

Sprache Interaktion

Arbeitspapierreihe

Arbeitspapier Nr. 77 (12/2017)

Der konversationsanalytische Ansatz

Susanne Günthner / Lars Wegner

<http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de>

Erscheint in: „DU-Themenheft (6-2017): Diskursanalyse(n)“

Der konversationsanalytische Ansatz

Susanne Günthner/Lars Wegner

In diesem Beitrag wird die aus der Ethnomethodologie stammende Konversationsanalyse (KA) vorgestellt und damit ein strikt empirisch ausgerichteter Untersuchungsansatz, der die alltäglichen Methoden erforscht, die Interagierende in authentischen (privaten und institutionellen, mündlichen wie medial vermittelten) Alltagsinteraktionen einsetzen, um soziale Handlungen durchzuführen und somit die gesellschaftliche Wirklichkeit, in der sie leben, interaktiv zu erzeugen. Im Zentrum der KA stehen also die multimodalen (d. h. sprachlichen wie auch mimisch-gestischen, kinetischen und proxemischen) Interaktionsverfahren, die Sprecherinnen und Sprecher sowie Rezipientinnen und Rezipienten verwenden, um den betreffenden sozialen Kontext zu konstruieren, kommunikative Handlungen durchzuführen und diese für ihr Gegenüber verständlich zu machen.

Nach einer Skizzierung der Entwicklungsgeschichte der KA aus der Ethnomethodologie und ihrer Rezeption in der Linguistik werden wir die theoretischen Grundlagen sowie die methodischen Prinzipien der KA vorstellen.

Auf Basis einzelner Transkriptausschnitte aus Elternsprechtagsinteraktionen, die im Kontext der Institution „Schule“ stattfinden, werden ausgewählte kommunikative Verfahren vorgestellt, die Lehrkräfte und Eltern zur Durchführung der gattungskonstitutiven konversationellen Aktivität des *Informierens* einsetzen. Veranschaulicht wird in dem Beitrag, dass die KA einen geeigneten Untersuchungsansatz darstellt, um einen spezifischen Ausschnitt schulischer Wirklichkeit – die Interaktion an Elternsprechtagen – in seiner sprachlich-kommunikativen Konstitution genauer zu ergründen.

Schlagwörter: Konversationsanalyse, Methoden, institutionelle Kommunikation, Elternsprechtagsgespräche, Informieren

1. Entwicklung und Tradition der Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse entwickelte sich in den 1960er und 70er Jahren als eigene Forschungsrichtung aus dem von Harold Garfinkel (1967) begründeten soziologischen Ansatz der *Ethnomethodologie*. Bei der Ethnomethodologie handelt es sich um ein Forschungsfeld, das die von Mitgliedern einer Gesellschaft praktizierten Methoden untersucht, mit denen diese ihre soziale Wirklichkeit im alltäglichen Handeln herstellen (Bergmann 1981: 11; Günthner 1993). Das Forschungsinteresse der von Schülerinnen und Schülern Garfinkels (insbesondere Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson) begründeten „Ethnomethodological Conversation Analysis“ zielte folglich auf die Erforschung der Methoden, die Handelnde in Alltagsinteraktionen einsetzen, um soziale Handlungen durchzuführen und somit die gesellschaftliche Wirklichkeit, in der sie leben, zu erzeugen. Sacks (in Heritage 1984: 235) beschrieb die Entstehungsgeschichte der „Conversation Analysis“ folgendermaßen:

"I started to play around with tape-recorded conversations, for the single virtue that I could replay them; that I could type them out somewhat, and study them extendedly [...]. It was not from any large interest in language or from some theoretical formulation of what should be studied that I started with tape-recorded conversation, but simply because I could get my hands on it and I could study it again and again, and also, consequentially, because others could look at what I had studied and make of it what they could, if, for example, they wanted to be able to disagree with me."

Sacks, der das ethnomethodologische Forschungsprogramm hin zur „Conversation Analysis“ ausbaute, interessierte sich also nicht primär für die verbale Kommunikation, sondern vielmehr für die Methoden und Techniken, die Mitglieder anwenden, um soziales Handeln zu erzeugen und zugleich interpretierbar zu machen. Dem Umstand, dass Konversationsanalytikerinnen und Konversationsanalytiker mündliche Kommunikation als Grundlage für die Untersuchung der interaktionalen Herstellung („accomplishment“) sozialer Wirklichkeit nahmen, ist es zu verdanken, dass in den 1960er Jahren erste systematische Aufzeichnungen, Transkriptionen und Analysen von Alltagskonversationen entstanden.

Ogleich die ethnomethodologische Konversationsanalyse der Soziologie entstammt, hat sie sich in den letzten 40 Jahren als eigene Teildisziplin in der Sprachwissenschaft verankert und gilt mittlerweile als eine der zentralen Forschungsrichtungen zur empirischen Analyse gesprochener Sprache und mündlicher Kommunikation (Gülich/Mondada 2008; Deppermann 2008). Unterschiedliche Richtungen zu Analysen von gesprochenen Diskursen – wie die Gesprächsforschung, die Interaktionale Linguistik, die multimodale Kommunikationsforschung etc. – gründen letztendlich auf der Ethnomethodologischen Konversationsanalyse (im Folgenden: KA). Doch hat die KA nicht nur neue Perspektiven, Methoden und theoretische Im-

pulse für die Linguistik geliefert, sondern umgekehrt hat sich die KA wiederum unter der starken Rezeption und Anwendung in der Linguistik weiterentwickelt.

2. Theoretische Grundeinstellung und Basis

Die Fokussierung der KA auf die Methoden, die Mitglieder einer Gesellschaft in ihrem alltäglichen Handeln zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit verwenden, ist mit einer strikt empirischen und qualitativen Vorgehensweise verwoben: Auf der Grundlage authentischer Kommunikationssituationen erforscht sie, *wie* Handelnde das, was sie im Alltag als „soziale Tatsachen“ wahrnehmen, durch ihre Handlungen und Wahrnehmungen produzieren (Bergmann 2010). Um eine an konkreten Daten ausgerichtete, empirische Analyse zu ermöglichen (und nicht etwa den Blick durch vorformulierte Hypothesen und Kategorien einzuengen), lehnt die KA eine hypothetisch-deduktive Theorieproduktion, die Hypothesen entwickelt und diese dann mittels geeigneter empirischer Daten zu stützen versucht, entschieden ab (Bergmann 1988; 1992). Ihre theoretische Grundeinstellung umfasst folgende der Ethnomethodologie entstammende Konzeptualisierungen:

- Soziale Wirklichkeit wird als „**Vollzugswirklichkeit**“ verstanden, d. h. als eine Wirklichkeit, die die Interagierenden durch ihre Handlungen im Sinne eines „ongoing accomplishment“ (Garfinkel 1967) lokal herstellen. Die Erzeugung sozialer Wirklichkeit gilt nicht etwa als subjektiv und beliebig, vielmehr muss sie, um als soziale Ordnung intersubjektiv nachvollziehbar zu sein, bestimmten verfestigten Methoden folgen. Daraus resultiert auch die zentrale Forschungsfrage der KA: Was sind die Verfahren, die Interagierende lokal einsetzen, um den für ihre Handlungen notwendigen Kontext zu kreieren, um zu gemeinsamen Sinnerzeugungen zu gelangen und um ihre Äußerungen für ihr Gegenüber interpretierbar zu machen?
- Der Prozess der sinnvermittelten Konstruktion von Wirklichkeit wird als eine **interaktive Leistung** betrachtet, die im Prozess der Interaktion dialogisch ausgehandelt wird. D. h. sinnhaftes Handeln ereignet sich unter spezifischen situativ-kontextuellen Bedingungen, wobei die Verfahren, die von den Beteiligten verwendet werden, um soziale Handlungen durchzuführen, diese Handlungen zugleich erkennbar – "**accountable**" – und somit für die Rezipientinnen und Rezipienten interpretierbar machen.
- Sinn bzw. Bedeutung von Handlungen entstehen jeweils lokal, d. h. kontextkontingent im Prozess der Interaktion. Jede kommunikative Handlung ist insofern „**indexikal**“, als sie stets auf den unmittelbaren Kontext, in den sie eingebettet ist (und den sie mit-konstruiert), verweist.

- Da Handlungen in ihrem Vollzug einerseits auf den lokalen Kontext verweisen und ihn andererseits mit-produzieren, spricht man von der „**Reflexivität alltäglicher Handlungen**“; d. h. jede Äußerung ist nicht nur dem Kontext (dem interaktiven Davor, den lokalen Gegebenheiten, den Rezipientinnen und Rezipienten etc.) angepasst, sondern mit ihrer jeweiligen Aktualisierung produziert diese verbale Handlung den Kontext selbst mit.
- Da die KA die alltägliche Konversation als die Grundform sozialer Interaktion und damit als den zentralen Ort der Konstitution sozialer Wirklichkeiten betrachtet, ist eine ihrer Leitfragen die Frage nach dem **WIE der Herstellung sozialer Phänomene**: *WIE* – d.h. mit welchen Verfahren – erzeugen Interagierende Sinn? Welche Methoden verwenden sie, um spezifische soziale Phänomene herzustellen und diese wiederum für ihr Gegenüber interpretierbar zu machen? Mit der Frage nach dem *WIE* und damit nach den konkreten Verfahren, die Interagierende im Alltag zur Erzeugung sozialer Phänomene (z. B. Prüfungssituationen, Streitinteraktionen, Emotionen, Genderrollen etc.) verwenden, ist für die KA das Konzept des „*doing*“ zentral (im Sinne von „doing exam situation“, „doing arguing“, „doing emotion“, „doing being female or male“). Mit diesem Konzept des „doing“ liegt der Fokus der Betrachtung kommunikativer Alltagshandlungen somit auf den methodischen Verfahren, die Interagierende anwenden, um soziale Aktivitäten wie „Prüfen“, „Streiten“, „Emotionen ausdrücken“, „Genderzugehörigkeiten indizieren“ etc. im Prozess der Interaktion zu erzeugen.

3. Methodik

Methodologische Konsequenz der KA mit ihrem strikt empirischen und an authentischen Daten orientierten Vorgehen ist es, die entsprechenden Analysekatoren am Material selbst zu entwickeln und sie nicht a priori festzulegen (Bergmann 1988, 2001; Günthner 1993, 2000; Deppermann 2008; Gülich/Mondada 2008). Kommunikative Prozesse werden somit in ihrer eigenen Dynamik erfasst und als sich selbst organisierende und reproduzierende Strukturen analysiert: Statt sich – wie beim traditionellen linguistischen Vorgehen üblich – auf die eigene Intuition zu verlassen, gilt es, die Relevanz der verwendeten Kategorien am Datenmaterial selbst nachzuweisen. Da die Konversationsanalyse darauf abzielt, die Konstitution sozialer Wirklichkeit „in vivo“ (und nicht etwa „in vitro“) zu erfassen und somit an der selbstexplikativen Qualität kommunikativer Phänomene anzusetzen, sind authentische Daten unabkömmlich.

Mit ihrer gegenstandsbezogenen und strikt empirischen Vorgehensweise gelingt es der KA überzeugend zu demonstrieren, dass zwischenmenschliche Kommunikation einer Geordnetheit unterliegt, die die Interagierenden füreinander produzieren: Die soziale Welt (und damit

die Welt der Kommunikation) läuft strukturiert ab und die Geordnetheit alltäglicher Interaktion zeigt sich gerade in unspektakulären Elementen, die wir unbewusst produzieren und interpretieren. Zugleich bildet diese Beobachtung, die in Sacks (1984: 22) vielzitiertem Ausspruch zum Ausdruck kommt: „There is order at all points“, wiederum einen wichtigen Ausgangspunkt für das methodische Vorgehen der KA: Es gilt, die von den Interagierenden füreinander produzierten, geordneten und lokal ausgehandelten Phänomene zu entdecken, die teilweise nicht erwartbar sind bzw. unterbewusst ablaufen (Gülich/Mondada 2008: 15).

Zur Charakterisierung des konversationsanalytischen Vorgehens wird immer wieder von der sogenannten „analytischen Mentalität der KA“ gesprochen (Bergmann 1988; Gülich/Mondada 2008: 16), die sich an folgenden Prinzipien orientiert: (i) dem Prinzip der Geordnetheit; d.h. bei der Analyse gilt es, die von den Interagierenden produzierten Ordnungsprinzipien herauszuarbeiten und auf ihre Funktionen hin zu analysieren; (ii) dem Prinzip der Sequenzialität und Zeitlichkeit interaktionalen Handelns: Äußerungen treten nicht kontextlos gelöst auf, sondern es handelt sich hierbei um dynamische, zeitlich organisierte Prozesse, die in einen sequenziellen Kontext eingebettet sind, der bei der Analyse zu berücksichtigen ist; (iii) die Analysen orientieren sich an der Perspektive der Kommunikationsteilnehmerinnen und Kommunikationsteilnehmer, d. h. deren Reaktionen liefern wichtige Grundlagen für die Interpretation der betreffenden Äußerungen im sequenziellen Kontext.

Charakteristisch für das Vorgehen der KA ist die Orientierung an den Daten, d. h. die jeweiligen Methoden haben sich am spezifischen Gegenstandsbereich der Untersuchung auszurichten, um zu verhindern, dass der Blick auf die Phänomene durch bestimmte Vorgaben verstellt wird: „Die Ethnomethodologie setzt darauf, aus der Einsicht in die methodische Qualität und den selbstexplikativen Charakter sozialer Handlungen zur gegenstandsadäquaten Methodisierung ihres Vorgehens zu gelangen“ (Bergmann 2010: 265). Aus diesem Grund liegt auch keine ausformulierte Methodologie vor. Trotz alledem lassen sich folgende "methodische Prinzipien" der KA aufzeigen (Bergmann 1981, 1992, 2010):

- I. *"Natürliche" Texte als Analysegegenstand:* Die Konversationsanalyse beharrt darauf, Aufzeichnungen "real" ablaufender Interaktionen zum Analysegegenstand zu machen und nicht etwa idealisierte oder durch Experimente erzeugte soziale Vorgänge.
- II. *Fixierung der Interaktion durch Tonband- bzw. Videoaufnahmen und anschließende Transkription:* Um die Flüchtigkeit der Interaktion einzufangen und damit wissenschaftlichen Analysen zugänglich zu machen, gilt es, diese auf Tonträgern bzw. Video festzuhalten und anhand von detailgetreuen Transkriptionen des Geschehens zu fixie-

ren. Hierbei gilt die Prämisse, dass kein Element a priori als Zufallsprodukt ausgegrenzt und damit als mögliches Untersuchungsobjekt ausgeschlossen werden kann.

- III. *Aufspüren formaler Organisationsstrategien der Interaktion*: Hierbei ist es wichtig, am konkreten Datenmaterial aufzuzeigen, auf welche Weise sich die Interagierenden an den betreffenden Prinzipien orientieren. Die KA erhebt somit den Anspruch, dass die zu ermittelnden kommunikativen Verfahren tatsächliche Orientierungsgrößen für die Handelnden repräsentieren.
- IV. *Analyse des interaktiven Problems, das der Geordnetheit zugrunde liegt*: Ist eine Geordnetheit interaktionaler Phänomene erkennbar, so gilt es zu eruieren, welcher Art das dieser Ordnung zugrundeliegende Problem ist.
- V. *Überprüfung der Gültigkeit der Analyse*: Zum einen wird im Datenmaterial nach der Kookkurrenz funktional gleichartiger Phänomene gesucht. Zum anderen werden gerade abweichende Fälle als wichtige Ressourcen gesehen, da sie veranschaulichen, wie Interagierende diese Abweichungen selbst als Verstöße gegen erwartbare Handlungsmuster indizieren. Darüber hinaus wird die sequentielle Nachfolgeäußerung, mit der das Gegenüber auf die Äußerung seiner Gesprächspartnerin reagiert, als Validierungsressource zur Überprüfung der Interpretation genutzt („next-turn-proof procedure“). Indem sich die Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer in ihren Redebeiträgen wechselseitig aufeinander beziehen, demonstrieren sie zugleich ihre Interpretation der vorausgehenden Handlungen bzw. Äußerungen des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin.

Ein zentraler Aspekt des methodischen Vorgehens der Konversationsanalyse ist also, dass sie die Bedeutung kommunikativer Phänomene nicht etwa aus isolierten Sätzen oder Äußerungen ableitet, sondern aus der sequentiellen Organisation von Äußerung und ausgelöster Folgeäußerung. Kommunikation gilt hierbei als interaktive Leistung, die von den Interagierenden reflexiv an den spezifischen Kontext gebunden wird und folglich auch innerhalb dieses sequentiellen Kontextes zu interpretieren ist.

Die Analysen der KA zu recht unterschiedlichen Phänomenen authentischer Kommunikation haben klar verdeutlicht, dass gesprochene Sprache bzw. „performance“ – entgegen der Auffassung Chomskys – keineswegs chaotisch und unstrukturiert ist. Das strikt empirische Vorgehen der KA, die Ausrichtung an authentischen Daten, die systematische Nutzung von Ton- und Videoaufzeichnungen sowie die methodische Orientierung an den sequentiellen Nachfolgeäußerungen als zentraler Ressource zur Interpretation sprachlicher Kommunikation, die

Detailversessenheit sowie die Betonung der Prozesshaftigkeit, Dialogizität und Kontextkontinguität kommunikativer Bedeutung haben die Methoden linguistischer Gesprächs- und Diskursanalysen nachhaltig verändert.

4. Beispielanalyse: Ausgewählte kommunikative Verfahren des *Informierens* in Elternsprechtagsgesprächen

Wie bereits in Abschnitt 2 genauer dargelegt wurde, beschäftigt sich die Konversationsanalyse insbesondere mit der Frage, *wie* soziale Phänomene von Interagierenden erzeugt werden, mittels welcher sprachlich-kommunikativer Verfahren sie die soziale Wirklichkeit, in der sie leben und die sie erfahren, also konkret konstruieren. Gegenstand der folgenden Ausführungen ist ein im Kontext der Institution „Schule“ von der qualitativen Forschung lange Zeit vernachlässigter Ausschnitt sozialer Wirklichkeit: die Interaktion zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern an schulischen Elternsprechtagen. Hierbei handelt es sich um Interaktionen, die gemeinhin einmal pro Schulhalbjahr stattfinden und die von den Beteiligten dazu genutzt werden, schulrelevante Angelegenheiten in Bezug auf den Schüler bzw. die Schülerin auszutauschen: Lehrkräfte etwa informieren Eltern in diesen Treffen in Hinblick auf die Lern- und Leistungsentwicklung und das Sozialverhalten der Schulkinder oder aber beraten sie, wie konstatierte schulische Defizite behoben werden können. Auch werden unter den Beteiligten Verantwortlichkeiten ausgehandelt, die beispielsweise die Realisierung zukünftiger Maßnahmen, etwa die Unterstützung der Lernprozesse des Kindes, betreffen. Bislang existieren nur vereinzelt Studien, die anhand der Analyse „natürlicher“ Daten aufzeigen konnten, welche Konstitutionsmechanismen Elternsprechtagsinteraktionen und schulischen Sprechstundengesprächen im Detail zugrunde liegen (u. a. Wegner 2015, 2016; Bennewitz/Wegner 2015; Meer/Wegner 2015; Kotthoff 2012; Hauser/Mundwiler 2015). Anhand der Analyse ausgewählter Transkriptausschnitte werden wir in diesem Abschnitt exemplarisch veranschaulichen, mittels welcher kommunikativer Verfahren die für Elternsprechtagsgespräche konstitutive Aktivität des *Informierens* von den Beteiligten durchgeführt wird. Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse fußen auf den Analysen Wegners (2016) und damit auf einem Korpus von 142 Elternsprechtagsgesprächen, die an unterschiedlichen Schulformen und Schulen in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2010 stattgefunden haben. Das Gesamtkorpus beinhaltet Datenmaterial im Umfang von rund 24 ½ Stunden gesprochener Sprache. Die zugrunde liegenden Gespräche wurden – konversationsanalytischen Annahmen folgend – zunächst durch Audioaufnahmegeräte fixiert und anschließend gemäß „GAT 2“ (Selting et al. 2009) verschriftlicht.

Informieren in Elternsprechtagsgesprächen

Am Beispiel der konversationellen Aktivität des *Informierens* im Kontext von Elternsprechtagsgesprächen wird im Folgenden skizziert, wie die KA als Untersuchungsansatz fungiert, um sprachlich-kommunikative Verfahren zu identifizieren und deren Funktion mit Blick auf die Konstitution dieser spezifischen institutionellen Gattung zu ermitteln.

Der folgende Transkriptausschnitt liefert ein Beispiel, in dem die konversationelle Aktivität *Informieren* von der Lehrerin durchgeführt wird. Der Ausschnitt entstammt dem Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs an einem Gymnasium zwischen einer Lehrerin und ein Mutter.

Transkriptausschnitt 1

```
001 L'in haben sie ne bestimmte: (-) [FRA ]gestellung==
002 M [NEIN;]
003 L'in =oder soll ich einfach (.) inforMIERen;
004 M EINFach informieren;
005 L'in EINFach informieren;
006 °hhh BEN ist mir manchmal n bisschen zu <<gerundet> rUhig.>
007 M aHA;
```

In Zeile 001ff. richtet sich die Lehrerin mit der Frage an die Mutter, ob diese „ne bestimmte: (-) [FRA]gestellung“ hat oder aber ob sie „einfach (.) inforMIer[t]“ werden möchte. Die Mutter verweist im Rahmen einer „Echostruktur“ (Du Bois 2010) in Zeile 003 („EINFach informieren;“) auf den Wunsch, von der Lehrerin lediglich Informationen allgemeiner Art erhalten zu wollen, was erneut in Form eines Echos in Zeile 005 („EINFach informieren;“) von der Lehrkraft ratifiziert wird. Im Rahmen des von der Lehrerin eingeschlagenen Vorgehens kommt es somit zu einem „talking-into-being“ (Boden 1994) eines Informationsgesprächs; die Beteiligten handeln dabei ihre situativen Identitäten als „informierende Lehrerin“ und als „zu informierende Mutter“ gemeinsam aus. In Zeile 006 realisiert die Lehrerin schließlich diese Aktivität: Sie informiert die Mutter über ihren Eindruck, dass der Schüler „BEN [...] manchmal n bisschen zu <<gerundet> rUhig.>“ ist, womit sie auf den als defizitär empfunden Leistungsstand des Schülers anspielt. Die Interpretation, dass die Mutter die Äußerung der Lehrerin als „Informieren“ auffasst, lässt sich konkret an ihrer Reaktion ablesen: Mittels der Verwendung des „Erkenntnisprozessmarkers“ (Imo 2009) „aHA;“ in Zeile 007 signalisiert sie „some kind of change of state“ (Heritage 1984: 299) und damit ihre Wahrnehmung des Gesagten als Information.

An diesem Beispiel konnte veranschaulicht werden, wie Interagierende in Koproduktion Sinn erzeugen, also das soziale Phänomen „Informieren im Rahmen eines Elternsprechtagsgesprächs“ in situ herstellen. Zur analytischen Rekonstruktion des Geschehens erweist es sich

hierbei – wie oben gezeigt wurde – als fruchtbar, die Perspektive der Interagierenden einzunehmen und zu untersuchen, wie diese das Handeln des jeweiligen Gegenübers selbst interpretieren. Dieses analytische Vorgehen ermöglicht es, aus den Daten heraus Kategorien zu entwickeln (induktives Vorgehen), statt lediglich vorgefertigte Eindrücke am Material bestätigt zu wissen (deduktives Vorgehen).

Informieren mit Blick auf Positives und Negatives

Wenn Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen ihr Gegenüber hinsichtlich der Lern- und Leistungsentwicklung oder des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler informieren, sehen sie sich vor die Notwendigkeit gestellt, sowohl positive als auch negative Nachrichten übermitteln zu müssen, etwa die Eltern davon in Kenntnis zu setzen, dass ihr Sohn die Note „Fünf“ in der Deutscharbeit erzielt hat oder dass die Tochter sich den Lehrkräften gegenüber ganz vorbildlich verhält. Mit Blick auf die Daten wird deutlich, dass dabei – in Abhängigkeit davon, ob es sich um positive oder negative Nachrichten handelt – unterschiedliche sprachliche Verfahren des Informierens zum Einsatz kommen. Transkriptausschnitt 2 entstammt demselben Gespräch wie Transkriptausschnitt 1. Die Lehrerin informiert die Mutter an dieser Stelle des Gesprächs über die Noten des Schülers in den naturwissenschaftlichen Fächern Mathematik und Physik:

Transkriptausschnitt 2

```

001  L'in  mathe eins MInus;
002          (1.0)
003          als ZWischenstand wie gesacht_[äh ]:-
004  M                                [hm,]
005  L'in  physik EINS;
006          (-)
007          NICHTS zu meckern;
008          (-)
009          ALles im grünen berEich.
010  M      also so (.) wie (.) zum HALBjahr hin;
011  L'in  j[o- ]
012  M      [( )]
013          (-- )
014          ja GUT;
015          (-)
016          hört sich GUT an.

```

In den Zeilen 001ff. informiert die Lehrerin die Mutter darüber, dass der Schüler sowohl in Mathematik als auch in Physik „als ZWischenstand“ (Z. 003) jeweils mit der Note „Eins (minus)“ beurteilt wird. Sie verweist im Anschluss darauf, dass es „NICHTS zu meckern;“ (Z. 007) gibt und folglich „ALles im grünen berEich.“ (Z. 009) anzusiedeln ist. Die Mutter kommentiert dies schließlich mit den positiven Bewertungen „ja GUT;“ (Z. 014) und „hört sich GUT an.“, womit sie der Lehrerin ihre Zufriedenheit mit dem Leistungsstand des Sohnes kommuniziert. Wirft man einen Blick auf die sprachliche Gestaltung des Informierens, so fällt

auf, dass die Lehrerin dies im Rahmen verschiedener sog. „dichter Konstruktionen“ (Günthner 2006) realisiert: „mathe eins Minus;“ (Z. 001), „physik EINS;“ (Z. 005), „NICHTS zu meckern;“ (Z. 007) und „ALles im grünen berEIch.“ (Z. 009). Dichte Konstruktionen zeichnen sich dadurch aus, dass – formal betrachtet – obligatorische Felderpositionen bzw. notwendige syntaktische Positionen unbesetzt bleiben, die Informationen also gewissermaßen in „verdichteter“ Form übermittelt werden. Im Rahmen der Verwendung derartiger (in diesem Fall auch zusätzlich noch idiomatisch verfestigter) „dichter Konstruktionen“ durch die Lehrkräfte wird ikonisch widergespiegelt, dass kein großer Redebedarf besteht und in der Agenda rasch zum nächsten thematischen Punkt gewechselt werden kann. Mit dem konversationsanalytischen Konzept der „Präferenz“ (u. a. Schegloff 1988 und Levinson 2000) lässt sich argumentieren, dass die Lehrerin ihre Handlung hier als eine präferierte ausführt, also eine solche, die unmittelbar, d. h. ohne zeitliche Verzögerung und ohne großen sprachlichen Aufwand realisiert werden kann. Somit ist festzuhalten, dass die Lehrerin die Übermittlung positiver Nachrichten als eine in ihrer Durchführung unproblematische Handlung rahmt (vgl. Silverman 1997: 136; Pillet-Shore 2012).

Während die Übermittlung positiver Nachrichten von den Lehrkräften als eine präferierte Handlung ausgeführt wird, wird die Überlieferung negativer als eine dispräferierte markiert. In Transkriptausschnitt 3, der einem Gespräch an einer Gesamtschule entstammt, informiert der Lehrer die Mutter über die negativen Resultate ihrer Tochter Jessi in den Klausuren.

Transkriptausschnitt 3

```

001  L      wAt wolln_se von mir WISSen;
002          (2.0)
003  M      ob sich jessi verBESsert hat;
004          ob sie (sich) im UNterricht me:hr teilnimmt;
005          sie hat geSACHT==
006          =sie möchte gerne was erREichen noch;
007  L      hm_hm,
008          also die äh:m k klauSuren warn jetzt <<gepresst> m::;> h°
009  M      <<pp> tja;>
010          (1.0)

```

Nach der Frage der Lehrkraft in Zeile 001, worüber die Mutter informiert werden möchte, kommuniziert diese ihr Anliegen: Sie legt dar, dass sie Informationen darüber einholen möchte, ob sich die Tochter „verBESsert“ (Z. 003) hat und ob diese am Unterrichtsgeschehen „me:hr teilnimmt;“ (Z. 004). In Zeile 008 beginnt der Lehrer nun mit der Übermittlung der Nachricht, und zwar in Form einer „Aposiopese-Konstruktion“ (Imo 2011): „also die äh:m k klauSuren warn jetzt <<gepresst> m::;> h°“. Noch vor dem Erreichen eines syntaktischen Abschlusspunktes bricht der Lehrer seine Äußerung, die von verschiedenen, Dispräferenz zum Ausdruck bringenden „Disfluenzmarkern“ (Fischer 1992) gekennzeichnet ist, ab. Eine erwartbare Bewertung oder Beurteilung, entweder in Form der Nennung einer Note („Fünf“,

„Sechs“ o. Ä.) oder eines evaluierenden Adjektivs, wie z. B. „schlecht“, erfolgt nicht. Auffällig ist, dass die Mutter die Äußerung dennoch als eine in pragmatischer Hinsicht vollständige behandelt und damit die Interpretation als Aposiopese (und nicht etwa als Anakoluth) bestätigt: Mittels eines sehr leise geäußerten „tja;“ (Z. 009) tut sie ihr Bedauern ob der Tatsache kund, dass es sich ganz offensichtlich um eine schlechte Leistung des Kindes handelt, und liefert damit eine „Verstehensdokumentation“ (Deppermann/Schmitt 2009) des Gesagten. Sie verdeutlicht also, dass sie in der Lage ist, das von der Lehrkraft nicht Explizierte zu inferieren. Durch die Vermeidung der Nennung eines negativ bewertenden Adjektivs wie „schlecht“ oder der Nennung einer konkreten schlechten Note umgeht es die Lehrkraft, ihr Gegenüber in *direkter* Form mit unliebsamen Sachverhalten zu konfrontieren; die Adressatin ist selbst vor die Notwendigkeit gestellt, Inferenzen aus dem Gesagten zu ziehen. Die Lehrkraft trägt damit dem Umstand Rechnung, dass es sich bei der Übermittlung schlechter Nachrichten – mit Goffman (1986) – um eine gesichtsbedrohende Aktivität handelt, die sich in der Durchführung problematisch gestaltet und die der Realisierung „protektiver Manöver“ bedarf: Im Rahmen des beschriebenen Vorgehens ist der Lehrer somit in der Lage, „Tatsachen unausgesprochen [zu lassen, SG u. LW], die [...] den positiven Ansprüchen anderer widersprechen oder diese verwirren“ (Goffman 1986: 22). Die Gesichtsbedrohung für die Mutter (als Erziehungsrechtige und damit für das Kind Verantwortliche) sowie für die (nicht anwesende) Schülerin wird damit abgeschwächt.

Wenn Lehrkräfte ihr Gegenüber mit Blick auf Negatives informieren, greifen sie zu diesem Zweck auf eine Vielzahl verschiedener kommunikativer Verfahren zurück. Zum Abschluss wird ein weiteres Beispiel präsentiert, in dem nun allerdings das im Gespräch verhandelte Kind selbst anwesend ist. Es zeigt sich hier, dass der Schüler von der Lehrerin situativ in das Gesprächsgeschehen involviert wird; er fungiert aus Sicht der Lehrkraft gewissermaßen als interaktive Ressource zur (unproblematischeren) Übermittlung negativer Nachrichten. Transkriptausschnitt 4 entstammt einem Gespräch zwischen einer Lehrerin, einer Mutter und einem Schüler an einem Gymnasium.

Transkriptausschnitt 4

```

001 L'in anSONSten,
002      muss ich zu CHRISToPh,
003      (--)
004      ja was soll ich SAgen;
005      was WERD ich denn jetzt sagen;
006      (-)
007      was MEINst_e denn;
008 M      was ich glaub ich schon ganz OFT gehört hab heute;
009      (---)
010 L'in NÄMlich?
011 S      äh:::-
012      (1.0)

```

013 M das MÜNDliche;
 014 [()] wo (wie) nichts IST;
 015 S [(ja MÜNDlich war-)]
 016 (1.5)
 017 L'in j: er KÖNNte ja.
 018 M ja;
 019 S ja;
 020 (-)
 021 L'in du KÖNNtest ja.
 022 (1.0)
 023 KOMMT (.) nur (.) irgendwie (.) nich (.) so;

Im vorliegenden Ausschnitt ist das sprachliche Handeln der Lehrerin darauf ausgerichtet, zunächst die Perspektive des Schülers Christoph einzuholen und diesen selbst eine Einschätzung der Situation vornehmen zu lassen, was mittels „ja was soll ich Sagen; was WERD ich denn jetzt sagen; (-) was MEINSt_e denn;“ (Z. 004ff.) zu initiieren versucht wird. Sie informiert also zunächst nicht selbst, sondern nimmt Christoph in die Pflicht, seine Sicht der Dinge darzustellen. Die Lehrerin bedient sich hier eines Verfahrens, das auch von Konversationsanalytikern wie Sacks in vergleichbaren Gesprächssituationen beobachtet wurde; so weist Schegloff (1988: 433) darauf hin, dass

„[i]t was my colleague Harvey Sacks I think who first pointed out that when it comes to bad news, the talk can be organized in such a manner that the recipient of the news can turn out to be the one who actually says it.

Dieses Vorgehen ermöglicht es der Lehrerin, sich zunächst einer eigenen Stellungnahme zu enthalten und stattdessen die anderen Gesprächsparteien dazu anzuhalten, die für sie unliebsamen Sachverhalte an- bzw. auszusprechen. Dies gelingt ihr insofern, als es zwar nicht der Schüler ist, der das Negative darlegt, dafür aber die Mutter: „das MÜNDliche; [] wo (wie) nicht IST;“ (Z. 013f.). Ab Zeile 017ff. ist es der Lehrerin nun möglich, dem Gesagten lediglich zuzustimmen („j: er KÖNNte ja.“) und damit eine mit der Mutter und dem Schüler geteilte kritische Perspektive zu entwickeln (vgl. auch Maynard 2001). Der eigentliche gesichtsbedrohende Akt geht damit nicht von ihr, sondern von ihrem Gegenüber selbst aus. Nicht umsonst wird dieses Verfahren in konversationsanalytisch ausgerichteten Arbeiten wie der von Maynard (2003: 249), in welcher der Autor Ratschläge zur Übermittlung negativer Neuigkeiten gibt, explizit empfohlen:

If possible, elicit the recipient's perspective before delivering the news. Ask recipients what they think, know, or believe about what is going on. Then, deliver the news forthrightly and by connecting it to what recipients say. (Maynard 2003: 249)

Die Reaktionen der Mutter und des Schülers fallen trotz der Tatsache, dass es sich eigentlich um eine negative Nachricht handelt, vergleichsweise positiv aus. So stimmen diese der Äußerung der Lehrerin in Zeile 017 („j: er KÖNNte ja.“) in Form der Antwortpartikeln „ja;“ (Z. 018 und 019) zu. Bezüglich dieses Fallbeispiels ist der These Maynards (2003: 250) somit

beizupflichten, dass der Einsatz des beschriebenen Verfahrens „maximizes the chance that recipients will understand and accept diagnostic or other official news“.

Mit Blick auf die vorgestellten Transkriptausschnitte zeigt sich, dass sich die für Elternsprechtagsgespräche konstitutive konversationelle Aktivität des *Informierens* als ein hochgradig strukturiertes soziales Phänomen erweist, das sich erst mittels eines konversationsanalytischen Zugangs hinsichtlich seiner konkreten sprachlichen Beschaffenheit in adäquater Form rekonstruieren lässt.

5. Fazit

Die aus der Ethnomethodologie stammende Konversationsanalyse mit ihrem Fokus auf der Untersuchung alltäglicher privater wie auch institutioneller Diskurse, ihrer strikt empirischen Ausrichtung auf authentische Daten und ihrer engen Verknüpfung mit Fragen der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit hat in den letzten 40 Jahren einen enormen Einfluss auf die Linguistik ausgeübt und letztendlich dazu geführt, Analysen von Sprache wieder dort zu verorten, wo Sprache primär vorkommt: in der alltäglichen Interaktion.

Literatur

- Bennewitz, Hedda und Lars Wegner (2015): „da hast du dich irgendwie gar nicht gemeldet“. Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (1), 86–105.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. S. Schröder, H. (Ed.), *Dialogforschung* (pp. 9-51). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bergmann, Jörg (1988): *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheit 1-3*. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen.
- Bergmann, Jörg (1992): Konversationsanalyse. In U. Flick & et al. (Eds.), *Handbuch qualitativer Sozialforschung* (pp. 213-218). München: Psychologie Verlags Union.
- Bergmann, Jörg (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. *HSK*, 16 (2), 919-927.
- Bergmann, Jörg (2010): „Ethnomethodologische Konversationsanalyse“. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/Boston: 258-274).
- Boden, Deidre (1994): *The Business of Talk: Organization in Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf / Reinhold Schmitt (2009): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache* 36, 220–245.
- Du Bois, John W. (2010): *Towards a Dialogic Syntax*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Fischer, Rotraut (1992): Disfluenz als Kontextualisierungshinweis in telefonischen Beratungsgesprächen im Rundfunk. In: *KontRi* 23. Konstanz.
- Garfinkel, Harold (1967): What is ethnomethodology? In H. Garfinkel (Ed.), *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Goffman, Erving (1986): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt M.: Suhrkamp.
- Gülich, Elisabeth/ Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.

- Günthner, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der Interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Günthner, Susanne (2000): *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne (2006): Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis – ‚Dichte Konstruktionen‘ in der Interaktion. In: Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 95–122. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/grammatik.pdf>.
- Hauser, Stefan und Vera Mundwiler (Hrsg.) (2015): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep-Verlag.
- Heritage, John (1984): "A change-of-state token and aspects of its sequential placement". In: Atkinson, J. M. und John Heritage (Hrsg.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 299-345.
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (*change-of-state-token*) im Deutschen. In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch*. Berlin, New York: de Gruyter, 57–86.
- Imo, Wolfgang (2011): Cognitions are not observable – but their consequences are: Mögliche Aposiopese-Konstruktionen in der gesprochenen Alltagssprache. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, 265–300. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2011/ga-imo.pdf>.
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, 290–321.
- Levinson, Stephen (2000): *Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Maynard, Douglas (2001): On Clinicians Co-implicating Recipients' Perspective in the Delivery of Diagnostic News. In: Drew, Paul und John Heritage (eds.): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 331–358.
- Maynard, Douglas (2003): *Bad News Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meer, Dorothee und Lars Wegner (2015): Professionelles Kommunikationshandeln von Lehrkräften in Elternsprechtagsgesprächen. In: Hauser, Stefan und Vera Mundwiler (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep-Verlag, 18-53.
- Pillet-Shore, Danielle (2012): The problems with praise in Parent-Teacher Interaction. In: *Communication Monographs* 79 (2), 181–204.
- Sacks, Harvey (1984): Notes on Methodology. In J. M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-27.
- Schegloff, Emanuel (1988): On an Actual Virtual Servo-Mechanism for Guessing Bad News: A Single Case Conjecture. In: *Social Problems* 35 (4), 442–457.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>.
- Silverman, David (1997): *Discourses of counselling. HIV Counselling as Social Interaction*. London: Sage.
- Wegner, Lars (2015): „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktionen in Elternsprechtagsgesprächen – zur engen Verknüpfung von syntaktischen Konstruktionen und kommunikativen Gattungen. In: Bücker, Jörg, Susanne Günthner und Wolfgang Imo (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 163–186.

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