

9 Schlussbetrachtung – Zusammenfassung und Ausblick

In der Schlussbetrachtung dieser Arbeit geht es zum einen darum, die zentralen Analyseergebnisse der Untersuchung zusammenzufassen. Zum anderen wird ein kurzer Ausblick gegeben, inwieweit die gewonnenen Erkenntnisse für die zukünftige Forschung von Relevanz sein können, etwa für die Disziplin der Angewandten Linguistik.

9.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bestand darin, auf Basis eines Korpus authentischer Sprachdaten die Frage zu beantworten, was ein ElternsprechtagsgESPRÄCH zu einem ELTERNSPRECHTAGSgespräch macht. Zu analysieren galt es schwerpunktmäßig, welche sprachlichen, binnenstrukturellen Elemente (etwa auf der Ebene der Syntax, Lexik oder auch Prosodie) im Rahmen verschiedener konversationeller Aktivitäten von den Interagierenden zur Erzeugung dieser spezifischen institutionellen Gattung eingesetzt werden – kurz: was die GesprächsteilnehmerInnen an sprachlicher Arbeit zu leisten haben, wenn sie ein solches LehrerIn-Eltern-Gespräch führen. Ermittelt wurde zudem, welche interaktiven Komponenten (etwa die spezifische Gesamtstruktur bzw. -organisation der Interaktionen) und außenstrukturellen Faktoren (etwa die institutionelle Situierung des Geschehens) zur Konstruktion der sozialen Wirklichkeit „Elternsprechtagsgespräch“ beitragen. In methodischer Hinsicht orientierte sich die Arbeit sowohl an der linguistischen Gesprächsanalyse als auch an der Gattungsanalyse. Die Kombination dieser beiden Zugänge zum Datenmaterial erschien insofern zweckdienlich, als damit mikro- und makrostrukturelle Interaktionsphänomene gleichermaßen in den Blick genommen werden konnten: Während die linguistische Gesprächsanalyse auf lokale Prozesse der Bedeutungsaushandlung und Wirklichkeitskonstruktion fokussiert, zielt die Gattungsanalyse auf die Ermittlung von Wissensbeständen der Interagierenden hinsichtlich gesellschaftlich verfestigter kommunikativer Vorgänge ab. Sie trägt damit dem Umstand Rechnung, dass Interaktionen maßgeblich geprägt sind durch sprachlich-kommunikatives (Routine-)Wissen der GesprächsteilnehmerInnen, das im interaktiven Geschehen Anwendung findet. Das beschriebene methodische Vorgehen ermöglichte es, linguistische Feinanalysen ausgewählter sprachlicher Phänomene anzufertigen, ohne dabei zu vernachlässigen, wann, wo und unter welchen Umständen, d. h. in welchem interaktiven und kulturellen Kontext (hier: *Schule* –

Elternsprechtagsgespräch) diese spezifischen Sprachstrukturen von den Interagierenden konkret realisiert wurden; dies ist insofern von essentieller Bedeutung, als sprachliche Strukturen erst unter Berücksichtigung ihres tatsächlichen Verwendungskontextes in adäquater Form zu analysieren sind.

Im Folgenden gilt es nun, die aus den einzelnen Analysekapiteln gewonnenen zentralen Erkenntnisse mit Bezug auf die Ausgangsfragestellung der Arbeit zusammenzufassen; der empirische Teil der Untersuchung wurde so organisiert, dass Kapitel 5 einen allgemeinen Überblick über die wesentlichen Bestimmungsmerkmale der Gattung darstellt, während die Kapitel 6, 7 und 8 gezielt den Einsatz sprachlicher Mittel und Verfahren im Rahmen verschiedener konversationeller Aktivitäten durch die Interagierenden thematisieren.

In *Kapitel 5* ging es – basierend auf dem der Arbeit zugrunde liegenden Datenkorpus sowie unter Hinzuziehung ethnographischer Quellen (wie etwa dem Schulgesetz NRW) – zunächst darum, eine Zusammenstellung gattungskonstitutiver Merkmale von Elternsprechtagsgesprächen vorzunehmen, die innerhalb des Kapitels freilich nur aus analytischen Gründen getrennt voneinander behandelt wurden. Im Zuge der Analyse der Gespräche stellte sich heraus, dass die institutionelle Einbettung des interaktiven Geschehens als eines der zentralen Bestimmungsmerkmale der Gattung „Elternsprechtagsgespräch“ angesehen werden muss. So zeigte sich etwa, dass sich die Interagierenden in ihren spezifischen institutionellen Identitäten als „Lehrkraft“, „Mutter“/„Vater“ bzw. „Eltern(teil)“ und als „SchülerIn“ präsentieren und sie diese Identitäten auch bei ihrem jeweiligen Gegenüber relevant setzen. Damit orientieren sich die Beteiligten nicht nur an den institutionellen Vorgaben bzw. spezifischen Gattungserwartungen, sondern sie stellen den institutionellen Kontext bzw. die Gattung „Elternsprechtagsgespräch“ zugleich aktiv her. Die Erzeugung der sozialen Situation geschieht jedoch nicht allein durch eine Orientierung der Interagierenden an der für Elternsprechtagsgespräche spezifischen Teilnehmerstruktur; die Herstellungsleistung der GesprächsteilnehmerInnen umfasst zahlreiche weitere Aspekte: Zum Vorschein kommt etwa, dass Interaktionen an Elternsprechtagen eine regelhaft organisierte Gesamtstruktur aufweisen, bestehend aus den Phasen der Gesprächseröffnung, der Gesprächsmitte und der Gesprächsbeendigung. Von besonderer Relevanz für die Ausgangsfragestellung erscheint vor allem die Gesprächsmitte, dient sie den Interagierenden doch zur Verhandlung der für die Gattung konstitutiven Themen: Inhaltlich geht es in den Interaktionen primär um Aspekte, die a) die *Lern- und Leistungsentwicklung* und b) das (*Sozial-*)*Verhalten* der SchülerInnen betreffen. Diese beiden Themenkomplexe werden von den In-

teragierenden im Rahmen verschiedener konversationeller Aktivitäten bearbeitet, von denen in der Untersuchung gezielt auf diejenigen drei fokussiert wurde, die in quantitativer Hinsicht am häufigsten durchgeführt werden und die damit den Kern der sprachlichen Arbeit repräsentieren, den die GesprächsteilnehmerInnen zu bewerkstelligen haben: *Informieren – Beraten – Zuschreiben von Verantwortung*. Lehrkräfte etwa informieren Eltern (und die bisweilen anwesenden SchülerInnen), wie das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen einzustufen ist, sie beraten ihre RezipientInnen, mittels welcher Lernmethoden die schulischen Leistungen verbessert werden können. Die Beteiligten handeln untereinander aus, wer vergangene negative Leistungen zu verantworten hat und wer wiederum die Verantwortung dafür trägt, dass in Zukunft positive(re) Entwicklungen zu verzeichnen sind. Die Realisierung dieser Aktivitäten durch die Interagierenden trägt maßgeblich zur Konstitution der institutionell verankerten Gattung „Elternsprechtagsgespräch“ bei. In dem beschriebenen sprachlichen Handeln der GesprächsteilnehmerInnen spiegelt sich die gesellschaftliche Funktion der Gattung wider, die darin zu bestimmen ist, dass Elternhaus und Schule die Bildung und Erziehung der SchülerInnen – wie vom Schulgesetz NRW gefordert – in partnerschaftlicher Zusammenarbeit verwirklichen können. Indem Lehrkräfte und Eltern ihre aus unterschiedlichen Blickwinkeln stammenden Perspektiven auf die SchülerInnen miteinander abgleichen, sind sie imstande, den aktuellen Status des Bildungs- und Erziehungsprozesses einer gemeinsamen Reflexion zu unterziehen und etwaige Interventionen in gegenseitiger Absprache zu initiieren.

Kapitel 6 bildete den Auftakt zur detaillierten linguistischen Analyse ausgewählter sprachlicher Phänomene, die sich im Zuge der Durchführung der beschriebenen drei konversationellen Aktivitäten beobachten ließen; der Fokus dieses Kapitels lag auf der Aktivität *Informieren*, wie sie von den Lehrkräften durchgeführt wird. LehrerInnen sehen sich in den Interaktionen vor die kommunikative Aufgabe gestellt, Eltern über positive und negative Beurteilungen und Bewertungen zu informieren, die die Lern- und Leistungsentwicklung und das (Sozial-)Verhalten ihrer Kinder betreffen. Die Analysen verdeutlichen, dass sich im sprachlichen Verhalten der Lehrkräfte Unterschiede hinsichtlich der Überlieferung der verschiedenen Evaluationen zeigen, die sich mit dem konversationsanalytischen „Präferenz“-Konzept beschreiben lassen: Während die Übermittlung positiver Beurteilungen und Bewertungen von den LehrerInnen als eine präferierte Handlung ausgeführt wird, gestalten sie die negativer als eine dispräferierte Handlung. Dies erscheint kaum verwunderlich: Positive Evaluationen indizieren grundsätzlich, dass der Bildungs- und Erziehungsprozess der SchülerInnen planmäßig verläuft, bestimmte Interventionen nicht beschlossen werden müssen. Es bedarf aus der Perspektive der Lehrkräfte folglich keines großen

sprachlichen Aufwands, den RezipientInnen derartige gute Nachrichten mitzuteilen; davon zeugt etwa der vermehrte Rückgriff auf dichte Konstruktionen („mathe eins Minus;“, „ALles im grünen berEIch.“), die ikonisch verdeutlichen, dass umfangreiche Ausführungen hinsichtlich des Gegenstands nicht vonnöten sind und in der Agenda rasch zum nächsten Punkt gewechselt werden kann. Negative Evaluationen hingegen zeigen an, dass die erfolgreiche Realisierung der Bildungs- und Erziehungsziele hinsichtlich bestimmter Schulfächer gefährdet ist. Die Überbringung negativer Beurteilungen und Bewertungen wird von den Lehrkräften als problematische Handlung konzeptualisiert, was insofern nicht erstaunt, als es sich hierbei um eine gesichtsbedrohende Aktivität handelt: Eltern wird potentiell nahegelegt, dass sie ihren Beitrag zur Verwirklichung der beschriebenen Ziele nicht in angemessener Form leisten, sie ihrem Kind nicht die nötige Unterstützung zuteil werden lassen. Während positive Evaluationen also „frei heraus“ übermittelt werden können, verhält es sich bei negativen anders: Lehrkräfte zögern deren Überlieferung zeitlich hinaus und liefern Accounts, die das Zustandekommen der Evaluationen aufgreifen. Kontextualisiert wird auf diese Weise, dass der zu übermittelnde Inhalt nicht „en passant“ mitgeteilt werden kann, sondern es bisweilen schwierig ist, die passenden Worte dafür zu finden. LehrerInnen führen darüber hinaus eine Reihe verschiedener sprachlich-kommunikativer Verfahren der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen durch, die dem gesichtsbedrohenden Charakter dieses Handelns Rechnung zu tragen. Exemplarisch verwiesen sei etwa auf die Verfahren konversationeller Indirektheit, etwa in Form von Litotes-Konstruktionen („[...] seine (.) LEISTung. [...] die is ja <<creaky> n::: > NICH gUt,“), Aposiopese-Konstruktionen („SCHRIFTlich waren dann die war die arbeit ja leider nIch so:-““) oder Beschreibungen („°hh bei tObi hab ich manchmal das geFÜHL, = dass ER: ähm:- °h bIsschen woANders is; so während des UNterrichts;“), in denen u. a. vermieden wird, die RezipientInnen mit explizit negativen lexikalischen Bewertungsausdrücken (*X war schlecht.*) zu konfrontieren.

Kapitel 7 beschäftigte sich mit der konversationellen Aktivität *Beraten*. Analysiert wurde nicht nur, welche sprachlichen Mittel und Verfahren von den GesprächsteilnehmerInnen zur Initiierung des *Beratens* eingesetzt werden und wie Lehrkräfte die Durchführung des *Beratens* sprachlich gestalten, sondern auch, welcherlei Reaktionen sich bei Eltern und SchülerInnen auf das Beratungshandeln hin zeigen. Hinsichtlich der *Initiierung von Beraten* konnte u. a. veranschaulicht werden, dass Eltern sich im Rahmen ihrer Anliegenformulierungen als „gute“, „schulorientierte“ und „kompetente“ Eltern präsentieren. So formulieren sie Fragen mit Antwortangeboten („GLAUBen sie = dass er so an den GRUNDre-

chenarten (...) arbeiten sollte-“) oder präsentieren ihre eigenen subjektiven Theorien zu den Lernschwierigkeiten ihrer Kinder, womit sie verdeutlichen, dass sie sich bereits selbst Gedanken zu Problemlösungsansätzen gemacht haben. Ferner tendieren sie dazu, ihr Problem zu ent-individualisieren (etwa in Form von „man“-Formulierungen wie „und vorarbeiten kann man WIE?“); sie nehmen auf einen allgemeinen Falltyp Bezug, wodurch das eigene persönliche Problem gewissermaßen defokussiert wird. Die *Durchführung von Beraten* wird von den Lehrkräften – unabhängig davon, ob das *Beraten* von den RezipientInnen explizit eingefordert wurde oder nicht – als ein heikles Unterfangen behandelt, positionieren sie sich doch situativ als ExpertInnen und ihre RezipientInnen als LaiInnen mit Wissensdefiziten. Hinzu kommt, dass LehrerInnen im Zuge der Nennung von Handlungsempfehlungen in das Territorium der Familie eindringen. Vor diesem Hintergrund ist es zu erklären, dass Lehrkräfte zur Realisierung des Beratungshandelns gezielt auf ausgewählte syntaktische Konstruktionen zurückgreifen, die die Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen (etwa durch Verzicht auf direkte Handlungsanweisungen, durch die Betonung der Optionalität des Handelns oder durch die Vermeidung direkter Adressierung) abschwächen: Zu nennen wären etwa bestimmte Aussagesatzstrukturen (z. B. „Es gibt X“-Konstruktionen wie „es gibt ja auch so konzentratiONsgeschichten:- ähm:- (-) mit LÜK(.) kästen und so weiter;=ne?“), besondere Fragesätze („aber LIEST du denn bücher zuhAUse?“), alleinstehende dass-Konstruktionen („dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht- ZEHN minuten; (-) mit mit Eleruhr oder so;“) oder auch deontische Infinitivkonstruktionen („vielLEICHT äh:::- zuhause n bisschen VORarbeiten,“). Auf den Gebrauch von Imperativen, die das Gegenüber in direkter Form zum Handeln auffordern, wird weitgehend verzichtet; diese finden nur in besonderen Situationen Verwendung, etwa wenn NichtmuttersprachlerInnen AdressatInnen des Beratungshandelns sind und es um Transparenzerhöhung geht („lassen sie natascha IMmer (.) LAUT (.) VORlesen.“). Lehrkräfte stehen jedoch nicht nur vor der kommunikativen Aufgabe, die Gesichtsbedrohung ihres Beratungshandelns abzuschwächen; auch gilt es, die Beratungsinhalte so zu vermitteln, dass die RezipientInnen zur Umsetzung dieser motiviert werden. In diesem Zusammenhang ist u. a. auf lexiko-semantische Verfahren zu verweisen, z. B. den Gebrauch adressatenspezifischen Vokabulars (wie die Verwendung des Lexems „Contest“ in „vielleicht macht ihr son CONtest, WER zeigt in der stunde am meisten AUf oder so;“), womit etwa eine Verbindung zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt hergestellt werden kann und den RezipientInnen, insbesondere den SchülerInnen, damit potentiell attraktive Möglichkeiten der Problemlösung offeriert werden. Die Analyse der *Reaktionen auf Beraten* verdeutlichte, dass Eltern durch ihr sprachliches Handeln meist die Annahme der

Beratungsinhalte indizieren, auch dann, wenn das *Beraten* auf Initiative der Lehrkräfte erfolgte. Ferner konnte gezeigt werden, dass Handlungsempfehlungen den Eltern geeignete Anschlussmöglichkeiten bieten, um sich als „gute“ und „kompetente“ Eltern vorzuführen: So können sie u. a. darauf verweisen, dass die von den Lehrkräften genannten Maßnahmen mit denen übereinstimmen, die sie bereits selbst zur Problemlösung realisiert bzw. zu realisieren versucht haben. Im Hinblick auf die Reaktionen anwesender SchülerInnen ließ sich festhalten, dass diese häufig unkooperative Verhaltensweisen an den Tag legen, wenn Lehrkräfte unaufgefordert beraten. Sie produzieren des Öfteren Minimalantworten (wie „hm,““) oder lassen gar keine verbalen Reaktionen erkennen; damit bleibt unklar, ob sie das Gesagte annehmen oder ablehnen. Bisweilen lehnen SchülerInnen das Gesagte jedoch auch in expliziter Form ab. Gerade letztere Beobachtung lässt die Spekulation zu, dass die unkooperativen Verhaltensweisen möglicherweise Ausdruck der Resistenz sind, die die SchülerInnen gegenüber den Beschlüssen der Erwachsenen zum Ausdruck bringen – auf Basis der vorliegenden Datenlage (Fehlen ethnographischer sowie multimodaler Daten) ist dies jedoch nicht abschließend zu klären.

Kapitel 8 stellte die Untersuchung der konversationellen Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung* dar. Den Gegenstand des ersten Teils des Kapitels bildete die exemplarische Analyse eines konkreten Elternsprechtagsgesprächs, anhand dessen gezeigt wurde, welche sprachlichen Mittel Interagierende zur Aushandlung von Verantwortung im Hinblick auf vergangene Handlungen und Ereignisse verwenden. Die Analysen offenbarten, dass die GesprächsteilnehmerInnen etwa Frageformen („und WIE kann man dann mündliche nOten machen?“) gebrauchen, die vorwurfsähnlichen Charakter haben und die dazu dienen, dem Gegenüber die Verantwortung bzw. Schuld für negativ bewertete Geschehnisse in der Vergangenheit zuzuschreiben. Auch wird auf Formen der Redewiedergabe („°h du hast ja geSACHT ähm:- ich brauch immer die STUNde, um das THEma zu verstehen und deshalb kann ich eigentlich gar nichts !SA!gen, (...)“) zurückgegriffen, um davon ausgehend konkrete Verantwortlichkeiten bei den einzelnen GesprächsteilnehmerInnen zu lokalisieren. Den Untersuchungsfokus auf eine einzelne, ausgewählte Interaktion zu legen, ermöglichte es, (neben der detaillierten sprachwissenschaftlichen Analyse ausgewählter Phänomene) umfangreichere Auszüge aus dem Gespräch einer detaillierten Sequenzanalyse zu unterziehen und somit nicht nur die situative Genese von Prozessen der Verantwortungsaushandlung rekonstruieren, sondern darüber hinaus auch aufzeigen zu können, welche interaktiven Dynamiken diese mit Blick auf den Fortlauf des Gesprächs mitunter entfachen. So zeigte sich etwa, dass einzelne Verantwortungszuschreibungen eine Reihe weiterer nach sich ziehen können, was in dem Bestreben der

Interagierenden gründet, sich in ihren situativen Identitäten als „gute“ Lehrkräfte oder „gute“ SchülerInnen nicht infrage stellen zu lassen: Einem *Zuschreiben von Verantwortung/Schuld durch* das Gegenüber folgt ein *Zuschreiben von Verantwortung/Schuld an* das Gegenüber – die eigene Verantwortung/Schuld für etwas Geschehenes wird damit zu relativieren versucht. Im Mittelpunkt des zweiten Teils des Kapitels stand die exemplarische Analyse der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion zum *Zuschreiben von Verantwortung* im Hinblick auf Zukünftiges. Die Untersuchung dieser spezifischen Konstruktion bot sich insofern an, als diese im Rahmen der Gattung eine vergleichsweise hohe Verwendungsfrequenz aufweist, es dementsprechend zu ermitteln galt, welche spezifischen Vorteile der Einsatz dieses Formats den Interagierenden im Zusammenhang mit Prozessen der Verantwortungsaushandlung im Detail bietet. Gezeigt wurde zunächst, dass dieses syntaktische Muster nicht nur zum *Selbstzuschreiben von Verantwortung* („dann muss ich ma SEHN dass ich den- (-) dass ich den dazu KRIEG, = =dass_er die hausaufgaben (.) REGelmäßiger macht,“) eingesetzt wird, sondern auch zum *Zuschreiben von Verantwortung an* das Gegenüber („jetzt musst du mal (.) KUCKen;“), an Abwesende („dann muss sie ma KUCKen, dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt.“) sowie an ein „wir“-Kollektiv („dann mÜssen wir mal: SCHAUN. [...] wo das HERkommt.“). Situativ profitieren Interagierende insofern von dem Gebrauch dieses Formats, als sie verschiedene Modalitäten, die mit der Verantwortungszuschreibung verbunden sind, im Vagen lassen können, etwa zu welchem zukünftigen Zeitpunkt (wann ist „mal“?) eine bestimmte Handlung ausgeführt werden und auf welche Art und Weise dies geschehen soll (was beinhaltet „kucken“/„schauen“/„sehen“ im Detail?). Damit wird die Verbindlichkeit reduziert, die die Verantwortungszuschreibung betrifft. Im Zuge dieses Handelns tragen Interagierende der mit den Verantwortungszuschreibungen einhergehenden Gesichtsbedrohung Rechnung, die sowohl das Gegenüber als auch die eigene Person anbelangt: Vermieden wird, sich selbst sowie die RezipientInnen auf bestimmte Bedingungen festzulegen und somit die jeweiligen Handlungsspielräume zu sehr einzuschränken. Die Analysen des Kapitels zu Verantwortungszuschreibungen verdeutlichten insgesamt, dass unterschiedliche Interessen innerhalb der einzelnen Parteien bisweilen in Konflikt miteinander geraten können: So stellt es sich als eine schwierig zu bewältigende kommunikative Aufgabe heraus, einerseits zwar gesichtswahrend bzw. -schonend zu handeln, andererseits jedoch, wie es die Funktion der Gattung vorsieht, konkret an Lösungen für die Probleme der SchülerInnen zu arbeiten.

Wie lassen sich die Analyseergebnisse dieser Arbeit nun in einen größeren Gesamtzusammenhang einordnen, der die linguistische Erforschung institutionell vermittelter Kommunikation betrifft? Im einführenden Artikel *Institutional Dialogue*, in dem Drew/Sorjonen (1997: 111) in überblicksartiger Form skizzieren, mit welchen konkreten Aufgaben sich das Forschungsfeld der institutionellen Kommunikation auseinandersetzen hat, heißt es:

Participants in institutional encounters employ linguistic and interactional resources which they possess as part of their linguistic and cultural competences: they use these resources, and the practices associated with them, in talk-in-interaction generally (that is, in non-institutional as well as institutional talk). Hence many of the linguistic practices which one may observe in institutional settings may not be exclusive to such settings. One of the principal objectives of research concerning institutional dialogue is, therefore, to show either that a given linguistic practice is specifically and specially characteristic of talk in a given (institutional) setting; or that a certain linguistic feature or practice has a characteristic use when deployed in a given setting.

Freilich gilt auch für die vorliegende Untersuchung, dass die innerhalb des Korpus identifizierten und analysierten sprachlichen Strukturen und interaktiven Verfahren in ganz verschiedenen Verwendungszusammenhängen anzutreffen sind. So beschränkt sich – um nur einige syntaktische Beispiele anzuführen – etwa der Einsatz von Aposiopese-Konstruktionen, dichten Konstruktionen, freistehenden DASS-Konstruktionen, Litotes-Konstruktionen, deontischen Infinitivkonstruktionen oder bestimmten Fragesatzkonstruktionen mitnichten auf Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern an Elternsprechtagen, wie u. a. Studien von Imo (2011), Günthner (2000a, 2006a, 2010b, 2013), Bergmann (1999) oder Deppermann (2006a;b; 2007) verdeutlichen. Aufgezeigt werden konnte jedoch, dass diese sprachlichen Ressourcen ganz bestimmte Funktionen aufweisen, die sie als prädestinierte Muster zur Lösung bestimmter kommunikativer Aufgaben erscheinen lassen, mit denen sich die Interagierenden im Rahmen der Gattung „Elternsprechtagsgespräch“ konfrontiert sehen. So wurde dargelegt, dass sprachliche Elemente wie die obigen in dem beschriebenen institutionellen Kontext etwa dazu eingesetzt werden, um das Gegenüber zu informieren, es zu beraten oder ihm die Verantwortung für etwas Bestimmtes zuzuschreiben und dabei jeweils den beschriebenen kommunikativen Anforderungen gerecht zu werden, die sich mit der Durchführung dieser konversationellen Aktivitäten verbinden. Demonstriert werden konnte jedoch nicht nur, welche Funktionen spezifische sprachliche Strukturen in einem bestimmten institutionellen Kontext haben, sondern auch, dass kontextuelle Faktoren für die Interpretation sprachli-

cher Strukturen eine entscheidende Rolle spielen (man denke etwa an Beschreibungen wie „GERda:: ähm:- (2.0) is ein sehr STILles mädchen,“, die erst vor dem Gattungshintergrund als Bewertungen erkennbar sind).

Drew/Heritage (2001: 26) argumentieren, dass es die verschiedenen sprachlichen Mittel und interaktiven Verfahren in ihrer spezifischen Kombination sind, die „contribute to a unique ‚fingerprint‘ for each institutional form of interaction“. Es stellt sich damit abschließend die Frage, welches Grundmuster es ist, das diesem Fingerabdruck, den Elternsprechtagsgespräche des vorliegenden Korpus hinterlassen, seine Einzigartigkeit oder zumindest Besonderheit verleiht. Mit Blick auf die drei analysierten konversationellen Aktivitäten konnte veranschaulicht werden, dass sich ein nicht unbeträchtlicher Anteil der zu ihrer Durchführung verwendeten sprachlichen Mittel und interaktiven Verfahren aus dem Bestreben der Beteiligten heraus erklären lässt, das eigene Gesicht und das der übrigen GesprächsteilnehmerInnen keiner Bedrohung auszusetzen bzw. eine solche zumindest abzuschwächen. Für die Interagierenden gilt es, sich situativ in ihrer Identität als „gute Lehrkraft“, „gute Mutter/guter Vater“ und „gute/r SchülerIn“ zu zeigen und dieses Bild auch vor etwaigen Übergriffen durch das Gegenüber zu schützen und zu behaupten. Ebenso wird darauf geachtet, den anderen nicht unschicklich zu nahezutreten, weder Zweifel an ihrer Kompetenz aufkommen zu lassen noch sie in ihrer Handlungsfreiheit zu sehr einzuschränken und damit ihre Autonomie zu gefährden. Elternsprechtagsgespräche erweisen sich damit als eine institutionelle Gattung, die sich gerade durch ihre Vielzahl sensibler Aktivitäten (u. a. *Informieren, Beraten, Zuschreiben von Verantwortung*) auszeichnet, die die Beteiligten in der Interaktionssituation fortwährend durchzuführen haben. In dieser Hinsicht bestätigt diese Untersuchung durchaus Ergebnisse internationaler Studien, wie etwa die von Walker (1998: 174), in der die Autorin zu dem Fazit gelangt: „These parents evenings could be seen as occasions where identity was in jeopardy for all concerned.“

Mit der vorliegenden Untersuchung konnte ein zentraler Beitrag dazu geleistet werden, einen bislang weitgehend unerforschten Bereich institutioneller Kommunikation, nämlich das Elternsprechtagsgespräch, in seiner sprachlichen Konstitution genauer zu ergründen. Gewiss muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen dieser Arbeit letztlich nur ein Ausschnitt dieser institutionellen sozialen Wirklichkeit beleuchtet wurde und die Diskussion verschiedener weiterer, für die Gattung ebenfalls relevanter Aspekte – allein außen Platzgründen – außen vor bleiben musste. Ein wesentlicher Punkt, der im Zuge der Analysen beispielsweise nicht *systematisch* behandelt werden konnte, betrifft die Rolle der SchülerInnen. Zwar thematisierte die Arbeit an verschiedenen

Stellen auch das (non)verbale Handeln der SchülerInnen, und es wurde veranschaulicht, dass die Erwachsenen sie mitunter zur Durchführung ihrer Aktivitäten – quasi als interaktive Ressource – aktiv mit einbeziehen (etwa wenn Lehrkräfte sie im Rahmen des *Informierens* der Eltern dazu auffordern, sich leistungsmäßig selbst einzuschätzen). Im Detail ungeklärt bleibt jedoch, ob und, wenn ja, wie sich die An- bzw. Abwesenheit der SchülerInnen im Allgemeinen auf das tatsächliche Interaktionsgeschehen auswirkt. Auch wurde, etwa mit Blick auf die analysierten Aktivitäten, beispielsweise nicht untersucht, welche sprachlichen Mittel Eltern einsetzen, um ihrerseits die Lehrkräfte darüber zu informieren, was sich im heimischen Umfeld konkret abspielt. Welche Besonderheiten lassen sich hier ausmachen? Weiterhin aufschlussreich für das Verständnis der Gattung wäre die Klärung der Frage, wie Lehrkräfte von Eltern beraten werden: Welcher sprachlichen Ressourcen bedienen sie sich, um den Lehrkräften Empfehlungen zu geben, wie mit dem Kind im Schulalltag umzugehen ist? Agieren Eltern in diesem Zusammenhang ebenso vorsichtig wie Lehrkräfte? In Anbetracht der Datenlage war es zudem nicht möglich, auch visuelle Ausdrucksressourcen zu berücksichtigen, die ebenfalls zur Bedeutungskonstruktion beitragen (vgl. Stukenbrock 2013: 252–257): Welche spezifischen Aufgaben übernehmen etwa Gestik, Mimik oder auch Blickrichtung im Hinblick auf die adäquate Durchführung der für die Gattung konstitutiven Aktivitäten? Die Beantwortung derartiger Fragen im Rahmen zukünftiger Studien könnte dazu beitragen, die Konturen des individuellen Fingerabdrucks, den Elternsprechtagesgespräche hinterlassen, noch weiter zu schärfen.

9.2 Ausblick: Anwendungsbezug

Bereits aus der Einleitung dieser Arbeit und dem Kapitel zum Forschungsstand ging hervor, dass LehrerIn-Eltern-Gespräche in der öffentlichen Wahrnehmung einen relativ schlechten Ruf genießen. Stellvertretend hierfür sei auf die eingangs zitierten, auf der Homepage des Schulministeriums NRW veröffentlichten Bemerkungen der Journalistin Schimanke verwiesen, die von „Frust auf beiden Seiten“ und fehlenden „konstruktiven Lösungen“ spricht, womit sie auf die Unzufriedenheit aller Beteiligten mit dem konkreten Interaktionsgeschehen anspielt. Auch in der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie werden derartige Gespräche – wie ausführlich dargestellt wurde – nicht selten als eine problematische Angelegenheit eingestuft, was sich nicht zuletzt an der Existenz einer schier unüberschaubaren Menge an Ratgebern zum Thema zeigt. Kritisch anzumerken ist mit Blick auf einen Großteil der wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen Ratgeberliteratur jedoch, dass die dort genannten Vorschläge und Empfehlungen

zumeist auf der Grundlage eigener Erfahrungen der AutorInnen, auf den Erkenntnissen aus simulierten Gesprächen oder Rollenspielen oder aber in Anknüpfung an Befragungen der einzelnen Beteiligten entwickelt wurden. Es werden folglich Techniken und Interaktionsfertigkeiten präsentiert, die nicht auf der Basis von Analysen tatsächlicher Interaktionsprozesse konzipiert wurden, bei denen es also fraglich ist, ob sie die in den Gesprächen tatsächlich beobachtbaren Problemstellen überhaupt zu erfassen imstande sind, sie zur effizienteren Gestaltung der Interaktionen also entsprechend beitragen können.

Im Zuge dieser Untersuchung war es möglich, anhand der Analyse authentischer Sprachdaten nachzuvollziehen, wie die Gattung Elternsprechtagsgespräch von den Beteiligten konstruiert wird, also empirische Fakten im Hinblick auf zentrale Konstitutionseigenschaften dieser institutionellen Kommunikationssituation zu schaffen. Damit eröffnen sich u. a. Perspektiven für die Angewandte Linguistik, die

heute generell zu definieren [ist] als eine Disziplin, die sich mit der Beschreibung, Erklärung und Lösung von lebens- und gesellschaftspraktischen Problemen in den Bereichen von Sprache und Kommunikation beschäftigt. (Knapp 2011: XXII)

Das übergeordnete Ziel dieser Disziplin besteht darin, die in bestimmten Handlungsfeldern zu beobachtende kommunikative Praxis „nicht nur zu *beschreiben*, sondern auch über Möglichkeiten ihrer *Veränderung* oder *Verbesserung* nachzudenken.“ (Fiehler 2001: 1698) Das Bestreben der folgenden, die Arbeit abschließenden Überlegungen liegt nicht darin begründet, konkrete Wege zur effizienteren Gestaltung von LehrerIn-Eltern-Gesprächen aufzuzeigen; vielmehr gilt es, exemplarisch zu veranschaulichen, dass die Analyseergebnisse dieser Arbeit für potentielle Problemstellen, die den Interaktionen zugrunde liegen, sensibilisieren können (vgl. auch Meer/Wegner i. Dr.). Sie können damit als erste Ansatzpunkte für ForscherInnen aus der Angewandten Linguistik (sowie für PädagogInnen und PsychologInnen) dienen, um zukünftig systematisch über Verbesserungen oder Veränderungen dieser spezifischen kommunikativen Praxis nachzudenken (vgl. auch Bennewitz/Wegner 2015, i.V.a,b; Gartmeier/Wegner i.V.).

Verschiedene Gesichtspunkte, die vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktion der Gattung als kritisch zu betrachten sind, ergeben sich etwa aus den Analysen in Zusammenhang mit der konversationellen Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung* in den Kapiteln 8.1 und 8.2. Bereits in Kapitel 5.3.2.1 wurde darauf hingewiesen, dass Themen vieler Gespräche die unzureichende schulische Leistung sowie das defizitäre (Sozial-)Verhalten von SchülerInnen sind. Gesprächsstellen, an denen Lehrkräfte Eltern über diese Normabweichungen ihrer Kinder

informieren, bilden mitunter den situativen Ausgangspunkt für die Emergenz moralischer Kommunikation hinsichtlich der Frage, wer die Verantwortung für die zurückliegenden, unzureichenden Leistungen der SchülerInnen trägt (vgl. auch Bennewitz/Wegner 2015). Die Beteiligten realisieren vorwurfsähnliche Handlungen, die an das jeweilige Gegenüber gerichtet sind. Statt in partnerschaftlicher Zusammenarbeit nach konstruktiven Lösungen zu suchen, sind die Interagierenden primär darauf bedacht, ein positives Selbstbild zu bewahren. Es wird versucht, der anderen Partei die Verantwortung für misslungene Bildungs- und Erziehungsprozesse zuzuschreiben. Anstelle der Diskussion konkreter Fördermaßnahmen, die der konstatierten negativen Entwicklung entgegenwirken, wird die „Schuld“-Frage diskutiert. Die Gespräche scheinen gestört und ihre Dauer zu kurz, als dass noch produktive Lösungswege erwogen werden könnten. Im Kontext der Analysen zum *Zuschreiben von Verantwortung* wurde zudem deutlich, dass die Beteiligten bisweilen nur sehr vage Vereinbarungen im Hinblick auf zukünftige Vorgehensweisen treffen. Die Beschreibung der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion führte zu der Erkenntnis, dass die Interagierenden im Zuge deren Verwendung zwar formal abstecken, dass es etwas zu tun gilt, um die Probleme der SchülerInnen zu lösen; die *genauen Modalitäten* der Verantwortungszuschreibung bleiben jedoch vage, etwa zu welchem Zeitpunkt die besagten Maßnahmen umzusetzen sind und auf welchem Wege dies geschehen soll. Dieses primär auf Gesichtswahrung und -schonung ausgerichtete Handeln der GesprächsteilnehmerInnen verhindert das Treffen konkreter Vereinbarungen, die im Detail festlegen, was zur erfolgreichen Realisierung des Bildungs- und Erziehungsprozesses von den einzelnen Parteien konkret unternommen werden kann bzw. muss.

Ähnliche Beobachtungen wie die oben geschilderten ließen sich auch in Zusammenhang mit der Analyse der Gesprächsbeendigungen in Kapitel 5.3.3 machen: Hier offenbarte sich, dass Lehrkräfte und Eltern gegen Ende der Gespräche häufig keine gemeinsamen Zielvereinbarungen aushandeln, die regeln, wie die im Gespräch konstatierten Probleme der SchülerInnen einer Lösung zuzuführen sind. Stattdessen versichern sie sich gegenseitig ihrer grundsätzlich optimistisch gestimmten Haltung, was sich an der Verwendung floskelhafter sprachlicher Elemente zeigt (z. B. „wir kriegen das schon auf_n guten WECH;“ oder „dann: äh wolln_wer ma das bes(te) he:: <<lachend> bEs(te)> <<pp> (HOFfen).>“). Die Beteiligten nutzen das Gesprächsende also oft nicht, um abschließend noch einmal die Gesprächsergebnisse festzuhalten und daran anknüpfend feste und detaillierte Aufgaben(bereiche) abzustecken, die die einzelnen Parteien in einem bestimmten zeitlichen Rahmen zu bearbeiten haben.

Ein weiteres kritisch zu betrachtendes Phänomen, das einem in den Interaktionen bisweilen begegnet, trat bei der exemplarischen Analyse des ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs in Kapitel 8.1 zutage: LehrerInnen scheinen ihr sprachliches Handeln mitunter an festen Agenden auszurichten, also an gewissen Ablaufplänen, die das Gespräch in thematischer Hinsicht strukturieren (vgl. Meer/Wegner i. Dr.). Dies gestaltet sich dann als problematisch, wenn diese ihrem Gegenüber nur wenig Spielraum für Abweichungen davon einräumen, wie sich in den Kapiteln 8.1.3 und 8.1.4 beispielhaft zeigte: Statt den von der Schülerin in die Interaktion eingebrachten problematischen Punkt (Verstehensprobleme) inhaltlich aufzugreifen, arbeitet die Lehrerin ihre Agenda ab, die sich darin manifestiert, die RezipientInnen über die erzielten Leistungen des Kindes in der Vergangenheit zu informieren. Die Tatsache, dass die Mutter das von der Tochter Gesagte zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal explizit aufnimmt und zum Gegenstand des Gesprächs macht, zeugt davon, dass es sich hierbei um ein aus Sicht der Familie unbearbeitetes Anliegen handelt (siehe Kapitel 8.1.5). Deutlich wird folglich, wie die Orientierung an festen Agenden zu strukturellen Kommunikationsproblemen unter den Beteiligten führen kann.

Schon anhand der hier nur in Auswahl präsentierten Aspekte konnte verdeutlicht werden, dass die Analyseergebnisse der Arbeit reichlich Ansatzpunkte für die zukünftige Forschung bieten, um über Veränderungen und Verbesserungen dieser spezifischen institutionellen Kommunikationssituation nachzudenken. Möglicherweise könnte dies dazu beitragen, Elternsprechtagsgesprächen zu einem besseren Ruf zu verhelfen als jenem, den sie derzeit (noch) genießen.

