

Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen - Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps¹

Helga Kotthoff

Abstract

In dem Aufsatz werden LehrerIn-Eltern-Sprechstunden aus Grund- und Förderschulen im Rahmen der interaktionalen Soziolinguistik als (inter)institutionelle Diskurse untersucht, in denen Lehrerinnen und Eltern Perspektiven auf das Kind miteinander abgleichen. Beide Seiten führen sich dabei im Bezug auf das Kind als kompetent vor und als moralisch im Sinne des Kindes agierend (beispielsweise in Geschichten aus den jeweiligen Institutionen Schule und Elternhaus). Mitgliedschaftskategorisierungen (im Sinne von Sacks 1992) 'guten' und 'schlechten' Schüler-Seins spielen in den Gesprächen eine wichtige Rolle und es zeigt sich eine hohe Dichte an konversationellen Bewertungsaktivitäten. Schule und Elternhaus werden als ideale Kontexte im Lichte von Leistungserwartung konstruiert. Dabei treten Unterschiede in "kulturellen Mitspielkompetenzen" der Eltern hervor, die beleuchtet werden. Die mehr oder weniger ausgeprägten kulturellen Passungen im interinstitutionellen Schul-Diskurs verweisen auf sprach- und milieu-bezogene Wissensbestände (*common ground*), Ressourcendifferenzen und Ausformungen von "kulturellem Kapital" (Bourdieu 1977).

Keywords: *Common ground*, institutioneller Schuldiskurs, Ko-Konstruktion von Bewertung, soziale Kategorisierung und Typisierung, Narration im institutionellen Kontext, kulturelle Mitspielkompetenz, Perspektive.

English Abstract

In this article parent-teacher consultations at elementary and special education schools will be examined in the frame of interactional sociolinguistics as (inter)institutional discourse, in which teachers and parents mutually negotiate their perspectives on the respective child. Both sides display competence with regard to the student, and show themselves as acting morally in the child's best interest (for example, in stories from the respective institutions of school and home). Membership categorizations (in the sense of Sacks 1992) as being a 'good' or 'bad' student play an important role in the consultations, and we find a high density of conversational evaluation activities. School and home are constructed as ideal contexts in the light of achievement expectations. Differences in the parents' "cultural competencies in playing along" in that context become apparent, which will be analyzed. Parents' and teachers' achievement orientations and vocabularies do not always fit to each other to the same degree. *Common ground* in the inter-institutional consultation discourse is related to the parents' familiarity with institutional norms and procedures, assessment vocabularies, home resources to support the child and thus with "cultural capital" (Bourdieu 1977).

¹ Dieser Artikel beruht auf meiner am 7. 12. 2011 an der Albert-Ludwigs-Universität gehaltenen Antrittsvorlesung.

Keywords: Accounts of students' performance, co-construction of assessments, social categorization and typification, *common ground* and cultural assumptions in institutional school discourse, narration in institutional contexts, *doing being* a competent parent, perspectivity.

1. Interaktion in schulischen Kontexten
2. Methodische "Befremdung der eigenen Kultur"
3. Die Daten
4. *Common ground* in der Ko-Konstruktion von Diagnose und Einschätzung
4. 1. Gemeinsamkeiten in Kategorisierung und Typisierung
4. 2. Modalisierter Dissens
5. Inszenierungen von Eltern-Sein
5. 1. Narrative Perspektivierung und Positionierung
5. 2. Perspektivierung
6. Spaßige Geschichten im Bewertungsrahmen
7. Kategorisierungen 'guter' und 'schlechter' Schüler
8. Verantwortungsübernahme durch die Eltern
9. Kulturelle Mitspielkompetenzen und Passungen im interinstitutionellen Schuldiskurs
10. Literatur

1. Interaktion in schulischen Kontexten

Die Interaktionsforschung beschäftigt sich mit vielen Spielarten institutioneller Kommunikation. Im Bezug auf den Kontext Schule liegen seit 40 Jahren Studien zu Unterrichtsinteraktionen vor.² Es geht dort schwerpunktmäßig um das Lehr-Lern-Gespräch und seine Besonderheiten. In den letzten Jahren sind auch in Deutschland darüber hinaus Ethnographien schulischer Kommunikation entstanden, die sich eingehend etwa mit der Kommunikation von Verliebtheit unter Schulkindern beschäftigen (Breidenstein/Kelle 1996), mit der Zettelkommunikation im Unterricht und mit dem "Schüler-Job" (wie Georg Breidenstein 2006 es nennt), dem komplexen Management zwischen im Unterricht mitmachen, gleichzeitig die Banknachbarn unterhalten, seine Aufmerksamkeit und sein Handeln also gleichzeitig auf mehreren Ebenen zu organisieren, die teils widersprüchliche Anforderungen beinhalten (Kotthoff 2010a).

Schule ist vor allem durch das mittelmäßige Abschneiden bei den großen Vergleichsuntersuchungen wie Pisa und Iglu ins Gerede gekommen (Bos et al. 2010). Die sozialen Bildungsungleichheiten – das heißt die starke Herkunftsabhängigkeit des Bildungserfolgs und der Schulbiografie – haben nicht nur zu umfassenden Diskussionen über die Qualität des deutschen Bildungssystems geführt, sondern auch zu einer Reihe von Schulstrukturreformen, die noch nicht abgeschlossen sind. Trotz dieser Diskussionen bestätigen soziologische Studien bis heute, dass die Herkunftsabhängigkeit kaum geringer geworden ist. Im Gegenteil: Im Rahmen der IGLU-Vergleichsstudien wurde gezeigt, dass sich die sozialen Ungleichheiten bei den Übergangsempfehlungen, insbesondere in Hinblick auf die elterlichen Gymnasialpräferenzen, aber auch in den LehrerInnenbeurteilungen zwischen 2001 und 2006 weiter verschärft haben (Bos et al. 2010).

Soziolinguistik und Gesprächsforschung können das Ihre zur Erhellung der komplexen institutionellen und kommunikativen Verhältnisse des schulischen Raums beitragen. Grundsätzlich setzen sie bei Berger und Luckmanns Erkenntnis

² Siehe zu neueren gesprächsanalytischen Publikationen Spreckels (2009) und Schmitt (2011).

an, dass Institutionen Historizität und Kontrolle beinhalten (1991:94). Im Laufe einer gemeinsamen Geschichte bilden sich reziproke Typisierungen. So konzeptualisieren sie eine 'Realität', die essentiell eine soziale Konstruktion ist. Mit Mehan gehe ich davon aus, dass schulische Fakten in Interaktionen konstituiert werden (1979:5f.):

[...] Because educational facts are constituted in interaction, we need to study interaction in educational contexts, both in and out of school, in order to understand the nature of schooling.

Im Folgenden setze ich mich gesprächsanalytisch mit einem Gesprächstyp auseinander, in dem Zuständigkeiten, Kompetenzen und Perspektiven von Lehrpersonen und Eltern verhandelt werden: Die Analyse von LehrerIn-Eltern-Sprechstunden stellt im deutschsprachigen Kontext eine in der Gesprächsforschung bislang nicht beachtete Unterart des institutionellen Schuldiskurses dar. Und doch wissen wir, dass die Nahtstelle Schule-Elternhaus für die Verteilung von Bildungschancen zentral ist (Neuenschwander/Lanfranchi/Ermert 2008). Wir werden sehen, dass dort nicht nur über die Leistung des Kindes gesprochen wird, sondern LehrerIn und Eltern sich selbst als moralische Agent(inn)en innerhalb ihrer jeweiligen Institution vorführen. In den meisten Gesprächen werden Schule und Elternhaus als ideale Kontexte im Lichte von Leistungserwartungen konstruiert. Man kann in den Gesprächen die subtile Politik des inter-institutionellen Diskurses rekonstruieren, der zwar im Bezug auf einen Schüler/eine Schülerin veranstaltet wird, in dem aber Lehrerinnen und Eltern ihre eigenen Leistungen und ihre Ressourcen auf- und vorführen und ihre Perspektiven abgleichen.

Einige Fragen, die im Artikel gestellt werden: Welche Versionen ihrer selbst und ihrer Institutionen handeln die Agent(inn)en der beiden Institutionen Schule und Elternhaus in den Gesprächen miteinander aus? Wie artikuliert sich in diesen Gesprächen das Eltern-Sein als ein Arbeitsprozess "in relation to the work process of schooling" (Smith 1987:172 nach Baker/Keogh 1997)?

Das beratende Schrifttum zu Elternsprechstunden in der deutschen Schule lässt einen eine heikle soziale Situation erwarten, nimmt aber überhaupt nicht die kommunikativen Aushandlungsprozesse in den Blick, die dort ablaufen. Bei *Focus Schule online* findet sich beispielsweise eine breit geführte Debatte über Besprechungen mit Eltern in der Schule (13.7.2009). Es heißt dort, dass der Dialog zwischen Eltern und Lehrern immer schwieriger werde. Wodurch er schwieriger wird, ist eine offene Frage. Schule bestimme immer mehr über die Chancen im Leben der Kinder. Der Gesprächstyp gelte bei beiden Seiten als nicht sehr erbaulich.

Pädagogen und Soziologen, wie etwa Kramer und Helsper (2000:202f.) sehen Schule aus der Sicht der Familie zunehmend als Instanz der Statusreproduktion, womit familiärer Leistungsdruck zunehme. Dabei sei ein kulturelles und habituelles Passungsverhältnis bedeutsam. Milieu, familiäre Lebensform, Habitus und schulische Kultur können in unterschiedliche Ordnungen gebracht werden, mehr oder weniger homolog koppelnd. Auf jeden Fall sei heute die generative Statusreproduktion nur noch über die Instanz der Schule sicherbar. Die prototypisch konstruierte bürgerliche Kernfamilie gelte zunehmend als ein Stützsystem der Schule, obwohl es diese immer weniger gebe. Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus sind seit der Studie Pisa 2000 in vielen Fächern im Gespräch. Begriffe wie "kultu-

relles Kapital" und "soziales Kapital" von Pierre Bourdieu (1993) werden für den schulischen Bereich benutzt, weil sich diese Kapitalarten dort auswirken. Später wird ein Konzept von *common ground* verwendet, das an Bourdieus Habitus-Konzept gut anschließbar ist.

2. Methodische "Befremdung der eigenen Kultur"

Wir nähern uns dem institutionellen Kontext gesprächsanalytisch in den Traditionen von Ethnomethodologie und interaktionaler Soziolinguistik. Zunächst ist von Belang, wie sich die beiden Parteien in ihre Rollen hineinreden, dann auch die Passungsverhältnisse auf der Gesprächsebene und der Ebene institutionellen Wissens. Indem bildlich gesprochen mit der Lupe an diese Gespräche herangegangen wird, stellt sich eine methodische "Befremdung der eigenen Kultur" (Amann/Hirschauer 1997) her. Ausschnitte aus schulischen Alltagswelten werden in der Tradition von Harold Garfinkel (1967) und Erving Goffman (1974) methodisch auf Distanz gesetzt, um hinter das Vertraute zu blicken und implizite Relevanzstrukturen explizieren zu können. Konversationsanalyse und interaktionale Soziolinguistik arbeiten systematisch mit Veränderungen der Normaldistanz zu Konversationen.

Die bislang aufgezeichneten zwölf LehrerIn-Eltern-Gespräche aus Grund- und Förderschulen³ zeigen unterschiedliche Ausmaße in der Kommunikation von *common ground* (Clark 1996; Gumperz 2002) zwischen Lehrerinnen und Eltern im Hinblick auf Leistungserwartung, Lernhaltung, kindliches Benehmen, Bewertungsvokabularien und einiges mehr. Diese Basis umfasst gemeinsames Wissen um Artefakte, soziale und kommunikative Normen und Prozesse, geteilten Glauben über das Selbst und andere Agenten und sehr ähnliche Situationsinterpretationen und Versprachlichungsroutinen, die gemeinsame Sinnstiftung erleichtern (Clark 1996:93f.). Eine solche gemeinsame Wissens- und Bewertungsbasis, wie sie vor allem in den Grundschulgesprächen aufscheint, entsteht geschichtlich in kulturellen Handlungsgemeinschaften (Lave/Wenger 1991).

3. Die Daten

In den acht LehrerIn-Eltern-Gesprächen aus südwestdeutschen Grundschulen wird deutlich, mit welcher ähnlichen Kriterien und Vokabularien Eltern (meist Mütter) und LehrerInnen miteinander eine gemeinsame, leicht kritische Perspektive auf das Kind aushandeln. Damit ist für beide Seiten die Darstellung eigener Kompetenz verbunden (nicht nur für die Lehrerinnen!). Eltern erzählen zum Beispiel minutiös, wie sich das Kind etwa bei den Hausaufgaben verhält und wie sie selbst seine Lernfortschritte wahrnehmen und fördern. Sie führen sich in der Sprechstunde oft in der Qualität von Ersatzlehrerinnen vor und kreieren damit eine kulturelle Mittelschichtsidealversion des schulorientierten Eltern-Seins (ein *moral self* im Sinne von Silverman 1987). Die Dauer der Grundschulgespräche liegt zwischen 25 und 65 Minuten. Anwesend waren die Lehrerin und die Mütter, an zwei

³ Zum Korpus gehören inzwischen auch Gespräche aus Realschulen, die hier aber noch nicht einfließen.

Gesprächen nahm auch der Vater teil. In fünf Gesprächen wird der Übergang in die Sekundarstufe thematisiert, also die wichtige Entscheidung, welche Schule die Kinder in Zukunft besuchen werden. Keinem der Grundschul Kinder wird eine Hauptschulempfehlung ausgesprochen.

Von besonderem Interesse sind alle Einschätzungsaktivitäten, darunter auch Erzählungen über das Kind und Dissens-Aushandlungen. *Ko-Konstruktion von Bewertung* kann quasi als Leitmotiv für die Sprechstundengespräche gesehen werden (Cedersund/Svensson 1996). Alles gerät in einen Einschätzungsrahmen, zum Beispiel auch lustige Geschichten über das Kind.

Andere Gesprächsdynamiken sehen wir in den vier Gesprächen aus Sprechstunden an einer westfälischen Förderschule. Obwohl sich die Mütter und Väter auch in diesen Gesprächen im Bezug auf Leistung, Einsatz und Verhalten des Kindes manchmal kritisch geben, loben die Lehrerinnen das anwesende Kind sehr stark. Kritik wird sehr freundlich verpackt. Unter anderem trägt die Anwesenheit des Kindes zu einer etwas anderen Dynamik bei, durchaus aber auch die Problemlage von Eltern, die wenige Ressourcen für das Kind mobilisieren können.

Diese Gespräche dauern 30-50 Minuten lang. Es wurden immer die ganzen Gespräche aufgezeichnet.⁴ Die Eltern haben alle einen Migrationshintergrund und sprechen Deutsch auf unterschiedlichem Niveau. Auch in einem Förderschulgespräch geht es um den Übergang zur nächst höheren Schulart, nämlich der Hauptschule. Das ist Zufall. Die Analyseperspektiven, die im Folgenden deutlich werden, wurden nach Auseinandersetzung mit den Daten entwickelt.

Im vierten Kapitel werden Verfahren einer mehr oder weniger engen Koproduktion der schulorientierten Bewertung des Kindes analysiert.

4. *Common ground*⁵ in der Ko-Konstruktion von Diagnose und Einschätzung

In Datum 1 leitet die Lehrerin in Zeile 20 den Gesprächsphasenwechsel hin zum offiziellen Anlass ein, nach einer Begrüßung mit phatischem Plaudern. Die Mutter präsentiert schrittweise eine erfragte Einschätzung zum Wechsel des Sohnes ans Gymnasium, die dann zunehmend kritischer wird.

(1) Datum 1 ((Gruschu⁵ Gespräch 4) Lehrerin und Mutter)⁶

20 wir wollen über die weiter über den weiteren SCHULweg
 21 (0.5) von derek sprechen?
 22 (--)
 23 was haben SIE denn für vorstellungen.
 24 (--)
 25 M: VORstellungen,
 26 L: wie ER (- -)
 27 WIE schätzen sie ihn ein, (--)
 28 WAS denken sie was GUT für ihn ist.

⁴ Es liegen also Audio-Aufnahmen zu Grunde. Es ist sowieso im deutschen Sprachraum nicht einfach, in diesem Kontext überhaupt aufzeichnen zu dürfen.

⁵ Im Folgenden werden Grundschule und Förderschule in der Korpuskennzeichnung auf "Gruschu" und "Föschu" abgekürzt.

⁶ Alle Transkripte sind nach GAT2 transkribiert (Selting et al. 2009).

29 M: (.h) ich schätze GRUNDSätzlich ist er (-)
 30 mhm::: (0.5)
 31 für_s gymnasium (-) FIT; (-)
 32 find ich,
 33 (-) AUßer wenn in deutsch, (--)
 34 also (-) in DEUTSCH da (-)
 35 oder mit allgemein mit SPRACHen hat er wahrscheinlich
 36 ähm wird er wird er SCHWIERigkeiten haben.
 37 L: hm

Nach der Frage in Zeile 23 entsteht eine kurze Pause, dann wiederholt die Mutter *Vorstellungen* und die Lehrerin reformuliert noch zweimal ihre Frage. Durch ihre Zurückhaltung trägt die Mutter dazu bei, dass sich die Frage der Lehrerin emergent zu einem Fragenkomplex auswächst. Ab Zeile 29 äußert die Mutter in einem Satz mit gefüllten und ungefüllten Pausen ihre erste Einschätzung. Das *mhm:::* und die Pause in Zeile 30 sind so rezeptionsrelevant wie der gesamte stufenweise Ausbau ihrer Einschätzung. Sie fungieren als Ikonisierungen ihres Nachdenkprozesses, wie überhaupt ihre Einschätzung im Modus von *work in progress* kommuniziert wird. In einem Dialog, in dem es um die Einschätzung des Kindes im Bezug auf den nächsten Schultyp geht, kann man nach Zeile 31 bereits von der Lehrperson ein Hörersignal erwarten. Da Reagieren ausbleibt, spricht Frau M selbst weiter (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Es ist aufschlussreich, dass sie anfängt, ihre Einschätzung zu subjektivieren (Zeile 32) und dann einzuschränken. Sie formuliert ab Zeile 33 Schwierigkeiten, die der Sohn im Bereich des Deutschen und überhaupt der Sprachen am Gymnasium haben wird. Wir sehen hier an einem ersten Beispiel, wie Lehrerin und Mutter in eine Ko-Produktion einer modalisierten Einschätzung des Kindes einsteigen. Die Mutter präsentiert ihr Einschätzungsangebot so abwägend, dass sich später die Lehrerin gesichtsschonend daran beteiligen kann. Und das tut sie.

4.1. Gemeinsamkeiten in Kategorisierung und Typisierung

Die Lehrerin und die Eltern begegnen sich in genau dieser "Mitgliedschaftskategorisierung" (Sacks 1992) und halten sie bis zum Schluss relevant. Darüber hinaus und damit verbunden verwenden beide Seiten deskriptive Praktiken, die den Schulerfolg des zur Debatte stehenden Kindes und seiner Eltern möglichst realistisch und sehr detailliert einschätzen.

Die hauptsächliche thematische Linie der Gespräche ist definiert durch Bewerten und Einschätzen des abwesenden Kindes. In Kategorisierung und Typisierung des Kindes durch Lehrerin und Mutter zeigen sich Gemeinsamkeiten.

(2) Datum 2 ((Gruschu Gespräch 4) Lehrerin und Mutter)

69 L: aber (-) bei ihm sind schon noch (--)
 70 äh DINGe die: (-) von denen ich dann SAGen würde, (-)
 71 die zeigen eigentlich dass er NICH so ganz w-
 72 so WEIT noch is. (-)
 73 vielleicht entWICKelt er sich ja noch.
 74 M: hm_hm.
 75 L: er is ja schon noch (--) GANZ kind. hm
 76 würd ich SAGen.

77 M: hm_hm.
 79 L: (.h) äh (-)
 80 denn sein interesse am lernen is einfach NICH
 81 so durchgehend noch.
 82 M: hm_hm.
 83 L: er (--) ich hab so OFT_S gefühl,
 84 es ist GAR kein selbstgesteuertes lernen bei ihm. (--)
 85 sondern er TUT_S halt.
 86 ja, jetzt verLANGT die frau schmaltor das,
 87 jetzt muss ich das halt MACHen.
 88 M: hm_hm.
 89 L: aber diese ANstrengungsbereitschaft (-) ist in mathe (-)
 90 DA: (-) aber in=
 91 M: hm.
 92 L: =in deutsch ist die überHAUPT nicht da.
 93 M: ja.
 94 L: da will er das dann auch nicht MACHen;
 95 und in mathe geht_s AUCH nicht so weit
 96 dass er dann seine (-)hausaufgaben immer alle MACHT.
 97 M: hehehe
 98 L: n (-) also da denkt er jetzt hat er geNUG,
 99 und dann äh bricht er das AB,
 100 und des übungsheft ach was SOLL des?
 101 des mach ich jetzt einfach NICHT;
 102 M: hm_hm.
 103 L: er (-) er schafft des TROTZdem immer noch auf
 104 ne gute note.
 105 M: hm.

In einer sehr langen Sequenz präsentiert die Lehrerin der Mutter ihren Sohn als kritischen Kandidaten. Die Mutter widerspricht an keiner Stelle. Sie äußert hauptsächlich bestätigende Hörsignale und bestreitet die Einschätzungen der Lehrerin nicht. Deren Deskriptionen enthalten institutionelle Implikationen, die mühelos mitverstanden werden:

- *dass er NICH so ganz w- so WEIT noch is (72/73)*
- *vielleicht entWICKelt er sich ja noch (73)*
- *er is ja schon noch (--) GANZ kind (75)*
- *sein interesse am lernen is einfach NICH so durchgehend noch (80/81)*
- *es ist GAR kein selbstgesteuertes lernen bei ihm (84)*
- *aber diese ANstrengungsbereitschaft [...] in deutsch ist die überHAUPT nicht da (89-92)*

Inferenzen, die auf schulbezogenem Institutionenwissen basieren, beinhalten, dass mit dem Schultyp Gymnasium verbunden ist, 'weiter' zu sein (was auch immer das genau heißt), sich unbedingt weiter zu entwickeln (auch vage), Lerninteressen sollen möglichst durchgehend und auch eigenständig sein. Sacks (1992) hat an vielen Stellen betont, dass Vagheit ein Zug unserer Alltagskommunikation ist, und hier genügen die vagen Aussagen völlig, um den Bewertungsrahmen und zukünftigen erzieherischen Interventionsbedarf abzustecken. Dem stellt sich die Mutter.

Dieses Gespräch führt am Ende zu der geteilten Einschätzung, dass Derek aufs Gymnasium gehen kann, dass er sich dort aber ganz 'schön auf den Hosenboden

setzen muss'. Der Schulalltag hat seine eigene Metaphorik. Mutter und Lehrerin liegen in ihren Perspektiven auf das Kind sehr eng beieinander.

In den meisten Grundschulgesprächen zeigt sich über weite Strecken hinweg eine gemeinsame Wissens- und Bewertungsbasis im Bezug auf die kindbezogene Leistungseinschätzung, schulische Relevanzstrukturen und situative Identitäten elterlicher und lehrerseitiger Förderer und Forderer.

Das gilt für die Gespräche an der "Förderschule" deutlich weniger. In Gespräch 1 aus dem Förderschulkorpus wird das anwesende Kind Meta von beiden beratenden Lehrerinnen oft gelobt. Die Veränderung durch den anvisierten Schulwechsel dramatisieren sie nicht annähernd so wie der Wechsel zu Gymnasium und Realschule in allen Gesprächen des Grundschulkorpus dramatisiert wird.

(3) Datum 3 ((Föschu Gespräch 1) Lehrerin 1, Lehrerin 2, Vater, Meta)

50 L2: (-) du hast dich wirklich GUT gemacht
 51 auch in DIEsem halbjahr.
 52 jetzt haben wir auch schon mal geDA:::CHT
 53 ob eventuell doch wechsel dann zur LUtherschule.
 54 V: ja.
 55 L2: vielleicht noch in DIEsem jahr.
 56 oder vielleicht noch ein jahr HIER, und DANN.
 57 (- -)
 58 was HÄLste davon meta?
 59 M: gut.
 60 L2: gut? ja? DANN musste dich tüchtig anstrengen.
 61 L1: <räuspert sich> und du würdest dich auch TRAUen?
 62 M: ja.
 63 L1: ja?
 64 L2: ja?
 65 L1: ja dein papa wollte das ja SOWieso ne?
 66 L2: schö:n.
 67 V: ja;
 68 L1: SIE hatten ja gesagt
 69 er soll (-) zur GRUNDSchule gehen und
 70 V: [ja (- -) mhm.
 71 L2: [ja.
 72 L1: also meta ist UNglaublich clever.
 73 V: ja,
 74 L1: der strengt sich AN.
 75 L2: [mhm.
 76 L1: in in SPRACHE. (-) in MAThe.

L2 liefert eine positive Diagnose (Zeile 50) und ihre Überlegungen zum Schul-
 typwechsel. Der Vater beteiligt sich an dem Ausschnitt fast nur mit Rezipienzbe-
 kundung (Zeile 54, 67). Meta wird direkt gefragt (Zeile 58), auch nach seinem
 Zutrauen (Zeile 61) und antwortet positiv, allerdings ohne Berücksichtigung der
 in Zeile 56 formulierten Alternative. Meta steigt auch nicht an der übergaberele-
 vanten Stelle nach Zeile 56 ein; es entsteht eine Pause und L2 fragt Meta explizit.
 Metas Antwort impliziert keine Alternativenentscheidung im Hinblick auf sofortigen
 Wechsel oder späteren. Das zweimalige Nachhaken der beiden Lehrerinnen in
 Zeile 63 und 64, obwohl Meta bereits bekundet hat, dass *er sich trauen würde*,
 deutet an, dass der Faktor Mut für den Schulwechsel von den Lehrerinnen hoch
 veranschlagt wird. Dazu gibt es keine weiteren Erläuterungen. L1 referiert kurz

darauf, was der Vater in einem anderen Gespräch gewünscht hatte (Zeile 65, 68, 69). Der Vater begründet seinen Wunsch nicht. Er stimmt nur zu. Er argumentiert auch nicht für seine Einschätzung. L1 äußert weitere Positiveinschätzungen (Zeile 72, 74).

Viele Eltern der Förderschüler können ihre Elternrolle konversationell nicht annähernd so gut wie die (aus unseren bisherigen Aufnahmen) aus Sprechstunden an der Grundschule im Licht der Schule entwerfen. Sie äußern Wünsche im Bezug auf die Kinder; aber insgesamt produzieren sie weniger Perspektive auf das Elternhaus als schulische Förderinstanz. Ein Grund dafür liegt in der Verschränkung von spezifischem Kultur- und Sprachwissen, das in Deutschland schulbezogene kulturelle Mitspielkompetenzen ausmacht. Diese Mitspielkompetenzen sind auch unter den Autochthonen ungleich verteilt.

Clark (1996) fasst solche Verbundsysteme von Wissen und Sprachpraxis als *common ground*. Im Wesentlichen bringt er mit diesem Konzept das mühelose Inferieren des Gemeintenen in Handlungsgemeinschaften auf den Punkt, in denen soziale Bedeutungen geteilt werden können. Gumperz (2002:49) betont darüber hinaus bei dem Konzept die Reflexivität konventionalisierter Assoziationen zwischen Form und Kontext, die sich in einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte herausbilden (die auch tradiert wird). Auch deskriptive Praktiken formen sich dort. Beide Seiten wissen im Fall der vorliegenden Daten, was es beispielsweise heißt, 'grundsätzlich für's Gymnasium fit' zu sein und sie wissen auch, dass jeder Wechsel auf einen anspruchsvolleren Schultyp für die meisten Schwierigkeiten in gewissen Bereichen mit sich bringt, denen sich alle Beteiligten in Taten und Gedanken zu stellen haben. Die Kommunikation genau dieser Bereitschaft prägt die Gespräche mit den Eltern der GrundschülerInnen.

Schulbezogene deskriptive Praktiken im Bezug auf das Kind und sein Verhalten umfassen:

- Typenzuordnung (Realschülerin, Supersportler)
- Fähigkeitsbeschreibung (liest gut, nicht konzentrationsfähig)
- Attitudenzuordnung (ist nicht interessiert, drückt sich)
- Skalare Bewertung von Aktivitäten (sehr schwach, spitze, fit für X-Schule)
- Erzählungen unterschiedlichen Typs

In dem Grundschulkorpus wird die Typenzuordnung hauptsächlich schulbezogen veranstaltet:

(4) Datum 4 ((Gruschu Gespräch 2) Lehrerin und Mutter)

109 L: und und ich- EIgentlich denk ich, we:r- (--)
 110 wenn man ans gymNASium will,
 111 dann sollte man sich nicht vor der arbeit DRÜCKen.
 112 (-)
 113 bei ihm hab ICH so_s gefühl,
 114 er DRÜCKT sich auch vor der arbeit.
 115 M: hm_hm;
 114 L: SELBständigkeit?
 115 da (-) DA is er (--) spitzenklasse, er KANN=
 116 M: hm_hm;
 117 L: =selbständig arbeiten. (-) er IST konzentrationsfähig,

Das "Sich Drücken vor der Arbeit" diskutiert die Lehrerin im Zusammenhang einer schulischen Zukunft am Gymnasium. Dies wird zur Leitperspektive auch der anderen deskriptiven Praktiken. Die Schultypen sind bereits im kulturellen Wissen kategorisiert und im Gespräch wird das Kategoriengefüge weiter ausgebaut und spezifisch zugeschnitten. Das Gymnasium (re)assoziiert die Lehrerin mit hohem Arbeitseinsatz und selbstständigem Arbeiten. Im ersten Bereich genügt das Kind den Anforderungen nicht, im zweiten Bereich genügt es. Wie durchgängig in den Gesprächen, werden Fähigkeiten und Verhaltensweisen nacheinander abgearbeitet und im Verhältnis zueinander eingeordnet.

4.2. Modalisierter Dissens

Obwohl in den vorliegenden Gesprächsdaten der Konsens überwiegt, findet doch auch Dissens statt. Die Konversationsanalyse hat vielfältig gezeigt, dass gleiche Einschätzungen präferiert werden und in der Regel ohne besonderen Formulierungsaufwand produziert werden (Auer/Uhmann 1982; Kotthoff 1993). Die Knappheit der zustimmenden Reaktion deutet genau auf ihre soziale Präferiertheit hin. Im vorliegenden institutionellen Kontext werden höchst folgenreiche Einschätzungen ausgehandelt, die kein schlichtes Alltagsthema ausmachen und auch nicht nur spontan erfolgen. Sie werden (wie an Datum 1 bereits gezeigt wurde) als reflektierte Einschätzungen vorgetragen.

In Datum 5 verhandeln eine Lehrerin und die Mutter von Meike die nicht von vorn herein geteilte Einschätzung, welchen Schultyp das Kind nach Abschluss des vierten Schuljahrs besuchen soll, beziehungsweise ob das Kind für den Typ Realschule geeignet ist.

Die Mutter widerspricht nicht an der ersten sich bietenden Stelle (Zeile 34) der kritischen Einschätzung der Tochter, sondern fragt zunächst nur nach (Zeile 34, 36). Dadurch baut sie den Reflexionsmodus der Verhandlung mit auf. Dann widerspricht sie modalisiert (Zeile 46).

(5) Datum 5 ((Gruschu Gespräch 3) Lehrerin und Mutter)

31 L: ja (-) also es is SCHON so,
 32 dass meike so an der-
 33 n (-) GRENZ (--) fall is.
 34 M: ja?
 35 L: für reALschule.
 36 M: ja?
 37 L: weil eh also vom SCHNITT he:r,
 38 und auch von ihrer (-) ARbeitshaltung,
 39 von ihrer (-) ANstrengungsbereitschaft,
 40 konzentrationsfähigkeit her, (-)
 41 ist es WIRKlich n_grenzfall.
 42 also ich (--) KÖNnte mir vorstellen,
 43 dass sie dort(-) SCHWIERigkeiten bekommt.
 44 M: hm [ja:,
 45 L: [ja:.
 46 M: also DES seh [ich n_bisschen anders.
 47 L: [hm

Das nachfragende *ja?* in Zeile 34 und 36, welches intonatorisch deutlich fragend und auf keinen Fall nur als aktive Rezipienz kontextualisiert ist, animiert die Lehrerin zu Begründungen und Präzision in der Diagnose. So wird ein besonderer Reflektionsmodus eingeläutet. Die Lehrperson geht weiter ins Detail (*schnitt, arbeitshaltung, anstrengungsbereitschaft, konzentrationsfähigkeit*). Zu den professionellen Kompetenzen einer Lehrperson gehört unbedingt, sehr detaillierte Einschätzungen produzieren zu können. In der Regel werden die vorgetragenen Einschätzungen nach elterlicher Dissensandeutung detaillierter. Die Mutter widerspricht im Format einer Konsenspräferenz (mit Vorlaufelementen *hm ja: also* und Abschwächung).

Sie argumentiert im Folgenden mit ihrer eigenen Schulgeschichte und begründet damit ihr größeres Zutrauen in die Entwicklungsfähigkeit der Tochter. Die Lehrerin lässt sich auf diese Argumentation ein und nennt ab Zeile 61 auch Stärken der Schülerin.

48 M: [also ich weiß, mein zeugnis war (-) SCHLECHter,
 49 L: [ja,
 50 M: als ihr_s,
 51 L: ja [ja
 52 M: [in der vierten KLASse,
 53 ich hab_s mir selber noch mal Angeguckt,
 54 L: (h) aHA.
 55 M: und ich hab_s auch DURCHaus geschafft. also (-)
 56 L: ja: also [ich möchte sie-
 57 M: [und ich war AUCH nicht immer glänzend,
 58 L: mhm.
 59 M: aber ich HAB es geschafft,
 60 und äh DES traue ich meike auch DURCHaus zu.
 61 L: ja also VERBAL is (-) is_es eindeutig. eigentlich hm?
 62 M: ja?
 63 L: da [IS sie geSCHICKT,
 64 M: [ja des
 65 L: und [geWANDT.
 66 M: [ja (-) ja.
 67 L: DAS kriegt sie hin. (-)
 68 aber also so vom SCHNITT, vom NOTenschnitt her (-)
 69 (.h) steht sie auf zweikommanEUN,
 70 und BIS dreikommanull,
 71 BIS einschließlicH dreikommanull, (--)
 72 eh is auf emPFEHLung (-) für (-) realschule [nachher=
 73 M: [ja:
 74 L: =möglich. (-) n: (-)
 75 jetzt wollt ich ihnen NUR eben sagen, (-)
 76 dass (0.5) GANZ viele dinge, (--)
 77 eben zeigen dass sie da WIRKlicH zulegen müsste.
 78 M: hm_hm.
 79 L: oder dass sich was ÄNDern müsste.
 80 (.h) denn sie ist (-)GA:NZ oft, passIV,
 81 und NICHT auf die sache ansprechbar. (-)
 82 sie (-) tut was ANderes, denkt was ANderes,
 83 die konzentration entgleitet ihr.
 84 M: mhm.
 85 L: des ist also WIRKlicH (-) die regel,
 86 (1.0)
 87 die anstrengungsbereitschaft ist GRUNDSätzlicH
 88 vorhanden,

89 DES möchte ich [schon auch-
 90 M: [ja,
 91 L: DES seh ich schon auch so. (--)
 92 und (-) verbal bringt sie dann auch was.
 93 (1.0)
 94 wenn (-) wenn man sie drauf ANspricht, (-)
 95 (.h) aber sie kann auch ANdererseits oft nicht sagen,
 96 um was es jetzt grad GEHT.
 97 M: nö:.

Begleitet von *ja*-Rezipienzsignalen der Lehrerin (Zeile 49, 51) berichtet die Mutter vom eigenen schlechten Zeugnis, dem Schulerfolg, der sich trotzdem eingestellt hat und überträgt ihr Exempel auf die Tochter (Zeile 60). In Zeile 54 reagiert die Lehrerin mit dem Rezipienzsignal des Nicht-Erwarteten *aha*, denn die Mutter lässt eine besondere Vorbereitung auf das Gespräch erkennen. Ein argumentatives Abwägen bezüglich der Leistung der Tochter kommt auf, zu dem die Lehrerin zunächst Positiva beiträgt (*verbal geschickt, gewandt*). Über weiteres Detaillieren des Notenschnitts leitet die Lehrerin dann zu Konsequenzen über, die beim Schulwechsel befolgt werden müssten (*müsste zulegen*, Zeile 77). Die Mutter rezipiert das neutral bis zustimmend (Zeile 78, 84, 90). Dann listet die Lehrerin Defizite der Schülerin auf (*pasSIV, NICHT auf die sache ansprechbar, konzentration entgleitet ihr, kann nicht sagen, um was es GEHT*).

Die Lehrerin kommuniziert also negative Verhaltensweisen (Zeile 80, 81, 83, 95/96) und positive (Zeile 87/88, 92). Damit wird detailliert und abwägend ein Potential des Kindes herausgearbeitet, welches es für den Schulwechsel positiv zu aktivieren gilt. Nachdem deutlich geworden ist, dass die Lehrerin sich nicht gegen einen Wechsel auf die Realschule stellt, widerspricht die Mutter auch den negativen Einschätzungen nicht.

In Föschu 1 kommt auch Dissens auf. Dem Vater und vor allem Meta erscheint der Nachmittagsunterricht zu lang und zu langweilig. Der Vater leitet in Zeile 99 eine Beschwerde ein, von der die Lehrerinnen schon wussten, dass sie thematisiert werden würde.

(6) Datum 6 ((Föschu Gespräch 1) Lehrerin 1, Lehrerin 2, Vater, Sohn Meta)

98 V: [es ein bisschen länger dass es-
 99 ich bin bisschen SAUer.
 100 L1: meta erzähl mal waRUM.
 101 M: WEIß nicht, [es
 102 L2: [wegen der ANdern kinder oder wegen der zeit?
 103 V: [er MAG nich. ich WEIß nich.
 104 L1: [nein?
 105 M: das: LANGweilig.
 106 L1: is LANGweilig?
 107 M: JA.
 108 L1: a:ch.
 109 L2: mhm,
 110 M: bis halb vier is LANGweilig.
 111 L2: ihr macht SO viele schöne sachen.
 112 V: [()
 113 L2: hab ich schon gedACHT.
 114 V: sechzehn uhr DREIßig.
 115 L1: FÜNFzehn uhr dreißig.

116 V: ()
 117 L2: ach SO. bis er zuHAUse ist.
 118 L1: ach SO.
 119 V: SECHzehn uhr dreißig.
 120 L1: JA: das STIMMT.
 121 V: Eben.
 122 L2: halb fünf, dann ist DUNkel jetzt.
 123 V: [ja. (-) ja
 124 L1: ja ()
 125 V: ()
 126 M: JA.
 127 L2: was WÜRdest du denn zuhause,
 128 L1: echt?
 129 L2: hättest du da mehr ABwechslung?
 130 M: °weiß nich°
 131 L2: ja DAS is näm[lich=
 132 L1: [JA.
 133 L2: =weißte, die SAche.
 134 L1: [da machste ja AUCH nicht mehr.
 135 L2: [wir haben GESTern mit sergej gesprochen,
 136 und (-) da sagte die MAMA
 137 der kommt nach HAUse und [nichts is.
 138 V: [hat_er=
 139 L2: der macht den FERNseher an [und (-) ist langweilig.
 140 V: [=neue ZImmer gekriegt,
 141 und () und stern und so neue BETT,
 142 L1: ach wie SCHÖ:N.
 143 V: ja: neu ALles. TEPpich gekriegt.
 144 L1: ja:.
 145 L2: TOLL.
 146 L1: aber da kannst du ja AUCH nicht mit spielen.
 147 ich denke ja: is doch interesSANter,
 148 als wenn_de zuHAUse bist.
 149 M: ja,
 150 L2: was ihr so schön da des KUNSTprojekt (-)
 151 oder gestern, wer sagte,
 152 tim sagte dass ihr auch TROMmelt, (-)
 153 warste da auch daBEI?
 154 M: ja ich- das macht SPAß [aber
 155 L2: [ja (-) ist ZU lange?
 156 M: ja PAUse und so,
 157 L1: hast zuviel PAUse?
 158 M: ja.
 159 L1: aHA.
 160 V: ()
 161 L2: ((räsupert sich))
 162 L1: A:ha meta.
 163 L2: oder herr SOMmer. mit tim-
 164 wenn sie gleich mit TIM nochmal sprechen.
 165 V: ja.
 166 L2: das ist ja der LEIter.
 167 L1: mhm.
 168 L2: das ist auch WIChtig meta,
 169 dass du dem SAGST was dir NICH so gut gefällt.
 170 damit der das vielleicht ÄNDern kann.
 172 M: ja HAB ich schon.
 173 L2: haste ihm schon geSAGT? (-)
 174 und was MEINT_er?
 175 M: er sagt (.h) er sagt was willst DU, proJEKT?

176 () dass die nicht langweilig ist,
 177 L2: dass es nicht LANGweilig ist.
 178 L1: kannst du denn MEHrere projekte mitmachen?
 179 M: ja KANN ich.
 180 L1: KANNST du, (- -) MACHS doch.
 181 M: JA.
 182 L1: mhm.

Der Vater und Meta treten in dem Gespräch als Koalition auf und werden auch von den beiden Lehrerinnen, welche ebenfalls koalieren, so behandelt. So bittet L1 Meta, zu sagen, warum der Vater *sauer* ist (ergo, warum Meta auch sauer ist). Da Meta sich zunächst zögerlich gibt (Zeile 101), fragt L2 nach. Der Vater weiß Metas Gründe für sein Nicht-Mögen des Nachmittagsunterrichts nicht. Alle Beteiligten können zu diesem Zeitpunkt schon inferieren, dass sich die Beschwerde auf den Nachmittagsunterricht bezieht. In Zeile 105 bringt Meta einen Grund vor, den L1 noch einmal fragend repetiert. Meta bestätigt das und L1 zeigt die Interjektion des Staunens *ach* (Zeile 108). Meta wiederholt und präzisiert sein Monitum (Zeile 110). L2 verteidigt den Nachmittagsunterricht. Der Vater bringt etwas Unverständliches vor, das dann auf Nennung der Uhrzeit hinausläuft (Zeile 114). L1 korrigiert das Ende des Unterrichts, woraufhin der Vater (auf dem Band schwer verständlich) verdeutlicht, dass sich seine Zeitangabe darauf bezieht, wann der Sohn zu Hause ankommt. L1 gibt ihm Recht (Zeile 120) und der Vater unterstreicht das mit *eben*. L2 bestätigt auch, dass es dann im Winter bereits dunkel ist. In einem thematischen Unterpunkt⁷ wurde ein Konsens erreicht, den V und L1 noch bekräftigen. Gerade diese Bekräftigungen unterstreichen die konsensuelle Orientierung der Beteiligten. L2 geht dann zu einem anderen Unterthema über: was würde Meta zu der Zeit zu Hause machen (Zeile 127, 129). L1 unterstützt die Argumentation, dass Meta zu Hause auch nicht mehr an sinnvoller Beschäftigung entfalten würde (Zeile 134). L1 und L2 kooperieren in ihren Einschätzungen. L2 berichtet, wie die Mutter eines anderen Schülers diesen vor dem Fernseher vorfindet (Zeile 136, 137, 139). Es wird nicht expliziert, dass dieser Befund (*Kind landet vor dem Fernseher*) im schulbezogenen *common ground* völlig ausreicht, um den Nachmittagsunterricht zu rechtfertigen. Der Vater versucht ab Zeile 140 Verteidigungen des Zuhauses, die aber innerhalb des Leistungsdiskurses nicht greifen (*neues Zimmer*). L1 reagiert zwar auf die Information, Meta habe ein neues Zimmer und ein neues Bett bekommen, mit *ach wie SCHÖ:N* und auch L2 findet das *TOLL* (Zeile 145), aber dann bringen sie doch ihre Gegenargumente. Ab 150 versucht L2 zu rekapitulieren, was nachmittags in der Schule abläuft. Meta ist dabei der hauptsächliche Ansprechpartner, aber der Dialog kommt ja vor dem Vater zur Aufführung. Der Vater kann sehen, wie kooperativ die Lehrpersonen mit seinem Sohn umgehen und hören, was im Nachmittagsunterricht abläuft. Metas Kritik wird spezifischer. In Zeile 156 bringt er sein Monitum mit Vagheitsmarkierung vor. L1 markiert ihre Erkenntnis (Zeile 159), dass ihn die vielen Pausen stören. Die Verhandlung läuft darauf hinaus, dass der Vater mit dem Leiter des Nach-

⁷ Die Themenverhandlung findet in der argumentativen Gesprächsphase ähnlich statt, wie W. Klein (1980) es mit seinem Knoten-Schema verdeutlicht hat. Nach dem Erreichen des ersten Konsenspunktes bei einem Unterthema wird das nächste dissente Unterthema eröffnet. So laufen Pro- und Kontra-Gespräche ab, in denen Standpunkte verhandelt werden. Die Dissens-Themen werden über verschiedene Unterthemen abgearbeitet.

mittagsunterrichts sprechen möge und Meta seine Wünsche direkt vorbringen solle. Danach geht die Sprechstunde mit einem anderen Thema weiter. Die Lehrerinnen haben den Unterricht als interessanter und gewinnbringender als die Freizeit zu Hause verteidigt. Der Vater und Meta konnten sich nicht als Experten für den vielleicht kritikwürdigen Nachmittagsunterricht stilisieren. Sie widersprechen den Verteidigungen der Lehrerinnen kaum, bekunden aber auch keine neu gewonnene Einsicht.

Wenn ich im Folgenden Einblicke in ein paar Erzählungen gebe und in der Analyse sequenzanalytisch vorgehe, dann verfolgen wir weiterhin die hohe Kollaboration der Lehrerinnen und Eltern aufgrund ihres gemeinsamen kulturellen Wissens über die Institution Schule und deren gesellschaftlichen Bewertungen und die Gleichheit der diesbezüglichen Vokabulare.

5. Inszenierungen von Eltern-Sein

5.1. Narrative Perspektivierung und Positionierung

Gleich zu Beginn vieler Gespräche stellen – wie bereits ausgeführt – Mutter und Lehrerin gemeinsam eine kritische Perspektive auf das Kind her. Darüber könnte man sich wundern, wenn man davon ausgeht, das abwesende Kind müsse in der Sprechstunde optimal vorgeführt werden. Indem die Mutter Kritisches erzählt, präsentiert sie sich aber umso deutlicher als mit schulischen Standards vertraut und diesen zugeneigt. Sie zeigt sich nicht nur am Schulerfolg interessiert, sondern auch als wissend, was dazu nötig ist (ergo, woran es hapert). Sie führt sich damit selbst als kompetente Mutter vor, die beispielsweise auch die Hausaufgaben überwacht und das Kind immer wieder mahnt.

In Datum 7 stehen zwei Kinder zur Debatte und Lehrerin und Mutter entscheiden sich mit dem Kind Sanna zu beginnen. Die Mutter charakterisiert sie in Zeile 22 als ihren *Luftikus* und zitiert sich in einer Hausaufgabensituation mit Aktivitäten des Mahnens. Immer wieder begegnen uns in den Grundschulgesprächen solche Kategorisierungspraktiken. Später vergleicht sie Sanna mit einer anderen Tochter. Die Mutter gibt der Lehrerin narrativ Einblick in eine Familiensituation, in der sie die Kinder zum Lernen anhält und untereinander vergleicht. Beides weist sie in der situativen Identität als Ersatzlehrerin aus. Mit Antaki/Widdicombe (1998) und anderen Ethnomethodologen gehen wir davon aus, dass relevante Identitäten im Gespräch zur Aufführung gebracht werden (müssen). Wie immer ist auch in diesem Gesprächstyp nicht nur Informationsaustausch von Belang, sondern auch, sich selbst in situativ relevanten Identitätsfacetten darzustellen. Szenen mit dem Kind werden narrativ so (re)inszeniert, dass diese Identitäten ausgestaltet werden.

(7) Datum 7 ((Gruschu Gespräch 1) Lehrerin und Mutter)

20 L: ja (-) gibts von ihnen IRgendwas,(.)
 21 wo man da (-) jetzt bei der sanna,(-)
 22 M: SANna isch halt (.) WEIterhin mein (-) luftikus.(.)
 23 L: hm;(-)
 24 M: sanna BLEIB bei der sache;(.)
 25 sanna BLEIB bei der sache;(.)

26 sanna BLEIB bei der sache, isch mein-
 27 [(-) ein gewöhnter SATZ bei sanna;(.)
 28 L: [ja.
 29 L: hm;(.)
 30 M: hehe[he
 31 [weil, ihr fallt halt WEIterhin bei der hausaufgabe
 32 alles MÖGliche ein;
 33 L: hm;
 34 M: NEbenher.(-)
 35 L: hm::;
 36 M: wobei (.) es war ja bei cornelia AUCH so,
 37 aber cornelia hat sich DEUTlich klegt;
 38 L: hm,

Die Lehrerin spricht ihre Frage gar nicht zu Ende, da kategorisiert die Mutter Sanna bereits als *ihren Luftikus*. Die Iteration in den Zeilen 24-26 ikonisiert sie als Dauermahnerin, auch hier wieder in einer kategoriengebundene Aktivität des Lernens (*bei der Sache bleiben*). Über die Leistung direkter Redewiedergaben in Text und Gespräch ist in den letzten Jahren genug geschrieben worden (siehe etwa Günthner 1999 oder den Forschungsüberblick in Kotthoff 2008). Tannen (1989) zählt sie zu den Involvierungsstrategien, die sie von Distanzstrategien unterscheidet (zum Beispiel mit indirekter Redewiedergabe bewerkstelligt).

Sowohl die Lehrpersonen als auch die Eltern positionieren sich in diesen Gesprächen. Die Lehrerin gibt sozusagen Einblick in die Klasse, die Mütter geben Einblick in die Familien, zum Beispiel in Hausaufgabensituationen mit den Kindern. Deshalb spreche ich von interinstitutionellem Diskurs. Die Mutter performt sich als Konzentration einklagend und Mängel in der Hinsicht diagnostizierend (Zeile 31, 32); auch diese Notwendigkeiten sind im schulbezogenen *common ground* fest verankert. Sie vergleicht ihre Kinder dann untereinander und beansprucht implizit auch damit eine Beurteilungskompetenz. *Beurteilen, bewerten, einschätzen*: Die Mutter macht es wie die Lehrerin und zeigt sich so als deutlich schulorientiert. Sie nutzt verschiedene perspektivische Möglichkeiten (Lucius-Hoene/Deppermann 2004:136), indem sie eine Außensicht auf das häusliche Geschehen zeigt und auch ihre Innensicht des Vergleichens der Kinder. Die Lehrerin bekundet nur ihre aktive Rezipienz.

Die Mutter berichtet über das Kind weiterhin sehr detailliert, schildert zum Beispiel in Datum 8 seine Rechenwege. Sie führt sich erneut als helfende Privatlehrerin vor, zitiert sich mit ihren mathematischen Lösungswegen. Die Lehrerin bewertet die rechnerische Schrittfolge mit *schön* (Zeile 65) und fragt dann nach dem Nutzen von Hilfsmitteln (Zeile 74-76). Der Kontext Unterricht ist narrativ aufgebaut worden. Die Mutter beurteilt, ob diese geholfen haben und die Lehrerin gibt sich erfreut. Es herrscht Einklang.

(8) Datum 8 ((Gruschu Gespräch 1) Lehrerin und Mutter)

50 M: jetzt aber au grad bei den MInusaufgaben,
 51 sie kann dann NET zum beispiel,
 52 wenn sie EINundsiebzig minus sechunddreißig,
 53 L: hm_hm,(-)
 54 M: dann macht sie jetzt WIRKlich
 55 erscht die DREIßig runter,
 56 und dann hat [sie die: EINundvierzig;(.)

57 L: [hm-hm,
 58 M: und [dann geht sie die SECHS runter.(.)
 59 L: [hm,
 60 hm,
 61 M: das geht eigentlich AU;(.)
 62 früher immer und jetzt noch. KOMM.
 63 jetzt mach ma erscht die EINS runter;(.)
 64 KANN sie ja auch.
 65 L: SCHÖN.(-)
 66 M: und dann de LETSchte rescht.
 67 L: hm_hm,
 68 M: des war [immer so [MÜHsam. [zäh.
 69 L: [mhm; [mhm; [mhm;
 70 M: und das HATte-, (0.5)
 71 ja und dann HAT sie_es.(.)
 72 L: mhm;
 73 (---)
 74 haben sie den EINdruck,
 75 dass dieses- (.)
 76 diese GRUNDaufgaben da was geholfen haben?
 77 M: JA.(.)
 78 L: [die karTEI?
 79 M: [JA.
 80 die nimmt sie au IMmer noch in hand.
 81 L: [dann isch GUT.
 82 M: [cornelia AUCH.
 83 hehe
 84 L: da bin ich FROH;
 85 wenn wir DA: das richtige gefUNDen [haben.
 87 M: [JA ja ja.

In ihrer situativ hervorgebrachten Identität als private Ko-Lehrerin führt die Mutter Erfahrungswissen vor. Minutiös schildert sie, wie das Kind rechnet und zeigt sich selbst als haarscharfe und kompetente Beobachterin der Vorgänge. Man sieht sie förmlich daneben sitzen. Wieder zitiert sie sich selbst mit Ratschlägen, nun zum Subtraktionsvorgang (Zeile 62/63, 66), und arbeitet so mit Details und Redanimation als nächsprachlichen Involvierungsverfahren (Tannen 1989). Sie vergleicht *früher* und *heute*. Im *Heute* haben sich Schule und mütterlicher Nachmittagsunterricht positiv ausgewirkt. Die Mutter kreierte das Zuhause als moralisch-leistungsorientierte Agentur.

In den Gesprächen leisten alle Beteiligten diagnostische Arbeit. Diese wird nicht etwa von der Lehrerin ausgeführt und der Mutter bestätigt oder bestritten (wie es die Ratgeberliteratur darstellt), sondern sie geschieht in einem wechselseitigen Austausch, in dem beide Seiten professionelle und moralische Identitäten ins Spiel bringen: Sie behaupten ihr Bemühen um das Kind nicht etwa nur, sondern sie führen es geradezu szenisch-bildlich als Performance auf (dazu auch Lucius-Hoene/Deppermann 2004:137). Die Mütter erzählen nicht berichthaft-faktenorientiert, sondern Unmittelbarkeit evozierend.

Die Mutter bestätigt die Lehrerin in ihren pädagogischen Maßnahmen (von Zeile 75 an geht es um Grundaufgaben und eine Kartei, deren Wirkung bestätigt wird) und inszeniert ihren eigenen Kampf um die Anstrengungssteigerung bei den Kindern. Beide Seiten bringen somit kompatible institutionelle Identitäten hervor. Eltern und Lehrerinnen zeigen sich in ihrer Verantwortung für das akademische

Geschehen im jeweiligen Bereich. Das *wir* in Zeile 85 kann durchaus auf beide Institutionen bezogen werden.

In den Sprechstunden an der Förderschule entsteht zwischen Eltern und Lehrerinnen seltener ein so kompatibles Rollengefüge. Durch das Förderschulgespräch 1 mit Meta und seinem Vater zieht sich beispielsweise das Monitum, dass Meta freitags in der Schule nicht auftaucht. Der Vater verteidigt ihn, führt eigene Krankenhausaufenthalte ins Feld und Metas Asthma und kann doch nicht verhindern, dass die Lehrerinnen zunehmend deutlicher problematisieren, dass Metas freitägliches Wegbleiben sich schon über Monate hinzieht.

(9) Datum 9 ((Föschu, Gespräch 1) Lehrerin 1, Lehrerin 2, Vater und Sohn Meta)

32 L1: nur FREItags, (.) du kannst nicht mehr FEHlen dann.
 33 V: freitag er hat bisschen (- -) das DING. da das HALS.
 34 L2: hals?
 35 L1: (.h) ja (-) ja.
 36 V: er hat PROBLEM.
 37 L1: ja (-) ja.
 38 L2: ja.
 39 V: bisschen- hat bisschen ASTHma.
 40 L2: hm_hm.
 41 L1: ja?
 42 V: wir haben bei ARZT, heute auch und gestern auch.
 43 L2: ja?
 44 V: ja.
 45 L1: wegen seiner ASTHmasache auch?
 46 V: ja.
 47 L1: auch (-) ja?
 48 V: ja. und_äh immer zuhause () machen.
 49 L1: hm_hm.
 50 L2: hm_hm ja.
 51 ()
 52 L1: ja, dann musst du verSUchen dann=
 53 V: [zwei (- -)
 54 L1: [=besonders immer FREItags immer zu kommen.
 (...)

77 V: KRANKenhaus geblieben. (-) das war=
 78 L2: ja,
 79 V: =ruckenschmerzen und das hier. lunge=
 80 L2: hm_hm;
 81 V: =entZÜNdung.
 82 L1: hm_hm.
 83 L2: ja das waren ja zwei WOchen ne?
 84 V: ja.
 85 L2: das war ja RICHTig lang.
 86 L1: hm_hm.
 87 V: ja.
 88 L2: ja aber diese FREItage,
 89 das war ja auch FRÜher immer schon.
 90 ich weiß, dann kam immer frau STARK (.h)
 91 und sagte, ist MEta denn da:? was ist mit MEta.
 92 V: ()
 93 L2: WEIßte_noch?
 94 M: ja.
 95 L2: da war=

96 L1: hehehe
 97 L2: =immer irgendwie FREItachs (- -) war für MEta schon
 98 woch(h)enende(he).

Beide Lehrerinnen haben vor diesem Auszug 9 schon Metas freitägliches Fernbleiben problematisiert. In Zeile 32 wendet sich L1 direkt mit der Aufforderung an Meta, freitags nicht mehr zu fehlen. Der Vater verteidigt sein konkretes Fernbleiben am aktuellen Freitag mit Metas Asthma (Zeile 39). Die Lehrerinnen zeigen zunächst neutrale Rezipienz, aber ab Zeile 52 weist L1 Meta wieder darauf hin, freitags zu kommen. Der Vater führt ab Zeile 77 den eigenen Krankenhausaufenthalt entschuldigend ins Feld. In Zeile 83 fragt L2 nach, ob der Zeitraum aus zwei Wochen bestand. Das impliziert schon, dass Metas Fehlen über diesen Zeitraum hinausging. In Zeile 88 macht Lehrerin 2 explizit deutlich, dass Metas Abwesenheiten schon wesentlich länger währen und auch von anderen Lehrkräften angesprochen werden (Zeile 90f.). Sie animiert die Stimme von Frau Stark (Zeile 91) und fragt den Schüler, ob er sich daran erinnern könne. Der Vater wird nun zum Zuhörer eines Dialogs, der zwischen Lehrerin und Meta schon länger rund um sein Fernbleiben abläuft.

Es wird nicht deutlich, wie klar dem Vater das Problem von Metas freitäglichem Wegbleiben ist, ob er die Einschätzung der Lehrerinnen teilt, dass Meta freitags kommen muss. Der Wunsch des Vaters, Meta auf eine Hauptschule zu schicken, passt aus schulischer Perspektive nicht zu seiner Verteidigung des freitäglichen Wochenendbeginns. Der Vater bringt keinen Dissens vor, sondern führt verschiedene Verteidigungsversuche seines Sohnes aus. Die Kooperation funktioniert insofern nicht adäquat, als er das Ausmaß des Problems und die Dringlichkeit der Beseitigung nicht zu teilen scheint. In den Zeilen 96 und 98 lachen die Lehrerinnen zusammen darüber, dass Meta das Wochenende für sich etwas vorverlagert. Meta und der Vater lachen nicht mit.

Im Grundschulkorpus laufen die Verhandlungen des schulischen Werdegangs und seiner Voraussetzungen konsonanter. Datum 10 liefert ein weiteres Beispiel eines Abgleichens von Einschätzungen, bei dem die Eltern phasenweise dominieren. Da beide Parteien Beobachtungen zur Einschätzung des Kindes einbringen, entsteht ein langes Bewertungsprojekt. Beide Parteien generieren zusammen Versionen von sozialer Realität, die zueinander passen. Sie verfügen über ein in vielen Details übereinstimmendes kulturelles Wissen.

(10) Datum 10 ((Gruschu Gespräch 2) Lehrerin, Vater und Mutter)

09 M: prinzipiell (.) haben wir uns so überLEGT,
 10 dass reALschule (-) hm: so der RIChtige platz
 11 von unserem [empfinden ist.
 12 V: [der RIChtige weg (.) geNAU.
 13 M: einfach [(-) also ehm <hustet>
 14 L: [hm_hm hm_hm.
 15 V: selbst wenn_s von_n NOten so knapp am gymnasium
 16 entlang is,
 17 denk ich, ehm s_is einfach ÜBERhaupt net der typ,
 18 der jetzt selbständig so disziplINIERT lernt.
 19 L: hm_hm
 20 M: [also ich seh_s jetzt grad-
 21 L: [hm_hm

22 M: mir sehn_s ja jetzt grad beim GEreon, (--)
 23 ehm was DA auch so nebenHER abverlangt wird und des
 24 [(-)des is
 25 L: [und des wird immer MEHR (.) wahrscheinlich,
 <<p> und wenn sie dann mal>
 M: [ja,
 26 V: [ja geNAU (.) ja
 27 M: () viel zu HIPpelig dafür als-
 28 L: m_hm.
 29 M: ja.
 V: [stimmt.
 30 L: [also des is eigentlich auch (.) DAS,
 31 was ICH (h) [ihnen nahe legen=
 32 M: [hahaha
 33 L: =wollt. (-) im GRUnde stimm_mer dann da überein.

Von Zeile 9-11 bringt die Mutter ihre Einschätzung vor und macht sehr deutlich, dass sie keine spontane, sondern eine reflektierte Position vorbringt (*haben wir uns so überlegt, von unserem empfinden*).⁸ In Zeile 12 bestätigt der Vater ihre Einschätzung mit ähnlichem Prädikat. Durch Verwendung des gleichen Adjektivs entsteht ein Duett. Die Mutter begründet dann die Einschätzung damit, dass die Tochter trotz ihrer Noten nicht der Typ sei, der selbstständig diszipliniert lerne (Zeile 18). Wir verfolgen erneut die Entwicklung eines kategoriengebundenen Interpretationsfeldes im Sinne von Sacks (1992, Lecture 13). Alle Beteiligten teilen das Hintergrundwissen, dass der Schultyp *Gymnasium* mit guten Noten, diszipliniertem Lernen und 'nebenher abverlangen' verbunden ist. Wer das nicht gewährleistet, soll den Schultyp auch nicht besuchen. Mit Bewertungen *viel zu HIPpelig dafür* (Zeile 27) führen sie aus, was Sacks (1992:35) als "category-bound activities" bezeichnet hat (mehr dazu Mazeland/Berenst 2008). Wer *hippelig* ist, lernt nicht selbstständig und passt nicht auf den zur Debatte stehenden Schultyp. Die Lehrerin bekräftigt die Einschätzung in Zeile 25. So entwickeln die Eltern ein kohärentes, kategoriengebundenes Begründungsmuster, das dem der Schule voll entspricht. Ab Zeile 28 stimmt die Lehrerin nicht einfach zu, sondern verdeutlicht, dass die Elterneinschätzung ihrer vorab gewonnenen entspricht. Sie wollte den Eltern diese Entscheidung auch nahe legen. Es wird in der Formatierung deutlich, dass die Lehrerin keine spontane, alltägliche Ko-Einschätzung präsentiert, sondern eine bereits vor diesem Austausch gewonnene Einschätzung übermittelt.

In der Handlungsgemeinschaft hat sich eine Beschreibungssprache für das Qualifizieren (und auch Sortieren) von Schülern herausgebildet, die auch Bestandteil elterlicher Routinen ist. In einigen Gesprächen kommen mehr Einschätzungen aus dem Mund der Lehrerin, aber die Mütter nehmen alle aktiv daran teil. In anderen Gesprächen leisten die Eltern die Einschätzung initiativ. Fächer und verschiedene schulische Situationen werden in den Gesprächen im Bezug auf Leistung, Kompetenz und Verhalten minutiös durchgegangen. Das Kind wird von beiden Seiten als eine hoffnungsvolle Problemerkandidatin verhandelt. Die Perspektiven der beiden Institutionen liegen nah beieinander.

Während vor allem der Schultyp *Gymnasium* mit Anstrengung, Konzentration, Leistungsbereitschaft, hohem Einsatz und Disziplin verbunden wird, kommuniziere-

⁸ Pillet-Shore (2003) diskutiert den Unterschied von reflektierter Bestätigung oder Einschätzung im Unterschied zu Rezipienz- und Gliederungssignal am Beispiel von *okay* im schulischen Beratungskontext.

ren Lehrerinnen und Vater im Förderschulgespräch 1 die Transition zur Lutherhauptschule mit weniger Zuspitzung. Auch in Zeile 37 wird *tüchtig anstrengen* angemahnt, aber der Vater spielt das (in der Realität anspruchsvolle) Aufholen des Englischen eher herunter.

(11) Datum 11 ((Föschu Gespräch 1) Lehrerin 1, Lehrerin 2, Vater und Meta)

30 L1: meta mal kUcken.
 31 vielLEICHT biste ja im nächsten jahr in der
 32 lutherschule.
 33 M: ja.
 34 V: och [()]
 35 L1: [hehehe
 36 M: JA.
 37 L1: wenn du dich jetzt TÜCHtig anstrengst.
 38 also ICH glaub du KANNST das schaffen.
 39 L2: ja JA. das glaub ich ja AUCH.
 40 L1: LETztes jahr sind ja äh auch zwei kinder gegangen.
 41 (- -) Emel und Asti.
 42 (-) und das läuft GUT.
 43 V: du musst bisschen ENGLisch äh lernen.
 44 L1: [ja.
 45 L2: [ja,
 46 L1: ja.
 47 L2: ENGLisch und (- -)
 48 V: () englisch, und danach ()
 49 L2: ja.
 50 L1: mhm.
 51 V: WIRD_des schon.
 52 L1: ()
 53 L2: ja ich mein, vielLEICHT auch dass-
 54 dass wir in MAThe_n bisschen mehr machen.

L1 spricht Meta im Bezug auf seine Zukunft an der Lutherhauptschule an. Meta bestätigt das. In Zeile 37 und 38 stellt sie den möglichen Schulerfolg in Metas Benehmen.⁹ Die Lehrerinnen machen dem anwesenden Meta Mut (Zeile 38, 40ff.) und L2 will sogar *in Mathe n bisschen mehr machen* (Zeile 54). Der Vater und L2 spielen den für den Übergang notwendigen Einsatz mit *n bisschen* herunter (Zeile 43, 54), während L1 in Zeile 37 die Anforderung herausstreicht. Es wird beispielsweise nicht deutlich, wie Meta Englisch aufholen soll, das er bislang nicht gelernt hat. Während sich in den Grundschulgesprächen viele verblüffende Detaillierungen von realen und erwartbaren Leistungen zeigen, verzichten alle Beteiligten in Föschu 1 gänzlich darauf. Meta wird nicht als Hauptschüler perspektiviert.

5.2. Perspektivierung

Das Kind wird in den Gesprächen in unterschiedlichen Kontexten perspektiviert. In der Erforschung von Text und Interaktion beschäftigt man sich zumindest seit George Herbert Mead (1934) mit übergreifenden Perspektivierungsaktivitäten, die

⁹ Das gesamte Grundschulkorpus ist von einer individuellen Leistungsideologie durchzogen. Schulerfolg scheint auf persönlicher Anstrengung zu beruhen. Soziologische Analysen sehen dagegen Schulpolitiken von Diskriminierung und Begünstigung am Werk (Bauer 2011).

immer lokale Positionierung einschließen. Im Bezug auf die vorliegenden Daten ist von vorn herein klar, dass die Eltern ihr Kind hauptsächlich zu Hause und in der Freizeit positionieren und von dort aus unter eine Leistungsperspektive stellen. Dabei werden Ort, Zeit und Aktivität (zum Beispiel bei der Hausaufgabe) im Hinblick auf schulische Relevanzen expliziert. Wissen und Perspektivierung sind grundsätzlich verzahnt (Graumann 1989:113f.):

Whatever I present as my view on a given matter, I offer as a potential perspective for others. Even if the other does not accept my perspective on a topic, in order to reject it the other speaker must have recognized it as a potential view, i.e. communicable perspective. (...) Since, however, knowledge always exists in relation to a position (Mannheim 1936) and every constitution of meaning refers back to an individual perspective (Apel 1973, 98), the capacity to take other persons' perspectives may be considered the elementary communicative competence.

In allen Disziplinen steht der Begriff *Perspektive* im Zusammenhang mit der Einsicht in die Wahrnehmung von raum-/zeitlich bestimmten und im übertragenen Sinne vom kognitiven Standort des Wahrnehmenden und Beurteilenden. Das Erkennen von Perspektivität basiert auf dem Vergleich. Keim (1996:194) sieht Perspektive an die Realisierung einer konkreten, an eine bestimmte soziale Zuständigkeit eines Akteurs gebundenen Sichtweise. Relevante Bereiche sind dabei soziale Einheiten, auf die die Perspektive bezogen wird (hier die verschiedenen Schultypen, der Unterricht und schulbezogene Aktivitäten im Elternhaus). In den vorliegenden Gesprächen ergänzen sich die Zuständigkeiten und Perspektiven. Eltern und LehrerInnen präsentieren Außenperspektiven auf Abläufe mit dem Kind in Schule und Elternhaus und auch Innenperspektiven auf ihr Denken darüber.

Etwa in der Mitte einiger Gespräche scheint eine geteilte Perspektive auf das Kind so gefestigt, dass Eltern und Lehrerin sogar gemeinsam über das Kind lachen können. Das indexikalisiert sowohl Souveränität der Erziehungsagenten, deren Zögling nicht rundum der Norm entsprechen muss, als auch den Verlass auf die Unterstellung gegenseitigen Wohlwollens. Gerade heikle Geschichten müssen kontextuell so eingepasst werden, dass keine gesichtsbedrohliche Rezipienz aufkommt.

6. Spaßige Geschichten im Bewertungsrahmen

In der Mitte der Sprechstunden tauchen "kleine Geschichten" (De Fina/Georgakopoulou 2012) auf, in denen die Mutter, der Vater und die Lehrerin Verhaltensweisen des Kindes als komisch und spaßig hinstellen. Das ist natürlich ein sehr gewagtes Unternehmen, das nur vor dem Hintergrund einer bereits gefestigten, ähnlich gutmeinenden Perspektive gelingen kann. Durch gemeinsames Lachen im Rahmen von Geschichten über das Kind signalisieren sich die beiden Parteien gegenseitig ihre tolerante Orientierung und eine geteilte, fördernd kritische Perspektive auf das Kind. Geschichten leisten die Gestaltung von Personenkonstellationen; deren soziale Positionierungen werden mit bestimmten Haltungen (*stance*) verbunden (De Fina/Schiffrin/Bamberg 2007; De Fina/Georgakopoulou 2012:68). In den folgenden Daten wird eine Haltung des Leichtnehmens von kindlichem Fehlverhalten hergestellt.

In Datum 12 erzählt die Lehrerin aus der Sportstunde, was das zur Debatte stehende Mädchen dort unternimmt, um den Ball bei bestimmten Spielen nicht fangen zu müssen. Die Tatsache, dass beide Frauen schon lachen, nachdem die Lehrerin mit *nee* die Abneigungshaltung der Tochter zum Fangen des Balles bekundet hat, verdeutlicht, dass sich beide zu diesem späten Gesprächszeitpunkt längst in ihrer kritischen und gleichzeitig wohlwollenden Perspektive gegenseitig verlässlich finden.

(12) Datum 12 ((Gruschu Gespräch 1) Lehrerin und Mutter)

100 L: also wenn_s drum geht,
 101 wenn sie so in zwei FELdern spielen, (.)
 102 und den ball ABtreffen;(-)
 103 M: [hm,
 104 L: [dann den ball zu FANGen;(-)
 105 M: ja ja.(.)
 106 L: [NEE.
 107 M: [mhm [mhm.
 108 L: [he[hehehehe
 109 M: [hahahahaha
 110 L: sie_s IRgendwo in der hintersten [ecke,(.)
 111 M: [hahahaha
 112 L: hinter Irgend_nem anderen [mä(h)dche(h)n.(.)
 113 M: [hahahahahahahaha
 114 L: und G(h)UCKT [so,(--)
 115 M: [hahahahahahaha

Die Lehrerin erzählt aus dem Sportunterricht vom Völkerball. Mit *nee* (Zeile 106) bringt sie die Abneigung der Tochter bezüglich des Ball-Fangens auf den Punkt. Lehrerin und Mutter belustigen sich gemeinsam über die unsportliche Tochter, die sich geschickt in Ecken oder hinter anderen Kindern zu verstecken weiß. Vor allem das Lachen der Mutter zieht sich überlappend durch die gesamte Resterzählung. In Zeile 114 macht die Lehrerin das Mädchen sogar nach. Die Mutter zeigt eine Rezipienz der Heiterkeit.

Eltern ironisieren Aspekte des Verhaltens der Kinder auch initiativ, zum Beispiel die Tatsache, dass ihr Kind bei Anderen abschreibt. Im Gesprächsausschnitt 13 konstituiert der Vater einen humoristischen Rahmen (Kotthoff 1998) für seine Bewertung des Abschreibens als besondere Lebenstüchtigkeit. Mutter und Lehrerin unterstützen diese Perspektive auf das Kind als einen kleinen Schlauberger, der sich geschickt durchmogelt. Alle drei bringen sich so gemeinsam auch auf Distanz zu einer allzu braven Schulorientierung.

(13) Datum 13 ((Gruschu Gespräch 6) Lehrerin, Mutter und Vater)

1004 V: ich habs auch als son gewissen ENTwicklungsschritt
 1005 (hi)gesehen. da hat se EINFach geschnallt,
 1006 da gibts n beQUEmeren weg.
 1007 <<lacht lange laut> ho ho ho hi hi hi hi ha ha ho ho
 1008 L: ja natÜRlich. natÜRlich, es is schon
 1009 M: ja ja (hehe) das ISSes. ja geNAU.
 1010 das würd ich NIE denken. hahaha he
 1011 L: doch. ich mein pf- und es ist ja intelliGENT
 1012 sich n KIND rauszusuchen, wobei [man SICHer sein =

1013 M: [haha haha hehe
 1014 L: =kann dass es STIMMT.
 1015 V: gewisse form an LEbenstüchtigkeit?
 1016 M: [haha ha haha geNAU.
 1017 V: [geNAU (-) mal POSitiv.
 1018 L: wobei auf DAUer gesehen wäre diese selbständigkeit
 1019 haha n bisschen TRAGfähiger. haha
 1020 V: und n bisschen WEIterführend. haha
 1021 M: ja (--) geNAU.
 1022 L: ich glaub es tut ihr GUT.

Der Vater expliziert es als Entwicklungsschritt der Tochter, dass diese, um sich das Schulleben etwas einfacher zu gestalten, von ihrer Nachbarin vieles einfach abgeschrieben hat. Er lacht zunächst selbst lang und laut (Zeile 1007). Die Lehrerin stimmt inhaltlich explizit zu, die Mutter auch (Zeile 1008, 1009). Nachdem die Mutter auch Verwunderung kundgetan hat (Zeile 1010), erläutert die Lehrerin, dass es intelligent sei, sich ein Kind zu suchen, bei dem man erfolgreich abschreiben kann (Zeile 1011, 1012). Im Anschluss an spaßige Bemerkungen kann *alignment* sich sowohl im Mitlachen kundtun als auch in inhaltlicher Übereinstimmung (Jefferson 1984). In Datum 13 greift beides optimal ineinander. Auch die Mutter bekräftigt lachend die Erkenntnis des Vaters über die *Lebenstüchtigkeit* der gemeinsamen Tochter (Zeile 1016). Die Lehrerin relativiert abschließend die ironisch-humoristische Einschätzung und wird von den Eltern lachend bestätigt. Selbständigkeit ist zwar tragfähiger, aber der lockere Umgang mit schulischen Normen *tut ihr gut* (Zeile 1022) und den Eltern im Kontakt mit der Lehrerin offensichtlich auch.

Geteiltes Lachen stellt Intimität her und wirkt verbindend (Glenn 2003:168f.), vor allem in einem institutionellen Rahmen, in dem auch mit Interessenskonflikten gerechnet werden muss. Da in den Gesprächen hauptsächlich die Leistung des Kindes thematisiert wird, erlauben die spaßigen Geschichten den Institutionsagenten Distanz zur Norm. Beide Seiten geben sich locker und inszenieren sich als tolerant im Bezug auf kleine Abweichungen des Kindes.

Mutter und Lehrerin amüsieren sich auch gemeinsam mittels einer Fehldiagnose der Mutter über Schreibversuche des Sohnes.

(14) Datum 14 ((Gruschu Gespräch 4) Lehrerin und Mutter)

01 M: er schreibt genau SO wie er sagt. ja (-)
 02 einmal hat er auf n EINKaufszettel geschrieben.
 03 nutELLER (.) NUT (.) TELLER schreibt er. ha (.)
 04 ich habe gesagt (-) was IS_n des für_n teller. (.)
 05 L: hihhi
 06 M: mit NUten oder <<all> was IS denn des. (-) es gibt ja
 07 NUten und äh federbretter ne .hh haha
 08 L: ha ja ha geNAU. hi
 09 M: was IS_n des für_n teller.(-)<<Sohn imitierend>WIE teller.>
 10 ja hier steht nutTELLer. (.) haha
 11 L: ha ha ha ha LUSTig. das MÜSSense sich aufschreiben
 12 und merken für später. <<spricht lachend
 13 weiter>(-) was es so für BLÜten bei kindern manchmal
 14 gibt bei kindern [ne> (.h):
 15 M: [ha ja mh mh ha
 16 L: ja also ich denk (-) da muss- (.) also da arbeiten wer

17 jetzt natürlich im letzten halbjahr dran.

Die Mutter schildert, wie ihr Sohn schreibt und führt sich wieder als beobachtende und eingreifende Privatlehrerin vor. Das Kind übergeneralisiert anscheinend, dass viele mit dem Schwa-Laut endende Wörter mit *er* geschrieben werden. Er schreibt auch *Nutella* so, wie er gelernt hat, *Lehrer* oder *Schneider* zu schreiben. Die Mutter zeigt sich als Analytikerin kindlicher Schreibpraxis, wenn auch ihre Analyse nicht zutrifft. Die Lehrerin korrigiert ihre Einschätzung nicht, sondern nimmt die Geschichte als *Blüte* (Zeile 13). In der Geschichte führt sich die Mutter vor, wie sie das Kind mit einem Schreibfehler aufzieht (*was IS_n des für_n teller*). Die Lehrerin lacht über den von der Mutter animierten Dialog mit ihrem Sohn über den *Teller*.

Im Unterschied zu solch übereinstimmendem Amüsement funktionieren die sehr wohlwollenden Lacheinladungen der beiden Lehrerinnen im Bezug auf den anwesenden Meta nicht. Sie loben ihn sehr stark, unter anderem wegen seiner Kreativität. Er schreibe *achtsam* mit der Zahl 8 und dem Morphem *sam*. Auch *Firma* schreibt er mit der Zahl 4 und *ma*.¹⁰

Vater und Meta lachen aber nicht mit. Vielleicht ist ihnen diese Wertschätzung abweichender Schreibungen nicht ganz geheuer. Manifest wird in Datum 15 nur, dass die beiden Lehrerinnen in ihrer Freude über Zahlen in Wortschreibungen allein bleiben.

(15) Datum 15 ((Föschu Gespräch 1) Lehrerin 1, Lehrerin 2 und Vater)

100 L1: achtsa:m für AUFpassen?
 101 V: hm
 102 L2: da macht meta- der schreibt nicht ACHT,
 103 V: ja?
 104 L2: <<buchstabiert> A:CE HA TE:>
 105 V: ja,
 106 L2: so in in BUCHsta:ben,
 107 V: ja:
 108 L2: sondern er MACHT eine acht.
 109 L1: hehehe
 110 L2: so wie FIRma.
 111 V: jaJA.
 112 L2: haben wir ja hier.
 113 FIRma mit ner VIER und EM A: dahinter.
 114 (he) das sind SO:- da kommt KEI(h)ner drauf, NUR meta.
 115 L1: hat er ne ACHT [und SA:M geschrieben?
 116 L2: [ja. (- -) ACHT und SA:M.
 117 L1: KLASse. hehe[hehe
 118 L2: [das- SOWas macht meta. w(h)eißte?
 119 L1: SÜper meta.

Schon vor Zeile 100 beginnt L2 sich wohlwollend über Metas Schreibweisen zu äußern. L1 und der Vater scheinen fragend zu blicken (die Audioaufnahme zeigt das natürlich nicht); in Zeile 103 fragt der Vater auch intonatorisch, und L2 gibt weitere Erläuterungen von sich. In Zeile 109 lacht L1. Ab 110 bringt L2 ein wei-

¹⁰ Den Lehrerinnen scheint es entgangen zu sein, dass diese Schreibungen in SMS unter Schülern sehr geläufig sind.

teres Beispiel von Metas Schreibungen mit Zahlen bei phonetischer Ähnlichkeit zum Zahlwort. Die Zeile 114 ist in dem Kontext als Kompliment zu verstehen (mit Lachlaut gesprochen) und L1 schließt sich dem Lob und den Lachen in den Zeilen 117 an; in 119 lobt sie Meta noch einmal explizit. In Zeile 117 lacht L1 wieder. Vom Vater sind nur Rezeptionssignale zu vernehmen und ab Zeile 111 nichts mehr.

7. Kategorisierungen 'guter' und 'schlechter' Schüler

Lehrpersonen und Eltern berichten, schätzen ein, analysieren, erklären und kategorisieren (Mazeland/Berenst 2008:58). In den Gesprächen scheint somit ein kategoriengebundenes Gefüge rund um mehr oder weniger erfolgreiches Schüler-Sein auf. Der Ethnomethodologe Harvey Sacks (1992) hat konzeptionell zusammengehörende Charakterisierungen als "membership categorization devices" diskutiert (wie schon oben ausgeführt). Wir bringen generell Ordnung in unseren Alltag, indem wir Mitgliedschaften kategorisieren und uns an den Kategorien orientieren.

In den vorliegenden Gesprächen sind die Kategorien des 'guten' oder 'schlechten' Schülers relevant, und in einigen Gesprächen die der zukünftigen Haupt- oder Realschülerin oder der Gymnasiastin. Zu den Typisierungsaktivitäten (Mazeland/Berenst 2008:59) gehören:

- Prädikationen wie: *Is nicht bei der sache*
- Etikettierungen wie: *mein luftikus*
- Ratschläge wie: *erschtmal LERne muss zu lerne*
- Positive und negative Bewertungen wie: *sie liest GUT. / von der schrift her is_es noch recht UNregelmäßig / WO sie schwierigkeiten hat ist wirklich von der tafel was FEHlerfrei abzuschreiben*
- Diagnosen: *wird sich anstrengen müssen*

Gespräch Föschu 1 und auch die anderen Förderschulgespräche unterscheiden sich deutlich von denen an der Grundschule. Erstens überwiegt in den Bewertungsaktivitäten der Förderschullehrerinnen das Positive. Zweitens stammen sie fast alle aus dem Mund der Lehrerinnen. Der Vater trägt in Föschu 1 wenig dazu bei. Er engagiert sich sehr für seinen Sohn, wenig aber im schulischen Orientierungsrahmen. Obwohl er Deutsch auf hohem Niveau spricht, scheinen ihm die schulischen Relevanzsysteme in Deutschland nicht vertraut zu sein.

Die Gespräche, vor allem die Aushandlung von Einschätzungen, laufen weniger kollaborativ als mit den Eltern der GrundschülerInnen. Die Teilnahme an institutioneller Kommunikation zeigt sich im Bereich der schulischen Sprechstunden als voraussetzungsreich (Kotthoff 2010b). Die anwesenden Kinder werden in allen Gesprächen im Förderschulkontext sehr häufig gelobt. Wenn es kritisch wird, beziehen sich hier die Lehrerinnen selbst mit ein (*Da müssen wa jetzt noch richtig ranklotzen*) oder sie äußern freundliche Vorschläge (*da kannst dich noch n bisschen mehr melden*). Der Vater hat auch bereits vorgebracht, dass Meta als Sonderschüler von anderen Schülern gehänselt wird (oben nicht als Transkript dargeboten). Aus unterschiedlichen Gründen sind sich alle am Gespräch Beteilig-

ten einig, dass Meta den Übergang auf die Lutherschule versuchen soll. Höhere Leistungsanforderungen des angestrebten Schultyps werden heruntergespielt (*dann musst du ja son bisschen Englisch können.*) An der Grundschule werden sie hingegen im Bezug auf den weiterführenden Schultyp dramatisiert.

8. Verantwortungsübernahme durch die Eltern

Die Grundschulen beenden mittags den Unterricht. In manchen Gesprächen entschuldigen sich Mütter dafür, dass sie es nicht schaffen, noch mehr mit den Kindern zu arbeiten. Die Mutter nimmt in Datum 16 die geringe Leselust des Kindes auf sich. Es bestätigt sich damit inhaltlich, was über deutsche Halbtagschulen gesagt wird, dass sie sich nämlich stark auf das Mitwirken der Eltern verlassen.

(16) Datum 16 ((Grusch Gespräch 1) Lehrerin und Mutter)

100 M: .hh ähm:: (-) ich SCHAFFS zeitlich net.--)
 101 L: aber ich GLAUbe,(.)
 102 dass die sanna,(.)
 103 M: also [sie LIEST au.
 104 L: [()
 105 L: DIE hürde hat sie [(genommen)(-)
 106 M: [ja ja ja.
 107 L: [GLAUB ich;(-)
 108 M: [ja gell,
 109 L: also-(.)
 110 M: also es_isch jetzt SO;(-)
 111 also ich SCHAFFS zeitlich nimmer.(-)
 112 bis mir mit den hausaufgabe DURCH sind,(--)
 113 L: ja.--)
 114 gut. isch natürlich auch KLAR
 115 bei den ganzen (-) [verSCHIEdenen sachen,(.)
 116 M: [hehe da kommt=
 117 L: [die man dann MACHen muss.
 118 M: [=nämlich dann MARIo schon heim;(.)

Die Mutter entschuldigt sich für das Nichtlesen des Kindes (Zeile 100, 111): *ich SCHAFFS zeitlich net*. Sie kommt mit den Hausaufgaben der Tochter nicht durch, bis einer der Söhne auftaucht. Sie wirbt bei der Lehrerin für Verständnis dafür, dass sie das Üben mit der Tochter im nötigen Maß nicht mehr gewährleisten kann und inszeniert sich in ihrem Bemühen, den Unterricht zu Hause fortzusetzen. Die Lehrerin zeigt Verständnis (Zeile 114-115) für die *verSCHIEdenen sachen, (.) die man MACHen muss* (Zeile 117). Sie bestätigt die Mutter in ihrer situativen Identität als Privatlehrerin. Wir verlassen die Gesprächsanalyse und nehmen die Gespräche auch als Einblicke in einen Familienalltag, in dem vor allem Mütter viel Zeit in die Hausaufgaben investieren. Das kommunizieren sie als Normalität. In Zeile 115 kommt implizit heraus (*bei den ganzen verSCHIEdenen sachen*), dass die Schule Eltern hohen Einsatz abverlangt. Es bestätigt sich inhaltlich, was Pädagogen und Soziologen über deutsche Halbtagschulen sagen (Bauer 2011), dass sie nämlich soziale Ungleichheit verstärken, da nicht alle Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen können oder gar pädagogisch-methodische Moden der

Schule korrigieren können. Die interaktionale Soziolinguistik muss Inhalte nicht ausblenden.

9. Kulturelle Mitspielkompetenzen und Passungen im inter-institutionellen Schuldiskurs

Wir haben in den Sprechstundengesprächen habitualisierte Orientierungen rekonstruiert, indem wir deren Äußerungen sequenzanalytisch (manchmal auch inhaltlich) analysiert, sowie in komparativen Analysen Typen von Erfahrungsversprachlichung beschrieben haben.

Die an diesen Gesprächen Teilnehmenden referieren auf das Elternhaus und die Schule nicht nur als physische Orte, sondern als Orte des Agierens im Sinne einer Schulmoral. In den Sprechstundeninteraktionen wurden Fenster ins 'zu Hause' geöffnet, nämlich dahin, was dort im weitesten Sinne an Schularbeit abläuft. In den Mittelschichtsfamilien¹¹ erlaubt das Fenster andere Blicke als in den Unterschichtsfamilien, über deren Kinder an der Förderschule gesprochen wird. Schichtzugehörigkeit kann man mehr oder weniger gut aus den teils langen Gesprächen ableiten. Zwei Förderschulkinder müssen sich vom Schulverein die Klassenfahrt bezahlen lassen (worüber einige Minuten gesprochen wird). Ein Vater erzählt, er verdiene 900 Euro und es reiche einfach nicht. Nur eine Mutter berichtet auch von ihren privaten Fördermaßnahmen und eigenen Diagnosen.

Bei den Grundschulern mit Empfehlung auf weiterführende Schulen geben die Erzählungen hingegen Einblick in den nachmittäglichen Privatunterricht mit seinen Unterweisungen und Beurteilungspraktiken. Eltern und Lehrerinnen zeigen sich einander als verantwortlich für den schulischen Erfolg des Kindes. In einigen Gesprächen wird sogar deutlich, dass die Eltern sich für die Schwächen der Kinder entschuldigen. Mütter stellen sich voll in den Dienst einer familiären Weiterarbeit mit den Kindern. Sie kommunizieren nicht den Anspruch, dass die Schule die Bildungsentfaltung des Kindes primär zu tragen hat.

Das mag an der spezifischen Auswahl der Gespräche liegen. Zwölf Gespräche liefern wenig Basis für Generalisierung. Darum ging es in diesem Aufsatz auch nicht, sondern um ein Herausarbeiten kulturell-institutioneller Mitspielkompetenzen (Amann/Hirschauer 1997), die im Gespräch inszeniert werden. In keinem der Gespräche überwiegt die Konfrontation. Ich habe mir aber sagen lassen, dass Lehrpersonen zunehmend mit dissensorientierten Eltern konfrontiert seien und auch mit solchen, die keinerlei Kritik an ihrem Nachwuchs dulden. Das Korpus ist inzwischen schon weiter gewachsen; die Daten harren zwar noch der Analyse, zeigen aber nach erstem Anhören auch wenig Dissens.

Zur Dissensverhaltung in den zwölf Gesprächen sei angeführt,¹² dass er stark modalisiert über die Bühne geht und die Lehrerinnen ihre jeweiligen Methoden und Entscheidungen gut zu verteidigen wissen.

Obwohl jedes Gespräch auch seine Eigenart hat, begründet sich doch ein schul- und damit hier auch milieubezogener Vergleich dieses Interaktionstyps. Die Eltern der GrundschülerInnen legen eine ausgeprägte kulturelle Mitspielkompetenz

¹¹ In den Gesprächen ist unter anderem von Berufen, Hobbies und vielem mehr die Rede, was eine ungefähre Milieuzuordnung ermöglicht.

¹² Das wird Thema einer zukünftigen Publikation.

an den Tag, da sich ihre Kriterien, Kategorisierungs- und Beschreibungspraktiken gar nicht von denen der Lehrerinnen unterscheiden. Generelles Absprechen von Fähigkeiten oder starre Kategorienuordnungen begegnen uns in den Gesprächen nicht. Entweder sind die Kategorienuordnungen detailliert oder sie sind modalisiert (ähnlich wie bei Mazeland/Berens 2008).

Die Deutsch als Fremdsprache sprechenden Eltern der Förderschüler können hingegen sprachlich und vor allem wissensmäßig diese kulturelle Mitspielkompetenz nicht immer leisten. Sie konturieren sich als wesentlich abhängiger vom Angebot der Schule (was sie aber nicht in allen Einzelheiten schätzen). Die Leistung des Kindes kommt weniger als Resultat beidseitigen Bemühens heraus und an der Leistungseinschätzung nehmen sie wenig teil. Manche Eltern sagen auch ganz explizit, dass sie das Kind nicht unterstützen können. Die Förderlehrerinnen sind sehr nett und kooperativ zu Eltern und Kind, loben die anwesenden Kinder oft und versichern den Eltern, wie gut diese zurechtkommen. Das ist wahrscheinlich funktional im Bezug auf Kinder mit Lernproblemen, was auch immer diese Probleme sein mögen. Kinder mit Migrationshintergrund landen, wie wir wissen, doppelt so oft an Förderschulen als autochthone Kinder.

Auch institutionelle Machtbeziehungen werden in diesen Gesprächen deutlich. Es gilt Ähnliches, was ten Have über Arzt-Patient-Konsultationen schreibt (1991:162):

Teilnehmende haben die Wahl mehr oder weniger in Übereinstimmung mit den institutionellen Erwartungen zu agieren... sie können dieses Wissen nutzen, um spezifische Episoden zu kreieren. (Übersetzung HK)

Wir hören ja die Mütter und die wenigen Väter der GrundschülerInnen ihre Curricula für die Nachmittage entwerfen. Die Eltern der Förderschüler können schlechter schulorientiert agieren, unter anderem, weil sie selbst ganz andere Schulsysteme durchlaufen haben und mit den Nuancen eines auf Auslese und Privatförderung setzenden Bildungssystem und dem entsprechenden Habitus und Vokabular schlechter vertraut sind. Die Einblicke, die sie in ihre Familien geben, sind auch jenseits von Schule bedrückend; Ressourcenprobleme treten zutage.

Aus dem Vorgestellten ist hoffentlich deutlich geworden, dass und wie Lehrpersonen und Eltern die Bestrebungen in ihren jeweiligen Institutionen abgleichen (dazu auch Baker 1997), sofern ihnen dieser Abgleich sprachlich und wissensmäßig möglich ist. Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen haben *auch* eine interaktional-soziolinguistische Dimension, die differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus unterfüttert. Was genau deren Stellenwert im Gesamtpanorama schulischer Laufbahn ist, müssen weitere Arbeiten zeigen, die wir im Bereich von Gesprächsanalyse und Ethnografie schulischer Kommunikation derzeit angehen.¹³

¹³ Quantitativ angelegte Forschung ist an anderen Stellen auch im Entstehen. Seit 2011 fördert die Stiftung Mercator ein Projekt unter der Leitung von Wilfried Bos zu einer gerechteren Gestaltung schulischer Übergänge.

10. Literatur

- Amann, Klaus / Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Vorwort. In: Hirschauer, Stefan / Amann, Klaus (Hg.), Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt: Suhrkamp, 7- 53.
- Antaki, Charles / Widdicombe, Sue (Hg.) (1998): Identities in Talk. London: Sage.
- Auer, Peter / Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: Deutsche Sprache 10, 1-32.
- Baker, Carolyn (1997): Ticketing rules: Categorization and moral ordering in a school staff meeting. In: Hester, Stephen / Eglin, Peter (Hg.), Culture in Action: Studies in Membership Categorization Analysis. Washington, DC: University Press of America, 77 - 98.
- Baker, Carolyn / Keogh, Jayne (1997): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. Human Studies 18, 263-300.
- Bauer, Ulrich (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung, Wiesbaden: VS.
- Berger, Peter / Luckmann, Thomas (1991): The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge. Harmondsworth: Penguin.
- Bos, Wilfried et al. (Hg.) (2010): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried et al. (2011): Schulen im Team. Projekt der Stiftung Mercator zu Übergangsentscheidungen. Stiftung Mercator im Internet.
- Bourdieu, Pierre (1977): L'économie des échanges linguistique. In: Langue française 34, 17-34.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean Claude (1977): Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.
- Breidenstein, Georg / Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse: ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Beltz.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.
- Cedersund, Elisabeth / Svensson, Lennart (1996) A 'good' or a 'bad' student. A study of communication in class assessment meetings. In: Language and Education 10, 82, 3, 132-148.
- Clark, Herbert H. (1996): Using language. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna / Schiffrin, Deborah / Bamberg, Michael (2007): Narrative and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna / Georgakopoulou, Alexandra (2012): Analyzing Narrative. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Glenn, Phillip (2003): Laughter in Interaction. Cambridge: Cambridge UP.
- Goffman, Erving (1974): Frame Analysis. An Essay on the Organizations of Experience. New York: Harper & Row. (Dt. 1977: Rahmen-Analyse. Frankfurt: Suhrkamp).

- Graumann, Carl F. (1989): Perspective Setting and Taking in Verbal Interaction. In: Rainer Dietrich / Carl F. Graumann (eds.), *Language Processing in Social Context*. Amsterdam: North Holland, 95-122.
- Gumperz, John (2002): Sharing common ground. In: Keim, Inken / Schütte, Wilfried (Hg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Tübingen: Narr, 47-57.
- Günthner, Susanne (1999): Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogue: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. In: *Journal of Pragmatics* 31, 685-708.
- Jefferson, Gail (1984): On the Organization of Laughter in Talk about Troubles. In: Atkinson, Max / Heritage, John (Hg.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 346-269.
- Keim, Inken (1996): Verfahren der Perspektivenabschottung und ihre Auswirkung auf die Dynamik des Argumentierens. In: Kallmeyer, Werner (Hg.), *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Berlin; New York: de Gruyter, 191-278.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 10, 38/39, 9-57.
- Kotthoff, Helga (1993): Disagreement and concession in disputes. On the context sensitivity of preference structures. In: *Language in Society* 22, 193-216.
- Kotthoff, Helga (1998): *Spaß Verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Tübingen: Niemeyer.
- Kotthoff, Helga (2008): Potentiale der Redewiedergabe im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Spracherwerb, Jugendsprache und Sprachdidaktik. In: *Muttersprache* 118, 1-26.
- Kotthoff, Helga (2010a): Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In: Huneke, Hans-Werner et al. (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts vol. 2. Hohengehren*: Schneider.
- Kotthoff, Helga (2010b): Sociolinguistic potentials of face-to-face interaction. In: Wodak, Ruth / Johnstone, Barbara / Kerswill, Paul (Hg.), *Handbook of Sociolinguistics*. London: Sage, 315-329.
- Kramer, Rolf-Torsten / Helsper, Werner (2000): Schülerinnen zwischen Familie und Schule. In: Krüger, Heinz-Herrmann / Wenzel, Hartmut (Hg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske / Budrich, 201-234.
- Lave, Jean / Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mazeland, Harrie / Berenst, Jan (2008): Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. In: *Text&Talk* 28, 1, 55-78.
- Mead, George Herbert (1934, deutsch 1980): *Geist, Identität und Gesellschaft. Konzepte des Sozialbehaviourismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. Cambridge (Mass.): Harvard UP.
- Neuenschwander, Markus P. / Lanfranchi, Andrea / Ermert, Claudia (2008): *Spannungsfeld Schule-Familie*. Bern: Eidgenössische Kommission für Familienfragen.
- Pillet-Shore, Danielle (2003): Doing "okay": On the Multiple Metrics of an Assessment. In: *Research on Language and Social Interaction* 36, 3, 285-319.

- Quasthoff, Uta (2003): Beobachtungsmethoden. In: Herrmann, Theo et al. (Hg.), Sprachproduktion. Göttingen: Hogrefe, 71-92.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on Conversation. Ed. by Gail Jefferson. Chichester: Blackwell.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel / Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50, 4, 696-735.
- Schmitt, Reinhold (Hg.) (2011): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur *De-facto*-Didaktik. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache – amades.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353-402.
URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
[Letzter Zugriff: 06.12.2012].
- Silverman, David (1987): Communication and medical practice. Social relations in the clinic. London: Sage.
- Spreckels, Janet (Hg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Hohengehren: Schneider.
- Tannen, Deborah (1989): Talking voices. Oxford: Oxford University Press.
- ten Have, Paul (2001): 'Introduction to Applied Conversation Analysis'. In: McHoul, Alec / Rapley, Marc (Hg.), How to Analyse Talk in Institutional Settings: A Casebook of Methods. London: Continuum International, 3 -11.
- Ulich, Kurt (1993): Schule als Familienproblem. Frankfurt am Main: Fischer.

Prof. Dr. Helga Kotthoff
Albert-Ludwigs-Universität
Germanistische Linguistik
Belfortstr. 18
79085 Freiburg

helga.kotthoff@germanistik.uni-freiburg.de

Veröffentlicht am 11.3.2013

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.