

## **Lachen als Mittel der Beziehungsgestaltung in schulischen Elterngesprächen<sup>1</sup>**

**Jens Leonhard / Falko Röhrs**

### **Abstract**

Dieser Artikel untersucht auf Grundlage von 77 Elterngesprächen aus unterschiedlichen Klassenstufen und Schulformen Lachen und lachendes/lächelndes Sprechen als Mittel der Beziehungsgestaltung in schulischen Elterngesprächen. Ein zentraler Bestandteil der Beziehungsgestaltung in Elterngesprächen ist die Herstellung einer geteilten Perspektive auf Grundlage geteilten Wissens. Dazu muss die jeweilige Perspektive, die geteilt werden soll, so geäußert werden, dass sie für den/die Gesprächspartner/in akzeptabel erscheint. Lachen kann hier als Mittel eingesetzt werden, um eine solche Akzeptabilität herzustellen: Mit Lachen kann ein positiver Gesprächsabschluss oder eine Zustimmung zu Kritik eingeholt werden und so ein inhaltlicher Konsens ermöglicht werden. Auch bei (kulturell) normabweichendem Verhalten wie Eigenlob, Brüchen mit der institutionellen Rolle des Pädagogen oder dem Zeigen von Unkenntnis beobachten wir Lachen als Mittel, um das eigene (sprachliche) Handeln akzeptabel zu gestalten und so das deviante Verhalten sozial kompatibel zu machen. Darüber hinaus wird Lachen auch verwendet, um einen bereits erzielten Konsens (in Bezug auf den weiteren Gesprächsablauf) zu besiegeln.

*Keywords:* schulisches Elterngespräch – institutionelle Kommunikation – Lachen – Beziehungsgestaltung – geteilte Perspektive – Konsens – Akzeptabilität.

### **English Abstract**

This article examines laughter and laughing/smiling speech as a means of relational work in parent-teacher conferences. It is based on 77 of those conferences from different class levels and school types. A central component of relational work in parent-teacher conferences is the creation of a shared perspective. In order to create such a shared perspective, it is necessary to have created a common ground. The perspective to be shared must then be expressed in such a way that it appears acceptable to the interlocutor. Laughter can be used here as a means of establishing such acceptability: Laughter can be used to achieve a positive conclusion to a conversation or to obtain an agreement to criticism, thus enabling a consensus on the content. We also observe laughter as a means of making one's own (linguistic) actions acceptable and thus making deviant behaviour such as self-praise, breaks from the institutional role of a pedagogue or showing a lack of knowledge socially compatible. Furthermore, laughter is also used to seal an already reached consensus (with regard to the further course of the conference).

*Keywords:* Parent-teacher conference – institutional communication – laughter – relational work – shared perspective – consensus – acceptability.

---

<sup>1</sup> Wir danken Peter Auer und den beiden anonymen Gutachter/innen für kritische Kommentare und Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Aufsatzes.

1. Einleitung
2. Daten und Methode
3. Beziehungsgestaltung: Geteiltes Wissen, geteilte Perspektive und Akzeptabilität
4. Lachen in schulischen Elterngesprächen
  - 4.1. Lachen in der Gesprächseröffnung
  - 4.2. Lachen in der Gesprächsbeendigung
  - 4.3. Lachen beim Äußern von Kritik
  - 4.4. Lachen beim Äußern von Eigenlob
  - 4.5. Lachen beim Bruch mit der professionellen Rolle
  - 4.6. Lachen beim Zeigen von Unkenntnis
5. Lachen als Mittel der Beziehungsgestaltung
6. Literatur
7. Transkriptionskonventionen für Lachen

## 1. Einleitung

Das schulische Elterngespräch<sup>2</sup> ist ein (inter-)institutioneller Gesprächstyp, in dem sich Lehrkräfte mit den Eltern in regelmäßigen Abständen treffen, um über die schulischen Leistungen und das Verhalten der Schulkinder zu sprechen und mögliche Maßnahmen zur Förderung oder Unterstützung zu ergreifen. Es ist einer der wesentlichen Schnittpunkte, in denen die politisch propagierte Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule (vgl. Killus 2017) interaktional ausgehandelt wird. In der Öffentlichkeit und Ratgeberliteratur gilt der Gesprächstyp als heikel und konfliktbehaftet (vgl. u. a. Kühn 2006; Hennig/Ehinger 2010; Seeger 2016). Dies können wir jedoch für die Gespräche in unserem Korpus nicht bestätigen (wie auch Hauser/Mundwiler 2015 und Wegner 2016 für ihre Daten). Die Eltern und Lehrkräfte sind im Gegenteil nicht an einem Konflikt interessiert, sondern orientieren sich am Gegenüber und sind sichtlich bemüht, einen Konsens herzustellen – wie wir auch später in unseren Beispielen sehen werden. Der Grund hierfür ist vermutlich, dass beide Parteien dasselbe Ziel verfolgen (die bestmögliche Bildung für das Schulkind) und für den gemeinsamen Erfolg trotz möglicher unterschiedlicher Ansichten, wie dies gelingen soll, zusammenarbeiten müssen. Wie die Eltern und Lehrkräfte ihre Beziehung gestalten, ist also von grundlegender Bedeutung sowohl für die Elterngespräche selbst als auch für die darüber hinaus gehende Zusammenarbeit.

Schulische Elterngespräche sind demnach als ernsthaftes Unterfangen zu charakterisieren. Auf den ersten Blick verwundert es deshalb, dass in den Gesprächen viel gelacht wird. Konversationsanalytische Arbeiten konnten allerdings schon früh zeigen, dass Lachen beziehungsgestaltende Funktionen übernehmen kann. Jefferson (1979) zeigte, dass Lacheinladungen unterschiedlich aufgenommen werden können. So wird die Lacheinladung durch Mitlachen akzeptiert und durch (überlappendes) Sprechen abgelehnt. Keine (hörbaren) Reaktionen können zu einer weiteren Lacheinladung führen. Lacheinladungen können demnach unterschiedliche Konsequenzen für die Beziehung der Gesprächsbeteiligten (in der Situation) haben.

---

<sup>2</sup> Da die Bezeichnung für schulische Elterngespräche keineswegs einheitlich ist, verwenden wir hier *schulische Elterngespräche* als Oberbegriff für alle möglichen Typen schulischer Gespräche, die mit den Eltern zur Besprechung schulischer Leistungen einer Schülerin/eines Schülers im Rahmen der Schule geführt werden.

Gemeinsames Lachen ist interaktional oft erwünscht – zeugt es doch von Übereinstimmungen und/oder stellt Intimität her (vgl. u. a. Jefferson/Sacks/Schegloff 1987 und Adelswärd 1989). Jefferson (1984) konnte allerdings auch feststellen, dass gemeinsames Lachen nicht immer erwünscht ist: Bei Problembereichten ("troubles-talk") lachen die Sprecher/innen gegen Ende, um so anzuzeigen, dass das Problem für sie nicht schwerwiegend ist und sie damit umgehen können (ebd.:351). Die Hörer/innen reagieren auf diese "troubles-resistance" in der Regel nicht mit Lachen, sondern führen eine ernste Modalität der Gesprächssituation fort und reagieren inhaltlich ("troubles-receptiveness") (ebd.).

Neben dieser sozialen Dimension von Lachen kann es auch gesprächssteuernde Funktionen übernehmen, wenn es anzeigt, dass ein *turn* beendet wurde (O'Donnell-Trujillo/Adams 1983) oder gemeinsames Lachen ein Gesprächsthema abschließt (Holt 2010, 2013). Insbesondere am Ende von oder unmittelbar nach *turns* kann Lachen dazu benutzt werden, die jeweilige Aussage zu modulieren oder beispielsweise ein Wort oder eine Phrase als heikel zu kennzeichnen (vgl. Holt 2013; Potter/Hepburn 2010; Schenkein 1972). Es fungiert in diesen Fällen als Kontextualisierungshinweis (vgl. Auer 1986, 1992). Indem Lachen also als Mittel eingesetzt wird, um Intersubjektivität herzustellen, übernimmt es auch in diesen Fällen eine beziehungsgestaltende Funktion.

Diese übergeordnete beziehungsgestaltende Funktion von Lachen stach bei den ersten gemeinsamen Analysen der Daten heraus. Ein Blick in die einschlägige Literatur zu schulischen Elterngesprächen und Lachen offenbarte hier ein Desiderat. In der Literatur zu schulischen Elterngesprächen wird Lachen nur als Phänomen am Rande mitbesprochen. Kotthoff (2012, 2017) kann beispielsweise zeigen, dass Lachen – v. a. auch zusammen mit scherzhaften Aktivitäten – oft dazu dient, Gesprächseröffnungen oder -beendigungen positiv zu gestalten oder sich im Rahmen von "späßigen Geschichten" (2012:311) im relativ ernsten Kontext der Elterngespräche einer gemeinsamen Perspektive zu versichern. Pillet-Shore (2012, 2016) stellt in ihren amerikanischen Daten fest, dass Lachen dort vornehmlich gebraucht wird, um Lob oder Kritik abzuschwächen. Lehrkräfte lachen hier beispielsweise am Ende oder nach einer geäußerten Kritik an dem Schulkind, um die Ernsthaftigkeit der Kritik (auch mithilfe weiterer sprachlicher Mittel) abzuschwächen (2012:45; vgl. auch Wegner 2016:190-192 zu humoristischen Rahmungen von Bewertungen in Elternsprechtagsgesprächen). Beim Lob lachen die Lehrer/innen, wenn sie die (sehr) guten schulischen Leistungen den Eltern (mit) anrechnen, womit sie die Eltern implizit aufgrund der Schulleistungen ihrer Kinder bewerten. Die Lehrkräfte zeigen mit dem Lachen also ihre Sensibilität und Orientierung an der (potenziell) heiklen Bewertung an (Pillet-Shore 2016).

Die Untersuchungen zu Lachen in institutionellen Gesprächen konzentrierten sich bisher auf Vorstellungsgespräche (Adelswärd 1989; Glenn 2010), Telefoninterviews (Lavin/Maynard 2001), Arzt-Patienten-Gespräche (West 1984; Haakana 2001, 2002), Beurteilungsgespräche in Haftanstalten (Osvaldsson 2004) und Business Meetings (Vöge 2010; Markaki et al. 2010) und brachten neben den bisher genannten Erkenntnissen zum Lachen zutage, dass Lachen in solchen Gesprächen auch als strategisches Element der hierarchisch niedrigeren Person in asymme-

trischen Verhältnissen benutzt werden kann, um mit heiklen Situationen oder Handlungen umzugehen und *alignment* und/oder *affiliation* (Steensig 2013) zu suchen.<sup>3</sup>

Im Folgenden wenden wir uns also dem Lachen als eigenständigem Phänomen zu, das die Gesprächsbeteiligten als Mittel zur Beziehungsgestaltung benutzen. Dazu analysieren wir es in den unterschiedlichen lokalen Kontexten der Elterngespräche und arbeiten die jeweilige(n) beziehungsgestaltende(n) Funktion(en) heraus. Zunächst folgt eine kurze Vorstellung der Daten und Methode, gefolgt von einem theoretischen Überblick über die von uns verwendeten Konzepte und Begriffe, mit denen wir die Beziehungsgestaltung genauer fassen.

## 2. Daten und Methode

Die Daten, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen, entstammen dem Korpus des DFG-Projekts "Interaktionale Soziolinguistik schulischer Sprechstunden". Das Korpus beinhaltet 77 Elterngespräche aus unterschiedlichen Klassenstufen und Schulformen. Die Gespräche umfassen Elternsprechtagsgespräche, Halbjahresinformationen, Schullaufbahnberatungen, Lernentwicklungsgespräche u. w. und stammen zum Großteil aus Groß- und Kleinstädten aus Baden-Württemberg. Dazu gibt es auch Gespräche aus Städten in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.

Für alle Gespräche liegen nur Audiodaten vor, da wir keine Bewilligungen für Videoaufzeichnungen erhalten haben. Teilweise können manche der Audiodaten durch ethnographische Daten (Beobachtungsprotokolle, Interviews und Kopien von verwendeten Formularen, Protokollen etc.) ergänzt werden. Für die in diesem Aufsatz vorgestellten Beispiele liegen allerdings keine ethnographischen Daten vor. Nichtsdestotrotz fließt auch das Wissen, das wir durch ethnographische Daten zu anderen Elterngesprächen erlangt haben, in die Interpretation als Teil unseres Wissens über die Gespräche mit ein. Diese Datenlage begrenzt unsere Analysen auf das, was tatsächlich auf den Aufnahmen hörbar ist. Dies ist insbesondere in Bezug auf den Gegenstand unserer Untersuchung ein Problem, denn Lachen "is a phenomenon that combines different kinds of modalities [and] is perceived both audibly and visually" (Haakana 2010:1499). Nichtsdestotrotz ist es uns möglich, auf Grundlage der Audiodaten weitreichende Analysen zu tätigen, da kaum ein Unterschied zwischen der Organisation von Lachen auf auditiver (z. B. in Telefongesprächen) und audio-visueller Basis (in *face-to-face*-Interaktionen) zu bestehen scheint (Glenn 2003:66) und bestimmte mimische Phänomene wie z. B. Lächeln bei gleichzeitigem verbalen Ausdruck durchaus hörbar sind (*smile voice*; Haakana 2010: 1500). Auf die Grenzen, auf die wir in der Analyse dennoch gestoßen sind, machen wir in den Analysen konkret aufmerksam.

In der Analyse nähern wir uns dem Phänomen Lachen in den schulischen Elterngesprächen im Rahmen der Interaktionalen Soziolinguistik (vgl. u. a. Knoblauch 1991; Kotthoff 1996; Hinnenkamp 2018 und Röhrs 2019), auch wenn wir keine soziolinguistische Fragestellung verfolgen. Die Interaktionale Soziolinguistik sieht Sprache nicht als Funktion, sondern als konstitutiven Teil sozialer Strukturen und

---

<sup>3</sup> Lachen kann allerdings nicht nur Zustimmung, sondern auch Missbilligung oder Distanz einer vorher geäußerten Perspektive ausdrücken (vgl. Glens (2003) Unterscheidung zwischen "laughing at" und "laughing with", vgl. auch Clift (2016)).

Beziehungen an (vgl. Knoblauch 1991:447). Sie bezieht explizit (ethnographisches) Wissen über die Kommunikationssituationen, soziale, kulturelle und sprachliche Herkünfte und Wissen über kulturelle Normen und Konventionen mit in ihre Analyse ein (vgl. Hinnenkamp 2018). Dies ist für die Untersuchung von Lachen besonders relevant. Denn eine große Schwierigkeit bei der Untersuchung von Lachen besteht darin, dass es ambig und multifunktional ist (vgl. Holt 2013). Zudem ruft es oft kaum eine andere Reaktion als ein (Mit-)Lachen oder Lächeln hervor. Lachen wird kaum durch (para)verbale Hinweise kontextualisiert (vgl. Auer 1986), die uns als Analytiker (weitere) Anhaltspunkte für eine Interpretation liefern könnten. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass Lachen und lächelndes Sprechen selbst oft kontextualisierende Funktionen übernehmen (vgl. Schwitalla 2001). Eine sequenzielle Analyse mit *next turn proof procedure* ist dementsprechend nicht immer möglich. Die Beteiligten zeigen sich gegenseitig selten explizit an, wie sie das Lachen verstehen; anders als dies z. B. bei Bewertungen der Fall ist, die Zustimmungen, Ablehnungen oder Ähnliches hervorrufen (können) (vgl. Auer/Uhmann 1982). Ausgangspunkt unserer Analysen ist deshalb immer der lokale Kontext, da Lachen immer ein Bezugswort/eine Bezugssphrase oder eine Bezugshandlung hat – das sogenannte "laughable" (Glenn 2003:49; Holt 2013:1). Anhand der *turn-* bzw. Sequenzposition<sup>4</sup> sowohl allgemein als auch in Bezug zu seinem *laughable* können trotzdem in vielen Fällen mithilfe der begleitenden verbalen Merkmale *next turn proof procedure* Analysen durchgeführt werden. Manchmal ist es darüber hinaus angebracht, über den lokalen Kontext hinauszugehen und soziale und (schul-)kulturelle Hintergründe mit einzubeziehen, um so zu gesicherteren Interpretationen des Lachens zu gelangen. Dazu ziehen wir auch unsere eigenen (schul-)kulturellen Herkünfte und unser Wissen um Normen und Konventionen (in der Schule) mit heran.

Den Ausgangspunkt unserer Analyse bildeten zwei voneinander unabhängige Voruntersuchungen zu jeweils einem Teil des Korpus. Unsere Ergebnisse haben wir schließlich zusammengetragen und miteinander verglichen. Die beiden Teile, die in den Voruntersuchungen genauer analysiert wurden, sind die Halbjahresinformationen einer Grund- und Förderschule sowie die Schullaufbahnberatungen einer Grundschule (10 Gespräche) und die Schullaufbahnberatungen einer Werkrealschule, die Elternsprechtage einer Werkrealschule und eines Gymnasiums sowie die Halbjahresinformationen einer Förderschule (31 Gespräche). Sie bilden die Basis dieser Untersuchung. Beim Vergleich unserer Ergebnisse ist die Annahme gereift, dass Lachen als Teil der Beziehungsgestaltung der Beteiligten ein zentrales, übergeordnetes Element ist, das die Beispiele (aus unterschiedlichen Kontexten) miteinander verbindet. Diese Erkenntnis haben wir dann in den restlichen Gesprächen des Korpus stichprobenartig überprüft. Nach der positiven Überprüfung haben wir dann möglichst typische Beispiele für das Lachen als zentralen Bestandteil der Beziehungsgestaltung aus den Gesprächskontexten, in denen eben diese Beziehungsgestaltung von besonderer Bedeutung ist, ausgewählt. Dies sind vornehmlich solche Kontexte, in denen das Gespräch gemeinsam organisiert oder möglichst eine geteilte Perspektive z. B. auf die schulischen Leistungen oder das Verhalten des Kindes hergestellt werden muss.

---

<sup>4</sup> Für eine Zusammenfassung der üblichen *turn-* und Sequenzpositionen von Lachen siehe Holt (2013:2-3).

Die Transkription von Lachen folgt im Wesentlichen den GAT-2-Konventionen (Selting et al. 2009).<sup>5</sup> Wortinterne Lachpartikel haben wir daher mithilfe von interpretativen Kommentaren transkribiert (z. B. <<lachend> >).<sup>6</sup> Genauso verfahren wir bei lachendem Atmen (z. B. <<lachend> °h °h °h>). Dieses ist vor allem beim Ausklingen von Lachen zu beobachten. Bei silbischem Lachen haben wir die Anzahl an Lachsilben transkribiert. Dabei werden ein Fokusakzent und gegebenenfalls ein Nebenakzent gesetzt. Lautstärke und Geschwindigkeit des Lachens werden mit den musikalischen Kürzeln notiert (z. B. <<f> > für lautes Lachen; <<rall> > für langsamer werdendes Lachen). Auch mehrfache Notationen sind hier möglich. Besonders lautes Lachen, das langsamer wird, wird folgendermaßen transkribiert: <<f; rall> >. Lächelndes Sprechen (*smile voice*) notieren wir ebenfalls als interpretativen Kommentar (<<lächelnd> >). Neben lächelndem Sprechen kommt es auch vor, dass Verhalten mit geschlossenem Mund gelacht wird. Dies transkribieren wir auch mithilfe eines interpretativen Kommentars (<<mit geschlossenem Mund>>). Entgegen der GAT-2-Konventionen verwenden wir die Zeichen des IPAs für Vokale innerhalb der Lachsilben, um diese besser differenzieren zu können. Damit hoffen wir, eine Transkription zu erstellen, die einen möglichst genauen Eindruck des Lachens vermittelt und gleichzeitig leserlich bleibt.

### 3. Beziehungsgestaltung: Geteiltes Wissen, geteilte Perspektive und Akzeptabilität

In diesem Artikel verstehen wir geteiltes Wissen (*common ground*) und seine Herstellung (Deppermann 2018) als Teil der Beziehungsgestaltung (*relational work*) (Locher/Watts 2005) der beteiligten Personen. Deppermann und Blühdorn (2013:9) folgend

verstehen wir [unter *common ground*] in Anlehnung an Stalnaker (1978, S. 321; 2002) eine Menge von Propositionen und pragmatischen Optionen (Wünsche und Erwartungen) im Sinne von Blühdorn (2012a, S. 239ff.), denen die Partner im jeweiligen aktuellen Interaktionsmoment gemeinsame Werte zuordnen. Der CG [*common ground*] bildet die Basis für gemeinsame Schlussfolgerungen und gemeinsames Handeln der Partner in der aktuellen Interaktion, ohne sie allerdings deterministisch festzulegen.

Ein hergestellter *common ground* konstituiert also Intersubjektivität in Bezug auf einen Sachverhalt. Übertragen auf den der Untersuchung zugrunde liegenden schulischen Kontext wird geteiltes Wissen z. B. dadurch hergestellt, dass eine Lehrerin die aktuellen Noten eines Schülers aus Tests, aus der Teilnahme am Unterricht usw. den Eltern übermittelt. Auf Grundlage dieses intersubjektiv geteilten Wissens können die Eltern und die Lehrkräfte dann gemeinsam Perspektiven auf den Sach-

<sup>5</sup> Für eine englischsprachige Beschäftigung mit der Transkription von Lachen und seinen Besonderheiten siehe Jefferson (1985) und Hepburn und Varney (2013).

<sup>6</sup> Potter und Hepburn (2010) behandeln wortinterne Lachpartikel als eigenen Gegenstand ihrer Untersuchung und grenzen ihn auch begrifflich von Lachen und Lachpartikeln ab. Sie nennen sie "interpolated particles of aspiration", kurz "IPAs" (ebd.:1544). Wir haben uns hier gegen eine neue Terminologie und daraus möglicherweise folgende Transkriptionskonvention entschieden, um möglichst nah an GAT 2 zu bleiben. So wollen wir sichergehen, dass unsere Transkripte und Analysen für ein breites Publikum verständlich bleiben.

verhalt (z. B. schlechte Noten) entwickeln, denn "[g]eteiltes Wissen bedeutet keineswegs, wie oft angenommen, dass die Gesprächsteilnehmer zu identischen Interpretationen des Diskursverlaufs gelangen" (Deppermann 2018:117).

Geteilte Perspektiven (auf einen Sachverhalt) sind also dahingehend von geteiltem Wissen zu unterscheiden, dass sie erst nach der Herstellung geteilten Wissens (in Bezug auf einen Sachverhalt) entwickelt werden können. Es handelt sich also hierbei um die intersubjektiv geteilte Sicht bzw. Interpretation eines Sachverhalts. Das Ergebnis des Herstellens einer geteilten Perspektive auf Grundlage gemeinsamen Wissens bezeichnen wir in dieser Arbeit auch als Konsens. Ein solcher Konsens muss sowohl auf formalsprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene erreicht werden und kann sich zum einen auf organisatorische Dinge und zum anderen auf Einschätzungen über Sachverhalte beziehen. Schematisch lässt sich das folgendermaßen darstellen:

1. Herstellung geteilten Wissens
2. Entwicklung einer geteilten Perspektive auf das hergestellte geteilte Wissen

Um eine geteilte Perspektive herzustellen, ist es erforderlich, dass a) eine Perspektive formuliert wird und b) diese Perspektive so formuliert wird, dass der/die Gesprächspartner/in diese möglichst als ihre/seine akzeptiert. Das bedeutet, dass eine geäußerte Perspektive – sofern sie denn geteilt werden soll – für einen Gesprächspartner potenziell akzeptabel sein muss. Diese Eigenschaft der Perspektivierung fassen wir mit dem Begriff *Akzeptabilität*. Sie bezeichnet das Potenzial einer geäußerten Perspektive, vom Gesprächspartner anerkannt und übernommen zu werden. Inwiefern eine Perspektive akzeptabel ist oder nicht, kann objektiv nicht bestimmt werden, sondern wird immer wieder diskursiv verhandelt, denn sie ist wie der *common ground* immer situiert (Deppermann/Blühdorn 2013:9).

Nicht nur die "Wissenskommunikation trägt maßgeblich zur Aushandlung, Aufrechterhaltung und Herstellung sozialer Beziehungen bei" (Deppermann 2018: 127), auch die Verhandlung über geteilte Perspektiven leistet hier einen immensen Beitrag, da die Beteiligten mit ihr über die Selbst- und Fremdpositionierungen der Wissenskommunikation hinausgehen und versuchen, Brücken zu schlagen und Gemeinsamkeiten herzustellen. Die Akzeptabilität ist hierbei als zentrales Kriterium für das Setzen – also Vorschlagen – von Perspektiven hervorzuheben. Sie kann damit als eine treibende Kraft für den Adressatenzuschnitt gesehen werden. Allerdings betrifft die Akzeptabilität nicht nur sprachliches, sondern auch soziales Handeln – d. h., dass Sprecher/innen ihr deviantes Handeln (sprachlich) so verpacken oder (nachträglich) rahmen, dass es für das Gegenüber akzeptabel ist.

#### **4. Lachen in schulischen Elterngesprächen**

Im Folgenden werden wir Beispiele von Lachen in schulischen Elterngesprächen in Hinblick auf seine Funktion in der Beziehungsgestaltung zwischen den Beteiligten analysieren. Dazu haben wir exemplarisch solche Situationen ausgewählt, in denen die Gesprächsorganisation gemeinsam gestaltet oder eine gemeinsame Perspektive hergestellt wird bzw. werden soll – Situationen also, in denen die Beziehungsgestaltung von besonderer Bedeutung ist. Zunächst schauen wir uns das Lachen in Gesprächseröffnungen an, wo es vornehmlich dazu benutzt wird, einen erzielten

Konsens über den weiteren Gesprächsverlauf zu besiegeln (Beispiel 1 und 2). Im Anschluss daran betrachten wir Lachen in Gesprächsbeendigungen und beim Äußern von Kritik, in denen Lachen einen inhaltlichen Konsens ermöglichen soll bzw. ermöglicht (Beispiel 3 und 4). Danach blicken wir auf Lachen in Kontexten, die (potenziell) gesichtsbedrohend und somit von besonderer Bedeutung für die Beziehungsgestaltung der Beteiligten sind. Lachen wird hier im Zusammenhang mit dem Äußern von Eigenlob (Beispiel 5), Brüchen mit der Rolle als professioneller Lehrer (Beispiel 6) und dem Zeigen von Unkenntnis (Beispiel 7) benutzt.

#### 4.1. Lachen in der Gesprächseröffnung

Die Gesprächseröffnung der Elterngespräche kann als erster Teil einer rituellen Klammer betrachtet werden (vgl. Goffman 1974; Auer 2017). Typischerweise begrüßen sich die Lehrkräfte und Eltern, halten eventuell einen kurzen Small-Talk oder machen einen kleinen Scherz (vgl. Kotthoff 2017; Wegner 2016 und Mundwiler 2017). Hierbei kommt es auch gelegentlich zur Klärung schulischer Probleme, die sonst außerhalb des Elterngesprächs geklärt würden (z. B. organisatorische Fragen zu Ausflügen). Häufig wird in unseren Daten auch noch die Aufnahmesituation thematisiert. Nach diesen Eröffnungen werden die Gespräche in der Regel relativ schnell fokussiert und in die Kernphase überführt – meistens von der Lehrkraft (vgl. Wegner 2016).

Das folgende Beispiel ist solch einer Gesprächseröffnung – speziell eines ausgelagerten Problems – zuzuordnen. Nach der Begrüßung berichtet die Mutter, dass ihr Sohn krank sei und sie am nächsten Tag zum Arzt gehen würden. Nachdem geklärt wurde, ab wann die Lehrerin eine schriftliche Entschuldigung benötigt, lachen beide.

##### Beispiel 1: Entschuldigung

(Elterngespräch 05, L=Lehrerin, M=Mutter)

```

012 M: is_er somit entschuldigt, (.)
013   oder brau2 (.) [BRAU]chen sie da nochma was
      schriftliches,
014 L:           [äh:m-]
015   ab_n DRITten tag brauch ich ne schriftliche
      entschuldi[gung;]
016 M:           [ah  ] oKAY;
017   <<p> oKAY;>
018   (3.5) ((Blätter rascheln))
019 L: so weit so GUT?
020 M: ja,
021 L: <<all> gut.>
→ 022 M: <<mit geschlossenem Mund> həHƏ[həhəhəhəhə] <<lachend> °h
      °h>
→ 023 L:           [həhəHƏhIHɪ]
→ 024 ?: <<lachend> °°h>
025 L: gu:t (.) ähm (1.5) frau HAAS,
026   von (.) gibt_s von IHRer seite irgendwas:,

```

Zu Beginn des Beispiels klärt die Lehrerin die Mutter nach einer Nachfrage auf, dass eine mündliche Entschuldigung zunächst ausreichend sei und ab dem dritten Krankheitstag eine schriftliche erforderlich sei (Z. 012-015). Die Mutter nimmt dies (positiv) zur Kenntnis (Z. 016) und bestätigt es (Z. 017). Mit dem Erkenntnisprozessmarker (vgl. Imo 2007:20) *ah oKAY* in Zeile 016 signalisiert die Mutter, dass sie die gewünschte Information bekommen hat und keine weiteren Fragen hat. Mit dem *<<p> oKAY;>* (vgl. Beach 1993) in Zeile 017 schließt sie die Sequenz ab. Darauf entsteht eine mehrsekündige Pause, da weder die Mutter noch die Lehrerin den losen *turn* aufnehmen. Vermutlich durchsucht oder sortiert die Lehrerin in dieser Zeit ihre Unterlagen (Z. 018). Sie nimmt schließlich den *turn* wieder auf, indem sie sich bei der Mutter versichert, ob nun (in Bezug auf die Frage der Mutter) alles geklärt sei (Z. 019). Dies wird von der Mutter bestätigt (Z. 020) und abschließend von der Lehrerin positiv bewertet (Z. 021). Somit wurde geteiltes Wissen über die Meldung des Krankheitsfalles hergestellt und die Sequenz gemeinsam beendet. Die Mutter beginnt als erste – möglicherweise als Reaktion auf ein vorausgehendes Lächeln der Lehrerin, was wir aufgrund unserer Daten leider nicht überprüfen können – verhalten und mit geschlossenem Mund zu lachen (Z. 022) ("volunteered laughter" nach Jefferson 1979). Die Lehrerin steigt dann überlappend in das Lachen der Mutter ein (Z. 023). Nach diesem gemeinsamen Lachen, das in Zeile 024 mit typischem einatmenden Lachen beendet wird, fokussiert die Lehrerin das Gespräch und leitet in die nächste Phase des Elterngesprächs (Kernphase) über, indem sie die Mutter fragt, ob sie bestimmte Fragen oder Anliegen habe (Z. 025-026).

Das Lachen, das hier *turn*-Charakter hat, tritt in den Zeilen 022-024 nach der Herstellung geteilten Wissens auf. Die Lehrerin und die Mutter sind unmittelbar davor darin übereingekommen, dass alle Fragen, die nicht zum eigentlichen Elterngespräch gehören, geklärt seien und besiegeln dies mit gemeinsamem Lachen. Sie bestätigen sich damit zum einen in dem gemeinsam hergestellten Wissen und schließen zum anderen die Sequenz positiv und in aufgelockerter Stimmung ab (vgl. Kotthoff 2017).

Das nächste Beispiel ist einer Gesprächsfokussierung zuzuordnen. Es setzt direkt nach der Begrüßung und Klärung der Aufnahmesituation ein.

## Beispiel 2: Mit wem fangen wir an?

(Elterngespräch 01, L=Lehrerin, M=Mutter)

```

008 L: gu::t;
009   ((L ordnet Zettel auf dem Tisch, ca. 1.0))
010   mit WEM fang ma denn an, (.)
011   <<dim> HƏ[həhə> ]
012 M:   [mit WEM] sim_ma <<lächelnd> schneller fertig,
        (.)
013 L: <<acc> hə[həHaha> ]
014 M:   [mit tobi] sim_ma SCHNELler fertig,=
015   =DENK ich;>
016   HƏhəhəhə °h <<len;p> həhə>
017   mach_ma erscht EMma,
018 L: dann MACHen wa erscht em[ma;]
019 M:   [EM ]ma,
020 L: okAY-=
021 M:   [jaWOLL,]
022 L: =[machen ] wa ERSCHT die emma;

```

→ 023 H[əhəhəhə]  
 → 024 M: [əHəhəhə]hə °hh  
 025 L: HAB ich auch hier zuerst;  
 → 026 M: GUT ə[Həhə ]  
 → 027 L: [<<lachend> h°h°]°h>  
 028 (3.0)  
 029 L: oKEE-

Die Mutter hat zwei Kinder in derselben Klasse. Direkt nach der Frage, über welches Kind zuerst gesprochen werden soll (Z. 010), lacht die Lehrerin kurz in Zeile 011. Womöglich beugt sie damit von ihr projizierten Problemen bzgl. einem der Kinder vor. Die Mutter reagiert scherzhaft und fragt kurz nach Beginn des Lachens der Lehrerin überlappend, mit wem sie schneller fertig seien (Z. 012). Die Mutter reagiert inhaltlich und äußert überlappend mit dem Lachen der Lehrerin, aber weiterhin lächelnd ihre Einschätzung, dass sie mit dem Sohn schneller fertig seien als mit der Tochter (Z. 014-015), womit sie die vermeintliche Projektion der Lehrerin einlöst. Im Anschluss an diese Äußerung lacht auch die Mutter (Z. 016). Kotthoff (2017) beschreibt, dass Gesprächseröffnungen in schulischen Elterngesprächen humoristisch gerahmt werden können. So könne der erwartbare Verlauf des Gesprächs gelockert und eine geteilte Perspektive hergestellt werden. Dies können wir auch in unserem Beispiel beobachten, wenn die Mutter auf die Länge, d. h. auf die zu besprechenden Probleme, verweist – also auf den erwartbaren Verlauf des Gesprächs und seiner einzelnen Abschnitte. Die Lehrerin und die Mutter signalisieren sich so ihre (geteilte) Perspektive darüber, dass der erwartbare Verlauf bestimmt, welches Kind zuerst besprochen wird.

Nach dem Lachen schlägt die Mutter schließlich vor, erst über die Tochter zu sprechen (Z. 017), was von der Lehrerin bestätigt wird (Z. 018). Es herrscht nun Konsens über den Ablauf des Elterngesprächs. Nach erneuter gegenseitiger Bestätigung (Z. 019-021) wiederholt die Lehrerin, dass mit der Tochter begonnen werden soll (Z. 022). Anschließend lachen die beiden in den Zeilen 023-024 (fast) gleichzeitig und schließen so die Sequenz ab. In Zeile 025 expandiert die Lehrerin die Sequenz, indem sie erwähnt, dass es gut passt, da sie die Tochter auch oben auf ihren Notizen liegen habe. Die Mutter bewertet diesen Zufall positiv (Z. 026), woraufhin die beiden Gesprächsteilnehmerinnen erneut lachen (Z. 026-027). Danach entsteht eine dreisekündige Pause und die Sequenz ist beendet.

Das Lachen tritt in den Zeilen 023-027 also auf, nachdem die Lehrerin und die Mutter darin übereingekommen sind, dass sie die Tochter zuerst besprechen und dann den Sohn. Damit haben sie (implizit) auch eine geteilte Perspektive auf die unterschiedlichen schulischen Ausgangslagen der Kinder (dass die Tochter aufgrund ihrer schulischen Probleme nicht so schnell besprochen werden kann) hergestellt. Dies besiegeln sie mit wiederholtem gemeinsamen Lachen, das auch hier einen eigenen *turn* ausmacht. Sie bestätigen sich damit also in dem gemeinsam hergestellten Konsens über den weiteren Ab- bzw. Verlauf des Gesprächs, denn die größeren zu besprechenden schulischen Probleme der Tochter sind impliziert.

## 4.2. Lachen in der Gesprächsbeendigung

Gesprächsbeendigungen können als die rituell zweite Klammer der Elterngespräche gesehen werden (vgl. Goffman 1974). Sie verlaufen "in spiegelbildlicher Reihenfolge" (Auer 2017:39) zu den Eröffnungen. In ihnen können sich ebenso Scherze oder Small-Talk-Sequenzen finden (vgl. z. B. Kotthoff 2017; Wegner 2016). Wie beim Übergang von der Eröffnung in die Kernphase (Fokussierung) ist auch hier der Übergang von der Kernphase in die Beendigungsphase besonders relevant, denn Gespräche enden nicht einfach abrupt, sondern müssen von den Beteiligten ihrem Ende zugeführt werden.

Eine solche Übergangsphase können wir im folgenden Beispiel beobachten. Es ist einer sogenannten Schullaufbahnberatung entnommen. Die Mutter hat sich nach einem Dissens darüber, ob ihre Tochter auf eine Realschule gehen kann oder nicht, schließlich durchgesetzt, sodass ihre Tochter die Realschule besuchen darf. Anschließend äußert die Mutter ihre Hoffnung über den Erfolg ihrer Tochter, begleitet von einem Lachen.

### Beispiel 3: Die Hoffnung stirbt zuletzt

(Elterngespräch 03, L=Lehrerin, M=Mutter)

- 345 L: aber s\_kann\_s SCHON sein,  
 346 dass sie in der ERSten zeit dann von lehrern zu hören  
 kriegen,  
 347 ja (-) wie sieht das [DA und da und da aus\_ne?]  
 348 M: [ja\_da GEH ich von aus ] ja ja;  
 349 L: und ich krieg das dann [AUCH] zu hören,  
 350 M: [ja ]  
 351 L: wenn ich DORT bin, (-)  
 352 was ich denn da für SCHÜler schick,  
 353 (2.0)  
 → 354 [<<mit geschlossenem mund> hæ (.) HƏhə>]  
 355 M: [tja (-) ] ach GOTT,  
 356 SO ich so schlimm,  
 357 find ich das jetzt persönlich NICH;  
 [...]  
 387 M: aber ich DENK ma schon;  
 → 388 also (--) °hhh mhh° ich HOFF es <<lächelnd> zumindest;>  
 → 389 hh°\_[HƏhə]həhə  
 390 L: [gut, ]  
 → 391 M: [<<lächelnd> die HOFFnung stirbt zuletzt;>]  
 392 L: [frau wolf dann WÜNSCH ich ] ihnen auch,  
 393 M: DANkeschön;

Nach der Einigung auf eine Realschulempfehlung (die hier aus Platzgründen ausgelassen wurde) bringt die Lehrerin – eingeleitet mithilfe der Konjunktion *aber* – erneut ihren Vorbehalt vor (Z. 345). Sie projiziert mögliche Schwierigkeiten der Schülerin, die zu Problemen mit den Lehrer/innen führen können (Z. 346-347). Die Mutter scheint sich dieser Problematik bewusst und erklärt, dass sie die Sicht der Lehrerin teilt (Z. 348). Anschließend liefert die Lehrerin einen *account* (vgl. Antaki 1994), indem sie potenzielle Vorwürfe anderer Lehrkräfte an sie animiert, wodurch negative Konsequenzen für sie als Lehrerin aufgezeigt werden (Z. 349-353). Die

Mutter stimmt zunächst überlappend zu (Z. 350). Dennoch entsteht nach Beendigung der Sequenz eine zweisekündige Pause, in der die Mutter nicht auf den *account* der Lehrerin reagiert. Die Lehrerin lacht daraufhin verhalten (Z. 354), während die Mutter überlappend ihren Dissens bekundet (Z. 355-357). Dieser Dissens wird nun im Folgenden bearbeitet, so dass – zumindest oberflächlich – ein Einverständnis besteht (hier ebenfalls aus Platzgründen ausgelassen). Während die Mutter den Projektionen der Lehrerin in den Zeilen 345-347 zustimmt (Z. 348/350), bleibt eine Reaktion nach dem *account* der Lehrerin in den Zeilen 349 sowie 351-352 aus. Wir können hier vermuten, dass der Lehrerin durch die entstandene Pause (Z. 353) die implizite Gesichtsbedrohung ihres *accounts* aufgefallen ist und sie durch das verhaltene Lachen versucht, diese zu reduzieren (vgl. Schwitalla 2001).

In Zeile 387 äußert die Mutter dann ihre finale Einschätzung, dass ihre Tochter die Realschule schaffen wird. Mit dem Diskursmarker *also*, der längeren Pause und dem tiefen Ein- und Ausatmen projiziert sie daraufhin eine Problematisierung zu dieser Einschätzung und relativiert schließlich: sie hoffe es zumindest (Z. 388). Diese Relativierung äußert sie final lächelnd, gefolgt von einem Lachen in Z. 389. Diese Problematisierung steht augenscheinlich im Kontrast zu der Position, die die Mutter in der Diskussion davor eingenommen hat. Dabei hatte sie sich vehement dafür eingesetzt, dass die Tochter die Realschule besuchen dürfe. Durch die Problematisierung versucht die Mutter allerdings, den Kompromiss einer geteilten Perspektive anzubieten, unterstützt durch das Lachen in Z. 389, der die beiden davor eigentlich unvereinbaren Positionen zusammenführt. Gerade in Hinblick auf das Ende des Gesprächs scheint ein solcher Kompromiss für Gesprächsteilnehmer/-innen wichtig zu sein. Maynard (2003:177) zeigt, "[w]hen participants shift or change topic, or move into closings they regularly produce [...] sequence types that [he] call[s] *good news exits* from the bad news." Eine der von Maynard herausgearbeiteten Strategien, einen solchen *good news exit* zu vollziehen, sind die *optimistic projections*. Dazu zählt er insbesondere hoffnungsvolle Ausdrücke wie im oberen Beispiel (vgl. ebd.:181-182). Mit dem Ausdruck der Hoffnung bietet die Mutter der Lehrerin auch einen konsensbildenden Abschluss des Gesprächs an (Z. 388). Diesen nimmt die Lehrerin allerdings nicht an und beginnt überlappend zum Lachen der Mutter, ihrerseits die Sequenz mithilfe des Diskursmarkers *gut* zu beenden (Z.390) und gleichzeitig einen Übergang zur Gesprächsbeendigung zu schaffen (Z.392) (vgl. Auer 2017). Möglich ist, dass die Lehrerin hier mit einem Lächeln reagiert, was aufgrund unserer Daten allerdings nicht überprüft werden kann. Gegen die Annahme, die Lehrerin reagiere hier mit einem Lächeln, spricht allerdings, dass sie keine ihrer nachfolgenden Äußerungen lächelnd spricht. Die Mutter reagiert nun auf die (vermutlich) ausbleibende Reaktion der Lehrerin auf ihre optimistische Projektion, indem sie ihre vorherige Einschränkung in Z. 391 mit dem lächelnd geäußerten, idiomatischen Ausdruck *Die Hoffnung stirbt zuletzt* noch mal eskaliert. Die *smile voice* tritt hierbei also zusammen mit einem idiomatischen Ausdruck auf, der aufgrund seiner allgemein akzeptierten Gültigkeit besonders anschlussfähig wäre. Die Lehrerin geht allerdings auch auf diesen Versuch der Mutter, einen inhaltlichen Konsens herzustellen, nicht ein und äußert überlappend den ersten Teil der Verabschiedung: nette Wünsche (Z. 392).

### 4.3. Lachen beim Äußern von Kritik

Das folgende Beispiel stammt aus der Kernphase der schulischen Elterngespräche und darf als charakteristisch für diese Phase gelten, in der über schulische Leistungen informiert, bewertet und über pädagogische (Förder-)Maßnahmen beraten wird (vgl. u a. Kotthoff 2012; Wegner 2016). Der Lehrer kritisiert den Schüler einer 9. Klasse wegen seines Arbeitsverhaltens. Die Kritik schließt er nach einer kurzen Pause mit einem Idiom ab, dessen Ende er lachend äußert.

#### Beispiel 4: Arbeitsqualität

(Elterngespräch 17, L=Lehrer, M=Mutter, V=Vater)

- 281 L: wenn der samuel von mir\_n ARbeitsauftrag kriegt,  
 282 isch er meischtens einer der ERschte der fertig is. (.)  
 283 aber entsprechend isch dann die qualiTÄT (.) seines  
 produktes.  
 284 M: hm\_hm, (--)  
 285 L: HINGschmiert.  
 286 hauptSACH schnell fertig. (.)  
 → 287 und (.) QUANTität isch nicht <<lachend> qualität.>  
 288 V: ja;

Die Bewertungssequenz setzt in Zeile 281 ein. Auf den deskriptiven Vorlauf in den Zeilen 281-282 (etwas sehr schnell zu bearbeiten, kann als positiv oder negativ bewertet verstanden werden) folgt in Zeile 283 die eigentliche – negative – Bewertung. Hier wird deutlich, dass der deskriptive Vorlauf eher positiv gemeint war, denn die geäußerte negative Bewertung, dass die Qualität des Produktes schlecht sei, wird durch das *aber* als eine Art Einschränkung der vorher getätigten Äußerung eingeleitet. Die Mutter reagiert auf diese Bewertung nicht mit einer Zustimmung, sondern mit einem Rezipientensignal. Danach entsteht eine längere Pause (Z. 284). Eine präferierte Zweitbewertung (vgl. Auer/Uhmann 1982) bleibt aus. Auch wenn die Mutter hier keinen primären Zugang zu dem Wissen des Lehrers hat (vgl. Heritage 2012), auf dessen Grundlage er diese Bewertung vornimmt, wäre eine zweite Bewertung vonseiten der Mutter präferiert. In vielen Fällen bestätigen Eltern die Erstbewertung der Lehrkraft mit eigenen Bewertungen und Eindrücken über z. B. die Arbeitsweise des Kindes bei den Hausaufgaben oder Ähnlichem. So stellen Eltern sich als schulisch wissend und kompetent dar und positionieren sich als kümmernde Eltern (vgl. Kotthoff 2012). Eine solche Zweitbewertung unternimmt die Mutter in diesem Beispiel nicht.

Der Lehrer eskaliert auf diese ausbleibende Reaktion seine Kritik ab Zeile 285: Er verbalisiert erst in teils kolloquialen Register die vermeintlich dahinterstehende Motivation des Schülers (schnell fertig zu werden) (Z. 285-286), um dann den Arbeitsergebnissen des Schülers mithilfe eines Idioms (*Quantität ist nicht Qualität*) Qualität abzusprechen (Z. 287). Diese kritische Beurteilung äußert der Lehrer final lachend. Dieses lachende Sprechen wird nicht als Lacheinladung verstanden, da keiner der Gesprächspartner in das Lachen einsteigt (vgl. Jefferson 1979; Jefferson/Sacks/Schegloff 1987). Anders als in Pillet-Shores Daten (2016) betrachten wir dieses Lachen nicht als Abschwächung der Kritik, denn die Kritik wird durch das Idiom nicht nachträglich relativiert. Der Lehrer versucht vielmehr durch die Bin-

senweisheit *QUANTität isch nicht qualität* (Z. 287), die als kollektiv geteiltes Wissen nicht abgelehnt werden kann, seine Kritik anschlussfähig(er), weil für den Rezipienten akzeptabler, zu machen. Auf diese Interpretation deutet auch die Mikro-pause nach dem eigentlichen Ende der Kritik in Zeile 286 hin: Die Pause zeigt, dass die Kritik vom Vater nicht aufgenommen wird, so dass der Lehrer noch mal tätig werden muss, um eine Bestätigung oder andere Reaktion einzuholen. Der Vater reagiert letztendlich mit einer Zustimmung, ohne mitzulachen (Z. 288). Dem Lehrer ist es also mit der Kombination aus dem Idiom und dem lachenden Sprechen gelungen, die Kritik für den Vater akzeptabel zu gestalten und so einen inhaltlichen Konsens herzustellen.

#### 4.4. Lachen beim Äußern von Eigenlob

Im nächsten Beispiel (das aus einer Schullaufbahnberatung stammt) kommen die Lehrerin und die Mutter nach anfänglichem Dissens zu dem Schluss, dass die Schülerin die Empfehlung für die Realschule bekommt. Danach evaluiert die Lehrerin die Leistungen der Schülerin im Fach Deutsch, was die Mutter zum Anlass nimmt, auf ihre eigenen, gleichen Schulerfolge zu verweisen. Das Eigenlob äußert die Mutter lachend.

##### Beispiel 5: Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm

(Elterngespräch 03, L=Lehrerin, M=Mutter)

- 313 M: das war auch schon immer das was MIR auch immer gelegen  
[hat;]
- 314 L: [ja. ]
- 315 M: [AUF]sätze,
- 316 L: [ja, ]
- 317 M: [er]ZÄH[len] und <<lachend> red\_he\_°hh,=  
318 L: [ja] [ja; ]  
319 =hm\_hm [mhm, ]
- 320 M: [ <<lachend> °hh] war ich schon IMmer gro:ß.>  
321 L: ja wie sich so was WEItersetzt ge:?
- 322 M: <<lachend> ja\_ha>,°h <<lächelnd> also DURCHaus,  
→ 323 ich erkENN sie äh sehr> (.) <<lachend> w\_wieder.>  
→ 324 hehe
- 325 L: <<lächelnd> hm\_hm hm\_hm,>

Die Lehrerin berichtet im Vorfeld dieses Ausschnitts von den Stärken der Schülerin (mündliches Erzählen und Erklären). Die Mutter erklärt daraufhin, dass es dieselben Gebiete seien, die sie selbst zu ihrer Schulzeit beherrschte (Z. 313). Sie expandiert ihre Selbsteinschätzung in den Zeilen 315 und 317 mit konkreten Beispielen (Aufsätze, Erzählen und Reden). Das letzte Beispiel *Reden* äußert sie zunächst lachend und bricht es schließlich für ein Lachen ab (Z. 317). Die Lehrerin äußert daraufhin Hörsignale und bekundet ihre Rezeption (Z. 318-319). Die Mutter schließt dann in Zeile 320 ihre positive Selbstbewertung ebenfalls lachend ab. Die Lehrerin stimmt nun der Mutter dahingehend zu, dass sich solche 'Talente' vererben (Z. 321), woraufhin die Mutter der Erbschaftslogik der Lehrerin – immer noch lachend – zustimmt und bekräftigt, dass sie sich (in diesen Punkten) in ihrer Tochter

besonders wiedererkennt (Z. 322-323). Die Lehrerin reagiert mit einem lächelnd geäußerten Rezipientensignal.

Das Lachen der Mutter tritt hier in einem durchaus heiklen Kontext auf: Mit ihrer positiven Selbsteinschätzung verstößt sie gegen die kulturelle Konvention der Vermeidung von Eigenlob (erkennbar etwa an Idiomen wie *Eigenlob stinkt*).<sup>7</sup> Um diese Konvention zu umgehen und sich selbst positiv bewerten zu können, muss sie in irgendeiner Form interaktional bearbeitet werden, um anschlussfähig zu sein. Die Mutter tut dies, indem sie die positive Selbstbewertung lachend äußert (Z. 317-323) und *turn-final* lacht (Z. 324). Dadurch rahmt sie ihr Selbstlob als weniger ernst (vgl. Goffman 2008 [1980]; Kotthoff 1998). Sie positioniert sich dabei selbst auch als wissend in Bezug auf die hier vorherrschenden kulturellen Normen und ironisiert ihre positive Selbstbewertung, wodurch es keinen (so großen) Bruch mehr mit den Normen darstellt. Damit macht sie das Eigenlob für ihre Gesprächspartnerin anschlussfähig und somit sozial kompatibel. Dies wird deutlich, da die Lehrerin der Selbstbewertung zustimmt und das Verhalten der Mutter demnach akzeptiert (Z. 321). Über diese Rahmenänderung hinaus lädt das Lachen zudem zum Mitlachen ein und damit zu einer geteilten ironischen Perspektive auf die positive Selbstbewertung. Auch dies erwidert die Lehrerin in Zeile 325, wenn sie lächelnd spricht.

#### 4.5. Lachen beim Bruch mit der professionellen Rolle

Das nächste Beispiel setzt nach dem Übergang in die Beendigungsphase des Gesprächs ein. Der Lehrer beginnt einen äußerst informellen Small-Talk. Das Gespräch vorher war besonders heikel, denn die mitanwesende Schülerin hat trotz großen Potenzials sehr schlechte Leistungen und es ist nicht klar, ob sie versetzt werden kann oder nicht.

##### Beispiel 6:<sup>8</sup> Feierabendbier

(Elterngespräch 14, L=Lehrer, V=Vater, S=Schülerin)

```

652 L: GOTT sei dank hab ich dich jetzt zum schluss khabt;
653   jetzt isch FEIERabend;
654   (1.0)
655   ich hätt jetzt kein BOCK mehr khabt,=
656   =noch_mal zwei drei ELterng[sprache      ]zu führe.
657 V:                                     [des GLAUB i;]
658   des GLAUB i ja;
659 L: jetzt geh i ä BIER trinke;
660 S: j:a,
→ 661   [HIhIhI ]
662 L: [äh (aus]schalte),=
663 V: =(mir/i) AU;
664 L: [<<f> HAhahahaha>
665 V: [<<f> HAhahahaha>

```

<sup>7</sup> Auch für den angelsächsischen Kulturkreis konnte z. B. Pomerantz (1984) diese Konvention feststellen.

<sup>8</sup> Das Beispiel wird in Bezug auf die Gesprächseröffnungen und -beendigungen der schulischen Elterngespräche auch in Kotthoff (2017) besprochen.

666 S: [<<f> haHəhahaha>  
 667 °h Hə[həhə ] °h  
 668 L: [<<dim;rall> əHəh]ahə[hə>]  
 669 V: [Hə ]həhə  
 670 MIR auch;

Der Lehrer zeigt sich nach dem Ende des kritischen Gesprächs erleichtert, dass er jetzt Feierabend hat (Z. 652-653). Nach einer längeren Pause eskaliert er diese Bekundung in den Zeilen 655-656. Nach der Bestätigung des Vaters (Z. 657-658) eskaliert der Lehrer erneut und kündigt in Zeile 659 an, ein Bier trinken zu gehen. Diese Äußerung ist im schulischen Kontext jedoch extrem informell und kolloquial: Er verstößt damit gegen die Erwartung, die man an einen professionellen Pädagogen (gemeinhin) hat und fällt aus der Rolle. Die Schülerin macht diesen Rollenbruch mit einem langgezogenen *j:a* kenntlich (Z. 660) und lacht im Anschluss an ihren *turn*. Damit signalisiert sie schon, dass sie den von ihr gekennzeichneten Rollenbruch nicht so gravierend sieht, womit sie das Gesicht des Lehrers (prophylaktisch) schützt. Überlappend mit dem Lachen reagiert der Lehrer auf die Kenntlichmachung des Rollenbruchs mit der Verzögerungspartikel *äh* (Z. 662), die seine Irritation ausdrückt, und vermutlich der Äußerung *ausschalte* (Z. 662). Damit könnte er das Aufnahmegerät meinen oder, dass die Schülerin weghören solle. In jedem Fall bearbeitet er mit dem ironischen Versuch, die Aussage nachträglich ungehört zu machen, die Kenntlichmachung des Rollenbruchs, indem er ihn in eine scherzhafte Modalität überführt. Die Lehrkraft nimmt den Rollenbruch also ebenfalls als unangebracht wahr. Der Vater steigt in Zeile 663 in die Bearbeitung des Rollenbruchs mit ein, indem er der vermeintlich scherzhaften Aussage des Lehrers beipflichtet, auch er (oder sie) werde(n) jetzt ein Bier trinken gehen. Der Vater solidarisiert sich dadurch mit dem Lehrer, bevor alle Beteiligten in lautes silbisches Lachen einstimmen (Z. 664-669). Dieses Lachen verstehen wir als (gemeinsame) Reaktion auf den scherzhaft gemeinten Kommentar der Lehrkraft (Z. 662), mit dem er den Rollenbruch nachträglich als nicht besonders ernst rahmt (vgl. Goffman 2008 [1980]). Der Lehrer schafft es also, mit der Ironisierung des Rollenbruchs diesen so zu rahmen, dass er gleichzeitig die Gruppe stärkt: Gemeinsam haben sie die ernste und heikle Modalität verlassen und können sich über diesen (vermeintlichen) Faux-pas amüsieren und sich so in ihren (geteilten) Perspektiven bestätigen (vgl. Kotthoff 1998).

#### 4.6. Lachen beim Zeigen von Unkenntnis

Im nächsten Beispiel haben wir eine äußerst positive Bewertung der kognitiven Leistung der abwesenden Schülerin einer 1. Klasse. Anstatt der Bewertung zuzustimmen, stellt die Mutter eine Fachfrage, gefolgt von einem Lachen.

##### Beispiel 7: Transferleistungen

(Elterngespräch 22, L=Deutschlehrerin, M=Mutter)

332 L: WAS sie kann,  
 333 was ich ganz STOLZ auf sie bin:;  
 334 sie kann transFERleischtunge;

335 (1.0)  
 336 M: was IST das, (.)  
 → 337 <<mit geschlossenem mund> HƏ[hə>]  
 338 L: [er ]KLÄR ich ihne [jetzt,]  
 → 339 M: [həhə ]  
 <<f> Haha> °h hə  
 340 L: zum BEIspiel,

Die Lehrerin lobt das Kind und attestiert ihm, Transferleistungen zu beherrschen (Z. 332-334). Daraufhin entsteht eine einsekündige Pause, in der die Mutter nicht auf das Lob reagiert (Z. 335). Sie fragt schließlich in Zeile 336, was Transferleistungen seien. Im Anschluss daran lacht sie erst mit geschlossenem (Z. 337) und dann mit offenem Mund (Z. 339). Überlappend mit dem Lachen der Mutter kündigt die Lehrerin eine Erklärung an (Z. 338).

Die Mutter stellt sich hier durch ihre Nachfrage nach einem Fachbegriff als unwissend und damit auch (schulisch) weniger kompetent dar.<sup>9</sup> Diese für sie unangenehme Situation bearbeitet sie mit ihrem Lachen in den Zeilen 337 und 339. Sie versucht damit, ihr Gesicht zu wahren und für "eine problemreduzierende Sicht" (Schwitalla 2001:336) auf ihr mangelndes Wissen zu werben.

Mit ihrer Nachfrage stellt die Mutter eine konditionelle Relevanz her. Gleichzeitig fängt sie im nächsten Redezug verhalten an zu lachen, was eine weitere, schwächere konditionelle Relevanz herstellt. (Auf das Lachen wäre z. B. eine Aussage präferiert, die zu erkennen gibt, dass das Unwissen der Mutter als nicht schlimm gilt.) Wenn die Lehrerin nicht lachend antworten möchte, muss sie sich nun entscheiden, welche der beiden konditionellen Relevanzen sie zuerst bedient oder ob sie auch nur eine bedient. Sie reagiert inhaltlich und kündigt eine Erklärung an (Z. 338). Möglich ist dabei, dass sie durch ein Lächeln (auch) auf die konditionelle Relevanz des Lachens reagiert. Dies können wir aufgrund unserer Audiodaten leider nicht erkennen. Auf die weitere Eskalation des Lachens der Mutter (Z. 339) reagiert die Lehrerin verbal jedenfalls nicht, denn in Zeile 340 beginnt sie gleich mit der Erklärung, indem sie ein Beispiel einleitet. Der Mutter kommt (para- oder non-)verbal somit keine positive Bestätigung (ihrer Person) zu, da die Lehrerin nicht auf die nachträgliche Rahmung des präsentierten Unwissens reagiert.

## 5. Lachen als Mittel der Beziehungsgestaltung

Zusammenfassend können die analysierten Beispiele einer der folgenden drei Kategorien zugeordnet werden: a) Konsens besiegelndes Lachen, b) Konsens ermöglichendes Lachen und c) sozial kompatibel machendes Lachen. Allen ist dabei gemeinsam, dass sie zur Beziehungsgestaltung der Lehrkräfte und Eltern beitragen.

Konsens besiegelndes Lachen finden wir in den Beispielen 1 und 2 wieder. In beiden Beispielen lachen die Lehrerin und die Mutter gemeinsam, nachdem einmal die Mutter (Beispiel 1, Z. 022) und einmal die Lehrerin (Beispiel 2, Z. 023) angefangen und die jeweils andere relativ schnell überlappend in das Lachen eingestiegen ist. Das Lachen macht hier jeweils eigene *turns* aus und besiegelt zum einen eine vorher erreichte Übereinkunft (in Bezug auf Krankmeldungen in Beispiel 1

<sup>9</sup> Zur Bedeutung der Darstellung schulisch kompetenter Elternschaft siehe Baker/Keogh (1995), Kotthoff (2012, 2014, 2017) und Pillet-Shore (2015).

und den weiteren Gesprächsablauf in Beispiel 2). Zum anderen schließen die Lehrerin und die Mutter die Sequenz damit besonders positiv ab (vgl. auch Kotthoff 2017).

Konsens ermöglichendes Lachen haben wir in den Beispielen 3 und 4 gesehen. In diesen Beispielen kommt hauptsächlich lachendes bzw. lächelndes Sprechen vor – teilweise wird nachträglich noch gelacht wie in Beispiel 3, Z. 389. Dieses *turn*-interne Lachen wird in der Regel nicht mit Lachen erwidert. Stattdessen reagieren die Gesprächspartner/innen inhaltlich. Allen Beispielen ist gemeinsam, dass die Sprecher/innen mithilfe des lachenden Sprechens (und nachträglichem Lachen) – teilweise auch in Verbindung mit anderen sprachlichen Mitteln (z. B. Idiomen) – versuchen, ihre Aussagen so zu gestalten, dass sie für den/die Gesprächspartner/in möglichst akzeptabel erscheint (Akzeptabilität). Ziel ist es, so eine geteilte Perspektive auf einen Sachverhalt zu erreichen – d. h. einen inhaltlichen Konsens zu ermöglichen.

Das sozial kompatibel machende Lachen konnten wir in den Beispielen 5, 6 und 7 beobachten. Wie beim Konsens ermöglichenden Lachen ist es hier der/die Sprecher/in, die lacht – und zwar in der Regel direkt im *turn* nach einer Äußerung. Potenziell gesichtsbedrohende Äußerungen (aufgrund eines Eigenlobs wie in Beispiel 5, der Kennzeichnung eines Rollenbruchs wie in Beispiel 6 oder aufgrund des Zeigens der eigenen Unkenntnis wie in Beispiel 7) können so (direkt mit lächelndem Sprechen in Beispiel 5 oder nachträglich mit silbischem Lachen in den Beispielen 6 und 7) als weniger heikel gerahmt werden. Schematisch können die Ergebnisse nun wie folgt dargestellt werden:

	<b>Konsens besiegelndes Lachen</b>	<b>Konsens ermöglichendes Lachen</b>	<b>Sozial kompatibel machendes Lachen</b>
<b>Beispiele</b>	1, 2	3, 4	5, 6, 7
<b>Lachende/r</b>	Gemeinsames Lachen	Lachendes/ lächelndes Sprechen	Alleiniges Lachen, lachendes/lächelndes Sprechen
<b>Position</b>	Eigene <i>turns</i> , sequenzfinal	<i>turn</i> -intern	Eigene <i>turns</i> , Aussage-/ Handlungsfolgen
			<i>turn</i> -intern
<b>Funktion</b>	Schließt Sequenz positiv ab	Versucht inhaltlichen Konsens herzustellen	Versucht deviantes Verhalten akzeptabel zu gestalten

Tabelle 1: Arten des Lachens und deren formale Eigenschaften

Die letzte Zeile der Tabelle 1 verweist auf die gemeinsame übergeordnete Funktion von Lachen in den besprochenen Beispielen: die Beziehungsgestaltung. Allen besprochenen Beispielen ist also gemein, dass sich die handelnden Personen merklich an einer "allgemeine[n] Präferenz für Übereinstimmung" (Auer/Uhmann 1982:28)

orientieren.<sup>10</sup> Am deutlichsten kann die beziehungsgestalterische Funktion von Lachen und lachendem/lächelndem Sprechen in den Beispielen 3 bis 7 gesehen werden. Denn hier wird mithilfe von Lachen (und teilweise in Kombination mit anderen sprachlichen Mitteln wie z. B. Idiomen) eine geteilte Perspektive in Bezug auf eine Kritik (Beispiel 4) oder einen positiven Ausblick (Beispiel 3) hergestellt bzw. versucht herzustellen. Das lachende Sprechen in diesen beiden Beispielen ist Teil des (strategischen) Adressatenzuschnitts der jeweiligen Äußerungen in Bezug auf die Akzeptabilität eben dieser Äußerung. Es soll ein Konsens in Bezug auf den Gesprächsinhalt bzw. -ausblick erreicht werden. Daneben sind es vor allem die Beispiele 5, 6 und 7, in denen unangemessenes Verhalten (Eigenlob, Bruch mit der professionellen Rolle und Anzeigen von Unkenntnis) mithilfe von lachendem Sprechen und nachträglichem Lachen so gestaltet wird, dass es sozial kompatibel ist, d. h., dass es eine angemessene, weil nicht so gravierende Abweichung von den Verhaltensnormen nicht nur in unserer Gesellschaft, sondern auch speziell dem Kontext des schulischen Elterngesprächs darstellt. Auch in diesen Beispielen sind das Lachen bzw. lachende Sprechen elementarer Teil des Adressatenzuschnitts. Als treibende Kraft kann hier ebenfalls die Akzeptabilität gesehen werden, denn in allen drei Beispielen wird versucht, Unpassendes nachträglich zu modulieren. Die Beispiele 1 und 2 fallen aus dieser bisher genannten Reihe etwas heraus, denn in ihnen wird nicht auf eine geteilte Perspektive in Bezug auf einen Sachverhalt oder ein Verhalten hingearbeitet. Stattdessen wird das gemeinsame Lachen hier benutzt, um einen jeweils bereits erreichten Konsens (bzgl. des weiteren Ablaufs des Gesprächs oder dem Verfahren bei einer Krankmeldung) gemeinsam positiv abzuschließen. Während die Beispiele 3-7 also zur Akzeptanz von Äußerungen oder (sprachlichen) Handeln beitragen, dient das gemeinsame Lachen in den Beispielen 1-2 dazu, den bereits erfolgreich hergestellten Konsens zu besiegeln.

In bisherigen Studien konnte gezeigt werden, dass responsives Lachen sowohl Ablehnung als auch Zustimmung ausdrücken kann (vgl. z. B. Clift 2016; Romaniuk 2013; Holt 2013). Unsere Beispiele verdeutlichen nun, dass Lachen (von Sprecherseite) dazu benutzt werden kann, die Akzeptabilität von Äußerungen oder (sprachlichen) Handlungen auf Seiten der Hörer/innen zu ermöglichen bzw. erhöhen. Dies ist, wie wir an unseren Beispielen sehen, insbesondere dann vonnöten, wenn nicht mehr von einer automatischen Akzeptanz der (sprachlichen) Handlung ausgegangen werden kann (aufgrund von gesichtsbedrohenden Handlungen oder deviantem Verhalten). Damit kommt Lachen und lachendem/lächelndem Sprechen eine bedeutende Rolle in der Beziehungsgestaltung (der Lehrer/innen und Eltern) zu. Beide Seiten benutzen es, um in kritischen Momenten in den Elterngesprächen (möglichen) Problemen oder Dissens vorzubeugen oder diese zu bearbeiten.

Aus dieser Perspektive ist es nun auch nicht mehr sehr verwunderlich, dass in den schulischen Elterngesprächen (viel) gelacht wird – ganz ähnlich, wie es schon für das Scherzen beschrieben wurde (vgl. z. B. Kotthoff 2017). Dies hat sich auch in unserer Untersuchung gezeigt. Wir konnten sehen, dass Lachen auch dazu benutzt werden kann, um potenziell heikle Situationen in den Elterngesprächen nicht abzuschwächen, sondern für die Lehrkraft oder die Eltern akzeptabler zu machen,

---

<sup>10</sup> Vgl. zur allgemeinen Präferenz für Übereinstimmung auch Pomerantz (1984) für englischsprachige Daten und Imo (2017), der feststellt, dass *nein* als negatives Responsiv selten ohne Abschwächungen durch nonverbale Mittel oder ohne Elaborierungen, Begründungen oder Stellungnahmen vorkommt.

um so für etwaige Äußerungen eher eine Zustimmung zu erhalten oder ein (deviantes) Verhalten nicht so gravierend verstanden zu wissen und so die Beziehung zueinander nicht zu gefährden oder sogar zu stärken. Lachen lädt in der Regel zum Mitlachen ein (vgl. Jefferson 1979; Jefferson/Sacks/Schegloff 1987) und kann als Zeichen der Zustimmung benutzt werden (vgl. Holt 2013). Wie wir in unseren Beispielen nun gesehen haben, ermöglicht bzw. erhöht Lachen und lachendes/lächelndes Sprechen (potenziell) die Akzeptabilität von Äußerungen und Handlungen, wodurch es kein Zeichen einer Zustimmung oder Akzeptanz mehr ist, sondern solche erst ermöglicht.

Dieser Aufsatz hatte vor allem das Ziel herauszuarbeiten, welche beziehungs-gestaltende Funktionen Lachen und lachendes/lächelndes Sprechen übernehmen können. Dafür war der Gesprächstyp *schulisches Elterngespräch* aufgrund seiner Charakteristika besonders gut geeignet. Um die herausgearbeiteten Funktionen der Beziehungsgestaltung von Lachen (noch) besser verstehen zu können, sollte in einem nächsten Schritt auf eine andere Datengrundlage zurückgegriffen werden. So könnte das bis hierher erstellte Bild kontinuierlich erweitert werden. Darüber hinaus ist es ebenfalls notwendig, Lachen und lachendes/lächelndes Sprechen in Hinblick auf (mögliche) Unterschiede und ebenfalls auf Grundlage weiterer Daten systematischer zu untersuchen – auch mithilfe quantitativer Methoden. Mögliche leitende Fragen wären z. B.: 'Welchen Einfluss haben Lachen und lachendes/lächelndes Sprechen auf die thematische Progression des Gesprächs?' und 'Welche konditionelle Relevanz rufen sie hervor?' Aufbauend auf diesen Untersuchungen können sich dann auch soziolinguistische und interkulturelle Untersuchungen anschließen, die vor allem in institutionellen Gesprächstypen mögliche Problemlagen aufdecken können.

## 6. Literatur

- Adelswärd, Viveka (1989): Laughter and dialogue: The social significance of laughter in institutional discourse. In: *Nordic Journal of Linguistics* 12, 107-36.
- Antaki, Charles (1994): *Explaining and Arguing: The Social Organization of Accounts*. London: Sage Publications.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, 22-47.
- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: Auer, Peter / Di Luzio, Aldo (eds.), *The contextualization of language*. Amsterdam: Benjamins, 1-37.
- Auer, Peter (2017): Anfang und Ende fokussierter Interaktion: Eine Einführung. In: *InList* (59), 1-56.
- Auer, Peter / Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* 1, 1-32.
- Baker, Carolyn / Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies* 18, 263-300.
- Beach, Wayne A. (1993): Transitional regularities for 'casual' "Okay" usages. In: *Journal of Pragmatics* 19, 325-352.

- Bennewitz, Hedda / Wegner, Lars (2015): "da hast du dich irgendwie gar nicht gemeldet": Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (1), 86-105.
- Blühdorn, Hardarik (2012): *Negation im Deutschen. Syntax, Informationsstruktur, Semantik*. Tübingen: Narr.
- Clift, Rebecca (2016): Don't make me laugh: Responsive laughter in (dis)affiliation. In: *Journal of Pragmatics* 100, 73-88.
- Deppermann, Arnulf (2018): Wissen im Gespräch. Birkner, Karin / Janich, Nina (Hg.), *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin / Boston: de Gruyter, 104-142.
- Deppermann, Arnulf / Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressantenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: *Deutsche Sprache* 1, 6-30.
- Glenn, Phillip (2003): *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenn, Phillip (2010): Interviewer laughs: Shared laughter and asymmetries in employment interviews. In: *Journal of Pragmatics* 42 (6), 1485-1512.
- Haakana, Markku (2001): Laughter as a patient's resource: Dealing with delicate aspects of medical interaction. In: *Text* 21 (1 / 2), 187-219.
- Haakana, Markku (2002): Laughter in medical interaction: From quantification to analysis, and back. In: *Journal of Sociolinguistics* 6 (2), 207-235.
- Haakana, Markku (2010): Laughter and smiling: Notes on co-occurrences. In: *Journal of Pragmatics* 42 (6), 1499-1512.
- Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (2015): Einführende Anmerkungen. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, 9-18.
- Hennig, Claudius / Ehinger, Wolfgang (2010): *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer.
- Hepburn, Alexa / Varney, Scott (2013): Beyond ((Laughter)), Some Notes on Transcription. In: Glenn, Phillip / Holt, Elizabeth (eds.), *Studies of laughter in interaction*. London: Bloomsbury, 25-38.
- Heritage, John (2012): Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. In: *Research on Language and Social Interaction* 45 (1), 1-29.
- Hinnenkamp, Volker (2018): Interaktionale Soziolinguistik. In: Liedtke, Frank / Tuchen, Astrid (Hg.), *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart, 149-162.
- Hofstetter, Daniel (2017): *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Holt, Elizabeth (2010): The last laugh: Shared laughter and topic termination. In: *Journal of Pragmatics* 42, 1513-1525.
- Holt, Elizabeth (2013): Conversation Analysis and Laughter. In: Chapelle, Carol A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: Blackwell, 1-6.
- Imo, Wolfgang (2007): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker ("change-of state token") im Deutschen. In: *gidi Arbeitspapierreihe* 7, 1-27.
- Imo, Wolfgang (2017): Über *nein*. In: *ZGL* 45 (1), 40-72.
- Jefferson, Gail (1979): A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In: Psathas, George (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington, 79-96.

- Jefferson, Gail (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. In: Atkinson, John M. / Heritage, John (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 346-369.
- Jefferson, Gail (1985): An exercise in the transcription and analysis of laughter. In: van Dijk, Teun A. (ed.), *Handbook of Discourse Analysis 3: Discourse and Dialogue*. London: Academic Press, 25-34.
- Jefferson, Gail / Sacks, Harvey / Schegloff, Emmanuel (1987): Notes on laughter in pursuit of intimacy. In: Button, Graham / Lee, John R. E. (eds.), *Talk and Social Organization*. Clevedon: Multilingual Matters, 152-205.
- Goffman, Erving (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2008 [1980]): *Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt: Suhrkamp.
- Killus, Dagmar (2017): Gemeinsam und auf Augenhöhe. Von der Elternarbeit zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Ziele, Hintergründe und Herausforderungen. In: Killus, Dagmar / Paseka, Angelika / Schütz, Peter / Walther, Ursula / Wischer, Beate (Hg.), *Eltern*. Seelze: Friedrich, 5-6.
- Knoblauch, Hubert (1991): Kommunikation im Kontext: John. J. Gumperz und die Interaktionale Soziolinguistik. In: *Zeitschrift für Soziologie* 20 (6), 446-462.
- Kotthoff, Helga (1996): Preface to the Special Issue: Interactional Sociolinguistics. In: *Folia Linguistica* 30, 159-166.
- Kotthoff, Helga (1998): *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, 290-321.
- Kotthoff, Helga (2014): Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. *Schulheft* 155, 32-49.
- Kotthoff, Helga (2017): Beziehungsgestaltung in schulischen Sprechstunden. Zur Kommunikation von positiver Höflichkeit und Informalität in Eröffnungs- und Beendigungsphasen. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (Hg.), *Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 307-330.
- Kotthoff, Helga / Röhrs, Falko (2020): Mehr oder weniger ko-konstruierte Beratungsaktivitäten in schulischen Eltern-Lehrperson-Gesprächen. In: Heller, Vivien / Kotthoff, Helga (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 165-193.
- Kühn, Lotte (2006): *Elternsprechtage. Wie schlimm ist Schule wirklich? Was Eltern, Schüler und Lehrer täglich erleben*. München: Knaur.
- Lavin, Danielle / Maynard, Douglas W. (2001): Standardization vs. rapport: Respondent laughter and interviewer reaction during telephone surveys. In: *American Sociological Review* 66, 453-479.
- Locher, Miriam / Watts, Richard (2005): Politeness theory and relational work. In: *Journal of Politeness Research* 1, 9-33.

- Markaki, Vassiliki / Merlino, Sara / Mondada, Lorenza / Oloff, Florence (2010): Laughter in professional meetings: The organization of an emergent ethnic joke. *Journal of Pragmatics* 42 (6), 1526-1542.
- Maynard, Douglas W. (2003): *Bad news, good news: conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mundwiler, Vera (2017): *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- O'Donnell-Trujillo, Nick / Adams, Katherine (1983): *Heheh* in conversation: Some coordinating accomplishments of laughter. In: *Western Journal of Speech Communication* 47 (2), 175-191.
- Osvaldsson, Karin (2004): On laughter and disagreement in multiparty assessment talk. *Text* 24 (4), 517-545.
- Pillet-Shore, Danielle (2012): The Problem with Praise in Parent-Teacher Interaction. In: *Communication Monographs* 79 (2), 181-204.
- Pillet-Shore, Danielle (2015): Being a "Good Parent" in Parent-Teacher Conferences. In: *Journal of Communication* 65, 373-395.
- Pillet-Shore, Danielle (2016): Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. In: *Language in Society* 45, 33-58.
- Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shaped. In: Atkinson, John M. / Heritage, John (eds.), *Structure of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- Potter, Jonathan / Hepburn, Alexa (2010): Putting aspiration into words: 'Laugh particles', managing descriptive trouble and modulating action. In: *Journal of Pragmatics* 42, 1543-1555.
- Romaniuk, Tanya (2013): Interviewee Laughter and Disaffiliation in Broadcast News Interviews. In: Glenn, Phillip / Holt, Elizabeth (eds.), *Studies of laughter in interaction*. London: Bloomsbury, 201-220.
- Röhrs, Falko (2019): Interaktionale Soziolinguistik. In: QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. <<https://quasus.phfreiburg.de/interaktionale-soziolinguistik%20b9/>>, letzter Zugriff: 20.03.2020.
- Seeger, Norbert (2016): *Das professionelle Lehrer-Eltern-Gespräch: ein Praxisbuch auch für schwierige Beratungsgespräche in der Schule*. Berlin: Pro BUSINESS.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 353-402.
- Schenkein, James (1972): Towards an analysis of natural conversation and the sense of *Hehe*. In: *Semiotica* 6, 344-377.
- Schwitalla, Johannes (2001): Lächelndes Sprechen und Lachen als Kontextualisierungsverfahren. In: Adamzik, Kirsten / Christen, Helen (Hg.), *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation: Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 325-344.
- Stalnaker, Robert C. (1978): Assertion. In: Cole, Peter (ed.), *Pragmatics*. New York: Academic Press, 315-332.
- Stalnaker, Robert C. (2002): Common ground. In: *Linguistics and Philosophy* 25 (6), 701-721.

- Steensig Jakob (2013): Conversation Analysis and Affiliation and Alignment. In: Chapelle, Carol (ed.), The Encyclopedia of Applied Linguistics, Band 3. Malden: Wiley-Blackwell, 944-948.
- Vöge, Monika (2010): Local identity processes in business meetings displayed through laughter in complaint sequences. In: Journal of Pragmatics 42 (6), 1556-1576.
- Wegner, Lars (2016): Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Berlin: de Gruyter.
- West, Candace (1984): Routine complications: Troubles with talk between doctors and patients. Bloomington: Indiana University Press.

## 7. Transkriptionskonventionen für Lachen (Beispiele)

wortinterne Lachpartikel	<<lachend> Beispiel>
lachendes Ein- bzw. Ausatmen	<<lachend> °h °h>/ <<lachend> h° h°>
silbisches, offenes Lachen mit Fokusakzent	Həhaha
silbisches, mittleres Lachen mit Fokusakzent	Həhəhə
silbisches, geschlossenes Lachen mit Fokusakzent	Hɪhɪhɪ
Lautes und langsamer werdendes, offenes Lachen	<<f; rall> haHəha>
silbisches Lachen mit geschlossenem Mund	<<mit geschlossenem Mund> Həhəhə>

Jens Leonhard  
 Albert-Ludwigs-Universität Freiburg  
 Deutsches Seminar – Germanistische Linguistik  
 Platz der Universität 3  
 79098 Freiburg

jens.leonhard@germanistik.uni-freiburg.de

Falko Röhrs  
 Universität Erfurt  
 Philosophische Fakultät – Germanistische Sprachwissenschaft  
 Nordhäuser Str. 63  
 99089 Erfurt

falko.roehrs@uni-erfurt.de

Veröffentlicht am 5.7.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.