

## 6 Die konversationelle Aktivität *Informieren*

Datum 1 ((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>  
ruhig.>  
007 M aHA;

Wie bereits in den vorherigen Ausführungen detailliert beschrieben wurde, stehen Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen vor der kommunikativen Aufgabe, Eltern hinsichtlich verschiedener Schulangelegenheiten zu informieren – sie also „von etw. in Kenntnis [zu] setzen“ oder „über etw. [zu] unterrichten“, ihnen „eine Nachricht od. Auskunft über etw. [zu] geben“ (Duden-Universalwörterbuch 2011: 914, Eintrag zu „informieren“). *Informieren* umfasst nach Dannerer (1999: 87) „[...] – im Sinne von Sachverhaltsdarstellungen – die bewusste Weitergabe von Wissen, das für die anderen von Bedeutung scheint“. Dargelegt wurde, dass es für die Eltern in den vorliegenden Interaktionen von wesentlicher Bedeutung scheint, von den Lehrkräften Informationen darüber einzuholen, wie diese die Lern- und Leistungsentwicklung und/oder das (Sozial-)Verhalten ihrer Kinder bewerten und beurteilen. Im Zuge des Erhalts dieser Informationen werden die Eltern in die Lage versetzt, gemeinsam mit den Lehrkräften den aktuellen Status des Bildungs- und Erziehungsprozesses der SchülerInnen zu reflektieren und – bei Bedarf – in einem weiteren Schritt über etwaige pädagogische Interventionsmaßnahmen, die die erfolgreiche Realisierung dieses Prozesses begünstigen, zu beraten.<sup>149</sup> Mit der Übermittlung dieser Bewertungen und Beurteilungen der Leistung und/oder des Verhaltens verbindet sich von Seiten der Lehrkräfte also das Ziel, Eltern über die Stärken und Schwächen der Kinder „[...] zu *informieren* [Hervorhebung LW], damit Konsequenzen für die Förderung des Schülers [...] daraus gezogen werden können“ (Schaub/Zenke 2007: 391).

---

**149** Siehe hierzu auch die Ausführungen zur gesellschaftlichen Funktion der Gattung in Kapitel 5.2.1.

Das Gros der dem Korpus zugrunde liegenden Gespräche zeichnet sich – wie verdeutlicht wurde – dadurch aus, dass nicht etwa über „gute SchülerInnen“ gesprochen wird, also solche, deren Bildungs- und Erziehungsprozess von den Beteiligten als „erfolgreich verlaufend“ eingestuft wird; vielmehr geht es um SchülerInnen, die ganz offensichtlich schwache schulische Leistungen zeigen oder aber die sich normwidrig verhalten. In Gesprächssituationen wie diesen gestaltet sich das *Informieren* als ein aus der Sicht der Lehrkräfte heikles, gesichtsbedrohendes Unterfangen:<sup>150</sup> Ihrem gesetzlich vorgeschriebenen Informationsauftrag nachzukommen bedeutet, die Eltern mit diesen schlechten Nachrichten, den negativen Bewertungen und Beurteilungen, konfrontieren zu müssen, diesen also mitzuteilen, dass deren Sohn bzw. Tochter in verschiedener Hinsicht von der gewünschten Norm abweicht. Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Beantwortung der Frage, welche sprachlich-kommunikativen Verfahren von den Lehrkräften zum Informieren über negative Beurteilungen und Bewertungen in den Gesprächen eingesetzt werden, also wie sich diese in formaler und funktionaler Hinsicht vor dem Hintergrund des Gattungskontextes beschreiben lassen. Da das „Face/Gesicht“-Konzept Goffmans (1986) (sowie dessen Erweiterung durch Brown/Levinson 1987) in Zusammenhang mit der Übermittlung guter/schlechter Nachrichten durch Interagierende eine zentrale Rolle für die Analysen spielt, beginnt das Kapitel zunächst mit der Skizzierung einiger theoretischer Überlegungen zu diesem Gegenstand.

## 6.1 Gute/schlechte Nachrichten und das „Face/Gesicht“-Konzept

In seiner Arbeit *Good News, Bad News. Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings* beschäftigt sich Maynard (2003) mit verschiedenen Praktiken, die von Interagierenden in konkreten Interaktionssituationen ausgeführt werden, um ihrem/r GesprächspartnerIn positive und negative Nachrichten der unterschiedlichsten Art mitzuteilen (z. B. über die Geburt eines Kindes, den Tod eines engen Verwandten, über den Erhalt einer Auszeichnung für eine sportliche Leistung oder über eine folgenschwere medizinische Diagnose etc.). Maynard beschreibt, dass sich bei Interagierenden Unterschiede im Hinblick auf den Umgang mit positiven und negativen zu übermittelnden Nachrichten zeigen, was er als Indiz für eine „Benign Order of Everyday Life“ (Maynard 2003: 182) ansieht,

---

<sup>150</sup> Detailliert zum gesichtsbedrohenden Potential der Übermittlung negativer Evaluationen siehe die Ausführungen in Kapitel 6.1.

also als eine Präferenz für den freundlichen und gütigen Umgang der Menschen miteinander:

Comparing bad and good news demonstrates that, and shows how participants in interaction structure the social world as a relatively benign one. Just as biases against bad news and toward good news figure in folklore collections of jokes and stories, and earmark a universal tendency, such biases are overwhelmingly present in the concreteness of participants' real-time talk and social interaction.

Basierend auf der Analyse authentischer Gesprächsausschnitte sowie unter Hinzuziehung von Interviews mit Interagierenden und Geschichten aus der Presse demonstriert Maynard (2003: 174), dass „good news is exposed and bad news is shrouded“: Während positive Nachrichten also meist in relativ direkter, unverblümter Form mitgeteilt werden (können), bedarf es zur Überbringung negativer häufig eines größeren sprachlichen Aufwandes und der Anwendung geeigneter Praktiken: „A prominent feature of bad news, as compared with good news, is that the former is interactionally covered or shrouded in particular ways.“ (Maynard 2003: 170) Dies gründet – nach Maynard (2003) – in dem Umstand, dass positive und negative Nachrichten potentielle RezipientInnen in unterschiedlicher Weise tangieren, und die ÄußerungsproduzentInnen dies bei der Formulierungsarbeit wiederum berücksichtigen: Negative Nachrichten bedürfen in Anbetracht der Tatsache, dass diese für die RezipientInnen möglicherweise einen „assault on the ordinary, expected, intended, typical, predictable, moral word of everyday life“ (Maynard 2003: 7) mit negativen psychischen und/oder physischen Folgen bedeuten können, der schonenden Realisierung.<sup>151</sup> So gilt es, die RezipientInnen behutsam auf die Neuigkeiten vorzubereiten und an das Mitzuteilende heranzuführen. Positives hingegen birgt vergleichsweise geringe „Gefahren“ für die RezipientInnen, der Inhalt kann „gefeiert“ („good news is celebrated“) werden, und sprachliche Abschwächungsverfahren zu deren Übermittlung werden nicht benötigt (vgl. Maynard 2003: 184).

Goffmans (1986) Arbeit zu „Face Work“ sowie die Studie von Brown/Levinson (1987) zu „Politeness“ lassen in verschiedener Hinsicht Rückschlüsse darauf zu, weshalb die Überlieferung negativer Nachrichten im Vergleich zu derjenigen positiver ein behutsameres Vorgehen der Übermittelnden erfordert. Goffman (1986: 10) geht zunächst davon aus, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft ein so-

---

151 Siehe hierzu auch Maynard (2003: 4): „No one likes to speak or hear about a death or disability, a bad grade or failed class, a layoff or firing, a denied application, or, for that matter, a car, that has desintegrated. These matters all represent losses of particular kinds.“

genanntes „Face/Gesicht“ besitzt. Dieses kann als „der positive soziale Wert definiert werden, den man für sich durch die Verhaltensstrategie erwirbt, von der die anderen annehmen, man verfolge sie in einer bestimmten Interaktion.“ Der Begriff „Face/Gesicht“ bezeichnet also „ein in Termini sozial anerkannter Eigenschaften umschriebenes Selbstbild – ein Bild, das die anderen übernehmen können“. Grundlage eines jeden Handelns ist es nun, nicht nur ein möglichst positives Selbstbild zu kreieren und zu wahren; von Interagierenden wird zudem erwartet, dies auch mit Blick auf das „Face/Gesicht“ seiner Mitmenschen zu tun, wie Goffman (1986: 15) beschreibt:

So wie vom Mitglied jeder Gruppe erwartet wird, Selbstachtung zu zeigen, so wird von ihm erwartet, einen bestimmten Standard von Rücksichtnahme aufrecht zu erhalten; man erwartet von ihm, daß er sich bis zu einem gewissen Grad bemüht, die Gefühle und das Image anderer Anwesender zu schonen, und zwar freiwillig und spontan auf Grund emotionaler Identifikation mit den anderen und ihren Gefühlen. Infolgedessen möchte er nicht Zeuge sein, wenn andere ihr Image verlieren. Bringt jemand es fertig, der Erniedrigung anderer zuzusehen, und dabei kühl zu bleiben, dann bezeichnet man ihn in unserer Gesellschaft als ‚herzlos‘ [...].<sup>152</sup>

Mitglieder einer Gesellschaft sind – nach Goffman (1986) – also darauf bedacht, in ihrem Handeln das Gesicht des Gegenübers zu schonen sowie auf dessen Gefühle Rücksicht zu nehmen. Interagierende sehen sich fortlaufend mit der Frage konfrontiert: „Wenn ich in dieser Weise handle oder nicht, werden dann ich oder andere das Image verlieren?“ (Goffman 1986: 43) Gemäß der Beantwortung dieser Frage richten Gesellschaftsmitglieder ihr alltägliches (sprachliches) Handeln im Umgang mit ihren Mitmenschen aus. Die von Goffman im Zitat beschriebene „Rücksichtnahme“ anderen gegenüber beinhaltet, dass „nichts in die Diskussion ein[zu]bringen [ist, LW], was für den Empfänger schmerzlich, peinlich oder demütigend ist.“ (Goffman 1986: 73) Um das zu gewährleisten, bedienen sich Interagierende verschiedener „protektiver Manöver“, die in sprachlicher Hinsicht ihren Niederschlag finden:

---

**152** An dieser Stelle soll – um etwaiger Verwirrung vorzubeugen – kurz eine terminologische Klärung vorgenommen werden: Im angeführten Zitat, das eine Übersetzung aus dem Amerikanischen darstellt, wird der englische Begriff „Face“ mit dem deutschen Wort „Image“ übersetzt. Die Begriffe sind folglich als Synonyme zu verstehen. Da sich in der deutschsprachigen Forschung die Begriffe „Face“ und „Gesicht“ durchgesetzt haben, verwende ich diese im Folgenden.

Jemand verhält sich respektvoll, um sicherzustellen, daß anderen die ihnen gebührende zeremonielle Behandlung zuteil wird. Er verhält sich diskret, läßt Tatsachen unausgesprochen, die implizit oder explizit den positiven Ansprüchen anderer widersprechen oder diese verwirren. Er benutzt Umschreibungen und Täuschungen, indem er seine Antworten mit sorgfältiger Ambiguität formuliert, so daß das Image anderer erhalten bleibt, selbst wenn ihr Wohlbehagen dahin ist. (Goffman 1986: 22)

Goffmans (1986) These, dass Interagierende in ihrer Auseinandersetzung mit anderen Menschen darauf bedacht sind, durch die Ausführung bestimmter Praktiken das Gesicht des Gegenübers zu schonen, findet eine Wiederaufnahme in Brown/Levinsons (1987) Arbeit zum Einsatz von Höflichkeitsstrategien in alltäglichen Interaktionen. Brown/Levinson (1987: 61) buchstabieren das „Face“-Konzept weiter aus, indem sie den Begriff „Face“ in zwei Subkategorien unterteilen; so verfügt jedes kompetente, erwachsene Gesellschaftsmitglied ihres Erachtens über ein „positive face“ und ein „negative face“,<sup>153</sup> das sich ‚jeweils‘ wie folgt definieren lässt:

**Negative face:** the want of every competent adult member' that his actions be unimpeded by others.

**Positive face:** the want of every member that his wants be desirable to at least some others. (Brown/Levinson 1987: 62)

Mit dem „negative face“ verbindet sich also primär der Wunsch des Einzelnen, in seiner Handlungsfreiheit von anderen nicht eingeschränkt oder behindert zu werden, Brown/Levinson (1987: 61) fassen dies mit der Formel „freedom of action and freedom from imposition“ zusammen. Das „positive face“ beinhaltet den Wunsch, von anderen akzeptiert, geschätzt und geachtet zu werden, für den Besitz („possessions“) und für das Erreichte („achievements“), sowohl für „non-material as well as material things: for values (love, liberty, piety), or for actions (like going to the opera or to the races, or playing tennis)“ (Brown/Levinson 1987: 63). Das „positive face“ und „negative face“ einer Person können dementsprechend durch verschiedene Handlungen, die diesen Wünschen zuwiderlaufen, bedroht werden; Brown/Levinson (1987: 65) sprechen in diesem Zusammenhang von sogenannten „face-threatening acts“: Aktivitäten anderer, die das „negative face“

---

**153** Brown/Levinson (1987: 62) weisen darauf hin, dass ihre Ausführungen nur für „competent adult members“ einer Gesellschaft Gültigkeit besitzen (sollen). Weshalb sie – wie aus einer Fußnote hervorgeht – die nicht weiter explizierte Ansicht vertreten, dass „[j]uvenile, mad, incapacitated persons partially excepted“ (Brown/Levinson 1987: 285) sind, leuchtet nur bedingt ein. Gerade Jugendliche beanspruchen häufig – wie sich in meinen Daten zeigt – das für sich, was im Folgenden unter „positive face“ und „negative face“ weiter ausgeführt wird.

einer Person bedrohen, sind etwa Befehle, Aufforderungen, Ratschläge, Drohungen, Warnungen etc., da sie die AdressatInnen in ihrer Handlungsfreiheit potentiell einschränken (vgl. Brown/Levinson 1987: 66). Das „positive face“ wird durch solche Akte bedroht, die im weitesten Sinne anzeigen, „that the speaker does not care about the addressee’s feelings, wants, etc.“ (Brown/Levinson 1987: 65) Hierzu zählt eine Reihe verschiedener Aktivitäten, etwa wenn RezipientInnen kritisiert oder verspottet werden, man ihnen Geringschätzung entgegenbringt, sie anklagt oder ihnen Vorwürfe macht, sie beleidigt, mit emotional belastenden Themen oder allgemein mit „bad news“ konfrontiert (vgl. Brown/Levinson 1987: 66–67). Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Ausführungen Goffmans (1986), dass Interagierende darauf bestrebt sind, das „Face/Gesicht“ ihres Gegenübers zu schonen, ist die Folgerung Brown/Levinsons (1987: 68) nicht verwunderlich, dass „any rational agent will seek to avoid these face-threatening acts, or will employ certain strategies to minimize the threat.“

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, diese erwähnten Strategien im Kontext der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen durch Lehrkräfte genauer zu beschreiben. Dass es sich bei der Überlieferung derartiger Evaluationen um eine gesichtsbedrohende Aktivität, primär im Hinblick auf das „positive face“ der RezipientInnen, handelt, ist unter Berücksichtigung der obigen Ausführungen gut ablesbar: Negative Beurteilungen und Bewertungen bedeuten für Eltern (und SchülerInnen) schlechte Nachrichten.<sup>154</sup> Durch sie wird potentiell angezeigt, dass SchülerInnen die an sie gestellten Erwartungen nicht zu erfüllen imstande sind. Es drohen, sofern der konstatierten negativen Entwicklung nicht entgegengewirkt wird, möglicherweise negative Konsequenzen hinsichtlich der weiteren schulischen Laufbahn des Kindes (schlechte Zeugnisnoten, Versetzungsgefährdung etc.). Evaluationen der beschriebenen Art werfen zudem ein schlechtes Licht auf die Beteiligten. Eltern kann im Zuge dieses Vorgehens suggeriert werden, dass diese dem Sohn bzw. der Tochter die nötige schulische Unterstützung nicht zuteil werden lassen, sie ihren geforderten Beitrag zur gemeinsamen Realisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags nicht leisten. Es kann der Eindruck „schlechter, inkompetenter Eltern“ entstehen, also solcher, die eine nur gering ausgeprägte Schulorientierung vorweisen. SchülerInnen wiederum erscheinen als „schlechte, inkompetente SchülerInnen“, wenn sie ihrer Pflicht nicht nachkommen, sich für den eigenen Schulerfolg nach bestem Wissen und Gewissen einzusetzen bzw. sie nicht die erforderlichen Leistungen erbringen oder das gewünschte (Sozial-)Verhalten an den Tag legen. Damit impliziert die

---

154 Siehe hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 6.3.

Übermittlung negativer Beurteilungen/Bewertungen im Kontext der Gattung eine gewisse Kritik an den RezipientInnen, an ihrer Persönlichkeit oder auch an verschiedenen Charaktereigenschaften. Um schlechte Nachrichten handelt es sich aus der Perspektive der Eltern auch schlicht deshalb, weil die eigenen Kinder bzw. Familienangehörigen in den Fokus der Kritik geraten, damit also Personen, die – wie Bergmann in seiner Untersuchung zu „Klatsch“ beschreibt – mit den Eltern eine „intime soziale Einheit“ (Bergmann 1987: 71) bilden.<sup>155</sup>

Ein solches Unterfangen, Eltern über entsprechend unangenehme Dinge zu unterrichten, birgt damit mögliche Risiken für Gesprächskonflikte unter den Beteiligten. Neben diesen erwähnten Punkten findet sich zusätzlich noch ein weiterer, dem Lehrkräfte in ihrem Handeln Rechnung zu tragen haben: So kann es nicht allein ihr Ziel sein, den beschriebenen Anschein einer Geringschätzung der anderen Parteien zu vermeiden; auch gilt es, sich nicht selbst – wie Goffman (1986: 15) es explizit beschreibt – als „herzlos“ („ungerecht“ etc.) zu präsentieren; dies ist eine realistische Gefahr, wenn andere Personen einer Evaluation unterzogen werden, die unter Umständen negativ ausfällt. Es zeigt sich folglich, dass „Face/Gesicht“-Aspekte im Zuge der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen eine bedeutsame Rolle spielen.

Ehe die Analyse der beschriebenen sprachlich-kommunikativen Verfahren bzw. Strategien vorgenommen werden kann, bedarf es zunächst weiterer kurzer Vorarbeiten, wie etwa der Klärung essentieller Begrifflichkeiten: So muss etwa erläutert werden, was genau mit „Beurteilung“ und „Bewertung“ konzeptualisiert wird und wann von einer „positiven“ und „negativen“ Beurteilung/Bewertung gesprochen werden kann.

## 6.2 Begriffsklärungen

### 6.2.1 „Beurteilungen“ vs. „Bewertungen“

Um die Termini „Beurteilung“ und „Bewertung“ für die im Kapitel folgenden Analysen operationalisierbar zu machen, gilt es zunächst, eine Begriffsklärung vorzunehmen.<sup>156</sup> Von „Beurteilung“ ist dann die Rede, wenn Lehrkräfte *expliziten*

---

<sup>155</sup> Bergmann (1987) verdeutlicht, dass enge Familienangehörige aus diesem Grund eben auch nicht als Klatschobjekte fungieren können.

<sup>156</sup> Der Blick in die pädagogische Forschungsliteratur offenbart, dass dort keineswegs Einigkeit im Hinblick auf die Verwendung der Termini „Beurteilung“ und „Bewertung“ herrscht, wie diese voneinander abzutrennen sind. Die folgenden Setzungen wurden von mir selbst vorgenommen

*Bezug auf eigens dafür vorgesehene, institutionell festgelegte Kategorien nehmen*, d. h. in erster Linie auf Noten, aber auch auf Punktezahlen (etwa im Rahmen schriftlicher Leistungen wie Tests oder Klassenarbeiten bzw. Klausuren). So informiert etwa das „BELTZ Lexikon Pädagogik“ unter dem Stichwort „Beurteilungsfunktion“, dass Lehrkräfte die Aufgabe haben, „die Leistungen der Lerner in Form von Noten festzuhalten“ (Tenorth/Tippelt 2012: 87). Eine „Beurteilung“ zielt also ab auf die „Abgabe eines Urteils über eine Person“ (Tenorth/Tippelt 2012: 87) anhand des Gebrauchs institutioneller Kategorien (Noten, Punkte etc.). Den Begriff „Bewertung“ verwende ich dann, wenn es um die „Zuordnung eines Wertes zu einer Person“ (Tenorth/Tippelt 2012: 88) *ohne Bezug auf institutionell vorgegebene Kategorien* geht. Hierunter fasse ich *persönliche Stellungnahmen*, mittels derer in impliziter oder expliziter Form – nach Sandig (1979: 139) – eine „Einstufung“ eines „Bewertungsgegenstands“ vorgenommen wird.<sup>157</sup> Die folgenden Beispiele dienen der Illustration der vorgenommenen definitiven Setzungen.

Datum 2 liefert Beispiele für eine von der Lehrperson übermittelte „Beurteilung“. Die Lehrerin informiert die Mutter sowie den anwesenden Schüler über dessen Resultate in der Mathematikarbeit.

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

001 L'in es sind sechzehneinhalb von einundfünfzig  
PUNKten,  
002 M EI;  
003 L'in °hhh also:: <<creaky> äh::> wär\_s jEtzt (.) im  
FÜNferbereich,  
004 eventuell wird die FÜNfte aufgabe als  
zUsatzaufgabe gewertet,  
005 dann (.) kann\_s noch n bisschen (.)  
HOCHrutschen,  
006 aber: ähm::-  
007 (--)  
008 ja;

---

und ergeben sich einerseits aus den mir vorliegenden Daten, andererseits aus der Berücksichtigung pädagogischer Lexikonartikel zum Thema, die mir als brauchbar erschienen.

**157** Zu „Bewertungen“ aus konversationsanalytischer Sicht siehe etwa Auer/Uhmann (1982) und Pomerantz (1984).



In Zeile 001 und 003 überliefert die Lehrerin eine Beurteilung, die sich jeweils auf die aktuelle Mathematikarbeit des Schülers bezieht. Zu diesem Zweck bedient sie sich institutionell festgelegter Kategorien der Leistungsbeurteilung in schriftlichen Arbeiten: Zunächst gibt sie in Form der Nennung einer Punktezahl („sechzehneinhalb von einundfünzig“; Z. 001) das Resultat des Schülers wieder. Dass die Kategorie „Punkte“ als Beurteilung für die Interagierenden von Relevanz ist, zeigt sich an der Reaktion der Mutter. Mittels „EI;“ (Z. 002) tut diese – noch vor der Nennung einer konkreten Note durch die Lehrerin – ihr Erstaunen über das negative Resultat ihres Sohnes kund. Im unmittelbaren Anschluss daran folgt die Übermittlung einer Beurteilung durch die Lehrerin im Rahmen der Nennung einer Note („im FÜNferbereich“; Z. 003), die sich aus der zuvor erwähnten Punktezahl ergibt bzw. ergeben wird.

In Datum 3 berichtet die Lehrerin dem Vater über ihren Eindruck von der Schülerin Natascha. Im Rahmen der Schilderung ihrer Perspektive informiert die Lehrerin das Elternteil über ihre „Bewertung“ des Kindes.

#### Datum 3 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 115) L'in, V)

```

001 L'in naTAscha °hh war-
002     ja;
003     (---)
004     is EINFach,
005     (2.5)
006     MÖCHte sehr vIEL und sehr schnELL,
007 V     ja,
008 L'in und ä? SCHAFFT dann schon mal die sachen nIch so
009     gut;
010 V     ja das is das proBLEM;=
011     =ja.

```

Nachdem die Lehrerin in Zeile 006 zunächst ihre Sichtweise präsentiert hat, dass Natascha „sehr vIEL und sehr schnELL [MÖCHte]“, also damit gewissermaßen einen Übereifer der Schülerin impliziert, überliefert sie in Zeile 008 eine negative Bewertung: Sie macht deutlich, dass die Schülerin „dann schon mal die sachen nIch so gut [SCHAFFT]“, und nimmt damit eine Einstufung der Leistung von Natascha mittels eines „Bewertungsausdrucks“ (Sandig 1979) vor: Dieser Bewertungsausdruck (hier als „Litotes“; vgl. Bergmann 1999), bestehend aus der Negationspartikel „nIch“, der Gradpartikel „so“ sowie dem Adjektiv „gut“, reprä-

sentiert im Kontext der Gesprächssituation keine institutionell festgelegte Kategorie (Punkte, Noten) zur Evaluierung der Leistung der Schülerin,<sup>158</sup> vielmehr handelt es sich um eine persönliche Stellungnahme der Lehrerin, basierend auf den verschiedenen Eindrücken, die diese in ihrer Auseinandersetzung mit Natascha in der Vergangenheit gewinnen konnte.<sup>159</sup>

Beurteilungen und Bewertungen werden freilich nicht nur isoliert voneinander übermittelt, wie Datum 4 veranschaulicht. Nachdem die Lehrerin geschildert hat, dass die Schülerin ihres Erachtens über eine schwache Ausdrucksfähigkeit verfügt, geht sie auf die vergangene Klassenarbeit ein.

#### Datum 4 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S'in, S)

```
001 L'in  SCHRIFTLICH waren dann die war die arbeit
           [ja leider      ]
002 M    [war ja NICH so- ]
           L'in  nI[ch so]:-
003 M    [nee,      ]
004 L'in  mit ner äh:: (1.0, schnalzt?) <<gerundet, p>
           vier PLUS;>
005      (1.0)
006      <<p> war NICH so gut.>
```

In Zeile 001 informiert die Lehrerin über eine negative Bewertung, die sich auf die Klassenarbeit der Schülerin bezieht: „war die arbeit ja leider NICH so:-“. Auffällig ist, dass der eigentliche Bewertungsausdruck („nich so X“) infolge des Fehlens eines erwartbaren bewertenden Adjektivs („gut“/„toll“/„schön“ etc.) zwar strukturell, also syntaktisch, unvollständig bleibt, die Äußerung von ihrem pragmatischen Gehalt her von der Mutter jedoch als eine vollständige behandelt wird.<sup>160</sup> Nachdem Letztere in Überlappung mit der Lehrerin zunächst eine in lexiko-semantischer Hinsicht nahezu identische Bewertung produziert hat („war ja NICH so-“; Z. 002), stimmt sie der von der Lehrerin produzierten mittels „nee;“

---

**158** Zwar repräsentiert „gut“ im Rahmen der schulischen Notengebung auch die Note „zwei“ und damit eine institutionell verfestigte Kategorie zur Leistungsbeurteilung, doch lässt sich diese Lesart im obigen Kontext ausschließen.

**159** Zum Einsatz von Litotes-Konstruktionen im Kontext der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen siehe Kapitel 6.5.1.1.

**160** Zur Verwendung derartiger Aposiopese-Konstruktionen als Verfahren konversationeller Indirektheit siehe die Ausführungen in Kapitel 6.5.1.2.

(Z. 003) zu. Damit zeigt sie an, dass sie die von der Lehrerin übermittelte Bewertung (als eine solche) verstanden hat und diese auch in inhaltlicher Hinsicht teilt. Im unmittelbaren Anschluss daran überliefert die Lehrerin eine konkrete Beurteilung der Arbeit, indem sie auf die von der Schülerin erzielte Note „vier PLUS;“ (Z. 004) verweist. Der Beurteilung folgt abschließend mit „war NICHT so gut.“ erneut eine Bewertung. Die die Beurteilung gewissermaßen einrahmen den negativen Bewertungen liefern schließlich Kontextualisierungshinweise für den Umstand, dass die Note „vier PLUS“ in diesem Fall als ein negatives Urteil über die schriftliche Leistung der Schülerin behandelt wird.<sup>161</sup>

### 6.2.2 „Positive“ vs. „negative“ Beurteilungen/Bewertungen

Setzt man sich mit der Übermittlung positiver und negativer Beurteilungen/Bewertungen durch Lehrkräfte auseinander, so muss zunächst die Frage geklärt werden, was genau mit den Adjektiven „positiv“ und „negativ“ in diesem Zusammenhang jeweils konzeptualisiert wird. Aus einem gesprächsanalytischen Blickwinkel bedarf es zur Beantwortung dieser Frage des Einbezugs der Übermittelnden, also der Lehrkräfte, selbst.<sup>162</sup> Als „positiv“ und „negativ“ können demnach diejenigen Beurteilungen/Bewertungen angesehen werden, die von den LehrerInnen in der konkreten Gesprächssituation als „positive“ bzw. „negative“ markiert werden. Während „positive“ Beurteilungen/Bewertungen von den Lehrkräften meist als „*Es besteht kein pädagogischer Interventionsbedarf!*“ bzw. „*Es kann so weitergehen wie bisher!*“ behandelt werden, verhält es sich bei „negativen“ entgegengesetzt dazu: Indiziert werden kann zum einen die Notwendigkeit zu pädagogischer Intervention, da die erfolgreiche Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags (zumindest partiell, im Hinblick auf ein bestimmtes Unterrichtsfach) im Falle andauernder unzureichender Leistungen oder inadäquaten Verhaltens potentiell als gefährdet erscheint.<sup>163</sup> Zum anderen kann jedoch auch

---

**161** Ein Blick in das Korpus zeigt, dass die Schulnote „vier“ – je nach Kontext – von den Interagierenden durchaus auch als positives Urteil behandelt werden kann. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn SchülerInnen in dem betreffenden Schulfach vorher Leistungen erbracht haben, die notenmäßig mit „fünf“ oder „sechs“ beurteilt wurden und dementsprechend potentiell versetzungsgefährdende Folgen nach sich ziehen. Zur Problematik der Klassifikation von Beurteilungen als „positive“ bzw. „negative“ siehe die Ausführungen im folgenden Kapitel 6.2.2.

**162** Da der Fokus der Untersuchung auf der Handlung des Übermittels durch die Lehrenden liegt, ist die sich anschließende Reaktion der Eltern, also ob diese eine Beurteilung als „positiv“ oder „negativ“ behandeln, hier zunächst nicht von Relevanz.

**163** Siehe hierzu auch Pillet-Shore (2003).

impliziert werden, dass eine erfolgreiche Umsetzung dieses Auftrags zwar nicht gefährdet ist und somit kein zwingender Interventionsbedarf besteht, die SchülerInnen sich allerdings derzeit „unter Wert“ verkaufen und den an sie gehegten (positiven) Erwartungen nicht in Gänze entsprechen; d. h. die Leistung und/oder das Sozialverhalten könnten besser bzw. angemessener sein, sofern daran gearbeitet wird.

Dieses Vorgehen, die Perspektive der Handelnden selbst zu berücksichtigen, birgt verschiedene Vorteile gegenüber der Orientierung an kontextlos gelösten, von außen herangetragenem Indikatoren, was eine positive und was eine negative Beurteilung bzw. Bewertung sein muss: Zwar wird vor dem Hintergrund der Gattung sowie dem daraus ableitbaren (Welt- und Gattungs-)Wissen, das den Interagierenden (sowie den Analysierenden) unterstellt werden darf, freilich niemand daran zweifeln, dass beispielsweise die Note „ungenügend“/„sechs“ im schulischen Kontext eine „negative“ Leistungsbeurteilung darstellt, kann diese doch potentiell versetzungsgefährdende Folgen für die SchülerInnen nach sich ziehen. Ebenso ist es intuitiv einleuchtend, dass es sich um eine positive Bewertung des Sozialverhaltens handelt, wenn die Lehrkraft einem Schüler oder einer Schülerin ein „tadelloses Benehmen“ attestiert. Doch tun sich im Hinblick auf Beurteilungen Fälle auf, die sich dieser kontextlos gelösten „positiv“-„negativ“-Zuordnung entziehen: So kann – um nur ein Beispiel zu nennen – die Note „befriedigend“/„drei“ durchaus eine „positive“ Beurteilung darstellen, wenn die Leistung der beurteilten SchülerInnen in den vorherigen Arbeiten zwischen „mangelhaft“/„fünf“ und „ungenügend“/„sechs“ schwankte; gleichermaßen kann die Note „drei“ aber auch eine „negative“ Beurteilung darstellen, wenn das Schulkind zuvor mit der Note „gut“/„zwei“ oder „sehr gut“/„eins“ beurteilt wurde. In Anbetracht dieses Umstands ist es erforderlich, im jeweiligen Einzelfall die Perspektive der Lehrkräfte bei der Klassifizierung als „positive“ bzw. „negative“ Beurteilung/Bewertung mit einzubeziehen.

Die folgenden Transkriptausschnitte verdeutlichen anhand klar nachvollziehbarer Fälle, wie Lehrkräfte erkennbar machen, dass es sich im jeweiligen Fall um eine „positive“ bzw. „negative“ Beurteilung handelt: Datum 5 und 6, die demselben Gespräch entstammen, liefern Beispiele für die Übermittlung „positiver“ Beurteilungen, Datum 7 und 8 für die „negativer“. In Datum 5 informiert die Lehrerin die Mutter über die Noten des Schülers in Mathematik und Physik, in Datum 6 geht es um die Note in Deutsch.

Datum 5 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

001 L'in mathe eins MInus;

002 (1.0)

003 als ZWischenstand wie gesacht\_[äh ]:-  
 004 M [hm,]  
 005 L'in physik EINS;  
 006 (-)  
 007 NICHTS zu meckern;  
 008 (-)  
 009 ALles im grünen berEIch.  
 010 M also so (.) wie (.) zum HALBjahr hin;  
 011 L'in j[o- ]  
 012 M [( )]  
 013 (--)  
 014 ja GUT;  
 015 (-)  
 016 hört sich GUT an.

#### Datum 6 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

001 L'in die ARbeit war drEI,=  
 002 =und als ZWischennote für die erprobungsstufen  
 konferenz hatte ich AUch ne drei veranschlagt;  
 003 also:-  
 004 (1.0)  
 005 proBLEMloser bereich;  
 006 M [gut;]

In Datum 5 setzt die Lehrerin die Mutter davon in Kenntnis, dass die Leistungen des Schülers in Mathematik und Physik von den betreffenden FachlehrerInnen mit den Noten „eins Minus“ (Z. 001) und „EINS“ (Z. 005) beurteilt wurden. Vor dem Hintergrund des institutionell verankerten deutschen Notensystems, das von der Note „eins“ (sehr gut) bis „sechs“ (ungenügend) reicht, handelt es sich hierbei somit um die bestmöglichen Resultate, die von SchülerInnen erzielt werden können. Liefert also schon die im Rahmen der Gattung aktivierte Semantik von „eins“ und „eins Minus“ Indizien dafür, dass es sich bei den beiden Beurteilungen um „positive“ handelt, wird dies mit Blick auf die folgenden Ausführungen der Lehrerin noch deutlicher: Sie kommentiert diese Beurteilungen mit „NICHTS zu meckern;“ (Z. 007) und „ALles im grünen berEIch.“ (Z. 009) und deutet damit an, dass keine Notwendigkeit zu pädagogischer Intervention besteht.

Im Zuge der Verwendung dieser idiomatisch verfestigten „dichten Konstruktionen“<sup>164</sup> („NICHTS zu meckern“, „ALLES im grünen berEICH“) wird auch ikonisch widerspiegelt, dass kein großer Redebedarf besteht und in der Agenda schnell zum nächsten Punkt gewechselt werden kann.

Ähnlich verhält es sich in Datum 6, allerdings in Bezug auf eine andere Beurteilung (Note „drei“): Die Lehrerin teilt der Mutter mit, dass sie im Unterrichtsfach Deutsch als Note „ne drei veranschlagt“ (Z. 002) hat. Ausgehend vom beschriebenen Notensystem stellt die Note „drei“ eine Beurteilung dar, die rein semantisch vor dem Gattungshintergrund zunächst keine Rückschlüsse darauf zulässt, ob es sich hier um eine „positive“ oder aber „negative“ handelt; so ist diese im Mittelfeld des gesamten Notenspektrums zu verorten. Infolge der Tatsache jedoch, dass die Lehrerin diese ebenfalls im Rahmen einer dichten Konstruktion mit „proBLEMloser bereich;“ (Z. 005) kommentiert, wird diese im gegebenen Kontext als eine „positive“ Beurteilung behandelt, die keiner weiteren Erörterung bedarf. Pädagogischer Interventionsbedarf besteht demnach nicht.

Die Note „drei“ kann jedoch auch als „negative“ Beurteilung behandelt werden, wie sich mit Blick auf Datum 7 zeigt. Im vorliegenden Ausschnitt informiert die Lehrerin die Mutter (als „overhearing audience“) sowie die Schülerin über den aktuellen Notenstand.

#### Datum 7 ((Gymnasium, Großstadt 2, G 9) L'in, M, S'in)

001 L'in müsst ich jEtzt eine NOte geben,  
 002 dann: WÜRDST du so zwischen:-  
 003 (2.0)  
 004 zwei und DREI liegen.  
 005 (1.5)  
 006 ne?  
 007 wahrscheinlich jetzt so: Eher noch drei PLUS,  
 008 da m? (-) kannst du dir noch n bisschen mEhr (.)  
 Mühe geben;

In Zeile 004 setzt die Lehrerin ihre RezipientInnen zunächst davon in Kenntnis, dass die Leistung der Schülerin notenmäßig im Bereich zwischen „zwei und DREI“ (Z. 004) liegt. Diese Beurteilung revidiert sie jedoch in Zeile 007, indem sie die schlechtere der beiden genannten Noten als die von ihr favorisierte ausgibt:

<sup>164</sup> Unter „dichten Konstruktionen“ versteht Günthner (2006a: 115) – formal betrachtet – solche, bei denen obligatorische Felderpositionen bzw. notwendige syntaktische Positionen unbesetzt bleiben.

„wahrscheinlich jetzt so: Eher noch drei PLUS,“. Im Zuge der sich anschließenden Äußerung in Zeile 008 wird ersichtlich, dass die Lehrerin die Note „drei PLUS“ im Kontext des Gesprächs als eine tendenziell „negative“ behandelt: So legt sie der Schülerin nahe, dass diese sich in Anbetracht der besagten Note ein „bisschen mEhr (.) MÜhe geben“ könnte. Diesen Aufruf zu einer Modifizierung des Arbeitsverhaltens der Schülerin formuliert die Lehrerin – verdeutlicht u. a. am Gebrauch des Modalverbs „können“ („...kannst du...“) – als Option, nicht als obligatorisch. Sie bringt damit implizit zum Ausdruck, dass zwar keine Notwendigkeit zu einer pädagogischen Intervention besteht, die Schülerin sich jedoch in Anbetracht ihrer suboptimalen Arbeitseinstellung in gewisser Weise „unter Wert“ verkauft, da eine bessere schulische Leistung durchaus im Rahmen des Möglichen wäre. Auffällig im Vergleich zu Datum 6 ist zudem Folgendes: Während die Lehrerin die Note „drei“ dort im Rahmen einer dichten Konstruktion, und somit mit geringem sprachlichen Aufwand, als eine „positive“ präsentiert, leistet die Lehrkraft in Datum 7 wesentlich größere Formulierungsarbeit, um dieselbe Note als eine „negative“ zu rahmen. Sie schwächt ihr Urteil nicht nur ab („wahrscheinlich jetzt so: Eher noch drei PLUS,“), sondern setzt in Zeile 008 nach einem Abbruch erneut an und produziert zudem mehrere Pausen. Schon hier zeigen sich erste Indizien dafür, dass die Übermittlung „positiver“ und „negativer“ Evaluationen von den Lehrkräften in sprachlicher Hinsicht unterschiedlich gehandhabt wird.<sup>165</sup>

Datum 8 liefert ein weiteres Beispiel für eine Beurteilung, die von der Lehrkraft als „negativ“ behandelt wird.

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

```
001 L'in  jetzt: MÜSST ich ihm eine: <<stockend> m> nOte
        geben, =
002      =w? IRgendwas zwischen vier und fünf.
003      <<p> also das is ECHT nich gut;>
004 V    MÜNDlich;
005 L'in  ja;
006 V    ja;
007      (1.0)
008      o[KAY, ]
```

---

**165** Ausführlich zu den Unterschieden in der Übermittlung positiver und negativer Nachrichten sowie zum konversationsanalytischen „Präferenz“-Konzept, das in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt, siehe die Darstellung in Kapitel 6.4.

009 L'in [also] der muss auf JEden fall mehr machen;  
 010 (-)  
 011 V ja;

In den Zeilen 001–002 informiert die Lehrerin den Vater darüber, dass der Schüler „zwischen vier und fünf“ (Z. 002) steht. Noten im Fünferbereich repräsentieren per se „negative“ Beurteilungen, da diese – wie allen Interagierenden aufgrund ihres Gattungswissens bewusst ist – potentiell versetzungsgefährdende Folgen für SchülerInnen haben. In den folgenden Äußerungen der Lehrerin finden sich darüber hinaus jedoch noch weitere Hinweise, die dafür sprechen, die Beurteilung als eine „negative“ anzusehen: Dies geschieht zum einen durch die direkte Kommentierung derselben in Form einer ebenfalls „negativen“ Bewertung („also das is ECHT nich gut;“), zum anderen durch den Hinweis darauf, dass der Schüler „mehr machen [muss]“.<sup>166</sup> Im Gegensatz zu Datum 7 stellt die Lehrerin die Befolgung der Anweisung hier nicht als optional, sondern als obligatorisch dar, verdeutlicht durch den Gebrauch des Modalverbs „müssen“ sowie der hyperbolischen, den Hauptakzent tragenden Formulierung „auf JEden fall“. Damit zeigt die Lehrerin pädagogischen Interventionsbedarf an: Der Schüler muss dazu gebracht werden, seine Arbeitseinstellung zu verändern.

Die vorliegenden Beispiele veranschaulichen den Charakter „positiver“ und „negativer“ Beurteilungen, die erst dadurch zu „positiven“ und „negativen“ werden, dass sie von den Lehrkräften als solche entsprechend behandelt werden.

### 6.3 Unterschiede in der Behandlung positiver und negativer Beurteilungen/Bewertungen durch die Eltern

Beurteilungen und Bewertungen der Lern- und Leistungsentwicklung sowie des Sozialverhaltens der SchülerInnen durch Lehrkräfte können – wie beschrieben – sowohl positiv als auch negativ ausfallen. Während etwa eine gute Note oder tadelloses Benehmen der SchülerInnen von den Eltern als eine erfreuliche Nachricht behandelt wird, verhält es sich bei einer schlechten Note und undiszipliniertem Verhalten anders: Mutter und Vater verbalisieren bisweilen ihre Unzufriedenheit über das Gehörte oder zeigen emotionale Reaktionen, die auf Enttäuschung schließen lassen. Diese Reaktionen der Eltern zeugen davon, dass es sich bei der Übermittlung negativer Beurteilungen/Bewertungen um potentiell heikle

---

<sup>166</sup> Zudem sind in den Zeilen 001–002 – wie auch schon in Datum 7 – ebenfalls Abbrüche vorzufinden, die als Kontextualisierungshinweise für eine „negative“ Evaluation dienen.



Aktivitäten handelt, die von den Lehrkräften eine gesonderte Rücksichtnahme auf ihr Gegenüber erfordern. Es ist somit nicht verwunderlich, dass sich bei Lehrenden sprachliche Unterschiede in der Übermittlung positiver und negativer Beurteilungen/Bewertungen zeigen. Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele präsentiert, die die referierten Beobachtungen anhand konkreter Gesprächsauschnitte belegen, also die Indizien dafür liefern, dass positive und negative Evaluationen Eltern in unterschiedlicher Weise tangieren. Im sich anschließenden Kapitel 6.4 gilt es, den Übermittlungsprozess der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen: Welche sprachlichen Unterschiede zeigen sich in der Übermittlung positiver im Vergleich zu derjenigen negativer Bewertungen und Beurteilungen? Mit diesen Ausführungen ist die Basis geschaffen für die detaillierte Analyse sprachlich-kommunikativer Verfahren zur Übermittlung negativer Evaluationen in Kapitel 6.5.

Eltern reagieren – wie angedeutet – in unterschiedlicher Form auf die Übermittlung positiver bzw. negativer Beurteilungen durch Lehrkräfte. Datum 9 und 10 liefern Beispiele für die Reaktion der Eltern auf positive Bewertungen und Beurteilungen, Datum 12 und 13 repräsentieren den entgegengesetzten Fall, die Reaktionen auf negative.

#### Datum 9 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 120) L'in, M, S'in)

```

001          (1.5)
002 L'in  nee;=
003      =emma macht ihr ding GUT;
004          (1.0)
005 M     PRIma.
006          (-)
007      also SO: (.) ham wir kEIne schwierigkeiten==
008 L'in  =wir haben überHAUPT keine schwierigkeiten;
009 M     schön;
((Die Folgezeit wurde ausgespart; der sich anschließende Auszug
entstammt dem Ende des Gesprächs.))
010 M     na PRIma;
011 L'in  nee;
012 M     ham_wer auf JEden fall-
013          (-)
014      hach (.) bin ich FROH dass mer da-
015          (1.0)

```

016 L'in nee brauchen [sich KEIne gedanken machen; ]  
 017 M [wenn dat so (also) WEItergeht]  
 dann-  
 018 L'in GAR keine;

## Datum 10 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 47) L'in, M, S'in)

001 L'in ansonsten großes LOB,  
 002 (1.5)  
 003 du standest auch mit als einer der Ersten auf  
 unserer LISte;=ne?  
 004 (1.0)  
 005 von DEN kindern==  
 006 =die sich tAdellos beNEHmen;=oder?  
 007 (1.0)  
 008 S'in <<p> ja kann SEIN;>  
 009 L'in ja:?  
 010 M <<mit geschlossenem Mund lachend> hm[hm]hm>  
 011 S'in <<mit geschlossenem Mund lachend> [hm]>  
 012 L'in miriam hat ein sEhr sehr gutes soziALverhalten;  
 013 M °hh [(PRIma )]

In beiden Transkriptausschnitten übermittelt die jeweilige Lehrkraft eine positive Bewertung bzw. Beurteilung in Bezug auf die Lern- und Leistungsentwicklung bzw. das Sozialverhalten der SchülerInnen. Nachdem die Lehrerin die Mutter in Datum 9 zunächst darüber informiert hat, dass Emma eine fleißige, konzentrierte und fröhliche Schülerin ist, produziert sie in Zeile 003 eine resümierende Bewertung, die die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerin betrifft: „emma macht ihr ding GUT;“. Die darauf folgende Reaktion der Mutter lässt darauf schließen, dass diese die Mitteilung als eine erfreuliche Nachricht aufgefasst hat: So bewertet sie diese Nachricht der Lehrerin mittels des als Antwort fungierenden Adjektivs „PRIma.“ als positiv. Im unmittelbaren Anschluss produziert sie eine „Verstehensdokumentation“<sup>167</sup> des von der Lehrerin Gesagten, die dies bestätigt: „also SO: (.) ham wir kEIne schwierigkeiten.“ (Z. 007). Hiermit gibt die Mutter zu erkennen, dass sie die Bewertung der Lehrerin als „*Es besteht kein pädagogischer Interventionsbedarf!*“ interpretiert, was daraufhin von der Letzteren im Rahmen

<sup>167</sup> Zu „Verstehensdokumentationen“ im gesprochenen Deutsch siehe Deppermann (2008b) und Deppermann/Schmitt (2009).

einer Echo-Struktur in Zeile 008 („wir haben überHAUPT keine schwierigkeiten;“) bestätigt wird. Die Mutter quittiert dies abermals mit einer positiven, ihre Zufriedenheit zum Ausdruck bringenden Bewertung: „schön;“ (Z. 009). Nachdem die Interagierenden sich in der Folgezeit zunächst über verschiedene andere Dinge unterhalten haben, kommt die Mutter in Zeile 010 auf die beschriebenen positiven Bewertungen der Lehrerin zurück: Sie äußert explizit, dass sie „FROH“ (Z. 014) darüber ist, was sie von der Lehrerin erfahren hat.

Auch Datum 10 veranschaulicht, wie Eltern auf positive Bewertungen/Beurteilungen der SchülerInnen reagieren: In den Zeilen 001 und 006 überliefert die Lehrerin Bewertungen des Sozialverhaltens der Schülerin, die im Rahmen der direkten Adressierung der Letzteren als Komplimente fungieren: So spricht sie der Schülerin zunächst „großes LOB“ aus und attestiert dieser im Anschluss ein „tadellos[es] beNEHmen“. Die Mutter wird hier in die Rolle einer „overhearing audience“ (Heritage 1985) versetzt: So gelten die Komplimente zwar einerseits der Schülerin, andererseits dient die Realisierung dieser Bewertungen dem Zweck, die Mutter über das Sozialverhalten der Schülerin zu informieren. In Zeile 010 verdeutlicht die Mutter, dass sie die Rolle als „overhearer“ für sich annimmt: In Form einer paraverbalen Reaktion, eines Lachens, ratifiziert sie den Erhalt der Information und verdeutlicht ihre positive Aufnahme dieser Nachricht. In der Folge wendet sich die Lehrerin nun explizit der Mutter zu, referiert auf die anwesende Tochter in der dritten Person und beurteilt/bewertet<sup>168</sup> deren Sozialverhalten mit „sEhr sehr gut[ ]“ (Z. 012). Die Reaktion der Mutter entspricht jener aus Datum 9: Mittels der Verwendung des Adjektivs „PRIma“ signalisiert sie ihre die Beurteilung/Bewertung betreffende Zufriedenheit.<sup>169</sup>

**168** Die Äußerung in Zeile 012 bildet einen Beleg dafür, dass zwischen Beurteilungen und Bewertungen nicht in jedem Fall eindeutig getrennt werden kann: So ist nicht zu entscheiden, ob es sich bei „sehr sehr gutes soziALverhalten“ schlicht um eine extrem positive Bewertung handelt oder aber ob die Lehrerin auf die Schulnote „eins“, also „sehr gut“, rekurriert.

**169** Auch gibt es Beispiele im Korpus wie in Datum 11, in denen Eltern sich in ihrer Reaktion auf die Übermittlung einer positiven Bewertung durch Lehrkräfte bedanken (wie die Mutter in Zeile 006). Dies zeugt davon, dass schulische (Miss-)Erfolge des Kindes von den Eltern durchaus als eigene (Fehl-)Leistungen angesehen bzw. interpretiert werden können, Eltern sich folglich als eng vernetzt mit ihrem Kind ansehen.

Datum 11 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 45) L'in, M)

001 L'in °h großes LOB finde Ich,  
 002 das was ICH so mitbekomme,  
 003 äh: vom soziALverhalten;  
 004 ein SEHR angenehmer jUnge.  
 005 ein SEHR angenehmer schüler.  
 006 M dankeSCHÖN,

Positive Beurteilungen/Bewertungen durch Lehrkräfte werden von den Eltern meist als „*Es besteht kein pädagogischer Interventionsbedarf!*“ interpretiert, die Reaktion fällt – etwa in Form der Kundgabe von Zufriedenheit – entsprechend positiv aus. Im Falle negativer Beurteilungen/Bewertungen hingegen verhält es sich anders, wie Datum 12 und 13 veranschaulichen. In Datum 12 informiert die Lehrerin die Eltern über die schlechte Note des Schülers in der mündlichen Mitarbeit im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 12 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 35) L'in, M, V)

001 L'in weil ich dA doch äh SORge hab,  
 002 dass DAS äh:-  
 003 (-)  
 004 JA;  
 005 mündlich IS halt-  
 006 (---)  
 007 †FÜNF;  
 008 (---)  
 009 vier minus †FÜNF;  
 010 also was  
 Ande[res kann ich ihm da im moment nich gEben;]  
 011 V [ja da müssen wir mit ihm noch ]  
 [SPREchen darüber;]

In den Zeilen 005–009 liefert die Lehrerin eine Beurteilung der mündlichen Mitarbeit des Schülers: Sie informiert die Eltern darüber, dass sie die derzeitige Leistung des Schülers mit einer „†FÜNF“ (Z. 007) bzw. „vier minus †FÜNF“ (Z. 009) benoten würde. Dass es sich hierbei um eine negative Beurteilung handelt, zeigt der weitere Gesprächsverlauf: Unmittelbar nach der Verkündung der Note fügt die Lehrerin in Zeile 010 hinzu, dass sie dem Schüler „was ANderes“, also eine andere (bessere) Note, momentan nicht geben kann, womit sie eine Rechtfertigung für ihre vollzogene Beurteilung liefert. Im Gegensatz zu Datum 9 und 10 interpretiert das Elternteil die Äußerungen der Lehrerin hier als „*Es besteht pädagogischer Interventionsbedarf!*“: So weist der Vater in Zeile 011 auf die Notwendigkeit hin, das direkte Gespräch mit seinem Sohn zu suchen, um diesem die prekäre Situation vor Augen führen und ggf. Lösungsmöglichkeiten für diese problematische Ausgangslage entwickeln zu können.

In Datum 13 unterrichtet die Lehrerin die Mutter über den aktuellen Leistungsstand der Schülerin im Unterrichtsfach Deutsch, der sich aus den bisher erzielten mündlichen und schriftlichen Noten zusammensetzt.

Datum 13 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S'in, S)

001 L'in also als ZWischennote hab ich bei ihr ähm:  
 verAnschlagt==  
 002 =für die: erprObungsstufenkonferenz ne VIER,  
 003 °hh das liegt allerdings auch DAran,  
 004 dass das mit der mündlichen MITarbeit bei jana  
 nich GANZ so-  
 005 M ↑O [H mann.]  
 006 L'in [GUT ] funktioniert.  
 007 (-)  
 008 S'in <<p> !SAG! ich dir doch.>

Die Lehrerin beurteilt den Leistungsstand der Schülerin in Zeile 002 mit der Note „VIER“. Auch in diesem Transkriptausschnitt behandeln die Interagierenden diese Beurteilung (also die Note „vier“) als eine negative: So liefert die Lehrerin im unmittelbaren Anschluss eine Erklärung für die besagte Note, nämlich dass diese „allerdings auch“ auf die „nich GANZ so- GUT[e]“ (Z. 004/006) mündliche Mitarbeit der Schülerin zurückzuführen ist. Auffällig ist nun die Reaktion der Mutter, die in Überlappung mit den Ausführungen der Lehrerin ein „↑OH mann.“ (Z. 005) produziert. Auch wenn sich nicht eindeutig entscheiden lässt, ob die Interjektion „↑OH mann.“ eine Reaktion auf die negative Beurteilung aus Zeile 002 („VIER“) oder aber die negative Bewertung aus Zeile 004 („nich GANZ so-“) darstellt, besteht doch kein Zweifel in Bezug auf deren Lesart: Interjektionen wie diese „bewegen sich zwischen emotionalen Reaktionen und Bewertungen eines Sachverhalts“ (Duden-Grammatik 2009: 597). Ehlich (1986: 79) etwa beschreibt *ōh* als

Ausdruck des Klagens [...]. Vorausgegangen sind Ereignisse oder Handlungen, die die Integritätszone des Sprechers verletzt und ihn dadurch getroffen haben. Betroffenheit von einer vorgängigen Handlung oder einem vorgängigen Ereignis wird dem anderen Interaktanten mitgeteilt.

Die Mutter bringt folglich nicht nur ihre negative Bewertung dieser Nachrichten der Lehrerin zum Ausdruck, sie zeigt darüber hinaus eine emotionale Reaktion, die sich als Enttäuschung oder negatives Erstaunen interpretieren lässt. Dass die Schülerin im unmittelbaren Anschluss mit der Äußerung „!SAG! ich dir doch.“ (Z. 008) diese emotionale Reaktion kommentiert, belegt in gewisser Weise diese Interpretation: So hält die Schülerin es für notwendig, die Mutter darauf hinzuweisen, dass mit diesem (negativen) Resultat bereits zu rechnen war.

Die in Datum 9 bis 13 dargestellten Reaktionen der Eltern lassen auf eine unterschiedliche mentale Verarbeitung des Gesagten schließen: Während positive Beurteilungen/Bewertungen von den Eltern zumeist als „*Es besteht kein pädagogischer Interventionsbedarf!*“ interpretiert werden und dementsprechend zum sprachlichen Ausdruck von Freude, Zufriedenheit und/oder Erleichterung führen können, verhält es sich im Falle negativer Diagnosen in der Regel anders: Eltern deuten diese vice versa als „*Es besteht pädagogischer Interventionsbedarf!*“, und es kommt immer wieder zur Kundgabe von Enttäuschung oder Ärger.

#### 6.4 Unterschiede in der Übermittlung positiver und negativer Beurteilungen/Bewertungen durch die Lehrkräfte – ein Fall für die Präferenzorganisation

Datum 14 ((Hauptschule, Kleinstadt 2,G 103) L, M, S)

```
001 L   äh:::; hhh°
002     (1.5)
003     ähm-
004     (1.5)
005     JA:;
006     fangen_we mit dem gUten oder
           mit dem SCHLECHten an;
007     (2.0)
```

Die Übermittlung positiver und negativer Beurteilungen und Bewertungen an Eltern stellt Lehrkräfte vor eine besondere Aufgabe, die sich mit Maynard (2003: 60) wie folgt beschreiben lässt:

Deliverers must anticipate the nature of the news for recipients – their understandings and expectations – act in terms that enhance relationship, and then presage the news in a relevant way.

Die Antizipation, ob eine bestimmte Beurteilung/Bewertung eine für Eltern gute oder schlechte Nachricht bedeutet, bildet einen mentalen Akt, zu dem der/die Analysierende keinen direkten Zugang hat. Indizien im Hinblick auf die Frage, ob Lehrkräfte eine solche Beurteilung/Bewertung als positiv oder negativ für ihr Gegenüber einschätzen, liefert jedoch das sprachliche Verhalten der Ersteren: So zeigt sich mit Blick auf die dem Korpus zugrunde liegenden Gespräche, dass die

Übermittlung positiver Beurteilungen/Bewertungen in vielen Fällen eine präferierte Handlung, die negativer eine dispräferierte Handlung darstellt.<sup>170</sup> Damit lassen sich Rückschlüsse auf die Konzeptualisierung einer Handlung als problematisch bzw. nicht-problematisch ziehen, wie Silverman (1997: 136) verdeutlicht: „Rather, the distinction between a ‚preferred‘ and ‚dispreferred‘ action format is a resource for the interactants, through the use of which they can portray their actions as problematic, or not.“

Das „Präferenz“-Konzept, wie es in der Konversationsanalyse entwickelt wurde, bezieht sich „nicht auf die Vorlieben der Sprecher oder Hörer“, sondern ist vielmehr als ein „strukturelles Phänomen“ (vgl. Levinson 2000: 361) anzusehen.<sup>171</sup> Schegloff (1988: 445) verdeutlicht dies anhand einer Gegenüberstellung klassischer Merkmale präferierter und dispräferierter Handlungen am Beispiel von „Antworten“ („responses“):

Dispreferred responses may be accompanied by accounts, whereas preferred ones generally are not. Dispreferred responses may be expressed in attenuated or mitigated form, or even shaped as preferred responses, but the opposite is not the case. Preferred responses generally are packaged in short turns, or at the very start of longer ones, whereas dispreferred responses regularly come in long complex turns, are placed late within them, and are preceded in them by various other components of the sorts already mentioned—accounts, excuses, mitigations, attenuations, and apparent offerings of preferred responses. Commonly, dispreferred responses are preceded by some delay component in their turn, [...] whereas preferred responses come at the very start. Further, when a dispreferred response is delivered, the turn-start itself is commonly delayed, either by silence intervening between it and the talk being responded to, or by some other intervening talk [...].

Zwar handelt es sich bei den von Schegloff (1988) beschriebenen „Antworten“ um „responding actions“ (Pomerantz/Heritage 2013: 213), während die in diesem Kapitel untersuchten Übermittlungen von Beurteilungen/Bewertungen häufig

---

**170** Ähnliche Beobachtungen macht Pillet-Shore (2012: 184) auch im Hinblick auf ihr Korpus amerikanischer LehrerIn-Eltern-Gespräche: „When assessing students’ academic performance and/or in-class behavior, teachers produce positively valenced, praising assessments as ‚preferred‘ actions, whereas they produce negatively valenced, criticizing assessments as ‚dispreferred‘ actions.“ Siehe hierzu auch Pillet-Shore (2001, 2015b).

**171** Siehe hierzu auch Schegloff (2007: 61): „It is important throughout the discussion of preference and dispreference to keep clearly in focus that this is a social/interactional feature of sequences and of orientations to them, *not a psychological one*. It is not a matter of the motives or desires or likings (in that sense of ‚preferences‘) of the participants – whether speaker or recipient, of first or second pair part (although in any given case the sequential preference and individual leaning may coincide, perhaps even in most cases). ‚Preferred‘ and ‚Dispreferred‘ rather refer to structural relationship of sequence parts.“

„initiating actions“ (Pomerantz/Heritage 2013: 217) darstellen; dennoch zeigen die von Schegloff (1988) aufgelisteten Merkmale ihre Gültigkeit auch für die Letzteren. Datum 5 und 9, die bereits präsentiert wurden, liefern anschauliche Beispiel dafür, dass die Überlieferung positiver Beurteilungen/Bewertungen eine präferierte Handlung darstellt.

Datum 5 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

001 L'in mathe eins MINus;  
 002 (1.0)  
 003 als ZWischenstand wie gesacht\_[äh ]:-  
 004 M [hm, ]  
 005 L'in physik EINS;  
 006 (-)  
 007 NICHTS zu meckern;  
 008 (-)  
 009 ALles im grünen berEIch.

Datum 9 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 120) L'in, M, S'in)

001 (1.5)  
 002 L'in NEE;=  
 003 =emma macht ihr ding GUT;  
 004 (1.0)  
 005 M PRIma.

In beiden Transkriptausschnitten zeigen sich gleich mehrere der von Schegloff (1988) genannten Eigenschaften präferierter Handlungen: Die Übermittlung der positiven Beurteilungen „mathe eins MINus;“ (Z. 001) und „physik EINS;“ (Z. 005) in Datum 5 realisiert die Lehrerin ohne merkliche zeitliche Verzögerungen: Der Nennung der Unterrichtsfächer folgt im unmittelbaren Anschluss die Angabe der jeweiligen positiven Beurteilung. Schulfach und Note werden in derselben „Turnkonstruktionseinheit“<sup>172</sup> geliefert. „Accounts“ finden sich keine, ganz im Gegenteil: In Form dichter Konstruktionen wie „NICHTS zu meckern;“ und „ALles im grünen berEIch.“ kommentiert die Lehrerin im Anschluss ihre Beurteilungen. Diese Verdichtungsstrategien sowie der dadurch evozierte informelle Stil machen deutlich, dass Lehrkräfte positive Bewertungen und Beurteilungen als solche behandeln, die keiner langen sprachlichen Ausführungen

<sup>172</sup> Zum Begriff „Turnkonstruktionseinheit“ bzw. „beitragsbildende Einheit/*turn constructional unit*“ siehe Levinson (2000: 323).



bedürfen, dementsprechend als unproblematisch gelten können. Die gleichen Merkmale offenbaren sich auch mit Blick auf Datum 9, in welchem die Lehrerin der Mutter im Rahmen eines sehr kurzen Turns eine positive Bewertung der Tochter mitteilt. Auch hier zeigen sich keinerlei „Disfluenzmarker“ (Fischer 1992), die darauf hindeuten, es handelte sich um eine potentiell problematische Aktivität.<sup>173</sup> Anders verhält es sich dagegen in Datum 3 und 12, die weiter oben ebenfalls vorgestellt wurden. Die Übermittlung einer negativen Bewertung in Datum 3 und die einer negativen Beurteilung in Datum 12 kennzeichnet jeweils eine dispräferierte Handlung.

#### Datum 3 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 115) L'in, V)

001 L'in naTAscha °hh war-  
 002 JA;  
 003 (---)  
 004 is EINFach-  
 005 (2.5)  
 006 MÖCHte sehr vIEl und sehr schnEll,  
 007 V ja,  
 008 L'in und ä? ä? SCHAFFT dann schon mal die sachen nIch  
 so gut;  
 009 V ja das is das proBLEM;=  
 010 =ja.

#### Datum 12 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 35) L'in, M, V)

001 L'in weil ich dÄ doch äh SORge hab,  
 002 dass DAS äh:-  
 003 (-)  
 004 JA;  
 005 mündlich IS halt-  
 006 (---)  
 007 †FÜNF;  
 008 (---)  
 009 vier minus †FÜNF;

---

**173** Siehe hierzu auch Pillet-Shore (2012: 183): „Thus, when teachers praise students, they systematically do so straightforwardly – without delay, qualification, or account.“

010           also was  
                   ANde [res kann ich ihm da im moment nich gEben;]  
 011 V           [ja da müssen wir mit ihm noch                            ]  
                   [SPRechen darüber;]

In Datum 3 überliefert die Lehrerin die Bewertung erst zu einem sehr späten Zeitpunkt in Zeile 008. Sie setzt zuvor verschiedene Male zur Äußerungsproduktion an, bricht diese dann jedoch wieder ab (in Zeile 001 und 004). Es entstehen mehrere, zum Teil längere Pausen (in Zeile 003 und 005). Neben weiteren Disfluenzmarkern, wie sie beispielsweise durch das tiefe Einatmen der Lehrerin zu Beginn in Zeile 001 repräsentiert werden, zeigen sich zudem Elemente der Abschwächung: Hierfür steht etwa der Gebrauch der Litotes-Konstruktion „SCHAFFT dann schon mal die sachen *nIch so gut*;“ (Z. 008) die – mit Bergmann (1999: 180–184) argumentiert – dazu dient, die Nennung einer explizit negativen Bewertung (z. B. „schlecht“) zu vermeiden.<sup>174</sup> Auch in Datum 12 zeigen sich verschiedene Merkmale, die Schegloff (1988) als Indizien für dispräferierte Handlungen ausmacht: die zeitlich verzögerte Realisierung der negativen Beurteilung, die Einbettung derselben in einen vergleichsweise langen Redebeitrag sowie das Vorhandensein eines „Accounts“ („also was ANderes kann ich ihm da im moment nich gEben“; Z. 010), der der Lehrerin gewissermaßen als Rechtfertigung für das Zustandekommen der schlechten Note dient.

Die Tatsache, dass Lehrkräfte die Überlieferung positiver Beurteilungen/Bewertungen meist als präferierte und die negativer als dispräferierte Handlung realisieren, ist in engem Zusammenhang mit der oben skizzierten Argumentation Maynards (2003) sowie der These Heritages (1984: 265) zu sehen, dass das

design of actions can contribute to the maintenance of social solidarity. Anticipating the results of this discussion, it will be suggested that there is a ‚bias‘ intrinsic to many aspects of the organization of talk which is generally favourable to the maintenance of bonds of solidarity between actors and which promotes the avoidance of conflict.

Die Übermittlung von positiven/negativen Beurteilungen/Bewertungen als präferierte/dispräferierte Handlung steht damit in Einklang mit der von Maynard (2003) beschriebenen „benign order of everyday life“, an der Interagierende ihr Handeln ausrichten. Während positive Beurteilungen/Bewertungen aus Sicht der Lehrkräfte problemlos an die Eltern vermittelt werden können, da dies keinerlei negative Konsequenzen für alle Beteiligten nach sich zieht, verhält es sich

---

174 Zur Verwendung der Litotes siehe ausführlich Kapitel 6.5.1.1.

bei negativen Beurteilungen/Bewertungen anders: Hier steht – wie oben beschrieben – die Identität aller Interagierenden gewissermaßen auf dem Spiel („schlechte SchülerInnen“, „schlechte Eltern“, „herzlose Lehrkräfte“ etc.). Verwunderlich ist es daher nicht, dass Lehrkräfte diese Handlung als eine „problematISChe“ (Silverman 1997) rahmen.

Dieser erwähnte Zusammenhang zwischen Dispräferenz und der Übermittlung negativer Evaluationen lässt sich an zwei ausgewählten Strukturmerkmalen dispräferierter Handlungen gut verdeutlichen.<sup>175</sup> Die Lieferung von „Accounts“ beispielsweise kann den Lehrkräften – wie in Datum 12 – dazu dienen, ihrem Gegenüber zu signalisieren, dass es aus ihrer Sicht keine Möglichkeiten gab, das Eintreten des unerwünschten Zustands (also die Beurteilung der Leistung mit „↑ FÜNF“ bzw. „vier minus ↑ FÜNF“) zu verhindern (Account: „also was ANderes kann ich ihm da im moment nich gEben;“ Z. 010). Die zeitliche Hinauszögerung einer Handlung, ein zweites Strukturmerkmal von Dispräferenz, erfüllt aus Sicht der Lehrkräfte verschiedene Funktionen: Eine besteht etwa darin, die Übermittlung der negativen Beurteilung/Bewertung möglicherweise noch vermeiden zu können. Durch die entstehenden Pausen wird das Gegenüber bereits im Voraus auf die noch ausstehende negative Beurteilung/Bewertung vorbereitet, ihm/ihr wird die Möglichkeit gegeben, selbst eine allgemeine Einschätzung der Lage vollziehen zu können.<sup>176</sup> Die Lehrerin wiederum kann die Durchführung der gesichtsbedrohenden Handlung damit vermeiden bzw. eine solche in Koproduktion mit den RezipientInnen realisieren (was wiederum die Gesichtsbedrohung abschwächt). In Datum 3 und 12 finden sich – wie beschrieben – zahlreiche Pausen, die im Kontext des Gesagten eine negative Evaluation durchaus erwartbar machen und die es den RezipientInnen ermöglichen, die negativen Evaluationen zu antizipieren und vorab bereits eigenständig eine Einschätzung der Situation vorzunehmen. Während die Interagierenden in diesen beiden Fällen keinen Gebrauch davon machen, verhält es sich in Datum 15 anders. Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Leistungen des Schülers im Deutschen.

Datum 15 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 39) L'in, M, S)

001 L'in anSONSten,  
002 muss ich zu CHRISToPh,

**175** Siehe hierzu auch Heritage (1984: 269–280).

**176** Siehe hierzu auch Maynard (2003: 35): „Thus, while forecasting is a deliverer's strategy for conveying bad news, it ultimately facilitates realization by involving the recipient in a relational structure of anticipation.“

003            (--)  
 004            ja was soll ich Sagen;  
 005            was WERD ich denn jetzt sagen;  
 006            (-)  
 007            was MEINst\_e denn;  
 008 M        was ich glaub ich schon ganz OFT gehört hab  
              heute;  
 009            (---)  
 010 L'in     NÄMlich?  
 011 S        äh::-  
 012            (1.0)  
 013 M        das MÜNDliche;  
 014            [(                            )] wo (wie) nichts IS;  
 015 S        [(ja MÜNDlich war-)]  
 016            (1.5)  
 017 L'in     j: er KÖNNte ja.  
 018 M        ja;  
 019 S        ja;  
 020            (-)  
 021 L'in     du KÖNNtest ja.  
 022            (1.0)  
 023            KOMMT (.) nur (.) irgendwie (.) nich (.) so;

Auch hier werden die entstehenden Pausen in Zeile 003 und 006 von Mutter und Schüler zunächst nicht genutzt, um eine eigene Charakterisierung der Situation vorzunehmen. Statt jedoch über ihre eigene Evaluation zu informieren, fordert die Lehrerin den Schüler in Zeile 007 zur Durchführung dieser Handlung auf. Ab Zeile 008 ist es nun die Mutter, die anstelle ihres Sohnes die Initiative ergreift und ihrerseits eine Einschätzung der Lage vollzieht („was ich glaub ich schon ganz OFT gehört hab heute; [...] das MÜNDliche; ( ) wo (wie) nichts IS;“). Die Lehrerin ist somit nicht mehr vor die Notwendigkeit gestellt, die gesichtsbedrohende Handlung als solche selbst initiativ durchzuführen; sie reagiert vielmehr auf das bereits Gesagte, produziert ihre sich ab Zeile 017 anschließende negative Evaluation als in Übereinstimmung mit den RezipientInnen.<sup>177</sup>

---

**177** Siehe hierzu auch das folgende Beispiel, in dem die Schülerin auch ohne Aufforderung durch die Lehrerin nach dem Auftreten verschiedener Disfluenzmarker (Pause in Zeile 002, Dehnung des Personalpronomens „ich::“ in Zeile 003) die erwartbare Bewertung durch die Lehrerin

Schließlich erfüllen Pausen bzw. die zeitliche Hinauszögerung der Durchführung einer Handlung, neben weiteren Disfluenzmarkern, wie Abbrüchen, Reformulierungen etc., noch eine andere (bereits angekungene) Funktion: die der Kontextualisierung.<sup>178</sup> Lehrkräfte machen vor den RezipientInnen deutlich, dass ihnen die Übermittlung negativer Bewertungen/Beurteilungen bisweilen selbst schwer fällt: Der zu übermittelnde Inhalt kann nicht „mal eben“ mitgeteilt werden, sondern es wird der Eindruck vermittelt, als hätte man Probleme, die richtigen Worte dafür zu finden (siehe hierzu beispielsweise die Äußerungen der Lehrerin in Datum 15, Zeile 004–005: „ja was soll ich SAGEN; was WERD ich denn jetzt sagen;“). Goffman (1986: 15) legt – wie bereits weiter oben zitiert – dar, dass diejenigen Gesellschaftsmitglieder als „herzlos“ gelten, die es fertig bringen, „der Erniedrigung anderer zuzusehen, und dabei kühl [...] bleiben“. Im Rahmen des dargestellten Vorgehens tun Lehrkräfte genau Gegenteiliges: Sie konstruieren es als ein problematisches Verfahren, die RezipientInnen mit potentiell erniedrigenden Sachverhalten konfrontieren zu müssen.<sup>179</sup> Maynard (2003: 31) beschreibt dies in Anlehnung an Tesser/Rosen (1975) als „mum<sup>t</sup>-effect“:<sup>180</sup> „[P]eople are much more likely to withhold or delay telling bad news as compared with good news“. Hierin spiegelt sich die „benign order of everyday life“, genau genommen die von Elternsprechtagsgesprächen, wider: Positive Evaluationen können ohne große Vorkehrungen übermittelt werden, bestärken sie doch die RezipientInnen in ihren bisher durchgeführten Handlungen. Es wird damit verdeutlicht, dass der Bildungs- und Erziehungsprozess der SchülerInnen, vom gegenwärtigen Standpunkt aus betrachtet, erfolgreich zu verlaufen scheint. Im Zuge der Überlieferung

---

antizipiert und diese gleich selbst produziert; die Lehrerin muss diese Bewertung im Anschluss in Zeile 005 folglich nur noch bestätigen.

Datum 16 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 23) L'in, M, S'in)

001 L'in hier hab ich die AUswertung von der LERNstandserhebung?

002 (1.0)

003 DIE war glaub ich::-

004 S'in NICH so gut;

005 L'in nich s\_GANZ so gut;=ne?

Eine genauere Analyse derartiger Verfahren, die die RezipientInnen aktiv in das Geschehen mit einbeziehen, findet sich in Kapitel 6.5.3.

**178** Zum Zusammenhang von Disfluenzphänomenen und der Kontextualisierung gesichtsbedrohender Handlungen siehe auch Fischer (1992: 33).

**179** Zu diesem Ergebnis kommt auch Pillet-Shore (2015b: 19): „[T]eachers treat their articulation of student-troubles as interactionally delicate, displaying unease about what they are saying.“

**180** Die von Tesser/Rosen (1975: 193) geprägte Bezeichnung „MUM effect“ lässt sich aus dem Englischen „to keep mum“ (dt. „den Mund halten“) herleiten: „We have termed this alleged tendency to keep mum about unpleasant messages the ‚MUM effect‘“.

negativer Evaluationen bedarf es jedoch eines behutsameren Vorgehens von Seiten der Lehrkräfte, wird die Effizienz vergangener Handlungen des Gegenübers hier schließlich potentiell in Frage gestellt ebenso wie ein günstiger zukünftiger Verlauf des erwähnten Bildungs- und Erziehungsprozesses. Mit diesem Vorgang verbindet sich folglich das Risiko, der anderen Partei zu nahe zu treten bzw. deren Gesicht einer Bedrohung auszusetzen, was wiederum zur Herbeiführung eines unmittelbaren Konflikts unter den Beteiligten beitragen kann (daher spricht Heritage (1984: 265) – wie oben zitiert – eben von „avoidance of conflict“; vgl. auch Pillet-Shore 2015b).

Lehrkräfte sehen sich damit vor eine besondere kommunikative Aufgabe gestellt: Einerseits gilt es, ihrem gesetzlich vorgeschriebenen Informationsauftrag nachzukommen, der besagt, dass die Schule „[d]rohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern [...] unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen [begegnet]“ (Schulgesetz NRW 2010: § 2, Abs. 8). Dies führt zwangsläufig dazu, Eltern über etwaige Defizite ihrer Schützlinge in Kenntnis setzen zu müssen. Andererseits gilt es jedoch, die beschriebene „benign order“ nicht zu brechen. Diese erfordert die Rücksichtnahme auf das Gegenüber, dieses also – wie geschildert – vor dem Schlimmsten zu verschonen. Wie Lehrkräfte diese kommunikative Herausforderung bewerkstelligen, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

## **6.5 Ausgewählte sprachlich-kommunikative Verfahren der Übermittlung negativer Beurteilungen/Bewertungen durch Lehrkräfte**

Bereits in Kapitel 6.4 wurden in Auseinandersetzung mit dem „Präferenz“-Konzept verschiedene sprachliche Verfahren beschrieben, die zum Einsatz kommen, wenn Lehrkräfte ihren RezipientInnen schlechte Nachrichten überbringen müssen. Ziel dieses Kapitels ist es, einen tieferen Einblick in das zu geben, was Lehrkräfte sprachlich konkret tun, wenn sie Eltern hinsichtlich verschiedener Defizite der SchülerInnen informieren, wie sie also mit der Bearbeitung dieser anspruchsvollen und zugleich heiklen Aufgabe interaktiv umgehen.

### 6.5.1 Verfahren konversationeller Indirektheit

Mit Blick auf das Datenkorpus lässt sich eine Vielzahl verschiedener Verfahren konversationeller Indirektheit identifizieren, die Lehrkräfte zu den oben genannten Zwecken durchführen. Worin genau sich das jeweilig konstatierte indirekte Sprachhandeln manifestiert und welche Funktionen sich für Lehrkräfte mit der Durchführung bestimmter dieser Verfahren konkret verbinden, ist Gegenstand der folgenden Analysen.

#### 6.5.1.1 Litotes-Konstruktionen

Ein in den Daten anzutreffendes Verfahren konversationeller Indirektheit findet seinen Ausdruck in dem Einsatz von Litotes-Konstruktionen. Datum 17 liefert ein Beispiel dafür. Nachdem der Lehrer die Mutter zunächst über das Sozialverhalten des Schülers informiert hat, geht er auf den Leistungsstand im Unterrichtsfach Deutsch genauer ein.

Datum 17 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 94) L, M)

```

001 L      DAmit hängt natürlich zusAmmen-=
002        =DENK ich mir zum teil,
003        (1.5)
004        ähm:: auch seine (.) LEISTung.
005        (---)
006 M      <<pp> ja.>
007 L      die is ja <<creaky> n:::> NICH gÜT,
008        (-)
009 M      hm,
010 L      ich DENke mir-=
011        =wenn er also MEHR noch (.) sich darauf
          konzentrIERn würde;
012        DAS zu machen-
013        (---)
014        äh:-
015        was er machen SOLlte,
016 M      hm,
017 L      KÖNNT_er <<creaky> m:::> auch noch äh:-
018        MEHR (.) aus sich herAUsholen.
019        (-)

```

020 M ja;  
 021 MUSS\_er.  
 022 zwangsLÄUfig.

In Zeile 001 weist der Lehrer auf einen Zusammenhang hin zwischen dem bereits thematisierten defizitären Sozialverhalten des Schülers und dessen Leistung, die ab Zeile 004 zum Thema der Interaktion wird: Mittels „die is ja <<creaky> n:::> NICH gUt,“ liefert die Lehrkraft eine negative Bewertung derselben. Auffällig an der Formulierung dieser Bewertung ist nicht allein ihre prosodische Gestaltung, die darin Niederschlag findet, dass der Lehrer Teile der Äußerung in einer „creaky voice“ realisiert. Freese/Maynard (1998: 201–202) beschreiben das Auftreten einer „creaky voice“ als ein für das Überbringen schlechter Nachrichten typisches paraverbales Mittel, kann diese doch der Kontextualisierung von „pain or frustration“ dienen – die Lehrkraft zeigt damit an, dass die Übermittlung der beschriebenen Bewertung ein für sie nicht unproblematisches, ihr durchaus schwerfallendes Unterfangen darstellt. Hinzu kommt die sprachliche Verpackung der Bewertung in eine Litotes-Konstruktion: „NICH gUt,“. In der Rhetorik wird die Litotes gemeinhin als Stilmittel beschrieben, in der ein bestimmter Sachverhalt nur indirekt benannt, also durch die „Negation des Gegenteils“ (Ueding/Steinbrink 1994: 289) bezeichnet wird. Es tritt somit etwas „Unbestimmtes an die Stelle, an der eine eigentlich notwendige Bestimmungsleistung – eine definite Referenz – zu erwarten ist“ (Bergmann 1999: 182). Im Zuge der Verwendung einer Litotes-Konstruktion vermeidet es die Lehrkraft in Datum 17, eine *explizite* bzw. *direkte* negative Bewertung zu liefern, wie sie beispielsweise durch das Bewertungsadjektiv „schlecht“ repräsentiert wird (z. B. „die is ja schlecht“). Ein solches Vorgehen birgt für Lehrkräfte in verschiedener Hinsicht Vorteile: Zum einen ist es möglich, die Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen abzuschwächen. Ließe eine Bewertung mit „schlecht“ nur wenig Spielraum für alternative, positivere Interpretationen, verhält es sich bei „NICH gut“ anders; ausgedrückt wird hier lediglich, was nicht der Fall ist: dass also eine *gute* Leistung nicht vorliegt. Damit bleibt offen, was im Konkreten mit „NICH gut“ konzeptualisiert wird. Die RezipientInnen sehen sich damit vor die Notwendigkeit gestellt, aus dieser vagen Klassifizierung eigene Rückschlüsse hinsichtlich des bewerteten Sachverhalts zu ziehen, angegeben wird lediglich eine tendenzielle (negative) Einordnung.<sup>181</sup>

---

**181** Litotes-Konstruktionen ließen sich somit den „off record“-Strategien im Sinne Brown/Levinsons (1987: 226) zurechnen, genau genommen denen, die von den AutorInnen unter „Be vague“ zusammengefasst werden.



Zum anderen dient der Einsatz von Litotes-Konstruktionen Lehrkräften – wie bereits angeklungen – dazu, sich selbst nicht auf eine ultimative Einschätzung festzulegen.<sup>182</sup> So kann die Kundgabe konkreter Evaluationen, die möglicherweise zu konfliktären Situationen mit Eltern und SchülerInnen führen, in vielen Fällen vermieden werden. Datum 17 liefert eines der zahlreichen Beispiele, die verdeutlichen, dass die mit der Litotes-Konstruktion einhergehende Vagheit von den RezipientInnen als solche akzeptiert wird, die Bewertung im sequenziellen Fortlauf von der Mutter nicht weiter hinterfragt wird.

In Anbetracht des funktionalen Potentials von Litotes-Konstruktionen, von Bergmann (1999: 182) auch als „defensives Stilmittel“ beschrieben, ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte zur Übermittlung negativer Nachrichten an Eltern auf dieses sprachliche Mittel zurückgreifen.<sup>183</sup>

### 6.5.1.2 (Mögliche) Aposiopese-Konstruktionen

Eine weitere Strategie konversationeller Indirektheit findet ihren Ausdruck in dem Einsatz von (möglichen) Aposiopese-Konstruktionen.<sup>184</sup> Aposiopesen bilden ein Stilmittel, das in der Rhetorik als „Redeabbruch“ beschrieben wird: „Der Gedankengang wird, meist verbunden mit dem Verschweigen wichtiger Passagen, abrupt und affektbetont abgebrochen“ (Ueding/Steinbrink 1994: 322). Besonderes Merkmal von Aposiopesen (etwa im Vergleich zu Anakoluthen) ist der Umstand, dass die abgebrochene Struktur „von den RezipientInnen jedoch vervollständigt werden kann und die Intention des Produzenten erkennbar ist“ (Imo 2011: 266). Datum 18, das Beispiele hierfür liefert, stellt den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs zwischen Lehrer und Mutter dar.

Datum 18 ((Gesamtschule, Kleinstadt 2, G 59), L, M)

```
001 L      wAt wolln_se von mir WISSen;
002        (2.0)
003 M      ob sich jessi verBESsert hat;
004        ob sie (sich) im UNterricht me:hr teilnimmt;
005        sie hat geSACHT=
```

<sup>182</sup> Hierzu auch Bergmann (1999: 182).

<sup>183</sup> Die Verwendung der Litotes im Kontext der Überbringung negativer Evaluationen scheint kein Spezifikum für das Deutsche zu sein, so beobachtet auch Pilllet-Shore (2001: 7), dass sich die Lehrkräfte in ihren amerikanischen Daten dieses sprachlichen Mittels bedienen.

<sup>184</sup> Zu (möglichen) Aposiopese-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch siehe ausführlich Imo (2011).

006 =sie möchte gerne was erREichen noch;  
 007 L hm\_hm,  
 008 **also die äh:m k klauSuren warn jetzt**  
**<<gepresst> m::;> h°**  
 009 M <<pp> tja;>  
 010 (1.0)  
 011 L <<gepresst> hh°> ne?  
 012 **also °hh (.) NICH so=-**  
 013 =also sie is im UNterricht relativ (.) gUt,

Nach der Frage des Lehrers in Zeile 001, was genau die Mutter von ihm wissen möchte, präsentiert diese in der Folge ihr Anliegen: Sie stellt dar, dass sie Informationen darüber erhalten möchte, ob sich ihre Tochter „verBESSert hat“, ob diese „im UNterricht me:hr teilnimmt;“ (Z. 003/004). Die Lehrkraft beginnt daraufhin mit ihren Ausführungen über die in den Klausuren erzielten Leistungen: „also die äh:m k klauSuren warn jetzt <<gepresst> m::;> h°“ (Z. 008). Auffällig ist, dass der Lehrer seine Äußerung nach dem gepresst artikultierten Verzögerungssignal „m::;“ und einem Ausatmen noch vor dem Erreichen eines syntaktischen Gestaltschlusses beendet. In pragmatischer Hinsicht scheint diese Äußerung für die Mutter an dieser Stelle bereits abgeschlossen, wie sie im Rahmen ihrer Verstehensdokumentation mittels „tja;“ (Z. 009), die ihr Bedauern zum Ausdruck bringt, verdeutlicht; dies indiziert, dass die Mutter die Äußerung als eine Aposiopese behandelt, sie also in der Lage ist, das von der Lehrkraft nicht Explizierte zu inferieren. Mittels „ne?“ (Z. 011) zeigt der Lehrer im unmittelbaren Anschluss zudem selbst an, dass er die Äußerung als beendet ansieht. Trotzdem setzt er in Zeile 012 zu einer Erläuterung des Gesagten („also °hh...“) an, der erneut eine syntaktisch unvollständige Äußerung folgt: „NICH so=-“.<sup>185</sup> Ob es sich

**185** Diese Äußerung ließe sich möglicherweise auch als eine Fortsetzung der bereits in Zeile 008 geäußerten Struktur interpretieren: „also die äh:m k klauSuren war\_n jetzt <<gepresst> m::;> [...] also °hh (.) NICH so-“. Dagegen spricht, dass zwischen der Formulierung der beiden Äußerungsteile eine vergleichsweise lange Pause entsteht und ein Rückversicherungssignal geliefert wird, was eher ein Indiz für die Abgeschlossenheit der Struktur in Zeile 008 darstellt. Mit Auer (2007) könnte man an dieser Stelle mit dem Vorliegen einer Strukturlatenz argumentieren: Subjekt („die klauSuren“) und finites Verb („war\_n“) der Vorgängeräußerung bleiben für die Interpretation der folgenden Äußerung erhalten: „die klauSuren war\_n also NICH so-“.

hierbei um eine Aposiopese handelt, lässt sich aufgrund der fehlenden Rückmeldung bzw. Verstehensdokumentation der Mutter schlussendlich nicht sagen.<sup>186</sup> Ein Indiz dafür, dass es sich bei „nich so“-Konstruktionen gemeinhin um (mögliche) Aposiopesen, genauer um *formelhafte* bzw. *konventionalisierte* (mögliche) Aposiopesen handeln könnte, liefert ein Blick in das Gesamtkorpus.<sup>187</sup> So zeigt sich hier, dass diese (unabgeschlossenen) „nich so“-Konstruktionen durchaus gesprächsübergreifend verwendet werden. Ein Beispiel aus dem Korpus lieferte bereits das oben vorgestellte Datum 4:

Datum 4 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S'in, S)

```
001 L'in  SCHRIFTlich waren dann die war die arbeit
          [ja leider      ] nIch [so::-]
002 M    [war ja NICH so- ]
003                                     [nee, ]
004 L'in  mit ner äh:: (1.0, schnalzt?) <<gerundet, p>
          vier PLUS;>
```

Auch hier formuliert die Lehrerin in Zeile 001 eine solche „nich so“-Konstruktion, die der Bewertung der letzten Klassenarbeit der Schülerin dient.<sup>188</sup>

Doch welche Funktionen verbinden sich für Lehrkräfte mit dem Einsatz dieser (möglichen) Aposiopese-Konstruktionen? Sowohl in Datum 18 als auch in Datum 4 ist davon auszugehen, dass eine konkrete Beurteilung der Klassenarbeit bzw. Klausuren durch die Lehrkraft in der Vergangenheit bereits erfolgt ist; möglich (wenn nicht gar wahrscheinlich) ist, dass die Eltern bereits Kenntnis von diesen Resultaten der schriftlichen Arbeiten ihrer Kinder haben. Unabhängig davon jedoch, ob Eltern nun hinsichtlich der Resultate der SchülerInnen bereits vorab informiert sind oder nicht, ist es Lehrkräften möglich, eine *explizite* Evaluation des erörterten Gegenstands in der konkreten Gesprächssituation zu vermeiden. Sie orientieren sich damit an der beschriebenen „benign order“, das Gegenüber nicht unnötig mit unliebsamen Sachverhalten in direkter Form konfrontieren zu müssen. In allen beschriebenen Fällen der (möglichen) Aposiopesen wird eine

**186** Eine solche Verstehensdokumentation erfolgt auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs. Das Thema „Klausuren“ ist in Zeile 012 abgeschlossen, ab Zeile 013 referiert die Lehrkraft über die mündliche Leistung der Schülerin im Unterricht.

**187** Zu formelhaften Aposiopesen/„phatischen Ellipsen“ siehe die Ausführungen in Zifonun/Strecker/Hoffmann (1997: 431).

**188** Auffällig ist, dass die Mutter in partieller Überlappung mit der Lehrerin selbst eine unabgeschlossene „nich so“-Konstruktion formuliert („war ja NICH so-“; Z. 002), was abermals dafür spricht, dass es sich hierbei um eine sedimentierte, verfestigte syntaktische Struktur handelt.

explizite negative Bewertung des Sachverhalts in Form eines konkreten Bewertungsausdrucks (z. B. ein mögliches Adjektiv „schlecht“ in „also die äh:m k klausuren warn jetzt <<gepresst> m::;> h° *schlecht*“) umgangen. Gegenüber den zuvor diskutierten Litotes-Konstruktionen wird im Falle der vorliegenden (möglichen) Aposiopesen also nicht lediglich auf die Nennung eines negativen Bewertungsausdrucks (wie „schlecht“) verzichtet, sondern auf jegliche Form der expliziten Bewertung. Die RezipientInnen sehen sich damit vor die Notwendigkeit gestellt, das Nicht-Ausgeführte zu inferieren.<sup>189</sup>

Vor dem Hintergrund der durchgeführten Analysen finden die Ergebnisse der IDS-Grammatik zu den Funktionen von „phatischen Ellipsen“ bzw. Aposiopesen durchaus Bestätigung, werden diese dort u. a. als „Verfahren der Anspielung, um bestimmte Ausdrücke (z. B. Tabuwörter) oder Inhalte zu vermeiden“ (Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 431), beschrieben. Es verwundert daher nicht, dass es sich bei Aposiopesen im Rahmen des untersuchten institutionellen Kontextes um ein charakteristisches sprachliches Mittel handelt, wenn es um die Übermittlung negativer Nachrichten geht.<sup>190</sup>

### 6.5.1.3 Beschreibungen (die als Bewertungen fungieren)

Eine weitere Indirektheitsstrategie, die von Lehrkräften im Kontext der Übermittlung negativer Evaluationen verwendet wird, bildet die Realisierung von Beschreibungen des Agierens der SchülerInnen im Unterricht.<sup>191</sup> Beschreibungen dienen gemeinhin dem Zweck, „einen Wirklichkeitsausschnitt [...] zu reproduzieren, um beim Hörer ein [...] Abbild des entsprechenden Sachverhaltes zu erzeugen“ (von Stutterheim/Kohlmann 2001: 1280). Beschreibungen lassen sich insofern den Indirektheitsstrategien zuordnen, als damit auf den Gebrauch expliziter Bewertungsausdrücke (wie z. B. „schlecht“ etc.) verzichtet werden kann. Datum 19 repräsentiert eine solche Beschreibung. Der Ausschnitt stellt den unmittelbaren Beginn des Gesprächs dar.

<sup>189</sup> Zum Konzept der Inferenzen im Zusammenhang mit der Analyse von Aposiopesen siehe ausführlich Imo (2011: 273–274).

<sup>190</sup> Auch (mögliche) Aposiopese-Konstruktionen lassen sich damit den von Brown/Levinson (1987) beschriebenen „off record“-Verfahren zuordnen, im Speziellen der „Be incomplete, use ellipsis“-Strategie: „By leaving an FTA half undone, S can leave the implicature ‚hangin in the air‘ [...]“ (Brown/Levinson 1987: 226).

<sup>191</sup> Zu „deskriptiven Praktiken“ siehe auch Bergmann (1991).

Datum 19 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 21) L'in, M)

```

001 L'in ja:;;
002 (4.0)
003 GERda:: ähm:-
004 (2.0)
005 is ein sehr STILles mädchen,
006 (-)
007 in mathemaTIK,
008 auch ganz LIEB,
009 aber-
010 °hhh müsste sich MÜNDlich n bisschen mehr
    betEIligen;
011 M [hm, ]

```

In Zeile 003 beginnt die Lehrerin damit, das Agieren der Schülerin im Mathematikunterricht zu beschreiben: Sie ordnet Gerda zunächst die Eigenschaft „sehr still“ (Z. 005) zu, verweist dann darauf, dass diese „auch ganz LIEB“ (Z. 008) ist, ehe sie – eingeleitet durch ein adversatives „aber“ in Zeile 009 – auf die Notwendigkeit einer regeren mündlichen Beteiligung am Unterricht in der Zukunft hinweist (Z. 010). Auffällig an dem dargestellten Ausschnitt ist, dass die Lehrerin im Rahmen der Formulierung „ein sehr STILles mädchen“ keine *explizite* Bewertung der Leistung der Schülerin vornimmt, sie stattdessen lediglich deren Verhalten – nämlich als ein „sehr stilles“ – in der von ihr wahrgenommenen Unterrichtswirklichkeit „beschreibt“. Dass diese Beschreibung jedoch durchaus bewertenden Charakter hat, wird durch den späteren Verweis, die Schülerin müsse sich „MÜNDlich n bisschen mehr betEIligen“ (Z. 010), deutlich; das angesprochene Stillsein des Kindes wird damit als Devianz (und nicht etwa als *positiv* im Sinne von „stört nicht“) markiert.

Deskriptionen wie diese beinhalten – wie Kotthoff (2012: 296) beschreibt – „institutionelle Implikationen“, die von den Eltern inferiert werden können. Beschreibungen der Form „still“, „sehr still“, „ziemlich still“, „relativ ruhig“ oder auch Phrasen wie „ein/e ruhige/r VertreterIn“, die im Korpus auftauchen, sind insofern von bewertender Natur, als sie vor dem geteilten Wissenshintergrund aller Beteiligten operieren, dass von SchülerInnen eine *aktive* mündliche Partizipation am Unterricht erwartet wird.<sup>192</sup> Durch den Vollzug derartiger Attribuierungen sind Lehrkräfte in der Lage, ihre konkreten Evaluationen im Vagen zu lassen,

<sup>192</sup> Siehe hierzu die Ausführungen im Schulgesetz (2010: § 42, Abs. 3).

ihre RezipientInnen dementsprechend auf sehr indirektem, gesichtsschonendem Wege über die Normabweichungen der SchülerInnen zu unterrichten.

Beschreibungen werden jedoch nicht nur in relativ knapper Form realisiert, wie in Datum 19, sondern erscheinen – wie in Datum 20 – auch als „big packages“ (Sacks 1992: 354), d. h. sie erstrecken sich über mehrere Turnkonstruktionseinheiten. In Datum 20 informiert die Lehrerin die RezipientInnen über die Leistung des Schülers Tobi im Deutschunterricht.

Datum 20 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 55) L'in, M, S)

001 L'in °hh bei tObi hab ich manchmal das geFÜHL,=  
 002 =dass ER: ähm:-  
 003 (1.0)  
 004 °h bIsschen woANders is;  
 005 (-)  
 006 so während des UNterrichts;  
 007 ich (-) kann mich jetzt erINnern==  
 008 =dass wir ZWEI:,  
 009 glaub ich mIndestens ZWEI situationen  
 hatten-  
 010 wo ich ihn DRANgenommen hab,  
 011 und er irgendwie nich so:: WUSSte,  
 012 was jetzt so: gerade SAche war.

Die Beschreibung der Lehrerin erstreckt sich über den gesamten Transkriptausschnitt. Wie bereits oben gezeigt, liefert die Lehrkraft auch hier keine expliziten Bewertungen: Sie beschreibt ihren Eindruck, dass der Schüler manchmal ein „bIsschen woANders is;“ (Z. 004) und er „irgendwie nich so:: WUSSte, was jetzt so: gerade SAche war.“ (Z. 011–012). In vergleichsweise impliziter Form nimmt sie damit eine Bewertung der Situation vor, d. h. sie konstruiert das Bild eines Schülers, der die an ihn gestellten Erwartungen (Aufmerksamkeit im und aktive Teilnahme am Unterricht etc.) – zumindest partiell – nicht zu erfüllen imstande ist. Auffällig an dem präsentierten Beispiel ist neben dem Vorhandensein zahlreicher sprachlicher Elemente („[...] hab ich *manchmal* das geFÜHL“, „er [...] *bisschen* woANders is“, „er [...] *irgendwie nich so:: WUSSTE*, was [...]“), die der weiteren Abschwächung der implizit vorgenommenen Bewertungen dienen, noch ein anderer Aspekt, der sich im Zuge der Übermittlung negativer Nachrichten gelegentlich beobachten lässt: Lehrkräfte scheinen – wie auch Bergmann (1987) für Klatsch verdeutlicht – einer gewissen „Nachweispflicht“ unterworfen. Wenn

man jemandem mitteilt, dass er oder eine ihm nahestehende Person sich normabweichend verhalten hat, so gilt es, Belege für dieses deviante Verhalten anzuführen, um die damit einhergehende negative Bewertung zu legitimieren. In Situationen wie diesen greifen Interagierende gelegentlich auf sogenannte „Exemplum“-Strategien zurück, d. h. sie liefern den RezipientInnen konkrete Beispiele, um die vorgenommenen Wertungen zu bekräftigen bzw. um die eigene Position dem Gegenüber glaubhaft machen zu können.<sup>193</sup> Genau dies tut auch die Lehrerin in Datum 20: Sie gibt vor, sich konkret an „ZWEI situationen“ (Z. 009) im Unterricht zu „erINnern“ (Z. 007), in denen sie den Schüler „DRANgenommen“ hat und dieser „nich so:: WUSSte, was jetzt so: gerade SAche war“ (Z. 011–012). Die Lehrerin konstruiert damit einen „Vorstellungsraum“ (Rehbein 1984: 79), der es der Mutter erlaubt, die rekonstruierte, wahrgenommene Unterrichtswirklichkeit nachvollziehen zu können.

In den Daten finden sich ganz verschiedene Authentisierungsverfahren, die im Rahmen von Beschreibungen Verwendung finden und die dem oben genannten Zweck dienen, die eigenen Ausführungen beispielhaft zu untermauern. Bisweilen kommt es etwa zu Formen der Redewiedergabe, wie in Datum 21.<sup>194</sup> Die Lehrerin informiert die im Gespräch Anwesenden über die in einigen Situationen fehlende Aufmerksamkeit der Schülerin im Deutschunterricht.

#### Datum 21 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S'in, S)

```
001 L'in [weil teilweise hatt] ich auch den EINdruck-
002      auch wEnn ich dich dann mal DRANgenommen habe,
003      DANN äh:-
004      <<imitierend> JA::?
005      ja: HM:::;>
006      also so GANZ war sie nich Immer bei der sache;
007      das muss man SAgen.
008 M      hm_hm,
009 S'in j[a:,]
010 L'in [da ] wusstest du auch nich IMmer-
011      wo wir denn dann gerade WAreN,
```

**193** Zur Verwendung von „Exemplum“-Strategien im gesprochenen Deutsch siehe ausführlich Günthner (1995b), zudem auch Keppler (1988).

**194** Zu Formen und Funktionen von Redewiedergabe im Gespräch siehe Günthner (1997, 2000b, 2002, 2005b), zu Redewiedergabe bzw. Zitaten als Mittel der Authentizitätsmarkierung siehe Bergmann (1987).





009 L'in und GANZ oft Unkonzentriert;=ne?  
 010 M [is zuHAUse also- ]  
 011 L'in [und dann sItz ich] wieder DA,  
 012 und er spielt ja !PER!manent mit IRgendwas,  
 013 M hm,  
 014 ja [karsten hat keine ] RUhe;  
 015 L'in [nehm ich ihm IMmer- ]  
 016 M ja;  
 017 L'in der hat so KEIne rUhe;=ne?  
 018 er wirkt auf mich noch so (1.0) verSPIELT  
 [einfach;]=ne?  
 019 M [hm, ]  
 020 L'in noch SEHR jung.  
 021 **das mein ich NICH !WER!tend.**  
 022 [das hab ich] letztes mal [AUCH] schon gesagt.  
 023 M [hm ] [hm, ]  
 024 L'in sondern-  
 025 es fällt mir einfach AUF;[=ne?]  
 026 M [JA; ]

In Form eines „big package“ produziert die Lehrerin ab Zeile 001 eine detaillierte Beschreibung des Agierens des Schülers in verschiedenen Unterrichtssituationen. Wie schon bei der Analyse der anderen Beispiele ausführlich dargestellt wurde, verzichtet die Lehrkraft auch hier auf die Nennung expliziter Bewertungen. Im Zuge ihrer Deskription versieht sie den Schüler stattdessen mit einer Reihe von Eigenschaften, die vor dem Hintergrund des schulischen Erwartungshorizonts negative Implikationen wecken: So hält sie fest, dass man diesen „sEhr sehr oft IMmer wieder Ansprechen muss-“ (Z. 002), dieser „GANZ oft abwesend“ (Z. 007) und „GANZ oft Unkonzentriert“ (Z. 009) ist, er „!PER!manent mit IRgendwas [spielt]“ (Z. 012), ja er „KEIne rUhe“ (Z. 017) hat. Ihre Auflistung endet schließlich mit dem resümierenden Hinweis darauf, dass der Schüler auf sie „noch so (1.0) verSPIELT einfach“ (Z. 018), also „SEHR jung“ (Z. 020) wirkt. Auffällig ist nun die Formulierung, die im Anschluss an diese extensiven Ausführungen folgt: „das mein ich NICH !WER!tend.“ (Z. 021). Durch diesen Metakommentar sowie die Erklärung, ihr seien diese Punkte „einfach AUF[gefallen]“ (Z. 025), distanziert sich die Lehrerin explizit von der Auslegung des Gesagten als eine

(negative) Bewertung.<sup>195</sup> Indem sie die erwähnten Punkte also nicht als Bewertungen, sondern als „Auffälligkeiten“ (Z. 025) rahmt, misst sie dem Gesagten einen geringeren Stellenwert bei. Der präsentierte Inhalt erfährt eine pragmatische Relevanzrückstufung. Im Rahmen dieses Vorgehens schwächt die Lehrerin die Kraft ihrer Aussagen folglich ab, die entstandene Gesichtsbedrohung für Eltern und Schülerin wird reduziert.

An metakommunikativen Äußerungen wie diesen, die impliziten Bewertungen voran- oder nachgestellt werden können, wird abermals ablesbar, dass Lehrkräfte die Übermittlung negativer Evaluationen von SchülerInnen an Eltern als ein heikles, nicht unproblematisch zu realisierendes Unterfangen auffassen.

### 6.5.1.5 Humoristische Rahmung

Im Rahmen von Beschreibungen des Agierens der SchülerInnen in verschiedenen unterrichtlichen Situationen machen Lehrkräfte mitunter Verwendung von humoristischen Elementen, die zusätzlich abschwächenden Charakter haben.<sup>196</sup> Datum 23 kennzeichnet ein solches Beispiel für die humoristische Rahmung einer Deskription. Die Beteiligten unterhalten sich über die mündliche Leistung der Schülerin im Deutschunterricht.

Datum 23 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 54) L'in, M, S'in)

001 L'in also ich SEhe das,  
 002 dass mira äh motiVIERT is,  
 003 (--)  
 004 M hm [\_hm,]  
 005 L'in [auch] nich <<len> IMmer,  
 006 aber HÄUfig,>  
 007 (1.0)

---

**195** Siehe hierzu auch Günthner (2000a: 111), die aufzeigt, dass Interagierende Vorwurfshandlungen gelegentlich durch vorangestellte metakommunikative Formulierungen wie „=des=soll=jetzt=auch=kein=Vorwurf=sein=“ abschwächen. Das o. g. Beispiel weist zudem Ähnlichkeiten zu den von Hewitt/Stokes (1975: 3) beschriebenen „disclaimers“ auf: „A disclaimer is verbal device employed to ward off and defeat in advance doubts and negative typifications which may result from intended conduct.“ Ein Unterschied besteht jedoch in der sequenziellen Positionierung: Während Hewitt/Stokes (1975: 3) „disclaimers“ als Formulierungen ansehen, die „in advance“ produziert werden, also Verstehensanweisungen für das „forthcoming conduct“ geben, ist die Formulierung der Mutter nachgestellt. Die kommunikative Funktion, eine gesichtsbedrohende Handlung abzuschwächen, ist jedoch vergleichbar.

**196** Zur Verwendung von konversationellem Humor siehe einleitend auch Kotthoff (1998).

008           **manchmal is auch dann die neue frisUR**  
                 **wichtiger:,**  
009           <<:-), len> als der DEUTSCH[unterricht,>]  
010 S'in   [<<p> he>        ]  
011            (--)  
012           <<p> ähm [eigentlich NICH.>]  
013 L'in                     [Aber                     ] ähm::-  
014            (--)  
015           ich SEhe dass sie dass sie motivIert is,=  
016           =ähm::-  
017            (--)

Konkreter inhaltlicher Gegenstand des Gesprächsausschnitts ist die Motivation der Schülerin, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Die Lehrerin beschreibt, dass Mira „nich <<len> Immer, aber Häufig,“ (Z. 005–006) motiviert ist. In Zeile 008 geht sie genauer auf diejenigen Situationen ein, in denen dies nicht der Fall ist. So gibt sie zu verstehen, dass „manchmal [...] auch dann die neue frisUR wichtiger: [is],“ und ergänzt in einer „smile voice“ (Selting et al. 2009: 367) zudem: „als der DEUTSCHunterricht“. Übergeordnetes Ziel dieser Deskription ist es, der Mutter deutlich zu machen, dass die Schülerin „manchmal“ andere Prioritäten setzt als die im Rahmen des Unterrichts erforderlichen. Statt dies jedoch explizit zu verbalisieren, greift die Lehrerin auf eine humoristisch gerahmte Darstellung zurück: Vor dem Hintergrund des Wissens der Beteiligten, dass eine „neue frisUR“<sup>197</sup> gemeinhin in keiner Verbindung zu den Unterrichtsinhalten im Fach Deutsch steht, erscheint das Handeln der Schülerin, die diesem Gegenstand eine größere Bedeutung als den eigentlichen, fachspezifischen Themen beimisst, geradezu absurd. Die Lehrerin ordnet der Schülerin eine „category-bound activity“ zu (d. h. eine wie auch immer geartete Beschäftigung mit ihrer „neue[n] frisUR“), die nicht mit den potentiellen Aktivitäten kompatibel ist, die SchülerInnen im konkreten Unterrichtsgeschehen qua institutioneller Vorgaben durchzuführen haben (d. h. aufpassen, mitschreiben, sich melden etc.). Humoristisch agiert die Lehrerin also insofern, als sie zwei sich eigentlich ausschließende Sachverhalte miteinander in Verbindung bringt. Die Behandlung der Äußerung als eine humoristische spiegelt sich in dem Verhalten der Interagierenden deutlich wider: Durch die Verwendung einer „smile voice“ kontextualisiert die

<sup>197</sup> Die Beschäftigung mit der „neue[n] frisUR“ gilt hier vermutlich als eine „pars pro toto“-Argumentation im Hinblick auf diverse andere, nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten der Schülerin.

Lehrerin den spaßhaften Charakter ihrer Ausführungen, während die Schülerin das Gesagte – ehe sie in Zeile 012 widerspricht und damit den Status der Aussage als negative Bewertung bestätigt – mit leisem Lachen quittiert (Z. 010).

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Humor „durchaus genutzt werden [kann], um Beziehungsbedrohliches abzufedern [...]“ (Kotthoff 2002: 289) Statt eine explizite Bewertung vorzunehmen, verfährt die Lehrerin vergleichsweise indirekt: So liefert sie eine humoristisch gerahmte Beschreibung des Agierens der Schülerin im konkreten Unterrichtsgeschehen. Durch die Verwendung konversationellen Humors ist sie in der Lage, die Situation sprachlich als eine nicht allzu ernsthafte und problematische zu konstruieren und damit die von dieser Evaluation ausgehende Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen abzumildern.<sup>198</sup>

Neben Indirektheitsstrategien, die hier in Auswahl präsentiert wurden, greifen Lehrkräfte bei der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen zudem auf verschiedene Verfahren der Relativierung zurück. Diese werden im Kommenden genauer vorgestellt.

### 6.5.2 Verfahren der Relativierung

Es kann vorkommen, daß der Lehrer Unangenehmes mitzuteilen hat, dann soll er es wie der Erziehungsgehilfe in Goethes „Wahlverwandtschaften“ machen, der die Nachricht vom Versagen seiner Schülerin mit einem Lob seines Zöglings verbindet. Es gibt für uns keine von Natur aus schlechten oder bösen Schüler, es gibt nur solche, die durch besondere Umstände zweitweilig [sic!] unfähig oder gehemmt, konzentrationslos oder gestört, zerfahren oder krankhaft sind, und es gibt vor allem keinen einzigen Schüler, über den wir den Eltern nicht auch eine sympathische, eine liebenswerte Beobachtung mitteilen können, genauso wenig, wie es Eltern gibt, die an ihren Kindern – auch wenn sie mißraten sind – nicht doch einiges Liebenswerte feststellen. (Kampmüller 1961: 87)

Mit Blick auf das Korpus finden sich etliche Fälle, in denen Lehrkräfte negative Beurteilungen und Bewertungen der Lern- und Leistungsentwicklung und/oder des Verhaltens der SchülerInnen relativieren. Derartige Relativierungsverfahren dienen im Allgemeinen dazu, die negativen Evaluationen in ihrer Geltung bzw. Wertigkeit einzuschränken, d. h. die eigentliche Bedeutung einer spezifischen negativen Beurteilung/Bewertung herunterzuspielen. Im Zuge dieses Vorgehens lässt sich die für die RezipientInnen entstandene Gesichtsbedrohung abmildern,

---

**198** Humoristische Rahmungen weisen damit auch Charakteristika der unter Kapitel 6.5.2 beschriebenen Verfahren der Relativierung auf, deren Ziel es ist, die Bedeutung negativer Evaluationen herunterzuspielen.

die schlechte Nachricht auf eine vergleichsweise schonende Art und Weise übermitteln. Nachfolgend gilt es, exemplarisch verschiedene Verfahren der Relativierung, wie sie sich im Korpus finden, detaillierter vorzustellen.

### 6.5.2.1 Die Produktion von positiven Beurteilungen/Bewertungen nach negativen

Negative Beurteilungen und Bewertungen erscheinen selten allein – so oder ähnlich ließe sich eine erste Beobachtung zu sprachlichen Relativierungsstrategien im vorliegenden Korpus beschreiben: Lehrkräfte, die negative Beurteilungen und Bewertungen übermitteln, tendieren dazu, im Anschluss daran positive Evaluationen zu liefern.<sup>199</sup> Datum 24 liefert ein Beispiel hierfür. Die Lehrerin informiert das anwesende Elternteil über den Leistungsstand des Schülers im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 24 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 31) L'in, M)

```

001 L'in was die mündliche MITarbeit angeht-
002     is_er mir mündlich einfach zu RUhig.
003     es GIBT aber auch stunden,
004     wo er dann BESser war;
005     also grad in LETZter zeit,
006     als ich ihn dann ANgespröchen hab,
007     dass_er mir zu zu RUhig is,
008     und zu zuRÜCK(t)haltend,
009     °hh da gab_s STUNden,
010     da war_er also SEHR sehr gut dabei;
011     sehr [engaGIERT,]
012 M           [hm ja;   ]
013     (---)
014     der braucht immer so alle: äh zwei drei WOchen,
015     °hh [JA;   ]
016 L'in           [so_n] TRITT.
017 M     so_n kleinen trItt in den HINTern;
018 L'in oKAY.
```

<sup>199</sup> Siehe hierzu auch Pillet-Shore (2001: 31), die ähnliche Beobachtungen zur sequenziellen Abfolge positiver und negativer Evaluationen in ihrem Korpus amerikanischer LehrerIn-Eltern-Gespräche macht.

019            oKAY.  
 020            ähm:::-  
 021            Arbeit war drei MInus,

Im Rahmen der Formulierung einer Pseudocleft-Konstruktion in den Zeilen 001–002 beschreibt die Lehrerin, dass der Schüler ihr insgesamt „zu RUhig“ ist, womit sie eine implizite negative Bewertung (nämlich in Form einer Beschreibung) im Hinblick auf die mündliche Mitarbeit des Letzteren im Schulunterricht zum Ausdruck bringt.<sup>200</sup> Im unmittelbaren Anschluss daran relativiert sie diese negative Bewertung durch die Formulierung einer positiven: So verweist sie darauf, dass es „aber auch stunden [GIBT], wo er dann BESser war;“ (Z. 003/004). Die inhaltliche Gegensätzlichkeit beider Aussagen wird hier nicht nur durch das adversative „aber“ (Z. 003), sondern auch durch die prosodische Markierung in Form eines Kontrastakzentes verdeutlicht: „(is\_er mir mündlich einfach zu) RUhig“ vs. „(wo er dann) BESser (war)“. Im Weiteren expliziert die Lehrerin ihre stellenweise positiven Eindrücke vom Kind: Sie berichtet u. a. von Stunden, in denen der Schüler – nach ihrer Ermahnung (Z. 006–007) – „SEHR sehr gut“ (Z. 010) und „sehr engaGIERT“ (Z. 011) dabei war. Dieses Vorgehen der Lehrkraft bewirkt einen gewissen Kompensationseffekt: Zwar wird die negative Bewertung „einfach zu RUhig“ weiterhin aufrecht erhalten, doch wird sie in ihrer Geltung eingeschränkt. So wird der Schüler als ein solcher dargestellt, der sich zwar insgesamt zu wenig am Unterrichtsgeschehen beteiligt, jedoch – sofern er explizit dazu angehalten wird – durchaus imstande ist, die an ihn gehegten Erwartungen zu erfüllen. Somit wird die durch die eingangs formulierte negative Bewertung entstandene Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen abgeschwächt. Mit der Nennung dieser positiven Bewertungen ist das Subthema „Leistungsstand im Mündlichen“ für die Lehrkraft auch abgeschlossen. Nachdem die Mutter darauf verwiesen hat, dass ihr Sohn „immer so alle: äh zwei drei WOchen [...] so\_n kleinen trItt in den HINtern;“ (Z. 014/017) benötigt, geht die Lehrerin ab Zeile 021 dazu über, die Mutter von dem Leistungsstand im Schriftlichen in Kenntnis zu setzen. Der Umstand, dass die Lehrkraft das beschriebene Subthema hier mit einer positiven Evaluation beendet, bildet mit Blick auf das Gesamtkorpus keine Seltenheit. Vergleichbare Beispiele, in denen LehrerInnen zunächst eine negative Evaluation vollziehen, vor dem Wechsel zu einem neuen Themenaspekt ihrem Gegenüber dann vergleichsweise Positives mitzuteilen wissen, finden sich

**200** Zu Pseudoclefts in der gesprochenen Sprache siehe Günthner (2006b) und Günthner/Hopper (2010).

des Öfteren. Maynard (2003: 177) beschreibt dies als sogenannten „good news exit“, der im Kontext der Übermittlung negativer Nachrichten zu beobachten ist:

The sequelae to bad news in conversation suggest that it is impermissible to make a transition from such deliveries to other types of talk without first putting a positive face on the bad news. When participants shift or change topic, or move into closings they regularly produce [...] sequence types that I call *good news exits* from the bad news.

Dies zeigt sich auch in dem vorliegenden Beispiel. Die Lehrerin ist damit in der Lage, das Subthema „Leistungsstand im Mündlichen“ mit einem vergleichsweise positiven Ausgang für die RezipientInnen zu beenden.<sup>201</sup>

Im Rahmen der obigen Analyse wurde argumentiert, dass die Platzierung von positiven Beurteilungen/Bewertungen nach negativen einen gewissen Kompensationseffekt bewirkt. Das Ethnowissen um diesen Effekt scheint bei den Interagierenden selbst vorhanden, wie sich mit Blick auf Datum 25 gut veranschaulichen lässt. Es stellt den Beginn eines Elternsprechtagesgesprächs dar.

Datum 25 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 81) L'in, M, S, G)

```
001 L'in wOmit fang_wer AN;
002      (2.0)
003 S      erstma ma mit SCHLIMmem;
004      (1.5)
005 L'in  [das WÄre? ]
006 S      [also verHAL]ten;
007      (-- )
008 M      [AH:::];
009 L'in  [hm, ]
010 M      SCHLIMme?
011      dann wird das SCHLIMme vergessen mit dem
          gÜten;=ne?
012 S      J[A:;]
013 L'in  [hm,]
014 M      A[H:: dann waschen]_wer das ab;
015 L'in  [er HAT ja schon-]
016      hehe
017 M      hehe
```

<sup>201</sup> Siehe hierzu auch König (2015), die den von Maynard (2003) beschriebenen „good news exit“ ebenfalls in Absagen und Verabredungsablehnungen in SMS-Nachrichten beobachtet.

Auf die Frage der Lehrerin, mit welchen Inhalten begonnen werden soll (Z. 001), antwortet der Schüler: „erstma ma mit SCHLIMmem;“ (Z. 003). Nachdem Lehrerin und Schüler im Anschluss in den Zeilen 005–006 in Koproduktion das Thema „verHALten“ etabliert haben, schaltet sich die Mutter ein. In Zeile 008 produziert sie den Erkenntnisprozessmarker „AH:::“ und dokumentiert, wie sie den eingangs geäußerten Wunsch des Schülers, mit etwas „SCHLIMmem“ (Z. 003) zu beginnen, verstanden hat. Im Zuge dessen kommt es zu einer metasprachlichen Thematisierung des oben beschriebenen Kompensationseffekts: „dann wird das SCHLIMme vergessen mit dem gÜten;=ne?“ (Z. 011). Der Schüler stimmt dem Gesagten der Mutter zu, woraufhin diese eine weitere Erklärung liefert, ebenfalls eingeleitet mit einem Erkenntnisprozessmarker: „AH:: dann waschen\_wer das ab;“ (Z. 014). Durch die Metapher „das Schlimme abwaschen“ bringt die Mutter die kompensatorische Wirkung, die ein solches Vorgehen beinhaltet, indirekt zum Ausdruck. Im Anschluss lachen Mutter und Lehrerin gemeinsam über den vom Schüler geäußerten Wunsch.

Dieses Beispiel veranschaulicht, dass der beschriebene Effekt eine gewisse Handlungsrelevanz für die Beteiligten besitzt und diese sich daran konkret orientieren: So stellt der Schüler es als seinen Wunsch dar, dass die Lehrerin zunächst über das Negative berichtet, ehe sie das Positive darlegt; damit können die negativen Evaluationen, die folgen, relativiert werden.<sup>202</sup>

---

**202** In seltenen Fällen finden sich in den Daten auch Beispiele, in denen die sequenzielle Abfolge verändert wird, die Lehrkraft zunächst eine positive Formulierung benutzt und auf Basis dieser dann eine negative Bewertung realisiert; einen solchen Fall stellt Datum 26 dar. Auch dieses Vorgehen dient dazu, die Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen abzuschwächen, indem bereits im Voraus gute Nachrichten übermittelt werden, die die sich anschließenden negativen für das Gegenüber erträglicher werden lassen.

Datum 26 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 38) L'in, M)

```
001 L'in zwischennote AUCH zwei minus,
002     °hhh was dA sein LEISTungsvermögen angeht==
003     =hab ich überhaupt nichts zu MEckern.
004     (--)
005     !A::!ber-
006     (-)
007 M     hh°
008     (-)
009 L'in für SO_N (.) intelligEntes kleines kErlchen;
010     is er mir einfach zwischendurch wirklich VIEL zu aufmüpfig.
```



### 6.5.2.2 Die Betonung des Versagens bzw. Fehlverhaltens des Klassenkollektivs

Ein weiteres Verfahren, das der Relativierung negativer Evaluationen dient, zeigt sich in Datum 27. Die Lehrerin unterrichtet die Mutter über das Verhalten des Schülers in Bezug auf dessen mündliche Beteiligung am Unterricht.

Datum 27 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 43) L'in, M)

```

001 L'in  Aber °hhh ähm:-
002      seit NEUestem-
003      e_e_er brAbbelt halt stÄndig REIN==
004      =ohne sich vorher zu MELden.
005      (-)
006      das MACHen aber in lEtzter zeit-
007      um ihn mal in SCHUTZ zu nehmen;
008      auch verstärkt ANDere kinder.
009      also es scheint der neue TREND zu sein;
010 M    aber er er TRÄGT was zum Unterricht bei.
011      das FINde ich ja schonma-
```

Die Lehrerin informiert die Mutter ab Zeile 002 darüber, dass der Sohn „seit NEUestem“ immer wieder „REIN[brAbbelt]“, ohne dass zuvor eine Wortmeldung erfolgte. Sie thematisiert damit einen sich wiederholenden Normverstoß des Schülers, der darin besteht, den Wunsch zur Lieferung eines Wortbeitrags nicht vorher konkret durch die gängigen, routinisierten schulischen Praktiken, wie beispielsweise das Heben des Armes, anzuzeigen. Diese implizite negative Bewertung erfährt jedoch eine Relativierung durch die Äußerung der Lehrerin ab Zeile 006, die sie – wie auch schon die Lehrerin in Datum 24, Zeile 003 – im Rahmen einer adversativen Struktur („...aber...“) realisiert; diese dient dazu, „den Hörer in eine andere Richtung“ zu weisen, dem Gesagten also eine gewisse „Wendung“ zu geben (Weinrich 2007: 814).<sup>203</sup> So deutet die Lehrerin an, das beschriebene deviante Verhalten „aber in lEtzter zeit“ (Z. 006) auch bei „ANDere[n] kinder[n]“ (Z. 008) beobachtet zu haben. Auffällig ist, dass diese Äußerung durch die Parenthese „um ihn mal in SCHUTZ zu nehmen“ in Zeile 007 unterbrochen wird, womit die Lehrerin den relativierenden Charakter des Gesagten selbst explizit zum Ausdruck bringt. Durch die Betonung des zusätzlichen Fehlversagens der anderen

<sup>203</sup> Diese Funktion macht adversative Strukturen (mit „aber“) zu einem beliebten Mittel, das im Zuge der Realisierung von Relativierungsverfahren immer wieder Verwendung findet (so etwa auch in Datum 30, 31, 32 oder 35, die im Folgenden analysiert werden).

SchülerInnen und die Aussage, einen „neue[n] TREND“ (Z. 009) in der Klasse erkennen zu können, diesen Normverstoß zu praktizieren, gibt sie ihren RezipientInnen die Möglichkeit, „die Situation als eine solche zu definieren, in der ihre Selbstachtung nicht bedroht ist“ (Goffman 1986: 23). Der Schüler wird damit als ein solcher konstruiert, der lediglich dem besagten, negativ bewerteten „Trend“ folgt, statt als alleiniger Übeltäter zu erscheinen; die „Schuld“ wird damit in gewisser Weise auf die Schultern mehrerer SchülerInnen verteilt. Zwar wird die negative Bewertung, die den Schüler betrifft, aufrecht erhalten<sup>204</sup>, doch erfährt sie im Rahmen des beschriebenen Vorgehens damit eine Relativierung. Die Gesichtsbedrohung kann folglich abgemildert werden.<sup>205</sup>

Die bei Lehrkräften beobachtete Praktik, das Versagen des Kollektivs zu betonen, zeigt sich besonders in Kontexten, in denen es in inhaltlicher Hinsicht um die in Klausuren erzielten Resultate geht. Datum 28 repräsentiert einen solchen Fall: Nachdem die Lehrerin zunächst darüber informiert hat, dass der Schüler in der Klassenarbeit „NICH so gut“ (Z. 003) abgeschnitten hat, erwähnt sie wenig später, dass diese „auch insgeSAMT nich (.) nich gut in der klASSE-“ (Z. 010) ausgefallen ist.

#### Datum 28 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 15) L'in, M)

001 L'in un:d die ARbeit,  
 002 (-)  
 003 die is NICH so gut ausgefallen?  
 004 M tja;=  
 005 =das hab ich mir schon geDACHT.  
 006 he <<lachend> [und ] er sich selber AUCH;>  
 007 L'in [war-]  
 008 M [hehehe]  
 009 L'in [ja::, ]  
 010 **war auch insgeSAMT ni[ch (.)] nich gut in der**  
 011 M [hm::, ]  
 L'in **klASSE--**

**204** Hierzu auch Weinrich (2007: 814): „Die <Wendung>, zu der die kontrastierenden Adversativ-Junktoren einladen, weist den Hörer in eine andere Richtung, nicht jedoch in die Gegenrichtung.“

**205** Ein vergleichbares sprachliches Verfahren beobachtet auch Pillet-Shore (2015b: 29) in ihren amerikanischen Daten: „And by *routinizing* student-troubles, shifting from the focal student's case to other cases of that same trouble, teachers position the student's trouble as more common and thus as not unique to the student and his/her parent/caregiver(s), thus defusing and diffusing the toxicity of the student-criticism.“

012            = muss ich jetzt einfach mal Sagen,  
 013            und-  
 014            ich hab auch noch keine Noten  
               drunterge[schrie]ben,

Der Hinweis auf das „insgesamt“ (Z. 010) schlechte Abschneiden der Klasse dient auch hier dazu, die eingangs übermittelte negative Bewertung hinsichtlich der Klassenarbeit des Schülers zu relativieren. Im Vergleich zu den MitschülerInnen nicht schlechter abgeschlossen zu haben, erhöht – so ließe sich spekulieren – auf Seiten der Eltern möglicherweise die Akzeptanz der negativen Bewertung, wird doch der Eindruck erzeugt, als sei ein besseres Resultat – zumindest mit Blick auf die Leistungen der MitschülerInnen – im Grunde gar nicht zu erreichen bzw. nicht zwingend erwartbar gewesen. Derartige Thesen lassen sich ohne Rückgriff auf ethnographische Hintergrundinformationen (wie etwa Interviews mit Eltern) letztlich nicht belegen. Was aber dafür spricht, dass ein etwaiges Kollektivversagen einen für Eltern durchaus relevanten Sachverhalt darstellt, zeigen deren Reaktionen, wie sie beispielsweise in Datum 29 zum Vorschein treten. Nachdem der Lehrer zu verstehen gegeben hat, dass es um den Schüler im Lateinischen nicht gut bestellt ist, schildert er seinen derzeitigen Eindruck von der gesamten Klasse.

Datum 29 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 4) L, M)

001 L           also im momEnt ist das anscheinend COOL,  
 002            äh: das DESinteresse an latein;  
 003            (1.0)  
 004            jede stunde DAUernd (.) dEUtlich zu machen.  
 005            (1.0)  
 006 M           **also (.) is\_er da nich der EINzige oder was;**  
 007            (1.5)  
 008 L            °h NÖ;  
 009            DAS is\_er nIch.  
 010 M            ja:,

Auf die Schilderung des Lehrers, das „DESinteresse an latein“ (Z. 002) sei gegenwärtig „anscheinend COOL“ (Z. 001), reagiert die Mutter mit der Nachfrage „also (.) is\_er da nich der EINzige oder was;“. Sie demonstriert folglich, dass es sich hierbei um eine für sie bedeutsame Information handelt. Da nach Zeile 010 jedoch ein anderer Sachverhalt zum Gegenstand der Interaktion wird und die Mut-

ter auf diese Auskunft nicht weiter eingeht, lassen sich auch hier keine definitiven Aussagen im Hinblick auf etwaige Absichten machen, die sich aus Sicht der Mutter hinter einem solchen Vorgehen verbergen.

Festhalten lässt sich, dass das sprachliche Verhalten der Lehrkräfte – wie in Datum 27 (Z. 007: „um ihn mal in SCHUTZ zu nehmen“) – ganz explizit darauf schließen lässt, dass diese das oben beschriebene Verfahren als ein solches ansehen, das im Zuge seiner Durchführung zu einer Reduktion der Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen beitragen kann.

### 6.5.2.3 Die Betonung unzureichender Motivation und/oder Konzentration statt fehlender Intelligenz der SchülerInnen

Zur Relativierung negativer Evaluationen zeigen sich Lehrkräfte des Öfteren bemüht, die schlechten Resultate der SchülerInnen durch deren unzureichende Motivation zu erklären bzw. deren mangelnde Konzentration als maßgeblichen Faktor für Defizite auszumachen. Entscheidend ist, dass im Zuge dieses Vorgehens die den SchülerInnen grundsätzlich attestierte Intelligenz unangetastet bleibt, was wiederum zu einer Reduktion der Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen führt. So wird diesen suggeriert, dass die Ursachen für die Abweichungen nicht in einer prinzipiellen Inkompetenz verankert liegen, die beschriebenen Probleme entsprechend durch eine Modifikation der Einstellung oder des Arbeitsverhaltens vergleichsweise einfach zu lösen sind. In Datum 30 betont die Lehrkraft die unzureichende Konzentration der Schülerin, in dem bereits präsentierten Datum 8 die fehlende Motivation:

Datum 30 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 35) L'in, M, V)

001 L'in ja deutsch bei MIR war jetzt erstmal als  
zwischennote ne vier plUs,  
002 mathe AUCH nur ne vier,  
003 °hhh also er muss DA:-  
004 **ich (.) ich schieb es aber tatsächlich auch  
erstmal auf die konzentraTION;**  
005 **dass dAs [äh sein größtes MAN ] [ko is. ]**  
006 M [ ( ) ]  
007 V [m weil er dann TRÄUMT;]  
008 [is KLAR==]  
009 [=wenn er dann nichts MITkriegt;]  
010 M [mathe kann er WIRKlich. ]  
011 L'in ja; ;

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

001 L'in jetzt: MÜSST ich ihm eine: <<stockend> m> nOte  
geben,=  
002 =w? IRgendwas zwischen vier und fünf.  
003 <<p> also das is ECHT nich gut;>  
004 V MÜNDlich;  
005 L'in ja;  
006 V ja;  
007 (1.0)  
008 o[KAY,]  
009 L'in [also] der muss auf JEden fall mehr machen;  
010 (-)  
011 V ja;  
012 (1.0)  
013 JA ( )  
014 L'in **äh verstAnden HAT er\_s,**  
015 **das hab ich geSEhen in der arbeit,**  
016 (1.0)  
017 **da fehlt jetzt NUR noch die EIgenmotivation zum**  
**Aufzeigen eigentlich.**  
018 [he]  
019 V [ja] obWOHL er,  
020 wenn: ich s ich SACH ma-  
021 es: LIEGT wahrscheinlich daran-  
022 WENN ihm was ge<sup>2</sup>-  
023 (1.0)  
024 !SPAß! macht;  
025 L'in hm\_hm,  
026 V so in andern FÄchern;  
027 (-)  
028 dann dann (.) is\_er IMmer dabei.

Nachdem die Lehrerin die Eltern in Datum 30 zunächst über die negativen Beurteilungen des Sohnes in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik unterrichtet hat („deutsch [...] als zwischennote ne vier plUs, mathe AUCH nur ne vier,“; Z. 001/002), geht sie – nach einer abgebrochenen Struktur in Zeile 003 – dazu über, diese Beurteilungen zu relativieren. So verdeutlicht sie den Eltern, dass sie die fehlende Konzentration als ursächlich für die nicht erfreulichen Resultate des Schülers ansieht: „ich (.) ich schieb es aber tatsÄchlich auch erstmal

auf die konzentration;“ (Z. 004). Statt also die intellektuellen Fähigkeiten des Schülers im Allgemeinen anzuzweifeln, macht sie die konstatierten Konzentrationsprobleme als dessen „größtes MANKo“ (Z. 005) aus. Im Zuge dieses Vorgehens ist die Lehrerin in der Lage, die Gesichtsbedrohung abzumildern und die negativen Resultate für die RezipientInnen erklärbar zu machen, was sich an den Reaktionen der Eltern ganz konkret nachweisen lässt:<sup>206</sup> So zeigt sich der Vater einsichtig, dass „Träumerei“ notwendigerweise zur Folge hat, wichtige Unterrichtshalte nicht „mitzukriegen“ (Z. 007–009). Die Äußerung der Mutter in Zeile 010 „mathe kann er WIRKlich.“ ließe sich ebenfalls als eine Verstehensdokumentation des von der Lehrerin Gesagten interpretieren, und zwar insofern, als auch diese das Problem des Schülers nicht auf seine grundsätzlichen intellektuellen Fähigkeiten in Mathematik zurückzuführen gedenkt. Es zeigt sich also, wie der Einsatz der beschriebenen Relativierungsstrategie gewissermaßen zur Erzeugung eines Konsenses zwischen den Beteiligten bezüglich der Beurteilung des Schülers beiträgt.

In Datum 8 relativiert die Lehrerin die eingangs formulierten negativen Evaluationen in Mathematik, also die negative Beurteilung „zwischen vier und fünf“ (Z. 002) und die negative Bewertung „ECHT nich gut“ (Z. 003), durch den Hinweis darauf, dass der Schüler die Inhalte „verstAnden“ (Z. 014) hat, ihm jetzt „NUR noch die EIgenmotivation zum AUfzeigen“ (Z. 017) fehlt. Auch hier äußert die Lehrerin keine Zweifel an den potentiell vorhandenen intellektuellen Fähigkeiten des Schülers, stattdessen macht sie motivationale Ursachen für die defizitäre Leistung verantwortlich. Die sich anschließende Äußerung des Vaters lässt – wie auch schon in Datum 30 – auf eine grundsätzlich geteilte Perspektive der Erwachsenen auf das Schulkind schließen, formuliert dieser doch auch, dass der Schüler in „andern FÄchern“ (Z. 026), die „!SPAß!“ (Z. 024) machen, mündlich „IMmer dabei“ (Z. 028) ist, was motivationale Gründe für die Abweichung in den Mittelpunkt rückt. Dennoch kann der Beitrag des Vaters durchaus als implizite Kritik an der Unterrichtsgestaltung der Lehrerin interpretiert werden, gestaltet diese ihren Unterricht doch nicht derart, dass SchülerInnen zur aktiven Teilnahme motiviert werden.

---

**206** Auch ließe sich argumentieren, dass die Lehrerin durch die Betonung unzureichender Konzentration auf Seiten des Schülers nicht nur die Gesichtsbedrohung für ihre RezipientInnen abschwächt, sondern auch potentieller Kritik an ihrem eigenen Unterricht bzw. den von ihr realisierten Lehrmethoden vorbeugt.

#### 6.5.2.4 Das Aufzeigen einer Diskrepanz zwischen dem aktuellen Leistungsstand und dem konstatierten Potential des Schülers

Ein weiteres Relativierungsverfahren, das im Zuge der Übermittlung negativer Evaluationen gelegentlich Anwendung findet, bildet das folgende: So zielt das Handeln der Lehrkräfte darauf ab, ihrem Gegenüber anzuzeigen, dass der momentane Leistungsstand der SchülerInnen in einem Missverhältnis zu deren grundsätzlich angenommenen Potential steht, dem betreffenden Schulkind also bessere Resultate als die bisher erzielten zugetraut werden. Ein Beispiel hierfür liefert Datum 31. Der Lehrer informiert die Anwesenden über die Probleme der Schülerin im Hinblick auf die mündliche Mitarbeit im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 31 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 88) L, M, S'in)

```

001 L      da da[s (.) NICH so in dem] maße Is,=
002 M&S'in [(                )]
003 L      =wie ich das <<creaky> m:::> am ANfang [des-]
004 M                                           [hm:,]
005 L      wie geSACHT;=
006      =des letzten::: JAHres,
007      HALBjahres gesehen habe,
008      °hh oder auch im vergleich zu einigen ANDern
        schülern,
009      muss ich SAgen-
010      IS_es leider nich bEsser.
011      (1.0)
012      was aber nich HEISST,
013      dass ich dir nich ZUtrau,=
014      =dass es nich besser werden KANN;
015      (1.5)
016 S'in <<pp> oKAY.>
017      (-)
018 L      ja,
019      (1.0)

```

Nachdem der Lehrer zunächst eine Gegenüberstellung der aktuellen Leistungen der Schülerin mit denen des „letzten::: JAHres“ vorgenommen und darauf hingewiesen hat, dass die vergangenen besser waren (Z. 001–007), zieht er einen direkten Vergleich zu den Resultaten der Mitschüler: Er kommt auch hier zu dem Ergebnis, dass der Leistungsstand „im vergleich zu einigen ANDern schülern [...]

leider nicht besser“ (Z. 012) ist. Formulierungen mit dem Adverb „leider“, die einem in den Daten immer wieder begegnen (siehe etwa auch Datum 4), belegen einmal mehr, dass Lehrkräfte die Übermittlung negativer Evaluationen als einen problematischen, geradezu bedauerlichen Akt behandeln: So zeigen sie ihrem Gegenüber ganz explizit ihr Missbehagen an, das sich mit dem Überbringen einer schlechten Nachricht, also einer gewissermaßen „herzlosen“ (Goffman 1986: 15) Handlung, verbindet. Entscheidend mit Blick auf die Erläuterung des in diesem Abschnitt beschriebenen Verfahrens ist jedoch eine andere Beobachtung: Ab Zeile 012 setzt der Lehrer – nach dem Ausbleiben von Rezipientinnenreaktionen – dazu an, seine Ausführungen zu expandieren und die negative Bewertung mit einem Verweis auf das vorhandene Potential der Schülerin zu relativieren.<sup>207</sup> So fügt er hinzu, dass das bisher Gesagte nicht derart zu verstehen ist, dass er dieser eine Leistungssteigerung nicht grundsätzlich „ZUtrau[t]“ (Z. 013). Er verweist damit auf eine Diskrepanz zwischen dem Status quo, also den aktuell erzielten Leistungen der Schülerin, sowie deren eigentlichem Potential, das diese ganz offensichtlich nicht in ausreichender Form auszuschöpfen vermag. Funktional betrachtet dient die Durchführung dieses Verfahrens jedoch nicht nur der Abmilderung der Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen, sondern zudem der Ermutigung, sich der beschriebenen Sache anzunehmen: In direkter Adressierung („dir [...] ZUtrau“; Z. 013) verdeutlicht der Lehrer, dass die Schülerin seines Erachtens in Anbetracht ihrer Kompetenzen durchaus in der Lage ist, ihre Leistung zukünftig wieder zu verbessern.

Auffallend ist, dass die RezipientInnen, also SchülerInnen und Eltern, sich in ihren Reaktionen auf ein derartiges Vorgehen der Lehrkräfte meist kooperativ zeigen: Statt die negativen Evaluationen anzufechten und/oder ihren Unmut darüber kundzutun, demonstrieren sie ihre Einsicht. In Datum 31 etwa ratifiziert die Schülerin die Ausführungen der Lehrkraft mittels „oKAY“, womit sie ihre generelle Zustimmung zu dem Gesagten verdeutlicht. Ähnliches wird auch in bereits bekanntem Datum 17 deutlich; Gesprächsthema ist der Leistungsstand des Schülers im Deutschen:

---

**207** Zur Relativierung des Gesagten kommt es häufig dann, wenn erkennbare (verbale) RezipientInnenreaktionen ausbleiben. Möglicherweise ist dies dem Umstand geschuldet, dass Lehrkräfte die erwartbaren Reaktionen ihrer RezipientInnen als eine Art „rejection“ auffassen und die Äußerungsinhalte entsprechend abzumildern versuchen (vgl. Heritage 1984: 274). Ohne Einbezug nonverbaler kommunikativer Mittel (Mimik, Gestik etc.) ist die Frage jedoch nicht in zufriedenstellender Form zu klären.



## Datum 17 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 94) L, M)

001 L DAmIt hängt natürlich zusAmmen==  
 002 =DENK ich mir zum teil,  
 003 (1.5)  
 004 ähm:: auch seine (.) LEISung.  
 005 (---)  
 006 M <<pp> ja.>  
 007 L die is ja <<creaky> n:::> NICH gUt,  
 008 (-)  
 009 M hm,  
 010 L ich DENke mir==  
 011 =wenn er also MEHR noch (.) sich darauf  
 konzentriErn würde;  
 012 DAS zu machen-  
 013 (---)  
 014 äh:-  
 015 was er machen SOLlte,  
 016 M hm,  
 017 L KÖNNT\_er <<creaky> m:::> auch noch äh:-  
 018 MEHR (.) aus sich herAUsholen.  
 019 (-)  
 020 M **ja;**  
 021 **MUSS\_er.**  
 022 **zwangsLÄUfig.**

Nachdem der Lehrer zunächst aufgezeigt hat, dass die Leistung des Schulkindes „NICH gUt“ (Z. 007) ist, er im Anschluss daran jedoch das vorhandene, derzeit jedoch nicht abgerufene Potential desselben hervorhebt („wenn er also MEHR noch (.) sich darauf konzentriErn würde; DAS zu machen- [...] was er machen SOLlte, KÖNNT\_er <<creaky> m:::> auch noch äh:- MEHR (.) aus sich herAUsholen.“; Z. 011–018), stimmt die Mutter in den Zeilen 020–022 den Ausführungen des Lehrers zu. Die schlechten Leistungen an sich werden von ihr nicht weiter kommentiert oder gar kritisch hinterfragt; mittels „ja; MUSS\_er. zwangsLÄUfig.“ bringt sie vielmehr ihre mit der Lehrkraft geteilte Perspektive auf das Kind zum Ausdruck. Man einigt sich gewissermaßen darauf, dass der Schüler „MEHR (.) aus sich herAUsholen“ (Z. 018) kann bzw. „MUSS“ (Z. 021).

Das im Rahmen dieses Abschnitts diskutierte Verfahren weist durchaus Gemeinsamkeiten zu den von Jefferson (1988) beschriebenen Möglichkeiten des

Ausstiegs aus einem „Troubles-Talk“ auf, genau genommen der „Optimistic Projection“. Jefferson (1988: 431) präsentiert Fälle, in denen Interagierende auf Formulierungen wie „Never mind it'll come right in the end.“ zurückgreifen, um die Beendigung des problematischen Themas auf eine für das Gegenüber besänftigende Art und Weise einzuleiten. Ähnliches zeigt sich mit Blick auf die analysierten Ausschnitte: Das beobachtete Sprachverhalten der Lehrkräfte lässt auch hier darauf schließen, dass diese darauf bedacht sind, eine durchaus optimistische Zukunftsperspektive zu entwickeln, und zwar dergestalt, dass den RezipientInnen der Eindruck vermittelt wird, das Blatt könne sich in jedem Fall noch zum Guten wenden, sofern das von den SchülerInnen Nötige unternommen wird.

### 6.5.2.5 Die Betonung widriger situativer Umstände

Zuweilen finden sich Beispiele, in denen Lehrkräfte die übermittelten negativen Bewertungen und Beurteilungen dadurch zu relativieren versuchen, dass sie diese auf widrige situative Umstände zurückführen, mit denen sich die SchülerInnen für einen begrenzten Zeitraum konfrontiert sahen. Häufig handelt es sich hierbei um solche Umstände, die in Zusammenhang mit unterschiedlichen, im weitesten Sinne körperlichen Eigenschaften der Kinder zu sehen sind. Datum 32, das den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs darstellt, liefert ein Beispiel.

Datum 32 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 10) L'in, V, S)

001 V ic [wollte] EIgentlich die dies °h ALLgemeine  
 002 L'in [ja;; ]  
 V ähm:-  
 003 den allgemeinen STAND [einfach mal] mit ihnen  
 004 L'in [ja;; ]  
 V besprechen.  
 005 L'in °hh oKAY. hh°  
 006 al:so:-  
 007 (1.5)  
 008 MÜNDlich war der konstantin am anfang (.) ähm  
 nIch so gut,  
 009 **das lag aber an deiner KRANKheit,**  
 010 **das is auch nich SCHLIMM,**  
 011 **da hast du eben viel verPASST,**  
 012 **und musstest DANN erstmal einiges AUFholen;**  
 013 °hhh dAnn hat sich das geBESSert,

014           ich hab mir jetzt für die MEISTen stunden eine  
               drEI aufge[schrieben]-  
 015 v                           [hm,           ]

Auf die Bitte des Vaters hin, über den „allgemeinen STAND“ (Z. 003) informiert zu werden, berichtet die Lehrerin in Zeile 008, dass Konstantin „am anfang“ des Schulhalbjahres „nIch so gut“ gewesen ist. Im unmittelbaren Anschluss daran geht sie dazu über, diese Bewertung zu relativieren. Zu diesem Zweck wendet sie sich in direkter Form an den Schüler: Sie führt dessen „KRANKheit“ (Z. 009) als ausschlaggebenden Grund dafür an, dass dieser „eben viel verPASST“ (Z. 012) und dementsprechend „erstmal einiges Auf[zu]holen“ (Z. 012) hatte. Mittels der Verwendung der Modalpartikel „eben“ in „eben viel verPASST“ markiert sie das Gesagte als einen für die Beteiligten „offensichtlichen Sachverhalt“ (Thurmair 1989: 121), also einen solchen, dessen Gültigkeit außer Frage steht. Innerhalb dieser Relativierungsaktivität verweist sie zudem explizit darauf, dass sie die negativen Resultate des Schülers in Anbetracht dieser widrigen Umstände als „nich SCHLIMM“ (Z. 010) erachtet. Im Zuge des beschriebenen Vorgehens nimmt die Lehrkraft den Schüler damit ganz explizit aus der Verantwortung für die erzielte Leistung, während sie externe, (weitgehend) nicht beeinflussbare Faktoren als ursächlich dafür benennt. Sie ist somit in der Lage, die für den Schüler entstehende Gesichtsbedrohung deutlich abzumildern, wird diesem doch vermittelt, es handelte sich um einen vorübergehenden, vor dem Hintergrund seiner Unpässlichkeit nur allzu verständlichen Leistungsabfall.

Ein weiteres Beispiel für die Betonung widriger situativer Umstände beinhaltet Datum 33. Nachdem die Lehrerin – hier nicht abgedruckt – darüber berichtet hat, dass die „sonstige Mitarbeit tatsächlich in den Keller gegangen ist“, geht sie auf den erwähnten Leistungsabfall der Schülerin detaillierter ein.

Datum 33 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 50) L'in, M, S'in)

001 L'in °hh A:ber ähm::-  
 002           (1.0)  
 003           JA;  
 004           ä auch auch nach VORne,  
 005           und nach HINTen,  
 006           und es WIRD dann:,  
 007           JA;  
 008           viel geQUATSCHT-  
 009           (1.0)

010 mit dem (.) NACHbarn der auch da zur verfüGung  
war,  
011 (1.0)  
012 dAs äh: muss also (-) BESSer werden.  
013 (1.5)  
014 **beGÜNStigt natürlich durch den hormonEllen  
einfluss,=  
015 =der im moMENT glaub ich:-  
016 bei stefanie (.) VOLLe kanne dUrchschlägt.  
017 M aber VOLLe kanne.  
018 (4.0, Mutter und Schülerin atmen tief ein und  
aus)**

Die Lehrerin berichtet, dass sich die Schülerin von den MitschülerInnen in ihrer unmittelbaren Umgebung in der Klasse („nach VORne, und nach HINTen,“; Z. 004–005) leicht ablenken lässt, ja sie generell dazu neigt, mit den jeweils „zur verfüGung“ stehenden „NACHbarn“ (Z. 010) „viel [zu] []QUATSCH[EN]“ (Z. 008). Durch die Formulierung „dAs äh: muss also (-) BESSer werden.“ (Z. 012) kommuniziert sie ihren RezipientInnen nicht nur die Notwendigkeit, eine Verbesserung dieser Situation herbeizuführen, sondern liefert zugleich eine implizite negative Bewertung derselben. Im Anschluss daran relativiert die Lehrkraft jedoch diese negative Bewertung des Sozialverhaltens: So macht sie den pubertätsbedingten „hormonEllen einfluss“ (Z. 014), der situativ („im moMENT“; Z. 015) auf die Schülerin einzuwirken und „VOLLe kanne“ durchzuschlagen scheint, als Faktor aus, der das normabweichende Verhalten mit „beGÜNStigt“ (Z. 014). Wie schon in Datum 32 nimmt die Lehrerin die Schülerin auch hier ein Stück weit aus der Verantwortung für deren defizitäres Verhalten, indem sie abermals Faktoren für die Devianz anführt, die sich der unmittelbaren Beeinflussung der Handelnden weitgehend entziehen.<sup>208</sup>

---

**208** Freilich finden sich in den Daten zudem auch Beispiele, in denen widrige situative Umstände angeführt werden, die nicht unmittelbar mit physischen Eigenschaften der SchülerInnen im engeren Sinne zu tun haben. Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden. Stellvertretend verwiesen sei auf Datum 34; die Lehrerin beschreibt das Agieren des Schülers im Unterricht:

Datum 34 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

001 L'in KIllian is im unterricht meisten:s ziemlich STILL,  
002 (-)  
003 M hm,

Im Zuge der Durchführung des beschriebenen Verfahrens ist es Lehrpersonen möglich, ihren RezipientInnen deutlich zu machen, dass die zu verzeichnenden Normabweichungen nicht der grundsätzlichen Inkompetenz der SchülerInnen (noch einem eigenen, vermeintlich inadäquaten Unterrichtsstil) geschuldet sind, sondern auf ungünstige situative, (mehr oder weniger) schlecht beeinflussbare Umstände zurückzuführen sind. Dadurch wird die Bereitschaft der RezipientInnen erhöht, die negativen Evaluationen als solche zu akzeptieren. Deutlich zum Ausdruck kommt dies etwa in Datum 33, als die Mutter der Lehrerin in Zeile 017 mittels „aber VOLle kanne.“ uneingeschränkt zustimmt und die negativen Evaluationen damit gewissermaßen legitimiert.

### 6.5.2.6 Die Betonung der Vorläufigkeit der Bewertungen/Beurteilungen

Ein im Rahmen dieser Auflistung letztes Verfahren manifestiert sich darin, dass Lehrkräfte ihren RezipientInnen gegenüber die Vorläufigkeit der negativen Evaluationen betonen. Damit kann die Bedeutung, die der negativen Beurteilung bzw. Bewertung beigemessen wird, heruntergespielt werden. Datum 35 repräsentiert ein solches Verfahren. Die Lehrerin informiert die Anwesenden über die Leistung der Schülerin in Mathematik.

Datum 35 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 17) L'in, M, V, S'in)

```
001 L'in du warst zweImal an der Tafel,
002     einmal war_s (.) irgendwie verKEHRT,
003     ich WEISS jetzt nich genau==
004     =WAS es gewesen is;
005     °h und einmal war es ganz GUT?
006     das war ziemlich am ANfang?
007     °hh un::d-
008     h° ja also momenTAN wäre es-
009     wie gesacht im VIErerbereich,
010     aber das kann sich ja noch alles ÄNDern?
```

---

```
004 L'in die Letzten beiden stunden hat er eigentlich GAR nich
    mitgemacht,
005     kann jetzt natürlich DAran liegen==
006     =weil wir gerade ein neues THEma angefangen haben;=
007     =und er da jetzt (.) noch nich so DRINsteckt, [°h ]
008 M                                     [hm, ]
```

011           (1.0, die Lehrerin blättert in ihren  
 Unterlagen)  
 012           und die ARbeit,  
 013           da::: (1.0) hast du achtundzwanzigeinhalb von  
 einundfünfzig PUNKten,

Die Lehrerin berichtet u. a. von den Aktivitäten der Schülerin „an der Tafel“ (Z. 001): Sie macht deutlich, dass der Tafelanschrieb des Mädchens beim ersten Mal „irgendwie verKEHRT“ (Z. 002), beim zweiten Mal „ganz GUT“ (Z. 005) gewesen ist. Im Anschluss daran geht die Lehrkraft dazu über, eine allgemeine Beurteilung der mündlichen Mitarbeit der Schülerin zu liefern: So verweist sie darauf, dass die Leistung „im VIERerbereich“ (Z. 009) anzusiedeln ist. Eingeschränkt wird diese Evaluation jedoch nicht nur durch das bereits vorab gelieferte und mit Fokusakzent versehene Temporaladverb „momenTAN“ (Z. 008), das auf die Vorläufigkeit des erwähnten Resultates hinweist. Eingeleitet durch ein adversatives „aber“ fügt die Lehrerin ihrer Beurteilung zudem hinzu, dass „sich ja noch alles ÄNDern [kann]“ (Z. 010). Abermals deutet sie also in expliziter Form darauf hin, dass es sich bei dem Gesagten nicht zwangsläufig um ein endgültiges Urteil handeln muss. Die erwähnte negative Beurteilung rückt im Zuge dieses Vorgehens somit in den Hintergrund und verliert an Bedeutung. Das Handeln der Lehrerin an dieser Stelle weist damit durchaus Parallelen zu dem auf, was bereits im Zusammenhang mit der Analyse anderer Verfahren als „good news exit“ (Maynard 2003) beschrieben wurde: Vor dem Übergang zu dem neuen Themenaspekt „Schriftliche Leistung“, der sich ab Zeile 012 vollzieht, ist die Lehrerin darauf bedacht, einen vergleichsweise positiven Abschluss des alten zu finden. Dies gelingt ihr insofern, als sie den Beteiligten die grundsätzliche Möglichkeit („kann sich [...] ÄNDern“) auf einen „positiveren“ weiteren Verlauf der Leistungsentwicklung in Aussicht stellt.

In den Kapiteln 6.5.1 und 6.5.2 wurde eine Auswahl typischer Indirektheits- und Relativierungsverfahren vorgestellt, auf die Lehrkräfte zur Lösung ihrer kommunikativen Aufgabe, Eltern über die Defizite der SchülerInnen in Kenntnis zu setzen, zurückgreifen. Mit Blick auf die diskutierten Beispiele zeigt sich, dass die Verfahren konversationeller Indirektheit mit denen der Relativierung auch kombiniert werden können, wie Datum 17 und 32 exemplarisch veranschaulichen:

	<b>Litotes</b>	<b>Aufzeigen einer Diskrepanz zwischen aktuellem Leistungsstand und Potential</b>
<b>Datum 17</b>	<p>ähm:: auch seine (.) LEISTung. [...] die is ja &lt;&lt;creaky&gt; n:::&gt; NICH gUt,</p>	<p>ich DENke mir== =wenn er also MEHR noch (.) sich darauf konzentriERN würde; DAS zu machen- (---) äh:- was er machen SOLLte, [...] KÖNNT_er &lt;&lt;creaky&gt; m:::&gt; auch noch äh:- MEHR (.) aus sich herAUsholen.</p>
	<b>Litotes</b>	<b>Betonung widriger situativer Umstände</b>
<b>Datum 32</b>	<p>MÜNDlich war der konstantin am anfang (.) ähm nIch so gut,</p>	<p>das lag aber an deiner KRANKheit, das is auch nich SCHLIMM, da hast du eben viel verPASST, und musstest DANN erstmal einiges Aufholen;</p>

Kombiniert werden hier die Litotes, als Verfahren konversationeller Indirektheit, mit dem Aufzeigen einer Diskrepanz zwischen dem aktuellen Leistungsstand und dem konstatierten Potential des Schülers (Datum 17) sowie mit der Betonung widriger situativer Umstände (Datum 32), die wiederum beide den Relativierungsverfahren zuzurechnen sind. Durch die Realisierung beider Verfahren in unmittelbarer sequenzieller Nähe zueinander wird die Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen damit gleich in mehrfacher Hinsicht abgeschwächt.

### 6.5.3 Verfahren zur Herstellung einer mit den RezipientInnen geteilten (kritischen) Perspektive

Zur Überlieferung negativer Evaluationen führen Lehrkräfte zudem solche Verfahren aus, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die RezipientInnen aktiv in den Übermittlungsprozess mit einbezogen werden. Schon Datum 15 lieferte einen Beleg dafür:

Datum 15 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 39) L'in, M, S)

001 L'in anSONSten,  
 002 muss ich zu CHRISToPh,  
 003 (--)  
 004 **ja was soll ich SAgen;**  
 005 **was WERD ich denn jetzt sagen;**  
 006 (-)  
 007 **was MEINSt\_e denn;**  
 008 M was ich glaub ich schon ganz OFT gehört hab  
 heute;  
 009 (---)  
 010 L'in NÄMlich?  
 011 S äh::-  
 012 (1.0)  
 013 M das MÜNDliche;  
 014 [( )] wo (wie) nichts IS;  
 015 S [(ja MÜNDlich war-)]  
 016 (1.5)  
 017 L'in j: er KÖNNte ja.  
 018 M ja;  
 019 S ja;  
 020 (-)  
 021 L'in du KÖNNtest ja.  
 022 (1.0)  
 023 KOMMT (.) nur (.) irgendwie (.) nich (.) so;

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt zielt das Handeln der Lehrerin darauf ab, die Perspektive des anwesenden Schülers einzuholen. Statt in eigenständiger Form die Übermittlung einer (negativen) Evaluation durchzuführen, wird der Schüler im Rahmen von Fragen („ja was soll ich SAgen; was WERD ich denn jetzt sagen;“; Z. 004–005 und „was MEINSt\_e denn;“; Z. 007) zunächst dazu angehalten, selbst eine Einordnung der Situation vorzunehmen. Die Aufgabe des Schülers übernimmt die Mutter, indem sie ihre negative Einschätzung der Situation darlegt („das MÜNDliche; [...] wo (wie) nichts IS;“; Z. 013–014). Erst im Anschluss daran präsentiert die Lehrerin ihre eigene Sichtweise, indem sie aufzeigt, dass der Schüler ja eine bessere Leistung bringen „KÖNNte“ (Z. 017, Z. 021), ihm dies momentan „nur (.) irgendwie (.) nich (.) so“ (Z. 023) gelingt. Hiermit bringt die Lehrerin ihre kritische Perspektive auf den Schüler als eine mit den RezipientInnen in inhaltlicher Hinsicht geteilte hervor.



Mit Blick auf das Korpus finden sich einige Fälle, in denen Lehrkräfte zur Übermittlung negativer Evaluationen auf die beschriebene Art und Weise vorgehen. Hierbei ist es keineswegs so, dass ausschließlich die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, ihre Perspektive darzulegen. Es finden sich auch Beispiele, in denen sich die Lehrkräfte den Eltern zuwenden, diese dazu anhalten, ihre Sicht auf die Dinge zu präsentieren. Datum 36 verdeutlicht dies.

Datum 36 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 112) L'in, M, V)

001 L'in **dann wollte ich SIE eigentlich fragen;**

002 (--)

003 **was SIE:-**

004 (2.0)

005 **mir zu erzÄhlen haben.**

006 (-)

((Die folgenden Sekunden sind ausgespart. Die Interagierenden unterhalten sich hier ganz allgemein über die Entwicklung der Schülerin, ehe die Mutter im Anschluss auf das Unterrichtsfach Deutsch zu sprechen kommt.))

007 M °hh äh:m-

008 (-)

009 ja DEUTSCH;

010 (--)

011 HÄNGT halt eben immer noch so\_n bisschen hinten drAn,

012 <<f> [wenn sie] verSTANden hat;

013 L'in [ja, ]

014 M wat man von ihr WILL;

015 (-)

016 dann GEHT es.

017 L'in sie braucht immer etwas LÄNger [zum] verstEhen;

018 M [ja;]

019 L'in [ne?]

020 M [DAS] is\_es nämlich;=

021 =also auch jetzt so mit dieser (.) ver?

verGANgenheit;

022 un °h und GEGenwart und zUKunft un-

023 °h dann (.) ja mama wat soll ich denn da MACHen;

024 und dann muss man ihr dat JEdes ma wieder

erklären,

025                    und wenn man dann so °hh zwei drei sachen  
                          zuSAMmen gemacht [hat;]=  
026 L'in    [ja; ]  
027 M                    =dann Klappt das auch.  
028 L'in                    ja sie is immer so ähm-  
029                    (2.0)  
030                    ä ABwartend noch nIch mal;  
031                    ERSTmal hat sie-  
032                    (---)  
033                    eigentlich NIE lust dazu;=ne?  
034 M                    h[m, ]  
035 L'in                    [sich] AUFzuraffen-  
036                    so is MEIN empfinden;

In Zeile 001 bis 005 fordert die Lehrerin die Eltern in Form eines indirekten Fragesatzes dazu auf, ihre Perspektive auf die Schülerin darzulegen. Nachdem zunächst in allgemeiner Form darüber gesprochen wurde, wie die Entwicklung der Schülerin einzuschätzen ist, geht die Mutter genauer auf das Unterrichtsfach Deutsch ein. Sie präsentiert ihren kritischen Eindruck, dass die Tochter „eben immer noch so\_n bisschen hinten drAn[HÄNGT]“ (Z. 011), also Probleme hat, verschiedene Sachverhalte unmittelbar zu begreifen. Erst wenn Letztere „verSTanden hat; wat man von ihr WILL;“ (Z. 012/014), scheint sie in der Lage, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. Auffällig hinsichtlich des in diesem Subkapitel diskutierten Verfahrens ist die Reaktion der Lehrerin: Mit der Reformulierung des von der Mutter Gesagten („sie braucht immer etwas LÄNGer zum verstehen;“ Z. 017) liefert sie nun ihrerseits eine negative Bewertung (hier in Form einer Beobachtungsbeschreibung) der Situation, die jedoch in inhaltlicher Übereinstimmung mit der Meinung der Mutter zu sehen ist. Beide vertreten die Meinung, dass die Schülerin generell eine längere Zeit benötigt, um die jeweils behandelten Unterrichtsinhalte kognitiv zu verarbeiten. Wie schon in Datum 15 ist es der Lehrerin im Rahmen dieses Handelns auch hier möglich, die Erstnennung einer Evaluation zu vermeiden und diese der Mutter zu überlassen. Ähnliches zeigt sich auch im weiteren Fortlauf des Gesprächs: Erst nachdem die Mutter dargestellt hat, dass man der Tochter bestimmte Unterrichtsinhalte „Jedes ma wieder erklÄren [muss]“ (Z. 024), steigt die Lehrerin mit ihrer geteilten negativen Einschätzung, die im Weiteren ausgebaut wird, ein: „ja sie is immer so ähm- ä ABwartend noch nIch mal; ERSTmal hat sie- (---) eigentlich NIE lust dazu;=ne? sich AUFzuraffen-“ (Z. 028–035).

Das in Datum 15 und 36 zu beobachtende Vorgehen der Lehrkräfte bildet ein geeignetes Verfahren zur Übermittlung negativer Nachrichten, das auch in der konversationsanalytisch ausgerichteten Forschungsliteratur verschiedentlich beschrieben wurde. So konstatiert Schegloff (1988: 443) etwa, dass

[i]t was my colleague Harvey Sacks I think who first pointed out that when it comes to bad news, the talk can be organized in such a manner that the recipient of the news can turn out to be the one who actually says it. While the bearer of bad tidings may, thus, in an important sense convey the information, she or he may not actually tell it or announce it.<sup>209</sup>

Auch Maynard (1989, 2001, 2003) hat sich in verschiedenen Arbeiten mit diesem Phänomen, das er als „perspective display series“ bezeichnet, beschäftigt. Er fasst hierunter dreiteilige Muster, „consisting of (1) an opinion query or ‚perspective display invitation‘, (2) the reply or recipient’s opinion, and (3) asker’s subsequent report.“ (Maynard 1989: 91) In seinem bereits eingangs zitierten Werk *Bad News, Good News. Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings* widmet sich Maynard (2003: 247) in einem eigenen, als Ratgeber konzipierten Kapitel der Frage „How to Tell the News“; er gibt seinen LeserInnen darin Handreichungen, mittels welcher Strategien unterschiedliche Neuigkeiten am besten mitgeteilt werden können. Auffallend ist, dass die von ihm beschriebenen „perspective display series“, also das von den Lehrkräften angewendete Verfahren, hier explizit Erwähnung findet:

*If possible, elicit the recipient’s perspective before delivering the news. Ask recipients what they think, know, or believe about what is going on. Then, deliver the news forthrightly and by connecting it to what recipients say.* (Maynard 2003: 249)

Doch welche Vorteile bringt es für Lehrkräfte mit sich, einen solchen Weg bei der Übermittlung negativer Beurteilungen/Bewertungen einzuschlagen? Mit Goffman (1986: 15) ließe sich abermals argumentieren, dass es vermieden werden kann, als „herzlos“ zu gelten.<sup>210</sup> So übernehmen Lehrkräfte oftmals gar nicht erst die Rolle der eigentlich übermittelnden Partei, sondern konstruieren vielmehr eine Situation, in der sie die Ausführungen der Eltern oder SchülerInnen nur zu bestätigen brauchen bzw. diese unter Hinzuziehung eigener Argumente elaborieren können. Der eigentlich gesichtsbedrohende Akt geht damit zunächst gar nicht von ihnen, sondern von den RezipientInnen selbst aus. Dementsprechend

---

**209** Ob Schegloff sich hier auf eine konkrete Publikation von Sacks bezieht, ist nicht klar. Einen bibliographischen Verweis liefert er nicht.

**210** Hierzu auch Maynard (2003: 250): „Being blamed as messenger [...] is always on the horizon for a deliverer of *bad* news, and the PDS [=perspective display series, LW] can help avoid this.“

ist es nicht verwunderlich, dass der Einsatz dieses Verfahrens „maximizes the chance that recipients will understand and accept diagnostic or other official news“ (Maynard 2003: 250); der Gefahr, einen etwaigen Gesprächskonflikt infolge der Übermittlung einer negativen Evaluation hervorzurufen, wird damit deutlich entgegengewirkt. Sowohl in Datum 15 als auch in Datum 36 akzeptieren die Eltern nach der Darstellung ihrer eigenen Sichtweise die jeweilige kritische, daran anknüpfende Perspektive der Lehrkräfte, ja stimmen dieser sogar zu: In Datum 15 bringen sowohl Schüler als auch Mutter mittels „ja“ (Z. 018, Z. 019) zum Ausdruck, dass sie mit den Ausführungen der Lehrerin übereinstimmen. Ebenso verhält es sich in Datum 36, in welchem die Mutter der Lehrerin in Form von „[DAS] is\_es nämlich;“ (Z. 020) explizit beipflichtet und damit die kritische Perspektive auf das Kind als eine mit der Lehrerin geteilte unterstreicht. Es zeigt sich also, dass es für Lehrkräfte verschiedene Vorzüge hat, den Übermittlungsprozess im Rahmen einer „joint activity“ (Maynard 2001: 333) zu vollziehen.

Ein weiteres Verfahren, das ebenfalls dazu dient, eine negative Evaluation als eine solche zu präsentieren, die auf einer geteilten (kritischen) Perspektive mit den RezipientInnen basiert (bzw. zu basieren scheint), findet sich in Datum 37 und 38. In beiden Ausschnitten informiert die Lehrkraft die anwesenden GesprächsteilnehmerInnen über das Sozialverhalten bzw. die sonstige Mitarbeit des Schulkindes.

#### Datum 37 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 52) L'in, M, S)

001 L'in ich HOFfe,  
 002 (1.0)  
 003 dass es NICH nur so is wegen des  
 elternsprEchtags.  
 004 ich hab VORher,  
 005 **und das weiß\_e SELber-**  
 006 wir ha[ben ARge probleE ]me miteinander  
 007 S [IS nich nur deswegen.]  
 L'in gehabt.  
 008 (---)  
 009 L'in ARge probleme.  
 010 (---)  
 011 das fängt AN morgens mit der begrüßung,  
 012 wenn er meint als ERSter schon fERTig sein  
 zu müssen,  
 013 und ANfängt bevor der rest der klASSE beginnt;

014            das is ein KINkerlitzchen;  
 015            das is mir selber KLAR.  
 016            Aber,  
 017            °h dAbei fängt die provokation nämlich AN.  
 018            (1.0)  
 019            DANN: äh-

#### Datum 38 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 89) L, M, S'in)

001 L        ja die\_[JETZT] die arbeit war vier,  
 002 M                            [hm, ]  
 003 L        °hhh und im MÜNDlichen,  
 004            (-)  
 005            **m::: weißt\_e SELber,**  
 006            m::: bist\_e also SEHR sehr sehr sehr rUhg,  
 007 M        sie reden jetzt vom fach DEUTSCH;=oder-  
 008 L        ich red jetzt von DEUTSCH.  
 009 M        ja;  
 010 L        ja;  
 011 M        ja;

Sowohl in Datum 37 als auch in Datum 38 geht der Übermittlung der negativen Evaluation(en) durch die Lehrkraft zunächst noch eine andere Handlung voraus; in beiden Fällen kommt es zu einer Wissenszuschreibung durch die Lehrkräfte an die SchülerInnen: Mittels „das weiß\_e SELber-“ (Datum 37, Z. 005) und „weißt\_e SELber“ (Datum 38, Z. 005) präsentieren die LehrerInnen ihre im Folgenden noch zu liefernden Ausführungen als solche, die den SchülerInnen bekannt sind. Statt also – wie oben zu beobachten war – die Übermittlung der negativen Evaluationen im Rahmen einer „joint activity“ durchzuführen, die RezipientInnen also dazu anzuhalten, zunächst ihre eigene Sicht auf die Dinge darzulegen, hat man es hier gewissermaßen mit dem entgegengesetzten Fall zu tun. Lehrkräfte konstruieren eine Situation, in der sie sich auf eine den RezipientInnen im Voraus zugeschriebene (kritische) Perspektive berufen. Sie unterstellen damit eine intersubjektiv geteilte Sichtweise auf den besagten Sachverhalt. Im Zuge dieses Vorgehens sind sie damit in der Lage, die Evaluationen als in Übereinstimmung mit den Meinungen der RezipientInnen zu präsentieren und damit auch etwaigen Widersprüchen vorzubeugen. Die Chance auf eine Akzeptanz der vollzogenen Einschätzungen auf Seiten der RezipientInnen wird damit erhöht. Empirische Evidenz hierfür liefern etwa Datum 39 und 40, an denen zudem deutlich wird, dass die Wissenszuschreibungen durch die Lehrkräfte den

Evaluationen zeitlich nicht vorgeschaltet sein müssen (wie in Datum 37 und 38), sondern durchaus auch im Anschluss daran produziert werden können. In Datum 39 thematisiert die Lehrerin die inadäquaten Verhaltensweisen des Schülers in bestimmten Unterrichtssituationen, in Datum 40 geht es um die mangelnde Konzentration des Schulkindes bei der Anfertigung von Aufgaben im Unterricht.

#### Datum 39 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 81) L'in, M, S)

001 L'in wenn irgendwelche MITschüler irgendwas sAgen,  
 002 dann FIND ich haben die auch n rEcht,=  
 003 =etwas SAgen zu dürfen,  
 004 °h !OH!ne dass irgendjemand,  
 005 IRgendeinen kommentAr dazu gibt.=  
 006 =und du NEIGST dazu-  
 007 [!AL!]les kommentieren zu müssen.  
 008 M [hm, ]  
 009 (1.0)  
 010 <<p> hm\_hm,>  
 011 (1.5)  
 012 L'in **weißt du SELber?**  
 013 (-)  
 014 M es gibt vielleicht auch KINder,=  
 015 =die LERNen wollen?  
 016 (--)  
 017 und dadurch NICH lernen können?

#### Datum 40 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 102) L, V, S)

001 L die bekommen ne AUFGabe?  
 002 (1.0)  
 003 und da sitzt KEIner,  
 004 (-)  
 005 und (.) hält n FINGer drauf und sacht-  
 006 DU?  
 007 fang jetzt AN,  
 008 (---)  
 009 sondern-  
 010 die aufgabe muss ZÜgig bearbeiten werden.  
 011 und da hat der BENjamin-  
 012 (-)  
 013 noch seine SCHWIERigkeiten.

- 014 (1.5)  
 015 **das weißt du SELber.**  
 016 V (ja;)=  
 017 =letztes mal haben wir AUCH das gleiche  
 thema gehabt.  
 018 L hm,

In beiden Ausschnitten folgen der jeweiligen Übermittlung der negativen Evaluationen Wissenszuschreibungen durch die Lehrkräfte, die den oben beschriebenen stark ähneln: „weißt du SELber?“ (Datum 39, Z. 012) und „das weißt du SELber.“ (Datum 40, Z. 015). Auffällig sind die Reaktionen der Eltern: Statt diese Evaluationen in irgendeiner Form anzuzweifeln, erkennen sie diese an. In Datum 39 zeigt sich dies insofern, als die Mutter die Ausführungen der Lehrerin aufgreift und ihrer Tochter deutlich macht, welche Folgen ein derartiges deviantes Verhalten für deren KlassenkameradInnen haben kann: „es gibt vielleicht auch KINder,= =die LERnen wollen? (-- und dadurch NICH lernen können?“ (Z. 014–017). In Datum 40 ist es der Vater, der – anstelle des Sohnes – die Ausführungen der Lehrerin mittels „ja;“ (Z. 016) bestätigt und darauf hinweist, dass die Thematik bereits „letztes mal“ (Z. 017), also beim letzten Elternsprechtag, Gegenstand der Diskussion war. Statt also etwaige Widersprüche zu äußern, realisieren die RezipientInnen Affirmationen zu dem Gesagten.

Die Diskussion der Beispiele hat verschiedene Vorteile zum Vorschein gebracht, die die Miteinbeziehung der Perspektive der RezipientInnen für Lehrkräfte beinhaltet. Der möglicherweise entscheidende Vorteil liegt darin begründet, dass etwaigen Gesprächskonflikten, die aus der Präsentation negativer Evaluationen emergieren können, vorgebeugt werden kann. So werden SchülerInnen und Eltern im Zuge der Durchführung dieser Verfahren mit ihren eigenen Perspektiven auf die Dinge konfrontiert; die Möglichkeit zum Widerspruch wird damit deutlich reduziert, während die Chance auf Akzeptanz steigt. Und tatsächlich zeigen sich mit Blick auf das Korpus keine Beispiele, in denen sich Eltern oder SchülerInnen gegen das Gesagte auflehnen oder dieses in Abrede stellen.

#### **6.5.4 Ausnahmen von der Regel: Die direkte Konfrontation der RezipientInnen mit negativen Beurteilungen/Bewertungen**

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass die Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen an Eltern und SchülerInnen von den Lehrkräften als eine heikle Angelegenheit behandelt wird. So ließen sich mit Blick auf

das der Arbeit zugrunde liegende Korpus verschiedene Verfahren rekonstruieren, die Letztere u. a. dazu verwenden, um die für die RezipientInnen im Zuge dieses Handelns entstehende Gesichtsbedrohung abzumildern. Dennoch finden sich in den Daten Ausnahmen, in denen Lehrkräfte davon absehen, die Überbringung dieser Evaluationen auf eine schonende Art und Weise durchzuführen, sie die RezipientInnen also vielmehr in direkter Form mit den verschiedenen Normabweichungen der SchülerInnen konfrontieren. Doch welche situativen Kontexte sind es, in denen Lehrkräfte auf den Einsatz verschiedener Abschwächungsstrategien weitgehend verzichten und vergleichsweise deutlich kommunizieren, dass sich bei den SchülerInnen verschiedene Schwächen bzw. Defizite zeigen? Im Folgenden gilt es, diese Kontexte genauer zu beschreiben, in denen diese Ausnahmen von der Regel anzutreffen sind.

Einen Kontext, der die oben beschriebene Vorgehensweise von Lehrkräften zu begünstigen scheint, bilden „Problemgespräche“. Es handelt sich hier um Interaktionen, bei denen von vornherein klar zu sein scheint, dass die jeweiligen SchülerInnen als Problemfälle einzustufen sind, sich also massive Probleme im Hinblick auf deren Lern- und Leistungsentwicklung und/oder Sozialverhalten zeigen. Der Umstand, dass es sich um ein solches „Problemgespräch“ handelt, wird meist direkt zu Beginn des Gesprächs von den Lehrkräften explizit gemacht; Datum 41 und 42, die dem Anfang von Elternsprechtagsgesprächen entstammen, liefern Beispiele hierfür:

#### Datum 41 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L'in, M)

001 L'in oKAY;  
 002 (2.5, die Lehrerin blättert in ihren  
 Unterlagen)  
 003 bei: mehmet weiß ich ehrlich gesagt manchmal  
 NICH,=  
 004 =wo ich ANfangen soll;  
 005 (-)

#### Datum 42 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 56) L'in, M)

001 L'in wir haben zwar schon länger nicht miteinander  
 telefoNIERT;  
 002 M hm\_hm,  
 003 L'in das heißt allerdings NICH,=  
 004 =dass ich NICH äh::-  
 005 (-)  
 006 JA;



007 (---)  
 008 negative dInge zu berichten HÄTte;  
 009 (--)

Mittels „bei: mehmet weiß ich ehrlich gesagt manchmal NICH,= =wo ich ANfangen soll;“ (Z. 003–004) verwendet die Lehrerin in Datum 41 eine typische Formulierung für die Einleitung prekärer, kritischer Sachverhalte. Durch das parenthetisch verwendete „ehrlich gesagt“ bringt sie zum Ausdruck, dass sie „gleich etwas sagt, was man unter Höflichkeitsaspekten besser nicht hätte sagen sollen“ (Stoltenburg 2009: 275). Im Zuge dieses Vorgehens kommt es somit zu einem „talking-into-being“ (Heritage 1984; Boden 1994) eines „Problemgesprächs“; gleich zu Beginn wird die Interaktion damit als eine solche gerahmt, die die Behandlung gleich mehrerer problematischer Inhalte erwartbar werden lässt. Gleiches gilt für Datum 42, in welchem die Lehrerin kundtut, dass sie „negative dInge zu berichten“ (Z. 008) hat, womit sie den „Problem“-Rahmen für die folgende Interaktion absteckt. Die Realisierung dieser Sequenzen führt dazu, dass das Gegenüber in beiden Fällen auf die bevorstehenden, negativen Nachrichten vorbereitet wird.<sup>211</sup>

Innerhalb solcher „Problemgespräche“ finden sich zahlreiche Belege dafür, dass Lehrkräfte den RezipientInnen in relativ deutlicher Form ihre negativen Evaluationen übermitteln.<sup>212</sup> Die im Folgenden aufgelisteten Beispiele entstammen den beiden oben vorgestellten Gesprächen, deren Problemcharakter die Lehrkräfte zu Beginn verdeutlicht haben:<sup>213</sup>

#### Datum 43 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L'in, M)

001 L'in also DAS is so der der leistungsstand vom  
 dEUTschen,  
 002 da: :-  
 003 ja.

**211** Zu verschiedenen „Forecasting Strategies“ im Kontext der Übermittlung negativer Neuigkeiten siehe auch Maynard (2003: 38).

**212** Die Übermittlung der Evaluationen in „relativ deutlicher Form“ meint hier nicht, dass Dispräferenz anzeigende Elemente in den Äußerungen fehlen. Vielmehr greifen Lehrkräfte – im Vergleich zu den in den Kapiteln 6.5.1 bis 6.5.3 beschriebenen Strategien – auf eine vergleichsweise unmissverständliche Terminologie zurück, wenn sie Leistung und/oder Verhalten der SchülerInnen evaluieren.

**213** Gemäß reflexivem Kontextbegriff gilt natürlich, dass die im Folgenden beschriebenen Evaluationen nicht nur in dem besagten „Problem“-Kontext auftauchen, sondern sie diesen zugleich herstellen. Zu Reflexivität und Kontextualisierung siehe die Ausführungen in Kapitel 3.1.

004 (--)  
 005 find\_ich:: ä? **alles andere als (.) als**  
**beRAUSchend;=ne?**  
 006 M hm\_hm,

Datum 44 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L'in, M)

001 L'in aber er is **DEUTlichst angezählt,**  
 002 und es beSTEHT die möglichkeit,  
 003 wenn er NACH wie vor-  
 004 er HÖRT auch **schlEcht,**  
 005 (1.0)  
 006 also NICH akkustisch, [=ne? ]  
 007 M [ja (ja;)]  
 008 L'in sondern (.) was was so AUFfor[derungen an]geht,

Datum 45 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L'in, M)

001 L'in mit dem: mit dem verHALten,=  
 002 =was er DANN an den tag legt;  
 003 das IS also:-  
 004 °hhh teilweise ne **WANdelnde katastrOphe.**  
 005 (-)

Datum 46 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 56) L'in, M)

001 L'in was MIR halt sOrgen macht is-  
 002 äh::-  
 003 nich nur dieses soZiale,=  
 004 =sondern auch seine LEISung.  
 005 M hm,  
 006 L'in das sieht ja lEIder **alles andere als GUT aus.**  
 007 er TUT aber auch nich vIEL um das zu Ändern;  
 008 (-)

Datum 47 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 56) L'in, M)

001 L'in es sInd dann (.) nich SEIne ergebnisse,  
 002 °h und er hat **keinen LERNfortschritt.**  
 003 M °hh  
 004 L'in ich seh das in DEUTSCH;  
 005 er HAT äh::-

006 er hat da TEXte:?  
 007 d[ie ] sind **VOLler fEhler**;  
 008 M [hm-]

In Datum 43 und 46 etwa verwendet die jeweilige Lehrkraft zur Bewertung des Leistungsstands die Formulierungen „alles andere als (.) als beRAUSchend“ (Datum 43, Z. 005) und „alles andere als GUT“ (Datum 46, Z. 006). Zwar handelt es sich hierbei auch um Litotes-Konstruktionen (durch die Verneinung des Gegenteils), die grundsätzlich als Strategie konversationeller Indirektheit beschrieben wurden (siehe Kapitel 6.5.1.1); durch die Aktivierung des Musters „*alles andere als X*“ erhält das Gesagte jedoch den Charakter einer „Extremformulierung“ (vgl. Pomerantz 1986): Paraphrasieren ließen sich die Äußerungen etwa mit „absolut nicht/keinesfalls/ganz und gar nicht/überhaupt nicht berauschend bzw. gut“, womit letztlich sehr deutlich Stellung durch die Lehrerin bezogen wird, also eine unabgeschwächte negative Bewertung realisiert wird. In Datum 45 bewertet die Lehrerin das Verhalten des Schülers als „teilweise ne WANdelnde katastrOphe“ (Z. 004), bedient sich dem rhetorischen Stilmittel der Hyperbel, einer „bewußte[n] Übertreibung, die [...] durch vergleichende oder metaphorische Erhöhung [...] zustande kommt“ (Ueding/Steinbrink 1994: 293). Auch hier wird den RezipientInnen in vergleichsweise drastischer Form vor Augen geführt, wie das Sozialverhalten des Schülers einzustufen ist. Auch in Datum 44 macht die Lehrerin den RezipientInnen unmissverständlich klar, in welcher Situation sich der Schüler befindet, spricht sie doch davon, dass dieser „DEUTlichst angezählt“ (Z. 001) ist. Im Zuge der Benutzung von „angezählt“ bzw. „anzählen“ bedient sie sich eines Ausdrucks aus dem Boxsport, der dann Verwendung findet, wenn eine/r der beiden KämpferInnen kurz vor der sportlichen Niederlage steht. Zudem gebraucht sie den explizit negativen Bewertungsausdruck „schlecht“ in „er HÖRT auch schleCHt“ (Z. 004), um die Reaktionen des Schülers auf Aufforderungen zu beschreiben. In Datum 47 schließlich finden sich ähnliche negative Beschreibungen zur Charakterisierung der Lern- und Leistungsentwicklung des Schülers: So macht die Lehrerin deutlich, dass der Schüler „keinen LERNfortschritt“ (Z. 002) hat, was daran ablesbar ist, dass die von ihm geschriebenen Texte „VOLler fEhler“ (Z. 007) sind. Abschwächungsstrategien finden sich in den vorliegenden Beispielen so gut wie keine.<sup>214</sup>

---

**214** Sicherlich ließe sich etwa für Datum 45 argumentieren, dass die Lehrerin mittels „teilweise“ in „teilweise ne WANdelnde katastrOphe“ (Z. 004) ihre Bewertung etwas einschränkt; doch ist fraglich, inwieweit diese Abschwächung vor dem Hintergrund der Einbettung in eine hyperbolische Formulierung für die RezipientInnen überhaupt noch besänftigend wirken kann.

Etwaige Gründe für ein derartiges Vorgehen der Lehrkräfte zu finden, ist insofern schwierig, als geeignete ethnographische Hintergrundinformationen nicht vorliegen. Hinweise, die Mutmaßungen über Motive anstellen lassen, finden sich jedoch in den Gesprächen selbst: Fakt ist, dass es sich bei den betreffenden Schülern, um die es in den Interaktionen geht, um „Problem“schüler handelt. Deutlich wird dies nicht nur mit Blick auf die oben abgedruckten, drastischen Evaluationen, sondern auch unter Berücksichtigung der weiteren Gesprächsverläufe: So erfährt man hier, dass beiden Schülern u. a. das Ableisten von Sozialstunden auferlegt wurde. Dem Schüler aus Gespräch 37 (also aus Datum 41, 43, 44, 45) droht zudem der Ausschluss von der Klassenfahrt, jenem aus Gespräch 56 (Datum 42, 46, 47) wird ein Schulwechsel nahegelegt. Vor diesem Hintergrund lässt sich vermuten, dass Lehrkräfte ihre Evaluationen auf derart deutliche Art und Weise hervorbringen, um den RezipientInnen den Ernst der Lage vor Augen zu führen. Aspekte, die das „Face/Gesicht“ betreffen, rücken damit phasenweise in den Hintergrund zugunsten einer Darstellung, die darauf ausgerichtet ist, in unmissverständlicher, klarer Form auf die Defizite hinzuweisen und damit anzudeuten, dass akuter Handlungsbedarf besteht. Mögliche Indizien, die diese These belegen, finden sich in einzelnen Gesprächspassagen der beiden Interaktionen, so etwa in Datum 48. Die Lehrerin hat zuvor von ihrer Überlegung berichtet, den Schüler von der Klassenfahrt auszuschließen.

#### Datum 48 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L'in, M)

001 L'in dann möchte ich das rIsiko unter umständen NICH  
           eingehen.  
 002 M       ja;=  
 003       =das: erZÄHlen sie ihm auch.=  
 004       =ich erZÄHL ihm das?  
 005 L'in JA:;  
 006       da[s:: ] (-) hat\_er vorHIN auch schon mal  
 007 M       [hm\_hm?]  
           L'in gehört.  
 008       also er [war ja] HEUte auch wieder dÄ.  
 009 M       [hm\_hm,]  
 010       (-)  
 011 L'in ne?  
 012       (-)  
 013 M       hm\_hm,  
 014       (-)  
 015 L'in **der MUSS also==**

016           **=er muss sich wirklich zusammenreißen;**  
 017           (-)  
 ((Die folgenden Sekunden sind ausgespart; die Lehrerin berichtet hier über das Verhalten des Schülers.))  
 018 L'in dAnn gibt\_s wieder TAge,  
 019           da: is\_er NICH zu gebrauchen.  
 020           (1.5)  
 021           weiß nich was man DA noch mAchen soll.  
 022           also er IS:: gewArnt,  
 023           und:-  
 024           ne?  
 025           informiert dass es SO nich geht-  
 026           **dann muss\_er langsam auch WIRKlich verstehen,**  
 027           **dass\_er DA was tUn muss.**

An mehreren Gesprächsstellen lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass die Lehrerin beim Schüler akuten Handlungsbedarf sieht. So verwendet sie gleich mehrere Formulierungen mit dem Modalverb „müssen“, das die Notwendigkeit zur Modifikation des Status quo indiziert (vgl. Duden-Grammatik 2009: 556–557), wie: „er MUSS also= =er muss sich wirklich zusammenreißen;“ (Z. 016) oder „dann muss\_er langsam auch WIRKlich verstehen, dass\_er DA was tUn muss.“ (Z. 026–027). Ganz offensichtlich zielen die Ausführungen der Lehrerin nicht unwesentlich darauf ab, im Schüler Verstehensprozesse in Gang zu setzen, so dass dieser sein Handeln einer Veränderung unterzieht. Auch wenn der Protagonist selbst im Gespräch nicht anwesend ist, kann die Lehrerin dennoch davon ausgehen oder zumindest hoffen, dass zentrale Inhalte, die in der Interaktion besprochen wurden, aller Wahrscheinlichkeit nach auch an diesen weitergetragen werden. Auffällig in dieser Hinsicht ist etwa die Reaktion der Mutter in Zeile 004: Mittels „ich erzÄHL ihm das?“ demonstriert sie ihre grundsätzliche Bereitschaft, den Sohn auch über das in der Interaktion Besprochene zu informieren – freilich verbunden mit dem nicht explizierten, aber dennoch ableitbaren Wunsch, dass dieser daraus Konsequenzen für sein eigenes Handeln zieht.

Vor dem beschriebenen Hintergrund erscheint das unmissverständliche Agieren der Lehrkräfte plausibel: So besteht ihre Aufgabe – wie in Kapitel 5.2.1 ausführlich erläutert wurde – laut Schulgesetz (2010: § 2, Abs. 8) darin, „[d]rohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern [...] unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen“ zu begegnen. Handelt es sich bei den SchülerInnen um solche, bei denen die besagten „Beeinträchtigungen“ äußerst stark zum Vorschein kommen

und denen ggf. ernsthafte schulische Konsequenzen drohen, wäre es fatal, diese Situation vor den Eltern zu verharmlosen. Daher mag es nur allzu folgerichtig sein, dass Lehrkräfte ihren RezipientInnen vergleichsweise unabgeschwächte Darstellungen im Hinblick auf die Lern- und Leistungsentwicklung oder das Sozialverhalten der SchülerInnen liefern, können daraus dann die entsprechenden Schlüsse für das weitere pädagogische Handeln gezogen werden.

„Problemgespräche“ stellen mit Blick auf das Korpus diejenigen Situationen dar, in denen sich ein derart direktes Vorgehen der Lehrkräfte wiederholt beobachten lässt. Darüber hinaus findet sich noch ein weiterer Kontext, in dem weitgehend unabgeschwächte negative Evaluationen anzutreffen sind. Dieser lässt sich dadurch charakterisieren, dass hier zwar kein „Problemgespräch“ als solches geführt wird, sich jedoch partiell, also etwa mit Blick auf ein bestimmtes Unterrichtsfach, deutliche Probleme (der verschiedensten Art) beim jeweiligen Schulkind zeigen. Datum 49 liefert ein Beispiel hierfür. Dem Schüler, um den es geht, wurde zuvor attestiert, dass er in verschiedenen Fächern „sehr gut mitarbeitet“, er ein „netter Kerl“ ist und auch schriftlich gute Leistungen zeigt, allerdings deutliche Disziplinprobleme hat. Nachdem der Lehrer die Leistung in Sport mit „oKAY“ (Z. 001) bewertet hat, kommt er im Anschluss daran auf das Unterrichtsfach Kunst zu sprechen.

Datum 49 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 102) L, V, S)

```

001 L      <<p, blättert in seinen Unterlagen> das war oKAY
           in sport,>
002        SO:;
003        KUNST.
004        (4.0, der Lehrer blättert weiter in seinen
           Unterlagen)
005        <<f> SCHLECHT.>
006        (2.0)
007        weil du nichts TUST in kunst.
008        (4.0)
009        STEHT hier;
010        MInus.
011        (1.0)
012        du QUATSCHST,
013        (1.5)
014        machst BLÖDsinn,
015        (1.0)

```

016 machst wohl deine AUFGabe nicht vernünftig.  
 017 (-)  
 018 oder ist das RICHTIG?  
 019 (1.0)  
 020 S meine AUFGabe MACH ich.  
 021 L JA;;  
 022 aber warum STEHT denn da-  
 023 (--)  
 024 warum STEHT denn da nich\_s nicht so\_ne tolle NOTE;  
 025 (5.0)  
 026 hm?  
 027 (2.0)  
 028 du nutzt die ZEIT nicht die du hast.  
 029 (1.0)  
 030 du machst deine AUFGabe;  
 031 JA;;  
 032 (--)  
 033 aber nIch in DER zeit,  
 034 die du zur verFÜgung hast;=  
 035 =das heißt du verSCHLÜderst zu viel zeit;  
 036 verSTEHST du was ich dir sagen will;  
 037 (1.0)  
 038 du musst kOnsequenter ARbeiten;  
 039 (2.0)  
 040 <<p> KLAR?>

Das vorliegende Beispiel repräsentiert gewissermaßen das, was man sich im Alltag – salopp formuliert – unter einer „Standpauke“ vorzustellen hat. Basierend auf seinen Aufzeichnungen übermittelt der Lehrer in Zeile 003/005 seine Bewertung der Leistung des Schülers im Fach Kunst.<sup>215</sup> Dies geschieht in relativer deutlicher Form mittels des negativen Bewertungsadjektivs „SCHLECHT“ (Z. 005),

---

**215** Zu den Vorteilen, die der Rekurs auf das Notenheft für Lehrkräfte im Zuge der Übermittlung negativer Evaluationen mit sich bringt, siehe Pillet-Shore (2001: 29). Sie argumentiert u. a., dass Lehrkräfte „distance themselves from the activity of evaluating students, ‚objectifying‘ the process by deflecting and displacing responsibility from themselves as the evaluating agents (teacher as evaluator), and transferring the responsibility instead onto the ‚record‘. These functions of ‚reading the record‘ become especially relevant and useful when teachers must deliver unfavorable evaluations of students, for reading the record allows teachers to avoid offering unfavorable evaluations of students completely as their own.“

das zudem in erhöhter Lautstärke produziert wird, wodurch die Geltung des Gesagten erhöht wird. Und auch in der Folge präsentiert der Lehrer seine Perspektive auf den Schüler auf unverhohlene Art und Weise: Er attestiert diesem, dass er „nichts TU[]T“ (Z. 007), „QUATSCH[]T“ (Z. 012), „BLÖDsinn“ (Z. 014) macht und die „ZEIT nich [nutzt]“ (Z. 028), sondern diese „verSCHLUder[]t“ (Z. 035). Auch für dieses Beispiel lässt sich mutmaßen, dass die drastische Präsentation des Lehrers mit dem Ziel verbunden ist, die RezipientInnen nachdrücklich auf den (in Anbetracht des Potentials des Schülers eigentlich unnötigen) Missstand hinzuweisen und diese letztlich zu entsprechend entschiedenen zukünftigen Taten zu bewegen. Dies zeigt sich etwa mit Blick auf Zeile 036–040: So geht es dem Lehrer – wie schon in Datum 48 – erkennbar darum, im Schüler Verstehensprozesse zu initiieren („verSTEHST du was ich dir sagen will;“), so dass dieser an seiner Arbeitseinstellung etwas ändert, ja „kOnsequenter“ (Z. 40) zu arbeiten lernt. Zwar werden die Eltern, als RezipientInnen des Gesagten, in diesem Fall nicht direkt von der Lehrkraft adressiert, doch fungieren diese als „overhearing audience“ (Heritage 1985), für die die Gesprächsinhalte stets mitkommuniziert werden: Ihrem Teil der vom Schulgesetz (2010) geforderten „partnerschaftlichen Zusammenarbeit“ nachzukommen mag in diesem Kontext – wie auch in Datum 48 – bedeuten, nach dem Erhalt der oben beschriebenen Informationen auf den Sohn in geeigneter Form einzuwirken, so dass das konstatierte Problem adäquat bearbeitet werden kann.

Vergleichsweise unproblematisch gestaltet sich die Formulierung dezidiert negativer Evaluationen in Kontexten wie den oben beschriebenen dann, wenn Eltern zuvor selbst eine solche geliefert haben; Datum 50 liefert ein Beispiel.

#### Datum 50 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 62) L, V, S)

```

001 L      aber er hat in mAthe eine [VIER, ]
002 V                                     [DAS is-]
003      (---)
004 L      [JA:, ]
005 V      [MAThe] vier;
006      (-)
007 L      hat_er ne VIER;
008      das HEISST,
009      °h EIgentlich (.) hat er-
010      er hat ge [SCHRIEben-]
011 V      [drei MI² ]
012      hm_hm,
013 L      im GANzen jahr eine drei mInus,
```



014           und dann drEImal VIEren.  
 015 V         dreimal VIER.  
 016         **das [ : ] is [biss]chen <<p> SCHLECHT.>**  
 017 L         [ne]         [SO; ]  
 018         **dAs is SCHLECHT.= [ne? ]**  
 019 V                                 [ja:;]  
 020 L         also diese DREI:,  
 021         is auch eine DREI:,  
 022         mit gAnz langen MInus dahinter;=ne?

In den Zeilen 001 bis 014 informiert der Lehrer die RezipientInnen über die Noten des Schülers in Mathematik: Er weist daraufhin, dass dieser „im GANzen Jahr“ (Z. 013) insgesamt drei „VIERen“ (Z. 014) geschrieben hat, was von dem Vater in Zeile 016 mit einer explizit negativen Evaluation, die das Bewertungsadjektiv „schlecht“ enthält, quittiert wird: „das: is bisschen <<p> SCHLECHT.>“. Im unmittelbaren Anschluss daran produziert der Lehrer eine Echostruktur, indem er Teile der Äußerung des Vaters wortwörtlich wiederholt: „dAs is SCHLECHT.=ne?“. In diesem beschriebenen Kontext erscheint die Übermittlung einer dezidiert negativen Bewertung durch die Lehrkraft relativ unproblematisch, fungiert sie hier doch als eine Art zustimmendes Hörsignal.<sup>216</sup> Die Gesichtsbedrohung geht damit zunächst vom Vater selbst, nicht jedoch von der Lehrkraft aus. Der Lehrer befindet sich in der komfortablen Position, zwar einerseits in relativ deutlicher Form kundtun zu können, wie er die Situation des Schülers einschätzt, andererseits jedoch nicht fürchten zu müssen, dass von Seiten der RezipientInnen (hier also des Vaters) Widerspruch entgegengebracht bzw. seine Evaluation angefochten wird. Der Blick auf den weiteren Gesprächsverlauf bestätigt dies, so stimmt der Vater der Bewertung des Lehrers wieder mittels „ja:“ (Z. 019) zu. Wie für die bereits beschriebenen Kontexte gilt freilich auch hier, dass die Lehrkraft die RezipientInnen mittels der deutlichen Formulierung auf die ernste Situation aufmerksam macht, der sich der Schüler ausgesetzt sieht.

Die obigen Ausführungen haben veranschaulicht, dass sich durchaus Kontexte identifizieren lassen, in denen Lehrkräfte ihren RezipientInnen aus bestimmten Gründen in deutlicher, unmissverständlicher Form kommunizieren, wie sich die Situation der SchülerInnen darstellt; auf den Einsatz verschiedener Abschwächungsstrategien wird hier weitgehend verzichtet. Derartige Situatio-

<sup>216</sup> Hierzu Auer (1993: 202): „In Echostrukturen wiederholen die Rezipienten einen Teil der Äußerung der Sprecherin im Sinn eines Hörsignals.“

nen stellen mit Blick auf ihr quantitatives Vorkommen im Korpus jedoch die Ausnahmen von der Regel dar. Um zu valideren Ergebnissen im Hinblick auf etwaige Gründe für ein derartiges Vorgehen der Lehrkräfte zu gelangen, bedarf es der Konsultation geeigneter ethnographischer Daten sowie der Berücksichtigung größerer Korpora, in denen sich ggf. eine größere Anzahl an Beispielen für ein solches Handeln finden lässt.

## 6.6 Zusammenfassung

In seinem 1961 erschienenen Buch *Der Lehrer und die Eltern. Ein Handbuch für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus* führt der Pädagoge Otto Kampmüller den Sinn und Zweck aus, den Beurteilungen bzw. Evaluationen im Allgemeinen in der Schule haben:

Noten sollen werten und fördern. Zunächst sollen sie also für das Kind eine Orientierungshilfe darstellen. Sehr häufig verlangt der Schüler selbst danach. Er will seine Kräfte mit anderen messen und will wissen, wie es um ihn steht, wie er von seinen Mitschülern und vom Lehrer eingeschätzt wird. Dann aber soll die Note und das Lehrerurteil auch den Eltern und jenen Personen, die für das Kind verantwortlich sind, eine Mitteilung über den Stand und Fortschritt des Kindes sein. (Kampmüller 1961: 21–22)

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist es nicht verwunderlich, dass es aus Sicht der Lehrkräfte eine durchaus heikle Angelegenheit darstellen kann, Eltern und SchülerInnen an Elternsprechtagen über verschiedene Beurteilungen und Bewertungen der Letzteren zu informieren: Handelt es sich um positive Evaluationen, gestaltet sich die Durchführung der Aktivität *Informieren* vergleichsweise unproblematisch. So wird Eltern und SchülerInnen verdeutlicht, dass der „Stand und Fortschritt des Kindes“ zufriedenstellend ist, der Bildungs- und Erziehungsauftrag am Kind also gemäß den normativen Vorstellungen und Erwartungen verläuft. In sprachlicher Hinsicht bedarf es zur Übermittlung dieser Evaluationen dementsprechend keines großen Aufwandes, was sich daran zeigt, dass Lehrkräfte eine solche Überlieferung als präferierte Handlung ausführen: Positive Evaluationen können „gerade heraus“ und ohne zeitliche Hinauszögerung mitgeteilt werden, Disfluenzmarker im Allgemeinen oder auch Accounts, die das Zustandekommen der Einstufungen thematisieren, treten nur selten zum Vorschein. Anders dagegen verhält es sich im Hinblick auf die Überbringung negativer Evaluationen, die für die RezipientInnen keine guten, sondern schlechte Nachrichten bedeuten. Eltern und SchülerInnen wird angezeigt, dass die Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele mit Blick auf bestimmte schulische Bereiche, etwa konkrete Unterrichtsfächer, gefährdet zu sein scheint; damit

wird nicht nur ein schlechtes Licht auf die SchülerInnen selbst, sondern auch auf die Eltern geworfen, denen potentiell nahegelegt wird, dass sie ihren Teil zur Erfüllung des zwischen Schule und Elternhaus geteilten Auftrags nicht in gebührender Form beitragen. Demzufolge erstaunt es nicht, dass Lehrkräfte die Übermittlung negativer Evaluationen als dispräferierte Handlung ausführen, womit die Problematik eines solchen Handelns kontextualisiert wird: Die Lieferung negativer Bewertungen und Beurteilungen wird gemeinhin zeitlich hinausgezögert, ist charakterisiert durch verschiedene weitere Phänomene der Disfluenz, und es werden Accounts geliefert, wie und warum es zu einer bestimmten Evaluation kommen konnte. Es lässt sich zudem beobachten, dass Lehrkräfte eine Vielzahl verschiedener Verfahren durchführen, um die für Eltern und SchülerInnen im Zuge dieses Handelns entstehende Gesichtsbedrohung abzumildern. So lassen sich etwa Verfahren konversationeller Indirektheit identifizieren, mittels derer darauf abgezielt wird, das „Negative“ nicht explizit beim Namen nennen zu müssen, oder auch Verfahren der Relativierung, die die Bedeutung einer negativen Evaluation herunterspielen. Nur in Ausnahmefällen sehen sich Lehrkräfte dazu genötigt, auf Abschwächungsstrategien zu verzichten und ihre RezipientInnen in direkter Form mit den erwähnten schlechten Nachrichten zu konfrontieren. Dies mag mit der Hoffnung verbunden sein, SchülerInnen und Eltern den Ernst der Lage in drastischer Form vor Augen zu führen, um dementsprechend entschiedene zukünftige Reaktionen zu evozieren, die dem drohenden Scheitern des Bildungs- und Erziehungsprozesses entgegenwirken.

Indem Lehrkräfte auf die beschriebene Art und Weise agieren, zeigen sie ihre Orientierung an der von Maynard (2003) angenommenen „benign order“, die damit ihre Gültigkeit auch für die Gattung „Elternsprechtagsgespräch“ unter Beweis stellt: Demnach gilt es, die Mitmenschen vor dem Schlimmsten zu verschonen und unter Rücksichtnahme auf deren Gefühle zu handeln. Ein solches Handeln, das u. a. darauf ausgerichtet ist, Gesprächskonflikte samt etwaiger negativer Folgen zu vermeiden, bildet möglicherweise auch erst die „grundlegende“ Voraussetzung für „eine pädagogisch wirksame Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus“ (Kampmüller 1961: 1), wie sie im Rahmen von Elternsprechtagsgesprächen qua institutioneller Vorgaben vorgesehen ist.

