

Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 21

Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde: *Zur ‚Gesprächssteuerung‘ im institutionellen Gesprächstyp ‚Elterngespräch‘*

ULRIKE ACKERMANN

(ulrike.ackermann@germanistik.uni-freiburg.de)

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Abstract

Der Gesprächstyp ‚Elterngespräch‘ ist bislang im deutschsprachigen Raum noch wenig beforscht und rückt zunehmend in den Mittelpunkt des Interesses. In den Gesprächen tragen Lehrende aufgrund ihrer institutionellen Aufgabe eine Durchführungsverantwortung, die in enger Verbindung mit der Gesprächssteuerung steht. Die vorliegende Arbeit stellt daher das sprachliche Handeln, mit dem Lehrende das Elterngespräch steuern, in das Zentrum ihrer Untersuchung und fokussiert hierfür das sozialpsychologische Konzept der *sozialen Positionierung*. Diese beruhen auf flexiblen Identitätsprofilen, die sich im laufenden Diskurs durch wechselseitige Merkmalszuschreibungen und deren Aushandlungen entwickeln. Die dabei situativ etablierten Identitäten wirken sich auch auf die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten aus. Vor diesem Hintergrund liegt der Analyse die Hypothese zugrunde, dass soziale Positionierungen eine Ressource zur Gesprächssteuerung darstellen. In dem Artikel wird durch die Verbindung zwischen der Konversationsanalyse und dem sozialpsychologischen Konzept der Positionierung herausgearbeitet, wie solche Identitätszuschreibungen mit Rollenerwartungen an die InteraktantInnen verbunden sind. Dabei zeigt sich, wie Fremdpositionierungen der SchülerInnen mit den anwesenden Eltern zusammenhängen und wie Selbststilisierungen von Lehrpersonen als bestimmte LehrerInnentypen gesprächssteuernd Einfluss nehmen. Das abschließende Unterkapitel über kommunikative Verfahren von Lehrpersonen zur Inklusion von Eltern und SchülerInnen als Element der Gesprächssteuerung verdeutlicht darüber hinaus, welchen Bedingungen das Gelingen, mithilfe sozialer Positionierungen ein Gespräch zu steuern, unterliegt.

Keyword: Elternsprechstunde, soziale Positionierung, Gesprächssteuerung, Gesprächstyp, Gesprächsorganisation, Gesprächsanalyse, institutionelle Kommunikation

1 Einleitung

Schulische Sprechstundengespräche gelten bei allen Beteiligten als ein wenig beliebter Gesprächstyp, wie bereits der Soziologe und Psychologe Ulich (1989: 72ff.) in seinem Buch „Schule als Familienproblem“ anhand empirischer Daten beschreibt. Walker (1998) bestätigte zehn Jahre später diese Aussage mit einer ethnografischen Studie zur Kommunikation zwischen Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen an vier verschiedenen Schulen rund um Norwich. So empfinden Eltern die Sprechstundengespräche als frustrierend, während ihre Kinder den Gesprächen überwiegend ängstlich entgegensehen und sich die Lehrenden besonders im Zusammenhang mit dissidenten Gesprächssituationen institutionell schlecht vorbereitet und unterstützt fühlen (Walker 1998: 167ff.). Fragt man heute dazu konkret in einer Beratungsstelle für Pädagogen nach diesem Thema¹, wird das für geschätzte 80% der ratsuchenden LehrerInnen bestätigt, was unter anderem damit begründet werden kann, dass die gängige Ratgeberliteratur nicht dem Praxisalltag entstammt. Das bestätigt Kotthoff (2012a: 4) in ihrer Forschung mit den Worten, dass die Ratgeberliteratur zu Elternsprechstunden an deutschen Schulen „überhaupt nicht die kommunikativen Aushandlungsprozesse in den Blick [nimmt]“, die in den Gesprächen stattfinden. Sie kann in ihrer Analyse sogar zeigen, dass die tatsächlichen kommunikativen Prozesse bezüglich diagnostischer Arbeiten, wie Beurteilen, Bewerten und Einschätzen der Schüler, anders als in der Ratgeberliteratur beschrieben verlaufen (2012a: 13f.), weswegen gerade Ergebnisse aus gesprächslinguistischen Untersuchungen Lehrpersonen neue Perspektiven auf interaktive Verläufe im Elterngespräch eröffnen und sie dadurch hinsichtlich der Gesprächssteuerung unterstützen können. Damals wie heute wird die Bedeutung der Zusammenarbeit von LehrerInnen und Eltern immer wieder betont (Mehan 1983, Ulich 1989, Baker & Keogh 1995, Cedersund & Svensson 1996, Walker 1998, Crozier 2000, Kotthoff 2012a/2012b). Ein nicht zu vernachlässigender Teil dieser Zusammenarbeit wird im persönlichen Kontakt zwischen den Betroffenen im Elterngespräch organisiert (Gartmeier et al. 2008, Bose & Gutenberg 2009) und dennoch liegen zu diesem Gesprächstypen nur wenig empirische Untersuchungen vor. Insbesondere im deutschsprachigen Raum veröffentlichte bislang ausschließlich Kotthoff (2012a/b) linguistische Untersuchungen zur Kommunikation in Sprechstundengesprächen, obwohl angenommen werden kann, dass die kommunikativen Anforderungen für die Interaktionsbeteiligten gestiegen sind und demnach ein großes Interesse an empirischen Analysen bestehen müsste. Solch eine Anforderungszunahme deutet sich z. B. dadurch an, dass der Stellenwert der Schule im Bewusstsein der Eltern deutlich gestiegen ist. Das bedeutet, die Informiertheit der Eltern über Schule (Laufbahnen, Abschlüsse, Anforderungen, ...) hat zugenommen, ebenso wie ihre Vorstellungen hinsichtlich der erwünschten schulischen Qualifikation ihrer Kinder (Ulich 1989: 32ff.)². Diese, zugegebenermaßen nicht mehr neuen Forschungsergebnisse, werden jedoch von der jüngeren psychologisch pädagogi-

¹ Namen und Ort werden aus Datenschutzgründen sowohl in den Transkriptbeispielen als auch bezüglich der befragten Beratungseinrichtung nicht genannt und/oder verändert, um Rückbezüge auf die Schulen und die InteraktantInnen zu vermeiden.

² Diesbezüglich ist festzuhalten, dass, je höher die Schulbildung der Eltern, umso höher der Bildungswunsch für ihre Kinder ist (Ulich 1989: 34). Doch unabhängig von der elterlichen Bildung zeigt sich schon bei Eltern von Schulanfängern, dass sie bereits eine dezidierte und auch kritische Meinung zur Institution und zu LehrerInnen haben (Ulich 1989: 37). In persönlichen Gesprächen mit Lehrenden wurde mir diese zunehmend kritische Perspektive der Eltern bestätigt. Was speziell die Interaktion in Sprechstundengesprächen schwierig gestaltet, ist aufgrund mangelnder Empirie noch ein Desiderat und beruht bisher auf retrospektiven Daten, wie Interviews, jedoch nicht auf gesprächsbasierten Daten.

schen Forschung gestützt, nach der der Beratungsbedarf von Eltern gestiegen sei (Hertel et al. 2009, Freyaldenhoven 2005). Im Kontext der noch geringen linguistischen Erforschung von Elternsprechstundengesprächen soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Analyse dieses Gesprächstypen leisten. Im Mittelpunkt steht dabei das gesprächssteuernde verbale Verhalten der LehrerInnen, denn sie tragen als VertreterInnen der Institution Schule die Durchführungsverantwortung im Sinne dessen, dass sie die Elterngespräche als institutionsinitiierte Veranstaltung steuern, strukturieren und den Dialog aufrechterhalten. Das Bewusstsein der Lehrpersonen hinsichtlich dieser Durchführungsverantwortung lässt sich nicht nur von dem Wunsch nach mehr Unterstützung zur Steuerung der Elterngespräche, sondern in den vorliegenden Daten auch daraus ableiten, dass die LehrerInnen vorbereitet in die Gespräche gehen: Sie haben Notizen über SchülerInnen, etwas zum Schreiben und/oder Formulare dabei.

Da Gespräche „eine Form fokussierter³] Interaktion mit gemeinsamer Aufmerksamkeitsausrichtung“ (Tiittula 2000: 1361) sind, ist die Gesprächssteuerung elementarer Bestandteil der Interaktion. Solch interaktionssteuernd verbales Verhalten besteht darin, lokal begrenzt auf andere SprecherInnen einzuwirken. Das beinhaltet sprachliches Verhalten, mit dem die Gesprächssituation aufrechterhalten, bestätigt oder verändert wird (Schwitalla 1979a: 25), beispielsweise anhand der thematischen Entwicklung. In Anbetracht der Durchführungsverantwortung der LehrerInnen für die Gespräche in dem institutionellen Rahmen wird der Frage nachgegangen, wie Lehrende die Interaktion in Sprechstundengesprächen mit ihren Äußerungen steuern. Dabei geht es im Speziellen um das Phänomen der sozialen Positionierungen von LehrerInnen im Gespräch. Warum gerade soziale Positionierungen den Gegenstand des Interesses bilden, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

Das Konzept der sozialen Positionierung wurde von den Sozialpsychologen Harré & van Langenhove (1999) geprägt. Sie verstehen darunter einen

“discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines. There can be interactive positioning in what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself.” (Harré & van Langenhove 1999: 37)

Soziale Positionierungen entstehen demnach in der Interaktion durch Äußerungen, mit denen Identitätszuweisungen für das eigene Selbst oder das einer anderen Person, bezogen aufeinander, vollzogen werden. Sie können sowohl explizit als auch implizit realisiert werden. Über diese Identitäten können sich die Gesprächsbeteiligten im sozialen Raum verorten oder verortet werden, indem sie sich und anderen Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive zuschreiben (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 168). Nach Harré & van Langenhove (1999: 2) handelt es sich bei sozialen Positionierungen um komplexe Ansammlungen von persönlichen Eigenschaften, die in einer bestimmten Weise strukturiert sind und im Gespräch verbal zum Ausdruck kommen. Daraus ergeben sich bestimmte Rechte und Pflichten für die GesprächsteilnehmerInnen, die sich auf ihre Handlungsmöglichkeiten auswirken, weswegen hier die Annahme zugrunde liegt, dass soziale Positionierungen gesprächssteuernden Einfluss haben.

Die Fokussierung auf soziale Positionierungen als ein Element der Gesprächssteuerung ist daher naheliegend, weil Identitätszuweisungen dem Gesprächstypen Elternsprechstunde inhärent sind. Die Forschung beispielsweise von Baker & Keogh (1995), Cedersund & Svensson (1996), Mazeland & Berenst (2008) oder Kotthoff (2012a/b) zeigen, dass Identitätsentwürfen

³ Oder nach Goffman (1971/1973) *zentrierte Interaktion*.

von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern in der institutionellen Interaktion eine wichtige Bedeutung zukommt und alle Gesprächsbeteiligten reichlich Identitätszuweisungen praktizieren. Dabei spielen die Identitätsentwürfe sämtlicher gesprächsinvolvierter Personen eine tragende Rolle. Aufgrund der Bedeutung sozialer Positionierungen in der schulischen Interaktion werden sie in der vorliegenden Arbeit als Ressource für die Gesprächssteuerung verstanden, weil davon ausgegangen wird, dass LehrerInnen durch Selbst- und Fremdpositionierungen die Handlungen der Beteiligten und Prozesse im Elterngespräch beeinflussen können, „indem sie z. B. [hinsichtlich der Gesprächsorganisation] versuchen zu regeln, wer das Rederecht erhält, worüber gesprochen wird und welche Handlungen die Gesprächspartner durchzuführen haben“ (Tiittula 2000: 1361) und um die Gesprächsinhalte in eine fokussierte Richtung zu konzeptualisieren (Wolf 1999: 69). Damit soll den Lehrenden keineswegs taktisches Kalkül unterstellt werden, da soziale Positionierungen nicht reflektiert und strategisch gesetzt werden müssen. Im Zusammenhang mit der Gesprächssteuerung erfolgen sie sogar vielfach intuitiv⁴. Des Weiteren sind sie durch den institutionellen Kontext in Teilen vorgezeichnet (Schwitalla 2001: 1357). Anhand der Analyse von audioaufgezeichneten Daten wird also in der vorliegenden Arbeit den Fragen nachgegangen: Wie Lehrende sich und andere positionieren, aufgrund dieser Handlungen die Interaktion beeinflussen und so das Gespräch steuern. Das geschieht anhand der Analyseergebnisse in **Kapitel 4**. Im Unterkapitel **Kapitel 4.1** steht die Untersuchung darüber im Mittelpunkt, wie Lehrpersonen mithilfe ihrer Positionierungsaktivitäten ein situiertes Handlungssystem mitgestalten und auf diese Weise Orientierungsmuster (1) auf der Ebene der globalen Gesprächsorganisation und -struktur sowie (2) hinsichtlich diskursiver Verhaltensweisen etablieren. In **Kapitel 4.2** gilt es im Anschluss daran herauszustellen, wie sich Lehrende mittels sozialer Positionierungen Handlungsspielräume und Legitimationsrahmen eröffnen, wodurch ihre sozialen Positionierungen im Sinne der Gesprächssteuerung eine rhetorisch argumentative Funktion erhalten. Dazu werden die sprachlichen Umsetzungen (1) sozialer Positionierungen der Lehrenden im Zusammenhang mit der Institution Schule und (2) soziale Positionierungen zur Etablierung bestimmter LehrerInnentypen vorgestellt. In **Kapitel 4.3** geht es darum anhand der Analyseergebnisse zu veranschaulichen, wie LehrerInnen bestimmte Positionierungshandlungen in den Elterngesprächen für die Gesprächssteuerung als Mittel der Inklusion einsetzen. Da in den Gesprächen teilweise neben den Eltern auch ihre Kinder anwesend sind, ist das Kapitel in (1) die Inklusion der Eltern in das Gespräch durch soziale Positionierungen und (2) die Inklusion der Kinder/SchülerInnen in das Gespräch durch soziale Positionierungen untergliedert. Doch vor der Präsentation der Analyseergebnisse steht zuerst in **Kapitel 2** der theoretische Rahmen im Vordergrund, der aus den grundlegenden Konzepten und der damit verbundenen Forschungsmethode besteht und einen Überblick über den linguistischen Forschungsstand zu sozialen Positionierungen im Allgemeinen und im schulischen Kontext bietet, um den Untersuchungsgegenstand zu verorten und das eigene Forschungsinteresse zu exponieren. In **Kapitel 3** wird anschließend das Datenkorpus und Untersuchungsfeld sowie das konkrete methodische Verfahren in der Analyse beschrieben. Die Arbeit endet in **Kapitel 6** mit einer Reflexion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragestellung und Hypothese. Beginnen wir im folgenden Kapitel zuerst mit den theoretischen Grundlagen.

⁴ Z. B. die „tacit“ oder „personal positioning“ (Harré & Langenhove 1999: 22), hierzu mehr in Kapitel 2.

2 Theoretischer Rahmen: Rahmenkonzepte und Forschungsstand

Dieses Kapitel zum theoretischen Hintergrund ist in zwei Teilgebiete untergliedert. (1) Es beginnt mit den grundlegenden Konzepten, auf denen diese Arbeit basiert, um damit verbunden die Forschungsmethode darzulegen und zu begründen. (2) Anschließend folgt ein Überblick zu den – für diese Arbeit – richtungsweisenden Aspekten aus der linguistischen Forschung über soziale Positionierungen. Das geschieht vor dem Hintergrund, den Untersuchungsgegenstand zu spezifizieren und das eigene Forschungsinteresse zu unterstreichen.

2.1 Rahmenkonzepte: grundlegende Konzepte und Forschungsmethode

Theoretische Konzepte, die für diese Arbeit maßgebend sind, entstammen der (1) sozialpsychologischen Theorie über soziale Positionierung, (2) der Interaktionalen Linguistik, die den Rahmen für die Forschungsmethode und das methodische Vorgehen bietet und (3) dem soziolinguistischen Konzept zur Kommunikation in Institutionen, welches ebenfalls im Bereich der Interaktionalen Linguistik verortet ist. Beginnen wir mit dem Konzept der sozialen Positionierung, denn es bildet den Ausgangspunkt der zugrunde liegenden Fragestellung: *Wie soziale Positionierungen von LehrerInnen die Interaktion im Elterngespräch beeinflussen und inwiefern sie darüber gesprächssteuernden Einfluss nehmen.*

2.1.1 Das Konzept der sozialen Positionierung

Den Begriff Positionierung führte ursprünglich Hollway (1984) in ihrer Analyse „Gender Difference and the Production of Subjectivity“ mit den Ausdrücken „positioning oneself“ und „taking up positions“ ein. Darin zeigte sie, wie Subjektivität in heterosexuellen Beziehungen mit Fokus auf geschlechtsspezifische Differenzen konstruiert wird und, dass es innerhalb eines Diskurses den GesprächsteilnehmerInnen möglich ist, situativ verschiedene Positionen zu Personen einzunehmen (nach Harré & van Langenhove 1999: 16f.). Die Sozialpsychologen Harré & van Langenhove (1999) griffen den Terminus auf und entwickelten ihn zu dem Konzept der sozialen Positionierung weiter. Dabei handelt es sich bei sozialen Positionierungen um lokal ausgehandelte Identitätszuweisungen, die im technischen Sinne entstehen, aus

„einer komplexen Ansammlung von persönlichen Eigenschaften, die in einer bestimmten Weise strukturiert sind und sich auf Handlungsmöglichkeiten zwischen Personen oder Gruppen, durch die sich für die Gesprächsbeteiligten ergebenden Rechte und Pflichten, auswirken.“ (Harré & van Langenhove 1999: 2, Übersetzung UA)

Sie verstehen soziale Positionierungen als eine dynamische Alternative zu dem eher statischen Konzept der Rolle⁵ (Harré & van Langenhove 1999: 14), da durch sie die GesprächsteilnehmerInnen gemeinsam situativ eine bestimmte Identität hervorbringen (ebd.: 9). Dabei ist Identität nicht als ein dauerhaftes Profil zu verstehen, sondern als ein flexibles, welches mit der Vorstellung von uns selbst (personale Identität) und dem Bild das andere von uns entwickeln (soziale Identität) situativ verbunden ist (Abels 2008: 509). Die in sozialen Positionierungen zu leistende Identitätsarbeit beruht auf Selbststilisierung mit dem Ziel, sich abzugrenzen, um darüber deutlich zu machen: „Was bin ich für ein Mensch, als was für ein Mensch möchte ich

⁵ Das Konzept der *Rolle* geht auf Goffman (1996) zurück. Es ist soziologisch auf die soziale Interaktion des Individuums mit seiner Umgebung ausgelegt. Dieses Rollenkonzept bezieht sich vor allem darauf, dass die anfänglich eingeführte Rolle *stabil* gehalten wird (ebd. 1996: 14-17). Soziale Positionierungen können Rollen unterstützen (siehe insbesondere Kap. 4.1.1, 4.2.1), erlauben es jedoch auch, aus dieser Rolle kurzzeitig auszutreten oder situativ eine bestimmte Facette davon hervorzuheben (siehe hierzu Kapitel 4.2.2 und 4.3.2).

von meinem Interaktionspartner betrachtet und behandelt werden?“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 168). Selbststilisierungen beruhen auf „der Präsentation von sozialen Kategorisierungen“ (Spiegel 1997: 291) und können durch Selbstaussagen, genauso wie auch durch ‚Bündel‘ von beobachtbaren Handlungen, erzielt werden (Spiegel 1997: 288). Die so evozierte Identität beinhaltet eine Bedeutungsstruktur der Selbstverständigung und des Selbstentwurfs (Hitzler 2013). Der Akt der Positionierung besteht dann letztlich darin, dass SprecherInnen kurzfristig ‚Teile‘ oder ‚Rollen‘ von sich verändern, durch die sie sich verständlich und ihr soziales Handeln relativ bestimmbar machen. Funktional betrachtet können soziale Positionierungen dazu genutzt werden, Situationen zu bewältigen; also zweckgebunden sein (Harré & van Langenhove 1999: 17). Aufgrund dieser Eigenschaft wurden sie als Untersuchungsgegenstand für diese Arbeit ausgewählt und in Bezug zur Gesprächssteuerung gesetzt.

Grundsätzlich bestehen soziale Positionierungen immer aus *Selbst-/ und Fremdpositionierungen* („self-positioning“ / „other-positioning“, Harré & van Langenhove 1999: 22), weil jede/r GesprächsteilnehmerIn mit einer Äußerung über sich selbst auch die anderen GesprächsteilnehmerInnen fremd positioniert. Genauso treffen SprecherInnen mit einer Fremdpositionierung auch eine Aussage über sich selbst. Zur Verdeutlichung folgende zwei Beispiele: Das erste Beispiel stammt aus einer Werkrealschule und illustriert, wie SprecherInnen mit einer Selbstpositionierung auch eine Fremdpositionierung transportieren. In dem Gespräch wird die Frage erörtert, ob der Schüler nach der neunten Klasse in eine Ausbildung wechseln oder den nächsten schulischen Bildungsabschluss anstreben solle. Die Mutter (W11_M) und der Lehrer (W11_L) sind sich einig, dass der Schüler das kognitive Potenzial für die weiterführende Schule besitzt. Im Zusammenhang mit den dafür vorhandenen Rahmenbedingungen nimmt die Mutter in Anwesenheit des Schülers folgende Selbstpositionierung vor:

Bsp. (1): Selbstpositionierung einer Mutter (ES11/WerkSchu21)

133 W11_M: du hasch en **tolles ELternhaus**,
 134 W11_L: er KANN_s.
 135 W11_M: er kann er kann auf_d SCHUL gehn,
 136 wir tun ihm da KEIne steine in weg lege;
 137 W11_L: [SO sieht aus,
 138 W11_M: [er BRAUCHT nit arbeite geh;

Die Mutter positioniert sich und ihren Ehemann als ‚gute Eltern‘ in der Eigenschaft ihren Sohn zu unterstützen. Sie leitet die soziale Positionierung mit der Selbstbeurteilung *tolles Elternhaus* (Z. 133) ein und führt dann an einer konkreten Verhaltensbeschreibung vor, wie sie diese Selbstpositionierung in die Tat umsetzen (*wir tun ihm da KEIne steine in weg lege; / er BRAUCHT nit arbeite geh*, Z. 136, 138). Anhand ihrer Selbstpositionierung positioniert sie auch ihren Sohn fremd, als einen jungen Mann mit besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Darüber kommuniziert sie ihm, dass sein weiterer Schulweg auch in seiner Verantwortung liegt, weil sie als Eltern ihren Teil der Aufgabe erfüllen. Umgekehrt dazu verhält es sich ebenso mit Fremdpositionierungen, weil auch hier eine implizite weitere Aussage – dann allerdings eine Selbstaussage – mittransportiert wird. Betrachten wir dazu das zweite Beispiel. Es entstammt ebenfalls einem Werkrealschulgespräch, in welchem die Schülerin bisher unzureichende schulische Leistungen erbrachte und nun die Frage im Raum steht, ob sie nicht besser eine Ausbildung beginnen solle, anstatt den Schritt in die zehnte Klasse zu wagen. Die Interaktanten (Vater V, Lehrer L) sehen für ihre Fehlleistungen keine kognitive, sondern eher eine motivationale Ursache. In diesem Rahmen positioniert der Vater den Lehrer mit folgender Aussage fremd:

Bsp. (2): Fremdpositionierung des Lehrers durch einen Vater (W4_V; ES14/WerkSchu4)

332 W4_V: [nee, =muss ich GANZ ehrlich sagen,
 333 **wo sie GHÖRT hätt,**
 334 **dass sie sIe als KLASsenlehrer kriegt;**
 335 W4_L ja.
 336 W4_V: **war_se toTAL begeischtert.**

Der Vater positioniert den Lehrer, indem er die Reaktion seiner Tochter auf den Lehrer benennt (*wo sie GHÖRT hätt, / dass sie sIe als KLASsenlehrer kriegt; / war_se toTAL begeischtert*, Z. 333ff.). Darüber positioniert er den Lehrer in der Kategorie ‚beliebter Lehrer‘ fremd. Funktional betrachtet spricht er den Lehrer davon frei, dass er die Leistungssituation seiner Tochter ursächlich zu verantworten hat, weil die Tochter möglicherweise persönliche Schwierigkeiten mit dem Lehrer haben könnte. Indirekt positioniert sich der Vater mit dem Lob selbst als eine Person, die dazu qualifiziert ist, zu loben und die über hierzu notwendige Informationen verfügt. Er stilisiert sich auf diese Weise selbst als ‚qualifiziert informierten Vater‘, ohne es zu explizieren. Selbst- und Fremdpositionierung bilden die Basis aller Positionierungsaktivitäten. Sie werden über Stilisierungen evoziert, die sich „durch das Referenzobjekt, auf das die Stilisierung verweist“ (Spiegel 1997: 289), unterscheiden. Positionierungen auf Basis von Stilisierungen sind vielschichtig und können anhand verschiedener Verfahren vollzogen werden. Ihre Differenzierung ist jedoch rein analytisch und dient letztlich dazu, soziale Positionierungen in ihren vielfältigen Erscheinungsformen zu kategorisieren. In ihrer tatsächlichen Umsetzung sind diese Kategorien nicht ohne Weiteres voneinander zu trennen, weil sie sich überlappen können, genauso wie Positionierungsverfahren mehreren Kategorien zugesprochen werden können. Eine Strukturierung anhand einzelner Positionierungskategorien ist demnach rein analytisch. Im Zusammenhang mit einer funktionalen Fragestellung – wie sie hier vorliegt – würde das schnell unübersichtlich und schwer nachvollziehbar. Deswegen ist die vorliegende Arbeit nicht in einzelne Positionierungsverfahren und -kategorien gegliedert, sondern in deren interaktionale Funktionen für relevante Bereiche bezüglich der Gesprächssteuerung. Da sich mithilfe der einzelnen Positionierungskategorien jedoch gut veranschaulichen lässt, in welcher vielfältiger Art und Weise SprecherInnen soziale Positionierungen umsetzen und das für das Verständnis von Kapitel 4 essenziell ist, werden sie im Folgenden vorgestellt.

Neben Selbst- und Fremdpositionierungen besteht die Kategorie von *Positionierungen erster und zweiter Ordnung* („first and second order positioning“, Harré & van Langenhove 1999: 20). Ihr Zuordnungskriterium ist die Art, in der eine Person sich selbst und eine/n GesprächspartnerIn im sozialen Raum verortet, wie z. B. mithilfe bestimmter Handlungen. Hierzu das folgende Beispiel (3), in dem eine Mutter aus der Grundschule um Rat fragt:

Bsp. (3): Positionierung erster Ordnung (M6, ES6/GruSchu6)

1685 M6: **können WIR denn irgendwas machen,**
 1686 wo wir sie [die Schülerin] unterSTÜTZen können?
 1687 **ihrer MEInung nach;**
 1689 L6: also ich glaub am Ehesten,

Mit der Frage *können wir denn irgendwas machen*, (Z. 1685) positioniert sich die Mutter selbst als ‚Ratsuchende‘, die das Recht dazu hat, diese Frage zu stellen. Die Lehrperson positioniert sie im selben Zug darüber als ‚Ratgebende‘, die der Frage nachkommen muss. Dieser Vorgang ist eine Positionierung erster Ordnung, solange die Lehrperson (wie in diesem Beispiel, Z. 1689) der Handlungsaufforderung nachkommt. Sobald diese Positionierung erster

Ordnung für die GesprächspartnerInnen nicht mehr selbstverständlich ist und sie infrage gestellt oder ablehnt wird, handelt es sich um eine Positionierung zweiter Ordnung. In diesem Beispiel – zugegebenermaßen eher unwahrscheinlich, aber zur Veranschaulichung dennoch vorstellbar – könnte die Positionierung erster Ordnung mit Aussagen, wie *das wissen sie doch selbst* oder *fragen sie das lieber Frau Meier*, von der Lehrperson zurückgewiesen werden. Der Unterschied zwischen Positionierungen erster und zweiter Ordnung besteht also darin, dass Positionierungen erster Ordnung durch die Handlung (hier: Rat erfragen) und deren Wirkung (hier: Rat geben) auf das Verhalten der InteraktantInnen (perlokutiver Effekt) entstehen. Positionierungen zweiter Ordnung entstehen dann, wenn die Positionierung erster Ordnung verhandelt oder revidiert wird (performativer Effekt).

Soziale Positionierungen, die mit der Art des sozialen Handelns verbunden sind, heißen *moralische* und *personale Positionierungen* („moral and personal positioning“, Harré & van Langenhove 1999: 21). Eine moralische Positionierung zeichnet sich dadurch aus, dass durch die Art der sozialen Handlung auf eine Rolle referiert wird. Häufig tritt sie deswegen im institutionellen Kontext auf und ist daher auch in den Elterngesprächen dominant vertreten, wie das folgende Beispiel (4) illustriert. Die Positionierung setzt die Lehrkraft durch die rollenspezifische Aktivität ‚Beurteilen/Bewerten‘ eines Grundschülers um:

Bsp. (4): „Moral positioning“ einer Lehrkraft (L1, ES1/GruSchu1)

1498 L1: er **ARbeitet zwar still**,
 1499 un und **recht ZÜgig**,
 1500 **aber beim beim RECHTSchreiben**,
 1501 also wirklich sehr **unkonz** also **UNaufmerksam**;
 1502 auf DAS,
 1503 [was er WIE er_s schreibt.
 1504 M: [ja ja ja ja ja.
 1505 L1: da SCHREIBT er halt einfach.

Der Schüler wird von der Lehrperson mithilfe der Verhaltensbeschreibung *arbeitet still* (Z. 1498) und *recht zügig* (Z. 1499) beurteilt und bewertet. Mit dem Diskursmarker *aber* (Z. 1500) setzt sie zu einer kritischen Evaluation im Bereich der Orthografie an, der ebenfalls eine Verhaltensbeschreibung *unaufmerksam* (Z. 1501) und die abgebrochene Prädikation *unkonzentriert* (Z. 1501) folgen. Hierzu stellt unter anderem⁶ Kotthoff (2012b: 315) fest, dass es zu den erwarteten Tätigkeiten von Lehrpersonen gehört, positive und negative Evaluationen auszuführen; also eine rollenspezifische Handlung vorliegt. Personale Positionierungen entstehen ebenfalls durch die Art des sozialen Handelns. Sie werden durch das Zeigen persönlicher Eigenschaften induziert. Betrachten wir hierzu das folgende Beispiel (5), in welchem ein Vater sich als ‚großzügiger Vater‘ platziert, indem er aufzählt, was er seinem Kind alles zukommen lässt.

Bsp. (5): „Personal positioning“ eines Vaters (F1_V, ES8/FöSchu1)

391 F1_V: [**neue zImmer** gekriegt und **MOND drauf in wand**,
 392 und **stern** und so **neue BE:TT**;
 393 F1_L2: ach wie schö:n,
 394 F1_V: ja.=[**neue alles TEppich gekriegt**;

Mit seiner Erzählung, was das Kind alles Neues erhalten hat (Z. 391, 392, 394), offeriert der Vater sich mit der Eigenschaft ‚Großzügigkeit‘, ohne diese Positionierung explizit auszuspre-

⁶ Siehe hierzu auch Matzeland & Berents (2008a), Hester (1998), Cedersund (1996), Baker & Keogh (1995), Ulich (1989), Mehan (1983).

chen. Harré & van Langenhove (1999: 22) halten bezüglich moralischer und personaler Positionierungen fest, dass beide Verfahren auch in jeder Selbst- und Fremdpositionierung mit enthalten sind⁷.

Zu den sogenannten *reflexiven Positionierungen* zählen die „performative“ und „accountive positionings“ (Harré & van Langenhove 1999: 21). Sie beziehen sich auf Positionierungen der ersten Ordnung, weswegen sie reflexiv genannt werden. Die sogenannte „performative positioning“ ist daran zu erkennen, dass eine Positionierung erster Ordnung verteidigt oder revidiert wird. Dadurch verlagert sich das Gesprächsthema auf die Handlung, die zu der Positionierung geführt hat. Die „accountive positioning“ basiert auf der Form der Zurückweisung einer Positionierung erster Ordnung. So kann sie einerseits in dem laufenden Gespräch hinterfragt werden oder in einem neuen Gespräch über das erste Positionierungsgespräch wieder aufgegriffen werden⁸. Diese beiden Positionierungsverfahren stehen in enger Verbindung mit Dissens. Kotthoff (2012a: 10) zeigte hier bereits für einen Teil der vorliegenden Daten, dass Dissens in den Elternsprechstunden zwar vorkommt, aber wenn er vorkommt, dann in modalisierter Form (siehe hierzu auch Kapitel 4.1.2). Reflexive Positionierungsverfahren finden, wenn sie im Elterngespräch auftreten, nur verdeckt statt. Während ein Gespräch über ein zuvor geführtes Gespräch bezüglich einer Positionierung – wie im Falle der „accountive positioning“ – in keiner der untersuchten Aufnahmen auftritt, weswegen diese Positionierungsverfahren an dieser Stelle nicht in derselben Ausführlichkeit wie die vorausgegangenen behandelt wurden.

Abgeschlossen wird die Beschreibung der Positionierungsverfahren mit *stillen* und *vorsätzlichen Positionierung* („tacit and intentional positionings“, Harré & van Langenhove 1999: 22). Dabei ist die stille Positionierung wahrscheinlich eines der häufigsten Positionierungsverfahren, denn es wird von den involvierten Personen nicht bewusst vollzogen. Im Gegensatz dazu steht die vorsätzliche Positionierung, die ziel- oder zweckgerichtet ist. Sie betrifft insbesondere Positionierungen zweiter Ordnung, weil es zu diesen erst kommt, wenn die Positionierung erster Ordnung auf die eine oder andere Weise thematisiert und hinterfragt wird.

Die verschiedenen Positionierungsverfahren führen uns vor Augen, wie viele Möglichkeiten bestehen, sich sprachlich zu platzieren. Sie bewegen sich in einem Kontinuum von expliziten und impliziten Positionierungen, die komplex oder einfach hervorgebracht werden, durch konkrete Selbstaussagen oder Handlungen, welche Identitätsmerkmale offenbaren – kurz: Jeder sprachlichen Handlung kann eine soziale Positionierung inhärent oder sie kann zumindest positionierungsrelevant sein (Wolf 1999: 171). Soziale Positionierungen als lokal ausgehandelte Identitäten werden in der Interaktion konstituiert, denn „die Erfahrung, wer wir sind und wie wir uns von den Anderen identifiziert sehen, [... ist] abhängig von den konkreten Interaktionen mit Anderen“ (Abels 2008: 509). Deswegen wird im nächsten Unterkapitel die Interaktionale Linguistik als Teil des theoretischen Rahmens vorgestellt, der den Ausgangspunkt für die Forschungsmethode bildet und darüber auch die Mittel für das methodische Vorgehen bereitstellt.

⁷ Das ist beispielsweise solch ein Fall, indem sich Positionierungskategorien überlappen.

⁸ Das würde dann auch einer Positionierung der dritten Ordnung entsprechen (Harré & van Langenhove 1999: 21).

2.1.2 Interaktionale Linguistik und Konversationsanalyse

Die *Interaktionale Linguistik* ist ein Ansatz, der aus der Koppelung zwischen Linguistik und Interaktionstheorien um die 1990er entstanden ist. Ganz allgemein geht es in der interaktionalen Linguistik darum, „wie die Sprache in der sozialen Interaktion strukturell und funktional organisiert ist und gehandhabt wird“ (Selting & Couper-Kuhlen 2000: 79). Der Fokus liegt dabei auf der Sprachstruktur und -verwendung in ihrer natürlichen Umgebung; der Interaktion (Atkinson & Heritage 2008: 5, Selting & Couper-Kuhlen 2000: 77). Dieser Perspektive liegt die Annahme zugrunde,

„dass Sprachformen und -strukturen eher auf eine situative, kontextgebundene Weise als aktiv (re-)produziert und den Erfordernissen der gegebenen Interaktion lokal angepasst betrachtet werden sollten.“ (Selting & Couper-Kuhlen 2000: 90)

Die Interaktionale Linguistik ist – ebenso wie die Theorie der sozialen Positionierungen – vom Konstruktivismus geprägt. Sie unterliegt der konstruktivistischen Prämisse, die davon ausgeht, „dass die Interaktionsteilnehmer im laufenden Diskurs Sinn herstellen“ (Kotthoff 1996: 159), der auf wechselseitiger Interpretation der InteraktantInnen beruht. Dadurch steht die Interaktionale Linguistik in enger Verbindung mit der Theorie über die Entstehung sozialer Positionierungen, weil nach dieser, Identitätszuschreibungen situativ im Prozess der wechselseitigen Beeinflussung der GesprächsteilnehmerInnen durch Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutung konstituiert werden (Wolf 1999: 71f.). Um diese Perspektive fassen zu können, wird die Interaktionale Linguistik von ethnomethodologischen Sichtweisen und der konversationsanalytischen Methodologie beeinflusst (Selting & Couper-Kuhlen 2000: 77, Kotthoff 1996: 159), an denen auch das methodische Vorgehen in dieser Untersuchung ausgerichtet ist. Die Basis für Konversationsanalysen bilden empirische Daten (Video- und/oder Audioaufnahmen), die in ihrem natürlichen Setting erhoben werden. Das Ziel ist „the description and explication of the competences that ordinary speakers use“ (Atkinson & Heritage 2008: 1). Um diese Vorgänge zu objektivieren, werden in den Daten sprachliche Phänomene wie Praktiken, die Bildung von Turnkonstruktionseinheiten, Turns und Sequenzen sowie die Konstitution von Sprechhandlungen und andere Aktivitäten systematisch anhand des sprachlichen Verhaltens der InteraktantInnen beschrieben (Selting & Couper-Kuhlen 2000: 80). KonversationsanalytikerInnen verlangen zur größtmöglichen Objektivierung der rekonstruierten Daten eine strenge Orientierung an der sequenziellen Struktur:

“For conversation analysts, therefore, it is sequences and turns within sequences, rather than isolated sentences or utterances that have become the primary units of analysis.” (Atkinson & Heritage 2008: 5)

Allgemein zielt die Beschreibung darauf, zu zeigen, „dass und auf welche Weise sprachliche Strukturen auf die Erfüllung ihrer Funktionen bei der Organisation der sozialen Interaktion zugeschnitten sind“ (Selting & Couper-Kuhlen 2000: 78). Das Interesse der Konversationsanalyse im Speziellen an der Identitätsarbeit liegt darin, zu sehen, wie GesprächspartnerInnen Identitäten hervorbringen und anwenden, welche Merkmale sie auszeichnen und zu welchem Zweck sie eingesetzt werden (Antaki & Widdicombe 1998: 2). Unter diesem funktional pragmatischen Ansatz steht auch das Ziel der vorliegenden Arbeit, die untersucht, wie LehrerInnen soziale Positionierungen realisieren und welche Rolle diesen sozialen Positionierungen innerhalb der Interaktion bezüglich der Gesprächssteuerung zukommt. Übernommen werden hierfür methodologisch gesehen aus der Interaktionalen Linguistik der ethnomethodologischen Ansatz (im Sinne der empirischen Grundlagen für die Analyse) und die deskriptiv

datengeleitete Vorgehensweise der Konversationsanalyse zur Beschreibung von Strukturen und sequenziellen Mustern der Interaktion (vgl. Kotthoff 2011: 320). Da die Konversationsanalyse als Methode der Interaktionalen Linguistik den Kontext hauptsächlich sequenziell interaktionell fasst (Selting & Couper-Kuhlen 2000: 80), also lokal, wird der theoretische Rahmen um das soziolinguistische Konzept der Kommunikation in Institutionen erweitert, welches den extralinguistischen Rahmen repräsentiert. Die Erweiterung des Kontextbegriffes ist deswegen notwendig, da Elterngespräche von den Institutionen Schule und Familie geprägt werden. Worin der Einfluss von Institutionen besteht und warum der Aspekt für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung ist, wird im Folgenden erörtert.

2.1.3 Kommunikation in Institutionen

Der Bereich ,Kommunikation in Institutionen‘ gehört ebenfalls zu den Untersuchungsgegenständen der Interaktionalen Linguistik. Wissenschaftliche Analysen zur Kommunikation in Institutionen wurden daher gleichfalls von der Ethnomethodologie (Hymes 1962, Garfinkel 1967), der Sprechakttheorie (Austin 1971, Searle 1971), der Soziologie (Schütz 1960) und dem symbolischen Interaktionismus (Goffman 1961) beeinflusst (Wodak 2004: 800). Ausschlaggebend für das Interesse an der Kommunikation in Institutionen ist unter anderem, dass „konstitutive Regeln der Interaktion [...] leichter erforscht, beschrieben und explizit gemacht werden [können]“ (Wodak 2004: 799), weil bestimmte Variablen in der Sprechsituation relativ konstant sind. Ursächlich dafür ist der Kontext, der durch die Institution spezifiziert ist. Der so entstehende Kontext wird als extralinguistischer Kontext gefasst. Durch ihn entsteht ein soziokulturelles Umfeld, in dem überhaupt erst „bestimmte Themenstellungen aufgeworfen und Aussagen gemacht werden“ (Pollak 2002: 41), wie im Elterngespräch beispielsweise die Auswahl der Gesprächsthemen und deren Bearbeitung. Dieser extralinguistische Einfluss beruht auf Konventionen, die an die entsprechende Institution gebunden sind. Dabei referiert der Begriff Institution in erster Linie nicht auf einen lokalen Aspekt (Schule, Kirche, Behörde), sondern ist abstrakter gefasst. Hummels (2004) Definition von Institutionen veranschaulicht, inwiefern Institutionen ihre Mitglieder und darüber deren Kommunikation beeinflussen:

„Mit Institutionen bezeichnet man Komplexe von unterschiedlichen, aufeinander bezogenen und hinsichtlich ihrer Realisierung voneinander abhängigen ,Formen‘ oder ,Modelle‘ sozialen Handelns [...] die i.a. auf verschiedene [...] Handelnde ,verteilt‘ sind, samt den korrespondierenden Vorstellungen und Haltungen, die bestimmte dieser Handlungsweise kognitiv oder wertmäßig auszeichnen. Sie beinhalten Regeln, die beschreiben, wie in den Situationen, auf die sie sich beziehen, unter bestimmten Voraussetzungen üblicherweise verfahren wird (institutionelle Praktiken) bzw. verfahren werden soll (institutionelle Normen).“ (Hummel 2004: 467)

Eine Institution zeichnet sich demnach durch Konventionen bezüglich des sozialen Handelns aus, die die Institutionsmitglieder kennen und umsetzen. Sie orientieren sich hierfür an Regeln über institutionelle Praktiken und Normen, aus denen für sie sowohl Rechte als auch Pflichten entstehen. Diese Konventionen stellen ihnen den Rahmen für ihr soziales Handeln bereit, in dem sie sich sozial positionieren. Kotthoff (2012b: 292) und Baker & Keogh (1995: 264) beschreiben das Elterngespräch als *interinstitutionellen* Diskurs zwischen den Institutionen Schule und Familie. Dadurch entsteht das Elterngespräch sozusagen im Spannungsfeld der Aushandlungsprozesse zweier Institutionen⁹. Das wirkt sich auf die sozialen Positionierungen

⁹ Hier wird bewusst nicht auf die Diskussion über die Dichotomie von alltags- vs. institutioneller Kommunikation eingegangen, denn in diesem Punkt geht es nicht darum, die beiden Institutionen einander gegenüberzustellen

und die Interaktion der GesprächsteilnehmerInnen aus. Ihre Aufgabe besteht nämlich darin, sich im Zusammenhang mit ihrer Institution in dem Elterngespräch als Person, InteraktionsteilnehmerInnen und zueinander zu verorten. Speziell im Hinblick auf die Gesprächsführung von LehrerInnen ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass sie von den spezifischen Regeln und Konventionen ihres institutionellen Kontextes derart, wie sie ihre kommunikative und interaktive Aufgabe bewältigen, beeinflusst werden (Tiittula 2000: 1363). Das bedeutet, dass ihre sozialen Positionierungen ebenfalls an dem institutionellen Rahmen ausgerichtet sind, denn „als was Sprecherinnen und Sprecher sich und andere stilisieren, ist zumindest teilweise situations- und rahmenspezifisch gebunden und abhängig von den Orientierungen der Beteiligten“ (Spiegel 1997: 289)¹⁰. Neben der Prägung der Lehrpersonen durch ihren institutionellen Kontext werden sich auch die Eltern an ihrem institutionellen Wissen über Schule orientieren, weil – zumindest in unserer Kultur – die Schule auch Teil ihrer eigenen Biografie ist und sie demnach Institutionswissens mit den LehrerInnen teilen (Koerfer 2013: 23). Dadurch ergibt sich eine institutionell stark vorstrukturierte Interaktionssituation, die im Bereich ‚Schule‘ von „feste[n] Rollenzuweisungen, und -erwartungen für Lehrende, Schülerinnen und Schüler, Hierarchie und Asymmetrien, [...dem] Bewertungssystem, in welchem Lehrende eingebunden sind,...“ (Spiegel 2002: 533f.) und auch Erwartungen an die Eltern geprägt ist. Deswegen stellt die Institution Schule als extralinguistischer Kontext den Orientierungsrahmen dar, in dem die Elterngespräche vollzogen werden und die Institutionen Familie und Schule sind die Basis für soziale Positionierungen, die verhandelt werden. In Verbindung mit dem Konzept der interaktionalen Linguistik und der konversationsanalytischen Prämisse – dem rekonstruktiven Anspruch an die Analyse authentischer Daten – und letztlich dem Einbezug des institutionellen Kontextes ist es möglich, soziale Positionierungen der LehrerInnen umfassend nachzuvollziehen und in Bezug zur Gesprächssteuerung zu setzen. Welche linguistischen Forschungsergebnisse bereits zu sozialen Positionierungen und der Eltern-LehrerInneninteraktion bestehen, wird im Folgenden vorgestellt.

2.2 Stand der Forschung, Forschungsinteresse und Fragestellung

Die Beschreibung des *linguistischen Forschungsstandes* zu sozialen Positionierungen und schulischer Interaktion soll nicht nur einen einleitenden thematischen Überblick in die ausgewählte Fachliteratur bieten, sondern auch verdeutlichen, wie dadurch die hier zugrunde gelegte Fragestellung gestützt wird und worin das Forschungsinteresse liegt. Die bereits in Kapitel 2.1 beschriebene Positionierungstheorie (Harrè & Langenhove 1999) beruht auf lokalen Identitätsaushandlungen zwischen den GesprächsteilnehmerInnen. Linguistische Arbeiten, die die Theorie adaptieren, fokussieren dabei die interaktiven Prozesse insbesondere unter der Perspektive der sich aktualisierenden Identitäten. So untersuchten beispielsweise Lucius-Hoene & Deppermann (2004), Bamberg (2005/2008), Ehmer (2011: Kap. 5.3) und Kotthoff (2012b/a), wie Positionierungen narrativ evoziert werden. Für den schriftlichen Bereich wendete Kotthoff (2009a) die Theorie an, um Aussagen zu Selbst- und Fremddarstellungen in nichtmuttersprachlichen Stipendianträgen, als einem Genre der multiplen Autorenschaft,

len, sondern darum aufzuzeigen, dass Institutionen allgemein soziales Handeln beeinflussen. Einen ausführlichen Überblick zu der Thematik bietet Koerfer (2013) in seinem Buch „Institutionelle Kommunikation“.

¹⁰ Spiegel (1997: 280) weist ebenfalls daraufhin, dass Stilisierungen auch gesprächstypenabhängig sind, was sich auch in Analyse der Elterngespräche bezüglich der sozialen Positionierungen zeigen wird (siehe Kapitel 4.1 und 4.2.2).

nachzuvollziehen. Eine pragmatische Perspektive, die nicht ausschließlich narrative Vorgänge in den Mittelpunkt stellen, haben die Beiträge in Antakis & Widdicombes (1998) Sammelband „Identities in Talk“, in welchem soziale Identität und Positionierungen aus verschiedenen funktionalen Perspektiven vorgeführt werden, damit der/die LeserIn „want to see how identity is something that is used in talk: something that is part and parcel of the routines of everyday live, brought off in the fine detail of everyday interaction“ (Widdicombe 1998: 1). Pragmatisch funktional ausgerichtet ist der Beitrag „Soziale Positionierungen im Gespräch“ von Wolf (1999). Sie konzentrierte sich auf rhetorische Aspekte sozialer Positionierungen als „Aktivitäten der sozialen Zuordnung, die an bestimmten Stellen der Interaktion eingesetzt werden, um die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten zu kontrollieren“ (Wolf 1999: 73). Neben ihr setzten sich in der Linguistik noch Schwitalla (1996), Spiegel (1997) und Hausendorf (2000) mit sozialen Positionierungen in dieser gesprächssteuernden Funktion auseinander. Insbesondere die pragmatisch funktionale Betrachtung sozialer Positionierungen als Instrument zur Bewältigung bestimmter Situationen unterstützt die Arbeitshypothese, dass soziale Positionierungen von LehrerInnen funktional der Gesprächssteuerung dienen können. Unter Gesprächssteuerung sind Aktivitäten zu verstehen, mit denen die Interagierenden – nicht unbedingt reflektiert – lenkend auf das Gespräch einwirken (Tiittula 2000: 1361). Die Möglichkeiten ein Gespräch zu steuern, sind aufgrund der interaktiven Situation jedoch immer relativ, weil „die steuernden Aktivitäten von den anderen Beteiligten bearbeitet werden müssen und dabei akzeptiert und befolgt, aber auch ignoriert und zurückgewiesen werden können“ (Tiittula 2000: 1363), wodurch jede Interaktion spezifische Verläufe und Ausprägungen aufweist. Die Fokussierung auf die Gesprächssteuerung von LehrerInnen steht in Verbindung mit dem außerlinguistischen Kontext, in welchem Lehrpersonen in Abhängigkeit von ihren institutionellen Aufgaben die Durchführungsverantwortung im Elterngespräch tragen, denn „in institutionellen Situationen [sind] Beteiligungsrechte und -pflichten der Interagierenden abhängig von den institutionellen Zielen des Diskurses vorab festgelegt und rollenspezifisch bedingt“ (Tiittula 2000: 1362). Entsprechend verwenden InteraktantInnen in institutionellen Situationen zur Bewältigung ihrer Aufgabe gesprächskonstituierende und -steuernde Mittel (Tiittula 2000: 1363), welche mit Positionierungsaktivitäten verbunden sind¹¹. Weitere Argumente, die den Untersuchungsgegenstand rechtfertigen, können den folgenden wissenschaftlichen Untersuchungen zur schulischen Interaktion entnommen werden.

Seit ca. den 1970er Jahren entstehen viele linguistische Beiträge zur institutionellen Interaktion in Schulen¹². Diese Studien beschäftigen sich im *deutschsprachigen* Raum überwiegend mit Interaktionsprozessen im Klassenzimmer. Zur Interaktion zwischen LehrerInnen und Eltern im Elterngespräch veröffentlichte bislang ausschließlich Kotthoff (2012a/b) Forschungsergebnisse. Derzeit bestehen drei Promotionsprojekte (an den Universitäten Hildesheim, Basel, Münster), um die sich ein Arbeitskreis gebildet hat, der für 2015 die Veröffentli-

¹¹ Der institutionelle Kontext ist der Grund dafür, dass der Begriff ‚Gesprächssteuerung‘ und nicht ‚Gesprächsführung‘ gewählt wurde, auch wenn sich beide darauf beziehen, wie InteraktantInnen ein Gespräch beeinflussen. So suggeriert der Begriff ‚Gesprächsführung‘ eher psychologische Aushandlungsprozesse in den Blick zu nehmen, während der Begriff ‚Steuerung‘ auf linguistische Aspekte verweist und den Aspekt ‚Macht‘, der in Institutionen durchaus gegeben ist, deutlicher hervorhebt.

¹² Dazu folgende Auswahl: Ehlich, K & Rehbein, J. (1983) „Kommunikation in Schule und Hochschule“, K. Ehlich/J. Rehbein (1986) „Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation“, Weingarten, Rüdiger & Pansegrau, Petra (1993) „Argumentationsstile im Unterricht“, Fienemann, Jutta & von Kügelgen, Rainer (2003) „Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen“, Bräuer, Christoph & Ossner, Jakob (2011) „Kommunikation und Interaktion im Unterricht“.

chung eines Sammelbandes plant. Im deutschsprachigen Raum liegen bisher demnach ausschließlich die Veröffentlichungen von Kotthoff vor. Sie untersuchte in Elterngesprächen aus einer Grund- und Förderschule soziale Positionierungen von LehrerInnen und Eltern bezüglich institutioneller Identitäten im interinstitutionellen Diskurs. Dabei beschreibt sie, wie Lehrpersonen und Eltern in den Elterngesprächen ihrer Perspektiven miteinander abgleichen. So geht es unter anderem inhaltlich um Informationen zu Leistungsergebnissen, dem Verhalten und der weiteren schulischen Laufbahn von SchülerInnen, über die den SchülerInnen persönliche Merkmale zugeschrieben werden, in deren Lichte ihre Identität entworfen wird. Zum anderen zeigt Kotthoff (2012b) aber auch, dass das Gespräch „zwar im Bezug auf einen Schüler eine Schülerin veranstaltet wird, in dem [interinstitutionellen Diskurs] aber Lehrerinnen und Eltern ihre eigenen Leistungen und ihre Ressourcen auf- und vorführen“ (2012b: 292). Die GesprächsteilnehmerInnen nutzen somit die Situation auch, um sich moralisch zu platzieren, indem sie ihre eigenen Kompetenzen demonstrieren (Kotthoff 2012a: 3, 5). Im Mittelpunkt steht dabei die Identitätsaushandlung im Sinne der jeweiligen Institution (Familie oder Schule). Die Ergebnisse offenbaren, dass soziale Positionierungen in Elterngesprächen nicht nur frequent auftreten, sondern auch, dass sie spezifische Funktionen haben. Im *englischsprachigen* Raum setzte/n sich insbesondere Keogh (1997) und Baker & Keogh (1995) mit sozialen Positionierungen in der Eltern-LehrerInnen-Interaktion auseinander. Sie untersuchten, wie Eltern und Lehrkräfte Verantwortlichkeiten aushandeln. Zu ihren Ergebnissen gehörte unter anderem, dass in den Gesprächen bestimmte Handlungen rituelle Züge aufweisen, was einen Bereich der hier zugrunde gelegte Fragestellung in Hinblick auf die Gesprächssteuerung unterstützt, nämlich, ob in den Elterngesprächen bereits interaktionale Muster existieren, an denen sich die InteraktantInnen orientieren und inwieweit soziale Positionierungen der Lehrpersonen dafür konstitutiv sind (Kap. 4.1). Die Themeneingrenzung auf soziale Positionierungen von LehrerInnen als ‚Bestandteil‘ ihrer Gesprächssteuerung wird neben der Tatsache, dass sie frequent realisiert werden und Elterngespräche ritualisierte Elemente enthalten, mit einem weiteren Ergebnis aus der Eltern-LehrerInnen-Forschung begründet. So beschreiben Baker & Keogh (1995), dass das Konzept von LehrerInnen und Eltern komplementär ist, die Situation für die LehrerInnen jedoch häufig schwer einschätzbar ist, weil Gesprächs-(a)symmetrien bestehen, das Wissen über die Schüler/Kinder und der jeweiligen Professionen ausgehandelt werden muss, Altersunterschiede und auch situative Unterschiede bestehen, wie die Herkunft, sozialer Status,... . Diese Feststellung wird von Walkers (1998) Untersuchungsergebnissen ergänzt und bestätigt. Sie führte eine Interviewstudie mit LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen durch. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass in den Elternsprechstunden eine spezifische Kommunikationssituation besteht, die durch die problematische Verbindung zwischen Machtgefügen der Schule und des Zuhauses entsteht und sich auf die Bewertung¹³ von Individuen bezieht (Walker 1998: 163). Die interviewten LehrerInnen gaben an, dass durch neu entstandene Ansprüche an die Eltern-LehrerInnen-Beziehung auch neue Ansprüche an die Gesprächssituation entstünden, durch die sie sich verunsichert und auf die sie sich unzureichend vorbereitet fühlen (ebd.: 164). Diese Situation macht deutlich, dass an die Gesprächssteuerungskompetenzen der Lehrpersonen große Anforderungen gestellt werden (Baker & Keogh 1995: 278), weswegen eine anwendungsbezogene Perspektive auf soziale Positionierungen in der vorliegenden Arbeit gewählt wurde.

¹³ Bewertungen sind immer auch soziale Positionierungen inhärent.

Angesichts des beschriebenen Forschungsstandes ist die **Frage** danach, wie Lehrpersonen Elterngespräche steuern, unter der **Hypothese**, dass soziale Positionierungen diesbezüglich eine Ressource darstellen, ein vielversprechender Forschungsgegenstand, der in diesem Gesprächstypen bislang noch nicht untersucht wurde. Dabei soll keinesfalls unterstellt werden, dass Lehrpersonen soziale Positionierungen bewusst zur Gesprächssteuerung einsetzen. Es soll vielmehr vor dem Hintergrund einer gesprächssteuernden Wirkung **gezeigt werden**:

- welche Positionierungen LehrerInnen in den Elterngesprächen umsetzen,
- wann die Positionierungen verändert werden,
- wann und wie die Positionierungen thematisiert oder verhandelt werden,
- wie LehrerInnen mittels sozialer Positionierungen Eltern aktivieren und integrieren.

Das **Ziel** ist es, sprachliche Realisierungen zu identifizieren, über die sich Lehrpersonen positionieren, diese in Beziehung zur Interaktion mit den Eltern zu setzen und darüber mögliche gesprächssteuernde Potenziale herauszustellen.

Zusammenfassung

Im Zuge des Gesamtkapitels wurden die theoretischen Grundlagen (Positionierungstheorie, Interaktionale Linguistik mit der ethnografischen Untersuchungsmethode, die Kommunikationsanalyse und die Kommunikation in Institutionen) der Arbeit vorgestellt. Danach ging es darum, anhand bestehender Forschungsergebnisse, das Interesse an der Fragestellung hervorzuheben und die Argumentation für den Untersuchungsgegenstand vorzuführen, die in ihren Grundzügen darin besteht: dass (1) der Gesprächstyp im deutschsprachigen Raum noch weitgehend unerforscht ist, (2) sich in Institutionen Konventionen und Normen herausbilden, an denen soziale Positionierungen ausgerichtet sind, (3) die Anforderungen an die Gesprächssteuerung für Lehrpersonen präziser werden und daraus resultierend, die tatsächlich interaktiven Abläufe in den Mittelpunkt des Interesses rücken. Deswegen stehen des Weiteren auch aufgrund der frequenten Positionierungsaktivitäten aller Beteiligten und des institutionellen Rahmens soziale Positionierungen als potenzielles Mittel zur Gesprächssteuerung von Lehrpersonen im Vordergrund dieser Arbeit. Das Kapitel endet mit der Explikation der Arbeitshypothese, den Untersuchungsfragen und des Untersuchungsziels. Im Folgenden wird der Untersuchungsgegenstand Elterngespräch, die Daten und das methodische Vorgehen vorgestellt, dem dann in Kapitel vier die Analyseergebnisse folgen.

3 Untersuchungsgegenstand, Daten und methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel befasst sich einleitend damit, den Untersuchungsgegenstand ‚Elterngespräch‘ allgemein anhand bestimmter Merkmalsausprägungen zu beschreiben. Bislang hat in der Fachliteratur noch niemand den Gesprächstypen anhand einer Typologie näher spezifiziert. Es ist anzunehmen, dass die Ursache hierfür in der Anwendung von geeigneten Differenzierungskriterien liegt, denn es besteht im Forschungsdiskurs „Uneinigkeit darüber, ob die verschiedenen [Gesprächs-]Typen tatsächlich im Rahmen eines einheitlichen Differenzierungskriteriums bestimmt werden können“ (Adamzik 2001: 1477). Ursächlich für die Situation ist, dass Gespräche interaktiv hervorgebracht werden. Somit ist beispielsweise ein Differenzierungskriterium von Ziel- oder Zweckgerichtetheit in einem Gespräch nicht möglich, weil die InteraktantInnen durchaus wechselnde und unterschiedliche Gesprächsziele verfolgen können.

Diese Situation konnte auch Walker (1998: 164-165) in ihrer Interviewstudie bestätigen. Sie stellte heraus, dass die Interviewten unterschiedliche Ziele mit Elterngesprächen verbinden. Diese reichen vom ersten Kennenlernen, soziale Kontakte herzustellen, sich über Leistungen der SchülerInnen auszutauschen, Eindrücke zu schildern und Probleme anzusprechen, bis dahin, anhand der Gesprächsteilnahme Interesse am Leben des Kindes zu zeigen (ebd.: 175). Diese Ziele müssen also im Gespräch nicht unbedingt bei allen InteraktantInnen deckungsgleich sein¹⁴. Deswegen besteht in der Forschung zur Typisierung von Gesprächen die Tendenz, auf frühere Modellversuche zurückzugreifen, die auf Merkmalsmatrizen beruhen. Adamzik (2001: 1476) verweist in diesem Zusammenhang auf die Erweiterung von Stegers (1974) ‚Freiburger Modell der Redekonstellationstypik‘ durch Henne & Rehbock (1982/2001). Es entstand im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt, dessen Ziel es war, „die Situationsabhängigkeit verschiedener Typen standardsprachlicher Rede aufzudecken“ (Adamzik 2001: 1477). Die Anwendung des Modells bietet sich hier an, weil der Gesprächsbereich mithilfe von Situationsmerkmalen beschrieben wird, die nicht mit sprachlichen Merkmalen vermischt sind, sodass unter Zuhilfenahme von Aspekten dieser Merkmalsmatrix das Elterngespräch analytisch auf der Makroebene (Sager 2001: 1469) beschrieben werden kann.

Elterngespräche können nach Henne & Rehbock (2001: 23ff) als *natürlich arrangierte* Gespräche verortet werden. Das Gespräch wird zu einem bestimmten Termin an einem bestimmten Ort zwischen den Beteiligten vereinbart und ist zumindest seitens der Lehrpersonen für gewöhnlich in irgendeiner Weise vorbereitet (*Vorbereitungsgrad*). Die Gespräche finden *face-to-face* (*Nahkommunikation*, Henne & Rehbock 2001: 26), in der Regel zwischen mindestens einem Elternteil und einer Lehrperson, statt. Die Anzahl der GesprächsteilnehmerInnen kann jedoch variieren (*Teilnehmerkonstellation*). Ist das der Fall, dann wird der Kreis um mögliche Personen erweitert, wie beispielsweise in einem Teil der untersuchten Förderschulgespräche: Familienmitglieder, Vertrauenspersonen (Sozialarbeiter) und andere Institutionsmitglieder der Schule (Referendare, andere Fachlehrer, Hausaufgabenbetreuer,...). Handelt es sich um keine dyadische Gesprächssituation, dann nehmen die Anwesenden nicht unbedingt zu gleichen Teilen an dem Gespräch teil. So können anwesende Lehrpersonen Protokoll führen und kleinere Geschwister nebenher spielen. Ein weiteres grundlegendes Merkmal ist der *Öffentlichkeitsgrad* (Henne & Rehbock 2001: 23). Diesbezüglich schwanken die Elterngespräche zwischen nicht-öffentlichem Gespräch und halb-öffentlichem Gespräch, weil im Falle der Gruppenkonstellation bedingt auch fachlich legitimierte Zuhörer anwesend sein können (Henne & Rehbock 2001: 29), was allerdings nicht der gängigen Praxis entspricht. Der *Bekanntheitsgrad* zwischen den GesprächspartnerInnen variiert insofern, als dass sie sich bereits aus vorhergehenden Kontakten kennen oder sich in dem Elterngespräch zum ersten Mal begegnen. Hinsichtlich der Gesprächssymmetrie schwankt das *soziale Verhältnis* (Henne & Rehbock 2001: 29f.) der InteraktionsteilnehmerInnen je nach Themengegenstand und der damit verbundenen Domäne der entsprechenden Institution (Schule oder Familie). Wie bereits Kotthoff (2012a/b) zeigte, dreht sich das *Thema* zwar um die SchülerInnen (Leistung, Verhalten, Eigenschaften,...), doch dient es nicht immer dem reinen Informationsaustausch über die SchülerInnen. Nach diesen allgemeinen Merkmalsausprägungen der Elterngespräche, werden nun im Folgenden die Daten vorgestellt, auf denen die Analyse beruht. Etwas über zwei Drit-

¹⁴ Abgesehen davon lässt sich die Intention der SprecherInnen für Außenstehende nicht ohne Weiteres fassen.

tel der Daten stammen aus dem Sprechstundenkorpus von Frau Prof. H. Kotthoff der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Das Korpus besteht insgesamt aus 21 transkribierten Elterngesprächen. Für die Arbeit wurden all jene Gespräche ausgewählt, zu denen eine Audioaufnahme verfügbar ist. Hinzu kommen sechs neue audioaufgenommene Gespräche, um ein möglichst breites Spektrum von unterschiedlichen Lehrerpersonen in der Interaktion zu erhalten. Von den anwesenden Eltern hat ca. ein Drittel einen Migrationshintergrund, was sich in einigen der Transkriptbeispiele sprachlich abzeichnet. Alle Gespräche sind von verschiedenen südwestdeutschen Schulen. Davon stammten sieben Gespräche von einer Grundschule. Hierbei handelt es sich um eine reguläre Halbjahresinformation für die Eltern. Der zeitliche Rahmen schwankt zwischen 10 und 45 Minuten. Zu den Grundschulgesprächen kommen insgesamt neun Gespräche aus zwei Förderschulen hinzu. Davon sind sechs Förderschulgespräche von einer Art ‚Durchgangsschule‘. Das bedeutet, dass Kinder, die z. B. in der Grundschule das Arbeitspensum aus verschiedenen Gründen nicht bewältigen können, so lang die Förderschule besuchen, bis sie die Lern- und Verhaltensstandards soweit umsetzen, dass sie wieder in die Grundschule zurück versetzt werden können. Im Fokus der zu bewältigenden Herausforderung stehen überwiegend die Sprache, Mathematik und das Sozialverhalten. Der Gesprächsanlass ist ebenfalls die reguläre Halbjahresinformation mit einer Gesprächsdauer von 15 bis 35 Minuten. Neben diesen sechs Gesprächen stehen drei weitere Förderschulgespräche für die Analyse zur Verfügung, in denen es um die Versetzung der SchülerInnen in die nächsthöhere Schulform geht. Diese Gespräche dauern zwischen 15 und 25 Minuten. Vervollständigt wird das bearbeitete Korpus von sieben weiteren Gesprächen aus einer Werkrealschule. Der Gesprächsanlass ist die Frage, ob die SchülerInnen nach der neunten Klasse in eine Lehre wechseln oder den Realschulabschluss in der zehnten Klasse anstreben sollten. Insgesamt dauern sie zwischen 5 und 15 Minuten. Das untersuchte Korpus besteht also aus 23 Gesprächen mit ca. 480 Minuten Gesprächszeit von vier verschiedenen Schultypen und mit insgesamt sechs aktiven Lehrpersonen, da in den Förderschulen jeweils zwei Lehrpersonen an dem Elterngespräch beteiligt sind.

Die Aufnahmen wurden von unterschiedlichen Studierenden initiiert. Dafür erhielten die LehrerInnen Audioaufnahmegeräte. In einigen der Gespräche ist der/die Studierende zu Beginn anwesend, um das Gerät zu bedienen und die Eltern zu informieren. In der überwiegenden Zahl obliegt die Handhabung des Geräts den Lehrkräften selbst, die somit auch darüber entscheiden, wann und bei welchen Eltern sie es ein- oder ausschalten. Der Vorteil dieser Methode ist, dass die UntersuchungsleiterIn die InteraktionsteilnehmerInnen nicht beeinflusst. In den sechs neuen Förderschulgesprächen wurden die LehrerInnen des Weiteren gebeten, das Aufnahmegerät möglichst außerhalb des gemeinsamen Sichtfelds zu platzieren, um es aus dem Wahrnehmungsfeld aller Beteiligten zu entfernen¹⁵, um darüber die Authentizität der Aufnahmen zu vergrößern¹⁶. Alle Gespräche sind vollständig nach GAT 2 (Selting et al.

¹⁵ Ich bedanke mich an dieser Stelle ganz herzlich bei allen, die mich mit ihren Aufnahmen unterstützt haben. Aufgrund der sensiblen Gesprächsinhalte sind Aufnahmen von Elternsprechstunden sehr schwer zu erhalten. Deswegen bedanke ich mich bei den Studierenden und Frau Prof. H. Kotthoff für die Bereitstellung ihrer Daten aus dem Sprechstundenkorpus und bei den LehrerInnen aus der Förderschule, die für mich die sechs neuen Gespräche erwirkten, für ihr Vertrauen und das Engagement, mit dem sie tätig waren. Ebenso gilt mein Dank meinem Ehemann und unserem Freund André Martens für das sorgfältige Korrekturlesen.

¹⁶ Zur Verminderung des Beobachterparadoxons, siehe Deppermann (2008: 24f).

2009) transkribiert. Bereits vorhandene Transkripte wurden überarbeitet¹⁷ und zusammen mit den neuen Transkripten zur qualitativ deskriptiven Analyse in das Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA eingespeist. So entstand ein Gesprächsinventar, welches zur Näherbestimmung des Untersuchungsziels (Deppermann 2008: 31) nach Positionierungsaktivitäten der Lehrpersonen gelabelt wurden (615 Labels). Diese Labels wurden in Themenbereichen zusammengefasst, anschließend erneut gesichtet, selektiert und anhand bestimmter Phänomene zur weiteren Analyse in EXCEL sortiert und bearbeitet. Das gewählte Vorgehen gewährleistet nicht nur einen umfassenden Überblick zu den Positionierungsaktivitäten verschiedener LehrerInnen, sondern ist im Sinne der Gesprächsanalyse empirisch gestützt und datengeleitet (Deppermann 2008: 21ff.). Begleitend zu diesem Prozess wurde mithilfe des Freiburger Online-Katalogs, den dazugehörigen Datenbanken und dem Internet die Fachliteratur recherchiert und rezipiert.

4 Einfluss sozialer Positionierungen von LehrerInnen auf die Interaktion als ein Element der Gesprächssteuerung

In der folgenden Analyse geht es darum, Versprachlichungen der LehrerInnen im Elterngespräch zu beschreiben, durch die sie sich, die Eltern und SchülerInnen positionieren. Diese Handlungen können die Interaktion verändern, fördern und auch hemmen, weswegen ihnen in dieser Arbeit ein gesprächssteuernder Einfluss zugeschrieben wird. Dabei muss die Gesprächssteuerung kein bewusster, reflektierter Vorgang sein, wie der Begriff Steuerung im ersten Moment impliziert. Als elementarer Bestandteil von Gesprächen erfolgt sie tatsächlich vielfach unbemerkt (Tiittula 2000: 1361). Die Gesprächssteuerung ist nicht als ein klar definiertes Konzept, sondern eher als ein metaphorischer Alltagsbegriff zu verstehen, „mit dem man unterschiedliche Gesprächsverläufe als interessengebundene Richtung konzeptualisiert, die man beeinflussen kann“ (Tiittula 2000: 1361). Beschrieben wird in diesem Sinne, welcher Art und wie LehrerInnen sich und andere platzieren und darüber die Interaktion und somit auch das Elterngespräch steuern. Dadurch entstehen für den Gesprächstypen spezifische Merkmale, die aus der gesprächssteuernden Perspektive in drei Bereichen zu verorten sind: (1) in einem Bereich zur Orientierung hinsichtlich der global strukturellen und diskursiven Gesprächsorganisation für die Beteiligten, (2) in einem Bereich, der sich auf die Eröffnung von Handlungsspielräumen und die Etablierung von Legitimationsrahmen von Lehrpersonen bezieht und (3) in einem Bereich, der die Inklusion von Eltern und SchülerInnen betrifft. Im folgenden Unterkapitel werden zuerst sprachliche Handlungen und die damit verbundenen Positionierungen für den gesprächsstrukturellen Bereich vorgestellt, mittels derer eine situierte interaktive Ordnungsstruktur (Goffman 1961) entsteht, immer vor der leitenden Fragestellung: *Wie positionieren Lehrpersonen sich und andere im Elterngespräch und nehmen darüber gesprächssteuernden Einfluss auf die Interaktion?*

¹⁷ Damit das möglich ist, wurden aus dem bestehenden Korpus nur jene Transkripte verwendet, zu denen Audioaufnahmen vorhanden waren.

4.1 Soziale Positionierungen von Lehrpersonen zur Orientierung im Gespräch

In diesem Punkt geht es darum, wie LehrerInnen ein *situated activity system* (Goffman 1961: 8, 95), das bedeutet, ein situationsabhängiges Handlungssystem oder situiertes Aktivitätssystem mithilfe sozialer Positionierungen, mitgestalten. Das situierte Handlungssystem beschreibt Goffman als einen geschlossenen, selbstaussgleichenden und selbstbeendenden Kreislauf voneinander unabhängiger Aktionen (Goffman 1961: 96). Das bedeutet, dass in diesem Handlungssystem mehrere situierte Rollen in einem räumlich und zeitlich begrenzten Handlungsprozess beobachtbar sind. Ein situationsabhängiges Handlungssystem basiert auf unterschiedlichen Rollenerwartungen an die InteraktantInnen und fokussiert, wie das Individuum seine Identität in dem System etabliert. Mittels sozialer Positionierungen können die GesprächsteilnehmerInnen diese Rollen für sich und andere beanspruchen oder sich davon differenzieren. Die Rollenerwartungen resultieren aus zwei grundlegenden Aspekten des situationsabhängigen Handlungssystems, als einer Form der zentrierten Interaktion: zum einen dem sozialen Anlass und zum anderen dem damit verbundenen Rahmen. Der soziale Anlass zeichnet sich durch die in Kapitel 3 beschriebenen Situationsmerkmale der Elterngespräche aus und wird von dem institutionellen Kontext gerahmt (siehe Kapitel 2.1.3). Die Zusammenkunft in einem bestimmten Kontext ist dadurch gekennzeichnet, dass sich aus ihr Verhaltensmuster herausbilden. Diese beinhalten nicht nur Vorgaben darüber, wer zur Teilnahme berechtigt ist, sondern auch über den Verlauf, die erwartete Hauptaktivität oder das Engagement der InteraktantInnen sowie, wer die Gesprächsverantwortung trägt. Dadurch entsteht für die GesprächsteilnehmerInnen ein Orientierungsrahmen, in welchem nicht nur die Ereignisse, sondern auch das Engagement und der Ablauf durch typisierbare Handlungszusammenhänge erwartbar sind (Goffman 1961: 95ff.). Die damit verbundenen, unterschiedlichen Rollenerwartungen, mit denen die Akteure konfrontiert sind, stehen in enger Verbindung mit sozialen Positionierungen, denn die SprecherInnen haben das Bedürfnis, sich selbst in dem entsprechenden Kontext adäquat darzustellen. Schreibt sich eine Person eine bestimmte Rolle zu, dann positioniert sie sich anhand eines oder mehrerer kategoriengebundener Merkmale als Mitglied einer bestimmten Kategorie (Mazeland 2008: 58). Zu diesen Merkmalen gehören auch Sprechhandlungen und sprachliche Realisierungen, die in den folgenden Punkten unter Orientierungsmustern zusammengefasst sind, um sie darüber in direkten Bezug zur Gesprächssteuerung zu setzen. Dabei wird unterstellt, dass sich die Lehrpersonen mit sprachlichen Handlungen verorten, die eine gewisse Musterhaftigkeit aufweisen, welche den InteraktantInnen zur Orientierung im Gespräch dient und darüber gesprächssteuernd wirken.

Muster zeichnen sich durch Regelmäßigkeiten aus, die entweder explizit oder implizit in Form einer Art ‚Vorlage‘ befolgt werden. Sie leiten die Handlungsmöglichkeiten der TeilnehmerInnen und können von Analysierenden „als regelmäßige, vorauszusehende Abläufe erkannt [werden]“ (Werlen: 2001: 1263). So entstehen innerhalb des Diskurses bestimmte Handlungspläne, an denen sich die Beteiligten orientieren. Solche Handlungspläne, die in Beziehung mit Positionierungsaktivitäten von Lehrpersonen stehen, werden in diesem Punkt als Orientierungsmuster differenziert, (1) die sich auf globale Abläufe in den Gesprächsphasen beziehen und der Gesprächsorganisation dienen und (2) in Orientierungsmuster, an denen sich die GesprächsteilnehmerInnen hinsichtlich diskursiver Verläufe orientieren. Begonnen wird nun mit sozialen Positionierungen der LehrerInnen, durch die Orientierungsmuster entstehen, welche den InteraktantInnen zur Gesprächsorganisation dienen.

4.1.1 Zu sozialen Positionierungen als Orientierungsmuster zur Gesprächsorganisation

Orientierungsmuster, die den InteraktantInnen zur globalen Gesprächsorganisation dienen, bilden sich allgemein auf der mittleren Strukturebene (Mesoebene) ab. Es handelt sich dabei um sprachliche Einheiten,

„die als längere und komplexe Handlungszusammenhänge innerhalb von Gesprächen auftauchen, und insgesamt unter einem einheitlichen Gesprächs- und Handlungszweck gefasst werden können“ (Sager 2001: 1466).

Setzen LehrerInnen solche sprachlichen Einheiten um, dann positionieren sie sich. Durch ihre Positionierung beeinflussen sie wiederum die Handlungsmöglichkeiten der Eltern und steuern damit die Interaktion. Dadurch entsteht für die Beteiligten ein allgemeiner Orientierungsrahmen zur globalen Gesprächsorganisation. Solche Positionierungsaktivitäten der LehrerInnen stehen in direktem Zusammenhang mit ihrer institutionellen Rolle, an die bestimmte sprachliche Handlungen gebunden sind (Koerfer 2013: 173), die nun exemplarisch für das Korpus vorgestellt werden. Dabei zeigt sich, dass LehrerInnen mittels ihrer Positionierungen je nach den Bedarfen der Gesprächsphase und des aktuellen Kommunikationsverlaufs innerhalb ihrer institutionellen Rolle changieren, um das Gespräch zu steuern. Beschrieben werden zuerst Positionierungsaktivitäten von Lehrpersonen in der Eröffnungsphase der Elterngespräche und wie sie sich gesprächssteuernd auswirken. Danach folgen weitere Beispiele solcher kategoriegebundener Handlungen von LehrerInnen in der Kernphase und der Abschlussphase, die als Bestandteil des etablierten situationsabhängigen Handlungssystems bewertet werden und den InteraktantInnen zur Orientierung in der globalen Gesprächsorganisation dienen können.

Positionierungen der LehrerInnen zur Gesprächssteuerung in der Eröffnungsphase

Die Eröffnungsphase dient der ersten Kontaktaufnahme und der Situationsdefinition, indem die GesprächsteilnehmerInnen gemeinsame Vorstellungen abgleichen und die Gesprächsbereitschaft herstellen (Sager & Brinker 2010: 91). Für gewöhnlich stellt sich der extralinguistische Kontext in der Eröffnungsphase von Elterngesprächen so dar, dass die LehrerInnen bereits vor Ort sind und die Eltern hinzukommen. Somit findet die Sprechstunde am Arbeitsplatz der Lehrpersonen – also in der Schule – statt. Im Regelfall sind die LehrerInnen zusätzlich mit Symbolen ihrer Stellung, wie Klassenbuch, Zeugnissen,... ausgestattet, was dazu führt, dass manche Eltern sich in ihre eigene Schulzeit zurückgeworfen fühlen (Ulich 1989: 81ff., Walker 1998: 173f.). Diese von der institutionellen Rolle der Lehrkraft geprägte Situation kann schon im ersten Kontakt mit den Eltern sprachlich gefasst werden: der Begrüßung. Von den untersuchten 23 Elterngesprächen sind in nur 3 Grundschulgesprächen die Begrüßungen vollständig dokumentiert. Das ist der Untersuchungsmethode geschuldet, in der die LehrerInnen das Aufnahmegerät selbstständig bedienen. Die Begrüßung als erste Kontaktaufnahme verläuft in diesen Beispielen ähnlich. Sie besteht aus der für die institutionelle Kommunikation kennzeichnenden Minimalstruktur, ohne umfangreiche Expansion: dem *adjacency pair* Gruß und Gegengruß (Werlen 2001: 1266). In einem Fall wird sie von einer Mutter mit einer Rückversicherungspartikel expandiert, um sich des Nachnamens der Lehrperson zu vergewissern (*hallo frau HOFF,=ge?*). Die anderen beiden Eltern grüßen mit den Worten *guten TAG* und *hallo frau MEIer*. Im Vergleich zu den Lehrpersonen wählen sie die formellere Grußform, denn die Lehrkräfte grüßen in den Beispielen mit der informelleren Grußformel *Hallo* ohne Anrede mit Namensnennung oder einer Selbstvorstellung. Die Eltern signalisieren mit dem formelleren Gruß, dass ihnen die institutionelle Rolle der Lehrpersonen

bewusst ist. Der weniger formelle Gruß der LehrerInnen kann hingegen im Lichte dessen gesehen werden, dass in der Eröffnungsphase auch die Gesprächsbereitschaft aller Beteiligten hergestellt wird. Die Lehrenden wissen um die Wirkung ihrer Rolle und versuchen in der Eröffnungsphase eine einladende und offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Mit dem informellen Gruß platzieren sie sich als ‚gelassene Lehrperson‘ und können somit innerhalb ihrer institutionellen Rolle situativ changieren. Ganz im Sinne dieses ‚sich-aneinander-Herantastens‘ ist in der Eröffnungsphase ein strukturelles Muster zu erkennen. So geht dem Gruß entweder direkt eine Einheit voraus oder es folgt ihm eine Einheit, in der unverbindlich ‚geplaudert‘ wird. Die Bedeutung dieser *small talks* wurde in der Linguistik eingehend untersucht und es konnte gezeigt werden, dass solch phatischer Austausch essenziell für die Beziehungskonstitution und somit auch für die gemeinsame Gesinnung im Gespräch ist (Ehlich 1980, Holly 2001, McCarthy 2003, Holtze 2008). Auf der interaktionalen Ebene wird dadurch Symmetrie, hinsichtlich des Rederechts und Status angestrebt, während inhaltlich neue persönliche Informationen weitergegeben werden können (Bartsch 2009: 43). Da die LehrerInnen mit ihrer personalen Positionierung im Gruß bereits eine entspannte Situation herstellen, geben sie Raum für den *small talk*, der in dieser Situation sowohl von den Eltern als auch den Lehrpersonen ausgehen kann und unterschiedlich umfangreich ist. In einem Gespräch initiiert ihn eine Mutter mit den Worten *kleines PÄUSchen gehabt?*, während eine Lehrperson im Anschluss an die Begrüßung nach einer zweisekündigen Pause die Initiative ergreift und nach einer Freizeitaktivität des Kindes fragt (*kein CHELLodienst*). Es zeigt sich in dieser weniger formellen Einheit, dass die LehrerInnen sie überwiegend dazu nutzen, um sich nach dem Befinden von SchülerInnen zu erkundigen, wie beispielsweise *wie war des mit seinem Nasenbluten jetzt, / hat_s AUFgehört* oder um Organisatorisches anzusprechen (Klassenfahrten, Schulfeste, Ausflüge,...), während die Eltern Fragen zu Formalia stellen (*er hat gestern abend FIEber gehabt, / [...] / is er somit entschuldigt;*) oder sich nach dem Befinden der Lehrpersonen erkundigen (*können_se noch,*). Sind SchülerInnen anwesend, dann werden sie mitunter auch über Wohlergehensfragen eingebunden, wie beispielsweise *vor DEM abend, / hasch BAMmel,=gell?*. Dabei bleiben die LehrerInnen aber – mit einer Ausnahme – in der Eröffnungsphase persönlich unverbindlich. So verorten sie sich still („tacit positioning“) in ihrer institutionellen Rolle, in der Art und Weise, wie sie persönliche Aspekte aus der Situation heraushalten. Die Akzeptanz der institutionellen Positionierung wird letztlich in der Interaktion deutlich, die darauf verweist, dass ein weiteres Orientierungsmuster zur Gesprächsorganisation vorliegt, da die Eltern den LehrerInnen die Gesprächssteuerung insofern überlassen, als dass es die Lehrpersonen sind, die in die Kernphase überleiten¹⁸. Diese Themeneinleitung kann in allen 23 Gesprächen nachvollzogen werden. Dabei zeigt sich, dass in nur 2 der 23 Gespräche die Eltern ein Ende der ‚Plauder-Einheit‘ signalisieren, indem sie mit *was ham_ma schönes?* und *so::,=des ma PÜNKTlich fertig wäre* auf den formellen Teil des Elterngesprächs verweisen. Ansonsten positionieren sich die Lehrpersonen mit ihrem sprachlichen Handeln als ‚AmtsinhaberIn‘, indem sie die Aufgabe der Themeneinleitung übernehmen, da sie im Zusammenhang mit ihrer institutionellen Rolle die Durchführungsverantwortung tragen. Dazu gehört es auch, den Ablauf des Elterngesprächs zu strukturieren. Sprachlich setzen sie die handlungsgebundene Positionierung wie folgt um: Überwiegend markieren sie die

¹⁸ Diese Beobachtung entspricht auch den Ergebnissen von Baker & Keogh (1995: 268) zur Gesprächsorganisation.

vorhergehende Sequenz mit Abschlussignalen (*gut, ja, okay, also, so*) und leiten dann auf drei unterschiedliche Arten in das Thema über:

1. Bezugnahme auf das Thema und Abgleichen der gemeinsamen Vorstellungen:
 - *gut.=wir haben uns verSAMMelt, / um (.) über die (.) SCHULLaufbahn ihrer tochter- / [...] / was haben sie denn für VORstellungen* (ES2/GruSchu2)
 - *ja.=jetzt zum ZEUGnis. / saBRIna was meist du,* (ES9/FöSchu2)
 - *okay,=also es geht_ja heut um die HALBjahresinformation ([...]) / jetzt wollt ich als ERStes mal frAgen,* (ES26/FöSch8)
 - *des geSPRÄCH geht ja hEut, / um PRImär um (.) die situation zEHnte klasse oder nicht, / ich DENK wir sin_uns einig,* (ES18/WerkSchu8)
2. Direkter Übergang mit Evaluation und/oder Ansprache:
 - *du hast dich wirklich gut gemacht, / auch in diesem halbjahr,* (ES8/FöSchu1)
 - *was MACH_ma jetzt, / mit RONja nächstes schuljahr?* (ES20/WerkSchu10)
3. Sofortiges Abgleichen der gemeinsamen Vorstellungen:
 - *gibt_s von ihrer seite, / irgendwas (.)* (ES5/GruSchu5)
 - *ich hätt eh- / am anfang jetzt eh eh erst gefragt, / ob_s irgendwas gibt,...* (ES7/GruSchu7)

Dabei wird die erste Möglichkeit ‚Bezugnahme auf das Thema und Abgleichen der gemeinsamen Vorstellungen‘ insgesamt 10-mal und damit am häufigsten realisiert (3-mal in der Grundschule, 5-mal in den Förderschulen, 2-mal in der Werkrealschule). Der direkte Übergang mit Evaluation und/oder Ansprache wird insgesamt 6-mal realisiert¹⁹. Der Perspektivenabgleich in Form einer Frage ohne eine thematische Einleitung wird 4-mal realisiert. Die Lehrenden übernehmen also in 21 von 23 Fällen die Themenüberleitung. Dabei offenbart die Aufgliederung der Einleitungsverfahren außerdem, dass die LehrerInnen in über der Hälfte der Einleitungen die Vorstellungen und Wünsche der Eltern erfragen. Das Vorgehen ist teilweise ritualisiert – erkennbar z. B. an der formelhaften Phrase *gibt_s von IHRer seite noch was* – und zusätzlich in Bezug auf die Frage nach Wünschen und Vorstellungen der Eltern elaboriert. Das bedeutet, dass Lehrpersonen die Frage reformulieren und je nach Reaktion der Eltern genauer ausführen, wie das folgende Beispiel illustriert:

Bsp. (6): Elaborierte Frage einer Lehrpersonen (L5) zu den Vorstellungen der Mutter (M5) (ES5/GruSchu5)

23 L5: [hahaha]
 24 gut.=ehm (-) frau MEIer,
 25 von **gibt_s von IHRer seite irgendwas?**
 26 **was gerade ANsteht,**
 27 **was WICHTig ist,**
 28 **was wir nicht vergESsen sollten,**
 29 **zu besPREchen?**
 30 M5: ehm (-) EIgentlich nicht;
 31 also ich (.) hab wahrscheinlich NACHher dann,
 32 fragen und ANmerkungen-
 33 L5: ja ja klar;

¹⁹ Von diesen 6 Beispielen stammen 5 Transkripte aus der Werkrealschule. Die Gespräche der Werkrealschule sind im Vergleich zu den anderen kürzer und die SchülerInnen sind anwesend. Die Situation verweist einerseits auf eine zeitökonomisch sprachliche Überleitung und gleichzeitig werden Anwesende in das Gespräch involviert.

- 34 M5: oder so,
 35 L5: [aber jetzt nichts was sie **unter den**] **Nägeln brennt**?
 36 M5: [jetzt im moMENT, =ne is-]
 37 L5: wo grad **irgend[was aktuELL] isch**?
 38 M5: [ne ne ne]
 39 L5: wo ma-
 40 M5: ne.
 41 L5: **nicht vergESSEN sollten**.
 42 okay, =ich MACH mal,

Zuerst formuliert L5 eine offene Frage (*gibt_s von ihrer seite noch irgendwas*, Z. 25), die sie noch im selben Turn expliziert (*was wichtig ist, ansteht, nicht vergessen werden soll*, Z. 26-29). Da die Mutter keinen Gesprächsbedarf signalisiert, führt die Lehrperson den Ausbau der Frage mit den Worten *unter den nägeln brennt, / [...] / was aktuELL isch* (Z. 35, 37), fort und reformuliert, nachdem die Mutter das Angebot erneut ablehnt, den möglichen Gesprächsbedarf noch einmal in Zeile 45. Die Gesprächsstrukturierung durch das Beenden der Eröffnungsphase mit der thematischen Überleitung zur Kernphase anhand der Frage nach den Wünschen der Eltern ist eine kategoriengebundene Handlung von LehrerInnen, mit der sie sich in ihrer institutionellen Rolle als ‚Gesprächsverantwortliche‘ verorten. Die elaborierte Frage unterstreicht diese Position, weil sie sich bemühen, die Anwesenden zu aktivieren. Die institutionelle Positionierung entsteht diesbezüglich auch im Zusammenspiel mit der Fremdpositionierung der Eltern, denn diese werden mit der Frage zugleich als Personen, die Gesprächsbedarf haben, fremd positioniert. Dadurch entsteht eine für Institutionen bezeichnende asymmetrische Gesprächssituation, da die Lehrpersonen sich mit dem Angebot als diejenigen stilisieren, die den Gesprächsbedarf ausgleichen können. Die sprachliche Umsetzung ihrer Positionierung in der Eröffnungsphase dient funktional dazu, die GesprächsteilnehmerInnen zu aktivieren und in das Gespräch einzubeziehen. Entsprechend können die Anwesenden das Gesprächsangebot entweder annehmen oder ablehnen. Die Eltern übernehmen aber nicht die Gesprächssteuerung, indem sie in das Thema einleiten. Dadurch ratifizieren sie die institutionelle Positionierung der Lehrenden und akzeptieren die damit verbundene Handlung, während die LehrerInnen so den Gesprächsverlauf steuern und die kommende Kernphase des Elterngesprächs als offizielle, formelle Phase rahmen. So entstehen mithilfe von Positionierungsaktivitäten der LehrerInnen für die Beteiligten Orientierungsmuster in der Gesprächseröffnung.

Soziale Positionierungen der LehrerInnen zur Gesprächssteuerung in der Kernphase

Der Eröffnungsphase folgt im Gespräch die Kernphase. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass in ihr das Gesprächsthema/die Gesprächsthemen abgehandelt und bestimmte Gesprächsziele verfolgt werden. Ein Thema ist so definiert, dass die GesprächsteilnehmerInnen den Sachverhalt oder Gesprächsgegenstand konstant beibehalten (Sager & Brinker 2010: 91, 99). Die Gesprächssteuerung auf der thematischen Ebene bedeutet, dass der/die SprecherIn für ihn/sie relevante Inhalte zur Geltung bringt. Dadurch nimmt er/sie Einfluss auf die Themenbewegung, indem ein Thema etabliert, fokussiert, gewechselt oder verschoben wird. Im institutionellen Kontext „sind die Aufgaben und Rechte hinsichtlich der themenkonstitutiven Aktivitäten rollenspezifisch verteilt“ (Tiittula 2000: 1368). Davon ausgehend ist anzunehmen, dass die Lehrkräfte sich durch bestimmte sprachliche Handlungen hinsichtlich ihrer institutionellen Rolle positionieren. Diesbezüglich wurde im vorausgegangenen Teil bereits beschrieben, dass sie das allgemeine Kernthema rund um die SchülerInnen im Übergang von der Eröffnungsphase in die Kernphase etablieren, beispielsweise mit der Phrase *ja wir TREFfen uns, / äh um*

über die SCHULLaufbahn von mari zu sprechen (ES3/GruSchu3). Sager & Brinker (2010: 99ff.) empfehlen zur Analyse der Kernphase nicht von Sequenztypen, wie in der Eröffnungsphase (Begrüßung), sondern von der thematischen Ebene und der Handlungsebene auszugehen, da diese Phase komplexer aufgebaut ist. Das Vorgehen bietet sich an, weil die beiden Ebenen eng miteinander verbunden sind. Damit ist gemeint, dass eine neue thematische Einheit mit einer Sprechhandlung signalisiert werden kann²⁰. Allerdings verweisen sie auch darauf, dass die Segmentierung von thematischen Abschnitten ein interpretatives Verfahren ist. Da in der Analyse sprachliche Positionierungsaktivitäten der Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen und deren Einfluss auf die Gesprächssteuerung abgebildet werden soll, geht es im Folgenden nicht darum, ein globales Muster für die Kernphase anhand thematischer Einheiten herzuleiten. Thematische Bewegungen werden vielmehr als Indiz für Veränderungen im globalen Gesprächsverlauf und im Zusammenspiel mit der Handlungsebene als Ausgangspunkt für Positionierungsaktivitäten betrachtet, an denen sich die InteraktantInnen orientieren. Das übergeordnete Thema von Elterngesprächen besteht in der SchülerInnensituation, welche die GesprächspartnerInnen anhand verschiedener Subthemen besprechen, wie beispielsweise Leistungen in einzelnen Fächer, das Sozialverhalten und das Arbeitsverhalten. Daneben greifen sie vereinzelt auch neue Themen aus dem sozialen Kontext der Familien auf. Im Gesprächsverlauf können die InteraktantInnen das Thema oder Subthema entweder etablieren, fokussieren, wechseln oder verschieben. Beispiele sprachlicher Realisierungen zur Umsetzung thematischer Bewegungen, die damit verbundenen Positionierungen sowie ihre interaktiven Auswirkungen, werden nun beschrieben, um zu illustrieren, welche Handlungsoptionen für Lehrende daraus entstehen und worin der gesprächssteuernder Einfluss von Positionierungen zu sehen ist.

Mit Positionierungen erster Ordnung, wie z. B. mit Fragen, **etablieren** Lehrpersonen Themen. Den Eltern wird darüber das Rederecht zugewiesen. Infolge der *konditionellen Relevanz* (Sager & Brinker 2010: 78) sind sie angehalten darauf zu antworten, wodurch Lehrpersonen gesprächssteuernd agieren. Mit der Frage legen Lehrpersonen jedoch nicht nur die Folgehandlung für die Eltern fest, sondern sie projizieren auch, auf was die Eltern sich in ihrem Beitrag beziehen sollen. Dadurch entstehen bestimmte SprecherInnenrollen, in denen die LehrerInnen zu ‚AgentInnen‘ der Institution und Eltern zu ‚KlientInnen‘ werden (Tiittula 2000: 1364ff.). Je nachdem, wie Eltern die Erwartungen der LehrerInnen umsetzen, **fokussieren** Lehrpersonen mit Folgefragen das Thema. So entsteht eine asymmetrische Kommunikationssituation, die an die Experten-Laien-Kommunikation in Arzt-PatientInnengesprächen erinnert. Kennzeichnend dafür sind die Beteiligungsperspektiven der InteraktionspartnerInnen, die seitens der Eltern aus der ‚eigenen Lebenswelt‘ und seitens der Lehrenden ‚fachlich‘ orientiert sind (Koerfer et al. 2008: 124ff.). Schauen wir uns das im folgenden Beispiel (7) genauer an:

Bsp. (7): Gesprächssteuernde Selbstpositionierung erster Ordnung von Lehrpersonen (F5_L2, F5_L1) zur Themenetablierung (ES23/FöSchu5)

192 F5_L2: gleich mal vorWEG,
 193 **wie wie klappt_s denn jetzt mit den HAUSAufgaben?**
 194 F5_M: **heute ging_s mal ganz GUT-**
 195 aber da war frau STRAK da,
 196 da war_s dann mal NICHT so: etwas gemÜggst,
 197 F5_L2: a ha oKAY. =
 198 F5_M: weil wir hatten da immer KURZfristig noch en bissl mAthe,

²⁰ Sie muss es aber nicht zwingend (Sager & Brinker 2010: 98ff.)

199 un_dann musst ma grade LOS,
 200 dann hab ich gSAGT,
 201 lass LIEgen,
 202 die die soPHIE macht mit dir dann die hausaufgaben,
 203 F5_L2: m_hm.
 204 F5_M: dann is_se dann RÜber gegangen,
 205 F5_L2: m_hm
 206 F5_M: zu der biANka,
 207 also zu der NACHbarin,
 208 weil [die mussten ja dann LOS,
 209 F5_L2: [m_hm
 210 F5_M: weil (die die normal) MITschleppen,
 211 und die jemand braucht ja en SCHLÜSsel,
 212 um so REINzukommen-
 213 aber SONST (.) gEht_s eigentlich,
 214 **jetzt versUCHT sie mathe schon alleine zu machen,**
 215 F5_L3: **SCHÖN.**
 216 F5_M: aber die hat halt immer blos Oben gekuckt die Elf,
 217 F5_L2: [m_hm-
 218 F5_M: [jetzt schreib ich die Überall hin,
 219 un_denn bloß die ROTen zähle ich.
 220 und [des (war nicht so sinnvoll-)
 221 F5_L3: [ah: ja ich WEIß.=genau.
 222 F5_SO: die BLAUen hat sie nIcht gezählt.
 223 F5_M: ne.=da hat nur noch die ELF hingeschrieben,
 224 sage LAUra,
 225 des kann ja dann wohl NICHT stimmen.
 226 F5_L1: ja ja-
 227 F5_M: obwohl SONST gibt_s immer_n etwas me mekre,
 228 NEIN das mUss so sein;
 229 und geSTREite,
 230 aber jetzt is heute hat sie mal,
 231 also [FEINsäuberlich wegradiert wieder,
 232 F5_L1: [ja
 233 F5_M: und hat noch gezÄHLT.
 234 F5_L3: **oKAY.**
 235 F5_L1: hehe
 236 F5_L2: **aber sie macht die HAUS hausaufgaben schon;=[ne?**
 237 F5_M: [ja.
 238 F5_L1: **und äh es war doch mal des proBLEM,**
 239 **mit dem AUFSchreiben und so,**
 240 aber DES is jetzt glaub ich auch-
 241 F5_M: also es [GEHT-
 242 F5_L1: [jetzt BESSer,=ge?
 243 F5_M: ja.=es geht dann SCHON jetzt irgend-
 244 F5_L1: a ha.
 245 F5_M: wenn_s dann bissl TRÜbel is,
 246 dann: [(.) und je ähm ähm freitag ging_s also überHAUPT
 nicht gut,
 247 F5_L1: [m_hm;
 248 F5_M: da hatte_sie ja BAUCHschmerzen gehabt,
 249 F5_L1: oh-
 250 F5_L3: m_hm.
 251 F5_M: und is über_s WOchenende hin-
 252 also sie hät halt ä bissl geSCHLAFen,
 253 denk doch die wird en bissl erKÄLtet-
 254 F5_L2: ja.
 255 F5_M: krank is durch des WETter,
 256 °h und bei ihr merkt des soFORT,
 257 wenn die SCHNAUFen tut,
 258 die legt sich autoMATisch auf die couch,
 259 und de deckt sich ZU-
 260 und dann SCHLÄFT se dann weiß ma genau ah,

261 weil sonst [macht_sie_s (kene),
 262 F5_L2: [dann IS was.
 263 a ha
 264 F5_M: äh aber SONST geht_s eigentlich jetzt-
 265 verSUCHT ja immer zu ERSte fertig zu sein,
 266 eh die ANDern kommen,
 267 und sagt ICH bin erster,
 268 F5_L3: m_hm
 [269-292]
 ((das mitgebrachte Baby weint und die Beteiligten lenken
 ihre Aufmerksamkeit auf das Kind))
 293 F5_L2: **ja.=okay aber also INSGesamt geht_s bEsser.**
 294 **auf [jeden fall mit den HAUSAufgaben;**
 295 F5_M: **[a jo.**

Die Lehrperson (L1) vollzieht mit ihrer Frage eine Positionierung erster Ordnung, in der sie sich innerhalb ihrer institutionellen Rolle als ‚Kontrollinstanz‘ verortet, in der Art, wie sie ihre Frage stellt. Sie markiert mit der temporalen Formulierung *denn jetzt* (Z. 193), dass sie an ein bereits geführtes Gespräch anknüpft. Aufgrund der umgangssprachlichen Verbalphrase *wie klappt_s* (Z. 193) ist die Frage jedoch für die Mutter nicht gesichtsbedrohend, sondern bekundet das Interesse der pädagogischen Expertin. Die Antwort der Mutter unterstreicht die Annahme, weil sie ohne Rechtfertigung ihre Beobachtungen aus dem Familienalltag beschreibt. Ihr Präsentationsmodus entspricht aufgrund der alltagsweltlichen Perspektive, der eines Laien (Mehan 1983: 195ff.). Die Lehrerin bewertet die Antwort der Mutter in Zeile 214 (*jetzt verSUCHT sie mathe schon alleine zu machen,*) mit der positiven Evaluation *schön* (Z. 215). Daraufhin holt die Mutter aus und erklärt aufgetretene Fehler in der angesprochenen Mathematikhausaufgabe (Z. 216-233). Da die Mutter sich in der Erklärung sehr initiativ stilisiert, rückversichert sich die Lehrerin mit der erneuten Frage in Zeile 236 (*aber sie macht die HAUS hausaufgaben schon;=ne?*) und wird von der zweiten Lehrerin (L2) unterstützt, die die Frage mit den Worten konkretisiert *und äh es war doch mal des proBLEM, / mit dem AUFschreiben und so* (Z. 238f.). Mit der erneuten Nachfrage und der Spezifizierung durch die zweite Lehrperson wird der Fokus wieder zurück auf die Schülerin und ihre Hausaufgabenbewältigung geführt. Die Mutter nimmt die Gesprächssteuerung der Lehrerinnen an und fährt mit einer weiteren Erzählung über ihre Tochter fort. Nach einer kurzen Unterbrechung durch den anwesenden Säugling versucht die Lehrerin mit der Feststellung, *ja.=okay aber also INSGesamt geht_s bEsser. / auf [jeden fall mit den HAUSAufgaben;* (Z. 293f.), das Thema zu schließen. Anhand der Sprechhandlung ‚Frage‘ in Verbindung mit dem ‚Insistieren‘ auf den Themenfokus, können sich Lehrpersonen als ‚Kontrollinstanz‘ platzieren. Durch diese Positionierungsaktivitäten beeinflussen sie einerseits den Gesprächsgegenstand und andererseits die Handlungsoptionen der Eltern, worüber sie das Gespräch steuern. Die Fragen können dabei offen sein (wie gerade in Bsp. 7) oder als Sprechhandlung angekündigt werden (z. B. *ich hab noch eine Frage*, (ES23/FöSchu5)). So beziehen LehrerInnen Informationen, suchen nach Ursachen und fokussieren ein Thema. Je nachdem, wie kompromittierend eine Frage ist, steigt der verbale Formulierungsaufwand (mehr dazu in Kapitel 4.1.2). Allgemein werden in der Kernphase der Elterngespräche die Themen innerhalb von Beschreibungsaktivitäten der Lehrpersonen regelmäßig **gewechselt**. Ein häufig auftretendes Muster wird im folgenden Beispiel (8) dargelegt. Die Lehrerin (L6) und die Eltern (M6, V6) sprechen in dem Beispiel darüber, dass die Schülerin augenblicklich in Mathematik Fehler macht, die verwunderlich, aber nicht

im Zusammenhang mit einem kognitiven Defizit zu sehen sind. Die Lehrerin rechnet der Mutter ein solches Beispiel vor und versucht das Ergebnis herzuleiten:

Bsp. (8): „Moral positioning“ der Lehrperson als Orientierungsmuster zum Themenwechsel in den Elterngesprächen (ES6/ GruSchu6)

1593 L6: bei IHR bleibt aber die dreißig nur übrig.
 1594 V6: hm
 1595 M6: genau.=ja_ja
 1596 L6: **so,=[des es PASST völlig zu ihr;**
 1597 V6: [mh mh mh mh
 1698 L6: also von DAher isch des-
 1599 M6: ja
 1600 L6: denk ich (-) des (-) ist **im GRUNde ist es wUnderbar.**
 1601 dass das grad momentan so IST,
 1602 M6: mh
 1603 L6: denn DAdurch wird_s-
 1604 **geht_s GLAÜbe ich_s schon in die richtige rIchtung.**
 1605 M6: **m_hm okay.**
 1606 L6: also des-
 1607 M6: **rIch**
 1608 L6: sonst also-
 1609 (2.0)
 1610 **ich werde das jetzt auch mit sIcherheit noch n_bisschen im AUge behalten.**
 1611 M6: m_hm
 1612 L6: **und wenn ich DENke dass mir das seltsam vorkommt;**
 1613 **dann werden wir uns noch [mal zuSAMmensetzen.**
 1614 M6: [hm
 1615 **ja okay.**
 1616 L6: **ICH glaub das ist ein ganz normaler schritt momentan.**
 1617 M6: **ja.**
 1618 L6: **gu:t**
 1619 (7.0)
 1620 **ansonsten hab ich jetzt nur noch (-) vom vom SACHunterricht,**
 1621 das macht ihr SPAß,
 1622 M6: ja.

Die Lehrerin bahnt den Themenwechsel mit der Beurteilung und Einschätzung der Gesamtsituation (Z. 1596, 1600) und beruhigt die Mutter mit den Worten, dass die Schülerin auf einem guten Weg sei (Z. 1604). Mit den institutionsspezifischen Aktivitäten ‚Beurteilen‘ und ‚Einschätzen‘ (Mehan 1983: 189) markiert sie den Themenabschluss. Die Mutter akzeptiert die Handlungen (Z. 1605) und die Lehrerin sichert ihr zu, das SchülerInnenverhalten weiter zu beobachten (Z. 1610) und die Mutter gegebenenfalls in einem neuen Gespräch zu beraten (Z. 1612f.). Da die Mutter mit dem Vorgehen einverstanden ist (Z. 1615), evaluiert die Lehrperson abschließend den Themeninhalt (*ich glaub das ist ein ganz normaler schritt momentan.*, Z. 1616). Auch hier bestätigt die Mutter die Lehrerin, welche mit der Gliederungspartikel *gut* (Z. 1618) das Thema schließt. Die Themenschließung erfolgt im Normalfall gemeinschaftlich, indem sich die InteraktantInnen gegenseitig Evaluationen, Handlungsempfehlungen u. ä. positiv bestätigten. Im Anschluss daran nimmt die Lehrperson den Themenwechsel von Mathematik zu Sachkunde mit der Formulierung *ansonsten hab ich jetzt nur noch (-) vom vom sachunterricht* (Z. 1620) vor. Auffällig ist vor allem, dass die siebensekündige Pause der Mutter die Möglichkeit zu einem Turnwechsel bietet, den sie aber nicht wahrnimmt. Das verweist auf ein Orientierungsmuster der GesprächsteilnehmerInnen, welches an der Positionierung der Lehrpersonen als ‚Gesprächsverantwortliche‘ ausgerichtet ist, die im Zusammenspiel mit der ExpertInnenstilisierung verstärkt wird. Die ExpertInnenstilisierung basiert prinzipiell

auf kategorienspezifischen Handlungen wie ‚Empfehlen‘, ‚Beurteilen‘, ‚Einschätzen‘ und ‚Beraten‘ („moral positionings“) ²¹. Nach diesem Muster obliegen Themenwechsel in der Kernphase – vor allem im Bereich der Lernstandsbeschreibung – überwiegend den LehrerInnen, während die Eltern zu ergänzenden Kommentaren neigen. Offensichtlich wird die Orientierung an dem gesprächssteuernden Muster dann, wenn es nicht eingehalten wird, wie das nächste Beispiel (9) veranschaulicht. Themen können nicht nur gewechselt werden, sie können auch verschoben werden. Eine **Themenverschiebung** liegt dann vor, wenn das laufende Thema um einen neuen Aspekt oder eine neue Perspektive erweitert wird (Tiittula 2000: 1368). Ebenso wie Themenwechsel (z. B. vom Fach Deutsch zu Mathematik) werden Themenverschiebungen von LehrerInnen innerhalb von SchülerInnenbeschreibungen vorgenommen, durch welche sie sich als ‚ExpertInnen‘ verorten. Sie erweitern dadurch den fokussierten Bereich um weitere Facetten und setzen ihre institutionelle Aufgabe – diese Subthemen anzusprechen – um. Im folgenden Beispiel (9) beschreibt die Lehrerin (L7) der Mutter (M7) den Lernstand des Schülers in Deutsch bezüglich des Lesens. Sie positioniert sich als ‚Expertin‘ in ihrem institutionellen Kontext und möchte dabei die Themenentwicklung steuern, indem sie diese vom Lesen zum Schreiben in Deutsch verschiebt. Doch die Mutter greift in die Gesprächssteuerung ein, indem sie einen Themenwechsel von Deutsch zu Mathematik einleitet. Schauen wir zuerst, wie sich die Lehrerin in dem Ausschnitt positioniert und was in der Interaktion geschieht, wenn der mit der Positionierung verbundene Anspruch auf die Gesprächssteuerung unterbunden wird, um darüber vorzuführen, dass Positionierungen von LehrerInnen Orientierungsmuster für die Gesprächsorganisation darstellen.

Bsp. (9): Selbstpositionierung der Lehrerin zur ‚Expertin‘ mit der Handlungsabsicht zur Themenverschiebung (ES7/GruSchu7)

317 L7: sondern er hat sich WIRKlich,
 318 man hat RICHTig gemerkt,
 319 er versUCHT es wirklich,
 320 **diese TINTenfliege da wirklich mit betOnung.**
 ((Tintenfliege ist ein Kinderbuch))
 321 M7: m_hm
 322 L7: also da diese (ging BAden)
 324 NUR mal so zum spaß;
 325 also des ham_wir RICHTig gemerkt;
 326 M7: aha
 327 L7: **so [RICHTtig gut.**
 328 M7: [ist ja TOLL-
 329 L7: also er ist ja schon VIERTklässler,
 330 **ich hab ja immer n verGLEICH,**
 331 mh mh
 332 L7: die KOMmen da schon;
 333 **ähm ((schneuzt)) ja und und bei bei nem GANZ unbekanntem text,**
 334 **ähm war_er halt bei den bei diesen UNbekanntem wörtern,**
 335 **is er halt STockend;=ja?**
 336 M7: m_hm
 337 L7: **zentimeter und SCHNEEKatzen-**
 338 **des sind natürlich auch WORTverbindungen die_se nicht so**
kEnnen,
 340 M7: da vergessen_se oft die SILbentrennung auch dann;=ne?
 341 L7: genau.=und **des isch aber ähm (-) völlig UNbedenklich,**
 342 würd ich SAgen;
 343 M7: m_hm
 344 L7: also des is-

²¹ Sprachliche Realisierungen zu dieser Typenstilisierung werden in Kapitel 4.2.1 ausführlich behandelt.

345 M7: okay.
 346 L7: da is er gut da daBEI;
 347 M7: m_hm
 348 L7: **wenn_ma jetzt schon beim LERNen sind,**
 349 **mach_ma grad mach ich da grad dort WEIter;**
 350 M7: ja,=lern.
 351 L7: ähm von der SCHRIFT her,
 352 M7: mh.
 353 L7: ja ((lacht))
 354 M7: **des is grad in MAThe,**
 355 **find ich_s grad SCHLIMM.**
 356 L7: **in MAThe?**
 356 M7: ja,=des also da hab ich ihm jetzt immer WIEder wegradiert,
 358 und hab geSAGT,
 359 HALlo könnt ma da mal n bisschen ähm-
 360 L7: also hier auf diesem PRÜFblatt,
 361 wo ich wo also mein ma ich hab so_n paar **LERNstandskontrollen**
 einfach geschrieben-
 362 M7: m_hm
 363 L7: und äh **diagNOsegschichten,**
 364 **da hat er eigentlich recht [ORDentlich geschrieben;**
 365 M7: **[dann ist das das HAUSAufgaben**
thema;
 366 L7: [ne,=also-
 367 M7: **[verschieb_ma das mal nach HINTen;**
 368 L7: vielleicht HAT_er da einfach nich so-
 369 es ist also-
 370 M7: m_hm m_hm
 371 also da rADIER ich oft weg,
 372 weil können [sie nicht ne neun von_ner NULL-
 373 L7: [des_isch nix;
 374 ah ja okay.
 375 M7: des is dann so HINGesch gesudelt-
 376 aber da hat_er dann auch keine LUST mehr;
 377 L7: ja
 378 M7: oder irgendwie LEISTungsabfall.
 379 L7: **aber** ich glaub er hat vom SCHREIBen her immer noch relativ(.)
 mühe;
 380 al[so hatten sie-
 381 M7: [m_hm beim SCHRIFTtlichen?)
 382 L7: ja,=des isch da ham_ma FEriengeschichte ham_se geschrieben,
 383 **und da SIEHTt ma einfach vom schriftbild her-**
 384 **isch es noch recht UNregelmäßig,**
 385 M7: mh

Die Selbstpositionierung zur ‚ExpertIn‘ entsteht durch das Zusammenwirken zweier kategoriegebundener sprachlicher Verhaltensweisen. Zum einen positioniert sich die Lehrerin aufgrund ihres Präsentationsmodus, mit dem sie den Lernstand des Schülers im Lesen veranschaulicht. Im Gegensatz zu dem Präsentationsmodus von Laien, beschreibt sie fachgebundene Beobachtungen aus der Unterrichtsinteraktion (*[liest] diese tintenfliege da wirklich mit betonung*, Z. 320). Sie bewertet die Entwicklung mit *richtig gut* (Z. 321), was die Mutter erfreut annimmt. Es zeigt sich innerhalb solcher Einheiten, dass Eltern die Lehrpersonen selten unterbrechen. Sie zeigen ihre Rezipienz mit Hörersignalen (überwiegend *continuer*) und/oder emphatischen Ausrücken. Im Sinne der gemeinsamen Perspektive arbeiten sie – teilweise auch überlappend – mit kooperativen Kommentaren (Z. 349), halten sich aber ansonsten eher im Hintergrund. Im nächsten Schritt verstärkt die Lehrerin ihre Positionierung, indem sie sich auf ihre Erfahrung beruft (*also er ist ja schon viertklässler, / ich hab ja immer n vergleich*, Z. 329f.). Zusätzlich führt sie sich basierend auf ihrem Wissen aus erster Hand (Mehan 1983:

195ff., 200) als gute, sorgfältige Beobachterin vor, die mit detaillierten Beispielen (Z. 333-338) ihre Aussagen belegt. Zum Zweiten stilisiert sie sich zur ‚Expertin‘, anhand ihrer Evaluationen *richtig gut* (Z. 321) und *des isch aber ähm (-) völlig unbedenklich* (Z. 341). Im Zusammenhang mit ihrer Expertinnenrolle beansprucht sie auch die Gesprächssteuerung. Nachdem das Subthema gemeinsam abgeschlossen wurde (Z. 343-347) leitet sie metasprachlich die Themenverschiebung ein (*wenn_ma jetzt schon beim lernen sind, / mach_ma grad mach ich da grad dort weiter*, Z. 348f.). Die Mutter ratifiziert diese Handlung (*ja, =lern*, Z. 350) und nutzt die Äußerung der Lehrerin in Zeile 351 (*ähm von der schrift her*), um einen Themenwechsel von Deutsch in Mathematik zu platzieren, da sie über ihre Erfahrungen während der Mathematikhausaufgaben sprechen möchte (Z. 354f.). Die Lehrperson zeigt mit ihrer Rückfrage *in mathe?* (Z. 356), dass sie die Aussage, der Schüler habe in Mathe ein unsauberes Schriftbild, nicht teilt. Die Mutter rechtfertigt sich mit einer Situationsbeschreibung, in der sie ihren Sohn maßregelt, doch die Lehrerin besteht unter Beweisführung mit objektivierenden Instrumenten, wie den *lernstandskontrollen* (Z. 361) und *diagnosegeschichten* (Z. 363) darauf, dass der Themenwechsel nicht indiziert ist. Sie lehnt den Fokuswechsel also ab und ratifiziert den Themenwechsel der Mutter nicht (Tiittula 2000: 1369), wodurch sie sich wieder stärker als ‚Gesprächsverantwortliche‘ positioniert und die Gesprächssteuerung für sich beansprucht. Die Mutter erkennt die Situation und zieht den Themenwechsel noch in Überlappung mit der Lehrerin für sich gesichtsschonend zurück (*dann ist das das hausaufgabenthema*, Z. 365/ *verschieb_ma das mal nach hinten*, Z. 367). Die Lehrerin handelt ebenfalls gesichtsschonend, indem sie der Mutter die kurze Gelegenheit bietet, sich dazu zu äußern, um dann mit der Diskurspartikel *aber* (Z. 379) wieder zu der von ihr angestrebten Themenverschiebung – das Schriftbild in Deutsch – zu wechseln (*und da sieht ma einfach vom schriftbild her / isch es noch recht unregelmäßig*, Z. 383f.). Der Eingriff der Mutter in den Handlungsplan der Lehrperson – den die Lehrerin mit ihrer Positionierung zur ‚Gesprächsverantwortlichen‘ im Zusammenspiel mit der ExpertInnenstilisierung für sich beansprucht – und die Reaktion der Mutter zeigen, dass Themenwechsel und Themenverschiebungen zu den institutionell gebundenen Handlungen von Lehrpersonen gehören und vorrangig deren Domäne sind. Die Beobachtungen aus der Analyse lassen demnach den Schluss zu, dass hier ein Orientierungsmuster zur globalen Gesprächsorganisation im Zusammenhang mit Positionierungen von LehrerInnen in den Elterngesprächen vorliegt, über das gesprächssteuernd agiert wird. Die Situation, die Themenbewegung im Gespräch zu beeinflussen, gestaltet sich für die Eltern dagegen in der Beendigungsphase grundlegend anders als in der Kernphase, wie im Folgenden dargestellt wird.

Soziale Positionierungen der LehrerInnen zur Gesprächssteuerung in der Beendigungsphase

Die Beendigungsphase in den untersuchten Elterngesprächen ist im Vergleich zur Eröffnungsphase komplexer. Sie beginnt dann, wenn sich die InteraktantInnen darüber einig sind, dass das Gesprächsthema abgeschlossen ist²². Die Beendigungsphase besteht aus unterschiedlichen Sequenzen (Resümeeesequenz, Danksequenz, Wunschsequenz, Verabschiedungssequenz), die jedoch nicht alle und immer in derselben Reihenfolge realisiert werden (Sager & Brinker 2010: 95). Schegloff & Sacks (1974: 234) stellen zur Beendigungsphase fest,

²² Im Sinne von Werlen (1984: 250ff.) wird hier die Themenbeendigung des Gesprächsanlasses als sprachliche Überleitung der Abschlussphase zugerechnet, weil die Abschiedshandlung eng mit ihr verbunden ist.

„for many people, closing a conversation may be a practical problem in the sense that they find it difficult to get out of a conversation they are in“.

Ursächlich dafür ist, dass die GesprächsteilnehmerInnen mit einer Abschiedshandlung auch den sozialen Kontakt für diesen Moment aufgeben, was sie anhand der Themenbeendigung initiieren. Die Abschlusshandlung müssen die Gesprächsbeteiligten annehmen. Ansonsten stellt die Themenbeendigung eine sensible Umgebung für neue Themenetablierungen dar. Diese Situation führt in den Elterngesprächen zu sehr umfangreichen Beendigungsphasen durch die Entstehung von „pre-closings“ (Schegloff & Sacks 1974: 246). Prinzipiell positionieren sich die Lehrpersonen als ‚AmtsinhaberInnen‘²³, indem sie die Themenbeendigung einleiten. Hierfür verfügen sie über unterschiedliche Strategien, die in 21 der 23 analysierten Gespräche nachvollzogen werden können. Die Einleitung zur Themenbeendigung verbalisieren sie über Abschlusssignale, wie *okay*, *na gut/ja gut*, *genau* oder *ja also* und nonverbal durch stille Pausen sowie mithilfe von Abschlusshandlungen, wie beispielsweise der Zeugnisübergabe, Protokollunterschriften oder geräuschvollem Zuklappen einer Mappe. Insbesondere mit den begleitenden Handlungen unterstützen LehrerInnen ihrer Positionierungen als ‚AmtsinhaberInnen‘, da sie mit den ‚Amtsinsignien‘ ihre institutionelle Rolle hervorheben. Die **Themenbeendigung** setzen sie überwiegend in einer Resümeesequenz um, die unterschiedlich gefüllt ist:

- entweder mit einem inhaltlichen Fazit: *dann ham_ma vor ALlem äh verhalten und mitarbeit besprochen,=ja?* (ES27/FöSch9) / *dann is des klar* (ES3/GruSch3),
- einem Fazit, dass sich metasprachlich auf die Aufgabenerfüllung bezieht: *gut,=dann wären wir von unsrer seite DURCH*, (FöSchu22) / *sin_ma unsrer Pflicht nachgekommen*, (ES21/WerkSchu10) / *genau.=des WÄR_s eigentlich schon*, (ES25/FöSchu7),
- oder eine Abschlussevaluation: *wir sind RICHTig zufrieden mit dir* (ES8/FöSchu1) / *total okKEY* (ES10/FöSchu3) / *drum seh ich ganz viel potenzIAL bei ihr;* (ES23/FöSch5) / *die voraussetzungen sind geschAFFT- / geht auf_s Ziel* (ES18/WerkSchu8).

Der Themenabschluss am Ende des Elterngesprächs folgt in 18 der Gespräche diesem Muster (Grundschule 3-mal, Förderschulen 9-mal, Werkrealschule 6-mal). In zweien brechen die Lehrpersonen die Audioaufnahme in der Mitte des Gesprächs ab und in den drei verbleibenden Gesprächen wird einmal nach dem Abschlusssignal ein Gesprächsangebot gemacht (*okay:=und wenn noch irgendwas is, / [...] / dann melden_se sich;=ne?* (GruSch1)), im zweiten ein Wunsch geäußert (*gut.=dann WÜNSCH_wa ihm den bIss, / dass er des auch (.) PACKT* (GruSchu4)) und im dritten übernimmt die Mutter die Evaluation und letztlich auch den Gesprächsabschluss (*dann wollen wir sie erLÖsen* (GruSchu6)). In keinem der Gespräche folgte auf die Resümeesequenz der Abschiedsgruß. Dieser ist zwar nur in 7 der Gespräche audioaufgenommen worden, doch auch wenn der Abschiedsgruß nicht vorhanden ist, sind die Gespräche soweit vorhanden, dass zu sehen ist, dass diese Überleitung nicht ratifiziert wird, sondern dass ein neues Thema begonnen wird, wodurch die Gesprächsbeteiligten die Phase zu einer ‚Vorphase‘ (pre-closing) der Abschiedshandlung wandeln. Die Initiative geht dabei so-

²³ Sie positionieren sich anhand der Sprachhandlung, welche jedoch im Gegensatz zu der Themenüberleitung in der Eröffnungsphase, weniger formell ist (z. B in der Eröffnungsphase *wir haben uns hier versammelt* vs. in der Abschlussphase *ham_ma_s*).

wohl von den Eltern als auch von den LehrerInnen selbst aus, wobei auffällt, dass die Eltern in dieser Gesprächsphase kommunikativ sehr engagiert sind. Genauso, wie in der Eröffnungsphase, werden am Ende der Beendigungsphase informellere Themen behandelt. LehrerInnen befragen Eltern zu ihrer persönlichen Situation (z. B. Entbindungstermine, Arbeitsplatz, Ausbildungssituation) oder geben motivierende Worte mit auf den Weg, während die Eltern die Lehrpersonen ermuntern von ihrem Beruf zu erzählen, deren Arbeit loben und Fragen zu allgemeinen organisatorischen Dingen (Mitfahrgelegenheiten für die Kinder, geplante Krankenhausaufenthalte) stellen und anwesende SchülerInnen sich nach der LehrerInnenbesetzung im nächsten Schuljahr erkundigen. Insgesamt lachen und spaßen die InteraktantInnen viel in der Gesprächseinheit, wodurch insgesamt der Eindruck erweckt wird, dass die Lehrpersonen sich in ihrer institutionellen Rolle informeller platzieren. Im Gegensatz zu der informellen Einheit in der Eröffnungsphase geben die LehrerInnen hier durchaus auch persönliche Einblicke, wie beispielsweise, dass sie gerade Tante/Onkel geworden sind, die Tanten in der Familie sich mehr um ihre Nichten und Neffen kümmern könnten oder für welchen Fußballklub ihr Herz schlägt. Allgemein werden die gemeinsamen Perspektiven innerhalb dieser Vorphase noch einmal gegenseitig bestätigt (z. B. *sin_ma uns Einig* oder *wir sind einer MEInung*) und dann teilweise in ausgedehnte Abschiedshandlungen übergegangen, die nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Eltern initiieren:

Bsp. (10): Ausgedehnte Abschiedshandlung zwischen Lehrpersonen (F2_L1 / F2_L2 / F2_T) und Eltern (F2_V / F2_M) (ES9/FöSchu2)

```

684 F2_L1: schön.
685        joa.
686        gut, =ne?
687 F2_T: hm
688 F2_L1: ja dAnn-
689 F2_L2: HAM wir_s.
690 F2_V: [alles
691 F2_M: [ja.
692 F2_L2: [ja.
693 F2_M: ja.
694 F2_L2: herr Aki,
695 F2_V: jo.
696 F2_L2: tschüss schönes WOCHenen[de.
997 F2_V: [jo GLEICHfalls.
698 F2_L2: ja:
699 F2_V: gut.
700 F2_L2: frau [aki tschüsschen schönes WOCHenende.
701 F2_L1: [(? ?) [schönes wochenende.
702 F2_M: [tschüss ja.
703 F2_V: hehehe
704 F2_L2: saBRIna [bis MOntag.
705 F2_L1: [(? ?)
706 F2_S: tschüss,
707 F2_L2: MACH_s [gÜt.
708 F2_L1: [tschÜss (-- ) alles gÜte.
709 F2_V: hallo.
710 F2_T: tschüss
711 F2_L2: tschüss herr aki;=tschüss.
712 F2_S: tschüss.

```

Die Abschiedssequenz ist durch weitere Sequenzen expandiert. L1 leitet sie, mit drei Abschlussignalen (*schön.* / *joa.* / *gut, =ne?*, und einer „tag question“, Z. 684-686) ein und schließt den Turn in Kooperation mit L2, die ihn für L1 syntaktisch kollaborativ vervollstän-

digt (L1: *ja dAnn-* / L2: *HAM wir_s*, Z. 688f.). Die Eltern ratifizieren die Abschlusssignale (Z. 690f.) und rückversichernd wiederholen L1 und die Mutter die Bestätigung noch einmal (Z. 692f.). Indem L2 den Vater direkt anspricht, eröffnet sie die Abschiedssequenz direkt. Sie besteht dabei aus drei Elementen, die den Abschied vom Vater (Z. 696f.), der Mutter (Z. 700f.) und der Tochter (Z. 704f.) umfassen und mit einer Abschiedswiederholung von T, L1, L2 und der Schülerin (Z. 708-712) abgeschlossen wird. Die Lehrpersonen erweitern den Abschied von den Eltern jeweils um eine Wunschsequenz (*schönes Wochenende*) und fordern die Schülerin auf, es gut zu machen (Z. 707). Die Abschiedssequenz weist dadurch rituelle Züge auf (Werlen 2001: 1268), die konventionalisiert sind und Höflichkeit und darüber Respekt und Wertschätzung ausdrücken (Werlen 2001: 1264). Mit diesem Abschluss platzieren sich die Anwesenden ‚positiv wertschätzend‘ zueinander, was ihnen gute Einstiegsbedingungen für zukünftige Elterngespräche ermöglicht. Das Orientierungsmuster, welches sich durch Positionierungsaktivitäten von LehrerInnen entwickelt, besteht in der Abschlussphase darin, dass sie es sind, die die Thementausleitung steuern. Dieser Ausleitung folgt eine Präphase, in der sich die Eltern mehr als in der Kernphase engagieren können. Die Hauptaktivitäten verlagern sich darin von schülerzentrierten Aktivitäten zum gemeinschaftlichen Informationsaustausch, der insgesamt umfangreicher und seitens der Lehrkräfte persönlicher ist, als in der Eröffnungsphase.

Zusammenfassung

In allen drei Gesprächsphasen sind die Lehrpersonen innerhalb des situierten Handlungssystems in ihrer Rolle als institutionelle VertreterInnen präsent. Durch ihre Positionierungen ist es ihnen jedoch möglich, innerhalb dieser Rolle zu changieren, indem sie diese mal mehr und mal weniger stark für sich beanspruchen. So steuern sie einerseits das Elterngespräch implizit, wenn sie sich in der Eröffnungs- und in der Beendigungsphase als ‚gelassene und positiv wertschätzende Lehrpersonen‘ platzieren, die den Eltern darüber Interaktionsraum gewähren, während sie mit den Positionierungen als ‚AmtsinhaberInnen‘, ‚Gesprächsverantwortliche‘ und ‚Kontrollinstanzen‘ die Elterngespräche über die Themenbewegung steuern. Neben Positionierungen von LehrerInnen, die Orientierungsmuster für die globale Gesprächsorganisation – also Verlauf, Zuständigkeiten, Hauptaktivitäten – anbieten, bestehen auch solche, die Orientierungsmuster zu diskursiven Verhaltensweisen offerieren, welche im Folgenden beschrieben werden.

4.1.2 Zu sozialen Positionierungen als Orientierungsmuster zur diskursiven Gesprächsorganisation

Nachdem im vorangegangenen Kapitel Positionierungsaktivitäten von Lehrpersonen vorgestellt wurden, mit denen sie den Gesprächsverlauf hinsichtlich der globalen Gesprächsorganisation und -struktur beeinflussen, stehen in diesem Unterkapitel Positionierungen von Lehrenden und ihre Umsetzung im Fokus, mit denen sie die Art und Weise des gemeinsamen Diskurses steuern. Der Ausgangspunkt ist dabei, dass die GesprächsteilnehmerInnen die Art und Weise, mit der sie ein Thema verhandeln, selbst hervorbringen. LehrerInnen können diesen Vorgang mithilfe der Art, wie sie Selbst- und Fremdpositionierungen realisieren, steuern und darüber Orientierungsmuster für interaktive Aushandlungsprozesse indizieren. Hinsichtlich der Gesprächssteuerung liegt für Lehrende die Herausforderung insbesondere darin, eine konstruktive Interaktionsdynamik zu etablieren und/oder aufrechtzuerhalten, wenn sie Eltern

prekär fremd positionieren. Aufgrund der institutionellen Kommunikationssituation verfügen Lehrkräfte über eine ‚Machtposition‘, die auf ihrer formellen Autorität beruht (Brock 2004: 190). Dadurch verschiebt sich das Kommunikationsmerkmal ‚Symmetrie‘ zugunsten der LehrerInnenrechte im Gespräch. Hinsichtlich ihrer Gesprächsführungskompetenzen wird jedoch von ihnen erwartet, die Eltern nicht auf Basis ihrer informellen Macht zu dominieren, sondern sie „wertschätzend“ und „gleichberechtigt“ (Gartmeier et al. 2012: 374) als KooperationspartnerInnen in das Elterngespräch einzubinden. Daraus entstehen spezifische sprachliche Handlungsweisen bezüglich der Positionierungsaktivitäten, die für alle Beteiligten als Orientierungsmuster im Diskurs dienen. Grundlegend für diese Handlungsweisen ist die Selbstpositionierung der LehrerInnen zum/r ‚defensiven GesprächsteilnehmerIn‘. Durch diese Positionierung entsteht eine spezifische Interaktion über die Lehrende den Gesprächsverlauf interessegebunden deeskalierend steuern. Wie sie sich ‚defensive GesprächspartnerInnen‘ verorten, wird im Folgenden exemplarisch anhand von kategoriengebundenen Aktivitäten der Lehrkräfte beschrieben. Diskursive Orientierungsmuster und die damit verbundene spezifische Interaktion lassen sich mithilfe eines implizit vorausgesetzten ‚Vertrags‘ zwischen Eltern und LehrerInnen („contract between parents and teachers“, Baker & Keogh 1995: 276) und der ‚konsensuellen Orientierung‘ veranschaulichen.

Baker & Keogh beschreiben das diskursive Verhalten im Elterngespräch durch den „**contract between parents and teachers**“. Ihm liegt die Regel zugrunde: „Never to be too explicit or to go too far in challenging the practices of the other institution (home or school) in the interview“ (Baker & Keogh 1995: 276). Das bedeutet, dass sich im Elterngespräch in Form eines Abkommens ein diskursives Muster herausbildet, nach welchem die InteraktantInnen sich nicht explizit bezüglich ihrer institutionellen Rollen anfechten oder herausfordern. Der ‚Vertrag‘ bezieht sich im Speziellen auf den konkreten Umgang von LehrerInnen und Eltern mit prekären Fremdpositionierungen. Da im Elterngespräch auch kompromittierende Themen angesprochen werden, bedarf es dafür bestimmter Versprechungen, durch welche die personale Positionierung zum/r ‚defensiven GesprächspartnerIn‘ evoziert wird. Diese speziellen Versprechungen betreffen insbesondere Lehrpersonen, weil von ihnen in ihrer institutionellen Rolle professionelles und objektives Verhalten erwartet wird²⁴. Mit welchen sprachlichen Mitteln sich die InteraktantInnen konkret an dem Muster des „contract between parents and teachers“ ausgerichtet, als ‚defensive GesprächspartnerInnen‘ positionieren und wie gesichtsschonend auf dieser Basis interagiert wird, gilt es im folgenden Beispiel herauszuarbeiten. Das Beispiel (11) zeigt, wie eine der anwesenden Lehrerinnen (F8_L3) eine kompromittierende Fremdpositionierung der Mutter (F8_M) vornimmt, wie diese interaktiv nach dem Orientierungsmuster ausgehandelt wird und inwiefern die Lehrerin sich dabei als ‚defensive Gesprächspartnerin‘ verortet. Der Gesprächsausschnitt beginnt mit dem sprachlichen Abschluss der vorausgegangenen Gesprächseinheit.

²⁴ Die Aussagen bezüglich des Elternverhaltens variieren in diesem Zusammenhang. Einerseits formulieren Eltern, dass sie Kritik an Lehrpersonen vermeiden, weil diese eine *gatekeeper* Position innehaben (Ulich 1989: 75). Andererseits beschreiben LehrerInnen, beispielsweise in der Interviewstudie von Gartmeier et al. (2012) zu gymnasialen Elterngesprächen, dass sie von Eltern in ihren fachlichen und pädagogischen Kompetenzen direkt angegriffen werden. Da solche Gesprächsinhalte schwer aufzunehmen sind, liegen meines Wissens diesbezüglich noch keine Untersuchungen vor. Auch die Annahme, es könne sich um ein schultypabhängiges Phänomen handeln, müsste noch verifiziert werden. In diesem Korpus treten solche Situationen nicht explizit auf, sondern modalisiert (Kotthoff 2012b: 299), weswegen der „contract between parents and teachers“ hier vorgestellt wird.

Bsp. (11): Diskursives Gesprächsmuster „contract between parents and teachers“, am Beispiel einer kompromittierende Fremdpositionierung durch die Lehrperson (ES26/FöSchu8)

1355 F8_M: okay.=MACH_ma so.
 1356 F8_L3: genau.=SÜper;
 1357 F8_L2: **weil so ähm auf KÖRperpflege,**
 1358 **und so des ACHten sie ja schon,**
 1359 F8_M: ja ja.
 1360 F8_L2: **oder dass sie regelmäßig DUSCHT;**
 1361 **und_die [KLEIdung wechsel,=und so,**
 1362 F8_M: **[ja genAu.=man MUSS,**
 1363 F8_L2: ja ja [eben,=genau.
 1364 F8_M: **[man muss.**
 1365 F8_L3: m_hm.
 1366 F8_M: **aber mAnchmal weil sie: langere haar HAAre hat,**
 1367 F8_L3: m_hm
 1368 F8_M: **dass sie möcht sie nicht manchmal DUSchen,**
 1369 **aber ich SAG,**
 1370 **du MUSCH_duschen.**
 1371 F8_L2: ja ja
 1372 F8_M: **in WOche musch du drEi bis viermal duschen.**
 1373 F8_L2: genau.

Mit der indirekten Frage *weil so ähm auf KÖRperpflege, / und so des ACHten sie ja schon*, (Z. 1357f.) impliziert die Lehrerin, dass sie den Körperpflegestatus der Schülerin für bedenklich hält. Sie positioniert die Schülerin als ‚ungepflegte Schülerin‘ fremd und darüber ebenfalls die Mutter als ‚schlechte Mutter‘, weil sie das nicht unterbindet²⁵. Mit der Rückversicherung *des ACHten sie ja schon* (Z. 1358) wird die Fremdpositionierung jedoch nicht expliziert. Sie versucht darüber die Situation zu entschärfen, indem sie der Mutter mit der impliziten, sozial erwünschten Antwort Hilfestellung leistet. Des Weiteren zeigt die Lehrerin mit der Verzögerung (gefüllte Pause: *ähm*, Z. 1357) an, dass ihr die indirekte Fremdpositionierung unangenehm ist. Mit den Modalpartikeln *so* und *ja* (Schwitalla 2006: 153ff.) versucht sie die Fremdpositionierung abzuschwächen. Die iterative Antwort der Mutter *ja ja* (Z. 1359) entspricht der implizierten Antwort und verweist auf eine schnelle und engagierte Reaktion, aber sie attackiert die Lehrerin nicht (wie z. B. *das ist eine Unverschämtheit*). Die Lehrperson fährt mit ihrem Turn fort (*oder dass sie regelmäßig DUSCHT; / und_die [KLEIdung wechsel,=und so*, Z. 1360f.). Anhand der beiden Beispiele (Duschen, Kleidungswechsel) formuliert sie die Aufgaben der Mutter, die ihr teilweise überlappend 2-mal bestätigt, wie wichtig Körperpflege sei (Z. 1362, 1364). Nachdem sich die Anwesenden gegenseitig ihre übereinstimmende Perspektive über Körperpflege zusichern, kann sich die Mutter erklären und die dispräferierte Fremdpositionierung in eine präferierte Selbstpositionierung überführen. Dazu greift sie auf die thematische Hilfestellung der Lehrerin – das Duschen – mit den Worten zurück *möcht sie nicht manchmal DUSchen* (Z. 1368). So leitet sie die Ursache für den Körperpflegestatus ihrer Tochter in deren Verantwortungsbereich um und verortet („moral positioning“) sich mit der Äußerung *aber ich SAG, / du MUSCHT duschen*. (Z. 1369f.) als ‚gute Mutter‘. Die direkte Redewiedergabe soll diesbezüglich die Authentizität ihrer Aussagen unterstreichen. L2 bestätigt sie in ihrem Handeln (Z. 1371). Daraufhin baut die Mutter ihre moralische Positionierung mit der Aussage *in Woche musch du drEi bis viermal duschen* (Z. 1372) weiter aus und wird erneut von L2 bestätigt. Kennzeichen für den ‚Vertrag‘ zwischen Eltern und Lehrpersonen in diesem Beispiel ist, dass die Lehrerinnen den Körperpflegestatus der Schülerin kritisieren

²⁵ Siehe hierzu auch Bennewitz & Wegner (i.E.).

(Fremdpositionierung der Mutter zur ‚schlechten Mutter‘), die Mutter sich aber dennoch mit Unterstützung der LehrerInnen als ‚gute Mutter‘ positionieren kann. Den LehrerInnen gelingt es trotz der kompromittierenden Fremdpositionierung das Anliegen vorzubringen, indem sie sich unter Zuhilfenahme sprachlicher Mittel als ‚defensive GesprächspartnerInnen‘ verortet. Darüber reduzieren sie situativ das Risiko einer Eskalation. So kann L2 das Gespräch interessegebunden hinsichtlich ihrer institutionellen Aufgaben konzeptualisieren, worin der gesprächssteuernde Aspekt ihrer Positionierung besteht. Für die Mutter entsteht darüber ein Orientierungsmuster, in welchem sie nicht konfrontativ auf die prekäre Fremdpositionierung reagiert, sondern diese anhand einer „moral positioning“ zu revidieren versucht (Positionierung zweiter Ordnung). Die Lehrerin gibt und lässt ihr diesen Raum, ohne weiter zu insistieren, worüber sie wiederum den ‚Vertrag‘ umsetzen.

Neben dem direkten Ansprechen von schwierigen Themen, über die eine prekäre Fremdpositionierung zugewiesen wird, gehört es auch zu den institutionell vorgegebenen Aufgaben von LehrerInnen, Eltern zu beraten und ihnen Handlungsempfehlungen auszusprechen (Kotthoff 2012b: 315). Wenn Eltern diese explizit einfordern (wie in Beispiel 3), ist diese Handlung für gewöhnlich unverfänglich. Häufig sind Lehrende jedoch in der Situation, dass sie ohne Aufforderung Handlungsempfehlungen kommunizieren. Indem sie sich dadurch unaufgefordert als ‚RatgeberIn‘ platziert, unterstellen sie den Eltern, dass sie den entsprechenden Bereich der institutionellen Aufgaben von Eltern unzureichend erfüllen, weil noch Handlungsbedarf besteht (Fremdpositionierung der Eltern). Damit sie nicht den Eindruck erwecken, sie würden die Eltern bevormunden, greifen Lehrende auf bestimmte sprachliche Mittel zurück und verorten sich so als ‚defensive GesprächsteilnehmerInnen‘, wie im nächsten Beispiel (12). Hier verbalisiert die Lehrerin (F3_L1) eine unaufgeforderte Handlungsempfehlung an die Mutter (F3_M). Es geht darum, dass der Schüler (F3_E) das Lesen üben sollte, damit er flüssiger liest.

Bsp. (12): Selbstpositionierung zu ‚defensiven GesprächspartnerInnen‘ in einer unaufgeforderten Handlungsempfehlung (ES10/FöSchu3)

450 F3_L1: <<hoch, flüsternde>ja LE:sen klappt schon gut;>
 451 F3_E: <<p>ja.>
 452 F3_L1: WIRKlich,
 453 also im grunde KANN er alles erlesen;
 454 nur es **muss einfach noch FLIEßender flüssiger gehen,**
 455 [**schneller-**
 456 F3_M: [ja klar.
 457 F3_L1: **aber er kricht alles HIN,=ne?**
 458 er kricht eigentlich ALLe wörter raus.
 459 doch kann man sagen.
 460 **ergün es is toll wenn du zu hause GANZ viel liest,**
 461 von mir aus die FERNsehprogramme.
 462 F3_M: **ich (.) wir sin in die biblioTHEK,**
 463 **ich memmet mach holen die BÜcher.**
 464 [er hat zur zeit,=<<p>nein>
 465 F3_L1: [ja oder comics,=oder,
 466 F3_M: <<p>nein>=**der will bestIMMte,**
 467 **also er nimmt jedes MAL,=okay,**
 468 **weil wir ALle-**
 469 **ich also un sein BRUder,**
 470 **un_jetzt will er AUCh,**
 471 **wir ham immer vor de SCHLAFen wir alle lesen.**
 472 F3_L1: aha
 473 F3_L2: m_hm

474 F3_M: **das is unser rituAL;**
 475 **so [SCHLAFenritual,=so zu sAgen.**
 476 F3_L1: **[wie schön.=ähä**
 477 F3_M: u:nd dann HAT er,
 479 natürlich will er AUCh,
 480 un dann hat er geNOMMen,
 481 wie_heist_des teufelsKICKer,=ne?
 482 F3_E: ja.
 483 F3_L1: [TEUFelskicker das kenn ich nich.
 484 F3_M: [TEUFelskicker ja da is b ja gut,
 485 das is so wie: wilde KERle,=oder so;
 486 F3_L1: ah [ja ja
 487 F3_M: [das is so mit FUSSba:ll freundschaft,
 488 und ähm ja.=da will er LEsen natürlich a aber gut;
 489 F3_L1: ja,

L1 beginnt mit einer eingeschränkt positiven Bewertung der Leseleistung des Schülers (*lesen klappt schon ganz gut*, Z. 450), die sie an den Schüler richtet, was der Intonation und der Schülerreaktion entnommen werden kann. Nachdem der Schüler ein leises *ja* (Z. 451) formuliert, unterstreicht sie die Bewertung mit einem Glaubwürdigkeitssignal (Lüger 1995: 99) in Form des Modalworts *WIRKLICH* (Z. 452), um seine Bereitschaft ihre Aussage anzunehmen, zu erhöhen. Im Folgenden fährt die Lehrperson damit fort, die eingangs formulierte Einschränkung zu explizieren, denn sie ist der Meinung, *es muss einfach noch fließender flüssiger gehen, / schneller [werden]-* (Z. 454f.). Die Mutter stimmt ihr zu und die Lehrerin nimmt die Einschätzung vor, dass der Schüler eigentlich alle Wörter *raus kriegt* (Z. 457ff.). Sie geht aufgrund ihrer Einschätzung, dass noch Verbesserungspotenzial besteht, dazu über, dem Schüler eine Handlungsempfehlung auszusprechen (*ergün es is toll wenn du zu hause GANZ viel liest*, Z. 460). Diese Handlungsempfehlung ist zwar an den Jungen adressiert²⁶, aber indirekt an die Mutter gerichtet, denn sie ist diejenige, die ihren Sohn beim Üben unterstützen sollte (Aufgabe der Institution Familie). Diese reagiert unverzüglich mit *ich (.) wir sin in die bibliothek, / ich memet mach holen die bücher* (Z. 463), was den Eindruck einer Rechtfertigung erweckt, mit der sie sich als ‚gute Mutter‘ schulkonform positioniert. Die Lehrerin empfiehlt ein konkretes Genre (*oder au comics*, Z. 465), damit sich der Schüler mehr für das Üben begeistern kann. Die Mutter fährt mit ihrer Positionierung fort, indem sie mit der Aussage *der will bestimmte* (Z. 466) ihr Wissen aus erster Hand als Beweis und das gemeinsame Lesezubbettgeh-Ritual anführt (Z. 466-471). Insgesamt formuliert sie das Ritual 3-mal (Z. 471, 474, 475), worüber sie ihre Positionierung deutlich hervorhebt. Die engagierte Reaktion der Mutter legt den Schluss nahe, dass sie sich durch die Handlungsempfehlung der Lehrerin angesprochen fühlt. Die Lehrerin hingegen adressiert zwar den Schüler, aber eben auch indirekt die Mutter in ihrer institutionellen Rolle. Sie spricht ihre Empfehlung sozusagen über Bande aus und verhindert eine gesichtsbedrohende Konfrontation mit der Mutter²⁷. So kann die Mutter reagieren und sich ‚schulkonform‘ erklären²⁸. Zusätzlich würdigt die Lehrerin das Engagement der Mutter mit den Worten *wie schön* (Z. 476), worauf die Mutter ihr Wissen aus erster Hand weiter ausführt (Z. 477-481). Dabei betont sie, dass das Lieblingsbuch ihres Sohnes

²⁶ Die generische Verwendung von Personalpronomen im Zusammenhang mit der Mehrfachadressierung ist in den Gesprächen ein häufig verwendetes Mittel zur indirekten Adressierung von Gesprächsbeteiligten.

²⁷ Der Schüler wird zu diesem Thema in das Gespräch nicht mehr weiter einbezogen. Es wurde lediglich die Leistungsbewertung und die Handlungsempfehlung an ihn gerichtet, was die Deutung, dass die Handlungsempfehlung indirekten an die Mutter adressiert ist, stützt.

²⁸ Häufig reagieren Eltern auf solche Fremdpositionierungen noch stärker mit der „parenting practice“ (Baker & Keogh 1995: 273f.), indem sie detailliert Maßnahmen ausführen, mit denen sie ihre Kinder unterstützen.

augenblicklich *die teufelskicker* (Z. 481) ist. Die Lehrerin überlässt der Mutter ihr Hoheitsgebiet, als sie feststellt *teufelskicker das kenn ich nich* (Z. 483). Und die Mutter engagiert sich weiter darin vorzuführen, dass sie sehr bemüht ist, ihren Sohn beim Lesenüben zu unterstützen²⁹. Das Beispiel verdeutlicht, dass unaufgeforderte Handlungsempfehlungen aufgrund mitkommunizierter Fremdpositionierungen potenziell kompromittierend sein können. Um die Mutter nicht explizit herauszufordern, adressiert die Lehrerin sie nicht direkt, sondern den Schüler. Als die Mutter die damit verbundene Fremdpositionierung mit großem Aufwand ablehnt, erkennt L1 das ,Eskalationspotenzial‘. Sie reagiert darauf, indem sie der Mutter den Raum lässt, die prekäre Fremdpositionierung abzulehnen, das Engagement anerkennt und der Mutter einen Wissensvorsprung hinsichtlich der Literaturpräferenz des Schülers einräumt. So können beide Seiten ihren Rollenerwartungen in dem situierten Handlungssystem gerecht werden. Die Lehrerin erfüllt ihre beratende Aufgabe, während die Mutter sich zur Unterstützerin stilisiert. Die Gesprächssteuerung besteht darin, dass die Lehrerin den Gesprächsverlauf interessengebunden – also das Erfüllen der institutionellen Aufgabe Handlungsempfehlung – steuert. Hierfür orientieren sich die GesprächsteilnehmerInnen ebenfalls an dem diskursiven Handlungsmuster „contract between parents and teachers“ und die Lehrerin verortet sich durch ihr sprachliches Handeln als ,defensive Gesprächspartnerin‘. Wie sich in den beiden vorausgegangenen Beispielen bereits andeutet, sind Verantwortungszuweisungen (die Mutter trägt Sorge für die Körperpflege ihrer Kinder, Eltern müssen das Lernen unterstützen) latent prekär. Um Eltern nicht zu direkt mit einer Verantwortungszuweisung zu konfrontieren, formulieren Lehrpersonen sie häufig allgemein und zeigen sich darüber als ,defensive GesprächsteilnehmerInnen‘. Zum Beispiel stellt eine Lehrkraft fest, dass eine Schülerin mehr Selbstvertrauen entwickeln muss. Die Entwicklung von Selbstvertrauen übergibt sie vor allem in den familiären Aufgabenbereich. Sie formuliert das mit der allgemein gehaltenen Aussage, *dazu gehört aber auch des SELBSTvertraun, / des ma ihr SELBSTvertrauen stärkt*, (ES26/FöSchu8), der die konkrete Handlungsempfehlung folgt *indem sie (.) der rahel AUFgaben geben, / jetzt irgendwie im HAUSHalt*. Mit dem Indefinitpronomen *man* adressiert sie die Eltern indirekt. Ihre Handlungsempfehlung verdeutlicht allerdings, dass sie die Aufgabe im Verantwortungsbereich der Familie verortet, ohne jedoch den Eltern Vorwürfe zu machen. Außer unbestimmten Formulierungen verwenden Lehrende diesbezüglich auch Beispiele. So versuchen zwei Lehrerinnen einem Vater zu kommunizieren, dass sein Sohn zwar in die nächsthöhere Schulform wechseln kann, aber familiäre Unterstützung benötigt. Dazu erzählen sie von einem anderen Schüler, der den Schulwechsel 2-mal vornahm, aber scheiterte. Sie erklären den Umstand mit der Aussage *aber da haben die eltern auch nicht richtig mit (.) mitgezogen*; (ES8/FöSchu1). Sie nutzen das Beispiel, um dem Vater seine Verantwortung nahe-zulegen³⁰. Hierfür schließen sie ihn ganz allgemein in die Gruppe der ,Eltern‘ ein und adres-

²⁹ Übereinstimmend mit Bennewitz & Wegner (i.E.) lässt sich in den Daten die Tendenz erkennen, dass die eigentliche ,Problembearbeitung‘ bei der Stilisierung zu ,guten Eltern/LehrerInnen‘ in den Hintergrund geraten kann. Bennewitz & Wegner (i.E.) zeigen in diesem Zusammenhang anhand ihrer Beispielanalyse eines Elternsprechtagsgesprächs, wie Eltern und LehrerInnen in einem moralischen Diskurs ,Schuld‘ und ,Verantwortung‘ verhandeln und sich in ihrem sprachlichen Handeln an diesen Kategorien orientieren. Dabei verlieren die Gesprächsbeteiligten das ,Problem‘ aus den Augen, weil sie um die Frage nach der Verantwortung ringen und sich im Prozess ,Parteien‘ herausbilden, welche auf der Stilisierung als ,guter Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen‘ basieren.

³⁰ Siehe hierzu auch Bennewitz & Wegner (i.E.), die ebenfalls beschreiben, dass LehrerInnen auf solche „protektiven Manöver“ (Goffman, 1986, S. 22, zitiert nach Bennewitz & Wegner (i.E.)) zurückgreifen, um prekäre

sieren ihn somit indirekt. In diesem Fall zeigt sich, dass solche stillen Positionierungen nicht immer funktionieren, denn der Vater fühlt sich nicht angesprochen – er reagiert nicht darauf, sondern wechselt überraschend zu einem neuen Thema.

Durch die Positionierung zum/r ‚defensiven GesprächspartnerInnen‘ besteht neben dem ‚Vertrag‘ zwischen Eltern und Lehrpersonen allgemein eine ‚**konsensuelle Orientierung**‘ als ein weiteres diskursives Orientierungsmuster für die Gesprächsbeteiligten, welches mit der Positionierung zum/r ‚defensiven GesprächspartnerIn‘ verbunden ist. Kotthoff (2012b: 299) verweist darauf, dass in den vorliegenden Gesprächsdaten der Konsens überwiegt, was mit Ergebnissen aus der Konversationsanalyse übereinstimmt, nach denen gleiche Einschätzungen präferiert werden. In Elterngesprächen werden Lehrpersonen jedoch immer wieder mit aus ihrer Perspektive „unrealistischen Sichtweisen von Eltern in Bezug auf ihre Kinder konfrontiert“ (Gartmeier et al. 2012: 378), was einem Konsens entgegensteht. In solchen Situationen müssen sich LehrerInnen darauf einstellen, dass manche Eltern ihre Perspektive über das Kind nicht teilen und ihre Einflussnahme begrenzt ist. Um weiterhin eine tragfähige Basis für die Kooperation aufrechtzuerhalten, tendieren die InteraktantInnen dazu, einen Minimal- oder Alternativkonsens zu finden und positionieren sich so als ‚defensive GesprächspartnerInnen‘. Solch ein Konsens muss sich nicht unbedingt auf das strittige Thema beziehen, vielmehr steht im Vordergrund, eine tragfähige Arbeitsbasis zu erhalten. Das folgende Beispiel (13) führt vor, wie die Gesprächsteilnehmerinnen diese Aufgabe bewältigen. Voraus geht die Situation, dass die Lehrerin (L3) und die Mutter (M3) unterschiedlicher Auffassung über die Eignung der Schülerin für die Realschule sind. Die Mutter möchte, dass ihre Tochter in die Realschule versetzt wird, während die Lehrerin ihr indirekt davon abrät. Nachdem sie Beteiligten ihre Einschätzungen über die Schülerin ausgetauscht haben, signalisiert die Lehrerin, dass sie sich dem Wechsel auf die Realschule nicht entgegenstellt. Am Ende des Elterngesprächs werden die entgegengesetzten Positionen jedoch noch einmal deutlich, aber ebenso auch die abschließende ‚konsensuelle Orientierung‘ der beiden Sprecherinnen. Der Transkriptausschnitt beginnt mit dem gesprächsbeendenden Resümee der Lehrerin.

Bsp. (13): ‚konsensuelle Orientierung‘ im Elterngespräch (ES3/GruSchu3)

323 L3: ja;=ALso,
 324 M3: ja.
 325 (--)
 326 L3: dann is des KLAR,
 327 dann KRIEgen sie so_n,
 328 da WIRD ja dann kein probEm geben,
 329 mit dem AUSfüllen;
 330 °h **da werd ich ANkreuzen rEalschule,**
 331 **Oder HAUPTschule,**
 332 **gymnasium is so wie SO nisch drin,**
 333 von dem SCHNITT her.
 334 M3: ja.
 335 L3: und dann (.) KRIEG ich das von ihnen wieder zurück,
 336 da **brauch ma kein keine berAtungs äh verfahren,**
 337 und NICHTS mehr.
 338 M3: nö.=denk ich AUCH.

Die Lehrerin leitet mit dem Kausaladverb *also* (Z. 323) ihr Resümee ein und fasst zusammen, wie sie weiter verfahren wird (*da werd ich ANkreuzen realschule, / oder hauptschule, / gym-*

nasium is so wie SO nich drin, Z. 330-332). Die Mutter stimmt ihr zu und L3 betont die Endgültigkeit des Entschlusses (*da brauch ma kein keine beRatungs äh verfahren, / und NICHTS mehr.*, Z. 336f.), was ihr ebenfalls von der Mutter bestätigt wird. Im nächsten Teil des Gesprächsabschnittes entsteht eine dissente Situation, weil die L3 und M3 eben nicht bezüglich der Entscheidung übereinstimmen und L3 das noch einmal zum Ausdruck bringt:

339 L3: aber s_kann_s SCHON sein,
 340 **dass sie in der ERSten zeit dann,**
 341 **von LEHrern zu hören kriegen,**
 342 **ja (.) wie sieht das [DA und da und da aus,=ne?]**
 343 M3: [ja,=da GEH ich von aus,=ja ja]
 345 L3: **und ich krieg das dann [AUCH] zu hören,**
 346 M3: [ja]
 347 L3: wenn ich DORT bin,
 348 was ich denn da für SCHÜler schick,
 349 (1.5)
 350 L3: [hehehe]
 351 M3: [tja.=ach GOTT,]
 352 **so ich so SCHLIMM,**
 353 **find Ich das jetzt persönlich NICH;**
 354 L3: mhm mhm
 355 M3: also da muss ich schon SAgen,
 356 **find ich die beWERTung dann schon zIemlich strEng.**
 357 also wie geSAGT,
 358 **MEIN zeugnis war also doch (.) schon dEutlich schlechter;**
 359 und ich HAB_s auch,
 360 **äh gut.=ich war auf_ner geSAMTschule;**

Mit der Warnung, *dass sie in der ERSten zeit dann / von LEHrern zu hören kriegen* (Z. 340ff.), drückt L3 ihr Missfallen über die Entscheidung der Mutter aus, indem sie ihr ein mögliches Konfliktfeld aufzeigt. Zusätzlich verbalisiert sie, dass aus der Entscheidung nicht nur Konsequenzen für Tochter und Mutter resultieren, sondern auch ihre eigene Reputation gefährdet ist (Z. 345-348). Es entsteht eine Pause, die von L3 mit einem Lachen beendet wird, um die dissente Situation zu entschärfen. M3 lehnt den Einwurf der Lehrerin ab (*tja.=ach GOTT, / so ich so SCHLIMM, / find Ich das jetzt persönlich NICH*, Z. 351ff.) und wirft allgemein der Institution Schule ein ungerechtfertigt strenges Bewertungssystem vor (356f.). Im Anschluss stützt sie ihre Entscheidung auf ihre persönliche Schulerfahrung und bahnt den Minimalkonsens mit den Worten *äh gut.=ich war auf_ner geSAMTschule;* (Z. 360). Im letzten Teil der Gesprächseinheit orientieren sich die Sprecherinnen konsensuell und etablieren abschließend den Minimalkonsens:

361 L3: **ja,=das_is [was ANderes,]**
 362 M3: [das ist was] **anderes noch geWesen,**
 363 L3: ja ja;
 364 **des wär SCHÖner,**
 365 **find ich ja AUCh;**
 366 wenn [die] KINder länger zusammenbleiben könnten;
 367 M3: [ja.]
 368 **das würd ich AUCh klasse finden;**
 369 [also] wenn_s hier so was GEben würde,=
 370 L3: [mhm]
 371 M3: **=würd [ich rosi auch] IMmer dorthin schicken;**
 372 L3: [mhm mhm]
 373 mhm
 374 ne ne aber in OFFenburg is ja die einzige,
 375 M3: ja [ja das is-]
 376 L3: [die_s GIBT.]

377 **des ist NIX;**
 378 **mit der fahreREI.**
 379 M3: **nE.=das is [WAHNSinn.]**
 380 L3: [mhm]
 381 mhm
 382 M3: also das DENK ich auch.
 383 aber ich denk mal SCHON;
 384 **also °hh hm ich HOFF es zumindest.**
 385 ha[haha]
 386 L3: [gut.]
 387 M3: [die HOFFnung stirbt zuletzt;]

L3 und M3 bestätigen sich gegenseitig (Z. 361f.), dass die Gesamtschule nicht mit der Realschule vergleichbar sei. Dabei zeigt die überlappende Bestätigung der Mutter und indem sie die Worte der Lehrerin repetiert, dass sie eine kooperative Basis gestalten. Hinsichtlich der Alternative ‚Gesamtschule‘ für die Schülerin haben die Interaktantinnen ihren Minimalkonsens gefunden, den sie jeweils mit dem Modaladverb *auch* (Z. 364, 368) betonen. Somit gehen sie beide aufeinander zu. Da es nur eine Gesamtschule in der Umgebung gibt, die anscheinend ungeeignet ist (Z. 374-379), worin sich beide Parteien ebenfalls einig sind, schließt die Mutter das Thema mit den Worten *die HOFFnung stirbt zuletzt* (Z. 287) und die Lehrerin belässt den Gesprächsabschluss bei dem gefundenen Minimalkonsens hinsichtlich einer geeigneteren Schulform für Rosi. Dieser Gesprächsauszug zeigt, dass Konsens nicht immer möglich ist, sich die InteraktantInnen aber an einem konsensuellen Diskursmuster orientieren, weswegen sie nach einem Minimal- oder Alternativkonsens suchen, worüber sie sich als ‚defensive GesprächspartnerInnen‘ positionieren.

Zusammenfassung

In dem Kapitel wurde vorgestellt, wie LehrerInnen mit ihren Positionierungsaktivitäten das situierte Handlungssystem mitgestalten. Dadurch können die so entstehenden Positionierungen für die GesprächsteilnehmerInnen zu Orientierungsmuster innerhalb ihrer Interaktion im Elterngespräch werden. Der Ausgangspunkt dieser sozialen Positionierungen sind Rollenerwartungen, welche die GesprächsteilnehmerInnen in dem situierten Handlungssystem aneinander stellen und in deren Lichte sie sich adäquat zu stilisieren versuchen. So entstehen durch Positionierungsaktivitäten Handlungsmuster, die entweder der Orientierung in der Gesprächsorganisation oder zum diskursiven Verhalten dienen. Die Positionierungsaktivitäten entsprechen stillen Positionierungen, die den Lehrenden in Überlappung mit „moral positionings“ und „personal positionings“ die Möglichkeit geben, ihre Rolle mal mehr und mal weniger zu betonen. So changieren Positionierungsaktivitäten im gesprächsorganisatorischen Bereich hinsichtlich der institutionellen Rolle situativ zwischen dem formellen und dem informellen Pol, worüber Lehrpersonen die Beiträge der Eltern strukturieren und das Gespräch steuern (Rederechtvergabe, Themensteuerung, Gesprächseröffnung,...). Orientierungsmuster zu diskursiven Verhaltensweisen basieren auf stillen Übereinkünften zu kommunikativen Normen und Prozessen, insbesondere im Umgang mit prekären Fremdpositionierungen. Sie werden von den Lehrenden in der Verortung zu ‚defensiven GesprächsteilnehmerInnen‘ evoziert. So entsteht eine spezifisch diskursive Interaktion, deren Musterhaftigkeit sich in einer Art ‚Vertrag‘ zwischen Eltern und LehrerInnen und in der ‚konsensuellen Orientierung‘ abzeichnet und die hinsichtlich der LehrerInnen anhand ihrer Positionierungsaktivitäten als gesprächssteuernd bewertet werden können, weil sie darüber den Gesprächsmodus und die -inhalte interessengebunden modellieren (z. B. Deeskalieren, Verantwortungsbereiche kom-

munizieren). In dem Kapitel deutet sich allerdings auch eine Grundbedingung an, damit ein Gespräch anhand von Positionierungen gesteuert werden kann: Nämlich, dass die GesprächsteilnehmerInnen über das kategoriengebundene und konzeptionelle Wissen sowie die Fähigkeiten verfügen, die Positionierungen zu erkennen³¹. Nach diesen strukturgebenden Aspekten auf der Basis von Orientierungsmustern, die durch Positionierungen von Lehrenden entstehen, geht es im nächsten Kapitel darum, wie sich LehrerInnen mithilfe von Positionierungen Handlungsspielräume eröffnen und Legitimationsrahmen etablieren. Dadurch kommt ihren sozialen Positionierungen eine rhetorisch argumentative Bedeutung zu, wodurch der Fokus auf inhaltlichen Aspekten der Gesprächssteuerung liegt, die sich aber natürlich auch auf den Gesprächsverlauf und somit auf die Gesprächsorganisation auswirken können.

4.2 Soziale Positionierungen von LehrerInnen zur Eröffnung von Handlungsspielräumen und Etablierung von Legitimationsrahmen

Die Eröffnung von Handlungsspielräumen und das Etablieren von Legitimationsrahmen sind für Lehrpersonen vor allem in Bezug auf die inhaltliche Gesprächssteuerung von Bedeutung, da sie persuasiv tätig sind. Im Elterngespräch obliegt ihnen zwar die formelle Autorität, doch beruhen ihre Möglichkeiten, Eltern und SchülerInnen zu beeinflussen, auf Überzeugungsarbeit und nicht darauf, Sanktionen zu verhängen. Allgemein können GesprächsteilnehmerInnen mit rhetorischen Mitteln versuchen, „sich durchzusetzen, sich in Auseinandersetzungen zu behaupten, recht zu behalten und plausibel und suggestiv Sachverhalte darzustellen“ (Kallmeyer 1996: 4), worüber sich Handlungsspielräume ergeben und Legitimationsrahmen entstehen, mit deren Hilfe der Gesprächsverlauf und die -inhalte interessengebunden – also in die gewünschte Richtung – gesteuert werden können. Zugleich sind diesen Handlungen auch soziale Positionierungen inhärent (Wolf 1999, Spiegel 1997), weswegen sie als eine Ressource für die Gesprächssteuerung betrachtet werden können. Zum Beispiel untersuchten Berenst & Mazeland (2008) diesbezüglich im schulischen Kontext, wie LehrerInnen anhand von „sorting work“ (ebd. 2008: 236) SchülerInnen fremdpositionieren und diese Positionierungen als Begründungspotenzial in der Diskussion über den weiteren schulischen Werdegang nutzen, um die Diskussion in die von ihnen als richtig erachtete Richtung zu lenken. In den untersuchten Daten nehmen Lehrpersonen Positionierungen vor, um sich im Gespräch durchzusetzen, die eigene Glaubwürdigkeit zu erhöhen, zu überzeugen und das eigene Handeln zu begründen. Dadurch entstehen für sie Handlungsspielräume und sie kreieren Legitimationsrahmen, weswegen diese Positionierungen eine rhetorisch argumentative Bedeutung in der Gesprächssteuerung erhalten. In der Analyse zeigt sich, dass Lehrende dies insbesondere umsetzen, indem sie sich (1) zu der Institution Schule positionieren und (2) sich als bestimmte LehrerInnentypen stilisieren, um darüber auf das Gespräch lenkend einzuwirken. In dem folgenden Kapitel werden exemplarisch solche Positionierungen von LehrerInnen vorgestellt, wie sie sie umsetzen und worin ihr gesprächssteuernder Effekt in der Interaktion besteht.

4.2.1 Soziale Positionierungen der LehrerInnen im Zusammenhang mit der Institution

Soziale Positionierungen von LehrerInnen im Zusammenhang mit der Institution haben, je nachdem wie sie sich hinsichtlich der Institution verorten, unterschiedlichen Einfluss auf die Interaktion. Denn sobald eine Person als VertreterIn eines Typus erkannt wird und das Um-

³¹ Siehe Seite 39 zur Kommunikation von Verantwortungsbereichen.

feld auf sie/ihn als solche/n reagiert, „verschwinden Personen und personale Identität gewissermaßen – in Abstufungen – hinter dem abstrakten Typus“ (vgl. Schütz & Luckmann 2003: 123f., zitiert nach Steen 2011: 200). So können sich Lehrende über soziale Positionierungen situativ, graduell formell oder informell verorten, wie wir auch bereits in Kapitel 4.1.1 betreffend der Orientierungsmuster in der Gesprächsorganisation gesehen haben. Positioniert sich beispielsweise ein/e LehrerIn formell als institutionelle/r VertreterIn, dann tritt die eigene Person in den Hintergrund und die Institution in den Vordergrund. Daraus resultiert aus rhetorisch argumentativer Sicht, dass Handlungen „von individueller Ausführung und veränderlichen subjektiven Vorgängen“ (Steen 2011: 200) losgelöst gesehen werden. So kann die Handlungsverantwortung sozusagen an die Institution abgegeben werden. Dadurch entsteht unter anderem ein Handlungsspielraum in Form dessen, dass das eigene Handeln durch die institutionellen Vorgaben und Regeln immunisiert wird. Das bedeutet, dass durch die soziale Positionierung zum/r ‚institutionellen VertreterIn‘ und/oder ‚AmtsinhaberIn‘ bestimmte Handlungen legalisiert werden, die mit dieser Rollenerwartung korrespondieren. Positioniert sich der/die Lehrende hingegen informell, dann stellt sie sich außerhalb der Institution, und kann zusammen mit den Eltern eine Außensicht einnehmen. Für die LehrerInnen bedeutet das, verdeutlicht an Goffmans Modell *Footing* (1979: 17), dass sie den SprecherInnenstatus des „animator“ (ebd. 1979: 17) einnehmen, der lediglich als Ausführender fungiert, aber nicht alle institutionell ausgewiesenen Inhalte/Überzeugungen/Handlungen teilt, wodurch die eigene Person wieder stärker hervortritt, worüber sich Lehrpersonen in diesem Bereich als ‚autonome Person‘ stilisieren. In diesem Fall besteht der dadurch eröffnete Handlungsspielraum darin, neue Perspektiven (meist im Kontrast zu den institutionellen Vorgaben) in das Gespräch einzubringen, beispielsweise als Stütze in der eigenen Argumentation. Im Folgenden geht es nun darum herauszuarbeiten, welche Positionierungen LehrerInnen in einer rhetorisch argumentativen Funktion wie umsetzen, welchen Einfluss das auf die Interaktion hat und worin dadurch der gesprächssteuernde Aspekt besteht. Zuerst werden datenbasierte Beispiele dargelegt, anhand derer gezeigt wird, wie sich Lehrpersonen Handlungsspielräume schaffen und Legitimationsrahmen errichten, indem sie sich innerhalb der Institution verorten. Anschließend wird exemplifiziert, wie sie das mit Positionierungen außerhalb der Institution umsetzen.

Positionierungen von Lehrerinnen die **innerhalb der Institution** verortet sind, stehen in Verbindung mit den Handlungsspielräumen ‚sich Durchsetzen‘ und ‚Handlungsbegründung‘. In der Gesprächssteuerung wirkt sich das strukturierend und/oder animierend auf die Interaktion aus. Die folgenden drei Beispiele illustrieren diese Beobachtung und veranschaulichen, wie sich LehrerInnen platzieren, um sich diese Handlungsspielräume zu eröffnen. Im ersten Beispiel (14) geht es darum, dass sich zwei Lehrpersonen (F3_L2, F3_L2), eine Mutter (F3_M) und der Schüler (F3_E) über die Lernfortschritte des Schülers im Schwimmen (Seepferdchenabzeichen) unterhalten. Die Mutter erzählt von ihrem vergangenen Badeurlaub und wie sie mit ihrem Sohn das Schwimmen übt. Sie beteiligt sich engagiert und nimmt über das Thema viel Raum im Gespräch ein. Dazu erzählt die Mutter detailliert, wie sie gemeinsam die Bahnen im Meer bis zu einer Boje schwammen. Das Transkript beginnt mit der Aussage der Mutter *und dann sich n bisschen halten* (Z. 949), die sich darauf bezieht, dass sie sich an einer Boje kurz ausruhten, bevor sie wieder zurück an den Strand schwammen.

Bsp. (14): Lehrerin eröffnet sich durch ihre Positionierung als ‚Amtsinhaberin‘ Handlungsspielraum zur Gesprächsstrukturierung (ES10/FöSchu3)

949 F3_M: und dann sich n bisschen HALten,
 950 F3_L2: o: [TOLL ergün.
 951 F3_M: [un dann wieder zuRUCK.
 952 F3_L1: o: schön.
 953 F3_M: dann haben wir immer des geMACHT;=ne?
 954 F3_L2: **o: wir müssen [WEIter <<p>die nächsten<>**
 955 F3_M: [ja [genau.
 956 F3_E: [ja
 957 F3_L1: **[ja: was ham wir noch hier?**

Die Mutter hat für ihre gesamte Badeurlauberzählung den Turn bereits lange beansprucht, ohne dass sich nennenswert neue Informationen zum Schüler für das Elterngespräch ergeben. Die Lehrerin (F3_L2) versucht die Mutter zu begrenzen und das Elterngespräch zurück, zu den für sie relevanten Inhalten, zu steuern. Dafür muss sie den Turn der Mutter abrechnen und sich das Rederecht sichern. Um das zu erreichen, platziert sie sich als Mitglied der Institution, im Sinne der ‚Amtsinhaberin‘. Dazu positioniert sie sich mit den Worten *o: wir müssen weiter die nächsten* (Z. 954) in der Funktion ihres Amtes. Mit dem Modalverb *müssen* verbalisiert sie, dass sie als Mitglied der Institution zeitlichen Zwängen unterliegt. Das Substantiv *die nächsten* (Z. 954) verweist darauf, dass es sich für die Lehrenden um keinen Kaffeepausch, sondern um eine Arbeitssituation handelt. Die Mutter betätigt ihr, dass sie sie verstanden hat (*ja genau.*, Z. 955) und L1 kann das Rederecht für sich beanspruchen und mit ihrer Tätigkeit fortfahren, ohne unhöflich zu erscheinen, weil sie der Mutter unvermittelt das Rederecht entzieht. Die Äußerung der Lehrerin legt nahe, dass es sich um eine „intentional positioning“ handelt, denn rein pragmatisch verfolgt sie das Ziel, die Themenbewegung zu lenken, indem sie den Themenwechsel durchsetzt. Anhand der Positionierung zur ‚Amtsinhaberin‘, eröffnet sie sich den Handlungsspielraum, der Mutter das Rederecht ohne großen verbalen Aufwand (z. B. ausführliche Erklärung, explizite Entschuldigung,...) zu entziehen und sich durchzusetzen. Das zweite Beispiel basiert ebenfalls auf einer Positionierung der Lehrkraft, in der sie sich auf ihre institutionelle Mitgliedschaft beruft. In diesem Beispiel (15) besteht der Handlungsspielraum darin, dass die Lehrperson ihr Handeln anhand ihrer institutionellen Aufgaben begründet und als eine institutionelle Vorgabe immunisiert. Das Gespräch stammt aus einer Förderschule und handelt von einem Schüler, der Probleme in der sozialen Interaktion aufweist. Die Lehrerin (F9_L2) beschreibt der Mutter (F9_M), wie sich diese Probleme in der Schule äußern, während die Mutter schweigt. Der Transkriptausschnitt setzt ein, nachdem L2 ihre Ausführung beendet hat.

Bsp. (15): Lehrerin eröffnet sich durch ihre Positionierung als ‚institutionelle Vertreterin‘ Handlungsspielraum zur Umsetzung einer dispräferierten Handlung (ES27/FöSchu9)

645 F9_L2 also ich pf ich WEIß es ist alles schwIerig für sie,
 646 und für vielleicht SEhen sie des gAnz anders,
 647 oder möchten das gar nicht Hören,
 648 **aber ich MUSS ihnen des lEider so sagen,**
 649 also des is in der SCHULE,
 650 ECHT schwIerig ist mit ihm,
 651 **und des is NICH,**
 652 **weil ich kilian nich MAG,**
 653 also im GEgenteil,
 654 ich find ihn (.) total SÜß,
 655 ich mag ihn total GERne,=echt,
 656 **aber ähm (.) rein SCHULisch,**

657 er kommt halt auch nicht vorAN,
 658 **und ja,=[ich versUCH halt Ehrlich zu sein,**
 659 F9_M: [(mama)
 660 F9_L2: **ja,=[es: ich WÜRD ihnen auch viel lieber,**
 661 F9_M: [(schon)
 662 F9_L2: was ANderes sAgen,
 663 **aber äh ich MUSS ihnen einfach halt mitteilen,**
 664 wie er sich äh hier verHÄLT,
 665 **und WO eben die probleme auch sind,=ja-**
 666 F9_M: mh.

Die Lehrerin indiziert ihre Positionierung, wie im vorangegangenen Beispiel, mit dem Modalverb *müssen*. Darüber kommuniziert sie die Notwendigkeit ihrer Handlung, die ihr institutionell auferlegt ist. Zusätzlich kommuniziert sie mit dem Adverb *leider* (Z. 648) ihr Bedauern darüber, der Mutter von unangenehmen Vorgängen zu berichten. Sie betont sowohl in Zeile 649 also auch in Zeile 656, dass sie sich im schulischen Kontext bewegt. Die Aussage unterstreicht sie, indem sie hervorhebt, dass ihre Bewertung keine persönlichen Motive zugrunde liegen (Z. 651-657). Darüber verortet sie sich verstärkt innerhalb der Institution, weil sie ihr Handeln auf ihre institutionelle Aufgabe zurückführt. Aussagen wie *ich versUCH halt Ehrlich zu sein* (Z. 658) und *ich WÜRD ihnen auch viel lieber* (Z. 660) stehen im Licht einer Entschuldigung, die die Mutter als verstanden rezipiert (*schon*, Z. 661). Abschließend verbalisiert L2 erneut, dass sie in ihrer institutionellen Rolle handelt (Z. 663ff.). Dazu legt sie der Mutter ihre Aufgabe dar (*aber äh ich MUSS ihnen einfach halt mitteilen, [...]* / *und WO eben die probleme auch sind,=ja-*, Z. 363ff.). Anhand der Erklärung zeigt sie sich weiterhin als ‚institutionelle Vertreterin‘ und begründet darüber ihre Handlung: das Mitteilen unangenehmer Sachverhalte. Allgemein betreibt sie einen großen verbalen Aufwand, worüber sie anzeigt, dass sie eine dispräferierte Sprechhandlung ausführt. Ihr geht es nicht darum, sich durchzusetzen, wie das der Fall in der Positionierung zum/r ‚AmtsinhaberIn‘ war, sondern sich zu begründen und das Handeln von persönlichen Beweggründen zu differenzieren. Dazu stilisiert sie sich im Vorgang einer ‚moral positioning‘ mit dem Modalverb *müssen* (Z. 648, 336), der Rechtfertigung *ich mag Kilian* (Z. 652), dem iterativen Verweis auf den schulischen Kontext und das Erklären ihrer institutionellen Aufgabe als ‚institutionelle Vertreterin‘, worüber sie sich nicht nur den Handlungsspielraum für das dispräferierte Handeln eröffnet, sondern auch den Legitimationsrahmen etabliert. Gesprächssteuernd agiert sie insofern, als dass sie diese Themeninhalte bestimmt und sie in das Gespräch einbringt. In der Interaktion verbleibt das Rederecht bei ihr und die Mutter ratifiziert die Aussagen mit bestätigenden Hörersignalen (*schon*, Z. 661; *hm*, Z. 666). In dem dritten und letzten Beispiel (16) dafür, wie Lehrpersonen sich innerhalb der Institution verorten und darüber gesprächssteuernd agieren, geht es darum, zu zeigen, dass Lehrende darüber nicht nur strukturierend, sondern auch aktivierend arbeiten können. Der Gesprächsausschnitt basiert auf einem Grundschulgespräch. Das Elterngespräch ist am Ende und befindet sich in der Prä-Phase des Gesprächsabschlusses, wie sie in Kapitel 4.1.1 beschrieben wurde³². Die Lehrerin (L1) entschuldigt sich indirekt dafür, dass sie den Termin für das gerade geführte Elterngespräch verschoben hat und hofft, dass es der Mutter (M1) nicht zu viele Umstände bereitet, weil sie deswegen ein zweites Mal zu einem weiteren Elterngespräch in die Schule kommen muss. An dieser Stelle beginnt das folgende Transkript.

³² Kapitel 4.1.1, Abschnitt: Soziale Positionierungen der LehrerInnen zur Gesprächssteuerung in der Beendigungsphase.

Bsp. (16): Lehrerin eröffnet sich mit ihrer Positionierung zur ‚Amtsinhaberin‘ Handlungsspielraum, in Form einer Rechtfertigung für ihr Handeln (ES1/GruSchu1)

- 1841 L1: ich HOFF_isch mit ihnen jetzt m nicht noch viel rennerei,
 1842 wegen coLETte,
 1843 dass sie NOCH mal kommen müssen-
 1844 [dass die kolLEgin_en andern termin hat,
 1845 M1: [() es_isch erscht NACH de ferien,
 1846 L1: ah ja okay.=gut.
 1847 sie macht_s NACH de: ferien.=genau ge?
 1848 L1: **denn ich bin einfach [(.) ein bisschen VORgespracht,**
 1849 M1: [ge?
 1850 L1: **weil [ich ja noch eine viert klasse in MAthe hab-**
 1851 M1: [hahaha ne mir isch des ja so au-
 1852 L1: **und die ham ja dann noch ihre SCHULEmpfehlungsgespräche,**
 1853 M1: **an alles klar klar;**
 1854 **ja bei uns isch jetzt au de a abiTUR dieses jahr-**
 1855 de GROße,
 1856 L1: m_hm;
 1857 M1: **reALprüfung (.) mittlere;**
 1858 (2.0)
 1859 und jetzt auch ebe mi also der TIM jetzt,
 1860 der mittlere der isch jetzt ebe AU grad unterwegs-
 1861 also der will entweder te ge oder [be ka,
 1862 L1: [mhm;

Die Lehrerin entschuldigt sich indirekt für die Terminverschiebung (Z. 1841-1844) und die Mutter versichert ihr, dass es ihr keine Unannehmlichkeiten bereitet (Z. 1845f.). L1 beginnt mit der Begründung für ihre indirekte Entschuldigung, die sie mit einer kausalen Konjunktion einleitet (*denn ich bin (.) ein bisschen VORgespracht*, Z. 1848) und in einer Umstandserklärung fortführt (*weil ich ja noch eine viert klasse in MAthe hab-*, Z. 1850). Mit dieser Formulierung verortet sie sich innerhalb der Institution und hebt die Positionierung in Form der ‚AmtsinhaberIn‘ hervor, indem sie auf ihre Rolle verweist („moral positioning“), *ich habe noch eine vierte Klasse in Mathematik* (Z. 1850) und *dann mache ich noch ihre Schulempfehlungsgespräche* (Z. 1852). So verdeutlicht sie, dass sie in ihrer Eigenschaft als Lehrperson aus ihrer Arbeitssituation heraus gehandelt hat, weil sie zeitlichen und arbeitsteiligen Regularien unterliegt. Da diese Sequenz am Ende des Gespräches platziert ist, besteht in ihr der Raum für einen informellen Austausch. Das führt dazu, dass sich die Mutter aufgrund der institutionellen Positionierung und den damit verbundene Regeln inspiriert fühlt, eine Parallele zu ihren eigenen institutionellen Gegebenheiten zu ziehen. Einleitend bestätigt sie die Situation erfasst zu haben (*alles klar klar*, Z. 1853) und beschreibt dann vergleichend, dass auch sie viel Arbeit hat und Zeitdruck ausgesetzt ist, da zwei ihrer Kinder gerade in einer Prüfungsphase sind (Z. 1854-1860). Die Lehrerin initiiert sozusagen aufgrund ihrer Positionierung, die sie mithilfe der Beschreibung ihrer institutionellen Aufgaben vornimmt, einen Abgleich der Institutionen zwischen Schule und Familie und gibt der Mutter den Raum von ihrem institutionellen Kontext zu erzählen.

Die eben vorgestellten drei Beispiele zeigen, wie Positionierungen zur Institution – und zwar im Speziellen mit der Verortung zum institutionellen Mitglied – die Handlungsoptionen von LehrerInnen begründen, worüber diese gesprächssteuernd agieren. Der folgende Gesprächsausschnitt steht stellvertretend für lokal Positionierungen **außerhalb der Institution**. Er exemplifiziert, wie sich ein Lehrer partiell von der Institution distanziiert, um so einen Handlungsspielraum für seine Argumentation zu eröffnen. In diesem Beispiel (17) tritt die

Lehrperson mithilfe ihre Positionierung als ‚autonome Person‘ ein Stück aus ihrer institutionellen Rolle heraus, indem sie sich in ihrer Eigenschaft stilisiert, durchaus auch eine persönliche Meinung/Einstellung zu institutionellen Vorgaben zu haben. Aus der gesprächssteuernden Perspektive besteht die Funktion dieser Positionierung darin, den Gesprächsinhalt durch argumentatives ‚Überzeugen‘ in eine bestimmte Richtung zu konzeptualisieren. Mit der Positionierung eröffnet sich der Lehrer in dem Beispiel einen Handlungsspielraum, indem er sich mit den Eltern ‚solidarisiert‘ und seine persönliche Ansicht verbalisiert. Auf diese Weise erhält er Informationen, die ausschlaggebend für die Entscheidungsfindung sind, weil sie die Sorgen der Eltern bezüglich der Entscheidung selbst betreffen. Schauen wir uns das in dem konkreten Beispiel an. Es handelt sich um ein Gespräch aus der Werkrealschule, in welchem die Beteiligten die grundlegende Frage erörtern, ob der Schüler in die zehnte Klasse für den Realschulabschluss wechselt oder nach der neunten Klasse eine Lehre beginnt. Das Beispiel setzt an der Stelle ein, an der der Lehrer (W9_L) die Reaktion der Mutter (W9_Mu) auf die Möglichkeit einer Lehre deutet.

Bsp. (17): Lehrer eröffnet sich mit seiner Positionierung außerhalb der Institution argumentativen Handlungsspielraum, um zu überzeugen (ES19/WerkSchu9)

076 W9_L: [SIE hätten ihn gern in der schule.
 077 sagen ihre AUGen grad.
 078 W9_Mu: nee,=(.) sie hän SCHO recht;
 079 beruf wär-
 080 W9_L: ja.
 081 W9_Mu: beSCHTE für ihn-
 082 nur (-) bis jetzt HÄN_ma halt no_nix,
 083 und er MÖCHT [ja jetzt auf die zweijährige-
 084 W9_L: [ja.
 085 W9_V: eLEKtrofachschole da.
 086 W9_Mu: **u:nd jetzt norMAlerweise isch ja alles offe,=net?**
 087 **die müsse ja eigentlich ALLe kinder annehme,**
 088 aber wie die da scho GSCHWETZT hän,
 089 **nehme sie nUr wieder die BESCHte raus,**
 090 W9_L: **die intelligente SCHÜler(.)grEnze,**

Der Lehrer verbalisiert den Eindruck (Z. 76f.) der Mutter auf seine zuvor im Gespräch artikulierten Konklusion (*er isch en KERL der was mache muss, / und ich GLAUB, / dem gehört einfach mal_en SCHRAUbeschlüssel, / oder sonst was in die HAND gedrückt, Z. 53-56*) dahin gehend, dass sie seine Auffassung nicht teilt. Die Mutter stimmt ihm eingeschränkt zu (Modalwort: *schon*, Konjunktiv II: *beruf wär-*). Im nächsten Schritt erzählt sie in Kooperation mit dem Vater (W9_V), dass der Schüler selbst gerne eine Lehre in Begleitung mit der Elektrofachschole antreten würde (Z. 83/85). Doch die Mutter hat Vorbehalte, weil sie an einem Informationstag den Eindruck gewann, dass *nur wieder die BESCHte raus[genommen werden]* (Z. 89). Ihre Sorge ist im institutionellen System begründet, welches selektiert. Sie befürchtet, dass ihr Sohn nicht die erforderlichen Noten erreicht. An diesem Punkt nimmt der Lehrer eine personale Positionierung mit den Worten vor, *die intelligente SCHÜler(.)grEnze*, (Z. 90). Darüber zeigt er sich mit der Eigenschaft institutionskritisch zu denken: als ‚autonome Person‘. Die kritische Distanz zu der institutionellen Vorgabe ruft er mit dem – in Kombination mit dem Substantiv *SCHÜler(.)grEnze* – ironisch konnotierten Attribut *intelligent* hervor und positioniert sich so außerhalb der institutionellen Doktrin. Darüber stellt er einen Konsens bezüglich der institutionellen Regel ‚Schülergrenze‘ mit den Eltern her. Der implizierte Konsens führt dazu, dass der Vater seine Meinung darlegt:

091 W9_V: ja [aber herr RENSmann,
 092 W9_L: hm.
 093 W9_V: ich sag mal SO,
 094 **der LEHrer soll sich lieber (.) gedanke drum mache,**
 095 **dass schüler sich ANmelde,**
 096 W9_L: hm.
 097 W9_V: weil an dem abend waren ZWANzig kinder da;
 098 W9_L: hm.
 099 W9_V: **der soll KUCke des er sei jOb halte kann,**
 100 W9_L: ja;
 101 W9_V: **un_net wege der NOTE rum mpf babelle;**
 102 W9_L: **ich sag ihnen EINS,**
 103 **wenn die net genug ANmeldunge hät,**
 104 **nemme die auch JEde;**
 105 W9_V: ich WEIß;
 106 W9_L: weil (.) die brauchet ihre KLASsen.
 107 W9_V: natÜRlich;
 108 W9_L: des isch DES was ich euch schon [PAARmal gsagt hab,
 109 W9_Mu: [m_hm.
 110 W9_L: s_gibt schule die hän_zu VIEL anmeldung,
 111 W9_V: ja
 112 W9_L: dann wenn ZU isch isch zu,
 113 dann wird knallhart nach ZEHNteln [ausgfiltert,
 114 W9_V: [ja.
 115 W9_L: **ob_s geRECHT isch oder net-**
 116 **[isch ä ANDre frag,**
 117 W9_V: **[sch- stimmt.**
 118 W9_L: un_dann gibt_s aber DIE,
 119 die plötzlich quasi den leut hinterHERrennet,
 120 KOMMT doch zu uns,
 121 weil sonst geNAU des passiert,
 122 dass sie ihre KLASse net voll kriege,
 123 W9_V: ja,
 124 W9_L: **und diese ZWEIjährige,**
 125 die so spezialISIERT sind,
 126 **die sind in der REgel froh,**
 127 **wenn zum schluss die klasse VOLL ham.**

Der Vater argumentiert gegen die Schüलगrenze, die seiner Ansicht nach dem Interesse von Schule und LehrerInnen entgegensteht: Lehrende und Schulen sollten es den Schülern nicht so schwer machen, sondern sich eher um ihr Bestehen sorgen (Z. 93-101). Der Lehrer hat durch seine „personal positioning“ und den darüber kommunizierten Konsens erreicht, dass ihn die Eltern Einblick nehmen lassen, warum sie einer Lehrausbildung in der Elektrofachschule kritisch gegenüberstehen. Nun kann er sie dort abholen, wo sie stehen. Er kann argumentativ an ihrer Sorge ansetzen, indem er sagt, *ich sag ihnen EINS, / wenn die net genug ANmeldunge habm, / nemme jEden;* (Z. 102ff.). Der Vater stimmt ihm nun zu und der Lehrer fokussiert die Eltern wieder auf das eigentliche Thema, wenn er festhält, *ob_s geRECHT isch oder net- / isch ä Andre frag,* (Z. 115f.). Der Vater stimmt ihm auch darin zu und der Lehrer kann damit fortfahren, die Ängste der Eltern auszuräumen (*und diese ZWEIjährige, / [...] / die sind in der Regel froh, / wenn zum schluss die klasse VOLL ham.,* Z. 124-127). Nun setzt der Vater seine Beobachtungen vom Informationsabend mit der Aussage des Lehrers in Beziehung und stellt fest:

128 W9_V: ja.=also so nach dem INfoabend,
 129 **also [(.) meh wie zwanzig kinder WAre_n nit,**
 130 W9_L: [ja;
 131 W9_M: zwanzig KINder war_es,
 132 und VIERundzwanzig sind in einer klasse;

133 W9_L: **also.**
 134 W9_M: und die möchte zwei KLASse mache,
 135 W9_L: **also.= (.) also.**
 136 **aber dann WÄR_des doch der weg;**
 137 **[der SINN macht.**

Auch in diesem argumentativen Schritt (,Elektrofachschulen sind froh, wenn sie ihre Klassen füllen können‘) stimmen die Eltern dem Lehrer zu und stützen seine Argumentation zusätzlich anhand ihrer Beobachtungen vom Informationsabend. So kann der Lehrer im gemeinsamen Einvernehmen mit der Schlussfolgerung für seine ursprüngliche Handlungsempfehlung den Themenbereich resümieren (*also.=(.) also. / aber dann WÄR_des doch der weg; / der SINN macht.*, Z. 135ff.). Mit seiner lokalen Positionierung außerhalb der Institution in der Nähe der Eltern – weil er sich hinsichtlich ihrer Meinung zur Schüलगrenze mit ihnen solidarisiert – gelingt es dem Lehrer, sie von seiner Schlussfolgerung zu überzeugen und ihre Ängste abzubauen. Er hat sich lokal zur Themenaushandlung außerhalb der Institution verortet und sich und den Eltern den Handlungsspielraum geschaffen, persönliche Meinungen auszutauschen. Mithilfe der lokalen Positionierung zur ‚autonome Person‘ gelingt es ihm in Hinblick auf seine Zielsetzung ‚Überzeugen‘ die Zustimmung der Eltern zu erwerben (gesprächsrhetorischer Aspekt nach Wolf 1999: 72).

Zusammenfassung

Die Zielgebung – unter der die Gesprächsausschnitte vorgestellt wurden – bestand darin zu veranschaulichen, dass Lehrpersonen anhand ihrer Positionierungen rhetorisch argumentativ agieren. Diese Positionierungen können deswegen als Element der Gesprächssteuerung betrachtet werden, weil sich Lehrende auf ihrer Basis Handlungsspielräume und Legitimationsrahmen für ihr Handeln eröffnen. Im Fokus standen lokale Positionierungen der Lehrkräfte, mit denen sie sich zur Institution Schule verorten. Das können sie in einem Spektrum von Positionierungen ‚innerhalb der Institution‘ und ‚außerhalb der Institution‘ realisieren. Je stärker die Positionierung zum Mitglied der Institution (also eine Verortung innerhalb der Institution) ist, desto mehr werden ihre Handlungen entpersonifiziert. Daraus folgt für die Gesprächssteuerung, dass die LehrerInnen Handlungen ausführen können, die in einem alltäglichen Gespräch nur mit hohem verbalen Aufwand möglich wären. Das betrifft einerseits die Rederechtaushandlungen mit der Themenbewegung (siehe Bsp. 14) und andererseits die Themeninhalte (siehe Bsp. 15). Die Positionierungen beziehen sich auf die ‚AmtsinhaberIn‘ und die ‚institutionelle VertreterIn‘. Sie unterscheiden sich aus der rhetorisch argumentativen Perspektive dadurch, dass sie im ersteren Falle der Durchsetzung dienen, während im zweiten Falle damit eine Begründung für eine dispräferierte Handlung im Vordergrund steht. Positionieren sich Lehrende außerhalb der Institution, können sie sich (siehe Bsp. 17) mit den Eltern solidarisieren, indem sie eine kritische Distanz zu der Institution aufbauen und sich als ‚Ausführende‘, aber nicht immer übereinstimmend mit Regeln und Normen stilisieren. Dadurch evozieren sie einen Handlungsspielraum, der es ihnen und den Eltern ermöglicht, in dem institutionellen Kontext persönliche Meinungen über Aspekte der Institution auszutauschen. In dem vorgestellten Beispiel konnte der Lehrer dadurch neu gewonnene Informationen nutzen, um sein Handlungsziel ‚Überzeugen‘ zu erreichen. Die Interaktion beeinflussen diese Positionierungen insofern, als dass die Eltern sich deswegen situativ aktiv beteiligen (Bsp. 16, 17) oder zurücknehmen (Bsp. 14, 15), was ebenfalls ein gesprächssteuernder Aspekt

ist. Im nun folgenden Unterkapitel liegt der Schwerpunkt darauf zu zeigen, wie LehrerInnen sich als bestimmte Typen stilisieren, um darüber ihre Handlungsspielräume zu erweitern.

4.2.2 Soziale Positionierungen durch die Etablierung bestimmter LehrerInnentypen

Während im vorausgegangenen Unterkapitel (,soziale Positionierungen im Zusammenhang mit der Institution‘) der Fokus darauf lag, wie sich Lehrende Handlungsspielräume durch ihre Positionierungen im Kontrast oder im Einvernehmen zu/mit der Institution eröffnen, stehen in diesem Kapitel soziale Positionierungen mithilfe der Etablierung bestimmter LehrerInnentypen im Mittelpunkt. Das Ziel ist es, zu veranschaulichen, mit welchen Mitteln sich Lehrpersonen situativ als bestimmte Typen stilisieren und wie daraus für sie Handlungsspielräume und Legitimationsrahmen entstehen, mit denen sie auf das Gespräch steuernd einwirken. Funktional gesehen erleichtern Typisierungen „als reziprok bekannt vorausgesetzte Wissensbestände die soziale Orientierung“ (Steen 2011: 200) und strukturieren die Erwartungen der Gesprächsbeteiligten. Das bedeutet für die Elterngespräche, dass mit den stilisierten Typen auch Erwartungen bezüglich ihrer Handlungen verbunden sind. Hier offenbart sich beispielsweise in den untersuchten Elterngesprächen, dass darüber auch spezifische Handlungen eingeschlossen werden³³, die außerhalb des Elterngesprächs, in gleicher Art ausgeführt, die GesprächspartnerInnen irritieren könnten, worüber sich Handlungsspielräume für Lehrende aus der Typenstilisierung ergeben, die sich sowohl auf die Gesprächsinhalte als auch auf die Gesprächsorganisation auswirken. Nach Steen (2011: 201) differenziert Hausendorf (2000: 231) Typisierungen und Kategorisierungen. Er betrachtet Typisierungen als einen Sonderfall von Kategorisierungen, insofern, als dass sie eine musterhaft prototypische Ausprägung einer Kategorie sind, in der es darum geht, bestimmte Merkmale und Eigenschaften an einer Person hervorzuheben. Die Stilisierung von Typen beruht also darauf, sich anhand von bestimmten Eigenschaften *zu* oder *als* etwas zu formen, dass alle GesprächsteilnehmerInnen als solches erkennen (Kotthoff 2009b). Der angestrebte Typ bleibt dabei meist implizit („tacit positioning“), weil er aus Merkmalsbündeln der entsprechenden Kategorie evoziert wird, die diese Funktion übernehmen (Quasthoff 1980). Typenstilisierungen sind daher eine Form der sozialen Positionierung, weil sie das eigene Selbstbild, welches der personalen Identität entspringt, mehr oder weniger implizit transportieren und LehrerInnen sich so im sozialen Raum verorten. Im Zusammenhang mit der damit verbundenen Erwartungshaltung erfüllen sie innerhalb des Gespräches eine gesprächsorganisierende und -aufrechterhaltende Funktion, worüber sie gesprächssteuernd wirken. Evoziert werden diese Typen in den Elterngesprächen markant durch die Selbststilisierungen zum/r ‚ExpertIn‘ und zur ‚emphatischen Lehrperson‘. Diesbezüglich zeigt sich in den analysierten Daten, dass diese Selbststilisierungen fluide sind und je nach Situation lokal von den LehrerInnen in verschiedener Ausprägung und in unterschiedlicher Frequenz ‚bedient‘ werden. Diese Beobachtung unterstützt die Annahme, dass diese Typisierungen funktional sind und in einem Zusammenhang mit der Gesprächssteuerung stehen. Ziel dieses Unterkapitels ist es, die charakteristischen Merkmale zweier markant auftretender Stilisierungstypen in ihrem interaktiven Kontext vorzustellen, um daraus Aussagen über ihre Funktion in der Gesprächssteuerung für LehrerInnen abzuleiten.

³³ Z. B. Belehren mit pädagogischer Vorgehensweise, siehe hierzu Bsp. 22: Komplexe ‚ExpertInnenstilisierung‘.

Der Experte

Die Stilisierung zum/r ExpertIn gehört von daher in den Bereich der Gesprächssteuerung, weil sie funktional dazu dient, den eigenen Redebeitrag zu sichern und zu begründen; vor dem Erwartungshintergrund: Fachpersonen liefern wichtige Beiträge, die sie zum Sprechen berechtigen. Das betrifft sowohl die Aufrechterhaltung des eigenen Turns als auch inhaltliche Aspekte des Redebeitrags: Denn die eigentliche Begründung dafür zu sprechen, liegt darin, dass der Beitrag situativ als relevant erachtet wird (Schwitalla 1979a: 22ff.), wodurch nach Quasthoff (1990: 73) das *Zuständigkeitsprinzip* greift, dass derjenige, der über besonderes Wissen verfügt, auch für die Durchführung bestimmter kommunikativer Aktivitäten zuständig ist. Die Relevanz des ExpertInnenbeitrags im Gespräch lässt sich anhand der Konversationsmaxime der *Qualität* nach Grice (1979: 249ff.) explizieren, die besagt, dass nur Informatives gesagt wird, nichts gesagt werden solle, von dem man annimmt es sei so nicht wahr³⁴ und der/die SprecherIn für das Gesagte hinreichende Gründe haben müsse³⁵. Durch die Stilisierung zum/r ExpertIn wird die Erfüllung dieser Maxime impliziert. Das Stilisierungsverfahren beruht auf der *Expertenrede* (Spiegel 1997), die sich auf der Formulierungsebene und der Sprechhandlungsebene („category-bound activities“, Hester 1998: 135) abbildet. Sie zeichnet sich durch „erkennbare und rekonstruierbare Spezifika des zugrunde liegenden Musters ‚Experte‘ [aus]“ (Spiegel 1997: 294). Die Typisierung kann durch unterschiedliche sprachliche Mittel umgesetzt werden, die entweder einzeln oder in Bündeln verbalisiert werden und daher in einfach oder komplex sprachlicher Form auftreten. Lehrende schöpfen in den kommenden Beispielen in der Umsetzung der ExpertInnenrede aus den lexikalisch und pragmatisch sprachlichen Handlungsbereichen. Die Redeweise tritt immer dann auf, wenn beruflich fachliche Kompetenzen kommuniziert (Spiegel 1997: 294) oder begründet werden. Betrachten wir zuerst lexikalische Elemente der Expertenrede und im Anschluss daran ein Beispiel aus dem pragmatisch sprachlichen Handlungsbereich, welches für die komplexe Typenstilisierung steht. Das Ziel ist es, zu verdeutlichen, wie Lehrende sich als den Typen ‚ExpertIn‘ stilisieren, welche Handlungsspielräume und Legitimationsrahmen sich ihnen so eröffnen und wie sie darüber die Interaktion/das Gespräch beeinflussen.

Lexikalische Mittel der ExpertInnenstilisierung beruhen einerseits auf dem Benennen und/oder Vorführen von *Beurteilungsinstrumenten* und andererseits in der Verwendung von *Fachausdrücken*. Beurteilungsinstrumente erhöhen die Glaubwürdigkeit der SprecherInnen, weil sie (wissenschaftlich begründete) Objektivität suggerieren und darüber als Beleg für Beobachtungen, Aussagen und Handlungen dienen (rhetorische argumentative Funktion). Gesprächssteuernd wirken sie, indem sie die LehrerInnen zu ihrem Redebeitrag berechtigen, der im Legitimationsrahmen der Fachkraft steht. Beurteilungsinstrumente können in den Daten nach ihrer Anwendung unterschieden werden, (a) indem mit ihrer Hilfe auf wissenschaftliche Erkenntnisse referiert wird (*es gibt a staTIStik*, (ES19/WerkSchu9)) und (b) indem sie als Untersuchungsbefund vorgestellt werden (Lernzielkontrolle, -erhebung, Lautprüfung, Diagnose). Mit dem Beleg anhand von Beurteilungsinstrumenten gehen ebenso eine Erklärung und eine Evaluation der Lehrpersonen einher. Dient das Beurteilungsinstrument dazu die Aussage *positiv* zu belegen, dann neigen Eltern dazu, die damit verbundene Schlussfolgerung

³⁴ Bei Grice geht es nicht um ‚die Wahrheit‘, sondern mit dem Prädikat ‚wahr‘ ist vielmehr „so etwas wie das Für-wahr-Halten“ (Rolf 1994: 182) gemeint.

³⁵ Siehe hierzu auch Rolf 1994: 168ff.

zu relativieren. Wie im folgenden Beispiel (18) aus einer Grundschule, in welchem die Lehrerin (L5) dem Schüler gute Kenntnisse in Mathematik zuspricht (Z. 911, 913).

Bsp. (18): ExpertInnenstilisierung durch das Beurteilungsinstrument ,Diagnose‘ (ES5/Gru Schu5)

910 L5: doch da hat er sogar die SCHWEre [Mathematikaufgabe] die
schwEre richtig-
911 **richtig gut HINGekriegt.**
912 also DA hat er die,
913 da hat er_se [GUT gemacht.]
914 M5: [von von WANN] is dEr?
915 L5: er ISCH von vor,
916 auch von vor (.) acht TAgen.
917 M5: da haben sie_nen MATHetest geschrieben,
918 L5: **ne,= KEIN ma des war kein mathetest,**
919 **sondern so ne diaGNOse;**
920 M5: **AH,=okay.**
921 L5: äh geSCHICHte,
922 wo man KUCKT,
923 äh wo verSCHIEdene schwierigkeitsstufen drin sind,
924 M5: mhm
925 L5: **wo ma_mal [KUCKT,]**
926 M5: [mhm]
927 L5: **wEr STEHT denn eigentlich wo; (-)**
928 aber auch hier in den in den anderen mathetestS,
929 **richtige LERNzielkontrollen;**
930 (ich schau da mal EINFach-)
931 (FEHler fast fehler-)
932 M5: **hm () bis auf den EINen test,**
933 wo der so-
934 L5: [ja was DA los war,]
935 M5: [WEIß gar nicht-]
936 L5: keine AHnung.
937 aber den hat er ja NOCH mal geschrieben,
938 da war der ja-
939 M5: **da hat er daHEIM is er in sein zimmer,**
940 **und nach zehn minUTen ka kam er raus,**
941 L5: ja.

Die Mutter (M5) zeigt ihr Interesse, indem sie sich erkundigt, wann der Sohn diese Mathematikaufgaben gelöst hat (Z. 914). Während die Lehrerin sich an das Datum zu erinnern versucht, stellt M5 fest, dass die Aufgabe im Rahmen eines *MATHetests* (Z. 917) gelöst wurde. L5 reagiert unverzüglich darauf (*ne,= KEIN ma des war kein mathetest, / sondern so ne diaGNOse*, Z. 918f.). Sie betont die Verneinung (*KEIN*, Z. 918) und das Beurteilungsinstrument (*diaGNOse*, 920), wodurch sie ihm Bedeutung zuschreibt. Die Mutter gibt mit ihrer betonten Interjektion *AH* (Z. 920) die Rückmeldung, dass ihr die unterschiedliche Wertigkeit der beiden Verfahren plötzlich bewusst geworden ist (Schwitalla 2006: 157). Der Lehrerin ist es offensichtlich wichtig die ,Diagnose‘ vom ,Mathetest‘ zu unterscheiden, denn sie beginnt die Funktion einer ,Diagnose‘ zu erklären (*wo ma_mal KUCKt, / wEr STEHT denn eigentlich wo;*, Z. 925, 927). Dabei betont sie mit dem Adjektiv *richtige Lernzielkontrolle* (Z. 929) zum zweiten Mal das Beurteilungsinstrument³⁶, auf welches sie ihre eingangs formulierte Schlussfolgerung (Z. 913) stützt. Im Rahmen der ExpertInnenstilisierung scheint die Mutter ebenfalls eine

³⁶ Lernzielkontrolle bedeutet, dass der Leistungsstand der SchülerInnen *unangekündigt* über die Inhalte der letzten Unterrichtsstunden erfasst wird. Darüber sollen Aussagen getroffen werden, *inwieweit die SchülerInnen den Unterrichtsstoff verstanden haben*.

Positionierung als ‚Fachperson‘ anzustreben, denn sie zeigt sich kritisch distanziert, als sie die Evaluation der Lehrerin mit den Worten, *hm (.) bis auf den Elnen test* (Z. 932), relativiert. Gleichzeitig kann sie in dem etablierten ExpertInnenrahmen sich über „parenting practice“ (Baker & Keogh 1995: 273f.) als fördernde und unterstützende Mutter platzieren. Der Turn geht im weiteren Gesprächsverlauf an die Mutter, die beschreibt, wie sie mit der Situation umgegangen ist und welche Informationen sie ihrem Sohn für den misslungenen Test abgewinnen konnte. Die gesprächssteuernde Wirkung der Expertenstilisierung in diesem Beispiel liegt im Abgleich der beiden ‚Profis‘. Die Lehrperson behält ihr Rederecht und begründet sich auf Basis ihrer Stilisierung, während die Mutter sich parallel dazu als ‚Kind-ExpertIn‘ exponiert und der Turn hierfür an sie geht. LehrerInnen scheinen die Reaktion von Eltern auf positive Evaluationen auch zu antizipieren, was darauf verweist, dass das verbale Verhalten der Eltern spezifisch für den Gesprächstypen ist. Beispielsweise lobt eine Lehrperson aus der Förderschule (ES22/FöSch4) auf Basis des Beurteilungsinstruments eine Schülerin mit den Worten:

Bsp. (19): ExpertInnenstilisierung einer Lehrperson mit antizipierter Reaktion (ES22/Fö Schu4)

556 F4_L1: °h äh aber in DEUTSCH so generell,
 557 also auch von den lEi LERNstandserhebungen her;
 558 die ich immer mal wieder MACH-
 559 um zu KUCKen wo die kinder stehn,
 560 °h im moMENT isch_es bin ich Echt zufrieden.=[so.
 561 F4_M: [m_hm
 562 F4_L1: also [mag SEIN,
 563 F4_M: [gut.
 564 F4_L1: dass SIE jetzt sagen,
 565 naja MAThe,
 566 da MERK ich da schon,
 567 da steckt noch mal MEHR irgendwie dahinter,

Auch hier stilisiert sich die Lehrkraft (F4_L1) mit dem Beurteilungsinstrument und der dazugehörigen Erklärung als ‚ExpertIn‘, auf deren Basis sie den Lernstand der Schülerin positiv evaluiert (Z. 557-560). Als die Mutter (F4_M) die Beurteilung ausschließlich rezipiert, nimmt die Lehrperson vorweg, dass die Mutter die Beurteilung relativieren könnte (Z. 564-567) und fährt im weiteren Verlauf damit fort, auf den antizipierten Einwand einzugehen. Fällt die Evaluation im Zusammenhang mit der ExpertInnenstilisierung hingegen *nicht positiv* aus, dann ergibt sich daraus die Erwartungshaltung, dass die Lehrpersonen ein Handlungsangebot offerieren. Bleibt dieses Angebot aus, wird es von den Eltern eingefordert. Hierzu folgender Gesprächsausschnitt (Bsp. 20) aus einer Förderschule. Die LehrerInnen (F9_L3, F9_L2) melden der Mutter (F9_M) rück, dass ihr Sohn unkonzentriert ist, weswegen er das Aufgabenniveau nicht bewältigen kann.

Bsp. (20): ExpertInnenstilisierung anhand eines Beurteilungsinstruments mit negativer Evaluation und damit verbundene Handlungserwartung der Mutter (ES27/FöSchu9)

497 F9_L3: ich hab_s grad noch mal NACHgschaut,
 498 im ANfang,
 499 F9_M: m_hm
 500 F9_L3: hat er die hat er noch en HALbes blatt,
 501 bis_n dreiVIERTel blatt äh [bearbeitet gebracht,
 502 F9_M: [m_hm
 503 F9_L3: in diesem LERNzielkontrollen,
 504 und die LETSCHten drei (.) überhAupt nix mehr.

505 F9_L2: mh:.
 506 (2.0)
 507 F9_M: und äh **FR**age ich ihnen,
 508 ob in wAs brauchen sie HILfe,=genau-
 509 mit dem KILian?

In diesem Gesprächsausschnitt stilisiert sich die LehrerIn ebenfalls zur ‚ExpertIn‘, die sich auf ihre berufliche Kompetenz mit dem Beurteilungsinstrument *LERNzielkontrolle* (Z. 503) stützt. Anhand mehrerer Erhebungen durch das Instrument kann sie ihre Aussage zum Leistungsverhalten des Schülers stützen (Z. 500-504). Dann folgt ein bestätigendes Signal der zweiten Lehrperson und eine stille Pause von zwei Sekunden, bevor die Mutter die Frage, *in wAs brauchen sie HILfe,=genau. / mit dem Kilian?* (Z. 507ff.), formuliert. Die Pause deutet an, dass die Mutter den *Turn* der Lehrpersonen noch nicht als beendet bewertet. Als diese den *Turn* jedoch nicht weiterführen, expliziert die Mutter den Aspekt, den sie vom ‚ExpertInnentypen‘ noch erwartet anhand ihrer Frage nach einem Handlungsangebot. Mit der durch den ‚ExpertInnentypen‘ verbundenen Erwartungshaltung können Lehrende ‚spielen‘. Einerseits eröffnen sie sich die Möglichkeit Empfehlungen auszusprechen und andererseits können sie Eltern dadurch aktivieren, sich die Handlungsempfehlung ‚abzuholen‘, worüber LehrerInnen situativ das Gespräch steuern. Ebenfalls in den Bereich der lexikalischen Mittel zur Stilisierung des/r ‚ExpertIn‘ gehört die Verwendung von Fachtermini. In diesem Korpus treten sie verstärkt auf, wenn Lehrpersonen Eltern an einem schriftlichen Dokument (z. B. dem Förderplan) dessen Inhalte erklären. Sehen wir uns das im nächsten Beispiel (21) genauer an.

Bsp. (21): Stilisierung zum/r ExpertIn anhand von Fachtermin (ES26/FöSchu8)

1552 F8_L2: m_hm,=genau.
 1553 und DEUTSCH,
 1554 des HAM_wir ja schon besprochen,
 1555 also da GEHT_s eben um die **buchstaben[lAutbeziehung-**
 1557 F8_M: [m_hm
 1558 F8_L2: des FESstigen,
 1559 **AUDitive analyse heißt,**
 1560 des man geNAU hört,
 1561 wie fängt ein wort AN,
 1562 was kommt daNACH,
 1563 was kommt zum SCHLUß-
 1564 und **synTHEsefähigkeit heißt,**
 1565 des sie die ähm BUCHstaben zu wörtern zusammenziehen
 kann,
 1566 also des sie LEsen kann,
 1567 °h E:s:el.
 1568 also [des ihr des auch KLAR is,
 1569 F8_M: [ja.
 1570 F8_L2: ja,=ich GEB_s ihnen einfach mal mit,
 1571 sie können_s ja ABheften,

In dem Gesprächsausschnitt wird einer Mutter (F8_M) der Inhalt des Förderplans dargelegt, den die LehrerInnen für die Schülerin erstellt haben. Darin sind Fachtermini wie *buchstaben[lAutbeziehung* (Z. 1556), *AUDitive analyse* (Z. 1559) und *synTHEsefähigkeit* (Z. 1564) vermerkt. Neben diesen Termini werden des Weiteren Ausdrücke wie ‚Transferleistung‘, ‚Motorik‘ oder ‚Artikulation‘ verwendet. Dabei gehen mit der fachterminologischen Verwendung Erklärungen einher, die verbal markiert sind (*das heißt, also, [ich] meine*). Das zeigt die Rezipientenorientierung der LehrerInnen und ihre Gewissheit um die ExpertInnenrolle. In

diesen Gesprächsabschnitten haben die Eltern nur geringen verbalen Anteil. Sie zeigen ihre Aufmerksamkeit durch *Rezeptionssignale* (Brinker & Sager 2010: 59) und fragen gegebenenfalls nach, was ein Ausdruck bedeutet. Doch im Anschluss daran geht das Rederecht sofort wieder an die Lehrperson, worüber anhand der Expertenrede die Rederechtsvergabe indirekt gesteuert wird. Wie bereits schon in den vorangegangenen Beispielen angeklungen ist, wird in den Elterngesprächen der Lehrertyp ‚ExpertIn‘ komplex evoziert. Das bedeutet, dass mehrere kategorienspezifische Merkmale zusammentreffen, wie z. B. das Beurteilungsinstrument und eine Erklärung. In den Daten zeigt sich, dass Lehrpersonen sie insbesondere mittels pragmatischer Elemente stilisieren. Dazu gehören die implizite *Selbstbeschreibung* („personal positioning“) und *Sprechhandlungen* („moral positioning“), wie Erklären, Handlungsempfehlungen, Beschreiben, Ursachensuche, ... Selbstbeschreibungen basieren auf Selbstaussagen wie:

- *ich bin jetzt circa fünfzehn jahren LEHrer- / hab HUNderte solche (.) kinder und jugendliche natürlich schon gehabt, (ES16/WerkSchu6),*
- *aus meiner erfahrung von de letschte JAHre-, (ES19/WerkSchu9)*
- *also wenn wir, / meistens klappt das; / wenn wir meistens_n gutes gefühl haben meta; / [...] / dann bleiben die kinder meistens auch da;, (ES8/FöSchu1)*
- *also er ist ja schon viertklässler, / ich hab ja immer n vergleich, (ES7/GruSchu7)*
- *weil der WEG isch einfach ganz klar- / wenn sie_s geNAUso macht, / wie ich_s ihr BEIgebracht hab, / dann hat sie richtigen erGEbnisse-, (ES22/FöSchu4)*

Mit solchen Selbstaussagen verweisen LehrerInnen auf ihre Berufserfahrung, welche ihre ExpertInnenrolle stützt und darüber zu der Typenstilisierung beiträgt. Deutlich tritt der/die ‚ExpertIn‘ in der Interaktion mit den Eltern hervor, wenn es beispielsweise um einen ExpertInnenabgleich geht (*interinstitutioneller Diskurs*, Kotthoff 2012b: 292, Baker & Keogh 1995: 264). Das kommende Beispiel (22) aus einer Grundschule steht für solch eine komplexe ExpertInnenstilisierung seitens der Lehrkraft, die sich aufgrund der interaktiven Vorgänge entwickelt. Da der vollständige Gesprächsabschnitt sehr umfangreich ist, wird der markanteste Teil als Transkript vorgestellt und der Entstehungskontext beschrieben. Den Ausgangspunkt bildet die positive Beurteilung der Lehrperson (*im RECHnen? / (-) is_sie ZIEMlich sicher, Z. 1142f.*), die von der Mutter (siehe auch Bsp. 20) relativiert wird (*ja da hatte sie ja diesen EInen test da. / ähm Irgendein test da hatte sie GANZ viele fehler., 1149ff.*). Die GesprächsteilnehmerInnen sind sich einig, dass der Test kein Maßstab für die tatsächliche Leistung der Schülerin ist. Die Mutter stellt die Situation um den Test herum in den Kontext einer Persönlichkeitsentwicklung ihrer Tochter, welche sie an deren ‚altklugem‘ und ‚flapsigem‘ Verhalten bezüglich der Frage, wie sie solche Fehler machen konnte, zu erkennen meint (Antwort der Tochter: *man KANN auch ma:l (.) fEhler machen., Z. 1489*). In diesem Zusammenhang sieht sie – als Expertin für ihre Tochter – die in letzter Zeit häufig aufgetretenen Rechenfehler. Die Lehrerin spricht der Mutter nicht ab, dass die Schülerin eine Persönlichkeitsentwicklung durchlebt, doch sie sieht auch die fachliche Seite, die sie den Eltern näher zu bringen versucht. In dieser Gesprächsphase beginnt der Transkriptausschnitt:

Bsp. (22): Komplexe ‚ExpertInnenstilisierung‘ (ES6/GruSchu6)

1507 L6: gut.=es IS natürlich,
 1508 das ist natürlich jetzt dann auch äh WIKklich,
 1509 die nächste Hürde gewesen;
 1510 mit ZWEIstelligen zahlen,

1511 und MINus;
 1512 und also das isch natürlich komPLEX dann auch,
 1513 im gegensatz zu DEM,
 1514 was wir bis JETZT [gemacht hatten.=ne?
 1515 M6: **[ja aber des sind so_KO:mische fehler,**
 1516 ich mein einundachtzig plus zehn HU:Ndert,
 1517 [also da hat sie einfach-
 1518 L6: **[ja,=aber SEhen sie mal nur das,**
 1519 woran erINnert sie das?
 1520 (2.0)
 1521 M6: <<t>**ach SO: stimmt.>**
 1522 L6: ja?=also da da MUSS man,
 1523 also des ISCH,
 1524 (2.0)
 1525 das SIMMT ja wieder.
 1526 M6: ja ja_ja [eben-
 1527 L6: [ja?=also das ist [ähm-
 1528 V6: [wie wie mein-
 1529 **WIE meinen sie die ein?**
 1530 L6: ma halten [sie sich mal die ACHT zu;
 1531 V6: [ach so ja ja geNAU.
 1532 M6: ja [ja
 1533 L6: **woran erINnert sie die zahl?**
 1534 V6: [ah ja okay.
 1535 L6: [also des SIND so-
 1536 **oft machen KINDer so fehler,**
 1537 die die KANN man sich als-
 1538 **also WENN man von denen noch nicht gehört hat,**
 1539 **kann man sich das nicht VORstellen;**
 1540 also so solche SACHen,
 1541 wie dass man vierundsechzig plus vierundACHTzig,
 1542 ist irgendwas mit vier zum SCHLUSS,
 1543 weil die vier kommt halt jetzt so oft VO:R,
 1544 M6: hehehe
 1545 L6: ja,=das isch-
 1546 M6: ja
 1547 L6: aber des is_n **TYpischer kinderfehler.**
 1548 M6: mhm
 1549 L6: das is_ein **SCHREIBfehler,**
 1550 (2.0)
 1551 ja?
 1552 M6: ja [ja eben,

Damit die Mutter auch die schulische Perspektive einnehmen kann, betont L6, dass sie im Unterricht vor kurzem erst die zweistelligen Zahlen eingeführt hat (Z. 1507-1514). Mit dem Substantiv *Hürde* (Z. 1509) und dem Adjektiv *komplex* (Z. 1512) hebt sie die erschwerten Bedingungen für den Mathematiktest hervor. Die Mutter bejaht den Umstand, um sogleich mit dem Diskursmarker *aber*, noch in Überlappung zu L6, ihre kritisch distanzierte Position zu verteidigen, die sie bereits schon nach der positiven Bewertung am Gesprächsanfang signalisiert (Z. 1515f.). Sie deutet an, dass neuer Unterrichtsstoff als Begründung für die Fehlerarten unzureichend ist und platziert sich darüber nicht nur als kritisch distanziert, sondern ebenso auch als Mutter mit einem gewissen Leistungsanspruch. Nun verstärkt die Lehrerin ihre Positionierung als Expertin, denn auch sie geht in Überlappung mit der Mutter dazu über, derselben auf Basis ihres Fachwissens zu widersprechen, was sie ebenfalls mit den einleitenden Worten *ja aber* (Z. 1517) markiert. Dazu greift sie auf das Stilmittel ‚Frage‘ zurück, durch welches M6 sich die Antwort selbst erschließen soll (*SEhen sie mal nur das, / woran erINnert sie das?*, Z. 1517f.). Es entsteht eine Pause, in der die Mutter überlegen kann. Anschließend

gibt sie in einer tieferen und deswegen weniger aufgeregt wirkenden Stimmmodulation den Erkenntnisgewinn zu. Die Stimmmodulation der Lehrperson verändert sich hingegen nicht. Mit der Rückversicherungspartikel *ja?* (Z. 1527) fährt sie mit ihrer pädagogischen Maßnahme fort, die Mutter an den Erkenntnisgewinn heranzuführen. Der Gesprächsmodus der Mutter hat sich von Wider- in Zuspruch verändert, den sie in der Iteration der Zustimmungspartikel *ja* (3-mal) signalisiert. Dem ebenfalls anwesenden Vater hat sich die Erklärung noch nicht erschlossen, weswegen er konkret nachfragt (*WIE meinen sie die ein?*, Z. 1529). Mit dem Vater verfährt die Lehrerin auf die gleiche Weise. Sie weist ihn an, eine der Zahlen in dem Rechenbeispiel zuzuhalten und dann zu erklären, was er daraus schließt (*woran erINnert sie die zahl?*, Z. 1533). Auch er scheint verstanden zu haben, was die Lehrerin ihm darüber zugänglich machen wollte, während sie ihr Fachwissen anhand der Worte demonstriert, *oft machen KINder so fehler / also WENN man von denen noch nicht gehÖrt hat, / kann man sich das nicht VORstellen*; Z. 1536ff., wodurch sie auf ihr exklusives Wissen und ihre Erfahrung referiert. Trotz der Verstehenszusicherung des Vaters expandiert L6 ihre Ausführung, um mit einem weiteren Beispiel zu demonstrieren, wie solche Rechenfehler entstehen (Z. 1541ff.). Mit den Substantiven *SCHREIBfehler* (Z. 1549) und *TYPischer kinderfehler* (Z. 1547) führt sie die ExpertInnenstilisierung weiter und holt sich abschließend von den Eltern die Rückmeldung, dass sie verstanden haben, worin die Ursache für die Rechenfehler liegt. Während das Rederecht zu Beginn der Gesprächseinheit gleichmäßig auf die GesprächsteilnehmerInnen verteilt war, hat es sich in diesem Teil des Gesprächs, in welchem die Lehrerin sich deutlich als Expertin stilisiert, zu ihren ‚Gunsten‘ gewandelt. Ihre Stilisierung entsteht durch das komplexe Zusammenspiel ihrer Selbstaussage (,diese Fehler kann man nur verstehen, wenn man eine Fachperson ist‘), lexikalischer Verweise auf ihre pädagogische Ausrichtung (,typischer Kinderfehler‘), der Sprechhandlung ‚Erklären/Belehren‘ und ihrer ‚Abfragetechnik‘ der Eltern, mit der sie diese, wie ihre SchülerInnen, den Erkenntnisgewinn selbstständig erschließen lässt. Die gesprächssteuernde Wirkung besteht insbesondere im veränderten Gesprächsengagement der Mutter, die zuvor deutlich präsenter mit lauter Stimmmodulation auf ihrer Ansicht beharrte, was sich unter anderem auch darin offenbart, dass sie mit der Lehrerin um das Rederecht konkurriert (Z. 1515). Gegen Ende der Gesprächseinheit wird ihre Stimme leiser, sie fällt der Lehrperson nicht mehr ins Wort, widerspricht ihr nicht mehr und hält ihre Beiträge kurz. Der ExpertInnenabgleich auf Basis der ‚Kind-Expertin‘ versus der ‚SchülerIn-Expertin‘ führte zu einer dominanten Stilisierung der Lehrperson, die für den argumentativen Handlungsspielraum von Nöten ist, weil sie die Konklusion der Mutter aus ihrer fachlichen Perspektive nicht vollständig teilt. Das Beispiel steht im Einklang mit Baker & Keoghs (1995: 278) Forschungsergebnis, demnach sich die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus hinsichtlich der Profession asymmetrisch produziert und sich der Abstand zwischen den GesprächsteilnehmerInnen bezüglich der Profession zeigt, was sich deutlich in der ExpertInnenstilisierung mit den beschriebenen Konsequenzen abzeichnet. Im Kontrast zu dieser Typenstilisierung steht der ‚emphatische Typ‘.

Der emphatische Typ

Der ‚emphatische Typ‘ zeichnet sich durch die emphatische Rede aus. Emphatisches Reden bezieht sich auf eine eindringliche und nachdrückliche Redeweise, mit deren Hilfe eine kommunikative Absicht durch verschiedenartige sprachliche Mittel, wie Wortwahl, Wortstellung oder Prosodie verstärkt wird (Lexikon der Sprachwissenschaft 2008: 159). Der ‚emphatische

Typ‘ stilisiert sich durch eben diese Eindringlichkeit, Leidenschaftlichkeit und teilweise beschwörende und/oder begeisterte Äußerungen, die ihn als ‚soziale Person‘ mit bestimmten sozialen Eigenschaften ausweisen, denn Positionierungen im Zusammenhang mit dem ‚emphatischen Typen‘ beruhen im Gegensatz zur Expertin und zum Experten nicht auf der fachlichen Ebene, sondern referieren auf die sozial zwischenmenschliche Ebene, anhand von Merkmalen wie beispielsweise Fürsorge, Engagement, und Interesse an den Schülerinnen, ... Dieser Typ korrespondiert mit dem Erwartungshorizont, in welchem GesprächsteilnehmerInnen im Elterngespräch die Probleme der SchülerInnen behandeln, als seien sie ihre „private and personal possession“ (Mehan 1983: 202). Entsprechend können Lehrende davon ausgehen, dass diese Typenstilisierung moralisch angemessen ist und darüber situativ ein *image of self* (Goffman 1955/1971) kreieren, dem diese gesellschaftlich positiven Werte inhärent sind (Legitimationsrahmen). Handlungsspielräume eröffnen sich dadurch, dass die Kommunikationsbeteiligten ihre Handlungsziele einfacher durchsetzen können, wenn sie in einem glaubhaften Licht der Anständigkeit und Selbstlosigkeit erscheinen (Schwitalla 1996: 285), die eben auch mit Positionierungen durch den ‚emphatischen Typen‘ verbunden sind. Funktional gesehen dient ein *image* – welches durch soziale Positionierungen mit entworfen wird, weil es auf kategoriengebundenen Persönlichkeitsmerkmalen beruht – der Aufrechterhaltung der Interaktion und beinhaltet unter anderem das Ziel, bestimmte Probleme und Aufgaben zu lösen (Goffman 1971: 10ff.), worin der gesprächssteuernde Aspekt des ‚emphatischen Typen‘ liegt. *Kurz:* Die Stilisierung als ‚emphatischer Typ‘ beruht auf verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen bezüglich sozialer Aspekte, die in „moral“ und „personal positionings“ realisiert werden. Ihnen ist die Sorge um das SchülerInnenwohl gemein. Das grundlegend sprachliche Merkmal dieser Positionierungen ist, dass sie sich alle durch expressiv sprachliche Realisierungen auszeichnen. Ihre rhetorisch argumentative Funktion liegt beispielsweise darin, die eigene Glaubwürdigkeit zu erhöhen (siehe die kommenden Bsp. 24a/b) oder die Zustimmung von GesprächsteilnehmerInnen zu erwirken (siehe das kommende Bsp. 25). Im Folgenden werden diese sprachlichen Mittel zur Stilisierung des ‚emphatischen Typen‘ beschrieben, welche Positionierungen damit verbunden sind und welchen Einfluss sie auf die Interaktion und darüber auf die Gesprächssteuerung haben.

Der ‚emphatische Typ‘ wird insbesondere im Kontext der Dringlichkeit stilisiert. Deswegen tritt er überwiegend in Gesprächsbereichen auf, in denen es um eine bedeutende Entwicklung/Entscheidung für die SchülerInnen geht. Aus diesem Grunde entstammen die folgenden Beispiele aus den Förder- und Werkrealschulgesprächen, denn in diesen stehen Entscheidungen auf Grundlage der SchülerInnenentwicklung zur Diskussion. Im folgenden Beispiel (23) drückt sich diese Dringlichkeit beispielsweise in Form von direktiven und appellativen Sprechhandlungen aus, mit denen sich der Lehrende als ‚Interessensvertreter‘ der Schülerin – also im Sinne des SchülerInnenwohls agierend – positioniert. Das angestrebte Handlungsziel des Lehrers liegt darin, die Zustimmung der Schülerin und darüber die verbale Annahme ihrer Aufgabe zu erwirken, worin der gesprächssteuernde Aspekt liegt. Anhand der emphatischen Rede versucht der Lehrer jedoch nicht nur die Dringlichkeit hervorzuheben, sondern auch die Schülerin zu motivieren, denn die Mutter (W10_M) und der Lehrer (W10_L) sind zu dem Schluss gekommen, dass die Schülerin (W10_R) sich sicherheitshalber auch zur Hauptschulprüfung anmelden und danach den Realschulabschluss anstreben solle. In dem folgenden Transkriptausschnitt resümiert die Lehrperson das Gesprächsergebnis und schwört die Schülerin regelrecht auf ihre Aufgabe ein.

Bsp. (23): Stilisierung der ‚emphatischen Lehrperson‘ mit der Positionierung zum ‚Interensvertreter‘ der Schülerin (ES20/WerkSchu10)

116 W10_L: des wird mit ARbeit verbunden sein.
 117 ((schmalzt mit der Zunge)) und um NIX anderes geht_s grad,
 118 in der VIERtelstunde,
 119 die mir heut abend HAben,
 120 sind sie AU der meinung,
 121 s_soll hier bleiben.
 122 W10_M: also ich bin AUCh der meinung;
 123 des also des-
 124 W10_L: geSPRÄChE sin_ma am lIebschten,
 125 was KREUZ_ma an,
 126 WERKrealschulabschlussprüfung nach klasse zEhn,
 127 mit FREIwilliger hauptschulabschlussprüfung nach klasse
 nEun,
 128 weil WENN was schief geht,
 129 (.) HAM_ma ne vernünftige hAuptschulabschlussprüfung,
 130 W10_R: m_hm;
 131 W10_L: **und DIE (.) die musch gUt machen-**
 132 W10_R: mhm;
 133 W10_L: **also (.) am ENde von diesem schuljahr,=()**
 134 **verLANG ich von dIr,**
 135 **en GÜtes abschlusszeugnis;**
 136 **kein DURCHschnittliches.**
 137 **en GÜtes;**
 138 **des KANNSCH.**
 139 W10_R: **ja;**

Zuerst spricht der Lehrer die Schülerin an und betont, dass sie für das Ziel ‚Schulabschluss‘ arbeiten muss (Z. 116). In den Zeilen 120 und 121 holt er sich das Einverständnis der Mutter für die Entscheidung ein, die ihm ihre Zustimmung gibt (Z. 122f.). Dann geht er dazu über, in einem Antragsformular die entsprechenden Kreuze zu setzen und begründet die Entscheidung mit den Worten, *weil WENN was schief geht, / (.) HAM_ma ne vernünftige hAuptschulabschlussprüfung* (Z. 128f.). Anschließend wendet er sich direkt mit dem Appell *und DIE (.) die musch gUt machen-* (Z. 131) an die Schülerin. Er beginnt sie auf ihre Aufgabe einzuschwören, indem er das Modalverb *müssen* in Verbindung mit der Betonung des Relativpronomens *DIE*, welches für die Hauptschulprüfung steht – also die zu bewältigende Aufgabe – und der Betonung des Personalpronomens *dU* verbalisiert. Das Rezeptionssignal *m_hm* (Z. 132) der Schülerin scheint ihm nicht auszureichen. Aus diesem Grund leitet der Lehrer den ursprünglichen Appell anhand der Forderung *also (.) am ENde von diesem schuljahr, / verLANG ich von dIr* (Z. 133f.) in eine klare Handlungsanweisung um, die durch das Verb *verlangen* und die direkte Ansprache mit dem Personalpronomen *dIr* (Z. 134) markiert ist. Auch hier hebt der Lehrer die Schlüsselwörter deutlich betont hervor. Der Akzent in der Nominalphrase auf dem Adjektiv *GÜtes abschlusszeugnis* (Z. 135) kontrastiert das, was L nicht möchte; nämlich *kein DURCHschnittliches* (Z. 136). Dazu legt er den Akzent nicht auf die Verneinung, sondern auf das kontrastive Adjektiv *DURCHschnittliches*. Seine emphatische Stilisierung beendet er anhand der elliptischen Iteration der Kernaussage *en GÜtes;* (Z. 137), die bezüglich der prosodischen Merkmale ebenso strukturiert ist, wie in Zeile 135, um dann der Schülerin sein Vertrauen in ihre Fähigkeiten auszusprechen (*des KANNSCH.,Z. 138*). Mit der expressiven Rede veranlasst er die Schülerin nun zu der Zustimmungspartikel *ja* (Z. 139) und dadurch zu einer klaren Stellungnahme. Der ‚emphatische Typ‘ hat in diesem Beispiel einen forcierenden Charakter, denn er nötigt der im gesamten Elterngespräch meist passiven Schülerin eine Stellung-

nahme ab, worin der gesprächssteuernde Einfluss der Stilisierung besteht. Die damit einhergehende Positionierung zum ‚Interessensvertreter‘ beruht auf der personalen Positionierung, die der Lehrer umsetzt, indem er durch die expressive Rede und das daraus resultierende Insistieren verbal demonstriert, sich für die Belange der Schülerin einzusetzen. Eine weitere Facette des ‚emphatischen Typen‘ besteht in der Positionierung zum ‚persönlich Betroffenen‘. Diese personale Positionierung entsteht in den Elterngesprächen der Werkrealschule unter anderem durch den *freien Dativ* in Funktion des *ethischen Dativs* (Eisenberg 2006: 293). Durch dieses Mittel bringt sich der/die SprecherIn auf einer kommunikativ-pragmatischen Ebene selbst mit ins Spiel, worüber in unserem Beispiel der Lehrer seine persönliche Betroffenheit kommuniziert, was in dem kommenden Beispiel (24a) deutlich wird. Der Lehrer (W8_L), die Mutter (W8_M) und der Schüler (W8_Ma) besprechen, welche Einreichungsnoten Markus in Deutsch bis zur schriftlichen Prüfung erreichen sollte, um das Hauptschulabschlusszeugnis zu erhalten. Das Transkript beginnt mit dem Thema ‚schriftliche Abschlussprüfung‘.

Bsp. (24a): Stilisierung der ‚emphatischen Lehrperson‘ mit der Positionierungsfacette zum ‚persönlich Betroffenen‘ (ES18/WerkSchu8)

098 W8_L: die HÄLfte wird deine schriftliche abschlussprüfung
sein;=markus;
099 vor der hab ich n BIschen schiss.
100 W8_Ma: ja.=ich auch.
101 W8_L: so.=deshalb (.) GANZ einfache rEchnung-
102 (-) **UNser** ziel muss es sein-
103 dass **ich DICH**,
104 mit DREI komma neun Einreichen kann,
105 in DEUTSCH.=(-) warum?
106 (-) **wenn du mir wenn ich_s SCHAFfe**,
107 dich mit drei komma nur SCHENken tue ich_s dir nit-
108 (.) wenn ich dich mit drei komma nEun EINreiche;
109 (.) **und versaUSCH mir**,
110 die DEUTSCHabschlussprüfung;
111 (.) **und du schreibst mir ne FÜNF**,
112 (-) dann hast_du IMmer noch die vIer gerettet;
113 W8_Mu: mhm
114 W8_L: weil dann STEHT er auf drei komma vIer fünf,
115 und es zählt nur EIne stelle hinterm komma,
116 W8_Mu: **ah:**
117 W8_L: reiche ich dich mit SO,
118 so bei dir in deinem fall markus RECHne ich so
kleinkariert-
119 W8_Ma: mhm
120 W8_L: **wir ham_n ZIEL**,
121 marschiere mit_m ABSchlusszeugnis [raus-
212 W8_Ma: [hm_hm
122 W8_L: **nicht mit einem ABangszeugnis-**
123 (.) **sondern mit_nem REgulären [schulabschluss-**

Einleitend formuliert der Lehrer seine Bedenken hinsichtlich der schriftlichen Abschlussprüfung mithilfe seiner Empfindung (*vor der hab ich n BIschen schiss.*, Z. 99). Markus gibt zu, dass es ihm ebenso geht (Z. 100). Mit der Gliederungspartikel *so* schließt die Lehrperson die Beschreibung emotionaler Befindlichkeiten ab und geht zur strategisch inhaltlichen Lagebesprechung über (*GANZ einfache rEchnung-*, Z. 101), nach der Markus die Einreichungsnote 3,9 erreichen sollte. Dabei betont der Lehrer mit dem Possessivpronomen in der Nominalphrase *UNser ziel* (Z. 102) und dem Personalpronomen *DICH* (Z. 103) den personalen Be-

reich, in den er sich selbst miteinschließt (*unser*, Z. 102). Im Folgenden erklärt er seine Empfehlungsnote 3,9 und formuliert in dieser dreimal den Dativus ethicus:

- *wenn du mir*, Z. 106
- *und verSAUSCH mir*, Z. 109
- *und du schreibst mir ne FÜNF*, Z. 111

Mit dem Dativ in der 1. Person Singular referiert die Lehrperson auf sich selbst. Dabei handelt es sich um den freien Dativ, also einen Dativ, der nicht von dem Bezugsverb regiert wird und aus diesem Grunde fakultativ ist. Das bedeutet, dass die Lehrkraft ihn auch weglassen kann. Aufgrund der Tatsache, dass er ihn dennoch realisiert, bringt sich der Lehrer in der semantischen Rolle des *Rezipient* (Pittner & Berman 2008: 51) ein, über den er sich als Empfänger des Misserfolgs stilisiert, worüber er durch die Situation sozusagen direkt persönlich betroffen ist. Somit verstärkt die Lehrperson ihre Aussage emotional und zeigt ihre Anteilnahme an dem Geschehen (Helbig & Buscha 2001: 263). Die Aussagen stehen dadurch in einem glaubhaften Licht, von Fürsorge, Engagement und Interesse an den Vorgängen. Auf der anderen Seite überträgt L dem Schüler die Verantwortung für sein Wohlergehen und übt moralischen Druck aus, der motivationsverstärkend sein *kann*³⁷. Das Gespräch steuert der Lehrer insofern, als dass er sich das Interesse und die Aufmerksamkeit (*ah.*, *mhm*) der Mutter und des Schülers sichert. Abschließend betont er noch einmal das gemeinsame Ziel (Z. 120) und kontrastiert ebenso wie im vorangegangenen Beispiel (23) das erwünschte (Z. 121) mit dem unerwünschten Ergebnis (Z. 122). Besonders prägnant ist das Zusammenwirken des Dativus ethicus mit dem Stilmittel ‚Bild‘, wie im folgenden Beispiel:

Bsp. (24b): Stilisierung der ‚emphatischen Lehrperson‘ mit der Positionierung zum ‚persönlich Betroffenen‘ (ES18/WerkSchu8)

```

024 W4_L: tja,=im moMENT,
025     RAUSCHT sie mir im frEien fAll, (-)
026     und du MERKSCH_s ja selber,
027 W4_C: m_hm
028 W4_L: du RAUSCHT mir im frEien fAll,
029     grad äh irgendwo den HANG runter,
030     und ich find die NOTbremse nicht.
031 W4_V: ja,=ich AU net,
032     ganz EHRlich,
033     weil was ICH schwätz-
034     (3.0 sec.)
035     was ICH [an_ne_re na an sie na schwätz,
```

Das Bild ist besonders wirkungsstark, weil es „mehr als den metaphorischen Ausdruck“ (Neubauer 2007: 47f.) umfasst. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es unmittelbar und gefühlseindringlich ist und je heftiger es eine Vorstellung wachruft, desto „stärker beschwör[t] [es] eine über das unmittelbar Erfahrbare hinausgehende Ausdruckswelt“ (ebd.: 48f.). Der Lehrer nutzt das Bild eines Fahrunfalls, in welchem die Schülerin ungebremst *im frEien fAll* (Z. 28) bergab *RAUSCHT*. Dieses Bild verbindet er mit dem Dativus ethicus (*du RAUSCHT mir*, Z. 28), worüber er eindrücklich eine drastische Situation für alle Beteiligten beschreibt und sich als Verantwortlichen stilisiert, denn er findet die *NOTbremse* (Z. 30) nicht. Dieses

³⁷ Diese Form der Zielsetzung wird hier nicht zu den gesprächssteuernden Elementen gezählt, weil sie außerhalb des lokalen Kontextes liegt und aus dem Gespräch selbst nicht geschlossen werden kann. Dennoch soll der Aspekt der Vollständigkeit wegen nicht unerwähnt bleiben.

drastische Bild in Verbindung mit der Stilisierung zum ‚persönlich Betroffenen‘ veranlasst den Vater dazu, seine eigene Verzweiflung kundzutun, was er mit der Iteration, *was ICH schwätz- / [...] / was ICH an_ne_re na an sie na schwätz* (Z. 33f.), verdeutlicht. Da in dem Beispiel die Situation erst beschrieben und nicht wie im vorangegangenen (Bsp. 24a) beendet wird, wirkt die Positionierung des Lehrers zum ‚persönlich Betroffenen‘ in diesem Fall animierend auf den Vater und ‚belebt‘ die Interaktion. Der Lehrer kann so das Meinungsbild erfassen und an diesem die Inhalte des Elterngesprächs ausrichten, mit denen er das weitere Gespräch steuert. Auch in den Förderschulgesprächen treten Stilisierungen zum ‚emphatischen Typen‘ auf. Ihre Funktion liegt dort vornehmlich im Ausdruck von Gefühlen wie Sympathie und Sorge. In Beispiel (15) aus Kapitel 4.2.1, in welchem die Lehrperson sich als ‚institutionelle Vertreterin‘ über ihre institutionelle Verpflichtung platziert, um die dispräferierte Handlung Kritik auszuführen, positioniert sie sich ebenso als dem kritisierten Schüler positiv zugetan (ES27/FöSchu9). Sehen wir uns im Konkreten an, wie der ‚emphatische Typ‘ in diesem Fall realisiert ist:

649 F9_L2: also des is in der SCHULE,
 650 ECHT schwIerig ist mit ihm,
 651 und des is NICH,
 652 weil ich kilian nich MAG,
 653 also im GEgenteil,
 654 ich find ihn (.) total SÜß,
 655 ich mag ihn total GERne,=echt,

Der Typ entsteht im Zusammenspiel verschiedener sprachlicher Mittel. Die Basis bilden die Selbstaussagen ‚ich mag Kilian‘ und ‚ich find ihn total süß‘, welche von der Lehrerin mit der kausalen Subjunktion *weil* eingeleitet werden. Damit begründet sie, dass ihre Evaluation nicht auf Antipathie fußt, denn sie betont das Negationswort *NICH* (Z. 651) und das Substantiv *GEgenteil* (Z. 653). Zusätzlich entsteht die Emphase dadurch, dass die zuvor negativ formulierte Aussage ‚nicht mögen‘ positiv paraphrasiert (‚total gerne mögen‘) und mit der Gradpartikel *total* intensiviert wird. Die emotionale Empfindung, den Schüler zu mögen, beruht auf seiner Eigenschaft ‚total süß zu sein‘, was sich in der gleichen syntaktischen Formulierung beider Aussagen widerspiegelt (Z. 654f.). Des Weiteren setzt die Lehrerin deutliche Akzente auf die Schlüsselwörter *MAG* (Z. 652), *SÜß* (Z. 654) und *GERne* (Z. 655), mit denen sie sich als ‚wohlwollende Lehrperson‘ in der Eigenschaft Zuneigung für den Schüler zu verspüren, verortet. So entsteht neben der fachlichen Legitimation auch eine soziale Legitimation für die kritische Fremdpositionierung zum ‚verhaltensauffälligen Schüler‘. Das Gliederungssignal *echt* (Z. 55) dient als abschließender Wahrheitsmarker am Ende dieser Positionierungsaktivität zur ‚wohlwollenden Lehrperson‘. In dem dazugehörigen Beispiel (15) konnten wir sehen, dass die Mutter auf die negative Fremdpositionierung ihres Sohnes nicht offensiv reagiert. Durch die Eindringlichkeit der emphatischen Stilisierung und der dadurch evozierten Positionierung ist es der Lehrerin gelungen, ihre Aussage nicht nur zu platzieren, sondern sie auch glaubhaft und altruistisch zu transportieren.

Zusammenfassung

Die Stilisierung als ‚emphatische/r LehrerIn‘ entsteht durch das Zusammenwirken mehrerer sprachlicher Mittel, die aus allen sprachlichen Bereichen geschöpft werden:

- *lexikalisch*: Gradpartikeln, Adjektive, Substantive, Wahrheitsmarker, Intensivierer
- *syntaktisch*: parallele Satzkonstruktionen, Iteration, Paraphrasen

- *grammatisch*: Dativus ethicus
- *prosodisch*: Akzente, Intonationsverläufe
- *stilistisch*: Bilder
- *semantisch*: Kontrastierung
- *pragmatisch*: Selbstaussage, Attribuierungen

Dadurch entsteht eine Performanz der Dringlichkeit, in der sich Lehrpersonen in verschiedenen Facetten einer sozialen Person stilisieren (InteressensvertreterIn, persönlich Betroffene/r, wohlwollende Lehrperson), die große Authentizität impliziert und darüber die Glaubwürdigkeit in dem lokalen Gesprächsabschnitt erhöht. Gesprächssteuernd wirkt sich der ,emphatische Typ‘ in den vorgestellten Beispielen insofern aus, als dass nicht nur die Kommunikation aufrechterhalten wird, sondern insbesondere dispräferierte Sprechhandlungen (Handlungsanweisung, Kritik) angenommen sowie Handlungsoptionen der GesprächsteilnehmerInnen beeinflusst (Zustimmung, Bsp. 23) und Meinungsbilder (Bsp. 24b) erwirkt werden. Sowohl Stilisierungen des ,emphatischen Typen‘ als auch des/r ,institutionellen VertreterIn‘ entstehen situativ und können – wie in Beispiel (15) – überlappend auftreten. Beide Typen zeichnen sich dadurch aus, dass die Stilisierung graduell unterschiedlich ausgerichtet sein kann. Damit ist gemeint, dass sie sich inhaltlich durch verschiedene Gewichtungen innerhalb ihres Typen auszeichnen, mit deren Hilfe nach Bedarf Lehrpersonen lokale Positionierungen zur Bewältigung bestimmter Situation platziert³⁸. Allgemein treten beide Typenstilisierungen in allen untersuchten Elterngesprächen in unterschiedlicher Ausprägung auf und beeinflussen die Interaktion. Nachdem in den letzten Kapiteln Einflüsse von Positionierungen auf die globale Gesprächsstruktur und das diskursive Verhalten (Kapitel 4.1) und in diesem Kapitel (4.2) die Eröffnung von Handlungsspielräumen und das Etablieren von Legitimationsrahmen durch soziale Positionierungen und der daraus resultierende Einfluss auf die Gesprächssteuerung vorgestellt wurden, gilt es im folgenden und letzten Analysekapitel darzulegen, wie Lehrende mittels sozialer Positionierungen Eltern und SchülerInnen in das Elterngespräch inkludieren, was ebenfalls in den Bereich Gesprächssteuerung fällt, weil so das Thema fokussiert und die Themeninhalte gesteuert werden können.

4.3 Positionierungshandlungen als Instrument der Inklusion

„Soziologisch betrachtet sind Familie und Schule die bedeutsamsten Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche“ (Ulich 1989: 49). Diese Erkenntnis führte in den vergangenen Jahren dazu, dass Eltern zunehmend mehr als Teil der Bildungspolitik angesehen wurden, weswegen eine partnerschaftliche Kooperation zwischen den beiden Institutionen (Familie und Schule) angestrebt wird, damit sie sich gegenseitig ergänzen (Crozier 2000: ix). Das beinhaltet auch, dass LehrerInnen und Eltern miteinander in den Dialog über die SchülerInnen und/oder auch mit den SchülerInnen treten, wofür unter anderem das Elterngespräch Raum bietet. Damit von einem Dialog gesprochen werden kann, müssen nach Schwitalla (1979a) vier grundlegende Bedingungen erfüllt sein:

³⁸ Z. B. kann das Expertentum stärker auf das Fach (Bsp. 21) oder auf das pädagogische Hintergrundwissen (Bsp. 22) referieren, wodurch situativ unterschiedliche Domänen des Typen hervorgehoben werden, die im Zusammenhang mit der Situationsbewältigung stehen.

1. „Es müssen mindestens zwei Personen miteinander in kommunikativem Austausch stehen.
2. Die Personen müssen in einer „zentrierten Interaktion“ [Goffman 1971/1973] zueinander stehen, d. h., sie müssen ihre Aufmerksamkeit aufeinander zentriert haben.
3. Der kommunikative Austausch der Personen muß durch ein sprachliches Symbolsystem vermittelt sein.
4. Die Sprecher- und Hörerrolle muß mindestens einmal zwischen den Interagierenden ausgetauscht werden.“ (Schwitalla 1979a: 37)

Die Formulierungen in Bedingung eins „kommunikativer Austausch“, in Bedingung zwei „zentrierte Interaktion“ und in Bedingung vier „die Sprecher- und Hörerrolle muß mindestens einmal [...] ausgetauscht werden“ (ebd.: 37) verweisen darauf, dass zwischen den InteraktionsteilnehmerInnen eine soziale, also aufeinander bezogene Interaktion stattfinden muss. Das bedeutet, dass zumindest ein Teil der GesprächsteilnehmerInnen aktiv in das Gespräch involviert ist. Da LehrerInnen institutionell in der Rolle der Gesprächssteuernden handeln, besteht eine ihrer Aufgaben darin, die GesprächspartnerInnen zu inkludieren, um pragmatisch gesehen, Perspektiven abzugleichen, Informationen auszutauschen und Verantwortlichkeiten zu klären. Inwieweit eine Inklusion der GesprächsteilnehmerInnen erfolgt, wird hier am Grad der Einbindung in das Gespräch bemessen, die unter anderem an den oben von Schwitalla (1979a) benannten Merkmalen eines Dialogs offenbar werden (kommunikativer Austausch mindestens zweier Personen, zentrierte Interaktion, Wechsel der Beteiligungsrollen). Dabei ist nicht außer Acht zu lassen, dass allgemein Steuerungsmöglichkeiten von LehrerInnen in den Gesprächen relativ sind, weil Gespräche interaktive Konstrukte sind, die alle Beteiligten auf allen Ebenen mittragen. Das bedeutet, dass auch steuernde Aktivitäten hinsichtlich der Inklusion anderer GesprächsteilnehmerInnen von diesen „bearbeitet werden müssen und dabei akzeptiert und befolgt, aber auch ignoriert und zurückgewiesen werden können“ (Tiittula 2000: 1363). Daraus folgt, dass die KommunikationspartnerInnen kooperieren sollten, um einen Dialog einschließlich der beschriebenen pragmatischen Funktion im Elterngespräch erfüllen zu können. Da Positionierungen einen Kontext für nachfolgende Aktivitäten schaffen (Wolf 1999: 76), ist davon auszugehen, dass sie genutzt werden können, um die GesprächspartnerInnen in erster Linie zu aktivieren und darüber in das Gespräch zu inkludieren. Wie Lehrerinnen mithilfe von Positionierungsaktivitäten ihre GesprächspartnerInnen inkludieren, und wie sie das Gespräch darüber steuern, wird in diesem Kapitel exemplarisch vorgestellt. Da in der Elternsprechstunde, je nach Gesprächsaufnahme sowohl Eltern als auch Eltern mit ihrem Kind anwesende sind, ist das Kapitel in zwei Unterkapitel gegliedert: (1) Inklusion der Eltern und (2) Inklusion der anwesenden Schülerinnen. Begonnen wird mit Positionierungsaktivitäten von LehrerInnen, über welche sie die Eltern in das Gespräch inkludieren, da diese – wie der Name *Elterngespräch* bereits nahelegt – der/die konstanten GesprächspartnerInnen sind.

4.3.1 Inklusion der Eltern in das Elterngespräch durch soziale Positionierungen

Die Inklusion der Eltern wird – wie eben beschrieben – am Grad ihrer Einbindung in das Gespräch bemessen. Indikator dafür sind Veränderungen der Beteiligungsrollen, die mithilfe sozialer Positionierungen initiiert werden. Sprachliche Mittel, mit deren Hilfe LehrerInnen Eltern in das Gespräch einbeziehen und damit verbundene Positionierungen, sind bereits in vorangegangenen Beispielen angeklungen. Dazu gehören verschiedene Frageformen, wie die offene Frage nach dem Gesprächsbedarf (Bsp. 6), die geschlossene Fragen, ‚wie es denn mit den Hausaufgaben klappt‘ (Bsp. 7) oder die maskierte Frage in Beispiel (11) zu den Körperpflegegewohnheiten einer Schülerin. Daneben führten typisierte sprachliche Handlungen von

LehrerInnen, wie eine Handlungsempfehlung (Bsp. 12) und Erklärungen (Bsp. 21), dazu, dass Eltern sich aktiv in das Gespräch einbrachten. In diesem Kapitel stehen interaktiv hervorgebrachte Leistungen im Fokus, in denen Positionierungen dazu dienen, gemeinschaftlich Aufgaben im Elterngespräch zu erfüllen. Dabei verändern sich die Beteiligungskonstellationen von Eltern und LehrerInnen, weil sie komplementär aufeinander abgestimmt diese Aufgabe bewältigen, wodurch das Merkmal entsteht, dass die Beteiligungsrollen einander weitgehend gleichgestellt sind. Das betrifft spezifisch sprachliche Aushandlungsprozesse in den Elterngesprächen, die sich auf die Problembearbeitung, die Ursachensuche und/oder die Entscheidungsfindung beziehen. Hierzu werden im Folgenden zwei Beispiele (25, 26) vorgestellt. Lehrpersonen initiieren diese Aushandlungsprozesse überwiegend durch eine Fremdpositionierung der SchülerInnen, wie das nun folgende erste Beispiel (25) aus den Förderschulgesprächen illustriert. Das charakteristische Merkmal der Fremdpositionierungen von SchülerInnen ist dabei das induktive Vorgehen, in welchem Lehrpersonen ein allgemeines Merkmal benennen und dann anhand von Verhaltens- oder Leistungsbeschreibungen näher spezifizieren (Berents & Matzeland 2008: 40f.). So beginnt auch die Inklusion des Vaters (F6_V) in Beispiel (25) mit der Fremdpositionierung seines Sohnes durch die Lehrerinnen (F6_L3, F6_L2). Es handelt sich um die gemeinschaftliche Aushandlung des Problems, dass der Schüler seit geraumer Zeit eine Veränderung im Sozialverhalten aufweist. Gemeinsam suchen die Lehrerinnen und der Vater nach einer Ursache für die Veränderung des Schülers und einem geeigneten Umgang damit.

Bsp. (25): Inklusion des Vaters durch Positionierungsaktivitäten der Lehrerinnen (ES24 /FöSchu6)

145 F6_L2: ja auch ähm **mit den REgeln,**
 146 **also er hält sich nicht gut an die REgeln,**
 147 F6_L3: mh
 148 F6_L2: **er ruft in die KLASse rein,**
 149 F6_M: ()
 150 F6_V: mh
 151 F6_L2: **er is in VIElem zu schnell,**
 152 F6_V: m_hm
 153 F6_L2: ähm ((ein Schüler unterbricht die Sprechstunde))
 154 F6_V: mh.
 155 F6_L2: es is auch **SO zum beispiel,**
 156 mit unseren matriAlien,
 157 wenn ich da meine SACHen hab,
 158 F6_V: mh.
 159 F6_L2: er is IMmer nEugierig,
 160 und **geht an meine SACHen,**
 161 des **MÖCHT ich nich;**
 162 F6_V: **ja [klar.**
 163 F6_L2: [des_sin MEIne privatsachen,
 164 **dann sage [ich HAris,**
 165 F6_V: [is klar,
 166 F6_L2: **LASS die finger weg,**
 167 er ähm ja er respekTIERT des dann auch,
 168 F6_V: m_hm
 169 F6_L2: aber is IMmer wieder muss ich des sAgen,
 170 !NEIN! des is mEins,
 171 da gehs_du nich DRAN,

172 F6_V: **mach_s ma mach_s mal ein bissle HART_werden,**
 173 F6_L2: ja,
 174 F6_V: **eben ja.**
 175 F6_L2: ja ja genau.
 176 F6_V: **des bringt es schon,**

Zuerst benennt L2 das fokussierte Problem allgemein mit den Worten *also er hält sich nicht gut an die Regeln* (Z. 145f.). Anschließend verdeutlicht sie an drei Verhaltensbeschreibungen, wie sich das konkret äußert (*er ruft in die KLASse rein*, Z. 148 / *er is in VIElem zu schnell*, Z. 151 / *geht an meine Sachen*, Z. 160). Das zu bearbeitende Problem markiert sie mithilfe des Fokusmarkers *SO* (Z. 155), mit dem die Lehrerin die Aufmerksamkeit auf das kommende Beispiel lenkt. Dieses hebt sie hervor, weil es im Gegensatz zu den vorangegangenen Verhaltensbeispielen elaboriert ist. Ursächlich dafür ist, dass es für sie ein Kernthema in der Problembearbeitung darstellt. Das betont L2, indem sie den Akzent auf das Verb *MÖCHT* (Z. 161) setzt und in Verbindung mit der Negationspartikel *nicht* und dem Personalpronomen *ich* expliziert, dass der Schüler mit seinem Verhalten ihre Grenze überschreitet. Obwohl der Vater ihr zustimmt (*ja klar*, Z. 162), fährt sie mit ihrer Beschreibung fort. Hierfür inszeniert sie die Situation mit dem Stilmittel der wörtlichen Rede, um die Situation durch die Performanz zu authentisieren (*dann sag ich HAris, / LASS die finger weg / muss ich des sAgen, / !NEIN! des is mEins, / da gehs_du nich DRAN*, Z. 169ff.). Bisher rezipiert der Vater die Beschreibung und stimmt der Lehrerin zu. Durch die Performanz mit der sie die Fremdpositionierung des Schülers zum ‚schwierigen Schüler‘ (mit der Eigenschaft distanzlos und schwer von einer Autorität beeinflussbar zu sein) inszeniert, beginnt der Vater diese mitzugestalten. Er verbalisiert die in dem Beispiel vorgeführte Reaktion der Lehrerin metasprachlich und unterstützt die Fremdpositionierung seines Sohnes, indem er sich mit den Worten, *mach_s ma mach_s mal ein bissle HART_werden* (Z. 172), auf sie bezieht. In Zeile 173 bis 176 bestätigen sich die Lehrerin und der Vater die Fremdpositionierung des Schülers. Außerdem gibt der Vater mit seiner Äußerung, *hart zu ihm zu sein des bringt es schon* (Z. 176), zusätzlich den indirekten Rat und darüber auch seine Einverständnis, dass die Lehrpersonen den Schüler ‚hart anfassen‘ können. Da es aber nicht nur um den Perspektivenabgleich bezüglich des Schüler-Sozialverhaltens in der Problembearbeitung, sondern auch um die Ursachensuche geht, fokussiert die Lehrerin die gemeinsame Aufmerksamkeit weiter auf das Thema. Das setzt sie mit einer neuen Fremdpositionierung um, die dieses Mal das Elternhaus betrifft:

177 F6_L2: also bah so in der LETZten zeit,
 178 war_s_n BIschen war schon schwIeriger mit ihm;
 179 F6_V: [hm.
 180 **[wie is es bei ihnen zuHAUse?**
 181 haben sie da [(-) wie is es DA?
 182 F6_V: [ja es geht zur zeit;
 183 F6_L2: oder gab_s da ne verÄnderung?=oder?
 184 F6_V: also isch GLAUB beim hOrt ähm-
 185 da sind viele KINder,=und so,
 186 und die machen nur BLÖDsinn,
 187 un_isch überLEG ob wir nicht mehr [zum hort-
 188 F6_L2: **[ABmelden,=oder?**
 189 F6_V: ja.=ich WEIß net noch,
 190 F6_L2: **ham_sie_s geFÜHL der hort hat keinen guten einfluss?**
 191 [auf ihn-
 192 F6_V: [also wenn sie sAgen so,
 193 dass isch GLAUB,
 194 **von zuhause is BESTIMMT net.**
 195 F6_L2: **ja.**

196 F6_V: un ich WEIß,
 197 zuHAUse isch der-
 198 F6_L2: m_hm. (-)
 199 a will IMmer m zum **beispiel äh playstation spielen**,=und
 so,
 200 **aber der DARF nur am am wochenende;**
 201 F6_L2: ja.
 202 F6_L3: **isch auch [BESSer so.**
 203 F6_L2: [isch BESSer für ihn,
 204 [auf jeden FALL,
 205 F6_V: [ja,=und FERNseher auch,
 206 **darf der nur am am WOchenende,**
 207 F6_L1: m_hm
 208 F6_V: und sonst NIX also-
 209 F6_L2: mh:
 210 F6_L1: m_hm m_hm

Die Fremdpositionierung der Eltern leitet L2 erst einmal unspezifisch ein, als sie den Vater adressiert (*ihnen*) und fragt, *wie is es bei ihnen zuAUse?* (Z. 180). Die Reaktion des Vaters zeigt, dass er die angedeutete Fremdpositionierung noch nicht identifiziert hat, denn er beantwortet die Frage auf der Sachebene (*ja es geht zur zeit*, Z. 182). Die Spezifizierung von L2 (*oder gab_s da ne verÄNderung?=oder?*, Z. 183) macht die Positionierung ‚problematisches Elternhaus‘ deutlicher. Daraufhin erkennt V6 die Fremdpositionierung und lehnt sie mit einem Erklärungsversuch, worin er die Ursache für das Verhalten seines Sohnes sieht, implizit ab (*also isch GLAUB beim hOrt ähm*, Z. 184). L2 verhält sich kooperativ, denn sie möchte den Vater in das Gespräch inkludieren. Sie realisiert das in kooperativ redebegleitendem Sprechen derart, dass sie seine Äußerungen unterstützt (*ABmelden,=oder?*, Z. 188) und seine Aussage in Form einer Nachfrage paraphrasiert (*ham_sie_s geFÜHL der hort hat keinen guten einfluss?*, Z. 190) (Schwitalla 1992: 76f.). Auf diesem Weg hilft sie dem Vater ihre Fremdpositionierung abzulehnen, was er abschließend in Zeile 194 betont (*von zuhause is beSTIMMT net.*). Mit der neu gewonnenen Information und Positionierung des Vaters kann die Lehrperson die Ursachensuche weiter fokussieren. Ihre Fremdpositionierung des Elternhauses führt jedoch nicht nur dazu, dass der Vater diese ablehnt, indem er eine andere Ursache anbietet, sondern ebenfalls dazu, dass er sich als ein ‚gutes Elternhaus‘ (weil schulkonformes Elternhaus) mittels „parenting practice“ positioniert³⁹, denn der Sohn darf nur kontrolliert Playstation spielen und fernsehen (Z. 199-206), was ihm von den Lehrerinnen lobend bestätigt wird. Die Problembearbeitung ist dadurch aber noch nicht abgeschlossen. L2 nimmt den Fokus, nämlich das schwierige Sozialverhalten des Schülers, in einer neuen Verhaltensbeschreibung auf, durch die sie ihn erneut in der Position ‚schwieriger Schüler‘ verortet (Z. 215-219):

211 F6_L2: ja,=ich mein ähm der HAris hat **großes sElbstvertraun**,=ja?
 212 des [is auch GUT.
 213 F6_V: [mh.
 214 F6_L2: **aber manchmal ähm übersCHÄTZT er sich dann auch;**
 215 **dann DENKT er,**
 216 <<t> ho ich bin hier der HELD,
 217 und ich kann ALles,=und so,
 218 und äh ich mach Sowieso alles sachen richtig,>
 219 °h und des STIMMT nich;
 220 [also-
 221 F6_V: [des is SCHLIMM bei ihm;

³⁹ Siehe hierzu auch Bsp. 20.

222 **früher** war ganz äh also jede (schlängte) bei ihm,
 223 und isch hab ihn erzÄHLT auch,
 224 F6_L3: m_hm
 225 F6_V: aber jetzt zur ZEIT,
 226 ischt er aggressIV,
 227 F6_L3: ja.
 228 F6_V: SAGT man so.
 229 der der Meckert zuhause,
 230 ähm is zuhause draußen so mit_n [KINDern,=und so
 231 F6_L3: [m_hm
 232 F6_V: un jetzt in die schule auch,
 233 un des- (--)
 234 F6_L2: hm:
 235 (3.0)
 236 F6_L2: **der ähm herr YILdirim hat sich grad überlegt,**
 237 **ob des vom HORD kommt,**
 238 des verHALten vom: [vom haris,

Auch diese Fremdpositionierung basiert einleitend auf einer allgemeinen Aussage (*großes Selbstvertrauen*, Z. 211), die, anhand der angenommenen zu diesem Verhalten führenden kognitiven Vorgänge des Schülers, die Positionierung zum ‚schwierigen Schüler‘ konkretisiert. Auch hier ist es die Stilisierung, die den Vater dazu bewegt, von der Beteiligungsform Hörer, zum Sprecher zu wechseln und die Positionierung aus seiner Sicht zu ergänzen. Dazu kontrastiert er das Verhalten von Haris in der Vergangenheit zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Z. 221-233) und übernimmt den Turn. Mit seinem Turnabbruch in Zeile 233 und der folgenden dreisekündigen Pause signalisiert er, dass er seinen Turn beendet hat. Auch hier refokussiert die Lehrerin die Problembearbeitung, indem sie die ursprünglich signalisierte Unsicherheit des Vaters (*ich weiß net noch [ob das vom Hort kommt]*, Z. 189) paraphrasiert und als Option an ihre Kollegin (L3) weitergibt. Diese nimmt den Turn auf und positioniert sich als ‚Expertin‘, die sich im weiteren Verlauf mit Erklärungsansätzen und Fragen auf das Thema Hort bezieht. Dieser Teilabschnitt der Problembearbeitung kann hier vernachlässigt werden, weil die Expertenstilisierung in Kapitel 4.2.1 bereits ausführlich behandelt wurde und den vorhandenen Rahmen sprengt. Beendet wird der ausgelassene Abschnitt in Übereinstimmung aller, dass der Schüler aus verschiedenen Gründen (Deutschsprechen, Mittagessen, soziale Kontakte, Hausaufgabenbetreuung,...) weiterhin den Hort besuchen solle. Das Subthema ‚Hort‘ als Ursache schließt L3 mit den Worten, *ich würd_s [das Verhalten] beObachten* (Z. 279), ab. Da die Problembearbeitung nach wie vor noch nicht abgeschlossen ist – denn es wurde keine Lösungsstrategie für den Umgang mit dem ‚schwierigen Schüler‘ gefunden – nimmt der Vater es mit seinem Handlungsangebot (Z. 287ff.) erneut auf, wie das folgende Transkript dokumentiert:

279 F6_L3: ich würd_s beObachten,
 [...]
 286 F6_V: und EINFach mal er so so HART ischt,
 287 **und so also DANN sagen sie,**
 288 **wir rufen dein VATER an.**
 289 **oder dein MUTter an;**
 290 F6_L2: hab ich AUCh schon [gesagt,
 291 F6_L3: [s_ZIEHT [nicht.
 292 F6_V: [hm.
 293 HELFT nicht?
 294 F6_L2: aber NEIN.
 295 F6_L3: HILFT nicht.
 296 F6_M: m_hm.
 297 F6_L3: ich GLAUbe,

Bsp. (26): Selbstpositionierung des Lehrers als Instrument zur Inklusion in Form der ‚Koalitionsbildung‘ (ES19/WerkSchu9)

249 W9_Mu: was MACHe ma,
 250 wenn er jetzt da aber NICHT angenomme wird,
 251 W9_L: mpf (-) ja des: dann (.) dann (.) was sind die
 alternaTIVEN?
 252 in was für_ä RICHTung-
 253 W9_Mu: **i_HÄT da scho was,**
 254 **aber mein mann-**
 255 W9_V: **ne,=ich will net.**
 256 W9_Mu: m(h)
 257 W9_V: nein,=er kommt NICHT zu mir in_s gschäft.
 258 W9_L: **NEI.**
 259 W9_V: **ne:,=des GEHT net gut.**
 260 W9_L: wa WAS sind sie?
 261 W9_V: ka ef zet mechAniker,
 262 W9_L: **nein.**
 263 W9_V: also MEga-
 264 W9_L: **würde IHM recht geben.**
 265 W9_V: **ja,=des [is so n-**
 266 W9_Ma: [hm hm.
 267 W9_L: nein,=[VATER und sohn mitnander im gLEiche betrieb,
 268 W9_V: [i sieh_s-
 269 W9_L: und °h und des isch für_n MALte vor allem,=scheiße.
 270 wenn ich_s so SAGE darf.
 271 weil der VATER,
 272 (.) AUTomatisch jede woch,
 273 wenn er seim LEHRmeischter über_n weg lauft-
 274 man KANN da nit anderscht,
 275 ((unverständlich)),
 276 un_isch mi_m jung alles okay?
 277 der der fühlt sich ja drei jahr STÄNDig unter beobachtung.
 278 W9_V: **des isch des isch ja net so dass nur ICH,**
 279 **des isch ja auch noch sein GROßcousin,**
 280 **[der arbeitet ja AU da.**
 281 W9_L: **[wird denn hey TUN_sie_s_ihm nit_[an-**
 282 W9_Mu: [m_m
 283 W9_L: will ihn wol WOLLT ich ihn-
 284 W9_V: **wär für MICH als sohn,**
 285 **au a HORrorvorstellung müsse-**
 286 W9_L: **[mi_m VATER schaffe,**
 287 W9_V: [ne-=ich: ich hab_s jetzt gSEHe an zwei mitarbeiter,
 288 einer isch AU net übernomme wore,
 289 und der ander wird jetzt AU net übernomme,
 290 W9_L: ja.
 291 W9_V: u:nd dann hat_ma a proBLEMfall,
 292 dann wollt der vater VORgehe deswege-
 293 W9_Ma: ((hustet))
 294 W9_V: dann hat der CHEF gsagt,
 295 verGESse se net,
 296 ihr sohn macht ne LEhre,
 297 W9_L: **SO sieht_s aus.**

Nachdem die Mutter ihrer Frage an den Lehrer gerichtet hat, gibt er diese als Gegenfrage an sie zurück (*was sind die alternaTIVEN?*, Z. 251). Daraufhin zeigt sich, dass die Mutter eine weitere Option sieht, in der sich die Eheleute allerdings nicht einig sind (Z. 257). Mit der phatischen Interjektion *NEIN* (Z. 258) beginnt der Lehrer sich als ‚Unterstützer‘ des Vaters zu positionieren, worauf der Vater sogleich seine Ansicht über das Thema wiederholt (*ne:,=des GEHT net gut*, Z. 259). Die Positionierung als ‚Unterstützer‘ expliziert der Lehrer im Folgen-

den unmissverständlich (*würd IHM recht geben*, Z. 264) und beginnt im Sinne des Schülers gegen die Idee der Mutter zu argumentieren, womit er die Koalition zwischen sich und dem Vater festigt (Z. 269-277). Im Sinne dieser Argumentation übernimmt nun der Vater den Turn, indem er seine Position darlegt. Die Überlappung der eingeleiteten Erklärung des Vaters mit dem Kommentar des Lehrers (Z. 280f.) bedeutet nicht, dass die beiden um das Rederecht konkurrieren⁴⁰, sondern vielmehr demonstriert der Lehrer darüber einen hohen Grad an Übereinstimmung mit dem Vater (Schwitalla 1992: 78), was er außerdem anzeigt, indem er in Zeile 286 den Satz des Vaters abschließt (*mi_m Vater schaffe*). Die Unterstützung durch die Koalition mit dem Lehrer scheint sich insofern auszuwirken, als dass der Vater nun – ebenfalls im Sinne seines Sohnes – seine Sicht auf die Option darlegt, die ihm abschließend positiv von der Lehrperson bestätigt wird (*SO sieht_s aus*, Z. 297), während die Mutter und der anwesende Sohn sich zurücknehmen und nicht in Opposition treten, was wiederum die ursprünglich favorisierte Option – eine Bewerbung an der Elektrofachschule – argumentativ begünstigt. So kann der Lehrer das Gespräch in die konzeptualisierte Richtung der Entscheidungsfindung steuern und inkludiert den Vater mit der Selbstpositionierung zum ‚Unterstützter des Vaters‘, weil er durch die Koalitionsbildung ihm den Raum zu einer Stellungnahme im Dissens mit seiner Ehefrau anbietet.

Zusammenfassung

Fremd- und Selbstpositionierungen können in einem bestimmten Kontext der Aktivierung von GesprächsteilnehmerInnen dienen, wenn die Betroffenen sie ratifizieren. Handelt es sich dabei um gemeinschaftlich zu bewältigende Aufgaben im Sinne des SchülerInnenwohls, wie die Problembearbeitung, Ursachensuche und/oder Entscheidungsfindung, dann wird das gesprächssteuernde Potenzial dieser Positionierungen im Kontext der komplementär aufeinander abgestimmten Aufgabenbewältigung begünstigt. Dadurch entsteht eine aufeinander bezogene Interaktion, in der die GesprächsteilnehmerInnen kooperieren und ihre Aufmerksamkeit auf das Problem lenken. Die Inklusion der Eltern zeichnet sich dann vor allem durch den Wechsel der Beteiligungsrolle mit weitgehender Gleichstellung aus, da die pragmatische Gesprächsausrichtung (z. B. Problembearbeitung) im Vordergrund steht. Sprachlich ist das insbesondere durch kooperative Verhaltensweisen der Beteiligten beschreibbar. Da jedoch nicht nur Eltern an den Elterngesprächen teilnehmen, besteht für Lehrende hinsichtlich der Inklusion von GesprächsteilnehmerInnen auch die Herausforderung, anwesende SchülerInnen in das Gespräch mit einzuschließen, was im folgenden Unterkapitel dargelegt wird.

4.3.2 Inklusion der SchülerInnen in das Elterngespräch durch soziale Positionierungen

In zehn der insgesamt 23 analysierten Elterngespräche nehmen neben den Eltern auch deren Kinder an dem Gespräch teil. Die Teilnahme von Kindern in institutionellen Gesprächen und im Speziellen ihre Inklusion scheint für die Gesprächsverantwortlichen eine Herausforderung darzustellen, denn wie Hitzler (2013) im Zusammenhang mit der Beteiligung von Kindern in der institutionellen Kommunikation festhält, werden diese in der Interaktion als „half members“ behandelt, „deren Rede- und Beteiligungsrechte einschränkbar oder von vorneherein nicht in gleichem Maße gegeben sind“ (Hitzler 2013: 115), was sich auch in den Elterngesprächen widerspiegelt. Eine der Herausforderungen für Lehrende bezüglich der Inklusion

⁴⁰ Anders als in Bsp. 22, in welchem Mutter und Lehrerin in ihrer ExpertInnenrolle konkurrieren.

von SchülerInnen besteht letztlich aufgrund der triadischen TeilnehmerInnenkonstellation, in der die Beteiligten Informationen über die anwesenden SchülerInnen austauschen und sie so auch positionieren. In den Gesprächen nutzen Lehrende deswegen diese Fremdpositionierungen, um die SchülerInnen darüber in das Elterngespräch zu inkludieren. Dabei handelt es sich jedoch um eine andere Art der Inklusion, wie die der Eltern, was anhand der kommenden Beispiele deutlich wird. Für die Gesprächssteuerung bedeutet das, dass das anwesende Kind mitunter sowohl zum „Empfänger als auch zum Redegegenstand“ (Hitzler 2013: 117) wird. Das führt in den Elterngesprächen zu einer Mischung aus ‚reden mit‘ und ‚reden über‘ das anwesende Kind. Kennzeichnend dafür sind schnelle Adressatenwechsel, die vorrangig dann vollzogen werden, wenn Lehrpersonen anwesende SchülerInnen während des Beschreibens ihrer Leistungen und/oder ihres Verhaltens fremdpositionieren. Die eigentliche Inklusionshandlung ist in diesem Falle symptomatisch für die Fremdpositionierung. Damit ist gemeint, dass die ausgeführte Positionierung sich darin widerspiegelt und von ihr unterstrichen wird. Funktional steht die Inklusion dann beispielsweise in Verbindung mit einem Appell (Bsp. 27) oder ganz allgemein mit einer evaluativen Rückmeldung (Bsp. 28). Wie sich das gestaltet, wird in den nächsten beiden Beispielen dargelegt, um zu verdeutlichen, wie Fremdpositionierung und Inklusionshandlung zusammenwirken und was sich daraus für die Gesprächssteuerung ableiten lässt.

Bsp. (27): Zusammenhang zwischen Fremdpositionierung und Inklusionshandlung am Beispiel Appell (ES9/FöSchu2)

```

174 F2_L2: ja tJA.=GUT ist,
175         wenn se wenn sie viel LE:sen übt (.) zuhause.
176         wenn sie vielleicht ma:l,
177         <<h/weich> wenn du mit deinem BRUder ma:l immer wieder
           liest,
178         vielleicht kanns_te deinem bruder immer das VORlesen-
179         was wir so morgens geMACHT haben;
180         in SPRAche.>
181 F2_S:  ja.
182 F2_L2: <<h/ruhig> das wäre GUT.>
183         sie vergisst manchmal so wie die BUCHstaben heißen;
184         so das de oder das be verwechselft se dann,
185         <<h/weich>(.) sabrina wenn_s geht GANZ vi:el lesen.
186         (.) das klAppt ja schon ganz gu:t;
187         aber es könnte noch v viel BESSer werden.=(-) ja:??
188 F2_S:  fh°
    
```

Die Lehrerin beginnt Sabrinas Fremdpositionierung zu einer ‚mäßigen Deutschschülerin‘ mit der Handlungsempfehlung, dass sie das Lesen zuhause üben solle (Z. 175f.). Damit drückt sie implizit aus, dass Sabrina das geforderte Leistungsniveau noch nicht erreicht hat. Mit der Empfehlung richtet die Lehrerin sich zuerst an die Eltern, indem sie auf die Schülerinnenleistung in der 3. Person Singular referiert. Da Sabrina in dem Gespräch jedoch anwesend ist, kommt ihr die Rolle der indirekt adressierten Rezipientin (Hartung 2001: 1352f.) zu, weil es ihre Lesefertigkeit ist, die den Redegegenstand bildet. Diese Rolle wechselt noch im selben Turn zur ratifizierten Hörerin (Goffman 1979: 9), da die Lehrerin Sabrina mittels veränderter Intonation (hoch/weich) und des Personalpronomenwechsels zur 2. Person Singular direkt adressiert und sie zur konkreten Umsetzung der Empfehlung instruiert (Z. 177ff.). Obgleich Sabrina den Vorschlag annimmt (Z. 181), fährt die Lehrerin mit ihrer Fremdpositionierung fort, indem sie nun erneut die Eltern adressiert, da sie über die Schülerin in der 3. Person Sin-

gular spricht. Im Folgenden beschreibt die Lehrerin den Eltern ihre Beobachtung aus dem Unterricht, dass Sabrina manchmal vergisst, wie die Buchstaben heißen oder sie verwechselt (Z. 183f.), um dann wieder die Schülerin mit der nominalen Adressierung, *sabrina wenn_s geht GANZ vie:el lesen* (Z. 185), in das Gespräch einzubeziehen. Mit der damit verbundenen Sprechhandlung ‚Appell‘, also dem Aufruf zu einem bestimmten Verhalten, unterstützt die Lehrerin die Fremdpositionierung, die auf Sabrinas mangelnder Leistung im Lesen basiert, weil es andernfalls nicht von Nöten wäre, den Appell auszusprechen. Um die implizite Positionierung abschließend zu verdeutlichen, schließt die Lehrerin sie anhand der Evaluation ein, *es könnte noch v viel BESSer werden.=(-)ja?* (Z. 187), worauf Sabrina mit einem verlegen klingenden Ausatmen durch die Zähne reagiert. Im zweiten Beispiel (28) hat die Inklusionshandlung ebenfalls einen positionsverstärkenden Effekt, allerdings nicht in Form eines Appells, sondern in Form einer Rückmeldung an die Schülerin.

Bsp. (28): Zusammenhang zwischen Fremdpositionierung und Inklusionshandlung am Beispiel Leistungsrückmeldung (ES9/FöSchu2)

189 F2_L2: **mhm SCHREIben,**
 190 **das das geht AUCh schon richtig gut.**
 191 wir machen jetzt ja die SCHREIbschrift,=**ne?**
 192 und da kommt_**se** auch schö:n weiter;
 193 **du ÜBST ja auch fLEIßig,**
 194 das ist alles in O:rdnung-
 195 das SCHRIFlische.
 196 die HAUSaufgabenbetreuung auch gut.=**ne?**

In diesem Beispiel beginnt die Positionierung der Schülerin mit der an alle Anwesenden gerichteten Evaluation – weil kein Adressierungsindikator vorhanden ist – *SCHREIben / das das geht auch schon richtig gut* (Z. 189f.). Die Lehrerin erklärt das den Eltern mittels ihrer Beobachtung aus dem Unterricht (Z. 191f.) und adressiert dann anhand des Pronomenwechsels zur 2. Person Singular die Schülerin, der sie rückmeldet, dass sie diesbezüglich ein gutes Lernverhalten an den Tag legt (*du ÜBST ja auch fLEIßig*, Z. 193). Mit der Rückmeldung an die Schülerin unterstützt die Lehrperson die evaluativ und deskriptiv eingeleitete Positionierung anhand der Eigenschaftszuschreibung ‚fleißig‘ zur ‚bemühten Schülerin‘. Pragmatisch gesehen inkludiert sie Sabrina durch das indirekt ausgesprochene Lob in die Bewertungsinformation zwischen den Eltern und sich. Ebenso wie im vorangegangenen Beispiel zeichnet sich die Inklusion durch schnelle Adressatenwechsel aus, die pronominal markiert sind. Dabei hängt die Inklusionshandlung mit der Fremdpositionierung zusammen, indem sie diese verdeutlicht und unterstützt. Diese Form der Inklusion tritt in untersuchten Daten neben Rückversicherungsäußerungen (*also du machst das GERne;=ne?* (FöSchu2); *des haste richtig genossen.=ne?* (FöSchu3); *ja:=du fühlst dich wohl hier*, (FöSchu2)) vermehrt auf. Die Inklusion der SchülerInnen ist dabei minimal, weil lediglich das dialogische Merkmal ‚kommunikativer Austausch mindestens zweier Personen‘ erfüllt ist und nur mit Einschränkungen von einer gemeinsamen Gesprächszentrierung gesprochen werden kann. Diese Inklusionsformen bestehen überwiegend darin, die SchülerInnen anzusprechen, um nicht ‚über sie hinweg zu sprechen‘, ohne ihnen allerdings ernst zu nehmende Beteiligungsrechte zuzusprechen. Die Inklusion wird beispielsweise auch dadurch gestützt, dass Lehrpersonen zwar vordergründig Inklusionsfragen an die SchülerInnen richten, wie *ja sAndra was mEInst du, / wAs hAste für_n ZEUGnis* (FöSchu2), *[wenn du auf die heinrichschule möchtest, dann] müsstest_te vielleicht dich_n bisschen noch mehr anstrengen; / als die andern; / wills_te machen?* (FöSchu1)

oder *malte zehn-* / oder *NICHT zehn* (WerkSchu9), diese jedoch geschlossen sind und deswegen den Schülerinnen nur minimalen Handlungsspielraum geben. Darin unterscheidet sich die Inklusion der SchülerInnen von der der Eltern, deren Inklusion sich durch den Wechsel der Beteiligungsrollen auszeichnet, die beispielsweise dem Informationsaustausch oder Perspektivenabgleich dient. Zwar basiert sowohl die Inklusion der SchülerInnen als auch die der Eltern auf Fremdpositionierungen, doch sind die Positionierungsaktivitäten verschieden (SchülerInnen werden instruiert, gelobt, gemahnt / Eltern werden informiert, beraten, es wird ihnen empfohlen), weil eben unterschiedliche Beteiligungsrechte vorliegen. In Bezug auf die Gesprächssteuerung hat die Inklusion der SchülerInnen allenfalls den Effekt, dass die Lehrperson mit ihrer Tätigkeit ohne größere Unterbrechungen fortfahren kann, was nicht unbedingt immer ihrer Zielvorgabe entsprechen muss. Darauf verweisen Kommentare von Lehrpersonen, wie beispielsweise aus der Förderschule1: L1: *me(h)ta* / L2: *a:ch was soll er sagen;* / L1: *meta ist ganz ruhig;=gell?* / L2: *ja*, (Z. 521ff.), welche den Schluss nahelegen, dass die LehrerInnen situativ mehr Interaktion mit den SchülerInnen annehmen würden, die SchülerInnen sich jedoch sehr zurückhalten. Ursächlich dafür kann sein, dass die Kinder mit der institutionellen Situation im Elterngespräch und der Anwesenheit mehrerer Autoritätspersonen überfordert und daher schwer in diese Gesprächssituation integrierbar sind.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass SchülerInnen im Elterngespräch verbal wenig aktiv und präsent sind, also keine wirklich zentrierte Interaktion mit einem Wechsel der Beteiligungsrollen vollzogen wird. Sie zeigen aber auch, dass die Inklusion der SchülerInnen in dem Kontext nicht einfach umzusetzen ist, weil ihre Interaktionsbereitschaft anders ist als die der Eltern (z. B. fast keine Ablehnung von Fremdpositionierung). Ein Lehrer aus der Werkrealschule versucht deswegen die anwesenden SchülerInnen mittels seines rezipientpezifischen Zuschnitts („recipient design“, Sacks et al. 1974) mehr in das Gespräch zu inkludieren. Hintergrund dieser Realisierung ist es, die Aufmerksamkeit auf Basis der aus dem spezifischen RezipientInnenzuschnitt resultierenden Selbst- und Fremdpositionierungen zu erhöhen und das Gesprächsthema zu fokussieren. Das Konzept des “recipient design” beruht darauf, dass

„we refer to a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are the co-participant.“ (Sacks 1974: 727)

Damit ist gemeint, dass der Lehrer die Inhalte seiner Äußerung je nach dem Gegenüber auf unterschiedliche Weise produziert und dadurch individualisiert (Hitzler 2013: 112). Sprachlich orientiert er sich dazu beispielsweise an Redewendungen und lexikalischen Ausdrücken, von denen er annimmt, dass sie dem Sprachrepertoire seiner SchülerInnen entstammen, weil sie jugendsprachliche Elemente enthalten. Auf diese Weise verortet sich der Lehrer in der Nähe der *Ingroup* als eine Person, die mit den sprachlichen Riten und Gebräuchen ihrer SchülerInnen genau vertraut ist, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

- *und nächsten monat / arschbacken zusammen kneifen*, (ES18/WerkSchu8, Z. 284)
- *bevor du anfängsch- [mit der mündlichen Prüfung] / murmelsch leise vor dich hin, / <<pp>und die andern könn mich alle am arsch lecken>* (ES18/WerkSchu8, Z. 316ff.)
- *wenn ich dich jetzt so lob; / und du läschst ma nach, / ich tret dich so was- / ich tret dich so was von in hintern* (ES15/WerkSchu5, Z. 63ff.)
- *dort schiffsch_du und völlig ab* (ES14/WerkSchu4, Z. 426)

- *scheiß situation*, =gell? (ES14/WerkSchu4, Z. 450)
- *un meldsch dich trotz der scheiß noten* (ES14/WerkSchu4, Z. 479)
- *aber verzicht mal vielleicht, / zu gunsten von diesem blöden laden hier* (ES14/WerkSchu4: 622)

Stilistisch einem jugendsprachlichen Repertoire zuzurechnen ist der Intensivierer *scheiße*, der Phraseologismus *irgendwo völlig abzuschiffen* und Vulgarismen rund um die menschliche Kehrseite. Auch *generische Platzhalter* (Hartung 2001: 1351), wie *Zicke* (ES14/Werk Schu4) oder *Hühner* (ES21/WerkSchu11) verursachen eine kameradschaftlich und wohlwollend wirkende Sprechhandlung, die den SchülerInnen teilweise ein angedeutetes Lachen abnötigt, obgleich der Lehrer sie mit seinen Appellen und Anweisungen bedrängt. Außerdem kann er mit der individualisierten Adressierung die Aufmerksamkeit der SchülerInnen wecken und/oder erhöhen, und sie somit auf das gemeinsame Thema fokussieren. Durch die rezeptionsspezifische Produktion einer Äußerungen nehmen SprecherInnen jedoch nicht nur eine Selbst-, sondern auch eine Fremdpositionierung vor, weil sie mit der Äußerung dem/der EmpfängerIn gewisse Eigenschaften zuschreiben, von denen sie annehmen, dass sie der/die EmpfängerIn besitzt (Deppermann & Blühdorn 2013, nach Hitzler 2013: 227). Wie der Werkrealschullehrer einen Schüler mithilfe solcher Fremdpositionierungen in das Elterngespräch zu inkludieren versucht, sehen wir im folgenden Beispiel (29). Der Gesprächssausschnitt beginnt damit, dass die Mutter (W9_Mu) das Schulfach Englisch anspricht, welches ihr bezüglich der Abschlussprüfung ihres Sohnes Sorgen bereitet, da Malte (W9_Ma) sich damit nicht gerne auseinandersetzt. Der Lehrer passt seinen Beitrag, den er an den Schüler richtet, anhand eines Zitats des Fußballtrainers Christian Streich an. So positioniert er den Schüler als ‚Fußball-Szene-Kundigen‘ und inkludiert ihn als Adressat seiner zitierten Ermahnung in das Gespräch ohne ihn direkt anzusprechen. Das führt dazu, dass Malte als Adressat auf die Sprechhandlung des Lehrers reagiert.

Bsp. (29): Inklusion eines Schülers mittels einer Fremdpositionierung auf Basis des RezipientInnen spezifischen Zuschnitts (ES19/WerkSchu9)

535 W9_Mu: aber ENGLisch,
 536 ich WEIß net,
 537 wie der LERNT,))
 538 hat [er eigentlich-
 539 W9_Ma: [nein.=is in ORDnung-
 540 W9_Mu: ich WEIß dass_s in ordnung isch,
 541 hätt der herr RENSmann au schon gsagt;
 542 am letzschtere ELternabend wo ma_ihn ghabt hän.
 543 W9_L: **vielleicht FAULheit?**
 544 ab und zu-
 545 W9_Ma: **ja;**
 546 W9_Mu: hm?
 547 W9_V: **äh tu ma da an dem SCHRÄUBLE noch ä weng-**
 548 W9_Ma: **SCHRAUBen;**
 549 W9_L: **wie hat der CHRISTian streich gsagt?**
 550 **ich muss en paar STELLschraube dreh?**
 551 W9_Mu: er kriegt NACHhilfe;
 552 W9_L: ja,
 553 W9_Mu: in [ENGLisch-
 554 W9_L: [**dann dreh mal für dich SELber noch,**
 555 W9_Ma: ja;
 556 W9_L: ey DREIeinhalb mOnat,
 557 dann isch_s RUM;

558 W9_V: ja.=Eben.
 559 W9_L: **nur_des GASpedal hat noch ä weng luft-**
 560 (-) **okay?**
 561 W9_Ma: [**ju,**

Nachdem die Mutter ihre Unsicherheit bezüglich des Schulfachs Englisch anklingen ließ (Z. 535) und auf den Einwand von Malte (*is in ORDnung*, Z. 539) reagiert, bietet der Lehrer *FAULheit* (Z. 543) als Ursache an. Malte bestätigt das, worauf der Lehrer ihn so ermahnt, dass der Schüler es annehmen und verstehen kann. Das bewerkstelligt der Lehrer, indem er den Schüler durch das Zitat von Streich quasi mit dessen Stimme ermahnt (Z. 549f.). Er adressiert somit den Schüler, weil er auf dessen antizipierte Eigenschaft als ‚Fußball-Szene-Kundigen‘ zugreift und positioniert ihn auch als denselben, der diese Form der Ansprache versteht. Dadurch ist die Positionierung strategisch konnotiert, weil der Lehrer basierend auf seiner Vorannahme, den Beitrag so formuliert hat, dass er davon ausgehen kann, am ehesten die erwünschte Reaktion zu erwirken (Hitzler 2013: 129), worin die gesprächssteuernde Wirkung liegt. In diesem Sinne wiederholt der Lehrer die Metapher aus dem Zitat ‚an einer Schraube drehen‘ erneut und bezieht sie mit der Präposition ‚für‘ und dem Reflexivpronomen ‚dich‘ direkt auf den Schüler (*dann dreh mal für dich SELber noch*, Z. 554). Mit der umgangssprachlichen Phrase *des GASpedal hat noch ä weng luft* (Z. 559) modelliert er seine Mahnung erneut mit dem unterstellten sprachlichen Repertoire des Schülers, worauf dieser ihm anzeigt, dass er der Ermahnung nachkommen wird (Z. 561).

Zusammenfassung

In den Beispielen wurde das – für institutionelle Kommunikation mit Kindern – bezeichnende Merkmal reden ‚mit‘ und reden ‚über‘ die anwesenden SchülerInnen, als ein Resultat ihrer Gesprächsinklusion vorgestellt. Damit sind Positionierungsaktivitäten verbunden, die sich von denen der Eltern unterscheiden, weil unterschiedliche Beteiligungsformen vorliegen. Ursächlich dafür ist, dass die Gesprächsinhalte auf die SchülerInnen bezogen sind, wodurch sie sowohl Empfänger als auch Gegenstand des Gespräches sind. Deswegen treten Inklusionshandlungen vermehrt im Zusammenhang mit Fremdpositionierungen der SchülerInnen auf und unterstützen dieselbe zusätzlich, indem z. B. Handlungsanweisungen, Ermahnungen, Instruktionen, evaluative Rückmeldungen gegeben und Rückversicherungen eingefordert werden. Diese Form der Inklusion unterstützt die Annahme, dass die SchülerInnen in dem Gespräch als „half members“ behandelt werden, weil die Inklusionshandlungen zwar bewirken, dass die LehrerInnen partiell nicht über die SchülerInnen hinweg sprechen, dadurch allerdings nur minimale bis keine Wechsel der Beteiligungsrollen entstehen. Inwiefern das als Funktion intendiert ist, kann aus den Daten nicht entnommen werden. Es gibt Hinweise darauf, dass LehrerInnen durchaus auch mehr verbale Interaktionen im Sinne der Gesprächsbeteiligung als Rezeptionssignale seitens der SchülerInnen annehmen würden. Daraus wird geschlossen, dass entweder die Inklusionsmaßnahmen ausbaufähig sind und/oder die situationsspezifischen Merkmale die Inklusion der SchülerInnen nicht begünstigen. Um die Situation den SchülerInnen angemessener zu gestalten, inkludiert ein Lehrer sie mithilfe von Selbst- und Fremdpositionierungen seines rezipientenspezifischen Zuschnitts, worüber er zumindest ihre Aufmerksamkeit weckt und adäquate Reaktionen auf seine Äußerungen erhält, was einer Themenfokussierung im Sinne der Gesprächssteuerung zugerechnet werden kann. Allerdings offenbart die Analyse auch, dass Positionierungsaktivitäten als Inklusionsmaßnahme, gemessen an der dialogischen Interaktion, im Falle der SchülerInnen nicht ausreichen. Woran das liegt, müsste

mithilfe weiterer Methoden erhoben werden, weil das nicht allein aus der Gesprächsanalyse geschlossen werden kann. Im nun folgenden letzten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse vor der Fragestellung und Hypothese der Arbeit resümiert. Um Redundanzen zu vermeiden, wird in der Schlussreflexion auf eine explizite Ergebniszusammenfassung verzichtet, da sie bereits – zugunsten der besseren Übersicht – am Ende der einzelnen Kapitel erfolgte.

5 Schlussreflexion

Der Arbeit lag die Fragestellung zugrunde, wie Lehrende sich und andere positionieren, mit diesem Handeln die Interaktion beeinflussen und so das Gespräch steuern. Es ging also um sprachlich-interaktive Aktivitäten in denen LehrerInnen soziale Zuordnungen realisieren, mit denen sie die Handlungsbedingungen der Anwesenden beeinflussen. Dadurch steht ein pragmatisch funktionaler Aspekt sozialer Positionierungen im Mittelpunkt der Untersuchung, nach welchem Positionierungen eine Ressource für den Dialog im Elterngespräch darstellen können. Das Untersuchungsinteresse basiert darauf, dass m. W. bislang noch keine linguistischen Untersuchungen über soziale Positionierungen als Element der Gesprächssteuerung in Elterngesprächen bestehen. Die Forschung hat soziale Positionierungen bisher überwiegend unter dem Gesichtspunkt der sich aktualisierenden Identität (Hitzler 2013: 127) betrachtet und weniger mit Blick auf den Einfluss, den die hervorgebrachte Identität auf die Interaktion hat. Neben dem Interesse für einen bislang wenig beforschten Bereich bestand ein anwendungsbezogenes Interesse, nach welchem der Gesprächssteuerung für Lehrende im Zusammenhang mit dem bildungspolitischen Anspruch – einer Kooperation zwischen Elternhaus und Schule – eine elementare Funktion zukommt. Da das Ziel der Arbeit darin bestand, die institutionelle Praxis bezüglich sozialer Positionierungen zu beschreiben, welche Positionierungen LehrerInnen zu welchem Zeitpunkt in der Interaktion vollziehen und wie sie auf die GesprächspartnerInnen und deren Interaktionsoptionen wirken, ist die Untersuchung in der Interaktionalen Linguistik verortet. Mithilfe der Konversationsanalyse wurde das *wie*, also die sprachliche Realisierung und das *was*, bezüglich von Strukturen, ‚Regeln‘ und inhaltlicher Ausgestaltung dargelegt. Weil davon ausgegangen werden muss, dass die situativen Merkmale (Teilnehmerkonstellation, soziales Verhältnis, Thema,...) unterschiedliche TeilnehmerInnenstatus hervorrufen, wurde der lokale um den extralinguistischen Kontext erweitert. Die Analyseergebnisse in Kapitel 4 bestätigen das und zeigen darüber hinaus, dass der institutionelle Kontext soziale Positionierungen vorstrukturiert und die GesprächsteilnehmerInnen sich daran orientieren, wie beispielsweise der interinstitutionelle Diskurs mit Positionierungsaktivitäten der Eltern in der „parenting practice“ (Baker & Keogh 1995: 273f.). Entsprechend sind es die Lehrpersonen, die mit Handlungen, wie Gesprächseröffnung und –beendigung oder Themenwechsel und -fokussierung ihre institutionelle Position stärken. Ebenso wie Keogh (1997: 2ff.) komme ich zu dem Schluss, dass sie die damit verbundene Position der Autorität nutzen, um ihre Anordnungen und Handlungen zu begründen (Kapitel 4.2). Bezüglich der Gesprächssteuerung können sie so die Themenentwicklung beeinflussen. Außerdem weisen sie den Eltern darüber Positionen zu, die sich auf deren Beteiligungsrechte im Dialog auswirken (Kapitel 4.3). Eltern nehmen die gesprächssteuernden Positionierungsaktivitäten der Lehrpersonen prinzipiell an und orientieren sich hinsichtlich der Gesprächsstruktur und -organisation daran, wodurch eine zentrierte Interaktion entsteht. Ausnahmen können Elterngespräche mit Eltern, die einen Migrationshintergrund haben, bilden. Daran zeigt sich übereinstimmend mit Wolf (1999: 90),

dass für eine gelungene Positionierung – und damit auch für ihren gesprächssteuernden Einfluss – ausschlaggebend ist, dass die GesprächspartnerInnen verstehen, welcher sozialen Kategorie sich ein Teilnehmer selbst und ihnen mit seiner Positionierung zuordnet. Damit hängt auch zusammen, ob die Kategorie im soziokulturellen Wissensbestand der InteraktantInnen vorhanden ist, um gemeinsame Wertungen und gemeinsames Wissen zu aktivieren. Kotthoff greift diesen Aspekt mit dem interaktiv orientierten Begriff der *kulturellen Mitspielkompetenzen* (Kotthoff 2012a: 30ff.) auf, die auf Konventionen beruhen, welche diesen Eltern nicht oder wenig geläufig sind, was im Gesprächsverlauf zusätzlich von der Sprachbarriere forciert wird. Das Besondere an dem Konzept von sozialen Positionierungen ist jedoch, dass sie flexibel sind. Damit verbundene Identitäten basieren auf der personalen Identität (das Bild, welches ich von mir habe) und der sozialen Identität (das Bild, welches andere von mir haben), wodurch sie mit der aktuellen Situation verbunden sind. In Kapitel 4.2 ging es in diesem Sinne darum, wie Lehrpersonen ihre Positionierung kurzfristig wechseln, indem sie ‚Teile‘ oder ‚Rollen‘ (Positionierungen zur Institution und Stilisierung bestimmter LehrerInnentypen) von sich verändern, um rhetorisch argumentativ zu überzeugen oder die Gesprächsentwicklung in eine konzeptualisierte Richtung (z. B. Lehre statt Realschulabschluss) zu steuern, was nicht unbedingt reflektiert erfolgen musste. Insgesamt wird in der Analyse deutlich, wie bedeutend der interaktive Aspekt für Positionierungsaktivitäten ist, weil die InteraktantInnen, ausgehend von der Interaktionalen Soziolinguistik, ihrer soziale Realität durch ihr Handeln im Gespräch selbst konstruieren (Kotthoff 2011: 318, 320). Das wird insbesondere in Kapitel 4.3, welches Inklusionsmaßnahmen der Lehrpersonen von Eltern und SchülerInnen beschreibt, im Vergleich der interaktiven Verläufe deutlich. Während die Eltern inkludierende Positionierungsaktivitäten so ratifizieren, dass eine zentrierte Interaktion zustande kommt, sind es die SchülerInnen, deren Reaktion bezüglich der Inklusion auf ein Minimum beschränkt ist. Das zeigt deutlich die Grenzen von Positionierungsaktivitäten in einer gesprächssteuernden Funktion. Sie liegen in erster Linie darin, dass das Gegenüber die Positionierung mitgestalten sollte, damit sie gesprächssteuernden Einfluss entwickeln kann. Außerdem sollte mit der Positionierung eine Aufgabe einhergehen (Strukturierung, Fokussierung, Problembearbeitung), die von den Betroffenen erkannt wird. Das kann eine Ursache dafür sein, dass Positionierungen in den untersuchten Gesprächen hinsichtlich der Inklusion von SchülerInnen – im Vergleich zu denen der Eltern – keinen deutlich gesprächssteuernden Effekt haben. Überwiegend dienen diese Positionierungshandlungen der Ermahnung, Rückmeldung oder Instruktion, die LehrerInnen nicht vor dem Hintergrund einer interaktiven Bearbeitung initiieren, weswegen der gesprächssteuernde Effekt allenfalls minimal ist. Basierend auf der Analyse komme ich daher zu dem Schluss, dass die vorgefundenen Positionierungsaktivitäten als Mittel zur Inklusion für Kinder nicht geeignet sind und diese möglicherweise auch aufgrund der Situationsmerkmale und der Beteiligungskonstellationen überfordern. Um das befriedigend untersuchen zu können, müssten weitere Untersuchungsmethoden, wie Videoaufnahmen, teilnehmende Beobachtung und Interviews, hinzugezogen werden. Eine ausschließlich gesprächsanalytische Untersuchung kann der Frage nicht hinreichend gerecht werden. Abschließend lässt sich anhand der Untersuchung resümieren, dass soziale Positionierungen als Mittel zur Gesprächssteuerung stark von den Möglichkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten der InteraktionspartnerInnen abhängen. Deswegen sind sie als Mittel der Gesprächssteuerung unter bestimmten Bedingungen konstruktiv, allerdings nicht im Gespräch mit Kindern.

Quellenverzeichnis:

- ABELS, HEINZ (2008): Identitäten. In: *Lehr(er)buch Soziologie*. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Bd. 2. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 509-531.
- ADAMZIK, KIRSTEN (2001): Aspekte der Gesprächstypologisierung. In: In: Klaus Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik, 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter, 1472-1484.
- ANTAKI, CHARLES & WIDDICOMBE, SUE (1998): *Identities in Talk*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- ATKINSON, MAXWELL & HERITAGE JOHN (1984/2008): *Structures of Social Action*. Studies in Conversation Analysis. Cambridge, London, New York [u.a]: Cambridge University Press.
- AUSTIN, JOHN L. (1971): *How to do things with word*. Massachusetts, Cambridge: Harvard university Press.
- BAKER D. CAROLYN (1997): Ticketing Rules: Categorization and Moral Ordering in a School Staff Meeting. In: Stephen Hester & Peter Eglin (Hrsg.), *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analyse*, 77-98.
- BAKER, CAROLYN & KEOGH, JAYNE (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies 18*, 263-300.
- BAMBERG, MICHAEL & GEORGAKOPOULOU, ALEXANDRA (2008): Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. In: *Text & Talk 28/3*, 377-396.
- BAMBERG, MICHAEL G.W. (2005): Narrativ Discourse and Identities. In: Christoph Jan Meister, Tom Kindt, Wilhelm Schernus (Hrsg.), *Narratology beyond literary criticism*. Berlin: de Gruyter, 213-237.
- BAMBERG, MICHAEL G. W. (1997): Positioning between structure and Performance. In: *Journal of narrative and life history 7*, 335-342.
- BARTSCH, ELMAR (2009): *Sprechkommunikation Lehren*. Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Alpen: pabst press.
- BENNEWITZ, HEDDA & WEGNER, LARS (i.E.): „da hast du dich irgendwie gar nicht gemeldet“. Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*.
- BERENST, JAN & MAZELAND, HARRIE (2008): Typifying and sorting: The construction of pupil-identity types in staff meetings. In: Jeanine Deen, Maïke Hajer, Tom Koole (Hrsg.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms*. Amsterdam: aksant, 235-317.
- BOSE , INES & GUTENBERG, NORBERT (2009): Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: schneider Verlag Hohengehren, 202-220.
- BRÄUER, CHRISTOPH & OSSNER, JAKOB (2011): Kommunikation und Interaktion im Unterricht. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- BROCK, ALEXANDER & MEER, DOROTHEE (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5*, 184-209.
- CEDERSUND, ELISABET & SVENSSON, LENNART G. (1996): a ‘Good’ or a ‘Bad’ Student: a Study of Communication in Class Assessment Meetings. In: *language and education 2-3*, 132-148.
- CLARK, HERBERT H. (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CROZIER, GILL (2000): Parents and schools: partners or protagonists?. - Stoke-on-Trent [u.a.]: Trentham Books.

- DEPPERMAN, ARNULF & BLÜHDORN, HARDARIK (2013): Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: *Deutsche Sprache* 41/1, 6-30.
- DEPPERMAN, ARNULF (2008): *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- DITTMANN, JÜRGEN (1979): Institutionen und sprachliches Handeln. In: Jürgen Dittmann (Hrsg.), *Arbeiten zur Konversationsanalyse*, 198-234.
- DREW, PAUL & HERITAGE, JOHN (1992): *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Pr.
- EHLICH, KONRAD & REHBEIN, JOCHEN (1986) *Muster und Institution*. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation, Tübingen: Narr.
- EHLICH, KONRAD & REHBEIN, JOCHEN (1983): *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr.
- EHLICH, KONRAD (1980): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- EHMER, OLIVER (2011): *Imagination und Animation*. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin, New York: de Gruyter.
- EISENBERG, PETER (2006): *Der Satz: Grundriss der deutschen Grammatik*. E. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- FIEHLER, REINHARD (1999): Was tut man, wenn man ‚kooperativ‘ ist? Eine gesprächsanalytische Explikation der Konzepte ‚Kooperation‘ und ‚Kooperativität‘. In: Annette Mönnich & Ernst W. Jaskolsik (Hrsg.), *Kooperation in der Kommunikation*. Festschrift für Elmar Bartsch. München/Basel: E. Reinhardt, 52-58.
- FIENEMANN, JUTTA & VON KÜGELGEN, RAINER (2003): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: U. Bredel, H. Günthner, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch, 1. Teilband. Paderborn: Schöningh, 133-147.
- FREYALDENHOFEN, IRA (2005): *Schule in der Krise? – Psychologische Beratung als Antwort!* Stuttgart: Ibidem.
- GARFINKEL, HARALD (1967): *Studies in Ethnomethodologie*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- GARTMEIER, MARTIN; BAUER, JOHANNES; NOLL, ANNE; PRENZEL, MANFRED (2012): Welche Probleme begegnen Lehrkräften beim Führen von Elterngesprächen? Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz? In: *Die Deutsche Schule* 4, 374-382.
- GOFFMAN, ERVING (2009): *Interaktionen im öffentlichen Raum*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- GOFFMAN, ERVING (1996): *Wir alle spielen Theater*. Die Selbstdarstellung im Alltag. München, Zürich: Piper.
- GOFFMAN, ERVING (1979): Footing. In: *Semiotica* 25 (1-2), S. 1 – 29.
- GOFFMAN, ERVING (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GOFFMAN, ERVING (1971): *Verhalten in sozialen Situationen*. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann.
- GOFFMAN, ERVING (1961): *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis, New York: Bobbs-Merrill.
- GRICE, PAUL H. (1979): Logik und Konversation. In: Georg Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 243-266.
- GUMPERZ, JOHN J. & HYMES, DELL (1972): *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- HARRÉ, ROM & VAN LANGENHOVE, LUK (2007): Varieties of Positioning. In: *Journal for the Theory of social Behavior* 21/4, 393-407.

- HARRÉ, ROM & VAN LANGENHOVE, LUK (1999): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford [u.a.]: Blackwell.
- HARTUNG, MARTIN (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik 2*, S. 1843 – 1855.
- HAUSENDORF, HEIKO (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen: Niemeyer.
- HELBIG, GERHARD & BUSCHA, JOACHIM (2001): *Deutsche Grammatik*. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin, München, Wien u.w.: Langenscheidt.
- HENNE, HELMUT & REHBOCK, HELMUT (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Vierte durchgesehene und bibliografisch ergänzte Auflage. Berlin, New York: de Gruyter.
- HERTEL, S.; BRUDER, S; SCHMITZ, B. (2009): Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, . Nickolaus, R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität*. Weinheim u.a.: Beltz, 117-128.
- HESTER, STEPHEN (1998): Describing ‚Deviance‘ in School: Recognizably Educational Psychological Problems. In: Charles Antaki, Sue Widdicombe (Hrsg.), *Identities in Talk*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 133-151.
- HITZLER, SARAH (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 14*, 110-132.
- HOLTZE, SEBASTIAN (2008): *Gespräche als Spiegel institutioneller Hierarchien*. Linguistische Gesprächsanalyse in betrieblicher Praxis. Im Internet: < <http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/arbeiten/Betriebliche-Kommunikation.pdf>> (Letzte Einsicht: 11.05.2014)
- HOLLWAY, WENDY (1984): Gender Difference and the Production of Subjectivity. In: J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, L. Venn, V. Walkerdine (Hrsg.), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen.
- HOLLY, WERNER (2001): Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In: Klaus Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik, 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter, 1328-1393.
- HUMMEL HANS J. (2004): Institutionen. In: Ulrich Ammon (Hrsg.), *Soziolinguistik 3.1, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: De Gruyter, 467-478.
- HYMES, DELL (1962): The ethnography of speaking. In: Thomas Gladwin and William C. Sturtevant (Hrsg.), *Anthropology and Human Behavior*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington, 13-53.
- KALLMEYER, WERNER (1996): *Gesprächsrhetorik*. Tübingen: Narr.
- KEOGH, JAYNE (1997). Pronouns as Positioning Practices in Home-School Communications. In: *Linguistics and Education 9/1*, 1-24.
- KEOFG, JAYNE (1996): Agency, responsibility and social regulation in school letters. In: *The Australian Journal of Language and Literacy 19/2*, 168-173.
- KOERFER, ARMIN (2013): *Institutionelle Kommunikation*. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse. Verlag für Gesprächsforschung. Im Internet: <<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2013/pdf/institution.pdf>> (letzte Einsicht: 02.05.2014)
- KOERFER, ARMIN ET AL. (2008): Kommunikation der medizinischen Entscheidungsfindung. In: Susanne Niemeier & Hajo Diekmannshenke (Hrsg.), *Profession & Kommunikation*, 121 – 156
- KOTTHOFF, HELGA (2012a): „(Un)common ground“ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. Aus dem Internet (FRAGL 2): <<http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2>> (letzte Einsicht: 10.02.2014)
- KOTTHOFF, HELGA (2012b): 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*, 290-321.

- KOTTHOFF, HELGA (2011): Sociolinguistic Potentials of Face-to-Face Interaction. In: Ruth Wodak, Barbara Johnstone & Paul Kerswill (Hrsg.), *The Sage handbook of sociolinguistics*, 315-329.
- KOTTHOFF, HELGA (2009a): Positionierungen in Stipendienanträgen: Zur interkulturellen Pragmatik einer akademischen Gattung. In: *Info DaF* 36, 483-498.
- KOTTHOFF, HELGA (2009b): Gesprächsstilistik. Erzählstile, Figurenstilisierungen und Hyperstilisierungen im Fokus. In: *Der Deutschunterricht 1: Themenheft Sprachstile*, S. 31-44.
- KOTTHOFF, HELGA (1996): Preface to the Special issue Interactional Sociolinguistics. In: *Folia linguistica* XXX 3-4, 159-165.
- LEXIKON DER SPRACHWISSENSCHAFT (2008), Hadumod Bußmann (Hrsg.). 4. durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Stuttgart, Köln: Kröner Verlag.
- LINEHAN C. & MC CARTHY J. (2000): Positioning in Practice: Understanding Participation in the Social World. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 30/4, 435-453.
- LUCIUS-HOENE, GABRIELE & DEPPERMAN, ARNULF (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 166-183.
- LÜGER, HEINZ-HELMUT (1995): *Pressesprache*. 2. neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- MAZELAND, HARRIE & BERENST, JAN (2008): Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. In: *Text & Talk* 28/1, 55-78.
- MCCARTHY, MICHAEL (2003): Talking back: ‘small’ interactional response tokens in everyday conversation. In: *Research on Language in Social Interaction* 36, 33-63. Im Internet: < <http://www.cs.cmu.edu/~./dod/papers/mccarthy2003.pdf>> (letzte Einsicht: 11.05.2014)
- MEHAN, HUGH (1983): The role of language and the language of role in institutional decision making. In: *Language in Society* 12/2, 187-211.
- MITTLER, PETER (1987): The need for parent-teacher collaboration for children with learning disabilities. In: *Prospects* 17/2, 175-184.
- NEUBAUER, MARTIN (2007): *Poetik in Stichworten: Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe*. Eine Einführung. Berlin, Stuttgart: Gebrüder Borntraeger.
- PITNER, KARIN & BERMAN, JUDITH (2008): *Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch*. 3. aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr.
- POLLAK, ALEXANDER (2002): Kritische Diskursanalyse – ein Forschungsansatz an der Schnittstelle von Linguistik und Ideologiekritik. In: *ZfAL* 36, 33-48.
- QUASTHOFF, UTA M. (1995): *Aspects of Oral Communication*. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- QUASTHOFF, UTA M. (1990): Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. In: Konrad Ehlich et al. (Hrsg.), *Medizinische und therapeutische Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 66-81.
- QUASTHOFF, UTA M. (1980): *Erzählen in Gesprächen*. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Narr.
- ROLF, ECKHARD (1994): *Sagen und Meinen: Paul Grices Theorie der Konversationsimplikaturen*. Opladen: Westdt. Verlag.
- SACKS, HARVEY; SCHEGLOFF, EMANUEL A.; JEFFERSON, GAIL (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50/4, 696-735.
- SAGER, SVEN F. & BRINKER, KLAUS (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- SAGER, SVEN F. (2001): Gesprächsorte – Gesprächstyp – Gesprächsmuster – Gesprächsakt. In: Klaus Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik, 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter, 1464-1471.
- SCHEGLOFF, EMANUEL (1998): Reflections on studying prosody in talk-in-interaction. In: *Language and Speech 41*, 235-263.
- SCHEGLOFF, EMANUEL & SACKS, HARVEY (1974): Opening Up Closings. In: Roy Turner (Hrsg.), *Ethnomethodology*. Penguin, 233-264.
- SCHÜTZ, ALFRED & LUCKMANN, THOMAS (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK Verlag.
- SCHÜTZ, ALFRED (1960): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Wien: Springer.
- SCHWITALLA, JOHANNES (2006): *Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- SCHWITALLA, JOHANNES (2001): Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Klaus Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik, 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter, 1355-1361.
- SCHWITALLA, JOHANNES (1996): Beziehungsdynamik. In: Werner Kallmeyer (Hrsg.), *Gesprächsrhetorik*. Tübingen: Narr, 281-349.
- SCHWITALLA, JOHANNES (1992): Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft 11/1*, 68-98.
- SCHWITALLA, JOHANNES (1979a): *Dialogsteuerung in Interviews*. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen. München: Max Hueber Verlag.
- SCHWITALLA, JOHANNES (1979b): Metakommunikation als Mittel der Dialogorganisation und der Beziehungsdefinition. In: Jürgen, Dittmann (Hg.), *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen: Niemeyer, 111-144.
- SEARLE, JOHN R. (1971): *Sprechakte: ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- SELTING, MARGRET ET AL. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10*, 353-402
- SELTING, MARGRET & COUPER-KUHLEN, ELIZABETH (2000): Argumente für die Entwicklung einer ‚interaktionellen Linguistik‘. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1*, 76-95.
- SHANNON, DARLA (1986): Commentary: Parents‘ Notes: Challenge to Teachers‘ Comprehending Abilities. In: *The Reading Teacher 39/9*, 884-888.
- SPENCER-OATEY, HELEN (2007): Theories of identity and the analysis of face. In: *Journal of Pragmatics 39*, 639-656.
- SPIEGEL, CARMEN (2002): Identitätskonzepte – Individualitätskonturierungen. Zur schrittweisen Herausbildung von Identität bei Jugendlichen in der institutionellen Interaktionssituation ‚Deutschunterricht‘. In: Inken Keim & Wilfried Schütte (Hrsg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Tübingen: Narr, 513-536.
- SPIEGEL, CARMEN (1997): Selbst- und Fremdstilisierung in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In: Margret Selting & Barbara Sandig (Hrsg.), *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin, New York: de Gruyter, 287-319.
- SPRANZ-FOGASY, THOMAS (1997): *Interaktionsprofile*. Opladen: Westdt. Verlag.
- STEEN, PAMELA (2011): „wir kriegen alles mit: Lauschangriff“ – Positionierung und Typisierung in der Identitätsherstellung einer urbanen Randgruppe. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 12*, 199-222.
- STEGE, HUGO; DEUTRICH, HELGE; SCHANK, GERD; SCHÜTZ, EVA (1974): Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. Begründung einer Forschungshypothese. In: Hugo Moser et al. (Hrsg.), *Gesprochene Sprache*. Jahrbuch 1972. Düsseldorf, 39-97.

- STEIN, STEPHAN (2011): Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich. In: Karin Birkner (Hrsg.), *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 8-28.
- TIITTULA, LIISA (2000): Formen der Gesprächssteuerung. In: Klaus Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*, 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1361-1374.
- TÖRRÖNEN, JUKKA (2013): Situational, Cultural and Societal Identities: Analysing Subject Positions as Classifications, Participant Roles, Viewpoints and Interactive Positions. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 1-18.
- ULICH, KLAUS (1989): *Schule als Familienproblem?: Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- WALKER, BARBARA M. (1998): Meetings without Communication: a study of parents' evenings in secondary schools. In: *British Educational Research Journal* 24/2, 163-178.
- WEINGARTEN, RÜDIGER & PANSEGRAU, PETRA (1993): Argumentationsstile im Unterricht. In: B. Sandig & U. Püschel (Hrsg.), *Stilistik III: Argumentationsstilistik*. Hildesheim: Olms, 127-148
- WERLEN, IWAR (2001): Rituelle Muster in Gesprächen. In: Klaus Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*, 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1263-1278.
- WERLEN, IWAR (1984): *Ritual und Sprache*. Zum Verhältnis von Sprechen und Handeln in Ritualen. Tübingen: Narr.
- WIDDICOMBE, SUE (1998): Identity as an Analysts' and a Participants' Resource. In: Charles Antaki, Sue Widdicombe (Hrsg.), *Identities in Talk*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 207-019.
- WODAK, RUTH (2004): Kommunikation in Institutionen. In: Ulrich Ammon (Hrsg.), *Soziolinguistik 3.1, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: De Gruyter, 799-820.
- WOLF, RICARDA (1999): Soziale Positionierung im Gespräch. In: *Deutsche Sprache* 27, 69-98.
- ZIMMERMANN, DON H. (1998): Identity, Context and Interaction. In: Charles Antaki, Sue Widdicombe (Hrsg.), *Identities in Talk*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 87-107.

Transkriptionskonventionen nach GAT2:

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur:

[]	Überlappungen und Simultansprechen
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns und/oder Anschluss prosodisch unselbstständiger Elemente

Pausen:

(.)	Mikropause
(-), (--)	kurze, mittlere Pausen von ca. 0.25 – 0.75 Sekunden
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sekunde Dauer

Sonstige segmentale Konventionen:

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::,	Dehnung, Längung, je nach Dauer
äh, öh, etc.	Verzögerungssignale: gefüllte Pausen

Lachen:

so(h)o	Lachpartikel beim reden
haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens

Rezeptionssignale:

hm, ja, nein,	einsilbige Signale
hm_hm	zweisilbige Signale

Akzentuierung:

akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
akzEnt	Sekundär- bzw. Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Veränderte Tonhöhenregister:

<<t>	tiefes Tonhöhenregister
<<h>	hohes Tonhöhenregister

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen:

<<p>	piano, leise
<<f>	forte, laut
<<all>	allegro, schnell
<<acc>	accelerando, schneller werdend

Ein- und Ausatmen:

°h	Einatmen, je nach Dauer
h°	Ausatmen, je nach Dauer

Tonhöhenbewegung am Einheitsende:

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallende
.	tieffallend

Sonstige Konventionen:

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustet>>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt>>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
()	unverständliche Passage je nach Länge
(solche)	vermuteter Wortlaut
[[...]]	Auslassung im Transkript