

Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 22

Faul wie e Hund.

Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde.¹

Helga Kotthoff

Abstract

In dem Artikel werden Transkripte konversationeller Kontexte aus schulischen Sprechstunden präsentiert, die den Eltern Gelegenheit bieten, eigene Kompetenzen und Ressourcen des Elternhauses vorzuführen (oder auch mit Redewiedergaben aufzuführen). Eltern warten initiativ mit kritischen Diagnosen zu Leistungen oder Verhaltensweisen des Schülers/der Schülerin auf, verstärken von der Lehrperson vorgebrachte Kritik durch ähnlich gelagerte Beispiele aus dem Elternhaus, bekunden bei Ratschlägen der Lehrperson ähnliche Maßnahmen, die in der Familie zur Förderung des Kindes bereits angelaufen sind. Dabei schreiben sie den Kindern durchaus widerständige Identitäten zu, den Eltern mahnende, fordernde und fördernde. Der schulische Erfolg des Kindes wird oft als gemeinsamer Erfolg narrativ dargeboten. Ich möchte auch auf das Problem aufmerksam machen, dass nicht alle Eltern gleichermaßen in der Lage sind, sich in dieser Hinsicht schulkompatibel zu verhalten und gehe zu Beginn auf einige soziologische Studien zur Schichtenspezifität von Bildungsverläufen ein.

Schlüsselwörter: schulische Kommunikation, Fähigkeitsbeschreibung, Inszenierung von Kompetenz, Redewiedergabe,

Dieser Artikel erscheint auch 2014 in der Wiener Zeitschrift „Schulheft“ (www.schulheft.at) in einem Themenheft zu schulischen Sprechstunden, hrsg. von Michael Sertl

¹ Ich danke Ulrike Ackermann für verschiedene Formen der Mitarbeit.

Wer diese Überschrift liest, denkt vermutlich an Eltern, die gegenüber den Lehrpersonen, deren Sprechstunde sie in der Schule besuchen, kritisch auftreten. Schließlich betrachten beide Seiten den Gesprächstyp als heikel und tendenziell konflikthaft (Walker 1998, Neuenschwander, Lanfranchi& Ermert 2008).

Der Befund, dass Eltern sich im Bezug auf die meist abwesenden Kindern, um die sich das Gespräch dreht, kritisch zeigen, will nicht recht dazu passen. Sind sie mit ihren Kindern nicht solidarisch? Geht es nicht darum, die Kinder immer in ein gutes Licht zu rücken, damit die Lehrerin ihr Potential erkennt und sie es in der Schule leichter haben? Oder reden sie der Lehrperson nach dem Mund?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, bietet sich zunächst ein gesprächsanalytisches Verfahren an, das längere Sequenzen in den Mittelpunkt der Analyse stellt.

1. Das Korpus

Das bislang erhobene und unter verschiedenen Fragestellungen untersuchte Korpus besteht aus insgesamt 28 transkribierten Elterngesprächen von verschiedenen südwestdeutschen und westfälischen Schulen (Kotthoff 2012, 2014, Ackermann 2014). Der zeitliche Rahmen der Gespräche ist unterschiedlich. Sie variieren zwischen 5 und 65 Minuten. Insgesamt stehen ca. 520 Minuten Gesprächszeit für die Untersuchung zur Verfügung. Der Gesprächsanlass ist überwiegend eine reguläre Halbjahresinformation, in der die Lehrpersonen und Eltern den Lernstand des Schülers reflektieren. Des Weiteren erörtern die Anwesenden Schulempfehlungen (Gymnasium, Real- oder Hauptschule), also die Frage, welchen Schulabschluss die SchülerInnen anstreben sollten. In dem Korpus finden sich nicht nur Gespräche aus unterschiedlichen Schultypen (darunter auch der neue Typus der Werkrealschule, die sowohl den Hauptschulabschluss als auch den der „Mittleren Reife“ ermöglicht), sondern auch aus verschiedenen Klassenstufen: Sieben der 27 Gespräche stammen aus einer Grundschule (vier aus 2. Klassen und drei aus 4. Klassen).

Drei Gespräche wurden an Gymnasien in Baden- Württemberg aufgezeichnet. Neun Gespräche wurden an zwei verschiedenen Förderschulen aufgezeichnet. Sechs der Förderschulgespräche sind von einer Art „Durchgangsschule“. Das bedeutet, dass Schüler, die das Arbeitspensum an einer regulären Grundschule aus verschiedenen Gründen nicht bewältigen können, die Förderschule so lang besuchen, bis sie die Lern- und Verhaltensstandards soweit erworben haben, dass sie in die Grundschule zurückversetzt werden können. Entsprechend fokussieren die Gesprächsteilnehmenden darin überwiegend die Hausaufgabenbewältigung, die Fächer Deutsch und Mathematik und das Sozialverhalten. Drei weitere entstammen einer westfälischen Förderschule, in denen Eltern und Lehrerinnen im Bezug auf einen Schüler auch seine Versetzung an eine Hauptschule besprechen. Neun Gesprächen wurden in zwei Werkrealschulen audioaufgezeichnet. In acht dieser Elterngespräche sind neben den Eltern und Lehrpersonen auch die betroffenen SchülerInnen anwesend. Wegen der Anonymisierung liegen nur Audioaufnahmen vor.

2. Schule, Schicht, institutionelle Kommunikation

Schule ist vor allem durch das mittelmäßige Abschneiden bei den großen Vergleichsuntersuchungen wie Pisa und Iglu in Deutschland ins Gerede gekommen (Bos et al. 2010). Die sozialen Bildungsungleichheiten – das heißt die starke Herkunftsabhängigkeit des Bildungserfolgs und der Schulbiografie – haben nicht nur zu umfassenden Diskussionen über die Qualität des deutschen Bildungssystems geführt, sondern auch zu einer Reihe von Schulstrukturereformen, die noch nicht abgeschlossen sind. Trotz dieser Diskussionen

bestätigen soziologische Studien bis heute, dass die Herkunftsabhängigkeit kaum geringer geworden ist. Im Gegenteil: Im Rahmen der IGLU-Vergleichsstudien wurde gezeigt, dass sich die soziale Ungleichheiten bei den Übergangsempfehlungen, insbesondere in Hinblick auf die elterlichen Gymnasialpräferenzen, aber auch in den LehrerInnenbeurteilungen zwischen 2001 und 2006 weiter verschärft haben (Bos et al. 2010, 2011).

Ditton/Maaz (2011) arbeiten heraus, dass die Lehrerempfehlungen bezüglich der Übergänge an weiterführende Schulen in der Vergangenheit tatsächlich Schwächen aufwiesen, dass sie aber besser waren als ihr Ruf. Immer schon antizipierten Lehrpersonen auch die Ressourcen, die das jeweilige Elternhaus für das Kind und seine Leistung zu mobilisieren in der Lage ist. In longitudinalen Studien an bayrischen Grundschulen, zeigen sie, dass heute, wo die Eltern das letzte Wort sprechen dürfen, der soziale Hintergrund des Elternhauses noch stärker als früher für eine Relevanzsetzung des Faktors Schicht sorgt. Im Gegensatz zu verbreiteten Annahmen urteilen Eltern noch weniger objektiv als Lehrpersonen. Ihre Entscheidungen sind noch selektiver als die pädagogischen Lehrerempfehlungen.

Auch Maaz et al. (2010, 2011) vom Max Planck Institut für Bildungsforschung in Berlin konstatieren, dass der soziale Hintergrund der SchülerInnen sich im Kompetenzerwerb, in den Noten und auch in schulischen Laufbahnperspektiven niederschlägt. Mittelschichtseltern schicken ihre Kinder aufs prestigeträchtige Gymnasium, auch wenn deren Noten schlecht sind. Eltern aus den unteren Schichten belassen sie hingegen auch bei mittelmäßigen Noten auf der Hauptschule

Soziolinguistik und Gesprächsforschung können das Ihre zur Erhellung der komplexen institutionellen und kommunikativen Verhältnisse des schulischen Raums beitragen.

Bisherige Untersuchungen zu Sprechstunden oder Schulkonferenzen (Baker& Keogh 1995, Cedersund/Svenson 1996, Mazeland/Berenst 2008) zeigen, dass die SchülerInnen meist kooperativ von beiden Seiten – Eltern und Lehrperson - typisiert und bewertet werden. Das kann im deutschen Kontext auf eine Sortierung nach zukünftigen Gymnasial- oder Real- oder Hauptschülern hinauslaufen.

Im vorliegenden Grundschulkorpus wird die Typenzuordnung tatsächlich hauptsächlich schulbezogen veranstaltet (Kotthoff 2012). Schulbezogene deskriptive Praktiken im Bezug auf das Kind und sein Verhalten umfassen:

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

Ähnlich wie Baker und Keogh (1995) stellen wir auch fest, dass beide Seiten „morally accountable versions“ von Elternhaus und Schule in den Gesprächen kreieren, indem sie z.B. darstellen, was ihre jeweilige Institution im positiven Sinne für das Kind tut. Eltern und Lehrpersonen handeln in den Sprechstunden auch die Verantwortlichkeiten für die Stärken und Schwächen des Schülers/der Schülerin miteinander mehr oder weniger kooperativ aus (Bennewitz/Wegner 2015); natürlich kommt es in der Hinsicht gelegentlich auch zu Dissens.

Im Folgenden konzentrieren wir uns darauf, wie Eltern sich als Unterstützungsinstanz für das Kind darstellen. Die Kommunikation sehr konkreter elterlicher Bereitschaft, das Kind mit allen möglichen Verfahren (gemeinsam Lernen, Nachhilfe usw.) zu fördern, prägt vor allem die Gespräche zwischen Lehrpersonen und den Eltern der Grundschüler(innen). Dass Lehrpersonen diese Seite der beruflich kompetenten Person von sich zeigen, erwartet man

gemeinhin sowieso. Ich stelle einige Ausschnitte aus Transkripten vor, anhand derer Verfahren beschrieben werden sollen, die Eltern zur Kommunikation von „doing being a competent parent“ im ethnomethodologischen Sinne nutzen (Adelswärd/Nilholm 2000). Dies geschieht z.B. im Kontext von kritischen Beschreibungen des Verhaltens oder der Leistung des Schülers/der Schülerin.²

Dazu gehört, dass Eltern (meist Mütter) selbst Schwächen der Kinder beschreiben. Auch Adelswärd und Nilholm (2000) weisen auf die diesbezügliche „Ehrlichkeit“ der Eltern in der institutionellen Sprechstundenkommunikation hin. Alle von uns aufgezeichneten Gespräche enthalten Sequenzen, in denen Mutter oder Vater Kritisches über das Kind äußern.

3. Eltern diagnostizieren Schwächen der Kinder

Datum 1

Grundschule 4 (ES4: 16:59 Min.) (24:24 41:00); Grundschulempfehlung 4. Klasse; über Erik, Lehrerin (L4), Mutter (M4)

400 L4: da (.) HAT er manchmal gute ideen,
 401 und (ja) dann halt_n bissle formuLIERungsprobleme,
 402 aber-
 403 M4: oder aus- AUSSchmücken,
 404 also äh [beSONders mit mit äh mit ähm mit diesen adjektiven;
 405 L4: [ja,
 406 M4: da [is er GANZ sparsam;
 407 L4: [ja
 408 M4: [er SAGT,
 409 L4: [ja
 410 M4: wozU soll ich des ganze zeug so AUSSchmücken;
 411 es is doch KLAR,
 412 was ich geSCHRIEBen hab(h)e,
 413 [hahaha
 414L4: [hihi=ja.
 415 er ist dann mit EIfen dabei,
 416 er_is aber GANZ schnell [dann auch fertig,=ne,
 417M4: [mhm mhm mhm

Die Lehrerin äußert sich abwägend zu Eriks Texten. Sie nennt in Zeile 400 seine „guten Ideen“ und in 401 seine „Formulierungsprobleme“. Die Mutter konkretisiert in der Folge, dass Erik Adjektive zu sparsam einsetzt (404, 406). Sie zitiert die Abwehr ihres Sohnes bezüglich mütterlicher Ratschläge mit ihm zugeordneten Worten in den Zeilen 410, 411, 412. Sie lacht und die Lehrerin lacht mit (413, 414). Beide können sich über Eriks kindliche Sicht auf schulische Textanforderungen gemeinsam amüsieren. Die Lehrerin hatte seine Probleme nicht als gravierend hingestellt. Die Mutter zeigt sich besonders kundig, indem sie sogar die Wortart benennt (Adjektive), an der es bei Eriks Texten hapert. Sie stellt sich mit ihrem sehr konkret benannten Kritikpunkt und ihren Hilfestellungen zu Hause als schulisch kompetent dar.

3. 1. Eltern inszenieren Kompetenz

Mit Pilet-Shore (2012) und Kotthoff (2012) sehen wir in solchen Interaktionen institutionelle Implikationen aufscheinen. Pilet-Shore (2003) analysierte kritische Bemerkungen, die die Eltern in amerikanischen Sprechstunden über ihre Zöglinge von sich geben. Sie meint, die

² Ackermann (2014) beschreibt solche Aushandlungen lokaler Identitäten im Rahmen der sozialpsychologischen Positionierungstheorie.

Eltern würde das Loben ihrer Kinder geradezu vermeiden. Auch auf Lehrerlob hin reagieren sie fast immer abschwächend oder mit Dissens. Zum Einen hinge dies mit kulturellen Regeln der Selbstlobvermeidung zusammen (Lob der eigenen Kinder sei zu nah am tabuisierten Selbstlob), zum Anderen würden Eltern sich als faire Beobachter ihrer Kinder inszenieren. In unseren Daten sehen wird, dass sie sich vor allem auch als kompetente Beobachter und Unterstützer ihrer Kinder inszenieren. M4 lässt durchblicken, wie genau sie Eriks Aufsätze liest und wie sie ihm dabei hilft. Darbietungen von Fairness und Kompetenz scheinen sich gut zu ergänzen.

M4 vertieft in Datum 1 die Einschätzung der Lehrerin. In ihrer Diagnose zeigt sie eigene Kompetenzen (und positioniert sich damit gleichberechtigt, Ackermann 2014). Diese Dimension spielt in den Sprechstundengesprächen fast immer eine Rolle. Nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Eltern kommunizieren Kompetenz in der Beobachtung des Kindes. Aus ihrer Kritik leiten Eltern und Lehrpersonen Förderstrategien ab; Lehrer äußern dies oft in Form von Ratschlägen.

Auch Mutter W1-M, die aus Russland nach Deutschland migriert ist, inszeniert in ihrem Bericht einen Dialog mit der widerspenstigen Tochter, die aber schließlich die mütterlichen Ratschläge doch befolgt und so schulisch reüssiert. Die Mutter spricht Deutsch auf hohem Niveau.³

Datum 2

Elterngespräch 11: Werkrealschule (Datum ES11 WR1)

260 W1_M: aber TROTZdem,
 261 zum BEIspiel in d- diese alter is sowieso bisschen
 262 W1_L: [hm_hm
 263 W1_M: sie hört mich manchmal nicht ZU.
 264 W1_L: hm_hm.
 265 W1_M: äh zum beispiel hat sie hm auf ENGLISH eine arbeit geschrieben;
 266 also das muss sie (.) über sich SELBST,
 267 glaube ich ü über seine famILIE,
 268 IHre familie schreiben.
 269 °hh und DANN (.) äh habe ich SO was gelesen.
 270 dann ha hat sie so wie ERSTe klasse,
 271 so [ICH bin kristINE ((anonymisiert) nachname.)
 272 W1_L: [hm
 273 W1_M: ICH bin sechzehn jahre alt.
 274 (? ?) hallo?
 275 was pf pf was [soll_n DAS?
 276 W1_L: [hahahaha
 277 W1_M: bist du ACHte klasse <<lachend> oder ZWEIte klasse?>
 278 W1_L: hm_hm
 279 W1_M: und dann sie SAGT,
 280 na ja ma:ma wenn ich wenn ich h schreiben DAS,
 281 was sagsch DU,
 282 also des interessiert NIEMand.
 283 W1_L: hm_hm
 284 W1_M: hab ich gesagt,
 285 na ja.=SUpEr[(gut so.)
 286 W1_L: [ja
 287 W1_M: dann haben wir so unterHALten.
 288 GOTT sei dank hat,
 289 [hat sie zugehört,=ja?
 290 W1_L: [ja

³ Zwengel (2010) analysiert schulische Sprechstunden, die gedolmetscht werden, was andere Gesprächskonstellationen mit sich bringt. Die Mütter in ihrem Korpus haben geringere Deutschkenntnisse.

291 W1_M: und [hat sie (.) diese ARbeit gut geschrieben.
 292 W1_L: [hm hm hm hm
 293 W1_M: <<p> aber> (-) ja bisschen bisschen SCHON schwierig so,
 294 irgendwie sie ist STUR,
 295 muss ich SAgen.
 296 W1_L: °h durchAUS.=[ja.
 297 W1_M: [ja.
 298 W1_L: wenn sie was nicht [WILL,
 299 W1_M: [<<lachend> ja(h)a>
 300 W1_L: dann MACHT sie das nicht.
 301 des hab ich AUCH schon mir gemerkt.

Die Lehrerin hatte gerade mangelnde Beteiligung am Unterricht bemängelt. Mutter W1_M weitet die Kritik auf andere Altersspezifika aus; sie berichtet darüber, dass ihre Tochter sich in einer englischen Arbeit zu simpel über sich selbst äußerte (270 so wie in der ERSte klasse). Sie zitiert die entsprechenden Textstellen und ihre eigenen empörten Nachfragen dazu (274, 275), die die Lehrerin zum Lachen bringen (276). In dem zitierten Dialog mit der Tochter führt die Mutter sich als Mahnerin auf (275, 277) und die Tochter mit Stimmen des Widerstandes (281, 282). Immer wieder inszenieren Mütter in den schulischen Sprechstunden in ihren Berichten von Zuhause Dialoge von Mahnung und Widerstand. Direkte Redewiedergaben leisten die Stilisierung der zitierten Personen (Tannen 1989, Günthner 1999, Kotthoff 2008). Eltern inszenieren sich in Redewiedergaben in ihren Geschichtenfragmenten meist als im Sinne der Schule agierend, die Kinder als abwehrend (Kotthoff 2014). Aber in der obigen Geschichte befolgt die Tochter schließlich doch den Rat der Mutter. Damit bewertet die Mutter ihre pädagogischen Interventionen implizit als erfolgreich. Die obige Geschichte läuft darauf hinaus, dass die Mutter die Tochter zwar als einsichtig schildert (289), dann aber doch auch als „stur“. Mutter und Lehrerin demonstrieren ihre Einigkeit abschließend noch, indem die Mutter zum Fazit der Lehrerin lacht (299) und es bestätigt.

3.2. Eltern verschärfen die Kritik der LehrerInnen

Die Unterstützung der kritischen Perspektive der Lehrperson kann noch dezidierter kritisch ausfallen, wie in Datum 3 zu sehen ist. Der Vater vollendet den vom Lehrer begonnenen Satz in Zeile 14 mit einer drastischen Prädikation.

Datum 3

Elterngespräch 14: Werkrealschule 4 (ES14 WR4)

013 W4_L: diese junge DAME,
 014 W4_V: FAUL wie e hund;
 015 W4_L: ghört (.) vom intelLEKT,(-)
 016 beHAUPT ich, (-)
 017 nit in MAThe;
 018 aber (-) anSONSCHte,(.)
 019 glaub ich zu meine vier BESCHte,
 020 von de FÄhige.
 021 W4_V: wenn_se net so FAUL wär;
 022 W4_L: aber im [moMENT-
 023 W4_V: [SAG ich,
 024 W4_L: ja,=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,
 036 W4_L: [ja aber-
 037 W4_V: und wie SIEHT_s aus,
 038 MAThe schul,
 039 und ich WEIß ja,
 040 dass sie in mathe a_weng e proBLEM hän, ne?

Lehrer W4-L lässt sich von der sehr kritischen Prädikation „FAUL wie e hund“ des Vater nicht irritieren und fährt in 015 mit der positiven Ausführung fort, dass „diese junge Dame“ zu „meine vier BESCHte“ zählt (die Aufnahme stammt aus dem alemannischen Dialektraum). In Zeile 021 lässt der Vater abermals seine Kritik vernehmen. Dann allerdings holt auch der Lehrer zu Kritik aus, in dessen Verlauf er den Adressaten wechselt (026). Er spricht plötzlich die anwesende Schülerin direkt an („du MERKSCH_s ja selber). Der Lehrer verwendet eine Metapher – im freien Fall den Hang herunterrauschen – für den Leistungsabfall der Schülerin, die er vorab als intelligent hingestellt hatte. Dies impliziert implizite Übereinstimmung mit der väterlichen Attribution von Faulheit. Der Vater schließt sich der Negativaussage an (31f.). Der badische Phraseologismus „was ich an ne re na schwätz“ lässt sich als Halbsatz „was ich an sie hinrede“ übertragen, dessen übliche Fortsetzung „das können Sie sich nicht vorstellen“ lautet. Diese lässt der Vater aber aus; die Ellipse ist verbreitet. Der Vater kommuniziert gleichzeitig Hilflosigkeit. Das unterscheidet Datum 3 vom vorherigen Datum 2. Das Gespräch geht so weiter, dass vor allem der Lehrer noch einmal sehr deutlich macht, dass das Mädchen im Prinzip die Mittlere Reife schaffen könnte, wenn sie sich mehr engagieren würde. Vater und Lehrer demonstrieren Einigkeit sowohl im Beklagen mangelnden Engagements der Schülerin als auch in der Notwendigkeit, sich mehr Mühe zu geben. Vater und Lehrer demonstrieren Einigkeit in Diagnose und Abhilfe.

Der Vater in Datum 4 verschärft die Kritik der Lehrerin. Fast alle Eltern der Förderschüler sind selbst wenig gebildet, so auch F6_V. Mit dem Bildungshintergrund hängt zusammen, wie genau man selbst Leistungen des Kindes beschreiben und diagnostizieren kann, dass beispielsweise Adjektive im Aufsatz fehlen oder Selbstbeschreibungen im Text zu kindlich geraten. Die „Ehrlichkeit“ in der Perspektivierung des Kindes scheint allerdings mit dem Bildungshintergrund der Eltern nicht generell zu variieren. In Kotthoff (2012) habe ich einige Sequenzen vorgestellt, in denen sich Eltern von Förderschülern der Kritik von Lehrpersonen am Verhalten der Kinder nicht angeschlossen haben. Es wurde deutlich, dass die nach Deutschland migrierten Eltern⁴ schulische Relevanzstrukturen punktuell nicht teilen, was ich als Wissensdefizit und habituellen Unterschied diskutiert habe. Ein Vater versuchte beispielsweise zu rechtfertigen, warum der Sohn freitags nicht in der Schule erscheint.

Das inzwischen erweiterte Korpus deutet aber darauf hin, dass auch die tendenziell „bildungsferneren“ Eltern der Förderschüler sich im Bezug auf ihre Kinder tendenziell kritisch präsentieren und schulische Normen im Bezug auf Leistung und Verhalten eher bestätigen.

Datum 4

Elterngespräch 24: Förderschule 6 (ES24 FS6)

⁴ Die Mehrheit der Eltern der FörderschülerInnen ist nach Deutschland migriert und arbeitet nicht in qualifizierten Berufen. Das erschließt sich aus den Inhalten der Gespräche. Die Kinder, um die es geht, haben diffuse Lernschwächen, nicht etwa schwerwiegende und medizinisch klar diagnostizierte Probleme wie etwa ein Down Syndrom.

214 F6_L2: aber manchmal ähm überSCHÄTZT er sich dann auch;
 215 dann DENKT er,
 216 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;
 222 früher war ganz äh also jede (schlächte) bei ihm,
 223 und isch hab (von ihm 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:

Die Lehrerin kritisiert, dass der Schüler zu selbstsicher ist und sich überschätzt. Der Vater F6_V verschiebt das Thema etwas von der Selbstüberschätzung hin zur Aggression des Sohnes. Er beklagt sich über seinen Sohn und konstatiert, dass er sowohl zu Hause als auch in der Schule "meckert." Der Vater teilt die lehrerseitige Problematisierung des Verhaltens seines Sohnes. Gemeinsam beraten sie dann über mögliche Maßnahmen dagegen.

3. 3. Ratschäge mit schwacher Elternresonanz

In Datum 5 sehen wir einen Gesprächsausschnitt, an dem zwei Lehrerinnen teilnehmen, L1 und L2, der Sozialarbeiter Tom Vater, Mutter und Mara, die Schülerin. Es wurde thematisiert, dass Mara nicht gut genug liest. Die Lehrerin und Tom ergehen sich in Ratschlägen an Mara, welche Situationen sie für ihr Lesen soll. Die Eltern bringen sich nur durch Hörersignale ein.

Datum 5

Elterngespräch 9: Förderschule 2 (ES9 FS2)

200 L1: und das [LEsen
 201 V: [(? ?)
 202 L1: es- es fällt ihr nicht so LEICHT, ne?
 203 äh auch das LEsen fällt ihr sch:- mara du weißt es SELber. ne?
 204 V: ja:
 205 L1: bis du- bis du die WÖRter rauskriegst,
 206 es DAUert_n bisschen.
 207 aber sie kriegt es HIN;
 208 darum wärs GUT wenn sie immer Üben würden.
 209 wenn sie zuHAU:se auch (.) LEsen würde.
 210 M: ja ja.
 211 L1: vielleicht Abends,
 212 da kannst du vielleicht deinem BRUder was vorlesen.
 213 V: ja.
 214 M: ja [(? ?)
 215 T: [habt ihr nicht irgendwie=
 216 M: muss LEsen.
 217 T: =BÜcher die ihr empfehlen könntet?
 218 L1: ja, wir haben auch ZWEI bücher geLE:sen,
 219 du HAST die ja auch zuhause.
 220 da kannst du AUCH immer drin le:sen.

221 M: [ja:
 222 T: [weil ICH mach das ja immer so,
 223 bevor ich SCHLafe,
 224 LES ich immer noch.
 225 ja wirklich,
 226 L1: JA!
 227 T: JEden abend (.) LES ich immer noch_n bisschen.
 228 L1: mhm
 229 T: und DAS könntest du AUCH machen.
 230 V: ja.
 231 T: da machst du dich BETTfertig,
 232 schlafanzug, ZÄHne putzen,
 233 dann legste [dich ins BETT,
 234 L1: [mhm
 235 T: dann LIEST du noch,
 236 (-) FÜNF minuten, ZEHN minuten,
 237 (-) [und dann (.) buch ZU. (.) HINlegen. SCHLafen.
 238 L1: [mhm.
 239 T: JEden abend.
 240 M: JA:
 241 L1: ja das wäre SUpEr.
 242 T: das HILFT.
 243 V: ja ja.

L1, welche Mara gerade gelobt hatte, kommt nun zu den Defiziten. Sie bricht einen Satz ab, in dem auf die anwesende Mara in der dritten Person referiert wurde (203) und wendet sich direkt an sie. Der Vater reagiert zustimmend (204). Auch die Zeilen 205 und 206 sind an Mara gerichtet. Dann bescheinigt l1 den Eltern, dass Mara es hinkriegt. Zeile 208 scheint sich an die ganze Familie zu richten. Die Mutter bestätigt mit Hörersignalen. Aufforderungen, das Lesen zu verstärken, durchziehen fast alle Grundschul- und Förderschulgespräche. Die Mütter der GrundschülerInnen bringen sich bei diesen Ratschlägen aber mit Informationen dazu ein, welche Bücher der Tochter gerade geschenkt wurden oder welches Buch der Sohn gerade liest. Damit bestätigen sie einerseits die Lehrerin, andererseits führen sie ein schulkompetentes Elternhaus vor. Maras Eltern scheinen das nicht zu können; zumindest beschränken sie sich auf minimale Bestätigungen (204, 210, 213, 214, 216, 221, 240, 243).

L1 entwickelt ein mögliches Leseszenario (dem Bruder etwas vorlesen). Tims Frage (217) beantworten die Lehrerinnen, nicht die Eltern. Die Lehrerinnen empfehlen die Bücher, die auch in der Schule gelesen werden. Tim berichtet dann von eigenen Lesepraktiken und empfiehlt diese Mara in Zeile 229. Der Vater bestätigt das. Tom konkretisiert seine Empfehlungen, begleitet von den Bestätigungen durch L1, Mutter und Vater. Mutter und Vater nehmen die Ratschläge an, nutzen den Kontext aber nicht für eigene Empfehlungen oder Berichte darüber, wie sie zu Hause die Kinder zum Lesen animieren.

4. Zusammenfassung

In dem Artikel wurden Gesprächsstellen aus schulischen Sprechstunden vorgestellt, in denen kritische Diagnosen über Leistungen des Schülers/der Schülerin geäußert werden, manchmal von der Lehrperson initiiert und von den Eltern ausgebaut, manchmal von den Eltern initiiert. Eltern nutzen solche Kontexte, um einen Einblick in das Zu-Hause zu geben und dies mit seinen Förderpotentialen zu inszenieren. Eltern zeigen diese Strategien aber nicht gleichermaßen. Der Vater in Datum 3 beklagt die mangelnde Wirksamkeit seiner Mahnungen, auch der Vater in Datum 4 beklagt Fehlverhalten des Sohnes, ohne aufzuzeigen, mit welchen pädagogischen Verfahren er bereits abhelfend erfolgreich war. Vor allem die Eltern der

Grundschüler inszenieren sich in unserem Korpus als erfolgreiche Ko-LehrerInnen⁵. Die Eltern in Datum 5 unterlassen eine solche Inszenierung gänzlich.

Wenn Eltern sich empfänglich für Kritik am Kind oder für Ratschläge zur Kompetenzsteigerung zeigen, hängt dies damit zusammen, dass es in dem institutionellen Kontext strategisch klug ist, sich schulaffin zu positionieren. Sich im Bezug auf das eigene Kind unkritisch zu geben, könnte Kompetenzzweifel aufkommen lassen; es könnte naiv und selbstzufrieden wirken.

Prinzipiell ist der thematische Kontext geeignet, eigene pädagogische Maßnahmen und Ressourcen vorzuführen. Nicht alle Eltern nutzen den Kontext dazu – und es sind auch nicht alle Eltern gleichermaßen dazu in der Lage. In machen Gesprächen werden wir ZeugInnen elterlicher Selbstinszenierungen als Ko-Lehrer – in manchen nicht.

So geben die Gespräche auch einen Einblick in Ressourcen der Eltern. Bislang wissen wir nicht, welche Rolle schulische Sprechstunden für die schulische Laufbahn eines Schülers/einer Schülerin spielen. Generell sind Lehrpersonen über alle Eltern froh, die überhaupt den Weg in die Schule finden und sich dort kooperativ zeigen.

Die Transkriptionskonventionen:

(-)	kurze Pause
-	Formulierungsabbruch
(1.0)	Pausen von einer Sekunde und länger
(?was soll das?)	unsicheres Textverständnis
()	unverständliche Stelle
..[....	
..[....	der Text in den untereinanderstehenden Klammern überlappt sich
=	ununterbrochenes Sprechen
hahaha	lautes Lachen
hehehe	schwaches Lachen
(.h)	hörbares Ein- oder Ausatmen
(h)	integrierter Lachlaut
:	Lautlängung
?	steigende Intonation
,	kontinuierliche bis leicht steigende Intonation
.	fallende Intonation
;	leicht fallende Intonation
der is DOOF	Großgeschriebene Silben tragen den Satzakzent,
((liest))	Kommentar zum Nonverbalen

⁵ Die Kinder erhalten alle eine Empfehlung, nach der 4. Klasse eine weiterführende Schule zu besuchen.

Literatur:

- Ackermann, Ulrike (2014). Positionierungen in schulischen Sprechstunden. *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik Nr. 21. (Internet)*
- Adelswärd, Viveka/Nilholm, Claes (2000): Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher-parent-pupil talk at a special school. *Text 20(4)*: 545-568.
- Baker, Carolyn & Keogh, Jayne. 1995. Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies 18*. 263 – 300.
- Bennewitz, Hedda/Wegner, Lars (2015): “da hast du dich irgendwie nicht gemeldet.” Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Heft 1 (im Druck)
- Bos, Wilfried et al. (eds.). 2010. *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand*. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried et al. 2011. *Schulen im Team*. Projekt der Stiftung Mercator zu Übergangsentscheidungen. Stiftung Mercator im Internet.
- Cedersund, Elisabeth & Svensson, Lennart. 1996. A ‘good’ or a ‘bad’ student. A study of communication in class assessment meetings. *Language and Education 10* (82/3). 132–48.
- Ditton, Hartmut/Maaz, Kai (2011). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz et al. (eds.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS.Eckert, Penelope. 2000. *Linguistic Variation as Social Practice*. London: Blackwell.
- Günthner, Susanne. 1999. Polyphony and the ›layering of voices‹ in reported dialogue: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech.« *Journal of Pragmatics 31*. 685 – 708.
- Kotthoff, Helga. 2008. Potentiale der Redewiedergabe im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Spracherwerb, Jugendsprache und Sprachdidaktik. *Muttersprache 118*. 1 – 26.
- Kotthoff, Helga. 2010. Sociolinguistic potentials of face-to-face interaction. In Ruth Wodak, Barbara Johnstone & Paul Kerswill (eds.) *Handbook of Sociolinguistics*, 315 – 329. London: Sage.
- Kotthoff, Helga. 2012. Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. *Zeitschrift für Gesprächsforschung. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift für verbale Interaktion*. 290-321.
- Kotthoff, Helga. 2014. Narrative constructions of school oriented parenthood during parent-teacher-conferences. *Language and Education* (im Druck)
- Maaz, K., Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheit in der Schule*. Berlin: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, M. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn & Berlin: BMBF
- Mazeland, Harrie & Berenst, Jan . 2008. Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. *Text&Talk 28-1*. 55 – 78.

- Neuenschwander, Markus P., Lanfranchi, Andrea & Ermert, Claudia. 2008. *Spannungsfeld Schule-Familie*. Bern: Eidgenössische Kommission für Familienfragen.
- Pillet-Shore, Danielle. 2003. Doing „okay“: On the Multiple Metrics of an Assessment. *Research on Language and Social Interaction* 36(3). 285 – 319.
- Pillet-Shore, Danielle. 2012. The Problem with Praise in Parent-Teacher Interaction. *Communication Monographs* 79, 2, 181-204.
- Tannen, Deborah. 1989. *Talking voices*. Oxford: Oxford University Press.
- Walker, Barbara (1998): Meetings without Communication: a study of parents' evenings in secondary schools. *British Educational Research Journal* 24 (2), 353-402.
- Zwengel, Almut. 2010. Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. *Migration und Soziale Arbeit* 3/4: 302-308.