

## 2 Forschungsstand zu LehrerIn-Eltern-Gesprächen

Wie in der Einleitung bereits angedeutet wurde, lässt sich die Untersuchung authentischer LehrerIn-Eltern-Gespräche in Deutschland als ein Forschungsdesiderat begreifen, das geradezu disziplinenübergreifend ist. Nicht nur in der Sprachwissenschaft erscheinen Studien zu derartigen Interaktionen unterrepräsentiert, Gleiches gilt ebenso etwa für die Pädagogik oder die Soziologie. Auch außerhalb Deutschlands lassen sich nur vereinzelte, meist interdisziplinär ausgerichtete Untersuchungen zu authentischen Gesprächen zwischen Lehrpersonen und Eltern finden.

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, einen allgemeinen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu LehrerIn-Eltern-Interaktionen zu geben. Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht dabei in Kapitel 2.1 die Darstellung der Ergebnisse jener bislang noch wenigen Studien, deren Analysen auf authentischen Gesprächsdaten fußen, die also die tatsächlich stattfindenden Interaktionsprozesse zum Gegenstand der Beschreibung machen. Hierzu zählen sowohl Arbeiten aus der Sprachwissenschaft, der Soziologie und der Pädagogik als auch solche, die an der Schnittstelle der erwähnten Disziplinen anzusiedeln sind. Gemeinsam ist den erwähnten Untersuchungen, dass diese in forschungsmethodischer Hinsicht primär konversations- bzw. sequenzanalytisch verfahren. Darüber hinaus wird in Kapitel 2.2 ein Blick auf weitere wissenschaftliche wie nicht-wissenschaftliche Arbeiten zu LehrerIn-Eltern-Gesprächen geworfen, deren Erkenntnisse auf Beobachtungen und Befragungen der Gesprächsbeteiligten oder aber auf der Analyse von Rollenspielen bzw. simulierten Gesprächen basieren. Hierzu zählen u. a. verschiedene pädagogische und pädagogisch-psychologische Untersuchungen. Bisweilen gründen die Aussagen einzelner Veröffentlichungen auch auf den individuellen Erfahrungen oder dem intuitiven Alltagswissen der AutorInnen im Hinblick auf das, was sich in LehrerIn-Eltern-Gesprächen mutmaßlich ereignet. Dies gilt insbesondere für einen Großteil der Ratgeberliteratur zur effizienteren Gestaltung derartiger Interaktionen. Die Ergebnisse einiger ausgewählter Arbeiten werden ebenfalls kurz vorgestellt.

Analyseleitend für den folgenden Forschungsüberblick sind u. a. die folgenden Fragen: Welche gesprächsinternen oder -externen Faktoren bzw. Merkmale können als charakteristisch für LehrerIn-Eltern-Gespräche angesehen werden? Inwiefern unterscheiden sich diese Gespräche etwa von gewöhnlichen, informellen Alltagsinteraktionen? Gibt es Probleme, die sich mit der konkreten Realisierung dieser Gespräche für die Interagierenden verbinden? Welche Aspekte in

Bezug auf LehrerIn-Eltern-Gespräche erachtet die Forschung im Allgemeinen für relevant? Im Rahmen der Beantwortung dieser Fragen ist es möglich, eine erste grobe Einsicht in etwaige gattungstypische Merkmale und Verfestigungen von Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern zu erhalten.

## 2.1 Studien mit authentischen Gesprächsdaten als Grundlage

Für den deutschen Sprachraum liegen bislang nur wenige Arbeiten zu authentischen Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern vor: Die zentralen Untersuchungen sind der Linguistik zuzuordnen; zu nennen sind hier in erster Linie zwei Artikel von Kotthoff (2012, 2014), ferner die studentischen Arbeiten von Ackermann (2014) und Korn (2014). Eine soziologische Studie stammt etwa von Zwengel (2010), weitere, in der Pädagogik anzusiedelnde Untersuchungen liefern beispielsweise Bonanati (2015) und Knapp (2015).<sup>12</sup> Außerhalb Deutschlands finden sich auch nur vereinzelt, meist interdisziplinär angelegte Untersuchungen zum Gegenstandsbereich:<sup>13</sup> etwa zu amerikanischen (Pillet-Shore 2001, 2003, 2012, 2015a,b), australischen (Keogh 1996, 1999; Baker/Keogh 1995, 1997; Silverman/Baker/Keogh 1998), britischen (MacLure/Walker 2000; Walker 2002) oder schwedischen (Adelswärd/Nilholm 1998, 2000a,b) LehrerIn-Eltern-Gesprächen. Im Folgenden gilt es, die wesentlichen Ergebnisse der Studien, gegliedert nach Themenschwerpunkten, vorzustellen.

---

**12** Auf meine eigenen, sprachwissenschaftlichen (Wegner 2015; Meer/Wegner i. Dr.) sowie interdisziplinär angelegten Arbeiten (Bennewitz/Wegner 2015, i. V.a,b; Gartmeier/Wegner i. V.) zu LehrerIn-Eltern-Interaktionen an Elternsprechtagen gehe ich im Kapitel zum Forschungsstand nicht näher ein, da sie z. T. Ergebnisse dieser Dissertation aufgreifen, die in den folgenden Kapiteln erst noch dargelegt werden; ausgewählte Ergebnisse einiger dieser Untersuchungen präsentiere ich in Zusammenhang mit den Analysen in den Kapiteln 8.1, 8.2 und 9.2. Hingewiesen werden muss an dieser Stelle zudem auf den Sammelband „Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen“, der von Hauser/Mundwiler (i. Dr.) herausgegeben wird. Dieser Band, der zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung noch nicht erschienen ist, vereint Artikel zu unterschiedlichen Formen authentischer schulischer Elterngespräche (etwa zu Lernentwicklungs-, Rückmelde- oder auch Sprechstundengesprächen).

**13** So konstatieren Adelswärd/Nilholm (2000b: 548) für den nicht-deutschen Forschungskontext, dass „only a few studies have approached such conferences from an interactional perspective“, und MacLure/Walker (2000: 6) halten fest: „Indeed [...] there has been very little research on actual encounters between parents and teachers, and thus very little understanding of how such relationships [gemeint sind: „home-school-relationships“, LW] are sustained.“

## Gesellschaftliche Funktionen von LehrerIn-Eltern-Interaktionen

LehrerIn-Eltern-Interaktionen als kommunikative Gattung aufzufassen, wie es im Rahmen dieser Arbeit der Fall ist, bedeutet nach Luckmann (1984, 1986, 1988, 2000a,b), dass diesen bestimmte gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben werden können, sie zur Lösung spezifischer kommunikativer, gesellschaftlicher Probleme beitragen. Adelswärd/Nilholm (2000b: 549) etwa beschreiben das übergeordnete Ziel, welches sich mit der Einführung von LehrerIn-Eltern-Gesprächen im schwedischen Schulsystem verbindet, wie folgt:

The teacher-parent-pupil conference was envisaged as a way to bridge the gap between home and school, to attune personal perspectives, and to harmonize the relationship between parents (home) and teachers (school).

Auch MacLure/Walker (2000: 5) verweisen für das britische Schulsystem auf die mit der Gattung verbundene Funktion, die Zusammenarbeit zwischen „Schule“ und „Zuhause“ zu intensivieren:

In a policy climate promoting parental choice, accountability and shared responsibility between school and home for children's educational and social development (Chrispeels, 1996), the annual parents' evening is a key event, symbolically at least.<sup>14</sup>

---

**14** An dieser Stelle sei eine grundlegende Bemerkung zur Terminologie gegeben: Sogenannte „parents evenings“ in Großbritannien kennzeichnen nicht das, was man in Deutschland gemeinhin als „Elternabend“ (also eine Art Elternversammlung, in der im Plenum zwischen Lehrperson und Eltern verschiedene schulspezifische Dinge, wie etwa die Durchführung von Klassenfahrten etc., diskutiert und beschlossen werden) bezeichnet. Sie bilden vielmehr das Pendant zu deutschen „Elternsprechtagen“, an denen an einem bestimmten Tag Eltern zur Schule kommen, um sich jeweils in Einzelgesprächen mit den Lehrkräften über ihre Kinder auszutauschen. Für Deutschland wiederum muss (mindestens) zwischen „Elternsprechtagsgesprächen“ einerseits und „Elternsprechstunden“ andererseits unterschieden werden: „Elternsprechtagsgespräche“, die im Rahmen dieser Dissertation untersucht werden, finden nur einmal in jedem Schulhalbjahr statt, und für die jeweiligen Interaktionen ist meist eine sehr kurze Gesprächsdauer vorgesehen (ca. zehn Minuten). „Elternsprechstunden“ hingegen, die beispielsweise die Analysegrundlage für Kotthoff (2012, 2014) darstellen, werden in der Regel wöchentlich angeboten: Eltern haben hier die Möglichkeit, gezielt Gesprächstermine mit den Lehrkräften zu vereinbaren; die einzelnen Gespräche können hier von wesentlich längerer zeitlicher Dauer sein (die von Kotthoff untersuchten Interaktionen weisen einen zeitlichen Umfang von 25 bis 65 Minuten auf). Die Begrifflichkeit für das, was man in Deutschland als „Elternsprechtagsgespräch“ bzw. „Elternsprechstunde“ bezeichnet, ist in der internationalen Forschungsliteratur unterschiedlich: So finden sich dort Begriffe, wie z. B. „parents' evenings“, „teacher-parent conferences“, „parent-teacher conferences“, „parent-teacher interviews“, „parent-teacher consultations“, „home-school

Für den australischen Schulkontext stellen Baker/Keogh (1995: 263–264) unter Rückgriff auf pädagogische Arbeiten ebenfalls die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus heraus, die durch gezielte Treffen zwischen Eltern und Lehrkräften gefördert werden soll.

Neben der übergeordneten Funktion der Gespräche, eine Verbesserung bzw. Intensivierung der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus herbeizuführen, lassen sich verschiedene weitere intendierte Zwecke benennen, die sich mit der Durchführung der einzelnen Interaktionen konkret verbinden:

During the conference, parents are to be informed of their child's progress at school, and, at the same time, information from the home is to be gathered. Information about the child's life at home is considered essential for teachers to understand, evaluate and, sometimes, even change the child. Furthermore, the pupil is also thought to benefit from self-reflection. The primary purpose of the TPP-conference [gemeint ist: „teacher-parent-pupil“-conference, LW] [...] has been [...] to evaluate the development of the pupil in terms of knowledge, working habits and social relations [...]. (Adelswärd/Nilholm 1998: 82)

Die Gespräche dienen Lehrkräften und Eltern also im Wesentlichen dazu, ihre „Perspektiven auf das Kind miteinander ab[zu]gleichen“ (Kotthoff 2012: 290), schul- und unterrichtsrelevante Informationen über die SchülerInnen auszutauschen, die die unterschiedlichsten Bereiche betreffen: etwa das Wissen, das Sozialverhalten oder auch die Lern- bzw. Arbeitsgewohnheiten der Kinder.

Trotz des hohen Stellenwerts, der diesen Treffen in theoretischer Hinsicht beigemessen wird, und der konkreten Ziele, die damit verbunden sind, fällt das Urteil über die konkrete Praxis fast durchweg negativ aus. Während Baker/Keogh (1995: 264) darauf hinweisen, dass die Zusammenkunft häufig als „public relation exercise where nothing much is accomplished“ angesehen wird, formuliert Walker (2002: 478) noch verhältnismäßig moderat:

---

interviews“ oder auch „teacher-parent-pupil conferences“, die jeweils auf den kommunikativen Austausch zwischen LehrerInnen und Eltern (und ggf. SchülerInnen) rekurren. Freilich weisen die Gespräche in den verschiedenen Ländern nicht exakt das gleiche Setting auf: Keogh (1999: 235) etwa beschreibt für ihre australischen Daten, dass sich – ganz im Gegensatz zum Usus in Deutschland, wo sich Lehrkraft und Eltern meist allein in einem Klassenraum treffen – gleich mehrere Lehrkräfte und Eltern zum Gespräch in einem Raum einfinden, die Atmosphäre also eher unpersönlich und durch fehlende Privatheit gekennzeichnet ist. Ob und inwieweit mit der jeweiligen Begrifflichkeit jedoch grundlegend unterschiedliche Konzeptualisierungen verbunden sind (etwa die Frage, ob die Bezeichnung „parent-teacher-interview“ darauf abzielt, den Interviewcharakter und somit die Gelenktheit des Gesprächs hervorzuheben), geht aus der Forschungsliteratur nicht hervor.

Nationally, much time and effort goes into Parents' Evenings, and much discomfort undergone by all concerned. Yet it is sometimes difficult to say whether the result achieved is worth the effort.

Folgt man diesen Urteilen, wird die Frage interessant, was genau in diesen Gesprächen eigentlich geschieht: Wie laufen diese ab? Welche sprachliche Arbeit haben die Interagierenden zu leisten? Welche Themen werden verhandelt? Gibt es rekurrente Merkmale, die die Gespräche aufweisen? Was können Differenzlinien zwischen den Interaktionen sein?

### Evaluation von SchülerInnen

Wirft man einen Blick auf das, was – laut Forschungsliteratur – in den Gesprächen tatsächlich geschieht, lassen sich ganz verschiedene Punkte, Themen und Gesprächsgegenstände ausmachen, die über das in den zitierten Vorgaben Festgehaltene teilweise weit hinausreichen. Weitgehend einig ist man sich darin, dass die Evaluation von SchülerInnen als *ein*, wenn nicht *der* zentrale inhaltliche Gegenstand der Interaktionen angesehen werden kann. Kotthoff (2012: 294–295) etwa fasst die „*Ko-Konstruktion von Bewertung* [...] quasi als das Leitmotiv für die Sprechstundengespräche“ auf, d. h., dass also die „hauptsächliche thematische Linie der Gespräche [...] definiert [ist] durch Bewerten und Einschätzen des abwesenden Kindes“. Pillet-Shore (2001: 3) konstatiert ebenfalls für die von ihr untersuchten amerikanischen LehrerIn-Eltern-Gespräche, dass die „[a]nalysis of the actual talk within these conferences has revealed the evaluation of students as the most abundant interactional activity“.

Im Hinblick auf Evaluationen der SchülerInnen haben die vorliegenden Studien ganz unterschiedliche Aspekte untersucht: Kotthoff (2012: 294) beispielsweise veranschaulicht u. a., dass und wie „[a]lles in einen Einschätzungsrahmen [gerät], zum Beispiel auch lustige Geschichten über das Kind“. So findet sich in ihren Daten ein Beispiel, in dem die Lehrerin der Mutter eine kleine Geschichte aus der Sportstunde erzählt, in der die Schülerin bzw. Tochter sich beim Völkerballspielen hinter den MitschülerInnen versteckt, um nicht aktiv in das Geschehen miteinbezogen zu werden (Kotthoff 2012: 311–312). Damit wird eine – wenn auch spaßhaft verpackte – kritische Perspektive auf das Kind eingenommen, indem dieses als eine „unsporthche“ Tochter bzw. Schülerin positioniert wird. Diese Geschichte wird von Mutter und Lehrerin insofern als eine spaßhafte behandelt, als beide gemeinsam darüber lachen, sich damit ihrer „kritischen und gleichzeitig wohlwollenden Perspektive“ gegenseitig versichern (vgl. Kotthoff 2012: 312). Pillet-Shore (2001, 2003, 2012, 2015b) liefert mehrere Arbeiten, die im

weiteren Kontext von Evaluierungsaktivitäten anzusiedeln sind. In einer der genannten Studien zeigt Pillet-Shore (2012) beispielsweise, wie Eltern auf positive Evaluationen der SchülerInnen durch die Lehrkräfte reagieren. In Anlehnung an konversationsanalytische Arbeiten von Pomerantz (1978, 1984) zu Bewertungen bzw. Komplimenten verdeutlicht sie, dass Eltern „student-praising utterances“ der Lehrkräfte als Eigenlob behandeln, eine explizite Zustimmung zu dem Gesagten entsprechend zu vermeiden versuchen: Statt den Lehrkräften also beizupflichten und die eigenen Kinder ebenfalls zu loben (was einem Eigenlob gleichkäme), reagieren Eltern auf das Gesagte lediglich mit einem Lachen. Sie zeigen nonverbale Reaktionen wie Kopfnicken oder produzieren konversationelle Fortsetzungssignale, also Minimaläußerungen wie „Mhm“, die dem Gegenüber verdeutlichen, dass dessen Rede fortgesetzt werden kann (vgl. Pillet-Shore 2012: 184). Eltern vermeiden es – nach Pillet-Shore (2012: 202) – zudem, ihre Kinder vor den Lehrkräften selbst zu loben, „not only because such talk implicates self-praise, but also because such comments compromise parents tacit claim to be credible perceivers, and fair appraisers, of their own children.“ In einer anderen Studie gelingt es Pillet-Shore (2003) aufzuzeigen, welche interaktiven Vorteile beispielsweise den Lehrkräften daraus erwachsen, die Leistung der SchülerInnen den Eltern gegenüber mit (einem relativ vagen) „okay“ zu bewerten (z. B. „In thuh class work? He’s doing okay.“; Pillet-Shore 2003: 298): Lehrpersonen vermeiden damit nicht nur den interaktiven Mehraufwand, eine präzisere Evaluation abgeben zu müssen, sondern umgehen mit der verhältnismäßig ungenauen Darstellung zugleich die Gefahr, sich für eine exakte (und womöglich unzutreffende) Einschätzung vor den Eltern verantworten zu müssen. Schließlich analysiert Pillet-Shore (2001, 2015b) sprachliche Praktiken, die in den Interaktionen Anwendung finden, wenn Lehrkräfte sich vor die Notwendigkeit gestellt sehen, den Eltern „unfavorable evaluations and/or other negatively valenced utterances regarding students“ (Pillet-Shore 2001: 3) zu kommunizieren. Eines der von Pillet-Shore (2001) identifizierten kommunikativen Verfahren manifestiert sich beispielsweise darin, dass Lehrkräfte im unmittelbaren Anschluss an negative Bewertungen der SchülerInnen „accounts“ liefern; das folgende Beispiel veranschaulicht dies: „.hh Uh:: (.) Little socialization, but (.) it’s seventh gra:de.hhh hih heh hhh=“ (Pillet-Shore 2001: 41). In Fällen wie diesen dienen die „accounts“ dazu, die negative Einschätzung abzumildern: Zwar attestiert die Lehrerin dem Schüler zunächst ein unangemessenes Sozialverhalten, doch wird dieses mit der Feststellung, dass das Kind erst die siebte Klasse besucht, relativiert. Ein anderes Verfahren besteht nach Pillet-Shore (2015b) beispielsweise darin, die die Kritik zum Ausdruck bringenden Äußerungen so zu gestalten, dass explizite Referenzen auf die SchülerInnen vermieden werden, wie etwa in: „Here’s thuh ma:th?

[...] A::n' it's thuh math that we're: [...] we have a concern about.“ (Pillet-Shore 2015b: 16). Im Zuge dieses Vorgehens wird die Verantwortung für das konstatierte (Leistungs)Problem den SchülerInnen nicht in expliziter Form selbst zugeschrieben (vgl. Pillet-Shore 2015b: 18–19). Pillet-Shore (2015b: 1) zeigt im Rahmen ihrer Analysen somit auf, dass LehrerInnen „do extra interactional work when articulating student-criticism“; hiermit ist es aus Sicht der Lehrpersonen möglich, „to maintain solidarity with students, and thus parents“, was letztlich auch der Konfliktvermeidung dient.

Die obigen Forschungsergebnisse zugrunde legend stellt sich die Frage, ob und inwieweit Aussagen wie diese auf den deutschen Kontext übertragbar sind, wie vergleichbare konversationelle Aktivitäten in den deutschen Elternsprechtagsgesprächen von den Interagierenden sprachlich durchgeführt werden, etwa: Welcher sprachlich-kommunikativen Verfahren bedienen sich Lehrkräfte, um Eltern über die Defizite deren Kinder zu informieren? Wie lassen sich diese in formaler und funktionaler Hinsicht beschreiben? Welche Reaktionen zeigen Eltern auf positive/negative Einschätzungen ihrer Kinder durch die Lehrkräfte? Fragen wie diese werden in Kapitel 6 dieser Dissertation detailliert aufgegriffen.

### **Konstruktion situativer Identitäten als „gute Eltern“ und „gute LehrerInnen“**

Folgt man den Ergebnissen der Forschungsliteratur, wird in vielen LehrerIn-Eltern-Gesprächen jedoch „nicht nur über die Leistung des Kindes gesprochen [...], sondern Lehrerin und Eltern [führen] sich selbst als moralische Agent(inn)en innerhalb ihrer jeweiligen Institution vor[.]“ (Kotthoff 2012: 292). Dieser Befund gilt keineswegs nur für den deutschen Kontext, wie das Zitat Baker/Keoghs (1995: 265) exemplarisch etwa für australische Daten verdeutlicht:

Therefore it is not only the student's achievement at school that is „accounted for“ in this talk. While this is the ostensible topic of the talk, participants describe their own achievements as parents and teachers, by offering „moral versions“ of themselves (cf. Silverman 1987) in the course of talk about the student.

Das bedeutet, dass beide Seiten, sowohl Eltern als auch Lehrkräfte, in den Gesprächen danach streben, sich als möglichst „gute“ VertreterInnen ihres jeweiligen Bereichs („Schule“/„Elternhaus“) darzustellen (vgl. Kotthoff 2012, 2014). Während sich die Mutter im Gespräch beispielsweise insofern als „gute, schulorientierte Mutter“ konstruiert, als sie dem Lehrer deutlich macht, dass sie mit den schlechten Resultaten ihres Kindes nicht zufrieden sein kann, präsentiert sich

der „gute Lehrer“ als eben solcher durch die Tatsache, der Mutter detailliert Auskunft über das Zustandekommen dieser (schlechten) Resultate geben zu können (vgl. Baker/Keogh 1995: 276).

Fragen rund um die Konstitution von „moral identities“ der Interagierenden werden in den Gesprächen fortlaufend be- bzw. verhandelt (vgl. Adelswärd/Nilholm 2000b; Keogh 1999). Identität wird dabei – nach Antaki/Widdicombe (2008: 1) – als etwas aufgefasst, „that is used in talk: something that is part and parcel of the routines of everyday life, brought off in the fine detail of everyday interaction.“ Verschiedene Studien veranschaulichen auf Grundlage der Analyse ausgewählter Gesprächssequenzen aus LehrerIn-Eltern-Interaktionen, wie die Teilnehmenden „moral identities“ von sich und weiteren GesprächsteilnehmerInnen konstituieren und wie diese im konkreten Einzelfall beschaffen sind. Keogh (1999: 297–302) etwa verdeutlicht, dass Lehrkräfte sich als „kompetent“ und „gut“ präsentieren, indem sie ihr professionelles Wissen sowohl über das von ihnen unterrichtete Fach als auch das betreffende Schulkind darlegen können. Sie stellen sich als hilfsbereit und empathisch dar und bringen sich in Opposition zu „the ‚wrong‘ sort of teachers“ (vgl. Keogh 1999: 302–304). „Acceptable Parenthood“ dagegen manifestiert sich nicht nur in dem spezifischen präsentierten Wissen über das Kind, wie z. B. über dessen alltägliche Verhaltensgewohnheiten; die Eltern demonstrieren zudem ihre Fürsorge für das Kind, zeigen sich als verantwortungsvolle Eltern, die wissen, was für ihr Kind richtig ist. Ferner konstruieren sie sich als schulorientiert, indem sie den Prozess der Erziehung und Sozialisation ihrer Kinder durch ein „pedagogic home“ (Hunter 1994; zitiert nach Keogh 1999: 313) unterstützen, in welchem Sohn oder Tochter aufwachsen können (vgl. Keogh 1999: 307–317). Auch Pillet-Shore (2015a: 28) analysiert sprachliche Praktiken, mittels derer Eltern sich lokal als „gute Eltern“ inszenieren; so zeigt sie auf, dass

parents work to display to teachers that they are „good“ at their job of „being a parent“ by asserting their prior knowledge of, and/or claiming/describing their efforts to remedy, specific student-troubles.

Sie kommt damit zu ähnlichen Ergebnissen wie Kotthoff (2014: 3), die beobachtet, dass LehrerIn-Eltern-Gespräche an der Grundschule von den Eltern dazu genutzt werden, um den Lehrkräften gegenüber die „sehr konkrete[ ] elterliche[ ] Bereitschaft [zu kommunizieren, LW], das Kind mit allen möglichen Verfahren



(gemeinsam Lernen, Nachhilfe usw.) zu fördern“ (Kotthoff beschreibt diese Aktivitäten der Eltern mit dem ethnomethodologischen „doing“-Konzept<sup>15</sup> als „doing being a competent parent“).<sup>16</sup>

Nicht nur die Identitäten von Eltern und Lehrkräften werden – so die Forschungsliteratur – in den Gesprächen kontinuierlich verhandelt, sondern auch die der SchülerInnen. Das geschieht häufig in Ko-Produktion von Eltern und Lehrpersonen, während SchülerInnen selbst – sofern anwesend – lediglich als „overhearing audience“<sup>17</sup> am Gespräch partizipieren. Das Verhalten im Klassenraum ist hierbei ein Aspekt, der bei der Aushandlung der SchülerInnenidentität von Relevanz ist: Gute SchülerInnen etwa nehmen im Gegensatz zu weniger guten aktiv am Unterricht teil und lassen sich nicht so leicht aus der Ruhe bringen. Sie verfügen zudem über SchulfreundInnen, die sich ebenfalls konzentriert am Schulunterricht beteiligen (vgl. Keogh 1999: 317–323).

Die Konstruktion von Identität-in-der-Interaktion hängt eng mit kulturellen Wertvorstellungen zusammen. Eltern und Lehrkräfte agieren in den Gesprächen nach bestimmten kulturellen Vorstellungen von „gutem“ Elternsein und LehrerInnensein. Da es für den deutschen Sprachraum bislang kaum Untersuchungen zu diesem Thema gibt, drängt sich die Beantwortung der Frage auf, wie es sich mit Aspekten rund um die Konstitution verschiedener Identitäten in den vorliegenden Elternsprechtagsgesprächen verhält: Präsentieren sich die Beteiligten hier ebenfalls als „gute“ Eltern und „gute“ Lehrkräfte? Wenn ja, wie gelingt es den Beteiligten, „positive moral versions of themselves and each other as acceptable teachers, parents and students“ zu entwickeln? (vgl. Keogh 1999: 297) Auf Fragen wie diese wird in Kapitel 5 dieser Arbeit näher eingegangen.

### **Verantwortungsaushandlungen, sprachliche Vagheit und Verstehensprobleme**

Eltern und Lehrkräfte führen im Gespräch, auch über die Identitätskonstruktion hinaus, in vielfacher Hinsicht moralische Arbeit durch, „they do moral mapping“ (Baker/Keogh 1997: 40): Die Interaktionen unterliegen einer bestimmten strukturellen Organisation, die darauf abzielt, mögliche Verantwortlichkeiten der Eltern und Lehrkräfte für die erbrachten Leistungen der SchülerInnen zu erfassen und zu lokalisieren; jede Konversation kann demnach als eine „tour of the potential sites of responsibility“ angesehen werden. Auch Kotthoff (2012: 292) konstatiert,

---

<sup>15</sup> Siehe hierzu ausführlich Bergmann (1988b: 54–56).

<sup>16</sup> Zu einzelnen Identitätsmerkmalen „guter Eltern“ siehe auch Keogh (1999: 261).

<sup>17</sup> Zur Rolle der SchülerInnen als „overhearing audience“ siehe die Ausführungen weiter unten zum Themenkomplex „Anwesende SchülerInnen“.

dass die Verhandlung von Verantwortung und Zuständigkeiten in ihren analysierten deutschen Sprechstundendaten eine wichtige Rolle spielt.

Verantwortungsaushandlung wird in sprachlicher Hinsicht etwa durch den Einsatz von Frageformaten bewerkstelligt, die dazu dienen, „to direct the flow of responsibility from one agent or activity to another“ (vgl. Baker/Keogh 1997: 40):

In the interviews there appears to be a strategic use of direct questions by teachers and parents to advance the work of finding where responsibility of the student's level of achievement might lie. These questions are themselves a part of the production of ‚moral versions‘ of the speakers [...], and they serve an organisational purpose in redirecting the conversation from one point of possible responsibility to another. (Baker/Keogh 1997: 27)

Baker/Keogh (1997: 28) diskutieren in ihren australischen Daten einen Gesprächsausschnitt, in welchem der Lehrer die Eltern von Donna, der anwesenden Schülerin, am Ende seines „Redebeitrags“<sup>18</sup> fragt: „do you work with Donna at home with her schoolwork at all? do you see it at all?“. Diese beiden Fragen sind in ihrem Charakter ambig und bringen mitunter zum Ausdruck, dass die Aushandlung der jeweiligen institutionellen Verantwortlichkeit für verschiedene schulische Belange, die die SchülerInnen betreffen, eine durchaus heikle Angelegenheit darstellt:<sup>19</sup> Zunächst einmal können (und sollen?) die Fragen als einfache Exploration gehört werden, die – allgemein gesagt – wertneutral darauf abzielen zu ermitteln, ob die Schülerin bei den Hausaufgaben von den Eltern unterstützt wird. Zeitgleich kommen jedoch moralische Gesichtspunkte zum Tragen: So impliziert das den Fragen jeweils angehängte „at all“, dass durchaus die Möglichkeit einer gänzlich fehlenden Unterstützung der Eltern durch den Lehrer in Erwägung gezogen wird, die Eltern der Verantwortung ihrer Tochter gegenüber folglich nicht gerecht würden (vgl. Baker/Keogh 1997: 28–29).<sup>20</sup> Ambige bzw. vage Äußerungen wie diese, die auf einem Kontinuum zwischen reiner Informationseinholung und Zuweisung von moralischer Verantwortlichkeit zu verorten sind, scheinen geradezu charakteristisch für LehrerIn-Eltern-Interaktionen. Baker/Keogh (1995: 276) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Art „hidden contract“ zwischen den Lehrkräften und Eltern, der beinhaltet „never to be too explicit or to go too far in challenging the practices of the other institution

<sup>18</sup> Zum Begriff „Redebeitrag“ bzw. „turn“ siehe Levinson (2000: 323).

<sup>19</sup> Auch die in solchen Sequenzen immer wieder in einer Vielzahl anzutreffenden Pausen, Verzögerungen oder Gesprächspartikeln wie „um“ (deutsch: „äh“) sprechen – nach Keogh (1999: 247) – für die Tatsache, dass die interaktive Aushandlung von Verantwortlichkeit eine heikle Aktivität darstellt.

<sup>20</sup> Zu einer genaueren Analyse dieser Sequenz siehe Keogh (1999: 243–244).

(home or school) in the interviews.“ Auch die Studie Knapps (2015) fokussiert auf die interaktive Aushandlung von Verantwortung in LehrerIn-Eltern-Gesprächen. Die Autorin zeigt anhand der exemplarischen Analyse einer ausgewählten Interaktion zwischen einer Lehrerin und einer Mutter auf, „dass Vorsicht angebracht ist in Bezug auf die Annahme, dass Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften allein oder vor allem gemeinsamen Überlegungen zur Förderung des Kindes verpflichtet sind“ (Knapp 2015: 195). So offenbart die Untersuchung u. a., dass in indirekter Form auch Schuldzuweisungen unter den Interagierenden vorgenommen werden, der anderen Partei also indiziert wird, dass bestimmte Erwartungen (etwa das Lesenüben im Rahmen der Familie, was in den Verantwortungsbereich der Eltern fällt) nicht erfüllt werden (vgl. Knapp 2015: 204).

Mögen die oben erwähnten, im Kontext von Verantwortungsaushandlungen häufig vorzufindenden Vagheits- bzw. Indirektheitsstrategien von Eltern und Lehrkräften aus Höflichkeitsgründen durchaus ihre Berechtigung haben, kann ihre Verwendung jedoch auch konkrete Verstehensprobleme mit sich bringen. Auf Seiten der Eltern als AdressatInnen kann dies – wie Adelswärd/Nilholm (2000a) zeigen – durchaus zu Missverständnissen hinsichtlich des Kerns der Botschaft führen, da der Inhalt der Lehrkraftäußerung in Anbetracht seiner Vagheit nur noch unzureichend verstanden werden kann. Die Wahl solcher Strategien durch die Lehrkräfte steht wiederum in engem Zusammenhang mit dem Dilemma bzw. kommunikativen Problem „of being social versus instrumental“, dem sich diese ausgesetzt sehen: Zum einen gilt es, die mit dem Gespräch verbundenen Ziele, die u. a. das schulische Verhalten und die Leistungen des Kindes betreffen, durchzusetzen („being instrumental“). Dies kann verschiedene, an die Eltern gerichtete, implizit formulierte Ratschlag-Sequenzen beinhalten, die potentiell gesichtsbedrohende Aktivitäten darstellen (vgl. Adelswärd/Nilholm 2000a: 195).<sup>21</sup> Zum anderen besteht der Zweck der Gespräche aber – wie oben beschrieben – auch darin, die Beziehung zu den Eltern zu stärken („being social“), da in harmonischer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule u. a. etwaige schulische Probleme der SchülerInnen leichter angegangen werden können. Diese beiden Ziele können miteinander konfliktieren, was die Lehrkräfte in die oben beschriebene Zwangslage bringt:

The dilemma facing the teacher can be seen as one of finding a balance between explicit/direct and thereby risking offending the parent, and being implicit/indirect and thereby

---

<sup>21</sup> Hierzu Adelswärd/Nilholm (2000a: 203): „Advice and requests are given indirectly in the form of narratives and examples“. Zu einer detaillierten Analyse der konversationellen Aktivität *Beraten* im Kontext von (deutschen) Elternsprechtagsgesprächen siehe Kapitel 7 dieser Arbeit.

risking being seen as vague. The teacher therefore has to be honest without offending the parent and explicit without damaging the relationship. (Adelswärd/Nilholm 2000a: 192)

Eine Folge dieses Ausräufens zwischen Direktheit auf der einen und Indirektheit auf der anderen Seite – was nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Eltern gilt – sehen Adelswärd/Nilholm (2000a: 203) darin, dass „[d]ifferences in point of view are never brought to the surface“. Dementsprechend kann ein mögliches Misslingen der Gespräche durchaus auch auf den Einsatz von Indirektheitsstrategien zurückzuführen sein.

Für den deutschen Kontext liegen bislang keine umfassenden gesprächslinguistischen Untersuchungen vor, die speziell auf die Aushandlung von Verantwortung in Elternsprechtagsgesprächen fokussieren. Zu fragen ist mit Blick auf die in dieser Arbeit vorliegenden Interaktionen, mittels welcher sprachlichen Mittel diese konversationelle Aktivität, das *Zuschreiben von Verantwortung*, von den Interagierenden konkret durchgeführt wird. Dieser Themenbereich ist Gegenstand von Kapitel 8 dieser Arbeit.

### Gegenseitige Kritik

Trotz des oben beschriebenen „hidden contracts“ zwischen Lehrkräften und Eltern tauchen in den Gesprächen – wie aus der Forschungsliteratur hervorgeht – immer wieder Sequenzen auf, in denen beide Parteien das institutionelle Handeln der anderen Seite kritisieren. Dies geschieht sowohl in moderater als auch direkter Form (vgl. MacLure/Walker 2000: 13).<sup>22</sup> Eine detaillierte und umfassende Analyse verschiedener Formen des Kritisierens in den Interaktionen steht bislang noch aus. Teilaspekte, die hierbei eine Rolle spielen, finden in der Forschungsliteratur Erwähnung: So zeigen MacLure/Walker (2000: 14), wie „challenges to teachers“ darauf abzielen, von diesen umfangreiche Erklärungen bzgl. ihres institutionellen Handelns, das etwa verschiedene Praktiken im Klassenraum oder auch Disziplinierungsmaßnahmen betrifft, einzufordern. Die darauf folgenden Reaktionen der Lehrkräfte erscheinen häufig in Form verallgemeinernder Ausführungen, „sounding more like a defence of the teacher’s practice than information regarding a specific student“ (MacLure/Walker 2000: 14). „Challenges to parents“ vollziehen sich oft in Gestalt euphemistischer, für die Eltern nur schwierig zu beantwortender Formulierungen, die auf das Kind gemünzt sind: Ausdrücke wie

---

<sup>22</sup> Für ihre deutschen Daten konstatiert Kotthoff (2012: 317), dass Dissens „stark modalisiert über die Bühne geht und die Lehrerinnen ihre jeweiligen Methoden und Entscheidungen gut zu verteidigen wissen“.

„lively“ oder auch „not an angel“ finden im Kontext der englischen Sprachdaten immer wieder Verwendung (vgl. MacLure/Walker 2000: 15). Keogh (1999: 325) veranschaulicht zudem, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte im Kontext aufkommender Kritik häufig eine Abwehrstellung einnehmen bzw. die vom Gegenüber angeführten kritischen Aspekte zu widerlegen versuchen. Eine vielfach angewendete (Verteidigungs-)Strategie besteht u. a. darin, die Verantwortlichkeit für das jeweilige Handeln in der Schule bzw. im Elternhaus dem verhandelten Schulkind selbst zu übertragen. So präsentiert Keogh (1999) Daten, in denen die Eltern den Lehrkräften etwa anzeigen, dass sie die regelmäßige Anfertigung der Hausaufgaben von ihren Kindern erwarten: Fertigen die Kinder diese wider Erwarten nicht an, kann das nicht den Eltern selbst angelastet werden; der Bereich rund um die Anfertigung von Hausaufgaben fällt in die Eigenverantwortlichkeit der Kinder. „Gute“ Eltern überwachen ihre Kinder nicht, sondern gewähren diesen ein gesundes Maß an Autonomie, um somit deren Eigenverantwortlichkeit für ihr Handeln bewusst zu fördern (vgl. Keogh 1999: 327). Mit der Übertragung der Verantwortlichkeiten auf die Schulkinder gelingt es den Eltern und Lehrkräften schließlich, „to maintain their moral versions of themselves and each other as the ‚right‘ sorts of teachers and parents“ (Keogh 1999: 330).

### **Gesprächssteuerung, Wissen und Macht**

Auch wenn die Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern zumeist konsensorientiert ablaufen, sehen sich beide Parteien – wie beschrieben – immer wieder kritischen Einwänden der jeweils anderen Seite ausgesetzt. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass von Eltern und Lehrkräften *verschiedene* Themen und Aspekte als relevant für die SchülerInnen bzw. für deren schulischen Erfolg erachtet werden; beide Parteien verfolgen z. T. unterschiedliche Gesprächsagenden:

Teachers, for example, tended to emphasise student academic well-being and conformist behaviour within both the institutional bounds of the school and the home. They stressed the need for adult surveillance and control of the students both within and outside these locations. In contrast, most parents, although acknowledging such interests as important, tended to present their interests more in terms of their children's ultimate need and ability to take responsibility for their own actions, and to become independent workers. (Keogh 1999: 344)

Doch wessen Agenda wird in den Gesprächen dann konkret bearbeitet? MacLure/Walker (2000: 21) zufolge sind es die Lehrkräfte, „who hold the power in the interaction“. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass LehrerInnen für gewöhnlich die Gesprächssteuerung übernehmen und damit bestimmen, worüber gespro-

chen wird. Zum gesprächssteuernden Verhalten von Lehrkräften in LehrerIn-Eltern-Interaktionen liegen vereinzelt Studien vor. Ackermann (2014: 1) etwa geht in ihrer Masterarbeit davon aus, dass „soziale Positionierungen eine Ressource zur Gesprächssteuerung darstellen“. Das Ziel von Ackermanns (2014: 18) Studie zu deutschen Elternsprechstunden besteht darin,

Versprachlichungen der Lehrerinnen im Elterngespräch zu beschreiben, durch die sie sich, die Eltern und SchülerInnen positionieren. Diese Handlungen können die Interaktion verändern, fördern und auch hemmen, weswegen ihnen in dieser Arbeit ein gesprächssteuernder Einfluss zugeschrieben wird.

Anhand der Analyse eines Gesprächsausschnitts wird beispielsweise demonstriert, wie sich eine Lehrkraft mittels der an eine Mutter gerichteten Ausgangsfrage „wie wie klAppt\_s denn jetzt mit den HAUSAufgaben?“ und dem sich zeitlich später anschließenden Insistieren „aber sie macht die HAUS hausaufgaben schon;=ne?“ als eine „Kontrollinstanz“ positioniert. Im Zuge dieser Positionierung beeinflusst die Lehrerin – nach Ackermann (2014: 26) – „einerseits den Gesprächsgegenstand und andererseits die Handlungsoptionen der Eltern“; sie wirkt damit gesprächssteuernd auf die Interaktion ein. MacLure/Walker (2000: 21) zeigen für ihre britischen Daten, dass Lehrkräfte häufig direkt zu Beginn der Interaktion die Gesprächssteuerung übernehmen, also etwa das Rederecht beanspruchen, um den Eltern ihre auf das Schulkind bezogene „Diagnose“ zu präsentieren. Hierbei werden sie von der anderen Partei in der Regel nicht unterbrochen.<sup>23</sup> Sie untermauern ihren ExpertInnenstatus durch Rückgriff auf Fachterminologie und weitere Utensilien, die den Eltern nicht zur Verfügung stehen: Nur Lehrkräfte haben etwa den direkten und exklusiven Zugang zu Notenbüchern oder auch Testergebnissen, auf die die Eltern während des Gesprächs nicht zurückgreifen können (vgl. Keogh 1999: 240–241). Schließlich sind es somit für gewöhnlich die Lehrkräfte, die unter Rückgriff auf diese Utensilien entscheiden können, welche Aspekte, die die schulische Leistung und das Verhalten des Kindes betreffen, im Gespräch aufgegriffen werden und welche für irrelevant erachtet und nicht in der Interaktion behandelt werden (vgl. Keogh 1999: 251).

---

<sup>23</sup> Hier zeigen sich beispielsweise Unterschiede zu den Analysen Kotthoffs (2012: 306), die beschreibt, dass „alle Beteiligten diagnostische Arbeit [leisten]. Diese wird nicht etwa von der Lehrerin ausgeführt und der Mutter bestätigt oder bestritten (wie es die Ratgeberliteratur darstellt), sondern sie geschieht in wechselseitigem Austausch, in dem beide Seiten professionelle und moralische Identitäten ins Spiel bringen“.

Neben den Initiativen zur Gesprächssteuerung zeigt sich das dominante Auftreten der Lehrkräfte – so die Forschung – zudem darin, dass diese das privilegierte Wissen der Eltern über deren Kinder sowie das der SchülerInnen über sich selbst herunterzuspielen versuchen. Zugleich sind sie jedoch bestrebt, die Hilfe und das Wissen der Eltern dann für sich in Anspruch zu nehmen, wenn etwa persönliche Angelegenheiten (z. B. Freundschaften zu MitschülerInnen oder individuelle Arbeitsgewohnheiten) des Kindes im schulischen Alltag eine Rolle spielen (vgl. MacLure/Walker 2000: 21). Eltern werden demnach als eine Art „ancillary teachers“ oder „non-professional adjunct teachers“ konstruiert, und das Zuhause gilt als „extension of school“ (Baker/Keogh 1995: 279–280; vgl. auch Keogh 1999: 243). Baker/Keogh (1995: 279) sprechen folglich von einem „curriculum for the home“: Eltern sollen den Lehrkräften – sofern erwünscht – nicht nur mit ihrem Wissen dienlich sein, sondern darüber hinaus auch die eigenen Kinder zuhause in Bezug auf ihre schulischen Pflichten unterstützen:

The parents here receive the schoolwork as homework; in fact they receive it and acknowledge that it is naturally and even automatically done at home. (Baker/Keogh 1995: 279)

MacLure/Walker (2000: 22) konstatieren unter Rückgriff auf Baker/Keogh (1995) Ähnliches für ihre englischen Daten; ihres Erachtens liegt in dem Vorhaben, die Eltern für schulische Zwecke zu instrumentalisieren, möglicherweise *der* primäre Sinn der Interaktionen: „It can be argued that the main effect, and possibly purpose, of this conjuncture is to recruit homes to do outreach work for schools, or even to smuggle school culture into the home.“<sup>24</sup> Eine umfassende Darstellung, wie bzw. durch welche sprachlichen Mittel Eltern von den Lehrkräften als „ancillary teachers“ im Gespräch konstruiert werden, steht bislang allerdings noch aus.<sup>25</sup>

---

**24** In dem Fazit zur detaillierten Analyse eines LehrerIn-Eltern-Gesprächs geht Keogh (1999: 275) in ihrer Beurteilung der ungleichen Partnerschaft zwischen „Schule“ und „Zuhause“ noch einen Schritt weiter, wenn sie feststellt, dass „it was the school’s moral version of the world that was foregrounded within this talk. The home was constituted in such a way as to mirror the school, the school’s concerns constituted as also being the concerns of the home. This talk thus worked to colonise this family as an adjunct to the school.“ Keogh (1999: 344) sieht folglich die in der älteren Forschungsliteratur vertretene Ansicht bestätigt, „that schools perpetuate their own cultural values and expectations, rather than acknowledging parental values and expectations.“

**25** Keogh (1999: 260) beispielsweise zeigt exemplarisch, welchen Beitrag etwa der Einsatz von Personalpronomen („we“, „you“) dazu leistet, Eltern als „adjunct teachers“ bzw. als „parental team in home space“ zu positionieren.

Die oben skizzierten Annahmen zugrunde legend versuchen verschiedene Studien, das Foucaultsche Machtkonzept (Foucault 2008) auf LehrerIn-Eltern-Gespräche bzw. die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule im Allgemeinen anzuwenden: „We interpret home-school relations as (among other things) a practice of ‚surveillance‘ through which parents, teachers and students regulate themselves and one another in the interests of governmentality [...]“ (MacLure/Walker 2000: 7) LehrerIn-Eltern-Interaktionen stellen nun *die* Gelegenheiten dar, „where the institutions of home and school are rendered visible, and thus morally accountable to one another (MacLure/Walker 2000: 7). Das Zuhause bzw. die dort angewendeten (Erziehungs-)Praktiken der Eltern gelangen in diesen (und durch diese) Interaktionen in das Blickfeld der Schule und sind somit der „Überwachung“ durch die Lehrkräfte, den ExpertInnen, ausgesetzt: Die Eltern müssen zeigen, inwieweit sie die „disciplinary requirements of the school“ verinnerlicht haben bzw. in die (Erziehungs-)Realität umsetzen. Sie verpflichten sich dazu, sowohl ihr eigenes Verhalten als „Aufseher“ („overseer“) als auch das ihrer Kinder sowie deren Entwicklung und die Einhaltung schulischer Pflichten zu regeln bzw. zu steuern (vgl. MacLure/Walker 2000: 21). Dennoch herrscht zwischen Lehrkräften und Eltern eine „relationship of mutual support and conditioning“ (Foucault 1980: 159; MacLure/Walker 2000: 21): So sehen sich Lehrkräfte – wie bereits beschrieben – ebenfalls der Kritik von Eltern ausgesetzt, und sie müssen im ExpertInnenstatus von diesen erst bestätigt werden. MacLure/Walker (2000: 21) halten schließlich fest, dass „[t]here is [...] potential jeopardy and risk of censure for all the participants in these consultations“.<sup>26</sup>

### Anwesende SchülerInnen

Schließlich fokussieren verschiedene Untersuchungen auf die Rolle im Gespräch anwesender SchülerInnen.<sup>27</sup> Unter Bezugnahme auf Silvermans (1987) Beobachtung, dass in pädiatrischen Beratungsgesprächen ExpertInnen (Arzt/Ärztin) und Laien (Eltern) gemeinsam über das Schicksal einer anwesenden dritten Partei (Kind) entscheiden, thematisieren MacLure/Walker (2000: 7) Ähnlichkeiten zwischen Arzt/Ärztin-PatientIn- und LehrerIn-Eltern-Gesprächen: Auch im letztgenannten Interaktionstyp findet man gelegentlich eine solche Konstellation vor, in der über eine dritte Partei (SchülerIn) verhandelt wird, die zwar anwesend ist,

<sup>26</sup> Ausführlicher zur Anwendung des Foucaultschen Machtkonzepts auf LehrerIn-Eltern-Interaktionen siehe Keogh (1996, 1999).

<sup>27</sup> In der Forschungsliteratur finden sich kaum Angaben dazu, aus welchen Gründen bzw. unter welchen Umständen die SchülerInnen selbst am Gespräch partizipieren.



jedoch im Gespräch nicht selten übergangen wird, und die selbst kaum Beiträge zur Interaktion leistet. MacLure/Walker (2000: 22) gehen davon aus, dass „[p]erhaps the most striking feature of these events [gemeint sind die LehrerIn-Eltern-Gespräche, LW] is the ‚absence‘ of the student, even when present.“

Die Auffassung, dass sich SchülerInnen in den Gesprächen überwiegend passiv verhalten, vertreten mehrere AutorInnen. Walker (2002) etwa beschäftigt sich unter dem Schlagwort „The Missing Person“ mit der Rolle des Kindes in den Gesprächen, Silverman/Baker/Keogh (1998) richten in ihrer Untersuchung das Augenmerk auf den „Case of the Silent Child“. An anderer Stelle diskutieren Baker/Keogh (1995, 1997) diesen Gesichtspunkt unter Rückgriff auf Heritages (1985) Untersuchung zu „News Interviews“ unter dem Aspekt der „overhearing audience“. Auch wenn die schulische Leistung und das Verhalten der SchülerInnen, und somit quasi die SchülerInnen selbst, gleich zu Beginn des Gesprächs zum verhandelten „Problem“ werden, wirken diese – sofern anwesend – jedoch zu meist unbeteiligt am interaktiven Geschehen:

The topics at the beginnings of the teacher-parent meetings included in this data corpus were normally those of the students' academic achievement levels (marks) and behaviour (work ethic). As such, student academic results and behavior became the ‚problem‘, and discussion regarding how to solve this became established as the focus of subsequent teacher-parent-(student) talk. When students were present at the interviews, they were generally, although not invariably, positioned as the indirect addressees early in the talk. Co-produced adult prescriptive talk regarding how to address the problem was often presented as being in the students' best interests, and may well have been aimed at them as an over-hearing but largely silent audience. (Keogh 1999: 296–297)

Statt das häufig anzutreffende auffällige Schweigen der SchülerInnen schlicht als deviantes, defizitäres Verhalten abzutun, gehen Silverman/Baker/Keogh (1998: 220) davon aus, dass „silence can be treated as a display of interactional competence“. Besonders häufig zeigt sich dieses Verhalten von SchülerInnen im Anschluss an Äußerungen der Lehrkräfte und Eltern, die Elemente von Ratschlägen oder Vorgaben, die direkt an das Kind adressiert sind, beinhalten. Bleibt die nun eingeforderte Reaktion aus, geschieht dies aus gutem Grund: Das Schweigen ermöglicht es den Kindern, „to avoid implication in the collaboratory accomplished adult moral universe and [...] enables them to resist the way in which an institutional discourse serves to frame and constrain their social competencies“ (Silverman/ Baker/Keogh 1998: 220). Durch die fehlende Antwort kann das Schulkind verdeutlichen, dass es mit den Ratschlägen oder Anweisungen der Erwachsenen, also der Lehrkräfte und Eltern, nicht zwangsläufig übereinstimmt. Es enthält sich somit nicht nur einer Antwort, die die Maßnahmen der

Eltern absegnen, sondern es entzieht sich zeitgleich auch ein Stück weit der moralischen Verantwortung, den Beschlüssen der Erwachsenen nachzukommen: So kann eine Person eher für das, was sie gesagt hat, zur Rechenschaft gezogen werden, als für das, was sie nicht gesagt hat. Die Enthaltungen der SchülerInnen gelten folglich als „accomplishments in their own right“ (Silverman/Baker/Keogh 1998: 238). Silverman/Baker/Keogh (1998: 239) resümieren schließlich zutreffend: „By no means is the silent child not a competent child.“

Lässt sich dieses – offenbar kulturübergreifende – Phänomen des „silent child“, wie es sich in den australischen und englischen Daten zeigt, auch für den deutschen Kontext nachweisen? Wenn ja, übernimmt das bewusste Schweigen ähnliche Funktionen oder gibt es Unterschiede? Diese Fragen werden insbesondere in Kapitel 7, zudem auch in Kapitel 5 aufgegriffen.<sup>28</sup>

Einen besonderen Fokus auf die Rolle von SchülerInnen in LehrerIn-Eltern-Gesprächen legt darüber hinaus die Studie Bonanatis (2015). Im Speziellen beschäftigt sich die Autorin mit der Phase der Selbsteinschätzung von SchülerInnen im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen, also von Interaktionen, in denen die Partizipation der Kinder explizit vorgesehen ist. Bonanati (2015) verdeutlicht anhand der exemplarischen Analyse eines ausgewählten Gesprächs, wie die Beteiligten die Lernentwicklung eines Schülers konstruieren und welche Selbsteinschätzungspraktiken von dem Schulkind dabei realisiert werden. Sie zeigt etwa auf, wie es dem Schüler etwa durch den Einsatz von „Beispielnarrationen“ gelingt, den Erwachsenen aufzuzeigen, „dass er sich als *Person* nicht grundlegend geändert hat, aber die schulischen Anforderungen kennt und diese als *Schüler* (fast) bewältigt“ (Bonanati 2015: 188). Mit Blick auf die Thematik anwesender SchülerInnen sei abschließend noch auf die Studie Zwengels (2010) eingegangen, die sich mit der Rolle von Kindern als SprachmittlerInnen beschäftigt. Die Autorin untersucht Gespräche an deutschen Schulen zwischen Lehrkräften und migrierten Eltern (Müttern), die von den SchülerInnen selbst gedolmetscht werden.<sup>29</sup> Zwengel (2010: 305) hält auf Basis ihrer Analysen fest, dass die

---

**28** Fragen, die die Rolle der anwesenden SchülerInnen in den Gesprächen betreffen, werden im Laufe der Arbeit zwar kontinuierlich (mit)behandelt, doch kann im Rahmen dieser Dissertation – allein aus Platzgründen – keine umfassende Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand erfolgen. Hingewiesen sei hier auf die derzeit noch laufende Dissertation Vera Mundwilers mit dem Arbeitstitel „Interaktive Beteiligung und Positionierung von Lehrpersonen, Eltern und Schüler\_innen in schulischen Beurteilungsgesprächen“, die sich der Rolle der SchülerInnen gezielt annimmt.

**29** Interkulturelle Aspekte von LehrerIn-Eltern-Gesprächen im Allgemeinen sind auch Gegenstand der studentischen Arbeit Korns (2014). Sie fokussiert insbesondere auf unterschiedliche Formen von Wissensasymmetrien zwischen Lehrkräften und ausländischen Eltern. Auch die

Kinder in ihrer Rolle als DolmetscherInnen danach streben, „Sanktionen abzuwehren, eine Kontrolle durch die Lehrerin zu vermeiden und ein Bloßstellen der Mutter zu verhindern“<sup>30</sup>, zudem „nicht selbst Gegenstand des Gesprächs zu werden“. Es verwundert somit nicht, dass die konkreten Übersetzungen der Lehrerinnenäußerungen durch die SchülerInnen „zum Teil erheblich von den Bezugsäußerungen ab[weichen]“. SchülerInnen etwa selektieren spezifische Informationen aus dem von der Lehrerin Gesagten, so dass manche Übersetzungen nicht vollständig realisiert werden. Äußerungen der Lehrperson werden gelegentlich auch ergänzt oder kommentiert. Schließlich finden sich Übersetzungen der SchülerInnen, „die sich vollständig von der Bezugsäußerung entfernen“, in denen die SchülerInnen also „als eigenständige Akteure auf[treten, LW], ohne dies zu markieren“. Zwengel (2010: 307) resümiert letztlich, dass die von ihr untersuchten „Übersetzungen [...] im Hinblick auf Verständnissicherung häufig nicht erfolgreich [sind]“, den Lehrerinnen dieser Umstand (wohl in Anbetracht ihrer mangelnden Kenntnisse der Fremdsprache) in vielen Fällen jedoch nicht bewusst ist.

## Fazit

Die vorliegende Zusammenschau hat einen ersten Eindruck von dem vermittelt, was Lehrkräfte und Eltern (sowie SchülerInnen) an sprachlicher Arbeit zu leisten haben, wenn sie ein LehrerIn-Eltern-Gespräch führen, ja welche Aspekte von der Forschungsliteratur als relevant für die Gattung angesehen werden. Mit Blick auf die hier nur in Auswahl präsentierten Forschungsergebnisse müssen jedoch verschiedene Dinge bedacht werden: Auffällig etwa ist, dass die Analysen einiger vorgestellter Arbeiten auf vergleichsweise kleinen Korpora basieren – um dies exemplarisch anhand ausgewählter Studien zu verdeutlichen: Kotthoffs (2012) Analyse etwa basiert auf zwölf LehrerIn-Eltern-Interaktionen, Baker/Keoghs (1995, 1997) Untersuchungen gründen auf jeweils sechs Interaktionen. Adelswärd/Nilholm (1998) analysieren ebenfalls sechs solcher Gespräche, in einer anderen Studie dagegen nur eins (2000b). Pillet-Shores (2001) Erkenntnisse beziehen sich auf die Analyse von vier LehrerIn-Eltern-Interaktionen. Zweifelsohne

---

derzeit noch laufende Dissertation Ioulia Grigorievas (Hildesheim) beschäftigt sich mit Interkulturalität im Kontext von Elternsprechtagsgesprächen, sie trägt den Arbeitstitel: „Kommunikative Strukturen in der deutsch-russischen Lehrer-Eltern-Interaktion: Elternsprechtag als interkulturelle Begegnung“.

**30** Gemeint sind an das Kind gerichtete „Sanktionen“ durch die Lehrerin, die im Einverständnis mit der Mutter beschlossen werden.

lassen sich auch anhand kleine(re)r Korpora wichtige Aussagen darüber machen, wie die Interagierenden LehrerIn-Eltern-Gespräche interaktiv gestalten. Hierbei gilt es jedoch danach zu fragen, ob und inwieweit sich die gewonnenen Erkenntnisse anhand größerer Gesprächskorpora zum Untersuchungsgegenstand bestätigen lassen; für die Ermittlung gesprächsübergreifender sprachlich-kommunikativer Muster erscheint ein größeres Datenkorpus zweckdienlich. Des Weiteren bedarf es einer Überprüfung, inwieweit die Ergebnisse australischer, amerikanischer, britischer oder schwedischer Studien auch für den deutschen Sprachraum Gültigkeit besitzen, weisen die länderspezifischen Schulsysteme doch Unterschiede auf, die mit verschiedenen kommunikativen Anforderungen an die jeweiligen Interagierenden einhergehen. Augenfälligstes Merkmal der zitierten Studien ist jedoch, dass diese über die Darstellung einzelner Teilbeobachtungen nicht hinausgehen: Umfassende Beschreibungen, wie Eltern-LehrerIn-Gespräche vor dem Hintergrund institutioneller Vorgaben von den Interagierenden erzeugt und in ihrem konkreten Ablauf gestaltet werden, existieren bislang nicht.

## 2.2 Weitere wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Arbeiten

In der Pädagogik und in der Pädagogischen Psychologie spielte die Auseinandersetzung mit authentischen LehrerIn-Eltern-Gesprächen – abgesehen von einigen Ausnahmen – bislang eine eher untergeordnete Rolle. Dies überrascht insofern, als „eine gute Beziehung zwischen Elternhaus und Schule [...] als der bedeutende Prädiktor für die Entwicklung der Kinder und für das Schulklima“ (Aich/Behr 2010: 279) angesehen wird, ja die „intensive Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften die psychosoziale und die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflusst“ (Hertel/Schmitz 2010: 11–12). Umso erstaunlicher ist es, dass es an Arbeiten mangelt, die auf der Basis authentischer Interaktionen der Frage nachgehen, was in solchen Gesprächen *tatsächlich* geschieht. Im Folgenden gilt es, einen Einblick in pädagogische und pädagogisch-psychologische Arbeiten sowie in die nicht-wissenschaftliche Literatur bzw. Ratgeberliteratur zum Untersuchungsgegenstand zu geben.

Mit dem Ziel, das LehrerIn-Eltern-Gespräch „from the perspective of all those involved“ zu beschreiben, liefert die Arbeit von Walker (1998: 163) wichtige Aufschlüsse über die individuellen Sichtweisen, Einstellungen und Ziele, die die GesprächsteilnehmerInnen mit den Interaktionen verbinden. Basierend auf Beobachtungen verschiedener Gespräche sowie Interviews mit den Beteiligten an vier britischen „secondary schools“ kommt Walker (1998: 174) zu dem Ergebnis,

dass „the purpose of these meetings is unclear to the participants“ und dass „everyone was uncertain of the role they were expected to play and how to read the other players“ (Walker 1998: 176). Sie erarbeitet mögliche Gründe aus der Perspektive der Beteiligten, die vermeintliche Erklärungen dafür liefern, „why these meetings so often fail as communication events“ (Walker 1998: 174). Als einen wesentlichen unter mehreren Aspekten macht Walker (1998: 174–175) – vergleichbar mit den oben beschriebenen Arbeiten – die konfligierenden Agenden von Eltern und Lehrkräften aus: Während Eltern erfahren wollen, wie ihr Kind leistungsmäßig einzustufen ist und Zukunftsprognosen diesbezüglich von den Lehrkräften einholen möchten, berichten Letztere primär über vergangene, das Verhalten und die Leistung des Kindes betreffende Aspekte. Ferner scheitern Eltern oft bei der Durchsetzung ihrer eigenen Agenda in Anbetracht der übermächtigen Rolle ihres Gegenübers: So ist es die Lehrkraft, die „controls the information that counts“, während die Eltern „feel they have little control over the style and content of the event“. Doch auch gesprächsexterne Gegebenheiten, wie etwa die Tatsache, dass die Interaktionen nur von sehr kurzer zeitlicher Dauer sind, werden von den Beteiligten als Faktoren angeführt, die sich negativ auf die zu verhandelnden Inhalte auswirken (vgl. Walker 1998: 171–172).

Arbeiten, wie die von Walker (1998), die einen ethnographischen Zugang zu LehrerIn-Eltern-Interaktionen wählen, bilden eher die Ausnahme als die Regel. Für das Deutsche liegen meines Wissens bislang keine vergleichbaren Studien vor. Aufschlussreich hingegen ist die des Schulpädagogen Sacher (2004, 2005) im Jahr 2004 durchgeführte Repräsentativbefragung zu erfolgreicher und misslingender Elternarbeit sowie zu möglichen Ursachen und Handlungsmöglichkeiten an bayerischen Schulen (Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien). Im Gegensatz zu den oben dargestellten Forschungsergebnissen kommt Sacher (2004: 18) zu dem Ergebnis, dass die schulische Seite in dem kommunikativen Austausch „durchaus an allgemeinen Informationen über die Kinder und an Informationen über die Erziehung im Elternhaus interessiert ist“, ein Umstand, der den Eltern häufig nicht hinreichend klar zu sein scheint. Auch scheinen Eltern – ebenfalls im Gegensatz zu den Ergebnissen der oben konstatierten Studien – „normalerweise viel Nutzen“ aus dem Kontakt mit den Lehrkräften ziehen zu können (vgl. Sacher 2004: 34).<sup>31</sup> Erwähnenswert ist ferner der Umstand, dass individuelle Sprechstunden mit den Lehrkräften bevorzugt bei

---

**31** Dennoch finden sich laut Sacher (2005: 54) häufiger auch Vorbehalte gegenüber LehrerIn-Eltern-Gesprächen: Kritisiert wird von Elternseite die zu kurze Zeit, die für den kommunikativen Austausch zur Verfügung steht, ebenso wie die Tatsache, dass es infolge der Überlastung der

konkreten Problemen vereinbart, Elternsprechtage hingegen „mehr oder weniger routinemäßig“ besucht werden (vgl. Sacher 2005: 65).

Der Großteil der pädagogischen sowie pädagogisch-psychologischen Forschungsliteratur thematisiert die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern im Zusammenhang mit Konzepten rund um „Beratung“ in der Schule. Entsprechend der einhellig vertretenen Meinung, dass die intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern positive Auswirkungen auf die Kindesentwicklung hat und für guten Schulerfolg unerlässlich ist, wird die Beratung von Eltern in der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Forschung als zentrale Aufgabe von Lehrkräften angesehen (vgl. etwa Aich/Behr 2010; Hertel et al. 2013; Bruder/Hertel/Schmitz 2011; Hertel/Bruder/Schmitz 2009; Hertel/Schmitz 2010; Hertel 2009; Hertel et al. 2010; Krumm 1996, 2000).<sup>32</sup> Während zahlreiche empirische Studien existieren, die den Zusammenhang zwischen guter LehrerIn-Eltern-Zusammenarbeit und den Leistungen der SchülerInnen belegen, gibt es bislang kaum empirische Arbeiten zur Beratungssituation an Schulen bzw. im Schulalltag und zur Beratungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Bruder/Hertel/Schmitz 2011: 718; Hertel et al. 2013: 42). Werden Aussagen über die Beratungssituation an Schulen bzw. die Beratungskompetenz von Lehrkräften gemacht, geschieht dies meist auf der Basis eigener Erfahrungen der AutorInnen, den Selbsteinschätzungen der Beteiligten (ermittelt etwa durch Fragebögen etc.) oder den Erkenntnissen aus simulierten Gesprächen bzw. Rollenspielen; tatsächliche LehrerIn-Eltern-Gespräche werden jedoch nicht herangezogen (vgl. Hertel/Schmitz 2010).<sup>33</sup>

Studien, die sich mit Beratung im Schulalltag beschäftigen, bewerten die konkrete (Beratungs-)Praxis meist negativ (vgl. Hertel/Bruder/Schmitz 2009:

---

Lehrkräfte nur schwer möglich ist, überhaupt einen Gesprächstermin zu bekommen. Zudem werden die langen Wartezeiten und somit die schlechte Organisation der Treffen angeprangert. **32** Vgl. hierzu auch Krumm (1996: 134) in seinem Artikel mit dem programmatischen Titel „Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft“: „Die *Erziehungswissenschaft* müßte statt ‚Schulerziehungswissenschaft‘ wieder ‚Erziehungswissenschaft‘ sein. Im Blick auf das schulleistungsrelevante Lernen müßte sie [...] nachhaltig untersuchen, welche außerschulischen Bedingungen, insbesondere das Elternverhalten, pädagogisch beeinflussbar sind und wie diese Bedingungen von den Lehrern beeinflusst werden können. Sie müßte im Blick hierauf ferner untersuchen, welche Formen der Interaktion bzw. Beteiligung pädagogisch ergiebig sind. Die heute vorherrschenden Interaktionen, die aus dem Wunsch der Eltern nach mehr politischer Mitsprache in der Schule entstanden sind, sind es kaum. So unabdingbar in einer Gesellschaft, die sich als Demokratie versteht, diese Mitsprachetradition auch geworden ist, mit *pädagogischer* Kooperation oder Partnerschaft hat sie wenig zu tun.“

**33** Als Grund für die Schwierigkeit, an reale Beratungsgespräche in der Schule zu gelangen, führen Hertel/Schmitz (2010: 62) etwa Datenschutzbestimmungen an.

122). Einen wesentlichen Grund dafür sieht die Forschung in dem Umstand, dass in der ersten und zweiten Lehrerausbildungsphase sowie in Lehrerfortbildungen die Ausbildung sozial-kommunikativer Kompetenzen als „unterrepräsentiert“ gilt (vgl. Aich/Behr 2010: 280). Lehrkräfte werden – wie auch durch Befragungen deutlich wird – nicht genügend auf die konkrete Beratung in der Schule vorbereitet.<sup>34</sup> Dies hat letztlich zur Konsequenz, dass die Elternberatung „meist auf den persönlichen Erfahrungen der Lehrkraft, nicht jedoch auf professioneller, pädagogisch-psychologischer Beratungskompetenz“<sup>35</sup> (Hertel/Bruder/Schmitz 2009: 118) basiert.<sup>36</sup>

In der Forschungsliteratur und in den Ratgebern zur effizienteren Gestaltung von LehrerIn-Eltern-Interaktionen werden zudem weitere Gründe dafür angeführt, weshalb die Gespräche scheitern oder warum es zu „schwierigen Gesprächssituationen“ (Hertel/Schmitz 2010: 105) kommt.<sup>37</sup> Einen wichtigen Umstand, der problembehaftete Gespräche möglicherweise evoziert und der in der Forschungsliteratur immer wieder Erwähnung findet, führt Brosche (2010: 180), Sachbuchautorin und ehemalige Lehrerin, in ihrem primär an Eltern gerichteten, nicht-wissenschaftlichen Ratgeber an:

Tatsächlich geht es bei Lehrergesprächen häufig um Negatives. Erst wenn Konflikte aufbrechen, ein schlechtes Zeugnis ansteht oder das Fehlverhalten eines Kindes beklagt wird,

---

**34** Eine intensivere Auseinandersetzung mit Aspekten rund um Beratung findet nach Hertel/Bruder/Schmitz (2009: 124) nur dann statt, wenn sich Lehrkräfte im Rahmen ihrer Fort- und Ausbildung als BeratungslehrerInnen qualifizieren wollen.

**35** Zum Begriff „Beratung“ aus pädagogisch-psychologischer Perspektive vgl. etwa Schwarzer/Posse (2008: 442).

**36** So zeigt etwa auch die pädagogisch-psychologische Arbeit von Behr/Franta (2003), die auf halb-strukturierten Interviews von Hauptschullehrkräften basiert, dass das Gesprächsverhalten dieser LehrerInnen „weniger durch Professionalität [...] als vielmehr durch den Interaktionsstil des Elternteils [bestimmt wird]: Die Lehrpersonen erleben sich wie vorprogrammiert reagierend, zum Beispiel: Auf vermeidendes und distanzierendes Elternverhalten distanzieren sie sich gleichfalls. Auf Hilfe und Rat suchendes Elternverhalten hin geben sie Ratschläge. Auf direktives Elternverhalten hin halten sie stand und intervenieren selbsteinbringend.“ (Aich/Behr 2010: 282)

**37** Eine besondere Problematik liegt allein schon in der Tatsache begründet, dass beratende Lehrkräfte nie allein BeraterInnen, sondern zeitgleich auch noch ErzieherInnen und BeurteilerInnen des Kindes sind. Hertel/Bruder/Schmitz (2009: 116) bezeichnen dies als „Rollenkonflikte“ [...], die sich aus der Rollendiffusion ergeben: sie sind Erzieher, Beurteiler, Berater (vgl. Grewe 2005). Diese Funktionen lassen sich nicht immer problemlos vereinbaren, das Ausbalancieren dieses Rollenwiderspruchs erfordert viel Anstrengung und kann mit einer Beeinträchtigung der Beratungseffizienz einhergehen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998).“

kommen Eltern und Lehrkräfte zusammen. Selbst dann darf dies nicht dazu führen, dass man die Regeln erfolgreicher Kommunikation aus den Augen verliert.

Ähnlich umreißen es Hertel/Schmitz (2010: 107–108):

Befragungen von Eltern und Lehrpersonen legen nahe, dass es meistens erst dann zu Beratungsgesprächen kommt, wenn es „zu spät“ ist. Es liegen also bereits Probleme vor oder es besteht Anlass zur Beschwerde. Manchmal treten Schüler oder Eltern mit entsprechenden Anliegen an die Lehrpersonen heran, manchmal werden Beratungsgespräche von den Lehrpersonen angeregt. Häufig wurden bereits Maßnahmen ergriffen oder Gespräche geführt, die jedoch nicht das gewünschte Ergebnis erzielt haben. Deshalb wird das direkte Gespräch zwischen Eltern und dem Lehrer als „letzte Lösung“ angesehen. Es ist naheliegend, dass eine solche Situation nicht gerade günstige Voraussetzungen für ein konstruktives Beratungsgespräch schafft: Wut und Ärger heizen die Stimmung auf, Kritik wird geübt. Die Beteiligten stellen sich die Frage, warum es überhaupt soweit kommen musste oder verstehen nicht, warum ein Gespräch überhaupt notwendig ist.

Folglich ist es nicht selten der Fall, dass die Gespräche „aufgeregt und emotionsgeladen“ beginnen, was zur Eskalation der Situation führen kann. Einseitige Sichtweisen beider Parteien, monokausale Ursachensuche sowie gegenseitige Schuldzuweisungen können ebenfalls zur Ergebnislosigkeit der Gespräche beitragen (vgl. Hertel/Schmitz 2010: 105–106). Auch Gartmeier et al. (2012) haben sich im Rahmen des Projekts „ProfKom – Professionalisierung von zukünftigen Ärztinnen, Ärzten und Lehrkräften im Bereich der Kommunikationskompetenz“<sup>38</sup> u. a. mit Problemstellen bzw. kritischen Faktoren in LehrerIn-Eltern-Gesprächen beschäftigt, die sie auf Basis von Befragungen verschiedener LehrerInnen ermittelt haben. Sie unterscheiden drei Ebenen, auf denen sich die von Lehrkräften beschriebenen Problemkonstellationen in LehrerIn-Eltern-Gesprächen ansiedeln lassen: „(a) die *Gestaltung der Beziehung* zum Gesprächspartner, (b) die kooperative *Problemlösung* im Gesprächsverlauf sowie (c) die transparente und der spezifischen Gesprächssituation angemessene *Strukturierung des Gesprächsablaufs*“ (Gartmeier et al. 2012: 375). Zur Ebene der Beziehungsgestaltung rechnen sie etwa Gesprächskonstellationen, in denen Eltern die Autorität der LehrerInnen in Frage stellen, was wiederum negative Einflüsse auf den weiteren Gesprächsverlauf haben kann (vgl. Gartmeier et al. 2012: 377). Zur Problemlösungsebene zählen die AutorInnen z. B. Situationen, in denen Eltern im Gespräch zu erkennen geben, dass sie „unrealistische Erwartungen an das [haben], was die Schule bzw. die

---

<sup>38</sup> Genauere Informationen zum Projekt finden sich in Gartmeier et al. (2011) oder auch unter <http://www.profkom-projekt.de> (27.01.2015).



Lehrkraft für ihr Kind tun kann“ (Gartmeier et al. 2012: 378). Die LehrerInnen sehen sich folglich vor die nicht unproblematische kommunikative Aufgabe gestellt, den Eltern diese Unangemessenheit vor Augen zu führen. Schließlich zeigen sich Problemsituationen im Kontext der Gesprächsstrukturierung, etwa wenn Lehrkräfte es versäumen, wenig konstruktive Diskussionen mit den Eltern frühzeitig zu beenden, die Gespräche entsprechend in einer „Sackgasse“ münden (vgl. Gartmeier et al. 2012: 379).

Der Liste möglicher Gründe für nicht erfolgreiche LehrerIn-Eltern-Gespräche, die sich über die oben genannten Punkte hinaus noch erweitern ließe, stehen zahlreiche wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Versuche gegenüber, die Effizienz der Interaktionen durch den Einsatz verschiedener Gesprächstechniken und die Anwendung spezifischer Verhaltensweisen der GesprächsteilnehmerInnen zu steigern. Laut Aich/Behr (2010), die sich auf wissenschaftliche Studien berufen, haben sich zwei wesentliche Faktoren herauskristallisiert, die für den Erfolg des LehrerIn-Eltern-Gesprächs maßgeblich verantwortlich sind: die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Selbstreflexion sowie ihre Interpretationskompetenz in Bezug auf ihr Gegenüber. Hierzu zählen sie „das Interpretieren von non-verbalen Signalen sowie auch das aktive Zuhören, elaborierte Fragetechniken und Impulsgebung. Weiterhin ist es wichtig, keinen Pädagogenjargon zu verwenden, um den Eltern nicht das Gefühl zu geben, sie seien keine Fachleute für die Erziehung [...].“ (Aich/Behr 2010: 283–284)

In Ratgebern werden ähnliche Aspekte thematisiert. Dies zeigt sich, wenn man sich die von der Ratgeberliteratur favorisierten Gesprächstechniken anschaut, deren Einsatz nicht nur die Effizienz der LehrerIn-Eltern-Gespräche erhöhen, sondern zudem etwaigen Problemen vorbeugen soll. Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 52–77), Dozierende der Lehrera Akademie im Querenburg-Institut Bochum mit Erfahrung hinsichtlich der Lehrerfortbildung, nennen in ihrer umfangreichen und komplexen Darstellung eine Vielzahl verschiedener Techniken, deren Pro und Contra sie z. T. unter Rückgriff auf einschlägige Studien diskutieren: das „aufmerksame Zuhören“, das „aktive Zuhören“, die Verwendung von „Ich-Botschaften“, den Einsatz von „Transparenz- und Strukturierungselementen“, das „Zusammenfassen“ von zentralen Gesprächsinhalten etc. Schlamp (2005: 12), Institutsrektorin an der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen, führt in ihrer Darstellung sieben „Grundprinzipien“ der Gesprächsführung mit Eltern an, die Lehrkräften die Interaktion erleichtern sollen: 1) Positive Haltung entgegenbringen, 2) Aktiv zuhören, 3) Ich-Botschaften formulieren, 4) Feedback geben, 5) Missverständnisse vermeiden, 6) Metakommunikation verwenden und 7) Partnerschaftlich Konflikte lösen. Brosche (2010: 186–187) formuliert einige Aspekte, die Eltern „während des Gesprächs [...] im Hinterkopf haben

[sollten]“: „Hören Sie der Lehrkraft zu! Interessieren Sie sich für ihre Sicht des Kindes, des Problems!“, „Gehen Sie auf Fragen der Lehrkraft ein!“, „Fragen Sie nach dem, was Ihnen wichtig ist, sprechen Sie über das, was Sie und Ihr Kind bewegt!“, „Vermeiden Sie Vorwürfe! Verwenden Sie lieber Ich-Botschaften wie ‚Ich habe das Gefühl, dass...‘“, „Fragen Sie bei Unklarheiten nach: ‚Habe ich Sie richtig verstanden, dass...?‘“, „Vermeiden Sie unbedingt einen Machtkampf!“, „Wenn Sie spüren, dass ein konstruktives Gespräch nicht mehr möglich ist, beenden oder vertagen Sie das Gespräch!“ oder auch „Versuchen Sie zum Abschluss des Gesprächs das Wesentliche zusammenzufassen und vereinbaren Sie überprüfbare Ziele!“.

Torns Dorf (2006: 70–78), Gymnasiallehrer, gibt Lehrkräften nicht nur Tipps für die optimale Vorbereitung auf LehrerIn-Eltern-Gespräche an Elternsprechtagen (Sitzpläne erstellen, zu diskutierende Unterlagen wie beispielsweise Klassenarbeitshefte mit in das Gespräch nehmen, Anfertigung von Notenlisten der einzelnen Klassen etc.), sondern liefert auch Ratschläge für eine reibungslose Durchführung derselben: „Konzentrieren Sie sich auf das Machbare und Notwendige“, „Achten Sie auf die Zeit“ oder „Gönnen Sie sich auch mal eine Pause“.<sup>39</sup>

Grewe (2005: 19) führt aus, dass einem Großteil der Ratgeberliteratur jedoch ein gewisses Manko anlastet, so reiche doch

die Beherrschung einiger Techniken nicht aus. Viele dieser Vorgaben wurden auf der Grundlage bestimmter psychologischer Annahmen über die menschliche Persönlichkeit entwickelt. Wenn der Berater die wichtigsten Annahmen nicht als eigene Einstellung übernehmen kann, werden sie schnell als ‚Fassadentechniken‘ durchschaut und verlieren ihre positive Wirkung. In der Ausbildung zur Gesprächsführung wird deshalb zunehmend mehr Gewicht auf die Reflexion der eigenen Einstellungen gelegt, um nicht Techniken zu trainieren, die den eigenen Handlungsimpulsen widersprechen.

Hinzu kommt Folgendes: Die von der Ratgeberliteratur präsentierten Techniken und Interaktionsfertigkeiten wurden nicht auf Basis der Analyse realer Gespräche entwickelt. So weisen Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 5) etwa – stell-

---

**39** Über die allgemeine Ratgeberliteratur hinaus lassen sich auch solche Arbeiten finden, die sich speziell mit der Bewältigung von Konfliktsituationen in LehrerIn-Eltern-Gesprächen beschäftigen. Siehe hierzu etwa den Artikel von Busch/Dorn (2001). Am Psychologischen Institut der Universität Münster werden zudem seit 2007 im Bereich der Pädagogischen Psychologie (Arbeitseinheit Prof. Dr. Rainer Bromme) Lehrgänge zum Thema „Konfliktmanagement – Lehrer-Eltern-Gespräche lösungsorientiert führen“ unter der Leitung von Dr. Marc Stadler angeboten. Siehe hierzu auch die Internetpräsenz der Arbeitseinheit: <http://www.konfliktmanagement-eltermgesprach.de> (27.01.2015).

vertretend für viele andere Ratgeber – darauf hin, dass die von ihnen präsentierten Vorschläge „auf den Erfahrungen und Rückmeldungen von mehreren hundert Lehrerinnen und Lehrern [basieren], die in den letzten Jahren an unseren Fortbildungen zu diesem Thema teilgenommen haben“. Sprachwissenschaftliche Analysen authentischer Gespräche haben jedoch zutage treten lassen, dass in face-to-face-Interaktionen weit mehr passiert, als die Beteiligten im Nachhinein, beispielsweise in Befragungen oder simulierten Rollenspielen, zu rekonstruieren imstande sind. Es bleibt damit fraglich oder zumindest zu untersuchen, ob sich Gesprächstechniken wie die oben angeführten in der Realität bewähren können, wenn sie ggf. an Punkten ansetzen, die in der empirischen Praxis womöglich gar keinen Niederschlag finden.

### **Fazit**

Betrachtet man den obigen Forschungsüberblick, mutet es erstaunlich an, dass einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften in Bezug auf den Schulerfolg und die Entwicklung des Kindes zwar ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, diesem Umstand in empirischer Hinsicht jedoch nur unzureichend Rechnung getragen wird: So gibt es in der Pädagogik und in der Pädagogischen Psychologie bislang kaum Arbeiten, deren Analysen auf realen LehrerIn-Eltern-Interaktionen fußen, die also tatsächliche Interaktionsprozesse zum Gegenstand ihrer Untersuchung machen. Stattdessen basieren die Arbeiten im Wesentlichen auf den Erfahrungen der einzelnen AutorInnen oder auf Befragungen von Lehrkräften und Eltern. Ebenfalls wird auf simulierte LehrerIn-Eltern-Gespräche oder derartige Rollenspiele zurückgegriffen, um zu Aussagen über den Gesprächstyp zu gelangen. Diesem methodischen Vorgehen wohnt – wie oben im Zusammenhang mit den Ratgebern beschrieben – die Gefahr inne, dass Interaktionsaspekte, die zentral für diesen Gesprächstyp sind, ausgeklammert werden. Durch den Forschungsüberblick wird einmal mehr die Notwendigkeit unterstrichen, sprachwissenschaftlich fundierte empirische Fakten mit Bezug auf tatsächliche Interaktionsprozesse in diesem wichtigen Bereich schulischer Kommunikation zu schaffen. Es sind die Fragen zu erörtern, was in den Gesprächen in sprachlicher Hinsicht tatsächlich passiert, wie sich die Interaktionssituation interaktiv gestaltet und mit welchen kommunikativen Aufgaben die Interagierenden im konkreten Interaktionsgeschehen betraut sind. Die (Zu-)Lieferung solcher Fakten vermag auch für zukünftige pädagogische und pädagogisch-psychologische Arbeiten reizvoll sein: Sie können damit Konzepte zur effizienteren Gestaltung dieser Interaktionen entwickeln, die sich an der sprachlichen Realität des kommunikativen Austausches zwischen Lehrkräften und Eltern orientieren.

In einem nächsten Schritt gilt es nun zu ermitteln, was auf Grundlage der von mir erhobenen realen Sprachdaten die Gattung Elternsprechtagsgespräch (im deutschsprachigen Kontext) ausmacht, d. h. welche spezifischen Merkmale die Gattung als solche konstituieren. Damit ist die Basis für eine detaillierte sprachwissenschaftliche Analyse der für die Gattung konstitutiven konversationellen Aktivitäten geschaffen, die von den Interagierenden durchgeführt werden. Mittels einer umfassenden Beschreibung typischer Gattungsmerkmale sowie einer Untersuchung zentraler Aktivitäten lassen sich Antworten auf die skizzierte Ausgangsfragestellung der Arbeit finden, was die Beteiligten sprachlich konkret tun, wenn sie ein Elternsprechtagsgespräch führen bzw. was genau ein Elternsprechtagsgespräch zu einem ELTERNSPRECHTAGSGespräch macht. Im Zuge dieses Vorgehens kann damit die im Laufe dieses Kapitels ausführlich dargestellte Forschungslücke geschlossen werden.

Der Zusammenstellung gattungskonstitutiver Merkmale in Kapitel 5 und der sprachwissenschaftlichen Analyse zentraler konversationeller Aktivitäten in den Kapiteln 6, 7 und 8 ist zunächst eine Beschreibung des theoretischen und methodischen Rahmens dieser Arbeit in Kapitel 3 sowie eine Vorstellung des zugrunde gelegten Datenkorpus in Kapitel 4 vorangestellt.