

Helga Kotthoff

# **Diskursive Passungsunterschiede in schulischen Eltern-Lehrperson-Sprechstunden. Mit Bourdieu in die Interaktionsforschung?**

In diesem Artikel schlage ich den nicht selbstverständlichen Bogen der Analyse eines institutionellen Gesprächstyps aus dem Schulbereich zu Konzepten aus dem Werk von Pierre Bourdieu.

Schulische Elternsprechstunden sind zunächst für die interaktionale Soziolinguistik ein interessantes Forschungsfeld. Deren Themenfeld umreißen Roberts et al. (2001, 56) so: „the ways in which styles of communicating index social identity and the need for a method which examines fine-grained detail of interaction“.

Die Analyse der realen Abläufe in Lehrer/in-Eltern-Sprechstunden stellt im deutschsprachigen Kontext eine in der Gesprächsforschung erst seit einigen Jahren beachtete Unterart des institutionellen Schuldiskurses dar (vgl. Zwengel 2010; Kotthoff 2012, 2014, 2015a, 2015b; Hauser und Mundwiler 2015; Wegner 2016; Mundwiler 2017). International fanden Schulsprechstunden und die im Hinblick auf Einschätzungsverhandlungen über konkrete Schüler/innen<sup>1</sup> vergleichbaren Konferenzen durchaus Beachtung.

Die quantitative Bildungsforschung hat wiederholt belegt, dass sich trotz der beträchtlichen Bildungsexpansion an der Herkunftsspezifität von Bildungschancen in den letzten Jahrzehnten wenig geändert hat – dies dokumentieren sowohl Schulleistungsstudien als auch längsschnittlich angelegte soziologische Forschungen (u. a. Blossfeld et al. 2019). Die Kluft zwischen Kompetenzen von Schüler/innen aus Familien mit hohem und niedrigem Bildungs- und Wohlstandsniveau hat sich sogar noch vergrößert, wie die jüngste PISA-Studie in Bezug auf den Kompetenzbereich Lesen zeigt (vgl. Reiss et al. 2019).<sup>2</sup>

Neben quantitativ-längsschnittlichen können auch qualitative Zugänge wie die Ethnografie und Interaktionsanalyse zur Soziologie und Soziolinguistik des Bildungssektors beitragen, indem sie Passungen (vgl. Bourdieu und Passeron

---

<sup>1</sup> Hier wird weitgehend mit dem auch außerhalb der akademischen Welt nachvollziehbaren Schrägstrich gegendert. Vollständige Einheitlichkeit ist dabei nicht nötig. Dazu Kotthoff und Nübling (2019).

<sup>2</sup> Dieser Zusammenhang wird in Kotthoff und Heller (2020) so dargelegt.

1990) zwischen herkunftsspezifischen familialen Habitusausprägungen und schulischen Erwartungen rekonstruieren. Eine Stärke mikroanalytischer Ansätze skizzieren Kotthoff und Heller (2020, 8) so, dass sie die Praktiken der in den unterschiedlichen institutionellen Rollen Beteiligten – Schüler/innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung usw. – in vielfältigen Interaktionskontexten innerhalb des schulischen Felds in den Blick nehmen und zeigen, inwiefern Bildungsungleichheit nicht nur strukturell bedingt ist, sondern auch interaktiv hergestellt und perpetuiert wird.

## 1 Bourdieus Zugänge im Spannungsfeld interaktionaler Studien

Die quantitative Bildungsforschung zeigt herkunftsspezifische schulrelevante Fähigkeiten, familiäre Bildungsentscheidungen und lehrerseitige Übergangsempfehlungen, wobei der Fokus insbesondere auf Schulübergängen als den ‚Gelenkstellen‘ von Bildungsverläufen liegt. Während sie nachweisen kann, dass alle drei der genannten Effekte bedeutsam sind, sollte auch das Zustandekommen und Zusammenwirken auf der Begegnungsebene gezeigt werden. Damit tritt die Interaktionsforschung auf den Plan. Bourdieu und Wacquant (1996, 179–180) gehen kritisch ins Gericht mit der Ethnomethodologie, die sich auf die Rekonstruktion sichtbarer Interaktionsabläufe beschränke. Positionsspezifika würden immer hinterrücks eine Rolle spielen und seien nicht unbedingt an der sprachlichen Oberfläche erkennbar. Auch ihr Denken in Feldern (vgl. Bourdieu und Wacquant 1996, 126), in Konfigurationen von objektiven Relationen zwischen Positionen, liegt im Bereich der Bildungsinstitutionen einerseits nahe, andererseits gibt es keinen Automatismus des Durchschlagens der Strukturen. Der schulische Raum ist einerseits durchsetzt von Regeln und Logiken, die wirken, obwohl sie nicht expliziert werden. Diese Logiken können in Interaktionen aufgespürt werden, auch ohne ihr Wirken von vornherein zu unterstellen. Sie können andererseits auch unterlaufen werden. Innerhalb von Feldern sieht Bourdieu (1999) Positionskämpfe ablaufen, was wir mit unserer Studie bestätigen. Wenn wir also Interaktionen zentral setzen, können wir auch den Habitusausprägungen und damit zusammenhängenden diskursiven Positionierungen nachgehen. In verschiedenen Arbeiten analysiert Bourdieu die Rolle objektiv gegebener, sozial ungleicher Strukturen in der Gesellschaft (Stellung in Wirtschaftsordnung und Kulturbetrieb, Bildungsgang, Herkunftsfamilie) auf die Herausbildung subjektiver Denk- und Handlungsmuster und beschreibt den individuellen Habitus eines Menschen (z. B. Geschmack, Sprache, Konsumverhalten) als unbewusste Verin-

nerlichung strukturell gegebener, klassenspezifischer Ausprägungen (vgl. Fröhlich 1994, 33). Auf diese Weise versucht er das erkenntnistheoretische Problem der Vermittlung zwischen objektiven Strukturen und subjektiven Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen zu lösen, das auch die gegenwärtige interdisziplinäre Diskussion im deutschsprachigen Raum prägt.

Der Habitus ist immer auch verkörperlicht und manifestiert sich in Praktiken. Dazu gehören selbstverständlich sprachliche Praktiken; Bourdieus Ausführungen (2005) dazu beziehen sich aber stark auf Varietäten, kaum auf Interaktionsmuster. Mit der kodifizierten Standardsprache grenzten sich die Bildungsschichten von den weniger Gebildeten ab. Hyperkorrektismen würden das Bemühen der Unterschichten um Teilnahme an den anerkannten Sprechweisen zeigen. Dass auch ein Substandard Träger von Prestige werden kann, hatte Bourdieu allerdings kaum im Blick (vgl. Auer 2013, 253). Auch kann man die von ihm beobachtete französische Dialektverachtung nicht unbedingt auf die deutschsprachigen Südregionen beziehen, weil hier Regionalsprachen in vielen Kontexten anerkannt sind (vgl. Barbour und Stevenson 1998); allerdings werden sie zur Kontextualisierung von Formalitätsgraden genutzt.<sup>3</sup> Dimensionen wie Geschmack, Bildung und Sprache gehören bei Bourdieu (1982) zum habitualisierten kulturellen Kapital. Dieses ist mit dem sozialen Kapital verknüpft, das eingesetzt wird, wie auch ökonomisches, um den eigenen Status innerhalb der gesellschaftlichen Gruppen zu festigen oder zu steigern. Im Werk von Bourdieu wird noch nicht berücksichtigt, dass in der heutigen, vom Internet geprägten sozialen Welt, unterschiedliche Habitusausprägungen je nach Kontext erfolgreich sein können und von einer durchgängigen Orientierung an gebildeten und gehobenen Kulturen nicht die Rede sein kann. Reitz (2017) imaginiert beispielsweise die Gegenüberstellung von „Veuve-Clicquot-Champagner und Perlwein, Chateaubriand und Rotkohl mit Mettwurst“ (6). Viele junge Leute favorisieren heute weder das Eine noch das Andere. Im Bildungsbereich sind aber klassische Vorstellungen von kommunikativer Kompetenz und vom Aufwärtstreben durchaus der Fall und diesem spezifischen Feld widmet sich der Aufsatz.

---

3 So kommuniziert vor allem die Jugend in den sog. ‚sozialen Medien‘ orthografiefern und damit informell. Wie sich aber auch in orthografieferne Schreibstile Distinktionen einschleichen und für Abgrenzungen genutzt werden, zeigt Hellberg (2013) anhand von Diskursen auf der Plattform SchülerVZ, wo ethnolektales Schreiben mit der Zuschreibung ‚Ghetto‘ belegt wird. Wir finden somit auch in dem Bereich eine Hierarchie der Bewertung im Bourdieuschen Sinne.

## 2 Charakteristik der schulischen Elterngespräche

In allen von uns an Schulen audioaufgezeichneten Gesprächen dominieren Leistungs- und Verhaltensbeschreibungen des meist abwesenden Schülers. Diese gehen in unterschiedliche Formate/Praktiken ein (verschiedene Typen von Narrationen, Beratungen, Instruktionen, Argumentationen, Deskriptionen von Verhalten), an deren Ko-Konstruktion sich die Eltern in unterschiedlicher Weise beteiligen – nicht alle unter Darbietung eigener, als schulisch relevant ratifizierter Kompetenzen. Die Studie bestätigt insgesamt, dass deutsche Schulen stark auf Elternmitarbeit abzielen, wodurch ein kulturelles und habituelles Passungsverhältnis auch in den Gesprächen als bedeutsam zum Ausdruck kommt, das Milieu, Habitus und schulische Kultur in unterschiedlichem Maß mehr oder weniger homolog koppelt. Unser Projekt zeigt die konversationellen Ausprägungen dieser Kopplungen. Schulaffine Eltern betreiben auch aktivitätenübergreifend eine solche Selbstdarstellung. Unterschiede in diskursiven Passungen von Eltern und Lehrpersonen treten dergestalt hervor, dass mit dem deutschen Schulsystem wenig vertraute Eltern und solche, die ihre materiellen und bildungsmäßigen Ressourcen nicht in den Vordergrund der Interaktion bringen können (z. B. mangels Vorhandenseins) mit den Lehrpersonen mehr Asymmetrie zu ihren Ungunsten ko-konstruieren, indem sie beispielsweise kaum an Diagnosen und an Argumentationen aktiv teilnehmen (vgl. z. B. Kotthoff 2014, 2017). Die Erzählungen schulferner Eltern drehen sich etwa um Schwierigkeiten ohne Ausblick auf familiäre Überwindungsstrategien. Widerspruch können sie argumentativ nicht lange aufrechterhalten. Durch alle Aktivitätstypen zieht sich der Befund, dass Eltern (meist Mütter) sich in dem institutionellen Kontext sehr um eine schulorientierte Selbstdarstellung bemühen. Das schließt Ausführungen zur eigenen Unterstützung und Unterweisung der Schülerin zu Hause ein. Die mehr oder weniger ausgeprägten kulturellen Passungen im interinstitutionellen Schul-Diskurs verweisen auf sprach- und milieubezogene Wissensbestände (Differenzen im *common ground*, vgl. Clark 1996), Ressourcendifferenzen und unterschiedliche Ausformungen von kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1977; Lareau 2003), die sich in differenten Diskurspraktiken äußern, welche je nach konversationeller Aktivität spezifisch manifest werden.

Es heißt im beratenden Schrifttum zu diesen Gesprächen, dass der Dialog zwischen Eltern und Lehrern zwar schwierig sei, aber ‚auf Augenhöhe‘ geführt werden solle. Laut Hauser und Mundwiler (2015, 11) wendet sich das Gros der Ratgeberliteratur an Lehrpersonen. Ähnlich wie Wegner (2016) können wir Aussagen aus der Ratgeberliteratur, in den Gesprächen würden Lehrpersonen Eltern ‚abschmettern lassen‘ oder ‚die Schulbank werde zur Anklagebank‘ aus unserem

Forschungsprojekt<sup>4</sup> heraus nicht bestätigen. Der Umgang der Lehrpersonen und Eltern miteinander gestaltet sich weitgehend freundlich und zugewandt. Auffällig sind allerdings sehr unterschiedliche Inszenierungen schulkompetenter Elternschaft, die die Mütter und wenigen Väter in den Sprechstunden konversationell im Austausch mit den Lehrpersonen betreiben. Im Großen und Ganzen nehmen aber die Lehrer/innen höhere Bildungsaspirationen ins Visier und begründen solche Möglichkeiten gegenüber skeptischen Eltern.

Insgesamt konnten 77 Lehrperson-Eltern-Gespräche an unterschiedlichen Schultypen (Grund-, Haupt-, Förder-, Real- und Oberschulen) audioaufgezeichnet und verschriftet werden. Sie variieren von der Länge her zwischen 5 und 65 Minuten, der Durchschnitt liegt bei 20 bis 30 Minuten.

Anhand des Aktivitätstyps ‚Beratung‘ sollen später Unterschiede in der elterlichen Rezeption der Beratungsaktivitäten der Lehrpersonen gezeigt werden. Schulisch gut informierte Eltern ko-konstruieren die von der Lehrperson initiierte Beratungssequenz, schulisch wenig informierte Eltern nehmen Empfehlungen nur zur Kenntnis (vgl. Kotthoff und Röhrs 2020). Die schulbezogen kompetenten Eltern re-inszenieren in den Sprechstunden auch die eigenen Beratungen, die sie dem Kind zu Hause angedeihen lassen, und setzen diese so auch einer Beurteilung durch die Lehrerin aus. Da sie implizit Kritik an der Schule oder Lehrperson beinhalten können, stellen sie eine spezifische Herausforderung für Lehrpersonen dar. Wir nutzen die im Laufe des Artikels vorgestellten Gesprächsausschnitte nicht, um sie zu bewerten, sondern beschränken uns auf die Rekonstruktion dessen, wie Lehrpersonen und Eltern jeweils Einblicke in ihr Handlungsfeld geben und dabei den Schüler/die Schülerin perspektivieren. Wir werden sehen, wie eine Lehrerin mit einer stark fordernden und in Bezug auf die Tochter ehrgeizigen Mutter umgeht (ein am Gymnasium aufgezeichnetes Gespräch) und andere Lehrpersonen sich auf Eltern einstellen, denen die Anforderungen der Schule nicht geläufig zu sein scheinen oder die sich aus Gründen defizitärer Deutschkenntnisse nur wenig einbringen können (ein an einer Förderschule aufgezeichnetes Gespräch). Unsere soziolinguistischen Interessen drehen sich wenig um Varietäten, da in vielen Gesprächen Alemannisch aufscheint (das zeigt im deutschen Südwesten u. a. Zugehörigkeit an), sondern um differente Selbstinszenierungen und konversationelle Praktiken, die innerhalb einer Institution als mehr oder weniger kompetent wahrgenommen werden.

---

4 Röhrs (2021) präsentiert sehr umfangreiche Analysen von Beratungssequenzen in diesem Korpus.

### 3 Soziolinguistische Potentiale in der Forschung zu Lehrperson-Eltern-Gesprächen und Konferenzen

Mehan hat sich als erster mit Entscheidungsfindungsprozessen zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schulpsychologen in den USA in sog. *committees of educators* (vgl. Mehan 1983, 187) beschäftigt, die über die Schultypzuweisung für Schüler/innen entscheiden. An den Gremien, die über die eventuelle Transition eines Regelschülers auf eine Förderschule berieten, nahmen Eltern, Lehrpersonen, Psychologen, medizinisches Personal (Krankenschwester) und der entsprechende Schullektor teil. In der Interaktion zeigte sich, wie den Eltern mit ihrer Laienperspektive ein niedrigerer Status in dem Fachgremium zugeschrieben wurde. Auch Mehan (1996) zeigt Perspektiven- und Vokabularunterschiede zwischen Lehrer(inne)n, Schulpsycholog(inn)en und Eltern, wobei sich die erstgenannten Instanzen mit ihren technisierten Vokabularen, wofür Höherwertigkeit beansprucht wurde, bezüglich der Einstufung des Schülers in der Regel durchsetzen.

Nach Baker und Keogh (1995) stilisieren die australischen Eltern und Lehrpersonen sich in den Sprechstunden sehr stark als moralisch verantwortlich für das Wohl des Schülers/der Schülerin. Eltern präsentieren sich dabei vor den Lehrpersonen als ein Team, welches zu Hause nach Kräften zum Schulerfolg des Kindes beiträgt. Lehrpersonen positionieren sich vor den Eltern mit ihrer Fachkompetenz, indem sie sich als gute, sorgfältige und gewissenhafte Beobachter vorführen.<sup>5</sup> Eltern und Lehrpersonen suchen gemeinsam nach Ursachen für wenig zufrieden stellende Leistungen der Schüler/innen. Die Beziehung zwischen dem Elternhaus und der Institution Schule wird an der Oberfläche symmetrisch produziert, da sowohl Lehrpersonen als auch Eltern als Experten ihrer Institution gelten (interinstitutioneller Diskurs), die das gemeinsame Interesse verbindet, als harmonisches Gefüge die Interessen der SchülerInnen zu vertreten. Solche situativen Identitäten werden aber im Lichte schulischer Relevanz unterschiedlich gut aufgeführt. Hier zeigt sich ein interessanter Unterschied zwischen den Aussagen von Eltern über diesen Gesprächstyp, nämlich dass sich die Schule mit ihrer Macht durchsetze, und den aufzeigbaren Bemühungen um Symmetrieherstellung, die beide Parteien an den Tag legen. Auch Mundwiler (2017) weist in den von ihr als Beurteilungsgespräche bezeichneten Daten aus der Schweiz auf beiderseitige

---

5 Ackermann (2014) wendet die sozialkonstruktive Positionierungstheorie auf Teile des auch hier zugrunde liegenden Gesprächskorpus an.

Verfahren der Herstellung von Symmetrie hin. Trotzdem bleiben schulisch tradierte Normen und Machtgefüge im Hintergrund intakt.

Aktivitäten in schulischen Sprechstunden und bei Lehrerkonferenzen ähneln sich bezüglich der Schülertypisierung und der Aushandlung der Bewertung. Cedersund und Svensson (1996) analysieren kommunikative Praktiken der Leistungsbewertung und deren Standardisierung in schwedischen Klassenkonferenzen. Sie bestätigen ihre Hypothese, wonach das standardisierte Programm der Konferenz zu Routinen in der Interaktion führt, welche sich in stereotypen Beurteilungen der Schülerleistung und der sozialen Konstruktion verschiedener sozialer Schülertypen spiegelt. Sie identifizieren auch Aushandlungsprozesse, die die zukünftige Schullaufbahn der Betroffenen beeinflusst. Dies spielt auch in unserem Korpus eine große Rolle. Schulerfahrene Eltern beherrschen die Sprache der Leistungsbewertung (vgl. Kotthoff 2012), womit sich Aussagen von Bourdieu und Wacquant (1996) darüber, dass sich hinterrücks etablierte Logiken des Feldes durchsetzen, bestätigen.

Auch Mazeland und Berenst (2008) setzen ihren konversationsanalytischen Schwerpunkt bei Kategorisierungen im Zusammenhang mit dem ‚Sortieren‘ von SchülerInnen nach Leistungsstärken, die in den Niederlanden etwa dem entsprechen, was hier unter Realschul- und Gymnasiums-niveau verstanden wird. Auch sie analysieren die Bewertungspraktiken bei Schulkonferenzen. Sortieren und Kategorisieren von Schülertypen ist dort in konzentrierter Form der Fall. Hierfür charakterisieren und diskutieren die Lehrpersonen über Schüler/innen in neun Dimensionen: Leistungen, Haltung/Einstellung zur Schule, soziales Verhalten, Motivation, Schulzufriedenheit, Aufnahmefähigkeit, Rolle der Schule/der Lehrerin bei der Problemlösung, Rolle des sozialen Umfeldes bei der Problemlösung und eine unspezifische Sammelbeckendimension (vgl. Berenst und Mazeland 2008). Mit der Kombination aus Beschreiben und Zuschreiben überführen die Lehrpersonen beobachtbares Verhalten in stabile Persönlichkeitsmerkmale. Mithilfe eines „range of practice“ (Berenst und Mazeland 2008, 264) charakterisieren sie die SchülerInnen, indem sie spezifische Eindrücke beschreiben, diese generalisieren und ihnen Eigenschaften zuschreiben. Die kognitive Perspektive hat im Prozess von *sorting work* Priorität, da sie ausschlaggebend zur Förderung eines Schülers/einer Schülerin ist. Argumente zum Verhalten werden vor allem für Zurückstufungen zusätzlich herangezogen. Bezüglich der Schülerförderung unterscheiden Lehrpersonen, ob die Schüler/innen Wissen nur reproduzieren oder auch verstehen. Solche, die ausschließlich Wissen reproduzieren, werden in die niedrigere Schulform eingestuft. Schulerfahrene Eltern berichten in unseren Aufnahmen davon, wie sie selbst ihren Nachwuchs dahingehend testen, ob er Gelerntes auch verstanden hat. Solche Eltern können sich im schulischen Feld nutzbringend verhalten.

Zwengel (2010, 2015) fasst die soziologische Forschung zusammen, die zeigt, dass migrierte Eltern (z. B. türkische) oft zwar bildungsorientiert sind, aber wenig über schulische Strukturen wissen. Bezüglich der Gesprächssituation und des Gesprächsmanagements bemühen sich in den von ihr untersuchten schulischen Gesprächen mit türkischen Müttern und anwesenden Kindern die Lehrpersonen, die schlecht Deutsch sprechenden Mütter in das Gespräch einzubeziehen. Bezüglich der Übersetzungen durch die Kinder wird deutlich, dass die von ihnen an ihre Mütter übermittelten Inhalte stark von der Bezugsäußerung abweichen (in Vokabular, Selektionsprozessen und Paraphrasen). Die Kinder treten während des Dolmetschens selbst als Akteure auf und erweitern die Inhalte der Lehrpersonen teilweise um Implikationen und präsupponierte Inhalte. Sowohl Erweiterungen also auch Selektionsprozesse sichern dabei nicht immer das gegenseitige Verstehen, teilweise weicht der übersetzte Inhalt vollständig von der Bezugsäußerung ab. Hinsichtlich der Gesprächsinhalte liegt den Lehrpersonen daran, Informationen weiterzugeben. Die Mütter möchten dagegen Fragen nach der Teilnahme ihres Kindes an schulischen Veranstaltungen beantwortet wissen. Dabei sind diese beiden Perspektiven häufig nicht passgenau. Es sind durchgehend Mütter am Gespräch beteiligt, was auch Rückschlüsse auf eine Geschlechterpolitik zulässt, die derjenigen alteingesessener Eltern ähnlich ist (wie sich auch in unseren Daten zeigt, vgl. Kotthoff 2020b).

Auch Zorbach-Korn (2015) kann für die Hälfte der von ihr in einer Masterarbeit untersuchten Gespräche konstatieren, dass sprachliche und institutionell-fachliche Wissensasymmetrien in den Gesprächen mit migrierten Eltern sehr bedeutsam sind und für diese mit fachdidaktischen und erzieherischen Themen neue Wissensbereiche hinzukommen. Vor allem die institutionell-fachliche Wissensasymmetrie und geringe Sprachkompetenzen der Eltern bewirken lokale Asymmetrien, die sich auf einzelne Gesprächssequenzen beschränken und durch spezifische sprachliche Strategien kompensiert werden. Die selbst initiierten Redebeiträge von Eltern mit geringer Sprachkompetenz fallen knapper aus. Dabei handelt es sich vornehmlich um kleine Erlebnisgeschichten aus dem häuslichen Kontext, bei denen auf eher Alltagssprachliche Lexik zurückgegriffen wird. Lehrpersonen können Probleme der Eltern diesbezüglich mit ihrer rezeptiven Sprachkompetenz ausgleichen. Dazu gehören hinsichtlich der produktiven Sprachkompetenz von Lehrpersonen a) Reformulierungen und semantische Präzisierungen und b) betontes Sprechen und Dialektunterdrückung. Probleme treten insbesondere in den Bereichen von Fachlexik (Wochenplan, derzeitiger Leistungsstand) und bei vagen Äußerungen von Lehrpersonen auf. Korn konstatiert eine Korrelation zwischen der Sprachkompetenz der Eltern und deren fachlich-institutionellem Wissen.



Kotthoff (2015b) widmet sich dem konsensuellen Argumentieren zwischen Lehrperson und Mutter/Vater rund um schulische Leistungsdiagnosen. Eltern und Lehrpersonen äußern Einschätzungen zu Leistung und Verhalten des Schülers/der Schülerin und begründen diese Einschätzung. Begründungen sind für das Argumentieren zentral (vgl. van Eemeren und Grotendorst 2004; Heller 2012). Sobald wir uns mit Begründungen für potentiell strittige Positionen, Einschätzungen und Handlungen, der Schrittfolge des Anbahnens einer Übereinstimmung und der Triftigkeit von Argumenten beschäftigen, befinden wir uns im Feld der empirischen Argumentationsforschung.<sup>6</sup> In den vorliegenden Sprechstundengesprächen zwischen Lehrperson und Mutter und/oder Vater überwiegt konsensuelles Argumentieren, wenngleich mehr oder weniger gravierender Dissens durchaus auch ausgetragen wird (ein Beispiel findet sich in Kotthoff 2012). Besonders in den Daten von der Förderschule zeigt sich, dass die wenig gebildeten und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache sprechenden Eltern ihre eigene Sicht auf den Schüler/die Schülerin kaum in Auseinandersetzung mit den Lehrerinnen behaupten können. Insgesamt werden die Argumentationen in den Sprechstunden von beiden Seiten stark modalisiert, was eine Konsensorientierung zeigt. Schulisch kompetente Eltern können über mehrere Sequenzen hinweg eigene Argumentationsstränge verfolgen und sich lokal an der von der Lehrperson verbalisierten Perspektive abarbeiten. Der Widerspruch oder Zuspruch der schulisch wenig kompetenten Eltern bleibt hingegen isoliert.

Röhrs (2021) arbeitet heraus, ob und wie Eltern in den Gesprächen eigene Perspektiven einbringen und sieht diese mit Graumann (1990) als relationales, dynamisches und evaluatives Konzept. Perspektiven gründen auf etwas, z. B. persönlicher Erfahrung. Sie werden in den rezipientenspezifischen Zuschnitt von Äußerungen integriert. Wenn eigene Perspektiven nicht versprachlicht werden, diagnostiziert Röhrs geringe diskursive Passung. Er arbeitet unterschiedliche Formate ab. Passungsdefizite können mehr oder weniger gravierend ausfallen, je nach Praktik. Röhrs bekam in seiner Ethnographie Hinweise darauf, dass geringe Passung der Eltern zu einem ungünstigen Gesamtbild der Schülerin beitragen kann. Natürlich bleiben dabei Vagheiten erhalten.

---

<sup>6</sup> Sobald Gesprächspartner(innen) nicht übereinstimmen, setzen sie eine Dissens-Verhandlung in Gang (vgl. Bücken 2004); diese kann argumentativ bewerkstelligt werden, aber auch als Streit (vgl. Spiegel 1995). In den bisher aufgezeichneten Sprechstundengesprächen kommen keine Streitsequenzen vor, sehr wohl aber Dissensphasen.

## 4 Diskursive Passung

Wir gehen der Frage nach, ob und wie Unterschiede in diskursiven Passungen von Eltern und Lehrpersonen in den Sprechstunden hervortreten. Mit dem deutschen Schulsystem wenig vertraute Eltern und solche, die ihre materiellen und bildungsmäßigen Ressourcen nicht in den Vordergrund der Interaktion bringen können (z. B. mangels Vorhandenseins) ko-konstruieren mit den Lehrpersonen mehr Asymmetrie (möglicherweise auf eigene Kosten oder die des Kindes), indem sie beispielsweise kaum an Diagnosen oder an Argumentationen teilnehmen (vgl. Kotthoff 2015b). Die mehr oder weniger ausgeprägten diskursiven Passungen im interinstitutionellen Schul-Diskurs verweisen auf sprach-, institutions- und milieubezogene Wissensbestände (Differenzen im *common ground*, vgl. Clark 1996), Ressourcendifferenzen und unterschiedliche Ausformungen von kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1977; Lareau 2003; Heller 2012). Für verschiedene Aktivitätsformate (narrative, argumentative, beratende) konnten spezifische Formate elterlicher Beteiligung herausgearbeitet werden (vgl. Kotthoff 2014, 2015a, 2015b; Röhrs 2021). So erzählen Mittelschichtmütter beispielsweise akribisch, wie sie nachmittags mit den Kindern zusammen Hausaufgaben bearbeiten und dabei deren Vorgehen optimieren (vgl. Kotthoff 2012, 2015a, 2020). Sie zeigen sich als Ko-Lehrerinnen, die die Kinder zum Lesen und Lernen anspornen und so die Arbeit der Schule zu Hause fortsetzen. Wie beispielsweise das von Prediger und Quasthoff an der Universität Dortmund geleitete interdisziplinäre Forschungsprojekt *InterPass* operieren auch wir mit dem Konzept der ‚diskursiven Passungen‘ in Gesprächsaktivitäten, bei denen mehrere Beteiligte gemeinsam einen größeren, strukturierten Zusammenhang aufbauen, der über die Äußerung eines einzelnen Sprechenden hinausgeht. Diskursive Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit einzelner Personen, sich an diesen Gesprächsaktivitäten zu beteiligen. Predigers und Quasthoffs Projekt nimmt die Interaktion in 5. Klassen im Deutsch- und Mathematikunterricht in Bezug auf diskursive Kompetenzen wie Erklären, Argumentieren und Beschreiben ins Visier. ‚Passung‘ bezieht sich darauf, wie gut sich Schüler- und Lehrperson-Aktivitäten dialogisch ergänzen. In unserem Projekt stehen Passungen zwischen Eltern und Lehrpersonen im Zentrum. Wenn Eltern von sich aus Details einer schulischen Relevanzordnung in ihre Gesprächsbeiträge einfließen lassen, inszenieren sie eine hohe Passung zwischen Elternhaus und Schule.

Mit Heller (2012, 266) sehen wir diskursive Passung als erfolgreiche Erfüllung globaler Diskursanforderungen. In Argumentationen wird beispielsweise das Beziehen von Positionen und die Begründung derselben relevant gesetzt. Eltern erfüllen diese Anforderungen unterschiedlich, woran Grade an Passung festge-

macht werden können. Im Kontext der schulischen Sprechstundengespräche sind elterliche Kompetenzdarbietungen von hoher Relevanz; diese müssen in die konversationellen Aktivitäten eingebracht werden (beispielsweise können Eltern eine als eigenständig kommunizierte Sicht auf den Schüler/die Schülerin argumentativ einbringen, die im Konsens oder Dissens zu der der Lehrperson steht). Das Erzählen aus dem Elternhaus fällt mehr oder weniger elaboriert und mehr oder weniger schulbezogen (sich um Leistungen des Schülers/der Schülerin und Bemühungen der Eltern drehend) aus.

Hier konzentrieren wir uns auf Konstruktionen und Rekonstruktionen von Beratungskontexten (vgl. dazu Nothdurft et al. 1994) in den Gesprächen. Eltern und Lehrpersonen stellen sich darin als Unterstützungsinstanz für das Kind dar.<sup>7</sup> Beratung kommuniziert immer Kompetenzzuschreibung im Hinblick auf den Beratungsbereich. Wenn die Lehrperson beginnt, Empfehlungen zu äußern (beispielsweise abends mit dem Kind zu lesen), stellen einige Eltern dar, mit welchen Verfahren und Maßnahmen sie bereits genau diese oder ähnliche Unterstützungen angehen (gemeinsames Lesen bestimmter Bücher, Nachhilfe usw.). Der Beratungskontext gestaltet sich zwischen den Lehrpersonen und den Eltern der Grundschüler(innen) und Gymnasiumsschüler(innen) anders als zwischen den Lehrpersonen und den Förderschülereltern, die viel weniger in der Lage sind, eigene Ressourcen und Kompetenzen in Anschlag zu bringen. Dass Lehrpersonen diese Seite der beruflich kompetenten Person von sich zeigen, erwartet man gemeinhin sowieso. Verfahren eines *doing being a competent parent* im ethnomethodologischen Sinne (vgl. Adelswärd und Nilholm 2000) gestalten sich bei den Eltern in unserem bisherigen Korpus unterschiedlich. Kritische Beschreibungen des Verhaltens oder der Leistung des Schülers/der Schülerin durch die Eltern gehören zu einer schulorientierten Inszenierung der Elternrolle. Auch Adelswärd und Nilholm (2000) und Pillet-Shore (2012) 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 eigene Kind äußern. Dazu gehört dann allerdings, auch eigene Abhilfemaßnahmen und erfolgsversprechende Bemühungen zum Wohl des Kindes vorzubringen. In diesem Verbund zeigt sich hohe schulische Passung. Im Vergleich der Mütter<sup>8</sup> der vier in unserem Korpus vertretenen Schultypen zeigt sich, dass diejenigen an Gymnasien und Grundschulen detailliert über ihre Unterstützungsmaßnahmen berichten, während diejenigen an Förder- und Werkrealschulen dies kaum tun und vermutlich nicht können. Vor allem die Mütter der

---

<sup>7</sup> Es gibt Überlappungen mit Ausführungen in Kotthoff (2014) und Kotthoff und Röhrs (2020).

<sup>8</sup> Väter inszenieren sich kaum als Ko-Lehrer.

Kinder an den zuerst genannten Schultypen zeigen sich als sehr gut informiert im Bezug auf Abläufe in der Klasse und an Optimierung interessiert (Beispiel 3 in diesem Artikel).

## 5 Vergleich der elterlichen Beteiligungen an Beratungen durch die Lehrperson

Beratungshandeln zieht sich im vorliegenden Korpus durch alle Gespräche. Allerdings erfolgt es nicht immer so gradlinig, wie Hindelang (2004, 61) es definiert: „Bei einem Ratschlag sagt Sp1 seinem Hörer Sp2, was dieser tun soll, um ein bestimmtes Problem T zu lösen.“ Mütter rekonstruieren beispielsweise die Beratungen, die sie ihrem Kinde zu Hause angedeihen lassen. Wegner (2016, 234–236) diskutiert Beratungshandeln mit seinen verschiedenen Ausprägungen in Sprechstunden. Mit ihm favorisieren wir die breite Definition von Heritage und Sefi (2001, 373):

... a recommendation toward a course of action that the advice giver prefers, and it is given with the expectation that the recipient will treat it as relevant, helpful, or newsworthy and accept it. Advice implies that the adviser has knowledge or insight that the advisee lacks.

In Beispiel 1 baut eine Mutter eine Problemfeststellung der Lehrerin im Bezug auf Sohn Eriks (Viertklässler) „Formulierungsprobleme“ aus, indem sie seine Weigerung, schriftliche Aussagen „auszuschmücken“ rekonstruiert. Dadurch lädt sie zu der Inferenz ein, ihn in Richtung „ausschmücken“ selbst beraten zu haben.

*Beispiel 1: Grundschule 4 (ES4 GS 4) Grundschulempfehlung 4. Klasse; über Erik, Lehrerin (L4), Mutter (M4), Transkription nach GAT 2<sup>9</sup>*

- 400 L4: da (.) HAT er manchmal gute ideen,  
 401 und (ja) dann halt\_n bissle formuLIERungsprobleme,  
 402 aber-  
 403 M4: oder aus- AUSSschmücken,  
 404 also äh [beSONders mit mit äh mit ähm mit diesen adjektiven;  
 405 L4: [ja,  
 406 M4: da [is er GANZ sparsam;

---

<sup>9</sup> Hier werden nur die Hauptakzente von Turnkonstruktionseinheiten großgeschrieben. Wir weichen in dem Punkt vom Transkriptionssystem GAT 2 ab.

- 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  
 414 L4: [hihi\_ja.  
 415 er ist dann mit Elfer dabei,  
 416 er\_is aber GANZ schnell [dann auch fertig,=ne,  
 417 M4: [mhm mhm mhm

Die Lehrerin äußert sich abwägend zu Eriks Texten. Sie nennt in Zeile 400 seine „guten Ideen“, aber in Zeile 401 auch seine „Formulierungsprobleme“. Insgesamt gehört Erik zu den guten Schülern. Die Mutter konkretisiert in der Folge ihre Kritik, dass Erik Adjektive zu sparsam einsetze (vgl. 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 (vgl. 413, 414). Beide können sich über Eriks kindliche Sicht auf schulische Textanforderungen gemeinsam amüsieren, was *common ground* (vgl. Clark 1996) inszeniert. 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 in Eriks Texten hapert. Sie stellt sich mit ihrem sehr konkret benannten Kritikpunkt und ihren Interventionen zu Hause als schulisch kompetent dar. Besonders Mütter stilisieren sich in unseren Daten oft als Ko-Lehrerinnen, was auf eine kulturelle Anforderung an die Mutterrolle hindeutet, aber natürlich vor allem Wissen um institutionell-schulbezogene Relevanzen zur Schau stellt. Diese Selbststilisierung der Mutter mit eigener Beratungstätigkeit zu Hause setzt Sprachspielkompetenzen voraus, die wir in den Gesprächen an den Förderschulen<sup>10</sup> kaum finden.

---

<sup>10</sup> In unserem Korpus haben alle Eltern der FörderschülerInnen einen Migrationshintergrund. Die Kinder sind nicht in einem manifesten Sinne (etwa Blindheit oder Fehlbildung des Gehirns) behindert.

*Beispiel 2: Förderschule 2 (ES9 FS2), Halbjahresinformation über Lara mit Zeugnisvergabe, Lehrerin (L1), Mutter (M), Vater (V), Sozialarbeiter Tom (T), Schülerin Lara (L), Transkription nach GAT 2<sup>11</sup>*

208 L1: darum wär\_s 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 L: [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

---

11 Aufnahme von Margret Jacoby. Ihr sei gedankt.

- 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 SÜper.  
 242 T: das HILFT.  
 243 V: ja ja.

Lehrerin L1, welche die anwesende Schülerin Lara gerade gelobt hatte, kommt nun zu deren Defiziten. Zeile 208 scheint sich an die ganze Familie zu richten, Zeile 212 an Lara. Die Mutter bestätigt nur mit Hörsignalen. Aufforderungen, das Lesen zu verstärken, durchziehen fast alle Grundschul- und Förderschulgespräche. Die Mütter der GrundschülerInnen bringen sich bei diesen Ratschlägen der Lehrpersonen 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 mit seinen eigenständigen Bemühungen um Lernfortschritt vor. Laras Eltern scheinen das nicht zu können; zumindest beschränken sie sich auf minimale Bestätigungen (vgl. 210, 213, 214, 216, 240, 243). Lara selbst bringt sich nur einmal ein (vgl. 221).

L1 entwickelt in Kooperation mit dem Sozialarbeiter Tom ein mögliches Leseszenario (dem Bruder etwas vorlesen, vgl. 212). Toms Frage (vgl. 217) beantworten die Lehrerinnen, nicht die Eltern. Die Lehrerinnen empfehlen die Bücher, die auch in der Schule gelesen werden (vgl. 218–219). Tom berichtet dann von eigenen Lesepraktiken und empfiehlt diese Lara in den Zeilen 227–229. Der Vater bekräftigt die Ratschläge. 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.

Ressourcendifferenzen, schulbezogene Wissensdifferenzen und Unterschiede in institutionenbezogener Diskurskompetenz treten in den bisherigen Daten in diesem Verbund so hervor, dass der in der interaktionalen Soziolinguistik auch in anderen Ländern registrierte Trend zu einer Konstruktion von „normal students and others“ hier ähnlich aufgefunden wird (Martin Rojo 2010, 5) – durchaus auch als „normal families and others“. Ähnlich dem Auffinden von unterschiedlichen

Graden an ‚Erwerbssupportivität‘<sup>12</sup> in familiären und unterrichtlichen Aktivitäten, wie etwa dem Argumentieren (vgl. Quasthoff und Kern 2007, 278; Heller 2012, 70), gehen wir dem Auffinden an Graden von elterlicher Kompetenzdarbietung nach, immer im Rahmen konkreter Diskurspartizipation. Konkrete Auswirkungen der diskursiven Selbstdarstellung der Eltern in schulischen Sprechstunden können wir derzeit durch unsere Beschränkung auf die Analyse von Abläufen während der schulischen Sprechstunden nicht zeigen. Es ist stark zu vermuten, dass in Deutschland die Verhältnisse denen in Österreich entsprechen<sup>13</sup>, über die der Soziologe Kenan Güngör im Gespräch mit Heidi Schrodtt (2015, 115) sagt:

Ich glaube fest daran, dass einer der wichtigsten Faktoren ist, dass wir den Bildungsauftrag in die Familie auslagern. Das ist der Motor, der so etwas wie soziale Verfestigung, soziale Ungleichheit produziert. ... Und dann wundern wir uns über die soziale Ungleichheit. Sie wird vererbt.

Mängel im Kontakt von Schule und Elternhaus werden zwar immer wieder beklagt (vgl. Vodafone Stiftung 2013) und mit Katalogen von Begegnungsideen angegangen, aber das Hauptproblem scheint nach wie vor darin zu bestehen, dass sich die Schule stark auf die Mitarbeit der Eltern verlässt. Genau diese Mitarbeit inszenieren schul- und sprachkundige Eltern im Gespräch mit den Lehrpersonen.

Während Teile der Elternschaft ihr Kümmern wenig zum Ausdruck bringen, gibt es auch solche, die überbehütend aktiv werden. Vor allem am Gymnasium sind Lehrpersonen oft mit ehrgeizigen Eltern konfrontiert, die in enger Auseinandersetzung mit Vorgängen in der Klasse ihrem Kind Beratung angedeihen lassen und sich mit ihren Optimierungsbemühungen auch gegenüber der Lehrerin präsentieren. Das nächste Beispiel entstammt der siebten Klasse an einem

---

**12** Damit ist gemeint, dass manche sprachlichen Verhaltensweisen der Kinder von Erwachsenen aufgegriffen werden und manche nicht (vgl. Heller und Morek 2015). Wenn Erwachsene etwas aufgreifen und ausbauen, wird im Kontext die Sprachkompetenz des Kindes ausgestaltet. Auf die Elterngespräche bezogen heißt dies, dass die Lehrpersonen vage Zustimmung vom Typ ‚mhm‘ der Eltern beispielsweise gar nicht aufgreifen. Damit bleibt die Dialogizität schwach.

**13** Geissler und Weber-Menges (2008) schließen auf der Basis von PISA-Daten, dass die Hälfte bis zwei Drittel der Leistungsdifferenz und des Unterschieds hinsichtlich des Besuchs höherer Schultypen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund durch die soziale Schicht erklärt wird. Für Kinder mit Migrationshintergrund scheint die Latte für den Übertritt ins Gymnasium allerdings noch einmal höher gelegt zu sein: Bei gleicher Lesekompetenz und gleicher sozialer Herkunft erhalten sie weniger Übertrittsempfehlungen für die Realschule und das Gymnasium – und auch wenn diese Diskriminierung nun geringer ausfällt als die nach der sozialen Schicht, so ist es doch noch eine zusätzliche. Dennoch gibt es Migrantengruppen, die besser abschneiden als deutsche Kinder, so die Einwanderer aus Vietnam und der Ukraine. Und auch für Kinder mit Migrationshintergrund gilt, dass sie häufiger an höherer Bildung teilhaben als früher.



Gymnasium. Die Lehrerin bringt große Zufriedenheit mit Schülerin Vivien zum Ausdruck. Die Mutter bemängelt einige Male schulische Abläufe, z. B. ungleichmäßige Arbeitsbelastungen. Sie hatte gerade von einer Stressphase gesprochen. Dann holt sie zur kritischen Schilderung einer Phase aus, in der „GA:R nix“ stattfindet.

*Beispiel 3: Gymnasium 13 (ES37c GY13), Elternsprechtagsgespräch über Vivien, 7. Klasse, Lehrerin (L), Mutter (M), Transkription nach GAT 2<sup>14</sup>*

56 M: und jetzt im moment is: GA:R nix;

57     das[is irgendwie so-

58 L:     [hm\_hm

59 M: [( ) is die luft so DRAUßen;

60 L: [ja:: is

61 M: sind auch manche lehrer KRANK,

62     und dann gibts wenig AUF,

63     [und wenig voKAbeln ( ),

64 L: [hm\_hm

65 M: ich SAG [dann immer,

66 L:     [ja: die h-

67 M: NUTZ das;

68     nutz die zeit[wo du wenig HAST,

69 L:     [hm\_hm

70 M: JEden tag n bisschen vokabeln ja.

Die Lehrerin bestätigt die Mutter nur in den proschulischen Strategien, die sie gegenüber der Tochter zu Hause vorschlägt. Sie lässt die Mutter ihre Minimalerzählung darüber produzieren, wie sie zu Hause Lernberatung betreibt und nimmt dies bestätigend zur Kenntnis. Die Mutter zitiert sich, wie sie der Tochter ihre Ratschläge erteilt (vgl. 67, 68, 70). Die Lehrerin gibt viele Minimalbestätigungen von sich und wechselt dann das Thema.

Eine eher zurückhaltende Kenntnisnahme der kritischen Schilderungen der Mutter lässt die Lehrerin auch an anderen Stellen in dem über neunminütigen Gespräch walten. Die Mutter übt Kritik am Klassenlehrer (nicht an der im Ge-

---

<sup>14</sup> Aufnahme und Transkription: Marie Schenk, Überarbeitung: Isabella Bandner. Dank an beide.

spräch beteiligten Fachlehrerin) und rät aber auch der Lehrerin indirekt, die Tochter neben einem anderen Mädchen sitzen zu lassen.

Spätere Fortsetzung von Beispiel 3:

169 M: [aber da isse noch nich ganz zuFRIE:den;

170 L: [heute (.) ab heute is (-)

171 ah: oh.

172 M: weil sie sitzt wieder neben JENnifer,

173 und das hat sie aber auch geSAGT,

174 dass sie (.)[in der FÜNften sechsten,

175 L: [ah:

176 M: anfang sechster klasse IMmer hinhalten MUSSTE,

177 [irgendwo AUCH,

178 L: [a:h

179 M: sie hat sich ihrer ANgenommen,

180 weil [halt keiner so richtig (.) beZUG zu ihr [h:aben WOLLte,

181 L: [hm\_hm [a:h

182 M: und das hat sich n bisschen als proBLEM herauskristallisiert,

183 als sie auch schon geSPRÄche dab- mals-

184 mit frau frieding HATte,

185 L: hm\_hm:

186 M: u:nd dann hat man dafür geSORGT,

187 dass die zwei n bisschen ausNANder kommen,

188 weil die\_äh jennifer auch n bisschen wie ne KLETte dann war-

189 an [Vivien,

190 L: [achso:.

191 M:und das: hat nich GUT getan;\_ne-

192 L:hm\_hm

193 M: weil dann viele geSACHT ham,

194 hm: wenn wa die vivien mit EINbinden,

195 ham wa sie auch mit DRIN,

196 und[(.) das war jetzt halt ganz WICHtig,

- 197 L: [achso  
 198 M: dass jennifer auch zu Andern(.) kontakt bekommt,  
 199 L: [hm\_hm  
 200 M: DURCH diese sitzordnung,  
 201 [und jetzt sitzt sie BLÖderweise-  
 202 L: [hm\_hm  
 203 M: hat sie mir heute hh geSACHT,  
 204 als sie HEIMkam-  
 205 WIEder (-) [am schluss mit JENnifer;  
 206 L: [hm\_hm  
 207 M: das heißt die ruLIeren ja dann nachher,  
 208 dann sitzt sie nachher wieder nur mit jennifer (.) da DRÜben,  
 209 [wenn die dann da rüber ruLIeren,  
 210 L: [achso  
 211 M: und da hat\_se sacht-  
 212 das find\_se nich SCHÖ:N,  
 213 also sie hat geSACHT-  
 214 sie möchte unbedingt ma mit jasMIN,  
 215 [da hat sie noch NIE sitzen dürfen,  
 216 L: [hm\_hm  
 217 M: und madeLEINE und mas- jasMIN die sitzen IMmer zusammen;  
 218 hat sie geSACHT;  
 219 [schon (.) seit sie DA sind,  
 220 L: [ja (.) hm\_hm  
 221 M: und das findet sie nich (.)[FAIR.  
 222 L: [hm\_hm  
 223 M: und das hat sie dem herrn köster auch heut [geSCHRIEben-  
 224 L: [ahja oKAY-  
 225 M: das durften se (.) [was abGEben;  
 226 L: [ahja  
 227 M: und ich hoff dass ers beRÜCKsichtigt;\_ne?

228 L: hm\_hm

229 M: ja:.

230 L: hm:.

231 M: ne:, hehehehe

232 L: ja der w- das die vorgeschichte kennt er ja [AUCH nicht so-

233 M: [ja: Eben;

234 L: nech?

235 M: Eben.

236 L: hm\_hm

237 M: ich mein ich hätt's ihm mal erzählt im geSPRÄCH;

Die Mutter bringt die Unzufriedenheit der Tochter – und auch ihre eigene – damit zur Sprache, dass diese in der Klasse neben Jennifer sitzt. Die Verben ‚hinhalten‘ (vgl. 176) und ‚sich x annehmen‘ (vgl. 179) implizieren Nutzen für Jennifer, nicht aber für die Tochter. Die Mutter zeigt sich als bestens über die Sitzordnung und die Wünsche der Tochter informiert. Die Lehrerin gibt sich mit den Rezipienzkundgaben „ah“ (171, 175, 178, 181) überrascht. Die Mutter schildert die Sitzordnung als eine schon seit geraumer Zeit bestehende Problemlage, in der die Tochter sich bereits an andere Lehrpersonen gewandt hatte. Schülerin Jennifer wird als „Klette“ negativ gekennzeichnet, was die Lehrerin wieder mit einem ‚Erkenntnisprozessmarker‘ (vgl. Imo 2009) quittiert (vgl. 190). Die Mutter fordert die Lehrerin weder direkt zu einer Veränderung der Sitzordnung noch zu Unterstützung bei dem Klassenlehrer im Sinne ihrer Wünsche und derjenigen der Tochter. Die Lehrerin schließt sich weder der negativen Beurteilung von Mitschülerin Jennifer an noch der Kritik daran, dass der Klassenlehrerin die Tochter wieder so platziert hat, dass diese bald wieder neben der nicht präferierten Jennifer zu sitzen kommt. Auf den ersten Blick wirkt die Lehrerin vielleicht wenig engagiert, auf den zweiten Blick kann dies im Kontext von Kritik an anderen Schülerinnen und einem Kollegen und im Kontext einer sehr ehrgeizigen mütterlichen Ausgestaltung der Schulwelt der Tochter völlig angemessen sein. Die Lehrerin fördert das Hyperengagement der Mutter nicht, zeigt sich aber interessiert.

## 6 Soziolinguistische Relevanz

Da wir in dem Kontext vorab mit den Eltern keine Erhebung zu ihrem Bildungsstand, Interessen und Ressourcen veranstalten konnten, nähert sich das Projekt

dem über ein anthropologisch-linguistisches Konzept an, dem des *indexing x*. Derzeit wird dieses interpretative Konzept in der Genderlinguistik (vgl. Kotthoff und Nübling 2018) und in der Schreibstilistik (vgl. Busch 2017) verwendet. Es geht darum, dass sich in den Gesprächen verschiedene Hinweise auf Zugehörigkeiten finden, die in einem unterschiedlichen Ausmaß kohärent ausfallen. So ist es diskursiv passend, wenn Eltern eigene Perspektiven auf das Kind entlang der Diskurspraktiken einbringen können (vgl. ausführlich dazu Röhrs 2021). In den geäußerten Perspektiven äußern sich Denk- und Wahrnehmungsschemata, die sich auf den Komplex Schule und Leistung beziehen.

In den Gesprächen finden sich zahlreiche Indexe auf die Ressourcen des Elternhauses: Schüler/in muss alles allein bewältigen vs. Eltern reinszenieren ihre Hilfeleistungen, Eltern können kein vs. gut Englisch/Latein, kein Geld für Nachhilfe da vs. Kind lernt nebenher Instrumente. Typisch für Förderschulen ist häufiges Verweisen auf außerunterrichtliche, aber von der Schule organisierte Fördermaßnahmen wie Logopädie oder Psychomotorik. In den Gesprächen an Werkrealschulen fallen agentivische Formulierungen der Lehrperson auf, die beinhalten, dass dem Lehrer eine zentrale Rolle dabei zukommt, den Jugendlichen zu einem guten Schulabschluss zu bringen.

Im Korpus sind insgesamt 23 Eltern mit einem Migrationshintergrund vertreten, die Deutsch als Fremdsprache sprechen und unterschiedlich schulaffin auftreten. Auch an den Gymnasiumsgesprächen nehmen Eltern mit Deutsch als Fremdsprache teil, prozentual aber weniger.

In Bezug auf eine Unterscheidung in ressourcenstark und -schwach bringen 49 Eltern schulisch relevante Ressourcen ins Spiel, wie eigene Fach- und Unterstützungskompetenz, schulisch relevante Freizeitgestaltung und Übernahmen von Gesprächsteilaufgaben, wie etwa das Verfolgen eigener Argumentationslinien. 28 Eltern tun dies wenig und werden als eher ressourcenschwach eingeschätzt. Letztere finden sich häufig im Kontext der Förderschule und der Werkrealschule.

Wie oben ausgeführt zeigt sich bei den Eltern eine unterschiedliche Übernahme von Gesprächs(teil)aufgaben (z. B. elaborierte Rezeptionsbekundungen, gleich- oder gegenlaufende, eskalierende, ergänzende Zweitbewertungen, Belegerzählungen u. A. beim Evaluieren), womit wir unterschiedliche Grade an diskursiver Passung belegen. Auch die Kommunikation einer eigenständigen Perspektive der Eltern auf den Schüler, die der der Lehrkräfte punktuell entgegenlaufen kann, sehen wir als Operationalisierung von schulbezogenem *common ground* an. Methodisch muss dabei der Rahmen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse verlassen werden, weil beispielsweise über die kommunizierten Inhalte auch die elterliche Selbstdarstellung abläuft. So finden wir nur in den Gesprächen am Gymnasium Kollegenkontakt, Bezugnahmen auf gemeinsa-

me Bekannte, Erwähnung teurer Hobbies wie Reiten, Privatunterricht am Instrument, Anführen eigener Fremdsprachlernerfahrung oder fremdsprachlich relevanter Urlaubsaufenthalte. Wir fassen dergleichen als Milieu-Indexe und sehen sie als kulturelles und soziales Kapital im Sinne Bourdieus. Wie oben ausgeführt wird, arbeiten wir mit dem anthropologisch-linguistischen Ansatz des Indizierens eines sozio-symbolischen Kosmos, kompatibel auch mit dem Positionierungsansatz (vgl. Ackermann 2014). Auf diese Weise beteiligen wir uns mit dem Projekt an der Konturierung einer interaktionalen Soziolinguistik in der Tradition von Gumperz (1982).

Die Gespräche liefern Einblicke in die Schulkultur, die sehr stark auf eine Elternmitarbeit setzt, die in den Elterngesprächen auch konversationell zum Anschlag gebracht wird. Vor allem ein Lehrer an der Werkrealschule, der an fünf Gesprächen beteiligt ist, präsentiert sich mit vielen Agentiv-Formeln vom Typ ‚den bring ich durch die zehnte Klasse‘ als hauptverantwortlich für den Schulerfolg des/der Jugendlichen.

Außerdem zeigen sich vor allem auf Seiten der Eltern Gender-Relevanzen. Zunächst erscheinen in 75 % der Gespräche die Mütter allein in der Sprechstunde. Hier geben sie u. a. narrativ Einblicke in Geschehnisse rund um den zur Debatte stehenden Schüler/die Schülerin zu Hause (vgl. Kotthoff 2015, 2020). Wenn man solche Erzählungen, die viele Redeanimationen enthalten, mit den wenigen Auftritten einiger Väter in diesem institutionellen Gesprächstyp vergleicht, treten Unterschiede zu Tage, die Gender als ein spezifisches kulturelles Konstrukt relevant setzen. Mütter führen sich in narrativen Fragmenten häufig mahnend und das Kind unterweisend vor; Kinder oder Jugendliche werden widerständig inszeniert, am Ende einsichtig. Väter inszenieren in diesem Kontext hingegen keine so schulbezogen besonders relevante Rolle. Für die Rekonstruktion dieser indirekten Relevantsetzung von Gender (als spezifische Form mütterlichen Handelns) arbeiten wir auch mit dem anthropologisch-interpretativen Ansatz der Indexikalisierung, der auch nicht-exklusive und hintergründige Beziehungen zwischen stilistischen Merkmalen, Sprechaktivitäten und sozialen Kategorien, z. B. derjenigen von Gender, erfassen kann und auch eine rekonstruktive Rückbindung an gesellschaftliche Verhältnisse erlaubt. Das Konzept des *indexing*/Indizierens ist besser als das ethnomethodologische des *doing* in der Lage, Kopplungen und Ko-Artikulationen verschiedener identitätsbezogener Relevantsetzungen zu erfassen (vgl. Kotthoff 2020). Bei Lehrern und Lehrerinnen finden wir keine Gender-Stilisierungen. Im Bezug auf die Schüler/innen wird Gender analog zu dem Geschehen in der Klasse relevant gesetzt, wenn etwa eine Mutter beklagt, ihr Sohn müsse immer zwischen den Mädchen sitzen und wolle das nicht. Auch thematisieren die Lehrpersonen oft, dass die Tochter zu still sei.

## 7 Schluss

In einem Teil der schulischen Sprechstundengespräche wird ein Einblick in ein Elternhaus gestattet, das sich stark an vielen schulischen Angelegenheiten (bis hin zur Sitzordnung) beteiligt, in dem die Schüler/innen Mitarbeit bei den Hausaufgaben erfahren und Mütter verschiedene Ratschläge zur Optimierung von Lernverhalten parat haben. Im Sinn von Roberts et al. (2001, 56) können wir rekonstruieren, wie „styles of communicating index social identity“. Wir können die soziale Identität der sehr schulorientierten Eltern durchaus in Verbindung mit Lareaus Konzept (2003) des Erziehungsstils der ‚konzertierten Kultivierung‘ bringen, wenngleich die amerikanische Mittelschicht, in der sie solche Erziehungspraktiken mit einer zeitintensiven Ethnografie gefunden hat, mit einem engmaschigen Netz von privaten Sport- und Kulturangeboten für Kinder und Jugendliche möglicherweise noch weiter über direkte Schulunterstützung hinausgeht, als es in unseren Daten aus Deutschland aufscheint. Vor allem die häufig die Konsultation allein besuchenden Mütter stellen ihr Unterstützungsspektrum bis hin zur Zitation ihrer unterweisenden Ansprachen an den Schüler/die Schülerin (vgl. Kotthoff 2015a) vor der Lehrperson ausführlich dar. Sie präsentieren ihre eigenen Perspektiven auf Leistung und Verhalten ihres Kindes und gehen damit punktuell durchaus auch in Konfrontation zur Lehrperson. Wenngleich dies sicher nicht als bewusst gewählte Strategie einer optimalen Präsentation des Zuhauses gesehen werden kann, fällt diese habituelle Praxis aber doch auf, vor allem in Distinktion zu Eltern, die sie nicht betreiben (können). Die Mütter der Grundschulkinder in unserem Korpus zeigen durchaus gezielt, wie gut sie in der Lage sind, das Kind am anspruchsvollen Schultyp des Gymnasiums zu unterstützen. Die Eltern der WerkrealschülerInnen und FörderschülerInnen überlassen vor allem Einschätzungen von Leistung und Leistungsvermögen weitgehend den Lehrpersonen. Sie geben an verschiedenen Stellen in den Gesprächen zu erkennen, dass ihre eigenen Ressourcen zur Unterstützung ihres Kindes gering sind. Da wir den langfristigen Werdegang der Jugendlichen nicht verfolgen konnten, sei hier darauf hingewiesen, dass die Rolle des Elternhauses im schulischen Feld mit Vagheiten behaftet bleibt. Wir schließen uns der österreichischen Bildungsexpertin Schrodtt an, die von „strukturell verankerter Vorstellung von Elternmitarbeit an der Schule“ (2015, 115) spricht, welche im deutschen und österreichischen Schulsystem waltet. Im Rahmen einer interaktionalen Soziolinguistik solcher Institutionen wie Schule können wir mit Watts (2010, 265) davon sprechen, dass manche Eltern funktionale persönliche Verbindungen zu den Lehrpersonen herstellen können, die ihnen auch selbst Autorität zuschreiben (soziales Kapital im Sinne Bourdieus scheint hier auf). Watts sieht Institutionen als latente soziale

Netzwerke (2010, 271), in denen Typisierungen habitualisierter Aktivitäten stattfinden, die ihre soziale Reproduktion im Sinne Bourdieus entweder sichern oder herausfordern. Die konversationelle Aufführung von Eltern-Mitarbeit re-etabliert dies als erwartbar.

Eltern unterscheiden sich darin, eigene Perspektiven auf Tochter oder Sohn einbringen zu können. Auf lehrerseitige Evaluationen sollte möglichst mehr als ein einfaches Rezeptionssignal erfolgen. Eltern können mit ihrer Dialogbeteiligung je nach diskursiver Praktik mehr oder weniger Passung als schulisch kompetent herstellen.

Die Lehrer und Lehrerinnen zeigen sich in unseren Daten allen Eltern gegenüber kooperativ und aufgeschlossen. Sie gehen durchgängig gut vorbereitet<sup>15</sup> in die Gespräche und gestalten die Gesprächsatmosphäre freundlich und zugewandt. Im Gespräch mit wenig schulkundigen Eltern leisten sie Vermittlungsarbeit. Die Reproduktion eines Schulsystems, das durch hohen Verlass auf Elternmitarbeit auch fast systematisch Verlierer produziert, darf ihnen nicht angelastet werden, denn sie nutzen durchaus ihren Handlungsrahmen zu möglichem Ausgleich. Lehrpersonen müssen den Blick auf ihre konversationellen Mikro-Strategien nicht scheuen, da in ihnen viele Kompetenzen zu Tage treten.

Obwohl jedes Gespräch auch seine Eigenart hat, zeigt sich doch, dass die Eltern einiger Grundschüler(inn)en und Gymnasiast(inn)en eine ausgeprägte kulturelle und habituelle Mitspielkompetenz an den Tag legen, da sich ihre feldspezifischen Kriterien, Kategorisierungs- und Beschreibungspraktiken gar nicht von denen der Lehrer/innen unterscheiden. Die Eltern der FörderschülerInnen und vieler WerkrealschülerInnen können hingegen sprachlich und wissensmäßig diese kulturelle Mitspielkompetenz kaum leisten. Sie konturieren sich als wesentlich abhängiger vom Angebot der Schule. Die Leistung des Kindes/Jugendlichen kommt wenig als Resultat des Bemühens der drei Instanzen heraus. Manche Eltern sagen auch ganz explizit, dass sie Sohn oder Tochter nicht unterstützen können. Innerhalb des Feldes der Schule stellt sich besonders der strukturell hohe Verlass auf Elternmitarbeit als Förderer von Ungleichheit heraus. Im Feld finden ja Kämpfe um Ressourcen, Durchsetzungsfähigkeit und soziale Anerkennung statt (vgl. Bourdieu 1999). Wer seine eigenen Kapitalien dort gut zur Geltung bringen kann, tut dies, wie sich in den hier vorgestellten Gesprächen zeigt. Auch die Arbeiten in Kotthoff und Heller (2020) zeigen, dass mikroanalytische Zugänge zum schulischen Feld das Potenzial haben, Unterschiede in Ressourcen und Praktiken zutage zu fördern, ohne dabei sozialstrukturellen Deter-

---

<sup>15</sup> Einige Male verblüfft der Grad an detailliertem Zugriff auf sehr spezifische Informationen rund um den Schüler/die Schülerin.



minismen das Wort zu reden. So wird deutlich, dass sich Akteure innerhalb der Institution Schule mehr oder weniger günstig positionieren können. Knoblauch (1995, 40) meint, dass der Bourdieuschen Sprachtheorie ein Konzept kommunikativen Handelns fehle. Mit unserem Projekt hoffen wir, Wege zur Integration interaktionaler Herangehensweisen in ein an Bourdieu orientiertes Theoriegebäude gezeigt zu haben. Dabei spielt ihr praktisches Wissen über die Institution und ihr Handlungspotenzial durchgängig eine Rolle.

Wenn man in die Betrachtung noch den Trend hineinnimmt, wie gerade gut gebildete Eltern in Städten wie Berlin für ihren Nachwuchs sogenannte ‚Brennpunktschulen‘ vermeiden, dann wird noch deutlicher, auf welch vielfältige Weise in Schule investiert wird (vgl. Schmid 2021). Die Süddeutsche Zeitung berichtet im Januar, dass das Online-Nachhilfeunternehmen *Go Student* als Start-up laut dpa mit drei Milliarden Euro bewertet wird. Internationale Technologiekonzerne steigen in solche Unternehmen ein, denn die Zahl der monatlich gebuchten Nachhilfeeinheiten habe sich verzehnfacht (2022, 17). Leider geht gegenwärtig auch der Trend dahin, Lehrpersonen nur noch als Coaches zu definieren und die Schüler/innen noch mehr in die Verantwortung zu nehmen. Verschiedene Bildungsforscher/innen (vgl. Bellmann 2018) betonen, dass damit die Elternhäuser weitere Aufgaben der Schule übernehmen, da sie es sind, die ihren Kindern dann mehr oder weniger gut helfen, sich ‚autonom‘ die schulischen Arbeitsfelder zu strukturieren. Kuoni (2021) zeigt, dass auch die derzeitige ‚Kompetenzorientierung‘ in den Schulen, die weg geht von den Fächern hin zu seltsamen Pseudo-Inhalten wie ‚Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld‘ nicht dem Unterricht zugute kommt, den die Schüler/innen außerdem selbstorganisiert bewältigen sollen. Aus der Lehrperson wird der Lernbegleiter. Die eigentliche Lernbegleitung sitzt aber zu Hause und in der Nachhilfeindustrie (oder eben nicht).

Laut Bourdieu (2005, 31–32) ergibt sich die Struktur eines Feldes besonders aus dem Verhältnis der Sprechstile zueinander, und dieses Verhältnis repräsentiert in symbolischen Distinktionen Machtverhältnisse. Wie in der Linguistik schon lange üblich, haben wir die Sprechstilistik hier nicht auf sprachliche Varietäten bezogen, sondern auf interaktionales Agieren. Kommunikative Kompetenzen resultieren hier in besonderer Weise aus unterschiedlich ausgeprägten Felderfahrungen, die aus den Interagierenden mehr oder weniger gute Spieler machen, was sich als mehr oder weniger (A)Symmetrie manifestiert.

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, Ulrike. „Positionierungen in schulischen Sprechstunden“. *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik* 21. [http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/copy\\_of\\_kotthoff2014.21](http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/copy_of_kotthoff2014.21). FRAGL Arbeitspapiere, 2014 (06. Januar 2022).
- Adelswärd, Viveka, und Claes Nilholm. „Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher-parent-pupil talk at a special school“. *Text* 20.4 (2000): 545–568.
- Auer, Peter. *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter, 2013.
- Baker, Carolyn, und Jayne Keogh. „Accounting for achievement in parent-teacher interviews“. *Human Studies* 18 (1995): 263–300.
- Barbour, Stephen, und Patrick Stevenson. *Variation im Deutschen: Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin: De Gruyter, 1998.
- Bellmann, Johannes. „Selbstregulation im ständigen Abgleich von Sein und Sollen: Ansätze zu einer Theorie von Wirkungen und Nebenwirkungen datengetriebener Steuerung“. *Does ,What work's work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog*. Hg. Kerstin Drossel und Birgit Eickelmann. Münster: Waxmann, 2018. 55–71.
- Berenst, Jan, und Harrie Mazeland. „Typifying and sorting: The construction of pupil-identity types in staff meetings“. *Interaction in two multicultural mathematics classrooms*. Hg. Jeanine Deen, Maïke Hajer und Tom Koole. Amsterdam: aksant, 2008. 235–317.
- Blossfeld, Hans P., Gwendolin J. Blossfeld und Pia N. Blossfeld. „Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie“. *Journal of Educational Research Online* 11.1 (2019): 16–30.
- Bourdieu, Pierre. „L'économie des échanges linguistique“. *Langue française* 34 (1977): 17–34.
- Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.
- Bourdieu, Pierre. *Die Regeln der Kunst: Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.
- Bourdieu, Pierre. *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. Auflage. Wien: Braumüller, 2005.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. *Reproduction in Education: Society and Culture*. 2. Auflage. London: Sage, 1990.
- Bourdieu, Pierre, und Loïc J. D. Wacquant. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- Bücker, Jörg. *Argumentationstheorie und interaktionale Linguistik*. [http://noam.uni-muenster.de/SASI/Buecker\\_SASI.pdf](http://noam.uni-muenster.de/SASI/Buecker_SASI.pdf). *Sasi* 1, 2004 (06. Januar 2022).
- Cedersund, Elisabet, und Lennart Svensson. „A ‚good‘ or a ‚bad‘ student: A study of communication in class assessment meetings“. *Language and Education* 10.2–3 (1996): 132–148.
- Clark, Herbert H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Deutsche Presseagentur. „Lukrative Nachhilfe“. *Süddeutsche Zeitung* 11.01. (2022): 17.
- Eemeren, Frans H. van, und Rob Grootendorst. *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Fröhlich, Gerhard. „Kapital, Habitus, Feld, Symbol: Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu“. *Das symbolische Kapital der Lebensstile: Zur Kulturosoziologie der Moderne*

- nach Pierre Bourdieu. Hg. Inge Mörtz und Gerhard Fröhlich. Frankfurt am Main: Campus, 1994. 31–55.
- GAT 2. [https://de.wikipedia.org/wiki/Gespr%C3%A4chsanalytisches\\_Transkriptionssystem](https://de.wikipedia.org/wiki/Gespr%C3%A4chsanalytisches_Transkriptionssystem) (06. Januar 2022).
- Geissler, Rainer, und Sonja Weber-Menges. „Migrantenkinder im Bildungssystem: Doppelt benachteiligt“. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 49 (2008): 14–22.
- Graumann, Carl. „Perspectival structure and dynamics in dialogues“. *The Dynamics of Dialogue*. Hg. Ivana Markova und Klaus Foppa. Herfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1990. 105–126.
- Hauser, Stefan, und Vera Mundwiler. „Einführende Anmerkungen“. *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Hg. Stefan Hauser und Vera Mundwiler. Bern: hep, 2015. 9–18.
- Hellberg, Aisha. „‘Ich jage Dich mit dem Duden durchs Ghetto.’ Sprachideologie und Sprachreflexion in schülerVZ-Gruppen“. *Jugendsprachen: Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen*. Hg. Helga Kotthoff und Christine Mertzluft. Frankfurt am Main: Lang, 2013. 189–215.
- Heller, Vivien. *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg, 2012.
- Imo, Wolfgang. „Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (‘change-of-state-tokens’) im Deutschen“. *Grammatik im Gespräch*. Hg. Susanne Günthner und Jörg Bücker. Berlin: De Gruyter, 2009. 57–87.
- Heller, Vivien, und Miriam Morek. *Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen*. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015\\_3\\_Heller\\_Morek.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf). *Leseforum.ch*, 2015 (06. Januar 2022).
- Knoblauch, Hubert. *Kommunikationskultur: Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte*. Berlin und New York: De Gruyter, 1995.
- Kotthoff, Helga. „LehrerInnen und Eltern in schulischen Sprechstunden an Grund- und Förderschulen: Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps“. *Zeitschrift für Gesprächsforschung* 13 (2012): 290–321.
- Kotthoff, Helga. „Faul wie e Hund: Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde“. *Schulheft* 3.1 (2014): 32–48. Auch als *Freiburger Arbeitspapier zur Germanistischen Linguistik* 22 im Internet: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.22>. (06. Januar 2022).
- Kotthoff, Helga. „Narrative constructions of school oriented parenthood during parent-teacher-consultations“. *Linguistics and Education* 31 (2015a): 289–303.
- Kotthoff, Helga. „Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden“. *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Hg. Vera Mundwiler und Stefan Hauser. Bern: hep, 2015b. 72–99.
- Kotthoff, Helga. „Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern-Gesprächen“. *Verfestigungen in der Interaktion: Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Hg. Wolfgang Imo, Katharina König, Beate Weidner und Lars Wegner. Berlin und Boston: De Gruyter, 2020. 111–131.
- Kotthoff, Helga, und Damaris Nübling. *Genderlinguistik: Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr, 2019.
- Kotthoff, Helga, und Falko Röhrs. „Mehr oder weniger ko-konstruierte Beratungsaktivitäten in schulischen Eltern-Lehrperson-Gesprächen“. *Ethnografien und Interaktionsanalysen im*

- schulischen Feld: Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Hg. Helga Kotthoff und Vivien Heller. Tübingen: Narr, 2020. 165–197.
- Kotthoff, Helga, und Vivien Heller (Hg.). *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr, 2020.
- Kuoni, Kurt. „So lernt man nicht denken“. *Neue Zürcher Zeitung* 19.09. (2021): 66.
- Lareau, Annette. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press, 2003.
- Martin Rojo, Luisa. *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: De Gruyter, 2010.
- Mazeland, Harrie, und Jan Berenst. „Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system“. *Text&Talk* 28.1 (2008): 55–78.
- Mehan, Hugh. „The role of language and the language of role in institutional decision making.“ *Language in Society* 12 (1983): 187–211.
- Mehan, Hugh. „The construction of an LD student: A case study in the politics of representation“. *Natural Histories of Discourse*. Hg. Michael Silverstein und Greg Urban. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. 253–277.
- Mundwiler, Vera. *Beurteilungsgespräche in der Schule: Gesprächsanalysen zur Beteiligung und Positionierung von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Stauffenburg, 2017.
- Neuland, Eva. „Editorial: Sprachvariation im Fokus von Sprachunterricht“. *Der Deutschunterricht* 1 (2004): 2–8.
- Nothdurft, Werner, Ulrich Reitemeier und Peter Schröder (Hg.). *Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Narr, 1994.
- Pillet-Shore, Danielle. „The problem with praise in parent-teacher interaction“. *Communication Monographs* 79.2 (2012): 181–204.
- Prediger, Susanne, und Uta Quasthoff. *InterPass: Interaktive Verfahren der Etablierung von Passungen und Divergenzen für sprachliche und fachkulturelle Praktiken im Deutsch- und Mathematikunterricht*. <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/551.php>. BMBF, Förderkennzeichen: 01JC1112, 2016. (06. Januar 2022).
- Quasthoff, Uta, und Friederike Kern. „Familiale Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern“. *Gespräch als Prozess: Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Hg. Heiko Hausendorf. Tübingen: Narr, 2007. 277–306.
- Reiss, Kristina, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hg.). *PISA 2018*. Münster: Waxmann, 2019.
- Reitz, Michael. „Noch feinere Unterschiede? Das Denken Pierre Bourdieus im 21. Jahrhundert“. Deutschlandfunk 26.11.2017.
- Roberts, Celia, Ana Barro, Michael Byram und Brian V. Street. *Language learners as ethnographers*. London: Multilingual matters, 2001.
- Röhrs, Falko. *Evaluationen und Beratungen in schulischen Elterngesprächen: Kommunikative Investitionen und Strategien der Eltern in schulischen Ordnungsprozessen*. Dissertation an der Universität Freiburg i. Br., 2021.
- Schmid, Florian. „Kieznah, bildungsfern? Der Angst vor Brennpunktschulen kann man gemeinsam begegnen“. *Der Freitag*, 30.09.2021: 23.
- Schrodt, Heidi. *Sehr gut oder nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien: Molden, 2015.

- Spiegel, Carmen. *Streit: Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen*. Tübingen: Narr, 1995.
- Vodafone Stiftung Deutschland. *Elterninformationsmaterialien*. <https://www.vodafone-stiftung.de/elterninformationsmaterial.html?&L=0>. 2013. (06. Januar 2022).
- Watts, Richard. „Social institutions“. *Society and Language Use*. Hg. Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman und Jef Verschueren. Amsterdam: Benjamins, 2010. 261–274.
- Wegner, Lars. *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag*. Berlin: De Gruyter, 2016.
- Zorbach-Korn, Melina. „Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern“. *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Hg. Stefan Hauser und Vera Mundwiler. Bern: hep, 2015. 150–181.
- Zwengel, Almut. „Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von den Kindern gedolmetscht werden“. *Migration und Soziale Arbeit* 3/4 (2010): 302–308.
- Zwengel, Almut. „Strategien der Interessensvertretung und Verständnissicherung: Wenn Kinder Gespräche zwischen eingewanderten Müttern und Lehrpersonen dolmetschen“. *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Hg. Stefan Hauser und Vera Mundwiler. Bern: hep, 2015. 125–150.

