

Falko Röhrs

Identitätskonstruktionen und ihre Konsequenzen in schulischen Elterngesprächen

Abstract

Der Artikel zeigt zum einen, wie lokale Identitäten der Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen in schulischen Elterngesprächen hergestellt werden, wie sie für strategische Zwecke genutzt werden (können) und welche Konsequenzen daraus entstehen. Zum anderen werden am Ende des Artikels Implikationen für die Lehrer*innenbildung dargelegt und diskutiert.

First, this article shows how local identities of teachers, parents, and students are constructed in parent-teacher conferences, how they are or can be used for strategic purposes, and what consequences arise from them. Second, implications for teacher education are presented and discussed at the end of the article.

Schlagwörter:

Identitätskonstruktionen, schulisches Elterngespräch, Interaktionale Soziolinguistik
Identity Constructions, Parent-Teacher Conferences, Interactional Sociolinguistics

1. Einleitung

Das schulische Elterngespräch stellt einen in der Schule wichtigen (inter-)institutionellen Gesprächstyp dar. Lehrkräfte laden hierzu die Eltern der von ihnen unterrichteten Kinder und Jugendlichen in regelmäßigen Abständen ein, um die schulischen Leistungen und das Verhalten der Schüler*innen sowie mögliche geeignete Fördermaßnahmen oder Unterstützungen anderer Art zu besprechen. Als institutionell verankertes Gespräch zwischen Eltern und Lehrer*innen ist es daher einer der wesentlichen Schnittpunkte, an denen die politisch propagierte Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule (vgl. Killus, 2017) interaktional ausgehandelt wird.

Der Gesprächstyp gilt in der Öffentlichkeit und Ratgeberliteratur in Bezug auf die Beziehung zwischen Schule und Familie als heikel und konfliktbehaftet (vgl. u. a. Hennig & Ehinger, 2010; Seeger, 2016). Dies kann ich allerdings für die Gespräche im vorliegenden Korpus nicht bestätigen (wie auch Hauser & Mundwiler, 2015 und Wegner, 2016 für ihre Daten). Jedoch verweist sowohl die öffentliche Darstellung als auch die vorherrschende Konsensorientierung in den aufgezeichneten Gesprächen (vgl. z. B. Leonhard & Röhrs, 2020 oder Kotthoff, 2017) auf die Bedeutung der in den Elterngesprächen stattfindenden Beziehungsgestaltung zwischen den Lehrer*innen und Eltern (sowie ihren Kindern).

Diese Beziehungsgestaltung ist geprägt von den unterschiedlichen lokalen, d. h. situativen Identitäten, die von den Beteiligten in den Elterngesprächen konstruiert werden. Denn sowohl Lehrkräfte als auch Eltern stellen idealisierte lokale Identitäten ihrer selbst oder ihrer Institution (Schule oder Familie) her (vgl. Baker & Keogh, 1995; Adelswärd & Nilholm, 1998; Kotthoff, 2012). Lehrer*innen und Eltern zeigen sich so in einem optimalen Licht, wodurch sie nicht nur das jeweilige Elterngespräch positiv gestalten, sondern eben auch die Beziehung zueinander. Dabei hat insbesondere das von den Eltern gezeichnete und von den Lehrer*innen wahrgenommene Bild des familiären Umfelds der Schüler*innen eine hohe Bedeutung, da (in Deutschland) die schulische Mitarbeit des Elternhauses maßgeblichen Einfluss auf den schulischen Erfolg der Schüler*innen hat (vgl. z. B. Schrodtt, 2015; Hofstetter, 2017; Kotthoff & Heller, 2020; Kotthoff, 2022).

Neben den lokal konstruierten (idealisierten) Identitäten der Eltern und Lehrkräfte spielt die lokal konstruierte Identität der jeweiligen Schüler*in ebenfalls eine bedeutende Rolle. Denn die konstruierten Identitäten der Schüler*innen sind eng verknüpft mit ihrer (schulischen) Bewertung: Während die Identitäten der Eltern und Lehrkräfte lokal v. a. über soziale Positionierungen (Harré & van Langenhove, 1999) und soziale Indizes (Ochs, 1992) konstruiert werden, werden die Identitäten der Schüler*innen über unterschiedliche pädagogische Praktiken und Praktiken der Bewertung (Deskriptionen, Kategorisierungen, Typisierungen, Narrationen und Inszenierungen) lokal konstruiert (vgl. Röhrs, 2018). Aufgrund dieser Verknüpfung ihrer (schulischen) Identitäten mit ihren schulischen Leistungen und ihrem Verhalten in der Schule haben die so konstruierten Identitäten auch einen Einfluss auf ihren schulischen Erfolg (z. B. in Form von angedachten Fördermaßnahmen oder Schullaufbahneempfehlungen; vgl. ebd.).

Es zeigen sich in den schulischen Elterngesprächen also unterschiedliche lokale Identitäten, die auf unterschiedliche Weise hergestellt werden, aber alle einen gewissen Einfluss auf die vorliegende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Familie sowie den schulischen Erfolg der Schüler*innen haben. Daher soll im Folgenden genauer analysiert werden, wie die lokalen Identitäten der Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen im Elterngespräch hergestellt werden (Kapitel 3). Dabei wird es auch immer wieder um die Funktionen der Identitätskonstruktionen im Elterngespräch gehen, um eben deren Einfluss auf die Beziehung zwischen den beteiligten Akteur*innen näher zu beleuchten. Dazu werden zunächst die Daten und Methode der Untersuchung vorgestellt (Kapitel 2). Zum Schluss sollen aus den Ergebnissen der Analysen Implikationen für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung gezogen werden (Kapitel 4).

2. Daten und Methode

Die Daten, die dem Artikel zugrunde liegen, entstammen dem Korpus des DFG-Projekts „Interaktionale Soziolinguistik schulischer Sprechstunden“, das 77 Elterngespräche aus unterschiedlichen Klassenstufen und Schulformen umfasst. Die Gespräche wurden in un-

terschiedlichen Erhebungen bzw. Erhebungsphasen von 2012 bis 2017 erhoben. Im Korpus enthalten sind alle gängigen Typen schulischer Elterngespräche, die ethnokategorisch als Elternsprechtagsgespräche, Halbjahresinformationen, Halbjahresreflexionen, Rückmeldegespräche, Schullaufbahnberatungen oder Lernentwicklungsgespräche bezeichnet werden. Sie stammen zum Großteil aus Groß- und Kleinstädten in Baden-Württemberg.¹ Je nach Gesprächstyp sind die Gespräche unterschiedlich lang: Elternsprechtagsgespräche und Schullaufbahnberatungen gehen durchschnittlich 10 bis 15 Minuten, während Halbjahresinformationen, -reflexionen oder Rückmeldegespräche i. d. R. ca. 30 Minuten in Anspruch nehmen und Lernentwicklungsgespräche 45 Minuten dauern. An den Gesprächen sind sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der Eltern überwiegend weibliche Personen beteiligt (vgl. Röhrs, i. Vorb.).² 23 der Mütter bzw. Väter oder andere Erziehungsberechtigte haben einen (vermuteten) Migrationshintergrund, jedoch keine der Lehrer*innen. An 38 der 77 Gespräche nehmen die Schüler*innen selbst teil – teilweise, weil dies wie bei Lernentwicklungsgesprächen (mittlerweile) obligatorisch ist.

Ich arbeite mit Audiodaten, da es in allen Erhebungsphasen des Projekts leider nicht möglich war, Bewilligungen für Videoaufzeichnung zu bekommen.³ Die aufgezeichneten Elterngespräche liegen als GAT 2-Basistranskripte vor (vgl. Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung, Kern, Mertzluft, Meyer, Morek, Oberzaucher, Peters, Quasthoff, Schütte, Stukenbrock & Uhmman, 2009).⁴ Teilweise können die Aufnahmen und Transkripte noch durch ethnographische Beobachtungsprotokolle ergänzt werden.

¹ Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist es uns leider nicht möglich, genauere Angaben zu den Schulen und ihrem Einzugsgebiet zu machen.

² Dieser Fakt weist schon darauf hin, dass die Kategorie (soziales) Geschlecht in den schulischen Elterngesprächen eine relevante Rolle spielt (vgl. Kotthoff, 2021).

³ Dadurch ist es mir leider nicht möglich, multimodale Analyse, die körperlich-visuelle Ressourcen der Interaktionen mit einbeziehen, zu vollziehen. Dadurch bleiben u. U. wichtige Aspekte der (sprachlichen) Interaktion unbeachtet. Teilweise sind jedoch bestimmte gestische oder deiktische Handlungen durch z. B. Klopfen oder Zeichnen mit einem Stift auf den Audioaufnahmen deutlich zu hören. Zudem konnte ich an 24 der Elterngespräche im Korpus teilnehmend beobachten, wodurch ich ebenfalls einen guten Einblick in die nonverbale Interaktion erhalten habe, der mir insbesondere durch die Beobachtungsprotokolle der aufgenommenen Gespräche zur Verfügung steht.

⁴ Die Transkriptionskonventionen finden sich im Anhang. Ich weiche dabei in einigen wenigen Punkten aus Platzgründen von den Konventionen der GAT 2-Basistranskripte ab. So verwende ich keine eckigen Endklammern für Überlappungen und nicht für jede Turnkonstruktionseinheit immer eine eigene Zeile. Eine leicht verständliche Einführung in die Transkription nach GAT 2 von Hagemann & Henle (2021) findet sich unter: <https://drive.google.com/file/d/1Y2E1DYVUu-3Yd3r7CWabcUMTjh2bbX3j/view>, letzter Aufruf am 28.06.2022.

Methodisch und methodologisch orientiere ich mich an der Interaktionalen Soziolinguistik (vgl. z. B. Gumperz, 1999; Roberts, Byram, Barro, Jordan & Street, 2001; Kotthoff, 2011). Sie stellt ein Forschungsparadigma dar, in dem lokal-situierte Interaktionen in Bezug auf den Zusammenhang von Sprache, Gesellschaft und Kultur untersucht werden. Sie greift dabei auf Prämissen der Konversationsanalyse zurück (vgl. Birkner, Auer, Bauer & Kotthoff 2020; Stukenbrock, 2013): Demnach werden Interaktionen von allen (Interaktions-)Beteiligten gemeinsam hergestellt. Dies geschieht dadurch, dass sich die Beteiligten wechselseitig aufeinander beziehen und so geteilte Handlungen und Sinn herstellen. Dabei verläuft die Interaktion sequenziell, d. h., die Gesprächsbeiträge beziehen sich nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich auf vorherige Beiträge und projizieren weitere. Das Interesse der Konversationsanalyse liegt dabei auf den Ordnungsmechanismen und Strukturprinzipien sozialer Interaktion, die sie sequenzanalytisch untersucht. Die Interaktionale Soziolinguistik geht allerdings über dieses Interesse an formalen Gesprächsabläufen hinaus und fokussiert Unterschiede der Interaktionsbeteiligten in Bezug auf sprachliche Handlungen und Stile, die mit dem gesellschaftlichen Sozialgefüge zusammenhängen. Sie geht dabei methodisch ebenso wie die Konversationsanalyse sequenzanalytisch vor, bezieht dabei jedoch Wissen über kulturelle und sprachliche Hintergründe und Normen sowie Konventionen mit ein (vgl. Hinnenkamp, 2018).

Um Unterschiede in Bezug auf die lokalen Identitäten der Beteiligten in diesem Artikel genauer in den Blick nehmen zu können, greife ich in der Analyse zudem auf das Konzept der sozialen Positionierung (vgl. Harré & van Langenhove, 1999; Lucius-Hoene & Deppermann, 2004; Ackermann, 2014) sowie das der (sozialen) Indexikalisierung (vgl. Ochs, 1992; Roberts et al., 2001; Kotthoff & Nübling, 2018) zurück. Diese Konzepte werden an den jeweiligen relevanten Stellen kurz erläutert.

3. Identitätskonstruktionen im schulischen Elterngespräch

Der Ethnomethodologie, Konversationsanalyse und Interaktionalen Soziolinguistik folgend werden Identitäten in diesem Artikel als etwas verstanden, das interaktional durch z. B. soziale Positionierungen und Indexikalisierungen lokal hergestellt und verhandelt wird (vgl. Antaki & Widdicombe, 1998; Kotthoff, 2022). Identitäten werden also nicht als feste Charakterisierung einer Person gesehen, mit der sie ‚nur‘ an Interaktionen teilnehmen, sondern als flexible Gebilde, die sich je nach Kontext der Interaktion verändern (können). Sie können allerdings durch ideologisch geprägte Prozesse der Wahrnehmung (z. B., dass bestimmte Verhaltensmuster als Beleg(e) für eine bestimmte Identität (als strenger Lehrer oder schüchterne Schülerin) interpretiert werden) auch zu relativ stabilen und den Interaktionen vorgängigen relevanten Einheiten werden (vgl. Johnstone, 2001: S. 281). Trotzdem wird in solchen Fällen oft eine Orientierung der Interaktionsbeteiligten an der vorweggenommenen Identität einer Person auf die eine oder andere Weise sichtbar werden. Denn Identitätskonstruktionen und -aushandlungen fließen auch in den jeweiligen Adressatenzuschnitt auf die Gesprächspartner*innen ein und können

außerdem in Interaktionen funktional eingesetzt werden, d. h., zu einem bestimmten Zweck gebraucht werden.

In den schulischen Elterngesprächen werden also ebenfalls die Identitäten der Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen lokal hergestellt und verhandelt und dabei immer wieder auch funktional verwendet. Die Identitäten der Lehrkräfte werden funktional z. B. zur Gesprächssteuerung eingesetzt (vgl. Ackermann, 2014) und v. a. über bestimmte soziale Positionierungen hergestellt (Kapitel 3.1). Eltern hingegen indizieren über responsive Aktivitäten in Bewertungen und Beratungen der Lehrkräfte ihre jeweilige lokale Identität (Kapitel 3.2). Sowohl die Eltern als auch die Lehrer*innen nehmen also aktiv an der Herstellung und Aushandlung ihrer lokalen Identität teil. Dies gilt für die Schüler*innen nur bedingt, denn ihnen werden v. a. von den Lehrer*innen durch Kategorisierungen, Bewertungen usw. Identitäten zugeschrieben, die eng mit der schulischen Bewertung verbunden sind (Kapitel 3.3; vgl. Röhrs, 2018).

3.1 Identitätskonstruktionen der Lehrkräfte

Als Agent*innen der Institution Schule kommen den Lehrkräften aufgrund der institutionellen Ausformung der schulischen Elterngespräche spezifische Aufgaben zu: Zu diesen gehören die Gesprächsführung der Elterngespräche sowie der Vollzug der (zentralen) Aktivitäten in den Gesprächen. Dies ermöglicht und beschränkt gleichzeitig die Möglichkeiten, für die Lehrer*innen lokale Identitäten (von sich) herzustellen und zu verhandeln. Ihre Identitätskonstruktionen hängen also folglich v. a. damit zusammen, wie sie ihre institutionelle Rolle als Lehrkraft in den Elterngesprächen (gegenüber den Eltern) ausfüllen.

Die Lehrer*innen inszenieren sich demnach in den Elterngesprächen in Relation zu ihrer (institutionellen) Rolle als Lehrkraft und perpetuieren diese oder fokussieren nur bestimmte Aspekte der Rolle bzw. steigen aus ihr aus (vgl. Ackermann, 2014: S. 5). Dies geschieht mithilfe sozialer Positionierungen (vgl. Harré & van Langenhove, 1999): Diese stellen solche (sprachlichen) Handlungen dar, mithilfe derer sich Menschen in konkreten Interaktionen als bestimmte Personen mit bestimmten Merkmalen (z. B. kumpelhafter, jugendlicher Lehrer) darstellen (bzw. dies versuchen; vgl. auch Lucius-Hoene & Deppermann, 2004: S. 168). Solche Positionierungen beziehen sich durch z. B. Adressierungen nicht nur auf sich selbst (Selbstpositionierungen), sondern auch auf die (adressierten) Interaktionsteilnehmer*innen (Fremdpositionierungen), indem man ihnen durch bestimmte (sprachliche) Handlungen ebenfalls eine lokale, in der Situation behaftete Identität zuspricht (vgl. ebd.).⁵ Als solche unterliegen Selbst- und Fremdpositionierungen

⁵ Die lokalen Identitäten, die in solch konkreten Interaktionen dargestellt und ausgehandelt werden, sind dabei immer auch von vorgängigen gedachten Identitäten beeinflusst (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004: S. 171–172) und beeinflussen der Interaktion nachträgliche entstandene Identitäten (vgl. Johnstone 2001: S. 281).

durch dieses Zusammenspiel von selbst- und fremdbezogenen Aspekten einer kontinuierlichen Aushandlung in Interaktionen, in denen sie (teilweise) akzeptiert oder abgelehnt werden können. Insbesondere soziale Kategorisierungen – also das Zuschreiben von sozialen Identitäten (Lehrer*in) oder daran gebundene Handlungen und/oder Eigenschaften (z. B. autoritär) (vgl. Sacks, 1998) – stellen hierbei Mittel zur (Selbst- und Fremd-)Positionierung und Aushandlung dieser dar.

Beispiel 1: Soziale Positionierung in der Bewertung (2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation, L=Lehrerin, M=Mutter, V=Vater)⁶

- 1610 L: ich werde das jetzt auch mit sIcherheit noch_n bisschen im
AUge behalten.
- 1611 M: hm_hm,
- 1612 L: und wenn ich DENke dass mir das seltsam vorkommt;
1613 dann werden wir uns noch [mal zuSAMmensetzen.
- 1614 M: [hm
- 1615 ja Okay.
- 1616 L: ICH glaub das ist ein ganz normaler schritt momentan.
- 1617 M: ja.
- 1618 L: gu:t;
- 1619 (7.0)

Unmittelbar vor dem Gesprächsausschnitt relativiert die Lehrerin eine negative Bewertung der Schülerin Valentina,⁷ indem sie die Probleme, die der negativen Bewertung zugrunde liegen, als eine Entwicklungsstufe hin zum Erwerb der Addition einstuft (Z. 1616; vgl. auch Pillet-Shore, 2016).

Zu Beginn des Ausschnitts erklärt die Lehrerin zunächst, dass sie selbst die Schülerin weiter beobachten wird und bei Auffälligkeiten ein Gespräch mit den Eltern einberufen wird (Z. 1610-1615). Diesem Verfahren wird explizit zugestimmt, bevor das Gespräch

⁶ Ein längerer Ausschnitt des Beispiels wird auch von Ackermann (2014: S. 27–28) in Bezug auf lehrerseitige Themenwechsel, der nach der siebensekündigen Pause in Z. 1619 erfolgt, besprochen.

⁷ Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen der Personen, Schule und Orte pseudonymisiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Silbenstruktur und andere Merkmale der originalen Benennung (z. B. ethnische Herkunft) mit den Pseudonymen weitestgehend übereinstimmen, damit potenzielle Bedeutungen bzw. Bedeutungsaspekte, die auch in Bezug auf den Namen einer Person eine Rolle spielen können, in der Analyse nicht verloren gehen.

dann für sieben Sekunden stockt und danach mit einem neuen Thema fortgeführt wird. Mit dieser Verantwortungsübernahme positioniert sich die Lehrerin moralisch (vgl. „moral positioning“ bei Harré & van Langenhove, 1999: S. 21), in dem Sinne, dass sie rollenkonform die durch die Institution moralisch auferlegte Aufgabe der professionellen Beobachtung und Begleitung der Schülerin übernimmt. Mit dieser Handlung ruft die Lehrerin also rollentypische Annahmen und Erwartungen in Bezug auf sich und ihr Verständnis und Ausfüllen der institutionellen Rolle als Lehrerin hervor. D. h., die kategoriengebundene Handlung der Verantwortungsübernahme evoziert eine soziale Kategorisierung als engagierte und involvierte Lehrerin (vgl. Sacks, 1998). Damit konstruiert die Lehrerin eine lokale Identität von sich als ihre Rolle der Lehrkraft ausfüllende Lehrerin, die moralisch im Sinne des Schulkindes – und damit implizit auch der Familie – und der Institution Schule agiert. Mit dieser Selbstpositionierung als verantwortungsvolle Lehrerin geht außerdem gleichzeitig eine mehrfache Fremdpositionierung einher: Zum einen wird die Schülerin gemäß ihrer institutionellen Rolle als solche fremdpositioniert, die zudem aufgrund ihrer Entwicklung zu einem bestimmten Maß die Supervision der Lehrerin benötigt. Zum anderen werden die Eltern (insbesondere die Mutter, da der Vater in diesem Ausschnitt verbal nicht reagiert) als Adressat*innen dahingehend fremdpositioniert, dass sie neben der Institution Teil der Erziehung und Bildung ihrer Tochter sind, die i) darüber informiert werden (sollen bzw. müssen), wie die Schule mit ihr verfährt, und ii) ebenfalls Entscheidungsgewalt haben, da sie zu potenziell weiteren Besprechungen geladen werden.

Funktional betrachtet dient die Verantwortungsübernahme und damit einhergehende soziale Positionierung der Lehrerin zunächst dazu, die Aufgabe des schulischen Elterngesprächs erfolgreich zu bewältigen. Dies funktioniert deshalb, weil sie gesprächssteuernd wirkt, indem sie die schulische Bewertung der Schülerin dadurch abschließt und gleichzeitig das zukünftige Handeln der beteiligten Personen festlegt. Gleichzeitig dient die soziale Positionierung der Lehrerin auch als gesichtsschonend im Hinblick auf die für die Eltern potenziell gesichtsbedrohende negative Bewertung ihrer Tochter, da den Eltern vermittelt wird, dass die Verantwortung bei der Lehrerin liegt (vgl. hierzu auch Kotthoff, 2017). So schafft es die Lehrerin letztendlich auch, die Zustimmung der Eltern (bzw. in diesem Fall der Mutter) zur abschließenden Bewertung und Vorgehensweise einzuholen. Weitere Beispiele zu sozialen Positionierungen und ihrer gesprächssteuernden Funktion in schulischen Elterngesprächen finden sich in Ackermann (2014).

3.2 Identitätskonstruktionen der Eltern

Sprachlichen Handlungen wie der Verantwortungsübernahme in Beispiel 1 sind soziale Positionierungen inhärent. Denn sobald wir sprachlich handeln, setzen wir uns (explizit oder implizit) im sozialen Raum in Bezug zu unseren Interaktionsbeteiligten, aber auch zu Sachverhalten und Gegenständen o. Ä., über die und mit denen gesprochen wird. D. h., dass natürlich auch Eltern sich und andere durch ihre sprachlichen Handlungen sozial positionieren können.

Beispiel 2: Kategorisierung des Lehrers durch den Vater (9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung, L=Lehrer, V=Vater, S=Schülerin)⁸

326 L: °h und dass da der vater zum teil am liebschten durch
 DECKe schießen würd, (-)

327 V: hehehe

328 L: kann i aLIIna- ich kann_s verSTEHen.

329 ja? dann kotzt_s DICH wahrscheinlich an,

330 der WALdeck macht mir in de schul druck,

331 der vater macht mir daHEIM [druck,

332 V: [nee,=muss ich GANZ ehrlich sagen,

333 wo sie GHÖRT hätt,

334 dass sie sie als KLASsenlehrer kriegt;

335 L: ja.

336 V: war_se toTAL begeischtert.

In diesem Beispiel geht es um die Schülerin Alina, der vom Lehrer ein hohes schulisches Leistungspotenzial zugeschrieben wird, dass sie jedoch bisher in der 9. Klasse nicht abgerufen hat. Nichtsdestotrotz möchte der Lehrer, dass sie in der Werkrealschule⁹ die 10. Klasse absolviert und damit einen Realschulabschluss anstrebt.

In dem Beispiel wird zunächst von Seiten des Lehrers Verständnis für die Positionen des Vaters und v. a. der Schülerin aufgebracht (Z. 326-331). Durch diese kategoriengebundene Handlung positioniert sich der Lehrer selbst als empathische Lehrkraft. Gleichzeitig positioniert er sowohl den Vater als auch die Schülerin fremd: Der Vater wird ebenfalls durch die zugeschriebene kategoriengebundene Handlung des Wütend-Seins (Z. 326) und Druck-Ausübens (Z. 331) als emotional involvierter Vater dargestellt. Die Schülerin wird hingegen durch den zugeschriebenen Umgang mit den kategoriengebundenen Handlungen ihrer Aufsichtspersonen als genervte Schülerin bzw. Tochter dargestellt.

In Zeile 332 übernimmt der Vater dann das Rederecht und lobt den Lehrer indirekt über die dargestellte Reaktion der Tochter (Z. 332-336), womit er, nachdem der Lehrer Verständnis für die Schülerin und den Vater aufgebracht hat, eine neue Aktivität beginnt. In dieser kategorisiert er den Lehrer über die Reaktion seiner Tochter auf die Information,

⁸ Die Zeilen 332–336 des Beispiels analysiert auch Ackermann (2014: S. 7), um das Konzept der Fremdpositionierung und Stilisierung vorzustellen.

⁹ Bei der Werkrealschule handelt es sich um einen Schultyp in Baden-Württemberg, der einen Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder einen Realschulabschluss nach Klasse 10 ermöglicht.

dass sie ihn als Klassenlehrer bekommt, als beliebten Lehrer (vgl. Ackermann, 2014: S. 7). Damit einhergehend schließt der Vater, wie Ackermann (ebd.) weiter ausführt, auch persönliche Schwierigkeiten zwischen dem Lehrer und seiner Tochter als mögliche Ursache für die schlechten schulischen Leistungen aus. Zudem stilisiert sich der Vater durch das Loben auch selbst als jemand, der das nötige Wissen und die Kompetenz innehat, um den Lehrer überhaupt erst loben zu können (vgl. ebd. sowie Spiegel, 1997 zu Stilisierungen). Funktional betrachtet dienen hier also sowohl das Ausdrücken von Verständnis für die Schülerin und den Vater (Z. 326-331) als auch das Lob des Vaters (Z. 332-336) der Beziehungsarbeit (im schulischen Elterngespräch; vgl. Kotthoff, 2017).

Zusammenfassend können Lehrkräfte und Eltern mittels sozialer Kategorisierungen oder (zugeschriebenen) kategoriengebunden Handlungen bzw. Eigenschaften Selbst- und Fremdpositionierungen vornehmen. Damit können sie grundsätzlich von sich und anderen beteiligten Personen eine lokale Identität herstellen, die dann funktional eingesetzt werden kann zur Gesprächssteuerung (Beispiel 1) oder Beziehungsgestaltung (Beispiel 2). Zu beachten ist jedoch, dass es sich hier um einen asymmetrischen Gesprächstyp handelt, der aufgrund der relativ starren Rollenverteilung auch Auswirkungen auf die möglichen sozialen Positionierungen hat, die von den jeweiligen Beteiligten vorgenommen werden (können). So gehört es z. B. zu den (rollen-)typischen Aufgaben einer Lehrkraft, zu bewerten, zu loben oder zu kritisieren oder das Elterngespräch zu führen (moralische Positionierung). Diese Aufgaben haben i. d. R. auch typische Adressat*innen bzw. Gesprächsbeteiligte: So wird das Gespräch mit den Eltern geführt und die Schüler*innen bewertet, gelobt, oder kritisiert. Jedoch ist es nicht unüblich, dass ebenfalls die Eltern (für ihre Kinder) gelobt werden – insbesondere, wenn die Kinder selbst in den Gesprächen nicht anwesend sind (vgl. Pillet-Shore, 2012). Dass allerdings die Eltern z. B. die Lehrkraft loben, ist selten(er),¹⁰ da es eben auch nicht Teil ihrer Rolle als Eltern in den Gesprächen ist. Gleichzeitig stellt es eine relativ typische Art dar, wie Eltern mithilfe sozialer Positionierungen zu den Lehrer*innen versuchen zu gestalten.

Neben den bisher besprochenen sozialen Positionierungen sind sprachliche Handlungen auch auf einer anderen Ebene identitätsstiftend. Denn mittels bestimmter Aktivitäten bzw. eines sprachlichen Stils verweisen v. a. die Eltern auf Zugehörigkeiten zu sozialen Milieus oder Schichten, wodurch sie auch auf sozioökonomische Hintergründe verweisen. Solche Indexe können mittels des anthropologisch-linguistischen Konzepts der Indexikalisierung bzw. Indizierung (vgl. Ochs, 1992; McElhinny, 2003; Kotthoff, 2021) erfasst und rekonstruiert werden.

¹⁰ Die hier getätigten Hinweise auf Häufigkeiten, Anzahl oder ähnlichen Quantifizierungen stellen keine formal quantitative Auswertung dar, sondern eine ungefähre erfahrungsbaasierte Angabe zu Vorkommenshäufigkeiten, die in großen Teilen der Gesprächsforschung üblich ist (vgl. Mundwiler, Kreuz, Müller-Feldmeth, Luginbühl & Hauser, 2019: S. 325).

Beispiel 3: sprachliche Handlung als positiver sozialer Index (4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung, L=Lehrer, M=Mutter)¹¹

408 L: ja, also (.) das RECHTSchreibwissen an sich,
[...]
425 des des WILL er nich anwenden noch; ne,
426 M: hm_hm; hm_hm;
427 L: ich denk des KOMMT noch;
428 M: [ja-
429 L: [des MUSS kommen;
430 M: er SCHREIBT genau so wie er sagt; ja.
431 L: ja,
432 M: einmal hat er mir auf den EINKaufszettel geschrieben
nuttEllaer.
433 NUT (.) tEllaer:-
434 L: hm_hm,
435 M: schrei schreiben. <<lachend> ne,>
436 L: hm_hm,
437 M: was ist denn das für ein TELLer,
438 mit NUTen,
439 oder oder was was IS denn [des;
440 L: [ja.
441 M: es gibt ja NUD und äh federbretter, [ne,
442 L: [ja. genau.
443 M: hehehe
444 was is_n des für ein TELLer;
445 WIE teller;
446 ja hier steht NUTteller;
447 [hahaha
448 L: [hahahaha
449 das müsse sie sich AUFSchreiben,
450 und MERken, für SPÄter;
451 was des so für [BLÜten manchmal gibt,

¹¹ Das Beispiel wird in Bezug auf „spaßige Geschichten“ und gemeinsames Lachen der Eltern und Lehrer*innen auch in Kotthoff (2012: S. 313–314) besprochen.

452 M: [hm_hm hm_hm, hm_hm,
453 L: bei KINdern;=ne,

In dem Beispiel geht es um die Rechtschreibprobleme des Schülers, der bestimmte Regularitäten der deutschen Rechtschreibung noch nicht erworben zu haben scheint. Nachdem nun die Mutter der Kritik der Lehrerin zunächst zustimmt (Z. 428) und noch mal zusammenfasst (Z. 430), beginnt sie in Zeile 432 eine Anekdote über die fehlerhafte Rechtschreibung des Wortes *Nutella* zu erzählen (vgl. auch Kotthoff, 2012: S. 313–314).¹²

Die Anekdote wird typischerweise mit dem Adverb *einmal* eingeleitet (Z. 432) und behandelt die Rechtschreibung des Sohnes auf einem Einkaufszettel, der das auslautende *a* des Eigennamens „Nutella“ in der Orthographie als *-er* interpretiert, wodurch eine Verwechslung mit dem Wort *Teller* entsteht (Z. 433–440). Sie inszeniert dabei ihre direkte Rede an ihren Sohn (vgl. Günthner, 2002), den sie neckend um eine Erklärung bittet (Z. 437–439; vgl. Kotthoff, 2012: S. 314). Danach erläutert sie der Lehrerin explizit die humoristische Komponente dieser Anekdote, die darin besteht, dass durch den Rechtschreibfehler des Sohnes ein unsinniges Kompositum (**Nutteller*) entstanden ist, das ob des Rechtschreibfehlers des Sohnes für Heiterkeit sorgt (Z. 441–443). Danach inszeniert sie wieder mit direkter Redewiedergabe einen kurzen Dialog mit ihrem Sohn, in dem sie erneut die Nachfrage nach der Art des „Tellers“, der eingekauft werden soll, stellt (Z. 444). Dieses Mal lässt sie allerdings auch ihren Sohn antworten, der die Nachfrage der Mutter nicht versteht (Z. 445), woraufhin sie ihn – immer noch in direkter Redewiedergabe – auf seinen Rechtschreibfehler aufmerksam macht (Z. 446).

Durch das Erzählen der Anekdote und der darin enthaltenen Stilisierung der Figuren (Mutter und Sohn) positioniert sich die Mutter zunächst einmal als kompetente Erzählerin sowie als Nachhilfe- bzw. Privatlehrerin auftretende Mutter selbst (vgl. auch Kotthoff, 2012: S. 314) und insbesondere ihren Sohn als jemanden, der die deutsche Orthographie noch nicht beherrscht, fremd (vgl. hierzu Beispiel 1 und 2). Gleichzeitig ist die Anekdote der Mutter ebenfalls funktional in das Elterngespräch und die Bewertung des Sohnes eingebunden (vgl. Quasthoff, 1980), denn sie liefert einen Beleg für vorher attestierte Probleme beim Erwerb der deutschen Orthographie. D. h. also, dass die Mutter hier dadurch, dass sie diese Anekdote so erzählt, auf eine solche Art und Weise interagiert, dass dies Rückschlüsse auf indirekte identitätsstiftende Merkmale zulässt. So zeigt die Mutter in ihr, wie sie zuhause schulisch relevante Aufgaben zum Erwerb der deutschen Orthographie nicht nur durchführt, sondern mit der familiären Alltagswelt (hier Einkaufen) verbindet. Sie inszeniert damit in der Anekdote ein hohes Engagement und eine hohe Involviertheit in die schulischen Belange ihres Kindes, was in der Involviertheit in das Elterngespräch durch das Vorbringen einer solchen Belegerzählung ebenfalls gespiegelt

¹² Zum elterlichen Erzählen in schulischen Elterngesprächen vgl. Kotthoff (2015; 2021).

wird. Sie indiziert dadurch zwei identitätsstiftende Merkmale, die im Gegensatz zu sozialen Positionierungen nicht in demselben Maße in der Interaktion zum Ausdruck gebracht werden, aber gleichermaßen Relevanz für den (übergeordneten) schulischen Kontext haben: Zum einen ist das das Gender der Mutter, das erst durch unser kulturelles Wissen über die (er- bzw. geforderte) schulische Mitarbeit der Familie und der damit zusammenhängenden Mutterrolle rekonstruiert werden kann (vgl. Kotthoff, 2021).¹³ Zum anderen verweist die Aktivität der Mutter auf ihre Zuordnung zur Mittelschicht, in der es üblich ist, zur Schule gleichlaufende Relevantsetzungen und Aktivitäten wie die Mutter im Beispiel zu präsentieren (vgl. Kotthoff, 2021: S. 126–127).¹⁴ Hier zeigt sich eine „kulturelle Passung“ (Bourdieu & Passeron, 1990; vgl. auch Röhrs, i. Vorb.) zwischen der Lehrerin und der Mutter, die ihre Beziehung sichtlich positiv gestalten.

Solche Indexikalischerungen stellen also indirekte Verweise auf soziale Milieus, Schichten oder Merkmale wie Gender dar, die quasi im Hintergrund der Interaktion mitlaufen. Sie sind dabei so mit den sprachlichen Äußerungen der jeweiligen Personen verknüpft, dass sie ebenfalls in Beziehung zu den jeweiligen (dargestellten) Kompetenzen stehen. Die Eltern in den schulischen Elterngesprächen weisen nun allerdings unterschiedliche solche Kompetenzen auf, wodurch ein (soziales) Gefälle zwischen den unterschiedlichen Eltern entsteht.

Beispiel 4: sprachliche Handlung als negativer sozialer Index (1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation, L1=erste Lehrerin, L2=zweite Lehrerin, M=Mutter)¹⁵

132 L2: °h ähm: pf ja, er KENNT die klassenregeln,

133 M: hm_hm,

134 L2: und er beFOLGT sie manchmal,

135 aber nich IMmer,

136 also er hat so seine EIgenen regeln,

137 M: hm-

¹³ Zu diesem kulturellen Wissen gehört zum einen, dass der schulische Erfolg in Deutschland maßgeblich von der Mitarbeit der Eltern bzw. Familie abhängt (vgl. Budde, 2015 oder Günstör & Perching, 2013). Zum anderen kann konstatiert werden, dass Bildung und Erziehung immer noch „Frauensache“ sind (vgl. Aigner & Poscheschnik, 2015).

¹⁴ Wie Kotthoff (2021: S. 122) richtig bemerkt, ist es nicht notwendig, dass die Eltern (oder die Lehrkräfte) als Interagierende selbst wissen oder gar strategisch zu nutzen versuchen, dass sie mit sprachlichen Äußerungen dieser Art auf Gender o. Ä. verweisen.

¹⁵ An den vorliegenden Elterngesprächen der Förderschulen sind aufgrund der Anforderungen des Schultyps i. d. R. zwei Lehrer*innen, manchmal auch drei beteiligt.

138 L2: äh die er AUFstellt,
139 also er hat so seinen PLAN im kopf morgens,
140 wenn er KOMMT,
141 und er will DIS machen,
142 und er °h will JETZT mit dem kuscheltier spielen,
143 M: hm_hm;
144 L2: dann kann man ihn nich: davon ABbringen; (.)
145 M: mh:;
146 L2: ja_a; °h e:r is SEHR lärmempfindlich,
147 M: hm_hm,

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt geht es um den Schüler Kilian, dessen Sozialverhalten in der Schule kritisch angesprochen wird. Dabei wird sein Sozialverhalten in der Klasse als abweichend von seiner Kenntnis der (Klassen-)Regeln beschrieben (vgl. Röhrs, i. Vorb.: S. 226–227): Er befolge die Regeln nur manchmal (Z. 134–135), obwohl er sie kennt, und folgt eher seinen eigenen Regeln, von denen man ihn allerdings auch nicht abbringen könne (Z. 136, 138–142, 144). In den Beschreibungen der Lehrerin wird eine Verhaltensauffälligkeit des Schülers deutlich, womit sie sich ebenso wie in den vorherigen Beispielen selbst- und v. a. den Schüler fremdpositioniert (zur Verknüpfung von Bewertungen und Identitätskonstruktionen vgl. Kapitel 3.3).

Das Rückmeldeverhalten der Mutter während der Bewertung ist jedoch im Vergleich zur Mutter in Beispiel 3 ein anderes. Es ist von Rezeptionsbekundungen geprägt (vgl. Röhrs, i. Vorb.: S. 227): Zunächst äußert sie ein Hörersignal, das sowohl Rezeption der vergangenen Äußerung als auch Aufmerksamkeit für die kommenden signalisiert (Z. 133). In Zeile 137 dann äußert sie das Rezeptionssignal nur noch in minimaler Form und in Zeile 143 schließlich mit leichtfallender Intonation, wodurch eher eine ‚reine‘ Zurkenntnisnahme ausgedrückt wird. Auf die letzte lehrerseitige eindringliche Beschreibung des Schülerverhaltens in Zeile 144 folgt nach einer kurzen Pause dann noch mal eine weitere minimale Reaktion der Mutter (Z. 145).

Dadurch, dass sie im Ausschnitt durchgängig nur Rezeptionssignale äußert, ist sie also zunächst in geringerem Maße im Gespräch involviert und zeigt so auch kein häusliches Engagement. Dieses Gesprächsverhalten der Mutter zieht sich nahezu durch das ganze Gespräch, was zur Folge hat, dass ihr Gesprächsverhalten (v. a. im Vergleich zu anderen Eltern wie in Beispiel 3) keine vergleichbare Rolle in der Erziehung und Bildung ihres Kindes indiziert. Stattdessen verweist es auf ein familiäres Umfeld, das den Anforderungen der (deutschen) Schule nicht gewachsen scheint. Denn die Mutter scheint nicht in der Lage, im Gespräch ähnliche Ressourcen wie z. B. die Mutter in Beispiel 3 in Anschlag zu bringen (Röhrs, i. Vorb.: S. 227). So indiziert das rezeptionsbekundende Gesprächsver-

halten der Mutter in Beispiel 4 eine Schicht bzw. ein Milieu, das als der Mittelschicht hierarchisch untergeordnet angesehen werden kann (vgl. Kotthoff, 2022). Die Konsequenzen aus dieser Indexikalisierung zeigen sich sowohl auf lokaler als auch globaler Ebene:

Auf lokaler Ebene verleiten die Rezeptionssignale der Mutter die Lehrerin durchweg dazu, ihre Evaluation fortzusetzen und zu eskalieren – insbesondere in Zeile 146 sichtbar. Dadurch wird (in den Gesprächen) eine viel größere Asymmetrie aufgebaut, deren Konsequenzen sich v. a. auf der globalen Ebene zeigen. Denn hier gibt es Hinweise aus anderen (soziologischen) Studien und ethnographischen Interviews, dass dieses Gesprächsverhalten von Lehrkräften als mangelnde Kompetenz (in schulischen Belangen) verstanden wird bzw. werden kann, was dann zur Folge haben kann, dass der Schüler*in bestimmte Fördermaßnahmen vorenthalten werden oder Schullaufbahnberatungen negativer ausfallen, weil das familiäre Umfeld als keine geeignete Unterstützung angesehen wird (vgl. z. B. Hofstetter, 2017).

3.3 Identitätskonstruktionen der Schüler*innen

Die Schüler*innen nehmen – wenn sie denn anwesend sind – nicht im selben Maße wie die Eltern (aktiv) an den schulischen Elterngesprächen teil. Dies liegt v. a. darin begründet, dass dies vorrangig ein Gespräch zwischen den jeweils für die Erziehung und Bildung verantwortlichen Institutionen (Schule und Familie) ist.¹⁶ Die Konsequenz daraus ist, dass sie zunächst einmal der Gesprächsgegenstand sind. Wenn sie in den Gesprächen anwesend sind, ändert sich ihre Rolle dahingehend, dass sie zwischen der ursprünglichen Rolle als Gesprächsgegenstand und einer neuen Rolle als Gesprächspartner*in changieren.

Als Gesprächsgegenstand werden die Identitäten der Schüler*innen also v. a. durch Fremdpositionierungen mithilfe von unterschiedlichen Bewertungen von den Lehrkräften und Eltern konstruiert. Die Bewertungen werden insbesondere durch deskriptive Praktiken vollzogen. Zu diesen gehören u. a. Kategorisierungen bzw. das Zuschreiben kategoriengebundener Handlungen, Attitüden und Eigenschaften sowie Typisierungen (vgl. Kotthoff, 2012; Wegner, 2016). Zudem kommen noch die skalaren Bewertungen entlang der geltenden Schulnoten. Dabei verschwimmt auch die Grenze zwischen Beschreibungen von z. B. Testergebnissen, Klausuren oder Verhalten in der Klasse (Deskription) und darauf aufbauenden Zuschreibungen von Attitüden oder Eigenschaften wie z. B. Begabung (Askription) (vgl. Kalthoff, 2017). Diese deskriptiven Praktiken lassen sich nun ebenfalls sehr gut mit den Konzept der sozialen Positionierungen analysieren, denn sie stellen

¹⁶ Dies scheint sich in jüngerer Zeit zu wandeln, was v. a. auch daran gesehen werden kann, dass die schulischen Elterngespräche im Zuge der Individualisierung des Unterrichts neu strukturiert und formalisiert worden sind, was das Lernentwicklungsgespräch (vgl. Bonanati, 2017) als neue(re)n Gesprächstyp der Elterngespräche zur Folge hat. Dazu kommt, dass auch in den anderen Gesprächstypen wie den Halbjahresinformationen o. Ä. es häufig von den Lehrkräften gern gesehen wird, wenn die Schüler*innen selbst mit anwesend sind. Allerdings haben sie auch in diesen Gesprächen eine ambivalente Rolle inne.

i. d. R. eine Fremdpositionierung der Kinder und Jugendlichen in Relation zur (institutionellen) Rolle als Schüler*in dar.

Beispiel 5: deskriptive Praktiken (9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung, L=Lehrer, V=Vater, S=Schülerin)

013 L: DIEse junge da:me,
014 V: FAUL wie e hund;
015 L: khört (--) vom intelLEKT, (1.0)
016 beHAUPT ich; (---)
017 nit in MAThe;
018 aber (---) anSONschte, (-)
019 <<dim> glaub ich zu meine vier !BESCH!te,>>
020 von de FÄhige.
021 V: wenn se net so FAUL wär,

Der vorliegende Ausschnitt stammt vom Beginn einer Schullaufbahnberatung, in der es darum geht, die anwesende Schülerin trotz ihrer schlechten Leistung dazu zu bringen, die 10. Klasse anzustreben und einen Realschulabschluss zu machen. Denn der Lehrer stellt v. a. eine Diskrepanz zwischen den schulischen Leistungen und ihrem (von ihm) zugeschriebenen Leistungspotenzial fest (Z. 015-021).

In Z. 013 leitet der Lehrer mit einer distanzierenden Referenz auf die anwesende Schülerin eine längere Sequenz ein, in der ihre schulische Situation problematisiert wird. Der anwesende Vater schließt direkt mit einer elliptischen Äußerung syntaktisch daran an und schreibt ihr die kategoriengebundene Eigenschaft Faulheit zu (Z. 014). Der Lehrer übergeht diese Fremdpositionierung und positioniert seinerseits die Schülerin fremd, indem er sie aufgrund der Zuschreibung eines hohen Intellekts in die Kategorie beste Schüler*innen einordnet (Z. 015-20). Der Vater schließt seine folgende Äußerung wieder syntaktisch an die vorherige des Lehrers an. Er stimmt so einerseits der Mitgliedschaftskategorisierung des Lehrers zu, andererseits stellt er diese in direkte Abhängigkeit zum vorher zugeschriebenen Merkmal der Faulheit (Z. 021), wodurch er dem Lehrer implizit widerspricht. Dadurch positioniert sich der Vater selbst als äußert kritisch und resolut.

Mit diesen Zuschreibungen wird die Schülerin insgesamt als intelligent und potenziell leistungsstark, aber auch faul fremdpositioniert. Diese soziale Positionierung geschieht allerdings nicht nur in Abhängigkeit von ihrer Rolle als Schülerin, sondern auch von ihren schulischen Leistungen und ihrem Arbeits- und Sozialverhalten (in der Schule). Ihr wird also in Abhängigkeit von ihrer schulischen Performance eine spezifische lokale

Identität als Schülerin zugeschrieben (vgl. Kalthoff, 2017). Auf ganz ähnliche Weise funktioniert auch die Identitätskonstruktion von Schüler*innen mittels narrativer Fragmente bzw. Anekdoten (vgl. Röhrs, 2018: S. 108–109).

Diese enge Verbindung von schulischer Bewertung und sozialer Positionierung zeigt sich insbesondere bei der Identitätskonstruktion mittels pädagogischer Praktiken.¹⁷ Solche Praktiken gründen – wie das Bewerten auch – auf die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in. Allerdings dienen sie im Vergleich zu Bewertungen einem erzieherischen Zweck: z. B. der Motivation oder Disziplinierung.

Beispiel 6: pädagogische Praktiken (9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung, L=Lehrer, M=Mutter, S=Schüler)

054 L: un_ich hätt gern ä hauptschulABSchlussprüfung von dir,
055 des (.) da musch aber dann WIRKlich ernsthaft bleiben-
056 und was TUN,
057 sonsch_schaffsch_des NICHT,
058 abschlussprüfunge sind bissle SCHWErer;
059 °h die AUCH irgendwo zwischen eins fünf und eins siebe liegt,
060 HÄTT ich gern von dir;
061 KANNSCH du nämlich; (--) ja?
062 S: hm_hm,

Der Ausschnitt stammt ebenfalls von einer Schullaufbahnberatung. In dieser ist der anwesende Schüler jedoch ein sehr guter, bei dem sich die Beteiligten schnell einig waren, dass er die 10. Klasse absolviert und einen Realschulabschluss ablegen soll. Nun fordert der Lehrer jedoch von ihm aus Sicherheitsgründen vorher noch einen sehr guten Hauptschulabschluss ein (Z. 054; Z. 059–060). Gleich darauf ermahnt er ihn jedoch in einer eingeschobenen Sequenz, ernsthaft zu bleiben und dafür zu arbeiten (Z. 055–057). Mit dieser Forderung verfolgt er das Ziel, den Schüler zu einer sehr guten bis guten Hauptschulabschlussprüfung anzuspornen und positioniert ihn fremd als einen guten bis sehr guten Schüler, der die Prüfung der lehrerseitigen Forderung entsprechend auch ablegen kann. Gleichzeitig ermahnt er ihn zu strebsamem und ernsthaftem Verhalten und positioniert

¹⁷ Solche pädagogischen Praktiken werden hier nicht als Zeigepraktiken im Sinne einer Wissensvermittlung und Instruktion verstanden, sondern als solche, die durch Lob, Mahnung oder Abstrafung eine Differenz zwischen den beteiligten Personen insbesondere im schulischen Kontext herstellen (vgl. Kolbe & Reh, 2009). Als solche sind sie nicht scharf von de-bzw. askriptiven Praktiken zu trennen, denn auch mit einem Lob oder einer Mahnung werden Wertungen vollzogen. Sie dienen jedoch einem anderen, erzieherischen Zweck.

ihn als eine (junge) Person, die noch der Regulierung Erwachsener durch z. B. pädagogische Praktiken bedarf. Der Lehrer agiert hier in seiner Rolle als pädagogische Fachkraft, die fordert und ermahnt, und so eine pädagogische Beziehung gestaltet, die die Differenz zwischen dem Lehrer und dem Schüler in ihren jeweiligen institutionellen Rollen erzeugt und bearbeitet. Abschließend schreibt er ihm explizit die kategoriengebundene Fähigkeit zu, die Abschlussprüfung seiner Forderung entsprechend erfüllen zu können (Z. 061).

In diesem Beispiel zeigt sich zudem in besonderem Maße die Verbindung, die zwischen den Personen und der jeweiligen schulischen Leistung hergestellt werden. Denn die schulischen Bewertungen werden zwar durch unterschiedliche Prozesse (z. B. Berechnung von arithmetischen Mittel) als objektiv (gemessen) dargestellt, ihnen wird jedoch je nach Schüler*in eine andere subjektive Bedeutung beigemessen (vgl. Breidenstein, 2012). Dies geschieht über die Prozesse der Subjektivierung bzw. Individualisierung der Noten (vgl. ebd.). Sichtbar wird dies im vorliegenden Beispiel daran, dass eine sehr gute Abschlussnote für den Schüler keinen vergleichbaren Erfolg darstellen würde als für einen, der sich dafür sehr steigern musste. Gleichermäßen dürfte eine gute bis befriedigende Abschlussnote für den Schüler im vorliegenden Beispiel als Enttäuschung gewertet werden (vgl. Röhrs, 2018; Röhrs, i. Vorb.).

Die Identitätskonstruktionen der Schüler*innen verlaufen also v. a. über die soziale Fremdpositionierungen, die immer ins Verhältnis zur schulischen Leistung gesetzt werden. So werden spezifische schulische Identitäten der Schüler*innen hergestellt, mit denen diese unterschiedlich umgehen (können) (vgl. Kalthoff, 2017). Gleichzeitig wird hier ebenfalls die Asymmetrie in der Identitätskonstruktion deutlich, denn Zuschreibungen – v. a. in Verbindung mit schulischen Bewertungen – sind Fremdpositionierungen, denen die Schüler*innen aufgrund der herrschenden Machtverhältnisse eigentlich nicht widersprechen (können), um so eine Identitätsaushandlung anzufangen (vgl. Röhrs, 2018). Tatsächlich initiieren Schüler*innen erst solche Identitätsaushandlungen, wenn sie sich nicht mehr auf Bewertungen beziehen, sondern z. B. ihre Herkunft (vgl. ebd.: S. 114-118).

Insgesamt ergibt sich so ein komplexes Bild der Identitätskonstruktionen in schulischen Elterngesprächen. Lehrer*innen positionieren sich und die Eltern als ihre Gesprächspartner*innen durch soziale Positionierungen selbst bzw. fremd (vgl. Beispiel 1). Auf gleiche Art und Weise können sich die Eltern und die Lehrkräfte selbst bzw. fremd positionieren (vgl. Beispiel 2). Solche sozialen Positionierungen können dann auch dazu dienen, das Gespräch zu steuern oder die Beziehung zwischen den Eltern und Lehrer*innen zu gestalten. Gleichzeitig indizieren v. a. Eltern durch ihr Gesprächsverhalten Identitätsmerkmale, die nicht zentral im Vordergrund des jeweiligen schulischen Elterngesprächs stehen (z. B. Gender oder Schicht bzw. Milieu), aber dennoch sowohl lokale als auch globale Konsequenzen für sie und ihre Kinder haben können (vgl. Beispiele 3 und 4). Darüber hinaus werden in einem höchst asymmetrischen Verhältnis den Schüler*innen insbesondere mittels deskriptiver und pädagogischer Praktiken Identitätsmerkmale zugeschrieben, die eng mit den schulischen Bewertungen verbunden sind (vgl. Beispiele 5

und 6). Im Folgenden sollen nun aus den zentralen Ergebnissen der Analysen Implikationen für die Lehrer*innenbildung gezogen werden. Dabei konzentriere ich mich v. a. auf die ‚versteckten‘ Aspekte der Identitätskonstruktionen in den Elterngesprächen – d. h. die Indexialisierungen der Eltern sowie die enge Verknüpfung von Bewertungen und Fremdpositionierungen der Schüler*innen –, um auf deren Konsequenzen und Bedeutung aufmerksam zu machen.

4. Implikationen der Identitätskonstruktionen für die Lehrer*innenbildung

Bevor Implikationen aus den Identitätskonstruktionen in schulischen Elterngesprächen gezogen werden, ist zunächst noch einmal allgemein zu erwähnen, dass es grundsätzlich nötig ist, auch solche vermeintlichen Randbereiche des Lehrer*innenberufs (wie z. B. schulische Elterngespräche) in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einzubeziehen. Dies geschieht meiner Kenntnis nach in Bezug auf die schulischen Elterngespräche und darin geforderte Bewertungs- und Beratungskompetenzen noch nicht genügend bzw. nicht systematisch. Mir sind hier nur einzelne Seminare (z. B. an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) oder Fortbildungseinheiten an z. B. Staatlichen Seminaren der Lehrer*innenbildung bekannt, die allerdings nicht zwingend auch mit authentischen Beispielen aus der Praxis arbeiten. Dabei können solche Interaktionsanalysen authentischer Kommunikation wie die hier vorliegenden einen großen Beitrag leisten. Denn sie können aufgrund ihrer deskriptiv-rekonstruktiven Vorgehensweise relativ frei von Ideologien und Normen, die sonst häufig von den beteiligten Akteur*innen, Gesetzgebern oder der Ratgeberliteratur an die Gespräche herangetragen werden (vgl. Bonanati, 2017: S. 14–19, 119), aufzeigen, wie vielseitig die Identitätskonstruktionen in den schulischen Elterngesprächen tatsächlich sind und welche Folgen sie im Gespräch selber, aber auch darüber hinaus haben können.

Im vorliegenden Fall können sie zum einen durch soziale Kategorisierungen eher explizit sein, zum anderen durch Indexialisierungen implizit. Zudem sind sie in eine spezifisch schulische Gesprächskonstellation eingebunden, in der v. a. die Eltern und Lehrkräfte als Verantwortliche für Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen sich mittels sozialer Positionierungen selbst- und fremdpositionieren (vgl. Beispiele 1 und 2). Gleichzeitig positionieren sie die Schüler*innen insbesondere durch Bewertungen fremd (vgl. Beispiele 5 und 6), die in den Gesprächen entweder vollzogen werden oder als vermeintlich objektive Noten diesen subjektiv zugerechnet werden (vgl. Breidenstein, 2012). Der Gesprächskonstellation geschuldet ist auch die lokale Identitätskonstruktion der Eltern, die u. a. auch über Indexialisierungen vollzogen wird.

Solch detaillierte mikroanalytische Arbeiten helfen dabei als selbstverständlich ablaufende Prozesse wie die lokalen Identitätskonstruktionen in der Interaktion wie in Zeitlupe zunächst einmal genauer anzusehen und zu analysieren, sie also sichtbar(er) zu machen. Wie der Arbeitskreis für Gesprächsforschung in der Lehrer*innenbildung (GeLb)

dann in seinem Grundsatzpapier schreibt, können solche Arbeiten zur Professionalisierung der Lehrkräfte genutzt werden (Kupetz, Sacher, Leßmann, Winterscheidt & García, 2019; vgl. z. B. auch Becker & Kupetz, 2019 oder Kupetz, Becker, Helzel, Schöps, Lindner & Rabe, 2021).¹⁸ Solch eine Professionalisierung geschieht dabei v. a. über die Sensibilisierung für die Komplexität von Interaktionen und in Interaktionen ablaufende Prozesse wie Identitätsaushandlungen und die Konfrontation mit eigenem und fremdem authentischen Lehrer*innenhandeln in eben solchen Interaktionen.

Gerade eine solche Sensibilisierung für die Feinheiten der interaktionalen Identitätskonstruktion und -aushandlung, wie wir sie in Kapitel 3 gesehen haben, bildet die Basis für eine professionelle Lehrer*innenpersönlichkeit, für die es grundlegend ist, ihr Verhalten, das ihrer Gesprächspartner*innen und die ablaufenden Interaktionen zu reflektieren. Denn nur so ist es (ihr) möglich, z. B. zwischenmenschliche Probleme zu erkennen, zu benennen und durch Reflexion in einem nächsten Schritt anzugehen (vgl. auch Kupetz et al., 2019). So können z. B. eigene sprachliche Verhaltensweisen wie das Eskalieren und Konkretisieren, die bei einem rezeptionsbekundenden Gesprächsverhalten der Eltern wie in Beispiel 4 auftreten (können), oder mögliche (negative) kommunikative Erfahrungen aufgrund missverständlicher Darstellung(en) bzw. (Fremd-)Positionierungen reflektiert und in einem nächsten Gespräch bearbeitet werden. Darüber hinaus können auch die globalen Konsequenzen der Identitätskonstruktionen dahingehend reflektiert werden, dass deren Einbezug in Bildungsentscheidungen wie z. B. geeignete Fördermaßnahmen oder Schullaufbahnberatungen überdacht wird, um potenziell bildungsungleichheitsfördernde Entscheidungen zu vermeiden. Denn bestimmte Verhaltensweisen der Eltern (z. B. Beispiel 4) könn(t)en die Lehrer*innen dazu verleiten, aus ihrer Sicht vermeintlich misslungene Kommunikation in Interaktionen als Belege für mangelnde Kooperation bzw. Kooperationsfähigkeit zu verstehen, was wiederum zu verheerenden Folgen für bedeutende Entscheidung (z. B. wem welche Fördermaßnahme zugedacht wird) in der Schullaufbahn führen kann (vgl. z. B. Hofstetter, 2017; Röhrs, i. Vorb.). Zudem ist es ebenfalls notwendig, sich als Lehrkraft darüber bewusst zu werden, in welchem hohem Maße schulische Bewertungen mit den Persönlichkeiten der Schüler*innen verknüpft sind (vgl. Beispiele 5 und 6; vgl. Breidenstein, 2012; Kalthoff, 2017; Röhrs, 2018). Denn gerade in einem (vermeintlich) meritokratischem System kann eine solche Verknüpfung bei z. B. schlechten Bewertungen ebenfalls zu schlechten Erfahrungen und Rückzug auf Seiten der Schüler*innen führen.

¹⁸ Neben den Lehrer*innen können sich natürlich ebenso die Eltern z. B. mittels empirisch fundierter Ratgeberliteratur und/oder eines (informellen) Austauschs untereinander in Bezug auf ihr Gesprächsverhalten weiterbilden. Schließlich treten sie ja in den schulischen Elterngesprächen auch als Vertreter*innen ihrer Institution (der Familie) auf.

Neben den Potenzialen von Interaktionsanalysen für die Lehrer*innenbildung, die bis hierhin deutlich geworden sein sollten, ist es allerdings auch notwendig auf die Probleme der Nutzbarmachung genauer einzugehen: Eine der großen Stärken solcher Arbeiten ist die grundsätzliche Haltung der „ethnomethodologischen Indifferenz“ (vgl. Garfinkel & Sacks, 1976; Deppermann, 2014). Denn gerade durch die Abwendung von einer normativ bewertenden Haltung können die Feinheiten von Interaktionen deskriptiv-analytisch erst erfasst werden. Eine solche analytische Arbeit jedoch, zumal noch mit Transkriptionen nach bestimmten Konventionen (hier GAT 2) bedarf nicht nur einer grundlegenden Einführung, sondern auch einer durchgehenden (professionellen) Leitung. Denn sonst laufen Vorhaben zumindest Gefahr, nicht richtig umgesetzt zu werden, so dass z. B. normative Wertungen sich (wieder) in die Analyse einschleichen (vgl. Kern, 2020: S. 242–243). Auf der anderen Seite ist es, will man die gewonnenen Forschungsergebnisse wirklich nutzbar machen, notwendig, eben diese Indifferenz zu verlassen und sprachlich-kommunikatives Handeln zu bewerten (vgl. Brünner & Pick, 2020: S. 65–67). Üblicherweise geschieht dies bisher über Handlungsempfehlungen (vgl. z. B. Coussios, Imo & Korte, 2019), die zumeist durch „die Analyse und Betrachtung kommunikativer Störungen und Probleme“ (Brünner & Pick, 2020: S. 66) gewonnen werden. Die aus solchen Analysen gewonnenen Handlungsempfehlungen beruhen allerdings auf unterschiedlichen Normorientierungen und Kriterien (vgl. Pick & Meer, 2018), weshalb von Brünner und Pick (2020) zurecht ein Desiderat diesbezüglich formuliert wird. Sie entwickeln daraufhin in ihrem Beitrag einen Vorschlag zur empirischen Herleitung guten, angemessen sprachlichen Handelns (sog. *good practice*-Beispiele), der mithilfe der Erhebung von (Kommunikations-)Zielen die Praxisperspektive der Beteiligten Akteure berücksichtigt und in die Bewertung sprachlichen Handelns einfließen lässt (ebd.). Eine solche Analyse wäre für die vorliegende Arbeit der natürliche nächste Schritt, stellt jedoch eine eigene wissenschaftliche Arbeit dar, die den Rahmen dieses Artikels gesprengt hätte. Zudem warten bei einer solchen Arbeit ganz eigene methodische Probleme (z. B. die Schwierigkeit der nachträglichen Erhebung von Zielen), die nicht ohne Weiteres behoben werden können. Daher muss eine solche Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt gesondert erfolgen.

Literatur

- Ackermann, Ulrike (2014). Positionierungen in schulischen Sprechstunden. In *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik* 21. <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/> (zuletzt aufgerufen am 06.01.2017).
- Adelswärd, Viveka & Nilholm, Claes (1998). Discourse about Children with Mental Disability: An Analysis of Teacher-Parent Conferences in Special Education Schools. In *Language and Education* 12(2), S. 81–98. <https://doi.org/10.1080/09500789808666741>
- Aigner, Josef Christian & Poscheschnik, Gerald (2015). *Kinder brauchen Männer: psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (1998). *Identities in talk*. London: SAGE.
- Baker, Carolyn & Keogh, Jayne (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In *Human Studies* 18, S. 263-300. <https://doi.org/10.1007/BF01323213>
- Becker, Elena & Kupetz, Maxi (2019): Kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer: Heterogenitätssensibilisierung im Lehramtsstudium durch gesprächsanalytisch orientierte Fallarbeit. In Klektau, Claudia; Schütz, Susanne & Fett, Anne (Hg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern – Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 39-52.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika & Kotthoff, Helga (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Bonanati, Marina (2017). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture. 2nd Ed.* London: SAGE.
- Breidenstein, Georg (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brünner, Gisela & Pick, Ina (2020). Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72, S. 63-98. <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2025>
- Budde, Jürgen (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea & Reißler, Georg (Hg.), *Heterogenitätsforschung*, Weinheim: Beltz, S. 19–37.
- Coussios, Georgios; Imo, Wolfgang & Korte, Lisa (2019). *Sprechen mit Krebspatienten. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Trainingshandbuch für die medizinische Aus- und Weiterbildung*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.

- Deppermann, Arnulf (2014). Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In Staffeldt, Sven & Hagemann, Jörg (Hg.), *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, S. 19-48.
- Garfinkel, Harold & Sacks, Harvey (1976). Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In Weingarten, Elmar; Sack, Fitz & Schenkein, Jim (Hg.), *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 130-176.
- Gumperz, John J. (1999). On interactional sociolinguistic method. In Sarangi, Srikant & Roberts, Celia (Hg.), *Talk, Work and Institutional Order*. Berlin: de Gruyter, S. 453-472.
- Güngör, Kenan & Perching, Bernhard (2013). Urbane Integrationspolitiken in Europa – Wo stehen Wien und Interface? In *Im Auftrag der Zukunft. 5 Jahre Interface*. Wien: Interface.
- Günthner, Susanne (2002). Stimmenvielfalt im Diskurs. Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 3, S. 59-80.
- Hagemann, Jörg & Henle, Julia (2021). *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basis-transkript) – Schritt für Schritt*. Aktualisierte Version.
<https://drive.google.com/file/d/1Y2E1DYVUu-3Yd3r7CWabcUMTjh2bbX3j/view>
(zuletzt aufgerufen am 28.06.2022).
- Harré, Rom & van Langenhove, Luk (1999). *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (2015). *Sprachliche Interaktion in schulischen Eltern-gesprächen*. Bern: hep.
- Hennig, Claudius & Ehinger, Wolfgang (2010). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Hinnenkamp, Volker (2018). Interaktionale Soziolinguistik. In Liedtke, Frank & Tuchen, Astrid (Hg.), *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 149-162.
- Hofstetter, Daniel (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Johnstone, Barbara (2001). Rezension zu Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (Hg.) (1998). *Identities in talk*. London. In *Language in Society* 30(2), S. 278–281.
- Kalthoff, Herbert (2017). Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In Hirschauer, Stefan (Hg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück, S. 259–284.
- Kern, Friederike (2020). Das Potenzial ethnographischer Fallarbeit für Professionalität-entwicklung angehender Lehrkräfte. In Kotthoff, Helga & Heller, Vivien (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto., S. 221-246.

-
- Killus, Dagmar (2017). Gemeinsam und auf Augenhöhe. Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Ziele, Hintergründe und Herausforderungen. In *Friedrich Jahresheft 35*, S. 5-6.
- Kolbe, Fritz-Ulrich & Reh, Sabine (2009). Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt LUGS. In Stecher, Ludwig, Allemann-Ghionda, Cristina, Helsper, Werner & Klieme, Eckhard (Hg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 168–187.
- Kotthoff, Helga (2011). Sociolinguistic Potentials of Face-to-Face Interaction. In Wodak, Ruth; Johnstone, Barbara & Kerswill, Paul (Hg.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Washington: SAGE, S. 315-329.
- ___ (2012). Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 13*, S. 290-321.
- ___ (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent-teacher-conferences. In *Language & Education 31*, S. 286–303.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.002>
- ___ (2017). Beziehungsgestaltung in schulischen Sprechstunden. Zur Kommunikation von positiver Höflichkeit und Informalität in Eröffnungs- und Beendigungsphasen. In Ehrhardt, Claus & Neuland, Eva (Hg.), *Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 307-330.
- ___ (2021). Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern-Gesprächen. In Weidner, Beate; König, Katharina; Imo, Wolfgang & Wegner, Lars (Hg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter, S. 111-130.
- ___ (2022). Diskursive Passungsunterschiede in schulischen Eltern-Lehrperson-Sprechstunden. Mit Bourdieu in die Interaktionsforschung? In Schmidt, Karsten & Stiemer, Heimo (Hg.), *Bourdieu in der Germanistik*. Berlin: de Gruyter.
- Kotthoff, Helga & Heller, Vivien (2020). *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kotthoff, Helga & Nübling, Damaris (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Gesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kupetz, Maxi; Sacher, Julia; Leßmann, Ann-Christin; Winterscheidt, Jenny & García, Marta (2019). *Gesprächsanalyse in der Lehrer*innenbildung. Positionspapier des Arbeitskreises*. https://blog.uni-koeln.de/ak-gelb/files/2022/04/Positionspapier-des-Arbeitskreises-GeLb_20191014.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.06.2022).
- Kupetz, Maxi; Becker, Elena; Helzel, Andreas; Schöps, Miriam; Lindner, Martin & Rabe, Thorid (2021). Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung

- durch Kasuistik. In *k:ON -Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3(1), S. 153-189.
- Leonhard, Jens & Röhrs, Falko (2020). Lachen als Mittel der Beziehungsgestaltung in schulischen Elterngesprächen. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21, S. 52-75.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004). Narrative Identität und Positionierung. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, S. 166-183.
- McElhinny, Bonnie (2003). Theorizing Gender in Sociolinguistics and Linguistic Anthropology. In Holmes, Janet & Meyerhoff, Miriam (Hg.), *The Handbook of Language and Gender*, London: Blackwell, S. 21-43.
- Mundwiler, Vera; Kreuz, Judith; Müller-Feldmeth; Daniel, Luginbühl; Martin & Hauser, Stefan (2019). Quantitative und qualitative Zugänge in der Gesprächsforschung – Methodologische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu argumentativen Gruppendiskussionen. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 20, S. 323-383.
- Ochs, Elinor (1992). Indexing Gender. In Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles (Hg.), *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 335-358.
- Pick, Ina & Meer, Dorothee (2018). Wissenschaftskommunikation durch „Anwendung“? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In Luginbühl, Martin & Schröter, Juliane (Hg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit – linguistisch betrachtet*. Frankfurt: Lang, S. 197-221.
- Pillet-Shore, Danielle (2012). The Problem with Praise in Parent-Teacher Interaction. In *Communication Monographs* 79(2), S. 181-204.
<https://doi.org/10.1080/03637751.2012.672998>
- ___ (2016). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. In *Language in Society* 45(1), S. 33-58. DOI: 10.1017/S0047404515000809
- Quasthoff, Uta M. (1980). *Erzählen in Gesprächen*. Tübingen: Narr.
- Roberts, Celia; Byram, Michael & Barro, Ana, Jordan, Shirley & Street, Brian V. (2001). *Language learners as ethnographers*. London: Multilingual matters.
- Röhrs, Falko (2018). Identitätskonstruktionen jugendlicher Schülerinnen und Schüler in schulischen Elterngesprächen. In Neuland, Eva; Wessels, Elisa & Könning, Benjamin (Hg.), *Jugendliche im Gespräch: Forschungskonzepte, Methoden und Anwendungsfelder aus der Werkstatt der empirischen Sprachforschung*. Berlin: Peter Lang, S. 103-126.
- ___ (i. Vorb.). *Evaluationen und Beratungen in schulischen Elterngesprächen. Kommunikative Investitionen und Strategien der Eltern in schulischen Ordnungsprozessen*. (Dissertation an der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.)

- Sacks, Harvey (1998). *Lectures on Conversation*, Bd. 1 und 2, Nachdruck. Oxford: Blackwell.
- Schrodt, Heidi (2015). *Sehr gut oder nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien: Molden.
- Seeger, Norbert (2016). *Das professionelle Lehrer-Eltern-Gespräch. Ein Praxisbuch auch für schwierige Beratungsgespräche in der Schule*. Berlin: Pro BUSINESS GmbH.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Franz; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402.
- Spiegel, Carmen (1997). Selbst- und Fremdstilisierung in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In Selting, Margret & Sandig, Barbara (Hg.), *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin: de Gruyter, S. 287-319.
- Stukenbrock, Anja (2013). Sprachliche Interaktion. In Auer, Peter (Hg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 217-260.
- Wegner, Lars (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin: de Gruyter.

Über den Autor

Falko Röhrs, M. A. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Germanistischen Sprachwissenschaft der Universität Erfurt. Bis März 2020 arbeitete er im DFG-Projekt „Interaktionale Soziolinguistik schulischer Sprechstunden“, geleitet von Prof. Dr. Helga Kotthoff in der Germanistischen Linguistik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, in dessen Rahmen er im Mai 2022 promoviert wurde. Zu seinen Forschungsinteressen gehören die Interaktionale Soziolinguistik, Gesprächsforschung und Interaktionale Linguistik sowie interkulturelle und schulische Kommunikation. Korrespondenzadresse: falko.roehrs@uni-erfurt.de

Anhang

Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Selting et al., 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[Beginn von Überlappungen und Simultansprechen
[
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht)) ((weint))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<lächelnd> >	lächelnde Stimme, mit Reichweite

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
nei_ein nee_e	
?hm_?hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche

Handlungen und Ereignisse mit Reichweite

()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
---------------	--

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f> >	forte, laut
<<ff> >	fortissimo, sehr laut
<<p> >	piano, leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<all> >	allegro, schnell
<<len> >	lento, langsam

<<cresc> >	crescendo, lauter werdend
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend
<<acc> >	accelerando, schneller werdend
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky> >	glottalisiert, "Knarrstimme"
<<flüsternd> >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben