

## 5 Konstitutive Gattungsmerkmale von Elternsprechtagsgesprächen

Ziel des Kapitels ist es, eine Zusammenstellung konstitutiver Gattungsmerkmale von Elternsprechtagsgesprächen vorzunehmen. Dies geschieht nicht nur auf Basis konkreter Gesprächsauszüge aus dem in Kapitel 4 vorgestellten Datenkorpus, sondern darüber hinaus auch unter Hinzuziehung essentieller ethnographischer Datenquellen, wie sie etwa in Form des „Schulgesetzes für das Land NRW“ (2010) und der „Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen“ (2010) existieren.<sup>82</sup>

Wie schon in Kapitel 3.2 dieser Arbeit ausführlich erläutert, können kommunikative Gattungen nach Luckmann (1984: 59) „ganz allgemein als gesellschaftlich verfestigte und intersubjektiv mehr oder minder verbindliche Vorprägungen kommunikativer Vorgänge angesehen werden“. Ein Indiz für die Verankerung kommunikativer Gattungen im gesellschaftlichen Wissensvorrat liefert etwa das Vorhandensein von Ethno-Terminologien bzw. Ethnokategorien, also „Konstrukten erster Ordnung“ (Schütz 2004), zur Bezeichnung dieser Vorgänge (vgl. Günthner/Knoblauch 1997: 288). Für die vorliegenden Interaktionen zeigt sich die Existenz derartiger Ethnokategorien, wie der vorliegende Ausschnitt aus einem Elternsprechtagsgespräch zwischen Lehrer, Vater und Schülerin exemplarisch veranschaulicht:

Datum 1 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 106) L, V, S'in)

```
001 L      wann ham_wer uns dat LETZte mal gesehen;=
002      =mit deiner MUTter glaub ich;
003      <<dim> ham_wer uns überHAUPT schonmal hier beim
      elternsprechtag [gesehen ],>
004 S'in      [°hm°hm; ]
005      (---)
006      nee.
```

---

**82** Beziehe ich mich in den folgenden Ausführungen auf die erwähnten schulischen Gesetze und Verordnungen, dann lege ich stets die Versionen des Jahres 2010 (trotz der Existenz aktueller Fassungen) zugrunde, da sie den rechtlichen Rahmen für die im gleichen Jahr erhobenen Gespräche bildeten. Online abrufbar sind diese beiden ethnographischen Quellen unter den folgenden beiden Links: <http://www.ekg-koeln.de/Infopool/vorgaben/SchulG2010.pdf> und [http://vlw-nrw.de/downloads/Gesetze/ADO\\_2010\\_07\\_01.PDF](http://vlw-nrw.de/downloads/Gesetze/ADO_2010_07_01.PDF) (04.02.2015).

In Zeile 003 stellt der Lehrer die an Vater und/oder Schülerin gerichtete Frage, ob sich die Beteiligten „hier beim elternsprechtag“ schon einmal gesehen haben; zur Charakterisierung der sozialen Situation („hier“), in der sich die drei Interagierenden aktuell befinden, benutzt die Lehrkraft explizit die Bezeichnung „elternsprechtag“. Im Zuge der Verwendung dieser Begrifflichkeit kommt es somit zu einem „talking-into-being“ (Heritage 1984; Boden 1994) dieser spezifischen institutionellen Interaktionssituation. Durch die sich anschließende Reaktion der Schülerin wird deutlich, dass die Bezeichnung „elternsprechtag“ auch in deren Wissensvorrat vorhanden ist: Mittels „hm<sup>2</sup>hm“ (Z. 004) und „nee.“ (Z. 006) verneint sie die Frage und gibt damit zu erkennen, dass sie weiß, worauf der Lehrer im Rahmen dieser Formulierung inhaltlich rekurriert.

Auf den Begriff „Elternsprechtag“ trifft man nicht nur in der sozialen Situation selbst. Im Schulgesetz NRW (2010), das „die zentralen Rechtsvorschriften für das gesamte Schulwesen in Nordrhein-Westfalen in einem einheitlichen Landes Schulgesetz zusammen[[fasst“ (Jülich/van den Hövel 2008: 1), findet sich etwa der folgende Passus, in dem der Terminus „Elternsprechtage“ anzutreffen ist:

Die Lehrerinnen und Lehrer beraten die Eltern außerhalb des Unterrichts. *Elternsprechtage* [Hervorhebung L. W.] werden nicht während der Unterrichtszeit am Vormittag durchgeführt. (§ 44, Abs. 4)

Selbiges gilt für die Allgemeine Dienstordnung (2010), die – ihrem Selbstverständnis nach – als „innerdienstliche Geschäftsordnung [...] den Schulen praktische Hilfe geben soll, ihren [Bildungs- und Erziehungs-, LW]Auftrag aufgabengerecht zu erfüllen“ (§ 1, Abs. 2). Hier heißt es, dass

[a]n einem *Sprechtage* [Hervorhebung L. W.] im Schulhalbjahr [...] die Lehrer und Lehrerinnen den Erziehungsberechtigten und den für die Berufserziehung Mitverantwortlichen für Rücksprachen zur Verfügung [stehen]. (§ 8, Abs. 3)

Ferner findet die Begrifflichkeit auch Verwendung in der Ratgeberliteratur zum Thema, deren Vorhandensein abermals ein Indiz für den gesellschaftlichen Charakter des Gattungswissens darstellt (vgl. Auer 2013: 188). So trägt etwa ein Abschnitt des von Singer (2009) an Eltern und Lehrkräfte gerichteten Ratgebers den Titel „Elternsprechtag: Wie beim Beichten?“. Auch in Tornsdorfs (2006) Ratgeber stößt man auf ein Kapitel mit der Bezeichnung „Wie man als Lehrer den Elternsprechtag besser überlebt“. Darüber hinaus begegnet einem die Begrifflichkeit in einer Vielzahl nicht-wissenschaftlicher Sachbücher, die sich kritisch mit diesen Treffen zwischen Eltern und Lehrkräften auseinandersetzen. Zu nennen wäre etwa das bereits in der Einleitung zitierte „Lehrerhasser-Buch“ Kühns (2006) mit dem Namen „Elternsprechtag. Wie schlimm ist Schule wirklich?“.

Allein der häufige Gebrauch dieses Terminus im Alltag zeugt davon, dass die damit bezeichnete soziale Situation, in der sich Eltern und Lehrkräfte begegnen, von gesellschaftlicher Relevanz ist. Wenn Luckmann – wie in Kapitel 3.2 dieser Arbeit dargelegt – kommunikative Gattungen als Lösungen für bestimmte gesellschaftliche Probleme ansieht, so stellt sich im Hinblick auf Elternsprechtagsgespräche zwangsläufig die Frage, für welche konkreten Probleme des gesellschaftlichen Lebens diese Lösungsmuster darstellen. Im Rahmen dieses Kapitels wird nicht nur diese essentielle Frage zu beantworten versucht, sondern es wird zudem auf die „mehr oder minder verbindlichen Vorprägungen“ fokussiert, die den Elternsprechtagsgesprächen aus dem Korpus zugrunde liegen. „Vorgeprägt kann vieles sein“, konstatiert Luckmann (1984: 59) in einer seiner zahlreichen Abhandlungen zum Wesen kommunikativer Gattungen und verweist damit implizit auf die in Kapitel 3.2 ausführlich vorgestellten strukturellen Ebenen, die seines Erachtens eine spezifische Gattung konstituieren: auf die „Außenebene“ und die „Binnenebene“, ergänzt durch die von Günthner/Knoblauch (1994, 1996, 1997) postulierte „Interaktionsebene“. Da sich – wie erläutert – verschiedene, für die Gattung konstitutive Aspekte nicht eindeutig der einen oder anderen Ebene zuordnen lassen, werde ich im Folgenden nicht strikt ebenenbezogen vorgehen, sondern losgelöst von dieser Zuordnungsproblematik essentielle Verfestigungen herausstellen und diese mit Blick auf das, was sie für die Konstitution der Gattung leisten, vorstellen und erläutern.<sup>83</sup>

## 5.1 Institutionalität

Institutionalität ist ein konstitutives Merkmal der Gattung „Elternsprechtagsgespräch“. Worin sich diese genau manifestiert, wird im Kommenden genauer ausgeführt.

---

<sup>83</sup> Neben den ausführlich dargestellten Arbeiten von Günthner (1995a, 2000a) und Günthner/Knoblauch (1994, 1996, 1997) orientiere ich mich bei der folgenden Zusammenstellung gattungskonstitutiver Merkmale insbesondere an dem strukturellen Vorgehen Birkners (2001: 55–106), die mit dem Bewerbungsgespräch eine dem Elternsprechtagsgespräch vergleichbar komplexe soziale Situation als „kommunikative Gattung“ analysiert.

### 5.1.1 Institutionelles Setting

Bezeichnet man eine Interaktion aus gesprächsanalytischer Sicht als institutionell, so gilt es aufzuzeigen, dass sich die Interagierenden in ihrem sprachlichen Handeln an diesem spezifischen institutionellen Kontext, also an dem festgelegten Setting, orientieren und diesen damit zugleich wiederum selbst herstellen.<sup>84</sup> Nach Bergmann (1988a: 53) besteht die Aufgabe der Analysierenden dann darin, zu rekonstruieren,

wodurch ein soziales Geschehen in einem institutionellen Kontext seinen genuinen Charakter als ein institutionsspezifisches Geschehen erhält, also etwa herauszufinden, was ein PrüfungsgESPRÄCH zu einem PRÜFUNGSgespräch macht. Dabei besteht die zu lösende Aufgabe darin, schrittweise aus einzelnen Gesprächsereignissen die kontextuell-partikuläre Eigenheit dieses Ereignisses herauszufiltern, d. h. den Kontext *des* Gesprächs als einen Kontext *im* Gespräch zu bestimmen.

Was macht also – um mit Bergmann (1988a) zu fragen – ein ElternsprechtagsgESPRÄCH zu einem ELTERNSPRECHTAGSgespräch? Schon Datum 1 lieferte einen Beleg dafür, dass der Begriff „Elternsprechtag“ keine Kategorie ist, die von außen an diese spezifischen Interaktionssituationen herangetragen wird, sondern dass diese von Interagierenden zur Bezeichnung von dem, was sie gerade gemeinsam miteinander tun, selbst herangezogen wird:

003 L        <<dim> ham\_wer uns überHAUPT schonmal hier  
              beim elternsprechtag [gesehen],>

Die Lehrkraft charakterisiert die Situation, in der sich die Beteiligten gemeinsam befinden, als „elternsprechtag“. Sie zeigt damit an, dass diese Begrifflichkeit für die am Gespräch Beteiligten eine außersprachliche Realität besitzt und damit eine relevante Orientierungsgröße darstellt. Mittels der Formulierung „hier beim elternsprechtag“ verdeutlicht der Lehrer jedoch nicht nur seine Orientierung am institutionellen Kontext, sondern er stellt diesen damit zugleich her, indem er die soziale Begegnung als „Elternsprechtag“ und damit als institutionell, da schulisch verankertes Geschehen definiert.

Die Ausrichtung der Interagierenden am institutionellen Kontext sowie die damit einhergehende Konstruktion desselben zeigen sich darüber hinaus auch

---

<sup>84</sup> Siehe hierzu auch Drew/Sorjonen (1997: 94). Zum „reflexiven Kontextbegriff“ sowie zum Konzept der „Kontextualisierung“ siehe die Ausführungen in Kapitel 3.1.



## Datum 4 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 4) L, M)

001 M ICH äh:;-  
 002 möchte auch NUR mal sehen wie\_s (.) AUssieht-  
 003 GRAD (.) im moment; h°  
 004 bei meinem SOHN.  
 005 L ja:;  
 006 (1.5)  
 007 NICH gut;

## Datum 5 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 57) L'in, M, S)

001 L'in du warst mIt einer der ERSten,  
 002 [äh: die auf dieser LISte] gelandet sind;  
 003 S&M [( ) ]  
 004 L'in soziALverhalten;  
 005 S AH::;  
 006 L'in du bist ein (-) GÜter schüler,  
 007 (1.5)  
 008 S hä,  
 009 L'in hinsichtlich deines verhAltens in der KLASse;

In Datum 3 präsentiert der Lehrer seine Sichtweise, dass es nicht die Aufgabe der Eltern und Lehrkräfte darstellt, Druck auf SchülerInnen auszuüben, da diese in einem Alter sind, in dem deren eigenverantwortliches Handeln gefragt ist. Mittels der Fremdzuschreibung bzw. -kategorisierung „SIE als Eltern;“ (Z. 005) und der Selbstzuschreibung bzw. -kategorisierung „ICH als °hh lEhrer“ (Z. 006) bringt er in diesem Zusammenhang explizit seine Orientierung an den verschiedenen Identitäten der im Gespräch Anwesenden zum Ausdruck:<sup>86</sup> Relevante Bezugsgröße für das Gespräch ist die Identität des Gegenübers als „Eltern(teil)“ und die eigene als „Lehrer“. Dies lässt sich auch für Datum 4 beobachten: Hier präsentiert sich die Interagierende indirekt als „Mutter“, indem sie auf die abwesende dritte Person, nämlich den Schüler, mittels „mein[ ] SOHN“ (Z. 004) referiert. Sind

<sup>86</sup> Allgemein zum Konzept der „(Personen)Kategorisierung“ siehe Lucius-Hoene/Deppermann (2002: 214): „Kategorisierung ist die Kernoperation der Deskription überhaupt. Sie betrifft die Frage, als was jemand oder etwas bezeichnet wird, d. h. welcher Kategorie er, sie oder es zugeordnet wird [...]. Mit der *Personenkategorisierung* werden [...] Eigenschaften zugeschrieben. Dazu gehören Satus und soziale Rolle (wie ‚Vorgesetzter‘, ‚Dienststellenleiter‘), die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und Milieus (wie ‚Soldaten‘, ‚Peruaner‘) oder psychologische Merkmale (wie ‚Witzbold‘, ‚Ehrgeizling‘).“ Zum Konzept der „Membership Categorization Devices“ siehe Sacks (1972).

SchülerInnen – wie in Datum 5 – während des Gesprächs anwesend, zeigt sich die Orientierung der Beteiligten auch an deren situativer Identität: So behandelt die Lehrerin das anwesende Kind in Zeile 006 in direkter Adressierung als „Gute[n] schüler“, womit abermals die Ausrichtung an dessen gesprächsspezifischer Identität zum Ausdruck kommt.

Die präsentierten Transkriptausschnitte verdeutlichen, wie Interagierende die Identitäten „Lehrkraft“, „Elternteil“ und „SchülerIn“, die als konstitutiv für die spezifische Teilnehmerstruktur von Elternsprechtagsgesprächen gelten, sowohl bei sich als selbst als auch bei ihrem jeweiligen Gegenüber relevant setzen. Die spezifische Teilnehmerstruktur ist – neben weiteren strukturellen, im Folgenden aufgeführten Aspekten – maßgeblich dafür verantwortlich, dass aus einem ElternsprechtagsGESPRÄCH ein ELTERNSPRECHTAGSGespräch wird.

Elternsprechtagsgespräche finden im Kontext der Institution Schule statt. Während Lehr-Lern-Interaktionen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen gewissermaßen den Mittelpunkt schulischer Kommunikation darstellen, können Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern als „Unterart des institutionellen Schuldiskurses“ aufgefasst werden (vgl. Kotthoff 2012: 292). Im Gegensatz zu den täglich stattfindenden Lehr-Lern-Interaktionen werden diese – laut Regelung der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 8, Abs. 3) – nur einmal im Schulhalbjahr, meist gegen Mitte des Halbjahres, anberaunt.<sup>87</sup> Die zeitliche Dauer der einzelnen Gespräche ist nicht im Schulgesetz NRW oder in der Allgemeinen Dienstordnung geregelt und wird von den Schulen selbst bestimmt. Meist werden Slots von fünf bis zehn Minuten Länge festgesetzt, wovon jedoch im Einzelfall abgewichen werden kann, wenn beispielsweise Eltern nicht erscheinen oder nur wenige Termine besetzt sind und somit Vakanzen entstehen.<sup>88</sup> Dass der Faktor „Dauer des Gesprächs“ eine für die Interagierenden relevante Orientierungsgröße darstellt und für die Gesprächsinhalte determinierend sein kann, zeigen etwa gelegentlich anzutreffende metakommunikative Äußerungen der Art „WIR machen\_s schnell.“ ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 7), L, V), wie es etwa von einem Vater zu Gesprächsbeginn geäußert wurde. Auch finden sich am Anfang der Interaktionen mitunter Sequenzen, in denen das zu Besprechende auf die zur Verfügung ste-

---

**87** Als einen Grund für diese Terminierung inmitten des Halbjahres nannte mir eine der aufgezeichneten Lehrkräfte, dass den SchülerInnen damit die Möglichkeit gegeben werden soll, sich der etwaigen, im Gespräch erörterten Kritikpunkte annehmen und diese in der verbleibenden zweiten Hälfte des Halbjahres konkret bearbeiten zu können.

**88** Zu der Dauer der im Rahmen dieser Arbeit aufgenommenen Gespräche siehe die Ausführungen in Kapitel 4.1.

hende Zeit explizit abzustimmen versucht wird. Datum 6 verdeutlicht dies: Lehrerin und Mutter unterhalten sich über den Leistungsstand der ebenfalls im Gespräch anwesenden Schülerin. Die Lehrerin fragt nach, von welcher zeitlichen Dauer die zu präsentierende „Version“ des besagten Leistungsstands sein soll:

Datum 6 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 58)) L'in, M, S'in)

001 L'in ne KNAPpe version oder ne lAnge version;  
 002 (2.0)  
 003 M wieviel zeit HAben sie;  
 004 L'in nich VIEL leider;  
 005 he [ich MUSS ] die knAppe machen;  
 006 M [also KURze;]  
 007 he [hehe ]he  
 008 L'in [oKAY;]  
 009 ähm: :-

Ungeachtet ihrer Offerte, der Mutter eine „KNAPpe“ oder „lAnge“ Version des Leistungsstands der Schülerin präsentieren zu können, weist die Lehrerin in Zeile 004–005 explizit darauf hin, dass sie „nich VIEL“ Zeit hat und die „knAppe machen“ muss. Die Mutter stimmt der Lehrerin zu, ehe die Lehrerin ab Zeile 009 mit der Schilderung beginnt. Hier zeigt sich, wie der Faktor „Dauer des Gesprächs“ als limitierender Faktor für die im Gespräch darzustellenden Inhalte angeführt und die folgende Darstellung gleichermaßen als „Kurzversion“ gerahmt wird.<sup>89</sup>

Zu den bisher aufgezeigten Aspekten des institutionellen Settings, das der sozialen Begegnung zugrunde liegt, kommt ein weiterer: die Tatsache, dass die Gespräche in schulischen Räumlichkeiten stattfinden. Lehrkräfte verfügen gewissermaßen über einen „Heimvorteil“<sup>90</sup> oder mit Macbeth (1989, zitiert nach Walker 1998: 173) gesprochen: „[L]ike a server in tennis, the teacher has the advantage“. Die Interaktion findet in der Schule statt und somit in einem der Lehrkraft vertrauten Terrain, ihrem alltäglichen Arbeitsplatz. „Parents were visitors

<sup>89</sup> Walker (1998: 171) macht u. a. die rigiden „Time Constraints“ als Faktor für die Unzufriedenheit der Beteiligten mit diesen Treffen aus, was sie mit der folgenden rhetorischen Frage deutlich zum Ausdruck bringt: „How meaningful an exchange can be expected under constrained circumstances during an interview that occurs once a year and is scheduled to last 5 minutes?“

<sup>90</sup> Diesen Begriff benutzt auch Birkner (2001: 66), um deutlich zu machen, dass sich die BewerberInnen in Bewerbungsgesprächen in den für sie unbekanntenen Räumlichkeiten des Unternehmens einfinden müssen.



to the teachers' territory“, formuliert Walker (1998: 173). Die Eltern sind diejenigen, die von den Lehrkräften aufgerufen werden, um den Raum, in dem das Gespräch stattfindet, betreten zu dürfen. Die Lehrkräfte bestimmen, an welcher Stelle im Klassenraum das Gespräch stattfindet und welchen Platz die Eltern beziehen müssen. Lehrkräfte verfügen somit gewissermaßen über das Hausrecht, also die Möglichkeit, eine Vielzahl der äußeren Umstände, die das Gespräch betreffen, festlegen zu können.<sup>91</sup> Welche konkreten und tatsächlich nachweisbaren interaktiven (Heim-)Vorteile sich für Lehrkräfte daraus jedoch ergeben, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten kaum beantworten.<sup>92</sup> Möglicherweise resultieren daraus in psychologischer Hinsicht Unannehmlichkeiten für Eltern, etwa das Gefühl des „Sicherheitsverlusts“, bedingt durch das „Agieren außerhalb eines gewohnten, vertrauten und so geschützten Raumes“ (Wilfing 2001: 337).<sup>93</sup> SchulpsychologInnen argumentieren, dass Eltern aus den genannten Gründen häufig eingeschüchtert sind, wenn sie mit Lehrkräften interagieren.<sup>94</sup>

---

**91** Ähnliche Beobachtungen beschreibt Meer (2000: 20) auch für hochschulische Sprechstundengespräche. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Lehrenden nicht zuletzt in Anbetracht der Möglichkeit, die Rahmenbedingungen maßgeblich festlegen zu können, „tendenziell in einer bevorrechtigten [...] Position befinden“. Allgemein zu hochschulischen Sprechstunden siehe auch Boettcher/Meer (2000) und Meer (2001, 2003, 2006).

**92** Ein interaktiver Vorteil mag darin liegen, dass Lehrkräfte – wie verschiedene Gespräche aus dem Korpus zeigen – situativ über die konkrete Dauer der Interaktionen entscheiden, also beispielsweise festlegen können, wann ein Gespräch beendet ist. Dieser „Vorteil“ wiederum hängt jedoch freilich nicht ausschließlich mit dem statischen Kontext „Klassenzimmer“ zusammen, sondern vielmehr mit der Rolle der Lehrkräfte als VertreterInnen der Institution Schule.

**93** In diesem Zusammenhang sei auf eine Beobachtung von mir kurz hingewiesen: Die Eltern vermitteln gerade zu Beginn der Gespräche oft den Eindruck von Nervosität. Auch wenn innere Gemütszustände durch gesprächsanalytische Methoden nicht offengelegt werden können, zeigen sich im sprachlichen Handeln der Eltern doch Charakteristika, die als Folgen von Nervosität angesehen werden könnten (vgl. etwa Stoica-Klüver/Klüver/Schmidt 2007): häufiges Ein- und Ausatmen, schnelles Sprechen, Abbrüche, Reformulierungen oder auch Versprecher. Ob dies mit dem oben erwähnten „Sicherheitsverlust“ der Eltern ob der Tatsache, dass die Interaktion auf fremdem Terrain stattfindet, zusammenhängt, kann letztendlich aber nicht geklärt werden und ist möglicherweise auch auf verschiedene andere Ursachen zurückzuführen.

**94** Vgl. hierzu das Interview der Journalistin Anja Schimanke mit dem Schulpsychologen Klaus Kuhlmann, das auf der Homepage des Schulministeriums NRW abgedruckt ist: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/AusSchulen/Interviews/Es-geht-um-das-Kind-seine-Probleme-und-Beduerfnisse/index.html> (05.02.2015).

### 5.1.2 Inter-Institutionalität

Unverkennbares Merkmal der Gattung Elternsprechtagsgespräch ist der Umstand, dass man es mit Interaktionen zu tun hat, die sich gewissermaßen als *inter*-institutionell charakterisieren lassen, da VertreterInnen zweier sozialer Institutionen, der Schule und der Familie, aufeinandertreffen. Hinsichtlich dieser sozialen Situation von „inter-institutionellen“ Gesprächen zu sprechen, ist sowohl in der Forschungsliteratur zu deutschen als auch zu nicht-deutschen LehrerIn-Eltern-Interaktionen weit verbreitet. Kotthoff (2012: 305) etwa beschreibt, dass sich

[s]owohl die Lehrpersonen als auch die Eltern [...] in diesen Gesprächen [positionieren]. Die Lehrerin gibt sozusagen Einblick in die Klasse, die Mütter geben Einblick in die Familien, z. B. in Hausaufgaben-situationen mit den Kindern. Deshalb spreche ich von *interinstitutionellem Diskurs* [Hervorhebung L. W.].

Ähnliches konstatiert Pillet-Shore (2015a: 2) für ihre amerikanischen Daten:

As embodiments of the family institution, parents must periodically interact with representatives of other social institutions (e. g., teachers within schools; pediatricians within clinics). And during these *inter-institutional encounters* [Hervorhebung L. W.], they inescapably present the kind of parent they are – how they *do* the job of ‚being a parent‘.

Die Charakterisierung der sozialen Situation als eine *inter-institutionelle* setzt allerdings einen weitgefassten Institutionsbegriff voraus: Demnach werden unter „Institutionen“ (wie z. B. dem Bildungswesen, also dem Schulwesen) nicht ausschließlich „historisch entwickelte Apparate verstanden [...], die der Produktion und Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse dienen“, und die „die Bewegungsformen oder Handlungsrahmen [bilden], in denen sich die konkreten gesellschaftlichen Prozesse und Auseinandersetzungen abspielen“ (Becker-Mrotzek 2001: 1505). Folgt man der Definition des Begriffs „Institution“, wie sie etwa das *Wörterbuch der Soziologie* (Hillmann 2007: 381) zugrunde legt, lässt sich auch die „Familie“ als eine solche auffassen – so handelt es sich bei einer „Institution“ um

jegliche Form bewusst gestalteter oder ungeplant entstandener stabiler, dauerhafter Muster menschl. Beziehungen, die in einer Gesellschaft erzwungen oder durch die allseits als legitim geltenden Ordnungsvorstellungen getragen und tatsächlich ‚gelebt‘ werden.

Dies deckt sich mit dem (mikro)soziologischen Verständnis von „Familie“ als einer „überschaubaren Anzahl von Personen, die auf Dauer in enger emotionaler und solidarischer Verbindung zueinander stehen“ und bestimmte Aufgaben in

dieser Institution erfüllen (etwa die Erziehungs- und Sozialisationsaufgabe in Bezug auf Kinder) (vgl. Mühling/Rupp 2008: 79). Trifft nun ein Lehrer, als Vertreter der Institution Schule, auf eine Mutter, als einer Vertreterin der Institution Familie, lässt sich entsprechend von einer inter-institutionellen Interaktionssituation sprechen.<sup>95</sup>

Datum 7 und 8 liefern Beispiele, wie Lehrkräfte und Eltern sich in den Gesprächen als „AgentInnen“ (Ehlich/Rehbein 1980: 343) innerhalb ihrer jeweiligen Institution präsentieren. In Datum 7 berichtet die Lehrerin über eine konkrete Unterrichtssituation in ihrer Schulklasse:

#### Datum 7 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 26) L'in, M)

001 L'in als wir (.) [ein]mal jetzt die GRUPpenarbeit  
 002 M [hm;]  
 L'in gemacht haben-  
 003 da hat ninas gruppe ja richtig gUt äh  
 MITgearbeitet;=  
 004 =[un:]d äh-  
 005 M [hm;]  
 006 L'in °hh haben da: äh ganz schöne erGEBnisse  
 präsentiert;

---

**95** Trotz dieser Klassifikation als „inter-institutionell“ muss bedacht werden, dass Gespräche im Rahmen der Familie selbst wiederum nicht als „institutionelle Kommunikation“ im engeren Sinne gelten. Freilich lassen sich verschiedene der von Drew/Heritage (2001) angesprochenen Merkmale institutioneller Kommunikation partiell auch auf Familiengespräche anwenden (z. B. das Vorhandensein von Macht- und Wissensasymmetrien zwischen Eltern und Söhnen/Töchtern, die Wahl spezifischer Lexik (etwa Liebeslexik), etwaige Besonderheiten im Hinblick auf den Sprecherwechsel zwischen Erwachsenen und Kindern etc.). Andere für institutionelle Kommunikationssituationen konstitutive Charakteristika lassen sich für Familiengespräche jedoch nicht nachweisen, wie sich an dem nachfolgenden Zitat Drew/Heritages (2001: 3) erkennen lässt; demnach sind institutionelle Gespräche „basically task-related and they involve at least one participant who represents a formal organization of some kind. The tasks of these interactions [...] are primarily accomplished through the exchange of talk between professionals and lay persons. So the title of this volume, *Talk at Work*, refers to this: that talk-in-interaction is the principal means through which lay persons pursue various practical goals and the central medium through which the daily working activities of many professionals and organizational representatives are conducted.“ Familiengespräche sind weder durch ihre strikte und ausschließliche Aufgabenbezogenheit gekennzeichnet noch durch den Umstand, dass wenigstens ein/e GesprächsteilnehmerIn eine für die Interaktion relevante „formal organization“ repräsentiert, der er/sie angehört. Es handelt sich also nicht um die typische Konstellation, in der ein Laie eine Expertin im Rahmen der Institution aufsucht, um ein spezifisches Anliegen geklärt zu wissen.



## Datum 8 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 28) L'in, M)

001 M ich HAB da-

002 (1.5, das Gespräch wird zunächst durch eine in  
das Klassenzimmer eintretende Person gestört, ehe es  
fortgesetzt werden kann)

003 hab da äh: privat im moment auch Echt äh  
proBLEme,

004 (ich) bin alleINerziehend,

005 ich bin äh °hh VOLLzeit berUfstätig,=  
006 =al [so auf] paPIER nur dreißig stUnden,  
007 L'in [hm\_hm,]

008 M °hhh aber: mit Überstunden hab ich n  
zwölfSTUDENTag,

009 L'in [hm, ]

010 M [muss] ZUSätzlich noch von hartz vIER leben,  
011 °hh weil der STUNDenlohn (.) unter fünf EUro  
is,

012 °hh un:d das sind alles so äh SACHen==  
013 =seit EINem jahr verlass ich die wohnung um °h  
fünf UHR,

014 L'in [hm\_hm,]

015 M [°hh ] un:d (.) komm Abends um diese UHRzeit  
wieder;=  
016 =also sprich seit [EINem] jahr sehen wir uns  
017 L'in [ja;; ]  
M circa ne stunde TÄGlich;  
018 w °h wenn wir GLÜCK haben;  
019 L'in [hm,]

020 M °hh das IS natürlich was==  
021 =was mich toTAL fertig macht,=  
022 =weil ich SEhe einfach dass sie mir-  
023 °hh äh d² dadurch d² durch die frEIheiten die  
sie dann HAT,

024 °h[h ] ich bin sehr streng WENN ich zuhause  
025 L'in [hm,]  
M bin;  
026 nur dann NÜTZT es ja nichts,

027            wenn sie\_s [auch] nich UMsetzt in der  
 028 L`in                            [ja:;]  
           M            schule;=ne?

Dieser Ausschnitt verdeutlicht, wie sich die Mutter gewissermaßen als Agentin innerhalb der Institution Familie darstellt (vgl. Kotthoff 2012: 3). Sie ist kompetent in Bezug auf Angelegenheiten, die den familiären Alltag des Kindes betreffen. So berichtet sie etwa von der Problematik, die sich aus dem Umstand ergibt, dass sie „VOLLzeit berufstätig“ (Z. 005) ist und ihre Tochter nur „circa ne stunde TÄglich“ (Z. 016) sieht. Mittels dieser Darstellung konstruiert sie ihren Einfluss auf die Tochter als sehr begrenzt. Sie bietet der Lehrerin damit mögliche Erklärungen für die implizit angedeuteten Probleme des Kindes in der Schule an (Z. 026–027), die durch äußere, familiäre Umstände vermeintlich evoziert werden, in die die Lehrerin keinen Einblick haben kann.

Die Besonderheit von „Elternsprechtagsgesprächen“ im Hinblick auf die den sozialen Begegnungen zugrunde liegende Institutionalität ist also darin zu sehen, dass VertreterInnen zweier verschiedener Institutionen aufeinandertreffen und diese über eine dritte Person verhandeln, die selbst diesen beiden Institutionen angehört: Lehrkräfte als VertreterInnen der Schule und Eltern als VertreterInnen der Familie diskutieren über ein Kind, das einerseits SchülerIn und andererseits Sohn bzw. Tochter ist. Dies kann dazu führen, dass beide Parteien unterschiedliche Perspektiven auf ein und dieselbe Person haben, die im Gespräch miteinander verhandelt werden müssen.<sup>97</sup> Datum 9 verdeutlicht dies.

#### Datum 9 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 89) L, M)

001 L            ja IHR problem is:: is äh das mündliche;=ne?  
 002            (--)  
 003            das haben sie: wahrscheinlich auch schon in  
           ANderen fächern gehört?  
 004            (---)  
 005            Oder?  
 006 M            wie IMmer;  
 007            ja ich KENN sie [halt] nich.  
 008 L    [hm, ]  
 009 M            obWOHL [i?-]  
 010 L    [hm, ]

---

<sup>97</sup> Siehe hierzu auch Kotthoff (2012).

011 M (ich) mein JETZT so im momEnt,  
 012 sie is (.) wir[kt (-)] (n) bisschen OFFener  
 013 L [hm, ]  
 M schon.  
 014 is [nich] mehr GANZ so,  
 015 L [hm, ]  
 016 hm,  
 017 (1.5)  
 018 <<len> JA: gut;  
 019 kann ich jetzt von mir aus nIch so beSTÄtigen,>  
 020 SAG ich ma,  
 021 aber das mag natürlich auch (.) von FACH zu  
 fach Unterschiedlich sein;=  
 022 =und natürlich zuhAUse wieder ANders.  
 023 M ja;

Der Feststellung des Lehrers in Zeile 001, dass die mündliche Mitarbeit der Schülerin in verschiedenen Schulfächern als problematisch einzustufen ist, stimmt die Mutter mittels „wie IMmer;“ (Z. 006) zunächst zu. Im unmittelbaren Anschluss daran macht sie jedoch deutlich, dass sie ihre Tochter hinsichtlich der mündlichen Beteiligung in der Schule nicht in ausreichender Form einzuschätzen weiß: „ja ich KENN sie halt nich.“ (Z. 007). In der Folge präsentiert sie nun ihre eigene Perspektive: Ihren Beobachtungen nach wirkt das Kind „JETZT so im momEnt“ (Z. 011) ein „bisschen OFFener“ (Z. 012), also „nich mehr GANZ so“ (Z. 014) still/ruhig/verhalten (?). Dieser Perspektive hält der Lehrer wiederum die eigene Sichtweise auf das Kind entgegen: Mittels „kann ich jetzt von mir aus nIch so beSTÄtigen,“ (Z. 019) widerspricht er der Mutter, räumt jedoch ein, dass sich das Verhalten des Kindes „zuhAUse wieder ANders“ (Z. 022) darstellen kann. Es zeigt sich hier, wie die differierenden Perspektiven von Lehrkraft und Mutter, die bedingt sind durch den unterschiedlichen Zugang zum Kind ((zurückhaltendes) Auftreten in der Schule vs. (offenes) Auftreten in der Familie), miteinander abgestimmt werden müssen.

### 5.1.3 Asymmetrien<sup>98</sup>

Asymmetrien gelten nach Drew/Heritage (2001: 49) als ein zentrales Merkmal institutioneller Kommunikation:

[I]nstitutional interactions may be characterized by role-structured, institutionalized, and omnirelevant asymmetries between participants in terms of such matters as differential distribution of knowledge, rights to knowledge, access to conversational resources, and participation in interaction.

Schon dieses Zitat zeigt, dass Asymmetrien auf ganz verschiedenen Ebenen institutioneller Kommunikation angesiedelt werden können. Birkner (2001: 68) etwa konstatiert, dass in der „institutionellen Kontaktsituation [...] in aller Regel sowohl konkrete Abhängigkeiten, und infolge dessen eine Machtasymmetrie, als auch eine Wissensasymmetrie [herrschen].“ Im Folgenden wird auf diese beiden Formen der Asymmetrie, also auf die Wissens- und auf die Machtasymmetrie, die auch für Elternsprechtagsgespräche konstitutiv sind, näher eingegangen.

#### Wissensasymmetrie

Wissensasymmetrien stellen eine wesentliche Eigenschaft von Kommunikation im Allgemeinen dar. So weisen Günthner/Luckmann (1995: 8) darauf hin, dass „asymmetries of knowledge are characteristic of all communication“. Linell/Luckmann (1991: 4) halten fest:

Indeed, if there were no asymmetries at all between people, i. e. if communicatively relevant inequalities of knowledge were non-existing, there would be little or no need for most kinds of communication!

Nach Drew (2012: 153) „[scheint] die ungleiche Verteilung von Wissen [...] in nahezu allen institutionellen Settings eine Quelle für Asymmetrien zu sein [...]“. Wissensasymmetrien zeichnen sich dadurch aus, „dass einer Partei Wissen fehlt, über das die andere verfügt“ (Drew 2012: 155). Charakteristisch für institutionelle Kommunikationssituationen ist, dass ExpertInnen auf LaiInnen treffen, was sich u. a. an dem Wissensgefälle der beiden Parteien widerspiegelt: Unter „ExpertIn-

---

<sup>98</sup> In Anlehnung an Linell/Luckmann (1991: 4) verwende ich den Begriff „Asymmetrie“ als einen „general term referring to various sorts of inequivalences in dialogue processes.“ Allgemein zur Terminologiediskussion „Asymmetrie“ vs. „Hierarchie“ vs. „Dominanz“ vs. „Macht“ siehe auch Brock/Meer (2004).



nen“ werden gemeinhin diejenigen verstanden, die über „Spezialwissen zu einem Gebiet“ verfügen, das sie in ihrer jeweiligen Ausbildung (zum Mediziner, zur Psychologin, zum IT-Fachmann, zur Lehrerin etc.) erworben haben (vgl. Brünner 2009: 170–171); „[a]ufgrund entsprechender Zertifikate wird Kompetenz für das betreffende Gebiet beansprucht bzw. unterstellt.“ (Brünner 2005: 90) Der Terminus „Laie/Laiin“ ist in seiner Bestimmung ungleich schwieriger, er ist „in der heutigen Gesellschaft weniger deutlich konturiert und vor allem negativ, durch die Opposition zu *Experte*, bestimmt“ (Brünner 2005: 90). LaiInnen sind – vereinfacht gesagt – dadurch charakterisiert, dass ihnen eben dieses spezifische (ExpertInnen-)Wissen fehlt (vgl. Brünner 2009: 171).<sup>99</sup> Auch in Elternsprechtagsgesprächen präsentieren sich die Interagierenden situativ als ExpertInnen und LaiInnen, wie das folgende Beispiel veranschaulicht.

Datum 10 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

001 (2.0)  
 002 M irgendwelche TIPPS,  
 003 wie man sozusagen seine (.) mathematischen  
 Fähigkeiten verBESSern könnte?  
 004 (1.0)  
 005 L'in °hh m: im: (.) BUCH sind immer: so aufgaben zum  
 üben;  
 006 (-)  
 007 drin am ende eines jeden kaPitels;  
 008 und die lösung(en) DAzu,  
 009 die stehen auch im SCHÜlerbuch drin.  
 010 M ja:,  
 011 L'in (al) SOWas könnte man zum beispiel mal machen;  
 012 oder (d²) °hhh ähm:: ja;=  
 013 =ansonsten auch vielleicht die aufgaben:: noch  
 mal: RECHnen,  
 014 die wir in der SCHUle gemacht haben,

---

<sup>99</sup> Brünner (2009:171) weist jedoch auf Folgendes hin: „In der Realität ist diese Opposition [zwischen ExpertInnen und LaiInnen, LW] jedoch relativ und gilt nur beschränkt. Denn der Expertenstatus ist auf ein Sachgebiet begrenzt; welche Bedeutung dieses Gebiet und die betreffende Expertise in einer Interaktion besitzen, hängt von der Situation und dem Handlungszusammenhang ab. Außerdem kann das Wissensgefälle zwischen Experte und Laie auf dem Gebiet größer oder kleiner sein.“

Durch die Frage im Hinblick auf „irgendwelche TIPPS“ (Z. 002), mittels derer die „mathematischen Fähigkeiten“ (Z. 003) ihres Sohnes verbessert werden können, konstruiert sich die Mutter lokal als Laiin bzgl. des Einsatzes geeigneter Lernstrategien. Sie positioniert die Lehrkraft damit zugleich als Expertin, die über die Möglichkeiten verfügt, das Wissensdefizit durch die Vermittlung ihres institutionsspezifischen Fachwissens zu beheben. Durch die Nennung verschiedener Handlungsempfehlungen in den Zeilen 005–014 (Üben der Aufgaben am Kapiteltende im Buch, nochmaliges Rechnen der im Unterricht bereits gelösten Aufgaben) wiederum setzt die Lehrerin ihre Identität als Expertin, die zugleich Institutionsvertreterin ist („aufgaben:: [...] die wir in der SCHULE gemacht haben“, Z. 013–014.), situativ relevant. Wie Brünner (2009: 172) für die ExpertInnen-LaiInnen-Kommunikation verdeutlicht, findet somit „ein *Wissenstransfer* statt, bei dem Teile der differierenden Wissensbestände verbalisiert, interaktiv und mental bearbeitet sowie teilweise ausgeglichen werden“.

Schon die Ausführungen in Kapitel 5.1.2 zu „Inter-Institutionalität“ verdeutlichen, dass Elternsprechtagsgespräche hinsichtlich des Vorhandenseins von Wissensasymmetrien jedoch eine besondere Charakteristik aufweisen: Lehrkräfte und Eltern agieren beide gleichermaßen als SpezialistInnen in Bezug auf den/die SchülerIn, und zwar im Hinblick auf (verschiedene) Belange, die den eigenen Bereich, also die Schule oder die Familie, betreffen. Jede Partei verfügt über z. T. exklusives Wissen, was im jeweiligen sozialen Raum vor sich geht bzw. was für diesen von unmittelbarer Relevanz ist. Datum 11 und 12 liefern Beispiele hierfür. In Datum 11 unterhalten sich Lehrer und Mutter über den Leistungsstand des Schülers Anton in Latein. Vor dem Einsetzen des unten abgedruckten Transkripts berichtet die Mutter davon, dass Anton ihr erst einen Tag vor dem Elternsprechtag von zwei Fünfen in den Lateintests erzählt hat. Zudem stellen Lehrkraft und Mutter fest, dass der Schüler offenbar bei einem dieser Tests die vom Lehrer eingeforderte Unterschrift der Eltern gefälscht haben muss.

#### Datum 11 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 2) L, M)

```
001 M      dann sch äh LEgen_wer das mal so auf_n tisch.
002          es:-
003          WIE sieht_s denn nOtenmäßig dann aus;
004          ich habe jetzt diese zwei FÜNfen im kopf-
005          die er mir dann noch gesAGT hat;
006          ich [weiß natürlich] NICH,
007 L      [JA;;      ]
```



015 M           nee;  
 016 L`in   <<p> AUCH [nich;>   ]  
 017 M                           [also äh:-]

Nach der negativen Bewertung des diskutierten Sachverhalts („Verschlafen“) durch die Mutter in Zeile 001 („das geht GAR nich;=ne?“) produziert die Lehrerin in den Zeilen 003–004 die folgenden Äußerungen: „muss sie dann kUcken mit\_m Wecker;= =oder ob sie sich dann !ZWEI! Wecker stellen muss vielleicht oder;“. Diese Äußerungen haben zwei Funktionen: Die Lehrerin liefert der Mutter nicht nur mögliche Hilfestellungen zur Lösung des Problems (nach der Devise: Je mehr Wecker man sich stellt, desto unwahrscheinlicher erscheint die Möglichkeit eines zukünftigen Verschlafens.); zeitgleich bringt sie damit – zunächst implizit – ihr Wissensdefizit in Bezug auf das zum Ausdruck, was die morgendlichen Routinen der Schülerin beim Aufstehen betrifft, konkret: ob diese sich in Anbetracht des Verschlafens überhaupt einen Wecker stellt. Untermauert wird diese Interpretation durch die Äußerung der Lehrerin in Zeile 007, in der diese nun explizit zu verstehen gibt, dass sie nicht weiß, was geeignete Maßnahmen sind bzw. was zur Lösung des Problems von Seiten der Familie ohnehin schon in Erwägung gezogen wurde. In Zeile 013 kommt es abermals zu einer Formulierung eines Wissensdefizits der Lehrerin hinsichtlich des Familienlebens der Schülerin, das in Form einer alleinstehenden dass-Konstruktion<sup>100</sup>, die als Frage an die Mutter fungiert, realisiert wird: „oder dass sie Abends vielleicht länger irgendwie was mAcht;“. So wird von der Lehrerin hier die Möglichkeit erwogen, dass ein spätes Zubettgehen bzw. ein langes Wachbleiben für das Verschlafen ursächlich sein könnte – ein Bereich des familialen Zusammenlebens von Schülerin und Mutter, der sich dem Wissen der Lehrerin entzieht. In beiden Fällen (Wecker-Option, langes Wachbleiben) verdeutlicht die Mutter durch ihre Antworten, dass sie über dieses exklusive Wissen, das die Familie anbelangt, verfügt.

Mit Ausblick auf die in Abschnitt 5.2. folgenden, detaillierten Ausführungen zu den gesellschaftlichen Funktionen der Gattung zeigt sich bereits an dieser Stelle, was eine wesentliche Legitimation für das Zustandekommen dieser Elternsprechtagsgespräche darstellt: Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern weisen Wissensdefizite im Hinblick auf das auf, was sich im sozialen Einflussbereich ihres Gegenübers, also in der Schule respektive Familie, im weitesten Sinne abspielt. Damit – wie es das Schulgesetz NRW (2010) vorsieht – Schule und Eltern „bei der

<sup>100</sup> Zu (alleinstehenden) DASS-Konstruktionen in der gesprochenen Sprache siehe Günthner (2011b, 2013).

Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen[wirken]“ (§ 2, Abs. 3) können, kann es notwendig sein, derartige Wissensdefizite zu beheben; Elternsprechtagsgespräche bieten den Akteuren die Gelegenheit, um genau dies bewerkstelligen zu können.

## Machtasymmetrie

In ihrer Untersuchung zur Gattung Bewerbungsgespräch konstatiert Birkner (2001: 69) im Abschnitt „Machtasymmetrie“ Folgendes:

In Hinsicht auf Macht und Einfluss kann man fraglos von einer asymmetrischen Verteilung zwischen Bewerbenden einerseits und Interviewenden als Institutionsvertreter/innen mit gatekeeping-Befugnissen andererseits sprechen. Sie beruht auf Faktoren, die außerhalb der konkreten Interaktionssituation liegen, und zwar auf der Tatsache, dass der ungleiche Zugriff auf Ressourcen und Entscheidungsbefugnisse die größere *Abhängigkeit* des einen vom anderen begründet.

Die von Birkner angesprochene asymmetrische Verteilung von Macht und Einfluss ist nicht allein auf Bewerbungsgespräche beschränkt, sondern kann als typisches Merkmal einer Vielzahl institutionell begründeter Gespräche angesehen werden, nicht zuletzt – jedoch in eingeschränktem Maße – auch von Elternsprechtagsgesprächen.

Lehrkräfte sind mit Gatekeeping-Befugnissen ausgestattet. Erickson/Shultz (1982: xi) verstehen unter institutionellem Gatekeeping „brief encounters in which two persons meet [...] with one of them having authority to make decisions that affect the other’s future“. Nach Hollstein (2007: 76) bilden institutionelle Gatekeeper

eine Gelenkstelle [...] zwischen institutionellen Regulierungen und biographischen Verläufen. Das Handeln von Gatekeepern entscheidet mit über Ein- und Austritte von Individuen aus Statuspositionen und ist [...] folgenreich für individuelle Lebensläufe [...].

Lehrkräfte sind insofern als Gatekeeper anzusehen, als sie SchülerInnen leistungsmäßig beurteilen und bewerten, ihnen Noten geben, Empfehlungen in Bezug auf zukünftig zu besuchende Schulformen aussprechen, Zeugnisse ausfertigen, die für Versetzungen in höhere Schulklassen und spätere Bewerbungen relevant sind, und somit insgesamt also über die berufliche Zukunft des Kindes mitentscheiden können.<sup>101</sup> In der empirischen Bildungsforschung wird explizit

---

**101** Siehe hierzu etwa die Ausführungen in der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 9, Abs. 1) und im Schulgesetz NRW (2010: § 11, Abs. 4).

auf diesen „Machtaspekt in der Beziehung zwischen Eltern und Lehrkraft“ hingewiesen: „Letztere entscheidet durch die Leistungsbeurteilung über das schulische Schicksal eines Kindes. Der diesbezügliche Einfluss der Eltern ist begrenzt.“ (Gartmeier et al. 2012: 377)

Dass sich die an Elternsprechtagsgesprächen Beteiligten an diesen Gatekeeping-Befugnissen der Lehrkräfte orientieren, verdeutlichen Datum 13 und 14. In Datum 13 schildert die Lehrerin der Mutter ihre Perspektive auf die Schülerin.

#### Datum 13 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 118) L'in, M, S'in)

001 L'in aina macht (.) GANZ viel spaß,  
 002 °h GANZ schön aina,  
 003 °hh du musst WEIter so machen,  
 004 (-)  
 005 °h und vielleicht noch ein BISSchen genauer;  
 006 (--)  
 007 [ar ]beiten.=JA?  
 008 ? [(ja)]  
 009 S'in ja;  
 010 M [noch BISSchen-]  
 011 L'in [noch genauer ] KÜcken,  
 012 dann KANN ich dir nämlich;  
 013 °hh im (.) nächstes jahr (.) WEIHNachten  
 auch-  
 014 dann kann ich dich mit GANZ gutem gewissen;=  
 015 =WEISST du,=  
 016 =dann WEISS ich,  
 017 dass du die reAlschule gut SCHAFfen  
 kannst;=ne?  
 018 du musst aber KÜcken?  
 019 (1.0, Hintergrundgeräusche)  
 020 musst GANZ genau arbeiten aina;=ne?  
 021 S'in ja.  
 022 L'in °h du bist GANZ fleißig;=  
 023 =und das ist GANZ wichtig.  
 024 und gANz TOLL.  
 025 und du KANNST wirklich viele sachen;  
 026 °hh DAS musst du wEIter machen;  
 027 und geNAUer noch arbeiten.=ja?  
 028 °h dann KANN ich dich-

029           DANN kann ich dich nämlich (.) zur realschule  
               empfehlen;=ja?  
 030 S'in ja;

Im vorliegenden Transkriptausschnitt legt die Lehrkraft der im Gespräch anwesenden Schülerin Aina an verschiedenen Stellen nahe, „genauer“ (Z. 005, 011, 020, 027) zu arbeiten. Hiermit bezieht sich die Lehrerin auf die zu einem früheren Zeitpunkt des Gesprächs bereits näher ausgeführte Problematik, dass – wie sie zu verstehen gibt – Aina in den Klassenarbeiten stets Fehler macht, die ihr beim Üben nicht unterlaufen. Gelingt es Aina bzw. ist diese willens, diesen Missstand zu beheben, so kann die Lehrerin ihr – nach eigener Aussage – „mit GANZ gutem gewissen“ (Z. 014) eine Empfehlung zur Realschule aussprechen (Z. 029). Die Orientierung der Lehrerin an ihrer Rolle als Gatekeeper zeigt sich sehr deutlich: In Form der Aussprache zukünftiger Empfehlungen obliegt es ihr, mitzubestimmen, welche weitere Schulform die Schülerin nach Abschluss der Grundschule besuchen wird. Damit ist sie auch in der Lage, die von ihr noch zu tätigen Schulpfehlungen an bestimmte Voraussetzungen zu knüpfen, die von der Schülerin erst geschaffen werden müssen (sofern diese an einer Realschulpfehlung interessiert ist). Zwar verhält es sich gesetzlich so, dass die Frage, welche weiterführende Schule (Gymnasium, Realschule etc.) von den Kindern besucht werden kann, letztlich von den Eltern entschieden wird, doch sollen sich diese an den Empfehlungen der Lehrkräfte orientieren. Das Urteil der Lehrkräfte kann – wie aus dem Schulgesetz NRW (2010) hervorgeht – die Entscheidung der Eltern sogar übertreffen, was die Gatekeeper-Position der Ersteren noch deutlicher zum Ausdruck bringt:

Die Eltern entscheiden nach Beratung durch die Grundschule über den weiteren Bildungsgang ihres Kindes in der Sekundarstufe I, soweit nicht nach einer pädagogischen Prognose zu diesem Zeitpunkt dessen Eignung für die gewählte Schulform offensichtlich ausgeschlossen ist. (§ 11, Abs. 4)

Die Orientierung der Interagierenden an den Gatekeeping-Befugnissen der Lehrkraft zeigt sich jedoch nicht nur in Elternsprechtagesgesprächen an Grundschulen, wenn es um die Frage geht, welche weiterführende Schulform das im Gespräch verhandelte Schulkind besuchen soll; auch aus Gesprächen an weiterführenden Schulen (Gymnasium, Gesamtschule, Hauptschule) wird ersichtlich, dass die Gatekeeper-Rolle der Lehrkräfte von den GesprächsteilnehmerInnen relevant gemacht wird. Datum 14 repräsentiert einen Ausschnitt aus einem Gespräch an einem Gymnasium zwischen Lehrkraft und Mutter. Im vorangegangenen Gesprächsablauf erklärt die Mutter dem Lateinlehrer, dass sie ihren Sohn

„jetzt einfach durchs Schuljahr boxen“ möchte, da die Versetzung des Letzteren in die 10. Klasse in Anbetracht der unzureichenden schulischen Leistungen in verschiedenen Schulfächern gefährdet ist. Latein stellt eines der Problemfächer dar. Gesprächsgegenstand des abgedruckten Ausschnitts ist u. a. die kürzlich geschriebene Lateinarbeit, deren Note noch nicht feststeht.

Datum 14 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 2), L, M)

001 (6.0)  
 002 M aber mOmentan sieht\_s SO aus,  
 003 dass wir DURCHaus==  
 004 =da\_wer ja die arbeit noch nich KENnen,  
 005 noch ne CHANce haben;  
 006 (1.0)  
 007 L und nAch der arbeit AUCh noch;  
 008 °hhh äh [also- ]  
 009 M [AUCh wenn] die arbeit versIEbt is;  
 010 L !J[A:!;]  
 011 M [ich ] (fle) ich [v::erSUCH jetzt erstmal-]  
 012 L [JA: (-) natürlich; ]  
 013 es gibt ja ne ZWEItE arb[eit;]  
 014 M [JA; ]  
 015 L und wenn EIne VIER is dann-  
 016 (2.0)  
 017 is die sAche auch geREtTet.  
 018 (1.0)  
 019 M gut.  
 020 dann HOFFen wir jetzt einfach das bEstE;

Im vorliegenden Transkriptausschnitt versucht die Mutter von der Lehrkraft in Erfahrung zu bringen, ob der Sohn – trotz ungewissen Ausgangs der letzten Klassenarbeit – noch die „CHANce“ (Z. 005) hat, im Unterrichtsfach Latein mit einer Note zu bestehen, die nicht potentiell versetzungsgefährdende Folgen hat. Die Lehrkraft bejaht dies in den Zeilen 010 und 012 und verweist darauf, dass lediglich in einer der zwei Klassenarbeiten eine „VIER“ (Z. 015) erzielt werden muss, damit „die sache auch geREtTet“ (Z. 017) ist. Im Rahmen dieser (Deklarativsatz)Frage-Antwort-Sequenzen zeigt sich die Orientierung der Beteiligten an den Gatekeeping-Befugnissen des Lehrers: Die Mutter behandelt den Lehrer als denjenigen, dem es obliegt, über die Chancen ihres Sohnes bei der Erreichung einer



gewissen Abschlussnote im Unterrichtsfach Latein zu entscheiden. Sie macht somit die institutionell verankerte Machtposition des Lehrers im Gespräch relevant, die sich im Wesentlichen darin manifestiert, SchülerInnen (notenmäßig) beurteilen zu können bzw. zu müssen und damit Einfluss auf die Zeugnisnoten und schließlich auf die Versetzung in höhere Klassen zu haben.

Interaktionen an Elternsprechtagen weisen hinsichtlich der Gatekeeping-Thematik jedoch Besonderheiten auf: Sie stellen *keine unmittelbaren* Gatekeeping-Situationen als solche dar, wie sie etwa von Birkner (2001) oder Erickson/Shultz (1982) beschrieben wurden. Bewerbungsgespräche und „counseling interviews“ lassen sich – im Gegensatz zu Elternsprechtagsgesprächen – als soziale Situationen begreifen, die *unmittelbaren* „Entscheidungsfindungscharakter“ (Birkner 2001: 57) haben; das in der Interaktion Verhandelte bzw. der Umstand, wie die Bewerbenden sich im Gespräch präsentieren, hat maßgeblichen Einfluss auf die nachfolgende, obligatorische Entscheidungsfindung der InstitutionsvertreterInnen, also konkret: ob die BewerberInnen eingestellt bzw. angenommen werden oder nicht.<sup>102</sup> Für die berufliche Zukunft der BewerberInnen ist also der Verlauf des Gesprächs von unmittelbarer Relevanz. In den Elternsprechtagsgesprächen des Korpus verhält es sich dagegen anders: Die Gesprächsinhalte selbst stellen keine unmittelbare (bzw. direkt nachweisbare) Grundlage dar, auf Basis derer von den Lehrkräften Entscheidungen gefällt werden, die nachhaltigen Einfluss für den weiteren Lebenslauf der SchülerInnen haben. Entscheidend hierfür sind gesprächsexterne Faktoren, wie etwa von den SchülerInnen erzielte Noten in Klassenarbeiten oder in der mündlichen Mitarbeit im Unterricht; diese dienen dann als Ausgangspunkt für das Verfassen von Zeugnissen, die wiederum für Versetzungen in höhere Schulklassen oder Bewerbungen relevant sind. Auch wenn Elternsprechtagsgespräche somit keine Gatekeeping-Situationen im eigentlichen Sinne darstellen, bleibt jedoch die Tatsache bestehen, dass den Eltern in Person der Lehrkraft jemand gegenüber sitzt, der mit eben solchen Befugnissen ausgestattet ist. „Parents saw the teachers as gatekeepers of their child’s future, and so felt that their need of the teachers was greater than the teachers’ need of them“, resümiert Walker (1998: 174). In diesem Zitat klingt an, was Birkner (2001: 69) für Bewerbungsgespräche konstatiert hat (s. o.), und was sich auf die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern ebenfalls übertragen lässt: Auch in Elternsprechtagsgesprächen treffen mit Eltern und Lehrkräften Parteien aufeinander, deren Verhältnis dadurch charakterisiert ist, dass diese prinzipiell un-

---

**102** Es entscheiden nach Birkner (2001: 69) somit die Interviewenden, also die InstitutionsvertreterInnen, „was ein erfolgreiches und was ein misslungenes Bewerbungsgespräch ist“.

gleichen Zugriff auf Entscheidungsbefugnisse haben, was die „größere Abhängigkeit des einen vom anderen“ (Birkner 2001: 69) bedingt. Lehrkräfte entscheiden im Zuge der Notenvergabe und Zeugnisausfertigung – wie oben beschrieben – über die Zukunft der Söhne und Töchter der Eltern mit; Eltern, die am Wohle ihrer Kinder interessiert sind und diesen eine „gute Zukunft“ ermöglichen wollen, sind folglich auf eine positive Begutachtung/Beurteilung ihrer Kinder durch die Lehrkräfte angewiesen, was die größere Abhängigkeit der Letzteren von den Ersteren zum Ausdruck bringt. Die Tatsache also, dass sich Eltern in diesen Situationen mit den Gatekeepern ihrer Kinder direkt konfrontiert sehen, hat Auswirkungen auf die konkreten Interaktionen, im Speziellen auf das Gesprächsverhalten der Eltern: So streben diese in den Gesprächen – wie in Kapitel 5.2.2.1 genauer beschrieben wird – danach, vor den Lehrkräften ein möglichst positives Bild nicht nur von sich selbst, sondern auch von ihren Kindern (als SchülerInnen sowie Söhnen/Töchtern) nachzuzeichnen. Als „gute Eltern“ zeigen sie an, dass sie „schulorientiert“ handeln, bereit dazu, ihren Kindern im Hinblick auf deren schulische Pflichten behilflich zu sein und auch das Privatleben phasenweise in den Dienst der Schule zu stellen. In Bezug auf ihre Kinder heben sie deren Identität als „gute/r SchülerIn“ hervor, der/die in der Regel „engagiert“ und „pflichtbewusst“ im Kontext der zu bewältigenden schulischen Anforderungen agiert. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur Gatekeeping-Thematik lässt sich somit die begründete Vermutung anstellen, dass Eltern in den Gesprächen darauf bedacht sind, den Eindruck, den Lehrkräfte von den Kindern und ihrem Zuhause haben, in positiver Hinsicht zu beeinflussen: Das Kind wird – von Ausnahmen abgesehen – als prinzipiell „gutes“ Schulkind dargestellt, das in einem grundsätzlich schulorientierten familiären Umfeld erzogen wird. Kann ein solcher Eindruck im Gespräch vermittelt werden, resultiert dies möglicherweise in einer positive(re)n Einschätzung der Kinder durch die Gatekeeper.<sup>103</sup>

## 5.2 Gesellschaftliche Funktionen der Gattung und Ziele der GesprächsteilnehmerInnen

Institutionelle Kommunikation zeichnet sich nach Drew/Heritage (2001: 22) dadurch aus, dass die Interagierenden „generally show an orientation to institutional tasks or functions in the design of their conduct, most obviously by the kinds of goals they pursue“. Wie Günthner/Knoblach (1994: 696) verdeutlichen,

---

**103** Detaillierte Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 5.2.2.1.

gilt es jedoch zu unterscheiden zwischen den individuellen Zielen der Interagierenden einerseits und den gesellschaftlichen Funktionen der Gattung andererseits. Im Folgenden wird auf beides genauer eingegangen.

### 5.2.1 Gesellschaftliche Funktionen der Gattung

Um die gesellschaftlichen Funktionen der Gattung bestimmen zu können, ist es zweckdienlich, einen Blick in das Schulgesetz NRW (2010) zu werfen, da dieses die „unverzichtbare Grundlage für das Handeln in Schulen“ (Jülich/van den Hövel 2008: 1) darstellt. Zudem bietet sich die Konsultierung der Allgemeinen Dienstordnung (2010) an, die als „innerdienstliche Geschäftsordnung“ von Schulen in NRW angesehen werden kann und die das Handeln der Lehrkräfte im Rahmen dieser Institution regelt: Sie „konkretisiert Aufgaben, die im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schulen zu erfüllen sind“ (§ 1, Abs. 1).

Zu den Aufgaben von Lehrkräften zählt laut Allgemeiner Dienstordnung (2010) „die Information und die Beratung der Schüler und Schülerinnen sowie ihrer Erziehungsberechtigten“ (§ 8, Abs. 1). Im Schulgesetz NRW (2010) findet sich neben dem Hinweis, dass „Eltern sowie Schülerinnen und Schüler [...] in allen grundsätzlichen und wichtigen Schulangelegenheiten zu informieren und zu beraten [sind]“ (§ 44, Abs. 1), eine Konkretisierung, hinsichtlich welcher Inhalte dies geschehen soll:

(1) Lehrerinnen und Lehrer informieren die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern über die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung und beraten sie. Ihnen sind die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung und für Beurteilungen zu erläutern. Auf Wunsch werden ihnen ihr Leistungsstand mitgeteilt und einzelne Beurteilungen erläutert. Dies gilt auch für die Bewertung von Prüfungsleistungen. (§ 44, Abs. 2)

Im gleichen Paragraph wird unter Abs. 5 zudem ergänzt, dass die Schule „Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in Fragen der Erziehung, der Schullaufbahn und des weiteren Bildungswegs beraten [soll]“. Laut Allgemeiner Dienstordnung (2010) kann dies „[a]n einem Sprechtag im Schulhalbjahr sowie in Sprechstunden oder in Ausnahmefällen an besonders zu vereinbarenden Terminen“ (§ 8, Abs. 3) geschehen.<sup>104</sup>

---

**104** Das Schulgesetz NRW (2010) nennt keine konkreten Anlässe, zu denen sich Eltern und Lehrkräfte einfinden können/sollen/müssen, um Informationen austauschen und/oder Beratungshandeln durchführen zu können. Naheliegender ist jedoch, dass „Elternsprechtage“ hierzu die

Auf die allgemeine Notwendigkeit der Interaktion mit Eltern wird bei Durchsicht des Schulgesetzes NRW (2010) noch an verschiedenen weiteren Stellen verwiesen: So wird z. B. gerade für die Grundschule (1. bis 4. Klasse) und die Erprobungsstufe (5./6. Klasse) darauf verwiesen, dass in Zusammenarbeit mit den Eltern darüber beraten werden soll, welche weiterführende Schule das Kind zukünftig besuchen soll bzw. ob die einst getroffene Wahl die richtige war (§ 11, Abs. 4 sowie § 13, Abs. 2). Informations- oder Beratungsbedarf durch Lehrkräfte sieht das Schulgesetz NRW (2010) im Speziellen auch dann als gegeben an, wenn es um Problemprävention im weitesten Sinne geht: So wird etwa darauf hingewiesen, dass die Schule „[d]rohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern [...] unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen [begegnet]“ (§ 2, Abs. 8). Des Weiteren sind Lehrkräfte etwa auch dazu „verpflichtet, Schulpflichtige, die ihre Schulpflicht nicht erfüllen, zum regelmäßigen Schulbesuch anzuhalten und auf die Eltern [...] einzuwirken.“ (§ 41, Abs. 3)

Es zeigt sich folglich ein breites Spektrum an inhaltlichen Aspekten, die Information und Beratung laut Vorgaben umfassen sollen: Hierbei geht es nicht nur um Vergangenes, das den schulischen Alltag der SchülerInnen betrifft (Zustandekommen von Noten, Lern- und Leistungsentwicklung etc.), sondern auch um Aktuelles (derzeitiger Leistungsstand etc.) wie auch Zukünftiges (Leistungsverbesserungsmaßnahmen, Planung der weiteren Schullaufbahn etc.).

Dieser Informations- und Beratungsauftrag der Lehrkräfte gewinnt vor dem Hintergrund der im Schulgesetz NRW (2010) festgelegten „Allgemeinen Rechte und Pflichten aus dem Schulverhältnis“ (§ 42) besondere Bedeutung:

(3) Schülerinnen und Schüler haben die Pflicht daran mitzuarbeiten, dass die Aufgabe der Schule erfüllt und das Bildungsziel erreicht werden kann. Sie sind insbesondere verpflichtet, sich auf den Unterricht vorzubereiten, sich aktiv daran zu beteiligen, die erforderlichen Arbeiten anzufertigen und die Hausaufgaben zu erledigen. Sie haben die Schulordnung einzuhalten und die Anordnungen der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitung und anderer dazu befugter Personen zu befolgen.

---

Möglichkeit par excellence bieten, so heißt es im Schulgesetz NRW (2010) unter dem oben zitierten Paragraphen 44, Abs. 4: „Die Lehrerinnen und Lehrer beraten die Eltern außerhalb des Unterrichts. Elternsprechtage werden nicht während der Unterrichtszeit am Vormittag durchgeführt.“

(4) Eltern wirken im Rahmen dieses Gesetzes an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mit. Sie sorgen dafür, dass ihr Kind seine schulischen Pflichten erfüllt. Eltern sollen sich aktiv am Schulleben, in den Mitwirkungsgruppen und an der schulischen Erziehung ihres Kindes beteiligen.

Wenn Eltern sich laut Gesetz also an der „schulischen Erziehung“ ihrer Kinder beteiligen und dafür Sorge tragen sollen, dass diese ihre „schulischen Pflichten“ erfüllen, so ist es essentiell für sie, darüber in Kenntnis gesetzt zu werden, was in der Schule und somit in einem Bereich vor sich geht, der ihrem unmittelbaren Einflussbereich entzogen ist. Erst mit diesem Wissen ist überhaupt erst die Grundlage dafür gegeben, „an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit“ der Schule adäquat mitwirken zu können.

Laut Schulgesetz NRW (2010) hat die Schule einen „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (§ 2), „achtet“ dabei jedoch das „Erziehungsrecht der Eltern“: Schule und Eltern – so heißt es weiter – „wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen“ (§ 2, Abs. 3). Diese Ziele legt das Schulgesetz NRW (§ 2, Abs. 4) wie folgt fest:

Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.

Die effiziente Umsetzung dieser Ziele in „partnerschaftlicher Zusammenarbeit“ setzt allerdings einen gegenseitigen Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und Eltern voraus: Beide Parteien benötigen – um ihrem Auftrag gerecht werden zu können – Wissen über das Agieren des Kindes im jeweils anderen sozialen Raum, also sowohl in der Schule als auch in der Familie. Erst dann ist für Eltern und Lehrkräfte die Grundlage dafür gegeben, das eigene Handeln auf das der anderen Seite abzustimmen, so dass eine gegenseitige Unterstützung und somit eine sinnvolle „partnerschaftliche Zusammenarbeit“ möglich erscheint. Die daraus resultierende Notwendigkeit der *Bidirektionalität* des Austausches von Informationen, also Lehrkräfte informieren Eltern/Eltern informieren Lehrkräfte, findet im Schulgesetz NRW (2010) und in der Allgemeinen Dienstordnung (2010) zwar keine explizite Erwähnung, lässt sich jedoch implizit aus dem bisher Beschriebenen ableiten: Formulierungen wie „partnerschaftliche Zusammenar-

beit“ zeugen davon, dass auch die Schule darauf angewiesen ist, sich das benötigte Wissen von den Eltern hinsichtlich des Agierens des Kindes in der Familie einzuholen.<sup>105</sup>

Mit Blick auf das Schulgesetz NRW (2010) und die Allgemeine Dienstordnung (2010) lässt sich die Gattung Elternsprechtagsgespräch folglich als eine solche beschreiben, die den Gesprächsbeteiligten dazu dient, die geforderte partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus bei der Bildung und Erziehung der SchülerInnen zu realisieren. Eltern und Lehrkräften wird im Rahmen dieser sozialen Begegnung die Möglichkeit gegeben, die jeweils andere Partei darüber in Kenntnis zu setzen und von dieser wiederum darüber in Kenntnis gesetzt zu werden, wie sich das Kind in der Schule bzw. im familiären Umfeld verhält, wie es beispielsweise leistungsmäßig und vom Sozialverhalten her einzuschätzen ist, allgemein, wie es um den schulischen und familiären Alltag des Kindes und um all das, was diesbezüglich eine Rolle spielt, bestellt ist. Beiden Seiten bietet sich in diesem Austausch somit die Gelegenheit, sich gegenseitig darüber zu informieren (und Hilfestellung zu geben, also zu beraten), was sich im jeweils anderen sozialen Feld abspielt und möglicherweise als relevant für die Bildung und Erziehung des Kindes erweist. Erst mit dem Austausch dieses Wissens ist es beiden „Partnern“ möglich, auf verschiedene Aspekte direkten Einfluss nehmen zu können, die der Erreichung der o. g. Ziele dienen können. Wird den Eltern nötiges, schulbezogenes Handlungswissen (etwa im Hinblick auf Lernstrategien etc.) vermittelt, ist die Basis dafür angelegt, dass diese die Schule als Erziehungs- und Bildungsinstanz unterstützen können, was letztlich dem Kind zugute kommt. Gleiches gilt für die Lehrkräfte: „Partnerschaftlich zusammenzuarbeiten“, um dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule gerecht zu werden, lässt es sich nur dann effizient, wenn Eltern ihrerseits diejenigen Informationen bereitstellen, die Lehrkräfte benötigen, um im schulischen Umgang mit dem Kind adäquat agieren zu können. Hierzu kann das Wissen um ganz verschiedene Aspekte von Bedeutung sein, etwa: Unter welchen sozial-familiären Bedingungen wächst das Kind auf? Welche Lernvoraussetzungen bringt es von zuhause mit? Welche Unterstützung erfährt es von den Eltern? Welche privaten Probleme existieren, die die schulische Leistung möglicherweise beeinflussen?

---

**105** Hierzu auch Kampmüller (1961: 88): „Beide, Eltern und Lehrer, sollen aus dem Gespräch über den Schüler weitere Anregungen und Anhaltspunkte für seine Pflege und Förderung gewinnen. Hierbei kann auch der Lehrer von den Eltern wichtige Hinweise bekommen: er kann erfahren, wie der Schüler daheim über die Schule spricht, daß er sich den Lehrer nicht zu fragen getraut, daß er sich manchmal nicht auskennt, daß ihm daheim bei den Hausaufgaben immer der Vater oder der ältere Bruder helfen müssen und ähnliches.“

## 5.2.2 Ziele der GesprächsteilnehmerInnen

Die grundlegenden Ziele der an Elternsprechtagsgesprächen Beteiligten orientieren sich an den in Kapitel 5.2.1 beschriebenen gesellschaftlichen Funktionen der Gattung. Darüber hinaus lassen sich jedoch verschiedene weitere, individuelle Ziele der einzelnen Gesprächsparteien ausmachen. Im Folgenden werden die wichtigsten mit dem Gespräch verbundenen Ziele der einzelnen Parteien etwas ausführlicher dargestellt, da diese für das Verständnis der Gattung von zentraler Bedeutung sind.

### 5.2.2.1 Eltern

Datum 15, das den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs an einem Gymnasium zwischen Vater, Lehrerin und Schüler darstellt, liefert ein Beispiel dafür, dass Eltern ihre Ziele an den beschriebenen Funktionen der Gattung ausrichten.

Datum 15 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 10) L'in, V, S)

```
001 V      was können sie für mich TUN;
002        seinen LEISTungsstand mal ähm_m-
003        °hh im im konkreten fall h° DAR [stellen.]
004 L'in                                [hm_hm, ]
005 V      ähm (.) wo er vielleicht noch (.) dran ARbeiten
           muss;
006        °hh wie sein verHALten is;
007        also ähm-
008        (---)
009        dies allgeMEIne eigentlich.
```

Im vorliegenden Ausschnitt bittet der Vater die Lehrkraft darum, ihm den Leistungsstand seines Sohnes darzustellen und eine Einschätzung zu liefern, „wie sein verHALten is“ (Z. 006). Ihm geht es darum, „allgeMEIne“ (Z. 009) Informationen darüber einzuholen, wie es um die schulischen Angelegenheiten seines Sohnes im weitesten Sinne bestellt ist.<sup>106</sup>

Eltern suchen die Gespräche mit den Lehrkräften jedoch nicht nur, um allgemeine Informationen bzgl. des Leistungsstands oder des Verhaltens ihrer Kinder einzuholen. Auch wird immer wieder der Wunsch nach Beratung geäußert: So

<sup>106</sup> Zu den im Gespräch verhandelten Themen, die Gegenstand des *Informierens* und auch *Beratens* sind, siehe die Ausführungen in Kapitel 5.3.2.1.





das konkret ANgehen,“ (Z. 011), „w\_w\_was sollen wir TUN;“ (Z. 014), „w\_was können wir (.) bisschen unterSTÜTzend machen;“ (Z. 015).<sup>108</sup>

Die bisher beschriebenen, mit dem Gespräch verbundenen Ziele der Eltern, sich von Lehrkräften hinsichtlich verschiedener Aspekte informieren und/oder beraten zu lassen, zeigen einen engen Bezug zu den oben beschriebenen Funktionen der Gattung. Darüber hinaus lassen sich jedoch noch verschiedene weitere, individuelle Ziele der Eltern ausmachen, die mit Information und Beratung in keiner direkten Verbindung stehen. Zwei dieser Ziele werden im Folgenden vorgestellt: Datum 17 entstammt einem Gespräch zwischen Lehrerin, Mutter und Schülerin. Ohne dass zu Beginn des Gesprächs von der Mutter ein explizites Anliegen in das Gespräch eingebracht wurde, beginnt die Lehrerin darüber zu informieren, dass sie die aktuelle Leistung der Schülerin im Unterrichtsfach Deutsch insgesamt mit „zwei minus“ bewerten würde, Letztere in der mündlichen Mitarbeit jedoch noch „zu ruhig“ sei. Die Qualität der mündlichen Beiträge habe – so die Lehrerin – hingegen „Hand und Fuß“. Nach einer Dauer des Gesprächs von rund 75 Sekunden kommt es zu dem unten abgedruckten Austausch:

Datum 17 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 49) L'in, M, S'in)

```
001 L'in  das WAR_S aber auch schon,
002      was ich ihnen EIgentlich MITzuteilen habe.
003      also mEhr HAB ich nich.
004      wenn SIE noch m [m sonst was          hA] [ben, ]
005 M          [nee EIgentlich nich. ]
006          [ich ]
          wollt sie nurKENnenlernen.=
007      =weil LETZtes jahr-
008 L'in  das=-
009      [=JA: ich bin immer ratzfatZ      ] vOll.
010 M      [oder letztes mal GING_S ja nich.]
```

In den Zeilen 001 bis 004 deutet die Lehrerin an, dass sie über das Gesagte hinausgehend keine weiteren Aspekte für mitteilenswert erachtet. Sie liefert der Mutter ihrerseits die Möglichkeit, ein Anliegen in die Interaktion einzubringen. Die Mutter lehnt dieses Angebot mit dem Hinweis darauf ab, dass sie die Lehrerin „nur KENnenlernen“ (Z. 006) wollte, da ein Treffen im „LETzte[n] jahr“

**108** Zu verschiedenen Teilzielen der Eltern, die in Verbindung mit dem Wunsch nach Beratung stehen, siehe die Ausführungen in Kapitel 7.1.1.

(Z. 007) nicht zustande gekommen war. Kurz danach wiederholt die Mutter noch einmal diesen Wunsch.

Datum 18 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 49) L'in, M, S'in)

001 L'in wenn sOnst nichts IS?  
 002 M nö (.) EIgentlich nich;  
 003 ich sach (ja) ich bin SO sonst zufrieden,  
 004 (1.0)  
 005 L'in <<p> SCHÖN;>  
 006 (--)  
 007 M [wollt] halt NUR mal kucken-  
 008 L'in [gut; ]  
 009 M wie die lehrerin IS=  
 010 =[von der meiner tochter so] beGEISTert is;  
 011 S'in [((kichert)) ]  
 012 (1.5, Mutter, Tochter und Lehrerin lachen  
 gemeinsam)

In Zeile 002 lehnt die Mutter das von der Lehrerin erneut unterbreitete Angebot, ein Anliegen zu formulieren, abermals ab. Sie verweist ein weiteres Mal darauf, dass sie „SO sonst zufrieden“ (Z. 003) ist und „halt NUR mal kucken- [wollte] wie die lehrerin IS- =von der meiner tochter so beGEISTert is;“ (Z. 009–010). Diese expliziten Bekundungen des Ziels *Kennenlernen der Lehrkraft*, das die Eltern mit dem Aufsuchen der Gespräche verbinden, zeigen sich in mehreren Gesprächen. Datum 19 stellt einen Ausschnitt aus dem Ende eines Gesprächs zwischen Lehrerin und Mutter dar.

Datum 19 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 25) L'in, M)

001 M sie haben ja auch geSEhen;=  
 002 =waren VIEle eltern dA:.,  
 003 L'in ja:.,  
 004 [das STIM]MT;  
 005 M [ähm:- ]  
 006 also für UNS is das immer wichtig;=  
 007 =[wenn] neue geSICHTer kommen,  
 008 L'in [hm, ]  
 009 M dass wir dann einfach [mal] SEhen,  
 010 L'in [ja;]

- 011 M wem steht (.) stehen unsere KINder so gegen  
über; (=ne?)
- 012 L'in kann ich auch verSTehen;

Mit dem Verweis auf die „VIEle[n]“ (Z. 002) anwesenden Eltern am Elternsprechtag untermauert die Mutter ihre Aussage, dass das Kennenlernen einer neuen Lehrkraft einen wichtigen Grund für sie und andere Eltern darstellt, das Gespräch mit der Letzteren aufzusuchen. Erklärtes Ziel ist es, „einfach mal [zu] SEhen- wem steht (.) stehen unsere KINder so gegenüber“ (Z. 009–011).

Da im Rahmen dieser Arbeit – wie angedeutet – nicht in systematischer Form ethnographische Hintergrundinformationen zu den Gesprächen erhoben wurden, erscheint eine Hierarchisierung der bisher beschriebenen Ziele der Eltern nur schwer möglich: Ob Letztere primär informiert und beraten werden oder aber die Lehrkraft doch in erster Linie kennenlernen bzw. diese „einfach mal SEhen“ wollen, wie es die Mutter in Datum 19 formuliert, kann auf Basis der Datenlage nicht geklärt werden. Anzunehmen ist die Existenz nebeneinander existierender bzw. sich überlagernder Zielsetzungen der Eltern: So läuft das gewünschte Kennenlernen über Information und Beratung ab. Während die Eltern informiert werden und/oder eine Beratung erfahren, lernen sie kennen, wie der Mensch, der z. T. mehr Zeit mit ihren Kindern verbringt als sie selbst, agiert, welche Werte er schätzt, wie er Noten macht etc.<sup>109</sup> Erschwerend bei der Hierarchisierung der bisher aufgeführten Zielsetzungen kommt hinzu, dass Eltern ihren Wunsch nach Kennenlernen in den Gesprächen selbst nur selten äußern, was wiederum nicht verwunderlich ist: So entspricht dieser nicht der eigentlichen Funktion der Gattung und stellt womöglich keine ausreichende Legitimation zum Aufsuchen der sozialen Begegnung dar, die ohnehin schon durch den limitierten zeitlichen Rahmen geprägt ist. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist, dass Eltern im Zuge der Äußerung von Kennenlernwünschen mitunter ihre Verlegenheit kontextualisieren: Dies zeigt sich mit Blick auf die vorgestellten Beispiele etwa am Lachen der Eltern, das in unmittelbarer sequenzieller Nähe zum formulierten Kennenlernwunsch zu finden ist (Datum 18, Z. 011). Darüber hinaus werden auch

---

**109** Siehe hierzu auch Walkers (1998) Untersuchung zu britischen Elternsprechtagsgesprächen. Die Autorin zitiert einen befragten Vater mit den Worten: „Well you do get to know what your child's teachers look like. You also get to know what they're like as a person. You can tell an awful lot by the way they talk about your child, the way they react to you.“ (Walker 1998: 172) Die Rede einer anderen interviewten Mutter gibt sie wie folgt wieder: „I want to meet the teachers. They have care of my children all these hours. All these years of their lives. And I feel it's important at least that I meet them and know what they look like.“ (Walker 1998: 168)

Modalpartikeln wie „mal“ verwendet, die die Dringlichkeit dieses spezifischen Anliegens zurückstufen (Datum 18: „wollt halt NUR *mal* kucken- wie die lehrerin IS (...)\“, Z. 007–010; Datum 19: „dass wir dann einfach *mal* SEhen, wem steht (.) stehen unsere KINder so gegenüber;“; Z. 009–011). Diese Beobachtungen könnten die These stützen, dass Eltern das Ziel „Kennenlernen“ nicht als primäre gesellschaftliche Funktion der Gattung ansehen, dies in sprachlicher Hinsicht entsprechend kontextualisieren. Möglicherweise ist das Kennenlernziel auch Teil einer „hidden agenda“ der Eltern, also einer Agenda, die im Gespräch zwar verfolgt, aus den genannten Gründen jedoch nicht offengelegt wird.

Die Seite der Eltern in den Blick nehmend sei schließlich auf zwei weitere Ziele eingegangen: So sind diese nicht nur darauf bedacht, sich in ihrer Identität als „gute“, „schulorientierte Eltern“ zu präsentieren<sup>10</sup>; es zeigt sich zudem, dass Eltern mitunter als „AnwältInnen“ ihrer Kinder auftreten, sie diese vor potentiellen Angriffen der Lehrkräfte in Schutz zu nehmen versuchen (etwa wenn von schulischer Seite aus die schlechten Leistungen der SchülerInnen bemängelt werden). Ein Blick ins Korpus veranschaulicht diese beiden Ziele: Schon Datum 16 lieferte ein Beispiel dafür, wie sich ein Vater vor der Lehrerin im situativen Handlungsvollzug als „guter Vater“ darstellt: Mittels der mehrfachen Nachfrage, was man „unterSTÜTZend“ (Z. 015) für die Tochter tun kann, sowie dem Hinweis „ich will das auch gErne MACHen;“ (Z. 016), präsentiert er sich bzw. die Eltern als schulorientiert und dazu bereit, dem Kind in seinen Bemühungen behilflich zu sein. Ein weiteres Beispiel für die lokale Identitätskonstruktion als „gutes Eltern-teil“ liefert Datum 20, ein Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen Lehrer, Mutter und Schüler. Die Beteiligten unterhalten sich über verschiedene Strategien, mittels derer sich die Leistung des Schülers Janis im Unterrichtsfach Latein verbessern lässt. Insbesondere geht es um Methoden effizienteren Vokabelnlernens.

#### Datum 20 (Gymnasium 1, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

```
001 M      nun <<lachend> HAT_S der janis> auch (n)
           bisschen schwEr,=
002      =ich bin in ner ausbildung zur
           geDÄCHTnistrainerin; he [he    ]
003 L      [AH:so;]
004 M      <<lachend> und an JANis will ich_s dann mal (.)
           AUsprobiern;
005 L      JA:;
```

**10** Zum „doing being a good parent“-Konzept sowie zur Konstruktion lokaler Identitäten siehe ausführlich die Ausführungen in Kapitel 2.1.

006 also ne riesen CHANce;  
 007 M °hh ne?>  
 008 (-)  
 009 (und) von daher WEISS ich auch dass man eben  
 °hh äh-  
 010 (1.0)  
 011 ja die voKabeln-  
 012 (-)  
 013 SCHLECHT in der hängematte unter\_m BAUm lernen  
 kann-  
 014 wenn man sie dann (-) sitzend WIEdergeben muss;

Im vorliegenden Datum konstruiert sich die Mutter gleich in mehrfacher Hinsicht als eine „gute“: Sie zeigt sich als engagierte Person, die – einen Einblick in ihr Privatleben liefernd – momentan eine „ausbildung zur geDÄCHTnistrainerin“ (Z. 002) absolviert und bereit dazu ist, das damit verbundene, neu hinzugewonnene Wissen für den schulischen Erfolg ihres Sohnes einzusetzen (Z. 004); dies schließt das Wissen um positive und negative Effekte von unterschiedlichem Lernverhalten mit ein (Z. 009–014). Wenn sich Eltern als „gute Eltern“ präsentieren, heißt dies, dass sie im Gespräch ihre Schulorientierung zum Ausdruck bringen. Dies kann – wie ein Blick in das Korpus zeigt – ganz unterschiedliche Aspekte beinhalten: Sie inszenieren sich als „verantwortungsbewusst“, „kompetent“ und „engagiert“, indem sie beispielsweise vorführen, welche Maßnahmen sie selbst zur Lösung der schulischen Probleme ihrer Kinder initiiert haben. Sie präsentieren sich dadurch als „informiert“, dass sie u. a. die Lernprozesse und -schwierigkeiten der Kinder – wenn auch aus einer LaiInnenperspektive – detailliert zu rekonstruieren imstande sind. Ferner zeigen sie sich auch als „interessiert“, indem sie (nicht nur am Elternsprechtag erscheinen und Präsenz zeigen, sondern darüber hinaus) etwa nachfragen, wie sich das Sozialverhalten des Sohnes bzw. der Tochter in den letzten Wochen entwickelt hat. Weshalb Eltern in den Gesprächen darauf bedacht zu sein scheinen, vor der Lehrkraft ein möglichst positives Selbstbild zu entwerfen, mag mit den in Kapitel 5.1.3 beschriebenen Aspekten in Zusammenhang stehen: Nicht unwahrscheinlich ist, dass sich mit dieser positiven Selbstdarstellung vor dem Hintergrund der skizzierten Machtasymmetrien und den Gatekeeping-Befugnissen der Lehrkräfte u. a. das Ziel verbindet, vor Letzteren einen guten Eindruck zu hinterlassen, der sich möglicherweise auch in positiver Hinsicht auf die Bewertung bzw. Beurteilung oder allgemein die

Einschätzung des Kindes und seiner heimischen Lernumgebung niederschlägt.<sup>111</sup> Dass die positive Selbstinszenierung der Eltern von nicht zu unterschätzender Relevanz sein kann, wird mit Blick auf einen gesonderten Punkt sehr deutlich: Wenn GrundschullehrerInnen die Entscheidung treffen müssen, für welche weiterführende Schule sie ein Schulkind empfehlen (Gymnasium oder Gesamtschule? Realschule oder Hauptschule? etc.), wird die Beschaffenheit des heimischen sozialen Umfeldes der SchülerInnen in die entsprechenden Überlegungen durchaus mit einbezogen.<sup>112</sup> Ist die Familie in der Lage, dem Sohn bzw. der Tochter, die sich im Unterricht als WackelkandidatInnen erweisen, auf dem Gymnasium die erforderliche Unterstützung zuteil werden zu lassen? Erscheint ein Besuch der Realschule vielleicht sinnvoller, da dies von der gesamten Familiensituation her leichter zu bewerkstelligen ist? Aspekte wie diese bleiben im Entscheidungsprozess der Lehrkräfte sicherlich nicht unberücksichtigt. Vor diesem Hintergrund kann die positive Selbstinszenierung der Eltern nicht als Selbstzweck gedeutet werden. Dem Urteil Kotthoffs (2014: 10) lässt sich somit beipflichten, wenn sie konstatiert, „dass es in dem institutionellen Kontext strategisch klug ist, sich schulaffin zu positionieren“.

Der folgende Transkriptausschnitt liefert ein Beispiel dafür, wie eine Mutter gewissermaßen als „Anwältin“ ihrer Tochter auftritt und diese als „gute“, „engagierte“ Schülerin darstellt.

Datum 21 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 90) L, M, S'in)

001 L        lEIder steht se immer noch VIER,  
 002 M        <<p> hm\_hm,>  
 003 L        aber ich denke wenn sie da äh w wEIter dran  
             ARbeitet,  
 004            äh is es SIcherlich möglich dass sie da auch  
             äh:-  
 005            (1,5)

**111** Auf meine Frage, weshalb sie denn zum Elternsprechtag gehe, nannte mir eine Mutter den Grund, dass man sich dort ja „ab und an mal sehen lassen“ müsse, da die LehrerInnen sonst glaubten, die Eltern seien vollkommen desinteressiert an dem, was in der Schule so passiert. Dies spräche etwa dafür, dass mit der Präsentation als „gute“ Eltern der Gedanke verbunden ist, in den Gesprächen einen möglichst guten Eindruck bei den Lehrkräften zu hinterlassen. Vgl. hierzu auch die von Bastiani (1983, zitiert nach Walker 1998: 172) zitierte Sichtweise von Eltern: „How can I expect the teachers to be interested in my child if I haven't shown interest myself?“

**112** Dies erfuhr ich aus einem Gespräch mit einer Grundschullehrerin.

006 °h [noch] BESSere [leistungen] bringt;  
 007 M [i? ] [ich:: ] !MUSS! SIE (.)  
 kurz in schUtZ nehmen;=  
 008 =[sie hat] UNheimlich [gAs] gegeben in (.)  
 009 L [hm ] [hm ]  
 M [an]deren [fächern];  
 L [hm] [hm, ]  
 010 L hm\_[hm ]  
 011 M [ENG]lisch;  
 012 (---)  
 013 L JA:,  
 014 S'in MAthe;=  
 015 M =mAthe: (.) [un:d äh chemIE ] war [das] glaub  
 016 L [ja: (-) SCHÖ:N;]  
 017 S'in [hm,]  
 M ich; [=ne? ]  
 018 L [hm\_hm?]  
 019 M also da HAT-  
 020 L [JA, ]  
 021 M [steht] se wirklich (.) GUT;  
 022 L hm\_hm,  
 023 M ne?=  
 024 L [TOLL;]  
 025 M =[und ] äh (.) VON-  
 026 ich sach mal ner fünf oder ner SECHS auf  
 [äh- ]  
 027 L [hm\_hm,]  
 028 M mathe zwEI oder chemie EINS oder sowa?;  
 029 °h also das is ja SCHON-  
 030 L hm,  
 031 ja naTÜrlich;

Nachdem der Lehrer darüber informiert hat, dass die Schülerin in Deutsch „immer noch VIER“ (Z. 001) steht, jedoch eine Verbesserung im Falle einer intensiven Bemühung des Kindes in Aussicht stellt (Z. 003–006), ergreift die Mutter das Wort: Ähnlich einer Anwältin vor Gericht, die für ihre Mandantin einspringt, spricht sie davon, dass sie ihre Tochter „kurz in schUtZ nehmen [!MUSS!]“ (Z. 007): Die schlechte Leistung in Deutsch begründet sie mit dem Engagement

der Schülerin in anderen Unterrichtsfächern (Z. 008). Dieser Verteidigungsstrategie liegt die häufig von SchülerInnen angeführte Argumentation zugrunde, dass man sich nicht auf verschiedene Schwerpunkte zugleich konzentrieren kann. Die Mutter stellt ihre Tochter somit als gute Schülerin dar, die den Ernst der Lage erkannt hat und in anderen Fächern, in denen sie „fÜnf“ oder „SECHS“ stand (Z. 026), „UNheimlich gAs gegeben“ (Z. 008) hat. Dass Eltern meist mit dem Ziel in die Gespräche gehen, ihre Kinder zu verteidigen, sie in ein möglichst positives Licht zu rücken, scheint kein Spezifikum deutscher LehrerIn-Eltern-Interaktionen zu sein;<sup>113</sup> Walker (1998: 165) etwa zitiert in ihrer Studie zu britischen LehrerIn-Eltern-Gesprächen eine Mutter mit den Worten: „I go into battle mode. I go in defensive, ready to defend the kids.“

Die letzten beiden aufgezeigten Ziele mögen – wie bereits erwähnt – dem Umstand geschuldet sein, dass Eltern „teachers as gatekeepers of their child’s future“ (Walker 1998: 174) ansehen, dementsprechend bestrebt sind, der betreffenden Lehrkraft ein möglichst gutes Bild von dem Kind sowie der Familie, in der dieses aufwächst, zu präsentieren.

### 5.2.2.2 Lehrkräfte

Lehrkräfte verbinden – wie auch Eltern – mit den Gesprächen verschiedene Ziele. Schwerpunktmäßig geht es ihnen darum, ihrem gesetzlich festgeschriebenen Informations- und Beratungsauftrag gegenüber den Eltern und SchülerInnen gerecht zu werden (vgl. Schulgesetz NRW 2010: § 44). Datum 22, das dem Beginn eines Gesprächs zwischen Lehrerin und Mutter an einem Gymnasium entstammt, zeigt die enge Orientierung der Lehrkräfte an den Funktionen der Gattung; deutlich wird hier die explizite Ausrichtung an dem Informationsauftrag.

Datum 22 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L’in, M)

001 L'in haben sie ne bestimmte: (-) [FRA ]gestellung=-

002 M [NEIN; ]

003 L'in =oder soll ich einfach (.) inforMIERen;

---

**113** An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es im Elternsprechtagskorpus dieser Arbeit freilich auch Fälle gibt, in denen Eltern eine kritische Perspektive auf ihre Kinder entwickeln, doch handelt es sich dabei eher um Randerscheinungen. Ausführlich zu kritischen Eltern in Sprechstunden siehe Kotthoff (2014). Kotthoff (2014: 10) deutet die von Eltern präsentierte kritische Haltung den eigenen Kindern gegenüber als ein weiteres Merkmal der Inszenierung „guten Elternseins“: „Sich im Bezug auf das eigene Kind unkritisch zu geben, könnte Kompetenzzweifel aufkommen lassen; es könnte naiv und selbstzufrieden wirken.“



- 004 M        EInfach informieren;  
 005 L'in     EInfach informieren;  
 006        °hhh BEN ist mir manchmal n bisschen zu  
              <<gerundet> rUhg.>  
 007 M        aHA;

Die Lehrerin fragt die Mutter, ob diese eine „bestimmte: (-) FRagestellung“ (Z. 001) hat oder ob sie Letztere „einfach (.) inforMIeren“ (Z. 003) soll, woraufhin die Mutter – im Wortlaut der Lehrerin – zu verstehen gibt, dass sie lediglich informiert werden möchte (Z. 004). Im Anschluss daran legt die Lehrerin, nach der Produktion der Echo-Struktur<sup>114</sup> „EInfach informieren;“ (Z. 005), ihre Einschätzung des Schülers dar: „°hhh BEN ist mir manchmal n bisschen zu <<gerundet> rUhg.>“, (Z. 006). Die Mutter wiederum quittiert diese Aussage mit dem Erkenntnisprozessmarker<sup>115</sup> „aHA;“ (Z. 007), wodurch sie zum Ausdruck bringt, dass sie das Gesagte als eine Information auffasst. Die Routinisierung in Bezug auf das, was in den Gesprächen inhaltlich verhandelt wird, zeigt sich an dem Umstand, dass die Lehrerin unter „Informieren“ ganz bestimmte Aspekte fasst: Sie fragt nicht etwa nach, hinsichtlich welcher Sachverhalte die Mutter informiert werden möchte, sondern beginnt mit einer Darstellung der sonstigen Mitarbeit des Schülers und damit einer Einschätzung des Leistungsstands.

Lehrkräfte orientieren sich nicht nur an ihrem Informations-, sondern auch an dem Beratungsauftrag. Dies verdeutlicht ein Blick auf Datum 23. Zu Beginn des Gesprächs präsentierte die Mutter der Lehrerin sehr detailliert ihre Beobachtung, dass ihre Tochter undeutlich artikuliert. Nachdem sich die Beteiligten im Fortlauf des Gesprächs ausführlicher über diese Beobachtung unterhalten haben, kommt es zum folgenden Austausch.

Datum 23 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 47) L'in, M, S'in)

- 001 L'in     jetzt überlege ich NUR,=  
 002        =wie wir da: vielleicht (.) dir HELfen könnten;  
 003        (2.0)  
 004        was können wir denn da MÄchen;  
 005        (-)  
 006        LIEST du zuhause gerne;  
 007 S'in    <<p> JA,>

**114** Zum Phänomen der „Resonanz“, also dem Umstand, dass Vorgängeräußerungen Schablonen für nachfolgende bilden können, siehe auch Du Bois (2010).

**115** Zu Erkenntnisprozessmarkern im Deutschen siehe Imo (2009a).

008           (--)  
009 L`in liest du das dann LAUt oder LEIse;  
010           (1.5)  
011 S`in hm:;  
012           manchmal LAUT manchmal LEIse;  
013 L`in hm\_hm, °hh  
014           das LAUte lesen is ja grundsätzlich dann ganz GUT  
              wahrscheinlich;=ne?  
015           weil du\_s dann: äh: vielleICHT auch mal-  
016           p wenn man dann allEIne is?  
017           (---)  
018           auch mal so ganz über!TRIE!ben aussprechen  
              kann;  
019           also so !GANZ! DEUTlich;  
020           so Überdeutlich;  
021           <<langsam und deutlich sprechend> JEden  
              [bUch]staben für sich;>  
022 S`in [hm, ]

Die Ausrichtung der Lehrerin an ihrem Beratungsauftrag zeigt sich ab Zeile 001, in der diese von ihrer Überlegung, der Schülerin „HELfen“ zu wollen, berichtet. Ehe die Beratung ab Zeile 014 im Sinne des Aufzeigens von Handlungsmöglichkeiten zur Problemlösung erfolgt (vgl. Bergmann/Goll/Wiltschek 1998: 156; Becker-Mrotzek 2001: 1522), ist die Lehrerin darauf bedacht, zunächst Informationen über Gewohnheiten der Schülerin „zu Hause“ (Z. 006) einzuholen, um ihr Beratungshandeln entsprechend darauf abstimmen zu können.<sup>116</sup>

Über die bisher dargestellten Ziele hinaus lassen sich noch weitere ausmachen: Mitunter finden sich Fälle, in denen das Handeln der Lehrkräfte darauf ausgerichtet ist, Eltern lokal als eine Art „HilfslehrerInnen“ zu etablieren. Dieses Phänomen beschränkt sich keineswegs auf den deutschen Kontext. Unter Rekurs auf verschiedene, unterschiedliche Länder betreffende Studien (Baker/Koegh 1995, Koegh 1999, MacLure/Walker 2000) wurde in Kapitel 2.1 dargelegt, dass Lehrkräfte Eltern als „ancillary teachers“ bzw. „non-professional adjunct teachers“ konstruieren, sie diese also mit einem „curriculum for the home“ ausstatten. Was mit „HilfslehrerInnen“ genau gemeint ist und wie Lehrkräfte Eltern in

<sup>116</sup> Zu verschiedenen Teilzielen von Lehrkräften im Kontext der Durchführung der konversationellen Aktivitäten *Informieren* und *Beraten* siehe die Ausführungen in Kapitel 6 und Kapitel 7.

sprachlicher Hinsicht als eben solche konstruieren, verdeutlicht in exemplarischer Form Datum 24. Der Lateinlehrer nennt der Mutter die einzelnen Unterrichtsinhalte, die der Sohn als Hausaufgabe zu erledigen hat und die bis zur nächsten Klassenarbeit verinnerlicht werden sollen.

#### Datum 24 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G2) L, M)

- 001 L und das ERSte kapitel:-  
 002 wenigstens die ERSten drei sätze sogar lateinisch  
 und deutsch auwendig;  
 003 M hm,  
 004 (3.5)  
 005 L DAS wär schon mal ne wIchtige (.) voraussetzung  
 für die nächste arbeit;  
 006 M ja:,  
 007 (2.5)  
 008 L [das können sie ja auch ] (-) ABfragen.  
 009 M [dann MUSS ich (ja nun-)]  
 010 °h joa;
- 011 (1.5)  
 012 ich kann auch mit ihm überSETzen;=  
 013 =so ist das problem NICH;

Nachdem der Lehrer ausgeführt hat, dass der Schüler „wenigstens die ERSten drei sätze“ der Unterrichtslektüre „Caesar, De bello Gallico“ sowohl in deutscher als auch lateinischer Sprache „auswendig“ (Z. 002) lernen sollte, da dies eine „wichtige (.) voraussetzung für die nächste arbeit“ (Z. 005) darstellt, thematisiert er das, was von der Mutter in diesem Zusammenhang selbst unternommen werden kann: Mittels „das können sie ja auch (-) ABfragen“ (Z. 008) bezieht er die Mutter aktiv in den Lernprozess des Kindes mit ein. Das Verb „ABfragen“ stellt eine Handlung dar, die als eine für den Beruf „LehrerIn“ typische „category-bound activity“ (Sacks 1992) angesehen werden kann und die nun auf die Mutter übertragen wird; die Mutter wird somit lokal vom Lehrer als eine Art „Hilfslehrerin“ etabliert. Das Spektrum möglicher Bereiche, in denen Eltern als Hilfskräfte fungieren sollen, ist groß. Es umfasst nicht nur rein fachlich-thematische Aspekte (Vokabeln abfragen etc.), sondern auch den sozialen Bereich: so etwa, wenn Eltern von den Lehrkräften davon in Kenntnis gesetzt werden, dass der Sohn stän-

dig den Unterricht stört und die Eltern dementsprechend auf diesen Einfluss nehmen sollen, Derartiges zu unterlassen. Hier zeigt sich auch die Orientierung der Lehrkräfte am – oben bereits beschriebenen – gemeinsamen Erziehungsauftrag.

Auch Lehrkräfte verfolgen das Ziel, sich in ihrer Identität als „gute LehrerInnen“ zu präsentieren. Schon Datum 7 lieferte ein Beispiel hierfür: So führte sich die Lehrerin in diesem Ausschnitt etwa als ausgesprochen gute Kennerin der Schulkasse vor, die darüber Bescheid weiß, welche SchülerInnengruppen zu einem bestimmten Zeitpunkt „gUt äh MITgearbeitet“ (Z. 003) haben und mit welchen Lernformen (z. B. Gruppenarbeit) das Klassenkollektiv im Allgemeinen noch Probleme hat. Ein weiteres Beispiel für die positive Selbstdarstellung einer Lehrkraft beinhaltet Datum 25. Der Vater kritisiert das seines Erachtens impraktikable Vorgehen der Lehrerin bei der Notenvergabe: So vergebe diese auch dann mündliche Noten, wenn gerade ein neues Thema im Unterricht eingeführt wird, SchülerInnen sich zu diesem Zeitpunkt in Ermangelung dieses Wissens jedoch noch gar nicht aktiv an der Bearbeitung beteiligen können. Diesem Vorwurf begegnet die Lehrerin mit der Rechtfertigung, dass sie während der Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte nicht die ganze Zeit über das Rederecht für sich beansprucht und sie die SchülerInnen bereits Erklärtes wiederholen lässt oder Zwischenfragen stellt.

#### Datum 25 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

001 L'in und da kuck ich dann natürlich SCHON-  
 002 <<p> WER (.) meldet sich und wer nich.>  
 003 M hm;  
 004 V hm\_hm,  
 005 L'in und (.) mach mir sO eben jede stunde noTizen,  
 006 damit ich dann auch ähm ja <<p> dementsprechend  
 auch die ELtern informieren kann.>  
 007 M hm\_hm;  
 008 L'in und schreib mir dann auch immer AUF,  
 009 wer wann an der TAFel gewesen is;  
 010 und wie das an der TAFel gewesen is;  
 011 das (.) war ja ganz GUT bei dir; °h

Als Reaktion auf den Vorwurf des Vaters präsentiert die Lehrerin sich in mehrfacher Hinsicht als eine „gute“, „kompetente Lehrerin“: Selbst in Phasen der Einführung neuer Themen, in der SchülerInnen sich – laut Vater – eigentlich gar nicht melden können, verfügt sie über Strategien, den Letzteren eine aktive Teil-

nahme am Unterricht zu ermöglichen: Wenn sie Zwischenfragen stellt oder Relevantes wiederholen lässt, guckt sie „natürlich SCHON“, „WER (.) [sich] meldet [...] und wer nicht.“ (Z. 001–002). Darüber hinaus stellt sie sich als eine „gewissenhaft“ und „systematisch“ arbeitende, „gerechte“ Lehrkraft dar, indem sie zu verstehen gibt, dass sie sich „jede stunde noTIzen“ (Z. 005) in Bezug auf die Aktivität der einzelnen SchülerInnen macht und sie sich „immer“ (Z. 008) aufschreibt, „wer wann an der Tafel gewesen is; und wie das an der Tafel gewesen is;“ (Z. 009–010). Sie führt sich folglich als eine Person vor, die stets über den Leistungsstand ihrer SchülerInnen Bescheid weiß, um „dementsprechend auch die ELtern informieren“ (Z. 006) zu können.

### 5.2.2.3 SchülerInnen

Die Bestimmung der von den SchülerInnen verfolgten Ziele gestaltet sich vergleichsweise schwierig. Dies hängt in erster Linie damit zusammen, dass diese sich meist passiv verhalten bzw. zurückhaltend agieren, sie schweigen oder sich allenfalls sporadisch zum inhaltlichen Geschehen äußern.<sup>117</sup> Bisweilen finden sich im Korpus sogar Fälle wie der folgende, in dem ein Schüler explizit darauf hinweist, dass er zum Gespräch gar nichts beizutragen hat, ja das Zustandekommen der Interaktion – was ihn selbst angeht – überhaupt nicht erwünscht war. Datum 26 entstammt dem Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs zwischen Klassenlehrerin (L'in 1), stellvertretender Klassenlehrerin (L'in 2), Mutter und Schüler Luca; ebenfalls anwesend ist ein Geschwisterkind, das sich jedoch nicht in verbaler Form an der Interaktion beteiligt.

Datum 26 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 68) L'in 1, L'in 2, M, S, G<sup>118</sup>)

```
001 L'in 1 G[UT. ]
002 L'in 2 [dann] SETZ dich luca.
003         (1.0)
004 L'in 1 sag dU was zuERST (doch);
005         (1.5)
006 S     ich HAB nix zu sagen.=
007         =also: (.) ich wollt auch nich den terMIN;
008         (1.0)
009 M     °OH; hh°
```

**117** Hierbei scheint es sich um ein geradezu länderübergreifendes Phänomen von LehrerIn-Eltern-SchülerIn-Gesprächen zu handeln, wie die Ausführungen in Kapitel 2.1 verdeutlichen.

**118** „G“ steht für „Geschwisterkind“.

010 L'in 1 na dann müssen SIE jetzt was=  
 011 =ich wollt den termin AUCH nich,=  
 012 =dann müssen SIE jetzt was sagen;

Nach der Aufforderung des Schülers durch die stellvertretende Klassenlehrerin, den Sitzplatz für das Gespräch einzunehmen (Z. 002), schaltet sich die Klassenlehrerin ein. Im Rahmen der Verwendung einer Imperativkonstruktion in Zeile 004 hält sie den Schüler dazu an, den Einstieg in den thematischen Teil der Interaktion einzuleiten: Mittels „sag dU was zuERST (doch);“ (Z. 004) eröffnet sie diesem die Möglichkeit, selbst einen (im Rahmen der Gattung beliebigen) thematischen Fokus im Gespräch zu setzen. Statt von diesem Angebot Gebrauch zu machen, gibt der Schüler nach einer Pause von 1,5 Sekunden (Z. 005) jedoch zu verstehen, dass er „nix zu sagen“ (Z. 006) hat, er „den terMIN“ (Z. 007) auch gar nicht wollte. Einer anschließenden erneuten Pause in Zeile 008 folgt die Reaktion der Mutter, die durch „<sup>2</sup>OH; hh<sup>o</sup>“ (Z. 009) ihr Erstaunen im Hinblick auf die Antwort ihres Sohnes zum Ausdruck bringt; im Folgenden (Z. 010–012) fordert die Lehrerin nun die Mutter dazu auf, ihrerseits ein Gesprächsthema zu bestimmen.

Neben diesen expliziten Bekundungen, kein Gespräch führen bzw. „nix [...] sagen“ zu wollen, zeigen sich in den vorliegenden Elternsprechtagsgesprächen zudem zahlreiche Beispiele, in denen SchülerInnen vergleichsweise kurze Beiträge liefern, die z. T. über Minimalreaktionen nicht hinausgehen. Datum 27 und 28 veranschaulichen exemplarisch solche Fälle. In Datum 27 unterhalten sich Lehrer, Vater und Schülerin über die mündliche Mitarbeit der Letzteren in Latein. Da die Schülerin sich im Unterricht nicht von sich aus zu Wort meldet, schlägt der Lehrer vor, diese auch gezielt aufrufen zu können.

Datum 27 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 7) L, V, S'in)

001 L wenn DU mir jetzt signalisIERst,  
 002 NEE::-  
 003 FRAGEN\_se mich ruhig mal,  
 004 dann mach ich das GERne.  
 005 (-)  
 006 S'in (o)KAY;  
 007 (2.0)  
 008 V JA.  
 009 [dann (.) KÖN(nte man das)-]  
 010 L [wAs hieß jetzt ] das oKAY?  
 011 (2.0)  
 012 V (dass wir DEU-)

013            das so\_n siGNAL.  
 014            (-)  
 015            was [man] so n bIsschen ma AUFnehmen kann;  
 016 S`in        [ja.]  
 017 V            [DENK ich] mal.  
 018 S`in        [geNAU. ]  
 019            (1.0)  
 020 V            hm?  
 021 L            ja;  
 022            aber (.) kAnnst natürlich (-) BESSer noch dich  
               von dIr aus melden.  
 023 S`in        <<pp>> ja.>  
 024            (1.0)  
 025 L            dann is es für mich auch lEichter und  
               EIN[deutiger.]  
 026 V            [jaJA.= ]  
 027            =das mei? MEINT ich so;

Als Reaktion auf den beschriebenen Vorschlag des Lehrers (Z. 001–004) produziert die Schülerin in Zeile 006 ein „(o)KAY;“, dem eine zweisekündige Pause (Z. 007) folgt. Nach der vom Vater realisierten Antwortpartikel „JA.“ (Z. 008), die als Zustimmung zu dem offerierten Vorschlag gewertet werden kann, meldet sich der Lehrer erneut zu Wort: Mittels der Frage „wAs hieß jetzt das oKAY?“ (Z. 010) produziert er eine Verstehensdokumentation des von der Schülerin Gesagten, die verdeutlicht, dass der von ihm thematisierte Vorschlag vom Schulkind nicht in zufriedenstellender bzw. ausreichender Form bearbeitet wurde; es scheint aus Sicht des Lehrers also nicht geklärt, ob es sich bei dem von der Schülerin produzierten „(o)KAY;“ um eine Diskurspartikel (etwa zum Abschluss der Sequenz) oder aber um eine Antwortpartikel (im Sinne von „ja“) zur Annahme des Vorschlags handelt. Es zeigt sich hier, dass derartige Minimalreaktionen der SchülerInnen auf Seiten der Lehrenden durchaus zu Verstehensproblemen führen können. Wirft man einen Blick auf den Fortlauf des Gesprächs, lässt sich beobachten, dass die Schülerin – trotz der Aufforderung des Lehrers, den ambigen Sachverhalt aufzuklären – weiterhin sehr zurückhaltend agiert: So ist es der Vater, der anstelle seiner Tochter die durch die Frage des Lehrers ausgelöste konditionelle Relevanz in Zeile 012–017 einzulösen versucht. Er zeigt seine Interpretation auf, dass besagtes „(o)KAY;“ als „siGNAL“ (Z. 013) zu verstehen ist, „was man so n bIsschen ma AUFnehmen kann;“ (Z. 015), schränkt diese Aussage anschließend durch „DENK ich mal.“ (Z. 017) jedoch wieder ein. Die Schülerin selbst produziert

weiterhin ausschließlich Minimalreaktionen wie „ja.“ (Z. 016), „geNAU.“ (Z. 018) und „<<pp> ja.>“ (Z. 023) und lässt damit ihren Vater den größten Teil der konversationellen Arbeit im Gespräch verrichten.

Auch in Datum 28 fallen die Antworten des Schülers äußerst knapp aus; die Lehrerin sieht sich ebenfalls dazu genötigt, beim Schulkind konkret nachzufragen, worauf das Gesagte inhaltlich abzielt. Der folgende Ausschnitt stellt den Beginn einer Elternsprechtagsinteraktion zwischen Klassenlehrerin (L'in 1), stellvertretender Klassenlehrerin (L'in 2), Mutter und Schüler dar.

Datum 28 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 69) L'in 1, L'in 2, M, S)

001 L'in 1 was WAR mit dir heute morgen?  
 002 S ja mir war heute morgen SCHLECHT;  
 003 ( )  
 004 (1.0)  
 005 L'in 1 die SCHÜler haben mir gesacht-  
 006 jaJA;  
 007 der kommt immer EINen tag zur schUle,=  
 008 =und is erstma zwEI tage KRANK.  
 009 S eigentlich NICH; he  
 010 M nö:;;  
 011 (so) schlImm <<leicht lachend> is et ja NICH.>  
 012 (1.5)  
 013 L'in 1 <<f> UND??>  
 014 (1.0)  
 015 erZÄHL.  
 016 (--)  
 017 S WAS denn.  
 018 (-)  
 019 L'in 1 ja;  
 020 (--)  
 021 wie is der stand der DINGe.  
 022 du WEISST doch;  
 023 hier haben immer die ANgeklagten das erste wOrt.  
 024 (1.5)  
 025 S wie IMmer.  
 026 (-)  
 027 L'in 1 <<f> wie IMmer?>  
 028 S [ja;]  
 029 L'in 1 [wie] immer WAS;





die Minimalreaktion „ja;“ (Z. 028). Die Lehrerin sieht sich dazu veranlasst, erneut beim Schüler nachzufragen: „wie immer WAS; wie immer GUT, wie immer SCHLECHT.“ (Z. 029–031). Doch auch dieses Insistieren führt auf Seiten des Schülers lediglich zur Realisierung der Echo-Struktur „wie immer GUT;“ (Z. 032), was von der Lehrerin wiederum mit dem (etwas verzweifelt anmutenden) Echo „wie immer GUT.“ (Z. 034) beantwortet wird. In Zeile 036 schaltet sich nun die zweite Lehrerin ein, indem sie das Thema „FEHLzeiten“ (Z. 037) zum inhaltlichen Gegenstand der laufenden Interaktion macht; sie beendet damit den erfolglosen Versuch ihrer Kollegin, den Schüler zur Initiierung eines Themas zu mobilisieren.

Mit Blick auf das Korpus zeigen sich viele vergleichbare Fälle, in denen das sprachliche Verhalten der SchülerInnen dem von Grice beschriebenen „Kooperationsprinzip“ zuwiderläuft; dieses Prinzip lässt sich wie folgt beschreiben:

Wir könnten demnach ganz grob ein allgemeines Prinzip formulieren, dessen Beachtung (*ceteris paribus*) von allen Teilnehmern erwartet wird, und zwar: Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird. Dies könnte man mit dem Etikett *Kooperationsprinzip* versehen. (Meggale 1993: 248)

Unter dieses allgemeine Prinzip subsumiert Grice verschiedene Konversationsmaximen, zu denen etwa die der „Quantität“ gehört: „Mache deinen Beitrag so informativ wie (für die gegebenen Gesprächszwecke) nötig.“ (Meggale 1993: 249) Diese Maxime zugrunde legend lässt sich das verbale Agieren der SchülerInnen in Sequenzen wie den obigen als entsprechend unkooperativ einstufen, produzieren diese doch Beiträge, deren Informationsgehalt – wie die Reaktionen der Lehrkräfte zeigen – der jeweiligen Situation eben nicht angemessen erscheint. Worauf diese immer wieder beobachtbare Unkooperativität zurückzuführen ist, kann ohne die Existenz geeigneter ethnographischer Hintergrundinformationen nicht in zufriedenstellender Form geklärt werden. Festgehalten werden soll an dieser Stelle zunächst, dass Elternsprechtagsgespräche offensichtlich ein kommunikatives Ereignis darstellen, welches ein derartiges Verhalten von SchülerInnen zu begünstigen scheint.

Verhaltensweisen wie die skizzierten machen es schwer, aus dem konkreten sprachlichen Handeln der SchülerInnen heraus allgemeine Ziele abzuleiten, die Letztere in Elternsprechtagsgesprächen verfolgen.<sup>120</sup> Dennoch sollen mit Blick

---

**120** Zu fragen wäre, ob sich aus dem Befund der Unkooperativität nicht möglicherweise selbst ein Ziel ableiten lässt, etwa jenes, dass sich SchülerInnen nicht von den Lehrkräften aktiv in das interaktive Geschehen involvieren lassen wollen. Zu dieser Frage siehe die Ausführungen im

auf das Korpus diejenigen Fälle nicht unberücksichtigt bleiben, in denen SchülerInnen sich aktiv(er) in das Gespräch mit einbringen. Hier lassen sich sehr wohl Ziele rekonstruieren, die diese mit bzw. in den Interaktionen verfolgen. Ein Beispiel hierfür stellt Datum 29 dar. Es veranschaulicht, dass auch SchülerInnen den Elternsprechtag als Gelegenheit dazu nutzen, um außerhalb des eigentlichen Schulalltags (Unterricht und Pausen) von den Lehrkräften verschiedene Informationen zu bekommen und beraten zu werden. Der folgende Ausschnitt repräsentiert den Beginn eines Gesprächs zwischen Lehrerin, Mutter und Schüler an einer Gesamtschule. Die Lehrerin behandelt nicht etwa die Mutter als eigentliche „Klientin“ (Ehlich/Rehbein 1980: 343), die das Gespräch mit der Institutionsvertreterin der Schule aufgesucht hat, sondern weist diese Rolle dem Schüler Erkan zu.

#### Datum 29 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, S, M)

001 L'in JA;=  
 002 =ich hatte dir geSAGT erkan,  
 003 du (.) also hättest jetzt von MEIner seite aus  
 gar nichvorbeikommen !MÜS!sen,  
 004 (-)  
 005 n[e? ]  
 006 S [ja,]  
 007 L'in du WOLLtest aber ganz gerne;=hm?  
 008 S hm,  
 009 L'in ähm (.) WAS möchtest du denn gerne besprechen;  
 010 S ALso äh-  
 011 °hh wie ich so äh so BIN und so;  
 012 wie ich so äh im KLASsenraum-  
 013 ob ich immer °h mich AUFzeige und so;  
 014 °hh und ich wollte noch WISSen=-  
 015 =was ich alles TU:N muss um im E kurs zu kommen;  
 016 L'in hm\_HM?  
 017 (-)  
 018 oKAY;

Nachdem die Lehrerin in Zeile 002–003 deutlich gemacht hat, dass das Gespräch gar nicht hätte stattfinden müssen, verweist sie – ohne die anwesende Mutter mit

einzu beziehen oder auf diese zu verweisen – auf die Initiative des Schülers: Auf die Frage, weshalb dieser denn „vorbeikommen“ (Z. 003) wollte und was genau besprochen werden soll (Z. 009), äußert das Schulkind den Wunsch nach Information und Beratung. Zum einen möchte Erkan von der Lehrerin darüber informiert werden, wie diese ihn „im KLASsenraum“ (Z. 012) einschätzt, wie seine mündliche Mitarbeit („ob ich immer °h mich AUFzeige“; Z. 013) bewertet bzw. beurteilt wird. Zum anderen verdeutlicht der Schüler das Interesse an einer Beratung (im Sinne von „Handlungsempfehlungen“), was es für ihn zu tun gilt, „um im E kurs<sup>121</sup> zu kommen;“ (Z. 015). Ähnlich den Eltern verfolgen also auch einige SchülerInnen das Ziel, von den Lehrkräften im Hinblick auf verschiedene Dinge informiert und beraten zu werden.

Abschließend sei auf ein weiteres Ziel verwiesen, das sich ebenfalls aus den Analysen jener Beispiele ergibt, in denen SchülerInnen sich etwas reger am Gesprächsgeschehen beteiligen: Wie die Erwachsenen so streben diese in einigen Fällen danach, in der Interaktion ein möglichst positives Selbstbild zu präsentieren, sich also als „gute SchülerInnen“ darzustellen, die diesen Ruf auch vor etwaigen Angriffen der Lehrkräfte zu verteidigen wissen.<sup>122</sup> Datum 30 bildet einen Ausschnitt aus einem Gespräch an einem Gymnasium zwischen Lehrerin, Mutter und Schüler. Die Lehrerin macht in den Zeilen 001 bis 007 die Notwendigkeit deutlich, dass sich der Schüler in der sonstigen Mitarbeit im Unterrichtsfach Mathematik verbessern muss, da es in notenmäßiger Hinsicht sonst „ENG“ (Z. 007) werden könnte.

Datum 30 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 12) L'in, M, S)

```
001 L'in wir schreiben noch zwei KLASsenarbeiten-
002 da brauchst_e dir NICH so sorgen machen,
003 aber wenn die sonstige mitarbeit so BLEIBT==
004 =wie sie jetzt IS,
005 dann::-
006 (1.0)
007 wird_s n bisschen ENG.
008 (2.0)
```

**121** Der Ausdruck „E kurs“ (Z. 015) steht im Kontext der Gesamtschule für „Erweiterungskurs“. Dieser Erweiterungskurs stellt im Gegensatz zum G-Kurs, dem Grundkurs, den anspruchsvollen dar. Um einen Realschulabschluss oder gar Abitur machen zu können, benötigen die SchülerInnen der Gesamtschule eine bestimmte Mindestanzahl an E-Kursen.

**122** Zu den einzelnen Identitätsmerkmalen „guter SchülerInnen“ im australischen Kontext siehe auch die Auflistung bei Keogh (1999: 248–249).

- 009 ne?=  
 010 =dA musst du dich ma n bisschen zuSAMmenreißen;  
 011 (-)  
 012 S <<p> (o)KAY;>  
 013 (1.5)  
 014 M ja EIgentlich (äh so)-  
 015 (1.0)  
 016 denk ich SCHON;=  
 017 =dass er EIgentlich son son mat mathematisches  
 verständnis !HA!ben könnte so;=  
 018 =was ich  
 [so bis jetzt so MITgekriegt habe;=ne? ]  
 019 S [also in der GRUNDschule hab ich !AUCH! nur  
 einsen ] und  
 zwElen geschrieben,  
 020 L'in JA:;  
 021 S [aber JETZT is irgendwie-]  
 022 M [das is SCHON- ]

In Zeile 010 weist die Lehrerin den Schüler darauf hin, dass dieser sich in Bezug auf die sonstige Mitarbeit „ma n bisschen zuSAMmenreißen“ muss. Diese sprachliche Handlung kann als Bedrohung des von SchülerInnen in den Interaktionen beanspruchten Selbstbildes als „gute SchülerInnen“ angesehen werden, da impliziert wird, dass diese offensichtlich nicht in ausreichender Form die schulischen Erwartungen erfüllen, sich am Unterricht (verbal) zu beteiligen. Die Interpretation der Infragestellung dieses (positiven Selbst-)Bildes durch die Lehrkraft bestätigt sich wiederum mit Blick auf die Reaktion der Mutter, die in Zeile 014–018 verteidigend für ihren Sohn einspringt, indem sie diesem potentiell ein „mathematisches verständnis“ (Z. 017) attestiert. Der Sohn selbst belegt die Äußerung der Mutter mit einem Verweis auf seine zurückliegende Schulkarriere, in der er „nur Einsen und zwElen geschrieben“ (Z. 019) hat; er konstruiert sich folglich – entgegen den Implikationen der Lehrerin – als einen gemeinhin „leistungsstarken Schüler“. Mittels der sich anschließenden, durch ein adversatives „aber“ eingeleiteten Äußerung „aber JETZT is irgendwie-“ (Z. 021) bekräftigt er gewissermaßen die Neuartigkeit dieses von der Lehrerin konstatierten Notenproblems.

Die lokale Konstruktion guten SchülerIn-Seins beinhaltet unter Bezugnahme auf das vorliegende Elternsprechtagskorpus, sich vor den Lehrkräften (und Eltern) beispielsweise als „leistungsstark“, „ehrgeizig“, „einsichtig“ und/oder auch „pflicht- bzw. verantwortungsbewusst“ vorzuführen.

## Zusammenfassung

Aus den exemplarisch vorgestellten individuellen Zielen der an Elternsprechtagsgesprächen Beteiligten ist ablesbar, wie komplex die soziale Situation beschaffen ist, in der sich diese begegnen: Grund hierfür sind u. a. die sich z. T. überlagernden Zielsetzungen von Lehrkräften, Eltern und SchülerInnen. So gilt es nicht nur, vom jeweiligen Gegenüber unterschiedliche schulrelevante Informationen einzuholen oder sich hinsichtlich verschiedener Angelegenheiten beraten zu lassen und dabei zeitgleich kennenzulernen, wie die andere Partei im Rahmen ihres jeweiligen Handlungsfelds (Schule/Zuhause) agiert. Auch sind die Beteiligten im Gespräch darauf bedacht, ein möglichst positives Bild von sich zu entwerfen, dieses den anderen in adäquater Form zu vermitteln und vor diesen auch zu verteidigen. Die Integrität aller Beteiligten als „gute Lehrkraft“, „gutes Elternteil“ oder „gute/r SchülerIn“ steht somit auf dem Spiel. Nicht zuletzt dieser Umstand ist es, der den Interaktionen eine moralische Dimension verleiht, die – wie gezeigt wurde – in sprachlichen Moralisierungshandlungen ihren Ausdruck findet. Bergmann/Luckmann (1999: 22) sprechen von „moralischer Kommunikation“,

wenn in der Kommunikation einzelne Momente der Achtung oder Mißachtung, also der sozialen Wertschätzung einer Person, mittransportiert werden und dazu ein situativer Bezug auf übersituative Vorstellungen von „gut“ und „böse“ bzw. vom „guten Leben“ stattfindet.

Die Vorstellung von „gutem Leben“ in Bezug auf das, was in Elternsprechtagsgesprächen passiert, manifestiert sich in „gutem Lehrersein“, „gutem Elternsein“ und „gutem Schülersein“, und „Momente der sozialen Wertschätzung“ finden genau dann statt, wenn diese Identitäten in den Interaktionen konkret verhandelt werden.<sup>123</sup>

## 5.3 Gesprächsphasen, Themen und konversationelle Aktivitäten

Nachdem es in den Kapiteln 5.1 und 5.2 primär darum gegangen ist, essentielle außenstrukturelle Merkmale der Gattung vorzustellen, liegt der Fokus des vorliegenden Abschnitts auf binnenstrukturellen Verfestigungen sowie solchen, die die Interaktionsebene betreffen. Es gilt die Frage zu beantworten, welche Ge-

---

<sup>123</sup> Siehe hierzu auch insbesondere die Ausführungen in Kapitel 8.1.

meinsamkeiten die Interaktionen hinsichtlich ihrer „Gesamtorganisation“ (Levinson 2000) aufweisen, welche Themen bearbeitet werden und mittels welcher typischen sprachlichen Mittel die Interagierenden dies bewerkstelligen.

„Many kinds of institutional encounters are characteristically organized into a standard ‚shape‘ or order of phases“, bemerken Drew/Heritage (2001: 43) im Hinblick auf die Gesamtorganisation institutionell vermittelter Gespräche. Auch Elternsprechtagsgespräche lassen sich in Bezug auf ihre Gesamtstruktur grundsätzlich in drei verschiedene Phasen einteilen: Gesprächseröffnung, Gesprächsmitte und Gesprächsbeendigung.<sup>124</sup> Zu den Kernaktivitäten der Gesprächseröffnung und -beendigung zählen Begrüßungen und Verabschiedungen, die nach Goffman (1974: 118–119) „rituelle Klammern“ bilden:

Begrüßungen und Abschiede sind die rituellen Klammern für eine Vielfalt von gemeinsamen Aktivitäten [...] und sollten darum zusammen gesehen werden. Um den Sachverhalt allgemeiner auszudrücken: Grüße bezeichnen den Übergang zu einem Zustand erhöhter, Abschiede den Übergang zu einem Zustand verminderter Zugänglichkeit. Es ist deshalb folgende sowohl Begrüßungen als auch Abschiede umfassende Definition möglich: sie sind rituelle Kundgaben, die einen Wechsel des Zugänglichkeitsverhältnisses markieren.

Während Gesprächseröffnung und -beendigung nach Goffman (1974) also einen „Wechsel des Zugänglichkeitsverhältnisses“ anzeigen und ein Gespräch damit „zu einem zeitlich begrenzten und räumlich situierten Ereignis machen“ (Gülich/Mondada 2008: 73), dient die „Gesprächsmitte“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1248) der Bearbeitung verschiedener Themen (vgl. Gülich/Mondada 2008: 85–100).<sup>125</sup>

Wie sich die einzelnen Phasen in den Elternsprechtagsgesprächen des Korpus gestalten, welche Themen in der Hauptphase der Interaktionen von den GesprächsteilnehmerInnen vorwiegend verhandelt werden und welche typischen konversationellen Aktivitäten die Interagierenden zu diesen Zwecken durchführen, ist im Folgenden Gegenstand der Untersuchung. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Darstellung nicht für alle 142 vorliegenden Elternsprechtagsgespräche Gültigkeit besitzt und es freilich Interaktionen gibt, deren Ablauf partiell anders geartet ist und in denen zusätzlich über andere Themen als die verhandelt wird, die unten aufgelistet werden; dennoch bildet die folgende Beschreibung von Phasen, Themen und Aktivitäten in gewisser Weise die prototypischen Merkmale

---

**124** Einen Überblick über den Forschungsstand zu Gesprächsphasen liefern Spiegel/Spranz-Fogasy (2001).

**125** Speziell zur Bedeutung der Eröffnungs- und Beendigungsphase für institutionell vermittelte Gespräche siehe Gülich (1981: 425-435).

und Charakteristika der Gattung „Elternsprechtagsgespräch“ in Bezug auf ihre binnen- und interaktionsstrukturellen Aspekte ab.

### 5.3.1 Gesprächseröffnung

Schegloff (1986: 117–118), von dem grundlegende Arbeiten zur sozialen Organisation von Gesprächseröffnungen stammen<sup>126</sup>, zählt zu den „core opening sequences“ von (Telefon-)Gesprächen die Aufruf-Antwort-Sequenz, die wechselseitige Identifikation, die gegenseitige Begrüßung sowie die „wie geht’s“-Sequenz. Auch Elternsprechtagsgespräche sind in der Regel durch die systematische Realisierung verschiedener dieser rituellen Paarsequenzen gekennzeichnet: Diese Kernsequenzen sind „Bestandteil der Situationsdefinition, die die Beteiligten gemeinsam aushandeln“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1247); in ihrer chronologischen Abfolge kennzeichnen sie die unterschiedlichen Phasen der Gesprächseröffnung. Anhand einer für das vorliegende Korpus typischen Eröffnung eines Elternsprechtagsgesprächs wird dies im Folgenden exemplarisch veranschaulicht. Nachdem die Lehrerin das Gespräch mit einem Elternpaar beendet und dieses verabschiedet hat, wartet sie in der Tür stehend auf das Erscheinen der Eltern, die den nächsten Termin haben. Die Lehrerin wendet sich einer Mutter zu, von der sie glaubt, dass diese als nächste an der Reihe ist. Schließlich erscheint die Mutter mit ihrem Sohn und ihrer Tochter, die beide von der Lehrerin unterrichtet werden.

Datum 31 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S, S'in)

```
001 L'in sind sie frau DIE: [trich?]
002 M [hehe ] ja geNAU. °h
003 L'in HALlo;
004 M HALlo;
005 L'in <<Türknarren> KOMmen_se rein.>
006 JAna:-
007 noch mal (.) HALlo;
008 S'in HALlo.
009 S <<stöhnend> ( ) mm:[: hehehehe ]
010 L'in [<<gepresst> HALlo:;>]
```

<sup>126</sup> Siehe etwa auch Schegloff (1972, 1979, 2007).



- 011 KOMM mal rein.  
 012 (2.5, gemeinsam gehen die Beteiligten zu dem  
 Tisch, an dem das Gespräch stattfindet)

In Zeile 001 stellt die Lehrerin der Mutter die Frage, ob diese „frau DIE:trich“ ist. Diese Äußerung erfüllt im gegebenen Gesprächskontext zwei Funktionen: Zum einen dient sie der Lehrerin dazu, die Identität der vor dem Klassenzimmer wartenden Mutter zu erfragen. Nur so kann gewährleistet werden, dass auch die Eltern den nächsten Gesprächstermin bekommen, denen dies laut der ausgehängten Terminliste zusteht. Zum anderen bildet die Äußerung in Zeile 001, insbesondere die direkte Adressierung „frau DIE:trich“, den ersten Paarteil einer Aufruf-Antwort-Sequenz: Diese Herstellung des Kontaktes, also dieser Aufruf, dient der Lehrerin dazu, die Bereitschaft der Mutter für das nun folgende Gespräch zu eruieren (vgl. Schegloff 2007: 59). Mit „ja geNAU.“ (Z. 002) liefert die Mutter den obligatorischen zweiten Paarteil, den Antwort-Teil, mit dem sie nicht nur die Frage hinsichtlich ihrer Identität beantwortet (und damit zeigt, dass sie – und niemand anders – das Anrecht auf das nächste Gespräch mit der Lehrerin hat), sondern zugleich signalisiert, dass sie bereit ist, das nun geplante Gespräch durchzuführen. Da somit schon in der Aufruf-Antwort-Sequenz verbale Identifizierungsarbeit geleistet wird, bedarf es im Folgenden keiner expliziten Realisierung des Sequenztyps „gegenseitige Identifizierung“.<sup>127</sup> Auffällig ist, dass die geleistete verbale Identifizierungsarbeit nur unidirektional verläuft: Während die Lehrerin eine Aufklärung der Identität der Mutter einfordert, weiß die Mutter vice versa um die ihres Gegenübers Bescheid. Die Tatsache, dass sich die Lehrerin der Mutter nicht namentlich vorstellt, wird von der Letzteren folglich nicht als deviantes Verhalten markiert.

Dieser Umstand hängt mit dem zusammen, was bereits in Kapitel 5.1.1 in Bezug auf etwaige „Heimvorteile“ der Lehrkräfte ausgeführt wurde: „Parents were visitors to the teachers’ territory. Typically they had to introduce themselves [...] and were invited by the teacher to take a seat.“ (Walker 1998: 173) Die häufig nur einseitig zu leistende verbale Identifizierungsarbeit erklärt sich aus der speziellen Situation: An Elternsprechtagen, die in der Institution Schule stattfinden, fungieren Lehrkräfte als AnsprechpartnerInnen für die Eltern in Bezug auf schu-

---

**127** In face-to-face-Interaktionen erfolgt die gegenseitige Identifizierung unter Vertrauten meist nonverbal, im Falle einander Unbekannter, wie etwa in der institutionellen Kommunikation, ist die explizite Realisierung jedoch häufig notwendig, da den Interagierenden eine alleinige visuelle Identifizierung nicht möglich ist.

liche Angelegenheiten der Kinder, d. h. die Eltern suchen meist gezielt Gespräche mit bestimmten Lehrkräften aus, die sie als Fach- oder KlassenlehrerIn – wenigstens aus Erzählungen ihrer Kinder – bereits namentlich zur Kenntnis genommen haben und von denen sie wissen, wo, also in welcher Räumlichkeit diese an Elternsprechtagen genau anzutreffen sind. Den Lehrkräften hingegen sind in erster Linie die SchülerInnen (aus dem Unterrichtsgeschehen) bekannt, deren Eltern hingegen nur dann, wenn es bereits zu einem früheren Zeitpunkt Kontakt zu diesen gegeben hat. Im Falle eines solchen (nur) einseitigen Bekanntschaftsverhältnisses kann es für die Lehrkräfte zu Beginn eines Elternsprechtagesgespräch erforderlich sein, zu überprüfen, ob die jeweiligen Eltern auch zu dem Kind gehören, das den Anlass für das Zustandekommen des folgenden Gesprächs liefert. Die Eltern hingegen können mit relativer Sicherheit davon ausgehen, dass genau die Lehrperson, die sie sprechen möchten und die sie zumindest namentlich kennen, sich in der dafür ausgezeichneten Lokalität, einem bestimmten Klassenraum, befindet. So besteht für die Lehrenden keine zwingende Notwendigkeit, ihre Identität explizit kundzutun und für die Eltern wiederum keine, diese gezielt von den Lehrenden zu erfragen.

Der Aufruf-Antwort-Sequenz folgt in den Zeilen 003–010 der als fester Bestandteil von Gesprächseinstiegen übliche gegenseitige Austausch von Grußformeln, die – wie in einem Großteil der vorliegenden Gespräche – in Form von „Hallo“ realisiert werden.<sup>128</sup> Zunächst begrüßen sich LehrerIn und Mutter, anschließend begrüßt die Lehrerin die beiden Kinder, von denen jedoch nur eines den Gruß erwidert.<sup>129</sup> Der jeweiligen Begrüßung folgt das Angebot der Lehrerin an Mutter und SchülerInnen, den Raum zu betreten, in dem die Gespräche stattfinden. Mit dem Austausch der Grußformeln „Hallo“ (Z. 003 u. 004) zeigen sich die am Elternsprechtagesgespräch Beteiligten gegenseitig an, dass „eine Periode des erhöhten Zugangs zueinander beginnt“ (Goffman 1974: 117). Neben dem Ziel, sich die „gegenseitige Aufmerksamkeit und Offenheit für ein Gespräch zu bestätigen“, erfüllt die Begrüßung darüber hinaus die Funktion, „deutlich zu machen, welche Stellung jede der Parteien annimmt“ (Goffman 1974: 115); die sprachlichen Mittel, die zur Realisierung der Begrüßung verwendet werden, liefern dabei

---

**128** Dies ist unabhängig davon, ob die SchülerInnen ebenfalls im Gespräch anwesend sind oder nicht.

**129** Da mir die Gespräche nicht in audiovisueller Form, sondern nur als Audiodateien vorliegen, ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob die stöhnend und z. T. unverständlich realisierte Äußerung „() mm::“ des Jungen in Zeile 009 – möglicherweise in Kombination mit einer bestimmten Geste – ebenfalls einen ersten Paarteil einer Begrüßung der Lehrerin darstellt. Die Tatsache, dass die Lehrerin mit „HALlo:“ (dann als zweiter Paarteil) antwortet, könnte ein Indiz für eine solche Interpretation sein.

Hinweise, wie das soziale Verhältnis der Interagierenden zueinander beschaffen ist. Mit Blick auf die verwendeten Grußformeln zeigt sich, dass alle GesprächsteilnehmerInnen die Anredeformel „Hallo“ benutzen, die laut Forschungsliteratur und Grammatiken besonders in informellen (oder zumindest *nicht* in sehr formellen) Kontexten gebraucht wird. Imo (2013: 7) spricht in Bezug auf „Hallo“ von einer „informelleren, Distanz reduzierenden Floskel“.<sup>130</sup> Zifonun/Strecker/Hoffmann (1997: 393) bezeichnen „Hallo“ als „(saloppe) Grußformel“, die dann verwendet wird, wenn es zu einer „Kontaktaufnahme mit einem eher vertrauten Adressaten“ kommt. Auch Weinrich (2007: 820) stellt die Verwendung von „Hallo“ in einen Zusammenhang mit „vertraute[n] Gesprächssituation[en]“, in denen die besagte Grußfloskel häufig anzutreffen ist. Ein Blick auf den Transkriptausschnitt macht jedoch deutlich, dass Lehrerin und Mutter gerade nicht in einem solchen Vertrauensverhältnis zueinander stehen, andernfalls hätte die Lehrerin die Identität der Mutter zu Beginn nicht explizit erfragen müssen. Wie lässt sich die Verwendung von „Hallo“ an dieser Stelle im Gespräch also interpretieren? Mittels der verwendeten Grußfloskel kreieren Lehrerin und Mutter einen Rahmen für das folgende Gespräch, der trotz des institutionellen Settings durch eine gewisse informelle Atmosphäre gekennzeichnet ist.<sup>131</sup> Noch deutlicher zeigt sich Informalität an dem vereinzelt Auftreten von „Small Talk“<sup>132</sup>-Sequenzen, die

---

**130** Imo (2013: 254) analysiert ein Telefongespräch zweier Freundinnen, die durch „Hallo“ zum Ausdruck bringen, dass „ihr Teilnehmerstatus der von sozial gleichgestellten Personen in einer informellen Konstellation ist“. Zwar konstatiert Linke (2000) dahingehend einen Sprachgebrauchswandel, dass Floskeln wie „Hallo ...“ oder „Liebe ...“ auch zunehmend in Interaktionen von offiziellem Charakter anzutreffen sind, doch ist – wie Imo (2013: 254) weiter ausführt – die Wahrscheinlichkeit der Benutzung von „Guten Tag“ umso wahrscheinlicher, „[j]e formeller der Anlass wird“.

**131** Weniger erklärungsbedürftig ist die Verwendung von „Hallo“ in der Begrüßungssequenz zwischen der Lehrerin und den dem Gespräch ebenfalls beiwohnenden SchülerInnen: Durch die regelmäßigen Interaktionen im Schulunterricht sind sich diese bereits gegenseitig bekannt bzw. vertraut, was den Gebrauch von „Hallo“ oder anderen Vertrautheit indizierenden Grußfloskeln wie „Hi“, die im Korpus ebenfalls auftauchen, nicht als ungewöhnlich erscheinen lässt.

**132** In der Forschungsliteratur existiert bislang keine allseits akzeptierte Definition des Konzepts „Small Talk“. Aus Platzgründen ist es auch im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, eine abschließende Klärung diesbezüglich herbeizuführen. Um das Konzept für die weiteren Ausführungen jedoch operationalisierbar zu machen, lege ich als Arbeitsdefinition zugrunde, was Coupland (2000: 1) in der Einleitung zu ihrem Sammelband *Small Talk* konstatiert; sie hält fest, dass unter diesem Konzept gemeinhin „minor, informal, unimportant and non-serious modes of talk“ gefasst werden. Holmes (2000:47) gibt zudem an, dass derartige „Small Talk“-Sequenzen „often mark [ ] the boundaries of interactions“. Hinsichtlich der allgemeinen Funktion von „Small Talk“ hält sie fest, dass „[i]t can be used to fill ‚dead‘ time in the workplace, or to fill gap

auch mitunter Bestandteil der Eröffnungsphase sein können. Datum 32 entstammt dem Beginn eines Gesprächs an einem Gymnasium zwischen Lehrkraft, Vater und Schülerin. Während sich Vater und Schülerin hinsetzen und der Lehrer noch dabei ist, die Klassenzimmertür zu schließen, kommt es zu folgendem Austausch.

Datum 32 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 7) L, V, S'in)

001 L <<die Klassenzimmertür schließend, bis Zeile  
016> so geRAde noch,  
002 (-)  
003 geschafft (.) direkt vom DIENST oder wie;  
004 V DIREKT (.) von der arbeit;=  
005 =JA:;  
006 (das) IS äh:: h° °hh  
007 GUT;  
008 IS ja nun mal so.  
009 (-)  
010 L JA ich pf-  
011 (-)  
012 ich KENN das.  
013 hab das AUCH schonmal gehabt-  
014 bis sechs uhr HIER,  
015 und dann noch für meine kInder LOS,  
016 bis da war bis SIEben,>  
017 ((Die Schülerin lacht leise.))  
018 V he ja\_ja KLAR.  
019 das is dann sehr sch eng geSTRICKT und-  
020 L ja;  
021 V °hh aber GUT.

Inhaltlich geht es in dem kurzen Gesprächsausschnitt nicht etwa um die im Gespräch anwesende Schülerin bzw. um Aspekte, die den Bildungs- und Erziehungsprozess des Kindes anbelangen; stattdessen unterhalten sich die Erwachsenen über das Arbeitsleben des Vaters und der Lehrkraft und somit über Angelegenheiten, die nicht zu den institutionsbedingten „goal orientations“

---

between planned activities. In our data, small talk occurred in the workplace between people waiting for a meeting to start [...].“ (Holmes 2000: 48)

(Drew/Heritage 2001: 22) der Interagierenden zu rechnen sind.<sup>133</sup> Die Lehrkraft stellt dem Vater die Frage (Z. 001–003), ob dieser „direkt vom DIENST“ zum Elternsprechtag gefahren ist, was von Letzterem in den Zeilen 004–005 bestätigt wird. Im Anschluss gibt der Lehrer seinerseits einen Einblick in das familiäre Privatleben, indem er vorgibt, ähnliche Situationen erlebt zu haben („ich KENN das. (...)“; Z. 012–016). „Small Talk“-Sequenzen wie diese dienen in Elternsprechtagsgesprächen der „Beziehungsgestaltung“ (Adamzik 1994: 369–370) im weitesten Sinne: Im vorliegenden Beispiel zeigen sich Vater und Lehrkraft an, dass sie in ihrer Identität als „Eltern(teil)“ mit den gleichen Alltagsproblemen (Koordination von Beruflichem und Privatem) konfrontiert sind und in dieser Hinsicht Verständnis für die jeweils andere Partei aufbringen – sie stellen damit „co-membership“<sup>134</sup> her. Am vorliegenden Datum zeigt sich die von Holmes (2000: 49) konstatierte Funktion von „Small Talk“ im Hinblick auf Gesprächseröffnungen: „Small talk warms people up socially, oils the interpersonal wheels and gets talk started on a positive note.“

Elternsprechtagsgespräche zeichnen sich durch ihren Mischcharakter aus formellen und informellen Gesprächssequenzen aus; sie lassen sich auf einem Kontinuum zwischen Formalität und Informalität ansiedeln, was sich schon mit Blick auf die Gesprächseröffnung zeigt: Während der Gebrauch von „Hallo“ sowie das Auftreten von „Small Talk“-Sequenzen für eine gewisse Informalität sprechen, indiziert das Fehlen der in informellen Gesprächseröffnungen häufig vorzufindenden „wie geht’s-Sequenz“<sup>135</sup> – neben verschiedenen weiteren Indikatoren, wie etwa dem durchgängigen, gegenseitigen Siezen von Eltern und Lehr-

---

**133** In den Kapiteln 5.1.3 und 5.2.1 wurde argumentiert, dass die Eruiierung der familiären Situation konstitutiv für die Gattung „Elternsprechtagsgespräch“ ist. Dass das obige Beispiel trotzdem als „Small Talk“ angesehen werden kann, lässt sich schlicht damit begründen, dass es hier inhaltlich nicht primär um die Belange des Kindes geht. Was hier von Vater und Lehrkraft besprochen wird, ist für die gemeinsame Realisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags am Kind nicht von unmittelbarer Relevanz. Ganz anders dagegen verhielt es sich etwa in Datum 12: Das Ziel der Nachforschungen der Lehrerin hinsichtlich der Situation im Elternhaus bestand darin, ganz konkret zu ermitteln, ob die Schülerin (k)einen Wecker benutzt, da dies möglicherweise ursächlich für das wiederholte morgendliche „Zuspätkommen“ ist. Derartige inhaltliche Bezüge sind im obigen Auszug nicht gegeben.

**134** Zum Konzept der „co-membership“ siehe Erickson/Schultz (1982), hierzu auch Roberts/Davies/Jupp (2014: 98): „Interlocutors establish co-membership, when they find they have something in common.“

**135** Zu „howar(e)you“-Sequenzen siehe auch Schegloff (1986: 129–130, 2007: 207–208) und Goffman (1974: 120–121).

kräften – wiederum den formellen, institutionellen Charakter der Kommunikation.<sup>136</sup> Limberg (2010: 131), der ähnliche Beobachtungen in Sprechstunden an deutschen Hochschulen gemacht hat, begründet das Fehlen der „Wie geht’s“-Sequenz wie folgt: „The omission of the ‚howareyou‘ exchange in office hours implies that a personal relationship between the speakers is not relevant to the task orientation of this talk.“ Unter Bezugnahme auf andere Arbeiten<sup>137</sup> zu Sprechstundengesprächen resümiert Limberg (2010: 131) schließlich Folgendes: „There is some evidence to suggest that teachers and students immediately begin to focus on the business of the consultation as soon as they have established the opening framework.“ Dies hat – wenn man von gelegentlich anzutreffenden Small-Talk-Sequenzen absieht – auch Gültigkeit für die vorliegenden Elternsprechtagsgespräche. Unmittelbar nach der Realisierung der „core opening sequences“ (Schegloff 1986) beginnen die Beteiligten für gewöhnlich mit der Initiierung des thematischen Teils der Interaktion.<sup>138</sup>

---

**136** Institutionelle Kommunikation wird häufig vor dem Hintergrund spontaner Alltagsinteraktion analysiert, und es wird herausgearbeitet, inwiefern sich gewisse Unterschiede im konkreten Sprachverhalten der Beteiligten manifestieren. Drew/Heritage (2001: 26) weisen darauf hin, dass diese „differences commonly involve specific *reductions* of the range of options and opportunities for action that are characteristic in conversation and they often involve *specializations* and *respecifications* of the interactional functions of the activities that remain.“ Im Falle des oben analysierten Elternsprechtagsgesprächs liegt mit dem Wegfall der „wie geht’s“-Sequenz eine eben solche „Reduktion“ vor. Wakin/Zimmerman (1999: 411) fassen den Begriff „reduction“ genauer: „[W]e use the term *reduction* to refer to the recurrent omission of elements of some standard sequence, for example, the ‚canonical opening sequence‘ reported by Schegloff (1986). Such omissions occur when the particular element is no longer relevant to the interaction and is therefore (often) deleted (M. R. Whalen & Zimmerman, 1987).“

**137** Siehe hierzu etwa Boettcher et al. (2005).

**138** Nach der Realisierung der „core opening sequences“ und vor Beginn des thematischen Teils der Interaktion findet sich gelegentlich noch eine (z. T. auch expandierte) Frage-Antwort-Sequenz, in der es inhaltlich um eine Erlaubnis zur Aufnahme der Interaktion geht; dies ist dem Umstand geschuldet, dass für die Lehrkräfte nicht immer ersichtlich war, ob alle SchülerInnen die an sie verteilten Elternbriefe mit der Schilderung des Dissertationsvorhabens und den Aufnahmeformalitäten zuvor bei den Eltern abgegeben haben und dementsprechend die Erlaubnis zur Aufnahme der Interaktion noch in situ eingeholt werden musste. Ein Beispiel hierfür liefert Datum 33, das den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs am Gymnasium zwischen Lehrerin und Mutter darstellt.

Datum 33 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

001 L'in ham sie den ELternbrief bekommen,  
 002 (-)  
 003 frau [SCHUStEr,]  
 004 M [JA: (.) ] is in ordnung.  
 005 (-)

### 5.3.2 Gesprächsmitte

Die Gesprächsmitte repräsentiert den thematischen Teil des Gesprächs. Relevant für den Übergang von der Gesprächseröffnung in diese Hauptphase des Gesprächs ist die sogenannte „anchor position“ bzw. Ankerposition (Schegloff 1986: 116; Gülich/Mondada 2008:75). Als Ankerposition definiert Schegloff jene Stelle im Gespräch, die der „introduction of ‚first topic‘“ dient. Datum 34 veranschaulicht einen solchen Übergang von der Phase der Gesprächseröffnung in den Thementeil sowie die Bearbeitung der Ankerposition durch die Lehrerin.

#### Datum 34 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 53) L'in, M)

001 L'in HALlo [frau neumann; ]  
 002 M [
 003 (2.5, Lehrerin und Mutter gehen zu dem Tisch,  
 an dem das Gespräch stattfindet)  
 004 L'in nEhmen\_se PLATZ.  
 005 (1.0)  
 006 hat mike den BRIEF äh: (-) zuhause vOrgezeigt;  
 007 [wegen dieser AUfnahme,]  
 008 M [ja jaja jajaja; ]  
 009 L'in is in ORdnung,  
 010 M jaja;  
 011 L'in wenn ich das LAUFen las [se?]  
 012 M [ja ]ja;  
 013 wegen MIR ja;  
 014 L'in Okay;  
 015 (-)  
 016 °hhh MI:::KE;  
 017 (1.0)  
 018 ich hab hier NICH viel stehen;=  
 019 =muss ich ihnen geSTehen,  
 020 ä::hm die ARbeit war drei plus,  
 021 zwischennote war AUCh ne drei plus,

---

006 L'in DARF ich laufen lassen;  
 007 DAS is [schön.]  
 008 M [ja; ]  
 009 [kein proBLEM.]  
 010 L'in [oKAY. ]

022 er is (-) MÜNDlich-  
 023 (---)  
 024 so WEchselhaft;  
 025 M ja ja,

Nach der gegenseitigen Begrüßung in den Zeilen 001–002 und der Klärung von Fragen bzgl. der Aufnahme des Gesprächs (Z. 006–014) initiiert die Lehrerin ab Zeile 016 den Übergang zum thematischen Gesprächsteil: In Orientierung an ihren Aufzeichnungen referiert sie die Noten des Schülers, die dieser sowohl im Schriftlichen als auch Mündlichen erzielt hat, und etabliert damit das Thema „Leistungsstand“, das als eines der in Elternsprechtagsgesprächen verhandelten Kernthemen angesehen werden kann. Welche Kernthemen in den vorliegenden Interaktionen verhandelt werden, wird im Folgenden dargelegt.

### 5.3.2.1 Themen

Auch wenn an verschiedenen Stellen dieses Kapitels bereits angeklungen ist, worum es in den Gesprächen inhaltlich geht, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die in den Interaktionen verhandelten Kernthemen gegeben. Unter Betrachtung aller Gespräche aus dem Korpus lassen sich grundsätzlich zwei unterschiedliche, rekurrente Themenkomplexe ausmachen, die jeweils verschiedene Subthemen aufweisen. Sie bilden den inhaltlichen Kern von Elternsprechtagsgesprächen.

Themenkomplex I: Den zentralen Themenkomplex der Interaktionen bildet die *Lern- und Leistungsentwicklung der SchülerInnen*.<sup>139</sup> Fragen, die diesen Themenkomplex betreffen, sind Bestandteil eines jeden der vorliegenden Elternsprechtagsgespräche; der hohe Grad an inhaltlicher Verfestigung zeigt sich etwa an dem Beginn zahlreicher Gespräche, wenn es um die Etablierung eines Themas

---

<sup>139</sup> Kotthoff (2012: 292) konstatiert in Bezug auf ihr Korpus, dass in den Gesprächen „nicht nur über die Leistung des Kindes gesprochen wird, sondern Lehrerin und Eltern sich selbst als moralische Agent(inn)en innerhalb ihrer jeweiligen Institution vorführen“ (vgl. auch Baker/Keogh 1995: 265). Diese Aussage gilt es im Hinblick auf die Daten dieser Arbeit jedoch zu differenzieren: Zwar präsentieren sich Eltern und Lehrkräfte – wie in den Kapiteln 5.2.2.1 und 5.2.2.2 gezeigt wurde – auch in den vorliegenden Gesprächen als moralische AgentInnen ihrer Institution, doch geschieht dies nahezu immer vor dem Hintergrund dessen, was in Bezug auf die Leistung und/oder das Verhalten des Schulkindes zuvor festgestellt wurde: Exemplarisch zeigt sich dies in Datum 16, wo sich die Interagierenden über die Leistung der Schülerin in Latein unterhalten und der Vater in diesem Kontext danach fragt, was von den Eltern unterstützend getan werden kann, um deren Note zu verbessern, somit also seine Scholorientierung zum Ausdruck bringt.



geht: Lassen Eltern eine konkrete Anliegenformulierung vermissen, orientieren sich die Lehrkräfte in ihren folgenden Ausführungen an der unausgesprochenen Frage, wie es um die Lern- und Leistungsentwicklung (und/oder das (Sozial-)Verhalten, siehe folgendes Datum 36) der jeweiligen SchülerInnen im Allgemeinen bestellt ist; dies verdeutlicht ein Blick zurück auf Datum 34: Nach der gegenseitigen Begrüßung (Z. 001–002) und der Klärung von Modalitäten, die die Aufnahme des Gesprächs betreffen (Z. 006–014), beginnt die Lehrkraft unaufgefordert mit dem Informieren über den Leistungsstand der Schülerin (ab Z. 018).

Reden über die Lern- und Leistungsentwicklung der SchülerInnen umfasst verschiedene Aspekte: Es geht sowohl um die Frage, wie die vergangene und aktuelle Leistung bzw. das Lernverhalten einzuschätzen ist, als auch um Prognosen in Bezug auf die langfristige Lern- und Leistungsentwicklung. Die von den SchülerInnen erzielten Noten spielen hierbei eine entscheidende Rolle, da ausgehend von ihnen in der Regel die Einschätzungen erfragt bzw. vorgenommen werden und die schriftliche wie mündliche (Mit-)Arbeit beurteilt wird. Im Hinblick auf die aktuelle Leistung des Schulkindes kommt es häufig zur gemeinsamen Diskussion von aktuellen Test- und Klassenarbeitsergebnissen oder Ergebnissen von Lernstandserhebungen. Nicht verwunderlich ist, dass es in der Mehrheit der Gespräche um die Lern- und Leistungsentwicklung „nur durchschnittlicher“ oder „schlechter“ SchülerInnen geht, d. h. wenn Lehrkraft und/oder Eltern die diesbezügliche Entwicklung des betreffenden Schulkindes als „nicht zufriedenstellend“ einstufen. Dies führt zu Redebedarf aus verschiedenen Gründen: Schlechte Zeugnisnoten sollen verhindert werden, Versetzungen in höhere Schulklassen gewährleistet sein etc. Die Lern- und Leistungsentwicklung „guter“ SchülerInnen ist dagegen seltener Gegenstand der Gespräche. Wird doch darüber geredet, geschieht dies mitunter getreu der Devise „Besser geht immer!“, das heißt: Auch bei SchülerInnen, deren vergangene oder aktuelle Entwicklung positiv eingeschätzt wurde bzw. wird, konstatieren Lehrkräfte zukünftiges Verbesserungspotential.<sup>140</sup>

---

**140** Siehe hierzu etwa das folgende Beispiel: Im vorliegenden Transkriptausschnitt berichtet die Lehrerin den Eltern über die mündliche Mitarbeit von Natascha in Mathematik. Nachdem sie die erzielten Noten („zwei DREien“, „zwei ZWEien“, „vier EINsen“) vorgelesen hat, liefert sie in Zeile 003/004 die Gesamtbeurteilung der Schülerin: „ZWEIerbereich“, „zwei PLUS“. Trotz der „sehr POSitiven“ Leistung weist sie darauf hin, dass noch Potential zur Verbesserung der Noten vorhanden ist (Z. 010).

Datum 35 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 29) L'in, M, V)

```
001 L'in [also:-]
002     (1.0)
003     is: auf jeden fall im ZWEIerbereich-
004     zwei PLUS,
```

Themenkomplex II: Der zweite große Themenkomplex dreht sich um das *(Sozial-)Verhalten* der SchülerInnen innerhalb und außerhalb des schulischen Unterrichts; so gehört in einer Vielzahl der Gespräche nicht nur das Sprechen über die Lern- und Leistungsentwicklung des Schulkindes zur Agenda der Interagierenden, sondern auch die Diskussion der Frage, wie es um das zurückliegende und gegenwärtige (Sozial-)Verhalten des Kindes bestellt ist, und ob bzw. was zukünftig diesbezüglich modifiziert werden kann/soll/muss. Datum 36, ein Ausschnitt aus dem Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs an einer Gesamtschule zwischen Lehrer und Mutter, veranschaulicht, dass auch der Themenkomplex „(Sozial-)Verhalten“ zum festen inhaltlichen Bestand der Gattung zu rechnen ist. Das Fehlen einer Anliegensformulierung durch die Mutter veranlasst den Lehrer dazu, eigenständig eine Wahl hinsichtlich der im Gespräch zu verhandelnden Inhalte zu treffen. Wie in verschiedenen anderen Interaktionen beginnt die Lehrkraft ab Zeile 008 auch hier damit, die Eltern über das Verhalten der Schülerin zu informieren. Dass Lehrkräfte im Falle nicht vorliegender Anliegensformulierungen der Eltern dazu übergehen, über die Lern- und Leistungsentwicklung und/oder das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen zu informieren, indiziert die hohe Relevanz dieser beiden Themenkomplexe für die Gattung.

Datum 36 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 90) L, M)

001 L oKAY.  
 002 ((der Lehrer räuspert sich))  
 003 (1.0)  
 004 °hhh ja:; hh°  
 005 da: SCHAUen wir doch mal nach,  
 006 ((die Mutter räuspert sich))  
 007 (15.0, der Lehrer blättert in seinen Unterlagen)  
 008 ja KATHrin is::-  
 009 ph::  
 010 wie soll ich SAgen;=  
 011 =ein bisschen\_äh RUhiger geworden,  
 012 M hm?

---

005 (--)  
 006 M mündlich ja das is [ja SCHÖN.]  
 007 L'in [KÖNNT ] [nöch] äh:-  
 008 V [(ja)]  
 009 M [ja; ]  
 010 L'in is nach Oben nach weiter Offen,

- 013 (---)  
 014 L das is schonmal POSitiv vom verhalten her (.)  
 fEstzustellen,  
 015 (-)

Das Reden über das (Sozial-)Verhalten eines Schülers/einer Schülerin kann ganz unterschiedliche Aspekte beinhalten: Unterrichtsstörungen sind das am meisten diskutierte Thema und können den inhaltlichen Ausgangspunkt für die Erörterung verschiedener weiterer, damit zusammenhängender Punkte liefern, etwa der Frage, wie die Sitzordnung in der Klasse beschaffen ist, die ein derartiges Fehlverhalten möglicherweise begünstigt. Weiterer Gesprächsgegenstand vieler Interaktionen, der ebenfalls dem Themenkomplex „(Sozial-)Verhalten“ zugeordnet werden kann, ist die Gestaltung des Zusammenlebens des Schulkindes mit seinen MitschülerInnen und SchulfreundInnen: Wie verhält sich das Schulkind im sozialen Umgang mit seinen Mitmenschen? Wo tun sich etwaige Probleme auf (Gewalt, Mobbing etc.)?

Auch mit Bezug auf den Themenkomplex „(Sozial-)Verhalten“ zeigt sich, dass im Großteil der Gespräche solche SchülerInnen verhandelt werden, deren individueller Fall von den Eltern oder Lehrkräften in gewisser Weise als „problematisch“ eingestuft wird: sei es, dass das Kind in seinem Verhalten in negativer Hinsicht von der erwarteten Norm abweicht, oder aber, dass sich bei diesem Probleme im Umgang mit MitschülerInnen zeigen.

Die „Lern- und Leistungsentwicklung“ der SchülerInnen sowie deren „(Sozial-)Verhalten“ sind *die* Themenkomplexe schlechthin, die schulformübergreifend in den Elternsprechtagsgesprächen des der Arbeit zugrunde liegenden Korpus verhandelt werden. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktion der Gattung ist dies nicht verwunderlich: Schule und Elternhaus stehen vor der geteilten Aufgabe, die SchülerInnen zu bilden und zu erziehen, und der Elternsprechtag bietet den Beteiligten die Möglichkeit, den Prozess der Bildung und Erziehung gemeinsam zu reflektieren. Die Lern- und Leistungsentwicklung („BILDEN“) sowie das (Sozial-)Verhalten („ERZIEHEN“) stellen dabei die primären Bereiche dar, anhand derer sich der Status quo des Bildungs- und Erziehungsprozess ablesen bzw. konkret beurteilen lässt.

Über die oben genannten Themen hinaus lassen sich in den Gesprächen freilich noch weitere ausmachen, die sich nicht ohne Weiteres einem der oben genannten Themenkomplexe zuordnen lassen und die zu heterogen sind, um sie wiederum in einem eigenständigen Komplex zusammenfassen. Diese beziehen sich auf Inhalte, die unterschiedliche Bereiche des schulischen Daseins der Kinder betreffen, wie beispielsweise die Frage der Eltern an die Lehrkräfte, was sich

gegen den schweren Schulranzen unternehmen lässt oder welche Lebensmittel die SchülerInnen zum Frühstück in die Schule mitbringen dürfen.<sup>141</sup>

### 5.3.2.2 Konversationelle Aktivitäten

Die beschriebenen Themenkomplexe „Lern- und Leistungsentwicklung“ und „(Sozial-)Verhalten“ werden von den Interagierenden im Rahmen verschiedener konversationeller Aktivitäten bearbeitet. Im Folgenden wird eine Auswahl der für die Gattung zentralen konversationellen Aktivitäten kurz vorgestellt; die detaillierte sprachwissenschaftliche Analyse dieser Aktivitäten ist Gegenstand der Kapitel 6, 7 und 8.

Wie schon in mehreren Abschnitten angeklungen, lassen sich mit *Informieren* und *Beraten* zwei zentrale konversationelle Aktivitäten benennen: Während sich Lehrkräfte und Eltern gegenseitig in Bezug auf die oben dargestellten Themenkomplexe bzw. Themen informieren, findet Beratung meist nur unidirektional statt, d. h. Lehrkräfte beraten Eltern, nicht umgekehrt. *Informieren* und *Beraten* voneinander abzugrenzen scheint insofern zunächst schwierig, als prinzipiell alle sprachlichen Äußerungen Informationen enthalten (vgl. Dannerer 1999: 87), dementsprechend auch solche, die *Beratungshandeln* umfasst. Um die beiden Begrifflichkeiten für die vorliegende Arbeit jedoch operationalisierbar zu machen, werden im Folgenden zwei Festlegungen in Bezug auf deren jeweilige inhaltliche Verwendung vorgenommen: Von *Informieren* ist dann die Rede, wenn eine Person von einer anderen „von etw. in Kenntnis [ge]setz[t]“ oder „über etw. unterrichte[t]“ wird, ihr „eine Nachricht od. Auskunft über etw. [ge]geben“ wird (vgl. Duden-Universalwörterbuch 2011: 914). Bei der Konzeptualisierung von *Informieren* folge ich somit Dannerer (1999: 87), die „unter ‚Informieren‘ lediglich – im

---

**141** In Abschnitt 5.2.2. wurden verschiedene Ziele der einzelnen GesprächsteilnehmerInnen rekonstruiert, etwa dass Eltern danach streben, sich als „gute Eltern“ zu inszenieren oder dass diese den Wunsch äußern, Lehrkräfte primär kennenlernen zu wollen. Dieser Umstand widerspricht keineswegs den obigen Ausführungen zu den Kernthemen, werden die besagten Ziele doch eben über die Verhandlung der Kernthemen „Lern- und Leistungsentwicklung“ und „(Sozial-)Verhalten“ verwirklicht: Beispielsweise präsentiert sich der Vater in Datum 16 insofern als ein „guter Vater“, als er sich bereit erklärt, sich für die Verbesserung der Leistung seiner Tochter in Latein unterstützend einzubringen. Auch wenn Eltern den „Kennenlernwunsch“ äußern, heißt dies nicht, dass über Themen gesprochen wird, die von den o. g. abweichen. Dies verdeutlicht Datum 17: Nachdem die Lehrerin die Mutter über den Leistungsstand informiert hat, weist diese daraufhin, dass sie kein weiteres Anliegen mehr hat, sie die Lehrerin nur kennenlernen wollte – ein deutliches Indiz dafür, dass sich das intendierte Kennenlernen eben über die Besprechung der erwähnten Kernthemen vollzieht.

Sinne von Sachverhaltsdarstellungen – die bewusste Weitergabe von Wissen, das für die anderen von Bedeutung scheint“, versteht. Um *Beraten* handelt es sich, wenn eine Person einer anderen „mögliche Lösungen für ein Problem“ (Bergmann/Goll/Wiltschek 1998: 156) aufzeigt, ihr also gezielt auf das jeweilige Problem abgestimmte „Handlungsempfehlungen“ (Becker-Mrotzeks 2001: 1522) ausspricht.<sup>142</sup> Während es beim *Informieren* aus Lehrersicht also darum gehen kann, den Eltern eine Darstellung der bisher erzielten Noten der SchülerInnen zu liefern, werden beim *Beraten* Handlungsempfehlungen gegeben, wie (z. B. durch welche Lernstrategien) sich das Problem „Schlechte Noten“ lösen lassen könnte.

Ein Blick zurück auf Datum 22 (im Folgenden ist ein etwas größerer Gesprächsausschnitt als zuvor gewählt) und 23 demonstriert den eben beschriebenen Unterschied zwischen *Informieren* und *Beraten* anhand konkreter Beispiele: Datum 22 liefert ein Beispiel für die konversationelle Aktivität *Informieren*, Datum 23 für *Beraten*.

#### Datum 22 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

001 L'in haben sie ne bestimmte: (-) [FRA ]gestellung=  
 002 M [NEIN; ]  
 003 L'in =oder soll ich einfach (.) informIERen;  
 004 M EINFach informieren;  
 005 L'in EINFach informieren;  
 006 °hhh BEN ist mir manchmal n bisschen zu  
 <<gerundet> rUhg.>  
 007 M aHA;  
 008 [gut. ]  
 009 L'in [was heißt] MANCHmal;  
 010 er is mir definiTIV zu ruhig.  
 011 also TEILS hat er äh pro stUnde so:-  
 012 °hh äh EIne mEldung?  
 013 manchmal sagt er auch GAR nix.  
 014 (-)  
 015 M hm\_HM.  
 016 L'in °h äh das WEISS er aber auch,  
 017 ich FINde allerdings-

<sup>142</sup> Eine genauere Bestimmung von *Beraten* wird in Kapitel 7 vorgenommen.

018 WENN er beiträge bringt,=  
019 =dann sind die GUT;

Datum 23 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 47) L'in, M, S'in)

001 L'in jetzt überlege ich NUR,=  
002 =wie wir da: vielleicht (.) dir HELfen könnten;  
003 (2.0)  
004 was können wir denn da MACHen;  
005 (-)  
006 LIEST du zuhause gerne;  
007 S'in <<p> JA,>  
008 (--)  
009 L'in liest du das dann LAUT oder LEIse;  
010 (1.5)  
011 S'in hm:;  
012 manchmal LAUT manchmal LEIse;  
013 L'in hm\_hm, °hh  
014 das LAUTE lesen is ja grundsätzlich dann ganz GUT  
wahrscheinlich;=ne?  
015 weil du\_s dann: äh: vielleICHT auch mal-  
016 p wenn man dann alleINE is?  
017 (---)  
018 auch mal so ganz über!TRIE!ben aussprechen  
kann;  
019 also so !GANZ! DEUTlich;  
020 so Überdeutlich;  
021 <<langsam und deutlich sprechend> JEden  
[bUch]staben für sich;>  
022 S'in [hm, ]

In Datum 22 verwenden sowohl Lehrkraft als auch Mutter den Ethnobegriff „Informieren“ (Z. 003, 004 u. 005): Auf die Frage der Lehrerin, ob die Mutter ein bestimmtes Anliegen hat oder aber „informiert“ werden möchte, verweist diese auf Letzteres (Z. 002/004). Was die Lehrkraft unter „informieren“ versteht, zeigt sich ab Zeile 006: So beginnt sie mit einer Darstellung, wie es um die Leistung des Schülers Ben in Bezug auf dessen mündliche Mitarbeit bestellt ist. Sie *informiert* die Mutter über die eigene Einschätzung, dass Ben „definiTIV zu ruhig“ (Z. 010) ist, er teilweise „pro stUnde so:- °hh Eine mEldung? [hat]“ (Z. 011/012) oder

„manchmal [...] auch GAR nix [sagt]“ (Z. 013). Die Realisierung des Erkenntnisprozessmarkers „aHA;“ (Z. 007) durch die Mutter verdeutlicht die Ratifizierung des Gesagten als Information. In Datum 23 unterhalten sich Lehrerin, Mutter und Schülerin über verschiedene Aspekte, die im Zusammenhang mit der Lern- und Leistungsentwicklung der Letzteren stehen: Nachdem die Mutter der Lehrerin zunächst zu verstehen gegeben hat, dass die Tochter undeutlich artikuliert und sie diese „falsche“ Ausdrucksweise des Öfteren auch verschriftlicht (was zu schlechten Noten führt), werden Maßnahmen zur Lösung dieses Problems erwogen (Z. 001–021). Beratend tätig – im Sinne Bergmann/Goll/Wiltscheks (1998) und Becker-Mrotzeks (2001) – wird die Lehrerin ab Zeile 018: Sie spricht Mutter und Schülerin Lernempfehlungen („ganz über!TRIE!ben aussprechen“, „!GANZ! DEUTlich“, „Überdeutlich“, „Jeden bUchstaben für sich“) aus und nennt somit Handlungsmöglichkeiten, die potentiell zur Lösung des Artikulationsproblems beitragen können.

Neben *Informieren* und *Beraten* lässt sich eine weitere, dritte konversationelle Aktivität nennen, die für die Gattung „Elternsprechtagsgespräch“, wie sie aus dem vorliegenden Korpus rekonstruiert werden kann, zentral ist: das *Zuschreiben von Verantwortung*. Unterhalten sich die Interagierenden über die Lern- und Leistungsentwicklung und/oder das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen, dann geschieht dies – wie beschrieben – vor dem Hintergrund der vergangenen und gegenwärtigen Situation sowie im Hinblick auf Zukünftiges. Die Beteiligten erörtern nicht nur die Frage, welche Partei zeitlich zurückliegende Handlungen und Entwicklungen, die die SchülerInnen betreffen, zu verantworten hat (bzw. die Schuld dafür trägt), sondern darüber hinaus auch, wer verantwortlich für die Realisierung zukünftiger Aktionen ist. Die folgenden Transkriptausschnitte in Datum 37 und 38 veranschaulichen dies. Datum 37 stellt ein Beispiel für eine Verantwortungszuschreibung im Hinblick auf Vergangenes dar.<sup>143</sup> Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Leistung der Schülerin im Mathematikunterricht. Nachdem die Lehrerin die mündliche Mitarbeit des Schulkindes als defizitär („sehr still“, „gar nicht gemeldet“) eingestuft hat, entwickelt sich eine Diskussion über die Praxis der Notenvergabe durch die Lehrerin. Bemängelt wird, dass die Lehrerin von ihren SchülerInnen auch dann mündliche Mitarbeit einfordert und diese benotet, wenn gerade ein neues Unterrichtsthema eingeführt wird; dies scheint aus der Perspektive der Eltern insofern kritisch, als SchülerInnen, wie die eigene Tochter, zunächst Zeit zum Verständnis der neuen Materie benötigen, was Wortmeldungen wiederum nur schwerlich möglich macht.

---

**143** Eine ausführliche Untersuchung dieses Transkriptausschnitts hinsichtlich sprachlicher Merkmale der Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung* findet sich in Kapitel 8.1.6.

## Datum 37 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

001 V [und WIE kann man] dann mündliche nOten machen?  
 002 L'in <<f> BITte?>  
 003 V wie könnt ich DANN-  
 004 wenn ich jetzt SCHÜler hier wäre;  
 005 L'in ja;  
 006 V und sie erklärn n THEma neu;  
 007 da käm ich gar nich auf den geDANKen mündlich  
 mitzuarbeiten=  
 008 =dann würd ich das (.) versuchen zu kaPIERN (.)  
 was sie sagen.  
 009 (-)

Im Rahmen dieses Ausschnitts schreibt der Vater der Lehrerin in impliziter Form die Verantwortung für die negativen Resultate seiner Tochter zu: Mittels „wenn ich jetzt SCHÜler hier wäre; [...] und sie erklärn n THEma neu; da käm ich gar nich auf den geDANKen mündlich mitzuarbeiten-= =dann würd ich das (.) versuchen zu kaPIERN (.) was sie sagen.“ (Z. 004–008) verdeutlicht er, dass die fehlende Mitarbeit von SchülerInnen in Phasen neuer Unterrichtsinhalte nur allzu verständlich erscheint, sind diese doch zunächst mit der Verarbeitung des Gesagten beschäftigt. Vor diesem Hintergrund erscheint es dem Vater unplausibel („und WIE kann man dann mündliche nOten machen?“; Z. 001), derartige Unterrichtsstunden überhaupt in die konkrete Benotung mit einzubeziehen. In diesem Ausschnitt wird deutlich, wie zeitlich zurückliegende Ereignisse bzw. Prozesse, die im Zusammenhang mit der Lern- und Leistungsentwicklung der SchülerInnen zu sehen sind, zum Gegenstand von Verantwortungsaushandlungen werden. Eine Verantwortungszuschreibung im Hinblick auf Zukünftiges beinhaltet Datum 38. Die Interagierenden sprechen über die Leistung der Schülerin im Unterrichtsfach Deutsch.

## Datum 38 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 101) L, M, S'in)

001 L [ja ] aber DA:,  
 002 bisse hasse im moment auch deine massIven  
 SCHWIErigkeiten.  
 003 (2.0)  
 004 oder NICH;  
 005 (2.0)  
 006 M [ja (da ) ]  
 007 S'in [ein !BISS!chen.]



008 M ja [NICH n bIsschen. ]  
 009 L [ja:: da MUSST du-]  
 010 da musst du EInfach mal KÜcken-  
 011 dass du da dich FESTbeißt,  
 012 und mal (.) mal (.) n bisschen NACHübst;  
 013 (1.5)  
 014 ja?  
 015 (---)  
 016 also sie muss einfach MEHR von sich aus machen.  
 017 <<pp> so einfach IS dat.>  
 018 M ja;

Nachdem der Lehrer auf die „massIven SCHWIERigkeiten“ (Z. 002) der Schülerin im Deutschen hingewiesen hat, offenbart sich im Anschluss eine Meinungsverschiedenheit zwischen Mutter und Tochter hinsichtlich dieser vorgenommenen Einschätzung: Während die Schülerin das konstatierte Problem als ein vergleichsweise kleines erachtet („ein !BISS!chen.“; Z. 007), teilt die Mutter die Meinung des Lehrers („ja NICH n bIsschen.“; Z. 008). Was folgt, ist eine Verantwortungszuschreibung des Lehrers: Mittels „da musst du EInfach mal KÜcken- dass du da dich FESTbeißt, und mal (.) mal (.) n bisschen NACHübst“ (Z. 010–012) erklärt er die Schülerin dafür verantwortlich, sich in Form der Durchführung zukünftiger Handlungen für die Lösung dieses Problems einzusetzen. Die Lehrkraft bedient sich hier einer „...mal kucken ...“-Konstruktion (da musst du ... mal KÜcken- dass ...), die mit Blick auf das Korpus eine rekurrente sprachliche Ressource zum *Zuschreiben von Verantwortung* darstellt.<sup>144</sup>

Die in den obigen Ausführungen präsentierten konversationellen Aktivitäten stellen nur eine Auswahl derer dar, die von den Interagierenden zur Bearbeitung der aufgeführten Kernthemen durchgeführt werden. Mit *Berichten*, *Erzählen*, *Erklären* etc. ließen sich noch verschiedene weitere benennen, die im Datenmaterial auftauchen. Die im Rahmen dieses kurzen Überblicks getroffene Auswahl konzentriert sich jedoch auf diejenigen drei Aktivitäten, *Informieren – Beraten – Zuschreiben von Verantwortung*, die in quantitativer Hinsicht den größten Teil der vorliegenden Interaktionen bilden: Sie repräsentieren den Kern der sprachlichen Arbeit, den die an Elternsprechtagsgesprächen Teilnehmenden zu bewältigen haben; deren Realisierung trägt maßgeblich zur Konstitution der Gattung bei.

---

**144** Eine umfassende Untersuchung der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion zum *Zuschreiben von Verantwortung* findet sich in Kapitel 8.2, eine detaillierte Analyse dieses Transkriptausschnitts in Kapitel 8.2.2.

### 5.3.3 Gesprächsbeendigung

Gesprächsbeendigungen weisen – wie auch schon für Gesprächseinstiege beschrieben – verschiedene konstitutive Bestandteile auf, die den chronologischen Ablauf des von den Interagierenden gemeinsam vollzogenen Gesprächsausstiegs betreffen.<sup>145</sup> Ein Blick auf Datum 39, ein Gespräch zwischen Lehrerin, Mutter und Vater am Gymnasium, veranschaulicht dies.

Datum 39 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 29) L'in, M, V)

001 M ja sie is aber sch sehr zuFRIEden;=  
 002 =und-  
 003 geht gErne in den MATheunterricht;  
 004 das finde ich ja AUCh einfach-  
 005 L'in JA;  
 006 M [sehr POSitiv einfach;=]  
 007 L'in [( )]  
 008 M =dass man DA:-  
 009 L'in hm,  
 010 V [ja;]  
 011 M [ein]fach UNbefangen un:d [gErne]-  
 012 L'in [ja; ]  
 013 M °hhh MITmacht.  
 014 L'in das [STIMMT.]  
 015 M [GUT; ]  
 016 L'in Okay;  
 017 M (wünsch ich) n SCHÖnen abend.  
 018 L'in ja [dAnke ] AUCh so;  
 019 M [tschüss-]  
 020 L'in tschü::ss;

Ab Zeile 001 beginnt die Mutter damit, eine resümierende, positive Einschätzung in Bezug auf das Agieren ihrer Tochter im Unterrichtsfach Mathematik zu entwickeln („sie is [...] sehr zuFRIEden“ (Z. 001), „geht gErne“ in den Unterricht

**145** Zu Gesprächsbeendigungen siehe Schegloff/Sacks (1973), Schegloff (2007: 181–194), Spiegel/Spranz-Fogasy (2001: 1247–1248), Gülich/Mondada (2008:82–84), Linke/Nussbaumer/Portmann (2004: 322) und Levinson (2000: 343–346).

(Z. 003), ist „UNbefangen“ (Z. 011) und macht „gErne“ mit (Z. 011–012)).<sup>146</sup> Diese Einschätzung findet sowohl die Zustimmung der Lehrerin (Z. 005, 012, 014) als auch die des Vaters (Z. 010). Im Anschluss an diese Einschätzungssequenz produziert die Mutter in Zeile 015 die Diskurspartikel „GUT;“ mit fallender Intonation, die der „Vorbeendigung“ (Gülich/Mondada 2008: 82) dient: Sie produziert damit einen „themenlosen Beitrag“ (Levinson 2000: 345), der indiziert, dass weder vorherige Themen weiter bearbeitet noch ein neues Thema eingeführt werden soll (vgl. Gülich/Mondada 2008: 82). Auch die Lehrerin macht im Anschluss keinen Gebrauch davon, in thematischer Hinsicht initiativ zu werden und ratifiziert mittels „Okay;“ (Z. 016) die Vorbeendigungsaktivität. Die Interagierenden zeigen sich somit ihre gegenseitige Bereitschaft zur Gesprächsbeendigung an, die in den Zeilen 019 und 020 durch den Austausch der rituellen Verabschiedungsfloskeln „tshüss“ schließlich realisiert wird; nach Goffman (1974: 118–119) kennzeichnet dies den Übergang bzw. die Rückkehr zum „Zustand verminderter Zugänglichkeit“.

Auch in Gesprächsbeendigungen finden sich Hinweise, die für die – bereits in Zusammenhang mit Gesprächseröffnungen konstatierte – informelle Atmosphäre der sozialen Begegnung sprechen: In Datum 39 etwa verwendet die Mutter die Distanz reduzierenden Floskeln „n SCHÖnen abend.“ (Z. 017) und „tshüss-“ (Z. 019), die entsprechend Resonanz bei der Lehrerin finden („ja [dAnke] AUCH so;“, Z. 018; „tshü::ss;“, Z. 020).<sup>147</sup> Für die genannte Einschätzung spricht ferner die Tatsache, dass sich in den Beendigungen gelegentlich auch „Small Talk“-Sequenzen wiederfinden, die in formelleren Kontexten so nicht zu erwarten sind.

---

**146** Zu „summaries“ und „assessments“ im Kontext von Beendigungsverfahren siehe Schegloff (2007: 186).

**147** Neben Vorbeendigungsausdrücken wie „gut“ oder „okay“ und dem Austausch von Abschiedsformeln wie „tshüss“ oder „n schönen abend“ gibt es noch verschiedene weitere Elemente, die Bestandteil von Beendigungsphasen sein können. Levinson (2000: 344) verdeutlicht, dass – vor der Realisierung von Vorbeendigungsausdrücken – häufig über ein „Thema [ ], das die Beendigung nahelegt“, gesprochen wird; auch dies verdeutlicht Datum 39: So produziert die Mutter – wie beschrieben – eine allgemein gehaltene, resümierende Einschätzung hinsichtlich des Agierens ihrer Tochter in Mathematik, die indiziert, dass die relevanten Inhalte ausgetauscht wurden und es nichts „substantiell Neues“ (Bergmann 1988c: 47) zu besprechen gibt. Über die hier erwähnten Formen von Gesprächsbeendigungsinitiativen hinaus finden sich in Elternsprechtagsgesprächen noch verschiedene weitere: Hierzu zählen etwa das Übermitteln von Dank für Information und/oder Beratung, das Ausrichten von Grüßen (z. B. an die abwesenden SchülerInnen), der Austausch guter Wünsche, das Abklären zukünftiger Termine (z. B. bezüglich bevorstehender Klassenarbeiten) oder auch die Absprache möglicher weiterer Treffen.

Datum 40 veranschaulicht dies. Nachdem die relevanten Gesprächsinhalte diskutiert wurden, leiten Lehrerin und Mutter in Ko-Produktion die Beendigungsphase ein.

Datum 40 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 30) L'in, M)

001 M gu:t;  
 002 dann vielen DANK?  
 003 (-)  
 004 L'in ja;  
 005 GER [ne.]  
 006 M [und] schönen Abend,  
 007 L'in ja;  
 008 da[nke AUCH so:. ]  
 009 M [bis zum NÄCHsten] mal.  
 010 L'in ja;  
 011 [tschüss;]  
 012 M [sind sie] denn LÄNger jetzt da  
 ei[gentlich?=oder- ]  
 013 L'in [ja ich bin jetzt fest] ANgestellt.  
 014 M oh herzlichen GLÜCKwunsch.  
 015 L'in ja;  
 016 <<lachend> DANke.> [hehe]  
 017 M [das ] (is) ja SUpEr.  
 018 dann:[äh ]wunderBAR.  
 019 L'in [hehehe]  
 020 ja;  
 021 M SCHÖnen abend.  
 022 L'in ja;  
 023 danke [AUCH so.]  
 024 M [TSCHÜ\_ü;]  
 025 L'in tschüss;

Ab Zeile 012 initiiert die Mutter, noch während die Lehrerin ihre Abschiedsfloskel „tschüss;“ realisiert, (Z. 011) eine Sequenz, in der es inhaltlich um die berufliche Situation der Lehrkraft geht; Aspekte, die im unmittelbaren Zusammenhang mit der Bildung und Erziehung des Kindes stehen, spielen hier keine zentrale Rolle. So fragt die Mutter nach, ob die Lehrerin nun für längere Zeit an der Schule bleibt („sind sie denn LÄNger jetzt da eigentlich?=oder-“), woraufhin diese in Zeile 013

auf ihre erfolgte Festanstellung verweist. Die Mutter beglückwünscht die Lehrerin in Zeile 014 und bewertet diesen Umstand mit „Super“ und „wunderBAR“ (Z. 018), was von der Lehrerin wiederum mit einem Lachen (Z. 016; 019) quittiert wird. Mit Holmes (2000: 57) lässt sich argumentieren, dass „Small Talk“ in Gesprächsbeendigungen wie dieser „provides a means of finishing on a positive note, referring, however briefly, to the personal component of the relationship following a period when work roles and responsibilities have dominated the interaction.“

Während Elternsprechtagsgespräche – wie oben beschrieben – die typischen, von der Forschung herausgestellten Charakteristika von Gesprächsbeendigungen aufweisen, zeigt sich mit Blick auf ein bestimmtes Merkmal eine Besonderheit: Linke/Nussbaumer/Portmann (2004: 323) weisen darauf hin, dass „Ausblicke auf zukünftige Handlungen der Gesprächspartner“ häufig ebenfalls Bestandteil von Gesprächsbeendigungen sind. Wirft man einen Blick in die pädagogische bzw. pädagogisch-psychologische Forschungsliteratur zu LehrerIn-Eltern-Gesprächen, insbesondere in Bezug auf Fragen, die Techniken der Gesprächsführung von Lehrkräften betreffen, so wird dort immer wieder der hohe Stellenwert von „Vereinbarungen“ betont, die zum Ende der Gespräche getroffen werden sollten. Konkret abgesprochen werden sollte, welche zukünftigen Handlungen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt von den beteiligten Parteien durchzuführen sind, um bestimmte Ziele (beispielsweise die Verbesserung der Leistung des Schulkindes in einem bestimmten Unterrichtsfach) zu erreichen. Hertel/Schmitz (2010: 102) beispielsweise weisen auf Folgendes hin:

Es kann Erfolg versprechend sein, im Elterngespräch konkrete Aufgaben zu vereinbaren, die Eltern und ihre Kinder zu Hause ausprobieren können. So ist es möglich, konkrete Empfehlungen mitzugeben, Ressourcen zu nutzen, die Eigenverantwortung zu unterstreichen und den Blick weg vom Problem auf die Lösung zu lenken und erste Erfolge zu erzielen. [...] Die Aufgaben sollten klar, präzise und positiv formuliert sein. Sie sollten klare Zeit- und Ortsvorgaben beinhalten [...].

Authentische Elternsprechtagsgespräche vermitteln jedoch ein etwas anderes Bild: Konkrete Vereinbarungen der beschriebenen Art bzw. „Ausblicke auf zukünftige Handlungen der Gesprächspartner“, die die Erreichung der mit der Gattung verbundenen Ziele (v. a. die Unterstützung der Bildung und Erziehung der SchülerInnen) begünstigen können, sind selten Bestandteil von Gesprächsbeendigungen. Stattdessen finden sich in der Beendigungsphase des Öfteren Äußerungen der folgenden Art:

Datum 41 ((Großstadt 2, Gymnasium 1, G5) L, M)

001 L wir kriegen das schon auf\_n guten WECH;

Datum 42 ((Großstadt 2, Gymnasium 2, G9) L'in, M, S'in)

001 M dann: HOFFen wir dass das-

002 he (al)so Angenehm WEItergehen wird;=ne?

Datum 43 ((Großstadt 2, Gymnasium 2, G10) L'in, V, S)

001 L'in also bleib MÜNDlich auf jeden fall weiter aktiv,  
(...)

003 ne?

004 und dAnn: müsste es auch HOFFentlich im guten  
ausgehen.

Datum 44 ((Großstadt 2, Gymnasium 2, G10) L'in, V, S)

001 L'in das heißt da ist jetzt EIne gewesen,

002 wir schreiben noch zwei WEIttere,

003 und °hhh da HOFFe ich dass das ähm-

004 BESSer klappt;=

005 =weil EIgentlich KANNST du das.

Datum 45 ((Großstadt 2, Gymnasium 2, G25) L'in, M)

001 M dann: äh wolln\_wer ma das bes(te) he::

<<lachend> bEs(te)><<pp> (HOFFen).>

Datum 46 ((Großstadt 3, Gymnasium, G49) L'in, M)

001 M dann sehen wir uns im halben JAHR?

002 und ich HOFFe dann-

003 POSitiver;

004 L'in JA; hh°

005 M [( mehreren sachen)]

006 L'in [das ]::: (-) SEHN\_wer;

007 ich will\_s AUCH [hoffen.]

008 M [DANke ]schön.

Datum 47 ((Großstadt 3, Gymnasium, G43) L'in, M)

001 M also ich HOFFe jetzt hier,

002 °hh dass er sich in dEUtsch [AUCH mal wieder] n

003 L'in [HOFfen wir; ]  
 M bisschen beRAPpelt.

**Datum 48** ((Kleinstadt 1, Grundschule, G116) L'in, M)

001 L'in er hat [sich] geÖFfnet;  
 002 M [hm, ]  
 003 L'in er is FRÖHlich;  
 004 (--)  
 005 ? ( )  
 006 L'in TOLL.  
 007 hoffentlich geht\_s WEIter so.

Statt konkreter Absprachen, welche Handlungen von den einzelnen Parteien bis zu einem bestimmten Zeitpunkt durchgeführt werden sollen, zeigen sich hier „Beendigungsinitiativen“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1248), die häufig floskelhaften Charakter haben („auf einen guten Weg kriegen“, „das Beste hoffen“) und die eher zu einem optimistisch gestimmten Abwarten denn zum aktiven Handeln aufrufen. Deutlich wird dies v. a. durch die Verwendung des Verbs „hoffen“ oder des Satzadverbs „hoffentlich“, womit nahegelegt wird, dass die Interagierenden eine bestimmte Entwicklung „zuversichtlich erwarten“ bzw. sie sich „wünschen und damit rechnen, dass etw. Eintreten od. der Wirklichkeit entsprechen wird“ (Duden-Universalwörterbuch 2011: 874–875). Neben der Markierung von Zukunftsoptimismus durch verschiedene Arten von Hoffnungsdeklarationen fällt zudem die Verwendung des in inklusiver Funktion gebrauchten Personalpronomens „wir“ auf, das Bestandteil vieler dieser Äußerungen ist:<sup>148</sup> Mittels „wir kriegen das schon auf\_n guten WECH;“ (Datum 41) oder „dann: äh wolln\_wer ma das bes(te) he:: <<lachend> bEs(te)> <<pp> (HOFfen).>“ (Datum 45) sind die SprecherInnen in der Lage, zum Abschluss der Gespräche die – vom Schulgesetz NRW (2010) geforderte – partnerschaftliche Kooperation bzw. die enge Interessengemeinschaft mit ihrem Gegenüber anzuzeigen bzw. hervorzuheben. Man signalisiert sich gegenseitig, dass man für ein- und dieselbe Sache einzustehen bereit ist. Dies beinhaltet nicht nur, gemeinsam für die Erreichung eines bestimmten Ziels zu arbeiten, sondern auch, gemeinsam zu „hoffen“, dass alles ein zufriedenstellendes und für alle Beteiligten gutes Ende nimmt. In diesem sprachlichen Handeln spiegelt sich letztlich die in den Gesprächen grundsätzlich vorhandene Konsensorientierung der Interagierenden deutlich wider.

**148** Von einem inklusiv gebrauchten „wir“ spricht man laut Duden-Grammatik (2009: 264) dann, „[w]enn der Angesprochene mitgemeint ist“.

## 5.4 Zusammenfassung

Einmal in jedem Schulhalbjahr begegnen sich Lehrkräfte und Eltern für die Dauer von durchschnittlich rund zehn Minuten auf schulischem Territorium, um sich über einen „Gegenstand“, nämlich das Schulkind, auszutauschen, hinsichtlich dessen beide Parteien ExpertInnenwissen beanspruchen. Es treffen somit VertreterInnen zweier sozialer Institutionen aufeinander, der Schule und der Familie, um über eine dritte Person zu verhandeln, die – bisweilen selbst in den Gesprächen anwesend – innerhalb dieser beiden Institutionen auftritt. Lehrkräfte zeigen sich in diesen sozialen Situationen als kompetente AnsprechpartnerInnen in Bezug auf das Agieren der SchülerInnen im schulischen Rahmen, Eltern wiederum als solche, die dezidiert über das Auskunft geben können, was sich diesbezüglich innerhalb der Familie abspielt.

Thematisch geht es in diesen Interaktionen im Kern um die Lern- und Leistungsentwicklung sowie um das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen; erörtert werden beispielsweise Fragen wie die folgenden: Wie ist die Leistung des Schulkindes in der mündlichen Mitarbeit in Mathematik einzustufen? Was kann von Seiten der Familie unternommen werden, um die Zeugnisnote der Schülerin in Latein zu verbessern? Wie verhält sich der Schüler im Allgemeinen gegenüber seinen KlassenkameradInnen? Wer ist dafür zuständig, die massiven Schwierigkeiten des Schülers im Deutschen zu bearbeiten? Welche Maßnahmen können ergriffen werden, damit die Schülerin in Anbetracht ihres Verschlafens nicht kontinuierlich zentrale Unterrichtsinhalte verpasst, was wiederum negative Auswirkungen auf die konkrete Leistung hat? In der Diskussion derartiger Fragen bzw. in dem Austausch über die beiden erwähnten Themenkomplexe spiegelt sich der gesetzlich kodifizierte Auftrag der Schule wider, der besagt, dass diese in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Eltern die SchülerInnen *bilden* und *erziehen* soll. Es kommt somit zum Abgleich der aus unterschiedlichen Blickwinkeln stammenden Perspektiven auf den/die SchülerIn, was dem Ziel dient, den Status des Bildungs- und Erziehungsprozesses einer gemeinsamen Begutachtung zu unterziehen.

Überraschend ist nicht, dass in der Mehrheit der Gespräche diejenigen SchülerInnen zum Thema werden, bei denen dieser Prozess einen negativen Verlauf zu nehmen droht: Konstatierte Leistungseinbrüche oder Fehlverhalten, die die erfolgreiche Realisierung des Auftrags von Schule und Eltern gefährden, erfordern die rechtzeitige Initiierung von Gegenmaßnahmen, die im Rahmen der Interaktionen beschlossen werden können. Relevante Informationen werden ausgetauscht, Lehrkräfte geben pädagogische Hilfestellungen und verhandeln mit



Eltern und SchülerInnen über Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten in Bezug auf das, was in der Vergangenheit negativ gelaufen ist und was es zukünftig zu modifizieren gilt. Während man sich informiert, berät und Verantwortlichkeiten auszuhandeln versucht, sind alle GesprächsteilnehmerInnen darauf bedacht, sich als gute VertreterInnen ihres jeweiligen Bereichs zu präsentieren: Eltern als „gute Eltern“, die verantwortungsbewusst handeln, kompetent, interessiert und informiert sind; Lehrkräfte als „gute Lehrkräfte“, die gewissenhaft agieren, systematisch arbeiten und gerecht beurteilen; SchülerInnen als „gute SchülerInnen“, die leistungsstark, ehrgeizig und pflichtbewusst sind. Am augenscheinlichsten tritt diese Form der Selbstinszenierung bei Eltern hervor, was mutmaßlich damit zusammenhängt, dass diese sich in den Gesprächen mit den Gatekeepern ihrer Kinder konfrontiert sehen: Lehrkräfte sind diejenigen, die SchülerInnen bewerten und beurteilen, ihnen Zeugnisse ausstellen, die für den Lebenslauf von Relevanz sind – kurz: Sie sind es, die über das Schicksal der Kinder mitentscheiden. In Anbetracht dieses Umstandes ist es nicht verwunderlich, dass Eltern danach streben, den Lehrkräften vorzuführen, dass das Kind in einem pädagogischen Zuhause aufwächst, betreut von schulorientierten Eltern, die auch dazu bereit sind, ihr Privatleben mitunter in den Dienst der Schule zu stellen. Eine solche Aufführung kann aus Sicht der Eltern etwa dann von besonderer Bedeutung sein, wenn Lehrkräfte Empfehlungen aussprechen müssen, auf welche weiterführende Schule das Kind gehen soll; so wird hinsichtlich konkreter Schulempfehlungen von Seiten der Lehrkräfte durchaus mitberücksichtigt, ob das heimische Umfeld, also die Familie, eine solche Entscheidung mitzutragen imstande ist.

Nach dieser allgemeinen Darstellung verschiedener Aspekte, die zur Konstruktion der Gattung „Elternsprechtagesgespräch“ beitragen, gilt es nun, den analytischen Fokus gezielt auf die drei beschriebenen zentralen konversationellen Aktivitäten zu richten: *Informieren – Beraten – Zuschreiben von Verantwortung*. Es geht somit um diejenigen Aktivitäten, die in quantitativer Hinsicht den größten und somit wichtigsten Teil der sprachlichen Arbeit darstellen, den die Interagierenden in den Gesprächen zu bewerkstelligen haben. Deren Realisierung leistet damit einen entscheidenden Beitrag zur Konstitution dieser institutionellen Interaktionssituationen. Kapitel 6 handelt zunächst von der konversationellen Aktivität *Informieren*. Wie beschrieben geht es in der Mehrheit der Gespräche inhaltlich um SchülerInnen, bei denen sich Probleme im Hinblick auf deren Lern- und Leistungsentwicklung und/oder (Sozial-)Verhalten zeigen. In diesen Fällen sehen sich Lehrkräfte vor die kommunikative Aufgabe gestellt, Eltern über die Defizite der SchülerInnen zu informieren, sie von den negativen Bewertungen/Beurteilungen in Kenntnis zu setzen. Um die mit der Übermittlung

dieser Evaluationen verbundene Gesichtsbetrohung für die RezipientInnen (also Eltern und ggf. anwesende SchülerInnen) in Grenzen zu halten, realisieren Lehrkräfte eine Vielzahl unterschiedlicher sprachlich-kommunikativer Verfahren. Im Rahmen dieses Kapitels gilt es schwerpunktmäßig, die sprachliche Beschaffenheit dieser Verfahren vor dem Hintergrund der Gattung zu rekonstruieren. Gegenstand von Kapitel 7 ist die konversationelle Aktivität *Beraten*. Konstatierte Defizite hinsichtlich der Leistung und/oder des (Sozial-)Verhaltens der SchülerInnen führen auf Seiten der LehrerInnen und Eltern dazu, über Maßnahmen zu diskutieren, mittels derer sich konstatierte schulische Probleme lösen lassen. Das Kapitel beschäftigt sich mit den Fragen, wie *Beraten* von den Interagierenden sprachlich initiiert wird und welche kommunikativen Mittel von den Lehrkräften zur Durchführung des *Beratens* eingesetzt werden. Thematisiert werden zudem die sprachlichen Verhaltensweisen der Eltern und SchülerInnen, die sich als Reaktionen auf das *Beraten* beobachten lassen. Kapitel 8 widmet sich schließlich der konversationellen Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung*. Welche sprachlichen Elemente finden Verwendung, wenn Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen Verantwortung im Hinblick auf Vergangenes sowie hinsichtlich Zukünftigem zu schreiben? Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen zwei Fallanalysen: die eines größeren Auszugs eines einzelnen Elternsprechtagsgesprächs sowie die eines spezifischen syntaktischen Musters, der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion. Anhand des ausgewählten Gesprächsauszugs eines Elternsprechtagsgesprächs wird verdeutlicht, wie Vater, Mutter und Schülerin mit der Lehrerin sprachlich auszuhandeln versuchen, wer die Verantwortung für die schlechten mündlichen Leistungen des Schulkindes in der Vergangenheit trägt. Im Rahmen einer detaillierten Sequenzanalyse größerer zusammenhängender Gesprächspassagen können die situative Genese von Verantwortungsaushandlungen sowie deren interaktive Folgen für das weitere kommunikative Geschehen exemplarisch aufgezeigt werden. Die Untersuchung der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion greift eine von den Interagierenden vielfach genutzte sprachliche Ressource zum *Zuschreiben von Verantwortung* hinsichtlich Zukünftigem auf. Veranschaulicht werden können die aus Sicht der Interagierenden verschiedenen interaktiven Vorteile, die den Einsatz dieses Formats zur Durchführung der beschriebenen konversationellen Aktivität zu begünstigen scheinen.