

**Rezension zu: Marina Bonanati: Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS 2017**

**Falko Röhrs**

Die Entwicklung und Umsetzung von Lernentwicklungsgesprächen in Schulen – d.h. (halb-)jährlich stattfindenden Gesprächen zwischen Lehrpersonen, Eltern bzw. Sorgeberechtigten und Schüler/innen unter bestimmten normativen Vorgaben – ist Teil eines größeren Reformprozesses der Individualisierung an deutschen Schulen (vgl. Bonanati 2017:1ff.). Somit sind sie auch Teil eines größeren schulisch-pädagogischen Diskurses über die Individualisierung bzw. den individualisierenden Unterricht. Während die qualitativ-empirische Schulforschung wichtige Erkenntnisse zum individualisierten Unterricht bereits zutage bringen konnte (vgl. u.a. Breidenstein 2014; Breidenstein/Rademacher 2013; Menzel/Rademacher 2012), gibt es bisher wenige Forschungsarbeiten zu "Randbereichen" der individualisierten Schule wie z.B. die Lernentwicklungsgespräche. Marina Bonanatis Arbeit, mit der sie 2016 an der Universität Koblenz-Landau promovierte, ist nun genau in dieser Forschungslücke angesiedelt und beleuchtet vor allem die Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in Lernentwicklungsgesprächen. Gleichzeitig ist dies die dritte Dissertation nach Mundwiler zu Beurteilungsgesprächen in der Schweiz (2017) und Wegner zu Elternsprechtagsgesprächen (2016), die innerhalb von zwei Jahren zu schulischen Elterngesprächen im deutschsprachigen Raum erschienen ist. Somit stellt diese Monographie auch einen weiteren Mosaik-Baustein zur wissenschaftlichen Untersuchung von Elterngesprächen in Schulen dar.

Das Lernentwicklungsgespräch ist ein Typus des schulischen Elterngesprächs,<sup>1</sup> der im Zuge der Reformprozesse hin zu einem individualisierenden Unterricht an den Schulen Einzug hält. Er unterscheidet sich von den vorherigen etablierten Gesprächstypen vor allem dadurch, dass nicht nur die Schüler/innen obligatorisch an diesem Gespräch teilnehmen, sondern dass ihnen dabei auch eine bestimmte Rolle mit entsprechenden Rechten und Pflichten zugesprochen wird. So werden die Schüler/innen häufig am Anfang des Lernentwicklungsgesprächs gebeten, sich selbst einzuschätzen, ihre Lernentwicklung anhand eines Portfolios oder Ähnlichem darzulegen. Hinzu kommt, dass sie sich im späteren Verlauf des Gesprächs auch zu neuen Lernvorhaben oder anderen prospektiven Bereichen des Unterrichts (Arbeits- oder Sozialverhalten) äußern müssen und dass sie für die Umsetzung dieser Vorhaben durch z.B. das Unterschreiben eines Protokolls verantwortlich gemacht werden. Des Weiteren haben Lernentwicklungsgespräche in der Regel einen festen (thematischen) Ablauf.

---

<sup>1</sup> Da die Bezeichnung für schulische Elterngespräche keineswegs einheitlich ist, verwende ich hier "schulische Elterngespräche" als Oberbegriff für alle möglichen Typen schulischer Gespräche, die mit den Eltern bzw. einem Elternteil oder Sorgeberechtigten zur Besprechung von schulischen Leistungen einer Schülerin/eines Schülers im Rahmen der Schule geführt werden. Diese uneinheitliche Bezeichnung gilt, wie Bonanati zeigt, auch für die neueren, stärker formalisierten Lernentwicklungsgespräche, die an einer von ihr untersuchten Schule nämlich "Lernstandsgespräche" genannt wurden (129).

Bonanati legt im ersten Teil ihrer Arbeit diese Spezifik des Lernentwicklungsgesprächs detailliert dar und diskutiert sie kritisch. Sie stellt dabei u.a. fest, dass das Lernentwicklungsgespräch von normativen Konzepten durchzogen ist. Dies betrifft die Erwartungen an die jeweiligen Rollen im Gespräch und die Funktion(en) des Gesprächs selbst, die teilweise widersprüchlich sind (16ff.). So steht die Forderung nach einem Gespräch "auf Augenhöhe" z.B. im Widerspruch zu der Aufgabe der Lehrerin, das Gespräch zu leiten und zu organisieren. Dies vermag auch nicht ganz zu dem pädagogischen Leitbild des selbstständigen Schülers/der selbstständigen Schülerin zu passen, welches die Individualisierung propagiert. Bonanati stellt hier eine enge Verbindung dieses Leitbilds mit dem Lernentwicklungsgespräch her. So sieht sie aufgrund der darin getroffenen Vereinbarungen, deren Umsetzung im Verantwortungsbereich der Schüler/innen liegen, Lernentwicklungsgespräche vor allem als Voraussetzung für das Arbeiten im individualisierenden Unterricht (34). Inwiefern die retrospektive Perspektive, die auch einen großen Teil des Lernentwicklungsgesprächs ausmacht, zu dieser Verbindung zwischen dem pädagogischen Leitbild und Lernentwicklungsgespräch beiträgt, bleibt offen.

Bonanatis Studie ist in vier Teile gegliedert: Teil I stellt, wie oben beschrieben, den Kontext von Lernentwicklungsgesprächen und ihre Praxis dar. Hierzu gehört auch ein Forschungsüberblick über die bisherigen Arbeiten zu schulischen Elterngesprächen. Teil II stellt die Arbeit in einen methodischen und methodologischen Kontext. In Teil III werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert, die dann in Teil IV in dem größeren Kontext der Lernentwicklungsgespräche, der in Teil I präsentiert wurde, diskutiert werden. Obwohl diese Struktur plausibel erscheint, kann der Leser/die Leserin durchaus auch ins Stocken geraten, wenn in Teil II nach der Präsentation der Daten noch einmal ein Kapitel anschließt (vgl. 147-176), das den Forschungsüberblick über die Erkenntnisse der konversationsanalytischen Forschung zu Partizipation in Gesprächen darstellt.

Bonanatis Daten entstammen zwei Hamburger Grundschulen, die einen binnendifferenzierten, jahrgangübergreifenden Unterricht in Lerngruppen anbieten (126-129). Darüber hinaus nehmen die beiden Schulen auch an Projekten des Landes teil, in denen neue kompetenzorientierte (Unterrichts-)Konzepte entwickelt werden sollen (126). Bonanati gelang hier ein unproblematischer Feldzugang. Insgesamt nahm sie an 42 Lernentwicklungsgesprächen beobachtend teil und konnte diese auch auf Audio aufzeichnen (131ff.). Die Erhebung erstreckte sich von Ende 2011 bis Anfang 2013. Bemerkenswert ist hierbei, dass Bonanati sich nach einer ersten Erhebung und Sichtung des Materials dazu entschloss, vier Schüler/innen einer bestimmten Schule etwas länger zu begleiten. So konnte sie für ihre Untersuchung eine diachrone Perspektive gewinnen, die vor allem bei der Analyse der Selbsteinschätzungen der Schüler/innen gewinnbringend war: sie konnte so z.B. aufzeigen, wie bestimmte Formen der Selbsteinschätzung eingeübt werden. Dies ging einher mit weiteren bzw. weiterreichenden ethnographischen Daten wie Unterrichtsbeobachtungen und Gesprächen mit den Beteiligten. Dieses ethnographisch gesammelte Material stellt sie allerdings nicht systematisch dar, sondern expliziert es nur, wenn es für die Analyse von Bedeutung ist (133).

In ihren Überlegungen zur Methodologie und Methode ihrer Arbeit reflektiert Bonanati die Ethnomethodologie und die ethnographische Gesprächsanalyse (nach Deppermann 2008) – vor allem in Bezug auf Interaktionen und soziale Ordnung im schulischen Feld. Methodisch orientiert sie sich dann auch an diesen beiden. Im

Gegensatz jedoch zu anderen gesprächsanalytischen Arbeiten zu schulischen Elterngesprächen wie die von Mundwiler (2017) oder die von Wegner (2016), die sich stark auf sprachlich-kommunikative Verfahren konzentrieren und der germanistischen Linguistik zuzuordnen sind, nimmt Bonanati eine erziehungswissenschaftlich-soziologische Perspektive ein, um vor allem Phänomene der Beteiligung an und Steuerung von Gesprächsphasen wie inhaltliche Aspekte der Gespräche zu untersuchen. Analytisch ging sie so vor, dass sie bestimmte Sequenzen, die sie vorher mithilfe von Gesprächsinventaren identifiziert hatte, am Einzelfall einer detaillierten Sequenzanalyse unterzog und danach in einen Fallvergleich ging.

Bonanati beginnt ihre Analyse mit einer makrostrukturellen Beschreibung der von ihr aufgenommenen und beobachteten Lernentwicklungsgespräche. Als erstes beschreibt sie hierbei die soziale Situation, die diesen Gesprächen eigen ist. Wie andere schon vor ihr (vgl. u.a. Baker/Keogh 1995; Kotthoff 2012), charakterisiert sie sie als institutionelles Gespräch – wobei der Aspekt der Inter-Institutionalität, auf den die bisherigen Forschungsarbeiten zu schulischen Elterngesprächen hinweisen, von Bonanati nicht weiter aufgegriffen wird –, kann aber darüber hinaus Spezifika des Lernentwicklungsgespräch aufzeigen: dass es immer polyadisch, eine starke thematische Orientierung (Lernentwicklung der Schüler/innen) aufweist und rollenzentriert ist, da die beteiligten Personen als Eltern, Schüler/innen und Lehrpersonen bestimmte Rollen einnehmen (181ff.). Diese Spezifika sowie weitere charakteristische Gegebenheiten (zeitliche Begrenzung, Sitzordnung, etc.) weisen bereits auf eine asymmetrische Gesprächssituation hin. Darauf aufbauend stellt Bonanati den exemplarischen Ablauf und die zentralen Aufgaben der Lernentwicklungsgespräche vor (183-190). Wenig überraschend sind die Gespräche in eine Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase gegliedert. Bonanati zeigt dann jedoch auf, wie diese einzelnen Phasen durch den Kontext (individualisierende) Schule geprägt sind. In der Eröffnung werden schulische Rahmung und die jeweiligen Rollen etabliert und der weitere Gesprächsablauf hervorgebracht (184f.). In der Kernphase des Gesprächs macht Bonanati zwei Hauptgesprächsaktivitäten aus, die sie "Rückblick" und "Planung" nennt (185f.). Bei diesen Aktivitäten geht es jeweils um die vergangene Lernentwicklung – sprich Leistung – des Schülers/der Schülerin und darauf aufbauend um die Planung der weiteren Lernentwicklung. Charakteristisch sind dabei für den Rückblick die Schülerselbsteinschätzung sowie Meinungsäußerungen der Eltern und Lehrer/innen und für die Planung Praktiken des Formulierens, Terminierens und Dokumentierens (186-189). In der Beendigungsphase vermischen sich in der Regel Elternanliegen oder Ähnliches mit der Beendigung des Gesprächs (189f.). Die von Bonanati herausgearbeiteten Phasen für Lernentwicklungsgespräche sind interessanterweise denen, die Wegner (2016) in seiner Gattungsanalyse zu Elternsprechtagsgesprächen herausgearbeitet hat, sehr ähnlich. Auch er konnte sowohl die drei Phasen ausmachen als auch die spezifische Prägung durch den schulischen Kontext; selbst die Konzentration auf vergangene Leistungen der Schüler/innen ("Informieren") als auch eine prospektive Perspektive ("Beraten" und das retro- sowie prospektive "Zuschreiben von Verantwortung") konnten in der Kernphase ausgemacht werden (120-145). Bonanati setzt diese beiden Erkenntnisse jedoch leider nicht in Bezug zueinander. Dies dürfte allerdings dem Fakt geschuldet sein, dass beide Arbeiten kurz nacheinander entstanden sind.

Nach der makrostrukturellen Beschreibung der Lernentwicklungsgespräche folgt die (fallvergleichende) sequenzanalytische Rekonstruktion von Partizipation

in den Gesprächen. Es geht ihr also um interaktiv hervorgebrachte Teilnahme bzw. Teilhabe am Gespräch und nicht um Partizipation als normatives Konzept, wie es in schulischen Verordnungen und Ratgebern zu Lernentwicklungsgesprächen vorgegeben wird. Dabei stützt sich Bonanati vor allem auf Überleitungssequenzen von der Eröffnungs- in die Kernphase des Gesprächs, um die Partizipation (smöglichkeiten) im Gespräch genauer zu untersuchen, dann die Schülerselbsteinschätzungen und prospektive Sequenzen, in denen Lernen "geplant" wird, um die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/innen über das Elterngespräch hinaus zu beleuchten.

In den Überleitungssequenzen stellt Bonanati fest, dass die Schüler/innen durch direkte Adressierung und Fragen vonseiten der Lehrkräfte doppelt positioniert werden, und zwar als Gesprächspartner/in und als Gesprächsgegenstand. Sie sind also nicht nur Mittelpunkt der Aushandlung, sondern auch aktiv daran beteiligt. Die Lehrer/innen hingegen positionieren sich als Verantwortliche für die Gesprächsführung, indem sie z.B. durch Fragen den thematischen Rahmen stellen, Gesprächsabläufe erklären oder Rederechte übergeben (201ff.). Allerdings kann die Lehrkraft dies auch nur innerhalb eines durch vorgegebene Strukturen abgesteckten Rahmens tun. Nichtsdestotrotz führt dies laut Bonanati dazu, dass eine asymmetrische Beteiligungsstruktur hervorgebracht wird, die außerdem noch an die jeweiligen Rollen gekoppelt ist, was zu einer Verfestigung der institutionell hierarchischen Verhältnisse führt (408). Bezüglich der Partizipation der Schüler/innen hält Bonanati fest, dass "[d]ie doppelte Positionierung der Schüler/innen als Gesprächspartner/innen und als Gesprächsgegenstand [...] im Rahmen der Praktiken im Lernentwicklungsgespräch zu einem Partizipationszwang [führt]" (230), was durchaus mit der programmatisch festgelegten Partizipationsnorm in Lernentwicklungsgesprächen korrespondiert.

Thematisch wird in den Lernentwicklungsgesprächen "Lernen" in der Überleitung zur Kernphase etabliert. Bonanati stellt dabei allerdings fest, dass "Lernen" als Begriff äußerst selten tatsächlich verwendet wird (230f.). Trotzdem wird Lernen unter einer zeitlichen und personellen Perspektive als etwas Fassbares und zu Verbalisierendes konstruiert. Die Selbsteinschätzungen konzentrieren sich dabei vor allem auf etwas Positives, im Sinne einer positiven Veränderung. Bonanati macht hier eine qualitative (*gut, besser, etc.*) und eine quantitative (*mehr gemacht, etc.*) Perspektive aus, die natürlich verschiedenen Detaillierungsgraden unterliegen (299). Darüber hinaus reflektieren die Schüler/innen oft darüber, "inwiefern sie dazu beitragen, die Ordnung der Lerngruppe aufrechtzuerhalten und andererseits ihr Verhalten mit den Erwartungen an ihr individuelles Lernverhalten ab[zu]gleichen" (300). Fachliche und inhaltliche Aspekte werden hier so gut wie nie besprochen. Hieraus folgert Bonanati, dass die Selbsteinschätzung weniger der individuellen Reflexion über das eigene Lernen dient als der Vermittlung von Selbstregulation, was dazu führt, dass die Selbsteinschätzung als Kontrollinstrument begriffen werden kann (417). Sie diene als "Lernbeweisführung" und sei in diesem Sinne eine Inszenierung als "doing being individualized student" (ebd.).

Bezüglich der partizipativen Ordnungen stellt Bonanati für die Schülerselbsteinschätzungen fest, dass diese maßgeblich durch Steuerungspraktiken der Lehrpersonen geprägt sind. Das typische Muster, das sie hier herausarbeitet, ist aus der konversationsanalytischen Unterrichtsforschung hinlänglich bekannt als I-R-E-Muster (Mehan 1979). Die Schülerselbsteinschätzung wird meist initiiert durch Fragen

(Initiation), woraufhin der Schüler/die Schülerin eine selbsteinschätzende Äußerung vornimmt (Response), die wiederum von der Lehrperson durch Konkretisierungsfragen, Korrekturen, Reformulierungen, Bewertungen (implizit) evaluiert werden (259f.). Durch diese Praktiken der Lehrperson, vor allem im letzten Schritt der Evaluation, werden die Schüler/innen dann auch in eine bestimmte Form der Selbsteinschätzung eingeübt. Sie schätzen sich also nicht wirklich selber ein, sondern versuchen sich der (erwarteten) Fremdeinschätzung durch die Lehrer/innen anzupassen (ebd.). Dies wird auch dadurch deutlich, dass je mehr die Selbsteinschätzung der lehrerseitigen Erwartung entspricht, desto weniger greifen diese mit steuernden Praktiken ein (260). Hieraus folgt laut Bonanati eine "doppelte Anpassungsleistung": "Sie sollen nicht nur ihr Verhalten den schulischen Normen anpassen, sondern auch ihr Urteil dem Lehrerurteil unterwerfen" (413). Die Schüler-selbsteinschätzung stellt also Bonanati folgend einen Metadiskurs über die Ausrichtung der Schülerhandlungen an der schulischen Ordnung dar (ebd.).

In der Hauptgesprächsaktivität "Planung" der Lernentwicklungsgespräche geht es darum, prospektiv das Lernen zu planen. Dies geschieht in den Bonanati vorliegenden Daten anhand von drei Praktiken: Formulieren (von Zielen), Terminieren (von Leistungsnachweisen) und Dokumentieren (von Lernvorhaben). Die Ziele werden als Vorschlag (gemeinsam) hervorgebracht, bedürfen allerdings der Legitimation durch die Lehrkräfte (309ff.). Diese Beteiligung am Formulierungsprozess und die Legitimation durch die Lehrperson führt hier zu einer höheren Verantwortung bzw. einer konkreten Verpflichtung zur Umsetzung durch die Schüler/innen (422). Inhaltlich arbeitet Bonanati heraus, dass weniger Lernziele benannt werden als erzieherische Maßnahmen, die das Schülerverhalten modifizieren sollen (312f.). Im individualisierenden Unterricht müssen auch die Leistungsnachweise individuell abgenommen werden. Dies führt dazu, dass im Lernentwicklungsgespräch Termine für die vorher formulierten "Lernziele" gemeinsam festgelegt werden müssen. Bonanati arbeitet hier heraus, dass diese Termine nicht nur hinsichtlich der Schule, sondern auch der familiären und individuellen (Lernpensum oder Ähnlichem) Verhältnisse angepasst werden müssen (422). Neben der Tatsache, dass hier Lernen nebenbei als planbarer Prozess konstruiert wird, fördert diese Praktik ganz unterschiedliche Unterstützungsleistungen der Eltern zutage (330f.). Hier drängt sich mir die Frage danach auf, ob Bonanati in ihren Daten Aspekte der (Re-)Produktion von Ungleichheit(en) sehen kann. Schließlich sind nicht alle Eltern gleichermaßen in der Lage, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen<sup>2</sup> (vgl. Lareau 1989, 2003). Zu fragen wäre dann, ob und – falls ja – in welchem Maße sich in den Daten zeigen lässt, dass Eltern aus bestimmten sozialen Milieus eher in der Lage sind, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen als andere<sup>3</sup> und welche Folge dies für die Partizipation in und um die Lernentwicklungsgespräche herum hat. Die Aktivität des Protokollierens der vorher vereinbarten "Lernziele" und Termine dient, wie Bonanati herausarbeitet, vor allem dem Herstellen von Transparenz und gleichzeitig einer starken Verbindlichkeit bzw. Verpflichtung (358). Denn das Protokoll

<sup>2</sup> Für eine sehr schöne und kompakte Zusammenfassung der Schulforschung zum Komplex der (Bildungs-)Ungleichheit siehe Hofstetter (2017:11-48).

<sup>3</sup> Selbstverständlich geht es hier nicht nur darum, in der Lage zu sein, Unterstützung in schulischen Belangen zu leisten, sondern auch darum, von welcher Qualität die jeweiligen Unterstützungsleistungen sind bzw. wie passend sie zu den schulischen Anforderungen sind.

wird durch Praktiken des Verlesens und des Unterschreibens aller Beteiligten weniger als ein Protokoll als ein Vertrag konstruiert (332-343). Bonanati stellt hier sehr schön heraus, dass das Protokoll dazu dient, festzuhalten, dass im Unterricht überhaupt erst individualisiert wird und dass es so auch als Planungsgrundlage für den individualisierenden Unterricht dient (316). Darüber hinaus kann sie auch aufzeigen, dass durch bestimmte Fragen der Lehrpersonen ("Darin möchte ich mich verbessern") und Formulierungen in den Protokollen ("Vereinbarung") den Schüler/innen ein (Äußerungs-)Wille unterstellt bzw. untergeschoben wird, sich "verbessern" zu wollen (425f.).

Als letzten Punkt in ihrer Analyse fragt Bonanati nach den Entscheidungsmöglichkeiten, die Schüler/innen in Lernentwicklungsgesprächen haben. Dabei geht es vor allem um die Möglichkeiten in der Hauptgesprächsaktivität "Planung", aber auch um die Entscheidungsmöglichkeiten z.B. bei der Wahl von sogenannten Wahlpflichtfächern, die anstehen. Hier stellt Bonanati fest, dass es in den Sequenzen, in denen über die "Lernziele" gesprochen wird, Vorschläge von Schüler/innen zwar angehört werden, diese jedoch in der Regel auf eine Passung mit der jeweiligen Lernentwicklung und den Lernmaterialien hin überprüft werden, wenn diese Passung nicht gleich von Beginn an hergestellt wird (362-368, 429f.). Auf das von Schüler/innen bekundete Interesse bezüglich mancher Lern- bzw. Themenbereiche wird hierbei (z.B. in Form von Begründungen oder Ähnlichem) meist nicht weiter eingegangen. Stattdessen werden sie von der Lehrerin, nachdem sie durch eine öffnende Frage die Interessen der Schüler/innen – gerahmt als Vorschlag für "Lernziele" – evoziert hat, legitimiert (394-397). Es kommt hier also, wie in vielen Bereichen des Lernentwicklungsgesprächs (z.B. Schülerelbsteinschätzung), zu Spannungen zwischen Öffnung der Beteiligungsmöglichkeiten und Schließung bzw. Einschränkungen durch legitimierende oder ähnliche Praktiken.

Insgesamt leistet Bonanati mit ihrer Studie zweierlei. Erstens einen weiteren gesprächsanalytischen Beitrag zur Erforschung von schulischen Elterngesprächen – und zwar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive – sowie zweitens einen Beitrag zur Erforschung von Individualisierung in der Schule. Bonanati vermag vor allem die Paradoxien, die die Partizipationsnorm der Individualisierung in den Lernentwicklungsgesprächen hinterlässt, zu beleuchten, wenn sie immer wieder die Spannungen zwischen einer Öffnung der Beteiligungsmöglichkeiten und Schließung durch einschränkende Praktiken wie Legitimierung oder Evaluierung, zwischen Öffentlichkeit und Privatheit z.B. in den Schülerelbsteinschätzungen und zwischen den Beteiligten, wenn sie versuchen, asymmetrische Verhältnisse (z.B. zwischen Erwachsenen und Kindern) aufzuheben, aufzeigt. In diesem Zusammenhang wäre es meines Erachtens interessant, weiterführend einmal vergleichend zu schauen, wie dies in anderen Typen schulischer Elterngespräche aussieht. Gerade was das Einbringen von eigenen Themen angeht, könnte ich mir gut vorstellen, dass dies in anderen Typen wie z.B. Elternsprechtagsgesprächen einfacher ist, da es in diesen aufgrund weniger normativer Vorgaben einen weniger starren Ablauf zu geben scheint, auch wenn sich dieser wie oben beschrieben teilweise stark ähnelt. Welche Konsequenzen hätte das für die Partizipation? Darüber hinaus ist an der Arbeit besonders hervorzuheben, dass sie sich auch ausdrücklich mit inhaltlich-thematischen Aspekten des Lernentwicklungsgesprächs beschäftigt. Die Erkenntnis,

dass hier Themen wie Arbeitsprozesse, reibungsloser Ablauf des Unterrichts, schulische Ordnung etc. vor inhaltlich-fachlichen deutlich vorherrschen, darf hoch eingeschätzt werden und sollte zu denken geben.

## Literatur

- Baker, Carolyn / Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies* 18, 263-300.
- Bonanati, Marina (2017): *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel / Arend, Béatrice (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 35-50.
- Breidenstein, Georg / Rademacher, Sandra (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3), 336-356.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofstetter, Daniel (2017): *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen - Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: *Gesprächsforschung* 13, 290-321.
- Lareau, Annette (1989): *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Menzel, Christin / Rademacher, Sandra (2012): Die 'sanfte Tour'. Analysen von Schülerelbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: *sozialersinn* 79 (1), 79-99.
- Mundwiler, Vera (2017): *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Falko Röhrs, M.A.  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg  
Deutsches Seminar – Germanistische Linguistik  
Belfortstraße 18  
79098 Freiburg

[falko.roehrs@germanistik.uni-freiburg.de](mailto:falko.roehrs@germanistik.uni-freiburg.de)

Veröffentlicht am 12.3.2018

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.