Sprechen über sich selbst als kontrastives Verfahren:

Die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen, Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung im Interview

Julia Sacher

Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung 2012

ISBN 978 - 3 - 936656 - 43 - 5

http://www.verlag-gespraechsforschung.de

Alle Rechte vorbehalten.
© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Mannheim 2012

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

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universität Bielefeld

vorgelegt von:
Julia Sacher, M.A.
Mai 2012

Erstgutachter: Prof. Dr. Ingwer Paul
Zweitgutachter: apl. Prof. Dr. Ulrich Dausendschön-Gay

So kann man zwar sagen: der Mensch hat eine Natur. Treffender wäre jedoch: der Mensch macht seine eigene Natur - oder, noch einfacher: der Mensch produziert sich selbst.
(Berger & Luckmann 1969, S. 51/52)

Self-making is powerfully affected not only by your own interpretations of yourself, but by the interpretations others offer of your version.
(Bruner 2001, S. 34)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis 7
Danksagung 8

1 Das Selbst als subjektives Objekt - Eine Einleitung 9
1.1 Identität und Sprache 9
1.2 Woher weiß mein Gegenüber, wer ich bin? 10
1.3 Sprechen über sich selbst - einige Beispiele 11
1.4 Gegenstand der Arbeit 14

2 Identitätskonstruktion im Interview - Methodologische Überlegungen 16
2.1 Ethnomethodologische Konversationsanalyse und ethnographische Gesprächsforschung 16
2.2 Das Interview als Interaktionsform 22
2.3 Identitätskonstruktion im Interview 25
2.4 Aufbau der Arbeit: Teil A 28
2.5 Die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen 30
2.6 Selbstdarstellung als gesprächsrhetorisches Verfahren zur Bearbeitung "mittlerer Transzendenzen" 32
2.7 Aufbau der Arbeit: Teil B 35

Teil A
Entwicklung eines deskriptiven Apparates zur Beschreibung und analytischen Rekonstruktion sprachlicher Verfahren der Identitätskonstruktion im Interview

3 EGO als ErzählerIn - Identitätskonstruktion auf Ebene der Interviewsituation 38
3.1 Eine methodologische Vorbemerkung 38
3.2 Das Selbst als Performer und als Performtes 39
3.2.1 Selbstdarstellung als Einflussfaktor für die Interaktionsordnung 40
3.2.2 EGO und ALTER als Schauspieler und Publikum 42
3.2.3 Face und Face-Work: Der rituelle Charakter des Selbst 45
3.2.4 Das Selbst als Zeichen 50
3.2.5 Das Interview als 'enhanced version' der Interaktionsordnung 51
3.3 identity-in-interaction 52
3.4 Zusammenfassung: Face, identity-in-interaction und Interviewanalyse 56

4 EGO als Narration - Identitätskonstruktion auf Ebene der Interviewerzählung 57
4.1 Das Selbst als internalisiertes Objekt 57
4.1.1 Symbolvermittelte Interaktion und die Entwicklung intersubjektiver Bedeutung 57

4.1.2 Signifikante Symbole und Perspektivübernahme 60
4.1.3 Ein methodologischer Einschub 63
4.1.4 Sprache und soziale Identität 64
4.1.5 Identität, Zeit und Narration 68
4.2 Narrative Identität 72
4.2.1 Exkurs: Narration und Identitätskonstruktion 73
4.2.2 Erzählungen als reinszenierende Gattungen 74
4.2.2.1 Reinszenierende Gattungen 74
4.2.2.2 Mündliches Erzählen im Alltag und im Interview 76
4.2.3 Narrative Identität aus gesprächsanalytischer Perspektive 78
4.2.3.1 Narrative Identität im Alltag und im Interview 79
4.2.4 ALTER, EGO und narrative Identität 81
4.3 Zusammenfassung: Das Selbst als internalisiertes Objekt, narrative Identität und Interviewanalyse 81

5 Positionierung als interaktives Verfahren 83
5.1 Positionierung als diskurspsychologisches Konzept 83
5.1.1 Positionierung und Identität 85
5.2 Positionierung als gesprächsanalytisches Konzept 86
5.2.1 Positionierung und identity-in-interaction 88
5.2.2 Positionierung und narrative Identität 90
5.3 Zusammenfassung I: Positionierung als Verbindung zwischen Erzählsituation und Erzählebene im Interview 91
5.4 Zusammenfassung II: Selbstpositionierung, ALTER und EGO 92

Teil B
Die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen bei interaktiver Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung

6 *auf einmal sagt da so ein schüler* - ALTER und EGO in der Redeindizierung 95
6.1 Redewiedergabe im Gespräch 95
6.2 „die ganze unterrichtsplanung geht inne dutten" - Ein Beispiel 96
6.3 Selbstindizierung vs. Fremdindizierung 98
6.3.1 Selbstindizierung: Interner vs. externer Dialog 99
6.3.1.1 Selbstindizierung: Gedankenwiedergabe als interner Dialog 100
6.3.1.2 Externer Dialog: Nacherzählung vs. Gedankenspiel / reales vs. fiktives Selbst 102
6.3.2 Fremdindizierung: Quasi-interner vs. externer Dialog 104
6.3.2.1 Wiedergabe unterstellter Gedanken als quasi-interner Dialog 105
6.3.2.2 Dialogische Form: Spezifische(r) vs. generalisierte(r) ALTER 106
6.4 Zusammenfassung: ALTER und EGO in der Redeindizierung 109

7 *meinetwegen könnense bleiben* –

Ausdifferenzierung von ALTER- und EGO-Positionen 112
7.1 Hybridität und die Frage nach der Urheberschaft 112
7.1.2 Footing 113
7.2.1 Fremde Stimmen in der Rede 115
7.3 EGO als impliziteR KommentatorIn: Ausdifferenzierung des erzählenden Ichs 118
7.3.1 Redeindizierung und primäre Footings 120
7.3.2 Polyphone Stilisierung und verschachtelte Footings 121
7.4 Prosodische Typisierung erzählter ProtagonistInnen 123
7.4.1 Prosodische Typisierung EGOS 123
7.4.2 Prosodische Typisierung ALTERS 124
7.5 Ausdifferenzierung verschiedener Identitätsfacetten 126
7.5.1 Ausdifferenzierung einer neu eingeführten Identitätsfacette 127
7.5.2 Distanzierung / Abwahl von kopräsenten Identitätsfacetten 131
7.6 Zusammenfassung: Die Hybridität von ALTER und EGO 136
7.6.1 Ausdifferenzierung EGOS als erzählendes Ich 137
7.6.2 Prosodische Stilisierung ALTERS und EGOS 137
7.6.3 Ausdifferenzierung EGOS als erzähltes Ich 137
7.6.3.1 Bedeutungsanreicherung EGOS 138
7.6.3.2 Reduktion EGOS 138

8 *querschläger*, *mitlernender* und *praxistante* - Kategorisierungsaktivitäten 139
8.1 „members' categories" und Alltagswissen 140
8.2 Kategorisierung als interaktive soziale Praxis 143
8.3 querschläger – Eine Fallstudie 146
8.3.1 „in doppelter weise nicht qualifiziert" 146
8.3.2 Schein und Wirklichkeit – Präsuppositionen über den Lehrerberuf 148
8.3.3 „gespräch über mein lehrertum" 149
8.3.4 „querschläger" 152
8.3.5 „diplomphysiker" 153
8.3.6 „wilderer in fremden..." 155
8.3.7 „bleib das original das du bist" 156
8.4 Selbstdarstellung durch Selbstkategorisierung 160
8.4.1 Aufbau von Negativ-Folien 160
8.4.1.1 Evozierung der Vergleichsfolie 160
8.4.1.1.1 Schule aus zwei Perspektiven 161
8.4.1.1.2 Schulische vs. universitäre Lehre 164
8.4.1.2 Kontrastierung EGOS durch die Etablierung von Sammelkategorien 169
8.4.1.2.1 „mitlernender" 170
8.4.1.2.2 „Praxistante" 174
8.4.1.3 Zusammenfassung 177
8.4.2 Vagheit als Kategorisierungsverfahren 178
8.4.2.1 Ausschlussverfahren 179
8.4.2.1.1 „StudentIn sein" vs. „LehrerIn sein" 179
8.4.2.1.2 Verzicht auf eindeutige Selbstetikettierung 180

8.4.2.2 Vergleiche mit Dritten 181
8.4.2.2.1 Erfahrungsvorsprung gegenüber vergleichbaren Dritten 181
8.4.2.2.2 Vergleichbare Dritte als argumentative Ressourcen 181
9.4.2.2.3 Verzicht auf den Vergleich mit ähnlichen Dritten 183
8.4.3 Evaluierung EGOS durch ALTER 184
8.4.3.1 Rekurs auf fremde Expertise 184
8.4.3.2 Rekurs auf eigene Expertise 184
8.5 ALTER als Kategorisierungsressource 185
8.5.1 ALTER als Ratifizierungsinstanz 185
8.5.2 Kokategorisierung 186
8.5.3 Abgrenzung von ALTER 186
8.6 Zusammenfassung:
ALTER und EGO als kategorielle Ressourcen 187

9 *der isn guter lehrer* -
Positive Selbstevaluation 189
9.2 Bewertungen in der Interaktion 189
9.2 Selbstevaluationen als interaktives Problem 191
9.2.1 „Compliment responses“ und die Vermeidung von Selbstlob 191
9.2.2 Selbstevaluation im Interview 194
9.3 Selbstevaluation ‚in action’ 195
9.3.1 Vermittelte Selbstevaluation 195
9.3.1.1 Distanz zwischen EGO und der Evaluation durch ALTER 201
9.3.2 Einbettung in Vorher-Nachher-Strukturen 205
9.3.3 Generalisierung des eigenen Typs 209
9.4 Zusammenfassung:
ALTER als Ressource zur Kommunikation von Bewertungsmaßstäben ... 214
9.4.1 ALTER als glaubhafter Bewertungsmaßstab für EGO 215
9.4.2 Kontrastierung verschiedener Varianten EGOS 215
9.4.3 EGO als Bewertungsmaßstab für ALTER 215

10 Sprechen über sich selbst und 'doing being extraordinary' -
Zusammenfassung und Ausblick 217
10.1 Zusammenfassung Teil A 217
10.2 Zusammenfassung Teil B 218
10.3 Interpretationsangebote vs. Interpretationsanleitungen 220
10.4 Maximalkontraste als Verständnissicherungsstrategie 222
10.5 'Doing being extraordinary' 223
10.6 Desiderata der Arbeit - Ausblick 224
10.6.1 ALTER-EGO-Positionen und 224

11 Literaturverzeichnis 227

Anhang 243
Transkriptionskonventionen 243

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Darstellung des deskriptiven Apparats..... 29
Abb. 2: Reichweite des deskriptiven Apparats..... 32
Abb. 3: Selbstindizierung und Fremdindizierung..... 99
Abb. 4: Formen selbstindizierter Rede..... 100
Abb. 5: Formen fremdindizierter Rede..... 105
Abb. 6: Übersicht über die Formen der Redeindizierung..... 113
Abb. 7: SprecherInnenpositionen beim Footing..... 115
Abb. 8: Prosodisches Muster der 'autoritären' Stimme..... 129
Abb. 9: Prosodisches Muster der 'privaten' Stimme, Z. 0735..... 132
Abb. 10: Prosodisches Muster der 'privaten' Stimme, Z. 0738/39..... 132
Abb. 11: Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung als Kontinuum..... 221

Danksagung

Auch wenn das Schreiben einer Dissertation zu einem Großteil allein am Schreibtisch geschieht, so kommen doch im Lauf der Jahre einige Personen zusammen, die in verschiedenster Form ihre Spuren in der Arbeit hinterlassen. Diesen Personen möchte ich hier danken.
An erster Stelle sind dies meine beiden Betreuer, Ingwer Paul und Ulrich Dausendschön-Gay – ihnen gilt mein Dank für überaus konstruktive Kapiteldiskussionen, für wertvolle Methoden- und Literaturtipps und für die Bereitschaft, trotz z.T. knapper Zeitreserven auch kurzfristig meinen Ideen Gehör zu schenken.
Den Teilnehmerinnen des germanistisch-linguistischen Forschungskolloquiums „Sprache und Interaktion“, die sich in der Anfangsphase der Dissertation immer wieder hochmotiviert mit meinen Daten auseinandergesetzt haben, gebührt mein Dank für ihre unterschiedlichen Perspektiven, ihre Diskussionsfreude und ihre Unterstützung.
Den drei LehrerInnen „L1“, „L2“ und „L3“ danke ich ganz herzlich dafür, dass sie mir gestattet haben, ihre Interviews als Datengrundlage dieser Arbeit zu verwenden.
Den Doktorandinnen der Donnerstags-Runde danke ich vor allem für motivatorischen Input in der Schreibphase – die Treffen waren wirklich eine unverzichtbare Ressource! Gleiches gilt für die *movement*-Peers, die dabei geholfen haben, einen klaren Kopf bei der Jonglage von alltäglichem Lehrbetrieb, Promotion und ‚dem ganzen Rest’ zu bewahren. Heike Knerich, Birte Schaller und Beate Lingnau danke ich für ihre offenen Ohren, die sich (unter anderem, aber nicht nur) auf methodische, datenspezifische und konzeptuelle Aspekte der Arbeit bezogen. Anna-Lisa Müller danke ich für inspirierende Arbeitstreffen mit fruchtbaren Diskussionen an wechselnden Schreibtischen. Christine Panhorst danke ich für ihr last-minute-Korrektorat, und Peixin Xian danke ich für das Bereitstellen von Motivation und Nervennahrung abends im Büro.
Meinen Eltern danke ich dafür, sie stets stärkend in meinem Rücken gewusst zu haben bzw. natürlich, sie immer noch dort zu wissen.
Mein umfassendster Dank geht an Carsten Schwede, der Motivator, Korrektor und Diskussionspartner in Personalunion ist und vor allem die Endphase der Dissertation seelenruhig überstanden hat.

1 Das Selbst als subjektives Objekt - Eine Einleitung

In dieser Arbeit geht es darum, wie Personen von sich selbst sprechen und dabei durch die interaktive Hervorbringung von Selbstbildern und Selbstinterpretationen sprachlich Identität konstruieren. In einer ersten Annäherung an das Thema werde ich einleitend darstellen, worin der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität besteht, und warum das Selbst ein besonderes Objekt interaktiven Handelns ist.

1.1 Identität und Sprache

Sprache wird in vielen Identitätstheorien[1] als zentrales Medium betrachtet, durch das konkrete Aushandlungen zwischen Individuum und Gesellschaft im Allgemeinen und zwischen Individuum und verschiedenen Bezugspersonen (Familienmitglieder, FreundInnen[2], KollegInnen usw.) im Speziellen stattfinden. Sie kann aber auch selbst Identität stiften. Seit den 1960er Jahren ist die Frage nach der Identität nicht nur in den Sozialwissenschaften, sondern auch in Disziplinen wie der Linguistik oder den Einzelphilologien ein Thema. Thim-Mabrey (2003, S. 2f.) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen "Sprachidentität" und "Identität durch Sprache": Unter "Sprachidentität" fasst sie im wörtlichen Sinn die Eigenschaften und Eigenheiten einer Sprache selbst; im übertragenen Sinn die Identität, die eine bestimmte Nationalsprache oder ein Soziolekt als Bestandteil einer bestimmten Kultur den SprecherInnen zur Verfügung stellt. Dies ist vor allem Gegenstand in den sog. 'Bindestrichlinguistiken' (wie Sozio- oder Psycholinguistik).

"Identität durch Sprache" fokussiert dagegen auf *sprachliche Interaktion* als Mittel zur aktiven Herstellung von Identität in konkreten Situationen (vgl. auch den Begriff der "Zugehörigkeit" bei Hausendorf 2000). Dieser Aspekt von Identität wird in Disziplinen wie der Ethnographie des Sprechens, der Diskurs-, Gesprächs- und Konversationsanalyse oder auch der interaktionalen Soziolinguistik untersucht. Um genau diese "Identität durch Sprache" geht es in der vorliegenden Arbeit. Im Gegensatz zur z.B. psychologischen Herangehensweise, bei der Identität als Konzept den Status eines Analysewerkzeugs hat, mit dem verschiedene Interaktionsphänomene erklärt werden können, ist im Kontext interaktionistischer Ansätze vor allem interessant, wie Identität in den sprachlichen Praktiken der SprecherInnen selbst hergestellt wird. Identität gilt in dieser Perspektive als soziokulturelles Phänomen, das in und durch Interaktionen hervorgebracht wird. Die Grundannahme ist hierbei, dass „[...] making an identity salient is demonstrably

---

1 Für eine Übersicht über diese Theorien vgl. z.B. Holstein & Gubrium 2000 oder Kresic 2006.

2 Eine Arbeit in geschlechtergerechter Sprache zu schreiben ist eine Herausforderung angesichts der verschiedenen Möglichkeiten, Gender (schrift-)sprachlich abzubilden und angesichts der verschiedenen Konzeptionen von Geschlecht, die diese Abbildungen mit sich bringen. Ich verwende in dieser Arbeit die Binnen-Schreibweise bzw. dort, wo entsprechende Formen dafür zur Verfügung stehen, die geschlechtsneutrale Schreibweise.

(and irredeemably) an indexical, local and occasioned matter, shot through with speakers' interests." (Widdicombe 1998b, S. 195). Die interaktive Konstruktion von Identität wird so zum "Spezialfall des allgemeinen Prozesses der Wirklichkeitskonstruktion" (Kresic 2006, S. 12).

1.2 Woher weiß mein Gegenüber, wer ich bin?

Aus interaktionistischer Perspektive ist ebendiese Frage nicht ganz leicht zu beantworten, da hier die Antworten auf der Oberfläche individuellen Handelns gesucht werden. Die Redeweise, dass den Menschen nur *vor* den Kopf geschaut werden kann, ist hier analytisches Prinzip. Im Fall von sprachlicher Interaktion heißt dies aber auch, dass mit der grundsätzlichen Perspektivität des Sprechens umgegangen werden muss: Sprachliches Handeln ist immer perspektivisch, da es immer vom subjektiven Standort der SprecherInnen aus geschieht. Für die InteraktantInnen ist diese Perspektivität meistens nicht weiter problematisch, denn sie verfügen über ein breites Inventar verschiedener alltagspraktischer Methoden, um mit der grundsätzlichen Subjektivität der Äußerungen ihrer Gegenüber umzugehen. Gerade wenn Handeln in Bezug auf ein gemeinsames, beiden InteraktantInnen in ähnlicher Weise zugängliches Referenzobjekt geschieht, kann immer wieder interaktiv rückgekoppelt werden, was genau 'eigentlich' gemeint ist - gemeinsame Bedeutungen werden im Gespräch ausgehandelt. Genau genommen muss die oben gestellte Frage also heißen: Woher weiß mein Gegenüber, wie ich gesehen werden möchte? Und woher weiß ich im Umkehrschluss, dass ich verstanden wurde?

Im Gegensatz zu konkreten und gegenständlichen Objekten handelt es sich beim Selbst allerdings um ein höchst abstraktes Objekt. Es ist zwar in der direkten Interaktion als Körper anwesend, doch die Körperlichkeit der AkteurInnen allein gibt noch keine Hinweise auf deren Selbstinterpretation und das, was sich 'hinter' der körperlichen Oberfläche verbirgt. Natürlich können durch verschiedene Symbole im weitesten Sinn nonverbale Hinweise auf individuelle Identitätszuschreibungen getätigt werden (indem ich z.B. bewusst einen bestimmten Kleidungsstil wähle, der stellvertretend für die Zugehörigkeit zu einer spezifischen sozialen Gruppe steht und es meinen Gegenübern im Gegenzug ermöglichen kann, mich als Mitglied dieser sozialen Gruppe zu erkennen), doch wenn solche eindeutigen visuellen Interpretationshilfen nicht zur Verfügung stehen, enden die Interpretationsmöglichkeiten meiner Gegenüber - s.o. - vor meinem Kopf. Entsprechend Ähnliches gilt für mich, die sich in der Interaktion mit verschiedenen Gegenübern konfrontiert sieht. Wie wird also Identität als gewissermaßen 'subjektives Objekt' hergestellt, wenn sprachliches Handeln das Darstellungs- und Vermittlungswerkzeug ist?

1.3 Sprechen über sich selbst - einige Beispiele

Als erste Annäherung an die Frage nach dem Wie? der interaktiven Selbstvermittlung sollen einige Äußerungen dienen, die im Rahmen eines Interviews entstanden sind.[3] Auffällig ist, dass in vielen Erzählungen über das Selbst 'Andere' eine Rolle dabei spielen, der jeweils sprechenden Person Konturen zu verleihen. Im ersten Beispiel drückt Lehrerin L3 ihre Sorge aus, langweilig auf ihre SchülerInnen zu wirken.

Bsp. (1.1)[4]

```
0260  L3:   und dass das=äh (-) wenn man (-)
0261        wenn=ich mir vOrstelle (.)
0262        wie mich die schÜler sehen würden (.) dann so (.)
0263        <<rit> Eher sehr Ernst; sehr- (-) sehr ähm (---)
0264        ja; (--)
0265        WEnig (--) ABwechslungsreich;> [also (-)
0266  IN:                                  [mh=hm?
0267  L3:   im gro' grUnde sehr lAngweilich (-) [wirke? (---)
0268  IN:                                       [mh=hm?
```

L3 denkt im Gespräch darüber nach, wie ihre SchülerInnen sie möglicherweise wahrnehmen und kommt dabei zu der Schlussfolgerung, dass sie im Gesamteindruck eher langweilig wirken könnte. Sie begründet ihre Befürchtung damit, dass sie als sehr ernst empfunden und dies als monoton und *WEnig ABwechslungsreich* (Z. 0265) interpretiert werden könne. Interessant ist hier, dass die Außenperspektive der SchülerInnen funktionalisiert wird, um eine negative Selbstbewertung aus Sicht einer anderen Personengruppe vorzunehmen und diese dem Interviewer[5] I zu demonstrieren. Der Interviewer erfährt also nicht nur, dass L3 Sorge hat, in einer gewissen Weise wahrgenommen zu werden, er erfährt weiterhin, dass diese mögliche Wahrnehmung in der spezifischen Gruppe derer begründet ist, die mit L3 konfrontiert werden - nämlich den SchülerInnen. Dadurch wird gleichzeitig verhindert, dass L3 als generell langweilig interpretiert werden könnte, denn indem die Gruppe der SchülerInnen explizit benannt wird, werden der Interpretation des Gegenübers personenspezifische Grenzen gesetzt.

Dies funktioniert auch bei wohlwollenderen Aussagen über das Selbst - und hier kann beobachtet werden, dass eine funktionalisierte Außenperspektive gleichzeitig dazu genutzt werden kann, ganz nebenbei Informationen über sich selbst zu transportieren:

---

[3] Die Interviews entstanden im Rahmen eines Forschungsprojektes, bei dem es um Unterrichtsentwicklung im weitesten Sinne ging. Aus Datenschutzgründen wurden alle Hinweise, die Rückschlüsse auf die Person der Interviewten erlauben könnten, anonymisiert. Aus dem gleichen Grund wurde darauf verzichtet, die Transkripte im Anhang beizufügen.

[4] Die Transkription folgt dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT (Selting et al. 1998). In Kap. 2.1 wird erklärt, warum die Transkription in dieser Detailliertheit erfolgt. Die Transkriptionskonventionen befinden sich im Anhang.

[5] Wenn im Laufe der Arbeit Aussagen getätigt werden, die sich ausschließlich auf die untersuchten Interviewdaten beziehen, ist von 'dem Interviewer' die Rede. Geht es auf verallgemeinerter Ebene um das Interview als Interaktionsform, werden die entsprechenden Binnen-Schreibweisen verwendet.

Bsp. (1.2)

```
0613  L3:   ä::h- (-)
0614        aber ich merke bei der einen gruppe schon äh:; (--)
0615        ((schnalzt)) die lässt sich dadrauf EIN? [(-)
0616  IN:                                            [mh=hm?
0617  L3:   die ham gemErkt (.)
0618        da IS irgendwas [(.) bei <<schmunzelnd> der frAU?>
0619  IN:                   [<<p> mh=hm?>
0620  L3:   [(-) kOmmt aus der prAxis- (.) ja?
0621  IN:   [<<p> mh=hm?      (--)       mh=hm?>
```

Im Gegensatz zu Beispiel (1.1) dient diese Perspektive allerdings nicht der Artikulation von Befürchtungen bzw. der Formulierung einer vorsichtig formulierten, negativ behafteten Selbstbewertung, sondern wird verwendet, um einen unterstellten Eindruck einer Lernendengruppe zu formulieren. Das Objekt der Betrachtungen bleibt aber auch hier L3 selbst. Ein weiterer Unterschied zum ersten Beispiel besteht darin, dass die eigentliche Bewertung weitaus weniger explizit formuliert wird und darüber hinaus einem/einer hypothetischen SprecherIn in den Mund gelegt wird. Auch wenn es sich hier also um eine weitere Form von Außenperspektive handelt, so wird sie ganz anders umgesetzt als im ersten Beispiel - sie betont hier en passant einen Vorteil, den L3 aufgrund ihrer Praxisbezogenheit hat.[6]

Auch im folgenden Beispiel kommt eine Außenperspektive ins Spiel, allerdings noch impliziter als im vorigen Beispiel:

Bsp. (1.3)

```
0144  L2:   bIn ohneHIN relativ krItisch gegenüber meinem eigenen
0145        unterricht [(-) <<decr> also (-) ähm> (-)
0146  IN:              [<<p> mhmh?>
0147  L2:   <<cresc> ich bin jetzt nicht sicher ob> ich das
0148        wirklich GUT mache- [(-)
0149  IN:                     [<<p> mhmh>
0150  L2:   immerhin der unterrichtsauftrag ist verlÄngert worden;
0151        [(xxx) SO schlecht kanns AUCH nicht sein? ähm (---)
0152  IN:   [((lacht))        ja=a
```

L2 reflektiert über seinen Unterricht und betont, dass er *ohneHIN relativ krItisch* (Z. 0144) gegenüber seinem eigenen Handeln eingestellt sei. Dies begründet er mit einer Unsicherheit, die sich vor allem auf die Qualität des Unterrichtens richtet. Diese Skepsis wird allerdings im nächsten Schritt entkräftet, indem er darauf

---

[6] Die drei Lehrenden, deren Interviews ich in dieser Arbeit verwende, sind auf unterschiedliche Weise im Schnittfeld von Universität und Schule verortet: L1 hat einen beruflichen Hintergrund, der eigentlich auf eine universitäre Laufbahn hinsteuerte, L2 ist zum Zeitpunkt des Interviews noch Lehramtsstudierender, und L3 arbeitet als abgeordnete Lehrerin an einer Universität. Alle drei sind also auf verschiedene Weise Quer- oder SeiteneinsteigerInnen in ihre jeweilige Lehrtätigkeit; dies thematisieren alle drei Personen ist an verschiedenen Stellen der jeweiligen Interviews.

hinweist, dass sein aktueller Vertrag verlängert worden sei, was ja schon dafür spreche, dass sein Unterricht nicht allzu schlecht sein könne. Die Außenperspektive, die hier ins Spiel kommt - nämlich die nicht weiter genannte Instanz, die für die Verlängerung des Lehrauftrages zuständig war -, bildet eine externe, offizielle Instanz ab, die L2s Handeln evaluiert und validiert und so seiner eigenen kritischen Stimme dialogisch entgegengesetzt wird. Die quasi im gleichen Atemzug geäußerte, skeptische eigene Sicht auf sein Handeln wird also durch diese positivwertende Sicht entkräftet; damit wird gleichzeitig dem Interviewer ein versteckter Hinweis auf ein positives Ansehen innerhalb der Schule, an der L2 arbeitet, gegeben.

Während die Außenperspektive in den Beispielen (1.1) bis (1.3) vor allem durch Personen abgebildet wurde, die den ErzählerInnen entweder beruflich vorgesetzt oder didaktisch unterstellt waren, wird im nächsten Ausschnitt eine Außenperspektive ins Gespräch gebracht, die einer Gruppe von 'Gleichen' angehört. Trotzdem kommen Differenzen zum Vorschein:

Bsp. (1.4)

```
0633  L2:   da gIbts dann auch im unterricht situatiOnen von; (-)
0634        von frotzelEIen und so wEIter- (-) da' (.)
0635        wo ich auch dEnke das (--) is auch GUT
0636        und das mach ich dann auch GERN
0637        [und so wEIter (.) ähm; (---) <<p> ähm;> (.)
0638  IN:   [<<p> m=hm>
0639  L2:   das IS mir selbst (--) gar nich so AUFgefallen?
0640        weil ich das ähm; (--)
0641        (irgendwie für mich) das als norMAL empfinde?
0642        aber ich hab da mit ANderen (.)
0643        auch kommiliTOn[en gesprochen und=so=wEIter- (--)
0644  IN:                 [<<p> m=hm?>
0645  L2:   äh die DAmit SEHR n problEM hätten. (.)
0646        und die SEHR auf distANZ;[(--) bleiben würden
0647  IN:                           [<<p> oh (--) aHA?>
0648  L2:   und die WAHren würden. ja::? (--)
0649        <<schneller> die zum beispiel aber> AUCH
0650        n problEM damit hätten;
0651        also wir DUzen uns ja alle an der [schule- (.)
0652  IN:                                     [ja=a
0653  L2:   und die dAs zum beispiel auch furchtbar fänden.
0654  IN:   ahA?
0655  L2:   ähm; (-) oder SO (weil) die eben sagen (--)
0656        ne::; (-) also (-) ä::h (-)
0657        sie würden gern; (-) diese distANZ (-)
0658        n stück weit BEIbehalt[en (.)
0659  IN:                         [ja=a?
0660  L2:   für sich als schUtz (.)
0661        oder als (.) was auch IM[mer? (---) ä::hm- (--)
0662  IN:                           [hm=mh?
```

Hier findet sich die Außenperspektive auf die eigene Person in Form von KommilitonInnen, die in Bezug auf eigene Vorstellungen von Unterrichtsatmosphäre oder der Ansprache zwischen Lehrendem und SchülerInnen eine andere Meinung vertreten als der L2 selbst. Ähnlich wie in Beispiel (1.2) wird die Außenperspek-

tive hier ebenfalls in Form von Redewiedergabe repräsentiert, und wie bei den anderen drei Beispielen auch handelt es sich um eine Außenperspektive, die im Sinne einer Selbstpräsentation des Sprechenden sinngemäß rekonstruiert und funktionalisiert wird. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass hier keine expliziten Evaluationen des eigenen Handelns im Fokus stehen, aber dennoch eine bestimmte Praxis - die des Duzens im Unterricht - herangezogen wird, um sich selbst als eine bestimmte Art von Lehrer darzustellen. Dazu wird kontrastiv die Meinung der KommilitonInnen zum Duzen im Unterricht vorgeführt, die L2 im Endeffekt als Spezialfall präsentiert - denn ohne die Darstellung dieses Unterschiedes hätte die Besonderheit nicht betont werden können. In allen vier Fällen ist also die funktionalisierte Außenperspektive ein Verfahren, mit dem die SprecherInnen Aussagen über sich selbst tätigen und damit ihrem Gegenüber etwas über sich, ihr Selbstverständnis und ihren individuellen Berufsalltag mitteilen.

1.4 Gegenstand der Arbeit

Das gemeinsame Merkmal der obigen vier Beispiele besteht also darin, dass die SprecherInnen sich interaktiv Konturen und mithin Besonderheit verleihen, indem sie *Kontrastivität* darstellen und sich so in Abgrenzung zu verschiedenen 'Anderen' präsentieren. Diese Verfahren der Her- und Darstellung von Kontrastivität stehen im Zentrum dieser Arbeit. Die Grundannahme ist, dass eine solche Etablierung von Kontrasten ein wesentliches Mittel ist, mit dem SprecherInnen ihren Gegenübern Interpretationen der eigenen Person anbieten, die wiederum funktional für die eigene Produktion von Selbstbildern und Selbstinterpretationen sind. Weiterhin soll untersucht werden, wie die SprecherInnen Kontrastivität nicht nur als Mittel zur interaktiven *Identitätskonstruktion*, sondern auch als Verfahren zur sprachlichen *Selbstdarstellung* benutzen.

Die Ziele der Arbeit gestalten sich also wie folgt:

1. *Entwicklung eines geeigneten deskriptiven Apparats*
   Ein übergeordnetes Ziel ergibt sich aus der Datensorte Interview. Interviewdaten sind zwar eine gängige empirische Basis für die analytische Beschäftigung mit Identitätsfragen, doch wird innerhalb dieses Kontextes zumeist entweder auf das Konzept der narrativen Identität fokussiert (z.B. Lucius-Hoene & Deppermann 2004a, Goblirsch 2005) oder aber auf die Konstruktion professioneller Identität auf Seiten der Interviewten (z.B. Holmes 2006, Johnson 2006). Dies wird der Komplexität des Geschehens meiner Ansicht nach nicht gerecht, weil es eine reduktionistische Perspektive auf die interaktiven Phänomene der Identitätskonstruktion in Interviews darstellt. Deswegen besteht ein erstes Ziel der Arbeit darin, einen methodisch-desktiptiven Apparat zu entwickeln, der eine gegenstandsadäquate Beschreibung derjenigen Phänomene erlaubt, die mit der sprachlichen Konstruktion von Identität(en) und deren Darstellung in der Interaktion einhergehen. Welchen methodologischen Anforderungen ein solcher Apparat genügen muss, ist das Thema von Kap. 2; dort werde ich weiterhin darstellen, wie die Arbeit insgesamt aufgebaut ist und einen kurzen Überblick über die einzelnen Kapitel geben.

2. *Entwicklung eines Konzepts, mit dem die Etablierung von Kontrastivität als SprecherInnenverfahren erfasst werden kann*
   Um die in 1.3 skizzierten Phänomene systematisch beschreiben zu können, soll ein Konzept entwickelt werden, das auf Verfahren zur Her- und Darstellung von Kontrastivität fokussiert. Dieses Konzept soll datenzentriert und aus SprecherInnenperspektive aus den Interviewdaten rekonstruiert werden und bei der analytischen Erfassung von sprachlichen Verfahren der Identitätsherstellung im weitesten Sinne nutzbar gemacht werden können.

3. *Abgrenzung von Identitätsher- und Selbstdarstellung*
   Gerade in der interaktionistisch orientierten Identitätsforschung werden die beiden Begriffe Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung häufig synonym verwendet (vgl. z.B. Malone 1997, Spiegel & Spranz-Fogasy 2002, King & Zilles 2005, Archakis & Papazachariou 2008). Dies führt dazu, dass Selbstdarstellung als Konzept selten über den Status einer Ethnokategorie hinausgeht. Das dritte Ziel der Arbeit besteht also darin, Selbstdarstellung als SprecherInnenverfahren zu rekonstruieren und dabei in Abgrenzung zu verwandten Konzepten wie z.B. Identitätskonstruktion zu beschreiben.

2 Identitätskonstruktion im Interview - Methodologische Überlegungen

Interviewinteraktionen unterscheiden sich von Alltagsgesprächen in mehrfacher Hinsicht: Sie gehorchen anderen Organisations- und Strukturierungsprinzipien, da nicht alle Beteiligten in gleichem Umfang an der Initiierung von Themen und deren Ausgestaltung beteiligt sind. Die InteraktantInnen verhalten sich in charakteristischer Weise, indem sie in einem Frage-Antwort-Schema miteinander kommunizieren und in unterschiedlichem Umfang Redebeiträge produzieren. Weiterhin sind Interviews immer in einem bestimmten Kontext angesiedelt, in dem es darum geht, die Interviewten als Informationsquelle für bestimmte Sachverhalte zu befragen. Dies sind nur einige Aspekte, die Auswirkungen darauf haben, wie die SprecherInnen im Rahmen von Interviewinteraktionen Identität(en) herstellen.

In diesem Kapitel wird dargestellt, mit welchem methodischen Werkzeug die Interviewinteraktion adäquat beschrieben werden kann, um darauf aufbauend die interaktiven Verfahren der SprecherInnen zur Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung rekonstruieren zu können. Dazu wird eine gesprächsanalytische Perspektive auf die Interviewinteraktion vorgeschlagen, die als bottom-up-Verfahren die geeigneten Methoden zur Verfügung stellt, um die sprachliche Interaktion der Beteiligten rekonstruieren zu können. Ich werde weiterhin erläutern, welche Konsequenzen eine solche Konzeption von sprachlicher Interaktion als von den SprecherInnen selbst hervorgebrachte soziale Wirklichkeit auf meinen Umgang mit den dieser Arbeit zu Grunde liegenden Daten hat und wie sich eine solch gegenstandsorientierte Methodik auf die Rekonstrukion von sprachlichen Verfahren der Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung auswirkt.
Wie in 1.3 gezeigt wurde, spielt die sprachliche Darstellung von Trennschärfe und Kontrastivität eine zentrale Rolle; mit dem Begriff der ALTER-EGO-Positionen wird in diesem Kapitel weiterhin ein Konzept eingeführt, das die Spezifik dieser Verfahren beschreibbar macht. Ich werde außerdem zeigen, dass eine zusätzliche gesprächsrhetorische Perspektive auf Interaktion dabei helfen kann, Selbstdarstellung als sprachliches Verfahren zu betrachten, innerhalb dessen interaktiv hervorgebrachte Identitäten von den SprecherInnen instrumentalisiert werden, um Bewertungen der eigenen Person für das Gegenüber verfügbar zu machen. Dazu wird auf den Begriff der "mittleren Transzendenz" (Schütz & Luckmann 2003, S. 590ff.) eingegangen, mit dem sich Interaktion als "Grenzerfahrung" (ebd.) begreifen lässt. Die Grenze, die dabei erfahren wird, wird durch die Person der 'Anderen' repräsentiert; ihnen werden individuelle Darstellungen subjektiver Konstrukte zur intersubjektiven Interpretation angeboten. Das eigene Selbst ist ein solches Konstrukt.

2.1 Ethnomethodologische Konversationsanalyse und ethnographische Gesprächsforschung

Die Gesprächsanalyse geht auf die von Harold Garfinkel (1967) entwickelte Ethnomethodologie zurück und teilt wesentliche Grundannahmen und analytische

Positionen mit ihr. Deswegen werde ich in aller Kürze diejenigen Charakteristika der Ethnomethodologie skizzieren, die sie mit der Gesprächsforschung teilt.[7]
In direkter Tradition der Schütz'schen Phänomenologie stehen bei Garfinkel die vor allem von den strukturfunktionalistischen Sozialwissenschaften „vergessenen Menschen" (Schütz 1972b, S. 7) im Vordergrund. Zentral ist im Rahmen der Ethnomethodologie die Frage nach der „sinnvermittelten Wirklichkeitserzeugung" (Bergmann 1994, S. 6) der SprecherInnen – also die Frage, mit welchen alltagsweltlichen Methoden und Praktiken soziale Realität und mithin Alltag als „Vollzugswirklichkeit" (ebd.) von den Mitgliedern einer Gesellschaft hervorgebracht wird. Dies erscheint auf den ersten Blick trivial, ist aber für eine analytische Herangehensweise an diese Frage höchst voraussetzungsreich. Grund dafür sind zwei Aspekte: Zum einen verfügen die Mitglieder einer Gesellschaft selbst nur in Form impliziten Wissens (wie stillschweigend angenommenen Hintergrunderwartungen über sich und andere) über diejenigen Verfahren, mit denen sie ihren Alltag organisieren. Dies bringt analytische Probleme mit sich, denn diese „situated methods of practical reasoning" (Garfinkel 1967, S. 6) stehen nicht als abrufbare Selbstauskünfte für die Forschenden zur Verfügung. Zum anderen ist problematisch, dass die Forschenden selbst Mitglieder der gleichen Gesellschaft sind wie die Objekte, die sie beforschen wollen. Sie sind also nicht nur ‚befangen' in Bezug auf die verwendeten Praktiken (die ihnen ja selbst vertraut sind und die sie selbstverständlich anwenden), sondern stehen gleichzeitig noch vor dem Problem, die „seen but unnoticed background features of everyday activities" (ebd., S. 37) auf methodische Weise ‚seen and noticed' zu machen – denn nur dann können sie rekonstruiert und beschrieben werden.
In Anlehnung an die Phänomenologie Husserls besteht Garfinkels Lösungsansatz für dieses methodologische Problem darin, die eigenen Interpretationsressourcen einzuklammern und so hinter das eigene Alltagsverständnis von zu analysierenden Problemen zurückzutreten. Dieser Gedanke verbirgt sich hinter der sog. „anthropologischen Verfremdung":

> For members doing sociology, [it] seems unavoidably to require that they treat the rational properties of practical activities as ‚anthropologically strange'. (Garfinkel 1967, S. 9)

Nur indem die Forschenden ihre alltäglichen Interpretationsressourcen für vertraut erscheinende Phänomene methodisch kontrollieren und so in der Lage sind, das Inkrafttreten eigener Alltagstheorien („Konstrukte erster Ordnung", vgl. Schütz 1971) zu reflektieren, können die wechselseitig unterstellten Normalitätserwartungen der InteraktantInnen sichtbar gemacht werden (als „Konstrukte zweiter Ordnung", vgl. ebd.).

Für die Entwicklung der Konversationsanalyse sind vor allem Garfinkels Erkenntnisse zu sprachlichem Handeln als wesentlichem Mittel der SprecherInnen bei der Konstruktion sozialer Realität relevant. Alltagssprache erscheint in ethnomethodologischer Perspektive als grundsätzlich vage und indexikalisch – wech-

---

[7] Für eine ausführliche Darstellung der ethnomethodologischen Grundannahmen vgl. z.B. Garfinkel (1967), die Beiträge in Weingarten et al. (1976), Patzelt (1987) oder Bergmann (2007).

selseitiges Verstehen ist ebenso eine gemeinsame Hervorbringung der SprecherInnen wie andere Formen sozialen Handelns auch. Sprachliches Handeln zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

> The anticipation that persons will understand, the occasionality of expressions, the specific vagueness of references, the retrospective-prospective sense of a present occurence, waiting for something later in order to see what was meant before, are sanctioned properties of common discourse. (vgl. Garfinkel 1967, S. 41)

So genannte „common understandings" (vgl. ebd, S. 38) der AkteurInnen sind nur deshalb möglich, weil die SprecherInnen sich wechselseitig einerseits permanent und stillschweigend Sinnhaftigkeit unterstellen, andererseits aber auch schon in der Äußerungsproduktion Hinweise darauf geben, wie sie eigene Beiträge vom Gegenüber verstanden haben wollen: Sowohl sprachliches als auch nichtsprachliches Alltagshandeln hat dokumentarischen Charakter; es ist „observable-and-reportable, i.e. available to members as situated practices of looking-and-telling" (ebd., S. 1). Diese Hinweise für das konkrete Gegenüber – „accounts"[8] (vgl. ebd.) – sind nicht nur für die SprecherInnen eine verfügbare Interpretationsressource für das Handeln des Gegenübers, sondern auch den Forschenden selbst zugänglich und können somit Gegenstand von Analysen sein. Die grundsätzliche Eigenschaft von Handlungen, nämlich im Handeln selbst schon Hinweise auf die jeweils zu Grunde liegende Handlungsintention und die sich dahinter verbergende Interpretation vorangegangener Handlungen zu geben, wird also methodisch gewendet und somit zum analyseleitenden Prinzip gemacht.

Die von Sacks entwickelte Konversationsanalyse ist als auf sprachliche Interaktion bezogene, systematische Weiterentwicklung der Ethnomethodologie zu verstehen. Gespräche als „prototypischer Ort des sozialen Lebens" (Gülich & Mondada 2008, S. 14) liefern die Datengrundlage, anhand derer die Konstruktion sozialer Realität qua Sprache analytisch rekonstruiert wird. Das Erkenntnisinteresse der Konversationsanalyse besteht in Sacks' eigenen Worten darin, „methods persons use in doing social life" (Sacks 1984a, S. 21) zu beschreiben. Die Alltagspraktiken der SprecherInnen stehen, wie auch in der Garfinkel'schen Ethnomethodologie, im Zentrum - ein Gegenstand, der zu Sacks' und Garfinkels Zeit nicht den traditionellen „big issues" (ebd., S. 22) zeitgenössischer sozialwissenschaftlicher Forschung entsprach. Die Konversationsanalyse teilt mit der Ethnomethodologie die oben beschriebene „analytische Mentalität" (Schenkein 1978a, S. 6): Das Alltagswissen der Forschenden wird auch hier zugunsten einer anthropologisch verfremdeten Perspektive auf die zu untersuchenden Gesprächsphänomene eingeklammert. Weiterhin gilt der Grundsatz der „ethnomethodologischen Indifferenz" (Garfinkel 1967, S. 33): Analytische Schwerpunkte und letztlich auch der Untersuchungsgegenstand selbst ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit den Daten und werden nicht schon im Vorfeld an diese herangetragen (im Sinne von zu

---

[8] Im konversationsanalytischen Kontext gibt es unterschiedliche Definitionen des Account-Begriffs. Ich beziehe mich hier auf einen weiten Account-Begriff, der sich im Gegensatz zur engeren Variante nicht nur auf Rechtfertigungen oder Entschuldigungen bezieht (vgl. dazu z.B. Scott & Lyman 1968), sondern auch handlungsbegleitende Äußerungen wie Erklärungen und Zuschreibungen umfasst (vgl. Heritage 1988).

falsifizierenden oder verifizierenden Hypothesen); die Konversationsanalyse ist als ein hypothesengenerierendes Verfahren zu betrachten und sieht davon ab, bereits vor Analysebeginn gebildete Fragestellungen und analytische Schwerpunkte an das Material anzulegen. Stattdessen werden Erkenntnisse in einem bottom-up-Verfahren „from the data themselves" (Schegloff & Sacks 1973, S. 291) gewonnen. Das bedeutet konsequenterweise: „We will be using observation as a basis for theorizing." (Sacks 1984a, S. 25). Im Zentrum des Interesses stehen dabei natürliche Gespräche, d.h. also solche Interaktionen, die auch ohne das (ja immer nachträglich entstandene) Forschungsinteresse stattgefunden hätten.[9] Da Gespräche als prinzipiell strukturiert und geordnet betrachtet werden – „there is order at all points" (ebd., S. 21) -, wird in der Analyse rekonstruiert, an welchen Ordnungsprinzipien sich die SprecherInnen selbst orientieren und mit welchen sprachlichen Verfahren sie ihren Alltag (ethno-) methodisch geleitet hervorbringen – es geht also konsequent um das Wie? sprachlicher Interaktion:

> The idea is to take singular sequences of conversation and tear them apart in such a way as to find rules, techniques, procedures, methods, maxims (a collection of terms that more or less relate to each other and that I use somewhat interchangeably) that can be used to generate the orderly features we find in the conversations we examine. (Sacks 1984b, S. 413)

Berühmte Beispiele aus den Anfängen der Konversationsanalyse betreffen z.B. die Organisation der Rederechtsübergabe (Sacks et al. 1974), die Organisation von Reparatursequenzen (Schegloff et al. 1977) oder die Frage, wie Gespräche eröffnet oder beendet werden (Schegloff & Sacks 1973 bzw. Schegloff 1968). „Order at all points" hat dabei auch Konsequenzen für die Aufbereitung der Gesprächsdaten zu Analysezwecken: Konversationsanalytische Transkripte sind immer im Sinne einer Annäherung an das Originaldatum zu verstehen, bei der auch Abbrüche, Pausen, Hesitationssignale usw. analytisch relevant sein können – denn sie sind Accounts dafür, wie die SprecherInnen selbst Vorangegangenes interpretiert haben oder aber eigene Äußerungen verstanden wissen wollen. Dies stellt die Forschenden unter Umständen vor besondere Herausforderungen, denn sie müssen ihre „Aussagen an widerständigen Daten bewähren [...], die nicht um Phänomene bereinigt sind, die unverständlich, überflüssig oder erwartungsinkongruent erscheinen." (Deppermann 2000a, S. 97). Hier zeigt sich das besondere Empirieverständnis der Konversationsanalyse: Transkripte dienen nicht nur als Arbeitsgrundlage, sondern sind gleichzeitig empirischer Beleg für die Aussagen der Forschenden. Für die konkrete Analyse bedeutet dies Folgendes: Analytische Aussagen müssen nicht nur in den Originaldaten verankert sein, sondern dürfen darüber hinaus ausschließlich auf Grundlage der von den SprecherInnen selbst angezeigten Accounts getätigt werden. Ausschlaggebend für die Rekonstruktion ist also nicht das Äußerungsverständnis der Forschenden; sie rekonstruieren die jeweili-

---

[9] Die ursprünglich rein auf Audiodaten basierende Konversationsanalyse ist mittlerweile ein multimodaler Ansatz, in dem Videodaten eine ebenso wichtige Rolle spielen wie reine Audioaufnahmen. Daraus ergibt sich eine Erweiterung des analytischen Interesses hin zu Fragen nach der Koordination verschiedener Ausdrucksebenen - Äußerungen werden in dieser Perspektive als holistische Einheiten verstanden, die aus einer Vielzahl unterschiedlicher Komponenten bestehen (vgl. z.B. Dausendschön-Gay & Krafft 2002 oder die Beiträge in Schmitt (Hg.) 2007).

gen Phänomene strikt aus der Perspektive der SprecherInnen und konsequent unter Zuhilfenahme derjenigen Interpretationsressourcen, die diesen selbst zur Verfügung stehen. Durch eine solche Rückbindung an die Gesprächsoberfläche wird Empathie o.ä. als analytisches Instrument explizit ausgeschlossen. Ein wichtiges Prinzip zur Absicherung analytischer Aussagen besteht im sog. „next-turn proof", der sich aus der sequentiellen Abfolge der Redebeiträge ergibt:

> The turn-taking system has, as a by-product of its design, a proof procedure for the analysis of turns. When A addresses a first pair-part such as a 'question' or a 'complaint' to B, we have noted, A selects B as next speaker, and selects for B that he next performs a second part for the 'adjacency pair' A has started, i.e. an 'answer' or an 'apology' (among other possibilities) respectively. B, in so doing, not only performs that utterance-type, but thereby displays (in the first place to his co-participants) his understanding of the prior turn's talk as a first part, as a 'question' or 'complaint'. (Sacks et al. 1974, S. 728)

Die SprecherInnen zeigen also einander nicht nur im Sinne verbaler Accounts auf, wie sie eigenes Handeln interpretieren, sie zeigen weiterhin auch durch sog. Verständnisdisplays an, wie sie eine vorangegangene Äußerung des Gegenübers interpretieren – und zwar durch die Folgehandlung an sich. Accounts und Displays sind also wie zwei Seiten der gleichen Medaille - einer Äußerung - zu verstehen: Die Folgehandlung dient nicht nur dem jeweiligen Gegenüber als Hinweis darauf, wie die vorherige Äußerung verstanden wurde, sondern ist gleichzeitig empirischer Beleg für analytische Aussagen über das Geschehen. Die sequentielle Platzierung von Turns ist also der Dreh- und Angelpunkt der rekonstruierenden Analyse:

> [...] a turn's talk will be heard as directed to a prior turn's talk, unless special techniques are used to locate some other talk to which it is directed. Regularly, then, a turn's talk will display its speaker's understanding of a prior turn's talk, and whatever other talk it marks itself as directed to. [...] The display of those understandings in the talk of subsequent turns affords both a resource for the analysis of prior turns and a proof procedure for professional analyses of prior turns - resources intrinsic to the data themselves. (ebd., S. 728f.)

Ein solches Konzept von Verständnisdisplays wird im Rahmen der Gesprächforschung allerdings als „methodologisch nicht haltbar" (Deppermann 2000a, S. 99) kritisiert. Deppermann problematisiert hier vor allem die implizit postulierte „Selbstexplikativität" (ebd., S. 101) von Verständnisdisplays: Bei der Rekonstruktion des SprecherInnenhandelns ist eine zu strikte Einklammerung der alltagstheoretischen Interpretationsressourcen der Forschenden nicht zielführend, da so u.U. kulturspezifische Konventionen, die den SprecherInnen als Orientierungsgröße für ihr sprachliches Handeln dienen, nicht erkannt werden könnten. Dass SprecherInnendisplays nicht immanent sinnhaft seien, werde spätestens dann deutlich,

> wenn wir diese Interpretationsleistung nicht nachvollziehen können, also etwa mit Gesprächen konfrontiert werden, die in einer uns unbekannten Sprache geführt werden, in denen über Dinge gesprochen wird, von denen wir nichts verstehen, oder in denen die Teilnehmer Regeln folgen, die wir nicht erkennen. (ebd.)

Deppermann warnt jedoch gleichzeitig davor, "die logisch-argumentativen Abwägungen, mit denen [man] Aussagen prüft und schärft, [...] in die Daten [zu] proji-

zier[en] und damit [zu] naturalisier[en]." (ebd.) Um dieses methodologische Dilemma zu lösen, schlägt Deppermann vor, die Ethnographie als methodisch sinnvolles Komplement zur Konversationsanalyse heranzuziehen. Durch eine solche "ethnographische Konversationsanalyse" (ebd., S. 104) erweitere sich das Erkenntnisinteresse automatisch auch auf solche Gesprächsaspekte, die nicht ausschließlich an Gesprächsstrukturen geknüpft seien, sondern auch inhaltliche Aspekte mit einbeziehen. Dadurch werde die Interpretationsleistung der AnalytikerInnen zu einer methodisch kontrolliert einsetzbaren Ressource für die Rekonstruktion von Gesprächsereignissen. Gleichzeitig habe eine solche Verknüpfung beider Forschungsansätze den Vorteil, "die Ethnographie konversationsanalytisch zu bändigen" (ebd., S. 115; vgl. weiterhin Deppermann 2008, S. 15 zum Aspekt des „Methodenpurismus“).

Die bis hierhin dargestellten Grundannahmen konversationsanalytischer Forschung gelten ebenfalls für die konversationsanalytisch geprägte Gesprächsforschung. Ihre Arbeitsweise besteht darin, dass konstitutive Eigenschaften von Gesprächen „methodisch gewendet“ (ebd.) und so analytisch nutzbar gemacht werden – die Gesprächsanalyse baut also direkt auf den Ergebnissen konversationsanalytischer Grundlagenforschung zur strukturellen Organisation von Gesprächen auf. Deppermann (2000a, 2008, 2010) nennt hier als wesentliche Merkmale die Konstitutivität, Prozessualität, Interaktivität, Methodizität, Pragmatizität und Materialität von Gesprächen: Selbige werden von den SprecherInnen gemeinsam hervorgebracht, bestehen aus sequentiell aufeinander aufbauenden Beiträgen und Aktivitäten, bei denen die SprecherInnen verschiedene Ethnomethoden nutzen. Weiterhin sind sie in ihrem Verlauf durch individuelle Ziele der SprecherInnen beeinflusst, durch die – so sie konfligieren – verschiedene Probleme und Aufgaben entstehen, die ebenfalls im Gespräch bearbeitet und gelöst werden. Dies alles kann in verschiedenen Medien (mündlich vs. schriftlich) und unter Einbezug verschiedener Ressourcen der SprecherInnen geschehen.

Da im Rahmen gesprächsanalytischer Forschung auch solche Gegenstände untersucht werden, die über die strukturelle Organisation von Gesprächen hinausgehen, bietet sie das geeignete Instrument, um Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung zu untersuchen: Beide Phänomene sind keine gesprächsimmanenten, strukturellen Merkmale, die etwa zentral für die "Ablauforganisation" (Bergmann 1994, S. 13) von Interaktionen verantwortlich sind. Gleichwohl sind sie ein *inhaltlicher* Bezugspunkt für die SprecherInnen, auf den immer wieder rekurriert wird bzw. der durch inhaltliche Bezüge überhaupt erst hergestellt wird. Wenn es also, wie in den Interviewdaten häufig der Fall, um biographische Ereignisse der untersuchten Lehrenden geht, so ist der analytische Fokus auf klassisch konversationsanalytische Gegenstände wie Reparaturphänomene oder die Rederechtsübergabe zwar interessant, aber nicht ausschließlich hilfreich dabei, die Konstruktion von Selbstbildern zu untersuchen. Stattdessen muss berücksichtigt werden, mit welchen inhaltlichen Ressourcen diese Selbstbilder konstruiert werden - geht es z.B. um Erlebnisse, die den/die SprecherIn in einem besonders guten Licht dastehen lassen? Wie kommt eine solche Selbstevaluation zu Stande, wie wird sie in der Erzählung hervorgebracht? Solcherlei Fragen würden durch einen ausschließlich konversationsanalytischen Datenzugang gar nicht erst in das Zentrum des analytischen Inte-

resses geraten, sind aber vor dem Hintergrund einer ethnographisch beeinflussten Gesprächsforschung unmittelbar relevant.[10]

2.2 Das Interview als Interaktionsform

Die in 2.1 dargestellte gesprächsanalytische Perspektive auf sprachliche Interaktion hat Konsequenzen darauf, wie die Interaktion in einer Gesprächssorte wie dem Interview konzeptualisiert wird. ‚Interview' ist in diesem Verständnis ein spezifisches interaktives Setting, in dem die Interagierenden verschiedene interaktionale und interpretative Ressourcen nutzen, um ihr Verständnis von sich und ihrer sozialen Realität zu konstruieren (vgl. Baker 2002; für eine Übersicht über konversationsanalytische Forschung zu Interviews vgl. Roulston 2006). Die Aussagen der SprecherInnen dienen nicht, wie in der qualitativen Sozialforschung größtenteils üblich, als Rohmaterial, aus dem z.B. inhaltsanalytische Kategorien gewonnen werden, sondern sie *sind* das Datum:

> Die Beobachtungen des Sozialforschers sind [...] immer Beobachtungen von Beobachtungen, er stellt Beschreibungen von Beschreibungen her, liefert Interpretationen von Interpretationen. (Bergmann 2011, S. 23f.)

Dies bedeutet im Einzelnen: Die an einem Interview beteiligten Personen - InterviewerIn und Interviewte - müssen den Interaktionsrahmen ‚Interview' überhaupt erst einmal herstellen, bevor sie dazu übergehen können, Fragen zu stellen resp. zu beantworten. Dies bedeutet, dass

> ein Gespräch nur in dem Maße zu einem 'Interview' [wird] wie es den Handelnden gelingt, sich diesen speziellen Kontext anzuzeigen, ihn als solchen interpretierbar zu machen und ihn von anderen möglichen Kontexten - wie Verhören, Prüfungen, Diskussionen und Kaffeepläuschen - abzugrenzen. (Uhmann 1989, S. 126)

Uhmann (1989) zeigt detailliert auf, welche Aufgaben sowohl von dem/der InterviewerIn als auch von den Interviewten in verschiedenen Phasen eines Interviews bearbeitet werden. Dabei wird deutlich, dass das Interview ein gemeinsames Produkt aller Beteiligten ist – auch wenn Forschenden und Beforschten vor Beginn des Interviews bewusst ist, dass sie gemeinsam ein Interview durchführen werden, so müssen trotzdem die entsprechenden Beteiligungsrollen erst relevant gesetzt, reflexiv erkennbar gemacht und wechselseitig anerkannt werden. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Frage, wie initialer Small Talk von ‚eigentlicher' Interviewinteraktion abgelöst wird und wie die Beteiligten dabei von ihren jeweiligen Rollen als Privatpersonen in die Beteiligungsrollen InterviewteR und InterviewerIn wechseln. Erst durch diesen Wechsel wird die für Interviews so typische Asymmetrie zwischen Fragenden und Befragten möglich gemacht. Dies ist besonders deutlich an L3s Interview zu erkennen. Hier wurde das Aufnahmegerät zu

---

[10] Explizit *nicht* gemeint ist hier allerdings die ebenfalls von Sacks entwickelte Kategorisierungsanalyse. Beide Analyseverfahren sind zwar sehr ähnlich, werden aber von mir als unterschiedlich voneinander begriffen, da sie auf unterschiedliche Aspekte von Äußerungen fokussieren. In Kap. 8.1 und 8.2 werden die Bezüge zwischen Konversations- und Kategorisierungsanalyse expliziert.

einem Zeitpunkt eingeschaltet, an dem noch organisatorische Fragen zu L3s Teilnahme am Forschungsprojekt geklärt wurden:

Bsp. (2.1)

```
0001  IN:   <<das aufnahmegerät wird positioniert, geraschel>
0002        und dann könnten sie mit Ihm am besten Absprechen-
0003        (--) wann:- (-) ähm::; (--)
0004        wann:; (-) die aUfnahmen gemacht werden; [(.)
0005  L3:                                            [<<p> ja:>
0006  IN:   dann kann=er sich auch vorher den RAUM mal angucken?
0007        [(--) .hh
0008  L3:   [<<p> genAU.>
[...]
0014  L3:   genAU; (.) das heißt äh: (-)
0015        ich müsste dann nur termIne rAUssuchen
0016        [und dAnn- äh: (--) Ihm
0017  IN:   [ä:h-       (---)   ja genAU; (.)
0018        das können sie dann mit IHM absprechen-
0019  L3:   beschEId geben (.) wann=er am bEsten [(xxx)
0016  IN:                                      [genAU.
0017  L3:   stIft hab=ich jetzt nicht. (.)
0018        schreib ich mir mal AUF?
0019  IN:   <<p> bItteschön->
0020  L3:   wenn ich ihm das zuMAIle ist das dann- (--)
0021        geben sie das an ihn wEIter.[also:-
0022  IN:                               [ja genau; (-)
0023        ich werd das dann an ihn vermItteln;
0024        also ich hab ihm auch eben schon gesAgt
0025        dass er SIE dann kontaktIErn soll? (3.5)
0026        <<p> dann können sie das besprechen.>
0027  (--)
0028  L3:   genau; (-)
0029        dann kUck=ich mal [was für termIne ähm (--)
0030  IN:                     [jaha?
0031  L3:   wir raussuchen.
0032        [(-) für diese (-) didAktische begleitung.
0033  IN:   [ja=a?
0034        DA fänd=ich das glaub=ich am bEsten (.)
0035        weil bei diesen; (-) ähm (---)
0036        eher OFfenen arbeitsformen (-)
0037        da sind wir unten in dem einen raum;
0038        [(-) ähm; (--)
0039  IN:   [mh=hm?
0040  L3:   und da: (---) is so: ähm; (-)
0041        nich so dieses klAssische  (---) dozIEren. (-)
0042        [(und das würde mich eher) auch für mich SELBST
0043  IN:   [m=hm; (.) ja
0045  L3:   interessieren; (.)
0046        dieses ANdere das wEIß=ich (.)
0047        das kann ich GUT [(.)
0048  IN:                    [m=hm?
0049  L3:   aber dieses (--) dozIEren (.)
0050        da: bin=ich mir eher noch UNsicher (.)
0051        [insofern wär das (xxx)
0052  IN:   [ja=a? (--) ja ist doch tOll (-)
0053        dann hamse doch direkt auch n praktischen
0054        nUtzen davon.
0055  L3:   ja=a=
```

```
0056  IN:   =ja SUper (--)
0057        [(xxx)
0058  L3:   [aber das mit dem kollEgen [mach=ich trOtzdem (.)
0059  IN:                             [ja=a
0060  L3:   ne? [(-) damit sie noch=n bIsschen (xxx)
0061  IN:       [ja (-) OPtimal. ((lacht))
0062  L3:   gut.=
0063  IN:   =es is auch einer wEggefallen [von denen
0064  L3:                                 [ja;
0065  IN:   mit denen wir gerEchnet hatten; (-) von daher [(.)
0066  L3:                                                 [ja;
0067  IN:   wird dann diese lücke wieder gefüllt. (-)
0068        [das is ja sUper.
0069  L3:   [wUnderbar. (-) gUt.
0070  IN:   .hh ja:; (.) tOll.
0071  L3:   dann könn=wer lOslegen.=
0072  IN:   =dann kÖnn=wer lOslegen; (.)
0073        oKAY- (--) .hh ähm (-) JA; (--)
0074        w::Oher ihre motivatiON (.) bei Uns mItzumachen.
```

Dieser Interviewbeginn ist insofern typisch für Interviewinteraktionen, als die TeilnehmerInnen das Problem bearbeiten müssen, von der Klärung organisatorischer Fragen hin zur eigentlichen Interviewinteraktion zu gelangen. Im Sinne der Ethnomethodologie handelt es sich dabei allerdings um ein "unproblematisches Problem" (Bergmann 1981, S. 22), für dessen Lösung die SprecherInnen auf verschiedene Ethnomethoden zurückgreifen. Bis das 'eigentliche' Interview allerdings beginnen kann, gibt es noch einige Fragen zu klären: Diese betreffen vor allem die Zuständigkeit für die Organisation weiterer projektinterner Aktivitäten (IN verweist durch *mit Ihm* in Z. 0002 auf den zuständigen Kollegen). Weiterhin werden die Kontaktdaten des betreffenden Kollegen vermittelt (Z. 0014-0026), L3 stellt erste Überlegungen darüber an, welchen Kurs sie im Rahmen des Projektes zum Gegenstand machen möchte (Z. 0033-0051) und der Interviewer bestätigt den praktischen Nutzen ihrer Überlegungen (Z. 0052-0054). Bereits an dieser Stelle wäre eine Überleitung zur eigentlichen Interviewinteraktion möglich gewesen, denn die bis hierhin noch offenen Fragen L3s wurden geklärt - der Verzicht auf die Initiierung weiterer organisatorischer Themen und die wiederholten Bestätigungen des Interviewers (*ja SUper*, Z. 0056) sind als ethnomethodisch geleiteter Hinweis darauf zu verstehen, dass die Klärungsphase aus seiner Perspektive als beendet gilt.

L3 greift allerdings erneut einen Punkt aus der bisherigen Unterhaltung auf und markiert ihn durch ein initiales *aber* als problematisch (Z. 0058): Sie erklärt, dass sie *das mit dem kollEgen [...] trOtzdem* machen wolle (ebd.). Sie verweist hier auf etwas, das vor dem Einschalten des Aufnahmegerätes besprochen wurde: Einer ihrer Kollegen hatte ihr gegenüber Interesse an der Teilnahme am Projekt bekundet und L3 hatte im Vorfeld des Interviews nachgefragt, ob von Seiten der Projektmitglieder noch Interesse an weiteren ProbandInnen bestünde. Erst nachdem auch diese Nachfrage mit dem Verweis auf eine Teilnehmerabsage, die einen freien Platz mit sich bringe, explizit positiv bestätigt wurde (Z. 0061-0068), zeigen sich beide InteraktantInnen wechselseitig an, dass es in organisatorischer oder sonstiger Hinsicht keine offenen Fragen mehr gibt: Dieses Mal produzieren beide SprecherInnen positive Bestätigungen und verzichten auf die Initiierung neuer Themen (Z. 0068-0070). Dass die anfängliche Klärungsphase nun als beendet

angesehen wird, wird schließlich auch verbal expliziert: L3 erklärt mit der Äußerung *dann könn=wer lOslegen* (Z. 0071) ihre Bereitschaft, nun in die eigentliche Interviewinteraktion einzusteigen. Der Interviewer wiederholt diese Äußerung wortwörtlich (Z. 0072) und ratifiziert damit den Phasenwechsel. Das Gliederungssignal *oKAY* und die anschließenden Verzögerungssignale (ebd.) markieren schließlich den Übergang von einer Phase zur anderen. In der darauffolgenden Äußerung produziert der Interviewer letztendlich die erste Interviewfrage und etabliert damit das für die folgende Situation geltende Format.

Dieses unterscheidet sich von den vorangegangenen Aktivitäten vor allem in Hinblick auf die Organisation der Rederechtsübergabe: Im Gegensatz zu Alltagsgesprächen, in denen ja nach Sacks et al. (1974) nach einem Turn Completion Point theoretisch jedeR SprecherIn per Selbstwahl nächsteR SprecherIn werden kann, ist dieser Mechanismus im Interview weitestgehend suspendiert. Die das Interview führende Person steuert die Progression des Gesprächs, indem sie durch das Frage-Antwort-Format konditionelle Relevanzen etabliert und so über einen Großteil der Zeit ihr Gegenüber als nächsteN SprecherIn auswählt. Fragen und Antworten haben hier den Stellenwert von kategorienspezifischen Aktivitäten, die klar an die Rollen 'InterviewerIn' und 'InterviewteR' geknüpft sind (vgl. Uhmann 1989, S. 147). Die Interviewten haben ein eingeschränktes Recht zur Selbstwahl – Uhmann demonstriert anhand ihrer Daten, dass eine Selbstwahl der Interviewten immer tendenziell mit der Gefahr einhergeht, die etablierte Rollenverteilung auszuhebeln und in „das Präferenzsystem des Alltagsgesprächs“ (ebd., S. 141) abzugleiten. Die interaktive Aufgabe der Beteiligten besteht also darin, entsprechende Kontextualisierungsangebote der Umgebung derart relevant zu setzen, dass erkennbar wird, in welcher Art von Situation sie sich bewegen. Uhmann bezeichnet das Interview demzufolge als spezifischen "Interaktionsmodus" (ebd., S. 127f.), mit dem spezifische Rechte und Pflichten für die Beteiligten einhergehen, die sich von anderen Interaktionsmodi unterscheiden. Dies betrifft, wie oben beschrieben, vor allem die (erwünschte) Asymmetrie der Interviewsituation, als auch die Konstruktion von SprecherInnenidentitäten selbst (vgl. dazu auch die Beschreibung des Interviewsettings vor dem Hintergrund der Goffmanschen Interaktionsordnung, Kap. 3.2.5). Zu diesen SprecherInnenidentitäten gehören in erster Linie die beiden Formate InterviewerIn und InterviewteR. Uhmann warnt davor, diese Kategorien unhinterfragt anzunehmen und "zum Apriori der Analyse werden zu lassen" (ebd., S. 132) - die Zuordnung von solchen situationsbezogenen Identitäten ist ebenfalls eine Aufgabe, die die TeilnehmerInnen lösen müssen, um der gemeinsamen, übergeordneten Aufgabe entsprechend handeln zu können.

2.3 Identitätskonstruktion im Interview

Der bottom-up-Ansatz der Gesprächsanalyse erlaubt es, die in den Interviews stattfindenden Aktivitäten der Identitätskonstruktion auf verschiedenen Äußerungsebenen zu beschreiben. Ich orientiere mich hierbei an Zimmerman (1998), der Identität in gesprächsanalytischer Perspektive als Kontext begreift, der von den SprecherInnen sowohl produziert als auch als Orientierungsressource für weitere Äußerungen benutzt wird:

> [...] the notion of identity-as-context refers to the way in which the articulation / alignment of discourse and situated identities furnishes for the participants a continuously evolving framework within which their actions, vocal or otherwise, assume a particular meaning, import and interactional consequentiality. (ebd., S. 88)

Er verweist ebenfalls darauf, dass größere soziale Einheiten (wie soziale Kategorien) immer durch spezifische Aktivitäten der SprecherInnen realisiert werden, die wiederum durch mittlere und kleinere Einheiten (wie situationsbezogene Identitäten oder aber Gesprächsrollen) konstituiert werden. Für die Unterscheidung verschiedener gesprächsbezogener Identitäten schlägt Zimmerman die Begriffe der Diskursidentitäten, situativen Identitäten und transportablen Identitäten vor; eine besondere Variante der transportablen Identitäten stellen die so genannten "oriented to"-Identitäten[11] dar.
Diskursidentitäten sind auf Ebene des Turn-Takings angesiedelt und betreffen die konkrete Gesprächsorganisation (z.B. FragestellerIn und AntwortendeR), situative Identitäten betreffen das jeweils übergeordnete Beteiligungsformat, das eng an die jeweilige Situation gebunden ist (z.B. InterviewerIn und InterviewteR), transportable Identitäten sind unmittelbar mit der Person selbst verbunden und werden in unterschiedlicher Form für die Interaktion relevant (z.B. soziale Kategorien wie Mann, Frau, Lehrerin, Cineast usw.) Diese Kategorien sind allerdings immer nur als hypothetische Angebote verfügbar; erst wenn sie von den SprecherInnen selbst interaktiv relevant gesetzt werden, können sie zu einer Interaktionsressource für ihre weiteren konversationellen Aktivitäten werden. In diesem Fall sind sie "oriented to"-Identitäten, da sich die SprecherInnen in ihrer Äußerungsproduktion an ihnen orientieren.

Dies gilt nicht nur für die von Zimmerman untersuchten Gespräche (verschiedene Telefongespräche im behördlichen Kontext), sondern auch für Alltagsgespräche. Georgakopoulou (2006) zeigt, dass 'größere' Identitäten, die unter die Zimmerman'sche Kategorie der "oriented to"-Identitäten fallen, durch spezifische Ausprägungen von Diskurs- und situativen Identitäten realisiert werden. In ihren Daten geht es vor allem um eine Gruppe Teenagerinnen, deren gruppeninterne Hierarchie durch ihre konkreten sprachlichen Aktivitäten sowohl konstruiert als auch immer wieder in der Interaktion reproduziert wird: Diejenige, die innerhalb der Gruppe den sprichwörtlichen Ton angibt (also Entscheidungen darüber trifft, wo die gemeinsame Freizeit verbracht wird, welche Modeerscheinungen favorisiert werden usw.) hat auch auf Diskurs- und situativer Ebene bevorzugte Rechte: Ihr wird von den anderen Gruppenmitgliedern zugestanden, Erzählungen zu initiieren oder zu beenden, sie wird bei verschiedenen Angelegenheiten bevorzugt um Rat gefragt usw. Indem die so konstruierten Identitäten aber auch in der gemeinsamen Interaktionshistorie der Gruppe verfügbar sind, bieten sie den jungen Frauen gleichzeitig einen Kontext, auf Grundlage dessen sie ihre Aktivitäten interpretieren und verorten können.

---

[11] In Ermangelung einer unkomplizierten deutschen Übersetzung behalte ich im weiteren Verlauf der Arbeit den Begriff im englischen Original bei.

Für die in dieser Arbeit verwendeten Interviewdaten sind diese Überlegungen allerdings zu modifizieren. Die Beteiligten verfügen hier nicht über eine gemeinsame Interaktionshistorie, die als Interpretationsressource für verschiedene Gesprächsinhalte herangezogen werden kann. Weiterhin wird die Interaktion durch die übergeordnete, gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe 'ein Interview führen' beeinflusst: Hier werden vor allem die beiden Beteiligungsrollen 'InterviewteR' und 'Interviewer' realisiert, die durch verschiedene Aktivitäten hergestellt werden - der Interviewer stellt Fragen, fasst zusammen, leitet über und signalisiert Aufmerksamkeit; die Interviewten geben Antworten, produzieren narrative Episoden, erklären, stellen dar usw. Interessant ist nun, dass die strukturelle Asymmetrie der Interviewsituation sich nicht nur in der Verteilung und Ausdifferenzierung der Redebeiträge widerspiegelt, sondern darüber hinaus auch in den produzierten Identitäten: Die Interviewten wussten hier bereits im Vorfeld, zu welchen Themenbereichen sie befragt werden würden. Weiterhin diente die Verortung des Projekts im Kontext der Unterrichtsentwicklung als Orientierungsgröße für diejenigen transportablen Identitäten, die im Sinne Zimmermans als "oriented to"-Identitäten relevant werden würden: Die Interviewten agierten ausnahmslos von Beginn an als Lehrende; diese soziale Identität war gewissermaßen die 'Default'-Einstellung für die Interviewsituation (was, wie in Kapitel 8 deutlich werden wird, erheblichen Einfluss auf diejenigen Wissensressourcen hat, die sozialen Kategorisierungsaktivitäten zu Grunde liegen).

Identitätskonstruktion im Interview unterscheidet sich also von Identitätskonstruktion in Alltagsgesprächen: Die SprecherInnen orientieren sich vorrangig an der gemeinsamen Aufgabe, und stellen die produzierten Identitäten in den Dienst dieser Aufgabe. Interviewinteraktion ist also immer im Sinne einer Funktionalisierung von Identitätsressourcen zu verstehen. Während Identitätsproduktion in der Alltagsinteraktion größtenteils den Stellenwert einer Nebenaufgabe hat, wird sie im Interview zur Hauptaufgabe. Dies gilt in meinen Daten vor allem für die Interviewten. Während der Interviewer in Hinblick auf eigene "oriented to"-Identitäten vergleichsweise blass bleibt, produzieren die Interviewten permanent Accounts ihrer jeweiligen Selbstbilder. Diese Selbstdeutungsangebote manifestieren sich in unterschiedlicher Form: Als Erzählung biographischer Episoden mit Beispielcharakter, als explizite Selbstbeschreibung, als implizite Andeutung verschiedener Eigenschaften oder Einstellungen, als Bericht usw. Aufgrund der nicht vorhandenen gemeinsamen Interaktionshistorie der Beteiligten können die Interviewten nicht einfach auf vergangene Ereignisse rekurrieren, sondern stehen gleichsam vor der Aufgabe, ihr Selbstbild auf der Tabula Rasa der Interviewsituation zu enaktieren.
Dies geschieht auf zwei unterschiedlichen Ebenen, auf denen das Setting 'Interview' angesiedelt ist: Zum einen handelt es sich dabei um die Ebene der konkreten Interaktion zwischen den Beteiligten. Auf dieser Ebene manifestieren sich vor allem die situativen Identitäten 'Interviewer' und 'InterviewteR'; sie bringt aber gleichzeitig auch die zweite Ebene hervor, auf der Identitätskonstruktion stattfindet. Hierbei handelt es sich - zum anderen - um die Ebene der Interviewerzählung im weitesten Sinn, also um all diejenigen sprachlichen Aktivitäten, mit denen vergangene Ereignisse rekonstruiert und dem Interviewer dargeboten werden. Diese Ebene der Interviewerzählung liefert den interaktiven Rahmen, innerhalb dessen

aus dem Fundus der jeweiligen transportablen Identitäten "oriented to"-Identitäten gemacht werden.

2.4 Aufbau der Arbeit: Teil A

Um also der Vielfalt identitätskonstruierender Aktivitäten im Interview gerecht werden zu können, werden im ersten Teil dieser Arbeit verschiedene Ansätze zueinander in Beziehung gesetzt, mit denen sich insgesamt drei strukturelle Ebenen beschreiben lassen: Die Mikroebene der Diskursidentitäten, die Mesoebene der situativen Identitäten und die Makroebene der transportablen bzw. "oriented to"-Identitäten.[12] Durch die in 2.1 dargestellte bottom-up-Ausrichtung der Gesprächsforschung können also in der Analyse diejenigen Phänomene, die auf der Meso- oder Makroebene angesiedelt sind, durch die sequentielle Rekonstruktion der Mikrophänomene abgebildet und dadurch fassbar gemacht werden.

Auf konzeptueller Ebene treten hier allerdings Probleme auf, die mit dem wissenschaftlichen Identitätsdiskurs zusammenhängen. Jörissen (2000, S. 9) beschreibt selbigen als "fachlich wie paradigmatisch außerordentlich weit gestreut" (s. dazu auch Kap. 2. 5). Dies macht sich in der Konsequenz in begrifflichen Unklarheiten bemerkbar: Identität wird je nach konkretem fachlichen Hintergrund entweder synonym mit Begriffen wie Selbst, Persönlichkeit oder Rolle, oder aber als trennscharf abgegrenzt von diesen Begriffen verwendet. Diese "schon berüchtigte Unschärfe des Begriffs" (ebd.) führt dazu, dass interdisziplinäres Arbeiten im Kontext von Identitätsfragen erschwert wird: Gleiche Terminologie bedeutet nicht automatisch gleiche Konzepte, und vice versa kann sich ein und dasselbe Konzept hinter verschiedenen Begrifflichkeiten verbergen (auch die z.T. synonyme Verwendung von 'Identitätskonstruktion' und 'Selbstdarstellung' ist diesem Umstand zuzurechnen). Jörissen erläutert dies, indem er verschiedene Identitätskonzepte auf drei Dimensionen verortet und so aufzeigt, welche Konzepte von Identität sich hinter den jeweiligen Begriffen verbergen. Die drei Dimensionen sind:

1. *subjektiv vs. objektiv* - Identität als subjektiv im Individuum selbst verankert vs. objektiv durch die Gesellschaft hervorgebracht.
2. *numerisch vs. qualitativ* - Identität als quantifizierbares Konstrukt, das im Bewusstsein des Individuums als Einheit vorliegt vs. Identität als Mosaik aus verschiedenen Rollen, Eigenschaften usw.
3. *synchron vs. diachron* - Identität als zeitunabhängiges Konstrukt vs. Identität als zeitabhängiges Konstrukt.

Im Kontext dieser Arbeit ist vor allem relevant, wie Identität als facettenreiches Konstrukt, das dem Wandel der Zeit unterworfen ist, an der Grenze zwischen Individuum und Außenwelt zu fassen ist. Um also zu beschreiben, wie Identität einerseits als lokales Produkt der unmittelbaren Interaktion selbst und andererseits als Ergebnis narrativer Prozesse konzeptualisiert werden kann, wird auf zwei Ansätze verwiesen, mit deren Hilfe sich beide Aspekte abbilden lassen. Dabei han-

[12] Vgl. Habscheid (2000) zum "Mikro-Makro-Problem", das eine gesprächsanalytische Perspektive auf Interaktion fast schon notwendigerweise mit sich bringt.

delt es sich einerseits um Goffmans Konzept des interaktiv konstruierten Face (v.a. Goffman 1965/1975 bzw. Kap. 3.2), andererseits um Meads Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Identitätskonstruktion und Sprache (v.a. Mead 1968 bzw. Kap. 4.1). Beide Ansätze sind in ihren methodologischen Voraussetzungen unmittelbar anschlussfähig an eine gesprächsanalytische Arbeitsweise. Darüber hinaus erlauben sie, Identitätskonstruktion aus zwei verschiedenen Perspektiven zu fassen: Während Goffmans Face-Konzept sich nach Jörissen (2000) als *objektiv*, qualitativ und synchron beschreiben lässt, erscheint Meads Ansatz als *subjektiv*, qualitativ und synchron. Wenn also im Folgenden von 'Selbst' oder '(sozialer) Identität' die Rede ist, sind immer diese beiden Dimensionen gemeint, die die verschiedenen Bezugsebenen von identitätskonstruierenden Äußerungen abbilden.

Während sich Diskursidentitäten also vor allem durch die terminologische Unterscheidung der Konversationsanalyse zwischen aktuelleR und nächsteR SprecherIn fassen lassen, erscheinen situative Identitäten hier vor allem als solche Phänomene, die auf theoretischer Ebene durch das Goffman'sche Face-Konzept beschrieben werden können (Kap. 3.2.3). Auf empirischer Ebene spiegeln sie sich als Verfahren wider, mit denen identity-in-interaction hervorgebracht wird (Kap. 3.3). "Oriented to"-Identitäten sind schließlich als objektivierte Selbstbilder zu verstehen, die im Mead'schen Sinn sprachlicher Interaktion bedürfen, um als solche intersubjektiv verstehbar werden zu können. Sie äußern sich in der konkreten Interaktion vor allem als Verfahren, mit denen narrative Identität konstruiert wird (Kap. 4.2). Da die Ebene der Interviewerzählung durch die Aktivitäten auf Ebene der Interviewsituation überhaupt erst hervorgebracht werden, erlaubt das Konzept der Positionierung schließlich Aussagen darüber, welche Auswirkungen die Aktivitäten auf der einen Ebene auf die jeweils andere Ebene haben. Weiterhin bietet die Positionierungsanalyse einen Zugang, mit dem über konkrete Gespräche hinausgehende Referenzen analytisch fassbar gemacht werden können (z.B. der Verweis auf Ausbildungsdiskurse o.ä.; Kap. 5).
Die genannten Konzepte und theoretischen Ansätze werden folgendermaßen zueinander in Beziehung gesetzt:

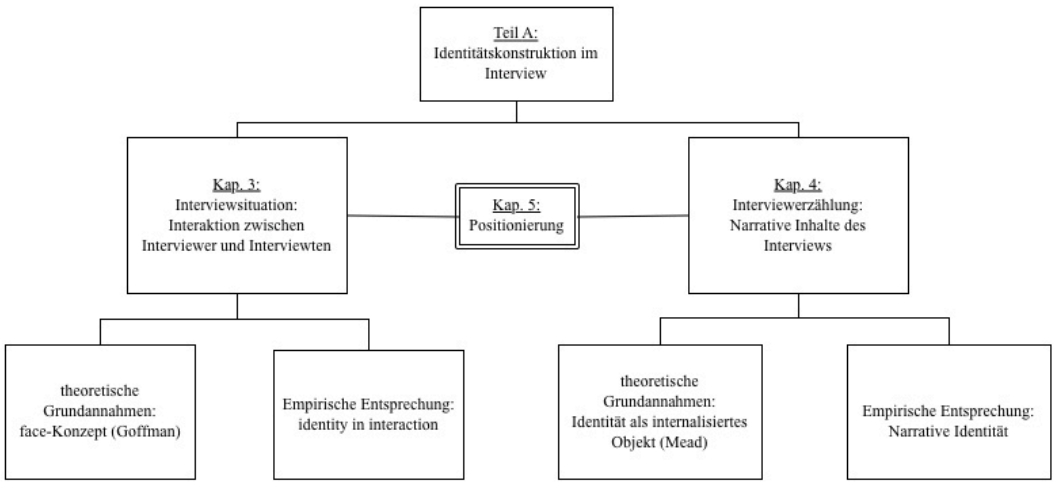

Abb. 1: Darstellung des deskriptiven Apparats

Mit diesem deskriptiv-methodischen Apparat kann der Komplexität des untersuchten Phänomens Rechnung getragen werden, da er sich dem Gegenstandsverständnis der SprecherInnen selbst so weit wie möglich annähert. Nur so kann rekonstruiert werden, wie die SprecherInnen durch interaktive Identitätskonstruktion ein "common understanding" (s.o.) herstellen, das – dies wird im analytischen Teil dieser Arbeit deutlich werden - vor allem die sukzessive Bedeutungsaufladung ihrer eigenen Person betrifft.

2.5 Die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen

Auch wenn von einer einheitlichen Definition des Identitätsbegriffs keine Rede sein kann, so herrscht doch weitestgehend Einigkeit darüber, Identität als "Differenzierungs- und Vermittlungsbegriff in einem" (Zirfas 2010a, S. 12) zu beschreiben. Damit wird auf zwei Prozesse referiert, die als wesentlich für die Herausbildung von Identität angesehen werden: Differenzierung meint die individuelle Abgrenzung von verschiedenen Faktoren / Personen / Aspekten, Vermittlung meint die Integration verschiedener Teilidentitäten im Rahmen einer übergeordneten Einheit (die je nach theoretischem Ansatz Identität oder Selbst genannt wird). Diese Teilidentitäten entstehen durch verschiedene Prozesse, in denen sich das Individuum im Wortsinne 'mit etwas identifiziert' (lat. 'idem' = 'dasselbe'). Das Selbst gleicht hier einem Mosaik, bei dem die unterschiedlichen Teilidentitäten einzelnen Steinen entsprechen, die auf jeweils unterschiedliche Einflussbereiche verweisen. Das Mosaik ist allerdings niemals beendet - die konkrete Zusammensetzung der einzelnen Teile kann sich permanent verändern und neu strukturieren.

Die Frage nach den jeweiligen Objekten von Differenzierung und Vermittlung werden von den Einzeldisziplinen ganz unterschiedlich beantwortet. Sie sind jedoch alle an der Grenze zwischen Individuum einerseits und dessen Außenwelt andererseits (Bezugspersonen, Familie, Gesellschaft usw.) angesiedelt. So konzipiert Freud (1923) in seinem Strukturmodell der Psyche die Eltern als einen Katalysator sowohl von differenzierenden als auch von identifizierenden Prozessen; gleiches gilt für die Gesellschaft. Während elterliche und gesellschaftliche Normen und Werte in die Entwicklung des Über-Ichs einfließen, sind diesen Normen und Werten konträre Wünsche und Begierden des Individuums in Form des Es repräsentiert. Eine Integration beider psychischer Bestandteile findet im Ich statt.
Die Grenzposition des Individuums an der Schnittstelle zwischen Innen und Außen wird in der Theorie Eriksons (z.B. 1974) noch stärker betont. Identität entsteht hier als Wechselspiel zwischen externen, gesellschaftlichen Einflüssen und internen, somatischen Prozessen des Individuums. Verschiedene Lebenskrisen sind typisch für verschiedene Entwicklungsstufen des Individuums und repräsentieren jeweils charakteristische Probleme in der Balance zwischen Innen und Außen. Aus anthropologisch-psychoanalytischer Perspektive ist vor allem die 'Grenz'-Erfahrung der eigenen Körperlichkeit wesentlicher Bestandteil der Identitätsbildung. Lacan (1991) beschreibt das "Spiegelstadium" (ebd., S. 64) als wesentlichen Moment, in dem das Kind sich selbst im Spiegel erkennt und sich der eigenen körperlichen Grenzen bewusst wird. Der Spiegel dient hier als Bestätigung der eigenen äußeren Hülle; das Spiegelbild ebnet den Weg zur späteren

Entwicklung des sozialen Ichs und ist dann ebenfalls sinnbildlich für die oft normativ und wertend geprägte Fremdwahrnehmung durch die Außenwelt zu sehen.
Auch im soziologischen Identitätsdiskurs spielt der Einfluss der Außenwelt eine wesentliche Rolle. Krappmann (1969) beschreibt in seiner Rollentheorie, wie das Individuum permanent Normen, Erwartungen und Standards einerseits und individuellen Motiven, Gefühlen, usw. andererseits ausbalancieren muss, um zu entscheiden, wann die Einnahme welcher Rolle angemessen ist. Für die dekonstruktivistische Sicht auf Identität schließlich wird das 'Außen' zum analyseleitenden Prinzip: "Identität ist das, was sie ist, indem sie das ist, was sie nicht ist." (Zirfas 2010b, S. 246). Nur indem bestimmt wird, wo sich Grenzen befinden, kann rückgeschlossen werden auf das eigentlich Umgrenzte selbst. Auch im poststrukturalistischen Diskurs spielt ein solches "konstitutives Außen" (z.B. Butler 1997, S. 23 in Bezug auf Geschlechtsidentitäten) eine wesentliche Rolle.[13]
Auch die beiden in dieser Arbeit herangezogenen interaktionistischen Ansätze verweisen auf die Relevanz des 'Außen' bzw. der 'Anderen': Im Ansatz Meads bieten generalisierte 'Andere' wie die Gesellschaft die Grundlage dafür, wie das Individuum zu gemeinsamen Bedeutungen gelangt und diese dann in der Interaktion dazu verwendet, überhaupt sprachlich zu handeln und Identität zu entwickeln (s. Kap. 4.1). Goffman schließlich zeigt, wie das konkrete Gegenüber als interaktionistische Version von Lacans "Spiegel-Ich" dem Individuum Aufschluss über die eigene Selbstpräsentation in der Interaktion gibt (s. Kap. 3.2).

In dieser Arbeit wird gezeigt, dass Identität nicht nur im Sinne eines "Konstruktes zweiter Ordnung" (Schütz 1971) ein Kontrastphänomen ist, sondern auch von den SprecherInnen selbst im Sinne eines "Konstruktes erster Ordnung" (ebd.) als solches enaktiert wird. In der Interviewinteraktion werden vor allem solche Kontraste sprachlich konstruiert, die sich auf die Abgrenzung von verschiedenen Instanzen 'Anderer' beziehen; Kontrastivität ist also immer eine *personale* (und also solche auch relationale) Größe. Diese 'Anderen' können sowohl das direkte Gegenüber sein, als auch verschiedene ProtagonistInnen innerhalb von Erzählungen oder abstrakte und verallgemeinerte Mitglieder verschiedener Gruppen, die für den/die SprecherIn relevant sind (also z.B. SchülerInnen, KommilitonInnen oder Vorgesetzte, wie in den Beispielen in Kap. 1.3 deutlich wurde). Indem diese 'Anderen' in der konkreten Interviewinteraktion als beobachtbare Phänomene an der sprachlichen Oberfläche dargestellt und dadurch interaktiv manifest werden, werden sie gleichzeitig einer gesprächsanalytischen Betrachtung zugänglich. Ich schlage die beiden Begriffe ALTER und EGO vor, um die beiden Referenzobjekte dieses sprachlichen Verfahrens zu konzeptualisieren. Damit wird gleichzeitig betont, dass es sich um ein indexikalisches Verfahren handelt, das an die subjektiven Perspektiven der SprecherInnen gebunden ist: EGO meint die aktuell sprechende Person, die Ausgangspunkt für die Konstruktion verschiedener 'Anderer' - ALTER - ist. ALTER und EGO sind dabei weiterhin immer als soziale Positionen zu verstehen (s. Kap. 5). Dadurch wird sowohl ihre Verknüpfung mit identitätskonstruierenden Aktivitäten betont als auch erfasst, dass sie Konsequenzen für alle Ebenen der Identitätskonstruktion haben.

---

[13] Für einen Überblick über den philosophischen Identitätsdiskurs vgl. z.B. Raible 1998.

Weiterhin wird gleichzeitig ein Kernproblem der Identitätsforschung aufgegriffen. ALTER und EGO sind zwar (in unterschiedlicher Terminologie, s.o.) gängige und vor allem als selbstverständlich vorausgesetzte Konzepte, wenn es darum geht, Prozesse der Identitätskonstruktion zu beschreiben, doch sie gehen nicht über den Status 'wissenschaftlicher Ethnokategorien' hinaus. Die Frage, wie ALTER und EGO als konkrete soziale Positionen in Alltagsinteraktionen von den SprecherInnen selbst konstruiert werden, stand bislang nicht im Fokus des Interesses.

Indem Identitätskonstruktion im Interview in der oben beschriebenen Weise gesprächsanalytisch rekonstruiert wird, kann gleichzeitig auch die sprachliche Hervorbringung von ALTER-EGO-Positionen auf verschiedenen Ebenen der Interaktion aufgezeigt werden. Die für die Konzeptualisierung der drei Ebenen Mikro, Meso und Makro herangezogenen interaktionistischen Ansätze fassen also nicht nur die Konstruktion von Identität, sondern erlauben darüber hinaus auch die Rekonstruktion der dafür wesentlichen Kontrastierungsaktivitäten in Form von ALTER-EGO-Positionen:

Ebene	**Theoretischer Ansatz**	**Konzeptualisierung von EGO**	**Konzeptualisierung von ALTER**
Mikroebene / Diskursidentitäten	Gesprächsanalyse	AktuelleR SprecherIn	NächsteR SprecherIn
Mesoebene / Situative Identitäten	Face-Konzept + identity-in-interaction	Individuum	Direktes Gegenüber
Makroebene / transportable bzw. "oriented-to" Identitäten	Identitätskonstruktion nach Mead + narrative Identität	Individuum I	Gesellschaft / verallgemeinerter Anderer ME

Abb. 2: Reichweite des deskriptiven Apparats

ALTER und EGO werden zwar in den meisten Untersuchungen zu Identitätskonstruktion implizit mitgedacht (s.o.), selten aber als Ressourcen der SprecherInnen begriffen und expliziert. In dieser Hinsicht wird in dieser Arbeit ein Instrumentarium entwickelt, das auch für die Untersuchung weiterer Interaktionsformen nutzbar sein kann. Die Interviewsituation hat dabei einen Lupen-Effekt: Die oben beschriebenen Besonderheiten der Situation haben zur Konsequenz, dass die untersuchten Phänomene besonders deutlich hervortreten.

2.6 Selbstdarstellung als gesprächsrhetorisches Verfahren zur Bearbeitung "mittlerer Transzendenzen"

Der Nutzen von ALTER und EGO als analytischen Konzepten zeigt sich noch an anderer Stelle. Genau so wenig, wie die Etablierung von ALTER- und EGO-Positionen bislang als SprecherInnenverfahren begriffen wird, wird in der aktuellen Identitätsdiskussion zwischen Identitätskonstruktion einerseits und Selbstdarstellung andererseits unterschieden. Die beiden Begriffe werden zumeist synonym

verwendet und verweisen damit auf Aspekte, die sowohl mit der Her- als auch der Darstellung sozialer Identitäten im Gespräch zusammenhängen. Wie sich im analytischen Teil der Arbeit zeigen wird, verbergen sich allerdings unterschiedliche Verfahren hinter diesen Begrifflichkeiten. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Darstellung des Selbst zuerst einmal einer 'Substanz' bedarf, die interaktiv präsentiert werden kann - um etwas *dar*stellen zu können, muss es, vereinfacht ausgedrückt, zuerst einmal *her*gestellt werden. Bei dieser Substanz handelt es sich um sprachlich konstruierte Identitäten. Ich schlage daher weiterhin vor, Selbstdarstellung als gesprächsrhetorische Instrumentalisierung interaktiv konstruierter Identitäten zu verstehen, bei der ALTERS Interpretation von EGO in verschieden starker Form beeinflusst werden soll.

Kallmeyer (1996) beschreibt die Besonderheit gesprächsrhetorischer Verfahren wie folgt:

> Im Zentrum stehen Eigenschaften der Gesprächsbeteiligung, die mit dem Versuch der Sprecher zu tun haben, sich durchzusetzen, sich in Auseinandersetzungen zu behaupten, recht zu behalten und plausibel und suggestiv Sachverhalte darzustellen. (ebd., S. 7)

In gesprächsrhetorischer Perspektive wird also immer nach denjenigen Verfahren gefragt, mit denen das Individuum seine jeweiligen Ziele in der Interaktion zu erreichen versucht. Die Schwierigkeit besteht für die SprecherInnen allerdings darin, dass sie gar nicht wissen können, wie sich konkrete Interaktionen entwickeln werden - wie in Kap. 2.1 dargestellt wurde, ist sprachliche Interaktion ein gemeinsames Produkt aller Beteiligten, bei dessen Herstellung demzufolge auch die Ziele und Intentionen aller Beteiligten eine wesentliche Rolle spielen. Da diese Ziele und Intentionen durchaus voneinander abweichen oder sich konträr zueinander verhalten können, kann es immer zu "situationsemergenten Entwicklungen" (ebd., S. 9) kommen, bei denen die SprecherInnen durch verschiedene Verfahren versuchen, individuelle Ziele trotz potenziell hinderlicher interaktiver Entwicklungen zu erreichen. Demzufolge konzentrieren sich gesprächsrhetorische Untersuchungen zu einem großen Teil auf Gespräche, in denen es zu solchen Entwicklungen kommt - dazu gehören Streit- und Schlichtungsgespräche ebenso wie private oder öffentlich stattfindende Diskussionen. Die beschriebenen Verfahren bestehen z.B. aus der Kommunikation von Gereiztheit (Hartung 1996), der Abschottung der eigenen Perspektive im Rahmen von Diskussionen (Keim 1996), der Instrumentalisierung verschiedener stilistischer Ressourcen zur Inszenierung verschiedener affektiver Zustände (Schmitt 2003) oder der Kommunikation von Unzufriedenheit (Galanova 2007). Auch Positionierungsaktivitäten können im Sinne eines gesprächsrhetorischen Verfahrens eingesetzt werden (vgl. Wolf 1999).

Im Gegensatz zu den klassischerweise im Zentrum gesprächsrhetorischer Analysen stehenden Gesprächen handelt es sich bei im wissenschaftlichen Kontext entstandenen Interviewdaten allerdings nicht um Streitgespräche oder Diskussionen - der/die InterviewerIn hält sich mit eigenen Beiträgen und vor allem der eigenen Interpretation und Bewertung der von den Interviewten produzierten Inhalte zurück und stellt sie nicht in Frage (dies hätte u.U. einen Zusammenbruch des Interview-Settings zur Folge). Dennoch kann in Hinblick auf Selbstdarstellung von

einem gesprächsrhetorischen Verfahren gesprochen werden: Die Gemeinsamkeit zu denjenigen Verfahren, die in konfliktträchtigen Situationen zur Anwendung kommen, besteht darin, dass es sich auch bei Selbstdarstellungsaktivitäten um solche Äußerungen handelt, bei denen die Kommunikation subjektiver Inhalte im Vordergrund steht. Darin ähnelt Selbstdarstellung als gesprächsrhetorisches Verfahren solchen Verfahren, die im Zusammenhang mit der kommunikativen Darstellung von Extremsituationen subjektiven Empfindens (Panikattacken, Anfallserlebnisse, religiöse Bekehrungsmomente etc.) beschrieben werden (vgl. z.B. Bergmann 2000, Gülich 2005, Günthner 2006): Die SprecherInnen befinden sich "im Gespräch mit einem Gegenüber, das über entsprechende Erfahrungen nicht verfügt." (Günthner 2006, S. 125). Dies gilt in ähnlicher Form auch für das eigene Selbst - InterviewerIn und InterviewteR kennen einander kaum bis flüchtig, so dass schon vorhandene Interpretationen des Gegenübers bei den Beteiligten nicht vorausgesetzt werden können. Die Aufgabe der SprecherInnen besteht also darin, den 'intersubjektiven Raum' bis zum Gegenüber zu durchschreiten - Schütz & Luckmann (2003, S. 592ff.) bezeichnen solche Situationen als "Grenzüberschreitungen", die die individuellen Erfahrungen transzendieren:

> Alles, was sich dem Menschen als nicht von ihm, als nicht eigentlich Seines darstellt, erfährt er eben nicht als Ich und als sein Eigenes, sondern als eine andere, ihn übersteigende Wirklichkeit. (ebd., S. 594)

Im Gegensatz zu "kleinen Transzendenzen" (ebd., S. 598ff.), die die Grenzen der eigenen räumlich-zeitlichen Erfahrung aufzeigen (z.B. wenn ich meinen Haustürschlüssel vergessen habe und feststelle, dass er mir in der aktuellen Situation nicht zur Verfügung steht) oder "großen Transzendenzen" (ebd., S. 614ff.), die auf andere Wirklichkeiten als die alltägliche Lebenswelt hindeuten (zu Letzteren zählen auch die genannten Extremsituationen subjektiven Empfindens), gilt die Interaktion mit anderen Personen als "mittlere Transzendenz". Um das Charakteristische dieser mittleren Transzendenzen darzustellen, lasse ich Schütz & Luckmann nun etwas ausführlicher zu Wort kommen:

> In den 'mittleren' Transzendenzen verweist jedoch die jeweils gegenwärtige Erfahrung auf ein anderes, das grundsätzlich nicht unmittelbar erfahren werden kann. In dieser entscheidenden Hinsicht ist es also belanglos, ob das in der gegenwärtigen Erfahrung angezeigte andere selbst gegenwärtig ist oder nicht: Es kann immer nur mittelbar erfahren werden.
> Der Grund dafür, daß das andere ist wie ich, ist: ein Anderer.
> Wenn ich einen Stein in meiner Reichweite sehe, sehe ich ihn eben, und damit hat sich die Sache. Wenn ich einen anderen in meiner Reichweite sehe, muß ich feststellen, daß umgekehrt auch ich in seiner Reichweite bin: er sieht mich. Aber es ist klar, daß ich nur sehen kann, *daß* er mich sieht, nicht *wie* er mich sieht. Ich kann allerdings auch versuchen, ausfindig zu machen, wie er mich sieht, indem ich es an verschiedenen Hinweisen ablese. Wenn ich dabei erfolgreich bin, werde ich nicht nur erfahren, daß er mich sieht, sondern mit größerer oder geringerer Zuverlässigkeit auch wissen, wie er mich sieht; unmittelbar erfahren kann ich das natürlich nie, sonst wäre ja ich der Andere. [...] Die Erfahrung des Anderen beruht auf der Wahrnehmung der typischen Gestalt eines Körpers, aber sie erschöpft sich nicht darin. Der Körper, den ich wahrnehme, verweist auf etwas, das ich nicht wahrnehmen kann, von dem ich aber 'weiß', daß es mit-gegenwärtig ist: ein Innen. In dem Wahrnehmungskern der Erfahrung ist mir der Andere von außen gegeben, aber eben nicht als ein bloßes Außen; in der vollen Erfahrung ist mir sein Innen mitgegeben. (ebd., S. 604, Hervorh. i. Orig.)

Die Funktion von Selbstdarstellung als gesprächsrhetorischem Verfahren besteht also darin, diese Transzendenzerfahrung für die SprecherInnen bearbeitbar zu machen, und zwar indem das, was ansonsten nur "mit-gegenwärtig" (ebd.) ist, zum Gegenstand gemacht wird: Die subjektive Interpretation und Bewertung der eigenen Person. Dies geschieht vor allem in Form von (sprachlichen) Zeichen. Schütz & Luckmann unterscheiden zwischen Anzeichen, Merkzeichen, Zeichen und Symbolen (vgl. ebd., S. 634), die in unterschiedlicher Weise daran beteiligt sind, die Grenze zum anderen entweder komplett zu überschreiten oder aber "Nachrichten von drüben nach hüben senden" (ebd.). Aus methoden- und forschungspraktischen Gründen soll hier allerdings darauf verzichtet werden, die von Schütz & Luckmann vorgeschlagene Unterscheidung zu verwenden. Dies hängt vor allem mit der Frage zusammen, wie eine tatsächliche Überwindung der Grenze zum anderen an der sprachlichen Oberfläche rekonstruiert werden kann - hier können ja in gesprächsanalytischer Perspektive immer nur *Verfahren* der SprecherInnen rekonstruiert werden, mit denen sie im Sinne eines Accounts darstellen, dass sie gerade mit der Herstellung von Intersubjektivität als *Angebot* beschäftigt sind. Inwieweit diese Deutungsangebote aber tatsächlich in der Lage sind, die Grenze des Gegenübers zu überschreiten, kann nicht beurteilt werden - das Gegenüber bedient sich ja selbst wiederum ausschließlich verschiedener Verfahren, mit denen es auf der sprachlichen Oberfläche einen Account darüber gibt, wie es mit den Deutungsangeboten umgeht.

Auch aus diesem Grund stellen die in den Kapiteln 3 und 4 diskutierten Ansätze eine geeignete konzeptuelle Basis dar, um den intersubjektiv lesbaren Zeichenapparat der Individuen zu beschreiben, mit dem "mittlere Transzendenzen" interaktiv bearbeitet werden. Dabei wird das interaktiv produzierte Selbst im semiotischen Sinn beschrieben - denn mit dem Fokus auf Perspektivübernahmeprozessen als wesentlichen Stellschrauben der Identitätsher- und -Darstellung kann Interaktion als permanente Aushandlung von verschiedenen Deutungsangeboten begriffen werden, die wesentlich auf der Produktion verschiedener Zeichenformen beruht. Die in dieser Arbeit entwickelte Perspektive auf das Selbst ist also die eines durch sprachliche Symbole vermittelten Zeichens, dessen Kontur durch gesprächsrhetorische Verfahren im Sinne einer Interpretationsanleitung für das Gegenüber geschärft wird.

2.7 Aufbau der Arbeit: Teil B

Im zweiten, analytischen Teil der Arbeit wird gezeigt, wie die SprecherInnen auf Mikro-, Meso- und Makroebene des Gesprächs ALTER-EGO-Positionen etablieren und dadurch verschiedene Facetten sozialer Identitäten kommunikativ her- und darstellen. Auf diesen drei Ebenen lassen sich verschiedene Formen von ALTER-EGO-Positionen rekonstruieren. Im Sinne der in Kap. 2.1 dargestellten bottom-up-Perspektive der Gesprächsanalyse wird die Reichweite der beschriebenen Verfahren von Kapitel zu Kapitel immer größer. Ein Verfahren kleinerer Reichweite ist die Indizierung von wiedergegebener Rede. In Kap. 6 wird gezeigt, wie die SprecherInnen durch verschiedene Formen von Redeindizierung verschiedene ALTER-EGO-Positionen auf ganz basaler Ebene etablieren und damit Aussagen darüber tätigen, wer innerhalb der jeweiligen Narration gerade zu Wort kommt. Wie sich

zeigen wird, gehen die Möglichkeiten allerdings über die bloße Unterscheidung von narrativen ProtagonistInnen hinaus; auch auf dieser diskursiven Ebene können bereits erste Ausdifferenzierungen von ALTER-EGO-Positionen geschehen. Eine weitere Ausgestaltung und erste subjektive Bedeutungsaufladungen von ALTER-EGO-Positionen geschehen durch solche Verfahren, die mit der polyphonen Ausgestaltung der wiedergegebenen Rede, aber auch anderer Äußerungsbestandteile einhergehen (Kap. 7). In Kap. 8 wird deutlich, dass (tatsächlich vorhandenes oder zumindest unterstelltes) gemeinsames Wissen der InteraktantInnen bei der sprachlichen Konstruktion von Selbstbildern eine wesentliche Rolle spielt. Dies zeigt sich vor allem bei solchen Verfahren, mit denen ALTER und EGO im Sinne sozialer KategorienvertreterInnen etabliert werden. In Kap. 9 wird schließlich gezeigt, welche Rolle verschiedene ALTER-EGO-Positionen und -Relationen bei positiven (Selbst-) Bewertungen der SprecherInnen spielen.
Während die in Kapitel 6 diskutierten Verfahren auf lexikosyntaktischer Ebene angesiedelt sind, greifen die Verfahren der polyphonen Äußerungsgestaltung vor allem auf prosodische Aspekte von Äußerungen zurück. Kategorisierungen und Bewertungen hingegen sind vor allem auf der Ebene des unterstellten gemeinsamen alltagsweltlichen Wissens von Interviewer und Interviewten angesiedelt. Kategorisierungsaktivitäten nehmen dabei einen zentralen Platz ein, da sie eng mit den anderen Verfahren verknüpft bzw. z.T. sogar zentrale Voraussetzung für sie sind. Es wird weiterhin deutlich werden, dass Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung oft simultan geschehen; die beschriebenen Verfahren stellen allerdings den SprecherInnen ganz unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, hergestellte Identitäten in gesprächsrhetorischer Weise zu instrumentalisieren.

Teil A

Entwicklung eines deskriptiven Apparates zur Beschreibung und analytischen Rekonstruktion sprachlicher Verfahren der Identitätskonstruktion im Interview

3 EGO als ErzählerIn - Identitätskonstruktion auf Ebene der Interviewsituation

In diesem Kapitel wird die Ebene der Interviewinteraktion in den Blick genommen. Um zu beschreiben, wie die Interviewten soziale Identitäten interaktiv hervorbringen, werde ich zwei Konzepte einführen, die es ermöglichen, die entsprechenden Prozesse sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene greifbar zu machen. Es handelt sich dabei zum einen um das *Face-Konzept* Erving Goffmans, mit Hilfe dessen ALTER- und EGO-Positionen auf der Meso-Ebene der Interaktion verortet werden können (s. Kap. 2.3 und 2.4). Zum anderen wird im zweiten Teil dieses Kapitels mit *identity-in-interaction* ein Konzept aus gesprächsanalytischem Zusammenhang eingeführt. Da sich Goffmans Beobachtungen zu alltäglicher Interaktion nicht ausschließlich auf sprachliche Phänomene beschränken, sondern zu einem großen Teil auch nicht-sprachliche Aspekte von Interaktion wie das äußere Erscheinungsbild von Personen und ihr Verhalten im öffentlichen Raum umfassen, wird so ein zusätzlicher Fokus auf Identitätskonstruktion als genuin kommunikativem Verfahren gerichtet. Beide Konzepte werden als komplementär zueinander verstanden und ermöglichen es, die auf Interviewebene stattfindenden Prozesse zu beschreiben, mit denen die InteraktantInnen Selbstkonzepte in der Interaktion hervorbringen und ihrem Gegenüber zur Interpretation anbieten. Goffmans Überlegungen bieten darüber hinaus eine partielle Erweiterung des im nächsten Kapitel dargestellten Ansatzes: Da sich Goffman gerade in Hinblick auf wechselseitige Perspektivübernahme auf Mead bezieht, sind auch diese beide Ansätze unmittelbar anschlussfähig.

3.1 Eine methodologische Vorbemerkung

Die Kombination eines gesprächsanalytischen Ansatzes mit Goffman'schen Konzepten ist in methodologischer Hinsicht nicht ganz unproblematisch. Dies liegt daran, dass Goffmans Forschung zur Interaktionsordnung einerseits innerhalb der Konversationsanalyse recht unterschiedlich bewertet und diskutiert wird, Goffman andererseits aber auch selbst durchaus kritisch mit ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Forschung umgegangen ist. Ich werde deswegen kurz darstellen, unter welchen Voraussetzungen ich mich im Rahmen dieser Arbeit mit Goffman befasse.

Während sich Goffmans Kritik an der Konversationsanalyse vor allem auf das völlige Ausblenden ritueller Aspekte der Interaktion zugunsten einer aus seiner Sicht reduktionistischen Beschreibung von Oberflächenphänomenen bezieht (vgl. dazu Bergmann 1991, S. 311; Silverman 1998, S. 34), lassen sich auf Seiten der Konversationsanalyse (mindestens) zwei Tendenzen im Umgang mit Goffman ausmachen: Eine eher ablehnende Einstellung, bei der vor allem methodische Unterschiede betont und diese zum Hauptgrund für eine mangelnde Vereinbarkeit beider Ansätze gemacht werden und eine eher gemäßigte, bejahende Einstellung, bei der die Komplementarität von Interaktionssoziologie und Konversationsanalyse betont und analytisch nutzbar gemacht wird (vgl. dazu auch Smith 2003). Die

Goffman-KritikerInnen bemängeln zumeist den als überbordend bezeichneten Metaphern-Gebrauch und die als nicht ausreichend beurteilte theoretische Fundierung der verwendeten Konzepte (Smith (2003) verweist hier v.a. auf Garfinkel und Cicourel) bzw. strafen dessen Arbeitsweise als methodisch unsauber ab.[14] Dies ist kein sonderlich überraschender Befund, denn natürlich kann die Arbeitsweise Goffmans nicht mit den als vergleichsweise puristisch zu charakterisierenden analytischen Vorstellungen der Konversationsanalyse mithalten und wird deswegen entsprechend bewertet.
Die Goffman-BefürworterInnen hingegen konzentrieren sich weniger auf methodische Aspekte, sondern gehen eher von den entwickelten Konzepten selbst aus. Selbige haben für sie einen hohen Stellenwert, wenn es um die theoretische Beschreibung verschiedener Interaktionsphänomene geht. Daher werden sie sinnvoll in die konversationsanalytische Forschungstradition integriert, um sie den eigenen Maßstäben entsprechend empirisch zu fundieren:

> [...] while Goffman is helpful in identifying a phenomenon of interest, his work can be profitably developed by CA techniques in order to highlight its processual, accomplished, interactional character. (ebd., S. 273f.)

Dieser Sichtweise schließe ich mich an. An zahlreichen Arbeiten ist zu erkennen, dass Goffman'sche Konzepte und gesprächsanalytische Methodik äußerst gewinnbringend aufeinander bezogen werden können. Dazu gehören neben den von Smith genannten Arbeiten Malones u.a die Arbeiten Hollys (z.B. 1979), der maßgeblich für die Goffman-Rezeption im Rahmen der nationalen Gesprächsforschung verantwortlich ist, und das von Rawls (1987, 1989) entwickelte Konzept der "interaction order sui generis". Gerade Rawls (1989, S. 152) plädiert explizit *für* eine Kombination aus Goffman'schen Konzepten und konversationsanalytischer Methodik: "It is my view that Sacks' understanding of language is more in keeping with Goffman's views on interaction than Goffman's own views on language."

3.2 Das Selbst als Performer und als Performtes

Die Arbeiten Erving Goffmans zirkulieren um die Frage, wie sich Personen in verschiedenen sozialen Situationen verhalten und miteinander interagieren. Dabei

---

[14] Ich beziehe mich hier vor allem auf Schegloff (1988), der Goffman zwar zugesteht, ein guter Beobachter zu sein, aber dennoch die Analysen als zu oberflächlich und nicht der tatsächlichen Struktur sozialer Phänomene entsprechend kritisiert. Weiterhin beurteilt er sowohl den Face- als auch den Ritualbegriff als eher in der Psychologie denn in der Soziologie angesiedelt und reiht sich damit m.E. in die Riege derjenigen ein, die Goffmans Arbeit zu Selbstdarstellung eher aus der in Kap. 3.2.4 thematisierten machiavellistischen Perspektive betrachten. Liest man Goffman aber aus semiotischer Perspektive, wird klar, dass sein Zugang zu Interaktionsphänomenen sich genau so auf die strukturelle Oberfläche von Interaktionen bezieht wie die Arbeiten der Konversationsanalyse auch. Hier scheint das fundamentale Missverständnis zu bestehen - sowohl die Interaktionsforschung als auch die Konversationsanalyse beschäftigen sich zu großen Teilen mit dem gleichen Gegenstand, nähern sich ihm aber unter verschiedenen methodischen Voraussetzungen an. Konversationsanalytische Maßstäbe auf die zur Rekonstruktion von z.B. Face verwendeten Daten zu beziehen ist daher genau so wenig angemessen wie die Beurteilung konversationsanalytischer Forschungsergebnisse aus interaktionsanalytischer Perspektive.

beschäftigt er sich vor allem damit, wie das Selbst innerhalb der sog. "interaction order" (z.B. Goffman 1983) überhaupt erst konstruiert, zum Interaktionsobjekt gemacht und dabei wechselseitig gewahrt werden kann – die Interaktionsordnung ist bei Goffman eine durchaus wackelige Konstruktion, die durch kleinste Unwägbarkeiten kollabieren kann. Das Individuum hat dabei zwei zentrale Probleme zu lösen: Diese betreffen einerseits seine eigene Selbstdarstellung und andererseits die Konstitution und Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung.

3.2.1 Selbstdarstellung als Einflussfaktor für die Interaktionsordnung

Goffman konzentriert sich in seinen Untersuchungen auf Situationen, in denen Personen unmittelbar miteinander interagieren:

> Social interaction can be identified narrowly as that which uniquely transpires in social situations, that is, environments in which two or more individuals are physically in one another's response presence. (Goffman 1983, S. 2)

Diejenigen Mechanismen, durch die solche sozialen Interaktionen durch ihre TeilnehmerInnen enaktiert werden, beschreibt er innerhalb des Konzepts der Interaktionsordnung.
Das Besondere an Goffmans Ansatz besteht darin, dass er Interaktionen als notwendige Bedingung zur Herstellung des individuellen Selbst betrachtet. Ähnlich wie Garfinkel und Sacks auch, konzentriert sich Goffman auf diejenigen Gegenstände, die Mitte des 20. Jahrhunderts üblicherweise nicht im Fokus sozialwissenschaftlicher Analysen standen und betrachtet die aus dem Alltagshandeln rekonstruierbare Interaktionsordnung als "a substantive domain in its own right" (ebd.[15]). Ich werde im Folgenden diejenigen Charakteristika der Interaktionsordnung skizzieren, die für die Beschreibung des Interviewsettings relevant sind und anschließend herausarbeiten, inwiefern die InteraktantInnen an der Produktion individueller Selbstkonzepte beteiligt sind. Die beiden für Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung wesentlichen Positionen ALTER und EGO lassen sich in Goffmans Überlegungen in der direkten Interaktion verorten: Das Individuum als aktiv Interpretationsangebote seiner selbst produzierender Part entspricht EGO, das Gegenüber als darauf reagierender Part entspricht ALTER.

Goffman (1983, S. 3ff.) nennt folgende Merkmale der Interaktionsordnung:
Interaktionen finden in Zeit und Raum statt. Diese Situierung hat Konsequenzen für das Verhalten der AkteurInnen, die häufig Ressourcen, die in der zeitlichen und / oder räumlichen Dimension verortet sind, teilen müssen - z.B. weil sie nacheinander oder gleichzeitig die gleichen Gegenstände benutzen, den Zugang zu Orten, Dingen oder Personen teilen (müssen) usw. Diese Bedingungen des sozialen Lebens sind nach Goffman universell und haben einen "promissory, evidential character" (ebd., S. 3). Ebendiese Offensichtlichkeit sozialen Lebens führt dazu, dass Personen ihr jeweiliges Handeln wechselseitig als bedeutsam betrachten und dementsprechend interpretieren - in der Terminologie der Ethnomethodologie verbergen sich hier sowohl das Konzept des Accounts als auch das des Verständnisdisplays. Goffman versteht Verhalten insofern als semiotisch, als die je-

[15] Vgl. dazu auch Kendon (1988).

weiligen Interpretations- und Verstehenshinweise für das Gegenüber immer schon im Handeln bzw. durch verschiedene Aspekte der äußeren Erscheinung selbst mitgeliefert werden:

> It is not only that our appearance and manner provide evidence of our statuses and relationships. It is also that the line of our visual regard, the intensity of our involvement, and the shape of our initial actions, allow others to glean our immediate intent and purpose, and all this whether or not we are in engaged in talk with them at the time. (ebd.)

Dies betont auch Malone (1997, S. 7): Verhalten ist "a sign vehicle for social meanings and is inevitably multi-functional and polysemic." Die Bedeutung konkreter Verhaltensweisen ist diesen nicht etwa inhärent, sondern indexikalisch mit ihrem Entstehungsort, der sozialen Situation, verknüpft. Die intersubjektive Bedeutung von Verhalten ist das Ergebnis wechselseitiger Interpretations- und Aushandlungsprozesse ALTERS und EGOS (s. dazu auch Kap. 4.2).
Das bloße "involvement" in soziale Interaktion beginnt dabei nicht erst in dem Moment, in dem die InteraktantInnen miteinander sprechen oder sich anschauen. Zentral ist hier die 'Wahrnehmungs-Wahrnehmung', die entscheidenden Einfluss auf die wechselseitige Verhaltenskoordination der Beteiligten hat:

> When in each other's presence individuals are admirably placed to share a joint focus of attention, perceive that they do so, and perceive this perceiving. (Goffman 1983, S. 3)

ALTER und EGO verfügen in gleichem oder zumindest sehr ähnlichem Ausmaß über die gleichen Wissensressourcen, mit denen sie ihr jeweiliges Handeln wahrnehmen, interpretieren und schließlich aufeinander reagieren können (s. dazu auch Psathas & Waksler 2000). Durch die Anwesenheit in ein und derselben Situation sind die Perspektiven der InteraktantInnen miteinander verknüpft und haben deshalb unweigerlich Auswirkung aufeinander. Egal, ob ALTER und EGO gerade miteinander reden oder nur miteinander in einer Schlange an der Supermarktkasse stehen - alles, was sie tun, kann wechselseitig von ihnen als Bestandteil der jeweiligen Situation wahrgenommen und interpretiert werden und so zum Auftakt einer tatsächlichem verbalen Interaktion werden. Zum von Malone betonten semiotischen Charakter von Verhalten gehören also nicht nur die konkreten Handlungen der InteraktantInnen, sondern auch deren äußeres Erscheinungsbild im weitesten Sinne. Gerade letzteres ist laut Goffman eine wichtige Ressource für die InteraktantInnen, da die einzelnen Bestandteile des gesamten Erscheinungsbildes mehr oder weniger gezielt manipulierbar und dadurch im Sinne von nonverbaler Selbstdarstellung instrumentalisierbar sind:

> A critical feature of face-to-face gatherings is that in them and them alone we can fit a shape and dramatic form to matters that aren't otherwise palpable to the senses. Through costume, gesture, and bodily alignment we can depict and represent a heterogeneous list of immaterial things, sharing only the fact that they have a significance in our lives and yet do not cast a shadow: notable events in the past, beliefs about the cosmos and our place in it, ideals regarding our various categories of persons, and of course our social relationships and larger social structures. (Goffman 1983, S. 9)

So kann Langeweile in der Kassenschlange durch ein genervtes Augenrollen oder ostentatives Seufzen illustriert werden - subjektive Zustände können also unter Benutzung verschiedener 'Körperzeichen' veräußert und damit zum potenziellen

Anknüpfungspunkt für weitere Interaktion gemacht werden. Dies kann allerdings nur auf Basis eines gemeinsamen Zeicheninventars funktionieren - nur wenn das Individuum sein subjektives Empfinden, Interpretationen des eigenen Selbst und andere innere Zustände und Befindlichkeiten in entsprechender Weise darstellen kann, besteht auch die Möglichkeit, dass sie von MitinteraktantInnen erkannt, interpretiert und zur Grundlage möglichen Anschlusshandelns gemacht werden können. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass individuelle Unterschiede in der Biographie sowohl ALTERS als auch EGOS Verständnis dieses gemeinsamen Zeichenvorrates beeinflussen können. Intersubjektivität kann hier nur in der Aushandlung hergestellt werden[16], indem die direkten Reaktionen des Gegenübers auf das eigene Verhalten als interaktiver Spiegel für die Verstehbarkeit des eigenen Ausdrucksverhaltens betrachtet werden. Weiterhin können territoriale Effekte entstehen, wenn mehrere Personen den gleichen Raum teilen und daraus unterschiedliche Ansprüche an die Entfaltung ihres Selbst stellen. Den InteraktantInnen stehen verschiedene verbale und nonverbale Mechanismen zur Verfügung, um solche potenziell gefährlichen Situationen zu entschärfen. Diesen Mechanismen ist gemein, dass sie mit verschiedenen Formen von Zeichenauswahl und -kontrolle zu tun haben - das Individuum ist in der Interaktion permanent damit beschäftigt, unter Benutzung verschiedener (semiotischer) Informationen ein Bild seines Selbst zu produzieren.
Diese Aktivitäten der Selbsther- und -darstellung sind laut Rawls (1987) die zentrale Funktion von Interaktionen und haben erheblichen Einfluss auf die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung - das Individuum instrumentalisiert zur lokalen Hervorbringung eines Selbst die in den jeweiligen Situationen vorgefundenen Strukturen und beeinflusst dabei in maßgeblicher Weise die jeweilige Reproduktion der Interaktionsordnung.

3.2.2 EGO und ALTER als Schauspieler und Publikum

Eine erste Annäherung an die verschiedenen semiotischen Informationen, mit denen das Individuum permanent jongliert, findet sich in "Wir alle spielen Theater" (Goffman 1959/2009). Dort entwickelt Goffman die Metapher von Selbstdarstellung als Theaterperformance. Das Handeln des Individuums in der Öffentlichkeit – also in Ko-Präsenz zu anderen – wird dabei konsequent im Lichte einer Theateraufführung beschrieben: Das Individuum selbst entspricht dem/der SchauspielerIn, der/die in einem bestimmten Kostüm (= durch das äußere Erscheinungsbild im weitesten Sinn) auf einer Bühne voller Requisiten (= die verfügbaren, ‚anfassbaren' Bestandteile einer sozialen Situation) einem Publikum (= den Gegenübern) eine möglichst authentisch erscheinende Version des eigenen Selbst demonstrieren möchte. Goffman konzentriert sich hier vor allem auf die Möglichkeiten der Eindruckskontrolle: Die gezielte Manipulation verschiedener Informationen ist das Mittel schlechthin, um eine durch das Publikum akzeptierte Selbstdarstellung zu erreichen. Das Individuum sieht sich dabei allerdings mit einer fundamentalen Schwierigkeit konfrontiert, denn:

---

[16] Vgl. dazu den Begriff der „praktischen Intersubjektivität" bei Joas (1989) bzw. in Kap. 4.1.1.

> Wir müssen bereit sein zu sehen, dass der Eindruck der Realität, den eine Darstellung erweckt, ein zartes, zerbrechliches Ding ist, das durch das kleinste Missgeschick zerstört werden kann. (ebd., S. 52)

Grund hierfür ist eine Informationsasymmetrie zwischen Publikum und SchauspielerIn, die vor allem im Individuum selbst begründet ist. Es produziert nämlich zwei unterschiedliche Formen von Information: *given* und *given off information.*[17] Erstere unterliegt der intentionalen Kontrolle des Individuums (z.B. Aspekte des äußeren Erscheinungsbildes, verbale Inhalten usw.), letztere ist eine Art Nebenprodukt des Verhaltens und kommt unwillkürlich und ungeplant zum Ausdruck (z.B. Zeichen affektiver Beteiligung wie Erröten aus Verlegenheit oder Nervosität usw., aber auch leichter kontrollierbare Verhaltensaspekte wie Sprechen in einer bestimmten Varietät o.ä.; vgl. ebd., S. 6ff.). Das Problem besteht nun darin, dass das Publikum beide Informationsarten wahrnehmen, das Individuum aber nur eine der beiden Arten – nämlich given information - gezielt manipulieren kann. Um den Gesamteindruck der eigenen Performance trotz der schwer berechenbaren Größe der given off information dennoch abzusichern, bemüht sich das Individuum daher um die Kontrolle weiterer Aspekte der Gesamtsituation. Dazu können bereits im Vorfeld entsprechende Vorbereitungen getroffen[18], Requisiten instrumentalisiert oder im absoluten Notfall auf die sog. Hinterbühne (vgl. ebd., S. 104ff. und ausführlicher Kap. 6.1.1) ausgewichen werden, auf der aufgrund der Abwesenheit des Publikums auch potenziell Performance gefährdendes Verhalten gezeigt werden kann. Auch die so genannte Segregation des Publikums kann zur Eindruckskontrolle durch Informationskontrolle herangezogen werden: Dabei entscheidet die Zusammensetzung des Publikums gewissermaßen darüber, welches Stück gespielt wird, welche Facette des Selbst das Individuum also zeigen wird (vgl. ebd., S. 47ff.).

Informationskontrolle ist vor allem da wichtig, wo die individuelle Performance schon von vorneherein beeinträchtigt ist. In „Stigma“ (1963/1975) konzentriert sich Goffman auf das Verhalten von Personen, die in irgendeiner Form von (tatsächlichen oder unterstellten) gesellschaftlichen Erwartungen an ‚normales’ Aussehen abweichen (vgl. dazu auch Goffman 1971/1982, S. 318ff.). Hier liegt der Fokus vor allem auf verschiedenen Techniken, mit denen die Betroffenen die ihnen verfügbaren Informationen so (re-)arrangieren, dass zumindest ein *Eindruck* von (tatsächlicher oder unterstellter) Normalität entsteht. Während Goffman in „Wir alle spielen Theater“ Informationen nur in given und given off unterteilt, wird der Informationsbegriff in „Stigma“ weiter ausdifferenziert: Wichtig sind hier vor allem solche Zeichen, die „soziale Information“ (vgl. Goffman 1963/1975, S. 58ff.) vermitteln. Da es gerade in "Stigma" um Zeichen geht, die

---

[17] Die deutsche Übersetzung der beiden Begriffe lautet „der Ausdruck, den er [der Schauspieler] selbst gibt“ bzw. „der Ausdruck, den er ausstrahlt“ (Goffman 1959/2009, S. 6). Aus praktischen Gründen – die deutsche Übersetzung erscheint umständlich – wird hier die englische Originalbezeichnung verwendet.

[18] Im Falle eines Vortrages kann ich z.B. dafür sorgen, dass sich alle dafür benötigten Utensilien bereits vor Beginn der eigentlichen Performance in meiner Reichweite befinden, ein entsprechendes Manuskript mit Stichworten vorhanden ist usw.

im weitesten Sinne mit dem Körper der InteraktantInnen verbunden sind, gilt soziale Information hier als

> [...] reflexiv und verkörpert; das heißt, sie wird durch eben die Person, von der sie handelt, vermittelt, und sie wird vermittelt durch den körperlichen Ausdruck in der unmittelbaren Gegenwart derer, die die Äußerung empfangen. (vgl. ebd.)

Für die intersubjektive Interpretierbarkeit ('Lesbarkeit') von EGO sind hier vor allem solche sozialen Informationen wichtig, die Symbolcharakter haben, also durch ALTER sofort erkenn- und verstehbar sind. In diesem Zusammenhang führt Goffman (ebd., S. 58f.) mit der Unterscheidung zwischen Statussymbolen, Stigmasymbolen und Disidentifiers[19] drei Formen solcher verkörperter Informationen ein. Diese drei Symbolarten tragen auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlicher sozialer Konnotation zur Identifizierbarkeit EGOS durch ALTER bei: Während Statussymbole auf „einen speziellen Anspruch an Prestige, Ehre oder wünschenswerte Klassenposition“ (ebd.) verweisen, lenken Stigmasymbole die "Aufmerksamkeit [des Rezipienten] auf eine prestigemindernde Identitätsdiskrepanz" (ebd., S. 59). Status- und Stigmasymbole wirken sich also auf die Verortung innerhalb sozialer Hierarchien aus - Goffman nennt mit auf Drogenkonsum hinweisenden Einstichstellen ein Beispiel für eine externe Einordnung zu Ungunsten des Individuums, während z.B. der Besitz eines teuren Autos sich positiv auf die externe Wahrnehmung des Individuums auswirken kann. Allerdings sind Stigma- und Statussymbole nicht immer, wie in diesen beiden Beispielen, erworben, sondern können auch angeboren sein. Je nach kulturellem Zusammenhang sind Hautfarbe oder Geschlecht die sicherlich am häufigsten als Stigma- (oder Status!-) symbole gelesenen Eigenschaften. Der Einsatz von Disidentifiers bietet dem Individuum schließlich eine Möglichkeit, über eventuell vorhandene Stigmasymbole hinwegzutäuschen, da sie einen schlechten in einen guten oder zumindest besseren Eindruck verwandeln können. Auch hier steht die soziale Information im Vordergrund: Diese wird von Disidentifiers "routinemäßig" (ebd.) vermittelt. Goffman verweist hier zu Illustrationszwecken auf das Tragen von Hornbrillen, die bei Dritten einen Anschein von Intellektualität erwecken können.[20] [21]

Während der Begriff der given und given off information also auf die Zeichen*trägerInnen/-produzentInnen* abzielt – hier steht ja die Frage im Mittelpunkt, wie die einzelnen Personen verschiedene Zeichen so manipulieren können, dass ihre Performance möglichst störungsfrei abläuft und so glaubwürdig und authentisch erscheint - setzt der Zeichenbegriff in „Stigma“ einen stärkeren Akzent auf die Zeichen*rezipientInnen* bzw. die „entziffernde Fähigkeit des Publikums“ (ebd., S. 67). Die übergeordnete Frage ist hier stets: Wie nehmen Individuen bestimmte Zeichen wahr und in welcher Weise können ZeichenproduzentInnen dazu beitragen, dass

---

[19] Auch in der deutschen Übersetzung wird der englische Originalbegriff beibehalten.

[20] In einem von Garfinkel (1967, S. 58ff.) beschriebenen Krisenexperiment werden solche Disidentifiers gezielt von den Experimentatoren formuliert, um die Einschätzungen der Studierenden zu konterkarieren.

[21] Goffman geht nicht auf den Ursprung der drei Symbolarten ein, doch es wäre durchaus denkbar, dass Statussymbole eine konventionalisierte Form von Disidentifiers sind.

der Eindruck, den sie beim Gegenüber erzeugen, möglichst mit dem Eindruck übereinstimmt, den sie auch vermitteln wollen?
Für die Fragestellung dieser Arbeit sind beide Aspekte wichtig: Das Individuum muss einerseits wissen, auf welchen Zeichenvorrat es zurückgreifen sollte, um ausgehend von dem Zeicheninventar, das es bereits in verkörperter Form besitzt, seine Selbstdarstellungsziele in einer Interaktion zu erreichen. Es muss aber gleichzeitig auch wissen, in welcher Weise die von ihm produzierten Zeichen interpretiert werden können.[22] Der Begriff des Selbst bezieht sich also immer auf zwei Dinge: Zum einen auf das Individuum, das Informationen auswählt (immer in dem Wissen, dass diese Informationsauswahl von seinem Gegenüber in bestimmter Weise interpretiert wird), zum anderen aber auch auf das soziale Produkt dieses Auswahlprozesses: „Das Bild, von dem man möchte, dass andere es von einem besitzen [...] führt dazu, sein Verhalten so einzurichten, dass andere dieses Bild bekommen." (Haferland & Paul, S. 1996). Durch die Auswahl von Symbolen wird das Individuum selbst zum Zeichen.

3.2.3 Face und Face-Work: Der rituelle Charakter des Selbst

Das Konzept des *Face*[23] (Goffman 1967/1975) fasst die bisher beschriebenen Prozesse der interaktiven Selbst-Konstruktion zusammen: In ihm wird das Individuum als ZeichenverwenderIn bzw. -ProduzentIn zu einem konkreten Gegenüber in Beziehung gesetzt und verdeutlicht, wie das Selbst als Ergebnis von Interaktionen hervorgebracht wird. Face gilt als

> [...] der positive soziale Wert [...], den man für sich durch die Verhaltensstrategie erwirbt, von der die anderen annehmen, man verfolge sie in einer bestimmten Interaktion. (ebd., S. 10)

Face beinhaltet eine Kombination aus Selbst- und Fremdbild der AkteurInnen bzw. zielt auf die Relation beider Komponenten ab: Es kommt nicht allein darauf an, dass einE AkteurIn sich beispielsweise als aufmerksameR ZuhörerIn zeigen möchte; das jeweilige Verhalten muss auch intersubjektiv entsprechend erkennbar

---

[22] Hier unmittelbar anschlussfähig ist das aus der Konversationsanalyse stammende analytische Absicherungsverfahren des „next turn proof“ (s. Kap. 2.1), das mit der Sequenzialität von Gesprächen zusammenhängt. Analytische Aussagen darüber, wie SprecherInnen ihre jeweiligen Aussagen verstehen, können immer nur rückblickend vorgenommen werden, denn das Verständnis einer bestimmten Äußerung zeigt sich immer nur an der nachfolgenden Äußerung. Einen ähnlichen Gedanken äußert auch Goffman (1959/2009, S. 6) selbst: „Nehmen wir Kommunikation aus ihren beiden oben genannten Bedeutungen [d.h. given und given off information, J.S.], dann stellen wir fest, dass das Verhalten des Einzelnen in unmittelbarer Anwesenheit anderer eigentlich erst aus der Zukunftsperspektive beurteilt werden kann.“

[23] Auch wenn auf die deutsche Übersetzung des Aufsatzes referiert wird, wird trotzdem der englische Originalbegriff Face verwendet – die deutsche Übersetzung „Image“ ist m. A. n. irreführend, da der gleichlautende alltagssprachliche Begriff nicht das Gleiche meint. Das Alltagskonzept des Images betont zwar auch den Konstruktionscharakter von Selbstbildern (man kann z.B. ‚an seinem Image arbeiten’), zielt aber nicht so sehr auf die lokale Produktion von Image im Goffman’schen Sinne ab. Auch die Relevanz interaktiver Bestätigung wird im Rahmen des Alltagsbegriffs vernachlässigt. Alltags-Images sind eher als situationsübergreifende Charakterzeichnungen zu sehen (z.B. „XY hat das Image eines Dickkopfes“) und nicht als situationsabhängige Konstrukte.

sein - also derart beschaffen sein, dass *dem Gegenüber* das Erkennen aufmerksamen Zuhörens ermöglicht wird. Um diesen Eindruck zu erzielen, greifen die oben beschriebenen Formen der Ein- und Ausdruckskontrolle - so können z.B. Backchannelsignale oder Continuers (vgl. Schegloff 1982) produziert oder der Blickkontakt zum Gegenüber gehalten werden. Ob ein solches Selbst-Display erfolgreich ist, kann nur durch den sozialen Spiegel der Reaktion des Gegenübers bestätigt werden. Im Falle einer entsprechend reaktiv bescheinigten Interpretation durch das Gegenüber spricht Goffman von einem „stimmigen“ Face (ebd.). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass das Face "falsch" sein kann, wenn der soziale Spiegel etwas anderes zurückgibt als einE AkteurIn zu sehen beabsichtigt hatte. Je nachdem, wie das eigene Auftreten "quittiert" (Holly 1979, S. 51) wird, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für das Individuum: Stimmiges Face zieht Selbstbewusstsein nach sich (denn das Individuum hat an der Interaktionsoberfläche die Bestätigung dafür bekommen, dass das Selbstbild zumindest ebendort erfolgreich zu einem Fremdbild gemacht werden konnte), unstimmiges Face hingegen zieht Schamgefühle und Wut nach sich. Wiederholen sich solche Situationen von als unstimmig zurückgespiegeltem Face, so können daraus Selbstzweifel und Minderwertigkeitsgefühle (vgl. Goffman 1965/1975, S. 11ff.) resultieren, bis hin zum "Entzug" des Face:

> Immer aber ist das soziale Image, selbst wenn es persönlichster Besitz und Zentrum der eigenen Sicherheit und des Vergnügens sein kann, nur eine Anleihe der Gesellschaft; es wird einem entzogen, es sei denn, man verhält sich dessen würdig. (ebd., S. 15)

Die Konstruktion und Bestätigung von Faces ist Dreh- und Angelpunkt jeder Interaktion. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass jedeR AkteurIn gleichzeitig als EGO und als ALTER fungiert: Sie reagieren nicht nur auf fremde Faces, sondern haben auch ein primäres Interesse daran, ein eigenes Face herzustellen. Diese beiden Bestandteile stehen in engem Zusammenhang, denn die Bestätigung (oder aber Anzweiflung) fremder Faces hat immer auch Rückwirkungen auf das eigene Face - zweifele ich z.B. die Glaubwürdigkeit meines Gegenübers an, kann ich mich auch schnell selbst in Misskredit bringen, da ich so als misstrauisch wahrgenommen oder mir unterstellt werden könnte, dass ich wiederum meinem Gegenüber Schlechtes unterstelle.
Die wechselseitige Face-Wahrung (*Face-Work*) ist demzufolge sowohl Ziel als auch Bedingung für Interaktionen, denn durch sie wird das sensible interaktive Gleichgewicht - die "expressive Ordnung" (ebd., S. 15) aufrechterhalten. Diese „doppelte Wirkung der Regeln von Selbstachtung und Rücksichtnahme“ (ebd., S. 16) liegt als stillschweigender Arbeitskonsens[24] jeder Begegnung zu Grunde liegt; alle InteraktantInnen können im Idealfall ungehindert „die Rolle übernehmen [...], die [sie] für sich gewählt zu haben scheinen.“ (ebd.). Höchste Priorität hat dabei, sog. „Zwischenfällen“ (ebd., S. 18) entgegenzuwirken, also solchen Ereignissen, die das für eine Interaktion gewählte Face gefährden könnten (hier greifen die unterschiedlichen Verfahren zur Informationskontrolle, s.o.). Da eine Gefährdung

[24] Goffman (1967/1971, S. 17) bezeichnet diesen Arbeitskonsens als „ein grundlegendes strukturelles Merkmal von Interaktionen“. Den Beweis dafür tritt Lerner (1996) an, indem er nachweist, wie sich Face in der Präferenzorganisation von Gesprächen wiederfinden lässt.

des eigenen Face auch schon dadurch entstehen kann, dass jemand – absichtlich oder unabsichtlich – das Face des Gegenübers angreift oder sich in Bezug auf die Zugänglichkeit des Gegenübers irrt, unterscheidet Goffman zwei Praktiken, mit denen Face-Work realisiert werden kann: Defensive Praktiken richten sich auf die Wahrung des eigene Faces, protektive Praktiken auf die Wahrung fremden Faces. Beide Formen finden sich im jeweils übergeordneten *Vermeidungs*- bzw. *korrektiven Prozess* wieder. Eine dritte Form von Face-Work, die allerdings nicht in „Techniken der Imagepflege" erwähnt wird, findet sich im *bestätigenden Austausch* (vgl. dazu Goffman 1974/1982, S. 97ff.).

Goffman orientiert sich bei der Beschreibung der Face-Work-Techniken am Ritual-Begriff Durkheims (1912), in dessen Rahmen zwischen positiven und negativen Ritualen unterschieden wird. Durch beide Ritualformen soll Ehrerbietung gegenüber einer göttlichen Instanz demonstriert werden, aber durch grundlegend unterschiedliche Verfahren: Negative Rituale zeichnen sich durch Vermeidungsverhalten im weitesten Sinn aus (durch Verbote, Verhaltensvorschriften usw.); bei positiven Ritualen wird Ehrerbietung erzeugt, indem Opfergaben dargereicht werden o.ä. Beide Ritualformen zielen darauf ab, die soziale Beziehung zwischen Ausführenden und Empfangenden zu stärken. Solche Rituale gibt es Goffman (1974/1982, S. 97) zufolge allerdings auch im nicht-religiösen Alltag:

> Ein Ritual ist eine mechanische, konventionalisierte Handlung, durch die ein Individuum seinen Respekt und seine Ehrerbietung für ein Objekt von höchstem Wert gegenüber diesem Objekt oder seinem Stellvertreter bezeugt. (Goffman 1974/1982, S. 97)

Ein solches Objekt ist das individuelle Face. Die mit Face-Work verbundenen interpersonellen Rituale werden als „zentrale Mittel zur Organisation öffentlicher Ordnung" (ebd., S. 98) beschrieben. Sie sind stets dialogisch organisiert; auch hier greift wieder das Prinzip des evidenten Charakters sozialen Handelns: Der/die ProduzentIn eines Rituals muss nicht nur deutlich machen, dass er/sie gerade im Begriff ist, ein Ritual zu *vollziehen*, der/die EmpfängerIn des Rituals muss auch deutlich machen, dass der rituelle Charakter einer Handlung *erkannt* und die Handlungsabsicht *akzeptiert* wird. Dass dies fundamental wichtig für das Zustandekommen und den Verlauf von Interaktionen ist, zeigt sich an den „rituellen Klammern" (ebd., S. 111), die in Form von Begrüßungen und Verabschiedungen jede soziale Begegnung einrahmen: Jeder Gruß eröffnet die Möglichkeit, eine Interaktion zu beginnen, da er die potenzielle Zugänglichkeit beider Grüßenden symbolisiert.[25] Indem man sich grüßt, verweist man auf einen Zustand des Selbst, der eine nachfolgende Interaktion möglich machen könnte – die Bereitschaft zu einer Interaktion muss allerdings bei beiden Grüßenden vorliegen, denn nur dann kann ein Gruß auch tatsächlich eine soziale Begegnung nach sich ziehen. Ähnliches gilt für Verabschiedungen – die soziale Begegnung wird beendet, indem die bis zum Zeitpunkt der Verabschiedung bestehende Zugänglichkeit wieder aufgelöst wird (vgl. ebd., S. 118ff.). Auch hier spielt das Anzeigen von Wechselseitigkeit eine wichtige Rolle, denn nur wenn sich alle Beteiligten in wechselseitig er-

[25] Werlen (1984, S. 66) erklärt: "Rituelle Klammern umrahmen Austäusche, indem sie Übergänge von verminderter zu erhöhter Zugänglichkeit darstellen und umgekehrt."

kennbarer Weise signalisieren, dass sie mit der Beendigung einer Interaktion einverstanden sind, kann diese auch tatsächlich beendet werden, ohne dass die Interaktionsordnung gefährdet wird.

Anhand dieser 'Ränder' von Interaktionen wird die Komplementarität von Goffmans Konzepten und der Arbeitsweise der Konversationsanalyse deutlich: In konversationsanalytischen Untersuchungen zu Begrüßungen und Verabschiedungen wurde gezeigt, dass sich die rituellen Verpflichtungen der InteraktantInnen sequentiell rekonstruieren lassen.[26] Sowohl Anfänge als auch Beendigungen von Gesprächen werden ausgehandelt. Mit beiden Gesprächsphasen gehen typische Aufgaben der Beteiligten einher: Während in Gesprächsanfängen die individuelle Verfügbarkeit sowie die lokal relevanten TeilnehmerInnenidentitäten ausgehandelt werden und somit Verständigung über eine gemeinsame Situationsdefinition erfolgt, wird ebendiese Verfügbarkeit in den Endphasen von Gesprächen wieder aufgelöst. Typischerweise zeichnet sich das Ende von Gesprächen dadurch ab, dass keine neuen Themen mehr initiiert werden, Resümees oder Evaluationen des bisherigen Gesprächs stattfinden, Vereinbarungen für die Zukunft getroffen sowie Wünsche und Grüße ausgesprochen werden. Dass dies auch für die Beendigung einzelner Gesprächsphasen gilt, wurde in Kap. 2.2 am Beispiel der wechselseitigen Aushandlung des 'eigentlichen' Interviewbeginns gezeigt – und auch hier wurde deutlich, dass eine neue Phase erst dann begonnen werden konnte, nachdem die vorangegangene Phase von beiden InteraktantInnen als beendet ausgehandelt wurde. Sowohl in der Anfangs- als auch in der Endphase von Gesprächen und Gesprächsphasen spielen Adjacency Pairs eine wichtige Rolle, denn sie erlauben den GesprächspartnerInnen Inferenzen darüber, ob Intersubjektivität in Bezug auf die individuelle Verfügbarkeit vorliegt oder nicht. Am Beispiel des Grußes wird dies deutlich: Ein Gruß als erster Teil eines Adjacency Pairs etabliert eine konditionelle Relevanz, die die Produktion eines Gegengrußes als zweiten Teil des Adjacency Pairs erwartbar macht. Erfolgt der Gegengruß nicht, liegt ein Fall von relevanter Abwesenheit vor: Das nicht zurückgegrüßte Gegenüber zieht nun Inferenzen über den Hintergrund des ausgebliebenen Gegengrußes. Welche Schlussfolgerung auch immer das Ergebnis ist – fest steht, dass der nicht erfolgte Gegengruß eine nachfolgende Interaktion eher unwahrscheinlich macht, da es ein wechselseitig wahrnehmbares Ungleichgewicht von Zugänglichkeitsbekundungen gibt.[27]

Goffman geht allerdings davon aus, dass nicht nur diese ‚Randpunkte' von Interaktionen rituell markiert sind, sondern auch in laufenden Interaktionen dauerhaft Rituale notwendig sind, mit denen sich die TeilnehmerInnen gegenseitig versichern, dass sie die jeweiligen Selbstdarstellungsbedürfnisse anerkennen und bereit sind, zum Fortbestehen der jeweiligen Interaktion beizutragen. Diese Bestätigung

---

[26] Zu Gesprächsanfängen vgl. z.B. Berens (1981), Schegloff (1968). Zu Gesprächsbeendigungen vor allem bei Telefongesprächen vgl. z.B. Schegloff & Sacks (1973), Hutchby & Barnett (2005) oder Harren & Raitaniemi (2008).

[27] Der Verweis auf Inferenzbildung findet sich auch bei Goffman (1974/1982, S. 113): „Freunde, die feststellen, dass ein Gruß nicht erwidert wurde, werden das Gefühl haben, dass ‚etwas nicht in Ordnung ist'."

findet durch die verschiedenen Formen von Face-Work statt, die genau deswegen rituellen Charakter haben. Durch Handlungen, die dem Vermeidungsprozess zuzuordnen sind, werden potenziell Face-bedrohende Situationen präventiv vermieden; der Vermeidungsprozess besteht also in einem negativen Ritual. Dazu gehört das Meiden subjektiv eventuell brenzliger Gesprächsthemen ebenso wie Takt oder Diskretion (vgl. Goffman 1967/1975, S. 21ff.), aber auch, wie in Kap. 9 deutlich werden wird, die Vermeidung sozial negativ betrachteter Verhaltensweisen wie z.B. dem Selbstlob. Der korrektive Prozess wird in Gang gesetzt, wenn bereits ein Zwischenfall geschehen ist, das Face eines Gegenübers also potenziell schon verletzt wurde.[28] Ausschlaggebend ist hier allerdings nicht, ob das in seinem Face potenziell verletzte Individuum selbst einen Vorfall als Face-bedrohend beurteilt. Goffmans Hauptaugenmerk liegt auf den möglichen *VerursacherInnen*, die durch entsprechende Ausgleichshandlungen zu erkennen geben, dass sie sich einer möglichen Interpretation ihres Handelns als Face-bedrohend bewusst sind und gleichzeitig über eine entsprechende Motivation verfügen, den eventuellen Schaden wieder gutzumachen (Goffman 1967/1975, S. 24ff. bzw. ausführlicher 1974/1982, S. 138ff.). Das letztendlich gezeigte Verhalten zielt also nicht nur auf die Person ab, deren Face potenziell geschädigt wurde, sondern gleichzeitig auf alle kopräsenten Beteiligten, die sich in Reichweite von „Wahrnehmungs-Wahrnehmung“ befinden (s. Kap. 3.2.1).
Goffman knüpft hier sowohl an Meads Begriff der Perspektivübernahme als auch an das Konzept des generalisierten Anderen an (s. Kap. 4.1.2 und 4.1.4) – einE AkteurIn muss abschätzen können, wie objektiv ‚schlimm’ die jeweilige Verfehlung vor dem generellen Hintergrund allgemeingültiger Normen und natürlich in den Augen der Anderen gewesen sein mag und daraus 'berechnen', wie elaboriert die Ausgleichshandlung sein sollte:

> Er [der Akteur, J.S.] muss zeigen, dass er ein akzeptables Verhältnis zu dem hat, was sich zu ereignen scheint, und das erfordert nicht nur korrektes Handeln, sondern auch die Erzeugung korrektiver Informationen. (Goffman 1974/1982, S. 153)

---

[28] Im Rahmen der auf Brown & Levinson (1987) zurückgehenden Höflichkeitstheorie ist das Face-Konzept zentraler Bestandteil: "Central to our model is a highly abstract notion of ‚face’ which consists of two specific kinds of desires (‚face-wants’) attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one’s actions (negative face), and the desire (in some respects) to be approved of (positive face)." (ebd., S. 13) Von dieser Idee ausgehend wird ein, so postulieren Brown & Levinson, kulturübergreifendes Modell zur Beschreibung und Klassifikation verschiedener Strategien von verbaler Höflichkeit entwickelt, die sich vor allem durch das Vermeiden unhöflichen Verhaltens auszeichnen. Dieses Modell wurde recht kritisch diskutiert; Haferland & Paul (1996) problematisieren u.a., dass diese Konzeptualisierung von Höflichkeit als Vermeidungsstrategie weder dem mitunter recht diffusen Höflichkeitsbegriff selbst noch den recht unterschiedlichen tatsächlichen Ausprägungsformen von Höflichkeit gerecht wird. Weiterhin merken sie an, dass die von Brown & Levinson beschriebenen Höflichkeitsverfahren zwar kulturübergreifend zu finden seien, aber auch nur deswegen, weil die untersuchten Interaktionssituationen (wie Begrüßungen oder Verabschiedungen) kulturübergreifend existierten. Damit werde aber das Spektrum höflicher Verhaltensweisen in einer dem Gegenstand unangemessenen Weise reduziert, da andere Ausprägungsformen von Höflichkeit schlicht ignoriert werden.

Hierbei wird deutlich, dass es sich bei dem jeweils gezeigten Verhalten um verschiedene Verfahren handelt, mit denen die in Kap. 2.6 beschriebenen "mittleren Transzendenzen" bearbeitet werden:

> Aber auch, wo durch ungünstige Umstände selbst dieser minimale Austausch verhindert wird, kann sich der Missetäter dennoch genötigt fühlen, durch eine deutliche Geste für jeden, der bereit ist, sie wahrzunehmen, den Charakter und die Legitimität dessen deutlich zu machen, was er tut. *Er externalisiert seine innersten Empfindungen.* Er vollzieht eine seine Situation betreffende Kundgabe, *er gibt eine körperliche Definition seiner Situation*, er macht eine Geste in die Runde. (ebd., S. 177; Hervorh. J.S.)

Die korrektive Handlung selbst hat also Transformationscharakter: Sie stellt die expressive Ordnung wieder her (sofern sie überhaupt beschädigt war), indem sie eine Umdeutung des auslösenden Zwischenfalls ermöglicht und alle Beteiligten sich somit wechselseitig erkennbar darstellen können, dass keine Face-verletzende Intention hinter dem betreffenden Verhalten gesteckt hat. Damit hat sie in Meads Terminologie den Stellenwert eines signifikanten Symbols – das verursachende Individuum zeigt retrospektiv an, dass es sich unpassend verhalten hat und bedient sich dabei eines intersubjektiv interpretierbaren Zeichensatzes. Der gesamte korrektive Prozess ist allerdings erst dann abgeschlossen, wenn das potenziell in seinem Face verletzte Gegenüber die Ausgleichshandlung als solche anerkannt hat. Auch hier verweist Goffman auf im Alltagshandeln als Routinen vorliegende Verhaltensweisen wie z.B. Entschuldigungen. Der korrektive Prozess vereint also Aspekte sowohl positiver als auch negativer Rituale in sich: Insofern als durch die Ausgleichshandlung Ehrerbietung erzeugt wird, handelt es sich um ein positives Ritual. Gleichzeitig wird aber auch zu erkennen gegeben, dass 'eigentlich' - wenn die potenziell Face-verletzende Handlung nicht schon geschehen wäre - Vermeidungsverhalten angemessen gewesen wäre; insofern finden sich indirekt auch Aspekte von negativen Ritualen.
Der bestätigende Austausch als positives Ritual schließlich umfasst die oben schon erwähnten rituellen Klammern von Begegnungen, hat darüber hinaus aber vor allem die Funktion, bestehende Beziehungen zwischen Personen anzuerkennen und aufrechtzuerhalten (vgl. dazu auch Holly 1979). Face-Work spielt hier eine Rolle, da sich bestätigende Interaktionen auf die jeweiligen Präsentationen des Selbst beziehen – durch bestätigende Verhaltensweisen signalisieren die InteraktantInnen einander also, dass sie sich gegenseitig gestatten, die für eine Interaktion jeweils gewählte Verhaltensweise durchzuführen, den stillschweigend vorausgesetzten Arbeitskonsensus zur wechselseitigen Face-Wahrung also anerkennen (zum bestätigenden Austausch vgl. Goffman 1974/1982, S. 97ff.).

3.2.4 Das Selbst als Zeichen

Auch wenn bei der bisherigen Darstellung vor allem auf die taktische Verwendung und Instrumentalisierung verschiedener Zeichen fokussiert wurde, soll davon abgesehen werden, das Goffman'sche Selbst als rücksichtsloseN SchauspielerIn zu betrachten, dessen/deren einziges Ziel in der Täuschung der jeweiligen Gegenüber besteht. Diese Auffassung wird vor allem innerhalb der Theorie des "Impression Management" vertreten (z.B. Battershill 1990, MacIntyre 2000, Schlenker & Pontari 2000 oder aber die VertreterInnen der diskurspsychologischen Posi-

tionierungstheorie, s. Kap. 5.1). Tseëlon (1992) weist allerdings darauf hin, dass die Vorstellung vom Selbst als machiavellistischeR TäuscherIn auf der Annahme eines dualen Selbst beruht, das in eine öffentliche und eine private Hälfte aufgeteilt ist. In dieser Sichtweise ist das öffentliche Selbst permanent mit Informationskontrolle beschäftigt - sein Hauptinteresse gilt dem Bemühen, niemanden hinter die Fassade schauen zu lassen. Dort befindet sich nämlich das private Selbst, das sich grundlegend vom öffentlichen Selbst unterscheidet: "The model of the individual is that of a manipulator who makes cost-oriented calculations of how and when to gain credit falsely without risking disrepute.“ (ebd., S. 118).

Vor dem Hintergrund einer interaktionistischen Perspektive auf Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung ist diese Annahme methodologisch jedoch nicht vertretbar. Aussagen über 'wahre' Beweggründe oder 'wirkliche Einstellungen' wären empirisch nicht haltbar und hätten daher die bloße Qualität von Spekulationen. Stattdessen wird in dieser Arbeit das Selbst als Zeichen betrachtet. Als solches ist es ein pluralistisches Konstrukt, dessen unterschiedliche Facetten situativ hervorgebracht und interaktiv konstruiert werden:

> It is a transient self which is situationally and interactively defined; a social product which does not have existence outside an interaction. (ebd., S. 121)

Die Frage nach 'echt' oder 'falsch' erübrigt sich hier, da sich der analytische Fokus verlagert auf die Prozesse, in denen Zeichen produziert, verwendet und interaktiv ausgehandelt werden und als lokales Ergebnis ein semiotisches Selbst konstruiert wird:

> The fundamental status of self, then, is that of a sign that produces a double interpretant – one by a thinking process and the other by the thinking process of another person. (Perinbanayagam 1990, S. 317)

3.2.5 Das Interview als 'enhanced version' der Interaktionsordnung

Goffman (1983, S. 3) bezeichnete Briefe und Telefongespräche als "reduced versions of the primordial real thing [d.h. der Interaktionsordnung, J.S]". In Anlehnung daran möchte ich die Interviewsituation vor allem in Hinblick auf die Selbstdarstellung der Interviewten als 'enhanced version' bezeichnen. Dies hängt mit den in Kap. 2.2 und 2.3 beschriebenen strukturellen Besonderheiten der Interviewinteraktion zusammen, die ihrerseits Auswirkungen auf die Möglichkeiten für Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung haben. Während in den von Goffman beschriebenen sozialen Situationen die Selbstdarstellungsbedürfnisse von ALTER *und* EGO gleichermaßen interaktiv manifest werden, steht in meinen Interview-Daten vor allem das Selbst der Interviewten im Vordergrund. Sie finden durch die vergleichsweise passive Haltung des Interviewers eine optimale Bühne vor, auf der sie verschiedene Facetten ihres Selbst enaktieren können. Dies ist insofern für die Selbstdarstellungsaktivitäten der Interviewten von Vorteil, als sie nicht befürchten müssen, zu Rechtfertigungen o.ä. aufgefordert zu werden - auch Streeck (1996, S. 174) bemerkt, dass "sich in keinem Interview eine Konfrontation finden [lässt], die auf beim Interviewten vermutete Unkenntnisse oder Defizite hinweist.“ (vgl. dazu auch Lucius-Hoene 2010, S. 159ff.). Da aber nicht nur eventuelle Face-*Bedrohungen*, sondern zu einem Großteil auch explizite Face-

Bestätigungen unterbleiben, sehen sich die Interviewten in der Lage, die intersubjektive Lesbarkeit ihrer interaktiv angebotenen Selbstbilder nur schwer nachprüfen zu können - der soziale Spiegel des Interviewers zeigt zwar basale Aktivitäten an bestätigenden Verhaltensweisen (wie Zuhören, Verständnis signalisieren usw.), gibt aber keinerlei Auskunft darüber, wie die verbal produzierten Selbstbeschreibungen interpretiert werden. Dies resultiert in der Produktion einer großen Auswahl von Selbstdeutungsangeboten auf Seiten der Interviewten - sie füllen damit gewissermaßen den Raum, der durch die reduzierten Face-Work-Aktivitäten des Interviewers leer bleibt.
Weiterhin muss in Betracht gezogen werden, dass im Falle meiner Interviewdaten das Wissen der Interviewten über die weitere Verwendung der Interviews einen Einfluss auf ihre Selbstdarstellungsaktivitäten hat. Alle wurden vor Beginn des Interviews darüber informiert, dass die aufgenommenen Gespräche einem größeren Personenkreis zugänglich sein würden. Zusätzlich war bekannt, dass nicht alle Personen dieses Kreises eine anonyme Größe bleiben würden, sondern sich auch direkte Interaktionen miteinander ergeben würden. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass auch dieses Wissen über diese spezielle Ausprägung des "participation frameworks" (Goffman 1981) in Form einer 'kleinen Öffentlichkeit' Auswirkungen auf die Produktion der Selbstdeutungsangebote der Interviewten hat.

3.3 identity-in-interaction

Um die von Goffman beschriebenen Prozesse der interaktiven Selbstpräsentation an konkrete Phänomene auf der sprachlichen Oberfläche des Interviews rückkoppeln zu können, wird mit *identity-in-interaction* ein Konzept aus gesprächsanalytischem Kontext eingeführt.[29] Ich beziehe mich hier auf die folgende Definition von Antaki (1998, S. 1), der seinen Untersuchungsgegenstand folgendermaßen beschreibt:

> [...] something that is used in talk: something that is part and parcel of the routines of everyday life, brought off in the fine details of everyday interaction.

Im Unterschied zu Antaki bzw. generell den Beiträgen in Antaki & Widdicombe (1998) geht es mir allerdings an dieser Stelle (noch) nicht vorrangig um Kategorisierungsprozesse als Verfahren der Identitätskonstruktion. Stattdessen soll mit identity-in-interaction vor allem darauf hingewiesen werden, dass Identität für die SprecherInnen selbst eine relevante Größe ist, an der sie sich in ihrem sprachlichen Handeln orientieren. Das interaktive Zustandekommen von Identität ist dabei durch fünf Prinzipien beschreibbar (vgl. Bucholtz & Hall 2005):

- *Emergenz-Prinzip*: SprecherInnen kommunizieren durch die Interaktion mit ihren Gegenübern individuelle Selbstkonzepte und weitere Informationen über sich selbst automatisch mit. Dies bezieht sich sowohl auf die

[29] Darunter fallen auch solche Ansätze, die primär der Diskurspsychologie zuzuordnen sind; vgl. zum Verhältnis von Gesprächsforschung und Diskurspsychologie auch Deppermann 2000b u. 2010.

Produktion von given und given off information, als auch auf die generelle Aushandlung von Bedeutungen in der Interaktion.

- *Positionierungs-Prinzip*: Indem Informationen über das Selbst automatisch mitkommuniziert werden (z.B. als Meinungsbilder, aber auch durch Aspekte wie Dialekt oder Akzent), finden gleichzeitig Positionierungen statt - das Individuum verortet sich und dadurch oft auch gleichzeitig sein Gegenüber auf verschiedenen Ebenen der Interaktion (sowohl auf der Ebene von Teilnehmerrollen, als auch auf Ebene von Makrokategorien, die Hinweise über soziale Rollen usw. geben; vgl. dazu v.a. Kap. 5).
- *Indexikalitäts-Prinzip*: Verschiedene "indexical processes" (ebd., S. 594) sind an der Hervorbringung von Identität beteiligt - Bucholtz & Hall (ebd.) nennen unterschiedlich explizite Formen wie "(a) overt mention of identity categories and labels; (b) implicatures and presuppositions regarding one's own or others' identity position; (c) displayed evaluative and epistemic orientations to ongoing talk, as well as interactional footings and participant roles; and (d) the use of linguistic structures and systems that are ideologically associated with specific personas and groups."
- *Relations-Prinzip*: Insofern als Identität als Interaktionsphänomen immer auch mit Positionierungen des Selbst und des Gegenübers verbunden ist, ist sie immer auch ein relationales Phänomen. Als solches wird sie durch die Betonung von Gemeinsamkeiten und die Abschwächung von Unterschieden (oder vice versa), die wechselseitige Anerkennung oder auch Anzweiflung der interaktiv konstruierten Identitäten und das Geltendmachen von Expertise mitbestimmt: „[...] identities emerge only in relation to other identities within the contingent framework of interaction." (ebd., S. 605).
- *Partialitäts-Prinzip*: Da Identität ein relationales Phänomen ist, ist es je nach konkreter Interaktionssituation immer auch ein partielles Phänomen - da je nach Situation die Gegenüber wechseln bzw. in ein- und derselben Situation verschiedene Identitätsfacetten „oriented to" gemacht werden können, ergeben sich daraus unterschiedliche Fremdpositionierungen für das Gegenüber (s. dazu Kap. 5). Damit verändern sich auch automatisch diejenigen Aspekte, zu denen sich das Individuum in Beziehung setzt.

Dieser Fokus auf Identität als lokalem Produkt der Interaktion bedeutet, dass in den einzelnen Studien die spezifischen Praktiken der SprecherInnen beschrieben werden, mit denen sie im Sinne eines online-Verfahrens[30] individuell bedeutsame Relevantsetzungen in Bezug auf ihre eigene Person in der Interaktion vornehmen und damit den selbstbezüglichen Aspekt von Face-Work betreiben. Ergebnis sind Facetten sozialer Identität, die in den jeweiligen Interaktionen etabliert, ausgehandelt und modifiziert werden. Dieser Dreischritt - verbale Produktion von Identitätsangeboten, Rückspiegelung durch das Gegenüber und erneute Bearbeitung des nun interaktiv veränderten Identitätsangebotes - ist ein zentraler Aspekt derjenigen Untersuchungen, die sich mit identity-in-interaction beschäftigen.

---

[30] Zum online-Begriff vgl. Auer (2000) oder Dausendschön-Gay & Krafft (2000).

Eine der ersten gesprächsanalytischen Beschäftigungen mit Identität als interaktivem Phänomen erfolgte durch Schenkein (1978b), der anhand eines Gesprächs zwischen einem Handelsvertreter und seinem potenziellen Kunden zeigt, wie beide Interaktanten situativ relevante Identitäten herstellen und als Ressource für die sich entfaltende Interaktion nutzen. Im Mittelpunkt von Schenkeins Analyse steht dabei eine Sequenz, in der der Versicherungsvertreter nicht nur objektiv erwartbares Verhalten zeigt und sein Produkt anpreist, sondern gleichzeitig auch eine Anspielung auf Drogenkonsum macht und somit ein Thema etabliert, das von seinem Gegenüber nicht unmittelbar mit der Verkaufssituation in Verbindung gebracht werden kann. Schenkein hebt in der Analyse vor allem auf Aushandlung, Zuschreibung, Modifikation und Detaillierung von Identitätsangeboten ab, die die Sprecher in einer Art "interactional combat" (ebd., S. 63) wechselseitig produzieren, bearbeiten und modifizieren. Dabei greifen die Interaktanten sowohl auf als allgemein bekannt angenommene ("[...] something like 'what anybody knows' about the interest and practices of 'salesmen' generally", ebd.) als auch auf in der individuellen Biographie verortete Wissensbestände zurück. Das Ergebnis sind "identity-rich characterizations" (ebd., S. 62), mit denen für die jeweilige Interaktion relevante Informationen über die einzelnen Personen zur Verfügung gestellt werden.[31] Auch so genannte "play identities" bzw. "unofficial identities" (ebd., S. 65) - Anspielungen auf Eigenschaften und soziale Rollen der Person, die im Rahmen der aktuellen Situation nicht unmittelbar erwartbar sind - können etabliert werden. Schenkein verortet die Entstehung von interaktionsrelevanter sozialer Identität an der Schnittstelle zwischen offiziellen und inoffiziellen Identitätsfacetten:

> In any event, the interface between discreetly organized packages of interaction [...] can be systematically engaging or disengaging, but it appears to be an environment - a specific sequential locale - in which conversationalists locate their identities. (ebd., S. 74)

Anknüpfungspunkte an Goffmans Face-Konzept sind offenkundig: Das Wechselspiel zwischen der interaktiven Präsentation eines Selbstbildes und der reaktiv zurückgespiegelten Version des Außeneindrucks (also des Fremdbildes) wird in den Aushandlungsprozessen um bestimmte soziale Identitäten manifest. Durch die Turn-by-Turn-Rekonstruktion der Gespräche kann genau nachvollzogen werden, durch welche sprachlichen Verfahren welche Identitätsfacetten von A interaktiv konstruiert werden, und wie B mit diesen Angeboten umgeht - auf welche Identitätsangebote / Selbstbildfacetten also in welcher Weise reagiert wird (wird ein Angebot angenommen? Hinterfragt? Problematisiert? Abgelehnt?), diese Reaktion interaktiv wieder an A zurückgegeben und wie diese 'Spiegelung' in einem dritten Schritt von A weiterverarbeitet wird.

Je nach Studie werden unterschiedliche SprecherInnengruppen oder Gesprächssorten in den Fokus genommen und daraufhin untersucht, wie Identität interaktiv konstruiert wird. So gibt es eine ganze Reihe von Publikationen, in denen vor al-

---

[31] Vgl. dazu ebenfalls Kap. 8, in welchem aus kategorisierungsanalytischer Perspektive nachgezeichnet wird, wie die SprecherInnen solche Wissensbestände für Identitätskonstruktionen und Selbstdarstellung nutzen.

lem die Praktiken jugendlicher SprecherInnen im Fokus stehen (vgl. dazu v.a. die Beiträge in Androutsopoulos & Georgakopoulou (Hgg.) 2006 oder die von Keim 2002 und 2007 untersuchte Gruppe der "Powergirls"). Oft geht es um Genderfragen - so konzentriert sich z.B. Bucholtz (1998, 1999) auf weibliche "Nerds" und rekonstruiert, auf welche Weise sich die untersuchten jungen Frauen als Gegentypus zu den gängigen jugendlichen Subkulturen im Highschool-Umfeld inszenieren. Dabei spielt vor allem die bewusste Distanzierung von "Coolness" eine Rolle; Bucholtz (1999) betont – in Anlehnung an Goffman - den Stellenwert von positiven und negativen Praktiken, mit denen die SprecherInnen einerseits eine bestimmte Gruppenidentität konstruieren und sich andererseits von verschiedenen anderen Gruppenidentitäten distanzieren:

> [...] negative identity practices define what their users are *not*, and hence emphasize identity as an intergroup phenomenon; positive identity practices define what their users *are*, and thus emphasize the intragroup aspects of social identity. (ebd., S. 211f.; Hervorh. i. Orig.)

Das Verhältnis zwischen Gruppen- und Einzelidentität bzw. der Kontrastierung verschiedener Gruppenidentitäten spielt auch bei Norrby & Wirdenäs (2006) eine Rolle; hier allerdings mit dem Fokus auf individuellen Musikvorlieben als Marker für Gruppenzugehörigkeit. Auch Interviews werden als Produktionsstätte sozialer Identität(en) untersucht. Hierbei geht es zumeist um Verfahren, mit denen die SprecherInnen professionelle Identität herstellen. Johnson (2006) untersucht LehrerInnen-Interviews (allerdings, im Unterschied zu dieser Arbeit, mit starkem Fokus auf den Einsatz verschiedener "Stimmen"), und beschreibt, wie die Interviewten durch eine Vielzahl von hervorgebrachten Identitätsfacetten ein Gesamtbild von sich selbst als "competent reflective practitioner" (ebd., S. 216) konstruieren. Auch Hadden & Lester (1978) untersuchen den "identifying process" im Interview, mit dem "some version(s) of self" (ebd., S. 336) hergestellt werden. Sie kommen, ähnlich wie Zimmerman (1998), zu dem Ergebnis, dass die Konstruktion von Selbstbildern so gut wie immer die Projektion verschiedener Fremdbilder mit sich bringt, die ihrerseits interaktiv relevant werden können. Soziale Identität erscheint auch hier als Kontrastphänomen: In den genannten Studien wird deutlich, dass ein wesentlicher Mechanismus von interaktiver Identitätskonstruktion darin besteht, sich entweder in Abgrenzung *zu* anderen oder aber in Übereinstimmung *mit* anderen zu positionieren.

Auffällig sind bei allen Studien, in denen identity-in-interaction untersucht wird, die bereits eingangs problematisierten Aspekte (s. Kap. 2.5):

1.) Es wird nicht unterschieden zwischen Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung, sondern beide Verfahren meistens synonym behandelt. Dies ist sehr wahrscheinlich der generellen terminologischen Unschärfe auf dem Gebiet der Identitätsforschung zuzurechnen, auf die in Kap. 2.3 verwiesen wurde.
2.) Die konzeptuelle Trennung von ALTER und EGO als diskursiven Positionen wird in den meisten Untersuchungen implizit mitgedacht bzw. vorausgesetzt, aber nicht explizit als interaktive Ressource für die SprecherInnen selbst begriffen, die sowohl bei Identitätskonstruktion als auch bei Selbstdarstellungsaktivitäten eine Rolle spielt. Demzufolge wird in keiner Studie untersucht, wie diese beiden Positionen überhaupt hergestellt wer-

den und welche interaktiven Konsequenzen sie für die SprecherInnen haben. Schenkein (1978b) analysiert das Gespräch zwischen Versicherungsvertreter und Kunden, bei dem die Konstruktion einer aus der Situation heraus nicht erwartbaren Identitätsfacette einen wertvollen Dienst leistet, um den Sprecher als untypischen Fall - nämlich kontrastierend zum ‚typischen' Versicherungsvertreter - darzustellen, beschreibt aber nicht, mit welchen Verfahren genau dieser Kontrasttypus selbst hergestellt wird. Bucholtz (1998, 1999) untersucht die Gesprächspraktiken weiblicher Nerds, bei denen Gruppenidentität eindeutig als Kontrastphänomen erscheint, systematisiert aber nicht, wie genau ‚die Anderen' diskursiv konstruiert werden. Zimmerman (1998) erwähnt explizit die Relevanz interaktiver Projektionen, die als interaktive Konsequenz aus der Inhaberschaft verschiedener, ebenenspezifischer Gesprächsidentitäten resultiert, rekonstruiert aber nicht, wie genau diese Projektionen ausgehandelt werden und inwieweit sie funktional für die interaktive Präsentation der SprecherInnen sind. Hadden & Lester (1978) etablieren immerhin die Position von EGO, erklären aber nicht, wie sie interaktiv hergestellt wird und in welcher Weise sie ihr Gegenstück, ALTER, projiziert.

3.4 Zusammenfassung: Face, identity-in-interaction und Interviewanalyse

Indem das gesprächsanalytische Konzept der identity-in-interaction und das Face-Konzept Goffmans zueinander in Beziehung gesetzt werden, kann die interaktive Konstruktion von Identitäten und darüber hinaus auch die Verwendung dieser Identitäten zu Selbstdarstellungszwecken datenzentriert rekonstruiert werden. Beide Konzepte beziehen sich auf den gleichen Gegenstandsbereich, nämlich die Produktion von Selbstbildern in Interaktionen. Während das Face-Konzept die Möglichkeit bietet, identity-in-interaction als interaktive Aushandlung zwischen Selbst- und Fremdbild zu beschreiben, kann durch die gesprächsanalytische Verortung von identity-in-interaction detailliert aufgezeigt werden, wie genau Selbstbildangebote und deren Bearbeitung durch das Gegenüber ‚in action' geschehen. Die für Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung als wesentlich postulierten interaktiven Positionen ALTER und EGO können so sowohl auf Mikro- als auch auf Mesoebene der Interaktion rekonstruiert und beschrieben werden. Dadurch kann weiterhin der semiotische Charakter von Face herausgestellt werden, denn die Verwendung mikroanalytischer Verfahren erlaubt es, eine schrittweise, auf sprachliche Symbole gestützte Hervorbringung des Selbst nachzuvollziehen.

Der Face-Begriff bietet aber durch den Rekurs auf die verschiedenen Varianten von Face-Work noch einen weiteren Vorteil: Einerseits werden konkrete Aktivitäten der Selbstdarstellung als über die Situation hinausgehende Verfahren konzeptuell greifbar gemacht. Andererseits bietet Face-Work einen Erkläransatz für die Implizitheit verschiedener Verfahren, die vor allem die Funktion des Selbstlobs erfüllen (s. Kap. 9). Indem durch Face-Work also nicht nur lokale Kontexte beachtet werden können, bietet es vor allem in Kombination mit dem in Kap. 4.2 diskutierten Konzept der narrativen Identität einen Interpretationsrahmen für die Funktion bestimmter narrativer Episoden, die in den Interviewdaten vorkommen.

4 EGO als Narration - Identitätskonstruktion auf Ebene der Interviewerzählung

In diesem Kapitel wird die Ebene der Interviewerzählung in den Blick genommen. Wie im vorigen Kapitel auch werde ich zwei Konzepte bzw. theoretische Ansätze miteinander verknüpfen, um Identitätskonstruktion einerseits und die Relevanz von ALTER-EGO-Positionen andererseits theoretisch zu fundieren und gleichzeitig für die Analyse greifbar zu machen; hier vor allem auf der Makro-Ebene der Interviewinteraktion. Es handelt sich dabei zum einen um die Überlegungen George Herbert Meads zu symbolvermittelter Interaktion und der darauf aufbauenden Entwicklung von Identität, und zum anderen um das Konzept der narrativen Identität. Die Sichtweise eines vor allem semiotisch fundierten Selbst, die im vorangegangenen Kapitel entwickelt wurde, wird so in einen weiteren theoretischen Zusammenhang gestellt, der es ermöglicht, auch autobiographische narrative Rekonstruktionen in Hinblick auf ihr identitätskonstruierendes und selbstdarstellerisches Potenzial zu fassen.

4.1 Das Selbst als internalisiertes Objekt

Im Gegensatz zum Ansatz Goffmans, in dem ja vor allem die situierten Praktiken wechselseitiger Face-Konstruktion von Interesse sind, steht in Meads Überlegungen das Selbst als gesellschaftlich hervorgebrachte Struktur im Vordergrund. Seine Theorie zu Sozialisation und Identitätsentwicklung ist eingebettet in eine umfassendere Theorie zur Entstehung von Intersubjektivität. Der Grundgedanke zur Identitätsentstehung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Identität kann nur auf Basis einer bestehenden Gesellschaft zustande kommen, die ihrerseits nur durch den sprachlichen Austausch über diejenigen Ressourcen verfügt, die dem Individuum die Entwicklung von Identität überhaupt erst ermöglichen. Diese Vorstellung von Sprache als notwendiger Voraussetzung für den Erwerb und die Entwicklung von Identität macht es unabdingbar, zumindest kurz auf Meads Ideen zum ontologischen Sprach- und Bedeutungserwerb einzugehen. Ich werde in Kap. 4.1.4 aufzeigen, dass es verschiedene Parallelen zwischen Bedeutungs- und Identitätsentwicklung gibt, die für die schon im vorangegangenen Kapitel skizzierte Konzeption eines semiotischen Selbst aufschlussreich sind.

4.1.1 Symbolvermittelte Interaktion und die Entwicklung intersubjektiver Bedeutung

Mead unterscheidet zwischen zwei Kommunikationsformen: Die der gesten- und der symbolbasierten Kommunikation. Beide Formen sind für soziales Handeln wichtig, insofern sowohl Gesten als auch Symbole in Meads Vorstellung eines Sozialbehaviorismus als Reize wirken, die verschiedene Reaktionen auslösen und somit eine Art 'Startschuss' für gemeinsames Handeln sind. Eine intersubjektiv geteilte Weltsicht ermöglichen allerdings nur signifikante Symbole.

In Rückgriff auf Wundt[32] und dessen Terminologie bezeichnet Mead die Geste als "jene[s] Phänomen, das später zu einem Symbol wird, in seinen Anfangsstadien aber als Teil der gesellschaftlichen Handlung angesehen werden kann." (Mead 1968, S. 81) Sie fungiert für alle Handlungsbeteiligten als auslösender Reiz für eine (mehr oder weniger ungerichtete und zufällige) Handlungsanpassung bzw. –beeinflussung.[33] Dies illustriert er am Beispiel zweier kämpfender Hunde, deren Knurren (= Geste) jeweils automatische Reaktionen beim Gegenüber bewirken. Diese Reaktionen lösen ihrerseits erneute Gegenreaktionen (= Gesten) aus, die dann das Verhalten des jeweils anderen Hundes erneut beeinflussen. Das Besondere an einem solchen Gestenaustausch sei allerdings, so Mead, dass *irgendein* Verhalten der Auslöser für die Geste sei und ebenso *irgendein* Verhalten ausgelöst werde. Der gestenproduzierende Hund könnte aus Hunger, Aggression oder Schmerz knurren; der angeknurrte Hund könnte angreifen, den Schwanz einziehen oder die Flucht ergreifen - welche Reaktion genau erfolgen wird, kann nicht vorausgesagt werden (vgl. ebd., S. 82). Eine von außen beobachtende Person könnte die Reaktion des jeweiligen Hundes kausal mit einem auslösenden Reiz in Verbindung bringen und so auf einen (emotional-psychischen) Inhalt einer Geste schließen, von einer objektiv geteilten Reaktion oder gar einer intentional vermittelten Botschaft auf Ebene der knurrenden Hunde selbst allerdings könne hier keine Rede sein.[34] Die Produktion der Geste erfolgt eng an die jeweilige Situation gekoppelt; ihre Bedeutung liegt Mead zufolge in den sozialen Prozessen selbst, die auf sie folgen (vgl. ebd., S. 93).

Diese Aussage wird sowohl von Jörissen (2010) als auch Schneider (2008) relativiert. Beide weisen darauf hin, dass es nicht auf die Übereinstimmung von tatsächlichen Haltungen der AkteurInnen ankäme, sondern auf die "relative Verlässlichkeit von Verhaltenserwartungen" (Jörissen 2010, S. 95) bzw. auf den Stellenwert von Gesten als "Anzeigen von Interaktionsangeboten, die sowohl angenommen als auch abgelehnt werden können" (Schneider 2008, S. 190). Aus dieser Perspektive verbirgt sich die Bedeutung einer Geste also vor allem hinter den *Handlungsalternativen*, die sie dem Gegenüber eröffnet, und betont den Aushand-

---

[32] Meads Werk ist quasi eine permanente Referenz auf und Auseinandersetzung mit verschiedenen zeitgenössischen Theorien und Konzepten; für eine Aufschlüsselung der unterschiedlichsten disziplinären Querverweise vgl. Joas (1989).

[33] Die Beschreibung in Reiz-Reaktions-Termini macht deutlich, warum Mead selbst seinen Ansatz als „Sozialbehaviorismus“ bezeichnet (vgl. Mead 1968, S 43ff.).

[34] Mead folgt hier der Kritik Deweys am behavioristischen Reflexbogenmodell, das einen kausalen Zusammenhang zwischen Reiz und Reaktion postuliert. Dewey zufolge kann allerdings gerade nicht auf einen solchen Zusammenhang geschlossen werden, sondern höchstens von einem beschreibbaren Nacheinander verschiedener Phasen ein und derselben Handlung gesprochen werden. Von einer kausalen Verknüpfung zu sprechen impliziere immer schon, bereits das Ergebnis einer Handlung im Blick zu haben und von diesem ausgehend die beobachtbaren Phänomene zu interpretieren bzw. den Sinn einer Handlung retrospektiv-prospektiv zuzuschreiben (vgl. Joas 1989, S. 69ff.). In der Kritik an einer vom Endergebnis der Handlung ausgehenden Deutung der Ereignisse lässt sich eine Parallele zum phänomenologischen Ereignisverständnis der Gesprächsforschung im weitesten Sinne feststellen (s. Kap. 2.1): Auch hier wird Schritt für Schritt rekonstruiert, wie ein kommunikatives Ereignis von den Beteiligten zu Stande gebracht wird - das Wissen der Analysierenden um den Gesamtablauf oder Ausgang eines Gesprächs darf bei der Interpretation chronologisch früher stattfindender Gesprächsschritte keine Rolle spielen, denn dies ist ein Wissensbestand, auf den die SprecherInnen selbst zu einem früheren Zeitpunkt ebenfalls keinen Zugriff haben.

lungscharakter, den ein Gestenaustausch hat. Eine auf ein bestimmtes Verhalten abzielende und deswegen intentionale Beeinflussung des Gegenübers ist laut Mead allerdings durch den Austausch von Gesten nicht möglich.
Im Gegensatz dazu ermöglichen (vor allem signifikante verbale) Symbole eine gezieltere, weil intentionale Beeinflussung der Handlungsdispositionen des Gegenübers. Mead (1968, S. 86) geht von einem qualitativen Unterschied[35] zwischen Geste und signifikantem Symbol aus, den er folgendermaßen erklärt:

> Gesten werden zu signifikanten Symbolen, wenn sie im Gesten setzenden Individuum die gleichen Reaktionen implizit auslösen, die sie explizit bei anderen Individuen auslösen oder auslösen sollen - bei jenen Wesen, an die sie gerichtet sind.

Die Entwicklung der Konzepte von Geste zu signifikantem Symbol geschieht in einem Dreischritt, bei dem die jeweilige Verhaltensform allmählich mit gemeinsamer Bedeutung aufgeladen wird. Je mehr gemeinsame Bedeutung die verwendeten Zeichen den InteraktantInnen allerdings zur Verfügung stellen, desto weniger zufällige bzw. willkürliche Reaktionsmöglichkeiten haben die InteraktionspartnerInnen.[36] Dies wird deutlich am Symbol, das Mead im obigen Dreischritt zwischen den beiden Extrempolen 'Geste' und 'signifikantes Symbol' siedelt.

Symbole sind solche Gesten, die direkt auf den Sinn, also die Bedeutung[37] einer Situation oder Handlung verweisen. Die für eine solche Abstraktion notwendige Interpretationsfähigkeit ist für Mead ein entscheidender Unterschied zwischen Mensch und Tier und kennzeichnet intelligentes Verhalten. In dem Moment, in dem vom Knurren der beiden o.g. kämpfenden Hunde eindeutig auf eine Auseinandersetzung geschlossen werden kann, ist es ein Symbol. Als solches verweist es auf übergeordnete Merkmale, die allen Situationen des Typs 'Auseinandersetzung' gemeinsam sind, und macht "die Reaktion [darauf] in der Erfahrung des Einzelnen präsent." (ebd., S. 162). Durch Interpretation von Symbolen und die dadurch mögliche Typisierung von Situationen kann das Individuum weiterhin gezielt verschiedene Reaktionsmöglichkeiten durchspielen und diejenige Reaktion auswählen, die als am Besten geeignet für den jeweiligen Situationstyp erscheint. Diese Anpassung an die Art der Situation ist beim Gestenaustausch nicht gegeben, hier erfolgt die Reaktion auf eine auslösende Geste gänzlich unabhängig von der Situationsdeutung des Gegenübers, die im Extremfall mit der eigenen Situationsdeutung überhaupt nichts zu tun haben muss. Diese Gefahr ist allerdings auch durch symbolische Kommunikation nicht vollständig gebannt: Die Interpretation von Symbolen ist nämlich Mead zufolge immer von individuellen Erfahrungen abhängig, so dass auch hier - wenn auch mit geringerer Wahrscheinlichkeit als

---

35 Die Entwicklung von Gesten- zu Symbolkommunikation kann erklärt werden durch eine "zunehmende Artikulierung und Strukturierung von Wechselwirkungsprozessen" (Düsing 1986, S. 46).

36 Berger & Luckmann (1969, S. XII) weisen auf den Zusammenhang zwischen Symbolen und Normierung hin - mit jeder Konvention gehen Festlegungen einher, die den Handlungsspielraum des Individuums begrenzen.

37 Es handelt sich beim Begriff des 'Sinns' vor allem um ein Übersetzungsproblem: Mead spricht nicht etwa von 'sense' oder 'reason', sondern von 'meaning'. Wenn es im Folgenden also um Bedeutungen geht, ist damit der in der deutschen Übersetzung verwendete Begriff 'Sinn' gemeint.

beim Gestenaustausch - eine zumindest abweichende Situationsdeutung der Beteiligten resultieren kann (vgl. ebd, S. 115; s. auch Abels 2007, S. 20). Von intentionaler Kommunikation in dem Sinne, dass das Symbole produzierende Individuum eine bestimmte Reaktion gezielt bei seinem Gegenüber auslöst, kann also auch hier noch keine Rede sein, aber immerhin nähert sich im Konzept des Symbols das Situationsverständnis der Beteiligten einander an. Ein gemeinsames Situationsverständnis und eine mit diesem verknüpfte gezielte, wechselseitige Handlungsbeeinflussung der InteraktantInnen kann erst zustande kommen, wenn Personen auf Grundlage signifikanter Symbole miteinander interagieren.

4.1.2 Signifikante Symbole und Perspektivübernahme

Der wesentliche Unterschied zwischen Geste, Symbol und signifikantem Symbol liegt in einem Moment der Perspektivübernahme. Damit ist eine "Dimension symbolischen Wechselwirkens" (Düsing 1986, S. 48) bzw. "praktischer Intersubjektivität" (Joas 1989, S. 19) erreicht, bei der sich "die Bedeutungsintention der Geste eines Individuums einzig und allein in einer sinnentsprechenden Reaktion eines anderen Individuums" erfüllt (Düsing 1986, S. 48). Die Bedeutung des signifikanten Symbols ist nicht mehr durch die Situation der Symbolverwendung determiniert, sondern völlig unabhängig von ihr; die Kopplung zwischen Symbol und Situation ist aufgehoben. Signifikante Symbole verweisen also auf etwas in der Zukunft liegendes, nämlich die zu erfolgende Reaktion. Gemeinsame Bedeutung wird damit "nicht mehr als Reaktion des anderen objektivistisch missverstanden, sondern nun als Bewusstsein der spezifischen Reaktionsbereitschaft im Handelnden selbst gefasst." (Joas 1989, S. 103).

Um zu verdeutlichen, worin der Mehrwert in der Kommunikation mit signifikanten Symbolen besteht, ist ein Vergleich zwischen den drei Formen Geste , Symbol und signifikantes Symbol in Bezug auf die Möglichkeiten zur Handlungsbeeinflussung des Gegenübers sinnvoll:

- *Gesten* verweisen auf etwas, das situativ unmittelbar mit der eigentlichen Handlung verknüpft ist und lösen eine automatische Reaktion des Gegenübers aus. A kann nicht voraussagen, wie B handeln wird, da er/sie Bs Reaktionsschema nicht kennt und nicht weiß, wie B die aktuelle Situation wahrnimmt. Umgekehrt kann aber auch B nicht wissen, welche Situationsdeutung der Geste As zu Grunde liegt. Die an der Situation beteiligten Individuen handeln also unter Umständen 'aneinander vorbei'. Dabei hat B aber immerhin die Wahl zwischen verschiedenen Reaktionsmöglichkeiten. Da B nicht eindeutig bestimmen kann, welcher situative (oder interne) Faktor As Verhalten ausgelöst hat, kann er/sie auch nicht auf etwaige eigene Handlungserfahrungen zurückgreifen, um die Reaktion zu planen – denn B kann durch die Rezeption von Gesten im Mead'schen Sinn nicht schlussfolgern, in welcher Art von Situation er/sie sich eigentlich befindet.

- *Symbole* grenzen die Reaktionsmöglichkeiten Bs zumindest insofern ein, als sie von Bs interpretationsleitenden Erfahrungen begrenzt werden - und diese Erfahrungen beziehen sich auf eine immerhin schon gemeinsame

Deutung im Sinne einer Typisierung der Situation (als beispielsweise 'Auseinandersetzung'). Sowohl Benutzung des Symbols als auch die Reaktion darauf sind an die aktuelle Situation gekoppelt; über die Bedeutung der Situation herrscht aber tendenziell Konsens.

- *Signifikante Symbole* hingegen lösen im Benutzer die *gleiche* Haltung (oder Handlungsdisposition) aus wie im Gegenüber, weil sie auf die hinter der Situation liegende Bedeutung verweisen und diese Bedeutung auch im Gegenüber aktivieren. Die SymbolrezipientInnen kennen also nur deswegen die mit dem signifikanten Symbol verbundene Bedeutung, weil diese ihren *eigenen* Situationsdeutungen (der jeweiligen "Idee"; ebd., S. 88) entsprechen und die *gleiche* Verhaltensweise auslösen wie in den SymbolproduzentInnen. Das Individuum kann in der Konsequenz also bestimmte signifikant-symbolische Reize auswählen, um solche Verhaltensweisen zu evozieren, die mit der eigenen Situationsdeutung übereinstimmen.

Dieser im signifikanten Symbol enthaltene Perspektivwechsel hat eine weitere, entscheidende Konsequenz: Er ermöglicht das Denken, das Mead an der Schnittstelle zwischen Gegenwart und Zukunft verortet:

> [...] nur durch Gesten, die signifikante Symbole sind, kann Denken stattfinden, das einfach ein nach innen verlegtes oder implizites Gespräch des Einzelnen mit sich selbst mit Hilfe solcher Gesten ist. (Mead 1968, S. 86)

Der Prozess des Denkens ist demzufolge mit einem permanenten Selbstgespräch auf einer Art "inneren Forum" (Mead 1980b, S. 323) zu vergleichen. Auf diesem Forum wird die Auswahl von Reizen (in Form von Objekten o.ä.) durchgespielt, und zwar immer in Hinblick auf das durch sie in Aussicht gestellte Handlungspotenzial.[38]

Der entscheidende Vorteil der Kommunikation qua signifikanter Symbole besteht also darin, dass die Rekonstruktion von sowohl subjektiver als auch objektiver Bedeutung möglich ist, da beide in diesem speziellen Fall nahezu übereinstimmen. Mead postuliert einen Typ von signifikanten Symbolen, der in besonderer Weise differenziertes gemeinsames Handeln in Form von Sprache und die Entwicklung von Identität ermöglicht: Die Lautgeste bzw. vokale Geste, die "wichtiger [ist] als alle anderen Gesten" (Mead 1968, S. 105). Die Besonderheit der Lautgeste liegt darin, dass die GestenproduzentInnen sich selbst genau so sprechen hören können, wie ihr Gegenüber sie auch wahrnehmen würde (vgl. ebd., 101ff.).[39] Diese Übereinstimmung der wahrgenommenen Lautgeste bei Produzen-

---

[38] Die Erklärung für das Zustandekommen geteilter Bedeutung liegt für Mead in mimetischen Prozessen, aufgrund derer die Organismen gleiche Haltungen und Reaktionsweisen übernehmen. Dieser Ansatz ist vor allem in Hinblick auf Prozesse der Sprachentwicklung nicht ganz unproblematisch, spielt aber für den Gegenstand dieser Arbeit keine Rolle. Für eine ausführliche Diskussion des Problems vgl. z.B. Düsing 1986, für einen plausiblen Erklärungsansatz vgl. Jörissen 2000, S. 62ff.

[39] Vergleichbares wird laut Mead sonst nur durch die Benutzung der Hände gewährleistet: EGO sieht seine Hände, während er/sie gestikuliert, aus fast genau der gleichen Perspektive wie ALTER und kann so auf genau die gleiche Weise durch das eigene Gestikulieren 'angespro-

tIn und RezipientIn ermöglicht die Aktivierung eines mentalen Inhaltes, "der in der Erfahrung verschiedener Personen *bis zu einem gewissen Grad* identisch ist" (ebd., S. 94; Hervorhebungen J.S.). Dass die lautliche Entsprechung des vokalen Symbols nicht auch eine absolute inhaltliche Identität nach sich zieht, beeinträchtigt die stattfindende Kommunikation jedoch nicht: Nicht vollständige inhaltliche Identität meint hier, dass die beteiligten Individuen jeweils unterschiedliche Reaktionsreihen mit verschiedenen Symbolen verbinden, die sich aufgrund individueller Erfahrungen bilden (vgl. ebd., S. 111).[40] Wesentlich ist, dass Sprache gezielt auf Reize hinweist und somit quasi die Objekte schafft, die für das gemeinsame Handeln der Beteiligten überhaupt erst relevant sind (vgl. ebd., S. 137).

Da die Verwendung signifikanter Symbole immer auch mit einer Selbstadressierung des Symbole verwendenden Individuums einhergeht, geschieht Sprechen immer doppelt - adressiert werden immer das Gegenüber und die eigene Person[41] (vgl. auch Aboulafia 1991, S. 4). Lautgebärden sorgen also für die automatische Außenperspektive auf die eigene Person - eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung sozialer Identität, wie im weiteren Verlauf dieses Kapitels deutlich werden wird. Das Gespräch hat hierbei einen zentralen Stellenwert: Es ist das einzige intersubjektive Verhalten, "in dem das Individuum gleichermaßen direkt sich selbst und die Folgehandlungen anderer zu beobachten vermag" (Düsing

---

chen' werden wie ALTER. Auch hier findet sich eine Parallele zum Sprechen, denn die eigene Stimme hört man selbst natürlich ebenfalls nicht auf *genau* die gleiche Weise wie das Gegenüber - der eigene Körper wirkt quasi als Klangkörper und verzerrt den akustischen Eindruck. Trotzdem bleibt die Form der Lautgeste erhalten; "Hund" bleibt "Hund", unabhängig davon, ob ich mit normaler oder verstellter Stimme spreche.

40 Die Lautgeste "zu Hause" kann also je nach individueller Erfahrung den Inhalt eines Holz- oder Steinhauses, einer Lehmhütte o.ä. nach sich ziehen; gemeint ist also hier, dass jeweils individuelle Konzepte mit den Lautgesten verknüpft sind. Interessant wäre allerdings, wo genau sich z.B. sog. 'Teekesselchen' einordnen lassen - durch ihre sprachliche Gestalt sind sie signifikante Symbole, die allerdings auf mehrere mögliche Situationen verweisen und daher in ihrer Interpretation vom jeweiligen Kontext abhängig sind. Wenn aber die Gestenbedeutung durch den Kontext und dessen Bedeutung mitbestimmt ist, handelt es sich nicht mehr um signifikante Symbole, sondern um nicht-signifikante, 'normale' Symbole. Ähnlich verhält es sich mit Privatwitzen, die in einem begrenzten Personenkreis verwendet und verstanden werden. Auch wenn es sich der Form nach um signifikante Symbole handelt, ist auch hier deren Bedeutung von einem bestimmten Situationsverständnis abhängig, die eine Nähe zum nicht-signifikanten Symbol anzeigt. Das Problem der Indexikalität kann durch das Vorgehen der Konversationsanalyse angegangen werden - sie bietet ein Werkzeug, mit dem die Verfahren der SprecherInnen im Umgang mit Vagheit, Ambiguität usw. rekonstruiert werden können.

41 Das 'Nachplappern' eines Papageis oder die szenische Darbietung von SchauspielerInnen können allerdings nicht als Kommunikation im Mead'schen Sinn verstanden werden: Ersterer verbindet keine Bedeutung mit den geäußerten Symbolen, kann sich also nicht durch ihre Verwendung selbst adressieren. Letztere verbinden sehr wohl eine Bedeutung mit den von ihnen geäußerten Inhalten, tun aber nur so, 'als ob': Immerhin soll ja eine Reaktion beim Publikum hervorgerufen werden, wenngleich die dafür notwendige innere Haltung nicht vorhanden ist (vgl. Mead 1968, S. 189). In Rückbezug auf diese Unterscheidung ließen sich die von Goffman (1981) getroffenen Unterscheidungen zwischen verschiedenen Sprecherhaltungen (animator, author, principal, vgl. dazu auch Kap. 7.3) aus einer interessanten Perspektive betrachten.

1986, S. 55). Auch der Zeit und Raum transzendierende Charakter signifikanter Symbole wird anhand des signifikanten verbalen Symbols besonders deutlich:

> Ich kann über Unzähliges sprechen, was in der Vis-à-vis-Situation gar nicht zugegen ist, auch von etwas, was ich nie erlebt habe oder erleben werde. Sprache ist der Speicher angehäufter Erfahrungen und Bedeutungen, die sie zur rechten Zeit aufbewahrt, um sie kommenden Generationen zu übermitteln. (Berger & Luckmann 1969, S. 39)

Weiter heißt es:

> Weil Sprache das 'Hier und Jetzt' überspringen kann, ist sie fähig, eine Fülle von Phänomenen zu 'vergegenwärtigen', die räumlich, zeitlich und gesellschaftlich vom 'Hier und Jetzt' abwesend sind. [...] Kurz gesagt, durch die Sprache kann eine ganze Welt in einem Augenblick 'vorhanden' sein. (ebd., S. 41)

Signifikante Symbole liefern also nicht nur die Grundlage zur sprachlichen Interaktion, sie bieten auch das Instrument, mit dem Inneres 'übersetzt' und dem äußeren Gegenüber zugänglich gemacht werden kann. Durch diese Möglichkeit der Ent- und Intersubjektivierung kann der (Bedeutungs-) Raum bis zum Gegenüber bearbeitbar gemacht werden.

4.1.3 Ein methodologischer Einschub

An dieser Stelle möchte ich zwei wesentliche Bezüge zum Gegenstand dieser Arbeit herstellen. Zum einen geht es mir dabei um die Frage, wie ALTER und EGO im Zusammenhang mit Sprach- bzw. Bedeutungsentwicklung bei Mead konzeptualisiert werden, zum anderen um methodologische Schnittstellen mit der in Kapitel 2.1 thematisierten Gesprächsforschung, sofern sie nicht bereits en passant thematisiert worden sind.
ALTER und EGO sind in Meads Theorie des Bedeutungserwerbs notwendige Ressourcen, mit denen die SprecherInnen Intersubjektivität ‚nach außen', also in der Interaktion mit einem Gegenüber, absichern können. EGO (also das Symbole produzierende Individuum) hat ALTER im Falle von symbolisch-signifikanter Sprachkommunikation permanent als verinnerlichtes Objekt präsent, denn nur so ist Perspektivübernahme überhaupt möglich. Nur durch Perspektivübernahme wiederum kann gemeinsames Handeln qua signifikante, sprachliche Symbole geschehen. Das heißt: Mead schreibt zwar vor allem über innere Prozesse, die im Zusammenhang mit symbolvermittelter Interaktion relevant sind, doch an der Interaktionsoberfläche werden diese Prozesse in den sprachlichen Darstellungsleistungen der InteraktantInnen einer analytischen Rekonstruktion zugänglich. Aushandlungsprozesse können, ebenso wie Perspektivübernahme im Sinne des "next-turn-proofs", rekonstruiert werden. Meads Überlegungen zum Bedeutungserwerb bzw. zur symbolvermittelten Interaktion sind also unmittelbar anschlussfähig an die „analytische Mentalität" (s. Kap. 2.1) konversationsanalytischer Forschung im weitesten Sinne, denn durch sequentielle Analysen kann empirisch fundiert aufgezeigt werden, wie Bedeutungen ausgehandelt und interaktiv weiterverwendet werden. Damit bietet die Konversationsanalyse ein Werkzeug, mit dem die von Joas (1989, S. 13) kritisierte Empirie-Ferne von Meads Überlegungen zumindest teilweise, nämlich auf Ebene der beobachtbaren und damit analytisch zugänglichen Interaktionsprozesse, aufgefangen werden kann. Das so rekonstruierbare

Wechselspiel von Bedeutungsangeboten ist wesentlicher Bestandteil der Prozesse, aus denen sich Mead zufolge die soziale Identität des Individuums bildet.

4.1.4 Sprache und soziale Identität

Mead koppelt sein Konzept von Identität[42] nicht im Sinne einer 'körperlichen Identität' an die physische Gestalt des Menschen, sondern verortet sie eindeutig im sozialen Handeln. Der Grundgedanke ist dabei, dass die schon in der Symbolbenutzung zentrale Perspektivübernahme auch bei der Identitätsentwicklung eine wichtige Rolle spielt, da, wie bereits in Kap. 2.3 gezeigt wurde, die soziale Identität des Menschen immer ein 'Außen' braucht, um gebildet zu werden:

> Wir lösen ständig, insbesondere durch vokale Gesten, in uns selbst jene Reaktionen aus, die wir auch in anderen Personen auslösen, *und nehmen damit die Haltungen anderer Personen in unser eigenes Verhalten herein*. (Mead 1968, S. 108, Hervorhebungen J.S.)

Dieses Wechselspiel von innen und außen, selbst und fremd ist maßgeblich dafür verantwortlich, dass das Individuum ein Selbst-Bewusstsein entwickelt. Selbiges ist wörtlich als Bewusstsein von sich selbst zu verstehen und nicht etwa als positive und von Vertrauen auf die eigene Person geprägte Einstellung. Im Zentrum steht stattdessen die Fähigkeit, sich selbst als Objekt erfahren zu können.
Die Benutzung von (sprachlichen) Symbolen sichert also nicht nur Intersubjektivität in Bezug auf Objektbedeutungen im weitesten Sinne, sondern auch in Bezug auf die Bedeutung der eigenen Person. Das Selbst erscheint hier als zugleich soziales wie internalisiertes Objekt, dessen subjektive Bedeutung mittels signifikant-symbolischer Kommunikation zumindest in Form von Deutungs*angeboten* vermittelt werden kann.[43] Der Zusammenhang zum Bedeutungserwerb bei anderen Objekten ist offenkundig: Erst wenn das Individuum erlernt hat, wie intersubjektive Bedeutung hergestellt werden kann, wie Handlungsdispositionen gezielt beeinflusst werden können, ist es in der Lage, sich selbst als intersubjektives Objekt zu kommunizieren. Um aber ein intersubjektives Objekt werden zu können, muss das Individuum zuallererst das 'Vokabular' erwerben, mit dem es seine individuelle Bedeutung konstruieren kann. Dazu wiederum ist es auf die oben skizzierten Prozesse der intersubjektiven Bedeutungskonstruktion angewiesen, die ihrerseits ein Gegenüber notwendig machen, das im Goffman'schen Sinn Verstehen oder Nicht-Verstehen signalisiert.

Wie entsteht dieses Selbst als internalisiertes soziales Objekt? Mead (1968, S. 190ff.) unterscheidet zwei Phasen der Identitätsentwicklung[44], die an die Sozialisation des Kindes gekoppelt sind: Die Stadien des nachahmenden Spiels ("play") und des organisierten Wettkampfes ("game"). Beide Stadien unterscheiden sich hinsichtlich der Komplexität der erforderlichen Perspektivübernahme. Während

---

42 Auch hier kommt ein Übersetzungsproblem zum Vorschein: Mead spricht in seinen Ausführungen nicht von 'identity', wenn es um die sozial konstruierte Identität von Personen geht, sondern vom 'self'.

43 Zu den Überlegungen, die dabei für das Individuum eine Rolle spielen, s. Kap. 3.1.

44 Zur phylogenetischen Perspektive auf die Identitätsentwicklung vgl. Mead 1980c, S. 317ff.

das Kind in der Play-Phase nacheinander verschiedene Rollen[45] (bei Mead definiert als charakteristische Verhaltensmuster) einnimmt und aus diesen verschiedenen Rollen auf sich selbst reagiert, lernt es, die eigene Person mit den Augen ihrer Außenwelt zu betrachten und entsprechende Reaktionstendenzen in sich selbst auszulösen (Außenwelt meint hier vor allem das enge familiäre Umfeld, also die unmittelbaren Bezugspersonen des Kindes - in der Terminologie Berger & Luckmanns (1969) handelt es sich hierbei um "signifikante Andere"). Die durch die play-Phase und die "einfachste Art und Weise, wie man sich selbst gegenüber ein anderer sein kann" (Mead 1986, S. 193) in ihren Grundzügen erworbene Fähigkeit zur Selbstobjektivierung wird durch die Teilnahme an organisierten Wettspielen verfeinert und ausdifferenziert. Hier muss das Kind in der Lage sein, nicht nur *einige* ausgewählte Haltungen zu übernehmen, sondern es muss die Haltungen und damit verbundenen Handlungstendenzen *aller* Beteiligten in internalisierter Form verfügbar haben. Nur so ist es möglich, dass es erfolgreich, also auf ein übergeordnetes, gemeinsames Ziel bezogen, am Wettspiel teilnehmen kann. Das Kind muss wissen, welche Handlungen es theoretisch von seinen MitspielerInnen erwarten kann (welcher Art also die Reaktionsmöglichkeiten sind, die den anderen MitspielerInnen zur Verfügung stehen), welche Handlungsmöglichkeiten ihm selbst offenstehen und welchen übergeordneten Regeln das Verhalten aller unterliegt (vgl. ebd, S. 192). Die Verinnerlichung solcher komplexer Rollengefüge resultiert in der Bildung des *verallgemeinerten Anderen*: Der heranwachsende Mensch lernt im Laufe seiner Entwicklung, die Haltungen aller Mitmenschen (also der Gesellschaft) zu verinnerlichen, zu abstrahieren und vergleichend auf eigene Handlungsentwürfe anzuwenden. Indem das Individuum die Haltungen der Gesellschaft verinnerlicht, übernimmt es deren normativen Moralvorstellungen und 'Spielregeln'. Es qualifiziert sich gewissermaßen als kompetentes Mitglied einer Gemeinschaft, weil es in der Lage ist, angemessen zu handeln.

Parallel zur Verinnerlichung generalisierter Haltungen und der Bildung des verallgemeinerten Anderen entwickelt sich einer von zwei Bestandteilen der Identität, nämlich das ME.[46] In ihm sind gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen repräsentiert, die - ähnlich wie im Wettkampf - das Handeln des/der Einzelnen regulieren. Nur durch die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und der damit einhergehenden Selbstobjektivierung ist das Individuum in der Lage, sich selbst aus der Sicht der Außenwelt zu betrachten und die Angemessenheit eigenen Verhaltens ggf. kritisch zu hinterfragen. Das ME ist zu verstehen als eine Art innereR KommentatorIn, der/die permanent überprüft, bewertet und reflektiert (vgl. Mead 1968, S. 184ff.); es "bezeichnet meine Vorstellung von dem Bild, das der andere

---

[45] Mead (1986, S. 192) definiert "Rolle" als charakteristisches Verhaltensmuster. Berger & Luckmann (1969, S. 78ff.) differenzieren diesen Rollenbegriff aus, indem sie die typisierten Verhaltensmuster in Beziehung zu Internalisierungs- und Institutionalisierungsprozessen setzen. Dabei wird sowohl das kognitive Entlastungspotenzial als auch die Verbindung von Rollen, Rollenwissen und institutioneller Repräsentation deutlich - Rollen fungieren hier noch deutlicher als bei Mead als "Vermittler besonderer Ausschnitte des allgemeinen Wissensvorrates". (ebd., S. 81)

[46] Da die deutschen Übersetzungen der Mead'schen Terminologie - wahlweise 'Ich' und 'ICH' bzw. 'Ich' und 'Mich' - ungenau und verwirrend erscheinen, werden die englischen Begriffe beibehalten und es wird im Folgenden von I und ME gesprochen.

von mir hat bzw. auf primitiver Stufe meine Verinnerlichung seiner Erwartungen an mich." (Joas 1989, S. 117).[47]
Das ME ist allerdings nicht der einzige Identitätsbestandteil. Um spontanes und innovatives Verhalten erklären zu können, das jenseits gesellschaftlich vorgegebener Normen angesiedelt ist, postuliert Mead das I: Einen subjektiven Persönlichkeitsbestandteil, der - darin lässt sich die Nähe zum Darwin'schen Gedanken an spontane Mutationen erkennen - das Element des Neuen, Spontanen im zunächst einmal eigenen Verhalten erklärt. Das I stellt also die eigene, subjektive Reaktion auf die normativ geprägten Einflüsse und Handlungsurteile des ME dar. Dieses Neue kann aber immer nur auf Grundlage von schon Bekanntem entstehen; die vorhandenen ME-Einflüsse geben innovativem Handeln erst die Basis. Die genuin menschliche Fähigkeit zu verzögerten Reaktionen stellt Mead zufolge genau die Momente zur Verfügung, in denen Neues, Unberechenbares passieren kann; also strukturelle Möglichkeiten für die Manifestation des I. Dort, wo sich im Mead'schen Sinne Intelligenz zeigt, ist auch das I verortet (vgl. auch Jörissen 2000, S. 66, Fußnote 58).

ME und I befinden sich in einem stetigen Austausch, der auf jeden Handlungsimpuls folgt (Ausnahmen sind Routinehandeln oder solche Handlungen, in denen man derart aufgeht, dass man quasi alles um sich herum vergisst; vgl. Mead 1968, S. 207ff.). Düsing (1986, S. 64) vergleicht das I mit einem/einer internalisierten GesprächspartnerIn für den im ME repräsentierten verallgemeinerten Anderen, deren permanenter Dialog auf einer Art inneren Bühne stattfindet. Wie ich in Kap. 6.3.1 zeigen werde, kann in Erzählungen ein Ausschnitt dieser inneren Bühne präsentiert werden - zwar in subjektiver, durch den Fluss der Ereignisse und durch individuelle Erzählintentionen perspektivisch verzerrter Form, aber immerhin als Dokument vergangener Ereignisse, in denen die Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten des Selbst narrativ rekonstruiert werden.
Im Moment des aktuellen Handelns kann das I nicht erfasst werden - dies geht immer nur rückblickend. Dann allerdings handelt es sich schon nicht mehr um das I, denn dieses wird in der Retrospektive zum Objekt und damit zum Anteil am ME:

> Wenn man also fragt, wo das 'Ich' [also das I, J.S.] in der eigenen Erfahrung direkt auftritt, lautet die Antwort: als historische Figur. (ebd., S. 218)

und:

> So findet man in der wiederhergestellten Identität des jeweils vergangenen Augenblicks sowohl ein Subjekt wie ein Objekt. Aber man stößt auf ein Subjekt, das jetzt zum Objekt der Betrachtungen geworden ist und von gleicher Natur ist wie die Identität als Objekt, wie wir sie uns im Verkehr mit Menschen unserer Umgebung vorstellen. (Mead 1980b, S. 241)

Wenzel (1990, S. 81) illustriert die Flüchtigkeit des I sehr treffend mit dem Vergleich, man könne "sich sozusagen nicht schnell genug zurückwenden, um noch

---

[47] Damit das Individuum in der Goffman'schen Interaktionsordnung also weiß, wie es den jeweils gewünschten Eindruck von sich selbst herstellen kann, um sein Face intersubjektiv verständlich zu konstruieren, muss es wissen, durch welche signifikanten Symbole es sein Selbstbild interpretierbar machen kann.

einen Zipfel davon zu erhaschen". Nur anhand der unterschiedlichen Inhalte von I und ME ist erkennbar, ob es sich beim in der Erinnerung rekonstruierten Persönlichkeitsbestandteil um das ME (immer als Objekt in der Erfahrung vorhanden) oder das ehemals subjektive, nun ebenfalls als Objekt vorliegende I handelt. Mit anderen Worten: Identität ist im Bewusstsein stets als Objekt repräsentiert, niemals als Subjekt. Das Wechselspiel zwischen verallgemeinertem Anderen bzw. ME und den individuellen Reaktionen des I macht den reflexiven Charakter der Identität aus (vgl. Mead 1980b, S. 241f.).

Individuum und Gesellschaft befinden sich demzufolge nicht nur - wie oben ausgeführt - bei der Konstruktion von intersubjektiv geteilten Bedeutungen und der Entstehung von Identität in einem stetigen Austausch, sondern auch in Bezug auf die Individualität der Person: Einerseits liefert die Gesellschaft den Individuen permanent Reize, auf die das I, vom ME kontrolliert und kommentiert, reagiert. Die so entstehenden reflektierten Is bilden ein höchst heterogenes, sich mitunter widersprechendes System, welches in seiner Gesamtheit ein Spiegel der sozialen Verortung einer Person ist: Befreundete Personen erwarten andere Reaktionen auf bestimmte Situationen als beispielsweise Eltern, und ArbeitskollegInnen sehen die Person in einem wieder anderen Licht. Diese ME-Einflüsse sind von Person zu Person unterschiedlich - Kinder wachsen in verschiedenen Gegenden auf, haben Eltern mit jeweils individuellen Haltungen, weisen unterschiedliche Bildungswege auf usw.[48] [49]; nicht zu vergessen das I als unbekannte Größe, das für 'frischen Wind' bei Haltungen und Reaktionen sorgt. Stellt man sich die unterschiedlichen ME-Einflüsse und die darauf reagierenden I-Haltungen als ein Koordinatensystem vor, so hat jede Person ihre eigene, individuelle Position inne:

> Identität ist also objektiv als Ort in einer bestimmten Welt gegeben, kann aber subjektiv nur zusammen mit dieser Welt erworben werden. (Berger & Luckmann 1969, S. 143)[50]

Dieser 'soziale Fingerabdruck' ist genau so einzigartig wie ein tatsächlicher Fingerabdruck, und wirkt seinerseits in der Erfahrung Dritter als ME-Bestandteil auf das Handeln anderer Personen ein. Mead (1968, S. 106) fasst zusammen:

> Der Einzelne hat eine Identität nur im Bezug zu den Identitäten anderer Mitglieder seiner gesellschaftlichen Gruppe.

bzw.:

> [...] die Ich-Identität existiert nur in Beziehung zu anderen solchen Identitäten [...].[51] (Mead 1980c, S. 311)

---

48 Mead unterscheidet in seiner Theorie der Identitätskonstruktion nicht zwischen primärer und sekundärer Sozialisation bzw. konzentriert sich nur auf einen ausgewählten Ausschnitt der primären Sozialisation, nämlich auf die Interaktion des Kindes mit seinen Spielgefährten / Peers. Einen detaillierten Einblick in die identitätskonstruierenden Prozesse in primärer und sekundärer Sozialisation auf Grundlage von Meads Überlegungen bieten Berger & Luckmann 1969, S. 139ff.

49 Vgl. dazu auch Schütz' Überlegungen zur "Generalthese der wechselseitigen Perspektiven" bzw. konkret die Idealisierung der "Kongruenz der Relevanzsysteme" (z.B. Schütz & Luckmann 2003, S. 99).

50 Zur konkreten Verortung bzw. Positionierung in der Welt durch Sprache s. Kap. 5.

Hieraus entsteht reflexives "Selbst-Bewusstsein" und mithin Identität:

> [...] selbst-bewußt, identitätsbewußt sein heißt im Grunde, dank der gesellschaftlichen Beziehung zu anderen für seine eigene Identität zum Objekt zu werden. (Mead 1968, S. 214)

Der verallgemeinerte Andere fungiert hierbei als I und ME vereinende Instanz, aus dessen Perspektive die eigene Person als in-dividuelle, also im Wortsinne unteilbare Einheit erscheint (vgl. Mead 1980b, S. 318f.). Aboulafia (1991, S. 6) bewertet diese Darstellung allerdings als "a bit unsatisfactory", denn immerhin gebe es je nach Subgruppe, an der das Individuum partizipiert, verschiedene verallgemeinerte Andere. Seine Schlussfolgerung daraus lautet: Es gibt nicht nur ein einziges Selbst, sondern ein ganzes System, welches insgesamt die Identität bildet. In die gleiche Richtung argumentiert auch Schneider (2008), der den inneren Dialog zwischen ME und I eher als "Polylog" (ebd., S. 212) verstanden haben möchte. Mit dieser Erklärung lässt sich die Kritik von Düsing (1986, S. 59) entkräften, der zufolge die mangelnde Erklärung Meads über die Verschmelzung der Teilidentitäten ein Manko des Gesamtkonzeptes darstellt. Diese Vorstellung eines multiplen Selbst deckt sich weiterhin mit der Konzeption des Goffman'schen Selbst als semiotischer, interaktiv hervorgebrachter Struktur.

4.1.5 Identität, Zeit und Narration

An dieser Stelle soll nochmals auf Goffmans Face-Konzept eingegangen und aufgezeigt werden, wo die Vorstellung eines interaktiv hervorgebrachten und reflexiv ausgehandelten Selbst mit den Mead'schen Vorstellungen von Identität korrespondiert und beide Konzepte sinnvoll aufeinander bezogen werden können.

Mead liefert eine Erklärung dafür, wie gemeinsame Bedeutungen überhaupt entstehen können und beschreibt die Entwicklung von Identität als sukzessive Teilhabe an einem System gemeinsam geteilter Bedeutung. Durch diese Teilhabe findet gleichzeitig immer auch eine Internalisierung dieses Systems statt. Wenn also gemeinsame Bedeutungen in Form signifikanter Symbole verinnerlicht wurden, dann ist das Individuum in der Lage, seine eigene subjektive, individuelle Bedeutung (im Sinne eines Selbstbildes) nach außen zu kommunizieren.
Verbale signifkante Symbole (also Sprache) sind allerdings nicht die einzige Möglichkeit, Selbstbilder intersubjektiv verständlich zu machen. Perinbanayagam (1990) zeigt die Symbolkraft von Haarschmuck und Kleidung auf, indem er vergleicht, wie beide Symbolsysteme in unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen (buddhistische Mönche vs. Anhänger des Sikhismus) 'gelesen' werden. Hier wird deutlich, dass verschiedene Formen des Selbst durch die gezielte Verwendung unterschiedlich gearteter signifikanter Symbole geschaffen werden. Im

---

[51] Folgende Beschreibung des Mead'schen Rollenkonzeptes könnte genau so gut für die Ausführungen Goffmans gelten: "My roles, and the capacity for seeing these roles as an integrated object-self, are dependent on my interactions with others. I must be able to 'see' myself from the perspective of the other if I am to become cognizant of my own responses. To make the other's responses my own and to view myself from the perspective of the other, *I depend on the other to respond in a consistent fashion to my gestures*." (Aboulafia 1991, S. 15; Hervorhebungen J.S.)

Rahmen der bereits in Kap. 3.2.4 diskutierten Konzeption eines semiotischen Selbst bei Goffman spricht Perinbanayagam demzufolge von „How to do self with things“ und konstatiert:

> Things, it is obvious, do words, i.e., become elements of signifying acts and seek to elicit complementary responses from others as well as from the initiator. (ebd., S. 337)

In diesem Verständnis bedeutet Selbst-Darstellung also zu zeigen, als wer genau das Individuum in einer bestimmten Situation verstanden werden will, welche Bedeutung die eigene Person also situationsspezifisch subjektiv innehat. Wie sich in Teil B der Arbeit zeigen wird, besteht die Funktion von interaktiver, konversationeller Selbstdarstellung ebenfalls darin, die Interpretationen des Gegenübers in Bezug auf die eigene Person in unterschiedlicher Weise zu beeinflussen bzw. auf eine ganz bestimmte Interpretation der eigenen Person zu fokussieren. Hierbei spielen sowohl interaktiv hervorgebrachte ALTER-Positionen eine Rolle, als auch unterschiedlich explizit vermittelte Bewertungen über das Selbst.

Zeichensysteme, wie Perinbanayagam sie beschreibt, finden sich natürlich nicht nur im spirituell-religiösen Kontext. Das, was Goffman (2009) als „persönliche Fassade“ oder „Erscheinung“ (ebd., S. 25) bezeichnet, kann ebenfalls aus signifikanten Symbolen bestehen – nur durch die Verwendung eines intersubjektiv verständlichen Zeichenapparates kann z.B. Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen symbolisiert werden. Dies wird auch an Sacks Beobachtungen zu den „Hotrodders“ (s. Kap. 8) oder Bucholtz’ Analysen zu den „female nerds“ (s. Kap. 3.2) deutlich – in beiden Fällen spielen neben sprachlichen Praktiken auch Aspekte des äußeren Erscheinungsbildes oder Accessoires im weitesten Sinne eine Rolle. Da dieser Arbeit ausschließlich Audiodaten zu Grunde liegen, ist für meine Zwecke die Frage nach der gegenständlichen symbolischen Repräsentation des Selbst durch z.B. „persönliche Fassade“ nicht relevant. Dass Symbolisierungen des Selbst allerdings nicht ausschließlich solch gegenständlicher Natur sein müssen, wird ebenfalls im analytischen Teil der Arbeit deutlich. Dort wird gezeigt, dass auch genuin sprachliche Symbole den gleichen Zweck erfüllen, wenn z.B. durch die Verwendung bestimmter stilistischer Verfahren auf bestimmte soziale Typen verwiesen bzw. Facetten des Selbst stilistisch enaktiert werden (s. Kap. 7) oder aber durch den Verweis auf bestimmte Kategorien verschiedene Wissensbestände aktiviert werden, zu denen sich die SprecherIn dann in Beziehung setzt (s. Kap. 8 und 9). Diese – im Wortsinn – sprachlichen Symbole sind dabei unterschiedliche Verfahren, mit denen auch vergangene Versionen des Selbst rekonstruiert werden können. Als solche werden sie objektiviert wiedergegeben in Form verschiedener biographischer Erzählungen.

In diesem Zusammenhang aufschlussreich sind Meads Überlegungen zu der Frage, ob geschichtswissenschaftliche Rekonstruktionen von Ereignissen objektiv sein können. Mead (1932/1980) argumentiert in „The Philosophy of the present“, dass ein „interpretationsfreier Zugriff“ (Joas 1985, S. 174) auf vergangene Ereignisse nicht möglich sei, da diese niemals losgelöst von anderen Ereignissen rekonstruiert oder beschrieben werden können. Die Gegenwart hat somit immer einen Einfluss auf die Perspektive, mit der auf Vergangenes geschaut wird, da aus der gegenwärtigen Perspektive heraus Sinnzuschreibungen erfolgen. Dies hängt

maßgeblich damit zusammen, dass „die Vergangenheit [...] ein Überfließen der Gegenwart [ist]“ (Mead 1980c, S. 341)[52]: In der chronologischen Abfolge der Zeit gehen verschiedene Gegenwarten ineinander über; Ereignisse entstehen (mehr oder weniger kausal) auseinander. Zu dem Zeitpunkt, an dem in der Gegenwart etwas Vergangenes erzählt wird, wird dieses vergangene Ereignis nicht mehr nur in seinem Zustandekommen betrachtet, sondern eingebettet in den Strom der Ereignisse, die bis zum Zeitpunkt des Erzählens führten.[53] Diese in die Zukunft gerichtete Perspektive war der vergangenen, nunmehr erzählten Version des Selbst allerdings nicht zugänglich, so dass die Wiedergabe des Ereignisses durch ihre Verknüpfung mit der erzählerischen Gegenwart verfälscht wird bzw. beeinflusst ist:

> Die Vergangenheit, die wir aus der Sicht des neuen Problems von heute konstruieren, wird auf Kontinuitäten gestützt, die wir in dem entdecken, was entstanden ist, und sie nützt uns so lange, bis die morgen aufkommende Neuheit eine neue Geschichte notwendig macht, welche die Zukunft interpretiert. Alles, was auftaucht, hat Kontinuität, aber erst dann, wenn es tatsächlich auftaucht. (ebd., S. 345)

Joas (1985, S. 175) schlussfolgert:

> Rekonstruktion von Vergangenheit beginnt durch das neue Ereignis. Neue Ereignisse konstituieren neue Vergangenheiten. Eine endgültige Rekonstruktion der Vergangenheit wäre nur möglich, wenn keine neuen Ereignisse mehr auftreten könnten, d.h. mit anderen Worten im Zustand der Abgeschlossenheit der Geschichte, im Zustand der Zukunftslosigkeit.

Das Individuum als ProtagonistIn der eigenen Geschichte ist dabei den gleichen perspektivischen Verzerrungen unterworfen wie andere historische Ereignisse. Die Konstruktion von Biographie erscheint hier ebenfalls als symbolischer Akt, in dem relevante Ereignisse ausgewählt und entsprechend 'aufbereitet' werden:

> [wir] organisieren [...] normalerweise unsere Erinnerungen auf der Schnur unserer Identität. (Mead 1968, S. 177)

Aus der Außenperspektive erscheint die Person als einheitliches Selbst. Dabei ist nicht von Bedeutung, ob die Außenperspektive durch eine tatsächliche dritte Person realisiert wird oder das Individuum den gleichen Effekt durch Selbstobjektivierung erzielt. Der entscheidende Unterschied in der Außenperspektive durch Dritte gegenüber der Außenperspektive durch das Individuum selbst besteht darin, dass das Individuum die konkrete Ausgestaltung dieses einheitlichen Eindrucks gezielt beeinflussen kann. Dies geschieht, indem unter Auswahl verschiedener

---

[52] Diesen Gedanken formulieren Berger & Luckmann (1969, S. 30) aus: "Meine gesamte Existenz in dieser Welt wird fortwährend durch die Zeit reguliert. Sie ist gleichsam in Zeit verpackt. Mein eigenes Leben ist wie eine Episode in einem regulierten und kanalisierten Strom von Zeit. Er war da, bevor ich geboren wurde, und wird da sein, wenn ich gestorben bin." Das individuelle Eingebunden-Sein in den intersubjektiv zugänglichen (da mess- und somit objektivierbaren) Zeitstrom hat Konsequenzen - so kann die Zeit als objektive Ressource zur Selbst-Verortung herangezogen werden.

[53] Diese zeitliche Reihenfolge ist essenzieller Bestandteil vieler konversationeller Erzählungen, bei denen ein vergangenes Ereignis in seiner chronologischen Abfolge bis zum Moment des Erzählens – oder zumindest in die zeitliche Nähe dieses Moments – rekonstruiert wird.

Erinnerungs'perlen', um in der Begrifflichkeit der obigen Metapher der Schnur zu bleiben, ein ganz bestimmtes Bild produziert wird:

> [...] jedes Individuum [gliedert] die Ereignisse im Leben der Gemeinschaft, die allen gemeinsam sind, unter einem Aspekt [...], der sich von dem jedes anderen Individuums unterscheidet. (Mead 1980c, S. 309)

Die Außenwahrnehmung durch Dritte kann im Moment der Selbstobjektivierung durch das Individuum selbst gelenkt werden, indem dem Selbst vor allem erzählerisch eine bestimmte Bedeutung verliehen wird, es also ähnlich wie im Übergang von Geste zu signifikantem Symbol mit Bedeutung aufgeladen wird. Den verallgemeinerten Anderen als das Selbst vereinende Instanz zu bezeichnen, ist demzufolge eine etwas zu ungenaue Sicht: *Der konkrete Moment der Selbstobjektivierung qua Dialog mit anderen* ist das Einheit schaffende Element; also der Vorgang, innerhalb dessen die eigene Person durch verbale Objektivierung narrativ dargestellt wird. Die Einheit des Selbst ist hier vor allem eine zeitliche:

> Identität findet je in einer Gegenwart statt und erhält ihre temporale Konsistenz *gegebenenfalls*, nicht notwendigerweise, durch narrativ-biographische Selbstreflexion. (Jörissen 2000, S. 96, Hervorh. i. Orig.)[54]

Auch das Individuum selbst wird durch die Bedeutungen, die das Resultat sozialen Handelns sind, geschaffen. Erzählungen können dabei als ein mögliches Transportmittel für sprachliche Symbole des Selbst betrachtet werden. Berger & Luckmann (1969, S. 24) erklären den besonderen Stellenwert sprachlicher Symbole wie folgt:

> Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch eine Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ich auf der Bühne erschien. Die Sprache, die im alltäglichen Leben gebraucht wird, versorgt mich unaufhörlich mit den Objektivationen und setzt mir die Ordnung, in welcher diese Objektivationen Sinn haben und in der Alltagswelt mir sinnhaft erscheint.

Die durch Sprache zur Verfügung gestellten Objektivationen sind schließlich auch diejenigen Ressourcen, auf die SprecherInnen in autobiographischen Erzählungen zurückgreifen; sie liefern also das Vokabular inklusive durch selbiges transportierte Bedeutungen, mit denen die eigene Identität intersubjektiv ‚nach außen' transportiert und an der sprachlichen Oberfläche dargestellt werden kann – also genau in den Raum hinein, der „mittlere Transzendenz" im Sinne von Schütz & Luckmann kennzeichnet (s. Kap. 2.6). Das Ergebnis ist eine narrative Identität mit einer spezifischen, symbolisch vermittelten Bedeutung. Die 'Passung' einzelner Ereignisse in die übergeordnete organisierende Instanz der subjektiven Identität ist also das entscheidende Maß bei der Frage, welche Ereignisse wie narrativ aufbereitet werden. Dieser Aspekt der narrativen Rekonstruktion von Ereignissen wird im nächsten Kapitel näher beleuchtet.

---

[54] Vgl. auch Ezzy (1998) und seine Deutung des Self als temporaler Struktur im Versuch, das Konzept des Narrativen in den Sozialwissenschaften zu etablieren.

4.2 Narrative Identität

In den letzten Jahren ist eine narrative Wende in den Geistes- und Sozialwissenschaften zu verzeichnen, innerhalb derer der Zusammenhang zwischen Erzählungen und der Konstruktion von Identitäten von zunehmendem Interesse ist. Kennzeichnend für diese Entwicklung ist "a theoretical and methodological orientation that aims at examining the nature and role of narrative discourse in human life, experience, and thought.“ (Brockmeier & Carbaugh 2001, S. 10). Brockmeier & Harré (2001, S. 39) sehen in der Konzentration auf Erzählungen eine Verfeinerung und Ergänzung des interpretativen Paradigmas. Narrative Texte gelten in diesem Zusammenhang als Zeichensysteme, innerhalb derer verschiedene Bedeutungen in Form narrativer Strukturen organisiert sind; sie sind also im Kontext des in den letzten Kapiteln entwickelten semiotischen Selbst-Begriffs ein weiteres Selbst-Zeichen, mit dem Identität externalisiert werden kann. Brockmeier & Carbaugh (2001, S. 15) gehen sogar so weit, Narrationen als die einzig mögliche Form menschlicher Identitätskonstruktion zu betrachten:

> [...] a complex and fleeting construction such as human identity – the self in time – can *only* exist as a narrative construction. Without the narrative fabric, it seems difficult to even think of human temporality and historicity at all. (Hervorh. i. Orig.)

Diesen Ansatz verfolge ich in dieser Arbeit allerdings nicht. Ich verstehe in diesem Kapitel Interviewerzählungen unter gesprächsanalytischer Perspektive als reinszenierende kommunikative Gattungen, deren Funktion vor allem in der Konstruktion narrativer Identität besteht. Narrative Identität ist in diesem Verständnis ein weiteres identitätsbildendes Verfahren neben identity-in-interaction. Schwerpunkt ist hierbei die verbale Rekonstruktion biographischer Erfahrungen, die typischerweise in narrativer Form geschieht. Während identity-in-interaction sich auf interaktive Verfahren zur Herstellung des Selbst innerhalb der Interaktionsordnung bezieht und damit aus verschiedenen Interaktionssituationen rekonstruiert werden kann, bezieht sich narrative Identität nur auf solche Situationen, in denen narrative Formen interaktiv produziert werden. Wo identity-in-interaction als empirisch fundiertes Komplement zum Face-Konzept herangezogen wird, erscheinen die von Mead beschriebenen Mechanismen der Identitätsbildung in vergleichbarer Weise komplementär zum Konzept der narrativen Identität: Da rekonstruierte Erfahrungen immer die Fähigkeit zur Selbstobjektivierung voraussetzen (denn ohne mich selbst quasi von außen, als Objekt in meiner eigenen Erfahrung zu sehen, kann ich nicht über eine vergangene und somit objektivierte Version meiner selbst berichten), beschreibt das Konzept der narrativen Identität sprachliche Verfahren, mit denen in Form autobiographischer Erzählungen Sinnzuschreibungen und die Illusion einer über die Zeit einheitlichen Identität geschaffen werden. Die von Mead beschriebene Problematik der Selbst-Einheit über den Strom der Zeit hinweg wird also so an konkrete Gesprächsereignisse rückgekoppelt und empirisch fassbar gemacht. Dabei erscheinen autobiographische Erzählungen als bereits von den Erzählenden vorinterpretierte Version subjektiv relevant gesetzter Ereignisse aus primärer und sekundärer Sozialisation.

Narrative Identität ist somit eine aktive Leistung der SprecherInnen, bei der sie verschiedene, ihre Biographie beeinflussende Faktoren nicht bloß wiedergeben,

sondern sie – den Perlen auf der Schnur der Erinnerung gleich - aktiv auswählen, arrangieren und narrativ in einer Form präsentieren, die die Genese einer bestimmten Facette des Selbst nachzeichnet (z.B. die berufliche Identität). Die forschende Person greift also in der Analyse auf eine bereits von den SprecherInnen vorinterpretierte sprachliche Gestalt zu, in welcher deren Sinnzuschreibungen und Darstellungen kausaler Zusammenhänge mit verschiedenen kommunikativen Verfahren präsentiert werden (vgl. Lucius-Hoene 2010).

4.2.1 Exkurs: Narration und Identitätskonstruktion

Unterschiede in den konkreten Konzeptionen narrativer Identität zeigen sich vor allem darin, welchen Stellenwert die Narration selbst im Kontext der jeweiligen Disziplin hat (für einen genaueren Überblick vgl. Lucius-Hoene 2000, Abs. 11ff. oder Bamberg 2009).
Im literaturwissenschaftlich-philosophischen Kontext ist narrative Identität eng mit dem Namen Ricoeur verbunden. Hier sind schriftliche Erzählungen der Gegenstand; an ihnen wird demonstriert, wie Personen ihre eigene Zeitlichkeit narrativ verarbeiten und sich dabei trotz zeitlichem Wandel und mit ihm einhergehender Veränderungen als kohärentes Selbst begreifen. Ricoeur (2007, S. 399) definiert "narrative Identität" wie folgt:

> Zunächst ist die narrative Identität keine stabile und bruchlose Identität; genauso wie man verschiedene Fabeln bilden kann, die sich alle auf dieselben Vorkommnisse beziehen (die man jetzt nicht mehr dieselben Ereignisse nennen sollte), genauso kann man auch für sein eigenes Leben stets unterschiedliche, ja gegensätzliche Fabeln ersinnen. [...] So gesehen ist die narrative Identität in ständiger Bildung und Auflösung begriffen, und die Vertrauensfrage, die Jesus seinen Jüngern stellt – Wer saget ihr, dass ich sei? – kann jeder sich selbst stellen und dabei dieselbe Ratlosigkeit verspüren wie die von Jesus befragten Jünger. Die narrative Identität ist mithin mindestens ebenso sehr der Name eines Problems wie der einer Lösung.

Narrative Identität ist in diesem Verständnis ein Modus der Identitätsstiftung, mit dem Personen sich der Kohärenz des Selbst vergewissern - und dies ist auf so viele Arten möglich, wie Perspektiven auf die eigene Biographie gefunden werden können. Die Kohärenz der eigenen Identität ist hier also vor allem eine Momentaufnahme, ein durch den Vorgang des Erzählens geschaffenes Produkt.

Für die Diskurs-/narrative Psychologie ist die Erzählung eine "root metaphor" (Sarbin 1986, S. 3), mit der Erzählen als grundlegender Modus für die Konstitution des Selbst begriffen wird. Von Interesse sind dabei u.a. die verschiedenen Möglichkeiten der Ereignisrekonstruktion: In welchen narrativen Genres rekonstruieren Personen Erlebtes? Ist die erzählende Person ProtagonistIn einer Komödie, eines Melodrams, einer Romanze oder einer Tragödie? Oder erscheint die persönliche Erzählung als Heldengeschichte, die entlang einer Dichotomie von 'gut' vs. 'schlecht' aufgespannt wird? Auch die Frage nach den Veränderungen, die die Person sich in ihrer Entwicklung über die Zeit hinweg zuschreibt, ist von Belang: Geht sie weitestgehend unverändert aus ihrer Biographie hervor? Verändert sie sich zu ihrem Vorteil oder gar zu ihrem Nachteil? (vgl. dazu z.B. Gergen & Gergen 1983, Sarbin 1986, Polkinghorne 1991, die Beiträge in Lieblich & Josselson 1993 bzw. 1994, Gregg 2006). Narrative Identität beschreibt in diesem Zu-

sammenhang ein historisch emergentes Selbst, dem Ereignisse seines Lebens nicht 'einfach so' passieren, sondern die in Form von "self-narratives" (Gergen & Gergen 1983, S. 256) aktiv konstruiert werden:

> It may be argued that one's view of self in a given moment is fundamentally nonsensical unless it can be linked in some fashion with his or her past. Suddenly and momentarily to see oneself as 'fat', 'poetic', or 'male', for example, might seem mere whimsy unless such concepts could be attached to a temporal context revealing their genesis.

Es gibt also nicht *die* Selbst-Erzählung - vielmehr gibt es pro Erzählanlass eine "self-narrative", deren konkrete Ausgestaltung von diversen Kontextfaktoren abhängig ist. Auch hier erscheint die "self-narrative" als "symbolic system" (ebd., S. 256), das unterschiedliche interaktive Zwecke erfüllen kann. Lucius-Hoene & Deppermann (2004a, S. 54) kritisieren am diskurspsychologischen Zugang, dass Narrationen hier vor allem den Stellenwert eines Erkenntnisparadigmas haben, in der empirischen Fundierung jedoch vergleichsweise undifferenziert bleiben.

4.2.2 Erzählungen als reinszenierende Gattungen

In dieser Arbeit werden Erzählungen und die eng mit ihnen verbundene narrative Identität aus gesprächsanalytischer Perspektive betrachtet. Im Gegensatz zum literarischen oder diskurspsychologischen Konzept von narrativer Identität ist die gesprächsanalytische Variante unmittelbar an die Erzählung als reinszenierende Gattung der Alltagskommunikation geknüpft. Somit ist sie zum einen an eine empirisch fundierte Einheit gekoppelt; zum anderen können in der Analyse die konkreten sprachlichen Verfahren der SprecherInnen rekonstruiert werden, mit denen das in allen narrativ orientierten Ansätzen relevante Problem der Zeitlichkeit des Selbst 'in (inter)action' bearbeitet wird.

4.2.2.1 Reinszenierende Gattungen

Der Begriff der 'kommunikativen Gattung' geht auf Thomas Luckmann zurück[55] und bezeichnet mündliche Textsorten, die regelmäßig in Alltagsinteraktionen auftreten. Die SprecherInnen bearbeiten in und mit ihnen spezifische, wiederkehrende interaktive und soziale Probleme. Sie haben für die Beteiligten wiedererkennbare Muster und Strukturen und wirken insofern handlungsentlastend, als sie den SprecherInnen eine mehr oder weniger stark strukturierte Lösung zur Behandlung des jeweiligen interaktiven Problems bieten.
Luckmann (1992, S. 8[56]; zit. n. Günthner & Knoblauch 1994) selbst definiert seinen Gegenstand wie folgt:

---

[55] Damit bewegt sich Luckmann in der Tradition von Bachtin und Voloshinov. Für einen genaueren Überblick über die Entwicklung des Konzepts der kommunikativen Gattung bzw. der Gattungsforschung generell vgl. Günthner & Knoblauch (1994), Günthner (1995) sowie Auer (1999).

[56] Luckmann, Thomas (1992). Einleitung zu 'Rekonstruktive Gattungen". Manuskript. Konstanz.

> Gattungen stellen historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme dar, deren - von Gattung zu Gattung unterschiedlich ausgeprägte - Funktion in der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrungen der Lebenswelt besteht.

Somit sind sie vergleichbar mit sozialen Institutionen, die ebenfalls für einen Teilbereich gesellschaftlicher Probleme sedimentierte Wissensbestände und mithin Lösungsansätze anbieten (vgl. dazu Berger & Luckmann 1969, S. 56ff.) - und dies nicht nur in situ, sondern in charakteristischer Form, konserviert für nachfolgende Generationen (vgl. Luckmann 2006, S. 24).
Charakteristische Form meint in diesem Zusammenhang, dass Gattungen eine spezifische, verfestigte Struktur haben. Bergmann & Luckmann (1996, S. 292) unterscheiden zwischen der sog. „inner structure“ und der „outer structure“ von Gattungen. Zur Binnenstruktur gehören „rather diverse elements“ (ebd.), so z.B. verschiedene Bausteine auf Wort- und Phrasenebene, rhetorische Formen und weitere Merkmale, die den mit einer Gattung verknüpften sprachlichen Stil oder nonverbale Beteiligungsformate umfassen. Dazu gehören auch verschiedene sequentielle Muster, die typisch für verschiedene Gattungen sein können. Die Außenstruktur von kommunikativen Gattungen umfasst „clearly established definitions of appropriate social milieus for certain types of communicative acts“ (ebd.), also all jene situativen Faktoren, die mit der spezifischen Realisierung einer Gattung verbunden sind. Günthner & Knoblauch (1994) ergänzen das Gattungskonzept, indem sie speziell für die sequentiell-interaktiven Aspekte der Gattungsgperformance eine „strukturelle Zwischenebene“ (ebd., S. 39) einführen, mittels derer die SprecherInnen Voraussagen über sequentielle Ablaufmuster machen können. Diese insgesamt drei strukturellen Gattungsbestandteile können unterschiedlich stark verfestigt und konventionalisiert vorliegen; je stärker dabei die Konventionalisierung ist, desto größer ist die kognitive Handlungsentlastung - desto einfacher ist es also für die InteraktantInnen, Vorhersagen über etwa den weiteren Verlauf einer gerade enaktierten Gattung oder ihre eigenen Beteiligungsrollen zu machen.
Auer (1999, S. 177) bezeichnet den durch Luckmann entwickelten Gattungsbegriff als äußerst fruchtbaren Ansatz für die Untersuchung sprachlicher Interaktion. Dies begründet er damit, dass Luckmann sich in wissenssoziologischer Tradition dem Gattungsbegriff nähert und somit auf interaktiv relevante Wissensbestände fokussiert. Weiterhin würden Gattungen - im Gegensatz zur literaturwissenschaftlich-anthropologischen Tradition - als flexible Konstrukte begriffen, deren Verwendung immer an die jeweilige Situationsdefinitionen der SprecherInnen geknüpft sei. Auch die Reichweite des Gattungsbegriff beurteilt Auer als positiv - er sei "zwar nicht so weit, dass er sinnlos würde [...] aber auch nicht auf hochgradig routinehafte, also in ihrer Form fast vollständig vorgegebene, und schon gar nicht auf ritualisierte Sprechweisen beschränkt." (ebd.).

Je nach interaktivem Problem, das durch eine bestimmte Gattung gelöst wird, können ganze Gattungsfamilien unterschieden werden. So wird in den Gattungen, die zu den Formen moralischer Kommunikation gehören, wie dem Frotzeln (z.B. Günthner 2006b) oder dem Klatsch (Bergmann 1987, Keppler 1987), u.a. die Aufgabe bearbeitet, gemeinsame Normen der InteraktantInnen in mehr oder weniger scherzhafter Form zu bearbeiten, zu reformulieren und dadurch als gültig für

die eigene Gruppe zu bestätigen. Eine weitere Gattungsfamilie, durch die ein spezifisches interaktives Problem bearbeitet wird, besteht in den rekonstruktiven Gattungen, zu denen klassischerweise auch Erzählungen gehören. Das zu lösende interaktive Problem besteht hierbei in der kommunikativen Rekonstruktion vergangener Erfahrungen und Erlebnisse. Bergmann (2000) kritisiert zu Recht, dass der Modus der Narration nicht der einzig Mögliche ist, um genau dieses Problem zu bearbeiten, und dass auch nicht-narrative, szenische Formen verwendet werden, um Vergangenes kommunikativ zu vergegenwärtigen. Daher argumentiert er dafür, anstatt von rekonstruktiven Gattungen von *reinszenierenden* Gattungen zu sprechen, denn so kämen auch diejenigen sprachlichen Formen in den Blick, die sich nicht unter den gängigen gesprächsanalytischen Erzähldefinitionen subsumieren lassen. Dafür sprechen weiterhin Forschungsansätze jüngeren Datums, in denen immer stärker für die Relevanz sog. "small stories" für die gesprächsanalytische Erzählforschung plädiert wird (v.a. Georgakopoulou 2007a). Auf diese Diskussion werde ich in Kap. 4.2.3.1 noch eingehen.

4.2.2.2 Mündliches Erzählen im Alltag und im Interview

Je nachdem, in welcher konkreten Situation erzählt wird (in welche Außenstruktur also die unterschiedlichen Erzählungen eingebettet sind), ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für die Ausgestaltung einer Erzählung. Da es sich bei den dieser Arbeit zu Grunde liegenden Daten um Interviewererzählungen handelt, werde ich die Spezifika dieser Erzählsorte im Kontrast zum Erzählen in der Alltagsinteraktion herausarbeiten. Dabei wird illustriert werden, wie die strukturellen Bestandteile von Erzählungen als reinszenierenden kommunikativen Gattungen miteinander verknüpft sind. Dies wird am Deutlichsten, wenn man die spezifische Aushandlung von Erzählungen als interaktiven Ereignissen aus konversationsanalytischer Sicht betrachtet. Hier werden vor allem Faktoren beschrieben, die der strukturellen Zwischenebene von Gattungen zuzurechnen sind. Aus dieser Perspektive ist konversationelles Erzählen im Alltag in erster Linie eine interaktive Leistung aller Beteiligten, für die spezifische Aufgaben bearbeitet werden müssen. An erster Stelle müssen die in Alltagsgesprächen greifenden Mechanismen der Rederechtsübergabe für den Zeitraum der Erzählung außer Kraft gesetzt werden, damit die erzählende Person ihre Geschichte in Gänze präsentieren kann. Dies geschieht durch "story prefaces" (Sacks 1971), in denen eine Erzählung als "multi-turn unit" (ebd.) angekündigt wird. Diese Ankündigung wird den weiteren InteraktantInnen zur Bearbeitung angeboten - sie kann entweder abgelehnt oder zustimmend aufgenommen werden; erst wenn alle Beteiligten signalisiert haben, dass sie damit einverstanden sind, ein Ereignis narrativ präsentiert zu bekommen, kann die erzählende Person mit ihrer Geschichte beginnen.[57] Die präsentierte Geschichte selbst kann dabei auch durchaus ein Produkt mehrerer ErzählerInnen sein (vgl. Quasthoff 1980b); und auch die ZuhörerInnen selbst haben maßgeblichen

[57] Hausendorf & Quasthoff (1996, S.124ff.) entwickeln dazu ein „Schüssel-Modell“, in dem die InteraktantInnen durch die „Jobs“ Darstellen von Inhaltsrelevanz – Thematisierung – Elaborierung / Dramatisierung – Abschließen – Überleiten die konversationelle Ein- und Ausbettung einer Erzählung in ein laufendes Gespräch bearbeiten.

Einfluss darauf, wie sich die Geschichte während ihrer verbalen Produktion entwickelt (vgl. Quasthoff 1980c).
Diese Mechanismen sind beim Erzählen im Interview aufgrund der schon in Kap. 2.2 dargestellten Asymmetrie zwischen den Beteiligten weitestgehend außer Kraft gesetzt. Die Interviewten müssen sich nicht erst die Erlaubnis ihres Gegenübers einholen, um in inhaltlich und strukturell expansiver Form Antworten zu geben bzw. Erzählungen zu produzieren; im Gegenteil, sie werden in Formen wie dem narrativen Interview (Schütze 1976) explizit dazu aufgefordert, eine möglichst umfassende Rekonstruktion ihrer individuellen Biographie zu produzieren. Gleichzeitig sind verschiedene "Zugzwänge des Erzählens" (Kallmeyer & Schütze 1976, S. 166ff.) dafür verantwortlich, dass einE ErzählerIn seine/ihre Lebensgeschichte in einer Art rekonstruiert, die dem/der InterviewerIn subjektive Relevantsetzungen deutlich werden lässt: Subjektiv Unwichtiges wird weggelassen oder zusammengefasst ("Kondensierungszwang"); das, was für den subjektiven Zweck jedoch relevant ist, wird so stark detailliert wie nötig ("Detaillierungszwang"). Jede narrative Episode wird darüber hinaus in erkennbarer Weise inhaltlich und strukturell abgeschlossen ("Gestaltschließungszwang").
Für die Binnenstruktur von Erzählungen gibt es mehrere Ansätze, die ein jeweils unterschiedlich enges bzw. weites Verständnis von Erzählungen zu Grunde legen. So bestimmen Gülich & Quasthoff (1986) als Minimaldefinition von Erzählungen das Kriterium, dass Vergangenes rekapituliert werden müsse, wobei hier auch strittig ist, ob es sich um eigene Erlebnisse handeln muss (vgl. Quasthoff 1979, S. 104) oder auch die Erlebnisse Dritter rekapituliert werden können (vgl. Rath 1982, S. 42ff.). Weiterhin wird ein "Planbruch"[58] (Quasthoff 1980a, S. 48ff.) als wesentlich für die Erzählung angesehen. Dieser ist eng verbunden mit dem, was eine Geschichte zu „news“ macht und damit als „reportable“ (Sacks 1986, S. 130f.) für die RezipientInnen qualifiziert; dies macht einen Großteil - wenn nicht sogar den entscheidenden Anteil - an der Erzählmotivation aus. Weitere Charakteristika von Erzählungen sind ein z.T. sehr hoher Detaillierungsgrad einzelner Aspekte ("Atomisierung", Quasthoff 1980a, S. 28), die Verwendung von historischem Präsens und der Einsatz szenischer Praktiken, mit denen ein Eindruck von Unmittelbarkeit bei den ZuhörerInnen erzeugt werden soll.

Diese interaktionistische Perspektive auf Narrationen ist direkt vereinbar mit der dynamischen Struktur kommunikativer Gattungen und verhält sich damit entgegengesetzt zur klassischen strukturalistischen Herangehensweise an Erzählungen, in der bestimmte Elemente in charakteristischer Abfolge produziert werden müssen (die sog. Globalstruktur einer Erzählung), damit überhaupt von einer ‚vollständigen’ Erzählung gesprochen werden kann (vgl. Labov 1972 bzw. Labov & Waletzky 1973).

---

[58] Verwandte Konzepte sind „reason to tell“ (Labov & Waletzky 1972), das „Unerwartete“ (Ehlich 1980), „Diskontinuitäten“ (Boueke et al. 1995) oder "turning points" (Bruner 2001).

4.2.3 Narrative Identität aus gesprächsanalytischer Perspektive

Sowohl Alltagserzählungen als auch Interviewerzählungen sind "multi-type texts" (Virtanen 1992), die mehrere Funktionen erfüllen können (z.B. Argumentation, Beleg, Hervorbringung von Erheiterung). Eine übergeordnete Funktion, unter die alle anderen Funktionen subsumiert werden können, besteht darin, den ErzählerInnen einen Ort zur Konstruktion von vergangenen und aktuellen Identitäten zur Verfügung zu stellen und mithin narrative Identität zu produzieren. Lucius-Hoene & Deppermann (2004a) verorten narrative Identität "unmittelbar in den sprachlichen Praktiken alltäglicher Erzählungen" (ebd., S. 55). Von besonderem Interesse sind dabei die konkreten Verfahren, mit denen die SprecherInnen sich selbst und ihre individuelle, biographische Geschichte sprachlich rekonstruieren, denn diese Verfahren bilden den Kern der narrativen Identität. Selbige ist also zu beschreiben als

> die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet. Unter narrativer Identität verstehen wir eine lokale und pragmatisch situierte Identität, die durch eine autobiographische Erzählung hergestellt und in ihr dargestellt wird. (ebd.)

Des Weiteren identifizieren sie verschiedene Dimensionen, auf denen narrative Identitätsarbeit stattfindet (ebd., S. 56ff.):

- Die temporale Dimension - hier wird verschiedenen Ereignissen z.B. durch kausale oder finale Erzählweise Sinn zugeschrieben; auch die Art der Zeitdarstellung selbst ist von Interesse für die Analyse. Gleiches gilt für die Frage, inwieweit sich das Individuum selbst als handlungsmächtig darstellt.
- Die soziale Dimension - hier geht es vor allem darum, wie sich das Individuum in Relation zu anderen ProtagonistInnen konstruiert; diese Dimension wird im nächsten Kapitel noch eine wichtige Rolle spielen, da in diesem Zusammenhang auch Positionierungsprozesse relevant sind.
- Die selbstbezügliche Dimension - diese Dimension betrifft Aussagen, die die erzählende Person z.B. durch Positionierungsaktivitäten mittelbar oder unmittelbar über sich selbst tätigt. Auch dieser Aspekt wird im nächsten Kapitel genauer betrachtet werden.

Lucius-Hoene (2000, Abs. 4) betont weiterhin, dass die narrative Rekonstruktion autobiographischer Erfahrung nicht ausschließlich dazu dient, dem Gegenüber die eigene Biographie plausibel zu machen, sondern auch der Plausibilisierung sich selbst gegenüber. Demzufolge konzeptualisiert sie autobiographisches Erzählen als "Prozeß der aktuellen Identitätsherstellung und einer sich im Erzählen vollziehenden Bewältigungsleistung" (ebd.). Eine solche Situiertheit der narrativen Identität hat zur Folge, dass durch die sie konstituierenden Verfahren niemals die komplette Identität einer Person abgebildet werden kann, sondern immer nur eine für den jeweiligen Kontext relevante Facette. Dies gilt für Alltags- und Interviewerzählungen gleichermaßen.

4.2.3.1 Narrative Identität im Alltag und im Interview

Bamberg (2009, S. 133) bezeichnet Erzählungen als "privileged site for identity analysis". In der Tat sind in der linguistischen Erzählforschung der letzten 20 Jahre vermehrt Studien zu finden, die sich unter verschiedenen Schwerpunkten mit der Konstruktion narrativer Identität in Alltagserzählungen befassen.
Schiffrin (1996) beschäftigt sich mit den Erzählungen zu Mutter-Tochter- bzw. Mutter-Schwiegertochter-Beziehungen, und konzentriert sich dabei auf die Art und Weise, wie in diesen Erzählungen das Selbstbild der jeweiligen Erzählerin konstruiert und transportiert wird. Die Erzählerin ist jedes Mal die Mutter, die von familiären Ereignissen berichtet, während derer die Tochter bzw. Schwiegertochter sich in einer Weise verhalten hat, die den familiären Erwartungen widersprochen hat. Über den Kontrast zur Tochter bzw. Schwiegertochter konstruieren die erzählenden Mütter so ein Selbstbild, das die z.T. schwierigen Beziehungen zur jeweils anderen widerspiegelt. Individuelle Wertvorstellungen werden ebenso thematisiert wie die Rechtfertigung eigenen Verhaltens und die als subjektiv schwierig empfundene Aufgabe, mit der jeweils anderen umzugehen. Schiffrin bezeichnet Erzählungen hier als Mittel, mit dem das Selbst als Bestandteil einer "cultural matrix of meanings, beliefs, and practices" (ebd., S. 194) konstruiert werden kann. Sie vergleicht das Erzählen autobiographischer Ereignisse mit einem sprachlichen "[...] self-portrait: a linguistic lens through which to discover peoples' own (somewhat idealized) views of themselves as situated in a social structure." (ebd., S. 199). Auch Gruppenidentität kann narrativ gebildet werden: De Fina (2006) analysiert die Erzählungen mexikanischer USA-EinwanderInnen und zeigt auf, dass nicht nur gemeinsame oder zumindest ähnliche Erfahrungen grundlegend für die Bildung von Gruppenidentität als „Hispanics“ sind, sondern auch daraus resultierende Weltanschauungen und Wertvorstellungen, die durch die Erzählungen repräsentiert werden. Auch hier spielen Kategorisierungsaktivitäten eine wichtige Rolle.

Narrationen spielen auch in der Identitätskonstruktion Jugendlicher eine wichtige Rolle. Georgakopoulou (2003, 2006, 2007a, 2008) zeigt, dass konversationelle Erzählungen eine wesentliche kommunikative Praxis für Jugendliche sind, mit der sie sowohl individuelle als auch Gruppenidentitäten konstruieren, aushandeln und modifizieren. In diesem Zusammenhang spricht sie sich explizit dafür aus, in der gesprächsanalytischen Forschung zum Zusammenhang zwischen Identität und Erzählung nicht ausschließlich die sog. "big stories" im Blick zu haben (auf die, der Labov’schen Erzählanalyse folgend, in Form von Lebensgeschichten vor allem innerhalb narrativer Interviews abgezielt wird), sondern auch sog. "small stories" (v.a. Georgakopoulou 2007a sowie Bamberg & Georgakopoulou 2008) zu beachten. Deren Besonderheit besteht darin, dass sie keine klar umgrenzten narrativen Einheiten sind, sondern mit ihrer konversationellen Umgebung verschmelzen. Georgakopoulou (2007a, S. 36ff.) zufolge erfüllen diese „small stories“ aber folgende Minimalbedingungen von Erzählungen: Sie rekonstruieren den zeitlichen Verlauf eines Ereignisses, das seinerseits ein Problem oder eine Komplikation beinhaltet, das/die aufgelöst werden muss. Die Erzählwürdigkeit der jeweiligen „small story“ wiederum ist stark mit dem Common Ground der Beteiligten verknüpft und erklärt sich z.T. ausschließlich daraus. „Small stories“ können z.B. Erzählungen über zukünftige, gemeinsame Aktivitäten von Gruppen sein, die ih-

rerseits eng mit der gemeinsamen Interaktionshistorie und den aus ihr hervorgehenden oder hervorgegangenen Erzählungen verbunden sind. Auch brandaktuelle Ereignisse ("breaking news", Georgakopoulou 2007a, S. 44), also Ereignisse, die im Moment des Erzählens fast noch im Geschehen sind, oder sog. "shared stories" (ebd., S. 50) - Erzählungen, die einen festen Platz im interaktionshistorischen Repertoire der Gruppe haben und die daher oftmals nur durch ein einziges Stichwort in die aktuelle Situation hineingeholt werden - sind Ausprägungsformen solcher „small stories“. Ebenso können Fiktionialisierungen, also narrativ aufbereitete hypothetische Geschehnisse, zu den „small stories“ gezählt werden. Erzählungen sind hier häufig gemeinsame Konstruktionen von mehreren SprecherInnen. In diesem Kontext sind gemeinsame, übereinstimmende Bewertungen, die durch die Erzählungen konstruiert und transportiert werden, das identitätsstiftende Moment. Georgakopoulou (2006) zeigt darüber hinaus, dass die in „small stories“ produzierten Diskursidentitäten in direktem Zusammenhang mit sozialen Identitäten stehen - die SprecherInnen mit dem größten Redeanteil und der größten Einflusskraft auf die Initiation neuer Geschichten, Evaluation von Ereignissen usw. nehmen auch innerhalb der untersuchten Kleingruppe eine hierarchisch hohe Position ein bzw. konstituieren und reproduzieren diese interaktiv auch in narrativen Settings.

In der Analyse von Interviewerzählungen stehen ganz unterschiedliche Aspekte des Selbst im Fokus des Interesses. Zumeist wird auf Aspekte des professionellen Selbst abgehoben (z.B. im Zusammenhang mit Erfahrungswissen wie bei Volkmann 2008), oft aber auch auf Facetten des 'privaten' Selbst der SprecherInnen (z.B. Zilles & King 2005). Narrative Identität ist dabei allerdings eher ein Schwerpunkt explizit narrativer Interviews (im Schütz’schen Sinn). Nichtnarrative Interviews werden hingegen meistens auf Grundlage von analytischen Konzepten wie identity-in-interaction untersucht. Während narrative Formen wie „small stories“ bislang vor allem in Alltagserzählungen im Fokus standen, werden sie im Rahmen von Interviewanalysen bisher vernachlässigt. Sie erweisen sich allerdings auch hier als brauchbares Konzept, um Erzählaktivitäten der SprecherInnen fassen zu können – wie in Kap. 4.2.2 ausgeführt, gibt es neben Narrationen noch weitere Formen der konversationellen Ereignisrekonstruktion, zu denen auch „small stories“ gezählt werden können.
Die im analytischen Teil der Arbeit im Fokus stehenden Interviews sind halboffene, teilstandardisierte Interviews, in denen es nicht in erster Linie darum geht, expansive Erzählungen zu elizitieren. Trotzdem produzieren die Interviewten zum Teil längere narrative Episoden, in denen sie die Genese ihrer Berufsbiographie darstellen. Im analytischen Teil der Arbeit wird deutlich werden, dass die Sicherung eines solchen ‚multi-turn-slots’ bestens geeignet ist, um Selbstpositionierungen in expansiver Form vorzunehmen und dadurch die Art und Weise, wie das Gegenüber die erzählten Ereignisse vermutlich interpretiert, idealerweise in gewünschter Form lenken zu können. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass „[e]ine Erzählung [...] dem Erzähler eine besondere Möglichkeit der Selbstdarstellung [bietet], weil er sich als Handelnder präsentiert.“ (Gülich 1980, S. 356). Für die in Teil B dieser Arbeit diskutierten Episoden gelten natürlich die weiter oben genannten Produktionsbedingungen für Erzählungen in Interviews - hier meine ich vor allem die drei Zugzwänge des Erzählens; doch sind ebenfalls narrative For-

men zu finden, in denen hypothetische Ereignisse, Vorausschauen auf zukünftiges Handeln und ähnliche Kleinstformen zu finden sind, die sich unter dem Konzept der „small stories“ fassen lassen.

4.2.4 ALTER, EGO und narrative Identität

Die für diese Arbeit als wesentlich postulierten Positionen von ALTER und EGO lassen sich im Falle der in Erzählungen produzierten narrativen Identität auf zwei Ebenen finden:
Die eine Ebene betrifft die *konkrete Erzählsituation*: Die Entstehung narrativer Identität ist maßgeblich an das Vorhandensein eines Gegenübers (=ALTER) gebunden, für den (oder mit dem) der/die ErzählerIn (=EGO) eine Narration produziert. ALTER fungiert hier in Kombination mit den situativen Anforderungen als KatalysatorIn der Erzählung, der/die die Auswahl an erzählten Ereignissen, Darstellungsformen, Detailgrad usw. mit beeinflusst. Insofern ist er/sie also ‚next speaker’ im konversationsanalytischen Sinn, der bzw. die zum Erzählen auffordern, in die Erzählung eingreifen oder selbst eine neue Erzählung produzieren kann. Hier spielen auch immer Face-Work-Aspekte eine Rolle, da auf der situativen Ebene die in Kap. 3.2 dargestellten Prozesse von identity-in-interaction greifen.
Die andere Ebene betrifft die *Erzählung selbst*: In der individuellen Biographie der erzählenden Person werden immer auch Dritte miterzählt, die für die erzählten Erlebnisse maßgeblich relevant sind (als "handlungsstützende Rollenbesetzungen", Kraus 1999). Insofern tauchen auch innerhalb der Erzählung verschiedene ALTER auf, die ihrerseits mit den individuellen, situativ bedingten Erzählmotiven verknüpft sein können (dies wird ausführlich im nächsten Kapitel dargestellt.) Auch hier lassen sich Bezüge zu identity-in-interaction feststellen: Bei den Schilderungen des erzählten Selbst handelt es sich um 'embedded face-work', da die narrativen Rekonstruktionen vergangener eigener Handlungen auch immer Dokumente über vergangenes Face-Work sind. Wenn die erzählende Person davon berichtet, wie sie in einer bestimmten Situation souverän oder besonders schlagfertig aufgetreten ist, dann ist natürlich die tatsächliche, objektive Souveränität oder Schlagfertigkeit nicht mehr nachzuprüfen, aber sie erhält durch die unmittelbaren Reaktionen ihres Gegenübers eine Rückspiegelung zum narrativen Dokument ihrer vergangenen Verhaltensweisen.

4.3 Zusammenfassung: Das Selbst als internalisiertes Objekt, narrative Identität und Interviewanalyse

Auch wenn das Selbst durch den inviduellen Einsatz verschiedener sprachlicher Verfahren als Produkt aus Interaktionen hervorgeht, so bedarf es dennoch einer über die konkrete Interaktion hinausgehenden gesellschaftlichen Einbettung. Diese gesellschaftliche Dimension des Selbst wurde in diesem Kapitel abgebildet, indem die Überlegungen Meads zum Zusammenhang zwischen Identitätskonstruktion und Sprache einerseits und das gesprächsanalytische Konzept der narrativen Identität andererseits zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Dies ermög-

licht, die verschiedenen, im weitesten Sinne narrativen Aktivitäten der Interviewten auf zwei Ebenen zu beschreiben: Auf der Makroebene des Gesprächs als Verweise auf verschiedene gesellschaftliche Kategorien, die jenseits der konkreten Interaktion angesiedelt sind, und auf der Mikroebene des Gesprächs als konkrete Verfahren, mit denen die SprecherInnen diese Bezüge intersubjektiv verständlich darstellen. Wie in Teil B dieser Arbeit deutlich werden wird, findet Identitätskonstruktion hier vor allem dadurch statt, indem sich EGO mehr oder weniger explizit zu verschiedenen ALTER-Positionen in Beziehung setzt – dies kann kontrastiv geschehen, indem Unterschiede betont, enaktiert oder impliziert werden, kann aber auch durch die Betonung von Gemeinsamkeiten, die sprachliche Darstellung von sozialer Nähe zu Dritten usw. geschehen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass EGO sich selbst als internalisiertes Objekt begreifen und die ‚Grenzen' dieses Objekts als relationales Produkt sprachlich vermittelt hervorbringen kann.

5 Positionierung als interaktives Verfahren

In den Kapiteln 3 und 4 wurde dargestellt, wie sich die Identitätskonstruktion im Interview auf zwei verschiedenen Ebenen beschreiben lässt. Die beiden Ebenen - das Interviewsetting als hergestellt durch die wechselseitig aufeinander abgestimmten Tätigkeiten der Beteiligten einerseits und die in dieses Setting eingebettete Ebene der Interviewerzählung andererseits - sind allerdings nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Aktivitäten auf der Ebene des Settings die Aktivitäten auf der Ebene der Erzählung auslösen: Der/die InterviewerIn stellt Fragen und projiziert damit verschiedene narrative und nichtnarrative Aktivitäten der Interviewten überhaupt erst (vgl. auch Kap. 2.2 und 2.3). Um beschreiben zu können, wie sich identitätskonstruierende Verfahren innerhalb der Interviewerzählungen auf die 'Identitätsperformance' auf Ebene der Interviewinteraktion und vice versa auswirken, wird in diesem Kapitel mit dem Begriff der Positionierung ein verbindendes Element zwischen narrativer Identität und identity-in-interaction eingeführt. Das Konzept der Positionierung wurde innerhalb der in Kap. 4.2 erwähnten narrativen Wende in den Geistes- und Sozialwissenschaften entwickelt und vor allem in Hinblick auf die Rekonstruktion narrativer Identität als erfolgversprechendes analytisches Instrument betrachtet. Ich werde in diesem Kapitel skizzieren, inwieweit sich der Begriff der interaktiven, sozialen Position in verschiedenen disziplinären Kontexten unterscheidet, um anschließend herauszustellen, wie sich Positionierungsverfahren als Gelenkstelle zwischen den beiden Interviewebenen Situation und Narration konzipieren lassen.

5.1 Positionierung als diskurspsychologisches Konzept

Die Positionierungstheorie stammt ursprünglich aus der Diskurspsychologie und versteht sich als sozial-konstruktivistischer Ansatz, innerhalb dessen menschliches Verhalten als grundsätzlich agentiv, intentional und situiert erscheint. Diskurse sind der zentrale Ort, an dem soziale Realität hergestellt und Wissen transportiert wird und darüber hinaus auch der Ort, an dem Positionierungsaktivitäten stattfinden. Unter Positionierung verstehen van Langenhove & Harré (1999, S. 17) folgendes:

> The act of positioning thus refers to the assignment of fluid 'parts' or 'roles' to speakers in the discursive construction of personal stories that make a person's actions intelligible and relatively determinate as social acts.

Das Konzept der (diskursiv verankerten) Position soll als Gegenmodell zu einem deterministischen Rollenbegriff dienen, innerhalb dessen individuelles Handeln durch verschiedene äußere Faktoren bestimmt ist. Harré & van Langenhove (1999a, S. 1) definieren "Position" als

> [...] a complex cluster of generic personal attributes, structured in various ways, which impinges on the possibilities of interpersonal, intergroup and even intrapersonal action through some assignment of such rights, duties and obligations to an individual as are sustained by the cluster.

An anderer Stelle (Harré & van Langenhove 1999b, S. 61) heißt es:

> In positioning theory, the concept of positioning is introduced as a metaphor to enable an investigator to grasp how persons are 'located' within conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines.

Die in Gesprächen zum Vorschein kommenden Positionen sind flexible Konstrukte, die als solche aushandel- und modifizierbar sind. Sie sind weiterhin in hohem Maße relational, da sie häufig entsprechend komplementäre Gegenpositionen auf Co-InteraktantInnen projizieren.[59]

Auch wenn die Grundannahmen der Positionierungstheorie in Bezug auf die grundsätzliche 'Gemachtheit' sozialer Realität denen der Gesprächsanalyse ähnlich erscheinen, so gibt es z.T. erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen. Dies ist nicht zuletzt darin begründet, dass Harré & van Langenhove (1999a, S. 5) ihrerseits die Ethnomethodologie als zu sehr auf interindividuelle Interaktionsprozesse fokussiert kritisieren, wohingegen das eigene diskurspsychologische Erkenntnisinteresse darin besteht, über das Konzept der Position psychologische Konzepte wie Identität stärker an das Sprachhandeln anzubinden bzw. in ihm wiederzufinden. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach der Intentionalität von Äußerungen bzw. mit ihnen einhergehenden Positionierungen relevant. Der Gesprächsbegriff selbst ist wiederum eng an die Sprechakttheorie angelehnt; hier erscheint den Autoren vor allem die Möglichkeit, den sozialen Handlungscharakter von Sprache durch die Unterscheidung zwischen Illokution und Perlokution fassen zu können, interessant. Im Rahmen der Positionierungstheorie wird allerdings das sprechakttheoretisch beeinflusste Gesprächsverständnis ausgeweitet auf einen dialogisch-interaktionistischen Ansatz, der "the joint action of all the participants as they make (or attempt to make) their own and each other's actions socially determinate" (Davies & Harré 1990, S. 45) beinhaltet.

Für die Gesprächsforschung ist die Frage nach der Intentionalität von Handlungen oder mentalen Prozessen nicht unmittelbar relevant. Wie bereits in Kap. 2.1 dargestellt wurde, sind hier allein diejenigen Handlungen analytischer Gegenstand, die an der Oberfläche verfügbar sind - von denen also erkennbar ist, dass sich die SprecherInnen wechselseitig in ihrem Handeln an ihnen orientieren. Mentale Prozesse können also erst dann analytisch relevant werden, wenn kommunikativ in irgendeiner Weise auf sie Bezug genommen wird und sie somit zu Orientierungspunkten für die SprecherInnen werden - wenn also einE SprecherIn beispielsweise eine vorherige Handlung retrospektiv erklärt mit "Ach so, ich dachte du wolltest das Fenster öffnen, deswegen habe ich nach meinem Schal gefragt." o.ä. Die Frage nach individuellen SprecherInnenkompetenzen ist kein zentrales Erkenntnisinteresse der Gesprächsforschung; die InteraktantInnen gelten per se als kompetente Mitglieder einer bestimmten Gemeinschaft, die verschiedene Ethnomethoden beherrschen, um ihren Alltag zu meistern und dadurch herzustellen. Wie in Kap. 8 gezeigt wird, spielen moralische Ansprüche auch dabei eine Rolle; hierbei soll die Kategorisierungsanalyse ein brauchbares Werkzeug liefern, um moralische Impli-

[59] Vgl. die in Kap. 3.3 referierten Merkmale von interaktiv hervorgebrachter Identität nach Bucholtz & Hall (2005).

kationen, die aus dem Handeln der Sprecher abgeleitet werden können, empirisch zu fundieren.
Weiterhin wird innerhalb der Positionierungstheorie davon ausgegangen, dass für die Analyse sozialer Positionierungen immer auch das Wissen über die Interaktionshistorie der SprecherInnen ("storylines") und individuelle Biographien notwendig ist. Auch dies ist für die Gesprächsanalyse immer erst dann von Interesse, wenn es von den SprecherInnen selbst zu einem analysierbaren Gegenstand gemacht wird. Für die konkrete Analyse von Positionierungsprozessen schlagen Harré & van Langenhove (1999a, S. 6) folgende Klassifikationen vor:[60]

- individuelle vs. Gruppenpositionierung - positionieren Individuen einander oder Kollektive?
- reflexive vs. nicht-reflexive Positionierung - positioniert das Individuum sich selbst oder eine dritte Person?
- symmetrische vs. asymmetrische Positionierung - ist das Verhältnis von nicht-reflexiven Positionierungen der InteraktantInnen ausgewogen oder benutzt eine Partei überwiegend reflexive Positionierungen, die dann entsprechende Projektionen nach sich ziehen?

5.1.1 Positionierung und Identität

Positionierungsaktivitäten sind eng mit der Produktion von Identität verbunden. Diese kann auch narrativ geschehen; Harré & van Langenhove (1999a, S. 8) nennen mit "declarations" und "narrations" zwei Äußerungsformate, in denen die Produktion von Identität interaktiv stattfindet. Der Identitätsbegriff bezieht sich hier vor allem auf sog. "persona"-Identitäten, also auf solche Selbst-Facetten, die in öffentlichen Situationen produziert werden. Harré & van Langenhove verweisen auf Goffmans Überlegungen zur Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit, verstehen seine Aussagen aber nicht auf symbolischer Ebene, sondern vor dem Hintergrund einer im Rahmen von "impression managment" angesiedelten Vorstellung eines dualen Selbst (vgl. dazu Tsëelon 1992 bzw. die ausführlichere Diskussion dieses Konzepts von Selbstdarstellung in Kap. 3.2.4). Das private Selbst bezeichnen sie im Gegenzug als mentale Struktur, dessen Funktion einzig und allein in der Organisation der verschiedenen, situativ verankerten „personae“ besteht (vgl. ebd., S. 7). Für die diskursive Präsentation der verschiedenen „personae“ ist das Individuum stark auf die Kooperation seiner Gegenüber angewiesen, denn um zum interaktionalen Objekt werden zu können, müssen die Gegenüber im Sinne von Face-Work erkennen, welche „persona“ ihnen gerade präsentiert wird.
Für die diskursive Präsentation von Identität wird vor allem auf reflexive Positionierungen im Kontext sowohl mündlicher als auch literarischer autobiographischer Texte verwiesen. Solche Selbstpositionierungen können in Form von drei Verfahren auftreten: Indem die eigene Handlungsmächtigkeit betont wird (vgl. dazu auch Kraus 2009 oder Nentwich 2009); indem die eigene Meinung zu verschiedenen Sachverhalten betont wird; indem vergangene Handlungen / eigene Erfahrungen beschrieben oder evaluiert werden (vgl. Harré & van Langenhove

[60] Für eine genauere Unterscheidung verschiedener Positionierungsaktivitäten vgl. Harré & van Langenhove (1992).

1999b). Positionierungstheorie erscheint hier als unmittelbar anschlussfähig an das Erkenntnisinteresse der narrativen Psychologie, da sie die Konzepte zur Verfügung stellt, mit denen die narrative Struktur von Identität beschrieben werden kann. Personen erwerben durch verschiedene Prozesse eine Vorstellung von ihrem Selbst als diskursiver Position. Zu diesen Prozessen gehört z.B. der Erwerb von kategorienspezifischem Wissen, Wissen über die Anwendungsmöglichkeiten verschiedener diskursiver Praktiken und auch Wissen darüber, wie die eigene Position diskursiv versprachlicht werden kann. Diese Versprachlichungen der eigenen diskursiven Geschichte wiederum ist für die Analyse zugänglich und erlaubt Rückschlüsse darüber, wie die SprecherInnen sich selbst wahrnehmen und ihre Identität durch Positionierung konstruieren (vgl. Davies & Harré 1990, S. 47ff.; für die Analyse eines Beispiels ebd., S. 55ff.).

5.2 Positionierung als gesprächsanalytisches Konzept

In Kombination mit einem ethnomethodologisch geprägten Verständnis von Interaktionen als lokal und situativ hervorgebrachten Phänomenen können diejenigen Verfahren rekonstruiert werden, mit denen SprecherInnen soziale Positionierungen 'in action' vornehmen. Aus dieser Perspektive erscheinen sie, ähnlich wie identity-in-interaction, als interaktiv emergente und daher rekonstruierbare, sequentiell organisierte Aktivitäten (vgl. Hausendorf & Bora 2006, S. 87), die mit den unterschiedlichsten Verfahren realisiert werden. Hausendorf & Bora (ebd.) fassen zusammen:

> Social positioning is not made for us as analysts - to help us in our jobs - but it is done by the participants themselves since they themselves have to display to each other how their being this or that is to be considered a relevant social item in the on-going social interaction, at whatever implicit level such positioning can occur.

Eine gesprächsanalytische, sequentielle Rekonstruktion von Positionierungsaktivitäten kann dabei Turn für Turn aufzeigen, wie Positionen etabliert, eingenommen, modifiziert und ggf. auch wieder abgewählt werden können. Jede dieser Aktivitäten dient dabei nachfolgenden Positionierungen als Slot, auf den diese wiederum aufbauen:

> Each and every move in social positioning accordingly takes up, selects, and excludes previsously defined possibilities in order to continue - and, in doing so, it itself continues defining possibilities for the next move to continue, to select, and to exclude. (ebd., S. 88)

Eine solche Vorgehensweise ermöglicht es nicht nur, Positionierung 'in action' nachvollziehen zu können, sondern bietet gleichzeitig die Gelegenheit, die Struktur des Positionierungsprozesses an sich zu beschreiben. Dieser ist eng an die Etablierung sozialer Kategorien geknüpft (vgl. auch Meyer & Oberzaucher 2009 zur Komplementarität von Positionierungs- und Kategorisierungsanalyse). Hausendorf & Bora (2006, S. 90ff.) unterscheiden drei Aufgaben, die die SprecherInnen beim Positionieren bearbeiten:

1. Positionen müssen *benannt* werden ("assigning"), d.h. die SprecherInnen müssen in irgendeiner Form markieren, zu welcher Kategorie (und damit Position) sie sich zuordnen. Dies kann implizit oder explizit geschehen (vgl. dazu die Unterscheidung zwischen 'evozieren' und 'etikettieren', auf

die ich in Kap. 8 noch eingehen werde); Hausendorf & Bora verweisen in ihrem Aufsatz darüber hinaus auf die Möglichkeit, Kategorienzugehörigkeit auch visuell sichtbar zu machen. Da dies für die in dieser Arbeit behandelten Audiodaten kein relevanter Analyseaspekt ist, werde ich allerdings nicht näher darauf eingehen.

2. Da soziale Positionierungen eng mit Kategorien und typischerweise mit ihnen verknüpften Eigenschaften, Attributen, Einstellungen usw. zusammenhängen, müssen in einem zweiten Schritt die individuell mit einer sozialen Position verknüpften Attribute *zugeschrieben* werden ("ascribing"), und zwar derart, dass für alle Beteiligten deutlich erkennbar wird, auf welche Kategorie verwiesen wird.
3. Diese Einstellungen, Attribute usw. werden in einem letzten Schritt *bewertet* ("evaluating"). Alle drei Schritte können dabei vom Individuum selbst in Bezug auf die eigene Person und die eigene soziale Position ausgeführt werden (also als Aktivitäten der Selbstpositionierung), oder aber von jemand Dritten zugeschrieben werden (Fremdpositionierung). Des Weiteren können sie auch in einem einzigen Schritt ausgeführt werden.

Hier zeigt sich, dass das Positionierungskonzept aus dieser Perspektive hochgradig anschlussfähig an verschiedene gesprächsanalytische Untersuchungsschwerpunkte ist. Die - aus gesprächsanalytischer Perspektive - unzureichend erscheinende Rückkoppelung des diskurspsychologischen Positionierungsbegriffes an die empirische SprecherInnenrealität kann somit kompensiert werden: Positionen sind keine "resources with an 'off-the-shelf' life" (Korobov & Bamberg 2007, S. 5) mehr, sondern eine angewandte analytische Ressource, die in den narrativen und nicht-narrativen konversationellen Praktiken der SprecherInnen verwurzelt ist.[61] Gleichzeitig hilft das Konzept der Positionierung dabei, die Funktionen verschiedener Gesprächspraktiken der InteraktantInnen analytisch beschreiben zu können - z.B. in Hinblick darauf, wie diese Praktiken zu Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung beitragen (vgl. ebd., S. 7). Positionierungen können auf allen Ebenen der sprachlichen Äußerung stattfinden und durch Konzepte aus dem Bereich der Interaktionalen Stilistik, der Erzählforschung u.v.m. sinnvoll ergänzt und anschließend rekonstruiert werden. Die Beiträge in Günthner & Bücker (Hgg.) (2009) zeigen, dass auch eine grammatikorientierte, interakionistische Perspektive auf Positionierungsaktivitäten vielversprechend ist. Die von den SprecherInnen benutzten Verfahren sind dabei von der Frage nach der Benutzung von Personalpronomen (vgl. Yates & Hiles 2010) bis hin zum Rekurs auf verschiedene Wissensbestände (vgl. Liebscher & Daily-O'Cain 2007) auf allen Ebenen der Äußerungsproduktion zu finden. Hausendorf & Bora (2006) beobachten, dass die Klärung der Kategorienzugehörigkeit häufig durch "predicates of species" (ebd., S. 94), also Angaben wie "ein XY sein" und / oder Herkunftsaussagen ("predicates of origin", ebd.) wie "aus XY sein / kommen", realisiert werden. Diese Formulierungen dienen den InteraktantInnen häufig als erste Selbstverortung, von der aus dann weitere Spezifizierungen der eigenen Selbstpositionierung vorgenommen werden. Wie im analytischen Teil der Arbeit deutlich werden wird, spielt die

[61] Deppermann (2010, S. 654) spricht von Positionierung als „umfassende[n] Begriff für konversationelle Identitätspraktiken“.

Etablierung von ALTER-EGO-Positionen bei der Ausdifferenzierung von Kategorienzugehörigkeiten und der Herstellung von 'Trennschärfe' eine wichtige Rolle. Interaktiv hervorgebrachte, soziale Positionierungen sind also eng mit verschiedenen Formen von 'doing identity' verbunden.

5.2.1 Positionierung und identity-in-interaction

Wolf (1999) betrachtet Positionierungsaktivitäten als gesprächsrhetorische Verfahren. Sie bezieht sich dabei auf Gespräche aus verschiedenen Kontexten; Interviewdaten werden ebenso untersucht wie Streitgespräche oder Arzt-Patienten-Interaktionen. Schwerpunkt ihrer Herangehensweise ist das interaktionsstrukturierende Potenzial von Positionierungen, innerhalb dessen der Zusammenhang zwischen Positionierungen, sozialen Kategorisierungen und der lokalen Produktion von Identitäten (hier im Sinne von identity-in-interaction) deutlich wird. Aus gesprächsrhetorischer Perspektive sind Positionierungen

> sprachlich-interaktive Aktivitäten, mit denen Interagierende sich selbst und anderen bestimmte Eigenschaften zuweisen oder bestimmten sozialen Kategorien zuordnen, um damit ihre Handlungsmöglichkeiten in einem Gespräch zu beeinflussen [...]. (ebd., S. 69f.)

Durch die Konzeptualisierung von Positionierungsaktivitäten als gesprächsrhetorischen Verfahren ist es möglich, die direkten interaktiven Konsequenzen entsprechender Äußerungen zu erfassen. Hier spielt vor allem die schon weiter oben beschriebene Aushandlung von Positionen eine Rolle, bei der einzelne Positionierungen Kontexte für neue, daran anschließende Positionierungen eröffnen. Wolf zeigt, dass 'geglückte' Positionierungen - also solche, bei denen vorgeschlagene Selbst- oder Fremdpositionierungen nicht weiter modifiziert oder zurückgewiesen, sondern interaktiv bestätigt und fortgeführt werden - stark davon abhängig sind, inwieweit ihre initiale Produktion mit weiteren Merkmalen der gemeinsamen bzw. individuellen Situationsdefinition der SprecherInnen kompatibel ist (vgl. ebd., S. 76ff.). Gelingensfaktoren für im obigen Sinne erfolgreiche Positionierungen hängen eng mit den jeweils implizierten Faces der Beteiligten zusammen: Bei der Produktion sozialer Positionen machen die SprecherInnen häufig Gebrauch von in sozialen Kategorien zur Verfügung stehenden Wissensbeständen. Durch diese enge Wechselwirkung zwischen Positionierungs- und Kategorisierungsverfahren kann es aber wiederum passieren, dass solche Aspekte von sozialen Kategorien impliziert werden, die negative, unerwünschte Implikationen für die SprecherInnen haben und so als Face-Bedrohung interaktiv manifest werden. 'Erfolgreiche' Positionierungen im oben beschriebenen Sinn hingegen legen eine Interpretation der Beteiligten nahe, bei der negative Implikationen suspendiert sind (vgl. ebd., S. 77ff.).
Eine weitere Gelingensbedingung besteht in der Passung von gewählter Positionierung und zu bewältigender interaktiver Aufgabe. Hier steht vor allem die Eröffnung (oder Verschließung!) von Interaktionsspielräumen im Vordergrund. Wolf zeigt anhand eines Streitgesprächs zwischen einer Mutter und ihrer Toch-

ter[62], dass die Positionierung der Mutter als 'reich an Lebenserfahrung' für den aktuellen Kontext nicht zielführend ist, insofern als die Tochter die Dimension der Lebenserfahrung von vorneherein als irrelevant für die Diskussion beurteilt. Durch diese Ablehnung der mütterlichen Selbstpositionierung werden verschiedene Handlungsspielräume verschlossen, die den Fortgang der Diskussion beeinflussen. Auch der Aspekt der Interaktionskontrolle spielt eine wesentliche Rolle: Je nachdem, welche übergeordneten Ziele die SprecherInnen haben, kann es individuell sinnvoll sein, zugeschriebene Fremdpositionierungen nicht vehement abzustreiten, sondern sie nur indirekt abzulehnen (vgl. ebd., S. 82ff.).
Diesen interaktionssteuernden Charakter von Positionierungen betonen auch Korobov & Bamberg (2007, S. 5f.):

> [...] 'positions' are a way of describing the *force* that certain activities, devices, and ordering procedures have for establishing the relational constellation of the participants present or imagined. (Hervorh. i. Orig.)

Sie untersuchen anhand eines Gesprächs zwischen 10-15jährigen Jungen / Teenagern, wie diese durch die Unterhaltung über eine US-amerikanische Fernsehshow interaktive Positionen etablieren, die gemeinhin mit männlicher Identität und Heterosexualität assoziiert werden. Ähnliches zeigt Georgakopoulou (2007b), die sich mit der Frage befasst, wie Männer durch verschiedene Stilisierungsverfahren in Gesprächen von jungen Frauen dargestellt und damit positioniert werden. Auch Holsanova (2006) zeigt, wie die mit der Wiedergabe direkter Rede verbundenen Aktivitäten für Selbst- und Fremdpositionierungen genutzt werden.

Der analytische Mehrwert des Positionierungsbegriffs wird hier besonders deutlich, denn in den referierten Studien zeigt sich, dass mit Hilfe des Positionierungskonzepts auch solche Phänomene in den Blick genommen werden können, deren Reichweite über einen sequentiellen Turn-Kontext hinausgeht.[63] Identity-in-interaction kann ein solches Phänomen größerer Reichweite sein, umso mehr, da bei der interaktiven Selbst-Verortung häufig Bezug auf übergeordnete Diskurse (wie im Falle der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Daten z.B. auf die LehrerInnenausbildung und die mit ihr einhergehenden normativen Standards) genommen wird. Korobov (2001) bezeichnet deswegen die Positionierungsanalyse als einen Mittelweg zwischen Kritischer Diskursanalyse und Konversationsanalyse.[64]

---

62 In der analysierten Passage geht es um die Frage, ob die 20jährige Tochter bei ihrem Freund übernachten sollte oder nicht. In der von Wolf analysierten Diskussion um diese Frage verknüpft die Mutter eine soziale Position mit ihrer Argumentation: Sie spricht sich gegen die Übernachtung aus und führt als Gründe für ihre Position sowohl ihre Lebens- als auch ihre berufliche Erfahrung als Sozialarbeiterin an (vgl. Wolf 1999, S. 80ff.).

63 Ich meine hier vor allem solche Verfahren wie Recipient Design oder Altercasting (vgl. z.B. Malone 1997, S. 100ff.), die zwar ebenfalls in direktem Zusammenhang mit der Produktion von identity-in-interaction stehen, aber eng an die Turn-Organisation des Gesprächs gebunden sind. Kontextualisierungsverfahren und Positionierung stehen in engem Verhältnis; vgl. dazu z.B. Telles Ribeiro (2006).

64 Damit spielt er vor allem auf die Ende der 1990er Jahre stattfindende Diskussion zwischen Margaret Wetherell, Michael Billig und Emanuel Schegloff an, innerhalb derer intensiv darüber gestritten wurde, inwieweit die unterschiedlichen Vorgehensweisen der Kritischen Diskursanalyse einerseits und der Konversationsanalyse andererseits der SprecherInnenrealität gerecht werden können.

5.2.2 Positionierung und narrative Identität

Wortham (2000) verweist auf das Positionierungskonzept, um die Ebene der Erzählperformance konzeptuell fassbar zu machen und rekonstruieren zu können, wie durch Erzählungen Identität(en) konstruiert wird/werden. Durch diese Erweiterung traditioneller Erzählansätze ist es möglich, Erzählungen nicht nur als Dokumente eines historischen Selbst zu betrachten, sondern gleichzeitig auch die die Erzählung rahmende Interaktion in den Blick zu nehmen (vgl. dazu auch Bamberg 1997). Mit meiner Konzeption des Interviewsettings als aufteilbar in Interviewinteraktion und Interviewerzählung schließe ich mich dieser Position Worthams an.
Auch Lucius-Hoene & Deppermann (2004b) schlagen das Positionierungskonzept vor, um die in autobiographischen Erzählungen zum Vorschein kommende narrative Identität empirisch fassen zu können: "'Positionierung' ist also eine Meta-Perspektive auf erzählerische Darstellungen [...]." (ebd., S 168). Sie konzentrieren sich vor allem auf die im Positionierungskonzept der Diskurspsychologie vorgeschlagene Unterscheidung zwischen reflexiver und 'projizierter' Positionierung (s. Kap. 5.1), und differenzieren mehrere Ebenen aus, auf denen innerhalb einer Erzählsituation Positionierungsaktivitäten stattfinden können. Reflexive und 'projizierte' Positionierungen werden dabei zu Selbst- und Fremdpositionierungen. Selbstpositionierung bezieht sich auf die aktuell sprechende Person, Fremdpositionierung auf das jeweilige Gegenüber. Entscheidend dabei ist, dass durch verschiedene Positionierungsaktivitäten der SprecherInnen sowohl auf Ebene der Situation als auch auf Ebene der Erzählung Identitäten konstruiert werden können, und dies nicht nur in Bezug auf sich selbst, sondern ebenfalls in Bezug auf das jeweilige Gegenüber. Durch meta- und extranarrative Äußerungen können die ErzählerInnen sowohl sich selbst als Erzählendes Ich selbstpositionieren, als auch ihre ZuhörerInnen fremdpositionieren (z.B. als Gegenüber, für das eine Geschichte aus meiner Kindheit interessant ist). Die zuhörende Person wiederum konstruiert durch die Positionierungsaktivitäten ihrer Zuhöreräußerungen sich selbst als ein bestimmtes Gegenüber mit einer bestimmten Meinung zum Erzählten (Selbstpositionierung – z.B. als interessiertes Gegenüber, auch wenn die von mir erzählte Geschichte schon bekannt ist), als auch das Erzählende Ich als ein Ich mit verschiedenen Eigenschaften (Fremdpositionierung – z.B. mich als unterhaltsame Erzählerin, indem entsprechende Hörersignale produziert werden).
Auf Ebene der Narration ist die Auswahl der erzählten Episode durch die ErzählerInnen relevant für die Selbst- und Fremdpositionierung von Erzählendem Ich und ZuhörerInnen. Dies geschieht allein durch die Tatsache, dass eine bestimmte erzählte Begebenheit aus einer ganzen Reihe möglicher erzählbarer Begebenheiten ausgewählt wird – wenn ich also z.B. eine Geschichte auswähle, bei der mein Gegenüber zum Zeitpunkt des Geschehens anwesend war oder einige der erzählten ProtagonistInnen kennt, dann verweise ich damit auf eine gemeinsame Interaktionshistorie und handele beziehungsbestätigend. Eine Begebenheit kann also den (angenommenen) Interessen der ZuhörerInnen entgegenkommen (Fremdpositionierung) oder das Erzählende Ich als beispielsweise besonders originell präsentieren (Selbstpositionierung). Innerhalb der Narration wird eine narrative (und damit vergangene) Darstellung des Erzählenden Ichs inszeniert, zu der sich der/die SprecherIn in Beziehung setzen kann: Er/sie kann die Handlungen, Einstellungen

usw. dieser vergangenen Versionen des Selbst in verschiedener Weise kommentieren oder bewerten (Selbstpositionierung, z.B. indem ich betone, dass ich nun, da ich erwachsen bin, nur noch auf begrenzte Weise mit meinem kindlichen Ich vergleichbar bin). Diese Möglichkeiten gelten aber auch für die weiteren AkteurInnen, die in der Erzählung mitinszeniert werden (Fremdpositionierung – so kann ich z.B. ebenfalls betonen, dass einzelne erzählte ProtagonistInnen sich in meinen Augen nicht sonderlich verändert haben und zum Zeitpunkt der Erzählung immer noch so sind wie zum Zeitpunkt des erzählten Geschehens). Damit nicht genug, auch die erzählten AkteurInnen in der Narration können (natürlich alles innerhalb der Darstellung des Erzählenden Ichs) zu sich und anderen Figuren Selbst- und Fremdpositionierungen vornehmen (indem z.B. sie narrativ dargestellt werden als meinem kindlichen Ich zugewandt oder nicht usw.).
Lucius-Hoene & Deppermann zeigen durch ihren Fokus auf Narrationen eine weitere Möglichkeit der interaktiven Identitätskonstruktion qua Positionierungsaktivitäten auf. Hierbei wird deutlich, dass Erzählungen eine weitere Form von symbolischer Aktivität sind, mit der das Individuum sein Selbst interaktiv verorten kann: "[...] narratives, whether they are primarily about the self of the speaker or not at all, are always indexical with regard to the speaker's subjectivity." (Bamberg o.A.).

5.3 Zusammenfassung I: Positionierung als Verbindung zwischen Erzählsituation und Erzählebene im Interview

Wie die oben aufgeführten Studien zeigen, lassen sich identitätskonstruierende Positionierungsaktivitäten auf den beiden Interviewebenen ‚Situation' und ‚Erzählung' ausmachen. Die gesprächsrhetorische Perspektive ermöglicht es, die Verbindung zwischen individuellen Interaktionszielen der SprecherInnen und ihren jeweiligen Positionierungsaktivitäten vor allem in Bezug auf die Her- und Darstellung von Selbstbildern zu identifizieren. Identity-in-interaction entsteht also in diesem Verständnis durch situierte Positionierungsaktivitäten, die in der direkten Interaktion stattfinden. Sie werden durch die wechselseitig aufeinander abgestimmten Handlungen der InteraktantInnen hervorgebracht und erlauben die Rekonstruktion von Face. In Bezug auf die Interviewinteraktion heißt dass, das der/die InterviewerIn auf den in Kap. 2 hergeleiteten Ebenen durch die Etablierung eigener Positionierungen entsprechend komplementäre Fremdpositionen projiziert: Die des/der Fragenden und mithin InterviewerIn, des/der WissenschaftlerIn usw., bzw. auf Seiten des/der Interviewten die des/der Antwortenden und mithin Interviewten, der Lehrerin, des Referendars, der Filmschaffenden, des Physikers usw. Indem aber so auf Ebene der Interviewinteraktion Identitäten hergestellt und 'angefordert' werden, werden den Interviewten gleichzeitig Slots eröffnet, in denen sie den Modus der Identitätsherstellung selbst bestimmen können. Dies geschieht zu einem Großteil durch narrative Sequenzen (hier sind sowohl klassische „big stories" als auch „small stories" gemeint), mit denen die von der Interviewerin 'angeforderten' und von den Interviewten angebotenen Identitätspositionen angereichert und ausdifferenziert werden. Die verschiedenen narrativen Sequenzen dienen der Demonstration, Argumentation oder der Dokumentation. Wie im analytischen Teil der Arbeit deutlich wird, stehen sie in unterschiedlichen

Relationen zu den auf Situationsebene etablierten Positionen - so kann durch narrative Sequenzen die historische Genese einer noch immer bestehenden Identitätsfacette nachgezeichnet, die Veränderung einer ehemals gültigen Selbstpositionierung illustriert oder vertiefende Hintergrundinformationen zu einer aktuell bestehenden Selbstpositionierung geliefert werden. Der Begriff der narrativen Identität umfasst also all jene Verfahren, mit denen Bezüge vergangener Positionen zu aktuell gültigen Positionen des Individuums dargestellt werden können.

Das Verständnis der Interviewsituation als 'enhanced version' der Interaktionsordnung (s. Kap. 3.2.5) hat außerdem Konsequenzen für die von Wolf (1999) beschriebenen Gelingensfaktoren von Positionierungen: Da sich der Interviewer in meinen Daten mit Kommentaren oder kritischen Bemerkungen im Hintergrund hält, laufen Selbstpositionierungen der Interviewten eher selten Gefahr, angezweifelt, modifiziert oder sogar zurückgewiesen zu werden. Die Interviewten können also relativ ungehindert und nach eigenem Gutdünken identitätskonstruierende Positionierungen vornehmen. Ihre Aufgabe besteht darüber hinaus darin, interaktive Verfahren zu finden, um mit den nur sehr spärlich produzierten Bestätigungen des Interviewers umzugehen, die sich hauptsächlich auf Hörersignale beschränken bzw. sich auf inhaltliche Aspekte der Erzählung beziehen.

5.4 Zusammenfassung II: Selbstpositionierung, ALTER und EGO

Bei den Positionierungsaktivitäten der Interviewten spielt die Herstellung von ALTER-EGO-Relationen eine wichtige Rolle, um 'Trennschärfe' herzustellen. Wie anhand des in Kap. 5.2.2 dargestellten Konzepts der narrativen Positionierung (Lucius-Hoene & Deppermann 2004b) deutlich wurde, stehen die innerhalb der narrativen Sequenzen hervorgebrachten Positionierungen in enger Wechselwirkung mit denjenigen Positionen, die auf Ebene der eigentlichen Interaktion zwischen erzählendem Ich und ZuhörerIn beansprucht werden. So können innerhalb der Interviewerzählungen z.B. verschiedene ProtagonistInnen inszeniert werden, die Charaktereigenschaften, Einstellungen o.ä. des erzählten Selbst besonders akzentuieren, weil sie diesen diametral entgegengesetzt sind. Gleichzeitig können durch entsprechende Verfahren die erzählten 'Anderen' derart narrativ präsentiert werden, dass sie in wesentlichen Eigenschaften oder Haltungen mit der erzählten Version des Selbst übereinstimmen. Weiterhin können durch Rückgriff auf hypothetische oder fiktive Positionen des Selbst zusätzliche Perspektiven auf den/die ErzählerIn eröffnet werden, die ihn/sie in komplexerer Weise erscheinen lassen.

Indem also auf narrativer Ebene verschiedene Ausprägungen von ALTER und EGO etabliert werden, ist die erzählende Person in der Lage, verschiedene Formen von Kontrastivität oder Nicht-Kontrastivität darzustellen, dadurch dem Gegenüber unterschiedliche Interpretationen ihrer selbst anzubieten und die Wahrnehmung des Selbst durch die ZuhörerInnen im Sinne von 'interpretatorischen Rückkopplungen' zu beeinflussen. Die verschiedenen Verfahren zur Etablierung von ALTER-und-EGO-Positionen und -Relationen werden Schwerpunkt des analytischen Teils der Arbeit sein. Dabei wird deutlich, dass Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung zwei eng miteinander verknüpfte Verfahren sind, die sich letztlich vor

allem durch die von Hausendorf & Bora (2006) beschriebene evaluatorische Komponente voneinander unterscheiden. Je nachdem, wie explizit Evaluationen der eigenen Person in der Interaktion untergebracht werden können, haben die SprecherInnen unterschiedlich stark ausgeprägt die Möglichkeit, ihrem Gegenüber nicht nur Interpretationsangebote der eigenen Person zu machen, sondern diese Angebote zu Interpretationsanleitungen umzuformen. Dazu werden interaktiv hergestellte Identitäten - sowohl in Form von EGO- als auch in Form verschiedener ALTER-Positionen - gesprächsrhetorischer Weise instrumentalisiert und mit Bedeutung angereichert.

Teil B

Die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen bei interaktiver Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung

6 *auf einmal sagt da so ein schüler* - ALTER und EGO in der Redeindizierung

Sowohl bei Mead als auch bei Goffman spielen die Personen, mit denen wir tagtäglich interagieren, eine wichtige Rolle bei der Konstruktion unseres Selbstbildes und beim Herausbilden der eigenen Identität (oder Facetten derselben). Im Theoriegebäude Meads liefern uns 'die Anderen' generalisierte Haltungen, die uns in unserem Handeln beeinflussen bzw. uns Richtlinien für gesellschaftlich angemessenes Verhalten bieten (s. Kap. 4.1). Goffman wiederum betont die Relevanz des Gegenübers als empirische Echtzeit-Rückkopplung für unser eigenes Selbstdarstellungsverhalten (s. Kap. 3.2). Diese beiden Funktionen der 'Anderen' spiegeln sich auch da wieder, wo ehemalige InteraktionspartnerInnen als erzählte ALTER zusammen mit dem EGO der erzählenden Person in der Narration vorkommen.
In den Episoden aus dem jeweiligen Berufsalltag der interviewten Lehrenden treten standardmäßig Passagen auf, in denen wörtliche Rede anderer und der eigenen Person wiedergegeben wird. Die Art der Redeindizierung stellt eine Variante dar, ALTER-EGO-Positionen zu etablieren.

6.1 Redewiedergabe im Gespräch

Die direkte Wiedergabe und Reinszenierung von kommunikativen Ereignissen ist sowohl in Alltagsgesprächen als auch in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Interviewdaten ein häufiges Phänomen. Dazu wird in einer "Fenstertechnik" (Brünner 1991, S. 2)

> [...] eine kommunikative Handlung in Inhalt und Form vorgeführt, demonstriert. Der aktuelle Sprecher übernimmt die Perspektive des wiedergegebenen Sprechers und macht die wiedergegebene Kommunikationssituation zum deiktischen Bezugsrahmen seines Handelns. Er handelt, als ob er der wiedergegebene Sprecher wäre. (ebd.)

Die SprecherInnen sehen sich mit folgenden Aufgaben konfrontiert (vgl. ebd., S. 3 sowie Couper-Kuhlen 1998): Sie müssen ihrem Gegenüber deutlich machen, dass die wiedergegebene Rede einer Person aus der erzählten Welt zuzuordnen ist (die zwar identisch mit der Person des/der SprecherIn sein kann, aber auch einer vergangenen, zukünftigen oder sogar fiktiven Version ihrer selbst entsprechen kann), sie müssen die Bedeutung des Gesagten wiedergeben und schließlich eine Verbindung zur Erzählsituation schaffen - die wiedergegebene Rede also entsprechend situieren. Um diese Aufgaben zu bearbeiten, steht den SprecherInnen auf prosodischer und syntaktisch-lexikalischer Ebene ein breites Repertoire an Formaten zur Verfügung (vgl. z.B. Klewitz & Couper-Kuhlen 1999; Günthner 1997, 2002, 2005; Imo 2009). Charakteristisch ist, dass die beteiligten prosodischen Elemente meistens als sog. "cluster" auftreten (Klewitz & Couper-Kuhlen 1999, S. 13) und so die betreffenden Äußerungsbestandteile als Wiedergabe indirekter oder direkter Rede kontextualisieren (Gumperz 1982, 1996).[65] Im Gegensatz zu den Anführungszeichen der geschriebenen Sprache muss die prosodische Indizie-

[65] Das Konzept der Kontextualisierung wird in Kapitel 7.2.1 ausführlicher behandelt.

rung allerdings nicht auch mit dem Ende der wiedergegebenen Rede abschließen. Je nachdem, welche interaktiven Ziele die Person verfolgt, kann die prosodische Markierung wie eine "Flagge" die eigentliche wiedergegebene Rede über"schatten" (also sowohl vor ihrem Beginn einsetzen als auch nach ihrem Ende noch weitergehen). Klewitz & Couper-Kuhlen interpretieren dies als Mittel, mit dem SprecherInnen die Flüchtigkeit gesprochener Sprache ausgleichen (vgl. ebd., S. 25). Auf lexiko-syntaktischer Ebene wird durch die Verwendung verschiedener Verba Dicendi, Sentiendi oder Putandi die Redewiedergabe indiziert (vgl. z.B. Imo 2009).
Thüne (2008) bezeichnet die Redewiedergabe in Erzählungen als wesentliches Mittel, mit dem SprecherInnen narrative Identitäten herstellen - und zwar nicht nur ihre eigenen Identitäten, sondern auch die von erzählten Personen. An dieser Stelle setzen die Analysen dieses Kapitels an: Es wird gezeigt, wie die für die interaktive Selbsther- und -darstellung relevante Kontrastierung von ALTER und EGO in der Redeindizierung auf verschiedene Weise konstruiert wird. Redeindizierung als Verfahren der Selbst- und Fremdherstellung ist dabei als erster Schritt einer umfassenderen Charakterisierung verschiedener erzählter Personen zu betrachten – dies wird Thema von Kap. 7 sein.

6.2 „die ganze unterrichtsplanung geht inne dutten“ - Ein Beispiel

Im folgenden Interviewausschnitt erzählt L2 von zwei nicht einkalkulierten Situationen, die seine Unterrichtsplanung durchkreuzt hatten - seine SchülerInnen hatten ihre Hausaufgaben nicht erledigt und im Laufe der daraufhin notdürftig improvisierten Stunde wurde eine Frage gestellt, die die laufende Diskussion zu sprengen drohte. L2s sorgfältig ausgearbeitetes Stundenkonzept schien - so sein erster Eindruck - somit hinfällig zu sein. Dieser erste Eindruck erwies sich allerdings als falsch, denn im Verlauf der Unterrichtseinheit stellten sich beide Situationen als durchaus förderlich sowohl für das eigentliche Unterrichtsthema als auch für das Verhältnis zwischen Lehrer und SchülerInnen heraus. Im Verlauf der Erzählung werden in vielfältiger Weise unterschiedliche Äußerungsformen des Lehrers und denen der SchülerInnen indiziert und verschiedene Relationen zwischen EGO (also L2 als erzähltem Ich) und unterschiedlichen ALTER (also den SchülerInnen als erzählten 'Anderen') etabliert.

Bsp. (6.1)

```
0725  L2:   <<decr> und dann; (-) gibt=s gUte stUnden? (.)
0726        und- (--) ähm; (-)>
0727        dann entstEht auch mal so ne stUnde- da wAr=ich; (-)
0728        ähm; hab=ich=mich sEhr gefrEUt drü' (-)
0729        also; (.) man in der Ersten sekunde gedacht hat- (-)
0730        oh (-) was mAchste jetzt- (-)
0731        dass wir; (--) ähm:::; (1.0)
0732        <<p> ähm::;> (--) das war also (.)
0733        war in nem ANdern; (.)
0734        also im kurs vom lEtzten seMEster- (.) und äh (.)
0735        KEIner hatte die hAUsaufgaben gemAcht- (-)
0736        der klAssiker [sozusagen- (.) genAU- (--)
0737  IN:                 [<<pp> (xxx)>
0738  L2:   und man dEnkt sich- (-) schEIße- (-)
```

```
0739        die gAnze Unterrichtsplanung geht inne dUtten?
0740  IN:   m=hm?
0741  L2:   Ä::hm:::; (.)
0742        und dann: (--) ö wUsst=ich aUch erst nicht so genAU;
0743        <<schnell> dann hab=ich gesagt ja okAY-> (.)
0744        mAchen wir das jetzt im KURS? (-)
0745        p' pädagogisch auch nicht das klÜgste; (.)
0746        [glAUb=ich- (.)
0747  IN:   [((schmunzelt))
0748  L2:   aber- (--) GING nicht anders. [also man hätte'
0749  IN:                                 [<<p> m=hm?>
0750  L2:   sonst wär=mer ja NIE: wohIn gekOmmen?
0751  IN:   <<p> m=hm?>
0752  L2:   und dann war irgendwie erArbeitungsphAse?
0753        und dann::- (-) <<p> ähm:;> (-)
0754        aUs hEIterem hImmel (.) ↑kUrz vor Ende
0755        mEldet sich ähm: (.) EIN- (-)
0756        <<schnell> was heißt mEldet- (.)
0757        also::> (.) sagt sozusagen eIn schÜler- (1.25)
0758        de::r- (-) <<p> ähm:;> sOnst auch VIEL so:; (.)
0759        Eher so frOtzelEIen; [(.)
0760  IN:                       [m=hm?
0761  L2:   und <<p> m:; (.) m: (.) ähm:; m::>
0762        mal so=n blÖden spruch von lInks (.) und so; (-)
0763        also so eInbringt- (-) und äh:; (-)
0764        <<p> ähm;> (-) sAgt? (-) äh::
0765        er hÄtte jetzt mal ne ERNste frAge.
0766        und ich so ja=a? (-)
0767        wAs kOmmt eigentlich nach dem tOd. (1.5)
0768        un::d [ä::h;
0769  IN:         [<<p> das is ja dirEkt n klOpper.
0770        [((schmunzelt))>
0771  L2:   [dAs ist dirEkt ein klOpfer? und äh: (.)
0772        in dEr sekUnde wusst=ich noch (.) geht mir (.)
0772        ging mir also durch den kOpf
0773        was mAchst du jEtzt? (-)
0774        die ganze stUndenpla' (.)
0775        wenn du jEtzt- (-)
0776        wenn du jEtzt noch drauf eIngehst
0777        ist die ganze stundenplanung sowieso HIN?
0778        [ä::hm; (--)
0779  IN:   [<<p> m=hm>
0780  L2:   und ich hab dAnn <<cresc> gleichzeitig gedAcht> (.)
0781        aber es ist DIE gelegenheit; (-) ähm; (--)
0782        mIteinander ins ge[sprÄch zu kommen? (-)
0783  IN:                     [m=hm?
0784  L2:   und (-) ähm; (-) es ergAb sich dann? (--)
0785        ähm; (1.25)
0786        mIt dem geSAMten kUrs; (.)
0787        da warn dann plötzlich alle dAbei; (.)
0788        <<schneller> und die aUfgabe war dann auch; (-)
0789        von der eInen sekUnde auf die ANdere auch UNwichtig->
0790        das war auch gUt so- (--) ähm; (--)
0791        ne drEIviertelstUnde oder so was;
0792        n gespRÄCH über solche frAgen. [(.)
0793  IN:                                  [<<p> m=hm?>
0794  L2:   dann gings irgendwie um (.)
0795        über stErbehilfe- [(.) und (-) sInnfragen- und- (-)
0796  IN:                     [<<p> m=hm?>
0797  L2:   und so wEIter [und so fOrt. (.)
```

```
0798  IN:                [<<p> m=hm?>
0799  L2:   und gIng so=n bIsschen so in die rIchtung- (--)
0800        mh:: (2.0)
0801        und wo=ich gedAcht hab (.)
0802        das IS (-) was wo i' (.) wo wir; (.)
0803        also wo ich glAUbe (.)
0804        auch die schüler gemErkt haben und
0805        wo Ich das auch noch mal besonders gemerkt habe (--)
0806        dass ich (-)
0807        dass (.) Ich n' nicht der mit den ANTworten
0808        und sie die mit den frAgen sind- [(-)
0809  IN:                                    [<<p> m=hm?>
0810  L2:   sondern dass wir gemEInsam auf dieser sUche sind.
0811  IN:   <<p> m=hm?>
0812  L2:   und ähm; (-)
0813        uns gemeinsam fragen und antworten anbieten können?
0814  IN:   <<p> m=hm?>
0815  L2:   und ähm; (1.75) JA; (-)
0816        und so was eben dann auch zUlassen.
0817  IN:   <<p> m=hm?>
0818  L2:   und ähm; (-)
0819        zUlassen auch dass ne stUnde dann mal- [(--)
0820  IN:                                          [<<p> m=hm?>
0821  L2:   ANders läuft als man sich das zu hause
0822        am schreIbtisch geplant hat. (---) (ja.)
```

Ich werde im Folgenden herleiten, wie L2 unterschiedliche ALTER-EGO-Positionen durch die Indizierung direkter und indirekter Redewiedergabe etabliert.

6.3 Selbstindizierung vs. Fremdindizierung

Die erste Dimension, auf der sich im Falle von Redeindizierung die Beziehung zwischen ALTER und EGO wiederspiegelt, betrifft das Objekt der Indizierung. Hier kann grob unterschieden werden zwischen Äußerungen, die einE Ich-ErzählerIn selbst getätigt hat - deren Urheberin oder Author er/sie ist (vgl. Goffman 1981) - und solchen, die den Gegenübern in der erzählten Situation in den Mund gelegt werden (Fremdindizierung, entspricht dem Format des Animators; vgl. ebd.).[66] Alle Äußerungen, die L2 in der erzählten Episode als ‘zu sich’ gehörig markiert, entsprechen also dem Typ ‘selbstindiziert', wohingegen die Äußerungen, die er seinen SchülerInnen in den Mund legt, zur Kategorie ‘fremdindiziert' gehören.

[66] Genaugenommen handelt es sich jeweils um Fälle von "embedded authors" bzw. "embedded animators", denn der primäre Author ist natürlich jedes Mal die jeweils erzählende Person, die eine Episode aus ihrem Berufsalltag erzählt. Um die Terminologie übersichtlich zu halten, folge ich Klewitz & Couper-Kuhlen (1999) und spreche im Laufe des weiteren Kapitels ebenfalls nur von Authors und Animators. Eine Ausdifferenzierung der verschiedenen Möglichkeiten zur Verschachtelung erfolgt in Kap. 7, wo auch Goffmans Konzept des Footings detaillierter besprochen wird.

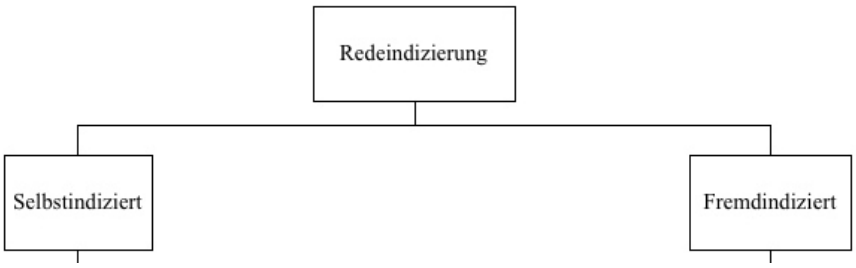

Abb. 3: Selbstindizierung und Fremdindizierung

6.3.1 Selbstindizierung: Interner vs. externer Dialog

Gerade in Beispiel (6.1) fällt auf, dass L2 sehr stark zwischen der Schilderung von inneren Zuständen und Interpretationen des erzählten Geschehens und der Schilderung seiner konkreten Reaktionen gegenüber den SchülerInnen hin- und herwechselt. Dadurch wird die Episode mit Informationen angereichert, die über die tatsächlich beobachtbaren Ereignisse hinausgehen - L2 beschreibt, wie er gedanklich / 'privat' auf die vergessenen Hausaufgaben reagierte (Z. 0738f.) und stellt dem gegenüber sein 'öffentliches'[67] Verhalten in Form seiner Reaktionen auf die SchülerInnen (Z. 0743f.). Hier finden sich also interne und externe dialogische Formen, die sich auf die unterschiedlichen RezipientInnen der Äußerungen in der erzählten Situation beziehen: Zum einen L2 selbst (nämlich in seinen Gedanken = interner Dialog), und einmal die weiteren ProtagonistInnen in der Erzählung (seine SchülerInnen = externer Dialog). Eine Besonderheit besteht darin, dass nicht nur tatsächliche, real stattgefundene Erlebnisse in Form von Redewiedergabe berichtet werden können, sondern auch hypothetische oder fiktive dialogische Ereignisse indiziert werden können.

[67] 'Öffentlich' meint hier: Für eineN in der erzählten Situation hypothetisch anwesendeN BeobachterIn erkennbar.

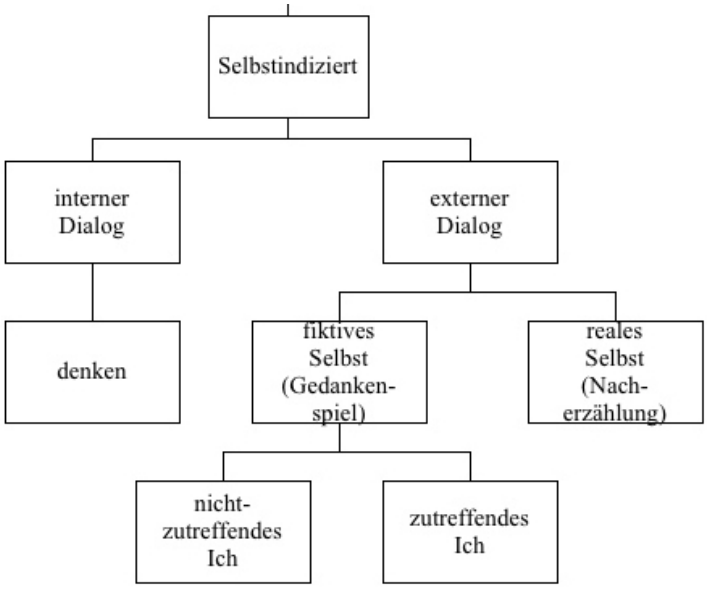

Abb. 4: Formen selbstindizierter Rede

6.3.1.1 Selbstindizierung: Gedankenwiedergabe als interner Dialog

L2 beginnt seine Erzählung mit mehreren Abbrüchen, die trotz ihrer syntaktischen Unvollständigkeit erahnen lassen, dass die unmittelbar anstehende Erzählung positiv ausgehen wird (*hab=ich=mich sEhr gefrEUt drü'* , Z. 0728). Er setzt in Z. 0729 mit einem reformulierenden *also* neu an und entscheidet sich für einen Erzählbeginn, der deutlich macht, dass das gute Ende der Unterrichtsstunde für ihn nicht von Beginn an erwartbar war. Dazu wechselt er von der 1. Ps. Sg. in den unpersönlichen Modus der 3. Person und formuliert so seine unmittelbaren Eindrücke zum Zeitpunkt des Geschehens (Z. 0729f.). Durch diese Perspektivverschiebung - L2 erzählt nicht mehr nur *von* seinem Unterricht, sondern lässt sich gleichzeitig als Akteur *in* der Situation zu Wort kommen - wird das Geschehen authentifiziert und gleichzeitig spannungsorientiert aufbereitet.
In einem Einschub werden relevante Kontextinformationen nachgereicht, die die Brisanz des Erlebten betonen, bevor dann wieder L2 als Akteur im erzählten Geschehen zu Wort (oder vielmehr, zu Gedanken) kommt und in recht unverblümter Form seine spontane (wenn auch innere) Reaktion zum Ausdruck bringt (Z. 0738-39). Hier zeigt sich, dass durch die Indizierung als interner Dialog eine Grenze zwischen Innen und Außen und gleichzeitig zwischen zwei verschiedenen Facetten des Selbst gezogen wird: Während L2 als Akteur in der erzählten Situation für seine miterzählten Gegenüber primär als Lehrer verfügbar ist, zu dessen erwartbaren Aufgaben es gehört, auch mit unvorhergesehenen Geschehnissen professionell umzugehen, so hat der Interviewer als Rezipient der Gesamterzählung einen Informationsvorsprung: Er erlebt L2 hier parallel als eher private Person, die in einer umgangssprachlichen und mit Kraftausdrücken versehenen Sprache auf die vergessenen Hausaufgaben reagiert (vgl. auch Günthner 2002, S. 66 zum Code-Switching als Indikator für Redewiedergabe bzw. als Mittel zur sozialen Stilisierung von erzähltem Personeninventar). Zusätzlich zum Code-Switching wird der

Auftritt des privaten Selbst in Form von internem Dialog durch ein Verbum Sentiendi[68] angekündigt. Eine solche Ankündigung wird häufig durch Formen des Verbs "denken" geleistet, wie auch im folgenden Beispiel[69]:

Bsp. (6.2)

```
0267  L3:   und dann ha=ich mich da auf diesem VIdeo gesehen
0268        und denk <<ungläubig> wa:s? (-) das [bin ICH?> (-)
```

L3 erzählt hier von einer Schlüsselsituation, nämlich von dem Moment, als sie erstmalig Videoaufnahmen ihres eigenen Unterrichtes zu sehen bekam und (zu ihrer großen Überraschung) feststellen konnte, dass ihr durch das Video vermittelte Fremdbild in keinster Weise ihrem als sehr negativ empfundenen Selbstbild als Lehrerin entsprach.[70] Sie leitet die indizierten Gedanken ein durch das vorangestellte Fragewort *was*, das durch seine Intonation und die gedehnte Aussprache fast den Charakter einer Interjektion hat. Somit ähnelt der strukturelle Aufbau der Gedanken dem Beispiel L2s. Auch die Funktion der Gedankenindizierung ist die Gleiche: Dem Zuhörer wird eine zusätzliche Facette der Erzählerin präsentiert, auf die die InteraktionspartnerInnen in der erzählten Situation keinen Zugriff hatten.

Goffman (1959/2009, S. 104ff.) geht in „Wir alle spielen Theater“ davon aus, dass die Bühne als Ort der Vorstellung in eine Vorder- und eine Hinterbühne unterteilt werden kann. Die Vorderbühne ist dabei der Bereich, auf dem die eigentliche Darstellung stattfindet, auf der der/die SchauspielerIn also seine sorgfältig geprobte Rolle aufführt und darauf achtet, dass das Publikum einen ganz bestimmten Eindruck von ihm/ihr erlangt - nämlich den, den er/sie selbst vermitteln will. Die Hinterbühne hingegen ist der Ort, an dem „sich der Darsteller entspannen [kann]; er kann die Maske fallen lassen, vom Textbuch abweichen und aus der Rolle fallen“ (ebd., S. 105). L2 schafft hier eine narrative Variante der Hinterbühne – er lässt als Gedankenstimme eine Facette seines Selbst zu Wort kommen, die den SchülerInnen in der erzählten Situation nicht zugänglich war.
Die selbstindizierten internen dialogischen Formen ähneln also einer Art nachträglich (nämlich in der Erzählsituation) eingeschobenen Hinterbühne, auf der einE erzählteR ProtagonistIn "aus der Rolle fallen" (ebd.) kann, ohne dass die eigentlich beabsichtigte Wirkung der Gesamtperformance gefährdet wird (und sei es nur durch Code-Switching wie im Beispiel L2s, indem ein umgangssprachlicherer Jargon verwendet oder aber metakommunikativ die eigene Kompetenz in Frage gestellt wird). Insofern ist in diesen Formen selbstindizierter Äußerungen gleich in dreifacher Hinsicht ein ALTER vorhanden:

---

[68] Die Diskussion über die genaue Aufteilung von Verben, die die Wiedergabe innerer Rede bezeichnen, wird gut zusammengefasst bei Pache (2004, S. 68ff.).

[69] Auch Synonyme von "denken" kommen vor, z.B. Formen von "merken" oder wie in Z. 0762/3 von Bsp. (6.1) die phrasenhafte Variante "*in dEr sekUnde wusst=ich noch (.) geht mir (.) ging mir also durch den kOpf was mAchst du jEtzt? (-)* ".

[70] Die gesamte Erzählung wird ausführlicher in Kap. 8.4 behandelt.

1. In Form der mitindizierten konkreten Gegenüber, die keinen Zugriff auf die innere Gefühlswelt der erzählenden Person haben, diese aber als Objekte der Gedanken gewissermaßen ausgelöst haben.
2. In Form einer Selbst-Facette der erzählenden Person, die zugunsten einer situativ als angemessener beurteilten Variante abgewählt und nur nachträglich für den Rezipienten der Erzählung veröffentlicht wurde - hier das private Selbst L2, das angesichts der vermeintlichen Hindernisse flucht und sich so als überfordert und überrumpelt zeigt bzw. das private Selbst L3s, das angesichts einer unerwarteten eigenen Beurteilung ihrer Selbst überrascht reagiert.
3. In Form des Rezipienten der Gesamterzählung, denn nur für ihn wird die private Facette des Selbst mitinszeniert und zur Sprache gebracht.

6.3.1.2 Externer Dialog: Nacherzählung vs. Gedankenspiel / reales vs. fiktives Selbst

Die professionelle Facette von L2 kommt im Beispiel "unterrichtsplanung" in selbstinszenierten dialogischen Formen vor, also in Fällen von eigener Redewiedergabe:

Bsp. (6.3)

```
0741  L2:   Ä::hm:::; (.)
0742        und dann: (--) ö wUsst=ich aUch erst nicht so genAU;
0743        <<schnell> dann hab=ich gesagt ja okAY-> (.)
0744        mAchen wir das jetzt im KURS? (-)
```

Da das gesamte Beispiel "unterrichtsplanung" als Reinszenierung eines realen Ereignisses kontextualisiert ist (die erzählte Situation wird temporal-deiktisch verankert im *letzten semester*, Z. 0734), kann man in Bsp. (6.3) davon ausgehen, dass L2 einen Account seiner tatsächlichen Reaktion auf die vergessenen Hausaufgaben produziert und somit ein Bild seines realen (wenn auch vergangenen) Selbst inszeniert. Nachdem also seine SchülerInnen ohne Hausaufgaben erschienen waren und L2 auf der erzählerischen Hinterbühne bereits erklärt hatte, dass ihn diese Situation sehr unvorbereitet getroffen und sein Stundenkonzept hinfällig gemacht hatte, indiziert er im Folgenden eine Rekonstruktion seiner tatsächlichen Reaktion in der Klasse. L2 erscheint hier als leicht überrumpelter Lehrer, der gezwungenermaßen das Beste aus der Situation herausholen muss und sich spontan dazu entscheidet, die mehrheitlich nicht erledigten Hausaufgaben im Unterricht zu bearbeiten.
Eine solche Nacherzählung eines vergangenen, realen Selbst, das auf unvorhergesehene Ereignisse reagieren muss, findet sich auch im folgenden Beispiel:

Bsp. (6.4)

```
0964  L1:   also ich hab eben auch (-)
0965        als wir jetz in not waren
0966        weil wir zu wenig schüler UNterbringen konnten
```

```
0967        in kursen für ((Thema))[71]
0968        <<rit> hab=ich auch gesacht> (.) die könn' (.)
0969        du kannst mir ruhig zehn mEhr geh:m- (--)
0970        mir MACHT das nix.
```

Lehrer L1 berichtet hier von einer tatsächlich stattgefundenen Situation, in der er von einem Kollegen gebeten wurde, zusätzliche SchülerInnen in einen seiner Kurse aufzunehmen. Seine Reaktion darauf rekonstruiert er in Form einer selbstindizierten Äußerung, in der er der möglichen Mehrbelastung durch zusätzliche SchülerInnen zustimmt und diese als völlig problemlos abtut.[72] Dadurch erscheint er im obigen Beispiel als im Großen und Ganzen recht entspannter Lehrer, der nach eigener Aussage gut mit größeren Gruppen und einer Mehrfachbelastung zurechtkommt.[73] Auch hier wird auf einen realen Zeitpunkt referiert (*jetz*, Z. 0965) und die nachfolgende inszenierte Rede als Nacherzählung gekennzeichnet.

SprecherInnen nutzen allerdings nicht nur ihr reales Selbst als Ressource zur Identitätsher- und Selbstdarstellung, sondern können in Form von selbstindizierter Rede auch fiktive Versionen ihrer Selbst entwerfen, die dem realen Selbst diametral entgegengesetzt sind.[74] Kontrastivität kann also auch durch ein Nicht-EGO anstatt eines ALTER dargestellt werden. Ähnlich wie die Selbstcharakterisierung durch nicht-zutreffende Kategorien (s. Kap. 8.4.1) erfüllt dieses Format den Zweck, das Selbst deutlicher zu konturieren, seine 'Grenzen' gewissermaßen trennschärfer zu machen. L2 nutzt diese Möglichkeit, indem er in einer Art Ausschlussverfahren erklärt, was er unter guter Unterrichtskommunikation versteht:

Bsp. (6.5)

```
1088  L2:   also ich würd erstmal sagen was schlEchte is; (.)
1089        das fÄllt mir [vielleicht am lEIchtesten. (-)
1090  IN:               [ja=a; (-) ja=a;
1091  L2:   schlEchte wäre (.) wenn; (-)
1092        Ich sage sO sO mAchen wir=s?
1093  IN:   <<p> m=hm?>
1094  L2:   und dann mAchen alle?
1095        [und dann is frAge Antwort;
1096  IN:   [<<p> m=hm?>
1097  L2:   frAge Antwort; En[de; tschÜ:s. (-)
1098  IN:                   [<<p> m=hm; (.) okAY->
1099  L2:   dAs würd=ich sagen is schlEchte
```

---

71 Das Kursthema wurde aus Datenschutzgründen anonymisiert.

72 Hier ist die Abwesenheit einer inneren Stimme auffällig, die ja bei L2 inneres Erleben und äußere Reaktion kontrastiert hat.

73 Die meisten Lehrer reagieren nicht unbedingt enthusiastisch auf die Ankündigung, dass sich ihr sowieso schon gut besetzter Kurs um weitere Teilnehmerinnen vergrößern wird. L1 reagiert hier in einer für ihn typischen Weise und macht so deutlich, dass er die üblichen Unbillen und Hindernisse des Lehreralltags ohne größere Probleme wegstecken und mit ihnen umgehen kann. Ein solches Display von Nonchalance und Souveränität wird systematisch an mehreren Stellen seines Interviews gezeigt und trägt dazu bei, ihn als eine ganz bestimmte Art von Lehrer zu charakterisieren (vgl. auch Kap. 9).

74 Zum Rückgriff auf fiktive Ressourcen im Kontext von Vorwurfsaktivitäten s. Günthner 1997, S. 20ff. Auch im Kontext von Scherzaktivitäten spielt die Fiktionalisierung von Personen eine wichtige Rolle; vgl. z.B. Kotthoff 1998.

```
1100        unterrichts;(-)kommunikatiON.
```

L2 holt sich in Form von "preliminaries to preliminaries" (Schegloff 1980) die Erlaubnis ein, nicht in der durch den Interviewer vorstrukturierten und somit als präferiert angezeigten Form auf seine Frage zu antworten (nämlich mit einer Darstellung dessen, was für ihn gute Unterrichtskommunikation ist) und rechtfertigt diese Abweichung damit, dass es für ihn so *am leichtesten* sei. Im Folgenden entwirft er eine fiktive Version seines professionellen Lehrer-Selbst, die in Form von selbstindizierter Rede als dominant, unkooperativ und außerdem als Verfechter von Frontalunterricht auftritt - also quasi als satirisch überzeichnete Version eines prototypisch schlechten Lehrers.
Hier findet sich etwas, das Couper-Kuhlen (1998) als eine Form von "trouble in reported speech sequences" beschreibt, nämlich "cases in which there is no clear answer to the the question *Is this current speaker's 'voice' or someone else's*?" (ebd., S. 4, Hervorh. im Orig.). In Bsp. (6.5) kann zwar der Beginn der Redewiedergabe durch das Verbum Dicendi eindeutig identifiziert werden (die eigentliche Redewiedergabe beginnt mit *so mAchen wir=s*, Z. 1092), bis wohin allerdings die Redewiedergabe geht, kann prosodisch nicht ganz eindeutig festgestellt werden. Vielmehr liegt hier ein Fall von "post-voicing" vor (Klewitz & Couper-Kuhlen 1999, S. 25): Die prosodische Markierung der inszenierten Redeanteile endet nicht mit der eigentlichen inszenierten Äußerung, sondern geht über sie hinaus, so dass die gesamte Äußerung bis Z. 1095 im Sinne des nicht-zutreffenden, fiktiven Ichs steht.

Diese spezielle Variante von Selbstobjektivierung erinnert an das, was Mead als charakteristisch für das Entwicklungsstadium des Play bezeichnet: "[...] die einfachste Art und Weise, wie man sich selbst gegenüber ein anderer sein kann" (Mead 1968, S. 193; vgl. auch Kap. 4.1.4). Im Falle von dialogischen Selbstindizierungen fiktiver nicht-zutreffender EGOs können SprecherInnen wie in einem Ausschlussverfahren eine z.B. charakterlich nicht ihrem Selbstbild entsprechende Version des Selbst entwerfen und damit gewissermaßen ihr eigener ALTER sein. Diese Art der Selbstdarstellung ist konversationell äußerst ökonomisch: Die SprecherInnen müssen ihr Selbstbild nicht explizit in Worte fassen, sondern können durch die Indizierung der nicht-zutreffenden Variante ihrer Selbst ein sprachliches Ikon entwerfen, das dem Gegenüber einen Blick auf die Art von Person erlaubt, von der sich die SprecherInnen gerade distanzieren. Die dazu verwendete Form der Redewiedergabe steht dabei in einem pars-pro-toto-Verhältnis zum gesamten nicht-zutreffenden Selbst, das im Falle L2s in der oben bereits erwähnten parodistischen Darstellung eines 'schlechten Lehrers' besteht.
Auch wenn sich in meinen Daten keine Varianten eines per externem Dialog selbstinszenierten fiktiven zutreffenden Ichs finden lassen, so sind diese Formen durchaus denkbar, etwa wenn SprecherInnen auf zukünftige Ereignisse referieren und potenzielle eigene Reaktionen in dialogischer Form indizieren.

6.3.2 Fremdindizierung: Quasi-interner vs. externer Dialog

Die Indizierung von ProtagonistInnen in der Erzählung und ihren Äußerungen erfolgt auf ähnlich unterschiedliche Weise wie die Indizierung eigener kommuni-

kativer Handlungen. Im Unterschied zu den selbstindizierten Formen können die ProtagonistInnen-ALTER sowohl in der internen dialogischen Form als auch in der externen Form real oder fiktiv bzw. hypothetisch sein und darüber hinaus auch ‚im Chor' auftreten (als VertreterInnen bestimmter Gruppen, z.B. SchülerInnen, KommilitonInnen oder KollegInnen).

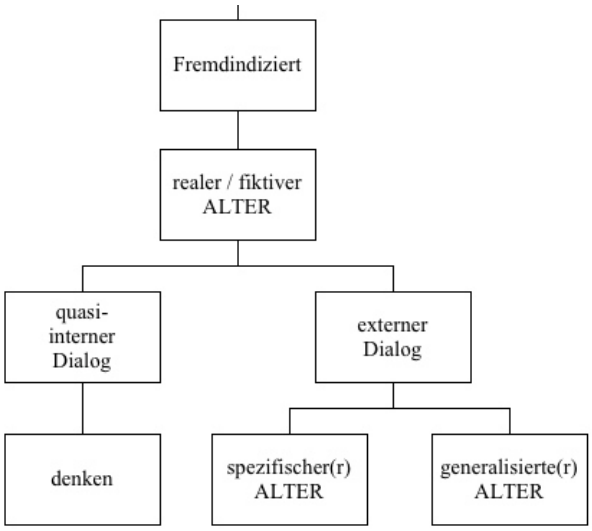

Abb. 5: Formen fremdindizierter Rede

6.3.2.1 Wiedergabe unterstellter Gedanken als quasi-interner Dialog

Im folgenden Beispiel beschreibt L2 seine Idealvorstellung von Unterrichtsatmosphäre und expliziert in diesem Zusammenhang auch, wie er sich das Verhältnis zwischen sich und seinen SchülerInnen idealerweise vorstellt, nämlich gleichberechtigt und von wechselseitigem Respekt geprägt. In diesem Kontext formuliert er eine mögliche Reaktion der Schülerschaft auf seinen Unterrichtsstil:

Bsp. (6.6)

```
1229  L2:   [(-) und dAnn glaub=ich (.) äh; (.)
1230  IN:   [<<p> mh=hm?
1231  L2:   funktioniert das auch wEchselseitig. (--)
1232        also dass (--) man das stArtet? (.)
1233        und (.) sie dann mErken (.)
1234        <<rit> das is hier=n Unterricht- (.)
1235        bei dem ähm; (--) ähm; (-)>
1236        bei dem gEht das auf so ner Ebene? (-)
1237        und dann; (-)
1238        sich sElbst auch dafür Öffnen [(.)
1239  IN:                                 [<<p> mh=hm>
1240  L2:   und das sElbst auch dann gestAlten (.)
1241        und dann kommt das (-) in gAng.
1242  IN:   mh=hm-
```

Die Reaktion der SchülerInnen wird durch das Verbum Sentiendi *mErken* in Z. 1233 angekündigt, die nachfolgende Mikropause sowie der Tempowechsel kontextualisieren als prosodisches Merkmalscluster den Einsatz der fremden Stimme. Die Äußerung selbst ist syntaktisch so aufgebaut, dass sie wie ein rekonstruiertes Gespräch wirkt, bei dem sich mehrere SchülerInnen untereinander über L2s Unterricht unterhalten (*bei dem gEht das auf so ner Ebene*, Z. 1236). Durch die Indizierung "merken" wird allerdings angezeigt, dass es sich hierbei lediglich um eine *hypothetische* Äußerung der SchülerInnen handelt, dass also L2 die Perspektive gewechselt hat und dem Interviewer dadurch verdeutlicht, welche Resonanz er sich auf seinen Unterrichtsstil erhofft. Dieses Format entspricht einer quasi-internen dialogischen Form - quasi-intern deshalb, weil der/die SprecherIn die inneren Zustände der fremdindizierten Person natürlich nicht aus erster Hand kennt, sondern unterstellt.

6.3.2.2 Dialogische Form: Spezifische(r) vs. generalisierte(r) ALTER

Die ProtagonistInnen der erzählten Welt können sowohl einzeln als auch in der Gruppe auftreten.

Bsp. (6.7)

```
0752  L2:   und dann war irgendwie erArbeitungsphAse?
0753        und dann::- (-) <<p> ähm:;> (-)
0754        aUs hEIterem hImmel (.) ↑kUrz vor Ende
0755        mEldet sich ähm: (.) EIN- (-)
0756        <<schnell> was heißt mEldet- (.)
0757        also::> (.) sagt sozusagen eIn schÜler- (1.25)
0758        de::r- (-) <<p> ähm:;> sOnst auch VIEL so:; (.)
0759        Eher so frOtzelEIen; [(.)
0760  IN:                       [m=hm?
0761  L2:   und <<p> m:; (.) m: (.) ähm:; m::>
0762        mal so=n blÖden spruch von lInks (.) und so; (-)
0763        also so eInbringt- (-) und äh:; (-)
0764        <<p> ähm;> (-) sAgt? (-) äh::
0765        er hÄtte jetzt mal ne ERNste frAge.
0766        und ich so ja=a? (-)
0767        wAs kOmmt eigentlich nach dem tOd. (1.5)
```

Nachdem L2s Unterricht durch das Erledigen der Hausaufgaben in der Stunde selbst halbwegs gerettet schien, erfolgte eine zweite unvorhergesehene Wendung: Ein Schüler stellt eine Frage von beträchtlicher Reichweite (*wAs kOmmt eigentlich nach dem tOd*, Z. 0767) und gefährdet so das unmittelbar bevorstehende Ende der Stunde.
Nachdem L2 den betreffenden Schüler erst als Witzbold bzw. Klassenkasper charakterisiert hat (*Eher so frOtzeleien*, Z. 0759; *mal so=n blÖden spruch von lInks (.) und so*, Z. 0762.), inszeniert er einen Bruch in dieser Beschreibung, indem er - zuerst in indirekter Form - die Meldung des Schülers wiedergibt mit *er hÄtte jetzt mal ne ERNste frAge.* (Z. 0765). Prosodisch ist hier "pre-voicing" zu erkennen (Klewitz & Couper-Kuhlen 1999): Die Äußerung des Schülers wird zwar als indirekte Rede wiedergegeben, doch die Intonation unterscheidet sich bereits von der sie umgebenden Sprech- und Erzählerintonation L2s. In Z. 0767 hat der Schüler

dann seinen Auftritt in Form von direkter Redewiedergabe - diese wird nicht erst durch ein entsprechendes Verb eingeleitet, sondern durch eine Pause von ihrer Umgebung abgehoben. L2 indiziert die Interaktion mit seinem Schüler hier dialogisch, das heißt seine eigene Äußerung in Z. 0766 wird lediglich durch *und ich so* eingeleitet; die Äußerung des Schülers wird nicht explizit eingeleitet, sondern ausschließlich prosodisch als solche kontextualisiert. Dadurch wird die Episode für den Rezipienten nachgespielt und gleichzeitig die Drastik und Ernsthaftigkeit der Frage nach einem Leben nach dem Tod generell als auch in Kontrast zum normalerweise eher weniger ernsthaften Auftreten des betreffenden Schülers verstärkt. Dieser Effekt hätte nicht in gleichem Ausmaß erzielt werden können, wenn L2 die Frage *wAs kOmmt eigentlich nach dem tOd.* indirekt paraphrasiert hätte, denn dann wäre die Original'stimme'[75] des Schülers verloren gewesen und die nacherzählte Szene würde weniger authentisch und weniger dramatisch wirken. Die Wahl einer bestimmten Wiedergabeform fremder Rede hat also durchaus Auswirkung auf die dramaturgische Gestaltung einer erzählten Episode - sowohl in Hinblick auf dramatische Aspekte (wie hier gezeigt wurde), als auch in Hinblick auf die Einbringung der eigenen Meinung (wie im nächsten Kapitel gezeigt wird). EGO und ALTER werden also instrumentalisiert, um bestimmte Aspekte einzelner erzählter ProtagonistInnen besser hervorzuheben und gleichzeitig den dramatischen Effekt einer Erzählung zu verstärken.

Häufig werden Personen aus der erzählten Geschichte chorisch inszeniert. Im folgenden Transkriptausschnitt erzählt L2 von Differenzen zwischen sich und seinen KommilitonInnen:

Bsp. (6.8)

```
0651  L2:   also wir DUzen uns ja alle an der [schule- (.)
0652  IN:                                      [ja=a
0653  L2:   und die dAs zum beispiel auch furchtbar fänden.
0654  IN:   ahA?
0655  L2:   ähm; (-) oder SO (weil) die eben sagen (--)
0656        ne::; (-) also (-) ä::h (-)
0657        sie würden gern; (-) diese distANZ (-)
0658        n stück weit BEIbehalt[en (.)
0659  IN:                         [ja=a?
0660  L2:   für sich als schUtz (.)
0661        oder als (.) was auch IM[mer? (---) ä::hm- (--)
0662  IN:                           [hm=mh?
```

Im Vorfeld dieses Ausschnittes ging es darum, dass L2 und seine KommilitonInnen unterschiedliche Vorstellungen von Distanz zwischen SchülerInnen und LehrerInnen haben. Dies illustriert L2 am Beispiel des wechselseitigen Duzens, das er gegenüber seinen SchülerInnen praktiziert. Auffällig dabei ist die Kluft, die er zwischen sich und allen Angehörigen 'seiner' Schule einerseits (*wir... alle*, Z. 0651) und seinen KommilitonInnen andererseits (*die*, Z. 0653) etabliert. Diese Distanz drückt sich auch in der Form der konkreten Indizierung aus: Die Einstellung der KommilitonInnen zum Thema "Duzen" wird in Z. 0653 bereits vorweg-

[75] Zur "Stimmhaftigkeit" wiedergegebener Rede s. Kap. 7.

genommen und als negativ beschrieben. Die fragende Reaktion von Seiten des Interviewers (Z. 0654) löst eine Expansion dieses Punktes aus, und L2 beginnt, die beschriebene negative Haltung seiner Mitstudierenden weiter zu illustrieren. Dabei wechselt er zwischen direkter und indirekter Redewiedergabe hin und her. Während das *ne::;* (Z. 0656) noch als direkte Redewiedergabe interpretiert werden kann, wird die eigentliche Erklärung für das Ablehnen des "Du" in Form von indirekter Rede gegeben (Z. 0657ff.). Dies ist insoweit funktional, als dass L2 so seine eigene Haltung zum Thema noch mit unterbringen kann; dazu aber mehr im nächsten Kapitel. Für den Aspekt der Redeindizierung ist wichtig festzuhalten, dass hier nicht ein ganz konkreter ALTER inszeniert wird (wie der Schüler mit der Frage "Was kommt nach dem Tod?"), sondern eine Gruppe aus mehreren einzelnen ALTER. Diese einzelnen ALTER haben ein bestimmtes Merkmal mit L2 gemeinsam (sie sind alle Studierende), unterscheiden sich aber auf der hinsichtlich der Frage "Wie sollten SchülerInnen ihren Lehrer anreden" deutlich von L2. Die gesammelten Erklärungen dieser ALTER-Gruppe werden in kondensierter Form wiedergegeben.

Ähnliches lässt sich im folgenden Ausschnitt beobachten:

Bsp. (6.9)

```
0218  L1:   jetzt war die:: (1.75)
0219        ja DAS war dieses (.) die erste (.)
0220        also das war der ERste: impuls- (.)
0221        der war eigentlich:- (-)
0222        der entstand aus ner mittelschweren::
0223        äh depressION? (.)
0224        weil ich einfach es nicht mehr AUShielt?
0225  IN:   ja=a
0226  L1:   was da lief- (---)
0227        wo aber mein gefühl- (.) also mein: (.)
0228        die AUßenwahrnehmung auf mich war (.)
0229        der is=n guter LEHrer- (.) das läuft da gu:t un:d (.)
0230        da kann man auch HINgehen- (.)
0231        [von schülerseite; (.)
0232  IN:   [mhm
0233  L1:   die NOten sind fair- (.)
0234        der bringt einem auch was BEI- (-)
0235        also es gab überhaupt keine- (--) AUßEN:- (.)
0236        AUßenimPULS da was zu ändern; (.) ne-=
0237  IN:   =mhm
```

Wie L1 zuvor auch berichtet L2 von differierenden Meinungen zwischen sich und weiteren Mitgliedern einer Gruppe, in diesem Falle der verallgemeinerten Gruppe der SchülerInnen. Hier wird der Chor der Anderen allerdings dazu genutzt, das Fremdbild von L1 zu beschreiben und so das Selbstbild zu kontrastieren: L1 leitet seine Erzählung ein, indem er eine "mittelschwere depression" (Z. 0222f.) erwähnt, weil er *es einfach nicht mehr AUShielt [...] was da lief* (Z. 0224ff.). Dies betrifft sein Selbstbild bzw. seinen eigenen Eindruck von sich selbst. Dem gegenüber stellt er eine verallgemeinerte Sicht auf sich selbst, und zwar aus der Perspektive seiner SchülerInnen (Z. 0228ff.). Wie in Bsp. (6.8) auch wird hier eine verallgemeinerte Haltung wiedergegeben, quasi der gemeinsame Nenner vieler

Stimmen. Im Sinne Meads entspricht dies so etwas wie einer Vorstufe des verallgemeinerten Anderen - Vorstufe deshalb, weil die verallgemeinerten Haltungen nicht im 'Gedächtnis' einer ganzen Gesellschaft vorliegen, wohl aber von L1 verinnerlicht wurden und Auswirkungen darauf zu haben scheinen, wie er sich wahrnimmt. Dies wird auch thematisiert, indem er explizit sagt, dass es *überhaupt keine- (-) AUßEN:- (.) AUßenimPULS da was zu ändern;* (Z. 0235f.) gab. Die verallgemeinerten Haltungen betreffen zwar sein eigenes Verhalten, beeinflussen es aber eben noch nicht auf normativer Ebene. Analog dazu kann auch für das Beispiel L2s beobachtet werden, dass die verallgemeinerten Haltungen seiner KommilitonInnen einen Einfluss darauf haben, wie er sich in der Erzählung positioniert.

6.4 Zusammenfassung: ALTER und EGO in der Redeindizierung

Während für das gesamte Interview-Setting sowohl die EGO- als auch die ALTER-Position relativ einfach zu bestimmen ist - EGO entspricht der Position des "current speaker" (Sacks et al. 1974), ALTER dem jeweils entsprechenden Gegenüber (also dem potenziellen "next speaker") -, so lassen sich in den Formen indizierter Rede innerhalb der im Interview entfalteten Erzählungen weitaus komplexere Formen von ALTER-EGO-Relationen finden.
Selbstindizierte Formen zeichnen sich dadurch aus, dass der "current speaker" mit dem/der indizierten SprecherIn identisch ist; die Position EGO gilt also für beide. Im internen Dialog - also dem erzählten Selbstgespräch oder dem verbalisierten Denken - findet sich Selbstobjektivierung auf basalem Niveau: Der/die aktuelle SprecherIn dient sich auf Ebene der Erzählung selbst als Gegenüber, agiert also in der Doppelrolle von ALTER und EGO gleichermaßen. Gleichzeitig wird das objektivierte Selbst nur deswegen narrativ etabliert, um dem situativen ALTER in der Erzählsituation ein Mehr an Informationen zu liefern und die Erzählung dadurch dramaturgisch aufzuwerten.
In den Fällen, in denen ein reales Selbst indiziert wird, wird auf vergangene, tatsächlich passierte Situationen referiert, in denen ein konkreter ALTER das Gegenüber ist. In den Fällen, in denen die SprecherInnen eine fiktive Version ihres eigenen Selbst entwerfen, wird abermals eine Form von Selbstobjektivierung vorgenommen - EGO betrachtet sich aus der Außenperspektive und enaktiert mögliche Reaktionen auf mögliche ALTER. Dies gilt umso mehr für fiktive, nichtzutreffende Versionen des Selbst, die in Bezug auf Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften als dem tatsächlichen Selbst entgegengesetzt bzw. zumindest unterschiedlich entworfen werden.

Fremdindizierte Formen der Redewiedergabe haben in gewisser Weise eine doppelte Rahmung: Sie sind einerseits auf Ebene des Interviews eingebettet in das EGO-ALTER-Verhältnis zwischen dem/der ErzählerIn als "current speaker" / EGO und dem Gegenüber als potenziellem "next speaker" / ALTER. Auf Ebene der Erzählung übernimmt das erzählende EGO allerdings die Rolle des ALTERS und inszeniert so auf der Äußerungsoberfläche entweder mögliche Gedanken, Meinungen oder andere innere Zustände von Personen (real oder fiktiv). Diese inneren Zustände sind allerdings lediglich unterstellt und geben so Hinweise darauf, wie

das erzählende EGO andere Personen einschätzt. Die inszenierten ALTER der Erzählung können weiterhin als spezifische Einzelpersonen oder aber im Chor, in generalisierter Form, auftreten. Als chorische Form bilden sie die vom erzählenden EGO unterstellte, kondensierte Meinung einer bestimmten Gruppe ab, die in der Alltagswelt der SprecherInnen eine wesentliche Rolle spielt. Auch hier können die jeweiligen ALTER der Erzählung real oder fiktiv sein.

ALTER und EGO erscheinen vor allem auf Ebene der Erzählung als flexible Positionen, die im Sinne von Perspektivübernahme verwendet werden können, um Erzählungen zu dramatisieren und die Haltung der SprecherInnen zu illustrieren. Auf Ebene der Erzählung wirkt ALTER als Gegenüber als AuslöserIn für die vielfältigen ALTER-EGO-Relationen, die in der Erzählung realisiert werden. Redeindizierung kann also als ein Verfahren der Identitätsherstellung betrachtet werden, das insofern eher quantitativen Charakter hat, als es die narrative Existenz verschiedener ProtagonistInnen-Stimmen überhaupt erst *her*stellt. Die qualitative Ausgestaltung dieser Stimmen im Sinne einer Fremd- und Selbst*dar*stellung wird im nächsten Kapitel behandelt.

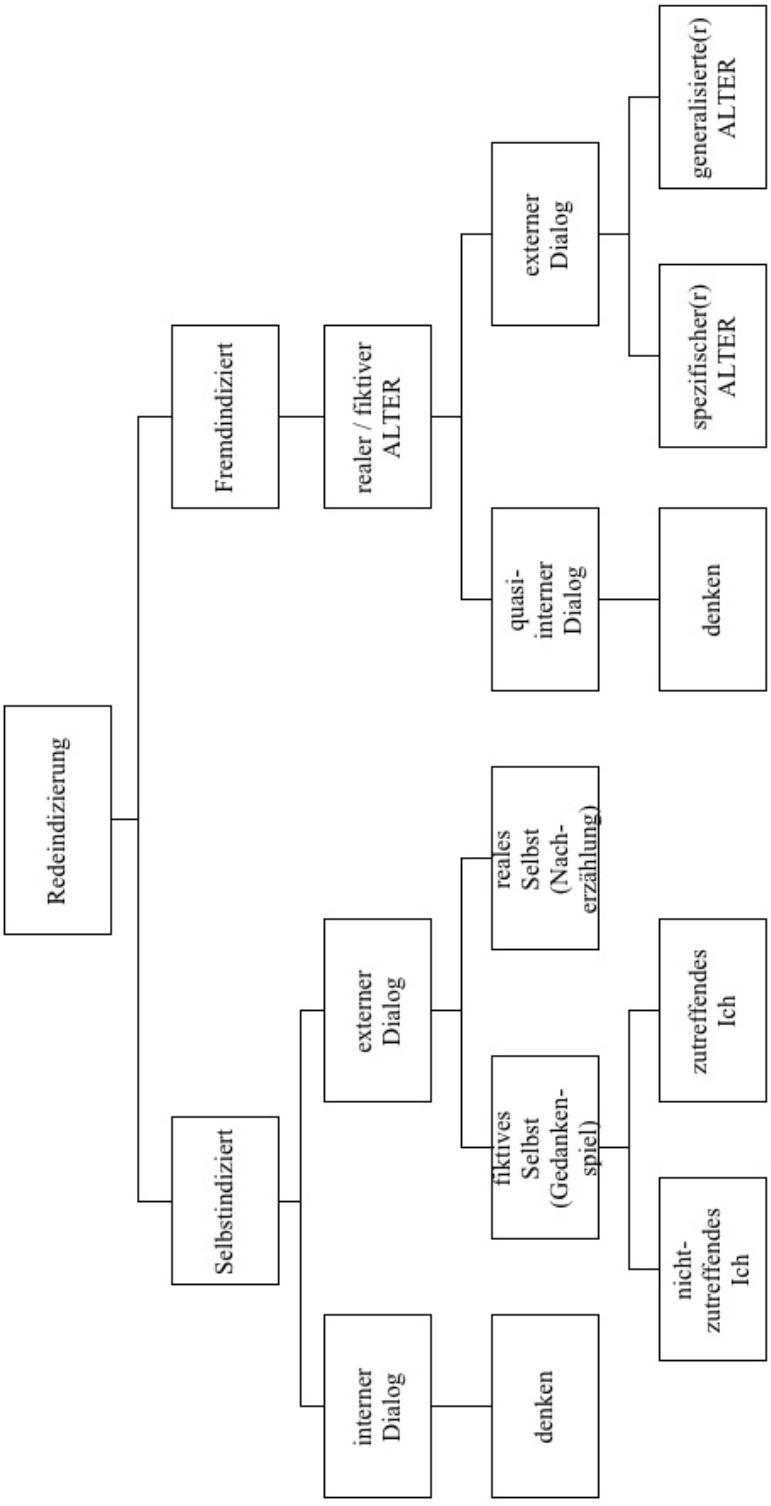

Abb. 6: Übersicht über die Formen der Redeindizierung

7 *meinetwegen könnense bleiben* – Ausdifferenzierung von ALTER- und EGO-Positionen

Anhand des Beispiels (6.1) konnte im vorigen Kapitel gezeigt werden, dass SprecherInnen auf lexiko-syntaktischer Ebene vielfältige Möglichkeiten nutzen, ALTER-EGO-Positionen und auch -Relationen innerhalb der Erzählung herzustellen. Die beschriebenen Indizierungsverfahren sind also insofern als eher quantitative Verfahren zu werten, als sie ausschließlich die *Etablierung* von ALTER-EGO-Positionen ermöglichen: Es wird einzig verdeutlicht, *dass* entweder der/die SprecherIn wahlweise sich selbst oder aber jemand anderes als SprecherIn innerhalb der Erzählung zu Wort kommen lassen möchte. Wer bzw. *wie* genau diese ALTER-Position ist, und welche spezifischen Eigenschaften oder Haltungen zu EGO sie hat, wird nicht angezeigt. Diese qualitative Ausdifferenzierung spielt aber eine wichtige Rolle für die Her- und besonders Darstellung von Identitäten. Sie betrifft vor allem die Konstruktion und Modifikation von interaktionsrelevanten Kontexten und kann in folgende Teilaufgaben aufgeteilt werden:

- EGO kommentiert und bewertet erzählte Inhalte retrospektiv, aus der Erzählsituation heraus;
- Charakterzüge und Eigenschaften einzelner ProtagonistInnen (inkl. EGO selbst) werden verdeutlicht;
- verschiedene Identitätsfacetten EGOs werden etabliert bzw. 'trennscharf', kontrastiv voneinander unterschieden.

ALTER und EGO werden dabei auf verschiedene Weise realisiert:

- durch verschiedene "Footings" (Goffman 1981),
- durch prosodische Stilisierung / das Hereinholen "fremder Stimmen" (Günthner 2002) in die Erzählung,
- durch eine Kombination beider Verfahren.

7.1 Hybridität und die Frage nach der Urheberschaft

Sowohl Goffmans Footing-Konzept als auch die Idee von fremden Stimmen in der Rede im Rahmen der interaktionalen Stilistik gehen zurück auf die Überlegungen Michail Bakhtins. Im Rahmen seiner Sprach- und Literaturtheorie konzentrierte sich Bachtin u.a. auf die Frage, wie im literarischen Roman die Meinungen und Ansichten des jeweiligen Autors (das "Autorwort", Bachtin 1979, S. 194) sowohl in der Rede der Figuren als auch im Erzähltext transportiert werden können. Anhand des Charles Dickens-Romans "Little Dorrit" und verschiedenen Beispielen von "parodistischen Stilisierungen" (ebd., S. 192) entwickelt Bachtin das Konzept der hybriden Äußerungen:

> „Wir nennen diejenige Äußerung eine hybride Konstruktion, die ihren grammatischen (syntaktischen) und kompositorischen Merkmalen nach zu einem einzigen Sprecher gehört, in der sich in Wirklichkeit aber zwei Äußerungen, zwei Redeweisen, zwei Stile, zwei ‚Sprachen', zwei Horizonte von Sinn und Wertung vermischen. Zwischen diesen Äußerungen, Stilen, Sprachen und Horizonten gibt es [...] keine [...] Grenze; die Unterteilung der

> Stimmen und Sprachen verläuft innerhalb eines syntaktischen Ganzen, oft innerhalb eines einfachen Satzes, oft gehört sogar ein und dasselbe Wort gleichzeitig zwei Sprachen und zwei Horizonten an, die sich in einer hybriden Konstruktion kreuzen und sie hat folglich einen doppelten in der Rede differenzierten Sinn und zwei Akzente [...]." (ebd., S. 195)

Jede zusätzliche Stimme ist dabei, so Bachtin, vor einem bestimmten "sozioideologischen Horizont[e]" (ebd., S. 201) zu betrachten, der seinerseits eine jeweils spezifische Bedeutungsqualität mit sich bringt und den Gesamttext damit nuanciert. Entscheidend ist hierbei gewissermaßen das Gesamtbild: Fremde Stimmen haben keine ihnen immanente Bedeutung, sondern gewinnen ihre (in der Terminologie der Gesprächsforschung lokale) Bedeutung erst im Zusammenspiel mit der ursprünglichen und den gesamten Text durchziehenden ‚Haupt'stimme (vgl. ebd., S. 202ff.).

Auch wenn Bachtins Konzept der hybriden Konstruktionen ursprünglich vor dem disziplinären Hintergrund der Literaturtheorie entwickelt wurde, so findet sich der Grundgedanke der zwei (meistens auf verschiedene Weise kontrastierenden) Stimmen mittlerweile standardmäßig im groben Umfeld derjenigen gesprächsanalytischen Untersuchungen wieder, die sich mit Redewiedergabe und Urheberschaft von Äußerungen beschäftigen.[76] Die an die Ideen Bachtins anschließenden und aus ihnen weiterentwickelten Konzepte unterscheiden sich zwar in Bezug auf den zugrundeliegenden analytischen Fokus (während Goffman vor allem auf die Frage von Urheberschaft an Äußerungen abhebt, konzentriert sich die Stilistik auf die mikroanalytische Rekonstruktion relevanter Stil-Kategorien, durch die das Vorhandensein fremder Stimmen beschrieben werden kann); ihnen gemeinsam ist aber ein holistisches Verständnis des Zusammenspiels fremder und nicht-fremder Stimmen. Dabei ist die Gesamtbedeutung einer Äußerung sowohl abhängig von allen an ihr beteiligten Stimmen als auch von der Situation der Äußerung: „Prinzipiell kann mit demselben Satz oder Text in verschiedenen Situationen verschiedener stilistischer Sinn hergestellt werden." (Sandig 1986, S. 96). Jede 'Stimmspur' separat zu betrachten, würde die Gesamtäußerung einer wesentlichen Ebene berauben, ebenso wie ein Ignorieren des Äußerungskontextes für die analytische Rekonstruktion des Zusammenspiels mehrerer Stimmen unzulässig wäre.

7.1.2 Footing

Bei Goffman findet sich der Gedanke an unterschiedliche Stimmen vor allem im Rahmen des Footing-Konzeptes, welches er in „Forms of talk" (1981) entwickelt. Ausgangspunkt für die Entwicklung des Konzepts ist die Idee, dass die Aufteilung der Hauptbeteiligungsformen in einem Gespräch in SprecherIn und ZuhörerIn unzureichend sei. Goffmans Ansicht nach werde Sichtkontakt als wesentlicher Faktor zur Herstellung eines "participation frameworks" (ebd., S. 137) in dieser strikten Zweiteilung unterschlagen. Als Konsequenz entwickelt er verschiedene

---

[76] Die sicherlich bekannteste Weiterentwicklung der Idee der Mehrstimmigkeit besteht im vor allem durch Julia Kristeva geprägten Konzept der Intertextualität (vgl. z.B. Kristeva 1972). Einen Überblick über die Weiterentwicklung des Konzeptes im Rahmen der französischen Polyphonie-Forschung bieten z.B. Pérennec (o.A.) oder Gévaudan (2008).

Varianten der Position der zuhörenden Person, die sich darin unterscheiden, inwieweit eine Person offizielleR vs. nicht offizielleR TeilnehmerIn einer "social encounter" (ebd., S. 130) ist. Die entwickelten Positionen „addressed recipient“ – „unaddressed recipient“ – „bystander“ – „overhearer“ – „eavesdropper“ sind dabei auf einem Kontinuum angesiedelt; damit eröffnen sie eine erweiterte Perspektive auf den Gegenstand "Gespräch" und dessen Situierung, indem auch nonverbale Interaktionsaspekte (wie die relative Entfernung der im weitesten Sinne zuhörenden Person zum Gesprächsgeschehen oder aber die Adressierung durch Blickkontakt oder Körperorientierung) einbezogen werden:

> [...] a conversation is not really the context of the utterance; a physically elaborated, nonlinguistic undertaking is, one in which nonlinguistic events may have the floor. (ebd., S. 141)

Für diese Arbeit äußerst fruchtbar ist die Aufteilung, die Goffman in Bezug auf den Sprecher-Innenstatus / das "production format" von Äußerungen vornimmt (ebd., S. 144ff.). Hier findet sich der Grundgedanke an die fremden Stimmen Bachtins vor allem in Bezug auf die Urheberschaft von und Verantwortlichkeit für Äußerungen wieder. So bezeichnet Goffman dasjenige Format als *Animator*[77], in dem einE SprecherIn eine bloße "talking machine" ist, einer Äußerung also die Stimme leiht, aber inhaltlich nicht verantwortlich ist, weil die Gedanken und Meinungen einer dritten Person wiedergegeben werden (etwa wie einE SchauspielerIn auf der Bühne, der/die den Text einer bestimmten dritten Person rezitiert). Mehr Verantwortung hingegen wird im Format des *Authors* übernommen: Hier werden eigene Gedanken, Gefühle usw. wiedergegeben; also alles Inhalte, für die einE SprecherIn die komplette Urheberschaft und somit auch Verantwortung übernimmt (in Goffmans Worten ist ein Author "someone who has selected the sentiments that are being expressed and the words in which they are encoded."; ebd., S. 144). Die dritte Variante des Produktionsformats von Äußerungen findet sich im Format des *Principals*. Auch hier möchte ich Goffman zu Wort kommen lassen: Er beschreibt den Principal als "someone whose position is established by the words that are spoken, someone whose beliefs have been told, someone who is committed to what the words say." (ebd., S. 145). Indem einE SprecherIn das Format des Principals benutzt, enaktiert sie gleichzeitig ihren/seinen Status als Mitglied einer bestimmten Diskursgemeinschaft. Die Person spricht also gleichermaßen im Namen der betreffenden Diskursgemeinschaft und aktiviert dadurch bei ihren Gegenübern bestimmte Wissensbestände, auf die er/sie selbst, das Gegenüber und alle weiteren Mitglieder der betreffenden Diskursgemeinschaft Zugriff haben (vgl. auch Kap. 8 - diese Wissensbestände spielen bei Aktivitäten der sozialen Kategorisierung eine wesentliche Rolle). Gleichzeitig werden eigene Äußerungen durch diese übergeordnete Zugehörigkeit authentifiziert und stärker gewichtet.
Animator, Author und Principal unterscheiden sich also vor allem in Bezug darauf, wer sich für Form und Inhalt einer Äußerung zu verantworten hat:

---

[77] Ich behalte im Folgenden die englischen Originalbegriffe bei.

Produktionsformat	Verantwortung für Form + Inhalt
Animator	jemand Drittes
Author	SprecherIn
Principal	SprecherIn + Diskursgemeinschaft

Abb. 7: SprecherInnenpositionen beim Footing

In der konkreten Interaktion sind verschiedene Verschachtelungen („embeddings“) dieser drei „production formats“ möglich, so dass auch "embedded authors" oder "embedded animators" vorkommen. Das Zusammenspiel aus möglichen HörerInnenpositionen und Produktionsformaten von Äußerungen ermöglicht nun laut Goffman eine differenzierte Analyse des gesamten Footings bzw. der permanenten Footing-Wechsel innerhalb von Interaktionen.

In den Analysen dieses Kapitels wird gezeigt, dass die Indizierung von Rede maßgeblich daran beteiligt ist, solche Footings herzustellen, die weiteren Einbettungen als Basis dienen. Diese Footings bezeichne ich im Folgenden als primäre Footings. Von ihnen unterscheiden sich sekundäre Footings; als solche bezeichne ich die eingebetteten Formen. Vor allem die im letzten Kapitel entwickelte Unterscheidung zwischen selbst- und fremdindizierten Formen der Redewiedergabe erweist sich hier als brauchbar, um die Etablierung von Animator bzw. Author zu rekonstruieren. Inwieweit verschiedene "embeddings" daran beteiligt sind, unterschiedliche ALTER-EGO-Positionen zu konstruieren, wird ebenfalls gezeigt.

7.2.1 Fremde Stimmen in der Rede

Um herauszuarbeiten, wie genau SprecherInnen es schaffen, vor allem verschachtelte Footings zu etablieren und zu verändern und dadurch Facetten ihrer Identität zu etablieren, reaktivieren und auszudifferenzieren, wird hier mit dem Konzept der Stilisierung gearbeitet. Es ermöglicht nicht nur die Beschreibung derjenigen Äußerungsressourcen, mit denen unterschiedliche Footings realisiert werden, sondern bietet durch die Unterscheidung von Selbst- und Fremdstilisierung eine Basis, um die Ausdifferenzierung verschiedener ALTER-EGO-Positionen zu beschreiben.

Hinnenkamp & Selting (1989a, S.9) definieren Stilisierung folgendermaßen:

> ’Stilisierung’ meint die Repräsentation, Inszenierung etc. sozial typisierter und interpretierter Sinnfiguren in der Interaktion.

Stilisierung ist demnach zu verstehen als ein Verfahren, mit dem SprecherInnen durch die Benutzung verschiedener, punktuell eingesetzter Stilressourcen lokal sozial bedeutsame Kategorien erzeugen. Das Verfahren ist mit einer interaktiven Lupe zu vergleichen, mit der SprecherInnen Aspekte der eigenen Äußerungsgestaltung 'vergrößern' und dadurch neue Perspektiven auf die eigentliche Äußerung schaffen.

‚Stilisierung' als Ableitung von ‚Stil' macht es notwendig, zumindest kurz auf den Zusammenhang bzw. die Unterschiede zwischen beiden Konzepten einzugehen – auch wenn eine 'kurze' Beschreibung des überaus komplexen soziolinguistischen Stilbegriffs eine „notoriously tricky matter" ist (Georgakopoulou 2007b, S. 393): Die Diskussion über eine Definition von Stil als interaktivem Phänomen ist seit Mitte der 1980er Jahre in vollem Gang (z.B. Sandig 1986, Auer 1989 und 2007, Selting 1995 und 1997, Sandig & Selting 1997, Keim & Schütte 2002). Für diese Arbeit soll es genügen, Stil im Sinne von Auer (1989) als kulturell überformte Sprechweise zu definieren, für deren Verstehen und Interpretation bestimmte, kulturspezifische Wissensvorräte notwendig sind. Diese Art der Überformung macht verschiedene Sprechweisen als Vertreter von Stilkategorien erkennbar – SprecherInnen können beurteilen und benennen, ob jemand beispielsweise in einem ‚höflichen Stil' spricht, sich ‚gewählt' ausdrückt oder sich eines ‚saloppen' Stils bedient. Die einzelnen Stile lassen sich analytisch beschreiben durch die Dekomposition ihrer Bestandteile. Dabei spielen vor allem prosodische Merkmale eine Rolle, die ihrerseits Auswirkungen auf die lexiko-semantische und syntaktische Ebene haben. Stilkomponenten können aber auch unabhängig von prosodischer Beeinflussung auf Wort- und Satzebene verortet werden, treten aber in jedem Fall als holistische Merkmalsbündel im Gestalt-Sinn auf (vgl. v.a. Selting 1995 und 1997 sowie Auer 1989 für eine systematische Übersicht über Phänomene der kulturellen Überformung auf allen genannten Ebenen).
Stilisierung im Gegenzug fokussiert den *performativen* Aspekt der Äußerungsproduktion: „Stylization implies performance, putting on a show." (De Fina 2007, S. 76). Diese „show" lässt sich grundsätzlich analytisch auf die gleiche Weise beschreiben wie die Verwendung von Stilen – also durch die Dekomposition einzelner Bestandteile, die auch hier als holistische Merkmalscluster auftreten - , hat aber darüber hinaus einen stärkeren Fokus auf sozialer Typisierung. Die Wissensvorräte, die durch Stilisierung transportiert werden, beziehen sich nämlich vor allem auf die stereotype Darstellung von Personen als VertreterInnen bestimmter sozialer Gruppen, die als solche mit (subjektiv positiv oder negativ konnotierten) Eigenschaften und Merkmalen ausgestattet werden.[78]

An dieser Stelle findet sich ein erster Ansatzpunkt für die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen: SprecherInnen stilisieren nicht nur andere Personen, sondern auch sich selbst. Dies kann innerhalb der selbst- oder fremdindizierten Redewiedergabe geschehen, kann aber auch unabhängig davon passieren. Dabei wird die gesamte Breite linguistischer Strukturen in den Dienst der narrativen Performance gestellt: So beschreiben Archakis & Papazachariou (2008) anhand von konversationellen Erzählungen einer Gruppe junger Frauen, wie in direkter Rede Veränderungen in der Intensität systematisch eingesetzt werden, um einerseits Machtstrukturen zu kontextualisieren und andererseits Gruppenzugehörigkeit zu konstruieren. Keim (1997) konzentriert sich auf das stilisierende Potenzial von Phraseologismen und demonstriert, wie formelhaftes Sprechen innerhalb einer sozialen Gruppe zur Bildung von Gruppenidentität einerseits und zur Abgrenzung von Nicht-Gruppenmitgliedern andererseits verwendet wird. Spiegel (1997) kon-

[78] Stilistische Ressourcen können daher auch der Evozierung sozialer Kategorien dienen; vgl. dazu ausführlich Kap. 8.

zentriert sich auf Selbst- und Fremdstilisierungen im Rahmen von umweltpolitischen Auseinandersetzungen, und entwickelt das Konzept der Selbst- und Fremdstilisierung 2002 weiter zum Konzept der Identitätskonturierung. In beiden Fällen weist sie darauf hin, dass Stilisierungsphänomene oft mit der Auf- und Abwertung des Selbst bzw. anderer Personen einhergehen. Auch De Fina (2007) zeigt, wie Selbststilisierung als Mittel der Identitätsherstellung verwendet wird: Sie untersucht die Verwendung von Standarditalienisch im Kontrast zu verschiedenen italienischen Dialekten und zeigt, wie durch Code-Switching und –Mixing „Italianness“ konstruiert wird. Der Fokus liegt dabei also auf ethnischer Identität (zur Stilisierung von Ethnizität wiederum vgl. Hinnenkamp, 1989). Georgakopoulou (2007b) zeigt, dass Selbst- und Fremdstilisierung gleichzeitig mit Positionierungsaktivitäten einhergehen. Verschiedene Stilisierungsverfahren sind so verbunden mit der Konstruktion sozialer Identitäten und der gleichzeitigen Positionierung der erzählten AkteurInnen im narrativen Raum.

Eine wesentliche Funktion von Selbst- und Fremdstilisierungen liegt in der impliziten Evaluation von erzählten Personen und deren Aktionen (vgl. auch Kap. 9). Günthner (1997, 2002, 2005, 2007) zeigt, wie vor allem in der Redewiedergabe Verfahren wie Code-Switching in Kombination mit prosodischen Veränderungen eingesetzt werden, um das Verhalten anderer Personen in einer bestimmten Weise darzustellen und gleichzeitig implizit zu bewerten. Stilisierung erscheint hier als „eine punktuelle Überhöhung bestimmter Gestaltungsverfahren zur Kontextualisierung einer spezifischen sozialen Orientierung auf die porträtierte Figur beziehungsweise deren (kommunikative) Handlung“ (Günthner 2002, S. 61). Dabei argumentiert sie, dass die beschriebenen Verfahren nicht nur der Darstellung sozialer Typen dienen, sondern gleichzeitig auch einen ästhetischen Wert haben. Dies zeigt sich ebenfalls sehr deutlich in der Untersuchung von Kotthoff (2007), in der SprecherInnen die Stilisierung von "otherness" nutzen, um in humorvoller Weise generationenspezifische Moralvorstellungen zu transportieren und sich somit der gemeinsamen Gruppenidentität zu versichern.
Insofern also durch Stilisierung bestimmte Merkmale einer Situation relevant gesetzt oder aber überhaupt erst neu geschaffen werden, ist Stilisierung immer auch im Sinne eines Kontextualisierungshinweises (Gumperz 1982, 1992; Auer 1986 bzw. 1999) zu verstehen. Cook-Gumperz & Gumperz (2007, S. 491) beschreiben die Funktion von Kontextualisierungshinweisen wie folgt:

> [...] contextualization cues in co-occurrence with other linguistic signs and background knowledge, lead us to frame the interaction in such a way as to favor certain classes of interpretation.

Damit Stilisierung als Kontextualisierungshinweis vom Gegenüber erkannt, verstanden und entsprechend interpretiert werden kann, ist (tatsächlich vorhandener oder zumindest von der SprecherIn als vorhanden unterstellter) Common Ground bei den beteiligten InteraktantInnen Voraussetzung. Die so aktivierten Wissensressourcen erlauben eine Neu-Interpretation und Re-Kontextualisierung von Äußerungen, die in einer Bedeutungsanreicherung von verbalen Inhalten mündet. Oft geschieht dies durch unterschiedlich komplex verschachtelte Footings, die es SprecherInnen erlauben, gegensätzliche Ansichten zu einem Sachverhalt darzustellen und sich dadurch selbst in einer bestimmten Weise zu positionieren (vgl. dazu vor allem die Analysen zu „gespräch über mein lehrertum“ in Kap. 7.3). Die

unterschiedlichen Ansichten treten dabei als „fremde Stimmen“ (Günthner 2002) auf, die in Erzählungen eingewebt werden und so auf Wissensvorräte verweisen, die aufgrund ihrer Indexikalität an der Äußerungsoberfläche nicht eindeutig lokalisierbar sind. Hybridität im Bachtin'schen Sinne wird hier also gleich mehrfach erreicht: Zum einen durch das parallele Vorhandensein verschiedener Ansichten in ein und derselben Äußerung, das - zum anderen - wiederum durch das gleichzeitige Vorhandensein verschiedener "Stimmen“ erreicht wird. Es handelt sich also um ein im wahrsten Sinne des Wortes polyphones Selbst, das auf diese Weise konstruiert wird.
Die analytische Rekonstruktion von Selbst- und Fremdstilisierungen geht über die Möglichkeiten der klassischen Konversationsanalyse hinaus (vgl. auch Kap. 2.1; s. außerdem Hinnenkamp & Selting 1998, S. 4 bzw. Keim & Schütte 2002, S. 12). Insofern bietet der Fokus auf Stilisierungsverfahren eine wertvolle Ergänzung, mit der die Etablierung, Ausdifferenzierung und Modifikation vielfältiger fremder Stimmen (im Sinne eines gesprächsrhetorischen Verfahrens) in der Rede zur Etablierung, Ausdifferenzierung und Modifikation von ALTER-EGO-Positionen und -Relationen rekonstruiert werden kann.

7.3 EGO als impliziteR KommentatorIn: Ausdifferenzierung des erzählenden Ichs

Eine sehr implizite Möglichkeit, eine ALTER-Position in erzählten Ereignissen zu etablieren, besteht darin, das Erzählte prosodisch so zu nuancieren, dass dadurch die Meinung bzw. Haltung der erzählenden Person zu den erzählten Ereignissen zum Ausdruck kommt. Auch wenn oft der sprichwörtliche Ton die Musik macht[79], so ist gerade in Bezug auf Selbstdarstellung im Gespräch dieses Vorgehen für die SprecherInnen durch seine Implizitheit leicht zurückweis- und abstreitbar - dies liegt vor allem an der Indexikalität der beteiligten Stilisierungsressourcen, die ja meistens prosodische Eigenschaften der Äußerung betreffen. Günthner (2002, S. 76) bringt es überspitzt auf den Punkt:

> Man kann sich beispielsweise darüber beklagen, dass die Sprecherin eine Bekannte als Idiotin bezeichnet hat, aber man beklagt sich in der Regel nicht darüber, dass diese bei der Äußerungs(re)konstruktion eine fallende Intonationskontur in Kombination mit Vokaldehnungen verwendet oder die sprachliche Varietät gewechselt hat.

Günthner beschreibt das grundsätzliche Verfahren bei der impliziten Bewertung von Äußerungen als eine Abfolge von De- und Rekontextualisierung: Die wiedergegebene Äußerung wird dekontextualisiert - also aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst - und anschließend wieder rekontextualisiert, also in einen neuen Kontext hineingebracht. Dieser neue Kontext wird sowohl durch die Erzählsituation als auch die jeweiligen Erzählziele der SprecherInnen mitbestimmt (vgl. ebd., S. 60ff.). Mit der Rekontextualisierung von wiedergegebenen Äußerungen geht

---

[79] Schütz (1972c) schlägt vor, musiktheoretische Terminologie zur Beschreibung von Interaktionssituationen nutzbar zu machen, da die „besondere[kommunikative[Situation im Musikprozeß einiges Licht auf den nichtbegrifflichen Aspekt, den es bei jeder Art von Kommunikation gibt“, werfen kann (ebd., S. 132).

also immer eine Modifizierung der ursprünglichen Bedeutung einher, da einE SprecherIn die eigene Sicht auf die erzählten Ereignisse in die Erzählung ein'webt' und so die eigene Position geltend machen kann.
In welcher Weise dabei ALTER-EGO-Positionen etabliert werden können, verdeutlicht der folgende Transkriptausschnitt, in dem L1 eine Episode aus seiner Anfangszeit als Lehrer erzählt. Im Vorfeld des Ausschnittes hatte er bereits verdeutlicht, dass er kein 'typischer' Lehrer mit entsprechender pädagogisch-didaktischer Vorbildung sei, sondern als Quereinsteiger aus der akademischen Laufbahn an die Schule gekommen ist. Insofern wird in diesem Ausschnitt auch an der Kategorie „kein Lehrer sein“ gearbeitet (eine ausführliche Diskussion der kategorialen Zuordnungen, die dadurch getätigt werden, findet sich in Kap. 8.3). In der Erzählung wechselt L1 im Produktionsformat zwischen Animator und Author hin und her und schafft somit Stellen, an denen er auf subjektiv relevante Punkte verweisen und gezielte Bewertungen seitens des Interviewers elizitieren kann.

Bsp. (7.1): "gespräch über mein lehrertum"

```
0109  L1:   ich hab die: (.)
0110        das geSPRÄCH über mein lehrertum
0111        das war EIN unterrichtsbesuch von anderthalb stunden
0112        der war ungefähr neunzehnhundertfümunNEUNzich? [(-)
0113  IN:                                                  [mhm
0114  L1:   dann hat der=ä:h (.)
0115        der FACHreferent gesacht=ä:h- (--)
0116        IRgendwie kriegen sie=s Rüber (.)
0117        weil WIE weiß ich AUCH nicht? (.)
0118        als referendarsprüfung wär dies ne FÜNF?
0119  IN:   oh
0120  (---)
0121  L1:   ähm:: (--) das MACHT aber nix (.)
0122        weil sie=s RÜberkriegen? (-) ((lacht auf))
0123        sie machen forMAL ziemlich viel falsch? (.)
0124  IN:   [mhm
0125  L1:   was man an referenDAren kritisiert? (1.5)
0126        aber der ganze proZESS is im grunde in ORDnung. (--)
0127        is interessant (.) ne-
0128  IN:   joa-
0129  L1:   hat=er gesacht sie machen ZWEI fehler- (---)
0130        der EIne is sie reden nur mit dem besten DRITtel-
0131        (1.5) der ZWEIte is äh (.)
0132        sie schieben keine übungsphase ein.
0133  IN:   mhm
0134  L1:   sondern sie machen ne freie debatte mit guten leuten.
0135        (1.25)
0136        das ZIEHT aber trotzdem irgendwie: alle MIT. (--)
0137        deshalb- (-) ich SACH ihnen diese beiden fehler- (.)
0138        sie sollten da was dran ÄN<<lachend>dern- (-)
0139        aber wie-> (-) sie können (-)
0140        meinetwegen könnense BLEIben;=
0141  IN:   ((lacht))
0142  L1:   ja das fand ich TOLL [(.) weil das war VÖllig kor' (.)
0143  IN:                      [ja
0144  L1:   also: (-) das war sehr sehr wahrnehmend? [(-)
0145  IN:                                           [mhm
0146  L1:   überhaupt nicht RUNtermachend? (.)
0147        er hat die macken gesEhn- (.)
```

```
0148        hat auch was GUtes gesEhn- (.)
0149        hat gesacht im WEsentlichen is in ORDnung.
0150  IN:   mhm
0151  L1:   es gab KEIne note? (1.0)
0152        soweit ich weiß jeden<<lachend>falls nicht-> (.)
0153        ich hab überhaupt nicht auf die note geACHtet-=
0154  IN:   =mhm
0155  (2.0)
```

Ich werde den Ausschnitt in zwei analytischen Runden mit jeweils unterschiedlichen Foki betrachten. Im ersten analytischen Durchgang liegt der Schwerpunkt auf den primären Footings, also denjenigen, die durch die Art der Redeindizierung etabliert werden, sich also an der Transkriptoberfläche erkennen lassen. Im zweiten Durchgang werde ich zeigen, dass sekundäre oder eingebettete, verschachtelte Footings nur im Feintranskript erkennbar sind, da sie durch vor allem prosodische Stilisierung wirksam gemacht werden.

7.3.1 Redeindizierung und primäre Footings

Das primäre Footing des obigen Beispiels ist gekennzeichnet durch ein Alternieren der beiden Formate Author und Animator. Im Fokus der Erzählung steht der Unterrichtsbesuch eines Fachreferenten und dessen Urteil über L1s Unterricht. Nachdem in einer kurzen Orientierung (Z. 0109-0112) die wichtigsten Rahmenbedingungen der zu erzählenden Episode bestimmt wurden (nämlich die institutionelle und die zeitliche Verortung), wird der Fachreferent als Akteur eingeführt. L1 verzichtet darauf, ihn explizit narrativ einzuführen[80], sondern lässt ihn dialogisch fremdindiziert im Format des Animators zu Wort kommen. Dieses Format wird etabliert durch die wiederholte Verwendung von Verba Dicendi (etwa *dann hat der=ä:h (.) der FACHreferent gesacht=ä:h-* in Z. 0114f. bzw. *hat=er gesacht* in Z. 0129). Die erste Redeindizierung in Z. 0114 eröffnet dem Fachreferenten als erzählter Person gleichsam die Bühne; die zweite Indizierung in Z. 0129 dient dazu, die Frage "wer spricht?" (vgl. Couper-Kuhlen 1998) zu klären: Nachdem der Fachreferent sein Urteil über L1s Unterricht abgegeben hat (Z. 0116-0126), kommt nach einer kurzen Pause L1 selbst als Erzähler der Episode (also als Author) zu Wort. Er fordert im Sinne von Recipient Design (Sacks et al. 1974, S. 727) eine Bewertung des Erzählten durch den Interviewer ein und macht gleichzeitig deutlich, welche Art von Bewertung er selbst vornimmt: *is interessant (.) ne-* , Z. 0127. Der Interviewer reagiert, wenn auch zögerlich, entsprechend affirmativ (*joa-* , Z. 0128), worauf L1 durch eine Fortsetzung der eigentlichen Erzählung diesen wertenden Einschub als beendet behandelt. In diesem Fall wurde die Abgrenzung zwischen wiedergegebener Rede und sie umgebenden erzählten Inhalten durch entsprechend an den 'Rändern' der wiedergegebenen Rede befinden-

[80] Die Formulierung *geSPRÄCH über mein lehrertum* (Z. 0110) impliziert natürlich eineN GesprächspartnerIn, der hier stillschweigend vorausgesetzt wird. Explizit gemacht wird er aber erst, indem er konkret zu Wort kommt, und zwar in der erzählten Episode, die strenggenommen erst nach dem eigentlichen Unterrichtsbesuch stattgefunden hat. Insofern zeigt sich hier, dass L1 beim Interviewer gemeinsames Wissen über den Interaktionstyp „Unterrichtsbesuch“ unterstellt.

de Pausen erreicht (vgl. Couper-Kuhlen 1998). L1 nimmt in Z. 0129 die Erzählung wieder auf und markiert dies erneut mit dem Verbum Dicendi (s.o.), das den Fachreferenten im Format des Animators zu Wort kommen lässt. In den Zeilen 0142-0155 erfolgt eine abschließende Bewertung des Erzählten, in der der Fachreferent - ebenfalls in evaluativer Funktion - auch noch einmal animiert wird (*hat gesacht im WEsentlichen is in ORDnung,* Z. 0149). Die Struktur des primären Footings gestaltet sich also als eine alternierende Abfolge der beiden Formate Author und Animator:

- Z. 0109-0112: Orientierung - Author
- Z. 0113-0126: De- und Rekontextualisierung des Fachreferenten - Animator
- Z. 0127-0128: Explizite(r) Einforderung und Vorschlag von Bewertungen - Author
- Z. 0129-0140: Fortsetzung Wiedergabe Fachreferent - Animator
- Z. 0142-0148: Evaluierung - Author
- Z. 0149: evaluativer Einschub - Animator
- Z. 0151-0155: Fortsetzung der Geschichte - Author

7.3.2 Polyphone Stilisierung und verschachtelte Footings

Betrachtet man nun das, was stilistisch 'zwischen den Zeilen' passiert, so fällt auf, dass L1 als erzählendes Ich von Beginn der Erzählung an als wertende Instanz kopräsent ist. Dies zeigt sich anhand der Wahl von Formulierungen, die Schaffung von Bewertungs-Slots und der Platzierung von Lachen.
L1 führt den Unterrichtsbesuch mit der etwas umständlich klingenden Formulierung *gespräch über mein lehrertum* ein und präsentiert sich so im Format des Authors als Person, die eine tendenziell distanzierte Perspektive auf die Formalia der LehrerInnenausbildung hat. Weiterhin stellt er durch seine markierte, betonte Sprechweise den Unterrichtsbesuch als etwas Besonderes, Einmaliges dar: *das war EIN unterrichtsbesuch von anderthalb stunden* (Z. 0111). Die Betonung liegt hier auf der Anzahl der Unterrichtsbesuche, nämlich genau einem, und zieht damit als Referenzrahmen die Standards der LehrerInnenausbildung heran, innerhalb derer eine weitaus höhere Anzahl an Unterrichtsbesuchen der Normalfall ist.[81]
Aus dieser Position heraus mischt er sich als "embedded" Author an mehreren Stellen in die Wiedergabe des Fachreferenten ein und verwebt so eigene Haltungen und vor allem eigene Relevantsetzungen mit der erzählten Handlung.
Eine erste Relevantsetzung erfolgt in Z. 0116. Dazu schildert L1 zuerst die Ratlosigkeit des Fachreferenten angesichts des gesehenen Unterrichts (*IRgendwie kriegen sie=s RÜber (.) weil WIE weiß ich AUCH nicht?,* Z. 0116f.) und die (vorerst) abschließende, recht drastisch ausfallende Bewertung desselben (*als referendarsprüfung wär dies ne FÜNF?*), auf die der Interviewer mit einem erstaunt-betroffenen *oh* reagiert (Z. 0119). Auffällig ist hier, dass die Interjektion *oh* nicht, wie bei Backchannelsignalen üblich, den laufenden Beitrag L1s unterbricht oder

[81] Die Standards der LehrerInnenausbildung spielen auch im Kontext von Bewertungsaktivitäten eine Rolle, s. Kap. 9.3.3.

parallel dazu geschieht. Stattdessen scheint L1 hier eine bewusste Pause eingebaut zu haben, in der seinem Gegenüber die Möglichkeit gegeben wird, angemessen auf die erzählten Inhalte zu reagieren. Diese Pause wird auch nach der Reaktion des Interviewers kurz aufrechterhalten (Z. 0120) und durch Einschub eines Hesitationssignals plus Pause (Z. 0121) noch verlängert, bevor die Erzählung wieder aufgenommen wird.
Auch hier schaltet sich L1 als Author recht bald wieder in die Erzählung ein, und zwar indem er die Auflösung des zuvor aufgeworfenen Problems der schlechten Bewertung - *das MACHT aber nix (.) weil sie=s Rüberkriegen?,* Z. 0121f. – mit einem eingeschobenen Auflachen kommentiert und so nochmals auf das Erstaunliche der gesamten Situation hinweist.[82] Noch expliziter wird der Verweis auf die Besonderheit der Situation, als sich L1 schließlich im Rahmen eines primären Footings als Author zu Wort meldet und eine explizite Bewertung sowohl vorgibt als auch einfordert (s.o.). Nachdem sich der Interviewer der angebotenen Wertung angeschlossen hat und somit also ein Meinungskonsens erarbeitet wurde, übernimmt L1 wieder als Animator das Wort und beendet die Episode. Nur an einer Stelle kommt er noch einmal im Format des Authors zu Wort, und zwar im resümierenden Endteil der Rede des Fachleiters (Z. 0138). Das Lachen hat hier wieder eine metaevaluative Funktion und betont den außergewöhnlichen bzw. bemerkenswerten Charakter der wiedergegebenen Äußerung. Auch hier reagiert der Interviewer entsprechend und bestätigt durch sein Lachen die von L1 angebotene Perspektive auf dessen Erzählung (vgl. auch Jefferson 1979 zum initialen Sprecher-Lachen als Einladung zum Mitlachen). Daran schließt sich L1s eigene Bewertung der erzählten Begebenheit an, in die nochmals die Stimme des Authors eingewoben ist, der per Lachen einen besonderen Teil der Erzählung betont (nämlich die Behauptung, dass er nicht auf die Note geachtet habe bzw. nicht genau wisse, ob es überhaupt eine Note gegeben habe; Z. 0151ff.). In der Übersicht gestaltet sich die Verschachtelung von primärem und sekundärem, eingebettetem Footing wie folgt (sekundäre Footings werden eingerückt, kursiv und in kleinerer Schrift dargestellt):

- Z. 0109-0112 Orientierung - Author
    - *Z. 0109-0112: markierte Formulierung, betontes Sprechen - Author*
- Z. 0113-0126: De- und Rekontextualisierung des Fachreferenten - Animator
    - *Z. 0119-0121: Einbau eines Reaktions-Slots für die Zuhörerin - Author*
    - *Z. 0122: Lachen als metasprachliche Bewertung - Author*
- Z. 0127-0128: Explizite(r) Einforderung und Vorschlag von Bewertungen - Author
- Z. 0129-0140: Fortsetzung Wiedergabe Fachreferent - Animator
    - *Z. 0138-0139: Lachen als metasprachliche Bewertung - Author*
- Z. 0142-0148: Evaluierung - Author
- Z. 0149: evaluativer Einschub - Animator

---

[82] Strenggenommen ist das Lachen an dieser Stelle ambig; es kann nicht genau rekonstruiert werden, ob es noch zur Redewiedergabe des Fachleiters gehört oder aber zu L1 selbst, der aus der Erzählsituation kommentierend in die Erzählung eingreift. Da aber zuvor das Erstaunliche und Überraschende an der geschilderten Episode schon recht deutlich herausgearbeitet wurde, kann man hier davon ausgehen, dass das Lachen zu L1 als Author gehört.

- Z. 0151-0155: Fortsetzung der Geschichte - Author
    - *Z. 0152: Lachen als metasprachliche Bewertung - Author*

ALTER und EGO zeigen sich hier in den unterschiedlichen Ebenen des Footings: Zum einen als alternierende Abfolge von animiertem ALTER, das in der Erzählung verhaftet ist (Fachreferent) und in der Situation verwurzeltem EGO (L1 als Erzähler). Zum anderen wurde gezeigt, dass das EGO aus der Erzählsituation in die Erzählung hineinreicht und kommentierend und evaluierend Stellung nimmt. ALTER (der Fachreferent) kommt zwar auf Ebene des primären Footings sehr ausführlich zu Wort, doch spricht er gleichermaßen permanent im Chor – die Bewertungen EGOS (also L1s als Erzähler der Episode) sind wie ein prosodisch-metakommunikativer Untertitel über große Strecken der Erzählung kopräsent. ALTER und EGO werden hier vor dem Hintergrund sich inhaltlich widersprechender Stimmen prosodisch als kontrastierende Positionen realisiert.

7.4 Prosodische Typisierung erzählter ProtagonistInnen

Oft werden prosodische Mittel eingesetzt, um narrative Inhalte zu betonen und zu verdeutlichen. Hierbei stehen der erzählte Inhalt und die Prosodie nicht in gegensätzlichem Verhältnis (wie in 7.3), sondern vermitteln die gleiche Information, verhalten sich also 'parallel' zueinander.

7.4.1 Prosodische Typisierung EGOS

Der Gleichklang von Inhalt und Prosodie betrifft vor allem die Selbst- und Fremdstilisierung affektiver Zustände, wie z.B. Überraschung:

Bsp. (7.2)

```
0267  L3:   und dann ha=ich mich da auf diesem VIdeo gesehen
0268        und denk <<ungläubig> wa:s? (-) das [bin ICH?> (-)
```

L3 erzählt hier von ihrer Reaktion, als sie zum ersten Mal Videoaufnahmen von sich und ihrem Unterricht gesehen hatte. Dabei stellte sie zu ihrer großen Überraschung fest, dass sie mitnichten die langweilige und wenig mitreißende Lehrerin war, die sie insgeheim zu sein befürchtet hatte, sondern sich selbst als mitreißend und aktiv erlebte. Die empfundene Überraschung wird in Form von dialogisch selbstindizierter Redewiedergabe ausgedrückt, und dies gleich auf zwei Ebenen der Äußerung: Zum einen syntaktisch durch die Formulierung als Frage, zum anderen durch die prosodische Gestaltung (Dehnungen, ansteigende Intonation auf *wa:s?* und *ICH?*, Atemlosigkeit / angedeutetes Lachen) und damit Selbststilisierung der Erzählerin als überrascht.

Vergleichbares lässt sich bei L1 beobachten; hier wird Erschrockenheit bzw. die Antizipation subjektiv negativ bewerteter Ereignisse stilisiert:

Bsp. (7.3)

```
1090  L1:   ich hab eher die (-)
1091        ich hab eher n bisschen: (--) ANGST davor
1092        dass es zu übertrEIbungen führt.
1093        [(.) also dass man (.)
1094  IN:   [<<p> mhmh>
1095  L1:   dass=ich mich (2.0) so ü' (.)
1096        zu Überreaktionen [sozusagen; (-)
1097  IN:                     [mhmh
1098  L1:   dass=ich eben:; (--)
1099        mich nich lAsse so wie ich BIN- [(-)
1100  IN:                                   [mhmh
1101  L1:   son:dern (.) dass=ich denke
1102        au=au=AU=au=au; JETZ aber; (.) ne?=
1103  IN:   =ja[=a
1104  L1:      [also das geht ja GAR nich.
```

Gefragt danach, wie er das Forschungsvorhaben der Projektgruppe einschätze, in deren Rahmen das Interview entstanden ist, äußert L1 die Befürchtung, dass er sich zu *Überreaktionen sozusagen;* (Z. 1096) hinreißen lassen und sich dazu gezwungen sehen könnte, seinen Unterrichtsstil möglicherweise unbegründet zu verändern. Auch hier hat die Stilisierung in Z. 1102 die Funktion einer Paraphrase – die reine Beschreibung seiner Reaktion in Z. 1093 wurde abgebrochen, ebenso wie die darauffolgenden Ansätze zur Selbstreparatur. Wie im vorigen Beispiel ist auch hier nur eine einzige Stimme zu hören; Prosodie und verbaler Inhalt widersprechen einander nicht. Stilisierung dient hier also vor allem der Authentifizierung des Erzählten und gleichzeitig der dramatischen Inszenierung erzählter Charaktere. In Bezug auf ALTER-EGO-Positionen wird so vor allem Nuancierungsarbeit geleistet und die inneren Zustände, Haltungen und Dispositionen der erzählten Figuren (zu denen auch der/die SprecherIn als erzähltes Ich gehören kann) dargestellt.

7.4.2 Prosodische Typisierung ALTERS

Im nächsten Ausschnitt wird der ‚Parallelismus' zwischen verbalem Inhalt und prosodischer Äußerungsgestaltung eingesetzt, um die Besonderheit einer Unterrichtssituation zu verdeutlichen. Es geht hier erneut um die bereits in Kap. 6 unter dem Schwerpunkt der Redeindizierung diskutierte Erzählung L2s, in der ein ganz bestimmter Schüler charakterisiert wird:

Bsp. (7.4)

```
0752  L2:   und dann war irgendwie erArbeitungsphAse?
0753        und dann::- (-) <<p> ähm:;> (-)
0754        aUs hEIterem hImmel (.) ↑kUrz vor Ende
0755        mEldet sich ähm: (.) EIN- (-)
0756        <<schnell> was heißt mEldet- (.)
0757        also::> (.) sagt sozusagen eIn schÜler- (1.25)
0758        de::r- (-) <<p> ähm:;> sOnst auch VIEL so:; (.)
0759        Eher so frOtzelEIen; [(.)
0760  IN:                        [m=hm?
0761  L2:   und <<p> m:; (.) m: (.) ähm:; m::>
```

```
0762        mal so=n blÖden spruch von lInks (.) und so; (-)
0763        also so eInbringt- (-) und äh:; (-)
0764        <<p> ähm;> (-) sAgt? (-) äh::
0765        er hÄtte jetzt mal ne ERNste frAge.
0766        und ich so ja=a? (-)
0767        wAs kOmmt eigentlich nach dem tOd. (1.5)
```

In L2s Erzählung über die fast gescheiterte Unterrichtsstunde spielt ein Schüler eine wesentliche Rolle, der durch seine Frage dem Verlauf der Stunde eine völlig neue Richtung gab (s. Kap. 6.2). Wie genau dieser Schüler in die Erzählung eingeführt und seine Frage reinszeniert wird, soll nun betrachtet werden.
L2 verortet die Frage des Schülers zeitlich in der Stunde (*irgendwie erARbeitungsphAse?* bzw. *kUrz vor Ende* dieser Phase; Z. 0752ff.) und beginnt, die Meldung des betreffenden Schülers narrativ einzuleiten. Bereits hierbei wird die Meldung bzw. der Wortbeitrag des Schülers als etwas Besonderes gekennzeichnet, denn ganz offenbar konnte kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Tätigkeit aller SchülerInnen in besagter Erarbeitungsphase und dem Thema der Frage hergestellt werden (*aUs hElterem hImmel*, Z. 0754). Die gesamte Unmittelbarkeit der Episode wird noch verstärkt, indem L2 die Formulierung *mEldet sich* (Z. 0755) als nicht angemessen markiert (*was heißt mEldet-* , Z. 0756) und sie repariert zu *sagt sozusagen* (Z. 0757) - der Schüler hatte sich also offenbar nicht durch eine Meldung angekündigt, etwas beitragen zu wollen, geschweige denn abgewartet, bis L2 ihm das Wort erteilt hatte. Nachdem also so die erste Überrumpelung schon eingeleitet wurde, beschreibt L2 den Schüler etwas genauer. Dabei zeichnet er ein Bild von ihm als "Klassenclown" bzw. als einem Schüler, den er bis dato als eher locker und oberflächlich wahrgenommen hatte (Z. 0759-0763). Dadurch steckt er einen bestimmten Erwartungshorizont an die Wortmeldung des Schülers ab - so eingeführt, scheint ein weiterer "blöder Spruch von links" wahrscheinlich.
Stattdessen aber überrascht der Schüler durch eine recht tiefgreifende Frage, die L2 in Form einer dialogischen Fremdindizierung wiedergibt (Z. 0765ff.). Hier wird nochmals das besondere Potenzial der zu erwartenden Wortmeldung betont, indem die Frage an sich durch "preliminaries to preliminaries" (Schegloff 1980) angekündigt wird. L2 inszeniert einen Minidialog, indem er seine Reaktion auf diese Ankündigung miterzählt (Z. 0766) und durch diese minutiöse Wiedergabe der Ereignisse die bis dahin aufgebaute Spannung weiter steigert ("Atomisierung" der erzählten Ereignisse, vgl. Quasthoff 1980a, S. 28) - bis jetzt weiß der Interviewer ja noch nicht, was genau passieren wird, doch *dass* etwas passieren wird, wurde deutlich vorbereitet. Die *ERNste frAge* (Z. 0765f.) wird schließlich unmittelbar dialogisch angeschlossen (Z. 0767) und mit einer Wirkungspause 'abgerundet'. Dass die "dramatische Gestaltung" (Goffman 1959/2009, S. 31ff.) dieser kleinen Episode entsprechend goutiert wurde, wird an der Reaktion des Interviewers deutlich, der die Frage nach dem Leben nach dem Tod mit einem saloppen *das is ja dirEkt n klOpper* (Z. 0769f.) kommentiert.
Wie in den Beispielen (7.2) und (7.3) auch, ist die eigentliche Redewiedergabe der Schüleräußerung 'wertneutral' - Prosodie und wiedergegebene Rede stehen nicht im Widerspruch zueinander, sondern verlaufen parallel; L2 verzichtet darauf, eine eigene Stimme in der Redewiedergabe unterzubringen. Trotzdem wird der Schüler im Vorfeld der Redewiedergabe charakterisiert, allerdings durch explizite Zuschreibungen und nicht etwa durch stilisierte Redewiedergabe. Der für

den Überraschungseffekt wesentliche Unterschied zwischen der Beschreibung als Klassenclown einerseits und der Darstellung als ernster, nachdenklicher Schüler andererseits kommt hier also zustande, indem auf eine Fremdstilisierung qua Redewiedergabe verzichtet und stattdessen auf eine explizite Kontrastierung zweier Beschreibungen zurückgegriffen wird.

Der Gleichklang zwischen Prosodie und Inhalt kann auch chorisch genutzt werden, um einen Sammeleindruck der erzählenden Person zu illustrieren. Im Laufe seines Interviews erzählt L1 von verschiedenen SchülerInnengruppen aus einer ehemaligen Klasse. Dabei konzentriert er sich auf zwei Gruppen, die eine besonders diskussionsreiche Interaktionsgeschichte hatten (s. dazu ausführlich Kap. 9.3): Die "Feministinnen" und die "konservativen männlichen Kurden". L1 beschreibt die Auseinandersetzungen zwischen beiden Gruppen mit den Worten *im grunde s' LIEbevoll? [...] aber in' INhaltlich war das (.) knAllhArt. (--)* (Z. 0604ff). Der Interviewausschnitt stammt aus der Endphase der Erzählung, in der L1 die Atmosphäre zwischen den beiden SchülerInnengruppen noch einmal evaluierend zusammenfasst:

Bsp. (7.5)

```
0667  L1:   ja der tOn is- ((lacht))
0668        ein bisschen grIffich gesprOchen- (-)
0669        der ton is dann hinterher so: ä:h (-)
0670        ach gUck mal; (---) ähä (---) da is aUch ein mEnsch.=
0671  IN:   =ah (.) okay. [(-) mhm?
0672  L1:                [so. (--)
```

Im Verlauf der Episode nahm L1 mehrere Anläufe, um den ‚harten aber herzlichen' Tonfall zwischen den beiden gegensätzlichen Lagern zu verdeutlichen. Er entscheidet sich schließlich für eine Paraphrasierung des Gemeinten, der eine Art Sammeleindruck der beteiligten Parteien wiedergibt (Z. 0670). Auch hier stehen Prosodie und verbaler Inhalt nicht in Kontrast zueinander, sondern verstärken sich gegenseitig. Stilisiert wird hier sowohl die Überraschung als auch die tendenziell ironische Grundeinstellung der beiden Streitparteien zueinander.
Im Falle der prosodischen Typisierung ALTERS dient also der Einsatz stilistischer Ressourcen der punktuellen Charakterisierung einzelner Personen oder Personengruppen aus der Erzählung. Wie gezeigt wurde, ist dieses Verfahren besonders gut geeignet, um auf Ebene der dramaturgischen Gestaltung der Erzählung Überraschungseffekte zu generieren - in beiden vorgestellten Fällen wurden die betreffenden Personengruppen vor der eigentlichen Stilisierung in einer Weise beschrieben, die durch die Stilisierung dann konterkariert wurde.

7.5 Ausdifferenzierung verschiedener Identitätsfacetten

Thüne (2008) begreift Redewiedergabe als „Instrument des narrativen Ichs" (ebd., S. 17), mit welchem SprecherInnen verschiedene Aspekte ihrer (polyphonen) Identität versprachlichen. Sie fokussiert vor allem auf die temporale Dimension der Identität: So können in Erzählungen vergangene Versionen des erzählten Ichs als "akustische Spur" (ebd., S. 7) präsent sein, die durch verschiedene Verfahren

als unterschiedlich zur gegenwärtigen Person EGOS dargestellt werden. Dabei beruft sie sich u.a. auf das von Kresic (2006) entwickelte Konzept der multiplen Sprachidentität. In diesem wird Identität verstanden als „[...] plurales, multiples Gebilde, das sich ausdifferenziert in verschiedene, kontextspezifisch konstruierte (Teil-) Identitäten." (ebd., S. 224). Sowohl Kresic als auch Thüne sehen die Realisierung unterschiedlicher Identitätsfacetten vor allem an Phänomene des Code-Switching im weitesten Sinne geknüpft – Kresic nennt „Einzelsprachen, Sprachvarietäten, -stile und –register" (ebd.) als Ausdrucksformen bzw. Indikatoren für jeweils verschiedene Identitätsfacetten, und auch Thüne konzentriert sich in ihren Analysen auf stilistische Phänomene. Die Etablierung unterschiedlicher sozialer Identitäten (oder, im Sinne Zimmermans (1998), transportabler bzw. "oriented to"-Identitäten, s. Kap. 2.3) wird allerdings nicht berücksichtigt. Die Mehrstimmigkeit des Selbst zeigt sich aber nicht nur in historisch-autobiographischer Hinsicht, sondern auch lokal, zu einem bestimmten Zeitpunkt – nämlich dann, wenn SprecherInnen darstellen, zu welchen sozialen Kategorien sie sich als zugehörig betrachten bzw. in welcher Weise die Zugehörigkeit zu verschiedenen Kategorien auf unterschiedliche Eigenschaften verweist. Kontrastivität kann also nicht nur interpersonal, im Vergleich mit anderen Personen, dargestellt werden, sondern auch intrapersonal, im Vergleich mit historischen oder fiktiven Versionen der eigenen Person (s. dazu v.a. Kap. 9.3.2).

7.5.1 Ausdifferenzierung einer neu eingeführten Identitätsfacette

Eine weitere Möglichkeit der Ausdifferenzierung von ALTER-EGO-Positionen besteht in der Ausdifferenzierung von Identitätsfacetten. Dies geschieht, indem – ähnlich wie in der Musik – ein Thema (= die Stilisierung EGOS als bestimmte Person) eingeführt und durch verschiedene Variationen (= Ausdifferenzierung der Stilisierung) immer wieder reinszeniert wird. Das Thema stellt sich hierbei als ein bestimmtes stilistisches Merkmalscluster dar, dessen Bestandteile in den einzelnen Variationen minimal verändert werden können; allerdings nur soweit, dass das ursprüngliche Thema weiterhin erkennbar bleibt.
Im folgenden Ausschnitt schildert L1 seine Art der Klassenführung. Ausgelöst wird diese Episode durch die Aufforderung des Interviewers, die Kommunikation zwischen Lehrer und SchülerInnen zu beschreiben.

Bsp. (7.6)

```
0757  IN:   hmhm; (-) okAy (.)
0758        das war jetz ja mehr so die::=äh kommunikation (.)
0759        ä:h Unter den (.) schÜl[ern? (-)
0760  L1:                          [mhm
0761  IN:   .hh und ähm:: (-) ja (.) wo sehen sie SICH da? (.)
0762        also wie sieht das dann aus
0763        wenn man die kommunikation zwischen
0764        lehrern und schÜlern beschreibt?
0765        auf DER ebene?
0766  (---)
0767  L1:   ähm (-) ja mEIn lehrerjob ist viel an'
0768        viel weniger anstrengend als FRÜher;
0769  IN:   mhm?
0770  L1:   die: (.) weil (.)
```

```
0771        ich muss nur gucken dass ich das- (-)
0772        [dass ich denen RAUM gebe
0773  IN:   [die machen lassen (.) hmhm?
0774  L1:   ja. (-) ich muss- (-) ja ich muss dem (--)
0775        also ich muss da viel stEUern;
0776  IN:   <<p> mhm>
0777  L1:   <<p> das=is aber> die: (-) der steuerungs: (--)
0778        die steuerungsrolle is me:hr
0779        so: wie: ein supervIsor [(-)
0780  IN:                           [hmhm
0781  L1:   s also ich muss die EIgenkräfte sozusagen (-)
0782        sich entWIckeln lassen und (--)
0783        <<p> dann auch (.) ä:h> (-)
0784        zur entFALtung bringen; [(-)
0785  IN:                           [mhm
0786  L1:   also ich muss denen erstmal ACHtung verschAffen;=
0787  IN:   =hmhm
0788  L1:   das mach ich per autoritÄt.
0789  IN:   hmhm?=
0790  L1:   =ne? (.) also ich sa' greif da zIEmlich ein (.)
0791        dass=ich=sach
0792        LAss den AUSreden=((lacht))
0793  IN:   hmhm
0794  L1:   HÖRT zu: (-) GUCKT euch an. (-) [hehe
0795  IN:                                    [hmhm
0796  L1:   zum (.) zum tEIl; ne-
0797  IN:   ja=a
0798  L1:   also da: bin=ich ä:h (.) sehr VÄterlich
0799  IN:   hehe ja=a=
0800  L1:   =JA (.) wIrklich (.)
0801        [also da SORge ich wirklich dafür dass das (---)
0802  IN:   [ja=a
0803  L1:   dass de:r (.) ANfang gUt is.
0804  IN:   hmhm?=
0805  L1:   =vom schtIl her [(-) ne? (---)
0806  IN:                  [<<p> hmhm?>
0807  L1:   HÖrt euch zu:: unterbrEcht euch nich: und= <<pp> ne>
```

L1 berichtet davon, dass er seinen Unterricht zum Zeitpunkt des Interviews als angenehm und wenig anstrengend empfindet und führt dies darauf zurück, dass er auf ganz bestimmte Weise mit seinen SchülerInnen umgeht (Z. 0770-0775). Diesen Umgang beschreibt er anschließend genauer, und fokussiert dabei auf die Art und Weise, wie er steuernd in den Unterricht eingreift und dafür sorgt, dass Mindeststandards in Bezug auf die Kommunikation der SchülerInnen untereinander gewahrt werden (ab Z. 0777). Dabei fallen drei Dinge auf:

1. Jargon: L1 vergleicht sich selbst mit einem *supervIsor* (Z. 0779) und formuliert anschließend eine Aussage, die auf genau diesen Kontext verweist: *also ich muss die EIgenkräfte sozusagen (-) sich entWIckeln lassen und (--) <<p> dann auch (.) ä:h-> (-) zur entFALtung bringen;* (Z. 0781-0784).
2. Veränderung in der Prosodie: Ab Z. 0792 beginnt L1, seine Erzählung mit mehreren Fällen von selbstindizierter Redewiedergabe zu untermauern. Dabei verändert sich seine Prosodie: Die Intonation wird tiefer, gleichzeitig verstärkt sich die Intensität; die Redewiedergabe findet außerdem im Listen-Format statt. Diese gehen einher mit zwei erneuten, dieses Mal expliziten Selbstcharakterisierungen: *per autoritÄt* und *VÄterlich* (Z. 0788 bzw. 0798).

3. Modalisierung durch Lachen: Einige der Äußerungen werden von einem Lachen überdeckt (z.B. Z. 0792) und dadurch in ihrer Strenge zumindest teilweise relativiert.

Die Rekonstruktion des Interviewausschnitts zeigt, dass durch die Kombination dieser drei Verfahren zwei Identitätsfacetten relevant gesetzt werden, die während des Interviews an verschiedenen Stellen - oft miteinander vermischt und 'zweistimmig' - wieder auftauchen: Zum einen der Supervisor, zum anderen der Autoritär-Väterliche.

Wie unter 1. beschrieben, wird die Facette des Supervisors unmittelbar eingeführt, und zwar durch die Verwendung eines Jargons, der den Kontext einer Zusatzausbildung im Beratungsumfeld relevant setzt (vgl. Ausschnitt "querschläger" in Kap. 8.3.4). Das Produktionsformat entspricht hier dem des Principals. L1 vergleicht seine Art, eine Klasse zu steuern, mit der Tätigkeit eines Supervisors (Z. 0779) und erläutert anschließend, was genau er darunter versteht: Eine auf die Fähigkeiten des Individuums ausgerichtete Anleitung, die Raum zur freien Entfaltung voraussetzt (Z. 0781-0784).
Diese Stimme des Principals vermischt sich allerdings mit einer weiteren Stimme, die die Facette des Supervisors weiter ausdifferenziert: L1 formuliert als Voraussetzung für seine Art der Klassenleitung, dass er *denen erstmal ACHtung verschAffen-* müsse (Z. 0786). Dies tue er *per autoritÄt* (Z. 0788). Als Beispiel für diese Autorität werden programmatische, mögliche Äußerungen dialogisch fremdindiziert, die er seinen SchülerInnen gegenüber tätigen könnte: *LAss den AUSreden=* (Z. 0792) bzw. *HÖRT euch zu: (-) GUCKT euch an*. (Z. 0794). Auch hier lässt sich anhand der Prosodie zeigen, dass L1 als autoritärem Anleiter eine eigene Stimme gegeben wird: Während seine unmarkierte Erzählstimme im Großteil des Interviews relativ moduliert ist, verändern sich in den Zeilen 0792 / 0794 vor allem Rhythmus und Intonation:[83]

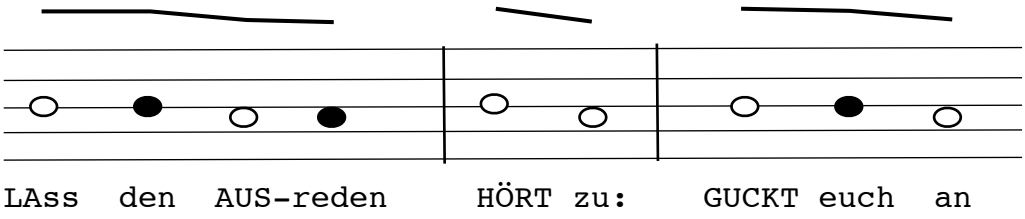

Abb. 8: Prosodisches Muster der 'autoritären' Stimme

Die autoritäre Stimme ist gekennzeichnet durch eine abfallende Intonation, eine höhere Intensität, eine stärkere Rhythmisierung als die sie umgebenden Turns

[83] Zur Notation von Intonationsverläufen bzw. Rhythmus der verbalen Äußerung in Notenschrift vgl. Tannen (1994). Ausgefüllte Notenköpfe bezeichnen kürzere Silben, leere Notenköpfe stehen für Dehnungen. Eine unterschiedliche Notenhöhe steht für unterschiedliche Stimmhöhen - hier geht es vor allem um *relative* Unterschiede, nicht um eine exakte Abbildung der Tonhöhenunterschiede. Zur Verdeutlichung der Intonationsverläufe habe ich Tannens Notation noch ergänzt, indem ich den Intonationsverlauf als Linie über der Notenzeile eingetragen habe.

sowie die Formulierung im Imperativ. Das gleiche Format findet sich in Z. 0807. Dort produziert L1 erneut eine Beispiel-Äußerung, die seinen Unterrichtsstil verdeutlichen soll. Zuvor hatte er seinen Begriff von Autorität relativiert, indem er ihn mit dem Attribut *VÄterlich* reformuliert hatte (Z. 0798). Diese erneute Ausdifferenzierung wurde schon vor ihrer expliziten Benennung als väterlich eingeleitet, indem L1 sowohl in Z. 0792 als auch in Z. 0794 seine beiden Beispieläußerungen durch abschließendes Lachen abgeschwächt und in ihrer Strenge herabgestuft hatte. Die letzte Beispieläußerung in Z. 0807 wird ganz ohne Lachen geäußert und schließt die Ausdifferenzierung der Stimme ab.

Nachdem diese Stimme im Ausschnitt "eigenkräfte" als Thema etabliert wurde, kommt sie in variierter Form noch zwei Mal zum Einsatz. Beide Male werden Begebenheiten erzählt, in denen L1 direktiv handeln und das Verhalten verschiedener SchülerInnen sanktionieren musste. In allen drei Fällen ist also der narrative Kontext der Faktor, der das Auftreten der väterlich-autoritären Stimme bestimmt, denn in allen Fällen geht es um Situationen, bei denen L1 das Verhalten von SchülerInnen beurteilt bzw. vor dem Hintergrund bestimmter normativ geprägter Annahmen maßregelt. Die erste der oben angesprochenen Begebenheiten des direktiven Eingreifens handelt von einem Schulverweis, der gegen einen von L1s Schülern ausgesprochen wurde. Nachdem L1 den Hergang beider Fälle erzählt hatte, fasst er seine generelle Haltung gegenüber RegelbrecherInnen im weitesten Sinne zusammen. Dies geschieht, indem er erneut eine mögliche eigene Reaktion in Form einer dialogisch selbstindizierten Äußerung wiedergibt:

Bsp. (7.7)

```
0898  L1:   Und auch dass=ich auch mit SO einem: (.)
0899        ACHtungsvoll UMgehe?  also dass ich=n nicht verDAmme?
0900  IN:   ja
0901  L1:   also dass ich=n nicht verDAmme?
0902        sondern einfach sach (-) du- (.)
0903        du: (.) hörst mit diesem (.) quAtsch soFORT auf?=
0904  IN:   =ja=a
0905  L1:   und wenn das wieder in ordnung is (.)
0906        kannze wEItermachen- (.)
0907  IN:   <<p> hmhm>
```

Hier besteht die Variation des Themas in der Beibehaltung des Befehls-Formats (Z. 0903) und natürlich dem narrativen Kontext, innerhalb dessen L1 in das Verhalten bestimmter SchülerInnen eingreift. Auffällig ist eine leichte Verschiebung von Äußerungsumfang der entsprechenden Stimme und den sie kontextualisierenden stilistischen Markern: Im Gegensatz zum Beispiel „eigenkräfte“ kommt die autoritäre Stimme ausführlicher zu Wort, aber dafür weniger deutlich stilisiert. Ähnliches lässt sich beim nächsten Auftritt der väterlich-autoritären Stimme beobachten[84]:

[84] Verschiedene Merkmale eines Stils sind nicht zwangsweise gleichberechtigt; es gibt durchaus besonders charakteristische Merkmale, die einen Stil bestimmen; andere Merkmale hingegen sind eher randständig (vgl. Sandig & Selting 1997, S. 3). In diesem Zusammenhang bemerkt Selting (1997, S. 31), dass selbst singuläre Phänomene im Sinne einer Ausschlussdi-

Bsp. (7.8)

```
1369  L1:   bei den (.) bei den mÄnnern sind wel' (.)
1370        bei den arabischen mÄnnern sind welche
1371        die waren am anfang extr!EM! frauenverachtend?
1372  IN:   <<p> mhmh>
1373  L1:   also WIRklich [doll. (2.0)
1374  IN:                [<<p> mh>
1375  L1:   da hab=ich aber AUCH gesacht äh: (--)
1376        wenn du das ernst meinst- (.) das is äh- (-)
1377        das is gegens grUndgesetz.
1378        [(-) kann=ich nich DULden. (-)
1379  IN:   [mhmh                    mhmh
1380  L1:   das KANNST=du nich vertreten; [(.)
1381  IN:                               [mhmh
1382  L1:   also du DARFST das nich vertrEten; [(.)
1383  IN:                                     [ja=a
1384  L1:   ich verBIEte dir das. [(---) ne? (---)
1385  IN:                        [ja=a      <<pp> mhmh>
1386  L1:   das KANNST=du NICH machen. (--)
1387        und du bist hier in dem- (.)
1388        in diesem LAND eigentlich falsch.
1389  IN:   ja=a
1390  L1:   <<p> mit solchen auffassungen.> (2.75)
```

L1 berichtet hier von einer Gruppe „arabischer Männer“, deren Einstellungen gegenüber Frauen er entschieden kritisiert. Dies tut er in der narrativen Rekonstruktion mit der Stimme des väterlich-autoritären Lehrers – wie schon zuvor sind hier vor allem der Befehlston und der intendierte Eingriff in das Verhalten der betreffenden Schüler diejenigen Merkmale, durch die sich die Stimme konstituiert. Zusätzlich kommt hier noch die Rhythmisierung hinzu: Vor allem in Z. 1380ff. zeigt sich ein paralleles syntaktisches Muster, dass durch Betonungen auf dem Modal- bzw. dem Hauptwerb prosodisch akzentuiert wird.

7.5.2 Distanzierung / Abwahl von kopräsenten Identitätsfacetten

Die Erzählung über die vermeintlich schiefgegangene Unterrichtsstunde aus Kap. 6 lebt von verschiedenen Dialogen, die Erzähler L2 einerseits mit dem Interviewer führt (als eine Art Rahmendialog, innerhalb dessen alle Erzählungen angesiedelt sind), andererseits aber sowohl mit den erzählten Figuren (in diesem Beispiel seine SchülerInnen) als auch mit sich selbst. Der Dialog mit sich selbst wird, so wurde gezeigt, vor allem durch selbstindizierte interne Formen auf einer so geschaffenen narrativen Hinterbühne realisiert. Dieses erzählte Selbstgespräch soll nun noch einmal genauer betrachtet werden; dieses Mal soll es vor allem darum gehen, wie L2 seine eigene Professionalität thematisiert und darstellt.

---

agnose als Stil bezeichnet werden können: „Wenn eine Abgrenzung von Stil und Nicht-Stil also von der Anzahl und Dichte der Stilmittel her nicht möglich ist, dann bleibt nur die Möglichkeit, die Definition und Abgrenzung über die Wirkung, den Sinn bzw. die als sozial und interaktiv bedeutsam nahegelegte Interpretation eines Stils vorzunehmen, indem man zeigt, dass er als aktiv verwendetes und nachweisbar funktionierendes Signalisierungsmittel im Hinblick auf bestimmte interaktiv relevante Aufgaben und Bedeutungen gebraucht wird.“

Bsp (7.9)

```
0726  L2:   und- (--) ähm; (-)>
0727        dann entstEht auch mal so ne stUnde- da wAr=ich; (-)
0728        ähm; hab=ich=mich sEhr gefrEUt drü' (-)
0729        also; (.) man in der Ersten sekunde gedacht hat- (-)
0730        oh (-) was mAchste jetzt- (-)
0731        dass wir; (--) ähm:::; (1.0)
0732        <<p> ähm::;> (--) das war also (.)
0733        war in nem ANdern; (.)
0734        also im kurs vom lEtzten seMEster- (.) und äh (.)
0735        KEIner hatte die hAUsaufgaben gemAcht- (-)
0736        der klAssiker [sozusagen- (.) genAU- (--)
0737  IN:                 [<<pp> (xxx)>
0738  L2:   und man dEnkt sich- (-) schEIße- (-)
0739        die gAnze Unterrichtsplanung geht inne dUtten?
0740  IN:   m=hm?
```

In Kap. 6 wurde bereits darauf eingegangen, dass die Äußerungen, die als interner Dialog selbstindiziert wurden, durchgehend einer 'privaten' (weil innerlich zweifelnden) Version von L2 anzugehören scheinen, wohingegen diejenigen Äußerungen, die als externer Dialog selbstindiziert wurden, eher dem 'öffentlichen' L2 zuzuschreiben sind.
Auch in diesem Ausschnitt ist etwas Ähnliches zu beobachten wie in Bsp. (7.6): Die eine der beiden Facetten, nämlich die innere, zweifelnde Facette L2s, wird stilistisch schon eingeführt, bevor sie explizit zu Wort kommt. Dabei spielen zwei Dinge eine wichtige Rolle: Zum einen die Rhythmisierung des Sprechens, zum anderen der Intonationsverlauf. Dies wird im Vergleich der Zeilen 0735 und 0738/39 deutlich:

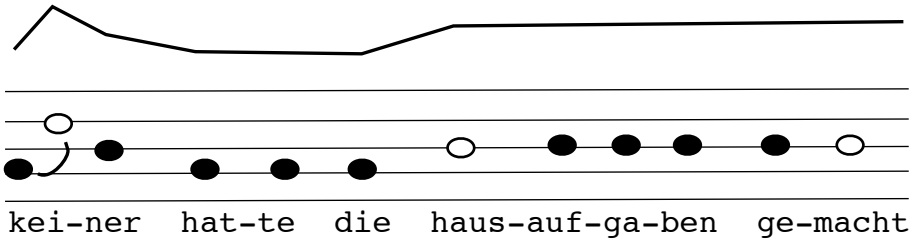

Abb. 9: Prosodisches Muster der 'privaten' Stimme, Z. 0735

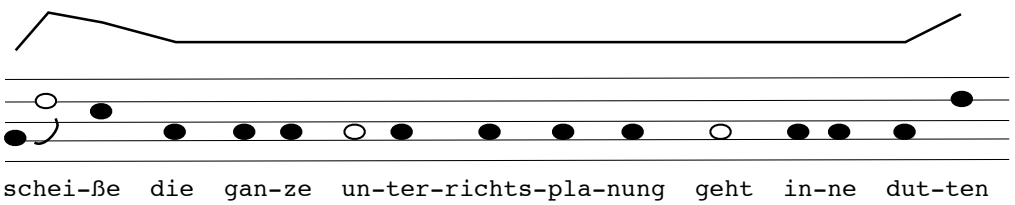

Abb. 10: Prosodisches Muster der 'privaten' Stimme, Z. 0738/39

Beide Äußerungen zeigen das gleiche Intonationsmuster, das sich durch einen ansteigenden Tonverlauf auf der ersten Silbe, eine dann abfallende bis gleichblei-

bende Tonhöhe und schließlich einen Anstieg in der Tonhöhe auszeichnet. Auch die Rhythmisierung ist vergleichbar: Nachdem die erste Silbe ihren Tonhöhen-Peak erreicht hat, erfolgt eine Dehnung. Nach vier kurzen, stakkato-artigen Silben erfolgt erneut eine Dehnung; diese Form wird noch einmal wiederholt. Auffällig ist weiterhin, dass die Wiederholung dieses in Z. 0735 etablierten Intonations-Themas in Z. 0738/39 wie ein Echo in etwas schwächerer Form erfolgt (die Differenz zwischen höchstem und tiefstem Ton ist geringer, die Phase gleichbleibender Tonhöhe länger). Stattdessen aber wird eine weitere stilistische Ebene hinzugefügt, indem zum umgangssprachlicheren Jargon geswitcht wird. Im vorigen Kapitel wurde bereits gezeigt, dass hier eine narrative Hinterbühne geschaffen wurde. Indem L2 nun seine Zweifel und Bedenken in der Interviewsituation erzählt, holt er den Interviewer gleichsam mit auf die Hinterbühne und lässt ihn so an der Doppelbödigkeit der Erzählung teilhaben. Erst danach wird diejenige Facette etabliert, die auf der narrativen Vorderbühne agiert, also in Interaktion mit den anderen ProtagonistInnen der Erzählung, den SchülerInnen:

Bsp. (7.10):

```
0741  L2:   Ä::hm:::; (.)
0742        und dann: (--) ö wUsst=ich aUch erst nicht so genAU;
0743        <<schnell> dann hab=ich gesagt ja okAY-> (.)
0744        mAchen wir das jetzt im KURS? (-)
0745        p' pädagogisch auch nicht das klÜgste; (.)
0746        [glAUb=ich- (.)
0747  IN:   [((schmunzelt))
0748  L2:   aber- (--) GING nicht anders. [also man hätte'
0749  IN:                                [<<p> m=hm?>
0750  L2:   sonst wär=mer ja NIE: wohIn gekOmmen?
0751  IN:   <<p> m=hm?>
```

In der erzählten Reaktion auf die vergessenen Hausaufgaben erscheint L2 weitaus weniger zweifelnd – er beschließt spontan, die Hausaufgaben nun in der Stunde zu bearbeiten (Z. 0743f.). Dass diese Selbstsicherheit nicht unbedingt den Tatsachen entspricht, wird da deutlich, wo er seine Entscheidung kritisiert: *p'pädagogisch auch nicht das klÜgste;* (Z. 0745). Dies geschieht im Format des Principals (die entsprechende Diskursgemeinschaft ist hier die der professionellen, erfahrenen LehrerInnen), und zwar indem sich L2 als jemand positioniert, der die didaktische Angemessenheit von Entscheidungen beurteilen kann. Hier wird eine Facette von Professionalität etabliert, die im weiteren Verlauf der Erzählung das Gegengewicht zur zweifelnden Stimme darstellt.
Auffällig ist, dass beide Stimmen einen Dialog, oder vielmehr eine implizite Diskussion zu führen scheinen und damit in einer ALTER-EGO-Beziehung zueinander stehen: Die Beurteilung der pädagogischen Angemessenheit wird fast im gleichen Atemzug wieder relativiert bzw. in ihrer Entschlossenheit herabgestuft (*glAUb=ich*, Z. 0746). Und auch diese Abstufung wird nicht so stehen gelassen, sondern durch eine anschließende Rechtfertigung der Entscheidung (*aber- (--) GING nicht anders.,* Z. 0748 bzw. *sonst wär=mer ja NIE: wohIn gekOmmen?,* Z. 0750) verstärkt.
Der Widerstreit beider Stimmen löst sich auf, als ein erneuter unvorhergesehener Zwischenfall die Stunde zu gefährden droht. Ein Schüler meldet sich und stellt die

Frage, ob der Tod das ultimative Ende der eigenen Existenz sei (s.o.). L2 führt hier das schon zu Beginn der Erzählung eingeführte Muster fort und lässt den Interviewer zunächst auf der narrativen Hinterbühne an seiner ersten Reaktion teilhaben:

Bsp (7.11):

```
0772  L2:   in dEr sekUnde wusst=ich noch (.) geht mir (.)
0772        ging mir also durch den kOpf
0773        was mAchst du jEtzt? (-)
0774        die ganze stUndenpla' (.)
0775        wenn du jEtzt- (-)
0776        wenn du jEtzt noch drauf eIngehst
0777        ist die ganze stundenplanung sowieso HIN?
0778        [ä::hm; (--)
0779  IN:   [<<p> m=hm>
0780  L2:   und ich hab dAnn <<cresc> gleichzeitig gedAcht> (.)
0781        aber es ist DIE gelegenheit; (-) ähm; (--)
0782        mIteinander ins ge[sprÄch zu kommen? (-)
0783  IN:                     [m=hm?
```

Die zweifelnde Stimme wird erneut als interne, dialogische, selbstindizierte Form eingeführt und berichtet wieder von Zweifeln und dem Gefühl der Überrumpelung angesichts einer zu erwartenden Ausuferung der Stunde (Z. 0773-0777). Auch hier wird sie wieder durch einen ansteigenden Intonationsverlauf, Code-Switching in die Umgangssprache sowie eine Variation von "in die Dutten gehen" kontextualisiert: *wenn du jEtzt noch darauf eIngehst ist die ganze stundenplanung sowieso HIN?* (Z. 0776f.).
Dann aber wird aus dem anfänglichen internen Dialog ein Trialog: L2 redet offenbar *gleichzeitig* (Z. 0780) mit zwei Instanzen seiner selbst – zum einen mit der bereits beschriebenen zweifelnden Stimme, zum anderen aber ebenfalls mit der professionell-spontanen Version, die im Format des Principals zu Wort kam. Beide Versionen werden trotz ihrer gegensätzlichen Haltungen (‚das wird nichts mehr' vs. ‚das könnte noch was werden') als interne Formen indiziert – dies war bislang allerdings der zweifelnden Stimme vorbehalten. Indem nun auch die vormals extern-dialogisch indizierte Stimme des Principals ebenfalls als interne Form indiziert wird, wird sie ebenfalls auf die narrative Hinterbühne und in den Dialog mit dem Interviewer geholt. Gleichzeitig wird der Widerstreit beider Stimmen zugunsten eines Kompromisses aufgelöst: Die nicht einkalkulierte Frage des Schülers wird von der Position des Principals aus als Chance wahrgenommen, in die Diskussion mit den SchülerInnen einzusteigen *und mIteinander ins gesprÄch zu kommen?* (Z. 0782). Von dieser Stelle an verschwindet die zweifelnde Stimme in der Erzählung bzw. wird als nicht mehr gültige von zwei kopräsenten Identitätsfacetten abgewählt:

Bsp. (7.12):

```
0784  L2:   und (-) ähm; (-) es ergAb sich dann? (--)
0785        ähm; (1.25)
0786        mIt dem geSAMten kUrs; (.)
0787        da warn dann plötzlich alle dAbei; (.)
0788        <<schneller> und die aUfgabe war dann auch; (-)
```

```
0789        von der eInen sekUnde auf die ANdere auch UNwichtig->
0790        das war auch gUt so- (--) ähm; (--)
0791        ne drEIviertelstUnde oder so was;
0792        n gespRÄCH über solche frAgen. [(.)
0793  IN:                                  [<<p> m=hm?>
0794  L2:   dann gings irgendwie um (.)
0795        über stErbehilfe- [(.) und (-) sInnfragen- und- (-)
0796  IN:                     [<<p> m=hm?>
0797  L2:   und so wEIter [und so fOrt. (.)
0798  IN:                [<<p> m=hm?>
0799  L2:   und gIng so=n bIsschen so in die rIchtung- (--)
0800        mh:: (2.0)
0801        und wo=ich gedAcht hab (.)
0802        das IS (-) was wo i' (.) wo wir; (.)
0803        also wo ich glAUbe (.)
0804        auch die schüler gemErkt haben und
0805        wo Ich das auch noch mal besonders gemerkt habe (--)
0806        dass ich (-)
0807        dass (.) Ich n' nicht der mit den ANTworten
0808        und sie die mit den frAgen sind- [(-)
0809  IN:                                    [<<p> m=hm?>
0810  L2:   sondern dass wir gemEInsam auf dieser sUche sind.
0811  IN:   <<p> m=hm?>
0812  L2:   und ähm; (-)
0813        uns gemeinsam fragen und antworten anbieten können?
0814  IN:   <<p> m=hm?>
0815  L2:   und ähm; (1.75) JA; (-)
0816        und so was eben dann auch zUlassen.
0817  IN:   <<p> m=hm?>
0818  L2:   und ähm; (-)
0819        zUlassen auch dass ne stUnde dann mal- [(--)
0820  IN:                                          [<<p> m=hm?>
0821  L2:   ANders läuft als man sich das zu hause
0822        am schreIbtisch geplant hat. (---) (ja.)
```

Die Entscheidung, die Frage des Schülers als Gelegenheit zur Diskussion zu nutzen, wird von der Klasse positiv aufgefasst, und das gleich derart, dass die eigentlich zu erledigenden Hausaufgaben völlig aus dem Blick gerieten (Z. 0787-0790). Im Gegensatz zu Z. 0745ff., wo die Abweichung von einer einmal festgelegten Planung noch sehr elaboriert rechtfertigt und begründet wurde, wird diese neuerliche Entscheidung ausdrücklich bestärkt: *das war auch gUt so-* (Z. 0790). Diese Haltung wird in der Evaluation der Episode noch einmal aufgenommen; hier allerdings distanziert sich L2 explizit von der zweifelnden Stimme, indem er mit „man“ auf sie referiert (Z. 0821).

Verfolgt man die Verwendung des Pronomens „man“ noch einmal im Verlauf des gesamten Ausschnitts „die unterrichtsplanung geht inne dutten“ (s. Bsp. 6.1), so fällt auf, dass von Beginn an mit dieser distanzierten Haltung auf die zweifelnde Stimme referiert wurde (Z. 0729, 0738, 0748 und schließlich 0821). Wann immer hingegen die Position des Principals bemüht wurde, benutzte L2 die erste Person Singular, z.B. in Z. 0742, 0772 (hier besonders auffällig, weil es sich um eine Form der internen dialogischen Selbstinszenierung handelt, die zuvor mit der Verwendung von „man“ einherging, dto. Z. 0801).
In der Übersicht gestaltet sich primäres und sekundäres Footing wie folgt (typographische Darstellung wie in Kap. 7.3):

- Etablierung der zweifelnden Stimme:
  - Z. 0725-0736: minimalistische Orientierung inkl. Etablierung der zweifelnden Stimme => Author / narrative Hinterbühne; „man“
- Etablierung der Principal-Position:
  - Z. 0738-0744: erzählte Reaktion => Principal / narrative Vorderbühne; „ich“
- Diskussion zweifelnde Stimme vs. Principal:
  - Z. 0748-0750: Rechtfertigung => Principal
    - Z. 0748: Relativierung fachlichen Wissens => author / zweifelnde Stimme (aus der Erzählsituation heraus / auf der narrativen Hinterbühne); „man“
  - [Z. 0752-0767: Zweite Störung – Analyse s. Kap. 7.4.2]
- Kooperation zweifelnde Stimme + Principal / Abwahl der zweifelnden Stimme:
  - Z. 0772-0777: Reaktion der zweifelnden Stimme => Author / narrative Hinterbühne
  - Z. 0780-0782: Gegenreaktion => Principal / narrative Hinterbühne => gleichzeitig Abwahl der zweifelnden Stimme; „ich“
  - [Z. 0784-0798: Bericht über Fortgang der Stunde]
- Evaluation des Ereignisses + explizite Distanzierung von der zweifelnden Stimme:
  - Z. 0799-0822: evaluierender Teil der Erzählung, Resumée
    - Z. 0821: explizite Abwahl der zweifelnden Stimme durch „man“ (nicht „ich“, wie zuvor)

Somit wurde also von Beginn der Erzählung an die zweifelnde Stimme - retrospektiv als impliziter Kommentar des Erzählenden Ichs - als abgewählte beider Identitätsfacetten markiert und in der Erzählung vor allem die Entwicklung bis hin zur Abwahl der als nicht mehr gültig angesehenen Facette nachgezeichnet.

7.6 Zusammenfassung: Die Hybridität von ALTER und EGO

Ausgehend von Bachtins Konzept der Hybridität wurde in diesem Kapitel gezeigt, dass die Ausdifferenzierung von Identitätsfacetten auf unterschiedliche Weise geschehen kann. Dafür wurde auf zwei weitere Konzepte zurückgegriffen, die unmittelbar an Bachtin anschlussfähig sind: Das Goffman'sche Konzept des Footings von Äußerungen (mit Schwerpunkt auf die von Goffman vorgeschlagene Ausdifferenzierung der Sprecherrolle), sowie das aus dem Bereich der interaktionalen Stilistik stammende Konzept der (Selbst- und Fremd-) Stilisierung. Letztere wurde als Verfahren im gesprächrhetorischen Sinn begriffen, mit dem durch die (meistens prosodische) Kontextualisierung sozial relevanter Kategorien zielorientiert „Wirkungsabsichten“ (Kallmeyer 1996, S. 7) des/der SprecherIn in Bezug auf ihre Identitätskonstruktion beschrieben werden konnten.
Dazu wurde angesetzt an den in Kap. 6 eingeführten Unterscheidungen zwischen verschiedenen Formen der Redeindizierung. Im Zusammenhang mit Footing konnte beobachtet werden, dass selbst- vs. fremdindizierte Verfahren Rückschlüsse auf primäre Footings erlaubten; also solche Footings, bei denen anhand der Redeindizierung schon deutlich wird, ob einE SprecherIn sich selbst oder jemand

Drittes zu Wort kommen lassen wird. Durch die Kombination verschiedener Footings mit unterschiedlichen Stilisierungsressourcen werden vor allem Ausdifferenzierungsaktivitäten von ALTER- und EGO-Positionen realisiert. Diese Ausdifferenzierungen lassen sich in drei Teilaufgaben unterteilen, die sowohl die ALTER-EGO-Relationen auf Ebene der Erzählsituation als auch auf Ebene der Erzählung selbst betreffen:

7.6.1 Ausdifferenzierung EGOS als erzählendes Ich

SprecherInnen benutzen Inhalte aus der Erzählung, um retrospektive Bewertungen des erzählenden Ichs einzuweben und dadurch die Haltung EGOS auf Ebene der Erzählsituation auszudifferenzieren.[85] Hierfür werden vor allem verschachtelte, sekundäre Footings benutzt, die sich durch einen inhaltlichen Gegensatz zwischen den verwendeten Formaten auszeichnen. Dabei wird EGO als erzählendes Ich im Format des Authors realisiert, der sich prosodisch in die Erzählung einmischt und entweder erzählte Handlungen oder aber die Aussagen erzählter Personen (die im Format des Animators realisiert werden) kommentiert. Sofern EGO die fremdindizierten Aussagen Dritter kommentiert, besteht die Position von ALTER in diesem Fall im Format des Animators. Prosodie und Inhalt stehen dabei in einem Widerspruch zueinander; durch die Art der Redewiedergabe wird ALTER indiziert, die prosodische Gestaltung verweist auf die Haltung EGOS.

7.6.2 Prosodische Stilisierung ALTERS und EGOS

Gerade in Hinblick auf die Nuancierung von ALTER und EGO als erzählten Figuren (also als Positionen innerhalb der Erzählung) wird Redewiedergabe genutzt, um affektive Zustände zu illustrieren. Sie kann als 'Versprachlichung von schwer zu Versprachlichendem' bezeichnet werden: In allen Fällen gingen der Nutzung von Redewiedergabe als Darstellungsmittel von innerem Geschehen mehrere Abbrüche und Ansätze zu Reformulierung voraus. Hierbei stehen Prosodie und Inhalt der Redewiedergabe nicht im Gegensatz zueinander, sondern verlaufen gewissermaßen parallel: Die Prosodie bildet das ab, was verbal expliziert wird. Beteiligte Formate sind, je nach Stilisierungsform, Author *oder* Animator (nicht wie in 7.5.1 Author *und* Animator gleichzeitig). EGO als erzählendes Ich übernimmt durch eine solche Stilisierung die Perspektive der stilisierten Person und stellt die Redewiedergabe in den Dienst der Authentifizierung der erzählten Personen.

7.6.3 Ausdifferenzierung EGOS als erzähltes Ich

Die Ausdifferenzierung EGOS kann auf zwei Weisen geschehen, die sich genau entgegengesetzt zueinander verhalten.

---

[85] Die temporale Struktur von Erzählungen kann auch benutzt werden, um verschiedene historische Versionen EGOS gegenüberzustellen und dadurch Bewertungen des erzählten Ichs zu implizieren, s. Kap. 9.3.2.

7.6.3.1 Bedeutungsanreicherung EGOS

Um verschiedene Facetten ihrer Identität zu etablieren und auszudifferenzieren, werden Stilisierungscluster als 'Thema' verwendet, das in verschiedenen Variationen genutzt wird, um die gleiche Facette zu reinszenieren und dabei weiter zu nuancieren. EGO erscheint hier als polyphones Ich, das durch Rückgriff auf verschiedene Stimmen demonstriert, zu welchen Kategorien es als zugehörig betrachtet werden möchte bzw. welche Eigenschaften es sich selbst zuschreibt. Relevante analytische Größen sind hier vor allem Prosodie und Jargon; letzterer verweist auf die Zugehörigkeit zu Diskursgemeinschaften, die sich in der untersuchten Erzählung durch die Position des Principals äußert.

7.6.3.2 Reduktion EGOS

Nicht-Zuschreibung von Eigenschaften bzw. Differenzierung und Relevanzherabstufung von Identitätsfacetten wird auf ganz ähnliche Weise realisiert: Um eine Identitätsfacette aus der Perspektive des erzählenden Ichs aus als nicht mehr gültig zu kennzeichnen, muss sie erst einmal etabliert und beschrieben werden. Bei der eigentlichen Differenzierung spielt die Verwendung von Personalpronomen eine interessante Rolle; so scheint die Verwendung des unpersönlichen „man“ beim Erzählen von sich selbst in Verbindung mit derjenigen Facette verwendet zu werden, von der sich einE ErzählerIn distanzieren bzw. die sie als nicht mehr gültig abwählen möchte. „Man“ macht also eine vormals zu EGO (als erzähltem Ich) gehörige Facette zu einer ALTER-Position. Diese ALTER-Position ist häufig schon zu Beginn der jeweiligen narrativen Episode kopräsent, und zwar in Form eines stilistischen Themas, das sich in Variationen durch die Erzählung zieht.
Während im Fall von 7.6.3.1 also eine rudimentäre Form von EGO Schritt für Schritt mit Bedeutung angereichert wird, wird im Fall von 7.6.3.2 eine angereicherte Version von EGO präsentiert, die dann Schritt für Schritt reduziert wird. Die in 7.6 beschriebenen Verfahren können in verschiedenen Variationen eingesetzt werden. Hinweise dafür gibt es in „gespräch über mein lehrertum“, denn die bewertende Stimme des Authors wird als stilistisches Thema sehr früh in der Erzählung etabliert und weiter ausdifferenziert.

8 *querschläger*, *mitlernender* und *praxistante* - Kategorisierungsaktivitäten

In Kapitel 7.3 wurde gezeigt, dass L2 im Ausschnitt „gespräch über mein lehrertum“ einen recht hohen Formulierungsaufwand darin investiert, sich als besondere Art von Lehrer darzustellen. Dazu gehörte sowohl die implizite Bewertung erzählter Ereignisse durch die Etablierung fremder Stimmen als auch die Bündelung verschiedener Annahmen über das Selbst durch die Verwendung von Kategorien. Um ebenjene Kategorien geht es in diesem Kapitel. Selbstkategorisierung spielt bei allen drei Interviewten eine wichtige Rolle: Alle drei arbeiten daran, sich selbst als 'Besonderen Fall von X', als besondereN VertreterIn einer bestimmen Kategorie herauszustellen. Diese Kategorie ist bei allen drei Interviewten eine Position innerhalb des Systems Schule – in allen drei Fällen bearbeiten die SprecherInnen die interaktive Aufgabe, argumentativ herauszustellen, warum und inwieweit sie ein 'Spezialfall' bzw. eine besondere AkteurIn innerhalb dieses Systems sind. Besonders markiert ist in diesem Zusammenhang die Kategorie 'LehrerIn': Alle drei Interviewten wurden im Entstehungskontext der Interviews in ihrer Funktion als LehrerInnen befragt. Dadurch wurde die entsprechende berufliche Identität schon im Vorfeld des eigentlichen Interviews als relevant projiziert, sie wurde also durch die Rahmung des Interviewkontextes zu einer "oriented to"-Ressource für die Beteiligten gemacht. Diese Feststellung mag trivial erscheinen, zeigt aber, dass Selbstdarstellungsaktivitäten in Form von Selbstkategorisierungen für jede Art von Interview als relevante Größe angenommen werden müssen, denn in jeder Art von Interview werden den Befragten durch Faktoren wie Setting, Fragestellung usw. bestimmte Kategorien angeboten, die durch ihre Bearbeitung den weiteren Verlauf des Interviews beeinflussen können.

Damit einher gehen verschiedene (tatsächlich zutreffende oder lediglich unterstellte) Annahmen über das gemeinsame Alltagswissen von InterviewerIn und Interviewten: Jede soziale Kategorie ist gewissermaßen randvoll mit verschiedenen mehr oder weniger implizit vorliegenden Wissensbeständen, die stereotype (bzw. als stereotyp angenommene) Attribute von 'typischen' KategorienvertreterInnen betreffen. Dazu gehören im Fall von ‚LehrerIn’ verschiedene Verhaltensweisen genauso wie Aspekte der Ausbildung oder des beruflichen Werdeganges. Weiterhin ist relevant, in welcher Weise die Kategorie 'LehrerIn' sich zu weiteren KategorienvertreterInnen aus dem übergeordneten Bezugssystem 'Schule' verhalten - z.B. zu SchülerInnen, KollegInnen, Vorgesetzten; aber auch zu KommilitonInnen oder AusbildungsleiterInnen im Rahmen des Lehramtsstudiums. An dieser Stelle können die schon in den vorigen Kapiteln hergestellten Bezüge zwischen Kategorisierungs- und Positionierungsverfahren folgendermaßen zusammengefasst und auf den Punkt gebracht werden: Nur, wenn ich deutlich machen kann, in welcher Weise ich mich von vergleichbaren KategorienvertreterInnen unterscheide, kann ich im Umkehrschluss herausstellen, wie meine einzigartige Position im gesamten Kategoriengefüge zustande kommt. Positionierung qua Kategorisierung bedient sich also der gleichen Mechanismen, die Mead für die Verortung der sozialen Identität von Personen annimmt (s. Kap. 4.1.4): Nur im Vergleich zu anderen

AkteurInnen im Rahmen des gleichen Bezugssystems kann dargestellt werden, warum und wie genau die eigene Person besonders, ja individuell ist. [86]

Bei der konkreten Selbst-Verortung der SprecherInnen sind drei Formen von ALTER-EGO-Positionen rekonstruierbar, bei denen vor allem die Relation zwischen ALTER und EGO aufschlussreich ist:

- ALTER ist hierarchisch höhergestellt als EGO
- ALTER ist gleichgestellt mit EGO
- ALTER ist hierarchisch niedriger gestellt als EGO

Diese drei ALTER-EGO-*Relationen*, in denen ALTER den SprecherInnen vor allem als Ressource zur Selbstkategorisierung dient, kommen in verschiedenen Verfahren zum Einsatz. Diese konstituieren einerseits den Bezugsrahmen 'Schule', bearbeiten ihn andererseits aber auch und erlauben dem Gegenüber so Rückschlüsse darüber, in welcher Weise sich die drei SprecherInnen von den unterstellten Normerwartungen an diesen Bezugsrahmen abheben. Die Verfahren sind:

- Etablierung von Negativ-Folien
- Vagheit bei der Selbstkategorisierung
- Evaluierung EGOS

Bevor ich näher auf diese drei Verfahren eingehe und aufzeige, in welchen Variationen sie vorkommen, werde ich das Konzept des "Membership Categorization Device" nach Harvey Sacks erläutern und zeigen, dass es für die Rekonstruktion der von den SprecherInnen verwendeten Kategorisierungsverfahren eine wichtige analytische Ressource ist. In diesem Zusammenhang ist es weiterhin unerlässlich, auf die Weiterentwicklung der Kategorisierungsanalyse durch die Nach- (und Weiter-) Denker Sacks' einzugehen. Während Sacks sich vor allem darauf konzentriert hat, den Zusammenhang zwischen Kategorienbenutzung und dem Transport von Alltagswissen aufzuzeigen, wird Kategorisierung in der Gesprächsforschung seit Sacks' Tod vor allem als *soziale* Kategorisierung verstanden. Als solche ist sie ein flexibles, interaktiv genutztes Verfahren, mit dem die InteraktantInnen relevante Zuschreibungen vornehmen und im Sinne eines Online-Verfahrens sowohl sich selbst als auch ihr Gegenüber verorten, konturieren und damit individuelle Bedeutungszuschreibungen vornehmen.

8.1 „members' categories" und Alltagswissen

Das von Harvey Sacks im Rahmen der Kategorisierungsanalyse entwickelte Konzept des "Membership Categorization Device" (nachfolgend: MCD) stellt einen deskriptiven Apparat zur Verfügung, mit dem die an der sprachlichen Oberfläche zu Tage tretende Organisation des Alltagswissens der SprecherInnen rekonstruiert werden kann. Sacks (1991, S. 236) demonstriert an den (mittlerweile) vielzitierten Sätzen "The baby cried. The mommy picked it up.", auf welche Schlussregeln und Interpretationshilfen wir als kompetente Mitglieder der gleichen SprecherInnen-

[86] Hier stellt sich die Frage, ob Kategorisierung ohne gleichzeitige Positionierung überhaupt möglich ist.

gemeinschaft zurückgreifen, um die genannten Sätze als in charakteristischer Weise zusammenhängend zu verstehen. Ausgangspunkt waren dabei folgende Fragen: Warum verstehen wir, dass es sich bei der „mommy“ um die Mutter des Babys handelt und dass sie ihr Kind auf den Arm nimmt, weil es weint? An der Satzoberfläche sind weder die Zugehörigkeit von Mutter und Kind noch die kausale Verbindung zwischen dem weinenden Kind und der Mutter, die es auf den Arm nimmt, zu erkennen. Hier kommen die spezifischen Eigenschaften des von Sacks entwickelten Apparates ins Spiel.

Ein MCD besteht aus Kollektionen von Kategorien und mit diesen Kategorien verknüpften Annahmen über typische Verhaltensweisen. Kollektionen sind dabei zu verstehen als Gruppierung verschiedener Kategorien unter einem Oberbegriff. Das Baby und seine Mutter etwa gehören zur übergeordneten Kollektion „Familie“, genau so wie etwa „Vater“, „Bruder“, „Schwester“ usw. Kollektionen sorgen dafür, dass Gruppen von Personen schnell und ökonomisch kategorisiert werden können[87]: Wenn auf eine Person aus einer Gruppe eine Kategorie einer bestimmten Kollektion angewendet werden kann (z.B. „mommy“), dann ist wahrscheinlich, dass weitere Kategorien aus dem gleichen MCD auf weitere Personen zutreffen – z.B. das Baby, das auf den Arm genommen wird. Diese Folgerung fasst Sacks als "consistency rule" zusammen. Aus dieser Regel kann eine Maxime abgeleitet werden: „If there are two categories used, which can be found to be part of the same collection, hear them as part of the same collection [...].“ (ebd., S. 239). Diese Maxime sorgt dafür, dass „baby“ nicht als zugehörig zur Kollektion „Lebensabschnitt“ verstanden wird (Baby – Kind – Teenager – Jugendlicher – Erwachsener), sondern eben als Familienmitglied – denn einige Kategorien können zu mehreren MCDs gehören. „Familie“ transportiert weiterhin Wissen über eine bestimmte Organisation, über eine bestimmte typische Zusammensetzung ihrer Mitglieder – die Kollektion ist, so Sacks, als eine bestimmte Art von "team" zu betrachten - , das im Falle der Familie zu Sacks’ Zeiten typischerweise aus einer Mutter, einem Vater und einer beliebigen Anzahl Kinder bestand.[88]
Sacks geht weiterhin von sog. „category bound activities“ aus, also Handlungen, die typischerweise mit bestimmten Kategorien verbunden sind. So wie „cry“ eine typische Handlung für „baby“ ist, so ist „pick up“ eine typische und erwartbare Handlung für „mommy“. Die Verbindung von typischen Tätigkeiten mit entsprechend typischen ‚TäterInnen’ ist im Sinne einer kognitiven Entlastung zu verstehen, denn sie erlaubt die Schlussfolgerung, dass Personen, die eine dieser typischen Handlungen ausführen, VertreterInnen der jeweils assoziierten Kategorie sind (vgl. ebd., S. 179). Die Eigenschaften und Verhaltensweisen, die mit den Mitgliedern einer Kategorie assoziiert sind, sind gleichzeitig „protected against induction“ (ebd., S. 336): Wenn eine Kategorie typischerweise mit einer bestimmten Aktivität einhergeht, so machen Ausnahmen von dieser Regel nicht automa-

---

87 Vgl. Edwards (1991) für die psychologischen und kognitiven Grundlagen des Kategorisierens.

88 Am Beispiel der Kollektion „Familie“ ist deutlich erkennbar, dass das durch Kategorien transportierte Wissen nicht starr, sondern flexibel und veränderlich ist: Inwieweit eine typische Familie im 21. Jahrhundert noch aus der klassischen Trias Mutter-Vater-Kind besteht, ist in Zeiten von Patchworkfamilien und anderen Familienmodellen fraglich.

tisch die Regel ungültig. Dieser Sachverhalt ist für Edwards' (1998) Konzept des „appearance reality device“ zentral, das in den Analysen diskutiert werden wird. Dort wird sich zeigen, dass die drei untersuchten Lehrenden vor allem daran arbeiten, sich als eben diese Abweichung von der Regel zu präsentieren - sie stellen sich als untypische Fälle dar, indem sie mit dem LehrerInnenberuf verbundene Alltagswissensbestände aufgreifen und so demonstrieren, dass sie trotz vermeintlich eindeutiger "category bound activities" (oder, wie Watson (1978) in seiner Weiterentwicklung der Membership Categorization Analysis zutreffender formuliert, "category bound *predicates*") nur eingeschränkt Mitglieder der Kategorie 'LehrerIn' sind.
Einige Kollektionen weisen, so Sacks, spezifische Besonderheiten in Bezug auf ihre KategorienvertreterInnen und den typischerweise mit ihnen verknüpften Handlungen auf. Die Organisation der Kollektion "Familie" ist beispielsweise derart, dass ihre Mitglieder in bestimmten Verhältnissen zueinander stehen, die bestimmte Rechte und Pflichten implizieren. So gehören "mommy" und "baby" zur "Collection R" ("Relationship"), innerhalb derer die Mutter bestimmte Fürsorgepflichten gegenüber ihrem Kind hat. Ein anderes Beispiel für erwartbare Handlungen bzw. Rechte und Pflichten der KategorienvertreterInnen ist in der "Collection K" ("Knowledge") abgebildet; hier ist eine Wissensasymmetrie der entscheidende Faktor, der die Beziehung der einzelnen Mitglieder prägt (z.B. LehrerIn vs. SchülerIn, JuristIn vs. KlientIn usw.).

In jedem Fall sind Kategorien also "inference-rich" (ebd., S. 40), d.h. sie transportieren "an enormous amount of what we call lay theories of social actions" (ebd., S. 42):

> They are the store house and the filing system for the common-sense knowledge that ordinary people - that means ALL people in their capacity as ordinary people - have about what people are like, how they behave, etc. This knowledge is stored and accessed by reference to categories of member/person. (Schegloff 2007b, S. 469; Hervorh. i. Orig.)

Dass dieses Wissen auch von den SprecherInnen selbst genutzt wird, um Aussagen über sich selbst und andere Personen zu machen, demonstriert Sacks (ebd., S. 169ff.) anhand der Kategorie der "Hotrodder". Ein "Hot Rod" ist ein Auto aus den 1930er / 1940er Jahren, dessen Karosserie und Motor auf bestimmte Weise modifiziert wurden. "Hotrodder" bezeichnet also diejenigen Personen, die Hot Rods umbauen und fahren. Wichtig ist dabei, dass es sich um eine Selbstzuschreibung handelt, also um eine Kategorisierung, die aus der jeweiligen Gruppe heraus auf weitere Gruppenmitglieder angewendet wird, um sich in bestimmter Weise zu charakterisieren. Hier wird deutlich, worin der Mehrwert von Selbstreferenz per Kategorie im Vergleich zur Selbstreferenz per Eigennamen besteht[89]: Eigennamen bezeichnen zwar eindeutig ihre Träger, liefern aber keine darüber hinausgehenden Informationen über die Person und etwa mit ihr verknüpften Eigenschaften. Nur durch die Kategorienverwendung kann aber gleichzeitig auch Wissen über bestimmte "category bound acitivites" und weitere, ausschließlich mit z.B. "Hotrodders" assoziierte Zuschreibungen transportiert werden (dies betrifft neben Interes-

[89] Zum Thema Kategorisierung vs. Referenz vgl. Schegloff 2007a.

sen auch einen bestimmen Kleidungsstil und Verhaltensweisen innerhalb der Gruppe und kann durch die bloße Nennung eines Eigennamens nicht geschehen). Insofern die Selbstbezeichnung als "Hotrodder" also gewissermaßen einen ganzen Wissensvorrat im Gepäck trägt, fungiert sie wie ein Code, mit Hilfe dessen die jeweiligen Gruppenmitglieder sowohl aufeinander als auch auf eine bestimmte Art, die Kategorie zu enaktieren, verweisen können.[90]

8.2 Kategorisierung als interaktive soziale Praxis

Sacks' Arbeit an der Kategorisierungsanalyse liegen unterschiedliche Datensorten zu Grunde - und auch zwei im Ansatz unterschiedliche Herangehensweisen an das Thema Kategorisierung. Zum Teil bezieht er sich auf schriftliche Texte (wie Zeitungsartikel und andere Medienberichte - lt. Mayer & Oberzaucher 2009 "der klassische Anwendungsbereich der Kategorisierungsanalyse" - und rekonstruiert in einem stärker ethnomethodologisch geprägten Zugang, mit welchen kategoriellen Ressourcen in diesen Texten Alltagswissen bearbeitet wird. Zum Teil zieht er allerdings auch Transkripte von Gesprächen heran und zeigt in einem stärker konversationsanalytischen Zugang an ihnen auf, wie Kategorisierung 'in action' geschieht bzw. welche Rolle Kategorisierungsaktivitäten bei der Herstellung von Gruppenidentität haben (s. das Beispiel der "Hotrodder"). Auch in der Weiterentwicklung der Kategorisierungsanalyse lassen sich diese beiden Tendenzen beobachten - dies wird allerdings von Watson (1978, 1997) stark kritisiert[91]:

> [...] categorization work can be done cojointly with the sequencing of utterances and [...] these two facets of conversation may be mutually elaborative and can trade off each other in a variety of ways. (vgl. ebd. 1978, S. 105)

Wesentlich deutlicher heißt es knapp 20 Jahre später:

> Sequential analysis [...] has in many ways revolutionised the analysis of social action, but it has done so at some cost. One of the costs - a needless one, I shall argue - has been the disattending of membership categorization analysis. (vgl. ebd. 1997, S. 50)

Watson vergleicht die unterschiedlich starken Foki auf sequentielle bzw. Kategorienaspekte mit einer Kippfigur - wenn einem der beiden Aspekte zu starke Aufmerksamkeit gewidmet wird, verschwindet der jeweils andere im Hintergrund. Seiner Ansicht nach ist dies vor allem deshalb bedauerlich, da beide analytischen Schwerpunkte gewinnbringend aufeinander bezogen werden können. Dies zeigt sich an einer ganzen Reihe von Studien, die seit den 1970er Jahren im thematischen Umfeld der Kategorisierungsanalyse gemacht wurden.

---

90 Die verschiedenen Möglichkeiten, mit denen die SprecherInnen auf eigene Kategorienzugehörigkeiten verweisen können, stehen also in engem Zusammenhang mit der in Kap. 3.2 dargestellten Zeichenverwendung im Goffman'schen Sinn.

91 Watson gilt als der Begründer der sog. "Manchester School", zu der u.a. auch Lena Jayyusi oder George Psathas zählen. Kennzeichnend für diese Forschungstradition ist der oben beschriebene integrative Ansatz aus Ethnomethodologie, Konversationsanalyse und Kategorisierungsanalyse (das sog. "Reconsidered Model of Categorization Analysis", vgl. dazu auch Housley & Fitzgerald 2002).

Einen zentralen Platz nimmt dabei Jayyusi (1984) ein, die aufzeigt, dass mit Kategorisierung als sozialer Praxis immer auch die individuellen normativen Zuschreibungen und Bewertungen der SprecherInnen verbunden sind:

> One must remember here that members do not routinely use category-concepts as mere labels, but as methods for organizing their knowledge, belief, perceptions, tasks, moral relationships, etc. Hence their use of them is an essentially serious use [...]. (ebd., S. 136)

Dies wird unter anderem am oben genannten Baby-Mommy-Beispiel deutlich: Die Mutter nimmt das Baby nicht nur auf den Arm, weil es schreit; sie ist moralisch dazu *verpflichtet*, dies zu tun, da sie sonst von Dritten als schlechte oder zumindest möglicherweise nicht fürsorgliche Mutter verurteilt werden könnte. Die enge kausale Verknüpfung zwischen erwartbaren und deswegen typischen[92] Handlungen, KategorienvertreterInnen und der Beziehung zwischen ihnen erlaubt es, individuelle Vorstellungen von 'abweichendem Verhalten' (im Sinne von 'einer normativen Erwartungshaltung nicht entsprechendes Verhalten') darzustellen. Auch dieser Umstand wird für die Analysen eine wichtige Rolle spielen, denn die drei Interviewten bearbeiten fast durchgehend normativ beeinflusste Aspekte, die mit ihrer individuellen Interpretation der Kategorie "LehrerIn" verbunden sind.

Für die interaktive Herstellung sozialer Identitäten ist diese moralisch-normative Komponente von Kategorisierungsaktivitäten eine wesentliche Größe. Die Beiträge in Antaki & Widdicombe (Hgg.) (1998) zeigen, dass der Verweis auf kategorienimmanentes Wissen eine wertvolle Ressource für die SprecherInnen ist, die sie heranziehen, um sich selbst interaktiv zu verorten und zu konturieren. Kategorisierung erscheint hier als interaktives Handeln, mit dem sowohl in Bezug auf sich selbst als auch auf andere Personen unterschiedliche, in subjektiver Weise moralisch geladene Zuschreibungen getätigt werden können. Diese Zuschreibungen bewegen sich meistens im Spannungsfeld zwischen als allgemein bekannt und stereotyp vorausgesetzten Wissensbeständen und der individuellen Interpretation dieses Wissens:

> So the way in which ‚identity' categories work [...], is that by selecting one rather than another, speakers can perform and manage various kinds of interactionally sensitive business, including their motives and reasons for doing things and saying things. (Edwards 1998, S. 19)

Hier wird erneut der enge Zusammenhang zwischen Kategorisierung einerseits und Positionierung andererseits deutlich: Die SprecherInnen müssen, um sich selbst als Mitglied bestimmter Kategorien darzustellen, deutlich machen, wo genau sie sich innerhalb einer jeweils selbstgewählten Kategorie verortet sehen und wodurch sich ihr individueller Standpunkt auszeichnet. So beschreiben McKinley & Dunnett (1998) anhand von Radiointerviews mit Mitgliedern der National Rifle Organisation of Amerika (NRA), wie sich WaffenbesitzerInnen als verantwortungsbewusste und vor allem ungefährliche Personen darstellen. Eine wesentliche

---

[92] Die Frage, inwieweit kategoriengebundene Handlungen oder auch Kategorienvertreter als mehr oder weniger "typisch" betrachtet werden können, ist Grundlage für die Überlegungen, wie sich ein kategorienanalytischer Ansatz mit den Grundlagen der Prototypentheorie verbinden lässt (Dausendschön-Gay & Oberzaucher, in Vorb.)

Ressource stellt für sie der Vergleich mit einer weiteren Kategorie dar, die mit den NRA-Mitgliedern das zentrale kategoriengebundene Prädikat (nämlich den Besitz einer Waffe) teilt - mit Kriminellen. Vor dem Hintergrund des gemeinsamen Waffenbesitzes arbeiten die SprecherInnen im Sinne eines Maximalkontrastes die Typizität der eigenen Kategorie heraus. Ähnliches beobachtet Widdicombe (1998a): Die Aussage über Gruppenmitgliedschaft kann für die Konstruktion einer sozialen Identität mindestens ebenso bedeutsam sein wie die Aussage über Nicht-Mitgliedschaft in bestimmten Gruppen (vgl. dazu auch die Beiträge in Androutsopoulos & Georgakopoulou 2003). Auch bei der interaktiven Konstruktion von Ethnizität (vgl. Hinnenkamp 1989) oder Gender spielt Typizität eine wichtige Rolle - Stokoe (2010) untersucht die Verhöre von Männern, denen Gewaltdelikte gegenüber Frauen vorgeworfen wurden und konzentriert sich dabei auf solche Fälle, in denen der Vorwurf abgestritten wird. Die Beschuldigten argumentieren größtenteils, nicht der "Typ" für die ihnen vorgeworfenen Taten zu sein und konstruieren dazu eine hypothetische Gegenkategorie, für die gewalttätiges Verhalten kategoriengebunden wäre ("category bound denial", vgl. ebd.).
Auch im institutionellen Kontext spielen kategoriengebundene Wissensbestände eine wesentliche Rolle: Psathas (1999) untersucht, wie die institutionell definierten Identitäten von SprecherInnen interaktiv hervorgebracht werden und betont dabei, dass bestimmte Orte schon im Vorfeld von eigentlichen Interaktionen ein bestimmtes Kategorieninventar inferieren können (so ist z.B. für die Institution "Schule" das Kategorieninventar "LehrerIn", "SchülerIn", "ReferendarIn" usw. erwartbar, nicht aber die Kategorie "MedizinerIn"). Wie oben bereits angedeutet, trifft dies auch für das Interviewsetting bzw. die Einbettung des Interviews in den größeren Forschungskontext zu.

Dausendschön-Gay & Drescher (1995, S. 86f.) beschreiben zwei Aufgaben, die von den SprecherInnen bearbeitet werden: Die jeweils aktivierte Kategorie muss *benannt* werden (dabei kommen unterschiedlich komplexe sprachliche Ressourcen zum Einsatz), und die entsprechende soziale Kategorie muss *kontextualisiert* werden, damit den RezipientInnen das Verstehen erleichtert wird. Bei der Bearbeitung dieser Aufgaben kommen vor allem zwei Verfahren zum Einsatz: Das *Etikettieren* von Kategorien und das *Evozieren*. Beim Etikettieren wird die entsprechende Kategorienbezeichnung genannt (z.B. *also=ich=bin (.) studEnt?*; vgl. L2, Z. 0051), beim Evozieren hingegen wird auf die mit der Kategorie verbundenen Prädikate verwiesen; der Kategorienname wird dabei nicht notwendigerweise genannt (kann aber). Ein Beispiel für evozierte Kategorisierung mit Nennung der verbundenen Kategorie ist die Äußerung *ich dEnke ich rEde zu viel? (-) wie die mEIsten lehrer?* (vgl. L3, Z. 0410ff.). Evozieren geschieht häufig schrittweise: Die jeweils gewählten referentiellen Ausdrücke werden nach und nach zu einer Kategorie verdichtet. Beim Benennen hingehen wird zuerst die Kategorie genannt und anschließend peu à peu mit Bedeutung angefüllt.
In der analytischen Rekonstruktion der Interviews spielen diese Verfahren eine wichtige Rolle, denn sie sind (u.a.) maßgeblich daran beteiligt, ALTER-EGO-Positionierungen zu etablieren und dadurch - im mehr oder weniger impliziten Vergleich zwischen EGO und verschiedenen ALTER-Positionen - Selbstdarstellung zu ermöglichen. Ähnlich wie bei der Frage nach der Indizierung von Rede (s. Kap. 6) finden sich auch hier verschiedene Variationen von Etikettieren und Evo-

zieren, auf die in der Analyse mit Selbst- / Fremdetikettierung / -Evozierung verwiesen wird. "Selbst-" meint dabei den kategoriellen Bezug auf die eigene Person, während durch die "Fremd"-Variante eine dritte Person kategorisiert wird, die nicht mit dem erzählenden oder erzählten Ich identisch ist. Weiterhin fällt auf, dass die SprecherInnen unterscheiden zwischen Kategorien, die sie sich bzw. anderen zuschreiben vs. Kategorien, die sie sich bzw. anderen explizit *nicht* zuschreiben. Wenn also im Folgenden von „positiver" bzw. „negativer" Kategorisierung die Rede ist, so ist dies als deskriptive und nicht als wertende Aussage über die hier untersuchten Kategorisierungsverfahren zu verstehen.

Im Folgenden werde ich drei zentrale Selbstkategorisierungsverfahren rekonstruieren. Ich werde zuerst anhand einer Fallstudie herausarbeiten, wie diese drei Verfahren in der Interviewsituation hervorgebracht werden. Anschließend werde ich die Verfahren systematisch beschreiben und mit Vergleichsdaten aus den beiden anderen Interviews ergänzen. So wird einerseits die Spezifität der einzelnen Verfahren beschrieben, andererseits können aber auch Varianten eines Verfahrens aufgezeigt werden. Im Anschluss werde ich herausstellen, in welcher Weise der Rekurs auf verschiedene ALTER-Positionen und dadurch hergestellte ALTER-EGO-Relationen innerhalb der Erzählung dazu genutzt wird, die eigene Selbstkategorisierung zu authentifizieren bzw. zu detaillieren.

8.3 *querschläger* – Eine Fallstudie

L1s Selbstkategorisierung beginnt mit der Antwort auf die erste Interviewfrage, die sich auf seine generelle Motivation zur Teilnahme an dem Forschungsprojekt bezieht, in dessen Kontext die Interviews entstande sind. Er beschreibt sein eigenes Lehrerhandeln als subjektiv unproblematisch, auch mit seinem aktuellen Kurs (bzw. mit dessen TeilnehmerInnen) habe er keine Schwierigkeiten. Dies sei allerdings nicht immer so gewesen; der Unterricht in anderen Lerngruppen zum gleichen Thema habe sich in der Vergangenheit durchaus schon als schwieriger dargestellt. Diesen Ausführungen schließt sich folgende Sequenz an, die gleichzeitig den thematischen Auftakt zu L1s Berufsbiographie darstellt.

8.3.1 „in doppelter weise nicht qualifiziert"

L1 beginnt nun zu erklären, warum er einen ganz bestimmten Kurs für seine Projektteilnahme ausgewählt habe. Gleichzeitig wird die in seinem Fall relevante Kategorie "Lehrer" fokussiert evoziert - fokussiert deswegen, weil genau diejenigen kategoriengebundenen Prädikate ausgewählt werden, von denen sich L1 als abweichend präsentieren wird:

Bsp. (8.1)

```
0055  L1:   also ich bin für d' (-)
0056        ich hab diesen kurs ausgewä:hlt we:il er- (.)
0057        also vom THEma her ziemlich äh spektakuLÄR is- (.)
```

```
0058        also der kurs heißt ja ((soziolog. Thema))[93] (-)
0059        [der kurs ist rie:sig? (-)
0060  IN:   [mhm
0061  L1:   sind über dreißig leute? (-)
0062  IN:   <<pp> oh>
0063  L1:   und=ä:hm- (2.0)
0064        ich bin für diesen job in doppelter weise
0065        nicht qualifiziert-
0066        ERSTma bin ich kein lehrer? [(--)
0067  IN:                               [mhm
0068  L1:   und zweitens bin ich keiner vom FACH.
0069  IN:   mhm
0070  L1:   also ich bin Eigentlich phYsiker? (-) geWEsen?
0071  IN:   mhm
0072  (1.5)
0073  L1:   n paar jahre geFORSCHT
0074        dann hab ich mich an der (.) X-Schule beworben
0075        auf ne stelle dam'
0076        also für physIK (.)
0077        die hab=ich auch geKRICHT (1.5)
0078        und dann hab=ich=ä::h
0079        aber IMmer eben fächerübergreifende
0080        unterrichtssachen angeboten
0081        die mich AUßerdem noch interessierten? (--)
0082        und das waren auch them::=äh (.)
0083        über ((Soziologie)). (-)
0084        [also was eigentlich: (--) ((Spezifikation))
0085  IN:   [mhm
0086  (2.0)
0087  L1:   da bin=ich aber AUCH nicht für qualifiziert. [(-)
0088  IN:                                               [mhm
0089  L1:   also ich bin WEder lehrer
0090        noch soziologe oder psychologe oder pädagoge- (.)
0091        ne- (1.5)
```

L1 begründet die Auswahl des betreffenden Kurses mit dessen Spektakularität, sowohl in Bezug auf das Thema als auch in Bezug auf die Gruppengröße (Z. 0059ff.). Nachdem so die Lehrertätigkeit in diesem Kurs als tendenziell anspruchsvoll beschrieben wurde, stellt L1 klar, dass er den formalen Anforderungen an die Tätigkeit ‚Lehrer sein' nicht genügt (und damit gleichzeitig nur unter Vorbehalt Mitglied der Kategorie "Lehrer" sein kann). Diesen Account gliedert er in drei Teile: Die Einleitung besteht aus einer Behauptung (*ich bin für diesen job in doppelter weise nicht qualifiziert*, Z. 0064/65) und deren Begründungen bzw. der Erklärung, auf die sich *in doppelter weise* bezieht. Obwohl L1 aus seiner aktuellen, gewissermaßen offiziellen beruflichen Position als Lehrer spricht (denn als solcher ist er ja an einer Schule tätig), verwendet er eine negative Selbstetikettierung (*erstma bin ich kein lehrer*, Z. 0066). Gleiches gilt für den zweiten Schritt seiner Begründung: Hier bezieht sich L1 auf seinen Unterricht und kategorisiert sich als *keiner vom fach* (Z. 0068). Gleichzeitig wird durch *keiner* auf die zuvor etablierte Kategorie „kein Lehrer" referiert. Wichtig hervorzuheben ist, dass sich beide Negativ-Kategorien auf unterschiedliche Zeitpunkte von L1s Berufsleben

[93] Die Kurstitel und -Inhalte wurden anonymisiert.

beziehen. Während "kein Lehrer" die Ausbildungsphase meint, bezieht sich "keiner vom Fach" auf den aktuellen Unterricht L1s.
Analog zu dieser Einleitung ist auch die anschließende Erläuterung in zwei Teile gegliedert. Die Entstehung der Kategorien „kein Lehrer“ und „keiner vom Fach“ wird rekonstruiert, indem die eigene Berufsbiographie in einer Art Zeitraffer-Verfahren rekapituliert wird. L1 verweist auf seine *EIgentlich[e]* fachliche Provenienz (nämlich Physiker) und evoziert mit einer subjektlosen Infinitkonstruktion (vgl. Günthner 2005, S. 21) anschließend die eigene universitäre Vergangenheit (*n paar jahre geFORSCHT*, Z. 0073). Der Diskursmarker *dann* (ebd.) verweist auf den nächsten beruflichen Abschnitt, mit dem die Lehrtätigkeit für Physik an der Schule begann (Z. 0074). Der historische Kern der Kategorie "kein Lehrer" ist somit für L1s Fall narrativ rekonstruiert worden; die Pause in Z. 0077 markiert die Abgeschlossenheit dieser Sequenz. Gleichzeitig stellt sie eine Gelenkstelle dar, denn mit der Arbeit an der Schule beginnen die fachlichen Zuständigkeiten weniger eindeutig zu werden und die Selbstkategorisierung als "keiner vom Fach" wird bearbeitet: Die nächste Sequenz (Z. 0078–0084) bildet den Übergang von der eigentlich gelernten Tätigkeit als Physiker zur aktuellen Tätigkeit als Person mit einer Lehrtätigkeit im nicht nur physikalischen Bereich.

8.3.2 Schein und Wirklichkeit – Präsuppositionen über den Lehrerberuf

L1 arbeitet seine berufsbiographische Entwicklung stufenweise in Form einer „appearance-reality-distinction“ (Edwards 1991, S. 532) heraus:

> In conversation, people sometimes warrant accounts, or pursue rhetorical aims, via positing a distinction between a superficial appearance, and an underlying reality which represents the true situation, or a preferred version. ‚Appearance’ will often be couched as a perceptual metacognition: what things look, sound or seem like. (ebd.)

Auch im Falle L1s gibt es eine gewissermaßen verborgene, ‚wahre’ Realität hinter dem offensichtlichen Anschein: Die ‚wahre Realität’, nämlich die eindeutige Zugehörigkeit zu den Kategorien „kein Lehrer“ und „keiner vom Fach“ findet sich in den Anfängen seiner beruflichen Tätigkeit als Physiker und Universitätsangehöriger. Mit der Tätigkeit als Physiklehrer beginnt die Eindeutigkeit der Kategorienzugehörigkeit zu verschwimmen: Die Stelle *für phySIK* (Z. 0076) garantiert zwar noch immer eine problemlose Zuordnung zur Kategorie „nicht vom Fach“, allerdings ist die Zugehörigkeit zu „kein Lehrer“ zumindest auf den ersten Blick nicht mehr erkennbar (da eine Lehrerstelle angetreten wurde). Nachdem L1 schließlich begonnen hatte, auch fächerübergreifende Kurse anzubieten, ist die eigentliche Kategorienzugehörigkeit gar nicht mehr zu erkennen. Die einzelnen berufsbiographischen Etappen und ihr Bezug zum Kategoriensystem „kein Lehrer“ und „keiner vom Fach“ lassen sich vereinfacht so darstellen:

- Schritt 1: Ausbildung als Physiker + Arbeit an der Universität = vom Fach + Wissenschaftler
- Schritt 2: Arbeit als Physiklehrer = vom Fach + kein Lehrer
- Schritt 3: fächerübergreifender Unterricht = keiner vom Fach + kein Lehrer

Der letzte Teil dieser berufsbiographischen Etappe (Z. 0089 – 0091) resümiert in zwei Schritten nochmals die Zugehörigkeit zu den beiden Kategorien „kein Lehrer“ und „keiner vom Fach“. In Z. 0087 wird explizit davon gesprochen *da* [also für das Kursthema] *[...] auch nicht für qualifiziert* zu sein. Die Mehrdeutigkeit der Referenz *da* wird schließlich aufgelöst, indem reformulierend expliziert wird, wie genau die genannten Kategorien zu verstehen sind: *also ich bin WEder lehrer noch soziologe oder psychologe oder pädagoge* (Z. 0089ff.). Die Kategorie "keiner vom Fach" wird also durch erneute negative Selbstetikettierung weiter mit Bedeutung angereichert.
Insgesamt lassen sich aus L1s beginnender Selbstkategorisierung verschiedene Präsuppositionen über "Lehrer sein" rekonstruieren, die stark normativ geprägt sind und Aufschluss darüber geben, welche formalen Voraussetzungen (bzw. offiziell qualifizierende kategoriengebundene Prädikate für die Kategorie "LehrerIn") hier bearbeitet werden:

1. Wenn man an einer Schule arbeitet, ist man mit hoher Wahrscheinlichkeit LehrerIn.
2. Als LehrerIn hat man eine bestimmte universitäre Ausbildung, die neben didaktisch-methodischen Aspekten auch fachliche Fragen umfasst.
3. Als LehrerIn unterrichtet man meistens diejenigen Fächer, die man studiert hat.

"LehrerIn" erscheint hier als "domain-of-practice-concept" (Jayyusi 1984, S. 40), also als eine hochgradig an bestimmte formale Ausbildungsstufen gekoppelte Kategorie. Jayyusi zufolge sind "domain-of-practice-concepts" immer auch Wissenssysteme. Als solche sind sie stufenförmig und hierarchisch aufgebaut: Jede Stufe entspricht dabei einem bestimmten Qualifikations- und somit Wissensstand; je mehr Wissen erworben wird, desto höher steigt die Person in der jeweiligen Hierarchie (vgl. ebd. ff.). Die Besonderheit in der Darstellung von L1s Berufsbiographie - soviel kann bis hierhin festgehalten werden - besteht also zumindest schon einmal darin, dass er einen Posten bekleidet bzw. eine hierarchische Stufe erreicht hat, die er eigentlich gar nicht hätte erreichen *können*, weil ihm dazu die nötigen Voraussetzungen fehlen.
Diese Präsuppositionen werden im weiteren Verlauf des Interviews durch verschiedene berufsbiographische Episoden argumentativ bearbeitet. Gleichzeitig wird ihnen das Kriterium des beruflichen Erfolgs hinzugefügt – L1 stellt durch jede erzählte Episode dar, dass eine Nicht-Erfüllung der genannten Präsuppositionen (und mithin eine Abweichung von denjenigen normativen Voraussetzungen, die er als gültig voraussetzt, um Vertreter der Kategorie "Lehrer" zu sein) keinen Hinderungsgrund für ein erfolgreiches Arbeiten als Lehrer darstellen muss. L1 ist gewissermaßen Lehrer, ohne (eigentlich) Lehrer zu sein - in der Darstellung dieser Ambiguität besteht die Leistung der „appearance-reality-distinction“.

8.3.3 „gespräch über mein lehrertum“

Die zweite Präsupposition wird im bereits in Kap. 7.3 behandelten Ausschnitt „gespräch über mein lehrertum“ bearbeitet. L1 berichtet hier von einer berufsbiographischen Episode, die zu einem Zeitpunkt stattfand, der den Übergang von

„Wissenschaftler“ und „Physiker“ zu „kein Lehrer“ und „keiner vom Fach“ markiert.

Bsp. (8.2)

```
0103  L1:   ich hab keine referendarzeit gemacht- [(.)
0104  IN:                                        [mhm
0105  L1:   da bin ich- (.)
0106        durch die mühlen bin ich nicht geGANgen-
0107  IN:   ((lacht kurz auf))
0108  (1.5)
0109  L1:   ich hab die: (.)
0110        das geSPRÄCH über mein lehrertum
0111        das war EIN unterrichtsbesuch von anderthalb stunden
0112        der war ungefähr neunzehnhundertfümunNEUNzich? [(-)
0113  IN:                                                  [mhm
0114  L1:   dann hat der=ä:h (.)
0115        der FACHreferent gesacht=ä:h- (--)
0116        IRgendwie kriegen sie=s Rüber (.)
0117        weil WIE weiß ich AUCH nicht? (.)
0118        als referendarsprüfung wär dies ne FÜNF?
0119  IN:   oh
0120  (---)
0121  L1:   ähm:: (--) das MACHT aber nix (.)
0122        weil sie=s RÜberkriegen? (-) ((lacht auf))
0123        sie machen forMAL ziemlich viel falsch? (.)
0124  IN:   [mhm
0125  L1:   was man an referenDAren kritisiert? (1.5)
0126        aber der ganze proZESS is im grunde in ORDnung. (--)
0127        is interessant (.) ne-
0128  IN:   joa-
0129  L1:   hat=er gesacht sie machen ZWEI fehler- (---)
0130        der EIne is sie reden nur mit dem besten DRITtel-
0131        (1.5) der ZWEIte is äh (.)
0132        sie schieben keine übungsphase ein.
0133  IN:   mhm
0134  L1:   sondern sie machen ne freie debatte mit guten leuten.
0135        (1.25)
0136        das ZIEHT aber trotzdem irgendwie: alle MIT. (--)
0137        deshalb- (-) ich SACH ihnen diese beiden fehler- (.)
0138        sie sollten da was dran ÄN<<lachend>dern- (-)
0139        aber wie-> (-) sie können (-)
0140        meinetwegen könnense BLEIben;=
0141  IN:   ((lacht))
0142  L1:   ja das fand ich TOLL [(.) weil das war VÖllig kor’ (.)
0143  IN:                      [ja
0144  L1:   also: (-) das war sehr sehr wahrnehmend? [(-)
0145  IN:                                           [mhm
0146  L1:   überhaupt nicht RUNtermachend? (.)
0147        er hat die macken gesEhn- (.)
0148        hat auch was GUtes gesEhn- (.)
0149        hat gesacht im WEsentlichen is in ORDnung.
0150  IN:   mhm
0151  L1:   es gab KEIne note? (1.0)
0152        soweit ich weiß jeden<<lachend>falls nicht-> (.)
0153        ich hab überhaupt nicht auf die note geACHtet-=
0154  IN:   =mhm
0155  (2.0)
```

Die einleitende Bemerkung *ich hab keine referendarzeit gemacht* (Z. 0103) verweist auf den Aspekt der formalen LehrerInnenausbildung und rahmt die darauf folgende Erzählung gleichzeitig ein als Erzählung über einen Baustein der Ausbildung. Im Gegensatz zur initialen Selbstkategorisierung findet hier allerdings Kategorisierungsarbeit aus der Perspektive eines erzählten 'Anderen' statt: Die erzählte Figur des Fachreferenten zieht als Vergleichsfolie ebenfalls die LehrerInnenausbildung heran und vergleicht L1 durch eine positive Fremdevozierung mit den LehramtsanwärterInnen, denen er sich normalerweise gegenübersieht (hier handelt es sich also gewissermaßen um eine "embedded appearance-reality-distinction"): *als referendarsprüfung wär dies ne FÜNF* (Z. 0118) verweist auf den Benotungsstandard, der der Äußerung des Fachreferenten zu Grunde liegt. Diese Aussage wird begründet mit *forMAL ziemlich viel falsch? (.) was man an referenDAren kritisiert?* (Z. 0123ff.). Interessanterweise begründet der Fachreferent den Verzicht auf die schlechte Note nicht mit der abweichenden Ausbildung L1s, sondern durch methodische Stärken: *IRgendwie kriegen sie=s Rüber* (Z. 0116) bzw. *der ganze proZESS is im grunde in ORDnung* (Z. 0126).

Der Besuch des Fachreferenten dient nicht nur dazu, wie in Kap. 7 dargestellt, durch die Etablierung fremder Stimmen die eigenen Ansichten zur LehrerInnenausbildung zu transportieren bzw. etwas Erstaunliches (und somit etwas Unterhaltendes) zu erzählen, sondern legitimiert gleichzeitig die eigene Kategorienzuordnung, indem die zuvor etablierte „appearance-reality-distinction“ narrativ gespiegelt wird. Der Fachreferent fungiert hier als Vertreter einer offiziellen Instanz, und seine Aussagen über L1s Arbeit als Nicht-Lehrer dienen dazu, dessen eigene Selbstkategorisierung zu ratifizieren und gleichzeitig auch zu evaluieren – denn trotz der fehlenden pädagogisch-didaktischen Ausbildung fällt sein Urteil über L1 ja sehr positiv aus: Auch wenn es einige Beanstandungen an L1s Unterricht gab, so sollten diese einer weiteren Lehrtätigkeit nicht im Wege stehen - *meinetwegen könnense BLEIben* (Z. 0140) lautet dann auch das abschließende Urteil des Fachreferenten. Der Fachreferent fungiert hier als Experte, der die komplementäre Position zu L1 als fachfremder Person darstellt. Dadurch werden die Kategorien „kein Lehrer“ und „keiner vom Fach“ mit Bedeutung aufgeladen und gleichzeitig positiv bewertet – auch wenn vor dem Hintergrund der weiter oben explizierten Präsuppositionen der Werdegang L1s von der erwarteten Norm abweicht, so ist dies nicht automatisch gleichbedeutend mit einer schlechten oder in irgendeiner Weise defizitären Ausübung des Berufes. Die Kategorie "Lehrer" wird somit weiter ausgebaut - sie ist nicht nur ein "domain-of-practice-concept", sondern gleichzeitig auch eine Kategorie, die von Dritten *vergeben* wird. "LehrerIn sein" bzw. "nicht sein" ist also keine Entscheidung, die durch das Individuum selbst getroffen werden kann. Sie obliegt Dritten, die höher qualifiziert sind als das Individuum und auf Grundlage bestimmter Maßstäbe und Normen entscheiden, ob die notwendigen Voraussetzungen erfüllt wurden (vgl. dazu auch Jayyusi 1984, S. 64; s. weiterhin Kap. 9.3.1 zur Diskussion von Expertise und institutionell gegebener Macht als qualifizierende Merkmale von ALTER im Kontext von Bewertungen der eigenen Person).

8.3.4 „querschläger“

Nachdem L1 im ersten Teil des Interviews viel Arbeit darauf verwendet hat, sich als jemanden zu beschreiben, der verschiedenen, als gängig unterstellten Normen und Erwartungen nicht entspricht, werden im folgenden Ausschnitt diese Bemühungen unter der Kategorie des "Querschlägers" subsummiert.
Im Rahmen dieser Subsummierung werden alle drei der oben genannten Präsuppositionen in einer weiteren Episode bearbeitet, in der sich L1 erstmalig durch eine positive *Selbstetikettierung* einer Kategorie zuordnet. Die Episode handelt von einer Zusatzausbildung L1s; insofern als diese Erzählung die Funktion eines pointierenden Vergleiches hat, muss bei den o.g. Präsuppositionen „Schule“ durch „Beruf“ und „Lehrer“ durch „zum Beruf passendes Berufsbild“ ersetzt werden. Diese Episode dient dazu, in noch stärkerem Maße als bisher geschehen die Abweichungen von verschiedenen angenommenen Normerwartungen herauszuarbeiten. Dazu werden die bisher etablierten Vergleichsgrößen auf ein anderes Beispiel übertragen, das ebenfalls im Rahmen von L1s Berufsbiographie eine wesentliche Rolle spielt:

Bsp. (8.3)

```
0239  L1:   der ZWEIte impuls war
0240        dass ich ne ausbildung gemacht hab
0241        als organisationsberater?
0242  IN:   mhm
0243  L1:   bei so=nem (.) IN so=nem (--)
0244        priVAten fortbildungsinstitut in X-Stadt-
0245        das (war ein/waren) systEmiker- (--)
0246        (war/waren) EIgentlich mal psychoanalytiker gewesen-
0247        hatten aber DANN n familientheraPIEzweig aufgemacht
0248        und n organisatiOnsberater[zweig? (1.5)
0249  IN:                             [mhm
0250  L1:   und da hab=ich=ä::h (1.0)
0251        die AUSbildung das hatte sehr starke
0252        inhaltliche imPULse aus der syTEMtheorie (.)
0253        also was kommunikatiON eigentlich is- (.)
0254        wie sich gruppen:: (-) orien[TIErn- (-)
0255  IN:                               [mhm
0256  L1:   wie sie (.) wie sich (.)
0257        wie mit STÖrungen umgegangen wird-
[...]
0281  L1:   und da waren (--) die (-)
0282        und der der die ganze sache
0283        wie das AUFgezogen war wa:r (-)
0284        also die leute die die ideen hatten
0285        waren (.) KÜNStler- (--) leute (.)
0286        zum teil hatten wir sehr viel sport gemacht- (-)
0287        also HALB profisportler (.) [halb künstler? (--)
0288  IN:                               [mhm
0289  L1:   in der zusammensetzung der gruppe- (--)
0290        sehr viel outdoortrainer- [(.) und ich war als- (.)
0291  IN:                             [ja:
0292  L1:   son fakTOtum sozu[sagen dabei; ne?
0293  IN:                   [((lacht))
0294  (1.0)
0295  L1:   hh (.) ich ko’ (.) ich konnte mit dem
0296        der da sich alles AUSgedacht hatte (.)
```

```
0297        da konnte ich echt gut (.)
[...]
0306  L1:   und dass der (--)
0307        der typ der sich das alles AUSdachte
0308        war genau so=n querschläger wie ich SELber (.)
0309        nur der war eben: (-)
0310        war son wildwasserpaddler gewesen (.)
0311        halb[professionell (.) un::d- (--) dann=ä:h (.)
0312  IN:       [aha
0313  L1:   HAtte der aber auch KUNST studiert in england? [(-)
0314  IN:                                                 [mhm
0315  L1:   kunst und SPORT erstmal fürs <<lachend>lehramt-> (--)
0316  IN:   <<p> is ja auch ne wilde mischung (.) he>
0317  L1:   GANZ (-) da kam ich ganz gut KLAR;
```

Insgesamt auffällig an der Erzählung über die Zusatzausbildung ist die Häufung von Kategoriennamen bzw. die Verwendung von positiven Fremdetikettierungen. Dies beginnt im einleitenden Teil, in dem L1 die fachliche Herkunft der Ausbildungsleitung als außerordentlich divers beschreibt (*systemiker [...] psychoanalytiker [...] familientherapie [...] organisationsberatung*; Z. 0245 – 0248), und setzt sich in der Beschreibung der Gruppenzusammensetzung fort (*KÜNStler [...] HALB profisportler (.) halb künstler? [...] outdoortrainer*; Z. 0285ff.). Sowohl den AusbildungsleiterInnen als auch den Gruppenmitgliedern war also offenbar gemein, dass sie keinerlei direkte fachliche Verbindung zur Organisationsberatung hatten; insofern wird hier wieder der Aspekt der Fachfremdheit bearbeitet. Dieser Gruppe setzt L1 eine positive Selbstkategorisierung entgegen, die an genau diesem Punkt anknüpft*: und ich war als- (.) son fakTOtum sozusagen dabei; ne?* (Z. 0290f.). „Faktotum" wird hier allerdings nicht im eigentlichen Sinne von „Hausmeister" o.ä. verwendet, sondern scheint sich auf den fachlichen Hintergrund der gesamten Teilnehmerschaft zu beziehen: Da L1 ja weder den Disziplinen der AusbildungsleiterInnen noch denen der übrigen TeilnehmerInnen zugeordnet werden kann, sondern gewissermaßen auch unter den Fachfremden der Fachfremdeste ist, scheint Faktotum eher diesen Umstand zu meinen. Die uneigentliche Verwendung von Faktotum wird durch *sozusagen* markiert. Anschließend beschreibt L1 den Fortbildungsleiter vergleichend als *genau so=n querschläger wie ich SELber* (Z. 0308). Hierbei wird die nicht sinngemäße Verwendung von Faktotum repariert zur Kategorie des "Querschlägers", die sowohl den uneinheitlichen beruflichen Werdegang aufgreift als auch die fachfremde Tätigkeit. "Querschläger" kontextualisiert so die beiden zu Beginn des Interviews relevant gesetzten Negativetikettierungen "kein lehrer" und "keiner vom fach". Auch der Ausbildungsleiter - hier salopp benannt als *der typ der sich das alles AUSdachte* (Z. 0307) - wird ausführlich positiv fremdetikettiert: Er war im Laufe seines Lebens schon einmal *son wildwasserpaddler*, hatte aber auch *KUNST studiert* bzw. *kunst und SPORT erstmal fürs lehramt* (Z. 0310ff.).

8.3.5 „diplomphysiker"

Nachdem L1 sich als "Querschläger" positioniert hat, wird der bis dato etablierte Rahmen seiner Selbstdarstellung noch einmal reformuliert.

Bsp. (8.4)

```
0495  L1:   das is die VORgeschichte; [(.)
0496  IN:                             [mhm
0497  L1:   also AUSbildungsmäßig hab=ich eben
0498        physik und philosophie studiert?
0499  IN:   mhm
0500  L1:   also oder' (.)
0501        also physIk zuerst informatik und physIK?
0502        und danach noch philosophie? (--)
0503        und war diplomphYsiker- (-) un:=äh: (-)
0504        hab dann in physik promoviert? [(--)
0505  IN:                                  [mhm
0506  L1:   war assistEnt in X-Stadt ne zeitlang- (--)
0507        und hab mit all diesem völlig abstrakten zeuch
0508        mich auf ne LEHrerstelle bewor[ben
0509  IN:                                 [mhm
0510  L1:   und die beKOMmen (.) ne
0511  (2.0)
0512  L1:   die: (-) ja DAS ist die vorgeschichte; (.)
0513        [also das' (.)
0514  IN:   [mhm
0515  L1:   DAS ist der rahmen
0516        mit dem ich in diese [kurse gehe- (-)
0517  IN:                        [mhm
```

L1 fasst die bisherigen Erzählungen zu seinem beruflichen Werdegang als *vorgeschichte* (Z. 0495) zusammen und kennzeichnet damit die bis hierhin geleistete Kategorisierungsarbeit als Referenzrahmen für alle weiteren Ausführungen. In einer narrativen Schleife greift er anschließend nochmals seine akademische Ausbildung auf (also sowohl die Kategorie "kein Lehrer" als auch die Kategorie "keiner vom Fach") und stellt dar, welchen akademischen Disziplinen er sich zu Beginn seines Arbeitslebens zuordnen ließ. Interessant ist die Verwendung von positiven Selbstetikettierungen und Tempus: L1 schafft hier ein vergangenes narratives Selbst, dessen Kategorienzugehörigkeit klar benannt werden kann (nämlich Physiker und Philosoph) - und positioniert dieses vergangene erzählte Selbst als Gegenentwurf zu sich als aktuellem erzählendem Selbst, dessen Kategorienzugehörigkeit nicht so eindeutig zu benennen ist. Zusätzlich führt er ein weiteres Attribut zur bisherigen Selbstkategorisierung ein: Sowohl die studierten Fächer als auch die wissenschaftliche Tätigkeit an der Universität bezeichnet er als *völlig abstrakte[s] zeuch* (Z. 0507) und weist damit implizit der Institution Schule Attribute wie "konkret" oder "praxisorientiert" zu. Hier wird erneut deutlich, dass die Selbstkategorisierung L1s in hohem Maße an die Schule als Vergleichsfolie geknüpft ist: Beide Selbstkategorisierungen als "kein Lehrer" und "keiner vom Fach" bzw. deren Subsummierung unter "Querschläger" funktionieren *nur* in Bezugnahme auf die Schule als Arbeitsgebiet. Weiterhin wird ersichtlich, wie stark Kategorisierungs- mit Positionierungsaktivitäten verbunden sind: Die Auswahl einer Kategorie bedeutet immer auch die Abwahl bestimmter anderer Kategorien und geschieht gleichzeitig immer aus einer bestimmten Perspektive heraus - auch wenn L1 seiner Selbstdefinition zufolge kein "richtiger" Lehrer ist, so arbeitet er dennoch *als* Lehrer *in* einer Schule und somit in einem Feld, das bestimmte Vorannahmen erlaubt. Diese berufliche Situierung liefert also einen Hintergrund für Selbstkategorisierungen und ermöglicht diese überhaupt erst.

Der Ausschnitt "diplomphysiker" erfüllt somit gleich mehrere Funktionen, die sich auf die temporale Organisation der Erzählung einerseits und auf die Selbstkategorisierung andererseits beziehen: Auf temporaler Ebene wird die durch den Rekurs auf die Berufsbiographie begonnene Coda geschlossen und die Erzählung wieder zurück in die Gegenwart gelenkt. Gleichzeitig finden sich an dieser Stelle des Interviews gehäuft positive Selbstkategorisierungen, so dass auf Ebene der Selbstkategorisierung der zuvor etablierte "Querschläger" mit Bedeutung angereichert wird. Dadurch wird noch einmal auf die zu Beginn des Interviews relevant gesetzten Kategorien "kein Lehrer" und "keiner vom Fach" verwiesen und ein Bezug zur Sammelkategorie des "Querschlägers" hergestellt.

8.3.6 „wilderer in fremden...“

Die permanente Vergleichsfolie "Schule" wird auch an den Stellen deutlich, an denen L1 seine Selbstkategorisierung und die mit ihr einhergehende Darstellung einer eigentlichen Nicht-Passung ins System Schule rechtfertigt: So hatte der Fachreferent in "gespräch über mein lehrertum" als externe Instanz zwar formale Mängel am Unterrichtshandeln L1s festgestellt, im Großen und Ganzen aber bestätigt, dass der Unterricht an sich in Ordnung sei. Eine ähnlich legitimierende Funktion erfüllt auch folgender Ausschnitt:

Bsp. (8.5)

```
0515  L1:   die (1.5) äh:m (--)
0516        der kurs mOrgen (.) der is ur' (-)
0517        der is entstANden als idee aus nem: (--)
0518        p'pädagogischen dialOG mit dem: (-) mit dem (-)
0519        LEHrenden für RUSSisch?
0520  IN:   mhm
[...]
0524  L2:   und wir bieten den parallel an; (-)
0525        also der macht den (-) k'kurs mit GLEIchem thema?=
0526  IN:   =mhm
0527  L1:   jetz AUCH?
0528  IN:   ja=a
0529  L1:   aber als literaTURkurs? [(.)
0530  IN:                          [ah
0531  L1:   und ich mach den als sozioloGIEkurs.
0532  IN:   ahja
0533  L1:   und der is aber EIgentlich linguIST
0534        von der ausbildung her (--)
0535        der hat aber (.)
0536        der is auch äh: (-) KEIN literaTURlehrer.=
0537  IN:   =mhm
0538  L1:   und was auch ne große rolle spielt (.)
0539        jedenfalls auch für MICH dadran (-) die: (-)
0540        <<rall> ich glaube auch für IHN>
0541        wir kriegen hohe anerkennung von den- (-)
0542        von der bezirksregie:rung? [(-)
0543  IN:                              [mhm
[...]
0548  L1:   und das is für ihn und MICH auch ganz berUhigend (.)
0549        dass wir sozusagen als wilderer in fremdem:;=
```

```
0550  IN:   =jaha das glaube ich (.) ja=
0551  L1:   =JA- (.) dass wir denken (.) die sind (.)
0552        [die leute (.) die: (.) die wirklich:=äh (.)
0553  IN:   [klar
0554  L1:   da die maßstäbe [setzen (.)
0555  IN:                  [ja=a
0556  L1:   die (-) die erkennen das [auch AN
0557                                [ja=a (-)
0558        das kann ich mir VORstellen (-) ja=a
0559  (2.0)
```

L1 verweist erneut auf den Kurs, den er an anderer Stelle bereits als außergewöhnlich gekennzeichnet hatte (vgl. "in doppelter weise nicht qualifiziert", Kap. 8.3.1). Eine weitere Besonderheit besteht in der fächerübergreifenden Konzeption des Kurses, der von einem Kollegen L1s als literaturwissenschaftlicher Kurs angeboten wird. Der Kollege L1s wird nun vor dem Hintergrund der bisher etablierten eigenen Selbstkategorisierung als weiterer Fall eines Querschlägers präsentiert: Auch dieser Kollege entspricht der Kategorie "nicht vom Fach" (denn er *is [...] eigentlich linguIST von der ausbildung her*; Z. 0533), und auch im Falle des Kollegen wird auf die negative Variante der Kategorisierung (hier: negative Fremdetikettierung) zurückgegriffen, um die Fachfremdheit genauer zu erklären: *der is auch äh: (-) KEIN literaTURlehrer.* (Z. 0536). Inwieweit "kein Lehrer" auf den Kollegen bzw. dessen Berufsausbildung zutrifft, kann nicht festgestellt werden, doch die zumindest teilweise Übereinstimmung mit L1s eigener Berufsbiographie reicht hier aus, um von diesem als vergleichbarer Fall angeführt zu werden. Dass diese Fachfremdheit dem Erfolg eines Kurskonzeptes nicht im Wege stehen muss, wird im Fortgang der Erklärung deutlich gemacht: Auch von offizieller Seite aus (*bezirksregierung*, Z. 0542) wird das Kurskonzept honoriert (*hohe anerkennung*, Z. 0541). Warum diese offizielle Anerkennung so wichtig ist, wird ebenfalls erklärt: L1 bezeichnet sich und seinen Kollegen metaphorisch als *sozusagen wilderer in fremden:;-* (Z. 0549) und greift dadurch, ähnlich wie beim "Querschläger", eine Redewendung aus dem Jagd-Bereich auf. Auch wenn der Turn nicht beendet wird, so signalisiert der Interviewer durch seine affirmative Reaktion, dass er die Metapher verstanden hat. Trotzdem wird die Bedeutung der offiziellen Anerkennung noch weiter ausgeführt: L1 beschreibt die VertreterInnen der Kategorie "Bezirksregierung" als *die leute (.) die: (.) die wirklich:=äh (.) da die maßstäbe setzen* (Z. 0552f.), und verweist so - ähnlich wie bei der Episode über die Beurteilung durch den Fachreferenten - auf die Expertise der beurteilenden Personen. Während der Verweis auf den Kollegen also eine weitere Ausprägung von L1s Selbstkategorisierung liefert, dient der Verweis auf externe Autoritäten als Legitimation derselben.[94]

8.3.7 „bleib das original das du bist“

Bis hierhin kann festgehalten werden:

- L1 orientiert sich in seiner Selbstkategorisierung an einer bestimmten Chronologie und stellt seine berufliche Entwicklung dem biographischen

[94] Zur Doppelfunktion als Selbstlob s. Kap. 9.

Verlauf entsprechend dar. Besonders viel Formulierungsarbeit wurde darauf verwendet, die Entstehung der Kategorie "Querschläger" in ihren Ausprägungen "kein Lehrer" und "keiner vom Fach" nachzuzeichnen und weiterhin zu verdeutlichen, wie sich diese Selbstkategorisierung im Laufe der eigenen beruflichen Tätigkeit weiterentwickelt hat.

- Die Tätigkeit an der Schule dient dabei als permanente Vergleichsfolie und hat als solche die Legitimierung der Selbstkategorisierung notwendig gemacht - dies geschah, indem auf offizielle ExpertInnen-Urteile über die eigene Tätigkeit verwiesen wurde.
- Eine Legitimierung der Selbstkategorisierung geschah aber nicht nur aus der Perspektive offizieller Autoritäten, sondern auch, indem auf weitere KategorienvertreterInnen verwiesen wurde, die auf den als relevant markierten Dimensionen ähnlich erfolgreich sind wie L1 selbst.

Während die bisher aufgeführten ALTER auf Ebene der Narration entweder gleichrangig oder höhergestellt als L1 waren, gibt es auch Episoden, in denen L1 in seiner Eigenschaft als "Querschläger" mit solchen ALTER interagiert, die hierarchisch niedriger gestellt sind. Dies sind vor allem seine SchülerInnen, aber darüber hinaus auch ReferendarInnen - also Personen, die in Bezug auf ihre Ausbildung und ihren fachlichen Hintergrund die Gegenkategorie zu L1 darstellen. In den Erzählungen solcher Interaktionen wird besonders deutlich, in welcher Weise "Schule" im Sinne eines "domain-of-practice-concepts" als Vergleichsfolie der gesamten Selbstkategorisierung zu Grunde liegt, und wie die bisher erfolgte Bedeutungsanreicherung der eigenen Kategorie dazu genutzt wird, sich gegenüber der Gruppe der ReferendarInnen zu positionieren. Darüber hinaus stellen Erzählungen dieser Interaktionen eine dritte Form von Legitimierungsaktivitäten dar:

Bsp. (8.6)

```
1109  L1:   also ich bin:=äh:m (4.0) also ich seh' (.)
1110        ich sEh das ja immer bei den referenda:rn; (.)
1111        mein die op' (.)
1112        die optimiern sich eben in bezUch auf NOten;=
1113  IN:   =mhmh?
1114  L1:   ne? (.) (wenn/denn) sie strEben eben alle
1115        mit unglaublicher stUrheit die: eins minus oder eins;
1116        [oder EINS an- (-)
1117  IN:   [((schmunzelt)) ja
1118  L1:   und WIssen; ja (.)
1119        ich mein das kann=ich auch verstEhn (.)
1120        die WIssen ja was das für berUfliche fOlgen hat
1121        wenn die nOte schlecht wird; (2.0)
1122        und die krieg' GEben dann mit der (-) Über (.)
1123        mit Über die referendarzeit Immer dieselben antworten
1124        was guter UNterricht is- [(-) IMmer das glEIche- (---)
1125  IN:                           [mhmh                  mhmh
1126  L1:   und ich seh dann fAst keine originaliTÄT mehr. (-)
1128        bei den leuten.
1129  IN:   ja=a
1130  L1:   sondern IMmer nu:r (--)
1131        die originalität die ich sehe is oft
1132        in gewissen fAchlichen LEIdenschaften. (-)
1133        das=is das EInzige was Überbleibt. (---) ne? (-)
```

```
1134        dass einer mal äh: (-)
1135        promovierter phYsiker wa:r und dann (--)
1136        da (.) DA kommt dann noch LEIdenschaft (.) [durch (.)
1137  IN:                                              [<<p> mhmh>
1138  L1:   aber im UNterricht is=es einfach nur
1139        Ich bIn (-) SO optimal wie mich die obrigkeiten
1140        ha:ben wollen.
1141  IN:   <<p> mhmh>
1142  L1:   oder wie ich optimal beförderungsfähig bin (.)
1143        und das (2.0)
1144        ä das fInde Ich zum kOtzen. [(.) ehrlich gesagt.
1145  IN:                               [ja=a
1146  L1:   also wenn=ich jetz gesacht hätte
1147        das fInd=ich SCHA:de; (.)
1148        das wär (.) zu vor[sichtig gewesen; (.) das; (-)
1149  IN:                     [((lacht)) ja
1150  L1:   weil die leute sind (.)
1151        die SIND eigentlich origiNAle; (.)
1152        !AUCH! im schti:l wie sie unterrIchten;
1153        und diese ganzen zwischenreflexionen
1154        die ich mit denen mache als referendAre (.)
1155        da versuch=ich ihnen imme:r [verZWEIfelt
1156  IN:                               [mhmh
1157  L1:   das zu sagen (.)
1158        blEIb das original [das du BIST (--)
1159  IN:                     [<<p> mhmh (-) mhmh>
1160  L1:   DEShalb MÖgen dich die leute. [(-)
1161  IN:                                 [ja=a
1162  L1:   und wEIl die leute dich MÖgen
1163        in deiner ganzen schrUlligkeit vielleicht; (.)
1164        dEshalb läuft der UNterricht gut.
1165  IN:   ja=a
```

Im Vergleich zu den vorigen Erzählungen, in denen L1s Leistungen von verschiedenen Personen beurteilt und an normativen Maßstäben gemessen wurden, ist er in Bsp. (8.6) selbst derjenige, der einen Erfahrungsvorsprung vor seinen Gegenübern hat. Dieser Vorsprung bezieht sich allerdings nicht auf fachliche Inhalte, sondern macht sich eher in einer generellen, aus der eigenen Lebens- und Berufserfahrung gewachsenen Einstellung zu den Anforderungen der LehrerInnenausbildung und in einem Wissensvorsprung in Bezug auf den Berufsalltag bemerkbar.

Auf Grundlage der bisher geleisteten Selbstkategorisierungsarbeit, die sich als erfolgreiche Seiteneinsteigerkarriere zusammenfassen lässt, beschreibt L1 die beruflichen Bemühungen einer generalisierten Gruppe von ReferendarInnen. Seiner Ansicht nach wird diese Gruppe hauptsächlich vom Streben nach der Bestnote beherrscht (Z. 1114ff.), was sich in seiner Wahrnehmung in uniformem Verhalten und auswendig gelernten Prüfungsantworten bemerkbar mache (*GEben dann [...] Immer dieselben antworten was guter UNterricht is-* bzw. *und ich seh dann fAst keine originalität mehr.;* Z. 1122ff.). Setzt man diese Aussagen in Beziehung zur Schilderung von L1s eigenem beruflichen Werdegang und der daraus abgeleiteten Selbstkategorisierung, so zeigt sich die Kategorie der ReferendarInnen als weitere Variante eines kontrastiven Gegenentwurfes zu L1 selbst. Dieser Gegenentwurf erfüllt zwar die formalen Voraussetzungen zur Arbeit an der Schule (vgl. oben die Präsuppositionen zu Schule), wird aber im Gegenzug als konformistisch darge-

stellt - woraus im Gegenzug eine implizite Selbstkategorisierung L1s als nonkonformistisch gefolgert werden kann (s. dazu auch Kap. 9.3.3).
Die Fremdkategorisierung der ReferendarInnen wird weiter ausgeführt, indem L1 das Vorhandensein *fAchliche[r] LEIdenschaften* (Z. 1132) und mithin Individualität zwar zugesteht, dieses Interesse aber nicht generell im Unterricht verortet, sondern nur dann, wenn fachliche Spezialgebiete auch Unterrichtsthema sind. Schulisches Handeln als prominentestes Attribut der ReferendarInnen wird in einem zweiten Schritt verstärkt als fast schon opportun dargestellt. Dazu legt L1 in Form einer fremdinszenierten Äußerung einem fiktiven Vertreter der Kategorie der ReferendarInnen die Worte *Ich bIn (-) SO optimal wie mich die obrigkeiten ha:ben wollen* (Z. 1139f.) in den Mund und kommentiert diese fiktive Äußerung, die die von ihm unterstellte Einstellung der Referendarinnen zum Ausdruck bringt, sehr explizit mit *ä das fInde Ich zum kOtzen*. (Z. 1144).[95] Die Explizitheit dieser Meinungskundgabe wird noch verstärkt durch die nachgeschobene Erläuterung (Z. 1146f.), in der - ebenfalls sehr explizit - der umgangssprachliche Tonfall und die Verwendung des Kraftausdrucks bearbeitet werden. Beide Aspekte werden so als intendiert und nicht etwa versehentlich ‚herausgerutscht' markiert. Die Erklärung für diese Einstellung folgt im nächsten Turn: Individualität und Originalität haben in L1s Augen durch das skizzierte benotungsorientierte Verhalten keine Chance, da die extern angelegten Maßstäbe sich auf nicht-individuelle, antrainierte Verhaltensweisen beziehen, die während der Ausbildung erworben werden.

Hier wird der Mehrwert von L1s Selbstkategorisierung deutlich: Die Selbstkategorisierung als "kein Lehrer" und "keiner vom Fach" fungiert als Erklärungsmodell für beruflichen Erfolg, gerade *weil* die Abwesenheit einer klassischen Lehrerausbildung dafür gesorgt hat, dass individuelle Verhaltensweisen bestehen blieben. Die zuvor erzählten Episoden vom Unterrichtsbesuch des Fachreferenten bzw. das offizielle Lob der VerteterInnen der Bezirksregierung erscheinen hier in neuem Licht, denn letztendlich liefern sie nicht nur die Bestätigung, dass L1 trotz fehlender einschlägiger Ausbildung und mit einem Unterrichtsstil, der den offiziellen Anforderungen nicht genügt, individuell erfolgreichen Unterricht veranstalten kann, sondern bestätigen darüber hinaus das generelle Modell "Querschläger" in all seinen Facetten. Gutes Unterrichtshandeln ist in L1s Darstellungsweise also keine Frage von Regelbefolgung im weitesten Sinn, sondern an darüber hinausgehenden Faktoren festzumachen. In diesem Sinne ist auch der geradezu programmatisch wirkende Appell zu verstehen, den L1 in Z. 1158 selbstindiziert - Originalität und *schrUlligkeit* (Z. 1163) werden hier als Erklärungsansätze genannt, die für Sympathien sorgen und deshalb guten Unterricht garantieren.[96] Die Zugehö-

---

[95] Interessant hierbei ist, dass die fremdindizierte, hypothetische Äußerung ausschließlich prosodisch stilisiert wird; L1 verzichtet darauf, seine eigene Einstellung als "fremde Stimme" zum Ausdruck zu bringen (s. Kap. 7). Der Mehrwert der letztendlich gewählten Variante wird im weiteren Verlauf des Interviews deutlich, denn eine so explizite Meinungskundgabe wie *das fInde Ich zum kOtzen*. wäre allein durch prosodische Inszenierung nicht realisierbar gewesen.

[96] In der Konsequenz bedeutet dies, dass L1s Unterrichtsfähigkeiten nicht etwa angelernt sind (wie bei den nach Bestnoten strebenden ReferendarInnen), sondern gewissermaßen naturgegeben. Ein Unterricht, der also nahezu unabsichtlich den erforderlichen Standards entspricht,

rigkeit zur Kategorie "Querschläger" wird hier also ausgeweitet zu einem allgemeinen Modell, das nur deswegen funktioniert, weil verschiedene, eigentlich als Schwächen zu beurteilende Attribute (mangelnde formale Ausbildung, mangelnder fachlicher Hintergrund) als Stärken dargestellt werden.

8.4 Selbstdarstellung durch Selbstkategorisierung

L1 verwendet drei Verfahren, mit denen er seine berufliche Identität als Lehrer unter Rückgriff auf in Kategorien transportiertem Alltagswissen konstruiert. Dazu gehören:

1. Der Aufbau von Negativ-Folien
2. Die Etablierung von Vagheit
3. Die Evaluierung EGOS durch ALTER

Ich werde die Verfahren nun kurz skizzieren und durch zusätzliches Datenmaterial ergänzen.

8.4.1 Aufbau von Negativ-Folien

Der Rekurs auf bestimmte Kategorien dient vor allem dazu, auf als gültig angenommene Wissensbestände zu verweisen und sich selbst als abweichend von einer bestimmten Norm und mithin ungewöhnlich zu präsentieren. L1 bezieht sich vor allem auf das Vergleichssystem "Schule" bzw. die Kategorie "LehrerIn". Wie in den obigen Analysen gezeigt wurde, tauchen in den narrativen Sequenzen zu seiner Berufsbiographie immer wieder Verweise auf den Ausbildungsweg von 'klassischen' LehrerInnen auf. Die grundlegende Funktion des Verfahrens besteht also darin, Kontrastivität zwischen einer geeigneten (weil mit der eigenen Situation ähnlichen) Vergleichsfolie und der eigenen Person herzustellen. Dazu sind zwei Schritte notwendig, die ich im Folgenden beschreiben werde: Die Evozierung der jeweiligen Vergleichsfolie und die Kontrastierung EGOS durch die Etablierung einer Sammelkategorie.

8.4.1.1 Evozierung der Vergleichsfolie

In L1s Fall besteht die Vergleichsfolie in der Kategorie "Lehrer" bzw. hier vor allem in den als notwendig betrachteten Zugangsvoraussetzungen, um Mitglied dieser Kategorie sein zu können. Dies zeigt sich besonders deutlich in den Annahmen über Ausbildungswege, auf die L1 in seinen Erzählungen referiert (vgl. Präsuppositionen 1-3). Indem "Lehrer sein" als zulassungsbeschränkte Kategorie dargestellt wird, wird gleichzeitig mitreflektiert, dass der eigene Berufsweg von diesen als allgemein gültig dargestellten Voraussetzungen abweicht.

---

ist nicht mit der bemängelten Strebsamkeit der Referendar-Innen zu vergleichen, sondern vielmehr ein Zufallsprodukt, das als solches unter Originalität und *schrUlligkeit* verbucht werden kann.

8.4.1.1.1 Schule aus zwei Perspektiven

L2 verfolgt eine ganz ähnliche Vorgehensweise - auch er geht von unterstellten Normalitätserwartungen an eine Person, die seine Tätigkeit ausübt, aus, und stellt dann heraus, wie genau er von diesen Erwartungen abweicht. Auch in seinem Fall ist die gewählte Vergleichsfolie die Kategorie "LehrerIn", und genau wie L1 hebt er auf den Ausbildungsweg ab, der mit einer Tätigkeit als LehrerIn typischerweise einhergeht:

Bsp. (8.7)

```
0012  L2:   ich hab ähm- (--) ja seit FEbruar
0013        einen unterrichtsauftrag an der X-Schu[le- (--)
0014  IN:                                        [<<p> mhmh?>
0015  L2:   und habe ungefähr seit dem wInter auch
0016        meine staatsarbeit ä::h
0017        in X-Stadt an der uni geschrIEben- (.)
0018        und äh (--) in dem rAhmen ist die idee aufgekommen (.)
0019        ein empirisches (.) proJEKT zu machen (.)
```

Im Vergleich zu L1 bearbeitet L2 seine Selbstkategorisierung allerdings impliziter: Er beginnt mit einer positiven Selbstevozierung und spielt damit auf seine aktuelle Lehrtätigkeit an, die durch das Format des Unterrichtsauftrages bereits als temporäre Beschäftigung gekennzeichnet ist (Z. 0013). Im nächsten Turn folgt eine weitere positive Selbstevozierung: Die Erwähnung der *staatsarbeit* (Z. 0016) verweist darauf, dass für ihn die Universität ein relevanter Kontext ist und legt dem Gegenüber nahe, dass L2 noch nicht über allzu viel Berufserfahrung verfügt – Staatsarbeiten werden zum Ende des Studiums geschrieben, und seit dem erwähnten *FEbruar* (Z. 0012) bzw. *wInter* (Z. 0015) sind zum Zeitpunkt des Interviews nur wenige Monate vergangen.
Expliziert wird dieser Zusammenhang kurze Zeit später:

Bsp. (8.8)

```
0049  L2:   un:d (-) ähm:: (-) ich bin: (--) nUn- (.)
0050        also das ähm::: (--) ä:::h (.)
0051        also=ich=bin (.) studEnt? immer noch- [(-)
0052  IN:                                        [<<pp> mhmh>
0053  L2:   hab also weder referendariAT noch (--)
0054        sOnstwie umfangreiche praxiserfahrungen- [(--)
0055  IN:                                             [<<pp> mhmh>
0056  L2:   ähm (-) in der schUle (.) und bin: ähm: (--)
0057        wie gesagt (.) seit FEbruar unterrichtbeauftragter-
0058        und ähm: (1.25) sammel dOrt schon wahnsinnig
0059        viele erfahrungen [(-)
0060  IN:                     [<<pp> mhmh>
0061  L2:   einfach durch den unterricht SELBST.
0062        und ähm (-) SEhe (.)
0063        hab das dann zuGLEICH als chance gesehn
0064        dass ich gedacht hab
0065        mensch auf der ebene (--) nOchma:l (.)
0066        rÜckmeldungen zu bekommen. [(.)
0067  IN:                              [<<pp> mhmh>
0068  L2:   zum EIgenen unterricht; (.)
0069        zum eigenen unterrichtsverHALten;
```

```
0070        auch mal FRAgen loszuwerden- [(-)
0071  IN:                                [<<pp> mhmh>
0072  L2:   die das eigene verhalten betreffen;
[...]
0077        äh::m (.) und das (.) von expErten (--) ähm (1.5)
0078        das sehe ich zugleich als große chance-
0079  IN:   <<pp> mhmh>
0080  L2:   ä::hm (-) ja: (.) und das war die motivation.
```

L2 ordnet sich durch positive Selbstetikettierung der Kategorie "Student" zu. Auffällig ist dabei der hohe Formulierungsaufwand, der sich in Hesitationssignalen, Dehnungen, Pausen und wiederholten Selbstreparaturen äußert (Z. 0049ff.) - L2 scheint immer wieder Anlauf zu nehmen, bevor die explizite Kategorienzuordnung schließlich erfolgt. Die positive Selbstetikettierung *also=ich=bin (.) studEnt?* (Z. 0051) wird im Gegensatz dazu und im Vergleich zum sie umgebenden Turn sehr schnell geäußert, so dass sie wie hervorgestoßen erscheint. Einmal genannt, wird die so explizit etablierte Kategorie nun mit Prädikaten angereichert und implizit mit der Kategorie "LehrerIn" verglichen: L2 ist *immer noch* Student (Z. 0051) und verfügt als solcher nicht über die formale Voraussetzung zum Unterrichten wie Referendariat oder weitere praktische Erfahrungen an der Schule (Z. 0053f.). Diese Ausarbeitung der Kategorie "Student" geschieht durch negative Selbstevozierung und zeigt, ähnlich wie bei L1, welche Präsuppositionen in Bezug auf den LehrerInnenberuf bei L2 rekonstruiert werden können:

1. Wenn man an einer Schule arbeitet, ist man sehr wahrscheinlich LehrerIn.
2. Als solcheR hat man eine abgeschlossene universitäre Ausbildung, in der verschiedene Wissensbestände vermittelt werden.
3. In der Arbeit an der Schule wird das universitäre Studium durch wertvolle Praxiserfahrung angereichert.
4. Solange man sich noch in der Ausbildung befindet, ist man weder "richtigeR" LehrerIn mit entsprechendem Fachwissen, noch hat man entsprechende berufspraktische Expertise gesammelt.

Zumindest die letzte Bedingung erfüllt L2 allerdings nicht, weswegen hier (wie bei L1 auch) von einer „appearance-reality-distinction“ gesprochen werden kann - auch wenn er an einer Schule arbeitet, so ist er kein 'richtiger' Lehrer, da er sich noch in der Endphase seines Studiums befindet.[97] Eingerahmt wird die Aktivierung der Kategorie durch einen abschließenden Verweis auf seinen aktuellen Status als *unterrichtsbeauftragter*, in dessen Rahmen er bereits einen Erkenntniszuwachs feststellen konnte. L2 positioniert sich hier an der Schnittstelle zwischen Studium und Beruf und stellt zwei relevante Merkmale dieser Schnittstelle heraus: Einerseits liefert ihm die Unterrichtspraxis *wahnsinnig viele erfahrungen* (Z. 0058ff.) - hier ist die Vergleichsfolie das Lehramtsstudium an der Universität, das gleichzeitig implizit als theorielastig charakterisiert wird - , andererseits bietet ihm die Teilnahme am Forschungsprojekt die Chance, Rückmeldungen einzuholen, und dies sogar *von expERten* (Z. 0077), sie sich aus wissenschaftlicher Perspekti-

[97] Wie sich in Bsp. (8.13) zeigen wird, ist L2 allerdings auch kein 'richtiger' Student mehr - er verfügt durch seine Lehrertätigkeit über ein Mehr an Berufserfahrung, die ihn von seinen KommilitonInnen unterscheidet.

ve mit dem Thema Unterricht beschäftigen. Der hohe Stellenwert des Expertenrates lässt sich durch L2s Selbstkategorisierung als "Student" erklären: Da er das Referendariat inklusive Unterrichtsbesuchen und praktischer Prüfung noch nicht absolviert hat, ist es für ihn natürlich besonders wichtig, Rückmeldungen von Personen zu bekommen, die sich mit den Standards der LehrerInnenausbildung beschäftigen und somit offizielle Urteile über sein Handeln fällen können. Während erfahrene LehrerInnen unter Umständen diesen direkten Bezug zum Ausbildungskontext nicht mehr haben, kann der wissenschaftliche Umgang mit Schulthemen als näher an Ausbildungsfragen verortet werden.
Hier zeigt sich ein ähnlicher Aufbau der Selbstkategorisierung wie bei L1: Auch bei ihm spielte die Dimension der Erfahrung eine wesentliche Rolle. Während allerdings L1 sein fehlendes Wissen (sowohl in Bezug auf fachliche als auch auf didaktische Inhalte) durch verschiedene Zusatzqualifikationen kompensieren kann, hat L2 diese Möglichkeit nicht - er expliziert stattdessen an verschiedenen Stellen des Interviews, in welcher Weise bei ihm der Erfahrungszuwachs geschieht.

Ergänzend arbeitet L2 noch mit einer zweiten Vergleichsfolie - der des ehemaligen Schülers, der sich somit in eine ausbildungsbezogene Nähe zu seinen eigenen SchülerInnen positioniert. Hier zeigt sich, dass praktische Unterrichtserfahrung nicht zwingend mit fachlichen, im Rahmen der Ausbildung gelernten Inhalten verknüpft sein muss:

Bsp. (8.9)

```
0513  L2:   ich mein das (-) wenn man sich mal (.)
0514        is bei mir jetz ja noch nicht SO lange her (.)
0515        an die EIgene oberstufenzeit erINnert (-)
0516        da hatte man in der achten stunde äh
0517        AUch keinen bock mehr
0518        [wenn man schon acht stunden hinter sich hatte (.)
0519  IN:   [<<pp> klar>
0520  L2:   [mAthe physik dEUtsch? (-)
0521  IN:   [<<pp> richtig         ja=a>
0522  L2:   oder ne klausur geschrieben hatte
0523        und dann muss man jetzt noch sich durch zwei stunden
0524        philosoPHIEunterricht quälen- [(.)
0525  IN:                                 [<<pp> mhmh>
0526  L2:   da hat man sowieSO kein interesse für
0527        so ungefÄhr- (.hhh)
0528        das kann ich dann auch verstehen und DAS is=n' d' d'
0529        also dIEses verstÄndnis (.) das ist mir in der (.)
0530        im laufe der zeit glaub=ich gewAchsen.=
```

Verständnis für die Belange der SchülerInnen wird mit der eigenen, noch nicht allzu lange zurückliegenden Schulzeit erklärt.[98] Hier zeigt sich, dass die Kategorie "Student" als Bestandteil der Kollektion "Ausbildungsstufen“ verstanden wird:

[98] Der Rückgriff auf die eigene Erfahrung als Schüler ist auch deswegen naheliegend, weil diese Erfahrung zum Zeitpunkt des Interviews das Gros an praktischer Schulerfahrung L2s ausmacht – er hat im Vergleich mehr Zeit als Schüler in der Schule verbracht als als Lehrer.

Sie befindet sich als Zwischenetappe zwischen der Schulzeit und dem Berufsleben. Da L2 die Stufe "Studium" noch nicht beendet hat, befindet er sich - verglichen mit der Kategorie "Beruf" - noch recht nahe an der Lebens- und Erfahrungswelt der SchülerInnen und kann somit aus der eigenen Erfahrung potenziell unterrichtshinderliche bzw. -gefährdende Dinge wie einen schülerseitigen Mangel an Motivation als Konsequenz eines langen und anstrengenden Schultages nachvollziehen.[99] Das beschriebene Verständnis wird nicht als Ergebnis der eigenen universitären Ausbildung beschrieben, sondern als *gewAchsen* (Z. 0530); der Ursprung liegt in der ehemals gleichen Kategorienzugehörigkeit wie der seiner SchülerInnen. Durch seine gleichzeitige Betätigung als Lehrer allerdings (ungeachtet der noch nicht abgeschlossenen Ausbildung) ist auch L2s Selbstkategorisierung mit einer Kippfigur zu vergleichen: Einerseits schreibt er sich selbst Prädikate zu, die eher der Kategorie "Student" entsprechen, andererseits aber befindet er sich in einer Position, die ihn in die Kategorie "Lehrer" befördert. Beide Stadien sind Bestandteil von "Lehrer" als "domain-of-practice-concept"; L2 positioniert sich also am Übergang von einer Hierarchiestufe in die nächste.

8.4.1.1.2 Schulische vs. universitäre Lehre

Auch bei L3 findet sich das gleiche Muster wie bei L1 und L2 – direkt zu Beginn des Interviews beginnt sie, die Kategorie „Lehrerin“ zu bearbeiten bzw. zu verdeutlichen, in welcher Weise sie eine differenzierte und besondere Kategorienvertreterin ist. Die Besonderheit an ihrem Fall besteht darin, dass sie – im Gegensatz zu L1 und L2 – die „klassische“ LehrerInnenausbildung absolviert hat, nun aber nicht in diesem Beruf an der Schule arbeitet, sondern als abgeordnete Lehrerin an einer Universität.

Bsp. (8.10)

```
0034  L3:   DA fänd=ich das glaub=ich am bEsten (.)
0035        weil bei diesen; (-) ähm (---)
0036        eher OFfenen arbeitsformen (-)
0037        da sind wir unten in dem einen raum;
0038        [(-) ähm; (--)
0039  IN:   [mh=hm?
0040  L3:   und da: (---) is so: ähm; (-)
0041        nich so dieses klAssische  (---) dozIEren. (-)
0042        [(und das würde mich eher) auch für mich SELBST
0043  IN:   [m=hm; (.) ja
0045  L3:   interessieren; (.)
0046        dieses ANdere das wEIß=ich (.)
0047        das kann ich GUT [(.)
0048  IN:                    [m=hm?
0049  L3:   aber dieses (--) dozIEren (.)
0050        da: bin=ich mir eher noch UNsicher (.)
```

[99] An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass die Verwendung des unpersönlichen Pronomens "man" auf die Verwendung einer aktuell abgewählten Identitätsfacette verweist. L2 spricht hier nicht mehr als Schüler, sondern aus seiner Perspektive als werdender Lehrer, der sich Dispositionen seiner SchülerInnen mit eigenen Erfahrungen aus einer Zeit erklärt, zu der er selbst noch zur Kategorie "Schüler" gehörte.

Im Falle L3s beginnt die Audioaufnahme schon vor dem Beginn des eigentlichen Interviews (s. Kap. 2.2), also noch bevor die erste Frage gestellt wird. L3 und die Interviewerin klären Details, die mit der Teilnahme L3s am Forschungsprojekt zusammenhängen, und L3 überlegt, welchen ihrer Kurse sie dazu am Besten auswählen könnte (Z. 0034-0037). Ausschlaggebend ist dabei vor allem die Frage nach der konkreten Unterrichtsform: L3 unterscheidet zwischen zwei Formen lehrerseitiger Beteiligung, die an eine bestimmte Form der Kursgestaltung geknüpft sind. Konkret geht es hier um die Unterscheidung zwischen *dieses klAssische (---) dozIEren.* (Z. 0041) und *dieses Andere* (Z. 0046). Während Letzteres als nicht problematisch dargestellt wird (Z. 0046), scheint Ersteres eher problembehaftet zu sein: L3 bezeichnet *dieses (--) dozIEren* (Z. 0049) als eine Tätigkeit, die ihr weniger selbstverständlich zu sein scheint. Auffällig ist hier, dass zwei Mal eine Selbstevokation über die Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten von Lehre stattfindet: „Dozieren" ist an die universitäre Lehre geknüpft und somit kein Prädikat der Kategorie „Lehrer". Somit liefert die Erwähnung des Dozierens einen ersten Hinweis darauf, dass auch L3 keine typische Vertreterin der Kategorie „LehrerIn" ist bzw. noch ausgehandelt werden muss, in welcher Weise sie sich selbstkategorisiert und in welcher Weise die Kategorie „Dozentin" (auf die „dozieren" verweist) auf L3 zutrifft. Dass die Zugehörigkeit zumindest nicht unmittelbar eindeutig ist, wird durch die Beschreibung des Dozierens als problematisch angedeutet.

Auch bei L3 lässt sich – verglichen mit den Selbstkategorisierungsaktivitäten von L1 und L2 – rekonstruieren, dass Kategorisierung immer von einem aktuellen SprecherInnenstandort bzw. einer bestimmten Vergleichsfolie aus geschieht und somit zu den durch Kategorien transportierten Wissensbeständen auch immer Vergleiche, Referenzen und dadurch automatisch verschiedene Ausprägungen von Kontrastivität gehören. Während bei L1 die Vergleichsfolie stets in normativen bzw. als ‚typisch' unterstellten Vorstellungen vom Unterrichten an der Schule besteht, so referiert L2 regelmäßig auf Vorstellungen von 'typischem' LehrerInnenhandeln. Bei L3 liegt eine andere Vergleichsfolie zu Grunde, die sich bereits im obigen Ausschnitt abzuzeichnen beginnt, nämlich der Vergleich zwischen schulischer und universitärer Lehre. Universitäre Lehre hat in L3s Sicht mindestens zwei Facetten: Eine schulähnliche Facette (*dieses Andere*, Z. 0046) und das klassische *dozIEren* (Z. 0041 bzw. 0049). Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, dass das 'typisch' universitäre Dozieren vor allem deshalb mit Problemen und Schwierigkeiten verknüpft ist, weil L3 Schule und Universität grundlegend verschiedene Aufgaben und auch Ansprüche zuschreibt:

Bsp. (8.11)

```
0350  IN:   =mh=hm- (.) mh=hm- (-)
0351        .hh stIchwort EIgener UNterricht?
0352        wie würden sie IHren eigenen Unterricht beschreiben?
0353        ode:r auch [ihren unterrichtsstIl? (---)
0354  L3:              [<<p> mh=hm?>
0355  IN:   sie ham Eben schon gesagt (.)
0356        sie befÜrchten dass sie [(--) ERNST sind- (.)
0357  L3:                           [((schmunzelt))
```

```
0358  IN:   <<acc> ham dann aber dOch festgestellt>
0359        dass sie: (-) [DOCH ganz leBENdig sind.
0360  L3:                 [<<p> ja=a; (--)
0361        also ich dEnke mein stIl is=äh; (-)
0362        nich dUrchgängig (-) äh (--) glEIch; (.)
0363        also:=es gIbt=[äh; (-)
0364  IN:                 [mh=hm?
0365  L3:   es hängt vor allem (-) von THEmen ab? (-)
0366        es hängt von der ähm (-) geSAMTverlauf; (.)
0367        im rahmen eines hAlbschuljahres oder eines
0368        semEsters ab? (1.25) ähm; (-)
0369        ich dEnke (.) dass bei mir sehr stark inner
0370        ANfangsphase ich s'
0371        äh (.) eher dann DOCH diese (.)
0372        sehr ERnste person bin? (.)
0373        [weil ich dann se:hr konzentrIERT (.)
0374  IN:   [mh=hm?
0375  L3:   auf INput achte [(.)
0376  IN:                   [mh=hm?
0377  L3:   so dass Alles rÜberkommt? (.)
0378        bis zu DEM zeitpunkt (--)
0379        wo die schüler oder studenten SO viel (.)
0380        SO orientiert sind (.)
0381        dass sie [anfangen können (.)
0382  IN:            [mh=hm?
0383  L3:   sElbst tätig zu werden. [(-)
0384  IN:                          [mh=hm?
0385  L3:   und DANN: geh=ich denk=ich
0386        auch wieder- (-) stÄrker zurÜck
0387        oder bewEg mich dann auch stärker im rA[Um? (.)
0388  IN:                                          [hm=mh?
0389  L3:   also bIn auch ne sehr aktIve:- (--) kollEgin- (-)
0390        ich sitz n' (.) äh stEhe nicht an der gleichen stElle?
0391        [ich äh; (--) l' LIEB=es eigentlich mich äh; (-)
0392  IN:   [mh=hm?
0393  L3:   jEdes mAl wo ANders hinzusetzen- [(-)
0394  IN:                                   [<<p> mh=hm?>
0395  L3:   die schüler aus verschiedenen perspektIven (1.5)
0396        zu SEhen;
0397        [und mit ihnen zu kommunizieren; (.)
0398  IN:   [mh=hm?
0399  L3:   was hier in der Uni natürlich n bisschen
0400        schwIErig [is; (--)auf(.)grund der seminArräume- (.)
0401  IN:             [ja
0402  L3:   raumstruktU[ren; (-)
0403  IN:               [ja
0404  L3:   also das (-) gefÄllt mir nIcht so gut [an der uni- (.)
0405  IN:                                         [<<pp> mh=hm>
0406  L3:   dass man da wEnig ähm; (--)
0407        flexible möglich[keiten hat? (.)
0408  IN:                   [<<p> ja: (.) stimmt>
0409  L3:   aber ich beMÜhe mich=äh:; (-) nIchtsdestotrOtz (.)
0410        Immer mal wIEder da die perspektIve zu [wechseln;
0411  IN:                                          [<<p> mh=hm?>
[...]
0438  L3:   ä:hm::; (1.25) ich dEnke ich rEde zu viel?
0439  IN:   <<p> mh=hm?>
0440  L3:   wie die mEIsten lehrer? [(--)
0441  IN:                           [((schmunzelt))
0442  L3:   und versUch mir deswegen auch immer solche- (--)
```

```
0443        ähm; (.) so ne m:::; (-)
0444        methOdenwechsel; [(-) zu organisIErn- (.)
0445  IN:                    [mh=hm?
0446  L3:   UM mich sElbst zu brEm[sen; (---) also: (.)
0447  IN:                        [mh=hm;
0448  L3:   <<acc> sOnst kann=ich auch> äh (-)
0449        neunzig minUten erzä[hlen und (--)
0450  IN:                       [((schmunzelt))
0451  L3:   geht immer wEIter- (.) assoziatIV- (.)
0452        aber; (-) dAs ist etwas (--)
0453        was ich WEI[ß? (-) ähm::; (1.25)
0454  IN:              [mh=hm?
0455  L3:   ja::; (.) bemÜh mich drUm.
0456  IN:   mh=hm?
0457  L3:   aber- (-) gelIngt nich Immer.
```

Der Interviewer leitet die Frage nach der Beschreibung des eigenen Unterrichtsstils mit einer Reformulierung vorher erzählter Inhalte ein. Die dabei erwähnte Selbstcharakterisierung L3s entsteht, als sie von ihrer Überraschung berichtet, als sie zum ersten Mal eine Videoaufnahme ihres Unterrichts gesehen hatte und feststellen konnte, dass ihr Selbstbild als ernste Person nicht mit dem Eindruck übereinstimmte, den die Aufzeichnung ihr bot.
L3 knüpft an das Selbstbeschreibungsangebot des Interviewers an und charakterisiert ihren Unterrichtsstil als abhängig von verschiedenen Faktoren – z.B. Unterrichtsthemen oder Fortschritt des Halbjahres bzw. Semesters (Z. 0361-0368). Der letzte Punkt wird in Form einer narrativen Klammer stärker expliziert: L3 beschreibt sich als *DOCH diese (.) sehr Ernste person* (Z. 0371f.) zu Beginn eines Halbjahres bzw. Semesters und begründet dies mit der intensiven Arbeit an den entsprechenden Inhalten, durch welche die eigene Ernsthaftigkeit verstärkt werde. Sobald die Lernenden dann aber in der Lage seien, selbstständig mit dem bis dato erarbeiteten Stoff zu arbeiten, verändere sich ihr Verhalten, hin zu einem eher zurückhaltenderen bzw. weniger steuernden und gleichzeitig auch körperlich aktiveren Unterrichtsstil (Z. 0369-0387).

In Bezug auf Selbstkategorisierungsaktivitäten sind mehrere Dinge auffällig: L3 referiert auf ihre Lernenden sowohl mit „Schüler“ als auch mit „Studierenden“ und kontextualisiert durch diese positive Fremdetikettierung sowohl das Arbeitsumfeld Schule als auch die Universität. Dieser Referenz auf SchülerInnen bzw. Studierenden steht die generalisierte, fast schon neutrale Selbstbeschreibung als *ERnste person* (Z. 0372) bzw. Selbstetikettierung *sehr aktIve:- (--) kollEgin* (Z. 0389) gegenüber ("adjectives-plus-a-category", Jayyusi 1984, S. 20). Während „Person“ als Synonym für „Mensch“ gesehen werden kann und Eigenschaftszuschreibungen hier eher durch die Selbstattribuierung „ernst“ geleistet werden, verweist „Kollegin“ deutlicher auf eine berufliche Selbstfacette und grenzt somit stärker als „Person“ den Verwendungszusammenhang ein. Allerdings wird auch hier der Transport von Wissen über L3 durch das Adjektiv „aktiv“ geleistet, die Kategorie „Kollegin“ ist nicht sehr „inference-rich“ (Sacks 1992, S. 40) und kann eine differenziertere Beschreibung L3s nicht leisten. Durch die Verwendung dieser beiden sehr weit gefassten Begriffe wird weiterhin eine eindeutige Zuordnung zu Schule vs. Universität vermieden bzw. deutlich gemacht, dass in beiden Arbeitsfeldern eine ähnliche Entwicklung von ernst zu aktiv stattfindet. Insofern

bildet die Selbstkategorisierung als „Person“ bzw. „Kollegin“ die komplementäre Kategorie zur gemeinsamen Nennung von *die schüler oder studenten* (Z. 0379), die durch ihre Referenzoffenheit beide Kontexte (Universität und Schule) relevant setzt und gleichzeitig eine eindeutige Zuordnung zu einem der beiden Kontexte verhindert.

Die permanente Doppelreferenz auf Universität und Schule wird vom Interviewer schließlich aufgegriffen, indem er explizit einen Vergleich in Bezug auf das Unterrichten an der Universität einfordert. Dabei greift er L3s Erzählprinzip von der Unterscheidung zwischen Universität und Schule auf und verweist darauf, dass *die rAhmenbedingungen [...] ja auch anders an=ner uni* seien (Z.0583). L3 reagiert darauf mit einer Beispielerzählung, in der sie die Teilnehmergruppen aus zwei thematisch gleichen Veranstaltungen gegenüberstellt. Im Rahmen dieser Gegenüberstellung wird die Selbstkategorisierung erstmalig konkreter gemacht:

Bsp. (8.12)

```
0579  IN:   ähm:- (-) übertrÄgt sich das dann auch auf die
0580        arbeit mit den studierenden?
0581        die ja doch n gAnzes (.) stück ÄLter sind? (--)
0582        und (.) ich mein die rAhmenbedingungen sind ja
0583        [auch anders an=ner uni
[...]
0609  L3:   also ich merke es jetzt gerade in dem
0610        beglEItseminar? (-) die laufen parallEL? (-) also: (.)
0611        themAtisch sind es gleiche thEmen[stellungen? (---)
0612  IN:                                    [mh=hm?
0613  L3:   ä::h- (-)
0614        aber ich merke bei der einen gruppe schon äh:; (--)
0615        ((schnalzt)) die lässt sich dadrauf EIN? [(-)
0616  IN:                                            [mh=hm?
0617  L3:   die ham gemErkt (.)
0618        da IS irgendwas [(.) bei <<schmunzelnd> der frAU?>
0619  IN:                   [<<p> mh=hm?>
0620  L3:   [(-) kOmmt aus der prAxis- (.) ja?
0621  IN:   [<<p> mh=hm?      (--)       mh=hm?>
0622  L3:   und bei der ANdern gruppe seh=ich eher so dieses; (-)
0623        diese distAnz; [(-) und da dEnk=ich dass die mit- (--)
0624  IN:                 [<<pp> mh=hm?>
0625  L3:   sozusagen mit der ERsten si[tzung zusammen:- (-)
0626  IN:                              [<<p> mh=hm?>
0627  L3:   wie es mir da jeweils gelUngen [is ä::hm; (1.0)
0628  IN:                                  [<<p> mh=hm?>
0629  L3:   den' (.) die besonderen möglichkeiten (.)
0630        den besonderen ANsatz (.)
0631        den ich da rEIn bringe? (--)
0632        sich darauf EIn[zulassen (.)
0633  IN:                  [<<p> mh=hm->
0634  L3:   oder lieber- (-) ä::hm; (---)
0635        son klAssisches prograMm [(---) zu machen.
0636  IN:                            [mh=hm?
```

L3 vollzieht hier einen Perspektivwechsel und kategorisiert sich selbst, indem sie durch die chorische Fremdindizierung einer Seminargruppe deren unterstellten Eindruck von ihr wiedergibt (Z. 0617-0620). Innerhalb dieser 'Selbst-

Fremdkategorisierung' wird mit der Kategorie *frAU* auf L3 referiert (Z. 0618), die dann angereichert wird um das Prädikat *kOmmt aus der prAxis* (Z. 620).
Die zugrunde liegende Vergleichsfolie ist hier erneut die Gegenüberstellung von Schule und Universität: Den Studierenden (sowohl den tatsächlichen als auch den erzählten) ist natürlich bekannt, dass L3 als abgeordnete Lehrerin an der Universität tätig ist; demzufolge bezieht sich der Verweis auf die Praxis auf ebendiese Tatsache. Da es sich hier allerdings nicht um eine tatsächliche, nacherzählte Äußerung eines tatsächlichen, realen Studierenden handelt, sondern um L3s interpretierten Eindruck von der Gesamtmeinung des Kurses, wird gleichzeitig deutlich, auf welchen Ebenen sich in L3s Augen Schule und Universität voneinander unterscheiden. An dieser Stelle können folgende Präsuppositionen unterschieden werden:

1. In der Schule findet Unterrichtspraxis statt.
2. An der Universität ist Praxisbezug etwas Besonderes.

Die unterstellten Unterschiede in den Schwerpunktsetzungen von Universität und Schule greifen das Alltagskonzept von Universität auf, nach dem in der akademischen Ausbildung vor allem theorielastige Inhalte auf dem Stundenplan stehen. Vor diesem Hintergrund wird dann auch im Vergleich mit der anderen Seminargruppe L3s Unterricht bzw. ihre berufliche Herkunft als *besondere[r] ANsatz* (Z. 0630) reformuliert, der den Gegensatz zu einem *klAssische[n] progrAmm* (Z. 0635) darstellt.

Bis hierhin ist auffällig, dass L3s Selbstkategorisierung in Bezug auf ihre schulische Tätigkeit problemlos mit der Kategorie „Lehrerin“ benannt werden konnte (und in diesem Zusammenhang auch Stereotype wie der Hang zum Vielreden aktiviert wurden), die Gegenposition an der Universität – Dozentin – jedoch nur indirekt etabliert wurde. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Ausbildungsweg bei beiden Berufen unterschiedlich klar umrissen ist –Lehrerin wird man durch ein entsprechendes Studium, die Tätigkeit als Dozentin hingegen erfordert ein abgeschlossenes Hochschulstudium, aber keine spezielle Zusatzausbildung. Ähnlich unscharf ist der Begriff des „Dozierens“: L3 stellt ihn dem schulischen Unterrichten gegenüber bzw. koppelt ihn an die Lehrtätigkeit an der Universität und verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass ihr das Dozieren problematisch erscheine, expliziert aber über weite Strecken nicht, worin genau das Problem besteht.
Die Unschärfe der Kategorie „DozentIn“ und der mit ihr verbundenen Prädikate korrespondiert mit der sehr weit gefassten Selbstkategorisierung als „Person“ bzw. „Kollegin“: Indem L3 sich diesen ‚inference-poor’ Kategorien zuordnet, umgeht sie die Schwierigkeit, sich explizit (also durch Selbstetikettierung) in die nicht genau definierte Kategorie „DozentIn“ einzuordnen. Die Selbstevozierung von Prädikaten hingegen erscheint so ambig, dass sie sowohl auf die Kategorie „LehrerIn“ als auch auf die Kategorie „DozentIn“ verweisen könnte.

8.4.1.2 Kontrastierung EGOS durch die Etablierung von Sammelkategorien

Um zu demonstrieren, wo er sich von den im Verlauf des Interviews als wesentlich für den Lehrerberuf dargestellten Vorannahmen unterscheidet, etabliert L1 eine Sammelkategorie, in der die bis dato angesprochenen Abweichungen zu-

sammengefasst werden. Die Besonderheit dieser Kategorie des "Querschlägers" besteht darin, dass sie nur verstanden (also vom Gegenüber mit Wissen angefüllt) werden kann, wenn sie in Bezug zu den berufsbiographischen Episoden gesetzt werden kann. Die besondere Leistung von "Querschläger" besteht also darin, einen lokal wirksamen, interaktiv konsequenzhaften Fixpunkt darzustellen, von dem ausgehend weitere narrative Sequenzen mit Bedeutung angereichert werden können - die Sammelkategorie *organisiert* also weitere kategoriale Aktivitäten der SprecherInnen, und positioniert dadurch implizit jeweils kollektionsinterne ALTER. Besonders relevant ist bei L1 ein Moment von Unkonventionalität, das immer wieder aufgegriffen und weiter ausdifferenziert wird - und auch dieses Moment wird als integraler Bestandteil der Sammelkategorie dargestellt.
Auch die beiden anderen Interviewten konstituieren Sammelkategorien, mit denen resümierend maximale Kontrastierung zu den zuvor explizierten Grundannahmen geleistet wird. Es handelt sich in L2s Fall um die Kategorie des "Mitlernenden" und bei L3 um die der "Praxistante". Ich werde im Folgenden zeigen, wie diese beiden Sammelkategorien die jeweils dargestellten Kategoriensysteme der beiden SprecherInnen organisieren.

8.4.1.2.1 „mitlernender“

In L2s Fall besteht die Besonderheit darin, dass er nicht nur von *einer* Vergleichsfolie ausgeht ("LehrerIn"), sondern gleichzeitig auch die SchülerInnenperspektive heranzieht, um sein eigenes Handeln zu betrachten. Versteht man die Kategorie "LehrerIn" als eine von mehreren Stufen im Gesamtkontext eines Ausbildungszusammenhangs, so wird deutlich, dass L2 hier zwischen zwei Perspektiven auf seine aktuelle berufliche Tätigkeit hin- und herwechselt: Zum einen bezieht er sich auf die Annahmen, die mit Ausbildungswegen und offizieller 'Berechtigung', den Lehrerberuf auszuführen, zusammenhängen; zum anderen zieht er die SchülerInnenperspektive heran, um sein eigenes Handeln zu rechtfertigen. Die Sammelkategorie, die er schließlich etabliert, bearbeitet diese beiden Vergleichsfolien:

Bsp. (8.13)

```
0596  L2:   äh; (-) UNterrichtsstIl? (-)
0597        ich !HO!ffe mir und WÜNsche mir
0598        und das ähm; (---) hab=ich beObachtet
0599        und das mir von zeit zu zeit auch BEsser gelIngt- (--)
0600        ähm; (1.0) einen; (-)
0601        ich will nIch lOcker sagen; (.)
0602        lOcker hat immer so=nen lEIchten negatIven touch; (-)
0603        aber schOn [nen (--) ähm::- (3.0) einen; (-)
0604  IN:              [<<p> m=hm;>
0605  L2:   einen stIl zu haben wo ich sAge (.)
0606        als LEHrender versteh ich mich erstens
0607        als mitLERnender? [(-) also- (-)
0608  IN:                     [<<p> m=hm?>
0609  L2:   ich bIn nicht derjenige der irgendwie INput
0610        reingibt oder so-
0611        und die andern müssen lernen <<schnell>
0612        und am ENde schreiben wir ne klauSUR;> (--)
0613        [oder so was? (--)
0614  IN:   [<<p> m=hm?>
```

```
0615  L2:   sondern wir LERnen in diesem kurs gemEInsam.=
0616  IN:   <<p> m=hm?>
0617  (--)
0618  L2:   ähm::; (--) u:nd mIteinander und ANeinander;
0619        und an dem was wir sozusagen machen? (--) ähm::; (1.0)
0620        und (.) ANdererseits- (.)
0621        gerade auch <<schneller> ich meine
0622        ich bin jetzt auch noch jUng-> (.) ne? (.)
0623        die schüler sind entweder glEIch alt- (-)
0624        bIsschen jünger oder ä'
0625        sogar auch zum teil n bisschen ÄLter- (--) ähm; (1.0)
0626        und das glAUb=ich is=n pfUnd (.)
0627        das man (.) irgendwie auch (hart / parat) hat? (.)
0628        und dAs auch ähm; (---)
0629        dass das auch rAUskommt. [(-) ähm; (-)
0630  IN:                            [<<p> m=hm?>
0631  L2:   also dass wir da n stÜck weit auf einer Ebene sind
0632        und sich das auch (.) wIderspiegeln darf; (-) das- (-)
0633        da gIbts dann auch im unterricht situatiOnen von; (-)
0634        von frotzelEIen und so wEIter- (-) da' (.)
0635        wo ich auch dEnke das (--) is auch GUT
0636        und das mach ich dann auch GERN
0637        [und so wEIter (.) ähm; (---) <<p> ähm;> (.)
0638  IN:   [<<p> m=hm>
0639  L2:   das IS mir selbst (--) gar nich so AUFgefallen?
0640        weil ich das ähm; (--)
0641        (irgendwie für mich) das als norMAL empfinde?
0642        aber ich hab da mit ANderen (.)
0643        auch kommiliTOn[en gesprochen und=so=wEIter- (--)
0644  IN:                  [<<p> m=hm?>
0645  L2:   äh die DAmit SEHR n problEM hätten. (.)
0646        und die SEHR auf distANZ;[(--) bleiben würden
0647  IN:                            [<<p> oh (--) aHA?>
0648  L2:   und die WAHren würden. ja::? (--)
0649        <<schneller> die zum beispiel aber> AUCH
0650        n problEM damit hätten;
0651        also wir DUzen uns ja alle an der [schule- (.)
0652  IN:                                     [ja=a
0653  L2:   und die dAs zum beispiel auch furchtbar fänden.
0654  IN:   ahA?
0655  L2:   ähm; (-) oder SO (weil) die eben sagen (--)
0656        ne::; (-) also (-) ä::h (-)
0657        sie würden gern; (-) diese distANZ (-)
0658        n stück weit BEIbehalt[en (.)
0659  IN:                         [ja=a?
0660  L2:   für sich als schUtz (.)
0661        oder als (.) was auch IM[mer? (---) ä::hm- (--)
0662  IN:                           [hm=mh?
0663  L2:   und da würd=ich sagen das is- (--)
0664        also grAd auch noch mal in so nem fach
0665        wie philosophIE [(.) ähm- (--)
0666  IN:                   [m=hm?
0667  L2:   is es nich nÖtig und ähm (-)
0668        zu ner bEsseren unterrichtsatmosphäre
0669        <<p, schneller> (is auch bEsser)> wenn man
0670        Eher so [(-) ins gesprÄch kommt (-)
0671  IN:           [m=hm?
0672  L2:   und glEIchzeitig es natürlich nich AUSufern
0673        zu lassen; (.) ne? [(.) also- (-)
0674  IN:                     [m=hm?
```

```
0675  L2:   die stUnde kAnn halt auch nicht NUR aus frotzeleien
0676        [und aus äh (-) wItzen Und so wEIter bestehen- (.)
0677  IN:   [((schmunzelt))
0678  L2:   kOmmt man ja nie vorAN. [(.) also::- (---) ja.
```

Auf die Frage nach seinem Unterrichtsstil liefert L2 einen sehr elaborierten Account, der in einer positiven Selbstetikettierung als "mitlernender" mündet. Er beginnt damit, seinen Unterrichtsstil als *nIch lOcker* zu beschreiben (Z. 0601) - damit wird erneut der Kippbild-Charakter der eigenen Selbstkategorisierung betont, denn aus der Perspektive der eigenen Schüler- bzw. Studentenerfahrung ist „lockerer" Unterricht ja durchaus etwas Positives. Aus der Perspektive des Lehrenden hingegen ist lockerer Unterricht eher ambivalent zu bewerten, denn *lOcker hat immer so=nen lEIchten negatIven touch;* (Z. 0602). „Locker" wird daraufhin als Charakterisierung des Unterrichtsstils verworfen und stattdessen eine Beschreibung gewählt, die am eigenen Selbstbild als Lehrer in Relation zu den SchülerInnen ansetzt. Diese gewissermaßen integrative Sicht auf Unterrichtsstil umfasst beide Perspektiven, ohne aber – wie die Beschreibung durch „locker" – aus der Sicht nur einer der beiden Perspektiven tendenziell schlechter konnotiert zu sein.

Gleichzeitig liefert die neue Beschreibung die Sammelkategorie für die bisher geleistete Selbstkategorisierungsarbeit: L2 zieht erneut die Ebene des Erfahrungszuwachses heran und kategorisiert sich durch eine positive Selbstetikettierung als *mitlernender* (Z. 0607). Was genau sich hinter diesem Selbst-Verständnis verbirgt, wird durch negative Selbstevozierung verdeutlicht (Z. 0609ff.): Die Kategorie „Mitlernender" zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der professionelle Wissensvorsprung des Lehrenden nicht genutzt wird, um ausschließlich bestimmte Leistungen der SchülerInnen zu fordern, sondern im Gegenteil konstruktiv eingesetzt wird und so zu einer kooperativen Lernatmosphäre beiträgt. Durch die negative Selbstevozierung wird eine Gegenkategorie entworfen, die im Sinne eines Ausschlussverfahrens L2s Unterrichtsphilosophie und das damit verbundene Selbstkonzept expliziert. Die Quintessenz der Kategorie „Mitlernender" wird abschließend in Form einer positiven Selbstevozierung formuliert, bei der sich L2 durch die Benutzung der ersten Person Plural mit seinen SchülerInnen kokategorisiert: *wir LERnen in diesem kurs gemEInsam.* (Z. 0615). Dass „lernen" sich in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich auf den Zuwachs von Fachwissen bezieht, wird durch den Nachsatz *u:nd mIteinander und ANeinander;* (Z. 0618) deutlich.[100] Der hier explizierte Wissensbegriff ist komplementär zu demjenigen, der in der bisher geleisteten Selbstkategorisierungsarbeit impliziert wurde: Fach-

[100] Die Betonung des gemeinsamen Lernens tritt, nachdem die Kategorie „Mitlernender" einmal etabliert wurde, in ähnlicher Formulierung an weiteren Stellen des Interviews auf: *wir lErnen in diesem kurs gemEInsam. [...] ich bin sElbst noch nicht FERtig? (.) also gerad mit- (-) ich mein grad mit philosophischen fragen* (Z. 0679-0681); *ich hab (---) viellEICHT (-) durch das stUdim oder durch (-) interEsse sozusagen (---) n (-) bIsschen länger und n bIsschen mEhr mit mich' (-) mit mit beschÄftigt als meine schÜler? [...] a..ber- (--) ähm; (--) das heißt ja nicht dass ich auf Alles ne (.) gebrAUchsfertige Antwort hab;* (Z. 0690-0696); *[ich bin] nicht der mit den ANTworten und sie die mit den frAgen [...] (-) sondern dass wir gemEInsam auf dieser sUche sind. (-) und ähm; (-) uns gemeinsam fragen und antworten anbieten können?* (Z. 0807-0813).

wissen ist demzufolge zwar eine wesentliche Komponente, um innerhalb der Kollektion „Ausbildungsstufen“ von einer Kategorie in die nächste zu wechseln. Mindestens ebenso wichtig ist aber Wissenszuwachs auf einer sozialen, zwischenmenschlichen Ebene – hier stellt sich L2 unabhängig von seiner Kategorienzugehörigkeit auf gleicher Augenhöhe mit seinen SchülerInnen dar.
Dieses egalitäre Menschenbild wird argumentativ weiter begründet durch den geringen Altersunterschied zwischen L2 und den SchülerInnen: L2 bewertet dies durchaus positiv (Z. 0626ff.) und bearbeitet damit die (bisher noch nicht explizierte) Präsupposition, dass mit einer unterschiedlichen Kategorienzugehörigkeit auch meistens ein gewisser Altersunterschied einhergeht. Dass dies bei ihm nicht der Fall ist, trägt insgesamt dazu bei, die Selbstkategorisierung als „Mitlernender“ zu stabilisieren: *also dass wir da n stÜck weit auf einer Ebene sind und sich das auch (.) wIderspiegeln darf;* (Z. 0631f.). Auch hier zeigt die Verwendung des inkludierenden „wir“ die Kokategorisierung von L2 und seinen SchülerInnen an. Altersnähe und gemeinsamer Wissenszuwachs auf zwischenmenschlicher Ebene sind die Basis des Unterrichtsklimas und fundieren so den Begriff des „lockeren“ Unterrichtsstils, den L2 zu Beginn seiner Erklärungen als unpassend abgewählt hatte.
Auch hier liegt eine „appearance-reality-distinction“ vor: Was wie vermeintlich „lockerer“ Unterricht aussieht (*da gIbts dann auch im unterricht situatiOnen von; (-) von frotzelEIen und so wEIter-* ; Z. 0633f.) ist letztendlich die Konsequenz aus sowohl der nicht-hierarchischen Selbstkategorisierung als „Mitlernender“ und gleichzeitig dem geringen Altersunterschied. L2 selbst bewertet den von ihm geschilderten Unterricht als positiv (Z. 0635f.), merkt aber auch an, dass diese Haltung nicht selbstverständlich sei. Dies verdeutlicht er mit einer Episode, in der er seine eigene Einstellung mit der einiger seiner KommilitonInnen vergleicht (Z. 0642-0658): Diese KommilitonInnen lehnen L2s Ansatz ab und bevorzugen ein distanzierteres SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis, innerhalb dessen ein Duzen zwischen beiden Parteien, wie L2 es praktiziert, nicht denkbar wäre. Auch hier spiegelt sich der (Meinungs-) Kontrast zwischen L2 und seinen Mitstudierenden in der Verwendung der Pronomen wieder: Während auf die KommilitonInnen mit *die* referiert wird, wird in Bezug auf die SchülerInnen erneut ein inkludierendes *wir*[101] verwendet (Z. 0651).

An der Fremdkategorisierung seiner KommilitonInnen zeigt sich die Besonderheit der Kategorie des „Mitlernenden“: Sie vereint Prädikate, die zu unterschiedlichen Kategorien einer Kollektion gehören – L2 ist zwar formal noch Student, insofern also der gleichen Kategorie wie seine KommilitonInnen zugehörig. Durch seine Arbeit an der Schule jedoch teilt er nicht (mehr?) die gleichen Überzeugungen in Bezug auf Unterricht, sondern kann hier einen Erfahrungszuwachs verbuchen. Auch wenn seine KommilitonInnen durch ihr Studium an Wissen gewinnen, so sind sie jedoch explizit nicht in der Kategorie „Mitlernender“ verortet. Gleiches gilt für die KollegInnen L2s in der Schule; diese werden insgesamt kaum themati-

[101] Die Referenz auf mögliche KollegInnen schließe ich an dieser Stelle aus zwei Gründen aus: Zum einen spielten weitere LehrerInnen bislang keine Rolle in der Erzählung L2s, zum anderen kann man unterstellen, dass ein Duzen zwischen KollegInnen so selbstverständlich ist, dass es nicht extra erwähnt werden müsste. Die Tatsache, dass es erwähnt wird, legt nahe, dass es sich beim 'Duz-Partner' um die Gruppe der SchülerInnen handelt.

siert. In der Kategorie „Mitlernender“ finden sich von den Vertretern unterschiedlicher erwähnter Bezugsgruppen ausschließlich die SchülerInnen L2s – diese sind nicht viel älter oder jünger als er, sie lernen (genau wie er als Studierender) fachliche Inhalte, und sie teilen mit ihm den Interaktionsraum Schule bzw. die Teilnahme am gleichen Kurs. „Mitlernender“ ist also eine Kategorie, die den Kippbild-Charakter von L2s beruflicher Situation zum Zeitpunkt des Interviews aufnimmt – durch sie kann schnelle - lokale - Nuancierung in Bezug auf die aktuelle Selbstkategorisierung erreicht werden. Dies zeigt sich an der abschließenden Äußerung L2s, in der er nochmals auf die Klassenatmosphäre zu sprechen kommt und sich erneut bemüht, seinen Unterrichtsstil vom negativ konnotierten „locker“ zu unterscheiden: Ein ausschließlich *aus frotzeleien und aus äh (-) wItzen Und so wEIter* (Z. 0675f.) bestehender Unterricht sei ebenfalls inakzeptabel, denn so *kOmmt man ja nie vorAN*. (Z. 0678). Während die erste Beschreibung des Unterrichts als „locker“ also aus der Perspektive des Schülers bestand, wird hier die Perspektive gewechselt und aus der Sicht des Lehrenden gesprochen. Ähnliches gilt für die weiter oben rekonstruierte Etablierung der Gegenkategorie der KommilitonInnen: Hier spricht L2 nicht aus der Perspektive des Mitstudierenden, sondern ebenfalls aus Sicht des Lehrenden. „Mitlernender“ erlaubt es also, im passenden Moment Distanz und Kontrastivität zu einer von mehreren in Bezug auf eine Person gültige Kategorie herzustellen, und stattdessen eine andere zutreffende Kategorie als gültig zu kennzeichnen.

8.4.1.2.2 „Praxistante“

Auch L3 bündelt die Annahmen, die sie im Verlauf des Interviews über die beiden Vergleichsfolien Schule und Universität geäußert hat, im Rahmen einer Sammelkategorie. Die Besonderheit in ihrem Fall besteht darin, dass sie - im Gegensatz zu L1 und L2 - diese Sammelkategorie aus einer vermuteten Außenwahrnehmung auf ihre Person rekonstruiert, und so gleichzeitig eine 'worst case'-Befürchtung in Bezug auf die Wahrnehmung ihrer eigenen Person bearbeitet. Der Unterschied zwischen Schule und Universität spielt auch hier eine wesentliche Rolle:

Bsp. (8.14)

```
0634  IN:   sie ham jetzt Eben schon gesagt (.)
0635        dass sie: (.) ähm (-)
[...]
0638        dass sie: das mit dem dozIEren
0639        n bIsschen als problemAtisch empfinden? (---)
0640        .hh [äh w::o (--) oder-
0641  L3:       [ne: nIch als problemAtisch- (-)
0642        ich (-) ich wEIß nich wie ich w' WIRke.
0643        [also ich wEIß wie ich bei schÜlern wIrke.
0644  IN:   [ah (-) okAY.
0645        ja=a
0646  L3:   also dAs kann=ich sagen;
0647  IN:   ja=a-
0648  L3:   wie=ich inner Oberstufe wirke?
0649  IN:   ja=a?
0650  L3:   aber ich weiß n:: (-)
```

0651 ich kAnn es jetzt nicht sagen f::ür (.)
0652 studIErende [(.) die jetzt auch sElbst so (.)
0653 IN: [<<p> mh=hm?>
0654 L3: sich richtung lehramt [(.) bewe:gen? (.)
0655 IN: [<<p> mh=hm?>
0656 L3: oder die eben in diesem (---) ähm::; (--)
0657 bachelor mAster systEm sin::d- (.) ä::h; (--)
0658 und wie nehmen die (-) sagen
0659 solche ANgebote oder (.)
0660 die art und wEIse (--) AN? (--)
0661 weil=ich hAb (--) hab da natürlich als:: (-)
0662 person aus der prAxis? (.)
0663 bin jetzt erst ähm (-) das zweite sem[Ester da?
0664 IN: [<<p> mh=hm?>
0665 (1.5)
0666 L3: natÜrlich hab=ich meine selbstzweifel und denke (.)
0667 gUt (.) du bist hier anner universiTÄT? (--)
0668 universitÄt IS auch dazu da (.)
0669 im wEsentlichen auch theorIE zu vermit[teln? (-)
0670 IN: [<<p> mh=hm?>
0671 L3: aber für mIch war theorie und praxis
0672 NIE (-) n wIder[spruch? (-)
0673 IN: [<<p> mh=hm?>
0674 L3: sondern immer äh (.) sozusagen ein (.)
0675 ein (.) gUtes äh (--) ergÄnzendes oder (.)
0676 [sich gegenseitig (.)
0677 IN: [<<p> mh=hm?>
0678 L3: bedIngendes verhÄ[ltnis? ä::h; (-) Und; (---)
0679 IN: [<<pp> mh=hm;>
0680 L3: <<rit> ich mÖchte natürlich (.)
0681 bei den (-) studIErenden nIch als äh> (-)
0682 ja gUt (.) die kommt aus der prAxis? (.)
0683 das=s ganz nEtt (-)
0684 so prAxistAnte? [(--) ä::h; (-)
0685 IN: [<<p> mh=hm?>
0686 L3: aber von theorIE hat=se keine AHnu[ng. ne? (-)
0687 IN: [okay.
0688 L3: also da' (-)
0689 dAs is so meine EIgene UNsicherheit [und dann (--)
0690 IN: [<<p> mh=hm?>
0691 L3: überlEg=ich (.)
0692 wie kOmmt das eigentlich rÜber? [(.) ä::hm; (-)
0693 IN: [<<p> mh=hm?>
0694 L3: <<rit> wenn=ich da:: sozusagen; (.)
0695 die theorIE mit bEIspielen aus der prA[xis? (--)
0696 IN: [<<p> mh=hm?>
0697 L3: ähm (.) AN(.)reichere?
0698 oder durch die praxisbeispiele <<acc> überhAUpt
0699 theorie erst> verstÄndlich [mache? (---) ä:hm; (--)
0700 IN: [<<p> mh=hm?>
0701 L3: kOmmt das bei den studEnten; sozusagen als ne; (-)
0702 ne glEIchwertige: [(.) intentiOn rÜber? oder b::'
0703 IN: [<<p> mh=hm?>
0704 L3: blEIbt sozusagen der EIndruck (1.0)
0705 äh der [prAxistante. ja?
0706 IN: [ja=a?
0707 ah [(-) okAY; (--)
0708 dann hAb=ich=s verstAnden; (-) ja=a?
0709 L3: SO. (--) dAs is' (.) da
0710 DA liegt meine Unsicherheit.

```
0711  IN:   ah; (-) jEtzt weiß=ich. (.) mh=hm?
0712  L3:   ja?
```

Der Interviewer beginnt damit, L3s vorherige Aussagen zu reformulieren und erwähnt dabei noch einmal die problematische Stellung des Dozierens (Z. 0634-0639). L3 ergreift daraufhin den Turn per Selbstwahl und leitet eine Fremdreparatur ein, bei der sie erklärt, dass sie das Dozieren an sich nicht als problematisch empfände, die Schwierigkeit stattdessen darin bestünde, ihre eigene Wirkung auf die Studierenden einzuschätzen. Diese Schwierigkeiten habe sie dagegen nicht bei ihren SchülerInnen (Z. 0641-0648). An der Universität hingegen könne sie nicht vergleichbar gut beurteilen, ob und inwieweit die Studierenden ihre Lehrangebote annähmen (Z. 0650-0660).
Hier wird erneut mit der Vergleichsfolie Schule – Universität gearbeitet; die Tätigkeit an der Universität und die damit verbundene Selbstkategorisierung erscheint einmal mehr als ungenau definiert und mit nicht konkret formulierbaren Sorgen verbunden. Diese schon oben beschriebene Vagheit zeigt sich auch auf Formulierungsebene: Aussagen über die universitäre Lehrtätigkeit sind durch Abbrüche, Reformulierungen und Heckenausdrücke gekennzeichnet. Auch die Selbstetikettierung als *person aus der prAxis* (Z. 0662) wird in diesem Zusammenhang erneut bearbeitet und um ein weiteres Prädikat angereichert: L3 gibt an, *jetzt erst ähm (-) das zweite semEster da* zu sein (Z. 0663) und fügt ihrer Selbstkategorisierung so den Aspekt der erfahrungsbedingten Unsicherheit bzw. die Facette der Berufsneueinsteigerin hinzu. Dies wird im Folgeturn expliziert: L3 spricht von *selbstzweifel[n]* (Z. 0666), die damit zu tun haben, dass an der Universität ihrer Ansicht nach *im wEsentlichen auch theorIE* vermittelt werde (Z. 0669). Das allerdings müsse nicht zwingend ein Widerspruch zu ihrer eigenen Art des Unterrichtens sein, sondern könne durchaus bereichernd sein und konstruktive Konsequenzen haben (Z. 0671-0678).

Die Explikation dieser Unsicherheiten und Befürchtungen geschieht in zwei Schritten: In einem ersten Schritt (Z. 0666-0669) bearbeitet L3 allgemeingültige, normativ behaftete Vorstellungen von den Funktionen eines Studiums (nämlich der Vermittlung theoretischer Inhalte). Diese Vorstellungen (im Mead'schen Theoriegebäude Vorstellungen des verallgemeinerten Anderen) werden als interner Dialog selbstindiziert: L3 beschreibt, wie sie in Gedanken ihre eigene Position im universitären Gefüge als "Person aus der Praxis" betrachtet und stellt ihren Lehransatz den unterstellten externen Anforderungen an ihre aktuelle Lehrtätigkeit gegenüber.
In einem zweiten Schritt (Z. 0671-0678) verlässt L3 die externe Perspektive auf sich und beendet damit auch den internen Dialog. Sie wendet sich stattdessen mit einer adversativen Struktur direkt an ihr Gegenüber und stellt den vermuteten Anforderungen ihre eigene Sicht auf die Universität als Wissen vermittelnde Institution gegenüber. Dabei wird durch das einleitende *aber* (Z. 0671) schon erkennbar gemacht, dass hier ein inhaltlicher Gegensatz folgen wird. Die Verwendung der Positionen Innen und Außen verläuft in beiden Schritten also entgegengesetzt: In Schritt 1 wird die Außenperspektive durch selbstindiziertes internes Sprechen kommuniziert, in Schritt 2 hingegen die Innenperspektive durch tatsächliches, 'externes' Sprechen, das sich an den Interviewer als konkreten Rezipienten richtet. Die inhaltliche Gegenüberstellung zweier entgegen gesetzter Positionen spiegelt

sich also auch in der Äußerungsgestaltung und den dabei verwendeten Perspektiven wider.

Das aus diesen beiden gegensätzlichen Ansichten entstehende Dilemma wird schließlich in Form einer fremdindizierten Äußerung auf den Punkt gebracht, bei der die befürchtete Meinung der Studierenden chorisch formuliert wird: *ja gUt (.) die kommt aus der prAxis? (.) das=s ganz nEtt (-) so prAxistante? (--) ä::h; (-) aber von theorIE hat=se keine Ahnung.* (Z. 0682ff.). Die Selbstkategorisierung als „Person aus der Praxis“ wird hier abfällig umgedeutet zur „Praxistante“, die den Standards, die Studierende an universitäre Lehre möglicherweise haben, nicht gerecht wird, und deren Lehrveranstaltungen daher nicht wirklich ernst genommen werden können. Die Kategorie „Praxistante“ umfasst also die Vagheit in Bezug auf die erwarteten Aufgaben und Verhaltensweisen an der Universität (immer im Gegensatz zur viel eindeutiger definierten Tätigkeit an der Schule), setzt diese in Beziehung zu den im schlimmsten Fall viel klarer umrissenen Vorstellungen der Studierenden davon. Dadurch wird ein 'worst case' dargestellt: Sollte L3s eigene Auffassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses an der Universität nicht den Tatsachen bzw. den Erwartungen der Studierenden entsprechen, dann wird sie von ihren Studierenden als „Praxistante“ wahrgenommen und nicht als die „Person aus der Praxis“, als die sie sich selbst kategorisiert.
Diese Abwägungen und Überlegungen werden unter dem Aspekt der eigenen Unsicherheit resümierend zusammengefasst (Z. 0689-0705) und zum komplexen Gefüge aus tatsächlichem eigenen Wissen, unterstellten bzw. befürchteten Ansprüchen und normativen Vorstellungen zum Handeln einer Universitätslehrenden in Beziehung gesetzt: L3 formuliert ihre eigenen Ansichten hier explizit als Bemühung, theoretische und praktische Aspekte des LehrerInnenberufs möglichst sinnvoll und Erkenntnis fördernd zu kombinieren, weiß aber nicht, ob diese Intention auch als solche erkannt wird, oder ob der *EIndruck (1.0) äh der prAxistante* (Z. 0704f.) sich bei den Studierenden als bleibend durchsetzt.

8.4.1.3 Zusammenfassung

Alle drei LehrerInnen wechseln zwischen der Vergleichsfolie und der kontrastierenden Position EGOS hin- und her:

- L1 etabliert seine Selbstkategorisierung als "Querschläger" auf der Vergleichsfolie „Schule“ und stellt dadurch heraus, inwieweit sich sein Ausbildungsweg und als Konsequenz daraus sein Unterricht vom 'typischen' Unterricht und von einem/einer 'typischeN' LehrerIn abheben. Dieser Vergleichsfolie werden zwei alternative Ausbildungs- und Lernorte gegenübergestellt: Zum einen die Universität, zum anderen die Zusatzausbildung. Beide Alternativen dienen dazu, die typischen Charakteristika von Schule und Lehramtsausbildung kontrastiv herauszustellen.
- L2 argumentiert ebenfalls hauptsächlich vor der Vergleichsfolie "Schule"; in seinem Fall kommt allerdings hinzu, dass er den Schulalltag vor allem aus seiner eigenen Erfahrung als Schüler kennt. Eine weitere Vergleichsfolie ist die Universität als aktueller Ausbildungsort, also ebenfalls ein Ort, an dem eigenes Lernen stattfindet. Das Relevantsetzen der eigenen Lernhistorie ist maßgeblicher Bestandteil der Selbstkategorisierung als "Mit-

lernender" und wird ebenfalls kontrastiv eingesetzt, um sich von den Kommilitonen als tatsächlichen, wörtlich zu verstehenden Mitlernenden abzusetzn und andererseits Gemeinsamkeiten zu den eigenen SchülerInnen zu betonen.

- L3 vergleicht ebenfalls Schule mit Universität, allerdings unter dem Gesichtspunkt des Unterrichtsanspruches. Der Wechsel zwischen Schule vs. Universität als zu Grunde liegender Vergleichsfolie wird benutzt, um eigene Unsicherheiten zu kommunizieren und trägt so ebenfalls zentral zur Selbstkategorisierung als "Person aus der Praxis" und ihrer Kehrseite, der "Praxistante", bei.

In allen drei Fällen leistet die jeweilige Sammelkategorie also vor allem organisatorische Arbeit: Durch sie wird die individuelle Ausgestaltung der jeweiligen Kollektionen- und Kategoriensysteme geleistet, die letztendlich die konkrete Darstellung EGOS als 'besonderen Fall' und somit 'besondereN VertreterIn' der entsprechenden Kategorie narrativ hervorbringt.

8.4.2 Vagheit als Kategorisierungsverfahren

Auffällig ist an L1s Selbstbeschreibung die Vagheit, mit der die Kategorisierungsarbeit geleistet wird. Diese Vagheit kommt zum einen in der Benutzung des Ausschlussverfahrens zum Ausdruck: Indem L1 größtenteils Aussagen darüber tätigt, welchen Kategorien er sich *nicht* zuordnet, schafft er einen offenen Inferenzrahmen, innerhalb dessen das Gegenüber auf mögliche category-bound predicates schließen kann. Die Aussage "Ich bin kein Soziologe" verneint gleichzeitig auch alle Wissensbestände über Eigenschaften, Verhaltensweisen und weitere mit der Kategorie "Soziologe" verbundene Attribute. Gleichzeitig wird implizit darauf verwiesen, dass zwar weitere Attribute auf das Selbst zutreffen, es wird aber nicht genau gesagt, welche - dies bleibt der Phantasie des Gegenübers überlassen. Die bisherigen Kategorisierungsaktivitäten haben - metaphorisch ausgedrückt - den Status von Wegmarken, die den groben Weg zum Ziel (nämlich der Selbstkategorisierung L1s) zwar angezeigen, doch die tatsächliche Ausgestaltung der Strecke beim Gegenüber belassen.

L1s Selbstkategorisierung ist zum anderen äußerst vage, weil auch die letztendliche positive Zuordnung zu einer Kategorie keine explizit benennbaren Attribute mit sich bringt: "Querschläger" sagt, wie oben ausgeführt, zwar etwas über die spezielle Art des beruflichen Werdegangs und des aktuellen Tätigkeitsfeldes aus, geht aber nicht darüber hinaus. Die Reaktion des Interviewers, der den fachlichen Hintergrund des Ausbildungsleiters als *wilde mischung* (Z. 0314) kommentiert, greift genau diese Vagheit auf und erkennt L1s Selbstkategorisierung dadurch an: Auch im Falle der „Mischung“ wird nichts über deren eigentliche Bestandteile ausgesagt, sondern nur eine Summe an Einzelteilen als zusammengehörig beschrieben. Das Adjektiv "wild" verdeutlicht dabei nochmals den willkürlichen, fast schon unpassenden Charakter der einzelnen Bestandteile. Die Kategorie "Querschläger" subsumiert also alle Widersprüchlichkeiten, die L1 in der narrativen Darstellung seiner Berufsbiographie betont und erklärt in komprimierter Form, dass im Sinne einer „appearance-reality-distinction“ 'nicht alles so ist, wie es scheint'.

Zusätzlich wird "Querschläger" expliziert, indem verschiedene Vergleichsgrößen eingeführt werden. Dies sind ProtagonistInnen aus der Narration, die in L1s Fall in Bezug auf den Ausbildungsweg Gemeinsamkeiten mit ihm haben - hier vor allem der Ausbildungsleiter der Zusatzausbildung (der die Sammelkategorie des "Querschlägers" maßgeblich mitgeneriert hat) und der Lehrer-Kollege, der einen Kurs in einem fachfremden Gebiet konzipiert hat (vgl. "wilderer in fremden..."). Weiter oben habe ich die Metapher der Wegmarken gewählt, um zu beschreiben, wie die Vergleichsfolie evoziert wird - die Vergleichsgrößen sind eine weitere Variation ebenjener.

Ich werde im Folgenden zeigen, in welchen Variationen das Verfahren der vagen Kategorisierung von den SprecherInnen verwendet wird. Die beiden Varianten bestehen in zwei Formen von Ausschlussverfahren und im impliziten Vergleich mit Dritten.

8.4.2.1 Ausschlussverfahren

Eine mehr oder weniger explizite Nicht-Kategorisierung kann durch zwei Formen von Ausschlussverfahren geleistet werden: Einerseits durch negative Selbstkategorisierungen (mit denen gleichzeitig Kontrastivität hergestellt wird) und andererseits durch den Verzicht auf positive oder negative Selbstkategorisierung (was mit einem Verzicht auf die Etablierung von Kontrastivität gleichzusetzen ist).

8.4.2.1.1 „StudentIn sein“ vs. „LehrerIn sein“

Ähnlich wie L1 wird auch bei L2 das Ausschlussverfahren durch negative Selbstevozierung bzw. -Etikettierung geleistet. Im Gesamtkontext wird allerdings erkennbar, dass es sich hier um eine Variante des von L1 verwendeten Verfahrens handelt: L2 betont in Bsp. (8.7), dass er *noch* Student sei, diese Vorstufe des Lehrerseins also in absehbarer Zeit hinter sich gelassen haben werde. Darauf folgt eine Erklärung, dass er die nötigen Voraussetzungen zur Beendigung des Studierenden-Status noch nicht erfüllt habe: *hab also weder referendariAT noch (---) sOnstwie umfangreiche praxiserfahrungen* (Z. 0053ff.) bemüht also auch hier das Format des Ausschlussverfahrens. Der Unterschied zu L1 besteht vor allem in der Frage nach dem Objekt des Ausschlussverfahrens: Während L1 (*WEder lehrer noch soziologe oder psychologe oder pädagoge*, Z. 0082f.) sich auf die notwendigen Voraussetzungen zum Unterrichten eines bestimmten Faches bezieht, verweist L2 auf die notwendigen Voraussetzungen, um *überhaupt* an einer Schule arbeiten zu dürfen. Dies spielt zwar im späteren Verlauf von L1s Interview ebenfalls eine Rolle (vor allem im Ausschnitt "gespräch über mein lehrertum"), da L1 zum Zeitpunkt des Interviews allerdings ein bereits etablierter Lehrer (im Sinne von fest angestellter und anerkannter Unterrichtender) ist, werden grundlegendere Zugangsfragen zum Arbeitsfeld Schule von ihm nicht (mehr) in der gleichen Ausführlichkeit bearbeitet wie von L2. Indem hier auch die praxisorientierte, erfahrungsbezogene Seite des Lehrerberufs thematisiert wird, wird weiterhin deutlich, dass das Ausschlussverfahren auch hier greift: L2 kann aufgrund seines bisherigen Bildungsweges noch nicht so viel Berufspraxis gesammelt haben wie eine Person, die bereits auf der Stufe "LehrerIn" angekommen ist. Eine ähnliche inter-

aktive und vor allem auch interpretative Konsequenz lässt sich für L1s Darstellung rückschließen: Auch er kann allein aufgrund seiner Ausbildung keine inhaltlichen Kenntnisse über die Gegenstände des Kurses haben, den er zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet. Dieser Aspekt wird immer da wieder in den Vordergrund gerückt, wo es um konkrete Kursinhalte oder die Kursplanung an sich geht. Sowohl bei L2 als auch bei L1 wirkt hier die gleiche argumentative Figur: Beide sind erfolgreich in Gebieten, in denen eigentlich (nämlich auf Grundlage der verfügbaren Informationen über ihren jeweiligen Ausbildungsweg) keinerlei Fachkenntnis von ihnen erwartet werden würde.

8.4.2.1.2 Verzicht auf eindeutige Selbstetikettierung

L3s Fall unterscheidet sich von L1 und L2: Für sie steht die Frage, ob sie die Kategorie "LehrerIn" erfüllt, nicht zur Debatte. Im Gegensatz zu L1 und L2 hat sie alle offiziell erforderlichen Ausbildungsstufen durchlaufen und abgeschlossen, sieht sich nun allerdings in einem Arbeitsumfeld, das - im Gegensatz zu den klar abgegrenzten Qualifikationsanforderungen für den Lehrerberuf - keine so explizit benennbaren Zugangsvoraussetzungen hat, nämlich der Universität als Arbeitsfeld. Der Vergleich zwischen universitärer und schulischer Lehre spielt bei L3 eine wesentliche Rolle, wenn es um die Etablierung von Vergleichsfolien und die eigene Positionierung im Kontext "Universität" geht; diese Unterschiede werden paradoxerweise gerade durch die Verwendung von Vagheit weiter ausdifferenziert. Hier ist der Vergleich zwischen schul- vs. universitätsbezogenen Äußerungen aufschlussreich: Während die Aussagen über das grobe Themenfeld "schulische Lehre" relativ konkreten Inhaltes sind (z.B. die Benennung konkreter Stereotype bzw. deren humorvolle Reflexion wie *ich dEnke ich rede zu viel? (-) wie die mEIsten lehrer?* (Z. 0418ff.) oder Beschreibungen von eigenem Methodeneinsatz und didaktischem Vorgehen wie in Z. 0422ff.), sind die Äußerungen über die universitäre Lehre durch Distanzmarkierungen und auch inhaltliche Vagheit gekennzeichnet: *dieses klassische dozieren* (Z. 0033) bzw. *dieses dozieren* (Z. 0039). Zusätzlich verzichtet L3 darauf, sich in ihrer Eigenschaft als abgeordnete Lehrerin in aussagekräftiger Weise selbst zu kategorisieren - sie verwendet durchgehend ‚inference-poor categories' wie "Person" oder "Kollegin" und vermeidet so die Assoziation von kategoriengebundenen Prädikaten. Die Sammelkategorie "Praxistante" schließlich bildet die Steigerung dieser vagen Selbstkategorisierung: Die "Praxistante" ist nicht etwa eine selbstgewählte Selbstbeschreibung, sondern eine auf Vermutungen beruhende Zuschreibung aus der unterstellten bzw. befürchteten Perspektive der Studierenden, die ihrerseits - aus Sicht L3s - über die nötige Expertise verfügen, um die Qualität ihrer Lehre be- (und im schlimmsten Fall auch ver-) urteilen zu können.[102]

[102] S. Kap. 9.3.1, in dem dargestellt wird, welche Eigenschaften einen narrativ dargestellten ALTER dazu qualifizieren, für ein Gegenüber verlässliche Bewertungen über EGO abzugeben.

8.4.2.2 Vergleiche mit Dritten

Alle drei Interviewten beziehen sich auf verschiedene ALTER, die in unterschiedlicher Weise als Vergleichsgröße herangezogen werden: L1 beruft sich auf einen ehemaligen Ausbildungsleiter und einen Arbeitskollegen mit linguistischem Hintergrund und stellt an deren Beispielen heraus, dass eine Abweichung vom unter normativer Perspektive erwartbaren Ausbildungsverlauf nicht automatisch mit beruflichem Misserfolg einhergehen muss. Hier wird erneut deutlich, dass die Schritt für Schritt gebildete Sammelkategorie "Querschläger" ganz unterschiedliche Funktionen erfüllt. Sie kondensiert nicht nur die peu à peu aufgebauten kategoriellen Ressourcen, sondern stellt gleichzeitig auch einen interpretatorischen Ausgangspunkt für das Gegenüber zur Verfügung, auf dessen Grundlage weitere Äußerungen verstanden und eingeordnet werden können. Ähnliche Vorgehensweisen finden sich bei den beiden anderen Interviewten.

8.4.2.2.1 Erfahrungsvorsprung gegenüber vergleichbaren Dritten

L2 als "(immer noch) Student" unterscheidet sich, wie oben dargestellt, nicht nur von seinen LehrerkollegInnen in der Schule, sondern auch von seinen KommilitonInnen. Er sitzt gewissermaßen zwischen den Stühlen: Er verfügt über weniger Berufs- und Ausbildungspraxis als vergleichbare KollegInnen, hat aber gegenüber seinen KommilitonInnen einen Erfahrungsvorsprung. Dieser Erfahrungsvorsprung wird innerhalb des Ausschnitts "mitlernender" thematisiert: Inhaltlicher Auslöser ist die Frage nach dem eigenen Unterrichtsstil, den L2 als "locker" bzw. als gleichberechtigt beschreibt. Diese Beschreibung wird anschließend in Beziehung gesetzt zu den Ansichten über Unterrichtsstil, die seine KommilitonInnen hegen; in diesem Zusammenhang geht es ebenfalls um den Aspekt der Anrede zwischen SchülerInnen und ihm als Lehrer (Duzen vs. Siezen). Im Gegensatz zu L1 geht es hier allerdings nicht darum, unter Rückgriff auf einen vergleichbaren Dritten Gemeinsamkeiten herauszustellen. Hier wird im Gegenteil kontrastiv gearbeitet, denn L2 unterscheidet sich in seinen Ansichten ja durchaus von denen seiner KommilitonInnen. Da aber nicht explizit verbalisiert wird, dass überhaupt ein Erfahrungsvorsprung besteht, gehört auch diese Vergleichsvariante zum übergeordneten Verfahren der Vagheit.

8.4.2.2.2 Vergleichbare Dritte als argumentative Ressourcen

Ähnlich wie bei L1 und der Kategorie „Querschläger“ ist auch bei L2 die Entstehung der Kategorie „Mitlernender“ an eine konkrete Person gebunden:

Bsp. (8.15)

```
0835  L2:   <<acc> ich hatte sElbst> n mAtheunterricht
0836        an der schule- (1.0)
0837        ähm; (.) mit nem (-) lEhrer- (---)
0838        dEr war kUrz vor der rEnte? [(-) ähm; (--)
0839  IN:                               [<<pp> m=hm?>
0840  L2:   und der hAt es geschAfft (.)
0841        in dEr hInsicht <<acc> isser mir ein großes vOrbild>
0842        (.) hat er=s geschAfft s:ich- (--) m:it seinen; (.)
```

```
0843        frAgen und mit dem (.)
0844        wie er sozusagen (.) den'
0845        uns schÜlern begegnet is- (--)
0846        IMmer OFfen zu hAlten;
0847        [(.) er hat sich nicht angebIEdert? (-) irgendwIE? (-)
0848  IN:   [<<p> m=hm?           (--)          m=hm?>
0849  L2:   und=äh; (-) wEIß=ich nIch; (-) ä:h; (-) dann (.)
0850        erzÄhlt dass=er pInk hören wÜr[de oder wAs auch Immer?
0851  IN:                                 [((lacht))
[...]
0860  L2:   und seine bürotür stand zum beispiel
0861        auch Immer Offen; [(-)
0862  IN:                     [<<p> m=hm?>
0863  L2:   und man konnte Immer kOmmen? (--)
0864        und sO war das auch in unserm kUrs; (-)
0865        wir waren acht lEUte? (.) kleiner mAthekurs- (.)
0866        [lEIstungskurs- (--) .h Und ähm:::; (1.25)
0867  IN:   [<<p> mh=hm->
0868  L2:   UNsere frAgen? (-) oder so allgemei' also: (-)
0869        sagen wir mal allgemEIne sAchen? oder ähm; (-)
0870        auch frAgen wie:- (-) was- (-) also: (-)
0871        wo gehts HIN; (-) was- (-)
0872        was kann man nach dem stUdium machen; [(-)
0873  IN:                                         [<<p> m=hm->
0874  L2:   was sind so (-) problEme (-)
0875        wie- (.) wie sieht=s aUs; (--)
0876        wArn ihm Immer wIchtiger [(.) auch als der unterricht.
0877  IN:                            [<<p> m=hm            m=hm>
0878  L2:   ähm; (1.5) <<schnell> (gut) er hat natÜrlich auch
0879        drauf gesetzt dass wir was kÖnnen
0880        und dass wir was lErnen [und so
0881  IN:                           [<<p> jaja; (-) klar>
0882  L2:   und hat dann auch Ordentlich was geschAfft?> (-)
0883        jEdenfalls- (.) ähm; (-)
0884        <<schmunzelnd> haben wir ne mEnge gemAcht?>
0885        [(-) und ne mEnge auch (.)
0886  IN:   [<<p> m=hm>
0887  L2:   die Ich nich verstAnden habe aber gUt- (-)
0888        <<lauter> ÄHM?> .hh ähm:; (--)
0889        aber das war ihm IMmer wIchtig
0890        und hatte da IMmer en Offenes Ohr? (--) ähm; (1.5)
0891        <<rit> und dAs> (--) äh
0892        hAt er auch geschAfft eben; (--)
0893        und da auch drAn zu bleiben?
0894        und auch nIch das als problEme von (--) nEUnzehn
0895        Achtzehn zwAnzigjährig[en abzutun? (-)
0896  IN:                         [<<p> m=hm?>
0897  L2:   sOndern; (.) das auch Ernst zu nehmen? (-)
0898        [und (.)wAhrzunehmen? (--)
0899  IN:   [<<p> ahja; (-) m=hm?>
0900  L2:   äh; und das nIch einfach abzutun als (-)
0901        naja da kOmmste schon irgendwann raus. (-)
0902        [oder sO was; (-)
0903  IN:   [m=hm;   (-)     m=hm?
0904  L2:   sondern (.) als wIrkliche probleme
0905        [wahr und Ernstzunehmen- (-)
0906  IN:   [<<p> m=hm;>
0907  AD:   DA isser mir ein großes vOrbild? (.)
```

L2 berichtet hier von seinem ehemaligen Mathelehrer, den er in Bezug auf seinen eigenen Unterrichtsstil als *ein großes vOrbild* (Z. 0841) bezeichnet. Dieser Mathelehrer zeichnete sich auf zwischenmenschlicher, nicht-fachlicher Ebene durch besonderes Verständnis für die Probleme und Belange seiner SchülerInnen aus, ohne dabei unauthentisch oder anbiedernd zu wirken – indem er beispielsweise vorgegeben hätte, die gleiche Musik zu mögen wie seine SchülerInnen (Z. 0842-0850). Diese Offenheit und vor allem auch Bereitschaft, die SchülerInnen ernst zu nehmen und sich auch mit ihren außerschulischen Problemen auseinanderzusetzen, zeigte sich an Details wie z.B. einer stets geöffneten Bürotür (Z. 0860-0863), setzte sich aber darüber hinaus auch bis in den eigentlichen Fachunterricht fort: Auch im Mathematik-Leistungskurs wurde bei Bedarf Platz geschaffen für *frAgen wie:- (-) was- (-) also: (-) wo geht's HIN; (-) was- (-) was kann man nach dem stUdium machen;* (Z. 0868-0875). L2 beeilt sich, klarzustellen, dass natürlich trotzdem auch anspruchsvolle fachbezogene Inhalte vermittelt wurden (Z. 0878-0887), resümiert dann aber, dass ihm mindestens ebenso sehr wie die Vermittlung von Fachwissen der zwischenmenschliche Umgang im Gedächtnis geblieben sei – hier vor allem der Aspekt des Ernstgenommen-Werdens trotz des großen Alters- und Erfahrungsunterschiedes (Z. 0889-0905).
Auch wenn der Mathematiklehrer nicht explizit als Vertreter der Kategorie „Mitlernender" fremd*etikettiert* wird, so werden doch wesentliche Prädikate dieser Kategorie fremd*evoziert*. An erster Stelle steht dabei der gleichberechtigte Umgang mit der SchülerInnenschaft – während der Mathelehrer fachfremden Problemen wie der Frage nach der Lebensplanung Raum einräumte und so unter Umständen die klassische, allein durch ein Mehr an Fachwissen geprägte Lehrerrolle verließ, so lässt L2 seinen Unterricht zum Teil durch Scherzaktivitäten und ein informelles Klima geprägt sein und begibt sich damit eher in die Nähe seiner SchülerInnen. Wo der Mathelehrer die fachfernen Probleme seines Mathematikkurses ernst nimmt, da nimmt L2 die zum Teil schwerwiegenden Fragen und Probleme seiner SchülerInnen und Schüler ernst und signalisiert so Ansprechbarkeit. In beiden Fällen handelt es sich um Verhaltensweisen, mit denen die Distanz zwischen zwei Kategorien der Kollektion „Ausbildungsstufen" verringert wird.

9.4.2.2.3 Verzicht auf den Vergleich mit ähnlichen Dritten

L3 verzichtet darauf, vergleichbare Dritte heranzuziehen (in ihrem Fall wären dies z.B. weitere abgeordnete LehrerInnen an der Universität) um auf dieser Grundlage implizite Aussagen über eigene Einstellungen oder Fertigkeiten zu machen und so 'Wegmarken' zu setzen. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass die Lehrenden an der Universität nicht so stark in Kollegiumsverbünden organisiert sind wie die Lehrenden an einer Schule. Ob L3 allerdings tatsächlich keine weiteren abgeordneten LehrerInnen kennt, ist nicht bekannt.
Eine weitere Erklärung könnte darin bestehen, dass die Anforderungen an die Tätigkeit als abgeordnete Lehrerin als unklar wahrgenommen werden - so ist es natürlich besonders schwer, einen vergleichbaren Fall zu finden, wenn nicht genau bekannt ist, welche Vergleichsgrößen in Frage kommen. Im Verzicht auf Vergleiche zeigt sich in ihrem Fall eine Parallele zum Verzicht auf Selbstkategorisierung.

8.4.3 Evaluierung EGOS durch ALTER

L1 inszeniert in seinen Erzählungen nicht nur vergleichbare Dritte wie seinen Kollegen oder den ehemaligen Leiter seiner Zusatzausbildung, sondern auch Dritte, die verglichen mit seiner eigenen Position innerhalb der Schule höher- oder niedriger gestellt sind als er. Je nachdem, ob die jeweiligen Dritten eine hierarchisch höhere oder niedrigere Position einnehmen, erfüllen sie unterschiedliche Funktionen in Bezug auf die Selbstkategorisierung. Ich werde in diesem Kapitel erst einmal darstellen, wie die Relation zwischen EGO und verschiedenen evaluierenden ALTER-Positionen in kategorieller Hinsicht beschaffen sein kann. In Kap. 9 wird es darum gehen, wie genau diese evaluierenden Tätigkeiten der unterschiedlichen ALTER-Positionen im Interview von den SprecherInnen darstellt werden. Hier spielt vor allem die mit Kategorienzugehörigkeit assoziierte Expertise eine Rolle.

8.4.3.1 Rekurs auf fremde Expertise

Um die Qualität seiner schulischen Lehre herauszustellen und damit zu betonen, dass eine nicht-vorhandene, einschlägige Fachausbildung nicht automatisch "schlechten" Unterricht nach sich zieht, verweist L1 auf hierarchisch höhergestellte Dritte (vgl. die Erzählung über den Fachleiter in Kap. 8.3.3, Ausschnitt "gespräch über mein lehrertum" bzw. den Verweis auf eine beurteilende Instanz in Form der Bezirksregierung in Kap. 8.3.6, Ausschnitt "wilderer in fremden..."). Hier wird erneut eine Eigenschaft der Kategorie "LehrerIn sein" in den Vordergrund gerückt, die bereits im Ausbildungszusammenhang eine Rolle gespielt hat, nämlich die Zulassungsbeschränkung.
Interessanterweise bildet "LehrerIn" hier nicht die oberste Stufe innerhalb des gesamten Berufsfeldes ab, sondern die Kategorie "SeminarleiterIn" oder "FachreferentIn" als Kategorien innerhalb der Collection "RegierungsvertreterInnen". VertreterInnen dieser Kategorien sind also dazu berechtigt, normative Urteile über die Qualität des beruflichen Handelns zu fällen - und dies tun sie in L1s Erzählungen. Das zu Wort kommen lassen Dritter wird noch im Kontext von Selbstlob eine Rolle spielen (s. Kap. 9); im Rahmen dieses Kapitels sollen die Äußerungen Dritter jedoch nur im Hinblick darauf berücksichtigt werden, wie sie Kategorieninhaberschaft EGOS legitimieren. Auch L2 verweist in seinem Interview kurz auf die Aussage einer höherpositionierten Instanz: Er verweist im Rahmen von Überlegungen, wie objektiv gut oder schlecht sein Unterricht sein könnte, darauf, dass *immerhin der unterrichtsauftrag [..] verlÄngert worden; [ist]* (Z. 0150) und evoziert so eine vorgesetzte (und somit urteilsbefugte) Instanz, die seine Lehrkompetenz durch die Verlängerung des Unterrichtsauftrags authentifiziert.

8.4.3.2 Rekurs auf eigene Expertise

Eine weitere Form der Evaluierung EGOS besteht darin, dass der/die SprecherIn sich selbst in der Position der hierarchisch höhergestellten Person darstellt. Dies ist bei L1 der Fall, wenn er über das Verhalten der ReferendarInnen urteilt (s. Kap. 8.3.7, Ausschnitt "bleib das original das du bist") - die Aussagekraft dieses Urteils kann nur erreicht werden, weil L1 innerhalb der Ausbildungsstufen, die

zur Kategorieninhaberschaft von "LehrerIn" gehören, eine 'fortgeschrittenere' Position einnimmt als seine Gegenüber. Indem durch die Kontrastierung mit VertreterInnen anderer Kategorien der gleichen Collection die zuvor als wesentlich für die eigene Kategorienzugehörigkeit postulierten Prädikate in einem neuen Licht gezeigt werden, dient dieses Verfahren der Konturierung und Detaillierung der Selbstkategorisierung der SprecherInnen. Auch dieses Evaluationsverfahren wird in Kap. 9 ausführlicher diskutiert.

8.5 ALTER als Kategorisierungsressource

In der Interviewsituation werden im Rahmen der Selbstkategorisierung der Interviewten verschiedene ALTER-Positionen etabliert, die die eigene Kategorisierungsarbeit nuancieren, explizieren oder eine angenommene Fremdkategorisierung EGOS modifizieren. Dies geht häufig mit einem Perspektivwechsel einher, durch den die bis dato konstituierte Kategorie in einem neuen Licht erscheint und so um eine Bedeutungsfacette angereichert wird. 'Perspektive' meint hier sowohl den subjektiven SprecherInnenstandort (also den Wechsel zwischen Innen- und Außensicht auf die eigene Person) als auch den Wechsel der zu Grunde liegenden Vergleichsfolie (also den Wechsel des kategoriellen Bezugssystems). Hier wird die Etablierung von verschiedenen Formen von ALTER-Positionen relevant: Während für die Innenperspektive auf die eigene Tätigkeit und die damit einhergehende Selbstkategorisierung vor allem auf die Etablierung individueller Vergleichsfolien abgehoben wird, werden für die Außenperspektive auf die Selbstkategorisierung unterschiedliche ALTER als Kategorisierungsressourcen inszeniert. Die Trennung zwischen den beiden Perspektiven ist dabei eine rein analytische, im Großteil der Fälle sind Innen- und Außenansicht miteinander verschränkt, so dass die SprecherInnen eine mehrdimensionale Ansicht der eigenen Person erzeugen. Bei der Unterscheidung der verschiedenen Varianten von erzählten ALTER als Kategorisierungsressource kommt es vor allem auf das Verhältnis von ALTER und EGO an. Entscheidend ist dabei, ob die jeweilige ALTER-Position als dem erzählenden Ich ähnlich bzw. unähnlich dargestellt wird. Daraus ergeben sich drei Funktionen ALTERS, die für die Selbstkategorisierung EGOS relevant sind: ALTER kann als Ratifizierungsinstanz dienen, kann zur Darstellung von Kokategorisierung herangezogen werden oder aber zur expliziten Darstellung von Kontrastitvität und Angrenzung zu EGO.

8.5.1 ALTER als Ratifizierungsinstanz

In den Fällen, in denen eine hierarchische Beziehung zwischen ALTER und EGO besteht und ALTER dabei die superiore Position einnimmt, wird er/sie inszeniert, um die Selbstkategorisierung EGOS zu ratifizieren. So dient L1s Erzählung des Unterrichtsbesuches (s. Kap. 8.3.3, „gespräch über mein lehrertum“) dazu, das eigene Unterrichtshandeln positiv zu bewerten. Der Fachreferent ist dabei eine Autoritätsfigur, die aufgrund ihrer beruflichen Expertise verlässliche und glaubwürdige Urteile über L1s Unterrichtshandeln abgeben konnte. Ähnliches passiert in Kap. 8.3.6 („wir als wilderer in fremden....“): Hier dienen die MitarbeiterInnen der Bezirksregierung als externe Ratifizierungsinstanzen, die das Unterrichtskon-

zept von L1 und seinem Kollegen sehr positiv bewerten und damit die Selbstkategorisierung als „Querschläger“ ratifizieren.
Auch L2 referiert auf eine Gruppe von höhergestellten ALTER: In Bsp. (8.7) verweist er auf die Gruppe der im Videographieprojekt beteiligten „Experten“ und verweist auf sie als mögliche beurteilende Instanz für sein eigenes Lehrerhandeln.
Sowohl bei L2 als auch bei L1 unterscheiden sich ALTER und EGO in Bezug auf ihr Fachwissen und die durch die Ausbildung begründete Positionierung im Schulsystem voneinander.

8.5.2 Kokategorisierung

Eine weitere ALTER-EGO-Relation besteht in der Kokategorisierung von ALTER und EGO innerhalb der jeweils etablierten Sammelkategorie. Durch die gemeinsame Einordnung in die gleiche Kategorie wird zum einen auf Ähnlichkeiten zwischen ALTER und EGO verwiesen, zum anderen wird durch den Verweis auf einen weiteren Vertreter der gleichen Kategorie die eigene Kategorisierung legitimiert.
So verweist L1 auf den Leiter seiner Zusatzausbildung und nennt ihn als weiteres (erfolgreiches) Beispiel der Kategorie „Querschläger“ (Kap. 8.3.4). Im Fall des Kollegen, der eigentlich Linguist ist, nun aber literaturwissenschaftliche Seminare anbietet, wird die gleiche Funktion erfüllt (Kap. 8.3.6). Die Ko-Kategorisierung bezieht sich bei L1 stets auf den fachlichen und Ausbildungshintergrund.
Ähnlich bei L2: Der von ihm geschätzte ehemalige Mathematiklehrer zeichnet sich durch eine Haltung gegenüber seinen SchülerInnen aus, die L2s eigener Haltung in Bezug auf Egalität durchaus entspricht (Kap. 8.4.2.2.2). Eine weitere Kategorisierungsressource besteht in L2s SchülerInnen, die in Bezug auf steten Erfahrungszuwachs ko-kategorisiert werden und so ein zentrales Beispiel für die Kategorie des „Mitlernenden“ bilden (Kap. 8.4.1.2.1).

8.5.3 Abgrenzung von ALTER

Während ALTER in Kap. 8.5.1 und 8.5.2 entweder höhergestellt als EGO ist oder auf der gleichen Ebene befindet, wird ALTER als inferiore Position etabliert, um EGO explizit abgrenzend darstellen zu können und die eigene Selbstkategorisierung so zu nuancieren. Beispiele hierfür lassen sich in allen drei Interviews finden: L1 vergleicht sich in Kap. 8.3.7 (Ausschnitt „bleib das original das du bist“) mit den ihm zugewiesenen ReferendarInnen und stellt so heraus, dass die Selbstkategorisierung als „Querschläger“ und die damit einhergehenden Prädikate einen größeren Unterrichtserfolg versprechen als der 'klassische' Weg der Lehrerausbildung. Innerhalb des Lehramtsstudiums können, L1s Argumentation zufolge, diejenigen Eigenschaften, die in seinem Fall durch 'Offizielle' wie den Fachreferenten oder VertreterInnen der Bezirksregierung positiv hervorgehoben wurden, nicht erlernt werden.
Auch L2 verweist auf eine kontrastive Gruppe von ALTER-Positionen: Seine KommilitonInnen dienen ihm in Kap. 8.4.1.2.1 als Gegenbeispiel, mithilfe dessen die eigene Vorstellung einer Lehrer-SchülerInnen-Beziehung expliziert und bestätigt wird.

L3 schließlich etabliert eine hypothetische ALTER-Position (Kap. 8.4.1.2.2), durch die ihre Befürchtungen und Selbstzweifel ausgedrückt werden. Im Gegensatz zu L1 und L2 wird hier die eigene Kategorienzugehörigkeit nicht bestätigt (was komplementär dazu ist, dass L3 eine explizite Selbstkategorisierung konsequent vermeidet), sondern der 'worst case', nämlich eine Ablehnung der eigenen Selbstkategorisierung durch Dritte, entworfen.

8.6 Zusammenfassung: ALTER und EGO als kategorielle Ressourcen

Kategorisierungsaktivitäten kommt ein zentraler Stellenwert innerhalb der beschriebenen Verfahren zu, da sie auf allen Äußerungsebenen realisiert werden können. Soziale Kategorien als Darstellungsformen von individuellen und als geteilt unterstellten Wissensressourcen über Personen (andere und sich selbst) können sowohl implizit evoziert werden, indem auf typischerweise verknüpfte Attribute verwiesen wird, sie können aber auch explizit benannt werden, indem direkt auf die jeweilige Kategorie verwiesen wird. Die in den Kapiteln 6 und 7 diskutierten Verfahren, mit denen ALTER und EGO als Positionen Schritt für Schritt ins Gespräch geholt bzw. ausdifferenziert werden können, werden durch eine zusätzliche Verortung innerhalb verschiedener Kategoriensysteme weiter nuanciert. Dies ist vor allem für die Selbstdarstellung EGOS relevant, denn indem EGO sich selbst innerhalb bestimmter Kategorie verortet, schafft er/sie sich - wie in Kap. 5 dargestellt - in der Interaktion einen sprachlich konstruierten Ort, an dem er/sie sich immer auch automatisch in Relation zu verschiedenen ALTER-Positionen befindet, die durch das gesamte Kategorieninventar mit'geliefert' werden.
Dieser Ort ist mehrdimensional, denn jede Zuordnung zu einem Kategoriensystem bringt verschiedene Wissensdimensionen ins Spiel, die in der Interaktion zueinander in Beziehung gesetzt werden. Narrationen erscheinen hier als besonders gut geeignete Äußerungsform, um solche mehrdimensionalen Selbstkategorisierungen darzustellen: Da sie der erzählenden Person expansiven interaktiven Raum zugestehen, die eigentliche Erzählung zu entfalten, stellen sie gleichzeitig auch einen Raum zur Verfügung, innerhalb dessen verschiedene KategorienvertreterInnen indiziert, prosodisch nuanciert und immer auch in Relation zur Person des/der SprecherIn positioniert werden können.
Diese KategorienvertreterInnen können im Lauf der Erzählung je nach den Selbstdarstellungsintentionen der SprecherInnen und je nach den Anforderungen der Situation mal mehr und mal weniger deutlich instrumentalisiert werden, um dem situativen Gegenüber Rückbezüge auf das Selbst zu ermöglichen. Hier bietet sich eine Variation von Goffmans Bühnenmetapher an: Narrationen ermöglichen eine Bühne *auf* der Bühne der eigentlichen Interaktion. Auf dieser zweiten, narrativen Bühne werden durch die in diesem Kapitel beschriebenen Kategorisierungsverfahren verschiedene ALTER-EGO-Positionen evoziert oder etikettiert. Diese Positionen befinden sich durch die Wissensbestände, die soziale Kategorien 'im Gepäck' haben, allerdings erst einmal nur im Dunkeln; sie sind erahnbar, aber noch nicht erkennbar, weil sie noch nicht im Scheinwerferlicht stehen. Dies ändert sich, sobald sie explizit genannt, ausdifferenziert und in direkte Relation zu EGO gestellt werden - indem ihnen so Konturen verliehen werden, stehen sie mitten im

Scheinwerferlicht der zweiten Bühne, und können so vom Gegenüber in der Situation in Beziehung zur erzählenden Person gesetzt werden.

9 *der isn guter lehrer* - Positive Selbstevaluation

In diesem Kapitel wird gezeigt, dass die Verortung von EGO und ALTER in einem mehrdimensionalen Kategorienraum zur Her- und Darstellung eines 'trennscharfen' interaktiven Selbst eine wichtige Voraussetzung zur sprachlichen Produktion von positiven Selbstevaluationen ist. Als solche werden alle Tätigkeiten begriffen, bei denen die SprecherInnen sowohl sich selbst als erzählendes Ich als auch sich selbst als erzähltes Ich positiv bewerten - d.h. also, verschiedene Aspekte ihres Selbst mehr oder weniger explizit loben. Weiterhin wird gezeigt, dass solche Selbstbewertungen den Zweck erfüllen, einerseits das subjektive Selbstbild zu objektivieren - also es vor allem dem Interviewer gegenüber intersubjektiv verstehbar zu machen -, als auch andererseits verschiedene Selbstfacetten gezielt auszudifferenzieren. Dabei wird deutlich werden, wie sehr die bis hierhin beschriebenen Verfahren ineinandergreifen bzw. aufeinander aufgebaut sind.
Ich werde in einem ersten Schritt darstellen, wie Bewertungen interaktiv organisiert sind (Kap. 9.1). Die positive Bewertung der eigenen Person stellt hierbei einen Sonderfall von Bewertungsaktivitäten dar, da sie unmittelbar mit der Ebene des Face-Works verbunden ist (Kap. 9.2). Diesem Umstand ist zuzuschreiben, dass die in Kap. 9.3 beschriebenen Verfahren auf verschiedene Weise vor allem objektivierende Effekte aufweisen - zum Teil haben sie eine doppelte Struktur, d.h. sie erscheinen an der Oberfläche wie objektive Berichte, doch ihre eigentliche Funktion besteht darin, Bewertungen des Selbst vorzuschlagen und dem Gegenüber bestimmte Interpretationen der eigenen Person nahezulegen. Zum Teil wird aber auch die narrative Struktur der Erzählung genutzt, um Bewertungen der eigenen Person implizit nahezulegen. Ein weiteres Verfahren besteht darin, das eigene Verhalten bzw. die eigene Einstellung zu generalisieren und sich gleichsam als Typ zu formulieren.
Alle drei Verfahren etablieren verschiedene Formen von Kontrastivität, indem Dritte als 'externe' Beurteilungsinstanz herangezogen werden, eine den zeitlichen Verlauf abbildende Vorher-Nachher-Struktur entwickelt wird oder aber subjektive Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die eigene Person im Kontrast zu diesen ALTER-Positionen verdeutlicht werden. Gerade an dieser Form von Äußerungen - impliziten, positiven Selbstbewertungen - wird deutlich, dass Selbstdarstellungsaktivitäten interaktionale Gratwanderungen sind, die aufgrund ihrer Face-Work-bezogenen Spezifik oftmals über lange Strecken vorbereitet werden.

9.2 Bewertungen in der Interaktion

Goodwin & Goodwin (1987) beschreiben Bewertungen als eine besondere Form der interaktiven Bedeutungskonstitution, bei der vor allem die SprecherInneninterpretation von verschiedenen Objekten zur Diskussion gestellt wird:

> [...] in so far as assessments make visible an agent evaluating an event in his or her phenomenal world, they display that agent's *experience* of the event, including their affective involvement in the referent being assessed. (ebd., S. 9, Hervorh. i. Orig.)

Diese subjektive Seite von Bewertungen kann dabei in ganz unterschiedlicher Form an der sprachlichen Oberfläche dargestellt werden.[103] Goodwin & Goodwin unterscheiden zwischen verschiedenen Manifestationsformen von Bewertungen: In Bewertungssegmenten („assessment segments") wird die subjektive Bewertung in Form konkreter struktureller Einheiten (z.B. Adjektiven wie ‚schön') transportiert. Sie sind nachweisbar „a place for heightened mutual orientation and action" (ebd., S. 7) für die InteraktantInnen. Sie sind aber nicht die einzige Form von Bewertungsmarkierungen – auch prosodische Merkmale der Äußerung sowie Aspekte der Körpersprache können Anzeichen für die Kommunikation von Bewertungen sein. Ein solch holistisches, multimodales Konzept von Bewertungen fokussiert nicht mehr ausschließlich auf die Ausgrenzung von Bewertungssequenzen aus dem Strom der kommunikativen Ereignisse, sondern macht außerdem deutlich, dass Bewertungen zumeist über mehrere syntaktische Einheiten verlaufen. Daher schlagen Goodwin & Goodwin den Begriff der Bewertungshandlung („assessment action") vor, um von den strukturellen Eigenschaften der Äußerung absehen und stattdessen auf die konkreten Sprachhandlungen der Bewertenden fokussieren zu können. In dem Moment, in dem Bewertungen in der Interaktion kommunikativ dargestellt werden, können sie Gegenstand von Aushandlungsprozessen werden – denn mit jeder geäußerten Bewertung geht gleichzeitig eine Selbstpositionierung der jeweils sprechenden Person einher:

> By virtue of the public character of this display others can judge the competence of the assessor to properly evaluate the events they encounter [...], and assessors can be held responsible for the positions they state. (ebd., S. 9)

Goodwin & Goodwin beobachten, dass die geäußerten Bewertungen fast automatisch eine (verbale oder nonverbale) Folgebewertung durch das Gegenüber nach sich ziehen. Dies lässt sich einerseits dadurch erklären, dass Selbstpositionierungen immer auch automatische Fremdpositionierungen mit sich bringen (s. Kap. 5.2). Andererseits spielt auch das Recipient Design der Bewertungsäußerung eine Rolle: Sie wird so aufbereitet, dass sie „in Intention und Perspektive" (Sandig 1979, S. 141) an das Gegenüber gerichtet wird. Indem also Turn für Turn die gemeinsame Bewertung eines Objekts ausgehandelt wird, wird dieses in der Interaktion nach und nach mit *gemeinsamer* Bedeutung der Beteiligten angereichert.[104] Die InteraktantInnen sind dabei äußerst sensibel für Bewertungsaktivitäten – Folgebewertungen werden meistens mit leichtem Overlap produziert bzw. erfolgen unmittelbar nach der initialen Bewertungshandlung.
Was für die Bewertung von Objekten und die interaktive Weiterbearbeitung dieser Bewertungen gilt, kann auch auf die Bewertungen von Personen übertragen werden. Hier spielt vor allem die an Sprache geknüpfte Fähigkeit zur Selbstobjektivierung eine Rolle, die in Kap. 4.1 bereits als wesentliche Voraussetzung sowohl zur Entwicklung von Identität als auch zur narrativen Rekonstruktion der eigenen

---

[103] Vgl. z.B. Hausendorf (2000, S. 411ff.) zu Darstellungsverfahren, mit denen Bewertungen von Personengruppen geleistet werden.

[104] Dies entspricht der Vorstellung von Bedeutungsaushandlungen, wie sie von Blumer (1973, S. 27) in seiner Weiterentwicklung von Meads Gedanken ausformuliert wurden: „Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in Bezug auf dieses Ding handeln. Ihre Handlungen dienen der Definition dieses Dinges für diese Person."

Biographie dargestellt wurde: EinE SprecherIn muss zunächst einmal über Verfahren verfügen, mit denen er/sie sich selbst als Objekt darstellen kann, um vom Gegenüber als Objekt interpretiert werden zu können. Dafür muss er/sie weiterhin antizipieren können, wie das Gegenüber die verbalisierte Form der eigenen Selbstobjektivierung interpretieren könnte, damit diese in entsprechender Form kommuniziert werden kann. Dies wird durch die unten beschriebenen Verfahren sichergestellt.

9.2 Selbstevaluationen als interaktives Problem

Holly (1979) bezeichnet positive und negative Selbst- bzw. Partnerbewertungen als die vier "Grundtypen ritueller Bewertungen" (ebd., S. 75ff.). Eine Sonderrolle nimmt dabei die postive Bewertung der eigenen Person ein („Selbstbestätigung", ebd.[105]). Dies hängt damit zusammen, dass Selbstbewertungen nicht ganz unproblematische Äußerungsformen sind, bei deren Produktion sich die SprecherInnen vor allem auf Ebene des Face-Works an verschiedenen Einschränkungen („constraints", vgl. v.a. Pomerantz 1978) orientieren.

9.2.1 „Compliment responses" und die Vermeidung von Selbstlob

In ihrer Untersuchung von „Compliment Responses" konnte Pomerantz (1978) zeigen, dass Reaktionen auf Komplimente im amerikanischen Sprachraum durch drei unterschiedliche Systeme reguliert werden, die sich zum Teil ergänzen, zum Teil aber auch gegenseitig behindern. Das erste System bezieht sich auf Zustimmung oder Ablehnung als mögliche Reaktion auf die in einem Kompliment enthaltene Wertung. Zustimmungen sind dabei die strukturell präferierte Variante, Ablehnungen werden als dispräferiert markiert produziert. Das zweite System kooperiert in gewisser Weise mit dem ersten: Es bezieht sich auf die Annahme oder Ablehnung eines Kompliments. Hier werden Annahmen als präferiert und Ablehnungen als dispräferiert markiert, so dass die ‚ideale', weil präferierte, Reaktion auf ein Kompliment in einer Zustimmung und einer Annahme besteht. Die Kooperation dieser beiden Systeme wird allerdings beeinträchtigt durch ein drittes System, das die konkrete Ausgestaltung von Reaktionen auf Komplimente maßgeblich beeinflusst: Parallel zu den beiden oben beschriebenen Systemen besteht nämlich drittens gleichzeitig die Einschränkung, Selbstlob möglichst zu minimieren bzw. sogar zu vermeiden. Dies konfligiert mit der ja eigentlich präferierten Reaktion auf Komplimente, denn indem die SprecherInnen ein Kompliment annehmen und ihm dadurch zustimmen, bestätigen sie gleichzeitig die im Kompliment enthaltene positive Bewertung der eigenen Person und produzieren so ein indirektes Selbstlob. Ein Verstoß gegen dieses dritte System kann sowohl von den SprecherInnen als auch von den KomplimentrezipientInnen thematisiert werden:

> If self-praise is performed by a speaker, that is, if a speaker does not enforce upon himself self-praise avoidance, a recipient may in next turn make notice of the violation and enforce the constraints. (Pomerantz 1978, S. 88)

---

[105] Die Begriffe ‚positive Selbstbewertung' und ‚Selbstbestätigung' werden im Folgenden synonym verwendet.

Pomerantz bringt dies mit dem sozialen Stellenwert von Selbstlob in Verbindung:

> While self-praise may not be publicly noticed on any given occasion, it is, nonetheless, a class of action which is noticeable and collectible with the possibility, on a subsequent occasion, of being turned into a complaint, a gossip item, an unfavorable character assessment, and so on. (ebd., S. 89)

Wie gehen die SprecherInnen mit diesen u.U. ja als recht gravierend zu befürchtenden Konsequenzen von Äußerungen, die vom Gegenüber als Selbstlob interpretiert werden könnten, um? Hier beobachtet Pomerantz mehrere Varianten, mit denen – zumindest im Zusammenhang mit Reaktionen auf Komplimente – die SprecherInnen sich am „avoidance of self-praise constraint" orientieren: So bauen sie z.B. sog. „disclaimer" (ebd., S. 90) in ihre Reaktionen ein, mit denen sie einer möglichen Interpretation ihrer Reaktion als Selbstlob zuvorkommen und diese prospektiv bereits als Grenzüberschreitung markieren (‚Ich will ja nicht angeben, aber das Essen ist mir hervorragend gelungen.'). Dies gilt auch, wenn Dritte positiv bewertet werden (‚Ich muss mal mit dir angeben, Peter, aber dein Kuchen schmeckte einfach zu lecker.'). Auch auf Seiten der RezipientInnen solcher potenziell Selbstlob beinhaltenden Äußerungen beobachtet Pomerantz Verfahren, an denen eine Orientierung am „avoidance of self-praise constraint" deutlich wird: Wenn nämlich einE SprecherIn selbst keinen entsprechenden Disclaimer in die entsprechende Äußerung einfügt oder auf andere Weise deutlich macht, dass eine mögliche Grenzüberschreitung mitbedacht wird, dann wird ebendiese Grenzüberschreitung häufig in scherzhafter, ironischer Weise kommentiert (‚Du bist aber wieder bescheiden heute.').
Die Reaktion auf Komplimente erscheint also vor dem Hintergrund der drei oben beschriebenen Systeme als recht komplizierte Angelegenheit. Die SprecherInnen reagieren auf diese Problematik, indem sie verschiedene Mittelwege gehen: So wird z.B. das im Kompliment enthaltene Lob herabgewertet (‚Ach, das ist schon ein ganz altes Kleid.'), wodurch sowohl der Präferenz von Annahme und Zustimmung entsprochen wird, gleichzeitig wird aber durch die Herabwertung das Lob an sich in der Relevanz herabgestuft und somit Selbstlob vermieden (vgl. ebd., S. 92f.). Eine ähnliche Strategie stellt die Modalisierung von Bewertungen dar: Hier reformulieren die SprecherInnen eine Version des initialen Kompliments, in der die Bewertungin abgeschwächter Form bestätigt wird (etwa: ‚Ja, das ist ganz nett.' als Reaktion auf ‚Das ist ja großartig!') (vgl. ebd., S. 94f.). Auch die Zuschreibung der positiven Bewertung auf eine dritte Person („referent shifts", ebd., S. 101) erfüllen diese Funktion, denn indem die Verantwortlichkeit für ein positiv bewertetes Objekt o.ä. von der eigenen Person getrennt wird, wird auch gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit eines Selbstlobs minimiert (z.B. ‚Ja, schmeckt gut, aber das hat mein Mann gekocht.').

Golato (2002, 2005) beschäftigt sich aus interkulturell vergleichender Perspektive mit Reaktionen auf Komplimente und stellt dabei fest, dass die von Pomerantz beschriebenen Verfahren vor allem typisch für amerikanische SprecherInnen sind. Deutsche SprecherInnen nehmen im Unterschied dazu weitaus weniger häufig Komplimente an, ohne sie zu modalisieren – sie produzieren stattdessen weitaus häufiger als die AmerikanerInnen bestätigende Gegenbewertungen (etwa ‚Ja, das ist eine schicke Hose, ne?' – das amerikanische Gegenmodell hingegen wäre etwa

‚Danke, du kannst sie dir gerne einmal leihen' oder ‚Ach, die habe ich im Schlussverkauf ergattert.'). Golato zeigt weiterhin, dass die Unterschiede im Reaktionsverhalten kommunikative Differenzen auslösen können, wenn nämlich amerikanische und deutsche SprecherInnen aufeinandertreffen – die bestätigenden Reaktionen wirken in den Ohren der amerikanischen SprecherInnen tendenziell wie ein Selbstlob und sorgen damit für Irritationen (verzögerte Reaktionen, Themenwechsel, o.ä.). Diese vermeintliche Nicht-Beachtung des „avoidance of self-praise constraints" ist allerdings ein Fehlschluss: Golato zeigt auf, dass die Vermeidung von Selbstlob auch für die deutschen SprecherInnen eine wesentliche Orientierungsgröße ist. Sie diskutiert in der Konsequenz den kulturell unterschiedlichen Stellenwert von Komplimenten: Während für die amerikanischen SprecherInnen Komplimente primär unter dem Aspekt von Face-Work betrachtet werden (hier vor allem als bestätigende Verfahren) und in den Reaktionen vor allem die soziale Funktion im Vordergrund steht, haben Komplimente im deutschen Sprachraum einen weniger stark ritualisierten Charakter. Sie fungieren zwar auch als bestätigende Rituale (s. Kap. 3.2.3), werden aber nach Golato darüber hinaus viel stärker für bare Münze genommen, womit der intersubjektive Wahrheitsgehalt der enthaltenen Bewertungen die relevantere Orientierungsgröße für alle Beteiligten darstellt. Wenn allerdings von vorneherein angenommen wird, dass jedes geäußerte Kompliment intersubjektiv wahr ist, dann ist es auch nicht interaktiv problematisch, in der beschrieben Weise zu reagieren, denn dann handelt es sich ja in den Augen der reagierenden SprecherInnen nicht um ein Selbstlob, das u.U. nicht gerechtfertigt sein könnte.

Auch Speer (2012) beschäftigt sich mit der interaktiven Aushandlung von Komplimenten. Sie betrachtet zwar vor allem solche Äußerungen, in denen Selbstlob produziert wird, doch da sie dies ausschließlich im Kontext von Komplimenten und unter besonderer Fokussierung auf das „avoidance of self-praise constraint" tut, besteht ihre Datengrundlage nur aus solchen Selbstlob-Aktivitäten, die als Folgeturn nach einem initialen Kompliment erfolgen. Im Gegensatz zu Pomerantz und Golato verfolgt sie keine primär gesprächsanalytische Fragestellung, sondern verortet ihre Arbeit im größeren Umfeld der (klinisch-) psychologischen Identitätsforschung.[106] Sie konzentriert sich dabei besonders auf „third-party compliments", also kurze Erzählungen von positiven Äußerungen über die SprecherInnen, die aber von Dritten getätigt wurden (etwa: ‚Meine Freundin hat meine neue Frisur sehr gelobt.'). Speers Ansicht nach sind solche Komplimente besonders objektiv, da sie gewissermaßen empirische Beweise für die intersubjektive Gültigkeit von positiven Urteilen über die eigene Person liefern. Hier ist vor allem die epistemische Distanz zwischen SprecherInnen und den narrativ inszenierten ProduzentInnen des Kompliments relevant, denn da das entsprechende Kompliment ja ‚nur berichtet' werde, gingen die SprecherInnen einer möglichen Anschuldigung, eigentlich Selbstlob zu betreiben, aus dem Weg. Speer (ebd., S. 73) schließt hierbei die strategische Nutzung solcher Komplimente explizit aus:

---

[106] Speer betrachtet den individuellen Umgang mit Selbstlob in erster Linie als Manifestation psychischer Krankheitsbilder an der sprachlichen Oberfläche; hier werden vor allem zu positive bzw. zu negative Selbstbilder im Zusammenhang mit Depressionen oder narzisstischen Störungen diskutiert.

> I am not suggesting, however, that speakers deploy third-party compliments strategically, specifically in order to do self-praise ‚by the back door' so to speak (they may do, but we will never know).

Ich werde weiter unten aufzeigen, dass dies eine verkürzte Sichtweise solcher „third-party compliments" ist – denn diese bieten in gesprächsrhetorischer Perspektive aufgrund verschiedener struktureller Merkmale eine besonders gute Möglichkeit, sich selbst zu loben, und zwar ohne dass die Gefahr besteht, als ‚Angeberin' o.ä. bezeichnet zu werden.[107]

9.2.2 Selbstevaluation im Interview

Bereits in Kap. 3.2.5 habe ich im Rückgriff auf Goffmans Überlegungen zur Interaktionsordnung dargestellt, dass die Interaktion in der Interviewsituation einige Besonderheiten aufweist, die sich auch auf die konkrete Ausgestaltung des Face-Works der Beteiligten auswirken. Dies wird auch im Umgang mit Selbstbewertungen deutlich. Im Gegensatz zu den von Pomerantz, Golato oder Speer untersuchten Alltagsgesprächen handelt es sich im Falle des Interviews um eine Situation, in der Face-Work deutlich stärker asymmetrisch ausgeprägt stattfindet – der/die InterviewerIn reduziert eigene Selbstdarstellungsaktivitäten und überlässt die Bühne gleichsam dem Gegenüber. Gleichzeitig verzichtet er/sie aber auch darauf, explizit bestätigende Äußerungen in Bezug auf das Face des Gegenübers zu machen. Initiale Komplimente sind also im Interview weitaus weniger stark erwartbar als in Alltagsgesprächen, da bestätigende Sequenzen generell viel seltener von dem/der InterviewerIn initiiert werden.
Die Aufgabe der Interviewten erfordert darüber hinaus, aus der jeweils subjektiven ExpertInnenperspektive über die eigene Lebenswelt zu berichten. Dazu werden soziale Identitäten hergestellt und unter Zuhilfenahme der in den bisherigen Kapiteln dargestellten Verfahren selektiv und sukzessiv mit Bedeutungen aufgeladen, so dass nach und nach ein Gesamtbild der Interviewten konstruiert wird, das dem/der InterviewerIn angeboten und vorgeführt wird. Damit ist auch verbunden, eigene Bewertungen des Selbst zu formulieren – was aber aufgrund des oben beschriebenen „avoidance of self-praise constraint" eine schwierige Aufgabe ist. Im Vergleich zu den alltäglichen Gesprächssituationen kann sich die interviewte Person nicht darauf verlassen, dass sie den von ihr angebotenen Selbsteindruck im Wechselspiel mit den Reaktionen des/der InterviewerIn aushandeln und individuelle Bedeutungen des Selbst en passant einfließen lassen kann. Im Gegen-

---

[107] Auch negative Selbstbewertungen sind nicht ganz unproblematisch für die SprecherInnen. Dies wird an verschiedenen Äußerungsmerkmalen deutlich: So werden kritische Aussagen über die eigene Person durch Relativierungen, Lachen oder unmittelbar anschließende Selbstbestätigungssequenzen relativiert bzw. die sprechende Person drückt so Distanzierung aus (vgl. z.B. das weiter unten diskutierte Bsp. 9.1). Ein Grund dafür könnte sein, dass die SprecherInnen ihr Gegenüber nicht in die Lage bringen wollen, protektives Face-Work zu betreiben - eine allzu starke Selbstabwertung As könnte solche Face-wahrenden Handlungen Bs ja durchaus provozieren. Eine solche Bearbeitung des vermeintlich ‚schlechten' Selbstbildes von A benötigt allerdings einen erhöhten Aufwand der Beteiligten, wieder in das eigentliche Gespräch zurückzulenken, so dass die oben skizzierten Relativierungs- und Distanzierungsverfahren eine Vorgehensweise darstellen, mit der der Fortgang eines Gesprächs gesichert werden kann.

teil, sie muss diese individuellen Selbstdeutungen initiativ als Interpretationsangebot für ihr Gegenüber produzieren, damit sie ein möglichst umfassendes Bild ihrer Selbst kommunizieren kann. Selbstbestätigungen sind also im Interview im Großteil aller Fälle "first turns" (und damit "ein relativ unbeliebter Turn", Auer & Uhmann 1982, S. 7), in denen die unten beschriebenen Verfahren zur Anwendung kommen.[108]

9.3 Selbstevaluation ‚in action'

Positive Selbstevaluationen beziehen sich in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Interviewdaten immer auf bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Einstellungen der SprecherInnen, die in direktem Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als LehrerIn stehen. Bezugsobjekte von solchen selbstbestätigenden Aussagen können z.B. Wissenszuwachs der SchülerInnen, eine als besonders gut empfundene Kursatmosphäre, als gelungen dargestellte Arbeitsphasen oder eine als geglückt empfundene Intervention in einer schwierigen Unterrichtssituation sein. In den Äußerungen der Interviewten fällt auf, dass die unten beschriebenen Verfahren vor allem in der narrativen Rekonstruktion solcher Situationen verwendet werden, die auch für Dritte beobachtbar und somit theoretisch intersubjektiv zugänglich wären.

9.3.1 Vermittelte Selbstevaluation

Häufig werden solche Äußerungen Dritter narrativ inszeniert, in und mit denen der/die SprecherIn positiv bewertet wird (vgl. die weiter oben schon beschriebenen „third-party compliments"). Da die Selbstbewertung hier nicht unmittelbar EGO selbst zuzuschreiben ist, werde ich diese Form „vermittelte Selbstevaluation" nennen – denn sie geschieht ja *vermittelt* durch eineN bestimmteN narrativeN ALTER.

Vermittelte Selbstevaluation kann unterschiedlich explizit geschehen. Hierbei sind drei Dinge wesentlich:

1. Die Deutlichkeit, mit der ALTER als VermittlerIn der Selbstevaluation narrativ präsentiert wird,
2. die Darstellung der relativen Position ALTERS im Vergleich zu EGO und
3. die Direktheit, mit der sich EGO selbst zur eigentlichen Bewertung positioniert.

Relevante Größen in der Beschreibung ALTERS sind hier vor allem Expertise, institutionell begründete Macht usw., die jeweils mit dem unterstellten Anspruch von Deutungshoheit in Bezug auf die zur Beurteilung angebotene Eigenschaft oder Handlung EGOS einhergehen.[109] Ich werde dies anhand der folgenden Interviewsequenzen demonstrieren und dabei zeigen, dass diese Form von Selbstlob

---

[108] Ich meine hier explizit *nicht* solche Fälle, in denen der Interviewer dazu auffordert, von Erfolgserlebnissen im Berufsalltag zu berichten, sondern ausschließlich solche Sequenzen, in denen die Interviewten ohne entsprechende Auslöser positive Selbstevaluationen formulieren.

[109] Vgl. auch Kap. 8 und die Rolle individueller Kategoriensysteme.

ein besonders geschicktes Verfahren ist, um Selbstdarstellung zu betreiben - denn hier kann ein Anschein von Objektivität geschaffen werden, der eventuelle Interpretationen als 'Angeberei' oder 'Prahlerei' (und damit ja vom Gegenüber geäußerte Sanktionen, die sich auf einen möglichen Verstoß gegen das "avoidance of self-praise constraint" beziehen) ausschließt. Die folgenden drei Sequenzen sind dabei von sehr impliziter bis sehr expliziter vermittelter Selbstevaluation angeordnet.

Im ersten der drei Ausschnitte reflektiert L2 die Qualität seines Unterrichts:

Bsp. (9.1)

```
0144  L2:   bIn ohneHIN relativ krItisch gegenüber meinem eigenen
0145        unterricht [(-) <<decr> also (-) ähm> (-)
0146  IN:               [<<p> mhmh?>
0147  L2:   <<cresc> ich bin jetzt nicht sicher ob> ich das
0148        wirklich GUT mache- [(-)
0149  IN:               [<<p> mhmh>
0150  L2:   immerhin der unterrichtsauftrag ist verlÄngert worden;
0151        [(xxx) SO schlecht kanns AUCH nicht sein? ähm (---)
0152  IN:   [((lacht))        ja=a
```

L2 verallgemeinert hier die unmittelbar zuvor getätigte kritische Betrachtung des konkreten Unterrichtshandelns auf seine Einstellung gegenüber seinem Unterricht generell. Die Bewertung der eigenen Haltung als kritisch wird allerdings in abgeschwächter Form formuliert (*relativ krItisch*, Z. 0144) und anschließend präzisiert: Er sei sich nicht sicher, ob er *das wirklich GUT mache* (Z. 0147ff.). Diese Äußerung wird allerdings im Folgeturn ebenfalls relativiert, indem in halbwegs scherzhafter Weise darauf verwiesen wird, dass sein Vertrag verlängert worden sei, was ja für ein nicht gänzlich erfolgloses Unterrichtshandeln spreche (Z. 0150ff.). Diese ironische Brechung[110] wird durch das Lachen des Interviewers ratifiziert.
An dieser erneuten Relativierung sind zwei Dinge auffällig: Zum einen bedient sich L2 eines sehr implizit in die Äußerung eingewobenen ALTERS, der die angedeutete Selbstkritik kompensiert – der erwähnte Unterrichtsauftrag muss ja von einer institutionellen Instanz verlängert worden sein; die Äußerung in Z. 0150 ist also als vermittelte positive Selbstevaluation zu verstehen. Da weiterhin diese - hier anonyme - Instanz über eine gewisse didaktische Expertise und nicht zuletzt über die nötige institutionelle Macht verfügen muss, L2s Anschlussvertrag zu ermöglichen, wird L2s vorherige Selbstkritik nicht nur relativiert, sondern sogar neutralisiert. Zum anderen fällt die Doppelfunktion der im Nachsatz als Zugeständnis formulierten Untertreibung in Z. 0151 auf: Sie sorgt sowohl dafür, dass die Anspielung in Z. 0150 verstanden wird (und das wurde sie, wie das Lachen des Interviewers zeigt), und stellt gleichzeitig eine ironische Distanz zum Selbstlob dar.

Dass die relative Position ALTERS einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität von vermittelt formuliertem Selbstlob hat, wird auch in der folgenden Sequenz

[110] Vgl. Kotthoff (1998, 2003) zur Verwendung von Ironie als Ausdruck einer Bewertungskluft.

deutlich. Sie entstammt einer Erzählung, in der L1 die Einflussfaktoren für seinen aktuellen Unterrichtsstil resümiert und in diesem Zusammenhang erklärt, warum er sich für eine Zusatzausbildung außerhalb des schulischen Umfeldes entschieden hatte:

Bsp. (9.2)

```
0218  L1:   jetzt war die:: (1.75)
0219        ja DAS war dieses (.) die erste (.)
0220        also das war der ERste: impuls- (.)
0221        der war eigentlich:- (-)
0222        der entstand aus ner mittelschweren::
0223        äh depressION? (.)
0224        weil ich einfach es nicht mehr AUShielt?
0225  IN:   ja=a
0226  L1:   was da lief- (---)
0227        wo aber mein gefühl- (.) also mein: (.)
0228        die AUßenwahrnehmung auf mich war (.)
0229        der is=n guter LEHrer- (.) das läuft da gu:t un:d (.)
0230        da kann man auch HINgehen- (.)
0231        [von schülerseite; (.)
0232  IN:   [mhm
0233  L1:   die NOten sind fair- (.)
0234        der bringt einem auch was BEI- (-)
0235        also es gab überhaupt keine- (--) AUßEN:- (.)
0236        AUßenimPULS da was zu ändern; (.) ne-=
0237  IN:   =mhm
0238  (---)
```

L1 berichtet von einer beruflichen Phase, in der er sehr unzufrieden mit seinem Unterricht war und das dringende Bedürfnis hatte, etwas zu verändern (Z. 0218-0224). Was genau schwer auszuhalten war, wird nicht expliziert; nachdem der Interviewer aber einen Continuer produziert hat (Z. 0225), bezieht sich L1 in einem Nachsatz erneut auf die Schilderung des subjektiv nicht auszuhaltenden Unterrichts. Nach einer Pause setzt er zu einer weiteren Erklärung an, die seine innere Einstellung offenbar weiter explizieren soll – sie scheint im Widerspruch zu dem vorher Berichteten zu stehen (*aber*, Z. 0227). Diese Erklärung wird allerdings abgebrochen. L1 beginnt eine Reformulierung, in der er erneut auf seine Perspektive verweist (*mein*, Z. 0227), doch auch diese Reformulierung wird verworfen zugunsten eines erklärenden Einschubs, in dem ein Perspektivwechsel vorgenommen wird. Dieser ermöglicht es L1, eine quasi-objektive Einschätzung seiner Qualitäten als Lehrer zu formulieren. In dieser *AUßenwahrnehmung* (Z. 0228), die vor allem aus der Sicht der SchülerInnen besteht (Z. 0231), erscheint er schließlich als *guter LEHrer* (Z. 0229), zu dem *man auch HINgehen* kann (Z. 0230); der weiterhin faire Zensuren gebe (Z. 0233) und darüber hinaus auch für Wissenszuwachs sorge (ebd.). Interessant ist hier die Auswahl des vermittelt selbstevaluierenden ALTERS: Die SchülerInnen kommen hier chorisch zu Wort, und das in Form eines fremdindizierten, generalisierten ALTERS. Inwieweit deren Urteile über L1 der Reinszenierung eines tatsächlich stattgefundenen Austausches zwischen L1 und den SchülerInnen entstammen, kann, wie bei allen Formen chorischer Redeindizierung, nicht beurteilt werden.

Auffällig ist aber, dass der Schwenk auf die SchülerInnenschaft als Instanzen der Außenperspektive als Formulierungsalternative nach der abgebrochenen Erklärung in Z. 0227 erfolgt – hier entsteht der Eindruck, als ob vor allem die Vermeidung von allzu explizitem Selbstlob den Perspektivwechsel motiviert hat. Weiterhin hat die SchülerInnenschaft, vor allem im Vergleich zum anonymen ALTER in Bsp. (9.1), zumindest keine den offiziellen Standards entsprechende Expertise, L1s Qualität als Lehrer zu beurteilen. Dies wird aber nicht weiter problematisiert; der Interviewer produziert ein bestätigendes Backchannelsignal (Z. 0232), und nach einer Pause schließt L1 wieder an die Rahmenerzählung an, indem er seinen Gefühlszustand reformuliert.
Verglichen mit L2 und Bsp. (9.1) dient die etablierte ALTER-Position hier vor allem dazu, explizit positive Selbstevaluation formulieren zu können, ohne in die Gefahr zu geraten, der Prahlerei verdächtigt zu werden – denn immerhin entspricht die Bewertung von L1s Lehrerqualitäten (vermeintlich!) ja einer objektiven Quelle. Dass die Besetzung der ALTER-Position ausgerechnet durch die SchülerInnen realisiert wird, lässt sich sehr wahrscheinlich dadurch erklären, dass ebenjene SchülerInnen die einzigen sind, die L1 oft genug ‚live' erleben, um sich ein entsprechendes Urteil erlauben zu können. Andere KategorienvertreterInnen aus der Kollektion "Schule" wie KollegInnen und / oder Vorgesetzte dürften nicht im gleichen Ausmaß an der Unterrichtsrealität L1s teilhaben, so dass die SchülerInnen letztendlich die einzig plausible Instanz sind, um derlei Urteile äußern zu können.

Die Verwendung einer ALTER-Position zur Untermauerung einer wertenden Selbstaussage ist also hier insofern expliziter als in Bsp. (9.1), als ALTER auch auf syntaktischer Ebene wesentlich expliziter herangezogen wird. In Bsp. (9.1) erfolgt der Verweis auf das objektivierende ALTER innerhalb einer Nebensatzkonstruktion und darüber hinaus in Form eines mehrfach "embedded" Principals (s. Kap. 7.1.2). Durch diese Verschachtelung ist eine deutlich höhere Interpretationsleistung des Gegenübers notwendig als im Falle der lobenden SchülerInnenschaft – diese werden explizit als Quelle genannt, das Lob wird explizit als solches formuliert, und auch der Einschub ist wesentlich elaborierter als im Falle L2s. Inwieweit also ALTER-Positionen als Ressource für objektiviertes Selbstlob genutzt werden kann, hängt vor allem von den eingangs genannten drei Aspekten ab:

1. Wie deutlich ist ALTER als solches zu erkennen? – Hier spielen vor allem die syntaktische Ebene, die Art der Redeindizierung und die polyphone Ausgestaltung ALTERS eine Rolle.
2. Wer genau ist ALTER? – Hier geht es primär um den Aspekt der intersubjektiv erkennbaren Deutungshoheit, der häufig mit der kategorialen Organisation der Akteure auf Ebene der Erzählung zusammenhängt: Ist ALTER qua beruflicher Expertise, institutioneller Position o.ä. überhaupt in der Lage, verlässliche und intersubjektiv glaubhafte Werturteile über EGO fällen zu können?
3. Wie direkt wird die eigentliche Bewertung formuliert? – Hier geht es darum, wie deutlich für das Gegenüber erkennbar ist, dass eine Bewertung ausgesprochen wird – eine Rolle spielen z.B. die Verwendung rhetorischer Mittel wie Untertreibungen, Distanzierungsverfahren wie Lachen, Relati-

vierungen usw., mit denen die SprecherInnen selbst noch einmal eine Relevantsetzung oder aber Modalisierung der Bewertung vornehmen.

Diese drei Aspekte sind im dritten Beispiel extrem deutlich ausgeprägt. Es handelt sich hierbei um einen Ausschnitt aus L1s Erzählung „gespräch über mein lehrertum“, die ja bereits an anderer Stelle detailliert analysiert wurde (Kap. 7.3 und Kap. 8.3.3). Ich konzentriere mich deshalb im Weiteren vor allem darauf, wie die ALTER-Position als lobende Instanz zu Wort kommt, und werde die oben herausgearbeiteten drei Aspekte zur Analyse heranziehen:

Bsp. (9.3)

```
0114  L1:   dann hat der=ä:h (.)
0115        der FACHreferent gesacht=ä:h- (--)
0116        IRgendwie kriegen sie=s Rüber (.)
0117        weil WIE weiß ich AUCH nicht? (.)
0118        als referendarsprüfung wär dies ne FÜNF?
0119  IN:   oh
0120  (---)
0121  L1:   ähm:: (--) das MACHT aber nix (.)
0122        weil sie=s RÜberkriegen? (-) ((lacht auf))
0123        sie machen forMAL ziemlich viel falsch? (.)
0124  IN:   [mhm
0125  L1:   was man an referenDAren kritisiert? (1.5)
0126        aber der ganze proZESS is im grunde in ORDnung. (--)
0127        is interessant (.) ne-
0128  IN:   joa-
0129  L1:   hat=er gesacht sie machen ZWEI fehler- (---)
0130        der EIne is sie reden nur mit dem besten DRITtel-
0131        (1.5) der ZWEIte is äh (.)
0132        sie schieben keine übungsphase ein.
0133  IN:   mhm
0134  L1:   sondern sie machen ne freie debatte mit guten leuten.
0135        (1.25)
0136        das ZIEHT aber trotzdem irgendwie: alle MIT. (--)
0137        deshalb- (-) ich SACH ihnen diese beiden fehler- (.)
0138        sie sollten da was dran ÄN<<lachend>dern- (-)
0139        aber wie-> (-) sie können (-)
0140        meinetwegen könnense BLEIben;=
0141  IN:   ((lacht))
0142  L1:   ja das fand ich TOLL [(.) weil das war VÖllig kor' (.)
0143  IN:                      [ja
0144  L1:   also: (-) das war sehr sehr wahrnehmend? [(-)
0145  IN:                                           [mhm
0146  L1:   überhaupt nicht RUNtermachend? (.)
0147        er hat die macken gesEhn- (.)
0148        hat auch was GUtes gesEhn- (.)
0149        hat gesacht im WEsentlichen is in ORDnung.
0150  IN:   mhm
```

1. Wie deutlich ist ALTER zu erkennen? - ALTER wird hier mehrfach markiert: Der Fachreferent wird explizit als solcher benannt und auf Ebene der Redeindizierung explizit dialogisch fremdindiziert. Auf Ebene der polyphonen Äußerungsgestaltung wird ebenfalls deutlich, welche Turns dem Fachreferenten zuzuordnen sind – die einzige Ausnahme bildet die ambige Platzierung des Lachens in Z. 0138 - und welche Äußerungsbestandteile

hingegen kontrastiv L1s Meinung widerspiegeln (s. Kap. 7.3). Da die gesamte Äußerungsabfolge des Fachreferenten in eine übergeordnete narrative Struktur eingebunden ist, ist für das Gegenüber auch auf struktureller Ebene deutlicher als in den beiden vorangehenden Beispielen erkennbar, an welchen Stellen das vermittelte Selbstlob verortet ist.

2. Wer genau ist ALTER? - Bezogen auf Expertise und Deutungshoheit ist der Fachreferent eine geschickte Wahl, um objektiv erscheinende Werturteile über L1 aussprechen zu können: Wie bereits in Kap. 7.3 dargestellt wurde, entspricht er in Bezug auf Berufsausbildung und Verankerung im Lehrerausbildungskontext einem, verglichen mit L1, deutlich höhergestellten ALTER. Als solcher sind seine Urteile inhaltlich über jeden Zweifel erhaben und durch ein eventuell kritisches Gegenüber weniger hinterfragbar.
3. Wie direkt wird die eigentliche Bewertung formuliert? - L1 positioniert sich auf zwei Ebenen zur reinszenierten Beurteilung durch den Fachreferenten: Zum einen betont er seine eigene Überraschung und Ungläubigkeit angesichts der guten Bewertung durch einen immer wieder prosodisch in Erscheinung tretenden eingebetteten Author. Zum anderen resümiert er die Bewertung durch den Fachreferenten noch einmal explizit als *TOLL* (Z. 0142) und hebt im Anschluss hervor, was genau ihm so gut an der Beurteilung gefiel. Die Bewertung durch den Fachreferenten wird also durch eine ausführliche Meta-Evaluation intensiv nachbearbeitet – dazu gehören expressive Werturteile wie ‚toll', aber auch Reinterpretationen wie *sehr wahrnehmend* (Z. 0144) und *überhaupt nicht RUNtermachend?* (Z. 0146), und auch Reformulierungen und damit nachträgliche Relevantsetzungen wesentlicher Aspekte wie in den Zeilen 0147-0148.

Vermitteltes Selbstlob scheint also nicht, wie Speer (2012) darstellt, primär objektivierend zu wirken. Vielmehr ist davon auszugehen, dass gerade diese Formen von positiver Selbstevaluation *besonders gut* geeignet sind, um sich selbst positiv darzustellen: Wie in den obigen Analysen gezeigt wurde, gibt es für die SprecherInnen bei dieser Form von positiver Selbstevaluation mehrere strukturelle Ansatzpunkte, an denen die Relevanz und intersubjektive ‚Durchschlagskraft' der Bewertung noch verstärkt werden kann – verschiedene ALTER können unterschiedlich explizit eingeführt werden, Lob bzw. Komplimente können unterschiedlich deutlich formuliert und reinszeniert werden, und die SprecherInnen selbst können sich auf unterschiedliche Weise zu den Bewertungen positionieren und sie dadurch sogar noch verstärken. Das gesamte Verfahren ermöglicht eine Art vergrößerte Oberfläche der sprachlichen Äußerung, auf der positive Selbstevaluationen quasi-objektiviert formuliert werden können. Somit bewirken sie – hierin stimme ich Speer (2012) zu – vor allem durch die Etablierung unterschiedlicher Footings eine epistemische Distanz zwischen EGO und dem inszenierten ALTER, die insofern Face-wahrende Konsequenzen für EGO hat, als durch die vermeintliche Objektivität des Lobes der „avoidance of self-praise" Rechnung getragen wird.

Darüber hinaus allerdings – hier widerspreche ich Speer (2012) – ist gerade der Umstand, dass durch solche Äußerungen eine vermeintlich objektiv bestehende Tatsache berichtet wird, der entscheidende Punkt, der vermitteltes Selbstlob zu

einem noch viel effizienteren Verfahren macht: Die SprecherInnen können nämlich sowohl eine Gefährdung ihres eigenen Face vermeiden als auch gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen dafür sorgen, dass die positive Beurteilung ihrer Selbst über möglichst viele Zweifel erhaben ist. Für diesen Umstand sprechen einige Beobachtungen Speers, die ebenfalls auf die weiter oben diskutierten Beispiele zutreffen: Sie berichtet, dass von keiner der untersuchten SprecherInnen und ihren Gegenübern ein Normverstoß nach einem vermittelten Selbstlob markiert wurde (vgl. ebd., S. 65). Dies interpretiert sie aber nicht als Zeichen dafür, dass die interaktiven Konsequenzen für ProduzentInnen von vermitteltem Selbstlob nicht Facebedrohend sind und deswegen vermitteltes Selbstlob eine besonders ‚sichere' Methode ist, unsanktioniert Face-Work zu betreiben, sondern sieht diesen Umstand als Beweis dafür, dass einzig die Objektivität des vermittelten Lobs nicht angezweifelt werden kann. Auch die auffällig häufige sequentielle Platzierung als Nebensequenz (vgl. ebd.) wird nicht weiter auf ihre gesprächsrhetorische Bedeutung befragt: Indem nämlich vermittelte Instanzen von Selbstlob als Nebensequenz angelegt werden, kann einerseits ihre umso mehr positiv selbstevaluierende Funktion verschleiert werden. Weiterhin bieten Nebensequenzen auch die Möglichkeit, narrativ zu Hauptsequenzen ausgebaut zu werden. Ich werde in Kap. 9.3.2 noch ausführlicher erklären, warum die Einbettung von selbstevaluierenden Aktivitäten in narrative Strukturen verschiedene Vorteile in Bezug auf Selbstdarstellung mit sich bringt. Zuvor werde ich aber darstellen, wie sich die Relation zwischen EGO und evaluierendem ALTER auf die vermeintliche Objektivität von Lob auswirkt.

9.3.1.1 Distanz zwischen EGO und der Evaluation durch ALTER

Um zu verdeutlichen, wie die Distanz zwischen SprecherInnen und den von ihnen narrativ inszenierten ALTER-Positionen als Verfahren zur Verstärkung von positiver Selbstevaluation benutzt wird, soll ein kurzes Beispiel dienen. Angenommen, ich möchte im Gespräch klarstellen, dass ich mich für eine besonders gute Tennisspielerin halte - welche bessere Objektivierungsinstanz für diese Behauptung könnte es geben als einen Tennisprofi, den ich mit der Aussage "Sie ist eine ganz hervorragende Tennisspielerin!" zitieren kann? Wenn nun aber dieser hypothetische Tennisprofi meine Schwester ist, verliert ihr Lob an Bedeutung, denn als meine Schwester könnte sie ja durch familiäre Bande möglicherweise befangen und ihr Lob deswegen weniger objektiv sein. Sie wäre zwar eine Expertin, aber eine in Bezug auf mich nicht neutrale Expertin. Ist nun aber der hypothetische Tennisprofi nicht mit mir verwandt, sondern nur eine entfernte Bekannte, mit der mich im Extremfall vielleicht sogar eine tief verwurzelte, wechselseitige Antipathie verbindet, dann hat meine Wiedergabe einer lobenden Aussage über meine Sportkünste eine deutlich stärkere Aussagekraft: Die Begründung meiner Fähigkeiten als Tennisspielerin würde einzig und allein ihrer fachlichen Expertise entspringen und nicht durch eventuelle persönliche Beziehungen verfälscht werden.
Die Distanz zwischen EGO und ALTER wird auch in den Äußerungen, die vermitteltes Selbstlob enthalten, als möglichst groß dargestellt - es wird also dargestellt, dass die lobende ALTER-Instanz möglichst neutral und unbefangen in Bezug auf einE SprecherIn ist. Die Auswahl des beurteilenden ALTERS geschieht dabei in Abhängigkeit von der zu beurteilenden Eigenschaft der SprecherInnen. Wie genau dies geschieht, sollen die folgenden Interviewsequenzen zeigen.

Auch der erste Ausschnitt wurde bereits an anderer Stelle analysiert (s. Kap. 8.3.6). Hier berichtet L1 von einem Kurs, den er gemeinsam mit einem Kollegen entwickelt hatte, der – genau wie er selbst – der übergeordneten Kategorie des "Querschlägers" zuzuordnen ist.

Bsp. (9.4)

```
0538  L1:   und was auch ne große rolle spielt (.)
0539        jedenfalls auch für MICH dadran (-) die: (-)
0540        <<rall> ich glaube auch für IHN>
0541        wir kriegen hohe anerkennung von den- (-)
0542        von der bezirksregie:rung? [(-)
0543  IN:                              [mhm
[...]
0548  L1:   und das is für ihn und MICH auch ganz berUhigend (.)
0549        dass wir sozusagen als wilderer in fremdem:;=
0550  IN:   =jaha das glaube ich (.) ja=
0551  L1:   =JA- (.) dass wir denken (.) die sind (.)
0552        [die leute (.) die: (.) die wirklich:=äh (.)
0553  IN:   [klar
0554  L1:   da die maßstäbe [setzen (.)
0555  IN:                  [ja=a
0556  L1:   die (-) die erkennen das [auch AN
0557                               [ja=a (-)
0558        das kann ich mir VORstellen (-) ja=a
0559  (2.0)
```

ALTER wird hier in generalisierter Form durch die *bezirksregierung* (Z. 0542) repräsentiert, die das gemeinsame Kurskonzept von L1 und seinem Kollegen positiv bewertet hat. Nachdem er die Bezirksregierung als beurteilende Instanz eingeführt hat, verdeutlicht L1 kurz, welche Aspekte des betreffenden Kurses durch sie positiv bewertet wurden (aus Datenschutzgründen ausgelassen). Anschließend formuliert er eine einschätzende Selbstpositionierung zu diesem Lob (*ganz berUhigend*, Z. 0548).
Diese Einschätzung steht in direktem Zusammenhang mit der Selbstkategorisierung als "Querschläger" und kann auch nur vor dem Hintergrund dieser Kategorie verstanden werden: Für L1 als jemand, dessen Berufsbiographie keine einschlägigen Stationen aus dem Bereich der Didaktik o. Ä. beinhaltet hat, ist eine solche offizielle Bestätigung der eigenen Lehrkompetenz besonders aussagekräftig (und natürlich auch für ein Gegenüber, das um diesen Hintergrund weiß). KollegInnen von L1 könnten zwar in Bezug auf den beruflichen Hintergrund und die damit einhergehende Fachkompetenz ebenso gut wie VertreterInnen der Bezirksregierung die Qualität des Kurskonzeptes beurteilen, doch da sie zum einen durch ein kollegiales Verhältnis zu L1 möglicherweise befangen sein könnten, und zum anderen nicht über die gleiche institutionelle Macht verfügen wie die VertreterInnen der Bezirksregierung wäre ihr positives Urteil weniger reliabel. Die institutionell verankerte Deutungs- und Beurteilungshoheit der Bezirksregierung wird schließlich auch von L1 selbst aufgegriffen und reformuliert als *die sind (.) die leute (.) die: (.) die wirklich:=äh (.) da die maßstäbe setzen* (Z. 0552ff.). Die affirmativen Reaktionen des Interviewers setzen bereits vor dieser resümierenden Bewertung ein und zeigen an, dass das von L1 produzierte Interpretationsangebot

der eigenen Person verstanden wurde. Die nicht weiter ausdifferenzierten VertreterInnen der Bezirksregierung sind also in diesem Kontext – nämlich dem der positiven Beurteilung didaktischer Kompetenzen – eine ideale Ressource, mit der L1 eine objektive und aussagekräftige Selbstbewertung narrativ inszenieren kann.

Dass zur Bewertung verschiedener Aspekte der eigenen Person jeweils geeignete ALTER ausgewählt werden, wird auch am nächsten Ausschnitt deutlich. Weiterhin wird klar, dass die Deutungshoheit ALTERS nicht zwangsläufig an konkrete institutionelle Positionen geknüpft sein muss.
Bsp. (9.5) schließt sich an eine Sequenz an, in der L1 von seinen Maßstäben in Bezug auf Klassenführung, Kommunikation der SchülerInnen untereinander und Kursatmosphäre berichtet hatte. Als Beispiel hatte er einen Kurs angeführt, in dem der Unterricht L1 zufolge nicht immer leicht gewesen sei, weil zwei SchülerInnengruppen - die "Feministinnen" und die "männlichen Kurden" - sich regelmäßig heftige Wortgefechte und Diskussionen geliefert hatten. L1 hatte weiterhin berichtet, dass sich die Streitereien zwischen diesen beiden Gruppen über mehrere Monate hinweg zogen, er aber nur selten eingegriffen hatte, weil er den Eindruck hatte, dass eigentlich der gesamte Kurs von den Differenzen zwischen diesen beiden SchülerInnengruppen profitierte.[111] Dass L1s mangelndes Eingreifen in die Auseinandersetzungen auch für einige der Diskutandinnen selbst positiv bewertet wurde, kam einige Zeit nach dem besagten Kurs eher zufällig ans Licht: L1 hatte Zugriff auf Interviewdaten, in denen eine der "Feministinnen" gerade diesen einen Kurs besonders positiv hervorgehoben hatte.[112] Am folgenden Ausschnitt wird erneut deutlich, dass die relative Distanz zwischen EGO und der Evaluation durch ALTER eine wichtige SprecherInnen-Ressource für die Objektivierung von vermittelten Selbstbewertungen ist. Weiterhin wird klar, dass die Deutungshoheit ALTERS in direktem Zusammenhang mit dem Gegenstand des Lobes steht:

Bsp. (9.5)

```
0722  L1:   <<p> und da=ä:h-> (1.0)
0723        das wurde dann eben BEsser.
0724        also die haben noch hEUte Immer konTAKT- [(--)
0725  IN:                                            [mhm?
0726  L1:   diese; (---) diese; (-)
0727        und wir haben auch interviews gemacht wo ich
0728        wihItzigerwEIse in dieser ((Forschungsgruppe))? (--)
0729        is (.) die jetz=äh da:
0730        <<rall> die haben ja alle abitur jetz> (.) die (--)
0731        die da: leute befOrscht hat
[...]
0735  IN:           [mhm?
0736  L1:   da ham wir=ä:h- (--)
0737        von seiten EIner dieser feminIstinnen: (.)
```

[111] Wie die Fremdkategorisierungen der beiden Gruppen schon erahnen lassen, ging es inhaltlich natürlich vor allem um Genderfragen.

[112] "*((Forschungs))*gruppe" bezieht sich auf ein weiteres Projekt, das an L1s Schule durchgeführt wurde. Dort wurden u.a. SchülerInneninterviews erhoben, und auf diese konnte L1 zugreifen. Aus Datenschutzgründen wurde der Name der Forschungsgruppe anonymisiert; dieser Anonymisierung sind auch die Auslassungen zuzuordnen.

```
0738        in ihrem SELBSTinterview'
0739        in der SELBSTbeschreibung; (.)
0740        hat sie DIEsen kurs besOnders hervOrgehoben-=
0741  IN:   =ach (.) das is ja schön-
0742  L1:   dass sie das- (-)
0743        a dass das für SIE: auch vie:l (.)
0744        hEImatgefühl [erzeucht hat
0745  IN:                [mhm
0746  L1:   weil sie das gefühl hatte sie kann: (.) Alles sa:gen
0747        was sie denkt; (.) sie hat- (1.5)
0748        sie wird geACHtet mit ihrer mEInung
0749        und sie kricht auch mit den inhaltlichen::
0750        kontra' (--) mit den kontrahEnten
0751        [kricht sie=n gUten menschlichen kontAkt
0752  IN:   [mhm
0753  L1:   [(-) ne? (-) das hat sie an der- (-) an ihrer- (-)
0754  IN:   [mhm
0755  L1:   sE:hr be' (.) sE:hr positiv [hervOrgehoben (-)
0756  IN:                               [mhm
```

L1 beendet die Erzählung über die regen Auseinandersetzungen in seinem ehemaligen Kurs mit der Aussage, dass sich das Klima in diesem betreffenden Kurs über die Zeit verbessert habe, und dies sogar so sehr, dass die beteiligten SchülerInnen *noch hEUte Immer konTAKT-* hätten (Z. 0724). Diese Aussage über den noch immer bestehenden Kontakt zwischen den Streitparteien bestätigt implizit L1s Bewertung des insgesamt verbesserten Kursklimas. Nach einer kurzen Pause setzt er zwei Mal erneut an (Z. 0726), bricht diese beiden Satzanfänge aber zugunsten einer thematischen Verschiebung ab und beginnt in Z. 0727 mit dem Bericht über die Ergebnisse der *((Forschungsgruppe))*. Das lachend geäußerte *wiHItziger-wEIse* (Z. 0728) kündigt bereits an, dass sich nun eine überraschende Verbindung zwischen dem Forschungsprojekt und der ja eigentlich soeben beendeten Erzählung ergeben wird: Ein Mitglied der Gruppe der "Feministinnen" hatte an der Datenerhebung der Forschungsgruppe teilgenommen und in diesem Zusammenhang *DIEsen kurs besOnders hervOrgehoben* (Z. 0740). Dies wird vom Interviewer sofort mit einem anerkennenden *ach (.) das is ja schön-* (Z. 0741) quittiert. Da ja aber das bloße Hervorheben eines Kurses noch nicht viel über die tatsächliche Bewertung aussagt, ergänzt L1 noch, warum in den Augen dieser SchülerIn der Kurs so besonders hervorhebenswert war: Der Kurs habe für sie *vie:l (.) hEImatgefühl erzeucht* (Z. 0743f.), was mit der Achtung von Meinungsfreiheit (Z. 0746f.), dem Gefühl, respektiert zu werden (Z. 0748) und letztendlich auch mit der Kommunikationsebene zu den Argumentationsgegnern (Z. 0749ff.) zusammenhänge. Diese drei Punkte entsprechen wiederum einer direkten Konsequenz aus dem Verhalten L1s im Kurs selbst - denn er hatte ja in der vorangegangenen Erzählung berichtet, dass er sich aus weitestgehend didaktischen Gründen aus den Diskussionen herausgehalten habe. Der Interviewer gibt durch fortlaufende Backchannelsignale zu verstehen, dass er inhaltlich folgt, und L1 beschließt diese Sequenz der vermittelten Selbstevaluation, indem er erneut explizit reformuliert, dass die Schülerin die o.g. Aspekte *sE:hr positiv hervOrgehoben* (Z. 0755) habe.
Die positive Beurteilung von L1s Kurs durch die SchülerIn beruht also nicht auf einer eventuellen institutionalisierten und / oder fachlichen Expertise der Schülerin, sondern im Gegenteil darauf, dass sie gerade aus ihrer Schülerinnensicht die Aussagen L1s bestätigen kann. Zwar könnten auch hier wieder KollegInnen L1s

eine Aussage über Kursklima o.Ä. machen, doch dies geschähe ja immer aus der Perspektive der nicht unmittelbar betroffenen. Diese positive Aussage erfährt L1 darüber hinaus nicht im direkten Gespräch mit der zitierten Schülerin, sondern über den Umweg der eigentlich ja anonymen Umfrage. Da L1 nicht der direkte Adressat der Umfrage gewesen sein dürfte – in seiner Darstellung scheint es sich um eine weitestgehend offene Frage nach den subjektiven Einflussfaktoren im Rahmen der schulischen Laufbahn gehandelt zu haben – wird eine zusätzliche Distanz zwischen der lobenden SchülerIn und L1 selbst geschaffen. Hier wird die enge Verknüpfung von impliziten Formen des Selbstlobs und der Etablierung von Kategoriensystemen und mit einzelnen Kategorienvertretern verknüpften "category bound predicates" (s. Kap. 8.2) deutlich: Die Selbstverortung von L1 innerhalb des Systems Schule versorgt ihn mit denjenigen ALTER-Positionen, die innerhalb der Interviewerzählung (re-)inszeniert werden können, um unterschiedliche Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen wertend hervorzuheben.

9.3.2 Einbettung in Vorher-Nachher-Strukturen

Im Beispiel "die ganze unterrichtsplanung geht inne dutten" berichtete L2 davon, wie eine vermeintlich missglückte Unterrichtsstunde durch spontane eigene Handlungsimpulse doch noch zum Guten gewendet werden konnte (vgl. v. a. Kap. 6.2). Strukturell ist diese Erzählung als Vorher-Nachher-Kontrastierung aufgebaut: L2 präsentiert eine subjektiv als eher negativ bewertete Ausgangssituation (das ‚Vorher'), und überführt diese Situation durch die Erzählung in eine kontrastierende Endsituation (das ‚Nachher'), die der initialen Bewertung kontrastiv gegenübergestellt ist:

- Einleitung und vorweggenommene Rahmung:
  - Z. 0725-0729: Einleitung und Hinführung zum Thema; Vorwegnahme der positiven Evaluation, allerdings noch ohne das Objekt der Bewertung zu nennen (*hab=ich=mich sEhr gefrEUt drü'*, Z. 0727)
- ‚Vorher':
  - Z. 0730-0738: Darstellung der Situation inkl. Skizzierung des Dilemmas – Niemand hat die Hausaufgaben gemacht
  - Z. 0739-0744: Präsentation der Problemlösung – Die Aufgabe wird in der Stunde selbst besprochen
  - Z. 0745-0751: Einführung und Charakterisierung des Protagonisten – Der Klassenclown meldet sich
- Wendepunkt:
  - Z. 0752-0763: Dialogisch reinszenierter Höhepunkt der Erzählung – Ein unvorhergesehenes Thema wird angesprochen
  - Z. 0764-0767: Problemlösung – L2 erkennt eine Chance und nutzt sie
- ‚Nachher':
  - Z. 0768-0778: Schilderung der Konsequenzen – Eine als gut bewertete Diskussion entsteht
  - Z. 0779-0794: Abschließende Bewertung der gesamten Episode, Resümee

Solche Verschiebungen in Bewertungen können auch in Bezug auf Bewertungen der eigenen Person vorgenommen werden. Der entscheidende Mechanismus ist auch hier zu beschreiben als implizite Kontrastierung eines tendenziell schlechten Ausgangspunktes mit einem - in Abhängigkeit davon - besseren Ergebnis. Hier wird besonders deutlich, dass Selbstbewertungen relationale Konstrukte sind, die eines Bewertungsmaßstabes bedürfen. Dieser Maßstab muss allerdings nicht unbedingt durch eineN DritteN abgebildet werden, sondern kann auch durch Veränderungen innerhalb der eigenen Person entstehen.

Dies wird an folgendem Ausschnitt deutlich, in dem L3 erzählt, wie sie sich als Lehrerin in ihrer Selbsteinschätzung verändert habe. Die Erzählung ist angesiedelt in einer Phase des Interviews, in der es um ein sich veränderndes Problembewusstsein für verschiedene berufliche Aspekte in unterschiedlichen Phasen der Berufstätigkeit geht. L3 hatte kurz zuvor dargestellt, dass sich die subjektive Perspektive im Laufe der eigenen Berufstätigkeit stark verändere - während zu Beginn ihres Lehrerinnendaseins vor allem methodische Fragen im Vordergrund stünden (z.B. die Frage, wie Inhalte angemessen aufbereitet werden), würde sich der Fokus mit der Zeit verschieben zu der Frage, welche Faktoren außer der eigenen Vorbereitung zum Gelingen einer Unterrichtsstunde beitragen. Auf diese Faktoren wird in der nachfolgenden Sequenz aus Perspektive ihrer eigenen Berufserfahrung Bezug genommen. Gleichzeitig ermöglicht die Kontrastierung von L3 als junger Lehrerin vs. L3 als Lehrerin mit größerer Erfahrung eine implizite positive Selbstbewertung, die ausschließlich durch die spezifische narrative Struktur ermöglicht wird:

Bsp. (9.6)

```
0463  L3:   also man (-) Is in der ANfangsphase
0464        seiner berUfstätigkeit; (-) sEhr auf die
0465        fAchliche rIchtigkeit; (--) konzentriert (.)
0466        und damit fallen erst mal so alle (-)
0467        ANderen faktOren (-)son bIsschen (--) an die sEIte?
0468        [<<acc> oder sogar> hinten rUnter. das GEHT gar nich.
0469  IN:   [<<p> mh=hm?>
0470  L3:   aber wEnn man (-) sozusagen ANfängt
0471        sich im fAchlichen (--) SIcherer zu [fühlen? .hh
0472  IN:                                       [<<p> mh=hm?>
0473  L3:   dann (-)
0474        hab Ich jedenfalls gemerkt (.)
0475        kAnn man sich auch mehr für diese ANderen dInge
0476        öffnen? [(--) u::nd im: (-)
0477  IN:           [<<p> mh=hm?>
0478  L3:   <<acc> so wenn=ich das jetzt> rÜckblickend
0479        betrachte- (--)
0480        würd=ich sagen meine ERsten zwei jahre- (-)
0481        waren ne katastrOphe? (-)
0482        da war=ich auch kurz davor alles hInzuschmei[ßen?
0483  IN:                                               [oh;
0484  L3:   weil=ich gedAcht hab (1.25)
0485        du KANNST (-) nicht gut unterrichten? [(--) ja: (.)
0486  IN:                                         [oh; (.) mh=hm?
0487  L3:   da war=ich so: rIchtige schAffenskrise?=
```

```
0488  IN:   =ohje;
0489  (1.0)
0490  L3:   u::nd ä::hm:; (---) dAnn (--)
0491        hab=ich aber gOtt sei dank die kUrve <<lachend>
0492        bekOhommen>? ((lacht))
0493        jA; und der- (-)
0494        und der pUnkt war eben (.)
0495        dass ich AUCH so ausgebildet äh:; (-) wUrde (.)
0496        dass=ich eben ganz VIEL (-) von diesem
0497        FAKtenwissen? (.) transportieren sollte-
0498        aber- (--) ich ha' (.)
0499        bIn nIch drauf vOrbereitet worden- (-)
0500        dAss es ne grUppendynAmik; [(.) gibt. (--)
0501  IN:                              [<<p> mh=hm>
0502  L3:   ich bin nicht drauf vorbereitet worden- (.)
0503        dass es stArke (--) und schwAche:; (.)
0504        und mIttlere schüler [gibt;
0506  IN:                        [mh=hm?
0507  L3:   und was das für die planu[ng bedeutet; (--)
0508  IN:                           [mh=hm?
0509  L3:   ich bin nIcht drauf vorbereitet wo:rden:; (-)
0510        äh:; (--) dass tAgeszeiten; äh:; (-) WOchentage; (.)
0511        ein SCHULjahresrhythmus; (.) äh [ne rOlle spielt; (.)
0512  IN:                                   [<<p> mh=hm?>
0513  L3:   ich hab IMmer alles was nich funktionIErte
0514        auf mIch [bezogen;
0515  IN:            [<<p> mh=hm?>
0516  L3:   und mein TUN; [(-)
0517  IN:                [<<p> mh=hm?>
0518  L3:   und DAS hat mich sozusagen in der ERsten zeit
0519        sehr; ähm:; (-) ((schnalzt))
0520        verzwEIfeln lassen?
```

L3 betont die subjektive Relevanz der *fAchlichen rIchtigkeit* (Z. 0465) in der ersten Phase der Berufstätigkeit, zugunsten derer weitere, potenziell wichtige Aspekte *son bIsschen (--) an die sEIte oder sogar hinten rUnter* (Z. 0467f.) fallen würden. Sobald allerdings die fachliche Seite des Unterrichtens selbstverständlicher und vertrauter geworden sei, könne man sich auch diesen anderen wichtigen Aspekten widmen (Z. 0470ff.). Dies illustriert sie im weiteren Verlauf der Episode retrospektiv anhand ihres eigenen Berufsbeginns. Sie bewertet ihre Anfangszeit als Lehrerin als *katastrOphe* (Z. 0481), und betont mit dieser "extreme case formulation" (Pomerantz 1986) die subjektive Einschätzung dieser Anfangszeit als besonders schwerwiegend und besonders schlimm - so schlimm, dass sie sich mit dem Gedanken trug, *alles hInzuschmeißen* (Z. 0482), weil sie der Überzeugung war, dass mangelnde Kompetenz der Grund für diese *schAffenskrise* (Z. 0487) sei. Der Interviewer reagiert entsprechend mitfühlend und erschrocken (Z. 0486, 0488) und bestätigt dadurch die von L3 vorgenommenen Bewertungen. Nach dieser vorweggenommenen Bewertung erfolgt die Schilderung eines Wendepunktes: L3 berichtet, dass sich dieses erste Empfinden *gOtt sei dank* (Z. 0491) geändert habe und sie *die kUrve* (Z. 0491f.) bekommen habe. Das Lachen in Z. 0492 kann aufgrund seiner sequentiellen Position als Verstärkung der berichteten Erleichterung interpretiert werden. In der weiteren Schilderung stellt L3 dar, dass ein Großteil der anfänglich empfundenen Schwierigkeiten auf praxisferne Schwerpunktsetzungen ihrer Ausbildung zurückzuführen gewesen seien, und dass insbesondere durch den Fokus auf Vermittlung von *FAKtenwissen* (Z. 0497) im Studium unter-

richtsspezifische Aspekte vernachlässigt worden seien (Z. 0499-0511). Nachdem sie einige dieser Aspekte aufgezählt hat, fasst sie resümierend zusammen, dass sie zu Beginn ihrer Berufstätigkeit *IMmer alles was nich funktionIErte auf mIch bezogen* habe (Z. 0513f.) und schließt diese Episode mit einer zusammenfassenden Reformulierung ihrer anfänglichen Unsicherheit ab (Z. 0518ff.).
L3 etabliert hier eine Vorher-Nachher-Struktur, auf der sie die Entwicklung ihrer Unterrichtserfahrung nachzeichnet. Die Erzählung ist folgendermaßen aufgebaut:

- Einleitung und vorweggenommene Rahmung:
    - Z. 0463-0468: Charakteristika der ersten Berufsjahre - Konzentration auf die Vermittlung fachlichen Inputs, Vernachlässigung weiterer unterrichtsbezogener Aspekte
    - Z. 0469-0476: Konsequenzen von zunehmender Berufserfahrung - Fokusverlagerung auf weitere Aspekte von Unterricht
    - Z. 0474: Einführung der eigenen Perspektive bzw. der Dimension der eigenen Erfahrung
- Vorher:
    - Z. 0478-0489: Ausgangssituation - Sehr negative Bewertung der Anfangsphase der beruflichen Tätigkeit
- Wendepunkt:
    - Z. 0490-0492: Andeutung einer als erleichternd empfundenen Änderung bzw. Relativierung der ursprünglichen Selbsteinschätzung
    - Z. 0493-0520: Aufzählung und damit Explikation der an der Änderung beteiligten Faktoren + abschließende Rückkopplung an den Beginn der Narration

Auch wenn der Detaillierungsgrad dieser Episode weniger stark ausgeprägt ist als in L2s Erzählung, so sind doch verschiedene Gemeinsamkeiten festzustellen: In beiden Fällen wird eine Entwicklung und Veränderung einer individuellen Bewertung dargestellt. Ausgangspunkt sind in beiden Fällen subjektiv als negativ bewertete Situationen, in denen mehr oder weniger unerwartete Wendepunkte auftauchten und eine Reevaluation der Situation ermöglichten. Die Wendepunkte sind hierbei ein Ergebnis von externen Einflüssen - einmal werden sie durch die unerwartete Wortmeldung eines Schülers initiiert, einmal durch die Fokusverlagerung weg von der eigenen Verantwortlichkeit hin zur Beachtung externer situativer Faktoren außerhalb des eigenen Einflussbereichs. Die narrative Rekonstruktion aus der Interviewsituation heraus ermöglicht weiterhin in beiden Fällen vergleichende Wertzuschreibungen. Diese entstehen aus der Kontrastierung der beiden Randpunkte der wiedergegebenen Entwicklungsverläufe - dem 'Vorher' und dem 'Nachher'.

Im Gegensatz zu L2s Erzählung fehlt im Falle von L3 allerdings die explizite Darstellung des 'Nachher' - selbiges lässt sich aber implizit erschließen, was mit der Formulierung des Wendepunktes einerseits und der Verwendung der o.g. "extreme case formulations" andererseits zusammenhängt. Der Wendepunkt erscheint in beiden Erzählungen als der Zeitpunkt, zu dem sich die anfänglich geäußerte, schlechte Bewertung der geschilderten Situation subjektiv verändert. Im Falle von L3 wird diese Phase explizit markiert durch die Darstellung von Erleichterung, die

durch die Verwendung des Phraseologismus *gOtt sei dank* und der Redewendung "die Kurve bekommen" sowie den verwendeten Lachpartikeln (Z. 0486/87) ausgedrückt wird. Im Falle von L2 besteht der Wendepunkt im reinszenierten Dialog L2s mit seinem Schüler. In beiden Fällen ändert sich nach diesem Wendepunkt die Interpretation der Situation durch die Interviewten selbst: L2 berichtet ausführlich, wie sich die Unterrichtsstunde nach der betreffenden Meldung weiterentwickelt hatte, und auch L3 berichtet, welche Veränderungen sich in ihrer Sichtweise ergeben hatten.
Die Bewertungsimplikationen in Bezug auf die Zeit nach diesem Wendepunkt werden allerdings in L3s Fall durch einen weiteren Punkt beeinflusst: Dadurch, dass L3 die ersten Berufsjahre so besonders deutlich als subjektiv schwierige Zeit bewertet hatte, bilden sie einen evaluativen Kontext, vor dem die im weiteren Verlauf produzierten Äußerungen über berufliches Handeln (das 'Nachher') interpretiert werden können. Indem also das 'Vorher' besonders stark mit negativer Bewertung aufgeladen wurde, muss das 'Nachher' nicht ebenfalls explizit bewertet werden – die narrative Auslassung der 'Nachher'-Phase stellt also einen Fall von relevanter Abwesenheit dar, bei der darauf geschlossen werden kann, dass die aktuelle berufliche Situation und Selbsteinschätzung L3s sich, verglichen mit den Jahren als Berufsanfängerin, zum Positiven verändert haben. Durch diesen impliziten Verweis auf die Vergleichsfolie wird also hier dem "avoidance of self-praise constraint" Rechnung getragen.

9.3.3 Generalisierung des eigenen Typs

Ein drittes Verfahren zur Formulierung von Deutungsangeboten der eigenen Person besteht darin, sich selbst als Vorbild für Dritte zu formulieren. Dieses Verfahren ist, wie schon die in 8.3.1 beschriebenen vermittelten Bewertungen, eng verknüpft mit der Organisation individueller Kategoriensysteme; es benötigt also einen gewissen narrativen Vorlauf, um vom Gegenüber in Gänze erfasst werden zu können.
Im folgenden Ausschnitt erklärt L1, was seiner Ansicht nach einen 'guten Lehrer' auszeichnet. Diese Darstellung erfolgt im Anschluss an eine längere Phase, in der er die normativen Rahmenbedingungen des Referendariats kritisiert hatte (vgl. dazu auch Kap. 8.3.7). L1 zufolge verhindere nämlich das Bemühen der ReferendarInnen, gute Noten zu erlangen, eine Entfaltung derjenigen persönlichen Eigenschaften, die individuelle Originalität als eigentliche Grundlage erfolgreichen Unterrichtshandelns überhaupt erst ausmachen.

Bsp. (9.7)

```
1199  L1:   und ich finde die:=äh- (--)
1200        bei lEhrern isses so (.) dass=ich
1201        (2.5) ä <<schnell> ich mein das=is im grunde>
1202        sozusagen: m: (-)
1203        eher; eher ne (.) privAte mEInung. (---)
1204        ich finde j' ä::h (1.5)
1205        jemand is=n gUter lEhrer wenn=er- (-)
1206        wenn=er ne (-)
1207        wenn er wIrklich stArk is als persON.
1208  IN:   <<p> mhmh>
```

```
1209  L1:   er muss was kÖnnen? [(-) na klAr (.)
1210  IN:                      [<<p> mhmh>
1211  L1:   der muss fAchlich wirklich was können; (.)
1212        der muss ne stArke persOn sein- (1.0)
1213        er muss (.) ä HOhen reschpEkt haben
1214        vor andern <<lachend> mEhenschen>
1215  IN:   <<p> mhmh>
1216  L1:   und er muss die auch !MÖ!gen.=
1217  IN:   =<<p> mhmh>
1218  L1:   also das geht (.)
1219        es läuft ex!TREM! über ZUneigung.
1220  IN:   <<pp> mh:>
1221  L1:   wenn die (.) wenn die das gefühl haben (.)
1222        ich mAg die AUCH- (2.0)
1223        dann=äh sind die ganz gut (.)
1224        <<lachend> gahanz gUhuter stImmung> (.)
1225        dann kann man die auch wihIrklich
1226        viel mit denen mAchen;
1227  IN:   <<pp> mhmh>
1228  L1:   dann kann man auch schlEchten unterricht; (.)
1229        also im (-)
1230        [im referenDARssinne schlechten unterricht machen;
1231  IN:   [ja=a            (---)       ja=a
1232  L1:   .hh das heißt; (--) schlechter Unterricht; (--)
1233        ne drEIviertelstunde ta::felvortra:g; (-) [ne- (2.0)
1234  IN:                                           [ja=a
1235  L1:   chaOtisch ANgeschrie:ben-(--)
1236        ne vÖllig abstrakte idee:- [(2.0)
1237  IN:                             [mhmh
1238  L1:   die ich selber nu:r zu drEIviertel
1239        verstAn[den hab; (1.5)
1240  IN:          [((schmunzelt)) ja
1241  L1:   is Alles nich schlImm.
1242  IN:   <<p> mhmh>
1243  L1:   wenn=ich sach
1244        ich hab die idee nur zu dreiviertel verstAnden?
1245        (1.5)
1246        ich wEIß nich wie ich=s euch anders rÜberbringen soll
1247        als dass=ich euch erstma das gAnze ZEUCH erzÄhle?
1248        [also jetz (.) ich mach=auch ((Thema))[113] (.)
1249  IN:   [<<pp> mhmh>                          mhmh
1250  L1:   also: (-) ((Spezifikation)) [(.) das is (-)
1251  IN:                             [<<p> ohje> (.) mhmh
1252  L1:   ja:: (.) das is:: (-) ziemlich::
1253  IN:   <<p> das is: zIEMlich bÖse (-) ja=A ((lacht))
1254  L1:   ja: (-) das is rIchtich- (--)
1255  IN:   <<pp> mhmh (.) mh>
1256  L1:   das is zIEmlich dickes zeuch- [(2.0)
1257  IN:                               [<<p> mhmh>
1258  L1:   Ich hab daran fOlgendes verstAnden; (-)
1259        dAs find=ich GUT und originELL an der i[dee:- (---)
1260  IN:                                         [<<p> mhmh>
1261  L1:   Ich weiß dass ((Autor)) folgende lEItfrage
1262        dahinter hatte; (.)
1263        die find=ich hOchinteressant; [(.)
1264  IN:                               [<<p> mhmh>
1265  L1:   ich seh die leitfrage aber (.) KAUM
```

[113] Auch hier wurden aus Datenschutzgründen Details über Unterrichtsinhalte anonymisiert.

```
1266        in [diesem:- (--)
1267  IN:      [ja=a ((schmunzelt))
1268  L1:   in <<schmunzelnd> diesem zusam'>
1269  IN:   <<schmunzelnd> ja=a>
1270  L1:   das verdauen die Alles.
1271  IN:   mhm?
1272  L1:   weil die MERken ich m' (-)
1273        ich mache das GERN- [(-)
1274  IN:                       [<<p> mhmh?>
1275  L1:   das interessIErt mich wIrklich- (---)
1276        ich sehe hOhe didAktische schwIErichkeiten; (.)
1277        DIE finde ich zum teil UNüberwindlich- [(--)
1278  IN:                                          [<<p> mhmh>
1279  L1:   <<p> mAcht alles nichts.>
1280  IN:   <<p> mhm?>
1281  (--)
1282  L1:   als referendArsprüfung wäre das ne FÜNF- [(--)
1283  IN:                                            [ja=a
1284  L1:   glAUb=ich? (-) ne? (-)
1285        aber leute die bei mir diesen UNterricht besuchen
1286        die sa:gen (.) ä: (-)
1287        wir hatten das im vIErten semester in der uni (2.5)
1288        die verstEhen worums gEht.(-)
1289        IRgendwie läuft das hier. (-)
1290        WUNdert mich AUCH?
1291  IN:   ((schmunzelt))
1292  (1.5)
```

L1 beginnt seine Darstellung mit einer Meinungsäußerung, bricht diese dann aber zugunsten einer allgemeinen Aussage über die Gruppe der LehrerInnen ab (Z. 1200). Dieser Turn wird unterbrochen durch einen kurzen Einschub, in dem er die nun folgenden Äußerungen als *eher ne (.) privAte mEInung* kennzeichnet (Z. 1203) und damit verdeutlicht, dass er sich fernab jeglicher normativer, 'offizieller' Standards äußert. Nachdem diese Rahmung etabliert wurde, setzt er erneut zu sprechen an und führt dieses Mal die schon eingangs benutzte Formulierung *ich finde* weiter. Daran schließt sich erneut eine generalisierte Aussage an, die jedoch im Unterschied zur Generalisierung in Z. 1200 nicht auf die allgemeine Gruppe der Lehrerinnen verweist, sondern auf eine Einzelperson. Indem also der Referenzbereich eingeengt wird, erfolgt eine Zuspitzung auf einen Idealtypus des 'guten Lehrers' hin.
Diesen Idealtyp zeichnet in L1s Argumentation nun vor allem aus, dass er *wIrklich stArk is als persOn* (Z. 1207). Dieser ersten Eigenschaftszuschreibung schließt sich eine Aufzählung an, in der L1 weitere Merkmale seiner Vorstellung eines 'guten Lehrers' expliziert: Dazu gehören seiner Ansicht nach Kompetenz (auch hier findet eine Zuspitzung statt von *er muss was kÖnnen* hin zu *der muss fAchlich wirklich was können*; Z. 1209ff.), aber auch die bereits einleitend erwähnte persönliche Stärke (Z. 1212), sowie ein respektvoller Umgang mit anderen Personen und eine gewisse Sympathie ihnen gegenüber (Z. 1213ff.). Diese letzten beiden Punkte werden reformulierend aufgegriffen und in ihrer Relevanz verstärkt (Z. 1219) - denn, das erklärt L1 anschließend, eine solche positive Einstellung gegenüber den SchülerInnen mache sich auch im weiteren Unterrichtskontext bemerkbar. Auffällig ist hier eine erneute Zuspitzung, dieses Mal auf die eigene Person: Während die Aufzählung derjenigen Eigenschaften, die einen 'guten Lehrer' ausmachen, noch in der 3. Ps. Sg. als Zuschreibungen formuliert werden,

verändert sich mit der Reformulierung ab Z. 1218 das Subjekt der Erklärungen. L1 beschreibt zunächst noch in unpersönlicher Form, dass *ZUneigung* ein wesentliches Element des Unterrichtens sei. Im darauf folgenden Turn wechselt er nochmals den Sprecherstandort: Die erneute Reformulierung einer solchen zugewandten Einstellung den SchülerInnen gegenüber erfolgt in der 1. Ps. Sg. (*wenn die das gefühl haben (.) ich mAg die AUCH-*, Z. 1221f.). Die Folgen dieser lehrerseitigen Sympathie werden salopp formuliert und durch Lachen unterstrichen - die SchülerInnen seien dann *gahanz gUhuter stImmung* (Z. 1224) und man könne in der Konsequenz *auch wihIrklich viel mit denen mAchen* (Z. 1225f.). Dieses "viel" wird anschließend erklärt: Auch *im referenDARssinne* schlechter Unterricht sei dann möglich (Z. 1230), also Unterricht, der nicht den weiter oben kritisierten Anforderungen der Referendarsausbildung entspräche. Was sich wiederum hinter diesen Anforderungen verbirgt, wird ebenfalls erklärt: Lange Einheiten an *ta::felvortrag* (Z. 1233) inklusive schlechtem Tafelbild (Z. 1235) und nicht vollständig ausgearbeitetem Konzept (Z. 1236ff.). Auch diese Ausführungen werden in der 1. Ps. Sg. formuliert.
Dies erlaubt eine doppelte Interpretation: Einerseits könnte L1 hier aus verallgemeinernder Perspektive sprechen[114], andererseits könnte er tatsächlich aus seinem eigenen Berufsalltag berichten. Im Zusammenhang mit der eingangs geäußerten Kritik an den Ausbildungsstandards und deren Konsequenzen auf das Verhalten der ReferendarInnen ist hier allerdings anzunehmen, dass es sich tatsächlich um einen Erfahrungsbericht handelt. Für diese Interpretation spricht ebenfalls der Fortgang von L1s Darstellung: Er beendet seine Ausführungen, indem er die Bewertung als *is Alles nich schlImm* (Z. 1241) wiederholt, und setzt anschließend zu einem erneuten Beispiel an, in dem er auf konkrete Situationen und Inhalte in seinem Unterricht verweist. Dieses Beispiel wird mit einer selbstindizierten Redewiedergabe begonnen und knüpft am Punkt des nicht komplett ausgearbeiteten Stundenkonzeptes an (Z. 1243). In Form einer fiktiven Ansprache an die SchülerInnenschaft inszeniert L1 eine Unterrichtssituation, in der er *die zu dreiviertel verstAnden[e]* Idee (Z.1244) erst einmal nur referiert, ohne sie jedoch zu erklären (Z. 1246f). Als erneute Konkretisierung dieses speziellen Falls nennt er anschließend einen konkreten Unterrichtsgegenstand (Z. 1248ff.), dessen intersubjektive Bewertung als ‚schwierig' und ‚kompliziert' mit dem Interviewer gemeinsam ausgehandelt wird: Dieser reagiert mit einem leisen *ohje* (Z. 1251) auf den genannten Gegenstand und bewertet ihn damit als mindestens problematisch. Dieser Status als problematisch wird im Folgeturn von L1 aufgegriffen und bestätigt: *ja:: (.) das is:: (-) ziemlich::* (Z. 1252). Auch wenn die eigentliche Bestätigung nicht ausformuliert wird, sondern eine Leerstelle entsteht[115], so greift der Interviewer

---

[114] In der formalen Semantik wird die Möglichkeit eines systematisch ambigen ‚Ich' diskutiert (vgl. z.B. Zobel 2011). Die Interviewdaten unterstützen diesen Punkt; eine solch ambiges ‚Ich' bietet gerade im Zusammenhang mit selbstbestätigenden Äußerungen den Vorteil, dass eine Interpretation als Selbstlob zugunsten einer Interpretation als allgemeines Beispiel zurückgewiesen werden könnte.

[115] Vgl. Imo (2011) zur Ellipsen-Form der Aposiopese als gesprächsrhetorischer Ausdrucksform, mit der auf besondere Weise eine Reaktion des Gegenübers eingefordert werden kann. Die besondere Leistung der Aposiopesen besteht darin, dass z.B. Bewertungen nur angedeutet und nahegelegt werden, und dadurch als „in den Raum gestellte" Angebote bearbeitbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 284).

die projizierte Bewertung auf und füllt die Leerstelle in seinem nächsten Turn mit einem als Zustimmung markierten *das is: zIEMlich bÖse (-) ja=A* (Z. 1253). Auch diese Bedeutungseingrenzung wird wieder von L1 bearbeitet, der ebenfalls eine Bestätigung formuliert und durch ein konkretes Beispiel zu verstehen gibt, welche Inhalte er im Unterricht besprochen hatte (Z. 1254). Der Interviewer reagiert erneut bestätigend (Z. 1255) und L1 beschließt diese gemeinsame Bedeutungsaushandlung mit einem zusammenfassenden *das is zIEmlich dickes zeuch* (Z. 1256). Nachdem durch diese eingeschobene Bewertungssequenz der Unterrichtsgegenstand auch intersubjektiv als schwierig und kompliziert ausgehandelt wurde, setzt L1 die in Z.1243 begonnene, als Redewiedergabe inszenierte Ansprache an die SchülerInnen fort.

Auffällig ist hier, dass bis zu diesem Zeitpunkt die Ambiguität der in der 1. Ps. Sg. wiedergegebenen Rede aufrecht erhalten wird: Es kann nicht genau festgelegt werden, ob es sich im Falle der Redeindizierung um ein reales oder ein hypothetisches EGO handelt (s. Kap. 5.1.1.2). Diese Ambiguität wird auch in der nachfolgenden Äußerung beibehalten, in der L1 den Punkt des unklaren eigenen Unterrichtskonzepts weiter ausformuliert (Z. 1258-1266). Nachdem der Interviewer in Z. 1252 durch ein Schmunzeln die Darstellungsleistung von Unklarheit honoriert hat, fällt L1 in das Schmunzeln ein, bricht seine Ausführungen ab und fasst erneut zusammen*: das verdauen die Alles*. (Z. 1270). Er erklärt sich diese Indifferenz der SchülerInnen mit seiner eigenen, nach außen spürbaren Motivation und Freude am Unterrichten (Z. 1272ff.), verweist aber gleichzeitig auf *hOhe dadAktische schwIErichkeiten* (Z. 1276), die ihm nahezu *UNüberwindlich* (Z. 1277) erscheinen. Auch dieser problematisierende Einwurf wird allerdings entkräftet (Z. 1279), wodurch implizit die initiale Betonung individueller Einstellungen gegenüber normativer Anforderungen kontextualisiert wird.
Gleiches geschieht, etwas expliziter, in der Folgeäußerung, in der L1 eine derartige Unterrichtsstunde in den Kontext einer Prüfungssituation einordnet und behauptet, dass sie *als referendArsprüfung [...] ne FÜNF* (Z. 1282) sei.[116] Die Anwendbarkeit und der praktische Nutzen eines solchen Vorgehens wird schließlich durch vermitteltes Selbstlob geleistet: L1 verweist auf *leute die bei mir diesen Unterricht besuchen* (Z. 1285), verortet diese im universitären / studentischen Kontext (Z. 1287) und betont, dass auch sie inhaltlich nachvollziehen können, worum es in seinem Unterricht geht (Z. 1288). Die Deutungshoheit dieser generalisierten ALTER entstammt in diesem Fall ihrem angedeuteten Status als Personen, die sich auf ‚fortgeschrittenem', da universitärem Niveau mit den betreffenden Inhalten auseinandergesetzt haben. L1 schafft es also, auch Personen, die sich auf professioneller Ebene mit der angesprochenen Materie auseinandergesetzt haben, inhaltlich zu überzeugen, und das sogar, obwohl er sich selbst nicht sicher ist, inwieweit er den eigentlichen Stoff inhaltlich verstanden hat. Somit erfüllt er so

[116] Die gleiche Formulierung findet sich fast wortwörtlich im Ausschnitt „gespräch über mein lehrertum" wieder, dort allerdings als Äußerung, die dem Fachreferenten in den Mund gelegt wird (s. Kap. 7.3 bzw. Kap. 8.3.3). Es scheint sich hier um einen Fall von Orientierung am Modell zu handeln (vgl. z.B. Dausendschön-Gay et al., 2007) – L1 scheint sich eine Formulierungsressource erarbeitet zu haben, mit der er die Abweichung von normativen Ansprüchen aus dem Bereich der Lehrerausbildung thematisieren kann.

gut wie alle Aspekte, die er zu Beginn dieser Sequenz als Anforderungen an einen ‚guten Lehrer' gestellt hat: Er hat (zumindest teilweise) fachliche Kompetenz, er respektiert und mag seine SchülerInnen und – dies ist gewissermaßen eine Dreingabe, insofern als es nicht als explizite Bedingung für ‚ein guter Lehrer sein' genannt wurde – er hat Spaß am Unterrichten und ist motiviert.

Die Selbsttypisierung als ‚guter Lehrer' geschieht schrittweise, indem generalisierte Aussagen peu à peu auf die eigene Person bezogen werden (im Sinne einer immer stärkeren Fokussierung auf das Selbst): Zuerst wird die Kategorie der LehrerInnen in extrem verallgemeinerter Form etikettiert (Z. 1200, *bei lEhrern isses so*). Diese Kategorie wird im nächsten Schritt beschränkt auf einen singulären Vertreter, der den Idealtypus des ‚guten Lehrers' darstellt (Z, 1205*, jemand is=n gUter lEhrer wenn*). Nachdem dessen Eigenschaften als normativer Anspruch dargestellt wurden (Z. 1209-1216, *(d)er muss...*), wird eine Eigenschaft – Zugewandtheit – besonders hervorgehoben (Z. 1218ff.). Hier taucht zum ersten Mal die Formulierung in der 1. Ps. Sg. auf (Z. 1222), allerdings noch in ambiger Form, so dass nicht klar ist, ob L1 tatsächlich von sich oder nur in verallgemeinernder Form spricht. Das ‚ich' der Erzählung wird erst dann desambiguiert, als eine erneute Zuspitzung und Konkretisierung der Erzählung durch einen Verweis auf tatsächliche Unterrichtsinhalte entsteht (v.a. Z. 1248). Die nachfolgende Erzählung leistet gewissermaßen den Transfer von der zuvor aufgespannten Typisierungsarbeit hin auf den konkreten Vertreter dieses Typs, nämlich L1 selbst. Indem zum Abschluss der Erzählung eine objektivierende ALTER-Instanz eingeführt wird (Z.1285-1289), wird einer eventuellen skeptischen oder gar das „avoidance of self-praise constraint" einfordernden Reaktion vorgebeugt.

9.4 Zusammenfassung: ALTER als Ressource zur Kommunikation von Bewertungsmaßstäben

In diesem Kapitel wurde gezeigt, wie die Interviewten die Aufgabe bearbeiten, positive Selbstbewertungen im Interview als „first turns" zu produzieren. Die Schwierigkeit solcher Selbstbestätigungen liegt darin, dass sie – ähnlich wie z.B. Beschwerden (vgl. Edwards 2005) – subjektive Wertzuschreibungen enthalten, deren intersubjektiver Wahrheitsgehalt nur schwer vom Gegenüber nachvollzogen werden kann.[117] Deswegen besteht für die SprecherInnen stets die Gefahr, als ‚AngeberIn' betrachtet zu werden.
Diese Gefahr der interaktiven Sanktionierung spiegelt sich auch auf struktureller Ebene wieder: Anhand von Reaktionen auf Komplimente konnte gezeigt werden, dass die SprecherInnen verschiedene indirekte Formulierungsverfahren nutzen, um auf positive Wertzuschreibungen Dritter reagieren zu können, aber trotzdem Selbstlob zu vermeiden. In der Interviewsituation kann allerdings nicht damit gerechnet werden, initiales Lob vom Gegenüber zu bekommen. Die Interviewten finden sich hier in einer schwierigen Lage wieder: Einerseits besteht ihre Aufgabe

[117] Die in Kap. 2.6 darsgestellten "mittleren Transzendenzen" (Schütz & Luckmann 2006, S. 603ff.) werden also in diesen Äußerungsformen besonders manifest.

darin, ein für den Interviewer möglichst gut zu interpretierendes[118] Bild von sich als ExpertIn ihrer Lebenswelt zu entwerfen, andererseits aber dürfen die u.U. damit einhergehenden subjektiven Selbstbewertungen nicht zu explizit positiv formuliert werden, da solche Äußerungsformen klar dispräferiert sind. Die Lösung besteht in verschiedenen Formen indirekter Selbstbestätigungen, bei denen subjektive Wertzuschreibungen als Angebote formuliert werden, um dem Interviewer verschiedene Interpretationsmöglichkeiten der eigenen Person anzubieten. Auch hier spielt Kontrastivität eine wichtige Rolle: ALTER- und EGO-Positionen werden auf verschiedene Weise als Ressource zur Kommunikation subjektiver Bewertungsmaßstäbe in Bezug auf die eigene Person etabliert.

9.4.1 ALTER als glaubhafter Bewertungsmaßstab für EGO

Das Problem der Objektivierung von Lob wird vor allem durch die Instrumentalisierung solcher ALTER-Positionen erreicht, denen aufgrund von dargestellter Kategorienzugehörigkeit die Expertise zugeschrieben wird, verschiedene Charaktereigenschaften, Fähigkeiten, Handlungsweisen o. ä. EGOS intersubjektiv plausibel zu bewerten. Dabei zeigt sich, dass die relative Distanz zwischen ALTER und EGO ein wichtiges Merkmal solcher objektivierender Verfahren ist. Dies betrifft vor allem verschiedene Formen von Expertise und persönliche Nähe: Je größer die Distanz zwischen ALTER und EGO, desto objektiver erscheinen qualifizierende Aussagen der beurteilenden dritten Instanz. Es handelt sich allerdings immer nur um eine Quasi-Objektivität, denn die narrative Rekonstruktion aller biographischen Episoden ist ein per se subjektives Verfahren (s. Kap. 4.1.5 bzw. 4.2).

9.4.2 Kontrastierung verschiedener Varianten EGOS

Die Interviewsituation kann auch zum Anlass genommen werden, (auch berufs-) biographische Veränderungen über die Zeit zu rekonstruieren. Gerade wenn es sich um eine Veränderung der SprecherInnen zum Positiven hin handelt, können solche Vorher-Nachher-Strukturen Implikationen für positive Selbstbewertungen EGOS beinhalten. Indem ErzählerInnen zwei kontrastive Entwicklungsstadien der eigenen Person narrativ gegenüberstellen, kann eine in das vergangene EGO eingebettete ALTER-Position erschaffen werden. Diese eingebettete ALTER-Position dient als evaluative Basis, auf deren Grundlage das Gegenüber den weiteren Entwicklungsverlauf EGOS beurteilen kann.

9.4.3 EGO als Bewertungsmaßstab für ALTER

Im Laufe der Berufsbiographie erworbene Erfahrungen und Kenntnisse können Grundlage dafür sein, sich selbst als Vorbild für andere zu typisieren. Bezogen auf das Face-Work der SprecherInnen und die präferierte Vermeidung von Selbstlob, ist dies eine besonders schwierige interaktive Aufgabe, denn der Grat zwi-

[118] ‚Gut zu interpretieren' ist hier gleichzusetzen mit der Produktion eines stimmigen Face - also eine Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild zu erreichen.

schen positiver Selbstevaluation und objektiver Präsentation der Vorteile des eigenen Erfahrungszuwachses ist hier besonders schmal. Eine Lösung dieses Problems besteht darin, systematisch referentielle Ambiguitäten zu etablieren, bei denen der Grad der Verallgemeinerung einer Erzählung möglichst lange ungeklärt bleibt. Eine weitere Lösung kann darin bestehen, zusätzliche Formen von Evidenz anzubieten (denn, so Pomerantz 1984, S. 613: „In giving sources, participants may attempt to convince skeptical recipients that there are good grounds for accepting their versions as right.“). Hier wird deutlich, dass die beschriebenen Verfahren auch ineinandergreifen können – denn eine Möglichkeit zur Objektivierung positiver Selbstbewertungen kann z.B. in der Wiedergabe vermittelten Selbstlobs bestehen.

10 Sprechen über sich selbst und 'doing being extraordinary' - Zusammenfassung und Ausblick

> Tatsächlich kann ich in der Alltagswelt nicht existieren, ohne unaufhörlich mit anderen zu verhandeln und mich mit ihnen zu verständigen. (Berger & Luckmann 1969, S. 26)
>
> The point is that it is almost everybody's business to be occupationally ordinary; that people take on the job of keeping everything utterly mundane; that no matter what happens, pretty much everybody is engaged in finding only how it is that what is going on is usual, with every effort possible. (Sacks 1984b, S. 419)

In Kap. 1.4 wurden drei Schwerpunkte formuliert, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit bearbeitet werden sollten: Es sollte 1.) ein der Datensorte Interview angemessener deskriptiver Apparat entwickelt werden, mit dem sich Identitätsher- und Selbstdarstellung gegenstandsadäquat rekonstruieren und beschreiben lassen; es sollte 2.) mit dem Begriff der ALTER-EGO-Positionen ein Konzept entwickelt werden, mit dem sich die interaktive Herstellung von Kontrastivität erfassen ließ; und es sollte 3.) dargestellt werden, dass Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung zwar sehr ähnliche, aber dennoch unterschiedliche Verfahren sind, mit denen SprecherInnen ihr subjektives Selbstbild kommunizieren. Ich werde die Ergebnisse im Folgenden kurz zusammenfassen und anschließend diskutieren. Schließlich werde ich in einem Ausblick zeigen, dass die vorgestellten Ergebnisse sowohl im Kontext interaktionistisch orientierter Identitätsforschung als auch im Anwendungsbereich anschlussfähig sind.

10.1 Zusammenfassung Teil A

Im ersten Teil der Arbeit wurden verschiedene Konzepte aus dem Bereich der Gesprächsforschung und der Interaktionssoziologie zueinander in Beziehung gesetzt, mit denen sich die Interviewinteraktion und in ihr stattfindende Aktivitäten von Selbsther- und -darstellung auf den Ebenen 'Situation' und 'Erzählung' beschreiben ließen.
Die Ebene der eigentlichen Interaktion zwischen Interviewten und Interviewer wurde fassbar gemacht durch eine Kombination des Goffman'schen Face-Konzeptes mit dem gesprächsanalytischen Konzept identity-in-interaction (Kap. 3), die Ebene der Interviewerzählung durch eine Kombination von Meads Überlegungen zur gesellschaftlich hervorgebrachten Identität und dem Konzept der narrativen Identität (Kap. 4). Identität konnte dadurch aus zwei Perspektiven beschrieben werden: Zum einen als innerhalb von Interaktionen konstruiertes und interaktiv *hevorgebrachtes*, zum anderen als in Relation zu verschiedenen gesellschaftlichen Strukturen verortetes und *internalisiertes* Objekt. Die bottom-up-Ausrichtung einer gesprächsanalytischen Vorgehensweise ermöglichte es außerdem, diese beiden Perspektiven als Orientierungsgrößen für die SprecherInnen selbst in ihren Äußerungen zu rekonstruieren und an die Überlegungen Goffmans bzw. Meads rückzukoppeln. Kontrastivität, die bei der Her- und Darstellung beider Formen von Identität eine wesentliche Rolle spielt, konnte somit auf Mikro-,

Meso- und Makroebene der Interaktion mit dem Begriff der *ALTER-EGO-Positionen* beschrieben werden. Sie erschien dadurch vor allem als *personale* Kontrastivität: EGO setzt sich in Bezug zu verschiedenen narrativ hervorgebrachten ALTER-Positionen aus unterschiedlichen Umfeldern, bezieht dabei gleichzeitig das konkrete Gegenüber als situative ALTER-Position und mithin Orientierungsgröße ein und benutzt verschiedene Äußerungsverfahren, mit denen genau diesem situativen ALTER unterschiedliche Facetten der eigenen Person sprachlich dargeboten werden. EGO in der Doppelrolle als sowohl erzählendes als auch erzähltes Ich fungiert dabei als Bindeglied zwischen den beiden Ebenen; narrativ produzierte Positionen haben daher immer auch Auswirkungen auf die situative Ebene der Interviewinteraktion.
Die hervorgebrachten ALTER-EGO-Positionen sind im Kern semiotisch: Sie transportieren Bedeutungen und Wissensbestände, die von den SprecherInnen zumindest als gemeinsam geteilt vorausgesetzt werden und setzen dadurch verschiedene proximale und distale Kontexte (Zimmermann 1998 bzw. Kap. 2.3) relevant. Die jeweils interaktiv hervorgebrachten personalen Ressourcen zur Etablierung von Kontrasten ließen sich dabei als soziale Positionen beschreiben, die ihrerseits in unterschiedlichen Relationen zueinander stehen. Dies wird besonders deutlich in narrativen Sequenzen unterschiedlicher Länge, denn in ihnen kann der/die SprecherIn als subjektiver Bezugspunkt der erzählten Inhalte solche Positionierungen etablieren, die das individuelle Selbstbild möglichst trennscharf auf der interaktiven Oberfläche zum Vorschein kommen lassen.

10.2 Zusammenfassung Teil B

Im zweiten Teil der Arbeit wurden verschiedene Verfahren beschrieben, mit denen ALTER-EGO-Positionen in der Interviewinteraktion von den Interviewten etabliert wurden, um Kontrastivität auf verschiedenen Äußerungsebenen zu schaffen und so subjektive Selbstbilder kommunizieren zu können. EGO entsprach dabei immer dem/der SprecherIn; dies sowohl in der Rolle als erzählendes Ich als auch als erzähltes Ich. Die ALTER-Positionen wurden in den narrativen Sequenzen ganz unterschiedlich realisiert: Zumeist wurden Personen aus dem beruflichen Umfeld der SprecherInnen in die Erzählung hineingeholt, zu denen sich EGO anschließend in Relation setzte und durch diesen Vergleich herausstellte, wo er/sie sich als unterschiedlich oder auch ähnlich zu Dritten begriff. Eine übergeordnete ALTER-Position bestand im situativen Gegenüber, das die Erzählungen durch Fragen, Rückfragen, Reformulierungen, Erzählaufforderungen usw. überhaupt erst auslöste.
Selbstdarstellung wurde als gesprächsrhetorisches Verfahren begriffen, mit dem bereits konstruierte Identitäten - hier vor allem solche, die durch ALTER-Positionen dargestellt wurden - von den SprecherInnen funktionalisiert werden, um dem situativen Gegenüber nicht nur ein Bild von sich zu vermitteln, sondern dieses Bild darüber hinaus mit verschiedenen, subjektiv relevanten Bewertungen anzureichern. Der Begriff der "mittleren Transzendenz" (Schütz & Luckmann 2003) erwies sich dabei als hilfreich, um die übergeordnete Aufgabe der Interviewten auszudifferenzieren: Sie besteht darin, dem Gegenüber das Selbst als besonderes, da subjektives Objekt interaktiv verständlich zu machen. Als für die SprecherInnen besonders relevant erschienen solche Verfahren, mit denen auf

unterschiedlich implizite Weise Bewertungen über das Selbst transportiert werden konnten. ALTER-EGO-Positionen konnten dabei auf verschiedenen Äußerungsebenen angesiedelt werden; jedes der beschriebenen Verfahren stellt den SprecherInnen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, nicht nur sich selbst als in Relation zu verschiedenen 'Anderen' narrativ zu konstruieren, sondern darüber hinaus auch verschiedene Bewertungen der eigenen Person in diese Positionierungen zu integrieren.

Die beschriebenen Verfahren ermöglichen den SprecherInnen die Darstellung von Kontrastivität auf unterschiedlichen Ebenen. Auf lexiko-syntaktischer Ebene kann durch die Art der Redeindizierung angezeigt werden, ob eine EGO- oder ALTER-Position überhaupt innerhalb einer Erzählung vorkommt (Kap. 6). Die unterschiedlichen Verfahren der Redeindizierung gehen allerdings über eine bloße Wiedergabe von Rede hinaus: Je nach Verbum Dicendi oder Sentiendi können nicht nur tatsächliche, in der erzählten Situation getätigte Äußerungen wiedergegeben werden, sondern auch Aussagen über eigene und fremde unterstellte Gedanken getätigt werden. Auch können die Aussagen von Dritten als Einzelpersonen oder chorisch als Gruppe indiziert werden - dies ist vor allem dann relevant, wenn ProtagonistInnen von Erzählungen Aussagen über EGO machen, die EGOS Funktion als VertreterIn einer bestimmten Kategorie betreffen. Eine weitere Möglichkeit, ALTER-EGO-Positionen qua Redeindizierung zu etablieren, besteht schließlich darin, auch hypothetische Versionen EGOS zu etablieren, die als dem Erzählenden Ich gegensätzlich oder zumindest unterschiedlich präsentiert werden.

Auf prosodischer Ebene kann durch verschiedene Formen der Meinungskundgabe Kontrastivität erzeugt werden. Das Besondere an den in Kap. 7 diskutierten Verfahren besteht darin, dass sie wie ein begleitender Kommentar parallel zu anderen Inhalten produziert werden können. Dies betrifft eigene und fremde Redewiedergabe genau so wie andere Inhalte, in denen keine Rede wiedergegeben wird. EGO kann auf diese Weise eigene Bewertungen der erzählten Inhalte transportieren, ohne diese Bewertungen explizit machen zu müssen. Dadurch entstehen Kontraste, die sowohl EGOS Einstellungen und Haltungen zu erzählten ProtagonistInnen, deren Einstellungen, Haltungen und Handlungen als auch eigener vergangener Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen betreffen. Die Verfahren der prosodischen Äußerungsgestaltung erlauben es aber auch, neue Positionen einzuführen, die über die durch Redeindizierung etablierten Positionen hinausgehen: So können durch verschiedene 'Stimmen' unterschiedliche Facetten der ErzählerInnen stilisiert werden, ohne dass explizit deutlich gemacht werden muss, um welche Facetten es sich handelt. Eine solche Klärung kann geschehen, muss aber nicht - oft bleiben Selbstfacetten vage und nicht klar benennbar, wie anhand von L2s 'privater' Facette gezeigt wurde.

Diese Einstellungen und Haltungen sind auch im Kontext von Kategorisierungsaktivitäten relevant (Kap. 8). EGO nutzt hier den Informationsreichtum sozialer Kategorien, um sich selbst als typischeN, abweichendeN oder besondereN VertreterIn einer bestimmten sozialen Kategorie zu präsentieren. Dies geschieht in einer schrittweisen Bedeutungsanreicherung der eigenen Person, bei der das personelle Inventar verschiedener Kategorien genutzt wird, um eigene Eigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen usw. im Rahmen einer Sammelkategorie hervorzuheben, zu nuancieren oder zu verstärken. Von besonderem interaktiven Vorteil sind hier die Wissensbestände, die durch die jeweils gewählten Kategorien verfügbar gemacht

werden - durch sie müssen narrativ inszenierte ProtagonistInnen nicht erst detailliert eingeführt und in ihrer Gesamtfunktion für die Erzählung vorgestellt werden, sondern können durch bloßen Verweis auf ihren kategoriellen Status in Relation zu EGO gesetzt werden.
Die Relationen zwischen verschiedenen ALTER und EGO spielen auch da eine Rolle, wo EGO positive Bewertungen über sich selbst kommuniziert (Kap. 9). Da solche Selbstbewertungen nicht ganz unproblematische Äußerungsformen sind - das Face EGOS kann durch sie potenziell gefährdet werden - geschehen sie meistens sehr implizit. Die personalen Ressourcen, die durch verschiedene soziale Kategorien zur Verfügung gestellt werden, können hier genutzt werden, um spezifische ALTER als glaubhafte EvaluatorInnen des Selbst auftreten zu lassen oder aber die eigene Person als Vorbild für weitere KategorienvertreterInnen erscheinen zu lassen. Auch die narrative Struktur von Erzählungen kann funktionalisiert werden, um vergangene Formen des erzählten Ichs als subjektiv 'schlechter' zu präsentieren als das gegenwärtige erzählende Ich.

10.3 Interpretationsangebote vs. Interpretationsanleitungen

In Kap. 1.2 wurden zwei Fragen gestellt: "Woher weiß mein Gegenüber, wie ich gesehen werden möchte?" und "Woher weiß ich im Umkehrschluss, wie ich verstanden wurde?". Die erste dieser beiden Fragen lässt sich folgendermaßen beantworten: Sprache stellt den InteraktantInnen geteilte Bedeutungen zur Verfügung, auf deren Grundlage die SprecherInnen ihr Selbstbild in der Interviewinteraktion kommunizieren. Ausgangspunkt ist dabei immer die subjektive Perspektive der SprecherInnen auf ihre jeweilige Alltagswelt. Diese wiederum ist vor allem durch die Interaktion mit verschiedenen 'Anderen' gekennzeichnet, und genau diese 'Anderen' stellen den SprecherInnen die Vergleichsgrößen zur Verfügung, vermittels derer sie ihre eigene soziale Position interaktiv kommunizieren. In Rückgriff auf die in Kapitel 3.2 und 4.1 dargestellten theoretischen Grundlagen heißt dies: Personen können sich nur im Rahmen derjenigen Bedeutungen her- und darstellen, die ihnen im Sinne von signifikanten Symbolen - also gesellschaftlich vermittelten und gleichzeitig gesellschaftlich geteilten Inhalten - zur Verfügung stehen, denn nur durch solche Symbole kann auf Wissensbestände verwiesen werden, die sowohl der/die SprecherIn als auch das Gegenüber benötigt, um die Darstellung des/der SprecherIn inhaltlich nachvollziehen zu können. Dies setzt eine Fähigkeit zur Perspektivübernahme auf Seiten des/der SprecherIn voraus, denn er/sie muss in der Interaktion abschätzen können, inwieweit das Gegenüber über vergleichbare Wissensbestände verfügt wie er/sie selbst.
Diese geteilten Bedeutungen sind im Fall von Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung vor allem als *soziale* Bedeutung zu verstehen: Indem sich die SprecherInnen im Sinne von Differenzierung und Vermittlung (s. Kap. 2.5) in Relation zu den verschiedenen 'Anderen' positionieren, produzieren sie soziale Identitäten, die dem Gegenüber als Interpretations*angebote* präsentiert werden. In einem ersten Schritt kann so das soziale Gefüge (bzw. ein situationsspezifischer Ausschnitt daraus) sprachlich aufgezeigt werden, in das die SprecherInnen eingebettet sind. Im Fall der untersuchten LehrerInneninterviews ging es vor allem um soziale Bedeutungen, die das Berufsumfeld Schule betrafen. Aspekte, die von den SprecherInnen relevant gesetzt wurden, waren dabei sowohl das eigene Studium, der Um-

gang mit KommilitonInnen, SchülerInnen, KollegInnen und Vorgesetzten, als auch der weitere Kontext von normativen Erwartungen, der von außen an sie selbst herangetragen wurde.

In einem zweiten Schritt können die produzierten Interpretationsangebote verbindlicher für das Gegenüber gemacht werden. Dies geschieht, indem die SprecherInnen nicht nur darstellen, wie sich ihr individuelles soziales Gefüge gestaltet, sondern darüber hinaus auch verschiedene subjektive (Be-)Wertungen in ihre Darstellungen einfließen lassen. Diese Bewertungen können, wie die Analysen in Teil B gezeigt haben, ganz unterschiedlich explizit sein und durch verschiedene Verfahren transportiert werden. Sie erfüllen jedoch alle die gleiche Funktion: Sie engen die Perspektive des Gegenübers auf die erzählten Inhalte ein, indem sie nicht bloß abbilden, wie sich eine bestimmte Begebenheit aus der Sicht des/der SprecherIn zugetragen hat, sondern gleichzeitig auch Informationen darüber geben, wie er/sie selbst das eigene Handeln, eigene Fähigkeiten, Eigenschaften usw. bewertet und wie er/sie diese individuellen Merkmale vom Gegenüber bewertet haben möchte. Die Interpretationsangebote werden also zu Interpretations*anleitungen*, die als solche die Selbstdarstellung der SprecherInnen realisieren. Hier zeigt sich, dass vor allem die jeweils etablierten ALTER-Positionen instrumentalisiert werden: Sie werden dem situativen Gegenüber als unterschiedliche Außenperspektiven angeboten, aus denen EGO betrachtet werden kann. Je verpflichtender eine solche Perspektive gemacht wird (durch verschieden explizite Bewertungen), desto eher kann von Selbstdarstellung gesprochen werden.

Die in Teil B beschriebenen Verfahren stellen den SprecherInnen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, Selbstbewertungen zu formulieren und dem Gegenüber zu präsentieren. Identitätsher- und Selbstdarstellung erscheinen dabei als Endpunkte eines Kontinuums, auf dem die beschriebenen Verfahren angesiedelt sind:

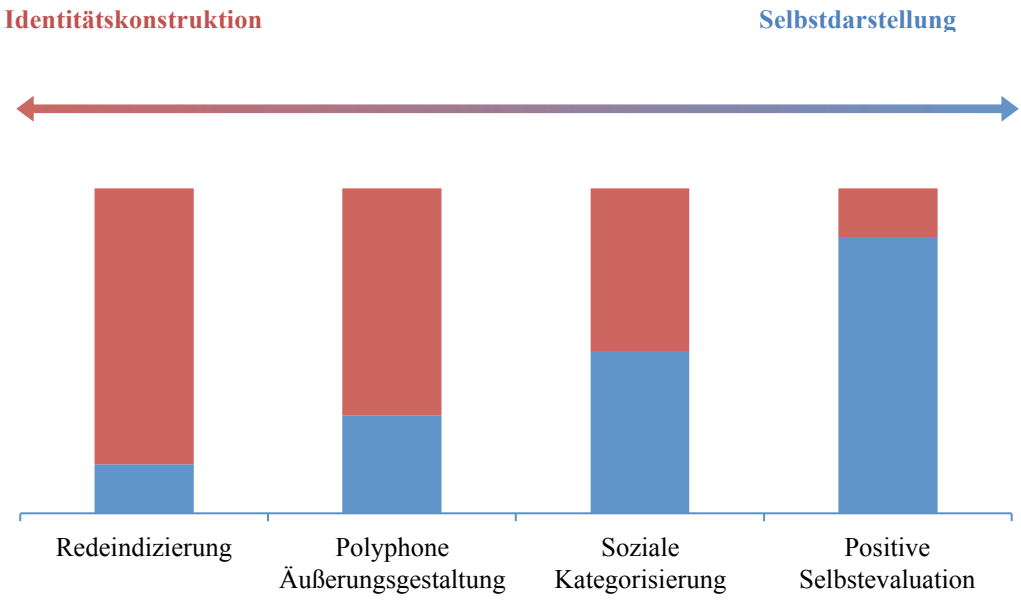

Abb. 11: Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung als Kontinuum

Je stärker ein Verfahren es den SprecherInnen ermöglicht, die konstruierten ALTER-Positionen so zu funktionalisieren, dass die Interpretationen des Gegenübers vom Selbst des/der Sprecherin beeinflusst werden, desto eher kann es dazu beitragen, das Selbst als Objekt zu konturieren und somit Selbstdarstellung zu ermöglichen. Selbstdarstellung und Identitätsherstellung erscheinen also nicht als zwei komplett verschiedene, sondern als graduell unterschiedliche Verfahren, die beide unmittelbar an die sprachliche Darstellung von Kontrastivität qua ALTER-EGO-Positionierungen gekoppelt sind. Sie sind eng miteinander verknüpft sind und bauen z.T. aufeinander auf. Indem die SprecherInnen durch verschiedene Kombinationen etablierter ALTER-EGO-Positionen auf verschiedenen Äußerungsebenen Kontrastivität etablieren, sind sie in der Lage, das Selbst vom subjektiven zum interaktiven und intersubjektiven Objekt zu machen. "Mittlere Transzendenz" (Schütz & Luckmann 2006, S. 602ff.), die Interaktionen mit einem Gegenüber kennzeichnen, können so bearbeitbar gemacht werden: Die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten der etablierten ALTER-EGO-Positionen stellen dabei nicht nur Formen von Verständnissicherung dar, bei der durch ein vermeintliches 'Zuviel' an Informationen sichergestellt werden soll, dass das Gegenüber den Mitteilungsinhalt der sprechenden Person erfasst, sie erzeugen auch multidimensionale Kontraste und mithin Konturen des interaktiven Selbst, dem Gegenüber teils Interpretationen vorgebend, teils Interpretationsspielraum lassend.

10.4 Maximalkontraste als Verständnissicherungsstrategie

Die Antwort auf die Frage 'Woher weiß ich, wie ich vom Gegenüber verstanden wurde?' (s. Kap. 1.5) ist im Falle der untersuchten Daten unmittelbar abhängig von der Spezifik der Interviewinteraktion. In Alltagsgesprächen geben sich die InteraktantInnen durch verschiedene ZuhörerInnenverfahren zu verstehen, inwieweit sie inhaltlich folgen, Rückfragen haben, geschilderte Sachverhalte anzweifeln usw. Äußerungen über das Selbst wie auch über andere Inhalte sind hier immer potenzieller Gegenstand von Aushandlungen - Behauptungen und Selbstzuschreibungen können angezweifelt oder kritisiert werden, einE SprecherIn kann dazu aufgefordert werden, sich zu erklären, Beweise über Behauptungen zu erbringen usw. In der Interviewsituation hingegen ist dies eher selten der Fall (s. auch Kap. 3.3). EinE InterviewerIn hält sich mit solchen im weitesten Sinne kritischen Reaktionen zurück, denn die gemeinsame Aufgabe der Beteiligten besteht hier darin, das Interview zu führen - und eine Bearbeitung dieser Aufgabe wäre gefährdet, wenn die Aussagen der SprecherInnen angezweifelt oder in anderer Weise zum möglichen Gegenstand von Diskussionen gemacht werden würde (s. auch Kap. 2.2).
Der/die InterviewteR kann sich also nicht in gleichem Ausmaß wie in der Alltagsinteraktion auf Rückmeldesignale des Gegenübers beziehen, um Aufschluss darüber zu erhalten, inwieweit die Rezeption von Selbstbildern in einer Weise geschieht, die der eigenen Selbstinterpretation entspricht. Diese Besonderheit erklärt, warum die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen auf so vielfältige Weise geschieht, wie in Teil B beschrieben: Das große Repertoire an produzierten Identitäten (sowohl im Sinne von Interpretationsangeboten als auch im Sinne von Interpretationsanleitungen) sind hier als Verständigungssicherungsstrategie zu verstehen. Die Interviewten sind bemüht, einen Maximalkontrast in Bezug auf die eige-

ne Person zu etablieren, durch den ihr Selbstbild in möglichst mit der eigenen Perspektive übereinstimmender Weise vom Gegenüber interpretiert werden kann. ALTER-EGO-Positionen erscheinen hier als Figur-Grund-Gestalten (vgl. von Ehrenfels 1890, Wertheimer 1924, Gurwitsch 1974), deren Funktion darin besteht, kommunikativ Salienz zu erzeugen. Das Stichwort heißt hier 'Einbettung': Die sog. Figur, also der saliente Bestandteil, wird durch einen sog. Grund abgegrenzt und durch diesen Kontrast zum wahrnehmbaren Objekt. Übertragen auf das Konzept der ALTER-EGO-Positionen bedeutet dies folgendes: EGO als figuraler Bestandteil kann immer nur vor dem Grund verschiedener ALTER *erzeugt* und nur durch die entsprechenden ALTER-Positionen in spezifischer Weise *konturiert* werden. Die unterschiedlichen ALTER-Positionen haben jeweils unterschiedliche Auswirkungen darauf, welcher Aspekt EGOS genau hervorgebracht wird. Indem also verschiedene ALTER-EGO-Positionen sprachlich etabliert werden, entstehen verschiedene Figur-Grund-Effekte, die das Individuum als sprachlich hervorgebrachtes Objekt für das Gegenüber interpretierbar machen. In Abhängigkeit davon, welches Verfahren zur Etablierung von ALTER-EGO-Positionen verwendet wird, können darüber hinaus die sprichwörtlichen Ecken und Kanten EGOS in interpretationsanbietender oder interpretationsanleitender Weise lokal hervorgebracht präsentiert werden. Das "maxisign of the self" (Perinbanayagam 1990, S. 317) erscheint hier als interaktiv hergestelltes EGO mit maximalem Kontrast, der durch die Etablierung unterschiedlicher ALTER-Positionen hervorgebracht wird.

10.5 'Doing being extraordinary'

In Alltagssituationen besteht die Hauptaufgabe der SprecherInnen darin, sich als möglichst normale und unauffällige Person zu präsentieren (vgl. Sacks 1984b). Dazu gehört unter anderem, verschiedene Tätigkeiten des Alltags in "normaler" Art und Weise durchzuführen:

> It is not that you happen to decide, gee, I'll watch TV tonight, but that you are making a job of, and finding an answer to, how to do 'being ordinary' tonight. (ebd., S. 415)

Ein weiterer, mindestens ebenso wichtiger Aspekt von "doing being ordinary" besteht darin, auch in Erzählungen über verschiedene Ereignisse des eigenen Lebens Normalität interaktiv herzustellen; die SprecherInnen orientieren sich wechselseitig an dieser Aufgabe, indem sie Abweichungen vom unterstellten Normalfall markieren, die entsprechenden Ereignisse mehr oder weniger explizit bewerten usw.
In der Interviewsituation ist durch die in v.a. in Kap. 2.2, 2.3 und 3.2.5 herausgearbeiteten strukturellen Besonderheiten die im Alltag geltende Präferenz für die Herstellung von Normalität und Durchschnittlichkeit suspendiert: Die Interviewten arbeiten auf verschiedenen Ebenen heraus, inwieweit sie in ihren eigenen Augen von verschiedenen Ausprägungsgraden von Durchschnittlichkeit und Normalität abweichen. Die Hauptaufgabe besteht hier also gerade nicht darin, sich als Durchschnittsperson zu präsentieren, sondern darzustellen, auf welchen (sozialen) Dimensionen Abgrenzung hergestellt werden kann. Ein solches "doing being extraordinary" wird vor allem durch die beschriebenen Verfahren geleistet, mit denen

personale Kontraste etabliert und dadurch Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung interaktiv hervorgebracht werden.

10.6 Desiderata der Arbeit - Ausblick

Ich werde im Folgenden skizzieren, wo die Ergebnisse dieser Arbeit anschlussfähig an weitere Untersuchungszusammenhänge erscheinen. Der letzte Teil dieser Arbeit steht daher unter dem Motto "ALTER-EGO-Positionen und..."; dabei beziehe ich mich nicht nur auf den wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch auf praktische Anwendungsgebiete.

10.6.1 ALTER-EGO-Positionen und ...

... Gesprächsforschung

Die Interviewsituation bietet aufgrund ihrer strukturellen Besonderheiten einen Lupenblick auf die untersuchten Phänomene der sprachlichen Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung. Insofern erscheint unmittelbar untersuchenswert, wie ALTER-EGO-Positionen in Situationen etabliert werden, die in stärkerer Form als die Interviews Aushandlungsprozesse notwendig machen. Einen ersten Hinweis darauf, dass die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen auch in konflikthaltigen Situationen eine wichtige Rolle für die SprecherInnen spielt, um individuelle Selbstbilder zu konstruieren, aufrechtzuerhalten und ggf. gegen verbale Angriffe Dritter zu verteidigen, zeigt sich in der Analyse von Talkshowdaten (vgl. Sacher 2006). Natürlich unterliegen auch Mediengespräche verschiedenen Besonderheiten, die vor allem mit der Öffentlichkeit des Settings und der damit verbundenen Mehrfachadressierung der Äußerungen zusammenhängen; dennoch können hier wesentlich besser als im Interview die Aushandlungsprozesse der InteraktantInnen beobachtet werden. Ein kurzes Beispiel soll demonstrieren, wie eine Rückkopplung der hier untersuchten Verfahren an weitere Gesprächssorten aussehen kann:

Bsp. (10.1)[119]

```
008   OG:   was sagst du zu den GÄSten
009   Ve:   also ich muss EINS sa:gen (.)
010         ich bin kosMEtikerin und visaGIStin (.) ich möcht (.)
011         den drei ladies hier mal sagen
012         nummer EINS nummer DREI unn DIR (.)
013         ihr seid alle drei BILDhübsche mädchen (-)
014         unn ihr macht irgendWO (.) irgndWELche clowns aus euch
015         waRUM (.) weiß der GEIer [(--) d]u machsch'
016   Ma:                            [weils uns gefällt]
017   Ve:   moMENT (--) wir haben [geRAde gelernt] (.)
018    ?:                        [aussprechen]
019   Ve:   erwachsne lässt ma AUSrä:den=ja
```

[119] Der Ausschnitt stammt aus einer Ausgabe der mittlerweile eingestellten RTL-Talkshow "Oliver Geißen". Die Sendung wurde am 03.02.2006 unter dem Titel "Hochexplosiv - Rotzgöre trifft Hausfrau" ausgestrahlt. In ihr trafen "Hausfrau" Vera (Ve) und "Rotzgöre" Martina (Ma) aufeinander; Moderator Oliver Geissen (OG) hat zu Beginn des Ausschnitts gerade Vera als neuen Publikumsgast auf die Bühne gebeten.

```
020   ((publikum schmunzelt, 2.0))
021         vielLEICHT (.) vielleicht wirst du es ja
022         in deinem leben noch lernen (.)
023   Ma:                              (xxx)
024   Ve:   aber im moment machs du nur einen auf revoLUzzer (.)
```

Ohne genau auf die medienspezifischen Details des Ausschnitts einzugehen, kann doch festgestellt werden, dass Sprecherin Vera stark daran arbeitet, sich in Kontrast zu ihrem Gegenüber Martina - einem jungen weiblichen Punk - darzustellen und darüber hinaus in interpretationsanleitender Form für die ZuschauerInnen zu präsentieren. Die Kontrast zur Verfügung stellende ALTER-Position ist also hier das direkte Gegenüber, an dem sich EGO abarbeiten kann. Dies geschieht, indem sich Vera explizit als Schönheitsexpertin selbstkategorisiert (Z. 010), und von dieser Position ausgehend Deutungshoheit für das Aussehen dreier weiterer Bühnengäste beansprucht (Z. 011). Diese drei Gäste werden als Gegenkategorie, indem sie in einem dreistufigen Verfahren abgwertet werden: *ladies- mädchen - clowns* (Z. 013ff.). Der erzeugte Kontrast bezieht sich hier vor allem auf die Attribute "Alter" und "Berufserfahrung", beides kommt als argumentative Position zusammen in der Konfrontation mit Martina (Z. 016) und wird als Ausgangsbasis verwendet, um ihr den Mund zu verbieten. Der initial etablierte Kontrast zwischen den beiden Sprecherinnen wird also so zur Grundlage weiterer Handlungen gemacht. Eine solche Etablierung von Klüften ließ sich auch an weiteren Ausschnitten zeigen (vgl. ebd.) - die ProtagonistInnen der Talkshow bildeten je nach vermuteten Gemeinsamkeiten oder Unterschieden kleine Allianzen, innerhalb derer sie sich in der Diskussion gegenüber anderen ProtagonistInnen und deren jeweils unterschiedlichen Eigenschaften, Ansichten, Merkmalen usw. positionierten.
An Beispiel (10.1) wurde vor allem das identitätshervorbringende Potential von kategoriellen ALTER-EGO-Positionen deutlich; weitere Untersuchungen müssen zeigen, welche weiteren Ausprägungen von ALTER-EGO-Positonierungen als Mittel von Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung im Sinne von SprecherInnenverfahren beschreibbar sind. Durch die Verwendung von Videodaten besteht weiterhin die Möglichkeit, die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen zu einem multimodalen Konzept auszuarbeiten und so zu zeigen, wie Maximalkontraste sowohl auf verbaler als auch auf nonverbaler Ebene erzeugt und von den InteraktantInnen für individuelle SprecherInnenziele nutzbar gemacht werden. Auch hier bietet Bsp. (10.1) einen ersten Anhaltspunkt, denn Bühnengast Martina erscheint im 'typischen' Outfit eines Punks, zu dem u.a. eine lebendige Ratte auf der Schulter gehört. Diese Ratte wird von weiteren Bühnengästen (u.a. auch Vera) thematisiert und zum Anlass genommen, verschiedene 'Abweichungen' in Martinas Optik zu thematisieren.

... gestalttheoretische Perspektiven auf Gesprächsphänomene

Die Untersuchung von Identitätsfragen vor dem Hintergrund phänomenologisch-gestalttheoretischer Annahmen ist im sozialwissenschaftlichen Bereich vor allem in Bezug auf autobiographische Erzählungen üblich (vgl. z.B. Rosenthal 1995, Stenger 1999, Gugutzer 2002). Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass eine stärker gesprächsanalytische Ausrichung eine nutzbringende methodische Erweiterung dieses Ansatzes sein kann. Bereits Hadden & Lester bemerken 1978, dass der von ihnen beschriebene "identifying process" als Figur-Grund-Gestalt zu be-

trachten sei. Eine solche Kombination aus Gestalttheorie und Gesprächsforschung wurde allerdings in den darauffolgenden Jahren nicht weiter verfolgt - was verwunderlich ist, da der gemeinsame phänomenologische Ursprung von Gestalttheorie und ethnomethodologischer Konversationsanalyse eine gewisse Komplementarität der beiden Ansätze nahelegt. Für eine Nutzbarmachung von gestalttheoretischen Ansätzen auf sprachliche bzw. linguistische Phänomene sprechen ebenfalls Untersuchungen neueren Datums, in denen eine solche Perspektive auf semantische Phänomene eingenommen wird (Kindt 2002). Es erscheint mir lohnenswert, diesen Zusammenhang anhand natürlicher Gespräche weiter zu verfolgen - sowohl in engerer Perspektive in Bezug auf Fragen von Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung als auch in weiterer Perspektive, in Hinblick auf allgemeine Darstellungspraktiken der SprecherInnen. Hier wäre z.B. zu fragen, ob sich weitere Verfahren beschreiben lassen, in denen Darstellungsverfahren gestalttheoretische Prinzipien folgen, und ob sich Gemeinsamkeiten dieser Verfahren aufzeigen lassen.

... klinische Diagnostik

Speer (2012) bettet ihre Untersuchungsergebnisse in einen breiteren klinisch-psychologischen Kontext ein und erwähnt die Möglichkeit, dass der individuelle Umgang mit bzw. die Reaktion auf Komplimente Aufschluss darüber geben könnte, ob eine tiefergehende Erkrankung (Depression, Psychosen o.ä.) besteht. Bereits im Zusammenhang mit Erzählungen von Anfallserkrankungen konnte gezeigt werden[120], dass eine gesprächsanalytische Herangehensweise an verschiedene klinische Gesprächsformen hilfreich dabei sein kann, diagnostische Verfahren an die SprecherInnenrealität rückzukoppeln (vgl. z.B. Gülich & Schöndienst 1999, Schöndienst 2001, 2002). Das in dieser Arbeit entwickelte Konzept der Darstellung von Kontrastivität qua ALTER-EGO-Positionen erscheint auch in diesem Zusammenhang anschlussfähig.

... gesprächsanalytisch fundierte Kommunikationstrainings

Selbstdarstellung im Sinne einer überzeugenden Präsentation der eigenen Fähigkeiten wird vor allem in Settings wie Vorstellungsgesprächen verlangt. Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Konzept von ALTER-EGO-Positionen als wesentlichem Verfahren zur Her- und Darstellung von Identität erscheint auch im Rahmen von gesprächsanalytisch fundierten Kommunikationstrainings anschlussfähig (vgl. z.B. Becker-Mrotzek & Brünner 1992, 2002).

[120] Gemeint ist hier das Projekt Epiling, das Anfang der 2000er Jahre an der Universität Bielefeld stattfand. Für eine ausführlichere Darstellung des Projekts vgl. http://www.uni-bielefeld.de/lili/forschung/projekte/epiling/ (letzter Zugriff 19.05.2012).

11 Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2007). Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 4. A. Wiesbaden: VS.

Aboulafia, Mitchell (1991). Introduction. In: ders. (Hg.), Philosophy, social theory, and the thought of George Herbert Mead. New York: State University of New York Press, S. 1-17.

Androutsopoulos, Jannis & Georgakopoulou, Alexandra (Hgg.) (2003). Discourse construction of youth identity. Amsterdam: John Benjamins.

Antaki, Charles (1998). Identity as an achievement and as a tool. In: Antaki & Widdicombe (Hgg.), S. 1-14.

Antaki, Charles / Widdicombe, Sue (Hgg.) (1998). Identities in talk. London: Sage.

Archakis, Argiris / Papazachariou, Dimitris (2008). Prosodic cues of identity construction: Intensity in Greek young women's conversational narratives. In: Journal of Sociolinguistics 12 /5, S. 627-647.

Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (Hgg.) (1984). Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge: Polity Press.

Auer, Peter (1986). Kontextualisierung. In: Studium Linguistik 19 (1986), S. 22-47.

Auer, Peter (1989). Natürlichkeit und Stil. In: Hinnenkamp & Selting (Hgg.), S. 27-59.

Auer, Peter (1999). Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen: Niemeyer.

Auer, Peter (2000). On line-Syntax – oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen" Sprache und Literatur 85. Themenheft: Die Medialität der gesprochenen Sprache, S. 43-56.

Auer, Peter (2007). Introduction. In: ders. (Hg.), S. 1-24.

Auer, Peter (Hg.) (2007). Style and social identites. Alternative approaches to linguistic heterogenity. Berlin / New York: De Gruyter.

Auer, J.C.P. / Uhmann, Susanne (1982). Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: Deutsche Sprache 10, S. 1-32.

Bachtin, Michail M. (1979). Die Redevielfalt im Roman. In: Rainer Grübel (Hg.), Die Ästhetik des Wortes. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.192-219.

Baker, Carolyn D. (2002). Ethnomethodological Analysis of Interviews. In: Gubrium, J. F. / Holstein, J.A. (Hrsg.), Handbook of Interview Research: Context and Method. Thousand Oaks: Sage, S. 777-796.

Bamberg, Michael (1997). Positioning between structure and performance. In: Journal of Narrative and Life History 7(1-4), S. 335-342.

Bamberg, Michael (2009). Identity and Narration. In: Peter Hühn, John Pier, Wolf Schmid, Jörg Schönert (Hgg.), Handbook of Narratology. Berlin / New York: de Gruyter, S. 132-142.

Bamberg, Michael (o.A.). Positioning with Davie Hogan. Stories, Tellings, and Identities. Online-Quelle: http://clark.edu/~mbamberg/positioning_and_identity.htm, letzter Zugriff: 20.07.2009.

Bamberg, Michael & Georgakopoulou, Alexandra (2008). Small stories as a new perspective in identity and narrative analysis. In: Text & Talk 28 (3), S. 377-396.

Battershill, Charles D. (1990). Erving Goffman as a precursor to post-modern sociology. In: Riggins (Hg.), S. 163-186.

Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (1992). Angewandte Gesprächsforschung. Ziele – Methoden – Probleme. In: Reinhard Fiehler & Wolfgang Sucharowski (Hgg.), Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 12-23.

Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (2002). Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In: Gisela Brünner, Reinharf Fiehler, Walther Kindt (Hgg.), Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 36-49.

Berens, Franz Josef (1981). Dialogeröffnung in Telefongesprächen: Handlungen und Handlungsschemata der Herstellung sozialer und kommunikativer Beziehungen. In: Schröder & Steger (Hgg.), S. 402-417.

Berger, Peter / Luckmann, Thomas (1969 / 2010). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 23. A. Frankfurt / Main: Fischer.

Bergmann, Jörg (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder & Steger (Hgg.), S. 9-51.

Bergmann, Jörg (1987). Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin: De Gruyter.

Bergmann, Jörg (1991). Goffmans Soziologie des Gesprächs und seine ambivalente Beziehung zur Konversationsanalyse. In: Robert Hettlage, Karl Lenz (Hgg.), Erving Goffman - ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern, Stuttgart: UTB, S. 301-326.

Bergmann, Jörg (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Gerd Fritz & Franz Hundsnurscher (Hgg.), Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer. S. 3-16.

Bergmann, Jörg (2000). Reinszenieren in der Alltagsinteraktion. In: Ulrich Streeck (Hg.), Erinnern, Agieren und Inszenieren. Enactments und szenische Darstellungen im therapeutischen Prozess. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 203-221.

Bergmann, Jörg (2007). Ethnomethodologie. Stuttgart: UTB.

Bergmann, Jörg (2011). Qualitative Methoden der Medienforschung - Einleitung und Rahmung. In: Ruth Ayaß & Jörg Bergmann (Hgg.), Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 13-41.

Bergmann, Jörg R. / Luckmann, Thomas (1996). Reconstructive genres of everyday communication. In: Uta Quasthoff (Hg.), Aspects of oral communication. Berlin: de Gruyter, S. 289-304.

Blumer, Herbert (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Roland Burkhart, Walter Homberg (Hgg.) (2007), Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. 4., erw. u. akt. A. Wien: Braumüller, S. 24-41.

Boueke, Dietrich / Schülein, Frieder / Büscher, Hartmut / Terhorst, Evamaria / Wolf, Dagmar (1995). Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.

Brockmeier, Jens / Carbaugh, Donal (Hgg.) (2001). Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self, and Culture. Amsterdam: John Benjamins.

Brockmeier, Jens / Carbaugh, Donal (2001). Introduction. In: dies. (Hgg.), S. 1-22.

Brockmeier, Jens & Harré, Rom (2001). Narrative. Problems and promises of an alternative paradigm. In: Brockmeier & Carbaugh (Hgg.), S. 39-58.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen C. (1987). Politeness: Some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, Jerome (2001). Self-making and world-making. In: Brockmeier & Carbaugh (Hgg.), S. 25-37.

Brünner, Gisela (1991). Redewiedergabe in Gesprächen. In: Deutsche Sprache, Jg. 19, Nr. 1, S. 1-15.

Bucholtz, Mary (1998). Geek the girl: Language, femininity, and female nerds. In: Natasha Wagner, Jocelyn Ahlers, Leela Bilmes, Monica Oliver, Suzanne Wertheim, Melinda Chen (Hgg.), Gender and belief systems; Proceedings of the fourth Berkeley Women and Language Conference. Berkeley: Berkeley Women and Language Group, S. 119-131.

Bucholtz, Mary (1999). ‚Why be normal?': Language and identity practices in a community of nerd girls. In: Lanugage in society 28, S. 203-223.

Buchholtz, Mary & Hall, Kira (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. In: Discourse Studies, Vol. 7 (4-5), S. 585-641.

Butler, Judith (1997). Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Couper-Kuhlen, Elisabeth (1998). Coherent Voicing. On Prosody in Conversational Reported Speech. In: InList No. 1, S. 1-28. Konstanz: Universität.

Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (2007). Vorgeformtheit als Ressource im konversationellen Formulierungs- und Verständigungsprozess. In: Heiko Hausendorf (Hg.), Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, S. 181-219.

Dausendschön-Gay, Ulrich / Krafft, Ulrich (2000). On-line-Hilfe für den Hörer: Verfahren zur Orientierung der Interpretationstätigkeit. In: Barbara Wehr & Helga Thomaßen (Hgg.), Diskursanalyse. Untersuchungen zum gesprochenen Französisch. Akten der gleichnamigen Sektion des 1. Kongresses des Franko-Romanisten-Verbands (Mainz, 23.-26. September 1998). Sonderdruck. Frankfurt / Main: Peter Lang, S. 17-55.

Dausendschön-Gay, Ulrich / Krafft, Ulrich (2002). Text und Körpergesten. Beobachtungen zur holistischen Organisation der Kommunikation. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft, Bd. 4, S. 30-60.

Dausendschön-Gay, Ulrich / Oberzaucher, Frank (in Vorb.). Kategorisieren. In: Jörg Bergmann, Ulrich Dausendschön-Gay, Frank Oberzaucher (Hgg.), Der Fall - Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns.

Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990). Positioning: The discursice production of selves. In: Journal for the Theory of Social Behaviour 20:1, S. 43-63.

De Fina, Anna (2006). Group identity, narrative and self-representations. In: De-Fina et al. (Hgg.), S. 351-375.
De Fina, Anna (2007). Style and stylization in the construction of identities in a card-playing club. In: Auer (Hg.), S. 57-84.
De Fina, Anna / Schiffrin, Deborah / Bamberg, Michael (Hgg.) (2006). Discourse and identity. New York Cambridge University Press.
Deppermann, Arnulf (2000a). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausg. 1 (2000), S. 96-124.
Deppermann, Arnulf (2000b). Gesprächsforschung im Schnittpunkt von Linguistik, Soziologie und Psychologie [11 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1(2), Art. 5.
Deppermann, Arnulf (2008). Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. A. Wiesbaden: VS.
Deppermann, Arnulf (2010). Konversationsanalyse und diskursive Psychologie. In: Mruck & Mey (Hgg.), S. 643-661.
Drescher, Martina / Dausendschön-Gay, Ulrich (1995). „sin wer an son immobilien ehm makler da eh gekommen“ – Zum Umgang mit sozialen Kategorien im Gespräch. In: Marek Czyzenski, Elisabeth Gülich, Heiko Hausendorf, Maria Kastner (Hgg.), Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 85-117.
Drew, Paul / Wootton, Anthony (Hgg.) (1988). Erving Goffman: Exploting the interaction order. Cambridge: Polity Press.
Durkheim, Émile (1912). Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris: Les presses universitaires de France.
Düsing, Edith (1986). Intersubjektivität und Selbstbewusstsein. Behavioristische, phänomenologische und idealistische Begründungstheorien bei Mead, Schütz, Fichte und Hegel. Köln: Verlag für Philosophie Jürgen Dinter.
Edwards, Derek (1998). The relevant thing about her: Social categories in use. In: Antaki & Widdicombe (Hgg.), S. 15-33.
Edwards, Derek (1991). Categories are for talking. On the cognitive and discursive bases of categorization. In: Theory & Psychology, Vol. 1(4), S. 515-542.
Edwards, Derek (2005). Moaning, whining, and laughing: The subjective side of complaints. In: Discourse Studies 7(1), S. 5-29.
Ehlich, Konrad (Hg.) (1980) Erzählen im Alltag. Frankfurt / Main. Suhrkamp.
Ehlich, Konrad (1983). Alltägliches Erzählen. In: Willy Sanders & Klaus Wegenast (Hgg.), Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128-150.
Erikson, Erik H. (1974). Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
Ezzy, Douglas (1998). Theorizing narrative Identity: Symbolic Interactionism and Hermeneutics. In: The Sociological Quarterly, Vol. 39, Nr. 2, S.239-252.
Fine, Gary Alan / Smith, Gregory W. H. (Hgg.) (2000). Erving Goffman. Vol. 1-4. London: Sage.

Freud, Sigmund (1923). Das Ich und das Es. In: Ders. (1973), Gesammelte Werke, Bd. 13, S. 237-289.

Galanova, Olga (2007). Kommunikativer Vorgang der Unzufriedenheit. In: Edda Weigand (Hg.), Dialogue Analysis XI. Proceedings of the 11th IADA Conference on 'Dialogue Analysis and Rhetoric', University of Münster, March 26-30, 2007. S. 483-492. Online verfügbar: http://iada-web.org/download/iada.online.series_volume02.pdf#page=495 (Letzter Zugriff: 01.05.2012).

Garfinkel, Harold (1967). Studies in ethnomethodology. 13. A. Cambridge: Polity Press.

Georgakopoulou, Alexandra (2003). Looking back when looking ahead. On adolescents' identity management in narrative practices. In: Androutsopoulos & Georgakopoulou (Hgg.), S. 74-91.

Georgakopoulou, Alexandra (2006). Small and large identities in narrative (inter)action. In: De Fina et al. (Hgg.), S. 83-102.

Georgakopoulou, Alexandra (2007a). Small stories, identity and interaction. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Georgakopoulou, Alexandra (2007b). Positioning in style: Men in women's jointly produced stories. In: Auer (Hg.), S. 393-418.

Georgakopoulou, Alexandra (2008). ‚On MSN with buff boys': Self-and other-identity claims in the context of small stories. In: Journal of Sociolinguistiscs 12/5, S. 597-626.

Gergen, Kenneth J. / Gergen, Mary M. (1983). Narratives of the self. In: Theodore R. Sarbin & Karl E. Scheibe (Hgg.), Studies in social identity. New York: Praeger, S. 254-273.

Gévaudan, Paul (2008). Das kleine Einmaleins der linguistischen Polyphonie. In: PhiN 43/2008:1, S. 1-15.

Goblirsch, Martina (2005). Herstellung narrativer Identitäten durch biographische Strukturierung und Positionierung. Eine *retold story* aus der Jugendhilfe. In: Gesprächsforschung Online, Nr. 6 (2005), S. 196-221.

Goffman, Erving (1959/2009). Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 9. A. Frankfurt / Main: Fischer.

Goffman, Erving (1963/1975). Stigma. Über den Umgang mit beschädigter Identität. 20. A. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Goffman, Erving (1965/1975). Techniken der Imagepflege. Eine Analyse ritueller Elemente in sozialer Interaktion. In: ders., Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 10-53.

Goffman, Erving (1971/1982). Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Goffman, Erving (1981). Footing. In: ders., Forms of talk. Oxford: Blackwell, S. 124-159.

Goffman, Erving (1983). The interaction order. American Sociological Association, 1982 Presidential Address. In: American Sociological Review, Vol. 48, S. 1-17.

Golato, Andrea (2002). German compliment responses. In: Journal of Pragmatics 34, S. 547-571.

Golato, Andrea (2005). Compliments and compliment responses. Grammatical structure and sequential organization. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Goodwin, Charles (1986). Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments. In: Human Studies 9, S. 205-217.

Goodwin, Charles / Goodwin, Marjorie Harness (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. In: IPRA Papers in Pragmatics 1, Nr. 1, S. 1-54.

Gregg, Gary S. (2006). The raw and the bland: A structural model of narrative identity. In: Dan P. McAdams, Ruthellen Josselson, Amia Lieblich (Hgg.), Identity and Story: Creating Self in Narrative (Narrative Study of Lives). O.A.: American Psychological Association, S. 63-87.

Gugtzer, Robert (2002). Leib, Körper und Identität: Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: VS.

Gülich, Elisabeth (1980). Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen. In: Ehlich (Hg.), S. 335-384.

Gülich, Elisabeth (2005). Unbeschreibbarkeit: Rhetorischer Topos - Gattungsmerkmal - Formulierungsressource. In: Gesprächsforschung Online, Ausgabe 6 (2005), S. 222-244.

Gülich, Elisabeth / Mondada, Lorenza (2008). Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen: Niemeyer.

Gülich, Elisabeth / Quasthoff, Uta M. (1986). Story-telling in conversation. Cognitive and interactive aspects. In: Poetics 15, S. 217-241.

Gülich, Elisabeth / Schöndienst, Martin (1999). "Das ist unheimlich schwer zu beschreiben". Formulierungsmuster in Krankheitsbeschreibungen anfallskranker Patienten: differentialdiagnostische und therapeutische Aspekte. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft. Zeitschrift für qualitative Forschung 1, S. 199-227.

Gumperz, John J. (1992). Contextualization revisited. In: Peter Auer, Aldo DiLuzio (Hgg.), The contextualization of language. Amsterdam: Benjamins, S. 39-54.

Gumperz, John J. (2002). Sharing Common Ground. In: Keim & Schütte (Hgg.), S. 47-56.

Gumperz, John J. / Cook-Gumperz, Jenny (2007). A postscript: Style and identity in interactional sociolinguistics. In: Auer (Hg.), S. 477-502.

Günthner, Susanne (1995). Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse "kommunikativer Gattungen" als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Deutsche Sprache 23/3, S. 193-218.

Günthner, Susanne (1997). Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe - Die 'Überlagerung von Stimmen' als Mittel der moralischen Verurteilung in Vorwurfsrekonstruktionen. Arbeitspapier 69 der Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz. Konstanz: Universität.

Günthner, Susanne (2002). Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: Gesprächsforschung - Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion. Nr. 3/2002, S. 59-80.

Günthner, Susanne (2005). Dichte Konstruktionen. In: InLiSt 43, S. 1-30. Konstanz: Universität.

Günthner, Susanne (2006a). Rhetorische Verfahren bei der Vermittlung von Panikattacken. Zur Kommunikation von Angst in informellen Gesprächskontexten. In: Gesprächsforschung Online, Ausgabe 7 (2006), S. 124-151.

Günthner, Susanne (2006b). Zwischen Scherz und Schmerz - Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Helga Kotthoff (Hg.), Scherzkommunikation. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 81-107.

Günthner, Susanne / Bücker, Jörg (Hgg.) (2009). Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin / New York: De Gruyter.

Günthner, Susanne / Knoblauch, Hubert (1994). "Forms are the food of faith" - Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 46, Heft 4, S. 693-723.

Gurwitsch, Aron (1974). Das Bewusstseinsfeld. Berlin: De Gruyter.

Habscheid, Stephan (2000). Das "Mikro-Makro-Problem" in der Gesprächsforschung. In: Gesprächsforschung Online, Ausgabe 1 (2000), S. 125-148.

Hadden, Stuart C. / Lester, Marilyn (1978). Talking identity: The production of 'Self' in interaction. In: Human Studies 1, S. 331-356.

Haferland, Harald / Paul, Ingwer (1996). Eine Theorie der Höflichkeit. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Nr. 52, S. 7-69.

Harré, Rom / van Langenhove, Luk (1992). Varieties of positioning. In: Journal for the Theory of Social Behaviour 21:4, S. 393-407.

Harré, Rom / van Langenhove, Luk (1999a). The dynamics of social episodes. In: dies. (Hgg.), S. 1-13.

Harré, Rom / van Langenhove, Luk (1999b). Reflexive Positioning: Autobiography. In: dies. (Hgg.), S. 60-73.

Harré, Rom / van Langenhove, Luk (Hgg.) (1999). Positioning theory. Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell Publishers.

Harren, Inga / Raitaniemi, Mia (2008). The sequential structure of closings in private German phone calls. In: Gesprächsforschung - Online, Nr. 9 (2008), S. 198-223.

Hartung, Wolfdietrich (1996). "wir könn=n darüber ruhig weitersprechen bis mittags wenn wir wollen". Die Bearbeitung von Perspektiven-Divergenzen durch das Ausdrücken von Gereiztheit. In: Kallmeyer (Hg.), S. 119-189.

Hausendorf, Heiko (2000). Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen: Niemeyer.

Hausendorf, Heiko / Bora, Alfons (2006). Reconstrukcting social positioning in discourse. Methodological basics and their implementation from a conversation analyst perspective. In: dies. (Hgg.), S. 85-97.

Hausendorf, Heiko / Bora, Alfons (Hgg.) (2006). Analysing citizenship talk. Social positioning in political and legal decision-making processes. Amsterdam: John Benjamins.

Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (1996). Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Heritage, John (1988). Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. In: Charles Antaki (Hg.), Analyzing everyday explanation: a casebook of methods. London: Sage, S. 127-144.

Hester, Stephen / Eglin, Peter (Hgg.) (1997). Culture in action. Studies in Membership Categorization Analysis. Washington, D.C.: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America.

Hinnenkamp, Volker (1989). Die Stilisierung von Ethnizität. In: Hinnenkamp & Selting (Hgg.), S. 253-291.

Hinnenkamp, Volker / Selting, Margret (Hgg.) (1989). Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer.

Hinnenkamp, Volker / Selting, Margret (1989a). Einleitung: Stil und Stilisierung in der interpretativen Soziolinguistik. In: dies., S. 1-23.

Holly, Werner (1979). Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts. Tübingen: Niemeyer.

Holmes, Janet (2006). Workplace narratives, professional identity and relational practice. In: DeFina et al. (Hgg.), S. 166-187.

Holstein, James A. / Gubrium, Jaber F. (2000). The self we live by. Narrative identity in a postmodern world. New York, Oxford: Oxford University Press.

Housley, William / Fitzgerald, Richard (2002). The reconsidered model of membership categorization analysis. In: Qualitative Research, Vol. 2(1), S. 59-83.

Hutchby, Ian / Barnett, Simone (2005). Aspects of the sequencial organization of mobile phone conversation. In: Discourse Studies, Vol. 7, S. 147-171.

Imo, Wolfgang (2009). Inszenierungen eigener und fremder Rede durch Konstruktionen mit dem Verb ‚sagen'. In: Mareike Buss, Stephan Habscheid, Sabine Jautz, Frank Liedtke, Jan Georg Schneider (Hgg.), Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften. München: Fink, S. 319-335.

Imo, Wolfgang (2011). Cognitions are not observable – but their consequences are: Mögliche Aposiopese-Konstruktionen in der gesprochenen Alltagssprache. In: Gesprächsforschung Online, Nr. 12 (2011), S. 265-300.

Jayyusi, Lena (1984). Categorization and the moral order. Boston (u.a.): Routledge.

Jefferson, Gail (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance declination. In: George Psathas (Hg.), Everyday language: Studies in ethnomethodology. New York: Irvington Publishers, S. 79-96.

Joas, Hans (1989). Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Johnson, Greer C. (2006). The discursive construction of teacher identities in a research interview. In: De Fina et al. (Hgg.), S. 213-232.

Jörissen, Benjamin (2000). Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin: Logos Verlag.

Jörissen, Benjamin (2010). George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: Jörissen & Zirfas (Hgg.), S. 87-108.

Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hgg.) (2010). Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS.

Kallmeyer, Werner (Hg.) (1996). Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gespräch. Tübingen: Narr.

Kallmeyer, Werner (1996). Einleitung. In: ders. (Hg.), S. 7-18.
Kallmeyer, Werner / Schütze, Fritz (1976). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegner (Hg.), Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976. Hamburg: Helmut Buske Verlag, S. 159-274.
Keim, Inken (1996). Verfahren der Perspektivenabschottung und ihre Auswirkung auf die Dynamik des Argumentierens. In: Kallmeyer (Hg.), S. 192-277.
Keim, Inken (1997). Formelhaftes Sprechen als konstitutives Merkmal sozialen Stils. In: Sandig & Selting (Hgg.), S. 318-344.
Keim, Inken / Schütte, Wilfried (Hgg.) (2002). Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr.
Keim, Inken / Schütte, Wilfried (2002). Einleitung. In: dies. (Hgg.), S. 9-26.
Kendon, Adam (1988). Goffman's Approach to Face-to-Face Interaction. In Drew & Wootton (Hgg.), S. 14-40.
Keppler, Angelika (1987). Der Verlauf von Klatschgesprächen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 16, Nr. 4, S. 288-302.
Kindt, Walther (2002). Koordinations-, Konstruktions- und Regulierungsprozesse bei der Bedeutungskonstitution: Neue Ergebnisse der Dynamischen Semantik. In: Arnulf Deppermann (Hg.), Be-Deuten: Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenburg, S. 34-58.
Klewitz, Gabriele / Couper-Kuhlen, Elisabeth (1999). Quote - unquote? The role of prosody in the contextualization of reported speech sequences. In: InList No. 12, S. 1-34. Konstanz: Universität.
Korobov, Neill / Bamberg, Michael (2007). 'Strip poker! They don't show nothing!' - Positioning identities in adolescent male talk about a television game show. In: Michael Bamberg, Anna De Fina & Deborah Schiffrin (Hgg.), Selves and identities in narrative and discourse. Amsterdam: John Benjamins, S. 253-271.
Kotthoff, Helga (1998). Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer.
Kotthoff, Helga (2007). The humorous stylization of ‚new' women and men and conservative others. In: Auer (Hg.), S. 445-475.
Krappmann, Lothar (1969). Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
Kraus, Wolfgang (1999). Identität als Narration: Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten. Online verfügbar: http://www.web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte3/kraus.htm , letzter Zugriff: 10.03.2011.
Kraus, Wolfgang (2009). Wer sagt "ich" in uns? Narrative Identität und die Frage der Selbstpositionierung. Online verfügbar: http://www.ipp-muenchen.de/texte/kraus_berlin_2009.pdf, letzter Zugriff: 05.03.2012.
Kresic, Marijana (2006). Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicium.
Kristeva, Julia (1972): Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 3: Zur

linguistischen Basis der Literaturwissenschaft II. Hrsg. v. Jens Ihwe. Frankfurt / Main: Athenäum, S. 345-375

Labov, William (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In: ders., Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, S. 354-396.

Labov, William / Waletzky, Joshua (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: June Helm (Hg.), Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press , S. 12-44.

Lacan, Jaques (1949). Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Ders. (1991), Schriften I. Weinheim, Berlin: Quadriga, S. 61-70.

Lerner, Gene (1996). Finding 'face' in the preference structures of talk-in-interaction. In: Social Psychology Quarterly. Vol 59, Nr. 4, S. 303-321.

Lieblich, Amia / Josselson, Ruthellen (Hgg.) (1993). The narrative study of lives. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lieblich, Amia / Josselson, Ruthellen (Hgg.) (1994). The narrative study of lives. Exploring identity and gender. Thousand Oaks, CA: Sage.

Liebscher, Grit & Daily-O'Cain, Jennifer (2007). Identity and positioning in interactive knowledge-displays. In: Auer (Hg.), S. 247-278.

Lucius-Hoene, Gabriele (2000). Konstruktion und Rekonstruktion narrativer Identität [19 Absätze]. In: FQS - Forum: Qualitative Sozialforschung, Vol. 1, No. 2, Art. 18.

Lucius-Hoene, Gabriele (2010a). Narrative Analysen. In: Mey & Mruck (Hgg.), S. 584-600.

Lucius-Hoene, Gabriele (2010b). Narrative Identitätsarbeit im Interview. In: Birgit Griese (Hg.), Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 149-170.

Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004a). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. A. Wiesbaden: VS.

Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004b). Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung Online, Nr. 5, S. 166-183.

Luckmann, Thomas (2006). Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In: Dirk Tänzler, Hubert Knoblauch & Hans-Georg Soeffner (Hgg.), Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz: UVK, S. 15-26.

MacIntyre, Alasdair (2000). The self as work of art. In: Fine & Smith (Hgg.), Vol. II, S. 333-336.

Malone, Martin J. (1997). Worlds of talk. The presentation of self in everyday conversation. Cambridge: Polity Press.

McKinlay, Andy / Dunnett, Anne (1998). How gun-owners accomplish being deadly average. In: Antaki & Widdicombe (Hgg.), S.34-51.

Mead, George Herbert (1932/1980). The philosophy of the present. Edited by Arthur E. Murphy. With prefatory remarks by John Dewey. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Mead, George Herbert (1968). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Mead, George Herbert (1980a). Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Hg. v. Hans Joas. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Mead, George Herbert (1980b). Die soziale Identität. In: ders. (1980a), S. 241-249.

Mead, George Herbert (1980c). Die Genesis der Identität und sie soziale Kontrolle. In: ders. (1980a), S. 299-328.

Meyer, Christian / Oberzaucher, Frank (2009). Positionierungs- und Kategorisierungsanalyse. Zwei Verfahren zur Untersuchung von Text und Interaktion. Manuskript. Universität Bielefeld.

Mruck, Katja / Mey, Günther (Hgg.) (2010). Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS.

Nentwich, Julia C (2009). Zwischen Provokation und Anpassung: Handlungsmächtigkeit als diskursive Positionierung [43 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 10(3), Art. 8

Norrby, Catrin & Wirdenäs, Karolina (2006). Swedish youth discourse. On performing relevant selves in interaction. In: Androutsopoulos & Georgakopoulou (Hgg.), S. 247-278.

Pache, Ilona (2004). Gefährdete Reziprozität: Kommunikative Praktiken im Bewerbungsgespräch. Wiesbaden: DUV, S. 68ff.

Patzelt, Werner (1987). Grundlagen der Ethnomethodologie. Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags. München: Wilhelm Fink.

Pérennec, Marie-Hélène (o.A.) Das Konzept der Polyphonie als Instrument der Textinterpretation. Online verfügbar: http://langues.univ-lyon2.fr/sites/langues/IMG/pdf/doc-190.pdf, letzter Zugriff: 05.06.2010.

Perinbanayagam, R.S. (1990). How to do self with things. In: Riggins (Hg.), S. 315-340.

Polkinghorne, Donald E. (1991). Narrative and self-concept. In: Journal of narrative and life-history, 1 (2&3), S. 135-153.

Pomerantz, Anita (1978). Compliment responses. Notes on the co-operation of multiple restraints. In: Schenkein (Hg.), S. 79-112.

Pomerantz, Anita (1984) Giving a source or a basis: The practice in conversation of telling 'how I know'. In: Journal of Pragmatics 8, S. 607-625.

Pomerantz, Anita (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. In: Human Studies, Vol. 9, Nr. 2/3, S. 219-229.

Psathas, George (1999). Studying the organization in action: Membership Categorization and Interaction Analysis. In: Human Studies 22, S. 139-162.

Psathas, George / Waksler, Frances C. (2000). Essential features of face-to-face-interaction. In: Fine & Smith (Hgg.), Vol IV, S. 9-29.

Quasthoff, Uta (1979). Eine interaktive Funktion von Erzählungen. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.

Quasthoff, Uta M. (1980a). Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Niemeyer.

Quasthoff, Uta M. (1980b). Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder: Ein Ehepaar erzählt eine Geschichte. In: Konrad Ehlich (Hg.), Erzählen im Alltag. Frankfurt / Main: Suhrkamp, S. 109-141.

Quasthoff, Uta M. (1980c). Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. In: Schröder & Steger (Hgg.), S. 287-313.
Raible, Wolfgang (1998). Alterität und Identität. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 110, S. 7-22.
Rath, Rainer (1982). Erzählfunktionen und Erzählankündigungen in Alltagsdialogen. In: Eberhart Lämmert (Hg.), Erzählforschung: Ein Symposion. Stuttgart: Metzler, S. 33-50.
Rawls, Anne W. (1987). The Interaction order sui generis: Goffman's contribution to social theory. In: Sociological Theory, Vol 5, S. 136-149.
Rawls, Anne W. (1989). Language, self, and social order: A reformulation of Goffman and Sacks. In: Human Studies 12, S. 147-172.
Ricoeur, Paul (2007). Zeit und Erzählung. Band III: Die erzählte Zeit. 2. A. München: Fink.
Riggins, Stephen Harold (Hg.) (1990). Beyond Goffman. Studies on communication, institution and social interaction. Berlin, New York: De Gruyter.
Rosenthal, Gabriele (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt / Main: Campus.
Roulston, Kathryn (2006). Close encounters of the 'CA' kind: a review of literature analysing talk in research interviews. In: Qualitative Research, Vol. 6(4), S. 515-534.
Sacher, Julia (2006). Die Selbstdarstellung nicht-prominenter Personen in der "Oliver Geissen-Show". Bielefeld: Magisterarbeit.
Sacks, Harvey (1971). Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Rolf Kjolseth & Fritz Sack (Hgg.), Zur Soziologie der Sprache. Ausgewählte Beiträge zum 7. Weltkongress der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 307-314.
Sacks, Harvey (1984a). Notes on methodology. In: Atkinson & Heritage (Hgg.), S. 21-27.
Sacks, Harvey (1984b). On doing "being ordinary". In: Atkinson & Heritage (Hgg.), S. 413-429.
Sacks, Harvey (1986). Some considerations of a story told in ordinary conversations. In: Poetics 15, S. 127-138.
Sacks, Harvey (1991). Lectures on conversation. Vol. I + II. Edited by Gail Jefferson. Cambridge: Blackwell Publishers.
Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: Language 50, S. 696-735.
Sandig, Barbara (1979). Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens. Ein Beschreibungsrahmen im Zusammenhang eines fiktionalen Textes. In: Deutsche Sprache 7, S. 137-159.
Sandig, Barbara (1986). Stilistik der deutschen Sprache. Berlin / New York: De Gruyter.
Sandig, Barbara / Selting, Margret (1997). Einleitung. In: dies. (Hgg.), S. 1-8.
Sarbin, Theodore R. (Hg.) (1986). Narrative Psychology. The storied nature of human conduct. New York: Praeger.
Schegloff, Emanuel (1968). Sequencing in conversational openings. In: American Anthropologist 70, S. 1075-1095.

Schegloff, Emanuel (1980). Preliminaries to preliminaries - Can I ask you a question? In: Sociological Inquiry, Vol. 50, Nr. 3-4, S. 104-152.
Schegloff, Emanuel (1982). Discourse as interactional achievement: Some uses of 'uhhuh' and other things that come between sentences. In: Debora Tannen (Hg.), Analyzing text and talk. Washington, D.C.: Georgetown University Press, S. 71-83.
Schegloff, Emanuel (1988). Goffman and the analysis of conversation. In: Drew & Wootton (Hgg.), S. 98-135.
Schegloff, Emanuel (2007a). A tutorial on membership categorization. In: Journal of Pragmatics 39, S. 462-482.
Schegloff, Emanuel (2007b). Categories in action: Person-reference and membership categorization. In: Discourse Studies, Vol 9(4), S. 433-461.
Schegloff, Emanuel / Sacks, Harvey (1973). Opening up closings. In: Semiotica (8/4), S. 289-327.
Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey / Jefferson, Gail (1977). The preference for self-repair in the organization of repair in conversation. In: Language, Vol. 53, Nr. 2, S. 361 - 382.
Schenkein, Jim (Hg.) (1978). Studies in the organization of conversational interaction. New York: Academic Press.
Schenkein, Jim (1978a). Sketch of an analytic mentality for the study of conversational interaction. In: ders. (Hg), S. 1-6.
Schenkein, Jim (1978b). Identity negotiations in conversation. In: ders. (Hg.), S. 57-78.
Schiffrin, Deborah (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. In: Language in Society 25, S. 167-203.
Schiffrin, Deborah (2009). Crossing boundaries: The nexus of time, space, person and place in narrative. In: Language in society 38, S. 421-445.
Schlenker, Barry R. / Pontari, Beth A. (2000). The strategic control of information: Impression managment and self-presentation in daily life. In: Abraham Tesser, Richard B. Felson & Jerry M. Suls (Hgg.), Psychological perspectives on self and identity. American Psychological Association, S. 199-232.
Schöndienst, Martin (2001). Zur Differentialdiagnose nächtlicher anfallsartiger Störungen: Apparative vs. kommunikative Methoden. In: Aktuelle Neurologie 2001, 28, Supplement 1, S. 33-36.
Schöndienst, Martin (2002). Konversationsanalytische Zugänge zu Gesprächen über Anfälle. In: Rainer-M. E. Jacobi, Peter C. Claussen, Peter Wolf (Hgg.), Die Wahrheit der Begegnung. Anthropologische Perspektiven der Neurologie. Festschrift für Dieter Janz zum 80. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 73-84.
Schmitt, Reinhold (2003). Inszenieren: Struktur und Funktion eines gesprächsrhetorischen Verfahrens. In: Gesprächsforschung Online, Ausgabe 4 (2003), S. 186-250.
Schmitt, Reinhold (Hg.) (2007). Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr.
Schneider, Wolfgang Ludwig (2008). Handlungen als Derivate der Interaktion: George Herbert Mead. In: ders., Grundlagen der soziologischen Theorie. Bd. 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz. 3. A. Wiesbaden: VS. S. 180-233.

Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hgg.) (1980). Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des IDS. Düsseldorf: Schwann.

Schütz, Alfred (1971). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Hg. v. Arvid Brodersen. Den Haag: Martinus Nijhof, S. 3-54.

Schütz, Alfred (1972a). Gesammelte Aufsätze, Bd. 2. Hg. v. Arvid Brodersen. Den Haag: Martinus Nijhof.

Schütz, Alfred (1972b). Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung. In: ders. (1972a), S. 3-21.

Schütz, Alfred (1972c). Gemeinsam Musizieren. Die Studie einer sozialen Beziehung. In: ders. (1972a), S. 129-150.

Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas (2003). Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.

Schütze, Fritz (1976): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Internationales Handbuch für Wissens- und Religionssoziologie 10, S. 7-41.

Schwitalla, Johannes (1996). Beziehungsdynamik. Kategorien für die Beschreibung der Beziehungsgestaltung sowie der Selbst- und Fremddarstellung in einem Streit- und Schlichtungsgespräch. In: Kallmeyer (Hg.), S. 279-349.

Scott, Marvin B. / Lyman, Stanford M. (1968). Accounts. In: American Sociological Review 33, S. 46-62.

Selting, Margret (1995). Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Niemeyer.

Selting, Margret (1997). Interaktionale Stilistik: Methodologische Aspekte der Analyse von Sprechstilen. In: Selting & Sandig (Hgg.), S. 9-43.

Selting, Margret / Sandig, Barbara (Hgg.) (1997). Sprech- und Gesprächsstile. Berlin / New York: De Gruyter.

Selting, Margret / Auer, Peter / Barden, Birgit / Bergmann, Jörg / Couper – Kuhlen, Elisabeth / Günthner, Susanne / Meier, Christoph / Quasthoff, Uta / Schlobinski, Peter / Uhmann, Susanne (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, 91-123.

Silverman, David (1998). Harvey Sacks. Social Science and Conversation Analysis. Cambridge: Polity Press.

Smith, Gregory W.H. (2003). Ethnomethodological readings of Goffman. In: A. Javier Treviño (Hg.), Goffman's Legacy. Oxford: Rowman & Littlefield, S. 254-283

Speer, Susan (2012). The interactional organiation of self-praise: epistemics, preference organization, and implications for identity research. In: Social Psychology Quarterly, 75(1), S. 52-79.

Spiegel, Carmen (1997). Fremd- und Selbststilisierungen in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In: Selting & Sandig (Hgg.), S. 286-317.

Spiegel, Carmen (2002). Identitätskonzepte – Individualitätskonturierungen. Zur schrittweisen Herausbildung von Identität bei Jugendlichen in der institutionellen Interaktionssituation „Deutschunterricht“. In: Keim & Schütte (Hgg.), S. 513-536.

Spiegel, Carmen & Spranz-Fogasy, Thomas (2002). Selbstdarstellung im öffentlichen und beruflichen Gespräch. In: Gisela Brünner, Reinhard Fiehler, Walther Kind (Hgg.), Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen

und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 215-232.

Stenger, Georg (1999). Phänomenologie diesseits von Identität und Differenz. Online verfügbar: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-phaenomen.html, letzter Zugriff: 30.04.2012.

Stokoe, Elisabeth (2010). 'I'm not gonna hit a lady': Conversation analysis, membership categorization and men's denials of violence towards women. In: Discourse & Society 21(1), S. 59-82.

Streeck, Sabine (1996). ‚Was issn' des eigentlich – Supervision?". Zur Präferenz für Höflichkeit bei der konversationellen Aushandlung eines psychologischen Begriffs in klinischen Interviews. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie OBST, Nr. 52, S. 169-195.

Tannen, Deborah (1994). Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press.

Telles Ribeiro, Branca (2006). Footing, positioning, voice. Are we talking about the same things? In: De Fina et al. (Hgg.), S. 48-82.

Thim-Mabrey, Christiane (2003). Sprachidentität - Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Nina Janich, Christiane Thim-Mabrey (Hgg.), Sprachidentität. Identität durch Sprache. Tübingen: Narr, S. 1-18.

Thüne, Eva-Maria (2008). Redewiedergabe des vielstimmigen Selbst. Hannover: Internationales Symposium: ‚Zeichen der Identität – Grenzen erkunden' (Vortragsmanuskript). Online verfügbar: http://www.signsofidentity.de/fileadmin/pdf/vortragsmanuskript_04_0408_Thuene.pdf, letzter Zugriff: 04.05.2012.

Tseëlon, Efrat (1992). Is the presented self sincere? Goffman, Impression Managment and the Postmodern Self. In: Theory, Culture & Society Nr. 9, S.115-128.

Uhmann, Susanne (1989). Interviewstil: Konversationelle Eigenschaften eines sozialwissenschaftlichen Erhebungsinstrumentes. In: Hinnenkamp & Selting (Hgg.), S. 125-166.

van Langenhove, Luk / Harré, Rom (1999). Introducing Positioning Theory. In: Harré & van Langenhove (Hgg.), S. 14-31.

Virtanen, Tuija (1992). Issues of text typology: Narrative – a ‚basic' type of text? In: Text 12 (2), S. 293-310.

Volkmann, Vera (2008). Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS.

von Ehrenfels, Christian (1890). Über Gestaltqualitäten. Online verfügbar: http://scriptorium.hfg-karlsruhe.de/ehrenfels.html. Letzter Zugriff: 27.04.2012

Watson, D.R. (1978). Categorization, Authorization and Blame - Negotiation in Conversation. In: Sociology, Nr. 12, S. 105-113.

Watson, Rod (1997). Some general reflections on 'categorization' and 'sequence' in the analysis on conversation. In: Hester & Eglin (Hgg.), S. 49-75.

Weingarten, Elmar / Sack, Fritz / Schenkein, Jim (Hgg.) (1976). Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Wenzel, Harald (1990). George Herbert Mead zur Einführung. Hamburg: Ed. SOAK im Junius Verlag.

Werlen, Iwar (1984). Ritual und Sprache. Zum Verhältnis von Sprechen und Handeln in Ritualen. Tübingen: Narr.

Wertheimer, Max (1924). Über Gestalttheorie. Online verfügbar: http://gestalttheory.net/gta/Dokumente/gestalttheorie.html . Letzter Zugriff: 28.04.2012

Widdicombe, Sue (1998a). 'But you don't class yourself'. The interactional managment of category membership and non-membership. In: Antaki & Widdicombe (Hgg.), S. 54-70.

Widdicombe, Sue (1998b). Identity as an analysts' and a participants' resource. In: Antaki & Widdicombe (Hgg.), S. 191-205.

Wolf, Ricarda (1999). Soziale Positionierung im Gespräch. In: Deutsche Sprache 27, 1, S. 69-94.

Wortham, Stanton (1999). Interactional positioning and narrative self-construction. Online verfügbar: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/92, letzter Zugriff: 11.04.2011

Yates, Scott / Hiles, David (2010). 'You can't' but 'I do': Rules, ethics and the significance of shifts in pronominal forms for self-positioning in talk. In: Discourse Studies 12(4), S. 535-551.

Zilles, Ana M.S. / King, Kendall (2005). Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language variation in Panambi, Brazil. In: Journal of Sociolinguistics 9/1, S. 74-94.

Zimmerman, Don (1998). Identity, context and interaction. In: Antaki & Widdicombe (Hgg.), S. 87-106.

Zirfas, Jörg (2010a). Identität in der Moderne. Eine Einleitung. In: Jörissen & Zirfas, S. 9-17.

Zirfas, Jörg (2010b). Jacques Derrida: Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. In: Jörissen & Zirfas (Hgg.), S. 241-258.

Anhang

Transkriptionskonventionen

Die Transkriptionskonventionen richten sich nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT (Selting et al., 1998).

`[aber ich finde schon` `[wie ich sagte`	Überlappungen und Simultansprechen
`=`	Schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten
`(.)`	Mikropause
`(-), (--), (---)`	kurze, mittlere und längere Pausen von ca. 0,25-0,75 Sekunden
`(1.75)`	geschätzte Pausenlänge ab ca. 1 Sekunde Dauer
`und=äh`	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
`:, ::, :::`	Dehnungen unterschiedlicher Dauer
`ähm, öhm`	Hesitationssignale
`gesa'`	Abbruch durch Glottalverschluss
`da(h)as`	Lachpartikeln innerhalb von Einheiten
`hehehe`	Silbisches Lachen
`hm=hm, ja=a`	Zweisilbige Rezeptionssignale
`((räuspert sich))`	Para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
`<<räuspert sich>` >	Sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
`<<amüsiert>` >	Interpretierende Kommentare mit Reichweite
`(xxx)`	Unverständliche Passage
`(solche)`	Vermuteter Wortlaut
`(solche / welche)`	Mögliche Alternativen
`[...]`	Auslassung im Transkript
`akZENT`	Primär- bzw. Hauptakzent
`akzEnt`	Sekundär- bzw. Nebenakzent
`ak!ZENT!`	Extra starker Akzent
`?`	Tonhöhe steigt am Einheitenende

-		Tonhöhe bleibt gleich am Einheitenende
;		Tonhöhe fällt am Einheitenende
↑, ↓		Tonhöhensprünge nach oben oder nach unten
<<p>	>	= piano, leise
<<pp>	>	= pianissimo, sehr leise
<<f>	>	= forte, laut
<<acc>	>	= accelerando, schneller werdend
<<rit>	>	= ritardando, langsamer werdend
<<cresc>	>	= crescendo, lauter werdend
<<decr>	>	= decrescendo, leiser werdend
.h, .hh, .hhh		Einatmen, je nach Dauer
h, hh, hhh		Ausatmen, je nach Dauer