

## 8. Schule und Eltern im Gespräch – Erkenntnisse aus der Angewandten Gesprächsforschung

STEFAN HAUSER & VERA MUNDWILER

»Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Unterstützten früher Eltern Erziehungsmassnahmen von Lehrpersonen und Entscheide der Schule mehr oder weniger vorbehaltlos, ist die heutige »Elternarbeit« aus der Sicht der Lehrpersonen deutlich anspruchsvoller und differenzierter geworden.« (Leitfaden des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz 2017, S. 3)

### 8.1 Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern

Der Begriff »Elternarbeit« verweist auf eine spezifische und zunehmend anforderungsreiche Dimension des professionellen Wissens und Handelns von Lehrpersonen. Wie das einleitende Zitat hervorhebt, sind die diesbezüglichen Erwartungen und Anforderungen an die Lehrpersonen massiv gestiegen. Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern, das auf dem Postulat einer geteilten Verantwortung für die Bildungsbiografien der Lernenden beruht, hat im Laufe der letzten Jahre immer mehr Zuspruch gefunden und so zu einem veränderten Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern beigetragen (vgl. z.B. Epstein 1995; Sacher 2014). Indem sich die Beziehung und die Zusammenarbeit zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Schule verändert haben, hat sich auch die *Kommunikation* zwischen Eltern und Schule deutlich gewandelt. Darauf soll im Folgenden am Beispiel schulischer Elterngespräche der Fokus gelegt werden.

### 8.2 Schulische Elterngespräche in der Ratgeberliteratur und in empirischen Studien

Schulische Elterngespräche bilden innerhalb der »Elternarbeit« einen Bereich, der auf Seiten der Lehrpersonen ein großes Informationsbedürfnis erkennen

lässt. Die Fülle der praxisorientierten Literatur ist ein Indiz dafür, dass es bezüglich schulischer Elterngespräche einen erheblichen Wissensbedarf gibt. Dies wird durch Umfragen unter Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen bestätigt, die am Anfang ihrer Berufstätigkeit stehen: Vor allem beim Einstieg in die Lehrtätigkeit wird die Elternarbeit oft als ein großer Unsicherheitsfaktor genannt (vgl. z.B. Gartmeier, Gebhardt & Dotger 2016). Die reichhaltige Ratgeberliteratur reagiert also auf ein ausgewiesenes Bedürfnis nach Handlungsorientierung. Teilweise implizit, oft aber auch explizit, wird im ratgebenden Schrifttum die Einschätzung vertreten, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen als grundsätzlich schwierig einzustufen sei, dass es sich um sozial heikle Situationen handle und dass mit Konflikten und mit Verständigungsproblemen zu rechnen sei (vgl. z.B. Richter 2011; Roggenkamp, Rother & Schneider 2014).

Während die Ratgeberliteratur den Fokus auf potenzielle Kommunikationsprobleme und auf dazu passende Lösungsstrategien richtet, befassen wir uns aus gesprächsanalytischer Perspektive mit schulischen Elterngesprächen, indem wir danach fragen, was sich in solchen Gesprächen empirisch tatsächlich beobachten lässt und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen die Beteiligten ihren Austausch gestalten. Wir nutzen hierfür Methoden der linguistischen Gesprächsanalyse, welche durch die »Suche nach funktionalen Erklärungen [...] eine Art des *verstehenden* Zugangs [ist]« (Deppermann 2008, S. 82). Der gesprächslinguistische Zugang zu schulischen Elterngesprächen ist zunächst dezidiert deskriptiv: Es geht nicht darum, danach zu fragen, wie *gut* die Interagierenden ihre kommunikative Aufgabe lösen, sondern *wie* sie sie lösen. Das Erkenntnisinteresse an den kommunikativen Praktiken in schulischen Elterngesprächen richtet sich darauf, »jene soziale Ordnung nachzuzeichnen, die von den Beteiligten tatsächlich interaktiv hergestellt wird« (Hitzler 2012, S. 11). Die Angewandte Gesprächsforschung knüpft an die deskriptiv herausgearbeiteten Ergebnisse zu kommunikativen Anforderungen an und leitet daraus mögliche Handlungsempfehlungen für die Praxis ab (vgl. z.B. Pick & Meer 2018). Im Folgenden illustrieren wir an ausgewählten Themenbereichen und Gesprächsausschnitten, welche Erkenntnisse sich aus einer solchen rekonstruktiven

Herangehensweise gewinnen lassen und stellen abschließend Überlegungen zur Anwendung an.

### 8.3 Kommunikative Anforderungen an die Gesprächsteilnehmenden

Aus gesprächsanalytischer Perspektive gilt es zunächst darauf aufmerksam zu machen, dass schulische Elterngespräche eine besondere Beteiligungskonstellation aufweisen, die sich den Beteiligten in unterschiedlicher Weise als kommunikative Anforderung präsentiert: An den Gesprächen, um die es im Folgenden geht, nehmen die Lehrpersonen als Vertretung der Institution Schule, die Eltern als Erziehungsberechtigte und – dies ist ein beobachtbarer Trend im deutschsprachigen Raum – meistens auch die Schülerinnen und Schüler als Betroffene teil. Dies bedeutet, dass die Kinder bzw. Jugendlichen sowohl Gesprächspartner als auch Gesprächsthema sind. In kommunikativer Hinsicht ist dies folgenreich: Es wird nämlich nicht nur *mit ihnen*, sondern auch *über sie* gesprochen. Dadurch können komplexe und teils widersprüchliche Anforderungen an die Gesprächsteilnehmenden entstehen (vgl. Bonanati 2018; Mundwiler 2017). Auch der Umstand, dass die Gespräche einerseits klar als institutionelle Gespräche gerahmt sind, aber andererseits trotzdem auch Elemente aufweisen, die eher für private Gespräche erwartbar sind, gehören zu den kommunikativen Anforderungen, die von den Beteiligten bearbeitet werden (müssen). Bekanntlich können sich in schulischen Elterngesprächen auch ganz spezifische kommunikative Herausforderungen ergeben – wie z.B. in Gesprächen, an denen Eltern mit Migrationshintergrund teilnehmen. So wird bei gedolmetschten Gesprächen bisweilen auf die Schülerinnen und Schüler selbst oder aber auf deren Geschwister zurückgegriffen, wodurch sich aufseiten der dolmetschenden Person Rollen- und Interessenskonflikte ergeben können. Dies führt zu (strategischen) Übersetzungsfehlern, die von der Lehrperson i.d.R. unbemerkt bleiben (Zwengel 2015). Aber auch jenseits der Übersetzungsproblematik lassen sich verschiedene Asymmetrien beobachten, etwa im Bereich des institutionell-fachlichen Wissens (vgl. Korn 2014): Wenn den Eltern nicht die gesamte »kulturelle Mitspielkompetenz« (Kotthoff 2012) zur Verfügung steht, d.h. wenn die Eltern aufgrund ihrer kulturellen Sozialisation

nicht dasselbe Schul- und Wertesystem kennen, können sie nicht in demselben Ausmaß am Bewertungsdiskurs teilnehmen.

Von den zahlreichen Themenkomplexen, die in der gesprächslinguistischen Forschungsliteratur über schulische Elterngespräche untersucht wurden (vgl. z.B. die Beiträge in Hauser & Mundwiler 2015), soll im Folgenden eine Auswahl näher beleuchtet werden.

#### 8.3.1 Beziehungs- und Identitätsgestaltung

Es gilt inzwischen als *common sense*, dass die wechselseitige Beziehungs- und Identitätsgestaltung zu jeder Art der Kommunikation gehört. Sie läuft quasi ständig mit und wird von den Gesprächsteilnehmenden laufend bearbeitet. Weniger offensichtlich ist aber, in welchen Facetten sich diese Beziehungsarbeit in einem Gespräch konkret niederschlägt. Beispielsweise zeigt Kotthoff (2017) in ihren Analysen von Gesprächseröffnungen und -beendigungen in Elternsprechstunden, wie die Beteiligten sich oft um eine informelle, von Humor geprägte Stimmung bemühen. Diese – auf den ersten Blick eher überraschende – »Entformalisierung« (Kotthoff 2017, S. 6) ist im Zusammenhang mit der Institutionalität der Gespräche zu sehen. So ist in institutionellen Gesprächen typischerweise der formelle Charakter prägend, was sich etwa an einer fokussierten, zielorientierten Kommunikation oder an der Orientierung an institutionellen Rollen zeigt. Wenn nun also von diesen institutionell geprägten Rollen abgewichen wird und informelle Sequenzen im Gespräch eingebettet werden, ist dies mit der Bedeutung von »face work« (Brown & Levinson 1987; vgl. auch Kotthoff 2017) bzw. »relational work« (Locher 2008) erklärbar: Die Beteiligten bemühen sich um eine positive Begegnung und wenden hierfür kommunikative Strategien an, die darauf ausgerichtet sind, das Gesicht des Gegenübers zu wahren. Diese in der Literatur als »gesichtsschonende Strategien« bezeichneten Verhaltensweisen haben das Ziel, sozial heikle Situationen durch verschiedene sprachliche Praktiken zu entschärfen. In schulischen Elterngesprächen können sich beispielsweise Gesprächsphasen als kommunikativ anforderungsreich erweisen, in denen Zuständigkeiten verhandelt werden. Dieser sozial heiklen Situation begegnen die Beteiligten oft mit gesichtswahrenden Strategien wie vorsichtig geäußerten Handlungsanweisungen oder vagen Formulierungen.

Wir illustrieren dies am folgenden Beispiel, welches aus der Studie von Wegner (2016, S. 382 f.) stammt:

### Beispiel 1<sup>1</sup>

((Gesamtschule einer Großstadt; L=Lehrer, V=Vater; vgl. Beispiel 26 aus Wegner 2016, 382 f.))

```

001 V kann_er das denn (.) m MÜNDlich (-) ausgleichen?
002 (un?)
003 L (m) hh°
004 (1.5)
005 mja;=
006 =MÜNDlich is so ne sAche,
007 (1.0)
008 °hh ähm:- hh°
009 (2.5)
010 mündlich is (.) SCHWIERig,
011 denn da isser eigentlich AUCh recht ruh:ig,
012 un:d-
013 sagt im grunde nur DANN was,
014 °hhh äh wenn man ihn: explizit AUffordert -
015 un:d äh:-
016 da is dat auch n BISSchen-
017 da is_er eigentlich AUCh nich viel besser;
018 (-)
019 V ja;
020 (-)
021 müssen_wer mal schau dass das BESser wird;
022 (3.0, der Lehrer atmet deutlich hörbar aus und ein)
023 L ja:; hh°
024 SIcher; h°

```

1 In der Gesprächsanalyse wird mit Transkriptionen gearbeitet, die es erlauben, detaillierte Beobachtungen an einzelnen Sequenzen des Gesprächs vorzunehmen. Die Beispiele wurden nach den GAT2-Transkriptionskonventionen verschriftet und entsprechend werden z. B. die Interpunktionszeichen für die Anzeige der Intonation genutzt und Großbuchstaben verdeutlichen Betonungen (vgl. Selting et al. 2009).

In diesem Beispiel geht es um die schwachen Schülerleistungen im Schriftsprachlichen und um die Frage, ob der Schüler die Defizite im Mündlichen ausgleichen könne (Zeile 001). Der Lehrer weist aber auch für den Bereich der Mündlichkeit auf mangelnde Leistungen hin (Zeilen 011–017), worauf der Vater mit der Äußerung »müssen\_wer mal schau dass das BESser wird;« (Zeile 021) reagiert. Diese Aussage ist gesprächsanalytisch in mehrfacher Hinsicht interessant: Einerseits verwendet der Vater das Pronomen *wir* und lässt damit offen, wer genau sich um eine Besserung kümmern soll und somit verantwortlich ist. Auch bleibt durch die Verwendung von »mal« unklar, *wann* Bemühungen für eine Besserung unternommen werden sollen. Und schließlich wird mit der Formulierung »schau dass das BESser wird« auch nicht weiter geklärt, *was genau* getan werden soll. Interessanterweise ratifiziert aber der Lehrer diesen nur sehr vage beschriebenen Handlungsvorschlag mit »ja; hh° SIcher« und stellt somit vordergründig Einigkeit her, obschon keinesfalls klar ist, wer sich wann um was kümmern soll (vgl. Wegner 2016, S. 383 f.). Hier zeigt sich ein klassischer Zielkonflikt: Mit solchen kommunikativen Strategien wird zwar die Beziehungsgestaltung zwischen dem Vater und der Lehrperson ernst genommen, nämlich indem gesichtsbedrohende Verantwortungszuschreibungen situativ vermieden werden. Aber die Indirektheit und Vagheit dieses Kommunikationsstils stehen im Widerspruch zu den Zwecken des Elterngesprächs, dies insbesondere wenn in Kauf genommen wird, eine klare Festlegung von Zielen und zukünftig erwünschten Handlungen zu vernachlässigen.

Insgesamt zeigt sich, dass in schulischen Elterngesprächen eine Tendenz besteht, die für institutionelle Gespräche typischerweise asymmetrisch angeordneten Rollen abzubauen und (vordergründig) eine Symmetrie herzustellen (vgl. Hauser 2015; Mundwiler 2017, S. 219 f.; Zorbach-Korn 2015, S. 171). Diese Bemühung um Symmetrie kann beispielsweise dann zum Vorschein treten, wenn eine Lehrperson im Gespräch verständnisvoll ein privates Beispiel anfügt und erzählt, wie sie zu Hause als Mutter Ähnliches wie die anwesende Mutter erlebt (vgl. Mundwiler 2017, S. 193 ff.). Aus empirischen Analysen geht außerdem hervor, dass Eltern teilweise einen erheblichen kommunikativen Aufwand betreiben, um der Lehrperson zu signalisieren, wie sehr sie deren

Werthaltungen und pädagogische Bemühungen unterstützen.<sup>2</sup> Auch die in schulischen Elterngesprächen oft vorkommende Tätigkeit des Beraters kann potenziell gesichtsbedrohend sein, da eine Asymmetrie zwischen den »wissenden« Ratgebenden (i.d.R. die Lehrpersonen) und den Ratsuchenden (i.d.R. die Schülerinnen und Schüler sowie indirekt die Eltern) hergestellt wird (vgl. Wegner 2016: S. 260). Das Bestreben, diese Asymmetrie zu relativieren, äußert sich beispielsweise in syntaktischen Konstruktionen mit abschwächenden Elementen, wie »bisschen«, »vielleicht« o.ä., so dass der Handlungszwang aufseiten der Schülerinnen und Schüler oder Eltern gemildert wird (vgl. Wegner 2016, S. 277 und 292 ff.).

Die Beziehungs- und Identitätsgestaltung zeigt sich in schulischen Elterngesprächen also auf unterschiedlichen Ebenen und bildet einen äußerst sensiblen Gegenstand, dem die Beteiligten in schulischen Elterngesprächen oft viel kommunikative Aufmerksamkeit schenken.

### 8.3.2 Beurteilen und Bewerten

Beurteilen gilt als Kernaktivität in den Gesprächen zwischen Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen bzw. Schülern (in der Schweiz oftmals auch *Beurteilungsgespräche* genannt) und zeigt sich als kollaborative Handlung aller Beteiligten. Aus gesprächslinguistischen Studien geht hervor, dass im Kontext der Elterngespräche auch vordergründig wertneutrale Beschreibungen oder Positionierungen als implizite Beurteilungen fungieren können, da der Anlass des Gesprächs bewirkt, dass alles in einen »Einschätzungsrahmen« gerät (Kotthoff 2012, S. 294).

Die Übermittlung von negativen Beurteilungen gilt als besonders schwieriges Unterfangen, was sich an verschiedenen sprachlichen Merkmalen in der Interaktion beobachten lässt. So beschreibt Wegner (2016, S. 179 ff.) verschiedene »Verfahren konversationeller Indirektheit«. Darunter finden sich beispielsweise so genannte Litotes-Konstruktionen (z. B. wenn eine Leistung nicht als

<sup>2</sup> Dies ist in schulischen Elterngesprächen beispielsweise in Sequenzen des gemeinsamen, konsensuellen Argumentierens und Bewertens (Kotthoff 2015) beobachtbar, in denen Lehrpersonen und Eltern sich gegenseitig anzeigen, dass sie die Einschätzung des Gegenübers teilen.

»schlecht«, sondern als »nicht gut« beschrieben und damit nur indirekt ausgedrückt wird), Beschreibungen, die eine Beurteilung implizieren (z.B. ist vor dem Hintergrund der erwünschten Partizipation am Unterrichtsgeschehen eine Charakterisierung wie »stiller Schüler« als negative Beurteilung zu verstehen), oder eine humoristische Rahmung. Weiter kommen verschiedene »Verfahren der Relativierung« zur Anwendung (Wegner 2016, S. 192 ff.): Lehrpersonen relativieren negative Beurteilungen, indem sie beispielsweise nach negativen auch positive Beurteilungen anfügen, die ebenfalls negativen Leistungen oder Verhaltensweisen von Klassenkameradinnen und -kameraden hervorheben, die negative Leistung auf fehlende Motivation (anstatt fehlende Intelligenz) schieben, die negative Beurteilung am zugeschriebenen Potenzial messen, widrige Umstände betonen oder indem sie anzeigen, dass es sich bei der negativen Beurteilung um eine vorläufige und entsprechend noch veränderbare Situation handelt.

Insbesondere in Bezug auf negative Beurteilungen nehmen auch die Eltern eine aktive Rolle ein: Pillet-Shore (2015) analysierte auf Basis von videografierten Eltern-Lehrpersonen-Gesprächen (ohne anwesende Schülerinnen und Schüler) aus den USA, wie sich Eltern als »gute Eltern« positionieren, indem sie sich bezogen auf ihr Kind besonders kritisch geben. Einerseits zeigen Eltern selbst Probleme ihres Kindes auf und andererseits beschreiben sie ausführlich, wie sie als Eltern zusammen mit ihrem Kind lernen oder sich in irgendeiner Form dem Problem annehmen. Dadurch präsentieren sie sich als gute bzw. kompetente Eltern, nämlich als Eltern, die angemessen am Schulleben ihres Kindes teilhaben. Gleichzeitig wirkt die kritische Sicht der Eltern gewissermaßen als Vorentlastung der eher heiklen Situation und erleichtert auf gesichtschonende Art und Weise den Lehrpersonen die Fortführung der kritischen Diskussion.

Dass das Übermitteln von negativen Beurteilungen problematisch ist, entspricht auch der allgemeinen Erwartung. Hingegen mag es im ersten Moment überraschen, dass auch die Besprechung von positiven Beurteilungen bisweilen eine kommunikative Herausforderung für die Beteiligten – insbesondere die Eltern – darstellt. Und zwar weist Pillet-Shore (2012) in ihren Daten nach, dass Eltern auf lobende Worte über ihr Kind so reagieren, als wäre es ein

Kompliment an sie selbst und sie sich entsprechend zurückhaltend und höflich verhalten. Aufgrund ihrer Rolle als Verantwortliche für ihr Kind stellt sowohl das Annehmen von Lob über ihr Kind als auch das ergänzende Äußern von Lob ein Problem für Eltern dar, da sie zu stark selbstlobendes Auftreten vermeiden wollen.

### 8.3.3 Selbstbeurteilungen im Gespräch

Nehmen die Schülerinnen und Schüler an den Gesprächen ebenfalls teil, sollen sie dabei teilweise eine tragende Rolle einnehmen (vgl. Hauser 2015). Entsprechende Empfehlungen finden sich auch in der pädagogischen Fachliteratur (vgl. Sacher 2014; Vögeli-Mantovani 2011); dabei wird insbesondere der Selbstbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler ein hoher Stellenwert beigegeben. Eine wichtige Aufgabe des Beurteilungsgesprächs wird darin gesehen, eventuelle Differenzen bei den Selbst- und Fremdbeurteilungen zu erkennen und zu ergründen (vgl. Vögeli-Mantovani 2011, S. 254). Durch die Gegenüberstellung und Angleichung von Fremd- und Selbstbeurteilungen im Gespräch soll schließlich eine »objektive« Beurteilung resultieren (vgl. auch Bohl 2009, S. 125).

Ein Blick in empirische Studien zeigt nun aber, dass die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern und der Einbezug von Selbstbeurteilungen im Gespräch sowohl kommunikativ wie pädagogisch anspruchsvoll sind und potenzielle Stolpersteine darstellen. Wir wollen im Folgenden anhand eines Beispiels aus dem Korpus von Mundwiler (2017) aufzeigen, welchen kommunikativen Herausforderungen die Beteiligten begegnen. Vor dem gewählten Ausschnitt wurden zunächst die Leistungen in einzelnen Schulfächern besprochen und beurteilt und dann wurde in einem weiteren Schritt das Lern- und Sozialverhalten zum Thema gemacht. An dieser Stelle beginnt das Beispiel 2, als die Lehrerin auf die vorgängig von der Schülerin schriftlich festgehaltenen Selbstbeurteilungen zu sprechen kommt und daraus zitiert:

### Beispiel 2

((Grundschule, 5. Schuljahr; L=Lehrerin, M=Mutter, V=Vater, S=Schülerin; vgl. Beispiel 90 aus Mundwiler 2017, S. 378–380))

#### Teil 1

- 003 L °h zum bispiil ich beteilige mich **AKTIV** am unterricht;  
zum Beispiel ich beteilige mich aktiv am Unterricht
- 004 do HESCH du gseit,  
da hast du gesagt
- 005 jo trifft TEILweise zu;  
ja trifft teilweise zu
- 006 (-) das heisst für MI,  
das heisst für mich
- 007 du bhauptisch vo DIR,  
du behauptest von dir
- 008 °h jo i mÄlde mi eignlech i mÄlde mi eignlech fasch NÜT;  
ja ich melde mich eigentlich ich melde mich eigentlich fast nicht
- 009 ISCH das so.  
ist das so
- 010 (1.26)
- 011 oder isch das dis GFÜEL.  
oder ist das dein Gefühl
- 012 S (-) äh h° °hh (1.41) i weiss NI,  
äh ich weiss nicht
- 013 aber das isch mängisch <<:-)> so im WUcheplan> gstange;  
aber das ist manchmal so im Wochenplan gestanden
- 014 M wäge DÄM,=gäll?  
wegen dem gell
- 015 L aHA wäg DÄM?  
aha wegen dem

In Zeile 003 nimmt die Lehrerin Bezug auf das Kriterium »Ich beteilige mich aktiv am Unterricht« und liest die entsprechende Antwort der Schülerin vor: »trifft teilweise zu« (Zeile 005). Die Lehrerin versucht nun die Differenz zwischen der Selbst- und Fremdbeurteilung zu ergründen und interpretiert die Antwort der Schülerin als synonym zu »ich melde mich eigentlich fast nicht« (Zeile 008). Nach der Rückfrage der Lehrerin, ob sich die Schülerin tatsächlich so einschätze, dass sie sich »eigentlich fast nicht« melde, begründet diese ihre Antwort mit einem Verweis auf Anmerkungen im Wochenplan. Damit orientiert sie sich an einer Fremdbeurteilung und leitet daraus die Vermutung

ab, dass die Gesamtbeurteilung der Lehrerin ebenso lauten wird. Es kommt im Gespräch also nicht zu einer eigentlichen Selbstbeurteilung der Schülerin, die auf einer Wahrnehmung und Bewertung des eigenen Verhaltens beruht, sondern zu einer Beurteilung, die eine vermutete Fremdbeurteilung reproduziert.

Aufschlussreich hinsichtlich der zugrundeliegenden Gesprächsmechanismen ist schließlich der weitere Gesprächsverlauf. Zunächst führt die Lehrerin ihre Einschätzung aus, dass die Schülerin sich zwar je nach Fachgebiet mehr bzw. weniger aktiv beteilige, dass es aber durchaus auch vorkomme, dass sie eigene Fragen stelle (Zeilen 016–037 sind hier nicht abgedruckt), was »okay« sei (Zeile 038, Teil 2):

#### Teil 2

038	L	aso das fing i eigentlech °h das fing i Okee so. °hh also das finde ich eigentlich das finde ich okay so
039	V	jo de chöntscht EIS füüre,=hä? ja dann könntest du eines vor hä
040	L	jo (.) DÜNKt mi etz aso EIgentlech ou; ja dünkt mich jetzt also eigentlich auch
041		im ZÜGnis ischs eigentlech OU so din. im Zeugnis ist's eigentlich auch so drin

In dieser abschließenden Sequenz zeigt sich, wie die divergierenden Einschätzungen verhandelt werden: Der Vater, der sich in Zeile 039 einschaltet, reagiert auf die Beurteilung der Lehrerin, indem er seine Tochter auffordert, ihre Selbstbeurteilung an die Fremdbeurteilung anzupassen, was von der Lehrerin unterstützt wird (Zeile 040). Damit wird impliziert, dass es eine »richtige« Einschätzung gibt und die Schülerin sich in ihrer Selbstbeurteilung (die allerdings, wie oben gezeigt, von der vermuteten Fremdbeurteilung beeinflusst war) zu tief eingeschätzt hat. Obschon die Differenz der Perspektiven festgestellt wird, gibt es im Gespräch keinen Hinweis dafür, dass die Schülerin eine neue Einsicht erlangt und tatsächlich die Sichtweise der Erwachsenen nachvollziehen kann. Entsprechend widersprüchlich erscheint damit die Aufforderung, die Schülerin möge ihre abweichende Selbstbeurteilung korrigieren. Dadurch dass sich die Perspektive der Lehrperson als die gültige Beurteilung durchsetzt, kommt zum Ausdruck, dass aus der pädagogischen Intention der Perspektivenannäherung im Gespräch letztlich eine einseitige Forderung nach Perspektivenübernahme wird.

Dies ist ein Beispiel für die Bearbeitung von schülerseitigen Selbstbeurteilungen, wie es in schulischen Elterngesprächen keinen Einzelfall darstellt: Es wird weniger von unterschiedlichen Sichtweisen, sondern von richtigen versus falschen Beurteilungen ausgegangen wird. Maßgebend ist jeweils die Beurteilung der Lehrpersonen. Um zu bestehen, müssen Schülerinnen und Schüler also lernen, die Fremdbeurteilung zu antizipieren und ihre Selbstbeurteilung entsprechend daran auszurichten. Dadurch wird allerdings das pädagogische Ziel der Selbstreflexion und der Wahrnehmungsschulung kompromittiert.

#### 8.4 Relevanz für die Praxis

Die deskriptive Herangehensweise der Gesprächsanalyse hat zum Ziel einen vertieften Blick in reale Gespräche zu eröffnen und aufzudecken, welche Strukturen, Themen und Gesprächsmechanismen typisch für gewisse Gesprächssituationen sind. Wie die Diskussion ausgewählter Beispiele gezeigt hat, sind die an schulischen Elterngesprächen Beteiligten mit verschiedenen kommunikativen Herausforderungen konfrontiert. Diese – manchmal konfligierenden – kommunikativen Anforderungen zielführend und einvernehmlich wahrzunehmen, kann sich für die Gesprächsteilnehmenden als anspruchsvollere Aufgabe präsentieren, als manche vermeintlich einfachen Ratschläge wie »auf Augenhöhe kommunizieren« (vgl. Beier 2011) glauben machen. Aus empirischer Forschung lassen sich demnach selten einfache Tipps ableiten, sondern vielmehr wird »die Wichtigkeit kommunikativer Flexibilität« ersichtlich (Pick & Meer 2018, S. 212). Notwendig hierfür ist ein Wissen über kommunikative Anforderungen und Widersprüche in konkreten Gesprächssituationen, damit die Beteiligten befähigt werden, während des Gesprächs laufend die sich wechselnden Anforderungen zu erfassen und situativ angemessen zu handeln.

Mithilfe der Angewandten Gesprächsforschung lässt sich beispielsweise bestätigen, dass das oft genannte Kriterium der Zielklarheit den Beteiligten hilft, die verschiedenen zu leistenden Teilaufgaben im Gespräch zu bearbeiten (siehe Beispiel 1). Anders gestaltet sich dies im Falle der Selbstbeurteilung: In dieser Hinsicht weisen unsere Beobachtungen eher darauf hin, dass die vielfach empfohlene Praxis in der konkreten Umsetzung zu einem kommunikativen Stolperstein werden kann (siehe Beispiel 2). Solche exemplarischen Analysen zeigen, dass die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern (und

Schülerinnen und Schülern) anspruchsvoll ist und von allen Beteiligten eine hohe Sensibilität für die gemeinsam zu leistenden Aufgaben erfordert. Entsprechend wichtig ist die detaillierte und umfassende Erforschung konkreter Fälle.

## Literatur

- BEIER, I. M. (2011). Gespräche auf Augenhöhe. Ein Leitfaden für den Dialog zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- BOHL, T. (2009). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- BONANATI, M. (2018). Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- BROWN, P. & LEVINSON, S.C. (1987). Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- DEPPERMAN, A. (2008). Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- EPSTEIN, J.L. (1995). School/Family/Community/Partnerships. Caring for the children we share. Phi Delta Kappan 76(9), S. 701-712.
- GARTMEIER, M., GEBHARDT, M. & DOTGER, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. Teaching and Teacher Education 55, S. 207-216.
- HAUSER, S. & MUNDWILER, V. (Hrsg.) (2015). Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep.
- HAUSER, S. (2015). Vertauschte Beteiligungsrollen als Lösung oder als Problem? Wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Zuweisungsgespräche moderieren. In S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep. S. 257-286.
- HITZLER, S. (2012). Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- KORN, M. (2014). (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: F. Berg & Y. Mende (Hrsg.), Verstehen und Verständigung in der Interaktion. Analysen von Online-Foren, SMS, Instant Messaging, Video-Clips und Lehrer-Eltern-Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 77-100. Online: [www.verlag-gespraechsforschung.de/2014/berg.html](http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2014/berg.html) (letzter Abruf: 17.09.2019).
- KOTTHOFF, H. (2012). Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 13, S. 290-321. Online: [www.gespraechsforschung-online.de/heft2012/heft2012.html](http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2012/heft2012.html) (letzter Abruf: 17.09.2019)]
- KOTTHOFF, H. (2015). Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden. In: S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep, S. 72-98.
- KOTTHOFF, H. (2017). Beziehungsgestaltung in schulischen Sprechstunden. Zur Kommunikation von positiver Höflichkeit und Informalität in Eröffnungs- und Beendigungsphasen. Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL) 35, S. 1-25. Online: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2017.35> (letzter Abruf: 17.09.2019).
- LOCHER, M. A. (2008). Relational work, politeness and identity construction. In G. Antos, E. Ventola & T. Weber (Hrsg.), Handbooks of applied linguistics. Vol. 2: Interpersonal communication. Berlin: de Gruyter, S. 509-540.
- MUNDWILER, V. (2017). Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine sprachanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Narr Francke Attempto. (Open Access: <http://edoc.unibas.ch/55366/>).
- PICK, I. & MEER, D. (2018). Wissenschaftskommunikation durch ›Anwendung‹? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In: M. Luginbühl & J. Schröter (Hrsg.), Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit. Linguistisch betrachtet. Bern: Lang, S. 197-221.
- PILLET-SHORE, D. (2012). The problems with praise in parent-teacher interaction. Communication Monographs 79(2), S. 181-204.

- PILLET-SHORE, D. (2015). Being a »good parent« in parent-teacher conferences. *Journal of Communication* 65(2), S. 373-395.
- RICHTER, B. (2011). Wenn Eltern sich beschweren ... und Lehrer auf die Palme gehen. Wegweiser für Eltern und Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit Beschwerden. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- ROGGENKAMP, A., ROTHER, T. & SCHNEIDER, J. (2014). Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer.
- SACHER, W. (2014). Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SELTING, M., AUER, P. & BARTH-WEINGARTEN, D. ET AL. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402.
- VÖGELI-MANTOVANI, U. (2011). Selbstbeurteilung und Beurteilungsgespräche. Lernprozesse und Lernergebnisse eigenständig bewerten und kommunizieren. In: W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Grundlagen und Reformansätze*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 251-262.
- WEGNER, L. (2016). Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung. Berlin: de Gruyter.
- ZORBACH-KORN, M. (2015). Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, S. 150-180.
- ZWENGEL, A. (2015). Strategien der Interessenvertretung und der Verständnissicherung. Wenn Kinder Gespräche zwischen eingewanderten Müttern und Lehrpersonen dolmetschen. In: S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, S. 125-149.

## 9. Wege zu einem schulischen Hausaufgabenkonzept: Zum Umgang mit Perspektivenunterschieden und subjektiven Theorien von Lehrkräften und Eltern

BRITTA KOHLER

Nur selten verfügen Schulen über ein begründetes, abgestimmtes und konsistentes Hausaufgabenkonzept, welches sich der Förderung der individuellen Schülerinnen und Schüler widmet und auf das sich alle Beteiligten beziehen. Ein solches Konzept wird in diesem Beitrag als bedeutsam erachtet. Der Beitrag konturiert und reflektiert zunächst Funktionen, Effekte, Chancen und Probleme von Hausaufgaben und elterlicher Unterstützung, um anschließend Wege zu und Ausgestaltungen von tragfähigen schulischen Hausaufgabenkonzepten zu skizzieren.

### 9.1 Einleitung und Problemaufriss

Hausaufgaben als in der Schule aufgegebenen Aufgaben, die für die häusliche Bearbeitung vorgesehen sind, werden oftmals als »Bindeglied« oder »Brücke« zwischen Schule und Elternhaus bezeichnet (vgl. z.B. Cooper 2015; Cooper, Robinson & Patall 2006; Keck 2004; Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW 2019). Die gewählten Bezeichnungen, die Hausaufgaben etwas Verbindendes zuschreiben und mit dem Begriff der Brücke auch ein eingängiges Bild dafür anbieten, sind eindeutig positiv konnotiert. Doch es stellt sich die Frage: Bilden die positiven Konnotationen auch das Erleben der beteiligten Akteure ab? Stellen Hausaufgaben per se etwas dar, das bislang Getrenntes zusammenführt? Oder sind die gewählten Begriffe eher programmatisch gemeint bzw. stellen sie schlicht Euphemismen für etwas dar, das in der Realität eher selten konfliktfrei zum Wohle der Schülerinnen und Schüler gelingt?

Tatsächlich gibt es viele Hinweise darauf, dass sich an Hausaufgaben häufig Konflikte zwischen Schule und Elternhaus entzünden (z.B. Himmelrath 2015;