

# 1 Einleitung – Gegenstand, Ziel und Aufbau der Arbeit

In ihrem belletristischen Werk *Spurensuche. Erzählungen* beschreibt die Schriftstellerin und ehemalige Lehrerin Helene Flöss (1992: 16–17) die Erfahrungen ihrer Romanfigur „Benno“ mit Elternsprechtagen:

An diesem Tag kam zur Schularbeit am Morgen die Elternsprechstunde am Nachmittag; deshalb hatte Benno doppelt schlecht geschlafen. Nur an den Sprechtagen wünschte er sich, ein guter Schüler zu sein.

Auch die Mutter sah der Unterredung mit den Lehrern voller Sorge entgegen. Sogar mit Emil war sie an solchen Tagen weniger geduldig.

Irgendwie fand es Benno ungerecht, daß die Mutter in seine eigene Schulgeschichte hineingezogen wurde und daß man ihr seine kläglichen Leistungen zum Vorwurf machte. Obwohl Bennos Schulschwäche ein lächerliches Kreuz war im Vergleich zum kranken Bruder, würde ihm Mutter nach der Sprechstunde ein bißchen halbherzig ins Gewissen reden, Benno würde dasitzen und vor sich hinzeichnen und wieder einmal alles versprechen. [...]

Benno war es zuwider, daß die Mutter wie eine Angeklagte von einem Lehrer zum anderen wechseln und mehrmals die alten Klagen über sich ergehen lassen musste. Hätten sich die Lehrer zumindest in einem Raum zusammengesetzt und ihr die Wiederholung erspart! Sie konnte doch nichts dafür, daß ihn die Schule langweilte.

Am Abend würde die Mutter aussehen, als habe man sie gescholten.<sup>1</sup>

Ein ähnlich negatives Bild von LehrerIn-Eltern-Gesprächen<sup>2</sup> an Elternsprechtagen entwirft die Autorin und Journalistin Lotte Kühn (2006: 7) in ihrem Buch *Elternsprechtag. Wie schlimm ist Schule wirklich? Was Eltern, Schüler und Lehrer täglich erleben*, wenn sie von einem „absolut sinnfreien Gespräch mit einem Lehrer, der einen mal wieder nach allen Regeln der Kunst des Abwiegelns, Ausredenerfindens und Abschmetterns hat auflaufen lassen“, erzählt. Vergleichbare Eindrücke dieser institutionellen Interaktionssituationen vermittelt zudem ein Beitrag der Journalistin Anja Schimanke (2013), der auf der Homepage des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen abgedruckt ist und den aussagekräftigen Titel „Elternsprechtag: Wenn die Schulbank zur Anklagebank wird“ trägt:

---

<sup>1</sup> Zu diesem Auszug siehe auch Singer (2009: 246–248).

<sup>2</sup> Genau genommen könnte man hier und im Folgenden auch von „LehrerIn-Eltern-SchülerIn-Gesprächen“ sprechen, da Letztere in den Interaktionen bisweilen selbst anwesend sind; ich verzichte jedoch auf diese Bezeichnung, da sie suggeriert, als seien die SchülerInnen fester Bestandteil der Teilnehmerkonstellation.

Wenn sich Eltern und Lehrer zum gemeinsamen Gespräch treffen, hat das gute Gründe: Sie reden über das jeweilige Kind, seine Leistungen sowie sein Verhalten in der Schule und andere relevante Themen. Ganz einfach? Nein, ganz und gar nicht. Denn Misstrauen, Missverständnisse und gegenseitige Vorwürfe, [sic!] machen aus der Schulbank schnell eine Anklagebank! Konstruktive Lösungen? Fehlanzeige. Dafür Frust auf beiden Seiten.

Schilderungen wie diese, die den öffentlichen Diskurs über Elternsprechtagsgespräche maßgeblich prägen, basieren meist auf den individuellen Erfahrungen betroffener Eltern oder LehrerInnen – gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse im Hinblick auf das, was in den konkreten Interaktionssituationen tatsächlich geschieht, existieren dagegen nur in Ansätzen.

Untersuchungen, die sich mit Sprache und Kommunikation im Rahmen der Institution Schule beschäftigen, haben Gespräche zwischen LehrerInnen und Eltern an Elternsprechtagen oder in Elternsprechstunden weitgehend ausgeklammert und verschiedene andere Bereiche schulischer Interaktion fokussiert.<sup>3</sup> So gibt es etwa zahlreiche Publikationen, die sich mit „Erzählaktivitäten“ im Unterricht auseinandersetzen (vgl. Rehbein 1984): Anhand natürlicher Gesprächsdaten wird rekonstruiert, was „Erzählen“ im schulischen Kontext ausmacht und wie es sich von anderen, ähnlichen Formen sprachlichen Handelns, etwa dem „Berichten“ oder „Beschreiben“, unterscheidet (vgl. Ludwig 1984; Hoffmann 1984; Ehlich 1984). Andere, auf konversationsanalytischen Ansätzen basierende Studien konzentrieren sich auf die Unterrichtssituation und -interaktion als solche und versuchen dabei zu eruieren, mittels welcher praktizierter Methoden die Interagierenden einen geordneten Unterrichtsablauf erzeugen (vgl. Mehan 1979); in diesem Zusammenhang wird immer wieder auf Besonderheiten eingegangen, die die Organisation des Sprecherwechsels betreffen (vgl. Mazeland 1983; McHoul 1978). Neuere Arbeiten wenden sich verschiedenen Teilaspekten der alltäglichen Unterrichtskommunikation zu, so etwa Spreckels (2009), die in ihrem Sammelband verschiedene Artikel zum Thema „Erklären im schulischen Kontext“ vereint.

Die Untersuchung authentischer Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern hingegen stellt für den deutschen Sprachraum ein geradezu disziplinenübergreifendes Forschungsdesiderat dar. Abgesehen von einigen Ausnahmen gibt es bislang weder in der Sprachwissenschaft noch in anderen Disziplinen, wie etwa der

---

<sup>3</sup> Zu allgemeinen Ansätzen und Ergebnissen der sprachwissenschaftlichen Erforschung schulischen Unterrichts siehe etwa Becker-Mrotzek/Vogt (2009), zur schulischen Relevanz der Gesprächsanalyse siehe Kotthoff (2010).

Pädagogik oder der Soziologie, Studien, die sich dezidiert der Erforschung tatsächlicher Interaktionsprozesse in diesen Gesprächen zuwenden.<sup>4</sup> Für die Gesprächsanalyse etwa konstatiert Kotthoff (2012: 292), dass die beschriebenen Interaktionen „im deutschsprachigen Kontext eine [...] bislang nicht beachtete Unterart des institutionellen Schuldiskurses dar[stellen]“. Über das, was die Interagierenden in den Gesprächen realiter miteinander verhandeln, und wie dies in sprachlicher Hinsicht im Einzelnen bewerkstelligt wird, ist also nur wenig bekannt. Hinsichtlich etwaiger Gründe, die für die Entstehung eines solchen Desiderats verantwortlich sind, lässt sich nur spekulieren: Eine mögliche Ursache mag darin liegen, dass derartige Interaktionen von den Beteiligten selbst gemeinhin als „heikel“ eingestuft werden, diese sich folglich nur ungern als Untersuchungsobjekte zur Verfügung stellen. Ein exemplarisches Zeugnis hierfür liefert die folgende E-Mail; es handelt sich um das Antwortschreiben einer Lehrkraft auf meine Anfrage hin, ob es möglich sei, an ihrer Schule Audioaufnahmen von Elternsprechtagsgesprächen machen zu können:

**Betreff: Re: XXX / Dissertationsvorhaben**

**Datum: Sun, 7 Mar 2010 18:55:48**

**Von: XXX**

**An: Lars Wegner XXX**

Lieber Herr Wegner,

da haben Sie sich ja einen echten Hammer vorgenommen, indem Sie in einen der heikelsten Bereiche schulischer Kommunikation und Interaktion vorstoßen wollen. Mein erster Gedanke war: „Vergessen Sie's!“ - vor allem, weil Sie auch noch einen sehr sprachlichen Ansatz wählen. Ich kann mir nur schwer vorstellen, dass Eltern an einem Tag, wo sie in der Regel sowieso mit Frust, Angst, Sorgen, Zorn in die Immer-noch-Bildungsfestung Schule gehen, auch noch ihre Einwilligung geben, sich sprachlich auf den Zahn fühlen zu lassen. Und sollten sich Eltern bereit erklären, dann sind das wohl schon Ausnahmeeltern.

Ähnliches gilt übrigens auch für Lehrer. Beides schränkt die Reichweite des Forschungsvorhabens sicher stark ein.

Dann dachte ich natürlich auch gleich an meine Schulleiterin, bei der ich mir auch zahlreiche Bedenken vorstellen kann.

Aber dann kam Ihr Hinweis auf zwei andere Schulleiter, die schon zugestimmt haben sollen.

Mit denen werden sie sich stark „aufmunitionieren“ müssen, denke ich mal.

---

<sup>4</sup> Siehe hierzu die detaillierten Ausführungen zum Forschungsstand in Kapitel 2.

Also: Von der Reihenfolge würde ich vorschlagen, dass Sie sich zunächst XXX mit dem Projekt vorstellen, am besten gleich mit dem Einleitungssatz: „Wenn Sie am Ende auch einverstanden sind, dann habe ich schon drei Schulleiter für ein interessantes wissenschaftliches Projekt gewonnen.“ - So viel zum Thema Rhetorik ;-)

Sollten Sie diese erste Hürde nehmen können (was unsere Schule angeht), bin ich gerne bereit, mich an dem Projekt zu beteiligen - dann brauchen wir nur noch Eltern.

Auf jeden Fall wünsche ich Ihnen viel Erfolg.

Bis demnächst

XXX

Zu Beginn der Antwort-E-Mail schildert die Lehrkraft ihren Eindruck, dass es sich bei Elternsprechtagesgesprächen um „einen der heikelsten Bereiche schulischer Kommunikation und Interaktion“ handle, sie sich dementsprechend nur „schwer vorstellen“ könne, dass es Eltern und Lehrkräfte gebe, die sich aufzeichnen, geschweige denn „sprachlich auf den Zahn“ fühlen ließen. Darüber hinaus referiert sie auf die anzunehmenden „zahlreiche[n] Bedenken“ bei der Schulleitung, die sie als eine weitere jener Hürden anführt, welche die „Reichweite des Forschungsvorhabens“ potentiell einschränkten und einer erfolgreichen Realisierung desselben entgegenstünden. Es verwundert daher nicht, dass die Lehrkraft ihren „erste[n] Gedanke[n]“ hinsichtlich der Initiierung eines solches Forschungsprojekts mit „Vergessen Sie’s!“ umschreibt – womit sie mit Blick auf die beschriebene, angefragte Schule Recht behalten sollte: Aus der sich anschließenden kurzen E-Mail-Korrespondenz mit der Schulleitung ging hervor, dass die Aufzeichnung von Elternsprechtagesgesprächen an dieser Schule nicht möglich sei.

Die besagte Schule bildete im Rahmen des Versuchs, ein Korpus authentischer Elternsprechtagesgespräche zu Forschungszwecken aufzubauen, keinen Ausnahmefall. Auch an anderen Schulen teilte man mir auf Anfrage hin mit, dass die Aufnahme der besagten Daten leider nicht möglich sei. Konkrete Gründe wurden dabei meist nicht angeführt. Die Zusammenstellung eines aussagekräftig erscheinenden Datenkorpus wurde letztlich maßgeblich begünstigt durch persönliche Kontakte zu verschiedenen LehrerInnen, die sich – wie auch die zitierte Lehrkraft gegen Ende der E-Mail – grundsätzlich dazu bereit erklärten, das Projekt trotz verschiedener zu überwindender Hürden mitzutragen.<sup>5</sup> Im Rahmen der

---

<sup>5</sup> Neben den negativ stimmenden Absagen verschiedener Schulen soll jedoch ein sehr erfreulicher Fall der Datenaufnahme nicht unerwähnt bleiben: So zeichnete ich an einer Schule ein Gespräch auf, an dem ein Vater teilnahm, der selbst wiederum Lehrer war; dieser zeigte sich so

Mithilfe der erwähnten Personen konnte ein Korpus von 142 Audioaufnahmen authentischer Elternsprechtagsgespräche erstellt werden.

Bei Elternsprechtagsgesprächen, wie sie diesem Korpus zugrunde liegen und den Analysegegenstand dieser Dissertation darstellen, handelt es sich um Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern (unter optionaler Anwesenheit der SchülerInnen<sup>6</sup>), die einmal in jedem Schulhalbjahr, meist gegen Mitte desselben, stattfinden. Die genauen Termine und Zeiten werden von der jeweiligen Schule festgelegt. Die Eltern haben die Möglichkeit, sich rechtzeitig über ausgehängte Listen für die jeweiligen Termine, für die meist eine Dauer von fünf bis zehn Minuten anberaumt ist, einzutragen bzw. vorab von ihren Kindern eintragen zu lassen. Die Gespräche selbst erfolgen gewöhnlich auf die Initiative der Eltern hin, eine Teilnahme am Elternsprechtag ist nicht obligatorisch. In einigen Fällen ist es jedoch so, dass auch Lehrkräfte den Wunsch nach einem Gespräch mit den Eltern äußern; hierzu kommt es in erster Linie dann, wenn sich bei den SchülerInnen gravierende schulische Probleme (wie z. B. Leistungsabfall, Verhaltensauffälligkeiten etc.) auftun. Zusammengefasst bieten Elternsprechtage Lehrkräften und Eltern die Möglichkeit, „bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen[zuarbeiten, LW]“ (Schulgesetz NRW 2010: § 2, Abs. 3), gemeinsam darüber zu beraten, wie es um die Realisierung dieses Vorhabens bestellt ist. Die von mir erhobenen Elternsprechtagsgespräche, die das Korpus bilden, fanden in drei Groß- und zwei Kleinstädten Nordrhein-Westfalens an drei Gymnasien, einer Gesamtschule, zwei Hauptschulen und einer Grundschule statt.<sup>7</sup>

Das Ziel der vorliegenden Dissertation besteht darin, sich des oben konstatierten Forschungsdesiderats auf der Grundlage des erwähnten Datenkorpus aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive anzunehmen und damit die ange deutete, eklatante Forschungslücke zu schließen. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei Elternsprechtagsgesprächen – wie beschrieben – um eine in wissenschaftlicher Hinsicht weitgehend unerschlossene soziale Situation handelt, nimmt die Untersuchung ihren Ausgangspunkt von einer relativ allgemein gehaltenen Frage, die an das Datenmaterial herangetragen wird: *Was tun Interagierende sprachlich, wenn sie ein Elternsprechtagsgespräch führen?* Alternativ ließe

---

interessiert an dem Projekt, dass er mir anbot, auch an seiner Schule, in seinen eigenen Elterngesprächen, Daten aufnehmen zu können. Auch diese zweifelsohne glücklichen Zufälle bestimmten den Aufbau des Korpus.

6 Ob die SchülerInnen selbst an den Gesprächen teilnahmen, entschieden meist die Eltern.

7 Zu einer genaueren Beschreibung des Datenkorpus siehe die Erläuterungen in Kapitel 4.

sich mit Bergmann (1988a: 53) auch formulieren: *Was macht ein Elternsprechtagsgespräch zu einem ELTERNSPRECHTAGSGespräch?* Analysiert wird, mittels welcher sprachlichen Verfahren die Interagierenden die soziale Wirklichkeit „Elternsprechtagsgespräch“ vor dem Hintergrund institutioneller Vorgaben erzeugen. In methodischer Hinsicht orientiert sich die vorliegende Arbeit an zwei Ansätzen, die sich als fruchtbar für die Analyse authentischer Interaktionen erwiesen haben: an der linguistischen Gesprächsanalyse (Deppermann 2007, 2008a) sowie der Gattungsanalyse (Luckmann 1984, 1986, 1988, 2002a,b; Günthner/Knoblach 1994, 1996, 1997; Günthner 1995a, 2000a). Der Rückgriff auf das gesprächsanalytische Methodeninstrumentarium ermöglicht es, in detaillierter Form die Sequenzstruktur der einzelnen Gespräche zu untersuchen, den Blick also primär auf mikrostrukturelle, lokale Interaktionsphänomene zu werfen. Die Gattungsanalyse wiederum konzentriert sich auf Aspekte, die die Makrostruktur des kommunikativen Austauschs betreffen. Sie trägt dem Umstand Rechnung, dass Interagierende über Wissensbestände verfügen, die für die konkrete (Aus)Gestaltung der Interaktion eine wichtige Rolle spielen.<sup>8</sup> Auf Basis eines solchen gesprächs- und gattungsanalytischen Zugangs zum Gegenstandsbereich eröffnet sich die Möglichkeit, die für eine umfassende Beschreibung authentischer Elternsprechtagsgespräche relevanten mikro- und makrostrukturellen Phänomene in adäquater Form erfassen zu können.

Sowohl die linguistische Gesprächsanalyse als auch die Gattungsanalyse stehen in der Tradition jener Forschungsrichtungen, die Sprache-in-Interaktion untersuchen, sich also mit der „Sprachverwendung in interaktionalen Kontexten“ (Imo 2013: 3) beschäftigen. Gemein ist ihnen die Auffassung, dass sprachliche Strukturen, mittels derer soziale Wirklichkeit erzeugt wird (vgl. Bergmann 1988b: 23f.), nicht losgelöst von ihrem tatsächlichen Verwendungskontext zu analysieren sind (u. a. Günthner 2000a, 2003, 2006a, 2007a, 2010, 2011a; Imo 2007, 2013; Auer 2013; Deppermann 2007, 2008a; Ehlich 2006). Solche, an der kommunikativen Praxis ausgerichtete, gebrauchsbasierte Perspektiven auf sprachliche Phänomene berücksichtigen, dass „Sprache, sprachliche Strukturen und Konstruktionen in kommunikative Prozesse eingebunden sind, dort erzeugt, sedimentiert und transformiert werden“ (Günthner 2006a: 95). Diese Annahmen zugrunde legend besteht das übergeordnete Ziel dieser Dissertation darin, sich mit der Beantwortung der Frage auseinanderzusetzen, wie konkrete sprachliche Phäno-

---

<sup>8</sup> Zu einer Gegenüberstellung von Gesprächsanalyse und Gattungsanalyse siehe Imo (2013: 71–88). Zur Ergänzung der beiden Analysemethoden bei der Untersuchung einer institutionell verankerten Gattung, etwa einem Bewerbungsgespräch, siehe Birkner (2001: 31–40).

mene im Hinblick auf ihren spezifischen Verwendungskontext, hier: das Elternsprechtagsgespräch, beschrieben werden können. Sowohl Eltern und Lehrkräfte als auch die mitunter anwesenden SchülerInnen sehen sich in diesen Gesprächen vor die Bewältigung unterschiedlicher, mit den spezifischen Gattungsanforderungen einhergehender kommunikativer Aufgaben gestellt, die im Zuge der Durchführung verschiedener konversationeller Aktivitäten bearbeitet werden; um nur exemplarisch einige Beispiele anzuführen: Lehrkräfte *informieren* Eltern im Hinblick auf den Leistungsstand der SchülerInnen in verschiedenen Schulfächern. Sie *beraten* Eltern und SchülerInnen bzgl. des Einsatzes bestimmter Lernmethoden, um spezifische Leistungsdefizite auf Seiten der Letzteren zu beheben. Eltern, SchülerInnen und Lehrkräfte nehmen *Verantwortungszuschreibungen* vor, sie erklären sich oder die anderen Parteien für die Realisierung der im Gespräch erwogenen Maßnahmen zuständig. In den Analysen der vorliegenden Arbeit gilt es folglich, die sprachlichen Realisierungsweisen dieser konversationellen Aktivitäten vor dem Gattungshintergrund zu untersuchen: Mittels welcher sprachlich-kommunikativer Verfahren werden die für Elternsprechtagsgespräche konstitutiven konversationellen Aktivitäten von den Interagierenden durchgeführt? Welche syntaktischen Strukturen finden Verwendung? Was sind typische lexikalische Elemente, die eingesetzt werden? Zeigen sich prosodische Auffälligkeiten? Lassen sich rekurrente rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren ausmachen? Welche Funktionen erfüllen die beschriebenen linguistischen Mittel mit Blick auf die in der Gattung angelegten kommunikativen Aufgaben, derer sich die GesprächsteilnehmerInnen situativ annehmen müssen?

Die Diskussion der aufgeworfenen Fragen und Themenbereiche verortet die Arbeit zudem im Forschungsfeld der institutionellen Kommunikation, handelt es sich bei Elternsprechtagsgesprächen doch um Interaktionen, die im Rahmen der Institution bzw. des institutionellen und kulturellen Kontexts Schule stattfinden. Welche Fragestellungen in dem beschriebenen Forschungsfeld bearbeitet werden, verdeutlicht das folgende Zitat Drew/Sorjonens (1997: 92):

Language – in the form talk-in-interaction – is the means by which the participants perform and pursue their respective institutional tasks and goals [...]. The study of ‚institutional dialogue‘ is, then, the study of how people use language to manage those practical tasks, and to perform the particular activities associated with their participation in institutional contexts [...]. Thus when investigating institutional dialogue, we are focusing on linguistic

resources at various levels – lexical, syntactic, prosodic, sequential, etc. – which are all mobilized for accomplishing the interactional work of institutions.<sup>9</sup>

Mit den hier aufgeführten zentralen Fragen und Themenschwerpunkten aus dem besagten Forschungsfeld ist zugleich auch der inhaltliche Rahmen für die vorliegende Arbeit abgesteckt: Analysiert wird, welche sprachlichen Ressourcen verschiedener Ebenen (Lexik, Syntax, Prosodie etc.) von den GesprächsteilnehmerInnen eingesetzt werden, um den institutionellen Kontext, der das Gespräch rahmt, zu erzeugen und um diesen damit wiederum zu bestätigen (vgl. Gumperz 1982; Auer 2013) – das Vorhaben der Dissertation manifestiert sich somit in der Identifizierung und sprachwissenschaftlichen Analyse jener verbalen Praktiken, die zu einem „talking-into-being“ (Heritage 1984; Boden 1994) der spezifischen institutionellen Wirklichkeit „Elternsprechtagesgespräch“ führen. Nicht zuletzt aufgrund der institutionellen Verankerung des interaktiven Geschehens erscheint ein gesprächs- und gattungsanalytischer Zugang zum Datenmaterial als adäquates methodisches Vorgehen, ist somit eine „Verbindungsmöglichkeit zwischen linguistischen Detailanalysen einzelner sprachlicher Phänomene, interaktiver Realisierungsformen und Aspekten der sozialen Praxis in einem bestimmten kulturellen Umfeld“ (Günthner 2003: 194) hergestellt.

Die Gliederung der Arbeit ergibt sich aus dem skizzierten Forschungsvorhaben: In *Kapitel 2* wird zunächst ein detaillierter Überblick über den Forschungsstand zu LehrerIn-Eltern-Interaktionen gegeben. Thematisiert werden wissenschaftliche Studien zu authentischen Gesprächen aus dem nationalen und internationalen Forschungskontext. Darüber hinaus wird zudem eine Auswahl jener Untersuchungen vorgestellt, die auf Basis von Befragungen mit den Beteiligten oder auch Rollenspielen zu Aussagen über den Gesprächstyp gelangen. Ferner gilt es, einen Blick in die nicht-wissenschaftliche Literatur bzw. Ratgeberliteratur zum Gegenstandsbereich zu werfen. *Kapitel 3* beinhaltet die Darstellung des theoretischen und methodischen Rahmens der Arbeit. Beschrieben werden hier die Grundsätze und Prinzipien der linguistischen Gesprächsanalyse sowie der Gattungsanalyse. *Kapitel 4* informiert im Detail über das der Arbeit zugrunde liegende Datenkorpus sowie über die Konventionen, gemäß derer die für die Analyse relevanten Gesprächsstellen verschriftlicht wurden. *Kapitel 5* repräsentiert den Beginn des empirischen Teils der Arbeit: Zunächst geht es in allgemeiner Form darum, diejenigen Merkmale und Bedingungen zu rekonstruieren und zusammenzustellen, die für die Gattung „Elternsprechtagesgespräch“ als solche

---

<sup>9</sup> Einführend zum Forschungsfeld der institutionellen Kommunikation siehe auch Drew/Heritage (2001).



konstitutiv sind. Dies geschieht auf der Basis ausgewählter Transkriptauschnitte aus dem Korpus sowie unter Hinzuziehung ethnographischer Quellen, etwa Verordnungen wie dem „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen“ (2010) und der „Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen“ (2010). Die vorgenommene Beschreibung konstitutiver Gattungsmerkmale von Elternsprechtagsgesprächen liefert den Rahmen für die sich anschließende Untersuchung dreier ausgewählter konversationeller Aktivitäten, die von den Beteiligten in den Interaktionen durchgeführt werden: Hierzu zählen *Informieren*, *Beraten* und *Zuschreiben von Verantwortung*. Diese Aktivitäten sind insofern von zentraler Bedeutung für die Konstruktion der Gattung, als sie die übrigen im Hinblick auf ihr quantitatives Vorkommen deutlich übertreffen und damit den Kern der sprachlichen Arbeit repräsentieren, die von den Interagierenden in den Gesprächen zu bewerkstelligen ist. Gegenstand von *Kapitel 6* ist die Analyse der konversationellen Aktivität *Informieren*. Im Speziellen geht es darum, diejenigen sprachlichen Verfahren zu identifizieren und zu beschreiben, die von den Lehrkräften eingesetzt werden, um Eltern von negativen Beurteilungen und Bewertungen der SchülerInnen in Kenntnis zu setzen. Die Übermittlung von solchen, für Eltern schlechten Nachrichten ist nahezu Bestandteil eines jeden der mir vorliegenden Elternsprechtagsgespräche, weswegen ganz bewusst dieser enge Untersuchungsfokus im Rahmen des *Informierens* gesetzt wurde. In *Kapitel 7* geht es um die Analyse der konversationellen Aktivität *Beraten*. Rekonstruiert werden in einem ersten Schritt die sprachlichen Verfahren, mittels derer das Beratungshandeln der Lehrkräfte von den Interagierenden initiiert wird. Darauf folgt in einem zweiten Schritt die Zusammenstellung der sprachlichen Mittel, auf die Lehrkräfte zur Durchführung ihres Beratungshandelns zurückgreifen. In einem dritten und letzten Schritt werden die Reaktionen der Eltern und SchülerInnen auf das erfolgte Beratungshandeln der Lehrkräfte untersucht. *Kapitel 8* beschäftigt sich schließlich mit der konversationellen Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung*. Untersucht wird, wie Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen in sprachlicher Hinsicht Verantwortlichkeiten für vergangene Ereignisse und zukünftige Prozesse aushandeln. Dieses Kapitel setzt sich aus zwei Teilen zusammen, die wiederum als Fallanalysen angefertigt wurden. Anhand der exemplarischen Analyse eines konkreten Elternsprechtagsgesprächs im ersten Teil des Kapitels wird gezeigt, welche sprachlichen Mittel die Interagierenden einsetzen, um der anderen Partei die Verantwortung für die vergangenen, negativen Resultate einer Schülerin zuzuschreiben. Eine detaillierte sequenzielle Untersuchung eines einzelnen Gesprächs erscheint an dieser Stelle insofern zweckdienlich, als somit nachvollziehbar wird, wie es

situativ zu Verantwortungsaushandlungen kommt und welche interaktive Dynamik die Bearbeitung von Fragen rund um Verantwortlichkeiten in der Interaktion freisetzen kann. Im zweiten Teil des Kapitels wird anhand eines spezifischen syntaktischen Formats, der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion<sup>10</sup>, gezeigt, wie die Interagierenden Verantwortlichkeiten aushandeln, die die Zukunft betreffen, also etwa, was von wem zu welchem Zeitpunkt getan werden kann bzw. muss, damit die Resultate der SchülerInnen verbessert werden können. Auch hier bietet sich eine exemplarische Fallanalyse an, um zu verdeutlichen, wie eine bestimmte sprachliche Ressource von den Beteiligten immer wieder eingesetzt wird, um die im Gespräch anfallenden kommunikativen Aufgaben in adäquater Form zu lösen.<sup>11</sup> In *Kapitel 9* werden die Ergebnisse der Arbeit abschließend zusammengefasst, und es wird ein Ausblick gegeben, inwieweit die Erkenntnisse dieser Arbeit für die zukünftige Forschung von Relevanz sein können.

---

**10** Der Begriff „Konstruktion“ wird – in Anlehnung an Fillmore/Kay/O’Connor (1998) und Goldberg (1995) – im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Bezug auf wiederkehrende, konventionalisierte sprachliche Formen unterschiedlicher Komplexität verwendet, die von GesprächsteilnehmerInnen zur Realisierung bestimmter kommunikativer Handlungen eingesetzt werden (vgl. Günthner 2005a: 2).

**11** Wie die kurzen Erläuterungen verdeutlichen, sind die Kapitel 6, 7 und 8, die der Untersuchung der aufgeführten Aktivitäten *Informieren*, *Beraten* und *Zuschreiben von Verantwortung* dienen, in struktureller Hinsicht damit nicht parallel zueinander aufgebaut. Sie legen jeweils verschiedene analytische Schwerpunkte mit Bezug auf die einzelnen Aktivitäten.