption: abwägend und kontextsensitiv einzugreifen.

Das nächste pragmatische Mittel zeichnet im Vergleich zum Vorschlagen einer Handlungsoption v. a. aus, dass es eine höhere Dringlichkeit bzw. Alternativlosigkeit der vorgebrachten Handlungsoption vermittelt.

### *Anweisen einer bestimmten Handlungsoption*

Lehrkräfte leiten Eltern im Hinblick auf eine bestimmte Handlung immer wieder so an, dass im Sinne eines Illokutionenverbunds von einer anweisenden Beratung gesprochen werden kann (vgl. Kotthoff/Röhrs 2020). Dabei werden bestimmte „steps of action to take in order to perform a task“ (Deppermann 2018b: 222) hervorgebracht, womit entweder eine gewisse Dringlichkeit in Bezug auf den Handlungsbedarf kommuniziert wird oder die Alternativlosigkeit in Bezug auf die hervorgebrachte Lösung des Problems ausgedrückt wird (vgl. Kotthoff/Röhrs 2020: 170). Eine Folge aus dieser Art der Beratung ist die erhöhte Asymmetrie, die sie im Vergleich zu den Vorschlägen bestimmter Handlungsoptionen wie in Beispiel 55 aufbaut.

Beispiel 56: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation<sup>116</sup>

220 ((L schnalzt)) die neslihan hat SCHWIERigkeiten beim auswendig  
lernen;  
221 °h und das ist der PUNKT wo sie hilfe braucht;  
222 G: hm\_hm,=  
223 L: =°h\_ähm: englisch h° ist ein FACH- (.) da GEHT\_s nur um auswendig  
lernen;  
224 G: ja;  
225 L: °hh geografie AUCH,  
226 °hh u:nd äh:m h° das hat sie schon ganz toll erKANNT,  
227 dass sie damit SCHWIERigkeiten ha:t,  
228 ähm das be ne heißt sie benötigt zu hause jemand der sich mit ihr  
HINsetzt und die sachen lernt;  
229 sie IMmer wieder abfragt;  
230 G: hm\_hm.  
231 L: u:nd das kann in der FORM passieren,  
232 ähm wenn sie h° äh:: sagt sie schreibt eine KLASsenarbeit;  
233 °h dass sie viELLEICHT dann schauen-  
234 h° äh dass sie sich drei tage NEHmen, u:nd dass die NESlihan sagt,  
235 äh DIEsen tag lern ich das,  
236 und dass sie dann viELLEICHT die neslihan abfragen; (---)  
(danach);  
237 ((L klopft mit dem Kugelschreiber))  
238 °h am NÄ:CHSten tag,

<sup>116</sup> Ein längerer Ausschnitt dieses Beispiels wird unter demselben Aspekt schon in Kotthoff/Röhrs (2020) besprochen.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

239 sie muss vorher Sagen- (.) bis zum nächsten tag LERN ich das;  
240 dass sie dann das vom tag daVOR nochmal abfragen;=  
241 =und DAS was sie grad [gelernt hat;  
242 G: [hm\_hm,

Das Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation in der 6. Klasse einer Realschule. Die Schülerin gilt als sehr schlecht und versetzungsgefährdet. Vor diesem Ausschnitt diagnostiziert die Lehrerin mithilfe von Gesprächsprotokollen zu Lernberatungen, die sie mit der Schülerin geführt hat, das Problem der Schülerin, das einer Lösung zugeführt werden soll. Dies nennt sie dann in Zeile 220 explizit: Sie ist schlecht im Auswendiglernen. Direkt im Anschluss stellt ebenfalls die Lehrerin dann den Beratungsbedarf her, indem sie der Schülerin zuschreibt, in diesem Punkt Hilfe zu benötigen (Z. 221). Die Lehrerin beginnt dann ab der Zeile 228 mit der beratenden Anweisung: Sie illustriert ein dreitägiges Procedere, indem die Schülerin angeben soll, was sie lernt, und dann von der jeweiligen Aufsichtsperson abgefragt wird (Z. 231-242). Die Lehrerin expliziert dabei konkrete Handlungsschritte, wie das klassische Vokabellernen – denn als solches präsentiert es sich – genau durchzuführen sei.<sup>117</sup>

Neben solchen anweisenden Beratungen, die v. a. aufgrund eines drängenden (zugeschriebenen) Handlungsbedarfs durchgeführt werden, gibt es auch solche, die auf einem Kontinuum zwischen den klaren Anweisungen und dem Erteilen von Ratschlägen zu verorten sind. Folgendes Beispiel illustriert dies:

### Beispiel 57: Hakan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation<sup>118</sup>

707 L: und in DIEsem punkt kann ich: ihnen den vorschlag machen,  
708 ((L schnalzt)) äh: es ist GANZ wichtig dass der haran-  
709 äh\_äh de\_de der haran- ha haKAN,  
710 ähm: LERNeinheiten hat;  
711 M: hm\_hm,  
712 L: ja?  
713 er BRAUCHT pro tag eine besch? gewisse zeit,  
714 in der er LERNT,=  
715 =und HAUSAufgaben macht;  
716 °hh und in der er auch NICHT- (--) KEINE möglichkeit hat  
717 auszuweichen;  
718 M: das find- sowas GIBT\_s nicht;  
720 L: ((L schnalzt)) äh:: das funktionNIERT nu:r-m<sup>2</sup> mit IHrer (.)  
kontrolle;  
721 M: das funktionNIERT nicht; auch WENN ich dabei bin;  
722 dann MUSS\_er (.) ständig auf toilette;  
723 L: °hh ja das:- ich KENN diese spielchen;  
724 M: !STÄN!dig,  
725 L: ja;

<sup>117</sup> Anweisungen als eigenständige konversationelle Muster können ebenfalls unterschiedliche Formen annehmen. Diese Formen werden in Kapitel 6.2.1 genauer besprochen.

<sup>118</sup> Auch dieses Beispiel ist eine etwas gekürzte Version des Datums 7 in Kotthoff/Röhrs (2020), das dort unter dem Aspekt *Dissens in Beratungen* besprochen wird.

In Zeile 707 beginnt die Lehrerin mit der Kernaufgabe *Beraten*, indem sie die Intention äußert, der Mutter des Schülers, der als schlecht gelten kann und versetzungsgefährdet ist, einen „Vorschlag“ zu unterbreiten. Sie ändert dann allerdings die Äußerungsmodalität und betont die Bedeutung des von ihr vorgebrachten „Vorschlags“ (Z. 708-710). Nach einer Rezeptionsbeurteilung der Mutter (Z. 711) eskaliert die Lehrerin ihren Vorschlag, indem sie das vorgeschlagene Konzept der (festen) Lerneinheiten erläutert (Z. 712-717). Daraufhin äußert die Mutter ihren Dissens, indem sie die Umsetzbarkeit des Vorschlags anzweifelt (Z. 718-725). Der Dissens führt zu einer noch konkreteren Anweisung der Lehrerin, der die Mutter dann letztendlich – zumindest oberflächlich – auch zustimmt (vgl. Kotthoff/Röhrs 2020: 181f., hier ausgelassen).

In diesem Beispiel zeigt sich also gleich zu Beginn sehr deutlich, wie aus einer Beratung eine konkrete Darlegung der Handlungen wird, die vollzogen werden sollten, um den jeweiligen Rat umzusetzen (Z. 707-717). Eine solche konkrete Darlegung dessen, was zu erfolgen hat, stellt in dem vorliegenden Kontext des Elterngesprächs eine anweisende Form der Beratung dar. Den Eltern wird nicht nur konkret gezeigt, *was* sie *wie* umzusetzen haben, sondern auch implizit die freie Entscheidung über die Umsetzung des vorgebrachten Vor- bzw. Ratschlags genommen. Sie können ihn nur noch ablehnen und/oder nicht umsetzen, wenn sie einen Gesichtungsverlust vor der Lehrerin und eine Einschätzung als z. B. beratungsresistent in Kauf nehmen. Dies wird wiederum soziale Folgen nicht nur für das Verhältnis zwischen Familie und Schule, sondern auch für das Schulkind haben. Denn bestimmte Fördermaßnahmen dürften aufgrund von (vermuteter) mangelnder Unterstützung für das jeweilige Kind dann von der Lehrkraft nicht mehr angedacht werden.

In einem solchen Fall, in dem Beratungen einen anweisenden Charakter aufweisen und die Grenzen zwischen Beratungen und Anweisungen verschwimmen sprechen Kotthoff und Röhrs (2020: 166) auch von einem Illokutionenverbund aus eben diesen beiden Aktivitäten.<sup>119</sup> Die interaktionalen und sozialen Konsequenzen eines solchen Verbundes liegen v. a. in der erhöhten Asymmetrie, die durch ihn hervorgebracht werden: Es tritt hier eine größere Wissens- und Machtasymmetrie zutage, indem nur eine Möglichkeit einer geeigneten Problemlösung präsentiert wird. Zudem wird der beratenen Person in einer Instruktion auch die Entscheidungsgewalt über die Umsetzung der vorgetragenen Maßnahme genommen. Gleichzeitig kann der Illokutionenverbund auch als adressatenspezifische Strategie der Lehrkräfte verstanden werden, die Dringlichkeit und/oder Alternativlosigkeit ausdrücken möchten. Mit dieser Wahl eines spezifischen Adressatenzuschnitts beeinflussen die Lehrkräfte auch die (potenzielle) Akzeptanz bzw. Ablehnung einer Beratung, denn die so kommunizierte höhere Asymmetrie hat Einfluss darauf, wie Eltern sich im schulischen Kontext sehen und welche Möglichkeiten der Teilhabe sie haben bzw. für sich sehen (vgl. Jefferson/Lee 1992 sowie Kapitel 7).

---

<sup>119</sup> Insbesondere, wenn die Schülerin oder der Schüler in den Elterngesprächen anwesend sind, wechseln die Lehrkräfte mit entsprechenden interaktionalen und sozialen Konsequenzen für die Schüler/innen (dass ihnen ihre Entscheidung über die Umsetzung einer vorgetragenen Maßnahme genommen wird) von Ratschlägen zu Instruktionen (vgl. Kotthoff/Röhrs 2020: 186f.).

*Bewertung einer bestimmten bzw. bestimmter Handlungsoptionen*

Neben der relativ direkten Möglichkeit der Anweisung, um eine bestimmte oder bestimmte Handlungsoptionen zu präsentieren, gibt es in den Elterngesprächen noch die Möglichkeit, eine bestimmte Handlungsoption durch eine Bewertung hervorzuheben und sie so als geeignete Maßnahme zur Lösung eines (schulischen) Problems darzulegen.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation in der 2. Klasse einer Grundschule. Zuvor wurde der Erwerb der deutschen Orthographie als Problem für die Schülerin hergestellt (vgl. Beispiel 50), worauf dann die Mutter durch das Stellen einer Nachfrage einen Beratungsbedarf von ihrer Seite aus etabliert hat (vgl. Beispiel 51). Diesem Beratungsbedarf kommt die Lehrerin nun nach:

Beispiel 58: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation<sup>120</sup>

385 L: äh:m klein [SICHer-  
386 M: [ZUsätzlich noch.  
387 ja KLEIN.  
388 L: also OHne des es jetzt zu viel wird?  
389 M: ja also [EMma braucht eh,=  
390 L: [also MEIStens-  
391 M: =durch des dass sie IMmer w w w w,  
392 L: ja.  
393 M: ähm (.) [HAUSaufgabe also,  
394 L: [also  
395 M: isch sie gute °h [DREIviertelstunde.  
396 L: [ich DENK-  
397 ah des REICHT.  
398 [lieber die HAUSaufgaben-  
399 M: [( )  
400 L: LIEber kucken,=  
401 =dass sie die HAUaufgaben-  
402 M: ja ja [ja.  
403 L: [KORrekt macht,  
404 (0.8)

Gemäß ihrer Rolle als pädagogische Fachkraft, deren fachliche Beurteilung einer von der Mutter vorgebrachten Fördermaßnahme (einen kleinen Text abschreiben zu lassen) hier erbeten wurde (vgl. Beispiel 52), bedient die Lehrerin also die konditionelle Relevanz und bewertet die Maßnahme zwar zurückhaltend, jedoch als grundsätzlich positiv (Z. 385). Zunächst konkretisiert die Mutter noch ihren Vorschlag überlappend mit der Bewertung der Lehrerin als zusätzliche Aufgabe für ihre Tochter (Z. 386). Dann stimmt die Mutter der Bewertung der Lehrerin zu und bekundet ihr Verständnis (Z. 387). Nun reagiert die Lehrerin auf die Konkretisierung der Mutter (Z. 386) und schränkt somit ihre grundsätzlich positive Bewertung der Maßnahme dahingehend ein, dass es für die Schülerin nicht zu viel werden dürfe (Z. 388). Darauf reagiert

<sup>120</sup> Dieses Beispiel ist die Fortsetzung des Beispiel 51. Zusammen wurden die beiden Gesprächs- bzw. Transkriptausschnitte auch als prototypische Beratungssequenz in Kotthoff/Röhrs (2020: 168f.) besprochen.

die Mutter nun mit einer Erläuterung, wie lange die Schülerin normalerweise für ihre Hausaufgaben braucht (Z. 389-395). Die Erläuterung ist durchzogen von Formulierungsschwierigkeiten und Versuchen der Lehrerin, das Rederecht an sich zu ziehen. Nachdem die Mutter nun die Zeit benannt hat, die ihre Tochter für ihre Hausaufgaben benötigt, schlägt die Lehrerin vor, sich lieber auf die Hausaufgaben zu konzentrieren (Z. 400f., 403). Dadurch bewertet sie die Option der Konzentration auf die Hausaufgaben höher als die von der Mutter vorgeschlagene Extra-Arbeit. Diesem Vorschlag stimmt die Mutter schon vor Beendigung überlappend zu und zeigt sich so als aufmerksame, aktive ZuhörerIn.

### *Hervorheben der Notwendigkeit einer (bestimmten) Handlungsoption*

Handlungsoptionen werden in der Beratung nicht nur vorgeschlagen, bewertet oder gar angewiesen. Insbesondere wenn Dringlichkeit oder Notwendigkeit geboten scheint, wird ebendiese Notwendigkeit hervorgehoben, um eine (bestimmte) Handlungsoption nicht nur als präferiert zu präsentieren und vorzuschlagen, sondern sie auch als essentiell darzustellen.

Beispiel 59: Rahel, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation<sup>121</sup>

760 L3: hh° also es wär SCHÖN,  
761 wenn sie früher ins BETT gehen könnte,  
762 wenn sie des irgendwie HINbekomme,  
763 M: hm\_hm;  
764 L3: weil sie BRAUCHT den schlaf,  
765 L2: mhm.  
766 L3: also sie BRAUCHT des wirklich,  
767 weil die [SCHUle isch schon anstrengend,  
768 M: [ja.  
769 ja.  
770 L3: des isch KLAR,  
771 also nach der DRITte stunde isch\_se schon immer °h h° ziemlich  
[FERtig;  
772 L2: [mhm.  
773 L3: muss ma SAge,  
774 L1: hm,  
775 L3: also dann REICHT\_s ihr eigentlich,

Nachdem das Problem (die Müdigkeit der Schülerin aufgrund ihr zu spätes Ins-Bett-Gehen) besprochen und somit hergestellt wurde, sehen die Lehrerinnen Handlungs- und somit auch Beratungsbedarf (hier ausgelassen). Diesem Bedarf kommen sie ab Zeile 760 nach, indem sie zunächst in Form der Bewertung einer bestimmten Handlungsoption die Beratung vollziehen. Diese Beratung, dass die Schülerin früher ins Bett gehen müsse, wird nun nach einer ‚einfachen‘ Rezeption der Mutter dahingehend eskaliert, dass in einem *account* die Notwendigkeit der positiv bewerteten Handlungsoption begründet und somit deutlich gemacht wird (Z. 764-770).

---

<sup>121</sup> Dieses Beispiel wird ebenfalls schon in Kotthoff/Röhrs (2020) unter dem Aspekt der schlichten Rezeption der Eltern besprochen.

In der Kernaufgabe *Beraten* werden also i. d. R., den Eltern (und teilweise auch den Schüler/innen) Handlungsoptionen mithilfe unterschiedlicher Mittel (Vorschlag, Anweisung, Bewertung, Hervorhebung von Notwendigkeit) unterbreitet. Diese Handlungsoptionen sind dabei oft so an das Problem selbst gekoppelt, dass die Schwere eines Problems sich auch in der Wahl der pragmatischen Mittel und sprachlichen Formen für die Beratung widerspiegeln.

### 6.1.5 Abschließen

Wenn eine Beratung sich dem Ende neigt, kann sie nicht ohne Weiteres (einfach abrupt) enden, sondern muss noch einem Ende zugeführt werden, um wieder in das ‚normale‘ Gespräch überführt zu werden oder eine andere Diskurspraktik beginnen zu können. Um den Abschluss der Diskurspraktik *Beraten* genauer zu betrachten, wird hier noch einmal das Ende einer Kernaufgabe präsentiert.

Beispiel 60: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation<sup>122</sup>

400 L: LIEber kucken,=  
401 =dass sie die HAUaufgaben-  
402 M: ja ja [ja.  
403 L: [KORrekt macht,  
404 (0.8)

Die Kernaufgabe endet mit dem Ratschlag der Lehrerin, dass die Mutter lieber auf die korrekte Ausführung der Hausaufgaben achten solle. Das erste Zeichen für einen Abschluss der Diskurspraktik liefert hier die thematische Abgeschlossenheit. Denn mit diesem Ratschlag ist dem vorher etablierten Beratungsbedarf genüge getan und die Frage der Mutter umfänglich beantwortet worden. Dies gibt die Mutter auch durch ihre aktive Zustimmung in Zeile 402 zu erkennen. Dieser thematische Abschluss wird nun begleitet von dem Abschluss der Intonationsphrase durch einen leicht steigenden Tonfall sowie einer kurzen Pause danach (Z. 403f.). Der Abschluss hier erfolgt also nicht durch ein pragmatisches Mittel wie z. B. einen Metakommentar (vgl. hierzu Kapitel 5.1.5), sondern lediglich über parasprachliche Mittel (Ende einer Intonationsphrase, Pause) sowie über eine inhaltliche Abgeschlossenheit.

### 6.1.6 Transition

Nach dem Abschluss der Beratung müssen die Gesprächsbeteiligten nun noch den Übergang in eine neue, potenziell andere Diskurspraktik oder den regulären *turn-by-turn talk* gestalten (vgl. hierzu auch Kapitel 5.1.6). (Hier können auch Serien von Beratungen stattfinden.) Der Übergang in eine andere Aktivität findet teilweise sehr aufwändig statt; v. a., wenn die andere Aktivität (z. B. eine Diskurspraktik) aufgebaut werden muss. Gleichzeitig kann es hier auch immer wieder zu Verzögerungen kommen, wenn für die Teilnehmer/innen nicht ersichtlich ist,

---

<sup>122</sup> Das Beispiel ist eine etwas kürzere Version des Beispiel 58 in Kapitel 6.1.4.

wie das Gespräch weitergeführt werden soll. Dies ist in folgendem Beispiel allerdings kein Problem und der Übergang wird ohne Störungen vollzogen.

Beispiel 61: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

405 L: und ich WÜRD auch gerne kucken,  
406 des die EMma (.) ehm die is ja,  
407 momentan hat sie den WEIßen wocheplan?  
408 M: hm\_hm;  
409 L: einfach durch die SCHNELLigkeit,  
410 (1.0)  
411 dass sie in den BLAUen wechselt,  
412 wo sie dann auch bisschen MEHR machen muss,  
413 M: hm\_hm;

Nach der Pause berichtet die Lehrerin nun über eine Maßnahme, die sie gerne zur Steuerung der Arbeitslast der Schülerin ergreifen möchte (Z. 405-412). Damit knüpft sie zwar inhaltlich an den Aspekt der Arbeitsbelastung aus der Beratung an, vollzieht hier jedoch schon eine andere Handlung, denn sie informiert hier die Mutter lediglich über ihr Vorhaben. Dies kann sehr gut daran beobachtet werden, dass sie innerhalb dieser Sequenz nicht einfach nur darüber berichtet, was sie vorhat, sondern auch erläutert, wie der Ist-Zustand ist und wie der Soll-Zustand ihrer Meinung nach sein soll (Z. 406f., 409). D. h., mit der ersten Intonationsphrase der Lehrerin in Zeile 405 wird der Übergang und gleichzeitig die erste verbale Handlung der neuen Aktivität (hier *Informieren*) vollzogen. Damit ist die Diskurspraktik *Beraten* vollendet.

## 6.2 Anweisungen in den schulischen Elterngesprächen

Die zweite bedeutende und prominente Aktivität im prospektiven Teil der schulischen Elterngespräche sind die Anweisungen. Anweisungen unterscheiden sich von Beratungen v. a. im Hinblick darauf, wer (formal) darüber entscheidet bzw. entscheiden kann, ob etwas (z. B. eine Handlung) in Zukunft ausgeführt wird oder nicht und wer sie ausführt bzw. auszuführen hat; d. h., sie unterscheiden sich in Bezug auf die deontische Autorität der handelnden Personen (vgl. Stevanovic 2018). Jemand, der eine Anweisung gibt, verweist nämlich damit auch auf sein Recht, zu bestimmen, was die angewiesene Person in einer nahen oder fernen Zukunft tun soll oder nicht. Damit ist bei Anweisungen die Asymmetrie in Bezug auf Macht stärker ausgeprägt als in der Beratung, in der v. a. die Wissensasymmetrien konstitutiv sind (vgl. Kapitel 6.1). Anweisungen verhalten sich in diesem Punkt ähnlich wie die anweisenden Beratungen in der Kernaufgabe der Diskurspraktik *Beraten* (vgl. Kapitel 6.1.4). Sie werden aufgrund von Faktoren wie Dringlichkeit des Problems o. Ä. als pragmatisches Mittel zur Ausführung der Beratung gewählt. Lehrkräfte spielen damit ihre pädagogische und deontische Autorität aus, um ein bestimmtes Ziel (dass die Eltern z. B. eine ganz bestimmte Fördermaßnahme zuhause schnell ergreifen) zu erreichen (vgl. Ehrhardt/Neuland 2021: 99). Im Gegensatz zu den anweisenden Beratungen, die in die Diskurseinheit *Beraten* als Teil der Kernaufgabe eingebunden sind, stellen die Anweisungen jedoch ein eigenes konversationelles Muster dar.

In diesem Sinne sind Anweisungen auch nur bedingt als helfende Interaktion zu betrachten. Zwar ist es nicht ausgeschlossen, dass sie vorwiegend im Interesse des/r Angewiesenen und möglichst frei von Eigeninteressen des/r Anweisenden sind, jedoch ist dies kein konstitutives Merkmal von Anweisungen, wie es aber bei Beratungen der Fall ist (vgl. Pick 2017).<sup>123</sup> Nichtsdestotrotz darf es als Gemeinsamkeit betrachtet werden, dass sowohl Anweisungen als auch Beratungen Aktivitäten sind, mit denen versucht wird, ein Problem zu lösen. Anders als bei Beratungen, in denen das Problem i. d. R. bei der beratenen Person liegt oder in irgendeiner Form ihr zugeschrieben werden muss, ist es bei Anweisungen durchaus auch möglich, das Problem bei der anweisenden Person zu verorten (z. B. bei einer Lehrkraft, die einen Schüler anweist, etwas zu unterlassen, um so einen störungsfreien Ablauf ihres Unterrichts zu gewährleisten).<sup>124</sup>

Die Angewiesenen haben auch die Möglichkeit, sich den Anweisungen zu widersetzen. Dies trifft insbesondere auf die Anweisungen in Elterngesprächen zu, denn sie müssen nicht direkt ausgeführt werden, sondern verzögert und beziehen sich immer auf einen späteren Zeitpunkt bzw. eine spätere Zeitspanne und häufig auch auf einen anderen Raum (z. B. das Elternhaus). Eine solche Verzögerung des Folge-Leistens einer Anweisung erleichtert ein Widersetzen sogar dadurch, dass es z. B. durch Erklärungen entschuldigt werden kann. Die Durchführung einer Anweisung – wie bei der Beratung – liegt zwar letztendlich wieder bei den Adressat/innen, allerdings sind die möglichen Sanktionen, die dem/r jeweiligen Adressaten/in widerfahren können, wenn einer Anweisung nicht Folge geleistet wird, womöglich gravierender. Denn diese dürfte im Kontext der schulischen Elterngespräche aufgrund der klareren Handlungsreichung viel eher als mangelnde Kooperation der Eltern ausgelegt werden, was sich z. B. interaktional und sozial in weniger Hilfestellungen vonseiten der Lehrer/innen niederschlagen kann. Die Beteiligten stehen hier also in einem anderen (Macht-)Verhältnis zueinander, was durch die (konversationelle) Handlung *Anweisen* (re-)produziert wird.

Dieses (Macht-)Verhältnis beinhaltet i. d. R. auch eine Asymmetrie in Bezug auf Wissen (epistemische Autorität), denn insbesondere in der Schule scheinen sich die epistemische und deontische Autorität zu verschränken und einander zu bedingen. Dies liegt auch daran, dass die Lehrkräfte oft zu Eltern sprechen, die schlicht pädagogisch nicht in dem Maße ausgebildet sind wie sie. Dennoch ist selbstverständlich nicht auszuschließen, dass auch Eltern pädagogische oder didaktische Fachkenntnisse haben.

Ein weiterer bedeutender Unterschied liegt in der sequenziellen Ausdehnung der Handlung. Beratungen wurden hier als Diskurspraktiken betrachtet, die sich *turn-* bzw. satzübergreifend über längere Sequenzen erstrecken (können). Anweisungen hingegen erstrecken sich meistens über wenige *turns* bzw. Sätze und sind prototypisch als Paarsequenzen<sup>125</sup> zu verstehen. Denn

---

<sup>123</sup> Auch Hindelang (2010: 59-61) konstatiert aus sprechakttheoretischer Sicht, dass ANWEISUNGEN im Gegensatz zu RATSCHLÄGEN auf beidseitigem Interesse beruhen.

<sup>124</sup> In einem solchen Fall würde in der Sprechakttheorie von dem GEBOT als einer bindenden Aufforderung gesprochen (vgl. Hindelang 2010: 56).

<sup>125</sup> Paarsequenzen – oder auch Nachbarschaftspaare bzw. direkt aus dem Englischen übersetzt Adjazenzpaare (*adjacency pairs*) genannt – stellen grundlegende sequenzielle Strukturen in Gesprächen dar. Sie sind in

sie setzen als sprachliche Handlungen eine entsprechende Reaktion (Durchführung oder Widersetzung der angewiesenen Handlung bzw. Zustimmung oder Ablehnung zu einer Durchführung) konditionell relevant und erst durch diese Reaktion werden sie als eine Anweisung intersubjektiv verstanden und hergestellt. Sie werden i. d. R. nicht vorbereitet, indem ein Problem hergestellt und ein Anweisungsbedarf etabliert wird. Anweisungen bedürfen dieses Vorlaufs nicht, weil sie effizienter funktionieren und auf gemeinsames Wissen (*common ground*, Clark 1994) aufbauen und verweisen (können). Das gemeinsame Wissen kann dabei unmittelbar vorher hergestellt worden oder schon bekannt sein. In den hier vorliegenden Elterngesprächen findet sich beides, dennoch wird selbst bekanntes Wissen häufig noch mal aktualisiert. Anweisungen sind also natürlich sequenziell in Gespräche eingebunden und können auf Vorheriges verweisen oder Späteres projizieren.

Die Konsequenz aus den bisherigen Betrachtungen der konstitutiven Merkmale und Überlegungen zur sequenziellen Organisation von Anweisungen ist, dass sie im Folgenden als eine konversationelle Handlung – also als ein kleineres kommunikatives Muster im Vergleich zur Diskurspraktik – der Konversations- bzw. Gesprächsanalyse folgend sequenzanalytisch analysiert werden. Dabei wird v. a. darauf eingegangen, wie und in welchen lokalen Kontexten die Anweisungen hervorgebracht werden. Da Anweisungen jedoch noch nicht hinlänglich in Abgrenzung zu anderen Begriffen wie (Handlungs-)Aufforderung, Instruktionen o. Ä. bestimmt worden sind, folgt zunächst eine kurze Begriffsbestimmung, um sie für diese Arbeit operationalisierbar zu machen.

### *Begriffsbestimmung*

Anweisungen werden zumeist in der (sprechakttheoretischen) Forschung relativ offen als „utterances designed to get someone to do something“ (Goodwin, 2006: 517, zitiert nach Craven/Potter 2010: 420) definiert.<sup>126</sup> Sie stellen *directives*/Direktive – d. h. Aufforderungen – dar und sind diesen als Subklasse untergeordnet. Hindelang (2010) unterscheidet in Bezug auf die unterschiedlichen Arten von direktiven Sprechakten eine Subklassifizierung entlang der Merkmale, wie bindend eine Aufforderung ist und welche Zwänge bzw. Verpflichtungen oder Interessen dahinterliegen.

ANWEISUNGEN stellen innerhalb der Subklassifizierung solche Handlungen dar, die auf einem beidseitigen Interesse der Interagierenden beruhen, jedoch dahingehend unproblematisch sind, dass mindestens einer der Personen klar ist, wie ein bestimmtes Handlungsziel zu erreichen sei (vgl. Hindelang 2010: 61). Wie in Kapitel 6.1. dargelegt, treffen diese beiden Merkmale durchaus zu, da sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern kooperativ und mit beidseitigem

---

Paaren auftretende Redezüge von unterschiedlichen Sprecher/innen, bei denen der erste Paarteil einen (bestimmten) zweiten Paarteil hochgradig erwartbar macht – konditionell relevant setzt (vgl. Stukenbrock 2013: 231f., Birkner et al. 2020: 242). Durch Einschübe oder (Prä- bzw. Post-)Expansionen können sie auch erweitert werden. Teilweise werden Paarsequenzen mittlerweile auch als dreiteilig konzeptualisiert (z. B. als Angebot, Annahme/Ablehnung des Angebots und der darauffolgenden Reaktion, vgl. hierzu Imo/Lanwer 2019: 177).

<sup>126</sup> Ganz ähnlich definieren Stevanovic und Svennevig (2015: 2) Direktive als „attempt to induce the recipient to perform (or not to perform) some action“.

Interesse daran arbeiten, z. B. ein schulisches Problem ihres bzw. des (Schul-)Kindes zu lösen. Zudem dürfte die Lehrkraft aufgrund ihrer Ausbildung, Begleitung der Schüler/innen und Vorbereitung auf die Elterngespräche sehr oft eine (gute) Idee davon haben, wie ein solches Problem zu lösen sei. Allerdings stellen sich die Anweisungen in den Elterngesprächen nicht immer so geradlinig dar. Sie enthalten immer wieder Merkmale (z. B. die Bewertung einer möglichen Fördermaßnahme), die eine andere sprechakttheoretische Klassifizierung (in dem Fall des Beispiels EMPFEHLUNG) nach sich ziehen müsste (vgl. ebd.: 60f.). Aufgrund des gemeinsamen Merkmals, dass alle diese Handlungen jedoch die Eltern dazu bewegen sollen, eine bestimmte Fördermaßnahme o. Ä. zuhause zu vollziehen, ist es sinnvoll Anweisungen in diesem Kontext als Oberbegriff von Paarsequenzen bzw. dem ersten Teil der Paarsequenz zu verstehen, der analog zu den Diskurspraktiken mithilfe unterschiedlicher sprachlicher Handlungen und Mittel vollzogen werden kann.

So können Anweisungen instruierenden Charakter haben, wenn sie eine wissensvermittelnde bzw. pädagogische Komponente haben (vgl. Deppermann 2018b: 222). Anweisungen können ebenfalls die Form von Bitten einnehmen, wenn eine fragende Komponente überwiegt, also jemand fragend gebeten wird, etwas zu tun, anstatt es ihm oder ihr zu sagen (vgl. Drew und Couper-Kuhlen 2014: 1). Der graduelle Unterschied an Direktheit der Anweisung kann im Kontext des schulischen Elterngesprächs mit sprachlicher (Un-)Höflichkeit in Zusammenhang gebracht und erklärt werden (vgl. Curl/Drew 2008, Ehrhardt/Neuland 2021). Neuere Ansätze sehen in diesem Zusammenhang zudem auch machtpolitische Dimensionen (vgl. z. B. Craven/Potter 2010), die mit der sprachlichen Höflichkeit bzw. der Beziehungsarbeit in den schulischen Elterngesprächen einhergehen. Denn die Lehrkräfte agieren in den Elterngesprächen oft adressatenspezifisch und strategisch, um die Eltern zu bestimmten Maßnahmen zu bewegen.<sup>127</sup> Die Form der Anweisung wird in Abhängigkeit vom strategischen Ziel der Lehrkraft und der adressierten Eltern sowie der Beziehung, die zu ihnen besteht, gewählt.

In der folgenden Analyse verstehe ich daher Anweisungen als Oberbegriff für Paarsequenzen, mit denen andere Personen (z. B. die Eltern) dazu gebracht werden sollen, etwas zu tun. Dies geschieht unter den Bedingungen, die auf den lokal hergestellten (Macht-)Asymmetrien und Kontexten beruhen, was in diesem Fall der schulische Kontext mit der Lehrkraft als deontische und epistemische Autorität ist. Dabei ist es jedoch sowohl im Interesse der Lehrkraft als auch der Eltern, dass einer Anweisung auch Folge geleistet wird – solange beide Parteien sich im Ziel einig sind und die jeweilige Anweisung für sinnvoll halten, um dieses Ziel zu erreichen. Denn sie arbeiten idealiter gemeinsam am schulischen Erfolg des/r Schüler/in. Ist diese Kooperation nicht mehr gegeben, kommt es zur Aushandlung der richtigen Maßnahme oder zum Aussteigen aus dem Gespräch. Je nachdem, wie die Beziehung der Lehrkraft nun zu den Eltern ist und sie diese gestalten will sowie wie drängend die schulischen Probleme sind, gestaltet die Lehrkraft ihre Anweisungen autoritär oder weniger autoritär. Daraus folgt, dass unterschiedliche (höfliche) Formen der Anweisungen in den Elterngesprächen je nach Kontext eingesetzt

---

<sup>127</sup> Dies haben mir (bekannte und befreundete) Lehrkräfte in Hintergrundgesprächen sowie bei Beobachtungen im Feld sowohl über sich als auch über andere Lehrer/innen und ihr Vorgehen berichtet.

werden, um zum einen bestimmte Ziele zu erreichen und zum anderen die Beziehung zu den Eltern entsprechend (vorteilhaft) zu gestalten.

Im Folgenden soll nun geklärt werden, wie die Lehrkräfte in Elterngesprächen Anweisungen hervorbringen und welche interaktionalen, aber auch sozialen Konsequenzen daraus folgen. Dazu wird, wenn nötig, auch immer wieder Bezug genommen auf die vorher analysierte Diskurspraktik *Beraten*, die hier auch als Vergleichsfolie zu den Anweisungen für die Analyse dient.

### 6.2.1 Formen der Anweisung

In den schulischen Elterngesprächen gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Formen, die verwendet werden, um Anweisungen zu erteilen. Welche Form von welcher Lehrkraft verwendet wird, hängt wie oben beschrieben von unterschiedlichen Faktoren ab: Der relativen Macht, der Beziehung zu den Eltern, dem Zweck bzw. der strategischen Zielsetzung der Lehrkraft sowie dem sozialen/interaktionalen Stil der Lehrkraft. Die Lehrkraft wählt dann mit Blick auf diese Faktoren ein für sie geeignetes *recipient design* (Adressatenzuschnitt) und eine angemessene Form sprachlicher Höflichkeit aus. Einige der Formen sind sehr dominant und kommen in allen Gesprächen vor, andere nur in bestimmten, was im Einzelfall auf die Gesprächsformen selbst und/oder den Stil der Lehrkraft zurückgeführt werden kann. Die hier aufgelisteten Formen beanspruchen daher keine abgeschlossene Typologie darzustellen und sind auf die Formen beschränkt, die sich in dem hier untersuchten Korpus finden lassen. Inbegriffen sind aufgrund der Anwesenheit einiger Schüler/innen auch solche Formen, die vornehmlich sie als Adressat/innen ansprechen und nicht die Eltern.

#### *Hervorbringen von Notwendigkeit*

Eine der häufigsten Formen, mit denen Anweisungen in Elterngesprächen vollzogen werden, sind Aussagen über Notwendigkeiten oder manchmal auch über Bedarfe. Die Lehrkräfte (oder manchmal auch die Eltern selber) nennen hier z. B. Dinge, die nach der Besprechung angegangen werden sollten. Dabei benennen sie unterschiedliche Agens, die jeweils auf unterschiedliche interaktionale und soziale Konsequenzen hinweisen. Solche Aussagen werden oft mithilfe deontischer Modalkonstruktionen (Mortelmans/Vanderbiesen 2013, Wegner 2016) vorgebracht, die aufgrund des Kontextes jedoch kaum den anweisenden Charakter der Aussagen abmildern. Stattdessen dienen sie im schulischen Elterngespräch v. a. der Beziehungsarbeit, da Lehrkräfte so „kommunizieren [...], dass ihnen daran gelegen ist, ihre Autorität nicht auszuspielen“ (Ehrhardt/Neuland 2021: 99) und die Eltern als Partner in der Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu sehen. Die Modalkonstruktionen können grammatisch frei für sich stehen oder sie sind kausal durch Adverbien oder Konjunktionen eingebunden (vgl. 6.2.2).

Beispiel 62: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag<sup>128</sup>

293 L: ALso (.)  
294 ja er hatte mal so (.) eine STUNde,  
295 war er mal toTA:L dabei;  
296 da hab ich geSAGT,  
297 MENSCH lukas,  
298 heute was was mit DIR los;  
299 h- SO könntst bleiben;  
300 da hab ich ihn [(.) äh so beSTÄRKT dadrin;  
301 M: [hm\_hm,  
302 L: bl- [mach doch weiter SO;  
303 M: [oh SCHÖ:N ja  
304 (--)  
305 L: aber dann: (.) pr:  
306 M: SCHAdE;  
307 L: [is\_er wieder  
308 M: [ich find das so SCHAD;  
309 L: sackt er wieder <<lachend> so> in sich zusammen ne STUNde;  
310 da müssen sie ihn AUCh nochma motiviern,  
311 [dass er von SICH aus-  
312 M: [uf jeden FALL ja\_ja,

Das Beispiel stammt von einem Elternsprechtag in der 7. Klasse eines Gymnasiums. Dem Schüler wird insbesondere mangelhaftes Arbeitsverhalten attestiert.

Nach der Erzählung der Lehrerin über eine außergewöhnliche Mitarbeit des Schülers in einer Unterrichtsstunde (Z. 293-304) und der darauffolgenden Enttäuschung über das Ausbleiben weiterer guter Mitarbeit im Unterricht (Z. 305-309) folgt die Anweisung der Lehrerin an die Mutter, ihren Sohn „AUCh nochma motiviern“ (Z. 310) zu müssen. Die Äußerungsmodalität dieser Anweisung (durch die direkte Adressierung und das Modalverb *müssen* gekennzeichnet) in Kombination mit dem vorher narrativ dargestellten Problem der mangelnden Mitarbeit stellt nun die Notwendigkeit der Maßnahme dar, die die Lehrerin der Mutter vorgibt. Die Mutter wird dadurch in die Verantwortung genommen, die sie auch explizit annimmt (Z. 312): Sie äußert hier mit der Zustimmung den präferierten zweiten Paarteil.

### Aufforderungen

Eine weitere prominente Form, mit der Anweisungen in den Elterngesprächen vollzogen werden, sind Aufforderungen. Sie sind zumeist durch Partikel an Vorheriges (an-)gebunden und benennen klar einen Agens. Ausgedrückt werden sie ebenfalls mithilfe von Modalverben wie *müssen* oder sogar Imperativen. Sie etablieren so i. d. R. eine größere hierarchische Struktur als das Hervorbringen von Notwendigkeiten.

---

<sup>128</sup> Dieses Beispiel wurde schon unter dem Aspekt der Evaluation durch narrative Fragmente und Inszenierungen in Kapitel 5.1.4 analysiert (vgl. Beispiel 34).

Das folgende Beispiel entstammt einer Schullaufbahnberatung in der 9. Klasse an einer Werkrealschule. Die Schülerin wird als sehr gut eingeschätzt und ihr wird empfohlen, die Mittlere Reife anzustreben. Der Ausschnitt ist zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs, nachdem der Grundton der Empfehlung für die 10. Klasse und den damit einhergehenden Realschulabschluss schon deutlich etabliert ist.

Beispiel 63: Rieke, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

111 L: RIEke bleib hier,  
112 mach\_s zehnte SCHULjahr,  
113 du KANNSCH\_s,  
114 aber [du MUSCH\_da im klAren sein drüber,  
115 S: [hm.  
116 L: des wird mit ARbeit verbunden sein.  
117 ((schnalzt mit der Zunge)) und um NIX anderes geht\_s grad,  
118 in der VIERtelstunde,  
119 die mir heut abend HAben,

Unmittelbar vor dem Ausschnitt hat der Lehrer aufbauend auf seiner Einschätzung der Schülerin ihren Bruder ähnlich eingeschätzt. Nach einer dazugehörigen Erklärung der Mutter äußert der Lehrer die Aufforderung an die Schülerin, auf der Schule zu bleiben und die Mittlere Reife anzustreben (Z. 111f.). Direkt darauf folgt eine Zuschreibung, dass sie die Kompetenzen und Fähigkeiten dazu habe (Z. 113). Nach dieser Aufforderung und positiven Zuschreibung appelliert er an die Schülerin, ihr aktuelles Arbeitsverhalten beizubehalten (Z.114, 116). Die Schülerin selbst bekundet hier überlappend Rezeption – aufgrund der Überlappung wohl noch in Bezug auf die positive Zuschreibung ihrer Fähigkeiten (Z. 115). Zum Abschluss fasst der Lehrer zusammen, dass es seiner Meinung nach im stattfindenden Elterngespräch nur um diese Thematik (dass die Schülerin den Realschulabschluss anstrebt) gehe (Z. 117ff.).

Die Aufforderung des Lehrers steht im Imperativ und ist nicht an unmittelbar vorher Besprochenes gebunden (vgl. *frei stehende Anweisungen* in Kapitel 6.2.2). Somit kann sie hier als erster Teil eines Adjazenzpaares (Schegloff 2007b) gelten. Der Lehrer setzt allerdings keine konditionelle Relevanz, sondern behält das Rederecht. Auch die Schülerin reagiert erst auf die positive Kompetenzzuschreibung des Lehrers nach der Aufforderung (Z. 113ff.). Der Lehrer tritt hier also sehr dominant auf. Seine Aufforderungen und anderen Äußerungen sind nicht modalisiert, sondern direkt. Er behält durchweg das Rederecht und lässt die Schülerin sich in diesem Abschnitt nicht dazu äußern. Nur am Anfang des Gesprächs erfragt er ihre Meinung, überspielt jedoch ihre Unsicherheit und drängt sie regelrecht dazu ihm zuzustimmen. Gleichzeitig handelt er hier jedoch in starkem Maße pädagogisch, indem er sie aufmuntert, die Mittlere Reife anzustreben, und ihr explizit die Fähigkeiten und Kompetenzen dazu zuspricht. Jedoch verweist er aber auch auf die damit in Verbindung stehende Arbeit, die ihr bevorstehe. Das Verhältnis zwischen ihm und der Schülerin ist hier also ein pädagogisch-hierarchisches, geprägt von Machtasymmetrien und der epistemischen und deontischen Autorität des Lehrers. Inwiefern die Schülerin überhaupt die Möglichkeit hätte, hier zu widersprechen, bleibt fraglich.

### Äußern von Wünschen

Neben den vergleichsweise direkten Formen der Anweisungen, die bisher besprochen wurden, gibt es auch solche, die weniger direkt sind. Eine solche ist das Äußern von Wünschen. Mit ihnen können Anweisungen vollzogen werden, die nicht grundsätzlicher Natur sind. D. h., die Sprecherabsicht ist hier eine andere als z. B. bei den Aussagen über die Notwendigkeit, denn diese Aussagen weisen auf etwas hin, was getan werden *muss*. Die Sprecherabsicht beim Äußern von Wünschen ist jedoch nicht so stark, denn es verweist auf etwas, dass getan werden *kann*. Gleichzeitig sind die Wünsche nicht unverbindlich, denn die Erfüllung dieser Wünsche liegt in der Verantwortung der Schüler/innen und als Erziehungsverantwortliche auch bei den Eltern. Die Anweisung funktioniert in diesem Fall also v. a. über soziale Verpflichtungen der Kooperation in Bezug auf den hier (implizit) geteilten Gesprächszweck (die Verbesserung von schulischen Leistungen) (vgl. Deppermann 2010). Die Anweisung in Form eines Wunsches stellt damit einen geringeren Grad der Verpflichtung dar.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation in der 2. Klasse einer Grundschule. Der Schüler Andreas gilt als guter bis sehr guter Schüler.

#### Beispiel 64: Andreas, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

1810 L: ja (.) des ISCH also da:-  
1811 [WÜNSCHT ich mir einfach;  
1812 M: [des\_isch des\_isch,  
1813 L: [dass er ein bisschen MEHR auch;  
1814 M: [ja ja ja ja;  
1815 L: dass er ein bisschen mehr-  
1816 also dass ich ein bisschen mehr ANDreas seh;  
1817 M: hm\_hm; hm\_hm;  
1818 L: also so (.) n nen JUNgen mit  
1819 M: [ja ja ja KLAR;  
1820 L: [ja und nicht nur jemanden der da SITZT,  
1821 und [TUT und schafft,  
1822 M: [( )  
1823 L: und mittags wieder <<lacht leicht> nach hause geht,> [hahaha  
1824 M: [hahaha  
1825 L: ja.

In Zeile 1810 beginnt die Lehrerin ihren Wunsch zu formulieren. Sie zeigt dabei zunächst Formulierungsschwierigkeiten und formuliert ihn schließlich in Zeile 1815f.: Sie wünscht sich, dass er im Unterricht häufiger in Erscheinung tritt. Die Mutter gibt durchweg ihre Rezeption kund (Z. 1812, 1814, 181). Ab Zeile 1818 konkretisiert die Lehrerin ihren Wunsch, in dem sie kontrastiv aufzeigt, dass sie sich einen Schüler wünscht, der aktiv und lebhaft ist und nicht nur seine Aufgaben erledigt und wieder geht (Z. 1818-1825).

Durch die perspektivische Äußerung ihres Wunsches schafft es die Lehrerin hier, ein zu starkes hierarchisches Verhältnis zu umgehen. Gleichzeitig impliziert solch ein Wunsch eine Verpflichtung, diesem nachzukommen oder (zumindest) etwas dafür zu tun, sobald jemand (wie hier die Mutter als Erziehungsverantwortliche) die Möglichkeit dazu hat. Darüber hinaus

wohnt einer solch impliziten Anweisung keine konkrete, zwingende Handlungsnotwendigkeit inne wie z. B. einer Aufforderung oder einer Notwendigkeitserklärung. Dies kann u. a. auch daran gesehen werden, dass die möglichen Reaktionen auf solch einen Wunsch offener sind. Einer Aufforderung o. Ä. sollte man Folge leisten oder man verweigert sie. Einen Wunsch hingegen kann man auch erstmal hinnehmen, ohne dass man seine zukünftigen Handlungen diesbzgl. offen legt. Auch in diesem Sinne kann die Äußerung eines Wunsches indirekter Anweisungen übermitteln als z. B. Aufforderungen, da mit ihnen kein hoher Grad an Verpflichtung kommuniziert wird.

### *Bewertung von (vorgeschlagenen) Maßnahmen*

Im schulischen Elterngespräch werden Anweisungen auch immer wieder in Form von Bewertungen von bestimmten (vorgeschlagenen) Maßnahmen hervorgebracht (vgl. auch Kapitel 6.1.4). Eine befürwortete Maßnahme oder Handlung wird hier also nicht direkt angewiesen, sondern über eine positive Bewertung als besonders gute Handlungsoption präsentiert.

Das folgende Beispiel illustriert diese Form der Anweisung. Es stammt aus einer Halbjahresinformation an einer Förderschule. Die Schülerin wird grundsätzlich als gute Schülerin beschrieben, die jedoch noch Schwierigkeiten beim Erwerb der Literalität hat.

#### Beispiel 65: Jana, Klasse unbekannt, Förderschule, Halbjahresinformation

```
156 L1: jana is ja_n GANZ liebes mädchen.  
157     ja. immer hilfsberei:t (.) nett und FREU:NDlich,  
158     wir haben immer SPAß_nicht jana?  
159 S:  <<leicht lachend> ja;>  
160 M:  hehe  
161 L2:  doch. ja. (.)  
162     ja gut ist, wenn_se- wenn sie viel LE:sen übt (.) zuhause.  
163     wenn sie vielleicht mal, m- mit deinem BRUder ma:l immer wieder  
164     liest, (.)  
164     vielleicht kannst du deinem bruder immer das VORlesen.  
165     was wir so morgens geMACHT haben.  
166     in SPRAche.  
167 S:  hm-  
168 L1:  das wäre GUT.
```

Zunächst bewertet eine der beiden Lehrerinnen die Schülerin in Bezug auf ihren Charakter äußerst positiv (Z. 156f.) und beschreibt das positive Klima zwischen ihr und der Schülerin – wohl mit Bezug auf die Klasse (Z. 158). Die Schülerin, die selbst anwesend ist, stimmt hier zu (Z. 159) und auch die Mutter zeigt lachend ihre Rezeption (Z. 160). Nach einer Bekräftigung der vorherigen Einschätzung durch die zweite Lehrerin (Z. 161) bewertet diese nun explizit, dass es gut sei, wenn die Schülerin zuhause (ihrem Bruder etwas vor-)lese (Z. 162f.). Gerichtet ist diese erste bewertete Anweisung an die Mutter, da die Schülerin durch das Personalpronomen der 3. Person Singular klar als Gesprächsgegenstand ausgewiesen ist. Diese Bewertung des Vorschlags wird dann in umgekehrter Reihenfolge (erst der Vorschlag und dann die Be-

wertung) wiederholt und dabei etwas konkretisiert (Z. 164-168). Nun wird allerdings die Schülerin selbst direkt angesprochen und ihr der Vorschlag persönlich unterbreitet. Sie gibt in Zeile 167 auch ihre Rezeption kund. Da diese Reaktion nicht gänzlich präferiert ist, schließt die Lehrerin die Sequenz mit einer nochmaligen Bewertung der Maßnahme ab (Z. 168).

Mit dieser Form der Anweisung stellen die beiden Lehrerinnen kooperativ eine hierarchische Struktur her, die vor allem auf ihrer epistemischen Autorität basiert. Sie sind diejenigen, die Handlungsoptionen beurteilen können und so den Eltern und/oder Schüler/innen nahebringen. In diesem Sinne dürften sie auch – zumindest für die Schüler/innen – schwer zu verweigern sein. Zum anderen spielen die Lehrkräfte auch ihre deontische Autorität aus, indem sie entscheiden und hervorbringen, welche Handlungsoption als gut bewertet und damit nötig erachtet wird. Gleichzeitig stellt diese Art keine direkte Anweisung wie z. B. eine Aufforderung dar, da sie immer noch einen vorschlagenden, beratenden Charakter hat. In dem Sinne eines Illokutionenverbundes kann hier dementsprechend auch von einer beratenden Anweisung gesprochen werden.

### Verbote erteilen

Eine weitere Form, die in den Elterngesprächen verwendet wird, um Anweisungen zu geben, ist das Erteilen von Verboten. Hier wird über ein Verbot implizit die Anweisung zum Gegenteil des Verbots gegeben. Diese Form kann als ähnlich restriktiv gesehen werden wie die Aufforderungen. Dementsprechend treten in ihnen häufig Imperative oder andere verwandte sprachliche Mittel wie das Modalverb *dürfen* auf. Zudem ist diese Form häufig auch an die im Gespräch anwesenden Schüler/innen gerichtet.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Schullaufbahnberatung in der 9. Klasse an einer Werkrealschule und illustriert dies. Die Schülerin Rieke gilt als gute Schülerin, der es nur hin und wieder am gewünschten Arbeitsverhalten mangelt.

#### Beispiel 66: Rieke, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

```
071 L: in ZEHN so null bockphasen,  
072 dürfen KEIne kommen;  
073 S: mhm;  
074 L: wir geben GAS in zehn.  
075 des muss KLAR sein,  
076 wir geben WIRKlich gas in zehn.  
077 wir (werden) nur ein JAHR-  
078 S: [mhm;  
079 L: [( der) reALschulprüfung.  
080 des HEIßT;  
081 null BOCKphasen,=  
082 =und AUSsetzer sin mIst.  
083 dann dann kriegsch_SCHWIErigekeiten. ja?
```

084 <<p> musst regelmäßig pünktlich AUFstehen,>  
085 S: mhm;  
086 L: MORgens nicht,  
087 fünf minuten zu SPÄT reinlatschen,

Direkt vor dem Ausschnitt evaluiert der Lehrer die Schülerin positiv und benennt seinen einzigen Kritikpunkt: dass die Schülerin nicht über einen längeren Zeitraum eine angemessene Arbeitshaltung durchhalten kann. Nach einer längeren Pause erteilt er in Zeile 071 das erste Verbot: Phasen, in denen sie keine Lust hat, dürfen nicht auftreten. Er erteilt dies mithilfe des Modalverbs *dürfen*. Die Schülerin selbst bekundet nun ihre Rezeption (Z. 072). In Zeile 073 beginnt der Lehrer eine Erklärung (*account*) seines Verbots, indem er einen zukünftigen Blick darauf wirft, wie das 10. Schuljahr aussehen wird (Z. 074- 079). Er entwickelt ein Szenario, in dem viel Arbeit auf die Schüler/innen zukommt. Dieses Szenario schließt er dann mit der Schlussfolgerung, dass solche „null bockphasen“, wie er sie zuvor verboten hat, schlecht sind (Z. 080ff.), weil die Schülerin dann als Folge (schulische) Probleme bekomme (Z. 083). Damit wird ein mögliches zukünftiges Verhalten der Schülerin als negativ bewertet. Anschließend nennt er das konkrete Beispiel, dass sie pünktlich aufstehen und zum Unterricht erscheinen müsse (Z. 084-087). Die Schülerin bekundet auch hier ihre Rezeption (Z. 078, 085).

Aufgrund der Verwendung eines Modalverbs ist dieses Erteilen eines Verbots etwas weniger restriktiv einzuschätzen als die Aufforderungen, die im Imperativ stehen. Nichtsdestotrotz wird hier, wie bei den Aufforderungen auch, ein hierarchisches Verhältnis hergestellt, das auf die epistemische und deontische Autorität des Lehrers aufbaut. Deutlich wird das auch wieder an der dominanten Gesprächsführung des Lehrers. Wie schon bei den Aufforderungen jedoch ist der Lehrer hier pädagogisch tätig, indem er der Schülerin aufzeigt, was ein für sie schädliches Verhalten wäre. Bemerkenswert an diesem Beispiel ist, dass nicht eine (einzelne) Handlung verboten wird, sondern ein umfänglicheres Verhalten der Schülerin: ihr zuweilen unzureichendes Arbeitsverhalten. Damit greift dieses Verbot auch tiefer in das habituelle Sein der Schülerin ein als die vorherigen Beispiele, in denen nur gewünschte Handlungen angewiesen wurden.

### *Vorschlag einer gemeinsamen Tätigkeit*

Neben den bisherigen Formen, in denen ein Adressat in irgendeiner Art zu einer Handlung oder Verhaltensweise angewiesen wurde und so als alleiniger Verantwortlicher verpflichtet wurde, gibt es auch solche, die eine gemeinsame Verantwortung hervorheben. Dies geschieht i. d. R. in Form eines Vorschlags zu einer gemeinsamen Tätigkeit. Damit soll der/die Schüler/in oder die Eltern zu etwas angewiesen werden, jedoch gleichzeitig auch nicht mit der Umsetzung alleine gelassen werden.

Das folgende Beispiel stammt vom selben Gespräch wie das Vorherige (vgl. Beispiel 66), jedoch ist der Ausschnitt aus einem etwas späteren Zeitpunkt im Gespräch.

Beispiel 67: Rieke, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

132 L: also (.) am ENde von diesem schuljahr,  
133 verLANG ich von dir,  
134 en GÜtes Abschlusszeugnis;  
135 kein DURCHschnittliches.  
136 en GÜtes;  
137 des KANNSCH;  
138 S: ja;  
139 L: und dann versuche\_ma geMEINsam,  
140 vernünftige ZEHNte klasse zu machen;  
141 und dann kannsch WEIterplanen (für dein ding.)  
142 EINverstanden?  
143 S: ja.  
144 L: ja?  
145 M: ((räuspert sich)) SIcher?  
146 L: gut.

Zunächst fordert der Lehrer von der Schülerin ein „GÜtes Abschlusszeugnis“ ein (Z. 132-137). Dies kann als eigene Form der Anweisung verstanden werden (vgl. den Punkt *Einfordern* in Kapitel 6.2.1). Das Einfordern endet mit einer Kompetenzzuschreibung und somit positiven Evaluation der Schülerin. Diese dient gleichzeitig auch als Begründung für die Einforderung, denn nur, wenn die Schülerin zu dem, was er als Lehrer einfordert auch in der Lage ist, kann dies wirklich eingefordert werden (ohne die Schülerin zu überfordern) (Z. 137). Die Schülerin reagiert hier mit einer Zustimmung (Z. 138). Nun folgt der Vorschlag für eine gemeinsame Tätigkeit: Der Lehrer äußert den Vorschlag, dass sie „geMEINsam“ versuchen die 10. Klasse erfolgreich zu absolvieren (erkennbar an dem regionalen Personalpronomen für die 1. Person Plural *mir*, Z. 139f.). Damit stellt er eine soziale Struktur her, in der beide gleichermaßen für das Erreichen des Ziels (Mittlere Reife) verantwortlich sind, wenn auch er als gesprächsführende Person den Vorschlag unterbreitet. Der Vorschlag endet mit einer zweiten Komponente, in der wieder die Schülerin als eigenständige Person und für sich verantwortlich konstruiert wird: Sie könne danach alleine ihre Leben weiterplanen (Z. 141). Zum Schluss holt der Lehrer explizit das Einverständnis der Schülerin ein, die es ihm auch nach einer erneuten Nachfrage gibt (Z. 142-146).

Mit dem Vorschlag einer gemeinsamen Tätigkeit hebt der Lehrer temporär das hierarchische (Standard-)Verhältnis auf und betont die Kooperation zwischen Schülerin und Lehrer. So wird ein symmetrischeres Verhältnis hergestellt, in dem beiden Beteiligten eine Verantwortung für das Gelingen des Vorschlags zukommt. In diesem Sinne stellt diese Form eine relativ starke Variation von den bisherigen Formen dar. Es kann jedoch vermutet werden, dass dieser Vorschlag einer gemeinsamen Tätigkeit selten auf Ablehnung stößt und sogar häufiger die gewünschte(n) Handlung(en) nach sich zieht aufgrund dieser starken kooperativen Komponente, die bei Zustimmung einer sozialen Verpflichtung innerhalb einer Beziehung gleichkommt anstatt einer Verpflichtung aufgrund einer hierarchisch vollzogenen Anweisung.

### Einfordern

Wie schon im oberen Beispiel 67 stellt der Lehrer im folgenden Beispiel, das ebenfalls einer Schullaufbahnberatung in der 9. Klasse einer Werkrealschule entstammt, keine Forderung im Sinne einer Aufforderung, sondern er fordert regelrecht etwas ein. Im oberen Beispiel hat er das sprachlich durch das Verb *verlangen* kenntlich gemacht. In diesem Fall wählt er eine andere sprachliche Form:

Beispiel 68: Carola, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

274 L: du bisch jetzt auf so\_me gute WEG,  
275 mach mir jetzt (.) ne sehr sehr gute hauptschulABSchlussprüfung,  
276 S: hm\_[hm:-  
277 L: [alles andre ist SINNwidrig,  
278 man WEIß nie was passiert,  
279 für den FALL es geht nächscht jahr,  
280 IRgendwas schief,  
281 man weiß NIE was kommt,  
282 S: hm\_hm;

Zunächst evaluiert er die Schülerin in Zeile 274 äußerst positiv. Dann schließt er thematisch an diese Evaluation an und fordert von ihr gemäß der vorher positiv evaluierten Entwicklung eine „sehr sehr gute hauptschulABSchlussprüfung“ ein (Z. 275). Gemäß einer Aufforderung wählt er den Modus *Imperativ*, fügt jedoch einen Dativus Ethicus und das Temporaladverb *jetzt* hinzu, wodurch die Äußerung durch die Koppelung an die vorherige Entwicklung der Schülerin und an die Person des Lehrers zu einer Aussage wird, mit der er eine sehr gute Hauptschulabschlussprüfung einfordert. Die Schülerin bekundet ihre Rezeption (Z. 276). Gleich darauf bewertet der Lehrer alle möglichen anderen Optionen der Schülerin negativ (Z. 277). Nachfolgend erklärt der Lehrer nun noch seine vorherige Bewertung, was die Schülerin zur Kenntnis nimmt (Z. 278-282).

Das Einfordern als Form der Anweisung macht also eine stärkere persönliche Involviertheit der ein-/auffordernden Person in Bezug auf die Sache und die Adressatin deutlich. Auch hiermit wird dann folglich eine stärkere soziale Verpflichtung, die auf der Beziehung der Beteiligten beruht, auferlegt.

### Vorschläge

Eine weitere Form der Anweisung ist das Äußern eines Vorschlags. Diese Art der Anweisung ist keine sehr restriktive, sondern lässt dem Adressaten/der Adressatin zumindest nominell Raum, sich der Anweisung in einer Form zu widersetzen. Diese Form wird häufig in Fragen (*Wie wär' es denn...?*) oder mit entsprechenden Verben im Aussagesatz ausgedrückt (*Schau/Guck doch mal, ob...*). Sie kann wie die *Bewertung von (vorgeschlagenen) Maßnahmen* im Sinne eines Illokutionenverbundes als beratende Anweisung betrachtet werden.

Das folgende Beispiel stammt aus einem Elternsprechtagsgespräch einer 7. Klasse an einer Realschule. Der Schüler gilt als guter Schüler, dem relativ wenig fehle, um im Fach Englisch eine Eins zu bekommen.

Beispiel 69: Faruk, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechtag

305 L: ähm faruk (.) LASS es mal so sagen,  
 306 mit mit dem MÜNDlichen; (---)  
 307 PRÜF dich mal,  
 308 ob du dich (.) mehr TRAUST auch [in ganzen sätzen zu reden,=  
 309 M: [hm\_hm- ( )  
 310 L: =ja?  
 311 d² weil du (.) du WEISCH immer,  
 312 du BISCH immer dabei;  
 BISCH immer aufmerksam;=  
 313 =und da (.) da FEHLT\_s n bissl;  
 314 dass DU auch mal sagsch ähm- (---)  
 315 ich [RE:de:: n bissl mehr;  
 316 M: [ich GLAUbe da fehlt ihm schon ein bisschen der äh:-  
 317 L: der mu:t VIELleicht,  
 318 M: weil er (.) hat ANGST dass er sich blamiert.  
 319 also das [KANN  
 320 L: [hm\_hm; ja\_a;  
 321 M: [geNAU=-

Dem Schüler wurde unmittelbar vor diesem Beispiel sowohl von der Mutter als auch der Lehrerin die Kompetenz zugeschrieben, eine Eins in Englisch bekommen zu können. Nun ergreift die Lehrerin das Wort und äußert mit einem kleinen Vorlauf den Vorschlag, der ihm dazu verhelfen soll, diese Eins zu erlangen (Z. 305-308). Zunächst beschränkt sie ihren Vorschlag auf die mündliche Mitarbeit (Z. 306). Dann beginnt der Vorschlag eingeleitet mit dem Verb *prüfen* im Imperativ (Z. 307). Er soll versuchen, seine Äußerungen im Englisch ausführlicher, in Sätzen zu formulieren. Die Mutter stimmt diesem Vorschlag in Zeile 308 zu. Danach folgt eine Begründung der Lehrerin, warum er den Vorschlag aus Sicht der Lehrerin erfüllen könne (Z. 311-315). Nun setzt die Mutter ein und stellt in Kooperation mit der Lehrerin einschränkend fest, dass es ihrem Sohn wohl schwer fallen wird aufgrund seiner Schüchternheit (Z. 316-321). Damit berechnen sowohl die Mutter als auch die Lehrerin ein Scheitern des Schülers in Bezug auf den Vorschlag gleich mit ein.

Diese Art der Anweisung kann also als eine gesehen werden, in der die Lehrkraft ihre deontische Autorität nicht nutzt. Stattdessen wird dem Schüler hier die Entscheidung über die Umsetzung des Vorschlags freigestellt – im Gegensatz zu einigen der vorherigen Formen. Erkennbar ist dies auch daran, dass von der Mutter ebenso wie der Lehrerin ein mögliches Scheitern mit einberechnet wird. Trotz dieser Freiheit (die dem Schüler vermutlich nur gegeben wird, da er schon gut bis sehr gut ist) ist hier eine hierarchische soziale Struktur sichtbar. Die Lehrerin ist diejenige, die gesprächsführend den Vorschlag einbringt und auch nach einer Diskussion mit der Mutter an den Schüler adressiert. Alle Beteiligten sind hier in ihren Rollen gefangen.

*Setzen/Formulieren von Zielen*

Eine Form der Anweisung, die häufig auch von den Eltern benutzt wird, ist das Setzen bzw. Formulieren von Zielen. Hierbei wird ein Ziel genannt und vorgegeben, das vermeintlich auch das Ziel des/r Schüler/in ist. So werden die Schüler/innen pseudo-eingebunden, da sie weder an der Formulierung der Ziele beteiligt noch in der Annahme wirklich eingebunden sind. Zum einen wird das Ziel nämlich nicht von ihnen selbst formuliert und zum anderen können sie kaum frei über die Annahme eines Ziels entscheiden, wenn es von vornherein als ihr Ziel mit konstruiert wird.

Das folgende Beispiel stammt von einer Halbjahresinformation an einer Realschule. Die Schülerin hat durchschnittliche Leistungen zu verbuchen. Im Ausschnitt geht es um die schlechte Vier der Schülerin im Fach Mathe, die sich der Vater zum Ziel genommen hat zu verbessern.

Beispiel 70: Sibel, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation

170 V: al[so wir WOLlen auf alle fälle unsre (.) äh unser !ZIE:L!,  
 171 L: [ja\_a;  
 172 V: isch jetzt auch IHR ziel;  
 173 L: mhm-  
 174 V: DENK ich mal;  
 175 äh:: von der (.) SCHLECHten vier auf ne (.) sehr gute drei zu  
 rutschen;=  
 176 =SAG ich mal,  
 177 L: hm\_hm: o:[KAY,  
 178 V: [und dann KANN man ja immer noch längerfristig schauen-  
 179 äh: wie sich das entWICKelt,  
 180 L: hm\_hm,  
 181 °h das ist ein äh:: GRO:ßes vorhaben,  
 182 ähm: ich emPFEHle vielleicht tatsächlich äh:-  
 183 von ner SCHLECHten vier auf ne gute drei,=  
 184 =das bedeutet sie müsste wirklich fast um !ZWEI! noten besser  
 werden;=  
 185 =[ja\_a?  
 186 V: [mhm- oKAY;  
 187 L: ähm das äh: erSCHEINT mir doch ganz schön ha:rt-  
 188 V: mhm-  
 189 [oder zuMINdest auf eine [drei;;  
 190 L: [hh° <<lachend> ja\_he> [auf oder  
 191 ja\_a, oder auf eine staBile vier; WÄR auch erstmal; [ja:.,  
 192 V: [ja-

Die Schülerin gilt als gute Schülerin, die jedoch immer wieder Schwierigkeiten mit ihrer Konzentration habe. Insbesondere in Mathematik schlägt sich dieses Problem nieder, denn in dem Fach hat sie auch ‚nur‘ eine schlechte Vier, die durchaus problematisch werden könnte im weiteren Schuljahr.

Der Vater legt zu Beginn des Ausschnitts seine Zielsetzung dar (ab Z. 170). Zunächst erklärt er ihren gemeinsamen Willen, bricht jedoch ab und erklärt nun ihr Ziel (Z. 170) von der schlechten Vier auf eine gute Drei zu kommen (Z. 175f.). Dies schreibt er dann, obwohl er schon seine Tochter durch das Personalpronomen *wir* inkludiert hat, auch noch mal explizit ihr zu (Z. 172, 174). Bemerkenswert ist nun, dass er dieses Ziel als ein kurzfristiges ausgibt (Z. 178f.). Die Lehrerin schreitet hier auch ein, erklärt das Ziel als ein „großes Vorhaben“, das zu schwer zu erreichen sei, und schlägt schließlich als Ziel eine „stabile vier“ vor, dem der Vater auch zustimmt (Z. 181-192). Die Schülerin ist während des ganzen Ausschnitts (verbal) nicht aktiv.

Als Reaktion auf die Beendigung der Besprechung der schlechten Note im Fach Mathematik beginnt der Vater hier ein vermeintlich gemeinsames Ziel zu nennen (erkennbar durch Personal- und Possessivpronomina). Er schreibt ihr das Ziel, was er zuvor als gemeinsam (erarbeitet) dargestellt hat, auch noch leicht modalisiert durch ein nachgerücktes Verbum Sentiendi explizit zu. Durch diese Zuschreibung des Vaters, dass dieses Ziel auch ihres ist, verpflichtet er sie auch dementsprechend zu handeln. So fungiert diese Zielsetzung indirekt als Anweisung.

Ein ähnlicher Fall sind die Gesprächsphasen der neueren Lernentwicklungsgespräche (vgl. Kapitel 4.1.3, Bonanati 2017), in denen ‚Lernen geplant‘ wird. Auch in diesen Phasen werden Ziele formuliert. Bonanati (2017) stellt dabei jedoch exemplarisch fest, dass es hier nicht wirklich um ein Mitspracherecht der Schüler/innen oder Eltern gehe, sondern darum, dass die Lehrkraft sie in einen Prozess der Legitimierung ihrer Maßnahmen einbinde und so alle Beteiligten und insbesondere die Schüler/innen in einem größeren Grad verpflichte, der Zielvereinbarung nachzukommen (360). Dies lässt sich so auch in den hier vorliegenden Lernentwicklungsgesprächen feststellen.

### *Bewertung von Soll-Zuständen*

Neben den bisher genannten Formen der Anweisung gibt es auch solche, die (noch) stärker einen zukünftigen Zustand hervorrufen. Dies trifft auf die Bewertung von (vorher benannten) Soll-Zuständen zu. Hier wird zunächst ein Soll-Zustand hergestellt, der von vorneherein oder im Nachhinein als (besonders) positiv bewertet wird. Damit wird den Schüler/innen implizit beigebracht, welche Zustände (i. d. R. beziehen sich diese auf ein bestimmtes Verhalten der Schüler/innen im Unterricht) positiv bewertet und dadurch honoriert werden. Dem gegenüber stehen unweigerlich die Verhaltensweisen, die diesem positiv bewerteten Zustand widersprechen; sie werden so auch implizit negativ bewertet und sanktioniert.

Das folgende Beispiel stammt von einer ethnokategorisch bezeichneten Lernreflexion in der 1. Klasse einer inklusiven Grundschule. Die Schülerin darf als mittelmäßige bis schlechte Schülerin gelten.

Beispiel 71: Lilli, 1. Klasse, inklusive Grundschule, Lernentwicklungsgespräch

362 L: Lilli-  
363 GUCK mal;  
364 das SCHÖNste wäre ja wenn alle kreuzchen hier vorne in der  
ersten reihe wären;=  
365 =ne? (-)  
366 SCHAFFT man nicht immer,  
367 aber ich denke wenn du keinen QUATSCH mehr machst;  
368 dann HÖ:RST du mir auch zu;,  
369 und dann MELdest du dich auch;  
370 (1.0)  
371 ja?=  
372 =also wenn !DE:R! punkt verBESSert wird,  
373 rutschen ALle kreuze nach vorne;  
374 M: hm\_hm;  
375 geNAU.  
376 L: ne?  
377 S: <<p> hm\_hm,>  
378 L: ja\_a.

In Zeile 362 spricht die Lehrerin die Schülerin direkt an, um ihr etwas zu zeigen (Z. 363). Sie verweist dabei auf einen Selbsteinschätzungsbogen, der vor dem Gespräch sowohl von der Schülerin als auch der Lehrerin ausgefüllt werden musste, um diesen dann im Gespräch vergleichen zu können und schauen zu können, wo genau Probleme der Schülerin liegen. Ihre nun initiierte Erklärung beginnt mit der Bewertung eines möglichen und gewünschten Soll-Zustandes (Z. 364). Dieser Zustand ist, wenn alle Kreuze auf dem Selbsteinschätzungsbogen im besten Bereich gesetzt werden können. Sie schränkt die Möglichkeit, diesen Zustand zu erreichen, danach direkt ein (Z. 366), stellt aber sogleich die Bedingung auf, mithilfe der alles etwas besser würde (Z. 367-373). Die Bedingung ist, dass die Schülerin weniger „QUATSCH“ im Unterricht macht und die Rechnung ist, dass dies die Schülerin dazu veranlasse, im Unterricht besser aufzupassen und mitzuarbeiten. Die Mutter stimmt dem gleich zu (Z. 374f.). Die Zustimmung der Schülerin wird von der Lehrerin explizit danach noch eingeholt, wohl um sie so mit verantwortlich zu machen (Z. 376ff.).

Die Lehrerin agiert hier insbesondere in ihrer epistemischen Autorität, nicht nur gewünschte Zustände beschreiben, sondern diese auch bewerten und somit positiv besetzen zu können. Sie stellt damit außerdem in Aussicht, dass ein solcher Soll-Zustand honoriert und das Gegenteil sanktioniert wird. D. h., sie spielt implizit ihre Macht als *Gatekeeper* aus und baut so eine hierarchische soziale Struktur auf. Diese Form der Anweisung ist auf eine Disziplinierung und das Einüben eines von der Lehrerin für richtig empfundenen Verhaltens ausgelegt. Inwiefern die Schülerin eine Chance hätte, hier überhaupt zu widersprechen, bleibt mehr als fraglich. Durch die Verknüpfung mit der Bewertung (auch von anderen Leistungen oder Verhaltensweisen der Schülerin) wäre ein Widerspruch womöglich einer zu großen Sanktionierung ausgesetzt.

## 6.2.2 Kontext(e) der Anweisungen

Die bis hierhin vorgestellten sprachlich-kommunikativen Formen, mit denen Lehrkräfte die Eltern und Schüler/innen (und teilweise auch Eltern die Schüler/innen) anweisen etwas zu tun, zeigen eine große Bandbreite an Möglichkeiten, wie sie vollzogen werden können. Gleichzeitig wird in den Beispielen immer wieder deutlich, dass die Anweisungen in unterschiedliche Kontexte eingebettet sind oder teilweise sogar frei stehen. Sie werden von den Lehrkräften strategisch in das Gespräch eingebaut, damit die Angewiesenen sie möglichst annehmen. I. d. R. werden sie daher kausal (z. B. als vermeintlich logischer Schluss) oder konditional (als Bedingung für eine Verbesserung der schulischen Leistung) eingebettet. Daneben gibt es auch solche Anweisungen, die frei stehen und nicht inhaltlich-thematisch an das vorher Besprochene gebunden sind. Im Folgenden werde ich diese drei kontextuellen Verwendungsweisen genauer betrachten.

### *Kausale Einbettung*

Eine der häufigsten Einbettungen in den Gesprächen ist die kausale. Hier folgen sie auf die Evaluationen (vgl. Kapitel 5) und werden kausal mit diesen – meist durch Adverbien – verknüpft. Diese Einbettung hat zur Folge, dass die Anweisungen als logischer Schritt dargestellt werden, der zu ergreifen ist, um z. B. eine schlechte Leistung verbessern zu können. Das macht sie strategisch sehr wertvoll, denn durch eine solche Einbettung können die Anweisungen weniger angegriffen bzw. ihnen widersprochen werden. Es stärkt damit auch die epistemische Autorität der Lehrkräfte, die in diesen Fällen aufgrund der kausalen Herleitung großen Einfluss auf die deontische Autorität der Lehrer/innen hat.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation an einer Förderschule. In dem Ausschnitt geht es um die Schwierigkeiten der Schülerin beim Lesen, die die Lehrerin dazu veranlassen, sie – kausal gebunden an die vorherige negative Evaluation – anzuweisen, zuhause mehr zu lesen.

#### Beispiel 72: Jana, Klasse unbekannt, Förderschule, Halbjahresinformation

267 L1: und das [Lesen-  
268 V: [( )]  
269 L1: es es fällt ihr nicht so LEICHT; ne?  
270 äh auch das LEsen fällt ihr sch- jana du weißt es SELber, ne?  
271 V: ja;  
272 L1: bis du bis du die WÖRter rauskriegst, es DAUert n bisschen.  
273 aber sie KRIEGT es hin;  
274 darum wär\_s gut wenn sie immer Üben würden.  
275 wenn sie zuHAU:se auch (.) lesen würde.  
276 M: ja ja.  
277 L1: vielleicht Abends,  
278 da kannst du vielleicht deinem BRÜder was vorlesen.  
279 V: ja.  
280 M: ja [( )]

In Zeile 267 leitet die Lehrerin die Evaluation des Bereichs *Lesen* ein. Von Zeile 169 bis 272 evaluiert die Lehrerin die Fähigkeiten der Schülerin beim Lesen: Sie liest langsam, da sie Schwierigkeiten hat, die Wörter zu erkennen. Die Evaluation schließt die Lehrerin in Zeile 273 versöhnlich ab, indem sie abschließend relativierend sagt, dass die Schülerin es trotzdem schaffe. Nun leitet die Lehrerin von der Evaluation über in die Anweisung (Z. 274). Dies macht sie mithilfe des Kausaladverbs *darum*, das an die vorherige Evaluation anknüpft und als Grund nimmt für die folgende Anweisung. Die Anweisung selbst steht in der Form einer Bewertung der von ihr vorgeschlagenen Maßnahme (mehr zu üben): „darum wär\_s gut“ (Z. 274). Die anfängliche, vage Anweisung, mehr zu üben, wird nun von der Lehrerin immer weiter konkretisiert: Erst erweitert sie die vage Anweisung, mehr zu üben um die Komponenten *zu Hause* und *lesen*; d. h., wo und was mehr geübt werden solle (Z. 275). Nach der Zustimmung der Mutter (Z. 276) eskaliert die Lehrerin ihre Anweisung und schlägt nicht nur einen genaueren Zeitpunkt vor, was sie zu Hause lesen üben soll (Z. 277), sondern auch wie sie dies tun soll (Z. 278): Sie soll ihrem Bruder etwas vorlesen. Die Eltern stimmen hier zu (Z. 279f.).

Dieser kausal gebundene Übergang, den die Lehrerin von der Evaluation in die Anweisung (sprich von der Retro- in die Prospektive) vollzieht, bindet die Anweisung an die vorherige Evaluation. Dies hat zur Folge, dass sie nicht willkürlich erscheint, sondern gut begründet ist. Dies verleiht der Anweisung (argumentativ) mehr Gewicht in dem Sinne, dass ihr schwieriger widersprochen werden kann. Die Lehrerin baut also ihre deontische Autorität auf ihrer epistemischen auf. Als Lehrerin habe sie das fachliche Wissen und die Kompetenz, um ihre Schülerin zu bewerten und diese Bewertung in Hinblick auf zu ergreifenden Fördermaßnahmen einzuordnen. Darüber hinaus beurteilt sie auch ihre Anweisung explizit als ‚guten‘ Schritt.

### *Konditionale Einbettung*

Eine weitere bedeutende diskursive Einbindung der Anweisungen ist die konditionale Einbettung. Dies geschieht häufig über Konditionalsätze oder -konstruktionen. Mit ihnen wird auf einen zukünftigen Zustand hingewiesen, der sich durch die angewiesenen Handlungen erreichen lässt. So wird die Anweisung zur Gelingensbedingung für Erfolg in der Schule erhoben. Auch hier speist sich die strategische Nutzung aus einer Verzahnung von epistemischer und deontischer Autorität der Lehrkräfte, denn sie besitzen (idealiter) das fachliche Wissen, um einschätzen zu können, welche Fördermaßnahmen bei welchem Problem zum Erfolg führen (können).

Um diese konditionale Einbettung genauer aufzeigen zu können, soll nun noch mal das Beispiel 72 aus dem vorherigen Unterkapitel 6.2.1 betrachtet werden. Es geht dabei um die Schülerin Lilli, deren Arbeitsverhalten im Unterricht aus Sicht der Lehrerin zu wünschen übrig lässt.

Beispiel 71: Lilli, 1. Klasse, inklusive Grundschule, Lernentwicklungsgespräch

362 L: Lilli-  
 363 GUCK mal;  
 364 das SCHÖNste wäre ja wenn alle kreuzchen hier vorne in der  
 ersten reihe wären;=  
 365 =ne? (-)  
 366 SCHAFFT man nicht immer,  
 367 aber ich denke wenn du keinen QUATSCH mehr machst;  
 368 dann HÖ:RST du mir auch zu;,  
 369 und dann MELdest du dich auch;  
 370 (1.0)  
 371 ja?=  
 372 =also wenn !DE:R! punkt verBESSert wird,  
 373 rutschen ALLe kreuze nach vorne;  
 374 M: hm\_hm;  
 375 geNAU.  
 376 L: ne?  
 377 S: <<p> hm\_hm,>  
 378 L: ja\_a.

Zu Beginn des Ausschnitts spricht die Lehrerin die Schülerin direkt an und verweist auf den (Selbst-)Einschätzungsbogen (Z. 362f.). Direkt darauf folgt eine implizite Anweisung in der Form der Bewertung eines Soll-Zustandes (Z. 364f.): Wenn die Kreuze bei der (Selbst-)Einschätzung im besten bzw. besseren Bereich gemacht werden können, ist das positiv zu werten. Die Erreichbarkeit dieses Soll-Zustandes schränkt die Lehrerin dann erstmal ein, indem sie sagt, dass es „nicht immer“ geschafft werden könne (Z. 366). Nun folgt eine neue konditional eingebettete Anweisung: Zuerst nennt die Lehrerin im Konditionalsatz die Bedingung für das Gelingen des vorher beschriebenen Soll-Zustandes: „keinen QUATSCH mehr“ machen (Z. 367). Diese Bedingung fungiert gleichzeitig als Anweisung, da sie von der Schülerin erfüllt werden soll, um so den Soll-Zustand, also bessere Bewertungen zu erreichen. Dieser Soll-Zustand, der sich aus der Erfüllung der Bedingung ergeben soll, wird nun von der Lehrerin im zweiten Teil des Konditionalsatzgefüges präsentiert: Die Schülerin höre dann der Lehrerin zu, melde sich öfter, weshalb (der Logik der Lehrerin folgend) alle Kreuze (sprich Bewertungen) weiter vorne gesetzt würden (d. h., die Bewertungen aufgrund ihres geänderten Verhaltens besser ausfallen würden) (Z. 368-372). Die Mutter stimmt der Lehrerin sofort zu (Z. 373f.), während die Zustimmung der Schülerin von ihr extra eingeholt werden muss durch die *tag question* „ne?“ mit steigender Intonation (Z. 375ff.).

Durch die Einbettung der Anweisung als eine Bedingung in ein konditionales (Satz-)Gefüge verschärft die Lehrerin die Anweisung derart, dass ein Nicht-Erreichen des Soll-Zustandes auf die Nicht-Erfüllung der Bedingung, sprich das Nicht-Befolgen der Anweisung zurückzuführen ist. Gleichzeitig wird die Schülerin alleine für das Erreichen des Soll-Zustands verantwortlich gemacht, da es ja sie ist, die die Bedingung erfüllen bzw. die Anweisung befolgen muss. Diese Verschärfung und Verpflichtung wird jedoch oberflächlich kaum sichtbar, da es als harmlose Erklärung der Schülerin gegenüber daherkommt.

Die Erklärung baut zu großem Teil auf das fachliche Wissen und der Logik – sprich der epistemischen Autorität – der Lehrerin auf. Aus ihr speist sich dann die Anweisung, die die Lehrerin gibt – d. h. ihre deontische Autorität. Wie im oberen Beispiel ist hier also das Verhältnis der epistemischen und deontischen Autorität interdependent. Dies schränkt die Handlungsmöglichkeiten der angewiesenen Personen stark ein.

Durch solche Einbettung von Anweisungen in kausale oder konditionale Zusammenhänge werden die Anweisungen also an Evaluationen geknüpft und damit auch dem fachlichen Wissen der Lehrkraft. So erhalten sie argumentativ mehr Gewicht, weil ihnen ein besonderer Sinn zugeschrieben wird. Sie werden innerhalb spezifischer, lokal hergestellter Logiken zum (schulischen) Lernen eingebunden: z. B., dass mehr lesen zu einer besseren Literalität führt. Das ist eine diskursstrategische Einbindung der (beratenden) Anweisungen, um sie argumentativ gewichtiger zu machen; d. h., mit ihnen besser überzeugen zu können (vgl. Gumperz 1982, Kallmeyer 1996). Eine solche Einbettung kann auch erst nachträglich – d. h. nach den eigentlichen Anweisungen – erfolgen, wenn sie z. B. nachträglich begründet und/oder erklärt werden.

### *Frei stehende Anweisungen*

Neben solchen eingebetteten Anweisungen gibt es jedoch hin und wieder solche, die frei(er) stehen. Solche Anweisungen können im Sinne von Adjazenzenpaaren als erste Paarteile ohne vorherigen Themenbezug verstanden werden, während die kausalen bzw. konditionalen Einbettungen Prä-Expansionen der Anweisungen darstellen. Als erster Teil einer Paarsequenz begründen die frei stehenden Anweisungen eine konditionelle Relevanz, die von den Adressat/innen (den Eltern und/oder den anwesenden Kindern oder Jugendlichen) bedient werden muss. D. h., sie müssen die jeweilige Anweisung entweder annehmen oder ablehnen. Dabei ist i) zu beachten, dass eine Ablehnung i. d. R. eine Begründung nach sich zieht, die geliefert werden (können) muss – denn sie sind dispräferiert. Darüber hinaus werden zumindest die Schüler/innen ii) aufgrund der (teilweise rechtlich) verankerten schulischen Machtstrukturen und der damit verbundenen Rollenverteilung, die erwartbares Verhalten hervorruft, kaum widersprechen können. Schließlich haben sie ihren „Schülerjob“ (vgl. Breidenstein 2006) zu erfüllen, wozu das Annehmen und Umsetzen einer solchen Anweisung zählt.

Schauen wir uns das Beispiel 68 aus Kapitel 6.2.1 noch mal genauer an. Es stammt aus einer Schullaufbahnberatung in der 9. Klasse einer Werkrealschule. Die Schülerin gilt als gute bis sehr gute Schülerin, die nach Ansicht des Lehrers die Mittlere Reife anstreben soll.

Beispiel 68: Carola, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

274 L: du bisch jetzt auf so\_me gute WEG,  
275 mach mir jetzt (.) ne sehr sehr gute hauptschulABSchlussprüfung,  
276 S: hm\_[hm:-  
277 L: [alles andre ist SINNWidrig,  
278 man WEIß nie was passiert,

279 für den FALL es geht nächst jahr,  
280 IRgendwas schief,  
281 man weiß NIE was kommt,  
282 S: hm\_hm;

In Zeile 274 bewertet der Lehrer die Entwicklung der Schülerin und ihrer Leistungen äußerst positiv. (Zuvor wurde ihr Arbeitsaufwand für das der Besprechung zugrundeliegende Zeugnis als noch etwas mangelhaft evaluiert.) Inhaltlich daran anschließend fordert er nun von ihr eine sehr gute Hauptschulabschlussprüfung ein (erkennbar am Imperativ und den Dativus Ethicus) (Z. 275). Es findet hier keine kausale oder konditionale Einbettung des Imperativs an die vorherige Bewertung statt. Viel eher kann die Bewertung als Teil der Anweisung gesehen werden im Sinne eines Gut-Zusprechens: Sie soll ihren ‚guten Weg‘ so weiterführen und eine sehr gute Hauptschulabschlussprüfung machen.

Als erste Aktion des Adjazenpaares *Anweisung – Annahme/Ablehnung* erfordert diese nun eine Reaktion der Schülerin. Diese willigt mithilfe der Antwortpartikel *hm\_hm* ein (Z. 276). Damit ist das Adjazenpaar formal abgeschlossen. Dennoch eskaliert der Lehrer seine Anweisung nun in einer Post-Expansion weiter, indem er (nachträglich) andere Optionen als nicht-logisch bzw. -rational erklärt (Z. 277). Seine Anweisung ist darüber hinaus noch als Versicherung für den Fall des Scheiterns zu verstehen (Z. 278-281), wozu die Schülerin auch zustimmt (Z. 282).

Mithilfe dieser frei stehenden Form der Anweisung schaffen es die Lehrkräfte also, die (präferierte) Reaktion der Angewiesenen einzufordern: Annahme und Durchführung der Anweisung. Diese Reaktion ist aufgrund der asymmetrischen Verhältnisse insbesondere im schulischen Kontext erwartbar. Dies trifft ebenso auf die Eltern der Schüler/innen zu, die aufgrund sozialer Verpflichtungen, die im Zuge der proklamierten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für sie entstanden sind, solche Anweisungen (zumindest oberflächlich) annehmen werden müssen bzw. sollten. Zurückzuführen ist auch dies v. a. auf die epistemische und deontische Autorität der Lehrer/innen und die damit einhergehende Macht.

Neben den bisher besprochenen Anweisungen gibt es auch solche, die frei stehen, jedoch einen weiteren Zweck neben ihrem eigentlichen haben. Sie können z. B. der Refokussierung des Gesprächs dienen. Solch einen Fall sehen wir im folgenden Beispiel. Es stammt aus einer der Schullaufbahnberatung in der 9. Klasse einer Werkrealschule. Die Schülerin darf als gute Schülerin gelten, die dahingehend beraten wird, die Mittlere Reife anzustreben.

Beispiel 73: Rieke, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung<sup>129</sup>

100 L: ich schätz euch da FASCHT n bischen ähnlich ein; (-)  
101 M: das is äh ( )  
102 L: NEI [ich SAG\_s nur so,  
103 M: [(das is) bei ihm JETZT? ((leichtes verhaltenes Lachen))  
104 L: ich seh da ir irgendWIE==

---

<sup>129</sup> Das Beispiel ist ein längerer Ausschnitt des Beispiel 63 aus Kapitel 6.2.1, wo es bereits als Aufforderung diskutiert wurde.

105 M: =wenn was NEUes kommt dann-  
106 L: ja,  
107 M: ISCH er wieder-  
108 L: ja,  
109 M: zack;  
110 auf ABstand.  
111 L: RIEke bleib hier,  
112 mach\_s zehnte SCHULjahr,  
113 du KANNSCH\_s,  
114 aber [du MUSCH\_da im klAren sein drüber,  
115 S: [hm.  
116 L: des wird mit ARbeit verbunden sein.  
117 ((schnlazt mit der Zunge)) und um NIX anderes geht\_s grad,  
118 in der VIERtelstunde,  
119 die mir heut abend HAben,  
120 sind sie AU der meinung,  
121 M: also ich bin AUCH der meinung;

Unmittelbar vor diesem Ausschnitt evaluiert der Lehrer den Bruder der Schülerin im Vergleich zu ihr. Die abschließende Einschätzung des Lehrers ist in Zeile 100 zu sehen. Die Mutter reagiert mit einer Äußerung, die leider unverständlich bleibt (Z. 101), woraufhin der Lehrer sich zu erklären versucht (Z. 102, 104). Daraufhin bringt die Mutter ihre eigene Einschätzung ihres Sohnes in Form einer Erzählung ein (Z. 103,105, 107, 109f.). Der Lehrer bekundet hier nur seine Rezeption (Z. 106, 108) und äußert nach Beendigung der Erzählung der Mutter gleich die Anweisung an die Tochter, dass sie dort bleiben und die 10. Klasse machen solle (Z. 111f.). Damit refokussiert er das Gespräch wieder auf seinen eigentlichen Zweck: die Beratung der Schülerin mit dem Ergebnis einer Entscheidung in Form einer Schulanmeldung. Mit der Refokussierung einhergehend setzt der Lehrer auch die konditionelle Relevanz seiner Aufforderung aus und behält das Rederecht: Er schreibt der Schülerin das Potenzial zur Mittleren Reife zu (Z. 113). Nach dieser positiven Bewertung ermahnt er sie jedoch gleich wieder ob der kommenden Arbeit in der 10. Klasse (Z. 114, 116). Nun schließt der Lehrer die Refokussierung mittels der Anweisung aus Zeile 111f. ab, indem er explizit betont, dass die Anweisung der Kern des Gesprächs ist (Z. 117ff.). Erst jetzt fragt er eine der anderen Beteiligten (die Mutter) nach ihrer Ansicht (Z. 120). Die Mutter stimmt ihm zu (Z. 121).

Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie Anweisungen frei stehend verwendet werden können, um nicht nur anzuweisen, sondern auch das Gespräch zu strukturieren. Die Schülerin wird somit nicht nur angewiesen, die Mittlere Reife anzustreben, sondern das Elterngespräch wird nach einem Exkurs auch wieder explizit auf diesen Hauptaspekt des Gesprächs re-fokussiert. Unmittelbar nach dem Ausschnitt wird dann auch gemeinsam das Formular zu Anmeldung für die 10. Klasse ausgefüllt.

### 6.2.3 Reichweite der Anweisungen

Bisher wurden die Anweisungen als vergleichsweise kurze konversationelle Aktivitäten dargestellt; nämlich als Paarsequenzen, die durch die jeweilige kontextuelle Einbettung noch erweitert werden können. Allerdings kann die Reichweite der Anweisungen durchaus stärker variieren. Dies geschieht vor allem dann, wenn es sich um mehrere Einschübe und/oder Expansionen in einer Sequenz handelt. Typischerweise handelt sich bei den Anweisungen in den Elterngesprächen um Erweiterungen, die jedoch selbst wieder komplex sind (z. B. Begründungen oder Erklärungen). Daraus folgt dann schließlich auch eine komplexere Anweisung, deren lokale Reichweite im Elterngespräch ausgedehnt wird.

An folgendem Beispiel kann das exemplarisch gut beobachtet werden. Es stammt aus einer Halbjahresinformation in einer Realschule. Die Schülerin geht in die 6. Klasse und ist versetzungsgefährdet, da sie insbesondere zuhause wenig für die Schule arbeitet. Zudem lügt sie diesbzgl. noch.

#### Beispiel 74: Alexandra, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation

247 L: äh:: äh? bitte LASSen sie sich von ihr die hausaufgaben zeigen.  
 248 M: <<p> hm\_hm,>  
 249 L: äh:: alexandra;  
 250 S: <<p> ja->  
 251 L: du MUSST ja (-) im LOGbuch steht die hausaufgabe;=  
 252 S: =<<p> ja->  
 253 L: ja\_a?  
 254 M: mh-  
 255 L: da steh:t dann (.) zum BEIspiel,  
 256 ((L blättert, 1.5))  
 257 MAthe? deu? ähm MAthebuch, (---) seite dreiHUNdert; (-)  
 NUMmer eins.  
 258 ((L notiert hörbar gleichzeitig Arbeitsanweisung))  
 259 das SEhen sie dann im logbuch;  
 260 °h\_und dann MUSS sie das ü:ber ihre hausaufgabe schreiben;  
 261 (-)  
 262 M: hm\_hm;  
 263 L: und dann KÖNnen sie sehen,=  
 264 =ob das die KOMplette aufgabe ist.  
 265 °hh ähm <<creaky voice> äh::> ich kann (.) sie nur BITten dass  
 sie die aufgaben auch kontrollieren;  
 266 M: hm\_hm;  
 267 L: die <<creaky voice> äh> alexANdra <<creaky voice > äh:> (.) neigt  
 dazu,  
 268 die hausaufgaben NICHT zu machen und in dem punkt zu lügen.  
 269 M: ((fremde Sprache))  
 270 S: ((fremde Sprache))  
 271 M: ((lacht leicht)) sie HAT gesagt;  
 272 dass sie hat NICHT verstanden was sie gesagt äh jetzt hat;  
 273 L: ähm (-) s:ie (.) MACHT die hausaufgaben oft !NICHT!;  
 274 (1.5)  
 275 M: ja- das HAB ich verstanden.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

276 [sie sagt-  
277 L: [und  
278 und LÜGT.  
279 (1.0)  
280 SAGT sie hätte sie-  
281 HAT sie aber nicht;  
282 (2.0)  
283 °h ja\_a?  
284 ALso im grunde:-  
285 wenn sie: wenn- aLEX;  
286 wenn DU zu deiner mutter sagst;  
287 du HAST die hausaufgaben gemacht;  
288 dann lügst du sie AN; (---)  
289 du beLÜGST deine mutter. (2.0)  
290 äh:m UND du belügst auch lehrer;  
291 du musst die hausaufgaben MACHen,  
292 oder !EH:R!lich und !FAIR! dazu stehen,  
293 und SAgen; du HAST sie nicht gemacht. (---)  
294 °h und äh:: ich BITte (.) auch !SIE! darum;  
295 wenn die aleXANdra sie anlügt,  
296 und sagt sie MACHT die hausaufgaben;  
297 obwohl sie sie NICHT macht; (-)  
298 das ist äh: in dem moment hat ihre tochter sie ANGelogen;  
299 ja\_a?  
300 M: [hm\_hm, [ja\_a;  
301 L: [das ist [das ist nicht (.) FEI:N;  
302 und das IST auch nicht zu verzei:hen;  
303 °hh ähm: und (.) mit dieser methode SCHAFFT es die alexandra,  
304 äh::m (.) mit ihren::: sich WENig anzustrengen;  
305 sie m: BRAUCHT sich dann ja nicht anzustrengen,  
306 weil KEIner kontrollieren kann;  
307 OB sie die hausaufgaben gemacht hat,  
308 und äh (.) DAS ist dann das ergebnis;  
309 DASS sie so schlechte noten hat.  
310 (1.0)  
311 M: hm\_hm.

Zu Beginn des Ausschnitts äußert die Lehrerin den ersten Paarteil der Anweisung in Form einer Aufforderung, die durch die Partikel *bitte* in ihrem auffordernden Charakter etwas abgeschwächt wird (Z. 247): Sie soll die Hausaufgaben ihrer Tochter kontrollieren. Die Mutter reagiert darauf zwar mit der präferierten Handlung (Annahme der Anweisung), jedoch in einer minimalen Form (Z. 248), die die Lehrerin darauffolgend dazu veranlasst, die Anweisung durch eine konkrete Beschreibung, wie eine solche zuvor angewiesene Hausaufgabenkontrolle aussehen könnte, zu erweitern (Z. 249-264). Dadurch wird die Mutter auch aufgrund ihrer minimalen Annahme der Anweisung als in besonderem Maße hilfs- bzw. anweisungsbedürftig positioniert. Zum Abschluss dieser Konkretisierung einer Hausaufgabenkontrolle äußert die Lehrerin erneut ihre Anweisung zur Durchführung solcher Kontrollen zuhause; diesmal in Form eines Wunsches (Z. 265). Auch diesen nimmt die Mutter an, jedoch wieder in minimaler Form (Z. 266).

Dies veranlasst die Lehrerin erneut dazu, ihre Anweisung zu erweitern: Sie liefert eine Begründung für die Anweisung einer Hausaufgabenkontrolle: Die Schülerin macht die Hausaufgaben nicht und lügt diesbzgl. (Z. 267f.). Diese Erweiterung mündet in einer Verständnisklärung durch die Mutter, die Deutsch als Zweitsprache spricht (Z. 269-283). Nach der Verständnissicherung expandiert die Lehrerin ihre Anweisung erneut und tadelt die Schülerin aufgrund ihres Verhaltens (Z. 284-293). Dieser Tadel mündet wiederum in eine erneute Anweisung der Lehrerin an die Mutter, das Verhalten ihrer Tochter streng zu behandeln (Z. 294-302). Hierauf folgt dann eine erneute Erweiterung der Lehrerin, in der die schlechten Noten der Schülerin durch das vorher getadelte Verhalten erklärt werden (Z. 303-311). Damit wird implizit auch die Anweisung der Lehrerin begründet und erklärt.

An diesem Beispiel können wir gut sehen, wie ‚einfache‘ Anweisungen erweitert werden können und nicht nur kausal und/oder konditional eingebettet werden können, sondern auch konkrete Beschreibungen zur Umsetzung der Anweisung, Begründungen und Erklärungen enthalten können. Damit können Lehrkräfte eine enorme epistemische und deontische Macht auf die Adressat/innen ausüben und ihre ‚einfachen‘ Anweisungen verschärfen, v. a. im Sinne einer (sozialen) Verpflichtung dieser nachzukommen. Damit wird auch ein Großteil der Verantwortung (für den Bildungserfolg der Schüler/innen) an die Eltern bzw. die Schüler/innen selbst abgegeben. Eine (beratende und auch wohl gemeinte) Anweisung kann also weitreichende Folgen haben. Neben der (Teil-)Annahme kann eine solche Anweisung – besonders im Verbund mit solch einer Expansion – aufgrund dieses starken Machtaspekts durchaus auch dazu führen, dass die Eltern die Anweisung besonders strikt ablehnen, weil sie sich falsch positioniert oder ‚in die Ecke gedrängt‘ fühlen, obwohl mit dieser vermeintlich nur konkreteren Vorgehensweise vermutlich genau das Gegenteil intendiert war – nämlich den Eltern in besonderem Maße zu helfen. Die Lehrkräfte sind hier (wohl unbewussterweise und wider Willen) als „Reproduktionsagenten“ von (Bildungs-)Ungleichheiten zu sehen (vgl. Kramer 2015: 353).

### 6.3 Beratung und Anweisung als Praxis der Organisation von Schule

Die bisher besprochene Diskurspraktik *Beraten* und die (sprachlich-kommunikativen) Formen und die jeweiligen kontextuellen Einbettungen (konditional, kausal oder frei stehend) der Anweisungen weisen auf einen strategischen Nutzen dieser hin. Die Lehrkräfte bedienen sich bestimmter pragmatischer Mittel und sprachlicher Formen, um Eltern und/oder Schüler/innen von Maßnahmen zu überzeugen oder sie dazu zu verpflichten.

Eine bedeutende Rolle in diesem Prozess spielt die epistemische und deontische Autorität der Lehrkräfte. Denn sie sind es, die in aller Regel entweder Anweisungen geben (d. h., ihre deontische Autorität ausüben) oder aber über Beratungen ihre epistemische Autorität ins Spiel bringen. *Epistemics* und *deontics*, wie sie in der englischsprachigen Literatur genannt werden, werden insbesondere seit den 2000er Jahren in der Konversationsanalyse intensiver untersucht (vgl. Heritage 2012, 2013, 2014, Svennevig/Stevanovic 2015). Dabei wird das Wissen und seine interaktionale Aushandlung analytisch folgendermaßen beschrieben:

- Epistemische Rechte und Pflichten (d. h., wer etwas zu wissen hat und dies mitzuteilen hat)
- werden mithilfe von epistemischer Beanspruchung (*epistemic claim*) ausgehandelt.
- Damit wird also insgesamt eine epistemische Haltung (*epistemic stance*) kommuniziert,
- die konzeptionell getrennt zu betrachten ist vom epistemischen Status einer Person, der ihr sozial zugeschrieben wird und der Interaktion vorausgesetzt ist (vgl. Stevanovic/Svennevig 2015).

Analog dazu wird die Aushandlung, wer wie über zukünftiges Handeln bestimmen kann – also Autorität ausüben kann – über die Begriffe der deontischen Beanspruchung, der deontischen Haltung und des deontischen Status erfasst (*deontics*). Wie bei der epistemischen Beanspruchung, fordern Sprecher/innen mithilfe bestimmter sprachlicher Formulierungen bei z. B. Anfragen bestimmte deontische Rechte (oder Pflichten) ein, eine zukünftige Handlung bestimmen bzw. jemandem auferlegen zu können (vgl. Stevanovic 2018). Sie machen so ihre deontische Haltung sichtbar. Sie zeigen damit in der Interaktion an, wie autoritär bzw. ‚mächtig‘ sie sind. Der deontische Status hingegen bezeichnet die relative Macht bzw. Autorität, die jemanden unabhängig von seinen/ihren tatsächlichen deontischen Beanspruchungen und Haltungen zugeschrieben werden (vgl. ebd.).

Das heißt nun für den schulischen Kontext und die hier untersuchten Elterngespräche, dass die Lehrkräfte relativ zu den Gesprächspartner/innen gesehen einen höheren epistemischen und deontischen Status innehaben. Gemäß ihrer (institutionellen) Rolle und der damit verbundenen Rechte und Pflichten, auf denen diese höheren Status beruhen, sind sie in den Elterngesprächen beratend und anweisend gegenüber den Eltern (und Schüler/innen) tätig. Sie üben also epistemische und deontische Autorität aus. Die sprachlichen und pragmatischen Mittel, die sie dazu wählen, unterscheiden sich im Hinblick auf die deontische Autorität vor allem hinsichtlich ihres Grades der Verpflichtung. Wünsche und Bitten sind dabei an einem Ende des Kontinuums zu sehen, während Aufforderungen und Verpflichtungen am anderen Ende zu verorten sind. Diese Grade der Verpflichtung spiegeln die Dringlichkeit in Bezug auf den von der Lehrkraft angenommenen Handlungsbedarf wider, aber auch die jeweilige epistemische und deontische Haltung der Lehrkräfte. Denn je nachdem, wie die kontextuellen Bedingungen sind – d. h., wie die schulischen Leistungen des Schülers von den Lehrkräften eingeschätzt bzw. -geordnet werden und die Eltern und ihre schulische Kompetenz gesehen werden – unterscheidet sich auch die Haltung, die mal weniger und mal stärker autoritär sein kann.

Diese deontische Haltung und ihre Beanspruchungen werden nun i. d. R. strategisch gewählt, um Maßnahmen anzuregen oder durchzusetzen, damit sich etwas ändert und die Schüler/innen sich im Idealfall (schulisch) verbessern.<sup>130</sup> Sie sind somit auch Teil des Adressatenzuschnitts (*recipient design*) der Lehrkräfte, in denen auch Annahmen über das Wissen und die Kompetenz der Eltern eingehen, um die Erfolgchancen ihrer angedachten (Förder-)Maßnahmen zu

---

<sup>130</sup> Dies wurde mir so auch immer wieder von befreundeten, bekannten oder auch beobachteten Lehrkräften sowohl während der Datenerhebungsphase als auch darüber hinaus berichtet.

erhöhen (vgl. Deppermann 2015). Daraus folgt, dass die Akzeptanz oder Ablehnung der angewiesenen oder beratend vorgebrachten (Förder-)Maßnahmen auch einer interaktionalen Aushandlung unterliegen (vgl. Jefferson/Lee 1992), für die die Beziehungsgestaltung zu den Eltern essentiell ist; schließlich müssen die Eltern hier den Lehrkräften ja zustimmen und die Verantwortung für die häusliche Umsetzung übernehmen (vgl. Ehrhardt/Neuland 2021: 159, 163).

Das Sich-Verbessern der Schüler/innen, das durch die Beratungen und Anweisungen angestrebt wird, ist nun jedoch normativ v. a. von Seiten der Schule und ihrer Lehrkräfte geprägt. Denn, wie die Schüler/innen sich verbessern sollen, welche (Förder-)Maßnahmen zu ergreifen sind, ist immer gekoppelt an die schulische (Human-)Evaluation (vgl. Kapitel 5.2). Die Lehrkräfte evaluieren also nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die zu ergreifenden pädagogischen und/oder didaktischen Maßnahmen. Das bedeutet, dass Sich-Verbessern in diesem Zusammenhang gar nicht das bessere Verständnis oder das größere Wissen in einem Fachbereich bedeuten muss, sondern oft schlicht ein besseres Einfügen in das (meritokratische) System *Schule* bedeutet. Denn Schüler, die einen Fachbereich oder ein Fachgebiet durchdrungen haben und ein hohes Verständnis darin haben, sind noch lange nicht die ‚besseren‘ Schüler. Diese sind meistens solche, die sich dem System am besten fügen können, wie Studien zur Anpassung von Schülerelbsteinschätzungen an die Erwartungen von Lehrkräften und ihren gesetzten Normen (vgl. Menzel/Rademacher 2012, Bonanati 2017, Mundwiler 2020) nahelegen.

Daran, dass die Schüler/innen sich (besser) fügen, haben insbesondere die Lehrkräfte ein Interesse. Zum einen geschieht dies aus ganz pragmatischen Gründen, weil es ihre Arbeit (z. B. im Unterricht) schlicht leichter macht. Zum anderen wollen sie für die Kinder das ‚Beste‘ und glauben (als Vertreter/innen des Systems), dass es am besten ist, sich diesem zu fügen, um so mit möglichst guten Noten und Abschluss die Schule zu verlassen, um so z. B. freier entscheiden zu können, welchen Beruf man wählt; Disziplinierungen (im weiteren Sinne) werden hier also als helfende Aktivität gesehen (vgl. Bröckling 2017). Aus dieser Logik heraus haben die Lehrkräfte nun auch ein großes Interesse daran, Schule und schulisches Lernen so zu organisieren, dass alle Beteiligten diese Konzeption von Schule auch so sehen und sich diesem anpassen.

Unter genau diesem Blickwinkel können nun die Beratungen und Anweisungen in den schulischen Elterngesprächen gesehen werden: als Maßnahmen zur Organisation von Schule und schulischem Lernen und somit auch als Praxis der Einpassung der Familien in die schulische Ordnung und ihr Werte- und Normsystem. Dies wird im Folgenden anhand von Beispielen expliziert.

### 6.3.1 Operationen der Organisation von Schule und schulischem Lernen

Die sprachlichen Formen, mit denen Anweisungen vollzogen werden können (vgl. Kapitel 6.2.1), und die Diskurspraktik *Beraten* – v. a. in Bezug auf die Kernaufgabe *Beraten* – lassen sich also als Formen betrachten, mit denen Schule und schulisches Lernen organisiert werden (können). Diese Formen lassen sich in Anlehnung an die Operationen der schulischen Humanevaluation (vgl. Kapitel 5.2.1) ebenfalls verschiedenen Operationen zuordnen. Als Praxen wirken diese Operationen auf die Erhaltung des Status quo – wenn dieser (aus Sicht der Lehrkräfte) zufriedenstellend ist – oder die Verbesserung der schulischen Wirklichkeit hin (vgl. Sahner 2014: 364). Sie lassen sich nach dem Grad der Verpflichtung, der den Eltern (und den Schüler/innen) auferlegt wird, ordnen. Der Grad kann dabei niedrig sein wie z. B. bei Vorschlägen/Empfehlungen in Form von Beratungen oder aber auch hoch wie bei mehr oder weniger direkten Anweisungen (z. B. Aufforderungen).

Anders ausgedrückt lassen sie sich nach dem Grad der ausgeübten deontischen Autorität (der Lehrkraft) ordnen, denn je höher der Grad der Verpflichtung, desto mehr Autorität übt die verpflichtende Person auf die verpflichtete aus. Die Lehrkraft beansprucht also nicht nur, beraten und anweisen zu können, sollen oder sogar müssen, sondern sie entscheidet auch darüber, wie verpflichtend sie dies tun (können, sollen oder eben müssen). Diese deontische Haltung korrespondiert mit dem deontischen Status der Lehrkraft in ihrer Rolle (als Repräsentant einer staatlichen Bildungsinstitution). Es besteht hier also eine deontische Kongruenz zwischen dem deontischen Status und der deontischen Haltung der Lehrer/innen.

Diese Kongruenz kann jedoch sukzessive aufgelöst werden, um eine weniger (deontisch) autoritäre Haltung – meist zweckmäßig – anzuzeigen. Wie deontisch kongruent – d. h. wie autoritär – Lehrkräfte auftreten, hängt von unterschiedlichen Faktoren und Kontexten ab. Äußere Faktoren wie z. B. sehr schlechte schulische Leistungen spielen hier genauso eine Rolle wie der Adressatenzuschnitt aufgrund von angenommenem und/oder geteiltem Wissen. Lehrer/innen gehen i. d. R. bei den Elterngesprächen und ihren Zielen strategisch vor und wählen, wie sie diese am besten erreichen können.<sup>131</sup> Die Ziele, die sie dabei verfolgen, hängen natürlich vom (potenziellen) schulischen Erfolg der Schüler/innen ab. D. h., Lehrkräfte nutzen ihre epistemische und deontische Haltung strategisch, um sozialen Einfluss (auf die Eltern und Schulkinder) auszuüben. Dabei gehen sie entlang eines Kontinuums von Überreden/ Überzeugen bis Zwang-Ausüben vor. Dieses Kontinuum korrespondiert mit dem, das den Grad der Verpflichtung wiedergibt (vgl. Abbildung 2). Ein hoher auferlegter Zwang stellt eine hohe Verpflichtung dar. Diese beiden Kontinua sind gleichermaßen an die epistemischen Status und Haltungen der beteiligten Personen und ihr gemeinsam geteiltes Wissen (*common ground*) gekoppelt.

---

<sup>131</sup> Dies wurde mir während der Datenerhebung im Feld immer wieder von unterschiedlichen Lehrkräften erzählt oder ging aus ihrem Handeln hervor.

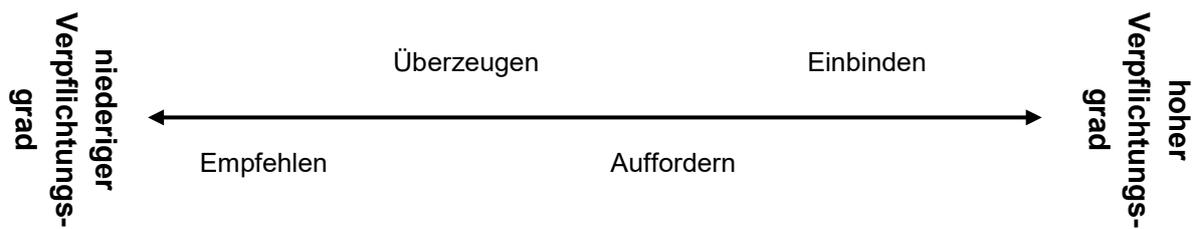


Abbildung 2: Schematische Darstellung der Operationen der schulischen Organisation

Der Abbildung sind neben dem Kontinuum in Bezug auf die auferlegte Verpflichtung auch vier Operationen zu entnehmen (*Empfehlen*, *Überzeugen*, *Auffordern* und *Einbinden*), die entlang dieses Kontinuums in schulischen Elterngesprächen operieren. Sie werden im Folgenden anhand von Beispielen genauer besprochen.

### Empfehlen

Eine der Operationen, mit denen den Eltern ein niedriger Grad an Verpflichtung auferlegt wird bzw. werden kann, ist die Empfehlung, die z. B. in Beratungen beim Äußern von Vorschlägen zum Einsatz kommt. In einem weiten Sinne können auch Wünsche und Vorschläge als Formen der Anweisung als Empfehlungen der Lehrpersonen verstanden werden.

Beispiel 75: Laura, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation

```

001 L1: hm_hm;
002 L3: du musch NOCH mal-
003 L2: des könntn sie ähm [GERne zu hause aufhängen,
004 L3: [jetzt LÄUFT_s.
005 L2: vielleicht an irgend_nem PLATZ,
006 wo die laura oft DRAUFkuckt,
007 in ihrem ZIMmer, Oder so,
008 M: hm_hm.
009 L2: des is die BUCHstabentabelle,
010 also mit der fangen wir jetzt verMEHRT an zu arbeiten,
011 M: hm_hm;
012 L1: und wir haben da eben hier in der KLASse,
013 und auch auf den TISCHen,
014 des sie EINFach,
015 die so vor AUGen hat,
016 des wär SUPer;
017 M: hm_hm.
018 L1: geNAU.
    
```

Das vorliegende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation an einer Förderschule und betrifft die Schülerin einer 1. Klasse. Zu Beginn bekommen wir noch die Schwierigkeiten der Lehrerinnen im Umgang mit dem Aufnahmegerät mit (Z. 002 und 004).<sup>132</sup> Noch bevor die

<sup>132</sup> In den Gesprächen aus der Förderschule nehmen drei Lehrerinnen teil. Sie sind i. d. R. für die Hauptfächer zuständig. Die Aufnahmen wurden ohne Anwesenheit einer Forscherin gemacht, weshalb die Lehrerinnen selbst das Aufnahmegerät bedienen (vgl. Kapitel 4.1).

Evaluation begonnen wird – es handelt sich hier, obwohl der unmittelbare Anfang des Gesprächs (Begrüßung, etc.) nicht mit aufgenommen wurde, um die erste Gesprächsphase der Eröffnung – verweist eine der Lehrerinnen auf eine Buchstabentabelle, die für das (häusliche) Lernumfeld zuhause gedacht ist.

In Zeile 003 äußert die Lehrerin den Vorschlag, dass die Mutter die Buchstabentabelle gerne „zu hause aufhängen“ könne. Bevor die Mutter reagieren kann, eskaliert sie diesen Vorschlag, in dem sie einen möglichen Ort, an dem die Tabelle hängen kann, genauer bestimmt: ein Platz – womöglich im Zimmer der Schülerin –, auf den sie häufig schaut (Z. 005ff.). Die Mutter nimmt den Vorschlag mithilfe der Antwortpartikel „hm\_hm.“ an (Z. 008). Die Lehrerin(nen) gestalten so nicht nur die Lerninhalte der Schülerin für ihr Zuhause mit, sondern auch die räumliche Lernumgebung.

Nach der Zustimmung der Mutter beginnt die Lehrerin zu erläutern, was genau die Tabelle ist und warum sie gerade von Bedeutung ist: Zuerst benennt sie einfach die Tabelle (Z. 009) und erklärt daraufhin, eingeleitet mit dem Adverb *also*, dass sie von nun an im Fokus der Lehre stehen wird (Z. 010). Sie erklärt dann weiter, dass die Tabelle auch in der Klasse auf den Tischen liege (Z. 012f.) und dass es darum gehe, dass die Schülerin die Tabelle vor den Augen habe (Z. 014f.). Bevor die Mutter nun reagieren kann, bewertet die Lehrerin die mögliche Umsetzung ihres Vorschlags abschließend als „super“ (Z. 016), womit sie den Grad der Verpflichtung für die Mutter erhöht. Die Mutter bekundet erst ihre Rezeption und stimmt dann noch mal zu (Z. 011 und 017).

In diesem Beispiel können wir sehen, wie der Mutter durch einen Vorschlag erst ein relativ niedriger Grad an Verpflichtung auferlegt wird, der durch Konkretisierungen, Erklärungen und Bewertungen (Eskalation) stetig höher wird. Die Mutter wird so nach und nach davon überzeugt, die Aufgaben der Schule zuhause nicht nur in Form von Hausaufgaben und etwaigen anderen inhaltlichen Übungen, sondern auch in Form von räumlichen Gestaltungen im Sinne der Lehrerinnen umzusetzen. Die Schule greift so über ins Private und bestimmt Inhalte sowie räumliche Ordnung in ihrem durch die Lehrerinnen exerzierten Sinne.

Ein besonders wichtiger Aspekt bei dieser Operation, die einen relativ niedrigen Grad der Verpflichtung hat, ist die epistemische Autorität der Lehrkräfte. In der Rolle als Lehrkraft haben sie i. d. R. den höheren epistemischen Status inne und agieren dementsprechend. Das heißt, wie im oberen Beispiel, erklären und bewerten sie nicht nur, sondern sie sind es überhaupt, die (geeignete) Vorschläge vorbringen, und diese durch Erklärungen und Bewertungen entsprechend (positiv) bewerben. Die Eltern sollen aufgrund der Argumente der Lehrer/innen, die maßgeblich auf ihr Wissen (auch im (asymmetrischen) Verhältnis zu den Eltern) und den damit verbundenen Status beruhen, von diesen Vorschlägen überzeugt werden.

### Überzeugen

Eine Operation, die die Eltern und/oder Schüler/innen in einem höheren Grad verpflichtet als die Empfehlung, ist die Überzeugung. Sie ist eine argumentative Operation und versucht

mit unterschiedlichen Mitteln wie dem Vorbringen von rationalen, pragmatischen Argumenten, Bewertungen von Soll-Zuständen, dem Hervorbringen und Bewerten von Potenzialen und Inszenierungen (vgl. Mundwiler 2017) den/die Gesprächspartner/innen von einer Fördermaßnahme o. Ä. zu überzeugen.

Das folgende Beispiel wurde schon als Form der Anweisung (vgl. Kapitel 6.2.1) analysiert und soll nun im Folgenden als Beispiel der Operation *Überzeugung* exemplarisch analysiert werden.

Beispiel 71: Lilli, 1. Klasse, inklusive Grundschule, Lernentwicklungsgespräch

362 L: Lilli-  
363 GUCK mal;  
364 das SCHÖNste wäre ja wenn alle kreuzchen hier vorne in der  
ersten reihe wären;=  
365 =ne? (-)  
366 SCHAFFT man nicht immer,  
367 aber ich denke wenn du keinen QUATSCH mehr machst;  
368 dann HÖ:RST du mir auch zu:;  
369 und dann MELdest du dich auch;  
370 (1.0)  
371 ja?=  
372 =also wenn !DE:R! punkt verBESSert wird,  
373 rutschen ALle kreuze nach vorne;  
374 M: hm\_hm;  
375 geNAU.  
376 L: ne?  
377 S: <<p> hm\_hm,>  
378 L: ja\_a.

In der Halbjahresreflexion wurden vor diesem Ausschnitt die Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen der Schülerin und der Lehrerin besprochen. Die Leistungen und das Verhalten der Schülerin entsprechen in einigen Punkten nicht den Vorstellungen der Lehrkraft (und der Mutter). Verantwortlich dafür sei, dass die Schülerin zu viel ‚Quatsch mache‘, was es einzustellen gelte.

Zu Beginn des Ausschnitts bewertet die Lehrerin – explizit adressiert an die Schülerin – den Soll-Zustand (in diesem Fall gute Fremd- und Eigenbewertungen) positiv (Z. 362-365). Nach einer kurzen Pause schränkt sie diesen idealen Stand etwas ein (Z. 366). Damit hat die Lehrerin einen realistischen Soll-Zustand ausgegeben, den die Schülerin erreichen kann und soll. Dieser wird nun ergänzt durch die Maßnahme, die laut der Lehrerin dazu führt, dass die Bewertungen der Schülerin insgesamt besser werden: Wenn die Schülerin „keinen QUATSCH mehr“ mache, dann würde sie der Lehrerin zuhören und sich im Unterricht beteiligen (Z. 367ff.). Nach einer kurzen Pause fordert die Lehrerin eine Bestätigung ein (Z. 370) und erklärt direkt folgend noch einmal zusammengefasst ihre Schlüsse, wie sich die Schülerin verbessern kann (Z. 371). Nun stimmt die Mutter zu (Z. 373f.) und nach einer erneuten Aufforderung stimmt auch die Schülerin dem Sachverhalt und der dahinterstehenden argumentativen Logik zu (Z. 375ff.).

Wie im vorherigen Beispiel spielt hier die epistemische Autorität der Lehrerin eine wesentliche Rolle. Sie agiert kongruent mit ihrem epistemischen Status und bewertet nicht nur Ist- und Soll-Zustände, sondern zeigt auch den von ihr präferierten Weg zur Lösung des Problems auf: Die Schülerin soll sich im Unterricht diszipliniert verhalten und mitarbeiten. Ungeachtet möglicher Schwächen der logischen Schlüsse, die hier die Lehrerin zieht (schließlich ist es keineswegs klar, dass die Schülerin der Lehrerin automatisch zuhört, sobald sie keinen ‚Quatsch mehr mache‘, geschweige denn, dass sie sich dann im Unterricht öfter beteiligt), hat ihre Argumentation Gewicht und überzeugt die Mutter (und schlussendlich auch die Schülerin).

Mit ihrer Argumentation überzeugt die Lehrerin die Mutter und die Schülerin von dem gewünschten, disziplinierten Verhalten, indem sie Honorationen (bessere Bewertungen) in Aussicht stellt. Auch wenn das gewünschte Verhalten in starkem Bezug zu schulischen Bewertungen steht, zielt es doch vornehmlich auf die Organisation von Unterricht ab. Die Mutter und ihre Tochter werden davon überzeugt und verpflichten sich durch ihre Zustimmung, den Unterricht möglichst nach den Vorstellungen der Lehrkraft mit zu gestalten, was bedeutet, dass die Schülerin sich diszipliniert verhalten, der Lehrerin zuhören und im Unterricht mitarbeiten (d. h. sich melden) soll. Einer solchen Argumentation ist nur durch fundiertes eigenes Wissen und hohe sprachliche (Diskurs-)Kompetenz um z. B. Zugzwänge und das Bedienen von diskursbedingten Aufgaben mit Dissens zu begegnen. Die epistemische Autorität bedingt hier also eindeutig die deontische Autorität der Lehrerin.

### Auffordern

Mit einem Appell richten sich Lehrkräfte meistens an die anwesenden Schüler/innen, aber auch an Eltern, wenn die Dringlichkeit (z. B. aufgrund von schlechten Noten) hoch ist. Entsprechend der Dringlichkeit ist bei dieser Operation auch der Grad an Verpflichtung hoch, der den Eltern und/oder ihren Kindern auferlegt wird. Solche eingehenden Bitten oder Aufforderungen können auch noch argumentativ gestützt werden, bauen aber i. d. R. immens auf geteiltes Wissen der Beteiligten.

Folgendes Beispiel stammt aus einer Schullaufbahnberatung in der Werkrealschule. Der Schüler hat Schwierigkeiten in der Schule, gilt als ‚eigenbrötlerisch‘ und ist in Gefahr, den Hauptschulabschluss nicht zu schaffen.

#### Beispiel 76: Samuel, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

197 L: ja (.) samuel da musste DURCH, (.)  
198 um die proJEKTprüfung führt kein weg drum rum.  
199 und die KANN man nicht ALLeine machen (.) wie\_s dir am liebsten  
wär.  
200 M: du MEINTest ja jetzt [februar märz (? ?)  
201 L: [im anfang MÄRZ [is die genau,  
202 M: [hm\_hm;  
203 L: da BITT ich dich ECHT,  
204 und unterSTÜTzen sie ihn da,  
205 erMÜtigen sie da daheim, FRAGEN sie ständig nach,

206 und HASCH\_ne gruppe; habt ihr\_n THEma; (.)  
207 und WENN\_s nervt oder lästig is, (-)  
208 da muss er DURCH.  
209 weil WENN er die==  
210 =und die isch auch versetzungsrelevANT am schluss (.) für die  
abschlussprüfung; (.) ja?  
211 M: zählt sie denn so VIEL?  
212 L: die zählt wie DEUTSCH\_mathe\_englisch,  
[...]  
228 und (.) das ist jetzt was dir am SCHWERSchten fällt samuel; (-)  
229 DA bitt ich [dich -  
230 V: [wie sieht\_s denn von de aktuellen NOte im moment  
aus?

Zu Beginn des Ausschnitts eröffnet der Lehrer dem Schüler, dass er die Projektprüfung<sup>133</sup> machen muss und diese nicht (wie von ihm wohl bevorzugt) alleine machen kann (Z. 197ff.). Dann spricht die Mutter ihren Sohn an, um den genauen Termin zu klären (Z. 200), den der Lehrer auf die Nachfrage nennt (Z. 201). In Zeile 203 beginnt der Lehrer nun seinen Appell sowohl an den Schüler als auch an die Eltern. Zuerst bittet er den Schüler nachdrücklich (Z. 203), bricht dann aber ab, so dass nicht klar wird, um was er ihn genau bittet. Er erweitert den Adressatenkreis seines Appells auf die Eltern, indem er sie auffordert, ihren Sohn zu unterstützen und zuhause nach der Projektarbeit zu fragen (Z. 204ff.). Diese Aufforderung an die Eltern unterstreicht der Lehrer nun, indem er mögliche Schwierigkeiten benennt (Z. 207), die es aber auszuhalten gilt (Z. 208). Diese Rigorosität in der Aufforderung erläutert er nun angedeutet mit der Bedeutung der Projektprüfung für den Schulabschluss des Schülers (Z. 209f.). Daraufhin wird die Gewichtung (und somit die Bedeutung) der Projektprüfung zwischen den Eltern und der Lehrkraft als gemeinsames Wissen hergestellt (Z. 211f.). Es folgen weitere Erläuterungen, die hier aus Platzgründen ausgelassen werden. In Zeile 228 benennt der Lehrer dann wieder die Probleme des Schülers und richtet danach wieder einen Appell an ihn (Z. 229), der durch eine Nachfrage des Vaters nach den aktuellen Noten des Schülers unterbrochen wird (Z. 230).

Der Appell des Lehrers ist eindringlich. Er verstärkt ihn durch prosodische Variationen und Partikeln wie *echt*. Damit soll dem Schüler (und auch den Eltern) ein höchstmöglicher Grad an Verpflichtung auferlegt werden, während gleichzeitig die Entscheidungsfreiheit, diesem wirklich nachzukommen oder nicht, sowohl beim Schüler als auch den Eltern liegt. Durch die vielen Erklärungen und Eskalationen beansprucht der Lehrer epistemische Autorität, kongruent mit seinem epistemischen Status als ausgebildete pädagogische Fachkraft, die solche Situationen einzuschätzen und dementsprechend zu handeln weiß. Gleichzeitig werden der Schüler und seine Eltern nicht durch Versicherungspartikel dazu verpflichtet, die ihnen auferlegte Verpflichtung (affirmativ) anzunehmen. Es wird jedoch an sie appelliert, der Aufforderung des

---

<sup>133</sup> Die Projektprüfung ist in dieser Schule das projektbasierte, gemeinsame Erarbeiten eines Themas in kleinen Gruppen. Die Ergebnisse werden öffentlich vor Eltern, anderen Lehrkräften und Schüler/innen vorgestellt. Sie findet in der 9. Klasse der Werkrealschule statt und wird in der Beurteilung im Zeugnis gewichtet wie ein Hauptfach.

Lehrers folge zu leisten, um so den Schulabschluss des Schülers sicher zu stellen. Die deontische Autorität des Lehrers (auch wieder basierend auf der epistemischen Autorität) verletzt hier also nicht die deontische Autorität des Schülers und seiner Eltern. Nichtsdestotrotz soll sowohl in das Verhalten bzw. habituelle Sein des Schülers als auch die häusliche Organisation der Unterstützung durch die Eltern eingegriffen werden, um so einen ‚guten‘ Ablauf der Projektprüfung zu gewährleisten, der dann auch dem Schüler den gewünschten Erfolg bringt.

### Einbinden

Die bisher besprochenen Operationen, mit denen Schule und schulisches Lernen organisiert werden, finden sich v. a. in den Elterngesprächen, die noch nicht in dem Maße ideologisch geprägt und formalisiert worden sind wie z. B. die Lernentwicklungsgespräche (vgl. Kapitel 4.1.3). In den Lernentwicklungsgesprächen findet sich nämlich eine andere Operation, die eine Verpflichtung voraussetzt und nur noch darüber verhandelt, was genau verpflichtend ist. Diese Operation ist das Einbinden in das sog. Planen von Lernen (vgl. auch Bonanati 2017). Hier werden mehr oder weniger gemeinsam (Lern-)Ziele formuliert, terminiert und dokumentarisch (z. B. in einem (Gesprächs-)Protokoll) festgehalten. Sie stehen damit im Rahmen einer Kontraktpädagogik, wie sie Bröckling (2017) beschreibt. Asymmetrien werden verschleiert und die Schüler/innen (und ihre Eltern) sind gezwungen, an der (vermeintlich) partnerschaftlichen Verhandlung teilzunehmen und sich dem Verhandelten zu verpflichten (z. B. durch eine Unterschrift auf dem (Gesprächs-)Protokoll). So werden die Schüler/innen (und teilweise auch ihre Eltern) in die Operation selbst miteingebunden.

Das folgende Beispiel stammt aus einem Lernentwicklungsgespräch einer 7. Klasse. Der Schüler gilt als sehr schlechter Schüler, dem es v. a. an Motivation, sich für schulische Belange zu interessieren, mangelt – es sei denn, sie betreffen in irgendeiner Weise seine Lebenswelt. Nach einem schwierigen, langen Gespräch sollen nun gegen Ende des Gesprächs die (Lern-)Ziele des Schülers geplant werden.

#### Beispiel 77: Luca, 7. Klasse, Gesamtschule, Lernentwicklungsgespräch

1511 L: luca was NEHmen wir uns vor,  
1512 wir haben noch FÜNF minuten,=  
1513 =dann KOMMT frau (.) ( ) (-)  
1514 S: hm:\_hm::, (2.0)  
1515 M: <<flüsternd> DARF ich da schnell reingucken,  
1516 L: ja:-> (1.5)  
1517 luca dein ( )  
1518 können sich die auch gleich DRAUßen vielleicht draußen noch  
angucken mit ( ) luca;  
(M öffnet Ordner und sucht, ca. 6.0))  
1519 S: das IST in mathe,  
1520 M: DU: (-) beantwortest fragen.=  
1521 L: ehehe geNAU;  
1522 du NIMMST dir was vor luca;  
1523 S: äh:: (5.0) ähm: SORGFältiger abzuheften;=  
1524 =eigentlich AUCH wie im coaching gesprä:ch-

1525 also ich KANN\_s halt nicht versprechen,  
 1526 ich KANN\_s nur versuchen; (hm\_joa ) (3.0)  
 1527 L: yoda würde JETZT sagen,  
 1528 TUE es- oder TUE es nicht;  
 1529 es GIBT keinen versuch;  
 1530 ?: hehehe (7.0)  
 1531 L: INNig versuchen; (2.0)  
 1532 ganz beWUSST (.) abheften; (3.0)  
 1533 S: und sich DANN noch merken wo man\_s abgeheftet hat.  
 1534 (3.0) hm\_hm, (1.5)  
 1535 ONline diagnose,  
 1536 NÄCHstes jahr,  
 1537 die davo:r (aus) DIEses jahr abgeben; (5.0)

Ab Zeile 1511 leitet die Lehrerin mit einer Frage und inklusivem Personalpronomen die Phase des Planens ein. Danach verweist sie auf die drängende, fortschreitende Zeit (Z. 1512f.). Nach einer kurzen Unterbrechung, in der die Mutter Einsicht in einen Ordner erhält, wird dem Schüler seine Aufgabe deutlich zugewiesen: Er hat gesprächs- und in diesem Fall auch verhandlungsbereit zu sein (Z. 1520ff.). Nach einer längeren Pause und Verzögerungspartikeln benennt der Schüler nun sein erstes Vorhaben: seine Arbeitsblätter sorgfältiger abzuheften (Z. 1523). Er verweist dann auf ein vorher stattgefundenes Coaching-Gespräch<sup>134</sup> zwischen ihm und seiner Lehrerin, in dem dieses Ziel schon mal thematisiert wurde (Z. 1524). Nun versucht der Schüler seiner Verantwortung der Verpflichtung zur Umsetzung seines eben genannten Ziels zu entkommen, indem er die Modalität von einem Versprechen in einen Versuch ändert und so ein mögliches Nicht-Umsetzen oder Scheitern relevant setzt (Z. 1525f.). Die Lehrerin versucht daraufhin ihrerseits ihm die Verpflichtung wieder aufzuerlegen, indem sie teilweise scherzhaft und teilweise ernsthaft die Kategorie *Versuch* nicht gelten lässt (Z. 1527-1530). Nach einer langen Pause und ausbleibenden Reaktion des Schülers lässt die Lehrerin sich schließlich auf die Modalitätsänderung des Schülers dahingehend ein, dass sie den Versuch als besonders ernsthaft rahmt (Z. 1531f.). Hierauf lässt sich dann auch der Schüler ein, indem er das Vorhaben eskaliert, wodurch ein Konsens hergestellt wird (Z. 1533). Als nächstes nennt der Schüler ein zweites Vorhaben: die Online-Diagnose<sup>135</sup> für dieses und nächstes Jahr abzugeben bzw. zu machen (Z. 1535ff.). Nach einer langen Pause nennt die Mutter ein weiteres Ziel (es sollen hier immer drei Ziele formuliert werden), was von der Lehrerin jedoch abgelehnt wird (hier ausgelassen).

Hervorstechend ist hier v. a. die Verpflichtung zur Verpflichtung und zur Teilnahme am Prozess. Bröckling (2017: 235) beschreibt dies als einen zwanglosen Zwang zur Kommunikation. Die epistemische und deontische Autorität (der Lehrkraft) besteht hier nicht in dem Wissen, Diagnosen und dazu geeignete Behandlungsmethoden benennen zu können, und dieses Wissen mehr oder weniger verpflichtend einem Gegenüber auferlegen zu können, sondern sie

<sup>134</sup> Als Coaching-Gespräche werden in dieser Schule die sog. Lernberatungen zwischen Schüler/innen und Lehrkräften bezeichnet (vgl. auch Fischbach 2017).

<sup>135</sup> Die Online-Diagnose ist ein digitales Instrument, das an Schulen eingesetzt wird, um Lernstände in bestimmten Bereichen und Fächern zu ermitteln.

liegt in dem Wissen über die kommunikativen Verfahrensweisen und die Moderierung der Kommunikation sowie der Verhandlung bzw. teilweise einfach nur nachgelagerten (De-)Legitimierung der von Schüler/innen genannten Ziele. Dies führt zu einer Pseudo-Involvierung der Schüler/innen (und auch der Eltern) (vgl. Bonanati 2017). Die vermeintliche Freiheit und Partnerschaftlichkeit durch die Involvierung der Schüler/innen (und Eltern) fungiert hier als zentrales Element der Machtausübung: „Niemand hat Grund zu klagen: Was auch immer jemandem zugemutet wird, sie oder er hat ja selbst eingewilligt“ (Bröckling 2017: 242). Gleichzeitig bewertet die Lehrkraft allerdings auch immer wieder die jeweiligen vorgebrachten Vorschläge.

Die hier herausgearbeiteten vier Operationen, mit denen in schulischen Elterngesprächen Schule (z. B. zeitliche Abläufe oder (Arbeits- und/oder Sozial-)Verhaltensweisen der Schüler/innen) und schulisches Lernen (z. B. Lernmethode oder fachliche Inhalte) besprochen und somit gestaltet werden, können entlang eines Kontinuums, das den Grad der Verpflichtung, die den Schüler/innen und Eltern auferlegt wird, geordnet werden. Empfehlungen sind dabei am Pol der geringen Verpflichtung zu verorten, während die Aufforderung oder auch die Einbindung eine hohe Verpflichtung beinhalten (vgl. Abbildung 2). Genau genommen wird bei diesen beiden Operationen (*Auffordern* und *Einbinden*) sogar die Kommunikation moralisiert, in dem Sinne, dass die Verpflichteten verantwortlich gemacht werden für das Gelingen (vgl. auch Bröckling 2017: 235). Die Lehrkräfte entbinden sich so ihrer Verantwortung im (reziproken) Lernprozess.

### 6.3.2 Organisation der schulischen Ordnung als Praxis der Einpassung

Die Organisation der schulischen Ordnung in den Elterngesprächen funktioniert vor allen Dingen über die Verzahnung von Wissen und Macht. Sie durchzieht das gesamte Elterngespräch und spielt im pädagogischen beratenden und anweisenden Handeln der Lehrkraft eine große Rolle.

Bisher wurde dargelegt, wie Lehrkräfte epistemische und deontische Autorität beanspruchen und diese durchsetzen mithilfe von Argumenten und Erklärungen, aber auch mithilfe ihrer Rolle im Bildungssystem, die ihnen eine bestimmte Machtposition (u. a. erkennbar am epistemischen und deontischen Status) gibt.

Die Lehrkräfte befinden sich in dieser machtvollen Position aufgrund ihrer Ausbildung. Diese Ausbildung vermittelt ihnen (idealiter) das pädagogische und didaktische Fachwissen, um ihre Schüler/innen (und deren Eltern) evaluieren und entsprechend beraten bzw. anweisen zu können. D. h., die Lehrer/innen sind im Bildungssystem eine ‚natürliche‘ Autorität, die i. d. R. nicht in Frage gestellt wird. Wenn sie allerdings in Frage gestellt wird, bedarf es eines umfänglichen Wissens z. B. vonseiten der Eltern, um gegen die Autorität der Lehrkräfte zu argumentieren. Dieses umfängliche Wissen betrifft nicht nur pädagogisches, didaktisches und inhaltliches Fachwissen, sondern auch implizites Wissen, das als Diskurskompetenz bezeichnet werden kann. Denn sie müssen auch wissen, wie Argumentationen, Erklärungen, Evaluationen, etc. typischerweise (im Elterngespräch) ablaufen, um sich bewähren zu können.

Die Lehrkräfte befinden sich also in einer Position, in der sie die Schüler/innen extensiv beobachten und sie (nach bestimmten Maßstäben) evaluieren (vgl. Kapitel 5). Dabei wird über diese Schüler gleichzeitig Wissen angehäuft. Dieses Wissen wird in Dokumenten (Notizblöcken, Klassenbüchern, etc.) festgehalten, akkumuliert und verdichtet (z. B. zu Endnoten auf Zeugnissen, vgl. auch Kalthoff 2019). So werden die Schüler/innen zu Fällen, die „sowohl Gegenstand für eine Erkenntnis wie auch Zielscheibe für eine Macht“ (Foucault 1977: 246, zit. nach Kupfer 2011: 77) sind. Dies sehen wir in den Elterngesprächen deutlich: Denn hier werden die Schüler/innen zunächst evaluiert und ihnen damit eine Position innerhalb der hierarchischen Ordnung der Schule zugewiesen (vgl. Kapitel 5). Diese Evaluation stellt ein umfängliches Wissen über die Schüler/innen dar und betrifft nicht nur schulische Leistungen, sondern ihr ganzes (habituelles) Sein. Aufbauend auf diesem Wissen werden die Schüler/innen wie auch ihre Eltern dann zur Zielscheibe der schulischen Macht. Denn entsprechend den Evaluationen der individuellen Schüler/innen werden die Eltern und sie beraten oder angewiesen zu handeln (vgl. Kapitel 6.1.2 und 6.2.2). Das Wissen über die Schüler/innen, das über die Evaluation generiert wird, bildet also die Grundlage für die individuell angepassten Maßnahmen, die vollzogen werden sollen.

Beispiel 78: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation<sup>136</sup>

212 L: °hh\_u:nd ich hab mit (.) der NESlihan schon ein paar gespräche  
geführt,  
213 ja? °h u:nd ähm: hab auch ganz konkRET gefragt,  
214 wie sie LERNT, un:d wo die SCHWIERigkeiten liegen,  
215 G: hm\_hm,  
216 L: °hh dass: äh wir vielleicht gemeinsam RAUSfinden können,  
217 wo die proBLEme sind äh beim arbeiten;  
218 ((L blättert um))  
219 und DAbei is tatsächlich rausgekommen:,  
220 ((L schnalzt)) die neslihan hat SCHWIERigkeiten beim auswendig  
lernen;  
221 °h und das ist der PUNKT wo sie hilfe braucht;  
222 G: hm\_hm,=  
223 L: =°h\_ähm: englisch h° ist ein FACH- (.) da GEHT\_s nur um auswendig  
lernen;  
224 G: ja;  
225 L: °hh geografie AUCH,  
226 °hh u:nd äh:m h° das hat sie schon ganz toll erKANNT,  
227 dass sie damit SCHWIERigkeiten ha:t,  
228 ähm das be ne heißt sie benötigt zu hause jemand der sich mit ihr  
HINsetzt und die sachen lernt;  
229 sie IMmer wieder abfragt;  
230 G: hm\_hm.  
231 L: u:nd das kann in der FORM passieren,  
232 ähm wenn sie h° äh:: sagt sie schreibt eine KLASsenarbeit;  
233 °h dass sie vielleICHT dann schauen-

<sup>136</sup> Dieses Beispiel wird in Kotthoff/Röhrs (2020) unter dem Aspekt der geringen Beteiligung der angesprochenen Schwester besprochen. Zugleich hat es Übelappungen mit Beispiel 56 in Kapitel 6.1.4.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

234 h° äh dass sie sich drei tage NEHmen, u:nd dass die NESlihan sagt,  
235 äh DIEsen tag lern ich das,  
236 und dass sie dann vielleICHT die neslihan abfragen; (---)  
(danach);  
237 ((L klopft mit dem Kugelschreiber))  
238 °h am NÄ:CHSten tag,  
239 sie muss vorher SAgen- (.) bis zum nächsten tag LERN ich das;  
240 dass sie dann das vom tag daVOR nochmal abfragen;=  
241 =und DAS was sie grad [gelernt hat;  
242 G: [hm\_hm,  
243 L: °hh also da BRAUCHT sie hilfe,  
244 beim AUSwendiglernen;  
245 °h damit sie des SCHAFfen kann,=  
246 =°h weil ich kann jetzt hier natürlich STEhen,  
247 und SAgen sie soll sich verbessern, (.) OH:ne ihnen zu sagen wie,  
248 G: ja;  
249 L: ja\_a?  
250 das HILFT ihnen nicht,  
251 dann: äh das kann ich NACHvollziehen;  
252 da können sie GAR nichts mit anfangen;  
253 außer SCHI:MPfen zuhause und das war\_s,=  
254 G: <<lachend> hm>  
255 L: =ja?>>  
256 °h aber äh (.) das KÖNnte ihnen vielleicht helfen,  
257 wenn sie mit ihr geMEINsam auswendig lernen;  
258 G: hm\_hm,  
259 L: °h und da:nn: wird sich tatsächlich EINiges schon verbessern;

Der Ausschnitt stammt aus einem Gespräch an einer Realschule und wurde zum Schulhalbjahr geführt. Die Schülerin hat (im Halbjahreszeugnis) schlechte Noten vorzuweisen und ist dementsprechend versetzungsgefährdet.

Gleich zu Beginn erläutert die Lehrerin den Prozess hin zur Diagnose des schulischen Problems der Schülerin: Es wurden intensive Gespräche mit ihr geführt (Z. 212ff.), um herauszufinden, wo genau die Probleme der Schülerin liegen (Z. 216ff.). Solche Coaching- oder Feedbackgespräche finden mittlerweile regelmäßig an Schulen in Deutschland statt (vgl. u. a. Landesinstitut für Schulentwicklung 2015). Sie kommen v. a. als (pädagogisches) Instrument des individualisierten Unterrichts zum Einsatz. In ihnen soll im Zwiegespräch mit der Lehrkraft – auch Lerncoach genannt – über die Lernentwicklung, Probleme, Erfolge u. v. m. gesprochen werden. Gefördert werden soll u. a. auch die Selbstreflexions- und -bewertungskompetenz der Schüler/innen. Die Gespräche werden protokolliert oder anders festgehalten (Portfolio des/der Schüler/in). Soziologisch betrachtet können solche Gespräche im Kontext der Schule auch als ein produktives Instrument der Machtausübung verstanden werden: Anstatt mit Mitteln von Anordnungen und Verboten operiert es „auf Augenhöhe“ im Gespräch, in einem Aushandlungsprozess (vgl. Bröckling 2017: 241). Dabei werden Asymmetrien und Machtausübungen verschleiert anstatt abgeschafft. Denn die Schüler/innen sind gezwungen, gesprächsbereit zu sein und an solchen Gesprächen teilzunehmen. Gleichzeitig sind die Problemfindungen, Er-

folgsnennungen und Lernentwicklungsbesprechungen als deliberativ einzuschätzen, da die Lehrer/innen zwar einerseits Coaches sind bzw. sein sollen, andererseits jedoch immer noch Lehrer/innen, die die Schüler/innen und ihre Leistungen bewerten (sollen) (vgl. auch Fischbach 2017). Die Schüler/innen werden sich demnach i. d. R. der Fremdeinschätzung der Lehrkräfte zu diesen Themen versuchen anzupassen (vgl. Menzel/ Rademacher 2012, Bonanati 2017, Mundwiler 2017, 2020).

Solche Gespräche können auch als weitere Instrumente verstanden werden, in denen Wissen über die individuellen Schüler/innen erworben wird, das dann wiederum umso effektiver zur Machtausübung (der Lehrer/innen) eingesetzt werden kann– wie es Foucault (1976) für die Prüfungen in der Schule beschrieben hat. Dementsprechend erläutert die Lehrerin ab Zeile 219-221 auch das identifizierte Problem: die schwachen Memorierungsleistungen der Schülerin. An dieses erworbene Wissen über die Probleme der Schülerin beim Auswendiglernen knüpft die Lehrerin nun an und konstatiert zunächst, dass die Fächer, in denen die Schülerin Probleme hat (Englisch und Geografie), Fächer seien, in denen Auswendiglernen zentral sei (Z. 223ff.).

Die folgende Anweisung der Lehrerin ist nun zunächst kausal an das zuvor vorgetragene und im Gespräch erworbene Wissen um die Probleme der Schülerin gebunden, denn sie wird als Konsequenz daraus dargeboten (Z. 228f.). Damit stellt die Lehrerin einen direkten Bezug zwischen der Problemdefinition, an der sie maßgeblich beteiligt war, und der darauf aufbauen- und von ihr vorgeschlagenen Maßnahme zur Förderung der Memorierungsleistung der Schülerin her. Die Schülerin wird von der Lehrerin also nicht nur beschrieben und evaluiert (hinsichtlich ihres Problems), sondern gleichzeitig auf Grundlage der Einschätzung der Lehrerin angewiesen, bestimmte Änderungen vorzunehmen; d. h., „dressier[t] [und] korrigier[t]“ (Foucault 1976: 246).

An diesen Änderungen sollen selbstverständlich die Eltern als ‚Ersatzlehrkräfte‘ zuhause mitarbeiten (Z. 233). In welcher Form das passieren kann, legt die Lehrerin den Eltern in Zeile 233-243 dar: Ihr Verfahrensvorschlag, dass die Schülerin ansagt, was sie wann lernt, und die Eltern (oder in diesem Fall womöglich auch die Schwester) sie dann nur abfragen, sieht dann folgerichtig auch nur die Rolle der Kontrollinstanz für die Eltern vor. Die Schülerin wird mit ihren Memorierungsschwierigkeiten alleine gelassen und lediglich weiteren Überprüfungen unterworfen. Bezeichnenderweise wird dies jedoch von der Lehrerin als „hilfe“ bezeichnet (Z. 243, 256f.).

Abschließend bettet die Lehrerin ihre Anweisung auch noch konditional ein, indem sie darlegt, dass die von ihr vorgeschlagene Maßnahme zur Förderung der Memorierung der Schülerin dazu beitragen (können) werde, dass die Schülerin versetzt wird (Z. 245) und dass sich ihre schulischen Leistungen verbessern (Z. 256-259). Damit rückt die Lehrerin implizit ein mögliches Scheitern in den Vordergrund, indem sie ihre Fördermaßnahme als ein zentrales Element der Verbesserung von Noten darstellt. So schafft sie es zum einen, sich von weiterer (eigener) Verantwortung freizusprechen, denn sie ist ja ihrer Pflicht nachgekommen, umsetzen müssen es die Eltern und Schüler/innen schon selbst. Zum anderen eröffnet sie den Raum für Sanktio-

nen, die greifen, wenn die Eltern und die Schüler/in die vorgeschlagene Maßnahme nicht umsetzen; nämlich zumindest ein Gleichbleiben der schulischen Leistungen der Schülerin, wenn nicht gar eine Verschlechterung, was zu (weiterhin) schlechten Noten führe und die Versetzung der Schülerin massiv gefährde. Die Eltern und die Schülerin werden kaum eine andere Möglichkeit haben, als den Vorschlag der Lehrerin so gut sie können umzusetzen. In diesem Sinne kann die beratende Anweisung der Lehrerin auch als Praktik der Einpassung (der Familie) in die schulische Ordnung verstanden werden. Denn sie fungiert als Operation der schulischen Organisation, indem sie zum einen aufzeigt, wie und warum das von der Lehrerin identifizierte Problem der Memorierungsleistung angegangen werden soll, und zum anderen dehnt sie ihren Wirkungsbereich in das häusliche Umfeld aus. Die Eltern und ihre Kinder werden also von der Lehrerin (unter Anbahnung von Sanktionen) in die Verfahren des Lernens und Lehrens, die von der Schule durch die Lehrkräfte propagiert werden, eingepasst.

Die Macht, die hier vornehmlich von den Lehrkräften als Repräsentant/innen der Schule ausgeht, ist in dem oben beschriebenen Sinne als ‚positiv‘ wirkende Disziplin(ierung) zu verstehen. Sie maßregelt und unterdrückt nicht (nur) („negative Wirkung“), sondern schafft Wirklichkeiten und formt die Schüler/innen (in ihrer Entwicklung) und überwacht sie auch außerhalb der Schule im Sinne der Schule, indem sie Fördermaßnahmen und damit verbundene Verhaltensänderungen an schulischen Erfolg knüpft und über dieses Argument die Eltern zu Erfüllungsgehilfen der Schule macht (vgl. Kupfer 2011: 75, Foucault 1976). Eltern und ihre Kinder – insbesondere solche, die als nicht-privilegiert gelten (können) – werden sich, um schulischen Erfolg zu haben, den schulischen (Vor-)Gegebenheiten anpassen, wodurch sie diese Gegebenheiten aufrechterhalten und stärken (vgl. Jünger 2008, Menzel/Rademacher 2012, Bonanati 2017, Mundwiler 2020, Heller/ Quasthoff 2020). So wird die (vorherrschende) schulische Ordnung immer wieder aufs Neue reproduziert.

Dieses Dispositiv<sup>137</sup> führt dann auch dazu, dass sich Eltern (und ihre Kinder) freiwillig aufgrund des impliziten Erfolgversprechens in diese schulische Ordnung begeben. In den Elterngesprächen ist das besonders dann sichtbar, wenn Eltern (von sich aus) von ihren eigenen Maßnahmen zur schulischen Unterstützung ihrer Kinder berichten und sich als eine Art Ersatzlehrkräfte positionieren (vgl. Kotthoff 2012, 2014). Diese „fremdbestimmte Selbstbestimmung“ (Bröckling 2017: 239) können aufgrund von fehlenden Ressourcen und fehlendem Wissen allerdings nicht alle Eltern leisten, so dass anzunehmen ist, dass dieses Dispositiv zu einer Reproduktion von Ungleichheit im Kontext der Schule führt.

---

<sup>137</sup> Dispositive verstehe ich in dieser Arbeit etwas verallgemeinernd als netzwerkartige Anordnung unterschiedlicher Elemente (z. B. Institutionen oder Einrichtungen, Gesetze und andere Regeln und Konventionen oder wissenschaftliche bzw. als allgemeingültig verstandene Lehrsätze oder Aussagen), die Diskurse und soziales Handeln im Allgemeinen (vor-)prägen (vgl. Jäger 2011).

## 6.4 Zusammenfassung

Anknüpfend an die Evaluationen, die nach dem meritokratischen Prinzip soziale Ordnungen in der Schule (und teilweise darüber hinaus) herstellen, indem sie den Schüler/innen jeweils Positionen innerhalb dieser Ordnung zuweisen, können die Beratungen und Anweisungen nun zusammenfassend als prospektive Weiterführung dieser Evaluationen verstanden werden. Dieser Zusammenhang der beiden Diskurspraktiken und der Anweisungen als kleineres kommunikative Muster konnte in der Analyse v. a. daran gezeigt werden, dass entweder das Problem der Beratung durch die Evaluation oder mit Rückgriff auf sie hergestellt wird oder dass die Anweisungen kontextuell eben an die Evaluationen gebunden werden. Beratungen verlaufen nach einem fünfgliedrigen Muster, in dem insbesondere die ersten beiden Gesprächsteilaufgaben (*Herstellung eines Problems* und *Etablierung eines Beratungsbedarfs*) die Verknüpfung zu den Evaluationen aufweisen. Erst danach kommt es zur eigentlichen Beratung sowie dem Abschluss und der Transition der Diskurspraktik. Die Anweisungen als Paarsequenzen hingegen werden kausal oder konditional an die Evaluationen geknüpft. Diese Verknüpfungen lassen sich v. a. als Prä- oder Post-Expansionen beschreiben.

Sowohl die Beratungen als auch die Anweisungen können als positive bzw. produktive Macht (im Sinne Foucaults) verstanden werden, denn sie dienen vorrangig dazu, dass die Schüler/innen in ihrer (weiteren) Entwicklung so geformt werden, dass sie ihre zugewiesene Position innerhalb der meritokratisch organisierten sozialen Ordnung der Schule halten oder verbessern. So werden sie – und natürlich auch ihre Eltern – in eben diese schulische Ordnung eingepasst.

Darüber hinaus können Beratungen und Anweisungen auch an zukünftige Bewertungen gekoppelt werden. Auch in diesem Fall dienen sie vornehmlich zur Einpassung in die schulische Ordnung, denn i. d. R. werden weitaus bessere Bewertungen dadurch in Aussicht gestellt, so dass hier der prospektive evaluative Aspekt besonders zum Ausdruck kommt. Im Gegensatz zu der Bindung der Beratungen und Anweisungen an zurückliegende Evaluationen, durch die v. a. ein Argument für die geforderten Maßnahmen geliefert wird, liefern die Beratungen und Anweisungen, die an (potenzielle) zukünftige Bewertungen geknüpft sind, ein Versprechen auf eine positive Entwicklung. Gleichzeitig entbinden sie allerdings oft auch die Lehrkraft ihrer Verantwortung für eben diese Entwicklung, indem die volle Verantwortung für die Umsetzung der vorgebrachten (Förder-)Maßnahme der Familie übertragen wird.

Wie stark die Eltern – und ihre Schulkinder – jedoch in die Verantwortung genommen werden, hängt von der gewählten Form der Anweisung bzw. dem gewählten pragmatischen Mittel in der Kernaufgabe *Beraten* ab. Es konnte ein Kontinuum ausgemacht werden, dass sich von einem niedrigen Verpflichtungsgrad hin zu einem hohen Verpflichtungsgrad erstreckt. Auf diesem Kontinuum lassen sich die herausgearbeiteten unterschiedlichen Operationen der schulischen Organisation (*Empfehlen*, *Überzeugen*, *Auffordern* und *Einbinden*) abbilden (vgl. Abbildung 2).

Welche Formen von den Lehrkräften dann gewählt werden, hängt vom Adressatenzuschnitt ab. Dieser Adressatenzuschnitt speist sich i. d. R. aus zwei grundlegenden Annahmen bzw. Überlegungen der Lehrkräfte: Zum einen spielen hier die Annahmen über Wissen und Kompetenzen der Eltern in Bezug auf Schule und schulisches Wissen eine Rolle. Zum anderen werden bestimmte Adressatenzuschnitte aus strategischen Gründen gewählt, um entweder die Dringlichkeit oder die Alternativlosigkeit der vorgebrachten (Förder-)Maßnahmen zu untermauern. So sollen die Erfolgchancen auf eine elterliche Annahme der vorgebrachten Maßnahmen erhöht werden. Somit können insbesondere die pragmatischen Mittel der Beratung sowie die Formen der Anweisungen auch als strategische Mittel der schulischen Elterngespräche verstanden werden (vgl. Kallmeyer 1996, Gumperz 1992), denn die Akzeptanz oder Ablehnung der Beratung bzw. Anweisung unterliegt auch in den schulischen Elterngesprächen einer interaktionalen Aushandlung (vgl. Jefferson/Lee 1992).

## 7. Interaktionale Herstellung kultureller Passung in schulischen Elterngesprächen

Bisher wurden die beiden für die schulischen Elterngespräche essentiellen Diskurspraktiken *Evaluieren* und *Beraten* sowie die verwandte konversationelle Handlung *Anweisen* betrachtet. Es konnte dabei zum einen mithilfe des Analyseinstruments *GLOBE* und der sequenziellen Analyse der Anweisungen herausgearbeitet werden, welchem Muster diese Aktivitäten jeweils folgen, wie ihre interaktive Struktur ist und wie sie in den institutionellen Kontext eingebettet sind. Zum anderen konnte mithilfe der Bezugnahme auf soziologische Arbeiten und Theorien dargelegt werden, welche Funktionen die konversationelle Handlung sowie die diskursiven Praktiken im Kontext der Schule übernehmen (die Organisation der schulischen Ordnung).

In einem nächsten Schritt soll nun auf der bisher erarbeiteten Grundlage genauer untersucht werden, welche Teilhabe Eltern (und teilweise auch Schüler/innen) an diesen schulischen Ordnungsprozessen haben; d. h., wie „kulturelle Passung“ (vgl. Bourdieu 1974, 2006 [1966], Bourdieu/Passeron 1990) in schulischen Elterngesprächen interaktiv hergestellt wird. Dabei verschiebt sich der Fokus von den Kontextualisierungen und Interaktionsmustern der konversationellen Handlung sowie der Diskurspraktiken hin zu den dyadenspezifischen Mustern der Interaktionen zwischen den Eltern und Lehrkräften. Dies geschieht vor allen Dingen mit Blick auf die kulturelle Passung der Eltern.

Mit dem Konzept der kulturellen Passung sollen Bildungsungleichheiten, die aufgrund der (Prägung der) sozioökonomischen und -kulturellen Herkunft bestehen, analytisch gefasst werden. Es geht maßgeblich zurück auf die bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu (1974, 2006 [1966] und Bourdieu/Passeron 1990). Mithilfe seines Habitus-Begriffs versucht er zu erklären, wie die unterschiedlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die wir im Laufe unserer Sozialisation erworben haben, dazu führen, dass wir uns in manchen (sozialen) Feldern<sup>138</sup> intuitiv und reibungslos bewegen können, während uns dies in anderen deutlich schwerer fällt (vgl. Auer 2013: 254). Eben dieses Phänomen wird als kulturelle Passung bezeichnet (vgl. Heller 2012: 9, Kapitel 2.2).

Insbesondere unseren Sprachgebrauch als Teil des Habitus sieht Bourdieu (2006 [1966]: 30) hierbei als gravierenden Faktor an. Bourdieu und Passeron (1990: 115) folgern daraus in Anlehnung an Bernsteins Begriff der sprachlichen Codes (1977, 2005),<sup>139</sup> dass es eine „common parlance“ und eine „bourgeois parlance“ gibt. Die letztere gilt es zu beherrschen, will bzw. soll man in bestimmten akademischen Feldern bestehen oder Erfolg haben. Bourdieu geht – ebenso wie Bernstein – hier von recht statischen sprachlichen Codes aus (vgl. Heller 2012: 8). Er bleibt ebenso wie Bernstein darauf behaftet, oberflächliche sprachliche Merkmale zuzuordnen (vgl. Bourdieu/Passeron 1990: 115). Auch wenn Bourdieu die Bedeutung und Funktion von Sprache

---

<sup>138</sup> Zur Feldtheorie Bourdieus vgl. Schwingel (1995).

<sup>139</sup> Bernstein (1964, 1977) entwickelte die Begriffe des „elaborierten Codes“ und des „restringierten Codes“.

als Mittel der Reproduktion sozialer Verhältnisse anerkennt, verhindert die ungleichheitstheoretische Makro-Perspektive seiner Forschung, dass er sich eingehender mit unserem Sprachgebrauch „als Mittel sozialer Praxis“ (Heller 2012: 8) auseinandersetzt.

Eben dies verfolgen jedoch ethnomethodologische, konversationsanalytische und interaktional-soziolinguistische Studien: Insbesondere Heller (2012) – aber auch Morek (2012) oder Quasthoff (2011) – haben auf Grundlage dieser mikroanalytischen Forschung das Konzept der kulturellen Passung in Bezug auf Diskurskompetenz dynamisiert. Passungsverhältnisse bestehen demnach nicht einfach so aufgrund unterschiedlicher sozialer Stile, sich auszudrücken, sondern sie werden interaktiv hergestellt (Heller 2012: 278). „‘Passung‘ wird nicht als gegeben vorausgesetzt, indem [z. B. Eltern und Lehrkräften] Diskurspraktiken als feste Eigenschaften zugeschrieben werden und diesen eine (In-)Kompatibilität attestiert wird.“ (Heller 2012: 214) Stattdessen werden Passungen erst in der Interaktion manifest, wenn z. B. erwartungskonform auf Zugzwänge der Lehrkräfte reagiert wird. Zudem unterscheiden sich Passungen graduell voneinander, so dass je nach dem, wie auf Zugzwänge reagiert wird, sich das Passungsverhältnis mal mehr und mal weniger einstellen kann und nicht dichotomisch zu verstehen ist (vgl. Heller 2012: 279).

Kulturelle Passungen können sich dabei in ganz unterschiedlichen Phänomenen äußern. In Bezug auf das Evaluieren zeigen vergangene Studien zu Bewertungen, dass vor allem die (gleichlaufenden) Zweitbewertungen für das Anzeigen einer kulturellen Passung relevant sind (vgl. Pomerantz 1984, Auer/Uhmann 1982), denn durch sie wird nicht nur der lokale und globale Zugzwang in Bewertungssequenzen den Erwartungen entsprechend bedient, sondern auch eine geteilte Perspektive – also eine passende Wahrnehmung dessen, was wie bewertet wird – auf ein Evaluationsobjekt hergestellt. Es werden so gleiche – d. h. kulturell passende – Denk- und Wahrnehmungsschemata virulent.

Bisherige Arbeiten, die Passungsverhältnisse in der Interaktion verorten und untersuchen (vgl. u. a. Heller 2012, Morek 2012 oder Quasthoff et al. 2021), konzentrieren sich vor allem auf die Diskurskompetenzen der in der jeweiligen Interaktion beteiligten Personen. Sie fokussieren damit vor allen Dingen die sprachlichen Handlungsschemata in Bezug auf kulturelle Passungen. ‚Kultur‘ wird in diesen Arbeiten v. a. als „Orientierungsrahmen und emergente Praxis in der Interaktion“ (Heller 2012: 280) verstanden.<sup>140</sup> In dieser Arbeit sollen die Denk- und Wahrnehmungsschemata, die sich in den sprachlichen Handlungen niederschlagen (können), jedoch innerhalb des dynamisierten Passungskonzeptes von Heller (2012) stärker integriert werden. Dafür eignet sich insbesondere das Konzept der Perspektivierungen (vgl. Graumann/Kallmeyer 2002), denn vor allem in den Perspektiven, die Eltern und Lehrkräfte in den Diskurspraktiken *Evaluieren* und *Beraten* sowie der konversationellen Handlung *Anweisen* auf die schulischen Leistungen sowie Arbeits- und Sozialverhaltensweisen und das schulische

---

<sup>140</sup> Darüber hinaus weist Heller (2012: 280) noch darauf hin, dass Kultur sich in ihrer Untersuchung ebenfalls als individuelle Konstruktion in Form von verfestigte(re)n Deutungsmustern zeigt, mit denen Lehrkräfte sich das Verhalten von Schüler/innen erklären und ihr eigenes Handeln (ihnen gegenüber) legitimieren.

Lernen werfen, werden ihre jeweiligen Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf eben jene Bereiche deutlich.

Aufgrund der stärkeren Inkorporation der Denk- und Wahrnehmungsschemata erfolgt eine analytische Trennung der Passungsverhältnisse in i) diskursive Passungen, die im ersten und zweiten Teil des Kapitels die unterschiedliche diskursive Teilhabe der Eltern in den vorher herausgearbeiteten Praktiken und der konversationellen Handlung fokussiert (Kapitel 7.1. und 7.2), und ii) kulturelle Passungen, die im dritten Teil vor allem die Perspektivierungen der Eltern (in Bezug auf die gesetzten Perspektiven der Lehrkräfte) in den Blick nimmt (Kapitel 7.3).

Zunächst werden die Reaktionen der Eltern auf die Bewertungen und anderen Verfahren der Kernaufgabe *Evaluieren* und der lehrerseitige Umgang damit genauer betrachtet. Als Mittel zur Herstellung diskursiver Passung wird dabei besonders die mögliche (gleichlaufende) Zweitbewertung in Betracht gezogen sowie andere mögliche Reaktionen auf eine Erstbewertung (Metabewertungen, Belegerzählungen, Erklärungen, Berichte (von zuhause) sowie anders gelagerte Kommentare). Diese können mit Heller (2012: 214) als „*kommunikative Investitionen*“ der Eltern betrachtet werden, mithilfe derer sie kein „utilitaristisches oder ökonomisches Kalkür“ (ebd.) verfolgen. Sie stellen stattdessen sprachliche Akkommodationsleistungen (vgl. Imo 2019) dar, die maßgeblich zum Gelingen der Interaktion beitragen, da sie so Intersubjektivität und Konsens herstellen, der sowohl für die Beziehung als auch für das Gesprächsziel von großer Bedeutung ist. Darüber hinaus vollbringen die Eltern mit ihren jeweiligen Verfahren auch Positionierungsleistungen, mit denen sie sich im Verhältnis zur Lehrkraft und Schule ebenfalls als (kulturell) passend positionieren (können).

In Bezug auf die Diskurspraktik *Beraten* zeigt u. a. die gesprächslinguistisch-typologische Studie von Pick (2017), dass insbesondere das Bearbeiten von Divergenzen (Perspektiven-, Wissens- und Machtdivergenzen) konstitutiv für das Beraten ist. Diese Divergenzen werden i. d. R. dann sichtbar, wenn Beratungsgegenstände definiert werden und gelöst werden sollen (vgl. auch Kotthoff/Röhrs 2020). Genauer betrachtet werden also in der Analyse die Teilhabe der Eltern an den Gesprächs(teil)aufgaben *Herstellung eines Problems* und der Kernaufgabe *Beraten* (vgl. Kapitel 6.1.2 und 6.1.4). In Anlehnung an die Erkenntnisse der Untersuchung von Kotthoff und Röhrs (2020) wird insbesondere das Hörerverhalten der Eltern – d. h. ihre aktive oder passive Mitarbeit – an der Beratung fokussiert. Analog zur Herstellung von diskursiver Passung in den Evaluationssequenzen kann eine solche interaktional unterstützende Mitarbeit ebenfalls als kommunikative Investition verstanden werden.

Anweisungen folgen in den Elterngesprächen dem sequenziellen Muster von Adjazenzpaaren (vgl. Kapitel 6.2). Innerhalb der Basismuster stellen Anweisungen typischerweise die erste Aktion (erster Paarteil) dar, die jeweilige Reaktion der Eltern (z. B. Annahme der Anweisung) die Reaktion (zweiter Paarteil). Von besonderem Interesse für Untersuchung von diskursiven Passungen ist also die Antwort der Eltern auf die Anweisungen der Lehrkräfte. Gemäß der Präferenzorganisation kann hier wie bei den Evaluationen davon ausgegangen werden, dass die Antworten zustimmend und in irgendeiner Form eskalierend sind, denn minimale oder ‚einfache‘ Zustimmungen sind nicht dazu in der Lage, das sozial nötige Level an Übereinstimmung

zu signalisieren (vgl. Stukenbrock 2013: 234). Es stellt sich hierbei also die Frage, inwiefern die Eltern bei Anweisungen „erwartungskonform“ (Heller 2012: 215) reagieren oder nicht und wie die Lehrer/innen auf Antworten reagieren, die nicht ihren Erwartungen entsprechen.

Im letzten Teil des Kapitels werden dann mithilfe des Konzeptes der Perspektivierungen (vgl. Graumann/Kallmeyer 2002) die Denk- und Wahrnehmungsschemata der Eltern genauer betrachtet. Da sowohl die Evaluationen als auch die Beratungen bzw. Anweisungen primär von den Lehrkräften vorgenommen werden, wird hier insbesondere der Umgang der Eltern mit den vorher gesetzten Perspektiven der Lehrer/innen fokussiert. Der Umgang mit der lehrerseitigen Perspektive sowie die eigenen Perspektivierungen sind dabei eng gekoppelt an die vorher herausgearbeitete diskursive Teilhabe und Passung der Eltern. Denn, um gewisse Perspektiven einnehmen und vermitteln zu können, müssen natürlich gewisse (elaboriertere) sprachliche Formen und pragmatische Mittel in den Diskurspraktiken bzw. Paarsequenzen eingesetzt werden.

## 7.1 Muster der Herstellung diskursiver Passung beim Evaluieren

In Kapitel 5.1 wurde das interaktive Muster und die Struktur sowie die kontextuelle Einbettung der Diskurspraktik *Evaluieren* herausgearbeitet. Insbesondere in Bezug auf die interaktive Struktur zeigte sich, dass die einzelnen Aufgaben der Evaluationen primär von den Lehrkräften als gesprächsführende Personen übernommen werden. Die Eltern beteiligen sich an diesen Aufgaben mal mehr und mal weniger aktiv. Da sich die Unterschiede zwischen den Eltern vor allen Dingen in der Kernaufgabe (vgl. Kapitel 5.1.4) zeigen, wird dieser Teil der Diskurspraktik im Folgenden fokussiert.

Zunächst werden die minimalen Formen besprochen, mit denen Rezeption, Aufmerksamkeit oder auch Zustimmung signalisiert wird (7.1.1). Darauf werden dann der Gradation der Teilhabe folgend Formen besprochen, mit denen Zustimmung und gleichzeitig schulische Kompetenz signalisiert wird (7.1.2). Als letztes werden dann noch eigeninitiierte Erstbewertungen der Eltern genauer betrachtet (7.1.3) sowie gegenlaufende Bewertungen – d. h. Aushandlungen von Dissens (7.1.4).

### 7.1.1 (Einfache) Rezeptionssignale

Das folgende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation der 1. Klasse einer Förderschule. Der Schüler gilt als verhaltensauffällig. Das Beispiel setzt ein, nachdem zuvor schon das oft aggressive Verhalten des Schülers seinen Mitschüler/innen gegenüber besprochen wurde.

Beispiel 79: Kilian, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation

```
132 L2: °h ähm: pf ja, er KENNT die klassenregeln,  
133 M: m_hm,  
134 L2: und er beFOLGT sie manchmal,  
135 aber nich IMmer,  
136 also er hat so seine EIgenen regeln,
```

137 M: hm-  
138 L2: äh die er AUFstellt,  
139 also er hat so seinen PLAN im kopf morgens,  
140 wenn er KOMMT,  
141 und er will DIS machen,  
142 und er °h will JETZT mit dem kuscheltier spiel\_n,  
143 M: hm\_hm;  
144 L2: dann kann man ihn nich: davon Abbringen; (.)  
145 M: mh:;  
146 L2: ja\_a; °h e:r is SEHR lärmempfindlich,  
147 M: hm\_hm,

In Zeile 132 beginnt die Lehrerin eine neue Evaluation, indem sie zunächst mit Disfluenz- bzw. Dispräferenzmarkern und dem Diskursmarker *ja* in den neuen Evaluationsgegenstand überleitet und diesen dann benennt: das Einhalten der Klassenregeln. Im Widerspruch zur Kenntnis der Regeln wird sein Verhalten dazu diskrepant modelliert: Er befolge die Regeln „nich IMmer“ (Z. 135), obwohl er sie kennt, und folgt eher seinen eigenen Regeln, von denen man ihn allerdings auch nicht abbringen könne (Z. 136, 138-142, 144). In den beschreibenden Erklärungen der Lehrerin wird die Verhaltensauffälligkeit des Schülers deutlich.

Das Rückmeldeverhalten der Mutter während der Evaluation ist von Rezeptionsbekundungen geprägt. Zunächst äußert sie ein Hörersignal, das sowohl Rezeption der vergangenen Äußerung als auch Aufmerksamkeit für die kommenden signalisiert (Z. 133). In Zeile 137 hingegen ist das Rezeptionssignal schon ‚abgespeckter‘. Ihr Rezeptionssignal in Zeile 143 schließlich äußert sie mit leicht fallender Intonation, wodurch nur noch ihre ‚reine‘ Zur-Kennntnisnahme ausgedrückt wird. Auf die letzte lehrerseitige eindringliche Beschreibung des Schülerverhaltens in Zeile 144 folgt nach einer kurzen Pause eine weitere minimale Reaktion der Mutter (Z. 145). Daraufhin ergreift dann auch die Lehrerin wieder den *turn* und beginnt eine neue Evaluation (Z. 146), auf deren erste Bewertung die Mutter wieder mit einem Rezeptionssignal reagiert, das Aufmerksamkeit signalisiert (Z. 147).

Die Rezeptionssignale der Mutter verleiten die Lehrerin durchweg dazu, ihre Evaluation fortzusetzen – insbesondere in Zeile 146 sichtbar. Eine andere Reaktion von Lehrer/innen auf solche ‚einfachen‘, zurückhaltenden Rezeptionskundgaben, die beobachtet werden kann, ist der Abschluss der Evaluation. Aus beiden Reaktionen folgt, dass eine diskursive Passung kaum hergestellt werden konnte, da nicht angemessen auf die Evaluation vonseiten der Eltern reagiert wird. Auch die Lehrkräfte reagieren i. d. R. nicht mit konversationellen Handlungen wie z. B. Nachfragen, mit denen sie die unangemessene Reaktion der Eltern nachträglich bearbeiten und so doch noch eine Passung herstellen könn(t)en. Stattdessen beginnen Lehrer/innen häufig ihre Evaluationen wie in Beispiel 79 zu eskalieren und/oder zu erläutern.

Das nächste Beispiel stammt ebenfalls aus der Halbjahresinformation einer 1. Klasse einer Förderschule. Die Schülerin gilt als gute Schülerin, die auch sozial nicht auffällig ist.

Beispiel 80: Tea, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation

067 L2: geNAU. °h okay; also dann ähm wegen der halbJAHresinformation,  
068 also da geht\_s eben soZIALverhalten,  
069 M: hm\_hm,  
070 L2: ARbeitsverhalten,  
071 und wie\_s im LERnen is;  
072 also-  
073 M: hm\_hm,  
074 L2: soZIAL,  
075 hat die tea GAR keine schwierigkeiten [in der klasse,  
076 M: [<<p> hm\_hm,>  
077 L2: sie is FREUNDlich zu allen,  
078 °h sie hat immer auch SPIELpartner,  
079 und sie geht jetzt MEHR aus sich raus,=  
080 M: =hm\_hm,  
081 L2: sucht verMEHRT kontakte,  
082 M: hm\_hm,  
083 L2: °h find ich also sie HAT eigentlich en sehr positiven einfluss,  
084 M: [hm\_hm,  
085 L2: [auf die KLASse,  
086 weil sie [SEHR friedliebend is,  
087 M: [<<p> TOLL; >

In den Zeilen 067 bis 071 stellt die Lehrerin Relevanz für die kommenden Evaluationen her, indem sie den Gesprächsgrund („halbJAHresinformation“) und grob den Gesprächsablauf („soZIALverhalten“, „ARbeitsverhalten“ und „wie\_s im LERnen is“) angibt. In Zeile 072 leitet die Lehrerin über in die erste Evaluationssequenz und benennt gleich den Evaluationsgegenstand („soZIAL, “). Die dann folgende Evaluation des Sozialverhaltens der Schülerin ist sehr positiv: die Schülerin komme sehr gut mit ihren Mitschüler/innen aus und habe aufgrund ihrer friedlichen Art allgemein einen „sehr positiven einfluss“ (Z. 083) auf die Klasse.

Im Vergleich zum Beispiel 79 fällt vor allem das Rückmeldeverhalten der Mutter auf, das allgemein als aktiver bezeichnet werden kann. Sie nimmt Bewertungen, Beschreibungen und Kategorisierungen nicht einfach nur hin, sondern signalisiert durch Überlappungen und durchweg steigenden Tonfall eine hohe Aufmerksamkeit (Z. 069, 073, 076, 080, 082 und 084). Diese äußert sie nicht nur nach *turns* der Lehrerin, sondern teilweise (das Ende antizipierend) überlappend (Z. 076), wodurch sie es schafft, eben diese erhöhte Aufmerksamkeit zu signalisieren. Schließlich bleibt die Mutter auch nicht bei ‚schlichten‘ Rezeptionssignalen, sondern äußert zum Abschluss der Evaluationssequenz überlappend noch eine Metabewertung der letzten Bewertung ihrer Tochter (Z. 087). So signalisiert sie neben der (erhöhten) Aufmerksamkeit auch ihren Standpunkt in Bezug auf die geäußerte Bewertung, wodurch sie sich als kritische Mutter positioniert, die in diesem Fall Grund zur Freude hat. Dadurch schafft es die Mutter insgesamt, sich selbst als involvierter und engagierter darzustellen als die Mutter in Beispiel 79.<sup>141</sup> Ihr

<sup>141</sup> Einschränkung soll hier noch erwähnt sein, dass ein stark zurückhaltendes Rückmeldeverhalten auch von kompetenten und wissenden Eltern strategisch genutzt werden kann, um sich zurückzunehmen und erstmal die Evaluation der verantwortlichen Lehrkraft abzuwarten. Im Korpus befindet sich ein solches Beispiel,

gelingt es so ein an den anderen Passungsformen (s. u.) gemessenes Mindestmaß an diskursiver Passung zu vermitteln.

### 7.1.2 Elaborierteres Rückmeldeverhalten

Beim letzten Beispiel ist in Bezug auf die Metabewertung der Mutter bereits angeklungen, welches Darstellungs- und Positionierungspotenzial in einem Rückmeldeverhalten steckt, das aktiver ist. Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, wie Eltern mithilfe welcher pragmatischen Mittel ein ‚elaborierteres Rückmeldeverhalten‘ an den Tag legen und an der Diskurspraktik *Evaluieren* mehr oder weniger als gleichberechtigte Partner teilnehmen und so eine diskursive Passung herstellen. Dazu werden der Gradation der Teilhabe folgend als erstes Zustimmungen und (eskalierende) gleichlaufende Zweitbewertungen betrachtet, danach Belegerzählungen und (erweiterte) Kommentare, gefolgt von Erklärungen und (eigeninitiativen) Verantwortungsübernahmen der Eltern.

Von besonderem Interesse sind neben den gezeigten Diskurskompetenzen der Eltern v. a. deren Positionierungsleistungen (vgl. zum Konzept der Positionierungen Harré/van Langenhove 1999, Lucius-Hoene/Deppermann 2004, Ackermann 2014). Wie Hrncaal (2020) für Bewertungsinteraktionen in Pausengesprächen beim Theater zeigen konnte, können solche Interaktionen mithilfe weiterer Erklärungen o. Ä. auch dazu dienen, (eigenes) Wissen zu demonstrieren und auszuhandeln und sich so „als gebildet zu positionieren“ (287, vgl. auch Steinig 2016). In den Elterngesprächen können die Eltern so ebenfalls eine Passung herstellen; indem sie sich zum einen als wissend und kompetent in Bezug auf schulische Bewertungsinteraktionen (Evaluationen) zeigen und zum anderen Bescheid wissen über die aktuellen Noten ihrer Kinder – d. h., einen eigenen epistemischen Zugang haben und so anzeigen, dass sie in die Bildung ihrer Kinder (hochgradig) involviert sind.

---

in dem der Vater – ebenfalls Lehrer – sich direkt zu Beginn für die Evaluationen zurückzieht und der Lehrkraft alleine den Raum überlässt, die Evaluation vorzunehmen. Nur gegen Ende des Gesprächs äußert sich der Vater und bestätigt die Einschätzung der Lehrerin bzgl. seiner Tochter:

#### Beispiel F.1: Mila, 9. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

022 L: ja, °hh  
 023 ähm haben sie n spezielles ANliegen?  
 024 oder soll ich einfach was erzÄHlen,  
 025 V: anliegen hab ich KEINS,  
 026 die mila erzÄHLT natürlich gelegentlich was-  
 027 [a:ber eigentlich nix NEgatives [bisher;  
 028 L: [oKAY; [ja:;  
 029 V: und deswege dürfe sie eigentlich (-- ) mal (-) [beRIChten,  
 030 L: [LOSlegen; hahaha  
 031 V: <<lachend> wie sie die mila SEhen->  
 [...]  
 157 L: [ja::, also von DAher, pf:::  
 158 V: [gut- ja:;  
 159 also DECKT sich ziemlich die einschätzung;  
 160 L: hm\_hm;  
 161 [was erzählt MIla so?  
 162 V: [hahaha  
 163 also mila isch eig- wie sies beSCHRIEbe [habe;  
 164 L: [ja;

*Zustimmungen und (eskalierende) gleichlaufende Bewertungen*

Sowohl Auer/Uhmann (1982) als auch Hrnal (2018, 2020) konnten in ihren Untersuchungen von Bewertungsinteraktionen feststellen, dass im Deutschen eine allgemeine Präferenz für Übereinstimmung herrscht.<sup>142</sup> Schulische Elterngespräche sind – wie die Pausengespräche im Theater, die Hrnal (ebd.) untersucht hat, – durch ihren kooperativen Charakter geprägt (vgl. u. a. Kotthoff 2012, 2015, Wegner 2016). Diesen Charakter sehen wir exemplarisch in folgendem Beispiel, in dem Zustimmung und gleichlaufende eskalierende Bewertungen darauf verweisen. Es stammt von einem Elternsprechtag der 6. Klasse eines Gymnasiums. Die Schülerin gilt als eine gute Schülerin.

Beispiel 81: Hanna, 6. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

054 L: und hanna macht das ja sehr SCHÖ:N.  
055 also auf ihre auf ihre d- äh disKREte äh leise art,  
056 äh MELdet sich- (.) ist da fleißig daBEI,  
057 M: [hm\_hm,  
058 L: [ähm  
059 (1.5)  
060 L: man SIEHT ihr auch a- an,  
061 wenn sie mit was nich so ganz EINverstanden is,  
062 oder vielleicht unzuFRIEden,  
063 und (.) hat nich immer die ZEIT dann da nachzuforschen,  
064 woran das LIEGT,  
065 ich sag HANna?  
066 IS: irgendwas?  
067 hat (.) is irgendwas unKLAR oder so;  
068 M: hm\_hm,  
069 L: und da (-- ) da zieht sie sich dann aber Eher immer noch (.)  
070 noch n bisschen zuRÜCK-  
071 M: hm\_hm?  
072 L: ä:hm (---) weil sie ja eigentlich (---) qua verSTÄNDnis,  
073 und intelliGENZ (---) alles versteht.  
074 und [(--) mitmachen KÖNnte;  
075 M: [hm\_hm;  
076 L: aber DA is sie (.) da is sie dann (.)  
077 tritt sie noch eher manchmal son schritt zuRÜCK;  
078 M: oKAY.  
079 L: wenn (.) aber das is (.) das is o- oKAY.  
080 [das is Super;  
081 M: [ja\_ja das find ich AUCh;  
082 weil sie kann nämlich dann auch in was NEUes kommen,  
083 und sie is nich gleich verSTEHT auch-  
084 [son bisschen BOCKig <<lachend> sein,> hehe  
085 L: [ja:-

---

<sup>142</sup> Pomerantz (1984) konnte dies auch für den angelsächsischen Sprachraum feststellen.

086 M: [is ja ganz gut wenn sies HIER nich <<lachend> rauslässt;>  
087 L: [ja: ja\_JA das ja das  
088 M: DOCH? hehehe  
089 L: das hab ich auch schon MANCHmal bemerkt; hehehe

In dem Ausschnitt evaluiert der Lehrer das Arbeitsverhalten der Schülerin im Unterricht. Zunächst bewertet er ihre Mitarbeit und ihre Zurückhaltung positiv (Z. 054ff.). Darauf folgt seine Einschätzung, dass man der Schülerin ansehe, wenn sie mit etwas nicht einverstanden oder unzufrieden sei (Z. 060ff.), und dass sie sich beim Nachfragen des Lehrers trotz ihrer Intelligenz (Z. 072ff.) noch öfter zurückziehe (Z. 063-067, 069f., 076f.). Die Mutter beteiligt sich während dieser Evaluationssequenz aktiv mit Rezeptionssignalen (Z. 057, 068, 071, 075, 078) und wird erst zum Ende der Kernaufgabe *Evaluieren* mit einer eigenen (Zweit-)Bewertung tätig (Z. 081).

Diese Zurückhaltung der Schülerin wird nun in Zeile 079f. vom Lehrer explizit positiv bewertet, woraufhin die Mutter erst ihre Zustimmung explizit äußert (Z. 081) und dann eine eskalierende (Zweit-)Bewertung (Z. 082ff.), mit der sie ihre Tochter in ein leicht kritisches Licht rückt: Sie könne „BOCKig“ sein, wenn sie etwas „nich gleich verSTEHT“. Damit eskaliert sie einerseits die erste positive Bewertung des Lehrers in Bezug auf die Zurückhaltung der Tochter, koppelt diese aber an eine negativ zu bewertende Eigenschaft (Störrischkeit), bei der es positiv ist, wenn sie sie gerade nicht in der Schule zeigt (Z. 086). Auf der Grundlage ihres aktiven Hörerverhaltens aufbauend zeigt die Mutter nun, dass sie

- mit der Diskurspraktik *Evaluieren* vertraut ist und ebenfalls in der Lage ist zum angemessenen Zeitpunkt eine (gleichlaufende, eskalierende) Bewertung zu äußern,
- dem Lehrer durch ihre Zustimmung und (Zweit-)Bewertung und der damit verbundenen Perspektivenübernahme signalisiert, dass sie seine Perspektive teilt und somit ein Konsens herrscht (vgl. Leonhard/Röhrs 2020), und
- gleichzeitig noch eine eigene kritischere Perspektive auf ihre Tochter in Bezug auf eine bestimmte (Verhaltens-)Eigenschaft setzt, wodurch sie sich ebenfalls als kritische Erziehungsbeauftragte positioniert.

Sie stellt also sowohl auf diskursiver Ebene Passung her, indem sie sich der Evaluationspraktik konform verhält und bewertet, als auch auf kultureller Ebene durch i) die Perspektivenübernahme, die eine geteilte Perspektive herstellt, und ii) das Setzen einer eigenen kritischen Perspektive, die im Einklang mit der lehrerseitigen ist (vgl. Kapitel 7.3). So schafft sie es, sich gemäß ihrer Rolle durch aktives Hörerverhalten und ‚gekonnte‘ (Zweit-)Bewertungen als kompetente, wissende und involvierte Mutter darzustellen. Mit anderen Worten: Sie initiiert und stellt dann gemeinsam mit der Lehrerin ein hohes Passungsverhältnis her. Dies wird ebenfalls an den Reaktionen der Lehrkraft deutlich, die in Zeile 085, 087 und 089 explizit zustimmt und auf die Beiträge der Mutter als angemessene Beiträge eingeht, indem sie sie aufgreift und noch mal aus eigener Perspektive wiedergibt und würdigt.

*Belegerzählungen und (erweiterte) Kommentare*

Eltern schaffen es nicht nur durch ‚gekonnt‘ vorgebrachte Zweitbewertungen eine hohe Passung herzustellen, sondern auch durch pragmatische Mittel wie Belegerzählungen und (erweiterte) Kommentare. Durch solche Erzählungen und Kommentare wird ebenfalls gezeigt, dass sie mit der Diskurspraktik vertraut sind. Im Vergleich zu den Zweitbewertungen jedoch zeigen sie damit v. a., dass sie den Einschätzungen der Lehrkräfte nicht nur folgen, sondern übertragen diese auf ihre eigenen Beobachtungen ihrer Kinder zuhause. Damit übernehmen sie einerseits die von der Lehrkraft gesetzte Perspektive, bieten aber gleichzeitig einen Einblick in ihre familiäre Lehr- und Lernsituation. So stellen sie i) eine geteilte Perspektive auf das Kind her und ii) geben den Lehrkräften die Möglichkeit zu sehen, wie sie zuhause pädagogisch/didaktisch agieren.

Beispiel 82: Emil, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung

408 L: ja, also (.) das RECHTschreibwissen an sich,  
409 äh des IS ja so,  
410 dass wir (-) nach der meTHode,  
411 wie wir JETZT hier gearbeitet haben,  
412 nach der REICHenmethode,  
413 °h dass wir da immer nur s\_was ich HÖre, des SCHREIB ich;  
414 von ANfang an,  
415 °h aber inZWISCHen sin\_ma natürlich,  
416 seit dem dritten schuljahr °h am ARbeiten;  
417 was HÖR ich für\_n laut,  
418 ist der KURZ,  
419 ist der LANG,  
420 was muss ich dann MACHen,  
421 wenn ich des lang oder KURZ höre,  
422 °h von welcher faMILie stammt des wort ab,  
423 M: hm\_hm;  
424 L: und das (.) ich WEIß,  
425 des des WILL er nich anwenden noch; ne,  
426 M: hm\_hm; hm\_hm;  
427 L: ich denk des KOMMT noch;  
428 M: [ja-  
429 L: [des MUSS kommen;  
430 M: er SCHREIBT genau so wie er sagt; ja.  
431 L: ja,  
432 M: einmal hat er mir auf den EINKaufszettel geschrieben nuttEller.  
433 NUT (.) tEllEr:-  
434 L: hm\_hm,  
435 M: schrei schreiben. <<lachend> ne,>  
436 L: hm\_hm,  
437 M: was ist denn das für ein TELler,  
438 mit NUten,  
439 oder oder was was IS denn [des;  
440 L: [ja.  
441 M: es gibt ja NUT und äh fEderbretter, [ne,  
442 L: [ja.\_genau.

443 M: hehehe  
 444 was is\_n des für ein TELLer;  
 445 WIE teller;  
 446 ja hier steht NUTteller;  
 447 [hahaha  
 448 L: [hahahaha  
 449 das müsse sie sich AUFschreiben,  
 450 und MERken, für SPÄter;  
 451 was des so für [BLÜten manchmal gibt,  
 452 M: [hm\_hm hm\_hm, hm\_hm,  
 453 L: bei KINDern; ne,

Das Beispiel ist aus einer Schullaufbahnberatung in der 4. Klasse einer Grundschule. Zu Beginn des Ausschnitts leitet die Lehrerin eine Evaluation zum Orthographieerwerb des Schülers ein mit einer vermutlich ersten Bewertung zum „RECHTschreibwissen“ des Schülers (Z. 408), die sie aber abbricht, um das Evaluationsobjekt genauer zu bestimmen (Z. 409-422). In Zeile 424f. äußert sie dann ihre Kritik an dem Schüler, der systematisches Wissen noch nicht anwenden wolle. Sie relativiert allerdings gleich darauf die Kritik wieder, indem sie ihre Einschätzung teilt, dass er sich noch in der Entwicklung befinde (Z. 427). Sie verweist jedoch auch im nächsten *turn* gleich wieder darauf, dass er diese Entwicklung (noch) durchmachen müsse (Z. 429). Die Mutter hat bis hierhin aktiv an der Evaluation durch markante Rezeptionskündgaben teilgenommen (Z. 423, 426, 428), äußert nun zunächst eine zustimmende, gleichlaufende Zweitbewertung – die die vorherige Kritik der Lehrerin noch einmal zusammenfasst (Z. 430). Nach einer Zustimmung der Lehrerin (Z. 431), beginnt nun die Mutter eine Erzählung in Zeile 432:

Sie leitet ihre Erzählung mit dem Adverb *einmal* ein und stellt im gleichen *turn* eine Erzählwürdigkeit in Bezug auf das Evaluationsobjekt her. Sie emuliert dabei die vom Sohn verwendete Schreibweise des Wortes *Nutella* (Z. 433). Ab Zeile 437 re-inszeniert sie ihre (vermeintliche) Rede mit ihrem Sohn, als sie seinen geschriebenen Einkaufszettel gelesen hatte: Sie fragt scherzhaft nach, was für einen Teller er gemeint habe, da er Nutella auf dem Einkaufszettel als ‚Nut-Teller‘ interpretiert und geschrieben hatte (Z. 437ff.). Nach einem Rezeptionssignal der Lehrerin erklärt die Mutter nun diesen witzigen Umstand (Z. 441), bevor sie wieder den vorgebrachten Dialog mit ihrem Sohn aufnimmt (Z. 444-447). Nun endet dieser in gemeinsamen Lachen und veranlasst die Lehrerin dazu, der Mutter den Rat zu geben, solche „BLÜten“ als Erinnerung aufzuschreiben (Z. 449-453).

Mit dieser Erzählung signalisiert die Mutter nun mehrere Sachen zugleich: Zum einen zeigt sie damit – aufbauend auf ihrem vorherigen aktiven Hörerverhalten –, dass sie ihr die Diskurspraktik *Evaluieren* so vertraut ist, dass sie nicht nur immanente und offensichtliche pragmatische Mittel wie (Zweit-)Bewertungen äußern kann, sondern auch narrative Fragmente und Inszenierungen. Sie ist also in hohem Maße diskursiv kompetent. Gleichzeitig übernimmt sie die evaluative Perspektive der Lehrerin, indem sie eine Belegerzählung für die kritische Evaluation der Lehrerin liefert, und stellt so eine geteilte Perspektive auf das Evaluationsobjekt her (vgl. Kapitel 7.3). Damit initiiert und stellt die Mutter einen hohen Grad an Passung her. Darüber

hinaus gelingt es ihr durch die Erzählung ebenfalls, eine eigene scherzhafte Perspektive auf die orthographischen Erwerbsprobleme ihres Sohnes zu setzen, mit der sie i) die Gemeinschaft zwischen ihr und der Lehrerin stärkt (vgl. Kotthoff 2012, 2017) und ii) der Lehrerin einen Einblick in ihr pädagogisches und didaktischen Handeln zuhause gibt, der sie aufgrund ihres beschriebenen Handelns ebenfalls in einem positiven Licht dastehen lässt. Die so von der Mutter hergestellte diskursive Passung wird schließlich von der Lehrerin goutiert (Z. 449-453), wodurch sie als etabliert gelten kann.

Ein ähnliches Bild bietet sich im nächsten Beispiel, in dem die Mutter während der Evaluation Kommentare liefert, die die Evaluation positiv beeinflussen. Das Beispiel entstammt einem klassischen Elternsprechtag der 7. Klasse eines Gymnasiums und der Schüler gilt als ein sehr guter. Der Ausschnitt zeigt die Evaluationssequenz, in der die Noten des Schülers in den Vokabeltests besprochen werden.

Beispiel 83: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

163 L: (--) hm\_hm ja also-  
 164 er bem- hat auch ähm (.) ((schnalzt mit der Zunge))  
 165 moMENT wo is er jetzt hier?  
 166 (-) ä:h hier.  
 167 er hat äh\_im vokabeltest war hat er auch PRIma,  
 168 also der is ja DURCHgehend (--) sehr gut;  
 169 M: und da muss er jetzt NICH viel für tun;  
 170 muss man [Sagen.  
 171 L: [hm\_hm  
 172 M: also laTEIN muss er schon die l-  
 173 die wörter LERnen,  
 174 [und die grammatik LERnen,  
 175 L: [ja  
 176 M: und so.  
 177 [das SCHON,  
 178 L: [hm\_hm  
 179 M: in ENGLisch f:ind ich jetzt dass::  
 180 der AUFwand den er betreibt-  
 181 (1.0)  
 182 L: hahahaha  
 183 M: s MACHbar.  
 184 HAHA  
 185 L: ja ja is PRIma.  
 186 M: ne is SCHÖN auf jeden fall;

In Zeile 163 leitet die Lehrerin mithilfe der Diskursmarker *ja* und *also* über in die neue Evaluationssequenz. Nach einer kurzen Orientierung hinsichtlich der von der Lehrerin benutzten Artefakte (Z. 164-166) beginnt die Lehrerin die Evaluation mit einer ersten positiven Bewertung in Zeile 167, die sie direkt danach eskaliert (Z. 168). Mit der Konjunktion *und* einleitend fügt die Mutter nun in Zeile 169 einen Kommentar hinzu, der die positive Bewertung zuvor nochmals eskaliert, indem sie darlegt, dass der Schüler für seine guten Leistungen in diesem Bereich wenig tun müsse. Nach einem Rezeptionssignal der Lehrerin liefert die Mutter dann

einen *account*, der preisgibt, dass der Schüler in anderen Fächern durchaus lernen muss, allerdings eben nicht im Fach Englisch (Z. 172-184). Dieser von der Mutter beschriebene Umstand wird dann zum Abschluss zunächst der Lehrerin (Z. 185) und dann von der Mutter gleichlaufend (Z. 186) positiv bewertet.

Die Mutter zeigt in diesem Beispiel ebenfalls, dass sie über geeignete pragmatische Mittel verfügt, um an der Diskurspraktik *Evaluieren* erfolgreich teilnehmen zu können. Sie setzt zu einem relativ frühen Zeitpunkt einen erweiternden Kommentar zur Bewertung der Lehrkraft, der ihren Sohn in einem noch besseren Licht stehen lässt – denn dieser ist nicht nur sehr gut in den Vokabeltests, sondern brauch dafür anscheinend auch wenig lernen. Sie stimmt damit – wie in den vorherigen Beispielen – der evaluativen Perspektive der Lehrerin zu und übernimmt diese hier, so dass sie eine geteilte Perspektive herstellt (vgl. Kapitel 7.3). Gleichzeitig liefert sie mit dem Kommentar der Lehrerin einen Einblick in die familiäre Lebenswelt des Schülers, so dass sie eine eigene Perspektive setzt und damit die der Lehrerin (auf den Schüler) erweitert (vgl. ebd.). Darüber hinaus zeigt die Mutter ihre Beobachtungskompetenz, indem sie ihre Beobachtungen sprachlich und diskursiv angemessen formuliert. So kann sie – ebenso wie die Mütter in den vorherigen Beispielen – ihr Wissen und ihre Kompetenz durch das Mittel der Sprache als „symbolisches Kapital“ (Bourdieu 2006 [1979]) einsetzen (vgl. auch Steinig 2016) und eine diskursive Passung herstellen.

### *Erklärungen und Verantwortungsübernahmen*

Die Beispiele bis hierhin haben gezeigt, wie die Eltern mithilfe bestimmter pragmatischer Mittel in der Kernaufgabe *Evaluieren* zur Bewertung beigetragen haben, indem sie Belege, Kommentare oder eskalierende, gleichlaufende Zweitbewertungen geliefert haben, mit denen sie ein enges Passungsverhältnis herstellen konnten. Alle diese Mittel haben gemeinsam, dass sie die (Erst-)Bewertung der Lehrkraft weiterführen, indem sie sie eskalieren, belegen oder mit anderen Informationen anreichern, die die vorherige Bewertung bestätigt. Die nun folgenden pragmatischen Mittel, die die Eltern verwenden (können), um in der Evaluation Passung herzustellen, tun dies nicht. Stattdessen erklären sie in der Retrospektive entweder, wie es zu einer bewerteten Leistung o. Ä. gekommen ist, oder es wird Verantwortung retro- oder prospektiv für bestimmte Leistungen übernommen. Damit tragen sie in gänzlich anderer Weise zur Diskurspraktik *Evaluieren* bei.

Das folgende Beispiel stammt aus der Schullaufbahnberatung einer 4. Klasse in der Grundschule. Die Evaluationssequenz behandelt die mangelnde Literalität der Schülerin.

#### Beispiel 84: Selina, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung

316 L: ja. das das sind die (-) diktate,  
317 waren DREI,  
318 °h die MERKwörterdiktate,  
319 so REgel(.)mäßigkeiten anwenden,  
320 zweikommaSECHS,  
321 u:nd (.) verBESserungen,

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

322       SPRACHbewusstsein bei verbesserungen,  
323       äh (.) was ABSchreiben,  
324       da is sie SEHR schwach;  
325       drei ko dreiMINus.  
326 V: hm\_hm.  
327 M: hm.  
328 L: ne? also DAS is [genau das was fehlt. ja.  
329 V:                               [das is uns auch schon auf GE-  
330       geNAU. [ja.  
331 L:                               [hm\_hm;  
332 V: da [is\_se in ihren-  
333 M:       [kein SPAB.  
334 V: ja. macht keinen SPAB,  
335       und da is sie in ihren gedANKen drin,  
336       und °hh-  
337 L: ja.  
338 M: also bei bei ihr hab ich den EINdruck,  
339       s\_is einfach der SPABfaktor,  
340       GANZ groß;  
341 L: un [spab is ja-  
342 M:       [also entweder macht\_s SPAB,  
343       oder s macht KEInen spab,  
344       und dann ist sie GUT,  
345       oder is\_se SCHLECHT.  
346 L: hm\_hm;  
347 V: (ja sie schalt auch leicht AB,)  
348 M: haja, aber des liegt am [SPABfaktor.  
349 V:                               [hm\_hm  
350 L: ja-  
351 M: also wenn\_s ihr nämlich SPAB macht,  
352       dann kann die SCHREIben ohne ende;  
353 V: (aha isch-)  
354 L: hm also und beim gramMATisch sieht\_ma nämlich auch,  
355       des sie HAT des grammatik,  
356       is zweikommaEINS (.) bewusstsein,  
357       sie sie erKENNT so strukturen,  
358       und so was,  
359       des KANN sie;  
360       °h [also es äh konzenTRIERT sich jetzt,  
361 V:       [hm\_hm;

Mit dem Diskursmarker *ja* leitet die Lehrerin in Zeile 316 ein in eine neue Evaluation. Das Evaluationsobjekt nennt sie hier ebenfalls: „dikTate“ – also die Überprüfung der Beherrschung der deutschen Orthografie (Z. 317). Die Lehrerin führt dann weiter aus, dass die Schülerin in diesem Bereich schwach sei (Z. 317-325). Nach Rezeptionssignalen der Eltern bekräftigt die Lehrerin ihre Einschätzung, wobei sie dieses Mal durch *tag questions* (Vergewisserungssignale) deutlich macht, dass sie von den Eltern eine (zustimmende) Reaktion erwartet (Z. 328). Diese liefert dann der Vater auch in Zeile 329. Nach einem Rezeptionssignal der Lehrerin setzt der Vater nun in Zeile 332 zu einer Erklärung an, die er aufgrund der Überlappung mit der Mutter abbricht und in Zeile 334 wieder aufnimmt, indem er zuerst den Einwurf der Mutter

bestätigt und dann seinen Gedanken zu Ende führt (Z. 334ff.). Zu einer Fortsetzung seiner Erklärung kommt es dann nicht, da die Mutter nach einem Rezeptionssignal der Lehrerin (Z. 337) in Zeile 338 beginnt, ihre eigene Erklärung, die etwas elaborierter ist, zu liefern. Demnach hängt die Leistung der Tochter v. a. an ihrer intrinsischen Motivation (Z. 342-345). Den Einwand des Vaters in Zeile 347 kontert sie ebenfalls mit ihrem Erklärungsansatz, der diesen mit erklären kann. Unvermittelt führt sie dann in Zeile 351f. die Erklärung weiter, so dass sie die anfängliche Bewertung der Lehrerin relativiert und auf die intrinsische Motivation zurückführt und nicht auf die Kompetenz der Schülerin. Dies führt nun dazu, dass die Lehrerin in Zeile 354 den Fokus der Evaluation verschiebt und nun die Kompetenz der Schülerin in deutscher Grammatik positiv bewertet.

Zunächst ist es also der Vater, der der Lehrerin zustimmt und eigene epistemische Rechte einfordert (vgl. Heritage 2012, Heritage/Raymond 2005), indem er zu verstehen gibt, dass ihnen dieselbe Problematik auch schon aufgefallen ist. Ganz ähnlich wie die Erklärungen der Lehrkräfte in der Kernaufgabe *Evaluieren* liefert der Vater mit seiner ersten Erklärung ebenfalls eine Begründung der vorher geäußerten negativen Evaluation, die v. a. der Schülerin die Verantwortung dafür zuschreibt und so das eigentliche Zustandekommen einer solchen Evaluation außen vorlässt (vgl. Kapitel 5.1.4). Die etwas differenziertere Erklärung der Mutter führt dann allerdings immerhin dazu, dass die mangelnden Leistungen der Schülerin nicht ihrer Intelligenz, sondern (intrinsischen) Motivation zugeschrieben werden – wodurch man sie auch implizit als Kritik an der Lehrerin verstehen kann, die nicht in der Lage ist, die Schülerin angemessen zu motivieren. Mit beiden Erklärungen zeigen die Eltern jedoch, dass sie mit den pragmatischen Mitteln der Kernaufgabe *Evaluieren* vertraut sind und diese angemessen vollziehen können. Zugleich legen sie dar, dass sie, um überhaupt eine solche Erklärung liefern zu können, ausreichend kompetent sind im Beobachten, Bewerten und Einordnen der schulischen Arbeit ihrer Tochter. In den Erklärungen selbst übernehmen sie zudem dahingehend die evaluative Perspektive der Lehrerin, dass sie dieser nicht nur zustimmen oder (eskalierend) weiterführen, sondern sogar Erklärungen dafür liefern. Damit bieten sich gleichzeitig auch auf einer kulturellen Ebene eine Perspektive an, die der vorher von der Lehrkraft gesetzten ebenso zuspiziert wie z. B. die der Belegerzählungen (vgl. Kapitel 7.3). Sie beruht nur nicht auf der Schilderung eigener Erfahrungen, sondern auf der Bewertungskompetenz der Eltern. Das hier so hergestellte Passungsverhältnis kann dahingehend auch gesichtsbedrohend für die Lehrerin sein, da die Eltern hier eine gleiche Kompetenz zur Schau stellen, mit der sie durchaus in Argumentationen mit ihr treten könn(t)en.

Verantwortungszuschreibungen bzw. -übernahmen, die in den Erklärungen z. B. noch implizit enthalten sind, werden in den nächsten beiden Beispielen explizit vorgenommen. In Kapitel 5.1.4 konnten wir sehen, dass solche Verantwortungszuschreibungen (an die Schüler/innen) v. a. dazu benutzt werden, erbrachte Leistungen einer Person zu zuschreiben und (meist) negativ zu bewerten. Verantwortungsübernahmen – wie wir sie nun in den folgenden beiden Beispielen sehen werden – dienen dagegen einem anderen Ziel: Mit ihnen gelingt es Eltern, ein hohes Maß an Involviertheit in die schulischen Belange ihres Kindes anzuzeigen und so Passung herzustellen.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation in der 6. Klasse einer Realschule. Die Schülerin gilt als gute Schülerin, die bemüht ist, aber hier und da mit kleineren Problemen zu kämpfen hat; unter anderem im Sportunterricht, der das Evaluationsobjekt des Gesprächsausschnitts ist.

Beispiel 85: Sibel, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation

454 L: ja,  
455 ähm äh das war ähm im LETZten gespräch,  
456 dass ich mit ihrer FRAU geführt habe?  
457 V: mhm,  
458 L: ging\_s auch um den SPORTunterricht;  
459 V: hm;  
460 L: sibel (.) wie s\_LÄUFT es gerade in sport-  
461 S: also ähm es IST alles gut also-  
462 ich hab jetzt nicht mehr darü danach dadrüber NACHgedacht,  
463 weil so ALles lief gut,  
464 L: mhm,  
465 S: und AUCH in schwimmen also-  
466 L: mhm,  
467 S: GAR keine probleme;  
468 L: oKAY,  
469 ähm FÜHLST dich auch wieder wohler,  
470 S: mhm,  
471 L: ja,  
472 S: ja;  
473 L: oKAY;  
474 S: also jetzt [äh-  
475 V: [wenn du UNSicherheiten hast, SAG es;  
476 S: ja-  
477 V: IST deine leh[rerin;  
478 S: [also ich WEISS-  
479 ähm in schwimmen jetzt auf jeden FALL,  
480 und in SPORT auch;  
481 L: mhm;  
482 V: ach so apropos SCHWIMmen wenn ich kurz [u=unterbrechen darf-  
483 L: [ja klar natÜRLich-  
484 V: sie hat ja wir HABen sie jetzt auch nochmal im  
schwimmunterricht-  
485 in neuenKIRCHen ho hohedingen isch das gell,  
486 beim herrn GEIger;  
487 S: ja-  
488 V: noch mal zusätzlich ANgemeldet,  
489 weil sie ja ANGST hatte vom brett zu springen,  
490 L: mhm,  
491 V: [und ähm-  
492 S: [also jetzt ALLgemein springen;  
493 V: oder ALLgemein springen; geNAU,  
494 L: mhm,  
495 V: und äh der herr geiger des isch ein sehr guter äh SCHWIMMlehrer,  
496 [da hat sie eigentlich auch-

497 L: [mhm,  
 498 S: da HAB ich auch das ähm schwimmen gelernt;  
 499 V: geNAU-  
 500 da das ZAHlen wir auch aus eigener tasche,  
 501 L: mhm-  
 502 V: und äh (-) das isch VIEL besser geworden;  
 503 L: [ja,  
 504 V: [ihre cousinen GEhen auch dorthin,  
 505 L: [ja,  
 506 V: [und äh-  
 507 also is BESSer geworden;  
 508 deswegen FRAGen wir sie auch;  
 509 wie [ISCH es mit dem schwimmen und [etcetera-  
 510 L: [mh [mhm-  
 511 mhm,

Zunächst stellt die Lehrerin Relevanz in Bezug auf den Sportunterricht her und etabliert ihn so als Evaluationsobjekt (Z. 454-459). Die Lehrerin fängt dann allerdings nicht an in die Kernaufgabe *Evaluieren* überzugehen, sondern fordert durch eine Nachfrage einen Bericht der Schülerin ein, wie es für sie im Sportunterricht derzeit ist (Z. 460). Damit ändert die Lehrerin die sonst übliche interaktive Struktur der Diskurspraktik und übergibt der Schülerin das Rederecht und somit auch die Aufgabe, die Kernaufgabe zu beginnen. Diese übernimmt die Schülerin dann und evaluiert ihr Verhältnis zum Sportunterricht – auch in Ko-Konstruktion mit der Lehrerin positiv (Z. 461-473). Als sie ansetzt, um vermutlich einen *account* zu liefern, beginnt ihr Vater sie aufzufordern, Unsicherheiten zu benennen (Z. 475ff.), woraufhin die Schülerin erneut mit dem *account* ansetzt (Z. 478ff.). Der Vater unterbricht diesen dann wieder und beginnt mit einem eigenen Bericht, in dem er preisgibt, dass sie sich in der Familie um Unzulänglichkeiten kümmern, indem sie sie z. B. nochmals Schwimmunterricht nehmen lassen, und dass sie involviert sind, indem sie auch regelmäßig nachfragen bei ihrer Tochter, um bei Problemen zeitnah aktiv zu werden (Z. 482-511).

Der Vater übernimmt also während der Evaluationssequenz explizit Verantwortung für den schulischen Erfolg und die Entwicklung seiner Tochter. Dies drückt er deutlich in seinem Bericht aus, in dem er explizit aufzeigt, wie er aktiv geworden ist, um die Probleme seiner Tochter zu lösen. Dadurch zeigt er zum einen, dass er diskursiv angemessen im Elterngespräch agieren kann, und zum anderen, dass er hochgradig involviert ist in die schulischen Belange seiner Tochter: Er erkennt nicht nur Unzulänglichkeiten, sondern reagiert darauf auch angemessen und kann seine vorgenommenen Maßnahmen angemessen vortragen. Dadurch eröffnet er der Lehrerin eine Perspektive in ein ‚intaktes‘ Zuhause, dass sich der „strukturell verankerte[n] Vorstellung von Elternmitarbeit an der Schule“ (Schrodt 2015: 115) nicht nur bewusst ist, sondern dieser auch noch in hohem Maße nachkommt. Die Passung wird in diesem Beispiel also nicht nur in der Interaktion selbst emergent, sondern auch durch den Einblick in die familiäre Bildungsarbeit.

Das nächste Beispiel zeigt nun eine Verantwortungsübernahme der Mutter, die jedoch nicht retrospektiv gelagert ist, wie die im vorherigen Beispiel, sondern prospektiv. Der Ausschnitt ist

aus einem Elternsprechtag der 7. Klasse an einem Gymnasium. Der Schüler gilt als mittelmäßig, dem es u. a. auch an einem unzureichenden Arbeitsverhalten mangle.

Beispiel 86: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

362 L: [ja:.  
 363 M: und [SONSCH?  
 364 L: °h ne? also sonst äh:m (--) ja.  
 365 is\_er n (.) jetzt nich die große LEUchte,  
 366 aber (.) °h ähm (-) kommt paSAbel mit,  
 367 also er hat jetzt n:e als endnote ne drei  
 komma FÜNF,  
 368 aber °hh (--) müsste sich eben stärker EINbringen;  
 369 auch mit FRAGen,  
 370 er kann ja auch [ruhig fragen stellen,=  
 371 M: [Ebe;  
 372 also [wenn de mitarbeit türlich besser wär,  
 373 L: [=WENN er was nich versteht;  
 374 M: dann [wär die NOTE au besser;  
 375 L: [hm\_hm,  
 376 M: kla:r,=  
 377 L: =ja KLA:R,  
 378 da und [wenn er mehr (.) me:hr sich beMÜhen würde,  
 379 M: [SCHA:de.  
 380 L: in aktiviTÄT zu [verfallen,  
 381 M: [ja  
 382 L: dann hätte er auch mehr übungszeit in der STUNde-  
 383 und [dann wär er vielleicht schriftlich ja auch BESSer;  
 384 M: [ja  
 385 also ich wer auf jeden fall mit ihm REde;  
 386 L: ja:.  
 387 M: des MACH ich.  
 388 L: hm\_hm;

Nachdem die Evaluation des Schülers eigentlich schon zu Ende ging, erfragt die Mutter in Zeile 363 ein neues, vages Evaluationsobjekt und führt so die Evaluation weiter anstatt sie gemeinsam mit der Lehrerin zu beenden. Die Lehrerin nimmt nun die Nachfrage der Mutter zum Anlass eine Zusammenfassung der Evaluation zu liefern (Z. 364-367), die sie dann in eine prospektive Betrachtung überführt, indem sie die Notwendigkeit einer höheren Beteiligung vonseiten des Schülers äußert und daraufhin einen Vorschlag dahingehend unterbreitet (Z. 368-370). Den Vorschlag nimmt die Mutter auf und erläutert die implizite Logik dahinter (Z. 371, 372-374), die die Lehrerin gleich übernimmt (Z. 377-383). Die Mutter und die Lehrerin ko-konstruieren hier argumentativ die Vorteile einer höheren Mitarbeit, die der Schüler leider vermissen lässt. Wohl aus diesem Grund übernimmt die Mutter dann in Zeile 384f. die Verantwortung und verkündet mit ihrem Sohn diesbzgl. zu sprechen, was von der Lehrerin positiv zur Kenntnis genommen wird (Z. 386).

Durch die Verantwortungsübernahme der Mutter zeigt diese – wie im vorherigen Beispiel – zunächst, dass sie diskursiv angemessen handeln kann. Zum anderen stellt sie auch durch ihre

Positionierung eine Passung her, indem sie eben durch diese Verantwortungsübernahme anzeigt, dass sie ihrer Aufgabe als Erziehungsbeauftragte in hohem Maße nachkommt.

### 7.1.3 (Eigeninitiative) Erstbewertungen

Neben dem Rückmeldeverhalten, das, wie gezeigt wurde, unterschiedlich passend realisiert werden kann, haben die Eltern natürlich auch die Möglichkeit proaktiv in den Elterngesprächen tätig zu sein. Ihre Proaktivität zeigt sich in der Diskurspraktik *Evaluieren* v. a. darin, dass sie in ihnen (eigeninitiativ) Erstbewertungen äußern. Auch sequenziell in zweiter Position auftretende Bewertungen können nachträglich noch epistemisch als Erstbewertungen reklamiert werden (Heritage/Raymond 2005). Wie Heritage und Raymond (2005) ausführen, geht es hierbei v. a. um die Aushandlung des epistemischen Rechts und Zugangs, das ein/e Bewertende/r für sich beansprucht, etwas zu bewerten (vgl. auch Hrnca 2020). Mit den (eigeninitiativ) geäußerten Erstbewertungen – auch in sequenziell zweiter Position – beanspruchen die Eltern also für sich ebenfalls das Recht und das Wissen, ihre Kinder gleichberechtigt zu den Lehrkräften bewerten zu können. Sie stellen sich damit mit den Lehrer/innen auf eine Ebene und stellen eine maximale diskursive Passung her.

Beispiel 87: Benedikt, 9. Klasse, Realschule, Elternsprechtage

021 L: =er HAT jetzt gsagt;  
 022 er HÄTT jetzt n neues angefangen gell,  
 023 M: m::oa WAHNSinnig;  
 024 des is: [äh  
 025 L: [ja\_a, HAT er [( )  
 026 M: [Benedikt der mündliche typ;  
 027 L: aHA, ((lacht [leicht))  
 028 M: [GANZ klar;  
 029 ISCH es immer noch so?  
 030 L: ja;  
 031 ja [ja;  
 032 M: [GANZ klar [oder,  
 033 L: [ja ja;  
 034 geNAU;  
 035 M: a:ber es GEHT halt nix ohne <<lachend> he> auch n bisschen  
 basic;  
 036 L: hm\_hm,

In dem Beispiel, das von einem Elternsprechtage in der 9. Klasse einer Realschule stammt, geht es um die Heftführung des Schülers. Die Lehrerin leitet die Evaluation in Zeile 021f. ein. Die Mutter reagiert auf die Aussage der Lehrerin, dass der Schüler ein neues Arbeitsheft begonnen habe, verhalten negativ und äußert dann überlappend mit einer Frage der Lehrerin die erste Bewertung des Schülers in Form einer Kategorisierung als „mündliche[n] typ“ (Z. 023-026). Nach einer Bestärkung ihrer Erstbewertung (Z. 028), fragt die Mutter dann explizit nach einer Einschätzung der Lehrerin diesbzgl. Sie bejaht (Z. 030f.). Nach einer weiteren gemeinsamen Versicherung (Z. 032f.), schließt die Lehrerin die Sequenz eigentlich ab (Z. 033), doch die

Mutter eskaliert ihre negative Erstbewertung, indem sie auf den Mangel an Basiswissen/-kompetenz verweist (Z. 035).

Die Mutter übernimmt in diesem Ausschnitt also die erste Bewertung in der Kernaufgabe *Evaluieren*. Damit übernimmt sie gemäß der herausgearbeiteten interaktiven Struktur der Evaluationen (Kapitel 5.1.1) die Aufgabe der Gesprächsführenden, die eigentlich der Lehrerin obliegt. Dies wird v. a. dadurch deutlich, dass sie nicht nur als Reaktion auf eine Erstbewertung der Lehrerin ebenfalls das Wissen und Recht, diese zu äußern beansprucht, sondern tatsächlich die erste Bewertung äußert. Sie demonstriert also nicht nur, dass sie das nötige Wissen und die Kompetenz hat, um diskursiv angemessen agieren zu können, sondern auch, dass sie Teile der Aufgabe der Gesprächsführung übernehmen kann. In dem gleichen Maße setzt sie die relevante Perspektive für die (laufende und kommende) Evaluation. Damit stellt sie ein äußerst hohes Maß an diskursiver Passung her und positioniert sich als Ko-Lehrerin (vgl. Kotthoff 2012, 2014).

#### 7.1.4 (Modalisierter) Dissens

Neben solchen Erstbewertungen, die potenziell gleichlaufend sind, und dem elaborierterem Rückmeldeverhalten, das ebenfalls i. d. R. gleichlaufend zu den Evaluationen der Lehrkräfte ist, gibt es auch gegenlaufende Bewertungen der Eltern. Diese markieren in den Elterngesprächen einen Dissens zwischen den Eltern und der Lehrkraft. Solch gegenlaufende Bewertungen gelten i. d. R. als heikel, laufen sie doch auch gegen die allgemeine Präferenz zur Übereinstimmung (vgl. Auer/Uhmann 1982), die aufgrund der asymmetrischen Konstitution des Gesprächstyps in den Elterngesprächen eine besonders herausragende Stellung innehat. Erkennbar sind solche gegenlaufenden Bewertungen im Gespräch z. B. an Dispräferenzmarkern (vgl. Stukenbrock 2013).

Das folgende Beispiel zeigt dies exemplarisch. Es stammt aus einer Schullaufbahnberatung in der 4. Klasse einer Grundschule. Nachdem die Einschätzung der Mutter in Bezug auf den gewünschten möglichen Schultyp für ihre Tochter erfragt wurde, beginnt nun die Lehrerin in Zeile 041 mit ihrer Evaluation.

Beispiel 88: Lene, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung

041 L: ja\_also es IS schon so,  
042 dass LEne so an der,  
043 n GRENZ (0.5) fall is.  
044 M: ja.  
045 L: für reALschule.  
046 M: ja,  
047 L: weil äh (.) also vom SCHNITT her,  
048 und auch von ihrer (.) ARbeitshaltung,  
049 von ihrer (-) anstrengungsbeREITSchaft,  
050 °h konzentraTIONSfähigkeit her,  
051 is\_es WIRklich n\_grenzfall,  
052 also ich (.) KÖNnte mir vorstellen,

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

053 dass sie dort (.) SCHWIERigkeiten bekommt.  
054 M: hm h° [ja: also des\_seh [ich n\_bisschen ANders,  
055 L: [ja, [hm\_hm,  
056 M: [also ich weiß MEIN zeugnis war (.) SCHLEchter,  
057 L: [ja;  
058 M: als ihr\_s [<<leicht lachend>in der vierten [KLASse,  
059 L: [ja [ja;  
060 M: ich hab\_s mir SELber noch mal angekuckt,>  
061 L: haha,  
062 M: und ich hab\_s auch DURCHaus geschafft; also-  
063 L: ja also [ich MÖCHT sie-  
064 M: [ich war ich war auch nicht immer GLÄnzend,  
065 L: [hm,  
066 M: [aber ich habe es geSCHAFFT,  
067 und äh des trau ich lene auch DURCHaus zu;  
068 L: ja also verBAL is,  
069 is\_es EINdeutig.  
070 EIgentlich ne?  
071 M: ja.

Zu Beginn des Ausschnitts äußert die Lehrerin zusammenfassend ihre Gesamteinschätzung: Die Schülerin sei ein Grenzfall für den Schultyp *Realschule* (Z. 041-046). Diese Einschätzung begründet sie dann mit Verweisen auf einzelne Teilbereiche ihrer schulischen Leistungs- und Verhaltenseinschätzung (Z. 047-051), weshalb sie ihre Evaluation kritisch abschließt, indem sie prospektiv auf potenzielle Probleme der Schülerin in der Realschule verweist (Z. 052f.). Die Mutter reagiert nun dispräferiert und erklärt, dass sie die Eignung ihrer Tochter anders einschätze (Z. 054). Als Begründung verweist sie auf ihr eigenes Zeugnis in der 4. Klasse und ihre eigene danach eingeschlagene Schullaufbahn (Z. 056-067). Die Lehrerin zeigt ein aktives Rückmeldeverhalten während der Evaluation der Mutter und versucht auch das Rederecht an sich zu ziehen (Z. 063), was ihr allerdings nicht gelingt. Nach der Einschätzung der Mutter, ändert die Lehrerin den Fokus der Evaluation und zeigt auf, in welchen Bereichen die Eignung der Schülerin für den Schultyp *Realschule* gegeben ist, und stellt so wieder einen Konsens her (Z. 068-071).

Durch die gegenlaufende Evaluation zeigt die Mutter auf diskursiver Ebene eine hohe Passung an, denn sie ist zum einen in der Lage, angemessen in der Diskurspraktik *Evaluieren* zu agieren. Zum anderen kann sie sogar gegenlaufende Evaluationen vorbringen, die in argumentative Sequenzen münden, wodurch sie eine größere Bandbreite an diskursiver Kompetenz zeigt. Dies ist auch daran sichtbar, dass sie keine vorher gesetzte Perspektive übernimmt oder erweitert, sondern eine gänzlich eigene einbringt (vgl. Kapitel 7.3). So kommt es allerdings nicht zu einer geteilten Perspektive zwischen der Lehrerin und der Mutter. Eine solche stellt dann die Lehrerin nach der Evaluation der Mutter wieder her (Z. 068-071). Es findet also ein Bruch mit der generellen Präferenz für Übereinstimmung statt, der unterschiedliche Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf die Einschätzung der Passung der Schülerin zur Schulform *Realschule* offenbart. So schafft es die Mutter zwar, diskursiv eine Passung herzustellen, diese Passung jedoch kulturell nicht einzulösen (vgl. Kapitel 7.3.2.4).

Neben solchen dispräferierten Evaluationen (als Reaktion) gibt es auch solche, die auf der syntaktischen Oberfläche einen Widerspruch darstellen und somit potenziell einen Dissens markieren, dies allerdings nicht tun, sondern ein sprachlich-kommunikatives Verfahren zur Relativierung darstellen. Folgendes Beispiel zeigt dies exemplarisch auf:

Beispiel 89: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

783 L: ehm von der SCHRIFT her,  
784 ((L blättert))  
785 is\_er halt noch recht UNausgeglichen,  
786 aber das (.) ham\_er letztes SCHULjahr,  
787 des is ja KLAR,  
788 [mit den anfängen die er HATte,  
789 M: [ja aber ich find man kann\_s LEsen [jetzt,  
790 L: [ich wollt\_s grad Sagen;  
791 man kann es LEsen.  
792 es is auch (-) es is sauber geSCHRIEben.  
793 also da haben\_se SELber geschrieben,  
794 es is halt ne KURze geschichte.  
795 mehr hat er da nich HINGekriegt;  
796 M: hm;  
797 L: aber das war GLAUB ich auch,  
798 den tag bevor er KRANK-  
799 M: hm,  
800 L: des hab i des ham\_mer geMACHT,  
801 als er [nich DA war,  
802 M: [( )

In dem Beispiel, das aus einer Halbjahresinformation einer 2. Klasse in der Grundschule stammt, wird die Handschrift des Schülers evaluiert. Die Lehrerin leitet in Zeile 783 mit der Zirkumposition *von X her* in die Evaluation ein und bestimmt das Evaluationsobjekt. Ihre erste Bewertung in der Kernaufgabe *Evaluieren* fällt eher negativ aus (Z. 785). Sie verweist aber gleich auf die Schwierigkeiten, die der Schüler von Beginn an hatte (Z. 786ff.). Überlappend äußert die Mutter nun eine Zweitbewertung, die durch die Konjunktion *aber* klar gegensätzlich markiert ist, jedoch keine Dispräferenzmarker aufweist (Z. 789). Sie verweist damit auf die positive Entwicklung, die der Schüler durchgemacht hat. Die Lehrerin reagiert direkt überlappend und beansprucht ebenfalls das epistemische Recht auf diese Bewertung (vgl. Heritage/Raymond 2005, Z. 790). Danach führt sie ihre Evaluation fort und liefert eine entsprechende Belegerzählung (Z. 791-802).

Die gegenlaufende Zweitbewertung der Mutter ist in diesem Fall also nicht dispräferiert, sondern präferiert. Sie liefert nach einer Zustimmung der Mutter eine neue Perspektive auf das Evaluationsobjekt: Anstatt, dass die Schrift synchron als „UNausgeglichen“ (Z. 785) bewertet wird, wird sie nun diachron als deutlich verbessert bewertet. Die Perspektive der Mutter ist also kein Widerspruch, der wie im vorherigen Beispiel die lehrerseitige Einschätzung (gänzlich) zurückweist. Stattdessen verändert sie die Perspektive auf die evaluierte Schrift und offenbart eine positive Einschätzung der orthographischen Entwicklung des Schülers. So kann die Mutter zum einen durch die Übernahme von Gesprächs(teil)aufgaben in der Kernaufgabe *Evaluieren*

diskursiv eine Passung herstellen. Zum anderen gelingt es ihr durch das Einbringen der positiven Einschätzung der Entwicklung ihres Sohnes, ein Denk- und Wahrnehmungsschema diesbzgl. zu offenbaren, mit dem sie eine kulturelle Passung herstellt (vgl. Kapitel 7.3).

Zusammenfassend steht Eltern grundsätzlich eine große Bandbreite an Möglichkeiten zur Verfügung, an der Diskurspraktik *Evaluieren* teilzuhaben. Diese reichen von vergleichsweise ‚einfachen‘, zurückhaltenden Rezeptionssignalen bis hin zu eigeninitiativ geäußerten ersten Bewertungen in der Kernaufgabe *Evaluieren*. Um diese Bandbreite an Möglichkeiten allerdings nutzen zu können, bedarf es der nötigen diskursiven Kompetenzen (Kontextualisierungskompetenz, Vertextungskompetenz und Markierungskompetenz), um die bildungssprachliche Praktik *Evaluieren* angemessen mitzugestalten und dadurch symbolisches Kapital einzusetzen und so kommunikativ in eine diskursive Passung zu investieren, die die Bildungschancen der eigenen Kinder zu erhöhen verspricht. Die Kehrseite einer hohen Passung ist jedoch auch die aktive Mitarbeit an und Reproduktion der schulischen Humanevaluation und damit der hierarchischen Ordnung seiner eigenen Kinder.

## 7.2 Muster der Herstellung diskursiver Passung beim Beraten/Anweisen

Nachdem nun in Kapitel 7.1 die interaktive Herstellung einer diskursiven Passung in Bezug auf die Diskurspraktik *Evaluieren* untersucht wurde, soll im Folgenden die Herstellung der diskursiven Passung bei der Beratung bzw. Anweisung genauer betrachtet werden. In Kapitel 6.1 wurde das interaktive Muster und Struktur sowie die kontextuelle Einbettung der Diskurspraktik *Beraten* herausgearbeitet. Dabei kristallisierte sich eine interaktive Struktur heraus, die sehr heterogen ist und in der die Lehrkräfte und Eltern – ähnlich wie bei Argumentationen (vgl. Heller 2012) – im Wechselspiel miteinander die einzelnen Aufgaben erledigen. Daraus folgt, dass es hier v. a. darauf ankommt, zu untersuchen, wie die Eltern Zugzwänge selbst herstellen (wenn sie z. B. eine Beratung initiieren) bzw. auf Zugzwänge der Lehrkräfte innerhalb einer Beratung reagieren.

Wie die kommunikative Handlung *Anweisen* vollzogen wird, wurde in Kapitel 6.2. rekonstruiert. Hier ist es insbesondere die Lehrkraft, die die Anweisungen aufgrund der interaktiven Struktur des Elterngesprächs vollzieht. I. d. R. stellt die Anweisung der Lehrkraft – ganz gleich, ob sie frei stehend ist oder kausal bzw. konditional eingebettet ist – hier den ersten Paarteil eines Adjazenzpaares dar, bei dem die Reaktion der Eltern konditionell relevant gesetzt ist und zudem eine Zustimmung präferiert ist. Daraus folgt, dass nun den Reaktionen der Eltern auf eben diese sowie die elterliche Teilhabe v. a. an der Kernaufgabe *Beraten* der Fokus gilt.

### 7.2.1 Rezeptionssignale und Zustimmungen

Die Beratung in schulischen Elterngesprächen ist eng verbunden mit den Evaluationen (vgl. Kapitel 6), denn aus den Evaluationen heraus entwickelt sich oft eine Beratung, da negative Evaluation im schulischen Kontext ein Problem darstellen, das es im Sinne der Entwicklung und somit Erziehung und Bildung des Schulkindes zu lösen gilt (vgl. Kapitel 6.1.2, 6.1.3 und

6.2.2). Wie bei den Evaluationen auch zeigen Eltern allerdings eine unterschiedliche Teilhabe an den Beratungen. Dies kann hier aufgrund der interaktiven Struktur der Diskurspraktik zu größeren Problemen führen als bei den Evaluationen, da es in der Beratung durchaus vorgesehen ist, dass Eltern gesprächsstrukturelle Teilaufgaben übernehmen (vgl. Kapitel 6.1.1).

Beispiel 90: Tea, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation

326 L3: ähm sie hat naTÜRlich des eins plus ein isch noch nicht ganz  
 327 [automatisiert,  
 328 M: [hm\_hm;  
 329 L: bei IHR,  
 330 isch aber auch MUSS noch nicht [sein.  
 331 M: [hm\_hm; hm\_hm;  
 332 L3: °h aber EINFach nur zum stand dazu,  
 333 und MANCHmal rechnet se auch noch zählend,  
 334 dass sie WIRKlich die [finger nimmt,  
 335 M: [ja, hm\_hm,  
 336 L3: es isch im moment grundsätzlich noch oKAY-  
 337 [aber wir WOLL\_N davon weg,  
 338 M: [hm\_hm,  
 339 L3: und DRUM sag ich immer,  
 340 verSUCHT mal ohne finger.  
 341 M: hm\_hm,  
 342 L3: was mir WIChtig wäre,  
 343 wenn sie wieder etwas ähm KOPFrechne übe [würde,  
 344 M: [hm\_hm;  
 345 [okay.  
 346 L3: [da KRIEgen au noch mal neue kärtle ja-  
 347 M: hm\_hm,  
 348 L3: bis zum ENde der woche,  
 349 des wär ganz TOLL,

Zu Beginn des Ausschnitts evaluiert die Lehrerin noch die Schülerin in Mathe. Sie hat die grundständigen Rechenoperationen noch nicht automatisiert, was als nicht sonderlich problematisch angesehen wird, und benutzt ihre Finger zum Zählen als Hilfe, was zwar grundsätzlich auch noch kein Problem in der Entwicklung der Schülerin darstelle (Z. 326-336). Dies wird allerdings dann im Folgenden als potenzielles Problem definiert, indem als Ziel ausgegeben wird, dass die Kinder ohne Hilfsmittel im Kopf Basisrechenaufgaben lösen können (Z. 337-341). Die Evaluation mündet hier also aufgrund dessen, dass ein Problem definiert und hergestellt wird in einer Beratung (vgl. Kapitel 6). Zunächst gibt die Lehrerin ihre eigene direkte Rede wieder, die sie wohl den Schüler/innen zukommen lässt: Sie sollen Aufgaben ohne die Finger als Hilfsmittel probieren zu rechnen (Z. 339f.). In Zeile 342f. geht die Lehrerin dann über in die Beratung der Mutter, indem sie ihr in Bezug auf das Problem eine mögliche Lösung präsentiert: Sie sollen zuhause Kopfrechnen üben, denn das wäre wichtig. Nach einem Rezeptionssignal und einer verhaltenen Zustimmung (Z. 344f.) bietet die Lehrerin weitere Hilfestellung an, indem sie ansagt, der Mutter bis zum Ende der Woche Kärtchen, mit denen Kopfrechnen zuhause geübt werden kann, zukommen zu lassen (Z. 346ff.). Zum Abschluss der Beratung bewertet die Lehrerin noch mal die Erfüllung der Bedingung in einem Konditionalsatz (*Irrealis*

*der Gegenwart*), bei dem allerdings nur der Teil eingelöst wird, der nicht die Bedingung, sondern nur die Wertung beinhaltet (Z. 349). Die Mutter äußert während der gesamten Sequenz nur Rezeptionssignale (Z. 328, 331, 335, 338, 341, 344, 347) und eine vage Zustimmung in Zeile 345 und zeigt damit zwar ein aktives Hörerverhalten, nimmt allerdings nicht anderweitig aktiv an der Beratung teil, indem sie proaktiv Verantwortung übernimmt oder an der Problemdefinition bzw. -lösung mitarbeitet. Dadurch positioniert sie sich als eine Mutter, die die Beratung nur hin- und annimmt, was eine größere Asymmetrie zwischen ihr und der Lehrerin zur Folge hat. Sie schafft es so auch nicht, eine diskursive Passung bzw. ein hohes Maß an eben dieser herzustellen (vgl. analog dazu Kapitel 7.1.1).

## 7.2.2 Verantwortungsübernahmen

Neben einem aktiven Rückmeldeverhalten wie in Beispiel 90, zu dem auch Zustimmungen einfacher Art gezählt werden können, sind es vor allem Verantwortungsübernahmen, die als explizite Zustimmung verstanden werden. Denn sie stellen in dem Sinne eine Eskalation der ‚einfacheren‘ Zustimmungen dar, dass sie – wie eskalierende Bewertungen (vgl. Birkner et al. 2020: 287) – in der Lage sind, ein höheres Maß an Übereinstimmung in bzw. Zustimmung zur (beratenen) Problemlösung zu signalisieren.

Beispiel 91: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtage

235 L: ja;  
 236 also (-- ) er müsste von sich aus aktIver sein;  
 237 das is in jedem FALL so;  
 238 M: also auf jeden FALL;  
 239 das werd (.)  
 240 ich werd auch mit [ihm RE:de;  
 241 L: [ja:-  
 242 M: das hab ich mir scho geDACHT,  
 243 also er hätt (-)  
 244 ent- entweder es liegt an der pubertÄT scho,  
 245 oder so,  
 246 also (.) normA:lerweise äh [kann man ihn gut mitREIße;  
 247 L: [hm\_hm,  
 248 M: und (.) ich KUCK au immer,  
 249 dass es so ausgegliche mittags mal ne stunde an\_d LUFT geht,  
 250 [und so,  
 251 L: [ja;;  
 252 M: und dass net ALles immer NUR (.) a-  
 253 mitm handy hän sie natürlich scho a mordsproblem [momentAN,  
 254 L: [hm\_hm,  
 255 M: des isch WIRKlich-  
 256 des isch::-  
 257 des nehm ich ihm zum teil sogar [scho WEG,  
 258 L: [ja;  
 259 M: weil er immer MEINT,  
 260 UNunterbroche dran sei zu [müsse-  
 261 L: [ah::

262 M: des isch GRAUsig;  
263 L: ja-  
264 M: ja.  
265 (--)

Der Ausschnitt, der aus einem Elternsprechtag der 7. Klasse an einem Gymnasium stammt, beginnt direkt nach einer Evaluation. Die Lehrerin leitet mit dem Diskursmarker *ja* in Z. 235 über in die Beratung. In der drauffolgenden Zeile stellt sie gleich das Problem (als erste Aufgabe der Diskurspraktik *Beraten*) her: Der Schüler ist im Unterricht nicht aktiv genug (Z. 236f.). Damit ist auch gleichzeitig ein Beratungsbedarf hergestellt, da ein Handlungsbedarf bzgl. des Problems besteht (vgl. Kapitel 6.1.2). Die Mutter reagiert nun in Zeile 238, indem sie zunächst der Problemdefinition zustimmt. Bevor es dann zu einer Beratung durch die Lehrerin kommen kann, übernimmt die Mutter die Verantwortung für das zukünftige Geschehen, indem sie ankündigt mit ihrem Sohn zu reden (Z. 239f.), was die Lehrerin zustimmend aufnimmt (Z. 241). Dadurch zeigt sie ein hohes Maß an Zustimmung zur bzw. Übereinstimmung in Bezug auf das Problem und den Handlungsbedarf an. Dies führt ebenfalls zu einer ersten Positionierung als kompetente, handelnde und involvierte Mutter. Sie beansprucht schließlich epistemische Autorität, indem sie das gleiche Wissen und die gleiche Perspektive um den Sachverhalt präsentiert (Z. 242) (vgl. Heritage/Raymond 2005). Darauffolgend beginnt sie zu ergründen, warum er wohl nicht so aktiv ist, um gleichzeitig (implizit) vergangene Verantwortung von sich zu weisen. Sie führt eine mögliche frühe Pubertät (Z. 243ff.) sowie einen ungezügelten Handygebrauch (Z. 253-262) als mögliche Gründe an und erklärt, welche Maßnahmen sie jeweils getroffen hat, um dagegen vorzugehen. Damit macht sie deutlich, dass es keiner weiteren Beratung bedarf, da sie selbst wissend und kompetent genug ist, i) Probleme zu erkennen und ii) dagegen geeignete Maßnahmen zu ergreifen. So gelingt es ihr auch, die eigentlich begonnene Beratung durch die Lehrerin dahingehend zu umgehen, dass sie die Teilaufgabe der Problemlösung übernimmt.

Neben solchen Verantwortungsübernahmen für Zukünftiges, die zum einen hohe Übereinstimmung in Bezug auf das Problem und den Beratungs- bzw. Handlungsbedarf anzeigen und zum anderen strategisch genutzt werden können, um eine Beratung zu umgehen, gibt es auch solche, in denen die Eltern Verantwortung für Vergangenes übernehmen. Damit zeigen sie häufig an, dass sie ein Problem ebenfalls erkannt und sogar begonnen haben, daran zu arbeiten, wodurch sie epistemische Autorität beanspruchen. Gleichzeitig signalisieren sie so auch, dass sie an dem Problem keinen bis geringen Anteil haben, da sie ja schon tätig geworden sind und es bearbeiten, wodurch letztendlich oft den Schüler/innen selbst die Verantwortung zugeschrieben wird.

Beispiel 92: Emil, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung<sup>143</sup>

456 L: also da ARbeiten wir jetzt natürlich im letzten halbjahr  
noch !SEHR! dran,  
457 M: hm\_[hm;  
458 L: [das (.) da MUSS er auch noch zulegen;  
459 M: mein zu HAUse mach ich mit ihm auch so (.) [zehnminutendiktate,  
460 L: [hm\_hm;  
461 M: oder ich äh lass ihn einfach °h n TEXT vorlesen;  
462 den er nachher ABSchreiben muss,  
463 L: hm\_hm,  
464 M: °h oder ich dikTIER ihm einfach mal aus irgendeinem BUCH mal äh-  
465 L: ja,  
466 M: so ein paar w ein paar [SÄTze,  
467 L: [nehmen sie des MERKwörterheft ab und zu  
vor,  
468 FRAGEN sie,  
469 er muss es gar nicht SCHREIben,  
470 M: [hm\_hm,  
471 L: [FRAGEN sie nur einfach,  
472 buchstabier mir mal DIEses wort,  
473 M: [hm\_hm,  
474 L: [denn des sind die WÖRter die nicht sitzen; ne,  
475 M: hm\_hm,  
476 L: und äh ja mit doppelten MITlauten,  
477 M: hm\_hm,  
478 L: öfter [mal was dikTIERen,  
479 M: [hm\_hm;  
480 L: hörsch du jetzt da n\_LANGes e:,  
481 n LANGes °h äh u:,  
482 oder hörsch\_n KURzes a:,  
483 M: hm\_hm, [hm\_hm,  
484 L: [und was [KOMMT dann nach\_m kurzen a,  
485 M: [hm\_hm hm\_hm;  
486 dass sich DAS n\_bisschen mehr-  
487 M: hm\_hm.  
488 L: FEStigt;=

Zu Beginn des etwas längeren Ausschnitts aus Beispiel 52 beendet die Lehrerin die vorherige Evaluation des Erwerbs der deutschen Orthographie des Schülers (Z. 456ff.). Der Schüler weist hier noch Mängel auf, wodurch gleich das (schulische) Problem sowie ein Handlungs- und damit auch Beratungsbedarf hergestellt ist. Wie in dem Beispiel zuvor kommt die Mutter nun der Beratung zunächst zuvor und erklärt, welche Maßnahmen sie schon zuhause getroffen hat, um das Problem zu bearbeiten (Z. 459-466). Damit zeigt sie zum einen, dass sie schon vorher von diesem Problem wusste, und zum anderen, dass sie in der Lage ist, eigenständig zu reagieren und geeignete pädagogische und didaktische Maßnahmen zu ergreifen. In Zeile 467

<sup>143</sup> Dieses Beispiel wird auch in Kotthoff/Röhrs (2020) unter dem Aspekt der Ko-Konstruktion einer Beratung besprochen. Zugleich ist das Beispiel eine etwas längere Version des Beispiel 52 in Kapitel 6.1.3, wo es unter dem Aspekt der Etablierung eines Beratungsbedarfs analysiert wurde.

beginnt die Lehrerin dann aufbauend auf die dargestellten Maßnahmen der Mutter eine Beratung und gibt ihr Ratschläge, wie sie weiter an der Rechtschreibung ihres Sohnes arbeiten kann: mit dem Merkwörterheft soll sie ihren Sohn abfragen (Z. 467-485). Die Lehrerin schließt dann die Beratung mit der Prognose dessen, was durch die Förderung passieren wird, ab: die korrekte Rechtschreibung ‚verfestigt‘ sich (Z. 486ff.).

Mütter können durch ihre (retro- bzw. prospektive) Verantwortungsübernahmen zunächst deklarieren, dass sie keinen Beratungsbedarf haben, und versuchen möglicherweise so einer Beratung zu entgehen. Dennoch bieten die von den Müttern vorgebrachten ergriffenen Maßnahmen für die Lehrkräfte Möglichkeiten, einen neuen Beratungsbedarf zu entdecken und dementsprechend zu handeln (vgl. Beispiel 92). Eine solche Beratung verläuft dann dem herausgearbeiteten Muster der Diskurspraktik entsprechend (vgl. Kapitel 6.1). In solchen Fällen gelingt es den Eltern trotz der Beratung durch die Lehrkräfte eine diskursive Passung herzustellen, denn durch das Aufzeigen ihrer bereits ergriffenen Maßnahmen nehmen sie implizit teil am Prozess der Problemlösung innerhalb der Kernaufgabe *Beraten*. Sie zeigen damit also, dass sie nicht nur pädagogisch angemessen agieren können, sondern sich auch diskursiv an der Beratung in gefordertem Maß beteiligen können. Mit solchen Verantwortungsübernahmen, die auch nachträglich noch getätigt werden können, können Eltern auch in Bezug auf Anweisungen agieren, um so z. B. eine (schon getätigte) Umsetzung der Anweisung zu deklarieren und sich passend zu präsentieren.

Kommt es hingegen nicht zu einer Beratung, ist es der Mutter gelungen, ihr entgegenzuwirken und diese zu stoppen. Sie stellt damit zwar v. a. auf diskursiver Ebene eine Passung her, da sie angemessen an der Diskurspraktik teilnehmen kann. Ihre vorgetragenen ergriffenen Maßnahmen zur Behebung des schulischen Problems können dann durch die Lehrkraft auch Anerkennung erfahren. Allerdings kann ein solches Agieren vonseiten der Eltern auch Ablehnung erfahren und so auf eigene Kosten geschehen, denn sie kann als beratungsresistente Mutter von der Lehrerin eingestuft werden, was weitreichende Folge für die Beziehung der beiden haben kann, die sich dann z. B. auch auf die Förderung der Schülerin niederschlagen kann (vgl. Hofstetter 2017).

### 7.2.3 Mitarbeit an der Problemdefinition

Anders sieht das hingegen aus, wenn Mütter Aufgaben der Diskurspraktik *Beraten* explizit übernehmen oder mittragen. Dies ist z. B. der Fall, wenn die Eltern sich an der Problemdefinition und damit -herstellung (vgl. Kapitel 6.1.2) beteiligen.

Dies können wir in folgendem Beispiel beobachten. Es stammt aus einer Halbjahresinformation einer 2. Klasse in einer Grundschule.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

### Beispiel 93: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

948 M: gell, grad bei bin ja bei de HAUSAufgabe,  
949 IMmer dabei;  
950 und dann aber au (.) ANDreas isch ja dann,  
951 weil er halt pf so beQUEM und so sachen,  
952 <<eine Kinderstimme imitierend> mama was MUSS ich da machen?>  
953 DEUTSCH is so\_n beispiel;  
954 u:nd ähm dann SAG ich,  
955 ha LIES,  
956 unten drunter STEHT\_s;  
957 [und dann a a  
958 L: [hm\_hm,  
959 M: LIEST er des,  
960 und dann (-) überLEGT er auch;  
961 L: [hm\_hm;  
962 M: [dann MERKSCH dann aber;  
963 und EMma,  
964 da siehsch was sie LIEST;  
965 aber si (-) ich MERK\_s,  
966 sie WEIß net was sie,  
967 [also des isch ihr-  
968 L: [ne. das verSTEHT sie dann nicht.  
969 M: [sie macht jetzt halt den KOPF dahinter;  
970 L: [( )  
971 M: das mama MEINT;  
972 sie LIEST jetzt des mal ganz gespannt hier,  
973 L: [ja;  
974 M: [und (.) KOMMT dann aber auch net auf de trichter.  
975 L: ja;  
976 M: und dann MUSS ich ihr immer dann, (.)  
977 letschtendlich oder dann d ANDreas manchmal, (.)  
978 ähm (-) schau mal jetzt (.) TEIL\_ma des auf,=  
979 =da musch des und DES [machen,  
980 L: [hm\_hm;  
981 M: und da STEHT\_s doch,=  
982 =was de MACHen [musch;  
983 L: [hm\_hm;  
984 M: un\_dann aber sie BRAUCHT die,  
985 ich muss ihr letschtENDlich sage,  
986 [WAS musch mache,  
987 L: [ja des isch WAHR.  
988 M: sie MACHTs dann;  
989 L: ja.  
990 M: aber von der aufgabeSTELLung her [WEIß sie net,  
991 L: [des isch-  
992 M: [was sie MACHen soll.  
993 L: [nee ?hm\_?hm ?hm\_?hm;  
994 M: so wie bei TEXTauf[gaben.  
995 L: [ja ja.  
996 (2.0)

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

997 M: ( ) die SITZT ja so <<lacht leicht> da und und->  
998 L: ja;  
999 also vielleICHT(-) muss\_ma mal kucken,  
1000 dass dass\_ma(-) also des is jetzt so (.) ad HOC ne idee;  
1001 einfach dass dass sie dass SIE Ihnen erzählt,  
1002 was man da MACHen muss.  
1003 M: hm\_hm;

Zu Beginn des Ausschnitts erzählt die Mutter von der häuslichen Hausaufgabenbetreuung ihres Sohnes – des Zwillingbruders der besprochenen Tochter. Dieser zeigt sich bei der Auffassung der Aufgaben aufnahmefähiger als die Tochter, die die Aufgabenstellungen i. d. R. nicht versteht (Z. 948-976). Die Lehrerin steigt in Zeile 977 zustimmend ein und formuliert explizit, dass das Problem ist, dass die Schülerin die Aufgabe durch Lesen nicht versteht, während die Mutter weitererzählt und szenisch vorführt, dass die Tochter die Aufgabenstellung zwar liest, allerdings nicht verstehe und sie ihr letztendlich sagen müsse, was sie machen soll (Z. 978-986). Die Lehrerin stimmt in Z. 987 explizit zu, womit das Problem gemeinsam unter großer Beteiligung der Mutter definiert und hergestellt ist. Der nun erreichte Konsens wird im Folgenden noch etwas ausgeführt, bis die Lehrerin in Zeile 998 die Beratung überleitet in die Kernaufgabe: Sie äußert eine spontane Idee als Ratschlag, laut der die Schülerin ihrer Mutter zuhause bei den Hausaufgaben erzählen soll, was sie gelesen hat, um so Verständnis zu überprüfen und auf Verständnisschwierigkeiten eingehen zu können (Z. 999-1002).

Die Mutter betreibt hier also die Problemherstellung maßgeblich mit. Allerdings stellt sie selbst keinen Beratungsbedarf her, der eigentlich als nächste Aufgabe anstehen würde. Es ist den Beteiligten anscheinend unklar, welche Praktik sie vollziehen (Evaluation oder Beratung), wovon auch die Pausen und Elaborierungen trotz erzieltm Konsens zeugen. Erst die Lehrerin führt die Sequenz über in die Kernaufgabe *Beraten*, wodurch es eindeutig eine Beratung wird. Mit eben dieser Überleitung etabliert sie auch den Beratungsbedarf, der implizit schon durch die Pausen und Elaborierungen angezeigt wurde.

Das nächste Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation einer 6. Klasse in einer Realschule. Die Schülerin gilt als gut und bemüht.

Beispiel 94: Sibel, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation<sup>144</sup>

164 L: u:nd ähm: äh (-) selbst WENN sie jetzt abrutschen würde auf die fünf,  
165 V: mhm,  
166 L: eine fünf muss man AUSgleichen mit dreien;  
167 V: ach SO; mit DREIen; oK[AY.  
168 L: [ja\_a,  
169 und das WÄre bei ihr möglich- deswegen ist sie jetzt NICHT gefährdet;  
170 V: ja; al[so wir wollen auf alle FÄLle unsre äh unser zie:l,  
171 L: [ja\_a?

<sup>144</sup> Das Beispiel ist eine längere Version des Beispiel 70 in Kapitel 6.2.1, wo es als eine bestimmte Form der Anweisung (*Setzen/Formulieren von Zielen*) besprochen wurde.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

172 V: isch jetzt auch IHR ziel,  
173 L: mhm,  
174 V: DENK ich mal,  
175     äh von der SCHLECHten vier auf eine sehr gute drei zu rutschen-  
176     SAG ich mal,  
177 L: mhm oK[AY,  
178 V:     [und dann KANN man ja immer noch längerfristig schauen-  
179     äh wie sich das entWICKelt,  
180 L: mhm,  
181     das ist ein äh:: GROßes vorhaben;  
182     ähm: ich emPFEHle vielleicht tatsächlich äh-  
183     von ner SCHLECHten vier auf ne gute drei,  
184     das bedeutet sie MÜSSte wirklich fast um ZWEI noten besser  
       wer[den; ja,  
185 V:     [mhm-  
186 L: ähm das äh:: erSCHEINT mir doch ganz schön ha:rt-  
187 V: [mhm-  
188 L: [h° hehe                             [auf oder-  
189     oder zuMINdest auf eine [drei;;  
190     ja\_a- oder auf eine staBile vier; wär auch erstmal;  
191 V: [ja-  
192 L: [ja\_a, sie sind da (.) vielLEICHT noch unzufrieden,  
193 V: mhm-=  
194 L: =aber mh:: es KÖNNte ne große enttäuschung geben;  
195     wenn sie jetzt die drei UNbedingt haben [wollen;  
196 V:                                     [ja\_ja. das verSTEH ich  
       schon-  
197     ALso; da HAben sie auch [recht;=  
198 L:                                     [ja:-  
199 V: =wenn sie: weil des isch ja ne Wackelige [vier wo ja richtung  
       fünf (.) rutschen könnte,  
200 L:                                     [ja\_a, ja  
201 V: und äh: also auf ALLe fälle sollte sich da-  
202 L: ja\_a-  
203 V: was BESsern;

Zu Beginn des Ausschnitts äußert die Lehrerin die vage Möglichkeit, dass die Schülerin auf eine Fünf abrutschen könnte, was allerdings selbst im Fall, dass es eintritt, kein Problem darstellen würde, da sie eine Fünf mit einer Drei ausgleichen könnte (Z. 164-169). In Zeile 170 gibt nun allerdings der Vater das Ziel aus, dass er auch seiner Tochter zuschreibt: Sie wolle sich auf eine gute Drei verbessern (Z. 170-176). Dies nimmt die Lehrerin zum Anlass, beratend tätig zu werden und das Ziel noch mal zu überdenken und ‚kleinere Schritte‘ zu gehen (Z. 180-195). So möchte sie potenziellen Enttäuschungen vorbeugen und gibt an, Ziele etwas realistischer zu formulieren. Zunächst scheint der Vater ihr recht zu geben, bricht dann aber ab (Z. 196f.) und beginnt nun das Problem, was durch die Zielsetzung nur implizit hergestellt wurde, explizit herzustellen (Z. 199-203) und äußert zuletzt auch Handlungsbedarf, wodurch ein Beratungsbedarf etabliert wird.

Der Vater versucht hier zunächst durch das Formulieren eines Ziels einer möglichen Beratung zuvorzukommen und sich als wissend und kompetent zu präsentieren. Allerdings zeigt sich seine Zielsetzung als wenig realistisch, so dass die Lehrerin ihn in Hinblick darauf berät, diese abzuändern. Dies führt dann dazu, dass der Vater das eigentliche Problem, was er vorher durch die Zielsetzung nur implizit hergestellt hat, explizit herstellt und schlussendlich Handlungs- und somit Beratungsbedarf herstellt. Er ist also in hohem Maße zunächst an der Anweisung und letztendlich sogar der Diskurspraktik *Beraten* beteiligt und übernimmt kritischer als die Lehrerin Aufgaben in dieser (Problemherstellung).

Im folgenden Beispiel, das aus einer Halbjahresinformation in der 1. Klasse einer Grundschule stammt, arbeitet der Vater ebenfalls ein Problem heraus. Allerdings mit anderen Mitteln als der Vater zuvor. Er geht von seiner Hausaufgabenbetreuung der Tochter aus und erzählt von den dort anfallenden Problemen – die aufgrund der schlechten Methode zum Orthographieerwerb von der Schule gewählt wurde.

Beispiel 95: Antonia, 1. Klasse, Grundschule (Schwerpunktschule), Halbjahresreflexion<sup>145</sup>

785 V: °hh ähm: ja der LETzte punkt den ich mir notierte,  
786 war auch n glaub ich n kurzer ANsprechpunkt bei dem: (.) großen  
elternabend;  
787 SCHREIben nach gehör?  
788 L: ja,  
789 V: ist für mich GRUNdsätzlich kein problem,  
790 also ich-  
791 L: mhm,  
792 V: SEhe das auch so dass man sagt,  
793 °h man hat früh ne ne ne KOMpetenz (.) sich auszudrücken,  
794 also wenn man\_s LIEST ist es immer verständlich,  
795 L: mhm,  
796 V: ähm: (.) auch da kam wieder ein BISSchen der perfektions und  
frustrationselement rein;  
797 °h wo man SAGT, okay;  
798 das ist RIChtig geschrieben, ich verSTEH es,  
799 aber man schreibt es EIgentlich richtig so.  
800 L: ja.  
801 V: wie geht man denn da am BESTen mit um;  
[...]  
837 L: ja\_a,  
838 (-- ) ich würd SAGen man muss son bisschen (.) gucken,  
839 dat (sie) die WAAge hält zwischen-  
840 hm ähm ich hab noch SPASS dran und ich krieg alles verbessert;  
841 V: mhm,

Der Vater ist generell gut vorbereitet, hat eigene Gesprächspunkte notiert und bringt diese selbstbewusst in das Gespräch ein, wodurch er auch Teile der Gesprächsführung übernimmt (Z. 785-788). Zunächst beugt er gleich einem potenziellen Dissens vor, der schon in der Einleitung

---

<sup>145</sup> Dieses Beispiel wird auch in Kotthoff/Röhrs (2020) unter dem Aspekt der Beratung aufgrund von fachlichen Nachfragen besprochen.

zu diesem Thema projiziert wurde, indem er die von der Lehrerin verwendete Methode zum Orthographieerwerb positiv bewertet – entlang der Linie der Schule und der Lehrerin (Z. 789-795). Dann berichtet er allerdings von seiner Betreuung zuhause und stellt so das Problem her: Er sieht, dass seine Tochter Wörter falsch schreibt, und sieht dies als Problem, dass es zu beheben gilt an (Z. 796-799). Mit seiner darauffolgenden Frage stellt er dann den Beratungsbedarf her (Z. 801), dem die Lehrerin dann letztendlich nachkommt: Sie rät ihm abzuwägen, um die Schülerin nicht zu frustrieren, was als hinderlich für den Lernprozess erachtet wird (Z. 837-840). Den Ratschlag nimmt der Vater zur Kenntnis (Z. 841).

Der Vater übernimmt hier nicht nur Teile der Gesprächsführung, sondern auch die Problemherstellung und die Etablierung eines Beratungsbedarfs. Dies ist typisch für konventionelle Beratungen, in schulischen Elterngesprächen allerdings eher die Ausnahme. Dadurch zeichnet sich der Vater allerdings nicht nur als wissend und kompetent aus, sondern auch als jemand, der dementsprechend angemessen diskursiv agieren kann und sicher Teilaufgaben der Diskurspraktik *Beraten* übernehmen kann. Gleichzeitig beugt er Konflikten vor, indem er die Perspektive der Lehrerin vorweg einnimmt und so signalisiert, dass sie auf einer Seite stehen: Er inszeniert sich als Ko-Lehrer (vgl. Kotthoff 2012, 2014). So gelingt es ihm, diskursive Passung zu initiieren und herzustellen.

## 7.2.4 Mitarbeit an der Problemlösung

Neben einer solch starken Mitarbeit an der Problemdefinition sind auch immer wieder Eltern daran beteiligt, wenn es darum geht, ein bereits hergestelltes Problem einer Lösung zu zuführen. Die Problemlösungen finden im Hauptteil der Diskurspraktik *Beraten* statt. Das heißt also, dass die Eltern aktiv an der eigentlichen Beratungsaktivität teilnehmen.

Beispiel 96: Emma, 2. Klasse, Grundschule; Halbjahresinformation<sup>146</sup>

380 M: [wär\_s dann auch mal GUT,=  
 381 =dass man SAGT,  
 382 man SCHREIBT jetzt einfach,  
 383 nen kleiner TEXT mal ab?  
 384 (--)  
 385 L: äh:m klein [SICHer-  
 386 M: [ZUsätzlich noch.  
 387 ja KLEIN.  
 388 L: also OHne des es jetzt zu viel wird?  
 389 M: ja also [EMma braucht eh,=  
 390 L: [also MEIStens-  
 391 M: =durch des dass sie IMmer w w w w,  
 392 L: ja.  
 393 M: ähm (.) [HAUSaufgabe also,

<sup>146</sup> Dieses Beispiel wird in Kotthoff/Röhrs (2020) als prototypische Beratung vorgestellt. Der erste Teil des Beispiels ist auch das Beispiel 51 in Kapitel 6.1.3 und der zweite Teil des Beispiels ist das Beispiel 58 in Kapitel 6.1.4, wo es in Bezug auf die unterschiedlichen Gesprächs(teil)aufgaben der Diskurspraktik *Beraten* besprochen werden.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

394 L: [also  
395 M: isch sie gute °h [DREIviertelstunde.  
396 L: [ich DENK-  
397 ah des REICHT.  
398 [lieber die HAUSaufgaben-  
399 M: [( )  
400 L: LIEber kucken,=  
401 =dass sie die HAUaufgaben-  
402 M: ja ja [ja.  
403 L: [KORrekt macht,  
404 (0.8)

Die Schülerin gilt als gut und bemüht, hat jedoch noch Schwierigkeiten in der Rechtschreibung. Das Problem wurde durch die Evaluation vorher hergestellt (hier ausgelassen). Nun stellt die Mutter mit ihrer Nachfrage in Zeile 380 einen Beratungsbedarf her. Gleichzeitig stellt sie damit auch eine mögliche Lösung für das Problem dar und erfragt deren Mehrwert (Z. 381ff.). Damit beteiligt sie sich ebenso an der Problemlösung wie die Lehrerin, die im Folgenden den Vorschlag der Mutter bewertet (Z. 385, 388). Schlussendlich kommen sie zu dem Konsens, dass eher darauf geachtet werden soll, wie die Schülerin die Hausaufgaben macht (Z. 400-404).

Das nächste Beispiel stammt aus einem Elternsprechtag der 7. Klasse in einer Realschule. Die Schülerin gilt als gute Schülerin, ist jedoch sehr schüchtern und traut sich nicht, im Unterricht Englisch zu sprechen. Damit haben der Vater und die Lehrerin vor dem Ausschnitt schon durch die Evaluation das Problem hergestellt und einen Beratungsbedarf etabliert.

### Beispiel 97: Lotta, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechtag

319 V: oKAY.  
320 aber DAS\_s jetzt gut dass wir sprechen;  
321 weil [ich DENke °hh dann werd ich mit LOTta einfach öfters mal n  
322 L: [aha,  
V: bisschen englisch sprechen;  
323 L: hm\_hm;  
324 V: weil mit\_m JAN mach ich das so spa:Bes halber;=  
325 =weil er dann noch so drauf [EINsteigt;  
326 L: [hm\_hm,  
327 V: und weil WEIL ihm das dann au liegt-  
328 L: ja\_a;  
329 V: und bei LOTta hab ich eher so\_s gefüh:l-  
330 das WAR mal wie (-) wie als se vom SINGen kam; und GSAGT hat.  
331 oah ich KANN ganz schlecht singen;  
332 und das ist mir auch so PEINlich,  
333 und dann HAT se sich aber trotzdem getraut zuhause zu singen,  
334 und es war n bisschen SCHRÄG,  
335 aber es war nicht so SCHLECHT;  
336 L: hm\_hm;=  
337 V: =also man hat geMERKT,  
338 se se (.) SIE hat die möglichkeit des zu verändern;  
339 L: <<len> hm\_hm.>  
340 V: von DEM [her-=

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

341 L: [°h  
342 V: =viellEICHT würde das helfen;  
343 L: was ich JETZT neu mach,  
344 äh\_ds die KLASse läuft ruhiger;  
345 und ich MACH jetzt meh:r-  
346 also ich HAB (.) sie früher mehr gezo:gen-  
347 SAG ich [mal;  
348 V: [hm\_hm,  
349 L: mehr frontAL,=  
350 =jetzt (.) KANN ich auch n bissl loslassen; und SAGEN  
351 die KÖNnen [auch selber miteinander reden;  
352 V: [ah ja;  
353 hm\_hm;  
354 L: °h ich FANG jetzt an-  
355 s SAG den\_n auch,  
356 it it's converSation time,  
357 [und dann [(-) geb ich STATEments vor;  
358 V: [hm\_hm, [<<lachend> hm\_hm,>  
359 L: [und die schüler haben ERSTmal zeit miteinander reden;  
360 V: [oKAY;  
361 ah schön.  
362 ja\_a;  
363 [woBEI ich mir da auch vorstellen könnte dass (.) dass es:  
364 L: [d?  
365 V: MUSS ich mal lotta fragen,  
366 dass selbst DAS dann schon [( )  
367 L: [geNAU;  
368 des KANN ich aber [da ka?  
369 V: [hm\_hm,  
370 L: [KANN ich noch nicht sagen;  
371 V: [KÖNnen\_se no ned sehen; [ja\_a;  
372 L: [aber ich verSUCH natürlich dann  
rumzugehen;  
373 V: hm\_hm,  
374 L: °hh die sind aber GANZ kurz gehalten;  
375 damit die EINFach nicht jetzt (.) denken==  
376 =sie müssen [EWig reden;  
377 V: [hm\_hm,  
378 L: sondern GANZ kurz sich überlegen;  
379 was KÖNnen sie zu dem statement-  
380 V: ja\_ja;=  
381 L: =KURZ ant[worten;  
382 V: [oKAY.  
383 L: und DANN geht\_s weiter-  
384 und dann (.) FRAG ich natürlich immer n paar,  
385 was habt ihr GSAGT?  
386 V: hm\_hm,  
387 L: um einfach so bissl zu Hören,  
388 V: ja\_a,  
389 L: und dann GIBT\_s natürlich fa: (.) ganz leistungsstarke;  
390 die dann einfach auch sich gerne [profiLIERen [vorne;

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

351 V: [ja; [ja ja.  
 352 L: und vielleICHT dann für [die lotta auch schwierig,  
 353 [dass se DENKT äh:-  
 353 V: [DENK des  
 354 [(denk/denkt) des se vielleICHT auch gefällt;  
 355 [aus der muSIK und fernsehen (.) oder [film;  
 356 L: [ja toTAL; ja\_ja. HAB ich; [hm\_hm,  
 357 V: °hh ja und des HAB ich\_s gefühl;  
 358 des: ist vielleicht des was ma hm:: zuHAUse bei lotta locken  
 könnte;  
 359 L: hm\_hm,  
 360 V: das wa (jetzt) n bisschen (.) vielleicht [irgendwie ihr das  
 Näher bringen;  
 361 L: [hm\_hm;  
 362 V: dass das auch EINFach-  
 363 dass man\_s auch einfach RE:den kann;  
 364 L: ja;  
 365 V: [auch wenn\_s nicht ganz perFEKT klingt;  
 366 L: [also MACHen sie ihr mut,  
 367 V: [ja\_a,  
 368 L: [und äh: FEHler gib (.) sind gar nich\_s thema;  
 369 V: hm\_hm\_hm;  
 370 L: das halt einfach-  
 371 V: ja ja.  
 372 L: einfach dass es: äh RÜber[kommt was se sagen will,  
 373 V: [das IST gut. das SCHREIB ich mir auf;  
 ((lacht leicht))  
 374 L: also fehler ist (.) [SPIElen beim mündlichen-  
 375 V: [das sag ich lotta DREI<<lachend> mal;> hehe  
 376 [<<lachend> FEHler sind nicht das thema;>  
 377 L: [überHAUPT keine rolle;  
 378 V: [°hh oKAY; hehehe  
 379 L: [das MÜSsen sie ihr wirklich-  
 380 das MEIN ich auch so-  
 381 weil [das ist (.) WÄR fie:s jetzt [am anfang;  
 382 V: [ja\_a; [ja\_ja;  
 383 L: das:: (.) muss [die MÜSsen erschtmal sich trauen;  
 384 V: [oKAY;  
 385 hm\_hm,  
 386 L: zu SAGen was sie eigentlich sagen möchten;  
 387 und DA: fehlen dir natürlich wörter und [aus::drücke;  
 388 V: [das NEHM ich gerne mit;  
 389 [ja\_a;  
 390 L: [ja ja;

Gleich zu Beginn des Ausschnitts zeigt der Vater sich proaktiv und übernimmt die Verantwortung, etwas zur Lösung des Problems beizutragen, was er und die Lehrerin vorher gemeinsam hergestellt haben (Z. 319-322). Dieses Vorgehen ist mit dem Sohn bereits erprobt und hat bei einem anderen Problem mit der Tochter bereits funktioniert (Z. 324-342). Die Lehrerin reagiert allerdings nur mit Rezeptionssignalen und geht nicht weiter auf die Lösungsvorschläge

des Vaters ein. Stattdessen berichtet die Lehrerin von ihren Maßnahmen, die sie im Unterricht ergriffen hat (Z. 343-362). Die „converSation time“ der Lehrerin wird positiv aufgenommen, allerdings wendet der Vater gleich ein, dass seine Tochter wahrscheinlich auch da schon Schwierigkeiten haben könnte, sich zu äußern (Z. 363-352). Letztendlich wertet die Lehrerin den Vorschlag des Vaters implizit doch noch, indem sie ihm den Ratschlag gibt, seiner Tochter Mut zu machen (Z. 366). Sie erklärt daraufhin noch, dass Fehler beim Sprechen in ihrem Unterricht keine Rolle spielen, sondern das Verständnis, was der Vater gerne aufnimmt und weitergibt (Z. 368-390).

Der Vater beteiligt sich nahezu als gleichwertig an der Beratung und beide tragen gleichwertig ihre Lösungsansätze vor, die sie beide vorantreiben und dann auch von den jeweils anderen als positiv bewertet werden. So stellen sie (gemeinsam) eine diskursive Passung her.

Das nächste Beispiel ist einem Elternsprechtage in der 7. Klasse eines Gymnasiums entnommen. Der Schüler bereitet der Lehrerin aufgrund seiner mangelnden Motivation und seines Desinteresses Sorgen.

Beispiel 98: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtage<sup>147</sup>

023 L: also der lukas MACHT mir n bisschen sorgen;  
 024 er IS: !GA:NZ! schön verschlafen;  
 025 (--)  
 026 M: EHRlich,=  
 027 L: =m\_ja\_a;;  
 028 °hh der (.) DÖ::ST da so in seiner ecke,  
 029 de²=  
 030 M: =obwohl DER so früh ins bett geht;  
 031 aber er BRAUCHT viel schlaf,  
 032 der GEHT zwische acht und halb neun ins bett;  
 033 L: hm::  
 034 also (.) mit [verSCHLafen  
 035 M: [vielleicht SITZT er auch falsch,  
 036 den MUSS man ma ganz vorsetze,  
 037 [oder so;  
 038 L: [ja\_ja,  
 039 M: er SITZT au echt ungünstig;  
 040 L: der herr bahlmann hat (.) HEUte ne neue sitzordnung gemacht;  
 041 un ich hab am ihm auch schon geSAGT,  
 042 man MUSS dies rulierende system schneller rulieren lassen;=  
 043 =dass die (.) ÖFter [nach vorne kommen,  
 044 M: [ja,  
 045 (--)  
 046 M: weil letscht jahr war NÄMlich schon ma so ne situation,  
 047 da saß\_er nebe der HElena,  
 048 total LA:NG,

<sup>147</sup> Dieses Beispiel wird sowohl in Röhrs (2018) – in einer etwas kürzeren Version – als auch in Kotthoff/Röhrs (2020) einmal unter method(olog)ischem Aspekt und das andere Mal unter dem Aspekt der Umkehr der Beratungsrichtung besprochen. Gleichzeitig ist es eine etwas längere Version des Beispiel 26 in Kapitel 5.1.3.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

049 und irgendwann het er so ZUgmacht;  
050 der war ganz mit mädle umRINGT,=  
051 =vielleicht isch es in drei jahr [TOLL,  
052 L: [hm\_hm,  
053 M: aber mo(h)menta(h)n findet [er das GANZ schlimm,  
054 L: [nee; er SITZT jetzt wieder [neben  
der helena;  
055 M: [und da  
hat er GAR nimmer aufgepa-

Zunächst äußert die Lehrerin ihre Sorgen um den Schüler, der ‚verschlafen‘ wirkt (Z. 23ff.). Die Mutter nimmt dies zunächst mit Erstaunen zur Kenntnis (Z. 026) und beginnt nach einer Elaborierung der Lehrerin eine Umdeutung des Verbs *verschlafen* – sie versteht es wörtlich, während es die Lehrerin metaphorisch gemeint hatte (Z. 030ff.). Damit gelingt es ihr, das Problem zu verlagern. Gleichzeitig äußert sie überlappend mit einem Klärungsversuch der Lehrerin eine mögliche Lösung des Problems: die Änderung der Sitzordnung (Z. 034-039). So gelingt es ihr die Beratung von einem Problem, das dem Schüler zugeschrieben wurde, so zu verlagern, dass es eines der Schule ist – nämlich die Sitzordnung.

Sie zeigt damit zwar an, dass sie kompetent, wissend und involviert ist in den schulischen Belangen ihres Sohnes und kann so vordergründig eine Passung herstellen, allerdings kann ihr diskursives Vorgehen auch als dissensuell verstanden werden, denn sie ‚missversteht‘ etwas und schreibt (explizit) der Lehrerin Verantwortung zu. Eine Haltung, die vor allem in Mittelschichtsfamilien zu finden ist (vgl. Jünger 2008, Heller/Quasthoff 2020). Dies kann allerdings auch negative Folgen haben, denn in einer Interaktionsgeschichte kann die Mutter dann im Folgenden auch als beratungsresistent betrachtet werden, was zur Folge hätte, dass sie schlicht nicht mehr groß beraten werden würde. Daraus könnten auch Nachteile für den Schüler entstehen.

### 7.2.5 (Modalisierter) Dissens

Im vorherigen Beispiel konnten wir schon impliziten Dissens und den Umgang mit ihm sehen. Im Folgenden schauen wir uns nun an, was passiert, wenn im Zuge einer Beratung deutlich(er) Dissens formuliert wird.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation in der 6. Klasse einer Realschule. Der Schüler gilt als sehr schlecht und verhaltensauffällig. Dies wurde als Problem (in der Evaluation) schon hergestellt. Durch die Schwere des Problems ist gleichzeitig auch ein Beratungsbedarf etabliert, dem nun nachgekommen wird.

Beispiel 99: Hakan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation<sup>148</sup>

707 L: und in DIEsem punkt kann ich: ihnen den vorschlag machen,  
 708 ((L schnalzt)) äh: es ist GANZ wichtig dass der haran-  
 709 äh\_äh de\_de der haran- ha haKAN,  
 710 ähm: LERNeinheiten hat;  
 711 M: hm\_hm,  
 712 L: ja?  
 713 er BRAUCHT pro tag eine besch? gewisse zeit,  
 714 in der er LERNT,=  
 715 =und HAUSAufgaben macht;  
 716 °hh und in der er auch NICHT- (--) KEINE möglichkeit hat  
 717 auszuweichen;  
 718 M: das find- sowas GIBT\_s nicht;  
 720 L: ((L schnalzt)) äh:: das funktionNIERT nu:r-m? mit IHrer (.)  
 kontrolle;  
 721 M: das funktionNIERT nicht; auch WENN ich dabei bin;  
 722 dann MUSS\_er (.) ständig auf toilette;  
 723 L: °hh ja das:- ich KENN diese spielchen;  
 724 M: !STÄN!dig,  
 725 L: ja;  
 726 M: ich SAG, HASCH\_du durchfall?  
 727 L: da HILFT [einfach nur nein;  
 728 M: [wa was: ALso-  
 729 M: [a und dann HAT\_er durst,  
 730 L: [dann hat er ( )-  
 731 M: und dann HAT er bock auf n apfel,  
 732 L: ja;  
 733 M: also NE? [!IM!mer ist irgend[etwas;  
 734 L: [und- [und des WIRD-  
 735 des WIRD- ich KANN ihnen des sagen;  
 736 des WIRD- das KENN ich ja selber;  
 737 [es IST ein kampf;  
 738 M: [JA\_a;  
 739 L: und des wird (.) SO laufen,  
 740 charMANT (--) verSUCHen; ja?  
 741 dann sich darüber LUSTig machen,  
 742 dann aggresSIV werden;  
 743 RICHTig böse werden;=  
 744 M: =ja,  
 745 L: ja? !RICH!tig böse,  
 746 beLEIdigt werden;  
 747 M: ja,  
 748 L: ja? und DANN (.) wenn sie über DIEsen punkt hinauskommen,  
 749 sie MÜSsen- es TUT mir leid, sie MÜSsen durchhalten;  
 750 IRgendwann- (-)  
 751 M: KNACK ich den;  
 752 L: KNACKen sie ihn;

<sup>148</sup> Das Beispiel wird unter demselben Aspekt ebenfalls in Kotthoff/Röhrs (2020) besprochen. Zugleich ist es eine längere Version des Beispiel 57 in Kapitel 6.1.4.

In Z. 707 beginnt die Lehrerin eine Beratungssequenz, um das häusliche Lernen des Schülers zu verbessern: Der Schüler brauche „LERNEinheiten“, d. h. feste tägliche Zeiträume, in denen er sich exklusiv schulischen Aufgaben widme (Z. 713-717). Während der Unterbreitung des Vorschlags bekundet die Mutter zunächst noch ihre Rezeption (Z. 711), doch nach Beendigung erklärt sie sehr direkt, dass der Vorschlag nicht zu verwirklichen sei (Z. 718f.). Sie weist den Ratschlag der Lehrerin zurück, wodurch sie zwar diskursive Kompetenz signalisiert, aber gleichzeitig einen Dissens herstellt, der nun eine mögliche Passung bedroht.

Die Lehrerin bleibt im Verlauf bei ihrem Ratschlag und nennt der Mutter Gelingensbedingungen (Z. 720f.), die die Mutter erneut zurückweist (Z. 721). Sie konkretisiert im Folgenden ihre Einschätzung in Bezug auf diese Bedingungen (Z. 722) und erläutert mithilfe einer narrativen Inszenierung, wie eine solche vorgeschlagene Lernsituation mit ihrem Sohn ablaufen würde, wodurch sie eine hohe diskursive Kompetenz anzeigt (Z. 724-733): Der Schüler würde sich der Lerneinheit entziehen, indem er zur Toilette geht oder Essen verlangt. Dieser Darstellung stimmt die Lehrerin zunächst zu (Z. 723), doch während der Darstellung nennt sie auch eine Maßnahme, mit der solch Lerneinheiten gelingen können: Die Mutter müsse nur „Nein“ sagen und die Lerneinheit konsequent durchsetzen (Z. 727). Auf beides geht die Mutter nicht ein und führt jeweils ihre Darstellung der Nicht-Umsetzbarkeit fort. Die Lehrerin beharrt allerdings auf ihren Ratschlag und erläutert ab Z. 739 in einer listenhaften, erzählerischen Form (die die Eskalationsstufen bei der Durchsetzung der Lerneinheiten zuhause prognostiziert), was passieren wird, wenn die Mutter ‚standhaft bliebe‘:

- Zuerst wird ihr Sohn sich mithilfe seines Charmes der Situation zu entziehen versuchen (Z. 740).
- Wenn das nicht gelinge, wird er sich über die Situation und/oder die Mutter lustig machen (Z. 741).
- In der nächsten Stufe wird er „aggressIV“ und „!RICH!tig böse“ werden (Z. 742f., 745f.).
- Und genau über diesen Punkt müsse die Mutter hinauskommen, um ihren Sohn zu „KNACKen“, d. h., zum konsequenten Arbeiten bringen (Z. 748-752).

Die Mutter bekundet während dieser Verhaltensvorschläge erst nur ihre Rezeption und gibt am Ende anscheinend doch noch ihre Zustimmung, indem sie in Z. 752 die Äußerung der Lehrerin vollendet. Durch diesen erreichten Minimalkonsens stellen die Lehrerin und die Mutter oberflächlich eine Passung her, da im Gleichklang diskursiv agiert und gleiche Denk- und Wahrnehmungsschemata präsentiert werden. Dieser Minimalkonsens und somit auch die Passung hat allerdings keinen Bestand. Denn nach dem Gespräch hat die Lehrerin dem Aufnehmenden ihren Eindruck mitgeteilt, dass die Mutter nichts von dem, was sie ihr gesagt habe, verstanden hätte. Die Lehrerin meint, die Mutter hätte ihre Argumentation gegen die von der Lehrerin favorisierten Maßnahme lediglich nicht durchhalten können und nur Verstehen angezeigt. Dies deckt sich auch mit der Auskunft, die die Lehrerin dem Aufnehmenden bei einem späteren Aufnahmetermin gegeben hat, nach der der Schüler die Woche nach der Aufnahme unentschuldigt gefehlt habe.

Das nächste Beispiel stammt ebenfalls aus einer Halbjahresinformation der 6. Klasse in einer Realschule. Die Schülerin Amira hat schlechte Schulnoten im Halbjahreszeugnis und gilt daher als versetzungsgefährdet. Im Gespräch vor diesem Ausschnitt treten zwei Punkte zutage, die als die Kernprobleme der Schülerin hergestellt werden: Verständnisprobleme und Lernschwierigkeiten. In Z. 151 präsentiert die Lehrerin nun ihren Ansatz der Problemlösung sehr direkt und mit Vehemenz. Danach erläutert sie noch mal, dass nicht nur das Verständnis ein Problem der Schülerin sei, sondern auch ihr Lern- und Arbeitsverhalten, dass strenger gesteuert werden solle (Z. 155–158, 160). Der Vater bekundet zunächst nur seine Rezeption (Z. 152, 159).

Beispiel 100: Amira, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation<sup>149</sup>

151 L: °h ähm: die amira braucht DRINGend hilfe: äh: beim lernen;  
 152 V: ja-  
 153 L: also (.) nicht unbedingt nur beim verSTEHen,  
 154 <<all> hier BRAUCHT sie hilfe beim verstehen;>  
 155 sondern auch °h dass jemand ähm sich mit hinSETZT-  
 156 und mit ihr geMEINsam lernt,  
 157 mit ihr AUCH nen lernplan macht.  
 158 hast du WAS hast du heute gelernt?  
 159 V: mhm-  
 160 L: und sie ABfragt.  
 161 °h ähm ich denke:- das ist die BESTe chance,  
 162 dass sie: sich auch VORbereitet; auf die KLASsenarbeiten.  
 163 V: also ich HAB nicht so viel zeit dazu.  
 164 L: das KANN ich nachvollziehen;  
 165 [ähm hätten SIE die zeit dazu;  
 ((wendet sich der Mutter zu))  
 166 V: [hm  
 167 Aber sie hat auch nicht so gut deutsch;  
 168 DAS ist das problem.  
 169 L: ja\_a, ähm also (.) äh tatsÄCHlich: fü:rchte ich-  
 170 kann ihnen das niemand ABnehmen;  
 171 es sei denn h° sie würden jemanden EINstellen der mit ihr  
 gemeinsam lernt.  
 172 V: mhm-  
 173 L: also in der schule die LEHrer äh die bringen es ihr bei,  
 174 zuhause lernen muss sie alLEINE.  
 175 V: jaja-=  
 176 L: =oder eben mit IHrer unterstützung;  
 177 und [das KLAPPT gerade eben nicht;  
 178 V: [mhm-  
 179 hm\_hm; (1.0)  
 180 L: ja\_a, °h ähm vielleICHT äh:: können sie äh jemanden finden;  
 181 de:r (.) regelmäßig KOMMT und gemeinsam mit ihr lernt.  
 182 V: musst wir wir müssen ein so st: stuDIErenden-  
 183 L: BITte?  
 184 V: so stuDIErenden; so JUNge [leute suchen?

<sup>149</sup> Das Beispiel wird unter demselben Aspekt ebenfalls in Kotthoff/Röhrs (2020) besprochen.

185 L: [ja,  
186 ja; zum BEI[spiel;  
187 V: [dass sie (.) mit ihr länger  
188 aber ich: ich HAB jetzt niemand so.  
189 L: ja\_a, das WÄre durchaus hilfreich;

Die Lehrerin stellt gemäß der konditionellen Einbettung zunächst positive Auswirkungen ihrer Vorschläge vor (Z. 161f.), woraufhin der Vater jedoch angibt, dass er diese Art der Unterstützung aus Zeitgründen nicht leisten kann (Z. 163). Dieser Dissens bezieht sich allerdings wie in Beispiel 99 nicht auf den Inhalt der Vorschläge, sondern auf deren Umsetzung. Die Lehrerin zeigt Verständnis und versucht die Mutter für die Umsetzung ihrer Vorschläge (Lernphasen/-einheiten) zu gewinnen (Z. 164f.). Der Vater wendet jedoch ein, dass dies aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse nicht möglich sei (Z. 167f.). Der Dissens wird dann deutlicher formuliert, indem die Lehrerin keine andere Lösung offeriert, als dass einer der beiden Elternteile die Vorschläge zuhause umsetzt (Z. 169f., 174, 176f.). Als eine mögliche Lösung könne jemand eingestellt werden, um mit Amira zu lernen (Z. 171, 180f.). Der Vater scheint hier ratlos und fragt, ob er Studierende einstellen solle (Z. 182, 184), was die Lehrerin (als eine Möglichkeit) bestätigt (Z. 185f., 189). Daraufhin macht der Vater allerdings deutlich, dass er so jemanden nicht kennt und nicht weiß, mit wem er diesbzgl. in Kontakt treten solle (Z. 188). Der hervorgebrachte Dissens führt hier also eigentlich zu einem neuen Beratungsbedarf, dem allerdings im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht nachgekommen wird.

Die Lehrerin selbst geht auf das Problem, dass die Eltern bzgl. der Umsetzung ihrer vorgeschlagenen Fördermaßnahme haben, im weiteren Gesprächsverlauf nicht mehr direkt ein, sondern verweist nur auf die Telefonnummer einer Beratungslehrerin und der schulpsychologischen Beratungsstelle, die beide allerdings nur Lern- und Entwicklungsstörungen prüfen. Die Eltern können den hohen Grad des in Deutschland üblichen Mitwirkens nicht leisten und kommunizieren dies explizit. Sie werden daraufhin aber einer Psychologisierung ihrer mangelnden Passung, die bedingt ist durch mangelnde Deutschkompetenz und fehlende Zeit, ausgesetzt. Die Lehrerin stellt hier also trotz der aktiven Teilnahme des Vaters an der Problemlösung eine Nicht-Passung her, mit der die Eltern dann alleine gelassen werden.

Wie in Kapitel 7.1 wurde hier deutlich, in welchem unterschiedlichem Maße die Eltern sich an den Beratungen und Anweisungen beteiligen (können). Auch hier ist es so, dass mit der aufgeführten bildungssprachlichen Kompetenz in Bezug auf die Diskurspraktik bzw. Paarsequenz ebenfalls Positionierungsleistungen vollbracht werden und somit sprachlich-kommunikatives Verhalten als symbolisches Kapitel geltend gemacht werden kann. Eine hohe diskursive Passung geht allerdings auch hier einher mit einer Mitarbeit an der Reproduktion der Organisation der schulischen Ordnung.

Insbesondere jedoch in den Kapiteln zum Umgang mit Dissens (Kapitel 7.1.4 und 7.2.5) wurde implizit deutlich, wie die diskursive Ebene und die kulturelle zusammenwirken, um Passung herzustellen. Schließlich ist es, wie die Beispiele gezeigt haben, nicht möglich, ein hohes Maß an Passung herzustellen, wenn nur eine der beiden Ebenen (hier die diskursive) bedient wird. Zwar besteht auf Seiten der Eltern in einem solchen Fall eine hohe bildungssprachliche

Kompetenz, die eine Passung in Bezug auf die Handlungsschemata in schulischen Elterngesprächen herstellt. Es werden jedoch unterschiedliche Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf Evaluationen und/oder schulische Probleme und deren Lösungen virulent, die ein hohes Maß an Passung verhindern. Diese Denk- und Wahrnehmungsschemata gilt es nun im nächsten Schritt als zweite Ebene der Passungen genauer zu betrachten.

### 7.3 Muster der Herstellung kultureller Passung beim Evaluieren, Beraten und Anweisen

Die bis hierhin herausgearbeiteten Muster der Herstellung diskursiver Passung laufen entlang eines Kontinuums, das von ‚einfachen‘, zurückhaltenden Rezeptionssignalen bis hin zu elaborierter Mitarbeit (z. B. die Übernahme bestimmter gesprächsstruktureller Teilaufgaben in den Diskurspraktiken) sowie der Kommunikation von Dissens und damit Argumentation reicht. Dieses Kontinuum macht deutlich, dass Passung kein dichotomisches Konzept zur analytischen Beschreibung sein kann, denn graduelle Unterschiede einer Passung werden hier emergent.

‚Einfache‘, zurückhaltende Rezeptionssignale und Zustimmungen signalisieren ein geringeres Maß an diskursiver Passung als ein elaborierteres Rückmeldeverhalten bei Evaluationen oder Verantwortungsübernahmen in Beratungen. Ein noch höheres Maß an diskursiver Passung wird dann durch Übernahme von Gesprächsteilaufgaben in den jeweiligen Kernaufgaben *Evaluieren* und *Beraten* angezeigt. Denn mit diesen Übernahmen wird über eine explizite Zustimmung hinaus diskursive Kompetenz dargeboten, die einen gleichen – d. h. (diskursiv) passenden – Bestand des „kommunikativen Haushalts“ (Günthner/Knoblauch 1994) und eine dementprechende Bildung signalisiert. Diskurskompetenz wird hier also als symbolisches Kapital eingesetzt, um für einen Standpunkt zu argumentieren und/oder sich als in besonderem Maße passend darzustellen. Sie stellen damit nach Heller (2012: 279) eine „kommunikative *Investition*“ (der Eltern) dar, deren Folge ein „unterschiedliche[r] Grad von Passung ist“.

Oft geht ein solche hohe diskursive Passung einher mit inhaltlicher Übereinstimmung (z. B. gleichlaufende Bewertungen oder Übereinstimmungen in Bezug auf ein schulisches Problem und seine Lösung). Diese Übereinstimmungen kennzeichnen jedoch für sich genommen keine Passung. Sie verweisen allerdings auf gleiche, d. h. (kulturell) passende Denk- und Wahrnehmungsschemata. Eben diese Denk- und Wahrnehmungsschemata gilt es im nächsten Schritt als kulturelle Passung neben der diskursiven zu analysieren und so die Passungsverhältnisse in schulischen Elterngesprächen in Gänze zu betrachten. Dazu wird im Folgenden auf das Konzept der Perspektivierung (vgl. Graumann 1989, 1990) zurückgegriffen, das zunächst genauer vorgestellt wird (vgl. Kapitel 7.3.1), bevor ich mich der Analyse mithilfe dieses Konzepts widme (vgl. Kapitel 7.3.2).

### 7.3.1 Das Konzept der Perspektivierung

Die vorher als integrale Bestandteile der schulischen Elterngespräche untersuchten Evaluationen und Beratungen sowie Anweisungen zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie eine bestimmte Perspektive auf die Leistungen der Schüler/innen und ihr Verhalten (im Unterricht) offenbaren genauso wie eine auf Schule und ihre (soziale) Ordnung und schulisches Lernen und seine Gestaltung. Die Diskurspraktiken und sprachlichen Handlungen der Lehrer/innen und Eltern stellen also Perspektivierungen dieser beteiligten Personen auf die Schüler/innen und ihr Handeln im schulischen Kontext dar. Mit anderen Worten: Sie eröffnen einen Blick auf die Denk- und Wahrnehmungsschemata der Lehrkräfte und Eltern in Bezug auf Schule, schulisches Lernen und die Schulkinder. Als solche sollen sie im Folgenden im Hinblick auf ihre Passungsverhältnisse genauer betrachtet werden.

Perspektive – ebenso wie häufig gebrauchte Synonyme wie Standpunkt, Haltung, Einstellung, Wahrnehmung – hat in vielen wissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Philosophie, Literaturwissenschaft, (Sozial-)Psychologie oder der Kunstgeschichte) Einzug gehalten und sich im jeweiligen Fachbereich entsprechend konzeptionell ausgeformt. Ihr gemeinsamer Kern besteht allerdings immer noch darin, dass sie „sinnliche und kognitive Perzeption von Objekten in Abhängigkeit zu dem raum-zeitlichen oder kognitiven Standpunkt der Wahrnehmung konstituiert“ (Kern 2000: 159) sehen.

Maßgebend für die theoretische Konzeptionalisierung des Begriffs *Perspektive* sind die Arbeiten des Sozialpsychologen Carl Graumann. Ihm folgend kommen der Perspektive als analytisches Konzept drei bedeutende Eigenschaften zu (vgl. Graumann 1989, 1990 und Kern 2000):

- Sie ist relational
- Sie ist dynamisch
- Sie ist evaluativ

Relational ist das Konzept deshalb, weil eine Perspektive immer nur die Aspekte in den Fokus rückt, die von einer bestimmten Position (zeitlich und räumlich und/oder kognitiv) aus auch wahrgenommen werden (können). Von einer Perspektive aus kann man also immer nur auf einen Teil des Objekts schließen und nie auf das ganze Objekt. Um ein Objekt nun ganzheitlicher in den Blick zu bekommen, bedarf es mehrerer unterschiedlicher Perspektiven (eines Subjekts oder mehrerer). Perspektivität beinhaltet also gleichermaßen auch Multiperspektivität genauso wie eine Reziprozität von Perspektiven. Zum einen stellt das Einnehmen anderer Perspektiven eine grundlegende menschliche Fähigkeit dar, die auch Grundlage für unsere Kommunikation untereinander ist (vgl. Graumann 1989). Zum anderen kann Schütz (1972) mit seiner These der reziproken Perspektivität zeigen, dass wir durch die idealisierten Annahmen, dass die Perspektiven einfach so austauschbar seien und unterschiedliche Personen aus derselben Perspektive doch dasselbe sehen würden und dass die individuellen Unterschiede hierbei keine Rolle spielen, ein vergesellschaftlichtes Konstrukt erschaffen, das Wissen als objektiv und richtig darstellt.

Die Dynamik des Konzepts ist im oberen Paragraphen schon angeklungen, denn Perspektiven sind veränderbar, wodurch sich auch die (betrachteten) Aspekte verändern. Diese Dynamik wird nur durch das Setzen oder Einnehmen von Perspektiven angehalten und für den Moment der Betrachtung ‚eingefroren‘. Diese Dynamik betrifft nicht nur die Perspektiven auf ein konkretes Objekt und seine Eigenschaften, sondern übertragen auch die kognitive Perspektive auf abstrakte Dinge. Dies zeigt sich, wie Graumann (1989) argumentiert, schon dadurch, dass wir für unsere mentalen Prozesse und Status oft räumliche deiktische Ausdrücke wählen (z. B. *die Meinungen gehen auseinander*).

Evaluativ ist das Konzept schließlich in der Hinsicht, dass Perspektiven nicht in einem neutralen Raum eingenommen werden, sondern in bestimmten Kontexten, wodurch mit den Aspekten, die aus einer Perspektive hervorgehen, eine implizite Wertung (durch Hervorhebung) erfolgt (vgl. Graumann 1990). Daraus folgt, dass bestimmte Perspektiven auch bestimmte Wertungen (z. B. in ihrer Bedeutung gegenüber anderen Perspektiven) nach sich ziehen.

Die sprachlichen Ausdrücke, mit denen Perspektiven verdeutlicht und veranschaulicht werden (können), sollen nun in einem nächsten Schritt genauer betrachtet werden.

### *Perspektivierungen in der (verbalen) Interaktion*

Perspektiven drücken sich wie bereits beschrieben zuvorderst in der Deixis der Sprache aus (vgl. Kern 2000). Mit deiktischen Ausdrücken (z.B. *ich* oder *du*, *hier* oder *dort*, *jetzt* oder *morgen*) verweisen wir immer auf räumliche und zeitliche Aspekte außerhalb der Sprache. Gleichzeitig wird dadurch implizit oder explizit auf das deiktische Zentrum (*Ich-jetzt-hier-Origo*) verwiesen. Diese Ausdrücke erlangen ihre Bedeutung nur innerhalb bestimmter (Sprech-)Situationsen (Kern 2000: 162). Nach Kuno (1976) lassen sich Perspektivierungen implizit sogar bis in syntaktische Strukturen nachverfolgen: Denn je nachdem, aus wessen Perspektive berichtet wird (*John hit his wife* vs. *Mary's husband hit her*), lassen sich Rückschlüsse auf die Haltungen der äußernden Personen ziehen, die implizit ihre Perspektive auf ein Ereignis oder Gegenstand erkennen lassen (auch empathischer Fokus genannt). Konfligierende empathische Foki sorgen hierbei dafür, dass ein Satz als ungrammatisch eingeordnet wird (*\*Mary's husband hit his wife*).

Auch Sandig (1996: 42) stellt fest, dass Perspektivierungsausdrücke „syntaktisch sehr vielfältig einsetzbar sind.“ Sie unterscheidet hierbei sechs unterschiedliche Konzeptualisierungen von Perspektive, die sprachlich verfestigt sind:

- Person als „perspektivierende Person“<sup>150</sup> (Sandig 1996: 40): Hier wird durch die Personendeixis auf eine perspektivierende Person verwiesen.
- Perspektive von einer bestimmten Position (ebd.): Hier wird die Position metonymisch für die Perspektive verwendet.
- Perspektive als visuelle Wahrnehmung (ebd.: 41): Hier wird die visuelle Wahrnehmung metonymisch für die Perspektive verwendet.

---

<sup>150</sup> Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive nennt Lindemann (1987) diese Person auch „Perspektivträger“.

- Perspektive als Wahrnehmung der anderen Sinne (ebd.): Hier wird die Wahrnehmung der anderen Sinne metonymisch für die Perspektive verwendet.
- Epistemik als Perspektive (ebd.): Hier werden epistemische Ausdrücke metonymisch für die Perspektive verwendet.
- Objekt als „perspektivierter Gegenstand“ (ebd.): Hier werden der Gegenstand und bestimmte Aspekte von diesem fokussiert.

Es bestehen also sprachlich vielfältige Möglichkeiten, seine Perspektive (explizit oder implizit) auszudrücken.

Sandig (1996: 43) expliziert auf diese Konzeptualisierungen aufbauend weitere terminologische Unterscheidungen. Die erste betrifft den Unterschied zwischen der „perspektivierenden Person“ und dem „perspektivierten Gegenstand“. Hierzu erläutert sie, dass es die perspektivierende Person ist, die die Perspektive setzt. Diese wird dabei als Relation zu dem perspektivierten Gegenstand gesehen.

Der perspektivierte Gegenstand kann darüber hinaus nicht nur ein Gegenstand im eigentlichen Sinne sein, sondern auch ein Mensch oder andere belebte Wesen. Tritt dieser Fall ein, wäre nach Sandig (1996: 43f.) zu unterscheiden zwischen der „Eigenperspektive“<sup>151</sup> und der Fremdperspektive. Die Selbstperspektive besteht dann, wenn die perspektivierende Person auch aus ihrer Perspektive über jemanden berichtet (z. B. *Ich finde sein Verhalten nicht richtig*). Im Gegensatz dazu bezeichnet die Fremdperspektive z. B. eine Aussage von der perspektivierenden Person aus Sicht einer anderen spricht (*Er fand sein Verhalten nicht gut*). Diese (beiden) Perspektiven können sich auch überlappen oder verschränken (*Ich denke, er findet sein Verhalten nicht gut*). Sandig (1996: 45) spricht hier von einer Perspektivendoppelung.<sup>152</sup>

Die Selbst- oder Fremdperspektiven können subjektiviert oder objektiviert versprachlicht werden (Sandig 1996: 43). Eine subjektivierte Selbstperspektive wäre z. B. die Aussage *Ich finde es skandalös*, wohingegen eine objektivierte Selbstperspektive z. B. *Das ist ein Skandal* wäre.

Einen weiteren Punkt der Unterscheidung sieht Sandig (1996) im Grad der Deutlichkeit, mit dem eine Perspektive ausgedrückt wird. Perspektiven können demnach „klar und gegebenenfalls ‚mit Nachdruck‘ verbalisiert sein“ (ebd.: 44). Dazu kann man z. B. apodiktische Aussagen zählen sowie emotionalisierte Perspektivierungen. Meistens wird solch eine Klarheit und Nachdruck mithilfe von Modalpartikeln ausgedrückt. Demgegenüber können Perspektiven allerdings auch abgeschwächt werden, indem man sich – wieder mithilfe von Modalpartikeln – nicht festlegt und so die Möglichkeit zu einer Perspektivenaushandlung offen gestaltet. Kern (2000) kann in ihrer Untersuchung von Bewerbungsgesprächen im ost-/westdeutschen Kulturvergleich zeigen, dass Modalisierungen auch kulturell geprägt sind und sich Stile entwickelt haben, die für die jeweiligen Gruppen Vor- oder Nachteile haben können. So bedienen sich ostdeutsche

---

<sup>151</sup> Diese wird hier als Selbstperspektive bezeichnet.

<sup>152</sup> Hier sei auch auf die Arbeiten von Günthner (1999a, 2002) und Kotthoff (2002a) verwiesen, die diese Doppelung von Perspektiven in Bezug auf Redewiedergaben und Ironie genauer untersucht haben.

Bewerbende häufiger verstärkter Modalisierungen, wodurch sie stärker gesichtspolitisch agieren und damit die Asymmetrie im Bewerbungsgespräch hervorheben (vgl. ebd.: 218). Sprachliche Perspektivierungen stellen also auch ein kulturelles Phänomen dar. Darüber hinaus können bestimmte Modalisierungen auch durch die (a)symmetrische Beziehung(sgestaltung) der Gesprächsbeteiligten hervorgerufen werden. So kann z. B. eine abschwächende Modalisierung auch ein Hinweis auf die niedrigere Position in einer asymmetrischen Beziehung sein, denn

niedrige Affinität<sup>153</sup> mit einer Äußerung [ist] nicht unbedingt ein Hinweis für mangelndes Wissen des/der Sprechenden oder geringe Überzeugung als vielmehr ein Ausdruck seiner/ihrer Machtlosigkeit im Gespräch; denn was als Wissen geltend gemacht werden darf oder was als falsch oder richtig angesehen werden darf, hängt auch von den Machtverhältnissen innerhalb der Interaktion ab. (Kern 2000: 170f.).

Unter der Dynamik von Perspektiven versteht Sandig (1996) vor allen Dingen Wechsel von Selbst- und Fremdperspektiven sowie diachronen Unterschieden (mehr oder weniger) einer Perspektive. Dynamik in Bezug auf Perspektiven entsteht allerdings schon aufgrund von Sprecherwechseln in Gesprächen, denn die Gesprächsbeteiligten bringen jeweils ihre Perspektive in den Dialog mit ein (vgl. Kern 2000: 166), die dann verhandelt werden können und eine gemeinsame Perspektive ausgehandelt werden kann. Das heißt, dass auch innerhalb der eigenen Perspektive im Gespräch eine Dynamik herrscht, da (s)ich meine eigene Perspektive auch verändern kann innerhalb eines Gesprächs (z. B. aufgrund von guter Argumentation der Gesprächspartner/innen). Ebenso kann es jedoch auch zu einer „Perspektivenabschottung“ aufgrund von bestimmten Argumentation kommen (Keim 1996).

Insbesondere in der gesprächsanalytischen Forschung wurden gerade in Bezug auf die Perspektiven und Perspektivierungen die Beobachtung gemacht, dass diese (strategisch) genutzt werden können, um z. B. Fremdheit herzustellen und zu bearbeiten (Pache 1998), um andere Perspektiven zu marginalisieren oder marginalisierte Perspektiven zu re-legitimisieren (Shethar 2002) oder aber auch seine eigene Dominanz im Gespräch zu behaupten (Keim 1999). Eine wichtige Rolle spielt hierbei, worauf man als Sprecher/in seine/ihre Perspektive gründet. Kallmeyer (2002) hat hierzu drei Strategien rekonstruiert:

- Das Gründen auf persönliche Erfahrungen
- Das Gründen auf soziale Kategorisierungen und
- Das Gründen auf Handlungsprinzipien

Das Gründen der Perspektive auf der eigenen persönlichen Erfahrung stellt eine Fokussierung auf die eigene Sichtweise, den eigenen Standpunkt dar, von der/dem aus etwas betrachtet wird (Kallmeyer 2002: 118). Kallmeyer (ebd.) sagt weiter, dass die zugrundeliegende Erfahrung als nicht hinterfragbar und gegeben dargelegt wird. Dies korrespondiert mit den Arbeiten von Heritage (2012, 2013), in denen ebenfalls dargelegt wird, dass Sprecher/innen primären (epistemischen) Zugriff insbesondere auf persönliche Erfahrungen oder Gefühle haben, womit

---

<sup>153</sup> Der Begriff *Affinität* bezieht sich hier auf die Arbeit von Hodge und Kress (1988), in der Grade der Verbundenheit zu einem geäußerten Sachverhalt genauer untersucht wurden.

diese z. B. argumentativ nicht bzw. kaum angefochten werden können. Damit bietet diese Einbettung der Perspektive natürlich strategische Vorteile gegenüber solchen, die potenziell auf Wissen referieren, das nicht zuallererst dem oder der Sprecherin selbst zugänglich ist.

Das Gründen der Perspektive auf soziale Kategorisierungen hingegen beruht auf geteiltem Wissen zu sozialen Typen und ihren Eigenschaften (Kallmeyer 2002: 124). Für die Perspektivierung können alle möglichen Elemente der sozialen Kategorisierung genutzt werden; d. h. unterschiedliche Kategorien, dazugehörige Eigenschaften, die Beziehungen zwischen Kategorien und ihren Eigenschaften, die Zuschreibung von Kategorien und bestimmten (dazugehörigen) Eigenschaften zu Individuen oder Gruppen oder auch die Beziehungen zwischen (mehr oder weniger) kategoriengebundenen Eigenschaften und Individuen oder Gruppen (ebd.). Wie Kallmeyer (2002: 126) darlegt, hat diese Art der Perspektivierung gerade den Vorteil, dass man sich als perspektivierende Person gegen allzu private, persönliche Zuschreibungen schützen kann und den Fokus auf (soziale) Rollen und deren (vermeintliche) Aufgaben stützt.

Das Gründen der Perspektive auf Handlungsprinzipien als letzte Strategie basiert auf geteiltem Wissen darüber, wie erfolgreiches Handeln (vermeintlich) aussieht (Kallmeyer 2002: 129). Hierbei geht es v. a. um die Orientierung an allgemein gültigen Herangehensweisen an neue Situationen oder Probleme wie Zielorientierung, Flexibilität oder Rationalität. Mit dieser Form der Perspektivierung zeigen die perspektivierenden Personen an, dass sie sich unabhängig von den anderen beiden Strategien der Perspektiveneinbettung sehen – d. h., nicht in einer (sozialen) Rolle oder persönlich involviert. Damit können sie sich auf Positionen berufen, die allgemein akzeptiert sind, was ihren strategischen Vorteil darstellt.

Neben diesen Strategien spielen zwei weitere Faktoren eine nicht unbedeutende Rolle bei der Betrachtung von Perspektiven und Perspektivierungen im Gespräch. Zum einen ist dies das Wissen der Gesprächspartner/innen, denn spezielle Wissensformen haben einen Einfluss auf die Konstituierung von Perspektiven. Lindemann (1987) spricht hier von einem „Wissens-Origo“ (7). Daneben ist der soziale (verbale) Stil, mit dem Perspektiven in einem Gespräch hervorgebracht werden, insbesondere dann von Bedeutung, wenn es um die Aushandlung von Perspektiven geht, wie Kallmeyer und Keim (1996) zeigen konnten. In Ihrer Untersuchung eines Konfliktgesprächs konnten sie fundamentale Unterschiede zwischen zwei Gruppen in Bezug auf ihre Argumentationen beobachten: Während die eine Konfliktpartei einen autoritären Argumentationsstil pflegt (Zurechtweisungen, apodiktische Normsetzungen, Dispräferenz gegenüber Diskussionen und parlamentarischen Prozeduren), zeigt die andere einen Argumentationsstil, der konträr dazu auf das Ausdiskutieren von Problemen setzt (vgl. Kallmeyer/Keim 1996: 278, 280). In genau diesem Zusammenhang spielt dann das Präsentieren der eigenen Perspektive und das Eingehen auf die jeweils andere Perspektive eine bedeutende Rolle, denn es zeigt sich, dass die Konfliktpartei, die den autoritären Stil pflegt, im Einklang mit ihren sozialen (verbalen) Stil ebenso die Perspektive der anderen ignoriert, herunterspielt oder ironisiert

(ebd.: 291). Obwohl die andere Konfliktpartei in ähnlichem Maße „mono-perspektivisch“<sup>154</sup> agiert, versucht sie eher durch einen Kontrast argumentativ die Vorteile der eigenen Perspektive hervorzuheben (ebd.). Beide Strategien der Konfliktparteien führen allerdings dazu, dass die Möglichkeit der Herstellung einer geteilten Perspektive ausgeschlossen wird, wodurch sich der Konflikt verhärtet (ebd.: 293).

Zusammenfassend stellen Perspektive und Perspektivierung zurückgreifend auf die Arbeiten Graumanns (1989, 1990) ein relationales, dynamisches und evaluatives Konzept dar, mit dessen Hilfe wir das Ausgestalten sozialer Beziehungen mittels Sprache sehr gut greifen können. Analytisch fassbar wird das Konzept v. a. über linguistische Analysen, denn Perspektiven schlagen sich in unserem (sprachlichen) Handeln aufgrund grammatischer Restriktionen und eigenen grammatischen und lexikalischen Entscheidungen (vgl. Sandig 1996) sowohl auf der Satz- und der Wortebene nieder als auch auf der Diskursebene dadurch, wie wir Perspektiven setzen, einnehmen und ver- bzw. aushandeln (vgl. Kallmeyer/Keim 1996 und Kallmeyer 2002).

### *Perspektivierungen als Teil des recipient designs*

Perspektivierungen stellen also ein dynamisches Konzept dar, dass uns einerseits durch die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel beschränkt („L-perspective“ als Inkorporation von Perspektive in sprachlichen Ausdrücken von Beschränkungen des Sprachsystems) und zwingt, etwas in bestimmter Weise auszudrücken (Kallmeyer 2002: 116). Andererseits können wir mithilfe von Themensetzungen, Wortwahl u. v. m. unsere Perspektive zum Ausdruck bringen und somit anderen anbieten (ebd.).

Perspektivierungen können somit auch strategisch genutzt werden, um z. B. in einer Diskussion ein bestimmtes Argument in den Vordergrund zu bringen und andere Argumente zu marginalisieren oder gar delegitimieren (vgl. z. B. Shethar 2002). Diese strategische Nutzung hängt zum einen natürlich vom Inhalt eines Gesprächs ab, zum anderen jedoch von den anderen Gesprächsbeteiligten, unseren Erwartungen an diese und unsere Vorannahmen über sie. Perspektivierungen können somit als Teil des *recipient designs* (Adressatenzuschnitt) betrachtet werden.

Sacks, Schegloff und Jefferson (1974: 727) führten den Begriff des *recipient designs* ein und definieren ihn als „a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are co-participants.“ Zentral an der frühen Definition von Sacks, Schegloff und Jefferson ist die Orientierung an den anderen Gesprächsteilnehmenden, wobei diese recht offen gehalten ist. Dies ist der Grund für weitere Ausdifferenzierungen des Begriffs. Laut Deppermann und Blühdorn (2013) müssen dabei sprachlich-interaktive, kognitive und ontologische Aspekte betrachtet werden.

---

<sup>154</sup> Als „Monoperspektive“ beschreiben Kallmeyer und Keim (1996: 291) die Konzentration auf die eigene Perspektive und das Exkludieren einer möglichen anderen. Monoperspektivisch zu handeln, heißt demnach auf die eigene Perspektive zu fokussieren und diese durchzusetzen (ebd.).

Die sprachlich-interaktiven Aspekte sind das sprachliche und interaktionale Verhalten der Sprechenden, die sie in der Annahme von Merkmalen ihrer Gesprächspartner/innen verwenden. Diese Annahmen sind geprägt von zugeschriebenem Wissen, Motiven, Emotionen, Einstellungen und von eigenem Wissen über angemessenes sprachlich-interaktionales Verhalten – auch um strategisch etwas zu erlangen (vgl. Deppermann/Blühdorn 2013: 8). Mit diesen Annahmen, die sich sprachlich und interaktiv niederschlagen, werden gleichzeitig Positionierungen vorgenommen. Dabei handelt es sich stets um Selbst- und Fremdpositionierungen, denn wir positionieren zwar unser Gegenüber durch solche Annahmen, die sich im *recipient design* unserer Äußerungen wiederfinden, jedoch positionieren wir uns dadurch auch immer selbst (z. B. als zuvorkommender oder autoritärer Designer) (vgl. Mundwiler 2017: 42f.). Das *recipient design* ist also eng verknüpft mit dem Konzept der (sozialen) Positionierungen (vgl. Harré/van Langenhove 1999).

Diese Positionierungen, die wir durch unser *recipient design* vornehmen, basieren wie oben schon beschrieben auf Annahmen (über unserem Gegenüber). Diese Annahmen sind nach Deppermann und Blühdorn (2013: 9) kognitive Entscheidungen, die wir als Analysten erst im spezifischen Design einer Äußerung über ihre indexikalische Funktion beobachten können. Daraus folgt auch, dass nicht zwangsläufig alle Annahmen sich im *recipient design* niederschlagen. Die, die sich allerdings im Design zeigen, können wir sehr gut nachverfolgen und erlauben uns jedoch fundierte Interpretationen über die Annahmen und Zuschreibungen eines Sprechers/einer Sprecherin.

Mit dem ontologischen Aspekt verweisen Deppermann und Blühdorn (2013: 9) nun auf den Aspekt der Aushandlung, der nach den Zuschreibungen, die in Form eines *recipient designs* getroffen wurden, zutage treten können. Denn die subjektiv getätigte Zuschreibung kann sich zwar optimalerweise mit der Selbstzuschreibung der zugeschriebenen Person decken, muss es aber nicht. Auf solch eine Nicht-Deckung würde dann eine Aushandlung in Gang gesetzt. Schmitt und Knöbl (2013: 248) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer fortlaufenden Intersubjektivierung, die sich über die Phasen *Angebot*, *Reaktion* und *Ratifikation* manifestiere.

Da die Annahmen, die wir über andere Gesprächsteilnehmer/innen haben, auf unserem eigenen Wissen basieren, kommt Mundwiler (2017: 44) folgerichtig zu dem Schluss, dass es beim *recipient design* – das ja auf diesen Annahmen beruht – oft darum gehe, gemeinsames Wissen herzustellen, zu etablieren und auszuhandeln. Damit ist das *recipient design* neben den (sozialen) Positionierungen auch eng verknüpft mit dem Konzept des *common grounds* von Clark (1996).

Wie die Konzepte, denen das *recipient design* nahesteht, sollte auch das *recipient design* somit verstanden werden als ein Konzept, dass grundsätzlich jeder Äußerung beiliegt bzw. mitläuft (vgl. Mundwiler 2017: 45, Deppermann 2008: 81, Schmitt/Knöbl 2013: 247). Damit ist es „eine mögliche Analyseperspektive auf ein Phänomen, welches theoretisch in jedem Gespräch untersuchbar wäre.“ (Mundwiler 2017: 45)

Wenn Lehrkräfte nun in einem Elterngespräch die schulischen Leistungen und das (schulische) Verhalten von einem Schulkind besprechen, wählen sie – als gesprächsführende Person – bestimmte Aspekte der Leistungen und des Verhaltens aus, um die Eltern z. B. auf ein bestimmtes Problem hinzuweisen oder dieses zu lösen. Solch eine Auswahl von Aspekten – also eine (subjektive) Perspektivierung der Lehrkraft – ist hier also ein auf Wissen, Annahmen über Wissen und Erwartungen beruhender Teil des *recipient designs* der Lehrer/innen. Die Eltern wiederum können darauf reagieren und eine Aushandlung um die richtige Perspektive auf ihr Kind in Gang setzen oder auch die Perspektive der Lehrkraft ratifizieren – wie beim *recipient design* üblich.

In eben diesem Umgang mit der jeweils hervorgebrachten Perspektive zeigt sich dann auch das kulturelle Passungsverhältnis. Denn eine solche Passung zeigt sich nicht nur im sprachlichen Verhalten und Handeln, sondern auch in einer gleichen bzw. ähnlichen Sichtweise auf die in einer Interaktion besprochenen Dinge. Dieser Umgang kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen und so unterschiedliche Grade einer solchen Passung anzeigen. Die kulturelle Passung in Form des Umgangs mit gesetzten Perspektiven zeigt sich dabei sowohl auf lokaler Ebene – d. h. der sequenziell aufeinanderfolgenden Äußerungen bzw. *turns* und ihrer Funktionen – als auch auf globaler Ebene – dadurch, dass sie teils in globale Diskurspraktiken eingebettet sind.

Im Folgenden werden nun die unterschiedlichen Grade der kulturellen Passung entlang des Umgangs der Eltern mit den lehrerseitig vorgebrachten Perspektiven genauer betrachtet.

### 7.3.2 Grade kultureller Passung beim Evaluieren, Beraten und Anweisen

#### 7.3.2.1 Ausbleiben einer eigenen Perspektive

Ein relativ geringes Maß an kultureller Passung kann durch die Eltern dadurch signalisiert werden, dass mithilfe von ‚einfacheren‘ und zurückhaltenden Rezeptionssignalen und ähnlichem Rückmeldeverhalten die von den Lehrkräften gesetzte Perspektive schlicht zur Kenntnis genommen oder ihr durch positive Antwortpartikel zugestimmt wird, ohne dass im weiteren Verlauf eine eigene Perspektive hervorgebracht würde.

Beispiel 101: Valentina, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

460 L: gut; (-) also ihren klassenkameraden erwachsenen gegenüber,  
461 da ist sie HÖflich (.) hilfsbereit. also SIEHT auch sachen,  
462 wenn jetzt was RUNter fällt oder so des is-  
463 M: hm\_hm;  
464 L: ähm (2.0)  
465 sie schafft (1.5) GERN (-) sie schafft alleIN; (-)  
466 auch denk auch GERN allein;  
467 aber sie kann sie KANN auch mit anderen-  
468 was ich grad gesagt hab;  
469 M: hm\_hm;  
470 L: des\_is GAR kein problem.  
471 M: ja;

In Zeile 460 des vorliegenden, aus einer Halbjahresinformation der 2. Klasse stammenden Beispiels leitet die Lehrerin mit dem Diskursmarker *gut* in die nächste Evaluation über. Sie evaluiert im Folgenden sowohl das Sozial- als auch das Arbeitsverhalten der Schülerin (positiv) (Z. 460-467). Sie entwickelt dabei eine Fremdperspektive auf die Schülerin, die vor allem von ihrer Beobachtung der sozialen und arbeitsmoralischen Entwicklung der Schülerin geprägt ist. Dies entspricht in hohem Maße ihrer Rolle als Vertreterin der staatlichen Institution *Schule*, die in großem Maße für eine solche Entwicklung verantwortlich ist.

Die Mutter zeigt während der Evaluation zunächst nur durch Rezeptionsbekundungen (Z. 463, 469). Dadurch zeigt sie an, dass sie die Perspektive, die die Lehrerin in der Evaluation auf das Kind entwirft, zur Kenntnis nimmt. Am Ende der Evaluation stimmt die Mutter der Evaluation zu und schließt damit auch die Evaluation ab (Z. 471), ohne eine eigene Perspektive einzubringen. Sie zeigt somit auch keine eigenen kulturell passenden Denk- und Wahrnehmungsschemata.

Beispiel 102: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation<sup>155</sup>

230 L: °hh u:nd äh:m h° das hat sie schon ganz toll erKANNT,  
 231 dass sie damit SCHWIErigkeiten ha:t,  
 232 ähm das be ne heißt sie benötigt zu hause jemand der sich mit  
 ihr HINsetzt und die sachen lernt;  
 233 sie IMmer wieder abfragt;  
 234 G: hm\_hm.  
 235 L: u:nd das kann in der FORM passieren,  
 236 ähm wenn sie h° äh: sagt sie schreibt eine KLASsenarbeit;  
 237 °h dass sie vielLEICHT dann schauen-  
 238 h° äh dass sie sich drei tage NEHmen, u:nd dass die NESlihan  
 sagt,  
 239 äh DIEsen tag lern ich das,  
 240 und dass sie dann vielLEICHT die neslihan abfragen; (---)  
 (danach);  
 241 ((L klopft mit dem Kugelschreiber))  
 242 °h am NÄ:CHSten tag,  
 243 sie muss vorher SAgen- (.) bis zum nächsten tag LERN ich das;=  
 244 =dass sie dann das vom tag daVOR nochmal abfragen;  
 245 und DAS was sie grad [gelernt hat;  
 246 G: [hm\_hm,  
 247 L: °hh also da BRAUCHT sie hilfe,  
 248 beim AUSwendiglernen;

Zu Beginn des Ausschnitts etabliert die Lehrerin noch mal das hergestellte Problem (Z. 230f.). (Es handelt sich hierbei um die Probleme der Schülerin beim Auswendiglernen.) Das Gespräch wurde zuvor von der Lehrerin als eines gerahmt, in dem ein großes Augenmerk auf der Prospektive – d. h. der Beratung – liegt (vgl. Beispiel 53). Damit ist auch ein Beratungsbedarf hergestellt, der ab Zeile 232 von der Lehrerin eingelöst wird. Zunächst benennt sie, welche

<sup>155</sup> Das Beispiel wird in Bezug auf die schlichte Rezeption der Schwester auch in Kotthoff/Röhrs (2020: 171f.) besprochen. Zugleich ist es eine etwas kürzere Version des Beispiel 56 in Kapitel 6.1.4.

Maßnahme generell nötig ist, um die schulischen Leistungen zu verbessern (Z. 232f.). Diese generelle Maßnahme konkretisiert sie dann im Folgenden und führt exemplarisch vor, wie eine solche Unterstützung beim Auswendiglernen ihrer Ansicht nach idealiter aussehen kann (Z. 235-245). Abschließend fasst sie ihre vorgebrachte Maßnahme noch einmal zusammen (Z. 247f.).

Die Lehrerin entwirft hier in ihrer Beratung eine Perspektive auf Schule und schulisches Lernen, die vor allem von Auswendiglernen geprägt ist. Dieser Fokus speist sich insbesondere aus der Tatsache, dass Lernen hier verstanden wird als etwas, das einem hilft, bessere Noten in der Schule und somit einen besseren, sprich höherwertigen Schulabschluss zu erlangen. Dadurch ergibt sich dann idealerweise eine bessere Ausgangslage für die Schüler/innen auf dem Arbeitsmarkt. Diese Perspektive wird von der großen Schwester, die in diesem Elterngespräch zu großen Teilen hauptsächlich angesprochen wird, schlicht zur Kenntnis genommen. Sie selbst wie der anwesende Vater gibt in dem Gespräch ihre eigene Perspektive nicht preis, wodurch es sowohl der Lehrerin als auch mir als Analytiker nicht möglich ist, ihr Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf das Problem auszumachen. Dadurch stellen sie und ihr Vater letztlich allerdings auch keine kulturelle Passung her – selbst die diskursive Passung ist gering (vgl. Kapitel 7.2.1).

Das nächste Beispiel stammt von einem Elternsprechtag der 6. Klasse an einem Gymnasium. Der Lehrer äußert hier seine Anweisung in Form eines Wunsches (vgl. Kapitel 6.2.1).

Beispiel 103: Konstantin, 6. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

```
063 L: ich würde mir vielleicht an mancher stelle WÜnschen,  
064     dass er das noch FREImütiger macht,  
065 M: hm_hm;  
066 L: ähm (-) von seiner intellektuellen LEistung,  
067     und von seinem (.) DURCHblick (.)-  
068     in der marTErie ist das (.) absolut in ordnung.  
069 M: hm_hm;
```

Im Beispiel geht es um die Mitarbeit des Schülers im Unterricht. Er beteiligt sich aktiv und mit guten Beiträgen am Unterricht. Nichtsdestotrotz wünscht sich der Lehrer ein noch ausgeprägteres Arbeitsverhalten des Schülers im Unterricht (Z. 063f.), da er kognitiv dazu durchaus in der Lage wäre (Z. 066ff.).

Damit entwirft der Lehrer ein äußerst positives Bild auf den Schüler. Die Perspektive ist dabei wieder eine Fremdperspektive, die v. a. die Entwicklung – wohl aber auch den eigenen Unterricht – im Blick hat. Die Mutter bekundet in diesem Ausschnitt nur ihre Rezeption, wodurch sie lediglich die Handlung des Lehrers und die damit verbundene Perspektive zur Kenntnis nimmt. Sie gibt ihre eigene Perspektive ebenfalls nicht preis.

Dies ist allen Eltern in den bisher besprochenen Beispielen gemein. Sie nehmen die Tätigkeiten der Lehrkräfte und die damit verbundenen Perspektiven auf ihre Töchter oder Söhne oder auf das schulische Lernen nur zur Kenntnis. Sie schaffen es dadurch, eine Form der Über-

einstimmung zu erlangen. Sie scheint allerdings fragil, denn sie wurde nicht explizit kommuniziert, sondern nur mit Minimalformen hergestellt. Sie nehmen an den Diskurspraktiken oder kleineren kommunikativen Mustern somit nur lokal teil und übernehmen keine möglichen globalen Gesprächs(teil)aufgaben. Für die Lehrkräfte ist so nicht ersichtlich, ob die Eltern vorgebrachte Evaluationen verstanden haben, wie sie dazu stehen und, ob sie Ratschläge oder Anweisungen auch umsetzen werden.

Gleichzeitig führt ein solches Rückmeldeverhalten mit minimalen Rezeptionssignalen dazu, dass eine kulturelle Passung nicht hergestellt werden kann. Eine mögliche kulturelle Passung bleibt sogar im Unklaren, da selbst eine Nicht-Passung nicht eindeutig identifiziert werden kann. Lediglich bei einem systematischen, das ganze Gespräch durchzogenen minimalen Rückmeldeverhalten kann von einer – zumindest oberflächlichen – Nicht-Passung ausgegangen werden. Diese muss sich jedoch nicht auf ein ‚Unvermögen‘ der Eltern gründen, sondern kann auch aufgrund von Desinteresse bestehen oder auf strategisches Verhalten zurückgeführt werden, dass erst später im Elterngespräch aufgelöst wird (vgl. Beispiel F.1 in der Fußnote 141 in Kapitel 7.1.1).

### 7.3.2.2 Übernahme der lehrerseitigen Perspektive

Ein weitaus expliziteres Rückmeldeverhalten, wie es in den Kapitel 7.1.2 und 7.2.2 aufgezeigt wurde, zeichnet sich neben der offensichtlichen Übernahme von Gesprächs(teil)aufgaben innerhalb der jeweiligen Diskurspraktik als auch der angemessenen Reaktion bei dem kleineren kommunikativen Muster der Anweisungen vor allem dadurch aus, dass eben mit diesem vergleichsweise elaborierteren Rückmeldeverhalten die von der Lehrkraft gesetzte Perspektive auf das Schulkind und/oder die Schule und das schulische Lernen von den Eltern übernommen wird. Durch diese Übernahme stimmen sie der Perspektive nicht einfach nur zu, sondern signalisieren eine kulturelle Passung, die auf eben diesem Konsens beruht. Denn diese geteilte Perspektive verdeutlicht, dass die Eltern die Denk- und Wahrnehmungsschemata der Lehrkraft teilen. Folgendes Beispiel illustriert dies:

Beispiel 104: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation

305 L: nein, aber für IHN (.) find ich find ich TOLL,  
306 und mich FREUT es,  
307 dass ich ihn da an den GRUPpentisch setzen kann,  
308 und es [funktionIERT.  
309 M: [hm\_hm;  
310 schon;  
311 L: ja, Also-  
312 M: des HAT ihn glaub ich,  
313 auch nicht so WAHnsinnig gestört,  
314 [in DEN zeiten,  
315 L: [nee.  
316 M: wo er ALlein saß;  
317 L: glaub ich AUCH nicht;

318 aber ich find\_s TROTZdem (.) wichtig,  
 319 dass es einfach für\_s [soZIALverhalten ist,  
 320 M: [ja. natÜRlich,  
 321 L: des GEHT? ne,  
 322 M: ja,

Das Beispiel stammt aus einer Halbjahresinformation der 2. Klasse in einer Grundschule. Der Schüler Kevin hatte zu Beginn seiner Schulkarriere soziale Schwierigkeiten. Nun ist es seit der 2. Klasse für ihn möglich, mit anderen Schülern an einem Gruppentisch zu sitzen und zu arbeiten. Über diesen Umstand drückt die Lehrerin in Zeile 305-308 ihre Freude aus. Zunächst bekundet die Mutter nur ihre Rezeption (Z. 309) und stimmt dann etwas zurückhaltend zu (Z. 310). Nachdem die Lehrerin einen neuen *turn* angesetzt hat, bricht sie ab (Z. 311) und die Mutter berichtet über die vermutete Innenperspektive ihres Sohns auf den Sachverhalt (Kotthoff 2012: 311, Z. 312ff., 316). Die Lehrerin stimmt dieser dargestellten Innenperspektive des Schülers zunächst zu (Z. 315, 317), fokussiert dann allerdings wieder ihre evaluative Perspektive: Sie misst der möglichen Gruppenarbeit in Bezug auf die Entwicklung des Schülers große Bedeutung bei (Z. 317ff., 321). Die Mutter stimmt nun nicht nur explizit zu, sondern markiert mithilfe des Adverbs *natürlich* (Z. 320), dass sie der Perspektive der Lehrerin folgt. Damit schafft sie es, eine geteilte Perspektive – also einen Konsens – in Bezug auf die Bewertung des sich entwickelnden Sozialverhaltens des Schülers herzustellen. Dabei wird die Perspektive allerdings nicht ausgehandelt, sondern sie übernimmt explizit die von der Lehrerin gesetzte Perspektive und macht deutlich, dass sie den Sachverhalt genauso interpretiert – also ihre Gedanken und Wahrnehmung diesbzgl. teilt. So gelingt es ihr, eine kulturelle Passung herzustellen.

Eltern können die (gesetzte) Perspektive der Lehrkräfte auch übernehmen, indem sie innerhalb der Diskurspraktik global agieren. Dazu müssen sie Gesprächs(teil)aufgaben entlang der Perspektive der Lehrkraft übernehmen. Dadurch stellen sie eine relativ hohe kulturelle Passung her, denn ihnen gelingt es, sowohl diskursiv angemessen zu agieren als auch die Perspektive der Lehrkraft zu teilen. Eine solche Perspektivenübernahme, die durch die Übernahme von einer Gesprächs(teil)aufgabe realisiert wird, kann im vorliegenden Beispiel gesehen werden. Es stammt aus derselben Halbjahresinformation wie Beispiel 104.

Beispiel 105: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation<sup>156</sup>

727 L: GUT, äh: (-) vom LEsen her,  
 728 (7.0)  
 729 hm wo IS\_er? da.  
 730 ähm was er geÜBT hat,  
 731 des ging ganz GUT,  
 732 also was er vier fünfmal geLEsen hat,  
 733 das war okay;  
 734 und (.) dann haben sie noch GANZ (.) fremde te- n ganz FREMDen  
 text gelesen;  
 735 des war AUCH okay.

<sup>156</sup> Dieses Beispiel ist ein etwas längerer Ausschnitt des Beispiel 30 in Kapitel 5.1.4, wo es als Teil der Kernaufgabe *Evaluieren* analysiert wurde.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

736 er hat\_s Einigermaßen flüssig gelesen,  
737 bis halt auf GANZ neue wörter.  
738 M: [hm\_hm;  
739 L: [also ZENTimeter oder,  
740 wenn so grammatikALisch so,  
741 um einiGES oder- [ne?  
742 M: [die se ENDungen-  
743 L: ja des ISCH halt,  
744 aber auch des is ja (-) [VÖLLig im normal.  
745 M: [er hat vorhin auch etwas vor-  
746 un\_dann LIEST er,  
747 SIEHT er irgendwie der,  
748 un\_dann LIEST er den,  
749 L: hm\_hm;  
750 M: oder es HEIßt dem;  
751 oder des und er liest dann DER,  
752 L: hm\_hm;

In Zeile 727 leitet die Lehrerin in die neue Evaluation über. Sie evaluiert dann ab Zeile 730 die Literalität des Schülers, die als „ganz GUT“ eingestuft wird. Neben Problemen bei für den Schüler gänzlich neue Wörter kommt die Lehrerin in Zeile 740 auf die Probleme zu sprechen, die der Schüler noch beim (Vor-)Lesen grammatischer Endungen hat. Nachdem nun die Lehrerin ihre Kritik dahingehend relativiert, dass dies ein normaler Fall der Entwicklung der Literalität sei, beginnt die Mutter in Zeile 745 eine Belegerzählung, die vor allem von ihrer Beobachtung als aufsehende Person geprägt ist (Z. 745-751): Sie berichtet im Detail und mit Beispielen von der Kritik der Lehrerin, dass der Schüler grammatische Flexionsendungen noch nicht einwandfrei lesen kann. Damit übernimmt sie eine Gesprächsteilnahme der Kernaufgabe *Evaluieren* der Diskurspraktik. Zudem übernimmt sie die Perspektive der Lehrerin nicht nur auf lokaler Ebene durch explizite Zustimmung, sondern auch auf globaler Ebene. Denn sie liefert für die kritische Evaluation der Lehrerin Beispielbelege, wodurch sie die von der Lehrerin gesetzte Perspektive nicht nur übernimmt, sondern stützt. Sie untermauert so ihr gleiches Denk- und Wahrnehmungsschemata, wodurch sie es schafft, auf allen Ebenen (diskursiv und kulturell) eine Passung herzustellen.

In Anlehnung an Heller (2012) können solche Übernahmen von Gesprächsteilnahmen und (evaluativen) Perspektiven als kommunikative Investitionen der Eltern bezeichnet werden. Sie investieren also mit diskursiven Mitteln in eine Passung, d. h. in eine besser bzw. vorteilhafter gestaltete Beziehung zur Lehrkraft als Vertreterin der Institution *Schule*. Die Vorteile ergeben sich v. a. daraus, dass sozialwissenschaftliche Studien zeigen, dass von Eltern in Deutschland in schulischen Belangen ihrer Kinder eine hohe Mitarbeit gefordert wird (vgl. Schrodts 2015). Eltern, denen es in solchen Gesprächen gelingt, einen kompetenten, wissenden und sich kümmernden Eindruck zu hinterlassen, verschaffen also sich und ihren Kindern eine vorteilhafte Position, wenn Lehrkräfte wichtige Bildungsentscheidungen (mit-)treffen (z. B. bestimmte Fördermaßnahmen anordnen oder Schullaufbahnempfehlungen aussprechen) (vgl. Hofstetter 2017).

Solche kommunikativen Investitionen gelingen allerdings nicht immer in dem Maße wie im Beispiel 105. Dies liegt vor allem daran, dass entweder global nicht angemessen innerhalb der Diskurspraktik agiert wird oder dass angemessen agiert wird, jedoch eine konfligierende Perspektive eingenommen wird. Folgendes Beispiel illustriert ein solches Misslingen einer kommunikativen Investition:

Beispiel 106: Alina, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung

013 L: diese junge DAME,  
014 V: FAUL wie ä hund;  
015 L: ghört (.) vom intelLEKT, (-)  
016 beHAUPT ich, (-)  
017 nit in MAthe;  
018 aber (-) anSONschte, (.)  
019 <<p> glaub ich zu meine vier BESCHte,>  
020 von de FÄhige.  
021 V: wenn\_se net so FAUL wär;  
022 L: aber im [moMENT-  
023 V: [SAG ich,  
024 L: ja, im moMENT,  
025 RAUSCHT sie mir im freien fall, (-)  
026 und du MERKSCH\_s ja selber,  
027 S: m\_hm  
028 L: du RAUSCHST mir im freien fall,  
029 grad äh irgendwo den HANG runter,  
030 und ich find die NOTbremse nicht.  
031 V: ja, ich AU net,  
032 ganz EHRlich,

Das Beispiel stammt von einer Schullaufbahnberatung in der 9. Klasse einer Werkrealschule. Gleich zu Beginn des Gesprächs leitet der Lehrer die erste Evaluation ein (Z. 013). Zunächst bestimmt er das Evaluationsobjekt (die Schülerin), nachdem die Relevanz einer Evaluation vor dem Ausschnitt durch den Zweck der Schullaufbahnberatung (Bewertungsrahmen) hergestellt wurde. Anschließend an diese Bestimmung interpretiert der Vater nun die Diskurspraktik als eine besonders kritische und kritisiert seine Tochter als äußerst faul (Z. 014). Damit äußert er eine Erstbewertung, was als Übernahme einer ersten Gesprächsteilnahme der Kernaufgabe *Evaluieren* gesehen werden kann. Allerdings zeigt sich im weiteren Verlauf, dass er eine zu kritische Perspektive ansetzt. Der Lehrer geht auf die Kritik des Vaters nicht ein und beginnt in Zeile 015 die Kernaufgabe der Evaluation: Er beschreibt die Schülerin als sehr intelligent (mit Ausnahme im Fach Mathematik), benennt das Problem des starken Leistungsabfalls der Schülerin durch eine Metapher des Hang-Abrutschens. Die Diskurspraktik des Lehrers ist also durch die Diskrepanz zwischen zugeschriebenem Leistungsvermögen und tatsächlicher Leistungen geprägt. Der Vater scheint dies nicht zu erkennen und äußert nach der ersten positiven Bewertung durch den Lehrer erneut scharfe Kritik: Seine Tochter sei zu faul (Z. 021). Er macht zugleich deutlich, dass es sich dabei um seine Perspektive handelt (Z. 023). Es wird deutlich, dass der Vater wohl auch die Diskurspraktik falsch interpretiert und global eher auf so etwas wie eine ‚Standpauke‘ reagiert. Es gelingt ihm damit nicht, eine kulturelle sowie diskursive Passung

herzustellen, denn seine Übernahme von Gesprächsteilaufgaben scheinen zum einem einer anderen Diskurspraktik anzugehören und gleichzeitig liegt seine Kritik im Konflikt mit der Perspektive des Lehrers, sodass ebenfalls keine geteilte Perspektive – und somit auch keinen Konsens – hergestellt werden kann. Er offenbart dadurch ein gänzlich anderes Denk- und Wahrnehmungsschema, das eine relativ geringe (kulturelle und diskursive) Passung aufweist.

Solche kommunikativen Investitionen finden sich nicht nur in den Evaluationen der Elterngespräche, sondern auch in den Beratungen und Anweisungen. Trotz der unterschiedlichen Diskurspraktiken gestalten sich die Prozesse der Herstellung (kultureller) Passung hier ähnlich, wie das folgende Beispiel zeigt:

Beispiel 107: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag<sup>157</sup>

235 L: ja;  
236 also (--) er müsste von sich aus aktIver sein;  
237 das is in jedem FALL so;  
238 M: also auf jeden FALL;  
239 das werd (.)  
240 ich werd auch mit [ihm RE:de;  
241 L: [ja:-

Der Schüler gilt als gut bis befriedigend, ihm mangle es jedoch an ausreichender Mitarbeit im Unterricht und bei den Hausaufgaben. Auf diese Evaluation aufbauend (hier aus Platzgründen ausgelassen) resümiert die Lehrerin ab Zeile 235, dass der Schüler aktiver sein müsse (Z. 236). Dies ist eine explizite Anweisung: Es wird die Notwendigkeit einer Veränderung im (Arbeits-)Verhalten (vgl. Kapitel 6.2.1) an den abwesenden Schüler adressiert. Aufgrund der besonderen schulischen Konstellation darf sie allerdings auch als implizite Anweisung an die Mutter verstanden werden (vgl. Pilet-Shore 2012, 2016). Dies fasst die Mutter tatsächlich auch so auf, denn sie reagiert entsprechend zunächst mit einer Zustimmung (Z. 238), gefolgt von einer Verantwortungsübernahme (Z. 239f.).

Diese Verantwortungsübernahme ist sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene die angemessene Reaktion als zweiter Paarteil der Anweisungen. Darüber hinaus stimmt die Mutter der Lehrerin explizit zu und zeigt diese Perspektivenübernahme ebenfalls in der Verantwortungsübernahme, mit der sie ja schließlich auch die lehrerseitige Perspektive in entsprechende Handlungen übersetzt. Sie teilt somit die Denk- und Wahrnehmungsschemata der Lehrerin. Dies alles führt dazu, dass es ihr damit gelingt, ein hohes Maß an (diskursiver und kultureller) Passung herzustellen.

---

<sup>157</sup> Das Beispiel ist eine etwas kürzere Version des Beispiel 91 in Kapitel 7.2.2.

### 7.3.2.3 Erweiterung der lehrerseitigen Perspektive

Den Eltern gelingt es also durch die Übernahme der lehrerseitigen Perspektive auf die schulischen Leistungen und das Arbeits- sowie Sozialverhalten des Kindes sowie auf das zukünftige Lernen und Mitarbeiten der Kinder mithilfe der Übernahme von Gesprächs(teil)aufgaben ein relativ hohes Maß an kultureller Passung herzustellen. Allerdings stellt eine solche Übernahme auch eine gewisse Uneigenständigkeit im schulischen Kontext dar, da die Teilhabe der Eltern eher einer reaktiven, sich der Perspektive der Lehrer/innen unter- bzw. einordnenden – d. h. anpassenden – gleichkommt. Eben diese Interpretation durchbrechen Eltern nun, indem sie mit der lehrerseitigen Perspektive elaborierter umgehen – d. h., diese erweitern, ihr etwas hinzufügen, sie auffächern oder verengen. Folgende Beispiele illustrieren diese Form der kommunikativen Investition:

#### Beispiel 108: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag

164 L: er bem- HAT auch ähm (.) ((schnalzt mit der Zunge))  
 165 moMENT wo is er jetzt hier?  
 166 (-) ä:h HIER.  
 167 er hat äh\_im vokabeltest war hat er auch PRIma,  
 168 also der is ja DURCHgehend (--) sehr gut;  
 169 M: und da muss er jetzt NICH viel für tun;  
 170 muss man [SAgen.  
 171 L: [hm\_hm,  
 172 M: also laTEIN muss er schon die l-  
 173 die wörter LERnen,  
 174 [und die grammatik LERnen,  
 175 L: [ja,  
 176 M: und so.  
 177 [das SCHON,  
 178 L: [hm\_hm,  
 179 M: in ENGLisch f:ind ich jetzt dass::  
 180 der AUFwand den er betreibt-  
 181 (1.0)  
 182 L: hahahaha  
 183 M: s MACHbar.  
 184 HAHA  
 185 L: ja ja is PRIma.  
 186 M: ne is SCHÖN auf jeden fall;  
 187 L: da hat er die energie für was ANDres übrig.  
 188 M: ja\_ja zum [ZAPpeln zum beispiel,  
 189 L: [hm\_hm, hm\_hm,  
 190 M: hahahaha

Das Beispiel stammt von einem Elternsprechtag in der 7. Klasse an einem Gymnasium. Die Lehrerin leitet in Zeile 164 über in die nächste Evaluation, in der die Vokabeltests des Schülers im Fach Englisch besprochen werden. Nach einer kurzen Suche nach den richtigen Unterlagen, bewertet die Lehrerin dann die Ergebnisse der Vokabeltests (Z. 167), bevor sie diese explizit benennt (Z. 168). Die äußerst positive Perspektive auf die Leistungen des Schülers, die von den Testergebnissen ausgeht und von der Lehrerin gesetzt wird, wird dann von der Mutter erweitert,

indem sie die Perspektive um ihre ergänzt, die das Lernverhalten des Schülers aus der Fremdperspektive der Mutter beim häuslichen Lernen fokussiert (Z. 169f.). Sie erweitert damit die vorher positiv gesetzte Perspektive der Lehrerin um einen weiteren positiven Aspekt: Die Intelligenz des Schülers, aufgrund der er (zu Hause) nicht viel lernen muss. Diese Perspektivenerweiterung erläutert sie dann noch mal in Bezug auf andere Fächer, in denen er durchaus lernen muss (Z. 172-178). Die Lehrerin nimmt diese Erweiterung zunächst zur Kenntnis (Z. 171, 175, 178) und honoriert diese dann nach einer Pause mit einem Lachen (Z. 182), das gefolgt ist von einer positiven Bewertung des Umstands (Z. 185). Diese wird ebenfalls von der Mutter bestätigt (Z. 186), bevor beide dann über diesen hergestellten Konsens anfangen zu scherzen (Z. 187-190).

Der Mutter gelingt es so durch diese Perspektivenerweiterung der Lehrerin,

- die Perspektive der Lehrerin anzuerkennen und zu übernehmen,
- gleichzeitig aber auch ihre eigenen Aspekte in Bezug auf die Perspektive einzubringen
- und so eine geteilte Perspektive herzustellen, die doch auf unterschiedlichen Aspekten eben dieser Perspektive beruhen.

Das führt zu einem Höchstmaß an kultureller Passung, die in diesem Beispiel hergestellt wird. Der Mutter gelingt es, sich durch die Übernahme von Gesprächsteilaufgaben der Diskurspraktik und der damit verbundenen Perspektivenübernahme nicht nur als kompetent und wissend darzustellen, sondern sich auch als nach schulischen Maßstäben beobachtende und bewertende Person darzustellen. Sie inszeniert sich also als „Ko-Lehrerin“ (Kotthoff 2012: 306), die die Denk- und Wahrnehmungsschemata der Lehrerin teilt und dementsprechend im familiären Lehr- und Lernkontext agiert.

Deutlich ist auch zu erkennen, dass diese Art der kulturellen Passung ebenfalls Teil der Beziehungsgestaltung zwischen den Eltern und den Lehrkräften ist, denn diese befördert eine positive Beziehung. Im Gesprächsausschnitt ist dies vor allem daran zu erkennen, dass nach der Perspektivenerweiterung durch die Mutter und der gemeinsam geteilten positiven Bewertung des Umstands, dass der Schüler für die Vokabeltests in Englisch nicht viel lernen müsse, in ein Scherzen über negative Aspekte seines Verhaltens (z. B. das Zappeln) übergegangen wird.

Eine solche Perspektivenerweiterung kann aber auch misslingen, was dazu führt, dass keine kulturelle Passung hergestellt werden kann. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Perspektivenerweiterung nicht zu der vorher (von der Lehrkraft gesetzten) Perspektive passt, sich nicht an diese anschließt. Dies ist in folgendem Beispiel der Fall:

Beispiel 109: Carolina, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag<sup>158</sup>

- 129 M: er und sie [und gleiche MEInung.  
130 L: [ja;  
131 M: da können wir (.) mal ÄNdern;  
132 ja; weil die caroLIna (.) ähm (-)

---

<sup>158</sup> Das Beispiel ist eine etwas längere Version des Beispiel 48 in Kapitel 5.2.2.

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

133 i hab immer so verGLEIche;  
134 so caRIIna,  
135 L: ä:h [hehe ja; (-) ja;  
136 M: [hehehehe  
137 die carina bei partymäßig is sie zurückHALten,  
138 L: hm\_hm;  
139 M: sie:: is nich so (.) ähm (.) wie CAro;  
140 caro ist partyMÄßig (.) sehr [interssiert-  
141 L: [²ehehehe  
142 M: ja [und NICHT zurückhalten;  
143 L: [ja,  
144 ja;  
145 M: nur bei (-) äh UNterricht.  
146 [das WEIß ich;=  
147 L: [hm\_hm;  
148 M: =warum sie zurückHALten?  
149 weil sie n- nich ähm nich (.) nich SICHER,  
150 in in ihrer geDANKen.  
151 ja dass sie [ob sie RICHTig,  
152 L: [ah: (.) ah:  
153 M: oder nich das WEIß ich jetz;  
154 wenn sie so sagen dass die carolina zurückHALten,  
155 L: ja;;  
156 M: sie ist dann NICH sicher-  
157 bei carina sie is IMmer sicher,  
158 L: ja;;  
159 M: bei UNterrich.  
160 L: ja: (.) ja;  
161 M: ja;  
162 und die caro is sicher bei party[MÄßig,  
163 L: [hehehe  
164 M: <<lachend> aber> nich (.) im UNterricht.  
165 L: <<lachend> ja das HAB ich verstanden.  
166 [²aha>  
167 M: [haha  
168 L: das is ja n ganz interesSANter unterschied;  
169 M: <<lachend> ja;>

Das Beispiel stammt ebenfalls von einem Elternsprechtag in der 7. Klasse eines Gymnasiums. Die Schülerin gilt als gute Schülerin, die sich jedoch im Unterricht sehr zurückhaltend zeige. Dies hat die Mutter von zwei unterschiedlichen Lehrkräften erfahren (Z. 129). Damit schließt sie zunächst gemeinsam mit der Lehrerin die Evaluation ab (Z. 130) und geht über in den prospektiven Teil des Gesprächs, indem sie eine Änderung in Aussicht stellt (Z. 131). Die Prospektive verlässt sie dann allerdings im nächsten *turn* wieder, um als vermeintliche Begründung für eine Veränderung eine erneute Evaluation zu beginnen (Z. 132). Sie fährt dann fort mit einer Erklärung für die Zurückhaltung ihrer Tochter. Dies geschieht vor allem über einen Vergleich mit der größeren Schwester (Z. 133f.). Damit übernimmt die Mutter Gesprächsteilgaben der Diskurspraktik *Evaluieren* sowohl auf lokaler als auch globaler Ebene. Sie übernimmt ebenfalls die evaluative Perspektive der Lehrerin, die die Zurückhaltung der Schülerin

als Problem ansieht. Allerdings ist ihre Erklärung zunächst nicht schulisch relevant, denn sie erklärt den Unterschied der beiden Schwestern in Bezug auf ihr privates Verhalten beim Ausgehen (Z. 137-144). Sie liefert damit also keinen weiteren Aspekt, der die vorher gesetzte evaluative Perspektive, dass die Schülerin im Unterricht zu zurückhaltend ist, erweitern würde, da ihre geäußerten Gedanken und Wahrnehmungen kulturell nicht passen. Dies wird ebenfalls an dem Lachen der Lehrerin in Zeile 141 als Reaktion auf diesen Vergleich in Bezug auf das private Verhalten deutlich, das eben diesen Vergleich als fremd und amüsan markiert. Ab Zeile 145 erklärt die Mutter dann, dass die Schülerin deswegen im Unterricht so zurückhaltend sei, weil sie sich im Vergleich zu ihrer Schwester nicht sicher sei. Die Lehrerin reagiert daraufhin auch mit zustimmenden Rezeptionskundgaben und Erkenntnisprozessmarkern (Z. 147, 152, 155, 158 und 160). Diese Erklärung bindet die Mutter dann allerdings wieder zurück an das private Ausgehverhalten der Schwestern, in dem sich die Zurückhaltung gegensätzlich spiegelt zum Verhalten im Unterricht (Z. 162ff.). Die Lehrerin zeigt nun die geringe Relevanz dieses neuen Aspekts in Bezug auf die evaluative Perspektive deutlich an, in dem sie zu erkennen gibt, dass sie diesen Unterschied (bzgl. des privaten Verhaltens der Schwestern) verstanden habe (Z. 165). Auch diese Äußerung ist wie vorher mit einem Lachen markiert, das als gesichtsschonend betrachtet werden kann. Zuletzt hebt die Lehrerin dann noch mal die Interessantheit dieses Unterschieds hervor (Z. 168). Dieser Äußerung unterliegt jedoch ein Unterton, der deutlich macht, dass dies eben nicht so interessant ist, da es für die Lehrerin schlicht nicht relevant ist, wie die Schülerin sich privat verhält. Die Äußerung dient daher eher dem Abschluss der Erklärung der Mutter, um dann überzugehen in eine Erklärung ihrerseits (hier aus Platzgründen ausgelassen).

Obwohl die Mutter als in angemessener Weise – sowohl lokal als auch global – Gesprächsteilaufgaben der Diskurspraktik übernimmt, gelingt es ihr nicht eine kulturelle Passung herzustellen. Dies wird insbesondere daran deutlich, dass ihre Erklärung nicht in dem Maße als Perspektivenerweiterung anerkannt wird wie die der Mutter in Beispiel 108. Ihre Erweiterung bringt zwar den Aspekt der Unsicherheit der Schülerin ein, der ebenfalls nicht der von der Lehrerin gesetzten Perspektive widerspricht, sondern sie sogar stützt. Nichtsdestotrotz wird der inhaltliche Aspekt ihrer Erweiterung auf das private Ausgehverhalten ihrer beiden Töchter (implizit) als unangebracht behandelt. Daraus folgt, dass die ganze Erweiterung nicht ernst genommen scheint, so dass keine kulturelle Passung – trotz angemessener lokaler und globaler Übernahme einer Gesprächsteilaufgabe – hergestellt werden konnte, da kein passendes Denk- und Wahrnehmungsschemata offenbart wurde.

#### **7.3.2.4 Vorbringen einer gegenlaufenden Perspektive**

In vergleichsweise wenigen Elterngesprächen im Korpus widersprechen die Eltern den Lehrer/innen, so dass es zur Aushandlung eines Dissens kommt. Mit solchen Widerspruchshandlungen agieren die Eltern eigentlich gemäß den Diskurspraktiken bzw. dem konversationellem Muster, da sie ja Gesprächs(teil)aufgaben bzw. zweite Paarteile übernehmen – zumindest auf der sprachlichen Oberfläche. Eine kulturelle Passung hängt jedoch – wie wir bisher schon gesehen haben – nicht nur von der Angemessenheit der sprachlichen Handlungen ab, sondern ebenfalls in hohem Maße vom Inhalt der Äußerungen und sein Bezug auf die bis zur Äußerung

besprochenen Inhalte – also der Perspektive bzw. der Perspektivenaushandlung. Eben dieses Spannungsfeld der kulturellen Passung im Hinblick auf diskursive und inhaltliche bzw. kulturelle Elemente wird nun im Folgenden anhand von Dissensaushandlungen genauer betrachtet.

Folgendes Beispiel aus Kapitel 7.1.4 illustriert einen solchen Dissens in der Diskurspraktik *Evaluieren*:

Beispiel 88: Lene, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung

041 L: ja\_also es IS schon so,  
 042 dass LENE so an der,  
 043 n\_GRENZ (--) fall is.  
 044 M: ja.  
 045 L: für reALSchule.  
 046 M: ja,  
 047 L: weil äh (.) also vom SCHNITT her,  
 048 und auch von ihrer (.) ARbeitshaltung,  
 049 von ihrer (-) anstrengungsbeREITschaft,  
 050 °h konzentraTIONsfähigkeit her,  
 051 is\_es WIRklich n grenzfall,  
 052 also ich (.) KÖNnte mir vorstellen,  
 053 dass sie dort (.) SCHWIErigkeiten bekommt.  
 054 M: hm h° [ja: also des\_seh [ich n bisschen ANders,  
 055 L: [ja, [hm\_hm,  
 056 M: [also ich weiß MEIN zeugnis war (.) SCHLEchter,  
 057 L: [ja;  
 058 M: als ihr\_s [<<leicht lachend> in der vierten [KLASse,  
 059 L: [ja [ja;  
 060 M: ich hab\_s mir SELber noch mal angekuckt,>  
 061 L: haha,  
 062 M: und ich hab\_s auch DURCHaus geschafft; also-  
 063 L: ja\_also [ich MÖCHT sie-  
 064 M: [ich war ich war auch nicht immer GLÄNZend,  
 065 L: [hm,  
 066 M: [aber ich habe es geSCHAFFT,  
 067 und äh des trau ich lene auch DURCHaus zu;  
 068 L: ja also verBAL is,  
 069 is\_es EINdeutig.  
 070 Eigentlich ne?  
 071 M: ja.

Zu Beginn des Ausschnitts äußert die Lehrerin anknüpfend an die vorherige Einschätzung der Mutter (hier ausgelassen) ihre Einschätzung in Bezug auf die für die Schülerin passende weiterführende Schule: Sie verortet die Schülerin als Grenzfall zwischen Real- und Hauptschule (Z. 041-046). Dies nimmt die Mutter zur Kenntnis (Z. 044, 046). Nach dieser ersten Bewertung beginnt nun die Lehrerin (gemäß der Diskurspraktik) diese auszuführen, und zwar auf Grundlage einer epistemischen Begründung ihrer vorherigen Bewertung. Erkennbar ist dies deutlich am Diskursmarker *weil* (vgl. Imo/Lanwer 2019: 159). Sie begründet dann ihre erste Bewertung mit einer Differenzierung der Gebiete, in denen sich die Schülerin als ein Grenzfall darstelle (Z. 047-053). Darauf äußert die Mutter nun ihren Dissens – deutlich markiert durch

Dispräferenzmarker (Z. 054). Die Lehrerin nimmt diesen zunächst aktiv zur Kenntnis (Z. 055). Mit dieser Dissensbekundung geht die Diskurspraktik *Evaluieren* über in eine Argumentation, bei der das Herstellen von Dissens die erste Gesprächs(teil)aufgabe der diskursiven Praktik darstellt (vgl. Heller 2012). Aufgrund des Kontextes des schulischen Elterngesprächs ist es der Mutter dann auch nicht möglich, einen Dissens zu äußern, ohne diesen zu begründen – womit die zweite Teilaufgabe der Argumentation erfüllt ist. Eben dieser Begründungspflicht kommt sie dann ab Zeile 056 nach: Sie argumentiert genealogisch, dass sie es als Mutter trotz eines schlechteren Zeugnisses auch geschafft habe. Die Lehrerin rezipiert die Begründung der Mutter zunächst aktiv (Z. 057, 059, 061) und beginnt dann in die Argumentation einzusteigen (Z. 063). Allerdings bricht sie ihren Beitrag nach einer Überlappung mit der Mutter ab (Z. 064). Nach Beendigung der Begründung der Mutter beginnt die Lehrerin nun mit einer anderen Strategie und äußert konsensuelle Bewertungen der Schülerin, wodurch die Argumentation wieder ausgesetzt wird und in die Evaluation zurückgeführt wird (Z. 068-071).

Auffallend an dem Beispiel ist, dass es der Mutter trotz der angemessenen Handlung in der Diskurspraktik – sei es der Evaluation oder der Argumentation – nicht gelingt, eine kulturelle Passung herzustellen. Dies liegt vor allen Dingen darin begründet, dass sie die vorher von der Lehrerin gesetzte Perspektive nicht übernimmt, sondern ihr sogar explizit widerspricht. Die mahnende Perspektive der Lehrerin in Bezug auf die Passung der Schülerin zur Realschule aufgrund bestimmter mangelnder Leistungen und mangelndem Arbeitsverhalten sieht sie trotz des eigentlich geteilten Wissens über die Leistungen und das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerin nicht. Sie offenbart ein anderes, nicht passendes Denk- und Wahrnehmungsschema. Ihre Perspektive auf ihre Tochter setzt das von ihr zugeschriebene Leistungspotenzial relevanter als die bisherigen Leistungen. Dies ist grundsätzlich eine nicht ungewöhnliche für die schulische Evaluation. Jedoch scheint sie hier nicht angebracht und führt nicht zur kulturellen Passung, da sie der Perspektive der Lehrerin widerspricht. Sie agiert also diskursiv angemessen, jedoch nicht inhaltlich, wodurch eine kulturelle Passung verhindert wird. Erst die Lehrerin führt die Argumentation zurück in einen konsensuelle(re)n Rahmen. Ähnlich verhält es sich im nächsten Beispiel aus Kapitel 7.2.5, in dem die Mutter der Beratung bzw. Anweisung der Lehrerin widerspricht.

**Beispiel 99: Hakan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation**

707 L: und in DIEsem punkt kann ich: ihnen den vorschlag machen,  
 708 ((L schnalzt)) äh: es ist GANZ wichtig dass der haran-  
 709 äh\_äh de\_de der haran- ha haKAN,  
 710 ähm: LERNeinheiten hat;  
 711 M: hm\_hm,  
 712 L: ja?  
 713 er BRAUCHT pro tag eine besch? gewisse zeit,  
 714 in der er LERNT,=  
 715 =und HAUSAufgaben macht;  
 716 °hh und in der er auch NICHT- (--) KEINE möglichkeit hat  
 717 auszuweichen;  
 718 M: das find-  
 719 sowas GIBT\_s nicht;

## Röhrs: Elterngespräche in der Schule

720 L: ((L schnalzt)) äh:: das funktioNIERT nu:r-m? mit IHrer (.)  
kontrolle;  
721 M: das funktioNIERT nicht; auch WENN ich dabei bin;  
722 dann MUSS\_er (.) ständig auf toilette;  
723 L: °hh ja das:- ich KENN diese spielchen;  
724 M: !STÄN!dig,  
725 L: ja;  
726 M: ich SAG, HASCH\_du durchfall?  
727 L: da HILFT [einfach nur nein;  
728 M: [wa was: ALso-  
729 M: [a und dann HAT\_er durst,  
730 L: [dann hat er ( )-  
731 M: und dann HAT er bock auf n apfel,  
732 L: ja;  
733 M: also NE? [!IM!mer ist irgend[etwas;  
734 L: [und- [und des WIRD-  
735 des WIRD- ich KANN ihnen des sagen;  
736 des WIRD- das KENN ich ja selber;  
737 [es IST ein kampf;  
738 M: [JA\_a;  
739 L: und des wird (.) SO laufen,  
740 charMANT (-- ) verSUchen; ja?  
741 dann sich darüber LUSTig machen,  
742 dann aggresSIV werden;  
743 RIChtig böse werden;=  
744 M: =ja,  
745 L: ja? !RICH!tig böse,  
746 beLEIdigt werden;  
747 M: ja,  
748 L: ja? und DANN (.) wenn sie über DIEsen punkt hinauskommen,  
749 sie MÜSSen- es TUT mir leid, sie MÜSSen durchhalten;  
750 IRgendwann- (-)  
751 M: KNACK ich den;  
752 L: KNACKen sie ihn;

Zunächst unterbreitet die Lehrerin der Mutter den Vorschlag, dass ihr Sohn Lerneinheiten benötige (Z. 707-717). Diesem Vorschlag widerspricht die Mutter dann explizit in Zeile 718f.. Nachdem die Lehrerin insistiert und eine Gelingensbedingung (Kontrolle) für solche Lerneinheiten nennt (Z. 720), widerspricht die Mutter erneut (Z. 721). Nun beginnt die Mutter beispielhaft zu erzählen, was ihr Sohn in solchen Situationen mache und weshalb es (ihr) nicht möglich ist, solche Lerneinheiten durchzusetzen (Z. 722-733). Die Lehrerin stimmt ihr zu und beginnt nach der Erzählung der Mutter, ihre narrative Inszenierung einer erfolgreichen Durchsetzung einer solchen Lerneinheit darzustellen (Z. 739-752), an deren Ende die Mutter der Lehrerin – zumindest oberflächlich – tatsächlich zustimmt. Allerdings stimmt sie nur der Inszenierung der Lehrerin zu, nicht der Umsetzung, der sie ja vorher explizit widersprochen hat.

Wie in dem Beispiel 109 ist es hier so, dass die Mutter der Diskurspraktik entsprechend angemessen reagiert und Begründungspflichten nachkommt. Trotzdem gelingt es ihr nicht, eine kulturelle Passung herzustellen. Dies liegt vor allen Dingen daran, dass sie der Perspektive der

Lehrerin widerspricht, wie dem Schüler geholfen werden soll, womit sie signalisiert, dass sie dem Denk- und Wahrnehmungsschema der Lehrerin nicht folgt bzw. nicht folgen kann und darüber hinaus, das Problem selbst nicht angemessen behandelt bzw. behandeln kann. Damit lehnt sie auch den entscheidenden Aspekt zur Herstellung eines Konsenses – nämlich das Teilen einer bestimmten Perspektive auf einen Sachverhalt – ab und eben diese (inhaltliche) Ablehnung führt zur Verhinderung der Herstellung einer kulturellen Passung, obwohl eine diskursive Passung durchaus gegeben ist. Es zeigt sich, dass die Mutter und die Lehrerin keine gemeinsame Basis in Bezug auf die (vorherrschenden) schulischen Deutungsmuster<sup>159</sup> haben. Sie deuten das vorliegende schulische Problem des Schülers auf Grundlage unterschiedlicher Relevanzen und Muster anders (vgl. Altmayer 2006). Dies verhindert nicht nur die Herstellung einer (kulturellen) Passung, sondern auch ihre Zusammenarbeit: Nach dem Elterngespräch vermittelt die Lehrerin ihren Eindruck, dass die Mutter, die Ernsthaftigkeit der Situation und die Notwendigkeit der von ihr vorgebrachten Fördermaßnahme nicht verstanden habe, was sich mit einer späteren Auskunft der Lehrerin deckt, nach der der Schüler die Woche nach dem Elterngespräch unentschuldig gefehlt habe.

#### 7.4 Zusammenfassung

Aufbauend auf die herausgearbeiteten Diskurseinheiten *Evaluieren* und *Beraten* sowie dem rekonstruierten konversationellem Muster bzw. Adjazenzpaar *Anweisen* wurden in diesem Kapitel die unterschiedlichen Passungsverhältnisse der Eltern anhand ihrer diskursiven Teilhabe rekonstruiert. Dazu wurde die Dynamisierung des Konzepts der kulturellen Passung von Heller (2012) in Bezug auf diskursive und kulturelle Komponenten der Passungen ausdifferenziert. Die diskursive Komponente konnte über die Rekonstruktion der diskursiven Muster, also der erwartungs(non)konformen Beiträge der Eltern analysiert werden. Die kulturelle Komponente konnte durch die Perspektivierungen der Eltern, d. h. ihren Umgang mit der lehrerseitig gesetzten Perspektive, rekonstruiert werden.

Diskursive Passungen zeigen sich also in den Diskurspraktiken und dem konversationellen Muster vor allen Dingen in der hervorgebrachten Diskurskompetenz der Eltern. Sie übernehmen unterschiedliche Gesprächs(teil)aufgaben, mit denen sie unterschiedliche Grade an Passung auf- bzw. ausweisen:

---

<sup>159</sup> Schulische Deutungsmuster verstehe ich in dieser Arbeit als schulkulturelle Deutungsmuster. Mit ihnen „deuten und schaffen [wir] die gemeinsame Welt und Wirklichkeit [der Schule und des schulischen Lehrens und Lernens] auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen“ (Altmayer 2006: 51). Als verfestigte Muster verweisen sie auf einen gemeinsamen und geteilten Wissensvorrat in Bezug auf die Welt und ihre Deutung (vgl. ebd.).

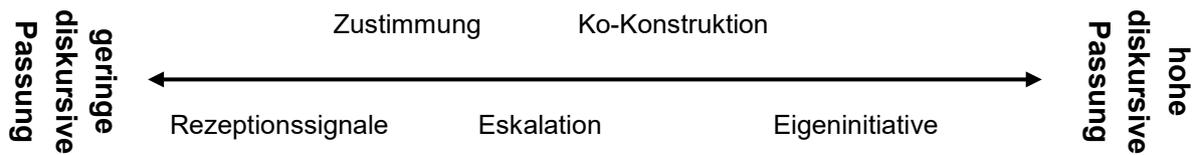


Abbildung 3: Interaktive Konstitution diskursiver Passung

Manche Eltern zeigen nur ein eher passives Rückmeldeverhalten, indem sie Rezeptionssignale und teilweise Zustimmungen äußern. Sie beteiligen sich also nur minimal an den jeweiligen Diskurspraktiken, positionieren sich dadurch eher als unengagiert und wenig kompetent bzw. wissend in Bezug auf den schulischen Kontext und die dort herrschenden Erwartungen an sie als (Mit-)Verantwortliche für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder. Dies führt zu einem geringe(re)n Grad an diskursiver Passung. Über explizitere Zustimmungen und Eskalationen gelingt es anderen Eltern jedoch, sich als engagierter und kompetenter zu präsentieren und so auch eine höhere diskursive Passung herzustellen. Eine noch höhere Diskurskompetenz, die sich in der Ko-Konstruktion der Praktiken zeigt (z. B. durch das Liefern von Belegerzählungen, Metakomentaren/-bewertungen oder der Mitarbeit an der Problemherstellung bzw. -lösung), indiziert eine noch höhere diskursive Passung. In ihnen zeigt sich ein gemeinsamer, geteilter Bestand des kommunikativen Haushalts der Eltern und Lehrkräfte.

Neben diesen unterschiedlichen Passungsverhältnissen, die entlang der Übernahme von Gesprächs(teil)aufgaben gut beschrieben werden kann, zeigt die Analyse, dass auch bei Dissens diskursiv eine hohe Passung herrschen kann. Ein solcher Dissens offenbart jedoch ein geringes Maß an kultureller Passung, denn dadurch werden in den Evaluationen und Beratungen unterschiedliche Denk- und Wahrnehmungs- sowie Bewertungsschemata deutlich. Sie verweisen also auf den außersprachlichen Teil des Habitus,<sup>160</sup> der sich nicht in der Diskurskompetenz ausdrückt, sondern im jeweiligen Inhalt der getätigten Äußerungen. Dieser Teil wurde analytisch von dem der diskursiven Passung getrennt und mithilfe des Konzepts der Perspektivierung (vgl. Graumann/Kallmeyer 2002) analysiert. Dabei konnten unterschiedliche Muster im Umgang mit der lehrerseitig gesetzten Perspektive rekonstruiert werden:

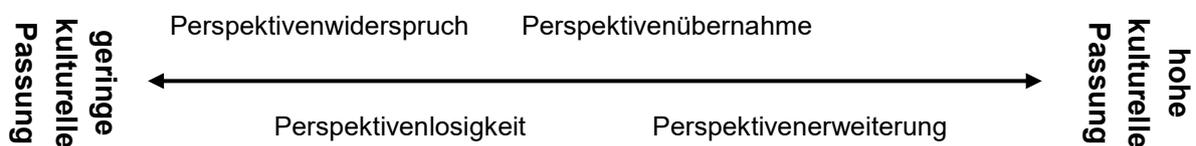


Abbildung 4: Interaktive Konstitution kultureller Passung

<sup>160</sup> Zum sprachlichen Habitus vgl. Auer (2013: 255) sowie Kapitel 2.2.

Geringe kulturelle Passung wird insbesondere dann hergestellt, wenn Eltern es (z. B. durch Rezeptionssignale) vermeiden, eine eigene Perspektive zu äußern oder zu offenbaren. Sie kommunizieren eine Perspektivenlosigkeit,<sup>161</sup> in der keine eigenen Denk- und Wahrnehmungsschemata deutlich werden, was wiederum von Lehrkräften als eine Nicht-Passung in Form eines Rückzugs gedeutet werden kann. Eine höhere kulturelle Passung wird wiederum hergestellt, wenn die Perspektive der Lehrkräfte antizipiert und/oder übernommen wird, indem sie z. B. belegt wird. In diesem Fall kommunizieren die Eltern eine relativ hohe kulturelle Passung, da sie durch die Übernahme der offenbarten Denk- und Wahrnehmungsschemata der Lehrkräfte eine gleiche Wahrnehmung und Deutung schulischer Belange anzeigen und vorführen. Darüber hinaus gelingt es einigen Eltern noch, die (übernommene) Perspektive der Lehrer/innen zu erweitern und so – auf Grundlage gleicher Denk- und Wahrnehmungsschemata – die kulturelle Passung noch zu erhöhen, indem andere Aspekte unter derselben Perspektive beleuchtet werden. Hier wird ein gemeinsamer und geteilter Wissensvorrat in Bezug auf die schulische Welt und ihre Deutung in Form von schulkulturellen Deutungsmustern (vgl. Altmayer 2006) virulent. Dem gegenüber steht noch der Widerspruch einer von Lehrer/innen gesetzten Perspektive, die diskursiv eine hohe Passung aufweist (z. B. in der Argumentation), allerdings ein anderes, graduell weniger kulturell passendes Denk- und Wahrnehmungsschema offenbart. Solche graduellen Unterschiede im Passungsverhältnis können sich auch innerhalb eines Gesprächs zeigen, wenn bestimmte Aspekte z. B. einem gleichen Schema folgen (kulturell passende Bewertungsschemata), andere wiederum nicht (nicht-passende Wahrnehmung einer Problematik z. B. in ihrer Dringlichkeit oder, wie sie behoben werden sollte) (vgl. Beispiel 88).

Die herausgearbeiteten Muster und Grade kultureller und diskursiver Passung verweisen auf die von Heller (2012: 278) vollzogene „Rekonzeptualisierung von Passung als *interactive accomplishment*“. Passung ist also in den Elterngesprächen nicht gegeben, sondern wird maßgeblich von den Eltern hergestellt bzw. versucht herzustellen. Der so gewonnene *common ground* zeigt sich zum einen in den kommunizierten gleichen Denk- und Wahrnehmungsschemata (kulturelle Passung) und zum anderen in den dargestellten Diskurskompetenzen (diskursive Passung), mit denen diese kulturelle Passung in der Interaktion kommuniziert wird bzw. werden muss. Insbesondere die unterschiedlichen Grade an Passung zeigen dann an, in welchem unterschiedlichen Maße die Eltern bereit sind und sich in der Lage sehen, in die Beziehung zur Lehrkraft und Schule kommunikativ zu investieren (vgl. Heller 2012: 279). In diesem Sinne können solche kommunikativen Investitionen auch als Diskursstrategien (Gumperz 1982) der Eltern im Rahmen der schulischen Elterngespräche bezeichnet werden, um so ihre Position und die ihrer Kinder im schulischen Kontext zu verbessern. Dadurch stellen sie auch einen Teil des *recipient design* der Eltern dar, die sich hier gemäß ihres (sprachlichen) Habitus natürlich auch an den Lehrkräften orientieren bzw. zu orientieren versuchen (durch sprachliche Akkommodation).

---

<sup>161</sup> Diese Perspektivenlosigkeit kann natürlich unterschiedliche Gründe haben und muss nicht zwingend mit einer geringen Bildung zusammenhängen. Sie kann auch Ausdruck eines Rückzugs sein, der wiederum aus unterschiedlichen Gründen vollzogen werden kann wie z. B., dass sich die zurückziehende Person nicht ernst genommen fühlt.

## 8. Schlussbetrachtungen

Nach den inhaltlichen, theoretischen und methodischen Vorüberlegungen, wurden zwei entscheidende Leitfragen für die hier vorliegende Untersuchung formuliert (vgl. Kapitel 2.2):

- Wie sehen die bildungssprachlichen Praktiken *Bewerten* und *Beraten* in den schulischen Elterngesprächen genau aus? Welche Kontextualisierungen und Interaktionsmuster zeichnet sie aus? Welche Ordnungsleistung wird mit ihnen vollzogen?
- Mit welchen sprachlich-kommunikativen Verfahren schaffen es die Eltern, kulturelle Passung interaktiv herzustellen? Welche Unterschiede lassen sich zwischen einzelnen Eltern – eventuell auch in Bezug auf die Schulform – ausmachen? Welche Auswirkungen können sich in der Interaktion – und eventuell darüber hinaus – zeigen, wenn Passungen hergestellt werden (können) oder nicht?

Diese beiden Fragen gilt es nun in den Schlussbetrachtungen zusammenfassend zu beantworten. Dabei soll auch auf die Verallgemeinerbarkeit und theoretische Relevanz Bezug genommen werden sowie auf ihre praktische Relevanz. Dazu wird auch auf verbleibenden Forschungsdesiderata aufmerksam gemacht werden.

Die mithilfe der Forschungsliteratur identifizierten Diskurspraktiken *Evaluieren* und *Beraten* sowie das konversationelle Muster *Anweisen* spiegeln zunächst die retro- und prospektiven Bereiche der schulischen Elterngespräche wider, in denen es grundsätzlich darum geht, über aktuelle und vergangene Leistungs- und Verhaltenseinschätzungen zu sprechen sowie über mögliche Fördermaßnahmen. Diese diskursiven Praktiken stellen gemäß der Konzeption von Vivien Heller und Miriam Morek (2012, 2015) bildungssprachliche Praktiken dar, die sowohl linguistisch als auch kognitiv komplex sind. Als solche folgen die Praktiken bzw. das konversationelle Muster bestimmten sequenziellen Mustern, die mithilfe von pragmatischen Mitteln und sprachlichen Formen interaktional umgesetzt werden und mit einer interaktiven Struktur verknüpft sind.

Diese sequenziellen Muster als lokale Realisierung der gesprächsstrukturellen Aufgaben der hier untersuchten Diskurseinheiten wurden in einem ersten Schritt der Arbeit rekonstruiert. Dabei konnten für die Diskurspraktik *Evaluieren* und *Beraten* folgende fünf Gesprächs(teil)aufgaben herausgearbeitet werden:

Die gesprächsstrukturellen Teilaufgaben der Diskurspraktiken	
Diskurspraktik Evaluieren	Diskurspraktik Beraten
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herstellen von (Bewertungs-) Relevanz</li> <li>• Bestimmen eines Evaluationsobjekts</li> <li>• Kernaufgabe <i>Evaluieren</i></li> <li>• Abschließen</li> <li>• Transition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herstellung eines Problems</li> <li>• Etablierung eines Beratungsbedarfs</li> <li>• Kernaufgabe <i>Beraten</i></li> <li>• Abschließen</li> <li>• Transition</li> </ul>

Tabelle 3: Die gesprächsstrukturellen Teilaufgaben der Diskurspraktiken Evaluieren und Beraten

Zunächst muss in der Interaktion also in Bezug auf die Bewertung bzw. Evaluation der Schülerinnen und Schüler eine Relevanz hergestellt werden oder analog dazu ein Problem. Die (Bewertungs-)Relevanz wird häufig schon durch die Rahmung des Gesprächs, die insbesondere negative Evaluationen erwartbar macht, hergestellt. Auch ein Problem wird hier i. d. R. schon durch eine negative Evaluation konstruiert. Nachdem eine Relevanz zur Bewertung hergestellt wurde, muss ein Objekt bestimmt werden, das evaluiert werden soll. In Bezug auf die Beratung muss nun in Bezug auf das Problem ein Beratungsbedarf hergestellt werden. Erst dann kann mithilfe der unterschiedlichen pragmatischen Mittel und sprachlichen Formen die eigentliche Evaluation bzw. Beratung vollzogen werden. Danach wird die Evaluation oder die Beratung abgeschlossen und wieder in den regulären *turn-by-turn talk* oder in eine neue Diskurspraktik überführt. Die interaktive Struktur der Beteiligten ist dabei oft asymmetrisch: Die Lehrkraft übernimmt i. d. R. als Vertreterin der Institution sowohl die Gesprächsführung als auch die Evaluation der Schüler/innen oder die Beratung der Eltern. Allerdings ist es bei den Beratungen natürlich aufgrund der ‚Natur‘ der Diskurspraktik geboten, dass die Eltern bestimmte Gesprächs(teil)aufgaben wie z. B. die Etablierung eines Beratungsbedarfs übernehmen, was allerdings auch nicht immer geschieht. In solchen Fällen kommt es oft zu einem Illokutionenverbund zwischen Beratung und Anweisung.

Die Anweisungen als vergleichsweise einfacheres konversationelles Muster verlaufen hier sequenziell anders. Sie sind in den umliegenden *turn-by-turn talk* kausal oder konditional eingebunden oder kommen frei stehend vor. Dabei stellen sie den ersten Teil einer Paarsequenz dar, die eine konditionelle Relevanz herstellt. Dieser erste Paarteil kann auch mit Begründungen oder anderen Erläuterungen erweitert werden und somit eine höhere lokale Reichweite bekommen. In Bezug auf die interaktive Struktur dieses Musters ist wieder die Asymmetrie hervorzuheben, da die Lehrkraft in aller Regel die Person ist, die die Anweisungen ausspricht. Einschränkend ist hier noch zu erwähnen, dass einige der Anweisungen tatsächlich auch an die teilweise anwesenden Schüler/innen gerichtet sind und somit nur indirekt die Eltern betreffen.

Um als Eltern(teil) nun in den Gesprächen mit der Lehrkraft ‚erfolgreich‘ kommunizieren zu können, bedarf es also bestimmter bildungssprachlicher (Diskurs-)Kompetenzen (Kontextualisierungskompetenz, Vertextungskompetenz, Markierungskompetenz). Eben diese Kompetenzen – also die Fähigkeiten im Gespräch angemessen, d. h. erwartungskonform agieren zu können – stellen demnach einen Teil des Passungsverhältnisses – und zwar die diskursive Passung – zwischen den Lehrkräften als Vertreterinnen der Institution *Schule* und den Eltern als Vertreterinnen der Institution *Familie* dar. Sie verweisen dabei auf einen gemeinsamen „kommunikativen Haushalt“ (Günthner/Knoblauch 1994) der Eltern und Lehrkräfte.

Der andere Teil dieses Passungsverhältnisses, das in der vorliegenden Arbeit mithilfe des dynamisierten Konzepts von Passung von Heller (2012: 278) als „*interactive accomplishment*“ analysiert wurde, ist die kulturelle Passung. Mit ihr wurde das dynamisierte Konzept der Passung von Heller (2012), das sich hauptsächlich auf den diskursiven Aspekt – also sprachlich-interaktiven – der kulturellen Passung nach Bourdieu und Passeron (1990) bezieht, um die bei der Dynamisierung in den Hintergrund gerückten und originären *kulturellen* Aspekte – d. h. die

im Habitus inkorporierten und kulturell geprägten Denk- und Wahrnehmungsschemata – erweitert. Diese Erweiterung wurde dadurch möglich, dass mithilfe des Konzepts der Perspektivierungen (Graumann/Kallmeyer 2002) ein interaktionaler und analytischer Zugriff auf die Denk- und Wahrnehmungsschemata der Interagierenden über die von ihnen gesetzten Perspektiven gelang.

Dieser Arbeit liegt also eine analytisch gewonnene Differenzierung des dynamisierten Konzepts der Passung von Heller (2012) zugrunde. Passungsverhältnisse zeigen sich in Interaktionen auf zwei Ebenen: der diskursiven und der kulturellen Ebene. Die diskursive Passung beschreibt hier das angemessene, erwartungskonforme Agieren von Personen auf sprachlich-interaktionaler Ebene. D. h., es geht hier vor allem darum, dass die Personen Diskurspraktiken oder andere konversationelle Muster erkennen, angemessen daran teilnehmen und dementsprechend auch selbst Gesprächs(teil)aufgaben übernehmen können. Es geht also um einen gemeinsamen und geteilten Haushalt an kommunikativen Praktiken und konversationellen Mustern. In diesem Sinne zeigt sich Kultur hier im „sedimentierte[n] Wissen und emergenter Produktion“ (Günthner/Linke 2006, zit. n. Heller 2012: 276) sowie über die Positionierungsleistungen der Beteiligten. Analytisch getrennt davon wurde die kulturelle Passung. Sie bezieht sich darauf, wie Personen die (schulische) Welt um sie herum wahrnehmen, interpretieren und vermitteln – also ihre Denk- und Wahrnehmungsschemata. Dies geschieht maßgeblich über (in einer Gemeinschaft) verfestigte, schulkulturelle Deutungsmuster (vgl. Altmayer 2006). Diese Deutung der (schulischen) Welt spiegelt sich in den Interaktionen zum einen in der Wahl und Durchführung der diskursiven Praktiken und konversationellen Muster sowie in den darin vermittelten Inhalten, die Rückschlüsse auf die Denk- und Wahrnehmungsschemata einer Person zulassen. Zum anderen zeigen sich die Denk- und Wahrnehmungsschemata v. a. auch in der (persönlichen) Perspektivierung des zu evaluierenden Gegenstands oder des zu lösenden Problems in der Beratung bzw. Anweisung. Die Perspektivierung stellt somit den analytischen Schlüssel zu den Inhalten und damit Denk- und Wahrnehmungsschemata, d. h. der kulturellen Dimension der Passung(sherstellung) dar.

In Bezug auf die diskursive und kulturelle Passung und die unterschiedlichen Diskurspraktiken bzw. das konversationelle Muster haben sich in der Arbeit unterschiedliche Passungsgrade herauskristallisiert.

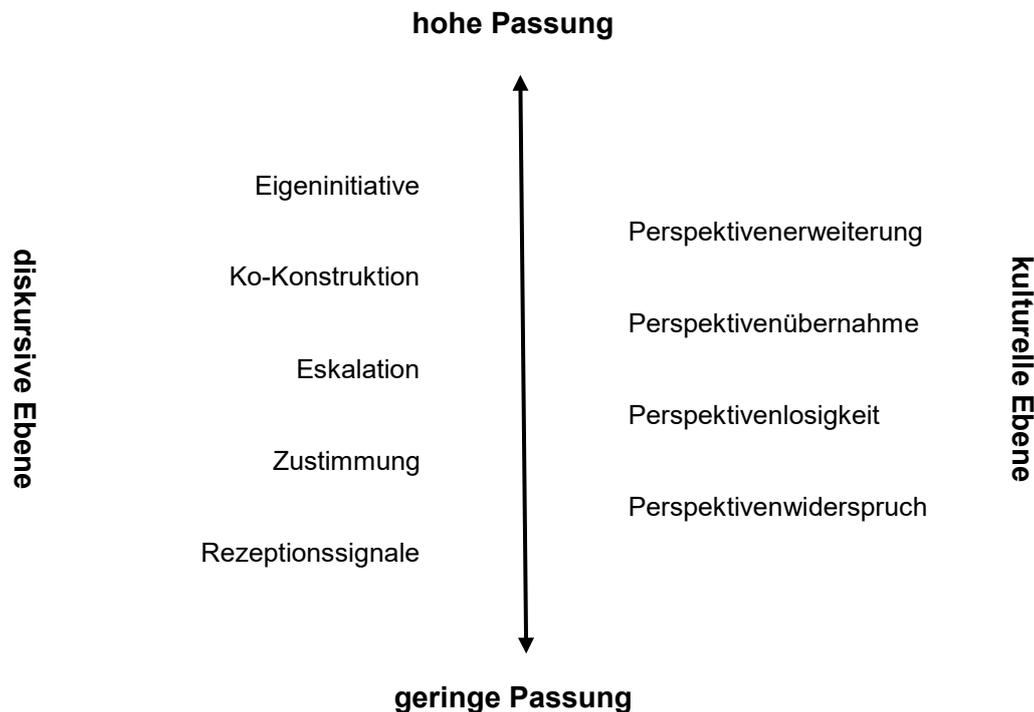


Abbildung 5: Die unterschiedlichen Grade der Passungsverhältnisse

Auf der diskursiven Ebene zeigt sich die Passung vornehmlich darin, in welchem Ausmaß die Eltern an der jeweiligen Praktik teilhaben. Hier geht es darum, dass sie in angemessener, der Diskurspraktik entsprechend erwartbarer Weise agieren. Die Eltern können hier mit Rezeptionssignalen nur rezeptiv agieren, was eine geringe Passung nach sich zieht, oder aktiver an der diskursiven Praktik teilhaben, indem sie auf unterschiedliche Weise mitarbeiten (z. B. eskalierende Zweitbewertungen äußern, Belegerzählungen liefern, Beratungsbedarf durch Nachfragen herstellen o. Ä.). Eine solch aktivere Teilhabe signalisiert eine höhere Passung. Diese Mitarbeit zur Herstellung einer (diskursiven) Passung stellt in Anlehnung an Heller (2012: 279) unterschiedliche kommunikative Investitionen der Eltern dar, mit denen sie sich über die vorgeführte Diskurskompetenz als schulaffine, gebildete und kompetente Eltern positionieren (vgl. auch Kotthoff 2012, 2014). Diese Positionierungen können dann im Rahmen dieser Arbeit als eine Diskursstrategie (vgl. Gumperz 1982) verstanden werden, mit der sie sich so darstellen, dass sie von den Lehrkräften als genügend kompetent und engagiert wahrgenommen werden, so dass dieses Bild der Eltern von den Lehrkräften bei Bildungsentscheidungen wie z. B. Fördermaßnahmen oder auch Schullaufbahnberatungen mitberücksichtigt wird (vgl. Hofstetter 2017).<sup>162</sup>

<sup>162</sup> Dieser Befund bestätigt sich auch in den geführten ethnographischen Gesprächen bzw. Interviews mit Lehrkräften, die bestimmte Bilder von den jeweiligen Eltern haben und darauf aufbauend, ihre Gespräche mit den Eltern vorbereiten. Darüber hinaus wird das Bild der Eltern teilweise auch benutzt, um Verhaltensweisen der Schüler/innen damit zu erklären, so dass festgehalten werden kann, dass das Bild der Eltern Einfluss auf den Umgang mit ihnen und ihrem Kind hat. Wie groß dieser Einfluss jedoch ist, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden. Dazu bedarf es einer ausführliche(re)n Ethnographie.

In Bezug auf die kulturelle Ebene zeigt sich die Passung hauptsächlich darin, wie die Eltern mit der von der Lehrkraft gesetzten Perspektive umgehen. Ein geringes Maß an kultureller Passung wird dann hergestellt, wenn die Perspektive der Lehrkraft schlicht zur Kenntnis genommen wird, jedoch keine eigene vermittelt. Dies signalisiert eine Perspektivenlosigkeit. Eine höhere kulturelle Passung wird dann hergestellt, wenn die Perspektive der Lehrkraft übernommen oder gar erweitert wird, wodurch ein gleiches, kulturell passendes Denk- und Wahrnehmungsschemata angezeigt wird. Als Teil der Herstellungsleistung von Passung ist die kulturelle Passung analog zur diskursiven Passung und den damit verbundenen Positionierungen, die ebenfalls durch das Anzeigen gleicher, kulturell passender Denk- und Wahrnehmungsschemata vollzogen wird, ebenfalls Teil der vorher beschriebenen kommunikativen Investitionen der Eltern und somit auch ihrer Diskursstrategie. In eben diesem Zusammenhang können die perspektivisch übernommenen, erweiterten oder hervorgebrachten Herstellungsleistungen der Eltern auch als Teil ihres *recipient design* betrachtet werden.

Insgesamt tragen die Eltern damit allerdings auch die schulischen Ordnungsleistungen der Diskurspraktiken und des konversationellen Musters mit. Die schulische Humanevaluation (vgl. Kalthoff 2017), die hier in den Elterngesprächen durch die Operationen *Kategorisieren*, *klassifizierend Bewerten* und die Verknüpfung dieser beiden Operationen durchgeführt wird, weist den Schüler/innen dabei subjektiv einen Platz im hierarchisch geordneten Koordinatensystem der Schule zu (vgl. Abb. 1). Dabei gibt es innerhalb der schulischen Ordnung ein Feld in diesem Koordinatensystem, das als das erstrebenswerte gilt (der I., obere rechte Quadrant). Dies ist das Feld, in das ‚gute‘ Schüler/innen gesetzt werden. Mithilfe der Beratungen und Anweisungen kann nun ein Prozess beschrieben werden, in dem die in der Humanevaluation getätigte Platzzuweisung versucht wird in Richtung des oberen rechten Quadranten zu verbessern; d. h., durch die in der Beratung oder Anweisung vorgebrachten Maßnahmen, denen als Folge eine solche Verbesserung zugeschrieben wird, zu verschieben.

Obwohl die Passungsverhältnisse im Sinne der interaktiven Herstellungsleistung als kommunikative Investitionen und damit auch Teil der Diskursstrategien verstanden werden (können), sind nicht alle Eltern gleichermaßen in der Lage, eben diese Investitionen zu tätigen. Gründe hierfür sind u. a. fehlende Diskurskompetenzen sowie andere, divergierende Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf schulisches Lernen und Lehren sowie die dazu in Bezug stehenden Verantwortlichkeiten (vgl. hierzu Jünger 2008 und Heller/Quasthoff 2020). Ihnen fehlt also das nötige symbolische bzw. kulturelle Kapital (Bourdieu 1986), um eine solche (diskursive und kulturelle) Passung herstellen zu können (vgl. auch Kotthoff 2012). Aufgrund fehlender systematisch erhobener soziodemografischer Daten zu den Eltern war es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, ein genaueres Bild der Eltern zu zeichnen, die eine solche Passung nicht herstellen können. Aufgrund von indexikalischen Leistungen der Eltern auf ihre eigenen Ressourcen in den Gesprächen kann jedoch eine grundsätzliche Tendenz beschrieben werden: Insbesondere die Eltern, die in den Gesprächen auf geringere eigene Ressourcen verweisen, sind nicht in der Lage ein Passungsverhältnis herzustellen. Innerhalb dieser Eltern findet sich ein höherer Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund. Diese Tendenzen gilt es in weiterführenden

den Untersuchungen, die systematisch soziodemographische Daten sowie das Schuleinzugsgebiet mit erheben, genauer zu prüfen. Denn fehlende kommunikative Investitionen können den Eltern als mangelnde Kooperativität ausgelegt werden und als Beleg für vorherrschende Einstellungen der Lehrkräfte verstanden werden, so dass teils gravierende Konsequenzen in der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule und somit für das jeweilige Schulkind zu erwarten sind.

Hier schließt sich auch die praktische Relevanz dieser Arbeit an, denn (diskursive und kulturelle) Passungen sind *auch* von der Lehrkraft mitgestaltete Herstellungsleistungen. Das heißt, dass auf Grundlage der hier gewonnenen Erkenntnisse Lehrkräfte im Umgang mit (vermeintlich) nicht-passenden Eltern geschult werden können und ihrerseits kommunikativ in den Gesprächen mit solchen Eltern mehr investieren können, indem sie z. B. auf nicht-erwartungskonformes Verhalten so reagieren, dass sie es aufgreifen und ‚reparieren‘ – also (diskursiv und kulturell) passend gestalten.

## 9. Beispielverzeichnis

Beispiel 1: Manuel, 9. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag .....	45
Beispiel 2: Manuel, 9. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag .....	47
Beispiel 3: Michael, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag .....	49
Beispiel 4: Michael, 7. Klasse, Gymnasium Elternsprechtag .....	50
Beispiel 5: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	52
Beispiel 6: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	54
Beispiel 7: Luca, 9. Klasse, Gemeinschaftsschule, Lernentwicklungsgespräch.....	55
Beispiel 8: Lene, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung .....	59
Beispiel 9: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	73
Beispiel 10: Faruk, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechtag.....	75
Beispiel 11: Hanna, 6. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	76
Beispiel 12: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	77
Beispiel 13: Jan, 7. Klasse, Gemeinschaftsschule, Lernentwicklungsgespräch.....	78
Beispiel 14: Martin, 7. Klasse, Gemeinschaftsschule, Lernentwicklungsgespräch.....	79
Beispiel 15: Selina, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung .....	80
Beispiel 16: Armin, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung .....	81
Beispiel 17: Falco, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung.....	82
Beispiel 18: Laura, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation.....	83
Beispiel 19: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	84
Beispiel 20: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag .....	86
Beispiel 21: Lotta, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechtag.....	87
Beispiel 22: Valentina, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	87
Beispiel 23: Susi, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation .....	88
Beispiel 24: Amira, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	89
Beispiel 25: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation.....	91
Beispiel 26: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	91
Beispiel 27: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag .....	95
Beispiel 28: Amira, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	96
Beispiel 29: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	97
Beispiel 30: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	98
Beispiel 31: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	100
Beispiel 32: Carolin, 9. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag .....	103
Beispiel 33: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	104
Beispiel 34: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	105
Beispiel 35: Alina, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung.....	107
Beispiel 36: Selina, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung .....	108
Beispiel 37: Alina, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung.....	110
Beispiel 38: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag .....	112
Beispiel 39: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	113
Beispiel 40: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	119

Beispiel 41: Valentina, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	120
Beispiel 42: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	121
Beispiel 43: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechttag .....	122
Beispiel 44: Amira, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	123
Beispiel 45: Faruk, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechttag .....	127
Beispiel 46: Manuel, 9. Klasse, Gymnasium, Elternsprechttag .....	129
Beispiel 47: Carola, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung .....	130
Beispiel 48: Carolina, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechttag.....	131
Beispiel 49: Selina, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung .....	133
Beispiel 50: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	147
Beispiel 51: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	148
Beispiel 52: Emil, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung.....	149
Beispiel 53: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	150
Beispiel 54: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechttag.....	151
Beispiel 55: Antonia, 1. Klasse, Grundschule (Schwerpunktschule), Halbjahresreflexion...	153
Beispiel 56: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	154
Beispiel 57: Hakan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation.....	155
Beispiel 58: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	157
Beispiel 59: Rahel, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation.....	158
Beispiel 60: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	159
Beispiel 61: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	160
Beispiel 62: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechttag.....	165
Beispiel 63: Rieke, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung .....	166
Beispiel 64: Andreas, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	167
Beispiel 65: Jana, Klasse unbekannt, Förderschule, Halbjahresinformation .....	168
Beispiel 66: Rieke, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung .....	169
Beispiel 67: Rieke, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung .....	171
Beispiel 68: Carola, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung .....	172
Beispiel 69: Faruk, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechttag .....	173
Beispiel 70: Sibel, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	174
Beispiel 71: Lilli, 1. Klasse, inklusive Grundschule, Lernentwicklungsgespräch.....	176
Beispiel 72: Jana, Klasse unbekannt, Förderschule, Halbjahresinformation .....	177
Beispiel 73: Rieke, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung .....	181
Beispiel 74: Alexandra, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation.....	183
Beispiel 75: Laura, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation.....	189
Beispiel 76: Samuel, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung.....	192
Beispiel 77: Luca, 7. Klasse, Gesamtschule, Lernentwicklungsgespräch .....	194
Beispiel 78: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	197
Beispiel 79: Kilian, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation.....	206
Beispiel 80: Tea, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation.....	208
Beispiel 81: Hanna, 6. Klasse, Gymnasium, Elternsprechttag.....	210
Beispiel 82: Emil, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung.....	212

Beispiel 83: Hannes, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechttag .....	214
Beispiel 84: Selina, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung .....	215
Beispiel 85: Sibel, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	218
Beispiel 86: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechttag.....	220
Beispiel 87: Benedikt, 9. Klasse, Realschule, Elternsprechtag.....	221
Beispiel 88: Lene, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung .....	222
Beispiel 89: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	224
Beispiel 90: Tea, 1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation .....	226
Beispiel 91: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechttag.....	227
Beispiel 92: Emil, 4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung.....	229
Beispiel 93: Emma, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	231
Beispiel 94: Sibel, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	232
Beispiel 95: Antonia, 1. Klasse, Grundschule (Schwerpunktschule), Halbjahresreflexion...	234
Beispiel 96: Emma, 2. Klasse, Grundschule; Halbjahresinformation.....	235
Beispiel 97: Lotta, 7. Klasse, Realschule, Elternsprechtag .....	236
Beispiel 98: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	239
Beispiel 99: Hakan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation.....	241
Beispiel 100: Amira, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	243
Beispiel 101: Valentina, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	253
Beispiel 102: Neslihan, 6. Klasse, Realschule, Halbjahresinformation .....	254
Beispiel 103: Konstantin, 6. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	255
Beispiel 104: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	256
Beispiel 105: Kevin, 2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation.....	257
Beispiel 106: Alina, 9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung .....	259
Beispiel 107: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	260
Beispiel 108: Lukas, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	261
Beispiel 109: Carolina, 7. Klasse, Gymnasium, Elternsprechtag.....	262

## 10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das Korpus der schulischen Elterngespräche .....	40
Tabelle 2: Schematische Struktur der schulischen Elterngespräche im Korpus .....	61
Tabelle 3: Die gesprächstrukturellen Teilaufgaben der Diskurspraktiken Evaluieren und Beraten .....	271

## 11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: ‚Koordinatensystem‘ der schulischen Humanevaluation in schulischen Elterngesprächen .....	117
Abbildung 2: Schematische Darstellung der Operationen der schulischen Organisation.....	189
Abbildung 3: Interaktive Konstitution diskursiver Passung .....	269
Abbildung 4: Interaktive Konstitution kultureller Passung.....	269
Abbildung 5: Die unterschiedlichen Grade der Passungsverhältnisse .....	274

### 13. Literaturverzeichnis

- Ackermann, Ulrike (2014): Positionierungen in schulischen Sprechstunden. Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik 21. <<http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/>>, letzter Zugriff 06.01.2017.
- Adelswärd, Viveka / Nilholm, Claes (1998): Discourse about Children with Mental Disability: An Analysis of Teacher-Parent Conferences in Special Education Schools. In: *Language and Education* 12 (2), 81-98.
- Adelswärd, Viveka / Nilholm, Claes (2000a): „...so one can plant a little seed“: An Analysis of a teacher's way of solving communicative problems in talks with parents. In: *Nordisk Pedagogik* 20, 191–205.
- Adelswärd, Viveka / Nilholm, Claes (2000b): Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher-parent-pupil talk at a special school. In: *Text* 20 (4), 545-568.
- Aich, Gernot / Behr, Michael (2010): Kommunikation mit Eltern. Training und Evaluation der Gesprächsführung zwischen Lehrpersonen und Eltern. In: Müller, Florian H. et al. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 279–295.
- Aigner, Josef Christian / Poscheschnik, Gerald (Hrsg.) (2015): *Kinder brauchen Männer: psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Allistone, Simon M. (2002): A conversation analytic study of parents' evening. Goldsmiths, University of London. <<http://research.gold.ac.uk/id/eprint/28515/>>, letzter Zugriff 30.04.2021.
- Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44-59.
- Antaki, Charles (1994): *Explaining and arguing: the social organization of accounts*. London: Sage.
- Antaki, Charles / Widdicombe, Sue (Hrsg.) (1998): *Identities in talk*. London.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, 22-47.
- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: Auer, Peter et al. (Hrsg.): *The contextualization of language*. Amsterdam: Benjamins, 1-37.
- Auer, Peter (2013): *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. 2., aktual. Aufl. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Auer, Peter (2020): Anfang und Ende fokussierter Interaktion. In: Birkner, Karin et al. (Hrsg.): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin / Boston: de Gruyter, 32-105.
- Auer, Peter / Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* 1, 1-32.
- Ayaß, Ruth (1999): Form und Funktion Kategorischer Formulierungen. In: Luckmann, Thomas / Bergmann, Jörg (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*, Bd. 1. Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 106-124.

- Baker, Carolyn / Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies* 18, 263-300.
- Baker, Carolyn / Keogh, Jayne (1997): Mapping moral orders in parent-teacher interviews. In: Marcarino, Aurelia (Hrsg.): *Analisi della conversazione e prospettive di ricerca in etnometodologia*. Urbino: Quattro Venti, 25-42.
- Bakhtin, Mikhail (1986): *Speech genres and other late essays*. Austin: Univ. of Texas Press.
- Bayer, Klaus (1982): Mit Sprache bewerten. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 53, 15-25.
- Becker, Dominik / Birkelbach, Klaus (2013): Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile. In: Becker, Rolf / Schulze, Alexander (Hrsg.): *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS, 207-237.
- Becker-Mrotzek, Michael (2001): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin / Boston: de Gruyter, 1505-1525.
- Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearb. und akt. Aufl.* Tübingen: Niemeyer.
- Bendel Larcher, Sylvia (2017): Bankberatung. In: Pick, Ina (Hrsg.): *Beraten in Interaktion: eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 375-398.
- 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), 86-106.
- Berenst, Jan / Mazeland, Harrie (2008): Typifying and sorting. The construction of pupil-identity types in staff meetings. In: Deen, Jeanine / Hajer, Maaïke / Koole, Tom (Hrsg.): *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. Mechanisms of inclusion and exclusion*. Amsterdam: Aksant, 235-266.
- Bergmann, Jörg (1980): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 9-51.
- Bergmann, Jörg (1987): *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Bergmann, Jörg / Goll, Michaela / Wiltschek, Ska (1998): Sinnorientierungen durch Beratung? Funktionen von Beratungseinrichtungen in der pluralistischen Gesellschaft. In: Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen*. Bertelsmann: Gütersloh, 143-218.
- Bernstein, Basil (1964): Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. In: *American Anthropologist* 66, 55-69.
- Bernstein, Basil (1977): Social class, language, and socialization. In: Karabel, Jerome / Halsey, Albert H. (Hrsg.): *Power and ideology in education*. New York: Oxford Univ. Press, 473-486.

- Bernstein, Basil (2005): Social Class and Sociolinguistic Codes. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Sociolinguistics. An international handbook of science of language and society. Berlin / Boston: de Gruyter, 1288-1305.
- Birkner, Karin / Auer, Peter / Bauer, Angelika / Kotthoff, Helga (2020): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Blossfeld, Hans / Blossfeld, Gwendoling / Blossfeld, Pia (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. In: Journal of Educational Research Online 11 (1), 16-30.
- Bonanati, Marina (2017): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Bondick, Regine / Jessen, Silke / Klamroth, Heike (2009): Schüler und Eltern an der Reflexion der Lernentwicklung beteiligen. Das Beispiel Schüler-Eltern-Gespräch. In: Pädagogik 61 (7-8), 24-28.
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1986): The forms of capital. In: Richardson, John (Hrsg.): Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood, 241-258.
- Bourdieu, Pierre (2006 [1966]): Die konservative Schule. In: Bourdieu, Pierre / Steinrück, Margareta (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag, 25-52.
- Bourdieu, Pierre (2006 [1979]): Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Bourdieu, Pierre / Steinrück, Margareta (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag, 112-120.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1990): Reproduction in Education, Society and Culture. 2nd Ed. London: SAGE.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Brown, Penelope / Levinson, Stephen C. (1978): Universals in language usage. Politeness phenomena. In: Goody, Esther N. (Hrsg.): Questions and politeness. Strategies in social interaction. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 56-311.
- Brown, Penelope / Levinson, Stephen C. (1987): Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Brüsemeister, Thomas (2004): Zum steigenden Beratungsbedarf im Schulsystem. In: Schützeichel, Rainer / Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft – Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: Springer VS, 141-159.

- Bucholtz, Mary / Hall, Kira (2005): Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. In: *Discourse Studies* 7 (4–5), 585-614.
- Bücker, Jörg (2011): Von Familienähnlichkeiten zu Netzwerkrelationen: Interaktion als Evidenz für Kognition. In: *gidi Arbeitspapierreihe* 33 (3), 1-50.
- Bücker, Jörg (2018): Gesprächsforschung und Interaktionale Linguistik. In: Liedtke, Frank / Tuchen, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 41-52.
- Busch, Florian (2018). Digitale Schreibregister von Jugendlichen analysieren: Ein linguistisch-ethnographischer Zugang zu Praktiken des Alltagsschreibens. In: Ziegler, Arne (Hrsg.): *Jugendsprachen / Youth Languages: Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung / Current Perspectives of International Research*. Berlin / Boston: de Gruyter, 829-858.
- Cheatham, Gregory A. / Ostrosky, Michaelene M. (2011): Whose expertise? An analysis of advice giving in early childhood parent-teacher conferences. In: *Journal of Research in Childhood Education* 25 (1), 24-44.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: Entitlement and contingency in action. In: *Discourse Studies* 12 (4), 419-442.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49 (79), 222-251.
- Cummins, Jim (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In: Alatis, James (Hrsg.): *Current Issues in Bilingual Education*. Washington: Georgetown Univ. Press, 81-103.
- Curl, Traci S. / Drew, Paul (2008): Contingency and action: a comparison of two forms of requesting. In: *Research on Language and Social Interaction* 41 (2), 129-153.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 96-124.
- Deppermann, Arnulf (2010): Konklusionen: Interaktives Verstehen im Schnittpunkt von Sequenzialität, Kooperation und sozialer Struktur. In: Deppermann, Arnulf / Reitemeier, Ulrich / Schmitt, Reinhold / Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr, 363-384.
- Deppermann, Arnulf (2015): Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. In: *InLiSt* 57, 1-31.
- Deppermann, Arnulf (2018a): Wissen im Gespräch. In: Birkner, Karin / Janich, Nina (Hrsg.): *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin / Boston: de Gruyter, 104-142.
- Deppermann, Arnulf (2018b): Editorial: Instructions in Driving Lessons. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28 (2). Special Issue on Instructions in Driving Lessons, 221-225.
- Deppermann, Arnulf / Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressaten-zuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: *Deutsche Sprache* 41 (1), 6-30.
- Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf / Feilke,

- Helmuth / Linke, Angelika (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin / Boston: de Gruyter, 1-23.
- Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): Requesting in Social Interaction. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Ehmer, Oliver (2011): Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (2021): Sprachliche Höflichkeit. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Elbers, Ed / de Haan, Mariëtte (2014): Parent-teacher conferences in Dutch culturally diverse schools: Participation and conflict in institutional context. In: Learning, Culture and Social Interaction 3, 252-262.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, 413.
- Fischbach, Julia (2015): „Hast du denn ne Idee, wofür das gut sein kann?“. Aufgaben und Anforderungen von Lehrkräften in Rückmeldegesprächen. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep, 54-71.
- Fischbach, Julia (2017): Beratung in der Schule. Kommunikative Anforderungen und Strategien von Lehrkräften am Beispiel der Lernberatung. In: Pick, Ina (Hrsg.) (2017): Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens. Frankfurt: Peter Lang, 351-374.
- Foucault, Michel (1994 [1976]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- García-Sánchez, Inmaculada / Faulstich Orellana, Marjorie / Hopkins, Megan (2011): Facilitating Intercultural Communication in Parent-Teacher Conferences: Lessons From Child Translators. In: Multicultural Perspectives 13 (3), 148-154.
- Gerhards, Jürgen (2001): Der Aufstand des Publikums. Eine systemtheoretische Interpretation des Kulturwandels in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie 30 (3), S. 163-184.
- Goffman, Erving (1967): Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior. Garden City / New York: Doubleday.
- Goffman, Erving (1978): Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Philadelphia: Univ. of Philadelphia Press.
- Golato, Andrea (2005): Compliments and compliment responses. Grammatical structure and sequential organization. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Goodwin, Charles / Goodwin, Marjorie H. (1987): Concurrent Operations on Talk: Notes on the Interactive Organization of Assessments. In: IPRA Papers in Pragmatics 1 (1), 1-54.
- Goodwin, Marjorie H. (2006): Participation, Affect, and Trajectory in Family Directive / Response Sequences. In: Text and Talk 26, 515-543.

- Graumann, Carl F. (1989): Perspective Setting and Taking in Verbal Interaction. In: Dietrich, Rainer / Graumann, Carl F. (Hrsg.): *Language Processing in Social Context*. Amsterdam: Elsevier, 95-122.
- Graumann, Carl F. (1990): Perspectival structure and dynamics in dialogues. In: Marková, Ivana / Foppa, Klaus (Hrsg.): *The Dynamics of Dialogue*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 105-126.
- Graumann, Carl F. / Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (2002): *Perspective and perspectivation in discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gumperz, John (2002): Sharing common ground. In: Keim, Inken / Schütte, Wilfried (Hrsg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Tübingen: Narr, 47-57.
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Gumperz, John J. (1999): On interactional sociolinguistic method. In: Sarangi, Srikant / Roberts, Celia (Hrsg.): *Talk, Work and Institutional Order*. Berlin / New York: de Gruyter, 453-472.
- Gumperz, John J. / Hymes, Dell (1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York.
- Günthner, Susanne (1999a): Polyphony and the ‚layering of voices‘ in reported dialogues. An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. In: *Journal of Pragmatics* 31 (5), 685–708.
- Günthner, Susanne (1999b): Beschwerdeerzählungen als narrative Hyperbel. In: Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Bd. 1 Opladen / Wiesbaden: Schwann, 174-205.
- Günthner, Susanne (2000): *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs. Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 3, 59-80.
- Günthner, Susanne (2013): Sprache und Kultur. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: J. B. Metzler, 347-376.
- Günthner, Susanne / Knoblauch, Hubert (1994): „Forms are the food of faith“. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Psychologie und Sozialpsychologie* 46 (2), 693-723.
- Günthner, Susanne / König, Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmut / Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin / Boston: de Gruyter, 177-203.
- Günthner, Susanne / Linke, Angelika (2006): Einleitung: Linguistik und Kulturanalyse. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 34 (1 / 2), 1-27.
- Häbig, Julia (2014): Lernentwicklungsgespräche: Eltern, Lernende und Lehrpersonen im Dialog. In: Killus, Dagmar / Paseka, Angelika (Hrsg.): *Mit Eltern zusammenarbeiten*. Berlin: Cornelsen, 22-39.

- Hagemann, Jörg / Henle, Julia (2014): Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt. <[https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren\\_nach\\_GAT\\_2.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren_nach_GAT_2.pdf)>, letzter Zugriff 08.09.2016.
- Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (1993): Some grammatical problems in scientific English. In: Halliday, Michael A. K. / Martin, Jim R. (Hrsg.): *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press, 69-85.
- Hanks, William (1987): Discourse Genres in a Theory of Practice. In: *American Ethnologist* 4 (14), 668-696.
- Harré, Rom / van Langenhove, Luk (1999): *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Hartung, Martin (2000): Überlegungen zur Untersuchung von Bewertungsprozessen in Gesprächen. In: Warnke, Ingo (Hrsg.): *Schnittstelle Text – Diskurs*. Frankfurt: Lang, 119-131.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta (2005 [1996]): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (2015): Einführende Anmerkungen. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, 9-18.
- Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.) (2015): *Sprachliche Interaktionen in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien / Kotthoff, Helga (2020): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Zur Einführung in diesen Band. In: Kotthoff, Helga / Heller, Vivien (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7-24.
- Heller, Vivien / Morek, Miriam (2015): Academic discourse as situated practice: An introduction. In: *Linguistics and Education* 31, 174-186.
- Heller, Vivien / Quasthoff, Uta M. (2020): Lehrerhandeln aus Schülersicht: Gruppen-diskussionen sozial privilegierter und benachteiligter Lernender. In: Kotthoff, Helga / Heller, Vivien (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 89-115.
- Helmke, Andreas (2013): Individualisierung: Hintergründe, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik* 2, 13: 34-37.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara / Kolbe, Fritz-Ulrich / Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 49-98.

- Helsper, Werner / Kramer, Rolf-Torsten / Thiersch, Sven (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hennig, Claudius / Ehinger, Wolfgang (2010): Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth: Auer Verlag.
- Heritage, John (1988): Explanations as Accounts. A Conversation Analytic perspective. In: Antaki, Charles (Hrsg.): *Analyzing Everyday Explanation: A Case Book for Methods*. London: Sage, 127-144.
- Heritage, John (2002): Oh-prefaced responses to assessments: A method of modifying agreement / disagreement. In: Ford, Cecilia E. / Fox, Barbara A. / Thompson, Sandra A. (Hrsg.): *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: Oxford Univ. Press, 196-224.
- Heritage, John (2012): Epistemics in action: action formation and territories of knowledge. In: *Research on Language and Social Interaction* 45, 1–29.
- Heritage, John (2013): Epistemics in Conversation. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hrsg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 370–394.
- Heritage, John / Raymond, Geoffrey (2005): The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. In: *Social Psychology Quarterly* 86 (1), 15-38.
- Heritage, John / Sefi, Sue (2001): Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. In: Drew, Paul / Heritage, John (Hrsg.): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 359-417.
- Hertel, Silke (2009): *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik. Kompetenzförderung. Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, Silke / Bruder, Simone / Schmitz, Bernhard (2009): *Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): *Lehr-professionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 117-128.
- Hertel, Silke / Schmitz, Bernhard (2010): *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hertel, Silke / Bruder, Simone / Jude, Nina / Steinert, Brigitte (2013): *Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 40-62.
- Hindelang, Götz (2010): *Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen*. 5. Aufl. Berlin / New York: de Gruyter.
- Hinnenkamp, Volker (2018): *Interaktionale Soziolinguistik*. In: Liedtke, Frank / Tuchen, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart, 149-162.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), 170-191.
- Hodge, Robert / Kress, Gunther (1988): *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Hofstetter, Daniel (2013): *Bildungsambitionen in Elterngesprächen der 5. Klasse, ein Jahr vor dem Übertritt in die Orientierungsschule*. In: Wannack, Evelyne et al. (Hrsg.): 4- bis 12-

- Jährige: Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten, Münster: Waxmann, 78-86.
- Hofstetter, Daniel (2017): Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hrncał, Christine (2018): Bewertungsinteraktionen. In: Gerwinski, Jan / Habscheid, Stephan / Linz, Erika (Hrsg.): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin / Boston: de Gruyter, 235-300.
- Hrncał, Christine (2020): Bewertungsinteraktionen in der Theaterpause. Eine gesprächs-analytische Untersuchung von Pausengesprächen im Theaterfoyer. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Hrncał, Christine / Gerwinski, Jan (2015): Bewertungstransformationen in der Anschlusskommunikation im Theater. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Bewerten im Wandel. Stuttgart: J. B. Metzler, 46-65.
- Hymes, Dell (1962): The ethnography of speaking. In: Gladwin, Thomas / Sturtevant, William C. (Hrsg.): Anthropology and Human Behaviour. Washington.
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (change-of-state-token) im Deutschen. In: Günthner, Susanne / Bückler, Jörg (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Berlin: de Gruyter, 57-86.
- Imo, Wolfgang (2011): "Jetzt geh'n wir einen trinken, gell?": Vergewisserungssignale ('tag questions') und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht. In: Moraldo, Sandro (Hrsg.): Deutsch aktuell. 2. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Rom: Carocci, 127-150.
- Imo, Wolfgang (2013): Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Imo, Wolfgang (2019): Sprachliche Akkommodation in onkologischen Therapieplanungsgesprächen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 71, 269-298.
- Imo, Wolfgang / Lanwer, Jens Philipp (2019): Interaktionale Linguistik. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Ingenkamp, Karlheinz (1977): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz.
- Jäger, Siegfried (2011): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1: Theorien und Methoden, 3. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 91-124.
- Jefferson, Gail (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. In: Atkinson, Maxwell / Heritage, John (Hrsg.): Structures of Social Action. Cambridge, 346-369.
- Jefferson, Gail / Lee, John R.E. (1992): The rejection of advice: managing the problematic convergence of a „troubles-telling“ and a „service encounter“. In: Drew, Paul / Heritage, John (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 521-548.
- Johnstone, Barbara (2001): Rezension zu Antaki, Charles / Widdicombe, Sue (Hrsg.) (1998): Identities in talk. London. In: Language in Society 30:2, 278-281.

- Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch durch. In: Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (Hrsg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1983. Tübingen: Niemeyer, 81-122.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen: zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1 (2), 227-252.
- Kallmeyer, Werner (2002): Verbal practices of perspective grounding. In: Graumann, Carl F. / Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Perspective and perspectivation in discourse. Amsterdam: John Benjamins, 113-141.
- Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (1996): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen: Narr.
- Kallmeyer, Werner / Keim, Inken (1996): Divergent Perspectives and Social Style in Conflict Talk. In: Folia Linguistica 30 (3-4). Special Issue „Interactional Sociolinguistics“, 271-298.
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie 25:2, 106-124.
- Kalthoff, Herbert (2000): Wunderbar, richtig. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3:3, 429-446.
- Kalthoff, Herbert (2017): Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück, 259-284.
- Kalthoff, Herbert (2019): Organisierte Humanevaluation. Zur Behandlung und Klassifikation von Schulinsassen. In: Nicolae, Stefan et al. (Hrsg.): (Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit. Soziologie des Wertens und Bewertens. Wiesbaden: Springer VS, 221-247.
- Kalthoff, Herbert / Dittrich, Tristan (2016): Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugniskonferenz. In: Berliner Journal für Soziologie 26 (3-4), 459-483.
- Katz-Bernstein, Nitza / Quasthoff, Uta (2006): Diskursfähigkeiten. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer, 72-75.
- Keim, Inken (1999): Herstellen von Dominanz im Gespräch durch Dominantsetzen von Perspektiven. In: Forhmann, Jürgen / Kasten, Ingrid / Neuland, Eva (Hrsg.): Autorität der / in Sprache, Literatur, Neue Medien. Bielefeld: Aisthesis Verl., 110-135.
- Keller, Rudi (2014): Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. 4. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Keogh, Jayne (1996): Governmentality in Parent-Teacher Communications. In: Language and Education 10 (2-3), 119-131.

- Keogh, Jayne (1999): The role of texts and talk in mediating between schools and homes. Unpublished PhD Theses. Griffith University. <<https://aiemcanet.files.wordpress.com/2010/03/keogh-complete-thesis.pdf>>, letzter Zugriff 05.08.2011.
- Kern, Friederike (2000): Kulturen der Selbstdarstellung. Ost- und Westdeutsche in Bewerbungsgesprächen. Wiesbaden: DUV.
- Killus, Dagmar (2017): Gemeinsam und auf Augenhöhe. Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Ziele, Hintergründe und Herausforderungen. In: Friedrich Jahresheft XXXV, Titel: Eltern, 5-6.
- Killus, Dagmar / Paseka, Angelika (2015): Wenn Eltern und Lehrkräfte kooperieren (sollen). Ernst machen mit Erziehungs- und Bildungspartnerschaften?! In: Schüler 2015, Familien Leben. Hannover: Friedrich, 102-105.
- Knapp, Claudia (2015): Lehrer-Eltern-Gespräche: Orte der interaktiven Aushandlung von Verantwortung. In: de Boer, Heike / Bonanati, Marina (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 195-209.
- Knoblauch, Hubert (1991): Kommunikation im Kontext: John. J. Gumperz und die Interaktionale Soziolinguistik. In: Zeitschrift für Soziologie, 20 (6), 446-462.
- Knoblauch, Hubert (1994): Erving Goffmans Reich der Interaktion. In: Goffman, Erving (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a. M.: Campus Verl., 7-49.
- Knoblauch, Hubert (2011): Erving Goffman: Die Kultur der Kommunikation. In: Moebius, Stephan / Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, 189-201.
- Knoblauch, Hubert / Tuma, René (2016): Praxis, kommunikatives Handeln und Videoanalyse. In: Arnulf Deppermann / Felike, Helmuth / Linke, Angelika (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin: De Gruyter, 229-252.
- Kolbe, Fritz-Ulrich / Reh, Sabine (2009): Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt LUGS. In: Stecher, Ludwig et al. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim / Basel: Beltz, 168–187.
- Kotthoff, Helga (1996): Preface to the Special Issue: Interactional Sociolinguistics. In: Folia Linguistica 30, 159-166.
- Kotthoff, Helga (2009): Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 120-146.
- Kotthoff, Helga (2002a): Irony, Quotation, and other Forms of Staged Intertextuality. Double or Contrastive Perspectivation in Conversation. In: Graumann, Carl F. / Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Perspective and Perspectivation in Discourse. Amsterdam: Benjamins, 201-233.
- Kotthoff, Helga (2002b): Dein Leid mir: Über die Kommunikation von Gefühlen in georgischen Trauer Ritualen. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen: Narr, 99-150.

- Kotthoff, Helga (2011): Sociolinguistic Potentials of Face-to-Face Interaction. In: Wodak, Ruth / Johnstone, Barbara / Kerswill, Paul (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Socio-linguistics*. Washington, 315-329.
- 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), 290-321.
- Kotthoff, Helga (2013 [1999]): Mahlzeiten mit Moral: Georgische Trinksprüche zwischen Pathos und Poesie. In: Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Bd. 2: Von der Moral zu den Moralien. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 13-49.
- Kotthoff, Helga (2014): Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. In: *Schulheft* 155, 32-48.
- Kotthoff, Helga (2015): Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent-teacher-conferences. In: *Language & Education* 31, 286-303.
- Kotthoff, Helga (2017a): Schulische Eltern-Lehrpersonen-Sprechstunden unter der Lupe einer interaktionalen Soziolinguistik. In: *Der Deutschunterricht* 4, 40-52.
- Kotthoff, Helga (2017b): Beziehungsgestaltung in schulischen Sprechstunden. Zur Kommunikation von positiver Höflichkeit und Informalität in Eröffnungs- und Beendigungsphasen. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (Hrsg.): *Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 307-330.
- Kotthoff, Helga (2022): Diskursive Passungsunterschiede in schulischen Eltern-Lehrperson-Sprechstunden. Mit Bourdieu in die Interaktionsforschung? In: Schmidt, Karsten & Stiemer, Heimo (Hrsg.): *Bourdieu in der Germanistik*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Kotthoff, Helga / Heller, Vivien (Hrsg.) (2020): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Unter Mitarbeit von Schmidt, Claudia. Tübingen: Narr.
- Kotthoff, Helga / Röhrs, Falko (2020): Mehr oder weniger ko-konstruierte Beratungsaktivitäten in schulischen Eltern-Lehrperson-Gesprächen. In: Kotthoff, Helga / Heller, Vivien (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 165-193.
- Kotthoff, Helga / Sprechels, Janet (2007): Communicating identity in intercultural communication. In: Kotthoff, Helga / Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.): *Handbook of inter-cultural communication*. Berlin / New York: de Gruyter, 415-441.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): "Reproduktionsagenten" oder "Transformationsakteure"? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 4, 344-359.
- Kramer, Rolf-Torsten (2017): „Habitus“ und „kulturelle Passung“. Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In: Rieger-Ladich, Markus / Grabau, Christian (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 183-205.

- Kramer, Rolf-Torsten / Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 103-125.
- Krome, Sabine (2021): Gendern zwischen Sprachpolitik, orthografischer Norm, Sprach- und Schreibgebrauch. Bestandsaufnahme und orthografische Perspektiven zu einem umstrittenen Thema. In: Sprachreport 37 (2), 22-29.
- Krumm, Volker (2000): Der Einfluss der Familie auf Dispositionen für lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen, Frank / Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich, 128-150.
- Kuno, Susumo (1976): Subject, Theme, and the Speaker's Empathy. A Reexamination of Relativization Phenomena. In: Li, Charles N. (Hrsg.): Subject and Topic. New York: Academic Press, 419-444.
- Kupfer, Antonia (2011): Michel Foucault: Schule als Disziplinaranstalt. In: Kupfer, Antonia (Hrsg.): Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 67-78.
- Labov, William (1972): Sociolinguistic patterns. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Lamont, Michèle (2012). Toward a comparative sociology of valuation and evaluation. In: Annual Review of Sociology 38 (2), 201-221.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2015): Lerncoaching. Unterstützung des individuellen Lernprozesses. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS).
- Lareau, Annette (2003): Unequal childhoods. Class, race, and family life. Berkeley: Univ. of California Press.
- Leonhard, Jens / Röhrs, Falko (2020): Lachen als Mittel der Beziehungsgestaltung in schulischen Elterngesprächen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 21, 52-75.
- Leung, Constant (2014): Researching language and communication in schooling. In: Linguistics and Education 26, 136-144.
- Levinson, Stephen C. (1992): Activity types and language. In: Drew, Paul / Heritage, John (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 66-100.
- Lindemann, Bernhard (1993): Einige Fragen an eine Theorie der sprachlichen Perspektivierung. In: Canisius, Peter (Hrsg.): Perspektivität in Sprache und Text, 2., erw. Aufl. Bochum: Brockmeyer, 1-51.
- Lindström, Anna / Mondada, Lorenza (2009): Assessments in Social Interaction: Introduction to the Special Issue. In: Research on Language and Social Interaction 42 (4), 299-308.
- Linell, Per / Jönsson, Lina (1991): Suspect stories: perspective-setting in an asymmetrical situation. In: Morková, Ivana / Foppa, Klaus (Hrsg.): Asymmetries in dialogue. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 75-100.
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, 166-183.

- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27, 191-211.
- Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft. In: Smolka-Kordt, Gisela / Spangenberg, Peter M. / Tilmann-Bartylla, Dagmar (Hrsg.): Der Ursprung der Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650. München: Fink, 279-288.
- 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), 5-25.
- Maier-Gutheil, C. (2016): Beraten. Reihe „Grundriss Pädagogik / Erziehungswissenschaft“. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Maier-Gutheil, Cornelia (2017): Existenzgründungsberatung – Widersprüchliche Einheit von Beraten und Begutachten. In: Pick, Ina (Hrsg.): Beraten in Interaktion: eine gesprächs-linguistische Typologie des Beratens. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 233-258.
- Markström, Ann-Marie (2009): The Parent-Teacher Conference in the Swedish Preschool: a study of an ongoing process as a ‘pocket of local order’. In: Contemporary Issues in Early Childhood 10 (2), 122-132.
- Markström, Ann-Marie (2011): To Involve Parents in the Assessment of the Child in Parent-Teacher Conferences: A Case Study. In: Early Childhood Education Journal 38, 465-474.
- Markström, Ann-Marie / Simonsson, Maria (2011): Constructions of Girls in Preschool Parent-Teacher Conferences. In: IJEC (43), 23-41.
- Matthiesen, Noomi C. L. (2016): Understanding silence: an investigation of the processes of silencing in parent-teacher conferences with Somali diaspora parents in Danish public schools. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 29 (3), 320-337.
- Maynard, Douglas M. (2003): Bad News Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Mazeland, Harrie / Berenst, Jan (2008): Sorting pupils in a report-card meeting. Categorization in a situated activity system. In: Text & Talk 28 (1), 55-78.
- Menz, Florian et al. (2002): Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Beschreibung von Brustschmerzen: Ergebnisse einer medizinisch-linguistischen transdisziplinären Studie. In: LB 191, 343-366.
- Menzel, Christin / Rademacher, Sandra (2012): Die „sanfte Tour“. Analysen von Schüler-selbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: sozia-lersinn 79 (1), 79-100.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 67-101.

- Mortelmans, Tanja / Vanderbiesen, Jeroen (2013): Komparative Modalkonstruktionen im Deutschen und Englischen oder deontische Modalität *revisited*. In: Abraham, Werner / Leiss, Elisabeth (Hrsg.): Funktionen von Modalität. Berlin / Boston: de Gruyter, 279-302.
- Mundwiler, Vera (2017): Beurteilungsgespräche in der Schule. Gesprächsanalysen zur Beteiligung und Positionierung von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mundwiler, Vera (2020): (An-)Passung von Selbst- und Fremdbeurteilungen im Kontext schulischer Beurteilungsgespräche. In: Kotthoff, Helga / Heller, Vivien (Hrsg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Narr Francke Attempto, 143-164.
- Mundwiler, Vera / Kreuz, Judith / Müller-Feldmeth, Daniel / Luginbühl, Martin / Hauser, Stefan (2019): Quantitative und qualitative Zugänge in der Gesprächsforschung – Methodologische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu argumentativen Gruppendiskussionen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 20, 323-383.
- Nicolae, Stefan / Endreß, Martin / Berli, Oliver / Bischur, Daniel (Hrsg.) (2019): Soziologie des Wertens und Bewertens. Zur Einführung in die Reihe „Sociology of Valuation and Evaluation“. In: Nicolae, Stefan et al. (Hrsg.): (Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit. Soziologie des Wertens und Bewertens. Wiesbaden: Springer VS, 3-20.
- Nothdurft, Werner / Reitemeier, Ulrich / Schröder, Peter (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 61. Tübingen: Narr.
- Ochs, Elinor (1992): Indexing Gender. In: Duranti, Alessandro / Goodwin, Charles (Hrsg.): Rethinking context. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 335-358.
- Pache, Ilona (2004): Gefährdete Reziprozität. Kommunikative Praktiken im Bewerbungsgespräch. Wiesbaden: DUV.
- Phillips Galloway, Emily / Stude, Juliane / Uccelli, Paola (2015): Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. In: Linguistics and Education 31, 221-237.
- Pick, Ina (2015): Das anwaltliche Mandantengespräch. Linguistische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Anwalt und Mandant. Frankfurt: Peter Lang.
- Pick, Ina (Hrsg.) (2017): Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beraters. Frankfurt: Peter Lang.
- Pillet-Shore, Danielle (2001): „Doing Pretty Well“: How Teachers Manage the Interactional Environment of Unfavorable Student Evaluation in Parent-Teacher Conferences. Unveröffentlichte Masterarbeit. (Zugang im Juni 2015 über Research Gate ermöglicht, [https://www.researchgate.net/publication/277556698\\_Doing\\_Pretty\\_Well\\_How\\_Teachers\\_Manage\\_the\\_Interactional\\_Environment\\_of\\_Unfavorable\\_Student\\_Evaluation\\_in\\_Parent-Teacher\\_Conferences](https://www.researchgate.net/publication/277556698_Doing_Pretty_Well_How_Teachers_Manage_the_Interactional_Environment_of_Unfavorable_Student_Evaluation_in_Parent-Teacher_Conferences), letzter Zugriff am 30.04.2021.)
- Pillet-Shore, Danielle (2003): Doing „okay“: On the Multiple Metrics of an Assessment. In: Research on Language and Social Interaction 36 (3), 285-319.
- Pillet-Shore, Danielle (2012): The Problem with Praise in Parent-Teacher Interaction. Communication Monographs 79 (2), 181-204.

- Pillet-Shore, Danielle (2015): Being a „Good Parent“ in Parent-Teacher-Conferences. In: *Journal of Communication* 65, 373-395.
- Pillet-Shore, Danielle (2016): Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. In: *Language in Society* 45 (1), 33-58.
- 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 Univ. Press, 57-101.
- Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (2017): On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. In: *Discourse Studies* 19 (1), 84-110.
- Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (2021): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Quasthoff, Uta / Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, 277-305.
- Quasthoff, Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta M. (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Hoffmann, Ludger / Leimbrink, Kerstin / Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. Berlin / Boston: de Gruyter, 210-251.
- Reineke, Silke (2016): *Wissenszuschreibungen in der Interaktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung impliziter und expliziter Formen der Zuschreibung von Wissen*. Heidelberg: Winter.
- Reiss, Kristina / Weis, Mirjam / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): *PISA 2018*. Münster: Waxmann.
- Röber, Christa (2015): *Rechtschreiben durch Rechtlesen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schrifterwerb*. In: Röber, Christa / Olfert, Helena (Hrsg.). *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben*. Hohengehren: Schneider-Verlag, 163-226.
- Roberts, Celia et al. (2001): *Language learners as ethnographers*. London: Multilingual matters.
- Röhrs, Falko (2018): Identitätskonstruktionen jugendlicher Schülerinnen und Schüler in schulischen Elterngesprächen. In: Neuland, Eva / Wessels, Elisa / Könning, Benjamin (Hrsg.): *Jugendliche im Gespräch: Forschungskonzepte, Methoden und Anwendungsfelder aus der Werkstatt der empirischen Sprachforschung*. Berlin: Peter Lang, 103-126.
- Röhrs, Falko (2019). *Interaktionale Soziolinguistik*. In: QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. <<https://quasus.ph-freiburg.de/interaktionale-soziolinguistik%2%B9/>>, letzter Zugriff: 26.03.2021.
- Sacher, Werner (2005): *Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. In: *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg* 24.
- Sacks, Harvey (1998): *Lectures on Conversation*, Bd. 1 und 2, Nachdruck. Oxford: Blackwell.

- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel / Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50, 696-735.
- Sahner, Heinz (2014): Praxis. In: Endruweit, Günter (Hrsg.): *Wörterbuch der Soziologie*, 3., überarb. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 364.
- Sandig, Barbara (1979): Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens. Ein Beschreibungsrahmen im Zusammenhang eines fiktionalen Textes. In: *Deutsche Sprache* 7, 137-159.
- Sandig, Barbara (1996): Sprachliche Perspektivierung und perspektivierende Stile. In: *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft* 26 (102), 37-63.
- Schegloff, Emanuel / Sacks, Harvey (1973): Opening Up Closings. In: *Semiotica* 8, 289-327.
- Schegloff, Emanuel A. (2007a): A tutorial on membership categorization. In: *Journal of Pragmatics* 39, 462-482.
- Schegloff, Emanuel A. (2007b): *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Schleppegrell, Mary (2001): Linguistic Features of the Language of Schooling. In: *Linguistics and Education* 12 (4), 431-459.
- Schmitt, Reinhold / Knöbl, Ralf (2013): ‚Recipient design‘ aus multimodaler Sicht. *Deutsche Sprache* 41(3), 242-276.
- Schnebel, Stefanie (2017): *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. 3. akt. Aufl. Weinheim / Basel: Beltz.
- Schröder, Peter (Hrsg.) (1985): *Beratungsgespräche – ein kommentierter Textband*. Tübingen: Narr.
- Schrodt, Heidi (2015): *Sehr gut oder nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien: Molden.
- Schütz, Alfred (1972): *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie*. Hrsg. von A. Brodersen. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas (1984): *Strukturen der Lebenswelt*, Bd. 2. Frankfurt.
- Schützeichel, Rainer (2004): Skizzen zu einer Soziologie der Beratung. In: Schützeichel, Rainer / Brüsemeier, Thomas (Hrsg.): *Die beratene Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag; 273-285.
- Schwingel, Markus (1995): *Bourdieu zur Einführung*. Hamburg: Junius-Verlag.
- Seeger, Norbert (2016): *Das professionelle Lehrer-Eltern-Gespräch. Ein Praxisbuch auch für schwierige Beratungsgespräche in der Schule*. Berlin: Pro BUSINESS GmbH.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Shethar, Alissa (2002): Strategic uses of self and other perspectives. In: Graumann, Carl F. / Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Perspective and perspectivation in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 181-200.
- Silverman, David / Baker, Carolyn / Keogh, Jayne (1998): The case of the silent child. Advice-giving and advice-reception in parent-teacher interviews. In: Hutchby, Ian / Moran-Ellis, Jo (Hrsg.): *Children and social competence. Arenas of action*. London: Falmer Press, 220-240.

- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spitzmüller, Jürgen (2022): Soziolinguistik. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Spranz-Fogasy, Thomas / Becker, Maria (2013): Beschwerdenexploration und Diagnosemitteilung im ärztlichen Erstgespräch. In: Busch, Albert / Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Medizin. Berlin / Boston: de Gruyter, 93-115.
- Stein, Stephan (2011): Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich. In: Birkner, Karin / Meer, Dorothee (Hrsg.): Institutionalisierte Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 8-27.
- Steinig, Wolfgang (2016): Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In: Kilian, Jörg / Brouer, Birgit / Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin / Boston: de Gruyter, 68-98.
- Stevanovic, Melisa (2018): Social deontics: A nano-level approach to human power play. In: Journal for the Theory of Social Behaviour 48, 369-389.
- Stevanovic, Melisa / Svennevig, Jan (2015): Introduction: Epistemics and deontics in conversational directives. In: Journal of Pragmatics 78, 1-6.
- Stöckli, Georg (2004): Schüchternheit in der Schule. Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 51, 69-83.
- Strähle, Petra (2011): Emergenz globaler Diskursfähigkeit im Rahmen von Begrüßungsroutinen. Rekonstruktionen interaktiver Erwerbsprozesse. Unveröffentl. Diss., Dortmund.
- Stude, Juliane (2006): „Was gehört in eine Spielanleitung?“ Unterrichtliche Strukturierungshilfen auf dem Prüfstand. In: Grundschule 12, 36-37.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart: J. B. Metzler, 217-260.
- Svennevig, Jan / Stevanovic, Melisa (2015) (Hrsg.): Special Issue: Epistemics and Deontics in Conversational Directives. Journal of Pragmatics 78.
- Terhart, Ewald (2000): Schüler beurteilen – Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltags umgehen. In: Beutel, Silvia-Iris / Vollstädt, Witlof (Hg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg: Bergmann und Helbig, 39-50.
- Vehviläinen, Sanna (2012): Question-prefaced advice in feedback sequences of Finnish academic supervisions. In: Limberg, Holger / Locher, Miriam A. (Hrsg.): Advice in Discourse. Amsterdam: John Benjamins, 31-52.
- Verkuyten, Maykel (2000): School marks and teachers' accountability to colleagues. In: Discourse Studies 2:4, 452-472.
- Walker, Barbara M. (1998): Meetings without communication. A study of parents' evenings in secondary schools. In: British Educational Research Journal 24 (2), 163-178.

- Walker, Barbara M. (2002): The missing person. Student roles in home-school interviews. In: *European Educational Research Journal* 1:3, 468-479.
- Waring, Hansun Z. (2007a): Complex advice acceptance as a resource for managing asymmetries. In: *Text and Talk*, 27 (1), 107-137.
- Waring, Hansun Z. (2007b): The multi-functionality of accounts in advice giving. In: *Journal of Sociolinguistics* 11 (3), 367-369.
- Waring, Hansun Z. (2012): The advising sequence and its preference structures in graduate peer tutoring in an American university. In: Limberg, Holger / Locher, Miriam A. (Hrsg.): *Advice in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 97-118.
- Watson, David R. (1978): Categorizations, Authorization and Blame-Negotiation in Conversation. In: *Sociology* 12 (1), 105-113.
- Weber, Max (2005 [1922]): *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. Aufl. Tübingen.
- Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Weiger, Lucia (2015): Unterschiedliche Vorstellungen über Erziehung und Bildung in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen. Ergebnisse aus einer Interviewstudie. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, 286-312.
- Weitkämper, Florian (2016): Triangulation. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. <<https://quasussite.wordpress.com/triangulation/>>, letzter Zugriff 26.03.2021.
- Weitkämper, Florian (2019): *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzler-Cremer, Hildegard (2008): Grounded Theory. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. <<https://quasus.ph-freiburg.de/grounded-theory-2/>>, letzter Zugriff 26.03.2021.
- Willems, Herbert (1997): *Rahmen und Habitus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Xylander, Birgit / Heusler, Martin (2007): Bilanz- und Zielgespräche. Rückmeldung und Bewertung auf Basis von Selbsteinschätzung, Logbuch und Zielvereinbarung. In: *Pädagogik* 59 (1-8), 18-21.
- Zaborowski, Katrin U. / Meier, Michael / Breidenstein, Georg (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS.
- 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), 302-308.
- Zwengel, Almut (2015): Strategien der Interessenvertretung und der Verständnissicherung. Wenn Kinder Gespräche zwischen eingewanderten Müttern und Lehrpersonen dolmetschen. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, 125-149.