



Studentische Arbeitspapiere  
zu Sprache und Interaktion

22

**Larissa Böhringer**

***Kommunikative Verfahren in der  
Gattung ‚universitäre Sprechstunde‘***

<http://audiolabor.uni-muenster.de/SASI>

## **Inhaltsverzeichnis**

Inhaltsverzeichnis .....	I
Beispielverzeichnis .....	I
Tabellenverzeichnis .....	II
1 Einleitung .....	1
2 Theoretische und methodische Grundlagen .....	5
2.1 Institution und institutionelle Kommunikation .....	5
2.2 Hochschulische Kommunikation als Teil der institutionellen Kommunikation... ..	8
2.3 Ethnomethodologische Konversationsanalyse.....	9
2.4 Das Konzept der kommunikativen Gattung.....	12
2.5 Kommunikative Verfahren .....	15
2.6 Datengrundlage .....	17
3 Universitäre Sprechstunden zwischen Lehrenden und Studierenden als kommunikative Gattung.....	20
3.1 Außenstruktur .....	23
3.2 Binnenstruktur.....	28
3.3 Situative Realisierungsebene .....	31
3.4 Zusammenfassung.....	38
4 Kommunikative Verfahren innerhalb von universitären Sprechstunden.....	39
4.1 Auf Defizite hinweisen .....	39
4.2 Identifizieren .....	50
4.3 Feedback äußern .....	61
4.4 Zwischenfazit.....	74
5 Schlussbetrachtungen.....	75
Literaturverzeichnis .....	77

## **Beispielverzeichnis**

Beispiel 1: Emeritus (Petersen_05).....	25
Beispiel 2: Literatur (Mertens_03) .....	27
Beispiel 3: Herein (Bauer_09).....	29
Beispiel 4: Was kann ich tun (Bauer_09) .....	29
Beispiel 5: und zwar (Bauer_11) .....	29
Beispiel 6: Abgabetermin (Petersen_06) .....	30
Beispiel 7: Präsequenz (Bauer_07).....	32
Beispiel 8: Begrüßung Frau Bauer (Bauer_03) .....	33
Beispiel 9: Protokolle (Bauer_07) .....	34

Beispiel 10: Evaluation (Petersen_10).....	36
Beispiel 11: Verabschiedung (Petersen_10).....	37
Beispiel 12: Verständnisprobleme (Bauer_09).....	41
Beispiel 13: Hausarbeitsthema (Mertens_05).....	42
Beispiel 14: Praktikum (Petersen_06) .....	45
Beispiel 15: Namen vergessen (Lüger_01).....	47
Beispiel 16: Sprachwissenschaftliche Prüfung (Bauer_05).....	49
Beispiel 17: Begrüßung Herr Petersen (Petersen_11) .....	51
Beispiel 18: Einstellung des Kaufmanns (Petersen_03).....	52
Beispiel 19: Syntax-Seminar (Mertens_05).....	53
Beispiel 20: Sprachbewusstsein (Bauer_08).....	55
Beispiel 21: Fokus (Bauer_09) .....	56
Beispiel 22: Mündliche Prüfung (Petersen_11).....	56
Beispiel 23: Magisterabschlussprüfung (Bauer_05).....	58
Beispiel 24: umfassender Einstieg (Mertens_03) .....	62
Beispiel 25: Informationserhalt (Bauer_04) .....	64
Beispiel 26: ungünstiges Thema (Bauer_05).....	66
Beispiel 27: Rolle des Kaufmanns – Teil 1 (Petersen_02).....	67
Beispiel 28: Letzter Drücker – Teil 1 (Lüger_01) .....	72

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Zusammensetzung des Korpus .....	18
Tabelle 2: Phasen von universitären Sprechstundengesprächen.....	37
Tabelle 3: Gebrauch von <i>ehrlich gesagt</i> im untersuchten Korpus.....	48
Tabelle 4: Strategien der Identifizierung .....	60

# 1 Einleitung

Empirische Untersuchungen zu institutioneller Kommunikation verdeutlichen, dass diese andere Anforderungen an die Interagierenden stellt, als dies in Alltagsinteraktionen der Fall ist (vgl. u. a. Drew/Heritage 1992; Birkner 2001; Heritage 2005; Heritage/Clayman 2010). Innerhalb von „institutionellen Settings“ (vgl. Drew/Heritage 1992) erweisen sich die Beteiligten als kontextsensitive Akteure, da sie sich im Sinne eines interaktiven Kontextbegriffs (vgl. u. a. Günthner/Knoblach 1994: 209)<sup>1</sup> an ihrem Kontextwissen orientieren, den Kontext somit zugleich konstruieren und definieren und damit ihre Handlungen interpretierbar machen. Faktoren eines institutionellen Kontextes können folglich nicht nur als „gegeben“ oder „vorhanden“ angesehen werden; stattdessen kann anhand der sprachlichen Handlungen der Interagierenden gezeigt werden, mittels welcher Verfahren sie diesen herstellen bzw. sich an ihm orientieren.

Im Rahmen der vorliegenden empirisch ausgerichteten und methodisch auf der Konversationsanalyse (vgl. u. a. Bergmann 2010) sowie dem Gattungskonzept (vgl. u. a. Günthner/Knoblach 1994) beruhenden Untersuchung sind diese Gedanken zentral, da es sich bei dem zugrunde liegenden Korpus um Gespräche aus dem Bereich der institutionellen Kommunikation handelt: Im Mittelpunkt der Analyse stehen universitäre Sprechstundengespräche zwischen Lehrenden und Studierenden.<sup>2</sup> Das Erkenntnisinteresse liegt dabei auf der Beantwortung folgender Fragen:

- Inwiefern können hochschulische Sprechstunden als kommunikative Gattung gelten?
- Welche Verfestigungen zeigen sich auf den verschiedenen Gattungsebenen Außenstruktur, Binnenstruktur und situative Realisierungsebene?
- Wie gestalten Interagierende bestimmte kommunikative Verfahren innerhalb dieser Gattung?

---

<sup>1</sup> Der Begriff des interaktiven Kontext steht in der Tradition des Reflexivitätsbegriffs nach Garfinkel bzw. des Kontextualisierungsbegriffs nach Gumperz. Vgl. zu beiden Ansätzen die Überblicksdarstellungen in Auer (2013).

<sup>2</sup> Die Begriffe „universitäre Sprechstunde“, „hochschulische Sprechstunde“ oder „Sprechstundengespräch“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet und beziehen sich ausschließlich auf Sprechstundengespräche zwischen Lehrenden und Studierenden.

- Woran zeigt sich die Ausrichtung der Interagierenden an ihrem Gattungswissen bzw. an Faktoren der institutionellen Kommunikation?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird folgendes Vorgehen gewählt: In Kapitel 2 werden universitäre Sprechstundengespräche im Rahmen von theoretischen Überlegungen der institutionellen Kommunikation bzw. der Hochschulkommunikation zugeordnet. Theoretisch und methodisch fußt diese Arbeit auf der Ethnomethodologischen Konversationsanalyse, die der zeitlichen Ausdehnung von mündlicher Interaktion (vgl. Auer 2000) durch ein sequenzanalytisches Vorgehen Rechnung trägt. Zusätzlich findet das Konzept der kommunikativen Gattungen nach Luckmann (1986) und Günthner/Knoblauch (1994) Anwendung, das sich methodisch an die Konversationsanalyse anlehnt. Im Rahmen dieses Konzepts wird der Begriff „kommunikatives Verfahren“ eingeführt, der als ein weniger komplexer Bestandteil von Gattungen konzeptualisiert wird. Eine Beschreibung des Datenkorpus, das dieser Arbeit zugrunde liegt, schließt das Kapitel ab. Das dritte Kapitel bildet den ersten Analyseteil der vorliegenden Arbeit: Universitäre Sprechstunden werden als kommunikative Gattung eingeordnet, wobei nach den drei Ebenen (Außenstruktur, Binnenstruktur, situative Realisierungsebene) differenziert wird. Verfestigungen auf jeder Ebene werden mit Hilfe von Transkriptbeispielen illustriert. Zu solchen gattungskonstituierenden Verfestigungen gehören auch kommunikative Verfahren. Die detaillierte Betrachtung von drei ausgewählten Verfahren (Kapitel 0) bildet den zweiten Teil der Analyse. In Kapitel 5 werden in einer Schlussbetrachtung die erarbeiteten Ergebnisse in zusammengefasster Form dargestellt.

Die zentralen Fragestellungen, die anhand des geschilderten Vorgehens beantwortet werden sollen, motivieren sich aus der Tatsache, dass universitäre Sprechstunden, obwohl Gegenstand einiger linguistischer Untersuchungen (vgl. u. a. Boettcher/Meer 2000; Kiesendahl 2011; Limberg 2010), noch nicht systematisch als kommunikative Gattung eingeordnet worden sind. Die Detailanalyse bestimmter kommunikativer Verfahren hat dabei den Zweck, anhand konkreter Gespräche aufzuzeigen, wie Interagierende diese Verfahren realisieren und sich dabei an ihrem Gattungs- und Institutionswissen ausrichten.

Obwohl keine systematische Gattungsanalyse von universitären Sprechstunden als eine spezifische institutionalisierte Interaktionsform an Hochschulen vorliegt, liefern

linguistische Arbeiten zu diesem Thema andere wichtige und erkenntnisreiche Ergebnisse, die im folgenden Forschungsüberblick kurz dargestellt werden:<sup>3</sup> Literatur, die sich mit Sprechstunden befasst, lässt sich zunächst danach unterteilen, ob es sich um Beratungssprechstunden im Sinne einer Studienberatung handelt (vgl. Nothdurft 1984; Rost-Roth 1998) oder um Sprechstunden zwischen Lehrenden und Studierenden. Von Letzteren handelt die Monographie von Boettcher/Meer (2000), die als eine der ersten Arbeiten, die sich eingehend mit Sprechstundengesprächen an einer deutschen Hochschule befasst, wichtige Ergebnisse liefert. Dabei geht es zum einen darum, anhand von Audio- und z. T. Videoaufnahmen authentischer universitärer Sprechstundengespräche sowie Interviews mit Beteiligten aufzuzeigen, welche interaktiven Schwierigkeiten zwischen Lehrenden und Studierenden auftreten (qualitativer Ansatz). Zum anderen werden Fragebögen ausgewertet (quantitativer Ansatz), die den Eindruck der Beteiligten widerspiegeln und die Ergebnisse der qualitativen Analyse ergänzen. Wichtiger Teil der Monographie sind Anschlussüberlegungen, die die gewonnenen Erkenntnisse vor einem hochschuldidaktischen Hintergrund nutzbar zu machen versuchen.<sup>4</sup> Boettcher/Meer (2000) sowie daraus entstandenen Anschlussarbeiten (vgl. Meer 2001, 2003, 2006) bilden in Bezug auf die linguistische Untersuchung hochschulischer Sprechstunden – und damit auch für diese Arbeit – eine wichtige Grundlage. Insbesondere die Einteilung einer Sprechstunde in die vier Phasen Begrüßung, Anliegenformulierung, Anliegensbearbeitung und Verabschiedung ist vielfach aufgegriffen worden (vgl. Kiesendahl 2011; Limberg 2010) und wird auch in dieser Arbeit diskutiert.<sup>5</sup> Eine weitere Arbeit, die sich mit universitären Sprechstunden befasst, ist Kiesendahls (2011) Dissertationsschrift. Sie vergleicht universitäre Sprechstunden und E-Mails zwischen Studierenden und Lehrenden. Dabei geht sie der Frage nach, mit Hilfe welcher Sprechhandlungen die Interagierenden,

---

<sup>3</sup> Untersuchungen zur Hochschulkommunikation im Allgemeinen bleiben hier unberücksichtigt, daher sei an dieser Stelle auf einige ausgewählte Arbeiten verwiesen: In Ehlich/Rehbein (1983) werden verschiedene Lehr-Lern-Situationen aus einer linguistischen Perspektive analysiert. Einen Überblick über Gespräche innerhalb von Bildungsinstitutionen (Hochschule, Schule, Berufsschule bzw. -ausbildung) liefert Sucharowski (2001). Einen neueren Sammelband, der sich mit schriftlicher und mündlicher Kommunikation an der Hochschule befasst und die Ergebnisse aus einer didaktischen Perspektive nutzbar zu machen versucht, ist von Lévy-Tödter/Meer (2009) herausgegeben worden.

<sup>4</sup> Meer (2001, 2003, 2006) entwickelt anhand der Sprechstundengespräche in verschiedenen Anschlussarbeiten gesprächsanalytisch fundierte Ratgeber- bzw. Fortbildungskonzepte.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu Kapitel 3 und Abschnitt 4.2.

unter Berücksichtigung der medialen und institutionellen Bedingungen, den Status und die institutionelle „Rolle“ signalisieren. Darüber hinaus wird untersucht, welche Sprechhandlungen ausschließlich von den Lehrenden oder Studierenden bzw. welche ausschließlich in E-Mails oder Sprechstunden realisiert werden. Kiesendahls Untersuchung liefert wichtige Impulse für diese Arbeit, da auch hier für universitäre Sprechstunden typische kommunikative Verfahren unter Berücksichtigung des institutionellen Rahmens untersucht werden.<sup>6</sup> Eine weitere Arbeit, die sich mit universitären Sprechstunden befasst, liefert Limberg (2010), der sich mit der interaktionalen Organisation von englischsprachigen Sprechstunden an zwei deutschen Universitäten befasst.<sup>7</sup> Über die genannten Untersuchungen hinaus, existieren Arbeiten, die universitäre Sprechstunden aus unterschiedlichen Perspektiven fokussieren: so können z. B. interkulturelle (Günthner 1992; Rost-Roth 2006) oder geschlechtsspezifische Fragestellungen im Mittelpunkt stehen (Boettcher/Meer 2000; Günthner 1992; Zegers 2004).

Der geschilderte Forschungsstand belegt, dass universitäre Sprechstunden Gegenstand der linguistischen Forschung sind. Trotz der zum Teil ausführlichen Aufbereitung von Daten, existieren noch einige unbearbeitete Bereiche, die teilweise mit Hilfe der vorliegenden Untersuchung gefüllt werden sollen. Die Einordnung von hochschulischen Sprechstunden innerhalb des Gattungskonzepts fungiert dabei in der vorliegenden Untersuchung als Scharnier: Auf der einen Seite ermöglicht dieses Vorgehen, institutionell bedingte Faktoren, die die Interaktion beeinflussen, zu beschreiben; auf der anderen Seite lassen sich diese Faktoren an die vorliegenden Daten und die darin realisierten kommunikativen Verfahren rückkoppeln. Bei einem solchen rekonstruktiven Vorgehen ist gewährleistet, dass sich untersuchte Kategorien (wie hier bestimmte kommunikative Verfahren) aus den Daten selbst heraus ergeben und folglich für die Interagierenden relevant sind. Auf diese Weise wird vermieden, aus einer Vogelperspektive entwickelte Kategorien auf die Daten anzuwenden, die mög-

---

<sup>6</sup> Zum Begriff der kommunikativen Verfahren siehe Abschnitt 2.5. Kiesendahls Terminologie unterscheidet sich von der in dieser Arbeit, da sie von „Sprechhandlungen“ spricht (in der Tradition der funktionalen Pragmatik), wohingegen hier von „kommunikativen Verfahren“ in der Tradition der Konversationsanalyse die Rede ist.

<sup>7</sup> Die Entwicklung linguistischer Untersuchungen von universitären Sprechstunden („office hours“) bzw. von Hochschulkommunikation („academic discourse“) im angloamerikanischen Raum wird in der Überblicksdarstellung von Limberg (2009) nachgezeichnet.

licherweise für die Interagierenden selbst gar keine Relevanz besitzen. Die Ergebnisse einer solchen Untersuchung geben Einblicke, wie Interagierende eine universitäre Sprechstunde kollaborativ erzeugen und sich dabei an ihrem Gattungs- und Institutionswissen orientieren. Darüber hinaus lassen sich die Ergebnisse auch aus didaktischer oder interkultureller Perspektive nutzen: Zum einen können Kompetenzen bzgl. des Umgangs zwischen Lehrenden und Studierenden verbessert werden; zum anderen können die Ergebnisse ausländischen Studierenden dabei helfen, sich ihnen eventuell unbekannt universitäre Gattungen anzueignen und somit den Gebrauch einer wissenschaftlichen gesprochenen Sprache zu verbessern (vgl. Swales 2001: 36).

## **2 Theoretische und methodische Grundlagen**

In den folgenden Abschnitten werden die theoretischen und methodischen Grundlagen erörtert, die für diese Untersuchung relevant sind. Dabei werden zunächst Merkmale von Institutionen und institutioneller Kommunikation erörtert (Abschnitt 2.1). Im Anschluss werden „Universität“ als Institution und „universitäre Sprechstunden“ als eine Form von institutioneller Kommunikation innerhalb dieser Überlegungen verortet (Abschnitt 2.2). Das Vorgehen der Konversationsanalyse (Abschnitt 2.3) und das Konzept der kommunikativen Gattungen (Abschnitt 2.4) bilden das methodische Gerüst dieser Arbeit. Darüber hinaus wird der Begriff „kommunikatives Verfahren“ eingeführt (Abschnitt 2.5). Abschließend wird das dieser Arbeit zugrunde liegende Gesprächskorpus vorgestellt (Abschnitt 2.6).

### **2.1 Institution und institutionelle Kommunikation**

Um Interaktionsabläufe innerhalb von Institutionen angemessen beschreiben und analysieren zu können, braucht es eine Grundlage, was unter dem Begriff „Institution“ zu verstehen ist<sup>8</sup> und welche Auswirkungen es auf Kommunikation hat, wenn sie

---

<sup>8</sup> Der Begriff „Institution“ wird innerhalb der Forschung nicht homogen verwendet. Für ausführliche Darstellungen zur Forschungstradition und zu verschiedenen Institutionskonzepten vgl. Ehlich/Rehbein (1980, 1994) und Kiesendahl (2011). In den folgenden Ausführungen beziehe ich mich hauptsächlich auf Birkner (2001), Drew/Heritage (1992) sowie Ehlich/Rehbein (1994).

innerhalb einer Institution stattfindet. Birkner (2001: 7) beschreibt dies folgendermaßen:

Institutionen sind gesellschaftliche Einrichtungen mit klar definierten Funktionen und Aufgaben, in denen Interaktanten in typisierten Rollen mit typisierten Handlungen Ziele [...] verfolgen. Dementsprechend weist jede Institution spezifische institutionalisierte Interaktionsformen und Verfahren auf, die sich als geeignete Formen der Bearbeitung herausgebildet haben.

Birkners Ausführung enthält eine ganze Reihe wichtiger Merkmale, die im Folgenden genauer aufgeschlüsselt werden:<sup>9</sup>

- Wenn Institutionen als *gesellschaftliche Einrichtungen*<sup>10</sup> aufgefasst werden, impliziert dies, dass Mitglieder der betreffende Gesellschaft über Institutionswissen verfügen, das im gesellschaftlichen Wissensvorrat gespeichert ist (vgl. Birkner 2001: 8). Dies hat für Kommunikation innerhalb von Institutionen zur Folge, dass sich Interagierende an diesem Wissen orientieren.
- Die *spezifischen institutionalisierten Interaktionsformen* „sind weitgehend in repetitiven Abläufen organisiert“ (Ehlich/Rehbein 1980: 342) und nehmen daher, zumindest für die Agenten einer Institution (s. u.), eine routinisierte und verfestigte Form an (vgl. Kiesendahl 2011: 24). Innerhalb dieser Interaktionsformen kann es typische kommunikative Verfahren geben, die als Bestandteil der jeweiligen Interaktionsform gelten können.
- Des Weiteren sind Institutionen an einem bestimmten *Ziel* ausgerichtet. Personen, die in einem institutionellen Setting miteinander interagieren, tun dies daher zielgerichtet („goal-orientated“, Drew/Heritage 1992: 21) und innerhalb *typisierter Rollen*.<sup>11</sup> Im Allgemeinen werden innerhalb von Institutionen die Rollen „Agent“ bzw. „Klient“ (Ehlich/Rehbein 1994: 319) unterschieden, wobei die Agenten im Sinne der Institution handeln und die Klienten die In-

---

<sup>9</sup> Passagen aus dem obigen Zitat werden im Folgenden in kursiv dargestellt.

<sup>10</sup> Günthner/Kotthoff (1992: 1) weisen auf die „kulturell jeweils spezifisch[e]“ Organisiertheit von Institutionen hin, d. h., dass sich Institutionen kulturell unterscheiden können.

<sup>11</sup> Zum Begriff der „Rolle“ im Allgemeinen vgl. Gerhard (2004), zur Rolle „Lehrende/r“ bzw. „Studierende/r“ im Speziellen vgl. Kiesendahl (2011). Da innerhalb des methodischen Rahmens dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 2.3 und 2.4) der Begriff „Rolle“ als zu statisch erachtet wird, wird im Folgenden in Anlehnung an das dynamischere Positionierungskonzept (vgl. Davies/Harré 1990) der Begriff „Identität“ verwendet. Dieser zielt darauf, dass Interagierende im Rahmen institutioneller Kommunikation innerhalb einer bestimmten institutionellen Identität agieren, z. B. als Lehrende/r oder Studierende/r.

stitution in Anspruch nehmen (vgl. ebd.). Die institutionellen Identitäten der Interagierenden bestimmen darüber hinaus deren Handlungsmöglichkeiten („*special and particular constraints*“, Drew/Heritage 1992: 21, Hervorh. i. O.). Des Weiteren hat jede Gruppe ein institutionsspezifisches Agenten- bzw. Klientenwissen (vgl. Ehlich/Rehbein 1994: 319f.), sodass Interagierende Annahmen über das Wissen und die Ziele des Gegenübers treffen können („*inferential framework*“, Drew/Heritage 1992: 21, Hervorh. i. O.). In welchem Maße die Beteiligten in einer konkreten Interaktion ihre jeweiligen institutionellen Identitäten relevant machen, kann anhand empirischer Daten bestimmt werden.

Sprachliches Handeln ist zentral für Institutionen, sodass das „Vorkommen [von Sprache] geradezu als konstitutiv angesehen werden kann“ (Ehlich/Rehbein 1994: 320). Institutionelle Kommunikation definiert sich jedoch nicht allein über die Tatsache, dass in einer Institution (im physischen Sinne) kommuniziert wird. Darüber hinaus ist es konstitutiv, dass sich die Beteiligten an ihren institutionsspezifischen Identitäten ausrichten:

Thus the institutionality of an interaction is not determined by its setting. Rather, the interaction is institutional insofar as participants' institutional or professional identities are made relevant to the work activities in which they are engaged. (Drew/Heritage 1992: 3f.)<sup>12</sup>

Von institutioneller Kommunikation kann demnach dann die Rede sein, wenn sich die Interagierenden an ihren jeweiligen institutionellen Identitäten orientieren und sich an den daran geknüpften kommunikativen Möglichkeiten ausrichten. Folglich ist der Kontext von institutioneller Kommunikation nicht einfach als „gegeben“ anzusehen; vielmehr wird er durch die verbalen und nonverbalen Handlungen der Interagierenden erst etabliert. Gleichzeitig orientieren sich die die Interagierenden an ihrem Institutionswissen, sodass jede singuläre Interaktion wiederum zur Verfestigung des Kontextes beiträgt (vgl. Heritage/Clayman 2010: 21f.).

---

<sup>12</sup> Zu diesem Punkt führen Drew/Heritage (1992: 3) genauer aus: „Just as people in a workplace may talk together about matters unconnected with their work, so too places not usually considered ‘institutional’, for example a private home, may become the setting for work-related interactions.“

## 2.2 Hochschulische Kommunikation als Teil der institutionellen Kommunikation

Nachdem im vorherigen Abschnitt einige allgemeine Kennzeichen und Merkmale von Institutionen und institutioneller Kommunikation genannt wurden, sollen diese nun in Bezug auf die Universität und universitäre Sprechstunden konkretisiert werden.<sup>13</sup> Ehlich/Rehbein (1980: 340) klassifizieren die Universität als „Institution der individuellen Reproduktion und der Ausbildung“ bzw. als „Institution der Wissensorganisation“ (1986: 166). Das *Ziel* universitärer Einrichtungen „ist der gesellschaftliche Transfer und Ausbau von Wissen“ sowie die Vermittlung von „allgemeine[n] Kenntnisse[n] und Fähigkeiten, z. B. Arbeits- und Lernformen oder die Einübung neuer kommunikativer Gattungen“ (Kiesendahl 2011: 26).

Dieses Ziel definiert bereits die für diese Untersuchung relevanten *Identitäten* der Interagierenden vor: Auf der einen Seite finden sich die Lehrenden als Agenten der Institution, auf der anderen Seite die Studierenden als Klienten der Institution.<sup>14</sup> Diese beiden Gruppen interagieren in verschiedenen universitären (und damit institutionellen) Kontexten miteinander, z. B. in Vorlesungen, Seminaren oder Sprechstunden: „Universitärer ‚Alltag‘ spielt sich in erster Linie in sprachlicher Interaktion ab“ (Zegers 2004: 8). Dabei orientieren sich die Beteiligten an ihren institutionellen Identitäten (bspw. halten Lehrende eine Vorlesung, während Studierende das Plenum bilden) und etablieren damit den Kontext einer institutionellen Kommunikationssituation. Aufgrund der höheren fachlichen Qualifikation kommt den Lehrenden innerhalb der Universität im Allgemeinen eine rang- bzw. statushöhere Position zu (vgl. Kiesendahl 2011: 41).

Die *spezifischen institutionalisierten Interaktionsformen*, wie universitäre Sprechstunden (aber auch Vorlesungen, Seminare, Senatssitzungen etc.), werden in aller

---

<sup>13</sup> In den folgenden Ausführungen werden universitäre Sprechstunden als Teil der Hochschulkommunikation charakterisiert. Die Hochschulkommunikation im Allgemeinen stellt ein breites und heterogenes Feld dar, für das hier nur kurz einige Beispiele genannt werden: Interaktionsformen können u. a. „danach unterschieden werden, ob Studierende und Lehrende miteinander oder innerhalb ihrer sozialen Gruppe kommunizieren und in welchem Verhältnis sie sich begegnen“ (Zegers 2004: 12). So sind neben Vorlesungen, Seminaren oder mündlichen Abschlussprüfungen auch Flurgespräche, Gespräche in der Mensa/auf dem Campus oder Mitarbeiterbesprechungen u. a. m. Teil der Hochschulkommunikation.

<sup>14</sup> Darüber hinaus finden sich an einer Hochschule weiterer institutionelle Identitäten, z. B. Bibliothekarin, Hilfskraft oder im Bereich der Verwaltung: Hausmeister, Buchhalterin etc.

Regel in Gebäuden der Hochschule abgehalten. Vergegenständlichen Institutionen sich durch Gebäude, sprechen Ehlich/Rehbein (1994: 319) von „institutionsspezifische[r] Verdinglichung“. Universitäre Sprechstunden von Lehrenden finden üblicherweise in deren Diensträumen statt, sodass sie der/die „RaumeigentümerIn“ sind.<sup>15</sup>

Das *Ziel* von Sprechstunden zwischen Lehrenden und Studierenden ist es, zum einen den Kontakt untereinander außerhalb von Lehrveranstaltungen zu ermöglichen, zum anderen das jeweilige konkrete Anliegen der Studierenden für beide Seiten zufriedenstellend zu bearbeiten (vgl. Boettcher und Meer 2000: 1; Kiesendahl 2011: 26f; Limberg 2010: 16). Dabei liegt der Interaktion ein Orientierungsrahmen zugrunde, an dem sich die Beteiligten ausrichten: Zum einen spielen sowohl Faktoren institutioneller Kommunikation im Allgemeinen eine Rolle, zum anderen auch das konkrete Gattungswissen, das Interagierende über universitäre Sprechstunden haben. Die genannten Faktoren, die sich aus der Institutionalität von universitären Sprechstunden ergeben, sind jedoch nicht gleichermaßen in jeder Interaktion als gegeben anzusehen. Vielmehr werden sie von den Beteiligten, je nach konkreten Themen und Anforderungen des Gesprächs, lokal aktualisiert und reproduziert und tragen damit weiter zur Institutionalisierung und Verfestigung dieser Interaktionsform bei.

### **2.3 Ethnomethodologische Konversationsanalyse**

Wichtige theoretische und methodische Grundlagen für diese Arbeit liefert die Ethnomethodologische Konversationsanalyse (KA), die sich an der Ethnomethodologie von Garfinkel anlehnt und von Sacks, Schegloff und Jefferson begründet wurde. Das Ziel der KA ist es, zu untersuchen,

nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen. Diese Gesprächswirklichkeit wird von den Gesprächsteilnehmern *konstituiert*, d.h. sie benutzen systematische und meist routinisierte *Gesprächspraktiken*, mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren. (Deppermann 2008: 9, Hervorh. i. O.)

---

<sup>15</sup> Zu den Konsequenzen, die das auf die Studierenden und die Interaktion haben kann, vgl. im Detail Meer (2003: 34ff.).

Aufgrund des strikten Empirieverständnisses, Theoriebildung und methodisches Vorgehen nicht vor der Analyse *a priori* festzulegen, sondern von den jeweils vorliegenden authentischen Daten her zu entwickeln, hat sich die klassische KA lange Zeit gegen eine Theorie- und Methodenfestschreibung gestellt (vgl. Bergmann 1994: 9; Deppermann 2008: 11). Dennoch besteht mittlerweile Konsens darüber, dass einige „allgemeine Prinzipien und Vorgehensweisen“ (Deppermann 2008: 8) existieren, die sich insbesondere aus konversationsanalytischen Arbeiten ableiten ließen (vgl. Bergmann 1994: 9). Eine solche abgeleitete theoretische Grundlage bildet die Annahme, dass Gesprächen zwischen Menschen bestimmte Eigenschaften, unabhängig von Raum, Zeit und Ort, innewohnen (vgl. Deppermann 2008: 8):

- Das Gespräch und der Gesprächskontext werden aktiv und kollaborativ von den Gesprächsbeteiligten erzeugt bzw. hergestellt (=Konstitutivität)
- Gespräche entfalten sich in der Zeit (=Sequenzialität)
- Gesprächsbeteiligte orientieren sich wechselseitig an ihren GesprächspartnerInnen (=Interaktivität)

Folglich sind GesprächsteilnehmerInnen als kontextsensitive Akteure anzusehen, die

damit beschäftigt sind, die Situation und den Kontext ihres Handelns zu analysieren, die Äußerungen ihrer Handlungspartner zu interpretieren, die situative Angemessenheit, Verständlichkeit und Wirksamkeit ihrer eigenen Äußerungen herzustellen und das eigene Tun mit dem Tun der anderen zu koordinieren. (Bergmann 2010: 525)

Eine wichtige Interpretationsressource, die den Gesprächsbeteiligten zur Verfügung steht, ist der sequenzielle Kontext von Äußerungen: jede Äußerung bildet – aufgrund ihrer projektiven Kraft<sup>16</sup> – für die ihr nachfolgende(n) Äußerung(en) ein „kontextuelles Environment“ (Bergmann 2010: 529). Bei der Analyse des Interaktionsprozesses muss daher Äußerung für Äußerung bearbeitet werden, sodass sich die Analyse

stets auf einer Höhe mit den Gesprächsteilnehmern bewegt und nicht vorgreift, um Früheres durch Späteres zu erklären, da dieses den Gesprächsbeteiligten im Moment ihres Handelns auch nicht als Interpretationshilfe zur Verfügung steht. (Deppermann 2008: 54)

Die sequenzielle Umgebung von Äußerungen bildet das zentrale Kontextkonzept der KA, die aus einer streng konstruktivistischen Perspektive heraus davon ausgeht, dass

---

<sup>16</sup> Zu den Begriffen Projektion und Retraktion vgl. Auer (2000: 47ff.).

sich die Beteiligten alle relevanten Kontextinformationen selbst anzeigen: „Context‘ is the project and product of the participants’ own actions“ (Heritage/Clayman 2010: 22; vgl. auch Birkner 2001: 32).

Dieses Kontextkonzept spielt ebenfalls eine zentrale Rolle in der „institutional CA [conversational analysis]“ (Heritage 2005: 104).<sup>17</sup> Innerhalb dieser Forschungsrichtung „interaction remains the focus of investigation but it is examined for how specific practices of talk embody or connect with specific identities and institutional talk“ (Heritage/Clayman 2010: 16f.). In Kapitel 0 werden die „specific practices of talk“ – in Form von typischen kommunikativen Verfahren, die in hochschulischen Sprechstunden von den Interagierenden realisiert werden – genauer beleuchtet. Das sequenzielle Vorgehen der KA stellt die methodischen Mittel bereit, mit denen diese Verfahren aus der Perspektive der Interagierenden heraus rekonstruiert werden können. Das strikte Kontextkonzept ruft aber auch immer wieder Kritik (v. a. an der „basic CA“) hervor:

Dadurch, daß sich das konversationsanalytische Vorgehen bei der Analyse interaktiver Bedeutung auf explizit manifeste Strukturen beschränkt, die ihren Ausdruck in der konkreten Gesprächssequenz finden, und ethnographische Daten, Kontextfaktoren [...] sowie Hintergrundwissen der Interagierenden ignoriert [...], werden wesentliche Komponenten und Fragestellungen sprachlicher Interaktion ausgeklammert. (Günthner 2000a: 27f.)<sup>18</sup>

Diese Kritik betrifft die Untersuchung von institutioneller Kommunikation insofern, als der institutionelle Kontext zwar von den Interagierenden selbst etabliert wird, er gleichzeitig aber auch „ein Bündel von Beschränkungen und Bedingungen bereit [stellt], das sich auf das interaktive Handeln auswirkt“ (Birkner 2001: 32). An diesen Beschränkungen und Bedingungen orientieren sich die Interagierenden aufgrund ihres Institutions- und Gattungswissens, ohne dass sich dies immer an der Gesprächsoberfläche manifestiert.

Da in der vorliegenden Arbeit universitäre Sprechstundengespräche untersucht werden und somit Gespräche, die institutioneller Kommunikation zuzuordnen sind,

---

<sup>17</sup> Heritage (2005: 104ff.) unterscheidet zwischen „basic CA“ und „institutional CA“. Letztere betrachtet die „basic CA“ als „resource to understand the work of social institutions“ (105). Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Formen der Konversationsanalyse motiviert Heritage unter Rückgriff auf die Perspektive der Interagierenden: „the participants themselves distinguish between the ordinary and the institutional dimension of their interaction“ (108).

<sup>18</sup> Vgl. auch ähnliche Kritik von Idema/Wodak (2008: 1607) und Limberg (2010: 61 und 64f.).

wird neben dem sequenzanalytischen Vorgehen der KA noch ein anderes analytisches Konzept angewendet: Das Konzept der kommunikativen Gattungen, das im folgenden Abschnitt vorgestellt wird, orientiert sich methodisch an der KA, ermöglicht es jedoch, über die an der Gesprächsoberfläche manifest werdenden Faktoren hinaus auch die Bedingungen und Dimensionen einer institutionell eingebetteten Interaktion zu berücksichtigen.

## 2.4 Das Konzept der kommunikativen Gattung

Der Begriff der „kommunikativen Gattung“ geht zurück auf den Wissenssoziologen Thomas Luckmann.<sup>19</sup> Luckmann (1986: 201) unterscheidet zwischen zwei Arten des kommunikativen Handelns:

Manche kommunikativen Handlungen werden vom Handelnden von Fall zu Fall sozusagen spontan aufgebaut und gleichsam in eigener Regie durchgeführt, während sich bei anderen der Handelnde in weitgehend voraussagbarer Typik an vorgefertigten Mustern<sup>20</sup> ausrichtet und die Handlung in recht enger Anlehnung an diese Muster ausführt.

Bei spontanen kommunikativen Handlungen wählen die Handelnden selbstständig und unter Berücksichtigung bestimmter Parameter wie ihrer kommunikativen Absicht, die Ausrichtung am Gegenüber etc. aus dem ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln der Sprache aus (Lexikon, Syntax, Semantik, Phrasen etc.) Bei einem vorgefertigten Muster hingegen orientieren sich die Handelnden an diesem Muster, das bereits eine Vorauswahl aus den kommunikativen Mitteln vorgibt und daher die Selektion der verschiedenen Elemente einschränkt. Damit ist der Verlauf eines solchen Musters mehr oder minder gut vorhersagbar (vgl. Luckmann 1986: 201). Hat sich ein Muster durch stetige Reproduktion von Interagierenden verfestigt, spricht Luckmann von einer kommunikativen Gattung (vgl. ebd.: 202). Bei kommunikativen Gattungen

---

<sup>19</sup> Ausführliche Darstellungen zu Traditionen der Gattungsforschung, die bspw. auch die frühen Arbeiten von Bachtin [Bakhtin] (1986), Vološinov (1929/75) oder die von Gumperz/Hymes entwickelte „Ethnographie der Kommunikation“ (1972) berücksichtigen, finden sich u. a. bei Günthner/Knoblauch (1994) und Günthner (2000a).

<sup>20</sup> Bei dem Begriff „Muster“ muss beachtet werden, dass dieser nach der Terminologie von Günthner/Knoblauch (1994: 703) nicht mit kommunikativen Gattungen gleichzusetzen ist: Kommunikative Muster unterscheiden sich von kommunikativen Gattungen durch den geringeren Grad der Komplexität. Gattungen werden als Oberbegriff für Muster, Minimalgattungen und kommunikative Gattungen beibehalten. Bereits Bachtin [Bakhtin] (1986: 61f.) unterscheidet zwischen „primary (simple) and secondary (complex) speech genres“.

handelt es sich um historisch verfestigte und routinisierte Orientierungsrahmen, die als „mehr oder minder wirksame und verbindliche ‚Lösungen‘ von spezifischen kommunikativen ‚Problemen‘“ fungieren (Luckmann 1986: 202).<sup>21</sup> Verfestigung meint hierbei, „daß das Auftreten eines Merkmals [...] das eines anderen Merkmals erwartbar bzw. voraussagbar macht“, wobei dies in der empirischen Analyse „durch die Rekurrenz einzelner Elemente“ nachgewiesen wird (Günthner/Knoblauch 1994: 702). Unterscheidungskriterien für Gattungen sind der Grad an Verfestigung und der Grad an Komplexität. Von einer kommunikativen Gattung im engeren Sinne wird erst bei „hochgradig formalisierten, komplexeren Mustern“ (Günthner/Knoblauch 1994: 703) gesprochen.

Als übergeordnete Funktion von kommunikativen Gattungen sieht Luckmann (1986: 203) „die ‚Lösung‘ spezifisch kommunikativer Probleme im allgemeinen Zusammenhang gesellschaftlichen Handelns“ an. Durch die Verfestigung kommunikativer Gattungen ist die Realisierung dieser für Handelnde zur Routine geworden: Häufig auftretende kommunikative Probleme werden stetig nach dem gleichen Schema gelöst. Diese Lösung verfestigt sich schließlich zu einer kommunikativen Gattung. Die routinemäßige Realisierung einer kommunikativen Gattung bietet daher eine Entlastung<sup>22</sup> für die Beteiligten: die SprecherInnen müssen sich nicht fortwährend neue Lösungsstrategien ausdenken, den RezipientInnen hingegen erleichtert eine vorgefestigte Struktur die Interpretation der kommunikativen Handlungen des Gegenübers; die Kommunikation wird in „halbwegs verlässliche, bekannte und gewohnte Bahnen“ (Günthner/Knoblauch 1994: 700) gelenkt:

Das Wissen, dass kommunikative Vorgänge mit bestimmten Funktionen in typischen Situationszusammenhängen auf spezifische Weise verlaufen, steuert also nicht nur das kommunikative Handeln selbst, sondern auch die Deutung dieses Handelns; Interagierende orientieren sich nicht nur bei der Produktion ihrer Äußerungen, sondern auch bei der Interpretation der Äußerungen des Gegenübers an ihrem Gattungswissen. (Günthner 2007: 376)

Dabei ist zu beachten, dass kommunikative Gattungen als Orientierungsrahmen ohne Zwang, aber mit gewissen Verbindlichkeiten, zu verstehen sind. Mit der Aktivierung

---

<sup>21</sup> Sowohl das spontane Sprechen als auch die kommunikativen Gattungen und Gattungsfamilien sind Luckmann (1986, 1988) zufolge Teil des „kommunikativen Haushalts“ einer Gesellschaft.

<sup>22</sup> Gehlen (2004: 23) beschreibt Entlastung im Zusammenhang mit „Gewohnheiten“ (=Routinisierung).

einer Gattung etablieren Interagierende einen bestimmten Erwartungshorizont, jedoch müssen sie sich nicht „sklavisch daran halten“ (Imo 2013: 87), sondern können mit den Erwartungen spielen oder sie sogar bewusst brechen, was jedoch interaktive Sanktionen nach sich ziehen kann (vgl. Luckmann 1988: 283).

Was die Struktur einer kommunikativen Gattung betrifft, unterscheidet Luckmann zwei Ebenen, die „Binnenstruktur“ und die „Außenstruktur“ (Luckmann 1986, 1992). Günthner/Knoblauch (1994: 704) fügen eine dritte hinzu, die „situative Realisierungsebene“. Diese drei Strukturebenen sind jedoch nicht so zu verstehen, „dass Gattungen aus drei getrennten Modulen bestehen“, sondern sie sind „lediglich als heuristisches Hilfsmittel gedacht“ (Imo 2013: 86) und nur analytisch zu trennen.<sup>23</sup>

- Zur Binnenstruktur „gehören jene ‚textinternen‘, verbalen und nonverbalen Elemente, die für die betreffende Gattung prototypisch bzw. konstitutiv sind“ (Günthner 2000a: 15f.). Dazu zählen zunächst phonologische Variation und prosodische Mittel wie Intonation, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Stimmqualität, aber auch Mimik und Gestik.<sup>24</sup> Des Weiteren gehören Varietäten bzw. Register dazu. Darüber hinaus fallen lexikalische Einheiten, syntaktische Strukturen, lexiko-semantische und morpho-syntaktische Elemente sowie rhetorische und stilistische Phänomene in diese Ebene. Schließlich zählen Verfestigungen bei den Themen, Figuren oder Schauplätzen dazu.
- Die Außenstruktur beinhalten solche Merkmale, „die den situativen Kontext überschreiten und auf die institutionelle Struktur der Gesamtgesellschaft verweisen“ (Günthner/Knoblauch 1994: 705). Die Außenstruktur einer kommunikativen Gattung stellt eine Beziehung her zu den kommunikativen Milieus, der kommunikativen Situation, ethnischen und kulturellen Gruppierungen und möglichen institutionellen Strukturen. Darüber hinaus zählen Makrofaktoren wie bspw. Alter, Geschlecht oder Status der Handelnden zu dieser Ebene.

---

<sup>23</sup> Ausführliche Beschreibungen der verschiedenen Ebenen finden sich bei Günthner/Knoblauch (1994) und Günthner (1995). Die folgende Überblicksdarstellung stützt sich hauptsächlich auf Günthner/Knoblauch (1994), Günthner (2014), Imo (2013) und Luckmann (1986).

<sup>24</sup> Mimik und Gestik sowie Proxemik sind nur im Rahmen multimodaler Untersuchungen, die mit Videoaufzeichnungen arbeiten, zugänglich. Da dieser Untersuchung Audioaufnahmen zugrunde liegen, werden diese Parameter vernachlässigt.

- Die situative Realisierungsebene ist besonders für linguistische Detailanalysen relevant. Hierunter „fallen jene Phänomene, die den interaktiven Kontext des dialogischen Austausches zwischen mehreren Interagierenden betreffen“ (Günthner 2000a: 16). Folglich zählen „turn-taking“ Muster, Paarsequenzen, Präferenzorganisation und mögliche Prä- oder Postsequenzen dazu. Darüber hinaus gehören in diese Ebene sowohl das Äußerungsformat, das das Verhältnis der SprecherInnen zum kommunizierten Inhalt betrifft als auch die Teilnehmerkonstellation, die die Beziehung der SprecherInnen untereinander beschreibt.

Die drei Ebenen und ihre Merkmale „konstituieren das Gesamtmuster einer kommunikativen Gattung“, jedoch „müssen keineswegs alle Bestimmungsmerkmale gleichermaßen relevant sein“ (Günthner 2000a: 19).

Über das Gattungskonzept hinaus existieren innerhalb der Linguistik einige weitere Konzepte, die dem hier vorgestellten in einigen Bereichen ähneln, sich jedoch in bestimmten Aspekten auch unterscheiden. Dazu zählen u. a. die „kommunikativen Praktiken“ (vgl. Fiehler et al. 2004: 99ff.; zu den Unterschieden zum Gattungskonzept insb. 103f.), die „Handlungsmuster“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1979) oder die „activity types“ (vgl. Levinson 1992). Für die vorliegende Untersuchung erscheint das hier vorgestellte Konzept der kommunikativen Gattung am sinnvollsten, da sich die analytische Trennung der drei o. g. Ebenen besonders gut dafür eignet, die verschiedenen Dimensionen von institutioneller Kommunikation adäquat zu erfassen.

## **2.5 Kommunikative Verfahren**

Kommunikative Gattungen zeichnen sich durch einen hohen Verfestigungs- und Komplexitätsgrad aus. Weniger komplexe bzw. verfestigte „kommunikative Muster“ oder „Minimalgattungen“ können daher ein integrierter Bestandteil von Gattungen sein (z. B. Vorwürfe oder Adjazenzpaare; vgl. Günthner 2000a: 15).

Auch innerhalb der Gattung der universitären Sprechstunde lassen sich solche Muster ausmachen, die in dieser Untersuchung als „kommunikative Verfahren“ be-

zeichnet werden.<sup>25</sup> Unter kommunikativen Verfahren werden hier sprachliche Verfahren verstanden, die im Vergleich zu kommunikative Gattungen zwar ebenfalls die „Lösung“ eines interaktiven Problems darstellen (d. h., sie haben eine bestimmte Funktion), die jedoch einen geringeren Grad an Komplexität aufweisen. Im Vergleich zu kommunikativen Mustern wie bspw. Adjazenzpaaren sind sie jedoch komplexer. Die Funktionen, die kommunikative Verfahren erfüllen, können als Teilfunktionen der Gattung insgesamt betrachtet werden: Das übergeordnete Ziel der kommunikativen Gattung „Sprechstundengespräch“ ist es, ein konkretes Anliegen von Studierenden zu bearbeiten; auf dem Weg dahin werden mit Hilfe kommunikativer Verfahren verschiedene „Etappenziele“ erreicht (z. B. indem sich Studierende vorstellen und ihr Anliegen präsentieren oder indem Lehrende Feedback äußern).

In Kapitel 0 der vorliegenden Untersuchung werden einige kommunikative Verfahren, die in der Gattung „universitäre Sprechstunde“ gehäuft auftreten, genauer beleuchtet.<sup>26</sup>

- **Auf Defizite hinweisen:** Sowohl Lehrende als auch Studierende räumen innerhalb von hochschulischen Sprechstunden bestimmte Defizite ein. Abschnitt 4.1 beleuchtet dieses Verfahren mit Fokus auf den Gebrauch der Routineformel *ehrlich gesagt* genauer.
- **Identifizieren:** Eine genauere Betrachtung der vorliegenden Daten zeigt, dass Studierende verschiedene Strategien nutzen, um sich zu Beginn eines Sprechstundengesprächs gegenüber den Lehrenden zu identifizieren (vgl. Abschnitt 4.2).
- **Feedback äußern:** In Abschnitt 4.3 liegt der Fokus auf der Frage, wie Lehrenden in Bezug auf Vorschläge oder Verhalten von Studierenden negatives Feedback äußern.

Die vorgenannten kommunikativen Verfahren sind nicht exklusiver Bestandteil von universitären Sprechstunden, sondern sie können auch in anderen Interaktionskontexten oder Handlungszusammenhängen auftreten; das Verfahren des Identifizierens

---

<sup>25</sup> Auch Kiesendahl (2011: 30) stellt fest, dass eine „komplexe Gattung [...] verschiedene Subtypen beinhalten“ kann. Die Analyse betreffe somit „auch die realisierten Handlungsmuster, die sich innerhalb der betreffenden Gattung auffinden lassen“.

<sup>26</sup> Die Benennung der einzelnen Verfahren soll die Funktion umschreiben, sie jeweils erfüllen. Es handelt sich in der Terminologie von Schütz (1971: 6f.) um „Konstrukte zweiter Ordnung“.

wird bspw. auch bei Telefonanrufen verwendet (vgl. Levinson 2000: 335ff.; Bergmann 1993: 293f.), jedoch aufgrund der dort geltenden Anforderungen und Ziele in anderer Art und Weise realisiert, als innerhalb der Gattung der hochschulischen Sprechstunden. Die lokale Realisierung von kommunikativen Verfahren ist folglich eng verknüpft mit den (institutionellen) Interaktionsbedingungen und dem etablierten Kontext. Gleichzeitig kann die lokale Ausgestaltung eines kommunikativen Verfahrens zur Etablierung einer bestimmten Gattung bzw. eines bestimmten Interaktionskontextes beitragen.

## 2.6 Datengrundlage

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine korpusgestützte qualitative Untersuchung. Das zugrunde liegende Gesprächskorpus enthält insgesamt 30 universitäre Sprechstundengespräche zwischen Lehrenden und Studierenden mit einer Dauer von 6:57:52.<sup>27</sup> Die Aufnahmen entstanden zwischen 2013 und 2014 am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Die Gespräche haben eine Länge zwischen 02:31 Minuten und 39:51 Minuten, die durchschnittliche Dauer eines Gesprächs beträgt ca. 14 Minuten. Die folgende Übersicht schlüsselt das Gesprächskorpus genauer auf:

<b>Name des/der Lehrenden</b>	<b>Qualifikation des/der Lehrenden</b>	<b>Anzahl Sprechstundengespräche</b>
Frau Bauer	Hochschulprofessorin	11
Herr Petersen	Hochschulprofessor	12
Frau Mertens	Promovierte Studienrätin im Hochschuldienst	6
Frau Lüger	Promovierte wissenschaftliche Angestellte	1

<sup>27</sup> 23 der 30 Gespräche habe ich im Februar und März 2014 selbst aufgezeichnet. Es handelt sich hierbei um jeweils eine komplette Sprechstunde von Frau Prof. Dr. Bauer und Herrn Prof. Dr. Petersen. Ein Gespräch (Frau Dr. Lüger) entstammt der linguistischen Audio-Datenbank (lAuDa, #662) der WWU Münster (<https://audiolabor.uni-muenster.de/lauda/>). Darüber hinaus danke ich Dr. Katharina König, die mir sechs von ihr aufgezeichnete Sprechstundengespräche (Frau Dr. Mertens) zur Verfügung gestellt hat. Alle Namen der Lehrenden wurden anonymisiert.

## **Tabelle 1: Zusammensetzung des Korpus**

Bei den Gesprächen von Frau Bauer und Herrn Petersen handelt es sich jeweils um eine Sprechstunde, die komplett aufgezeichnet wurde. Das Gespräch von Frau Lüger fand innerhalb ihrer Sprechstunde statt, jedoch liegen hier nicht die übrigen Gespräche dieser Sprechstunde vor. Bei den Gesprächen von Frau Mertens liegen sechs Sprechstundengespräche vor, die an fünf unterschiedlichen Tagen stattgefunden haben.

Es handelt sich bei allen Aufnahmen um Sprechstunden, die in der vorlesungsfreien Zeit stattgefunden haben (Feriensprechstunden). Obwohl keine Vergleichsdaten vorliegen, wird davon ausgegangen, dass dies einen Einfluss auf die in den Sprechstunden behandelten Themen hat. Innerhalb des Untersuchungskorpus geht es in der Mehrheit der Gespräche um Hausarbeiten, die die Studierenden während der vorlesungsfreien Zeit verfassen wollen. Es ist denkbar, dass in Sprechstunden innerhalb der Vorlesungszeit (reguläre Sprechstunden) dieses Thema randständig ist und es eher bspw. um Seminarpräsentationen, Referate oder Leistungsanforderungen geht.

Der gegenüber regulären Sprechstunden veränderte Themenschwerpunkt hat Einfluss auf die Art und Weise, wie bestimmte kommunikative Verfahren realisiert werden. Das Verfahren „Identifizieren“ ist bspw. ebenso innerhalb einer regulären Sprechstunde denkbar, jedoch wird es dort möglicherweise anders realisiert, als in den hier vorliegenden Daten.<sup>28</sup> Das hat zur Konsequenz, dass die Ergebnisse dieser Analyse nicht ohne weiteres auch auf reguläre Sprechstunden zutreffen müssen.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Vgl. Meer (2001: 95), die davon ausgeht, dass sich Studierende genau dann über einen institutionellen Ort (z. B. Nennung des Seminartitels) identifizieren, wenn es um Hausarbeitsabsprachen geht, „da die in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle im Zusammenhang mit konkreten Seminaren stehen“.

<sup>29</sup> Mit dieser Einschränkung eröffnet sich jedoch gleichzeitig die Möglichkeit, reguläre und Feriensprechstunden bzgl. der konkreten Realisierung verschiedener kommunikativer Verfahren miteinander zu vergleichen. Sollten hierbei unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden, spräche dies für eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz bei den Beteiligten, da sie den jeweiligen Zeitpunkt des Gesprächs innerhalb des Semesters (Vorlesungsbetrieb vs. vorlesungsfreie Zeit) berücksichtigen. Es könnte untersucht werden, ob es sich um zwei Ausprägungen innerhalb einer kommunikativen Gattung handelt oder ob möglicherweise sogar zwei unterschiedliche Gattungen vorliegen.

Bei allen aufgezeichneten Gesprächen handelt es sich um Audioaufnahmen.<sup>30</sup> Die Studierenden wurden jeweils unmittelbar vor der Aufnahme über diese informiert und um ihr Einverständnis gebeten, wobei sie keine Informationen über das genaue Forschungsvorhaben erhalten haben. Bei den Lehrenden wurde das Einverständnis im Vorfeld der aufgenommenen Sprechstunde eingeholt. Nach der Terminologie von Brinker/Sager (2010: 32) handelt es sich daher um eine „offene Aufnahme“, da alle Beteiligten vor der Aufnahme über diese informiert waren. Das Aufnahmegerät wurde kurz vor Beginn der Sprechstunde an einer unauffälligen Stelle im Büro der Lehrperson platziert, sodass die Beeinflussung auf die GesprächsteilnehmerInnen durch das Gerät an sich als gering eingestuft wird.<sup>31</sup> Neben den Lehrenden und Studierenden befanden sich keine weiteren Personen im Raum, sodass auch hier keine Beeinflussung stattgefunden hat. Trotz dieser Bemühungen kann das Problem des „Beobachterparadoxon“ (Labov 1980: 17) nicht vollständig umgangen werden. Aus moralischen und juristischen Gründen ist es notwendig, die Beteiligten vor der Aufnahme über diese zu informieren. Die Daten können dennoch als „natürlich“ bezeichnet werden, da die Gespräche auch „ohne den Sozialforscher und sein Aufzeichnungsgerät abgelaufen wären“ (Bergmann 2010: 531). Darüber hinaus wurden die Studierenden erst unmittelbar vor der Aufnahme, d. h. kurz bevor sie das Büro der Lehrperson betraten, informiert, sodass angenommen wird, dass sie frei und ad-hoc formuliert und ihre Gesprächsbeiträge nicht geplant haben. Dies trifft ebenso auf die Lehrenden zu, die zwar schon einige Zeit vor der Sprechstunde über die Aufnahme informiert waren, jedoch nicht über die Themen der einzelnen Gespräche, da diese von den Studierenden vorgegeben werden (vgl. die „Initiativrechte“ der Studierenden, Boettcher/Meer 2000: 24). Auch hier liegt demnach freies und ungeplantes Sprechen vor. Damit erfüllen die vorliegenden Daten die von Schank/Schwitalla (1980: 314) postu-

---

<sup>30</sup> Die im Folgenden geschilderten Aufnahmemodalitäten beziehen sich auf die von mir aufgezeichneten Gespräche, die die Mehrheit des Korpus ausmachen (23 von 30 Gesprächen). Bei den verbleibenden sieben Gesprächen ist mir der genaue Ablauf der Aufnahme unbekannt. Die Einverständniserklärungen zur Nutzung der Daten liegen für alle 30 Gespräche vor.

<sup>31</sup> Dafür spricht z. B. das Gespräch Mertens\_01: Als drei Studentinnen das Büro von Frau Mertens betreten, läuft das Aufnahmegerät bereits. Frau Mertens bittet die Anwesenden um ihr Einverständnis für die Aufnahme. Nachdem das Anliegen bearbeitet worden ist, bittet Frau Mertens gegen Ende des Gesprächs die Studentinnen um das Ausfüllen einer schriftlichen Einverständniserklärung, worauf eine Studentin äußert: „Ach, das hab ich ja schon wieder vergessen“ (ca. 17:30 Min.). Diese Äußerung deutet darauf hin, dass die Interagierenden nach einer gewissen Zeit das Aufnahmegerät „vergessen“ und die Interaktion somit als „natürlich“ gelten kann.

lierten Bedingungen für die „Natürlichkeit“ von Gesprächen. Trotz all dieser Vorkehrungen, möglichst authentisches Datenmaterial zu erhalten, muss bei der Analyse berücksichtigt werden, dass eine Beeinflussung durch die Aufnahmesituation nicht ausgeschlossen werden kann. Alle Ergebnisse der Analyse beziehen sich daher auf das vorliegende Datenmaterial.

Die Transkription der Audioaufnahmen folgt dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) nach Selting et al. (2009). Dabei wurde jeweils ein Basistranskript angefertigt, wobei zum Teil Elemente eines Feintranskripts eingeflossen sind (z. B. auffällige Nebenakzentuierung). Darüber hinaus wurden sowohl in den Audioaufnahmen als auch in den Transkripten alle personenbezogenen Daten anonymisiert. Für die bessere Lesbarkeit der in dieser Untersuchung aufgeführten Transkriptbeispiele sind folgende Hinweise wichtig:

- Der Name der im Text angeführten Transkriptbeispiele bezieht sich auf den Inhalt des jeweiligen Ausschnitts, wobei das Sprechstundengespräch, aus dem der Ausschnitt entstammt, in Klammern aufgeführt ist.
- Der Name eines Sprechstundengesprächs setzt sich aus dem Namen der Lehrperson und einer Nummer zusammen; bspw. ist Bauer\_08 das achte Gespräch innerhalb der Sprechstunde von Frau Bauer.
- Die SprecherInnen sind in allen Transkriptionen jeweils mit den Siglen L für Lehrende/r und S für Studierende/r gekennzeichnet.
- Die Audioaufnahmen wurden ausschnittsweise transkribiert, sodass die meisten der in dieser Arbeit präsentierten Transkriptbeispiele mit der Zeilennummer 01 beginnen. Folglich lässt die Zeilennummerierung der zitierten Beispiele keine Aussage über den Zeitpunkt innerhalb des Gesprächs zu.

### **3      Universitäre Sprechstunden zwischen Lehrenden und Studierenden als kommunikative Gattung**

Bisherige linguistische Arbeiten, die sich mit hochschulischen Sprechstunden befassen, ordnen den Gegenstand nur selten innerhalb des in Abschnitt 2.4 erläuterten Konzepts der kommunikativen Gattung nach Luckmann (1986, 1988), Günthner (1995, 2007, 2014) und Günthner/Knoblauch (1994) ein. So beruft sich Kiesendahl

(2011: 34–36 und 223) zwar auf dasselbe Konzept und spricht von Sprechstunden als „eine[r] fest verankerte[n] kommunikative[n] Gattung innerhalb der Lehrenden-Studierenden-Interaktion“, jedoch liefert sie lediglich eine knappe Gattungsbeschreibung, ohne genauer nach den drei Ebenen Außenstruktur, Binnenstruktur und situative Realisierungsebene zu differenzieren. Ebenso hat auch Meer (2003: 31–33) Berührungspunkte mit dem Gattungskonzept, wenn sie Sprechstunden in typische Phasen einteilt, jedoch findet sich auch hier keine systematische Beschreibung von universitären Sprechstunden als kommunikative Gattung. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erscheint es insbesondere im Hinblick auf Kapitel 4, in dem typische kommunikative Verfahren innerhalb von Sprechstunden analysiert werden, sinnvoll, zunächst anhand des vorliegenden Datenmaterials universitäre Sprechstunden zwischen Lehrenden und Studierenden als kommunikative Gattung zu beschreiben, um innerhalb dieser Gattung Verfestigungen und Regelmäßigkeiten aufzudecken.<sup>32</sup> Dabei stellen sich zunächst zwei zentrale Fragen:

- (i) Warum können hochschulische Sprechstunden als kommunikative Gattung gelten?
- (ii) Wie sieht das zugrunde liegende kommunikative Problem aus, für das sie eine Lösung sind?

Im Folgenden sollen diese beiden Fragen im Sinne des Gattungskonzepts beantwortet werden, bevor unter Rückgriff auf das vorliegende Datenkorpus die drei Ebenen Außenstruktur (Abschnitt 3.1), Binnenstruktur (Abschnitt 3.2) und situative Realisierungsebene (Abschnitt 3.3) beschrieben werden.

*Zu (i):* Wichtige Hinweise auf die Beantwortung dieser Frage geben sog. Ethnokategorien. Unter Ethnokategorien werden, in Anlehnung an Schütz' (1971: 6f.) Terminologie, Konstrukte ersten Grades verstanden.<sup>33</sup> Bei dem Begriff *Sprechstunde* handelt es sich um ein Konstrukt ersten Grades (und damit um eine Ethnokategorie),

---

<sup>32</sup> Es ist anzumerken, dass es sich hier nicht um eine vollständige Gattungsanalyse handelt, sondern um eine Einordnung des Gegenstands in das Konzept. Zur Verdeutlichung bei der Beschreibung der drei Ebenen werden ausgewählte Transkriptbeispiele zitiert.

<sup>33</sup> Schütz (1971: 6f.) unterscheidet Konstrukte ersten und zweiten Grades: „Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf die gedanklichen Gegenstände, die im Verständnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von Handelnden gebildet werden, deren Verhalten der Wissenschaftler beobachtet und in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft zu erklären versucht“.

weil er im Alltag von Laien verwendet wird, und es sich nicht um einen wissenschaftlich eingeführten Terminus handelt. Ethnokategorien geben Hinweise darauf, dass damit bezeichnete (sprachliche) Handlungen gesellschaftlich relevant sind, da im Alltag auf sie referiert wird. Sie können als Indikatoren auf verfestigte Muster und Gattungen gelten, jedoch muss ebenso berücksichtigt werden, dass Ethnokategorien nicht trennscharf verwendet werden und keine systematische Klassifikation darstellen. So kann der alltägliche Gebrauch des Terminus *Sprechstunde* (je nach kulturellem, situativen o. a. Kontext) inhaltlich unterschiedlich gefüllt sein (z. B. Sprechstunde beim Arzt, beim Amt, in Beratungsstellen etc.). Wissenschaftliche Kategorien, also Konstrukte zweiten Grades, müssen folglich präzisiert werden. In der vorliegenden Arbeit stehen hochschulische bzw. universitäre Sprechstundengespräche zwischen Lehrenden und Studierenden im Fokus der Untersuchung.

Neben den Ethnokategorien gibt auch der Grad der Verfestigung und der Komplexität Aufschluss darüber, ob es sich um eine kommunikative Gattung handelt. Je höher der Verfestigungs- und Komplexitätsgrad, desto wahrscheinlicher ist es, dass es sich um eine kommunikative Gattung handelt. Universitäre Sprechstunden weisen sowohl auf der paradigmatischen als auch auf der syntagmatischen Achse einen hohen Grad an Verfestigung und Komplexität auf: auf der paradigmatischen Ebene finden sich bspw. lexikalische und syntaktische Verfestigungen (wie „Kommen Sie rein“ oder „Nehmen Sie Platz“); zur syntagmatischen Ebene zählen u. a. die weitgehend festgelegten Handlungsabfolgen bzw. Phasen des Gesprächs. Hochschulische Sprechstunden können folglich berechtigterweise als kommunikative Gattung bezeichnet werden.

*Zu (ii):* Kommunikative Gattungen gelten als gesellschaftlich verfestigte Lösungen für bestimmte kommunikative Probleme (vgl. Luckmann 1986: 202). Universitäre Sprechstunden als kommunikative Gattung müssen folglich eine Lösung für ein solches Problem darstellen. Linguistische Arbeiten, die sich mit universitären Sprechstunden befassen, weisen in Bezug auf diese Frage Konsens auf: So konstatieren sowohl Kiesendahl (2011: 26f.), Boettcher/Meer (2000: 1) als auch Limberg (2010: 16), dass Sprechstunden vornehmlich die Funktion haben, einen (individuellen) Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden zu ermöglichen, sowie studentische Anliegen in einem persönlichen Gespräch zu bearbeiten und zwar außerhalb

von Lehrveranstaltungen wie Seminaren oder Vorlesungen. Für das Problem, „über den normalen Lehr-Lern-Diskurs hinaus eine akademisch geprägte soziale Beziehung aufzubauen“ (Kiesendahl 2011: 35), bieten Sprechstunden die Lösung. Inhaltlich stellen Sprechstunden den Raum zur Klärung von studien- und prüfungsrelevanten Fragen und Themen bereit. Möchten Studierende z. B. eine mündliche Prüfung bei einer Lehrperson absolvieren, bieten Sprechstunden die Möglichkeit, die Prüfungsübernahme anzufragen bzw. inhaltliche Schwerpunkte für die Prüfung zu setzen (vgl. z. B. das Gespräch Bauer\_05). Damit handelt es sich bei Sprechstundengesprächen zugleich um zielgerichtete Interaktionen, was ein Kennzeichen für institutionelle Kommunikation ist. Darüber hinaus gehört es zum Gattungswissen, dass sich Sprechstunden von Lehrenden auf ebensolche fachlich-inhaltlichen Aspekte beschränken,<sup>34</sup> für die Bearbeitung von studentischen Anliegen privater Natur haben sich entsprechend andere Gattungen herausgebildet.<sup>35</sup>

### 3.1 Außenstruktur

Hochschulische Sprechstundengespräche sind im Milieu „Universität“ situiert. Innerhalb dieses Milieus betreffen sie die mündliche Interaktion zwischen zwei Hauptakteursgruppen der Universität, nämlich zwischen Lehrenden und Studierenden. Da in Abschnitt 2.2 die Universität als Institution bezeichnet wurde, findet die Interaktion folglich in einem institutionellen Setting statt und die Beteiligten interagieren in ihren institutionsspezifischen Identitäten, indem sie sich an diesem Setting orientieren und so die Institutionalität der Interaktion konstituieren. Gleichzeitig gibt das Milieu auch den Raum der Interaktion in physischen Sinne vor: Sprechstunden finden im Dienstraum der betreffenden Lehrperson statt, die zusätzlich auch den Zeit-

---

<sup>34</sup> Dass das Gattungswissen entscheidend im Umgang mit der jeweiligen Gattung ist, zeigt sich insbesondere durch interkulturelle Vergleiche: So ist an chinesischen Universitäten die Gattung Sprechstunde größtenteils unbekannt. Chinesische Studierende, die an eine deutsche Universität kommen, verfügen daher nicht über die betreffende Gattung; in der Folge kann es zu Missverständnissen kommen, etwa wenn sie innerhalb von Sprechstunden private Probleme besprechen möchten oder den Lehrenden Geschenke mitbringen (vgl. Günthner 2007: 378).

<sup>35</sup> Hierzu zählen z. B. Beratungssprechstunden in Studierendensekretariaten oder bei Beratungsstellen. Zum Teil bieten auch institutseigene „Studienbüros“ Sprechstunden an, in denen studienorganisatorische Anliegen geklärt werden, sodass u. U. auch dieser Themenbereich aus den Sprechstunden zwischen Lehrenden und Studierenden ausgeklammert wird und nur noch fachliche Anliegen bearbeitet werden.

raum der Sprechstunde insgesamt, sowie z. T. auch die Länge der einzelnen Gespräche bestimmt (etwa durch die Festlegung sog. Zeitslots): „So fällt es in den Einflussbereich der Lehrenden, den Termin von Sprechstunden und damit weitgehend den Zeitrahmen dieser Gespräche abzustecken [und] Eigentümer des Raumes zu sein, in dem die Sprechstunden stattfinden“ (Boettcher/Meer 2000: 20). Dieser „Heimvorteil“ (Birkner 2001: 66) der Lehrenden deutet auf ein asymmetrisches Verhältnis zwischen ihnen und den Studierenden hin, das sich auch auf andere Bereiche bezieht: Aufgrund ihrer höheren fachlichen Qualifikation befinden sich die Lehrenden als Agenten der Institution sowohl im Hinblick auf Macht (sie gewähren Hausarbeiten, benoten diese oder andere Prüfungsleistungen) als auch auf fachliches Wissen (aufgrund des höheren akademischen Abschlusses) gegenüber den Studierenden als Klienten der Institution in einer übergeordneten Position.<sup>36</sup> Trotz dieser scheinbar „gegebenen“ Asymmetrien muss jedoch am konkreten Datenmaterial geprüft werden, ob und wie sich Macht-, Wissens- oder andere Ebenen von Asymmetrie an der Gesprächsoberfläche zeigen, um nachzuweisen, dass sie für die konkrete Interaktion Relevanz besitzen. Darüber hinaus ist es nötig, genauere Differenzierungen innerhalb des Terminus A-/Symmetrie zu treffen. So können sich z. B. Wissensasymmetrien innerhalb von Sprechstundengesprächen umkehren, wenn sie sich nicht auf das fachliche Wissen im Allgemeinen beziehen, sondern bspw. auf das Wissen um das konkrete Anliegen bzw. um das Gesprächsthema („Initiativrechte“ der Studierenden). Mögliche Asymmetrien im Bereich von Redeanteilen lassen sich mit quantitativen Methoden messen. Bei quantitativen Aussagen muss jedoch geprüft werden, inwieweit das quantifizierte Phänomen tatsächlich eine Orientierungsgröße für die Beteiligten in einer konkreten Interaktion darstellt.<sup>37</sup>

Auch soziale Makrofaktoren wie z. B. Alter, Geschlecht und Status der Interagierenden zählen zur Außenstruktur einer Gattung. In Bezug auf Sprechstundengespräche kann festgehalten werden, dass die typische Konstellation bzgl. des Alters der Interagierenden ist, dass die Lehrperson älter als der/die Studierende ist. Der Altersunterschied kann dabei sehr gering (bspw. wenn eine Masterstudentin die Sprechstunde

---

<sup>36</sup> Zur genaueren terminologischen Ausdifferenzierung zu Begriffen wie Macht, (A-)Symmetrie etc. vgl. Brock/Meer (2004).

<sup>37</sup> In der vorliegenden Arbeit wird keine quantitative Auswertung der Daten vorgenommen. Vgl. zu quantitativen Aussagen in Bezug auf Redeanteile in universitären Sprechstunden Kiesendahl (2011: 235ff.).

eines gerade mit der Promotion begonnenen Lehrenden aufsucht) oder aber sehr groß sein (wenn ein Studienanfänger die Sprechstunde einer kurz vor der Emeritierung stehenden Professorin besucht). Die umgekehrte Konstellation, dass die Lehrperson jünger ist als der/die Studierende, ist zwar denkbar, bildet jedoch die Ausnahme.<sup>38</sup> Von einer typischen Geschlechterkonstellation kann ausgehend von dem vorliegenden Datenmaterial hingegen nicht gesprochen werden. Auch bei sozialen Makrofaktoren wie Alter und Geschlecht gilt es zu prüfen, ob und wie diese in einer konkreten Interaktion von den Beteiligten relevant gemacht werden. Der folgende Ausschnitt verdeutlicht beispielhaft, wie der Faktor Alter innerhalb einer hochschulischen Sprechstunde relevant werden kann. Das Beispiel entstammt der Sprechstunde von Herrn Petersen. Eine Promotionsstudentin steht kurz vor der Abgabe ihrer Dissertation und schildert ihre Probleme, einen Zweitgutachter für ihre Arbeit zu finden (dies hat den Hintergrund, dass ihr Erstgutachter inzwischen emeritiert ist und die Studentin daher möchte, dass ihr Zweitgutachter noch im Hochschuldienst tätig ist). Herr Petersen bietet ihr daraufhin an, das Zweitgutachten zu übernehmen und bittet die Studentin, sich über diese Option Gedanken zu machen und ihn anschließend über ihre Entscheidung in Kenntnis zu setzen. Kurz vor Beendigung des Gesprächs kommt es zu folgendem Austausch:

### **Beispiel 1: Emeritus (Petersen\_05)**

```

0001 L oKAY?
0002 JA-=
0003 =ich unterSTÜTze sie.
0004 S <<p> ja> dankeSCHÖN;
0005 L <<pp> hm_hm,>
0006 S ja;
0007 (1.8)
0008 S ((Stühlerücken)) ä:::h-
0009 sie sind NICHT emeritiert.
0010 (-- )
0011 L ^NEIN;
0012 [hahahahaha ]
0013 S [hahahaha <<:-> SEHR gut;>]
0014 L ha ((Stühlerücken)) äh (-) ALso,
0015 ICH werde wohl noch zwei jahre im dIENst sein.

```

---

<sup>38</sup> Innerhalb des untersuchten Korpus, soweit das Alter der Beteiligten richtig von mir eingeschätzt wurde, findet sich kein solcher Fall.

0016 S ah gott [sei DANK.]  
0017 L [ne, ]  
0018 [und bis dahin sind sie FER]tig.  
0019 S [dann äh JA; ]  
0020 also bei meiner PRÜfung auch;  
0021 (--)  
0022 S [sind sie] also im RICHTigen Amt.  
0023 L [JA; ]

Zwar fragt S in Zeile 09 nicht explizit nach Herrn Petersens Alter, jedoch ist dies implizit in der Frage enthalten, ob L bereits emeritiert sei. Die (non-)verbalen Aktivitäten der Beteiligten zeigen, dass selbst eine implizite Frage nach dem Alter des Lehrenden markiert ist: In Zeile 08 produziert die Studentin ein lang gezogenes „ä:::h-“, was als Vorlaufelement zu der heiklen Frage aus Zeile 09 interpretiert werden kann. L's Reaktion auf die Frage ist nach einer mittellangen Pause (Z. 10) zunächst ein prosodisch markiertes, akzentuiertes „^NEIN;“ (Z. 11), anschließend eine lange Lachsequenz, in die auch die Studentin einsteigt (Z. 12–13). Die Lachsequenz hat hier die Funktion, die heikle Situation zu entschärfen. Der Lehrende macht dadurch deutlich, dass er sich über die – wenn auch indirekte – Frage nach seinem Alter nicht pikiert. Der Ausschnitt illustriert, dass bei bestimmten Gesprächsinhalten auch Makrofaktoren wie Geschlecht, Alter oder Status<sup>39</sup> relevant sein können.

Zum Status der Beteiligten lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen im Milieuumfeld „Universität“ bzgl. einer wissenschaftlichen Qualifikation zwar einen höheren Status innehaben als Studierende, jedoch weisen beide Beteiligungsgruppen Variation auf. Bei den Studierenden können fortgeschrittene Studierende, z. B. aufgrund ihres Mehr an fachlichen Wissens, einen höheren Status innehaben als StudienanfängerInnen. Bei den Lehrenden finden sich Abstufungen je nach erworbenem akademischem Grad. Der Status der Beteiligten wird folglich über die institutionelle Identität und die Position innerhalb der Institution definiert. Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass der Status eine Orientierungsgröße für die Interagierenden (insb. für die Studierenden) darstellt, fällt auf, dass die wissenschaftliche Qualifikation der

---

<sup>39</sup> Das präsentierte Beispiel kann gleichzeitig auch als Frage nach dem Status des Lehrenden (ob er Emeritus ist oder nicht) interpretiert werden.

Lehrenden in der Interaktion normalerweise nicht verbalisiert wird.<sup>40</sup> So ist der akademische Titel bspw. nicht Bestandteil von Anredesequenzen. Im untersuchten Korpus begrüßen die Studierenden die Lehrenden zwar gelegentlich mit deren Namen, jedoch nicht in Kombination mit dem jeweiligen akademischen Grad (denkbar wäre z. B. die Begrüßung „Hallo Frau Professor Bauer“). Dass sich die Studierenden dennoch (u. a.) am Status ihres Gegenübers orientieren, lässt sich aber beispielsweise dann festmachen, wenn sie Anliegen in Bezug auf den fachlichen Wissensvorsprung der Lehrenden formulieren, wie das folgende Beispiel illustriert:

### Beispiel 2: Literatur (Mertens\_03)

0009 S und zwar ich hab jetzt geMERKT,  
 0010 dass äh bei diesen ich MEIN sachen?  
 0011 ähm es gibt es is relativ SCHWER,=  
 0012 =halt literaTUR dazu zu finden,  
 0013 ich glaub das is auch nich so\_n großes THEma an sich;  
 0014 ne?  
 0014 (--)  
 0015 L ähm (.) jetzt ich mein als diskursmarker im  
 speziELlen?  
 0016 is natürlich n sehr spezielles phänOMEN-  
 0017 S [ja;]  
 0018 L [und] äh da gibt\_s EIN üblichen verdächtigen==  
 0019 =nämlich torsten MEIer.

In diesem Beispiel sucht ein Student die Sprechstunde von Frau Mertens auf, um über seine Hausarbeit mit dem Thema *ich mein(e)* (als Diskursmarker) zu reden. In den Zeilen 09–12 konstatiert S, dass er zu diesem Thema nur „SCHWER,“ (Z. 11) Literatur findet. Seine deklarativ formulierte Vermutung, dass *ich mein(e)*-Diskursmarker „nich so\_n großes THEma“ (Z. 13) seien, wird durch die mit stark steigender Tonhöhenendbewegung realisierte „tag-question“ am Ende der Äußerung retraktiv zu einer Frage umfunktioniert, die eine konditionelle Relevanz für eine Antwort aufbaut. L löst diese konditionelle Relevanz ein (Z. 18–19); sie hat die Frage des Studenten offenbar als Bitte um Literaturhinweise interpretiert, sodass sie ihm in ihrem Turn einen Autor zu seinem Hausarbeitsthema nennt (Z. 19). Die Frage des Studenten lässt Rückschlüsse darauf zu, welche Annahmen er über das Wissen seines

---

<sup>40</sup> Eine Ausnahme hierzu ist das Gespräch Bauer\_07: Eine Studentin benötigt ein Unterschrift von Frau Bauer für einen Teilnahmechein. Als die Studentin diesen ausfüllt, fragt sie Frau Bauer, ob diese „einen Professor“ hat.

Gegenübers trifft: er geht davon aus, dass Frau Mertens ihm aufgrund ihres fachlichen Wissensvorsprungs Literaturhinweise zu seinem Hausarbeitsthema geben kann.

### 3.2 Binnenstruktur

Verfestigungen auf der Binnenstruktur zeigen sich bei hochschulischen Sprechstunden vor allem im Bereich Prosodie, Lexik und Syntax sowie auf inhaltlicher Ebene in Bezug auf die Gesprächsthemen. Ein typisches prosodisches Merkmal ist z. B. das in einer steigend-fallenden Intonationskontur geäußerte *ja* als Reaktion auf Anklopfen (vgl. Beispiel 19).<sup>41</sup> Das *ja* fungiert jedoch nicht nur als Reaktion auf das Anklopfen, sondern gleichzeitig auch als Aufforderung, den Raum zu betreten. Darüber hinaus signalisiert es Gesprächsbereitschaft.

Im Bereich Lexik lässt sich vor allem eine Reihe an Schlüsselwörtern ausmachen, die sich durch besonders häufige Verwendung auszeichnen (vgl. Birkner 2001: 102). Dazu zählen u. a.: *Hausarbeit, Referat, Literatur, Prüfung, Thema, Text, Abgabetermin, Schein, (Block-)Seminar* oder *(E-)Mail*. Darüber hinaus finden sich fachspezifische Termini, die die Beteiligten verwenden, wie z. B.: *Diskursmarker, Verbzweitstellung, Spracherwerb, Fokuspartikel, Altgermanistik, Grammatikalisierung* oder *Syntax*. Diese Ergebnisse zum Bereich lexikalischer Elemente müssen allerdings insofern eingeschränkt werden, als betont werden muss, dass es sich bei den vorliegenden Daten um Gespräche handelt, die an einem Germanistischen Institut aufgenommen worden sind. Es ist anzunehmen, dass sich insbesondere die Fachtermini (möglicherweise auch die Schlüsselwörter) unterscheiden, wenn es sich bspw. um Sprechstunden an einem Mathematischen Institut handelt.

Typische syntaktische Konstruktionen finden sich insbesondere in den stark routinisierten Anfangs- und Endphasen von Sprechstundengesprächen. Häufig werden verfestigte Formulierungen realisiert, wenn die Studierenden von den Lehrenden in Form von Aufforderungssätzen in den Raum gebeten werden und ein Platzangebot bekommen;<sup>42</sup> Werlen (1984: 248) bezeichnet dies als „rituelle Zuweisung“:

---

<sup>41</sup> Vgl. hierzu auch Schegloffs (1968: 1077ff.) „summon-answer“-Sequenzen.

<sup>42</sup> Vgl. u. a. auch Petersen\_12.

### Beispiel 3: Herein (Bauer\_09)

0008 L dann komm sie REIN.  
0009 ((Schritte, Türschließen, ca. 1.8 Sek.))  
0010 L setzen sie SICH?

Werlen (1984: 248) zufolge ist die Person, die die rituelle Zuweisung vornimmt, in einer „im allgemeinen ranghöher[en]“ Position. Alternativ zu „setzen sie SICH?“ (Z. 10) findet sich gelegentlich auch die Formulierung „Nehmen Sie Platz“ (z. B. Bauer\_08). Lehrende verdeutlichen mit solchen Äußerungen, dass sie die/der „RaumeigentümerIn“ sind, womit relevante Aspekte der Außenstruktur der Gattung (hier: Status) aktualisiert werden.

Eine typische Frage innerhalb der Anfangsphase stellen Lehrende, wenn sie wissen möchten, was sie für die Studierenden tun können:<sup>43</sup>

### Beispiel 4: Was kann ich tun (Bauer\_09)

0017 L was kann ich TUN.  
0018 S (-) ja:.  
0019 (-) ich (.) bin immer noch auf der suche nach\_m THEma,  
0020 für die HAUSarbeit?=-

Wenn eine Frage dieser Art auftaucht, ist sie der eigentlichen Anliegenformulierung sequenziell vorgeschaltet und fungiert als Aufforderung in Richtung der Studierenden, ihr Anliegen darzulegen, wie das obige Beispiel verdeutlicht. Bei der Anliegenformulierung selbst finden sich auf Seiten der Studierenden sehr häufig Konstruktionen mit *und zwar*:

### Beispiel 5: und zwar (Bauer\_11)

0010 L so: die LETzte;  
0011 für HEUTE.  
0012 S ja: n bisschen SPÄter lei[der; ]  
0013 L [ja ja,]  
0014 is doch GUT.  
0015 (1.3)  
0016 S ja.  
0017 und ZWAR? ((lautes Klickgeräusch))  
0018 ähm (1.2) geht\_s ja um die HAUSarbeit;

---

<sup>43</sup> Vgl. u. a. auch Petersen\_12.

Die Studentin präsentiert ihr Anliegen mittels einer *und zwar*-Konstruktion,<sup>44</sup> wobei *und zwar* äßerungsinitial und als eigene Intonationsphrase realisiert wird. Die stark steigende Tonhöhenendbewegung kontextualisiert dabei, dass S zu einem längeren Redebeitrag ausholt. *Und zwar* fungiert hier jedoch nicht als Konnektor zwischen zwei Konjunkten, sondern als Verknüpfung zwischen dem konkreten Anliegen von S und „der geteilten und hiermit reaktivierten institutionellen Vorgabe des Gesprächsanlasses“ (Günthner 2012: 35). Insgesamt bestätigen die vorliegenden Daten Günthners Beobachtungen zu solchen alleinstehenden *und zwar*-Konstruktionen im Zusammenhang mit der Anliegensformulierung in universitären Sprechstundengesprächen:

Auch hier stellt *und zwar* eine kontextuelle Verknüpfung zwischen der folgenden Ausführung (dem Anliegen der Studentin/des Studenten) und den Erwartungen im Horizont der Interagierenden – und damit der institutionellen Erwartung an die Gattung der Sprechstunde (man hat ein bestimmtes Anliegen) – her. (Günthner 2012: 36; Hervorh. i. O.)

Gelegentlich präsentieren Studierende nach der Bearbeitung des ersten Anliegens noch ein Zweitanliegen (vgl. hierzu Meer 2003: 65ff). Auch hier zeigen sich typische syntaktische Konstruktionen, wie bspw. die folgende:<sup>45</sup>

#### **Beispiel 6: Abgabetermin (Petersen\_06)**

```
0001  S      °h DANN wollt ich nämlich noch ma frAgen;=
0002          =und zwar zum äh (.) ABgabetermin;
0003          [WANN ] der war;
```

Die Studentin stellt durch das Temporaladverb „DANN“ (Z. 01) in Kombination mit dem Fokusakzent Kohärenz zum vorhergehenden Gespräch her, in dem es um die Inhalte ihrer Hausarbeit ging. Im folgenden Redezug (Z. 02) realisiert auch diese Studentin eine *und zwar*-Konstruktion, die sich jedoch von der aus Beispiel 5 in einigen Merkmalen unterscheidet: Zum einen handelt es sich hier um ein prosodisch integriertes *und zwar*. Zum anderen fungiert *und zwar* hier tatsächlich als Konnektor zwischen der Äußerung aus Zeile 01 und den Redezügen aus den Zeilen 02 und 03. Dabei wird „das semantische Verhältnis in Richtung Präzisierung, Spezifikation,

---

<sup>44</sup> Für eine Analyse von *und zwar* im gesprochenen Deutsch vgl. Günthner (2012).

<sup>45</sup> Vgl. z. B. auch Mertens\_03.

Erläuterung etc. expliziert“ (Günthner 2012: 22f.), indem S ausführt, was genau sie „nämlich noch ma frAgen;=“ wollte (Z. 01).

Die Interagierenden nutzen in hochschulischen Sprechstunden i. d. R. ein formelles Register, was sich bspw. durch den Gebrauch von Fachtermini auszeichnet (vgl. Birkner 2001: 103ff.); die Interaktionsmodalität ist dementsprechend ernst.<sup>46</sup>

Im Bereich der Gesprächsthemen zeigt sich zwar insofern eine Verfestigung, als alle Gespräche thematisch im Milieu Universität verortet werden können, innerhalb dessen lässt sich allerdings eine große Heterogenität ausmachen:<sup>47</sup>

- Hausarbeitsthemen absprechen bzw. inhaltliche Probleme klären
- Bitte um Literaturhinweise
- Formale Fragen bzw. Fragen zur Abgabefrist von Hausarbeiten
- Anfrage zur Betreuung von Abschlussarbeiten bzw. mündlichen Prüfungen
- Abholen von Unterschriften bzw. Scheinen
- Dissertation (bei Promotionsstudierenden)

Die Themenvielfalt zeigt, dass Sprechstunden als ein „gesprächsorganisatorische[r] Rahmen“ aufgefasst werden können, „innerhalb dessen sehr unterschiedliche Gesprächs-*Typen* mit sehr unterschiedlichen Gesprächs*zwecken* stattfinden können“ (Boettcher/Meer 2000: 4; Hervorh. i. O.).

### 3.3 Situative Realisierungsebene

Die Teilnehmerkonstellation innerhalb von hochschulischen Sprechstunden ist durch die Institutionalität der Interaktion geprägt. Die Beteiligten interagieren nicht als Privatpersonen, sondern im Rahmen ihrer institutionellen Identitäten miteinander. Diese Identitäten sind in der vorliegenden Untersuchung bereits als „Lehrende/r“ bzw. „Studierende/r“ bezeichnet worden. Die Beteiligten siezen sich in allen vorliegenden Gesprächen, sodass (auch) dadurch eine formelle und distante Gesprächssituation

---

<sup>46</sup> In manchen Sprechstunden finden sich vor und/oder nach dem eigentlichen Anliegen auch informellere „Seitensequenzen“, die durch ein weniger formelles Register und durch umgangssprachlich-e(re) Formulierungen gekennzeichnet sind (vgl. u. a. Mertens\_06). Hier könnten möglicherweise Parallelen zu den von Birkner (2001: 77) in Bezug auf Bewerbungsgespräche ausgemachten „Smalltalk“-Sequenzen bestehen.

<sup>47</sup> Die im Folgenden aufgelisteten Themen beziehen sich auf das vorliegende Gesprächskorpus. Für einen Überblick über weitere mögliche Themen von universitären Sprechstundengesprächen vgl. Boettcher/Meer (2000: 4) oder Kiesendahl (2011: 223).

hergestellt wird. Bei Sprechstunden handelt es sich i. d. R. um eine dyadische Kommunikation, wobei in wenigen Fällen auch mehrere Studierende mit einer Lehrperson interagieren.<sup>48</sup>

Neben der Teilnehmerkonstellation sind auf der situativen Realisierungsebene u. a. auch „turn-taking“ Muster, Paarsequenzen sowie Prä- und Postsequenzen angesiedelt. Merkmale aus diesen Bereichen werden im Folgenden in Kombination mit den typischen Phasen eines Sprechstundengesprächs präsentiert. Meer (2003: 32f.) teilt ein Sprechstundengespräch in vier Phasen ein:

- (i) Startphase (Begrüßung)
- (ii) Anliegensformulierung durch die Studierenden
- (iii) Anliegensbearbeitung
- (iv) Schlussphase

Ausgehend von den vorliegenden Daten lässt sich diese grundlegende Struktur erweitern. So zeigt sich, dass der Phase der Begrüßung noch eine Phase vorgeschaltet ist, die im Folgenden als Präsequenz bezeichnet wird:<sup>49</sup>

#### **Beispiel 7: Präsequenz (Bauer\_07)**

```
0002          ((Türklopfen, ca 1 Sek.))
0003  L      ^ja;
```

Das Anklopfen an die Tür des Lehrendenbüros übernimmt hier die Funktion eines ersten Paarteils („summons“, Schegloff 1968: 1080), der einen zweiten Paarteil konditionell relevant macht („answer“, ebd.). Dementsprechend reagieren die Lehrenden in der Regel mit einem *ja*, das mit einer steigend-fallenden Intonation geäußert wird (vgl. Abschnitt 3.2), bzw. mit anderen typischen Reaktionen (z. B. „herein“, „ja bitte“ etc.), die den Studierenden bedeuten, dass sie eintreten können und die Gesprächsbereitschaft der Lehrenden signalisieren. Diese Präsequenz wird gelegentlich anders gestaltet, und zwar dann, wenn Lehrende die Studierenden bereits auf dem Flur in Empfang nehmen. Typische Konstruktionen innerhalb dieser alternativen

---

<sup>48</sup> Vgl. Petersen\_04, Mertens\_01 und Lüger\_01. Die Konstellation, dass in einer Sprechstunde ein/e (oder mehrere) Studierende/r mit mehreren Lehrenden interagiert, kommt im vorliegenden Gesprächskorpus hingegen nicht vor. Eine solche Teilnehmerkonstellation findet sich aber bspw. in mündlichen Prüfungen (vgl. dazu Meer 1998).

<sup>49</sup> Vgl. hierzu auch Limberg (2010: 86ff.)

Präsequenz sind „Sie sind dran“ (Bauer\_05), „Die Nächste bitte“ (Petersen\_03) oder „Weiter geht’s“ (Bauer\_10).

Im Anschluss an die Präsequenz findet der Austausch von Begrüßungsformeln statt, wobei *Hallo* die frequenteste darstellt:

### **Beispiel 8: Begrüßung Frau Bauer (Bauer\_03)**

```
0001 L HALlo:,
0002 (rei[n; ]
0003 S [HALlo,=]
0004 =HAL[lo:- ]
0005 L [HALlo;]
0006 tach;
0007 S HALlo frau [bauer.]
0008 L [SETZen] sie sich schon mal?
```

Das Beispiel zeigt, dass zum Teil mehrere Begrüßungspaare nacheinander geäußert werden. Die Begrüßungsformel *Hallo* wird von Boettcher/Meer (2000: 188) als (eher) informell bezeichnet, wohingegen Formeln wie *Guten Tag* als (eher) formell anzusehen seien. Im vorliegenden Korpus liegen jedoch nur zwei Fälle vor, in denen „Guten Tag“ (Bauer\_09) bzw. „Guten Morgen“ (Mertens\_01) zur Begrüßung verwendet wird. Überdies bleibt in einem dieser Fälle der ansonsten typische „Echo-Gruß“ (Werlen 1984: 242) aus. Daher kann davon ausgegangen werden, dass *Hallo* sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden im Kontext von universitären Sprechstunden als ausreichend formelle Begrüßungsformel angesehen wird; zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch Kiesendahl (2011: 251) bei der Betrachtung von Eröffnungssequenzen.

Die Beispiele verdeutlichen, dass die ersten beiden Phasen von Sprechstunden über den Ablauf verschiedener Paarsequenzen, die zugleich auch das „turn-taking“ regeln, organisiert sind. Darüber hinaus zählen zur Startphase auch die oben beschriebenen rituellen Zuweisungen (vgl. Beispiel 3), sowie das kommunikative Verfahren des Identifizierens; auf dieses Verfahren sowie auf die Problematik einer Phasenzuordnung wird gesondert in Abschnitt 4.2 eingegangen.

Die Frage „Was kann ich (für Sie) tun?“ (vgl. Beispiel 4; vgl. auch Limberg 2009: 138ff.), der erste Paarteil einer Frage-Antwort-Sequenz, kann als (Fremd-)Initiierung der Anliegenformulierung interpretiert werden und fungiert somit auf der Ebene der Gesprächsorganisation als Scharnier zwischen der Begrüßungsphase und der Phase

der Anliegenformulierung. Da Lehrende diese Frage nicht immer stellen, übernehmen teilweise andere gesprächsorganisatorische Signale diese Scharnierfunktion, wie das folgende Beispiel zeigt:

### Beispiel 9: Protokolle (Bauer\_07)

```
0001 S   ä:hm;
0002     (-- ) ich hab nur ne kurze FRAge,=
0003 L   =<<p> hm_hm?>
0004 S   °h ähm;;
0005     ich hatte ihnen:: meine zwei protoKOLle geschickt;
0006     von der VORlesung,
0007     (-- ) ich wollt nur ma fragen WANN sie die vielleicht
0008     so-
0008 L   ich HAB die schon gelesen.
0009 S   †ach,
0010     ja (-- ) weil ich jetzt meine MAsterarbeit bald
0011     abgebe;=
0011     =[des]WEgen-
0012 L   [ja,]
0013     sagen se mir ihren NAMen?
0014 S   KOLping.
```

Das Beispiel illustriert, dass die Studentin hier mehrere verbale und prosodische Gliederungssignale nutzt: Zunächst ein lang gezogenes „ä:hm;“ (Z. 01) gefolgt von einer mittellangen Pause und der metadiskursiven Formulierung<sup>50</sup> „ich hab nur ne kurze FRAge,=“ (Z. 02) und schließlich ein weiteres lang gezogenes „ähm;;“ (Z. 03). Mittels dieser Gliederungssignale markiert S den Übergang von der Begrüßungsphase zur Anliegenformulierung. Der Ausschnitt ist zugleich ein Beispiel für eine selbst-initiierte Anliegenformulierung. Dass Studierende ihre Anliegen oftmals auf eigene Initiative hin präsentieren, spricht dafür, dass sie mit der Gattung vertraut sind und sich an den einzelnen Gesprächsphasen orientieren. Im Rahmen von Anliegenformulierungen liefern Studierende außerdem typischerweise Informationen, die den Lehrenden als Hilfe bei der Einordnung dienen. So äußert die Studentin in diesem Ausschnitt zunächst, dass sie Frau Bauer zwei Protokolle zu einer nicht näher spezifizierten Vorlesung geschickt hat (Z. 05–06), bevor sie zu ihrer eigentlichen Frage kommt, ob Frau Bauer diese Protokolle bereits gelesen hat (Z. 07). Mit der Frage

---

<sup>50</sup> Hiermit werden in Anlehnung an Birkner (2001: 95) Äußerungen bezeichnet, „die eine Gesprächsaktivität explizit machen und in denen gewissermaßen aus einer Metaperspektive ein Themenwechsel, ein Phasenwechsel, das Fragenstellen o.ä. [...] verbalisiert werden“

nach dem Namen der Studentin (Z. 13) tritt Frau Bauer in die Phase der Anliegenbearbeitung ein: im weiteren Gesprächsverlauf teilt sie der Studentin die Note für die Protokolle mit und unterschreibt den Schein über die Teilnahme an der Vorlesung.

Typisch für die Phase der Anliegenformulierung ist die Tatsache, dass der Redezug automatisch an die Studierenden fällt, was Boettcher/Meer (2000: 24) als „strukturell vordefinierte Initiativrechte“ bezeichnen. Die Studierenden haben innerhalb dieser Phase insofern die „Redepflicht“, als sie „den Grund ihres Sprechstundenbesuchs offen legen“ müssen (Meer 2003: 40), damit die Lehrenden auf das Anliegen reagieren bzw. die Beteiligten es bearbeiten können. Das präsentierte Beispiel festigt darüber hinaus zentrale Erkenntnisse von Meer (2003) und Boettcher/Meer (2000), die in Bezug auf ihre Daten immer wieder die Abschwächung des eigenen Anliegens konstatieren. Auch in diesem Beispiel stuft die Studentin ihre Anwesenheit bzw. ihr Anliegen herab, indem sie angibt, dass sie „nur ne kurze FRAge,“ hat (Z. 02, ähnlich geäußert in Z. 07) und sich damit auf die – zumindest von ihr unterstellte – Zeitknappheit der Lehrenden bezieht. Äußerungen solchen Typs machen „in fast stereotyper Form die immer wieder beobachtbare Bereitschaft von Studierenden deutlich, sich selbst und ihre Anliegen bereits zu Beginn der Sprechstunde als wenig wichtig, wenn nicht geradezu als nichtig zu präsentieren“ (Meer 2003: 23). Durch den Hinweis auf die Kürze des Anliegens erkaufen sich die Studierenden im Hinblick ihre „Eintrittskarte in die Sprechstunde“ (Meer 2003: 23) und verdeutlichen damit, dass sie offenbar davon ausgehen, dass die Lehrenden unter Zeitdruck stehen. Zusätzlich begründet die Studentin im obigen Beispiel ihre Anwesenheit explizit mit dem Hinweis auf ihre Masterarbeit, die sie bald abgeben werde (und offensichtlich daher noch Unterschriften für einige Scheine benötigt; Z. 10).

Die Anliegenformulierung und -bearbeitung bilden die Hauptphasen eines Sprechstundengesprächs. Im Vergleich zu den anderen Phasen sind sie heterogen und komplex. In der Phase der Anliegenbearbeitung stehen typischerweise die Ausführungen der Lehrenden im Mittelpunkt, denen das Rederecht zwecks der Bearbeitung des präsentierten Anliegens solange zufällt, bis dieses geklärt ist (vgl. Meer 2003: 51ff.). Die Studierenden zeigen innerhalb dieser Gesprächsphase lediglich eine „defensive kommunikative Präsenz“ (Boettcher/Meer 2000: 49), da sie vorrangig nur Hörerrückmeldungen äußern. Innerhalb der Anliegenbearbeitung findet sich auch

das kommunikative Verfahren „Feedback äußern“, das in Abschnitt 4.3 genauer beleuchtet wird.<sup>51</sup>

Eine weitere Phase, die in der Übersicht von Meer (2003: 32f.) nicht auftaucht, ist die Phase der Evaluation, die zwar sehr kurz (häufig umfasst sie nur wenige Redezüge), aber rekurrent ist. Im folgenden Beispiel sprechen Herr Petersen und eine Studentin das Thema ihrer Seminarhausarbeit ab. S stellt gegen Ende des Gesprächs die Frage, wie sich die Benotung des Seminars zusammensetzt, woraufhin L ausführt, dass sowohl die Hausarbeits- als auch die Referatsnote bei der Gesamtbenotung berücksichtigt werden.

### Beispiel 10: Evaluation (Petersen\_10)

```
0001 L also sozusagen den soCKel ihre note==
0002 HAM sie ja schon durch das mündliche.
0003 S hm_hm.
0004 (--)
0005 S <<pp> (x)>
0006 (1.3)
0007 S JA s-
0008 L ja (.) dann (-) [HER ] damit;52
0009 S [oKAY-]
0010 gut-
0011 WUNderbar. hehe
```

Nachdem Herr Petersen in Zeile 01 und 02 sich auf den vorausgehenden Gesprächsverlauf bezieht, entstehen mehrere „possible pre-closings“ (Schegloff/Sacks 1973: 303): Die Pausen in Zeile 04 und 06 geben bereits Hinweise darauf, dass beide Beteiligten sich signalisieren, nichts mehr zum Thema zu sagen haben (es liegen keine themarelevanten „mentionables“ mehr vor; ebd.: 300); dies wird gegenseitig durch „ja“ (Z. 07, 08) ratifiziert. In Zeile 10 äußert S schließlich eine Bewertung<sup>53</sup> („gut-“; Z. 10), die sie im folgenden Redebeitrag noch eskaliert („WUNderbar.“; Z. 11; zum Begriff der Eskalierung vgl. Auer/Uhmann 1982: 4). Auch dieser Phase kann eine

---

<sup>51</sup> Auf die komplexe Phase der Anliegensbearbeitung kann aus Platzgründen an dieser Stelle nicht detaillierter eingegangen werden. Vgl. zu dieser Phase Boettcher/Meer (2000) und Meer (2003). Da Anliegensformulierung und -bearbeitung die Hauptphasen eines Sprechstundengesprächs darstellen, würde deren Analyse eine eigene Untersuchung erfordern (vgl. bspw. die Länge des Gesprächs Bauer\_11, in dem die Hauptphasen ca. 35 Minuten in Anspruch nehmen).

<sup>52</sup> Diese sprechertypische Äußerung meint, dass die Studentin die Hausarbeit „hergeben“ soll, sobald sie diese verfasst hat.

<sup>53</sup> Zu Bewertungen in (Alltags-)Interaktion vgl. Auer/Uhmann (1982).

Scharnierfunktion zugesprochen werden, da durch eine Evaluation zum einen das Gespräch insgesamt retrospektiv bewertet wird, zum anderen wird sie von den Beteiligten als Einleitung der Gesprächsbeendigung behandelt. Diese Phase ist, ebenso wie die Begrüßungsphase, über Paarsequenzen (Austausch von Verabschiedungsformeln) organisiert:

**Beispiel 11: Verabschiedung (Petersen\_10)**

0012 S vielen DANK-  
 0013 (-)  
 0014 L tschüß-  
 0015 S tschü:ß-

Dieser Ausschnitt, der die direkte Fortsetzung von Beispiel 10 ist, illustriert, dass Studierende sich häufig für das Gespräch bzw. für die Ratschläge der Lehrenden bedanken (Z. 12). Diese reagieren wiederum gelegentlich mit „Nichts zu danken“ (z. B. Bauer\_06). Werlen (1984: 256) schreibt solchen Äußerungen eine „beschwichtigende Funktion“ zu; es wird bezweckt, den eigenen Verdienst herabzustufen. Schließlich tauschen die Beteiligten Abschiedsformeln aus (am häufigsten *Tschüß*) und beenden damit das Gespräch.

Dass Sprechstundengespräche nach der Anliegensbearbeitung ohne großen kommunikativen Aufwand beendet werden, spricht sowohl für die Zielgerichtetheit dieser Form von institutioneller Kommunikation als auch für das Gattungswissen der Interagierenden.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich eine ausdifferenziertere Phasenübersicht:

(i)	Präsequenz	Gesprächseröffnung
(ii)	Begrüßung	
(iii)	Anliegensformulierung	Hauptphase
(iv)	Anliegensbearbeitung	
(v)	Evaluation	Gesprächsbeendigung
(vi)	Verabschiedung	

**Tabelle 2: Phasen von universitären Sprechstundengesprächen**

Es zeigt sich, dass jede Phase bestimmte „turn-taking“ Muster, die mittels Paarsequenzen oder durch das institutionelle Setting geregelt sind, beinhaltet. Darüber hinaus verdeutlichen die präsentierten Beispiele, dass die einzelnen Gesprächsphasen nicht als klar voneinander abzugrenzende Einheiten anzusehen sind; bestimmte Redezüge oder Turns dienen bspw. als Übergang zwischen Phasen (Beispiel 10) oder können nicht eindeutig einer Phase zugeordnet werden (vgl. das kommunikative Verfahren „Identifizieren“, Abschnitt 4.2). Das kommunikative Verfahren „auf Defizite hinweisen“, das in Abschnitt 4.1 untersucht wird, weist bspw. keinerlei Phasenspezifität auf. Gleichzeitig zeigt die Analyse aber auch, dass sich die Interagierenden an den Phasen orientieren und dass sie sich gegenseitig anzeigen, welche Gesprächsphase momentan bearbeitet wird (Beispiel 9). Dass sich in Sprechstundengesprächen ein relativ stabiler Ablauf der Phasen herausgebildet hat, ist ein Indikator dafür, dass es sich um eine institutionalisierte Interaktionsform an Universitäten handelt.

### **3.4 Zusammenfassung**

Die Einordnung von hochschulischen Sprechstunden innerhalb des Konzepts der kommunikativen Gattungen verdeutlicht, dass auf allen drei Ebenen Verfestigungen auszumachen sind. Dabei ist zu beachten, dass die vorliegende getrennte Darstellung der Ebenen rein analytischer Natur ist (vgl. auch Abschnitt 2.4), was sich bspw. durch Überschneidungen zwischen der Binnenstruktur und der situativen Realisierungsebene zeigt sowie durch die Orientierung der Beteiligten an Faktoren, die auf der Außenstruktur angesiedelt sind. Viele (non-)verbale Aktivitäten der Beteiligten können nicht als monofunktional beschrieben werden; stattdessen verweisen sie auf die verschiedenen Ebenen einer kommunikativen Gattung, was wiederum dafür spricht, dass die Interagierenden über ein ausgeprägtes Gattungswissen verfügen, auf das sie während der Interaktion zurückgreifen und das sich durch Reproduktion verfestigt. Gleichzeitig lassen sich anhand der sprachlichen Handlungen der Beteiligten Merkmale institutioneller Kommunikation, wie z. B. die Zielgerichtetheit oder die Aktualisierung institutioneller Identitäten, nachweisen.

## **4 Kommunikative Verfahren innerhalb von universitären Sprechstunden**

Nachdem Sprechstundengespräche als kommunikative Gattung beschrieben worden sind, werden in diesem Kapitel einzelne kommunikative Verfahren, die innerhalb dieser Gattung (genauer: auf der situativen Realisierungsebene) rekurrent auftreten, genauer beleuchtet.<sup>54</sup> Es handelt sich dabei nicht um Verfahren, die ausschließlich in der Gattung „hochschulische Sprechstunde“ vorkommen. So ist das Verfahren des Identifizierens den TeilnehmerInnen bereits aus anderen, außer- sowie inneruniversitären Zusammenhängen bekannt. Die lokale Realisierung dieser Verfahren ist jedoch in hohem Maße an dem institutionellen Kontext ausgerichtet und konstituiert diesen zugleich mit, wie die folgenden Abschnitte zeigen werden. Dabei wird zunächst das kommunikative Verfahren „auf Defizite hinweisen“ beleuchtet (Abschnitt 4.1), das sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden realisiert wird. Anschließend wird untersucht, wie sich Studierende zu Beginn eines Sprechstundengesprächs „Identifizieren“ (Abschnitt 4.2). Des Weiteren wird das kommunikative Verfahren „Feedback äußern“ analysiert (Abschnitt 4.3), wobei innerhalb dieses Abschnitts der Fokus auf dem Äußern negativen Feedbacks liegt. Von diesem speziellen Verfahren machen nur die Lehrenden Gebrauch. Die bis dahin erarbeiteten Ergebnisse werden schließlich in einem Zwischenfazit zusammengefasst (Abschnitt 4.4).

### **4.1 Auf Defizite hinweisen**

Wie in Abschnitt 2.2 dargelegt, tragen die Studierenden in einer Sprechstunde ein bestimmtes Anliegen vor. Im Rahmen der Anliegensformulierung und -bearbeitung kann es dazu kommen, dass die Beteiligten auf Defizite hinweisen. Darunter werden im Folgenden nicht nur Defizite im Bereich des (fachlichen) Wissens verstanden, sondern auch nicht-erfüllte Erwartungen, die an die jeweiligen institutionellen Identi-

---

<sup>54</sup> Bei den in diesem Kapitel untersuchten kommunikativen Verfahren handelt es sich nicht um vollständige Liste. Vielmehr wurden einzelne Verfahren aus dem Untersuchungskorpus herausgegriffen. Dabei spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass es sich bei den vorliegenden Daten um Aufnahmen von Feriensprechstunden handelt, was einen Einfluss auf die innerhalb der Sprechstunden verhandelten Themen und dadurch auf die Realisierung der kommunikativen Verfahren hat. Vgl. dazu Abschnitt 2.6.

täten geknüpft sind bzw. die die Interagierenden an sich selbst haben. Im vorliegenden Datenkorpus räumen sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden Defizite ein; somit handelt es sich um ein kommunikatives Verfahren, das von beiden Parteien genutzt wird. Dabei fällt auf, dass Studierende in einigen Fällen die „äußerungskommentierende Gesprächsformel“ (Hindelang 1975: 253) *ehrlich gesagt* realisieren. Die Lehrenden gebrauchen diese hingegen nicht.

Bei *ehrlich gesagt* handelt es sich um eine zweigliedrige Routineformel (vgl. u. a. Lüger 2007). Grammatisch lässt sie sich als „Sprechakt- bzw. Satzadverbiale, die in Form einer Partizipalkonstruktion realisiert ist“ (Stoltenburg 2009: 252), beschreiben. Solche Konstruktionen „gehören weder zur Proposition eines Satzes, noch bewerten sie diesen in irgendeiner Weise, vielmehr beinhalten sie einen Kommentar zur Äußerung selbst“ (Pittner 1999: 320). In Hindelangs (1975) Untersuchung zu *offen gesagt*<sup>55</sup> ist daher von „äußerungskommentierenden Gesprächsformeln“ die Rede. Er macht verschiedene Verwendungsweisen dieser Routineformel aus und bestimmt deren Funktionen. Die Verwendung von *ehrlich gesagt* spielt auch innerhalb des face-Konzepts von Goffman und der darauf aufbauenden Höflichkeitsforschung eine Rolle.<sup>56</sup> Dabei wird betont, dass die Routineformel *ehrlich gesagt* häufig gebraucht wird, wenn es darum geht, eine potenzielle Gesichtsbedrohung *des Gegenübers* abzumildern, und zwar hauptsächlich dann, wenn ein Widerspruch realisiert wird (vgl. auch Stein 1995: 217; Stoltenburg 2009: 266):

„A: Da hängt ja ein Bild von Picasso.

B: Offen gesagt, das Bild ist von Klee.“

(Beispiel zitiert aus: Hindelang 1975: 255).<sup>57</sup>

Eine genauere Betrachtung des Korpus wird zeigen, dass die Routineformel *ehrlich gesagt* in den vorliegenden Daten jedoch ausschließlich dann gebraucht wird, wenn Studierende durch eine Äußerung ihr *eigenes Gesicht* (und nicht das des Gegenübers) in Gefahr bringen. Der folgende Abschnitt zeigt daher einige Erklärungsansätze auf, wann und warum die Studierenden im Rahmen des Verfahrens „auf De-

---

<sup>55</sup> Hindelang (1975: 261; Hervorh. i. O.) konstatiert, dass *ehrlich gesagt* „immer für *offen gesagt* eingesetzt werden [kann]“.

<sup>56</sup> Zum face-Konzept siehe Goffman (1967); zur Höflichkeitsforschung siehe Brown/Levinson (1987).

<sup>57</sup> An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Hindelang (1975) nicht mit empirischen Daten arbeitet, sondern introspektiv vorgeht und das hier zitierte Beispiel folglich nicht als authentisch im oben beschriebenen Sinne (vgl. Abschnitt 2.6) gelten kann.

fizite hinweisen“ die Formel *ehrlich gesagt* realisieren und warum Lehrende nicht auf diese zurückgreifen.

Das folgende Beispiel entstammt der Sprechstunde von Frau Bauer. Ein Student möchte das Thema für eine Hausarbeit absprechen und gibt an, sich „schon ma so\_n bisschen UMGesehen-“ zu haben (Z. 26). Weiterhin räumt er jedoch ein, einen bestimmten Text nicht verstanden zu haben (Z. 40ff):

### Beispiel 12: Verständnisprobleme (Bauer\_09)

0019 S (-) ich (.) bin immer noch auf der suche nach\_m  
THEma,  
0020 für die HAUSarbeit?=  
0021 =ich: hatte ja das thema [FOkus] und  
[fOkusproj]jekTION-  
0022 L [ja- ]  
[ja, ]  
0023 ja-  
0024 S im refeRAT gehabt,  
0025 L geNAU,  
0026 S u:nd ich hatte mich jetzt schon ma so\_n bisschen  
UMgesehen-  
0027 vor allem in den texten von BÜHring?  
0028 L ~ja?  
0029 S der hatte ja EIN mal so\_n text gemacht;=  
0030 =ich hab die hier auch (.) daBEI,  
0031 ((Reißverschlussgeräusche, ca. 1.5 Sek.))  
0032 S ähm-  
0033 ((Reißverschlussgeräusch, ca 1.8 Sek.))  
0034 S das war halt ein mal dieser TEXT-  
0035 den frau MUSang auch in dem buch erwähnt,  
0036 ((blättert eine Seite um)) das war DIEser;  
0037 den hat ich SCHON mal-  
0038 L ja.  
0039 S zwei mal geLEsen-=  
0040 =wobei ich ZUgeben muss-  
0041 da hab ich ehrlich gesagt n groBteil NICH von  
verstanden-=  
0042 =weil der halt viele FACHbegriffe verwendet;  
0043 weil\_s zum [teil englische WÖRter sind die ich nich]  
kenne,  
0044 L [hm\_hm hm\_hm hm\_hm, ]  
0045 S oder ABkürzungen [die mir auch nich] bekannt sind;=  
0046 L [hm\_hm; ]

Zunächst betont S seine Eigenständigkeit, wenn er davon berichtet, selbstständig Literatur zu seinem gewünschten Thema recherchiert zu haben (Z. 26). Des Weiteren bemerkt er, einen Text „zwei mal geLEsen-“ (Z. 39) zu haben. Daran anschließend räumt er jedoch ein, dass er den Text trotz des mehrmaligen Lesens nicht verstanden hat. Dieses Defizit kündigt er zunächst mit „=wobei ich ZUgeben muss-“ (Z. 40) an. Der Gebrauch von *wobei*<sup>58</sup> in Kombination mit dem Verb *zugeben* und dem Modalverb *müssen* weisen auf eine „Einschränkung bzw. eine Korrektur des vorausgehenden Äußerungsteils“ (Duden 2009: 1208) hin. Das Verständnisproblem selbst kommentiert S mit der metakommunikativen, syntaktisch und prosodisch integrierten Formel „ehrlich gesagt“ (Z. 41). Somit liegt S zufolge das Verständnisproblem bei ihm selbst, da er es als etwas, das er „ZUgeben muss-“ (Z. 40), markiert. Gleichzeitig betont er jedoch auch seine „Ehrlichkeit“ (Z. 41). Darüber hinaus gibt S über mehrere Turnkonstruktionseinheiten (TCU's) Gründe für das nicht-Verstehen des Textes an, die er jeweils mit der kausalen Subjunktion „weil“ (Z. 42, 43) einleitet.

Im folgenden Beispiel besucht eine Studentin die Sprechstunde von Frau Mertens, um das Thema ihrer Hausarbeit abzusprechen. Dabei räumt sie ein, dass sie bis auf eine grobe Eingrenzung des Themas noch keine Idee hat, „in welche RICHTung das gehen soll;“ (Z. 27):

### Beispiel 13: Hausarbeitsthema (Mertens\_05)

0001 L ja;  
0002 ham se sich schon gedanken gemacht in welche RICHTung  
es [gehen könnte;]  
0003 S [ja also ] ich hab mal geGUCKT,  
0004 <<all> ich weiß nich ich hatte> doch interesse  
richtung TUN?=  
0005 =oder so und hab aber dann [sehr WE]nig auch in\_ner  
datenbank,  
0006 L [hm\_hm; ]  
0007 (-)  
0008 L <<p> ja [geNAU.> ]  
0009 S [deshalb hatte ich] jetzt auch richtung weil  
verbZWEIT geguckt;  
0010 [also ] das würd mich auch dann noch am meisten noch  
interesSIERen?  
0011 L [hm\_hm,]  
0012 hm\_hm,

---

<sup>58</sup> Zum Gebrauch von *wobei* im gesprochenen Deutsch vgl. Günthner (2000b).

0013            (--)  
0014    S        ähm-  
0015            (1.4)  
0016    S        JA und (1.0) da,  
0017            (--) weiß ich\_s dann ehrlich gesagt <<:-)> nicht mehr  
                wirklich WEIter?>  
0018            (--) ALso ähm:-  
0019            (2.1)  
0020    S        ja ich hab jetzt mal so\_n PAAR so-  
0021            (--) <<p> weiß nich> zum beispiel so in welche  
                richtung ich NICH so gerne gehen würde==  
0022            =wäre epistemische beGRÜNdung zum beispiel,  
0023    L        hm\_hm,  
0024            (--)  
0025    S        aber (.) anSONSten bin ich da noch relativ-  
0026            (---) ja ich weiß noch NICH so ne richtige an==  
0027            =<<lachend> in welche RIChtung das [gehen] soll;>

In Zeile 02 greift Frau Mertens das Anliegen der Studentin auf, indem sie fragt, ob sich S schon Gedanken über die Richtung ihrer Hausarbeit gemacht hat. Im Folgenden erklärt die Studentin, warum sie das eigentliche Thema ihrer Hausarbeit wieder verworfen hat (Z. 05) und schlägt eine Alternative vor (Z. 09). Die eingangs von L gestellte Frage nach der Richtung der Hausarbeit (Z. 02) ist damit zunächst positiv beantwortet. Jedoch übernimmt L an keiner übergaberelevanten Stelle (transition relevance place, TRP) das Rederecht, um den Vorschlag der Studentin aufzugreifen, sondern produziert lediglich Rezeptionssignale (Z. 11, 12) und lange Pausen (Z. 13, 15), die die Vermutung nahe legen, dass der Themenvorschlag noch nicht ausreichend präzisiert ist. Daraufhin räumt die Studentin ein, dass sie bis auf diese grobe Eingrenzung des Themas „ehrlich gesagt <<:-)> nicht mehr wirklich WEIter?>“ weiß (Z. 17). Die positive Beantwortung von L’s Frage aus Zeile 02 wird damit zunächst eingeschränkt (S weiß nicht mehr weiter; Z. 17) und schließlich ganz überschrieben und doch negiert:

0002    L        ham se sich schon gedanken gemacht in welche RIChtung  
                es [gehen könnte;]  
0003    S        [ja also            ] ich hab mal geGUCKT,  
                [...]  
0017            (--) weiß ich\_s dann ehrlich gesagt <<:-)> nicht mehr  
                wirklich WEIter?>  
                [...]  
0026            (---) ja ich weiß noch NICH so ne richtige an==  
0027            =<<lachend> in welche RIChtung das [gehen] soll;>

Dass die Studentin ihre positive Antwort auf L's Frage negativ überschreibt, deutet darauf hin, dass sie zunächst davon ausgegangen ist, sich ausreichend Gedanken über ihr Hausarbeitsthema gemacht zu haben; im Verlauf der Interaktion ändert sie ihre Meinung. L's ausbleibende Reaktion auf ihren Vorschlag deutet S offenbar so, dass dieser noch nicht hinreichend konkret ist, sodass sie L's Frage schließlich doch verneint; dabei greift sie L's Formulierung aus Zeile 02 auf lexikalischer Ebene auf. Auf prosodischer Ebene schwächt sie das Defizit durch eine „smile voice“ ab (Z. 17, 27). Es zeigen sich hier im Vergleich mit dem vorherigen Beispiel insofern Parallelen, als der Gebrauch von *ehrlich gesagt* in Kombination mit dem Hinweis auf ein Defizit realisiert wird.

Wenn Studierende die Lehrenden auf ein Defizit hinweisen, bedrohen sie mit der betreffenden Äußerung ihr eigenes Gesicht:<sup>59</sup> „Ein Sprecher kann sich auch dadurch schaden, daß er mit seiner Äußerung sich selbst in ein schlechtes Licht rückt, indem eigene Schwächen und Fehler sichtbar werden“ (Hindelang 1975: 260). Durch den Gebrauch von *ehrlich gesagt* mildern Studierende diese Gesichtsbedrohung insofern ab, als sie ihre „Ehrlichkeit“ betonen und die Bedrohung ihres eigenen Gesichts um der „Ehrlichkeit§ willen „in Kauf nehmen“. Diese Einsicht deckt sich mit den Ergebnissen von Hindelang (1975: 257; Hervorh. i. O.):

Verwendet ein Sprecher in einer Äußerung *offen gesagt*, so signalisiert er damit, daß er der Meinung ist, diese Äußerung könne sich für ihn in irgendeiner Weise negativ auswirken; daß er jedoch die möglichen Konsequenzen in Kauf nimmt, um der Forderung zu genügen, daß man ‚offen‘ sein soll.

Auch Stein (1995: 242) schreibt *ehrlich gesagt* die Funktion des „Imageschutz“ zu, ohne jedoch zu spezifizieren, ob das eigene Gesicht oder das des Gegenübers gemeint ist.

Das folgende Beispiel, in dem eine Studentin die Sprechstunde von Herrn Petersen besucht, festigt die Vermutung, dass *ehrlich gesagt* dem Schutz des eigenen Gesichts dient. In dem Gespräch haben Herr Petersen und die Studentin das Thema für ihre Hausarbeit abgesprochen. Nun erfragt S den Termin für die Abgabe der Hausarbeit:

---

<sup>59</sup> Zum Zusammenhang von face-Konzept und dem Gebrauch von *ehrlich gesagt* in der Alltagsinteraktion vgl. Stoltenburg (2009).

### Beispiel 14: Praktikum (Petersen\_06)

0001 S °h DANN wollt ich nämlich noch ma frAgen;=  
0002 =und zwar zum äh (.) ABgabetermin;  
0003 [WANN ] der war;  
0004 L [hm\_hm,]  
0005 (--)  
0006 S ä:h-  
0007 L also wir waren SO verblieben;  
0008 (-) zum beGINN des der-  
0009 des VORlesungsbetriebs.  
0010 S oKAY,  
0011 (-)  
0012 L und äh da kommt\_s mir aber auf\_n TACH nicht an.  
0013 S <<pp> okay> ja weil=weil das DING is-  
0014 dass ich gerade im in nem: PRAKtikum bin-  
0015 also [ich hab jetzt] auch noch äh NACHste woche  
komplett praktikum,=  
0016 L [<<pp> hm\_hm->]  
0017 S =da werd ich\_s auch [noch nich SCHAF]fen,  
0018 L [ [<<p> hm\_hm-> ]  
0019 S und dann kann ich mich quasi erst DRAN machen;  
0020 [ALso-]  
0021 L [ja. ]  
0022 und also wenn das (.) ne woche SPÄter kommt,  
0023 is (.) das auch eGAL;  
0024 S <<pp> oKAY->

Zu Beginn des Ausschnitts erfragt die Studentin den genauen Abgabetermin, der für ihre Hausarbeit gilt. Nachdem L die Frage beantwortet hat (Z. 07–12), gibt S den Grund für ihre Nachfrage, eingeleitet mit der kausalen Subjunktion „weil“, an: „<<pp> okay> ja weil=weil das DING is- dass ich gerade im PRAKtikum bin-“ (Z. 13–14). S realisiert hier die Projektorkonstruktion *das Ding ist* (vgl. Günthner 2008a), die eine inhaltliche Leerstelle eröffnet. Die Projektion wird mit einem syntaktisch integrierten *dass*-Satz mit Verbendstellung eingelöst.<sup>60</sup> Durch den Gebrauch der Projektorkonstruktion *das Ding ist* rahmt S den dargestellten Sachverhalt als Fakt (vgl. Günthner 2008a: 45). Sie präsentiert das Praktikum als äußeren Umstand, auf den sie keinen Einfluss besitzt; folglich erscheint es auch nicht nötig, die eigene Ehrlichkeit zu betonen, um das eigene Gesicht zu schützen. Ähnlich verhält es sich,

---

<sup>60</sup> Zu anderen Formen der Realisierung von Projektorkonstruktionen dieser Art und zu Abweichungen von der hier vorliegenden kanonischen Form vgl. Günthner (2008a, 2008b).

wenn Studierende auf eine Belastung durch weitere Hausarbeiten verweisen, die sie verfassen müssen: Auch hier machen sie keinen Gebrauch von *ehrlich gesagt*, sondern präsentieren die Mehrbelastung als nicht-beeinflussbaren Umstand.<sup>61</sup> Eine Funktion von Projektorkonstruktionen vom Typ *das Ding ist* ist, dass sie die Aufmerksamkeit des Gegenübers auf den propositionalen Gehalt des Folgesyntagmas lenken (vgl. Günthner 2008a: 46). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass S die Erwähnung des Praktikums bzw. das Hinweisen auf das Defizit nicht als Bedrohung ihres eigenen Gesichts ansieht, da sie L's Aufmerksamkeit auf das Praktikum lenkt. Aus S' Darstellung des Sachverhaltes geht hervor, dass sie es nicht als ihr Verschulden ansieht, dass sie die Hausarbeit nicht termingerecht einreichen kann; entsprechend der obigen These ist es folglich auch nicht nötig, *ehrlich gesagt* einzusetzen (etwa: „Ich bin diese und nächste Woche im Praktikum, da werd ich es ehrlich gesagt auch noch nicht schaffen“ oder: „Das Ding ist, dass ich ehrlich gesagt gerade im Praktikum bin“).<sup>62</sup>

Zegers (2004: 50–63), die sich mit Fokus auf geschlechtsspezifische Unterschiede ebenfalls mit dem Hinweisen auf Defizite in hochschulischen Sprechstundengesprächen befasst, stellt in Bezug auf ihr Korpus zwei unterschiedliche Qualitäten von Defiziten fest:

Zum einen werden Defizite bzw. Probleme angesprochen, die in der eigenen Person begründet sind, wie bspw. Planungsschwierigkeiten oder mangelndes Fachwissen. Zum anderen werden Schwierigkeiten auf äußere Umstände, wie in der Bibliothek fehlende Bücher, zu hohe oder undeutlich formulierte Prüfungsanforderungen und dergleichen, zurückgeführt. (Zegers 2004: 50)

Diese Unterscheidung lässt sich auch in den obigen Beispielen feststellen: Während die Defizite in den Ausschnitten „Verständnisprobleme (Bauer\_09)“ und „Hausarbeitsthema (Mertens\_05)“ eher dem ersten Typ zuzuordnen sind, gehört der

---

<sup>61</sup> Vgl. u. a. die Gespräche Bauer\_01, Bauer\_06, Mertens\_06.

<sup>62</sup> Im Gegensatz zu dieser Argumentation könnte auch argumentiert werden, dass die Studentin ihr Gesicht durch die Erwähnung des Praktikums insofern in Gefahr bringt, als sie dadurch (zumindest implizit) ein mangelndes Zeitmanagement zugibt, da sie offenbar das Praktikum und das Schreiben der Hausarbeit nicht ausreichend gut geplant hat. Entsprechend der zuvor diskutierten Beispiele wäre folglich die Realisierung von *ehrlich gesagt* wahrscheinlich. Gegen diese Argumentation spricht jedoch m. E. der Gebrauch der Projektorkonstruktion, da diese die Aufmerksamkeit des Lehrenden speziell auf das Praktikum lenkt. Folglich muss davon ausgegangen werden, dass die Studentin die Erwähnung des Praktikums *nicht* als Bedrohung ihres eigenen Gesichts ansieht; andernfalls hätte sie durch die Realisierung einer Projektorkonstruktion nicht L's Aufmerksamkeit darauf gelenkt.

Ausschnitt „Praktikum (Petersen\_06)“ zum zweiten Typ. Diese Differenzierung kann als Erklärungsansatz fruchtbar gemacht werden, wann Studierende die Routineformel *ehrlich gesagt* – zumindest in den hier diskutierten Beispielen – realisieren, nämlich ausschließlich bei in der eigenen Person begründeten Defiziten (Typ 1). Bei Defiziten, die auf äußere Umstände zurückzuführen sind (Typ 2), wird *ehrlich gesagt* nicht verwendet.

Bei den Lehrenden hingegen findet sich in den vorliegenden Daten kein Gebrauch von *ehrlich gesagt*, obgleich auch sie an einigen Stellen auf Defizite hinweisen. Im folgenden Beispiel besuchen zwei Studentinnen die Sprechstunde von Frau Lüger. Sie wollen das Thema ihres Referats absprechen, das sie in einer kurz bevorstehenden Kompaktsitzung halten werden:

### Beispiel 15: Namen vergessen (Lüger\_01)

```

0006 S1 wegen des BLOCKseminars?=
0007 sprache und WERbun[g?]
0008 L [ j]a,
0009 S1 (die) nächste WOche;
0010 und ähm: (-) wir wollten mal mit ihnen besPREchen;;
0011 was wir jetzt_so: (-) vorbereitet HATten;
0012 (---)
0013 L ja,
0014 °hh
0015 (1.4)
0016 L vielleicht sollte ich sie natürlich !KEN!nen?
0017 (---)
0018 L aber ich glaube ich <<:-)> kenne sie [(nicht)> ]
0019 S1 [((lacht))]
0020 S2 [((lacht))]
0021 L <<:-)> wenn sie mir DANN bitte [sagen würden,]
0022 S2 [°hhh ]
0023 (---)
0024 L m (-- ) wer sie SIND.

```

Nachdem S1 das Anliegen vorgetragen hat, räumt Frau Lüger nach mehreren Zögerungssignalen (Z. 12–15) ein, dass sie die Studentinnen nicht einordnen kann. Dass L dies als ihr eigenes Versäumnis ansieht, wird in Zeile 16 deutlich, wenn sie angibt, dass sie die Studentinnen „natürlich !KEN!nen“ sollte, dies also als Norm formuliert, die sie nicht eingehalten hat; zugleich schwächt sie diese Norm durch die Abtönungspartikel „vielleicht“ ab (Z. 16). Weitere Abtönungssignale wie die Vagheits-

markierung „ich glaube“ (Z. 18) und „smile voice“ (Z. 18, 21) verdeutlichen, dass L das Hinweisen auf dieses Defizit als mögliche Bedrohung ihres eigenen Gesichts ansieht. Trotz dieser Parallelen zu den zuvor diskutierten Beispielen (Verständnisprobleme (Bauer\_09); Hausarbeitsthema (Mertens\_05)) realisiert L hier weder die Formel *ehrlich gesagt*, noch ordnet sie das Defizit in einen Kausalzusammenhang ein. Offenbar orientiert L sich hier an anderen Normen als die Studierenden: Sie geht davon aus, dass sie gegenüber den Studentinnen weder ihre Ehrlichkeit betonen muss, noch in der Pflicht ist, Begründungen für das Nicht-Erkennen der Studierenden abzuliefern. In der Tat ist es vorstellbar, dass Lehrende aufgrund ihres höheren institutionellen und akademischen Rang den Studierenden Rückfragen zu Defiziten stellen können (in Beispiel 12 etwa: „Warum haben Sie die englischen Begriffe nicht nachgeschlagen?“), wohingegen dies in umgekehrter Konstellation markiert wäre (in Beispiel 15 etwa: „Warum haben Sie sich denn unsere Namen nicht gemerkt?“). Nichtsdestoweniger laufen die Lehrenden beim Hinweisen auf Defizite Gefahr, den mit ihrem Status verbundenen Erwartungen nicht gerecht zu werden, sodass sie diese mit Abtönungssignalen wie z. B. einer „smile voice“ einräumen.

Die folgende Tabelle fasst die bisher erarbeiteten Ergebnisse im Hinblick auf den (Nicht-)Gebrauch von *ehrlich gesagt* und die (Nicht-)Angabe eines Grundes mit Rückgriff auf die oben zitierte Differenzierung von Defiziten (vgl. Zegers 2004: 50) zusammen:

Qualität des Defizits (nach Zegers 2004: 50)	Bei- spiel	Studierende		Lehrende	
		<i>ehrlich gesagt</i> ?	Kausalzusammen- hang?	<i>ehrlich gesagt</i> ?	Kausalzusammen- hang?
Typ 1: „in der eigenen Person begründet“	Bsp. 12	ja	ja		
	Bsp. 13	ja	nein		
	Bsp. 15			nein	nein
Typ 2: „äußere Umstände“	Bsp. 14	nein	ja		

**Tabelle 3: Gebrauch von *ehrlich gesagt* im untersuchten Korpus**

Die Tabelle veranschaulicht, dass Studierende dann von *ehrlich gesagt* Gebrauch machen, wenn sie der Ansicht sind, dass ein Defizit in ihrer „eigenen Person begrün-

det“ liegt. Zudem geben sie zum Teil, jedoch nicht immer, einen Grund für das Defizit, auf das sie hingewiesen haben, an. Bei den Lehrenden kann hingegen festgehalten werden, dass sie im vorliegenden Korpus keinen Gebrauch von *ehrlich gesagt* machen. Gleichwohl weisen sie auf „in der eigenen Person“ begründete Defizite hin, geben hier jedoch keinen kausalen Zusammenhang an. Zur Erklärung dieser Ergebnisse kann das institutionelle Setting der Interaktion bzw. der auf der Außenstruktur der Gattung angesiedelte Faktor „Status“ herangezogen werden. Die Lehrenden befinden sich aufgrund ihres Status und ihres „Mehr“ an Fachwissen in einer höheren Position als die Studierenden. Sie orientieren sich in Bezug auf das Einräumen von Defiziten offenbar an anderen Normen als die Studierenden, da sie weder ihre „Ehrlichkeit“ betonen, noch Gründe für eventuelle Defizite angeben. Damit aktualisieren die Beteiligten durch die Orientierung an unterschiedlichen Normen und Erwartungen die jeweiligen Identitäten „Lehrende“ und „Studierende“.

Innerhalb des Korpus findet sich allerdings ein Fall, der nicht den bisherigen Erkenntnissen entspricht. Das folgende Beispiel entstammt der Sprechstunde von Frau Bauer, in der eine Studentin die Lehrende bittet, eine mündliche Prüfung bei ihr abzulegen. Der Ausschnitt beginnt, nachdem die Interagierenden einen Termin für die Prüfung vereinbart haben und sich nun der inhaltlichen Schwerpunktsetzung zuwenden. Die Studentin hatte zuvor den Bereich Syntax als mögliches Prüfungsthema eingebracht.

### Beispiel 16: Sprachwissenschaftliche Prüfung (Bauer\_05)

0001 L so;  
 0002 jetzt müssen wa aber theMATisch noch das ganze etwas  
 abspre[chen;]  
 0003 S [RICH ]tig.  
 0004 geNAU;  
 0005 ich-  
 0006 L also SYNtax is ja n weites [fEld; ]  
 0007 S [<<lachend> ja>] hehe  
 0008 ich habe auch offen gesprochen<sup>63</sup> noch NIE,=  
 0009 =eine mÜndliche sprAchwissenschaftliche PRÜfung  
 absolviert,=  
 0010 =und ähm (-- ) tu mich deswegen mit der EINgrenzung  
 (-) ä:h-

---

<sup>63</sup> *Offen gesprochen* wird hier als synonyme Variante zu *ehrlich gesagt* betrachtet; vgl. auch Hindelang (1975); Stoltenburg (2009).

0011 L     ˘ja,  
0012 S     <<dim> n bisschen SCHWER.  
0013       da (.) bräucht ich HILfestellung.>

In Zeile 06 konstatiert Frau Bauer, dass der Bereich Syntax „ja n weites [fEld;]“ sei und eröffnet damit die Notwendigkeit, das Thema noch weiter einzugrenzen. Daraufhin räumt die Studentin ein, dass sie „offen gesprochen noch NIE,= =eine mündliche sprAchwissenschaftliche PRÜfung absolviert,=“ hat (Z. 08–09) und sich „deswegen mit der EINgrenzung (-) ä:h- ˘ja, <<dim> n bisschen SCHWER.“ tut (Z. 10–12). Zudem bittet sie Frau Bauer um Hilfe bei der Eingrenzung des Themas (Z. 13).<sup>64</sup>

Es kann angenommen werden, dass in dem bisherigen Studienverlauf der Studentin noch keine mündliche sprachwissenschaftliche Prüfung in der Prüfungsordnung vorgesehen war, sodass hier eher von einem äußeren Umstand denn von einem persönlich begründeten Defizit gesprochen werden muss. Entsprechend der bisherigen Ergebnisse wäre es daher nicht „nötig“ eine äußerungskommentierende Gesprächsformel – wie hier: „offen gesprochen“ (Z. 08) – zu realisieren. Das Beispiel verdeutlicht, dass kommunikative Verfahren trotz gewisser Regelmäßigkeiten auch Abweichungen aufweisen können.

Die vorliegenden Beispiele verdeutlichen, dass sich zwar ein Gebrauchsmuster von *ehrlich gesagt* im Zusammenhang mit dem Verfahren „auf Defizite hinweisen“ feststellen lässt, jedoch existieren auch Ausnahme- bzw. Zweifelsfälle.

## 4.2 Identifizieren

Nach Boettcher/Meer (2000: 10) liegt insbesondere in sog. „Massenfächern“, wozu u. a. philologische Fächer wie die Germanistik zählen, eine ungünstige Lehrende-Studierende Relation vor. Durch die große Zahl an Studierenden ergibt sich für die Lehrenden ein hoher Betreuungsaufwand, der sich u. a. innerhalb ihrer Sprechstunden bemerkbar machen kann. Aus der Perspektive der Studierenden hat das zur Fol-

---

<sup>64</sup> Diese sehr eindeutige Formulierung des Problems in Kombination mit der direkten Bitte nach Hilfestellung ist Meer (2003: 79) zufolge ein untypisches Verhalten von Studierenden in universitären Sprechstunden. Die Studentin äußert im vorliegenden Beispiel das Defizit sowie die Bitte um Hilfestellung in einer leiser werdenden Lautstärke, was wiederum eher einer Reduktionsstrategie (vgl. Meer 2003: 28) entspricht. Inhalt und prosodische Realisierung dieser Äußerung stehen daher im Gegensatz zueinander.

ge, dass sie „vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in der Regel gar nicht damit rechnen, dass sich die Lehrenden [in einer Sprechstunde] konkret an sie erinnern können“ (Boettcher/Meer 2000: 22). Es liegt in vielen Fällen eine „einseitige Anonymität“ vor (Meer 2006: 137): Die Studierenden kennen zwar die Lehrenden, umgekehrt trifft dies jedoch nicht zu. Daher ergibt sich für Studierende die Notwendigkeit, sich gegenüber den Lehrenden zu identifizieren: „It is thus the responsibility of the student to provide the necessary information to the teacher about his/her identity in case the teacher cannot consummate the recognition“ (Limberg 2007: 184). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt auch Meer (2006: 137): „Bezogen auf die Startphase von Sprechstundengesprächen führt diese einseitige Anonymität interaktionell dazu, dass es in den Aufgabenbereich der Studierenden fällt, die Erinnerungsfähigkeit der Lehrenden sicher zu stellen“. Studierende treffen also insofern Annahmen über das Wissen des Gegenübers, als sie davon ausgehen, dass sie von den Lehrenden nicht direkt erkannt werden und sich daher identifizieren („inferential framework“, vgl. Abschnitt 2.1). Es wird angenommen, dass dieses Verfahren den Studierenden vorbehalten ist, d. h., dass nur sie sich gegenüber den Lehrenden identifizieren.<sup>65</sup> Die Lehrenden hingegen identifizieren sich nicht gegenüber den Studierenden, da aufgrund des institutionellen Settings davon ausgegangen werden kann, dass diese wissen, zu wem sie in die Sprechstunde gehen (vgl. Limberg 2010: 110; Meer 2003: 34; darüber hinaus findet sich der Name von Lehrpersonen i. d. R. an deren Bürotür). Für diese Annahme spricht der folgende Gesprächsausschnitt, in dem die Studierende den Lehrenden namentlich begrüßt, jedoch umgekehrt der Lehrende die Studierende nicht mit ihrem Namen anspricht:<sup>66</sup>

### **Beispiel 17: Begrüßung Herr Petersen (Petersen\_11)**

0001 L ja wer MÖCHte.  
0002 (--)

---

<sup>65</sup> Vgl. dazu auch Kiesendahls (2011: 230) Ergebnis, dass es sich – in ihrer Terminologie – bei der Sprechhandlung „PERSONENVORSTELL“ um eine nicht reversible Sprechhandlung auf Seiten der Studierenden handelt. Auch im hier vorliegenden Datenmaterial findet sich kein Gespräch, in dem sich die Lehrenden gegenüber den Studierenden vorstellen.

<sup>66</sup> Insgesamt ist eine namentliche Anrede der Lehrenden jedoch selten (vorliegend in vier von 30 Gesprächen). Dass die Lehrenden die Studierenden mit Namen begrüßen, kommt hingegen nur einmal vor (Mertens\_06), hier jedoch mit einer Frageintonation, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrende die Studierende nicht erkannt hat, sondern bspw. aufgrund vorheriger Terminabsprache auf ihre Identität schließt.

0003 L dann kann ich ZU machen-  
 0004 [WENN sie-]  
 0005 S [((lacht))]  
 0006 (--)  
 0007 S <<h> HALlo herr petersen;>  
 0008 L komm sie REIN,

Sich selbst identifizieren die Studierenden in der Mehrheit der Fälle unaufgefordert gegenüber den Lehrenden. Der folgende Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen Herrn Petersen und einer Studentin verdeutlicht, dass sich Studierende größtenteils bewusst sind, dass es für den Fortlauf des Gesprächs bzw. für die Kontextualisierung ihres Anliegens hilfreich ist, sich gegenüber den Lehrenden zu identifizieren.

### Beispiel 18: Einstellung des Kaufmanns (Petersen\_03)

0005 S HALlo;  
 0006 (-)  
 0007 L BITte,  
 0008 S DANke?  
 0009 ((Stühlerücken, ca. 2 Sek.))  
 0010 S geNAU;  
 0011 ich komm AUCH aus dem seminar vom (.) guten  
 [gErhard?]  
 0012 L [hm\_hm, ]  
 0013 (--)  
 0014 S und WOLLT das [einmal-]  
 0015 L [sie ] alle sind JETZT soweit dass  
 sie ihre hAUarbeiten schreiben woll\_n. ne,  
 0016 S geNAU;  
 0017 L hm\_hm,  
 0018 S ja.  
 0019 (--)  
 0020 S und äh: ich würd auch gern mein referATSthema nehmen?  
 0021 [die reli]giöse und morAlische einstellung des  
 kaufmanns im MITtelalter?  
 0022 L [hm- ]  
 0023 hm\_hm,

In Zeile 11 identifiziert sich die Studentin gegenüber dem Lehrenden, indem sie auf ihre Teilnahme an einem Seminar verweist, das von Herrn Petersen geleitet wurde. Durch das Lexem „AUCH“ in Kombination mit dem Fokusakzent (Z. 11) kontextualisiert S, dass sie sich in einer Reihe anderer Studierender einordnet, die ebenfalls an diesem Seminar teilgenommen haben. Diese Strategie zur Identifizierung deutet da-

raufhin, dass S es als ausreichend ansieht, sich als Teil einer Gruppe und nicht als Individuum zu verorten, indem sie bspw. ihren Namen nennt. Die Überlappung in Zeile 12, in der L ein „hm\_hm,“ als Hörersignal äußert, während S noch den Semintitel nennt, lässt erkennen, dass er bereits antizipiert, aus welchem Seminar die Studentin kommt und worum es im Folgenden gehen soll.<sup>67</sup> Dafür spricht auch L's Äußerung in Zeile 15, wenn er feststellt, dass „alle“ jetzt soweit sind, „ihre hAUarbeiten“ zu schreiben, obwohl S dieses Anliegen noch gar nicht vorgetragen hat. Dass die Studentin sich gegenüber Herrn Petersen als Teilnehmerin eines bestimmten Seminars identifiziert, erleichtert ihr nun im Folgenden die Anliegensformulierung: da sie bereits das Seminar als Kontextinformation genannt hat, kann sie ab Zeile 20 ohne weitere Hinweise mit ihrem Anliegen fortfahren, ihr „refeRATSthema“ für eine Hausarbeit ausweiten zu wollen. Die Identifizierung übernimmt in diesem Beispiel eine Doppelfunktion: Zum einen ordnet sich S gegenüber L einem bestimmten Seminar zu, zum anderen ist die Nennung des Seminars bereits eine wichtige Kontextinformation für das Anliegen der Studentin. Limbergs (2010: 118ff.) Analyse zufolge taucht eine solche „categorical identification“ nicht in der Phase der Gesprächseröffnung auf („does not occur during the routine opening part“), sondern wird nur im Zusammenhang mit der Phase der Anliegensformulierung realisiert („first topic slot“). Das obige Beispiel 18 schließt sich dieser Beobachtung an, jedoch finden sich im vorliegenden Korpus Gespräche, in denen die Identifizierung nicht klar einer bestimmten Gesprächsphase (wie „opening part“ oder „first topic slot“) zuzuordnen ist, wie das folgende Beispiel zeigt, in dem Frau Mertens und eine Studentin miteinander sprechen:

### **Beispiel 19: Syntax-Seminar (Mertens\_05)**

```

0001      ((Türklopfen))
0002  L    ^ja;
0003      (1.0)
0004  S    HALlo;
0005  L    HALlo:-
0006      (--)
```

---

<sup>67</sup> Das hier präsentierte Gespräch ist das dritte aus der Sprechstunde von Herrn Petersen. Die Studierenden aus den beiden ersten Gesprächen haben an dem gleichen Seminar teilgenommen wie hier S, sodass dies der Grund sein dürfte, warum L das Anliegen von S antizipiert, bevor diese es explizit vorgebracht hat.

0007 S ä:hm ich bin bei ihn im SYNTAX,  
0008 (--) [SEmi]nar gewesen?  
0009 L [ja;]  
0010 S und ich brauche noch mein HAUSarbeits[(xxx)]  
0011 L [oke ] dann  
nehm sie gerne PLATZ;

Der vorliegende Ausschnitt verdeutlicht, dass eine klare Einteilung in voneinander abgegrenzten Gesprächsphasen nicht immer möglich ist. Vor der eigentlichen Begrüßung ist die Präsequenz platziert: Die Studentin klopft an die Tür (Z. 01; „summons“) und die Lehrende antwortet mit einem „^ja;“ (Z. 02; „answer“), das mit der typischen steigend-fallende Intonationskontur zum einen signalisiert, das S eintreten darf und zum anderen die Gesprächsbereitschaft von L anzeigt. Im Anschluss daran findet eine gegenseitige Begrüßung in der Organisation einer Paarsequenz statt (Z. 03–04). Nach einer kurzen Pause und einem Zögerungssignal identifiziert sich S gegenüber L, indem sie angibt bei Frau Mertens „im SYNTAX, (--) [SEmi]nar gewesen?“ zu sein (Z. 07–08). L produziert überlappend mit dieser Äußerung ein „[ja;]“ (Z. 09), das hier als eine Hörerrückmeldung bzw. als ein „continuer“ (Quasthoff 1981: 299) fungiert. Anschließend präsentiert die Studentin ihr Anliegen, das sie additiv mit „und“ (Z. 10) an die Information über ihre Seminarzugehörigkeit anreicht. Bis zu diesem Punkt stimmen diese Beobachtungen mit denen von Limberg (2010: 118f.) überein, jedoch produziert L im folgenden Redezug (Z. 11) eine „rituelle Zuweisung“, indem sie S einen Platz anbietet. Dieses Platzangebot, ähnlich wie Einladungen, den Raum zu betreten, gehört jedoch typischerweise zur Eröffnungssequenz und findet i. d. R. statt, bevor das Anliegen formuliert wird (vgl. Abschnitt 3.3). Dieser Gesprächsausschnitt verdeutlicht, dass die Anliegensformulierung auch innerhalb der Eröffnungsphase realisiert werden kann und diese zwei Phasen in Bezug auf das vorliegende Beispiel folglich nicht mehr trennscharf bestimmt werden können.

In den bisherigen Beispielen haben sich die Studierenden zwar gegenüber den Lehrenden identifiziert, jedoch nicht, indem sie ihren Namen genannt haben, sondern über eine institutionelle bzw. universitäre Veranstaltung. Der folgende Gesprächsausschnitt zwischen Frau Bauer und einer Studentin verdeutlicht, dass die Nennung des Veranstaltungstitels offenbar eine gängige Strategie darstellt, sich zu identifizieren:

## Beispiel 20: Sprachbewusstsein (Bauer\_08)

0006 S HALlo.  
0007 L BITteschö:n?  
0008 S DANkeschön-  
0009 L ((Schritte) nehmen sie PLATZ;  
0010 ((Türschließen, Schritte, ca. 5.5 Sek.))  
0011 S is ja SPANnend mit der aufzeichnung;  
0012 L !JA! seh\_n se-  
0013 jetzt werden wir auch ma zu (1.1) dAtenSPENdern.  
0014 S <<lachend> JAha genau.>  
0015 L gut.  
0016 S AUCH ma schön.  
0017 (---)  
0018 S ähm JA ich bin hier ähm-  
0019 für die HAUSarbeit?  
0020 (--)  
0021 L [in welchem] semiNAR?  
0022 S [ähm ähm- ]  
0023 das ist das seminar sprachbewusstsein  
[sprach][EINstellung?]  
0024 L [ja- ]  
0025 [ja\_ja, ]

Nach der Begrüßung und einer kurzen Sequenz zum laufenden Aufnahmegerät, trägt die Studentin in den Zeilen 18 und 19 den Grund für ihren Besuch vor. Die anschließende Pause lässt bereits darauf schließen, dass L auf weitere Informationen wartet, um S und ihr Anliegen einordnen zu können. Als diese nicht von S geliefert werden, fragt L in Zeile 21 konkretisierend nach, „in welchem semiNAR?“ S eine Hausarbeit schreiben möchte. Das Ausbleiben einer selbstinitiierten Identifizierung von S hat hier zur Folge, dass L die Seminarzugehörigkeit erfragt. Dies verdeutlicht, dass die Zuordnung zu einer Lehrveranstaltung (z. B. einem Seminar) sowohl für Studierende als auch für Lehrende eine akzeptierte Strategie zur Identifizierung darstellt. Darüber hinaus konkretisiert S mit der Nennung des Seminartitels in Zeile 23 rückwirkend ihr Anliegen, da es sich nun nicht mehr nur um „die HAUSarbeit?“ (Z. 19) handelt, sondern um die Hausarbeit für das „seminar sprachbewusstsein [sprach][EINstellung?“ (Z. 23). Während der Nennung des Seminartitels äußert L überlappend „confirmation tokens“ (Limberg 2010: 125), die darauf schließen lassen, dass sie nun die Studentin mit ihrem Anliegen einordnen kann.

Neben der Nennung des Veranstaltungsnamens bietet sich für die Studierenden auch die Möglichkeit, sich auf ein Referatsthema zu beziehen, das sie innerhalb der betreffenden Veranstaltung bearbeitet haben, wie der folgende Ausschnitt zeigt, in dem Frau Bauer und ein Student sprechen:

**Beispiel 21: Fokus (Bauer\_09)**

```

0017 L was kann ich TUN.
0018 S (-) ja:.
0019 (-) ich (.) bin immer noch auf der suche nach_m THEma,
0020 für die HAUSarbeit?
0021 =ich: hatte ja das thema [FOkus] und
[fOkus]projekTION-
0022 L [ja- ]
[ja, ]
0023 ja-
0024 S im refeRAT gehabt,
0025 L geNAU,
0026 S u:nd ich hatte mich jetzt schon ma so_n bisschen
UMgesehen-
0027 vor allem in den texten von BÜHring?

```

Nach der Frage von Frau Bauer in Zeile 17 („was kann ich TUN.“) präsentiert der Student in Zeile 19 sein Anliegen. Dadurch, dass er „immer noch“ auf der Suche nach einem Thema für seine Hausarbeit ist, verdeutlicht S, dass er bereits eigene Bemühungen unternommen hat, selbstständig ein Thema zu entwickeln. Mit einem schnellen Anschluss nennt S in Zeile 21 sein „thema [FOkus] und [fOkus]projekTION-“ und konkretisiert dies nach einigen Hörerrückmeldungen von L (Z. 22–23) als sein Referatsthema (Z. 24). In diesem Beispiel nennt S also nicht, wie bisher, einen Veranstaltungstitel um sich zu identifizieren, sondern das Referatsthema, dass er in einer hier nicht genannten Veranstaltung bearbeitet hat. Dieses Vorgehen wird von Frau Bauer in Zeile 25 mit einem zustimmenden „geNAU,“ quittiert, das zum einen den Inferenzprozess anzeigt und zum anderen bestätigt, dass die Strategie, sich mit Hilfe eines Referatsthemas zu verorten, erfolgreich war. Da L keine weiteren Nachfragen stellt, kann S ab Zeile 26 mit der Ausformulierung seines Anliegens fortfahren.

Im folgenden Gesprächsausschnitt identifiziert sich eine Studierende gegenüber Herrn Petersen, indem sie sich auf eine zurückliegende Interaktion bezieht:

**Beispiel 22: Mündliche Prüfung (Petersen\_11)**

0007 S <<h> HALlo herr petersen;>  
 0008 L komm sie REIN,  
 0009 (---)  
 0010 S hm;  
 0011 ((Türschließen, ca. 1.7 Sek.))  
 0012 L BITte [sehr.]  
 0013 S [DANke] schön.  
 0014 (--)  
 0015 S ähm (.) ich war ja BEI ihnen-=  
 0016 =<<Papierrascheln> wegen der MÜNDlichen (-) prüfung?>  
 0017 L hm\_hm,  
 0018 S und (.) ähm (.) war jetzt noch mal in dem ganzen CHAos  
 bei herrn;  
 0019 <<p> muss ich mal überLEgen;  
 0020 NICHT herrn müller sOndern-  
 0021 !DOCH!-  
 0022 herrn MÜL[ler vom prüfungsAmt.]  
 0023 L [hm JA hm; ]

Der vorliegende Fall unterscheidet sich insofern von den bisher diskutierten, als die Studentin hier nicht einen Seminartitel oder ihr Referatsthema zur Identifizierung nennt. Stattdessen verortet sie sich in Zeile 15 und 16 gegenüber L, indem sie sich auf eine zurückliegende Interaktion bezieht,<sup>68</sup> an der beide jetzt Anwesenden beteiligt waren: „ähm (.) ich war ja BEI ihnen-= =<<Papierrascheln> wegen der MÜNDlichen (-) prüfung?>“. L's „hm\_hm,“ in Zeile 17 bestätigt, dass er sich an die angesprochene Begegnung erinnert und fungiert gleichzeitig als „continuer“, sodass S ab Zeile 18 mit ihrer Schilderung fortfährt. Dass L im weiteren Gesprächsverlauf keine konkretisierenden Nachfragen stellt, sondern weiterhin „continuer“ äußert (Z. 23), deutet daraufhin, dass er S mit Hilfe des von ihr genannten zurückliegenden Ereignisses einordnen konnte. Darüber hinaus stellt die Äußerung der Studentin aus den Zeilen 15–16 eine Verbindung her zwischen der zurückliegenden und der jetzigen Interaktion, die es ermöglicht, Themen aus der früheren Unterhaltung zu reaktivieren (vgl. Limberg 2010: 116). Wenn Studierende sich über zurückliegende Ereignisse identifizieren, fällt auf, dass sie häufig ein *ja* in der Funktion einer Modalpartikel in ihre Äußerung einbauen: „ähm (.) ich war ja BEI ihnen-=“ (Z. 15; vgl. auch Beispiel 21: Z. 21). Bei der Beschreibung von *ja* als Modalpartikel herrscht in der Forschung

---

<sup>68</sup> Unter dieser Strategie werden im Folgenden auch Verweise auf früheren E-Mail Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden verstanden.

weitgehend Konsens. Die Funktion wird dahin gehend beschrieben, dass der Sachverhalt, der mit *ja* modalisiert wird, beim Adressaten als bekannt angenommen wird (vgl. Zifonun et al. 1997: 59; Thurmair 1989: 104f.; Imo 2013: 160). Thurmair (1989: 105) geht davon aus, dass ein Sprecher annimmt, dass der Sachverhalt beim Gegenüber zwar grundsätzlich bekannt ist, „erwähnt ihn aber explizit, um sicherzugehen, daß er auch dem Hörer gegenwärtig ist [...]“. Mit dem Einsatz von *ja* in der Funktion einer Modalpartikel umgehen Studierende zusätzlich noch die „Gefahr“, die Erinnerungsleistung der Lehrende zu unterschätzen, da sie das genannte zurückliegende Ereignis als bei den Lehrenden grundsätzlich bekannt markieren. Dazu passt auch Thurmairs (1989: 105; Hervorhebung i. O.) These: „Das Zurückweisen eines dem Hörer unterstellten Nichtwissens, das meist mit einem Vorwurf verbunden ist, kann eben durch den Gebrauch von *ja* verhindert werden“.

Bei allen bisher diskutierten Beispielen fällt auf, dass sich Studierende gegenüber den Lehrenden zwar identifizieren, jedoch nicht, indem sie ihren Namen nennen. Der folgende Ausschnitt, in dem Frau Bauer und eine Studentin interagieren, entstammt dem einzigen Gespräch innerhalb des Korpus, in dem sich Studierende auf eigene Initiative hin mit ihrem Namen identifiziert:

### **Beispiel 23: Magisterabschlussprüfung (Bauer\_05)**

```

0008 L so jetzt ham wa hier EIN ma,
0009 ein überSPRUNgen; [ne? ((lacht))]
0010 S [geNAU. ]
0011 L geNAU.
0012 HALlo.
0013 S [ich] bin lisa maria NEUberg,
0014 L [ja.]
0015 BITteschön setzen se sich.
0016 S DANke sehr.
0017 (-- )
0018 L <<behaucht> so.>
0019 (---)
0020 S ähm::,
0021 (---) ich hatte mich äh (-) per MAIL schon einmal
ge[meldet;]
0022 L [ja, ]
0023 S wegen meiner äh maGISTerabschlussprüfung,=
0024 =die ich eigentlich [bei herrn DREIer] absol[vieren]
wollte?
0025 L [RIChtig; ]

```

Nach der Begrüßungssequenz stellt sich die Studentin mit ihrem Vor- und Familiennamen vor (Z. 13). L reagiert auf diese Identifizierung insofern nicht, als sie nicht zu erkennen gibt, ob sie S anhand ihres Namens bereits zuordnen kann. Stattdessen bietet sie ihr einen Platz an (Z. 15). Nach einigen längeren Pausen (Z. 17, 19, 21) verortet sich S über ihre Namensnennung hinaus gegenüber L, indem sie sich auf eine frühere E-Mail bezieht (Z. 22), die sie wegen ihrer „maGISterabschlussprüfung,“ (Z. 23) an L gesendet hat. Diese Prüfung wollte sie „eigentlich [bei herrn DREIER] absolvieren“ (Z. 24). Erst innerhalb dieser Intonationsphrase äußert Frau Bauer überlappend Signale, die darauf schließen lassen, dass sie nun weiß, aus welchem Zusammenhang sie und S sich kennen (Z. 26). Dieser Ausschnitt zeigt, dass die Strategie von S, ihren Namen zu nennen, zunächst insofern nicht erfolgreich war, als sie anhand von L's ausbleibender Reaktion nicht erkennen kann, ob diese sie bereits zuordnen kann. Daher nutzt sie eine weitere Strategie, indem sie sich auf den Inhalt ihrer zurückliegenden E-Mail bezieht.

Was die sequenzielle Position der Aktivität des Identifizierens betrifft, findet diese laut der bisherigen Forschung weitgehend innerhalb der Eröffnungs- bzw. Begrüßungsphase statt (vgl. Kiesendahl 2011: 235; Meer 2001: 95). Auch in den vorliegenden Sprechstundengesprächen identifizieren sich die Studierenden größtenteils in der Eröffnungsphase, dabei immer nach der Begrüßungssequenz; ob vor oder nach den rituellen Zuweisungen (sofern vorhanden), kann jedoch variieren. Auffällig ist jedoch, dass die Identifizierungssequenz auch teils vor, teils nach der Anliegenformulierung, die eine eigene Gesprächsphase darstellt, realisiert wird. Das deutet daraufhin, dass dem kommunikativen Verfahren des Identifizierens möglicherweise eine Doppelfunktion zukommt: zum einen dient es der Identifizierung an sich, sodass die Lehrenden einordnen können, wo sie den Studierenden u. U. bereits begegnet sind. Zum anderen liegen durch die Identifizierung über die Seminarzugehörigkeit, das Referatsthema oder zurückliegende Ereignisse bereits wichtige Informationen vor, die das betreffende Anliegen kontextualisieren, wenn die Identifizierung vorher stattfindet (vgl. Beispiel 18, Beispiel 19), bzw. es retraktiv konkretisieren, wenn die Identifizierung nach der Anliegenformulierung stattfindet (vgl. Beispiel 20). Das

Verfahren des Identifizierens kann also, abhängig von der sequenziellen Position, sowohl retraktive als auch projizierende Eigenschaften aufweisen.

Die bisher diskutierten Beispiele haben gezeigt, dass Studierende sich gegenüber den Lehrenden identifizieren, indem sie sich meist innerhalb des institutionellen bzw. universitären Rahmens verorten, aus dem sich die Lehrenden und Studierenden kennen. In nur einem Fall nennen sie ihren Namen.<sup>69</sup> In drei weiteren Fällen werden die Studierenden von der Lehrenden aufgefordert, ihren Namen zu nennen (Bauer\_04, Bauer\_07, Lüger\_01).<sup>70</sup> Für das kommunikative Verfahren des Identifizierens stehen den Studierenden also verschiedene Strategien zur Verfügung, sich gegenüber den Lehrenden zu identifizieren:

(i)	Nennung der Veranstaltung, an der die Studierenden teilgenommen haben
(ii)	Nennung des Referatsthemas, das die Studierenden innerhalb der betreffenden Veranstaltung bearbeitet haben
(iii)	Bezug auf zurückliegende Interaktionen, an denen die Gesprächsteilnehmenden beteiligt waren
(iv)	Nennung des (Vor- und) Nachnamens

**Tabelle 4: Strategien der Identifizierung**

Die genannten Strategien werden entweder einzeln oder in Kombination miteinander von den Studierenden genutzt, um sich den Lehrenden gegenüber zu verorten, wobei (i), (ii) und (iv) sowohl von den Studierenden selbstinitiiert, als auch von den Lehrenden fremdinitiiert durchgeführt werden können.<sup>71</sup> Identifizieren innerhalb des Kontextes von universitären Sprechstunden bedeutet also keinesfalls, dass die Studierenden (ausschließlich) ihren (Vor- und) Nachnamen nennen; viel häufiger beziehen sie sich auf institutionell geprägte Informationen und damit auf das institutionel-

<sup>69</sup> Vgl. dazu auch Limbergs (2010: 111) Unterscheidung zwischen einer individuellen und einer kategorischen Identifizierung: „Students can establish their identity in a more personal way or they can identify themselves in a categorical fashion by providing (general) background information about their academic studies or their student status“.

<sup>70</sup> Die Erfragung des Namens von Studierenden durch Lehrende taucht insbesondere dann auf, wenn dieser für die Anliegensbearbeitung benötigt wird, z. B. wenn eine Hausarbeit besprochen werden soll oder eine Note erfragt wird (vgl. dazu Limberg 2010: 127).

<sup>71</sup> Vgl. Beispiel 20, in dem Frau Bauer den Seminartitel erfragt.

le Setting, das mit dieser speziellen Realisierung des Verfahrens „Identifizieren“ etabliert wird. Die „Aktivierung gattungsspezifischer Identitätskategorien“ (Birkner 2001: 67) unterstreicht die Ausrichtung der Beteiligten an ihrem Wissen um die Gattung bzw. um die Institution. Diese Erkenntnisse bestätigen das Ergebnis von Boettcher/Meer (2000) und Meer (2003), dass sich Studierende in Sprechstunden stark zurücknehmen. Diese Selbstreduktion reicht offenbar soweit, dass sie sich gegenüber den Lehrenden nicht mehr als Individuum identifizieren, sondern als anonymer Teil einer (Seminar-/Vorlesungs-)Masse. Jedoch kommt ebenso eine andere Erklärung in Betracht: Nach der statistischen Auswertung von Fragebögen bei Boettcher/Meer (2000: 20) vermuten 72% der befragten Studierenden, „dass die Ranghöheren ihrer Einschätzung nach ‚eher oft‘ unter Zeitdruck stehen“. In Kombination damit, dass Studierende davon ausgehen, dass die Lehrenden sie ohnehin nicht namentlich kennen, ist es vorstellbar, dass sie das Gespräch so ökonomisch wie möglich gestalten wollen und „überspringen“ daher die Nennung ihres individuellen Namens und ordnen sich direkt in einem institutionellen Zusammenhang ein, womit sie gleichzeitig auch ihre institutionelle Identität als die relevante ansetzen. Dazu passt auch Limbergs (2010: 126) Erkenntnis, dass sich Studierende über ihre „academic identity“ verorten, da diese für den weiteren Gesprächsverlauf relevanter ist (z. B. für die Kontextualisierung des konkreten Anliegens), als persönliche Informationen.

### **4.3 Feedback äußern**

Wie in Abschnitt 2.6 zur Datengrundlage erörtert wurde, handelt es sich bei den vorliegenden Aufnahmen und Feriensprechstunden, was einen großen Einfluss auf die innerhalb dieser Sprechstunden verhandelten Themen und damit auf die lokale Realisierung von kommunikativen Verfahren hat. Ein typisches Themenfeld für Feriensprechstunden sind Hausarbeiten, die die Studierenden im Rahmen von Seminaren innerhalb der Semesterferien anfertigen müssen. In der Regel präsentieren Studierende innerhalb der Sprechstunde ein grobes Thema, das dann zusammen mit der Lehrperson verfeinert wird. Ähnlich verhält es sich mit der Themenabsprache in Bezug auf mündliche oder schriftliche Prüfungen. Im Rahmen dessen kommt es vor, dass Lehrende den Studierenden zu ihren Vorschlägen Feedback geben. Unter Feedback fallen – in Anlehnung an Limberg (2010: 287) – „those interactional moves that

provide a positive or negative evaluation of students' academic performance“. Im Folgenden wird dabei die Frage fokussiert, wie Lehrende in Bezug auf das Verhalten von Studierenden bzw. auf studentische Vorschläge zu Hausarbeits- oder Prüfungsthemen negatives Feedback äußern. Eine nähere Betrachtung der Daten wird zeigen, dass sie dabei zum Teil verschiedene Abtönungsstrategien verwenden, die das negative Feedback abmildern. Zwar sind Bewertungen i. S. Auer/Uhmanns (1982) oftmals Teil dieses kommunikativen Verfahrens, jedoch vollziehen die Lehrenden darüber hinaus noch weitere bzw. andere interaktive Schritte, sodass für das hier untersuchte kommunikative Verfahren der Begriff des „Feedback äußern“ gewählt wurde. Darüber hinaus scheint der institutionelle Kontext eine andere sequenzielle Organisation von Bewertungen aufzuweisen, als dies in Alltagsinteraktionen der Fall ist: So macht eine geäußerte (Erst-) Bewertung innerhalb der untersuchten Daten keine zweite Bewertung konditionell relevant; darüber hinaus finden sich häufig Merkmale der Dispräferiertheit (Pausen, Zögerungspartikeln etc.) innerhalb der hier geäußerten (Erst-)Bewertungen, obwohl diese in der Alltagsinteraktion i. d. R. bei gegenläufigen Zweitbewertungen auftreten (vgl. Auer/Uhmann 1982: 10ff.).<sup>72</sup>

Im folgenden Beispiel besucht ein Student die Sprechstunde von Frau Mertens. Er möchte seine Hausarbeit über den Diskursmarker *ich mein(e)* schreiben und erörtert Frau Mertens, wie er dabei konkret vorgehen möchte. Der Ausschnitt beginnt, als der Student schildert, wie die Einleitung seiner Hausarbeit aufgebaut sein soll:

#### **Beispiel 24: umfassender Einstieg (Mertens\_03)**

0001 S ähm dann hab ich noch generell was zu  
grammatikalisIERung;  
0002 weil ich WOLlte halt,  
0003 L <<p> hm\_hm->  
0004 S eigentlich das so AUFbauen,=  
0005 dass ich am ANfang erst mal darauf eingehe==  
0006 =wie\_s in\_ner SCHRIFTsprache?  
0007 L hm\_hm,  
0008 S normalerweise ver[wendet] WIRD?  
0009 L [hm\_hm,] hm\_hm;  
0010 S und dann !DA!von als aufhänger das halt abgrenzen;  
0011 [dass es ja ] im gesprochenen deutsch auch WIRklich,  
0012 L [<<p> hm\_hm,>]

---

<sup>72</sup> Zum Präferenzsystem vgl. auch Levinson (2000) und Schegloff (2007).

0013 S soGAR als diskursmarker verwendet wird [(heut) ]  
 ähm-

0014 L [ <<p> hm\_hm-> ]

0015 S die EIgentliche bedeutung komplett verblEIcht is,  
 0016 (---)

0017 S ähm,  
 0018 (--)

0019 L [geNAU.]

0020 S [ja. ]

0021 L (-) das hört sich jetzt nach so nem: recht groß und  
 Umfassenden EINstieg an?

0022 also das würd ich (.) glaub ich relativ KURZ  
 abhandeln.

S schildert zunächst, dass er die gesprochensprachliche Verwendung des Diskursmarkers von der Schriftsprache abgrenzen und dies als „aufhänger“ (Z. 08) verwenden möchte. Nach seinen Ausführungen zu dem geplanten Vorgehen tauchen zwei längere Pausen auf (Z. 16; 18), die darauf hinweisen, dass L abwartet, ob S seinen Ausführungen noch etwas hinzufügen möchte. Nach einem Simultanstart (Z. 19, 20) überlässt der Student das Rederecht Frau Mertens und diese liefert im folgenden Turn eine Bewertung: „(-) das hört sich jetzt nach so nem: recht groß und Umfassenden EINstieg an?“ (Z. 21). Dass es sich hierbei um eine Negativbewertung und damit um ein negatives Feedback zum geplanten Vorgehen des Studenten handelt, verdeutlichen die vielen Abtönungssignale: Zunächst die Pause zu Beginn des Redebeitrags (Z. 16), die als Indikator für Dispräferenz verstanden werden kann; dann „hört sich“ der Vorschlag nach einem zu umfangreichen Einstieg an (Z. 21); dies wird nicht als Fakt präsentiert (etwa: „das ist ein zu großer und umfassender Einstieg“). Schließlich werden die Adjektive *groß* und *umfassend* durch den Gebrauch von „recht“ (Z. 21) in ihrem semantischen Gehalt „gemäßigt“ (Breindl 2007: 408). In der nachfolgenden Äußerung schlägt L eine alternative Vorgehensweise vor: „also das würd ich (.) glaub ich relativ KURZ abhandeln.“ (Z. 22). Auch hier wird deutlich, dass sich Frau Mertens darum bemüht, das negative Feedback abzumildern, indem sie zum einen den Konjunktiv gebraucht, zum anderen die vorgeschlagene Alternative subjektiviert, indem sie ihre eigenes mögliches Vorgehen schildert („würde ich“) und dieses überdies noch durch die Vagheitsmarkierung „glaub ich“ abschwächt. Auch hier wird das Adjektiv „KURZ“ (Z. 22) relativiert. Durch die Mäßigung der Antonyme *groß/umfassend* und *kurz* ergibt sich eine geringere Distanz

zwischen diesen Polen, als dies ohne die Abschwächung der Fall gewesen wäre (*groß* und *umfassend* → *kurz*; vgl. auch Stein 1995: 202).

Es wird deutlich, dass Frau Mertens zwar mit dem geplanten Vorgehen des Studenten nicht einverstanden ist, jedoch äußert sie ihr negatives Feedback in einer sehr indirekten Form und mildert es an vielen Stellen ab. Damit schont sie das Gesicht des Studenten und erkennt seine bereits geleistete Planungsarbeit an, auch wenn sie seinen Vorschlag in Bezug auf den Umfang des Einleitungskapitels modifiziert.

Im folgenden Ausschnitt, der der Sprechstunde von Frau Bauer entstammt, thematisiert ein Student, dass er in seiner Hausarbeit der Frage nachgehen möchte, wie lange eine gegebene Information (z. B. „der Mann mit dem roten Hut“<sup>73</sup>) erhalten bleibt, bzw. ab welchem Zeitpunkt die Information aktualisiert werden muss. Dabei ist er sich unsicher, ob er diese Frage mit Bezug auf schriftliche oder mündliche Daten beantworten möchte.

#### **Beispiel 25: Informationserhalt (Bauer\_04)**

```
0002 L wie woll_n sie-=
0003 =das is ne interessante [FRAge?]
0004 S [ja; ]
0005 L die is natürlich wahrscheinlich schriftlich und
mündlich-
0006 (---) <<p> mm> nich unbedINGT;
0007 (1.1) ä::h ja muss man sich überLEgen ob das di[rekt
ver]gleichbar is,=
0008 S [hm_hm;
]
0009 L =und außerdem is natürlich die FRAge;=
0010 =also (--) ob man die so geneRELL beantworten kann
die frage;
0011 das hängt natürlich (.) mit sicherheit von vielen
anderen dingen AB;
0012 S ja.
0013 (1.1)
0014 S war jetzt auch nUR erst ma so ne [erste] IDEE von
mir,=
0015 L [ja- ]
0016 [ja is ] ja auch nich [SCHLECHT, ]
0017 S [=weil ich,]
0018 [ich schreib] zur zeit noch
meine ANdere hausarbeit,
```

---

<sup>73</sup> Diesen Beispielsatz nennt der Student selbst.

0019 L ja,  
 0020 S ich bin nur lEIder jetzt ab (-) übernächste woche  
 auch im PRAKtikum;=  
 0021 deswegen kann ich zu den ANderen zwei sprechstunden  
 nich kommen,  
 0022 L ja=ja is ja kein probLEM-

In Zeile 02 setzt Frau Bauer zunächst zu einer Frage an, bricht diese Konstruktion jedoch zugunsten einer positiven Bewertung („= das is ne interessante [FRage?]“; Z. 03) ab. Im nächsten Redezug gibt sie allerdings zu bedenken, ob mündliche und schriftliche Daten vergleichbar sind (Z. 05–07). Dabei mildert sie diese Überlegung durch die Vermeidung einer direkten Adressierung (stattdessen das laterale „man“; Z. 07) ab, was nach Brown/Levinson (1987: 190ff.) im Rahmen der „negative politeness“ eine potentiell gesichtsbedrohende Handlung abschwächt. Des Weiteren weisen die langen Pausen (Z. 06, 07) sowie die lang gezogene Zögerungspartikel „ä:h“ (Z. 07) auf die Dispräferiertheit dieser Aussage hin. Im folgenden Gesprächsverlauf äußert Frau Bauer noch einen anderen Einwand gegen die geplante Fragestellung, der stärker formuliert ist: Es stelle sich darüber hinaus „natürlich“ (Z. 09) die Frage, ob die vom Studenten vorgeschlagene Fragestellung überhaupt „geneRELL beantwortet“ (Z. 10) werden kann und sie merkt an, dass dies „natürlich (.) mit sicherheit von vielen anderen dingen“ (Z. 11) abhängt. Damit äußert Frau Bauer sowohl Bedenken zum möglicherweise zu umfangreichen Inhalt der Seminararbeit (zu viele Faktoren, die berücksichtigt werden müssen) als auch zur allgemeinen Beantwortbarkeit der vorgeschlagenen Fragestellung. Diese Überlegungen weisen keinerlei Abtönungssignale oder Zögerungsmerkmale mehr auf. Dass der Student diese Einwände als negatives Feedback bzw. als Kritik an seinem Vorschlag interpretiert, wird in seinem Turn ab Zeile 14 deutlich: „war jetzt auch nUr erst ma so ne [erste] iDEE von mir,=“. Damit stuft er seine Fragestellung auf eine vorläufige „erste iDEE“ runter – diese „Formen der Selbstreduktion“ sind laut Meer (2003: 28) typisch für Studierende innerhalb von hochschulischen Sprechstunden: „[Es] lassen sich vielfältige Formen der Selbstreduktion beobachten, mit denen Studierende sich selbst, ihre Kompetenzen oder die Berechtigung ihres Anliegens minimalisieren“. Meers Ergebnisse machen deutlich, dass Studierende regelmäßig ihr eigenes Fachwissen oder ihre eigenen Vorschläge und Ideen zurücknehmen, wie auch der Student im obigen Ausschnitt. Darüber hinaus gibt S mit schnellem Anschluss mehrere Begründungen dafür

an, warum er eine vorläufige und möglicherweise gar nicht beantwortbare Fragestellung vorgeschlagen hat (Belastung durch andere Hausarbeit, Z. 17; keine Zeit zu späteren Sprechstundenterminen wegen eines Praktikums, Z. 20–21). Ähnlich wie in Abschnitt 4.1 ist der Student auch hier bestrebt, sein Verhalten zu begründen, was wiederum Rückschlüsse auf das Verständnis seiner Identität (als Student) zulässt, in der er innerhalb des institutionellen Rahmens agiert.

Die bisherigen Beispiele zeigen, dass Lehrende negatives Feedback häufig in Kombination mit Strategien der Abmilderung und der Vagheit äußern. Gelegentlich lässt sich darüber hinaus der Gebrauch von metakommunikativen Formeln im Konjunktiv beobachten, die das negative Feedback – durch den Gebrauch des Konjunktivs – insgesamt „höflicher“ erscheinen lässt. Das folgende Beispiel entstammt der Sprechstunde von Frau Bauer. Eine Studentin schlägt das Thema „Sprache als kognitive Fähigkeit;“ (Z. 01) für eine mündliche Prüfung vor:

### **Beispiel 26: ungünstiges Thema (Bauer\_05)**

0001 S sprache als kognitive Fähigkeit;  
0002 zum BEIspiel;  
0003 L ja.  
0004 das is natürlich jetzt SEHR-  
0005 (2.2)  
0006 S <<p> ja->  
0007 (1.0)  
0008 L also was was man verHINdern sollte,=  
0009 =was sich NICH so gut eignet-  
0010 zu so ner mündlichen PRÜfung,  
0011 is so n REInes abfragen.  
0012 S ja (.) [geNAU.]  
0013 L [ja, ]  
0014 S [ja. ]  
0015 L [wenn ich] sie jetzt da irgendWELche-  
0016 S ja.  
0017 L äh kategoRIEN oder äh-  
0018 beZEICHnungen oder irgendwie sowas [ab ]frage,  
0019 S [ja.]  
0020 L das [äh ] WIRD nix-=  
0021 S [ja.]  
0022 L =man brauch irgendwas worüber man n bisschen [REden  
kann.]  
0023 S [REden  
kann.]  
0024 geNAU.

0025 L ja?  
 0026 S mh\_mh,  
 0027 L geNAU.  
 0028 (-- ) und deswegen is das SO,  
 0029 noch\_n bisschen (---) UNgünstig;  
 0030 S mh\_mh;  
 0031 L würd ich ma SAgen,

Auf den Vorschlag der Studentin aus Zeile 01 reagiert Frau Bauer, indem sie ausführt, was „man verHINDern sollte,“ (Z. 08), sei „so n REInes abfragen.“ (Z. 11). Auch hier wird eine direkte Adressierung der Studentin vermieden, sodass durch die Verwendung der lateralen Adressierung suggeriert wird, es handele sich hier um eine allgemeine Information, was in einer mündlichen Prüfung vermieden werden sollte. Als Alternative schlägt L vor, für die Prüfung ein Thema zu finden, „worüber man n bisschen [REden kann.]“ (Z. 22). Die simultane Äußerung von S in Zeile 23 stellt Konsens mit Frau Bauers Äußerungen her. Diese begründet in ihrem Redebeitrag in den Zeilen 28–31, warum sie das Thema Syntax für ungeeignet hält. In diesem Turn tauchen einige Zögerungspausen (Z. 28, 29) auf, die auf die Dispräferiertheit der Äußerung hindeuten. Die lange Pause vor dem negativ bewertenden Adjektiv „UNgünstig“ (Z. 29) kann als Suche nach dem passenden Lexem interpretiert werden. Die Äußerung aus Zeile 29 wird durch die im Konjunktiv geäußerte metakommunikative Formel „würd ich ma SAgen,“ (Z. 31) expandiert. Stein (1995: 242) schreibt der Routineformel „ich würde sagen“ u. a. die Funktion einer „Kennzeichnung vorsichtiger Ausdrucksweise“ zu, wozu auch das Adjektiv *ungünstig* passt. Der Gebrauch des Konjunktivs lässt das negative Feedback in einem höflicheren Licht erscheinen (vgl. Brown/Levinson 1987: 86; Kiesendahl 2011: 110; Werlen 1984: 364).

Im folgenden Beispiel spricht eine Studentin das Thema ihrer Seminar-Hausarbeit mit Herrn Petersen ab. Vor dem hier präsentierten Ausschnitt schildert sie bereits über einige Redezüge hinweg, wie sie vorgehen möchte. Das Beispiel beginnt, als Herr Petersen die Schilderungen der Studentin noch einmal zusammenfasst:

### **Beispiel 27: Rolle des Kaufmanns – Teil 1 (Petersen\_02)**

0001 L und;  
 0002 (-- ) und dann (.) dann beSCHREIben sie: ,  
 0003 (-) ähm: was: die rOlle des kaufmanns im  
 HOCHmittelalter is.  
 0004 S geNAU;

0005 also dann (.) eben auf die verschiedenen ähm beREICHe  
auf die er einfluss hatte,  
0006 also heißt (-) ähm quasi welchen einfluss er auf die  
SCHUlen hatte;=  
0007 =was das für auswirk[ungen ] (.) [auf das] SCHREIben,  
0008 L [hm\_hm,] [hm\_hm, ]  
0009 S auf [das RECH]nen hatte,=  
0010 L [hm\_hm, ]  
0011 S dass er halt diese [GANzen-]  
0012 L [so und ] was hat das mit\_m guten  
GERhard zu tun?  
0013 S da DAS,  
0014 wollt ich eigentlich auch noch darauf hiNAUS kommen,  
0015 und dann wollt ich eben auch noch verschiedene  
TEXTstellen?  
0016 die eben im guten gerhard SIND,  
0017 L ja\_a,  
0018 S ähm (-) als beLEge dafür (.) [quasi ] anführen,  
0019 L [hm\_hm-]  
0020 S die das ganze dann (.) ähm STÜTzen würden.

Nachdem L die Ausführungen von S paraphrasiert hat (Z. 01–03) präzisiert die Studentin in den Zeilen 04–11 noch einmal ihr geplantes Vorgehen. In Zeile 12 unterbricht<sup>74</sup> Herr Petersen jedoch diese Ausführungen mit der provokativen Frage: „[so und] was hat das mit\_m guten GERhard zu tun?“<sup>75</sup> Die *was*-Konstruktion zielt hier nicht auf fehlende Informationen ab, sondern „hinterfragt die Plausibilität“ (Günthner 2000a: 91) von S’ Themenvorschlag. Diese Frage kann insofern als negatives Feedback interpretiert werden, als sie thematisiert, dass die Hausarbeit der Studentin inhaltlich nicht eng genug am Seminarthema ausgerichtet ist, sodass sich für L die Frage stellt, was die Hausarbeit schlussendlich mit dem Seminarthema „zu tun“ (Z. 12) hat. Die Studentin reagiert auf diese Frage, indem sie zunächst versichert, dass sie „noch darauf hiNAUS kommen“ (Z. 14) wolle und erklärt in den Zeilen 15–20, wie sie eine Verknüpfung zum Werk herstellen möchte.

---

<sup>74</sup> Es handelt sich hier um eine Unterbrechung (und nicht um eine Überlappung), da S’ laufender Beitrag „erkennbar noch nicht abgeschlossen ist“. Er bleibt „unter dem Aspekt des kommunikativen Zwecks bzw. der zu übermittelnden Proposition sowie syntaktisch-intonatorisch defekt“ (Zifonun et al. 1997: 484).

<sup>75</sup> Dieses Beispiel verdeutlicht, warum das hier untersuchte kommunikative Verfahren nicht mit Bewertungen i. S. Auer/Uhmanns (1982) gleichgesetzt werden kann: Die Frage kann zwar im weitesten Sinne als Bewertung interpretiert werden, jedoch fehlen ihr grundlegende Eigenschaften einer Bewertung, wie bspw. ein bewertendes Adjektiv.

Nach einer kurzen Sequenz, in der Herr Petersen die Studentin nach ihrem Zweifach fragt (hier nicht zitiert), kommt es zu folgender Interaktion:

## Rolle des Kaufmanns – Teil 2

0028 L     äh äh ähm-  
0029        ich find das alles (-) PRIma-  
0030        wie [sie das] ANgehen wollen,  
0031 S        [ja-     ]  
0032 L     und sie soll SOLlen ja auch,  
0033        dAs was sie für\_s referat ausgearbeitet haben  
          !NUT!zen,  
0034        das is doch [klar, ]  
0035 S        [hm\_hm-]  
0036        (---)  
0037 L     SOweit is das aber äh-  
0038        sieht das AUS (.) wie ein-  
0039        (---) <<t> wie soll ich SAgen;>=  
0040        =wie ein kondesa kondensAT?  
0041        aus der historischen literaTUR,  
0042        zur rolle des kaufmanns im MITtelalter.  
0043 S        ~ja,  
0044 L     worüber man (.) unENDlich viel schreiben könnte?  
0045        (---) und (--) ähm sie machen da so das (-) holen das  
          wIchtigste dabei RAUS.  
0046 S        hm\_hm,

Im Vergleich zum bisherigen Gesprächsverlauf äußert L in Zeile 29 überraschend eine betont positive Bewertung, er fände „alles (-) PRIma-“ und versichert, dass die Arbeit für das Referat nicht umsonst gewesen sein soll (Z. 32–34). Jedoch leitet er mit Hilfe des Dissensmarkers „aber“ ab Zeile 37 ein negatives Feedback ein, sodass rückwirkend die vorhergehenden Redezüge als projektive Entkräftung des Dissens interpretiert werden können. Die Kritik an S' Vorgehen erstreckt sich über mehrere Redezüge und enthält Zögerungssignale (Z. 38, 39) sowie die in einem tiefen Tonhöhenregister geäußerte metakommunikative Formel „<<t> wie soll ich SAgen;>=“ (Z. 39), die im Sinne einer gefüllten Pause als Suche nach einer angemessenen Formulierung für sein negatives Feedback fungiert. Die Zögerungen deuten auf die Dispräferiertheit dieser Äußerungen hin und rechtfertigen somit die Interpretation des Turns als negatives Feedback. Die Studentin reagiert hierauf lediglich mit Hörersignalen (Z. 43, 46), was für Passagen, in denen die Überlegungen der Lehrenden im Mittelpunkt stehen, typisch ist (vgl. Abschnitt 3.3). Schließlich präzisiert Herr Petersen seine Bedenken noch weiter, wie der folgende Ausschnitt zeigt, der sich direkt an den oben präsentierten anschließt:

### Rolle des Kaufmanns – Teil 3

0047 L ihre ARbeit,  
0048 sie sind ja germanISTin.  
0049 [ihre arbeit] (is) ja ne eine ALTgermanistische  
hAUsarbeit.  
0050 S [ja, ]  
0051 oKE-  
0052 L °h und wo (.) bleibt (.) hier (.) jetzt (-) die  
ALTgermanistik;  
0053 (1.2)  
0054 S DAS is natürlich eine gute frAge, ((lacht))  
0055 L hm\_hm,  
0056 S <<lachend, p> da HAB ich,>  
0057 [HAM se] mich jetzt natürlich,  
0058 L [ja- ]  
0059 (--)  
0060 L NEIN ich [äh- ]  
0061 S [Aber?]  
0062 L nee das äh ich finde sie es is ja gUt dass sie  
KOMmen,

Herr Petersen weist die Studentin in den Zeilen 47–49 darauf hin, dass ihre Hausarbeit im Fach (Alt-)Germanistik entsteht und dementsprechend schwerpunktmäßig altgermanistische Inhalte aufweisen müsse. In Zeile 52 äußert L, ähnlich wie seine unterbrechende Frage in Zeile 12 (Teil 1), die prosodisch auffällig realisierte Frage: „°h und wo (.) bleibt (.) hier (.) jetzt (-) die ALTgermanistik;“. Das rhythmische Sprechen und der Fokusakzent auf „ALTgermanistik“ betonen die gewünschte inhaltliche Bindung der Hausarbeit an diesen Bereich. Die anschließende lange Pause (Z. 53) sowie die Reaktion der Studentin, dass dies „eine gute frAge,“ (Z. 54) sei, deuten darauf hin, dass sie die Frage von L als negatives Feedback zu ihrem Vorgehen interpretiert und seine Einwände anerkennt. Vor allem die Konstruktion aus Zeile 57 „[ham se] mich jetzt natürlich,“ erweckt den Eindruck, als fühle sich die Studentin „ertappt“.

Das diskutierte Beispiel zeigt deutlich auf, wie komplex sich die Äußerung von negativem Feedback innerhalb von universitären Sprechstunden entfalten kann. Dabei kann es sich als schwierig erweisen, das kommunikative Verfahren „Feedback äußern“ klar auf einen Redebeitrag zu begrenzen. Stattdessen entfaltet der Lehrende in den präsentierten Ausschnitten „Rolle des Kaufmanns – Teil 1 (Petersen\_02)“ sein

negatives Feedback über mehrere Turns hinweg, wobei er dies in unterschiedlichem Ausmaß durch Abmilderungsstrategien entkräftet.

Im Untersuchungskorpus findet sich ein Sonderfall, in dem ein negatives Feedback, das sich auf das Verhalten von zwei Studentinnen bezieht, im Interaktionsverlauf geklärt und relativiert wird. Es handelt sich um die Sprechstunde von Frau Lüger, in die zwei Studentinnen gekommen sind, um ihr Referatsthema für ein Blockseminar abzusprechen. Zuvor hatten die Studentinnen gefragt, wie viel Zeit sie für ihren Vortrag einplanen können.

### Beispiel 28: Letzter Drücker – Teil 1 (Lüger\_01)

0137 L [bis]her hatt\_ich nämlich noch\_ehm erst DREI:,  
0138 (-- ) sechs-  
0139 (---) ähm RÜCKmeldungen;  
0140 eine vielleicht noch ähm °h per MAIL eben grAde,  
0141 °h äh SIEben rückmeldungen,  
0142 da hätt\_ich natürlich SAGen können;  
0143 anderthalb stunden,=  
0144 =also das muss\_ich (.) muss\_ich jetzt machen.  
0145 sie kommen jetzt auf\_n letzten DRÜcker?  
0146 ich werd HEUTE das ausrechnen?  
0147 °h also entweder ham sie eine ZEITstunde,  
0148 oder sie ham (.) ANderthalb[ stun][den.]  
0149 S2 [mh\_HM, ]  
0150 S1 [ja, ]  
0151 (-)  
0152 L mehr als andert\_sch halb stunden auf keinen FALL.  
0153 ? Okay,  
0154 L un\_sie haben meine mail beKOMmen?  
0155 (-)  
0156 L <<rall> wo ich drin geSCHRIE (.) ben ha:be,>  
0157 (---)  
0158 L wie ICH mir das vorstelle?

In den Zeilen 137–144 führt L aus, dass die Zeitslots von der finalen Teilnehmerzahl abhängen und moniert ohne Abmilderungs- oder Verzögerungsstrategien das Fehlverhalten der Studentinnen, „auf\_n letzten DRÜcker?“ (Z. 145) gekommen zu sein. Die Zeitknappheit bekräftigt auch ihr folgender Redezug, wenn L äußert, geplant zu haben, die Dauer pro Vortrag noch am gleichen Tag ausrechnen zu wollen. Die Redewendung *auf den letzten Drücker kommen* ist negativ konnotiert und kann folglich als negatives Feedback interpretiert werden, obgleich die Studentinnen darauf zu-

nächst nicht reagieren. Sie äußern erst Höerrückmeldungen (Z. 149, 150), als L schließlich eine Zeitangabe macht (Z. 147–148) und damit auf die eingangs gestellte Frage antwortet. In den Zeilen 154–158 fragt L, ob die Studentinnen eine E-Mail von ihr bekommen haben, die Informationen zum Aufbau des Referats enthielt. Im weiteren Interaktionsverlauf stellt sich heraus, dass beide Studentinnen diese E-Mail nicht erhalten haben (Z. 159–270, hier nicht zitiert). Schließlich kommt es zu folgendem Turn von L:

### **Letzter Drücker – Teil 2**

0271 L dann is das [auch klar] warum sie so spät KOMmen,  
 0272 S2 [geNAU; ]  
 0273 L ich war nämlich schon etwas in SORge.  
 0274 S2 [((lacht))]  
 0275 L gut,  
 0276 na aber is ja jetzt kein proBLEM.  
 0277 also ich DENke das kriegen\_se ja wahrscheinlich hin.

Nachdem sich herausgestellt hat, dass die beiden Studentinnen eine wichtige E-Mail von Frau Lüger zum betreffenden Blockseminar nicht erhalten haben, entkräftet L ihr negatives Feedback aus Zeile 145: „[dann is das] [auch klar] warum sie so spät KOMmen,“ (Z. 271). Der Nicht-Erhalt der E-Mail wird hier als Erklärung herangezogen, warum S1 und S2 erst zu einem späten Zeitpunkt die Sprechstunde von Frau Lüger aufsuchen. Diese mildert ihre ursprüngliche Kritik am Verhalten der Studentinnen weiterhin ab, wenn sie in Zeile 273 emotional gefärbt äußert „etwas in SORge.“ gewesen zu sein. Schließlich konstatiert sie, dass alles „ja jetzt kein proBLEM.“ mehr sei (Z. 276). Abschließend gibt sie sogar an, dass sie davon ausgeht, dass die Studentinnen ihr Referat nun trotz der kurzen Vorbereitungszeit „hinkriegen“ (Z. 277). Dieser Ausschnitt verdeutlicht, dass ein geäußertes Feedback auch in der weiteren Interaktion nicht verpufft; vielmehr kann es auch nach einiger Zeit noch als Interaktionsressource herangezogen und dabei – wie im vorliegenden Beispiel – abgeschwächt oder zurückgenommen werden.

Wie die Analyse der diskutierten Beispiele aufzeigt, äußern die Lehrpersonen auf vielfältige Art und Weise negatives Feedback. Dabei verwenden sie verschiedene Strategien der Abmilderung, die von prosodischen über lexiko-semantischen Mitteln bis hin zu einer gänzlichen Relativierung des Feedbacks reichen. Die Beispiele, in

denen negatives Feedback in unabgeschwächter Form geäußert wird (vgl. Beispiel 25 und Beispiel 28, Teil 1), lassen sich an Faktoren der Außenstruktur der Gattung rückkoppeln: Durch die direkte Form der Kritik aktualisieren die Lehrenden den höheren Status, den sie gegenüber den Studierenden innehaben. Es wäre zwar denkbar, aber markiert, wenn Studierende in einer direkten Form negatives Feedback zu Vorschlägen der Lehrenden äußern würden. So lässt sich auch anhand dieses kommunikativen Verfahrens nachweisen, dass sich die Interagierenden am institutionellen Setting orientieren, indem sie z. T. in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind („special and particular constraints“, vgl. Abschnitt 2.1).

#### **4.4 Zwischenfazit**

Die Detailanalyse von einzelnen kommunikativen Verfahren zeigt, dass diese Regelmäßigkeiten aufweisen, die belegen, dass die Interagierenden auf ein Gattungswissen zurück greifen und sich an einem institutionellen Kontext orientieren, den sie durch ihre Handlungen gleichermaßen konstruieren. Die Ausrichtung der Interagierenden an Faktoren, die nach dem Gattungskonzept der Außenstruktur zugeordnet werden (z. B. Status, Raum der Interaktion etc.), hat dabei Einfluss auf die Binnenstruktur und die lokale Realisierung von kommunikativen Verfahren; es zeigt sich hier die enge Verwobenheit zwischen den drei Gattungsebenen.

Gleichzeitig verdeutlicht die Analyse auch, dass es selbst innerhalb von kommunikativen Verfahren, die als weniger komplexe Bestandteile von Gattungen konzeptionalisiert wurden (vgl. Abschnitt 2.5), Schwierigkeiten birgt, diese homogen zu beschreiben. Vielmehr lässt sich innerhalb aller hier untersuchten Verfahren Variation feststellen: Die Interagierenden erweisen sich als kontextsensitive Akteure, da sie trotz der komplexen Anforderungen institutioneller Kommunikation fähig sind, zwischen verschiedenen Strategien innerhalb eines Verfahrens zu wählen und berücksichtigen damit die lokalen Anforderungen des Gesprächs.

## 5 Schlussbetrachtungen

Die vorliegende empirisch ausgerichtete Untersuchung hatte das Erkenntnisinteresse, universitäre Sprechstunden als kommunikative Gattung zu beschreiben und in einem Folgeschritt anhand von Detailanalysen bestimmter kommunikativer Verfahren aufzuzeigen, wie Interagierende sich an ihrem Gattungs- und Institutionswissen orientieren und damit zugleich den Kontext ihrer Interaktion herstellen. Dabei hat sich die Verbindung von konversationsanalytischen Vorgehen mit dem Konzept der kommunikativen Gattungen als nützlich erwiesen.

Kapitel 3 demonstriert, dass hochschulische Sprechstunden als stark sedimentierte kommunikative Gattung gelten können. Auf den drei Analyseebenen zeigen sich eine Vielzahl an Verfestigungen, die im Zusammenspiel die Gattung „universitäre Sprechstunde“ konstituieren. Auf der Außenstruktur finden sich bspw. Verfestigungen im Bereich von Asymmetrie, Milieu und Makrofaktoren; die Binnenstruktur weist prosodische, syntaktische und lexikalische Verfestigungen auf; die situative Realisierungsebene ist im Bereich der Teilnehmerkonstellation, des „turn-takings“ und der Gesprächsphasen stark routinisiert. Ebenso wird deutlich, dass die Ebenen stark miteinander verwoben sind. Es zeigt sich, dass Interagierende in ihren (non-)verbalen Handlungen sowohl ihr Wissen über die Gattung als auch ihr Wissen um das institutionelle Setting aktualisieren.

Im vierten Kapitel verdeutlicht die Analyse von kommunikativen Verfahren, dass die Beteiligten aus mehreren Strategien wählen, um bestimmte Interaktionsschritte (z. B. „Identifizieren“) zu erfüllen. Dabei aktualisieren sie institutionelle Identitäten, innerhalb derer sie interagieren und dadurch die Interaktion zu einer institutionellen Kommunikation machen (vgl. Drew/Heritage 1992: 3f.). Gleichzeitig zeigt die Detailanalyse, dass sich Interagierende sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption sprachlicher Äußerungen an ihrem Institutions- und Gattungswissen ausrichten und dabei Annahmen über das Wissen des Gegenübers treffen. Trotz aller Regelmäßigkeiten existieren innerhalb der untersuchten kommunikativen Verfahren auch Abweichungen bzw. Zweifelsfälle, die belegen, dass die Beteiligten kontextsensitiv und dynamisch handeln und damit die lokalen Gesprächsbedingungen berücksichtigen.

Das Feld der Hochschulkommunikation bietet eine ganze Reihe weiterer Forschungsmöglichkeiten. Insbesondere die systematische Beschreibung universitärer Gattungen eröffnet neue Perspektiven auf die Herstellung und Aktualisierung von institutionellen Kontexten und kann Aufschluss darüber geben, wie verschiedene Parameter (z. B. institutionelle Identitäten, soziale Makrofaktoren etc.) in der Interaktion relevant gemacht werden. Ergebnisse solcher Untersuchungen tragen zum einen dazu bei, den „kommunikativen Haushalt“ (Luckmann 1988) einer Gesellschaft zu ergründen, zum anderen zeigen sie im interkulturellen Vergleich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu anderen Kulturgemeinschaften auf; diese Erkenntnisse können in interkulturellen Begegnungen praktisch genutzt werden. Darüber hinaus können Ergebnisse konversationsanalytisch fundierter Untersuchungen interdisziplinär, bspw. in der Didaktik, fruchtbar gemacht werden. Dies zeigt z. B. Meer (2003, 2006), die konversationsanalytische Ergebnisse zu hochschulischen Sprechstunden nutzt, um daraus Ratgeber- bzw. Fortbildungskonzepte zu entwickeln.

## Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2000): On line Syntax - Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: *Sprache und Literatur* 85, 43–56.
- Auer, Peter (2013): *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. 2. Auflage. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Auer, Peter / Susanne Uhmann (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* 10, 1–32.
- Bachtin [Bakhtin], Michail M. (1986): The Problem of Speech Genres. In: Caryl Emerson / Michael Holquist (Hg.): *Speech Genres and other late Essays*. Austin: University of Texas Press, 60–102.
- Bergmann, Jörg R. (1993): Alamiertes Verstehen: Kommunikation in Feuerwehrnotrufen. In: Thomas Jung / Stefan Müller-Doohm (Hg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 283–328.
- Bergmann, Jörg R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Gerd Fritz / Franz Hundsnurscher (Hg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 3–16.
- Bergmann, Jörg R. (2010): Konversationsanalyse. In: Uwe Flick / Ernst von Kardoff / Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Auflage. Hamburg: Rowolth, 524–537.
- Birkner, Karin (2001): Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen. Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Tübingen: Niemeyer.
- Boettcher, Wolfgang / Meer, Dorothee (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ - Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand.
- Breindl, Eva (2007): Intensitätspartikel. In: Ludger Hoffmann (Hg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin / New York: de Gruyter, 397–422.
- Brinker, Klaus / Sven F. Sager (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Brock, Alexander / Meer, Dorothee (2004): Macht - Hierarchie - Dominanz - A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 184–209.
- Brown, Penelope / Stephen C. Levinson (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Davies, Bronwyn / Rom Harré (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, 43–63.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Drew, Paul / John Heritage (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Paul Drew / John Heritage (Hg.): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–65.
- Dudenredaktion (Hg.) (2009): *Duden: Die Grammatik*. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim / Zürich: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad / Jochen Rehbein (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Hans Georg Soeffner (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 234–274.
- Ehlich, Konrad / Jochen Rehbein (1980): Sprache in Institutionen. In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Niemeyer, 338–345.
- Ehlich, Konrad / Jochen Rehbein (Hg.) (1983): *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad / Jochen Rehbein (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad / Jochen Rehbein (1994): Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In: Gisela Brünner / Gabriele Graefen (Hg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 287–327.
- Fiehler, Reinhard / Birgit Barden / Mechthild Elstermann et al. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Gehlen, Arnold (2004): *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*. 6., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Gerhard, Uta (2004): Rolle/Role. In: Ulrich Ammon et al. (Hg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin / New York: de Gruyter, 384–391.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books.
- Gumperz, John J. / Dell Hymes (Hg.) (1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Günthner, Susanne (1992): Die interaktive Konstruktion von Geschlechterrollen, kulturellen Identitäten und institutioneller Dominanz. Sprechstundengespräche zwischen Deutschen und Chinesen/innen. In: Susanne Günthner / Helga Kotthoff (Hg.): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart: Metzler, 91–125.
- Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorte mündlicher Kommunikation. In: *Deutsche Sprache* 23, 193–218.
- Günthner, Susanne (2000a): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne (2000b): ‚wobei (.) es hat alles immer zwei seiten‘. Zur Verwendung von ‚wobei‘ im gesprochenen Deutsch. In: *Deutsche Sprache* 28, 313–341.
- Günthner, Susanne (2007): Analyse kommunikativer Gattungen. In: Jürgen Straub et al. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: Metzler, 374–384.
- Günthner, Susanne (2008a): ‚die Sache ist...‘: eine Projektor-Konstruktion im gesprochenen Deutsch. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 27, 39–71.
- Günthner, Susanne (2008b): Projektorkonstruktionen im Gespräch: Pseudoclefts, *die Sache ist*-Konstruktionen und Extrapositionen mit *es*. In: *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 9, 86–114.
- Günthner, Susanne (2012): Eine interaktionale Perspektive auf Wortarten: das Beispiel ‚und zwar‘. In: Björn Rothstein (Hg.): Nicht-flektierende Wortarten. Berlin / Boston: de Gruyter, 14–47.
- Günthner, Susanne (2014): Discourse Genres in Linguistics: The Concept of ‚Communicative Genres‘. In: Monika Fludernik / Daniel Jacob (Hg.): *Linguistics and Literary Studies*. Berlin / Boston: de Gruyter, 307–331.
- Günthner, Susanne / Helga Kotthoff (1992): Kommunikation in Institutionen. In: Susanne Günthner / Helga Kotthoff (Hg.): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart: Metzler, 1–22.
- Günthner, Susanne / Hubert Knoblauch (1994): ‚Forms are the food of faith‘. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 693–723.
- Heritage, John (2005): Conversation Analysis and Institutional Talk. In: Kristine L. Fitch / Robert E. Sanders (Hg.): *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 103–147.
- Heritage, John / Steven Clayman (2010): *Talk in Action. Interactions, Identities, And Institutions*. Chichester: Blackwell.

- Hindelang, Götz (1975): Äußerungskommentierende Gesprächsformeln. Offen gesagt, ein erster Schritt. In: Veronika Ehrich / Peter Finke (Hg.): Beiträge zur Grammatik und Pragmatik. Kronberg/Ts.: Scriptor, 253–263.
- Idema, Rick / Ruth Wodak (2008): Communication in Institutions. In: Ulrich Ammon et al. (Hg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter, 1602–1615.
- Imo, Wolfgang (2013): Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Kiesendahl, Jana (2011): Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen. Berlin: Erich Schmidt.
- Labov, William / Norbert Dittmar / Bert-Olaf Rieck (Hg.) (1980): Sprache im sozialen Kontext. Eine Auswahl von Aufsätzen. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Levinson, Stephen C. (1992): Activity types and language. In: Drew, Paul / John Heri-tage (Hg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 67–100.
- Levinson, Stephen C. (2000): Pragmatik. Neu übersetzt von Martina Wiese. 3. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Lévy-Tödter, Magdalène / Dorothee Meer (2009): Einleitung. In: Magdalène Lévy-Tödter / Dorothee Meer (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang, 7–13.
- Limberg, Holger (2007): Discourse structure of academic talk in university office hour interaction. In: Discourse Studies 9, 176–193.
- Limberg, Holger (2009): Mündliche Kommunikation in der Hochschule: Bestandsaufnahme einer Forschungsrichtung aus anglo-amerikanischer Sicht. In: Magdalène Lévy-Tödter / Dorothee Meer (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang, 113–133.
- Limberg, Holger (2010): The interactional Organization of Academic Talk. Office hour consultations. Amsterdam: John Benjamins.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Friedhelm Neidhardt et al. (Hg.): Kultur und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27), 191–211.
- Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen ‚Haushalt‘ einer Gesellschaft. In: Gisela Smolka-Koerdt et al. (Hg.): Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650. München: Wilhelm Finke Verlag, 279–288.

- Luckmann, Thomas (1992): *Theorie des sozialen Handelns*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Lüger, Heinz-Helmut (2007): *Pragmatische Phraseme: Routineformeln*. In: Harald Burger et al. (Hg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin / New York: de Gruyter, 444–459.
- Meer, Dorothee (1998): *Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer.
- Meer, Dorothee (2001): ‚So, das nimmt ja gar kein Ende heute, is ja furchtbar‘ - Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule. In: *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 2, 90–114.
- Meer, Dorothee (2003): *Sprechstundengespräche an der Hochschule. „Dann jetzt mal Schluss mit der Sprachstundenrallye“*. Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende. Hohengehren: Schneider.
- Meer, Dorothee (2006): *Hochschulische Sprechstundengespräche - Ein Gesprächstyp zwischen Empirie und Potenzial*. In: Johannes Wildt / Birgit Szczyrba / Beatrix Wildt (Hg.): *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Bielefeld: Bertelsmann, 132–145.
- Nothdurft, Werner (1984): ‚...äh folgendes problem äh...‘. Die interaktive Ausarbeitung ‚des Problems‘ in Beratungsgesprächen. Tübingen: Narr.
- Pittner, Karin (1999): *Adverbiale im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Stellung und Interpretation*. Tübingen: Stauffenburg.
- Quasthoff, Uta M. (1981): *Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen*. In: Peter Schröder / Hugo Steger (Hg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwamm, 287–313.
- Rost-Roth, Martina (1998): *Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotenziale in inter- und intrakulturellen Gesprächssituationen*. In: Reinhard Fiehler (Hg.) *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 216–244.
- Rost-Roth, Martina (2006): *Intercultural communication in institutional counselling sessions*. In: Kristin Bührig / Jan D. ten Thije (Hg.): *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 189–215.
- Schank, Gerd / Johannes Schwitalla (1980): *Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse*. In: Peter Althaus et al. (Hg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Niemeyer, 313–322.

- Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: *American Anthropologist* 70, 1075–1095.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. / Harvey Sacks (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica* 8, 289–327.
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1: *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Selting, Margret (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Stein, Stephan (1995): *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stoltenburg, Benjamin (2009): Was wir sagen, wenn wir es ‚ehrlich‘ sagen... Äußerungskommentierende Formeln bei Stellungnahmen am Beispiel von ‚ehrlich gesagt‘. In: Susanne Günthner / Jörg Bücker (Hg.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin / New York: de Gruyter. 249–280.
- Sucharowski, Wolfgang (2001): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: Klaus Brinker et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin / New York: de Gruyter, 1566–1576.
- Swales, John M. (2001): Metatalk in American Academic Talk. The Cases of point and thing. In: *Journal of English Linguistics* 29, 34–54.
- Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.
- Vološinov, Valentin N. (1929/75): *Marxismus und Sprachphilosophie*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Werlen, Iwar (1984): *Ritual und Sprache. Zum Verhältnis von Sprechen und Handeln in Ritualen*. Tübingen: Narr.
- Zegers, Vera (2004): *Man(n) macht Sprechstunde. Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden*.
- Zifonun, Gisela / Ludger Hoffmann / Bruno Strecker (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin / New York: de Gruyter.