

Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern

**Karin Birkner
Dorothee Meer
(Hg.)**

Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung 2011

ISBN 978 - 3 - 936656 - 39 - 8

<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Mannheim 2011

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhaltsverzeichnis

<i>Karin Birkner</i> Vorwort.....	2
<i>Stephan Stein</i> Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich	8
<i>Dorothee Meer</i> Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen: Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition.....	28
<i>Jana Kiesendahl</i> „Dozenten sind ja schon vor den Prüfungsphasen immer so nervlich am Ende“: Zur Funktion informeller Gesprächssequenzen im hochschulischen Sprechstundengespräch	51
<i>Ina Pick</i> Alltagskommunikation vs. institutionelle Kommunikation? Diskussion eines Begriffspaares am Beispiel anwaltlicher Mandantengespräche	67
<i>Vivien Heller</i> Die Herstellung kommunikativer Kontexte in familialen Tischgesprächen	92
<i>Katharina Rosenberg</i> Wissensdivergenzen in der interkulturellen Experten-Laien-Kommunikation: Migranten und Behörden in Argentinien und Deutschland	117
<i>Andrea Bachmann-Stein</i> E-Mail-Kommunikation in der Institution „Hochschule“ zwischen Distanzierung und Ent-Distanzierung	149
<i>Jörg Jost/Katrin Lehnen/Sara Rezat</i> „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt ...“ Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare	167

Karin Birkner

Vorwort

Die Untersuchung von Kommunikation in Institutionen hat in der Gesprächsforschung eine ebenso lange Tradition wie die von Alltagskommunikation. In der Anfangsphase ging es der Diskursanalyse zunächst einmal darum, die Spezifik institutioneller Kommunikation als ‚asymmetrisch‘, ‚vorstrukturiert‘ oder ‚formell‘ zu charakterisieren, und diese damit in Abgrenzung zur ‚symmetrischen‘, ‚spontanen‘ und ‚informellen‘ Alltagskommunikation als Gegenstand eigener Qualität zu profilieren. So wurde herausgearbeitet, dass alltägliche Kommunikationserfahrungen unidirektional – und ebenso häufig dysfunktional – in die Institutionenkommunikation übertragen werden. Doch diese simple Dichotomie zeigt deutliche Brüche und erweist sich in dem Maße als obsolet, wie die empirische Untersuchung unterschiedlichster Praxisfelder die vermeintlich institutionsfreie Zone „Alltag“ nach und nach aufzulösen beginnt. Spätestens dann, wenn schulische Belehrungsmuster am Mittagstisch nachgewiesen werden, wird ein differenzierter Blick unausweichlich. In der Textlinguistik hat sich die Dichotomie von Alltag und Institution nie so stark etabliert wie in der Gesprächsforschung, wengleich auch hier beispielsweise von „Textsorten des Alltags“ (Heinemann 2000) gesprochen wird. Da jedoch immer der Text und seine Merkmale als genuiner Gegenstand der Textlinguistik im Mittelpunkt stehen – beispielsweise bei dem Bemühen um eine Klassifikation von Textsorten –, rückt die Frage nach Alltag oder Institution eher in den Hintergrund.

Dieses Buch versammelt Arbeiten, die aus empirischer Perspektive die Grenzlinien zwischen verschiedenen mündlichen und schriftlichen Praktiken beleuchten und fragen, ob die gängige Unterscheidung zwischen Alltag und Institution geeignet ist, deren Charakteristik angemessen zu erfassen. Mit dem Begriff des „institutionalisierten Alltag“ im Titel des Bandes verweisen wir darauf, dass der Alltag in modernen Gesellschaften kein Hort urwüchsiger, natürlicher Erfahrungen ist, sondern – mit Ehlich formuliert – „der Alltag selbst institutionalisiert ist“ (Ehlich 1980: 16). Eine solche Annahme lässt sich auch mit Berger/Luckmanns Begriff der „Alltagswelt“ in Verbindung bringen, aus der heraus sich die vielfältigen Formen der Institutionalisierung entwickeln, die dann unsere Wahrnehmung und unser Verhalten gleichermaßen strukturieren (Berger/Luckmann 1990: 56ff).

Die vorliegenden Beiträge gehen zurück auf die gemeinsame Arbeit der Sektionen „Textlinguistik/Stilistik“ und „Gesprächsforschung“ auf der GAL-Jahrestagung in Karlsruhe im September 2009.¹ Sie beleuchten verschiedene Domänen wie Hochschule und Schule, Behörden und Rechtsberatung, Tischgespräche einerseits und so unterschiedliche kommunikative Ereignisse wie E-Mails, Beurteilungen, Sprechstunden, Vorlesungseröffnungen, Wissensvermittlung und Beratung andererseits. Anstatt voranalytisch von klar abzugrenzenden Formen der Alltags- und Institutionenkommunikation auszugehen, wird sichtbar, dass die Praktiken eher durch Faktoren wie Formalität/Informalität, Nähe-/Distanzsprache, Zweckgerich-

¹ Wir danken den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Sektion für die fruchtbaren Diskussionen und Anregungen, die in dieses Buch eingeflossen sind. Besonderer Dank gilt Sven Kersten Roth und Carmen Spiegel von der Sektion Textlinguistik/Stilistik für die Gestaltung und Konzeption der gemeinsamen Arbeit.

tetheit, Medialität sowie Situations- und Positionsspezifität der Beteiligten bestimmt werden, so dass sich für alle Beiträge als gemeinsames Anliegen die Frage nach den spezifischen Ausprägungen und Variationen von kommunikativen Ereignissen bestimmen lässt.

Als Einstieg in den Band setzt **Stephan Stein** in seinem Beitrag **Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich** einen theoretisch-methodischen Ausgangspunkt, indem er drei gängige Konzepte aus der Gesprächs- und Textforschung beleuchtet. Er zeigt, dass beide „Modellwelten“ erstaunliche Parallelitäten aufweisen, ungeachtet einer weitgehenden gegenseitigen Nicht-Zurkenntnisnahme. Die traditionelle Aufteilung der Zuständigkeit für Mündlichkeit und Schriftlichkeit zwischen Gesprächsforschung einerseits und Textforschung andererseits erweist sich als ausgesprochen unproduktiv, vor allem wenn man berücksichtigt, dass die Vermischung Nähe- und distanzsprachlicher Merkmale (vgl. Koch/Österreicher 1986) in zunehmendem Maße alle Praxisfelder durchdringt. Vor diesem Hintergrund zieht der Beitrag eine Forschungsbilanz, in der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von „Kommunikativen Praktiken“, „Kommunikativen Gattungen“ und „Textsorten“ herausgearbeitet werden, um Impulse für die weitere Theoriebildung zu geben.

Dorothee Meer diskutiert in ihrem Aufsatz **Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen: Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition** ausführlich die Tragfähigkeit dieser gängigen Differenzierung. Sie beginnt mit einer theoretischen Diskussion der Begriffe „Alltag“ und „Institution“ und gibt einen Überblick über die Verwendungstradition, Kommunikation in Institutionen in Abgrenzung zu Kommunikation im Alltag zu erfassen. Binäre Zuschreibungen von Alltagskommunikation als symmetrisch, unmarkiert und „alltäglich“ gegenüber Institutionenkommunikation als asymmetrisch, markiert und „nicht-alltäglich“ verstellen den Blick für die fortgeschrittene institutionelle Durchdringung unseres Alltags bzw. die Alltäglichkeit von Institutionalität. Meer argumentiert dafür, von Sets kommunikativer Verfahren auszugehen, die sich je nach Zweck der Interaktion und nach Position der beteiligten Interaktionspartner/innen unterscheiden. Diese Verfahren „wandern“ durch unterschiedliche Praxisbereiche, wo sie kontextsensitiv den jeweiligen Erfordernissen angepasst werden. Dies zeigt Meer im empirischen Teil exemplarisch an kommunikativen Verfahren der Begrüßung, der Höflichkeit und des Scherzens in Eröffnungsphasen von Prüfungen, Lehrveranstaltungen und Sprechstunden in der Universität. Angesichts dieser intrainstitutionellen Variation von Verfahren, die aus dem sogenannten Alltag ebenso bekannt sind wie aus anderen Institutionen, wird deutlich, dass es gewinnbringender ist, die Bedingungen zu reflektieren, die zu je spezifischen Anpassungen in unterschiedlichen Praxisbereichen führen, als binär von Alltags- vs. Institutionenkommunikation auszugehen.

Jana Kiesendahl stellt in „**Dozenten sind ja schon vor den Prüfungsphasen immer so nervlich am Ende**“: **Zur Funktion informeller Gesprächssequenzen im hochschulischen Sprechstundengespräch** die universitäre Kommunikation in den Mittelpunkt ihrer empirischen Untersuchung und untersucht Nähesprachlichkeit in einem überwiegend distanzsprachlichen, formellen institutionellen Gesprächstyp. Bei der Frage nach den Strukturen und Funktionen von Informalisten arbeitet sie heraus, dass die institutionenspezifischen Asymmetrien in diesem Typ

von Lehrenden-Lernenden-Interaktion eine große Variation in den Informalitätsmerkmalen aufweisen. Unter methodischer Bezugnahme auf die pragmatische Stilanalyse von Sandig (1984) analysiert Kiesendahl beispielhaft drei Sequenzen aus Sprechstundengesprächen und arbeitet die Merkmale von Informalität auf verschiedenen Ebenen heraus. Diese können sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden initiiert werden und weisen entsprechend breit gestreute Funktionen auf, wie z. B. Markierung von Rollendistanz, Intensivierung der Beziehung und Verringerung von Distanz und Asymmetrien.

Ina Pick hinterfragt in ihrer Analyse **Alltagskommunikation vs. institutionelle Kommunikation? Diskussion eines Begriffspaares am Beispiel anwaltlicher Mandantengespräche** die Angemessenheit der traditionellen Dichotomie Alltag vs. Institution anhand von Sachverhaltsdarstellungen in juristischen Beratungen. Insbesondere für die beiden narrativen Textformen *erzählen* und *berichten* wurde gezeigt, dass sich Klienten in ihren Darstellungen am alltagssprachlichen Erzählen orientieren, während die Institutionenvertreter ein Berichtsmuster präferieren (Ehlich/Rehbein 1980). Allerdings erwerben Klienten nach Koerfer (1994) im Zuge des Kontakts mit der Institution relevantes Handlungswissen und durchlaufen mit zunehmender Vertrautheit einen Sozialisierungsprozess, der über den Handlungsvollzug auch zur Erweiterung des sprachlichen Repertoires führt. Anhand von Sachverhaltsdarstellungen in anwaltlichen Erstgesprächen untersucht Pick Unterschiede in den Darstellungsformen einer erfahrenen und einer unerfahrenen Mandantin, um zu klären, ob die klare Dichotomie zwischen Erzählen als Alltagsmuster vs. Berichten als Institutionenmuster zugunsten von Mischformen aufgegeben werden muss, und welche Rolle die Erfahrung bei solchen Prozessen spielt. Und tatsächlich verwendet auch die unerfahrene Mandantin das Berichtsmuster als Rahmenorientierung. Nichtsdestotrotz treten auch erzählende Passagen auf; jedoch ist es weniger deren Auftreten als vielmehr ihre Funktion als Begründungshandeln und der moralischen Rechtfertigung des Mandantenanliegens, worin Pick die Abweichung von institutionellen Relevanzen erkennt. In der Reaktion der Anwältin vollzieht sich ein Wissenstransfer, in dem der institutionelle Sozialisierungsprozess der Klientin Gestalt annimmt.

Vivien Hellers Beitrag **Die Herstellung kommunikativer Kontexte in familialen Tischgesprächen** liegt ein Korpus aus 52 Mahlzeitengesprächen in vietnamesischen, türkischen und deutschen Familien mit Vorschulkindern zugrunde. Damit nimmt sie einen Gesprächstyp in den Blick, der als geradezu prototypische Alltagskommunikation gilt. Nichtsdestotrotz weist sie darin die schultypischen kommunikativen Gattungen Belehrungen, Lehr-Lerndiskurse und Argumentationen nach. Ausgehend von einem reflexiven und dynamischen Kontextbegriff fragt sie, ob es sich dabei um institutionenspezifische oder kontextfreie Ressourcen handelt. Es zeigt sich, dass die Gattungen in den Tischgesprächen wesentliche Merkmale mit den institutionellen teilen, aber in verschiedener Hinsicht auch davon abweichen. So ist die Asymmetrie in der Partizipationsstruktur von Belehrungen weniger an eine institutionalisierte Lehrerposition gebunden, als vielmehr an die zu bearbeitende Wissensasymmetrie. Auch ermöglichen Belehrungen in der Familie eine gemeinsame Wissenskonstruktion, bei der lokale Relevanzen bearbeitet und nicht vorgegebene Curricula abgearbeitet werden. Mit dieser auch von Meer geforderten Reflexion der Kontextbedingungen zeigt Heller, wie spezifische kommunikative Formen unterschiedlichen Praxisbereichen angepasst werden und

sie „durchwandern“, ohne dabei ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten zu bewahren.

Katharina Rosenberg nimmt in ihrer Arbeit zu **Wissensdivergenzen in der interkulturellen Experten-Laien-Kommunikation: Migranten und Behörden in Argentinien und Deutschland** die Kommunikation von Migranten und Institutionsvertretern in den Blick. Die Aufzeichnung von 157 Interaktionen in argentinischen und 122 in deutschen Ausländerbehörden, die gesprächsanalytisch untersucht werden, wird ergänzt durch eine Fragebogenerhebung und durch Interviews mit den Beteiligten. Rosenberg unterscheidet drei Typen von Wissensdivergenzen, die zu Ursachen für Fehlkommunikation zwischen Experten und Laien führen können: sprachliche, kulturelle und fachlich-institutionelle. Mangelnde Sprachkompetenz – das liegt in Migrationskontexten nahe – erweist sich häufig als Ursache für Verständigungsprobleme. Jedoch erlaubt die Zusammensetzung des Korpus hier eine Differenzierung: Während im deutschen Setting nichtmuttersprachliche Klienten auf deutschsprachige Institutionenvertreter/innen treffen, sind alle Beteiligte in Argentinien hispanophon. Bisweilen verursachen auch Unterschiede in den lateinamerikanischen Varietäten Probleme, allerdings arbeitet die Autorin heraus, dass viel häufiger divergierende kulturelle Praxen Ursache für Fehlkommunikation werden, wie beispielsweise die Markierung von Höflichkeit (Duzen, Siezen bzw. der Voseo in Argentinien) oder die unterschiedlichen Gepflogenheiten bei Wohnadressen. Fachlich-institutionelle Wissensdivergenzen, die für Behördenkommunikation allgemein als relevant gelten, haben in Migrationskontexten eine besondere Brisanz, da zusätzlich zur Unkenntnis noch die Möglichkeit tritt, dass die Klient/innen *andere* Wissensbestände aus ihren Herkunftskulturen mitbringen. Anhand der Analyse zweier Gespräche mit einem vergleichbaren Problem zeigt Rosenberg eine symmetrische bzw. asymmetrische Positionierung der Beteiligten zueinander; dabei wird deutlich, dass der interaktionale Verlauf einer Behördeninteraktion von der Art der Wissensdivergenz auf der Sachverhaltsebene unabhängig sein kann.

Andrea Bachmann-Stein widmet sich in ihrer Untersuchung von **E-Mail-Kommunikation in der Institution „Hochschule“ zwischen Distanzierung und Ent-Distanzierung** der universitären Schriftlichkeit. Die bisherige Forschung attestiert der E-Mail-Kommunikation ein hohes Maß an nächsprachlichen Merkmalen. Gilt das jedoch für private und institutionelle E-Mails in gleicher Weise? Bachmann-Stein geht mit Dürscheid (2005) davon aus, dass universitäre E-Mails eine Kommunikationsform mit verschiedenen Textsorten(varianten) darstellen, die in Bezug auf Nähe- bzw. Distanzsprachlichkeit differenzierter zu untersuchen sind. In ihrem Korpus berücksichtigt Bachmann-Stein drei Kommunikationskonstellationen: i) E-Mails zwischen Lehrenden und Studierenden, ii) zwischen Lehrenden und nicht-wissenschaftlichem Personal und iii) zwischen Lehrenden. Für alle drei kann eine starke Orientierung an der Textsorte „Geschäftsbrief“ nachgewiesen werden. Abweichungen davon treten in Form nächsprachlicher Merkmale auf, diese lassen sich jedoch in den drei Konstellationen auf je unterschiedliche Funktionen und Kommunikationsanlässe zurückführen. In der E-Mail-Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden ist ein Bemühen der Studierenden um Informalisierung und Entdistanzierung zu erkennen. Zwischen Lehrenden und nicht-wissenschaftlichem Personal sind es die Lehrenden, die eine Entdistanzierung durch nächsprachliche Merkmale anbieten, während das nicht-

wissenschaftliche Personal stärker distanzsprachlich orientiert bleibt und erst zögerlich auf die angebotene Entdistanzierung eingeht. Unter Lehrenden wiederum besteht oftmals eine komplexe Interaktionsgeschichte, und die Verschränkung von face-to-face Treffen und E-Mails, längere Mailwechsel zu einem Thema oder die Notwendigkeit, bei mehreren Adressaten unterschiedlich formellen Beziehungen (z. B. Duzen und Siezen) gerecht zu werden, motivieren komplexe Lösungen. Zwar besteht eine deutliche Tendenz der Zunahme von Informalität in längeren E-Mail-Wechseln, jedoch kann auch unter regelmäßig Kommunizierenden der Grad an Formalität in Abhängigkeit vom Kommunikationsanlass wieder zunehmen. Als Fazit zeigt sich, dass die hohe intrainstitutionelle Variation der „Beruflichen E-Mail“ mit verschiedenen Textsortenvarianten eher auf einen Sprachgebrauchswandel in Richtung Informalisierung und Entdistanzierung zu erklären ist, als z. B. durch das Eindringen vermeintlich alltagssprachlicher Merkmale.

Jörg Jost, Katrin Lehnen und Sara Rezat untersuchen in ihrem Beitrag **„Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt ...“ Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare** allgegenwärtige schriftliche Beurteilungshandlungen im „Alltag“ der Institution Schule. Es werden zwei institutionenspezifische Beurteilungstextmuster, das Zeugnis und der Lehrerkommentar, auf Makro-, Meso- und Mikroebene untersucht, mit dem Ziel zu zeigen, dass und wie Beurteilungshandlungen sowohl praktiken- als auch positionsspezifisch variieren. Neben dem Textkorpus steht ein Interviewkorpus mit Lehrenden zur Verfügung, das die Beurteilungstexte durch Erfahrungen, Einschätzungen und Hintergrundinformationen ergänzt. Das Textkorpus weist eine hohe Variation auf, die im Mangel an systematischer Ausbildung der Lehrenden ursächlich ist, was u. a. zur Herausbildung individueller Routinen führt. Daneben führt aber auch das Dilemma zwischen dem Anspruch auf individuelle Rückmeldung einerseits und institutionellen Anforderungen nach Funktionalität andererseits zu Diskrepanzen. Besondere Herausforderungen ergeben sich aus der Mehrfachadressierung, die für die Grundschultexte typisch ist: Die Beurteilungen richten sich zugleich sowohl an die Lernenden als auch an die Eltern. Das hat zur Herausbildung dreier Zeugnisvarianten geführt: ein Kinderzeugnis, das durch die direkte Adressierung des Kindes und einen kindgerechten Sprachstil gekennzeichnet ist, ein Berichtszeugnis, das sich ebenfalls in der zweiten Person Singular an das Kind richtet, oder das Berichtszeugnis, das in der dritten Person über das Kind berichtet und am stärksten durch sprachliche Distanzmerkmale geprägt ist. Der Vergleich der Varianten zeigt, dass die komplexe Handlung „Beurteilen“ durch eine je spezifische Zusammensetzung der verwendeten Muster realisiert wird. So zeigt sich beispielsweise in der Verwendung der Muster LOBEN und RATEN, die weit über die Textmuster Zeugnisse und gar die Schule hinaus bis hin zum Elternhaus verwendet werden, für die Autoren ein typisches Beispiel für die institutionenspezifische Kontextualisierung eines ‚alltäglichen‘ Musters. Die Autoren machen ein Kontinuum aus, in dem der Lehrerkommentar der Achse „Alltag“ am nächsten steht, während das Berichtszeugnis in der dritten Person die am stärksten institutionenspezifische Beurteilungspraktik darstellt.

Die in diesem Band versammelten empirischen Schlaglichter mit konversationsanalytischem, diskursanalytischem oder textlinguistischem Theoriedesign belegen eindrucksvoll die heterogene und vor allem wechselseitige Durchdrin-

gung kommunikativer Praktiken in unterschiedlichen Praxisbereichen, die mit der Zuordnung zu „Alltag“ und „Institution“ nur unzureichend typisiert wären. Als besonders ergiebig erweist sich die Berücksichtigung mündlicher und schriftlicher Praktiken. Auch diese Grenzlinien sind brüchig geworden, und im Sinne des Beitrags von Stephan Stein ist zu erwarten, dass vom Dialog zwischen den beiden Modellwelten Gesprächs- und Textlinguistik noch vielfältige Forschungsimpulse ausgehen werden, die u. a. die komplexen Verhältnisse der Institutionalisierung in verschiedenen Settings neu zu fassen helfen werden.

Literaturverzeichnis

- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt: Fischer.
- Dürscheid, Christa (2005): E-Mail – verändert sie das Schreiben? In: Siever, Torsten/Schlobinski, Peter/Runkehl, Jens (Hg.), Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin, New York: de Gruyter, 85-97.
- Ehlich, Konrad (1980): Der Alltag des Erzählens, In: Ders. (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp, 11-27.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans-Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 338-345.
- Heinemann, Margot (2000) „Textsorten des Alltags“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 604-614.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, Band 36 (1985), 15-43.
- Koerfer, Armin (1994): Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sandig, Barbara (1984): Ziele und Methoden einer pragmatischen Stilistik. In: Spillner, Bernd (Hg.): Methoden der Stilanalyse. Tübingen, 137-161.

Prof. Dr. Karin Birkner
Universität Bayreuth
Germanistische Linguistik
Universitätsstraße 30, GW I
95447 Bayreuth
Karin.Birkner@uni-bayreuth.de

Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich

Stephan Stein

Abstract

Seit sich die Gesprächslinguistik und die Textlinguistik als selbständige Teildisziplinen etabliert haben, sind für die beiden Großbereiche der Analyse mündlicher und der Analyse schriftlicher Kommunikation verschiedene methodische Konzepte entwickelt worden, die vor allem unter den Begriffen „Gattungsanalyse“ und „Textsortenanalyse“ firmieren. Auffällig ist dabei, dass beide methodischen Richtungen bzw. „Modellwelten“ in einer „friedlichen Koexistenz“ stehen, die aus der – scheinbar klaren – Trennlinie zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit resultiert, angesichts einer zunehmenden Vermischung von Nähe- und distanzsprachlichen Phänomenen in Kommunikationsprozessen jedoch an Plausibilität verliert. In dieser Forschungssituation verfolgt der Beitrag das Ziel, die Grundlagen beider Betrachtungsweisen miteinander zu vergleichen; der Vergleich richtet sich u. a. auf die wissenschaftstheoretischen Prämissen, die methodischen Verfahrensschritte und Analyseebenen, die Frage der Gewichtung bestimmter gesprächs- bzw. textspezifischer Charakteristika und auf die Anwendbarkeit auf die „Welt“ der Gebrauchstexte und der „Gebrauchsgespräche“ im Alltag und in Institutionen. Dabei soll verdeutlicht werden, inwieweit einer Übertragbarkeit der beiden Konzepte Grenzen gesetzt sind, aufgrund welcher Übereinstimmungen und Berührungspunkte aber auch eine fruchtbare Verbindung von Gattungs- und Textsortenanalyse möglich erscheint.

Keywords: Kommunikative Praktik, kommunikative Gattung, Textsorte, Mündlichkeit, Schriftlichkeit

Inhalt

1. Einleitung: Zum Motiv und zur Fragestellung	9
2. Theoretischer Rahmen: Kommunikative Praktiken und die Vergleichbarkeit von Mündlichkeit und Schriftlichkeit	10
2.1. Ausgangsthesen zur Kommunikationspraxis	10
2.2. Eigenschaften kommunikativer Praktiken	11
2.3. Ebenen des Vergleichs zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit	12
2.4. Kommunikationspraxis und ihre Analyse	14
3. Gattungsanalyse und Textsortenanalyse im Vergleich	15
3.1. Begriffsbestimmung: Kommunikative Gattung vs. Textsorte	15
3.2. Strukturebenen und Beschreibungsdimensionen	17
3.3. Zwischenbilanz: Gemeinsamkeiten	17
3.4. (Einige) Probleme der beiden Konzepte	18
3.5. Unterschiede	21
4. Schlussfolgerungen und Konsequenzen	24
5. Literaturverzeichnis	25

1. Einleitung: Zum Motiv und zur Fragestellung

Die folgenden Überlegungen liegen eher quer zur Unterscheidung von Kommunikation im Alltag und in Institutionen: Sie sind gegenstandskonstituierender und methodischer Natur und betreffen die Verfahren und methodischen Ansätze für die Analyse mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Es dürfte unausgesprochener Common Sense sein, dass sich Kommunikationsanalyse immer zweckorientiert auf ganz bestimmte Formen und Ausprägungen kommunikativer Ereignisse bezieht und dass die dabei gewonnenen Befunde nicht ohne Weiteres auf andere Formen von Kommunikation übertragen und verallgemeinert werden können, obwohl Begriffe wie „Gesprächsanalyse“ und „Gesprochene-Sprache-Forschung“ oder „Textanalyse“ das durchaus implizieren. Insofern setzen meine Überlegungen an einer, vielleicht sogar an der Grundfrage jeglicher Kommunikationsanalyse an: Welche Formen von Gesprächen und Texten existieren in einer Sprachgemeinschaft und wie sind sie, einerseits aus Sicht der Sprachbenutzer, andererseits aus der Perspektive der Linguisten, zu analysieren und zu systematisieren?

Dabei ist es hier weder beabsichtigt noch möglich, auch nur ansatzweise die Vielfalt an Vorschlägen und Konzepten für die Analyse und Typologisierung von Gesprächen und Texten zu reflektieren; vielmehr geht es unter Rekurs auf besonders prominent gewordene Konzepte darum, forschungsbilanzierend vergleichende Überlegungen zu den jeweiligen Grundlagen und zur jeweiligen Methodik anzustellen, um programmatisch Impulse für weitere Theoriebildung und Analysemethodik zu gewinnen. Hintergrund und Anstoß für den hier beabsichtigten Vergleich ist die Beobachtung, dass sich Vertreter der Text- und Textsortenlinguistik und Vertreter der Gesprächslinguistik in ihren methodischen Überlegungen nur ausschnittsweise, z. T. aber auch gar nicht gegenseitig zur Kenntnis nehmen – obwohl das hier u. a. im Mittelpunkt stehende Konzept der kommunikativen Gattungen ursprünglich Überlegungen der Textsortenforschung aufgreift.

Damit ist meine Fragestellung also auf die scheinbar eindeutige Opposition zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bezogen, sie wird sich jedoch zwangsläufig auch mit Fragen des Bezugs auf „Alltag“ und „Institution“ berühren. An der Redeweise von „Alltag“ vs. „Institution“ bzw. „Alltagskommunikation“ vs. „institutionalisierte Kommunikation“ halte ich zwar fest, ich verstehe die begriffliche Gegenüberstellung aber nicht als Opposition sich gegenseitig ausschließender und eindeutig voneinander trennbarer Kommunikationssphären, sondern sehe sie – im Anschluss an die Überlegungen von Meer (i. d. Bd.) – als in einem Kontinuum verortet, da viele kommunikative Ereignisse und vor allem auch jüngere Entwicklungen im Bereich von elektronischen Kommunikationsformen zeigen, dass sich Aspekte alltäglicher und institutioneller Kommunikation nicht nur vermischen (können), sondern dass eher von positions- und situationsspezifisch unterschiedlich (stark) institutionalisierten kommunikativen Verfahren auszugehen ist (vgl. die Beiträge von Meer und Bachmann-Stein i. d. Bd.).

2. Theoretischer Rahmen: Kommunikative Praktiken und die Vergleichbarkeit von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

2.1. Ausgangsthesen zur Kommunikationspraxis

Wer sich einen Überblick über Verfahren und Methoden der Kommunikationsanalyse verschaffen will, sieht sich sehr schnell auch mit einer Fülle von Termini konfrontiert, die unter Abstraktion von den jeweiligen konkreten Kommunikationsumständen allgemein sowohl für die Bezeichnung kommunikativer Ereignisse und Anlässe als auch des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes einzelner linguistischer Teildisziplinen verwendet werden: Gesprächssorte, Gesprächstyp, Textsorte, Texttyp, Textart, Textmuster, kommunikative (vs. literarische) Gattung, kommunikative Praktik, Äußerungsform, Kommunikationsform usw. Nach meiner Auffassung bietet das mit dem Begriff „kommunikative Praktik“ belegte und maßgeblich von Fiehler (2000a: 38ff., 2000b: 97ff., 2005: 1180ff., Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004:15ff. und 99ff.) vertretene Konzept einen ausreichend weiten, zugleich aber im Blick auf die Kommunikationsmodalitäten auch neutralen Ausgangspunkt, um mündlichkeits- und schriftlichkeitsgeprägte kommunikative Handlungen zu erfassen. Bezogen auf dieses Konzept gehe ich von den folgenden drei Ausgangsthesen aus:

1. Mündliche und schriftliche Kommunikation vollziehen sich nicht voraussetzungslos, sondern in einer Vielzahl unterschiedlicher kommunikativer Praktiken und sind stets „praktikengebunden“ (Fiehler 2000a: 38): „Jedes Sprechen und Schreiben geschieht in und ist Bestandteil von kommunikativen Praktiken“ (Fiehler 2005: 1180).
2. Kommunikative Praktiken stellen gesellschaftlich etablierte, konventionalisierte, mehr oder weniger stark verfestigte Verfahren für die Bearbeitung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben und Zwecke dar.
3. Als Grundformen der Verständigung bilden kommunikative Praktiken einen wesentlichen Teil des „kommunikativen Haushalts“ (Luckmann 1988) einer Sprachgemeinschaft, der sich epochenabhängig in verschiedene kommunikative Domänen oder Bereiche (Alltagskommunikation, Recht und Verwaltung, Bildung und Wissensorganisation, Wirtschaft und Handel usw.) aufgliedert und der zwischen individuellen und gesellschaftlichen Wissensvorräten über kommunikative Handlungen vermittelt.

Eine Konsequenz aus diesen Thesen, insbesondere der ersten These ist, dass Kommunikationsanalysen entweder zunächst nur Geltungskraft für die zugrunde liegende kommunikative Form beanspruchen können oder dass bestimmte kommunikative Formen eher vernachlässigt und marginalisiert werden. Auch in der Forschung fest etablierte und verankerte Bezeichnungen wie „Gesprochene-Sprache-Forschung“, „Gesprächsanalyse“ oder „Textanalyse“ erwecken so gesehen den Eindruck, als bildeten praktikenunabhängige oder -übergreifende Merkmale ihren wesentlichen und einen mehr oder weniger homogenen Untersuchungsgegenstand; sie können in dem jeweils gemeinten Sinn eigentlich nur verwendet werden, wenn man von der „Praktikengebundenheit des Sprechens“ (Fiehler 2000a: 34) und des Schreibens abstrahiert – ein Dilemma, auf das Fiehler besonders für die Untersuchung gesprochener Sprache zwar wiederholt, nach meiner

Kenntnis aber ohne erkennbare forschungspraktische Konsequenzen aufmerksam gemacht hat.

2.2. Eigenschaften kommunikativer Praktiken

Kommunikative Praktiken zeichnen sich vor allem durch die folgenden Eigenschaften aus (vgl. dazu Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004: 99ff.):

1. Vorgeformtheit und Zweckbezogenheit: Kommunikative Praktiken werden historisch in einer Sprachgemeinschaft herausgebildet und stellen gesellschaftlich etablierte Verfahren für die Bearbeitung rekurrenter gesellschaftlicher Aufgaben und kommunikativer Zwecke dar.
2. Regelmäßigkeit: Kommunikative Praktiken basieren auf spezifischen sozialen Regeln, die teils außersprachlicher, teils sprachlicher Natur sind.
3. Alltagsweltliche Typologie: Bei kommunikativen Praktiken handelt es sich nicht um analytisch gewonnene Einheiten, sondern um im Bewusstsein der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft eigenständige kommunikative Einheiten, für die gesellschaftlich geteilte (jedoch nicht zwangsläufig trennscharfe) Bezeichnungen existieren und die in wissenschaftlichen Analyse- und Typologisierungskonzepten (wie dem der Textsorte oder der kommunikativen Gattung) erfasst werden.
4. Beteiligtenkonzept: Kommunikative Praktiken setzen zwei oder mehr Beteiligte voraus, die sich am Wissen über kommunikative Praktiken orientieren, um ein Handlungsmuster durchzuführen und ihre kommunikative Praxis produktiv und rezeptiv zu organisieren.
5. Handlungsmuster: Kommunikative Praktiken besitzen eine funktionale Orientierung, d. h. das Erreichen der kommunikativen Zwecke setzt die Bearbeitung einer spezifischen Abfolge konstitutiver Aufgaben bzw. Teilhandlungen voraus (Handlungsschemata).

Kommunikative Praktiken erstrecken sich also auf handlungspraktisches Wissen, dessen Kategorien den Status von Ethnosystematisierungen bzw. „Ethnotheorien“ (Ehlich 1986: 54) haben. Ein besonderes Gewicht kommt dabei dem Aspekt der Regelmäßigkeit zu:

Das Ausführen einer kommunikativen Praktik bedeutet die Berücksichtigung eines spezifischen (zum größten Teil nicht bewussten) Komplexes von sozialen Regeln bzw. Konventionen, von denen ein wesentlicher Teil sprachlich-kommunikativer Art ist. (Fiehler 2005: 1181)

Daraus ergibt sich,

- dass eine Beschreibung kommunikativer Praktiken eine vollständige Erfassung der jeweiligen konstitutiven Regeln erfordert;
- dass die Gegenüberstellung „gesprochene Sprache“ vs. „geschriebene Sprache“ von den sozialen Aspekten der jeweiligen kommunikativen Praktik abgelöst erfolgt und allein auf der Unterscheidung nach der zugrundeliegenden Art der Zeichenproduktion beruht, wie es in Koch/Oesterreichers (1986) Modell mit der dichotomen medialen Trennung zwischen phonischer und graphischer Realisierung von Sprache angelegt ist, sofern Vergleiche auf sehr abstrakter (d. h. praktikenentbundener) Ebene das Ziel sind und von der Multimodalität

- mündlicher Verständigung zugunsten reiner „Verbalitätsorientierung“ (Fehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004: 109) abgesehen wird;
- dass die Unterschiedlichkeit der Regelinventare für kommunikatives Handeln im Bereich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu erfassen ist, insbesondere ein entsprechender Vergleich mündlicher und schriftlicher Realisierungen einer bestimmten kommunikativen Praktik (z. B. über ein Sportereignis berichten), weil auf diese Weise die Domänen und die funktionale Teilung zwischen Formen mündlicher und schriftlicher Verständigung in einer Sprachgemeinschaft erfasst werden können;
 - dass sich Anhaltspunkte für die Unterscheidung zwischen Alltagskommunikation und institutionalisierter Kommunikation finden lassen: Institutionell eingebundenes kommunikatives Handeln setzt die Kenntnis der spezifischen konstitutiven Regeln voraus, vor allem aber das Einnehmen bestimmter Positionen bzw. sozialer Rollen durch die Beteiligten und das Handeln gemäß der jeweiligen institutionellen Rollen (ggf. mit der Möglichkeit, Norm-Sanktions-Mechanismen zu nutzen), um bestimmte Zwecke zu erreichen. Institutionelle Kommunikation besteht dann in der Anwendung von spezifischen Regeln für die Realisierung von kommunikativen Praktiken oder Handlungsmustern, die eigens für die Zwecke der Institution ausgebildet werden; Vermischungen von Alltags- und institutioneller Kommunikation lassen sich dann beschreiben als Fälle, in denen die spezifischen Regeln ganz oder teilweise außer Kraft gesetzt werden.

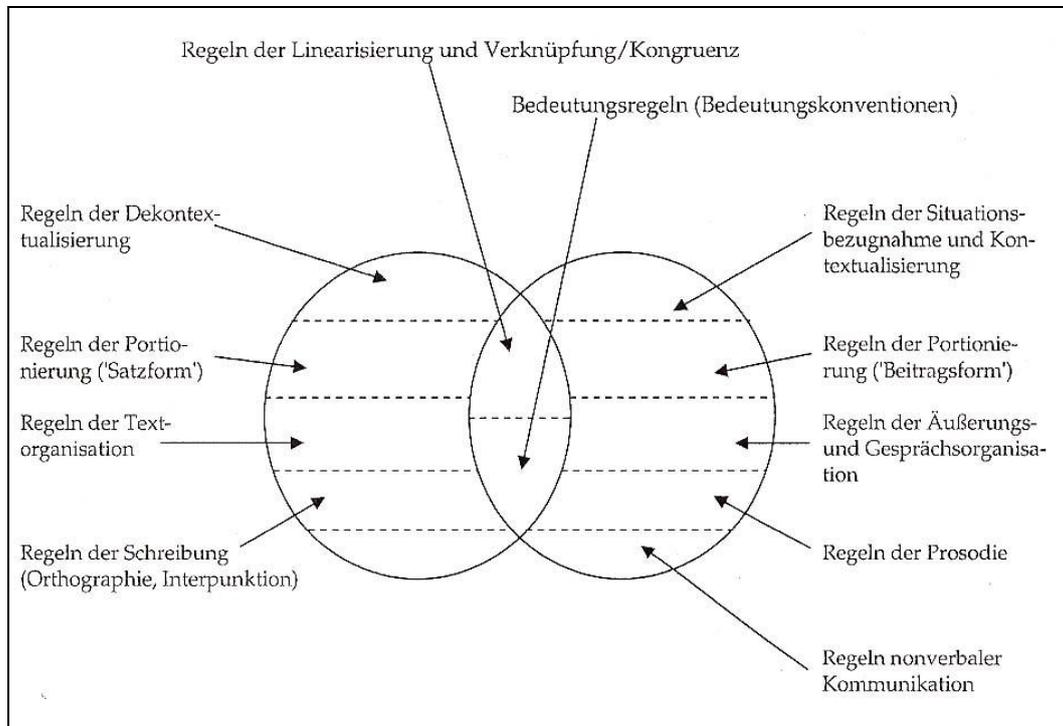
2.3. Ebenen des Vergleichs zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Zu fragen ist zunächst, auf welcher Ebene Mündlichkeit und Schriftlichkeit verglichen werden können oder sollen; Fehler/Barden/Elstermann/Kraft (2004) haben diese Problematik sehr grundlegend diskutiert und die folgenden vier potenziellen Vergleichsebenen unterschieden (ebd.: 111):

1. Vergleich der Sprach- bzw. Regel-Systeme gesprochener und geschriebener Sprache (die sogenannte „Systemdebatte“, vgl. dazu Rath 1994: 384ff.; Stein 2003: 438ff.)
2. Vergleich der Gesamtheit mündlicher und schriftlicher Verständigungsprozesse (mündlich und schriftlich realisierte kommunikative Praktiken) in ihrer gesellschaftlichen Verwendung
3. Vergleich mündlicher und schriftlicher Realisierungen einer bestimmten kommunikativen Praktik (schon traditionell z. B. konversationelles vs. literarisches Erzählen)
4. Vergleich einzelner Instanzen mündlicher und schriftlicher Textprodukte (z. B. Äußerung, Redebeitrag usw. vs. Satz)

Meines Erachtens ist keiner der hier angedeuteten Wege für sich allein erfolgversprechend; der produktivste, zugleich aber auch aufwendigste Weg verbindet sich mit der zweiten und mit der dritten Vergleichsmöglichkeit, weil auf diese Weise die erwähnte funktionale Teilung zwischen Formen mündlicher und schriftlicher Verständigung in einer Sprachgemeinschaft erfasst werden kann und funktionale Domänen systematisch beschreibbar werden.

Vergleicht man die Regelmengen für die Produktion eines geschriebenen Textes und eines Gesprächs bzw. einzelner Gesprächsbeiträge miteinander, wie Fiehler (2007: 469) es versucht hat –



Übersicht 1: Regelmengen für die Produktion eines geschriebenen Textes und eines Gesprächs bzw. einzelner Gesprächsbeiträge (Fiehler 2007: 469)

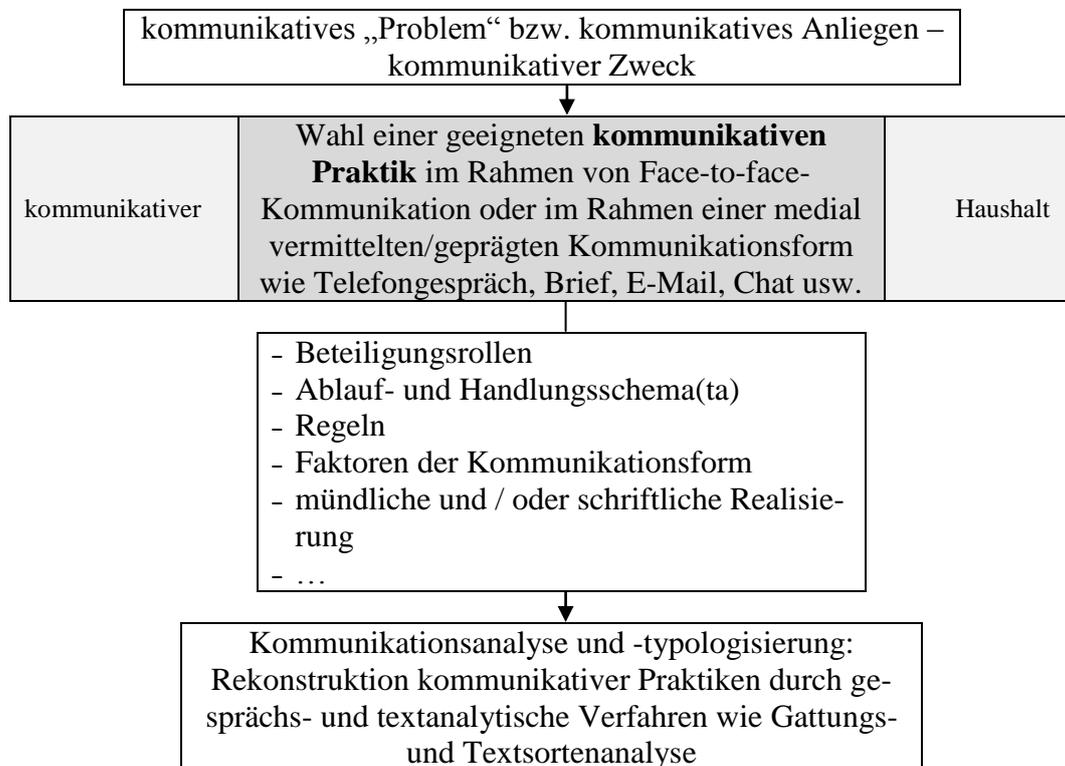
–, dominiert auf den ersten Blick der Eindruck spezifischer Regelinventare und erheblicher Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache; auf den zweiten Blick wird aber auch erkenn- und nachvollziehbar, weshalb die Forschungstradition in weiten Teilen an der globalen Gegenüberstellung festhält, obwohl globale Vergleiche zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sinnlos sind. Doch völlig offen bleibt, inwieweit die jeweiligen Regelinventare durch die Praktikengebundenheit der jeweiligen kommunikativen Aktivitäten überlagert und überformt werden. Denn anders als die Graphik vielleicht suggeriert, unterliegen Sprechen und Schreiben bekanntlich nicht immer gleichen Bedingungen und weisen sie nicht immer gleiche Eigenschaften auf, da sich die Geltung spezifischer Regeln – beispielsweise der Textgliederung und Äußerungsorganisation (vgl. Stein 2003 mit ausführlichen Beispieldiskussionen) – nicht an der Achse Mündlichkeit/Schriftlichkeit festmachen lässt. Mit anderen Worten: Durch die beliebte Dichotomie mündlich vs. schriftlich ist weder eine ausschließliche, noch vielleicht überhaupt eine plausible Trennlinie im Spektrum der kommunikativen Praktiken motiviert, vielmehr müssten Grenzziehungen durch andere Faktoren begründet werden (vgl. dazu Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004: 126ff.), wie z. B. die (Nicht-)Technisiertheit oder die (Mehr-oder-weniger-)Institutionalisiertheit von Kommunikation.

Umso problematischer muss es daher erscheinen, dass die text- und gesprächsanalytischen Beschreibungs- und Klassifikationsansätze zwar gerade versuchen,

der Vielfältigkeit und den Spezifika der einzelnen kommunikativen Formen innerhalb der Großbereiche Mündlichkeit und Schriftlichkeit gerecht zu werden, in der Gegenüberstellung von Text- und Gesprächslinguistik (vgl. stellvertretend Brinker et al. 2000/2001) aber nicht nur eine Arbeitsteilung, sondern auch eine Zuständigkeitstrennung an der Trennlinie zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit suggerieren.

2.4. Kommunikationspraxis und ihre Analyse

Um dem beschriebenen Dilemma vorzubeugen und um die verschiedenen Ansätze aufeinander beziehen zu können, ist m. E. die Blickrichtung umzukehren, d. h. ausgehend von dem jeweiligen kommunikativen „Problem“ bzw. kommunikativen Anliegen ist nach der bzw. einer geeigneten kommunikativen Praktik im Rahmen des kommunikativen „Haushalts“ einer Gesellschaft (vgl. Luckmann 1988: 284f.) zu fragen:



Übersicht 2: Kommunikationspraxis und ihre Analyse

Die Übersicht verbindet so zwei unterschiedliche Perspektiven: Auf der einen Seite setzt sie sprachverwendungsbezogen an den kommunikativen Anliegen bzw. Zwecken an, die von den Kommunikationspartnern verfolgt werden.¹ Aus dieser Sicht wird der Nutzen des Begriffs „kommunikative Praktik“ deutlich: Er erweist sich als hinreichend theorieunbelasteter Begriff, der anders als Begrifflichkeiten

¹ Schon Gülich (1986) hat sich im Hinblick auf den Umgang mit Textsorten und -wissen dafür ausgesprochen, zwischen der Perspektive der Beteiligten und der Analysanden zu trennen und konsequent von der Beteiligtenperspektive auszugehen.

wie „Gattung“ oder „Textsorte“, die an bestimmte Analysemodelle und Typologisierungskonzepte gebunden sind, noch offen lässt, welche Entscheidungen aus der Sicht der Kommunikationspartner zu treffen sind.

Auf der anderen Seite geht es um die gesprächs- und textanalytische Perspektive, da es Aufgabe der auf Gespräche und Texte als kommunikative Einheiten bezogenen (sprach)wissenschaftlichen Disziplinen ist, die kommunikativen Praktiken zu rekonstruieren und zu typologisieren. Dabei liegt die (nicht unproblematische) Annahme zugrunde, dass sich Gebrauchs-Gespräche und -Texte insgesamt funktional als einheitliche Gebilde erweisen, so dass sie als Ganze unter einem bestimmten (meist pragmatisch-funktionalen) Typologisierungsaspekt erfassbar werden (vgl. stellvertretend die Textsortendifferenzierung von Rolf 1993). Die Fülle an Konzepten für die Analyse und Typologisierung von Texten und Gesprächen liefert jedoch nicht nur eine beachtliche Vielfalt an (z. T. synonym verwendeten) Begrifflichkeiten, sondern lässt auch erkennen, dass über die Beschreibungs- und Typologisierungsebene(n) nur teilweise Einigkeit besteht: Zum Teil werden auf der Makroebene ganze kommunikative Einheiten erfasst (Redekonstellations- und Textsortenmodelle), zum Teil werden auf der Mesoebene bestimmte kommunikative Aktivitäten, Muster und Phasen oder thematische Abschnitte klassifiziert (kommunikative Gattungen, sprechakttheoretische Dialoganalyse), zum Teil beziehen sich Typologisierungsverfahren auf der Mikroebene auf einzelne kommunikative Akte (sprachfunktionale Analysen). Außerdem stehen die Analyse und Typologisierung von Gesprächen gegenüber der von Texten zusätzlich vor der grundsätzlichen Schwierigkeit, die Interaktivität, d. h. die gemeinsame Verantwortung der Interaktionspartner für die Äußerungs- und Textproduktion angemessen zu berücksichtigen, da – Stichwort: Aushandlungs- und Verständigungskonzept – nicht zwangsläufig gleiche Intentionen, gleiche Perspektiven auf das Gespräch und gleiche Verstehensresultate gegeben sein müssen.²

3. Gattungsanalyse und Textsortenanalyse im Vergleich

3.1. Begriffsbestimmung: Kommunikative Gattung vs. Textsorte

Es muss eigentlich kaum betont werden, dass sich hinter beiden Begriffen jeweils eine ganze Reihe von Konzepten mit z. T. sehr feinen und – vor allem im Bereich der Text- und Textsortenanalyse – z. T. auch grundlegenden Unterschieden verbirgt, so dass man eher von „Modellwelten“ sprechen sollte, deren wesentliche Eigenschaften hier verglichen werden sollen.³ Vorab ist zu sagen, dass das sozio-

² Es ist also weder beabsichtigt noch wäre es überhaupt möglich, der Vielfalt typologisierender Ansätze gerecht zu werden; ich konzentriere mich auf die zentralen Aspekte der m. E. sehr prominent gewordenen Konzepte der kommunikativen Gattungen und der Textsorten; für andere Ansätze vergleiche man die Überblicksdarstellungen und Forschungsbilanzen von Adamzik (2001a), Sager (2001) und Heinemann (2000a, 2000b).

³ Dabei beziehe ich mich für die Gattungsanalyse auf die Arbeiten insbesondere von Luckmann (1986, 1988), Günthner (1995, 2001, 2006, 2007) und Günthner/Knoblauch (1994, 2007), für die Textsortenanalyse auf die jüngeren mehrdimensionalen oder holistischen Modelle insbesondere von Sandig (1997), Brinker (2005) und Heinemann/Heinemann (2002).

logisch und anthropologisch fundierte Gattungskonzept nach meinem Eindruck insgesamt konsistenter erscheint als die unter dem Begriff „Textsorte“ firmierenden Konzepte; das hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Redeweise von Textsorten (seit dem Anstoß von Gülich/Raible 1972) weiter verbreitet ist als die von Gattungen (teilweise sicherlich auch wegen der störenden begrifflichen Nähe zum literaturwissenschaftlichen Gattungskonzept, auf die ich hier nicht näher eingehe), dass in der texttypologischen Forschung, wie bereits erwähnt, konkurrierende Begriffe und Konzepte (wie Texttyp, -art, -sorte, -muster) verwendet werden und dass die textklassifikatorischen Begriffe zum Teil auch in eher vor- und atheoretischer Weise auftreten.⁴ Ich stelle in einem ersten Schritt zwei der am weitesten verbreiteten Begriffsbestimmungen einander gegenüber:

Kommunikative Gattungen (Günthner 2007: 375f.)	Textsorten (Brinker 2005: 145)
[...] gelten als im Sprechen erzeugte interaktive Handlungsmuster. [...] gelten [...] als historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme. [...] fungieren als Orientierungsrahmen, auf den sich Interagierende sowohl bei der Produktion kommunikativer Handlungen als auch bei der Rezeption beziehen [...].	sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen [...]. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben.

Tabelle 1: Begriffsbestimmung Gattung vs. Textsorte

Die Definition der Kernbegriffe beider Modellwelten vermittelt fast den Eindruck von Austauschbarkeit. Jedenfalls belegt die Gegenüberstellung keine großen Unterschiede, vielmehr verdeutlicht sie, dass die begrifflichen Konzepte grundlegende Gemeinsamkeiten aufweisen. Zu ergänzen ist zum einen, dass Textsorten als Ergebnis der Klassenbildung aufgrund gemeinsamer Eigenschaften verstanden werden, zum anderen, dass wesentliche Teile von Brinkers Textsortenkonzept in anderen textlinguistischen Ansätzen (z. B. Sandig 1986, 1997) unter der Bezeichnung „Textmuster“ firmieren, die als kognitive Rahmeneinheiten der Individuen zur Lösung von kommunikativen Aufgaben bzw. als Orientierungsmuster für die Produktion und Rezeption von Texten (Heinemann/Heinemann 2002: 133) aufgefasst werden.⁵

⁴ Hinzu kommt, dass der Abstraktionsgrad und der Geltungsbereich der beiden Begriffskonzepte „Gattung“ und „Textsorte“ sehr unterschiedlich eingeschätzt werden (so werden z. B. E-Mail und Chat als Kommunikationsform, als Textsorte, als kommunikative Gattung oder als Kommunikationsmedium klassifiziert) (vgl. zur Abgrenzung zwischen Kommunikationsform, Textsorte, Gattung, Gesprächstyp usw. Dürscheid 2003: 40f.).

⁵ Hier wäre eigentlich ein Vergleich der Prägung und Verbreitung der beiden Kernbegriffe sowie der intra- und interdisziplinären Traditionen der beiden Konzepte erforderlich (vgl. dazu Günthner/Knoblach 1994: 696-702 sowie Heinemann 2000b und Heinemann/Heinemann 2002: 140-156).

3.2. Strukturebenen und Beschreibungsdimensionen

Verstärkt wird der Eindruck, dass zwischen beiden Modellwelten – trotz unterschiedlicher Ausgestaltung der Analyseebenen – in den grundlegenden Aspekten Übereinstimmung herrscht, durch den Blick auf die jeweils vorgesehenen Strukturebenen bzw. Beschreibungsdimensionen (zur genauen Charakterisierung vergleiche man die angegebenen Arbeiten):⁶

Unterscheidung von 3 Strukturebenen für die Analyse kommunikativer Gattungen	Unterscheidung von 5 Dimensionen im Rahmen holistischer Textsortenanalysen
1. Binnenstruktur (konstitutive textinterne Merkmale)	3. Thematizität / Inhaltlich-thematische Textstruktur
	4. Formulierungsadäquatheit / Textsortenstil und sprachliche Realisierung
2. situative bzw. interaktive Realisierungsebene (Phänomene der interaktiven Organisation des dialogischen Austauschs und der Sequentialität von Äußerungen)	1. Situativität / Kommunikationssituation (Produktions- und Rezeptionsbedingungen)
3. Außenstruktur (Zusammenhang zwischen kommunikativen Aktivitäten und Sozialstruktur der Gesellschaft)	2. Funktionalität / Textfunktion / Handlungsstruktur
	5. Materielle Textgestalt

Tabelle 2: Strukturebenen und Beschreibungsdimensionen

Unterschiede zeigen sich in der Notwendigkeit, einerseits den interaktiven Charakter der Gattung, andererseits die materielle Textgestalt von Texten (teilweise mit Entsprechung auf der Ebene der Binnenstruktur) zu berücksichtigen.

3.3. Zwischenbilanz: Gemeinsamkeiten

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, weisen Gattungs- und Textsortenkonzept terminologisch und methodologisch weitgehende Übereinstimmung in den folgenden Punkten auf:

- a) Verständnis als sozial verfestigte Handlungsmuster, an denen sich Sprachteilhaber für die Bewältigung spezifischer kommunikativer Aufgaben und Probleme orientieren.⁷

⁶ Die Übersicht geht von den Strukturebenen der Gattungsanalyse aus und ordnet ihnen die Beschreibungsdimensionen holistischer Textsortenanalysemodelle zu, weshalb die dort üblicherweise vorgesehene Reihenfolge aufgebrochen werden muss.

⁷ Da die Aktualisierung von kommunikativen Gattungen und Textsorten als eine Form des Rückgriffs auf im subjektiven und gesellschaftlichen Wissensvorrat gespeicherte und konventionalisierte vorgeformte Strukturen und Muster unterschiedlichster Art aufzufassen ist, ist sie im größeren Kontext von (routinisierten) Verfahren der Kommunikationserleichterung zu diskutieren (vgl. dazu Stein 1995: Kapitel 6.3-6.5; Gülich/Krafft 1998; Günthner 2006).

- b) Orientierungs- und Entlastungsfunktion für die Produktion und Rezeption kommunikativer Handlungen (was die Möglichkeit individueller Ausgestaltung nicht ausschließt).
- c) Konventionalisiertheit, d. h. Bestandteil individueller und gesellschaftlicher Wissensvorräte (Teil des Interaktionswissens).
- d) Kulturabhängigkeit/-geprägtheit (auch als Anstoß und Ausgangspunkt für interkulturelle Vergleiche).⁸
- e) Historizität (Ergebnis historischer Entwicklung und Gegenstand historischer Veränderung).
- f) Intertextualität (intertextuelle Bezüge und die Erfassung von Dynamik und Flexibilität in der kommunikativen Praxis).⁹
- g) Mehrdimensionalität, d. h. Zusammenwirken mehrerer Ebenen und Berücksichtigung sprachlicher und nicht-sprachlicher Merkmale.

Bevor die Unterschiede zwischen beiden Modellwelten erläutert werden, sollen zunächst einige Probleme der beiden Konzepte angesprochen werden.

3.4. (Einige) Probleme der beiden Konzepte

3.4.1. Probleme des Gattungskonzepts

- a) Unschärfe und Domäne des Gattungsbegriffs

Der Gattungsbegriff hat seine eigentliche Domäne im literaturwissenschaftlichen Bereich. Das in der Wissens- und Sprachsoziologie, Anthropologischen Linguistik und Konversationsanalyse bzw. Interaktionalen Linguistik beheimatete Gattungskonzept versteht Gattungen als im Sprechen erzeugte interaktive Handlungsmuster. Die wissenssoziologischen und linguistischen Arbeiten zum Konzept der kommunikativen Gattungen vermitteln zweifellos auch den dominanten Eindruck, dass die Anwendbarkeit an Phänomene der Interaktion (wie vor allem sequentielle Organisation) gekoppelt wird:

Kommunikative Gattungen werden als interaktiv erzeugte, dialogische Konstrukte im tatsächlichen Interaktionsprozeß und nicht etwa als statische, monologische Texte außerhalb des interaktiven und sozialen Kontextes, dem sie entstammen, untersucht. [...] Gattungen sind also nicht losgelöst vom interaktiven Prozeß, dem sie entstammen, zu analysieren, [...]. (Günthner 1995: 208)

⁸ Dass sowohl die Gattungs- als auch die Textsortenanalyse als Instrument der Analyse interkultureller Kommunikation verstanden und genutzt werden, wird in beiden Modellwelten deutlich herausgestellt (vgl. u. a. Günthner 2007 und Fix/Habscheid/Klein 2001) und hat im Bereich der Textlinguistik zu einer quasi eigenständigen Richtung der „kontrastiven Textologie“ geführt (vgl. z. B. Spillner 1981; Adamzik 2001b).

⁹ Die Gattungsanalyse zielt auf das Spannungsfeld zwischen den im Wissensvorrat gespeicherten Vorlagen und den situationsbezogenen Aktualisierungen von Mustern, bei denen u. U. Gattungsmischungen, -verschachtelungen usw. entstehen; die Textsortenanalyse abstrahiert zwar stärker von den spezifischen Merkmalen des einzelnen Textexemplars, erfasst im Vergleich von Textexemplaren aber ebenfalls die unterschiedlichen Mischungsphänomene (Textsortenvariation, Textsortenadaption, Textmuster-mischungen usw.).

Sie [vorgeformte Muster wie kommunikative Gattungen] werden in aktuellen Kommunikationssituationen re-aktiviert und sind folglich dem dialogischen und prozessualen Charakter mündlicher Interaktion unterworfen. (Günthner 2006: 186)

Ungeachtet dessen wird der Gattungsbegriff durchaus aber auch auf schriftgebundene und nicht-interaktionell konstituierte Äußerungsformen bezogen (vgl. z. B. Günthner 2001: 17; Günthner/Knoblach 2007; Günthner 2007: 377 und 382, die u. a. auf Klausuren, Abstracts, wissenschaftliche Aufsätze, Rezensionen, Kochrezepte und Todesanzeigen verweist, obwohl an gleicher Stelle [ebd.: 378] eher der Eindruck eines Gegensatzes hervorgerufen wird, wenn vom „Repertoire der Gattungen (wie auch der schriftlichen Textsorten)“ die Rede ist). Es scheint in der Gattungsanalyse Unklarheit darüber zu bestehen, ob die Redeweise von „Gattungen“ eine spezifische Form kommunikativen Handelns charakterisieren oder als Oberbegriff verstanden werden soll, mit anderen Worten: ob das Gattungskonzept schriftliche Textsorten ein- oder ausschließen und ob das Gattungskonzept das Textsortenkonzept gleichsam absorbieren kann und soll (vgl. dazu die knappen Überlegungen von Günthner 1995: 194f.).

b) Reichweite des Gattungsbegriffs und Konkurrenz zu anderen Klassifikationsbegriffen

Ein grundlegendes Problem des Gattungskonzepts resultiert aus der unterschiedlichen Komplexität der gattungskonstituierenden Handlungsmuster: Zum Teil werden ganze Gespräche bzw. Kommunikationsformen wie Vorlesung oder Prüfungsgespräch, zum Teil „Minimalgattungen“/„kleine Formen“ wie Sprichwörter, Rätsel u. v. a. als kommunikative Gattungen verstanden – Schwitalla (2006: 193) spricht in diesem Zusammenhang von „Interaktionstypen der Geselligkeit (Frotzeln, Klatschgeschichten, Austausch von Neuigkeiten, Streitgespräche, gemeinsames Phantasieren)“. Hier entsteht der Eindruck, als wären Begriffe wie „Gattung“ und „Interaktionsform“ gleichzusetzen. Unabhängig davon erscheint es ohnehin fraglich, ob z. B. ganze Vorlesungen (vgl. Günthner 2007: 375ff.) als Gattungen im Sinne von Handlungsmustern angesehen werden können. Bestehen bleibt jedoch das Problem, dass mit dem Begriff „Gattung“ z. T. auf Gespräche bzw. Äußerungsformen als Ganze, z. T. lediglich auf Strukturen unterhalb der Gesprächsebene referiert wird. Eng zusammen damit hängt ein drittes Problem:

c) Abgrenzung zwischen kommunikativer Gattung und kommunikativem Muster „Genaugenommen sprechen wir [...] erst bei hochgradig formalisierten, komplexeren Mustern, die sowohl auf der paradigmatischen [Verfestigungen im Bereich der Selektion von Elementen, z. B. lexikalischer Art] als auch syntagmatischen Achse [Verfestigungen im Bereich der Kombination von Elementen, z. B. bestimmte Abfolgemuster und Handlungsschritte wie bei Adjazenzpaaren] verfestigte Elemente aufweisen, von Gattungen im engeren Sinne“ (Günthner/Knoblach 1994: 703). Kommunikative Handlungen von geringerem Komplexitätsgrad und ohne ausgeprägte Ablaufform – wie z. B. Sprichwörter oder Begrüßungssequenzen – werden als „kleine Formen“, Minimalgattungen oder kommunikative Muster klassifiziert. Hier fehlen, jenseits der Intuition des Forschers, operationalisierbare Kriterien für die Differenzierung von Komplexität und Ablaufstruktur.

3.4.2. Probleme des Textsortenkonzepts

a) Status von Textsorten innerhalb von Textklassenhierarchien – Stufe der Abstraktion für die Basiseinheiten des Kommunizierens

Eines der zentralen Probleme jeder Texttypologie verbindet sich mit der Frage, auf welcher Ebene von Textklassenhierarchien und aufgrund welcher Art textklassenkonstituierender Eigenschaften von Textsorten gesprochen werden soll. Dass sich die Auffassungen hier zum Teil gravierend unterscheiden, lässt sich mit einem exemplarischen Vergleich zweier Klassifikationsmodelle illustrieren, die beide Kategorien nach dem Vorbild der biologischen Systematik nutzen (teilweise jedoch ausschnittshaft und unsystematisch):¹⁰

Heinemann/Heinemann (2002: 143)		Gansel/Gansel (2006: 53)	
Text-Klassen jeweils mit Beispiel		Systematische Kategorien in der Textsortenlinguistik jeweils mit Beispiel	
Text-Typ	informierender Text	Klasse	Textklasse: Medientexte
Textsortenklasse 2	Schrift-Text	Ordnung	Textordnung: Journalistische Texte
Textsortenklasse 1	Zeitungs-Text	Familie	Textfamilie: Anzeigentexte
Textsorte	Wetterbericht	Gattung	Textsorte: Heiratsanzeige
Textsortenvariante	Reisewetterbericht	Art	Textsortenvariante: Agentur-Heiratsanzeige

Tabelle 3: Vergleich von Textklassenhierarchien

Fällt bei Heinemann/Heinemann die Dopplung einer Hierarchiestufe auf, die einer sehr unspezifischen Lesart von „Klasse“ mit unterschiedlich hohem Abstraktionsgrad und entsprechend unterschiedlicher Geltungskraft verpflichtet ist, springt bei Gansel/Gansel ins Auge, dass die systematischen Kategorien zwar konsequenter als Orientierung dienen, dass die Bezeichnungen auf der Stufe von „Gattung“ und „Art“ – vermutlich um die mittlerweile weit verbreiteten und etablierten Begriffe „Textsorte“ und „Textsortenvariante“ nicht aufgeben zu müssen – jedoch nicht mehr als Bezeichnung für die entsprechenden Textmengen auftreten. Im Vergleich zeichnet sich immerhin ab, dass insofern Einigkeit besteht, als mit dem Begriff „Textsorte“ Phänomene einer relativ niedrigen Abstraktionsstufe erfasst werden, die man als „Basiseinheiten des Kommunizierens“ (vgl. Heinemann/Heinemann 2002: 140; Stein 2004: 186ff.) werten kann.

b) Verständnis von Textsorten – Abgrenzung zu Textmuster

Ein weiteres, nicht rein terminologisches Problem hängt damit zusammen, dass Textsorten auf unterschiedliche Aspekte im Umgang mit Texten bezogen werden: So gelten Textsorten

¹⁰ Grundsätzlich ist allerdings zu fragen, ob systematische Begriffe einer ganz anderen Domäne überhaupt geeignet sind, als Ordnungsbegriffe für die Vielfalt von Texten zu dienen. Sie verleihen den terminologisierten Bezeichnungen im Grunde den Charakter von Metaphern; vgl. dazu Ehlich (1986: 57), der betont, dass der Ausdruck „Sorte“ dem Gegenstand „den Charakter einer markierten Variante“ verleiht und „eine Zerlegung nach verschiedenen mehr oder minder der Sache äußerlichen Kriterien“ bzw. „Merkmalen“ unterstellt. Begriffs- und klassifikationsgeschichtliche wie -theoretische Reflexionen dieser Art sind (nicht nur) in der Textlinguistik eher Mangelware.

- einerseits als Teil der Klassenbildung und als Ergebnis klassenbildender Operationen, d. h. als „virtuelle Phänomene“ (Heinemann/Heinemann 2002: 154), die von Sprachteilhabern als Orientierungsraster für die Zuordnung von Textexemplaren zu Textklassen genutzt werden,
 - andererseits als Grundlage produktiver und rezeptiver Sprachtätigkeit und als Produkt konventioneller Handlungen, d. h. als Typen sozialen Handelns, mit denen auf spezifische Handlungskonstellationen Bezug genommen werden kann – was teilweise mit dem Begriff „Textmuster“ (vgl. Sandig 1997) bezeichnet wird (vgl. dazu auch Heinemann 2000a: 515-519).
- c) Verhältnis zwischen Textexemplar und Textsorte – Abstraktion vom Textexemplar

Das konkrete Textexemplar wird zwar immer als Repräsentant einer bestimmten Textsorte wahrgenommen, deren Eigenschaften es mehr oder weniger gut repräsentiert, im Fokus des Interesses stehen aber die klassenbildenden Eigenschaften von Texten und nicht die einzeltextspezifischen Gestaltungsmerkmale. Auf diese Weise wird mit der Redeweise von „Textsorten“ ein Stück weit verdeckt, dass es innerhalb einer bestimmten Textsorte auch extrem variable und weniger konventionelle Gestaltungsweisen geben kann, so dass sich die Annahme einer Standardisierung mitunter im Blick auf die Kommunikationspraxis als problematisch erweist (z. B. die Annahmen über das Ausmaß an Standardisierung bei Todesanzeigen).

3.5. Unterschiede

3.5.1. Unterschiede zwischen Gattungs- und Textsortenkonzept

Unter den zugrunde gelegten Arbeiten zu kommunikativen Gattungen finden sich lediglich in der relativ frühen Arbeit von Günthner (1995), die das wissenssoziologische Konzept für linguistische Zwecke fruchtbar zu machen versucht, Überlegungen zu Unterschieden zwischen Gattungs- und Textsortenkonzept (1995: 208-211); in allen mir bekannten späteren Arbeiten verflüchtigt sich dieses Interesse. Drei der fünf dort genannten Unterschiede resultieren aus der Natur des präferierten Gattungsbegriffs (die interaktive Ausrichtung des Gattungsbegriffs, der interaktive Kontextbegriff und die gesprächsanalytisch inspirierte Methodik), die beiden anderen Unterschiede (die sozio-kulturelle Verankerung von Gattungen und die Existenz von Gattungsverschachtelungen und -hybriden) sind zumindest vor dem Hintergrund der Entwicklung mehrdimensionaler bzw. holistischer Text- und Textsortenanalysemodelle, der Untersuchung von Textmuster-mischungen usw. sowie der textstilistischen Differenzierung zwischen typisierender und unikalischer Textsortengestaltung nicht aufrechtzuerhalten.

Nach meiner Ansicht unterscheiden sich die beiden Modellwelten im Wesentlichen in den folgenden Aspekten:

a) Zuständigkeitsdomäne

Das Gattungskonzept ist in erster Linie auf dialogische Kommunikation bezogen, die Textsortenanalyse konzentriert sich auf monologische (aber nicht ausschließlich schriftkonstituierte) Texte. Das Gattungskonzept ist daher prädestiniert für die

Analyse interaktionell organisierter kommunikativer Handlungen; deshalb eignet sich die Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – gerade vor dem Hintergrund der Verbreitung (medial schriftlicher, aber konzeptionell mehr oder weniger gesprochensprachlicher) elektronischer Kommunikationsformen, bei denen der gesamte Interaktionsablauf und -zusammenhang erfasst werden muss – auch nicht als Kriterium für die Abgrenzung der Zuständigkeitsdomänen von Gattungs- und Textsortenanalyse.¹¹ Das von Günthner (1995: 210) monierte Defizit, wonach den meisten Textsortenkonzeptionen eine Anbindung u. a. situativer Phänomene an größere soziokulturelle Aspekte fehlt, und die Ansicht, dass Textsorten losgelöst vom interaktiven Prozess analysiert werden können (vgl. ebd.: 208), sind jedenfalls nicht aufrechtzuerhalten:

Sie [Texte] sind zum einen stets involviert in komplexere Diskurse und den Gesamtrahmen der jeweiligen Interaktion; sie schließen zum anderen mit Notwendigkeit gesellschaftlich soziale und psychische Aspekte [...] ein [...]. Der Versuch einer adäquaten Kennzeichnung von Texten muss daher n. u. A. dieses Eingebettetsein der Texte in größere interaktionale Zusammenhänge berücksichtigen und damit die situativ-soziale und kognitiv-emotive Fundierung des nonverbalen und verbalen Handelns der Interaktionspartner explizieren. Die Interaktion wird so zum durchgehenden Bezugspunkt, zu einer Art Schnittstelle für alle am Zustandekommen von Kommunikation beteiligten Instanzen. [...] diese situativ-sozialen Faktoren haben [...] wesentlichen Einfluss auf die jeweilige Art der Textgenerierung. (Heinemann/Heinemann 2002: 59)

b) Art des Kontextbegriffs

Aus der unterschiedlichen Zuständigkeitsdomäne erwächst als Konsequenz, dass das Gattungskonzept einen interaktiven Kontextbegriff vertritt, da die kontextuellen Bedingungen durch die sprachlichen Aktivitäten aller Interaktionspartner gemeinsam hervorgebracht werden und im Sinne der ethnomethodologischen Konversationsanalyse nur durch die gemeinsamen Aktivitäten Wirklichkeit erzeugt und Sinn konstituiert wird. Die Analyse von Textexemplaren bestimmter Textsorten bezieht zwar ebenfalls situative Faktoren mit ein, kann das einzelne Textexemplar jedoch auch losgelöst vom ursprünglichen Verwendungskontext untersuchen.

c) Grad der sozio-kulturellen Verankerung

Die Gattungsanalyse berücksichtigt textexterne Faktoren, und zwar vor allem die Beziehung zwischen Gattung und Sozialstruktur: Der Zusammenhang von binnen- und außenstrukturellen Elementen und interaktiver Realisierung bildet und prägt das Gesamtmuster der Gattung. Bei Textsorten spielen die situativ-sozialen Faktoren zwar ebenfalls eine wesentliche Rolle, über die Textsortenzugehörigkeit entscheidet aber das Ausmaß an Übereinstimmung zwischen den Merkmalen eines konkreten Textexemplars und den als prototypisch erachteten Merkmalen der Klasse auf allen Ebenen der Textsortencharakterisierung.

¹¹ Hinzu kommt, dass in der Textlinguistik mit dem Begriff „Text“ zwar in erster Linie, aber doch nicht ausschließlich schriftliche kommunikative Handlungen erfasst werden.

d) Gewichtung der Strukturebenen bzw. Beschreibungsdimensionen
Beide Modellwelten charakterisieren kommunikative Vorgänge und Handlungen auf verschiedenen sprachlichen und außersprachlichen Ebenen, die Textsortenlinguistik und holistische Analysemodelle betonen allerdings den funktionalen Charakter von Textsorten stärker, d. h. die kommunikative Funktion von Texten gilt als zentrales Beschreibungs- und Klassifikationskriterium.

e) Klassifikationsinteresse

Wie bereits gesagt, entspringt die Redeweise von Textsorten dem Bedürfnis, die Textwelt zu ordnen, das Ziel besteht also letztlich darin, ein möglichst differenziertes Bild von den gebräuchlichen kommunikativen Praktiken in einer Sprachgemeinschaft in einer bestimmten Epoche zu bekommen und die textsortenkonstituierenden Merkmale zu bestimmen; aus Sicht der Gattungsanalyse steht in erster Linie die interaktive Ausgestaltung bestimmter Handlungsmuster in ihrem jeweiligen soziokulturellen Rahmen im Vordergrund.

In Anbetracht dieser Unterschiede stellt sich am Ende die Frage nach gewinnbringender Verbindung beider Konzepte. Meines Erachtens können beide Konzepte voneinander profitieren: das Textsortenkonzept insofern, als in Einzelanalysen der Bezug auf die jeweiligen Kommunikationszusammenhänge, in denen kommunikative Praktiken verhaftet sind, den Forderungen der holistischen Modelle entsprechend (noch) stärker berücksichtigt werden kann; das Gattungskonzept insofern, als dem funktionalen Charakter und der Typologisierung von Gesprächsformen mehr Gewicht beigemessen werden kann.

3.5.2. Unterschiede zwischen Gattungs- und Praktikenkonzept

Da verschiedentlich von Affinitäten zwischen dem Gattungs- und dem Praktikenkonzept die Rede ist, sind schließlich kurz Unterschiede zwischen diesen beiden Konzepten anzusprechen. Wie Fiehler (2000b: 99f.) und Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft (2004: 103f.) selbst unterstreichen, unterscheiden sich die beiden Konzepte wesentlich im Ausmaß bzw. in der Einschätzung der Präformiertheit der kommunikativen Praxis, die aus Sicht der kommunikativen Praktiken stärker vorgeprägt erscheint, wohingegen das Gattungskonzept auch nicht präformierte kommunikative Prozesse vorsieht, gattungsbezogen aber rigidere interne Ordnungsstrukturen annimmt als das Konzept der kommunikativen Praktiken. Mit anderen Worten: Das Praktikenkonzept geht von einer weitergehenden Vorstrukturierung von Kommunikation insgesamt aus. Andere Unterschiede haften mehr an den Zentralbegriffen „Gattung“ und „Praktik“ selbst, da „Praktik“ nicht nur die begriffliche Nähe zum literaturwissenschaftlichen Gattungs-Begriff vermeidet,¹² sondern auch „besser den Vollzugscharakter, die Interaktivität und die Zweckhaf-

¹² Nur nebenbei sei erwähnt, dass in der Frühphase der Textlinguistik eher eine Verbindung zwischen dem linguistischen Textsorten- und dem literaturwissenschaftlichen Gattungs-Konzept gesehen wurde: „Die Gattungen in der Literatur sind, in textlinguistischer Sicht, zu besonderen Kunstformen – d. h. zu Textformen zur Aufnahme kunstwertiger Sprachproduktion – erklärte oder gewordene Vorkommen von Textbildung bzw. von Sprachverwendung“ (Hartmann 1971: 23, der statt von „Textsorten“ noch von „Textgattungen“ spricht). Zur Perspektive auf „Gattungen“ in textlinguistischer Sicht vgl. auch Raible (1980: 338ff. und 347).

tigkeit des kommunikativen Handelns“ (Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004: 104) zu betonen vermag.

4. Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Im Vergleich der Konzeption bildet – ungeachtet der oben angesprochenen begrifflichen Schwierigkeiten und Unschärfen beider Konzepte – letzten Endes die Interaktivität den Scheidepunkt für die Anwendbarkeit der beiden Modellwelten: Sie erweist sich gleichsam als Voraussetzung für die Anwendbarkeit des Gattungskonzepts und als Hindernis für die Anwendbarkeit des Textsortenkonzepts. Es ist also nicht die mediale Realisierung kommunikativer Handlungen (im Sinne von Koch/Oesterreicher 1986) das zentrale Unterscheidungsmerkmal, sondern die Zahl und das wechselseitige Zusammenspiel der produktiven Interaktionspartner bzw. Kommunikationsteilnehmer, d. h. der Umstand entweder geteilter (wenn auch nicht unbedingt intentionsgleicher) oder alleiniger Verantwortung für die Kommunikationsdurchführung.

Die in Übersicht 2 dargestellten Zusammenhänge können damit folgendermaßen präzisiert werden: Das im kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft verfügbare kollektive Repertoire kommunikativer Praktiken wird von den Mitgliedern einer Sprach- und Kulturgemeinschaft auf der Grundlage individueller, aber in wesentlichen Teilen intersubjektiv vergleichbarer Wissensbestände aktualisiert, um für die Lösung rekurrenter kommunikativer Probleme auf sozial verfestigte Strukturen und Handlungsmuster unterschiedlicher Komplexität als Ressourcen zurückgreifen zu können. (Nur) zum Teil manifestiert sich der Rekurs auf gängige kommunikative Praktiken in entsprechenden Ethnokategorien und u. U. in einer Ethnotaxonomie. Gattungs- und Textsortenkonzept bemühen sich – soweit möglich – darum, die kommunikativen Praktiken als Gattungen oder als Textsorten analytisch zu rekonstruieren und zu klassifizieren – und vermitteln zwischen dem jeweiligen subjektiven anwendungsbezogenen Wissen und dem gesellschaftlichen Wissensvorrat. Die Gattungsanalyse präferiert dabei von der Kommunikationsrichtung her dialogisch, die Textsortenanalyse monologisch ausgerichtete kommunikative Ereignisse und Strukturen. Mit anderen Worten: Von Gattungen zu sprechen impliziert, dass Äußerungen sequentiell angelegt sind und dass die kommunikativen Handlungen der Interaktionspartner einem verfestigten, aber interaktiv ausgestalteten und hervorgebrachten Handlungsmuster folgen; von Textsorten zu sprechen impliziert dagegen, dass die kommunikativen Handlungen gemeinsame Merkmale auf den Ebenen Situativität, Funktionalität, Thematizität, Formulierungsadäquatheit und materielle Textgestalt aufweisen und insgesamt eine (dominante) erkennbare kommunikative Funktion haben.

Unstrittig bemühen sich beide Konzepttraditionen gleichermaßen um die erfolgreiche Rekonstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der sie prägenden kommunikativen Prozesse. Dies setzt m. E. voraus, dass beide Modellwelten in mindestens drei Punkten präzisiert werden: Notwendig ist

- eine konsequente induktiv-empiristische Orientierung an den verwendeten kommunikativen Praktiken sowie die Bestimmung der Relevanz von Textsortenwissen und Gattungswissen in der Kommunikationspraxis – im Idealfall anhand authentischer Äußerungen und unter Bezug auf alltägliche bzw. empi-

risch vorfindbare Klassifikationen, in den sich das entsprechende handlungspraktische Wissen manifestiert, wenn das wissenschaftliche Bemühen um Klassifizieren und Typologisieren nicht losgelöst von der Sprachwirklichkeit bleiben soll;

- die exakte terminologische Klärung, Abgrenzung und gegebenenfalls Hierarchisierung typologisierender Begriffe (vgl. auch Heinemann 2000a: 515);
- die Profilierung der Verfahren für die Analyse transtextueller diskursiver Zusammenhänge und für die Analyse verschiedener Arten von „Mischformen“ – wenn Aspekte verschiedener Gattungen oder Textsorten realisiert werden, Formen der Textvernetzung vorliegen oder Versprachlichungsstrategien bzw. textstrukturelle Eigenschaften innerhalb ein und derselben kommunikativen Einheit variiert werden.

5. Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2001a): Aspekte der Gesprächstypologisierung. In: Brinker et al. (Hg.), 1472-1484.
- Adamzik, Kirsten (2001b): Grundfragen einer kontrastiven Textologie. In: Adamzik, Kirsten/Gaberell, Roger/Kolde, Gottfried (Hg.): Kontrastive Textologie. Tübingen: Stauffenburg, 13-48.
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.) (2000/2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbbände. Berlin, New York: de Gruyter.
- Dürscheid, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 38, 37-56.
- Ehlich, Konrad (1986): Die Entwicklung von Kommunikationstypologien und die Formbestimmtheit des sprachlichen Handelns. In: Kallmeyer (Hg.), 47-72.
- Fiehler, Reinhard (2000a): Über zwei Probleme bei der Untersuchung gesprochener Sprache. In: Sprache und Literatur 31, Heft 85, 23-42.
- Fiehler, Reinhard (2000b): Gesprochene Sprache – gibt's die? In: Ágel, Vilmos/Herzog, Andreas (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2000. Budapest, Bonn, 93-104.
- Fiehler, Reinhard (2005): Gesprochene Sprache. In: Dudenredaktion (Hg.): Duden Die Grammatik. 7. Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 1175-1256.
- Fiehler, Reinhard (2007): Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 34, 460-471.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr.
- Fix, Ulla/Habscheid, Stefan/Klein, Josef (Hg.) (2001): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Stauffenburg.
- Gansel, Carsten/Gansel, Christina (2006): Textsorten im integrativen Deutschunterricht. In: Spiegel, Carmen/Vogt, Rüdiger (Hg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 51-67.
- Gülich, Elisabeth (1986): Textsorten in der Kommunikationspraxis. In: Kallmeyer (Hg.), 15-46.

- Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (1998): Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen. In: Wirrer, Jan (Hg.): *Phraseologismen in Text und Kontext*. Bielefeld: Aisthesis, 11-38.
- Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (Hg.) (1972): *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt: Athenäum.
- Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: *Deutsche Sprache* 23, 193-218.
- Günthner, Susanne (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 28, 15-32.
- Günthner, Susanne (2006): Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen. Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: *Deutsche Sprache* 34, 173-190.
- Günthner, Susanne (2007): Analyse kommunikativer Gattungen. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, 374-383.
- Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (1994): „Forms are the food of faith“. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 693-723.
- Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – PowerPoint et al. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus, 53-65.
- Hartmann, Peter (1971): Texte als linguistisches Objekt. In: Stempel, Wolf-Dieter (Hg.): *Beiträge zur Textlinguistik*. München: Fink, 9-29.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang (2000a): Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker et al. (Hg.), 507-523.
- Heinemann, Wolfgang (2000b): Aspekte der Textsortendifferenzierung. In: Brinker et al. (Hg.), 523-546.
- Kallmeyer, Werner (Hg.) (1986): *Kommunikationstypologie: Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen*. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch*, Band 36 (1985), 15-43.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, Friedhelm/Lepsius, Rainer M./Weiss, Johannes (Hg.): *Kultur und Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 191-211.
- Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen ‚Haushalt‘ einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela/Spangenberg, Peter/Tillmann-Bartylla, Dagmar (Hg.): *Der Ursprung der Literatur*. München: Fink, 279-288.
- Raible, Wolfgang (1980): Was sind Gattungen? Eine Antwort aus semiotischer und textlinguistischer Sicht. In: *Poetica* 12, 320-349.

- Rath, Rainer (1994): Was ist aus der Erforschung der gesprochenen deutschen Sprache geworden? Anmerkungen zur Geschichte eines Wissenschaftsgebietes. In: Löffler, Heinrich/Jakob, Karlheinz/Kelle, Bernhard (Hg.): Texttyp, Sprechergruppe, Kommunikationsbereich. Studien zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Hugo Steger zum 65. Geburtstag. Berlin, New York: de Gruyter, 375-395.
- Rolf, Eckard (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin, New York: de Gruyter.
- Sager, Sven F. (2001): Gesprächssorte – Gesprächstyp – Gesprächsmuster – Gesprächsakt. In: Brinker et al. (Hg.), 1464-1471.
- Sandig, Barbara (1986): Stilistik der deutschen Sprache. Berlin, New York: de Gruyter.
- Sandig, Barbara (1997): Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 25-44.
- Schwitalla, Johannes (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Spillner, Bernd (1981): Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer kontrastiven Textologie. In: Kühlwein, Wolfgang/Thome, Günter/Wilss, Wolfram (Hg.): Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Akten des Internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken 25.-30.9.1978. München: Fink, 239-250.
- Stein, Stephan (1995): Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Stein, Stephan (2003): Textgliederung: Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch – Theorie und Empirie. Berlin, New York: de Gruyter.
- Stein, Stephan (2004): Texte, Textsorten und Textvernetzung. Über den Nutzen der Textlinguistik (nicht nur) für die Fremdsprachendidaktik. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7 (Linguistik für die Fremdsprache Deutsch, hg. von Heinz-Helmut Lüger und Rainer Rothenhäusler), 171-222.

Prof. Dr. Stephan Stein
Universität Trier
Fachbereich II – Germanistik
Universitätsring 15
D-54286 Trier
stein@uni-trier.de

Dorothee Meer

Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen: Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition

Abstract

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist die Diskussion der traditionellen Gegenüberstellung der Kategorien von `Alltag´ und `Institution´ bzw. `alltäglichen´ und `institutionellen´ Gesprächen. Ausgehend von einer kritischen Würdigung dieses Oppositionspaars wird am Beispiel von Daten aus dem Bereich der hochschulischen Lehr-Lern-Kommunikation dafür plädiert, die in der Gesprächsanalyse verbreitete Gegenüberstellung aus theoretischen und empirischen Gründen aufzugeben und stattdessen davon auszugehen, dass der arbeitsteilige Alltag moderner Gesellschaften durchgängig institutionalisiert ist. Auf der Grundlage dieser Annahme wird die Idee eines institutionsübergreifenden Sets polyfunktionaler kommunikativer Verfahren verfolgt, die durch unterschiedliche gesellschaftliche Praxisbereiche „wandern“ und hierbei einerseits die Funktion erfüllen, sich den spezifischen institutionellen Zwecken anzupassen (Spezialisierung), andererseits als kommunikatives Bindeglied zwischen den unterschiedlichen institutionellen Bereichen fungieren (Integration).

Keywords: Alltag, Institution, institutionelle Kommunikation, gesellschaftliche Praxisbereiche, institutionalisierter Alltag, kommunikative Verfahren, Polyfunktionalität, hochschulische Kommunikation

Inhalt

1. Einleitung.....	28
2. `Alltag´ vs. `Institution´	29
3. Kommunikative Verfahren und institutionalisierter Alltag: Eröffnungsphasen im Rahmen hochschulischer Lehr-Lern-Kommunikation.....	36
3.1. Eröffnungsphasen in Gesprächen.....	37
3.2. Eröffnungsphasen in hochschulischer Lehr-Lern-Kommunikation	38
3.2.1. Mündliche Prüfungen an der Hochschule.....	38
3.2.2. Lehrveranstaltungen an der Hochschule.....	39
3.2.3. Sprechstundengespräche an der Hochschule	42
4. Auswertung und Ausblick.....	44
5. Literatur	46
Transkriptionskonventionen.....	49

1. Einleitung

Schaut man in die linguistische Literatur, die sich aus empirischer Perspektive mit institutioneller Kommunikation beschäftigt, so sind die Kategorien `Institution´ und `Alltag´ ein häufig zu findendes Gegensatzpaar. Diese Beobachtung ist zunächst einmal nicht verwunderlich, da es uns aufgrund unserer alltagsweltlichen Erfahrung, aber auch aufgrund unseres Gefühlshaushalts unmittelbar einleuchtet, dass es nicht das Gleiche ist, ob ich den Raum eines Arbeitsamtsvertreters betrete oder das Wohnzimmer einer Bekannten. Ebenso wenig ist es das Gleiche, ob ich

mit Freunden abends in der Kneipe diskutiere oder im Kollegium während der Lehrerkonferenz. Ähnliches gilt für den Bereich der Schriftlichkeit: Auch hier ist es ein Unterschied, ob ich eine Karte aus dem Urlaub schreibe oder einen Antrag auf Reduktion meiner Einkommenssteuer begründe.

Doch trotz dieser ersten Evidenzen gilt es zu überprüfen, ob sich diese prinzipiell einsichtige Unterscheidung zwischen unseren Erfahrungen des Alltags und denen in spezifischen institutionellen Zusammenhängen auch aus wissenschaftlicher Perspektive als produktiv erweist. Nur die Tatsache, dass eine Unterscheidung möglich ist und als intuitiv sinnvoll erscheint, stellt noch keinen ausreichenden Beleg dafür da, dass sie auch theoretisch haltbar und aus empirischer Sicht nützlich ist. Um eben diese Frage wird es im Folgenden gehen.

Auch wenn die Gegenüberstellung der beiden Begriffe zwar eine lange Tradition aufweist, so ist der theoretische Gehalt und der empirische Nutzen dennoch aus unterschiedlichen Perspektiven bezweifelt worden (Koerfer 1994, Lindemann 1990, Quasthoff 1990, 1994, Schütte 2000). Vor diesem Hintergrund soll im Weiteren aus gesellschaftstheoretischer Perspektive mit Konrad Ehlich argumentiert werden, dass unser Alltag in Gänze in hohem Maße institutionalisiert ist (1980: 15) und eine klare Trennung zwischen (öffentlichen) Institutionen wie Arbeitsämtern, Schulen und Gerichten auf der einen und als privat (und damit als alltäglich) definierten Bereichen wie Familien, Sportaktivitäten, medial bestimmten Kommunikationssituationen oder Freizeitaktivitäten keineswegs problemlos möglich ist (siehe dazu auch Lindemann 1990: 206, Heinemann 2000: 605). Ferner soll aus empirischer Perspektive verdeutlicht werden, dass Kommunikation immer auf ihre institutionelle Einbindung und ihre Aufgaben- bzw. Zweckorientierung hin untersucht werden muss. Mit einem solchen Ansatz geht es vielmehr darum, die Spezifik konkreter Kommunikationssituationen im Hinblick auf den Grad und die Art ihrer gesellschaftlich-institutionellen Einbindung zu erfassen.

Hierbei soll wie folgt vorgegangen werden: In einem ersten Schritt (Abschnitt 2) wird es darum gehen, die Evidenz der genannten Oppositionsbildung vor dem Hintergrund ihres Entstehungszusammenhangs zu hinterfragen und erste Überlegungen hinsichtlich eines alternativen Zugangs zu spezifischen Gesprächssituationen jenseits der Differenz von `Alltag´ und `Institution´ zu entwickeln. Diese Argumentation soll dann in einem zweiten Schritt (Abschnitt 3) anhand konkreter Daten von Gesprächseröffnungen aus dem Bereich hochschulischer Lehr-Lern-Kommunikation überprüft und ausdifferenziert werden. In einem abschließenden Schritt (Abschnitt 4) sollen diese empirischen Befunde bezogen auf die Ausgangsüberlegungen auch unter Berücksichtigung weiterer Aspekte aus den Beiträgen dieses Bandes ausgewertet werden.

2. `Alltag´ vs. `Institution´

Die Oppositionsbildung zwischen den Begriffen `Alltag´ und `Institution´ besitzt eine lange Tradition sowohl in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse als auch der linguistischen Pragmatik bis hin zu den frühen Arbeiten in den 60er und 70er Jahren. Während Quasthoff vor allem auf die Relevanz eines tendenziell institutionsfeindlichen Zeitgeists der amerikanischen Konversationsanalyse verweist (1990: 66f.), lassen sich ähnliche Tendenzen auch in der deutschen Sprechhandlungstheorie und Diskursanalyse beobachten. So geht Wunderlich (1972) im

Zusammenhang mit seinen Überlegungen zur Institutionalität von Sprechhandlungen beispielsweise davon aus, dass Institutionen auf „präinstitutionell oder naturwüchsig bestehende Konventionen für Sprechhandlungen“ zurückgreifen und ihnen für die Zwecke der Institution einen neuen (tendenziell negativen oder zumindest eingeschränkten) Sinn geben: „Aufforderungen werden zu Anweisungen und Anordnungen, Ratschläge zu Hinweisen oder Empfehlungen, Versprechen zu vertraglich geregelten Verpflichtungen ...“ (Wunderlich 1972: 38).

Ähnliche Überlegungen finden sich bei Ehlich und Rehbein in „Muster und Institution“ (1986: 26), wenn sie im Hinblick auf die schulische Transformation des gesellschaftlich standardisierten Handlungsmusters des „Problemlösens“ zum schulischen „Aufgabe-stellen/Aufgabe-lösen-Musters“ herausstellen:

In der Institution Schule werden gesellschaftlich ausgearbeitete Muster der Kommunikation (...) verwendet, über die die Schüler schon - von außerhalb der Schule - verfügen. Ihre Anwendung stellt jedoch keinen normalen Fall der Musteranwendung (...) dar. Vielmehr werden die vorher erworbenen Muster in der Schule verändert, zum Teil sogar selbst zerbrochen. Das ist eine Folge der institutionellen Inanspruchnahme, also eine institutionelle Umfunktionierung eines außerhalb der Institution entwickelten kommunikativen Musters. (Ehlich/Rehbein 1986: 38)

Auch wenn der Begriff des „Alltags“ in den vorliegenden Zitaten weder von Wunderlich noch von Ehlich und Rehbein verwendet wird, so gehen sie doch gemeinsam davon aus, dass es einen vor-institutionellen sprachlich-kommunikativen Erfahrungsbereich gibt, der spezifischen institutionellen Transformationen unterzogen wird. Und so ist es nicht verwunderlich, dass Becker-Mrotzek und Vogt den methodischen Ansatzpunkt von Ehlich und Rehbein zusammenfassen, indem sie herausstellen, dass Ehlich und Rehbein „ihre Ergebnisse durch einen Vergleich der schulischen Formen mit der alltäglichen Praxis“ gewinnen (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 39). In seiner Untersuchung zum „ärztlichen Fragen“ entwickelt Rehbein (1993) eine Typologie ärztlichen Fragens explizit in Abgrenzung zum Muster der „Alltagsfrage“ (ebd.: 314ff.), die er ausgehend von der Existenz von Wissensdefiziten auf Seiten des Fragenden definiert.

Nun soll gar nicht bestritten werden, dass existierende Sprechhandlungen, sprachliche Muster oder kommunikative Formen in institutionellen Zusammenhängen vielfach spezifisch perspektiviert werden. Es ist völlig unstrittig, dass z. B. eine Examensfrage unter Prüfungsbedingungen dem Zweck der Überprüfung folgt und nicht dem Wissenstransfer von B zu A dient (Maas 1972: 214, Hundsnurscher 1975: 12, Wunderlich 1978: 216, Holly 1979: 219, Dederding/Naumann 1986: 131, Rolf 1994: 344). Problematisch bezogen auf diesen Aspekt ist vielmehr die Konzeptionierung von `Alltag´ als einem `vor - institutionellen Feld´, in dem situationsunabhängig vor allem Informations- und Wissensfragen das Frageverhalten der Kommunizierenden dominieren. Aus empirischer Perspektive muss bezogen auf eine solche Annahme gefragt werden, ob beispielsweise die Dominanzsetzung von Informationsfragen als Standardtyp des „Fragens“ tatsächlich haltbar ist. Selbst wenn eine solche Annahme aus quantitativer Perspektive belegbar wäre, so ist argumentativ dennoch von Bedeutung, dass diese Standardvariante nur eine von verschiedenen Fragemustern darstellt (siehe dazu Wunderlich 1978, Bucher 1994). Schaut man sich in diesem Zusammenhang beispielsweise den kindlichen Spracherwerb im Rahmen der Institution Familie an, so trifft die Annahme, dass die Informationsfrage als Ausgangspunkt des kindlichen Spracherwerbs begriffen

werden muss, zwar möglicherweise für den aktiven Spracherwerb von Kindern zu, nicht jedoch für den passiven Bereich. Hier finden sich bereits im ersten Lebensjahr andere Formen der kommunikativen Kontaktaufnahme mit Kindern in Frageform: so beispielsweise die Frage „was MACHT denn der Lukas da“, während Lukas nach der Rassel greift. Ebenfalls zu beobachten sind lachend (teil-)disziplinierende Fragen wie „DARF der Lukas das denn?“, wenn Lukas während des Essens systematisch den Löffel auf die Erde wirft. Dass Kinder in diesem frühen Spielen durchaus einen kommunikativ aktiven Teil übernehmen, wird gerade an Spielen wie dem genannten „den-Löffel-laut-lachend-immer-wieder-auf-die-Erde-werfen“ deutlich, mit denen die Kinder ihre Freude an der Reaktion der Erwachsenen kommentieren.

Tomasello (2006: 459) stellt unter Verweis auf Bruner (1983) in diesem Zusammenhang fest, dass Kinder ihre sprachliche Kompetenz kontextgebunden erwerben, „within the context of routine joint attentional activities such as having a meal together, taking a bath together, going for a ride together in the car, and so forth“. Bezogen auf das gerade angeführte Beispiel lenken Tomasellos Überlegungen die Aufmerksamkeit mit dieser Feststellung darauf, dass Lukas den gleichermaßen scherzhaften wie disziplinierenden Aspekts des Gebrauchs der Frage „was MACHT denn der Lukas da“ kontextgebunden im Rahmen konkreter institutioneller (hier: familiärer) Praktiken kennen und verstehen lernt. Wenn Tomasello im Weiteren also feststellt, dass Kinder Konstruktionen wie die der Frage lernen „by observing people use them for particular communicative functions“ (Tomasello 2006: 460), so trifft dies auch auf die geschilderte Essenssituation zu. Gelernt werden nicht abstrakte grammatikalische Formen, sondern Kinder lernen konkrete Konstruktionen von Anfang an kontextgebunden, indem sie die Erwartungen ihres Gegenübers „lesen“ und verstehen (Tomasello 2006: 460). Tomasello fasst dies wie folgt zusammen: „Becoming a skilled conversationalist require children to read the intentions and take the perspective and role of their listener in many complex ways in novel contexts (...)“.

Bezogen auf die im Zusammenhang mit Fragen angesprochene Differenz zwischen `Alltag´ und `Institution´ bedeutet dies, dass die Annahme einer grundlegenden Differenz zwischen alltäglichen und institutionellen Aspekten wegfällt: Die Diversität der Form wird bereits im Rahmen des Spracherwerbs mitgelernt und stellt keine grundlegende Differenz zur Unterscheidung von `alltäglicher´ und `institutioneller´ Kommunikation zur Verfügung. Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft (2004: 102) weisen auf die gleiche Überlegung hin, wenn sie herausstellen, dass wir keine „Sprache“, sondern sukzessive kommunikative Praktiken erwerben:

Wenn wir kommunizieren lernen, dann erwerben wir diese Fähigkeit nicht als allgemeine und unspezifische Fähigkeit, beliebige Sätze zu äußern, sondern wir lernen kommunikative Praktiken (...), indem wir die für die einzelnen Praktiken konstitutiven Regeln lernen. Von Anfang an wird Kommunizieren im Rahmen von kommunikativen Praktiken gelernt. (Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004: 102)

Es geht an dieser Stelle nicht darum zu bestreiten, dass es den standardisierten Fall der auf Informationsfluss ausgerichteten Frage gibt. Vielmehr soll unterstrichen werden, dass diese Standardvariante immer schon begleitet ist von anderen Frage-Varianten mit einem teils völlig anderen illokutionären und perlokutionären

Potenzial, die über die Fähigkeit Intentionen zu verstehen und fremde Perspektiven zu übernehmen erworben werden. Dass dieser Erwerb kommunikativer Kompetenzen eine der entscheidenden Aufgaben der Institution Familie ist, soll weiter unten noch einmal verdeutlicht werden.

Gerade im Zusammenhang mit dem Sprechhandlungstyp „Frage“ gab es aber in der frühen Sprechakttheorie eine deutliche Tendenz, Standardvarianten konkreter Sprechhandlungen (wie beispielsweise die `Informationsfrage´) als einzig legitime Variante des `Alltags´ zu betrachten und „institutionelle“ Abweichungen hiervon im Extremfall als „Pervertierung“ zu klassifizieren. Dies verdeutlicht exemplarisch das folgende Zitat von Utz Maas (1972: 214) zu Fragehandlungen in Prüfungssituationen:

Abfragehandlungen, wie bei Tests, können jedoch nicht als Fragehandlungen gezählt werden (...). Da sie im allgemeinen auch eine autoritäre Situation voraussetzen, entsprechen sie vielmehr pervertierten Handlungen wie Befehlen.

Eine Frage setzt voraus, daß man vom Gefragten annimmt, er wisse die Antwort. Es ist keine Frage, sondern eine Bloßstellung, die meist verletzen soll, wenn man das Gegenüber mit der Absicht etwas fragt, von dem man sicher ist, daß er es nicht weiß. (Maas 1972: 214)

Auch wenn keineswegs der wissenschaftliche und politische Entstehungszusammenhang solcher Überlegungen ignoriert werden soll, so zeichnen sich hier jedoch gerade aufgrund des zeitgenössischen Gestus der 70er Jahre Zuschreibungen ab, die die Betrachtung institutioneller Kommunikation bis heute prägen: die Annahme nämlich, dass es legitime eigentliche Formen alltäglicher Kommunikation gibt (hier: Fragen zum Zweck des Wissenstransfers) und davon abweichende, „pervertierte“ Formen institutioneller Kommunikation (hier: Fragen zum Zweck der Überprüfung).

Ähnlich definiert auch Annette Steuble institutionelle Kommunikation als „Zwangskommunikation“ und beschreibt die Differenz zwischen institutionellen Gesprächen und Alltagsgesprächen wie folgt:

In institutionell-organisatorischen Verfahren (...) herrschen besondere Interaktionsregeln, d.h. einige Regeln der ‚normalen‘ Alltagskommunikation sind in diesen institutionell reglementierten Situationen außer Kraft gesetzt bzw. durch andere ersetzt. Primär betrifft dies die ungleiche Verteilung der Aktivitätsrechte, die durch ein je spezifisches Regelsystem festgelegt ist (...) und a priori zwischen ‚Verfahrensbetroffenem‘ und ‚Verfahrenswalter‘ unterscheidet. Letzterer steuert als Interaktionsüberlegener fortlaufend die Interaktionsverpflichtungen des Interaktionsunterlegenen (Betroffener) und macht Vorgaben bezüglich der Interaktionsform (...). (Steuble 1983: 179f.)

Auch wenn Steuble die `Normalität´ des Alltags durch Anführungsstriche markiert, bildet die Opposition zwischen institutionellem Zwang und `normalem Alltag´ die Grundlage ihrer Bestimmung zwangskommunikativer Asymmetrien, wobei der Zwang die Ursache der institutionellen Asymmetrien bildet. Diese werden nach Steubles Vorstellung vor allem im Bereich der unterschiedlichen Aktivitätsrechte der Kommunikationsteilnehmer/innen deutlich. Diese Annahmen finden sich auch in der folgenden Zusammenfassung der Gegenüberstellung von `Alltag´ und `Institution´ bei Wodak (1987: 802) wieder und werden dort durch den Aspekt der Wissensasymmetrien ergänzt:

Im Alltag treten einander mündige und einander quasi gleichgestellte Gesprächspartner gegenüber. Genau dies ist in der Konfrontation mit Institutionen nicht mehr gegeben. Einerseits herrscht der notwendige Wissensvorsprung von Experten (Juristen, Ärzten, Lehrern), diese sind Autoritäten und besitzen Macht. Andererseits wird diese Macht mißbraucht, verselbständigt sich, die institutionelle Perspektive wird dem Laien nicht näher gebracht, sie ist nicht nachvollziehbar. So werden alltägliche Ereignisse in der schon genannten Weise transformiert und nicht mehr verstanden (...). (Wodak 1987: 802)

Insgesamt wird in den wiedergegebenen Zitaten auf ein Paradigma binärer Zuschreibungen zurückgegriffen, dass sich auf der Grundlage der drei Zitate wie folgt zusammenfassen lässt:

Alltag	vs.	Institution
- normal		- besonders
- frei		- erzwungen/reglementiert
- gleiche Verteilung von Aktivitätsrechten		- ungleiche Verteilung von Aktivitätsrechten
- partnerschaftlich		- unter- bzw. überlegen
- gleichberechtigt		- bevorrechtigte Gesprächspartner/innen
- ungesteuert		- gesteuert
- gleiches Wissen aller		- Wissensvorsprung der Expert/innen
- gleiche Möglichkeiten für alle		- Macht/Machtmissbrauch
symmetrisch		asymmetrisch

Die sich hier abzeichnende Paradigmenbildung ist für den zur Diskussion stehenden Zusammenhang sowohl für die empirische Betrachtung der so genannten `alltäglichen´ als auch für `institutionelle´ Gesprächssituationen von Bedeutung: Stehen derartige Zuordnungen bereits vorab fest, so besteht die bis heute in empirischen Untersuchungen zu beobachtende Gefahr, dass gegenteilige empirische Befunde sowohl in der so genannten Alltagskommunikation als aber auch in der so genannten institutionellen Kommunikation gar nicht erst in den Blick kommen.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass sich im Rahmen theoretischer und empirischer Überlegungen zu unterschiedlichen Teilaspekten institutioneller Kommunikation Hinweise finden, dass die angeführten Annahmen zur Differenz zwischen `Alltag´ und `Institution´ möglicherweise nicht so unmittelbar für eine Theoretisierung und Begriffsbildung zur Beschreibung empirischer Gesprächsdaten geeignet sind, wie es auf den ersten Blick scheint.

Linell und Luckmann (1991) weisen aus konversationsanalytischer Perspektive beispielsweise darauf hin, dass im Hinblick auf den Teilaspekt von Symmetrie bzw. Asymmetrie die Dichotomisierung zwischen `symmetrischer alltäglicher Kommunikation´ und `asymmetrischer institutioneller Kommunikation´ eine unangemessene Vereinfachung kommunikativer Zusammenhänge darstelle (1991: 4). Diese Feststellung greifen Drew und Heritage (1992: 48) auf, indem sie herausstellen, dass

(...) the contrast between the putativ symmetry of ordinary conversation and the asymmetry of institutional discourse is indeed oversimplified: all social interaction must inevitably be asymmetric on a moment-to-moment basis and many interactions are likely to embody substantial asymmetry when moment-to-moment participation is aggregated over the course of an encounter or, indeed, many encounters. (Drew und Heritage 1992: 48)

Mit dieser Feststellung unterstreichen die Autoren nicht nur die durchgängig zu beobachtenden Asymmetrien jeder Art der Kommunikation, sondern verweisen gleichzeitig auf ihren kommunikativen Entstehungszusammenhang (siehe Brock/Meer 2004: 186).

Jenseits dieser gesprächsimmanent zwingenden Asymmetrien jeder Kommunikation verweisen Ehlich und Rehbein aus vorrangig gesellschaftstheoretischer Sicht darauf, dass unser gesamter Alltag in hohem Maße institutionalisiert ist (1980: 342):

Nicht jedoch wäre es zutreffend, das institutionelle Handeln als „nicht-alltägliches“ zu bezeichnen. Vielmehr gibt es lediglich einige Institutionen, für die Nicht-Alltäglichkeit wesentlich ist, besonders Subteile der religiösen Institutionen. Demgegenüber ist das gesellschaftliche Handeln weitgehend institutionalisiert (...). (Ehlich/Rehbein 1980: 342)

Die „Alltäglichkeit“ von Institutionen unterstreichen die Autoren dann im Weiteren, wenn sie so unterschiedliche Institutionen wie die Familie, Institutionen der Erziehung, juristische, politische, kulturelle und religiöse Institutionen genauer betrachten (Ehlich/Rehbein 1980: 340ff.). Mit diesen Überlegungen durchbrechen auch sie die Vorstellung einer grundsätzlichen Differenz zwischen `Institution´ und `Alltag´, indem sie die Kategorie der `Institution´ der des `Alltags´ begrifflich unterordnen und unterschiedliche Formen der Institutionalisierung als Teil unseres Alltags und den Alltag selber damit als institutionalisiert begreifen.

Eine solche Annahme wird aus empirischer Perspektive unter anderem dort relevant, wo es um eine gesellschaftstheoretische Einordnung und empirische Untersuchung `privater´ Lebensbereiche und kommunikativer Situationen geht. So geht beispielsweise Heinemann im Zusammenhang mit der Bestimmung von Textsorten des Alltags davon aus, dass `private´ Bereiche wie die Familie, das Wohnumfeld, den Arbeitsplatz, das Dienstleistungsumfeld und den Freizeitbereich, „in denen sich alle Individuen zum Zweck der `individuellen Reproduktion´ (Makeldey 1987: 24) bewegen“, als Alltag begriffen werden müssen (2000: 604). Aus institutionstheoretischer Perspektive fällt an dieser Stelle auf, dass Heinemann mit dem Verweis auf die Funktion der individuellen Reproduktion einen der institutionellen Hauptzwecke von als privat definierten Praxisbereichen nennt (siehe dazu Ehlich/Rehbein 1980: 340) und damit verdeutlicht, dass auch diese Bereiche der physischen und psychischen Reproduktion institutionell vorstrukturiert sind.

Armin Koerfer (1994) greift die angeführten Abgrenzungsschwierigkeiten auf, indem er unterschiedliche *Aspekte der Institutionalisierung von Alltag* erarbeitet und ebenfalls deren *Heterogenität* unterstreicht. So unterscheidet er zwischen alltäglichen Institutionen wie `Schule´ oder `Familie´ auf der einen und nur punktuell relevanten Institutionen wie `Gerichten´ und `Finanzämtern´ auf der anderen Seiten (Koerfer 1994: 23). Ebenfalls als Hinweis auf die Heterogenität und Uneinheitlichkeit institutioneller Gegebenheiten ist der Hinweis Koerfers auf die *positionsspezifisch unterschiedlichen Erfahrungsbereiche* von Agent/inn/en und

Klient/inn/en von Institutionen zu verstehen. So ist die Relevanz institutioneller Einflüsse auf den jeweiligen Alltag für die Agent/inn/en einer Institution von anderer Bedeutung als für deren Klient/inn/en (ebd.: 23-25). Während mündliche Prüfungen für Hochschullehrer/innen übliche Formen des beruflichen Alltags darstellen, markieren sie für Prüfungskandidat/inn/en eine Ausnahmesituation. Zu Recht stellt Koerfer in diesem Zusammenhang heraus (1994: 28), dass die Differenz, die mit der Gegenüberstellung von `Alltag´ und `Institution´ aufgemacht wird, aus einer lebensweltlichen Perspektive vielmehr durch die Opposition aus *vertraut* und *unvertraut* ersetzt werden muss (siehe dazu auch Lehnen et al. und Pick i. d. Bd.).

Fasst man die genannten Überlegungen zusammen, so lässt sich festhalten, dass eine binäre Basisdifferenz zwischen den Begriffen `Institution´ und `Alltag´ weder theoretisch noch empirisch haltbar ist. Hierfür sprechen u. a. folgende Überlegungen:

1. Die Annahme eines institutionell nicht strukturierten Raums „alltäglicher Freiheit“ ist theoretisch und – und wie zu zeigen sein wird – empirisch nicht haltbar. Auch „alltägliche“ Praxisbereiche wie die Familie oder Nachbarschaftstreffen erfüllen gesellschaftlich definierte Zwecke und sind damit als Institutionen zu begreifen.
2. Das immer wieder angeführte ontogenetische Argument eines primären Erwerbs bestimmter sprachlicher Formen ist in weiten Bereich empirisch bisher nicht untersucht und übersieht darüber hinaus die aus der Perspektive der kognitiven Linguistik und der Konstruktionsgrammatik entscheidenden Basiskompetenzen des „intention reading“ und „perspective taking“, die Praxisbereich unabhängige Anforderungen an Verständigungsprozesse darstellen.
3. Die den Begriffen `Institution´ und `Alltag´ immer wieder zugesprochenen Attribute (+/- Zwang, +/- Freiheit, +/- Gleichheit usw.) sind aus empirischer Sicht weder für den einen noch für den anderen Begriff haltbar, sondern stellen unangemessene Prototypisierungen und Vereinfachungen dar.
4. Um Vereinfachungen handelt es sich auch bezogen auf die traditionell als „Institutionen“ definierten Bereiche wie Arbeitsämter, Krankenhäuser, Schulen oder Gerichte, deren interinstitutionelle und intrainstitutionelle Heterogenität unangemessen homogenisiert wird (siehe dazu den zweiten Teil dieses Beitrags).

Im Sinne Ehlich/Rehbeins und Koerfers geht es somit darum, unseren Alltag als *praktiken- und positionsspezifisch graduell unterschiedlich institutionalisiert zu begreifen* und die binäre Gegenüberstellung von `Alltag´ und `Institution´ aufzugeben. Das bedeutet für die Extension der Begriffe `Institution´ und `institutionelle Kommunikation´, dass diese mehr umfassen als nur die sich in konkreten Institutionen manifestierende Interaktion. Ein solches Institutionsverständnis bezieht sich auch auf gesellschaftliche Teilbereiche wie Familien, den Sportbereich, die Medien oder den therapeutischen Bereich – Praxisbereiche also, die möglicherweise zwar heterogener organisiert sind als Institutionen wie das Arbeitsamt oder die Schule, dennoch aber einem geteilten Bündel gesellschaftlicher Zwecke folgen und kaum sinnvoll als Orte `privater´ Freiheit jenseits gesellschaftlicher Prägung verstanden werden können.

Vor diesem Hintergrund werde ich im Weiteren davon ausgehen, dass kommunikative Verfahren aufgrund ihrer prinzipiellen Polyfunktionalität (siehe

Klein/Winkler 2010: 5f.) in der Lage sind bzw. unter den Bedingungen ausdifferenzierter moderner Gesellschaften in der Lage sein müssen, sich unterschiedlichen (institutionellen) Anforderungen anzupassen. Im Anschluss an diese Annahme geht es darum aufzuzeigen, dass es neben spezialisierten kommunikativen Praktiken (verurteilen, trauen, einen OP-Bericht schreiben, eine Steuerklärung begründen) Praxisbereich übergreifende kommunikative Verfahren gibt, die durch unterschiedlich institutionalisierte Praxisbereiche „wandern“ und von den Interaktionsteilnehmer/inne/n entsprechend der jeweiligen institutionellen Anforderungen genutzt werden (können).

Diese Annahmen können prinzipiell für die Analyse unterschiedlicher Gesprächssituationen relevant werden: Sie können anhand von als `privat` definierten Gesprächen auf den *Grad und die Art ihrer Institutionalisierung* hin überprüft werden (vgl. Heller i. d. Bd.), sie können im Hinblick auf ihre Möglichkeit der *Informalisierung* in institutionenspezifisch geprägten Gesprächen untersucht werden (vgl. Bachmann-Stein und Kiesendahl i. d. Bd.) und sie können hinsichtlich ihres *institutionenspezifischen Potenzials* befragt werden (vgl. Lehnen et al., Pick und Rosenberg i. d. Bd.).

Ausgehend vom letztgenannten Punkt wird es mir im nächsten Abschnitt darum gehen aufzuzeigen, dass übergreifende Formen der Begrüßung, der Höflichkeit und des Scherzens in den Startphasen verschiedener hochschulischer Lehr-Lern-Situationen (mündliche Prüfungen, Lehrveranstaltungen und Sprechstundengespräche) unterschiedliche institutionenspezifische Funktionen erfüllen. Indem diese kommunikativen Formen in der Lage sind, sich konkreten Kommunikationssituationen anzupassen, ermöglichen sie es den Beteiligten, die Vielfalt institutionenspezifischer Anforderungen in ihren „Alltag“ zu integrieren. Eine solche Integrationsfunktion lässt sich nicht angemessen mit dem Oppositionspaar aus `Alltag` und `Institution` fassen, sondern verweist vielmehr auf ein übergreifendes Set polyfunktionaler kommunikativer Formen, die gleichermaßen integrierend wie spezialisierend wirken und ihre konkrete Bedeutung erst im Rahmen des spezifischen institutionellen Vollzugs gewinnen.

3. Kommunikative Verfahren und institutionalisierter Alltag: Eröffnungsphasen im Rahmen hochschulischer Lehr-Lern-Kommunikation

Empirisch stütze ich mich mit den folgenden Überlegungen zu Startphasen unterschiedlicher hochschulischer Gesprächssituationen auf ein Korpus von 40 mündlichen Prüfungen, 60 hochschulischen Lehrveranstaltungen und 120 Sprechstundengesprächen, die in unterschiedlichen Fachbereichen deutscher Universitäten aufgezeichnet und transkribiert wurden.¹ Bevor im Folgenden jedoch exemplarisch Startphasen aus diesem Korpus untersucht werden, sollen zunächst einige Beobachtungen zu Gesprächseröffnungen generell skizziert werden.

¹ Siehe dazu Meer 1998; Boettcher/Meer 2000; Boettcher/Limburg/Meer/Zegers 2005; Meer 2009.

3.1. Eröffnungsphasen in Gesprächen

Im Bereich der ethnomethodologischen Konversationsanalyse sind Eröffnungsphasen vor allem am Beispiel von Telefongesprächen untersucht worden, da die Beschränkung auf den akustischen Kanal mit einer deutlicheren verbalen Explizitheit bei der Markierung von Phasenübergängen (u. a.) verbunden sind (Schegloff 1968, Schegloff/Sacks 1973, Levinson 2000). Vor dem Hintergrund dieser empirischen Beschränkung heben Linke/Nußbaumer/Portmann für face-to-face-Situationen hervor, dass Eröffnungsphasen von Gesprächen in face-to-face-Situationen „normalerweise *nonverbal* durch die Aufnahme von Blickkontakt vorbereitet und *verbal* dann durch den Austausch von Grußformeln eröffnet“ werden (1996: 282; Hervorhebung D.M.). Diese doppelte Rahmung leistet mit Henne/Rehbock gesprochen „die Ausgrenzung der Interaktionseinheit `Gespräch´ aus dem `Fluß des Verhaltens´“ (1995: 262).

Jenseits einer situationsunabhängigen Charakteristik von Eröffnungsphasen stellen Linke/Nußbaumer/Portmann weiter heraus, dass Eröffnungsphasen eines Gesprächs v. a. „sozialen und organisatorischen Belangen sowie der Einbettung des Gesprächs in den gegebenen Situationszusammenhang“ dienen (1996: 282). Diese Feststellung der situativen Einbindung greifen Spiegel/Spranz-Fogasy auf, indem sie auf die soziale Determiniertheit von Gesprächseröffnungen hinweisen und festhalten, dass die „Dauer der Eröffnungsphase stark variieren“ kann und „von verschiedenen Faktoren abhängig“ ist: „Dem Bekanntheitsgrad der Teilnehmenden und deren Zeitbudget, der Öffentlichkeit oder Privatheit der Gesprächssituation, dem Zeitpunkt des letzten Kontaktes etc.“ (2000: 1247). In diesem Zusammenhang differenzieren die Autor/inn/en zwischen unterschiedlichen sozialen Situationen:

In beruflichen Gesprächen wird ein relativ rasches Zur-Sache-Kommen erwartet, wohingegen während eines privaten Kontaktes zweier Vertrauter, die sich lange nicht gesehen haben, eine relativ lange Eröffnungsphase erwartbar ist, die schleichend in die Phase der privaten Organisation übergeht, in der Befindlichkeiten nachgefragt werden, wechselseitig Informationen aktualisiert werden etc. In wieder anderen Gesprächssituationen, so z. B. bei Vertrauten, die in beruflichen Situationen zusammenkommen, kann die Eröffnungsphase der Vergewisserung von Vertrautheit dienen, und der Übergang in die Kernphase gleichzeitig einen neuen, z. B. geschäftlichen Rahmen etablieren, bspw. wenn ein Freund auch als Arzt in Anspruch genommen wird. (Spiegel/Spranz-Fogasy 2000:1247)

Für den diskutierten Zusammenhang ist in den zitierten Überlegungen die Betonung der sozialen Determiniertheit der konkreten Eröffnungsphasen ebenso von Bedeutung wie die Feststellung eines fließenden Übergangs zwischen privaten und öffentlichen Gesprächen. Diese Hinweise sollen nun im Weiteren für die Analyse von Startphasen der genannten hochschulischen Gesprächssituationen genutzt werden. Hierbei soll mit mündlichen Prüfungen begonnen werden.

3.2. Eröffnungsphasen in hochschulischer Lehr-Lern-Kommunikation

3.2.1. Mündliche Prüfungen an der Hochschule

Dederding und Naumann stellen im Zusammenhang mit mündlichen Hochschulprüfungen fest, dass es Aufgabe von Prüfer/inne/n ist, die Startphasen von Prüfungen u. a. mittels einleitender Bemerkungen wie „Begrüßung von K [Kandidat/inn/en; d. Verf.], ... Anweisung des Sitzplatzes, allgemeine auflockernde Bemerkungen“ zu gestalten“ (1986: 129). Ich möchte diese Annahmen anhand eines ersten Transkriptauszugs² von der Eröffnungsphase einer mündlichen Prüfung im Fachbereich „Sprachlehrforschung“ zunächst genauer betrachten.³

Prüfer 1	Kandidatin
0002 guten TAG frau z; kommen Sie REIN; Sie	
0003 SIND schon drin; wenn Sie PLATZ nehmen	
0004 wollen, (...)	
0005	[Kandidatin nickt lächelnd, setzt sich auf
0006	freien Stuhl]
0007 Prüfer 2	
0008	
0009 wir haben uns [Räuspern] schon beGRÜSST;	
0010 [lachend:] tun das nicht NOCH mal; (1)	
0011	[Kandidatin lächelt erneut]
0012 Prüfer 1	
0013	
0014 Sie kriegen sogar heute nen KAFfee- das	
0015 kricht sonst der kandidat NIE, [Hüsteln und	
0016 Stühle rücken] vielleicht weil Sie ne kandi-	
0017 DATin sind, (1) wir ham also VIERzig minu-	
0018 ten.	

Zunächst einmal gilt es festzuhalten, dass sich in der vorliegenden Startphase einer mündlichen Prüfung alle typischen Kennzeichen finden, die Dederding und Naumann für konstitutiv halten: Prüfer 1 begrüßt die Kandidatin (Gruß 1), die freundlich nickt (Gegengruß) und Platz nimmt, Prüfer 2 erwähnt eine bereits erfolgte Begrüßung als Begründung, die Kandidatin explizit nicht zu grüßen (Nicht-Gruß 2), die Kandidatin lächelt erneut (Ratifizierung des Nicht-Grußes). Prüfer 1 kommentiert mit einem anschließenden Scherz die Tatsache, dass die Kandidatin Kaffee bekommt (Fürsorge und auflockernde Bemerkung). Damit finden sich in dieser Eröffnungsphase einer mündlichen Prüfungen neben der beobachtbaren *Form der Begrüßung* (Gruß und Gegengruß) Formen der *Höflichkeit* (Platz anbieten) bzw. des *Scherzens*, die man gerade aufgrund ihres Verbreitungsgrads geneigt ist als selbstverständlich anzusehen.

Schaut man sich die konkrete Realisierung dieser Eröffnungssequenz genauer an, so lassen sich weitere Detailbeobachtungen machen:

- Die Aktivitäten der Beteiligten sind nicht nur im vorliegenden Auszug offensichtlich asymmetrisch und positionsspezifisch verteilt. Die Prüfer initiieren

² Alle gewählten Gesprächsauszüge sind typisch für das untersuchte Korpus. Typisch heißt in diesem Zusammenhang nicht, dass es sich um die einzig beobachtbare Variante handelt, sondern um eine, die eine Vielzahl von vielfach wiederkehrenden Merkmalen aufweist.

³ Die Transkriptionskonventionen des Gesprächsauszugs finden sich im Anhang.

die Begrüßung, bieten den Platz an und scherzen. Die Kandidatin reagiert höflich (wenn auch in diesem Fall stumm), aber ihre Aktivitäten sind in dieser Phase einer mündlichen Prüfung auf reaktive Aspekte beschränkt.

- Hierbei ist zu beachten, dass nicht nur die kommunikativen Aktivitäten positionsspezifisch ungleich verteilt sind, sondern auch die institutionellen Belastungen: Während mündliche Prüfungen für Hochschullehrende ein regelmäßiger Bestandteil ihres beruflichen Alltags sind, stellen sie für Prüflinge eine vergleichsweise seltene und darüber hinaus potenziell folgenreiche Ausnahmesituation dar. Diese Annahme wird im vorliegenden Fall dadurch unterstrichen, dass die Kandidatin zwar höflich, gleichzeitig jedoch stumm auf die einzelnen kommunikativen Züge der Prüfer reagiert.
- Unter Berücksichtigung der positionsspezifischen Unterschiede wird ebenfalls deutlich, dass sowohl die zuvorkommend höfliche Behandlung der Kandidatin als auch die (versuchte) scherzhafte Informalität von Prüfer 1 keine Hinweise auf die „Alltäglichkeit“ der konkreten Hochschulsituation sind. Dies zeigt sich ex negativo u. a. daran, dass die Kandidatin auf die Bemerkung von Prüfer 1 in Zeile 17 nicht mit einem Kommentar reagiert, der die durchaus fragwürdige Präsupposition der Äußerung hervorhebt. Diese Annahme gewinnt unter Bezug auf das hier diskutierte Material auch durch den abrupten Modalitätswechsel von Prüfer 1 in Zeile 17f. an Evidenz. Ohne weitere Markierung wechselt er vom Scherzhaften zum Formalen, indem er übergangslos auf die zur Verfügung stehende Prüfungszeit von vierzig Minuten verweist („wir ham also VIERzig minuten.“) und damit zur eigentlichen Überprüfung überleitet.

Im Hinblick auf die Dichotomie von `Institution` und `Alltag` unterstreicht der vorliegende Gesprächsauszug, dass (vermeintlich „alltägliche“) Verfahren wie Formen der Begrüßungen, der Höflichkeit (Platz anbieten) oder des Scherzens positionsspezifisch unterschiedlich verteilt sind und funktional zu den anstehenden institutionellen Aufgabe der Überprüfung realisiert werden. Insoweit stellen diese praktiken- und institutionsübergreifenden kommunikativen Formen keine Hinweise auf Institutionsferne dar, aber sie erleichtern den Beteiligten aufgrund ihrer institutionsübergreifend hohen Verbreitung die Orientierung in spezifischen institutionellen Situationen und integrieren sie damit in deren Alltag. Diese Funktion institutionsübergreifender Formen ist im Zusammenhang mit mündlichen Prüfungen vor allem auch deshalb relevant, weil Studierende es im Rahmen ihres hochschulischen Alltags gerade nicht gewohnt sind in den Mittelpunkt gestellt zu werden, wie im Weiteren anhand von zwei anderen Lehr-Lern-Situationen verdeutlicht werden soll.

3.2.2. Lehrveranstaltungen an der Hochschule

Am Beispiel der folgenden Betrachtung einer Eröffnungsphase im Rahmen einer hochschulischen Lehrveranstaltung im Fachbereich Germanistik soll nun gezeigt werden, dass die in mündlichen Prüfungen beobachtbaren Formen der auf die Prüfungskandidat/inn/en fokussierten Zuwendung im hochschulischen Alltag von Studierenden gerade nicht typisch (`alltäglich`) sind. Dies soll anhand der Startphase der 1. Sitzung des Semesters eines Hauptseminars zu „Hegels Ästhetik“ verdeutlicht werden. Der Lehrende eröffnet die Veranstaltung mit den folgenden Worten:

Lehrender	Studierende
0001 <JA meine damen und herrn; HERZlich will-	<Gemurmel>
0002 kommen zu unserem seminar über hegels ästhe-	
0003 tik. (0,5) <wir wollen uns beschäftigen> mit ei-	<Gemurmel wird leiser>
0004 nem wirklichen MEllenstein in der geschichte	
0005 sowohl der literatur als auch der literaturwissen-	
0006 schaften. (0,5) LEIder allerdings mit einem et-	
0007 was überdimensionierten meilenstein, denn die	
0008 se rede von hegel HAT, wie Sie vielleicht auch	
0009 schon selbst FESTgestellt haben, nicht WENiger	
0010 als eintausendfünfhundert seiten. (1,3) das ist	
0011 mehr als JEmals irgendein student gelesen hat;	
0012 und aus diesem GRUNde eh sollten wir uns na-	
0013 türlich konzentrieren auf bestimmte textaus-	
0014 schnitte. (0,7) wie sie sich VORstellen <kön-	<jemand hustet>
0015 nen>, habe ich einen semiNARverlaufsplan auch	
0016 schon entwickelt, eh der es uns erLAUBT, uns	
0017 auf bestimmte ABSchnitte (in der) ästhetik zu	
0018 konzentrieren. (1) man SOLLte, GLAUB ich,	
0019 zunächst einmal einen BLICK drauf werfen>.	

Zunächst einmal fällt im Vergleich mit der Startphase von Prüfungsgesprächen auf, dass die Begrüßung des Lehrenden zwar auch in dieser Eröffnungssituation in den Zeilen 1-3 sehr freundlich erfolgt, dass es sich jedoch um einen einseitigen Gruß („JA meine damen und herrn; HERZlich willkommen“) handelt, der anders als beispielsweise in der Mehrzahl deutscher Schulen nicht durch einen Gegengruß der Studierenden erwidert wird. Das, was im vorliegenden Transkript nur als Gemurmel der Studierenden sichtbar ist, erweist sich beim Blick in die Videoaufzeichnung als Folge heterogener Aktivitäten: Einzelne Studierende richten sich auf ihren Plätzen ein, einige reden mit ihren Nachbar/inne/n, manche schauen schweigend nach vorne, andere lächeln den Lehrenden freundlich an.

Dass der Lehrende offensichtlich keinen Gegengruß erwartet, ist mehrfach markiert: So stellt der Gruß selber keine eigenständige (Intonations-)Einheit dar. Er ist zum einen intonatorisch eingebettet in den Versuch, die Aufmerksamkeit zu sichern und damit gleichzeitig für Ruhe zu sorgen, indem er seine Adressat/inn/en in Zeile 1 direkt anspricht („JA meine damen und herrn“). Zum andern leitet der Gruß in Zeile 2/3 über zur Einführung des Seminarthemas („HERZlich willkommen zu unserem seminar über hegels ästhetik.“). Die Tatsache, dass die Studierenden im Anschluss an diese erste kommunikative Einheit und die anschließende kurze Pause den Geräuschpegel senken, unterstreicht die disziplinierende Funktion der Begrüßung.

Insgesamt handelt es sich um eine für hochschulische Lehrveranstaltungen typische positionsspezifisch einseitige Form der Seminareröffnung, die gleichermaßen der Begrüßung, der Disziplinierung und der thematischen Fokussierung dient.⁴ Ähnliche Formen der Gesprächseröffnung lassen sich nicht nur im Rahmen hochschulischer Lehr-Lern-Situationen finden, sondern auch in anderen institutionellen Settings, in denen ein/e Redner/in einer großen Gruppe (tendenziell unbekannter) Zuhörer/innen gegenüber steht. Somit handelt es sich um eine face-to-

⁴ Hierbei lässt sich vermuten, dass sich dieser Art der einseitigen Begrüßung aus der Tradition der Vorlesung entwickelt hat.

face-Situation, die im Anschluss an Ehlich und Rehbein durch ihre „Massenhaftigkeit“ gekennzeichnet ist (Ehlich/Rehbein 1986): Einem Lehrenden sitzt eine Vielzahl von Studierenden gegenüber (im vorliegenden Fall 42 Studierende), von denen unter den Bedingungen großer hochschulischer Fachbereiche dem Lehrenden in der Regel nur einzelne Studierende (namentlich) bekannt sind. Die Situation kann als einseitig anonym charakterisiert werden. Dass der Lehrende hierbei davon ausgeht, dass die Studierenden ihn kennen, zeigt sich daran, dass er sich nicht vorstellt.

Die genannten Beobachtungen deuten darauf hin, dass Fragen des persönlichen Kontakts, der Aufhebung der (einseitigen) Anonymität und der Auflösung des Phänomens der „Massenhaftigkeit“ von den Beteiligten (nicht nur) in der vorliegenden Eröffnungsphase nicht relevant gesetzt werden. Diese Annahme unterstreicht auch die weitere Gestaltung des ersten Turns des Lehrenden. In dessen Mittelpunkt stehen Fragen des wissenschaftlichen Gegenstands und seiner Vermittlung: In den Zeilen 3-6 würdigt der Lehrende das zu behandelnde Thema, in den Zeilen 6-11 problematisiert er den Umfang des Gegenstandes, bietet in den Zeilen 11-14 einen möglichen Zugang an und thematisiert in den Zeilen 14-19 den entwickelten Seminarplan. Damit verdeutlicht dieser erste Turn des Seminars außer dem Wissensvorsprung des Lehrenden seine entscheidungsrelevanten Planungskompetenzen.

Auffällig ist an dieser Art der Seminareröffnung lediglich der scherzhaft-ironisierende Kommentar des Lehrenden in den Zeilen 10/11, mit dem er darauf verweist, dass der Umfang der Mitschriften mehr sei, „als JEmals irgendein student gelesen hat;“. Die Relevanz dieses halb ernsthaften, halb scherzhaften Kommentars wird vom Lehrenden u. a. dadurch hochgestuft, dass der Bemerkung eine 1,3sekündige Pause vorausgeht. Die Videoaufzeichnung zeigt, dass einige Studierende auf die Bemerkung mit einem leichten Grinsen reagieren. Lautlich bleibt die Aktivität des Lehrenden (wie bereits in der mündlichen Prüfung beobachtet) jedoch ohne Gegenreaktion.

Insgesamt treten Aspekte interaktiv konstituierter Höflichkeit, die Übergangsritualen wie Startphasen von Gesprächen immer wieder unterstellt werden, in den Startphasen von Seminarveranstaltungen anders als in den Startphasen mündlicher Prüfungen nur in (interaktionell) stark reduzierter Form auf. Die gleichzeitige Anwesenheit einer Vielzahl von Seminarteilnehmer/inne/n, deren Aufmerksamkeit schon aufgrund der Sitzordnung auf den Lehrenden fokussiert ist, scheint hierbei auszureichen, um interaktionell aufwändige Formen der Begrüßung unnötig erscheinen zu lassen. Das wird auch dadurch bestätigt, dass explizite Begrüßungen durch Lehrende in einigen der von mir aufgezeichneten Lehrveranstaltungen ganz fehlen. An die Stelle des Austauschs von Grußformeln und Höflichkeiten treten in Lehrveranstaltungen bereits zu Beginn positionsspezifische Formen von Wissensdarstellung und Planungskompetenz, die in mündlichen Prüfungen und – wie gleich zu zeigen sein wird – in Sprechstunden erst den Hauptteil dominieren (vgl. Meer 1998: 44-55, Meer 2000a: 31-60).

Der Vergleich zwischen den Eröffnungsphasen von mündlichen Prüfungen und Lehrveranstaltungen zeigt, dass sich die Startphasen beider hochschulinterner Gesprächssituationen sowohl aufgrund ihrer institutionellen Situation als auch hinsichtlich ihrer Zweckbindung deutlich unterscheiden: Während sich in den Startphasen mündlicher Prüfungen rituelle Aspekte der Ehrerbietung gegenüber Kan-

didat/inn/en (Goffman 1975: 54ff.) als funktional erweisen, finden diese zu Beginn von Lehrveranstaltungen nur in stark reduzierter Form statt. Hier stellen vielmehr das wissenschaftlich relevant gesetzte Wissen und die institutionelle Planungskompetenz des Lehrenden die entscheidenden Bezugsgrößen dar. Dies wird indirekt auch durch den Scherz des Lehrenden in Zeile 10 und 11 unterstrichen, mit dem er die Grenzen der studentischen Lektürekompetenzen hervorhebt und damit (gewollt oder nicht) die Differenz zu seinen eigenen Kompetenzen hervorhebt. Gleichzeitig finden sich trotz dieser Unterschiede jedoch auch Gemeinsamkeiten: Beide Gesprächsformen werden mit einer Begrüßung eröffnet, es finden sich (reduzierte) Formen der Höflichkeit und des Scherzens. Diese Rekurrenzen bestimmter kommunikativer Formen erhärten die Annahme, dass sich neben signifikanten Unterschieden auch hier erneut situations- und funktionsübergreifende kommunikative Gemeinsamkeiten finden, die den Beteiligten aus anderen gesellschaftlichen Erfahrungsbereichen vertraut sind und denen somit erneut Praktiken integrierende Funktionen zugeschrieben werden können.

Diese Annahme soll nun abschließend anhand von hochschulischen Sprechstundengesprächen betrachtet werden.

3.2.3. Sprechstundengespräche an der Hochschule

Auf den ersten Blick unterscheiden sich hochschulische Sprechstundengespräche sowohl von mündlichen Prüfungen als auch von Lehrveranstaltungen in mehrfacher Hinsicht: Es handelt sich um dyadische, nicht öffentliche Gesprächssituationen, in denen sich in der Regel nur ein/e Studierende/r und ein/e Lehrende/r gegenüber stehen. Damit teilen Sprechstundengespräche mit mündlichen Prüfungen den Aspekt der kommunikativen Direktheit, mit Lehrveranstaltungen den der fehlenden unmittelbaren Bewertung der Studierenden. Aus didaktischer Perspektive besteht der potenziellen Nutzen von Sprechstundengesprächen darin, dass sie die einzige Möglichkeit im Alltag von Studierenden darstellen, ihre Anliegen und Fragen im direkten Kontakt mit ihren Lehrenden zu klären (Meer 2003: 1f.). Dies soll zunächst am Beispiel der Eröffnungsphase eines hochschulischen Sprechstundengesprächs im Detail betrachtet werden:

Lehrender (Professor)	Studentin (Hauptstudium)
001	guten TAG;
002 TAG;	
003	GROthe [Name geändert] is mein name;
004 [Tür wird geschlossen, Schrittgeräu-	
005 sche]	
006 JA; (0,4) worum gehts bei IHnen,	
007	ja ich war schon ma BEI ihnen, wegen
008 <u>mhm</u> ,	meiner be A prüfung. (1,0) und EH; sie
009	hatten geSAGT, ich sollte anfang sep-
010 ja;	tember noch mal WIEderkommen;
011 <u>Mhm</u> ,	(0,4) und (0,3) [leicht lachend:] <u>das hab</u>
012 <u>sagen sie mir Ihrn NAM</u> noch mal?	<u>ich jetzt hiermit geTAN</u> ;
013 <u>mhm</u> ;	GROthe; (0,3) suSANne; [Vorname ge-
	ändert]

Typisch für diese Startphase eines hochschulischen Sprechstundengesprächs ist die Beschränkung beider Beteiligten auf einen kurzen Austausch formeller Grußformeln („guten TAG;“ – „TAG;“). Aufgrund der vorliegenden Daten (Audio-Aufzeichnung) kann nur vermutet werden, dass die erste Selbstidentifikation der Studierenden in Zeile 003 („GROthe is mein name;“) direkt an der Tür und noch im Stehen erfolgt. Ob die Studentin vom Lehrenden mit einer Geste aufgefordert wird, einzutreten oder sich zu setzen, kann anhand der vorliegenden Daten nicht entschieden werden. Deutlich wird jedoch, dass die Eröffnungssituation eines hochschulischen Sprechstundengesprächs sich sowohl von Seminarveranstaltungen als auch von mündlichen Prüfungen unterscheidet: anders als in Seminaren kommt es in Sprechstunden zwar zu einem Austausch von Grußformeln, aber dieser Austausch verläuft im Gegensatz zu mündlichen Prüfungen in der Regel äußerst knapp und häufig formell. Die nach Einschätzung der Studierenden bestehende Anonymität wird vielfach durch eine positionsspezifisch einseitige Selbstidentifikation aufgehoben. Insoweit deutet bereits bis zu diesem Punkt einiges darauf hin, dass die in der Startphase von Lehrveranstaltungen beobachtbare (einseitige) Anonymität auch für Sprechstundengespräche in modifizierter Form relevant ist.

Diese Annahme wird auch im zweiten Teil der Eröffnungsphase durch die Anliegenformulierung der Studierenden bestätigt: auch hier zeigt sich in der Selbstbeschränkung der Studierenden auf die aus ihrer Perspektive wichtigsten Informationen die für Sprechstunden typische Knappheit studentischer Äußerungen. Ebenfalls typisch ist in den Zeilen 7-10 die Rechtfertigung der Studierenden für ihr erneutes Kommen („ja ich war schon ma BEI ihnen, wegen meiner be A prüfung. (1,0) und EH; sie hatten geSAGT, ich sollte anfang september noch mal WIEderkommen;“). Solche expliziten Kohärenzmarker, die sowohl der Wiederaufnahme vorhergehender Kontakte als auch der Rechtfertigungen einer mehrfachen Anwesenheit dienen, sind in studentischen Anliegenformulierungen immer wieder zu beobachten und unterstreichen u. a. aufgrund ihrer Häufigkeit die positionsspezifische Berechtigungsunsicherheit vieler Studierender im Hinblick auf die Nutzung der Zeit von Hochschullehrenden (Meer 2000a: 19-23). Die hieran in Zeile 12/13 anschließende Bitte des Lehrenden um eine erneute Selbstidentifikation der Studentin unterstreicht die Hypothese der Studentin, dass der Lehrende sie nicht namentlich kennt (obgleich sie schon einmal da war), hebt aber auch hervor, dass anders als in mündlichen Prüfungen Lehrende in den Startphasen von Sprechstundengesprächen in der Regel darauf angewiesen sind, dass die Studierenden ihnen die Informationen, die sie zur Bearbeitung des studentischen Anliegens benötigen, zur Verfügung stellen.

Vergleicht man nun die Startphasen hochschulischer Sprechstundengespräche mit denen von mündlichen Prüfungen und hochschulischen Lehrveranstaltungen, so wird deutlich, dass die drei Gesprächssituation in derselben Institution trotz einiger Gemeinsamkeiten deutliche Unterschiede aufweisen: Alle drei Gesprächstypen sind eindeutig asymmetrisch und hierarchisch organisiert. Allerdings führt dies in den Startphasen mündlicher Prüfungen auf Seiten der Lehrenden eher zu Formen der Höflichkeit und Versuche informellen Sprechens (Scherze), die die Prüflinge in den Mittelpunkt rücken, während Lehrende im Rahmen hochschulischer Lehrveranstaltungen die Situation der einseitigen Anonymität aufrechterhalten und stattdessen den wissenschaftlichen Gegenstand in den Mittelpunkt rücken.

Diese hier beobachtbare, den hochschulischen Alltag von Studierenden prägende einseitige Anonymität führt im Rahmen hochschulischer Sprechstunden wiederum dazu, dass es in den Aufgabenbereich der Studierenden fällt, diese einseitige Anonymität im Hinblick auf die Bearbeitung des eigenen Anliegens aufzulösen.

Trotz dieser offensichtlichen interaktionellen und institutionellen Unterschiede finden sich in allen drei Gesprächssituationen rekurrente kommunikative Verfahren (wie Begrüßungen, Formen der Höflichkeit und des Scherzens), die nicht nur diese drei Gesprächstypen verbinden, sondern den Beteiligten darüber hinaus aus anderen Praxisbereichen vertraut sind. Diese Beobachtungen sollen nun diesen Beitrag abschließend ausgewertet werden.

4. Auswertung und Ausblick

Bezieht man die vergleichenden Beobachtungen im Zusammenhang mit kommunikativen Formen der Begrüßung, des Scherzens und der Höflichkeit in drei verschiedenen Gesprächssituationen derselben Institution auf die formulierte Annahme des „Wanderns“ polyfunktionaler kommunikativer Verfahren, so kann in einem ersten Schritt festgehalten werden, dass es sich in den untersuchten Startphasen um teils gleiche kommunikative Verfahren handelt, die zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden. Hierbei lässt sich im Hinblick auf die Opposition zwischen `Alltag` und `Institution` festhalten, dass es sich einerseits um Verfahren handelt, die traditionell dem Bereich des `Alltags` zugerechnet werden (Heinemann 2000: 604, Schütte 2000: 1486f.), sich andererseits Hinweise auf positionsspezifische Verfahren der einseitigen Begrüßungen und der Wissens- und Kompetenzpräsentation finden, die sich neben den hier untersuchten Gesprächssituationen auch in anderen institutionellen Zusammenhängen beobachten lassen (vgl. Abschnitt 3.2.2).

Somit deutet die hier gewählte, auf eine spezifische Institution beschränkte empirische Perspektive darauf hin, dass es im Hinblick auf die Theoretisierung der vorliegenden Beobachtungen sinnvoll ist, davon auszugehen, dass die Annahme des „Wanderns“ kommunikativer Verfahrens durch unterschiedliche Praxisbereiche sich anhand *intra*institutioneller Prozesse beschreiben lässt und (unter Bezug auf weitere Korpora) zusätzlich anhand *inter*institutioneller Prozesse systematisch untersucht werden müssen (siehe dazu Lehnen et al. und Heller in diesem Band). Intrainstitutionell wären hier über die Startphasen hochschulische Lehr-Lern-Situationen hinaus vor allem Verfahren zu nennen, die der „Massenhaftigkeit“ der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden geschuldet sind, beziehungsweise Verfahren, die das wissenschaftliche Wissen der Beteiligten dominant setzen. Für einen interinstitutionellen Vergleich bieten sich ausgehend von der vorliegenden Untersuchung sowohl Formen der Begrüßung, der Höflichkeit und des Scherzens an, aber auch Verfahren der einseitigen Begrüßung, der einseitigen Anonymität und der einseitigen Wissens- und Kompetenzpräsentation.

Diese Beobachtungen weisen vielfältige Parallelen zu anderen theoretischen Ansätzen der systematischen Erfassung kommunikativer Formen und Funktionen auf: Sowohl die funktionale Pragmatik im Anschluss an Ehlich und Rehbein (1994), die Gattungstheorie im Anschluss Luckmann und Günthner (Luckmann 1986, Günthner 1995) als auch die erwähnten Überlegungen von Fiehler et al. zu

kommunikativen Praktiken (Fiehler et al. 2004) (um nur drei Ansätze zu nennen) gehen von einem Set gesamtgesellschaftlicher Verfahren aus, die in Form von Mustern, Gattungen und Praktiken situations- und positionsabhängig aufgerufen und institutionsspezifisch kontextualisiert werden. Vor diesem Hintergrund geht es mit den hier entwickelten Überlegungen nicht darum, die vorliegenden empirischen Beobachtungen kategorial ein weiteres Mal auszudifferenzieren, sondern darum, das vorliegende theoretische und empirische Wissen um empirisch beobachtbare kommunikative Verfahren nicht länger anhand der traditionellen Opposition zwischen `Alltag´ und `Institution´ zu systematisieren. In diesem Zusammenhang haben die untersuchten Daten hochschulischer Kommunikation unterstrichen, dass die Annahme eines *positions- und situationsspezifisch* zu differenzierenden *institutionellen Alltags* bezogen auf hochschulische Lehr-Lern-Kommunikation tragfähig ist und dass sich innerhalb dieser Verfahren vermeintlich `alltäglichen´ Sprechens finden, die eine Trennung zwischen Alltag und Institution auch aus empirischer Sicht als unnötig erscheinen lassen.

Damit soll keineswegs bestritten werden, dass es deutliche Differenzen zwischen unterschiedlichen Praxisbereichen gibt. Ebenfalls unstrittig ist, dass hinsichtlich der kategorialen Erfassung der unterschiedlichen institutionellen Gesprächssituationen die Bearbeitung von Desideraten aussteht. Was jedoch sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Perspektive bezweifelt werden muss, ist die Annahme, dass es einen `Alltag´ jenseits gesellschaftlicher Institutionalisierung gibt.

Ohne dass es in diesem Beitrag möglich war, diese Annahme auch anhand traditionell `alltäglicher´ Daten zu untersuchen (siehe dazu Heller i. d. Bd.) soll abschließend ein kurzer, perspektivischer Blick auf typische Formen alltäglicher Begrüßungen in der familiären Eltern-Kind-Kommunikation geworfen werden. Betrachtet man innerhalb dieses Rahmens die beobachtbaren Formen der Begrüßung von Eltern durch ihre Kinder, wenn sie diese nachmittags vom Kindergarten oder dem Schulhort abholen, so verdeutlichen diese Beobachtungen, dass es sich auch hierbei um eine vielfältig institutionell eingebundene Situation handelt:

- Anders als bei Begrüßungen in der Hochschule ist die erwartbare emotionale Spannbreite des Verhaltens des Kindes und des abholenden Elternteils deutlich weiter als dies bei Begrüßungen in hochschulischen Sprechstunden der Fall ist. So müssen die Eltern sowohl damit rechnen, bei ihrem Erscheinen jubelnd umarmt zu werden („PAPA. ENDLICH bist du da“) oder aber schimpfend begrüßt zu werden („was willst DU denn schon. wir SPIElen doch gerade so schön.“). Aber eben diese emotionale Spannbreite muss aus institutionstheoretischer Perspektive als ein spezifisches Merkmal familiärer Kommunikation betrachtet werden, die u. a. die Funktion der emotionalen Reproduktion erfüllen soll und erfüllt.
- Auch jenseits einer solchen Reproduktionsfunktion kommen in der beschriebenen Situation vielfältige Aspekte der Institutionalisierung in den Blick: Die Eltern kommen in der Regel nach dem Ende ihrer *Arbeitszeit*, das Kind nutzt den Kindergarten bzw. den *schulischen Freiraum* des Hortes als „*Zeit zum Spielen*“, es tut dies im *Kontakt mit anderen Kindern* (sozialisatorische und entwicklungspsychologische Funktion) und es verdeutlicht in beiden Varianten seiner oben angesprochenen Reaktion, dass es um die *Entscheidungskompetenzen* des jeweiligen Elternteils weiß (familiäre Hierarchien): die Eltern

werden entscheidet, wann es abgeholt wird und wie schnell es die konkrete Spielsituation verlassen muss.

- Bezogen auf die abholenden Eltern ist jenseits ihrer konkreten Entscheidung um 15.30 Uhr zu kommen zusätzlich entscheidend, dass Eltern nicht ohne erhebliche Konsequenzen (Sanktionen) entscheiden können, ihr Kind zu spät oder gar nicht abzuholen. Für einen solchen Fall wären relativ klare institutionelle Maßnahmen festgelegt, die ihre Entscheidungsfreiheit deutlich begrenzen würden.

Somit deutet auch dieser knappe Blick in den Bereich der `privaten` Eltern-Kind-Interaktion an, dass es zwar offensichtliche Unterschiede zwischen `privaten` Gesprächen` und `öffentlichen` Gesprächen` gibt, dass aber beide Gesprächstypen auf vielfältige Weise positions- und situationsspezifisch institutionalisiert sind.

Gleichzeitig unterstreichen diese abschließenden Überlegungen sowohl die Annahme institutionsspezifischer Praktiken (in Abgrenzung zu anderen Institutionen) als auch die Existenz institutionsübergreifender Gemeinsamkeit, die es Individuen erlauben, gesellschaftlich unterschiedlich institutionalisierte Situationen und Praxisbereiche nicht als vollständig getrennt zu erleben. Eine oppositionelle Gegenüberstellung von `Alltag` und `Institution` erscheint aufgrund dieser Vermischung intra- und interinstitutioneller Aspekte weder sinnvoll noch ertragreich: Gerade die integrierende Mischung kommunikativer Formen unterschiedlich institutionalisierter Kommunikationsverläufe erlaubt es, die spezifische Qualität konkreter institutioneller Situationen zu beschreiben.

5. Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Boettcher, Wolfgang/Meer, Dorothee (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundenkommunikation an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand.
- Boettcher, Wolfgang/Limburg, Anika/Meer, Dorothee/Zegers, Vera (Hg.) (2005): „ich komm (0) weil ich wohl etwas das thema meiner hausarbeit etwas verfehlt habe,“ – Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Transkriptband. (Download unter: www.verlag-gespraechsforschung.de/boettcher.htm).
- Brock, Alexander/Meer, Dorothee (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 5: 184-209. (Download unter: www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Bucher, Hans-Jürgen (1994): Frage-Antwort-Dialoge. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, 239-258.
- Bruner, Jerome (1983): Child's Talk. New York: Norton.
- Dederding, Hans-Martin/Naumann, Bernd (1986): Gesprächsaktivitiiierende Steuerungsmittel in Prüfungsgesprächen. In: Hundsnurscher, Franz/Weigand, Edda (Hg.): Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung. Tübingen: Narr, 129–141.
- Drew, Paul/Heritage, John C. (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Dies. (Hrsg.): Talk at work. Interaction in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 3-65.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans-Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 338-345.

- Dies. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.* Tübingen: Narr.
- Dies. (1994): *Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen.* In: Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik.* Opladen: Westdeutscher Verlag, 287-327.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache.* Tübingen: Narr.
- Goffman, Erving (1975): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Günthner, Susanne (1995): *Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse „Kommunikativer Gattungen“ als Textsorten mündlicher Kommunikation.* In: *Deutsche Sprache*, 193-218.
- Heinemann, Margot (2000): *Textsorten des Alltags.* In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): *Text und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* Berlin/New York: De Gruyter, 604-614.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (1995): *Einführung in die Gesprächsanalyse.* Berlin/New York: de Gruyter.
- Holly, Werner (1979): *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts.* Tübingen: Niemeyer.
- Hundsnurscher, Franz (1975): *Semantik der Fragen.* In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik.* Heft 3, 1-14.
- Klein, Wolfgang/Winkler, Susanne: *Einleitung.* In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik.* Heft 158, 5/6.
- Koerfer, Armin (1994): *Institutionelle Kommunikation.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Levinson, Stephan C. (2000): *Pragmatik.* Tübingen: Niemeyer.
- Lindemann, Petra (1990): *Gibt es eine Textsorte „Alltagsgespräch“?* In: *ZPSK* 43, 201-220.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (1996): *Studienbuch Linguistik.* Max Niemeyer: Tübingen.
- Linell, Per/Luckmann, Thomas (1991): *Asymmetries in dialogue: Some conceptual preliminaries.* In: Marková, Ivana/Foppa, Klaus (Hg.): *Asymmetries in dialogue.* Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1-20.
- Luckmann, Thomas (1986): *Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27*, 191-211.
- Maas, Utz (1972): *Grammatik und Handlungstheorie.* In: Maas, Utz/Wunderlich, Dieter (Hg.): *Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“.* Atheneum: Frankfurt, 189-276.
- Makeldey, Roger (1987): *Natürliche Sprache - Umgangssprache - Alltagssprache.* In: *DZfPh*, Heft 11, 1039-1045.
- Martens, Karin (1983): *Kommunikation in der Familie.* In: *OBST* 24, 107-117.
- Meer, Dorothee (1998): *Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule.* Tübingen: Niemeyer.
- Dies. (2000a): *Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstundengespräche im Bereich der Philologie.* In: Boettcher, Wolfgang/Meer, Dorothee (Hg.): *„Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ - Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule.* Neuwied: Luchterhand, 19-66.
- Dies. (2000b): *Möglichkeiten angewandter Gesprächsforschung: Mündliche Prüfungen an der Hochschule.* In: *Gesprächsforschung: neue Entwicklungen/Conversation analysis: New developments* (Download unter: Linguistik.online 5, 1/00).

- Dies. (2001): "so, das nimmt ja gar kein Ende, is ja furchbar" – Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule. In: Zeitschrift für Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 2, 90-114. (Download unter: www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Dies. (2003): „Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye“ - Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Meer, Dorothee (2007): „ich wollte ja eigentlich mittagessen“ – Zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten der Didaktisierung gesprächsanalytischer Daten. In: Zeitschrift für Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 8: 117-159. (Download unter: www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Dies (2009): „eh- meine erste frage IST, eh- (1)“ – Plenumsgespräche in hochschulischen Lehrveranstaltungen. In: Magdalène Lévy-Tödter/Dorothee Meer (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 45-70.
- Quasthoff, Uta (1990): Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von „Alltag“ und „Institution“ am Beispiel der Verteilung des Rederechts in der Arzt-Patienten-Kommunikation. In: Ehlich, Konrad et al. (Hg.): Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen, Opladen: Westdeutscher Verlag, 66-81.
- Rehbein, Jochen (1993): Ärztliches Fragen. In: Löning, Petra/Rehbein, Jochen (Hg.): Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses. Berlin: de Gruyter, 311-364.
- Rolf, Echarde (1994): Dialoge in Institutionen. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, 321-355.
- Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in conversational openings. In: American Anthropologist 70, 1075-1095.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up closing. In: Semiotica 8, 289-327.
- Schütte, Wilfried (2000): Alltagsgespräche. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): Text und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: De Gruyter, 1485-1492.
- Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (2001): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): Text und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: De Gruyter, 1241-1252.
- Steuble, Annette (1983): Zur Integration von nonverbaler Kommunikation (NVK) in die Gesprächsanalyse – exemplarische Analyse eines Prüfungsgesprächs. In: Keseling, Gisbert/Wrobel, Arne (Hg.): Latente Gesprächsstrukturen. Untersuchungen zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik. Weinheim/Basel, 175–231.
- Steger, Hugo (1976): Sprechintentionen und Kommunikationssituationen. Freiburg (unveröffentlichtes Manuskript).
- Tomasello, Michael (2006): Social-Cognitive Basis of Language Development. In: Encyclopedia of Language and Linguistics, Vol. 11, Amsterdam: Elsevier, 459-462.
- Wodak, Ruth (1987): Kommunikation in Institutionen. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Berlin: de Gruyter, 799-820.
- Wunderlich, Dieter (1975): Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: Ders. (Hg.): Linguistische Pragmatik. Wiesbaden: Athenaion, 11-58.
- Ders. (1978): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt: Suhrkamp.

Transkriptionskonventionen

Die Verschriftlichung erfolgt anhand einer standardsprachlichen Umschrift in Kleinschreibung.

- Simultanes Sprechen wird durch Unterstreichen in beiden Spalten markiert. Fällt dabei die Äußerung eines der Sprechenden (teilweise) in die Zeit zwischen zwei Wörter des/r anderen Sprechenden, wird der dortige Leerschritt bzw. die Pausenangabe (mit) unterstrichen. Wird innerhalb einer Zeile mehrfach simultan gesprochen, werden die Unterstreichungen in beiden Spalten entsprechend oft portioniert.
- Zahlen in runden Klammern „(3,1)“ entsprechen Pausen / Schweigephasen in Sekunden.
- „(solchen)“ entspricht dem vermuteten Wortlaut.
- „(...)“ entspricht unverständlichen Passagen.
- „<schreibt>“ oder „<das telefon klingelt>“ usw. entspricht nonverbalen Parallelaktivitäten einer nicht sprechenden Person oder gesprächsexternen Auffälligkeiten. Diese werden durch „< >“ in beiden Spalten markiert. In einem solchen Fall dauern die Parallelaktivitäten bzw. gesprächsexternen Auffälligkeiten so lange an, bis ihr Ende auf der Seite der/s Sprechenden durch das Schließen der spitzen Klammer markiert wird.
- „[lacht]“ oder „[hustet]“ usw. entspricht einer para- oder nonverbalen Aktivität.
- „[lacht: (3)]“ oder „[blättert: (5)]“ usw. entspricht einer para- oder nonverbalen Aktivität ab einer Dauer von 3 Sekunden.
- „[lachend:] Idiot |“ usw. bedeutet, dass para- oder nonverbale Akte die verbalen begleiten.
- „[laut:] oder etwa nicht |“ oder „[schnell:] das finde ich schon |“ usw. kommentiert Veränderungen von Lautstärke oder Sprechgeschwindigkeit.
- Der Hauptakzent jeder Intonationseinheit wird durch Großschreibung der entsprechenden Silbe markiert, also „GROSSartig“.
- „:“ oder „::“ oder „:::“ entspricht einer Dehnung je nach deren Dauer. „:“ usw. wird direkt nach den gedehnten Laut gesetzt; dies betrifft häufig Vokale; wenn Dehnung als Anzeichen oder auch Zeichen von Zögerlichkeit fungiert, betrifft es manchmal auch stimmhafte Konsonanten, im Einzelfall auch stimmlose: „ich will das:: lieber nicht haben“
- Abbrüche im Wort werden durch einen Schrägstrich ohne Leerzeichen markiert, also „ich werde bald anf/ anfangen“.
- Bei nichtlexikalischen Hörrückmeldungen sind die Varianten auf vier reduziert:
 - zweigipfliges „mhm“,
 - eingipfliges, erst in den Nasal *einschwingendes* „hm“ und
 - eingipfliges, (= mit Glottisschlag startendes) nasales „m“
 - zweigipfliges (= jeweils mit Glottisschlägen startendes) nasales „mm“ (in vereinender Bedeutung)
- Intonation wird bei Einheiten, die prosodisch und zugleich syntaktisch begründet sind, folgendermaßen gekennzeichnet:
 - „ ? “ entspricht hoch steigender Intonation (Frageintonation).
 - „ , “ entspricht leicht steigender Intonation.
 - „ ; “ entspricht leicht fallender Intonation.
 - „ . “ entspricht tief fallender Intonation.

- Fehlen Intonationshinweise am Ende von Einheiten, vor allem von Hörrückmeldungen, so konnte die intonatorische Charakteristik akustisch nicht identifiziert werden.

Dr. Dorothee Meer
Ruhr-Universität Bochum
Germanistisches Institut
Universitätsstraße 150
44801 Bochum
dorothee.meer@rub.de oder Mail@MeerLehre.de

Jana Kiesendahl

„Dozenten sind ja schon vor den Prüfungsphasen immer so nervlich am Ende“: Zur Funktion informeller Gesprächssequenzen im hochschulischen Sprechstundengespräch

Abstract

Sprechstundengespräche als zentrale Interaktionsform universitärer Kommunikation sind durch viele Merkmale asymmetrischer Kommunikation charakterisiert, doch tauchen auch zunehmend informelle Gesprächspassagen auf, deren institutioneller Charakter zunächst nicht offenkundig ist. Neben der Beschreibung ihrer strukturellen Merkmale wird vor allem die Funktion informeller Gesprächssequenzen im institutionellen Sprechstundengespräch näher in den Blick genommen: Welche Form haben informelle Gesprächsteile? Wo tauchen sie auf und welche Funktion übernehmen sie? Anhand von drei Fallbeispielen wird gezeigt, dass Informalität sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens hergestellt wird. Aus funktionaler Sicht erfüllt Informalität einerseits eine wichtige Beziehungsfunktion, trägt andererseits aber auch das Risiko der Unangemessenheit und „Gesichtsverletzung“ in sich. Die methodische Basis zur Bearbeitung der Fragestellung bilden sowohl die Instrumentarien der Gesprächsanalyse als auch der funktionalen Pragmatik.

Keywords: Sprechstundengespräch, Informalität, asymmetrische Kommunikation, institutionelle Kommunikation, pragmatische Stilanalyse

Inhalt

1. Einleitung.....	51
2. Die Interaktionssituation im hochschulischen Sprechstundengespräch.....	52
3. Informalität	54
4. Methode	56
5. Exemplarische Analyse der Informalität im Sprechstundengespräch.....	57
5.1. Fallbeispiel: Urlaub.....	57
5.2. Fallbeispiel: Arbeitsbelastung der Lehrenden.....	59
5.3. Fallbeispiel: Ironie.....	61
6. Fazit	62
7. Literatur	64
Transkriptionskonventionen.....	65

1. Einleitung

Sprechstundengespräche sind eine zentrale Interaktionsform innerhalb der Institution Hochschule. Sie bieten den nötigen Raum, im direkten Kontakt mit den Lehrenden studienrelevante Sachverhalte zu besprechen. Dennoch fehlten lange Zeit empirische Untersuchungen zu den „Kontaktgewohnheiten“ zwischen Lehrenden und Studierenden; erst mit Boettcher/Meer (2000), Zegers (2004) und Limberg (2010) liegt eine erste größere Sammlung empirischer Untersuchungen von hochschulischen Sprechstundengesprächen vor.

Sprechstundengespräche zwischen Lehrenden und Studierenden weisen vielfältige Merkmale institutioneller Kommunikation auf: Sie sind institutionenspezifisch, vorstrukturiert und durch positionsspezifische Abhängigkeiten geprägt, so dass eine auf mehreren Ebenen asymmetrische Kommunikationssituation vorliegt. Dennoch tauchen auch Phänomene in den Gesprächen auf, deren institutioneller Charakter zunächst nicht offenkundig ist, und das ist keine singuläre Beobachtung. Es handelt sich dabei um Gesprächssequenzen, in denen sich einer der Interaktanten als Privatperson inszeniert und/oder sich von seiner institutionellen Rolle distanziert. Diese Gesprächsteile bilden informelle Sequenzen in einem institutionellen Gespräch, das sich üblicherweise durch einen hohen Formalisierungsgrad und einer damit einhergehenden Distanzsprachlichkeit ausweist. Dass Gespräche in Institutionen jedoch nicht durchgängig in ein formalisiertes Zwangskorsett geschnürt sind, soll am Beispiel des hochschulischen Sprechstundengesprächs illustriert werden.

Ziel des Beitrags ist es, neben der Beschreibung struktureller Merkmale vor allem die Funktion informeller Gesprächssequenzen im hochschulischen Sprechstundengespräch näher in den Blick zu nehmen. Welche Form haben informelle Gesprächsteile? Wo tauchen sie auf und welche Funktion übernehmen sie? Hierzu wird eine Wirkungsanalyse speziell der Äußerungen vorgenommen, bei denen außerhalb der institutionellen Rolle „Lehrender“/„Studierender“ argumentiert wird und viel stärker die Rolle der „Privatperson“ zum Tragen kommt.

Einführend soll die Kommunikationssituation hochschulischer Sprechstundengespräche charakterisiert werden (Kapitel 2). Anschließend wird dargelegt, was unter dem Konzept der Informalität verstanden wird und welches Begriffsverständnis dieser Analyse zugrunde liegt (Kapitel 3). Nach der Darstellung des methodischen Vorgehens (Kapitel 4) erfolgt anhand von drei Fallbeispielen (Kapitel 6-7) eine Diskussion verschiedener Formen der Informalität.

2. Die Interaktionssituation im hochschulischen Sprechstundengespräch

Die wöchentliche Sprechstunde ist eine fest verankerte kommunikative Praktik innerhalb der Lehrenden-Studierenden-Interaktion. Entgegen dem Lehr-Lern-Diskurs geht es in Sprechstunden nicht primär um die Wissensvermittlung, sondern eher darum, den Studierenden eine persönliche Kontaktmöglichkeit zu offerieren, in der sie ihre Anliegen vorbringen können (vgl. Limberg 2009: 122). Dies tun sie i.d.R. im Büro des Lehrenden, also in den Räumlichkeiten der Institution.

Die hochschulische Sprechstunde wird von den Studierenden in Anspruch genommen, um studien- und prüfungsrelevante Themen zu klären. Einerseits ist es aus verwaltungstechnischen Gründen erforderlich, den Lehrenden zu konsultieren, insbesondere in seiner Funktion als Prüfer, um sich für Prüfungen anzumelden und Themen abzusprechen, andererseits haben Lehrende qua ihrer Rolle auch eine Beratungsfunktion und Unterstützungsfunktion, wenn Unsicherheiten bzw. Unklarheiten in der Organisation des Studiums bestehen oder aber Referate besprochen werden sollen bzw. Literaturhinweise erbeten werden. Gemeinsam ist allen Kommunikationsanlässen, dass sie die institutionelle Kompetenz des Lehrenden beanspruchen und stets problemlösungsorientiert sind. Der Studierende wendet sich mit seinem Anliegen an den Lehrenden: Er initiiert den Kontakt, setzt das

Thema auf die Agenda und weist dem Lehrenden zunächst eine reagierende Position zu, die sich allerdings umkehrt, wenn der Lehrende die Beratungsfunktion übernimmt und konkrete Handlungsvorschläge unterbreitet, die eine Reaktion seitens des Studierenden erfordern, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten.¹ Sprechstundengespräche eröffnen den Studierenden die Möglichkeit über den normalen Lehr-Lern-Diskurs hinaus eine akademisch geprägte soziale Beziehung zu den Lehrenden aufzubauen. In vielen anderen institutionellen Kontexten, in denen die Agenten der Institution Konsultationen anbieten (z. B. Einwohnermeldeamt), ist die Beziehung zwischen Agent und Klient durch einen geringen Bekanntheitsgrad geprägt, in der die Arbeit des Agenten ganz klar als *Service* angesehen wird, für die nicht selten auch gezahlt wird (vgl. Limberg 2007: 180). Ob *Service* jedoch den Charakter hochschulischer Sprechstunden zutreffend beschreibt, ist fraglich. Offenbar gibt es hier Unterschiede zu anderen Institutionen.

Sprechstundengespräche sind natürliche, spontane Gespräche, die themafixiert sind und zeitlich simultan sowie face-to-face im Büro des Lehrenden stattfinden. Sprechstundengespräche konstituieren sich v.a. durch die Rollen und das soziale Verhältnis der Aktanten, das durch eine *asymmetrische* Beziehung geprägt ist. Henne/Rehbock (2001: 26ff.) unterscheiden hier vier Formen der Asymmetrie, nämlich die anthropologische, soziokulturelle, fachlich-sachliche und gesprächsstrukturelle Asymmetrie. Die Differenzierung der unterschiedlichen Repräsentationsarten von Asymmetrie ist für die Beschreibung der Lehrenden-Studierenden-Interaktion zentral, da die asymmetrische Beziehung nicht zwangsläufig auf allen Ebenen gleichermaßen vorhanden sein muss. So kann eine anthropologische Symmetrie (ungefähr gleiches Alter), aber soziokulturelle Asymmetrie (Lehrender – Studierender) zu Unsicherheiten im kommunikativen Umgang mit Lehrenden führen, bspw. wenn es um die Wahl der Anrede und Verabschiedung geht. Die soziale Beziehung allein als asymmetrisch zu charakterisieren wäre zu allgemein für die Beschreibung institutioneller Kommunikation. Zwischen Lehrenden und Studierenden liegt primär auf *soziokultureller* und *fachlich* bedingter Ebene ein asymmetrisches Verhältnis vor. Soziokulturelle Asymmetrie besteht aufgrund der institutionellen Struktur „Lehrender vs. Lernender“ und der damit festgelegten Rollenverteilung. Die fachliche Asymmetrie indes bezieht sich auf Ungleichheiten, „die auf fachlichem und ausbildungsmäßigem Informations- und Wissensvorsprung beruhen“ (Henne/Rehbock 2001: 29). Diese Form der Asymmetrie ist durch den Handlungszweck der Institution selbst begründet: Das Handlungsziel der Hochschulen und Universitäten ist der gesellschaftliche Wissenstransfer und Wissensausbau. Die Lehrenden vermitteln als Agenten der Institution – im direkten Lehr-Lern-Diskurs – kanonisiertes Wissen sowie Erkenntnisse der neueren Forschung. Ein fachlicher Informations- und Wissensvorsprung ist demgemäß rollenkonstitutiv für die Lehrenden. Die fachlich bedingte Asymmetrie zeigt sich neben der Lehre auch im Sprechstundengespräch, denn es geht um die „Weitergabe von Informationen an jemanden, der über solche nicht verfügt und nach diesen fragt“ (Sucharowski 2001: 1572).

Es ist davon auszugehen, dass Studierende die Lehrenden aus Lehrveranstaltungen oder anderen institutionellen Begebenheiten kennen, wenn sie die Sprech-

¹ Vgl. für eine ausführliche Analyse der Beteiligungsrollen von Lehrenden und Studierenden im hochschulischen Sprechstundengespräch Kiesendahl (2011), Limberg (2010), Boettcher/Meer (2000) und Zegers (2004).

stunde aufsuchen. Aus der Perspektive der Lehrenden hingegen ist allerdings aufgrund der Betreuungsrelation nicht vorauszusetzen, dass dem Lehrenden jeder Studierende bekannt ist. Demgemäß ist das Verhalten der Lehrenden – zumindest in der Startphase – durch Anonymität geprägt (vgl. Meer i. d. Bd.). Hinsichtlich der Skalierung bei Henne/Rehbock (2001: 29) ist daher ein Kontinuum von einem *bekanntem*, *flüchtigen* bis *unbekanntem* Bekanntheitsgrad anzusetzen. Zudem ist das Sprechstundengespräch für Lehrende eine vertraute, alltägliche kommunikative Praktik, während Studierende eher selten davon Gebrauch machen.

Limberg (2007: 177) zufolge sind hochschulische Sprechstundengespräche im mittleren Bereich der Formalitäts-/Informalitätsspanne anzusiedeln, da innerhalb ein und desselben Gesprächs Wechsel von formellen und informellen Gesprächsteilen auftreten können. So schlägt auch Swales (2004) vor, Sprechstundengespräche nicht binär als formell oder informell zu beschreiben, sondern die Vielfältigkeit akademischer Diskurse zu berücksichtigen, die eine derartige bipolare Kategorisierung nicht durchgängig ermöglichen.

3. Informalität

Zunächst einmal geht es um die Frage, was unter Informalität überhaupt verstanden wird und welches Begriffsverständnis davon ausgehend den folgenden Ausführungen zugrunde liegt. Ich beziehe mich im Wesentlichen auf zwei Aufsätze zur Informalität, und zwar von Angelika Linke (2000) *Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung?* und Jürg Fisch (2007) *Über den informellen Sprachgebrauch*.

Unsere sprachlichen Reaktionen bauen Linke (2000: 67f.) zufolge stets auf subjektiver Wahrnehmung auf. Der Gebrauch sprachlicher Zeichen transportiert über die rein semantische Ebene hinaus auch pragmatische Aspekte, die kommunikative Situationen modifizieren und einen Zweitsinn erzeugen. So lässt die Wahl der Anrede- und Verabschiedungsformel Rückschlüsse auf die soziale Beziehung der Kommunikationspartner zu. Gerade für den Bereich der Kommunikationseröffnung und -beendigung konstatiert Linke (2000: 69) einen zunehmenden Sprachgebrauchswandel hin zur Informalisierung. So ist die Verabschiedung „*tschüss*“, welches ursprünglich ein Abschiedsgruß unter Verwandten und guten Bekannten war, zunehmend auch unter einander weniger bekannten Personen üblich. Diese Beobachtung deckt sich mit den von mir untersuchten Sprechstundengesprächen,² in denen „*tschüss*“ ebenfalls die häufigste Verabschiedungsformel zwischen Lehrenden und Studierenden ist (vgl. Kiesendahl 2011: 257). Sowohl Linke (2000) als auch Fisch (2007) begreifen Grußformeln wie „*hallo*“ oder „*tschüss*“ als informelle Begrüßungen, die implizit das Duzen enthalten. Sprachliche Informalität wird zudem mit der Auflösung traditioneller Höflichkeitsformen in Korrelation gesetzt (Fisch 2007: 247). Sprachliche Mittel also, die soziale Nähe herstellen und eine „Ent-Distanzierung“ (Linke 2000: 74) bewirken, sind Informalisten. Dem folgt auch Fisch (2007: 248), wenn er schreibt, dass infor-

² Das Korpus besteht aus 18 Sprechstundengesprächen mit Studierenden im Grund- und Hauptstudium sowie Lehrenden unterschiedlicher Qualifikation (Wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrbeauftragte, Professor), die den gemeinsamen Kommunikationsinhalt „Prüfungsabsprache“ haben. Die Gespräche wurden als offene Audioaufnahme an der Universität Greifswald aufgezeichnet.

melles Sprechen oder Schreiben mit dem Evozieren von Intimität vermittels Sprache gleichzusetzen ist.

Plake (2002: 79) schränkt ein, dass Informalisierung jedoch nicht gleichbedeutend damit sei, dass man andere Menschen ohne Unterschied an persönlichen Problemen und Gefühlen teilhaben lässt. Demgemäß ist Informalität nicht per se mit einem hohen Vertrautheitsgrad gleichzusetzen. Zudem handelt es sich bei Informalität nicht um ein rein sprachliches Phänomen, sondern sie wird auch über Kleidung und nonverbales Verhalten (z. B. mit einem Coffee-to-go in die Sprechstunde kommen) hergestellt. Motive und Folgen der Informalisierung sieht Linke (vgl. 2000: 74) in einem Abbau von Hierarchien und einer zunehmenden Vermischung der Kategorien *formell – distanziert* und *informell – sozial nah*.

Jürg Fisch (2007: 247) konstatiert, dass Informalisten in der gesprochenen Sprache an der Tagesordnung seien: „Es lässt sich kein Bereich der spontanen mündlichen Kommunikation ausmachen, wo Informalisten streng vermieden werden (können).“ Zudem stellt er fest, dass insbesondere in der Freizeit und unter jungen Leuten ein besonders informeller *Ton* gepflegt wird. Was ist in diesem Verständnis Informalität? Ist es eine Ausprägung des Stils und damit der Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens zuzurechnen? Dies kann sicher nicht bestritten werden. Doch wie verhält es sich mit der Inhaltsseite des sprachlichen Zeichens? Ist nicht die Thematisierung privater Themen in institutionellen Gesprächen auch eine Form der Informalität? Und muss das Ansprechen privater Themen zwangsläufig mit einem informellen Stilregister einhergehen, um insgesamt als „informell“ kategorisierbar zu sein?

Jürg Fisch (2007) hat in seinem Beitrag „Über den informellen Sprachgebrauch“ am Beispiel der Politik-Talkshow Sabine Christiansen zahlreiche – und m.E. zumeist auch produktive – Kategorien für die Beschreibung von Informalität herangezogen. So weisen ihm zufolge nachstehende sprachliche Merkmale auf einen informellen Sprachgebrauch hin:

- jugendsprachlicher oder umgangssprachlicher Wortschatz in formellen Kommunikationssituationen
- saloppe Formulierungen
- Abschwächungssignale wie *irgendwie, so, vielleicht*
- zitierte direkte Rede (da nicht vom 1:1-Erlebten abstrahiert werden kann)
- humoristische Formulierungen
- emotionale Aufgeladenheit
- eigene Lebenswelt, aus der heraus subjektiv Erlebtes wiedergegeben wird
- Tendenz zu konzeptioneller Mündlichkeit
- Unklarheiten bei der Verwendung von Deiktika, so dass der Zuhörer den Gesprächsbeitrag aufgrund fehlenden Kontextwissens nicht vollständig erfassen kann
- syntaktische Inkompatibilitäten

Für Fisch (2007) ist eine souverän beherrschte Syntax Zeichen eines formellen Stilregisters, was sich im letzten Aufzählungspunkt widerspiegelt. Er gelangt zu der Einschätzung:

Es zeigt sich, dass das Ausbleiben von Informalisten wie wohl auch eine souverän beherrschte Syntax zum Prädikat „formell“ führen. (Fisch 2007: 262)

Das bedeutet im Umkehrschluss, dass syntaktische Inkompatibilitäten informell sind. In der Gesprochenen-Sprache-Forschung herrscht allgemeiner Konsens über das Faktum, dass der hohe Spontaneitätsgrad der gesprochenen Sprache mit syntaktischen Abweichungen einhergeht. Hier scheint die geschriebene Sprache als formelles Register mit wohlgeformter Syntax den Vergleichsmaßstab zu bilden, indem Angemessenheitskriterien der geschriebenen Sprache auf die gesprochene Sprache übertragen werden, ohne zu berücksichtigen, dass die gesprochene Sprache anderen Regularitäten folgt. Anders gefragt: Sind prototypische Merkmale der gesprochenen Sprache (wie Ellipsen, Gesprächspartikeln, gefüllte Pausen wie „äh“, Enklisen usw.) per se Informalisten? Das würde im Umkehrschluss bedeuten, dass sämtliche institutionellen Gespräche in hohem Maße informell sind. Da dies m.E. bezweifelt werden kann, sollten geschriebene und gesprochene Sprache daher methodisch differenziert behandelt werden, wenn es um die Attribuierung als „Informalismus“ geht.

Der implizite Maßstab für Formalität und Informalität variiert in Abhängigkeit vom Gesprächstyp und der Kommunikationssituation. Für die folgende Untersuchung gilt daher die Etikettierung als „informell“ genau dann, wenn sich die Umgangsqualität sprachlicher Äußerungen durch einen Wechsel des kommunikativen Modus in den nächstsprachlichen Bereich hin verändert.³ Die Sprache der Nähe ist prototypisch nicht in hierarchisch geprägten Personenkonstellationen erwartbar. Die verbale, paraverbale oder/und nonverbale Reaktion des Hörers zeigt an, dass der Moduswechsel wahrgenommen wurde und ggf. ratifiziert oder abgelehnt wird.

4. Methode

Ich werde im Folgenden anhand von drei Fallbeispielen auf der methodischen Grundlage der pragmatischen Stilanalyse (vgl. Sandig 1984) zeigen, welche Formen von Informalität mit welcher Wirkung ermittelt werden können. Die von Fisch (2007) herausgearbeiteten Informalisten werden im Untersuchungsmaterial identifiziert und aus pragmatischer Perspektive kommentiert. Unbestritten beruht Informalität auf Nuancen und wird nicht von allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermaßen wahrgenommen. Während für den einen die Begrüßung mit „hallo“ gegenüber einer höher positionierten fremden Person hochgradig informell ist, muss dies für eine andere Person nicht per se mit Vertrautheit und einem informellen Sprachgebrauch im Zusammenhang stehen. Die pragmatische Stilanalyse untersucht, wie die Wahl der sprachlichen Mittel auf den Adressaten wirken kann. Es geht immer um den Zweitsinn, der über die sprachlichen Zeichen mittransportiert wird bzw. werden kann. Dabei wird zugrundegelegt, dass wir aus verschiedenen Ausdrücken wählen können und demgemäß verschiedene Varianten für ein und denselben Sachverhalt zur Verfügung haben. Ob die Wahl der sprachlichen Ausdrücke dabei tatsächlich reflektiert erfolgt oder nicht, ist dabei nicht von Bedeutung, da der Sprachgebrauch als sprachliches Handeln zugleich immer auch intentional ist.

³ Für wertvolle Hinweise hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Informalität und kommunikativem Modus danke ich Hajo Diekmannshenke.

5. Exemplarische Analyse der Informalität im Sprechstundengespräch

5.1. Fallbeispiel: Urlaub

In einem ersten Beispiel stelle ich einen Gesprächsteil vor, der zum Ende der Kernphase – ca. im letzten Drittel des Gesprächs – lokalisiert ist. Eine Studentin im Grundstudium befindet sich bei einer Professorin in der Sprechstunde, um sich für die anstehende Zwischenprüfung anzumelden und die Prüfungsthemen abzusprechen. Die Lehrende initiiert ein neues Thema: den Prüfungstermin. Es kommt zu folgendem Dialog:⁴

- 1 L: hAben sie: denn an einen termin auch [schon] gedacht?
2 S: [ja] (.)
3 UN:bedingt
4 ähm sie meinen für die PRÜfung?
5 L: ja
6 S: genau wenn das GEHT is es am dreizehnten/äh zw/äh
7 februar`
8 das is der MITTwoch in der zweiten prüfungswoche
9 L: MUSS es grad der MITTwoch sein?
10 S: und zwar (1,5) also ich wei/wüsste nich
11 wie ich das sonst/ich hab in der ersten woche
12 L: hm´
13 S: zieh ich um am ersten UND ich hab äh (.)
14 neuere deutsche literaTUR(.) [prü]fung
15 L: [hmhm]
16 S: und äh in der woche drauf hab ich am freitag GRIEchisch´
17 und müsste das am mittwoch (.) machen
18 L: hm´:: (---) ich notier das mal so
19 S: wenn/oder bin ich dann die EINzige?
20 L: naja äh/ich/ich müsste am vierzehnten weg sein
21 S: ach[so]
22 L: [ich] soll am VIERzehnten in urlaub fahren
23 S: <.hh> ach gott
24 L: und dann/deswegen bin ich nich GANZ da in dieser ZEIT aber
25 S: hm´
26 L: ich notier das mal den dreizehnten
27 S: ja?

Die Studentin äußert sehr konkrete Terminvorstellungen und bezieht sich damit nicht etwa auf einen Prüfungszeitraum,⁵ sondern auf einen Prüfungstag: Sie möchte am 13.2. geprüft werden. Die Lehrende erkundigt sich daraufhin, ob es „grad der Mittwoch“ (Z. 9) sein muss und deutet damit an, dass ihr der Termin nicht recht ist. Die Studentin bringt sowohl private Gründe (Umzug) als auch zeitorganisatorische Gründe (andere Prüfungen und die adäquate Vorbereitung) an. Sie argumentiert aus dem Bereich der privaten Alltagsweltlichkeit (Umzug)

⁴ Die Transkriptionskonventionen befinden sich am Ende dieses Beitrags.

⁵ Die Studierenden können auf einem institutsinternen Formular zwei verschiedene Prüfungszeiträume, die jeweils 14 Tage umfassen, ankreuzen und damit eine (für die Lehrenden) unverbindliche Terminpräferenz angeben.

und der Institutionalität (andere Prüfungsverpflichtungen): Zwei Rollentypen – die Privatperson und die Studentin – werden folglich miteinander vermischt. Für Begründungen innerhalb nichtpräferierter Redebeiträge⁶ ist dieses Verhalten ganz typisch, wie die Sprechstundenanalyse gezeigt hat. Das lang gedehnte Hörersignal „hm’::“ zeigt an, dass die Lehrende die Gründe nicht uneingeschränkt akzeptiert, sondern im Gegenteil implizit ablehnt. Diese Ablehnung wird von der Studentin auch registriert, wenn sie fragt, ob sie an diesem Tag die Einzige sei. Hier kommt es nun zu einem Wechsel in den informellen Bereich, wenn die Lehrende äußert: „naja äh/ich/ich müsste am vierzehnten weg sein, ich soll am VIERzehnten in urlaub fahren“ (Z. 20/22). Sie gibt damit etwas aus ihrer privaten Lebenswelt preis, was im Rahmen des Themas „Prüfungstermin“ nicht unbedingt erwartbar ist. Das Modalverb „sollen“ impliziert äußere Beweggründe und suggeriert in Verbindung mit der zögerlichen prosodischen Realisierung Fremdbestimmtheit. Die Anführung des privaten Grundes erscheint für die Studentin unerwartet. Nur so kann die spontane Höreräußerung der Studentin „<hh> ach gott“ (Z. 23) gedeutet werden, da der Fakt des Urlaubmachens prinzipiell positiv konnotiert ist und damit keinen Anlass bietet, Bedauern zu äußern. Das Bedauern wird nicht nur verbal geäußert, sondern zusätzlich über den paraverbalen Kanal verstärkt, und zwar durch das tiefe Einatmen, das an dieser Stelle stimmhaft ist. Dadurch erzeugt die Studentin einen hohen Grad an Emotionalität, die als Mitgefühl ausdeutbar ist, wenngleich das Urlaubmachen nicht bedauernswert ist. Von der sachlich-objektiven Ebene, die ein Kriterium für Formalität ist (vgl. Fisch 2007: 263), geht die Studentin auf die emotionale Ebene und ratifiziert damit die Informalität, die die Lehrende auf thematischer Ebene eingeführt hat.

Informalität kann hier auf verschiedenen Ebenen nachgewiesen werden: 1. auf der thematischen Ebene, nämlich wenn die Lehrende aus ihrer privaten Alltagsweltlichkeit den Urlaub thematisiert und die Studentin – ebenfalls aus der privaten Alltagsweltlichkeit – ihren anstehenden Umzug anspricht. Auf der Ausdrucksebene ist die Informalität anhand des hohen Emotionalitätsgrades der Studentin bei der Höreräußerung „ach gott“ deutlich. Es erfolgt damit ein markanter Wechsel von einer sachlich-neutralen Umgangsqualität hin zu einer emotionalen Ebene. Bei der Lehrenden sind auf der sprachlichen Ebene kaum Informalitäten erkennbar, zumindest keine, die nicht ohnehin Merkmale der gesprochenen Sprache sind und damit regelhaften Charakter haben (z. B. Verschleifungen, die in der offiziellen E-Mail-Kommunikation häufig durchaus als Informalitäten kategorisiert werden). Was indes für Irritationen sorgt und einen Modalitätswechsel hervorruft, ist der Gebrauch des Modalverbs „sollen“ in Verbindung mit dem „in urlaub fahren“. Das Verb impliziert einen starken Verpflichtungscharakter und gibt damit einen engen Handlungsspielraum vor. Neben der Thematisierung von Urlaub liegt ein weiteres (hier nicht gezeigtes) Beispiel für Informalität auf der thematischen Ebene vor, wenn der Professor über die Lektüreerfahrungen seiner Ehefrau erzählt und „ausplaudert“, dass sie derzeit den siebten Band von Harry Potter liest und eher enttäuscht ist. Informalität besteht demgemäß auch dann, wenn Themen aus der privaten Lebenswelt der Aktanten, die den Charakter des „aus dem Nähkästchen Plauderns“ haben, in institutionellen Gesprächen geäußert werden und die

⁶ Das Prinzip der Präferenzorganisation besagt, dass es zu ersten Teilen von Nachbarschaftspaaren (z. B. Einverständnisfrage) bevorzugte (z. B. Zusage) und weniger bevorzugte (z. B. Ablehnung) zweite Teile gibt. Vgl. hierzu ausführlicher Levinson (2000: 361).

Funktion erfüllen, die Beziehung zum Gesprächspartner zu intensivieren und die Asymmetrie aufzuweichen.

5.2. Fallbeispiel: Arbeitsbelastung der Lehrenden

In demselben Gespräch kommt es innerhalb der Beendigungsphase erneut zu einem informellen Gesprächsteil. Nachdem der Prüfungstermin ausgehandelt wurde, leitet die Lehrende die Gesprächsbeendigung ein und es kommt zu folgendem Dialog:

S: [gut] ((S packt ihre sachen zusammen))
1 L: [hmhm]
2 S: äh vielen DANK´
3 ((packt sachen zusammen))
4 und wie/also nicht dass sie jetzt hundert PRÜfungen haben
5 und die andern NICH´
6 manchmal äh dozenten sind ja schon vor den
7 prüfungs(.)phasen immer so (-) nervlich am ENde
8 L: <.hhh>
9 S: =weil sie vor zweihundert prüfungen stehn [müssen (...)]
10 L: [((lacht))]
12 !NERV!lich am !EN!de?
13 S: <<schnell> ja äh die in den kursen sagen ja (.)
14 meine ferien werden nicht schön weil ich hab (.)
15 zweihundert prüfungen und das is ja auch nicht schön ne?
16 für den prüfling [wie is das bei ihnen?]>
17 L: [NEIN wir] SAMMeln erstmal´
18 wir haben (.) im winter ja keine/keine großartigen
19 BACHElorprüfungen jedenfalls nicht MÜNDlich´

In dieser Gesprächssequenz lassen sich verschiedene Informalisten nachweisen: Die Thematisierung der Arbeitsbelastung der Lehrenden stammt aus der institutionellen Lebenswelt (*und wie/also nicht dass sie jetzt hundert PRÜfungen haben und die andern NICH´*), jedoch wird auf stilistischer Ebene ein hoher Grad an Empathie ausgedrückt und eine gewisse Form von Vertrautheit signalisiert. Die sich hieran anschließende Bewertung des Gefühlszustandes von Lehrenden als „*nervlich am Ende*“ hingegen ist nicht nur stilistisch informell, sondern auch auf der Inhaltsebene ein Informalismus, der erstens eine negative Zuschreibung ist, die impliziert, dass Lehrende gestresst, völlig überlastet und – wenn „*nervlich am Ende*“ – auch nicht mehr ganz zurechnungsfähig sind. Zweitens wird durch diese Personenzuschreibung subjektiv Erlebtes widergespiegelt und somit die sachlich-objektive Ebene verlassen. Die Umgangsqualität wird hier von der Studentin spürbar verändert. Hier zeigt sich, dass die institutionelle Situation durch medial mündlich realisierte kommunikative Nähe beeinflusst wird. In einer E-Mail hätte die Studentin vermutlich eine andere Formulierung gewählt bzw. vollständig auf die Sprechhandlung verzichtet.

Informalisten auf der Ausdrucksseite enthält die Formulierung in Z. 7/8 in Bezug auf den umgangssprachlichen Wortschatz sowie Generalisierungen, wenn die Studentin davon spricht, dass „*dozenten*“ „*immer*“ nervlich am Ende sind. Sie referiert damit auf *alle* Rolleninhaber, die sich *stets* vor Prüfungsphasen in diesem Zu-

stand befinden. Die Lehrende reagiert daraufhin mit einem hörbaren Einatmen und einem Lachen, wodurch sie den unerwarteten Moduswechsel der Studentin deutlich markiert und ihre Überraschung/ihr Entsetzen signalisiert. Sie wiederholt den unerwarteten Ausdruck stark betont „!NERV!lich am !EN!de?“ (Z. 12), stellt das Gesagte auf der wortwörtlichen Ebene infrage, kritisiert aber implizit die informelle Wortwahl der Studentin. Erwartbarerweise lenkt die Studentin sehr schnell ein, um sich zu rechtfertigen: „*die in den kursen sagen ja meine ferien werden nich schön weil ich hab zweihundert prüfungen*“ (Z. 13-15). Diese Rechtfertigung enthält einen erneuten Informalismus, nämlich das Zitieren von direkter Rede.⁷ Die direkte Rede bewirkt hier einen Perspektivenwechsel hinein in die Gruppe der Lehrenden. Es geht nicht um die persönliche Einschätzung der Studentin, sondern die Lehrenden „*in den Kursen*“ selbst empfinden es so, dass ihre Ferien „*nich schön*“ werden. Die Lehrende bestätigt dies nicht, sie übernimmt auch nicht die Umgangsqualität, sondern führt stattdessen einen Moduswechsel auf die sachlich-institutionelle Ebene durch, indem sie die institutionellen Regularitäten sachlich erläutert.

Für die Beziehungsgestaltung sind Müller (1997: 220) zufolge Wechsel von einer Varietät zur anderen relevant, und zwar Wechsel in Bezug auf die Voräußerung desselben Sprechers als auch des Interaktionspartners. Durch Varietätenwechsel können Annäherung und Distanzierung bewusst evoziert werden. Mit dem Wechsel auf die sachlich-institutionelle Ebene distanziert sich die Lehrende deutlich von der Nähesprachlichkeit der Studentin.

Der gesamte Gesprächsteil von Z. 5-16 ist durch eine hohe emotionale Aufgeladenheit geprägt, was sowohl stilistisch als auch prosodisch zum Vorschein kommt.

Warum initiiert die Studentin diese informelle Passage, wo doch durch die gegenseitige Ratifizierung der Beendigungssignale bereits Konsens über das Ende des Gesprächs besteht? Die Studentin packt ihre Sachen zusammen und ist im Begriff zu gehen (Z. 1). Die typischen Sprechhandlungen der Beendigungsphase (Austausch von Beendigungssignalen, Resümee der Lehrenden, Dank) wurden bereits getätigt. Mindestens zwei Varianten sind denkbar:

Betrachtet man den engen unmittelbaren Gesprächskontext, könnte eine erste Funktion darin bestehen, dass die Studentin offenbar unter einem Interaktionsdruck steht und keine längeren Pausen aushalten will, so dass sie sehr spontan das neue Thema „Arbeitsbelastung“ formuliert. Zudem hat sie bereits bei der vorher stattgefundenen Terminaushandlung erfragt, ob sie die Einzige ist, die an diesem Tag geprüft wird und somit einen Mehraufwand für die Lehrende erzeugen würde: Im Gesamtgespräch wird an mehreren Stellen deutlich, dass sie der Lehrenden nicht zur Last fallen will, so dass der Turn in Z. 5-8 durch den Wunsch der Vergewisserung motiviert ist, dass es der Lehrenden auch Recht ist, die Studentin zu prüfen.⁸ Das Thema Arbeitsbelastung könnte dahingehend also ein Rückbezug auf

⁷ Fisch begreift das Zitieren direkter Rede als Informalismus, da der Sprecher nicht in der Lage ist, seine Erfahrungen in eine objektivierende sprachliche Form zu bringen, sondern gezwungen ist, 1:1-Erlebtes zu zitieren (Fisch 2007: 258). Dem könnte allerdings entgegengesetzt werden, dass zitierte direkte Rede situativ durchaus hochfunktional ist, wenn es um die Herstellung von Authentizität geht. Dies ist m.E. nicht per se informell.

⁸ Als kontextuelle Information ist hierbei zu ergänzen, dass die Studentin und die Professorin sich zuvor nicht aus Lehrveranstaltungen kannten, was zu Gesprächsbeginn seitens der Lehrenden zu Irritationen geführt hat, warum sie als Prüferin gewünscht wird. Die Eröffnungspha-

den Gesprächsanfang sein. Zweitens ist denkbar, dass die Gesprächspassage eine gesprächsstrukturelle Funktion erfüllt und es sich um ein Phänomen handelt, das typischerweise in Beendigungsphasen auftritt, um die Beziehung zu intensivieren. Auch wenn die konkrete Realisierung in diesem Fall nicht erfolversprechend ist, haben informelle Gesprächsteile durchaus das Potential, die Distanz zwischen den Beteiligten zu verringern.

5.3. Fallbeispiel: Ironie

Das dritte Fallbeispiel ist eine Gesprächspassage, die in der Gesprächsmitte – der Kernphase – lokalisiert ist. Studentin und Lehrende befinden sich in der Absprache der Prüfungsthemen und entwickeln mögliche Themenschwerpunkte. Die Studentin teilt der Lehrenden mit, dass sie kein grammatisches Prüfungsthema nehmen möchte, da dies laut ihrer Studienordnung kein Bestandteil der Ausbildung ist und sie dementsprechend auch nicht über das nötige Grundlagenwissen verfügt. Es kommt zu folgendem Dialog:

1 S: also zu GRAMMATIKtheorien´
2 L: NEE (.) [nee möchte ich/möcht ich selber auch NICH prüfen]
3 S: [()]
4 ACHso [((lacht))]
5 L: [((lacht))]
6 S: na müssen=se nich <<lachend> wenn=se [nich wollen]>
7 L: <<leise> [nei:n] es is gut>
8 (-)!SO! HIER (---) <<lauter> was haben sie denn noch so für
9 KURse in der germanistik besucht?>

Die Lehrende äußert, dass sie selbst auch nicht gern zu Grammatiktheorien prüft. Es handelt sich hierbei um eine Form der „Rollendistanz“,⁹ indem sich die Lehrende durch die implizite Bescheinigung mangelnder Grammatikkompetenz selbst abwertet. Vermutlich kommt die offene Stellungnahme der Lehrenden, nicht auf allen Gebieten gleichermaßen kompetent zu sein, unerwartet und bildet den Auslöser für den sich anschließenden informellen Gesprächsteil. Das gemeinsame Lachen führt zu einem Übergang auf eine weniger formelle Ebene und der ironischen Bemerkung der Studentin in Z. 6: „*na müssen se nich <<lachend> wenn se nich wollen*>“. Die Studentin stellt die Lehrende und ihren Wunsch, das Thema nicht zu prüfen, dadurch in den Mittelpunkt und lässt der Lehrenden eine erhöhte Aufmerksamkeit zukommen. Dies ist in diesem Zusammenhang gleichermaßen als Akt der Solidarisierung interpretierbar, der bereits in Z. 2 von der Lehrenden durch die Partikel „*auch*“ initiiert wurde. Die Solidarisierung wird demgemäß von der Studentin durch die ironische Formulierung bekräftigt.

Die Ironie besteht nun darin, dass die von der Studentin getätigte Äußerung eher eine Sprechhandlung ist, die zum Inventar der Lehrenden gehört. Lehrende

se war durch eine Reihe an nichtpräferierten Redebeiträgen gekennzeichnet, an deren Ende die Lehrende schließlich einwilligte, die Studentin zu prüfen.

⁹ Vgl. zum Konzept der Rollendistanz Goffman (1973: 118ff.). Dreitzel (1987: 118) zufolge signalisiert der Ausdruck der Rollendistanz, wie viel Handlungsspielraum der Akteur innerhalb des Rollensystems besitzt. Je weniger Möglichkeiten er hat, desto „repressiver“ ist das Rollensystem.

sind in der Position, Zugeständnisse zu machen, in umgekehrte Richtung funktioniert dies aufgrund der institutionell bedingten Asymmetrie jedoch nicht. Dessen ist sich die Studentin durchaus bewusst, was v.a. durch das Lachen markiert wird. Gleichzeitig gleicht die Studentin durch das ironische Zugeständnis die selbst hervorgerufene Imagebeschädigung der Lehrenden wieder aus, indem sie ihr vermittelt, dass es in Ordnung ist, wenn das Thema Grammatiktheorien auch nicht zu ihren präferierten Themen gehört. Die Lehrende initiiert daraufhin einen Themenwechsel und nimmt einen spürbaren Wechsel des kommunikativen Modus vor, indem sie stark emphatisiert äußert „!SO! HIER“. Auf diese Weise demonstriert sie deutlich ihre institutionelle Rolle, indem sie ihre Rollendistanz aufgibt, ihre Beraterrolle wieder aufnimmt und die ihr widerfahrere Statusbedrohung abwehrt. Eine Ratifizierung der von der Studierenden initiierten informellen Gesprächspassage bleibt also aus und wird von der Lehrenden als situativ unangemessen markiert, indem sie einen Wechsel auf der Stilebene vornimmt und sich von der informellen Gesprächssituation zurück auf die formellere Ebene bewegt. Die Funktion der ironischen Äußerung besteht in der Intensivierung der humoristischen Interaktionsmodalität. Betrachtet man darüber hinaus die Äußerung der Lehrenden in Z. 2: „*möchte ich selber auch nicht prüfen*“, kann man die Reaktion der Studentin „*na müssen=se nicht wenn=se nicht wollen*“ auch als zweiten Teil einer Paarsequenz begreifen, nämlich einer Unwillensbekundung, die aus der Eltern-Kind-Kommunikation bekannt ist: „*Ich möchte das nicht machen.*“ – „*Nein, das musst du auch nicht machen.*“ Dieses Zugeständnis läuft der institutionellen Rolle von Studierenden allerdings konträr, da Zugeständnisse Sprechhandlungen von Höherpositionierten (hier den Lehrenden; oben den Eltern) sind.

Ironische Äußerungen können folglich auch in der offiziellen mündlichen Kommunikation situative Normen verletzen, auch wenn sie als ironisch gemeint erkannt werden, so dass es eine schmale Gratwanderung ist, informell zu sein, ohne sich situativ unangemessen zu verhalten. Die Informalität ist in diesem Beispiel erneut auf der Ausdrucksebene evident (Ironie, Lachen). Die Studentin hätte auch mit einem neutralen „*gut*“ oder „*in Ordnung*“ reagieren können. Auf der thematischen Ebene wird die institutionelle Lebenswelt angesprochen, allerdings wird die Asymmetrie – durch den Sprechhandlungstyp „Zugeständnis“ – ironisch-spielerisch umgekehrt.

6. Fazit

Die hier vorgestellten Fallbeispiele zeigen, dass Informalität ganz verschiedene Formen annehmen kann und sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden initiiert wird. Informalität ist nicht per se auf stilistischer Ebene manifest, sondern sprachliche Äußerungen können auch dann informellen Charakter haben, wenn sie stilistisch besonders elaboriert sind, sich die Aktanten aber auf einer privateren Ebene inszenieren als erwartbar, z. B. wenn sie über ihren anstehenden Urlaub oder die Lektüreerfahrungen der Ehefrau erzählen.

Geht man vom bilateralen Sprachzeichen aus, kann Informalität somit auf beiden Seiten des sprachlichen Zeichens sichtbar werden: auf der Inhalts- und auf der Ausdrucksseite. Dabei ist es ausreichend, wenn sie auf einer dieser beiden Seiten aktualisiert wird, um als Informalismus beschreibbar zu sein. Inhaltliche Informalität kann, muss aber nicht mit ausdrucksseitiger, also stilistischer

Informalität einhergehen, so dass grundsätzlich drei Formen unterschieden werden können:

Inhaltsseite (thematische Ebene)	Ausdrucksseite (stilistische Ebene)	Beispiele
institutionelle Lebenswelt	informell	S: „na müssen se nich wenn se nich wollen“ (Fallbsp. 3)
private Lebenswelt	informell	S: „dozenten sind ja schon vor den prüfungsphasen immer so nervlich am ende“ (Fallbsp. 2)
private Lebenswelt	neutral bis formell	L: „am vierzehnten müsste ich weg sein. ich soll am vierzehnten in urlaub fahren.“ (Fallbsp. 1)

Des Weiteren ist m.E. für die Zuschreibung der Informalität relevant, wie die Äußerung medial realisiert wird. Für medial mündlich realisierte Sprechstundengespräche sind die Regularitäten der gesprochenen Sprache anzusetzen. Insofern sind syntaktische Verkürzungen und konzeptionelle Mündlichkeit nicht per se informell. Viel entscheidender ist das Stilregister, welches gewählt wird.

In Hinblick auf die Funktionen ist Folgendes zusammenzufassen: Für die Beziehungsgestaltung sind Wechsel von einer Varietät zu einer anderen relevant. Varietätenwechsel können allgemein zur Kennzeichnung von Annäherung und Distanzierung eingesetzt werden, wobei die Initiierung informeller Gesprächsteile mit dem Ziel der Beziehungsintensivierung bzw. Annäherung einhergeht. Es geht primär darum, ein positives Selbstbild zu vermitteln, die institutionell bedingte Asymmetrie ein Stück weit abzubauen und im Sprechstundengespräch den persönlichen Kontakt zu intensivieren. Dies wirft natürlich die Frage auf, warum Lehrende und Studierende bemüht sind, den persönlichen Kontakt zu intensivieren. Im Einwohnermeldeamt oder anderen Institutionen ist die Beziehungsintensivierung vermutlich kein verfolgtes Kommunikationsziel. Der Unterschied in der Hochschule liegt sicher in der Kontakthäufigkeit: Im Gegensatz zum Einwohnermeldeamt, das i.d.R. durch einen einmaligen Kontakt gekennzeichnet ist, treffen Lehrende und Studierende im Laufe der studentischen Ausbildung öfter aufeinander. Zudem basiert die Wissensvermittlung auf Sprache und Kommunikation, für deren Gelingen die Beziehungsebene ganz entscheidend ist.

Dies *kann*, wenn eine Ratifizierung der Informalität durch den Interaktionspartner ausbleibt, als unangemessen interpretiert werden. Ein wesentlicher Indikator hierfür ist, wenn der informelle Teil nicht durch einen ebensolchen Modalitätswechsel des Hörers ratifiziert wird. Erfolgt die Ratifizierung, ermöglichen informelle Gesprächsteile eine weniger anonyme und distanzierte Kommunikationssituation, die kommunikativ erfolgreich verläuft und nicht per se den höheren Status der Lehrenden bedroht. Die Mehrkanaligkeit des Gesprächs eröffnet die Möglichkeit, über den nonverbalen und paraverbalen Kanal – und damit mit anderen Zeichensystemen – den Status zu markieren, so dass auf der verbalen Ebene die Statussignalisierung weniger deutlich zum Vorschein kommt. So wird im hochschulischen Sprechstundengespräch u. a. durch die Sitzordnung und die Räumlichkeiten innerhalb der Institution Universität der Status demonstriert.

Sprachliche Äußerungen können also nur vor dem Hintergrund der Kommunikationssituation, für die der Bekanntheitsgrad und die soziale Beziehung der Akteure zentrales Kriterium ist, und natürlich unter Berücksichtigung der medialen Realisierung als informell charakterisiert werden. Wenngleich Distanzmerkmale im hochschulischen Sprechstundengespräch dominieren, ist grundsätzlich von einem Kontinuum zwischen Formalität und Informalität auszugehen und nicht etwa von Bipolarität.

7. Literatur

- Boettcher, Wolfgang/Meer, Dorothee (Hg.) (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Dreizel, Hans Peter (1987): Rollentheorie. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin/New York: de Gruyter, 114-119 (= HSK 3.1).
- Fisch, Jürg F. (2007): Über den informellen Sprachgebrauch. In: *Aptum* 3, 244-265.
- Goffman, Erving (1973): *Spaß am Spiel: Rollendistanz*. München: Piper.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. 4., durchges. und bibliogr. erg. Aufl., Berlin: Erich-Schmidt-Verlag.
- Kiesendahl, Jana (2011): *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= *Philologische Studien und Quellen* 227).
- Levinson, Stephen C. (2000): *Pragmatik*. Tübingen: Narr.
- Limberg, Holger (2007): Discourse structure of academic talk in university office hour interactions. In: *Discourse Studies* 9 (2), 176-193.
- Limberg, Holger (2010): *The Interactional Organization of Academic Talk*. Amsterdam u. a.: John Benjamins Publishing Company (= *Pragmatics & Beyond New Series* 198).
- Limberg, Holger (2009): Mündliche Kommunikation in der Hochschule. Bestandsaufnahme einer Forschungsrichtung aus anglo-amerikanischer Sicht. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Berlin/New York: Peter Lang, 113-133.
- Linke, Angelika (2000): Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprachgebrauchswandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen. In: *Der Deutschunterricht* 3, 66-77.
- Müller, Andreas P. (1997): Inferiorität und Superiorität verbalen Verhaltens: Zu den ‚Rollenstilen‘ von Vorgesetzten und Angestellten. In: Selting, Margaret/Sandig, Barbara (Hg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin/New York: de Gruyter, 217-253.
- Plake, Klaus (2002): Reden und Redlichkeit. Talkshow-Rhetorik unter medienkritischem Aspekt. In: Schicha, Christian/Tenscher, Jens (Hg.): *Talk auf allen Kanälen. Angebote, Akteure und Nutzer von Fernsehgesprächssendungen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 73-86.
- Sandig, Barbara (1984): Ziele und Methoden einer pragmatischen Stilistik. In: Spillner, Bernd (Hg.): *Methoden der Stilanalyse*. Tübingen, 137-161.

- Sucharowski, Wolfgang (2001): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1566-1576 (= HSK 16.2).
- Swales, John M. (2004): Research genres: explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zegers, Vera (2004): Man(n) Macht Sprechstunde. Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie in der Fakultät der Ruhr-Universität Bochum. (URL: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=971467080&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=971467080.pdf, Zugriff: 12.10.2010).

Transkriptionskonventionen

SPäter	Großbuchstaben: deutliche Betonung der Silbe
!WIR!	Großbuchstaben mit Ausrufezeichen: besonders starke Silben-/ Wortbetonung
a:ch, hm::, puh:::	Doppelpunkt: deutliche Dehnung je nach Länge
hm´	accent aigu: ansteigende Tonhöhe am Einheitenende
haben`	accent grave: fallende Tonhöhe am Einheitenende
zwan/zehn minuten	Schrägstrich: Abbruch im Wort (bei Selbstkorrektur oder Unterbrechung)
[oder]	eckige Klammern: simultanes Sprechen
=dann sag ich	Gleichheitszeichen: schneller Anschluss an den vorangegangenen Redebeitrag
wär=s	Verschleifungen
()	leere runde Klammer: unverständliche Passage
((räuspern))	doppelte runde Klammer und Kursivsetzung: nonverbale Aktivitäten, die NICHT das Sprechen begleiten
<<lachend> okay>	doppelte spitze Klammer: die nonverbalen Aktivitäten begleiten das Sprechen. Die letzte spitze Klammer markiert das Ende der nonverbalen Aktivität
<.h>, <.hh>, <.hhh>	hörbares Einatmen, je nach Länge
(.)	Mikropause (bis 0,25 sek)
(-)	kurze Pause (0,25-0,5 sek)
(--)	mittellange Pause (0,5-0,75 sek)
(---)	längere Pause (bis 1 sek)
(1,5)	geschätzte Pausenlänge

Dr. Jana Kiesendahl
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Institut für Deutsche Philologie
Rubenowstr. 3
17487 Greifswald
jana.kiesendahl@uni-greifswald.de

Alltagskommunikation vs. institutionelle Kommunikation? Diskussion eines Begriffspaares am Beispiel anwaltlicher Mandantengespräche

Ina Pick

Abstract

Im vorliegenden Artikel werden die Sachverhaltsdarstellungen im anwaltlichen Mandantengespräch in zwei sehr ähnlichen Fällen exemplarisch verglichen, um empirisch der Frage nachzugehen, welchen Stellenwert die Kategorien ‚Alltag‘ und ‚Institution‘ bei der Analyse einnehmen. Beide Gespräche unterscheiden sich maßgeblich durch die Erfahrung der Mandantin mit dem sprachlichen Handeln beim Anwalt. Es wird gezeigt, dass die erfahrene Mandantin sprachliches Handeln in der Institution adäquat umsetzt. Aber auch die unerfahrene Mandantin ist in der Lage den Handlungskontext zu perzipieren und (weitgehend) institutionsangemessen zu handeln. Unterschiedlich hingegen ist das Wissen über die Funktion der Rechtsberatung und damit zum Teil über den Zweck dieses "Instituts" der juristischen Institution bei den Klientinnen. Das zeigt sich daran, dass die unerfahrene Mandantin ihr Anliegen vor der Anwältin mehrfach durch das Erzählen von kurzen Episoden in Form von Leidensgeschichten begründet, während die erfahrene dies unterlässt. Darüber hinaus zeigt sich, dass Agenten das sprachliche Handeln der Klienten steuern und ihnen somit die Möglichkeit geben, adäquates sprachliches Handeln in der Institution im Vollzug zu erwerben.

Keywords Rechtsberatung, Sachverhaltsdarstellung, Berichten – Erzählen, Agentenhandeln – Klientenhandeln

Inhalt

1. Einleitung.....	67
2. Sprachliches Handeln in der juristischen Institution.....	68
2.1. Alltag und Institution	68
2.2. Berichten und Erzählen als Muster der Sachverhaltsdarstellung	71
3. Sachverhaltsdarstellung im anwaltlichen Mandantengespräch: Berichten oder Erzählen?.....	73
3.1. Gespräch 1: Die erfahrene Mandantin	74
3.2. Gespräch 2: Die unerfahrene Mandantin	77
3.2.1. Erzählende Szenen in Gespräch ₂	80
3.2.2. Das Handeln der Anwältin in Gespräch ₂	83
4. Fazit	86
5. Literatur	88
Anhang	90

1. Einleitung

Der Fokus des vorliegenden Sammelbandes richtet sich auf die Diskussion des Begriffspaares Alltag und Institution. Diese Diskussion blickt auf eine lange Tradition zurück, dennoch ist zu fragen, inwiefern die Opposition dieser beiden Kategorien analyseleitende Funktion übernehmen kann (zur Diskussion vgl. Meer i.

d. Bd.). Der vorliegende Beitrag möchte zu dieser Diskussion beitragen, indem empirisch anhand von authentischen anwaltlichen Mandantengesprächen den Fragen nachgegangen wird, inwiefern sprachliches Handeln im institutionellen Handlungskontext an diesen angepasst wird. Darüber hinaus wird untersucht, ob sich vor allem mit der Rechtsberatung unerfahrene Klienten¹ in Mandantengesprächen an sprachlichen Handlungsmustern aus anderen gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen orientieren und ob sie diese dabei umfunktionieren. Dazu werde ich exemplarisch die Sachverhaltsdarstellung in zwei Mandantengesprächen vergleichen, die sehr ähnliche Rahmenbedingungen aufweisen, sich aber maßgeblich durch die Erfahrung der jeweils beteiligten Klientinnen im Gespräch mit dem Anwalt unterscheiden.

Anhand des vorliegenden Gesprächsmaterials frage ich, welchen Einfluss kommunikative Erfahrungen in der entsprechenden Institution auf das sprachliche Handeln der konkret Beteiligten haben und, damit zusammenhängend, welchen Einfluss neben den Rahmenbedingungen auch die Voraussetzungen und das Wissen jedes Einzelnen haben.

2. Sprachliches Handeln in der juristischen Institution

Im Folgenden werde ich zunächst die der Diskussion zugrunde liegenden theoretischen Annahmen im Überblick darstellen. Dazu gehe ich einerseits auf das Begriffspaar ‚Alltag‘ und ‚Institution‘ ein, andererseits auf Ergebnisse zur Sachverhaltsdarstellung im juristischen Kontext.

2.1. Alltag und Institution

Mit Ehlich/Rehbein gehe ich davon aus, dass unser gesellschaftlicher Alltag „weitgehend institutionalisiert“ ist (1980: 342) und fasse unter den Begriff der Institution sowohl die Familie und Sport als auch politische, kulturelle oder religiöse Institutionen etc. (Ehlich/Rehbein 1980: 340ff.). Die Institutionalisierung des Alltags verstehe ich als Folge der gesellschaftlichen Spezialisierung, durch die sich für jeden mehr oder weniger vertraute Handlungszusammenhänge ergeben. Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang „der spezifische gesellschaftliche Funktionszusammenhang von Institutionen“ (Ehlich/Rehbein 1980: 339), mit dem die Kategorie des Zweckes für die Analyse sprachlichen Handelns eine grundlegende Bedeutung gewinnt.

Institutionen sind Formen des gesellschaftlichen Verkehrs zur Bearbeitung gesellschaftlicher Zwecke [...]. Welche Formen des sprachlichen Handelns diese Erfordernisse im Einzelnen ausbilden, ist sowohl nach den aktuellen Zwecken wie nach der jeweiligen Geschichte der Institution unterschiedlich. (Ehlich/Rehbein 1980: 338)

Darüber hinaus aber möchte ich ebenfalls dem Gedanken Raum geben, dass sprachliches Handeln vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Rahmenbe-

¹ Zugunsten der Lesbarkeit habe ich auf eine gendergerechte Schreibweise verzichtet. Die hier verwendeten Personen- und Berufsbezeichnungen sind, sofern sie nicht auf konkrete Einzelpersonen bezogen sind, generisch zu verstehen.

dingungen in seinem je konkreten Vollzug von den Beteiligten wechselseitig konstituiert wird und sich so diese bestimmten Formen sprachlichen Handelns herausbilden. Somit verstehe ich also sprachliches Handeln aufgrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die jeweiligen Zwecke hin spezifisch ausgebildet und gleichzeitig vor diesem Hintergrund „interaktiv ausgehandelt und ratifiziert“ (vgl. z. B. Schütte 2001: 1488).

Die anwaltliche Beratung lässt sich nach Ehlich/Rehbein (1980: 342) als „Institut“ der juristischen Institution klassifizieren. Hier werden individuelle Konflikte für eine potentielle Weiterbearbeitung im juristischen System vorbereitet, das gesellschaftlich zur Konfliktlösung oder zumindest Konfliktbeendigung dient.

Anhand der Sachverhaltsdarstellung in der Rechtsberatung möchte ich eine von Ehlich/Rehbein an verschiedenen Stellen beschriebene Beobachtung diskutieren, die mir bezogen auf die Fragestellung besonders relevant erscheint: Die Veränderung von außerhalb der Institution bekannter Muster, die in der institutionellen Kommunikation auf den jeweils zugrundeliegenden Zweck hin umfunktioniert werden. Diese Veränderung zeigen Ehlich/Rehbein (1986) beispielsweise für die Institution Schule.

In der Institution Schule werden gesellschaftlich ausgearbeitete Muster der Kommunikation (insbesondere der Sprache) verwendet, über die die Schüler schon – von außerhalb der Schule her – verfügen. Ihre Anwendung stellt aber keinen normalen Fall der Musteranwendung (im Sinne der type-token-Relation) dar. Vielmehr werden die vorher erworbenen Muster in der Schule verändert, zum Teil sogar selbst zerbrochen. Das ist eine Folge der institutionellen Inanspruchnahme, also einer institutionellen Umfunktionierung eines außerhalb der Institution entwickelten kommunikativen Musters. (Ehlich/Rehbein 1986: 26)

Das sprachliche Repertoire eines jeden verändert sich also mit dem Einblick in neue Lebenswelten und neue kommunikative Anforderungen. Schüler bilden neben den bereits bekannten Handlungsmustern neue aus, indem sie bereits Bekanntes für die Institution umfunktionieren. Der Gedanke der Veränderung sprachlicher Muster in Institutionen findet sich bereits bei Wunderlich (1972: 38), der davon ausgeht, dass „sonst schon vorhandene gewissermaßen naturwüchsig bestehende Konventionen für Sprechhandlungen neu präzisiert [werden] und einen neuen Sinn [erhalten].“ Es wird also nicht nur Kommunikation in Institutionen von Kommunikation außerhalb derselben unterschieden, sondern darüber hinaus davon ausgegangen, dass Bekanntes verändert wird.

Die Autoren sehen in der Umfunktionierung bzw. „Dysfunktionalisierung“ (Ehlich/Rehbein 1977: 68) der Muster die Zuspitzung auf den Zweck der Institution. Es ist allerdings zu fragen, ob die Annahme eines „normalen Fall[s] der Musteranwendung“ im Gegensatz zu einer institutionellen Musteranwendung und damit einer Umfunktionierung zielführend ist, um kommunikative Vorgänge in Institutionen zu beschreiben. Denn mit dieser Annahme wird gleichsam das Handeln in Institutionen als entfremdet, als Sonderfall des Normalen eingestuft. Für die Institution aber erfüllen diese umfunktionierten Muster, wie Ehlich/Rehbein an anderen Stellen zeigen, durchaus ihren jeweiligen Zweck. So dient beispielsweise das Muster Aufgabe-stellen/Aufgabe-lösen im Gegensatz zu dem des Problemlösens gesellschaftlicher Aufgaben, „die für die Institution und ihre Gesamtaufgabe wichtig sind.“ (Ehlich/Rehbein 1986: 26). Daher sollte speziell für die Annahme der Dysfunktionalisierung der Muster in der Institution überdacht wer-

den, ob diese nicht lediglich für den als ursprünglich angenommenen Zweck dysfunktionalisiert werden, sehr wohl aber im institutionellen Rahmen ihre jeweiligen Zwecke erfüllen.

Eine weitere Unterscheidung für die institutionelle Kommunikation liefert Koerfer (1994: 23f), der feststellt, dass es „alltägliche“ und „nicht-alltägliche“ Institutionen gibt. (Bei Ehlich/Rehbein (1994: 319) findet sich eine ähnliche Beobachtung unter dem Begriff der „Reichweite“ der einzelnen Institutionen.) Zu jenen nicht-alltäglichen Institutionen zähle ich den juristischen Apparat und auch die Rechtsberatung, da die Klienten vielfach als unerfahren eingestuft werden können. Das belegen u. a. Hommerich/Kilian (2007: 74), die zeigen, dass von den lediglich 41% der Bevölkerung, die zwischen 2002 und 2006 überhaupt ein Rechtsproblem hatten, nur Dreiviertel ein- oder zweimal die Hilfe eines Rechtsanwalts in Anspruch genommen haben.

Dass Klienten in Institutionen die entsprechenden Handlungsweisen, bezogen auf die damit verbundenen Zwecke, lernen, stellt Koerfer (1994: 117f.) heraus, wenn er bemerkt,

[...] daß Aktanten in (bestimmte Typen von) Institutionen ‚hineinsozialisiert‘ werden können und in gewisser Weise ihren Laien-Status (als Erstklässler, Anfangssemester usw.) in gewissem Umfang verlieren, bis auch sie schließlich über ein spezifisches Handlungswissen im entsprechenden institutionellen Alltag verfügen. (Koerfer 1994: 117f.)

Eine wichtige Unterscheidung, die Koerfer in Bezug auf die verschiedenen Handlungsbereiche macht, ist die des Grades der Vertrautheit. Obwohl er (a.a.O.: 28) durchaus „Graduierungsmöglichkeiten“ einräumt, geht er davon aus, dass institutionelles Handeln in alltäglichen Institutionen den Klienten vertraut ist, während es in nicht-alltäglichen unvertraut bleibt. „Einerseits bleibt das Handeln in bestimmten Institutionen wie etwa dem Gericht aus der lebensweltlichen Orientierung von Klienten heraus relativ unvertraut. Andererseits kann zunächst Unvertrautes in Vertrautes *umschlagen*.“ (Koerfer 1994: 28, Herv. i. O.). Der Kommunikation in Institutionen liegt eine Asymmetrie des Handlungswissens zugrunde. Agenten haben ein Wissen, das „im Dienst des Ablaufs der Institution herausgebildet“ (Ehlich/Rehbein 1977: 41) wird, ein Institutionswissen zweiter Stufe, während dieses den Klienten verborgen bleibt. Klienten verfügen demgegenüber über Institutionswissen erster Stufe. Sie haben durch den institutionellen Handlungsraum determinierte Handlungsmöglichkeiten, welche „spezifische mentale Dimensionen, besonders spezifische Formen des Wissens“ bedingen (Ehlich/Rehbein 1994: 320). Eine Voraussetzung für die Übernahme der in der Institution zweckerfüllenden Handlungsmuster ist daher, dass der Klient „neben dem Wissen über den fraglichen Wirklichkeitsausschnitt auch über entsprechende institutionelle Schematisierungen mindestens partiell verfügt“ (Hoffmann 1991: 107). Es dürfte also bei mehrfachem Kontakt mit einer Institution möglich sein, auch entsprechende Musterverwendung zu erlernen und zu trainieren. Koerfer zeigt anhand eines Beispiels aus der Psychoanalyse, dass „das ‚Unverständnis‘ und der Widerstand gegenüber dem ‚neuartigen‘ Diskurstyp besonders in der Anfangsphase [zu] beobachten [ist], in der das neue Diskurswissen erst mühsam und allmählich aufgebaut und als Routinewissen internalisiert wird“ (Koerfer 1994: 132). Anhand der Sachverhaltsdarstellung im anwaltlichen Mandantengespräch möchte ich die Frage verfolgen, inwiefern Klienten ihr sprachliches Handeln an den jeweiligen

Handlungskontext anpassen. Dabei frage ich, welche Rolle die Erfahrung in der jeweiligen Institution spielt und welche Auswirkungen sie ggf. auf das sprachliche Handeln der Beteiligten hat. Dazu werde ich zunächst Ergebnisse zur Sachverhaltsdarstellung in der juristischen Kommunikation darstellen, um dann empirisch auf die Möglichkeit der Erweiterung des sprachlichen Repertoires durch den Vollzug des Handelns in der Institution einzugehen.

2.2. Berichten und Erzählen als Muster der Sachverhaltsdarstellung

In der juristischen Kommunikation kommt der Sachverhaltsdarstellung ein großer Stellenwert zu, da diese der Ausgangspunkt juristischer Fallarbeit ist. Hier haben Klienten ein Wissensmonopol in Form ihres partikularen Erlebniswissens (Ehlich/Rehbein 1977: 44), das sie bspw. im Laufe der Beratung oder im Laufe einer Gerichtsverhandlung den Agenten zugänglich machen sollen. In der anwaltlichen Erstberatung verbalisieren Klienten Wissen über Lebenssachverhalte, um dieses dem Agenten zu eröffnen und so in ein gemeinsames Wissen zu überführen. Der Anwalt ist hier (im Gegensatz zum Richter) in der Rolle des professionellen Stellvertreters und Beraters, der ausschließlich das Interesse des Mandanten vertritt. Sprachlich eignen sich für die Darstellung des Sachverhaltes besonders die Muster ‚Erzählen‘ und ‚Berichten‘.

Grundlegend für die beiden Großformen des Sprechens, Erzählen und Berichten (vgl. auch Rehbein 1984), ist, dass eine reale Geschichte (Rehbein 1980: 66) zur erzählten Geschichte oder zum Bericht wird. Eine Erzählung wird in der Sozialberatung zur Leidensgeschichte (Rehbein 1980: 70). Beim Erzählen etabliert der Sprecher einen gemeinsamen, vorwiegend szenischen, Vorstellungsraum, während das Berichten den alltäglichen Vorstellungsraum voraussetzt und darauf aufbaut (a.a.O.: 85). Die erzählte Leidensgeschichte ist in ihrer Organisation auf das „Skandalon“ (a.a.O.: 68f.) hin organisiert, während der Bericht sich auf bereits kategorisierte Geschehnisse, mit denen der Sprecher abgeschlossen hat, bezieht. Der Sprecher trifft eine sinnvolle Auswahl und bringt die Ereignisse in eine logische Reihenfolge. „Beim Erzähltypus steht normalerweise die Bewertung der wiedergegebenen Ereignisse im Mittelpunkt, während im Falle des Berichtstypus stets erst die Faktizitätsfrage geklärt sein muss.“ (Hoffmann 1984: 62). Direkte Rede wird im Gegensatz zur Erzählung, wo sie der Etablierung des gemeinsamen Vorstellungsraums dient, nur dann eingesetzt, wenn die Äußerung für besonders informativ gehalten wird (a.a.O.: 83). Das Berichten ist wie das Erzählen eine Handlungsverkettung, die allerdings der „Darstellung der Wirklichkeit“ geschuldet ist und anders als beim Erzählen nicht den Fokus auf das Skandalon und dessen gemeinsame Bewertung richtet (a.a.O.: 84). Der Bericht ist als das Muster anzusehen, das den Zweck institutionellen Handelns im juristischen Kontext adäquat realisiert (Hoffmann 1984: 65; 1991: 103). Es dient der „Speicherung und Übertragung komplexer Sachverhalte mit Ereignisstruktur“ (Hoffmann 1991: 103).

Nicht nur in Arbeiten zur schulischen Kommunikation, sondern auch im Bereich juristischer Kommunikation finden sich Annahmen über die Verwendung vorgängig bekannter Muster in der Institution. Für die Kommunikation vor Gericht beschreibt Hoffmann (1991: 99) den Transport von Mustern in Bereiche, „für die sie nicht primär ausgebildet sind“. So lassen sich in den Sachverhaltsdarstellungen der Klienten Formen finden, die als sequenzialisiertes Erzählen (Reh-

bein 1980: 85ff.) oder segmentiertes Erzählen (Hoffmann 1991: 96) sowie erzählende (Hoffmann 1991: 97ff; 2001: 1549f.) oder berichtende Darstellungen (Hoffmann 1980: 55; 1984: 61; 2001: 1549f.) klassifiziert werden. Insgesamt zeigen diese Untersuchungen, dass hier das ‚normale‘ und das den Klienten als bekannt angenommene Muster des konversationellen Erzählens ihrem sprachlichen Handeln zu Grunde liegt, was dazu führt, dass sie den aufgrund des Zweckes der Institution geforderten Bericht nicht adäquat realisieren (können). Als Gründe dafür wird entweder das Handeln des Agenten angeführt: „Erzählungen von Leidensgeschichten werden [...] von den Beratern auf jurifizierbare Kategorien hin so gefiltert, daß des Erzählens seines homileischen Zwecks beraubt und dadurch zum institutionsadäquaten Berichten umfunktioniert wird.“ (Rehbein 1997: 670). Oder es werden die Strategien der Klienten angeführt, eine bestimmte Bewertung zu etablieren: „Unter strategischem Aspekt ist somit bereits eine Umorganisation der Geschichte erforderlich, mit der sie eine Belegfunktion im Rahmen der Ziele des Angeklagten erhält.“ (Hoffmann 1991: 100).

Bezogen auf die juristische Beratung zeigt Rehbein (1980), wie das komplexe sprachliche Muster des Erzählens mit seiner im Alltag typischen Sprechhandlungsverkettung in diesem institutionellen Zusammenhang sequenzialisiert wird, indem Berater immer wieder eingreift, während Ratsuchende das Muster des Erzählens zu etablieren versuchen (Rehbein 1980: 88). Dies führt er darauf zurück, dass Agenten in der Institution unbewertetes bzw. unbearbeitetes Wissen benötigen (vgl. auch Hoffmann 2010: 277; 1991: 105), das sie vor dem Hintergrund ihres Wissens als beratende Juristen selbst nach juristischen Maßstäben und Kategorien bewerten können. „Der vom Berater intendierte Weg ist nun, daß der Sprecher sein Wissen befragt und ihm eine Information in Form einer nichtbewerteten Geschehenswidergabe liefert.“ (Rehbein 1980: 88; vgl. dazu auch Busse 1998: 1389f.; Hoffmann 2010). Nicht-institutionsspezifische Bewertungen oder Begründungen sind daher nur bedingt zielführend. Zu diesem unbewerteten Wissen gelangt der Berater – sofern es ihm nicht direkt präsentiert wird – durch Nachfragen, was zur Sequenzialisierung der Sprechhandlungsverkettung des Erzählens führt. Diese ist nach Rehbein (a.a.O.: 89) „die Institutionsspezifität der Erzählsituation in der Beratung“.

Die reale Geschichte wird also nicht nach einer individuellen Bewertung rekonstruiert, sondern nach einer juristischen. In der Beratung wird damit das Muster des Erzählens zum Zweck der Sachverhaltsdarstellung *funktionalisiert*. [...] Die Umbewertung der *erzählten* Geschichte ist der Prozeß, dem die Erzählung in der Institution unterworfen wird. (Rehbein 1980: 89, Herv. i. O.)

Die Nachfrage des Beraters bezieht sich vor allem auf die Elemente der Etablierung (Zeit, Ort, Personen etc.), die gleichzeitig typisch für das Berichten sind. Dabei „gefährdet er [der Berater, I.P.] die Kontinuität des szenischen Vorstellungsraums“ (a.a.O.: 94.), gleichzeitig setzt er aber jene Themen relevant, die für den Zweck des Gesprächs und die weitere Bearbeitung im juristischen Handlungsfeld zentral sind.

Fraglich ist an dieser Stelle daher erneut, inwiefern die Annahme eines zugrundeliegenden Musters des alltagsweltlichen Erzählens auch für die institutionelle Kommunikation getroffen werden kann (vgl. dazu auch Quasthoff 1990: 78), da sich der Zweck der institutionellen Sachverhaltsdarstellung nicht mit dem von Alltagerzählungen deckt und sich so ein anderes, für die konkrete Institution spezifisches Muster ausbildet. Da der Klient die juristische Beratung in Anspruch

nimmt, eben um das Rechtssystem mit all seinen Mechanismen zur Konfliktbeendigung zu nutzen, bewegt er sich damit in einem für ihn neuen Handlungskontext und unterwirft sich so ebenfalls dem Zweck dieser Institution. Damit geht einher, dass er – ähnlich wie oben für die Schule beschrieben – in einer neuen Institution sukzessive adäquate Handlungsmuster zu verwenden lernt.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen möchte ich nun weiter fragen, ob man

a) einen vor-institutionellen Alltag annehmend davon ausgehen kann, dass sprachliche Handlungsmuster in der Institution dysfunktionalisiert werden, oder ob nicht eher unabhängig von den Determinanten ‚Alltag‘ und ‚Institution‘ nebeneinander existierende Formen sprachlichen Handelns betrachtet werden sollten, die eben determiniert durch die jeweilige Zweckbindung unterschiedliche Formen hervorbringen, und

b) ob und wie das sprachliche Handeln in zunächst unvertrauten Situationen erweitert wird, indem sich sowohl Handlungswissen als auch Institutionswissen der Klienten im Vollzug vergrößern, und sich damit neben der Umsetzung institutioneller Muster auch Mischformen (hier von Erzählen und Berichten) zeigen lassen können. Das würde meiner Ansicht nach zwar nicht die Kategorie der Institution, doch aber die voranalytische Klassifizierung institutionellen Handelns im Gegensatz zu alltäglichem in Frage stellen. Diesen Teilfragen möchte ich an zwei Beispielen der Sachverhaltsdarstellung aus der anwaltlichen Erstberatung nachgehen.

3. Sachverhaltsdarstellung im anwaltlichen Mandantengespräch: Berichten oder Erzählen?

Unter Einbeziehung der vorgestellten Überlegungen möchte ich mich nun empirisch dem Begriffspaar der Alltagskommunikation und der institutionellen Kommunikation nähern, indem ich das Klientenhandeln im anwaltlichen Erstgespräch untersuche. Dazu möchte ich die Sachverhaltsdarstellung der Klienten fokussieren und exemplarisch zwei Gespräche vergleichen, denen jeweils ähnliche Voraussetzungen zugrundeliegen, die sich aber vor allem in der Erfahrung der Mandantin mit der Situation anwaltlicher Beratung unterscheiden.² Beide Fälle sind aus dem Rechtsgebiet des Familienrechts, Thema ist jeweils die Trennung der Klientinnen mittleren Alters von Ihren Ehemännern. Beide Frauen möchten sich über ihre Unterhaltsansprüche informieren. Sie haben beide bereits erwachsene Kinder und betreuen jeweils ein minderjähriges Kind – Mandantin₁ ihr eigenes Kind aus zweiter Ehe, Mandantin₂ ihr Enkelkind. Die beteiligten Anwältinnen sind weiblich und jeweils seit mehr als zwanzig Jahren in ihrem Beruf tätig. Beide Gespräche finden in einer deutschen Kleinstadt statt. Das Maß der emotionalen Involviertheit ist in beiden Fällen stark; beide sind psychisch durch die Situation stark belastet.³ Unterschiedlich ist, dass Mandantin₁ die Trennung bereits vollzogen hat, während

² Die Gespräche werden zur besseren Übersicht als Gespräch₁ und Gespräch₂ bezeichnet. Gespräch₁ und Mandantin₁ bezieht sich auf das Beispiel mit der erfahrenen Mandantin, Gespräch₂ und Mandantin₂ auf das mit der unerfahrenen.

³ Mandantin₁ erwähnt das allerdings erst ganz zu Ende des Gespräches. Sie zeigt damit, dass sie die Relevanz dieses Themas in diesem juristischen Kontext treffend als gering einschätzt, was auch als ein Indiz für ihr institutionsangepasstes Handeln gewertet werden kann.

Mandantin₂ noch vor diesem emotional schwierigen Schritt steht. Vor allem aber liegt die Unterschiedlichkeit der Gesprächssituationen darin, dass Mandantin₁ bereits mehrmals bei einem Anwalt war, mehr noch, sie war sogar mit derselben Sache bereits bei einer anderen Anwältin und hat darüber hinaus schon eine andere Scheidung hinter sich. Mandantin₂ ist im Gegensatz dazu das erste Mal bei einer Anwältin.

3.1. Gespräch 1: Die erfahrene Mandantin

Zunächst möchte ich anhand eines Ausschnittes aus der Sachverhaltsdarstellung der erfahrenen Mandantin₁ zeigen, inwiefern sich hier Indizien dafür finden lassen, dass Erfahrung und damit Vertrautheit mit dem sprachlichen Handeln in der Institution auch die Verwendung entsprechender institutionspräferierter Sprechhandlungen bis hin zur Musterverwendung prägt. Der folgende Ausschnitt⁴ folgt dem Beginn des Gespräches, es wurde bereits kurz über die Aufnahme und die Verwendung der Daten gesprochen. Außerdem hat die Mandantin ihren Umgang mit der anderen Anwältin geschildert, die zuvor mit dem Fall betraut war. Sie hatte gerade den Brief an diese Anwältin vorgelesen, in dem sie die Herausgabe aller noch fehlenden Unterlagen fordert.

[26]	A (w) [v]	Hmhñ Wunderbar.
	M (w) [v]	Mann, die ich nicht in Kopie erhalten habe.“. Ja.
[27]	A (w) [v]	Perfekt. Ja.
	M (w) [v]	••• Äh Sache ist: Ähm mein Mann und ich haben ä uns ä
[28]	M (w) [v]	entschlosse, letztes Jahr/ ä nee vor jaä •• Weihnachten vor einem Jahr
[29]	M (w) [v]	uns zu trennen. Wir haben eine gemeinsame Tochter •• und ein
[30]	A (w) [v]	•• ((lacht)) Eine Tochter und ein Haus.
	A (w) [ko]	<i>lachend</i>
	M (w) [v]	gemeinsames Haus. •• Ja. ••
[31]	A (w) [v]	Äh...
	M (w) [v]	Und ähm ich bin teilzeitbeschäftigt, fünfzig Prozent bei der Stadt. ••• Und
[32]	M (w) [v]	er ist Rentenberater. Er hat ein eigenes Büro mit Kompagnon in
[33]	A (w) [v]	•• Jä
	M (w) [v]	Detmold. ••• Ich habe aus erschter Ehe • zwei große Kinder, mit

⁴ Alle Transkripte sind anonymisiert, alle personenbezogenen Angaben sind erfunden.

[34]	M (w) [v]	siebenundzwanzig und fünfundzwanzig und jetzt die Vera •• ischt
[35]	M (w) [v]	zwölf. ((1,1s)) Er ischt dann zum •• achten vierten •• ähm ((1,4s))
[36]	M (w) [v]	zweitausendneun ausgezogen aus dem gemeinsamen Haus. ((1,8s))
[37]	M (w) [v]	Und ich bin zum einundzwanzigsten Oktober zweitausendneun in eine
[38]	A (w) [v]	Hmhñ •• Einundzwanzigster Oktober
	A (w) [ko]	<i>schreibt mit</i>
	M (w) [v]	••• Wohnung gezogen.
[39]	A (w) [v]	zweitausendneun. Jâ
	A (w) [ko]	
	M (w) [v]	Ja. ((1,1s)) Ähm ((1s)) seither geht s eigentlich
[40]	A (w) [v]	Das haben
	M (w) [v]	auch dadrum... Er za/ äh bezahlt das Haus auch noch ab...
[41]	A (w) [v]	Sie aber sehr schnell und kompakt geschildert. Wunderbar.
	M (w) [v]	Hmñ
	[KO]	<i>beide lachen</i>
[42]	A (w) [v]	Das ist sehr
	M (w) [v]	Ich bin s auch gewohnt, klare Aussagen zu machen.
	M (w) [ko]	<i>lachend</i>
[43]	A (w) [v]	hilfreich. Ja. Okay.
	M (w) [v]	Hmhñ Ähm seither geht s etwas um den Unterhalt. Um

Gespräch₁

In diesem Ausschnitt schildert die Mandantin den Sachverhalt. Auffällig ist bereits zu Beginn der Darstellung (Fl. 27), dass sie ohne Aufforderung der Anwältin selbstständig beginnt, die Phase der Sachverhaltsdarstellung einzuleiten. Dies markiert sie auch formulatorisch, indem sie das neue Thema durch die Ankündigung „Sache ist“ einleitet. Dies ist im institutionellen Handeln generell und ebenso für Mandantengespräche eher untypisch, da die Eröffnungsinitiative eher dem Agenten zukommt, der mit einer offenen Frage oder einer Aufforderung zur Sachverhaltsdarstellung dem Klienten das Rederecht übergibt (vgl. Spranz-Fogasy 2005). Hier findet sich bereits der erste Hinweis darauf, dass die Klientin mit der Situation vertraut ist, kommunikative Abläufe kennt und entsprechend sprachliche Handlungsmuster realisiert, denn sie zögert zunächst doch durch eine gefüllte Pause und fährt erst nach einer zustimmenden Äußerung der Anwältin fort. Auch in der weiteren Folge ihrer Sachverhaltsdarstellung zeigt sich das routinierte Ver-

halten der Mandantin. Sie bedient sich stringent dem Muster des Berichtens, indem sie den Sachverhalt zunächst auf die im juristischen Kontext verarbeitbaren Fakten reduziert. Es wird nicht in einer linearen Ereignisfolge erzählt, sondern die Elemente werden thematisch geordnet nebeneinander gestellt. Mit einfach strukturierten Aussagesätzen werden Fakten aneinander gereiht: „Wir haben...“; „Wir sind...“, „Ich habe...“. Präzise werden Orte, Daten und Personen benannt, Wissen, das im juristischen Kontext von hoher Bedeutung ist. Auch hier zeigt sich die institutionelle Erfahrung der Mandantin. Sie nimmt keine Bewertung der geschilderten Zusammenhänge vor, sondern belässt diese unbewertet zur weiteren Bearbeitung der Anwältin. Mit der Äußerung der Anwältin in Fl. 40f. markiert diese explizit, dass sie die Darstellung der Mandantin als positiv bewertet. Damit zeigt sie ebenfalls an, dass das nicht der Standardfall ist, da sie ihn sonst vermutlich nicht oder knapper kommentieren würde. Darauf deutet ebenfalls der wiederholende Kommentar hin, den die Anwältin in Fl. 30 etwas lachend vorbringt. Die Anwältin zeigt sich mit der Darstellung zufrieden und bestätigt dies ein weiteres Mal in Fl. 43, indem sie das Verhalten der Mandantin als hilfreich bezeichnet. Die Mandantin selbst konstatiert ihre Gewohnheit, klare Aussagen zu machen (Fl. 42). Es bleibt unklar, worauf sie sich bezieht, es könnte aber aufgrund ihrer Biographie durchaus der juristische Kontext gemeint sein, für den sie ihre Gewohnheit bestätigt.

Auch in der weiteren Folge des Gesprächs (s.u.) lassen sich für das adäquate sprachliche Handeln der Klientin Beispiele finden.

[42]

A (w) [v]		Das ist sehr
M (w) [v]	Ich bin s auch gewohnt, klare Aussagen zu machen.	
M (w) [ko]	<i>lachend</i>	

[43]

A (w) [v]	hilfreich. Ja. Okay.	
M (w) [v]	Hmhñ Ähm seither geht s etwas um den Unterhalt. Um	

[44]

A (w) [v]	Hmhñ	• • Hmhñ	• • Jâ
M (w) [v]	den Kinderunterhalt.	• • • Und um meinen Unterhalt.	
M (w) [ko]		<i>staccato</i>	

[45]

M (w) [v]	Er bezahlt das Haus auch noch ab. Die Unterlage sind auch da. Und äh
-----------	--

Gespräch₁

Die Mandantin nennt hier die Problemstellung in einer juristischen Kategorie: den Unterhalt. Diese kann sie darüber hinaus noch weiter in juristische Kategorien zerlegen („Kinderunterhalt“ und „meinen Unterhalt“, Fl. 44). In der Folge verweist sie auf die schriftlich vorliegenden Unterlagen (Fl. 45), die neben einer berichtenden Sachverhaltsdarstellung die wichtigste Grundlage anwaltlicher Sachverhaltsbearbeitung sind. Dessen scheint sich die Mandantin bewusst zu sein, da sie die Unterlagen nicht nur mitgebracht hat, sondern darauf eingeht. Auch dies sind jeweils Zeichen für das routinierte und adäquate sprachliche Handeln der Mandantin, für das sich im weiteren Verlauf des Gespräches noch weitere finden.

Es liegt also eine Sachverhaltsdarstellung vor, die dem Zweck des Mandantengesprächs entspricht und das entsprechende sprachliche Handlungsmuster des Berichtes realisiert, ohne dass eine Verschiebung eines Musters (hin zum Erzählen) oder eine Sequenzierung einer Erzählung im institutionellen Kontext zu beschreiben wäre. So wie in der schulischen Kommunikation, in der Schüler ein Musterwissen entwickeln, scheint dies also ebenso in nicht-alltäglichen Institutionen möglich, wenn Klienten dort entsprechende Erfahrungen sammeln können.

3.2. Gespräch 2: Die unerfahrene Mandantin

Auch das Gespräch₂ mit der unerfahrenen Mandantin₂ hat das gleiche Thema, die Trennung von ihrem Mann. Ein hier wichtiges Thema, das die Mandantin in den Vordergrund stellt, ist, dass die faktische Trennungshandlung dadurch erschwert wird, dass ihr Mann Druck auf sie ausübt. Ihr Ziel ist, „Druckmittel“, wie sie es selbst mehrfach bezeichnet, zu kennen, die sie gegen ihren überlegenen Mann einsetzen kann. Das Anliegen der Mandantin im Beratungsgespräch ist damit, dass die Anwältin eine rechtliche Bewertung ihrer Möglichkeiten vornimmt und ihr so diese Druckmittel gegen ihren Mann an die Hand gibt.⁵ Insgesamt weist aber auch dieses Gespräch eine berichtende Sachverhaltsdarstellung der Mandantin auf. Auch Mandantin₂ verfolgt nicht das Gesprächsziel, erzählend ihre Rolle als Opfer darzustellen, was man vermuten könnte, wenn man davon ausginge, dass sie bekannte Handlungsrouninen auf die Institution überträgt. Die Mandantin₂ eröffnet aber weder einen szenischen Vorstellungsraum, noch spitzt sie ihre Gesamtdarstellung auf einen Höhepunkt zu. Dies möchte ich in der Folge zeigen.

[30]

A (w) [v] Hm was sind Sie von Beruf, Frau Maier?

M (w) [v] ((ea)) Also •• das ist das.

[31]

A (w) [v] ((schreibt))

M (w) [v] Ich war jetzt ähm zwanzig Jahre selbstständig. ((1,5s)) Und äh hammer

[32]

A (w) [v]

M (w) [v] seit Dezember... Äh seit fünf Jahr haben wir ja im Haus draußen, hab

[33]

A (w) [v] Ach Sie sind die, Sie

M (w) [v] ich ja mit meiner Tochter zusammen das Geschäft gehabt.

[34]

A (w) [v] sind die, die, die Mutter von der Monika.

M (w) [v] Von der Monika. •• Genau. ••• Genau.

Gespräch₂

Dieser Ausschnitt knüpft an die Eröffnungsphase an, in der die Anwältin relativ schnell (noch in der ersten Gesprächsminute) die Rolle der Fragenden übernimmt

⁵ Zum Verhältnis von Ziel und Anliegen im anwaltlichen Mandantengespräch vgl. Pick (2010).

(s. Analyse unten). Die Fragen der Anwältin beantwortet die Mandantin bis hierher kurz und informationsorientiert. In diesem Ausschnitt beantwortet die Mandantin die Frage nicht wie zuvor mit der Ergänzung der entsprechenden Fakten, sondern leitet sie mit „Also das ist das“ (Fl. 30) ein und markiert damit einerseits die besondere Wichtigkeit dieses Themas für sie, gleichzeitig beansprucht sie damit ein längeres Rederecht. Sie macht also hier formulatorisch deutlich, dass diese Frage nicht knapp zu beantworten ist, sondern etwas Hintergrundwissen benötigt, was auch aus anwaltlicher Sicht im Hinblick auf Fragen der Vermögensauseinandersetzung relevant sein kann – hier auch daran zu erkennen, dass die Anwältin die Ausführungen der Mandantin notiert. Nach dieser Einleitung ist das folgende Muster sowohl als Erzählung als auch als Bericht möglich. Die Mandantin wählt hier die berichtende Darstellung ihrer beruflichen Tätigkeit, indem sie einzelne berufliche Stationen nacheinander darstellt. Dies wird dadurch unterbrochen, dass die Anwältin die Mandantin nun als die Mutter einer Bekannten identifizieren kann.

Im weiteren Gesprächsabschnitt erfolgt zunächst die Klärung der Instanzenwahl (vgl. Nothdurft 1984: 43), die Inanspruchnahme dieser Anwältin auf Empfehlung ihrer Tochter. Nach diesem Exkurs (Fl. 35-44), der hier nicht gezeigt wird, fährt die Mandantin mit der Darstellung fort.

[45]	A (w) [v]	Ach Sie sind die Mutter von der Monika. Sie
	M (w) [v]	also a Schiene, wo passt.
[46]	A (w) [v]	waren zwanzig Jahre selbstständig, haben das Geschäft in Göttingen in der
[47]	A (w) [v]	Innenstadt gehabt, gell?
	M (w) [v]	I hab in der Stadt drinnen sechzehn Jahr des gehabt • und hab mir
[48]	A (w) [v]	Ahâ ((schreibt))
	M (w) [v]	eben dann jetzt da draußen. • • Und haben wir jetzt seit Dezember
[49]	A (w) [v]	
	M (w) [v]	zugemacht, • • weil i ja ((1s)) von meinem Sohn ((aa)) a Kind • hab, • des
[50]	A (w) [v]	Und das was Sie... Das ist so n Pflegekind quasi, oder?
	M (w) [v]	ka Mutter hat. Und jetzt halt quasi

Gespräch₂

Die Mandantin₂ wählt hier erneut den Bericht und schildert die Geschehnisse unbewertet und sukzessive, ohne persönliche oder emotionale Abschweifungen und nicht auf einen Höhepunkt ausgerichtet (Fl. 47f.). Dies geschieht in einer aneinandergereihten Folge von Aussagesätzen. Auch die in diesem Kontext unerfahrene Mandantin kommuniziert hier also institutionspräferiert, indem sie gemeinsam mit der Anwältin ihren Sachverhalt berichtend darstellt.

Ein weiterer Hinweis, dass die Mandantin₂ nicht das Muster einer Erzählung durchläuft bzw. durchlaufen will und ebenfalls nicht das Gesprächsziel verfolgt,

ihre Rolle als Opfer darzustellen, sondern durchaus den Handlungskontext perzipiert und institutionsangemessene Ziele verfolgt, ist, dass die Mandantin im gesamten Gesprächsverlauf immer wieder auf die Situation und ihr damit verbundenes Anliegen im juristischen Handlungskontext zurückkommt.

[196]

A (w) [ko]

schreibt

M (w) [v] fast alles auf s Geschäft gelaufen. Und, und des... I hab mir die Punkte

[197]

A (w) [ko]

M (w) [v] jetzt aufgeschrieben, ((ea)) weil die wärn halt jetzt für mi wichtig. I möcht

[198]

M (w) [v] jetzt •• bei Ihnen halt Fakten haben: Wo kann ich was beanspruchen?

[199]

M (w) [v] Wo kann ich nichts beanspruchen? ••• I möcht definitiv... Er ist vor ä

[...]

[219]

A (w) [v]

Und Ihr, Ihr, Ihr Ziel ist jetzt...

M (w) [v]

auf und ••• und ob gewesen.

Mein Ziel ist jetzt: • I

[220]

M (w) [v] mechat von Ihnen jetzt heut konkret die ganzen Sachen durchgehen, ••

[221]

M (w) [v] wo man irgendwo was auseholen kann, wo i konkret zu ihm sagen kann:

[222]

[t] 15:00

M (w) [v]

"Du pass amal auf. Jetzt fohr auf a normalen Schiene.". I mechat eahn

[...]

[446]

A (w) [v]

Also dasss...

M (w) [v]

Genau.

Genau. Und drum ist das jetzt mei Ding, dass ich

[447]

M (w) [v] irgendwelche Druckmittel hob, no in dem Joar, wo i sog: "Gut, • du kannst

[448]

M (w) [v]

das Auto nehme, aber dafür ä-ä mochst einfach die Krankenkasse,

Gespräch₂

Die Mandantin nennt immer wieder das von ihr bereits zu Beginn ihrer Sachverhaltsdarstellung angedeutete Anliegen (Fl. 13-16), eine rechtliche Einschätzung ihrer Situation und ihrer Rechte gegenüber ihrem Mann zu bekommen. Dies formuliert sie jeweils etwas unterschiedlich in Fl. 197ff., 219ff., 446ff. Damit wird deutlich, dass die Mandantin ihre Sachverhaltsdarstellung insgesamt also nicht auf ein Skandalon auszurichten scheint, sondern ein sachbezogenes Ziel verfolgt und einem berichtenden Muster folgt. Dennoch weist Gespräch₂ eine andere Struktur auf als Gespräch₁. In Gespräch₂ fallen an verschiedenen Stellen kurze er-

zählende Szenen auf, die die Mandantin in die ansonsten berichtende Darstellung der für die Sachverhaltskonstruktion relevanten Fakten einschleibt. Es findet sich also neben dem berichtenden auch erzählendes Handeln in der Sachverhaltsdarstellung der unerfahrenen Mandantin. Darauf möchte ich in der Folge weiter eingehen.

3.2.1. Erzählende Szenen in Gespräch₂

Auffällig im Gegensatz zu Gespräch₁ ist, dass in Gespräch₂ die Sachverhaltsdarstellung wiederholt durch erzählte Episoden unterbrochen wird. An verschiedenen Stellen baut die Mandantin kurze narrative Szenen auf, die die sonst berichtende Form durchbrechen. Das ist für den Zweck juristischer Interaktion, die den Bericht als Handlungsmuster zur Übertragung von Sachverhalten ausgebildet hat, zunächst nicht unmittelbar zielführend. Gerade aber weil die Mandantin, wie oben gezeigt wurde, nicht dem Muster des Erzählens, sondern dem Berichten als sprachlicher Rahmenhandlung folgt, sind ihre szenischen Darstellungen besonders auffällig. Denn da die Mandantin nicht, wie oben gezeigt, das Ziel verfolgt, ihre Leidensgeschichte zu erzählen, müssen die erzählenden Szenen eine andere Funktion haben. Dies möchte ich nun an dem folgenden Beispiel einer dieser erzählten Szenen diskutieren.

[171]

A (w) [v]

M (w) [v] drückt mi immer noch. Es geht um s, • um s Auto. Und des und des.

[172]

M (w) [v] Er wui •• immer. •• Und jetzt seit ein paar Wochen bin i halt so, dass i

[173]

M (w) [v] sag: "Du jetzt pass einmal auf. Das Auto gehört uns miteinander und wir

[174]

M (w) [v] werden uns doch da einigen können. Wennsd du in die Arbeit gehst, sag

[175]

M (w) [v] mir, wie du Dienst hast.". •• Es war immer schon das Problem. ••• Da

[176]

M (w) [v] wui er mi/ • er wui mi nur • ärgern. Immer bis zum... Des, des is ihm a

[177]

A (w) [v] •• ((lacht))

M (w) [v] so ein Bedürfnis. •• Das ist der Wahnsinn. Also des ist, • des ist

[178]

A (w) [v]

M (w) [v] sowas von brutal. •• Und, und, und des Problem war eben • gestern a

[179]

M (w) [v] wieder mit dem Auto. Und i brauch jetzt — es ist sehr schwierig — ((1s))

[180]

M (w) [v] aber •• i brauch jetzt von äh von den Sachen, wo ma mir haben ((1s))

[181]

M (w) [v] Fakten, •• wo kann i ihn... Ob i im Endeffekt... I wui ned, dass er a

[182]	M (w) [v]	armer Schlucker wird, das bin i a. • • Aber i brauch bei dem Menschen
[183]	M (w) [v]	Druckmittel. • • Verstehen S? Weil i sonst aus der Nummer ned ausi kim.
[184]	M (w) [v]	• Weil der mi sowas von • • unterbuttert. E-er schafft s ja immer wieder
[185]	M (w) [v]	noch. I hab eine Unsicherheit drinnen. • • Und er droht mir dann gestern
[186]	M (w) [v]	wieder: "Ja, dann kannst mim Bus fahren.". Denk i mir: "Ist er mir ja jetzt
[187]	M (w) [v]	eigentlich eh • egal, ob i jetzt da mim Bus fahr oder was.". Im nächsten
[188]	M (w) [v]	Au/ • • ä • sagt er: "Kannst es eh haben das Auto. Du wirst es schon
[189]	M (w) [v]	sehn. Du wirst das schon sehn, was i tu mit dir.". • Äh "I schau jetzt, dass
[190]	M (w) [v]	i jemand anderen anruf.". Hab i gewusst, er ruft d Freundin an. Die hat
[191]	M (w) [v]	er aber nicht erreicht. Dann fünf Minuten später kommt er wieder: "Ja •
[192]	M (w) [v]	kannst mich jetzt dann in den Dienst fahren oder ned?". Dann sag i,
[193]	A (w) [v]	Auf wen läuft
	M (w) [v]	"natürlich kann... Haben wir ja ausgemacht. Freilich äh fahr i di".
[194]	A (w) [v]	denn das Auto?
	M (w) [v]	• • Also und das san ja lauter so Sachen. • Das Auto ist

Gespäch₂

In diesem Beispiel erzählt die Mandantin eine Szene aus der Ehe mit ihrem Mann. Eingeleitet wird die Erzählung zunächst mit dem Thema „Es geht um s, um s Auto“ (Fl. 171) gefolgt von dem Höhepunkt, auf den die Ereignisse sich zuspitzen werden: Ihr Mann will sie ärgern (Fl. 175-177). Die Erzählung der Ereignisse wird dann erneut mit dem Thema eingeleitet „Und, und des Problem war eben gestern a wieder mit dem Auto“ (Fl. 178f.). Diese Äußerung schafft Raum für eine Erzählung und bietet den Einstieg dazu. Mit dieser (Fl. 185f.) eröffnet die Mandantin einen gemeinsamen Vorstellungsraum, indem die Szene sukzessive durch die Handlung der Beteiligten aufgebaut wird. Die Wiedergabe der wörtlichen Rede und die Verwendung des historischen Präsens unterstützen diese Darstellung und bauen so den gemeinsamen Vorstellungsraum auf. Die Mandantin erzählt einen Streit um die Benutzung des Autos mit ihrem Mann. Es werden hier nicht Fakten wiedergegeben, die für die juristische Weiterbearbeitung von Relevanz wären, vielmehr wird die subjektive Situation der Mandantin durch die Erzählung plastisch herausgestellt. Dies steht im Widerspruch zum Zweck des sprachlichen Handelns im Mandantengespräch, aber auch zum Handeln der Man-

dantin im bisherigen Gesprächsverlauf. Wozu also könnten die Szenen, die die Mandantin erzählt, dienen? Besonders auffällig ist der Einschub in Fl. 179-185. Hier bricht die Mandantin zunächst aus dem Muster aus, um noch einmal ihr Anliegen zu verdeutlichen. Dies tut sie, nachdem sie bereits den gemeinsamen Vorstellungsraum eröffnet hatte, indem sie das Thema etabliert und den Relevanzpunkt der Erzählung genannt hat. Sie kommt damit aus der erzählten Situation zurück in die Situation im Mandantengespräch, um ihr Anliegen (Druckmittel zu bekommen) und die Schwierigkeit dieser Situation (Fl.179) noch einmal zu betonen. Sie stellt explizit und an einer sehr markierten Position in der Erzählung heraus, dass ihr Ziel, rechtlich legitimierte Forderungen als Druckmittel einzusetzen, für sie selbst schwierig zu sein scheint. Dies formuliert sie einmal explizit (Fl. 179), aber auch durch die Relativierung und den Vergleich mit ihrer eigenen Situation („I wui ned, dass er a armer Schlucker wird, das bin i a“, Fl. 181f), sie betont aber gleichzeitig („• • Aber“ Fl. 181f), dass sie es dennoch verfolgen will. Sie macht also an dieser Stelle noch einmal ihr Anliegen deutlich. Für die Umsetzung der Trennung braucht sie die Hilfe der Anwältin. Alleine schafft sie es nicht. Die Mandantin nennt also hier selbst den Grund ihrer Erzählung: Sie will zeigen, weshalb sie ihr Anliegen verfolgt bzw. verfolgen muss. Erst danach nimmt sie in Fl. 185 die Erzählung wieder auf, indem sie den zuvor etablierten Relevanzpunkt („er droht mir wieder“) steigert und mit der Zeitangabe „gestern“ in den zuvor bereits etablierten Vorstellungsraum zurückgeht.

Stellt man diesen Einschub (Fl. 179-185), in dem die Mandantin ihr Anliegen („i brauch jetzt ... Fakten ... Druckmittel“) deutlich macht, in den Zusammenhang mit der ihn umgebenden Erzählung der Mandantin, kann das Erzählen als Begründungshandlung der Mandantin, genauer als Begründung des Typs III, der Sollen-Begründung eingeschätzt werden (Ehlich/Rehbein 1986: 110ff.). Eine solche Begründung ist die Veränderung des Wissens des Hörers mit dem Ziel zu einer gemeinsamen Einschätzung zu gelangen. Die Mandantin schildert ihr Wollen, sie braucht Druckmittel, rechtliche Fakten, (Fl. 179ff.), damit sie die Trennung von ihrem Mann erreichen kann, was sie sich aus eigener Kraft nicht zutraut (Fl. 183ff.). Dieses Wollen der Mandantin ist nach Ehlich/Rehbein (1986: 111) gleichzeitig gekoppelt an ihre Erwartung an die Anwältin. Die Anwältin soll ihr Einblick in ihre Rechte und damit Handlungsmöglichkeiten gegen ihren Mann eröffnen. (Dies erbittet die Mandantin am Ende des Gespräches sogar auch in schriftlicher Form und betont es wiederholt an verschiedensten Stellen im Verlauf des Gesprächs). Die Mandantin nutzt also die Szenen, die vor allem ein Bild des ihr unerträglichen und wankelmütigen Ehemanns zeichnen, um vor der Anwältin zu begründen, dass sie die von ihr gewünschten Druckmittel und Fakten notwendig braucht. Die in die berichtende Darstellung der Mandantin eingefügten Erzählungen sind also als „Operator D“ zu interpretieren (Ehlich/Rehbein 1986: 102), der dazu dient, die Gefährdung des gemeinsamen Handlungssystems zu beseitigen und die Agentin so zur Kooperation zu bewegen, also ihre Forderung zu legitimieren. Die Mandantin nutzt die Erzählung damit als Begründungshandlung, um ihr Anliegen legitimieren zu können (vgl. dazu auch Lalouschek in Vorb.). Gründe dafür, dass die Klientin eine Begründungshandlung für notwendig erachtet, können einerseits sein, dass die Anwältin tatsächlich zu Beginn nicht die erbetenen Informationen präsentiert (dies geschieht erst ab Fl. 328), nachdem sie zunächst die für eine juristische Bewertung notwendigen Fakten erfragt hat. Andererseits

könnte die Mandantin ihr Ziel, sich nach mehr als 25 Jahren von ihrem Mann im (Rechts-)Streit zu trennen, möglicherweise für gesellschaftlich nicht ohne Weiteres für akzeptabel und daher für besonders begründenswert halten.

Die institutionelle Besonderheit, dass Agenten eine unbewertete Darstellung als Ausgang für die eigene juristische Bewertungsarbeit benötigen, ist – ähnlich wie die Lehrerfrage – aus institutionsexterner Sicht und Musterkenntnis zunächst nicht unmittelbar einleuchtend. Dies würde dafür sprechen, dass unerfahrene Mandanten bemüht sein werden, eine für sie in der Regel als negativ bewertete Situation zu begründen und so auch den Agenten von der Notwendigkeit ihres Wollens zu überzeugen. Dies geschieht im sprachlichen Handlungsmusters des Erzählens, denn das Erzählen dient der „Verteidigung der eigenen Handlungsweise“ (Hoffmann 1980: 55). Ähnliches beschreibt Rehbein, wenn er als Funktion für das Erzählen einer Leidensgeschichte die Selbstdarstellung des Klienten als Opfer konstatiert (Rehbein 1980: 68f.).

Die Anwältin übernimmt die von der Mandantin gewünschte Handlung aber aufgrund ihrer institutionellen Rolle ohnehin (sofern sie mit ihrer Rolle als Organ der Rechtspflege gleichsam vereinbar sind). Sie ist Vertreterin allein der Interessen der Mandantin und übernimmt deren Vertretung aufgrund Ihrer Position automatisch. Die Unerfahrenheit der Mandantin mit juristischen Institutionen zeigt sich also an *dieser* Stelle. Eine Begründungshandlung für die beabsichtigte Trennung und die Inanspruchnahme rechtlicher Mittel ist in diesem Kontext nicht notwendig, genau hier fehlt der Mandantin₂ also das Wissen über die gesellschaftliche Funktion der Rechtsberatung und damit auch zum Teil über den Zweck dieses Instituts. Im Mandantengespräch sind hier zunächst unbewertete Fakten von Nutzen, die die Anwältin dann einer rechtlichen Bewertung unterziehen kann. Diese Fakten liefert die Mandantin₁ aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrung selbstständig.

Es zeigt sich also hier eine berichtende Sachverhaltsdarstellung, die jedoch von abgeschlossenen narrativen Szenen unterbrochen wird. Somit ist im vorliegenden Material eine Umfunktionalisierung einer Erzählung der Mandantin₂ nicht zu beobachten, sondern die Realisierung eines institutionspräferierten Berichtes, der – aufgrund der Unerfahrenheit der Mandantin₂ – durch erzählende Einschübe unterbrochen wird. Es ist also nicht das Erzählen der Mandantin, das auf die Institution zugeschnitten wird, da sie generell einer berichtenden Handlungsorientierung folgt. Dennoch wird das Berichten der Mandantin₂ von der Anwältin sequentialisiert. In der Folge möchte ich kurz auf das sprachliche Handeln der Anwältin in Gespräch₂ eingehen, um zu zeigen, mit welchen Mitteln Agenten aufgrund ihrer Position Klienten an das institutionspräferierte Handeln heranzuführen können.

3.2.2. Das Handeln der Anwältin in Gespräch₂

Insgesamt wird Gespräch₂ stärker von der Anwältin strukturiert, indem sie kontinuierlich die erforderlichen Fakten erfragt, ggf. das von der Mandantin Gesagte reformuliert und dieses dabei auf den juristisch verwertbaren propositionalen Gehalt kondensiert. Dies möchte ich am Beginn der Sachverhaltsdarstellung der Mandantin₁ zeigen.

[8]	A (w) [v]	den da. Nana. Lassen Sie s mir da. Danke schön. Ja. • • Hmhñ	
	M (w) [v]		• • Es
[9]	A (w) [v]		Hmhñ
	M (w) [v]	geht um meine • Trennung.	Wohlgemerkt jetzt einmal Trennung.
[10]	A (w) [v]	Hmhñ	
	M (w) [v]	Und eigentlich • möcht ich mich <u>nie</u> • scheiden lassen, aber guat, das ist	
[11]	A (w) [v]		
	M (w) [v]	jetzt a anders Thema. Aber auf alle Fälle jetzt einmal a Trennung. A	
[12]	M (w) [v]	Schlussstrich. • • • Äh w- • - weil ich s gesundheitlich nimmer aushalt, weil	
[13]	M (w) [v]	das ein Psychoterror hoch drei ist. Und jetzt möcht ich von Ihnen halt...	
[14]	A (w) [v]		Jetzt
	M (w) [v]	• • Es ist finanziell alles Scheiße und drum müssen wir das alles	
[15]	A (w) [v]	schaun wir mal. Jetzt schau wir mal.	
	M (w) [v]	durchgehen,	wo ma irgendwo • an Pluspunkt
[16]	A (w) [v]		Okay. ((räuspern)) Jetzt fangen wir mal ganz
	M (w) [v]	finden.	
	[KO]	((1,1s beide lachen))	
[17]	A (w) [v]	banal an. Sie sind also verheiratet. Ihr Mann heißt auch Maier, nehm ich	
[18]	A (w) [v]	an. • Mit Vornamen? Franz. • • • Ist wann	
	A (w) [ko]		zu sich, mitschreibend
	M (w) [v]	Äh ja. Franz.	
[19]	A (w) [v]	geboren?	• •
	A (w) [ko]		zu sich
	M (w) [v]	• • • Am achtundzwanzigsten siebten dreiundfünfzig.	

Gespräch₂

Der Beginn des Gespräch₂ zeigt Parallelen zum Gespräch₁. Auch hier etabliert die Mandantin₂ zunächst das Thema: ihre Trennung (Fl 9). Allerdings zählt die Mandantin danach nicht weitere Fakten auf, sondern betont durch die mehrmalige Wiederholung (Fl 9, 11) ihre Betroffenheit und steigert diese durch eine erneute Wiederholung in Fl. 12 mit der Metapher „Schlussstrich“. Auch hier (Fl. 12/13) findet sich bereits das gezeigte Begründungshandeln der Mandantin₁, mit dem sie

die Notwendigkeit ihres Ziels begründet und damit ihr Anliegen legitimiert. Dieses Anliegen folgt auch sogleich in der folgenden Äußerung der Mandantin „Und jetzt möchte ich von Ihnen halt...“ (Fl. 13), die sie aber selbst abbricht, um eine Einschätzung ihrer finanziellen Verhältnisse anzuschließen und damit zunächst wiederum eine Begründung ihres Ziels liefert. Daraufhin deutet die Mandantin dann aber doch zum ersten Mal ihr Ziel an, „einen Pluspunkt zu finden“ (Fl.15/16). Bereits an dieser Stelle deutet sich an, dass die Mandantin nicht auf die Darstellung ihrer Leidensgeschichte abzielt, sondern eine strukturierte Bearbeitung der Fakten anvisiert, da sie bereits ankündigt, dass sie „alles durchgehen“ möchte (Fl. 14f). Wie oben gezeigt, wird dieses Anliegen der Mandantin, rechtliche begründbare Druckmittel zu erfahren, an vielen Stellen des Gespräches wieder aufgegriffen.

Mit diesem Handeln stellt die Mandantin allerdings für juristische Kategorien offenbar zunächst wenig verarbeitbare Informationen zur Verfügung, was daran deutlich wird, dass die Anwältin darauf vorerst noch nicht eingeht (Fl. 14/15). Die Anwältin stellt stattdessen den institutionell notwendigen Wissenstransfer sicher, indem sie selbst die Informationen, die die Mandantin bereitstellen soll, benennt und strukturiert. Dies kommentiert sie in Fl. 16/17 und macht damit auch metakommunikativ deutlich, dass sie zunächst bestimmte Informationen benötigt und erfragt in der Folge die Verankerung des Sachverhaltes in Raum und Zeit. Dazu werden die beteiligten Personen, Orte, Daten etc. sukzessive abgefragt. Bis zu der Stelle im Gespräch, an der die Anwältin die Rechte der Mandantin im Überblick abhandelt (ab Fl. 328), womit sie das Anliegen der Mandantin bearbeitet, kreist das Gespräch um verschiedene Einzelaspekte des Sachverhaltes, die durch die Fragehandlungen der Anwältin initiiert und von der Mandantin entsprechend bearbeitet werden. Es zeigt sich also, dass die Anwältin nicht die Erzählung der Mandantin, sondern ihren Bericht strukturiert und damit sequentialisiert. So setzt sie jene Informationen relevant, die sie zur weiteren Bearbeitung des Falles zu benötigen glaubt.

Die Anwältin zeigt damit aber nicht nur an, welche Inhalte für die Bearbeitung in der Institution zentral sind, sondern sie zeigt ebenso durch ihr eigenes sprachliches Handeln an, dass genau die Bewertung und damit die Begründung des Anliegens im Mandantengespräch keinen Platz hat. Dies lässt sich auch im folgenden Beispiel (Fl. 59f.) beobachten.

[57]

M (w) [v] ned anders. • • Das ist meine Aufgab jetzt • • äh mit dem Kind. Ganz

[58]

M (w) [v] wurscht, ob i jetzt do äh/ ((aa)) finanziell irgendwie kimm i schon durch.

[59]

A (w) [v] So Ihr/ also im Moment sind Sie also in, in soweit nicht berufstätig und

M (w) [v] Gar nichts. Nicht

[60]

A (w) [v] haben eigentlich auch keine Einkünfte. Hmhñ

M (w) [v] berufstätig und kein Einkommen. Also null. Gell?

[61]

A (w) [v] ((2,5s)) Sie sind fünfundfünfziger Baujahr. Das heißt, Sie sind

A (w) [ko] *Schreibt, blättert in den Unterlagen*

M (w) [v] Hmhmh

Gespräch₂

Dieser Ausschnitt behandelt die Einkommensverhältnisse der Mandantin. Sie hat zurzeit kein Einkommen, weil sie die Sorge für ihr Enkelkind übernommen hat. Dies führt sie als die für sie wichtigste Aufgabe ein und begründet damit ihre ungünstige finanzielle Situation. Die Anwältin hingegen wiederholt die Aussage der Mandantin, indem sie sie in eine unbewertete Aussage reformuliert und die Begründung gar nicht mehr erwähnt. Damit macht sie implizit deutlich, in welcher Form die präsentierten Informationen für sie als Agentin und damit für die institutionelle Weiterverarbeitung nützlich sind. Die Agentin bedient sich dazu unter anderem der oben beschriebenen sprachlichen Mittel, relevante Informationen durch Nachfragen zu elizitieren oder durch Reformulierungen zu kennzeichnen (vgl. dazu auch Hoffmann 2010: 268). Dadurch strukturiert die Anwältin einerseits das partikulare Erlebniswissen der Mandantin zur juristischen Weiterverarbeitung und macht andererseits auf diese Weise zugleich institutionelle Zwecke deutlich.⁶

So transportieren also Agenten durch ihr eigenes sprachliches Handeln das entsprechende institutionelle Handlungs- und Diskurswissen. Agenten verfügen über Institutionswissen zweiter Stufe und handeln damit entsprechend routinemäßig adäquat in der jeweiligen Institution (vgl. dazu auch Hoffmann 2010: 254; Koerfer 1994: 117; Lindemanns 1990: 203f). Somit sind es also die Agenten, die den Klienten aufgrund ihrer Position dieses Musterwissen diskursiv eröffnen. Daher ist davon auszugehen, dass die Agenten die zunächst unvertrauten (i.S. Koerfers 1994: 28) Klienten an das sprachliche Handeln heranführen können und die Klienten somit das Handlungswissen im Vollzug erwerben können (vgl. Birchner 2001: 133; Koerfer 1994: 121; 134ff.).

Insgesamt lässt sich also beobachten, dass sowohl sprachliches Handeln in zunächst unvertrauten Institutionen lernbar zu sein scheint (Gespräch₁). Ebefalls lässt sich beobachten, dass auch unerfahrene Mandanten den Handlungskontext perzipieren und (weitgehend) institutionsangemessen handeln (Gespräch₂), indem sie ihren Sachverhalt institutionspräferiert berichtend darstellen und Erzählungen strategisch einsetzen. Darüber hinaus zeigt sich, dass Agenten das sprachliche Handeln der Klienten sprachlich steuern und ihnen somit adäquates sprachliches Handeln in der Institution zugänglich machen.

4. Fazit

Der vorliegende Aufsatz ist vor allem von dem verschiedentlich beschriebenen Phänomen ausgegangen, dass aus dem Alltag bekannte Muster in der Verwendung im institutionellen Kontext um- oder gar dysfunktionalisiert werden. Zur

⁶ Inwiefern diese Art des Vorgehens im Vergleich zu einem narrativen Zugang zum Klienten, der z. B. in der medizinischen Kommunikation immer stärker befürwortet wird (Koerfer et al. 2010), zielführend im Sinne eines Kooperationsmodells ist kann hier nicht näher diskutiert werden. Dazu verweise ich auf Pick (in Vorb.).

Diskussion der Frage wurde das sprachliche Handeln bei der Sachverhaltsdarstellung im anwaltlichen Erstgespräch im Familienrecht exemplarisch anhand von zwei Gesprächen verglichen. Die Gespräche unterschieden sich vor allem durch die Erfahrung der Mandantinnen mit dem sprachlichen Handeln im anwaltlichen Erstgespräch.

Es hat sich gezeigt, dass die erfahrene Mandantin₁ die institutionelle Handlungssituation in die Verwendung institutionspräferierter sprachlicher Handlungsmuster umsetzt. Dies wird besonders daran deutlich, dass sie ihren Sachverhalt berichtend und unbewertet darstellt und präzise diejenigen Informationen auswählt, die für die Weiterverarbeitung im juristischen Kontext von großer Bedeutung sind (wie die handelnden Personen, Orte, Daten, Zahlen etc.), was auch von der Anwältin positiv kommentiert wird. Dazu kommt, dass sie in gewissem Maße juristische Fachbegriffe verwendet und die Bedeutung schriftlicher Unterlagen richtig einschätzt, indem sie diese mitgebracht hat und im Gespräch darauf verweist.

Auch in Gespräch₂ folgt die Mandantin, obwohl mit dem Handeln in diesem institutionellen Kontext unvertraut, ebenfalls einem berichtenden Muster bei der Sachverhaltsdarstellung. Dies wird von der Anwältin insofern unterstützt, als sie hier stärker als in Gespräch₁ das Geschehen durch Nachfragen und Reformulierungen steuert. Dies zeigt zumindest im vorliegenden Fall, dass auch unerfahrene Klienten in der Institution weitgehend angemessen sprachliche Handlungsmuster realisieren (können).

Das Gespräch₂ mit der unerfahrenen Mandantin₂ weist aber dennoch eine andere Struktur auf als Gespräch₁. Auffällig sind in diesem Gespräch erzählende Szenen, die die Mandantin an einigen Stellen aufbaut. Es konnte gezeigt werden, dass diese als Begründungen und damit als Legitimation für das Anliegen der Mandantin, rechtlichen Rat von der Anwältin zu bekommen, zu dienen scheinen. Das Berichten als adäquate sprachliche Handlungsform wird von Mandantin₂ bereits weitgehend realisiert, wohingegen das Begründungshandeln in diesem Kontext nicht notwendig, stellenweise sogar der (zumindest schnellen) Wiedergabe der Fakten hinderlich ist. In diesem Begründungshandeln zeigt sich nun die mangelnde Erfahrung der Mandantin₂ im anwaltlichen Mandantengespräch, denn genau die einseitige Interessenvertretung ist ohnehin Aufgabe der Anwältin von Berufs wegen, und sie wird – sofern mit ihrer Aufgabe als Organ der Rechtspflege vereinbar – die Sichtweise der Mandanten einnehmen (im Gegensatz bspw. zu einer Richterin, die zwischen verschiedenen Sichtweisen abwägen muss). Eben auf dieses Begründen aber scheinen viele Mandanten Wert zu legen, wie auch eine Befragung der Mandanten im Rahmen der Datenerhebung zeigt: Auf die Frage, was ihnen im Gespräch besonders wichtig war, antworten einige Mandanten, dass ihre Situation vom Anwalt verstanden werde (vgl. Pick: in Vorb.). Insgesamt lässt sich in Gespräch₂ beobachten, dass die Anwältin, für die das sprachliche Handeln im Mandantengespräch alltägliche Routine ist, das Gespräch stark steuert. So führt sie die Mandantin zum adäquaten sprachlichen Handeln, indem sie erforderliche Fakten erfragt und das von der Mandantin Gesagte auf den juristisch verwertbaren propositionalen Gehalt hin wertfrei reformuliert.

Es konnte im Vergleich zweier Gespräche gezeigt werden, dass kommunikatives Handeln auch in zunächst unvertrauten Institutionen adaptiert und der Institution angepasst werden kann und somit nicht um- oder gar dysfunktionalisiert sein

muss, dass in berichtendes Handeln integrierte Erzählungen bei der Darstellung des Sachverhaltes mit den Zielen der Klienten funktional erklärt werden können und dass Agenten durch die Gesprächssteuerung Klienten zu institutionell adäquaten Formen sprachlichen Handelns hinführen können.

Die vorliegende Untersuchung ist als erste exemplarische Annäherung an einen Gesprächstyp zu sehen, der bisher noch wenig erforscht ist. Die hier präsentierten Ergebnisse sind zunächst Einzelfallbefunde, die nicht verallgemeinerbar sind. Wichtig ist, noch einmal zu betonen, dass ich nicht die Einflüsse der Institutionen auf kommunikatives Handeln leugnen möchte, ganz im Gegenteil: Der Zweck der jeweiligen Institution schlägt sich unmittelbar im Handeln der Beteiligten nieder. Genau die Kategorie des Zweckes lässt aber die Unterscheidung von ‚Alltag‘ und ‚Institution‘ als analyseleitend in den Hintergrund treten.

Das sprachliche Repertoire eines jeden Einzelnen verändert sich somit in der Interaktion und wird in verschiedenen institutionellen Handlungsfeldern ausgebaut. Brüner/Fiehler/Kindt beschreiben dies allgemein:

Aus gelingender Kommunikation und erfolgreicher Verständigung, aber auch aus dabei entdeckten ‚Schwachstellen‘ werden Konsequenzen für vergleichbare zukünftige Situationen gezogen, damit man es dort genauso oder aber anders und besser machen kann. (Brüner/Fiehler/Kindt 2002: 7)

Schon deshalb scheint es sinnvoll, sprachliches Handeln als innovativ und beweglich zu betrachten und zu erkennen, dass Klienten nicht nur zur Verwendung bekannter Formen sprachlichen Handelns in der Lage sind. Dies hat für die Diskussion zur Konsequenz, die Annahme einer Dichotomie von ‚Alltag‘ und ‚Institution‘ zugunsten eines flexibleren Modelles zu überdenken, um sprachliches Handeln in verschiedenen, nebeneinander stehenden gesellschaftlichen Handlungsfeldern beschreiben und vergleichen zu können, das, *ausgerichtet auf deren Zwecke*, jeweils spezifische Formen ausbildet.

5. Literatur

- Birkner, Karin (2001): Ost- und Westdeutsche im Bewerbungsgespräch. Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels Tübingen: Niemeyer.
- Brüner, Gisela/Fiehler, Reinhardt/Kindt, Walther (Hg.) (2002): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Busse, Dietrich (1998): Die juristische Fachsprache als Institutionensprache am Beispiel von Gesetzen und ihrer Auslegung. In: Hoffman, Lothar et al. (Hg.): Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft (HSK 14/2). Berlin: de Gruyter, 1382-1391.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1994): Institutionsanalyse. In: Brüner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hg.): Texte und Diskurse. Opladen: Westdeutscher Verlag, 287-327.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans-Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 338-345.

- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 243-274.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma (Hg.): Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink, 36-114.
- Hoffmann, Ludger (2010): Wissensgenerierung: der Fall der Strafverhandlung. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christine/Olhus, Sören (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Berlin: de Gruyter, 249-279.
- Hoffmann, Ludger (2001): Gespräche im Rechtswesen. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik (HSK 16/2). Berlin: de Gruyter, 1540-1555.
- Hoffmann, Ludger 1991: Vom Ereignis zum Fall. Sprachliche Muster zur Darstellung und Überprüfung von Sachverhalten vor Gericht. In: Schönert, Jörg/Imm, Konstantin (Hg.): Erzählte Kriminalität. Tübingen: Niemeyer, 87-113.
- Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen in der Schule, Tübingen: Narr, 55-66.
- Hoffmann, Ludger (1980): Zur Pragmatik von Erzählformen vor Gericht. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt/M: Suhrkamp, 28-63.
- Hommerich, Christoph/Kilian, Matthias (2007): Mandanten und ihre Anwälte, Bonn: Deutscher Anwaltsverlag.
- Koerfer, Armin/Köhle, Karl/ Obliers, Rainer/Thomas, Walter/Albus, Christian (2010): Narrative Wissensgenerierung in einer biopsychosozialen Medizin. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christine/Olhus, Sören (Hg.): Wissen in (Inter-)aktion. Berlin: de Gruyter, 91-131.
- Koerfer, Armin (1994): Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lalouschek, Johanna (in Vorb.): Anliegenklärung im ärztlichen Gespräch – Patientenbeteiligung und neue Formen medizinischer Kommunikation. In: Menz, F. (Hrsg) Transkulturalität und Patientenbeteiligung im ärztlichen Gespräch (Arbeitstitel).
- Lindemann, Petra (1990): Gibt es eine Textsorte „Alltagsgespräch“? In: ZPSK 43/2, 201-220.
- Nothdurft, Werner (1984): „...äh folgendes problem äh...“ Die interaktive Ausarbeitung „des Problems“ in Beratungsgesprächen. Tübingen: Narr (=Forschungsberichte des IDS, 57).
- Pick, Ina (2010): „Äh • • wo drückt • bei Ihnen der Schuh?“ Anliegenformulierung im anwaltlichen Erstgespräch. In: Gesprächsforschung Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 231-258.
- Pick, Ina (in Vorb.): Das sprachliche Handeln im anwaltlichen Mandantengespräch. Eine diskursanalytische Untersuchung. Technische Universität Dortmund: Dissertation.
- Quastoff, Uta (1990): Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von „Alltag“ und „Institution“ am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patient-Interaktionen. In: Ehlich, Konrad/Koerfer, Armin/Redder, Angelika/Weigarten, Rüdiger: Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 66-81.

- Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik (HSK 16/2). Berlin: de Gruyter, 927-945.
- Rehbein, Jochen (1997): Die Verwendung von Institutionensprache in Ämtern und Behörden. In: Hoffman, Lothar (et al.): Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft (HSK 14/1). Berlin: de Gruyter, 660-675.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen in der Schule, Tübingen: Narr, 67-124.
- Rehbein, Jochen (1980): Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In: Ehlich, Konrad: Erzählen im Alltag. Frankfurt/M: Suhrkamp, 64-108.
- Rehbein, Jochen (1972): Entschuldigen und Rechtfertigen. In: Wunderlich, Dieter (Hg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M.: Athenäum, 288-317.
- Schütte, Wilfried (2001): Alltagsgespräche. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik (HSK 16/2). Berlin: de Gruyter, 1487-1492.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2005): „Kommunikatives Handeln in ärztlichen Gesprächen-Gesprächseröffnung und Beschwerdenexploration“, In: Neises, Mechthild/Ditz, Susanne/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde, Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 17-47
- Wunderlich, Dieter (1972): Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: Wunderlich, Dieter (Hg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M.: Athenäum, 11-58.

Anhang

Transkriptionskonventionen (nach HIAT)

.	Assertionen/ Aussagen, fallende Intonation
!	Ausrufe, Anredeformen, Aufforderungen, gleichbleibende/ansteigende Tonhöhe
?	Frage
,	leicht steigende/schwebende Intonation am Satzende
...	Abbrüche
•	Pause, Länge ca. ¼ Sek.
••	Pause, Länge ca. ½ Sek.
•••	Pause, Länge ca. ¾ Sek.
((1,5s))	Pause, Länge ab 1 Sek.
<u>nie</u>	Besondere Betonung
jaa	auffällige Dehnung
((ea))	einatmen
((aa))	ausatmen
na/ neben	Reparaturen
()	Schwer Verständliches, Vermuteter Wortlaut
(())	Unverständliches

Ina Pick
TU Dortmund
Brabanter Straße 7
50674 Köln
mandantengespraeche@inapick.de

Die Herstellung kommunikativer Kontexte in familialen Tischgesprächen

Vivien Heller

Abstract

Ausgehend von der Annahme, dass familiäre Tischgespräche nicht per se einen ‚privaten‘ Rahmen darstellen, untersucht der vorliegende Beitrag, wie Eltern und Kinder in Tischgesprächen Gesprächskontexte herstellen, die Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zu institutioneller Kommunikation aufweisen. Für die Analyse von Kontexten erweist sich das Konzept kommunikativer Gattungen als zentral; es wurden dafür drei Gattungen ausgewählt, die sich sowohl in institutioneller Kommunikation als auch in Familieninteraktionen finden. Am Beispiel einer Belehrung, eines Lehr-Lerndiskurses und einer argumentativen Sequenz wird untersucht, welche Beteiligtenrollen und situativen Rahmungen Erwachsene und Kinder jeweils etablieren. Es zeigt sich, dass die Gesprächsrollen spezifisch für die jeweilige Gattung sind und an sich kein Charakteristikum institutioneller oder privater Kommunikation darstellen. Weiterhin wird deutlich, dass Eltern ein Bündel pragmatischer Mittel und Kontextualisierungshinweise verwenden, von denen einige transsituativ eingesetzt werden können, von denen andere aber darauf zugeschnitten sind, familienspezifische Kontexte des Miteinanderredens herzustellen. Eltern geht es weniger um eine Evaluation der Lernfortschritte der Kinder als *Schüler/innen* als vielmehr um ihre Belange als *Familienmitglieder*.

Keywords: Familieninteraktion, kommunikative Gattungen, Kontextualisierung, Belehrung, Lehr-Lern-Diskurs, Argumentieren

Inhalt

1. Einleitung	92
2. Familiäre Tischgespräche: Daten und Fragestellung	95
3. Exemplarische Analysen.....	97
3.1. Belehren	97
3.2. Lehr-Lern-Diskurs.....	100
3.3. Argumentieren.....	107
4. Fazit	111
5. Literaturverzeichnis	113

1. Einleitung

Familieninteraktion wird im Allgemeinen in Opposition zu Kommunikation in Institutionen gedacht. Letztere verlange aufgaben- oder rollenbezogene Spezialisierungen, die reduzierte bzw. angepasste Optionen bezüglich kommunikativer Praktiken einschließen (Heritage/Clayman 2010). Demgegenüber beruhe alltägliche Kommunikation auf einer ungleich größeren Vielfalt und einem Kombinationsreichtum interaktionaler Praktiken. Diese Opposition spiegelt sich auch in einer Aufgabenteilung konversationsanalytischer Forschungslinien, von denen die eine die „institution of talk“ als eigenständige Instanz untersucht, während die andere

auf „operations of other social institutions *in talk*“ (ebd.: 16) fokussiert. Diese vorgängige Gegenüberstellung von Alltag und Institution resultiert im Allgemeinen in der Frage, in welcher Weise institutionelle Interaktionsmuster, z. B. im Unterricht, verschieden oder ‚abweichend‘ von alltäglicher Interaktion sind (z. B. Ehlich/Rehbein 1986).

Heritage/Clayman (2010: 34) zufolge zeichnet sich institutionelle Kommunikation durch drei Charakteristika aus: erstens involviert die Interaktion die Beteiligten in bestimmte Zielorientierungen, die an institutionsrelevante Identitäten gebunden sind; zweitens beinhaltet die Interaktion Einschränkungen bezüglich dessen, was als zulässiger Beitrag zu der jeweiligen Aktivität gilt; drittens ist die Interaktion mit bestimmten inferenziellen Rahmen und Verfahren verbunden, die für bestimmte institutionelle Kontexte spezifisch sind. Als ein distinktives Merkmal institutioneller Kommunikation führen sie die Organisation des Sprecherwechsels an (ebd.: 37f., vgl. auch Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 701), die durch Restriktionen hinsichtlich der Turnzuteilung sowie der Länge und Art der Beiträge gekennzeichnet sei.

Quasthoff hat demgegenüber am Beispiel der Arzt-Patient-Interaktion gezeigt, dass das Prinzip des primären Sprechers, das im Rahmen einer Visite vom Arzt in Anspruch genommen wird, nicht vorgängig durch die Institution selbst festgelegt ist. Stattdessen handeln Arzt und Patient nach dem Zuständigkeitsprinzip, das auch in anderen Interaktionsformen Rederechtigkeitsverteilungen organisiert: sie schaffen gemeinsam einen übergeordneten Rahmen (im Sinne von Goffman 1974), innerhalb dessen sie einen für die Interaktion Verantwortlichen definieren und diesen mit entsprechenden Sonderrechten ausstatten (Quasthoff 1990: 76). Diese kommen dem Arzt nicht als Person generell oder auch unmittelbar auf Grund seiner institutionellen Rolle zu, sondern sind in Bezug auf die Zweckorientierung zu sehen, die Patient und Arzt bearbeiten. Das professionelle Wissen des Arztes legt nahe, dass er größere Verantwortung für die Lösung des Problems und damit auch für das kommunikative Verfahren übernimmt, eben für diese Bereiche „zuständig“ ist, indem er mittels Fragen und Erklärungen zur Diagnose und Therapie beiträgt und dementsprechend höhere Redeanteile übernimmt als der Patient. Die Organisation des Sprecherwechsels ist also nicht durch die Institution Klinik festgelegt, sondern steht in Zusammenhang mit der kommunikativen Gattung ‚Visitengespräch‘, mittels derer die übergeordnete Zwecksetzung bearbeitet wird.

Bezieht man diese Erkenntnis auf die von Heritage/Clayman (2010: 34) bestimmten drei zentralen Charakteristika institutioneller Kommunikation, so wird deutlich: Die Beteiligten etablieren Zielorientierungen, die mit institutionsrelevanten Identitäten verbunden sind; entsprechend dieser Zweckorientierung übertragen die Beteiligten dem Institutionenvertreter aufgrund seines professionellen Wissens mehr Verantwortung für die Organisation der Interaktion. Bezüglich der von Heritage/Clayman aufgezeigten institutionenspezifischen Beschränkungen und inferenziellen Rahmen weisen Quasthoffs Analysen darauf hin, dass das Zuständigkeitsprinzip sowohl im Alltag als auch in institutionellen Zusammenhängen greift. Es ist also zu fragen, ob die jeweiligen Verfahren, die die Beteiligten zur wechselseitigen Aushandlung und Definition ihres Rahmens benutzen, *institutionsspezifische* oder *kontextfreie* Ressourcen sind.

Bevor also ‚Institutionalität‘ als Erklärung für spezifische Organisationsformen des Sprecherwechsels in Anspruch genommen wird, scheint es lohnend, kommu-

nikative Gattungen als grundlegende Kontextualisierungsverfahren in den Blick zu nehmen (vgl. a. Stein i. d. Bd.). Je nach theoretischer Herkunft und entsprechend etwas unterschiedlicher Akzentsetzung werden diese auch als Diskurseinheiten (Wald 1978, Hausendorf/Quasthoff 1996) oder kommunikative Handlungsmuster (Ehlich/Rehbein 1986) bezeichnet. In funktionaler Hinsicht stellen kommunikative Gattungen historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme dar (vgl. Knoblauch/Günthner 1995). In struktureller Hinsicht können sie als komplexe kommunikative Muster beschrieben werden, wie beispielsweise das Erzählen eines persönlichen Erlebnisses, das argumentative Behandeln einer strittigen Frage, das Erfragen und Geben einer Wegbeschreibung usw.¹

Entscheidend ist nun, dass die Realisierung kommunikativer Gattungen keineswegs einseitig vom sozialen Kontext bestimmt wird, sondern selbst wiederum zur Herstellung des sozialen Kontextes beiträgt. Statt also von der Gegebenheit eines institutionellen Kontextes auszugehen, gründet das hier vertretene sozialkonstruktivistische Verständnis kommunikativer Gattungen auf einem reflexiven und dynamischen Kontextbegriff: Interaktanten passen ihre Kommunikation nicht einfach einem gegebenen institutionellen Kontext an, sondern kontextualisieren lokal über die einzelnen Züge sprachlicher Sequenzen und global durch die Orientierung an einer diskursiven Gattung die jeweilige Aktivität (vgl. Quasthoff i. Dr.: 4). Die Beteiligten machen sich also ihre kommunikativen Handlungen wechselseitig interpretierbar. Garfinkel (1967) hat diese elementaren Bemühungen der Interagierenden, ihren Aktivitäten einen wahrnehmbaren Sinn zu verleihen und sie für andere erkennbar zu machen, als *accounting practices* bezeichnet; sie sind vergleichbar mit den von Gumperz (2000) beschriebenen Kontextualisierungshinweisen.² Aus dieser Perspektive werden also auch die sozialen Kontexte ‚Familieninteraktion‘ oder ‚Unterrichtskommunikation‘ wesentlich über die Verwendung bestimmter Gattungen und sprachlicher Formen konstituiert.

Dass Kontexte eine dynamische Qualität haben, wird insbesondere daran deutlich, dass kommunikative Aktivitäten wie das Erzählen privater Erlebnisse auch eingesetzt werden können, um professionelle Kontexte in private umzudefinieren (vgl. Quasthoff 1980).³ Umgekehrt ist denkbar, dass mittels eines von den Eltern initiierten Lehr-Lerndiskurses im Rahmen eines Tischgesprächs ein Kontext hergestellt wird, der hinsichtlich bestimmter Aspekte mit Unterrichtskommunikation vergleichbar ist. *Ein* Bestandteil des Rahmens, den die Interaktanten im Vollzug ihrer Interaktion festlegen, mag also so etwas wie ‚Privatheit‘ oder ‚Institution-

¹ „Im kommunikativen Handeln bilden sich – analog zu den Institutionen – immer mehr feste Formen und Muster aus, die den Menschen einen Orientierungsrahmen im sich rasch verändernden Fluß der Kommunikation bieten. Solcher in der Regel institutionell eingebetteter Muster und Formen bedienen sich die sozialen Akteure, wenn sie sich orientieren, vergewissern und verständigen, wenn sie interpretieren und handeln.“ (Knoblauch et al. 2002: 31).

² Kontextualisierungshinweise sind „verbal and non-verbal metalinguistic signs that serve to retrieve the context-bound presuppositions in terms of which component messages are interpreted [...]. A contextualization cue is one of a cluster of indexical signs produced in the act of speaking that jointly index, that is invoke, a frame of interpretation for the rest of the linguistic content of the utterance“ (Gumperz 2000: 379).

³ Vgl. Heritage/Clayman: „institutional talk can occur anywhere, and by the same token ‘ordinary conversation’ can emerge in almost any seemingly institutional context.“ (2010: 35).

alität‘ sein; diese Qualitäten stellen aber jeweils nur Aspekte der von den Beteiligten hervorgebrachten Kontexte dar.

Ausgehend von einem reflexiven und dynamischen Kontextbegriff verschiebt sich nun auch die eingangs aufgezeigte Ausrichtung möglicher Untersuchungsfragen: die Frage ist weniger, welche Verfahrensweisen ein institutionelles oder privates Setting erfordert, sondern wie die Interaktanten den übergeordneten Rahmen ihrer Interaktion über die Instanziierung kontextualisierender Verfahren definieren.

Hausendorf/Quasthoff (1996) haben anhand narrativer Daten ein Beschreibungsformat für die Rekonstruktion solcher Kontexte und Kontextualisierungen entwickelt, das für die Analyse auch anderer kommunikativer Gattungen adaptiert werden kann. Die drei Beschreibungsebenen des Modells umfassen die interaktiv konstituierten gesprächsstrukturellen Jobs oder Aufgaben, die pragmatisch konstituierten Mittel und die syntaktisch-lexikalisch konstituierten Formen.⁴ Die drei Ebenen sind stets integriert als Teile der interaktiven Hervorbringung globaler Diskurseinheiten zu betrachten. Dieses Modell soll im Folgenden der Analyse kommunikativer Aktivitäten im Rahmen von Tischgesprächen zwischen Eltern und Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft zugrunde gelegt werden. Die für die Daten zentralen Charakteristika von Tischgesprächen und die Zuspitzung der Fragestellung sind Gegenstand des folgenden Kapitels 2. Im Anschluss daran wird in Kapitel 3 anhand exemplarischer Gesprächssequenzen rekonstruiert, wie Eltern und Kinder mit der Realisierung von Gattungen unterschiedliche Arten von Kontexten hervorbringen. Die Rekonstruktion der Praktiken beim Belehren (Kapitel 3.1), bei einem Lehr-Lerndiskurs (Kapitel 3.2) und beim Argumentieren (Kapitel 3.3) macht deutlich, dass mittels dieser Gattungen unterschiedliche Beteiligtenrahmen und Kontexte konstituiert werden.

2. Familiäre Tischgespräche: Daten und Fragestellung

Datenbasis der folgenden Analysen ist ein Korpus aus Audioaufzeichnungen und Transkripten von 52 Mahlzeitengesprächen in 11 Familien deutscher, vietnamesischer und türkischer Herkunft, die alle mindestens ein Kind im Alter von sechs Jahren haben, das kurz vor der Einschulung steht.

Nach wie vor stellen Tischgespräche in den meisten Familien eine bedeutsame Alltagsroutine dar. Gemeinsame Mahlzeiten dienen nicht nur der Nahrungsaufnahme, sondern stellen auch eine Gelegenheit für den wechselseitigen kommunikativen Austausch dar. Familie konstituiert sich im routinisierten Vollzug bestimmter Interaktionsmuster, die sich als familienspezifischer Konsens von Gesprächsverfahren etabliert haben (Keppler 1995).

⁴ Die *Jobs* bilden die zu der Konstitution einer Diskurseinheit bzw. eines kommunikativen Genres notwendigen, von den Beteiligten gemeinsam zu bearbeitenden gesprächsstrukturellen Teilaufgaben. Die sequenzielle Realisierung eines Genres ist also für die Teilnehmer mit bestimmten gesprächsorganisatorischen Aufgaben verbunden. Auf der Beschreibungsebene der *Mittel* wird sichtbar, welchen Beitrag die einzelnen Teilnehmer zur Abwicklung der jeweiligen interaktiv konstituierten Jobs leisten. Über die Rekonstruktion der handlungsorientierten Züge und deren semantischen Gehalt werden die jeweiligen Anteile bei der Realisierung des kommunikativen Genres und somit Interaktionsmuster sichtbar. Die Ebene der *Formen* schließlich fokussiert auf die sprachliche Oberfläche der realisierten Züge.

Bei den Daten handelt es sich um Ausschnitte aus Tischgesprächen von Eltern und Kindern. Als solche weisen sie eine kommunikative Asymmetrie der Beteiligtenrollen auf, welche die strukturelle Rollenrelation von Eltern und Kindern spiegelt. In familialen Tischgesprächen sind es vorrangig die Erwachsenen, die die zentralen Aufgaben der Turnzuteilung, der thematisch-strukturellen Organisation und der interaktiven Rahmung bearbeiten (vgl. Quasthoff/Kern 2007). „Erwachsene nutzen das Kohärenzgefüge von Gesprächen, um Kinder durch die Setzung von Zugzwängen in Diskursaktivitäten zu steuern, die aus ihrer intuitiven Sicht als Mitglieder der jeweiligen Kultur kontext- und gattungsangemessen und dem jeweiligen Kind entwicklungsmäßig zumutbar sind“ (Quasthoff i. Dr.: 19). Die Praktiken, die Eltern als in der Regel kompetentere und erfahrenere Gesprächspartner/innen zur Verständigungsunterstützung einsetzen, sind nicht nur aktualgenetisch, also für die aktuelle Interaktion supportiv; die von den Eltern zumeist unbewusst eingesetzten Unterstützungsmechanismen sind auch wirksam im Hinblick auf die Ontogenese von Diskurskompetenz (Hausendorf/Quasthoff 1996). Spracherwerb vollzieht sich also im Rahmen empirisch rekonstruierbarer Praktiken in situierten Kontexten, in denen Kinder und Eltern mittels Sprache Erlebnisse rekonstruieren, Wissensgefälle bearbeiten, strittige Fragen klären. Er ist eingebettet in kommunikative Gattungen wie konversationelles Erzählen (Blum-Kulka 1997, Ochs/Taylor 1992, Quasthoff/Kern 2007), Erklären (Aukrust 2002, Beals/Snow 1994; Morek 2009,) oder Argumentieren (Vuchinich 1987).⁵ Im Rahmen von Diskursaktivitäten wie beispielsweise Erzählen oder Erklären werden Gesprächsrollen eingenommen und zugewiesen, die, so haben Ochs/Taylor (1992) gezeigt, nicht nur für die Dauer der gerade vollzogenen Gesprächssequenz, sondern darüber hinaus auch für die sozialen Rollen innerhalb der Familie konstitutiv sind.⁶ Über unterschiedliche Interaktionsrollen werden also soziale Rollen und Asymmetrien (re)konstituiert und habitualisiert.⁷ Es sind diese habitualisierten und routinisierten Interaktionsmuster, die das Kind „in kulturelle Muster des miteinander Umgehens“ (Quasthoff i. Dr.: 20) involvieren. Damit ist Spracherwerb zugleich immer auch Sprachsozialisation.

An diesem Punkt setzt die vorliegende gesprächsanalytische Betrachtung von Eltern-Kind-Interaktionen im Rahmen von Mahlzeiten an. Es sollen dabei insbesondere kommunikative Gattungen in den Blick genommen werden, die sich sowohl in ‚privater‘ als auch in ‚institutioneller‘ Kommunikation finden: eine Beleh-

⁵ Tischgespräche stellen selbst keine Gattung dar; als „soziale Veranstaltung“ umfassen sie eine lockere Abfolge unterschiedlicher Gattungen und auch weniger verfestigter kommunikativer Formen: in der Regel wechseln sich Diskursaktivitäten wie Klatsch, Erzählungen, Witzen, Belehrungen und Erklärungen, Streitgespräche und Argumentationen ab (Keppler 1995: 50ff.).

⁶ Ochs/Taylor zeigen, wie Familien durch kommunikative Verfahren des Erzählens politische Ordnungen konstituieren: über die Zuweisung von Gesprächsrollen und –aufgaben wie Problematisierungen und Evaluationen schaffen die Beteiligten nicht nur familiäre Solidarität, sondern etablieren auch eine interaktive und politische Ordnung: "While politics tends to be associated with the public domain, it is also an on-going part of - and perhaps socialized in - the relatively private world of family life. Families are political bodies in that certain members review, judge, formulate codes of conduct, make decisions and impose sanctions that evaluate and impact the actions, conditions, thoughts and feelings of other members." (1992: 301).

⁷ Die Annahme, dass die jeweils aktualgenetisch wirksamen Interaktionsmuster tatsächlich zu habitualisierten Gesprächspraktiken führen, wird von verschiedenen longitudinalen Studien gestützt, die für familienspezifische Interaktionsmuster einen hohen Grad an Persistenz nachweisen (vgl. Keppler 1995: 48; Blum-Kulka 1997: 280).

rung, ein Lehr-Lerndiskurs sowie eine argumentative Sequenz. Diese insbesondere für die Institution Schule typischen Diskursaktivitäten werden von Eltern und Kindern auch im Rahmen familialer Tischgespräche realisiert und eignen sich daher besonders gut für die Identifikation von Verfahren, die entweder kontextübergreifend oder ausschließlich für die Konstituierung von Familieninteraktion *oder* Unterrichtskommunikation eingesetzt werden. Auf diese Weise können sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen den Kontexten Familie und Unterricht sichtbar gemacht werden.

3. Exemplarische Analysen

3.1. Belehren

Laut Keppler (1989: 539) sind Belehrungen eine weitverbreitete Form des Wissensaustauschs in unserer Gesellschaft. Sie sind nicht nur in für die Wissensvermittlung zuständigen Institutionen, sondern auch in alltäglichen Unterhaltungen im familialen Kontext, insbesondere im Rahmen von Tischgesprächen, zu finden (Keppler/Luckmann 1991; Kotthoff 2009).

Mit Belehrungen werden lokal auftauchende Wissensasymmetrien bearbeitet: im Zuge einer Belehrung wird sowohl ein epistemisches als auch ein kommunikatives Gefälle zwischen den Beteiligten hergestellt, mit der Funktion, dieses doppelte Ungleichgewicht zu beseitigen. Die Beteiligten nehmen dabei die kommunikativen Rollen ‚Belehrende/r‘ und ‚Belehrte/r‘ ein.

In der vorliegenden Sequenz klagt die sechsjährige türkisch- und deutschsprachige Ayla (A) beim gemeinsamen Essen mit dem Vater (V) über Zahnschmerzen. Die Formulierung *ich hab wieder ZAHNschmerzen*; lässt darauf schließen, dass das Thema schon einmal von Ayla und ihrem Vater behandelt wurde. Im Anschluss an ihre Mitteilung sind verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten denkbar: anschlussfähig wären die Darstellung von Mitleid, das Spenden von Trost, eine Ermahnung oder, wie in diesem Fall, eine Belehrung. Wie kommt es dazu und wer initiiert diese?

Beispiel 1 (11w-t-f-2)⁸ zähne putzen

001 A: ich hab wieder ZAHNschmerzen; (-)
002 hier [die BEI]den;
003 V: [ja?]
004 (3.4)
005 V: WAS tun?
006 (5.3)
007 A: ja;
008 (4.0)
009 V: du musst zwEImal DREImal am tag zähne putzen.
010 (0.8)
011 A: warum DREImal-
012 (-)
013 V: ZWEImal drEImal.
014 (1.2)

⁸ Die Transkription folgt den GAT 2-Konventionen (Selting et al. 2009, vgl. die Übersicht im Anhang).

015 A: i::[ch]
016 V: [nach] JEdem essen zähneputzen;
017 (0.7)
018 NACH dem frühstück,
019 (1.7)
020 GÜNde üç kere Yİmek yimektir;
am TAG dreimal ESsen;

021 =FRÜHstück,
022 (1.8)
023 MITtagessen,
024 (1.4)
025 Bİ de abendessen;
UND noch abendessen;

026 =<<all> Bİliyon mu sen bunu>;
=<<all> WEIßT du das>;

027 (0.8)
028 A: A:bends was hei_was [heißt,]
029 V: [Abendes]sen akşam yemee;
abendessen;

030 (2.1)
((...))
045 V: (xxx) KAÇ kere zähne pÜtzen,
wie oft

046 A: DREImal;
047 V: ja;
048 (0.7)

Mit seiner Frage *WAS tun?* richtet der Vater zunächst einen Zugzwang an Ayla, der verschiedene Anschlussmöglichkeiten erlaubt: sie könnte sowohl Handlungsvorschläge zur Lösung des Problems machen (einen Termin beim Zahnarzt machen, eine Schmerztablette nehmen) als auch nach Ursachen für die Zahnschmerzen suchen, um weiteren Zahnschmerzen vorzubeugen (unregelmäßig Zähne geputzt, zu viele Süßigkeiten gegessen). Nach einer längeren Pause produziert Ayla lediglich ein *ja*;⁹ erfüllt also den Zugzwang nicht. Somit erlaubt die Frage dem Vater festzustellen, ob seine Tochter über ein entsprechendes Lösungswissen verfügt. Als Mittel der Wissensfeststellung auf Seiten der prospektiven Rezipientin stellt diese Frage einen Teil eines Jobs dar, der dazu dient, sich das Recht zur Realisierung einer Belehrung zu verschaffen. Dieses Manöver ist der Tatsache geschuldet, dass vom prospektiven Belehrenden initiierte Belehrungen gegenüber solchen, die vom Wissensbedürftigen selbst erbeten werden, im Allgemeinen als weniger präferiert gelten (Keppler 1989: 541). Nach dem Verstreichen einer weiteren Pause formuliert er eine Verhaltensvorschrift, mit der er auf den Aspekt der Prävention von Zahnschmerzen Bezug nimmt: *du musst zweImal DREImal am tag zÄhne putzen*. Insbesondere das Modalverb *müssen* rahmt den Beitrag als Vorschrift. Ayla signalisiert nun mit ihrer Rückfrage¹⁰ *warum DREImal-* ihrerseits ein

⁹ Auf Basis der Audioaufnahme lässt sich nicht eindeutig entscheiden, ob Ayla mit ihrem *ja* möglicherweise auf eine nonverbale Handlung der ebenfalls am Tisch sitzenden Mutter reagiert oder statt einer Antwort auf die Frage des Vaters ein Rezipientensignal produziert.

¹⁰ Keppler und Luckmann zufolge werden vom prospektiven ‚Schüler‘ Belehrungen entweder durch Fragen oder Rückfragen initiiert. Rückfragen bzw. queries ‚are typically a consequence

Wissensdefizit, mit dem sie ihrem Vater die Berechtigung und zugleich Verpflichtung zu einer Elaborierung zuweist und ihn für die Dauer der aktuellen Gesprächsaktivität als ‚Belehrenden‘ autorisiert. Sie markiert also eine Wissensasymmetrie und weist dem Vater die Rolle des primären Sprechers zu. Damit verbunden ist eine Veränderung der Organisation des Sprecherwechsels.

Die Beteiligten können nun den Kernjob, die Behebung des ‚Wissensdefizits‘, bearbeiten. Der Vater erfüllt den globalen Zugzwang, indem er zunächst seine Vorschrift relativiert. Simultan mit Ayla, die abbricht, sobald ihr Vater seinen Beitrag beginnt, elaboriert dieser dann die zuvor formulierte Vorschrift: *nach JEDEM essen*. In seinen folgenden Zügen gestaltet der Vater seine Belehrung mit der für diese charakteristischen stufenweisen Aufschichtung der Wissensvermittlung (vgl. Keppler 1989: 548). Dass er seine zunächst begonnene Erklärung abbricht und in Z. 20 noch einmal neu ansetzt, weist darauf hin, dass er das *recipient design* seiner Belehrung im Vollzug reflektiert und anpasst. Er liefert zunächst einen Überblick *GÜNde üç kere Yİmek yimektir; (am TAG dreimal ESSen;)* und konkretisiert diesen dann, indem er ins Deutsche wechselnd die täglichen Mahlzeiten aufzählt. Die Strukturteile der Erläuterung sind also durch Codeswitching markiert (vgl. Keim 2004: 221f.), ein Verfahren, mit dem der Vater das wechselseitige Verstehen unterstützt. Auch die auffallend langen Pausen sind ein typisches Mittel des Belehrenden: sie dienen dem Zweck, das Wissen in kleine Stückchen zu zerlegen und stufenweise zu vermitteln. Ayla zeigt zwar noch nicht die an dieser Stelle erwartbaren Zuhöreraktivitäten wie *continuer* oder Erkenntnisprozessmarker; durch die Nichtübernahme des *turns* in den sich dafür anbietenden Pausen (Z. 14, 17, 22, 24) zeigt sie jedoch an, dass sie eine längere Diskurseinheit des Vaters erwartet und in diese nicht eingreifen wird.

Beendet wird die Belehrung durch eine der Verständnissicherung dienende Rückfrage des Vaters (Z. 26).¹¹ Ayla signalisiert jedoch mit einer zweiten Rückfrage weiteren Erklärungsbedarf, auf den der Vater mit einer Wortbedeutungserklärung eingeht (nicht abgedruckt). Mit der Frage *KAÇ kere (wie oft) zähne pUtzen* lädt er Ayla ein, ihr Wissen zu demonstrieren. Erst nachdem die Gemeinsamkeit des Wissens von beiden Beteiligten im Sinne eines *common ground* festgestellt und sichtbar gemacht wurde, ratifiziert der Vater den Abschluss.

An der Sequenz zeigt sich deutlich, dass die im Rahmen der Sequenz etablierten Beteiligtenrollen zunächst als typisch für die Gattung Belehrung und nicht zwangsläufig für ‚Institutionalität‘ zu sehen sind. Die Gesprächsrollen sind funktional im Hinblick auf das Ziel, die von den Beteiligten festgestellte Wissensasymmetrie interaktiv zu bearbeiten. Dabei ist es der Vater als der Erfahrenere und Erziehungsverantwortliche, der über das benötigte Wissen verfügt und im Sinne des Zuständigkeitsprinzips die Rolle des Belehrenden übernimmt. Die Rollen sind nicht mit denen von ‚Lehrer‘ und ‚Schülerin‘ äquivalent. Die Rollen ‚Belehrender‘ und ‚Rezipient‘ haben hier nur für den Zeitraum der Belehrung Geltung; danach können im Rahmen der Tischinteraktion andere kommunikative Aktivitäten und Beteiligtenrahmen etabliert werden.

of asymmetries of knowledge between a speaker and a listener inadequately taken into account by the speaker“ (1991: 147f.). Mit der Rückfrage wird also eine Reparatur initiiert.

¹¹ Die Frage des Vaters ist hier mit dem Verb *wissen* übersetzt worden; an der prosodischen Gestaltung und dem schnellen Anschluss an die vorangegangene Äußerung wird deutlich, dass es sich um eine Verständnisfrage handelt, die auch als *verSTEHST du* übersetzt werden könnte.

Anders als im Kontext der Unterrichtskommunikation üblich wird hier die Belehrung von beiden Partnern interaktiv ausgehandelt. Ayla kann den Prozess der Wissensvermittlung mitsteuern: die Wissensbedürftige nimmt selbst Einfluss auf die Ausführlichkeit und die begründete Absicherung der Belehrung. Die Belehrung wird also nicht als unidirektionale Wissensvermittlung, sondern als gemeinsame Wissenskonstruktion bzw. -generierung (vgl. Dausendschön, Domke/Ohlhus 2010: 3) realisiert.

Aylas Mitteilung über die akut auftretenden Zahnschmerzen wird als dekontextualisiertes Thema behandelt. Die Bearbeitung situationsentbundener Themen ist für unterrichtliche Erwartungen in hohem Maße relevant, doch knüpfen Unterrichtsdiskurse schon aufgrund der großen Zahl der anwesenden Schülerinnen und Schüler weitaus seltener an deren unmittelbare Anliegen an. Im vorliegenden Beispiel nutzen Vater und Tochter die Mahlzeit, um über essensbezogene Kommunikation hinaus auch andere für sie relevante Themen zu etablieren. Der Gegenstand der Belehrung ist anders als in der Schule nicht curricular vorgegeben und vorgeplant. Es ist zwar der Vater, der die Belehrung maßgeblich initiiert und auch beendet. Die von ihm eingesetzten Verfahren des inhaltlichen Aufbaus und des redundanten Codeswitchings sind jedoch nicht didaktisch geplant und methodisch überlegt eingesetzt, sondern dienen der aktuellen Verständnissicherung. Diese Orientierung auf wechselseitiges Verstehen zeigt sich auch daran, dass die für Unterrichtsdiskurse typischen IRE-Sequenzen,¹² insbesondere Bewertungen von Seiten des Belehrenden, nicht eingesetzt werden.

3.2. Lehr-Lern-Diskurs

Der Lehr-Lerndiskurs findet sich sowohl in Unterrichtszusammenhängen als auch in familialen Tischgesprächen. Durch ihn sollen wie bei einer Belehrung Wissensasymmetrien bearbeitet werden. Ebenso wie bei der Belehrung besteht dabei sowohl ein epistemisches als auch ein kommunikatives Gefälle. Im Unterschied zu einer Belehrung handelt es sich in der Regel jedoch um komplexere Wissenszusammenhänge, die nicht nur der Darstellung und Erklärung, sondern auch des Nachvollzugs oder Übens bedürfen; zudem soll hier der zu Belehrende stärker an der Erarbeitung des Wissens beteiligt werden; dies versucht der/die Lehrende insbesondere durch Frage- und andere Elizitierungsverfahren zu erreichen (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, Ehlich 2009). Obwohl also der/die Lehrende einen Wissensvorsprung hat, teilt er/sie das Wissen nicht einfach mit, sondern versucht durch Fragen das Wissen mit den Lernenden gemeinsam zu konstruieren. Im schulischen Kontext bezieht sich also die pädagogische Absicht nicht nur auf die Frage, was als relevantes Wissen zu bewerten ist, sondern prinzipiell auch auf die Art der Vermittlung, die methodisch überlegt ist. Gerade in der Realisierung etablierter und mehr oder weniger begründeter Methoden ist eine Institutionalisierung der Vermittlung von Wissen zu erkennen. In der Institution Schule rückt damit neben der lehrerseitigen Wissens'darstellung' auch die Notwendigkeit der Wissensmemorierung, -demonstration und -überprüfung in den Vordergrund. Ein Lehr-Lern-

¹² Die Abkürzung IRE bezeichnet eine für unterrichtliche Instruktionen als typisch festgestellte dreischrittige interaktionale Sequenz: initiation, reply, evaluation (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 28f.)

diskurs kann dementsprechend unterschiedliche Diskursaktivitäten wie Erklären, Wortbedeutungserklärungen, Exemplifizieren, Begründen, Rezitieren oder Frage-Antwortsequenzen beinhalten. Die ‚geordnete‘, methodische Abfolge dieser Aktivitäten ist in der Schule – zumindest theoretisch – Gegenstand der lehrerseitigen Planung des Unterrichts. Dass die jeweiligen Gesprächsrollen und -aktivitäten dennoch Gegenstand der lehrer- und schülerseitigen Aushandlung *in situ* sind, hat Hausendorf (2008) gezeigt. Die methodische Vorgeplantheit kann also nicht *a priori* als Unterscheidungsmerkmal familialer und schulischer Lehr-Lerndiskurse angenommen werden.

Für Lehr-Lerndiskurse im Rahmen familialer Tischgespräche kann in jedem Fall angenommen werden, dass diese nicht von den Eltern auf Grund erlernter methodischer Verfahren vorgenommen werden; hier existiert auch kein Curriculum, das Lerngegenstände vorgibt. Da es bei Tischgesprächen anders als im Unterricht nicht ausschließlich um Lernen geht, stellt sich die Frage, mit welchen Verfahren in diesem Kontext überhaupt Lehr-Lerndiskurse etabliert werden¹³ und ob sie hier ähnliche Funktionen wie im unterrichtlichen Kontext erfüllen.

Wieder wenden wir uns der sechsjährigen Ayla (A) und ihrem Vater (V) zu. Auch die Mutter (M) und die jüngere Tochter (I) sind anwesend. Im folgenden Gesprächsausschnitt initiiert der Vater ein Thema, das auf das Interesse und Wissen seiner Tochter zugeschnitten ist: er kündigt den nahenden Schulbeginn an (Z. 1). Ins Deutsche wechselnd, macht Ayla einen Einwand (Z. 3); ihre Sprachwahl aufgreifend bestätigt der Vater diesen. Seine Äußerung in Z. 8 bezieht sich vermutlich auf essensbezogene Aktivitäten und ist an die Mutter, die hörbar mit Tellern hantiert, adressiert. Die erhöhte Sprechgeschwindigkeit deutet darauf hin, dass der Vater den mit Ayla begonnenen Dialog nicht unterbrechen möchte. Mit seinem nächsten Zug (Z. 10) etabliert er einen Lehr-Lerndiskurs.

Beispiel 2 (11w-t-f-5) alle schulen fangen morgen an

001 V: okullar başli YArın,
die schule fängt MORgen an,
002 (1.3)
003 A: aber MEINS nich;
004 (1.8)
005 den
006 V: =du fängst am DIENStag-
007 (3.1)
008 <<all>okay>-
009 (0.6)
→ 010 montag (.) diensttag (.) mittwoch donnerstag FREItag
011 Okul,
schUle,
012 (0.6)
013 samstag sonntag (SERbest);
(frei)

¹³ Bauer (2009) und Bauer/Kulke (2004) untersuchen in Tischgespräche eingebettete „language exercises“, an denen von Aphasie betroffene Erwachsene und ihre Partner/innen beteiligt sind. Je nachdem, von wem und auf welche Weise die Übungen initiiert werden, werden unterschiedliche Kontexte etabliert: so kann die informelle Kommunikation mit einem vertrauten Partner als „an opportunity for practical language training“ (Bauer/Kulke 2004:1155) erlebt werden oder den Charakter einer Prüfsituation annehmen.

014 (1.3)
015 und dann SONNtag,
016 (1.4)
→ 017 YAрін ne?
was ist MORgen?
018 (1.6)

Der Vater macht in Z. 10/11 einen Beitrag, der zunächst auf eine Belehrung hindeutet: er erklärt, wann Unterricht und wann frei ist. Sein systematisch verwendetes Codeswitching hebt die Strukturteile der Erklärung hervor: die Wochentage werden auf Deutsch benannt, die damit verbundenen Aktivitäten auf Türkisch. Mit seiner Frage in Z. 17 zeigt er jedoch an, dass er eine darüber hinausgehende Diskursaktivität anschließen möchte: indem er eine Frage¹⁴ stellt, mit der er Aylas Wissen überprüft, rahmt er seinen Beitrag als Auftakt zu einem Lehr-Lerndialog. Der Vater geht hier nicht nur auf Aylas Einwand ein, sondern tut weitaus mehr, als an dieser Stelle sequenziell erforderlich ist: er schließt eine ‚Lektion‘ über die Wochentage an.

In Bezug auf den Beteiligtenrahmen etabliert der Vater hier also zweierlei: zum einen postuliert er ein epistemisches Gefälle: während Ayla mit ihrem Einwand ein mindestens ebenbürtiges Wissen beansprucht hat, behauptet er nun ein Wissensgefälle, das aus seiner Sicht behoben werden sollte. Zum anderen etabliert er sich in der Rolle desjenigen, der über die Wissensvermittlung hinaus auch das Recht bzw. die Pflicht hat, den Wissenszuwachs zu überprüfen. Er bearbeitet nicht nur den unmittelbaren Dissens, sondern beginnt einen an dieser Stelle sequenziell nicht zwingend erforderlichen Lehr-Lerndiskurs, bei dem er Ayla ein in der Zukunft relevantes Wissen vermittelt und Verantwortung für den Lernprozess übernimmt.

Vor diesem Hintergrund wird auch die Tatsache verständlich, dass er im Folgenden den durch eine Bemerkung der Mutter über einen anstehenden Arzttermin entstehenden lokalen Zugzwang (Z. 20) nur kurz und in gesenkter Lautstärke mit einer Zeitangabe (Z. 22) beantwortet. Er signalisiert damit, dass er dem begonnenen Unternehmen des Lehr-Lerndialogs Priorität zumisst; alle anderen kommunikativen Initiativen erhalten so den Status einer Nebenkommunikation. Das Tischgespräch unterliegt einer – für die Dauer der momentanen Diskursaktivität etablierten – Reglementierung.

In sequenzstruktureller Hinsicht wird deutlich, dass im Rahmen des vorliegenden Lehr-Lerndiskurses zunächst folgende Jobs bearbeitet wurden: die Etablierung des Themas *Schulbeginn* (Z. 1); der durch einen Einwand Aylas markierte Dissens (Z. 5); die Erklärung des Vaters (Z. 6-16) mit anschließender Prüffrage (Z. 17) und eine Übungsphase mit eingebetteten Wortbedeutungserklärungen (Z. 18-93). Der folgende Abschnitt, der Wissensüberprüfung und -demonstration, Wiederholungen und das Einführen von Merkhilfen umfasst, weist damit ähnliche Strukturmerkmale wie die von Kotthoff (2009) untersuchten erklärenden Aktivitäten im schulischen Kontext auf. Das, was Kotthoff als für den schulischen Kontext spezifisch beschreibt, nämlich die im Vergleich zu ‚Alltags‘erklärungen größere Komplexität des Explanandums sowie die Verknüpfung von Lehrervortrag,

¹⁴ Diese in einem Gespräch von gleichaltrigen oder -rangigen Gesprächspartnern unangemessene Frage wird hier von Ayla nicht als problematisch markiert, was darauf hinweisen könnte, dass sie mit der Diskursgattung bereits vertraut ist.

Erfragungs- und Übungsphase, lässt sich hier auch für den im Rahmen eines familialen Tischgesprächs realisierten Lehr-Lerndiskurs feststellen.

019 [montag-]
020 M: [yarın] DIŞ doktoruna gidiyom biliyon mu?
[morgen] ich geh zum ZAHNarzt weißt du?
021 (0.5)
022 V: <<p> İki üç.
<<p> zwEI drei.
023 (1.3)
→ 024 YArın nE?
wAs ist MORgen?
025 (1.0)
026 MON[tag,]
027 A: [MON]tag;
028 (.)
029 V: ondan SONra?
DANN?
030 (0.4)
031 A: DIENStag-
032 (1.3)
033 FREItag-
034 V: =NEI:N-
035 (.)
036 A: we
037 V: MITTwoch;
038 A: MITTwoch?
039 (1.5)
040 V: DONnerstag,
041 (.)
042 A: DONnerstag, (0.5)
043 FREI-
044 V: NEE nee-
→ 045 FREItag SON gün o zaman (0.3) TAtile girin, (.)
ist dann der LETZte tag (0.3) in die FErien gehen,
→ 046 NEY birincisi?
WAS ist das erste?
047 (1.3)
048 A: MONtag,
049 (1.1)
050 äh;
051 (1.9)
052 V: nächste tag NE?
WAS?
053 (0.4)
054 A: hä?
055 (-)
056 V: NÄCHste tag n_olur?
was kann das sein?
057 (0.9)
058 düneyn DIENStag bu NE MITte MITTwoch;
gestern DIENStag WAS ist
059 =MITte on_içun MITT(.)woch.
deswegen
060 (0.6)

061 A: mitt
062 V: =MITte (1.0) MITT(.)WOCH.
063 (1.7)
064 DONnerstag?
065 A: DONnerstag?
066 (.)
067 V: letzte tag_ne?
068 (1.1)
069 FREI:tag.
070 (0.8)
071 A: °h°h-
072 V: FREI:; (.)
073 ANladın mı?
hast du verSTANden?

074 (0.5)
075 FREItag.
076 (1.4)
077 [ne demek FREI?]
[was bedeutet FREI?]

078 A: [ama bunun-]
[aber das-]

079 (1.2)
080 ama bunun adı FREI değil ki.
aber das heißt nicht FREI.

081 (0.3)
082 V: FREI o gün gidiyo letzte tag o zaman frEI_ne?
FREI dieser tag vergeht letzte tag und dann frEI_ne?

083 (0.9)
084 o gün (.) FREIer tag. (0.6)
der TAG

085 okul biTIya demek.
das heißt die schule ENdet.

086 (1.9)
087 verSTANden? (.)
088 / MONTag (.) /
089 / DIENStag (.) /
090 / MITTwoch (.) /
091 / DONnerstag (.) /
092 / ↑FREI:↓tag. /
093 (1.0)

In Z. 24 wiederholt der Vater seine an Ayla gerichtete Frage und stellt so den Kontext des Lehr-Lerndialogs wieder her. Nachdem keine Antwort von Ayla erfolgt, beantwortet er die Frage selbst. Mit den nun anschließenden Fragen *ondan SONra? (DANN?)* leitet er eine Übungsphase ein, bei der Ayla aufgefordert ist, die Wochentage vollständig aufzuzählen. Die Asymmetrie der Gesprächsrollen und -aufgaben spiegelt sich hier in der hohen Anzahl der Fragen, mit denen der Vater Aylas Aufmerksamkeit und Partizipation steuert. Dass hinsichtlich der Gesprächsbeiträge ein hohes Maß an Reglementierung besteht, wird auch daran deutlich, dass der Vater Korrekturen vornimmt (Z. 34 und Z. 44) und damit die Erwartung signalisiert, dass es hier primär auf die Richtigkeit der Antworten ankommt.

Mit der den Durchgang durch die Wochentage abschließenden Erklärung in Z. 45 könnte der Lehr-Lerndialog abgeschlossen werden: die Wochentage sind voll-

ständig aufgezählt. Stattdessen eröffnet der Vater in Z. 46 eine erneute Fragerunde. Anders als bei einer Belehrung versucht er sich hier also nicht nur zu vergewissern, dass der Wissenstransfer geleistet wurde, sondern bietet auch konkrete Unterstützung bei der Vermittlung an. Die Wochentage werden so zu einem Lernstoff oder -gegenstand, der durch wiederholtes Aufzählen und eingebettete Wortbedeutungserklärungen angeeignet werden soll. Dazu setzt der Vater zahlreiche Fokusfragen mit dem Frageadverb *was* ein, die lokale Zugzwänge zur Wissensdemonstration setzen, sowie Vergewisserungsfragen, die größtenteils der Verständnissicherung dienen.

Im Rahmen seiner Wortbedeutungserklärungen verwendet der Vater eine Lexik, mit der er zugleich Kontextualisierungshinweise auf die Diskursaktivität gibt und ein für schulische Anforderungen hochgradig relevantes Vokabular vermittelt: das Begründungen indizierende Nexusadverb *on'ıçun* (*deswegen*) und den metakommunikativen Begriff *GRUND* im Rahmen der Frage *buna seBEP?* (*der GRUND dafür?*), das für Definitionen typische Verb *bedeuten* im Rahmen der Frage *ne demek FREI?* (*was bedeutet FREI?*). Mit seinem auf Aylas Fähigkeitsniveau zugeschnittenen *recipient design* unterstützt und steuert er den Lehr-Lernprozess sowohl auf interaktiver wie auf kognitiver Ebene. Weitere Mittel, die der Vater im Rahmen der Übungsphase einsetzt, sind akzentuiertes (Z. 59 und Z. 62) und rhythmisches Sprechen (Z. 88-92), redundantes Codeswitching und Vergewisserungsfragen zur Verständnissicherung (Z. 73). Diese geben Ayla die Möglichkeit, über Versuchs- und Unsicherheitsmarkierungen lokal Unterstützungsbedarf anzuzeigen und damit die Feinabstimmung des *recipient designs* ihres Vaters mitzusteuern. Hierin ist sicherlich ein Unterschied zu schulischen Lehr-Lerndiskursen zu sehen, die aufgrund der Vielfachadressierungen keine solch individualisierte Feinabstimmung der kommunikativen Unterstützung durch die Lehrkraft erlauben.

Nachdem der Vater die Wochentage noch einmal genannt und ‚Eselsbrücken‘ als Merkhilfe eingeführt hat (*MITte (1.0) MITT(.)WOCH.*), stellt er in Z. 77 eine Frage nach der Bedeutung des Lexems *frei*: *ne demek (was heißt) FREI?* Statt auf den lokalen Zugzwang zu reagieren, macht Ayla einen Einwand, auf den der Vater mit einer Erklärung eingeht. Er verwendet die für Definitionen und Erläuterungen typische Formel *das heißt* (Z. 83) und setzt erneut eine Vergewisserungsfrage *verSTANden?* ein, mit der er sich Aylas Verständnisses versichert und die Aktivität zugleich als Lehr-Lerndiskurs kontextualisiert. Der Vater realisiert also das kommunikative Verfahren in einer Weise, die es erlaubt, auf individuelle Nachfragen einzugehen. Gleichzeitig verwendet er Mittel, die die konsequente Fortführung des Lehr-Lerndiskurses erlauben: er stellt zahlreiche Fokus- und Verständnisfragen, mit denen er themenzentrierte lokale Zugzwänge setzt.

- 094 samstag sonntag evde yatıyon ondan sonra,
schlängst du zuhause und danach,
- 095 =montag diensttag mittwoch donnerstag FREItag. (.)
- 096 montag diensttag mittwoch donnerstag FREI:tag.
- 097 (1.1)
- 098 NE?
- 099 (1.2)
- 100 A: MONTtag-
- 101 (2.2)
- 102 V: montag?

103 ((lacht leise)) DIENstag;
104 A: =und DIE:Nstag;
105 (0.7)
106 V: MITte_ne?
107 (2.0)
108 MITte,
109 (1.2)
110 bu MITte bak,
das ist die MITte schau,

111 =das ist die mitte. (-)
112 MITtwoch-
113 (1.6)
114 DONnerstag (-) DONner DONnern buff: yapıyo şimşek;
blitz;

115 A: =<<belustigt>°h ?hm>,
116 (1.4)
117 V: buna seBEP?
der GRUND dafür? (.)

118 F:::REI[tag-]
119 A: [FREI]tag-
120 V: o zaman letzte TAG,
dann

121 =iki gün evde;
=zwei tage zu HAUse;

122 I: =Aba? (0.7)
=schwEster?

123 ab
124 (4.1)
125 M: sei still;
126 (2.1)

Einen Versuch des Abschließens leitet der Vater ein, indem er ab Z. 94 eine wiederholende Zusammenfassung formuliert. Mit einer bestätigungsheischenden Vergewisserungsfrage bittet er um eine Ratifizierung. Ayla schließt jedoch eine erneute Wissensdemonstration an, auf die der Vater unterstützend und mit einer weiteren als Merkhilfe fungierenden Wortbedeutungserklärung *DONnerstag (-) DONner DONnern buff: yapıyo şimşek (blitz)*; eingeht. Nachdem Ayla nun Belustigung signalisiert, formuliert der Vater ab Z. 117 eine erneute Zusammenfassung. Diese wird jedoch nicht mehr von Ayla ratifiziert, da eine Unterbrechung von Seiten der jüngeren Schwester erfolgt, nach der der Lehr-Lerndiskurs nicht mehr fortgesetzt wird.

Die Beteiligten schaffen durch den Lehr-Lerndiskurs einen Kontext, in dem Ayla institutionell relevantes Sach- und Genrewissen erwirbt. Der Vater beginnt mit dem Lehr-Lerndiskurs eine Aktivität, für die keine konditionelle Relevanz bestand. Seine Erklärung geht über die Bearbeitung eines lokalen Verstehensproblems hinaus: er vermittelt für die Zukunft relevantes Wissen, das sich zudem durch seine Dekontextualisiertheit auszeichnet und nur sprachlich vermittelt werden kann. Dass beide Beteiligten dieses Wissen für relevant erachten, zeigt sich in ihrem Anspruch, dieses Wissen so lange wiederholend und erklärend zu ‚besprechen‘, bis ein Grad des sicheren Verfügens erreicht ist.

In diesem Anspruch scheint eine Parallele zu schulischen Anforderungen zu bestehen: letztere orientieren sich an Zielen, die von den Schülerinnen und Schü-

lern ‚erreicht‘ werden sollen. Im Unterschied zu Unterrichtsdiskursen existiert hier jedoch kein curricular vorgegebenes Ziel. Das Thema wird zwar vom Vater initiiert, jedoch nicht in einer Weise, die ein im Voraus geplantes Anliegen erkennen ließe, die Wochentage zu lehren. Vielmehr kann angenommen werden, dass der Vater ein Thema wählt, das für Ayla und die gesamte Familie unmittelbar bedeutsam ist: die bevorstehende Einschulung und die damit verbundene neue zeitliche Routine von Schule und Freizeit. Während der Vater die Bearbeitung des Themas *inhaltlich* relevant macht, konnte Morek (2010) für Erklärinteraktionen im Unterricht zeigen, dass Lehrpersonen häufig die *formale* Relevanz des Erklärens als Aktivität in den Vordergrund stellen.

Die sequenzielle Struktur sowie die kommunikativen Verfahren des Memorierens, Elizitierens und der Wissensdemonstration weisen eine hohe Kongruenz zu schulischen Praktiken auf. Auch bei diesem Beispiel fällt jedoch auf, dass das für Unterrichtsinteraktionen als typisch belegten IRE-Schema nicht zu finden ist: es sind keine erwachsenenseitigen Evaluationen zu verzeichnen. Statt der von Lehrpersonen häufig eingesetzten Bewertung im Anschluss an einen elizitierten Schülerbeitrag verwendet der Vater hier Verfahren der Verständnissicherung und Feinabstimmung der Unterstützung, die im Rahmen einer *face-to-face*-Konstellation in ganz anderer Weise eingesetzt werden können als in einer Schulklasse.

3.3. Argumentieren

Argumentieren stellt ein gesellschaftlich herausgebildetes und konventionalisiertes Verfahren zur Bearbeitung rekurrenter kommunikativer Handlungsprobleme dar: das Begründen potenziell hinterfragbarer Entscheidungen und Positionen.

Während das Argumentieren als Diskursaktivität und der Argumentationsgegenstand in der Schule meist von der Lehrperson vorgegeben und eingeführt werden, kann in informellen Gesprächen prinzipiell an jeder Stelle und von allen Beteiligten ein Dissens markiert werden. Bei genauerer Untersuchung zeigt sich jedoch, dass das Thematisieren strittiger Fragen im Rahmen familialer Tischgespräche bestimmten familien- oder kulturspezifischen Normen unterliegt. Eltern machen Unterschiede bezüglich der Gegenstände, die verhandelbar sind.¹⁵

In der folgenden Sequenz stellt die achtjährige Friederike (F) Überlegungen zum Aufnahmegerät an. Ihre Vermutung, es handele sich um einen Feuermelder, führt zu der Argumentation darüber, wie Feuerwehrleute schnellstmöglich zum Einsatzort gelangen. Beteiligt sind außerdem ihr sechsjähriger Bruder Patrick (P) und ihre Mutter (M).

Beispiel 3 (03m-d-f-1e) feuerwehrmann

```
001 F: auch in der !NACHT! piepst das;  
002 (0.8)  
003 P: WEIL (-) man[          chen (xxx);  ]  
004 F:          [<<all> man muss auch>] (0.5)  
005 SCHNELL (.) OHne anziehen (.) OHne alles (--)  
006 feuerwehrsachen schnappen (.) ANziehen (-) FERtig.
```

¹⁵ In Familien vietnamesischer Herkunft zeigt sich beispielsweise, dass Eltern von ihren jüngeren Kinder keine aktive Teilnahme an argumentativen Sequenzen erwarten und diese häufig durch Belehrungen oder ‚Suspendieren und Unterweisen‘ blockieren oder abschließen.

007 (0.4)
008 M: ja;
009 (0.7)
010 F: kann_er sich doch im AUto umziehen;
011 (1.3)
→ 012 M: <<p> ?hm?hm> [nei_KANN_er ja gAr] nicht (--)
013 P: [SPINNST du-]
→ 014 M: wie soll_er sich denn UM:ziehen und gleichzeitig
015 AUto fahren;
016 (0.6)

Im vorliegenden Beispiel markieren die Beteiligten einen Dissens (Spranz-Fogasy 2006): sie zeigen sich an, dass sie unterschiedliche Positionen vertreten. Im vorliegenden Beispiel stellt Friederike die Behauptung auf, der Feuerwehrmann könne sich doch im Auto umziehen. Ihre Mutter formuliert einen Widerspruch und verstärkt diesen durch eine Negation in Verbindung mit einem Geltungsadverb (*gAr nicht*). Auch Patrick zeigt seine divergente Position durch das vorwurfsvolle *SPINNST du* an.

An dieser Stelle ist noch offen, wie die Beteiligten mit dem Dissens umgehen: anschließen könnte sich auch ein Streitgespräch. Die Mutter zeigt hier jedoch an, dass das Strittige durch das Geben von Gründen behandelt werden soll: mit ihrer Ergänzungs-*denn-Frage*¹⁶ in Z. 14 setzt sie einen globalen Zugzwang zum Begründen und etabliert damit Begründungsverpflichtung als Gesprächsnorm. Die Frage wirkt für die damit projizierte Diskursaktivität Argumentieren rahmensetzend und bildet einen entscheidenden Umschlagpunkt. Obwohl die Frage zunächst an Friederike gerichtet ist, etabliert die Mutter eine prinzipiell wechselseitige Begründungspflicht; das Argumentationsergebnis ist offen und kann nun im Rahmen des Kernjobs Argumentieren interaktiv erarbeitet werden. Im Folgenden wird also der globale Zugzwang von allen Beteiligten, nicht nur von Friederike, sukzessive eingelöst:

017 F: ähm: mit den Füßen auto fahren; (.)
018 <<lachend> HÄhä>-
019 M: =GEHT ja nich.
020 F: <<f> SO? >-
021 (0.6)
→ 022 M: man muss sich ja die HOse und stiefel alles
023 ANziehen;
024 =das GEHT ja [nicht.]
→ 025 F: [so:] GUCK;
026 ((demonstriert nonverbal, keucht, 3.6))
027 äh? haare machen eh eh:- (0.6)
028 [a? (0.3) pulLOver anzieh-n-]
→ 029 M: [hm (0.7) wie soll er GAS] geben und bremsen?
→ 030 =wenn die fÜße in der LUFT hängen?
031 (0.5)
032 F: HÄNde. (-)
033 <<lachend> haHA (-) haHA>,

¹⁶ Die von der Mutter verwendete Modalpartikel *denn* wird von Deppermann (2009: 32) als autoargumentativ bezeichnet: sie wird hier im Rahmen einer Nachfrage eingesetzt, die sich auf einen sachlichen Aspekt der vorangegangenen Äußerung Friederikes bezieht, der widersprüchlich ist und der Begründung bedarf; das Widersprüchliche wird von der Mutter klar benannt: *umziehen und gleichzeitig auto fahren*.

034 (.)
035 M: das GEHT ja nich;
036 =die brauch_er doch zum ANzieh_n.
037 (0.4)
038 F: äHÄ;
039 (0.5)
→ 040 M: oder hast du ne iDEE patrick,
041 (0.5)
042 P: ja-
043 (0.7)
→ 044 M: ja WIE denn?
045 (-)
046 P: !GUCK!; (-)
047 <<all> ers_ma_musste> SCHUhe ausziehen-
048 NICH (.) noch nich fahren_ne?
049 ERS_ma anziehen, (--)
050 und DAnach fahren;
051 (0.3)

Friederike erfüllt den globalen Zugzwang, indem sie einen Vorschlag zur Lösung des Problems macht, den ihre Mutter sogleich für nicht realisierbar erklärt. In Z. 22/23 begründet sie ihren Widerspruch. Friederike unternimmt nun selbst Versuche des Begründens und Beweisens, indem sie einen Lösungsvorschlag für das fiktive Handlungsproblem durch szenisches Darstellen des Handlungsverlaufs unter Zuhilfenahme körpersprachlicher Ressourcen illustriert. Ihre Mutter formuliert weitere Einwände und stellt spezifische Ergänzungsfragen, mit denen sie einschränkende Bedingungen für die von Friederike vorgeschlagene Lösung anführt; hier bietet die Mutter zugleich Begriffe an, über die Friederike noch nicht aktiv verfügt: *gas geben und bremsen*. Friederike macht noch einen weiteren Vorschlag, der erneut von der Mutter entkräftet wird. Mit ihrem *äHÄ* signalisiert sie, dass sie vorerst keine weiteren Argumente einbringen wird. An dieser Stelle ist also ein partieller Konsens darüber hergestellt, dass für das von Friederike aufgeworfene Handlungsproblem vorerst keine Lösung existiert – die argumentative Sequenz könnte an dieser Stelle abgeschlossen werden.

Die Mutter adressiert nun jedoch Patrick, der bislang nicht zum Zuge gekommen war, und eröffnet ihm einen Gesprächsraum. Mit der Frage *oder hast du ne iDEE patrick*, hält sie das Strittige offen. Sie gibt Patrick außerdem einen impliziten *account* darüber, welche Diskursaktivität hier gerade vollzogen wird und hilft ihm damit, seinen eigenen Beitrag in den laufenden Diskurs ‚einzupassen‘. Der explizite Kontextualisierungshinweis *iDEE* signalisiert ihm, dass gerade Lösungsansätze gesammelt und kritisch abgewogen werden. Die Mutter tritt hier aus ihrer Rolle als Argumentationsteilnehmerin bzw. Opponentin heraus und übernimmt eine moderierende Rolle.

Patrick behandelt den globalen Zugzwang lokal, indem er die Frage lediglich bejaht. Die Mutter erneuert die Begründungspflicht, indem sie den globalen Zugzwang mit einer erneuten Ergänzungs-*denn*-Frage *ja wie denn?* wieder herstellt. Patrick produziert nun einen Lösungsvorschlag, indem er den seiner Meinung nach plausiblen Ablauf schildert; dass sein Beitrag argumentativ auf die strittige Frage zugeschnitten ist, markiert er sprachlich durch die gehäufte Verwendung von Sequenzadverbien wie *ers_ma*, *noch nich*, *DAnach*. Mit ihrem nächsten Zug bearbeitet die Mutter den Job des *Abschließens* der argumentativen Sequenz.

052 M: <<all> na siehste>;
053 =ERST anziehen und DANN fahren;
054 =DAS is_ne gute idee.
055 F: =das MEINT_ich auch;
056 (0.6)
057 M: ja aber dU sagst ja gerade beides GLEICHzeitig.
058 (0.5)
059 °h das geht NICH.
060 (0.6)
061 P: NEIN,
062 (1.6)
063 (xxx xxx);
064 (0.7)
065 F: mama ich MÖCHte diesen kloß hier nicht meh:r;

Sie beendet den Kernjob des Begründens und Argumentierens und macht damit den Übergang zum anschließenden *turn-by-turn-talk* hochgradig erwartbar. Sie tut dies, indem sie auf ein Verfahren zurückgreift, das von Becker-Mrotzek/Vogt (2009: 91) als typisch auch für das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch beschrieben wird¹⁷: sie verlässt ihre moderierende Rolle und greift eine ‚passende‘ Antwort auf, indem sie Patricks Vorschlag mit dem Evidenzmarker *na siehste*¹⁸ bestätigt. Mit diesem markiert sie nicht nur, dass Patrick ‚Recht hat‘, sondern stellt seinen Lösungsansatz als eine für alle unmittelbar einsichtige Lösung dar. Anschließend fasst sie das von ihr postulierte Argumentationsergebnis zusammen und nimmt eine Bewertung vor: *DAS is_ne gute idee*. Friederike versucht nun – einem Gesichtverlust vorbeugend – ihre Position retrospektiv anzugleichen und ratifiziert damit den Konsens.

Argumentieren wird in der vorliegenden Sequenz als Mittel zur Lösung eines fiktiven Handlungsproblems, bei dem es konkurrierende Vorschläge beziehungsweise ‚Ideen‘ gibt, kontextualisiert. Mit ihm etablieren die Beteiligten eine bestimmte Gesprächsnorm,¹⁹ die für die Dauer der argumentativen Behandlung gelten soll: die der Begründungspflicht. Mit der Relevantsetzung von Begründungspflicht ist den folgenden Beiträgen insofern eine Reglementierung auferlegt, als nun nur solche Beiträge realisiert werden können, die thematisch den strittigen Gegenstand behandeln und im Modus des Begründens verfasst sind. Die Begründungspflicht projiziert also, wer wem gegenüber bezüglich welcher strittigen Frage begründungspflichtig ist; indem die Beteiligten diese Verpflichtung für sich anerkennen, orientieren sie sich nicht nur an einem kommunikativen Verfahren, sondern instanzieren auch eine Norm. Diese Gesprächsnorm ist also an die Gat-

¹⁷ Mrotzek und Vogt (2009) zeigen anhand verschiedener Beispiele, dass Lehrkräfte Schüler/innenantworten, die für die thematische Progression oder das geplante Diskursergebnis nicht zielführend sind, fallenlassen, während sie erwartete oder erwünschte Antworten aufgreifen und erweitern.

¹⁸ Vgl. Imo (2007)

¹⁹ Vgl. Deppermann (2006: 18), der auf das Problem der Gegenstandskonstitution und das Verhältnis von Normativität und Deskriptivität bei der Argumentationsanalyse hinweist. Anders als normativen Argumentationstheorien muss es einer konversationsanalytisch basierten Gesprächsforschung darum gehen, „zu untersuchen, wie Argumentationsnormen in der Argumentation selbst geltend gemacht und verhandelt werden“.

tung des Argumentierens geknüpft und nicht an institutionelle Vorgaben. Sie erleichtert ihnen zugleich die Koordination der kommunikativen Beiträge.²⁰

Auffallend ist, dass die Mutter durch ihre fragenden und moderierenden Verfahren einen Gesprächsraum schafft, der es den Kindern ermöglicht, komplexere Begründungen und Argumentationen zu produzieren. Für die Unterrichtskommunikation ist vielfach belegt, dass Lehrpersonen Antworten unterbrechen, um angesichts der großen Anzahl von Schülerinnen und Schülern möglichst viele zu Wort kommen zu lassen. Dies führt dann allerdings dazu, dass diese keine komplexeren Diskurseinheiten formulieren können und Gesprächsgegenstände ‚fragmentiert‘ werden (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 101).

Ähnlich wie in Unterrichtinteraktionen zeigt sich im vorliegenden Beispiel, dass gerade die mit anderen Rechten ausgestattete Erwachsene die Möglichkeit wahrnimmt, die Rolle der Moderatorin zu übernehmen und so nicht nur den Zeitpunkt des Abschließens, sondern auch das Argumentationsergebnis maßgeblich mitzubestimmen. Damit beutet sie die mit ihrer sozialen Rolle als Erzieherin und Mutter verbundene Macht aus und präsentiert sich als Urteilssprecherin. Indem sie Friederikes retrospektive Angleichung der Position nicht ratifiziert, stärkt sie ihre epistemische Autorität²¹ gegenüber ihrer Tochter. Argumentieren wird hier also auch als ein Mittel genutzt, um soziale Hierarchien zu reproduzieren.

Im Rahmen des vorliegenden Tischgespräches wird eine strittige Frage behandelt, die mit der unmittelbaren Essensaktivität nicht zusammenhängt, sogar fiktiven und damit unrealen Charakter hat: der Argumentationsgegenstand zeichnet sich durch seine Dekontextualisiertheit aus, wie es auch für die meisten curricular vorgegebenen Themen zutrifft. Den vorangegangenen Beispielen ähnlich ergibt sich der Argumentationsgegenstand aber aus der unmittelbaren Situation und wird nur zum Thema gemacht, weil alle Beteiligten ihn in entsprechender Weise aufgreifen und ratifizieren.

4. Fazit

Die mikroanalytischen Rekonstruktionen zeigen, dass familiäre Tischgespräche nicht per se einen ‚privaten‘ Rahmen darstellen, wie Unterricht nicht an sich ‚institutionell‘ ist. Ausgehend von einem dynamischen Kontextbegriff habe ich zu zeigen versucht, dass Familienmitglieder über die Realisierung von Gattungen situative Rahmen oder Kontexte herstellen, die Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zu beispielsweise unterrichtlichen Kontexten aufweisen.

Im Rahmen von Tischgesprächen greifen die Beteiligten auf Gattungen zurück, die sich auch in Unterrichtsdiskursen finden. Bei Belehrungen, Lehr-Lerndiskursen und Argumentationen treten Eltern vornehmlich als Wissensvermittler oder

²⁰ Dies ist hinsichtlich der Komplexität des Argumentierens als kommunikativen Verfahrens bedeutsam. Becker-Mrotzek & Vogt (2009: 111) schätzen Argumentieren als komplexes kommunikatives Verfahren ein, da es hinsichtlich der Anzahl der möglichen Beiträge offen ist; es gibt zwar Gesprächsrollen wie Proponent und Opponent, doch sind diese nicht an so eindeutige Aufgaben gebunden, wie das beim Erzählen, Erklären oder Belehren der Fall ist, wenn ein primärer Sprecher etabliert wird.

²¹ Heritage/Raymond (2005) zeigen, dass Konsense mehr beinhalten als die bloße Übereinstimmung zuvor divergenter Positionen. Im Rahmen der Konsensherstellung geht es auch um das „management of rights and responsibilities related to knowledge and information“ (ebd.: 16).

moralische Autoritäten auf, während Kinder reziproke Rollen einnehmen. Diese Gesprächsrollen sind jedoch spezifisch für die jeweilige Gattung und stellen an sich kein Charakteristikum institutioneller Kommunikation dar.

Zur Realisierung der Gattungen setzen insbesondere die Erwachsenen pragmatische Mittel und Kontextualisierungshinweise ein, die sich auch in schulischen Kontexten finden: Elizitierungsverfahren, Erklärungen, kommunikative Verfahren des Memorierens, das Fallenlassen unerwünschter bzw. Aufgreifen passender Beiträge sowie Verfahren des Moderierens, Zusammenfassens und Abschließens. Hier scheint es sich also um Mittel zu handeln, die transsituativ eingesetzt werden können oder die, mit Meer (i. d. Bd.) gesprochen, durch verschiedene Praxisbereiche ‚wandern‘.

Gleichzeitig werden aber auch Unterschiede in der Kontextualisierung der Gattungen erkennbar. An den Beispielen der Belehrung und des Lehr-Lerndiskurses wird deutlich, dass für die Bearbeitung epistemischer Gefälle auch partnerschaftliche Strukturen etabliert werden können. Anders als in der nicht-dialogischen Konstellation der Unterrichtsinteraktionen kann Ayla individuellen Unterstützungsbedarf signalisieren und so das *recipient design* des Vaters mitsteuern. Dieser nimmt – anders als in Unterrichtsinteraktionen üblich – keine Bewertungen vor, sondern stellt seine Beiträge in den Dienst der wechselseitigen Verständigungssicherung. Gerade die lehrerseitigen Bewertungen sind es aber, die den Unterricht als Institution maßgeblich konstituieren. Qua institutioneller Rolle ist die Lehrperson nicht nur für den Lernprozess, sondern auch für die Bewertung der Lernfortschritte zuständig, über welche die Vergabe institutionalisierten kulturellen Kapitals (Bourdieu 1979: 119) erfolgt.

Kurz: Eltern verwenden ein Bündel pragmatischer Mittel und Kontextualisierungshinweise, von denen einige transsituativ eingesetzt werden können, von denen andere aber darauf zugeschnitten sind, familienspezifische Kontexte des Miteinanderredens herzustellen, in denen es weniger um die Evaluation der Lernfortschritte von *Schüler/innen*, sondern eher um die Belange einzelner als *Familienmitglieder* geht.

Dies wird insbesondere daran deutlich, dass für die Beteiligten nicht der Lehr-Lern-Diskurs oder das Argumentieren als *Diskursform* im Vordergrund steht. Stattdessen werden Themen etabliert, die sich aus der unmittelbaren Situation ergeben oder in direktem Zusammenhang mit der Lebenswelt der Kinder stehen. Die jeweilige Diskursaktivität ist also für die Beteiligten *inhaltlich* relevant und in hohem Maße situiert: Friederike und Patrick erhalten Gesprächsraum, um eine eigene Position zu entwickeln und darzustellen. Ayla und ihr Vater besprechen die Wochentage, weil ihr und der ganzen Familie eine Veränderung der zeitlichen Routinen bevorsteht. Die kleinschrittige interaktive Umsetzung sowie die Situierung der jeweiligen Diskursaktivität sind auf die Herstellung von *common ground* gerichtet. Der höhere Grad an Kontextualisierung gewährleistet die unmittelbare Verständigungssicherung und die Enkulturation in die jeweilige Tisch- und Sprachgemeinschaft: „Der kulturelle Hintergrund dieser Funktionsweise ist die erst allmählich erfolgende soziale Definition des Kindes als *member* im ethnomethodologischen Sinne, als voll anerkanntes Mitglied der jeweiligen Sprach-/Kulturgemeinschaft, die durch die gattungsgesteuerte Verteilung der Anteile i.S. der interaktiven Aufgaben manifest wird“ (Quasthoff i. Dr.: 21).

Obwohl die Kinder mit den hier untersuchten Diskursgattungen Praktiken erwerben, die in hohem Maße relevant für schulische Erwartungen und Anforderungen sind, stellen sie keine Simulation von Unterrichtskommunikation dar (Quasthoff 2009), die über explizitere und weniger individualisierte Formen des Anleitens und Unterrichtens ein *gesellschaftlich* als relevant erachtetes Wissen zu vermitteln versucht. Während Unterricht das Lehren und Lernen zu seinem Hauptgegenstand machen muss, können im Rahmen familialer Tischgespräche unterschiedlichste Themen etabliert, fallen gelassen und im Rahmen einer Vielzahl von Diskursaktivitäten und damit Kontexten bearbeitet werden.

Familieninteraktion kann also nicht a priori in Opposition zu institutioneller Kommunikation gedacht werden. Vielmehr gilt es für jede einzelne Familie zu rekonstruieren, mittels welcher Gattungen die Mitglieder im Rahmen ihrer Tischgespräche kommunikative Kontexte herstellen, gestalten und verändern.

5. Literaturverzeichnis

- Aukrust, Vibeke (2002): "What Did You Do in School Today?" Speech Genres and Tellability in Multiparty Family Mealtime Conversations in Two Cultures. In: Blum-Kulka, Shoshana; Snow, Catherine E. (eds.): Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition. Mahwah, NJ: Erlbaum, 55-84.
- Beals, Diane E./Snow, Catherine E. (1994): "Thunder Is When the Angels Are Upstairs Bowling": Narratives and Explanations at the Dinner Table. In: Journal of Narrative and Life History, Jg. 4, H. 4, 331-352.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearb. und aktualisierte Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Bourdieu, Pierre (2006): Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Bourdieu, Pierre/Steinrück, Margareta (Hg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verl., 112-120.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christine/Ohlhus, Sören: Einleitung „Wissen in (Inter)Aktion“. In: Dies. (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin: de Gruyter, 1-19.
- Bauer, Angelika (2009): Miteinander im Gespräch bleiben. Partizipation an aphasischen Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bauer, Angelika/Kulke, Florian (2004): Language exercises for dinner: Aspects of aphasia management in family settings. In: Aphasiology 18:12, 1135-1160.
- Blum-Kulka, Shoshana (1997): Dinner talk. Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Deppermann, Arnulf (2006): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg-Verl. Narr, 10-26.
- Deppermann, Arnulf (2009): Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel denn in Fragen. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin: de Gruyter, 23-56.

- Ehlich, Konrad (2009): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 327-348.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Garfinkel, Harold (1967/2008): Studies in ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, Erving (2008): Frame Analysis. In: Goffman, Erving/Lemert, Charles C. (Hg.): The Goffman reader. Malden, Mass.: Blackwell, 149-166.
- Gumperz, John J. (2000): Contextualization and understanding. In: Duranti, Alessandro/Goodwin, Charles (eds.): Rethinking context. Language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 231-252.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 931-957.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996/2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heritage, John/Clayman, Steven (2010): Talk in action. Interactions, identities, and institutions. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Heritage, John/Raymond, Geoffrey (2005): The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-In-Interaction. In: Social Psychology Quarterly, Jg. 68, H. 1, 15-38.
- Keim, Inken (2004): Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen in Mannheim. In: Deutsche Sprache, Jg. 32, H. 3, 198-226.
- Keppler, Angela (1989): Schritt für Schritt. Das Verfahren alltäglicher Belehrungen. In: Soziale Welt, Jg. 40, H. 4, 538-556.
- Keppler, Angela (1995): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keppler, Angela/Luckmann, Thomas (1991): 'Teaching': conversational transmission of knowledge. In: Markovà, Ivana/Foppa, Klaus (eds.): Asymmetries in dialogue. Savage, Md.: Barnes & Noble Books, 143-165.
- Knoblauch, Hubert/Günthner, Susanne (1995): Culturally Patterned Speaking Practices – The Analysis of Communicative Genres. In: Pragmatics, Jg. 5, H. 1, 1-32.
- Knoblauch, Hubert/Raab, Jürgen/Schnettler, Bernt (2002): Wissen und Gesellschaft. Grundzüge der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie Thomas Luckmanns. In: Luckmann, Thomas/Knoblauch, Hubert (Hg.): Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981 - 2002. Konstanz: UVK Verl.-Ges., 9-44.
- Kotthoff, Helga (2009): Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 120-146.

- Morek, Miriam (2009): Zur sequenziellen Platzierung essensbezogener Äußerungen in familialen Mahlzeitengesprächen. In: Lavric, Eva (eds.): Food and language. Sprache und Essen. Frankfurt am Main: Lang, 289-303.
- Morek, Miriam (2010): Kindseitiges Erklären in Familien- und Unterrichtsgesprächen. Interaktive Kontexte im Vergleich.
- Ochs, Elinor/Schieffelin, Bambi B. (2008): Language Socialization: An Historical Overview. In: Duff, Patricia A./Hornberger, Nancy H. (eds.): Encyclopedia of Language and Education. Volume 8. New York: Springer Science, 3-15.
- Ochs, Elinor/Taylor, Carolyn (1992): Family narrative as political activity. In: Discourse & Society, Jg. 3, H. 3, 301-340.
- Quasthoff, Uta (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta M. (1990): Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von "Alltag" und "Institution" am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patienten-Interaktionen. In: Ehlich, Konrad et al. (Hg.): Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen. Opladen: Westdt. Verlag, 66-81.
- Quasthoff, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 84-101.
- Quasthoff, Uta M. (i. Dr.): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink & Uta Quasthoff (eds): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. De Gruyter, 1-52.
- Quasthoff, Uta M./Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, 277-305.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language, Jg. 50, H. 4, 696-735.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, H. 10, 353-402.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2006): Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg-Verlag Narr, 27-39.
- Vuchinich, Samuel (1987): Starting and Stopping Spontaneous Family Conflicts. In: Journal of Marriage and Family, Jg. 49, H. 3, 591-601.
- Wald, Benji (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, Uta (Hg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung. Königstein/Ts.: Scriptor-Verlag, 128-149.

Anhang: Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Selting et al. 2009)

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
°h, °hh, °hhh	Einatmen, je nach Dauer, von ca. 0.2-1.0Sek.
h°, hh°, hhh°	Ausatmen, je nach Dauer, von ca. 0.2-1.0 Sek.
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-), (--), (---)	geschätzte Pause von ca. 0.2-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
haha hehe hihi	silbisches Lachen
hm hm ja_a	zweisilbige Signale
? hm? hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
((...))	Auslassung im Transkript
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (<i>latching</i>)
:, ::, :::	Dehnung, je nach Dauer 0.2-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss
akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend
↑, ↓	kleinere Tonhöhen sprünge nach oben bzw. unten
<<f> >	forte, laut
<<p> >	piano, leise
<<all> >	allegro, schnell
/ MONtag (.) /	Rhythmus
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Vivien Heller
Research School Education and Capabilities/TU Dortmund
Hauert 14a
44227 Dortmund
v.heller@educap.de

Wissensdivergenzen in der interkulturellen Experten-Laien-Kommunikation: Migranten und Behörden in Argentinien und Deutschland

Katharina Rosenberg

Abstract

Dass die Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern häufig von Verständigungsproblemen gekennzeichnet ist, zeigen 279 Gespräche, die in der Ausländerbehörde in Buenos Aires und auf verschiedenen Berliner Behörden aufgenommen wurden. Diese Probleme hängen mit sprachlichen, kulturellen und institutionellen Wissensdivergenzen zwischen den Interaktanten zusammen. Der deutsch-argentinische Vergleich ermöglicht es hierbei, Konstellationen zu vergleichen, in denen Migranten und Einheimische unterschiedliche Muttersprachen sprechen (Deutschland) oder aber zwar die gleiche Muttersprache (Spanisch), aber unterschiedliche Varietäten sprechen und zudem aus deutlich verschiedenen Herkunftskulturen stammen (Argentinien). Zudem sind Verständigungsprobleme offenbar nicht nur eine Frage des „Wissens“, sondern auch des *interactional management* (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) von sozialen Rollen und Diskursstrategien. Die Interaktanten handeln ihre Beziehung zueinander aus: Nivellierung des Verhältnisses zwischen den Interaktanten, Hierarchisierung, Umkehrung der Hierarchie – z. T. mit konflikthafter Konsequenzen.

Keywords: Experten-Laien-Kommunikation, Behördenkommunikation, interkulturelle Kommunikation, Migranten

Inhalt

1. Einleitung	118
2. Theoretischer Rahmen	119
2.1. Die Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern als Experten-Laien-Kommunikation.....	119
2.2. Die Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern als interkulturelle Kommunikation	120
2.3. Probleme in der Kommunikation zwischen Behördenmitarbeiter und Klient – Der dreifache Experte.....	121
3. Datenkorpus und Forschungsmethoden	122
4. Analysen	123
4.1. Wissensdivergenzen zwischen Experte und Laie auf drei Ebenen.....	123
4.1.1. Divergenzen hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen	123
4.1.2. Kulturelle Wissensdivergenzen.....	128
4.1.3. Fachlich-institutionelle Wissensdivergenzen.....	132
4.2. Mehr als Wissensdivergenzen	134
5. Fazit	143
6. Literaturangaben	145

1. Einleitung

Die Kommunikation in Behörden ist häufig schwierig. Sie misslingt oft genug auch bei gleicher Muttersprache, gleichem kulturellem Hintergrund. Besonders kompliziert gestaltet sie sich, wenn einer der Gesprächspartner zudem ein Migrant ist, über andere kulturelle und institutionelle Erfahrungen verfügt und in vielen Fällen sogar eine andere Muttersprache spricht. Im Zuge zunehmender Migrationsbewegungen kommen solche Situationen jedoch immer häufiger vor – und müssen Tag für Tag bewältigt werden. Kontakte zu Behördenmitarbeitern stellen für viele Migranten außerdem die ersten Kontakte zur Aufnahmegesellschaft und einen wesentlichen Faktor im Prozess der („strukturellen“) Integration (Heckmann/Tomei 1997) dar, womit ihnen im Rahmen der aktuellen Integrationsdebatten besondere Brisanz zukommt.

Der folgende Artikel basiert auf einer Studie, die sich mit Behördenkommunikation im Migrationskontext befasst. Vorinterviews und eine ergänzende Fragebogen-Umfrage zeigen, dass sowohl Klienten als auch Behördenmitarbeiter Probleme¹ in der Kommunikation miteinander wahrnehmen und von konfliktreichen Situationen berichten. Auch zeigen sie eher negative Einstellungen zueinander, wobei Mitarbeiter in Behörden oft als arbeitsunwillig und sozial inkompetent gesehen, Klienten (v. a. mit Migrationshintergrund) dagegen als unkooperativ oder distanzlos beschrieben werden. Dies entspricht Ergebnissen, zu denen bereits Seifert (1996), Hoffmann (1982), Riehle und Zeng (1998) in vergleichbaren Studien kommen.

Ziel der vorgestellten Studie ist es zu untersuchen, welche Probleme tatsächlich in der Interaktion zu beobachten sind, wie sie zustande kommen, wie die Interaktanten damit umgehen und welche Rolle die Verwendung behördentypischer sprachlicher Elemente (bspw. behördentypischer Lexik) spielt. Um das *interactional management* (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) in diesen Kommunikationssituationen möglichst exakt anhand authentischen Datenmaterials untersuchen zu können, wurden 279 Gespräche zwischen Behördenmitarbeitern und Migranten an der *Dirección Nacional de Migraciones* in Buenos Aires und an vier Berliner Jobcentern und Bürgerämtern einschließlich der dort angegliederten Einbürgerungsbehörden aufgezeichnet.

Da mangelnde Sprachkenntnisse häufig als eine der Hauptschwierigkeiten in der Kommunikation mit Migranten genannt werden, ist es wichtig, die Rolle der Sprache in solchen interkulturellen Kommunikationssituationen genauer zu betrachten, als es bislang getan wird. Zu fragen ist, in welchem Maße und auf welche Weise asymmetrische Sprachkompetenzen der Gesprächspartner eine interkulturelle Kommunikation beeinflussen oder erschweren können. Der Vergleich zwischen Deutschland und Argentinien ermöglicht dies. Anders als in Deutschland spricht in Argentinien ein Großteil der Migranten dieselbe Muttersprache wie die Aufnahmegesellschaft (Spanisch) – jedoch in unterschiedlichen Varietäten – und stammt aus anderen Herkunftskulturen (v. a. aus Bolivien oder Peru, also andinen Kulturen), verfügt also über andere kulturelle und institutionelle Erfahrungen.

¹ Zu einer genaueren Darstellung des Begriffs „Problem in der Interaktion“ vgl. bspw. Spiegel (1995: 21ff.)

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Die Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern als Experten-Laien-Kommunikation

Die Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern wird im Folgenden als ein Fall von Experten-Laien-Kommunikation aufgefasst, gekennzeichnet durch eine „systematische Wissensasymmetrie der beteiligten Kommunikationspartner [...] im Bezug auf den Gegenstand der Kommunikation“ (Bromme/Jucks/Rambow 2004: 176). Das hauptsächliche Kommunikationsziel stellt Bromme et al. zufolge der (vertikale) Wissenstransfer vom Experten zum Laien dar, der den Laien befähigt, eine informierte und eigenständige Entscheidung zu treffen (vgl. ebd.). Die Rollen von Experte und Laie allerdings sind nicht immer eindeutig verteilt. In der Interaktion selbst werden sie durch das (sprachliche) Verhalten der Gesprächspartner immer wieder ausgehandelt bzw. neu bestätigt, wobei die Interaktanten einander auch ihre Erwartungen anzeigen, die an diese Rollen geknüpft sind.

In diesem Artikel wird also ein besonderer Aspekt der Kommunikation zwischen Behördenmitarbeitern und Migranten betont: die *Wissensvermittlung* zwischen den Interaktanten und die verschiedenen Bereiche der (interaktionalen) Aushandlung, die für diesen Prozess von Bedeutung sind.

Zudem tritt diese Experten-Laien-Kommunikation in einem *bestimmten* institutionellen Kontext auf (nämlich dem Behördenkontext), der wiederum einige Besonderheiten mit sich bringt (relativ starre Kommunikationsabläufe, starker Handlungs- und Zeitdruck etc.; vgl. z. B. Redder/Rehbein 1987; Becker-Mrotzek 2001; Porila/ten Thije 2007).

Von den Beteiligten wird die Experten-Laien-Kommunikation oft als schwierig angesehen, häufig misslingt sie auch tatsächlich (vgl. Bromme/Rambow 2000). Derartige Schwierigkeiten liegen beispielsweise in der Unterschiedlichkeit der kognitiven Bezugsrahmen von Laien und Experten begründet, wobei gerade dies von den Beteiligten häufig nicht erkannt oder nicht berücksichtigt wird (vgl. Bromme/Jucks/Rambow 2004: 178 f.). Todd (1984, nach Dressler/Wodak 1989) spricht diesbezüglich von einem „frame-conflict“. Der *common ground* (vgl. Clark/Schaefer 1989) der Interaktanten ist relativ gering und kann durch Perspektivenwechsel erweitert werden. Hierfür müssen allerdings die Perspektive – der Wissensstand, die Einstellungen und Wahrnehmungsgewohnheiten (vgl. Rambow 2000) – des Gegenübers zunächst eingeschätzt (Antizipation) und die eigenen Kommunikationsbeiträge darauf abgestimmt werden (Adaptation). Dies gilt für jedwede Kommunikation, in einer Experten-Laien-Kommunikation aber sind die Perspektivenunterschiede besonders gravierend (vgl. Nückles 2001). Dieses Problem bezeichnet Hinds (1999) als den „curse of expertise“. Stammen Experte und Laie zudem aus verschiedenen Sprach- und/oder Kulturkreisen, können Verständigungsprobleme zwischen den Interaktionspartnern sich noch verstärken (vgl. Rehbein 1985: 361). Die Interdependenz zwischen Verständigungsproblemen, unterschiedlichem Wissensumfang, verschiedenen Erwartungen und Interpretationen der Experten-Laien-Rollen vergrößert die Gefahr eines Misserfolgs und erhöht den Kommunikationsaufwand in Bezug auf Reparaturen, Korrekturen, *face work* etc.

2.2. Die Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern als interkulturelle Kommunikation

Die Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern kann nicht nur als Experten-Laien-Kommunikation gesehen werden, sondern zugleich eine interkulturelle Kommunikation (im Folgenden IKK abgekürzt) darstellen².

In der aktuellen Forschung existieren zu interkultureller Kommunikation international zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen. In Deutschland wird sie etwa seit den 1980er Jahren aufgrund zunehmender interkultureller Begegnungen infolge der Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft zum Thema wissenschaftlicher Debatten (vgl. Földes 2007: 10).

Bei der Betrachtung des Forschungsstandes fallen allerdings zwei Punkte auf: Zum einen scheint in der Wissenschaft sowohl in terminologischer als auch inhaltlicher Hinsicht Uneinigkeit über den Forschungsgegenstand (das „Konstrukt“ IKK, Földes 2007: 7) zu herrschen. So wird der Begriff *interkulturelle Kommunikation* recht unterschiedlich, teilweise sogar widersprüchlich verwendet, häufig finden sich gar keine oder unscharfe Definitionen (vgl. ebd.).

Zum anderen – und dies scheint aus linguistischer Sicht besonders gravierend – bleibt die Rolle der Sprache in der IKK oft unklar. Relativ weit gefasst und trotz der Unschärfe des Kultur-Begriffs lässt eine IKK sich verstehen als eine (sprachliche) Interaktion zwischen mindestens zwei Personen, die verschiedenen Kulturen angehören (vgl. ebd.: 28). Hierbei gehen zahlreiche Linguisten von einer engen Verflochtenheit von Sprache und Kultur aus und sehen als wesentliches Charakteristikum einer IKK das fremdsprachliche Handeln zumindest eines der Partner (vgl. z. B. Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 66; Seifert 1996b: 19; Henze 1997; Rehbein 1985: 30f.). Der enge Zusammenhang von Sprache und Kultur zeigt sich jedoch nicht nur auf der Ebene von Gesamtsprachen, sondern sogar bei Einbeziehung verschiedener Varietäten, Kodes oder Ethnolekte. Die Möglichkeit einer IKK zwischen Sprechern derselben Muttersprache beziehen zum Beispiel Labov 1966 oder Gumperz 1961 ein. Redder und Rehbein (1987: 17f.) vermitteln zwischen den unterschiedlichen Positionen, in dem sie IKK im *engeren* Sinne, als „kulturelles Handeln zwischen verschiedenen Aktanten einer Gesellschaft und einer Sprache“, unterscheiden von IKK im *weiteren* Sinne, als „Kommunikation zwischen Aktanten verschiedener Gesellschaften und verschiedener Sprachen“.

Andere Autoren allerdings sprechen auch dann von einer interkulturellen Kommunikation, wenn daran Menschen *derselben* Muttersprache beteiligt sind, die aber aus *unterschiedlichen* Ländern bzw. „Nationalkulturen“ stammen (vgl. Koptelzewa 2004; Ciapuscio/Kesselheim 1997) – ein Gedanke, der in dem Konzept Redders und Rehbeins nicht enthalten ist.³

Porila und ten Thije (2009a) führen zudem an, Missverständnisse in einer IKK müssten nicht zwingend entstehen, nur weil die Interaktanten unterschiedliche

² Inwieweit hierbei allerdings Probleme in der Kommunikation tatsächlich auf *Interkulturalität* basieren, wird im Folgenden noch zu diskutieren sein.

³ Auch in der umfangreichen Forschung zur Kommunikation zwischen Ost- und Westdeutschen wird im Übrigen der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen eine Kommunikation als IKK aufgefasst werden kann. Auch hier werden also unterschiedliche Varietäten einer gemeinsamen Muttersprache einbezogen sowie die Frage, inwiefern Kultur (und damit *Interkulturalität*) an eine Gemeinschaft, eine Gesellschaft oder einen (National-)Staat gebunden ist (vgl. z. B. Auer/Kern 2001; Birkner 2002).

sprachliche und kulturelle Hintergründe aufwiesen. Im Gegenteil scheinen Gesprächspartner sich in der Regel durchaus der Interkulturalität der Situation bewusst zu sein und versuchen, ihr kommunikatives Verhalten daran anzupassen.

„Deshalb werden in der aktuellen Diskursanalyse mehr diejenigen sprachlichen Handlungsstrukturen berücksichtigt, die nicht auf bestehende Charakteristika der betreffenden Sprachen und Kulturen zurückzuführen sind, sondern diejenigen, die aus dem interkulturellen Kontakt selbst entstehen.“ (Porila/ten Thije 2009a: 6)

Bührig und ten Thije (2005) weisen ferner darauf hin, dass eine Kommunikation nicht notwendigerweise als *interkulturell* zu bezeichnen sei, weil Menschen mit unterschiedlichem sprachlichem oder kulturellem Hintergrund aufeinandertreffen, sondern zu hinterfragen sei, „to what extent the discourse is institutional and to what extent interculturally determined“ (ten Thije 2001: 2, nach Bührig/ten Thije 2005: 264). Probleme in der Interaktion, die institutionell bedingt sind, sollen im Folgenden also soweit möglich getrennt von solchen betrachtet werden, die interkulturell bedingt sind, wozu auch die Interaktanten selbst offenbar (rudimentär) in der Lage sind (vgl. Porila/ten Thije 2009a).

Insgesamt bedeutet das also, dass bei der Untersuchung interkultureller Kommunikation nicht lediglich das fremdsprachliche Handeln eines der Gesprächspartner als wesentliches Charakteristikum angesehen werden soll (wie noch bspw. bei Ammon 1991), sondern dass zu fragen ist, *was* an Sprache wichtig in diesem Kontext ist, in welchem Maße und worin der Anteil kultureller und der Anteil sprachlicher Differenz besteht sowie inwiefern kulturelle Differenz sich via sprachlicher zeigt. Zudem wird zu fragen sein, inwieweit Probleme überhaupt aus der Interkulturalität der Situation entstehen und inwieweit sie eher institutionell bedingt sind.

Seit den 1980er Jahren rückt in Deutschland zunehmend auch die Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern ins Zentrum wissenschaftlichen Interesses. Während allerdings bis in die 1990er Jahre hauptsächlich die Einstellungen der Interaktanten zu einander und ihre Ansichten über mögliche Hintergründe von Verständigungsproblemen untersucht werden (z. B. Hoffmann 1982, Seifert 1996a, Berth/Esser 1997, Riehle/ Zeng 1998), arbeiten neuere Studien zu diesem Forschungsbereich häufig mit authentischem Gesprächsmaterial (z. B. Porila/ten Thije 2009a; b). Da Einstellungen und sprachliches Verhalten nicht auf lineare Weise miteinander verknüpft sind, ist es nur auf diese Weise möglich zu untersuchen, welche Probleme sich in der Interaktion tatsächlich zeigen, wie sie sich gestalten und wie die Interaktanten jeweils damit umgehen.

2.3. Probleme in der Kommunikation zwischen Behördenmitarbeiter und Klient – Der dreifache Experte

Besondere Brisanz kommt der Kommunikation von Behördenmitarbeitern mit Migranten zu, weil diese eine besondere behördliche Kommunikation darstellt, in der einerseits Agent und Klient (vgl. Ehlich/Rehbein 1977) – oder Experte und Laie – aufeinander treffen und die andererseits im Migrationskontext stattfindet, d.h. mit Klienten, die größtenteils nicht in dem Land aufgewachsen sind, in dem die Behördenkontakte stattfinden, über andere institutionelle und kulturelle Erfahrungen verfügen und u.U. eine andere Muttersprache sprechen. In einem solchen

institutionellen und (potentiell) interkulturellen Kontext sind die Rollen von Experte und Laie in gewisser Weise *mehrfach* vergeben. So ist der Agent nicht nur fachlicher Experte für das zu besprechende Thema, sondern zudem auch Angehöriger der den „legitimen“ Kontext definierenden kulturellen (und u.U. sprachlichen) Mehrheit, während der Klient sich in beiderlei Hinsicht auf dem Status eines Laien befindet.

Demnach können drei Arten von Problemen entstehen, sich akkumulieren und sogar zum Scheitern der Kommunikation führen. Zum einen kann das Vorwissen des Klienten über Hintergründe und Erfordernisse institutionellen Handelns von dem in der Aufnahmegesellschaft etablierten abweichen, was die Kommunikation in der Folge erschweren kann (vgl. Rehbein 1985: 18f.). Durch besonders ausgeprägte Perspektivenunterschiede werden auch die Antizipation der Perspektive des Gegenübers und die Adaptation daran beeinträchtigt. Der *common ground* zwischen den Interaktanten ist unter Umständen noch geringer als in einer Experten-Laien-Kommunikation ohnehin. Zudem können Probleme aufgrund unterschiedlicher Sprachkompetenzen hinzutreten.

Wissensdivergenzen zwischen den Interaktanten können also auf zwei oder sogar drei Ebenen bestehen und überbrückt werden: der fachlich-institutionellen⁴, der kulturellen und der sprachlichen.

3. Datenkorpus und Forschungsmethoden

Um eventuelle Verständigungsprobleme in der Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern anhand authentischen Datenmaterials zu untersuchen, wurden im Juli und August 2008 157 Gespräche zwischen Sachbearbeitern und Klienten mit Migrationshintergrund in der *Dirección Nacional de Migraciones* (Ausländerbehörde) in Buenos Aires und von Dezember 2008 bis April 2009 122 Gespräche auf mehreren Berliner Jobcentern, Einbürgerungsbehörden und Bürgerämtern aufgezeichnet.

Die detaillierte Analyse authentischer Gespräche ermöglicht es zu untersuchen, an welchen Stellen in der Interaktion *genau* Verständigungsprobleme, verschiedene Interpretationen sozialer Bindungen, unterschiedliche Interessen und Strategien auftreten und wie sie bearbeitet werden.

Ein rein konversationsanalytischer Ansatz jedoch bezöge die in der Interaktion nicht explizit gemachten (Vor-)Einstellungen der Interaktanten zueinander, ihr (z. B. institutionelles) Vorwissen und ihre eigene Einschätzung der Situation nicht genügend ein. Deppermann (2001) betont bezüglich der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, dass eine Ergänzung durch gesprächsexternes Wissen für eine umfassende Interpretation von Gesprächen unabdingbar sei. Die vorliegende Studie verbindet daher Gesprächsanalysen mit weiteren Informationen aus Interviews und einer Fragebogenumfrage: in erster Linie Selbstangaben der Interaktanten über ihre Interpretationen und Projektionen auf die Interaktion, ihre Ansichten über einander und ihr Vorwissen (z. B. über institutionelle Gespräche im Allgemeinen). Dies trägt zur Rekonstruktion der subjektiven Sinnzuschreibungen der

⁴ Wenn im Folgenden von institutionellen Wissensdivergenzen gesprochen wird, sind damit Wissensunterschiede zwischen den Interaktanten gemeint, die mit einem bestimmten Fach- und Handlungswissen zusammenhängen, das sich speziell auf den Behördenkontext bezieht.

Interaktanten und zu einem besseren Verständnis der beobachteten Probleme in der Interaktion bei.

Zudem bezieht die vorliegende Studie den bereits erwähnten internationalen Vergleich ein, der es ermöglicht, eine kulturelle und eine sprachliche Ebene der Verständigungsprobleme voneinander zu trennen.

Zentrale Fragen der Studie sind: Auf welchen Ebenen bestehen Verständigungsprobleme zwischen den Interaktanten? Worin genau bestehen sie? Welche Rolle spielen Wissensdivergenzen und mangelnde (bzw. verschiedene) Sprachkompetenzen? Sind Wissensdivergenzen der einzige Grund für Verständigungsprobleme in solchen Gesprächen oder kann dies auch auf dem *interactional management* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) sozialer Rollen und Diskursstrategien basieren? Zudem berücksichtigt wird die Frage nach der situationellen Angemessenheit von Elementen, die eher behördlicher Kommunikation zuzuordnen sind, und solchen, die eher alltagsweltlichen Erfahrungen der Interaktanten entsprechen.

4. Analysen

4.1. Wissensdivergenzen zwischen Experte und Laie auf drei Ebenen

Im Folgenden werden Probleme in der Kommunikation zwischen Behördenmitarbeitern und Klienten, die sich in den für diese Studie aufgezeichneten Gesprächen beobachten lassen, deren mögliche Hintergründe und Reaktionen darauf näher betrachtet. Als „problematische“ Stellen im Gespräch wurden dabei solche gewertet, in denen a) von den Interaktanten explizit Unverständnis angesprochen wurde oder b) auffallend lange Pausen auftraten (wenn z. B. auf ein Angebot zur Turnübernahme 3-5 Sekunden lang keine Turnübernahme erfolgte) oder aber c) ein inhaltlicher Bruch in der Kommunikation vorkam, der von den Interaktanten selbst als solcher charakterisiert wurde, z. B. eine Antwort, die sich nicht auf die vorangegangene Frage bezog. Dabei wird insbesondere untersucht, inwiefern Probleme mit Wissensdivergenzen zwischen den Interaktanten bezüglich „institutionellen“ Wissens (z. B. Wissen über behördliche Abläufe), kulturellen Wissens oder der Sprachkompetenzen zusammenhängen.

4.1.1. Divergenzen hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen

In den Interviews und der Fragebogenumfrage, die die Gesprächsanalysen ergänzen, vermuten zumindest in Deutschland die meisten Informanten selbst, Probleme in der Kommunikation zwischen Migranten und Behörden entstünden hauptsächlich aufgrund unterschiedlicher *Sprach*kompetenzen. Tatsächlich lässt sich in den Gesprächen des deutschen Korpus auch eine Reihe von Schwierigkeiten beobachten, die hierauf zurückgehen können. Zu unterscheiden ist dabei allerdings zwischen sprachproduktiven und -rezeptiven Kompetenzen.

Verstehensprobleme,⁵ die auf (mangelnden) rezeptiven Sprachkompetenzen der Klienten mit Migrationshintergrund beruhen, scheinen in erster Linie auf der semantisch-lexikalischen Ebene zu bestehen. Folgende Aspekte ließen sich beispielsweise beobachten:

a) Gerade bei geringeren Sprachkenntnissen der Klienten in beiden Korpora wird zuweilen in komplexeren Äußerungen der Behördenmitarbeiter lediglich ein einzelner zentraler Begriff verstanden, von dem ausgehend auf die (vermeintliche) Bedeutung der gesamten Äußerung geschlossen wird. Zum Beispiel versteht ein Klient (Person 1 Dt.) in der Äußerung einer Sachbearbeiterin „Oke das heißt, Sie werdn sowieso dolmetschn für Ihre Frau?“ ausschließlich das Wort „dolmetschen“ und glaubt, er werde gefragt, ob er einen Dolmetscher benötige. Mangelnde Kompetenz bezüglich der Satzbedeutung, Syntax, Morphologie ist in solchen Situationen häufiger zu beobachten. Hierauf wird meist mit Paraphrasen oder wörtlichen Rephrasierungen reagiert, zum Teil verbunden mit einer deutlicheren oder standardnäheren Aussprache. Zuweilen führt auch die zusätzliche Verwendung prosodischer Signale, Gestik oder Mimik zu besserem Verständnis. Häufig aber lassen Sachbearbeiter ein Thema fallen oder brechen das Gespräch völlig ab, sobald sie den Eindruck erhalten, der Klient verstehe sie nicht (ausreichend).

b) Einige Verstehensprobleme lassen sich als *Registerprobleme* (vgl. Schroeder 2007) fassen. Einleuchtend erscheint, dass Sprachlerner zunächst bestimmte Register beherrschen, abhängig davon, in welchem Rahmen sie eine Sprache erlernen (Schule, Familie, von ihren eigenen Kindern etc.). In einer Reihe der analysierten Gespräche fällt auf, dass insbesondere fremdsprachige Klienten Schwierigkeiten haben, hauptsächlich im Behördenkontext gebräuchliche Begriffe (z. B. *Anschrift, domicilio*) zu verstehen. Da es sich hierbei aber nicht ausschließlich um rein sprachlich bedingte Verständigungsprobleme, sondern oft um fachlich-institutionell bedingte handelt, sollen sie an späterer Stelle genauer besprochen werden. Offenbar führt aber auch der Gebrauch besonders umgangssprachlicher Elemente (z. B. *das klappt*) zu Verstehensproblemen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Sachbearbeiter ein besseres Verstehen erzielen können, indem sie einerseits – in Anpassung an die Sprachfähigkeiten ihrer Klienten – behördliche Lexik möglichst vermeiden (bzw. diese erklären), sich andererseits aber auch nicht deutlich umgangssprachlich ausdrücken.

c) Auf pragmatischer Ebene treten zudem, zumindest im deutschen Korpus, zuweilen Verstehensprobleme aufgrund der Verwendung von Modalpartikeln (z. B. *mal*) auf. Nicht-Muttersprachler, die deren Funktion als Kontextualisierungshinweise nicht kennen, können Schwierigkeiten bei der Kontextualisierung von Äußerungen haben.

d) In verschiedenen Gesprächen sind ferner Verstehensprobleme zu beobachten, die zustande kommen, weil Sprachlerner häufig etwas langsamer reagieren, während die Sachbearbeiter in gewohntem Tempo fortfahren, wie im folgenden Beispiel:

⁵ Probleme, die das reine *Verstehen* betreffen (wenn also die Interaktanten einander nicht oder falsch verstehen) – Probleme, die auf das Sprachverstehen zurückzuführen sind oder auf unterschiedliches kulturelles oder fachliches Vorwissen – werden im Folgenden als *Verstehensprobleme* bezeichnet, wohingegen der Begriff *Verständigungsprobleme* sich allgemeiner auf alle Probleme bezieht, die die gesamte Verständigung der Gesprächspartner miteinander betreffen, also auch Kooperationsprobleme (vgl. Selting 1987), Konflikte u.ä.

Beispiel 1: Person 50 Dt.

	30	31	
Sb [v]		Sind Sie schonma vonner Polizei anjehalt'n wordn? Was	
Sb [k]		Aggressiver	
KI [v]	Nä nee ich versteh nich was	jetz für die Strafe was dis soll	
[15]			
		32	33
Sb [v]	die Polizei is dis wissn Sie?		((1,5s)) Was jetz noch nich?
KI [v]		Nnja noch nich.	

Die Sachbearbeiterin (Sb) stellt, deutlich dialektal geprägt, zwei Fragen hintereinander, die sehr schnell aneinander anschließen: „Sind Sie schonma vonner Polizei anjehalt'n wordn? Was die Polizei is dis wissen Sie?“. Somit ist nicht eindeutig, auf welche der beiden Fragen sich die Antwort der Klientin (KI) („noch nich“) bezieht, was die Sachbearbeiterin auch explizit macht, indem sie hinterfragt: „Was jetz noch nich?“. Zum einen führt dies zu einer kurzen Verzögerung im Gesprächsablauf und zu Verwirrung auf beiden Seiten. Zum anderen werden die Annahmen der Sachbearbeiterin über ihre Klientin hiervon beeinflusst. An späterer Stelle im Gespräch deutet die Sachbearbeiterin diese Antwort der Klientin nämlich so, dass sie offenbar nicht wisse, was die Polizei sei. Die Sachbearbeiterin geht offenbar davon aus, die Antwort „noch nich“ habe sich auf die Frage „Was die Polizei is dis wissen Sie?“ bezogen. Da allerdings die beiden Fragen der Sachbearbeiterin sehr schnell aneinander anschließen und Sprachlerner häufig langsamer reagieren als Muttersprachler (weil sie längere Zeit benötigen, um zu verstehen und eine Antwort zu formulieren) kann sich die Antwort der Klientin auch auf die erste Frage „Sind Sie schonma vonner Polizei anjehalt'n wordn?“ beziehen.

Aus dem Gesprächsmaterial selbst wird nicht klar, ob der Klientin tatsächlich der Begriff „Polizei“ unbekannt ist oder ob das Verstehensproblem darauf beruht, dass ihre Antwort nicht rasch genug an die erste Frage der Sachbearbeiterin anschließt. Erst durch die Einbeziehung der Zusatzinformationen aus dem Interview mit der Klientin im Anschluss an die Gesprächsaufnahme klärt sich diese Frage, da die Klientin explizit antwortet, sie kenne den Terminus „Polizei“. Das Problem ist also durch mangelnde Sprachkompetenzen der Klientin entstanden, beruht aber darauf, dass sie als nicht-deutsche Muttersprachlerin längere Zeit zum Verstehen der Frage und Produzieren der Antwort benötigt und nicht darauf, dass sie den Begriff „Polizei“ nicht kennt.

Eine Reihe von Verstehensproblemen hängt mit rezeptiven Sprachkompetenzen der Klienten zusammen. Die Sachbearbeiter wissen zwar, dass sie mit Sprachlernern kommunizieren, und versuchen in den meisten Fällen, ihr kommunikatives Verhalten daran anzupassen, beispielsweise weder besonders behördenspezifische noch umgangssprachliche Formulierungen zu verwenden, langsamer vorzugehen und keine voreiligen Schlüsse (z. B. über die vermeintlich mangelnde Intelligenz der Klienten) zu ziehen. Dass jedoch auch trotz aller Bemühungen aufgrund asymmetrischer Sprachkompetenzen Probleme entstehen können, bleibt bestehen. Auch *sprachproduktive* Kompetenzen der Klienten spielen dabei eine wichtige Rolle. Tatsächlich sind in den analysierten Gesprächen sogar signifikant *mehr* Verstehensprobleme zu beobachten, die auf sprachproduktiven Kompetenzen der

Klienten basieren. In deutlich mehr Fällen verstehen also Behördenmitarbeiter offenbar die Klienten nicht als andersherum.

e) Fehlerhafte Konjugation, fehlende (Flexions-)Morpheme, Switches in andere Sprachen oder falsche Wortwahl, wie im folgenden Beispiel, können zu Verstehensproblemen auf Seiten der Behördenmitarbeiter führen.

Beispiel 2: Person 43 Dt.

[7]

Sb [v]	Frau XY • was möchtn Sie denn?		
Kl [v]		((4s))	Ich möchte ein Mann um Deutsch
Kl [k]		nachdenklicher Blick	über das ganze Gesicht strahlend

[8]

Sb [v]	((3s)) ähm • • alsoo solln wir dann erstma weitermachn mit dem Kurs?
Kl [v]	sprechen.

In diesem Gespräch in einem Berliner Jobcenter wird eine türkische Klientin gefragt, ob sie mit einem Deutschkurs fortfahren möchte. Ihre Antwort („Ich möchte ein Mann um Deutsch sprechen“), die erst nach einem relativ langen Zögern erfolgt, scheint sich jedoch zunächst nicht direkt auf die Frage zu beziehen. Die Schwierigkeit der Sachbearbeiterin, die Klientenäußerung zu verstehen, zeigt sich an ihrem 3 Sekunden langen Zögern, dem Verzögerungslaut „ähm“, einem erneuten kürzeren Zögern und der Längung des Endvokals bei „alsoo“.

Anschließend stellt die Sachbearbeiterin eine Rückfrage („alsoo solln wir dann erstma weitermachn mit dem Kurs?“). Die Einleitung der Frage mit der Partikel „alsoo“ zeigt an, dass es sich hierbei um eine Zusammenfassung dessen handelt, was die Sachbearbeiterin aus der Aussage der Klientin verstanden zu haben glaubt.⁶ Dass die Klientin die Frage nicht verneint, wird als Ratifizierung aufgefasst und das Thema anschließend beendet. Ob es sich hierbei um eine tatsächliche Ratifizierung handelt, bleibt allerdings im weiteren Verlauf des Gesprächs offen.

Problematisch ist in dieser Sequenz in erster Linie die Formulierung „Ich möchte ein *Mann*“ (mangelnde Kohärenz in Bezug auf die Ausgangsfrage, ob die Klientin einen Deutschkurs besuchen wolle). Das bestätigt die Sachbearbeiterin auch selbst, da sie im Anschluss an die Gesprächsaufnahme bemerkt, vor allem die Formulierung „ein Mann“ habe sie „aus dem Konzept“ gebracht (Feldnotizen Sb e, 43). Hintergrund des Verstehensproblems ist in diesem Fall also eine für die Sachbearbeiterin unverständliche Wortwahl („ein Mann“), die auf einer in diesem Kontext falschen Übersetzung aus der Muttersprache der Klientin resultieren kann, da das türkische Wort „adam“ sowohl „Mann“ wie auch „Mensch“ bedeutet. Eine nicht auf ein bestimmtes Geschlecht eingeschränkte Formulierung „Ich möchte ein *Mensch* um Deutsch sprechen“ wäre eindeutiger interpretierbar als Wunsch danach, generell die deutsche Sprache zu üben, beispielsweise in einem Sprachkurs.

Ein Verstehensproblem, das mit einem Wechsel in eine andere Sprache zusammenhängt, lässt sich im folgenden Beispiel beobachten.

⁶ Fragen dieser Art, die Ja-Nein-Antworten ermöglichen, sind im Übrigen auch ein häufig verwendetes Mittel, um Sprechern mit geringeren Sprachproduktionskompetenzen Antworten zu erleichtern.

Beispiel 3: Person 10 Arg.

		457	458	459
Sb4 [v]	A una habitación? • O un departamento habitación particular?			
Kl2 [v]		No no.	Poné eh • • • s	
[192]		460	461	462
Sb4 [v]		Qué de Santiago del Estero?	Liesón qué es?	
Kl2 [v]	un • • (un colega de Estero).		(liaison)	
[193]		463	464 [06.30.0]	465
Sb4 [v]	No pues • Vos dices que vienen de Santiago del Estero?			
Kl2 [v]	No sé unaa—			De ahí pero • •

In diesem Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen einem ghanaischen Klienten und einer argentinischen Mitarbeiterin der *Dirección Nacional de Migraciones* wird über den Wohnort des Klienten in Buenos Aires gesprochen. Es soll geklärt werden, um was für eine Art von Wohnraum es sich handelt. Die Vorschläge der Sachbearbeiterin für mögliche Antworten („habitación“: Zimmer und „departamento habitación particular“: Einraumwohnung) verneint der Klient: „No no“. Anstelle dessen erklärt er: „s un • • (un colega de Estero)“ („Es ist ein • • (ein Kollege aus Estero)“). Diese Antwort versteht die Sachbearbeiterin allerdings nicht, möglicherweise akustisch oder aber weil eine Präposition (con: bei/mit z.B.) fehlt. Sie initiiert mit einer Klärungsnachfrage eine Bearbeitung: „Qué de Santiago del Estero?“ („Was aus Santiago del Estero?“). Die Antwort des Klienten, „(liaison)“, ist zum einen allerdings akustisch schwer zu verstehen, zum anderen handelt es sich um ein französisches Wort. Akustisch versteht die Sachbearbeiterin die Äußerung des Klienten offenbar, da sie im Anschluss dasselbe Wort wiederholt, wenn auch in spanischer Aussprache: „Liesón“. Ihr Verstehensproblem bezieht sich dagegen auf die Wortbedeutung, was sie in ihrer Frage „Liesón qué es“ („Liesón was ist das?“) explizit macht. Der Klient setzt daraufhin zu einer Erklärung an: „No sé unaa—“ („Ich weiß nicht einee—“). Ebenso die Einleitung „no sé“ („ich weiß nicht“), die entweder als Hesitationsmarker dienen oder explizit die Übersetzungsschwierigkeit ausdrücken kann, wie auch die Längung des Endvokals von „unaa“ und das anschließende Zögern zeigen jedoch Schwierigkeiten des Klienten, die Erklärung zu vollenden und das Verstehensproblem zu bearbeiten. Der ohne Substantiv offen stehen bleibende Artikel „una“, weist darauf hin, dass der Klient an dieser Stelle ein Versprachlichungsproblem auf lexikalisch-semantic Ebene hat, dass ihm also ein Wort fehlt. Die Sachbearbeiterin lässt dem Klienten allerdings kaum Zeit, das Problem auf andere Art zu bearbeiten und bricht stattdessen den Erklärungsversuch mit der (Ablehnung signalisierenden) Interjektion „No pues“ („Nein, dann“) ab. Das Thema wird beendet, ohne das Verstehensproblem erfolgreich bearbeitet zu haben, und die Sachbearbeiterin initiiert ein neues Thema, indem sie fragt, ob der Klient aus Santiago de Estero komme.

f) Auch auf phonetischer Ebene können mangelnde sprachproduktive Kompetenzen der Klienten (und mangelnde Verstehenskompetenzen der Sachbearbeiter) zu Verstehensproblemen führen. Es erscheint logisch, dass Sachbearbeiter Verstehensprobleme haben können, wenn die Aussprache einzelner Phoneme gerade durch nicht muttersprachliche Klienten sich wesentlich von der üblichen (oder

„korrekten“) unterscheidet. In vielen Fällen führt erst der Kontext zu Verständnis. Solche aussprachebedingten Verstehensprobleme lassen sich allerdings auch beobachten, wenn Klienten nicht über *mangelnde*, sondern *andere* Sprachkompetenzen verfügen, wenn die Interaktanten nämlich dieselbe Muttersprache (Spanisch) – aber unterschiedliche Varietäten derselben – sprechen. Im folgenden Beispiel gibt der bolivianische Klient Spanisch als seine Muttersprache an.

Beispiel 4: Person 117 Arg.

Sb [v]	Cómo?	Barrio?	Tensio?	Tech?
	Wie?			
Kl [v]	Barrio Teɰcio • barrio	Barrio Teɰcio.	Teɰcio?	Teɰcio.
Kl [k]	sehr leise			

Der Klient wird nach seiner Adresse gefragt. Er nennt das Stadtviertel, in dem er lebt, und spricht dies *Barrio Teɰcio* aus. Das Lautschrift-Symbol ɰ (IPA) wird verwandt, um einen Laut wie in Französisch „je“ darzustellen, da dieser Laut im Standard-Spanischen nicht existiert und es daher kein entsprechendes Graphem im Spanischen gibt. Im bolivianischen Spanisch wird der Buchstabe „r“ häufig wie „ɰ“ ausgesprochen (wie auch in einigen nördlichen Regionen Argentiniens). Das Stadtviertel könnte dementsprechend *Barrio Tercio* heißen. Im argentinischen Spanisch der La-Plata-Region allerdings existiert dieser Laut nicht. Auf dieser Aussprache, die für die aus Buenos Aires stammende Sachbearbeiterin nicht verständlich ist, beruht das beobachtete Verstehensproblem, das durch mehrmalige Rückfragen der Sachbearbeiterin signalisiert wird („cómo?“, Rephrasierung „Barrio?“, Angebot verschiedener Ortsnamen, die sie verstanden zu haben meint: *Tensio*, *Tech*). Schließlich bestätigt der Klient: „Sí es un barrio“. Da diese Antwort sehr leise, nur flüsternd vorgebracht wird und der Name „Tech“ nicht wirklich der ursprünglichen Aussprache *Teɰcio* entspricht, könnte es sich allerdings weniger um eine tatsächliche Einigung auf den korrekten Ortsnamen als vielmehr um einen Verzicht des Klienten auf weitere Korrekturen handeln. Dieses Beispiel zeigt recht deutlich, dass Verstehensprobleme auf phonetischer Ebene auch entstehen können, wenn die Interaktanten zwar dieselbe Muttersprache, aber unterschiedliche Varietäten derselben sprechen.

4.1.2. Kulturelle Wissensdivergenzen

In der Kommunikation zwischen Behördenmitarbeitern und Migranten lassen sich ferner einige Probleme feststellen, die mit Divergenzen zwischen den Interaktanten bezüglich kulturellen Wissens zusammenhängen.

a) Ein Phänomen, das ebenso sprachlich bedingt wie kulturellen Ursprungs sein kann, ist die T-Anrede. Auffällig ist hierbei, dass in Argentinien die Behördenmitarbeiter fast ausnahmslos die T-Anrede, die Klienten jedoch in der Regel die Null-Anrede (in einigen Fällen auch T-Anrede) verwenden. Die deutschen Behördenmitarbeiter dagegen siezen ihre Klienten durchgehend, wohingegen die T-Anrede im deutschen Korpus ausschließlich von (einigen) Klienten verwendet wird. Dies führt nicht immer zu tatsächlichen Verständigungsproblemen. Einige Klienten (v. a. bolivianischer Herkunft) in Argentinien sowie fast alle deutschen

Behördenmitarbeiter bemerken jedoch nach den Gesprächsaufnahmen, sie hielten die T-Anrede in solch einem offiziellen Rahmen für durchaus auffällig und eher unhöflich.⁷ Ähnlich interpretiert wird unter Umständen ein häufig zu beobachtender deutlich informeller Gesprächsstil (z. B. „gerafft“ statt „verstanden“). Zuweilen wird die T-Anrede in der Interaktion selbst explizit thematisiert und unter Umständen sogar sanktioniert:

Beispiel 5: Person 104 Dt.

101	
Sb 2 [v]	• Jajaa. Wissn Se ich muss nur/ Nee <u>du</u> gar nich. • Sie wenn dann bitte ja?
Kl 2 [v]	weiß. Musst du so machn.

In diesem Gesprächsausschnitt zwischen einem türkischen Klienten (mit geringen Deutschkenntnissen) und einer deutschen Behördenmitarbeiterin wird die vom Klienten verwendete T-Anrede explizit abgelehnt („Nee du gar nich.“) und korrigiert („Sie wenn dann bitte ja?“). Die Schärfe von Zurückweisung und Korrektur (kategorische Ablehnung „Nee“, starke Negationspartikel „gar nich“, affirmationsfordernde *tag question* „ja“) legen dabei nahe, dass die Sachbearbeiterin nicht lediglich von sprachlichen oder kulturellen Wissensdivergenzen ausgeht (die aber Hintergrund der T-Anrede sein mögen, da der Klient sich im restlichen Gespräch durchaus höflich und keineswegs distanzlos zeigt), sondern das Gefühl hat, der Klient wahre den der Situation angemessenen Abstand und Respekt nicht.

Vermutlich wollen jedoch weder die Klienten an deutschen Behörden noch die argentinischen Behördenmitarbeiter ihr Gegenüber irritieren, indem sie durch die Verwendung solcher Elemente eine Art von Nähe zwischen den Interaktanten etablieren, die in formelleren Kontexten als unangemessen gewertet werden kann. Während die Verwendung dieser Elemente durch Klienten im deutschen Korpus sicher häufig in der Fremdsprachigkeit begründet liegt (weil Sprachlerner u.U. in informelleren Kontexten Sprachkenntnisse erwerben, bestimmte Formulierungen in der T-Anrede, wie „guckma“ oder „weißt“, als eine Art feststehender Redewendungen interpretieren etc.), kann das bei der Verwendung der T-Anrede durch argentinische Behördenmitarbeiter jedoch kaum der Fall sein. Hier handelt es sich stattdessen eher um unterschiedliche kulturelle Praxen bzw. kulturell verschiedene Anredenormen. In Argentinien ist der (pronominale und verbale) *voseo* (T-Anrede mit „vos“) sehr verbreitet und durchaus auch in formelleren Kontexten üblich. Der *voseo* ist eine ehemalige (pluralische) Höflichkeitsform (vgl. Rona 1967), was eventuell seine Verwendung in formelleren Kontexten auch nach dem Wandel zu einer persönlicheren und singularischen Anrede erleichtert. Es handelt sich offenbar um eine Neutralisierung der Höflichkeitsdistinktion, die durch Personalpronomen ausgedrückt wird. Klienten, die die Verwendung des *voseo* nicht gewöhnt sind, vermissen u.U. eine gewisse respektvolle Distanz in der Anrede – ohne dass dies notwendigerweise der Intention der argentinischen Sachbearbeiter entspricht. Hier zeichnet sich eine kulturell unterschiedliche Anredenorm ab, die indirekt zu Verständigungsproblemen und sogar Vorurteilen führen kann.

⁷ Zudem beruhen darauf vermutlich verschiedene Vorurteile der Gesprächspartner über einander, wie zum Beispiel die Einschätzung einiger Klienten in Argentinien, die Sachbearbeiter nähmen sie nicht ernst, oder in Deutschland, Klienten mit Migrationshintergrund seien häufig „distanzlos“.

b) Verschiedene Verstehensprobleme stehen in Verbindung mit einer unterschiedlichen sozialen Rollenverteilung (v. a. Männer-Frauen-Rollen) oder mit kulturellen Konzepten. In folgendem Gesprächsausschnitt aus dem argentinischen Korpus werden beispielsweise Schwierigkeiten mit einem – offenbar kulturell geprägten – Konzept von *Nationalität* deutlich.

Beispiel 6: Person 117 Arg.

[1]		
Sb	Nacionalidad? ((3s)) Qué nacionalidad tenés? ((5s)) Dónde naciste?	
	Nationalität ?	Welche Nationalität hast du ? Wo bist du geboren ?
KI		Ah • nació en • La Paz oo – Ah in La Paz oder –
[2]		
Sb	No. Dónde nació? Eh en qué país naciste?	
	Nein. Wo bist du geboren ? In welchem Land ?	
KI	En Bolivia • Santa Cru(z) oo nació en Bolivia. In Bolivien. Santa Cru(z) oder ich komme aus Bolivien	

An dem mehrfachen, jeweils recht langen Zögern des (bolivianischen) Klienten auf die Fragen der Sachbearbeiterin nach seiner Nationalität (erst drei, dann fünf Sekunden) lassen sich deutliche Schwierigkeiten mit diesem Begriff ablesen. Erst auf die Paraphrase: „Dónde naciste?“ antwortet der Klient – offensichtlich verunsichert (langgezogene, offen stehen bleibende Konjunktion „oo“), allerdings nicht mit der Nennung seines Herkunftslandes. Auf die nochmalige Paraphrasierung der Frage („En qué país naciste?“), nennt er schließlich Bolivien, zeigt aber auch hier starke Unsicherheit (Zusatz: „Santa Cru(z) oo“). Dem könnte ein kulturell geprägtes Selbstverständnis als *Nation* oder aber als Ethnie zugrunde liegen. Während Argentinier sich in der Regel sehr stark als eine zusammengehörige Nation empfinden (weshalb es der Sachbearbeiterin vielleicht schwerfällt nachzuvollziehen, dass der Klient auf diese Frage keine Antwort weiß), wird Bolivien dagegen eher, wie Grimson (2000: 177) bemerkt, „postulada como multiétnica“, also als ein Zusammenschluss einzelner ethnischer Gruppen gesehen, so dass sich auch bolivianische Migranten vielleicht weniger über ihre Nationalität als vielmehr über ihre ethnische Zugehörigkeit (z. B. als Quechua oder Guaraní) definieren. Hintergrund des Verstehensproblems ist offenbar ein kulturell unterschiedliches Konzept von „Nationalität“.

c) Unterschiedliche kulturelle Praxen zwischen Behördenmitarbeitern und Migranten können häufig zu Verstehensproblemen führen. Das folgende Beispiel zeigt ein Problem, das in über 30 Prozent der analysierten Gespräche des argentinischen Korpus auftritt.

Beispiel 7: Person 117 Arg.

[3]		
Sb [v]	tu domicilio acá? Cuál es? ((3s)) Domicilio acá en Argentina • cuál es? Dónde vivís acá?	
	Dein Wohnort hier? Welcher ist es? ((3s)) Wohnort hier in Argentinien? Welcher? Wo wohnst du hier?	
KI [v]		Ahh
[4]		
Sb [v]	La calle? Die Straße?	El número? Hausnummer?
KI [v]	Mar del Plata.	Veinticinco de Mayo. número ehh Nummer äh
KI [k]		Sehr leise, dreht sich um und will fragen

Die Schwierigkeit des bolivianischen Klienten, auf die (mehrmals wiederholte) Frage nach seiner *Adresse* zu antworten, wird an seinem recht langen Zögern deutlich.

Zunächst behandelt die Sachbearbeiterin selbst das Problem als Verstehensproblem des (stilistisch hohen bzw. behördensprachlichen) Ausdrucks „domicilio“ (anstelle des dem Klienten evtl. vertrauteren „dirección“), da sie ihre Frage erst rephrasiert und anschließend paraphrasiert („Dónde vivís acá?“). Im Anschluss an diese Paraphrasierung signalisiert der Klient erstmalig Verstehen und antwortet – allerdings mit der Nennung der Stadt, in der er lebt „Mar del Plata“ (nicht mit der Nennung seiner vollständigen Adresse). Die Frage „Dónde vivís acá?“ ist jedoch semantisch auch nicht ganz eindeutig. Die Sachbearbeiterin fragt daraufhin explizit nach der Straße, worauf sie auch eine Antwort erhält, und anschließend nach der Hausnummer. Diese zweite Frage aber kann der Klient nicht selbst beantworten und muss eine Bekannte fragen. Kurz darauf, als er nach seiner Adresse in Bolivien gefragt wird, wiederholt sich das Verstehensproblem⁸:

Beispiel 8: Person 117 Arg.

[11]			
Sb [v]	Tu domicilio en Bolivia cuál es? Dein Wohnort in Bolivien, wie ist der?	Dónde vivías <u>vos</u> en Bolivia? Wo hast <u>du</u> in Bolivien gewohnt?	
I [v]		((3s)) Will fragen	En Santa Cruz In Santa Cruz
[12]			
Sb [v]	Alguna calle algo? Eine Straße oder so?	<u>No</u> de Bolivia estamos hablando • de Bolivia. Nein wir reden von Bolivien • von Bolivien.	
I [v]	Bolivia • Santa Cruz.	De acá o <u>Dee/</u> Hier oder in/	

Auch auf diese Frage („Tu domicilio en Bolivia cuál es?“) weiß der Klient selbst keine Antwort und will eine Bekannte fragen. Bevor er dies aber tun kann, insistiert die Sachbearbeiterin: „Dónde vivías vos en Bolivia?“. Mit der Betonung auf „vos“ verdeutlicht die Sachbearbeiterin erneut, dass sie nach der Adresse des Klienten selbst fragt und es offenbar als ungewöhnlich ansieht, dass er wegen dieser Frage eine Bekannte konsultieren möchte. Sie kann sich offenbar nicht vorstellen, dass er seine eigene Adresse nicht kennt. Der Klient antwortet nun nochmals mit der Nennung des Ortes in Bolivien, in dem er gelebt hat. Die Selbstkorrekturen „Santa Cruz • Bolivia • Santa Cruz“ zeigen dabei Verunsicherung an. Als die Sachbearbeiterin daraufhin wiederum nach der Straße fragt, ist er sichtlich verwirrt und fragt, ob sie seine Adresse in Argentinien meine. Die folgende Korrektur durch die Sachbearbeiterin „No de Bolivia estamos hablando • de Bolivia“ drückt Gereiztheit aus (Unterbrechung, Betonung von „No“, verstärkende Wiederholung: „de Bolivia“). Möglicherweise handelt es sich um ein Verständigungsproblem, das nicht nur eine Verzögerung in den institutionellen Abläufen hervorruft, sondern auch das Verhältnis zwischen den Interaktanten, ihre Ansichten übereinander beeinflusst. Im Anschluss an diese Frage folgt die oben bereits besprochene Sequenz (Bsp. 3), in der ein erneutes Verstehensproblem aufgrund der

⁸ Hier verwendet die Sachbearbeiterin im Übrigen eine Art “foreigner talk” (kurze Sätze, kein Subjekt, Verb, Artikel, fehlende Höflichkeitsabstufungen/-marker; fehlende Kontext-Einbettung, fehlende Mittel, die die Sprecher-Hörer-Beziehung erkennen lassen, vgl. Ferguson 1975) – obwohl die Interaktanten dieselbe Muttersprache sprechen.

Aussprache des Wohnortes „Barrio Te3cio“ auftritt. Letztlich wird die Frage nach der Adresse (Straße und Hausnummer) fallen gelassen.

Die Frage, wie dieses Verständigungsproblem zustande kommt, weshalb der Klient bspw. tatsächlich keine Antwort auf die Frage nach seiner Hausnummer geben kann, lässt sich erst unter Einbeziehung der Informationen aus Interviews mit bolivianischen Klienten klären. In diesen Interviews erklären mehrere Klienten, es sei zumindest in ländlichen Gegenden in Bolivien und Paraguay nicht üblich, vollständige Adressen einschließlich eines Straßennamens und einer Hausnummer zu kennen. Gerade in kleineren Orten, aber auch einzelnen Stadtvierteln haben offenbar viele Straßen keine Straßenschilder (vielleicht auch generell keine Namen) und Hausnummern – was auch nicht notwendig ist, wenn man wenig Kontakt zu offiziellen Stellen, wie Behörden, hat. Aus diesem Grund haben viele Klienten Schwierigkeiten, auf die Frage nach ihren Heimat-Adressen (und, wenn diese Praxis auf die neue Heimat übertragen wird, auch auf die nach ihrer argentinischen Adresse) zu antworten. Eventuell sehen sich einige Migranten erstmalig mit der argentinischen Praxis (Straßennamen und Hausnummern abzufragen) konfrontiert, wenn sie in Kontakt mit dortigen Behörden treten. Vielen Behördenmitarbeitern dagegen sind andere (bolivianische, paraguayische) Praxen nicht bewusst. Dieses Verständigungsproblem beruht also (zumindest teilweise) auf unterschiedlichen kulturellen Praxen bzw. kulturellen Wissensdivergenzen. Gerade im behördlichen Rahmen erlangt offenbar bestimmtes Wissen eine besondere Bedeutung, das je nach Herkunftskultur unterschiedlich verbreitet sein kann.

4.1.3. Fachlich-institutionelle Wissensdivergenzen

Während sprachliche und kulturelle Wissensdivergenzen hauptsächlich in der Kommunikation mit Migranten auftreten, sind Probleme in der Verständigung zwischen Behördenmitarbeitern und Klienten, die auf fachlich-institutionellen Wissensdivergenzen basieren, sicher *generell* in behördlicher Kommunikation (oder Experten-Laien-Kommunikation) festzustellen. Migranten jedoch sind sogar mit stärkeren Wissensdivergenzen auf dieser Ebene konfrontiert als Einheimische, da sie a) oft *weniger* landestypisches institutionelles Wissen besitzen und b) unter Umständen auch *anderes* institutionelles (Vor-)Wissen als Einheimische. Zudem können sich fachlich-institutionell bedingte Verstehensprobleme mit sprachlichen vermischen. Besonders deutlich wird dies bei der Verwendung von Fachtermini oder einer hauptsächlich im Behördenkontext gebräuchlichen Lexik.

Derartige Verstehensprobleme treten in beiden Korpora häufig auf, in etwa 30 Prozent der Gespräche im deutschen Korpus, aber auch in ca. 15 Prozent der Gespräche des argentinischen Korpus – selbst wenn die Klienten Spanisch-Muttersprachler sind. Anscheinend ist dies nicht nur eine Folge sprachlicher Wissensdivergenzen, sondern auch fachlicher. Sachbearbeiter können oftmals nicht korrekt einschätzen, welche Ausdrücke von ihren Klienten verstanden werden, oder geben aus Zeit- oder Routine-Gründen nicht genügend Erklärungen. Besonders Lexik, die hauptsächlich oder ausschließlich im Behördenkontext gebräuchlich ist, wie „Eingliederungsvereinbarung“ oder „Einstiegsgeld“, sowie für eine bestimmte Behörde spezifische Abkürzungen, wie „BAMF-Kurs“, sind gerade für fremdsprachige Klienten schwer zu verstehen.

Jedoch zeigt sich im argentinischen Korpus, dass auch Klienten, die *dieselbe* Muttersprache wie die Behördenmitarbeiter sprechen, in auffällig vielen Fällen Schwierigkeiten haben, behördentypische Begriffe zu verstehen, wie z. B. „estado civil“ (Familienstand). Dementsprechend fällt es vielen Behördenmitarbeitern überaus schwer einzuschätzen, was den alltagsweltlichen Erfahrungen der Herkunftskultur ihrer Klienten noch entspricht und was ihnen nicht mehr vertraut ist.

In verschiedenen Fällen scheint den Klienten auch allein der *Unterschied* zwischen zwei behördlichen Begriffen, wie „Personalausweis“ und „Pass“, unklar zu sein.⁹ Hieran zeigt sich deutlich, dass dies nicht nur eine Frage sprachlichen Wissens ist, sondern auch eine fachlich-institutionellen Wissens.

Zu unterscheiden ist allerdings zwischen Schwierigkeiten der Klienten mit dem *Verstehen* von Fachtermini oder bestimmter Behörden-Lexik und solchen mit dem *Gebrauch*. So gebrauchen Klienten beispielsweise auch behördliche Begriffe (unter Umständen, um Konvergenz zu erzielen) – tun dies aber zum Teil in fehlerhafter Weise oder verwenden unpräzisere Begriffe, wie „Urkunde“ statt „Personalausweis“. Dies führt in vielen Fällen zu Korrekturen durch die Behördenmitarbeiter – möglicherweise, weil im Behörden-Kontext größtmögliche semantische Präzision erforderlich ist.

Die Verwendung behördenspezifischer Lexik (ebenso wie die Entscheidung dagegen) – sowohl durch Behördenmitarbeiter als auch Klienten – geschieht allerdings nicht immer „versehentlich“ oder unüberlegt, sondern kann unter Umständen auch gezielt bestimmten Gesprächsstrategien dienen. Hierauf wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen.

Des Weiteren fällt auf, dass in einer Reihe von Gesprächen in beiden Korpora auch Verstehensprobleme auftreten, weil die Sachbearbeiter selbst nicht genügend präzise formulieren und beispielsweise semantisch oder pragmatisch nicht eindeutige Fragen stellen, wie „Wo haben Sie geheiratet?“. Diese Frage könnte z. B. mit der Nennung eines Standesamtes, einer Stadt oder eines Landes beantwortet werden. Behördenmitarbeiter benötigen jedoch die Information über das Standesamt. Klienten mit breiterem institutionellem Vorwissen sind eventuell in der Lage, die intendierte Antwort zu antizipieren. Klienten mit geringerem institutionellem Wissen jedoch wählen häufig eine andere Antwort, was Korrekturen durch die Sachbearbeiter oder sogar Verwirrung und damit eine Verzögerung im Kommunikationsprozess nach sich zieht.

Mangelndes institutionelles Hintergrundwissen (oder Kontextwissen) führt häufig zu Verstehensproblemen, was sich in diversen Gesprächen beider Korpora beobachten lässt. Klienten, die mit den (landesspezifischen) institutionellen Abläufen und Erfordernissen nicht (oder wenig) vertraut sind, missverstehen Fragen und Anweisungen, stellen selbst unvollständige oder „falsche“ Fragen, produzieren Äußerungen, die die Sachbearbeiter nicht verstehen etc. Ein weiteres Beispiel hierfür wird im folgenden Abschnitt besprochen.

⁹ Basierend auf vergleichbaren Beispielen weisen Bührig und ten Thije (2005) darauf hin, dass institutionelle und interkulturelle Strukturen deutlich voneinander zu trennen sind.

4.2. Mehr als Wissensdivergenzen

Die bislang besprochenen Beispiele bezogen sich hauptsächlich auf die Aushandlung von *Sachverhalten* (vgl. Kallmeyer 1985). Solche Verstehensprobleme können auftreten, weil Wissensdivergenzen zwischen den Interaktanten auf sprachlicher, kultureller oder fachlich-institutioneller Ebene es erschweren, Sachverhalte möglichst verständlich zu vermitteln.

Gewissermaßen ebenfalls durch Wissensdivergenzen bedingt sind Schwierigkeiten, die mit der Einigung auf ein gemeinsames *Handlungsschema* (vgl. Kallmeyer 1985) zusammenhängen. So scheinen Behördenmitarbeiter häufig ein Handlungsschema zu verfolgen, das man „Datenabfrage“ nennen könnte, und möchten klare Fakten abfragen, während viele Klienten eher detailliertere (private) Berichte geben möchten. Dahinter steht in der Tat fehlendes institutionelles *Handlungswissen* (der Klienten), es kann gleichwohl auch eine Frage unterschiedlicher Ziele für das Gespräch, von *Wertedivergenzen*, sein.

In beiden Korpora fällt jedoch ein weiterer Aspekt ins Auge, dessen Besprechung lohnt. In mehr als 50 Prozent der analysierten Gespräche lassen sich Verständigungsprobleme beobachten, die sich eher auf die *Beziehungsaushandlung* zwischen den Interaktanten als auf die Aushandlung von Sachverhalten beziehen. Es handelt sich um Probleme, die zwar auf Wissensdivergenzen basieren, in deren Zentrum aber nicht ausschließlich die Überbrückung dieser Wissensdivergenzen steht, sondern der Umstand, dass die Interaktanten sich ab einem bestimmten Punkt nicht mehr *kooperativ* verhalten. Nach Fiehler (1999) besteht kooperatives kommunikatives Verhalten darin, dass eine gemeinsame Sache (in diesem Fall z. B. die Bearbeitung des Klientenanliegens, die Beratung etc.) in den Vordergrund gestellt wird anstatt individueller Ziele und dass „die Beteiligungsrolle der anderen der eigenen zumindest gleichgestellt wird“ (ebd.: 56). In den Gesprächen, die im Folgenden besprochen werden sollen, werden dagegen häufig eher individuelle Ziele in den Vordergrund gestellt (z. B. die Durchsetzung eigener Standpunkte, Macht- oder Dominanzansprüche etc.), teilweise soweit, dass das ursprüngliche Ziel des Gesprächs kaum noch beachtet wird. Das scheint nicht mehr nur eine Frage von „Wissen“ zu sein, sondern eher des *interactional management* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) sozialer Rollen und Diskursstrategien. In der Folge können Konflikte entstehen oder Gespräche sogar gänzlich abgebrochen werden.

Bezüglich der Beziehungsaushandlung können (und müssen) zwei Aspekte zwischen den Interaktanten ausgehandelt werden: Zum einen die Rollen von Experte und Laie. Diese sind im Behördenkontext zu einem gewissen Grad bereits vorgegeben, müssen aber in jeder Interaktion selbst immer wieder aktiviert, legitimiert und akzeptiert werden. Zum anderen wird die Positionierung der Interaktanten zu einander ausgehandelt (vgl. u. a. Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Sicherlich stehen Behördenmitarbeiter und Klient – oder Experte und Laie – gewissermaßen hierarchisch oder asymmetrisch zueinander, da einer der Gesprächspartner (meist der Behördenmitarbeiter) über mehr „Wissen“ und mehr „Rechte“ verfügen dürfte als der andere (z. B. anweisen, sanktionieren etc.). In der Kommunikation selbst jedoch können die Interaktanten sich einander auf der Beziehungsebene annähern (ihre Beteiligungsrollen gleichstellen, vgl. Fiehler 1999) und Gemeinsamkeit herstellen – sie können versuchen, ihr Verhältnis zueinander

zu „nivellieren“. Eine behördliche Hierarchie und auch eine Art „Wissenshierarchie“ bliebe hierbei zwar bestehen, aber ohne offen Macht oder Dominanz auszuüben. Andererseits können die Interaktanten sich auch in einem hierarchischen Verhältnis zu einander positionieren, so dass sich entweder der Sachbearbeiter „über“ den Klienten stellt oder der Klient „über“ den Sachbearbeiter. Das scheint eine Frage sozialer Territorien zu sein (Goffman 1982).

Drei Positionierungsmöglichkeiten der Interaktanten zu einander sind denkbar:

1. Eine „nivellierte“ Positionierung zueinander:

Behördenmitarbeiter ↔ **KLIENT**

2. Eine hierarchische Positionierung, in der der Sachbearbeiter höher steht:

Behördenmitarbeiter



KLIENT

3. Eine umgekehrt hierarchische Positionierung, in der der Klient höher steht:

KLIENT



Behördenmitarbeiter

Um ihre Positionierung zu einander auszuhandeln, verwenden die Interaktanten Strategien der Annäherung an einander, der Etablierung von Gemeinsamkeit und Gleichstellung der Beteiligungsrollen oder aber der Distanzierung voneinander und Hervorhebung der eigenen Beteiligungsrolle (vgl. Fiehler 1999; Schwitalla 1993). In diesem Rahmen spielen Konvergenz- und Divergenzstrategien (vgl. Giles/Smith 1979) eine wichtige Rolle.

Das soll an vier Beispielen aus dem deutschen und argentinischen Korpus näher erläutert werden. Zu konfliktiven Situationen im Rahmen der Beziehungsaus handlung kommt es offenbar vor allem dann, wenn Klienten eine hierarchische Positionierung anstreben, in der sie versuchen, sich selbst „über“ dem Sachbearbeiter zu positionieren und dessen Expertenstatus anzuzweifeln.

Das ist beispielsweise der Fall im folgenden Ausschnitt aus einem Gespräch in einem Jobcenter zwischen einem türkischstämmigen Klienten und einer deutschen Sachbearbeiterin. In diesem Gesprächsausschnitt wird die Verwendung hauptsächlich im Behördenkontext gebräuchlicher Lexik thematisiert. Die Verwendung solcher behördentypischer Lexik kann bestimmten Strategien dienen. Sowohl die (gezielte) Verwendung sprachlicher Elemente, die unabhängig vom Behördenkontext gebräuchlich sein mögen (durch beide Seiten), als auch die Verwendung besonders behördenspezifischer Elemente (v. a. von Klienten) können auch als Konvergenzstrategien bzw. als *Nivellierung* zu sehen sein, als Versuche, sich dem anderen sprachlich besonders anzunähern, auf einer Ebene mit dem anderen zu sprechen. Andererseits kann gerade die Verwendung behördenspezifischer Lexik auch Divergenzstrategien dienen – von Behördenmitarbeitern möglicherweise zur Behauptung ihres Expertenstatus und der damit verbundenen Asymmetrie zwischen den Interaktanten und von Klienten zur Präsentation ihres eigenen semi-professionellen Wissens (was den Expertenstatus der Behördenmitarbeiter wieder-

rum in Frage stellen kann) und zur höheren Selbstpositionierung (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004) in der Hierarchie.

Beispiel 9: Person 39 Dt.

Sb	((2s)) Das is keine private Firma. Das is ein Träger der
Kl	Wieda so ne private Firma.
[6]	
Sb	• die Vermittlung/
Kl	Tr/ Träger heißt das • gar nisch • GmbH Gesellschaft mit Be/ Beteiligungsverhaftung
[7]	
Sb	Sb reagiert nicht und arbeitet am Computer weiter.
Kl	bittes chön.

Der Ausschnitt beginnt mit einer inhaltlichen Korrektur durch die Sachbearbeiterin („Das is keine private Firma. Das is ein Träger...“), in der sie einen Fachbegriff („Träger“) verwendet. Auffällig ist vor allem, dass der Klient in Partiturblock 6 die Sachbearbeiterin korrigiert: „Tr/Träger heißt das gar nisch“ – und zwar weil sie seiner Ansicht nach nicht den korrekten Fachbegriff verwendet. Er kritisiert damit ihr (vermeintlich mangelndes) Fachwissen und versucht, sein eigenes (semi-)professionelles Wissen zu zeigen. Das allein könnte auch dazu dienen, das hierarchische Gefälle zwischen Experte und Laie zu ebnet. Durch die Schärfe der *Korrektur* aber (korrigieren können im Grunde nur Gesprächspartner, die über mehr Wissen verfügen; vgl. zudem die Gradpartikel „gar“), entsteht eher der Eindruck, dass der Klient sich selbst hierarchisch „höher“ als die Sachbearbeiterin positionieren möchte. Anschließend bringt er eine seiner Ansicht nach an dieser Stelle korrekte Abkürzung „GmbH“ an, was eigenes „Fachwissen“ betont. Der Versuch scheitert allerdings, da er eine falsche Ausformulierung der Abkürzung wählt: „Gesellschaft mit Be/ Beteiligungsverhaftung“ (wobei das Stocken bei „Be/“ auch eine gewisse Unsicherheit mit dem Begriff anzeigt). Die Sachbearbeiterin reagiert auf die Kritik überhaupt nicht, was vermutlich auch als eine Form der Sanktionierung gewertet werden kann: als Aufkündigung der Kooperativität.

Auch im folgenden Beispiel, einem Ausschnitt aus einem Gespräch auf der argentinischen Ausländerbehörde mit zwei italienischen Klientinnen,¹⁰ wird der Expertenstatus der Behördenmitarbeiterin in Zweifel gezogen und die Klientin versucht, sich selbst „höher“ zu positionieren als die Sachbearbeiterin.

¹⁰ Im argentinischen Korpus kommen einige wenige Nichtmuttersprachler des Spanischen vor. Im hier besprochenen Gesprächsausschnitt kommt dieser Aspekt allerdings kaum zum Tragen, da die italienischen Klientinnen sehr gut Spanisch sprechen, so dass die Beziehungsaushandlung, die hier betrachtet werden soll, nicht nennenswert durch asymmetrische Sprachkenntnisse beeinflusst wird.

Beispiel 10: Person 38 Arg.

Sb2	Está bien pero no sale que esté certificada. Ok, aber hier steht nicht, dass es beurkundet ist.			
KI	La escritura la tiene el banco. Das Schreiben hat die Bank.			
[13]				
KI	Pero lo tiene el banco. • Tiene todo el banco. Aber es hat doch die Bank. Alles hat die Bank.			
KI2	Vos no podés decir/ • Ustedes leyeron ésto? Du kannst nicht sagen/ • Habt ihr das gelesen?			
[14]				
Sb2	Sí. Ja.	Sí. Ja.	Sí. Jaa.	Ahora le Soll ich Ihnen sehr schnell
KI2	Entendieron lo que dice? Habt ihr verstanden, was da steht?	Lo leíste en serio? Hast du das echt gelesen?	Cómo no Ja klar.	
[15]				
Sb2	explico por qué es? Acá dice que es copia. No está firmada. Nosotros para recibir una copia erklären, weshalb das so ist? Hier steht, es ist eine Kopie. Sie ist nicht unterschrieben. Damit wir eine Kopie			
[16]				
Sb2	siempre tiene que estar certificada. Porque nosotros no podemos certificar una copia. Tiene annehmen, muss sie immer beurkundet sein. Weil wir keine Kopien beurkunden können. Es muss das hier			
[17]				
Sb2	que ser ésto certificado • legalizado • firma. zertifiziert sein • beglaubigt • Unterschrift.			

Ausgangspunkt der Meinungsverschiedenheit zwischen den Interaktanten, die diesen Gesprächsausschnitt charakterisiert, ist, dass die Sachbearbeiterin eine Beglaubigung verlangt, das nach Meinung der Klientinnen nicht offiziell gefordert ist. Auf diesen Aspekt verweist Klientin 2 vor allem in den Partiturblöcken 13 und 14, in denen sie deutlich Zweifel am fachlichen Wissen und Können der Sachbearbeiterin signalisiert. Die Klientin verwendet hier anders als der Klient in Beispiel 8 keine behördentypische Lexik, zweifelt aber deutlich am Expertenwissen der Sachbearbeiterin, indem sie (teilweise sogar die T-Anrede verwendend) fragt, ob die Sachbearbeiterin gelesen und auch verstanden habe, was in einer bestimmten Informationsbroschüre stehe („Ustedes leyeron ésto?“; „Entendieron lo que dice?“; „Lo leíste en serio?“) und zuletzt in einen ironischen Modus wechselt: „Cómo no“. Durch die mehrfache Paraphrasierung der Frage, die Erweiterung durch „en serio“ („echt“) bei der dritten Paraphrasierung und die Ironie der letzten Bemerkung macht sie ihre Zweifel am Fachwissen der Sachbearbeiterin sehr deutlich. Dadurch, dass die Klientin mehrfach in Eigeninitiative den *turn* ergreift und Fragen stellt (wodurch an den Gesprächspartner die Erwartung einer Antwort gestellt wird), übernimmt sie zeitweise zudem die Gesprächssteuerung. Darauf reagiert die Sachbearbeiterin folgendermaßen: Betonung einer Handlung, die nur ein „Experte“ vollziehen kann, in Form einer (rhetorischen) Frage „le explico por qué es?“ („Soll ich Ihnen erklären...“),¹¹ sehr schnelles Sprechen ohne Möglichkeiten zur Turn-Übernahme (was u.U. Wissensdivergenzen betont und vergrößert); Berufung auf schriftlich Festgelegtes („Acá dice“: „Hier steht“); Legitimierung der eigenen Aussage als allgemeingültig („siempre tiene que estar certificada“: „muss sie immer beglaubigt sein“), Aufzählung „tiene que ser esto certificado •

¹¹ Dass es sich bei dieser Äußerung um eine Frage handelt, zeigt die steigende Intonation am Satzende.

legalizado · firma”, wobei der betreffende Terminus (“certificado”) mehrfach paraphrasiert wird, bis die Sachbearbeiterin fast eine Art *foreigner talk* (Ferguson 1975) verwendet („firma“). All dies kann hierarchisierend wirken, in der Form, dass die Sachbearbeiterin sich wiederum „höher“ positioniert als die Klientin, die Gesprächssteuerung zurückerhält und ihr eigenes Expertenwissen betont. Zumindest bis auf Weiteres ist die Beziehungsaushandlung zwischen den Interaktanten damit abgeschlossen.

In den Beispielen 9 und 10 lassen sich also asymmetrische Positionierungen der Gesprächspartner zueinander beobachten, in denen jeweils ausgehandelt wird, wer „höher“ positioniert ist. Die Analyse zweier weiterer Gespräche aus dem argentinischen Korpus zeigt dagegen, wie Versuche einer Gleichstellung der Beteiligungsrollen Gespräche u.U. positiver beeinflussen können. Es handelt sich um Ausschnitte aus zwei Gesprächen auf der argentinischen Ausländerbehörde, jeweils mit spanischen Klientinnen (die also dieselbe Muttersprache wie die Behördenmitarbeiter sprechen), die beide die Einbürgerung in Argentinien beantragen möchten. Die beiden Gespräche sind sehr gut miteinander vergleichbar, da die Klientinnen beide weiblich und etwa gleich alt sind, beide aus Spanien stammen, dasselbe Anliegen haben und zudem in beiden Gesprächen zunächst dasselbe Problem bei der Aushandlung von Sachverhalten aufgrund fachlich-institutioneller Wissensdivergenzen auftritt. Beide Klientinnen haben eine Beglaubigung aus Spanien mitgebracht, die in Argentinien nicht anerkannt wird. Da beide nun – da sie ihr *spanisches* institutionelles Vorwissen anwenden – annehmen, bereits über die erforderliche Beglaubigung zu verfügen, verstehen sie nicht, weshalb die Sachbearbeiter sie um eine andere Beglaubigung – eine Apostille¹² – bitten. Hier zeigt sich erneut, dass Migranten mit deutlich stärkeren Wissensdivergenzen auf fachlicher Ebene konfrontiert sind als Einheimische, weil sie über *anderes* (nicht unbedingt weniger) institutionelles Vorwissen verfügen.

Fall a) Beispiel 11: Person 78 Arg.

	78	79	80	
Sb [v]	((1s)) Dónde está la legalización?		((1s)) No	
	Wo ist die Beglaubigung?		Das ist nicht	
KI [v]		((1,5s)) Cómo la legalización?		
		Wie die Beglaubigung?		
[9]				
	81	82	83 [01:30.0]	84
Sb [v]	está apostillado.		((5s)) No está legalizado el documento.	
	mit mit einer Apostille versehen		Das Dokument ist nicht beglaubigt.	
KI [v]	Aquí no? Claro. • Eso es.			((2,5s))
	Hier nicht? Klar. Das ist sie.			

¹² Es handelt sich bei der geforderten Apostille um eine spezifische Form der Beglaubigung, während eine „legalización“ eine allgemeine Beglaubigung ist. Dieses institutionelle Fachwissen wird in beiden Gesprächen offenbar nicht von den Interaktanten geteilt.

Fall b) Beispiel 12: Person 37 Arg.

		49	50
Sb	• • te digo otra cosa .		La partida • lo que faltaría es el apostil. • Sí? • Viste
	Ich sage dir noch etwas anderes..		Die Urkunde • Was hier fehlen würde, ist die Apostille. • Ja?
KI		S í ?	
		Ja?	
[7]			
		51	
Sb	como los antecedentes penales • están apostillados—		
	Siehst du wie der Strafregisterauszug • beglaubigt ist—		
KI			Este es el apostillo. • •
			Das ist die Apostille • •

In beiden Gesprächsausschnitten wird zunächst dasselbe Verstehensproblem aufgrund fachlich-institutioneller Wissensdivergenzen an Nachfragen der Klientinnen deutlich, als sie um die Beglaubigung bzw. eine Apostille¹³ gebeten werden (Bsp. 11: „Cómo la legalización?“, „Claro. Eso es.“; Beispiel 12: „Este es el apostillo“). Beide zeigen deutlich an, dass sie davon ausgehen, bereits eine entsprechende Beglaubigung zu besitzen.

Obwohl in beiden Fällen dasselbe Verstehensproblem auftritt, gehen die jeweiligen Sachbearbeiter recht unterschiedlich damit um – was in der Folge auch zu einem unterschiedlichen Verlauf der Gespräche führt. Erstens hat dies offenbar Konsequenzen für die „Effizienz“ der Gespräche, da die Sequenz, in der es um dieses Problem geht, in Gespräch a) sehr viel mehr Zeit beansprucht als in Fall b) (weil die Informationen der Klientin nicht einleuchten, sie deren Gültigkeit nicht akzeptiert und mehrfach versucht zu argumentieren). Zweitens verläuft Gespräch a) auch konfliktreicher als Gespräch b). Das zeigt sich an verschiedenen Stellen in den beiden Gesprächen, die im Folgenden besprochen werden sollen.

Wenn man betrachtet, wie die beiden Behördenmitarbeiter mit den fachlich-institutionellen Wissensdivergenzen umgehen, fällt zunächst auf, dass in Fall a) die Perspektive und das (landesspezifische) institutionelle Vorwissen der Klientin kaum einbezogen werden. Die Sachbearbeiterin in diesem Gespräch stellt lediglich fest, das entsprechende Dokument sei nicht beglaubigt („No está apostillado“) und wiederholt – als Reaktion auf das Nicht-Verstehen der Klientin – mit leichten Änderungen ihre eigene Aussage („No está legalizado“), ohne aber dabei tatsächlich auf den Grund des Verstehensproblems einzugehen. Die Klientin akzeptiert die Gültigkeit dieser Information daher offenbar nicht, glaubt weiterhin, eine gültige Beglaubigung zu besitzen und führt mehrere Nachfragen und Argumentationsversuche an, die an späterer Stelle noch gezeigt werden.

In Fall b) dagegen geht der Sachbearbeiter deutlich aufwändiger und klientenorientierter vor:

¹³ Während der Sachbearbeiter in Fall b) ausschließlich die Begriffe „apostil“/„apostillado“ verwendet, werden in Fall a) die Begriffe „legalización“ und „apostillado“ von der Sachbearbeiterin als Synonyme gebraucht. Letzteres kann zu zusätzlicher Verwirrung aus Seiten der Klientin führen.

Beispiel 13: Person 37 Arg.

KI [V]	• el juzgadoo • • el juzgado es él que apostilla. • Solamente el juzgado pueste/ puede		
	Das Gericht – das Gericht stellt eine Apostille aus. Nur das Gericht ka/kann eine Apostille ausstellen		
[9]			
		52	
Sb [V]		Claro.	
		Klar.	
KI [V]	apostillar en mi país. ((1,5s)) No hay ningúnn • gobie/ ehh • no hay ningún otro quee–		
	in meinem Land	Es gibt keine Regie/ ähh es gibt nichts anderes das–	
[10]			
		53 [08:00.0]	54
Sb [V]	((1s)) Claaro. Lo que pasa es que lo que estamos pidiendo es el apostil/		
	Klaar. Was los ist, worum wir bitten, ist die Apostille/		
[...]			
Sb [V]	Esto/ ésto sirve solamente en España. Sí? Bueno una vez que sale de España		
	Das/ das gilt nur in Spanien. Ja? Gut, sobald man außerhalb Spaniens ist–		
[13]			
Sb [V]	• sí? lo que/ no está legalizado ese papel. • Es igual que con/ viste los antecedentes		
	ja? Das was/ ist dieses Dokument nicht mehr beglaubigt. Das ist genau wie mit/ siehst du den Straf-		
[14]			
		56 [08:30.0]	
Sb [V]	penales? Que tienen el apostil • atrás. • • Ese es una legalización que le hacen pra/ •		
	Registerauszug? Der hat die Apostille hinten. Das ist eine Beglaubigung die sie machen um/		
KI [V]		Ehe.	
[15]			
		57	58
Sb [V]	para poder utilizarla en otros países. • Sí? Así lo apostillan. Sí? Ehh • yo creo que		
	um das Dokument auch in anderen Ländern benutzen zu können. Ja? So vergeben sie eine Apostille. Ähh ich		
KI [V]		Sí.	
		Ja.	
[16]			
Sb [V]	en el consulado español • • ehh • te lo permitan. Sí?		
	glaube, dass sie dir das im spanischen Konsulat ähm ausstellen. Ja?		

Zunächst bestätigt er die Aussagen der Klientin mehrmals („Claro“, „Claro“), anstatt ihr zu widersprechen wie in Fall a) und setzt zu einer weiteren Ausführung an, die er aber kurz unterbricht. Anschließend fährt er mit einer Erklärung fort, die sich auf den Grund des Unverständnisses der Klientin bezieht: „Esto sirve solamente en España. Sí? Bueno una vez que sale de España • sí? • no está legalizado este papel“ („Das gilt nur für Spanien. Ja? Gut, sobald man außerhalb Spaniens ist • ja? • ist dieses Dokument nicht mehr beglaubigt“). Hiermit bezieht der Sachbearbeiter die Perspektive der Klientin deutlich mehr ein als die Sachbearbeiterin in Fall a). Außerdem ermöglicht es die Erklärung der Klientin, die gegebene Information tatsächlich zu *akzeptieren* (nicht nur zu verstehen), da sie hierdurch über größeres Hintergrundwissen verfügt.

In beiden Fällen führen die Sachbearbeiter jeweils ein *Beispiel* an, um die Wissensvermittlung zu unterstützen. Während die Sachbearbeiterin in Fall a) allerdings lediglich ein anderes Dokument in die Höhe hält und erklärt: „Esta es la apostilla“ („Das ist die Beglaubigung“), fügt der Sachbearbeiter in Fall b) seinem Beispiel „Viste los antecedentes penales? Que tienen el apostil atrás“ („Siehst du den Strafregisterauszug? Der hat hinten die Apostille“) wiederum eine *Erklärung* bei, die der Klientin hilft, wirklich zu verstehen: „Ese es una legalización que le

hacen para poder utilizarla en otros países. Sí?” („Das ist eine Beglaubigung, die man bekommt, um das Dokument auch in anderen Ländern verwenden zu können. Ja?”). Die große Zahl an *tag questions* in den Äußerungen dieses Sachbearbeiters fungiert zusätzlich als Rückversicherungen des Hörer-Verständnisses.

Es lassen sich zudem folgende Beobachtungen anstellen bezüglich der Aushandlung der Positionierung der Interaktanten zu einander. In Fall a) wird das Problem der fehlenden Beglaubigung mit einer Frage eingeführt: „Dónde está la legalización?” („Wo ist die Beglaubigung?”). Dies impliziert bereits, dass die Klientin im Grunde etwas wissen sollte, das sie als fachlicher Laie aber nicht wissen kann (Präsupposition) und könnte dementsprechend als Schuldzuweisung interpretiert werden. Auch lassen die Reaktionen der Sachbearbeiterin in Fall a) auf das Nicht-Verstehen der Klientin (fast wörtliche Rephrasierungen ihrer eigenen Aussage, Brüche, fehlendes *recipient design*) den Eindruck entstehen, die Sachbearbeiterin sei zumindest irritiert. Ebenfalls hält die Sachbearbeiterin in Fall a) konstant an einer eher distanzierten, professionellen Ebene des Verhältnisses fest, obwohl die Klientin, wie im Folgenden noch gezeigt wird, mehrfach versucht, auf eine persönlichere zu wechseln. Zudem versucht sie mehrfach, das Gespräch zu beenden, indem sie eine *Anweisung* gibt:

Beispiel 14: Person 78 Arg.

Sb [v]	Andá al consulado de España que ahí seguramente te lo legalizan. Geh zum spanischen Konsulat, wo sie dir das sicher beglaubigen.
---------------	---

Diese Handlungsanweisung wird fast in einem Befehlston vorgebracht (Imperativ, 2. Sg.). All dies bewirkt eine eher hierarchische Positionierung, in der die Sachbearbeiterin sich „über“ die Klientin stellt. Strategien der Herstellung von Gemeinsamkeit und der Gleichstellung der Beteiligungsrollen (vgl. Fiehler 1999) werden hier (von der Sachbearbeiterin) nicht in größerem Umfang verfolgt. Die Klientin reagiert darauf, wie die folgenden Ausschnitte zeigen, in drei Schritten (die zwei Mal in derselben Reihenfolge wiederholt werden).

Beispiel 15: Person 78 Arg.

	98	99	100
KI [v]	Si te pondrías un poquito de acuerdo porque/ Wenn du dich ein Bisschen einverstanden zeigst, weil/		
[22]			
	101	102	
Sb [v]	((1,5s)) No pasaste por informes? Warst du nicht bei der Information?		
KI [v]	• Vamoos. Komm schoon		Sí. Y • es que • estaba aquí cuatro veces. Ja. Und – es ist – ich war da viermal.

Beispiel 16: Person 78 Arg.

Sb	
KI	((2,5s)) Es que he venido siete veces ya y cada día me dices una cosa. Die Sache ist, ich bin schon siebenmal hergekommen und jeden Tag sagst du mir eine andere Sache

Beispiel 17: Person 78 Arg.

121	
Sb [v]	Imposible. Unmöglich.
KI [v]	No. Imposible? • Imposible? Lo traigo ahora. • Entonces me lo haceis. Nein. Unöglich? Unmöglich? Ich bringe das jetzt. Dann macht ihr das für mich.

[35]

122	
Sb [v]	
KI [v]	((1s)) Sí? O no? Pues me voy a mi casa si no lo haceis. • Ja? Oder nein? Tja, ich gehe nach Haus e, wenn ihr das nicht macht.

Zunächst versucht sie, Gemeinsamkeit herzustellen auf einer eher persönlichen Ebene, indem sie die Sachbearbeiterin bittet, die rein behördliche Ebene zu verlassen: „Si te pondrías un poquito de acuerdo porque/ • vamoos” („Wenn du dich ein bisschen einverstanden zeigst, weil/ komm schoo”). Insbesondere die Bitte „vamoos“ (zudem prosodisch hervorgehoben durch die Vokallängung der letzten Silbe) zeigt einen deutlichen Versuch, Gemeinsamkeit herzustellen (1. Ps. Pl., deutlich umgangssprachlich geprägt). Da dieser Versuch jedoch scheitert, setzt die Klientin an, die von der Sachbearbeiterin implementierte Hierarchie umzukehren, indem sie direkte Vorwürfe äußert („Es que he venido siete veces ya y cada día me dices una cosa.“, „Ich bin schon siebenmal hergekommen und jeden Tag sagst du mir eine andere Sache.“) und indem sie sogar selbst Anweisungen gibt („Entonces me lo haceis“, „Dann macht ihr das für mich“). Hiermit versucht sie augenscheinlich, sich selbst „über“ der Sachbearbeiterin zu positionieren. Das Gespräch endet kurz darauf ohne eine Lösung des ursprünglichen Problems, da die Klientin schließlich wortlos geht.

In Fall b) dagegen geht der Sachbearbeiter klientenorientierter vor. Zum einen führt er das Grundproblem der fehlenden Beglaubigung nicht, wie in Fall a), mit einer Frage ein, sondern leitet es, wie oben in Beispiel 13 zu erkennen ist, stattdessen ein mit „te digo otra cosa“ („Ich sage dir jetzt etwas anderes“). Er zeigt also an, dass er der Klientin etwas mitteilen möchte, das sie noch nicht weiß (wissen kann). Anschließend stellt er das Referenzobjekt, „la partida“ („die Urkunde“), klar und weist im *Konditional* auf das eigentliche Problem (die fehlende Beglaubigung) hin: „lo que faltaría“ („was fehlen würde“). Dies, ebenso wie die Einbeziehung der Klientenperspektive durch das Geben von Hintergrundinformationen und durch die direkte Adressierung („te digo“) sowie die konstanten *tag questions* (Hörerrückversicherungen) und diverse Bestätigungen („claro“, „perfecto“) lässt sich als Konvergenzstrategie auffassen. Auch der Sachbearbeiter in Fall b) bietet denselben Lösungsvorschlag an wie in Fall a) – aber nicht in Form einer Handlungsanweisung, sondern eines Handlungsvorschlags, der zudem durch die Verwendung von *hedges* vage gehalten wird: „Ehh yo creo que en el consulado español • eh • te lo permitan“ („Ähh ich glaube dass sie dir das im spanischen Konsulat • ähm • ausstellen“). Dies lässt deutlich weniger den Eindruck eines hierarchischen, asymmetrischen Verhältnisses zwischen den Interaktanten, sondern

vielmehr eines „nivellierteren“ aufkommen, in dem die Beteiligungsrollen der Interaktanten eher gleich gestellt sind. Die Klientin in Gespräch b) reagiert darauf deutlich kooperativer als die Klientin in Fall a), signalisiert Verstehen und Akzeptanz.

Eine „nivellierte“ Beziehung der Interaktanten kann offenbar (auch im Behördenkontext) zu einem effizienteren Verlauf des Gespräches führen – vielleicht, weil Klienten in einem solchen Beziehungsverhältnis eher geneigt sind, Informationen zu akzeptieren, als wenn sie sich in einem eher hierarchischen Verhältnis niedriger gestellt fühlen als die Behördenmitarbeiter. „Nivelliert“ soll gleichwohl in Führungszeichen stehen, da das Verhältnis der Interaktanten dennoch gewissermaßen hierarchisch bleibt – aber ohne (oder zumindest mit weniger starker) Bedrohung des sozialen Territoriums und *face* des Klienten. „Nivellierung“ und Konvergenzstrategien können möglicherweise auch Versuche (auf Klientenseite) zu *verstehen* – mit besseren Ergebnissen – motivieren.

5. Fazit

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der anfänglich gestellten Fragen folgende Punkte festhalten. Tatsächlich sind Verständigungsprobleme in einer großen Anzahl von Gesprächen in beiden Korpora zu beobachten (in etwa 25% aller aufgezeichneten Gespräche). Wie die Daten zeigen, hängen viele dieser Probleme mit *Wissensdivergenzen* zwischen den Interaktanten zusammen. Sie treten auf drei Ebenen auf, der fachlich-institutionellen, der kulturellen und der sprachlichen. Gerade bei der Untersuchung behördlicher Kommunikation mit Migranten zeigt sich auch die Wichtigkeit einer Unterscheidung zwischen interkulturellen (also migrantenspezifischen) und institutionellen (also zumindest teilweise auch für Einheimische geltenden) Aspekten, da in vielen Fällen Probleme weniger aus der Interkulturalität der Situation als aus der Institutionalität bzw. dem Behördenkontext entstehen. Solche Verstehensprobleme beziehen sich hauptsächlich auf die *Aushandlung von Sachverhalten*, die besonders durch Wissensdivergenzen erschwert wird.

Auf Wissensdivergenzen (Wissen über behördliche Abläufe, über angemessenes Verhalten im Behörden-Kontext etc.) beruhen ferner bis zu einem gewissen Grad auch Probleme bei der Einigung auf *gemeinsame Handlungsschemata* (z. B. „Datenabfrage“ oder „Beratung“).

Jedoch handelt es sich bei Verständigungsproblemen zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern nicht immer ausschließlich um eine Frage des „Wissens“ – das erworben werden könnte –, sondern auch um eine Frage des *interactional management* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) sozialer Rollen und Diskursstrategien. Manchmal scheint das Problem weniger auf dem *Verstehen* von Informationen zu beruhen, als vielmehr auf der *Akzeptanz* ihrer Gültigkeit durch die Klienten. Es ist also zwischen Verstehensproblemen und Kooperativitätsproblemen zu differenzieren. Hier gewinnt die Beziehungsaushandlung zwischen den Interaktanten an Bedeutung. Dies bezieht sich erstens auf die Aushandlung der *Rollen* von Experte und Laie: Der Sachbearbeiter muss seine Rolle als „Experte“ (oder Ratgeber) legitimieren, die wiederum vom Klienten akzeptiert werden muss. Anscheinend sind hierfür Erklärungen (statt reinen Mitteilungen) gut geeignet.

Zum anderen wenden die Interaktanten Aushandlungsstrategien bezüglich ihrer Positionierung zu einander an: Versuche, ihre Beziehung zu „nivellieren“, eine hierarchische Positionierung herzustellen oder eine umgekehrt hierarchische Positionierung zu erreichen. „Nivellierungs“-Versuche (zumindest durch die Behördenmitarbeiter) können dabei besonders erfolgreich sein. Sicherlich bleibt in einer Behörden-Kommunikation immer noch eine gewisse Form von „Wissenshierarchie“ bestehen – und ist möglicherweise auch wesentlich für jede Kommunikationssituation, in der Wissensdivergenzen reduziert werden sollen – aber die Positionierung der Interaktanten zu einander kann trotzdem in gewisser Weise „nivelliert“ werden, die Beteiligungsrollen der Gesprächspartner können einander gleichgestellt werden (vgl. Fiehler 1999), so dass soziale Territorien und *face* nicht bedroht, Macht oder Dominanz nicht offen über einen der Interaktanten ausgeübt werden. Wodak (1987: 802) spricht von einem „notwendigen Wissensvorsprung“ von Experten, die dadurch allerdings *Macht* über die Laien besitzen, und erklärt: „Andererseits wird diese Macht mißbraucht, verselbständigt sich, die institutionelle Perspektive wird dem Laien nicht näher gebracht, sie ist nicht nachvollziehbar“. Ein Wissensvorsprung – eine Wissensasymmetrie zwischen den Interaktanten – ist demnach zumindest im Behördenkontext vielleicht „notwendig“, einer derartigen Kommunikationssituation quasi inhärent und offenbar auch für die Laienseite akzeptierbar, eine *Machtausübung* oder gar ein *Machtmissbrauch* aber, weitere über die Wissensasymmetrie hinausgehende – nicht legitimierte – Asymmetrien also, sind für viele Laien (Klienten) nicht akzeptierbar.

Eine gewisse „Nivellierung“ der Beziehung zwischen den Interaktanten kann auch den Prozess gegenseitigen Verstehens erleichtern. *Verstehen* in diesem Kontext ist gemeint als Verstehen von Sachverhalten, aber auch von Rollen, Strategien, Interessen – und kann durch die Verwendung von Strategien der Herstellung von Gemeinsamkeit und der Annäherung an das Gegenüber verbessert werden.

Hinsichtlich der Bedeutung der Sprachkompetenzen von Klienten mit Migrationshintergrund ist zuletzt festzuhalten, dass asymmetrische Sprachkompetenzen offenbar ein großes Problem darstellen, das an Behördenmitarbeiter zwei Herausforderungen stellt: selbst Äußerungen zu *produzieren*, die Nicht-Muttersprachler leichter verstehen können (nicht zu komplex, zu schnell voranschreitend, zu behördenspezifisch, aber auch nicht zu umgangssprachlich etc.) und Äußerungen zu *verstehen*, die durch fehlerhafte Grammatik, Aussprache, Lexik etc. geprägt sind – was auch bedeutet, zumindest zu versuchen zu verstehen und die voreilige Annahme zu vermeiden, ein Klient beherrsche die entsprechende Sprache überhaupt nicht. Besonders im deutschen Korpus lässt sich beobachten, dass deutlich mehr Verstehensprobleme auftreten, die auf (mangelnden) sprachproduktiven und nicht rezeptiven Kompetenzen der Klienten beruhen. Es ist also für Behördenmitarbeiter hilfreich, Kenntnisse über die Merkmale zumindest der hauptsächlich vertretenen Migrantensprachen oder –varietäten zu erwerben.

Probleme, die mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Interaktanten zusammenhängen, treten allerdings nicht nur dann auf, wenn einer der Gesprächspartner fremdsprachlich handelt, sondern auch dann, wenn die Interaktanten dieselbe Muttersprache, aber unterschiedliche Varietäten derselben sprechen und über anderes kulturelles und institutionelles Vorwissen verfügen. Zwar sind im argentinischen Korpus, in dem ein Großteil der Klienten ebenso wie die Sachbearbeiter Spanisch als Muttersprache angibt und in dem auch die nicht-spanisch-

muttersprachlichen Klienten im Durchschnitt höhere Kenntnisse der Amtssprache angeben als die Klienten im deutschen Korpus, tatsächlich weniger Verstehensprobleme zu beobachten, die auf asymmetrischen Sprachkompetenzen der Gesprächspartner basieren. Aber auch Varietätenunterschiede sowie ein hauptsächlich im Behördenkontext üblicher Sprachgebrauch (*estado civil; Registerprobleme*) führen zu Verstehensproblemen, und kulturell geprägte Konzepte (wie *nacionalidad*) sowie kulturelle Praxen (*domicilio*) werden über Sprache transportiert.¹⁴ Zudem beeinflussen unterschiedliche Sprachkompetenzen nicht nur das reine Verstehen von Sachverhalten, sondern auch die Aushandlung von Beziehungen, Rollen oder Strategien (z. B. verstehen Migranten, die den *voseo* nicht gewöhnt sind, die Sachbearbeiter inhaltlich zwar sehr wohl, fassen diese Anredeform aber trotzdem als unhöflich auf, vgl. z.B. Feldnotizen Kl 32 arg., Kl 43 arg., Kl 50 arg.).

Bezüglich der Forschungsmethode ist daher zu betonen, dass in diesem Kontext nur der Vergleich zwischen einer Kommunikationssituation, in der Behördenmitarbeiter und Migranten dieselbe Muttersprache – in unterschiedlichen Varietäten – sprechen und einer, in der das nicht der Fall ist, zu sinnvollen Ergebnissen führen kann.

Zum anderen zeigen die Ergebnisse, wie wichtig es ist, genau zu analysieren, an welchen Stellen im Gespräch Verständigungsprobleme auftreten und hierfür mit konversationsanalytischen Mitteln *authentische* Gespräche zu untersuchen. Jedoch liefern die Interviews und die Fragebogenumfrage wichtige Zusatzinformationen. Beispielsweise ermöglicht erst das in Interviews erworbene Hintergrundwissen über bestimmte landes- oder kulturtypische Wohnpraktiken (z. B. es gewohnt zu sein, Straßennamen und Hausnummern zu kennen), zu verstehen *weshalb* – nicht nur *wie* – bolivianische oder paraguayische Migranten und argentinische Behördenmitarbeiter diesbezüglich häufig mit Verständigungsproblemen konfrontiert sind. Offensichtlich ist es sinnvoll – zumindest für die Ziele dieser Studie – detaillierte Gesprächsanalysen mit gesprächsexternem Wissen zu kombinieren, das in Interviews oder Fragebögen gewonnen wird.

Nur indem man sich die ganze Bandbreite an Problemen, die die Kommunikation zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern beeinträchtigen, sowie ihre eventuellen Ursachen vor Augen führt, lassen sich sinnvolle Ansätze entwickeln, wie mit solchen Problemen umgegangen werden kann.

6. Literaturangaben

Ammon, Ulrich (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin/New York: De Gruyter.

Auer, Peter/Kern, Friederike (2001): Three Ways of Analysing Communication between East and West Germans as Intercultural Communication. In: Di Luzio, Aldo/Günthner, Susanne/Orletti, Franca: Culture in Communication: Analyses of Intercultural Situations. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 89-116.

Becker-Mrotzek, Michael/Ehlich, Konrad/Fickermann, Ingeborg (1992): „Bürger-Verwaltungs-Diskurse“. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hg.):

¹⁴ Für eine umfassendere Betrachtung müssten sicherlich auch monokulturelle Daten einbezogen werden – nicht nur interkulturelle – was jedoch im Rahmen dieser Studie nicht möglich war.

- Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 234-253.
- Becker-Mrotzek, Michael (2001): „Gespräche in Ämtern und Behörden“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin/New York: de Gruyter, 1505-1525.
- Berth, Hendrik/Esser, Ulrich (1997): Miteinander reden: Kommunikationsprobleme von Ausländern und deutschen Behörden: Forschungsbericht 21. TU Dresden.
- Birkner, Karin (2002): „Ost- und Westdeutsche im Bewerbungsgespräch: Ein Fall von Interkultureller Kommunikation“. In: Kotthoff, Helga (2002): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen: Narr, 301-332.
- Bromme, Rainer/Jucks, Regina/Rambow, Riklef (2004): „Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement“. In: Reinmann, Gabi/Mandl Heinz (Hg.): Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen. Göttingen: Hogrefe, 176–188.
- Bühlig, Kristin/ten Thije, Jan D. (eds.) (2006): Beyond misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication. Amsterdam: Benjamins.
- Ciapuscio, Guiomar E./Kesselheim, Wolfgang (2005): „Identitätskonstitution in Experten-Laien-Kommunikation: Die Rolle der Textherstellungsverfahren“. In: Ciapuscio, Guiomar/ Jungbluth, Konstanze/Kaiser, Dorothee (Hg.): Linguistik am Text. Beiträge aus Argentinien und Deutschland. Berlin: Institut für Romanische Philologie der Freien Universität Berlin, 125-151.
- Clark, Herbert H./Schaefer, Edward F. (1989): „Contributing to discourse“. In: Cognitive Science, 13, 259-294.
- Deppermann, Arnulf (2001): „Gesprächsanalyse als explikative Konstruktion – Ein Plädoyer für eine reflexive ethnomethodologische Konversationsanalyse“. In: Iványi, Zsuzsanna/ Kertész, András (Hg.): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt/Main: Lang, 43-73.
- Dressler, Wolfgang U./ Wodak, Ruth (Hg.) (1989): Fachsprache und Kommunikation. Experten im sprachlichen Umgang mit Laien. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Ferguson, Charles (1975): „Towards a characterization of English foreigner talk“. In: Anthropological Linguistics, 17, 1-14.
- Fiehler, Reinhard (1999): „Was tut man, wenn man ‚kooperativ‘ ist? Eine gesprächsanalytische Explikation der Konzepte ‚Kooperation‘ und ‚Kooperativität‘“. In: Mönnich, Annette/Jaskolski, Ernst W. (Hg.): Kooperation in der Kommunikation. München/Basel, Ernst Reinhardt, 52-58.
- Földes, Csaba (2007): Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. Veszprém, Wien: Praesens.
- Giles, Howard/ Smith, Philip M. (1979): „Accommodation theory: Optimal levels of convergence“. In: Giles, Howard/ St.Clair, Robert N. (Hg.): Language and Social Psychology. Oxford: Basil Blackwell, 45-65.
- Goffman, Erving (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Grimson, Alejandro (2000): Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.
- Gumperz, John J. (1961): „Speech Variation and the Indian Civilization“. American Anthropologist, 63, 976-988.

- Heckmann, Friedrich/Tomei, Verónica (1997): „Einwanderungsgesellschaft Deutschland – Zukunftsszenarien: Chancen und Konfliktpotentiale“. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“. Drucksache 13/ 11460.
- Hinds, Pamela J. (1999): „The curse of expertise: the effects of expertise and debiasing methods on prediction of novice-performance“. In: *Journal of Experimental Psychology, Appl.* 5, 205-221.
- Hoffmann, Lutz (1982): Aber warum nix freundlich? Der Kontakt zwischen deutschen Behörden und ausländischen Klienten. Materialien des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis der Universität Bielefeld, Vol. 14.
- Kallmeyer, Werner (1985): „Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch.“ In: Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (Hg.): *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen: Niemeyer, 81-122.
- Knapp, Karlfried/Knapp-Pothoff, Annelie (1990): „Interkulturelle Kommunikation“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 62-93.
- Koole, Tom/ten Thije, Jan D. (1994a): *The construction of intercultural discourse: Team discussions of educational advisers*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Koole, Tom/ten Thije, Jan D. (1994b): „Der interkulturelle Diskurs von Teambesprechungen. Zu einer Pragmatik der Mehrsprachigkeit“. In: Brüner, Gisela/Gräfen, Gabriele (Hg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik*. Opladen: VS, 412-435.
- Koptelzewa, Galina (2004): *Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. Strukturelle Voraussetzungen und Strategien der Sozialarbeit mit Migranten*. New York/Berlin: Waxmann.
- Labov, William (1966): *The social stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): „Narrative Identität und Positionierung“. *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, 166-183.
- Porila, Astrid/ten Thije, Jan D. (2009a): „Ämter und Behörden“. In: Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler.
- Porila, Astrid/ten Thije, Jan D. (2009b): *Gesprächsfibel für interkulturelle Kommunikation in Behörden*. München: Meidenbauer.
- Rambow, Riklef (2000): *Experten-Laien-Kommunikation in der Architektur*. New York/Berlin: Waxmann.
- Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hg.) (1987): *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation. (=Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 38/87)*.
- Rehbein, Jochen (Hg.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Riehle, Eckhart/Zeng, Matthias (1998): *Kommunikation und Kommunikationsprobleme zwischen Migranten und Verwaltung in Thüringen*. Erfurt: Der Ausländerbeauftragte der Thüringer Landesregierung.
- Rona, José Pedro (1976): *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel/Jefferson, Gail (1974): “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”. In: *Language*, 50, 696-735.

- Schroeder, Christoph (2007): „Integration und Sprache“. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT 22, 6–11.
- Schwitalla, Johannes (1993): „Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch“. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 11.1, 68-98.
- Seifert, Michael (1996a): „Probleme interkultureller Behördenkommunikation“. In: Deutsch Lernen, 4, 329-352.
- Seifert, Michael (1996b): Verstehen und verstanden werden. Probleme interkultureller Kommunikation in rheinland-pfälzischen Behörden. Mainz: Der Landesbeauftragte für Ausländerfragen, Staatskanzlei Rheinland-Pfalz.
- Selting, Margret (1987): Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Spiegel, Carmen (1995): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Tübingen: Narr.

Katharina Rosenberg
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Europa-Universität Viadrina
Privat: Südwestkorso 53 a
14197 Berlin
krosenberg@euv-frankfurt-o.de

E-Mail-Kommunikation in der Institution „Hochschule“ zwischen Distanzierung und Ent-Distanzierung

Andrea Bachmann-Stein

Abstract

Durch die Verbreitung der E-Mail als Kommunikationsmittel haben sich die Kommunikationsformen auch in der Hochschule grundlegend gewandelt. Betroffen davon sind ganz unterschiedliche Bereiche innerhalb der Hochschulkommunikation, beispielsweise die Kommunikation zwischen dem Lehrkörper und der Hochschulverwaltung, die Kommunikation zwischen den Lehrenden untereinander, die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Je nach konkreter Situation kann es sich dabei um asymmetrische oder symmetrische Kommunikation handeln: Neben dem Verhältnis der Kommunikationspartner zueinander kann vor allem auch der Schreibanlass die Stellung der Kommunikationspartner zueinander bestimmen. Der Textproduzent steht daher vor der Aufgabe, das konkrete Textexemplar den spezifischen Situationsbedingungen anzupassen. Probleme resultieren unter Umständen daraus, dass sich für die verschiedenen Formen der E-Mail-Kommunikation noch keine verfestigten Textmuster etabliert haben. Im Ergebnis hat das Auswirkungen auf die Textgestaltung und die Textproduktion: Es gibt unterschiedliche Gestaltungsweisen, die sich je nach „Offizialität“ der Texte zwischen Distanzierung und Ent-Distanzierung bewegen.

Keywords: E-Mail-Kommunikation, Textmuster, Sprachnorm, Distanzierung, Ent-Distanzierung

Inhalt

1. Vorbemerkung: Zur bisherigen Erforschung der E-Mail-Kommunikation und zur Fragestellung.....	149
2. Allgemeine Charakteristika der E-Mail-Kommunikation.....	151
3. E-Mail-Kommunikation in der Hochschule.....	152
3.1. Vorbemerkung zur Kommunikationssituation, zu den Institutionsmitgliedern und zur Beziehung der Kommunikationsbeteiligten	152
3.2. E-Mail-Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden	154
3.3. E-Mail-Kommunikation zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Personal.....	158
3.4. E-Mail-Kommunikation zwischen Lehrenden	160
4. Fazit	164
5. Literaturverzeichnis	165

1. Vorbemerkung: Zur bisherigen Erforschung der E-Mail-Kommunikation und zur Fragestellung

Mit dem Aufkommen der sogenannten „neuen Medien“ bzw. der „computervermittelten Kommunikation“ hat sich das Interesse vieler Linguisten schnell auf die neuen Kommunikationsmöglichkeiten sowie auf die veränderten Kommunikationsbedingungen gerichtet. Besonders Chat und E-Mail standen von Anfang an im Blickpunkt des Interesses. Daher liegt für die Kommunikationsform „E-Mail“

eine Reihe von Arbeiten vor, die die wesentlichen Aspekte der E-Mail-Kommunikation bereits ausführlich diskutieren. Etwas vereinfacht können die bearbeiteten Fragestellungen größtenteils auf drei Komplexe reduziert werden:

a) Grundsätzlich ist die Frage diskutiert worden, wie die E-Mail innerhalb der Kommunikation zu verorten ist, was vor allem zu Beginn der E-Mail-Forschung kontrovers diskutiert wurde (vgl. Günther/Wyss 1996 ‚E-Mail als Textsorte‘ vs. Schmitz 2004 ‚E-Mail als neues Medium‘ vs. Ziegler/Dürscheid 2002 ‚E-Mail als Kommunikationsform‘). Konsens herrscht heute dahingehend, dass E-Mail als eine Kommunikationsform anzusehen ist (vgl. Dürscheid 2009: 41), die ein Bündel von verschiedenen Textsorten umfasst, wie es bei sich auch bei Briefkommunikation um eine Kommunikationsform handelt.

b) Auch die Tatsache, dass E-Mails im direkten Vergleich zu anderen Kommunikationsformen (i.d.R. Brief) mehr orthographische Fehler aufweisen, wurde kritisch diskutiert und in einen Zusammenhang gestellt mit der größeren „Toleranz im Hinblick auf Sprachrichtigkeit“ (Pansegrau 1997: 96), die dazu führt, dass orthographische Fehler eher als Tippfehler bewertet und bagatellisiert werden (ebd.), so dass dadurch „eine Aufweichung grammatischer und formaler Regeln“ (Janich 1994: 258) zu beobachten ist.

c) Schließlich herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass E-Mail-Kommunikation tendenziell mehr am nächsprachlichen Kontinuum zu verorten ist, „was eine zunehmend an gesprochener Kommunikation orientierte Sprache zur Folge hat oder bereits Ausdruck derselben sein könnte“ (Siever 2006: 77).

Besonders der letzte Aspekt soll hier kritisch diskutiert werden. Wenn E-Mail-Kommunikation tatsächlich tendenziell mehr am nächsprachlichen Pol zu verorten ist, wie schlägt sich dies dann in der öffentlichen Institution „Hochschule“ nieder, in der E-Mail-Kommunikation (in erster Linie) dazu dient, institutionsspezifische Anliegen zu bearbeiten?

Arbeitet man mit den Dichotomien ‚öffentlich – formell – soziale Distanz‘ vs. ‚privat – informell – soziale Nähe‘, so ist die Kommunikation in der Institution „Hochschule“ sicher der ersten Gruppe zuzuordnen. Dies steht jedoch in Widerspruch zu der Beobachtung, dass sich in der E-Mail-Kommunikation generell (somit auch in der Hochschule) verstärkt nächsprachliche Phänomene finden. Inwiefern solche sprachlichen Mittel tatsächlich eingesetzt werden, dann womöglich der „Informalisierung und (Ent-Distanzierung)“ (Linke 2000: 73) dienen und welche Konsequenzen sich hierbei für die Kommunikationssituation in der Hochschule ergeben, soll im Folgenden nach einem kurzen Überblick über die allgemeinen Charakteristika der E-Mail-Kommunikation anhand authentischen Beispielmaterials¹ gezeigt werden.

¹ Die Arbeit stützt sich auf ein über mehrere Jahre privat zusammengestelltes Korpus mehrerer Hundert E-Mails, die im Rahmen der Institution Hochschule an verschiedenen Standorten Deutschlands unter Beteiligung aller in Kapitel 3.1 charakterisierten Beteiligengruppen geschrieben und mir von persönlich bekannten Kolleginnen und Kollegen zur Auswertung in anonymisierter Form zur Verfügung gestellt wurden. Die Anonymisierung der personenbezogenen Daten und der damit verbundene Schutz der jeweiligen Identität ist auch der Grund dafür, dass in manchen Fällen Rückmeldungen und Einschätzungen der Kommunikationspartner, die als Akteure in den Beispiel-E-Mails auftreten, in die Analyse einfließen (müssen) (wie etwa bei Beispiel 2), ohne offengelegt werden zu können.

2. Allgemeine Charakteristika der E-Mail-Kommunikation

Unabhängig von der Frage nach Distanzierung vs. Ent-Distanzierung und Informatisierung ist für die materielle Textgestalt von E-Mails ein formalisierter Aufbau typisch, der die folgenden drei Komponenten enthält:

a) einen Header (Nachrichtenkopf), der die Informationen über die Kommunikationspartner, das Thema der E-Mail sowie das (genaue) Datum anzeigt:

```
Betreff: DSWI 2010, AG 'Phraseologismen in Textsorten'  
Von: "Hartmut Lenk" <Hartmut.Lenk@[REDACTED]>  
Datum: Fr, 8.05.2009, 14:25  
An: stein@uni-trier.de  
Cc: andrea.bachmann-stein@uni-bayreuth.de (mehr)  
Priorität: Normal  
Optionen: Alle Kopfzeilen anzeigen | Druckversion zeigen | Dies als Datei herunter
```

b) einen Body (Textkörper), in welchem die Inhalte ausgeführt werden:

Sehr geehrte Frau Bachmann-Stein,

ich habe mal eine Frage bezüglich des Themas Syntax:

Wenn ich bei einer Satzanalyse die Wörter in Flexionskategorien einteile und einen Orts- oder Eigennamen dabei habe, ist dieser dann ein Neutrum? Oder kann man Orts- und Eigennamen keinen Genus zuteilen?

Vielen Dank schon im Voraus für Ihre Antwort.

Viele Grüße
VN NN

c) und (optional) eine Signatur:

```
> [REDACTED] Wissenschaftliche Mitarbeiterin am  
> Lehrstuhl für Germanistische Linguistik  
> Universitätsstraße 30, GWI, [REDACTED], 95447 Bayreuth  
> Tel. 0921-55-[REDACTED]  
> mailto:[REDACTED]  
> www.gl.uni-bayreuth.de/de/team/\[REDACTED\]  
>
```

Die Signatur ist typisch für die E-Mail-Kommunikation in der Hochschule – ebenso wie bei der geschäftlichen E-Mail-Kommunikation – und enthält in der Regel weitere Angaben zum Absender, wie Position innerhalb der Hochschule, Postanschrift, Telefon- und Faxnummer sowie einen Link auf die Homepage.

In der Regel werden E-Mails Screen-to-Screen geschrieben und gelesen. Zu unterscheiden sind hier die Produktions- und die Rezeptionsbedingungen: Die Textproduktion mit ihren wesentlichen Komponenten Planen, Formulieren und Revidieren erfolgt in der Regel „entmaterialisiert“ (Dürscheid 2000: 59) (was oftmals als Ursache für die größere Zahl an orthographischen Fehlern – im Vergleich zur herkömmlichen Briefpost – genannt wird), während im Zuge der Rezeption nicht-private E-Mails häufig ausgedruckt und in materieller Form archiviert werden. Aufgrund der Produktions- und Rezeptionsbedingungen können E-Mails in Sekundenschnelle geschrieben, verschickt sowie bearbeitet werden (sofern der Empfänger seine Mails liest und beantworten will), wobei durch die Reply-Funktion eine E-Mail unmittelbar als Antwort auf eine vorhergehende E-Mail gekennzeichnet werden kann. Von Relevanz für die E-Mail-Kommunikation

in der Hochschule ist auch, dass E-Mails (ohne großen Mehraufwand) gleichzeitig an mehrere Personen gesendet werden können.

Diese Charakteristika der E-Mail sind mit ein Grund dafür, weshalb sie „in der wissenschaftlichen Kommunikation zunehmend zu einem zentralen Mittel des Informations- und Nachrichtenaustausches“ (Pansegrau 1997: 87) geworden sind. All dies ist natürlich unstrittig und bekannt, unterstreicht aber noch einmal, dass mit E-Mail-Kommunikation wesentliche Teile ansonsten per Telefon oder interner Mitteilungen auf dem Postweg bearbeiteter kommunikativer Anliegen bewältigt werden.

3. E-Mail-Kommunikation in der Hochschule

3.1. Vorbemerkung zur Kommunikationssituation, zu den Institutsmitgliedern und zur Beziehung der Kommunikationsbeteiligten

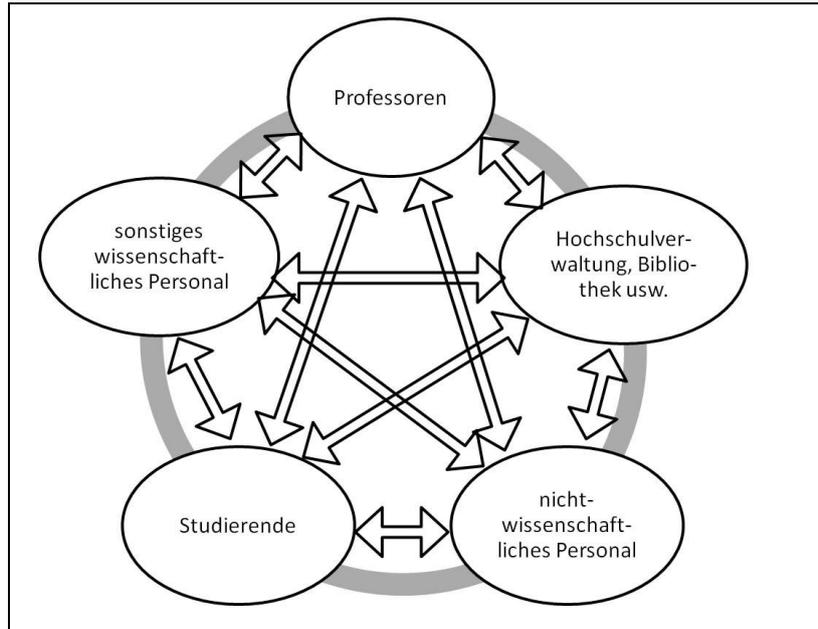
Runkehl/Schlobinski/Siever vertreten die These, dass sich in universitärer E-Mail-Kommunikation keine signifikanten Unterschiede zur privaten E-Mail-Kommunikation oder E-Mail-Kommunikation in Unternehmen finden: orthographische Fehler, konsequente Kleinschreibung, Nutzung von Emoticons usw. finden sich prozentual gesehen einigermaßen vergleichbar (mit der privaten E-Mail-Kommunikation) (vgl. 1998: 37ff.). Die Autoren stellen daher die Forderung, „von vor-schnellen Pauschalisierungen abzusehen“ (ebd.: 37).

Konsequenterweise kann man meines Erachtens nur dann zu aussagekräftigen Ergebnissen über die E-Mail-Kommunikation in der Hochschule gelangen, wenn man zunächst ausgewählte E-Mail-Textsorten isoliert untersucht, bevor sie mit anderen (E-Mail-)Textsorten verglichen werden können. Ein erster Schritt in diese Richtung liegt mit der Arbeit von Kiesendahl (2009) vor, die die E-Mail-Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden untersucht und mit Sprechstundengesprächen vergleicht.

Betrachtet man die verschiedenen Kommunikationsteilhaber, die an einer Hochschule miteinander per E-Mail interagieren können, ist unmittelbar einsichtig, dass nicht von *der* E-Mail-Kommunikation in der Hochschule gesprochen werden kann. Die Gestaltung einer konkreten E-Mail ist vielmehr abhängig

- a) von der Beziehung der Interaktionspartner zueinander,
- b) vom Inhalt und dessen Relevanz aus Sicht des Textproduzenten und
- c) vom Willen des Textproduzenten, sich bestimmter (konventionalisierter) Textmuster zu bedienen oder eben nicht.

Die Komplexität kommunikativer Konstellationen im Kommunikationsraum Hochschule soll die folgende Graphik überblicksartig verdeutlichen:



„Wie jedes soziale und kommunikative Handeln unterliegt auch die Praxis der Medienverwendung Regeln, die die Verwendung eines Mediums als der Situation adäquat oder inadäquat ausweisen“ (Höflich 2003: 57). Bezogen auf die E-Mail-Kommunikation in der Hochschule heißt dies, dass grundsätzlich die für Distanzsprache üblichen Sprachgebrauchsnormen eingehalten werden und das Textmuster „Geschäftsbrief“ mehr oder weniger befolgt wird. Finden sich Normabweichungen, so werden sie von den jeweiligen Adressaten der E-Mail in der Regel nur dann akzeptiert, wenn Symmetrie zwischen den Kommunikationspartnern vorherrscht bzw. eine gemeinsame Kommunikationsgeschichte zugrunde liegt, oder aber sanktioniert, wenn eine deutliche Asymmetrie zwischen den Kommunikationspartnern vorherrscht. Besonders auffällig ist dies bei der E-Mail-Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden, wie es im Folgenden gezeigt wird.

3.2. E-Mail-Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden

Beispiel (1)

Betreff: Re: Sprechstunde
Von: [REDACTED]
Datum: Mo, 29.06.2009, 15:13
An: "Dr. Andrea Bachmann-Stein" <andrea.bachmann-stein@uni-bayreuth.de>
Priorität: Normal
Optionen: [Alle Kopfzeilen anzeigen](#) | [Druckversion zeigen](#) | [Dies als Datei herunterladen](#) | [Nachrichtend](#)

Sehr geehrte Frau Dr. Bachmann-Stein,

vielen Dank für die schnelle Antwort. Mittwoch nach dem Proseminar passt mir sehr gut.

Mit freundlichen Grüßen,
VN NN

On Mon, 29 Jun 2009 13:58:47 +0200, "Dr. Andrea Bachmann-Stein" <andrea.bachmann-stein@uni-bayreuth.de> wrote:
> VN NN schrieb:
>> Sehr geehrte Frau Dr. Bachmann-Stein,
>>
>> leider ist es mir doch nicht möglich, morgen Ihre Sprechstunde zu
>> besuchen, um mein Hausarbeitsthema zu besprechen. Gibt es noch einen
>> anderen Termin, an dem ich mit Ihnen Rücksprache halten könnte?
>> Andernfalls versuche ich es einfach nächste Woche.
>>
>> Mit freundlichen Grüßen,
>>
>> VN NN
>>
> Sehr geehrte Frau NN
>
> Sie können auch schon um 12:00 Uhr kommen. Wenn nicht, können wir uns
> auch gerne im Anschluss an die Veranstaltung am Mittwoch treffen.
>
> Mit freundlichen Grüßen
> Andrea Bachmann-Stein

Diese exemplarische E-Mail-Korrespondenz für eine Terminvereinbarung erscheint vollkommen normgerecht für konzeptionell schriftliche Sprache der Distanz, was sowohl die rahmenden Teile wie die Anrede und Schlussformel und die Sprachmittelwahl betrifft. Ein solcher Schriftverkehr ist auch innerhalb regulärer Brief-Post denkbar, da hier das Textmuster der Textsorte „Geschäftsbrief“ genau befolgt wird.

Dennoch ist bei der E-Mail-Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden zu beobachten, dass vor allem die Studierenden versuchen, die Distanz zu den Lehrpersonen zu verringern und eine eher private Kommunikationssituation zu inszenieren, vermutlich um die „Formalität der ‚geschäftlichen‘ Interaktion und die damit verbundene (hierarchische) Rollenverteilung auf[zu]weichen“ (Linke 2000: 71). Häufig geschieht dies durch eine vom Standard abweichende Anrede (z. B. *Guten Tag Frau/Herr; Hallo Frau/Herr; Einen schönen Abend!; Hallo liebe/r Frau/Herr; Liebe/r Prof./Dr.*), persönlich geprägte Schlussformeln, die gegebenenfalls mit Wünschen für den Lehrenden verbunden sind (z. B. *Liebe Grüße; Vielen lieben Dank im Voraus und lieben Gruß; Schönes Wochenende und liebe Grüße; Ganz lieben Gruß und sonnige Tage wünscht Ihnen; Schönen Abend noch,*

bis morgen; Viel Spass beim korrigieren und bis Montag)² und auf sprachlicher Ebene durch tendenziell mündliche Versprachlichungsstrategien (z. B. *Die Veranstaltung fand ich übrigens außerordentlich interessant und trotz der Uhrzeit und der oft fiesen Sommerhitze sehr unterhaltsam.; Da ich Ihr Seminar gerne besuchen würde und darüberhinaus auch ein linguistisches Hauptseminar für das zu absolvierende Staatsexamen benötige, ist es hoffentlich ok, wenn ich die Rückmeldung zunächst auf diesem Wege vornehme!?*).

Vor allem bei studentischen E-Mails, die einen Diskurs eröffnen, werden – wie die ausgewerteten Kommunikationsakte zeigen – solche Entdistanzierungsstrategien nicht immer von den Lehrenden akzeptiert. So kann das Fehlen bzw. die verkürzte Darstellung der textrahmenden Teile in studentischen E-Mails dazu führen, dass eine Kommunikation mit dem Lehrenden erst gar nicht zustande kommt, da „im Kontext sprachlichen Höflichkeitsverhaltens [...] die ikonische Relation vom ‚mehr sprachlicher Aufwand = gesteigerte Höflichkeit‘ (und umgekehrt) weitgehend Gültigkeit hat“ (Linke 2000: 72). Geht die Abweichung vom Textsortenmuster „Geschäftsbrief“ dann noch einher mit einer großen Anzahl von Fehlern in der Orthographie und der Interpunktion, ist ein Kommunikationsabbruch bzw. die Nichtbeantwortung der E-Mail auf Seiten des Lehrenden ziemlich wahrscheinlich (vgl. Kiesendahl 2009: 340), wie es bei folgendem Beispiel auch der Fall war:

Beispiel (2)

Von: [REDACTED]
Antwort an: [REDACTED]
An: [REDACTED]

Hallo Herr NN ,

ich bin Donnerstags in ihrer Vorlesung „Semantik und Pragmatik“ und letzte Woche haben sie eine Liste rundgegeben, auf welcher die Bachelor Leute sich eintragen sollte. Diese Liste ist aber leider nicht ganz rumgegangen und viel konnten sich nicht mehr eintragen. Können sie diese Liste nächste Woche noch einmal rumgeben??

VN NN

Im Vergleich zu Beispiel (1) weist diese E-Mail ein großes Maß an Fehlern und Normabweichungen vom Textmuster der Textsorte „Geschäftsbrief“ auf mehreren Ebenen auf: Fehler finden sich in der Orthographie (z. B. *Donnerstags*) und in der Morphosyntax (z. B. *eintragen sollte*), Normabweichungen sind gegeben durch die tendenziell mündliche Wortwahl (z. B. *rundgegeben*, *Bachelor Leute*, *rumgegangen*), die tendenziell mündliche Versprachlichungsstrategie inklusive Argumentationsstruktur (*Diese Liste ist aber leider nicht ganz rumgegangen und ...*), durch den unangemessenen Einsatz von Interpunktionszeichen (*rumgeben??*) sowie durch das Fehlen der Schlussformel. Die Ballung der Fehler und Abweichungen in dieser E-Mail hat zur Folge, dass die Textproduzentin sprachlich nicht kompetent bzw. sorgfältig erscheint, hinzu kommen sachliche Fehler (beispielsweise fand die Vorlesung montags statt), die zeigen, dass die Studierende völlig unzureichend informiert war. Das zweifach gesetzte Fragezeichen am Ende der E-

² Alle Beispiele werden originalgetreu wiedergegeben.

Mail bewirkt, dass die Anfrage als Direktiv gelesen werden kann – eine schlechte Voraussetzung für die Studierende, ihr Anliegen zu erreichen.

Dennoch gibt es auch studentische E-Mails, die zwar normabweichend erscheinen und deutliche Formen der Informalisierung aufweisen, aber dennoch von Lehrenden nicht sanktioniert werden (vgl. dazu auch Kiesendahl 2009). Besonders häufig werden solche E-Mails verschickt, wenn sich die Studierenden bei der jeweiligen Lehrperson bedanken wollen, wie die folgenden Beispiele exemplarisch zeigen:

Beispiel (3)

Super ! 😊
(Soviel zum Thema Chatsprache und Emailkommunikation ;-D)
Ach ja, bei "super" handelt es sich wohl eindeutig um eine Ellipse. Vielleicht sollte ich schreiben:
Super, dass Sie so freundlich sind und mir diese erweiterte Frist für die Abgabe meiner Hausarbeit in ihrem Seminar "Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache" gewähren.
MfG
VN NN

Beispiel (4)

Ok ;)

Ihnen noch einen schönen, friedlichen Abend ohne Lebensrettungsaktion!

Liebe Grüße
VN NN

Beispiel (5)

Woowww!
Danke!

Bis bald,
Herzliche Grüße
VN NN

----- Original-Nachricht -----
> Datum: Tue, 21 Jul 2009 12:11:31 +0200 (CEST)
> Von: "Dr. Andrea Bachmann-Stein, M.A." <andrea.bachmann-stein@uni-bayreuth.de>
> An: [REDACTED]
> Betreff: Re: PS Varietätenlinguistik

> Liebe Frau NN,
>
> danke für Ihre positive Rückmeldung zum Seminar.
> Im Anhang schicke ich Ihnen das Handout. Falls Sie noch weitere Literaturwünsche, dann
> wenden Sie sich einfach nochmal an mich.
>
> Ich wünsche auch Ihnen eine schöne Sommerzeit,
> mit freundlichen Grüßen
> Andrea Bachmann-Stein
>
>
> Am Di, 21.07.2009, 11:58, schrieb VN NN:
>> Liebe Frau Bachmann-Stein,
>>
>> Ich wünsche Ihnen weiterhin eine schöne Sommerzeit, denn da ich ja am Donnerstag nicht zum
>> Seminar kommen kann, sehen wir uns frühestens im Herbst wieder. Können Sie, einen Artikel o.
>> >ä. empfehlen? Das wäre super. Es war wirklich ein informatives und interessantes Seminar!
>>
>> Mit herzlichen Grüßen
>> VN NN

Auch hier liegen – gemessen am Textmuster „Geschäftsbrief“ – Normverletzungen bezüglich der Textrahmung (z. B. fehlende Anrede, verkürzte Schlussformel) vor. In den Beispielen finden sich daneben auch Ellipsen und Diskursmarker, die typisch sind für gesprochene Sprache, sowie Emoticons, die in der Sprache des WWW häufig der Verdeutlichung von Emotionen dienen. Die metakommunikati-

ve Thematisierung der Normabweichung in Beispiel (3), die im Rückbezug auf die vorangegangene Seminarsitzung erfolgt, ermöglicht es, dass die Nichtbefolgung der kommunikativ-pragmatischen Norm als intendierte Normabweichung gewertet wird. Ebenso ist dies in Beispiel (4) der Fall. Auch hier wird auf die vorangegangene Seminarsitzung Bezug genommen: Eine Studierende war während der Sitzung zusammengebrochen, musste notärztlich versorgt und ins Krankenhaus gebracht werden. Auf diese Situation bezieht sich die Studierende mit dem Lexem *Lebensrettungsaktion*. Dass sie in späteren E-Mails wieder die klassischen distanzsprachlichen rahmenden Teile verwendet, verdeutlicht die Beschränkung auf eine bestimmte Kommunikationssituation.

Dass sich die Studierenden der Diskrepanz zwischen informellem und formellem Sprachgebrauch (zumindest teilweise) durchaus bewusst sind, aber Schwierigkeiten damit haben, sich in dem damit verbundenen Ausdrucksspektrum angemessen zu positionieren, zeigt sich unter Umständen auch daran, dass sie sich in den situationstypdefinierenden Teilen etwas stärker am Textmuster „Geschäftsbrief“ orientieren, sonst aber durchaus in einem informelleren Register verhaftet bleiben:

Beispiel (6)

Sehr geehrte Frau Bachmann-Stein,

vielen Dank für Ihre Antwort. Natürlich komme ich gerne in die Sprechstunde vorbei.

Bis nächster Woche also.
Mit freundlichen Grüßen,
VN NN

Date: Fri, 5 Nov 2010 12:10:38 +0100
Subject: Re: Ergebnis Hausarbeit
From: andrea.bachmann-stein@uni-bayreuth.de
To: [REDACTED]

> Sehr geehrte Frau NN,
> die Hausarbeit ist bereits seit mehreren Wochen korrigiert. Sie haben die Hausarbeit
> natürlich bestanden, für eine Besprechung können Sie gerne in eine meiner Sprechstunden
> kommen.

> Mit freundlichen Grüßen
> Andrea Bachmann-Stein

Am Do, 4.11.2010, 17:17, schrieb [REDACTED]

>> Liebe Frau Bachmann-Stein,
>> ich frage mich die ganze Zeit, wie meine Hausarbeit vom HS letztes Sommersemesters
>> gelaufen ist, aber leider ist das Ergebnis auf Flexnow! noch gar nicht erschienen.

>> Darf ich kurz fragen, ob Sie meine Arbeit schon korrigiert haben, bzw. wie sie gelaufen
>> ist?

>> Ich würde mich auf eine Rückmeldung von Ihnen sehr freuen.
>> Vielen Dank und mit freundlichen Grüßen
>> VN NN

Auffällig ist in der Abfolge dieser drei E-Mails die Anpassung der Anredeformel, mit der die Studierende dem Umstand Rechnung trägt, dass die angesprochene

Lehrperson die informelle Ausdruckswahl und die damit zusammenhängende etwas stärker entdistanzierte Art von Kommunikation offensichtlich nicht mitzutragen bereit ist; ungeachtet dessen zeichnet sich die Bearbeitung des Anliegens durch die beiden Beteiligten dadurch aus, dass auf ein informelleres Register zurückgegriffen wird (u. a. *gelaufen, natürlich, bis nächster Woche*), wie es eher für Nähekommunikation unter persönlich bekannten Interaktionspartnern der Fall ist.

3.3. E-Mail-Kommunikation zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Personal

Während die E-Mail-Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden häufig lediglich das Sprechstundengespräch ersetzt (vgl. Kiesendahl 2006: 279), ist es, wie bereits erwähnt, bei der E-Mail-Kommunikation zwischen den anderen Situationsbeteiligten im Kommunikationsraum Hochschule immer häufiger der Fall, dass eine E-Mail nicht nur die herkömmliche „Snail-Mail“ ersetzt, sondern vielfach auch „dem Telefon den Rang abläuft“ (Günther/Wyss 1996: 63; vgl. auch Pansegrau 1997: 87; Dürscheid 2005: 89). So lassen sich Absprachen mit Kollegen, Anfragen bei der Hochschulverwaltung, der Bibliothek, aber auch die Vereinbarung eines Treffens zum Mittagessen per E-Mail erledigen. Mit anderen Worten: Viele Kommunikationsanlässe, die ehemals per Telefon geklärt wurden, werden heute per E-Mail „bearbeitet“. Die Gründe hierfür sind unterschiedlicher Art; häufig genannte Gründe sind zum einen die Schnelligkeit der Übertragung und zum anderen die Tatsache, dass der eigene Arbeitsablauf nicht unterbrochen werden muss und dass der Adressat nicht in seinem Arbeitsablauf gestört wird (vgl. Pansegrau 1997: 91). M. E. spielt jedoch noch ein weiterer Aspekt eine wichtige Rolle: Durch die zunächst monologische Kommunikation kann der Textproduzent sein Anliegen ohne Störung oder Intervention des Rezipienten vortragen und läuft dementsprechend nicht Gefahr, dass im Gegenzug auch an ihn Anliegen herangetragen werden.

Wie auch bei der E-Mail-Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden ist zu beobachten, dass die Kommunikationspartner auf das Muster „Geschäftsbrief“ zurückgreifen, vor allem im Hinblick auf die Anrede-, Gruß- und Verabschiedungsformeln. Dies ist umso deutlicher ausgeprägt, je distanzierter die Beziehung der Interaktionspartner im alltäglichen Universitätsgeschäft ist. Daher ist Kilian (2002: 63f.) zuzustimmen, dass „für die Konzeption der Korrespondenz mittels der E-Mail mittlerweile grundsätzlich dieselben kommunikativ-pragmatischen, rhetorisch-stilistischen und lexikalisch-semantischen Normen [gelten] wie für die herkömmliche Post“.

Gerade die Kommunikation zwischen Hochschulverwaltung bzw. nicht-wissenschaftlichem Personal und dem Lehrkörper ist von Seiten der Nicht-Lehrenden durch die Befolgung des Textmusters „berufliche E-Mail“ (Siever 2006: 75) geprägt und zeigt in der Regel keine Abweichungen von den Sprachgebrauchsnormen, die durch die Situation und durch die Beziehungskonstellation als formell und öffentlich einzustufen ist – selbst wenn ein Diskurs durch eine E-Mail eröffnet wird, die aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung deutlich näher am Mündlichkeitspol liegt, wie es in Beispiel (7) der Fall ist.

Beispiel (7)

```
Vielen Dank,  
VN NN (in Initialen)  
  
schrieb:  
> Liebe Frau Prof. NN ,  
>  
> nach Rücksprache mit Frau NN brauchen wir kein  
> offizielles Schreiben von Prof. NN , sondern nehmen Ihre  
> E-Mail zu den Akten. Als Fachprüfungsbeauftragter sollte  
> er über diese neue Prüferbestellung jedoch informiert  
> werden. Könnten Sie das bitte übernehmen?  
>  
> Die Bestellung von Frau NN als Prüferin für  
> die Zwischenprüfung geht damit in Ordnung.  
> Den Aushang werde ich entsprechend ändern.  
>  
> Mit freundlichen Grüßen  
> VN NN  
>  
  
>> Liebes Prüfungsamt,  
>> Frau NN , die neue Akad. Rätin in der Germanistischen  
>> Linguistik, benötigt eine Prüfungsberechtigung für die Zwischenprüfung.  
>> Was müssen wir tun?  
>> Liebe Grüße,  
>> VN NN
```

Vergleicht man die Ausgangs-E-Mail mit der Replik einer Mitarbeiterin vom Prüfungsamt, so fällt die unterschiedliche Sprachmittelwahl unmittelbar ins Auge: Auf Seiten des Prüfungsamts findet sich die für formelle und öffentliche Interaktionssituationen typische Schlussformel *Mit freundlichen Grüßen*, die sprachliche Gestaltung ist fakten- und ergebnisorientiert. Die Anredeformel *Liebe Frau Prof.* lässt darauf schließen, dass die Interaktionspartner schon häufiger miteinander kommuniziert haben, da das wissenschaftliche Personal die Anredeformel „Sehr geehrte“ zu „Liebe Frau/Herr“ oder auch „Hallo Frau/Herr“ – wie mein Korpus zeigt – erst nach häufigem E-Mail-Kontakt ändert, und zwar grundsätzlich erst nachdem der betreffende Adressat diese Formulierung in der gemeinsamen Interaktionsgeschichte bereits zuvor (mehrmals) gewählt hat. Auch die Veränderung der Grußformel „Mit freundlichen Grüßen“ zu „Herzliche Grüße“ erfolgt nur bei einer längeren gemeinsamen Kommunikationsgeschichte, während Formeln wie „Liebe Grüße“, Akronyme oder persönliche Zusätze (wie z. B. „Ich wünsche Ihnen ein schönes Wochenende“ o. Ä.) in der Regel fehlen.

Dass das nicht-wissenschaftliche Personal auf das konventionalisierte Textmuster „Geschäftsbrief“ zurückgreift, verschafft ein Stück weit Verhaltenssicherheit: Durch das Befolgen der für öffentliche, formelle Kommunikationssituationen üblichen Sprachgebrauchsnormen ist die Gefahr, dass gegen soziokulturelle Normen verstoßen wird und somit die intendierte Handlung als solche misslingt, relativ gering.

Insofern stehen sich in der Interaktion zwischen nicht-wissenschaftlichem und wissenschaftlichem Personal an der Hochschule zwei unterschiedliche Sprachgebrauchsnormen gegenüber, die sich sprachlich niederschlagen

- auf Seiten des nicht-wissenschaftlichen Personals in einer Sprachmittelwahl, die geprägt ist durch eine als formell gedeutete Kommunikationssituation der sozialen Distanz,

- auf Seiten des wissenschaftlichen Personals in einer Sprachmittelwahl, die geprägt ist durch eine Abschwächung des Gegensatzes von distanziert und ent-distanziert.

Das lässt den Schluss zu, dass die Beziehungskonstellation von formell und sozial distanziert zu tendenziell informell und sozial nah vornehmlich durch das wissenschaftliche Personal bestimmt wird.

3.4. E-Mail-Kommunikation zwischen Lehrenden

a) Mehrfachadressierung

Immer dann, wenn eine E-Mail gleichzeitig an mehrere Adressaten verschickt wird, stellt sich für den Textproduzenten das Problem der korrekten oder angemessenen Anrede-, Gruß- und Verabschiedungsformeln sowie der passenden Anrede im Fließtext. Die Durchsicht meines Korpus hat gezeigt, dass es hier grundsätzliche Tendenzen gibt, die individualstilistischen Ausprägungen aber deutlich stärker ausfallen als in anderen Bereichen der E-Mail-Kommunikation in der Hochschule. Welche Strategien angewendet werden, illustrieren die folgenden Beispiele (8), (9) und (10):

Beispiel (8)

Liebe Frau NN1 ,
lieber Herr NN2 ,
lieber VN ,

im Anhang schicke ich Ihnen/Dir meine Entwürfe für die Kurzinformationen zu den B.Ed.-/M.Ed.-Studiengängen Deutsch für die Datenbank, die Studieninteressierte über das Studienangebot an der Universität [REDACTED] informiert ([http://www.\[REDACTED\]](http://www.[REDACTED])). Zwar besteht hier kein akuter Handlungsbedarf, andere Fächer haben entsprechende Beschreibungen der Studiengänge aber auch schon zur Verfügung gestellt, und offenbar wird diese Datenbank intensiv genutzt.

Ich bitte Sie/Dich um kritische Durchsicht der Informationen (die natürlich teilweise übereinstimmen), insbesondere im Hinblick auf Vollständigkeit, Angemessenheit, Verständlichkeit, Korrektheit der Angaben usw., und entsprechende Rückmeldung, außerdem um eine Mitteilung der Geschäftsführung, ob/wann ich die Texte an Frau NN3 weiterleiten soll.

Herzlichen Dank und viele Grüße

VN (NN)

Der Textproduzent wählt für seine E-Mail ein eher formelles und am Geschäftsbrief orientiertes Muster: Sowohl die Anredeformel als auch das differenzierte Anredeverhalten im Fließtext mit den Slashes ist formal korrekt. Auffällig an der E-Mail ist dagegen die eigene Namensnennung, da der Textproduzent seinen Nachnamen in Klammern setzt, was wohl geschieht, um der Unterschiedlichkeit der Beziehungskonstellation zwischen den Interaktionspartnern gerecht zu werden. Dieses eher umständlich erscheinende Verfahren scheint nach meiner Beobachtung typisch zu sein für Kommunikationssituationen, in denen die Distanz zwischen dem Textproduzenten und den verschiedenen Interaktionspartnern sehr stark differiert.

Eine andere Strategie, die häufig genutzt wird, um den unterschiedlichen sozialen Konstellationen innerhalb einer Kommunikationsgruppe gerecht zu werden,

ist die Vermeidung der individuellen Anrede zugunsten der allgemeinen Bezeichnung „Kollege/Kollegin“:

Beispiel (9)

Liebe Kolleginnen und Kollegen der NdL,

leider gibt es in Sachen Modulabschlussprüfungen abermals eine schlechte Nachricht: Das Schreiben über die Veröffentlichung der Studien- und Prüfungsbestimmungen für den Lehramtsstudiengang (B.Ed.) im Staatsanzeiger ist auch schon raus. Das bedeutet, dass wir analog zum Modul BA 4 (vgl. meine Mail vom 10.6.) leider nun auch beim Modul B.Ed. 5 ("Gattungen und Formen") die Prüfungsform von Hausarbeit in Klausur oder mündliche Prüfung zurück-ändern müssen. Beide Module (also im BA und B.Ed.) müssen nunmehr mit einer Hausarbeit abgeschlossen werden. Und das gilt auch schon für die Studierenden in diesem Semester, denen etwas anderes gesagt wurde. Ich denke aber, bei denen sollten wir in jeder Hinsicht (zeitlicher Rahmen, inhaltliche Unterstützung u.a.) dann besonders kulant sein.

Herzliche Grüße
Ihr/Euer
VN NN

Etwas gewöhnlich erscheint auf den ersten Blick die völlige Vermeidung der Anrede:

Beispiel (10)

Betreff: einführungsplanung
Von: [redacted]@uni-[redacted]
Datum: Do, 28. [redacted] 19:35
An: [redacted] > (weniger)
[redacted]
"Dr. Andrea Bachmann-Stein" <andrea.bachmann-stein@[redacted]>
Priorität: Normal
Optionen: [Alle Kopfzeilen anzeigen](#) | [Druckversion zeigen](#) | [Dies als Datei herunterladen](#) | [Nachrichtendetails anzeigen](#)

hier meine überlegung zur verteilung.
nach dem gespräch mit VN NN heute morgen erscheint es mir doch sinnvoll, die morphologie I und II vor der sprachgeschichte zu behandeln, über die syntax können wir gern noch mal reden.
Frau Bachmann, ist es ok, wenn sie die Sprachgeschichte auch übernehmen?
VN1 habe ich erst einmal ausgeklammert, [redacted] und soll sich auf die diss konzentrieren. (VN1 kann ja in Engpässen einsteigen oder mal ein Begleitseminar machen) So, wie es jetzt aussieht, würden Frau Bachmann und ich uns das Deputat teilen (und auch die Klausurkorrektur übernehmen) und VN2 und VN3 anderweitig kompensieren, müssen wir mal überlegen, da fällt uns bestimmt was ein...
ich möchte euch nun bis zum nächsten JF bitten zu prüfen, ob ihr in euren jeweiligen bereichen mit Linke et al arbeiten könnt bzw. wenn es alternativen gibt, diese schon zu benennen.
gruß und schöne pfinden!
VN

Diese Strategie findet sich häufig bei unmittelbar aufeinanderfolgenden E-Mails, mit denen ein (schriftlicher) Dialog inszeniert wird und die dann häufig ein persönliches Treffen bzw. ein Telefonat ersetzen. Aber auch bei Reply-E-Mails ist der Wegfall der Anrede oftmals gegeben, weil der gesamte Interaktionsverlauf oder aber auch nur die Betreff-Zeile die Aufrechterhaltung der Kohärenz gewährleisten (vgl. Pansegrau 1997: 95f.).

In vorliegender E-Mail ist dies jedoch anders: Hier ist keine schriftliche Kommunikation vorausgegangen (sondern ein Treffen) und der Textproduzent spart die Anrede vermutlich nicht nur aus ökonomischen Gründen aus (dass Sprach-

ökonomie ein mögliches Motiv sein könnte, sieht man auch an der Uneinheitlichkeit in der Groß- und Kleinschreibung). Das Fehlen der Anrede kann als Kontextualisierungshinweis gewertet werden, da (implizit) auf eine frühere Kommunikation verwiesen und den Interagierenden Fortsetzungs- bzw. Anschlusscharakter angezeigt wird. Darüber hinaus hat die Vermeidung der Anrede aber auch noch eine weitere Funktion, die in der Beziehungskonstellation verortet ist. Der Textproduzent und die anderen Interaktionsteilnehmer duzen und siezen sich zum Teil. Dies mag der Grund dafür sein, dass eine differenzierte Anrede vermieden wird. Die unterschiedlichen Beziehungskonstellationen werden vom Textproduzenten berücksichtigt und mittels der sprachlichen Realisierung ein Stück weit verändert (in Richtung sozialer Nähe): Dies zeigt sich deutlich durch

- den Wegfall der Anrede (die die Distanz nochmals verdeutlichen würde)
- die Nennung der anderen Adressaten nur mit Vornamen
- das kollektive Duzen durch das „euch“
- die Verabschiedungsformel mit der Nennung des eigenen Vornamens.

b) Sprachliche Strategien bei Diskursivität

Beispiel (11)

Gesendet: Dienstag, 22. April 2008 09:59
An: NN1; NN2
Cc: NN3
Betreff: Modulbeschreibungen

Lieber Herr NN1, lieber Herr NN2,

Herr NN3 und ich haben uns die Beschreibungen für die Grundlagenmodule Sprachwissenschaft angesehen.
[...] Ansonsten haben wir noch die Bitte, dass in den Beschreibungen der Module im Bereich Sprachwissenschaft bei den Modulbeauftragten und hauptamtlich Lehrenden mein Name mitaufgenommen wird.

Herzliche Grüße
VN NN

Datum: Tue, 22 Apr 2008 10:09:18 +0200
Von: NN2
Betreff: Re: Modulbeschreibungen
An: NN, NN3
Cc: NN1

lieber herr nn, lieber herr nn3,

haben sie vielen dank für die prompte antwort. das dürfte jetzt in der tat ausreichen. die namensänderung haben wir bereits durchgeführt.

herzlichst, ihr vn nn2

Datum: Tue, 22 Apr 2008 11:11:28 +0200
Von: NN1
Betreff: AW: Modulbeschreibungen
An: NN, NN2
Cc: NN3

Ich schließe mich VN NN2 an: Herzlichen Dank für die prompte Lieferung! VNNN1

Betrachtet man sich diese drei E-Mails in ihrem Verlauf, so ist auffällig, dass der Grad an Informalität im Zuge des Diskurses zunimmt. Wie bereits gezeigt, ist dabei dann auch ein völliger Verzicht auf die Anrede- und Grußformel möglich, ohne dass es zu Störungen in der Kommunikation kommt. Dies hängt meines Erachtens damit zusammen, dass in diesen Repliken häufig Anerkennung und Dank ausgesprochen werden, die den Diskurs dann auch abschließen.

Eine weitere sprachliche Ausdrucksweise, die ebenfalls zur Entdistanzierung bzw. Informalisierung beiträgt, findet sich in der dritten E-Mail. Hier greift der Textproduzent den Dank von NN2 wieder auf und nennt dabei dessen Vornamen und Nachnamen. Da die Textproduzenten der ersten E-Mail mit NN2 per Sie sind, wäre es unter formalem Aspekt korrekt, NN2 entweder mit „Herrn NN2“ oder mit seinem Titel zu benennen. Da aber die Nennung einer dritten Person mit Vornamen und Nachnamen innerhalb der Hochschule vor allem in gesprochener Sprache üblich ist, wenn man verdeutlichen möchte, dass man mit der betreffenden Person in engerem Kontakt steht und sich untereinander duzt, muss der Textproduzent hier auf diese Formulierung ausweichen. Hätte er auf formelle, öffentliche Sprachgebrauchsnormen zurückgegriffen, so hätte er damit eine größere Distanz zu NN2 angezeigt – was nicht angemessen gewesen wäre, weil die E-Mail, wie aus der Kopfzeile ersichtlich ist, auch an diesen geschickt wurde.

c) Stilistische Variation aufgrund der Relevanzeinstufung

Eine in der Literatur sehr häufig zitierte Passage von Janich (1994: 255f.) in Bezug auf E-Mail-Kommunikation lautet: „Immer sind Kommunikationssituation und Teilnehmerkreis (wie ja auch auf anderen Feldern – aktueller – Sprachverwendung) Hauptursache für die Wahl der Sprach- und Stilmittel.“ Was dabei jedoch unberücksichtigt bleibt, ist die Tatsache, dass die Textproduzenten selbst bei gleicher Kommunikationssituation und gleichem Adressaten ihren Stil verändern (können). Dies geschieht oftmals, wenn das behandelte Thema einen besonderen Stellenwert für den Textproduzenten hat und/oder es bei den Interaktionspartnern schon im Vorfeld Anlass zu Unstimmigkeit gegeben hat.

Beispiel (12)

Betreff: antrag [redacted]
Von: [redacted]
Datum: Mi, 22.07. [redacted], 17:15
An: "Dr. Andrea Bachmann-Stein" <andrea.bachmann-stein@uni-bayreuth.de>
Priorität: Normal
Optionen: [Alle Kopfzeilen anzeigen](#) | [Druckversion zeigen](#) | [Dies als Datei herunterladen](#) | [Nachricht](#)

Liebe Frau Bachmann-Stein,
ich hatte bei bei Herrn NN

...

soll, sagen Sie mir einfach Bescheid,
Gruß,
VN NN

--

Wie man hier zumindest schon bei den rahmenden Teilen erkennt, hat der Textproduzent die formalen Normen eingehalten, obwohl die gemeinsame Kommunikationsgeschichte dies nicht notwendig machen würde, da der Adressat mit dem

tendenziell eher nächsprachlichen und sprachökonomischen Stil des Textproduzenten vertraut ist. Der Rückgriff auf das Muster „Geschäftsbrief“ stellt daher eine stilistische Markierung dar, die die konkrete (Schreib-)Situation und die Beziehungskonstellation als formell und sozial distanziert ausweist. Diese Strategie wird auch genutzt, wenn die Hierarchie innerhalb des wissenschaftlichen Personals bzw. ihr unterschiedlicher Status verdeutlicht werden soll. Auch hier werden die ursprünglich verwendeten sprachlichen Mittel zur Kontextualisierung einer bestimmten sozialen Nähe zumindest ein Stück weit zurückgenommen und stattdessen das öffentliche, formelle und soziale Distanz anzeigende Textmuster der Textsorte „Geschäftsbrief“ (wieder) verwendet. Dies zeigt, dass die Verwendung informellen Sprachgebrauchs bewusst eingesetzt wird, um die Beziehungskonstellation in einem eher informellen Bereich, der tendenziell soziale Nähe ausdrückt, zu verorten. Die Aufweichung der für öffentliche und formale Kommunikationssituationen üblichen Sprachgebrauchsnormen führt daher nicht zu „gleiche[m] Verhalten in allen Lebenslagen“ und trägt auch nicht „zu einer Ent-Differenzierung dieser Lebenslagen“ (Linke 2000: 74) bei, sondern fungiert als ein stilistisches Mittel, das es erlaubt, soziale Nähe bzw. soziale Distanz in der konkreten Kommunikationssituation auszudrücken.

4. Fazit

Die Unterscheidung zwischen Kommunikation im Alltag und Kommunikation in der Institution erweist sich für eine angemessene Charakterisierung der E-Mail-Kommunikation als zu unscharf. Denn die Beispielanalysen haben gezeigt,

- dass für die E-Mail-Kommunikation in der Hochschule verfestigte Muster und Sprachgebrauchsnormen bereitstehen, die größtenteils auch befolgt werden. Höflich (2003: 8) weist zu Recht darauf hin, dass mit dem Aufkommen neuer Medien häufig Verhaltensunsicherheiten einhergehen, denen man zu entgehen versucht, „indem man die Muster des Gebrauchs alter Medien auf die neuen überträgt“. Die Nutzung der Textsorte „Geschäftsbrief“ in institutioneller Kommunikation unter Bedingungen kommunikativer Distanz trägt diesem Aspekt Rechnung.
- dass je nach Konstellation der Kommunikationsbeteiligten unterschiedliche Sprachgebrauchsnormen greifen.
- dass manche Kommunikationsbeteiligte offenbar aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Bildungsinstitution Hochschule auf die Einhaltung der Textsortenkonventionen des Geschäftsbriefs festgelegt sind.
- dass Abweichungen von Sprachgebrauchsnormen im Zusammenhang zu sehen sind mit der Gestaltung der jeweiligen Beziehungskonstellation, da sie als Kontextualisierungshinweise zu verstehen sind.

E-Mail-Kommunikation in der Hochschule ist angesiedelt in einem Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, das je nach Kommunikationssituation, Beziehungskonstellation der Kommunikationspartner und Relevanzeinstufung des Themas durch den Textproduzenten manchmal mehr zum Pol der Nähesprache, manchmal mehr zum Pol der Distanzsprache tendiert. Folglich muss der These, dass die E-Mail-Kommunikation tendenziell am Mündlichkeitspol angesiedelt ist (vgl. Günther/Wyss 1996, Pansegrau 1997 u. a.), für die E-Mail-Kommunikation in der Hochschule widersprochen werden. Zunehmende Mündlichkeitsphänomene

in schriftlicher Kommunikation sind vornehmlich in der Kommunikation unter den Lehrenden zu beobachten. Das gilt insbesondere dann, wenn E-Mail-Kommunikation gleichsam dialogischen Charakter annimmt und Züge synchroner Kommunikation aufweist, so dass auf die rahmenden Teile vollständig verzichtet werden kann. Darin drückt sich allerdings kein genuin mündliches Phänomen aus, vielmehr ist ein solches Kommunikationsverhalten als Indiz eines Sprachgebrauchswandels hin zur Informalisierung und Ent-Distanzierung zu verstehen.

5. Literaturverzeichnis

- Dürscheid, Christa (2000): Rechtschreibung in elektronischen Texten. In: Muttersprache 110, 52-62.
- Dürscheid, Christa (2005): E-Mail – verändert sie das Schreiben? In: Siever, Torsten/Schlobinski, Peter/Runkehl, Jens (Hg.): Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin, New York: de Gruyter, 85-97.
- Dürscheid, Christa (2009): E-Mail: eine neue Kommunikationsform? In: Moraldo, Sandro (Hg.): Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im World Wide Web. Rom: Aracne Editrice, 39-71.
- Günther, Ulla/Wyss, Eva Lia (1996): E-Mail-Briefe – eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B./Holly, Werner/Püschel, Ulrich (Hg.): Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 61-86.
- Höflich, Joachim (2003): Einleitung: Mediatisierung des Alltags und der Wandel von Vermittlungskulturen. In: Höflich, Joachim/Gebhardt, Julian (Hg.): Vermittlungskulturen im Wandel: Brief – E-Mail – SMS. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 7-20.
- Höflich, Joachim (2003): Vermittlungskulturen im Wandel: Brief – E-Mail – SMS. In: Höflich, Joachim/Gebhardt, Julian (Hg.): Vermittlungskulturen im Wandel: Brief – E-Mail – SMS. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 39-62.
- Janich, Nina (1994): Electronic Mail, eine betriebsinterne Kommunikationsform. In: Muttersprache 104, 248-259.
- Kiesendahl, Jana (2006): „Guten Abend“, „Gute Nacht“, „Hallöchen“ und „Liebe Grüsse“. Angemessenheit in studentischen E-Mail. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 01, 275-288.
- Kiesendahl, Jana (2009): Normenkonflikte in der E-Mail-Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. In: Levy-Tödter, Magdaléne/Meer, Dorothee (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 325-344.
- Kilian, Jörg (2002): T@stentöne. Geschriebene Umgangssprache in computervermittelter Kommunikation. Historisch-kritische Ergänzungen zu einem neuen Forschungsfeld der linguistischen Forschung. In: Beißwenger, Michael (Hg.): Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Stuttgart: idem, 55-78.
- Linke, Angelika (2000): Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprach(gebrauch)swandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen. In: Der Deutschunterricht 52.3, 66-77.

- Pansegrau, Petra (1997): Dialogizität und Degrammatikalisierung in E-mails. In: Weingarten, Rüdiger (Hg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag, 86-104.
- Runkehl, Jens/Schlobinski, Peter/Siever, Torsten (1998): Sprache und Kommunikation im Internet. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schmitz, Ulrich (2004): Sprache in den modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen. Berlin: Schmidt.
- Siever, Torsten (2006): Sprachökonomie in den ‚Neuen Medien‘. In: Schlobinski, Peter (Hg.): Von »hdl« bis »cul8r«. Sprache und Kommunikation in den neuen Medien. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 71-88.
- Ziegler, Arne/Dürscheid, Christa (Hg.) (2002): Kommunikationsform E-Mail. Tübingen: Stauffenburg.

Dr. Andrea Bachmann-Stein, M.A.
Universität Bayreuth
Germanistische Linguistik
Universitätsstraße 30, GW I
95447 Bayreuth
andrea.bachmann-stein@uni-bayreuth.de

„Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt ...“ – Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schuli- scher Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare

Jörg Jost, Katrin Lehnen, Sara Rezat

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einer alltäglichen kommunikativen Aufgabe von LehrerInnen: dem schriftlichen Beurteilen. Am Beispiel von Berichtszeugnissen und Lehrerkommentaren aus der Grundschule werden verschiedene Anforderungen an Beurteilungstexte betrachtet: Den institutionellen und fachlichen Anforderungen, die an schriftliche Beurteilungen gestellt werden, stehen die mit ihnen verbundenen didaktischen Funktionen sowie individuelle Erwartungen der LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern an das Beurteilen im Schulalltag gegenüber. Aus diesen institutionen- und alltagsspezifischen Ansprüchen bilden sich auf der Makro-, Meso- und Mikroebene von beurteilenden Texten verschiedene funktional geprägte Merkmale heraus. Es zeigt sich dabei, dass der schulische ‚Alltag‘ des Beurteilens praktikenspezifisch und – bezogen auf das Verhältnis von LehrerIn und SchülerIn – auch positionsspezifisch unterschiedlich ausgeprägte Formen der Institutionalisierung aufweist. Dieser Befund hat Konsequenzen für die didaktische Funktion beurteilender Texte.

Keywords: Beurteilen, Bewerten, Beurteilungstexte, Berichtszeugnis, Lehrerkommentar

Inhalt

1. Beurteilungstexte zwischen institutionellen und individuellen Ansprüchen – ein Problemaufriss	168
2. Schriftliche Beurteilungspraktiken in der Schule – Forschungsdesiderate und Hintergrund der Untersuchung	169
3. Analyse ausgewählter Exemplare beurteilender Textmuster – Berichtszeugnis und Lehrerkommentar.....	172
3.1. Das Textmuster Berichtszeugnis	173
3.1.1. Historische Aspekte und gesellschaftlicher Zweck des Handlungstyps ..	173
3.1.2. Situationseigenschaften und Situationsbeteiligte des Handlungstyps.....	174
3.1.3. Offizielle Berichtszeugnisse und Kinderzeugnisse: Makrostrukturebene	177
3.1.4. Offizielle Berichtszeugnisse und Kinderzeugnisse: Mesostrukturebene .	180
3.1.5. Offizielle Berichtszeugnisse und Kinderzeugnisse: Mikrostrukturebene	183
3.2. Das Textmuster Lehrerkommentar.....	184
3.2.1. Situationseigenschaften und Situationsbeteiligte des Handlungstyps.....	185
3.2.2. Lehrerkommentare: Makrostrukturebene	185
3.2.3. Lehrerkommentare: Mesostrukturebene	186
3.2.4. Lehrerkommentare: Mikrostrukturebene	188
4. Fazit	190
5. Literatur	192

1. Beurteilungstexte zwischen institutionellen und individuellen Ansprüchen – ein Problemaufriss

Beurteilen und Bewerten sind zentrale Handlungen im institutionellen Kontext der Schule. Beurteilt werden mündliche und schriftliche Leistungen von SchülerInnen, beurteilt werden ihr Arbeits- und Sozialverhalten wie auch persönliche Entwicklungsfähigkeiten. Einen wesentlichen Anteil an der Bewertungspraxis hat das schriftliche Beurteilen, das über spezifische Textmuster realisiert wird: Beispiele sind der Lehrer- oder Notenkomentar, das Berichtszeugnis, der Förderplan oder auch das Gutachten. Textlinguistisch betrachtet zeigt die Herausbildung von Mustern, dass das Beurteilen und Bewerten schulischer Leistungen ein gesellschaftliches Standardproblem darstellt, für das sich in der Gesellschaft konventionalisierte Problemlösungen etablieren (Sandig 1997). Der Grad der Konventionalisierung solcher Muster kann dabei stark differieren. Er ist u. a. an den verfügbaren Vorlagen und Ratgebern, im Falle der Schule auch an ministeriellen Verordnungen und Richtlinien, ablesbar, in denen die Bedeutung und das Wissen über die Herstellung solcher Texte niedergelegt ist. Für das Textmuster Notenkomentar finden sich beispielsweise kaum Erwähnungen in Ratgebern oder Verordnungen (Jost 2008, 98f.), hingegen hat das Berichtszeugnis eine eigene institutionelle Geschichte (vgl. Kapitel 3.1) und stützt sich inzwischen auf verschiedene Ratgeber, die nach Fächern differenzierte, konkrete Formulierungshilfen für LehrerInnen als Sammlung prototypischer Mustersätze enthalten (z. B. Lang 2007; van Heiss 2008). Im Falle des Berichtszeugnisses lässt sich davon sprechen, dass institutionelle (Schreib-)Praktiken kodifiziert und in diesem Sinne als Professionswissen bzw. professionelles Alltagswissen für die Zielgruppe verfügbar gemacht werden.

Beurteilen in der Schule unterliegt in der Regel verschiedenen, einander teils widersprechenden Funktionen (Rezat i. Dr.; Sacher 2002). Es dient u. a. der Selektion und Auslese von SchülerInnen für den weiteren Bildungsweg, es hat eine rechtlich legitimierende Funktion. Beurteilungen sollen zukünftige Leistungen prognostizierbar machen und erfüllen damit auch lerndiagnostische Ziele. Ganz wesentlich ist mit Beurteilungspraktiken in der Schule eine Rückmeldefunktion für die SchülerInnen verknüpft, die andersherum betrachtet kontrollierend und disziplinierend wirkt (ebd., 21ff.). Diese, teils kaum miteinander zu vereinbarenden Ziele, machen die Verfertigung beurteilender Texte zu einer kommunikativ anspruchsvollen Aufgabe, in der der Spagat zwischen institutionellen Handlungsfunktionen und dem Bestreben nach individueller, lernorientierter Rückmeldung und Förderung geleistet werden muss – wenngleich RÜCKMELDUNG GEBEN und FÖRDERN ihrerseits nicht ausgelagert, sondern eben Teil des institutionellen, alltäglichen Handelns in der Schule sind. In Bezug auf schriftliche Beurteilungstexte tritt häufig das Problem der Mehrfachadressierung hinzu. Im Falle von Berichtszeugnissen in der Grundschule ist beispielsweise davon auszugehen, dass Eltern zu den – vermutlich primären – AdressatInnen der Texte gehören, auch wenn sich die Texte vornehmlich an die SchülerInnen selbst richten. Typische Formulierungen aus Berichtszeugnissen – wie „Du erfasst schnell neue Lerninhalte und Sachzusammenhänge“, „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt“ oder „Deine Schrift zeigt schon persönlich ausgeformte Züge und ist schön und gleichmäßig“ – sind, auch wenn sie die SchülerInnen direkt adressieren, vermutlich nur bedingt

von ihnen nachvollziehbar. Und auch bei Formulierungen, die scheinbar mühelos an den sprachlichen Alltag der SchülerInnen anknüpfen, wie „Du spielst und arbeitest gern mit Deiner Freundin zusammen“, wird deutlich, dass zu ihrem Verständnis das Wissen gehört, warum das ‚Spielen und Arbeiten mit der Freundin‘ eine erwähnenswerte Beobachtung in einem Berichtszeugnis darstellt und aus Sicht der Schule beurteilungsrelevant ist. Dieses Wissen kann an vielen Stellen auch bei den Eltern nicht vorausgesetzt werden (vgl. Valtin 2002). Bei näherer Betrachtung dürfte sich dann auch erweisen, dass selbst die gerade als alltagskompatibel qualifizierte Formulierung „Du spielst und arbeitest gern mit Deiner Freundin zusammen“ als eine hochgradig institutionsspezifische Beurteilungspraktik bzw. Textroutine betrachtet werden kann, die kaum Platz außerhalb der Institution Schule hat bzw. dort, z. B. im familiären Umfeld, positions- und situationsspezifisch anders eingebettet und formuliert wäre, etwa im Eltern-Kind-Dialog: „Und, hast Du heute schön mit ... gespielt?“ oder „Warst Du heute schön fleißig in der Schule?“ usw. (vgl. Meer i. d. Bd.).

Schulische Beurteilungstexte sind institutionsspezifische Texte, die einem Dilemma unterliegen: Sie müssen als Mittel der schriftlichen, fachsprachlichen Distanzkommunikation in den meisten Fällen sprachliche „Nähe“ oder „Individualität“ erzeugen, dabei gleichzeitig institutionell-fachlichen Anforderungen gerecht werden, die eine eigene Fachsprache bzw. domänenspezifische Textroutinen hervorbringen und teils durch Lehrpläne, Bildungsstandards und andere „institutionelle“ Texte vorstrukturiert sind. Vergleicht man unterschiedliche Textmuster des Beurteilens, zeigt sich ein breites Spektrum schriftlicher Beurteilungspraktiken: Wie wird der Spagat zwischen individueller Beurteilung der SchülerInnen und institutionellen Anforderungen in den Texten bewältigt und wie unterscheiden sich Textmuster schulischen Beurteilens in Bezug auf dieses Spannungsverhältnis? Wie zeigt sich die Bewegung zwischen Handlungszwecken der Institution und einer darauf bezogenen alltäglichen Schreib- und Textpraxis – insbesondere auch unter den Bedingungen der Mehrfachadressierung?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist Gegenstand der folgenden Ausführungen. Dabei geht es uns dezidiert nicht um Fragen nach der prinzipiellen Angemessenheit der schulischen Bewertungspraxis, die eine eigene Betrachtung verdient und seit einiger Zeit gewinnbringend diskutiert wird (z. B. Winter 2010). Im Mittelpunkt steht die exemplarische Analyse von Berichtszeugnissen und Lehrerkommentaren der Grundschule. Kapitel 2 skizziert den Forschungskontext der Untersuchung, Kapitel 3 liefert eine Analyse ausgewählter Beurteilungstexte mit dem Ziel einer exemplarischen Bestandsaufnahme, die, ähnlich wie es Meer (i. d. Bd.) für die Gesprächseröffnungen unterschiedlicher hochschulischer Praxisbereiche zeigt, institutionsspezifische Praktiken des schriftlichen Beurteilens beleuchten soll, die aus divergierenden Handlungszwecken und Textfunktionen resultieren. Das Schlusskapitel 4 rekapituliert Ergebnisse der Analyse.

2. Schriftliche Beurteilungspraktiken in der Schule – Forschungsdesiderate und Hintergrund der Untersuchung

Beurteilende Texte haben erhebliche Konsequenzen im Alltag der Beteiligten und sind für SchülerInnen und LehrerInnen sehr ‚alltägliche‘ Texte – ihre Untersuchung ist aber weitgehend (linguistisches) Forschungsdesiderat. Dies mag v. a.

mit ihrer rechtlichen Funktion zusammenhängen, die den Zugang zu Textexemplaren beurteilender Textsorten erschwert. Es gilt aber auch für den Beurteilungsprozess und die *Konzepte*, die LehrerInnen beim Beurteilen zugrunde legen (Weber 2009). Bis heute ist das Wissen über 1. Merkmale und Besonderheiten verschiedener beurteilender Textsorten, 2. ihre Herstellung durch die Berufsgruppe der LehrerInnen wie auch 3. die Verständlichkeit von und den Umgang mit beurteilenden Texten durch die SchülerInnen selbst begrenzt. Forschungsdesiderate betreffen u. a. folgende Fragen:

1. Welchen Anforderungen müssen verschiedene beurteilende Texte genügen? Was sind typische Strukturierungs-, Sequenzierungs- und Formulierungsmuster? Welche Vorlagen und Richtlinien bestehen für einzelne Textsorten? Inwiefern ist das Wissen zu ihrer Herstellung kodifiziert, z. B. in Ratgebern?¹
2. Welchen Normen und Strategien folgen LehrerInnen beim Schreiben? Wo sehen sie Probleme beim Verfassen von beurteilenden Texten? Wie haben sie sich das notwendige Wissen über beurteilende Texte angeeignet und entsprechende Kompetenz für ihre Herstellung erworben? Welche Rolle spielen in diesem Prozess Richtlinien, Ratgeber etc.?²
3. Wie verständlich und hilfreich sind Noten- oder Zeugniskommentare aus Sicht der SchülerInnen? Welche Anschlusskommunikation eröffnen sie? Was folgt aus den Kommentaren für den weiteren Lernprozess?³

Diese Fragen berühren produkt-, prozess- und rezeptionsbezogene Aspekte schriftlicher Beurteilungstexte in der Schule. Ihre Klärung ist insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung relevant. Professionalisierung bedingt die Auseinandersetzung mit den spezifischen Anforderungen der Institution wie auch die Entwicklung von Kriterien für das eigene Handeln. In der Schule impliziert dies insbesondere die Verständigung über gemeinsame Formen der Bewertung und die Entwicklung geteilter Kriterien für das Beurteilen von Leistungen im Kollegium. Verschiedene Studien zur Beurteilung schriftlicher Schülertexte zeigen teilweise sehr drastisch, dass die Einschätzung von Schülerleistungen individuell sehr stark variiert (Ivo 1982, 1985; Häfele/Zillig 2008; Hennig i. E.).

Befragungen von LehrerInnen verdeutlichen, dass sie in ihrer Ausbildung kaum systematisch mit Anforderungen mündlichen und schriftlichen Beurteilens im institutionellen Kontext vertraut gemacht werden, auch wenn es ihre spätere berufliche Praxis maßgeblich prägt. Die Befragungen zeigen, dass Bewertungskompetenz im Wesentlichen über Learning by Doing erworben wird (Jost 2008; Lehnen 2008). Das mag auf den ersten Blick nicht ungewöhnlich sein, sondern spiegelt die gängige Praxis des Berufseinstiegs wider, die auch aus anderen Berufen bekannt ist (Lehnen/Schindler 2010). Bezogen auf das weiter oben beschriebene Dilemma polyfunktionaler, mehrfachadressierter Texte, die institutionelle, rechtliche Zwecke und lernerbezogene, rückmeldeorientierte Aufgaben erfüllen, wäre es für

¹ Eine der wenigen Studien zu beurteilenden Texten, hier allerdings nicht im schulischen Kontext, ist die Studie von Becker-Mrotzek (2003) zu Gutachten in der Sozialarbeit. Zudem liefert Becker-Mrotzek (2000) einen allgemeinen Überblick über Textsorten in der Schule, zu beurteilenden Textsorten siehe ebda:697.

² Eine der wenigen Studien zu Beurteilungsprozessen und den Konzepten von LehrerInnen bei der Beurteilung ist die Studie von Weber (2009), in der LehrerInnen in verschiedenen Instruktionsszenarien bei der Rückmeldung auf Schülertexte beobachtet werden.

³ Eine der wenigen Studien zur Sicht der SchülerInnen, aber auch Eltern und LehrerInnen ist die Arbeit von Valtin (2002), in der sie die drei genannten Gruppen zu Berichtszeugnissen befragt.

die Ausbildung angehender LehrerInnen wichtig, für Anforderungen institutionellen Bewertens und Beurteilens zu sensibilisieren. Denn die Befragungen zeigen auch, dass Anforderungen schriftlichen Bewertens nicht zufriedenstellend umgesetzt werden (können). Die beiden folgenden Ausschnitte aus leitfadengesteuerten Interviews mit SchulleiterInnen machen auf zwei Probleme aufmerksam: die Art und Weise, wie schriftliche Beurteilungshandlungen in entsprechenden Texten zum Ausdruck kommen, variiert individuell sehr stark und bringt große Qualitätsunterschiede hervor (Beispiel 1); die Kompetenz zu sprachlich angemessener Darstellung, insbesondere die Unterscheidung verschiedener Sprachhandlungen, ist nicht ausreichend ausgebildet (Beispiel 2):

Beispiel 1 Qualitätsunterschiede im Verfassen von Berichtszeugnissen

Hier in der Grundschule ist es ja sogar so, dass wir in den ersten drei Jahren nur Berichtszeugnisse schreiben, das heißt, das ist richtig viel Text. Zu den einzelnen Fachbereichen wird das Kind beurteilt. Es wird in seinem Arbeits- und Sozialverhalten beurteilt, das heißt, da ist nun wirklich die Sprache an sich das einzige Medium, das dem Lehrer zur Verfügung steht, um den Eltern den Istzustand dieses Kindes und seine Entwicklung darzustellen. Das ist tatsächlich so, dass ich da riesige Unterschiede feststelle. [...] Aber da, finde ich, sind wirklich ganz große Qualitätsunterschiede. Und zwar Qualitätsunterschiede in der Hinsicht, dass ich, wenn ich einen Bericht lese über ein Kind, was ich nicht kenne; ich kenn ja nicht alle Schüler mit Namen und kann sie mir genau vorstellen, dass es Berichte gibt, die mir ein absolut geschlossenes Bild vermitteln. Und es gibt Texte, die nicht verworren, aber zerstreut wirken. Schriftliche Texte, die wirklich zerstreut wirken. Ich merke es mir dann an, weil ich dann manchmal ein zwei Sätze wiederholend lesen muss. Es ist also der Schreibstil. Er ist nicht so, dass er dich durch den Text führt beim Lesen, sondern – hop – es gibt immer so Holpersteine und dann musst du wieder nachlesen. Da gibt es große Unterschiede. [Schulleiterin Grundschule].

Beispiel 2 Probleme der Trennung von Beschreibung und Bewertung bei Fördergutachten

Wir haben einen Bereich, wo es um Berichterstattung bei Lese-/ Rechtschreibschwäche geht, bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Hier sind Kinder nicht nur aufgrund eines schematischen Rasters zu beurteilen, sondern es müssen Defizite und Fähigkeiten beschrieben werden. Da sind Formulierungen zu bringen, die angemessen sind, wo es um die Sache geht, die sachliche Darstellung, und nicht um eine Bewertung beziehungsweise „in Schubladen Sortieren von Kindern“. Es fällt manchen Kollegen schwer zwischen einer Zustandsbeschreibung und einer Bewertung zu trennen. [Schulleiter Grundschule]

Die beiden Beispiele geben einen Eindruck davon, welche Erwartungen an beurteilende Texte gestellt werden bzw. welche Defizite bei deren Umsetzung von Personen in Leitungsfunktion moniert werden. Beide Beispiele verdeutlichen unterschiedliche Probleme des Schreibens von Beurteilungstexten, die – wie im ersten Beispiel – einerseits an stilistischen Fragen festgemacht werden, andererseits aber auch – wie im zweiten Beispiel – an dem weiter oben beschriebenen Dilemma von Individualisierung und Institution: „hier sind Kinder nicht nur aufgrund eines schematischen Rasters zu beurteilen“; „wo es um die Sache geht (...) und nicht um eine Bewertung beziehungsweise ‚in Schubladen Sortieren von Kindern‘“. Die Äußerungen der Interviewten sind nicht singulär. Sie stehen prototypisch für unterschiedliche Probleme, die für das Verfassen beurteilender Texte

wahrgenommen werden (vgl. Jost 2008: 100ff., Lehnen 2008: 92ff.). Begründet sind sie u. a. in der fehlenden Vorbereitung angehender LehrerInnen auf entsprechende Anforderungen im Beruf.

Die angeführten Beispiele sind Teil eines größeren Korpus von leitfadengesteuerten Interviews mit LehrerInnen, in denen die Beteiligten nach kommunikativen Anforderungen, insbesondere dem Schreiben im Beruf befragt wurden. Dieses Korpus wiederum ist Teil eines Projekts zur „Kommunikation im Lehrerberuf“, das an den Standorten Gießen und Köln durchgeführt wird.⁴ Das empirische Interesse unseres Projektes gilt der Ermittlung berufsrelevanter Schreibaufgaben und -anforderungen. Theoretisch gehen wir dabei von Arbeiten zur beruflichen Textproduktion, Textlinguistik und Schreibdidaktik aus. Unser Ziel ist es, auf der Grundlage empirischer Forschung didaktische Konzepte für die Lehre zu entwickeln, die eine Professionalisierung der Lehramtsausbildung insbesondere mit Blick auf den Erwerb von Beurteilungskompetenz ermöglichen sollen. In dem Projekt werden fortlaufend zwei Korpora aufgebaut:

1. Interviewkorpus: Das Korpus enthält derzeit etwa 70 leitfadengesteuerte Interviews mit ReferendarInnen, LehrerInnen und SchulleiterInnen. Die Interviews richten sich auf folgende Themen: Berufliche Schreibaufgaben und Textsorten, Schreibpraxis und Schreibstrategien, Kenntnis, Nutzung und Stellenwert von Vorlagen und Formulierungshilfen, Erwerb von Kenntnissen und Routinen, Nutzung und Stellenwert elektronischer Medien, Weiterbildungsbedarf. Die Interviews wurden überwiegend von Studierenden in Lehrveranstaltungen erhoben und transkribiert.
2. Textkorpus: Das Korpus enthält derzeit über 100 berufliche Beurteilungstexte aus dem schulischen Alltag, davon etwa 60 Berichtszeugnisse, etwa 30 Notenkommentare und jeweils weniger als 10 Exemplare von Förderplänen und Gutachten. Das Korpus ist nicht systematisch erhoben, sondern in einer Art Schneeballverfahren entstanden: Weil der Zugang zu beurteilenden Texten auf Grund ihrer rechtlichen Funktion häufig versperrt bleibt, haben wir die Texte teils über bestehende Kontakte zu LehrerInnen, teils über Studierende in Seminaren erhalten, die ihrerseits Kontakte zur Zielgruppe nutzen konnten. Teils haben uns Studierende auch ihre eigenen Berichtszeugnisse überlassen. Schwerpunktmäßig haben wir beurteilende Texte aus der Grundschule erhalten.

Auf der Grundlage dieser Daten analysieren wir im folgenden Kapitel exemplarisch die Textmuster Berichtszeugnis und Lehrerkommentar in der Grundschule.

3. Analyse ausgewählter Exemplare beurteilender Textmuster – Berichtszeugnis und Lehrerkommentar

In diesem Kapitel wird die schulische Praktik des Beurteilens anhand der Textmuster Berichtszeugnis und Lehrerkommentar herausgearbeitet. Dabei soll insbesondere gezeigt werden, dass der institutionelle Alltag des Beurteilens praktiken- und positionsspezifisch graduell unterschiedlich institutionalisiert ist (vgl. Meer i. d. Bd.).

⁴ An dem Projekt „Kommunikation im Lehrerberuf“ ist neben den AutorInnen des Artikels Kirsten Schindler beteiligt.

Bei der Analyse gehen wir textlinguistisch vor und orientieren uns an dem Konzept von Sandig (1997) zur Beschreibung von Textmustern. Nach Sandig (ebd.: 26) sind Textmuster „ein standardisiertes (konventionelles) Mittel zur Lösung in einer Gesellschaft auftretender Standardprobleme“. Textmuster lassen sich hinsichtlich des nicht-sprachlichen Handlungstyps (gesellschaftlicher Zweck, Situationseigenschaften, Situationsbeteiligte) beschreiben sowie bezogen auf die Handlungsmittel der Textsorte, d.h. prototypische Textsorteneigenschaften. Die prototypischen Textsorteneigenschaften werden im Folgenden geordnet nach den drei Textebenen Makrostruktur, Mesostruktur und Mikrostruktur erfasst. Auf der Makrostrukturebene wird die materielle Textgestalt und die Funktion des Textmusters beschrieben, auf der Mesostrukturebene die Sequenzmuster sowie die Handlungsmuster und auf der Mikrostrukturebene die Formulierungsmuster des jeweiligen Textmusters.

3.1. Das Textmuster Berichtszeugnis

3.1.1. Historische Aspekte und gesellschaftlicher Zweck des Handlungstyps

Das Berichtszeugnis oder auch Wortzeugnis ist ein Textmuster, das auf eine relativ junge Geschichte zurückblickt. Als Alternative zum reinen Ziffernzeugnis entstand das Berichtszeugnis Anfang des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang reformpädagogischer Bestrebungen mit dem Ziel, Leistung und Lernentwicklung differenzierter zu beschreiben und zu beurteilen.

Bereits in der reformpädagogischen Phase wurden an der Jenaer Versuchsschule von Peter Petersen zwei Formen von Wortzeugnissen mit unterschiedlichen AdressatInnen und Inhalten unterschieden: der sogenannte objektive und der subjektive Bericht (vgl. Ziegenspeck 1999: 271f.; Arnold/Jürgens 2001: 9f.). Der objektive Bericht richtet sich an die Eltern und soll ein umfassendes Bild von dem Schüler/der Schülerin vermitteln, dagegen ist der subjektive Bericht für die SchülerInnen bestimmt. Für die Auswahl der Inhalte des subjektiven Berichts ist die erzieherische Wirkung maßgeblich. Die beiden Berichtsformen sind als erste Versuche anzusehen, um das mit der Textsorte verbundene Problem der Mehrfachadressierung zu vermeiden.

Die Diskussion um das Berichtszeugnis wird nach dem zweiten Weltkrieg von Vertretern einer neuen Beurteilungspraxis wieder aufgenommen. Zu einem institutionell verbindlichen und judiziablen Instrument schulischen Handelns wird das Berichtszeugnis aber erst in den 1970er Jahren, nachdem die Kultusministerkonferenz die Einführung von Berichtszeugnissen bzw. den Verzicht von Ziffernzensuren in der 1. und 2. Klasse in der Grundschule 1970 empfiehlt.

Ausschlaggebend für diese Empfehlung war die Kritik der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates an der damaligen produktorientierten Leistungsbewertung. In den folgenden Jahren wird diese Empfehlung dann von den einzelnen Bundesländern in je unterschiedlicher Weise in den Zeugnisregelungen umgesetzt (vgl. Ziegenspeck 1999: 83). In den meisten Bundesländern sind für die 1. und 2. Klasse Berichtzeugnisse vorgesehen, allerdings werden die Berichtszeugnisse in einzelnen Bundesländern auch durch Noten ergänzt. Dies gilt insbesondere ab der 3. Klasse. Mit der Einführung der Berichtszeugnisse wurden folgende Zielsetzungen verbunden (Valtin 2002: 12f.): „[...] umfassende Beurteilung von

Leistungsstand, Arbeits- und Sozialverhalten, ermutigende Erziehung statt Leistungsdruck, Wegfall des Konkurrenzkampfes und Förderung der sozialen Kooperation, Ermöglichung individueller Förderung durch differenziertere Rückmeldung und Förderhinweise, Kennzeichnung der individuellen Lernverläufe sowie der Stärken und Schwächen, Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Eltern einerseits und Lehrerinnen und Schüler(inne)n andererseits.“

Ein wesentliches Problem für die Etablierung des Textmusters ist darin zu sehen, dass die Berichtszeugnisse, wie Schmude 2001 herausstellt, nicht das Resultat einer Reform von unten sind. Den Berichtszeugnissen sei keine wissenschaftliche Untersuchung im Vorfeld vorausgegangen und es habe auch keine Erweiterung der Lehrerbildung stattgefunden. Schmude merkt außerdem an, dass der Zeugnisreform keine systematische empirische Evaluation gefolgt sei.

3.1.2. Situationseigenschaften und Situationsbeteiligte des Handlungstyps

Berichtszeugnisse sind in ihrem institutionellen Zusammenhang zu betrachten, nicht zuletzt, weil es sich, wie gerade skizziert, um ein von ‚oben verordnetes‘ Textmuster handelt. Die Texte müssen einerseits Maßgaben ihres institutionellen Gebrauchskontextes mit seinen rechtlichen Funktionen (z. B. Versetzung), in dem sie stehen, erfüllen. Andererseits sollen die Texte die Lernentwicklung und den Leistungsstand von SchülerInnen für Eltern und SchülerInnen als AdressatInnen angemessen und verständlich beschreiben. Genau hier liegt die Schwierigkeit und spezifische Problematik des Textmusters. Es erfüllt gesellschaftlich eine Berechtigungs- bzw. Auslesefunktion, denn das Zeugnis dient insbesondere der Zuweisung von Berufschancen und damit der Auslese. Gleichzeitig hat das Berichtszeugnis eine pädagogische Funktion. Es informiert zum einen über den individuellen Lernprozess bzw. Leistungsstand und beurteilt diesen, und gibt zum anderen Rückmeldung im Sinne einer ermutigenden und förderdiagnostischen Funktion. In direktem Zusammenhang mit diesen verschiedenartigen Funktionen steht die Mehrfachadressierung des Textmusters. Das Berichtszeugnis richtet sich als amtliches Dokument an die Schulbehörden und gleichzeitig an Eltern *und* SchülerInnen. Kühn spricht in Bezug auf die unterschiedlichen Funktionen der Zeugnisse (Rückmeldung (Schüler); Information, Beurteilung (Eltern); Berechtigung/Auslese (Schulbehörde)) von „kodierte[r] Mehrfachadressierung ‚in guter Absicht‘“ (Kühn 1995: 145). Als unmittelbare AdressatInnen von Berichtszeugnissen sind wohl die Eltern anzusehen: „Verbalbeurteilungen werden von der schreibenden Lehrerschaft offensichtlich als amtliches Dokument verstanden, das sich demzufolge vorrangig an die erwachsene Leserschaft richtet [...]“ (Maier 2001; zit. n. Beutel 2005: 99). Befragt man allerdings die Kinder, an wen sich das Zeugnis richtet – wie dies Valtin (2002: 18) in ihrer empirischen Untersuchung getan hat – dann zeigt sich, dass die Mehrheit der Kinder der Meinung ist, das Zeugnis sei an sie gerichtet. Auch die LehrerInnen und Eltern geben nach der Untersuchung von Valtin (2002) die Kinder als Wunschadressaten der Zeugnisse an.

Für die SchreiberInnen resultiert aus der Mehrfachadressierung häufig ein „Formulierungsdilemma“ (Kühn 1995: 154) und für die RezipientInnen – wie empirische Untersuchungen zeigen – ein Verständlichkeitsproblem (vgl. Valtin 2002: 15). Formulierungsdilemma und Verständlichkeitsproblem sind unseres Erachtens auf die Spannung von Institution und Alltag in diesem Textmuster zu-

rückzuführen: Die Texte sind institutionell geprägt, müssen aber gleichzeitig dem Anspruch genügen, für die AdressatInnen (Eltern, Kinder) verständlich zu sein. Daraus ergibt sich ein institutioneller Alltag des Beurteilens, der praktiken- und positionsspezifisch heterogen ist. Wie dies im Einzelnen aussieht, soll die folgende Analyse zeigen. Ein erster Befund ist das Vorkommen unterschiedlicher Textvarianten, die sich an verschiedene Zielgruppen richten: erstens das offizielle Zeugnis (vgl. Abb. 1), zweitens das Kinderzeugnis (vgl. Abb. 2). Das Kinderzeugnis ist eine Variante, die in Briefform direkt an das Kind gerichtet ist und sich sprachlich (lexikalisch und syntaktisch) vom offiziellen Berichtszeugnis unterscheidet. Es ist nicht obligatorisch. Ob es in der Schule ‚praktiziert‘ wird, liegt im Ermessen der LehrerInnen. Beim offiziellen Zeugnis ergibt sich ein grundlegender Unterschied durch die Adressierungsstrategie: In einigen Texten unseres Korpus wird in der 3. Person Sg. über das Kind berichtet, in anderen Texten werden die Kinder in der 2. Person Sg. direkt angesprochen,⁵ die Formulierungsmuster bleiben aber, so der Unterschied zum Kinderzeugnis, von der Adressierungsstrategie weitgehend unberührt. Insgesamt zeigt das Spektrum, dass statt von *dem* Textmuster Berichtszeugnis zu sprechen, eine Differenzierung vorgenommen werden kann. Wir betrachten exemplarisch diese Zeugnisvarianten im Hinblick auf graduell unterschiedliche Beurteilungspraktiken. Die Analyse von Unterschieden soll dabei den Blick für adressatenspezifische Beurteilungspraktiken schärfen.

⁵ In der Analyse werden, wenn dies notwendig ist, diese beiden Formen des offiziellen Berichtszeugnisses durch folgende Bezeichnungen unterschieden: *offizielles Berichtszeugnis (3. Ps. Sg.)* vs. *offizielles Berichtszeugnis (2. Ps. Sg.)*

Gemeinschaftsgrundschule

Zeugnis

für

geboren am: _____ Klasse: 1a Schuljahr: _____
Konfession: _____ versäumte Stunden gesamt: _____ davon unentschuldigt: -

Hinweise zum Arbeits- und Sozialverhalten

war eine fröhliche und aufgeschlossene Schülerin, die sich schnell in den Schulalltag und die Klassengemeinschaft einlebte. Sie baute bestehende Freundschaften aus, knüpfte neue und verhielt sich ihren Mitschülern und Lehrern gegenüber freundlich und hilfsbereit. Sie übernahm selbstverständlich Aufgaben innerhalb der Klasse und arbeitete gerne mit anderen Kindern zusammen. Die vereinbarten Regeln akzeptierte sie, es gelang ihr aber noch nicht immer, diese auch einzuhalten. Noch zu häufig lenkte sie sich und andere ab. Auch in Erklärungsphasen war sie nicht immer aufmerksam genug und musste daher gelegentlich um zusätzliche Hilfe bitten, bevor sie mit der Arbeit beginnen konnte. interessierte sich für das Unterrichtsgeschehen, arbeitete aber noch nicht immer gleichmäßig mit. Folgte sie dem Unterricht, beteiligte sie sich gerne mit eigenen durchdachten Beiträgen. Grundsätzlich sollte sie jedoch lernen, ihre Mitteilungsfreude während des Unterrichtes den Gesprächsregeln anzupassen. Schriftliche Aufgaben konnte sie selbstständig erledigen, achtete aber nicht immer auf eine saubere und übersichtliche Darstellung. Ihre Hausaufgaben waren im Allgemeinen pünktlich angefertigt, ließen aber auch manchmal die erforderliche Sorgfalt vermissen.

Hinweise zu Lernbereichen/Fächern

erzählt gerne und mit umfangreichem Wortschatz von persönlichen Erlebnissen. Anderen kann sie aufmerksam zuhören, gegebenenfalls Rückfragen stellen und eigene Ideen einbringen. Mit Hilfe der Anlauttabelle und des Schreiblehrgangs hat sie sich alle Druckbuchstaben erschlossen und schreibt diese meist bewegungsrichtig, aber noch nicht immer formklar genug. Sie ist in der Lage, ihre Sprache abzuhearschen und erkannten Lauten die geeigneten Schriftzeichen zuzuordnen. Beim Verschriften verwechselt sie dabei noch gelegentlich ähnlich aussehende Laute wie ‚d‘ und ‚b‘ oder lässt deutlich hörbare Laute aus. Es gelingt ihr gut, ihre Ideen in die Schriftsprache umzusetzen und kleine Geschichten aufzuschreiben. kann bereits unbekannte Texte eigenständig erlesen und deren Sinn erfassen und wiedergeben. Sie hat eine recht sichere Zahlvorstellung im Zwanzigerraum aufgebaut. Wenn sie sorgfältig arbeitet, kann die gestellten Plus- und Minusaufgaben überwiegend sicher lösen. Gelegentlich beachtet sie allerdings die genaue Aufgabenstellung oder das Rechenzeichen nicht und gelangt so zu fehlerhaften Ergebnissen. Darauf angesprochen ist sie in der Lage, die Fehler selbst zu erkennen und zu verbessern. Bei Sachrechenaufgaben benötigt sie teilweise kleine Tipps oder zusätzliche Erklärungen. Dem Sachunterricht folgt mit wechselndem Interesse. Hier könnte ihre Beteiligung regelmäßiger sein. Gelerntes kann sie gut im Gedächtnis behalten und auf andere Bereiche übertragen. Im Musikunterricht hat sie Freude am Singen und Musizieren, und sie kann einfache Rhythmen und Melodien erfassen und wiedergeben. Im Kunstunterricht zeigt sie beim Gestalten bildnerischer Themen oder beim Umgang mit Bastelmaterialien viel Geschick und Ausdrucksfähigkeit. Beim Sport ist sie wenig und ausdauernd, und sie zeigt bei allen Übungen große Körperbeherrschung. nimmt meist interessiert am Religionsunterricht teil.

Bemerkungen: ---

Laut Konferenzbeschluss vom _____ nimmt _____ ab 01.08.200 _____ in ihrem 2. Schulbesuchsjahr am Unterricht der 2.Klasse der Schuleingangsphase teil.

Klassenlehrerin



Schulleiterin

Kennntnis genommen:

Erziehungsberechtigte

Wiederbeginn des Unterrichts:

Abb. 1: Offizielles Berichtszeugnis einer ersten Grundschulklasse

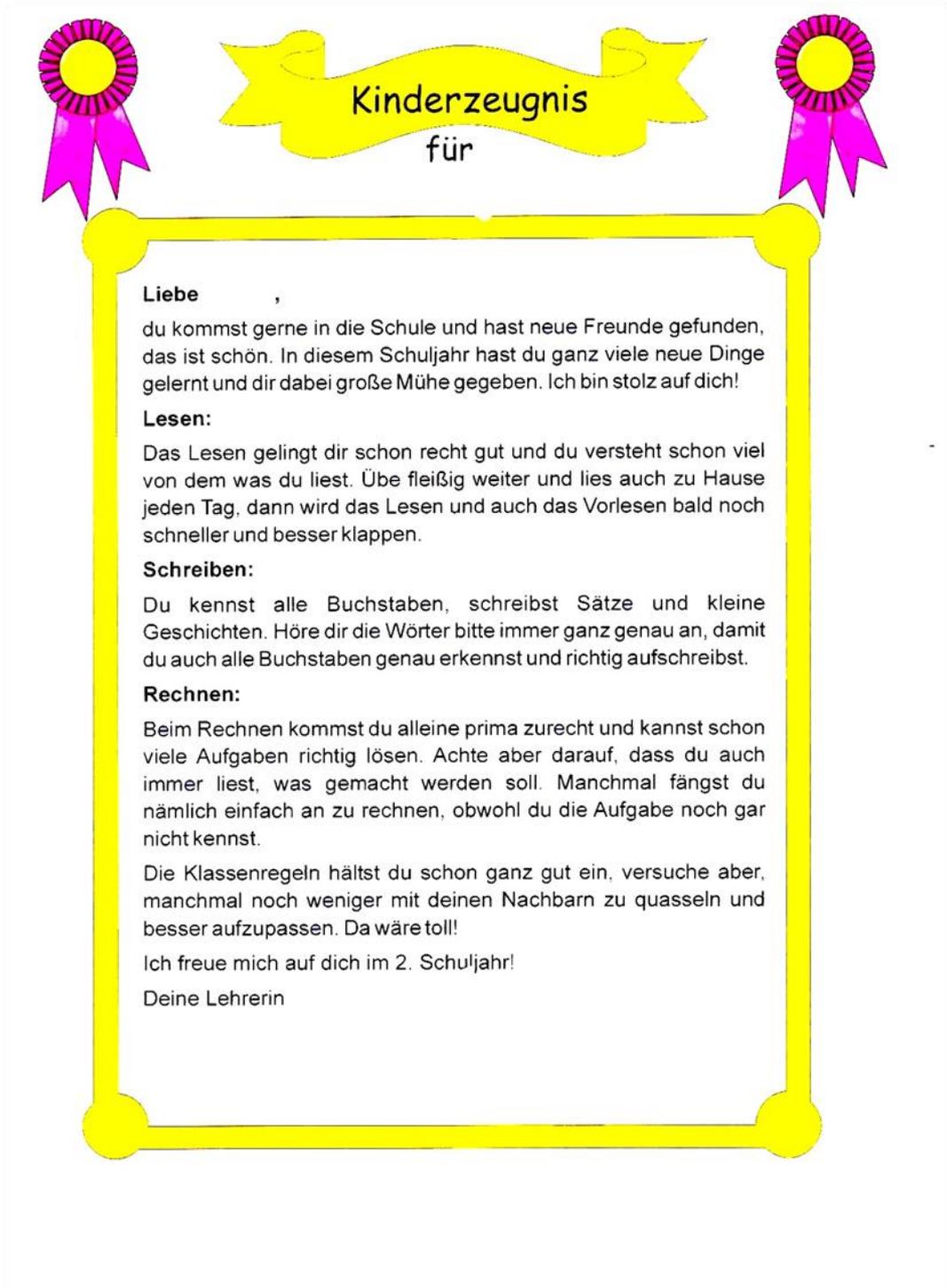


Abb. 2: Kinderzeugnis einer ersten Grundschulklasse

3.1.3. Offizielle Berichtszeugnisse und Kinderzeugnisse: Makrostrukturebene

Auf makrostruktureller Ebene, d.h. bezogen auf die materielle Textgestalt sowie die Handlungshierarchie, unterscheidet sich das offizielle Berichtzeugnis deutlich vom Kinderzeugnis. Im Gegensatz zum Kinderzeugnis weist die offizielle Zeug-

nisform einen halboffenen Formularcharakter auf. Es ist deutlich durch das Signum der Institution gekennzeichnet, da es prototypische Merkmale einer urkundlichen Beurteilung enthält wie:

- den Namen der Schule (obligatorisch);
- die Formulierung „Zeugnis (für ...)“ zur vorstrukturierten Angabe der persönlichen Daten des Schülers/der Schülerin: Name, Zuname, Geburtsdatum (obligatorisch); ebenfalls vorstrukturierte Angaben zur besuchten Klasse, dem Schuljahr (obligatorisch);
- einen Freitextbereich für die Beurteilung von Leistungsstand, Arbeits- und Sozialverhalten (obligatorisch);
- einen Freitextbereich für Bemerkungen, z. B. zu weiterem Förderbedarf, beantragten Fördermaßnahmen (fakultativ);
- einen vorstrukturierten Bereich, der über die Versetzung/Nichtversetzung aufgrund Konferenzbeschluss informiert (obligatorisch);
- Raum für das Schulsiegel als Form der Beglaubigung (obligatorisch);
- einen vorstrukturierten Bereich für die Signaturen der Aussteller des Zeugnisses, d. h. für SchulleiterIn und KlassenlehrerIn (obligatorisch);
- einen vorstrukturierten Bereich für die Signatur der Eltern, mit der sie die Kenntnisnahme des Zeugnisses bestätigen (obligatorisch) und
- einen vorstrukturierten Bereich, in dem die LehrerInnen den Wiederbeginn des Unterrichts eintragen kann (fakultativ) oder sonstige Kategorien wie „Versäumnisse“ (fakultativ).

Beim Kinderzeugnis fehlt dieser halboffene Formularcharakter. Es werden keine Angaben gemacht zum Namen der Schule, zu persönlichen Daten des Schülers bzw. der Schülerin, zur besuchten Klasse etc. Schon daran zeigt sich, dass die Kinderzeugnisse Supplemente zu den offiziellen Texten sind (sie kommen alleine nicht vor). Mit ihnen geben die LehrerInnen ihren SchülerInnen eine dezidiert an die Adresse der Kinder formulierte individuelle Rückmeldung zu ihren Leistungen. Formale und standardisierte Merkmale einer institutionellen Situierung und Legitimierung der mit ihnen vollzogenen Sprechhandlungen gibt es in den Texten nicht. Insbesondere fehlen wichtige makrostrukturelle Elemente, die Kennzeichen des Institutionellen sind und den Text als amtliches und beglaubigtes Dokument markieren: das Schulsiegel, die Information über Versetzung/Nichtversetzung, die Signaturen. Dennoch wird in dem Kinderzeugnis durch die typographische Gestaltung mit Urkundensymbolen Institution inszeniert: Es handelt sich zwar nicht um ein beglaubigtes Dokument, doch durch die Siegel am oberen Rand und die Rahmung des Textes suggeriert das Kinderzeugnis Dokumentcharakter. Die Nachbildung eines offiziellen Dokumentes verleiht den Texten einen quasi-offiziellen Status, unterstreicht die Ernsthaftigkeit der kommunikativen Praktik und rahmt diese als besonderen Akt. In den Kinderzeugnissen wird mit Merkmalen der Institution gespielt, d.h. auch hier kommt die Institution ins Spiel, jedoch anders als bei den offiziellen Berichtszeugnissen. Und obwohl der Umgang mit institutionellen Merkmalen in den Kinderzeugnissen spielerischen Charakter hat, wohnt ihm doch ein ernster Kern inne: Es gäbe das Kinderzeugnis gar nicht ohne das ‚richtige‘ offizielle Berichtszeugnis.

Die Funktion von offiziellen Berichtszeugnissen ist primär informationsvermittelnd, ihr Handlungszweck kann als *assertiv* (= feststellen, behaupten) beschrieben werden. In der Ausbildungsordnung für die Grundschule des Landes Nord-

rhein-Westfalen heißt es entsprechend in §6, Absatz (2):⁶ „Die Zeugnisse beschreiben in der Schuleingangsphase die Lernentwicklung und den Leistungsstand in den Fächern sowie das Arbeitsverhalten und das Sozialverhalten.“ Sekundäre Funktionen sind die der Rückmeldung, der Beurteilung und der Berechtigung/Auslese, wobei die Berechtigungs-/Auslesefunktion nicht für die Zeugnisse der ersten Klasse gilt, sondern erst beim Übergang von der zweiten zur dritten Klasse relevant wird (vgl. AO-GS §7, Absatz 1). Diese Funktionen werden durch entsprechende Teilhandlungen realisiert: BEURTEILEN, BESCHREIBEN, VERSETZEN/NICHT-VERSETZEN, ERMUTIGEN/FÖRDERN.

Die formalen Elemente, die die Textsorte aufweist, wie „Unterschrift KlassenlehrerIn“, „Unterschrift SchulleiterIn“ und „Siegel“, dienen dazu, die (sprachlich) Handelnden (d.h. die Agenten der Handlung: KlassenlehrerIn und SchulleiterIn) als VertreterIn der Schule („Name der Schule“) zu benennen. Die Handlungen sind somit durch die konstitutiven Regeln der Institution Schule institutionenspezifisch legitimiert und positionsspezifisch verteilt. Insbesondere die Handlung des VERSETZENS bzw. NICHT-VERSETZENS von SchülerInnen in die nächste Klassenstufe hat im sprechakttheoretischen Sinne ‚Konsequenzen in der Welt‘ für diejenigen, an denen die Handlung vollzogen wird, denn ‚die Welt‘ der SchülerInnen wird nach der Handlung eine andere sein als vorher.

Unseres Erachtens prägen diese die sprachlichen Handlungen erst legitimierenden Merkmale wesentlich den institutionellen Charakter der Handlungen wie auch des Textmusters Berichtszeugnis. Denn das Textmuster bedarf schon des besiegelten Sprechaktes (letztlich ist die Unterschrift ein ebensolches *Signatum* wie das Schulsiegel selbst), damit das Zeugnis seine Funktion im Rahmen des Bildungsauftrages der Institution mit allen Konsequenzen für die an der Handlung Beteiligten überhaupt erfüllen kann.

Als Indiz für den hochgradig institutionalisierten Charakter des Sprechaktes werten wir auch die vorformulierte und explizit vollzogene illokutionäre Handlung „Laut Konferenzbeschluss vom __ nimmt __ ab __ in ihrem __ Schulbesuchsjahr am Unterricht der __ Klasse der Schuleingangsphase teil.“ Die Formulierung der sprachlichen Handlung selbst (die Lokution) ist vorgegeben, die LehrerInnen ergänzen zum Vollzug der Handlung lediglich das Datum des Konferenzbeschlusses und Namen der SchülerInnen. Die Restriktion des Formulierungsspielraums spricht ebenfalls für den institutionellen Charakter der Kernhandlung und damit des offiziellen Berichtszeugnisses; freie Formulierungen könnten zu Lasten von Eindeutigkeit, Explizitheit und illokutionärer Kraft der Handlung gehen.

Vergleicht man nun die Funktion von Kinderzeugnissen mit der offiziellen Zeugnisvariante, so zeigt sich, dass auch Kinderzeugnisse primär informationsvermittelnd sind. Als sekundäre Funktionen stehen bei den Kinderzeugnissen aber nur die Rückmeldung und die Beurteilung im Vordergrund. Die Auslesefunktion als judizierende und damit institutionelle Funktion findet sich hier nicht. Nichtsdestotrotz ist auch im Kinderzeugnis von einer positionsspezifischen Heterogenität auszugehen. Denn die LehrerInnen agieren auch bei der Beurteilung von Leistungen und Lernentwicklung sowie bei der Rückmeldung zu den Leistungen in ih-

⁶ Wir ziehen hier die nordrhein-westfälischen Ausbildungsordnungen heran, da die Textbeispiele alle von nordrhein-westfälischen Schulen stammen.

rer institutionellen Rolle als LehrerInnen. Das Kinderzeugnis ist insgesamt aber positionsspezifisch weniger stark institutionalisiert.

3.1.4. Offizielle Berichtszeugnisse und Kinderzeugnisse: Mesostrukturebene

Alle Varianten des Berichtszeugnisses weisen – entsprechend der bereits erwähnten institutionellen Vorgaben (vgl. AO-GS §6, Absatz 2) – ein charakteristisches Sequenzmuster auf. Es findet sich daher auf Mesostrukturebene eine charakteristische thematische Gliederung in zwei Großbereiche: 1) Beschreibung des Arbeits- und Sozialverhaltens, 2) Beschreibung des Leistungsstandes in den Fächern. Im offiziellen Berichtszeugnis sind die beiden Großbereiche durch Überschriften, die in entsprechenden Formularen vorgegeben sind,⁷ markiert: „Hinweise zum Arbeits- und Sozialverhalten“ und „Hinweise zu Lernbereichen/Fächern“.

Die Beschreibung des Leistungsstandes in den Fächern ist binnensequenziert durch die Berichte der LehrerInnen zu den Leistungen der SchülerInnen in den einzelnen Fächern. Der Bericht beginnt mit den Hauptfächern (meistens in der typischen Folge: Lesen, Schreiben, Rechnen) und endet mit dem Bericht zu den Nebenfächern (Sport, Kunst, Musik).

Die Analyse der Texte unseres Korpus im Hinblick auf dieses charakteristische Sequenzmuster zeigt, dass den einzelnen Sequenzpositionen (Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Leistungen im Fach Lesen, Schreiben, Rechnen ...) jeweils bezogen auf den Gesamttext unabhängige, sozusagen modulare Textabschnitte zuzuordnen sind. Die einzelnen Textabschnitte könnten an beliebiger Position im Text stehen, ohne dass das Verständnis und die Kohärenz der Texte beeinträchtigt wären. Die Beurteilungstexte erscheinen somit formularähnlich und textbausteinartig. Die für LehrerInnen entwickelten Formulierungshilfen zum Zeugnisschreiben (z. B. Heiss 2008, Lang 2007) bestätigen diesen Befund, insofern diese Ratgeber explizit mit Textbausteinen arbeiten.

Im Gegensatz zur Makrostrukturebene weist das offizielle Zeugnis auf mesostruktureller Ebene grundlegende Unterschiede zum Kinderzeugnis auf. Es findet sich zwar in allen Zeugnisvarianten die oben beschriebene thematische Gliederung, aber das Kinderzeugnis weist eine charakteristische Form auf. Der Bericht wird in dieser Zeugnisvariante in Briefform verfasst: die SchülerInnen werden durch die Anrede „Liebe/r X“ und die Verwendung der 2. Ps. Sg. persönlich angesprochen. Diese persönliche Ansprache findet sich auch – wie bereits erwähnt – in den offiziellen Berichtszeugnissen. Diese Zeugnisvariante bezeichnen wir im Folgenden als offizielles Berichtszeugnis (2. Ps. Sg.).

Der Vergleich der Textvarianten macht deutlich, dass die Praktik des Beurteilens auf mesostruktureller Ebene situationsspezifisch heterogen ist. Auch wenn die Briefform im Kinderzeugnis auf den ersten Blick ‚alltäglich‘ erscheint, zeigt doch die Analyse, dass diese Form überlagert ist durch ein institutionenspezifisch bedingtes Sequenzmuster, welches mehr oder weniger stark realisiert wird. Somit lassen sich die Textvarianten offizielles Zeugnis und Kinderzeugnis in einem Kontinuum von Alltag und Institution verorten.

⁷ Entsprechende Zeugnisformulare finden sich für NRW unter der folgenden URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/index.html#A_1.

Das Beurteilen als kommunikative Praktik ist ein komplexes Handlungsmuster, in das einfachere Muster integriert sind (vgl. Sandig 2006: 248). In der folgenden Übersicht sind diese Muster, die sich auf der Mesostrukturebene von Berichtszeugnissen finden, jeweils mit Beispielen aus unserem Korpus angeführt.

Beurteilen

- | | |
|---------------------------|---|
| (1) EXPLIZITES BEURTEILEN | <i>„Das Lesen gelingt dir schon recht gut.“</i> |
| (2) IMPLIZITES BEURTEILEN | <i>„Du findest dich im Zahlenraum bis 20 gut zurecht...“</i> |
| (3) RATEN | <i>„Übe fleißig weiter...“</i> |
| (4) INDIREKTES RATEN | <i>„Hier könnte ihre Beteiligung regelmäßiger sein.“</i> |
| (5) LOBEN | <i>„Ich bin stolz auf dich.“ „Eine gute Leistung, [Name des Schülers/der Schülerin]!“</i> |

Unter EXPLIZITEM BEURTEILEN verstehen wir eine Sprachhandlung, in der in der Regel durch Adjektive eine Leistung oder das Verhalten auf einer Skala (absolut) qualifiziert wird, z. B. als gelungen/nicht gelungen, gut/schlecht, angemessen/unangemessen.

Beim IMPLIZITEN BEURTEILEN ist ein indirekter Bezug auf Normen vorhanden. Es handelt sich dabei um Sprachhandlungen, die den Leistungsstand bzw. das Verhalten beschreiben und auf der sprachlichen Oberfläche wie Assertiva erscheinen. Diese ‚Beschreibungen‘ stehen im Kontext der kommunikativen Praktik des Beurteilens aber immer in Bezug zu individuellen, sozialen oder kriterialen Bezugsnormen, die bei Beurteilungstexten in der Regel nicht explizit genannt sind, sondern als präsupponiert angenommen werden. Voraussetzung für die Einschätzung der Äußerung *„Du findest dich im Zahlenraum bis 20 gut zurecht...“* ist beispielsweise ein Wissen über Lernziele, die in einer bestimmten Schulstufe im Fach Mathematik genannt werden. Findet sich diese Äußerung in einem Berichtszeugnis der ersten Klasse, dann ist die Leistung des Schülers als gut einzustufen, findet sie sich dagegen im Zeugnis der zweiten Klasse, dann handelt es sich um eine schlechte Leistung, da in dieser Klassenstufe der Zahlenraum bis 100 behandelt wird.

Das RATEN ist eine nicht bindende Aufforderung im Interesse der AdressatInnen (d.h. ein Rat(schlag), eine Empfehlung, ein Hinweis oder ein Tipp) und „dadurch charakterisiert, dass der Ratgeber bzw. Sprecher den Ratsuchenden bzw. Adressaten auffordert, etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen, um so eine Situation auf die für den Adressaten bestmögliche Weise zu bewältigen.“ (Buscha/Freudenberg-Findeisen u. a. 2002: 278) Das DIREKTE RATEN wird sprachlich durch einen Aufforderungssatz realisiert, das INDIREKTE RATEN durch einen Aussagesatz mit Modalverben *sollen/können* (Konj. Prät.) meistens in Verbindung mit Modalwörtern (*am besten, möglichst*) und/oder Partikeln, die Ermunterung/Zustimmung ausdrücken (*mal, doch, ruhig*) (vgl. Buscha/Freudenberg-Findeisen u. a. 2002: 279).

Unter LOBEN verstehen wir die positive Beurteilung der Leistung bzw. des Verhaltens mit anererkennenden Worten im Sinne einer Ermunterung und Bestätigung. Durch das LOBEN bringt die Lehrerin/der Lehrer ihre/seine Zufriedenheit zum Ausdruck.

Für das Beurteilen in Berichtszeugnissen sind nicht nur die einzelnen Muster, sondern insbesondere Kombinationen von diesen typisch: Das EXPLIZITE oder IMPLIZITE BEURTEILEN findet sich häufig in Kombination mit dem (INDIREKTEN) RATEN oder LOBEN. Hier zwei Beispiele:

1. „Das Lesen gelingt dir schon recht gut. Übe fleißig weiter...“ (EXPLIZITES BEURTEILEN + RATSCHLAG/AUFFORDERUNG)
2. „Du hast viele neue Dinge gelernt. Ich bin stolz auf dich.“ (IMPLIZITES BEURTEILEN + LOB)

Die Analyse zeigt, dass das BEURTEILEN als Handlungsmuster in allen Zeugnisvarianten quantitativ dominiert. Während im Kinderzeugnis und im offiziellen Zeugnis (2. Ps. Sg.) sowohl IMPLIZITES als auch EXPLIZITES BEURTEILEN verwendet werden, überwiegt im offiziellen Zeugnis (3. Ps. Sg.) das IMPLIZITE BEURTEILEN. Um die impliziten Beurteilungen einschätzen zu können, ist Wissen über die Bezugsnormen, d.h. ein institutionsspezifisches Wissen, notwendig, welches positionsspezifisch heterogen ist. Für LehrerInnen bereitet die Einschätzung der Beurteilung keine Probleme, Eltern wünschen sich dagegen der Untersuchung Valtins (2002: 144) zufolge, dass die Zeugnisse „Aufschluss darüber geben, inwieweit die Lehrplananforderungen erfüllt sind.“

Das Handlungsmuster RATEN ist in allen Zeugnisvarianten zu finden. Für das offizielle Zeugnis (3. Ps. Sg.) ist das INDIREKTE RATEN (z. B. „Grundsätzlich sollte sie jedoch lernen, ihre Mitteilungsfreude während des Unterrichts den Gesprächsregeln anzupassen.“) charakteristisch, während im offiziellen Zeugnis (2. Ps. Sg.) und im Kinderzeugnis das DIREKTE RATEN in Form konkreter Aufforderungen (z. B. „Lies die Texte dann ruhig öfter“) verwendet wird. Dieser Unterschied ist auf die persönliche Anrede der SchülerInnen im Kinderzeugnis und im offiziellen Zeugnis (2. Ps. Sg.) zurückzuführen. Im offiziellen Berichtszeugnis (3. Ps. Sg.) ist ein direktes Raten in Form einer Aufforderung durch die Berichtsform in der 3. Ps. Sg. nicht möglich.

Das Handlungsmuster LOBEN (z. B. „Prima!“; „Weiter so!“) ist typisch für den Bereich der ‚alltäglichen‘ Eltern-Kind-Interaktion; dass sich das Handlungsmuster nicht im offiziellen (3. Ps. Sg.), durchaus aber im offiziellen Zeugnis (2. Ps. Sg.) und im Kinderzeugnis findet, ist auf die oben bereits erwähnte je spezifische Adressierungsmodalität zurückzuführen. Die Verwendung des LOBENS in den beiden genannten Zeugnisvarianten bestätigt u.E. Meers Annahme (i. d. Bd.) des „Wanderns“ kommunikativer Verfahren bzw. Handlungsmuster durch unterschiedliche Praxisbereiche. LOBEN wird als ‚alltägliches‘ Muster institutionsspezifisch kontextualisiert. Das Wandern des Musters ist ein weiterer Beleg dafür, „eher von positions- und situationspezifisch unterschiedlich (stark) institutionalisierten kommunikativen Verfahren auszugehen“ (Stein i. d. Bd.).

3.1.5. Offizielle Berichtszeugnisse und Kinderzeugnisse: Mikrostrukturebene

Die auf der Mesostrukturebene beschriebenen Handlungsmuster (EXPLIZITES BEURTEILEN, IMPLIZITES BEURTEILEN, RATEN, INDIREKTES RATEN, LOBEN) der kommunikativen Praktik des Beurteilens werden auf mikrostruktureller Ebene durch entsprechende Formulierungsmuster realisiert. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Realisierung von zwei Handlungsmustern, die sich in allen Zeugnisvarianten finden: IMPLIZITES und EXPLIZITES BEURTEILEN.

Methodisch liegt der Analyse folgendes Vorgehen zugrunde: Einerseits werden Formulierungsmuster im offiziellen Zeugnis mit denen im Kinderzeugnis verglichen. Andererseits werden Formulierungsmuster aus Ratgebern zum Zeugnis schreiben herangezogen, um sie den Formulierungsmustern der Berichtszeugnisse unseres Korpus gegenüber zu stellen. Solche Formulierungshilfen sind Ausdruck konventionalisierter Muster (z. B. Grupp 2006; van Heiss 2008; Lang 2007).

In unserem Korpus lassen sich zwei Grundformen finden, die als Formulierungen zum impliziten und expliziten Beurteilen verwendet werden:

1. SchülerIn/Du + hast/kannst/tust X [Kompetenzbereich] + (skalare Bewertung) und
2. SchülerIn + ist in der Lage/gelingt es (+ skalare Bewertung) + X [Kompetenzbereich].

Diese Formulierungen sind kennzeichnend für die kommunikative Praktik des Beurteilens in den Berichtszeugnissen (aber auch in anderen Zeugnisformen, z. B. dem Arbeitszeugnis) und Ausdruck von Konventionalisierung. Mit den Formulierungen werden graduelle Abstufungen, z. B. auf negativen oder positiven Skalen („alle“, „einige“, „manchmal“) und bezogen auf ein Beurteilungskriterium ausgedrückt. Sie können als *Beurteilungsroutinen* bezeichnet werden (Jost i. Ersch.).

Auffällig ist, dass in den offiziellen Berichtszeugnissen (3. Ps. Sg.) insbesondere die zweite Formulierungsroutine verwendet wird. Dabei wird in dem übergeordneten Satz die positive oder negative Bewertung vorgenommen, z. B. durch Verben wie *gelingen*, *leicht* bzw. *schwer fallen* oder Funktionsverbgefüge wie *in der Lage sein*, *(noch nicht) im Stande sein*. In der satzwertigen Infinitivphrase wird dann der Kompetenzbereich, der beurteilt wird, genannt. Folgenden Beispielen aus der Abb. 3 liegt diese Textroutine zugrunde: (2) „es gelang ihr aber noch nicht immer, diese [vereinbarten Regeln] auch einzuhalten“; (4) „Es gelingt ihr gut, ihre Ideen in die Schriftsprache umzusetzen und kleine Geschichten aufzuschreiben.“ (6) „Sie ist in der Lage, ihre Sprache abzuhören und erkannten Lauten die geeigneten Schriftzeichen zuzuordnen.“

Vergleicht man die im offiziellen Berichtszeugnis (Abb. 3) verwendeten Beurteilungsroutinen mit denen im Kinderzeugnis, dann zeigt sich zweierlei: erstens wird nicht die zweite, sondern nur die erste Beurteilungsroutine verwendet, z. B. (1) „Die Klassenregeln hältst du schon ganz gut ein“; (3) „Du kennst alle Buchstaben, schreibst Sätze und kleine Geschichten“. Zweitens wird die Handlung des EXPLIZITEN bzw. IMPLIZITEN BEURTEILENS teilweise durch ein anderes Handlungsmuster, das RATEN, realisiert, wie die Gegenüberstellung in der Abbildung 3 deutlich macht. So wird aus der Handlung des EXPLIZITEN BEURTEILENS in Beispiel (2) „es gelang ihr aber noch nicht immer, diese [vereinbarten Regeln] auch

einzuhalten“ die Handlung des RATENS (1) „versuche aber, manchmal noch weniger mit deinen Nachbarn zu quasseln und besser aufzupassen“.

Kinderzeugnis

- (1) Die Klassenregeln hältst du schon ganz gut ein, versuche aber, manchmal noch weniger mit deinen Nachbarn zu quasseln und besser aufzupassen.
- (3) Du kennst alle Buchstaben, schreibst Sätze und kleine Geschichten.
- (5) Höre dir die Wörter bitte immer ganz genau an, damit du auch alle Buchstaben erkennst und richtig aufschreibst.
- (7) Achte aber darauf, dass du auch immer liest, was gemacht werden soll. Manchmal fängst du nämlich an zu rechnen, obwohl du die Aufgaben noch gar nicht kennst.

Offizielles Schulzeugnis

- (2) Die vereinbarten Regeln akzeptierte sie, es gelang ihr aber noch nicht immer, diese auch einzuhalten. Noch zu häufig lenkt sie sich und andere ab.
- (4) Es gelingt ihr gut, ihre Ideen in die Schriftsprache umzusetzen und kleine Geschichten aufzuschreiben [...]
- (6) Sie ist in der Lage, ihre Sprache abzuheören und erkannten Lauten die geeigneten Schriftzeichen zuzuordnen.
- (8) [...] Gelegentlich beachtet sie allerdings die genaue Aufgabenstellung oder das Rechenzeichen nicht [...]

Abb. 3: Formulierungen zur Beurteilung einzelner Leistungen und Lernerfolge in der Gegenüberstellung

Die Verwendung der Beurteilungsroutinen ist situationsspezifisch als heterogen einzustufen, wie der Vergleich der Berichtzeugnisvarianten zeigt. Insbesondere in den offiziellen Berichtzeugnissen (3. Ps. Sg.) lässt die häufige Verwendung von Formulierungsroutinen, die Funktionsverbgefüge enthalten, Rückschlüsse auf eine stärkere institutionelle Prägung zu, denn die Verwendung von Funktionsverbgefügen ist „[...] insbesondere in der Verwaltungssprache und in anderen Bereichen, in denen man generell zum Nominalstil tendiert“ verbreitet (Duden 2005: 432).

3.2. Das Textmuster Lehrerkommentar

Kommentare von LehrerInnen unter Klassenarbeiten stellen ein weiteres beurteilendes Textmuster dar, an dem sich „das ‚Wandern‘ kommunikativer Formen und Funktionen durch unterschiedliche institutionalisierte Praxisbereiche“ (Meer i. d. Bd.) nachvollziehen lässt. Form und Funktion der Beurteilung und Kommentierung von SchülerInnenleistungen im LehrerInnenkommentar sind, anders als bei Berichtszeugnissen, nicht auf die Grundschule beschränkt, sondern finden sich bis in die gymnasiale Oberstufe wieder. Anders als Berichtszeugnisse, die Leistungen periodisch in Halbjahres- bzw. Jahresrhythmen beurteilen, beziehen sich die Beurteilungen in Lehrerkommentaren auf ganz konkrete auf den Unterricht bezogene Lernfortschritte bzw. Leistungsüberprüfungen – beide Textmuster unterscheiden sich in ihrer primären institutionellen Funktion, realisieren aber ganz ähnliche sprachliche Handlungen. Lehrerkommentare ergänzen (in Nordrhein-Westfalen obligatorisch) die Randkorrekturen in Klassenarbeiten. Dort, wo in Lehrplänen

und Richtlinien überhaupt auf den Lehrerkommentar eingegangen wird, beschränken sich die Ausführungen auf die institutionelle, nicht aber auf die kommunikative und didaktische Aufgabe und Funktion der Kommentare.

3.2.1. Situationseigenschaften und Situationsbeteiligte des Handlungstyps

Im Schulalltag der SchülerInnen treten Lehrerkommentare häufiger auf als Berichtszeugnisse und stehen in einem unmittelbaren funktionalen Verhältnis zum Unterricht. Situationsbeteiligte des Handlungstyps sind LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern. Das Verhältnis der Situationsbeteiligten ist wegen deren institutionell bestimmten Rollen positionsspezifisch heterogen. Die LehrerInnen agieren als VertreterInnen der Institution und von dieser legitimiert rollenspezifisch. Demgegenüber stehen die SchülerInnen und die Eltern mit abnehmender Nähe zur Institution Schule. Erfahren SchülerInnen die Schule mit ihren spezifischen Praktiken zunehmend als alltägliche Institution, nehmen Eltern diese lediglich punktuell (z. B. wenn sie in Elterngesprächen in direkten Kontakt mit der Institution Schule treten) und vermittelt über ihre Kinder wahr. Dennoch gehören die Eltern als Situationsbeteiligte zum Textmuster (ausführlich Jost 2008). Da Lehrerkommentare in der Grundschule häufig mündliche Erläuterungen und Ergänzungen zur Verständnissicherung für zumindest einen Adressaten (SchülerInnen oder Eltern) fordern, kommt ihnen in der Kommunikation zwischen den Situationsbeteiligten (LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern) zuweilen gesprächsstiftende Funktion zu; sie bieten Anknüpfungsmöglichkeiten für nachfolgende Gespräche zwischen LehrerIn und SchülerIn, LehrerIn und Eltern sowie zwischen SchülerIn und Eltern. Die von Jost (2008) befragten GrundschullehrerInnen geben an, dass sie in Schüler- und Elterngesprächen Rückmeldungen geben, z. B. zu den zugrundeliegenden Kriterien der Beurteilung, dass sie aber auch Verständnisfragen klären und Ratschläge erteilen. Sie weisen weiter darauf hin, dass Verständnisfragen von Eltern teilweise von den SchülerInnen selbst beantwortet werden bzw. dass umgekehrt auch Erläuterungen in Verständnis sichernder Absicht von den Eltern an die SchülerInnen erfolgen (Jost 2008: 111ff.). Zwischen den Situationsbeteiligten ist das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf der einen und Eltern auf der anderen Seite situationsspezifisch heterogen (= gemeinsamer Alltagskontext Schule, jedoch unterschiedlich ausgeprägt: LehrerInnen und SchülerInnen); positionsspezifisch heterogen ist das Verhältnis zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern (= differierende Positionen entsprechend der Rollen der Beteiligten).

3.2.2. Lehrerkommentare: Makrostrukturebene

Betrachtet man die äußeren Kennzeichen der Texte, fällt auf, dass Kommentare von den LehrerInnen meist handschriftlich unter die Klassenarbeiten, teils aber auch als selbständige Texte (am Computer) geschrieben werden. Sie stehen nicht isoliert, sondern ergänzen die Randkorrekturen in den Arbeiten. Die äußeren Strukturierungsmerkmale der Kommentare unseres Korpus weisen darauf hin, dass es eine einheitliche Form wie bei den Berichtszeugnissen nicht gibt bzw. dass dort, wo sich wiederkehrende Elemente in den Kommentaren verschiedener

LehrerInnen finden, diese nicht institutionellen Vorgaben geschuldet sind, sondern sich vielmehr aus der Textfunktion der Kommentare ergeben. Die Funktion von Lehrerkomentaren ist primär informationsvermittelnd, ihr Handlungszweck kann als *assertiv* (= feststellend, behauptend) beschrieben, und als *judizierend* (= beurteilend) spezifiziert werden (Rolf 1993; Jost 2008: 103ff.). Erwartbar sind bei Textsorten mit dieser Textfunktion sprachliche Handlungen des INFORMIERENS, HINWEISENS, BERICHTENS, BEWERTENS, BEHAUPTENS und BEGRÜNDENS. Der Vollzug dieser Handlungen hat in den Kommentaren einen festen Ort, wie in Kapitel 3.2.3 gezeigt wird.

Merkmale der Textsorte auf Makroebene resultieren u. E. weniger aus institutionellen Vorgaben, sondern aus funktionalen Anforderungen des Handlungstyps. Dennoch ist hier von positionsspezifischer Heterogenität auszugehen, da die Lehrperson gegenüber den SchülerInnen in der Rolle des Lehrenden und Beurteilenden (Bewertenden und Zensierenden) agiert. Die Gestaltung von Lehrerkomentaren scheint in der Grundschule institutionell nicht festgelegt zu sein. Sie erlaubt im Rahmen ihrer institutionell zu erfüllenden Funktion unterschiedlich angemessene Ausprägungen. Vorgaben für das Schreiben der Kommentare, z. B. seitens der Schulleitung oder einer übergeordneten Institution, gibt es nach Auskunft der LehrerInnen nicht. Nach unserem Korpus zu urteilen, sind die von den LehrerInnen gewählten Formen in den Kommentaren der Grundschule dennoch relativ homogen – Sachverhalt, Funktion der Textsorte und institutionelle Situierung schränken den Spielraum auf der Makroebene ein.

3.2.3. Lehrerkomentare: Mesostrukturebene

Der Aufbau der Lehrerkomentare folgt in der Grundschule überwiegend schon rein visuell der Briefform (vgl. dazu auch die Mesostrukturebene und die vorangehend behandelten Kinderzeugnisse), wie das folgende Beispiel zeigt:

Liebe Anna,

in deiner Erstschrift hast du nur Stichpunkte notiert, das war keine richtige Personenbeschreibung von Räuber Hotzenplotz, wie wir es in den Wochen zuvor besprochen hatten.

Die Überarbeitung ist dir schon viel besser gelungen. Du hast an die wichtigen Merkmale einer Personenbeschreibung gedacht und konntest sie in einer systematischen Reihenfolge darbringen. Die Wortwahl deiner Sätze war abwechslungsreich. Den Kopf und den Körper hast du schon recht gut beschrieben, die Kleidung hätte ausführlicher sein müssen.

Note: 4- (ausreichend), Unterschrift LehrerIn

Äußerlich kennzeichnet die Texte eine dreigliedrige Struktur mit charakteristischen Textfunktionen:

1. Einleitender Teil

- Handlung: ANREDEN/ADRESSIEREN: Name der Schülerin/des Schülers; ggf. direkte Anrede;
- Handlung: LOBEN/WERTSCHÄTZEN einer Leistung: In der Regel positiv formulierter erster Einstiegssatz;

2. Verhandlung des Sachverhalts

- Handlungen: KOMMENTIEREN von Leistungen sowie BEGRÜNDEN (diesen obligatorischen Handlungen verdankt die Textsorte ihren funktionalen Charakter);
- Handlungen: ERMUNTERN und AUFHEITERN, z. B. bei besonders guten oder schlechten Leistungen (fakultativ), RATEN;
- Handlung: BEURTEILEN, Ausdruck der Bewertung in Form von Ziffernote und verbaler Note (zum Beispiel: „[Note] 3 (befriedigend)“ als obligatorische Handlung);
- Handlung: AUTORISIEREN vorangegangener Handlungen mit der Unterschrift der Lehrerin/des Lehrers in der Funktion, für den ‚Sprechakt‘ als Handelnde/r Verantwortung zu übernehmen; der Sprechakt lässt sich im Kern etwa folgendermaßen rekonstruieren: „Ich beurteile die Leistung wie folgt ... und bewerte diese mit der Note 3 (befriedigend)“;

3. Abschließender Teil (fakultativ)

- Handlung: AUFMUNTERN/ERMUNTERN/ERMUTIGEN; in einigen Fällen finden sich am Schluss der Texte aufmunternde oder bestätigende Äußerungen, zuweilen (jedoch äußerst selten) ergänzt durch ein ‚Emoticon‘ („Toll, dass du dich so angestrengt hast! ☺“)
- Handlung: VERABSCHIEDEN (fakultativ), ausgedrückt durch Formulierungen wie „Deine Lehrerin“

Der erste und der dritte Teil rahmen die Handlungsebene (im zweiten Teil) der Kommentare – eine solche Rahmung ist auch für Briefe typisch. Mit dem Einstieg bzw. dem einleitenden Teil wird die Klärung des nachfolgenden Sachverhaltes konventionell eröffnet. Hierzu haben sich in Lehrercommentaren der Grundschule die Anredeformen „[Name der Schülerin/des Schülers], ...“ oder „Liebe/r [Name der Schülerin/des Schülers], ...“ musterhaft herausgebildet. Die Wahl des konventionalisierten Mittels der Höflichkeit und Beziehungsgestaltung im Einstieg erlaubt es, in der nachfolgenden Klärung des Sachverhaltes für die SchülerInnen durchaus auch unangenehme Kritikpunkte auf sachlicher Ebene zur Sprache zu bringen und zu bewerten. Die kommunikative Funktion besteht darin, Höflichkeit und Nähe auszudrücken und die kommentierende Beurteilung vorzubereiten. Insofern kann dieser Rückgriff auf ein weithin etabliertes und akzeptiertes Muster als funktional im Sinne der Textfunktion BEURTEILEN bewertet werden.

Der Ausstieg mit in Schlussstellung gebrauchten Formulierungen wie „Deine Lehrerin“ hat in den Kommentaren die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn bestätigende Funktion (diese Form des Ausstiegs könnte auch wegfallen, ohne die primäre Funktion des Textes (das BEURTEILEN) zu beeinträchtigen; in unserem Korpus bildet sie die Ausnahme). Gemeinsam mit Handlungen des LOBENS, ERMUNTERN oder AUFMUNTERN schaffen die SchreiberInnen mit dem persönlichen Ausstieg, wie vorangehend beschrieben, Nähe. Im Hinblick auf die kommunikative Situation insgesamt lässt sich darüber – gerade bei schlechter Beurteilung und Benotung der Leistungen – die Kommunikation ohne *face*-Verlust (Brown/Levinson 1987) für die SchülerInnen zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufnehmen bzw. fortführen. So zu agieren, kann kommunikativ sinnvoll sein,

weil der Kommentar zur Arbeit nur *eine* konkrete Praktik (die Beurteilungspraktik) im Schulalltag von SchülerInnen und LehrerInnen ist, der weitere Praktiken folgen (können). Solche und ähnliche kommunikative Strategien wirken weniger in dem mit den Texten vollzogenen Handlungskontext, als sie vielmehr über diesen hinaus bereits auf die nachfolgende Anschlusskommunikation verweisen.

Entsprechend der Aufgliederung in Lernbereiche, wie in den Berichtszeugnissen vorzufinden, werden in den Lehrercommentaren – im zweiten, den Sachverhalt behandelnden Teil – die relevanten Beurteilungskriterien als Matrix genutzt (bei Personenbeschreibungen z. B. Geschlecht, Körpergröße und -bau, Gesicht mit Augen, Nase und Mund, Haar, Kleidung), an der sich die SchreiberInnen orientieren. Wie im folgenden Kapitel 3.2.4 exemplarisch gezeigt wird, beurteilen die LehrerInnen ausgehend von Kriterien einer zugrundeliegenden (in den Texten lediglich präsupponierten, mit Bezug auf den Unterricht bzw. Thema, Gegenstand und Textsorte der Arbeit aber nachvollziehbaren) Beurteilungsmatrix Leistungen (vgl. dazu auch die Ausführungen zum Berichtszeugnis in Kapitel 3.1.5).

3.2.4. Lehrercommentare: Mikrostrukturebene

Vergleicht man verschiedene Commentare einer Person, fällt auf, dass einzelne Formulierungen im Kern in ähnlicher Form wiederaufgegriffen werden. Die SchreiberInnen nutzen Formulierungsmuster und variieren diese (wie bewusst dies geschieht, wäre mit Blick auf die Rekonstruktion des Formulierungsprozesses zu beantworten). Einzelne Formulierungsmuster, die in unterschiedlicher Ausprägung wiederaufgenommen werden, sind meist schreibökonomisch motiviert. Zudem schaffen sie Vergleichbarkeit bei der Behandlung einzelner Beurteilungsaspekte. Diesem Anspruch in den Formulierungen gerecht zu werden, führt schließlich zur Ausbildung von Mustern, die SchreiberInnen wiederum als Anhaltspunkte für zukünftige Formulierungsaufgaben nutzen. Betrachtet man eine Auswahl der jeweils ersten Sätze von Commentaren einer Lehrerin zur Personenbeschreibung von Räuber Hotzenplotz, stellt man fest, dass die Schreiberin den positiven Einstieg musterhaft einsetzt, ihn aber je nach Leistung der Schülerin/des Schülers bereits kriterial variiert (in Klammern stehen die Noten, die erreicht wurden), dabei aber nicht streng systematisch verfährt (vgl. dazu z. B. die graduellen Abstufungen im guten Bereich), was wiederum auf eine ad hoc-Musterbildung in den Formulierungen hinweist:

- i. „... du hast in deiner Personenbeschreibung vom Räuber Hotzenplotz an die wichtigen Merkmale gedacht und sie in der systematischen Reihenfolge aufgeführt.“ (4)
- ii. „... in deiner Beschreibung vom Räuber Hotzenplotz hast du an sehr viele Merkmale gedacht und diese in einer sinnvollen Reihenfolge angeordnet.“ (2-)
- iii. „... du hast bei deiner Beschreibung vom Räuber Hotzenplotz an viele wichtige Merkmale gedacht, sie in klar gegliederten Sätzen und in einer systematischen Reihenfolge niedergeschrieben.“ (2-)
- iv. „... du hast eine gelungene Personenbeschreibung vom Räuber Hotzenplotz verfasst, in der du an die meisten Merkmale gedacht und sie

- in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht hast (Ausnahme: Größe und Figur).“ (2)
- v. „... du hast eine gelungene Personenbeschreibung vom Räuber Hotzenplotz geschrieben.“ (2+)
- vi. „... deine Beschreibung vom Räuber Hotzenplotz ist dir schon recht gut gelungen.“ (2+)
- vii. „... du hast bei deiner Personenbeschreibung an alle wichtigen Merkmale vom Räuber Hotzenplotz gedacht.“ (2-)
- viii. „... du hast bei deiner Personenbeschreibung an alle wichtigen Merkmale vom Räuber Hotzenplotz gedacht.“ (2)
- ix. „... du hast eine Personenbeschreibung vom Räuber Hotzenplotz verfasst, die viele Merkmale beinhaltet, die wir besprochen haben.“ (2)
- x. „... du hast bei deiner Personenbeschreibung an mehrere Merkmale gedacht, die wir über die Personenbeschreibung gelernt haben.“ (5+)

Den Einstiegsformulierungen in den Kommentaren liegt eine dreidimensionale Beurteilungsmatrix zugrunde: Beschreibung der Person/; Menge der Merkmale/Systematik:

	Person	Merkmale	Systematik	Note ⁸
i.	—	die wichtigen	systematischen Reihenfolge	4
ii.	—	sehr viele	sinnvollen Reihenfolge	2-
iii.	—	viele wichtige	systematischen Reihenfolge	2-
iv.	gelungene	die meisten	sinnvolle Reihenfolge	2
v.	gelungene	—	—	2+
vi.	recht gut gelungen	—	—	2+
vii.	—	alle wichtigen	—	2-
viii.	—	alle wichtigen	—	2
ix.	—	viele [besprochene]	—	2
x.	—	mehrere [die wir ... gelernt haben]	—	5+

Fast durchgängig werden in den Einstiegsformulierungen die erwartbaren Merkmale einer Personenbeschreibung qualitativ und quantitativ graduell bewertet. Hingegen findet eine Globalbeurteilung der Personenbeschreibung nur ausgewählt statt, ebenso wie eine Beurteilung der Reihenfolge, in der die Merkmale bearbeitet wurden.

⁸ Hinweise auf die Note sind in den Kommentaren nur auf der Grundlage der jeweils ersten Sätze nicht möglich. Die Noten können hier, wenn überhaupt, allenfalls im Zusammenhang mit den Formulierungen als erste Tendenz (der Kommentar ist jeweils sehr viel umfangreicher) verstanden werden.

SchreiberInnen von Beurteilungen und Gutachten kennen das Verfahren, Formulierungen im Hinblick auf die Kriterien und Bewertungen zu variieren. Formulierungen wie die hier exemplarisch gezeigten finden sich in den Lehrercommentaren zwar nicht durchgängig, aber immer dann, wenn es um den Bezug zu Beurteilungskriterien geht, die im Unterricht behandelt wurden. Dabei können wir von Beurteilungsroutinen sprechen (vgl. Kapitel 3.1.4).

Beurteilungsroutinen, die in den Lehrercommentaren der Grundschule nachweisbar sind, weisen praktiken- und positionsspezifisch durchaus institutionelle Merkmale auf. Das zeigt z. B. der Vergleich von Beurteilungsroutinen in Lehrercommentaren unter Arbeiten mit denen in Berichtszeugnissen der Grundschule oder in Arbeitszeugnissen. Dennoch sind diese praktiken- und positionsspezifischen Merkmale im Textmuster nicht institutionell gesetzt, sondern Ergebnis vorausgehender Beurteilungspraktiken in Institutionen, die sich als pragmatische Informationen über vormalige Gebrauchskontexte und -zusammenhänge in die sprachliche Struktur ‚eingeschrieben‘ haben (Jost i. Ersch.). Insofern sind auch Lehrercommentare Praktiken eines institutionalisierten Alltags, des Schulalltags, der sich in Beurteilungsroutinen wie den hier exemplarisch gezeigten manifestiert.

4. Fazit

Ausgangspunkt unseres Beitrags waren Problemstellungen, die sich einerseits durch die Institution Schule für das Schreiben von und den Umgang mit beurteilenden Texten, andererseits durch die individuellen Anforderungen an die Texte ergeben. Basierend auf den Ergebnissen der vorangehenden Analyse möchten wir in diesem Kapitel zusammenfassen, inwiefern die Praktik schulischen schriftlichen Beurteilens graduell unterschiedlich institutionalisiert ist.

Die Analyse der beiden ausgewählten Textmuster Berichtszeugnis (mit den Ausprägungen von Kinderzeugnis und offiziellem Zeugnis) und Lehrercommentar zeigt, dass die Texte durchaus Merkmale aufweisen, die nur vor dem Hintergrund der institutionellen Bedingungen der Beurteilungspraktik, d.h. der Ausübung des Beurteilens (als einer schriftsprachlichen Handlung), ihre kommunikative Funktionen erhalten. Das gilt für die augenfälligeren Merkmale der institutionellen Situierung der Praktik (Siegel, Unterschriften etc.) ebenso wie für Formulierungen, mit denen Beurteilungen möglichst vergleichbar und an Standards (z. B. Kodifizierung und Kanonisierung von Formulierungen) orientiert werden. Die Analyseergebnisse machen aber auch deutlich, dass eine Klassifizierung der Textsorten als institutionell geprägt (in Opposition zu alltäglich) aus kommunikativer und textlinguistischer wie auch aus sprachdidaktischer Perspektive den Texten nicht gerecht wird. Denn die Texte weisen auch solche Merkmale auf, die nicht primär deren institutioneller Funktion in einem auf Beurteilung und Selektion (Zeugnis) abzielenden Verfahren zuzuordnen sind (z. B. die Ermunterung oder der Ratschlag, das Emotikon oder der z.T. nächsprachliche Abschluss/Ausstieg beim Lehrercommentar), die aber doch zu diesen gehören – hier „wandern“ kommunikative Verfahren durch unterschiedliche Praxisbereiche. Das Oppositionsverhältnis von „Kommunikation im Alltag“ bzw. alltagsspezifischen Merkmalen von Kommunikation auf der einen Seite, und „Kommunikation in Institutionen“ bzw. institutionsspezifischen Merkmalen von Kommunikation auf der anderen Seite anzunehmen, würde den Blick auf diese Besonderheiten beider Text-

muster, die wir mit unserer Analyse der uns vorliegenden Daten zeigen wollen, vorstellen.

Schule ist eine „alltägliche Institution“ (Koerfer 1994), in der beurteilende Texte (z. B. Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare) ihren festen Platz haben. Berichten die Zeugnisse in der Grundschule periodisch über das soziale Verhalten und die Leistungen von SchülerInnen in allen Fächern, geben Lehrerkommentare im Fach Deutsch Rückmeldungen zu einzelnen in Klassenarbeiten erbrachten Leistungen. Letzteres darf als Beurteilung einzelner Lernfortschritte im Unterricht gesehen werden. Der Unterricht mit seinen unterschiedliche Praktiken des Lehrens und Lernens, zu denen auch das Beurteilen gehört, „ist ein komplexes, institutionell organisiertes Geschehen [...], an dem kommunikative, soziale, affektive und kognitive Prozesse beteiligt sind, das dem Zweck dient, der nachfolgenden Generation das nötige fachliche, soziale und kulturelle Wissen einer Gesellschaft zu vermitteln.“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 9).

Wir sehen im schriftlichen Beurteilen eine kommunikative Praktik des institutionalisierten Alltags, demnach darf bei den von uns untersuchten Textmustern Berichtszeugnis und Lehrerkommentar davon gesprochen werden, dass bestimmte Merkmale auf Mikro-, Meso- und Makroebene der Texte mehr oder weniger ausgeprägte Funktionen zur institutionellen Situierung der Beurteilungspraktik übernehmen, d.h. der schulische Alltag des Beurteilens ist praktiken- und positionspezifisch graduell unterschiedlich institutionalisiert. Die beiden untersuchten Textmuster lassen sich daher entsprechend *zwischen* den Polen ‚Alltag‘ und ‚Institution‘ einordnen, wie die folgende, abschließende Abbildung verdeutlicht:

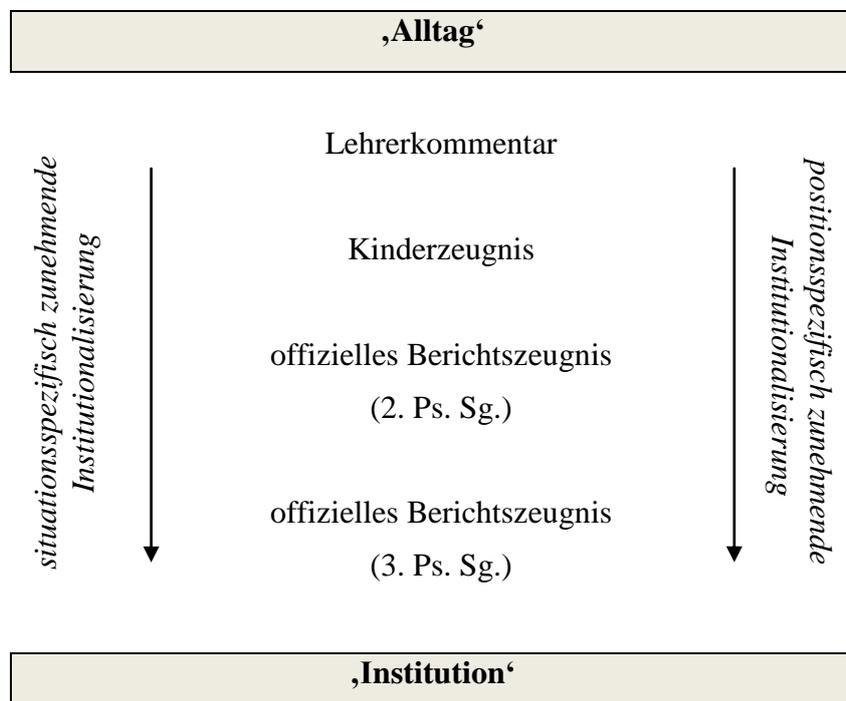


Abb. 4: Schulische Beurteilungspraktiken der Grundschule zwischen ‚Alltag‘ und ‚Institution‘

5. Literatur

- Arnold, Karl Heinz/Jürgens, Eiko (2001): Schülerbeurteilung ohne Zensuren. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Ausbildungsordnung Grundschule vom 23. März 2005:
http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_GS.pdf (eingesehen am 15.10.2010)
- Becker-Mrotzek, Michael (2000): Textsorten des Bereichs Schule. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 690-701
- Becker-Mrotzek, Michael (2003): Gutachten in der Sozialarbeit. In: Sozial Heft 2: Sprachgebrauch von Institutionen, Siegen, 17-21
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Beutel, Silvia-Iris (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim, München: Juventa.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987): Politeness: Some Universals in Language Use. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buscha, Joachim/Freudenberg-Findeisen, Renate u. a. (2002): Grammatik in Feldern. Ismaning: Hueber.
- Duden. Die Grammatik (2005): Hrsg. von der Dudenredaktion. 7. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Grupp, Alfred (2006⁴): Formulierungshilfen für Schulberichte und Zeugnisse. Mühlacker: Medienwerkstatt Mühlacker Verlagsgesellschaft.
- Häfele, Dorit/Zillig, Werner (2008): Aufsatzkorrektur-Analyse. Ein Modell und eine erste empirische Untersuchung. In: Sprache und Literatur 102, 56-74.
- Heiss, Erich van (2008⁶): Zeugnisschreiben in der Grundschule. Kerpen: Kohl-Verlag.
- Hennig, Mathilde (im Erscheinen): "Was ist ein Grammatikfehler?" In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit.
- Ivo, Hubert (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Frankfurt a. M. u. a.: Diesterweg.
- Ivo, Hubert (1985): Das Wissen der Deutschlehrer, das Wissen der Deutschdidaktiker und das Wissen der Bildungspolitiker. In: Stötzel, Georg (Hg.): Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven: Vorträge des deutschen Germanistentages 1984. Berlin: Walter de Gruyter, 615-632.
- Jost, Jörg (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 49, 95-117.
- Jost, Jörg (i. Ersch.): Textroutinen und Kontextualisierungshinweise. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hg.): Textroutinen: Erwerb, Förderung und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Koerfer, Armin (1994): Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Kühn, Peter (1995): Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns. Tübingen: Niemeyer.
- Lang, Monika (2007⁷): Textbausteine für Berichtszeugnisse in der Grundschule. Düren: Stolz Verlag.
- Lehnen, Katrin (2008): Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medienspezifische Anforderungen. In: Jakobs, Eva-Maria/ Lehnen, Katrin (Hg.): Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching [Reihe: Textproduktion und Medium, 9], Frankfurt a. M: Peter Lang Verlag, 83-102.
- Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2010): Berufliches Schreiben als Lernmedium und -gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. KoeBes (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, herausgegeben von Hartmut Günther, Ursula Bredel & Michael Becker-Mrotzek). Duisburg: Gilles & Francke, 233-256.
Download: www.koebes.uni-koeln.de/pohl_steinhoff.pdf
- Rezat, Sara (i. Dr.): Fachspezifische Leistungsbewertung und -beurteilung. In: Goer, Charis/Köller, Katharina (Hg.): Fachdidaktik Deutsch. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Rolf, Eckard (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin: de Gruyter.
- Sacher, Werner (2002): Die Notengebung ist unzureichend. In: Winter, Felix/ von der Groeben, Annemarie/ Lenzen, Klaus-Dieter (Hg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 20-27.
- Sandig, Barbara (1997): Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten, in: Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt a. M.: Lang, 25-44.
- Sandig, Barbara (2006): Textstilistik des Deutschen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Schmude, Corinna (2001): Berichtszeugnisse – unnötiger Aufwand oder aufwendige Notwendigkeit? Evaluation verbaler Leistungsbeurteilungen und differenzielle Entwicklungsverläufe bei Kindern im Grundschulalter. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin. Institut für Psychologie.
- Valtin, Renate (Hg.) (2002) Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim, München: Juventa.
- Weber, Christine (2009): Lehrerinnen und Lehrer lesen Texte. Untersuchung zur Lektüre und Beurteilung von Schülertexten. Bern: hep.
- Winter, Felix (2010): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. 4., unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider.
- Ziegenspeck, Jörg W. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dr. Jörg Jost
Universität zu Köln
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Gronewaldstr. 2

50931 Köln
Joerg.Jost@uni-koeln.de

Prof. Dr. Katrin Lehnen
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Germanistik
Otto-Behaghel-Str. 10B
35394 Gießen
katrin.lehnen@germanistik.uni-giessen.de

Dr. Sara Rezat
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Germanistik
Otto-Behaghel-Str. 10B
35394 Gießen
sara.rezat@germanistik.uni-giessen.de