

Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 2

„(Un)common ground“ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden¹

Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen²

HELGA KOTTHOFF

Abstract

In dem Aufsatz werden Lehrer(in)-Eltern-Sprechstunden aus Grund- und Förderschulen im Rahmen von Ethnomethodologie und interaktionaler Soziolinguistik als interinstitutionelle Diskurse untersucht, in denen Lehrerinnen und Eltern ihre jeweiligen Perspektiven auf das Kind miteinander abgleichen. Beide Seiten führen sich im Bezug auf das Kind als kompetent vor und als moralisch im Sinne des Kindes agierend. 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 milieubezogene Wissensbestände („common ground“), Ressourcendifferenzen und Ausformungen von „kulturellem Kapital“ (Bourdieu 1977).

Keywords:

„Common ground“, Perspektive, institutioneller Schuldiskurs, Ko-Konstruktion von Bewertung, soziale Kategorisierung und Typisierung, Narration.

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. Es geht dort schwerpunktmäßig um das Lehr-Lern-Gespräch und seine Besonderheiten (dazu z.B. Sprechels 2009 und Schmitt 2011). Auch in Deutschland sind darüber hinaus

¹ Mein Dank geht an Ulrike Ackermann für verschiedene Arten der Unterstützung.

² Dieser Artikel beruht auf meiner am 7. 12. 2011 an der Albert-Ludwigs-Universität gehaltenen Antrittsvorlesung mit dem gleichen Titel. Ich widme ihn John Gumperz herzlich zu seinem neunzigsten Geburtstag.

Ethnographien schulischer Kommunikation entstanden, die sich eingehend etwa mit der Kommunikation von Verliebtheit unter Schulkindern beschäftigen (Breidenstein & Kelle 1998), mit der Zettelkommunikation im Unterricht und mit dem „Schüler-Job“ (wie Georg Breidenstein 2006 es nennt), 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 Bildungungleichheiten – 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 soziale 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 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 (1979: 5f.) gehe ich davon aus, dass schulische Fakten in Interaktionen konstituiert werden.

...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 z.B. 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 „kulturelles Kapital“ und „soziales Kapital“ von Bourdieu (1993) werden für den schulischen Bereich benutzt, weil sich diese Kapitalarten dort auswirken (Bourdieu/Passeron 1977). 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“ (Hirschauer & Amann 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 Lehrer(in)-Eltern-Gespräche aus Grund- und Förderschulen zeigen unterschiedliche Ausmaße in der Kommunikation von „common ground“ (Clark 1996, Gumperz 2006) 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 Lehrer(in)-Eltern-Gesprächen aus südwestdeutschen Grundschulen wird deutlich, mit welchen 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 z.B. 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 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. Alles gerät in einen Einschätzungsrahmen, z.B. 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. U.a. 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.³ 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.

³ Es liegen also Audio-Aufnahmen zu Grunde. Es ist sowieso im deutschen Sprachraum nicht einfach, in diesem Kontext aufzeichnen zu dürfen (mein Dank geht u.a. an Frau Walter und Frau Gerber). Der Nachteil einer Videoaufnahme ist außerdem die viel stärkere Präsenz der Videokamera und die daher resultierende Gefahr der Künstlichkeit eines Gesprächs.

4. „(Un)common ground“ 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, die zunehmend kritischer wird.

(1) Datum 1 ((Gruschu⁴ Gespräch 4) Lehrerin und Mutter)

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.
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

Ab Zeile 28 äußert die Mutter in einem Satz mit gefüllten und ungefüllten Pausen ihre erste, von der Lehrerin mit mehreren Fragen eingeholte 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 Hörsignal erwarten. Da es ausbleibt, spricht Frau M selbst weiter (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Es ist aufschlussreich, dass sie anfängt, ihre Einschätzung zu relativieren (32). Sie formuliert ab Z 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 die Lehrerin eine modalisierte Einschätzung der Mutter evoziert und diese in Kriterien der Schule auch erhält**. Die Mutter präsentiert ihr Einschätzungsangebot so, 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 verwenden beide Seiten

⁴ Im Folgenden werden Grundschule und Förderschule in der Korpuskennzeichnung auf „Gruschu“ und „Föschu“ abgekürzt.

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: mhm
75 L: er is ja schon noch (--) GANZ kind. hm
76 würd ich SAgen.
77 M: hm
79 L: (.h) äh (-)
80 denn sein interesse am lernen is einfach NICH
81 so durchgehend noch.
82 M: mhm
83 L: er (--) ich hab so OFT_S gefühl
84 es ist GAR kein selbstgesteuertes lernen bei ihm. (--)
85 sondern er TUT_S halt. ja
86 jetzt verLANGT die frau schmaltor das,
87 jetzt muss ich das halt MACHen.
88 M: hm
89 L: aber diese ANstrebungsbereitschaft (-) 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
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 nur Hörsignale, bestreitet die Einschätzungen der Lehrerin nicht. Die Deskriptionen (Bergmann 2001) enthalten institutionelle Implikationen, die mühelos mitverstanden werden:

- noch nicht ganz so weit is
- vielleicht entwickelt er sich ja noch
- sein interesse am lernen is einfach nicht so durchgehend noch
- kein selbstgesteuertes lernen bei ihm
- anstrengungsbereitschaft unterschiedlich

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 sein. Sacks (1992) hat an vielen Stellen betont, dass Vagheit ein Zug unserer Alltagskommunikation ist, und hier genügen die vagen Aussagen, den Bewertungsrahmen abzustecken.

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 Leistungseinschätzung, schulische Relevanzstrukturen und situative Identitäten.

Das gilt für die Gespräche an der Förderschule deutlich weniger. In Gespräch 1 aus dem Förderschulkorpus wird das anwesende Kind Meta von beiden 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 LÜtherschule.
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 (50) und ihre Überlegungen zum Schultypwechsel. Der Vater beteiligt sich an dem Ausschnitt fast nur mit Rezipienzbekundung (54, 67). Meta wird direkt gefragt und auch nach seinem Zutrauen und antwortet positiv. L1 referiert dem Vater, was dieser in einem anderen Gespräch gewünscht hatte (68, 69). Der Vater begründet seinen

Wunsch nicht. Er argumentiert nicht für seine Einschätzung. L1 äußert weitere Positiveinschätzungen.

Viele Eltern der Förderschüler können ihre Elternrolle 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 liegt vermutlich in der Verschränkung von Kultur- und Sprachwissen, die in Deutschland eine schulbezogene kulturelle Mitspielkompetenz ausmacht.

Clark (1996) fasst diesen Verbund von Wissen und Sprachpraxis als „common ground.“ Im Wesentlichen bringt er mit diesem Konzept das mühelose Inferieren des Gemeintem in Handlungsgemeinschaften so auf den Punkt, in denen soziale Bedeutungen geteilt werden können. Gumperz (2002: 49) betont darüber hinaus bei dem Konzept die Reflexion konventionalisierter Assoziationen zwischen Form und Kontext, die sich in einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte herausbilden. Auch deskriptive Praktiken bilden sich dort heraus. Beide Seiten wissen im Fall der vorliegenden Daten, was es beispielsweise heißt, „grundsätzlich für's Gymnasium fit“ zu sein und sie wissen auch, dass dieser Schulwechsel für die meisten Schwierigkeiten in gewissen Bereichen mit sich bringt, denen sich alle Beteiligten in Taten und Gedanken zu stellen haben. Genau die Kommunikation dieser Bereitschaft prägt die Gespräche.

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

- Typenzuordnung (fit fürs Gymnasium)
- Fähigkeitsbeschreibung (liest gut)
- Attitudenzuordnung (ist nicht interessiert)
- Skalare Bewertung von Aktivitäten (sehr schwach, spitze)
- Vermittlung über Erzählungen unterschiedlichen Typs

In dem Grundschulkorpus wird die Typenzuordnung schulbezogen veranstaltet:

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

109 L: und und ich- eigentlich denk ich- wä: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 er DRÜCKT sich auch vor der
114 arbeit.
115 M: mhm
114 L: SELBständigkeit?
115 da (-)DA is er (--) spitzenklasse, er KANN=
116 M: mhm
117 L: =selbständig arbeiten. (-) er IST konzentrationsfähig,

Auch die Schultypen werden kategorisiert. Das Gymnasium 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 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 in der Regel ohne besonderen Formulierungsaufwand produziert werden (Auer & Uhmann 1982, Kotthoff 1993). Die Knappheit der Reaktion deutet ihre soziale Präferenziertheit an. Im vorliegenden institutionellen Kontext werden höchst folgenreiche Einschätzungen ausgehandelt, die kein schlichtes Alltagsthema ausmachen und auch nicht nur spontan erfolgen. Sie werden 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, bzw. ob es für den Typ Realschule geeignet ist.

Die Mutter widerspricht zwar nicht an der ersten sich bietenden Stelle (34), sondern fragt zunächst nur nach (34, 36). Dann widerspricht sie modalisiert (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?“ animiert die Lehrerin zu Begründungen und Präzision in der Diagnose. Sie geht ins Detail (Anstrengungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit).

Die Mutter argumentiert im Folgenden mit ihrer eigenen Schulgeschichte und begründet damit ihr Zutrauen in die Entwicklungsfähigkeit der Tochter. Die Lehrerin lässt sich auf diese Argumentation ein und nennt ab Zeile 61 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 NOTtenschnitt her (-)
69 (.h) steht sie auf zweikommaNEUN,
70 und BIS dreikommanull, BIS einschließlicH dreikommanull
71 (--)
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: mhm
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 möcht 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:

Mit dem modalisierten Dissens wird ein argumentatives Abwägen inszeniert, das auch hier über weiteres Detaillieren abgearbeitet wird (passiv, nicht auf die sache ansprechbar, kann nicht sagen, um was es geht).

Die Lehrerin kommuniziert negative Verhaltensweisen (80, 81, 83) und positive (87, 92). Damit wird detailliert ein Potential des Kindes herausgearbeitet, welches es für den Schulwechsel zu aktivieren gilt.

Wenn ich im Folgenden Einblicke in ein paar Erzählungen gebe und in der Analyse sequenzanalytisch vorgehe, dann verfolgen wir weiterhin die hohe Kolaboration der Lehrerinnen und Eltern aufgrund ihres gemeinsamen kulturellen Wissens über Schule und ihre gesellschaftliche Bewertung und die Gleichheit der 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 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 die Hausaufgaben überwacht und das Kind immer wieder mahnt.

In Datum 6 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 solche Kategorisierungspraktiken. Später vergleicht sie Sanna mit einer anderen Tochter. Die Mutter gibt der Lehrerin 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. Wie immer geht es auch in diesem Gesprächstyp nicht nur um Informationsaustausch, sondern auch darum, sich selbst in situativ relevanten Identitätsfacetten darzustellen. Szenen mit dem Kind werden narrativ so reinszeniert, dass diese Identitäten zum Vorschein kommen.

(6) Datum 6 ((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
31 weil ihr fallt halt WEIterhin bei der hausaufgabe
32 alles MÖGliche ein;
33 L: hm;
34 M: NEbenher.
35 (1.0)
36 L: hm::;
37 M: wobei (.) es war ja bei cornelia AUCH so,
38 aber cornelia hat sich DEUTlich klegt;
39 L: hm,

Über die Leistung direkter Redewiedergaben in Text und Gespräch ist in den letzten Jahren genug geschrieben worden (siehe etwa Günthner 2000 oder der Forschungsüberblick in Kotthoff 2008). Die Iteration in den Zeilen 24-26 ikonisiert die Mutter als Dauermahnerin, auch hier wieder in einer kategoriengebundene Aktivität des Lernens (bei der Sache bleiben). 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, z.B. in Hausaufgabensituationen mit den Kindern. Deshalb spreche ich von interinstitutionellem Diskurs. Sie performiert sich als Konzentration einklagend und Mängel in der Hinsicht diagnostizierend (31, 32); auch diese Notwendigkeiten sind im „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 berichtet über das Kind sehr detailliert, schildert z.B. in Datum 5 seine Rechenwege. Sie führt sich erneut als Privatlehrerin vor, zitiert sich mit ihren mathematischen Lösungsweisen. Die Lehrerin bewertet die Schrittfolge mit „schön“ und fragt dann nach dem Nutzen von Hilfsmitteln. Die Mutter beurteilt, ob diese geholfen haben und die Lehrerin gibt sich erfreut. Es herrscht Einklang.

(7) Datum 7 ((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, (-)
54 M: dann macht sie jetzt WIRKlich
55 erscht die DREIßig runter,
56 und dann hat [sie die: EINundvierzig;(.)
57 L: [hm,
58 M: und [dann geht sie die SECHS runter.(.)
59 L: [mhm,
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: mhm,
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 (.) diese GRUNDAufgaben da
76 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.
86 (--)
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 zum Subtraktionsvorgang (62, 63, 66) und arbeitet so mit nächstsprachlichen Verfahren.

Die Mutter kreiert 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 als Performance auf.

Die Mutter bestätigt die Lehrerin in ihren pädagogischen Maßnahmen und inszeniert ihren Kampf um die Anstrengungssteigerung beim Kind. Beide Seiten bringen somit kompatible institutionelle Identitäten hervor. Eltern und Lehrerinnen zeigen sich in ihrer Verantwortung für das akademische Geschehen im jeweiligen Bereich.

Durch das Förderschulgespräch 1 mit Meta und seinem Vater zieht sich das Monetum, 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.

(8) Datum 8 ((Föschu, Gespräch 1) Lehrerin 1, Lehrerin 2, Vater und Mutter)

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: mhm
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: mhm
50 L2: mhm ja
51 ()
52 L1: ja dann musst du verSÜchen dann=
53 V:...[zwei (- -)
54 L1: [=besonders immer FREItags immer zu kommen.
55 V: wochen in
(...)
76 Z: ja.
77 V: KRANKenhaus geblieben. (-) das war
78 L2: ja
79 V: ruckenschmerzen und das hier. lunge
80 L2: mhm
81 V: entZÜNdung.
82 L1: mhm
83 L2: ja das waren ja zwei WOchen ne?
84 V: ja
85 L2: das war ja RICHTig lang.
86 L1: mhm
87 V: ja
88 L2: ja aber diese FREItage,
89 das war ja auch FRÜher immer schon.

89 ich weiß, dann kam immer frau STARK (.h)
90 und sagte ist Meta denn da:? was ist mit Meta.
91 V: ()
92 L2: WEIßte_noch?
93 M: ja.
94 L2: da war=
95 L1: hehehe
96 L2: =immer irgendwie FREItachs (- -) war für Meta schon
97 woch(h)enende(he).

Beide Lehrerinnen haben vor diesem Auszug 6 schon Metas freitägliches Fernbleiben problematisiert. Der Vater bringt verschiedene Gründe rund um Atemwegserkrankungen für Metas Abwesenheit an den letzten Freitagen vor (33, 36, 39, 42). Etwas später führt er den eigenen Krankenhausaufenthalt ins Feld. In Zeile 88 macht Lehrerin 2 deutlich, dass Metas Abwesenheiten schon wesentlich länger währen und auch von anderen Lehrkräften angesprochen werden.

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 zur 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 nicht zu teilen scheint.

Datum 9 liefert ein weiteres Beispiel eines Abgleichens von Einschätzungen. Da beide Parteien Beobachtungen zur Einschätzung des Kindes miteinander verhandeln, 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.

(9) Datum 9 ((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: [m_hm m_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: m_hm
20 M: [also ich seh_s jetzt grad-
21 L: [m_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).⁵ In Zeile 12 bestätigt der Vater ihre Einschätzung. 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. 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 und diszipliniertem Lernen verbunden ist. Wer das nicht gewährleistet, soll den Schultyp auch nicht besuchen. Mit Bewertungen „viel zu hippelig dafür“ (27) führen sie aus, was Sacks (1992: 35) als “category-bound activities” bezeichnet hat (dazu Mazeland & Berenst 2008). Wer „hippelig“ ist, lernt nicht selbstständig und passt nicht auf den zur Debatte stehenden Schultyp. So entwickeln die Eltern ein kohärentes, kategoriengebundes 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.

Während der Schultyp „Gymnasium“ mit Anstrengung, Konzentration, Leistungsbereitschaft, hohem Einsatz und Disziplin verbunden wird, kommunizieren Lehrerinnen und Vater im Förderschulgespräch 1 die Transition zur Hauptschule mit weniger Zuspitzung. Auch in Zeile 37 wird „tüchtig anstrengen“ angemahnt, aber der Vater spielt das Aufholen des Englischen eher herunter.

(10) Datum 10 ((Föschu Gespräch 1) Lehrerin 1, Lehrerin 2, Vater und Mutter)

30 L1: meta mal kUCken.
31 vielLEICHT biste ja im nächsten jahr in der
32 lutherschule.
33 M: ja.
34 V: och ()
35 L1: hehe
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

⁵ Pillet-Shore diskutiert den Unterschied von reflektierter Bestätigung oder Einschätzung im Unterschied zu Rezipienz- und Gliederungssignal am Beispiel von „okay“ im schulischen Beratungskontext.

51 V: wird_des schon.
52 L1: ()
53 L2: ja ich mein vielleICHT auch dass-
54 dass wir in MAthe_n bisschen mehr machen.

Die Lehrerinnen machen dem anwesenden Meta Mut (37ff.) und L2 will sogar „in Mathe n bisschen mehr machen.“ Der Vater und L2 spielen den für den Übergang notwendigen Einsatz mit „n bisschen“ herunter, während L1 in Zeile 37 die Anforderung herausstreicht.

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 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 (bei der hausaufgabe) im Hinblick auf schulische Relevanzen expliziert. Wissen und Perspektivierung sind grundsätzlich verzahnt:

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. (Graumann 1990: 113f.)

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 gebundene Sichtweise. Relevante Bereiche sind dabei soziale Einheiten, auf die die Perspektive bezogen wird (hier die verschiedenen Schultypen und schulbezogene Aktivitäten im Elternhaus). In den vorliegenden Gesprächen ergänzen sich die Zuständigkeiten und Perspektiven.

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.

6. Spaßige Geschichten im Bewertungsrahmen

In der Mitte der Sprechstunden tauchen Geschichten auf, in denen die Mutter, 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 ähnlichen Perspektive gelingen kann. Durch gemeinsames Lachen im Rahmen von Geschichten über das

Kind signalisieren sich die beiden Parteien gegenseitig ihre kooperative Orientierung und eine geteilte, fördernd kritische Perspektive auf das Kind. Geschichten leisten die Gestaltung von Personenkonstellationen; soziale Positionierungen werden mit bestimmten Haltungen verbunden (De Fina, Schiffrin & Bamberg 2007). In Datum 11 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.

(11) Datum 11 ((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: [hehehehe
109 M: [hahahaha
110 L: [sie_s IRgendwo in der hintersten ecke,(.)
111 M: [hahaha
112 L: [hinter IRgendnem anderen mä(h)dche(h)n.(.)
113 M: [hahaha
114 L: [und GUCKT so,(--)
115 M: [hahahaha

Die Lehrerin erzählt aus dem Sportunterricht vom Völkerball. Mit „nee“ (106) bringt sie die Zurückhaltung der Tochter 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.

Eltern ironisieren Aspekte des Verhaltens der Kinder auch initiativ, z.B. die Tatsache, dass ihr Kind bei Anderen abschreibt. Im Gesprächsausschnitt 9 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.

(12) Datum 12 ((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 (1007). Die Lehrerin stimmt inhaltlich zu, die Mutter auch. Im Anschluss an spaßige Bemerkungen kann „alignment“ sich sowohl im Mitlachen kundtun als auch in inhaltlicher Übereinstimmung (Jefferson 1984). Auch die Mutter bekräftigt lachend die Erkenntnis des Vaters über die gemeinsame Tochter (1016). Die Lehrerin relativiert abschließend die ironisch-humoristische Einschätzung und wird von den Eltern lachend bestätigt.

Geteiltes Lachen stellt Intimität her und wirkt verbindend. (Kotthoff 1998, Glenn 2003: 168f.). Mutter und Lehrerin amüsieren sich auch gemeinsam mittels einer Fehldiagnose der Mutter über Schreibversuche des Sohnes.

(13) Datum 13 ((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 denn das für ein teller. (.)
05 L: hihi
06 M: mit NÜten oder <<all> was IS denn des. (-) es gibt ja
07 NÜten und äh federbretter ne .hh haha
08 L: ha ja ha geNAU. hi
09 M: was IS n des fürn teller (-) WIE teller.
10 <<Sohn imitierend> 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.

Das Kind übergeneralisiert, das viele auf den Laut Schwa-a endenden 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“. In der Geschichte führt sich die Mutter vor, wie sie das Kind mit einem Schreibfehler aufzieht (also wieder als genaue Beobachterin und Förderin seiner Leistungen).

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, u.a. wegen seiner Kreativität. Er schreibe „achtsam“ mit der Zahl 8 und dem Morphem „sam“. Auch „Firma“ schreibt er mit 4 und „ma.“

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

(14) Datum 14 ((Föschu Gespräch 1) Lehrerin 1, Lehrerin 2 und Vater)

100 L1: achtsa:m für AUFpassen?
101 V: mhm
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 (.h) das sind SO:- da kommt KEIner drauf, NUR meta.
115 L1: hat er ne ACHT [und SA:M geschrieben?
116 L2: [ja. (- -) ACHT und SA:M
117 L1: KLASse. hehehe
118 L2: das- SOWas macht meta. weißte?
119 L1: SUpEr meta.

Schon vor Zeile 100 beginnt L2 sich wohlwollend über Metas Schreibweisen zu äußern. L1 und der Vater scheinen fragend zu blicken (Audioaufnahme zeigt das nicht), denn L2 gibt weitere Erläuterungen von sich. In Zeile 109 lacht L1. Die Zeilen 114 und 115 sind in dem Kontext als Kompliment zu verstehen L1 schließt sich dem in den Zeilen 117 und 119 an. In 117 lacht sie wieder. Vom Vater sind nur Rezeptionssignale zu vernehmen.

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 damit verbunden die der zukünftigen Haupt- oder Real-schülerin 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

7. 1. Charakterisierungen von einem Grundschulkind

Im Folgenden stelle ich Charakterisierungen und Typisierungen, die eine Mutter und eine Lehrerin über ein Grundschulkind im Bezug auf schulbezogene Leistung und Arbeitsanforderungen äußern, zusammen und denen gegenüber, die im Förderschulkontext in dem Gespräch über Meta geäußert werden. Es wird jeweils nur angezeigt, wer die Äußerung getan hat; sie ist aber um Überlappungen bereinigt und die Rezipienz wurde auch getilgt. Die Dichte der Charakterisierungs- und Typisierungsaktivitäten in den Gesprächen soll so deutlich hervortreten:

M: sanna isch halt (--) WEIterhin mein (--) luftikus.
M: sanna BLEIB bei der sache;
M: ihr fallt halt WEIterhin bei der hausaufgabe
alles mögliche ein;
M: was ihr (.) also jetzt zu HAUse mindescht
(.) viel LEIchter fällt isch (.) MAThe.
M: sie isch jetzt net so SCHNELL wie michael.(-)
M: KANN sie ja auch.
M: des war immer so MÜHsam zäh,
M: ja und dann HAT sie es.
M: nur isch sie noch net (.) GANZ so weit,
M: da isch sie MANCHmal noch,
dass sie (.) WIEder anfangt rechnen.
M: sie isch DIEjenige,(.)
wo jetzt zu haus am WENigschte a a ambitione zeigt
(jetzt) freiwillig jetzt im moment zu lese.
M: da hat da hat sie michl jetzt wieder bisle überHOLT,
M: ich SCHAFFS zeitlich net.
M: also sie LIEST au
L: DIE hürde hat sie
M: also es isch jetzt SO;
also ich SCHAFFS zeitlich nimmer.
bis mir mit den hausaufgabe DURCH sind,(--)
M: die hat au mords UMSchwung;
M: erschtmal LERne muss zu lerne.(-)
L: das is n MORDSumbruch die SCHule wechseln.
L: und das isch GU:T;
L: was sie für eine HÜRde genommen hat im ersten schuljahr.
L: also (--) sie liest GUT.(-)
sie liest WIRKlich gut.(.)
L: und vor allem sie liest nen FREMDen text genau so gut
wie nen bekannten;=
L: fließend (-) FAST fließend
(.) bis auf so SCHWIErige wörter
L: erstmal (.) äh: stockt.(-)
L: also hat mich WIRKlich gefreut;(.)
als ich des (.) äh: als ich die da hab LEsen lassen(-)
L: ham wir da ja wirklich (---) äh n bisschen SORgen ghabt
(.) im ersten schuljahr;(.)
L: des des LÄUFT.
M: ich glaub sanna NET.

L: sanna wohnt (.) äh WOHT
L: SI(H)TZT sie(h)
L: WAS sie einfach (.) was sie interesSIERT;(.)
wo sie wirklich GERne drin liest.(.)
L: denn DA is gleich die motivation am größten.(.)
dass sie dann auch wirklich n bisschen
(---) FREIwillig liest.(.)
L: von der schrift her (.) ist die sanna
noch recht UNregelmäßig;(.)
von der schrift her is es noch recht UNregelmäßig,(.)
L: des sind jetzt aber auch kleine zeit- (.) äh ZEilen.
(.) muss man noch bisschen drauf ACHten,
es ist noch bisschen REgelmäßiger wird.
L: hm::: (-) WO sie schwierigkeiten hat,(.)
ist wirklich von der tafel was FEHlerfrei
abzuschreiben,(-)
L: also da GUCKT sie noch nicht wirklich
M: heut auch aus dem buch
M: sanna GUCK mal wa steht da
M: schreibt man freitag groß oder KLEIN;
L: ja ja dasch da schreibt sie noch SEHR nach dem laut.(.)
M: net der donner sondern donNAR;
L: so (.) wie sie_s im KOPF hat.(.)
L: da hat sie momentan einfach gar keinen ZUGang.(.)
L: sie verSTEHT des einfach nicht.
L: so da_isch (.) da braucht sie einfach
(.) da hat sie so von der auf (.) AUffassungsgabe
hat sie da- (--)
braucht sie sehr (.) sehr v viele wiederHOLungen;(-)
L bis das bei ihr mal so auf fruchtbaren BODen fällt.
L: da braucht sie einfach ihre ZEIT.
des_is eigentlich wie beim LEsen.
L: da muss man einfach DRAN bleiben;
M: DRAN bleiben.
L: DRAN bleiben.--)
L: man schreibt jetzt einfach nen kleiner text mal AB? (--)
M: ja also sanna braucht EH durch des sie immer bleibt;(-)
M: HAUSAufgabe also isch sie gute puh: dreiviertelstunde.
L: lieber Gucken, dass sie die hausaufgaben korrekt MACHT
L: einfach durch die SCHNELligkeit,
dass sie in den BLAUen wechselt,
wo sie dann auch bisschen MEHR machen muss.
L: mehr Übung kriegt.
M: da hat sie au nach dem PUNKT,(-)
sie macht dann PUNKT,(-)
und dann schreibt sie AM donnerstag
M: (.) AM gleich klein weiter.
L: also im grund (.) wärs GUT,(.)
WENN sie schon dabei sitzen,
L: dass ma (.) ihr dann NICHT sagt,(.)
du nach dem punkt schreibt man GROSS;(.)
sondern dass man sie FRAGT,(-)
wie heißt die regel zum PUNKT.
L: oder wie überPRÜFschte,
ob dieses wort KLEIN oder groß geschrieben (wird)=
des_is n namenwort oder des_is n TUNwort;
L: das TUT sie momentan noch nicht,(.)
weil die Sanna da (.) diesen sachen einfach
noch nicht SELBständig ist,(.)
da_is_sie noch sehr (-) KINDlich.(.)
L: da da SPIELT sie noch viel;
L: also da_isch die schule(.) da da SPIELT

sie(h) me(h)hr schule;(.)

L: als dass sie da so WIRKlich-(.)

M: ja ja daHINter isch. (.) gell?

L: äh so n ERNST dahinter erkennt.(.)

M: aber jetzt der MICHi,(.)
der macht sich dann wirklich gedanken DRUM,(.)

M: da also das_isch jetzt de UNterschied zu michael.(.)

L: so so so kann man ihn interesSIeren für (.) für,(.)

L: für EIgentlich find ich_s gut.

L: was mir AUCH auffällt (.) is,(--)
ähm zum einen dass die Sanna sich solche sachen
dann nicht MERKT;(-)

L: also es muss wirklich immer wieder immer wieder
immer WIEder;(-)

L: er halt nicht so konzentriert

L: und die zwei haben STÄNDig (getratscht);(-)

L: die Sanna hat einfach die tendenz statt ihrem EIgenen
kopf zu benutzen bei dem anderen dann schnell zu
spickeln.

M: IMmer (.) bei der mathehausaufgabe dann auch (.) kurz
noch zu michi rüber gespickt .hh,

L: da einfach mal (.) auch zu LERnen,

L: dass sie des wirklich (.) ganz ALleine
mal (-) auch (.) ausprobiert;

L: also so von der von der sprache her,(-)
so grammatische (.) grammatikalische FEHler drin hat.(.)

L: äh und die übertragen sich natürlich
dann auch aufs SCHREIben.(-) ja,(.)

L: es IST besser geworden.(.)

L: ich mein im ersten schuljahr wars
noch n bisschen (.) DEÜtlicher.(.)

L: IT zehnerüberschreitung (--),zwar noch
nicht sicher und SCHNELL löst,(-)

L: aber es ist für Sanna WEsentlich besser geworden.(.)
sie dann erst bewusst DRANgenommen,(.)weils SELten war,(.)

L: das is KLASse.(.)
auch beim (-) also das=is dann bei den HAUSAufgaben,(.)
wenn sie WEISS,(-)

L: sie hats RICHTig;(.), dann ISCH sie dabei.=

L: so im norMALunterrichtsfluss ist-(-)
hört man und sieht man von ihr GAR nix.

L: dann isch sie GANZ zurückhaltend.

L: gut sachaufgaben (.) ist einfach so vom textverst
(.) vom verständnis her einfach (.) schwierig für sie

L: ich glaub da da BRAUCHT sie einfach lang,(.)
bis sie des wirklich (--), verSTANDen hat;(.)
wobei ich mich dann auch
(--), mich das sehr geFREUT hat,(-)
diese geschichte (.) diese (.) FREMde geschichte,(.)
die sie geLEsen hat,(.)

L: quasi die (.) die_s_mir am BESTen
sofort wiedererzählen konnte,(.)

L: also von DAher ischt_des (.) mit den textaufgaben,(--)
müsse_ma mal GUcken.

L: dass sie dann diesen text in RECHnung umsetzt;
das_is [vielleicht EHer so das problem.

M: sie (.) kreist sich dann die sache immer rot EIN;
wo WICHTig si'(.)

M: u::nd äh: da hat sie so die (--), hürde geSCHAFFT.(.)

L: heimat und sachunterricht (.) also diese
(.) MENukgschichten;(.)macht sie GERne;(-)

L: aber dann MERKT man auch so-(.)

Wenn_s so komplizIERtere sachen sind,(.)
steigt sie AUS.
L: des SITZT jetzt.(-)
M: des_isch dann aber manchmal so MüHS- au zu hause,(.)
dann immer WIEder .hh hh
L: sportunterricht isch (.) is sie daBEI,(.)
L: also so da MERKT ma einfach,(.)
dass sie da (---) auch hm (-) KEIne
angst hat vom ball;(.)
oder sie RENNt und-(-)
L: ähm was sie (.) WAS man merkt,(.)
dass sie (.) eher so unsicher isch
so vom FANGen her;(.)
L: also WENN_s drum geht,(.)
wenn sie so in zwei FELdern spielen,(.)
und den ball ABtreffen;(-)
L: dann den ball zu FANGen;(-)
L: sie_s irgendwo in der hintersten ECKe,(.)
L: aber da fehlt noch so der (so=n bisschen)
L: der KAMPFgeist. ne,
L: religiONsunterricht is sie da is_sie daBEI,(.)
M: da erzÄHLT sie dann au was so,
L: französisch (-) is jetzt nichts AUffälliges.
L: ja vom ARbeitsverhalten hab ich grad schon gsacht.
einfach (-) beTEILigen tut sie sich.(.)
wenn so im allgemeinen istSELten,
L: ABlenkbar is sie momentan einfach-(.)
L: FÜRCHterlich leicht;(.)
M: also es isch alles RÜhig und schreibt
und [plötzlich fängt SIE da,(.)
M: aber das isch dann (.) während der hausaufgabe
dann vier fünf MAL der fall
M: dass sie dann (--) immer ANdere sache
dann plötzlich wieder in-
L: ja und hier KRIEGT sie halt
den ganzen vormittag oft dann einfach-(.)
also sie sie SCHAFFT_s dann nich,(.)
L: schüler neben sich hätte,(.)die ihr dann SAgen,(.)
wies GEHT,
L: [oder was sie MACHen soll,(.)
L: dann MUSS sie des machen;(.)
weil so(h)nst is ja(h) UNinteressant.
L: da muss ich ja also wirklich daHINTERstehen.(.)
L: da muss man bisschen GUCKen,(.)
dass sie des WIRKlich-(.)alLEine hinkriecht.--)
M: ja: ich hab mein HEFT vergessen;
L: da muss man wirklich drauf ACHten;(--)
L: dass sich des nicht wirklich einSCHLEIFT;
L: also da (-) [drauf ACHten;
L: dass sie DA (--) die sachen dabei hat.
L: vom verHALten her,(--) is sie (--) ne GANZ nette (--) zu
ihren mitschülern zu den erwachsenen;(--)
L: regeln sind für sie (.) also sie sie sie WEISS,(.)
was sie hier DARF;(.) und was sie NICH darf.(.)
des is überhaupt kein THEma.(.)
L: dass is VÖLL:ig problemlos.(.)
L: die kann alLEine arbeiten.(.)
die kann mit ANderen zusammenarbeiten.(.)
L: dann dann tut sie sich lieber mit ANderen zusammen,(.)
um NI(H)CH zu(h) a(h)rbeiten. (---)
L: sie sucht einfach UNwahrscheinlich
gern unterstützung bei ihren mitschülern,

- L: äh:m (.) und und muss dann natürlich auch selber WEniger machen.(.)
L: und ich glaub das FEHLT ihr so n stück;(.) dieses (.) dieses ähm (.) verANTwortungsbewusstsein für sich selbst und für diese sachen,(.) die sie jetzt MAchen muss.(.)
L: des isch noch nich so ganz DA.(--)

Es hat sich, wie hoffentlich oben deutlich wurde, in der Handlungsgemeinschaft eine Beschreibungssprache für das Qualifizieren (und auch Sortieren) von Schülern herausgebildet (dazu auch Mazeland & Berenst 2008), die auch Bestandteil elterlicher Routinen ist. Im obigen Gespräch kommen mehr Einschätzungen aus dem Mund der Lehrerin, aber die Mutter nimmt durchaus teil. Fächer und verschiedene schulische Situation werden im Bezug auf Leistung, Kompetenz und Verhalten durchgegangen. Das Kind wird von beiden Seiten als eine hoffnungsvolle Problemkandidatin verhandelt.

7.2. Kategorisierungen in einem Gespräch an der Förderschule

Hier werden die Kategorisierungen guten oder schlechten Schüler-Seins aus dem Gesprächs Förderschule I aufgelistet:

- L2: du hast dich wirklich gut gemacht auch in diesem halbjahr
L2: jetzt haben wir auch schon mal geda:cht ob eventuell doch wechsel dann zur lutherschule
L2: oder vielleicht noch ein jahr hier und dann
L2: gut? ja? dann musste dich tüchtig anstrengen.
L1: also meta ist unglaublich clever.
L1: der strengt sich an. in in sprache (-) in mathe. in englisch (? ?)
L2: und wenn du dann zur zur lutherschule gehst, dann musst du ja so ein bisschen englisch können.
L1: nur meta, da musst du auch (-) wirklich immer kommen (- -) das_ist ganz wichtig.
L1: nur freitags (-) du kannst nicht mehr fehlen dann
V: freitag er_hat bisschen (- -) das ding da. das hals.
V: er hat problem
V: bisschen hat bisschen asthma
V: wir haben bei arzt heute auch und gestern auch
L1: wegen seiner asthmasache auch?
V: ja. und äh immer zuhause () machen
L1: versuchen besonders immer freitags immer zu kommen.
V: krankenhaus geblieben (-) das war ruckenschmerzen und das hier lunge
L2: ja das waren ja zwei wochen ne
L2: ja aber diese freitage das war ja auch früher immer schon (-) ich weiß dann kam immer frau sta:rk (.h) zu nadja und sagt was ist mit meta
L2: immer irgendwie freitachs (- -) war für meta schon wochenende
L1: aber meta die idee findest du ganz gut? (1.0) da müssen_wa jetzt noch richtig (-) rAnklotzen ne
L2: da müssen_wa in deutsch noch_n bisschen mehr mit diktAten machen
L2: das_wa nicht immer nur (-) nur rollenspiele machen
L2: und beim lesen musste dich noch_n bisschen anstrengen
L2: das das so_n bisschen flüssiger wird (- -) weißte ja merkste ja auch.

L1: am besten noch zuhause üben mehr lesen
L1: vielleicht deinem kleinen bruder was vorlesen
L1: dem lies doch jeden abend bisschen was vor
L2: also wir wollen jetzt auch ein buch wieder lesen ein ganz spannendes (-)
vielleicht kannst du das auch vorlesen
L1: ja und mathe da muss er wirklich noch alle vier grundrechenarten schriftlich
L2: wir machen jetzt einfach schneller in mathe
L2: so n crashkurs
L2: wärst du denn bereit n bisschen mehr zu machen?
L2: ihr seid immer so die schnellsten und die die das gut kapieren
L1: ja wir versuchens mal (-) und wenns wenns zu schnell ist dann dann bleiben sie noch einnoch ein jahr hier und wir machen dann den wechsel
V: immer immer immer früh alleine aufstehen
L1: du kommst doch jetzt morgens allein ne?
V: immer alleine kommen
L1: prima (- -) ja: du bist doch wirklich so groß und selbstständig geworden meta
L1: wenn ich dran denke vor drei jahren
L1: wie der kleine meta in die schule kam
L1: ach bist doch groß geworden (-) ist schon wieder gewachsen
L1: ne drei drei zentimeter bist du gewachsen
L2: ja (- -) also meta da kann man sich drauf verlassen der hat immer seine hausaufgaben und macht im unterricht wirklich so ganz interessiert und gut mit. (-) ne? meistens
L2: und auch wenn andere quatsch machen meta ist also der der dann schon merkt, ich muss ja hier was lernen und ich_WILL ja auch was lernen.
V: es ein bisschen länger dass es- ich bin bisschen sauer:
V: er mag nich. ich weiß nicht.
M: das: langweilig.
M: bis halb vier is langweilig.
L2: ihr macht so viele schöne sachen
V: sechzehn uhr dreißig
L1: fünfzehn uhr dreißig
L2: ach SO: bis er zuHAUSE ist
V: sechzehn uhr dreißig
L2: halb fünf dann ist dunkel jetzt
L2: was würdest du denn zuhause
L2: hättest du da mehr abwechslungs?
L1: da machste ja AUCH nicht mehr
L2: wir haben gestern mit sergej gesprochen und (-) da sagte die mama der kommt nach hause und nichts is.
L2: der macht den fernseher an und (-) ist langweilig.
V: neue zimmer gekriegt und (? ?) und stern und so neue bett
V: ja: neu alles teppich gekriegt.
L1: aber da kannst du ja auch nicht mit spielen. ich denke ja: ist doch interessanter als wenn du zuhause bist.
L2: was ihr so schön da des kunstprojekt (-) oder gestern wer sagte tim sagte das ihr auch trommelt
M: ja ich das macht spaß aber
L2: ja (-) ist zu lange?
M: ja pause und so
L1: hast zuviel pause?
L2: oder sommer mit tim wenn sie gleich mit tim nochmal sprechen

L2: das ist auch wichtig meta das du dem sagst was dir nicht so gut gefällt damit der das vielleicht ändern kann.
M: er sagt (.h) er sagt was willst du projekt (? ?)
dass die nicht langweilig ist
L2: dass es nicht langweilig ist.
L1: kannst du denn mehrere projekte mitmachen?
L1: ich denke wegen der hausaufgaben ist es ganz gut
L1: wenn du hier bist.
L2: das das hat auch so schön so was regelmäßiges.
L2: ne dann ERST hausaufgaben. dann SPIElen.
L2: und (- -) zuhause ist ja oft me:hr (- -) weiß_nicht (-) besU:ch und und ablenkung
L1: ja ich mein meta, wenn du mal eher nach hause willst, kannst du sicherlich auch mal eher gehen.
ich glaub das ist auch kein problem.
L1: meta aber mal kucken vielleicht biste ja im nächsten jahr in der lutherschule
L1: wenn du dich jetzt tüchtig anstrengst also ich glaub du kannst das schaffen
L2: ja ja das glaub ich ja auch
V: du musst bisschen englisch äh lernen
V: wird des schon
L2: ja ich mein vielleicht auch dass dass wir in mAthe_n bisschen mehr machen (- -)
L2: dann würdest du nicht sagen o:h ich ich will aber nur das was die anderen machen? (-) also mit diesem ziel zur lutherschule zu ge:hen (- -) müsstest du vielleicht dich_n bisschen noch mehr ANstrengen als die andern (-) willstest machen?
L2: ja? (-) find ich gut
L1: und ich finds_auch gut mit mehmet zusammen ne?
L1: meta ist ganz ruhig gell
L1: meta aber so sind wir wirklich ganz zufrieden mit dir
L2: ja: auch mathe, der kapiert SO schnell und (-) in mathe ist eine sache
L2: ja ist doch völlig in ordnung
L2: Also meta hat sowieso ganz eigene ideen. (-) Das ist ganz toll.
L2: der ist so: kreati:v nennen wir das.
L2: also wenn da irgendwas mit mit achtsa:m
L2: da war ein wort das hieß achtsa:m weißte noch?
L2: achtsa:m für aufpassen?
L2: da macht meta der schreibt nicht acht
L2: das sind so: da kommt keiner drauf nur meta
L1: klasse
L2: das- sowas ist meta weißte?
L1: super meta
L2: oder der hält sein heft anders (-) jedes kind schreibt so: und meta sagt ich möchte mein heft SO nehmen
L2: ich weiß nicht ob das jeder lehrer sagen würde, manche würden vielleicht sagen, nein. du musst SO schrEiben
aber mir gefä:llt das.
L2: wenn er so eigene Ideen hat (1.0) und sich selber gedanken macht
L2: und in kunst, das ist toll und sachunterricht also (-) da musste vielleicht ein bisschen (-) kannst dich vielleicht_n bisschen mehr noch melden.
L2: (.h) aber meta kapiert das alles und
L1: aber du hast- ein bisschen mehr beteiligen, das wär gut.

L1:..weil manchmal oder (-) wartest du auch so ab was die andern sagen und hast auch nicht groß lust dich da zu (-) engagieren
L2: wobei ich immer denke du weißt das (-) aber wenn dann da mehmet rumhampelt
L2: und dran will oder oder einer das in die klasse ru:ft dann denkst du auch lass mal machen.
L2: ich mach da gar nicht mit.
L2: ich weiß bei diesem test da hattest du vorher gefe:hlt (.h) und die andern kinder waren immer da: und du hast den test einfach so mitgeschrieben und fast genau so gut also (- -) das fand ich auch toll da hier wo_s um diese pflanzen äh bäume ging. weißte ne?
L1: beteilig dich ruhig noch_n bisschen mehr. melde dich öfter und erzähl (1.0) das ist schon gut (.h) schreibschrift hm also er schreibt ja wunderschön. ganz ordentlich
L2:..ja das sind ihre kinder immer ne
L1:..ganz ganz schön. ja:
L2:..die schreiben schön und malen schön
L1: frau stark schreibt ja auch dass du in (- -)musi:k in kunst ganz toll mitmachst durch deine musik
L1: ruhige konzentrierte art hehehe ja: (-) du bist so ganz beständig, bist immer dabei, passt gut auf.
L1: auch die instrumenten spielste auch viel (- -) mit viel geschick (- -) das ist alles in ordnung (1.0) zu deinen mitschülern biste nett (- -) und freundlich mit jacqueline biste gerne zusammen.
L2: bei meta hab ich immer gedacht man muss den beschützen
L2: und jetzt ist er so selbstbewusst und und frei: geworden
V: immer er isst gut und (-) trinken gut
V: schlafen gut
L1: er ist ja auch kräftiger geworden
L2: und du bist so zufrieden mit allem in der schule?
L2: dann musste das mit der u ge es nochmal sagen
V: manchmal (1.0) seine freunde ihm sagen du bist (? ?) berufschule also das (? ?) ((Vater spricht tür kisch))
M: sonder
V: sonderschüler und äh
L2: die freunde sagen das?
V: nich gut.
L2: zum ärgern oder?
V: ..ja des ärgern ja
L1: ach meta. kümmer dich nicht drum. ärgere dich nicht.
V: sonderschüler nich gut.
L2:..das ist ja gemein.
L1: das ist nicht nett ne?
L1: das klappt schon (-) wenn wenn du mitmachst (- -) ich glaube das kriegen wir hin.
L1: wenn das jetzt zu flott ist dann warten wir noch ein ja:hr und (-) gehst dann zur lutherschule
L2: da hatt ich immer angst die quasseln so viel
L2: dann bleiben die kinder meistens auch da wenn se sich anstrengen
L2: das muss man natürlich jetzt liegt ja dann an den kindern selber
L1: ach und das machst du ja
L1: wir kennen dich ja meta
L1: aber jetzt mach dich nicht verrückt ne
L2: mehr melden, mehr des, mehr das,

(-) oder? das ist in ordnung.
L1: ja gut meta. das ist dein zeugnis.
wir sind richtig zufrieden mit dir.
L1: ja: (- -) fühlst dich auch wohl hier ne? in der klasse?
L1: kommst gern zur schule?
L1: gut. hahaha schön.
L1: so haben wir_s gern.

Erstens überwiegt in diesen Bewertungsaktivitäten der beiden Förderschullehrerinnen das Positive. Zweitens stammen sie fast alle aus dem Mund der Lehrerinnen. Die Gespräche, vor allem die Aushandlung von Einschätzungen läuft weniger kolaborativ als mit den Eltern der Grundschüler(innen). Die Teilnahme an institutioneller Kommunikation ist voraussetzungsreich (Kotthoff 2010b). Die anwesenden Kinder werden in allen Gesprächen im Förderschul-kontext 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 bringt vor, dass Meta als Sonder-schüler von anderen Schülern gehänselt wird. Aus unterschiedlichen Gründen sind sich alle am Gespräch beteiligten einig, dass Meta den Übergang auf die Hauptschule versuchen soll. Höhere Leistungsanforderungen des angestrebten Schultyps werden heruntergespielt (dann musst du ja son bisschen Englisch können.) An der Grundschule werden sie hingegen drama-tisiert!

Es kommt auch Dissens auf. Dem Vater und Meta erscheint der Nachmittagsunterricht zu lang und langweilig:

- V: es ein bisschen länger dass es- ich bin bisschen sauer.
- V: er mag nich. ich weiß nicht.
- M: das: langweilig.
- M: bis halb vier is langweilig.
- L2: ihr macht so viele schöne sachen.

Die Lehrerinnen widersprechen. Sie verteidigen den Unterricht als interessanter und gewinn-bringender als Freizeit zu Hause. Der Vater und Meta können sich nicht als Experten für den vielleicht kritikwürdigen Nachmittagsunterricht stilisieren. Sie widersprechen den Verteidi-gungen der Lehrerinnen kaum.

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 14 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 verlässt.

(15) Datum 15 ((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 nimmt die geringe Leselust des Kindes auf sich (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. Die Lehrerin zeigt Verständnis (114-115). 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 auch 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.

9. Kulturelle Mitspielkompetenzen und Passungen im interinstitutionellen 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 Mittelschichtsfamilien erlaubt das Fenster andere Blicke als in den Unterschichtsfamilien, über deren Kinder an der Förderschule gesprochen wird. Schichtenzugehörigkeit 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 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). In keinem der Gespräche überwiegt die Konfrontation. Ich habe mir aber sagen lassen, dass Lehrpersonen zunehmend mit dissensorientierten Eltern konfrontiert sind und auch mit solchen, die keinerlei Kritik an ihrem Nachwuchs dulden. Das Korpus ist inzwischen schon weiter gewachsen; die Daten harren aber noch der Analyse.

Zur Dissensverhaltung in den 12 Gesprächen möchte ich hier nur anführen,⁶ dass sie sehr stark modalisiert über die Bühne gehen 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 an den Tag, da sich ihre Kriterien, Kategorisierungs- und Beschreibungspraktiken gar nicht von denen der Lehrerinnen unterscheiden. Generelles Absprechen von Fähigkeiten oder starre Kategorisierungen begegnen uns in den Gesprächen nicht. Entweder sind die Kategorisierungen detailliert oder sie sind modalisiert (ähnlich wie bei Mazeland & Berenst 2008).

Die Eltern der Förderschüler können hingegen sprachlich und wissenschaftlich 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 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 (2001: 4, übersetzt von H.K.) über Arzt-Patient-Konsultationen schreibt

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.

Wir hören ja die Mütter und die wenigen Väter der Grundschüler/innen ihre Curricula für die Nachmittage entwerfen. Die Eltern der Förderschüler können schlechter schulorientiert agieren, u.a., 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 wissenschaftlich möglich ist. Herkunftsbedingte

⁶ Das wird Thema einer zukünftigen Publikation.

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.

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

Transkriptionskonventionen

(.)	Mikropause
(-)	kurze Pause
(- -)	längere Pause (weniger als eine halbe Sekunde)
(1.0)	Pausen von einer Sekunde und länger
(?was soll das?)	unsicheres Textverständnis
()	unverständliche Stelle
(x_x)	verbundenes Sprechen (des_is)
=	zusammenhängendes Sprechen über Sprecherwechsel hinweg
..[....	
..[....	der Text in den untereinanderstehenden Klammern überlappt sich
..[[...]	Mehrfachüberlappung verschiedener Sprecher/-innen
=	ununterbrochenes Sprechen trotz Hörrmeldung
-	Konstruktionsabbruch
hahaha	lautes Lachen
hehehe	schwaches Lachen
hohoho	dunkles Lachen, den Vokalen der Umgebung angepasst
(.h)	hörbares Ein- oder Ausatmen
(h)	integrierter Lachlaut
:	Lautlängung
?	steigende Intonation
,	kontinuierliche bis leicht steigende Intonation
.	fallende Intonation
;	leicht fallende Intonation
der is DOOF	Großgeschriebene Silben tragen den Satzakkzent
<↑blabla>	höhere Tonlage des innerhalb der spitzen Klammern stehenden Textes
↑	hoher Ansatz bei einem einzelnen Wort
	Tonsprung nach oben, Tonabfall noch im Wort
↓	Tonsprung nach unten
<↓blabla>	tiefere Tonhöhenregister innerhalb der spitzen Klammern
((liest))	Kommentar zum Nonverbalen
<((rall))>	rallentando, Verlangsamung, Kommentar vor Zeile

Literatur:

- Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan. 1997. Die Befremdung der eigenen Kultur. Vorwort. In Stefan Hirschauer und Klaus Amann (eds.), *Die Befremdung der eigenen Kultur*, 7 – 53. Frankfurt: Suhrkamp.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (eds.). 1998. *Identities in Talk*. London: Sage.
- Auer, Pete & Uhmann, Susanne. 1982. Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. *Deutsche Sprache* 10. 1 – 32.
- Baker, Carolyn. 1997. Ticketing rules: Categorization and moral ordering in a school staff meeting. In D. Hester & P. Eglin (eds.), *Culture in Action: Studies in Membership Categorization Analysis*, 77 - 98. Washington , DC: University Press of America.
- 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.
- Bergmann, Jörg. 1991. Deskriptive Praktiken als Gegenstand und Methode der Ethnomethodologie. In M. Herzog & Carl Graumann (eds.), *Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften*, 86 – 102. Heidelberg: Assanger Verlag.
- Bos, Wilfried et al. (eds.). 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.
- Bourdieu, Pierre. 1977. L'économie des échanges linguistique. *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.
- 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. *Language and Education* 10 (82/3). 132 – 48.
- Clark, Herbert H. 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, Saskia & Meyerhoff, Miriam. 2007. Communities of practice in the analysis of intercultural communication. In Helga Kotthoff & Helen Spencer-Oatey (eds.), *Handbook of intercultural communication*, 441 – 461. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Davies, Bronwyn & Rom Harré. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1). 43 – 63.
- De Fina, Anna, Schiffrin, Deborah & Bamberg, Michael. 2007. *Narrative and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dietrich, Inge. 1997. *Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Eckert, Penelope. 2000. *Linguistic Variation as Social Practice*. London: Blackwell.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs / NJ: Prentice Hall.
- Glenn, Phillip. 2003. *Laughter in Interaction. Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving. 1974. *Frame Analysis. An Essay on the Organizations of Experience*. New York: Harper & Row. (Dt. 1977): Rahmen-Analyse. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gumperz, John. 2002. Sharing common ground. In Inken Keim und Wilfried Schütte (eds.), *Soziale Welten und kommunikative Stil*, 47 – 57. Tübingen: Narr.
- Günthner, Susanne. 1999. »Polyphony and the ›layering of voices‹ in reported dialogue: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech.« *Journal of Pragmatics* 31. 685 – 708.
- Jefferson, Gail. 1984. On the Organization of Laughter in Talk about Troubles. In Max Atkinson & John Heritage (eds.), *Structures of Social Action*, 346 – 269. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keim, Inken. 1996. Verfahren der Perspektivenabschottung und ihre Auswirkung auf die Dynamik des Argumentierens. In Werner Kallmeyer (ed.), *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*, 191 – 278 Berlin/New York.
- Koller, H.-C. 2009. Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisierungstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Budde & K. Willems (eds.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*, 19 – 34. Wiesbaden: Juventa.
- Kotthoff, Helga. 1993. Disagreement and concession in disputes. On the context sensitivity of preference structures. *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. *Muttersprache* 118. 1 - 26.
- Kotthoff, Helga. 2010a. Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In Hans-Werner Huneke et al. (eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts* vol. 2. Schneider: Hohengehren.
- Kotthoff, Helga. 2010b. Sociolinguistic potentials of face-to-face interaction. In Ruth Wodak, Barbara Johnstone & Paul Kerswill (eds.) *Handbook of Sociolinguistics*, 315 – 329. Sage.
- Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner. 2000. Schülerinnen zwischen Familie und Schule. In H. H. Krüher & H. Wenzel (eds.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*, 201 – 234. Leske / Budrich: Opladen.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mazeland, Harrie & Berenst, Jan . 2008. Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. *Text&Talk* 28-1. 55 – 78.
- Mehan, Hugh. 1991. The school's work of sorting students. In D. Boden & D. Zimmerman (eds.), *Talk and Social Structure*, 71 – 92. Cambridge: Polity Press.

Formatiert: Schriftart: Kursiv,
Schriftart für komplexe
Schriftzeichen: Kursiv

- Mehan, Hugh. 1996. The Construction of an LD student: A case study in the politics of representation. In Michael Silverstein & Greg Urban (eds.), *Natural Histories of Discourse*, 253 – 277. Chicago: The University of Chicago Press.
- Neuenschwander, Markus P., Lanfranchi, Andrea & Ermert, Claudia. 2008. *Spannungsfeld Schule-Familie*. Eidgenössische Kommission für Familienfragen. Bern.
- Nothdurft, Werner, Reitemeier, Ulrich & Schröder, Peter (eds.). 1994. *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Narr.
- Pillet-Shore, Danielle. 2003. Doing „okay“: On the Multiple Metrics of an Assessment. *Research on Language and Social Interaction* 36(3). 285 – 319.
- Quasthoff, Uta. 2003. Beobachtungsmethoden. In Theo Herrmann et al. (eds.), *Sprachproduktion*, 71 – 92. Göttingen: Hogrefe.
- 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. *Language* 50 (4). 696 – 735.
- Schmitt, Reinhold (2011)(Hg.): *Unterricht ist Interaktion. Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: amades (IDS)
- Silverman, David. 1987. *Communication and medical practice. Social relations in the clinic*. London: Sage.
- Spreckels, Janet. 2009. *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Hohengehren: Schneider.
- ten Have, Paul. 2001. 'Introduction to Applied Conversation Analysis'. In A. McHoul & M.Rapley (eds.) *How to Analyse Talk in Institutional Settings: A Casebook of Methods*, 3 -11.. London: Continuum International
- Ulich, Kurt. 1993. *Schule als Familienproblem*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.