

Rezension zu: Lars Wegner: Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung. Berlin / Boston: de Gruyter 2016

Ioulia Grigorieva / Beatrix Kreß

Die Arbeit von Lars Wegner nimmt ihre Motivation und ihren Ausgangspunkt eindrücklich in literarischen und journalistischen Quellen, die den Elternsprechtag als etwas beschreiben, was alle Beteiligten unglücklich und vor allem Eltern als Delinquenten und Beklagte zurücklässt. Aber auch Lehrkräfte empfinden diese Gespräche als "einen der heikelsten Bereiche schulischer Kommunikation und Interaktion", wie die Mail einer Lehrkraft, die der Verfasser auf seine Anfrage hin, ob er bei diesen Interaktionen Audioaufnahmen anfertigen könne, erhalten hat (3f.).

Trotz – oder gerade aufgrund – dieser offensichtlichen Brisanz sind Eltern-Lehrkraft-Interaktionen immer noch ein weitestgehend unerschlossenes Feld, weshalb die von Lars Wegner verfolgten Forschungsfragen zurecht vorerst explorativ formuliert sind. Theoretisch verortet sich die Arbeit im konstruktivistischen Paradigma, wenn von einem "Erzeugen" von sozialer Wirklichkeit die Rede ist, entsprechend wählt der Autor die analytischen Instrumente, die linguistische Gesprächs- sowie die Gattungsanalyse.

1. Forschungsstand

Im zweiten Kapitel werden einerseits Studien gemischter Provenienz dargestellt, die sich auf authentische Gesprächsdaten stützen (Kapitel 2.1). Andererseits führt Lars Wegner weitere Publikationen an, die entweder aus den Fachgebieten der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie stammen oder als so genannte Ratgeberliteratur einzustufen sind. Das Kapitel dient sowohl der Gewinnung eines "allgemeinen Überblick[s]" (11) über die Kommunikationskonstellation Lehrkräfte-Eltern als auch der Legitimierung der Daten-, aber auch der Methodenwahl.

Mit Blick auf eine reichhaltige Literaturgrundlage argumentiert der Verfasser berechtigterweise, dass "in face-to-face Interaktionen weit mehr passiert, als die Beteiligten im Nachhinein, beispielsweise in Befragungen oder simulierten Rollenspielen, zu rekonstruieren imstande sind" (37), d.h. das Desiderat besteht vor allem im Hinblick auf die zugrunde gelegten authentischen Daten.

Auch die im Kapitel 2.2 aufgeführten Titel würden die ausgemachte Forschungslücke ("was in solchen Gesprächen *tatsächlich* passiert", 30, Hervorhebung im Original) keineswegs schließen. Die Titel in diesem Teil des Überblicks, die entweder "auf den individuellen Erfahrungen oder dem intuitiven Alltagswissen" (11) basieren oder, speziell die Ratgeberliteratur, eine Auswahl an Techniken ohne situativen Bezug bereitstellen, werden vom Verfasser eher inhaltlich ausgewertet und dazu genutzt, einen Eindruck zu vermitteln, welche Faktoren zur Wahrnehmung der Gattung als eher schwierig beitragen.

Im Rahmen des Kapitels 2.1 werden nicht nur die wenigen bereits vorliegenden deutschsprachigen Untersuchungen beschrieben, sondern auch eine Aufbereitung des internationalen Forschungsstandes – vor allem aus den USA, Großbritannien,

Australien und Schweden – vorgenommen, wobei es zu einer knappen Auseinandersetzung mit der Bezeichnung der Gattung in englischsprachigen Publikationen kommt (13f.). Die Anwendbarkeit der internationalen Quellen auf den deutschen Sprachraum wird in ihrer Aussagekraft jedoch relativiert, da die entsprechenden Korpora als eher klein einzustufen sind (29). Weiterhin wird auf die Bedeutsamkeit nationaler, historisch fundierter Spezifika (30) verwiesen.

Im Sinne einer themenbezogenen Darstellung ist das Kapitel 2.1 clusterweise wie folgt organisiert: gesellschaftliche Funktionen der Interaktionen, Evaluationen der Schülerinnen und Schüler (SuS), situative Identitätskonstruktion durch Lehrkräfte und Eltern, "Verantwortungsaushandlungen, sprachliche Vagheit und Verstehensprobleme", Kritikäußern, "Gesprächssteuerung, Wissen und Macht" sowie das Verhalten der anwesenden SuS. Die jeweiligen Titel der Cluster scheinen zwar auf den ersten Blick bezüglich ihrer Zusammensetzung etwas beliebig, erweisen sich jedoch beim näheren Betrachten als durchgehend gerechtfertigt. Diese Strukturierung des Forschungsstands veranlasst den Autor zu einigen Leitfragen innerhalb der in Anlehnung nach Bergmann (1998) formulierten Hauptfragestellung, was genau "ein ElternsprechtagsGESPRÄCH zu einem ELTERNSPRECHTAGSgespräch macht" (38, Hervorhebung im Original).

2. Theorie und Methode

Im dritten Kapitel skizziert Lars Wegner die theoretische Verortung seiner Arbeit. Zentral ist dabei die Authentizität bzw. Natürlichkeit seiner Daten, die als Ausgangspunkt für die Überlegungen zu theoretischer Fundierung und Methodologie wie auch zum analytischen Zugang herangezogen wird. Natürlichkeit wird vom Verfasser vor allem kontrastiv zu elizitierten oder introspektiv gewonnenen Daten bestimmt. Dabei wäre unseres Erachtens auch die Frage interessant, in welchem Verhältnis die durch Merkmale der Institution geprägten Elternsprechtagsgespräche beispielsweise zu Sprech- und Gesprächsstilen (vgl. u.a. Selting/Sandig 1997) und Formen der Inszenierung stehen.

Die Arbeit mit authentischen Daten führt Wegner zur linguistischen Gesprächsanalyse, die einen datenzentrierten, rekonstruktiven Blick erlaubt und somit geeignet ist, der eingangs formulierten, offenen Forschungsfrage nachzugehen. Einige Axiome und Herangehensweisen werden als zentral herausgestellt: das sequenzanalytische Vorgehen, Grundannahmen der Gesprächsanalyse zur Kontextualisierung von Gesprächen, zum Form-Funktions-Zusammenhang sowie schließlich zur Mehrdimensionalität interaktiver Aufgaben im Gespräch. Eben diese Bestimmungen sind in der Folge für das analytische Vorgehen handlungsleitend.

Eine weitere grundlegende analytische Perspektive wird mit der Gattungsanalyse eingebracht. Hier stellt Lars Wegner einerseits die Verfestigung von Strukturen – man könnte auch sagen, die Musterhaftigkeit – zur Bearbeitung komplexer kommunikativer Aufgaben in den Vordergrund, diese bestehen zum anderen in "relevante[n] gesellschaftliche[n] Probleme[n]" (52). So einleuchtend die Annahme einer kommunikativen Gattung *Elternsprechtags* ist, scheint der methodische Zugriff – und als Methode führt sie der Autor ein – nicht trivial, bleibt doch die Gattung aufgrund ihrer relativen Unterbestimmtheit eine unklare Größe. Dies mag zum einen an der Frage danach liegen, worin ein relevantes (für wen?) gesell-

schaftliches Problem liegen mag, zum anderen bleibt die Abgrenzung zu naheliegenden Konzepten wie dem Muster, der Textsorte u.ä. offen.

3. Daten

Das Datenkorpus besteht aus 142 Audioaufnahmen, wovon mit 75 Gesprächen etwa bei der Hälfte der Interaktionen SuS anwesend sind. Die Datengrundlage bildet die meisten Schulformen ab und stellt mit ca. 24,5 Stunden ein beachtliches Korpus dar. Die Daten sind in Abwesenheit des Forschenden erhoben worden, was analytisch gesehen Vor- und Nachteile haben kann (z.B. Anspruch auf maximale Authentizität vs. fehlender Eindruck über das jeweilige Setting). Die breite Auswahl der Daten entspricht dem offenen, auf die grundsätzliche Beschreibung der Gattung angelegten Forschungsinteresse.

Zusätzlich werden die nach Schulformen aufgestellten Subkorpora mittels Tabellen beschrieben, aus welchen hauptsächlich hervorgeht, wie viele Daten und wie viele Interaktant_innen im Korpus pro Schulform enthalten sind. Im Sinne der Überblicksfunktion und auch im Hinblick auf die gattungstheoretische Herangehensweise des Autors gerät diese Darstellungsweise vielleicht etwas zu ausführlich, denn letztlich, wie der Verfasser selbst formuliert, sind es die "schulformunabhängige[n] Gemeinsamkeiten und Verfestigungen" (60), die im Fokus der Analyse stehen und die Gattung charakterisieren.

Weiterhin gibt Lars Wegner an, auf die "ethnographische[n] Hintergrundinformationen zu den Interagierenden" (62) zu verzichten, da es aufgrund der Sensibilität der Aufnahmesituation zu keiner systematischen Erhebung kommen konnte. An dieser Stelle hätte man gern erfahren, in welcher Hinsicht das Erheben von soziodemographischen Daten wie Alter, Geschlecht usw. die Arbeit, die ja fragestellungsoffen und dateninduktiv angelegt ist, bereichert hätte.

4. Kommunikative Gattung *Elternsprechtag*

Im fünften Kapitel folgt die ausführliche Beschäftigung mit der Gattungsthematik. Zunächst ist es der institutionelle Rahmen der Gespräche, der zu diskutieren ist. Wegner zieht seine Daten heran, um zu verdeutlichen, dass bei der Einteilung bzw. Zuteilung der Gattung "ELTERNSPRECHTAG" die Beteiligten diese selbst vornehmen, es also um eine Ethnokategorie (67) bzw. um eine Konstruktion erster Ordnung im Sinne von Schütz (2004) gehe. Auch wenn die Ethnokategorie nur dichotomisch von der wissenschaftlichen Kategorie zu scheiden wäre (vgl. Knoblauch 2005), wäre hier doch zu fragen, inwiefern eine institutionell vorgegebene und in institutionell verfassten Texten (wie z.B. einer Dienstordnung, vgl. 73) beschriebene Größe überhaupt noch eine Kategorie erster Ordnung sein kann.

Mittels eines weit gefassten Institutionsbegriffs (76) beschreibt Wegner dann das Zusammenspiel zwischen Lehrkräften und Eltern als interinstitutionell mit jeweils asymmetrisch verteiltem Wissen und asymmetrisch verteilten Rechten, wobei die Lehrkräfte als "Gatekeeper" zu verstehen seien, die – zumindest vor Ort und auf der Grundlage eines beidseitig empfundenen Hausrechts – über mehr Befugnisse verfügen. Dies kann auf der Basis einer vor allem an den Gesprächsinhalten orientierten Analyse gezeigt, muss aber abschließend hinsichtlich der aus

den Befugnissen resultierenden Entscheidungen (z.B. Schulverbleib oder -wechsel) eingeschränkt werden (91).

Eine mikroanalytische Perspektive zeigt, ausgehend von quasi deduktiv gewonnenen, d.h. aus den bereits erwähnten institutionellen Texten entnommenen grundlegenden Zwecken des Elternsprechtags, die Anlässe und Ziele der einzelnen Akteure auf. Neben Zwecken der Informationsgewinnung, die elternseitig vorliegen, sowie dem Nachkommen beratender Pflichten seitens der Lehrkräfte scheinen es vor allem auch Positionierungs- und Stilisierungsaktivitäten zu sein, welche die Gespräche bestimmen und darauf abzielen, sich als "gute Eltern" bzw. "gute Lehrkraft" darzustellen. Ganz anders die Handlungsweisen der Schüler_innen, die von einem maximal unkooperativen Verhalten bis hin zu einem dem Elternhandeln analogen Beratungswunsch reichen.

Nach der von Zwecken bestimmten Außenebene wendet sich der Autor der interaktiven Perspektive auf die Gattung Elternsprechtage zu (die Untersuchung der Binnenstruktur erfolgt diesem Kapitel nachgelagert). Hier ist die Abfolge von Eröffnungsphase, kommunikativer Kernphase und Gesprächsbeendigung natürlich nicht weiter überraschend, allerdings zeigt Lars Wegner auf, dass das institutionelle Setting auch hier prägend ist und unterschiedliche Aktivitäten (Gesprächseröffnung, Anreden etc.) zulässt oder auch nicht zulässt. Ebenfalls institutionell überprägt sind die Themen; informelle Sequenzen und nicht an den eigentlichen Zwecken orientierte thematische Beiträge sind relativ selten. Geprägt ist das Gespräch von den Aktivitäten des Informierens, des Beratens und des Zuschreibens von Verantwortung, die in der binnenstrukturellen Analyse in den Blick genommen werden.

5. Informieren

Im Kapitel 6 befasst sich Wegner mit der kommunikativen Aktivität des Informierens, welche sich in erster Linie als heikel herausstellt (z.B. 150). Um diesem heiklen Charakter auf den Grund zu gehen, werden zunächst theoretische Vorarbeiten geleistet, und zwar wird zum einen die Untersuchung von Maynard (2003) zum Überbringen von positiven und negativen Nachrichten herangezogen, wobei man als Sprecher_in bemüht sei, sich auch im letzteren Fall freundlich (englisch *benign*) zu verhalten. Zum anderen verweist Wegner auf die Untersuchungen von Goffman (1986, in deutscher Übersetzung) zum *Face Work* sowie von Brown/Levinson (1987) zur *Politeness*. Den beiden Werken wird Erklärungspotential bezüglich der von Maynard (2003) beschriebenen Neigung zugesprochen (154f.).

Außerdem wird in diesem Kapitel eine Unterscheidung zwischen den Begriffspaaren "Beurteilung" und "Bewertung" (siehe Kap. 6.2.1) sowie "positive" und "negative" Evaluationen (siehe Kap. 6.2.2) getroffen. Im letzteren Fall spielt der von einer Lehrkraft artikulierte "pädagogische[r] Interventionsbedarf" eine wesentliche Rolle (159). Auf diese Weise läge allerdings die Deutungsmacht dessen, was unter einer negativen Evaluation zu verstehen ist, deutlich bei den Lehrpersonen. In dem der Untersuchung zugrundeliegenden Korpus jedoch, so Wegner, nehmen Eltern ebendiese Evaluationen ebenfalls im angesprochenen schulinstitutionellen Rahmen wahr.

Weiterhin stützt sich Lars Wegner auf das Konzept der "Präferenz", wobei die Übermittlung von positiven Einschätzungen im Gegensatz zu derjenigen von negativen als präferiert realisiert werde (171). An dieser Stelle wird von dem Verfasser eine Verbindung zu der für gewöhnlich von Handelnden angestrebten "benign order of everyday life" nach Maynard (2003) gezogen (174). Weiterhin könne Negatives die Identität als "gute Lehrkraft/Elternteil/Schüler_in" angreifen (175). Diese Folgerung wird nicht auf der Basis der Empirie getroffen, sondern weitgehend aus der Annahme eines hier vorliegenden *faceworks* abgeleitet. Eine weitere Perspektive bildet das nordrhein-westfälische Schulgesetz, mit dessen Vorschriften das Verhalten der erwachsenen Interagierenden abgeglichen wird (178, 225, 228), was den triangulativen Blick auf das Datenmaterial unterstützt.

Dateninduktiv werden einige Vermeidungsstrategien rekonstruiert und jeweils anhand aussagekräftiger Transkriptausschnitte illustriert. Die fokussierten "sprachlich-kommunikative[n] Verfahren" (178) sind auf diversen analytischen Ebenen anzusiedeln: Litotes- und Aposiopese-Konstruktionen, das Heranziehen von Beispielen aus dem Schulalltag, metakommunikative Interpretationshinweise wie etwa "das meine ich nicht wertend" oder "das ist mir nur eben kurz durch den Kopf gegangen", die Verwendung einer scherzenden Modalität sowie diverse Relativierungsmuster. Bei letzterem Phänomen lassen sich weitere Unterteilungen vornehmen, die allesamt erneut darauf hindeuten, dass es den Lehrkräften nicht leicht zu fallen scheint, das Gegenüber über Defizite zu informieren. Deshalb dient ihnen etwa die Rezipient_innen-Perspektive als Stütze, während die meisten Erziehungsberechtigten jedwede lehrerseitigen Evaluationen auch tatsächlich akzeptieren (219).

Als eine Ausnahme werden die so genannten "Problemgespräche" (Hervorhebung im Original) betrachtet, wobei sich die Problematik aus den Gesprächsinhalten (z.B. bereits ausgesprochene oder anstehende Sanktionen und Bestrafungen der SuS) und nicht nur aus der Gesprächskonstellation ergibt. Diesen scheint die Absicht der Lehrkräfte gemeinsam, ihre Gegenüber kommunikativ "wachzurütteln" und also die negativen Evaluationen ohne etwa Verzögerungssignale und lexikalisch gesehen nicht schonend oder kompensierend zu übermitteln.

6. Beraten

Das 7. Kapitel dreht sich um das sprachliche Handeln des Beratens. Zu Beginn des Kapitels weist der Verfasser auf die Vielfältigkeit des Begriffs in der Forschungsliteratur hin (233f.). Im Zuge dieser Überlegungen entscheidet er sich für das recht weite Konzept von Bergmann/Goll/Wiltschek (1998). Dies sei für die vorliegende Gattung insofern günstig, als "*Beraten* in Elternsprechtagsgesprächen zwar eine wichtige Rolle [spiele], doch (...) nicht – wie häufig angenommen wird – mit 'Beratungsgesprächen' als solchen gleichzusetzen" (236, Hervorhebung im Original) sei. Damit einhergehend und an Bergmann/Goll/Wiltschek (1998) angelehnt wird festgestellt, dass beratende Passagen zwar häufig identifizierbar, dennoch nicht als "Interaktionskontext" (ebd.:161) zu verstehen seien. Ein prototypischer Ablauf nach etwa Kallmeyer (2001) sei nicht zuletzt deshalb nur selten zu finden. Laut Wegner ist dies auch nicht weiter verwunderlich, da Lehrkräfte keine professionelle Beratungsausbildung erhalten. Weiterhin stellt sich die Frage, wie erstrebenswert es für Lehrkräfte in ihrer Ausbildung wäre, die idealtypischen Pha-

sen, die anhand anderer Gattungen als der des Elternsprechtags rekonstruiert wurden, zu kennen bzw. in ihrer beruflichen Praxis anzuwenden. So verwenden Ehlich/Rehbein (1980:342) für Aktivitäten, die institutionsübergreifend auftreten, also auch die Beratung, die Bezeichnung "Institut". Variationen von Institution zu Institution sowie von Gattung zu Gattung sind daher mehr als erwartbar.

Im Rahmen des Kapitels wird das beratende Handeln in drei Unteraktivitäten unterteilt, die nacheinander in den Kap. 7.1-7.3 behandelt werden: Initiierung, Durchführung und Reaktion der Rezipient_innen.

In 7.1. ("Initiierung") wird u.a. festgestellt, dass die Gattung sich dadurch auszeichnet, dass man eigentlich von keinen "Ratsuchenden" (klassische Begrifflichkeit etwa nach Kallmeyer 2001) sprechen kann, sondern die Bezeichnung "Beratene" (239) sich besser eignen würde, da beratendes Handeln sehr häufig unaufgefordert durchgeführt wird. Aus dieser nachvollziehbaren Überlegung heraus werden in 7.1.1 diejenigen sprachlich-kommunikativen Auffälligkeiten behandelt, die durch Eltern und SuS gestartet werden, und in 7.1.2 jene, die durch Lehrkräfte initiiert werden.

Im ersten Fall wird herausgestellt, dass v.a. Eltern darum bemüht sind, nicht als inkompetent eingeschätzt zu werden (244) und somit die "Bedrohung des eigenen Gesichts in Grenzen zu halten" (ebd.). Dies geschehe u.a. mittels Fragen mit eingebauten Antwortangeboten oder über die Verwendung des indefiniten *man* und diene dem Zweck, die grundsätzliche Verfügbarkeit schulrelevanter Wissensbestände anzudeuten bzw. das Geäußerte etwas zu "ent-individualisieren" (248). Das in 7.1.1.2 angeführte Beispiel, in dem die Mutter sich als eine engagierte, wissende "Ko-Lehrerin" (Kotthoff 2012:306) in Szene setzt, führte Wegner ebenfalls zu dem Gedanken, in welchem Verhältnis das Wahre des eigenen Gesichts und das eigentliche Bedrohen des kindlichen Gesichts über etwa Einschätzungen bezüglich des unangemessenen Lernverhaltens zueinander stehen.

Im Unterkapitel 7.1.2 geht der Verfasser auf dasjenige beratende Verhalten der Lehrkräfte ein, das ungefragt erfolgt, und konstatiert hierbei, dass dieses "stets einer Legitimierung bedarf" (257). Freilich kann es sich dabei unseres Erachtens auch um eine Kontextualisierung handeln. Denn müsste das Anbringen von Handlungsempfehlungen nicht immer erst in einen Kontext des Handlungsbedarfs eingeordnet werden, insbesondere wenn Elternsprechtagsdiskurse keine puren Beratungsgespräche darstellen und weitere Aktivitäten beinhalten?

Das Kapitel 7.2 ("Durchführung") wird ebenfalls durch die erwähnten Konzepte der Höflichkeit- bzw. Gesichtsbedrohung perspektiviert. Die Beobachtungen teilen sich "rein analytisch bedingt[]" (261) in syntaktische, lexiko-semantische und interaktive Auffälligkeiten, wobei sich diskutieren ließe, ob interaktive Verfahren nicht doch eine übergreifende Kategorie darstellen. Auch in diesem Unterkapitel wird deutlich, dass das beratende Handeln nur vereinzelt direkt, unmittelbar und nicht abgeschwächt realisiert wird.

Die dabei beobachteten Verfahren sind z.B. "Es gibt X'-Konstruktionen", deontischen Imperativkonstruktionen oder freistehende "DASS-Konstruktionen". Diesen und weiteren syntaktischen Verfahren sei ihre "Non-Direktivität" (291) gemeinsam. Neben der Syntax finden sich etwa Ausführungen zu Modalpartikeln und -verben, Adressierungsverfahren, Bewertungen mit *ganz wichtig* etc. Auch in diesem Kapitel liegt der analytische Schwerpunkt auf dem Feststellen sämtlicher beobachtbarer Musterhaftigkeiten. Die Vorgehensweise entspricht erneut der of-

fenen Forschungsfrage, eventuell würde aber eine Unterordnung der interaktiven Prämisse die Ergebnisse bündeln und so möglicherweise weitere Tendenzen offenbaren.

Schließlich beschäftigt sich Wegner in 7.3 mit den Reaktionen auf Ratschläge seitens der Rezipient_innen. Dabei stellt er bezüglich der Reaktionen von SuS fest, dass diese nur äußerst selten Ratschläge einfordern (in diesen Fällen freilich auch immer akzeptieren). Ansonsten werden die Reaktionen über Schweigen, Minimalfeedback und offenen Protest als "unkooperativ" (315) eingestuft. Insbesondere beim Phänomen des Schweigens bleiben die Gründe im Dunkeln und stellen eine offene, für weiterführende Forschungsprojekte relevante Fragestellung dar. Im Hinblick auf die Reaktionen der Erziehungsberechtigten wird – ganz im Gegenteil zu den SuS – eine durchgehende Akzeptanz der lehrer_innen-seitigen Ratschläge festgestellt. Lars Wegner führt dies auf die Spezifik der "interaktiven Umgebung" (327) der Gespräche, also auf die institutionellen Zwecke, die Erwachsenen bekannt zu sein scheinen, zurück. Die Resistenz der SuS wirft wiederum die zusätzliche Vermutung auf, dass ein systematischer Blick auf Kinder und Jugendliche möglicherweise weitere institutionelle Zwecke des Elternsprechtags zum Vorschein bringen würde.

Zum Schluss weist der Autor zusammenfassend auf die hohe Komplexität der Aktivität des Beratens bzw. des Beratenwerdens hin, und zwar "vor dem Gattungshintergrund" (333). Auf der einen Seite ist diese Schlussfolgerung absolut nachvollziehbar, denn der heikle Charakter des beratenden Handelns ist gut illustriert worden. Auf der anderen Seite bleibt etwas unklar, inwieweit das gattungsbezogene Vorgehen zu dieser Erkenntnis konkret beigetragen hat.

7. Zuschreiben von Verantwortung

Das achte Kapitel zur Zuschreibung von Verantwortung nimmt der Autor zum Anlass, ganze Gespräche unter einer bestimmten Perspektive – eben der des Aushandelns und Zuschreibens von Verantwortung – analytisch darzustellen. Als Ausgangspunkt für seine Überlegungen zu Verantwortung zieht er eine Duden-Definition heran, die offenbar verstanden wird als geronnenes Alltagsverständnis. Ähnlich ist er bereits zum Informieren (149) und zum Beraten (233) verfahren. Anschaulich wird am Material die Gattung als "Schwarzer Peter-Spiel" (357) gezeigt, in dem sich die Beteiligten gegenseitig die Verantwortung zuspielden wollen. Dies steht jedoch im scheinbaren Widerspruch zum konstitutiven institutionell vorgegebenen Zweck des Bildungs- und Erziehungsauftrages am Kind.

Im zweiten Teil des Kapitels beschreibt Wegner eine syntaktische Konstruktion, *mal kucken* und weitere Quasisynonyme davon, die in seinem Material sehr frequent sind, wenn es um die Zuschreibung von Verantwortung geht. Er kann dabei die bisher in der Literatur beschriebene Funktion – ein zukunftsbezogenes 'mal abwarten' – um weitere Facetten und Zwecke ergänzen, denn seine Daten zeigen, dass dabei auch eine Einordnung vorgenommen wird, wer die Verantwortung tragen soll. Die Zuschreibung kann dabei selbstbezüglich sein, aber auch andere Personen oder Personenkonstellationen betreffen. Allerdings dient die Formulierung auch dazu, eine Vagheit zu etablieren, um sich Spielräume zu verschaffen und Konfliktpotentiale und Gesichtsbedrohungen zu minimieren. Damit gerät jedoch die Planung eines konkreten Lösungswegs für die Problemkonstellation

aus dem Blick: Statt Schritte in die Wege zu leiten, die Abhilfe schaffen könnten für das diskutierte Problem, verlieren sich die Gesprächsbeteiligten in der Diskussion um die Verantwortlichkeiten und verschaffen sich wechselseitig "Rückzugsmöglichkeiten". In diesem Ergebnis kann auch ein konkreter Anwendungsbezug der vorliegenden Untersuchung gesehen werden, der Verbesserungspotenziale für die Gattung verdeutlicht.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Die Arbeit von Lars Wegner wird abgeschlossen durch eine Zusammenfassung der Ergebnisse und einen Blick auf mögliche Anwendungen und Anschlüsse. Er beschreibt seine Untersuchung abschließend noch einmal als methodisch an der Gesprächsanalyse und der Gattungsanalyse "orientiert" (387), was einerseits die offene Herangehensweise ermöglicht, andererseits aber auch gelegentlich als etwas unsystematisch, etwa bei der Hinzuziehung ethnografischer Informationen, erscheinen kann. Kapitelweise werden dann die Ergebnisse der Transkriptanalyse pointiert zusammengefasst. Danach werden die gezeigten sprachlichen Strukturen in einen Zusammenhang mit dem institutionellen Setting gestellt. Wegner zeigt auf, dass auch die von ihm herausgearbeiteten Konstruktionen nicht per se dem institutionellen kommunikativen Austausch vorbehalten sind, sondern dass die institutionelle Spezifik in der Funktionalität und im Zusammenwirken von "sprachlichen Mitteln und interaktiven Verfahren" (395) liegt. Abschließend verweist Wegner auf nicht bzw. nur bedingt berücksichtigte Punkte seiner Analysen, etwa die Rolle der SchülerInnen, Beratungsaktivitäten der Eltern oder auch den Einsatz von Gestik, Mimik und Kinesik.

Hinsichtlich einer Anwendbarkeit hält sich Wegner mit konkreten Ratschlägen zurück, sondern verweist auf das erklärende und damit klärende Potential seiner Arbeit: Ein unspezifischer, auf Intuition und partikularer Erfahrung beruhender (unangenehmer) Eindruck der Gattung wird durch authentische Daten unterfüttert, konkretisiert, aber auch verobjektiviert. Dabei zeigen sich, wie bereits zuvor angedeutet, Verwendungszusammenhänge insbesondere im Hinblick auf das Zuschreiben von Verantwortung, das den Blick auf konkrete(re) Lösungen für die diskutierten Problemstellungen verhindert.

Insgesamt liegt mit der Untersuchung von Lars Wegner eine insbesondere thematisch innovative Arbeit vor, die eine bislang zu wenig beachtete institutionelle Gattung auslotet. Der sehr gut ausgearbeitete Forschungsstand zeigt das Desiderat eindrücklich auf, die Daten sind auch im Umfang eine beachtliche Dokumentation der Gattung. Die Analysen sind stets gut nachvollziehbar und lesenswert, wenngleich gelegentlich etwas offen bleibt, wie mit hinzugezogenem Material umgegangen wurde bzw. ob eine Systematik hinter dem Rückgriff auf ethnographische Dokumente, Dudendefinitionen u.ä. steht. Sowohl die kleinteiligeren Analysen als auch der Blick auf größere Strukturen zeigen vor allem die Brisanz der Gattung auf, abschließend findet der Autor aber auch den Weg zur Anwendung. Die Darstellung ist stets um Lesbarkeit und Nachvollziehbarkeit bemüht, was gelegentlich durch die zahlreichen Zwischenzusammenfassungen zu fast schon ein wenig zu viel Redundanz führt. Dies schmälert den hervorragenden Eindruck der Arbeit in Gänze aber keineswegs.

9. Literatur

- Bergmann, Jörg (1988): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheit 3: Organisationsprinzipien der sozialen Interaktion: Objekte der Konversationsanalyse. Hagen: FernUniversität GHS Hagen.
- Bergmann, Jörg / Goll, Michaela / Wiltschek, Ska (1998): Sinnorientierung durch Beratung? Funktionen von Beratungseinrichtungen in der pluralistischen Gesellschaft. In: Luckmann, Thomas (Hrsg.): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh: Bertelsmann, 143-218.
- Brown, Penelope / Levinson, Stephen (1987): Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans Peter / Henne, Helmut / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.), Lexikon der germanistischen Linguistik. 2. bearb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr, 338-346.
- Goffman, Erving (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kallmeyer, Werner (2001): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2, 227-252.
- Knoblauch, Hubert (2005): Soziologie der Spiritualität. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 13 (2), 123-133.
- Koerfer, Armin (1994/2013): Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Online unter (letzter Zugriff am 27.03.2017): www.verlag-gespraechsforschung.de/2013/pdf/institution.pdf
- 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.
- Maynard, Douglas (2003): Bad News Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings. Chicago: University of Chicago Press.
- Schütz, Alfred (2004): Common Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In: Strübing, Jörg / Schnettler, Bernt (Hrsg.), Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 158-197.
- Selting, Margret / Sandig, Barbara (1997): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin/ New York: de Gruyter.

Prof. Dr. Beatrix Kreß / Ioulia Grigorieva
Universität Hildesheim
Institut für Interkulturelle Kommunikation
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

kressb@uni-hildesheim.de / grigori@uni-hildesheim.de

Veröffentlicht am 2.11.2017

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.